

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ & ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ
ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Του Ευάγγελου Απ. Μπρισίμη

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του διδακτορικού τίτλου του Διδακτορικού κύκλου σπουδών του Τμήματος Επιστήμης Φ. Α. και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Τρίκαλα 2021

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα

1^{ος} Επιβλέπων: Κομούτος Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής

Σύνθεση επταμελούς επιτροπής:

1. Κομούτος Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΦΑΑ – Π.Θ.
2. Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ– Π.Θ.
3. Παπαϊωάννου Αθανάσιος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ– Π.Θ.
4. Χατζηγεωργιάδης Αντώνης Καθηγητής ΤΕΦΑΑ– Π.Θ.
5. Διγγελίδης Νικόλαος, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ – Π.Θ.
6. Μπεμπέτσος Ευάγγελος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ– Δ.Π.Θ.
7. Χασάνδρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΦΑΑ – Π.Θ.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή υπήρξε ένα μεγάλο προσωπικό στοίχημα, αλλά ταυτόχρονα και μια αδιάκοπη συμπαράσταση από ένα σύνολο ανθρώπων. Τώρα που το δημιουργικό αυτό ταξίδι φτάνει στο τέλος του, οφείλω να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου προς όλους εκείνους που με ποικίλους τρόπους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Πρώτα απ' όλα τον Επιβλέποντά μου, Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Κομούτο Νικόλαο για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου, για την ευκαιρία που μου έδωσε να ξεκινήσω αυτό το ερευνητικό ταξίδι και για την υποστήριξή του από τη στιγμή που έγινα δεκτός ως Υποψήφιος Διδάκτορας μέχρι και σήμερα.

Επιθυμώ να ευχαριστήσω τα μέλη επιτροπής της διατριβής μου, τον Καθηγητή κ. Θεοδωράκη Ιωάννη, Αντιπρύτανη Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και τον Καθηγητή κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιο, Κοσμήτορα της ΣΕΦΑΑ, για τον χρόνο, τις ιδέες, τα διορατικά σχόλια και τη συνολική συνεισφορά τους στην έρευνά μου.

Θα είμαι ευγνώμων για πάντα στον Καθηγητή κ. Χατζηγεωργιάδη Αντώνιο για την υπομονή, τον διαθέσιμο χρόνο, τις γνώσεις, τη στήριξη και την αμέριστη βοήθειά του σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Η καθοδήγησή του στάθηκε πραγματικά ανεκτίμητη προκειμένου να τελεσφορήσει αυτή η προσπάθεια. Τον ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία που είχαμε τόσο σε επίπεδο επιστημονικό όσο και σε επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων. Αποτελεί για μένα υπόδειγμα ανθρώπου και επιστήμονα. Επίσης, πολλά ευχαριστώ οφείλω στον Καθηγητή κ. Μπεμπέτσο Ευάγγελο για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, δίνοντάς μου την ευκαιρία να ξεκινήσω αυτό το μακρύ ερευνητικό ταξίδι.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Κρομμύδα Χαράλαμπο για την πολύτιμη βοήθειά του-ουσιαστική και ηθική-σε όλη την πορεία της έρευνας αυτής. Οφείλω ακόμα, ένα ευχαριστώ στον μετα-διδακτορικό ερευνητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Σύρμπα Ιωάννη για τη σημαντική συμβολή του σε ζητήματα συγγραφής κειμένων

κατά τη διάρκεια των σπουδών. Οι καίριες επισημάνσεις του αποτέλεσαν σημαντικό κίνητρο. Θερμά ευχαριστώ την Υποψήφια Διδάκτορα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και συν-ερευνήτριά μου, κ. Καραμήτρου Αριστέα για το ενδιαφέρον της, τις αγωνίες που μοιραστήκαμε και την άρτια συνεργασία που είχαμε όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

Επίσης, επιθυμώ να ευχαριστήσω τη φιλόλογο κ. Σαμψάρα Αθηνά για τη βελτίωση του τρόπου συγγραφής των επιστημονικών κειμένων. Συνάμα ευχαριστώ τον εκπαιδευτικό Πληροφορικής κ. Τσέλιο Βασίλειο για τη βοήθειά του σε θέματα που άπτονται του αντικειμένου του.

Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους/τις Διευθυντές/τριες των Σχολικών Μονάδων που έδωσαν τη συγκατάθεσή τους προκειμένου να υλοποιηθεί η έρευνα, τους γονείς που συνήνεσαν και κυρίως τους μαθητές/τριες που συμμετείχαν εθελοντικά στην παρούσα διαδικασία. Θεωρώ ελάχιστη υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω ιδιαίτερα όλους τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που συμμετείχαν εθελοντικά στην παρούσα ερευνητική διαδικασία.

Τέλος, οφείλω αμέτρητα ευχαριστώ στην οικογένειά μου, για τη στήριξη που μου παρείχε όλα αυτά τα χρόνια, προκειμένου να γίνει ακόμη ένα όνειρό μου πραγματικότητα. Τους ευχαριστώ πολύ για τις ώρες που σίγησαν για να μη με ενοχλήσουν και για την υπομονή και την κατανόηση που έδειξαν. Τέλος στα παιδιά μου, Μαρία και Αποστόλη, οφείλω ένα μεγάλο συγνώμη για τις βόλτες, τα παιχνίδια και την παρουσία μου που τους στέρησα κάποιες στιγμές.

Δημοσιεύσεις Έρευνας Διδακτορικής Διατριβής

Book chapter

Marjanović, M., Krommidas, C., **Mprisimis, E.**, Papaioannou, A., & Comoutos, N. (2020). Self-talk in physical education: Motivational aspects and a guide for physical education teachers. In A. T. Latinjak & A. Hatzigeorgiadis (Eds), *Self-talk in Sport* (p. 188-200). New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780429460623

Articles in Peer-Reviewed Journals

Brisimis, E., Krommidas, C., Galanis, E., Karamitrou, A., Syrmpas, I., & Comoutos, N. (2020): Exploring the Relationships of Autonomy-supportive Climate, Psychological Need Satisfaction and Thwarting with Students' Self-talk in Physical Education. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 33(11), 112-122

Brisimis, E., Krommidas, C., Syrmpas, I., Karamitrou, A., & Comoutos, N. (2021). Motivational Climate, Basic Psychological Needs, and Students' Self-Talk in Physical Education. *The Physical Educator* (accepted for publication)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

(Υπό την επίβλεψη του Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Κομούτου Νικόλαου)

Στη γενική ψυχολογία, γνωστικές θεωρίες συμπεριφοράς έχουν αναφερθεί και αναδειξεί τη σπουδαιότητα της αυτο-ομιλίας, η οποία έχει προκαλέσει, ιδιαίτερα την τελευταία εικοσαετία, έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον. Ωστόσο, υστερούν στη βιβλιογραφία ερευνητικές προσπάθειες τόσο σχετικά με τους παράγοντες διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας όσο και με περιβάλλοντα που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς το φαινόμενο της αυτο-ομιλίας, όπως αυτό της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ). Έχοντας ως βάση τα παραπάνω σχεδιάστηκαν τέσσερις έρευνες, εκ των οποίων τρεις διερεύνησαν τις σχέσεις της αυτο-ομιλίας με ένα σύνολο μεταβλητών και μία την ανάπτυξη ενός οργάνου μέτρησης αυτο-ομιλίας των μαθητών στη ΦΑ.

Σκοπός της 1^{ης} έρευνας ήταν η εξέταση των σχέσεων μεταξύ του παρεχόμενου από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ κλίματος παρακίνησης, της ικανοποίησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (ΒΨΑ) των μαθητών και της αυτο-ομιλίας (θετική και αρνητική) στη ΦΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το κλίμα παρακίνησης που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ και η ικανοποίηση των ΒΨΑ σχετίζονται σθεναρά με την αυτο-ομιλία των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η θετική αυτο-ομιλία των μαθητών σχετίστηκε θετικά με το, προσανατολισμένο στη μάθηση, κλίμα παρακίνησης και τις ΒΨΑ. Αντίθετα, η αρνητική αυτο-ομιλία σχετίστηκε θετικά μόνο με το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στο εγώ και σχετίστηκε αρνητικά με το αντιλαμβανόμενο κλίμα στη μάθηση, την ικανότητα και τις κοινωνικές σχέσεις. Εντούτοις, ο τρόπος αξιολόγησης της αυτο-ομιλίας των μαθητών έγινε με μία σύντομη έκδοση της Κλίμακας Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό (ΚΑΑ). Συνεπώς, τα ευρήματα χρειάζονται πρόσθετη έρευνα για επιβεβαίωση και γενίκευση.

Η 2^η έρευνα, έχοντας ως βάση τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (self-determination theory), επιδίωξε την πιο ενδελεχή διερεύνηση των σχέσεων που εξετάστηκαν στην πρώτη μελέτη. Πιο αναλυτικά, εξετάστηκε η υποστήριξη της αυτονομίας αντί του

κλίματος παρακίνησης, ενώ ταυτόχρονα με την ικανοποίηση των ΒΨΑ διερευνήθηκε και η ματαίωσή τους. Τέλος, για την διερεύνηση της αυτο-ομιλίας χρησιμοποιήθηκε η πλήρης έκδοση της ΚΑΑ. Συνολικά, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ δημιουργούν στο μάθημα ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την αυτονομία των μαθητών και την ικανοποίηση των ΒΨΑ τους, ενώ ταυτόχρονα προλαμβάνει την ανάγκη ματαίωσής τους, μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αυτο-ομιλία των μαθητών. Ωστόσο, και σ' αυτή την περίπτωση, το όργανο αξιολόγησης αυτο-ομιλίας προερχόταν από το χώρο του αθλητισμού και είχε προσαρμοστεί στη ΦΑ. Συνεπώς, τα πορίσματα της μελέτης θα πρέπει, εκ νέου, να ερμηνευθούν με προσοχή.

Σκοπός της 3^{ης} έρευνας ήταν η δημιουργία ενός ψυχομετρικά αξιόπιστου, έγκυρου και ιεραρχικά δομημένου οργάνου μέτρησης αυτο-ομιλίας των μαθητών το οποίο θα υποστηρίζει την πολυδιάστατη φύση της. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση, περιελάμβανε τη συλλογή των δεδομένων και την ανάλυση περιεχομένου για να ταξινομηθούν οι αυτο-αναφορές των μαθητών. Στη δεύτερη φάση διεξήχθη διερευνητική παραγοντική ανάλυση για να εκτιμηθεί η παραγοντική δομή της κλίμακας. Στην τρίτη φάση έγινε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, για επανέλεγχο των θεμάτων ενώ ταυτόχρονα αξιολογήθηκε η τρέχουσα και διακριτή εγκυρότητα της κλίμακας. Οι αναλύσεις αποκάλυψαν δώδεκα παράγοντες αυτο-ομιλίας. Πιο αναλυτικά, τέσσερις εξ' αυτών σχετίστηκαν με την αυθόρμητη αυτο-ομιλία (αρνητική-θετική αξιολόγηση, αρνητική-θετική προοπτική) και οχτώ με την στοχευμένη αυτο-ομιλία (αποφόρτιση, προσοχή, αποσυμπίεση, αποτροπή ενεργοποίησης, εμπύχωση, χαλάρωση, αυτοπεποίθηση και υπενθύμιση σκοπού). Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τόσο την Κλίμακα Αυθόρμητης Αυτο-ομιλίας Φυσικής Αγωγής (ΚΑΑΦΑ), όσο και την Κλίμακα Στοχευμένης Αυτο-ομιλίας Φυσικής Αγωγής (ΚΣΑΦΑ) ως αξιόπιστο όργανο μέτρησης της πολυδιάστατης φύσης της αυτο-ομιλίας στη ΦΑ.

Σκοπός της 4^{ης} έρευνας ήταν η εξέταση της σχέσης μεταξύ ενδυναμωτικού/ αποδυναμωτικού κλίματος, ικανοποίησης και ματαίωσης των ΒΨΑ και αυτο-ομιλίας (αυθόρμητης και στοχευμένης) των μαθητών στη ΦΑ με τη χρήση του νεόδμητου οργάνου μέτρησης. Στα ευρήματα βρέθηκε ότι το παρεχόμενο από τον εκπαιδευτικό ΦΑ, ενδυναμωτικό κλίμα σχετίστηκε θετικά με την ικανοποίηση των ΒΨΑ και αρνητικά με την ματαίωση των ΒΨΑ. Αντίστοιχα, το αποδυναμωτικό κλίμα

σχετίστηκε θετικά τόσο με την ματαίωση των ΒΨΑ, όσο και με την ικανοποίησή τους. Επιπλέον, το ενδυναμωτικό κλίμα σχετίστηκε θετικά με την θετική αυθόρμητη αυτο-ομιλία και αρνητικά με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία μέσω της ικανοποίησης των ΒΨΑ. Περαιτέρω, το αποδυναμωτικό κλίμα σχετίστηκε θετικά με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία μέσω της ματαίωσης των ΒΨΑ. Τέλος, εντοπίστηκε ότι η στοχευμένη αυτο-ομιλία μέσω της ικανοποίησης των ΒΨΑ σχετίζεται θετικά και με το ενδυναμωτικό κλίμα που παρέχει ο εκπαιδευτικός ΦΑ, ενώ διαπιστώθηκε θετική έμμεση σχέση του αποδυναμωτικού κλίματος με την στοχευμένη αυτο-ομιλία μέσω της ματαίωσης των ψυχολογικών αναγκών.

Συνοπτικά, τα παραπάνω αποτελέσματα προβάλλουν την επίδραση που έχει το κλίμα που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός ΦΑ, η ικανοποίηση και η ματαίωση των ΒΨΑ στους παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας των μαθητών και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για πρακτικές εφαρμογές στο πεδίο της ΦΑ και για μελλοντικές εξερευνήσεις.

Λέξεις-κλειδιά: αυτο-ομιλία, κλίμα παρακίνησης, θεωρία αυτοπροσδιορισμού, υποστήριξη αυτονομίας, ενδυναμωτικό/αποδυναμωτικό κλίμα, βασικές ψυχολογικές ανάγκες, Φυσική Αγωγή

ABSTRACT

THE CONTENT AND THE FACTORS THAT INFLUENCE STUDENTS' SELF-TALK IN THE PHYSICAL EDUCATION COURSE

(Under the supervision of Associate Professor Nikos Comoutos)

In general psychology, cognitive behavioral theories have pointed out the importance of the phenomenon of self-talk, by arousing an intense scientific interest. However, in the literature there are few studies that have investigated the factors that affect self-talk, while there are environments where the phenomenon of self-talk has not been adequately studied, such as the environment of Physical Education.. Based on these results, four studies were designed and took place, three of them investigating the relationships between self-talk and a set of variables and one the development of a student self-talk measuring instrument in PE.

The purpose of the 1st study was to examine the relationships between the motivational climate provided by the PE teachers, the satisfaction of students' Basic Psychological Needs (BPN) and self-talk (positive and negative), in PE class environment. The results showed that motivational climate provided by the PE teachers and satisfaction of the BPN's, are strongly related to the students' self-talk. More specifically, students' positive self-talk was positively related to mastery, motivational climate and the BPNs. In contrast, students' negative self-talk was positively related only to performance motivational climate and negatively related to perceived climate in learning, competence, and relatedness. However, the assessment of students' self-talk was done with a short version of the Automatic Self-talk Questionnaire for Sports (ASTQS). Therefore, findings needed further investigation for confirmation and generalization.

The 2nd study, based on the theory of Self-Determination, sought a more thorough assessment of the relationships examined in the first study. In more details, the study examined both the autonomy-supportive climate and students' need

satisfaction and need thwarting. Finally, full version of the ASTQ was used to investigate students' self-talk. Overall, the findings suggest that when PE teachers create a class environment that supports students' autonomy and the satisfaction of their BPN, while at the same prevents need thwarting, they can positively influence students' self-talk. However, even in this case, students' self-talk was measured with the ASTQS, as adapted for the PE domain. Therefore, the findings of the study above should be also be interpreted with caution.

The purpose of the 3rd study was to develop a psychometrically reliable and hierarchically structured instrument for measuring students' self-talk which will support its multidimensional nature. It was implemented in three phases. The first phase involved data collection and content analysis to classify students' self-reports. In the second phase of the research, there was performed an exploratory factor analysis in order to assess the factor structure of the scale. In the third phase, a confirmatory factor analysis was performed, to re-examine the issues, while at the same time current and distinct validity of the scale was evaluated. The analyses revealed twelve factors of self-talk. More specifically, four of them were related to spontaneous self-talk (negative-positive evaluation, negative-positive perspective) and eight to goal-directed self-talk (release, attention/concentration, depressurization, activation prevention, psych up, relaxation, self-confidence and purpose reminder). The results of the research showed both Spontaneous Self-Talk PE Scale (SSTPES) and Goal-directed Self-Talk PE Scale (GDSTPES) to be reliable instruments for measuring the multidimensional nature of self-talk in PE.

The purpose of the 4th study was to examine the relationship between Empowering/ Disempowering climate, satisfaction and thwarting of BPNs and self-talk (spontaneous and goal-directed) of students in the PE class environment, using the newly built measuring instrument. The findings showed that the Empowering climate provided by the educational PE was positively related to the satisfaction of the BPNs and negatively to the thwarting of the BPNs. Respectively, the Disempowering climate was positively related both to thwarting of the BPNs and their satisfaction. In addition, the Empowering climate was positively associated with positive spontaneous self-talk and negatively with negative spontaneous self-talk through BPN satisfaction. Furthermore, the Disempowering climate was positively associated with negative spontaneous self-talk through the thwarting of BPNs. Finally, it was found that the

goal-directed self-talk through the satisfaction of BPNs is positively related to the Empowering climate provided by the teacher PE, while a positive indirect relationship of the Disempowering climate with the goal-directed self-talk through the thwarting of psychological needs was ascertained.

In summary, the above results highlight the effect of the climate created by the PE teacher, the satisfaction and the thwarting of the BPN on the antecedents factors of students' self-talk and can be the basis for practical applications in the field of PE and for future explorations.

Keywords: self-talk, motivational climate, self-determination theory, autonomy support, empowering / debilitating climate, basic psychological needs, Physical Education

| | |
|-----------------------------------|-------|
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ | iii |
| ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ | v |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | vi |
| ABSTRACT | ix |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ | xii |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ | xvii |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ. | xviii |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ | xviii |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ. | xix |

Περιεχόμενα

| | |
|--|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 1 |
| Καθορισμός του προβλήματος..... | 3 |
| Σκοπός της έρευνας..... | 4 |
| Καινοτομία και σημασία της έρευνας..... | 4 |
| Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί..... | 5 |
| Οριοθέτηση της έρευνας..... | 7 |
| Περιορισμοί της έρευνας | 11 |
| Ερευνητικές υποθέσεις | 12 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ. | 13 |
| Ορισμός της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό | 13 |
| Ερευνητικές προσεγγίσεις | 17 |
| Ταξινομήσεις της αυτο-ομιλίας | 18 |
| Οργανική αυτο-ομιλία..... | 19 |
| Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας | 24 |
| <i>Προσωπικοί παράγοντες</i> | 26 |
| <i>Παράγοντες κατάστασης</i> | 29 |
| <i>Κοινωνικοί-Περιβαλλοντικοί παράγοντες</i> | 32 |

| | |
|--|-----------|
| Σύγχρονες ταξινομήσεις της οργανικής αυτο-ομιλίας..... | 34 |
| <i>Το θεωρητικό πλαίσιο των Latinjak et al. (2014)</i> | 35 |
| <i>Το ειδικό αθλητικό μοντέλο των Van Raalte et al.(2016)</i> | 40 |
| Παρεμβάσεις διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας | 42 |
| Στρατηγική αυτο-ομιλία | 45 |
| Παρεμβάσεις στρατηγικής αυτο-ομιλίας..... | 47 |
| Αντιστοίχιση υποθέσεων (Matching Hypotheses)..... | 51 |
| Μηχανισμοί αυτο-ομιλίας..... | 54 |
| <i>Μηχανισμοί παρακίνησης</i> | 59 |
| <i>Συμπεριφοριστικοί Μηχανισμοί</i> | 61 |
| <i>Συναισθηματικοί μηχανισμοί</i> | 62 |
| Μέτρηση της αυτο-ομιλίας | 64 |
| Η αυτο-ομιλία στην εκπαίδευση | 69 |
| Η αυτο-ομιλία στη Φυσική Αγωγή..... | 71 |
| Κλίμα Παρακίνησης στη ΦΑ | 82 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ III. ΕΡΕΥΝΑ 1^η. ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ, ΒΑΣΙΚΕΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ | 95 |
| 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 95 |
| 1.2 Σκοπός της μελέτης | 100 |
| 1.3 Υποθέσεις..... | 101 |
| 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | 101 |
| 2.1 Συμμετέχοντες..... | 101 |
| 2.2 Διαδικασία | 101 |
| 2.3 Όργανα αξιολόγησης | 101 |
| 2.4 Ανάλυση των δεδομένων..... | 102 |
| 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | 103 |
| 3.1. Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση..... | 103 |
| 3.2 Περιγραφικά στατιστικά, αξιοπιστία και ανάλυση συσχέτισης..... | 103 |
| 3.3 Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης της θετικής αυτο-ομιλίας..... | 104 |
| 3.4 Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης της αρνητικής αυτο-ομιλίας | 105 |
| 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ | 107 |
| 4.1 Περιορισμοί – προτάσεις για μελλοντικές έρευνες | 109 |
| 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ | 110 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV. ΕΡΕΥΝΑ 2^η . ΕΞΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΕΙ ΤΗΝ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ, ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΜΑΤΑΙΩΣΗ ΤΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ 111

| | |
|--|------------|
| 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 111 |
| 1.2 Σκοπός της μελέτης | 115 |
| 1.3 Υποθέσεις..... | 115 |
| 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ..... | 116 |
| 2.1. Συμμετέχοντες..... | 116 |
| 2.2. Διαδικασία | 116 |
| 2.3. Όργανα αξιολόγησης..... | 116 |
| 2.4 Ανάλυση των δεδομένων..... | 118 |
| 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ..... | 118 |
| 3.1 Περιγραφικά στατιστικά, ανάλυση αξιοπιστίας και ανάλυση συσχέτισης | 118 |
| 3.2. Τυπική ανάλυση παλινδρόμησης..... | 119 |
| 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ..... | 120 |
| 4.1 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες | 122 |
| 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ..... | 123 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V. ΕΡΕΥΝΑ 3^η . Η ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ (ΚΑΦΑ): ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ-ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ 124

| | |
|---|------------|
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 124 |
| <i>Φάση 1η – Συλλογή και ταξινόμηση των σκέψεων.....</i> | <i>128</i> |
| ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ..... | 128 |
| Συμμετέχοντες..... | 128 |
| Διαδικασία | 128 |
| Ανάλυση των δεδομένων | 129 |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ..... | 132 |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ..... | 135 |
| <i>Φάση 2η- Διερευνητική παραγοντική ανάλυση (EFA).....</i> | <i>137</i> |
| ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ..... | 137 |
| Συμμετέχοντες..... | 137 |
| Διαδικασία | 138 |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ..... | 138 |
| Αυθόρμητη αυτο-ομιλία..... | 138 |
| Στοχευμένη αυτο-ομιλία | 140 |

| | |
|---|-----|
| <i>Φάση 3η- Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA)</i> | 142 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ | 142 |
| ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | 142 |
| Συμμετέχοντες..... | 142 |
| Διαδικασία | 142 |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | 143 |
| Αυθόρμητη αυτο-ομιλία..... | 143 |
| Στοχευμένη αυτο-ομιλία | 145 |
| ΣΥΖΗΤΗΣΗ | 148 |
| Πρακτικές εφαρμογές..... | 152 |
| Περιορισμοί και μελλοντικές έρευνες..... | 152 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ | 153 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI. ΕΡΕΥΝΑ 4^η . ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΙΚΟΥ/ ΑΠΟΔΥΝΑΜΩΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ, ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΤΑΙΩΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ | 154 |
| 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 154 |
| 1.2 Σκοπός της μελέτης | 161 |
| 1.3 Καινοτομία της μελέτης..... | 161 |
| 1.3 Ερευνητικές Υποθέσεις | 161 |
| 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | 162 |
| 2.1. Συμμετέχοντες..... | 162 |
| 2.2. Διαδικασία | 162 |
| 2.3. Όργανα αξιολόγησης..... | 162 |
| 2.4. Ανάλυση των δεδομένων..... | 164 |
| 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | 165 |
| 3.1 Περιγραφικά στατιστικά, ανάλυση αξιοπιστίας και ανάλυση συσχέτισης | 165 |
| 3.2 Αυθόρμητη αυτο-ομιλία | 168 |
| 3.3 Στοχευμένα αυτο-ομιλία..... | 171 |
| 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ | 173 |
| 4.1 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες | 176 |
| 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ | 177 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII | 178 |
| ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | 178 |
| 7.1. Γενική συζήτηση | 178 |
| 7.2 Περιορισμοί και μελλοντικές έρευνες..... | 182 |

| | |
|------------------------------|------------|
| 7.3 Πρακτικές εφαρμογές..... | 183 |
| 7.4 Συμπέρασμα..... | 184 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 186 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ..... | 238 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1..... | 238 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2..... | 240 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3..... | 244 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4..... | 250 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5..... | 256 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|---|-----|
| Πίνακας 3.1. Δείκτες προσαρμογής των μοντέλων μέτρησης | 103 |
| Πίνακας 3.2. Περιγραφικά στατιστικά, αξιοπιστία και ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών | 104 |
| Πίνακας 3.3. Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης της θετικής αυτο-ομιλίας | 105 |
| Πίνακας 3.4. Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης της αρνητικής αυτο-ομιλίας | 106 |
| Πίνακας 4.1. Περιγραφικά στατιστικά (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις), Δείκτες αξιοπιστίας alpha του Cronbach και αναλύσεις συσχέτισης όλων των εξεταζόμενων μεταβλητών | 119 |
| Πίνακας 4.2. Αναλύσεις παλινδρόμησης θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας των μαθητών | 120 |
| Πίνακας 5.1. Ταξινόμηση αυθόρμητων σκέψεων με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των Latinjak et al., (2014) σύμφωνα με την εμφάνιση συχνότητας | 134 |
| Πίνακας 5.2. Ταξινόμηση στοχευμένων σκέψεων με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των Latinjak et al., (2014) σύμφωνα με την εμφάνιση συχνότητας | 137 |
| Πίνακας 5.3. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση αυθόρμητων σκέψεων: φορτίσεις παραγόντων (N = 387) | 139 |
| Πίνακας 5.4. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση στοχευμένων σκέψεων: φορτίσεις παραγόντων (N = 387) | 141 |
| Πίνακας 5.5. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση αυθόρμητων σκέψεων: φορτίσεις παραγόντων (N = 507) | 144 |
| Πίνακας 5.6. Συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων της Αυτο-ομιλίας και Φυσική Αγωγή | xvi |

| | |
|---|-----|
| Κλίμακας αυθόρμητης αυτο-ομιλίας του 1 ^{ου} δείγματος (n= 254) | 144 |
| Πίνακας 5.7. Συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων της Κλίμακας αυθόρμητης αυτο-ομιλίας του 2 ^{ου} δείγματος (n= 253) | 145 |
| Πίνακας 5.8. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση στοχευμένων σκέψεων: φορτίσεις παραγόντων (N = 507) | 146 |
| Πίνακας 5.9. Συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων της Κλίμακας στοχευμένης αυτο-ομιλίας του 1 ^{ου} δείγματος (n= 254) | 147 |
| Πίνακας 5.10. Συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων της Κλίμακας στοχευμένης αυτο-ομιλίας του 2 ^{ου} δείγματος (n= 253) | 148 |
| Πίνακας 6.1. Μ.Ο., Τ.Α. και δείκτες αξιοπιστίας alpha του Cronbach | 166 |
| Πίνακας 6.2. Οι αναλύσεις συσχέτισης όλων των εξεταζόμενων μεταβλητών | 167 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

| | |
|---|-----|
| Σχήμα 2.1. Το εννοιολογικό μοντέλο των Hardy, Oliver, & Tod, (2009) | 025 |
| Σχήμα 2.2: Αναπαράσταση των στοχευμένων σκέψεων με βάση τις διαστάσεις της χρονικής αναφοράς και της ενεργοποίησης (Latinjak et al., 2014) | 037 |
| Σχήμα 2.3: Αναπαράσταση των αυθόρμητων σκέψεων με βάση τις διαστάσεις της πολικότητας και της χρονικής αναφοράς (Latinjak et al., 2014) | 038 |
| Σχήμα 2.4. Ειδικό αθλητικό μοντέλο αυτό-ομιλίας (Van Raalte, et al., 2016) | 041 |
| Σχήμα 2.5. Είδη παρακίνησης με βάση τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Utvær, & Haugan, 2016) | 089 |
| Σχήμα 2.6. Η Θεωρία του ενδυναμωτικού/αποδυναμωτικού κλίματος (Duda, 2013) | 092 |
| Σχήμα 5.1 Ταξινόμηση των σκέψεων/δηλώσεων σε στοχευμένες-μη στοχευμένες με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των Latinjak et al. (2014). | 132 |
| Σχήμα 5.2 Ταξινόμηση των αυθόρμητων σκέψεων/δηλώσεων μαθητών με βάση Το θεωρητικό πλαίσιο των Latinjak et al. (2014) | 134 |
| Σχήμα 5.3. Ταξινόμηση με βάση τις υποκατηγορίες των στοχευμένων σκέψεων/δηλώσεων μαθητών (Latinjak et al., 2016) | 136 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Μοντέλο δομικών εξισώσεων μεταξύ

Ενδυναμωτικού-Αποδυναμωτικού Κλίματος, ικανοποίησης ΒΨΑ,
ματαίωσης ΒΨΑ και αυθόρμητης αυτο-ομιλίας

170

Διάγραμμα 2. Μοντέλο δομικών εξισώσεων μεταξύ

Ενδυναμωτικού-Αποδυναμωτικού Κλίματος, ικανοποίησης των ΒΨΑ,
ματαίωσης των ΒΨΑ και στοχευμένης αυτο-ομιλίας

172

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Ελληνική Ορολογία

ΒΨΑ: Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες

ΚΑΑ: Κλίμακα Αυτόματης Αυτο-ομιλίας

ΦΑ: Φυσική Αγωγή

ΦΔ: Φυσική Δραστηριότητα

Αγγλική Ορολογία

AGT: Achievement Goals Theory (Θεωρία Στόχων Επίτευξης)

ASTQ: Automatic Self Talk Questionnaire

BPN: Basic Psychological Needs

PA: Physical Activity

PE: Physical Education

SDT: Self-Determination Theory (Θεωρία του Αυτοκαθορισμού)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

“ Η σκέψη είναι δράση σε πρόβα.”

(Ζίγκμουντ Φρόυντ, Αυστριακός ψυχίατρος)

Τα άτομα μπορεί να σκέφτονται θετικά ή αρνητικά και οι σκέψεις μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα του ανθρώπου (Ellis, 1976; Meichenbaum, 1977). Μεταξύ άλλων, μπορούν να συνομιλούν με τον εαυτό τους αλλά μπορούν επίσης, να επεξεργάζονται ή να αναλύουν όλες αυτές τις πληροφορίες ή σκέψεις. Η ικανότητα του ανθρώπου να συνομιλεί με τον εαυτό του στη βιβλιογραφία της γενικής ψυχολογίας, περιγράφεται με διαφορετικούς όρους όπως αυτο-διάλογος, εσωτερικός διάλογος, εσωτερική συνομιλία, αυτο-κατευθυνόμενη ομιλία, σκέψεις προσανατολισμένες στον εαυτό, αυτο-δηλώσεις, κ. ά. (Guerrero, 2005; Winsler, 2009). Εν τέλει, ο Θεοδωράκης (2005) στην ελληνική γλώσσα χαρακτήρισε ως αυτο-ομιλία, αντί αυτο-διαλόγου που είχε επικρατήσει, τις “σκέψεις των αθλητών που γίνονται με τον εαυτό μας σιωπηλά ή φωναχτά”, ορισμός που υιοθετήθηκε στην αθλητική ψυχολογία και απεικονίζει έναν σημαντικό δείκτη του γνωστικού περιεχομένου και των ατομικών πεποιθήσεων του ατόμου (Oliver, Markland, Hardy, & Petherick, 2008).

Στο χώρο του αθλητισμού η έρευνα της αυτο-ομιλίας εστιάζεται στη μεγιστοποίηση της απόδοσης. Πληθώρα ερευνών έχουν δείξει βελτίωση στην απόδοση των αθλητών μέσω της αυτο-ομιλίας σε διάφορα αθλήματα, όπως είναι η κολύμβηση (Rushall & Shewchuk, 1989), η αντισφαίριση (Landin & Hebert, 1999), ο στίβος (Mallet & Hanrahan, 1997), το γκολφ (Harvey, Van Raalte, & Brewer, 2002), η χιονοδρομία (Rushall, Hall, Raux, Sasseville & Rushall, 1988), το καλλιτεχνικό πατινάζ (Ming & Martin, 1996) και η καλαθοσφαίριση (Perkos, Theodorakis, & Chroni, 2002). Επίσης, σε έρευνες στη σχολική ψυχολογία ο Burnett και οι συνεργάτες του, εντόπισε ότι η αυτο-ομιλία των μαθητών/τριών μπορεί να επηρεαστεί από τους σημαντικούς άλλους, όπως συμμαθητές, γονείς, συγγενείς, φίλοι και εκπαιδευτικοί (Burnett, 2003; Burnett, 1996; Burnett, & McCrindle, 1999).

Τα τελευταία χρόνια, δύο κύρια ερευνητικά ρεύματα προέκυψαν στην βιβλιογραφία της αυτο-ομιλίας. Το πρώτο εξετάζει την αυτο-ομιλία ως μια γνωστική στρατηγική αυτορρύθμισης και βελτίωσης της απόδοσης (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Latinjak, & Theodorakis, 2014; Latinjak, Zourbanos, López-Ros, & Hatzigeorgiadis, 2014), όπου γίνεται εσκεμμένη χρήση λέξεων ή φράσεων που σχεδιάζονται με συστηματικό τρόπο, ενώ το δεύτερο διερευνά την αυτο-ομιλία ως μορφή αυτόματων σκέψεων, με κύριο στόχο την ανίχνευση του περιεχομένου της αυτο-ομιλίας και των παραγόντων που διαμορφώνουν το περιεχόμενό της (Hardy, Oliver & Tod, 2009; Karamitrou, Comoutos, Hatzigeorgiadis, & Theodorakis, 2017; Latinjak Hatzigeorgiadis, & Zourbanos, 2017; Theodorakis, Hatzigeorgiadis, et al., 2012; Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Chroni, Theodorakis, & Papaioannou, 2009). Παράλληλα, ερευνητές (Conroy & Metzler 2004; Zourbanos, Hatzigeorgiadis, & Theodorakis, 2007) υποστήριξαν ότι επιβάλλεται να δοθεί προτεραιότητα στη διερεύνηση τόσο της φύσης όσο και των παραγόντων που διαμορφώνουν την αυτο-ομιλία.

Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα τόσο στον αθλητισμό όσο και στη Φυσική Αγωγή (ΦΑ) δείχνουν σαφώς ότι η αυτο-ομιλία συνιστά αποτελεσματική στρατηγική ενίσχυσης της απόδοσης που μπορεί να διευκολύνει την απόκτηση δεξιοτήτων και να βελτιώσει την απόδοση των μαθητών και των αθλητών (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Galanis, & Theodorakis, 2011; Kolovelonis, Goudas, & Dermitzaki, 2011). Ωστόσο, η αυτο-ομιλία ως γνωστική στρατηγική έλαβε ιδιαίτερη προσοχή μεταξύ των ερευνητών, σε αντίθεση με την αυτόματη αυτο-ομιλία η οποία παρέμεινε ανεπαρκώς διερευνημένη (Zourbanos et al., 2014).

Επιπροσθέτως, οι Hardy, Comoutos και Hatzigeorgiadis (2018) πρότειναν ότι προγράμματα παρέμβασης αυτο-ομιλίας, εκτός του αθλητισμού, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε συναφή πεδία, όπως αυτό της ΦΑ. Παράλληλα, ο Zourbanos (2013) ισχυρίστηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας της αυτο-ομιλίας έχει επικεντρωθεί στον αθλητισμό, ενώ η έρευνα στη ΦΑ ήταν πολύ περιορισμένη. Ταυτόχρονα, ο προαναφερόμενος ερευνητής υπογράμμισε ότι ο στόχος της αυτο-ομιλίας στη ΦΑ δεν είναι μόνο να διευκολύνει τη μάθηση και να βελτιώσει τις επιδόσεις αλλά περαιτέρω να ωθήσει τους μαθητές να αγαπήσουν τη φυσική δραστηριότητα, να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και υψηλότερη αυτοεκτίμηση.

Μολονότι στη βιβλιογραφία συναντάμε μικρό αριθμό μελετών που εξετάζουν το φαινόμενο της αυτο-ομιλίας στο πεδίο της ΦΑ, δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι η διαθέσιμη έρευνα παρέχει ενθαρρυντική υποστήριξη για τη σημαντικότητα των παρεμβάσεων αυτο-ομιλίας για τη μάθηση και την αυτορρύθμιση. Οι ελάχιστες μελέτες που έχουν διερευνήσει προγράμματα παρέμβασης αυτο-ομιλίας στη ΦΑ κατέληξαν ότι η αυτο-ομιλία μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης (Anderson, Vogel, & Albrecht, 1999) και παράγοντας αυτορρύθμισης ή αυτοελέγχου (Kolovelonis, Goudas, & Dermitzaki, 2012) που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για να "εξυπηρετήσουν" την εκμάθηση νέων κινητικών δεξιοτήτων. Η σχολική ΦΑ έχει πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό παιδιών και ως εκ τούτου έχει μεγάλες δυνατότητες να επηρεάσει τη δημόσια υγεία (Sallis Simons-Morton, Stone, Corbin, Epstein, Faucette, et al., 1992). Γνωρίζοντας την αυτο-ομιλία των παιδιών θα μπορούσαμε να έχουμε μια εικόνα για το γνωστικό τους περιεχόμενο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ΦΑ και για το πώς αυτά ανταποκρίνονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον. Εάν η διαδικασία της αυτο-ομιλίας υλοποιηθεί σωστά και σταθερά, η ανταμοιβή θα είναι η βελτιωμένη επίδοση και οι θετικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος ΦΑ, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν τους μαθητές να διατηρήσουν έναν ενεργό τρόπο ζωής κατά την ενηλικίωση.

Καθορισμός του προβλήματος

Η αυτο-ομιλία έχει αξιοσημείωτο ρόλο τόσο στον αθλητισμό όσο και στη ΦΑ και αυτό έχει αναδειχθεί μέσα από ένα σύνολο μελετών. Επιπροσθέτως, συμβάλλει στη διαμόρφωση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών ενώ παίζει σημαντικό ρόλο στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοσυγκέντρωσης (Θεοδωράκης, 2005). Συνεπώς, οι σκέψεις των μαθητών συνδράμουν στην επίλυση προβλημάτων που τυχόν τους απασχολούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ, ενώ παράλληλα συνεισφέρουν στην ταχύτερη εκμάθηση, την αυτο-παρακίνηση, την συγκέντρωση, και, εν τέλει, την καλύτερη απόδοση. Εντούτοις, τα ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα έρευνα είναι:

- Γνωρίζοντας το σημαντικό ρόλο του καθηγητή ΦΑ στην συμπεριφορά των μαθητών, ποια είναι η σχέση του κλίματος παρακίνησης και της ανάγκης για ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών (ΒΨΑ) με την αυτο-ομιλία των μαθητών στη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ;

- πόσο παράμετροι, όπως η ματαιώση της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών και η παροχή αυτονομίας από τον εκπαιδευτικό ΦΑ μπορούν να επηρεάσουν τις σκέψεις των μαθητών;
- ποιες είναι οι επιπτώσεις της δημιουργίας ενδυναμωτικού/αποδυναμωτικού κλίματος από τον εκπαιδευτικό ΦΑ στις σκέψεις των μαθητών/τριών;

Σκοπός της έρευνας

Στη ΦΑ η έρευνα για την αυτο-ομιλία σε γενικές γραμμές και ιδιαίτερα τα προγράμματα παρέμβασης αυτο-ομιλίας προχωρούν με χαρακτηριστικά αργούς ρυθμούς. Λαμβάνοντας υπόψη ευρήματα που υπάρχουν στη σχολική ψυχολογία, καθώς επίσης και την προτροπή του Zourbanos (2013), ο οποίος υπογράμμισε τη σημασία της αυτο-ομιλίας στη ΦΑ και το κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν διττός. Πρώτον, να διερευνήσει τις σχέσεις της αυτο-ομιλίας των μαθητών στη ΦΑ με το παρεχόμενο από τον εκπαιδευτικό ΦΑ, κλίμα παρακίνησης και τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες τους και δεύτερον αφού εξετάσει το περιεχόμενο και τους παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας να δημιουργήσει έγκυρο και αξιόπιστο όργανο αξιολόγησης αυτο-ομιλίας σε μαθητές/τριες Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, στη ΦΑ.

Καινοτομία και σημασία της έρευνας

Μολονότι στη βιβλιογραφία η έρευνα στο τομέα της αυτο-ομιλίας έχει δείξει ότι οι σκέψεις μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών/τριών, παρά ταύτα δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για τη φύση αλλά και για τους τρόπους διαμόρφωσής της. Η αυτο-ομιλία δεν είναι σημαντική μόνο στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε μαθητές/τριες μεγαλύτερων ηλικιών (Λύκειο), αλλά και σε μικρότερους ηλικιακά μαθητές/τριες (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Έτσι, στην εργασία αυτή διερευνάται το κατά πόσο η αυτο-ομιλία μπορεί να έχει εφαρμογή και να βοηθήσει μαθητές της τελευταίας τάξης (Στ΄) του Δημοτικού σχολείου και των τριών τάξεων του Γυμνασίου, ηλικίας 12-15 ετών.

Δεδομένης της περιορισμένης βιβλιογραφίας και έρευνας της αυτο-ομιλίας στο περιβάλλον της ΦΑ, η καινοτομία της παρούσας μελέτης έγκειται στις πληροφορίες σχετικά με την κατάλληλη χρήση της αυτο-ομιλίας στο μάθημα της ΦΑ, τη διερεύνηση της φύσης της, τη χρησιμότητά της και τους παράγοντες διαμόρφωσής

της, καθώς επίσης και την επίδραση του εκπαιδευτικού ΦΑ στις σκέψεις των μαθητών. Ταυτόχρονα, ενώ στην υπάρχουσα βιβλιογραφία συναντάμε μελέτες όπου διερευνάται η σχέση του κλίματος παρακίνησης καθώς και το ενδυναμωτικό /αποδυναμωτικό κλίμα της ομάδας με την ικανοποίηση των τριών ΒΨΑ και την αυτο-ομιλία, ελάχιστες έρευνες έχουν εξετάσει τη σχέση των παραπάνω θεωριών στη ΦΑ, χωρίς όμως να καταγράψουν τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που παρείχαν αυτονομία. Μία πρόσθετη καινοτομία της έρευνας είναι ότι, έως τώρα, δεν γνωρίζουμε άλλη μελέτη που να εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ ματαίωσης των ΒΨΑ και αυτο-ομιλίας στο περιβάλλον της ΦΑ. Τέλος, βασική καινοτομία αυτής της διατριβής αποτελεί η ανάπτυξη και η δημιουργία οργάνου αξιολόγησης της αυτο-ομιλίας στη ΦΑ ώστε να μπορεί να καταγραφεί και να εκτιμηθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η δομή και το περιεχόμενο των σκέψεων των μαθητών.

Επιπροσθέτως, τα συμπεράσματα της μελέτης μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο υλικό για την περαιτέρω μελέτη της στο πεδίο της ΦΑ, και συγκεκριμένα στη διερεύνηση της σχέσης της αυτο-ομιλίας με ψυχολογικούς παράγοντες των μαθητών/τριών.

Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Αυτο-ομιλία: λεκτικές εκφράσεις που απευθύνονται στον εαυτό μας, φανερά ή κρυφά, και χαρακτηρίζονται από ερμηνευτικά στοιχεία που συνδέονται με το περιεχόμενό τους και είτε (α) αντικατοπτρίζει δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ οργανικών, αυθόρμητων και στοχευμένων γνωστικών διεργασιών, είτε (β) μεταφέρει μηνύματα για να ενεργοποιήσει τις απαντήσεις μέσω της χρήσης προκαθορισμένων εκφράσεων που έχουν αναπτυχθεί στρατηγικά, για την επίτευξη αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την απόδοση (Latinjak, Hatzigeorgiadis, Comoutos, & Hardy, 2019, σελ.11)

Σκέψεις: Γνωστικά προϊόντα συχνά αναφερόμενα ως αυτο-δηλώσεις, αυτο-ομιλία, αυτοματοποιημένες σκέψεις ή εσωτερικός διάλογος (Glass & Arnkoff, 1997).

Κλίμα Παρακίνησης στη Δουλειά ή τη Μάθηση (*Mastery Climate*): Το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό Φ.Α. και δίνει έμφαση στην προσπάθεια και την προσωπική βελτίωση (Braithwaite, Spray, & Warburton, 2011).

Κλίμα Παρακίνησης στο Εγώ (*Performance Climate*): Το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό Φ.Α. και δίνει έμφαση στην κοινωνική σύγκριση και στο ξεπέρασμα των άλλων (Braithwaite et al., 2011).

Θεωρία του Αυτοκαθορισμού: Προσπαθεί να εξηγήσει «γιατί» κάποιος/α εμπλέκεται – συμμετέχει σε μια συμπεριφορά.

Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες: Περιλαμβάνει την αίσθηση της αυτονομίας, της ικανότητας και των κοινωνικών σχέσεων. Οι τρεις αυτές έμφυτες και βασικές ψυχολογικές ανάγκες του ανθρώπου πρέπει να ικανοποιούνται για να μπορέσει να βελτιωθεί η προσωπική τους ανάπτυξη, η ποιότητα της ζωής τους και να έχουν το μέγιστο βαθμό λειτουργίας και απόδοσης σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο της ζωής τους (Deci & Ryan, 2000; 2012).

Αυτονομία: Η ανάγκη να αυτο-καθορίζει ο καθένας μόνος του τη συμπεριφορά του και να έχει τη δυνατότητα της προσωπικής βούλησης και της επιλογής για συμμετοχή σε μια δραστηριότητα (Deci & Ryan, 2000).

Ικανότητα: Η 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).

Κοινωνικές σχέσεις: Η αίσθηση που έχει κάποιος ότι τον σέβονται, τον νοιάζονται, ότι ενδιαφέρονται γι' αυτόν και ότι τον καταλαβαίνουν οι σημαντικοί άλλοι άνθρωποι γύρω του (Deci & Ryan, 2000).

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

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

Ενδυναμωτικό Κλίμα Παρακίνησης: Όταν ο εκπαιδευτικός ΦΑ δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση, στην αυτονομία, στη δυνατότητα επιλογών και λήψης

αποφάσεων από τους μαθητές και στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους άλλους μαθητές (Duda, 2013b).

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

Οριοθέτηση της έρευνας

Έρευνα 1^η: Εξακόσιοι έξι μαθητές, ηλικίας 10 έως 17 ετών (Μ.Ο. ηλικίας: 13.32 ± 2.12), από επτά Δημοτικά Σχολεία ($n = 250$), πέντε Γυμνάσια ($n = 131$) και οκτώ Λύκεια ($n = 225$) στην Ελλάδα, συμμετείχαν εθελοντικά στην παρούσα μελέτη. Τα μαθήματα διδάσκονταν από είκοσι καθηγητές ΦΑ. Οι παρακάτω κλίμακες χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των μεταβλητών της έρευνας:

A) Μια σύντομη έκδοση του *ερωτηματολογίου για την μέτρηση των αντιλήψεων των μαθητών* σχετικά με την έμφαση του καθηγητή σε στόχους σε επίπεδο χώρου (Papaioannou, Kosmidou, Tsigilis, & Milosis, 2007). Αναφέρεται στις αντιλήψεις των μαθητών για την συμπεριφορά του καθηγητή στο μάθημα της ΦΑ. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 6 αναφέρονται στην έμφαση του καθηγητή στη “μάθηση” (π.χ. χαίρεται πολύ όταν μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια), και οι 6 στην έμφαση του καθηγητή στην “προστασία του εγώ” (π.χ. συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν είμαι ικανός/ικανή στο μάθημα). Οι απαντήσεις έχουν δοθεί σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (συμφωνώ απόλυτα = 5, διαφωνώ απόλυτα = 1).

B) Η *Κλίμακα Ικανοποίησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών* των μαθητών στη ΦΑ περιελάμβανε 15 θέματα (Quested, Ntoumanis, Viladrich, Haug, Ommundsen, Van Hove, et al., 2013) τα οποία αξιολόγησαν την αυτονομία τους (5 θέματα, π.χ., Ήταν δική μου επιλογή να κάνω συγκεκριμένες δραστηριότητες στη ΦΑ), την ικανότητά τους (6 θέματα, π.χ., Νόμιζα ότι ήμουν αρκετά καλός στη ΦΑ) και τις κοινωνικές σχέσεις τους (4 θέματα, π.χ. αισθάνθηκα να με υποστηρίζουν στη ΦΑ). Οι απαντήσεις των μαθητών δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert σημείων από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα).

Γ) Μία σύντομη έκδοση της *Κλίμακας Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό* (ASTQS, Zourbanos et al., 2009), προσαρμοσμένη στο περιβάλλον της ΦΑ (Zourbanos, Papaioannou, Argyropoulou, & Hatzigeorgiadis, 2014) χρησιμοποιήθηκε για την

αξιολόγηση της θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας των μαθητών. Η προσαρμοσμένη, σύντομη έκδοση του ASTQS αποτελούνταν από τέσσερα θετικά θέματα (π.χ. μπορώ να το κάνω ή κάνω το καλύτερο) και τέσσερα αρνητικά θέματα (π.χ. θέλω να σταματήσω ή αισθάνομαι κουρασμένος) που μέτρησαν την αυτο-ομιλία των μαθητών κατά τη διάρκεια της ΦΑ (συνολικά 8 θέματα). Όλες οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλίμακα Likert 5 σημείων από 1 (ποτέ) έως 5 (πολύ συχνά).

Έρευνα 2^η: Συμμετείχαν 544 μαθητές και μαθήτριες (287 αγόρια και 257 κορίτσια) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (259 ΣΤ΄ Δημοτικού, 102 Α΄ Γυμνασίου, 93 Β΄ Γυμνασίου και 90 Γ΄ Γυμνασίου) με Μ.Ο. ηλικίας 13.3 (\pm 1.14) χρόνια. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου 2017-2018. Οι παρακάτω κλίμακες χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των μεταβλητών της έρευνας:

A) *Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Παροχής Αυτονομίας στη ΦΑ* (Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings[PASSES], Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang, & Baranowski, 2005). Η κλίμακα μετράει την αντίληψη των μαθητών για το βαθμό στον οποίο οι σημαντικοί άλλοι, στην προκειμένη περίπτωση ο καθηγητής ΦΑ, παρέχει αυτονομία. Η Κλίμακα παρουσίασε υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία σε έρευνα (Barkoukis, Ntoumanis, & Thørgensen-Ntoumani, 2010). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 ερωτήσεις (π.χ. νομίζω ότι ο γυμναστής μου, μου δίνει επιλογές και ευκαιρίες, μπορώ να εκφραστώ ελεύθερα στο γυμναστή μου στη διάρκεια του μαθήματος) που αξιολογούν την παροχή αυτονομίας. Οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν σε 7-θμια κλίμακα τύπου Likert (1 = διαφωνώ απόλυτα έως 7 = συμφωνώ απόλυτα).

B) Η *Κλίμακα των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών* (Basic Psychological Needs in Exercise Scale [BPNES]; Vlachopoulos & Michailidou, 2006) μετρά τον βαθμό ικανοποίησης της ικανότητας, της αυτονομίας και των κοινωνικών σχέσεων στη ΦΑ. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της κλίμακας έχουν αποδειχθεί από σειρά ερευνών (Vlachopoulos, 2007; Vlachopoulos Ntoumanis, & Smith, 2010). Η Κλίμακα αποτελούνταν από 12 θέματα (4 για κάθε υπο-κλίμακα) που ακολουθούσαν τη φράση: "Στο μάθημα της ΦΑ..." και περιελάμβαναν θέματα για την αυτονομία (π.χ., ο τρόπος που γυμνάστηκα συμφωνεί απόλυτα με τις επιλογές μου και τα ενδιαφέροντά μου), για την ικανότητα (π.χ., αισθάνθηκα ότι είχα πάρα πολύ μεγάλη

πρόοδο σε σχέση με το αποτέλεσμα που ήθελα να πετύχω) και για τις κοινωνικές σχέσεις (π.χ., αισθάνθηκα πάρα πολύ άνετα όσον αφορά στις σχέσεις μου με τους συμμαθητές/τριες μου). Οι ασκούμενοι καλούνταν να απαντήσουν στα 12 θέματα σε μία 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1 = Δεν συμφωνώ καθόλου έως το 5 = Συμφωνώ πάρα πολύ

Γ) Η *Κλίμακα ματαίωσης των ψυχολογικών αναγκών* (Psychological Need Thwarting Scale [PNTS]; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, & Thøgersen-Ntoumani 2011) που περιελάμβανε 12 θέματα και περιέγραφε τις αντιλήψεις των μαθητών για την παρεμπόδιση των ΒΨΑ (αυτονομίας, ικανότητας και κοινωνικών σχέσεων) στη ΦΑ. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της κλίμακας έχουν αποδειχθεί από τους Bartholomew, et al., (2011). Αξιολογήθηκε η ματαίωση της αυτονομίας (4 θέματα, π.χ., Νιώσατε καταπιεσμένος στο να συμπεριφέρεστε με συγκεκριμένους τρόπους), της ικανότητας (4 θέματα, π.χ., Υπήρχαν στιγμές που ειπώθηκαν πράγματα για εσάς τα οποία σας έκαναν να νιώσετε ανίκανος) και των κοινωνικών σχέσεων (4 θέματα, π.χ., Νιώσατε απόρριψη από τους γύρω σας). Οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν σε 7-θμια κλίμακα τύπου Likert (1 = διαφωνώ απόλυτα έως 7 = συμφωνώ απόλυτα).

Δ) Η *Κλίμακα Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό* (Automatic Self-Talk Questionnaire for Sports [ASTQS]; Zourbanos et al., 2009) προσαρμοσμένη στο περιβάλλον της ΦΑ (Zourbanos et al., 2014). Η ψυχομετρική εγκυρότητα της Κλίμακας έχει υποστηριχθεί από τους Zourbanos et al. (2009), οι οποίοι ανέφεραν ικανοποιητικούς δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Η Κλίμακα περιείχε 40 θέματα τα οποία αξιολογούσαν τέσσερις θετικές (19 θέματα) και τέσσερις αρνητικές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας (21 θέματα). Η θετική αυτο-ομιλία περιελάμβανε τις διαστάσεις της αυτοπεποίθησης (π.χ. Νιώθω δυνατός/ή), έλεγχο του άγχους (π.χ. Ηρέμησε), εμπύχωση (π.χ. Πάμε γερά) και συγκέντρωση (π.χ. Συγκεντρώσου). Η αρνητική αυτο-ομιλία περιελάμβανε τις διαστάσεις της ανησυχίας (π.χ. Δεν θα τα καταφέρω), σκέψεων εγκατάλειψης (π.χ. Θέλω να φύγω από δω), σωματικής κούρασης (π.χ. Είμαι χάλια σήμερα), και μη σχετικών σκέψεων (π.χ. Διψάω). Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να προσδιορίσουν πόσο συχνά βίωσαν τις σκέψεις που περιγράφονται στο ερωτηματολόγιο, κατά τη διάρκεια του τελευταίου μαθήματος ΦΑ. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert από 0 (ποτέ) έως 4 (πολύ συχνά).

Έρευνα 3^η : Στην πρώτη φάση συμμετείχαν 544 μαθητές/τριες (287 αγόρια και 257 κορίτσια) Δημοτικού και Γυμνασίου με Μ.Ο. ηλικίας 13.3 (\pm 1.14) χρόνια. Στη δεύτερη φάση, συμμετείχαν 387 μαθητές/τριες (205 αγόρια και 182 κορίτσια) Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης (ΣΤ΄ τάξη = 83, Α΄ Γυμνασίου=84, Β΄ Γυμνασίου = 80, Γ΄ Γυμνασίου = 140) και Μ.Ο. ηλικίας 13.65 χρόνια (*T.A.* = 1.12). Στην τρίτη φάση, συμμετείχαν 507 μαθητές/τριες (237 αγόρια και 270 κορίτσια) Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης (123 μαθητές/τριες ΣΤ΄ Δημοτικού, 84 Α΄ Γυμνασίου, 80 Β΄ Γυμνασίου και 140 Γ΄ Γυμνασίου) και Μ.Ο. ηλικίας 13.53 χρόνια (*T.A.* = 1.1).

Έρευνα 4^η : Συμμετείχαν 507 μαθητές/τριες (237 αγόρια και 270 κορίτσια) Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης (123 μαθητές/τριες ΣΤ΄ Δημοτικού, 84 Α΄ Γυμνασίου, 80 Β΄ Γυμνασίου και 140 Γ΄ Γυμνασίου) και Μ.Ο. ηλικίας 13.53 χρόνια (*T.A.* = 1.1). Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα εξής ερωτηματολόγια:

A) Τις *Κλίμακες Αυτο-ομιλίας στη ΦΑ (ΚΑΦΑ)*. Για την αξιολόγηση του περιεχομένου της αυτο-ομιλίας χρησιμοποιήθηκε οι ΚΑΦΑ ή Self-Talk Questionnaire for Physical Education - STQPE (Brisimis, Comoutos, Hatzigeorgiadis under review) η οποία αναπτύχθηκε στην 3^η έρευνα. Η κλίμακα περιλαμβάνει 2 ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο Α που εμπεριέχει 4 παράγοντες - κατηγορίες αυθόρμητων σκέψεων (20 θέματα: αναδρομικές θετικές, αναδρομικές αρνητικές, αναμενόμενες θετικές, αναμενόμενες αρνητικές) και το ερωτηματολόγιο Β που εμπεριέχει 8 παράγοντες - κατηγορίες κατευθυνόμενων σκέψεων (40 θέματα: έλεγχος γνωστικών αντιδράσεων, ρύθμιση γνωστικών λειτουργιών και συμπεριφοράς, έλεγχος ενεργοποιημένων καταστάσεων, έλεγχος απενεργοποιημένων καταστάσεων, δημιουργία ενεργοποιημένων καταστάσεων, δημιουργία απενεργοποιημένων καταστάσεων, προώθηση στόχων υπεροχής, προώθηση εσωτερικής παρακίνησης). Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5/βαθμια κλίμακα:1 (Ποτέ) – 5 (Πολύ συχνά).

B) Την *Κλίμακα μέτρησης Ενδυναμωτικού - Αποδυναμωτικού Κλίματος Ομάδας* (Appleton, Ntoumanis, Quested, & Duda, 2011), το οποίο τροποποιήθηκε και προσαρμόστηκε στο μάθημα της ΦΑ και αποτελείται από 25 ερωτήσεις. Το ενδυναμωτικό κλίμα (Empowering Climate) περιελάμβανε 15 ερωτήσεις του τύπου: "Ο Κ.Φ.Α. ενθάρρυνε τους μαθητές να δοκιμάσουν νέες ασκήσεις". Το αποδυναμωτικό κλίμα (Disempowering Climate) περιελάμβανε 10 ερωτήσεις του τύπου: "Ο Κ.Φ.Α. πρόσεχε περισσότερο τους καλύτερους μαθητές". Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5/βαθμια κλίμακα: 1 = Διαφωνώ απόλυτα – 5 = συμφωνώ απόλυτα.

Τέλος οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν εκ νέου την *Κλίμακα των ΒΨΑ* (Basic Psychological Needs in Exercise Scale-BPNES) και την *Κλίμακα ματαίωσης των ψυχολογικών αναγκών* (Psychological Need Thwarting Scale - PNTS)

Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να αναφερθούν η ηλικία και η περιοχή διεξαγωγής της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα για τα όρια της διατριβής η μελέτη αυτή περιορίστηκε σε μαθητές/τριες ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού και Α΄, Β΄, Γ΄ τάξης Γυμνασίου, ηλικίες 12-15 ετών, σε Σχολικές Μονάδες της Περιφέρειας Θεσσαλίας, Στερεάς Ελλάδας και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Οι έρευνες έγιναν σε αστικά και ημιαστικά κέντρα, όπου οι μαθητές/τριες συμμετείχαν εθελοντικά και αφού είχε προηγηθεί τόσο προφορική όσο και γραπτή ενημέρωση του Διευθυντή Εκπαίδευσης, του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας, του εκπαιδευτικού ΦΑ, μαθητών και γονέων, οι οποίοι με τη σειρά τους είχαν υπογράψει έντυπο συναίνεσης. Ενδεχομένως, να μην υπήρχαν παρόμοια αποτελέσματα εάν το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες και οι μαθητές/τριες προερχόταν από άλλες περιοχές της Ελλάδας. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα και η επιλογή τους δεν έγινε με κάποια μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας, θα πρέπει να επισημανθεί ως ένας επιπρόσθετος περιορισμός της παρούσας μελέτης.

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας, σχετικά με το ερωτηματολόγιο, αποτελεί η χρήση αυτο-αναφορών για τη συλλογή των δεδομένων. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι αυτο-αναφορές βασίζονται στη μνήμη του ατόμου, είναι πιθανό η πληροφορία να έχει ξεχαστεί ή να ανακαλείται με ανακρίβεια, ενώ ενδεχομένως επηρεάζονται από γνωστική επεξεργασία που γίνεται σε επίπεδο μετα-γνωστικού ελέγχου και μπορεί να μην είναι τόσο φερέγγυες (Nisbett & Wilson, 1977). Αντίστοιχα σύμφωνα με τους Dozois και Dobson (2003) οι άνθρωποι μπορεί να αναφέρουν σκέψεις που πιθανά κάνουν και όχι αυτές που πραγματικά κάνουν (Van de Mortel, 2008). Συνεπώς, η ανθρώπινη μνήμη, η οποία αποτελεί τη βάση των αυτο-αναφορών, μεταξύ των ψυχολόγων έχει αναγνωριστεί ως επιρρεπής στο λάθος (Schacter, 1999). Επομένως, οι απαντήσεις των μαθητών μπορούν να εξαρτηθούν από έναν αριθμό παραμέτρων όπως ο τρόπος που σκέφτονται οι μαθητές/τριες για τον εαυτό τους, το επίπεδο αυτο-ενημερότητάς τους αλλά και η τυχόν πρόθεση που

μπορεί να έχουν για να ικανοποιήσουν τον εκπαιδευτικό της ΦΑ ή και τον ίδιο τον ερευνητή με τις απαντήσεις τους.

Ωστόσο, μιας και οι γνωστικές διαδικασίες δεν μπορούν να εξεταστούν με εξωτερική παρατήρηση, οι αυτο-αναφορές μπορούν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τις αντιλήψεις, τα κίνητρα και γενικά αυτό που σκέφτεται κάποιος (Guerrero 2005).

Ερευνητικές υποθέσεις

Κατά συνέπεια, για να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της παρούσας μελέτης, εξετάστηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

Έρευνα 1^η: α) Το κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στη μάθηση θα σχετίζεται θετικά με τις θετικές σκέψεις των μαθητών και αρνητικά με τις αρνητικές σκέψεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ.

β) Το κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στο εγώ θα σχετίζεται θετικά με τις αρνητικές σκέψεις και αρνητικά με τις θετικές σκέψεις των μαθητών.

γ) Η ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών θα συσχετίζεται αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία και θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών.

Έρευνα 2^η: α) Η παροχή αυτονομίας από τον εκπαιδευτικό ΦΑ θα προβλέψει θετικά τη θετική αυτο-ομιλία και αρνητικά την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών/τριών

β) Η παροχή αυτονομίας από τον εκπαιδευτικό ΦΑ θα επηρεάσει θετικά την ικανοποίηση των ΒΨΑ των μαθητών/τριών.

γ) Η ματαιώση των ΒΨΑ θα προβλέψει αρνητικά τη θετική αυτο-ομιλία και θετικά την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών/τριών.

Έρευνα 3^η: α) Η δομή των Κλιμάκων Αυτο-ομιλίας στη ΦΑ (ΚΑΦΑ) δε θα παρουσιάσει καλή προσαρμογή στα δεδομένα.

Έρευνα 4^η: α) Το Ενδυναμωτικό - Αποδυναμωτικό Κλίμα Ομάδας θα σχετίζεται σημαντικά με τις ΒΨΑ των μαθητών/τριών και θα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της αυτο-ομιλίας των μαθητών/τριών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ορισμός της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό

“Η ομιλία είναι εξωτερική σκέψη και η σκέψη είναι εσωτερική ομιλία”

(Ριβαρόλ, Γάλλος γνωμικογράφος)

Τα άτομα πριν και κατά την διάρκεια των καθημερινών τους δραστηριοτήτων σκέφτονται. Οι σκέψεις αυτές είναι πιθανό να έχουν σχέση με τη δραστηριότητα που εκτελείται ή μπορεί να είναι κάτι εντελώς άσχετο. Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες συμπεριφοράς, παρόλο που συχνά δεν γνωρίζουμε πλήρως τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε ή μιλάμε στον εαυτό μας, ο τρόπος αυτός επηρεάζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά μας (Ellis, 1994). Στη γενική ψυχολογία, η συνομιλία με τον εαυτό μας έχει χαρακτηριστεί ως αυτο-διάλογος, αυτο-δηλώσεις, ιδιωτική ομιλία, εσωτερικός διάλογος, εσωτερική ομιλία, λεκτική σκέψη, αυτόματες σκέψεις, σκέψεις προσανατολισμένες στον εαυτό και πολλές άλλες. Παρά ταύτα, ενώ οι όροι αυτοί φαινομενικά συμπίπτουν, παρατηρούνται κάποιες διαφορές. Λόγου χάρη σε αντίθεση με τις αυτο-δηλώσεις, οι προσανατολισμένες σκέψεις στον εαυτό μπορεί να περιλαμβάνουν και νοερές εικόνες, εκτός από λέξεις/φράσεις (Guerrero, 2005). Ως εκ τούτου, ασυνέπειες σε ορισμούς και έννοιες περιορίζουν την πρόοδο της γνώσης (Beedie, Benedetti, Barbiani, Camerone, Cohen, Coleman, et al., 2018).

Παρομοίως, η έρευνα για την κατανόηση του φαινομένου της αυτο-ομιλίας στο χώρο του αθλητισμού και της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) αντιμετώπισε διάφορες προκλήσεις, τόσο λόγω της ασάφειας των ορισμών της όσο και λόγω της απουσίας θεωρητικής βάσης πίσω από την αυτο-ομιλία (Hardy, Jones, & Gould, 1996). Κατά συνέπεια, έχουν προταθεί διάφορες περιγραφές για τον ορισμό της αυτο-ομιλίας, οι οποίες ποικίλουν από αρκετά γενικές και απλοϊκές έως περισσότερο λεπτομερείς και περίπλοκες (Theodorakis et al., 2012). Οι πρώτες προσπάθειες ορισμών εντοπίζονται μεταξύ της δεκαετίας του '80 και της δεκαετίας του '90, όταν και η έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο έγινε πιο συστηματική (Van Raalte, Brewer, Rivera, & Petitpas, 1994; Weinberg, Smith, Jackson, & Gould, 1984). Πιο αναλυτικά, ο Sartori (1984)

αναγνώρισε την αυτο-ομιλία ως μια βασική μονάδα σκέψης που διακρίνεται από άλλες μονάδες, όπως οι σκέψεις οι οποίες δεν είναι κατ' ανάγκη λέξεις-φράσεις ή λέξεις-φράσεις οι οποίες δεν απευθύνονται απαραίτητα στον εαυτό μας. Επιπλέον, η αυτο-ομιλία ορίστηκε ως "ο εσωτερικός διάλογος των ατόμων όταν μεταφράζουν συναισθήματα και αντιλήψεις, ρυθμίζουν και αλλάζουν τις εκτιμήσεις και τα πιστεύω τους και δίνουν στον εαυτό τους οδηγίες και ενίσχυση" (Hackfort & Schwenkmezger, 1993). Σύμφωνα με τον Reardon (1993) η αυτο-ομιλία είναι "η συνομιλία με τον εαυτό μας, η οποία περιγράφεται ως μια νοητική δραστηριότητα, γνωστή ως σκέψη, και αποτελεί ένα από τα περιεχόμενα της συνείδησης". Μερικά χρόνια αργότερα οι Theodorakis, Weinberg, Natsis, Douma, και Kazakas (2000), υποστήριξαν ότι αυτο-ομιλία είναι "ότι λένε οι άνθρωποι στους εαυτούς τους, είτε δυνατά, είτε ως μια μικρή φωνή μέσα στο κεφάλι τους" (σελ. 254) τονίζοντας δύο σημαντικές πλευρές της αυτο-ομιλίας: (α) η αυτο-ομιλία μπορεί να ειπωθεί είτε φανερά, είτε κρυφά και (β) η αυτο-ομιλία αποτελείται από τις δηλώσεις που απευθύνονται στον εαυτό μας και όχι σε άλλους. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Ellis (2003) "ο τρόπος που σκεφτόμαστε και μιλάμε με τον εαυτό μας είναι εγγενώς συνδεδεμένος με το πώς νιώθουμε και πώς ενεργούμε", ενώ οι Zinsser, Bunker και Williams, (2006) ισχυρίστηκαν ότι "αυτο-ομιλία συμβαίνει οποιαδήποτε στιγμή κάποιο άτομο σκέφτεται κάτι και αποτελεί το κλειδί για τον έλεγχο των σκέψεων".

Στη βιβλιογραφία της αθλητικής ψυχολογίας επικράτησε ο όρος «αυτο-ομιλία» (Theodorakis, Hatzigeorgiadis, & Zourbanos, 2012). Πιο συγκεκριμένα ο Θεοδωράκης (2005) όρισε ως αυτο-ομιλία τις "σκέψεις με τον εαυτό μας που γίνονται σιωπηλά ή φωναχτά, είτε κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης είτε πριν ή και μετά". Αναμφισβήτητα ο όρος "αυτο-ομιλία", διαδραματίζει αξιοσημείωτα διαφορετικό ρόλο σε ένα αθλητικό πλαίσιο παρά στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Για παράδειγμα, είναι γεγονός ότι η εσωτερική και η ιδιωτική ομιλία αναφέρονται σε ψυχολογικές διεργασίες που συμμετέχουν καθοριστικά στην ανάπτυξη πολύπλοκων σκέψεων και συλλογισμών. Επομένως, δεν αποτελεί έκπληξη ότι στην αναπτυξιακή ψυχολογία η εσωτερική και η ιδιωτική ομιλία αντιμετωπίζονται ως διαφορετικοί όροι (Latinjak, Hatzigeorgiadis, Comoutos, & Hardy, 2019). Στον αντίποδα, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι λέξεις-φράσεις είναι από τη φύση τους μια μάλλον μονολογική μορφή αυτο-ομιλίας (Alderson-Day, Weis, McCarthy-Jones, Moseley, Smailes, & Fernyhough, 2018), οι Latinjak, Hardy, και Hatzigeorgiadis, (2020) υποστήριξαν ότι ο όρος αυτο-

ομιλία εμπεριέχει και τον όρο εσωτερικός διάλογος. Σύμφωνα με τον Fernyhough, (2009) οι άνθρωποι συμμετέχουν σε "εσωτερική ομιλία" όταν μιλάνε σιωπηρά στον εαυτό τους, ενώ οι Jack, Le Pelley, Han, Harris, Spencer, και Whitford, (2019) ορίζουν την εσωτερική ομιλία ως "σιωπηρή παραγωγή λέξεων στο κεφάλι". Από την άλλη, η ιδιωτική ομιλία εκφράζει τον αυτο-κατευθυνόμενο λόγο που εκπέμπεται δυνατά από παιδιά σε κοινωνικές καταστάσεις (Winsler, 2009), ενώ η χρήση της από ενήλικες γίνεται για σκοπούς αυτορρύθμισης, χωρικής πλοήγησης και αναζήτησης, συγκέντρωσης, συναισθηματικής έκφρασης και ελέγχου (Duncan & Cheyne, 1999). Τέλος, ο Vygotsky (1986), επισήμανε ότι η ανάπτυξη της αυτο-ομιλίας προκύπτει από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, όπου η κοινωνική ομιλία έρχεται πρώτη, ακολουθούμενη από την ιδιωτική ομιλία, και στη συνέχεια από την εσωτερική ομιλία. Συνεπώς, ο όρος "αυτο-ομιλία" περιλαμβάνει τόσο την εσωτερική όσο και την ιδιωτική ομιλία.

Ο Hardy (2006), αφού κατέταξε τους μέχρι τότε ορισμούς σε τρεις ομάδες με βάση τον προσανατολισμό (στη συμπεριφορά, στη γνώση και στο αποτέλεσμα) πρότεινε έναν πιο σφαιρικό και σαφή ορισμό σύμφωνα με τον οποίο η αυτο-ομιλία: "α) αποτελείται από εκφράσεις ή δηλώσεις που απευθύνονται στον εαυτό μας, β) είναι πολυδιάστατη από τη φύση της, γ) διαθέτει ερμηνευτικά στοιχεία στο περιεχόμενό της, δ) είναι δυναμική και ε) επιτελεί για τον αθλητή δύο λειτουργίες: καθοδηγητική και παρακινητική" (σελ. 84). Μολαταύτα, απαραίτητη κρίνεται η αναφορά του ερευνητή ότι ο ορισμός θα απαιτήσει μελλοντικά τροποποίηση για να φιλοξενήσει εμπειρικές και εννοιολογικές προόδους. Σε στενή συνάφεια με αυτή την αναφορά οι Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Tsiakaras, Chroni και Theodorakis (2010) λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές επιρροές συμπεριέλαβαν στον ορισμό του Hardy ένα ακόμη στοιχείο: "η αυτο-ομιλία είναι ευάλωτη στις αντιλήψεις και στις ερμηνείες των ερεθισμάτων που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον".

Την τελευταία δεκαετία η ερευνητική δράση με επίκεντρο την αυτο-ομιλία αφενός έχει σημαντικά προοδεύσει, αφετέρου έχει γίνει πιο σχολαστική στον τρόπο προσέγγισής της, εφαρμόζοντας πιο σύγχρονες έννοιες αυτο-ομιλίας (Hatzigeorgiadis et al., 2011) και πιο προηγμένες στατιστικές αναλύσεις. Οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Latinjak, και Theodorakis, (2014) όρισαν την αυτο-ομιλία ως "αυτά που τα άτομα λένε στον εαυτό τους σιωπηλά ή φωναχτά, ακούσια ή συνειδητά, προκειμένου να προκαλέσουν, να κατευθύνουν και να αξιολογήσουν καταστάσεις,

συμπεριφορές και δράσεις". Η αυτο-ομιλία σύμφωνα με έναν νεώτερο ορισμό ορίζεται ως "προτάσεις, φράσεις, ή λέξεις-κλειδιά που εισάγονται στον εαυτό, και οι οποίες μπορεί να λέγονται αυτόματα ή αρκετά στρατηγικά, σιωπηρά ή φωναχτά, να είναι διατυπωμένες θετικά ή αρνητικά, να έχουν παρακινητικό ή καθοδηγητικό σκοπό, ένα στοιχείο ερμηνείας, και να ενσωματώνουν μερικά από τα γραμματικά στοιχεία που σχετίζονται με τον καθημερινό λόγο" (Hardy & Zourbanos, 2016). Παράλληλα, θεωρώντας ότι ένας ορισμός πρέπει να περιλαμβάνει μόνο χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα, για να περιγράψει την έννοια και ότι αυτά τα χαρακτηριστικά μαζί θα πρέπει να επαρκούν, για να το διακρίνει από άλλα φαινόμενα (Podsakoff et al., 2016), η αυτο-ομιλία είναι μια έννοια με δύο ξεχωριστά απαραίτητα χαρακτηριστικά που συνδυαστικά αρκούν, για να περιγράψουν την ουσία της: (α) παίρνει μορφή με εκφράσεις/λέξεις και (β) στην αυτο-ομιλία, ο αποστολέας του μηνύματος είναι και ο παραλήπτης.

Αναφορικά με τις λέξεις, η αυτο-ομιλία έχει οριστεί ως "συντακτικά αναγνωρίσιμη διάρθρωση μιας εσωτερικής θέσης, που εκφράζεται είτε εσωτερικά, είτε μεγαλοφώνως" (Van Raalte, Vincent & Brewer, 2016a). Αυτό το χαρακτηριστικό διακρίνει την αυτο-ομιλία από πολλά άλλα γνωστικά φαινόμενα, όπως η εσωτερική όραση ή η μη συμβολική σκέψη (Heavey & Hurlburt, 2008). Εντούτοις, υπάρχουν ερευνητές που έχουν προτείνει ότι η αυτο-ομιλία θα μπορούσε να είναι κάτι περισσότερο από λέξεις, για παράδειγμα χειρονομίες (Van Raalte et al., 1994). Ωστόσο, η δομή της γλώσσας είναι πιο πολύπλοκη από τις χειρονομίες (McNeill & Pedelty, 1995) και ως εκ τούτου απαιτεί εν μέρει διαφορετικά πρότυπα ενεργοποίησης στον εγκέφαλο (Glenberg & Gallese, 2012). Επικουρικά, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου αποτελούν θεμελιώδη συνιστώσα των συναισθηματικών εμπειριών και εκφράσεων (Fontaine, Scherer, Roesch, & Ellsworth, 2007). Επιπλέον, δεδομένου ότι τα ανθρώπινα συναισθήματα είναι από τη φύση τους κοινωνικά (Friesen, Devonport, Sellars, & Lane, 2013), οι χειρονομίες αποτελούν μέρος μιας κοινωνικής, και όχι ενδοπροσωπικής αλληλεπίδρασης, ενώ η αυτο-ομιλία είναι, στον πυρήνα της, ενδο-προσωπική και δεν είναι κοινωνικά προσανατολισμένη. Συνεπώς, γίνεται απόλυτα κατανοητό, ότι τα προαναφερόμενα περιορίζουν την έννοια της αυτο-ομιλίας στην ομιλία.

Το δεύτερο απαραίτητο χαρακτηριστικό αφορά τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνεται η αυτο-ομιλία. Διαισθητικά, αυτός είναι ο εαυτός (Hardy, 2006),

εάν και η αυτο-ομιλία θα μπορούσε να απευθύνεται και σε άλλους (Van Raalte, 2010). Προφανώς, η αυτο-ομιλία μπορεί να επηρεάσει και άλλους και σίγουρα, ειδικά η στοχευμένη αυτο-ομιλία, μπορεί να έχει διαπροσωπικό υπόβαθρο, όμως η αυτο-ομιλία στον αθλητισμό και τη ΦΑ πρέπει να θεωρείται η συνομιλία που έχει ο αθλητής/μαθητής με τον εαυτό του.

Επίσης, είναι σημαντικό να διακρίνουμε την αυτο-ομιλία από άλλες αναγνωρισμένες, μη λεκτικές, εσωτερικές εμπειρίες, όπως για παράδειγμα σωματικές αισθήσεις, "αγνά" συναισθήματα, νοητικές εικόνες κ.ά. (Morin, Duhnych, Racy, Hagerty, & Patton, 2019). Περαιτέρω, οι σκέψεις που δεν έχουν γλωσσική δομή βάσει ορισμού δεν είναι αυτο-ομιλία (Hardy, 2006), όπως και οι σκέψεις που έχουν γλωσσική δομή αλλά απευθύνονται σε άλλους, επίσης, δεν είναι αυτο-ομιλία (Dickens, Van Raalte, & Hurlburt, 2018). Παράλληλα, δεν είναι πάντα εύκολο να δούμε πότε κάποιος μιλάει σε άλλους ή στον εαυτό του με την παρουσία άλλων. Επιπλέον, θα ήταν παραπλανητικό να υποθέσουμε ότι κάποιος που μιλά μόνος του αναγκαστικά απευθύνεται στον εαυτό του (Morgan, 2019). Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα, ώστε να μην παραβλέπονται οι λεπτές διαφορές στις ερευνητικές προσεγγίσεις με τη χρήση εναλλακτικών ιδεών από τους διάφορους τομείς της ψυχολογίας.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, οι Latinjak et al. (2019), υποστήριξαν ότι η αυτο-ομιλία είναι ένας γενικός όρος, μια ψυχολογική έννοια που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ξεχωριστές ψυχολογικές εμπειρίες που είναι διάσπαρτες σε όλο τον χάρτη γνώσεων της ψυχολογίας και προσέφεραν τον πλέον μοντέρνο ορισμό της: "λεκτικές εκφράσεις που απευθύνονται στον εαυτό, φανερά ή κρυφά, και χαρακτηρίζονται από ερμηνευτικά στοιχεία που συνδέονται με το περιεχόμενό τους και είτε (α) αντικατοπτρίζει δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ οργανικών, αυθόρμητων και στοχευμένων γνωστικών διεργασιών ή (β) μεταφέρει μηνύματα για να ενεργοποιήσει τις απαντήσεις μέσω της χρήσης προκαθορισμένων εκφράσεων που έχουν αναπτυχθεί στρατηγικά, για την επίτευξη αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την απόδοση. (Latinjak et al., 2019, p. 11).

Ερευνητικές προσεγγίσεις

Μολονότι η εξέταση του φαινομένου της αυτο-ομιλίας έχει ξεκινήσει πριν από πολλές δεκαετίες, η μελέτη της αυτο-ομιλίας είναι σχετικά ανεπαρκής σε σύγκριση με την διερεύνηση άλλων ψυχολογικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα η

νοερή απεικόνιση και ο καθορισμός στόχων. Εν τούτοις, μετά τη δημοσίευση της πρώτης ανασκόπησης αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό (Hardy, 2006) η έρευνα επεκτάθηκε και έγινε πιο συστηματική. Μέχρι σήμερα, δύο βασικές προσεγγίσεις έχουν εντοπιστεί αναφορικά με την κατανόηση της αυτο-ομιλίας. Η πρώτη σχετίζεται με την οργανική αυτο-ομιλία (Latinjak et al., 2019) και αναφέρεται στις έμφυτες σκέψεις και αυτο-δηλώσεις που οι αθλητές απευθύνουν στον εαυτό τους, κυρίως, κατά τη διάρκεια της προπόνησης και του αγώνα. Η συγκεκριμένη προσέγγιση χρησιμοποιείται, ως επί το πλείστον, σε έρευνες πεδίου και αξιολογεί το περιεχόμενο της αυτο-ομιλίας των αθλητών, των παραγόντων διαμόρφωσης και των λειτουργιών τους και, σε μικρότερο βαθμό, τις σχέσεις τους με την απόδοση. Η δεύτερη αφορά τη στρατηγική αυτο-ομιλία και αναφέρεται στη χρήση της ως μια γνωστική στρατηγική, κατά την οποία οι προσχεδιασμένες λέξεις-κλειδιά χρησιμοποιούνται με σκοπό την ενίσχυση της απόδοσης ή την επίτευξη άλλων συναφών αποτελεσμάτων, μέσω της ενεργοποίησης κατάλληλων απαντήσεων. Αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται ελάχιστα σε περιγραφικές μελέτες που διερευνούν τη χρήση στρατηγικών αυτο-ομιλίας από αθλητές και πολύ περισσότερο σε πειραματικές έρευνες με σκοπό τη μελέτη της επίδρασης των στρατηγικών της αυτο-ομιλίας στην αθλητική απόδοση (Theodorakis et al., 2012). Συνοπτικά η αυτο-ομιλία μπορεί να εννοηθεί ως μια διαδικασία σκέψης ειδικά για τους αθλητές (οργανική αυτο-ομιλία) ή ως μια κατάσταση που ενσωματώνεται σε μελέτες παρέμβασης (στρατηγική αυτο-ομιλία) (Latinjak et al., 2019).

Ταξινομήσεις της αυτο-ομιλίας

Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι κατά τη διαδικασία ταξινόμησης των αυτο-δηλώσεων τα αποτελέσματα ορισμένων μελετών αυτο-ομιλίας επιβεβαιώνουν ότι οι ερμηνείες ερευνητών και αθλητών διαφέρουν (Latinjak, Hatzigeorgiadis & Zourbanos, 2017; Van Raalte et al., 2014). Ωστόσο, είναι ζωτικής σημασίας να μην υποθέσουμε αυτόματα ότι οι ερμηνείες των αθλητών είναι πιο σημαντικές ή πιο ακριβείς από αυτές των ερευνητών. Παρόλο που δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η συμμετοχή των αθλητών στις διαδικασίες κατηγοριοποίησης αυτο-ομιλίας είναι απαραίτητη, είναι λογικό να υποθέσουμε ότι η ερμηνεία των αθλητών θα μπορούσε να είναι προκατειλημμένη. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι αθλητές αφενός λόγω άγνοιας των λειτουργιών της αυτο-ομιλίας τους, αφετέρου λόγω επίδρασης πρόσφατων καταστάσεων, τροποποιούν την κρίση τους (Brewer, Van Raalte, Linder,

& Van Raalte, 1991). Παράλληλα, οι ταξινομήσεις των ερευνητών ενδεχομένως να έχουν μεγαλύτερη θεωρητική αξία, δεδομένου ότι οι ερευνητές είναι σε θέση να συνδέσουν τις λειτουργίες αυτο-ομιλίας με σημαντικές θεωρίες, οδηγώντας σε ολοκληρωμένα αποτελέσματα.

Οργανική αυτο-ομιλία

Γενικά, η οργανική αυτο-ομιλία είναι το αποτέλεσμα έμφυτων ψυχολογικών και γνωστικών διαδικασιών. Περιγράφεται ως λεκτικές εκφράσεις, που απευθύνονται στον εαυτό, οι οποίες αντικατοπτρίζουν διάφορα αυθόρμητα και στοχευμένα ψυχολογικά γεγονότα (Latinjak et al., 2019). Ωφέλιμο είναι, επιπλέον, να επισημανθεί ότι η οργανική αυτο-ομιλία δεν αποτελεί μέρος μιας ψυχολογικής παρέμβασης, αν και δύναται να επηρεάζεται έμμεσα από παρεμβάσεις. Στη γενική ψυχολογία η μελέτη της οργανικής αυτο-ομιλίας σχετίζεται και επηρεάζεται από την διερεύνηση του εσωτερικού διαλόγου, της ιδιωτικής και της εσωτερικής ομιλίας (Alderson-Day et al., 2018). Επιπροσθέτως, η οργανική αυτο-ομιλία επικεντρώνεται στην εμφάνιση και τη συχνότητα των αυτο-δηλώσεων ή των σκέψεων, που μπορεί να αναδυθούν αυτόματα ή συνειδητά. Κατά το παρελθόν στην αθλητική βιβλιογραφία συναντάται ως αυτόματη αυτο-μιλία (Zourbanos et al., 2009) ή αυθόρμητη αυτο-ομιλία (Van Raalte, Cornelius, Copeskey, & Brewer, 2014). Ωστόσο, οι προαναφερόμενοι όροι θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε παρεξηγήσεις, διότι έχουν χρησιμοποιηθεί στη γενική ψυχολογία σε σχέση με τις ανεξέλεγκτες γνωστικές διαδικασίες (Christoff, 2012). Ως εκ τούτου, οι Latinjak et al. (2019), προτίμησαν τον όρο οργανική αφενός γιατί μπορεί να οριστεί ως χαρακτηριστικό που αφορά ή προέρχεται από ζωντανούς οργανισμούς, αφετέρου επειδή τόσο οι ανεξέλεγκτες, όσο και οι ελεγχόμενες αυτο-δηλώσεις χρησιμοποιούνται από τους αθλητές σε σχέση με τη συμμετοχή τους. Παράλληλα, οι ίδιοι ερευνητές διέκριναν δύο μεγάλες διαστάσεις της οργανικής αυτο-ομιλίας: την αυθόρμητη και τη στοχευμένη αυτο-ομιλία. Αυτή η πρόσφατη διάκριση παρόλο που θα μπορούσε να οδηγήσει στην ανακάλυψη νέων ερμηνειών των μέχρι τώρα ευρημάτων, δεν έχει τεθεί ακόμα σε λειτουργία, δεδομένου ότι μεγάλο μέρος της μελέτης της οργανικής αυτο-ομιλίας διεξήχθη με βάση την παραδοσιακή διάκριση μεταξύ θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας και των αντίστοιχων υπο-διαστάσεών τους ανεξάρτητα από την αυθόρμητη ή στοχευμένη φύση της.

Αναμφισβήτητα, η ποιοτική έρευνα των Hardy, Gammage, & Hall, (2001) αντιπροσωπεύει την πρώτη ολοκληρωμένη εξέταση της χρήσης της αυτο-ομιλίας από τους αθλητές. Ο σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να διερευνήσει το πού, πότε, τι, και γιατί οι αθλητές χρησιμοποιούν την αυτο-ομιλία. Σχετικά με το που οι αθλητές υποστήριξαν ότι χρησιμοποίησαν την αυτο-ομιλία κυρίως στους αθλητικούς χώρους, ενώ η χρήση της αυτο-ομιλίας λαμβάνει χώρα, κατ' εξοχήν, τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια του αγώνα και της προπόνησης (πότε). Σε ό,τι αφορά το τι, δηλαδή το περιεχόμενο της αυτο-ομιλίας, οι αθλητές τόνισαν ότι εφάρμοσαν συχνότερα τη θετική σε σύγκριση με την αρνητική και άσχετη αυτο-ομιλία, μέσω της χρήσης σύντομων φράσεων παρά λέξεων-κλειδιών ή ακέραιων προτάσεων. Τέλος, αναφορικά με το γιατί επισήμαναν ότι χρησιμοποίησαν την αυτο-ομιλία κυρίως για τη βελτίωση της αυτοσυγκέντρωσης, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, την ανάπτυξη μιας δεξιότητας ή στρατηγικής, τη ρύθμιση των επιπέδων διέγερσης και τη διατήρηση ή την αύξηση της προσπάθειας.

Θετική και αρνητική αυτο-ομιλία. Λαμβάνοντας υπόψη το περιεχόμενο της αυτο-ομιλίας, πρωταρχικά υπήρξε ο διαχωρισμός σε θετική και αρνητική αυτο-ομιλία. Πιο συγκεκριμένα, η θετική αυτο-ομιλία διερευνήθηκε κατά τη διάρκεια της προπόνησης και του αγώνα (Zourbanos, Theodorakis, & Hatzigeorgiadis, 2006) και έχει περιγραφεί ως εμπύχωση, "χτίσιμο" αυτοπεποίθησης, έλεγχος άγχους και παροχή οδηγιών (Zourbanos et al., 2009), όπως και αυτο-επιβεβαίωσης και αυτο-προστασίας (Conroy & Metzler, 2004). Επικουρικά, μελέτες έχουν εντοπίσει ότι η θετική αυτο-ομιλία μπορεί να αυξήσει την προσπάθεια, να ελέγξει την προσοχή, να ρυθμίσει τη διέγερση και να βοηθήσει στην αποκατάσταση από τραυματισμούς (Finn, 1985; Hardy et al., 1996; Weinberg, 1988). Παράλληλα, αρκετοί ερευνητές (Hamilton et al., 2007; Weinberg Smith, Jackson & Gould, 1984) έχουν επισημάνει ότι μπορεί να επηρεάσει θετικά την απόδοση (Ming & Martin, 1996; Van Raalte et al., 1995). Επιπλέον, η θετική αυτο-ομιλία βοηθά τους αθλητές να εστιάσουν στο παρόν, αποφεύγοντας σκέψεις που σχετίζονται με λάθη του παρελθόντος αλλά και σκέψεις που αφορούν το μέλλον. Σε μία πρόσφατη μελέτη τους οι Van Dyke, Van Raalte, Mullin, και Brewer (2018) διερεύνησαν αθλήτριες Ενόργανης Γυμναστικής και παρατήρησαν ότι η θετική αυτο-ομιλία συσχετίστηκε με τη βελτίωση της απόδοσης.

Επιβάλλεται, επίσης, να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο μέρος της θετικής αυτο-ομιλίας που περιγράφεται σε παλαιότερες μελέτες είναι πιθανό να είναι στοχευμένη

αυτο-ομιλία, μιας και οι τύποι θετικής αυτο-ομιλίας που προαναφέρθηκαν ταιριάζουν με πολλές από τις κατηγορίες που εισήχθησαν στη μελέτη της στοχευμένης αυτο-ομιλίας των αθλητών (Latinjak, Masó, Calmeiro, & Hatzigeorgiadis, 2019).

Στον αντίποδα βρίσκεται η αρνητική αυτο-ομιλία η οποία έχει συνδεθεί με σκέψεις ανησυχίας, μειωμένη απόδοση, διάσπαση της προσοχής, αποφυγή της δραστηριότητας (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2002; Weinberg, 1988; Zourbanos, Hatzigeorgiadis 2007; Zinnser et al., 2006), σωματική κόπωση (Zourbanos et al., 2009), αυτο-ενοχή και αυτο-προσβολή (Conroy & Metzler, 2004). Πέραν τούτου, οι Theodorakis et al. (2000), την περιέγραψαν ως αυτο-ομιλία που παράγει άγχος, είναι ακατάλληλη και παράλογη. Οι Latinjak, Corbalan-Frigola, Alcoy-Fabregas, & Barker, (2020) μελετώντας τη φύση της αυθόρμητης αυτο-ομιλίας, ανίχνευσαν ότι η αρνητική αυτο-ομιλία σχεδόν πάντα αντανακλά αυθόρμητη αυτο-ομιλία.

Εν τούτοις, στη βιβλιογραφία συναντάμε έρευνες με αντιφατικά αποτελέσματα τα οποία θολώνουν τη σχέση της θετικής αυτο-ομιλίας με την απόδοση. Επί παραδείγματι, οι Van Raalte, Brewer, Rivera, και Petitpas (1994), δεν εντόπισαν καμία συσχέτιση μεταξύ θετικής αυτο-ομιλίας και απόδοσης, ενώ οι Van Raalte, Cornelius, Brewer, και Hatten (2000), επισήμαναν ότι ούτε η θετική ούτε η αρνητική αυτο-ομιλία δεν προέβλεψαν το αποτέλεσμα. Μεταξύ αυτών, οι Tod, Hardy και Oliver, (2011), ανέφεραν ότι υπάρχει μηδενική επίδραση της αρνητικής αυτο-ομιλίας στην απόδοση. Εξάλλου, προβάλλεται συχνά η περίπτωση του John McEnroe, επαγγελματία τενίστα υψηλού επιπέδου, ο οποίος έκανε χρήση αρνητικής αυτο-ομιλίας προκειμένου να συγκεντρωθεί και να βελτιώσει την απόδοσή του, ειδικά όταν βρισκόταν σε δύσκολες αγωνιστικές καταστάσεις (Evans & Ellis, 2013). Περαιτέρω, οι Peters και Williams (2006), ανίχνευσαν διαφορετική επίδραση του τύπου αυτο-ομιλίας σε διαφορετικούς πληθυσμούς. Αναλυτικότερα, κατά τη διάρκεια της απόδοσής τους στη στόχευση με βελάκια, οι Ευρωπαίοι και οι Αμερικάνοι παρουσίασαν μια συσχέτιση της κακής απόδοσης με την αρνητική αυτο-ομιλία, αλλά το αντίθετο παρατηρήθηκε για τους Ασιάτες (η αρνητική αυτο-ομιλία συσχετίστηκε με καλύτερη απόδοση). Συνεπώς, ο πολιτισμικός παράγοντας θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη εάν για παράδειγμα πρόκειται να γίνει χρήση της αυτο-ομιλίας ως γνωστική τεχνική σε μία ομάδα στην οποία υπάρχουν αθλητές με διαφορετική κουλτούρα.

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό το περιεχόμενο της αυτο-ομιλίας να διακριθεί από το αποτέλεσμα, καθώς είναι πιθανό η αυτο-ομιλία και η απόδοση να συνδέονται, ωστόσο συνυπάρχουν άλλοι προσωπικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη (Hatzigeorgiadis et al., 2014). Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Hardy et al. (2001) πρότειναν να γίνει διάκριση μεταξύ θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας με βάση το περιεχόμενο των δηλώσεων και όχι την επίδρασή τους

Αυτο-ομιλία καθοδήγησης και παρακίνησης. Οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos, και Theodorakis (2007) σε έρευνά τους κατέληξαν πως διαφορετικές μορφές αυτο-ομιλίας μπορεί να επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες. Κατά τη διερεύνηση της οργανικής αυτο-ομιλίας δύο κύριες λειτουργίες έχουν εντοπιστεί. Η πρώτη είναι η αυτο-ομιλία καθοδήγησης που αναφέρεται σε δηλώσεις, λέξεις ή σκέψεις που σχετίζονται με τα τεχνικά στοιχεία εκτέλεσης μιας δεξιότητας και το περιεχόμενο των δηλώσεων αυτών αφορά τεχνικές συμβουλές, επιλογές τακτικής, ή υποδείξεις αίσθησης της κίνησης. Η δεύτερη είναι η αυτο-ομιλία παρακίνησης που αναφέρεται σε δηλώσεις, λέξεις ή σκέψεις που επιδιώκουν να ενεργοποιήσουν το άτομο να προσπαθήσει περισσότερο και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή του δημιουργώντας θετική διάθεση (Theodorakis et al., 2000).

Θα αποτελούσε παράλειψη να μην επισημανθεί ότι ο διαχωρισμός της αυτο-ομιλίας καθοδήγησης και παρακίνησης παρουσιάστηκε πριν από την διάκρισή της σε οργανική και στρατηγική, με αποτέλεσμα και οι δύο να έχουν εφαρμοστεί τόσο στην οργανική, όσο και στη στρατηγική αυτο-ομιλία. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει μια λεπτή διαφορά μεταξύ τους: ενώ στην οργανική αυτο-ομιλία, η αυτο-ομιλία έχει έμφυτους συγκεκριμένους λόγους παρακίνησης και καθοδήγησης, στη στρατηγική αυτο-ομιλία λέξεις-κλειδιά σχεδιάζονται και εφαρμόζονται για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων σκοπών καθοδήγησης και παρακίνησης. Με άλλα λόγια, οι αναφορές στην καθοδήγηση και την παρακίνηση της οργανικής αυτο-ομιλίας εκφράζουν τις λειτουργίες της αυτο-ομιλίας των αθλητών, ενώ στις παρεμβάσεις, οι λέξεις-κλειδιά καθοδήγησης και παρακίνησης προφέρονται μηχανικά πριν, κατά τη διάρκεια και/ή μετά την εκτέλεση της εργασίας (Hardy et al., 2001). Κατά γενική παραδοχή οι όροι καθοδήγηση και παρακίνηση έχουν χρησιμοποιηθεί περισσότερο για τον εντοπισμό διάφορων παρεμβάσεων αυτο-ομιλίας παρά σε συνδυασμό με την οργανική αυτο-ομιλία.

Στις πρώτες μελέτες στις οποίες εξετάστηκε η αυτο-ομιλία καθοδήγησης οι ερευνητές ανίχνευσαν βελτίωση στην απόδοση αθλητών ταχύτητας (Mallett & Hanrahan, 1997), στην εκμάθηση απόκρουσης των χτυπημάτων στην αντισφαίριση (Ziegler, 1987) και στο σέρβις από πάνω στην πετοσφαίριση (Landin & Hebert, 1999). Επιπλέον, βελτίωση σε τεχνικές δεξιότητες με τη χρήση της αυτο-ομιλίας καθοδήγησης παρατηρήθηκε τόσο σε καλαθοσφαιριστές με αμαξίδιο όσο και σε αθλήτριες πετοσφαίρισης (Harbalis, Hatzigeorgiadis, & Theodorakis, 2008; Zetou, Vernadakis, Bebetos, & Makraki, 2012). Οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Goltsios και Theodorakis (2008) ανακάλυψαν σε νέους αθλητές αντισφαίρισης βελτίωση της απόδοσης του χτυπήματος *forehand* με τη χρήση αυτο-ομιλίας παρακίνησης. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και μελέτη που διερεύνησε αθλητές αθλημάτων αντοχής (Blanchfield, Hardy, De Moree, Staiano, & Marcora, 2013). Επίσης, σε έρευνα στο πεδίο της αντισφαίρισης ανιχνεύθηκε ότι η αυτο-ομιλία παρακίνησης επιδρά στον περιορισμό του άγχους και στην αύξηση της αυτοπεποίθησης (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Mroumpaki, & Theodorakis, 2009). Εν τούτοις, πρόσφατα οι McCormic, Meijen και Marcora (2018), εξέτασαν τη χρήση αυτο-ομιλίας παρακίνησης σε αθλητές υπεραποστάσεων και κατέληξαν σε αντίθετα, με τα μέχρι στιγμής, αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα η απόδοση δεν επηρεάστηκε από τη χρήση αυτο-ομιλίας παρακίνησης, εάν και οι αθλητές ανέφεραν ότι συνέχισαν να τη χρησιμοποιούν και μετά την παρέμβαση, κυρίως, σε αντίξοες αγωνιστικές συνθήκες.

Σημαντικός παράγοντας εξάλλου είναι η υποκειμενικότητα του περιεχομένου της αυτο-ομιλίας. Οι ίδιες λέξεις / φράσεις δεν επιδρούν με τον ίδιο τρόπο σε όλους, μιας και ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες παίζουν ρόλο στο πώς οι αθλητές χρησιμοποιούν και ερμηνεύουν αυτό που λένε στον εαυτό τους (Hardy & Oliver, 2014). Είναι πιθανό, δύο αθλητές να χρησιμοποιούν την ίδια λέξη (π.χ. «έλα») ως αυτο-ομιλία αλλά να την αντιλαμβάνονται διαφορετικά. Επιπλέον, μία αυτο-δήλωση ενδέχεται να αξιολογηθεί διαφορετικά από τον αθλητή και εντελώς διαφορετικά από τον ερευνητή. Η ιδιοσυγκρασιακή ερμηνεία της αυτο-ομιλίας επηρεάζει το πώς οι ερευνητές θα επιλέξουν να την αναλύσουν (Hardy, Gammage, & Hall, 2001). Στο πλαίσιο αυτό οι Blanchfield et al. (2014), πρότειναν και εφάρμοσαν ένα χρονικό διάστημα πριν την παρέμβαση, όπου οι συμμετέχοντες εξασκήθηκαν σε διάφορες μορφές αυτο-ομιλίας, προκειμένου να εξοικειωθούν και να προσαρμόσουν την αυτο-ομιλία στην προσωπικότητά τους. Από την άλλη μεριά, οι Hardy et al. (2001)

συνέστησαν τη χρήση οργάνων αυτο-αναφοράς που θα περιλαμβάνουν το πρόσημο των δηλώσεων (θετικές/αρνητικές) και την ερμηνεία τους από τον αθλητή.

Συμπληρωματικά, οι Hardy, Hall και Hardy, (2005) επεξεργάστηκαν περαιτέρω την αυτο-ομιλία των αθλητών και ανακάλυψαν ότι σε σχέση με το φύλο οι άντρες αθλητές έκαναν πιο συχνά χρήση της αρνητικής αυτο-ομιλίας από τις γυναίκες. Αναφορικά με το είδος του αθλήματος, οι ερευνητές υπογράμμισαν ότι αφενός οι αθλητές των ατομικών αθλημάτων εφάρμοσαν συχνότερα την αυτο-ομιλία, αφετέρου οι αθλητές των ομαδικών αθλημάτων χρησιμοποιούσαν περισσότερη αρνητική αυτο-ομιλία. Επιπλέον, οι Hardy, Oliver και Tod (2009), διέκριναν ότι οι αθλητές επιστράτευαν την αυτο-ομιλία περισσότερο κατά τη διάρκεια των αγώνων από ότι κατά τη διάρκεια των προπονήσεων. Παράλληλα, σχετικά με την εξοικείωση των αθλητών με τη δεξιότητα βρέθηκε ότι οι πιο έμπειροι αθλητές εξασκούσαν πιο συχνά την αυτο-ομιλία από τους πιο άπειρους (Hardy et al., 2005). Τέλος, έχει γίνει εξέταση της γραμματικής δομής της αυτο-ομιλίας που αναγνωρίζει τις διαφορές στις αυτο-δηλώσεις πρώτου προσώπου (π.χ., μπορώ να το κάνω) και στις αυτο-δηλώσεις δεύτερου προσώπου (π.χ., μπορείς να το κάνεις αυτό, Latinjak et al., 2014). Συγκεκριμένα, όσο αφορά την αυθόρμητη αυτο-ομιλία, οι δηλώσεις γίνονταν στο πρώτο πρόσωπο κατά 77% ενώ ως προς την στοχευμένη αυτο-ομιλία οι περισσότερες δηλώσεις ήταν στο δεύτερο ενικό πρόσωπο. Είναι αξιοπρόσεκτο ότι η αναφορά της αυτο-ομιλίας στο δεύτερο ενικό πρόσωπο έτυχε ιδιαίτερης προσοχής στη βιβλιογραφία της γενικής ψυχολογίας και υποστηρίζεται ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική από τη χρήση τόσο του πρώτου ενικού, όσο και του πρώτου πληθυντικού προσώπου στην ενίσχυση της απόδοσης και, εν γένει, στην μελλοντική συμπεριφορά του ατόμου (Dolcos & Albarracín, 2014; Zell, Warriner, & Albarracín, 2012)

Ανακεφαλαιώνοντας, κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι μαζί με τα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας επιβάλλεται να συνεξεταστούν και άλλοι παράγοντες, ώστε να ανιχνευθεί η πλέον κατάλληλη μορφή αυτο-ομιλίας για την βελτίωση της απόδοσης.

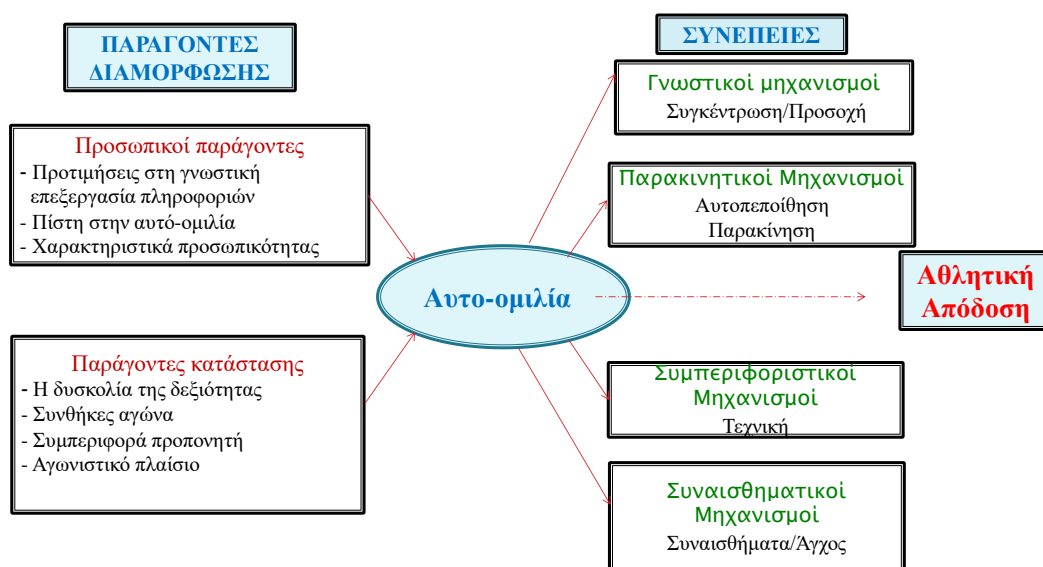
Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας

Στα πρώτα χρόνια της εικοσαετίας που διανύουμε η έρευνα σχετικά με τους παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας ήταν αρκετά περιορισμένη (Hardy, 2006;

Van Raalte, et al., 2000). Σ' αυτή την ερευνητική γραμμή οι Zourbanos, Hatzigeorgiadis, και Theodorakis, (2007) έκριναν αναγκαία τη σαφέστερη κατανόηση των παραγόντων διαμόρφωσης και επιρροής της αυτο-ομιλίας.

Το εννοιολογικό μοντέλο των Hardy, et al., (2009)

Έχοντας ως αφετηρία την προαναφερόμενη άποψη και στηριζόμενοι στα υπάρχοντα ερευνητικά στοιχεία, οι Hardy et al. (2009) ανέπτυξαν το πρώτο εννοιολογικό μοντέλο για τη μελέτη της αυτο-ομιλίας (Σχήμα 2.1). Στο μοντέλο αυτό διακρίνονται δύο κατηγορίες παραγόντων διαμόρφωσης: οι προσωπικοί παράγοντες και οι παράγοντες κατάστασης, ενώ οι συνέπειές τους ταξινομούνται σε μηχανισμούς (γνωστικοί, συναισθηματικοί, παρακινητικοί και συμπεριφοριστικοί) μέσω των οποίων η αυτο-ομιλία επιδρά στην απόδοση. Ιδιαίτερη σημασία έχει η αναφορά των ερευνητών ότι οι σχέσεις μεταξύ αυτο-ομιλίας και σχετιζόμενων μεταβλητών θα μπορούσαν να είναι πιο σύνθετες, πιθανώς αμοιβαίες ή κυκλικές. Για παράδειγμα, η χρήση αυτο-ομιλίας θα μπορούσε να έχει επίδραση στην επιμονή, τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις, τη χρήση στρατηγικών μάθησης, την προσπάθεια και την απόδοση στην τάξη (Hardy et al., 2009).



Σχήμα 2.1. Το εννοιολογικό μοντέλο των Hardy, Oliver, και Tod, (2009)

Ταυτόχρονα, ο Ζουρμπάνος σε μία σειρά ερευνών μελέτησε και επισήμανε τις σημαντικές επιπτώσεις της συμπεριφοράς του προπονητή στην οργανική αυτο-ομιλία

των αθλητών (Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Goudas, Papaioannou, Chroni, & Theodorakis, 2011; Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Tsiakaras, Chroni, & Theodorakis, 2010). Τα ευρήματα των προαναφερόμενων ερευνών σε συνδυασμό με το κλίμα παρακίνησης και τη δυναμική της ομάδας ώθησαν τον Theodorakis et al. (2012) να προσθέσει μια τρίτη κατηγορία παραγόντων διαμόρφωσης που περιγράφονται ως κοινωνικο-περιβαλλοντικοί παράγοντες.

Προσωπικοί παράγοντες

Οι προσωπικοί παράγοντες αναφέρονται σε ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η προτίμηση του ατόμου για γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών, η πίστη στην αυτο-ομιλία, αλλά και σε πιο γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως οι προσανατολισμοί στόχων και το αγωνιστικό άγχος.

Αναφορικά με τη σχέση της αυτο-ομιλίας με την προτίμηση στη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών οι Hardy et al. (2009) εξέτασαν τη θεωρία διπλής κωδικοποίησης του Ραίνιο (1971), σύμφωνα με την οποία κάθε άτομο προτιμά την κωδικοποίηση και την επεξεργασία των πληροφοριών, είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι οι αθλητές με ισχυρή προτίμηση στη λεκτική επεξεργασία των πληροφοριών είναι πιθανό να κάνουν πιο συχνή χρήση αυτο-ομιλίας απ' ό,τι αθλητές που προτιμούν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες μη λεκτικά. Εν τούτοις, η συγκεκριμένη υπόθεση δεν έχει επικυρωθεί από κάποια έρευνα στο πεδίο του αθλητισμού, συνεκτιμώντας ότι τέτοιες έρευνες είναι ελάχιστες στην αθλητική βιβλιογραφία σε σχέση με τις μελέτες της γενικής ψυχολογίας, κυρίως λόγω έλλειψης οργάνων αξιολόγησης. Συνεπώς, η εφαρμογή της προαναφερόμενης υπόθεσης σε μελέτες που αφορούν την επίδραση των λεκτικών και των μη λεκτικών προτιμήσεων επεξεργασίας στη συχνότητα της οργανικής αυτο-ομιλίας των αθλητών κρίνεται σκόπιμη.

Παράλληλα, η πίστη ότι η αυτο-ομιλία είναι ικανή να πυροδοτήσει αλλαγές στην ψυχολογική διαδικασία αποτελεί έναν αξιόλογο παράγοντα πρόβλεψης. Γενικά, η πίστη ή η προσδοκία για την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης μπορεί να αποτελεί προϋπόθεση για να είναι αυτή αποτελεσματική (Oikawa, 2004). Σε πρόσφατη έρευνά τους οι Latinjak, Hernando-Gimeno, Lorida-Méndez, και Hardy (2019) διαπίστωσαν ότι οι αθλητές σε παρέμβαση διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας τόνισαν ότι η πίστη στην εσωτερική τους φωνή είναι ζωτικής σημασίας.

Επιπροσθέτως, οι Van Raalte et al. (1994) διερευνώντας αθλητές αντισφαίρισης συμπέραναν ότι οι τενίστες που πίστευαν ότι η αυτο-ομιλία επηρεάζει το αποτέλεσμα των αγώνων τους κέρδισαν περισσότερους πόντους από όσους δεν το πίστευαν. Ωστόσο, αυτή η μελέτη αξιολόγησε μόνο την παρατηρήσιμη αυτο-ομιλία, η οποία αντικατοπτρίζει μόλις ένα μικρό μέρος της πραγματικής αυτο-ομιλίας του ατόμου, με συνέπεια τα ευρήματα να ληφθούν υπόψη μόνο επιφυλακτικά. Εύλογα συμπεραίνει κανείς ότι η μελέτη της πίστης σχετικά με την αποτελεσματικότητα της αυτο-ομιλίας χρήζει περαιτέρω προσοχής.

Σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της αυτο-ομιλίας, εξάλλου, είναι και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Στην αθλητική βιβλιογραφία έχει εντοπιστεί ότι αρκετά από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σχετίζονται με την αυτο-ομιλία. Μεταξύ αυτών, ο προσανατολισμός των στόχων έχει αναγνωρισθεί ως πιθανός παράγοντας πρόβλεψης αυτο-ομιλίας προσελκύοντας το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών. Οι Hatzigeorgiadis και Biddle σε μια σειρά ερευνών, μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της αρνητικής-αυθόρμητης αυτο-ομιλίας και του προσανατολισμού στόχων των αθλητών και διαπίστωσαν ότι οι δύο μεταβλητές σχετίζονται (Hatzigeorgiadis & Biddle, 1999; 2002). Συνοπτικά, τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι:

(α) ο προσανατολισμός στόχων στο έργο συσχετιζόταν αρνητικά με την τάση των αθλητών να βιώνουν σκέψεις εγκατάλειψης ανεξάρτητα από τα επίπεδα της αντιλαμβανόμενης ικανότητας

(β) για τους αθλητές με χαμηλά σκορ αντιλαμβανόμενης ικανότητας υπήρχε θετική σχέση μεταξύ του προσανατολισμού στο εγώ και των σκέψεων εγκατάλειψης, ενώ αντίθετα για τους αθλητές με υψηλά σκορ αντιλαμβανόμενης ικανότητας δεν προέκυψε σχέση μεταξύ του προσανατολισμού στο εγώ και των σκέψεων εγκατάλειψης

(γ) οι αθλητές με υψηλό προσανατολισμό στόχων στο εγώ και χαμηλό προσανατολισμό στο έργο ήταν πιο ευάλωτοι στις σκέψεις εγκατάλειψης από ό, τι οι αθλητές με προφίλ διαφορετικών στόχων, και τέλος

(δ) η αυτοσυνειδησία συσχετιζόταν θετικά με τις σκέψεις εγκατάλειψης και τον προσανατολισμό στο εγώ.

Επίσης ο προσανατολισμός στο εγώ συσχετιζόταν θετικά με τις σκέψεις εγκατάλειψης όταν οι αθλητές έχαναν, ενώ αντίθετα ο προσανατολισμός στο έργο συσχετιζόταν αρνητικά με τις σκέψεις εγκατάλειψης ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα του αγώνα. Εν τούτοις, κρίνεται αναγκαίο να τονισθεί, ότι οι προαναφερόμενες μελέτες, είχαν εστιάσει αποκλειστικά στη μελέτη της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Επιπλέον, πρώτοι οι Harwood, Cumming, και Fletcher, (2004) εξέτασαν τον προσανατολισμό στόχων συμπεριλαμβάνοντας και την θετική-στοχευμένη αυτο-ομιλία ως μια ψυχολογική δεξιότητα που χρησιμοποιούν οι αθλητές κατά τη διάρκεια της προπόνησης και του αγώνα. Στα ευρήματα εντοπίστηκε ότι οι αθλητές με υψηλό προσανατολισμό στόχων στο έργο και μέτριο προσανατολισμό στο εγώ χρησιμοποιούσαν περισσότερη θετική αυτο-ομιλία σε σύγκριση με τους αθλητές με χαμηλό προσανατολισμό στόχων στο έργο και υψηλό προσανατολισμό στο εγώ καθώς και από τους αθλητές με μέτριο προσανατολισμό στο έργο και χαμηλό στο εγώ. Ωστόσο, θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθεί ότι το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα για τη μέτρηση της αυτο-ομιλίας αξιολογεί την αυτο-ομιλία των αθλητών ως ψυχολογική στρατηγική και όχι ως περιεχόμενο σκέψεων. Ακόμη, η Τζατζάκη (2011) διερεύνησε τη σχέση της αυτο-ομιλίας αθλητών ατομικών και ομαδικών αθλημάτων με τον προσανατολισμό στόχων και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στόχων στο έργο συσχετιζόταν θετικά με τις διαστάσεις της θετικής αυτο-ομιλίας και αρνητικά με τις διαστάσεις της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα ερευνών, που μελέτησαν την σχέση αυτο-ομιλίας και προσανατολισμού στόχων, υποδεικνύουν ότι ο προσανατολισμός των στόχων στο έργο σχετίζεται με μια πιο προσαρμοσμένη αυτο-ομιλία (τουλάχιστον όσον αφορά το περιεχόμενό της), ενώ για τον προσανατολισμό στόχων στο εγώ οι σχέσεις με την αυτο-ομιλία μπορούν να εξαρτώνται από άλλους προσωπικούς παράγοντες ή παράγοντες κατάστασης.

Παρομοίως, εξετάστηκε η σχέση αυτο-ομιλίας και αυτο-αντίληψης σε υψηλού επιπέδου αθλητές κολύμβησης. Τα ευρήματα κατέγραψαν ότι η αρνητική-αυθόρμητη αυτο-ομιλία συνδέεται με την αρνητική αυτο-αντίληψη των κολυμβητών (Perry & Marsh, 2000). Ένας ακόμη παράγοντας προσωπικότητας που έχει σχετιστεί με την αυτο-ομιλία είναι το αγωνιστικό άγχος. Οι Conroy και Metzler (2004) διαπίστωσαν ότι η οργανική αυτο-ομιλία αθλητών αναψυχής ήταν περισσότερο συνδεδεμένη με το

φόβο της αποτυχίας και το άγχος του αθλητισμού και λιγότερο συνδεδεμένη με το φόβο της επιτυχίας. Πιο αναλυτικά, η αρνητική-αυθόρμητη αυτο-ομιλία (π.χ. η αυτο-ενοχή, η αυτο-προσβολή και η παραμέληση του εαυτού), σχετίζονταν θετικά με το χαρακτηριστικό του άγχους, ενώ η θετική-στοχευμένη αυτο-ομιλία (π.χ. η αυτο-επιβεβαίωση, η αυτοπροστασία και ο αυτοέλεγχος) είχε αρνητική σχέση με το χαρακτηριστικό του άγχους.

Τέλος σε μία πρόσφατη μελέτη υποστηρίχθηκε ο σημαντικός ρόλος της παρακίνησης στη διαμόρφωση της οργανικής αυτο-ομιλίας των αθλητών υπό το πρίσμα της θεωρίας του αυτο-καθορισμού (Karamitrou, Comoutos, Hatzigeorgiadis, & Theodorakis, 2017). Πιο συγκεκριμένα, οι συγγραφείς εντόπισαν ότι η αυτόνομη παρακίνηση προέβλεψε θετικά την θετική-ελεγχόμενη αυτο-ομιλία και αρνητικά την αρνητική-αυθόρμητη αυτο-ομιλία. Κατά συνέπεια, η αυτόνομη παρακίνηση προάγει την αυτορρύθμιση των αθλητών μέσω της ελεγχόμενης αυτο-ομιλίας, ενώ η παρακίνηση ελέγχου περιορίζει την αυτορρύθμιση των αθλητών μέσω της αυθόρμητης αυτο-ομιλίας. Συνολικά, η εκτενέστερη έρευνα των προσωπικών παραγόντων κρίνεται απαραίτητη ώστε να γίνει πιο ευδιάκριτη η κατανόηση των παραγόντων πρόβλεψης αυτο-ομιλίας.

Παράγοντες κατάστασης

Οι παράγοντες κατάστασης αναφέρονται σε περιστασιακά γεγονότα που προηγούνται της αυτο-ομιλίας και περιλαμβάνουν διάφορες πτυχές, όπως η δυσκολία της δεξιότητας, ένας κερδισμένος ή χαμένος πόντος, η διαφωνία με έναν συμπαίκτη και οι αποκλίσεις μεταξύ στόχων και απόδοσης. Η έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο εστίασε, ως επί το πλείστον, στις αγωνιστικές συνθήκες.

Οι Van Raalte et al. (2000) ήταν οι πρώτοι που διερεύνησαν το ρόλο των αγωνιστικών συνθηκών ως παράγοντα πρόβλεψης αυτο-ομιλίας σε αθλητές αντισφαίρισης. Από τα αποτελέσματα αποκαλύφθηκε ότι η πλειοψηφία των αθλητών έκαναν χρήση αρνητικής αυτο-ομιλίας μετά από απώλεια πόντων ή λάθη στο σέρβις. Ωστόσο, υπήρχαν ορισμένοι αθλητές που σε αυτές τις καταστάσεις χρησιμοποίησαν στοχευμένη αυτο-ομιλία, κυρίως καθοδήγησης και παρακίνησης. Τα ευρήματα αυτά αποτέλεσαν τις πρώτες ενδείξεις, ότι η εξέλιξη του αγώνα θα μπορούσε να επηρεάσει την αυτο-ομιλία των αθλητών. Εν τούτοις, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για τη μέτρηση της αυτο-ομιλίας των αθλητών οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μόνο τη

μέθοδο της παρατήρησης και συνεπώς τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευτούν με επιφύλαξη.

Πέραν τούτου, οι Hatzigeorgiadis και Biddle (2008) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ των αποκλίσεων στόχων – απόδοσης με την αρνητική αυτο-ομιλία σε δρομείς μεσαίας απόστασης κατά τη διάρκεια ενός αγώνα. Οι ερευνητές αποκάλυψαν ότι οι διαφορές μεταξύ στόχου και απόδοσης είχαν καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία των αθλητών. Συνεπώς, όσα διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια ενός αγώνα μπορούν να προσδιορίσουν την αυτο-ομιλία των αθλητών. Οι συγγραφείς πρόσθετα διαπίστωσαν θετική σχέση του προαγωνιστικού, και ιδιαίτερα του γνωστικού, άγχους με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία. Από την άλλη, οι Hardy et al. (2005) εντόπισαν διαφορές στο περιεχόμενο της οργανικής αυτο-ομιλίας μεταξύ προπόνησης και αγώνα. Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι οι αθλητές έκαναν πιο συχνή χρήση αυτο-ομιλίας στον αγώνα παρά κατά τη διάρκεια της προπόνησης. Εκτός αυτού, οι συγγραφείς ανέφεραν ότι οι αθλητές χρησιμοποιούν στον αγώνα περισσότερο από ό, τι στην προπόνηση σχεδόν όλες τις λειτουργίες της στοχευμένης αυτο-ομιλίας (π.χ. χαλάρωση, έλεγχος νεύρων, ψυχική προετοιμασία, συγκέντρωση, μίμηση). Επίσης, σε προγενέστερη μελέτη τους οι Hardy et al. (2001) παρατήρησαν συχνότερη αυτο-ομιλία των αθλητών πριν τον αγώνα απ' ότι πριν την προπόνηση, αλλά παρόμοια επίπεδα αυτο-ομιλίας κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα. Περαιτέρω, οι αθλητές τόνισαν ότι η εκτεταμένη χρήση αυτο-ομιλίας στην προπόνηση έχει διαισθητικό νόημα δεδομένου ότι η προπόνηση αποτελεί το βασικό χώρο της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και της προετοιμασίας για τον αγώνα. Επιπρόσθετα, ο Hatzigeorgiadis (2006) σε μία πειραματική έρευνα μελέτησε τις διαφορές μεταξύ επίτευξης και μη επίτευξης στόχου και απόδοσης και τη σχέση τους με την αυτο-ομιλία. Τα ευρήματα ανέχυναν ότι στους συμμετέχοντες που εντοπίστηκαν μεγάλες διαφορές μεταξύ στόχου-απόδοσης υπήρξαν στατιστικά σημαντικά περισσότερες σκέψεις εγκατάλειψης από ότι στους συμμετέχοντες με μικρές διαφορές στόχου απόδοσης.

Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι ότι μετά την πιο πρόσφατη κατηγοριοποίηση της οργανικής αυτο-ομιλίας σε αυθόρμητη και στοχευμένη στη βιβλιογραφία προστέθηκαν νέες ποιοτικές μελέτες που πραγματεύονται τη σημασία των συνθηκών προπόνησης και αγώνα σε σχέση με την αυτο-ομιλία. Σε μία απ' αυτές τις μελέτες, εξετάστηκε η στοχευμένη αυτο-ομιλία σε αρχάριους παίκτες Ultimate Frisbee κατά

την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων (Latinjak, Masó & Comoutos, 2018). Πιο αναλυτικά διερευνήθηκαν τρεις συνθήκες: πριν την εκτέλεση της ρίψης, μετά από επιτυχημένη ρίψη και μετά από ανεπιτυχή ρίψη. Οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι οι παίκτες και στις τρεις συνθήκες χρησιμοποίησαν, σε μεγάλο βαθμό, αυτο-ομιλία καθοδήγησης. Πιο συγκεκριμένα, η αυτο-ομιλία πριν από τις ρίψη αποσκοπούσε στην τεχνική υπόδειξη, μετά την επιτυχημένη ρίψη η αυτο-ομιλία επιδίωκε τη θετική ενίσχυση και την μεταφορά τεχνικών στοιχείων εκτέλεσης, ενώ μετά από ανεπιτυχή ρίψη η αυτο-ομιλία στόχευε σε αρνητική ενίσχυση, εντοπισμό λαθών και ανατροφοδότηση σε τεχνικές λεπτομέρειες εκτέλεσης της δεξιότητας.

Οι Latinjak, Torregrossa, Comoutos, Hernando-Gimeno και Ramis (2019) μελέτησαν την στοχευμένη αυτο-ομιλία αθλητών καλαθοσφαίρισης για την αυτο-ρύθμιση σε τέσσερις διαφορετικές αγωνιστικές συνθήκες: λίγο πριν την έναρξη ενός δύσκολου αγώνα, όταν υπάρχει καθαρό προβάδισμα νίκης ή όταν υπάρχει καθαρό μειονέκτημα και στο τέλος ενός δύσκολου παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν λειτουργίες της στοχευμένης αυτο-ομιλίας που ανταποκρίνονται στις ψυχολογικές απαιτήσεις της κάθε αγωνιστικής κατάστασης. Ειδικότερα, πριν από ένα δύσκολο παιχνίδι η αυτο-ομιλία ήταν σχετιζόμενη με τον έλεγχο του άγχους και την πίστη στο στόχο. Στην περίπτωση καθαρού προβαδίσματος νίκης η αυτο-ομιλία αποσκοπούσε στη ρύθμιση περιορισμού της υπερβολικής αυτοπεποίθησης και ελέγχου της χαμηλής κατάστασης εγρήγορσης, ενώ όταν υπήρχε ισχυρό μειονέκτημα για τη νίκη, η αυτο-ομιλία στόχευε στην πρόληψη από την εγκατάλειψη και τον έλεγχο αποδυναμωμένων καταστάσεων εγρήγορσης. Επίσης, στο τέλος ενός δύσκολου παιχνιδιού η αυτο-ομιλία επιδίωκε την καθοδήγηση και την παρακίνηση. Τέλος, οι Latinjak, Masó και Comoutos (2018) επισήμαναν ότι η στοχευμένη αυτο-ομιλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί περισσότερο στον αγώνα παρά στην προπόνηση. Επιπρόσθετα, εντόπισαν ότι σε απαιτητικούς αγώνες η χρήση της στοχευμένης αυτο-ομιλίας είναι πιο συχνή σε σχέση με τη χρήση της σε, θεωρητικά, πιο εύκολους αγώνες. Ταυτόχρονα, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι οι αθλητές χρησιμοποίησαν πιο πολύ την στοχευμένη αυτο-ομιλία για την αυτορρύθμιση κατά τη διάρκεια του αγώνα παρά πριν ή μετά τον αγώνα. Επιπλέον, οι συγγραφείς τόνισαν ότι η στοχευμένη αυτο-ομιλία εκμαιεύτηκε στον αγώνα και στην προπόνηση, κατά κύριο λόγο μετά από αποτυχημένες προσπάθειες.

Συμπερασματικά, τόσο η εξέλιξη του αγώνα όσο και η απόδοση σε σχέση με τους στόχους προσδιορίζουν την οργανική αυτο-ομιλία των αθλητών. Τα ευρήματα των μελετών συνιστούν αφενός ότι οι αποτυχίες, οι αποκλίσεις της απόδοσης και των στόχων σχετίζονται με την αρνητική-αυθόρμητη αυτο-ομιλία, αφετέρου ότι οι αθλητές εφαρμόζουν στοχευμένη αυτο-ομιλία για να αντιμετωπίσουν την επιτυχία και την αποτυχία στην προπόνηση και σε διαφορετικές αγωνιστικές καταστάσεις.

Κοινωνικοί-Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Εάν και οι Hardy et al., (2009) στο εννοιολογικό τους μοντέλο αναγνώρισαν την συμπεριφορά του προπονητή ως μέρος των παραγόντων κατάστασης, οι Theodorakis et al., (2012) πρότειναν ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τους «σημαντικούς άλλους», συμπεριλαμβανομένου και του προπονητή, θα πρέπει να εξετάζονται μεμονωμένα ως κοινωνικοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες.

Ο Ζουρμπάνος και οι συνεργάτες του διερεύνησαν τη σχέση των σημαντικών άλλων στη διαμόρφωση της αυτο-ομιλίας, εστιάζοντας στο ρόλο του προπονητή, ο οποίος κατά γενική ομολογία αποτελεί βασικό πυλώνα στο κοινωνικό περιβάλλον του αθλητή. Πρωτίστως, οι Zourbanos et al., (2006; 2007) υπέδειξαν ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε θετικά τη θετική αυτο-ομιλία, ενώ η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών. Ωστόσο, το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε δεν αξιολόγησε την αυτο-ομιλία ως περιεχόμενο σκέψεων που βιώνουν οι αθλητές κατά τη διάρκεια των προπονήσεων ή των αγώνων. Η δημιουργία του ASTQS (Zourbanos et al., 2009) συνέβαλε στην πιο συστηματική αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας των αθλητών, ενώ ταυτόχρονα εξυπηρέτησε την έρευνα σχετικά με τους παράγοντες πρόβλεψης στην αυτο-ομιλία. Επιπροσθέτως, οι Zourbanos et al. (2010) πραγματοποίησαν τρεις έρευνες, προκειμένου να μελετήσουν τη σχέση μεταξύ προπονητικής συμπεριφοράς και οργανικής αυτο-ομιλίας των αθλητών. Αρχικά, σε έρευνα-πεδίου (Zourbanos et al., 2010, έρευνα 2η) επισημάνθηκε ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή σχετίζονταν θετικά με την θετική-στοχευμένη αυτο-ομιλία, ενώ σχετίζονταν αρνητικά με την αρνητική-αυθόρμητη αυτο-ομιλία. Αντίστοιχα, η μη υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή σχετίζονταν αρνητικά με την θετική-στοχευμένη αυτο-ομιλία, και σχετίζονταν θετικά με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία. Εν συνεχεία, σε πειραματική μελέτη (Zourbanos et al., 2010, έρευνα 3η) διαπιστώθηκε ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή μείωσε την

αρνητική-αυθόρμητη αυτο-ομιλία αθλητών που σχετίζονταν με την ανησυχία, ενώ η μη υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή περιόρισε την θετική-στοχευμένη αυτο-ομιλία των αθλητών που σχετίζονταν με την αυτοπεποίθηση, την εμπύχωση και την καθοδήγηση. Πέραν τούτου, ανιχνεύθηκε ότι η θετική ανατροφοδότηση μείωσε την αρνητική-αυθόρμητη αυτο-ομιλία των αθλητών (Zourbanos et al. 2010, έρευνα 3η). Επιπλέον, η αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία είναι πιο ευάλωτη στην επιρροή σημαντικών άλλων, από ότι είναι η θετική-στοχευμένη αυτο-ομιλία (Zourbanos et al. 2010, έρευνα 2η). Τέλος, οι Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Goudas, Papaioannou, Chroni, & Theodorakis, (2011) διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις των αθλητών για την κοινωνική στήριξη που παρέχεται από τον προπονητή τους προέβλεψαν θετικά τη θετική-στοχευμένη αυτο-ομιλία των αθλητών και αρνητικά την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία των αθλητών. Τα προαναφερόμενα ευρήματα υποστήριξαν, εν μέρει, η έρευνα των De Muynck, Vansteenkiste, Delrue, Aelterman, Haerens, και Soenens, (2017) σε αθλητές αντισφαίρισης. Ειδικότερα, η ευεργετική επίδραση της θετικής ανατροφοδότησης εξηγήθηκε μέσω μεγαλύτερης ικανοποίησης της ανάγκης για ικανότητα και μειωμένης αρνητικής αυτο-ομιλίας, ενώ η θετική επίδραση ενός στιλ επικοινωνίας που υποστηρίζει την αυτονομία εξηγήθηκε μέσω μεγαλύτερης ικανοποίησης της ανάγκης για αυτονομία.

Ένας πρόσθετος κοινωνικό-περιβαλλοντικός παράγοντας που είναι ικανός να επηρεάσει την αυτο-ομιλία των αθλητών αποτελεί το δημιουργούμενο από τον προπονητή κλίμα παρακίνησης. Η Duda (2013) ενσωμάτωσε τη θεωρία επίτευξης στόχων στη θεωρία του αυτο-καθορισμού και πρότεινε μια ιεραρχική εννοιολογική αντίληψη του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή: ένα ενδυναμωτικό κλίμα περιλαμβάνει την υποστήριξη της αυτονομίας, υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση και κοινωνική υποστήριξη. Αντιστρόφως, ένα αποδυναμωτικό κλίμα εμπεριέχει υψηλό προσανατολισμό στο εγώ και ελεγχόμενη συμπεριφορά των αθλητών. Η ερευνήτρια υποστήριξε ότι ένα ενδυναμωτικό κλίμα θα έχει επίδραση στη γνωστική λειτουργία και τα συναισθήματα των αθλητών και θα ικανοποιεί τις ΒΨΑ, ενώ ένα αποδυναμωτικό κλίμα θα τις ματαιώνει. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Zourbanos, Haznadar, Papaioannou, Tzioumakis, Krommidas, και Hatzigeorgiadis, (2016) διερευνώντας τη σχέση μεταξύ του δημιουργούμενου κλίματος από τον προπονητή και της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Τα αποτελέσματα εντόπισαν ότι το ενδυναμωτικό κλίμα από τον προπονητή θετικά

προέβλεψε τη θετική-στοχευμένη αυτο-ομιλία των αθλητών, ενώ το αποδυναμωτικό κλίμα από τον προπονητή θετικά προέβλεψε την αρνητική-αυθόρμητη αυτο-ομιλία των αθλητών.

Τέλος, η Karamitrou et al. (2017) μέσω της θεωρία του αυτο-καθορισμού διερεύνησε τις σχέσεις ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση των τριών ΒΨΑ, τους διαφόρους τύπους παρακίνησης και τις διαστάσεις της θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας των αθλητών. Στα αποτελέσματα εντοπίστηκε ότι η ικανοποίηση της ανάγκης για ικανότητα προέβλεψε θετικά τη θετική-στοχευμένη αυτο-ομιλία και προέβλεψε αρνητικά την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, μέσω της αυτόνομης παρακίνησης. Εν συνεχεία, η ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία προέβλεψε θετικά τη θετική-στοχευμένη αυτο-ομιλία (άμεσα και έμμεσα) μέσω της αυτόνομης παρακίνησης, ενώ προέβλεψε αρνητικά την αρνητική- αυθόρμητη αυτο-ομιλία, με έμμεσο τρόπο, τόσο με αυτόνομη όσο και ελεγχόμενη παρακίνηση (αντίστροφα). Επιπλέον, η ικανοποίηση της ανάγκης για κοινωνικές σχέσεις προέβλεπαν έμμεσα την θετική-στοχευμένη αυτο-ομιλία (θετικά) και την αρνητική-αυθόρμητη αυτο-ομιλία (αρνητικά) μέσω της αυτόνομης παρακίνησης.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι έρευνες για τους κοινωνικο-περιβαλλοντικούς παράγοντες διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας έδειξαν ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή, η δημιουργία από τον ίδιο, ενός ενδυναμωτικού κλίματος παρακίνησης και ένα αθλητικό περιβάλλον που υποστηρίζει τις ΒΨΑ των αθλητών σχετίζονται θετικά με τη χρήση της θετικής-στοχευμένης αυτο-ομιλίας, και αρνητικά με την αρνητική-αυθόρμητη αυτο-ομιλία. Αντιστρόφως, η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή και η δημιουργία από τον ίδιο, ενός αποδυναμωτικού κλίματος παρακίνησης, το οποίο είναι ένα περιβάλλον ματαίωσης των ΒΨΑ των αθλητών, έχουν συνδεθεί θετικά με την αρνητική-αυθόρμητη αυτο-ομιλία των αθλητών.

Σύγχρονες ταξινομήσεις της οργανικής αυτο-ομιλίας

Στην αναπτυσσόμενη ερευνητική βιβλιογραφία η εισαγωγή θεωρητικών πλαισίων και μοντέλων από τη γενική ψυχολογία επέφερε νέες ιδέες σχετικά με τη διερεύνηση της οργανικής αυτο-ομιλίας. Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι ταξινομήσεις της οργανικής αυτο-ομιλίας με βάση τις θεωρίες διπλής διαδικασίας (Furley, Schweizer, & Bertrams, 2015). Η προσαρμογή αυτών των θεωριών στην έρευνα της

αυτο-ομιλίας έχει αποκαλύψει τις διαφορές ανάμεσα στην μη στοχευμένη αυτο-ομιλία, η οποία γίνεται αυτομάτως και την στοχευμένη (ελεγχόμενη) αυτο-ομιλία, η οποία χρησιμοποιείται σκόπιμα και εστιάζει στην αυτορρύθμιση (Latinjak, Zourbanos, et al., 2014; Van Raalte et al., 2016a).

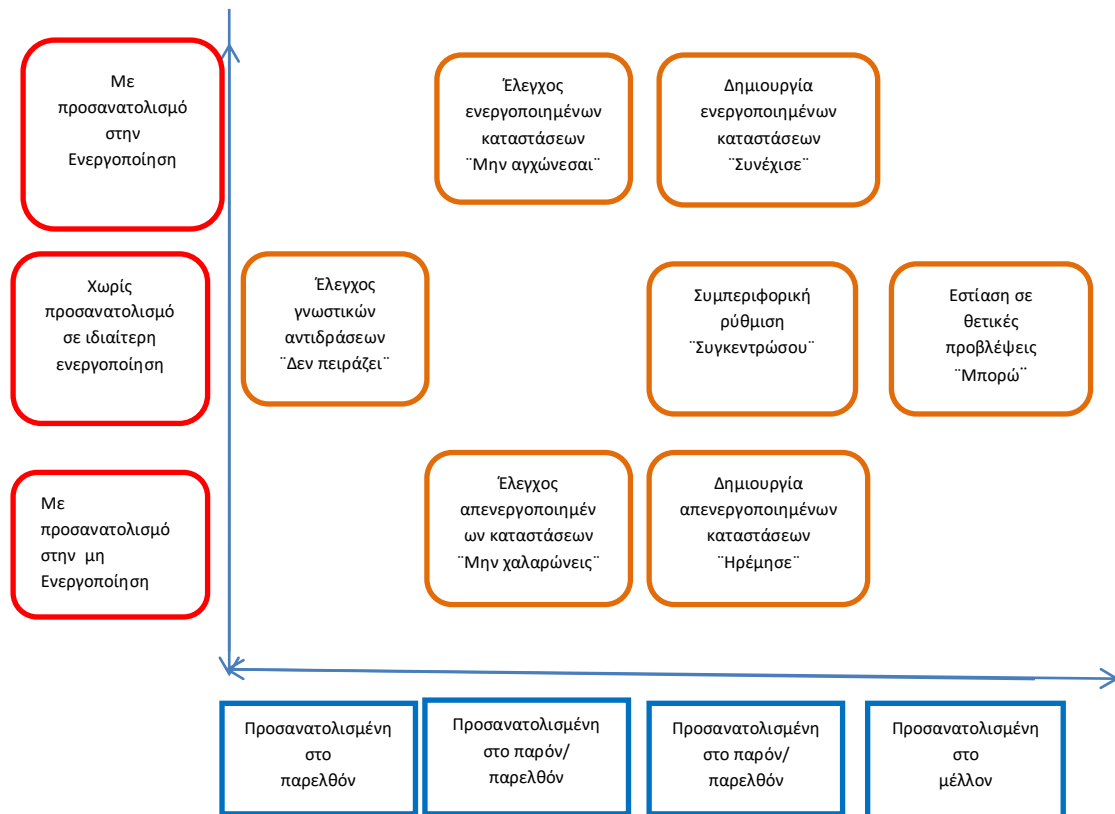
Το θεωρητικό πλαίσιο των Latinjak et al. (2014)

Το σύνολο της νευροψυχολογικής έρευνας δίνοντας έμφαση στις διαφορετικές διαδικασίες σκέψης και τις σχετικές περιοχές του εγκεφάλου τους διακρίνει τις στοχευμένες-ελεγχόμενες διαδικασίες (goal-directed/controlled thought processes) και τις μη στοχευμένες-αυτόματες (undirected/uncontrolled thought processes) (Christoff, 2013). Οι ελεγχόμενες διαδικασίες συνήθως περιλαμβάνουν προσπάθεια, πρόθεση και συναίσθηση, τείνουν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συνήθως αντιμετωπίζονται ως αυτοπαραγωγικές σκέψεις (self-generated thoughts), ενώ οι αυτόματες διαδικασίες στερούνται προσπάθειας, πρόθεσης ή συναίσθησης, τείνουν να μην παρεμβαίνουν μεταξύ τους και συνήθως αντιμετωπίζονται ως αντιλήψεις ή συναισθήματα (Lieberman, 2003). Έχοντας ως βάση αυτό το διαχωρισμό οι Latinjak et al. (2014) πρότειναν την κατηγοριοποίηση της αυτόματης (οργανικής) αυτο-ομιλίας σε στοχευμένη και μη στοχευμένη. Σύμφωνα με τους ερευνητές η στοχευμένη αυτο-ομιλία περιλαμβάνει σκέψεις που χρησιμοποιούνται για τη λήψη μίας απόφασης, για την επίλυση ενός προβλήματος, ή για τη βελτίωση επίδοσης σε ένα έργο (Christoff, Gordon, & Smith, 2011). Επιπλέον, οι στοχευμένες σκέψεις περιέχουν, αφενός, την απεικόνιση της τρέχουσας και της επιθυμητής κατάστασης, και αφετέρου, τη δημιουργία ενός συνδέσμου μεταξύ της τρέχουσας και της επιθυμητής κατάστασης μέσα από μια σειρά ενεργειών που επιχειρούν να μετατρέψουν την πρώτη στη δεύτερη (Unterrainer & Owen, 2006). Από την άλλη, η μη στοχευμένη αυτο-ομιλία περιλαμβάνει: (α) την *αφηρημένη αυτο-ομιλία-μη σχετική* (mind wandering), η οποία εμπεριέχει οποιαδήποτε σκέψη άσχετη με το τρέχον έργο ή δραστηριότητα (π.χ. το να σκέφτεται κάποιος την ώρα του παιχνιδιού τους φίλους του), (β) την *αυτο-ομιλία χωρίς έναυσμα-απρόκλητη* (stimulus independent thoughts), οι οποίες ενέχει σκέψεις σχετικές με τη δραστηριότητα, αλλά άσχετες με το συγκεκριμένο ερέθισμα που λαμβάνει το άτομο (π.χ. το να σκέφτεται κάποιος την ώρα του αγώνα λάθη που έκανε σε προηγούμενο παιχνίδι), και (γ) την *αυθόρμητη αυτο-ομιλία* (spontaneous thoughts), που είναι ακούσιες και μη συντελεστικές σκέψεις ως προς το έργο που επιτελείται, οι οποίες έρχονται στο νου απρόσκλητα και αβίαστα

και που, ωστόσο, συνδέονται άμεσα με το επικείμενο έργο και τα αντίστοιχα περιβαλλοντικά ερεθίσματα (σκέψεις αντίδρασης σε μία μη πετυχημένη εκτέλεση μίας δεξιότητας).

Οι Latinjak et al. (2014) διερευνώντας την στοχευμένη αυτο-ομιλία υποστήριξαν ότι πρόκειται για μια ορθολογική διαδικασία σκέψης που χρησιμοποιείται σκόπιμα για αυτορρύθμιση. Με άλλα λόγια, οι συγγραφείς επισήμαναν ότι η στοχευμένη αυτο-ομιλία, αποσκοπεί, τόσο στον έλεγχο των γνωστικών λειτουργιών, όσο και στην ενεργοποίηση της δράσης, ενώ την διέκριναν με βάση δύο διαστάσεις: τη διάσταση της ενεργοποίησης και το χρόνο αναφοράς (Σχήμα 2.2). Παράλληλα, οι στοχευμένες δηλώσεις διαχωρίστηκαν σε επτά υποκλίμακες. Αναλυτικότερα, σε δηλώσεις για: (α) τον έλεγχο των γνωστικών αντιδράσεων/ αποφόρτιση (π.χ. είναι μόνο ένα παιχνίδι), (β) τη γνωστική και συμπεριφορική ρύθμιση/ προσοχή-συγκέντρωση (π.χ. συγκεντρώσου), (γ) τον έλεγχο έντονης εσωτερικής κατάστασης/ αποσυμπίεση (π.χ. μην θυμώνεις), (δ) τον έλεγχο ήπιας εσωτερικής κατάστασης / αποτροπή απενεργοποίησης (π.χ. μην τα παρατάς), (ε) τη δημιουργία καταστάσεων ενεργοποίησης/ εμπύχωση (π.χ. δώστα όλα), (στ) τη δημιουργία καταστάσεων απενεργοποίησης/ χαλάρωση (π.χ. ηρέμησε), και τέλος (ζ) σε μελλοντικές δηλώσεις που εστιάζουν σε θετικές προβλέψεις/ αυτοπεποίθηση (π.χ. μπορείς να παίξεις καλύτερα).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι πρόσφατα οι Latinjak, & Hatzigeorgiadis, (2020, p.20), ανέφεραν ότι η στοχευμένη αυτο-ομιλία μπορεί να θεωρηθεί ως μία ξεχωριστή ψυχολογική διεργασία.

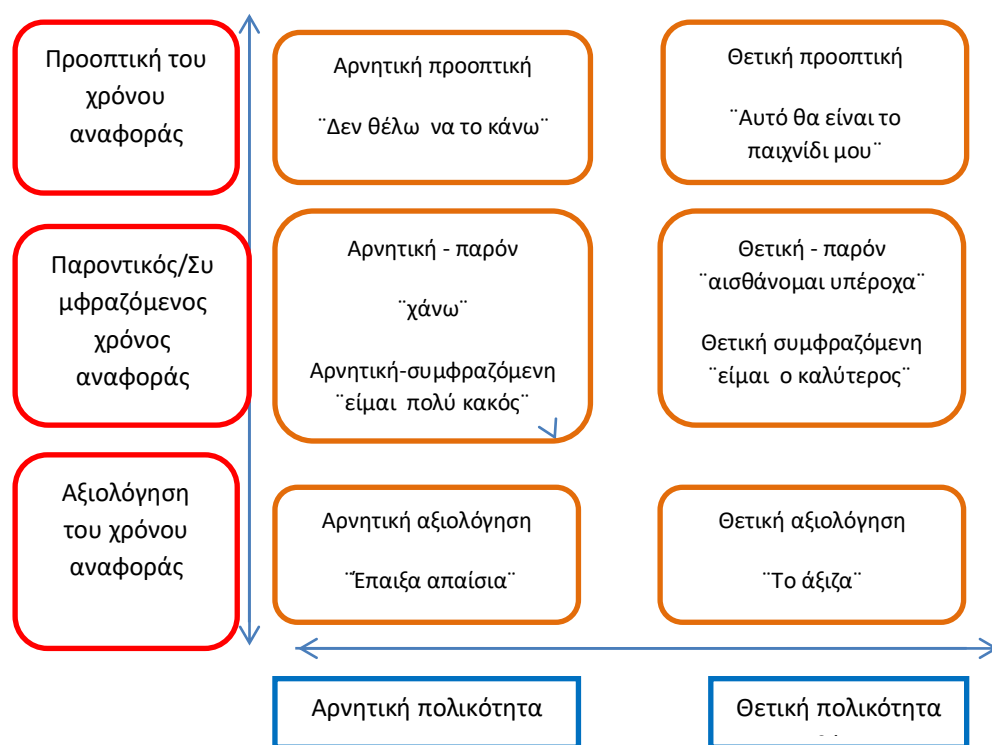


Σχήμα 2.2: Αναπαράσταση των στοχευμένων σκέψεων με βάση τις διαστάσεις της χρονικής αναφοράς και της ενεργοποίησης (Latinjak et al., 2014)

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μη στοχευμένες σκέψεις έχουν μελετηθεί πολύ λιγότερο απ’ ότι οι στοχευμένες (Christoff, 2012). Εν τούτοις, παρόλο που στη βιβλιογραφία συναντάμε πρόσφατες μελέτες για το ρόλο της αφηρημένης αυτο-ομιλίας (Latinjak, 2018a; 2018b), η συντριπτική πλειοψηφία σχετικά με την έρευνα της μη στοχευμένης αυτο-ομιλίας έχει επικεντρωθεί στην αυθόρμητη αυτο-ομιλία. Ο Beck (1976) υποστήριξε ότι οι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονται πάντα την αυθόρμητη αυτο-ομιλία τους, όμως είναι ικανοί να μάθουν να την αναγνωρίζουν και, κατά συνέπεια, έχουν τη δυνατότητα να αναλύσουν οποιοσδήποτε αυθόρμητες σκέψεις και όπου είναι ωφέλιμο, να τις αντικαταστήσουν (Gustafsson, Lundqvist, & Tod, 2017).

Σε μελέτη τους οι Latinjak et al. (2014) διερεύνησαν την αυθόρμητη αυτο-ομιλία σχετικά με τη φύση, τη δομή και το περιεχόμενό της (Σχήμα 2.3). Αναφορικά με τη φύση της, η αυθόρμητη αυτο-ομιλία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα παράθυρο στο μυαλό του αθλητή (Hinzen, 2013). Μεταξύ άλλων, ενημερώνει για τα

πιστεύω των αθλητών, τον καθορισμό στόχων, τις άλογες πεποιθήσεις, τις σκέψεις εγκατάλειψης, ενώ αιτιολογεί επιτυχημένες ή αποτυχημένες αποδόσεις (Latinjak, Corbalan-Frigola, et al., 2020). Επομένως, η αυθόρμητη αυτο-ομιλία δεν μπορεί να υπάρξει από μόνη της αλλά συνοδεύεται πάντοτε από μια τουλάχιστον ψυχολογική διαδικασία, η οποία εκφράζεται με την αυθόρμητη αυτο-ομιλία. Σχετικά με τη δομή της, η αυθόρμητη αυτο-ομιλία ταξινομείται με βάση δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση είναι η κατεύθυνση και περιλαμβάνει τη θετική, αρνητική και την ουδέτερη αυτο-ομιλία. Η δεύτερη διάσταση είναι ο χρόνος αναφοράς και περιλαμβάνει την αναδρομική, την ενδεχόμενη και τον χρόνο που σχετίζεται με το παρόν. Τέλος, όσον αφορά το περιεχόμενο, η αυθόρμητη αυτο-ομιλία περιγράφει κυρίως, αξιολογεί και εξηγεί τα προηγούμενα αποτελέσματα και κάνει προβλέψεις σχετικά με τα επερχόμενα γεγονότα.



Σχήμα 2.3: Αναπαράσταση των αυθόρμητων σκέψεων με βάση τις διαστάσεις της πολικότητας και της χρονικής αναφοράς (Latinjak et al., 2014)

Οι Latinjak, Hatzigeorgiadis, και Zourbanos (2017) εξέτασαν το περιεχόμενο της αυθόρμητης και της στοχευμένης αυτο-ομιλίας σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος και θυμό. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την προαναφερόμενη ταξινόμηση και

εντόπισαν ότι σε καταστάσεις που προκαλούν θυμό, η αυθόρμητη αυτο-ομιλία ήταν αρνητική και αναδρομική, ενώ σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος, η αυθόρμητη αυτο-ομιλία ήταν θετική, αρνητική καθώς και ενδεχόμενη. Η στοχευμένη αυτο-ομιλία επιδίωκε τη δημιουργία ενεργοποιημένων καταστάσεων, τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και την εστίαση σε θετικές προβλέψεις, εάν και διαπιστώθηκαν κάποιες διαφορές μεταξύ των δύο καταστάσεων.

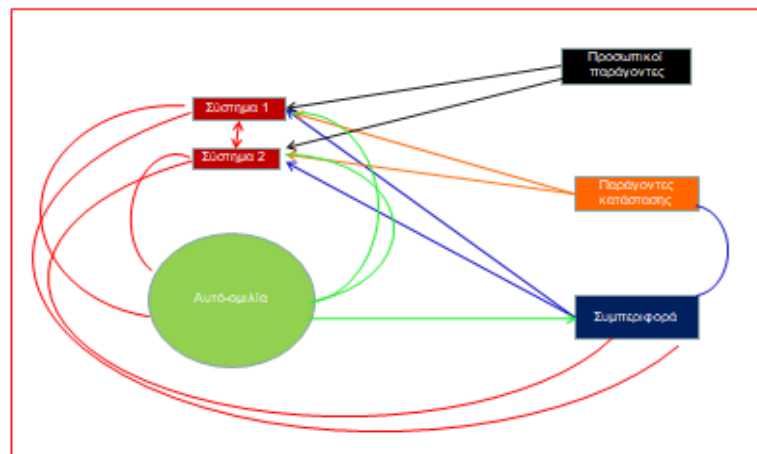
Σε πρόσφατη μελέτη ο Latinjak (2018b) διερεύνησε τις λειτουργίες της στοχευμένης και τη μη στοχευμένης αυτο-ομιλίας στον αγώνα. Στα αποτελέσματα ανιχνεύθηκε ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών αυτο-ομιλίας και μία δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων τύπων οργανικής αυτο-ομιλίας. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι στοχευμένες σκέψεις σχετίζονται περισσότερο με τις αυθόρμητες σκέψεις και στη διάρκεια της δοκιμασίας κλιμακώνονται. Από την άλλη, οι αυθόρμητες σκέψεις συνδέονται με ποικίλες ψυχολογικές καταστάσεις, ενώ οι αφηρημένες σκέψεις δεν σχετίζονται με άλλες κατηγορίες σκέψεων, μεταβάλλονται με βάση την ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου και ελαττώνονται στη διάρκεια της δοκιμασίας.

Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν οι Latinjak et al. (2018) όταν εξέτασαν τις λειτουργίες της στοχευμένης αυτο-ομιλίας υπό το πρίσμα του αυτοκαθορισμού με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων αρχάριων αθλητών Frisbee. Πιο διεξοδικά, πριν από την εκτέλεση μίας δεξιότητας οι αθλητές επικαλούνταν αυτο-ομιλία καθοδήγησης. Εντούτοις, μετά από αποτυχημένες εκτελέσεις της δεξιότητας, η αυτο-ομιλία εμπειρείχε την αναγνώριση τεχνικών λαθών και την τεχνική προσαρμογή σε αυτά. Τέλος, μετά από επιτυχημένες εκτελέσεις της δεξιότητας οι οδηγίες περιελάμβαναν θετική ανατροφοδότηση των τεχνικών σημείων εκτέλεσης και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν προηγούμενα ευρήματα (Kahneman, 2011; Van Raalte et al., 2016a), όπου και αναγνωρίστηκε μια διαδοχική σύνδεση μεταξύ αυθόρμητης και στοχευμένης αυτο-ομιλίας, ενισχύοντας την πρόταση ότι οι διαισθητικές διαδικασίες σκέψης, συμπεριλαμβανομένης της αυθόρμητης σκέψης, εμφανίζονται χρονικά πριν από τις ορθολογικές διαδικασίες, οι οποίες περιλαμβάνουν τη στοχευμένη σκέψη.

Το ειδικό αθλητικό μοντέλο (Sport-specific model of self-talk) των Van Raalte et al.(2016)

Οι Van Raalte et al. (2016a) ανέπτυξαν προσφάτως ένα ειδικό μοντέλο αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό που έχει άμεση σχέση με την οργανική αυτο-ομιλία. Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι προσαρμοσμένο στη θεωρία διπλής επεξεργασίας του Kahneman (2011), σύμφωνα με την οποία, υπάρχουν δύο αλληλεπιδρώντα συστήματα τα οποία μετατρέπουν πληροφορίες από τον εξωτερικό κόσμο σε γνωστικά περιεχόμενα: το *Σύστημα 1* (διαισθητικός τύπος/intuitive type), στο οποίο η αυτο-ομιλία έρχεται στο μυαλό αυθόρμητα, είναι άμεση, δεν απαιτεί πνευματική προσπάθεια και αποτελεί τη συναισθηματικά φορτισμένη αντίδραση σε μια κατάσταση και το *Σύστημα 2* (ορθολογικός τύπος/rational type), όπου η αυτο-ομιλία είναι πιο αργή, βασίζεται στη λογική, δεν υπάρχει συναισθηματική επίδραση, απαιτεί πνευματική προσπάθεια, εστιάζει στο έργο και είναι συνειδητά ελεγχόμενη. Η ορθολογική αυτο-ομιλία (Σύστημα 2) λειτουργεί ως παρατηρητής συμπεριφοράς, επηρεάζεται από νέες πληροφορίες που εισάγονται από το περιβάλλον στον εγκέφαλο και ελέγχει τη διαισθητική αυτο-ομιλία (Σύστημα 1).

Σύμφωνα με τους ερευνητές η ορθολογική αυτο-ομιλία (Σύστημα 2) περαιτέρω υποδιαιρείται σε: (α) προληπτική αυτο-ομιλία, η οποία περιλαμβάνει την αυτο-ομιλία καθοδήγησης και την αυτο-ομιλία παρακίνησης και (β) αντιδραστική αυτο-ομιλία, η οποία περιλαμβάνει τις απαντήσεις που δίνει ο αθλητής σε μία συναισθηματικά φορτισμένη και προκατειλημμένη διαισθητική αυτο-ομιλία. Για παράδειγμα, ένας ποδοσφαιριστής που ευθύνεται για ένα πέναλτι επηρεασμένος από ορισμένες πεποιθήσεις, που είναι καταγεγραμμένες στο υποσυνείδητό του, αναφωνεί: «Είμαι άχρηστος, θα πρέπει να σταματήσω». Όταν η συναισθηματική αντίδραση συνειδητοποιείται και αναπαρίσταται, καθίσταται διαθέσιμη για επεξεργασία από την ορθολογική αυτο-ομιλία (Σύστημα 2.4). Η αυτο-ομιλία που εμφανίζεται ως αποτέλεσμα αυτής της επεξεργασίας θεωρείται η αντιδραστική αυτο-ομιλία με τον αθλητή να λέει στον εαυτό του «ηρέμησε, δεν ήταν εξ ολοκλήρου δικό σου λάθος, δεν θα επαναληφθεί» αυξάνοντας έτσι την συγκέντρωση και κατ' επέκταση την απόδοσή του.



Σχήμα 2.4. Ειδικό αθλητικό μοντέλο αυτο-ομιλίας/Sport-specific model of self-talk (Van Raalte et al., 2016a)

Επιπροσθέτως, το μοντέλο αυτο-ομιλίας των Van Raalte et al. (2016a) αναδεικνύει τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των προσωπικών παραγόντων και των παραγόντων κατάστασης (αναφέρονται ως περιστασιακοί παράγοντες), των γνωστικών μηχανισμών (Σύστημα 2), των συναισθημάτων, της παρακίνησης και του άγχους (που σχετίζονται με τα Συστήματα 1 και 2), τη συμπεριφορά και την αυτο-ομιλία. Πιο αναλυτικά, όταν η προληπτική αυτο-ομιλία συμφωνεί με τη διαισθητική, τότε αναφέρεται ως αρμονική αυτο-ομιλία. Για παράδειγμα, εάν ένας αθλητής πει στον εαυτό του «μπορώ να τα καταφέρω» με σκοπό την κατάκτηση μίας δεξιότητας και πραγματικά το πιστεύει είναι πολύ πιθανό να το πετύχει. Αντιθέτως, όταν η προληπτική αυτο-ομιλία διαφωνεί με τη διαισθητική, αναφέρεται ως δυσαρμονική αυτο-ομιλία. Για παράδειγμα, εάν ένας αθλητής πει στον εαυτό του «μπορώ να τα καταφέρω» με σκοπό την κατάκτηση μίας δεξιότητας και δεν το πιστεύει, έχει μεγάλες πιθανότητες να μην καταφέρει το στόχο του. Άρα, υφίσταται αλληλεπίδραση μεταξύ διαισθητικής και ορθολογικής αυτο-ομιλίας με την συμπεριφορά του αθλητή. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η κατάχρηση-εξάντληση της ορθολογικής αυτο-ομιλίας πρέπει να αποφευχθεί διότι είναι πιθανό να εξαντλήσει τους γνωστικούς πόρους και να οδηγήσει σε επιζήμια αποτελέσματα στην απόδοση. Συνεπώς, επιβάλλεται η συνεχής εξάσκηση της αυτο-ομιλίας στην προπονητική διαδικασία.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, παρόλο που το πλαίσιο του Latinjak et al έχει επικριθεί (Van Raalte et al., 2016a), χρησιμοποιήθηκε σε αρκετές μελέτες στον τομέα του αθλητισμού (Latinjak, Font-Llado, Zourbanos, & Hatzigeorgiadis, 2016;

Latinjak, Hatzigeorgiadis & Zourbanos, 2017), σε αντίθεση με το νέο προτεινόμενο μοντέλο της Van Raalte et al.,(2016a) το οποίο δεν έχει ακόμη ερευνητικό υπόβαθρο (Hardy et al., 2018; Karamitrou et al., 2017; Van Raalte, Vincent, & Brewer, 2016b).

Συμπερασματικά, το μοντέλο που αναλύθηκε από τους Van Raalte et al. (2016a) καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο που περιέγραψαν οι Latinjak et al. (2014) παρουσιάζουν σημαντικά κοινά σημεία, όπως η διάκριση μεταξύ διαισθητικών/αυθόρμητων και ορθολογικών/στοχευμένων διαδικασιών σκέψης. Ωστόσο, υφίσταται μια ουσιαστική διαφορά μεταξύ των δύο προσεγγίσεων-ταξινομήσεων. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι Latinjak et al. (2014) στη διάκρισή τους θεώρησαν ότι η στρατηγική αυτο-ομιλία είναι ανεξάρτητη της οργανικής αυτο-ομιλίας, οι Van Raalte et al. (2016a) διέκριναν τη διαισθητική από την ορθολογική αυτο-ομιλία συμπεριλαμβάνοντας τη στρατηγική αυτο-ομιλία στην ορθολογική. Η βιβλιογραφία της στρατηγικής αυτο-ομιλίας, εν μέρει, υποστηρίζει και τις δύο απόψεις. Κατά συνέπεια, μια ενιαία αντίληψη που θα περιλαμβάνει ένα συνδυασμό και των δύο οπτικών κρίνεται απαραίτητη για να προσφέρει μια σύγχρονη ιδέα της αυτο-ομιλίας.

Παρεμβάσεις διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας

Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι μεγάλο μέρος της έρευνας για την αυτο-ομιλία στον αθλητισμό έχει επικεντρωθεί σε παρεμβάσεις που επιδιώκουν να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες αυτο-ομιλίας ώστε να επηρεάσουν συγκεκριμένες καταστάσεις. Εξάλλου, έχει καταστεί σαφές ότι η επανάληψη των λέξεων-κλειδιών στις παραδοσιακές παρεμβάσεις είναι ποιοτικά διαφορετική απ' ότι στην οργανική, στοχευμένη αυτο-ομιλία που χρησιμοποιούν οι αθλητές για να στηρίξουν την αυτο-ρύθμισή τους (Theodorakis, et al., 2012). Σύμφωνα με την πρόσφατη ανασκόπηση των παρεμβάσεων αυτο-ομιλίας (Latinjak, Hatzigeorgiadis et al., 2019), οι ερευνητές αναγνώρισαν τις παρεμβάσεις διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας ως μία νεότερη προσέγγιση η οποία στοχεύει στην οργανική αυτο-ομιλία των αθλητών μέσω της δημιουργίας από τα μετα-γνωστικά δεδομένα.

Παρόλο που η έρευνα για τις παρεμβάσεις διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας βρίσκεται ακόμη στα πρώτα της βήματα η σύνδεση παρέμβασης και στοχευμένης αυτο-ομιλίας δεν έχει περάσει απαρατήρητη στο πεδίο της εφαρμοσμένης ψυχολογίας

Εξάλλου, σε μία από τις πρώτες μελέτες οι Risley και Hart (1968) επισήμαναν ως μια παραδοσιακή παραδοχή στην οποία βασίζονται οι θεραπευτικές προσεγγίσεις το γεγονός ότι η αναδιάταξη και η ανασύνθεση λεκτικών δηλώσεων για τον εαυτό και το ίδιο το περιβάλλον κάποιου οδηγεί σε αντίστοιχη αναδιάταξη της συμπεριφοράς σε σχέση με το περιβάλλον του. Παράλληλα, παραδοσιακές γνωστικές-συμπεριφορικές προσεγγίσεις (Beck, 1976; Ellis, 1976; Meichenbaum, 1977) καθώς και σύγχρονες μελέτες παρόμοιας θεματολογίας (Neil, Hanton, & Mellalieu, 2013; Turner & Barker, 2014) έχουν εφαρμοστεί αποτελεσματικά στο περιβάλλον του αθλητισμού και έμμεσα υποστήριξαν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι παρεμβάσεις διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με αυτά τα ψυχοθεραπευτικά πλαίσια. Για παράδειγμα, τόσο οι γνωστικές-συμπεριφορικές προσεγγίσεις, όσο και οι παρεμβάσεις διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας στοχεύουν στο να κάνουν τους αθλητές να συνειδητοποιήσουν την οργανική τους αυτο-ομιλία, να αναγνώρισουν τις αυτόματες, συναισθηματικά φορτισμένες σκέψεις και, όταν αυτές είναι δυσλειτουργικές, να τις αντικαταστήσουν με λειτουργικές (Latinjak, Hernando-Gimeno et al., 2019).

Μια παρέμβαση διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας αποτελείται από συνομιλίες που πραγματοποιούνται εκτός προπόνησης σε μικρές ομάδες, σε προσωπικές συναντήσεις ή σε σεμινάρια online. Στο πλαίσιο των παρεμβάσεων διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας το περιεχόμενο των λέξεων-κλειδιών προκύπτει από αθλητικές καταστάσεις και είναι πάντα αυτο-καθοριζόμενο. Οι συμμετέχοντες πρέπει να αποφασίσουν επιτόπου εάν και πότε θα χρησιμοποιήσουν τις οδηγίες που συζητήθηκαν σε προηγούμενες συνεδρίες, ενώ η χρήση της στοχευμένης αυτο-ομιλίας που συζητείται στις συνεδρίες είναι προαιρετική. Συνοπτικά, στις παρεμβάσεις διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας οι αθλητές ενθαρρύνονται να προβληματιστούν για το περιεχόμενο, το χρονοδιάγραμμα και τη χρήση της στοχευμένης αυτο-ομιλίας τους και να αναπτύξουν ιδέες για εναλλακτικά σχέδια αυτο-ομιλίας, για να ανταπεξέλθουν σε μελλοντικές προκλήσεις (Latinjak, et al., 2019).

Οι Latinjak, Font-Lladó, Zourbanos και Hatzigeorgiadis, (2016) διερευνώντας την αποτελεσματικότητα της χρήσης στοχευμένης αυτο-ομιλίας σε έναν ελίτ αθλητή αγωνιστικού προσανατολισμού διοργάνωσαν μια σειρά από προσωπικές συνεδρίες που έλαβαν χώρα σε μη αθλητικό περιβάλλον. Πρωτίστως, οι ερευνητές διαπίστωσαν

ότι η φυσική απομάκρυνση από τη συνήθη θέση προπόνησης βοηθά τους αθλητές να έχουν μια διαφορετική προσέγγιση, όταν εξερευνούν τις ψυχολογικές προκλήσεις. Εν συνεχεία, τόνισαν ότι η εκπαίδευση των αθλητών τόσο στην στοχευμένη αυτο-ομιλία, όσο και στον εντοπισμό προβληματικών αγωνιστικών καταστάσεων τους δίνει τη δυνατότητα να αντικαταστήσουν την προβληματική στοχευμένη αυτο-ομιλία με εναλλακτικές, πιο εύκολες αυτο-αναφορές. Εν τέλει, οι συγγραφείς συμπέραναν ότι είναι δυνατό να αυξηθεί η συνειδητοποίηση της αρνητικής αυθόρμητης αυτο-ομιλίας και να προωθηθεί η πίστη στις δυνατότητες της στοχευμένης αυτο-ομιλίας για την επίλυση ψυχολογικών προκλήσεων. Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα οι Latinjak et al. (2018) δεν απόδειξαν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σε ένα πρόγραμμα γυμναστηρίου. Οι ερευνητές απέδωσαν τα αποτελέσματα, εν μέρει, στο γεγονός ότι το πρόγραμμα παρέμβασης υλοποιήθηκε στον ίδιο χώρο (γυμναστήριο) λίγο πριν και μετά από το αθλητικό έργο, με συνέπεια οι αθλητές να μην μελετήσουν προσεκτικά την στοχευμένη αυτο-ομιλία ώστε να προκαλέσουν κάποια σημαντική αλλαγή στην απόδοση.

Αξίζει ακόμη να αναφερθούμε σε μια πρωτότυπη μελέτη, των Latinjak, Hernando-Gimeno et al. (2019), οι οποίοι παρείχαν την παρέμβαση μέσω μιας διαδικτυακής εφαρμογής με τη μορφή γραπτών μηνυμάτων. Αναμφίβολα, η απόσταση από τα αθλητικά περιβάλλοντα, και σ' αυτή την περίπτωση, επέτρεψε στους αθλητές να αποκτήσουν νέες και εμπλουτισμένες προοπτικές αυτορρύθμισης. Μολονότι το εγχείρημα έλαβε θετική και αρνητική ανατροφοδότηση από αθλητές και αθλητικούς ψυχολόγους, το γεγονός ότι οι αθλητές επανεξέτασαν την στοχευμένη αυτο-ομιλία στην καθημερινή τους ρουτίνα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό. Αναμφισβήτητα, οι παρεμβάσεις διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας είναι πάντα αθλητικό-κεντρικές, δεδομένου ότι ο αθλητικός ψυχολόγος καθοδηγεί μέσω ερωτήσεων τον αθλητή για την προώθηση της ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Για να το πετύχει αυτό, ο αθλητικός ψυχολόγος χρησιμοποιεί μία ανακριτική προσέγγιση, με τη Σωκρατική (μαιευτική) μέθοδο διατύπωσης ερωτήσεων να προβάλλει ως μια πρόσφορη ιδέα (McArdle & Moore, 2012). Αυτές οι δεξιότητες, με τη σειρά τους, βοηθούν στην απόκτηση μη επικριτικής αυτογνωσίας, τη διόρθωση και την αντικατάσταση των στρατηγικών αυτορρύθμισης. (Latinjak, & Hatzigeorgiadis, 2020, p.92).

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι οι παρεμβάσεις διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας τον τελευταίο καιρό ενσωματώθηκαν στη βιβλιογραφία και, ως εκ τούτου, στοιχεία που υποστηρίζουν τα αποτελέσματά της είναι σπάνια, διερευνητικά και μη οριστικά. Επομένως, η αναζήτηση θετικών υποστηρικτικών στοιχείων αποτελεί αναγκαιότητα.

Στρατηγική αυτο-ομιλία

Η θεμελιώδης διάκριση του φαινομένου της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό ενέχει εκτός της οργανικής και τη χρήση της αυτο-ομιλίας ως γνωστική στρατηγική. Διάφοροι όροι, όπως λεκτικά συνθήματα, συνθήματα καθοδήγησης, κ.ά., έχουν επιστρατευτεί με τη στρατηγική αυτο-ομιλία να επικρατεί, εν τέλει, στην αθλητική βιβλιογραφία (Latinjak, Hatzigeorgiadis et al., 2019). Η στρατηγική αυτο-ομιλία περιλαμβάνει τη χρήση προκαθορισμένων λέξεων-κλειδιών με στόχο την ενεργοποίηση μιας κατάλληλης απάντησης, εξυπηρετώντας έτσι ένα συγκεκριμένο σκοπό - ενεργοποιώντας τους αντίστοιχους μηχανισμούς και τελικά βελτιώνοντας την απόδοση ή επιτυγχάνοντας στόχους αυτορρύθμισης (Latinjak & Hatzigeorgiadis, 2020, p.18). Αυτές οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιούνται, συνήθως πριν ή κατά την εκτέλεση ενός έργου, θα πρέπει να έχουν θετικό περιεχόμενο και ανάλογα με τη συγκεκριμένη λειτουργία που στοχεύουν, είναι καθοδήγησης ή παρακίνησης (Hatzigeorgiadis, Zourbanos et al., 2014). Περαιτέρω, οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos, και Theodorakis (2007) διερεύνησαν ένα είδος αυτο-ομιλίας παρακίνησης που εστίασε στη μείωση του άγχους, ενώ από την άλλη, οι Latinjak, Torregrosa και Renom (2011) επεκτείνοντας την αυτο-ομιλία καθοδήγησης μελέτησαν έναν μείγμα αυτο-ομιλίας και ανατροφοδότησης, που αποκάλεσαν αυτο-ανατροφοδότηση (π.χ., τα πήγες καλά). Επομένως, η στρατηγική αυτο-ομιλία βρίσκεται στην πρώτη γραμμή έρευνας της αθλητικής ψυχολογίας, είναι προαποφασισμένη και προκαθορισμένη και βασίζεται κυρίως σε κανόνες συμπεριφοράς, (Hatzigeorgiadis & Galanis, 2017). Παράλληλα, οι Van Raalte et al. (2016a) επισήμαναν ότι, εάν και η στρατηγική αυτο-ομιλία δεν είναι συναισθηματικά καθοδηγούμενη, καθώς είναι ορθολογικής προέλευσης και κατά συνέπεια θεωρείται συναισθηματικά ουδέτερη, μπορεί να στοχεύσει σε συναισθηματικά αποτελέσματα, όπως η εμπύχωση ή η χαλάρωση. Άξιο λόγου είναι, επίσης, το γεγονός ότι το περιεχόμενό της στρατηγικής αυτο-ομιλίας μπορεί να οφείλεται σε αυτο-αντιδράσεις των αθλητών, οι οποίες, όμως, δεν αποφασίζονται κατά τη διάρκεια αλλά πριν από την προπόνηση ή τον αγώνα

(Hatzigeorgiadis et al., 2011). Ως εκ τούτου, η χρήση της στρατηγικής αυτο-ομιλίας συνδέεται με τη μνήμη και ακολουθεί ένα σχέδιο (Latinjak, Hatzigeorgiadis, et al., 2019).

Επιπλέον, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις το περιεχόμενο της οργανικής και της στρατηγικής αυτο-ομιλίας είναι ταυτόσημο, όπως για παράδειγμα η δήλωση "ηρέμησε". Ωστόσο, αυτό δεν υποδηλώνει ότι η οργανική και η στρατηγική αυτο-ομιλία είναι ίδιες. Έτσι, από τη μία η προαναφερόμενη δήλωση είναι οργανική αυτο-ομιλία, εάν είναι αποτέλεσμα μιας ορθολογικής γνωστικής διαδικασίας που χρησιμοποιείται σκοπίμως για την επίλυση ενός προβλήματος (π.χ. να μην παρασυρθεί και απαντήσει σε πρόκληση αντιπάλου), ενώ από την άλλη είναι στρατηγική αυτο-ομιλία, εάν ο αθλητής ακολουθεί ένα προκαθορισμένο σχέδιο που συνίσταται στην επανάληψη αυτής της συγκεκριμένης φράσης σε ορισμένες στιγμές (π.χ. βαθιά εισπνοή). Συμπερασματικά, η διαφορά οργανικής και στρατηγικής αυτο-ομιλίας υπόκειται στην προέλευσή της και όχι στο περιεχόμενο των αυτο-δηλώσεων.

Τέλος, προκειμένου να αποφευχθεί η σύγχυση στη διάκριση μεταξύ οργανικής και στρατηγικής αυτο-ομιλίας, μπορούν οι προκαθορισμένες δηλώσεις, που χρησιμοποιήθηκαν σε παρεμβάσεις στρατηγικής αυτο-ομιλίας, να γίνουν οργανικές μετά την παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, οι Brick, MacIntyre, και Campbell (2016) υποστήριξαν πως, εάν ο αθλητής θυμηθεί τις λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιούνται στη στρατηγική παρέμβαση, τότε αυτές μπορούν να γίνουν μέρος της μεταγνωστικής γνώσης και να αναπτυχθούν οργανικά λίγο μετά την παρέμβαση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μεταγνωστικές γνώσεις των αθλητών βασίζονται σε μια ποικιλία εμπειριών ζωής, όπως αλληλεπιδράσεις προπονητή-αθλητή, πληροφορίες από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή παρεμβάσεις στρατηγικής αυτο-ομιλίας (Efklides, 2014). Ως εκ τούτου, οι παρεμβάσεις στρατηγικής αυτο-ομιλίας μπορούν να επηρεάσουν την στοχευμένη οργανική αυτο-ομιλία των αθλητών, όταν οι αθλητές αποφασίσουν κατά τη διάρκεια της πρακτικής να χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές λέξεις-κλειδιά, στις οποίες έχουν προηγουμένως εκπαιδευτεί (Latinjak, Hatzigeorgiadis et al., 2019).

Παρεμβάσεις στρατηγικής αυτο-ομιλίας

Η έρευνα του φαινομένου της αυτο-ομιλίας, σε μεγάλο βαθμό, βασίζεται σε παρεμβάσεις στρατηγικής αυτο-ομιλίας, οι οποίες επικεντρώνονται στις συνέπειες της επανάληψης προκαθορισμένων λέξεων-κλειδιών (Hardy, Begley, & Blanchfield, 2015). Προκειμένου να αποφευχθεί πιθανή σύγχυση, είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι στις παρεμβάσεις στρατηγικής αυτο-ομιλίας το περιεχόμενο των λέξεων-κλειδιών είναι, συνήθως, προκαθορισμένο, ενώ στις παρεμβάσεις διαμόρφωσης είναι πάντα αυτο-καθοριζόμενο. Μία ακόμη διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι ο χρόνος, στον οποίο λέγονται οι λέξεις-κλειδιά στις παρεμβάσεις στρατηγικής αυτο-ομιλίας, είναι προκαθορισμένος, σε αντίθεση με τις παρεμβάσεις διαμόρφωσης, όπου οι συμμετέχοντες αποφασίζουν κατά τη διάρκεια του έργου, πότε θα κάνουν χρήση της αυτο-ομιλίας. Τέλος, η χρήση των λέξεων-κλειδιών στη στρατηγική αυτο-ομιλία είναι επιτακτική, σε αντίθεση με τις παρεμβάσεις διαμόρφωσης, όπου είναι προαιρετική (Latinjak, Hatzigeorgiadis et al., 2019). Η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών παρεμβάσεων αυτο-ομιλίας έχει τεκμηριωθεί στη συστηματική ανασκόπηση των Tod, et al. (2011) οι οποίοι επισήμαναν ότι στην πλειοψηφία των μελετών που έκαναν χρήση στρατηγικής αυτο-ομιλίας εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις στην απόδοση.

Επιπροσθέτως, οι Hatzigeorgiadis et al., (2011), στη μετα-ανάλυσή τους αναγνώρισαν ότι οι παρεμβάσεις στρατηγικής αυτο-ομιλίας έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην αθλητική απόδοση και μπορούν να θεωρηθούν ένα πολύτιμο εργαλείο για αθλητές, προπονητές και αθλητικούς ψυχολόγους. Πιο αναλυτικά, διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στρατηγικής αυτο-ομιλίας ως συνάρτηση τεσσάρων σημαντικών πτυχών: τη φύση του έργου, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τη διάρκεια της παρέμβασης και τις ιδιαιτερότητες της αυτο-ομιλίας. Σε ό,τι αφορά τη φύση του έργου, έγινε διαχωρισμός με βάση τις κινητικές απαιτήσεις (λεπτά-αδρά έργα), και με βάση την εξοικείωση (νέα- κατακτημένα έργα). Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, αυτά ποικίλουν από αθλητές (Landin & Hebert, 1999), φοιτητές-μαθητές (Theodorakis, Chroni, Lapidis, Bebetos, & Douma, 2001), και ασκούμενους (Horcajo, Paredes, Higuera, Briñol, & Petty, 2019). Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία στις έρευνες με τους αθλητές, είναι ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι μελέτες έχουν απασχολήσει αρχάριους ή

νεαρούς αθλητές. Άρα ο στόχος της στρατηγικής αυτο-ομιλίας ήταν η εκμάθηση των αθλητικών δεξιοτήτων. Απεναντίας στις λίγες μελέτες όπου το δείγμα αποτελούσαν αθλητές υψηλού επιπέδου, τα έργα είχαν ήδη κατακτηθεί-αυτοματοποιηθεί και στόχος ήταν η βελτίωση. Παρομοίως σε έρευνες με φοιτητές, οι πειραματικοί στόχοι ήταν, ως επί το πλείστον, νέοι με συνέπεια τα πειράματα να αξιολογούν ζητήματα εκμάθησης σε μη-εξειδικευμένα δείγματα. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις ποικίλλουν σε διάρκεια (διατομεακές, μικρότερες και μεγαλύτερες) και περιεχόμενο/σκοπό (χωρίς εκπαίδευση αυτο-ομιλίας, με εκπαίδευση αυτο-ομιλίας σε διάφορα έργα, ή με εκπαίδευση αυτο-ομιλίας σε πειραματικό έργο). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις αυτο-ομιλίας ήταν πιο αποτελεσματικές για έργα που σχετίζονταν με τη λεπτές κινητικές δεξιότητες συγκριτικά με αδρές κινητικές απαιτήσεις, καθώς, επίσης, και για τα νέα έργα σε σχέση με καλά μαθημένα (κατακτημένα) έργα. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις που περιελάμβαναν εκπαίδευση αυτο-ομιλίας ήταν πιο αποτελεσματικές από εκείνες που δεν περιελάμβαναν. Συμπερασματικά, οι παρεμβάσεις στρατηγικής αυτο-ομιλίας αφενός στοχεύουν στην αλλαγή ψυχολογικών διαδικασιών άμεσα και όχι με την ενίσχυση των ψυχολογικών δεξιοτήτων και αφετέρου αποσκοπούν στη βελτίωση της απόδοσης και σε παραμέτρους σχετικές με την απόδοση, όπως η προσοχή, τα συναισθήματα και η παρακίνηση (Hatzigeorgiadis et al., 2011). Επιπρόσθετα, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν παρεμβάσεις καθοδήγησης και παρακίνησης με λέξεις-κλειδιά (Theodorakis et al., 2000) σε διάφορα αθλήματα με, γενικά, θετικά αποτελέσματα (Hatzigeorgiadis et al., 2011; Tod et al., 2011). Παρόλα αυτά και οι δύο συστηματικές ανασκοπήσεις σχετικά με τις παρεμβάσεις της στρατηγικής αυτο-ομιλίας (Hatzigeorgiadis et al., 2011; Tod et al., 2011) εγείρουν ζήτημα οικολογικής (εξωτερικής) εγκυρότητας των μελετών, ειδικά αυτών που απευθύνονται σε επαγγελματίες αθλητές. Συνεπώς, στην περίπτωση στρατηγικής παρέμβασης σε αθλητές υψηλού επιπέδου, οι λέξεις-κλειδιά θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ειδικές ανάγκες και απαιτήσεις του κάθε αθλητή και κατόπιν να εφαρμόζονται προκειμένου να έχουν ισχυρή οικολογική εγκυρότητα (Latinjak, Hatzigeorgiadis, et al., 2019).

Επίσης, στο πλαίσιο ενίσχυσης της κατανόησης της αυτο-ομιλίας σημαντική εξέλιξη παρουσιάζει η έρευνα σχετικά με τις γραμματικές πτυχές της αυτο-ομιλίας. Σ' αυτή την κατεύθυνση οι Son, Jackson, Grove, και Feltz (2011) σύγκριναν τη χρήση της αυτο-ομιλίας που αναφέρεται στο εγώ («θα παίξω καλά») έναντι της χρήσης

αυτο-ομιλίας αναφορικά με την ομάδα («θα παίξουμε καλά») σε μια δραστηριότητα με ρίψεις βελών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες που χρησιμοποίησαν την αυτο-ομιλία με εστίαση στην ομάδα είχαν καλύτερα σκορ, από όσους χρησιμοποίησαν αυτο-ομιλία με εστίαση στο εγώ. Περαιτέρω, οι Hardy et al. (2019) μελέτησαν τη χρησιμοποίηση του πρώτου προσώπου αυτο-ομιλίας σε σχέση με το δεύτερο πρόσωπο και τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι η αυτο-ομιλία δευτέρου προσώπου σημείωσε σημαντικά υψηλότερες τιμές συγκριτικά με την αυτο-ομιλία του πρώτου προσώπου. Στο ίδιο μήκος κύματος οι Van Raalte et al. (2018), αντιπαρέβαλλαν τη δηλωτική με την ερωτηματική αυτο-ομιλία σε ένα έργο με χειροκίνητο πεντάλ, όπου οι λέξεις-κλειδιά χρησιμοποιήθηκαν πριν το έργο και δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο τύπων αυτο-ομιλίας

Επιλογή των λέξεων-κλειδιών αυτο-ομιλίας Στις αρχικές έρευνες, οι λέξεις-κλειδιά της αυτο-ομιλίας καθορίζονταν συνήθως από τον ερευνητή. Ο Hardy (2006) πρότεινε την υιοθέτηση μιας αυτοκαθοριζόμενης προσέγγισης στη χρήση λέξεων-κλειδιών, η οποία θα ενίσχυε την αίσθηση αυτονομίας των συμμετεχόντων και, κατ' επέκταση, την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Επακόλουθο αυτής της πρότασης ήταν οι ερευνητές να παρέχουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να επιλέξουν μεταξύ διαφορετικών λέξεων-κλειδιών ή να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές αυτο-ομιλίας. Οι Hatzigeorgiadis et al. (2011) παρατήρησαν ότι οι ανατιθέμενες και οι αυτοεπιλεγμένες συνιστώσες ήταν εξίσου αποτελεσματικές.

Πάραυτα, η έλλειψη επαρκούς εξοικείωσης των συμμετεχόντων στη χρήση αυτο-ομιλίας ή η έλλειψη γνώσης του έργου από τους συμμετέχοντες πρόκριναν τη χρήση των επιλεγμένων λέξεων-κλειδιών από ερευνητές, ως μια πιο αποτελεσματική επιλογή. Πιο συγκεκριμένα, σε παρεμβάσεις, που αφορούν νέα έργα ή πειράματα χωρίς εκπαίδευση αυτο-ομιλίας, προτείνεται ο ερευνητής να αναθέσει λέξεις-κλειδιά ή να προσφέρει ένα μικρό αριθμό εναλλακτικών λύσεων στους συμμετέχοντες, ειδικά εάν πρόκειται για λέξεις-κλειδιά αυτο-ομιλίας καθοδήγησης. Επιπλέον, αναφορικά με τις λέξεις-κλειδιά αυτο-ομιλίας παρακίνησης, μπορούν να παρασχεθούν περισσότερες εναλλακτικές λύσεις στους συμμετέχοντες, για να επιλέξουν αυτές που αισθάνονται κατάλληλες για τους ίδιους. Από την άλλη, η εμπλοκή των συμμετεχόντων στην επιλογή των λέξεων-κλειδιών θα πρέπει να είναι μεγαλύτερη, όταν πρόκειται για αθλητές. Πιο συγκεκριμένα, σε βραχύχρονες παρεμβάσεις, όταν χρησιμοποιείται αυτο-ομιλία καθοδήγησης, οι αθλητές είναι σε θέση να επιλέγουν τις ενδεδειγμένες

λέξεις-κλειδιά με την καθοδήγηση του ερευνητή, αν χρειαστεί, ενώ, όταν χρησιμοποιείται η αυτο-ομιλία παρακίνησης, η επιλογή πρέπει να είναι ελεύθερη. Τέλος, σε μακροχρόνιες παρεμβάσεις, όπου οι αθλητές πραγματοποιούν αρκετές συνεδρίες στην εκπαίδευση αυτο-ομιλίας, δεν είναι λάθος η συμμετοχή και των προπονητών στη διαδικασία, δεδομένου ότι μπορούν να συνδράμουν στην εύρεση έργων, σημείων ή δεξιοτήτων που χρειάζονται βελτίωση (Hatzigeorgiadis, Galanis, &Theodorakis, 2020, p.130).

Εκπαίδευση των λέξεων-κλειδιών αυτο-ομιλίας. Η εκπαίδευση στην αυτο-ομιλία εξυπηρετεί το σκοπό της εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τον τρόπο χρήσης της και την εκμάθηση ακολουθώντας τις οδηγίες. Σε κάθε περίπτωση, η λογική πίσω από τις παρεμβάσεις στρατηγικής αυτο-ομιλίας είναι ότι τα άτομα δίνουν στον εαυτό τους μια οδηγία, προκειμένου να εισαχθεί η κατάλληλη απάντηση. Έτσι για πρωτότυπα πειραματικά έργα, η εκπαίδευση στην αυτο-ομιλία δεν θα πρέπει να υλοποιηθεί στο πειραματικό έργο, διότι αυτό δύναται να μειώσει το μαθησιακό αποτέλεσμα και, κατ' επέκταση, να μειώσει την αποτελεσματικότητα της αυτο-ομιλίας. Για παράδειγμα, οι αρχάριοι αθλητές κολύμβησης θα μπορούσαν να εκπαιδευτούν στην αυτο-ομιλία σε δεξιότητες του ελεύθερου στυλ και στη συνέχεια η παρέμβαση να γίνει σε δεξιότητες του υπτίου. Απεναντίας, σε παρεμβάσεις με αθλητές, όπου το έργο έχει κατακτηθεί, δεν ελλοχεύει ο κίνδυνος του μαθησιακού αποτελέσματος και, επομένως, η εκπαίδευση αυτο-ομιλίας μπορεί να εφαρμοστεί στο πειραματικό έργο.

Έλεγχος χειραγώγησης/ Manipulation Checks Στον έλεγχο εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας σημαντική παράμετρος είναι ο έλεγχος χειραγώγησης, ο οποίος στοχεύει αφενός, να διασφαλίσει ότι οι πειραματικές ομάδες κάνουν συστηματική χρήση στρατηγικής αυτο-ομιλίας, αφετέρου ότι οι ομάδες ελέγχου δεν χρησιμοποιούν παρόμοιες λέξεις-κλειδιά με συστηματικό τρόπο. Σ' αυτή την κατεύθυνση οι Hardy, Hall, Gibbs και Greenslade (2005) εισήγαγαν έναν λεπτομερή έλεγχο χειραγώγησης προκειμένου να κατοχυρωθεί ότι οι συμμετέχοντες των πειραματικών ομάδων χρησιμοποιούν τις προκαθορισμένες λέξεις-κλειδιά με συστηματικό τρόπο, ενώ οι Hatzigeorgiadis et al. (2009) ενσωμάτωσαν στον έλεγχο χειραγώγησης και τις ομάδες ελέγχου, με σκοπό να εξασφαλίσουν ότι οι ομάδες αυτές δεν κάνουν συστηματική χρήση αυτο-ομιλίας. Πρόσφατα, οι Gregersen, Hatzigeorgiadis, Galanis, Comoutos, και Papaioannou (2017) χρησιμοποίησαν μια 10-βάθμια κλίμακα για τους συμμετέχοντες σε σχέση με τη συστηματική χρήση της αυτο-ομιλίας. Στα δεδομένα

της έρευνας συμπεριλήφθηκαν από την πειραματική ομάδα μόνο των συμμετεχόντων εκείνων που είχαν σκορ 7 και πάνω. Αντίστοιχα, συμπεριέλαβαν στην τελική αξιολόγηση μόνο τα δεδομένα όσων στις ομάδες ελέγχου βαθμολογήθηκαν από 6 και κάτω. Συνολικά, εάν οι συμμετέχοντες σε πειραματικές ομάδες δεν κάνουν χρήση προκαθορισμένων λέξεων κλειδιών, ή, αντιστοίχως, οι συμμετέχοντες των ομάδων ελέγχου αναφέρουν τη χρήση αυτο-ομιλίας σχετικά με το έργο, τότε θα πρέπει τα δεδομένα τους να εξαιρεθούν τόσο από την ανάλυση όσο και από τα αποτελέσματα.

Αντιστοίχιση υποθέσεων (Matching Hypotheses)

Είναι αξιοσημείωτη η αναφορά των Theodorakis et al. (2000) σχετικά με την καταλληλότητα των λέξεων-κλειδιών της αυτο-ομιλίας, όπου οι ερευνητές πρότειναν την «αντιστοίχιση υποθέσεων» μεταξύ της φύσης του έργου και του τύπου της αυτο-ομιλίας. Πιο συγκεκριμένα, η αυτο-ομιλία καθοδήγησης είναι πιο αποτελεσματική για έργα που απαιτούν λεπτές κινητικές δεξιότητες, αφού επικεντρώνεται στην εκτέλεση της επιθυμητής κίνησης, ενώ η αυτο-ομιλία παρακίνησης είναι πιο αποδοτική για έργα που απαιτούν αδρές κινητικές δεξιότητες, δεδομένου ότι μπορεί να επηρεάσει θετικά τη διάθεση. Πράγματι, στην αθλητική βιβλιογραφία συναντάμε αρκετές έρευνες που συμφωνούν με την αντιστοίχιση υποθέσεων.

Αντιστοίχιση “φύση έργου/τύπος-αυτο-ομιλίας” (Matching task motor demands to self-talk type)

Οι Theodorakis et al. (2000) σε μια σειρά πειραμάτων ανέφεραν ότι για δύο έργα ακρίβειας – μία πάσα στο ποδόσφαιρο και ένα σέρβις στην αντιπέριση (badminton) - μόνο η αυτο-ομιλία καθοδήγησης ήταν αποτελεσματική. Επιπλέον, για ένα έργο αντοχής (κοιλιακοί) δεν εντοπίστηκαν επιδράσεις, ενώ για ένα έργο ισοκινητικής δύναμης τόσο η αυτο-ομιλία καθοδήγησης όσο και η αυτο-ομιλία παρακίνησης ήταν αποτελεσματικές. Εξάλλου, οι Hatzigeorgiadis, Theodorakis, και Zourbanos (2004) παρατήρησαν σε αθλητές υδατοσφαίρισης ότι η χρήση αυτο-ομιλίας καθοδήγησης πέτυχε υψηλότερα σκορ σε δεξιότητα που απαιτούσε ακρίβεια, ενώ η χρήση αυτο-ομιλίας παρακίνησης έδωσε μεγαλύτερα σκορ σε δεξιότητα που απαιτούσε δύναμη. Σε παρεμφερή αποτελέσματα κατέληξαν οι Zourbanos et al. (2013), που ανέχνευσαν ότι σε νέες κινητικές δεξιότητες η αυτο-ομιλία καθοδήγησης είναι πιο αποδοτική από την αυτο-ομιλία παρακίνησης, ενώ οι Chroni, Perkos, και

Theodorakis (2007) διαπίστωσαν ότι η αυτο-ομιλία καθοδήγησης βελτίωσε την τεχνική στην πάσα στην καλαθοσφαίριση και η αυτο-ομιλία παρακίνησης βελτίωσε ψυχολογικές δεξιότητες κατά την εκτέλεση του σουτ. Τέλος, σε μια μελέτη με επαγγελματίες παίκτες μπάσκετ οι Abdoli et al. (2018) διαπίστωσαν ότι η ακρίβεια του σουτ βελτιώθηκε σε παίκτες που χρησιμοποίησαν αυτο-ομιλία καθοδήγησης. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι υπήρξαν και μελέτες που διαφωνούσαν μερικώς ή στο σύνολό τους με τα προαναφερόμενα αποτελέσματα. Λόγου χάρη, ερευνητές διαπίστωσαν ότι σε ένα έργο και οι δύο μορφές αυτο-ομιλίας βελτίωσαν την απόδοση (Tod, Thatcher, McGuigan, & Thatcher, 2009; Zourbanos et al., 2013), ή ότι η αυτο-ομιλία παρακίνησης ήταν πιο αποτελεσματική σε ένα έργο που απαιτούσε ακρίβεια (Hardy, Begley, & Blanchfield, 2015). Μάλιστα οι Zourbanos et al. (2013) υποστήριξαν ότι ως αποτέλεσμα η αυτο-ομιλία παρακίνησης αναμένεται να βοηθήσει την εξειδικευμένη απόδοση περισσότερο από την αυτο-ομιλία καθοδήγησης για δεξιότητες που περιλαμβάνουν ακρίβεια. Με άλλα λόγια, το πλεονέκτημα της αυτο-ομιλίας καθοδήγησης έναντι της αυτο-ομιλίας παρακίνησης δεν έχει εφαρμογή στους εξειδικευμένους αθλητές, καθώς η συνειδητή παρακολούθηση των απαιτήσεων εκτέλεσης εργασιών μπορεί να προκαλέσει «παράλυση από υπερ-ανάλυση» περιορίζοντας την αυτοματοποιημένη επεξεργασία (Wulf, 2007). Οι Hatzigeorgiadis et al. (2011) επιβεβαίωσαν, εν μέρει, την αντιστοίχιση υποθέσεων. Πιο αναλυτικά, επισήμαναν ότι από τη μία, η αυτο-ομιλία καθοδήγησης έχει μεγαλύτερη επίδραση σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν λεπτό κινητικό έλεγχο σε σύγκριση με την αυτο-ομιλία παρακίνησης, από την άλλη δεν συμβαίνει απαραίτητα το αντίθετο. Η διαπίστωση έλλειψης πλήρους υποστήριξης της αντιστοίχισης υπόθεσης "φύση έργου/τύπος αυτο-ομιλίας" οδήγησε τους Hatzigeorgiadis, Zourbanos, et al. (2014) να συμπεριλάβουν, ως πρόσθετους παράγοντες αντιστοίχισης, τη ρύθμιση της απόδοσης και το στάδιο εκμάθησης.

Αντιστοίχιση "ρύθμιση απόδοσης/τύπος-αυτο-ομιλίας" (Matching the setting to type of self-talk)

Οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos, et al. (2014) πρότειναν ότι σε αγωνιστικές καταστάσεις η αυτο-ομιλία παρακίνησης φαίνεται να είναι πιο κατάλληλη από την αυτο-ομιλία καθοδήγησης, καθώς ο βασικός στόχος για τους αθλητές είναι συνήθως η αύξηση της αυτοπεποίθησης, η μείωση του άγχους και η εμπύχωση ή η διατήρηση της ψυχραιμίας. Αντιθέτως, η αυτο-ομιλία καθοδήγησης μπορεί να είναι πιο

ενδεδειγμένη από την αυτο-ομιλία παρακίνησης στην προπόνηση, όπου οι δεξιότητες αναπτύσσονται, διορθώνονται και κατακτώνται. Συμπληρωματικά, οι Hatzigeorgiadis, Galanis, Zourbanos, και Theodorakis (2014) σε μία έρευνα πεδίου στο κολυμβητήριο σε φοιτητές επισήμαναν ότι η αγωνιστική απόδοση των ομάδων παρέμβασης αυτο-ομιλίας βελτιώθηκε σε σύγκριση με εκείνη της ομάδας ελέγχου. Άξιο λόγου είναι το γεγονός ότι, ενώ στην προπόνηση οι συμμετέχοντες επέλεξαν να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν και τους δύο τύπους αυτο-ομιλίας (παρακίνησης και καθοδήγησης), στον αγώνα η συντριπτική πλειοψηφία των κολυμβητών συμπεριέλαβαν μόνο την αυτο-ομιλία παρακίνησης. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν εμμέσως την υπόθεση αντιστοίχισης “ρύθμιση απόδοσης/τύπος αυτο-ομιλίας”. Εντούτοις, θα αποτελούσε παράλειψη να μην συνυπολογιστεί ότι η κολύμβηση είναι δραστηριότητα που απαιτεί κυρίως αδρές δεξιότητες, και αυτό ίσως είναι ο λόγος για τον οποίο οι συμμετέχοντες προτίμησαν την αυτο-ομιλία παρακίνησης.

Αντιστοίχιση “στάδιο εκμάθησης/τύπος-αυτο-ομιλίας (Matching learning stage with self-talk type)

Οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos, et al. (2014) υποστήριξαν η χρήση αυτο-ομιλίας καθοδήγησης στα πρώτα στάδια της μάθησης μπορεί να διευκολύνει την μάθηση περισσότερο από την αυτο-ομιλία παρακίνησης, διότι μπορεί να βοηθήσει, να κατευθύνει και να στρέψει την προσοχή σε κατάλληλα ερεθίσματα. Επίσης, είναι προφανές ότι η αυτο-ομιλία καθοδήγησης είναι πιο κατάλληλη για αρχάριους αθλητές, ενώ η αυτο-ομιλία παρακίνησης για αθλητές που έχουν αυτοματοποιήσει την τεχνική τους, διότι σε αυτό το επίπεδο εξειδίκευσης μια πιο συνειδητή εκτέλεση δεξιοτήτων δεν είναι αναγκαστικά ωφέλιμη για την απόδοση (Beilock, Carr, MacMahon, & Starkes, 2002; Bell & Hardy, 2009). Επιπλέον, οι Hardy et al. (2015) ανέφεραν ότι η ακρίβεια του σουτ με το κυρίαρχο πόδι (κατακτημένη δεξιότητα) στους αθλητές Ιρλανδικού ποδοσφαίρου ήταν καλύτερη με τη χρήση αυτο-ομιλίας παρακίνησης σε σύγκριση με την αυτο-ομιλία καθοδήγησης. Ωστόσο, ανιχνεύθηκε ένα αντίστροφο, αλλά όχι στατιστικά σημαντικό, αποτέλεσμα στο μη κυρίαρχο πόδι (μη κατακτημένη δεξιότητα), με την αυτο-ομιλία καθοδήγησης να έχει καλύτερα σκορ από την αυτο-ομιλία παρακί

Μηχανισμοί αυτο-ομιλίας

Ως «μηχανισμοί» περιγράφονται οι διαδικασίες που εμπλέκονται στη μετάβαση από το ένα γεγονός στο άλλο. Στα πρώιμα χρόνια έρευνας της αυτο-ομιλίας ο Salmon (1984) υπογράμμισε ότι, για να κατανοήσουμε, γιατί τα πράγματα συμβαίνουν, θα πρέπει να μπορούμε να δούμε πως αυτά παράγονται από μηχανισμούς. Αργότερα, σε μελέτη τους οι Hardy et al. (1996) υποστήριξαν ότι ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει κάνει αναφορά σε πιθανούς διαμεσολαβητικούς μηχανισμούς, οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση της σχέσης αυτο-ομιλίας και απόδοσης. Στο ίδιο μήκος κύματος και άλλες έρευνες (Hatzigeorgiadis, Theodorakis, & Zourbanos, 2004; Michie & Abraham, 2004) επισήμαναν ότι για την ανάπτυξη εφαρμογής πιο αποτελεσματικών παρεμβάσεων καθίσταται απαραίτητη η γνώση των πιθανών μηχανισμών που εξηγούν την αποτελεσματικότητά της αυτο-ομιλίας. Με άλλα λόγια, τι είναι αυτό που μας κάνει η αυτο-ομιλία να κάνουμε και επηρεάζει την απόδοσή μας;

Οι αρχικές ενδείξεις, σε ό,τι αφορά την εξερεύνηση μηχανισμών της αυτο-ομιλίας, ήρθαν μέσα από αυτο-αναφορές αθλητών διαφόρων αθλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, μετά από παρεμβάσεις αυτο-ομιλίας οι αθλητές, αναγνώρισαν ότι η αυτο-ομιλία τους βοήθησε να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ενώ αύξησε την αυτοσυγκέντρωση και την παρακίνησή τους (Johnson, Hrycaiko, Johnson, & Halas, 2004; Landin & Hebert, 1999; Thelwell & Greenlees, 2003; Van Raalte et al., 1994). Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και οι Wayde και Hanton (2008) μέσα από την διαδικασία των συνεντεύξεων. Αναλυτικότερα, οι ερευνητές εντόπισαν ότι οι συμμετέχοντες με τη χρήση αυτο-ομιλίας βελτίωσαν την αυτοσυγκέντρωση και την αυτοπεποίθησή τους, ρύθμισαν καλύτερα τα επίπεδα του άγχους και αύξησαν την προσπάθεια και την παρακίνησή τους. Παρεμφερή αποτελέσματα προέκυψαν και σε πιο πρόσφατες μελέτες που δείχνουν ότι η αυτο-ομιλία συνέβαλε στη μείωση του άγχους, στη διατήρηση της παρακίνησης, στη ρύθμιση της προσπάθειας και την εστίαση της προσοχής των αθλητών (Cutton & Hearon, 2014; Miles & Neil, 2013). Επιπρόσθετα, οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos, και Theodorakis (2007) σε έρευνά τους αφού πρώτα διαπίστωσαν ότι συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικές σε συγκεκριμένες δοκιμασίες από ό, τι σε άλλες, παρατήρησαν ότι οι λέξεις-κλειδιά μπορούν να λειτουργούν μέσω διαφορετικών μηχανισμών.

Αργότερα, οι Hardy et al. (2009) παρουσίασαν ένα πλαίσιο, προκειμένου να εξηγήσουν τη σχέση αυτο-ομιλίας και απόδοσης, όπου εντόπισαν την ύπαρξη τεσσάρων μηχανισμών. Αναλυτικότερα: (α) οι γνωστικοί μηχανισμοί, που αφορούν τον έλεγχο της προσοχής και τη συγκέντρωση, (β) οι παρακινητικοί μηχανισμοί, οι οποίοι σχετίζονται με την αύξηση της αυτοπεποίθησης, την αύξηση της προσπάθειας και της παρακίνησης, (γ) οι συμπεριφοριστικοί μηχανισμοί, σε σχέση με τα κινητικά πρότυπα και την τεχνική της εκτέλεσης, και (δ) οι συναισθηματικοί μηχανισμοί, που αναφέρονται στη ρύθμιση των συναισθηματικών καταστάσεων και κυρίως τον έλεγχο του άγχους. Είναι απαραίτητο να τονιστεί, επίσης, ότι οι Galanis, Hatzigeorgiadis, Zourbanos, & Theodorakis (2016), βασιζόμενοι στο πλαίσιο του Hardy παρουσίασαν ένα μοντέλο με τους δύο πιο ισχυρούς μηχανισμούς: την προσοχή και την παρακίνηση.

Γνωστικοί μηχανισμοί

Διαστάσεις και τομείς της προσοχής: Στη αθλητική βιβλιογραφία η προσοχή περιγράφεται ως ένας θεμελιώδης πολυδιάστατος μηχανισμός της αυτο-ομιλίας που αποσκοπεί στην κατανόηση της σχέσης της με την απόδοση. Πρώτος ο Nideffer (1976) ταξινόμησε την προσοχή ανάλογα με την κατεύθυνση και το πλάτος. Εν συνεχεία, με βάση την κατεύθυνσή διέκρινε την εσωτερική ή εξωτερική εστίαση της προσοχής και με βάση το πλάτος διέκρινε τη στενή και την πλατιά προσοχή. Κατά συνέπεια, δημιουργήθηκαν τέσσερα διαφορετικά είδη προσοχής: στενή-εσωτερική, στενή-εξωτερική, πλατιά-εσωτερική, πλατιά-εξωτερική. Σε μία από τις πρώτες μελέτες η Ziegler (1987) διερεύνησε, στο περιβάλλον της αντισφαίρισης, την επίδραση ενός προγράμματος αυτο-ομιλίας με τη χρήση τεσσάρων λέξεων-κλειδιών, όπου η κάθε λέξη-κλειδί είχε σχεδιαστεί, ώστε να κατευθύνει την προσοχή σε τέσσερις φάσεις του αγώνα, στοχεύοντας, κυρίως, στη μετακίνηση της προσοχής μεταξύ στενής-εξωτερικής και πλατιάς-εξωτερικής. Στα ευρήματα εντοπίστηκε βελτίωση στην απόδοση των αθλητών αντισφαίρισης. Σε παρόμοια μελέτη στο στίβο, αθλητές ταχύτητας βελτίωσαν την απόδοσή τους χρησιμοποιώντας τρεις λέξεις-κλειδιά αυτο-ομιλίας, που είχαν προσαρμοστεί, για να κατευθύνουν την προσοχή σε τρεις φάσεις του αγώνα (Mallett & Hanrahan, 1997). Σε παρεμφερή αποτελέσματα, όπου οι λέξεις-κλειδιά αυτο-ομιλίας είχαν επιτυχία στην κατεύθυνση της προσοχής, κατέληξαν έρευνες που υλοποίησαν προγράμματα παρέμβασης αυτο-ομιλίας τόσο

σχετικά με τη βελτίωση της στενής-εσωτερικής προσοχής (Landin & Hebert, 1999), όσο και της στενής-εξωτερικής προσοχής (Hatzigeorgiadis et al. 2004).

Αρκετοί ερευνητές μελετώντας την κατεύθυνση της προσοχής (Beilock Bertenthal, McCoy & Carr, 2004; Beilock et al., 2002; Bell & Hardy 2009; Wulf & Prinz, 2001) επισήμαναν ότι η εσωτερική εστίαση της προσοχής συνεισέφερε περισσότερο στα αρχικά στάδια εκμάθησης, ενώ η εξωτερική εστίαση παρουσίασε καλύτερα αποτελέσματα σε πιο προχωρημένα στάδια εκμάθησης. Κατόπιν αυτού, παρόλο που και άλλοι μελετητές πρότειναν διάφορες κατηγοριοποιήσεις της προσοχής (Posner & Petersen 1990; Van Zomerem & Brouwer, 1994), επικράτησε, εν τέλει, η ταξινόμηση του Sturm (2005). Σύμφωνα με τον ερευνητή υπάρχουν τρεις διαφορετικές διαστάσεις της προσοχής: α) η ενεργητικότητα, η οποία ενέχει την εγρήγορση και την παρατεταμένη προσοχή β) η επιλεκτικότητα, που αφορά την επιλεκτική, την εστιασμένη και την επιμερισμένη προσοχή και γ) η χωροταξική - περιφερειακή προσοχή. Με βάση την προαναφερόμενη ταξινόμηση, πρόσφατα, οι Galanis et al. (2016) πραγματοποίησαν μια σειρά έξι πειραμάτων, που δοκίμασαν την αποτελεσματικότητα των λέξεων-κλειδιών στρατηγικής αυτο-ομιλίας κάνοντας χρήση του Vienna Test System (WAF tests, Sturm, 2006). Κάθε πείραμα περιελάμβανε μία ή περισσότερες δοκιμασίες από τις έξι λειτουργίες της προσοχής. Η έρευνα περιελάμβανε αρχική μέτρηση, τρία πρωτόκολλα εκπαίδευσης και τελική μέτρηση σε ένα δείγμα 255 συμμετεχόντων. Συνολικά, τα ευρήματα έδειξαν ότι η αυτο-ομιλία μπορεί να επηρεάσει θετικά όλους τους τομείς της προσοχής.

Εστίαση της προσοχής: Οι Wulf et al. (2001) διαχώρισαν την προσοχή με βάση την εστίαση σε εσωτερική και εξωτερική και επισήμαναν ότι η εστίαση της προσοχής κάθε ατόμου έχει σημαντική επιρροή στην κινητική μάθηση και στην επίδοση. Η εσωτερική εστίαση της προσοχής αναφέρεται στην προσοχή που δίνει κάποιος σε εσωτερικά ερεθίσματα, όπως το σώμα ή οι σκέψεις, ενώ η εξωτερική εστίαση της προσοχής αναφέρεται στην προσοχή που δίνει κάποιος σε εξωτερικά ερεθίσματα, όπως ο αντίπαλος ή το χρονόμετρο (Hatzigeorgiadis et al., 2020, p.125). Συνεπώς, καθοριστικός παράγοντας απόδοσης, στο περιβάλλον του αθλητισμού, είναι η «σωστή» εστίαση της προσοχής από τους αθλητές σε εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα σχετικά με την δραστηριότητα (Weiss, Reber, & Owen, 2008). Επιπρόσθετα, οι Bell και Hardy (2009) διερεύνησαν την επίδραση της στρατηγικής αυτο-ομιλίας σε ένα χτύπημα γκολφ μέσω λέξεων-κλειδιών που στοχεύουν να

κατευθύνουν την προσοχή των παικτών στην εσωτερική και στην εξωτερική εστίαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα αυτο-ομιλίας με λέξεις-κλειδιά για την εξωτερική εστίαση της προσοχής είχε καλύτερη απόδοση από την ομάδα με λέξεις-κλειδιά εσωτερικής εστίασης της προσοχής.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί μια σειρά μελετών που εξέτασαν τις επιπτώσεις της στρατηγικής αυτο-ομιλίας σε συνθήκες, που αποδεδειγμένα έχουν επιζήμια αποτελέσματα στις λειτουργίες της προσοχής, όπως για παράδειγμα η εξάντληση και η σωματική κόπωση. Σε πρόσφατη μελέτη τους οι Nurkse et al. (2019) πραγματοποίησαν σε αρχάριους αθλητές του γκολφ δύο πειράματα αξιολόγησης της απόδοσης ενός χτυπήματος μίνι γκολφ, πριν και μετά από μια εξαντλητική δοκιμασία γνωστικής προσοχής. Στο πρώτο πείραμα, η απόδοση αξιολογήθηκε σε ένα τυπικό χτύπημα γκολφ, αφού είχε προηγηθεί προπόνηση, ενώ στο δεύτερο υπήρχε μια πρόσθετη παράμετρος επιμερισμένης προσοχής, η οποία εστίαζε στην κατεύθυνση μίας κυματισμένης σημαίας στο πλάι του γηπέδου του γκολφ. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η χρήση της αυτο-ομιλίας και στις δύο περιπτώσεις αύξησε την απόδοση στην πειραματική ομάδα, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν διαπιστώθηκε κάποια μεταβολή στην απόδοση. Ακόμη, οι Charachousi, Tzeli, Makri, και Galanis (2018) εξέτασαν τις επιπτώσεις της σωματικής κόπωσης στην απόδοση ελεύθερων βολών σε καλαθοσφαιριστές. Αναλυτικότερα, αφού έγινε αρχική αξιολόγηση, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα (με χρήση αυτο-ομιλίας) και ομάδα ελέγχου (χωρίς χρήση αυτο-ομιλίας) και ακολούθησε πρόγραμμα παρέμβασης στην προπόνηση ελεύθερων βολών διάρκειας τριών εβδομάδων. Η τελική αξιολόγηση έγινε, αφού οι συμμετέχοντες είχαν λάβει μέρος σε τεστ παλίνδρομου τρεξίματος στο όριο της εξάντλησης (RPE= 17) και εν συνεχεία επανέλαβαν το τεστ των ελεύθερων βολών. Στα ευρήματα ανιχνεύθηκε ότι αφενός η πειραματική ομάδα διατήρησε την απόδοσή της συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, όπου η απόδοσή της μειώθηκε, αφετέρου η πειραματική ομάδα είχε υψηλότερα σκορ από την ομάδα ελέγχου.

Παράλληλα, οι Charachousi, Christodoulou, Gourgoulas, Galanis και Hatzigeorgiadis (2015) εξέτασαν την επίδραση της αυτο-ομιλίας στην κατεύθυνση της προσοχής σε μία δοκιμασία αντοχής στο εργοποδήλατο και βρήκαν ότι στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας παρατηρήθηκε μεγαλύτερη εσωτερική ή εξωτερική εστίαση και απόδοση σε σχέση με εκείνους της ομάδας ελέγχου.

Περαιτέρω, οι Gregersen et al. (2017) μελέτησαν την επίδραση της στρατηγικής αυτο-ομιλίας στην επιλεκτική προσοχή σε κατάσταση εξάντλησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα είχε ταχύτερους χρόνους αντίδρασης τόσο σε οπτικά όσο και σε ακουστικά ερεθίσματα, ενώ διαπιστώθηκε μεγαλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων στην οπτική δοκιμασία σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Τέλος, σε εργαστηριακή δοκιμασία σε διάδρομο, όπου εξετάστηκε εάν η στρατηγική αυτο-ομιλία είχε επίπτωση στην επιμερισμένη προσοχή υπό συνθήκες σωματικής κόπωσης, η πειραματική ομάδα εμφάνισε ταχύτερους χρόνους αντίδρασης και λιγότερα λάθη στο τεστ επιμερισμένης προσοχής (Papagiannis, Karathanasi, Nurkse, Galanis, & Hatzigeorgiadis, 2018).

Απόσπαση της προσοχής: Ένας σημαντικός παράγοντας, που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις λειτουργίες προσοχής και κατ' επέκταση την απόδοση, είναι η απόσπαση της προσοχής είτε από εσωτερικά ερεθίσματα (π.χ. αρνητικές σκέψεις), είτε από εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ. θόρυβος από τους θεατές). Η εμφάνιση ανταγωνιστικών ερεθισμάτων μπορεί να επηρεάσει το έργο κάποιου και να αποσπάσει την προσοχή του από την αρχική εστίαση (Nelson, Duncan & Kiecker, 1993). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Moran (1996), η απόσπαση προσοχής επηρεάζεται από το περιβάλλον (εξωτερική διάσπαση προσοχής), από το ίδιο το άτομο (εσωτερική διάσπαση προσοχής) και από την αλληλεπίδρασή τους.

Αναφορικά με την εσωτερική απόσπαση της προσοχής, οι Hatzigeorgiadis et al. (2004) εξέτασαν τις επιδράσεις της αυτο-ομιλίας (καθοδήγησης και παρακίνησης) πάνω στην απόδοση αλλά και στην εμφάνιση παρεμβαλλόμενων σκέψεων σε δύο δεξιότητες της υδατοσφαίρισης (ακρίβεια και δύναμη). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυξήθηκε η απόδοση και στις δύο δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα οι δύο τύποι της αυτο-ομιλίας μείωσαν την εμφάνιση παρεμβαλλόμενων σκέψεων. Σχετικά με την εξωτερική απόσπαση προσοχής, σε έρευνες εργαστηρίου αλλά και πεδίου (Galanis, Hatzigeorgiadis, Comoutos, Charachousi, & Sanchez, 2018) διαπιστώθηκε ότι υπό συνθήκες εξωτερικής απόσπασης της προσοχής οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας είχαν καλύτερη απόδοση από τους εκείνους της ομάδας ελέγχου. Επομένως, η αυτο-ομιλία μπορεί να βελτιώσει την απόδοση σε συνθήκες ακραίων εξωτερικών ερεθισμάτων απόσπασης προσοχής. Συνοψίζοντας, οι αποσπάσεις (εξωτερικές ή εσωτερικές) και η εξάντληση μειώνουν τις διαθέσιμες πηγές προσοχής και περιορίζουν την επεξεργασία σχετικών λέξεων-κλειδιών στρατηγικής αυτο-ομιλίας

(Hagger et al., 2010). Η αυτο-ομιλία μπορεί να προάγει τη μείωση της αρνητικής επίδρασης των δυσμενών συνθηκών και να συμβάλει στη διατήρηση και / ή στην ανανέωση των πηγών προσοχής, στην βελτίωση της προσοχής και περαιτέρω της απόδοσης (Hatzigeorgiadis & Galanis, 2017).

Πνευματική προσπάθεια. Ο Kahneman (1973) προσέγγισε την προσοχή μέσω της πνευματικής προσπάθειας και υποστήριξε ότι, η πνευματική προσπάθεια αυξάνεται ανάλογα με την πολυπλοκότητα του έργου, ενώ η μάθηση συμβάλλει στη μείωση της πνευματικής προσπάθειας που απαιτείται για την εκτέλεση ενός έργου. Κατά τον ερευνητή, η διαστολή της κόρης αποτελεί δείκτη πνευματικής προσπάθειας. Αργότερα, οι Beatty και Lucero-Wagoner (2000) τόνισαν τη σημασία της κορομετρίας (μέθοδος εξέτασης που περιλαμβάνει τη μέτρηση της διαμέτρου της κόρης του οφθαλμού και τις μεταβολές αυτής κάτω από την επίδραση διάφορων ερεθισμάτων) ως όργανο που αντικατοπτρίζει τη δραστηριότητα του εγκεφάλου ταυτόχρονα με τις γνωστικές διαδικασίες. Επιπρόσθετα, οι Galanis et al. (2016) μελετώντας την επίδραση της αυτο-ομιλίας στην πνευματική προσπάθεια μέσω της κορομετρίας πραγματοποίησαν δύο πειράματα που αφορούσαν ένα λεπτό κινητικό έργο υπό συνθήκες διαφορετικών απαιτήσεων προσοχής. Τα αποτελέσματα έδειξαν και στα δύο πειράματα ότι η διαστολή της κόρης μειώθηκε στην πειραματική δοκιμή σε σύγκριση με τη βασική δοκιμή. Επιπλέον, όταν στο δεύτερο πείραμα εισήχθη ένας ήχος για απόσπαση της προσοχής το μέγεθος της κόρης ήταν μεγαλύτερο. Επίσης, αποκαλύφθηκε ότι η απόδοση της πειραματικής ομάδας (ομάδα αυτο-ομιλίας) ήταν ανώτερη από αυτήν της ομάδας ελέγχου, ενώ η διαστολή της κόρης ήταν μικρότερη. Συνοπτικά, οι προαναφερόμενες μελέτες παρουσιάζουν τη διαστολή της κόρης του ματιού ως δείκτη πνευματικής προσπάθειας σε σχέση με τη στρατηγική αυτο-ομιλία και τους υποκείμενους μηχανισμούς της.

Μηχανισμοί παρακίνησης

Ο ρόλος της παρακίνησης στη διερεύνηση της αυτο-ομιλίας στο πεδίο του αθλητισμού είναι θεμελιώδης. Σειρά μελετών αναδεικνύουν την σπουδαιότητα της αυτο-ομιλίας παρακίνησης και την επίδρασή της στην απόδοση (Hamilton, et al., 2007; Theodorakis et al., 2000; Weinberg et al., 1984). Ο Bandura (1977) στη θεωρία του υπέδειξε την αυτο-αποτελεσματικότητα ως ένα παρακινητικό μηχανισμό για την κατανόηση των επιπτώσεων της αυτο-ομιλίας στην απόδοση. Παράλληλα, οι Hardy et al. (2005) εντόπισαν ότι τόσο η αυτο-ομιλία καθοδήγησης όσο και η αυτο-ομιλία

παρακίνησης σχετίζονται θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα και την απόδοση. Παρομοίως, σε έρευνες για την επίδραση της αυτο-ομιλίας παρακίνησης στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην απόδοση τα ευρήματα έδειξαν ότι η βελτίωση της αυτο-αποτελεσματικότητας σχετίζεται θετικά με τη βελτίωση της απόδοσης (Chang, Ho, Fu, Ou, Song, & Gill, 2014; Hatzigeorgiadis, Zourbanos, et al., 2008; Zetou et al., 2012). Επίσης, σε πρόσφατη έρευνα, οι Walter, Nikoleizig και Alfermann (2019) εξέτασαν τις επιπτώσεις μίας μικρότερης και μίας μεγαλύτερης παρέμβασης στρατηγικής αυτο-ομιλίας στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στην απόδοση νέων αθλητών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι, παρόλο που η αυτο-αποτελεσματικότητα βελτιώθηκε και στις δύο παρεμβάσεις, η απόδοση βελτιώθηκε μόνο στις μεγαλύτερες παρεμβάσεις.

Εξάλλου, οι McCormick et al. (2018) ήταν οι πρώτοι που εξέτασαν τα αποτελέσματα της αυτο-ομιλίας παρακίνησης κατά τη διάρκεια αγώνων αντοχής, ένα περιβάλλον που έχει προσελκύσει σημαντική ερευνητική προσοχή. Αυτό οφείλεται, αφενός στην εισαγωγή του ψυχοβιολογικού μοντέλου απόδοσης αντοχής που ασχολείται κυρίως με πτυχές παρακίνησης, αφετέρου στην αυξητική τάση αθλητών ψυχαγωγικής αντοχής τα τελευταία χρόνια (Marcora, 2019). Σύμφωνα με το μοντέλο, η αντίληψη της προσπάθειας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την απόδοση αντοχής. Από τη μία η εξάντληση είναι μια συνειδητή απόφαση που αντανακλά την αντίληψη της προσπάθειας και από την άλλη η αυτο-ομιλία παρακίνησης ως ψυχολογικός παράγοντας μπορεί να επηρεάσει αυτή την αντίληψη. Με άλλα λόγια, η έρευνα που εξετάζει το συνδυασμό των δύο παραγόντων που προσδιορίζονται από το μοντέλο – αντίληψη της προσπάθειας και παρακίνηση κατά την δοκιμασία - ενισχύει τα στοιχεία για την ψυχοβιολογική ερμηνεία των επιπτώσεων της αυτο-ομιλίας στην απόδοση. Η θεωρία του ψυχοβιολογικού μοντέλου υποστηρίζεται από μία σειρά μελετών. Ενδεικτικά, οι Blanchfield et al., (2014) διερεύνησαν την σχέση της απόδοσης αντοχής και των αντιλήψεων της προσπάθειας σε μια δοκιμασία χρόνου μέχρι εξάντλησης. Στα ευρήματα βρέθηκε ότι η χρήση αυτο-ομιλίας παρακίνησης ήταν αποτελεσματική και βελτίωσε την απόδοση αντοχής, ενώ ταυτόχρονα μείωσε την αντίληψη της προσπάθειας. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Barwood, Corbett, Wagstaff, McVeigh, και Thelwell (2015), όταν εξέτασαν την επίδραση της αυτο-ομιλίας παρακίνησης σε μία δοκιμασία ποδηλασίας 10 χλμ. Επιπροσθέτως, σε εργαστηριακές μελέτες που διεξήχθησαν σε συνθήκες θερμότητας

(Hatzigeorgiadis et al., 2018; Wallace, McKinlay, Coletta, Vlaar, Taber, Wilson, & Cheung, 2017) οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες, βοηθούμενοι από την αυτο-ομιλία παρακίνησης, βελτίωσαν την απόδοσή τους. Παράλληλα, πρότειναν πως το σημείο που αναγνωρίζεται σαν σημείο εξάντλησης καθορίζεται από τη συνειδητή απόφαση του συμμετέχοντα να σταματήσει την άσκηση.

Συμπεριφοριστικοί Μηχανισμοί

Στηριζόμενοι στον ισχυρισμό των Hardy et al., (2009) ότι "οι αλλαγές στα κινητικά πρότυπα είναι πιθανό να συμβάλουν στην επίδραση που έχει η αυτο-ομιλία στην απόδοση" οι Tod et al. (2009) διερεύνησαν την επίδραση της αυτο-ομιλίας στην απόδοση κάθετου άλματος σε φοιτητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση λέξεων-κλειδιών παρακίνησης οδήγησε τους συμμετέχοντες σε μεγαλύτερο άλμα και σε αύξηση της γωνιακής ταχύτητας στην άρθρωση του γόνατος. Με άλλα λόγια, η τροποποίηση της τεχνικής εκτέλεσης θα μπορούσε να θεωρηθεί μηχανισμός αυτο-ομιλίας μιας και οι συμμετέχοντες "ανέβηκαν" ταχύτερα πριν εγκαταλείψουν το έδαφος και πήδηξαν ψηλότερα. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και οι Edwards, Tod, & McGuigan (2008) διερευνώντας παίκτες ράγκμπι. Οι Michie et al. (2016) επισήμαναν την ανάγκη σύνδεσης των τεχνικών αλλαγής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένης της αυτο-ομιλίας, με μηχανισμούς δράσης. Παράλληλα, οι Abdoli et al. (2018) σε έρευνά τους στην καλαθοσφαίριση εντόπισαν ότι η αυτο-ομιλία καθοδήγησης βελτίωσε την απόδοση στις ελεύθερες βολές και μείωσε την αστάθεια συντονισμού αγκώνα-καρπού. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές υποστήριξαν ότι οι γνωστικοί παράγοντες θα μπορούσαν να στηρίζουν τις αλλαγές στους δείκτες συμπεριφοράς.

Μια διαφορετική προσέγγιση αναφορικά με τον συμπεριφοριστικό μηχανισμό θα μπορούσε να είναι η αυτόματη εκτέλεση, που έχει προσδιοριστεί ως πιθανό αποτέλεσμα της αυτο-ομιλίας (Theodorakis et al., 2008). Επιπλέον, ο Stojković (2017) μελέτησε την επίδραση της στρατηγικής αυτο-ομιλίας στη αστάθεια του καρδιακού ρυθμού κατά τη διάρκεια μιας δοκιμασίας 30 λεπτών σε ποδήλατο και κατέληξε ότι η χρήση λέξεων-κλειδιών παρουσίασε μεγαλύτερη ενεργοποίηση για την πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Περαιτέρω, από το πεδίο της γνωστικής ψυχολογίας διερευνήθηκε η σχέση ροής και αυτο-ομιλίας. Οι Taylor, Brinthaup και Pennington (2017) εντόπισαν ότι η ροή ήταν μετρίως συσχετισμένη με

την αυτο-ομιλία καθοδήγησης και συσχετιζόταν υψηλά με την αυτο-ομιλία παρακίνησης. Παρόμοιες συσχετιστικές διαπιστώσεις έχουν αναφερθεί για τη διάθεση ροής σε μια μελέτη με μαθητές ΦΑ (Ada, Comoutos, Karamitrou, & Kazak, 2019). Τέλος, οι Minja, Tzeli, Galanis, Tsatsalas, και Hatzigeorgiadis (2019) εξέτασαν σε αθλητές Ταεκβοντό υψηλού επιπέδου την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος αυτο-ομιλίας διάρκειας 8 εβδομάδων (μεταξύ δύο αγώνων) στη ροή των αθλητών. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, οι αθλητές εξασκήθηκαν σε λέξεις-κλειδιά καθοδήγησης και παρακίνησης και ανέπτυξαν τα δικά τους αγωνιστικά σχέδια αυτο-ομιλίας. Οι καταστάσεις ροής αξιολογήθηκαν σε αγώνες πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν αξιοσημείωτη αύξηση της συνολικής ροής της πειραματικής ομάδας και των διαστάσεων της ισορροπίας μεταξύ αγώνα και δεξιοτήτων, σαφών στόχων, ανατροφοδότησης, συγκέντρωσης στο έργο και αίσθηση ελέγχου, ενώ δεν βρέθηκαν αλλαγές στην ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα συνδέθηκαν με συμπεράσματα από μελέτες που υποστηρίζουν την προσοχή και την παρακίνηση της αυτο-ομιλίας.

Συναισθηματικοί μηχανισμοί

Ένας σημαντικός μηχανισμός για την αποτελεσματικότητα της αυτο-ομιλίας, είναι η ρύθμιση των συναισθημάτων. Εάν και ο Ellis (1976) αναγνώρισε την ρύθμιση των συναισθημάτων ως λειτουργία της εσωτερικής ομιλίας από τα πρώιμα χρόνια της έρευνας, εντούτοις η μελέτη της παρέμεινε αρκετά περιορισμένη. Η νέα, πρόσφατη, αντίληψη της αυτο-ομιλίας παρότρυνε τη συγκεκριμένη ερευνητική γραμμή (Latinjak, Torregrossa et al., 2019). Προσφάτως οι Hatzigeorgiadis et al. (2020) υποστήριξαν ότι η στοχευμένη ή η στρατηγική αυτο-ομιλία μπορεί άμεσα ή έμμεσα να επηρεάσει τη ρύθμιση συναισθημάτων. Πιο αναλυτικά, οι λέξεις-κλειδιά μπορούν να εντοπίσουν δυσλειτουργικά συναισθήματα (π.χ. μην νευριάζεις) και να προωθήσουν πιο λειτουργικά συναισθήματα (π.χ. ηρέμηση). Ακόμη, η χρήση αυτο-ομιλίας είναι ικανή να εστιάσει στην εκτέλεση του έργου ή στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, αποτρέποντας την προσοχή από αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις. Παράλληλα, οι Fritsch, Jekauc, Elsborg, Latinjak, AReichert, και Hatzigeorgiadis (2020) τόνισαν ότι η χρήση της αυτο-ομιλίας μπορεί να δράσει προληπτικά ή αντιδραστικά στη ρύθμιση των συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, προληπτικά, εάν χρησιμοποιηθεί για την απόρριψη της εμπειρίας ενός συναισθήματος

ή τον έλεγχο της, και αντιδραστικά, εάν χρησιμοποιηθεί για να διαχειριστεί ένα συναίσθημα που βιώνεται.

Σε μελέτη τους οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos, et al. (2009) παρατήρησαν ότι η χρήση λέξεων-κλειδιών παρακίνησης αύξησε την αυτοπεποίθηση με ταυτόχρονη μείωση του άγχους ιδιαίτερα του γνωστικού, ενώ διευκόλυνε την απόδοση υπό συνθήκες αξιολόγησης. Εσχάτως, οι Walter et al. (2019) προσέγγισαν έμμεσα τη ρύθμιση των συναισθημάτων και εντόπισαν παρόμοια ευρήματα, τα οποία διατηρήθηκαν και μετά το πέρας της παρέμβασης. Πάραυτα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη μελέτη αφενός το αποτέλεσμα ήταν σημαντικό μόνο για το σωματικό άγχος, αφετέρου η χρήση της αυτο-ομιλίας στόχευε στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και όχι στην αντιμετώπιση του άγχους. Αξίζει, επιπλέον, να αναφερθεί ότι ερευνητές ανίχνευσαν πως η αυτο-ομιλία καθοδήγησης και παρακίνησης δεν επηρέασε άμεσα τις καταστάσεις πρόκλησης και απειλών σε αθλητές (Hase, Hood, Moore, & Freeman, 2019). Εντούτοις, θα ήταν παράλειψη να μην τονίσουμε ότι οι ερευνητές αναγνώρισαν τάσεις, που υποδηλώνουν ότι οι αθλητές μπορεί να επωφεληθούν από την αυτο-ομιλία παρακίνησης σε μια κατάσταση πρόκλησης, όπως και τάσεις που υποδηλώνουν ότι οι αθλητές μπορεί να επωφεληθούν από την αυτο-ομιλία καθοδήγησης σε μία κατάσταση απειλής.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι μελέτες των μηχανισμών αυτο-ομιλίας βοήθησαν στην κατανόηση της αποτελεσματικότητας της αυτο-ομιλίας και στην ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων τόσο στο εργαστήριο όσο και στο πεδίο.

Μέτρηση της αυτο-ομιλίας

Αν και η διερεύνηση του φαινομένου της αυτο-ομιλίας είναι μια ενδιαφέρουσα και προκλητική δραστηριότητα, η μελέτη της συνιστά ένα από τα πιο δύσκολα ερευνητικά πεδία (Vygotsky, 1986). Στη βιβλιογραφία συναντάμε διάφορες μεθόδους καταγραφής σκέψεων που επιστρατεύτηκαν για την αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας. Γενικά, επειδή το φαινόμενο μπορεί να είναι συγκαλυμμένο, κρυμμένο ή απολύτως μη ανιχνεύσιμο από έναν εξωτερικό παρατηρητή, οι ερευνητές βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις αυτο-αναφορές των συμμετεχόντων (Brinthaupt et al. 2009).

Σύμφωνα με τους Cacioppo, Glass & Merluzzi (1979) στις αυτο-αναφορές συμπεριλαμβάνονται η μέθοδος αναγνώρισης, η μέθοδος ανάκλησης, η μέθοδος άμεσης ανάκλησης, η ταυτόχρονη μέθοδος έκφρασης (φωναχτή σκέψη), και η προβολική μέθοδος. Για τους ερευνητές, τους αξιολογητές και τους ερωτηθέντες η διαδικασία των αυτο-αναφορών, στο σύνολό της, είναι ελκυστική, μη δαπανηρή και, κατά κανόνα, οι αυτό-αναφορές είναι εύκολο να συμπληρωθούν και να συλλεχθούν. Επιπλέον, όταν εξετάζονται ανθρώπινες αντιλήψεις, όπως και όταν ερμηνεύονται γεγονότα και εμπειρίες, η πλειοψηφία των ερευνητών υποστηρίζει ότι οι αυτο-αναφορές αποτελούν την καλύτερη (ή τη μοναδική) μέθοδο αξιολόγησης μιας και οι ερωτηθέντες έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε πληροφορίες για τον εαυτό τους από οποιονδήποτε άλλο. Ωστόσο, θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι οι αυτο-αναφορές παρουσιάζουν αρκετά μειονεκτήματα, όπως για παράδειγμα ότι είναι επιρρεπείς στην προβολή (Uttl, Morin, & Hamper 2011), ξεχνούν ή αναπαράγουν τις εμπειρίες τους με βάση την ευρετικότητα (π.χ., Matt, Garcia, Primicias, Frericks, & De Fabia, 1999), μπορεί να επηρεάζονται από γνωστική επεξεργασία που γίνεται σε επίπεδο μεταγνωστικού ελέγχου (Nisbett & Wilson 1977), και είναι πιθανό να παρέχουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, αντί να αναφέρουν τι πραγματικά σκέφτονται ή αισθάνονται (π.χ., Van de Mortel, 2008). Μεταξύ των άλλων, οι συμμετέχοντες δύνανται να κάνουν επιπλέον σκέψεις, οι οποίες δεν μπορούν να εκτιμηθούν, γιατί δεν έχουν ενσωματωθεί στο συγκεκριμένο εργαλείο (μέθοδος αναγνώρισης).

Στην πρώτη προσπάθεια μέτρησης της αυτο-ομιλίας οι Van Raalte, et al. (1994) ανέπτυξαν την κλίμακα Self-Talk & Gestures Rating Scale (STAGRS). Αυτό το όργανο κατέγραφε την εξωτερική αυτο-ομιλία και τις χειρονομίες στη διάρκεια αγώνων αντισφαίρισης. Χρησιμοποιώντας μια προσέγγιση πολλαπλών μεθόδων

εξέτασε τη θετική, την αρνητική και την αυτο-ομιλία καθοδήγησης. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, αξιολόγησε μόνο την παρατηρήσιμη αυτο-ομιλία.

Εν συνεχεία, οι Thomas, Murphy, & Hardy (1999) κατασκεύασαν το Test of Performance Strategies (TOPS), που αποτελεί την πρώτη λίστα καταγραφής αυτο-αναφορών στο πλαίσιο του αθλητισμού. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο εργαλείο μετρά τις ψυχολογικές δεξιότητες και τεχνικές, συμπεριλαμβανομένης και της αυτο-ομιλίας, που χρησιμοποιούν οι αθλητές τόσο στην προπόνηση όσο και στον αγώνα. Αυτή η κλίμακα εξακολουθεί να βελτιώνεται (Hardy, Roberts, Thomas, & Murphy, 2010) και χρησιμοποιείται σε διάφορα περιβάλλοντα (Arthur, Fitzwater, Roberts, Hardy, & Arthur, 2017). Εν τω μεταξύ, οι Hardy et al. (2005) ανέπτυξαν το Self-Talk Use Questionnaire (STUQ), που βασίστηκε σε ποσοτικά δεδομένα και δημιουργήθηκε, κυρίως, για να αξιολογήσει το πού, πότε, τι και γιατί (4Ws) οι αθλητές κάνουν χρήση της αυτο-ομιλίας (Hardy et al., 2001). Επιπροσθέτως, οι Zervas, Stavrou και Psychountaki (2007) ανέπτυξαν το Self-Talk Questionnaire (S-TQ), ένα όργανο που εστιάζει στη μέτρηση των λειτουργιών καθοδήγησης και παρακίνησης της αυτο-ομιλίας. Παρόλα αυτά, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, εάν και διαθέτει επαρκείς ψυχομετρικές ιδιότητες, δεν έχει χρησιμοποιηθεί συχνά σε δημοσιευμένες έρευνες, επειδή υπάρχουν αποτελέσματα που θέτουν υπό αμφισβήτηση την παραγοντική του εγκυρότητα. Για το λόγο αυτό οι ερευνητές υποστήριξαν ότι είναι επιβεβλημένη η κατασκευή ενός πιο ολοκληρωμένου οργάνου που θα αξιολογεί περισσότερες λειτουργίες της αυτο-ομιλίας. Κατόπιν, οι Theodorakis, Hatzigeorgiadis, και Chroni (2008) ανέπτυξαν το Functions of Self-Talk Questionnaire (FSTQ), ένα όργανο με ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά που σκιαγραφεί την πολυδιάστατη φύση της αυτο-ομιλίας και αξιολογεί πέντε λειτουργίες της: την αύξηση της προσοχής, τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης, τη ρύθμιση της προσπάθειας, τον έλεγχο γνωστικών και συναισθηματικών αντιδράσεων και την ενεργοποίηση της αυτόματης εκτέλεσης.

Αβίαστα συνάγεται το συμπέρασμα ότι κανένα από τα παραπάνω όργανα μέτρησης δεν αξιολογεί πραγματικά το περιεχόμενο και τη δομή της αυτο-ομιλίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι Hatzigeorgiadis και Biddle (2000) ανέπτυξαν το πρώτο όργανο μέτρησης που διερευνά τις αυτόματες σκέψεις των αθλητών, το Thought Occurrence Questionnaire for Sport (TOQS). Το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολογεί τρεις διαστάσεις γνωστικών παρεμβάσεων: τις ανησυχίες απόδοσης, τις άσχετες σκέψεις και τις σκέψεις αποφυγής προσπάθειας. Ωστόσο, εάν και το TOQS παρουσιάζει αξιόπιστες ψυχομετρικές ιδιότητες (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000; Lane, Harwood,

& Nevill, 2005), είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι εξετάζει την αρνητική αυτο-ομιλία, χωρίς να κάνει κάποια αναφορά στις θετικές σκέψεις των αθλητών. Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκαν και οι Krohne & Hindel (2000), οι οποίοι κατασκεύασαν το Cognitive Interference Test - Table Tennis, για να μετρήσουν στην επιτραπέζια αντισφαίριση τις σκέψεις ανησυχίας, τις άσχετες σκέψεις και τα συναισθήματα εστιάζοντας στη αρνητική αυτο-ομιλία. Αντιθέτως, οι Hardy, Hall, και Alexander (2001b) με το Self-talk Grid αξιολόγησαν συγχρόνως τόσο την αρνητική και θετική αυτο-ομιλία, όσο και την παρακίνηση των αθλητών για την αυτο-ομιλία τους. Παράλληλα, οι Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Chroni, Theodorakis, και Papaioannou (2009) ανέπτυξαν το Automatic Self-Talk Questionnaire for Sport (ASTQS), ένα ψυχομετρικά αξιόπιστο και ιεραρχικά δομημένο όργανο που αφενός αξιολογεί τη θετική και αρνητική αυτο-ομιλία, αφετέρου παρέχει υποστήριξη για την πολυδιάστατη φύση της. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνει οκτώ ξεχωριστές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας, εκ των οποίων τέσσερις θετικές (εμπύκωση, αυτοπεποίθηση, έλεγχος άγχους, συγκέντρωση), τρεις αρνητικές (ανησυχία, αποφυγή προσπάθειας, σωματική κόπωση) και μία ουδέτερη (άσχετες σκέψεις). Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι η πρώτη που εστιάζει στην οργανική αυτο-ομιλία, που χρησιμοποιούν οι αθλητές, συμβάλλοντας στην πληρέστερη κατανόησή της.

Λίστα σκέψεων Σύμφωνα με τη προσέγγιση αυτή οι συμμετέχοντες καταγράφουν όλα όσα περνούν από το μυαλό τους σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Cacioppo, von Hippel, & Ernst, 1997). Η λίστα σκέψεων (thought listing) είναι η πλέον εφαρμοσμένη και ενδεδειγμένη μέθοδος στην κλινική ψυχολογία για την αντιμετώπιση των διάφορων μορφών φοβίας, αγχωδών διαταραχών και κατάθλιψης (Cacioppo et al., 1997). Η συγκεκριμένη μέθοδος κατονομάζεται και στην έρευνα επικοινωνίας, όπου οι συμμετέχοντες ακούν, παρακολουθούν, διαβάζουν ή σχολιάζουν μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Woelke & Pelzer, 2017). Η λίστα σκέψεων αντιπροσωπεύει μια μέθοδο ανοικτής απόκρισης για την απόκτηση και την κατηγοριοποίηση του νοητικού περιεχομένου. Το βασικό πλεονέκτημα είναι ότι οι συμμετέχοντες εφευρίσκουν τα θέματα σε αντίθεση με την έγκριση προκαθορισμένων αυτο-εκφράσεων που έχουν επιλεγεί από τους ερευνητές στη μέθοδο αναγνώρισης. Στα μειονεκτήματα της καταγραφής σκέψεων θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η κωδικοποίηση και η ανάλυση των λεκτικών δεδομένων είναι επίπονη και χρονοβόρα. Πάραυτα, είναι μείζονος σημασίας τα δεδομένα να αξιολογηθούν

επιμελώς, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία τους. Κατά συνέπεια, κρίνεται αναγκαία η συνδρομή επιπλέον ερευνητή/ών, γνώστη/ών της μεθόδου, με σκοπό τη σύγκριση των μεταξύ τους αποτελεσμάτων. Ένας επιπρόσθετος προβληματισμός τίθεται σχετικά με το ποιοι είναι οι πιο κατάλληλοι για να ερμηνεύσουν αλλά και να κωδικοποιήσουν την αυτο-ομιλία: οι αθλητές ή οι ερευνητές; (Latinjak, Torregrossa et al., 2019; Van Raalte, Cornelius, Copeskey, & Brewer, 2014).

Η διαδικασία της λίστας σκέψεων υλοποιήθηκε, όταν οι Zourbanos, et al. (2009) ανέπτυξαν το προαναφερόμενο ASTQS. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές ζήτησαν από τους αθλητές να καταγράψουν την εσωτερική ομιλία και τις σκέψεις τους και στη συνέχεια χρησιμοποίησαν την ανάλυση περιεχομένου, για να κατηγοριοποιήσουν αυτές τις σκέψεις. Παρομοίως, οι Latinjak, Hatzigeorgiadis και Zourbanos (2017) ζήτησαν από αθλητές να ανακαλέσουν καταστάσεις που σχετίζονταν με πρόκληση θυμού και άγχους και μετά να απαριθμήσουν τις σκέψεις και την αυτο-ομιλία τους κατά τη διάρκεια αυτών των καταστάσεων. Οι Miller Taylor, Brintinupt και Pennington (2018) χρησιμοποίησαν, επίσης, δείγματα κοινών δηλώσεων αυτο-ομιλίας καθοδήγησης και παρακίνησης για συγκεκριμένα αθλήματα.

Θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη στη μέτρηση της αυτο-ομιλίας η μη αναφορά της "περιγραφικής δειγματοληψίας εμπειρίας" (Descriptive Experience Sampling, DES). Πρόκειται για μία σύγχρονη μέθοδο συλλογής αντιπροσωπευτικού δείγματος εσωτερικών εμπειριών, συμπεριλαμβανομένης της αυτο-ομιλίας, σε φυσικό χώρο (Hurlburt, 2011). Η DES χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστούν εσωτερικές εμπειρίες κατά τη μέτρηση εγκεφαλικής δραστηριότητας (Kühn, Fernyhough, Alderson-Day, & Hurlburt, 2014) και να επικυρωθούν κλίμακες αυτο-ομιλίας (Brinthaup, Benson, Kang & Moore, 2015). Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες φορούν μια συσκευή ήχου (ή κινητό τηλέφωνο) που παράγει ηχητικά σήματα σε τυχαία χρονικά διαστήματα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και αναφέρουν το περιεχόμενο της εσωτερικής τους εμπειρίας, όταν ακούσουν το χαρακτηριστικό ηχητικό σήμα. Η μέθοδος αυτή, ενώ από τη μία εκμηδενίζει τη μνημονική στρέβλωση, από την άλλη μπορεί να χάσει σημαντικές εμπειρίες, οι οποίες εκδηλώνονται σε διαφορετικό χρόνο από το ηχητικό σήμα, ενώ παράλληλα είναι χρονοβόρα, καθώς απαιτεί εντατική εκπαίδευση, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να αναφέρουν με ακρίβεια τι βιώνουν την στιγμή του ηχητικού σήματος (Hurlburt & Schwitzgebel, 2011). Στην αθλητική ψυχολογία οι Dickens et al. (2017) δοκίμασαν

την DES στη διάρκεια ενός τουρνουά και εντόπισαν ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού εμφανίστηκαν περισσότερες αυτο-αναφορές και ότι η εσωτερική ομιλία ήταν πιο συχνή από την ιδιωτική ομιλία. Κατά συνέπεια, η DES μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία τόσο στο περιβάλλον του αθλητισμού όσο και σ' αυτό της εκπαίδευσης. Τέλος, για τη μέτρηση της αυτο-ομιλίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και ορισμένες κλίμακες της γενικής ψυχολογίας, όπως η κλίμακα αυτο-ομιλίας των Brinthaupt et al. (2009), που προέρχεται από το πεδίο της Ψυχολογίας Προσωπικότητας. Το συγκεκριμένο εργαλείο εμπεριέχει την αυτοκριτική, την αυτο-ενίσχυση, την αυτοδιαχείριση καθώς και υποκλίμακες κοινωνικής αξιολόγησης και θα μπορούσε να μετρήσει τη χρήση της αυτο-ομιλίας για αυτορρύθμιση στον αθλητισμό και τη ΦΑ.

Επομένως, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι, όπως η διερεύνηση του φαινομένου της αυτο-ομιλίας, έτσι και η αξιολόγησή της έχει εξελιχθεί. Εναλλακτικές μεθοδολογίες αξιολόγησης, όπως η παρατήρηση, η βιντεοσκόπηση, οι συνεντεύξεις και το εγκεφαλογράφημα, έχουν χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα και έχουν δώσει σημαντικά δεδομένα για την περαιτέρω αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας. Παρόλα αυτά, στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο πεδίο της ΦΑ η άμεση ανάγκη ανάπτυξης ενός ιεραρχικά δομημένου και ψυχομετρικά αξιόπιστου οργάνου μέτρησης προβάλλει επιτακτική.

Η αυτο-ομιλία στην εκπαίδευση

Ένα πρόγραμμα, που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, είναι η ανάπτυξη αυτορρυθμιζόμενων στρατηγικών (Harris & Graham, 1996) και αποσκοπεί στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης μέσω διδασκαλίας γνωστικών στρατηγικών που περιλαμβάνουν εκπαιδευτικές διαδικασίες (Graham, Harris, & Mason, 2005).

Ο Vygotsky (1987) αποτελεί τον πρόδρομο της ενασχόλησης της εκπαιδευτικής ψυχολογίας με την αυτο-ομιλία. Ο ερευνητής υποστήριξε ότι η εσωτερική ομιλία μπορεί να έχει έναν αυτορρυθμιζόμενο ρόλο στα παιδιά. Παρομοίως, ο Luria (1962/1980) τόνισε ότι τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν προοδευτικά την ικανότητα να ρυθμίζουν τις βασικές μορφές δράσης μέσω προφορικών οδηγιών. Στις πρώτες προσπάθειες συγκαταλέγεται και η μελέτη των Meichenbaum και Goodman (1971), οι οποίοι διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης αυτο-ομιλίας σε παρορμητικά παιδιά ανιχνεύοντας βελτίωση της απόδοσης σε εργασίες που προϋποθέτουν ακρίβεια, προσοχή, και σχεδιασμό. Επίσης, η αυτο-ομιλία ως γνωστική στρατηγική χρησιμοποιήθηκε τόσο σε θέματα επιθετικότητας όσο και αντιμετώπισης φόβου (Meichenbaum, 1977). Περαιτέρω, οι Bereiter και Scardamalia (1987) διέκριναν θετική επίδραση της αυτο-ομιλίας στη βελτίωση της γραφής, ενώ αργότερα οι Duncan και Cheyne (2001) παρατήρησαν περιορισμένη χρήση της αυτο-ομιλίας, όταν η δοκιμασία ήταν εύκολη και γινόταν σε γνωστές συνθήκες, και πιο συχνή χρήση αυτο-ομιλίας σε δύσκολες δοκιμασίες. Επιπροσθέτως, οι Swanson και Kozleski (1985) ανέφεραν ότι η εκπαίδευση αυτορρύθμισης είχε θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή και επικοινωνιακή απόδοση σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Επιπλέον, οι Graham και Harris (2003) παρατήρησαν ότι η χρήση στρατηγικών αυτο-ομιλίας αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική ειδικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ομοίως, σε έρευνα μαθητών με μαθησιακές διαταραχές παρατηρήθηκε ότι η εκπαίδευση αυτο-ομιλίας βελτίωσε την κατανόηση της ανάγνωσης και την απόδοση στη γραφή, την ορθογραφία και τα μαθηματικά (Wong, Harris & Graham, 1991). Ακολούθως σε παρόμοιο δείγμα, οι Kamann και Wong (1993) συμπέραναν ότι η χρήση αυτο-δηλώσεων στο μάθημα των μαθηματικών βελτίωσε τη θετική αυτο-ομιλία και μείωσε αποτελεσματικά τα επίπεδα του άγχους κατά την επίλυση προβλημάτων. Εκτός αυτού, έρευνα σε φοιτητές

επισήμανε ότι προγράμματα ψυχολογικών δεξιοτήτων δύνανται να συμπεριλαμβάνουν τεχνικές που σχετίζονται με τη θετική αυτο-ομιλία (Araki, Mintah, Huddleston, Larson, & Jacobs, 2006). Συμπληρωματικά σε άλλη μελέτη στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι ερευνητές ανέφεραν ότι η αυτο-ομιλία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων (Depare, Hakim-Larson, Voelker, Page, & Jackson, 2006). Τέλος, οι Callicott και Park (2003) επισήμαναν μια μικρή αλλά ουσιαστική επίπτωση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές διαταραχές μετά από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα αυτορρύθμισης.

Παράλληλα, η έρευνα της αυτο-ομιλίας στην εκπαίδευση επικεντρώθηκε στη σχέση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και στη σχέση εκφράσεων από τους «σημαντικούς άλλους» (π.χ. γονείς, καθηγητές, συνομηλίκους) και πως αυτές οι εκφράσεις μπορούν να επιδράσουν στην αυτο-ομιλία των μαθητών. Διερευνώντας μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο Burnett (1996) ανίχνευσε ότι, όταν οι «σημαντικοί άλλοι» μιλάνε θετικά στα παιδιά, τότε και οι μαθητές χρησιμοποιούν θετική αυτο-ομιλία. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής διαπίστωσε ότι οι θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών συσχετιζόταν θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών, ενώ οι αρνητικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών συσχετιζόταν θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των αγοριών, αντίστοιχα. Οι μαθήτριες επηρεάζονται περισσότερο από τη στάση των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τους μαθητές, ενώ οι αρνητικές δηλώσεις από συγγενείς διαπιστώθηκε ότι σχετίζονται θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία και για τα δυο φύλα. Αντίστοιχα, σύμφωνα με τους Burnett και McCrindle (1999), η θετική αυτο-ομιλία των μαθητών είχε διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση θετικών αναφορών γονέων και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, σε έρευνά του ο Burnett (2003) διαπίστωσε ότι τόσο οι θετικές εκφράσεις ή τα θετικά σχόλια όσο και η θετική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών επηρέασαν τη θετική αυτο-ομιλία και την αυτορρύθμιση των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθηματικών, της ανάγνωσης και της μάθησης.

Παρομοίως εξετάστηκε εάν η χρήση της αυτο-ομιλίας σχετίζεται με την αυτο-εκτίμηση των μαθητών (Harris & Graham, 1992). Πιο συγκεκριμένα, οι Philpot και Bampurg (1996) επισήμαναν ότι η θετική αυτο-ομιλία επιδρά θετικά στην αυτο-εκτίμηση των μαθητών. Επιπροσθέτως, Lodge, Tripp και Harte (2000) διερεύνησαν τα επίπεδα άγχους σε σχέση με την αυτο-ομιλία σε μαθητές Γ΄ Τάξης Δημοτικού,

στους οποίους ζητήθηκε να επιλύσουν προβλήματα στα Μαθηματικά υπό την πίεση του χρόνου. Οι ερευνητές ανίχνευσαν ότι τα αυξημένα επίπεδα άγχους συσχετίστηκαν με την αρνητική αυτο-ομιλία. Τέλος, νεώτερη έρευνα σε φοιτητές ψυχολογίας έδειξε ότι η αυτο-ομιλία σε μεγάλο βαθμό μπορεί να παροτρύνει τους συμμετέχοντες να έχουν υγιεινές συνήθειες και να βοηθήσει σε θέματα σχετικά με τον αναγραμματισμό (Senay, Albarrachin, & Noguchi, 2010).

Ανακεφαλαιώνοντας, αναφορικά με τη χρήση της αυτο-ομιλίας στο χώρο της εκπαίδευσης συγκριτικά με το χώρο του αθλητισμού, μπορούμε να διακρίνουμε ότι η αυτο-ομιλία έχει διερευνηθεί πολύ περισσότερο στο πεδίο του αθλητισμού, όπου, ως επί το πλείστον, εστιάζει στη βελτίωση της απόδοσης, σε αντίθεση με τη χρήση της αυτο-ομιλίας στο πεδίο της εκπαίδευσης, που επικεντρώνεται στην αύξηση της αυτοσυγκέντρωσης, στον έλεγχο του άγχους και την αύξηση της αυτο-εκτίμησης.

Η αυτο-ομιλία στη Φυσική Αγωγή

Στο πεδίο της Φυσικής δραστηριότητας (ΦΔ) η έρευνα, που σχετίζεται με την αυτο-ομιλία, έχει ευδοκιμήσει, ως επί το πλείστον, μέσα στο ευρύτερο αθλητικό πλαίσιο. Επιπλέον, τα ευρήματα των μελετών επιβεβαιώνουν ότι η στρατηγική αυτο-ομιλία μπορεί να ενισχύσει τις αθλητικές επιδόσεις μέσω λειτουργιών αυτορρύθμισης (Hatzigeorgiadis, et al., 2011). Παράλληλα, οι Hardy, et al. (2018) πρότειναν ότι η εξέλιξη της αθλητικά προσανατολισμένης βιβλιογραφίας της αυτο-ομιλίας θα μπορούσε να παράσχει έδαφος για την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης αυτο-ομιλίας σε συναφή πεδία, συμπεριλαμβανομένου και αυτού της ΦΑ. Επίσης, σύμφωνα με τον Wolters, (1999), η αυτο-ομιλία είναι μία τεχνική που οι μαθητές προτιμούν να εφαρμόσουν συγκριτικά με άλλες τεχνικές αυτορρύθμισης για μάθηση, προσπάθεια και καλύτερη απόδοση στο σχολείο. Επιπροσθέτως, ο Zourbanos (2013) υπογράμμισε τη σημασία των προγραμμάτων παρέμβασης αυτο-ομιλίας στη ΦΑ, γεγονός που υποδηλώνει ότι πέρα από την ικανότητά της να διευκολύνει τη μάθηση, η αυτο-ομιλία μπορεί επίσης να κάνει τους μαθητές να απολαύσουν τη ΦΔ και να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.

Παρά ταύτα, σε γενικές γραμμές, στη ΦΑ η έρευνα για την αυτο-ομιλία και ιδιαίτερα τα προγράμματα παρέμβασης αυτο-ομιλίας προχωρούν με χαρακτηριστικά αργούς ρυθμούς (Goudas, Hatzidimitriou, & Kikidi, 2006). Εν τούτοις, η διαθέσιμη, περιορισμένη έρευνα παρέχει ενθαρρυντική υποστήριξη για τη σημαντικότητα των

παρεμβάσεων αυτο-ομιλίας για τη μάθηση και την αυτορρύθμιση. Δύο κύρια ερευνητικά ερωτήματα έχουν αντιμετωπιστεί μέσω της έρευνας στη ΦΑ: οι παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας, με ιδιαίτερη έμφαση στις πτυχές του περιβάλλοντος ΦΑ και οι παρεμβάσεις στρατηγικής αυτο-ομιλίας για τη διευκόλυνση της μάθησης και την ενίσχυση της αυτορρύθμισης και τις δεξιότητες ζωής.

Οι Anderson et al. (1999) διεξήγαγαν την πρώτη μελέτη της αυτο-ομιλίας στο περιβάλλον της ΦΑ. Πιο συγκεκριμένα, σε μαθητές τρίτης τάξης Δημοτικού στο μάθημα της ΦΑ διερεύνησαν τις συνέπειες της αυτο-ομιλίας καθοδήγησης στην εκμάθηση της ρίψης πάνω από τον ώμο στη χειροσφαίριση. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές που χρησιμοποίησαν την αυτο-ομιλία καθοδήγησης παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση από τους μαθητές που χρησιμοποίησαν άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους. Κατά συνέπεια, η αυτο-ομιλία μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης, επειδή επιτρέπει στους μαθητές να αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο και να γίνονται ενεργοί παράγοντες της δικής τους εκμάθησης

Παρακίνηση και αυτο-ομιλία στη ΦΑ

Οι Zourbanos, et al., (2014) εξέτασαν σε 1.169 μαθητές/τριες (ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου και των Β΄ και Γ΄ Τάξεων Γυμνασίου) τη σχέση της αυτο-ομιλίας με την επίτευξη στόχων και την αντιληπτή ικανότητα στο μάθημα της ΦΑ. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στο έργο από τους στόχους επίτευξης αλλά και η προστασία του εγώ από το κλίμα παρακίνησης εμφανίστηκαν να κάνουν τη μεγαλύτερη πρόβλεψη για τη θετική αυτο-ομιλία, ενώ για την αρνητική αυτο-ομιλία εκτός από τον προσανατολισμό στο έργο και την προστασία του εγώ και η κοινωνική αποδοχή(συνεισέφερε σημαντικά μόνο στη πρόβλεψη των μη σχετικών σκέψεων) συνεισέφεραν σημαντικά. Επίσης, δεν διαπιστώθηκε σχέση της αρνητικής αυτο-ομιλίας με τους στόχους στο εγώ. Ωστόσο, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ένα όργανο μέτρησης της αυτο-ομιλίας των μαθητών από τον αθλητισμό, προτείνοντας την ανάγκη δημιουργίας ενός πιο κατάλληλου οργάνου μέτρησης αυτο-ομιλίας στη ΦΑ.

Επιπλέον, οι Marjanović, Comoutos και Papaioannou (2019), σε νεώτερη μελέτη τους, διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ του αντιληπτού κλίματος παρακίνησης, που δημιουργείται από τους εκπαιδευτικούς, των στόχων επίτευξης των μαθητών και της αυτο-ομιλίας στη ΦΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) το κλίμα παρακίνησης

συνδέθηκε με τον προσανατολισμό στο έργο, το οποίο συνδέθηκε θετικά με τη θετική (στοχευμένη) αυτο-ομιλία και αρνητικά με την αρνητική (αυθόρμητη) αυτο-ομιλία των μαθητών και (β) ότι το κλίμα αποφυγής της απόδοσης συνδέθηκε άμεσα με την αρνητική (αυθόρμητη) αυτο-ομιλία των μαθητών. Επίσης, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν κάποιες αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ των στόχων επίτευξης και της αυτο-ομιλίας. Επομένως, η δημιουργία κλίματος παρακίνησης από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ είναι καίριας σημασίας για την αυτο-ομιλία των μαθητών.

Τέλος, πρόσφατα διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ του κλίματος παρακίνησης, της ψυχολογικής ροής και της αυτο-ομιλίας στη ΦΑ (Ada, et al., 2019). Πιο συγκεκριμένα οι ερευνητές εξέτασαν 648 μαθητές (318 αγόρια και 330 κορίτσια) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εντόπισαν ότι οι υποκλίμακες της ψυχολογικής ροής σχετίζονταν αρνητικά με τις αρνητικές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας, ενώ συνδέθηκαν θετικά με τις θετικές διαστάσεις αυτο-ομιλίας των μαθητών. Επιπλέον, προέκυψαν σημαντικές σχέσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης και των διαστάσεων της αυτο-ομιλίας των μαθητών, ενώ από την άλλη ανιχνεύθηκαν σημαντικές διαφορές στο φύλο, στην αθλητική συμμετοχή στον ελεύθερο χρόνο (αναψυχή), στον τύπο του αθλήματος και στο επίπεδο της τάξης. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα, οι συγγραφείς τόνισαν τη σημασία της ψυχολογικής ροής και του αντιληπτού κλίματος παρακίνησης στη ΦΑ ως πιθανούς παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτο-ομιλία των μαθητών.

Παρεμβατικά προγράμματα αυτο-ομιλίας στη ΦΑ

Η αυτο-ομιλία, όπως και κάθε ψυχολογική τεχνική, δεν υιοθετείται αυτόματα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενσωματώσουν τη χρήση της τεχνικής της αυτο-ομιλίας στην καθημερινή εκπαίδευση των μαθητών τους (Θεοδωράκης, 2015). Οι Hatzigeorgiadis et al. (2011) σε έρευνα μετανάλυσης επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στρατηγικής αυτο-ομιλίας και τα ευεργετικά αποτελέσματά της στις πρώτες ηλικίες μάθησης. Επιπλέον, στο χώρο της ΦΑ μελέτες, που είχαν αρχικά εισαχθεί από τους Theodorakis, et al. (2000), έχουν τροποποιηθεί και επαναξιολογηθεί από τους Hatzigeorgiadis, Zourbanos et al. (2014). Οι έρευνες, στο σύνολό τους, επισήμαναν ότι για την επιλογή της πλέον ενδεδειγμένης μορφής αυτο-ομιλίας επιβάλλεται να ληφθούν υπόψη διάφοροι

παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά της δεξιότητας, το στάδιο εκμάθησης και το περιβάλλον.

Αντιστοίχιση υποθέσεων-Επιλογή του κατάλληλου τύπου αυτο-ομιλίας

Σε ό,τι αφορά την αντιστοίχιση του τύπου αυτο-ομιλίας με τα χαρακτηριστικά της δεξιότητας, έχει υποστηριχθεί ότι η αυτο-ομιλία καθοδήγησης είναι πιο αποτελεσματική σε δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητα, ακρίβεια και συγχρονισμό σε σύγκριση με την αυτο-ομιλία παρακίνησης (Theodorakis et al., 2000). Αυτό συμβαίνει κυρίως, επειδή η αυτο-ομιλία καθοδήγησης πρέπει να διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν σωστά τη δεξιότητα και να τους βοηθήσει να μάθουν τα βασικά σημεία της δεξιότητας εστιάζοντας την προσοχή τους σε λέξεις-φράσεις σχετικά με την δεξιότητα (Hardy et al., 2018). Από την άλλη πλευρά, η αυτο-ομιλία παρακίνησης, λόγω των ψυχοφυσιολογικών της πλεονεκτημάτων (Hardy et al., 2018), θα πρέπει να είναι πιο αποτελεσματική για εργασίες που απαιτούν δύναμη ή αντοχή. Όταν η τεχνική εκτέλεση της δεξιότητας έχει αυτοματοποιηθεί, ο ρόλος της αυτο-ομιλίας είναι να παρακινήσει τον μαθητή και να τον βοηθήσει να εστιάσει στο αποτέλεσμα της προσπάθειάς του (Theodorakis et al., 2000). Οι μελέτες στη ΦΑ υποστηρίζουν εν μέρει αυτές τις υποθέσεις. Οι Zourbanos et al. (2013a) εξέτασαν την επίδραση της αυτο-ομιλίας σε μαθητές/τριες Δημοτικού σχολείου κατά την εκτέλεση μιας πρωτότυπης κινητικής δεξιότητας. Πιο συγκεκριμένα, η δεξιότητα που επιλέχθηκε ήταν το σουτ στο ποδόσφαιρο με το μη κυρίαρχο πόδι από απόσταση δώδεκα μέτρων σε τέρμα πλάτους ενός μέτρου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η χρήση της αυτο-ομιλίας καθοδήγησης στις μικρές ηλικίες έχει θετικές επιδράσεις στην εκμάθηση και στη βελτίωση της απόδοσης κατά την εκτέλεση μια νέας κινητικής δεξιότητας

Οι Kolovelonis et al. (2011) εξέτασαν την επίδραση της αυτο-ομιλίας τεχνικής υπόδειξης και παρακίνησης σε δύο δεξιότητες στην απόδοση των μαθητών/τριών Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση της αυτο-ομιλίας τεχνικής υπόδειξης και της αυτο-ομιλίας παρακίνησης ήταν το ίδιο αποτελεσματικές σε μια δεξιότητα πάσας στήθους στην καλαθοσφαίριση, που απαιτούσε ακρίβεια στην εκτέλεση, ενώ σε μια δοκιμασία αντοχής και δύναμης (τροποποιημένες κάμψεις) η αυτο-ομιλία παρακίνησης ήταν πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με αυτή της τεχνικής υπόδειξης. Το συμπέρασμα ήταν ότι η αντιστοίχιση

του περιεχομένου της αυτο-ομιλίας (λέξεις-φράσεις) με τις απαιτήσεις της δεξιότητας μπορεί να είναι αποφασιστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της αυτο-ομιλίας. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Chang et al. (2014) αναλύοντας επιδόσεις μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη ρίψη σόφτμπολ. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η αυτο-ομιλία καθοδήγησης και παρακίνησης ήταν το ίδιο αποτελεσματικές στη βελτίωση της ακρίβειας ρίψεων, ενώ η αυτο-ομιλία παρακίνησης ήταν πιο αποτελεσματική στη βελτίωση της απόστασης ρίψης. Επιπλέον, και οι δύο τύποι αυτο-ομιλίας βελτίωσαν την αυτο-εκτίμηση των μαθητών στην ακρίβεια της δεξιότητας, ενώ η αυτο-ομιλία παρακίνησης ήταν πιο αποτελεσματική για την αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών σε δεξιότητες που απαιτούσαν δύναμη. Οι συγγραφείς πρότειναν ότι τόσο η φύση της αυτο-ομιλίας όσο και ο τύπος της εργασίας μπορεί να μετριάσει τη σχέση μεταξύ αυτο-ομιλίας και απόδοσης. Επομένως, ο τύπος της αυτο-ομιλίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τα χαρακτηριστικά της δεξιότητας (Kolovelonis & Goudas, 2013).

Σχετικά με την αντιστοίχιση του τύπου αυτο-ομιλίας με το στάδιο εκμάθησης, συνιστάται ότι η αυτο-ομιλία καθοδήγησης είναι πιο ευεργετική για τους αρχάριους ή στα αρχικά στάδια της μάθησης, ενώ η αυτο-ομιλία παρακίνησης είναι πιο ωφέλιμη σε πιο εξειδικευμένους ή στα μεταγενέστερα στάδια της μάθησης (Hatzigeorgiadis et al., 2014). Αναδιατυπώνοντας, η αυτο-ομιλία καθοδήγησης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εστιάσουν και να μάθουν τα βασικά σημεία σωστής εκτέλεσης της δεξιότητας. Όταν αποκτηθεί η βασική τεχνική εκτέλεση της δεξιότητας, ο ρόλος της αυτο-ομιλίας είναι να παρακινήσει τον μαθητή και να τον βοηθήσει να εστιάσει στο αποτέλεσμα της προσπάθειάς του. Σε αυτό το πλαίσιο οι Zourbanos et al. (2013a) εξέτασαν αν η επίδραση της αυτο-ομιλίας είναι αποτελεσματική στο μάθημα της ΦΑ σε μαθητές/τριες δημοτικών σχολείων, όταν χρησιμοποιεί κανείς κάτι συνηθισμένο και ασυνήθιστο. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές/τριες ηλικίας 10-12 χρονών και η δραστηριότητα που ζητήθηκε να εκτελεστεί ήταν ρίψεις πάνω από τον ώμο στο χάντμπολ σε στόχο με το κυρίαρχο και με το μη κυρίαρχο χέρι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και στις δύο δοκιμασίες οι μαθητές με χρήση αυτο-ομιλίας καθοδήγησης και παρακίνησης βελτίωσαν τις επιδόσεις τους σημαντικά και επιπλέον για την πρωτότυπη δοκιμασία η αυτο-ομιλία καθοδήγησης είχε καλύτερο αποτέλεσμα συγκρινόμενη με την αυτο-ομιλία παρακίνησης. Αντίθετα, η αυτο-ομιλία παρακίνησης ήταν πιο ωφέλιμη για τη συνηθισμένη δοκιμασία, σε σύγκριση με την

αυτο-ομιλία καθοδήγησης. Η μελέτη δείχνει ότι κατά τη φάση της απόκτησης της ανάπτυξης δεξιοτήτων, όταν οι κινήσεις ελέγχονται συνειδητά και παράγονται με μεγάλη προσοχή, η χρήση της αυτο-ομιλίας καθοδήγησης μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς κατευθύνουν την προσοχή στην επιθυμητή κίνηση. Από την άλλη πλευρά, η αυτο-ομιλία παρακίνησης μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική, όταν η δεξιότητα έχει αυτοματοποιηθεί. Τέλος, αναφορικά με την αντιστοίχιση του τύπου αυτο-ομιλίας με το περιβάλλον ή τις συνθήκες δεν έχουμε ερευνητικά δεδομένα στο πεδίο της ΦΑ.

Γενικότερα, έχοντας ως βάση έρευνες στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης, συστήνεται ότι η αυτο-ομιλία θα μπορούσε να είναι πιο αποτελεσματική σε ένα περιβάλλον, όπου οι σημαντικοί άλλοι συμπεριφέρονται με σεβασμό, θετικά σχόλια και εκφράσεις προς τον μαθητή-ασκούμενο. Αυτό θα μπορούσε να έχει τέλεια εφαρμογή κατά την αξιολόγηση στη ΦΑ ή στη συμμετοχή σε σχολικό αγώνα.

Αυτο-ομιλία και αυτορρύθμιση στη ΦΑ

Σε έρευνά τους οι Hatzigeorgiadis et al. (2004) ανέφεραν ότι η αυτο-ομιλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κατάλληλη τεχνική, για να μειώσει την εμφάνιση παρεμβατικών σκέψεων και να ενισχύσει τη συγκέντρωση στο έργο. Δεδομένου ότι η γνωστική προσέγγιση αυτορρύθμισης της μάθησης θεωρείται κατάλληλη για εφαρμογή σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011), η έρευνα σχετικά με την εφαρμογή της αυτο-ομιλίας ως γνωστική στρατηγική συνδέθηκε με την αυτορρύθμιση. Η αυτορρύθμιση αναφέρεται ως «η ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί, να τροποποιεί και να ελέγχει τη συμπεριφορά, το γινώσκειν και το θυμικό του, καθώς και το περιβάλλον, προκειμένου να πετύχει έναν στόχο» (Efklides, Niemivirta, & Yamauchi, 2002). Με άλλα λόγια, η αυτορρύθμιση αναφέρεται στις προσανατολισμένες σε συγκεκριμένο στόχο ενέργειες, στις οποίες προβαίνει ένας μαθητής, προκειμένου να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες, χωρίς να βασίζεται σε άλλους. Πάνω απ' όλα, οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές είναι πιο ανεξάρτητοι. Έχουν την τάση να θεωρούν τους εαυτούς τους ως εκπροσώπους της συμπεριφοράς τους και να χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές, για να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Kolovelonis, Goudas, Hassandra, & Dermitzaki, 2012).

Η μελέτη των Kolovelonis, Goudas, και Dermitzaki (2012) συνδύασε τον καθορισμό στόχων και την αυτο-ομιλία στην εκμάθηση ρίψης βέλους σε μαθήματα

ΦΑ. Οι συμμετέχοντες σ' αυτή την έρευνα, μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 11-12 ετών, που έθεσαν μαθησιακούς στόχους και έκαναν χρήση αυτο-ομιλίας καθοδήγησης (η λέξη κλειδί ήταν «τεντώνω»), σημείωσαν υψηλότερα σκορ στην απόδοση απ' ότι οι μαθητές που δεν έκαναν χρήση αυτής. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η αυτο-ομιλία καθοδήγησης πιθανότατα αύξησε την προσοχή των μαθητών στο έργο, ενισχύοντας έτσι τη μάθηση και την απόδοσή τους.

Αυτο-ομιλία και δεξιότητες ζωής στη ΦΑ

Επιπροσθέτως, στη βιβλιογραφία συναντάμε μελέτες παρεμβάσεων στρατηγικής αυτο-ομιλίας σε περιβάλλοντα ΦΑ ως μέρος του προγράμματος εκπαίδευσης των δεξιοτήτων ζωής, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να συμβάλλουν στη θετική ανάπτυξη των νέων (Goudas & Giannoudis, 2008). Η ΦΑ σαν μάθημα στο σχολείο ενοείται από το αθλητικό της περιεχόμενο στη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής, καθώς σχεδόν για όλα τα παιδιά είναι μια πολύ οικεία καθημερινή δραστηριότητα. Εκτός αυτού, ο ιδανικός τρόπος, για να προαχθεί η απόκτηση δεξιοτήτων, είναι η ενοποίηση της διδασκαλίας αθλητικών δεξιοτήτων με τις δεξιότητες ζωής (Papacharisis, Goudas, Danish, & Theodorakis, 2005; Petlichkoff, 2001). Σύμφωνα με τους Danish και Nellen (1997), οι δεξιότητες ζωής είναι «ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που βοηθούν το άτομο να πετύχει στο περιβάλλον στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται».

Οι Goudas, Dermitzaki, Leondari και Danish (2006) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής με κινητικό αντικείμενο τις φυσικές ικανότητες των μαθητών, πιο συγκεκριμένα τη δύναμη και την ευλυγισία. Η παρέμβαση αφορούσε 8 μαθήματα Φ.Α και συμμετείχαν μαθητές της Α' Γυμνασίου. Στην αρχή του κάθε μαθήματος στην πειραματική ομάδα διδάχθηκαν οι δεξιότητες του καθορισμού στόχων, θετικής σκέψης, αυτο-ομιλίας, ενώ στην ομάδα ελέγχου για το ίδιο διάστημα διδάσκονταν θέματα για διατροφή, σωματική άσκηση, ολυμπιακούς αγώνες, ντόπινγκ κ.λ.π. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικά καλύτερη βελτίωση της πειραματικής ομάδας στις κινητικές δοκιμασίες, στις γνώσεις για τις δεξιότητες ζωής που διδάχθηκαν, καθώς και στην αυτοπεποίθηση των μαθητών για εφαρμογή των δεξιοτήτων ζωής. Επίσης, οι Goudas και Giannoudis (2008) εξέτασαν τις επιδράσεις της παρέμβασης των δεξιοτήτων ζωής και κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

διδάχθηκαν δύο δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης (ντρίμπλα και πάσα στήθους) και δύο δεξιότητες πετοσφαίρισης (σέρβις από κάτω και πάσα με δάχτυλα). Η πειραματική ομάδα είχε επιπλέον εκπαίδευση σε δεξιότητες ζωής, δηλαδή καθορισμός στόχων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και θετική σκέψη. Οι συγγραφείς επεκτάθηκαν στη παρέμβαση στρατηγικής αυτο-ομιλίας με τη διδασκαλία στους μαθητές πώς να εντοπίζουν αρνητικές επιδόσεις και μέσω της αυτο-ομιλίας να τις μεταβάλλουν σε θετικές. Η μελέτη έδειξε ότι οι μαθητές που έλαβαν την εκπαίδευση στις δεξιότητες ζωής, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης αυτο-ομιλίας, βελτιώθηκαν στις αθλητικές δεξιότητες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου και βελτίωσαν τις γνώσεις τους για τις δεξιότητες ζωής. Εν κατακλείδι, οι ερευνητές υποστήριξαν ότι οι μαθητές που εκπαιδεύτηκαν στις δεξιότητες ζωής είχαν περισσότερες πιθανότητες να βελτιώσουν τη μάθηση και την απόδοσή τους στο πλαίσιο της ΦΑ και πέραν αυτού. Επιπλέον, προτάθηκε ότι η αυτο-ομιλία μπορεί να θεωρηθεί η ίδια ως σημαντική δεξιότητα ζωής, που θα μπορούσε να διδαχθεί στη ΦΑ και στη συνέχεια να μεταφερθεί σε άλλα περιβάλλοντα.

Μέτρηση αυτο-ομιλίας στη ΦΑ

Μια προσαρμοσμένη έκδοση του Automatic Self-Talk Questionnaire για τη ΦΑ - ASTQ-PE (Zourbanos et al. 2014) χορηγήθηκε για την αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας των μαθητών. Το όργανο αποτελείται από 40 θέματα που αξιολογούν τέσσερις θετικές (19 θέματα) και τέσσερις αρνητικές (21 θέματα) διαστάσεις αυτο-ομιλίας. Οι θετικές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας περιελάμβαναν αναφορές για εμπύχωση (π.χ. πάμε γερά), έλεγχο άγχους (π.χ. ηρέμησε), συγκέντρωση (π.χ. συγκεντρώσου σ' αυτό που πρέπει να κάνεις) και αυτοπεποίθηση (π.χ. πιστεύω στις δυνάμεις μου). Οι αρνητικές διαστάσεις αυτο-ομιλίας περιελάμβαναν ανησυχία (π.χ. δεν θα τα καταφέρω), αποφυγή προσπάθειας (π.χ. δεν μπορώ να συνεχίσω άλλο), σωματική κόπωση (π.χ. τρέμουν τα πόδια/χέρια μου από την κούραση) και άσχετες σκέψεις (π.χ. διψάω).

Κατευθυντήριες γραμμές για τη χρήση της στρατηγικής αυτο-ομιλίας στη ΦΑ

Σύμφωνα με τον Landin (1994), οι λεκτικές οδηγίες από τη μία δεν είναι επαρκείς, για να επιφέρουν στους μαθητές πολύ σημαντικές πληροφορίες για μία δεξιότητα, από την άλλη θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν λέξεις-κλειδιά, για να βοηθήσουν τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους σε στοιχεία σχετικά με τη

δεξιότητα. Συνεπώς, τα προγράμματα παρεμβάσεων αυτο-ομιλίας στη ΦΑ, ως επί το πλείστον, συμπεριλαμβάνουν λέξεις-κλειδιά, με σκοπό να ενισχύσουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη δεξιότητα, να ενθαρρύνουν την ενεργό μάθηση και να βελτιώσουν την απόδοση (Anderson et al., 1999). Οι Hatzigeorgiadis et al. (2011) υπογράμμισαν ότι μια παρέμβαση αυτο-ομιλίας απαιτεί χρόνο και εκπαίδευση. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ πρέπει να είναι υπομονετικοί και επίμονοι, όταν διδάσκουν την αυτο-ομιλία, για να μεγιστοποιήσουν τα κέρδη. Η υλοποίηση μιας παρέμβασης αυτο-ομιλίας θα πρέπει να διεξαχθεί σε μια σειρά μαθημάτων, προκειμένου να αποφευχθεί η σύγχυση των μαθητών ή η υπερφόρτωση πληροφοριών. Αυτό είναι άκρως σημαντικό δεδομένου ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μπορεί να επηρεαστεί από πλήθος παραγόντων. Επί παραδείγματι, σε μία υπεράριθμη τάξη η παροχή ατομικής ανατροφοδότησης καθίσταται εξαιρετικά χρονοβόρα και πιθανόν πρακτικά αδύνατη (Landin, 1994). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Zourbanos et al. (2016), οι μαθητές που υποστηρίζουν ότι η αυτο-ομιλία είναι μια σημαντική και χρήσιμη στρατηγική πιθανότατα θα αποκομίσουν περισσότερα οφέλη από την παρέμβαση. Έτσι, η διδασκαλία των μαθητών για το πώς να γίνουν πιο ανεξάρτητοι και αυτορρυθμιζόμενοι ή πώς να ενισχύσουν μεμονωμένα την παρακίνηση και να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους θα μπορούσε να είναι επωφελής.

Σχετικά με την ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων αυτο-ομιλίας πρέπει να ληφθούν υπόψη ποικίλοι παράγοντες. Πρωτίστως, θα πρέπει να αναπτυχθούν παρεμβατικά προγράμματα στρατηγικής αυτο-ομιλίας με βάση την αντιστοίχιση των υποθέσεων, τα οποία θα είναι προσαρμοσμένα στα χαρακτηριστικά της δεξιότητας, στο στάδιο εκμάθησης ή την εμπειρία στη συγκεκριμένη δεξιότητα και στις συνθήκες (Hatzigeorgiadis et al., 2014). Αναλυτικότερα, οι Zourbanos et al. (2013b) επισήμαναν ότι η επιλογή των λέξεων-κλειδιών μπορεί να καθοριστεί από την εξοικείωση των μαθητών με τη δεξιότητα. Όταν οι μαθητές μαθαίνουν μια νέα δεξιότητα, οι λέξεις-κλειδιά καθοδήγησης είναι πιο ευεργετικές, ενώ αντίθετα οι λέξεις-κλειδιά παρακίνησης είναι πιο αποτελεσματικές σε έμπειρους στη συγκεκριμένη δεξιότητα μαθητές. Παράλληλα, η αυτο-ομιλία καθοδήγησης μπορεί να αποδειχθεί πιο αποδοτική για δεξιότητες που απαιτούν ακρίβεια και συγχρονισμό, ενώ η αυτο-ομιλία παρακίνησης μπορεί να είναι καταλληλότερη για δεξιότητες που

απαιτούν δύναμη ή αντοχή. Επιπλέον, οι επιλεγμένες λέξεις-κλειδιά πρέπει να είναι σύντομες, απλές, ακριβείς και συναφείς (Landin, 1994).

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων αυτο-ομιλίας καθοδήγησης, οι Hatzigeorgiadis et al. (2014) πρότειναν, ως μια προσέγγιση για τη διδασκαλία της αυτο-ομιλίας στο μάθημα της ΦΑ, το IMPACT. Πρόκειται για μία διαδικασία που έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στο πεδίο του αθλητισμού και μπορεί να προσαρμοστεί στη ΦΑ. Με βάση αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ εκτελούν 5 συνιστώμενα βήματα. Αρχικά, προσδιορίζουν τι θέλουν να πετύχουν (*Identify*), για παράδειγμα την εκμάθηση μίας νέας δεξιότητας. Εν συνεχεία, αντιστοιχίζουν τις κατάλληλες λέξεις-κλειδιά αυτο-ομιλίας με την επιλεγμένη δεξιότητα (*Match*). Κάθε εντολή που σχετίζεται με την δεξιότητα θα πρέπει να συνδέεται με μια συγκεκριμένη λέξη-κλειδί. Η σχέση μεταξύ των επιλεγμένων λέξεων-κλειδιών και κάθε τμήματος της δεξιότητας πρέπει να είναι λογική και να τονίζεται σαφώς (Landin, 1994). Κατόπιν, εξασκούν τις ενδεδειγμένες λέξεις-κλειδιά (*Practice*). Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ μοντελοποιούν την εκτέλεση της δεξιότητας κάνοντας χρήση των επιλεγμένων λέξεων-κλειδιών. Αυτό βοηθά στην κατανόηση της δεξιότητας από τους μαθητές και βελτιώνει τη διαδικασία μάθησης. Ακολούθως, εντοπίζουν ποιες απ' αυτές τις λέξεις-κλειδιά είναι πιο κατάλληλες για τους μαθητές (*Ascertain*). Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην επιλογή των λέξεων-κλειδιών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προτρέπουν τους μαθητές να είναι δημιουργικοί, όταν επιλέγουν τις λέξεις-κλειδιά και να τους βοηθούν να εντοπίσουν τις λέξεις-κλειδιά που θα είναι πιο αποτελεσματικές για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Αυτό δημιουργεί μια αίσθηση επιλογής και κυριότητας μεταξύ των μαθητών και αυξάνει την πιθανότητα να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα (Ntoumanis, 2012; Zourbanos, 2013). Έπειτα, δημιουργούν ένα συγκεκριμένο σχέδιο αυτο-ομιλίας (*Create*). Τέλος, εκπαιδεύουν τους μαθητές με βάση αυτό το σχέδιο (*Train*). Οι μαθητές εξασκούν τη δεξιότητα με τη χρήση των επιλεγμένων λέξεων-κλειδιών, ενώ κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης οι μαθητές παρακολουθούνται από τον εκπαιδευτικό ΦΑ και ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν αυτο-ομιλία (Zourbanos et al., 2016).

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων αυτο-ομιλίας παρακίνησης, ήδη έχει αναφερθεί ότι είναι πιο ωφέλιμη για τους μαθητές που έχουν πλέον κατακτήσει τη συγκεκριμένη δεξιότητα (Zourbanos et al., 2013b). Το

σημαντικό για τον εκπαιδευτικό ΦΑ, αφού πρωτίστως εκπαιδεύσει τους μαθητές του στο συγκεκριμένο τύπο αυτο-ομιλίας, είναι ο κατάλληλος χρόνος ένταξής του στη διαδικασία μάθησης. Σε γενικές γραμμές οι λέξεις-κλειδιά βοηθούν τους μαθητές να ρυθμίσουν την διέγερση και την ανησυχία τους, να αυξήσουν την εστίαση και την εμπιστοσύνη τους, και να διατηρήσουν ή να αυξήσουν τα επίπεδα κίνησης και προσπάθειας (Hardy, et al., 2001). Κατά τη χρήση λέξεων-κλειδιών είναι σημαντικό οι μαθητές να μάθουν πώς να αναγνωρίζουν τον τύπο της αυτο-ομιλίας που είναι πιο κατάλληλος για τη ρύθμιση των επιδόσεών τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να εντοπίσουν πώς νιώθουν ή πως σκέφτονται στη διάρκεια της εξάσκησης. Κλείνοντας, πρέπει να τονιστεί ότι, ενώ οι παρεμβάσεις στρατηγικής αυτο-ομιλίας επικεντρώνονται στις συνέπειες της επανάληψης προκαθορισμένων λέξεων-κλειδιών (Hardy, et al., 2015), δεν απαιτούν όλες οι παρεμβάσεις αυτο-ομιλίας από τους συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν προκαθορισμένες λέξεις-κλειδιά.

Συμπερασματικά, η υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων αυτο-ομιλίας στη ΦΑ μπορεί να λειτουργήσει αφενός ως ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης (Anderson et al., 1999), αφετέρου η σωστή εφαρμογή της διευκολύνει τους μαθητές στην εκμάθηση νέων κινητικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση της απόδοσης, την αύξηση του αισθήματος επιτυχίας και της αυτοπεποίθησής τους δημιουργώντας ταυτόχρονα θετικές εμπειρίες για το μάθημα της ΦΑ (Kolovelonis, Goudas, & Dermizaki, 2012).

Κλίμα Παρακίνησης στη ΦΑ

Αναμφίβολα, το κοινωνικό περιβάλλον που δημιουργείται από σημαντικούς άλλους, όπως εκπαιδευτικοί, προπονητές, γονείς και συνομήλικοι διαδραματίζει άκρως απαραίτητο ρόλο, τόσο στο χώρο του αθλητισμού όσο και στη ΦΑ (Vazou, Ntoumanis, & Duda, 2006). Εάν και η ΦΑ συνιστά ένα ισχυρό εργαλείο προώθησης της υγείας που υποστηρίζει την υιοθέτηση ενός ενεργού τρόπου ζωής (Trudeau & Shephard, 2008), οι Digelidis και Papaioannou (1999) διαπίστωσαν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα υποχωρεί σημαντικά κατά την μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, ενώ περιορίζεται ανησυχητικά στο Λύκειο. Κατά συνέπεια, η εξέταση της παρακίνησης των μαθητών, καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα της ΦΑ, κρίνεται αναγκαία. Η Duda διερευνώντας τη συμπεριφορά των μαθητών και των αθλητών στο πλαίσιο του αθλητισμού και της ΦΑ (1993), παρατήρησε ότι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προσανατολίζει τους αθλητές/μαθητές προς το έργο/μάθηση είναι εξαιρετικά σημαντική. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον όλοι οι συμμετέχοντες έχουν φιλοδοξίες επιτυχίας, με αποτέλεσμα να βρίσκουν ένα απαιτητικό, για τα μέτρα τους, έργο προκλητικό και να παρακινούνται ώστε να μεγιστοποιήσουν την προσπάθειά τους (Wang & Biddle, 2001). Η πρώτη που εισήγαγε τον όρο "κλίμα παρακίνησης" ήταν η Ames (1992) και το περιέγραψε ως ένα σύνολο έμμεσων ή άμεσων χαρακτηριστικών, αντιλαμβανομένων από το περιβάλλον, τα οποία καθορίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία. Με άλλα λόγια, το κλίμα παρακίνησης είναι οι παράγοντες που σχετίζονται με την συγκεκριμένη κατάσταση μέσα στην οποία βρίσκεται και δραστηριοποιείται ο μαθητής.

Η πλειοψηφία των μελετών που διερεύνησαν το κλίμα παρακίνησης υιοθέτησαν το διχοτομικό πλαίσιο, όπου διακρίνονται δύο διαστάσεις: από τη μία, "η συμμετοχή στο έργο/προσωπική βελτίωση" που επικεντρώνεται στην μάθηση, την προσπάθεια, την επιμονή και την συνεργασία και από την άλλη "η συμμετοχή στην απόδοση/εγώ" που εστιάζει στην κοινωνική σύγκριση, τον διαχωρισμό σύμφωνα με την ικανότητα, τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και την κοινωνική αναγνώριση (Ames, 1992; Duda & Hall, 2001; Ntoumanis & Biddle 1999; Roberts et al. 2007). Στο περιβάλλον του αθλητισμού παλαιότερες ερευνητικές προσπάθειες (Barnett, Smoll, & Smith, 1992; Bredemeier & Shields, 1993), επισήμαναν την θετική

ή αρνητική επίδραση της συμπεριφοράς του προπονητή στην συναισθηματική, ηθική, γνωστική και συμπεριφοριστική κατάσταση των νέων που συμμετείχαν σε αθλητικές δραστηριότητες. Η επίδραση αυτή εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο προπονητής ενεργά δομεί το αθλητικό περιβάλλον ώστε να βοηθήσει τους νεαρούς αθλητές να εξελιχθούν σωματικά και ψυχολογικά (Coatsworth & Conroy, 2009). Μια σειρά ερευνών υποστήριξε ότι όσο μεγαλύτερη έμφαση έδινε ο προπονητής για να δημιουργήσει στην ομάδα του ένα κλίμα προσανατολισμένο στο έργο τόσο μεγαλύτερη ήταν η αντιλαμβανόμενη αίσθηση ικανότητας, η εσωτερική παρακίνηση και η διασκέδαση (Bortoli et al., 2015; Boyce, Gano-Overway, & Campbell 2009; Weiss et al., 2009). Στον αντίποδα, η χρήση εκφοβιστικών και περιοριστικών πρακτικών μπορεί να υπονομεύσει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των αθλητών (Assor, Roth, & Deci, 2004; Barber, 2002; Barkukis, Ntoumanis, & Thøgersen-Ntoumani, 2010; Stattin & Kerr, 2000). Επιπροσθέτως, η έρευνα στη ΦΑ αποκάλυψε ότι το κλίμα παρακίνησης που συνδέεται τόσο με την προσωπική βελτίωση όσο και με την απόδοση σχετίζεται σημαντικά με τη ροή (flow) των μαθητών (Bakirtzoglou & Ioannou, 2011; Moreno, Cervelló, & González-Cutre, 2008; Papaioannou & Kouli, 1999). Η ροή συνήθως εμφανίζεται όταν ένα μαθητής αντιλαμβάνεται την ισορροπία μεταξύ των προκλήσεων που σχετίζονται με μια κατάσταση και τις ικανότητές του να επιτύχει ή να ανταποκριθεί σε αυτές τις απαιτήσεις (Csikszentmihalyi, 1990).

Για την αξιολόγηση του κλίματος παρακίνησης που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήθηκαν όργανα μέτρησης που είτε σχεδιάστηκαν αποκλειστικά για το περιβάλλον της ΦΑ (π.χ. "Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire" [LAPOPECQ] – Papaioannou, 1994; "Physical Education Class Climate Scale" [PECCS] – Goudas & Biddle, 1994), είτε τροποποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν από το περιβάλλον του αθλητισμού σ' αυτό της ΦΑ (π.χ., "Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire" [PMCSQ-2]) Newton, Duda, & Yin, 2000; Motivational Climate Scale for Youth Sports" [MCSYS] - Smith, Cumming & Smoll, 2008).

Αναφορικά με τη σχέση του κλίματος παρακίνησης με την αυτο-ομιλία, στο πεδίο του αθλητισμού, έχει διαπιστωθεί ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή είχε ευεργετικά αποτελέσματα στην αυτο-ομιλία των αθλητών, ενώ η αρνητική συμπεριφορά του προκάλεσε τις αρνητικές σκέψεις των αθλητών (π.χ. Conroy & Coatsworth 2007; Zourbanos et al. 2010, 2011). Στο ίδιο μήκος κύματος,

στο χώρο της εκπαίδευσης η έρευνα επικεντρώθηκε στη μελέτη της σχέσης της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού καθώς και στη σχέση εκφράσεων από τους «σημαντικούς άλλους» και πως αυτές οι εκφράσεις επιδρούν στην αυτο-ομιλία των μαθητών. Ο Burnett (1996), ανίχνευσε ότι οι θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών συσχετιζόταν θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών και οι αρνητικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών συσχετιζόνταν θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών, αντίστοιχα. Παράλληλα, η θετική αυτο-ομιλία των μαθητών είχε διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση θετικών αναφορών γονέων και εκπαιδευτικών (Burnett & McCrindle, 1999), ενώ σε έρευνά του ο Burnett (2003) ανακάλυψε ότι τόσο οι θετικές εκφράσεις ή τα θετικά σχόλια όσο και η θετική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών επηρέασαν τη θετική αυτο-ομιλία και την αυτο-αντίληψη των μαθητών. Παρομοίως, οι Philpot και Bampurg (1996) επισήμαναν ότι η θετική αυτο-ομιλία επιδρά θετικά στην αυτο-εκτίμηση των μαθητών, ενώ οι Lodge, Tripp και Harte (2000) ανίχνευσαν ότι τα αυξημένα επίπεδα άγχους συσχετίστηκαν με την αρνητική αυτο-ομιλία σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, στο χώρο της ΦΑ, αξίζει να αναφερθεί ότι ο εκπαιδευτικός ΦΑ καθιερώνει ένα κλίμα παρακίνησης με την εν γένει συμπεριφορά του, τον τρόπο που προσεγγίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, τον τρόπο που δίνει ανατροφοδότηση, πως επιβραβεύει, πως αξιολογεί την απόδοση, πως δίνει εξουσία. Αυτό το διαμορφωμένο περιβάλλον της ΦΑ μπορεί να επηρεάσει τις πεποιθήσεις των μαθητών για την ικανότητά τους, την αυτορρύθμιση τους και τις συναισθηματικές τους καταστάσεις (Ames, 1992b; Gagne et al., 2003; Gornik & Wellman, 1994; Ommundsen, 2001b). Τα ευρήματα που συναντάμε στο χώρο της ΦΑ είναι σε συνέπεια με αυτά του αθλητισμού. Πιο συγκεκριμένα, όταν το κλίμα παρακίνησης σχετίζεται με τη συμμετοχή στην προσωπική βελτίωση επιδρά στα γνωστικά, συμπεριφοριστικά και συναισθηματικά πρότυπα των μαθητών, όπως θετικά συναισθήματα, αυξημένο ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα, ικανοποίηση, αντιληπτή ικανότητα και εσωτερική παρακίνηση (Digelidis et al. 2003; Morgan & Carpenter 2002; Papaioannou et al. 2007; Weigand & Burton 2002). Απεναντίας, όταν το κλίμα παρακίνησης σχετίζεται με την απόδοση, επιφέρει ανεπιθύμητα αποτελέσματα στα οποία περιλαμβάνονται αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες, όπως πίεση, ένταση, άγχος και ανησυχία, η σύγκριση, η έλλειψη παρακίνησης, η εγκατάλειψη του αθλητισμού και η μαθησιακή αδυναμία (Newton et al., 2000; Papaioannou & Kouli, 1999; Pensgaard & Roberts, 2000; Walling, Duda & Chi, 1993).

Οι Zourbanos, Papaioannou, Argyropoulou και Hatzigeorgiadis (2014) εξέτασαν τη σχέση της αυτο-ομιλίας με το κλίμα παρακίνησης και την αντιληπτή ικανότητα στο μάθημα της ΦΑ. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στην μάθηση σχετίστηκε με την θετική αυτο-ομιλία των μαθητών, ενώ δεν διαπιστώθηκε σχέση της αρνητικής αυτο-ομιλίας με τον προσανατολισμό στο εγώ. Επιπλέον, οι Marjanović, Comoutos και Papaioannou (2019), σε νεώτερη μελέτη επισήμαναν ότι (α) το κλίμα παρακίνησης σχετίστηκε με τον προσανατολισμό στη μάθηση, ο οποίος συνδέθηκε θετικά με τη στοχευμένη αυτο-ομιλία και αρνητικά με την αυθόρμητη αυτο-ομιλία των μαθητών. Τέλος, πρόσφατα οι Ada, Comoutos, Karamitrou & Kazak, (2019), εντόπισαν ότι οι υποκλίμακες της ψυχολογικής ροής σχετίζονταν αρνητικά με τις αρνητικές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας των μαθητών ενώ συνδέθηκαν θετικά με τις θετικές διαστάσεις αυτο-ομιλίας των μαθητών. Επιπλέον, αφενός προέκυψαν σημαντικές σχέσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης και των διαστάσεων της αυτο-ομιλίας των μαθητών, αφετέρου ανιχνεύθηκαν σημαντικές διαφορές στο φύλο, την αθλητική συμμετοχή στον ελεύθερο χρόνο (αναψυχή), τον τύπο του αθλήματος και το επίπεδο της τάξης.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να επισημάνουμε ότι η δημιουργία κλίματος παρακίνησης από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ είναι καίριας σημασίας και αποτελεί πιθανό παράγοντα διαμόρφωσης για την αυτο-ομιλία των μαθητών. Από την άλλη αβίαστα συνάγεται το συμπέρασμα ότι η σχέση του κλίματος παρακίνησης και της αυτο-ομιλίας στο περιβάλλον της ΦΑ είναι ανεπαρκώς διερευνημένη, ενώ καμία μελέτη δεν εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και της αυτο-ομιλίας των μαθητών στο πλαίσιο της ΦΑ.

Θεωρία των Στόχων Επίτευξης

Με βάση τη θεωρία των στόχων επίτευξης (AGT, Duda & Nicholls, 1992) δύο είναι οι διαστάσεις που καθορίζουν την αντίληψη της ικανότητας και της επιτυχίας των μαθητών: ο "προσανατολισμός στη δουλειά" (task/learning of mastery orientation), ο οποίος ενθαρρύνει την προσπάθεια, υποστηρίζει την προσωπική βελτίωση, εστιάζει στη μάθηση και ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ο "προσανατολισμός στο εγώ" (ego/performance orientation), που επικεντρώνεται στη σύγκριση με τις επιδόσεις και το ξεπέρασμα των άλλων, προωθεί την κοινωνική αναγνώριση και τον δημόσιο έπαινο (Ames, 1992). Σ' αυτό το μήκος κύματος, οι

Ommundsen και Lemyre (2007) περιέγραψαν το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στη δουλειά, ως "ένα περιβάλλον, στο οποίο οι οδηγίες, οι αρχές και οι κανόνες μεταφέρουν στους μαθητές την πεποίθηση ότι η μάθηση είναι θεμελιώδες, ότι όλοι οι μαθητές έχουν αξία, ότι είναι σημαντικό να προσπαθούν σκληρά και ότι όλοι τους μπορούν να πετύχουν, να μάθουν και να αναπτυχθούν, εάν δουλέψουν", ενώ από την άλλη περιέγραψαν το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στο εγώ, ως "ένα περιβάλλον, που περιλαμβάνει πρακτικές σύγκρισης και μεταδίδει στους μαθητές την πεποίθηση ότι για να είναι πετυχημένοι πρέπει να λαμβάνουν εξωτερικές αμοιβές, να επιδεικνύουν υψηλή ικανότητα και να τα καταφέρνουν καλύτερα από τους άλλους". Επομένως, σύμφωνα με τον Roberts, Treasure, και Conroy (2007), επιτυχία για μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων, ενώ για μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην απόδοση είναι η επικράτηση έναντι των άλλων. Στο περιβάλλον της ΦΑ μία σειρά ερευνών επισήμαναν ότι ο "προσανατολισμός στη δουλειά/μάθηση" σχετίστηκε με θετικά συναισθήματα, συνεργατικές δραστηριότητες, υιοθέτηση αθλητικού πνεύματος, αναγνώριση της προσπάθειας, αυξημένα επίπεδα απόλαυσης, πειθαρχίας, εσωτερικής παρακίνησης, ενσυναίσθησης, ηθικής συμπεριφοράς, συνέχισης της ενασχόλησης με ΦΔ και χαμηλών επιπέδων άγχους (Biddle, Wang, Kavussanu, & Spray, 2003; Digelidis, Della & Papaioannou, 2005; Goudas & Magotsiou, 2009; Kavussanu, 2007; Ntoumanis et al., 2009; Papaioannou 1998; Papaioannou, Sagovits, Ampatzoglou, Kalogiannis & Skordala, 2011; Spray & Wang, 2001; Taylor, Ntoumanis, Standage, & Spray, 2010; Vlachopoulos, Biddle, & Fox 1997; Wang & Liu, 2007; Zhang, 2009). Επιπροσθέτως, ο "προσανατολισμός στην απόδοση/εγώ" συνδέθηκε με δραστηριότητες που προωθούν τον ανταγωνισμό, πιθανή εγκατάλειψη της προσπάθειας, χαμηλή εσωτερική παρακίνηση και με αρνητικά συναισθήματα, όπως στρες, ένταση και ανησυχία (Barkoukis et al., 2010; Digelidis & Papaioannou, 1999; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, & Auweele, 2009; Papaioannou & Kouli, 1999; Xiang & Lee, 1998).

Θεωρία του αυτο-καθορισμού

Παράλληλα, οι Deci & Ryan (1985) ανέπτυξαν τη θεωρία του αυτο-καθορισμού, η οποία δίνει σημαντικές πληροφορίες, ώστε να αντιληφθούμε τον αποφασιστικό ρόλο και τη σημασία των κοινωνικο-περιβαλλοντικών συνθηκών στην εκδήλωση της συμπεριφοράς. Η θεωρία του αυτο-καθορισμού είναι μία μακρο-

θεωρία, η οποία ενσωματώνει τέσσερις υπο-θεωρίες αναφορικά με την ερμηνεία της παρακίνησης:

α) Τη Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory) που εξετάζει την εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation), η οποία αναφέρεται στην ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που βιώνει ένα άτομο απ' την ενασχόλησή του με μια δραστηριότητα. Περιλαμβάνει την ελευθερία βούλησης και συνιστά την αυθεντική μορφή της αυτο-καθοριζόμενης παρακίνησης. Ο Vallerand (1997) επισημαίνοντας την πολυδιάστατη φύση της εσωτερικής παρακίνησης διέκρινε την ύπαρξη τριών τύπων της:

- "εσωτερική παρακίνηση για μάθηση" (intrinsic motivation to know), που παραπέμπει στη συμμετοχή σε μία δραστηριότητα για ευχαρίστηση και ικανοποίηση που αισθάνεται κάποιος, όταν μαθαίνει, εντοπίζει ή επιδιώκει να αντιληφθεί κάτι καινούριο,
- "εσωτερική παρακίνηση για εκπλήρωση" (intrinsic motivation to accomplish things), που παραπέμπει στη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για ευχαρίστηση και ικανοποίηση που αισθάνεται κάποιος, όταν προσπαθεί να επιτύχει ή να δημιουργήσει κάτι και
- "εσωτερική παρακίνηση για διέγερση" (intrinsic motivation to experience stimulation), που παραπέμπει στη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα, προκειμένου να αισθανθεί ευχάριστα συναισθήματα.

β) Τη Θεωρία της Οργανισμικής Ενσωμάτωσης (Organismic Integration Theory), που μελετά την εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation), η οποία λαμβάνει χώρα, όταν μια δραστηριότητα χρησιμοποιείται ως μέσον για την επίτευξη ενός άλλου σκοπού (βραβείο, έπαινος, κ. ά.). Οι Deci και Ryan (1985) πρότειναν 4 τύπους εξωτερικής παρακίνησης:

- *εξωτερική ρύθμιση* (external regulation), που παραπέμπει στη συμμετοχή σε μία δραστηριότητα για κάποιου είδους ανταμοιβή ή για αποφυγή τιμωρίας π.χ. "συμμετέχω στο μάθημα της ΦΑ για να πάρω καλό βαθμό",
- *ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση* (introjected regulation), η οποία αναφέρεται στη συμμετοχή σε μία δραστηριότητα από αίσθηση υποχρέωσης, ενοχής ή εξαναγκασμού π.χ. "συμμετέχω στο μάθημα της ΦΑ, γιατί θα αισθάνομαι άσχημα με τον εαυτό μου, αν δεν το κάνω",

- ο ταυτοποιημένη ρύθμιση (identified regulation), που αφορά τη συμμετοχή σε μία δραστηριότητα οικιοθελώς επειδή ο συμμετέχων αναγνωρίζει τα οφέλη που θα καρπωθεί, εάν και, πιθανώς, δεν την ευχαριστείται και τόσο πολύ, π.χ. "συμμετέχω στο μάθημα της ΦΑ, επειδή είναι σημαντική για μένα η συμμετοχή μου στη σχολική Φ.Α." και
- ο ολοκληρωμένη ρύθμιση (integrated regulation), που σχετίζεται με τη συμμετοχή σε μία δραστηριότητα ελεύθερα, δηλ. εκτός από την αναγνώριση της σημαντικότητας μίας δραστηριότητας ο συμμετέχων την εκτελεί, επειδή το επιθυμεί, π.χ. "συμμετέχω στο μάθημα της ΦΑ, επειδή μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια σπορ και να γυμνάζομαι".

Τέλος, η έλλειψη παρακίνησης (amotivation) χαρακτηρίζει την κατάσταση κατά την οποία το άτομο δεν βρίσκει νόημα στην εμπλοκή του σε μια δραστηριότητα και νιώθει ότι δεν αποκομίζει κανένα όφελος από αυτήν (Deci & Ryan, 1985a).

γ)Τη Θεωρία Προσανατολισμών Αιτιότητας (Causality Orientations Theory), η οποία αφορά την αντίληψη που έχει το άτομο σχετικά με τις αιτίες που το οδηγούν σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και αποτελεί την εξέλιξη της θεωρία της αντιλαμβανόμενης εστίας αιτιότητας (deCharmes, 1968; Heider, 1958). Οι Deci & Ryan (1985a; 2008) διέκριναν τρεις μορφές προσανατολισμών αιτιότητας:

- ο τον αυτόνομο προσανατολισμό (autonomous orientation), ο οποίος αντιστοιχεί στην αυτόνομη παρακίνηση και η συμπεριφορά καθορίζεται, όταν τα ίδια τα άτομα εκτιμούν την κατάσταση και επιλέγουν. Περιλαμβάνει όλους τους τύπους της εσωτερικής παρακίνησης και από τους τύπους της εξωτερικής παρακίνησης την ταυτοποιημένη και την ολοκληρωμένη ρύθμιση
- ο τον προσανατολισμό ελέγχου (controlled orientation), ο οποίος αντιστοιχεί στην ελεγχόμενη παρακίνηση και η συμπεριφορά καθορίζεται από εξωτερικά συμβάντα, ανταμοιβές ή τιμωρίες. Περιλαμβάνει την εξωτερική και την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση από τους τύπους της εξωτερικής παρακίνησης (Deci & Ryan, 2008; Ntoumanis, 2001a)
- ο τον απρόσωπο προσανατολισμό (impersonal orientation), ο οποίος αντιστοιχεί στην έλλειψη παρακίνησης και η συμπεριφορά καθορίζεται από άγχος και ανασφάλεια αναφορικά με την ικανότητα των ατόμων να ανταποκριθούν στις εξωτερικές απαιτήσεις (Deci & Ryan, 1985a).

Σε μελέτες στη ΦΑ πιστοποιήθηκε ότι το παρεχόμενο από τον εκπαιδευτικό κλίμα παρακίνησης που υποστηρίζει την αυτονομία (autonomy support climate) συνδέθηκε με θετικές συμπεριφορές και συναισθήματα προς τη ΦΑ, αυξημένα επίπεδα ικανοποίησης και ΦΔ (Aelterman et al. 2012; Chen 2014; Haerens et al. 2010; Jaakkola et al. 2017; Säfvenbom, Haugen & Bulie 2014). Αντιθέτως, το δομημένο από τον εκπαιδευτικό ΦΑ κλίμα παρακίνησης που υποστηρίζει τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών (controlling climate) συνδέθηκε με αρνητικά συναισθήματα, όπως η ανησυχία, η πλήξη και με αυξημένα επίπεδα στρες (Aelterman et al. 2012; Sánchez-Oliva et al. 2014; Standage, Duda, & Ntoumanis 2005). Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός ΦΑ να διαμορφώνει στο μάθημα συνθήκες, οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτονομία. Οι Deci & Ryan (2000) υποστήριξαν ότι οι διαφορετικοί τύποι παρακίνησης σχηματίζουν το συνεχές του αυτο-καθορισμού (Σχήμα 2.5), όπου στο αριστερό άκρο βρίσκεται η απουσία παρακίνησης (χαμηλότερο επίπεδο), ενδιάμεσα οι τέσσερις τύποι της εξωτερικής παρακίνησης και στο δεξιό άκρο η εσωτερική παρακίνηση (υψηλότερο επίπεδο). Το συνεχές του αυτο-καθορισμού έχει επιβεβαιωθεί στο περιβάλλον της ΦΑ (Goudas et al., 1994).

| Απουσία παρακίνησης | Εξωτερική παρακίνηση | | | | Εσωτερική παρακίνηση |
|-------------------------|------------------------------|------------------|----------------------------|-----------------|------------------------|
| | Εξωτερική ρύθμιση | Ενδοπ/νη ρύθμιση | Ταυτ/νη ρύθμιση | Ολοκ/νη ρύθμιση | |
| Μη ρύθμιση | Εξωτερική ρύθμιση | Ενδοπ/νη ρύθμιση | Ταυτ/νη ρύθμιση | Ολοκ/νη ρύθμιση | Εσωτερική ρύθμιση |
| Χαμηλός αυτο-καθορισμός | | | | | Υψηλός αυτο-καθορισμός |
| Έλλειψη παρακίνησης | Ελεγχόμενη παρακίνηση | | Αυτόνομη παρακίνηση | | |

Σχ.2.5. Είδη παρακίνησης με βάση τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Utvær, & Haugan, 2016)

Δ) Τη Θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Basic Need Psychological Theory). Στην τέταρτη υπο-θεωρία του αυτο-καθορισμού, οι Deci και Ryan (2000) υποστήριξαν την ύπαρξη τριών ΒΨΑ σε όλους τους ανθρώπους, οι οποίες πρέπει να ικανοποιούνται, για να μπορέσει να βελτιωθεί η προσωπική τους ανάπτυξη, η ποιότητα της ζωής τους και να έχουν το μέγιστο βαθμό λειτουργίας και

απόδοσης σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο της ζωής τους. Είναι χρήσιμο να τονιστεί ότι ο όρος “ανάγκες” δεν έχει την σημασία της ανθρώπινης ανάγκης αλλά την έννοια της προϋπόθεσης για μία κατάσταση (Deci, Ryan, R. & Geoffrey, 1996). Από την άλλη, αναμφισβήτητα, οι ψυχολογικές ανάγκες δεν είναι μόνο τρεις (Johnston & Finney, 2010). Βασιζόμενοι, όμως, στη θεωρία του αυτο-καθορισμού επιλέχθηκαν οι τρεις που διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσωπική ανάπτυξη, ακεραιότητα και ψυχολογική ευεξία του ατόμου (Ryan & Deci, 2000).

Οι τρεις αυτές ΒΨΑ είναι η αυτονομία, η ικανότητα και οι κοινωνικές σχέσεις. Η ανάγκη για αυτονομία αναφέρεται στην αίσθηση των ατόμων να αισθάνονται ότι οι ενέργειες τους είναι προϊόν δικών τους αποφάσεων (Deci & Ryan, 1985) και ικανοποιείται, όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά τους ως αυτορρυθμιζόμενη (Ryan & LaGuardia, 2000). Η ανάγκη για ικανότητα, αναφέρεται στην αίσθηση του ανθρώπου ότι είναι ικανός να εκτελέσει αποτελεσματικά μια δραστηριότητα, να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα και γενικότερα να είναι αποτελεσματικός στην αλληλοεπίδρασή του με το περιβάλλον (Deci & Ryan, 1985; Ryan, Williams, Patrick, & Deci, 2009). Τέλος, η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις αναφέρεται στην αίσθηση που έχει κάποιος ότι τον σέβονται, τον νοιάζονται, ενδιαφέρονται γι’ αυτόν και ότι τον καταλαβαίνουν οι “σημαντικοί άλλοι” (Ng, Ntoumanis, Thøgersen-Ntoumani, Deci, Ryan, Duda, & Williams, 2012; Ryan et al., 2009).

Η ικανοποίηση των ΒΨΑ είναι εξαιρετικά σημαντική στο πλαίσιο της ΦΑ, γιατί σχετίζεται με τη διαμόρφωση και διατήρηση της παρακίνησης του μαθητή. Φυσικά, η μία ανάγκη μπορεί να είναι περισσότερο ικανοποιημένη από κάποια άλλη. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι οι ανάγκες συνδέονται μεταξύ τους, με συνέπεια η ικανοποίηση της μιας να επηρεάζει και την ικανοποίηση των άλλων δύο. Μια σειρά μελετών στη σχολική ΦΑ επισημαίνουν τη σχέση μεταξύ υποστήριξης της αυτονομίας από τους εκπαιδευτικούς και της αυτο-καθοριζόμενης παρακίνησης (Amorose & Anderson-Butcher, 2007; Deci & Ryan, 2000; Standage et al., 2005). Από την άλλη, οι μαθητές έχουν αναφέρει εμπειρίες, στις οποίες παρεμποδίζεται η ικανοποίηση των αναγκών τους. Έτσι, μπορούν να βιώσουν, πρόσκαιρα ή μακροχρόνια, ματαίωση και απογοήτευση στο μάθημα της ΦΑ. Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι η μη ικανοποίηση έστω και μίας εκ των ΒΨΑ οδηγεί στη ματαίωσή τους. Πρόσφατες μελέτες (Costa, Ntoumanis, Bartholomew, 2015; Haerens,

Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Petegem, 2015) διερευνώντας τις σχέσεις αθλητών/μαθητών και ΒΨΑ συνέστησαν δύο "μονοπάτια":

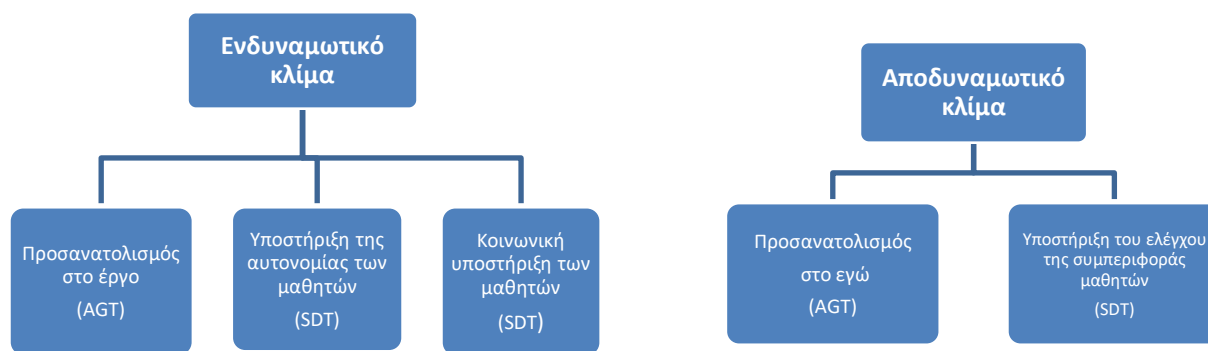
- ο το "φωτεινό μονοπάτι", που αναφέρεται στην εκπλήρωση των ΒΨΑ με συνέπεια την υιοθέτηση αυτοκαθοριζόμενης παρακίνησης, την ενίσχυση της απόλαυσης και της αυτοπεποίθησης, (Balaguer, Castillo, Cuevas, & Atienza, 2018; Cuevas-Campos, Fernández-Bustos, González-Cutre, & Hernández-Martínez, 2020; Vasconcellos, Parker, Hilland, Cinelli, Owen, Kapsal, et al., 2020), τα υψηλότερα επίπεδα ευεξίας (Adie, Duda & Ntoumanis, 2012; Gunnell, Crocker, Wilson, Mack, & Zumbo, 2013) και τέλος την αύξηση της προσπάθειας και της συμμετοχής σε ΦΔ (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003; Taylor, Ntoumanis, Standage & Spray, 2010; Teixeira, Carraça, Markland, Silva, & Ryan, 2012).
- ο το "σκοτεινό μονοπάτι", που αναφέρεται στην ενεργητική παρεμπόδιση της ικανοποίησης (ματαίωσης) των ΒΨΑ, με συνέπεια την υιοθέτηση ελεγχόμενης παρακίνησης που προωθεί την κοινωνική απομόνωση (Vansteenkiste & Ryan, 2013), ενισχύει την αρνητική διάθεση, την πλήξη, την κατάθλιψη, τη σωματική κόπωση (Álvarez et al., 2009; Balaguer, González, Fabra, Castillo, Mercé, & Duda, 2012; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani, 2011; Gunnell et al., 2013), την εξωτερική παρακίνηση και την απουσία παρακίνησης (Krijgsman et al., 2017), και τέλος παρουσιάζει μειωμένα επίπεδα προσπάθειας και ΦΔ (Cuevas-Campos et al., 2020)

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ικανοποίηση των ΒΨΑ, όταν οργανώνουν το μάθημά της ΦΑ, με προτεραιότητα στη δημιουργία ενός κλίματος που υποστηρίζει την αυτονομία.

Ενδυναμωτικό και Αποδυναμωτικό κλίμα

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία μια σειρά μελετών επισήμανε ότι οι εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές στη ΦΑ σχετίζονται με το δημιουργούμενο από τους εκπαιδευτικούς κλίμα παρακίνησης (Duda, Papaioannou, Appleton, Quedsted & Krommidas, 2014). Λαμβάνοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν, εύκολα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι ερευνητές ερμήνευσαν το κλίμα παρακίνησης, που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ, με βάση τη θεωρία της επίτευξης στόχων (AGT, Ames, 1992; Nicholls, 1989) και τη θεωρία του αυτο-καθορισμού (SDT; Deci & Ryan, 1985,

2000). Πιο συγκεκριμένα ανιχνεύθηκε ότι το δημιουργούμενο κλίμα από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ επιδρά στην παρακίνηση των μαθητών (Braithwaite, et al., 2011), τα επίπεδα της ΦΔ και των ψυχολογικών αντιδράσεων τους στη ΦΑ (Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, & Haerens, 2014), την ποιότητα και την ποσότητα της εμπλοκής τους σε μία δραστηριότητα και τη μάθηση (Reeve, 2012). Η Duda (2013) πρότεινε μια ιεραρχική και πολυδιάστατη έννοια, του δομημένου από τον εκπαιδευτικό ΦΑ κλίματος παρακίνησης, που συνδυάζει τις προαναφερόμενες θεωρίες. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια περιέγραψε ως “ενδυναμωτικό” (Empowering climate) το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη δουλειά/ μάθηση, υποστηρίζει την αυτονομία και ικανοποιεί τις ΒΨΑ των μαθητών, και ως “αποδυναμωτικό” (Disempowering climate) το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στην απόδοση/εγώ, είναι ελεγχόμενο και παρεμποδίζει την ικανοποίηση των ΒΨΑ. Στο Σχήμα 2.6. απεικονίζεται η πρόταση της Duda αναφορικά με το ενδυναμωτικό και το αποδυναμωτικό κλίμα που δύναται να δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό ΦΑ και το οποίο προκύπτει από το συνδυασμό της θεωρίας επίτευξης στόχων και της θεωρίας του αυτοκαθορισμού.



Σχ.2.6. Η θεωρία του ενδυναμωτικού/αποδυναμωτικού κλίματος (Duda, 2013)

Η πρόταση της Duda έδωσε το έναυσμα σε αρκετούς ερευνητές να εξετάσουν τη σχέση του ενδυναμωτικού/ αποδυναμωτικού κλίματος με διάφορες μεταβλητές της ΦΔ σε συναφή πεδία όπως αυτό του αθλητισμού, της άσκησης και της ΦΑ. Έτσι οι Krommidas et al. (2016) επισήμαναν, στο πεδίο του αθλητισμού, ότι το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τους προπονητές συμβάλλει αποφασιστικά στη

βελτίωση της ποιότητας ζωής των νεαρών αθλητών τους. Πιο αναλυτικά, διαπίστωσαν ότι το ενδυναμωτικό κλίμα σχετίστηκε θετικά με την αυτο-αναφερόμενη μέτρια προς έντονη ένταση ΦΔ, την υγεία, την ικανοποίηση με τη ζωή, την υποκειμενική ζωτικότητα και την ευχαρίστηση. Από την άλλη, το αποδυναμωτικό κλίμα σχετίστηκε αρνητικά με την ικανοποίηση με τη ζωή και την ευχαρίστηση. Σε μελέτη τους οι Duda et al. (2014) εντόπισαν ότι το παρεχόμενο από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ ενδυναμωτικό κλίμα προάγει την ευχαρίστηση, ενισχύει την εμπλοκή στη δραστηριότητα και αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση, ενώ όταν υιοθετείται ένα αποδυναμωτικό κλίμα, αυξάνεται η πιθανότητα εγκατάλειψης της δραστηριότητας, τα επίπεδα άγχους και μειώνεται η προσπάθεια. Οι Milton, Appleton, Bryant, και Duda (2018) ανέφεραν πως η πρόταση της Duda παρουσιάζει μία πιο ολοκληρωμένη εξέταση των παιδαγωγικών χαρακτηριστικών του κλίματος παρακίνησης. Σημείο άξιο αναφοράς αποτελεί πρόσφατη έρευνα που εξέτασε τη σχέση των ΒΨΑ και του κλίματος παρακίνησης (García-González, Sevil-Serrano, Abós, Aelterman & Haerens, 2019). Οι ερευνητές ανίχνευσαν ότι το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στην μάθηση συνδέθηκε θετικά με την ικανοποίηση των ΒΨΑ, εγείροντας ένα "φωτεινό μονοπάτι" προς την αυτόνομη παρακίνηση και συνδέθηκε αρνητικά με τη ματαίωση (παρεμπόδιση της ικανοποίησης) των ΒΨΑ. Από την άλλη, στα ευρήματα εντοπίστηκε ότι το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ συνδέθηκε θετικά με την ματαίωση των ΒΨΑ, προκαλώντας ένα "σκοτεινό μονοπάτι" προς την έλλειψη παρακίνησης. Δεν πρέπει ωστόσο να αγνοήσουμε ότι στη βιβλιογραφία συναντάμε έναν μικρό αριθμό μελετών, οι οποίες εξέτασαν τη σχέση του κλίματος παρακίνησης και των ΒΨΑ και κατέληξαν σε αντικρουόμενα, με τα προαναφερθέντα, αποτελέσματα (Álvarez, Balaguer, Castillo, & Duda, 2012; Cera, Almagro, Conde, & Sáenz-López, 2015; Ommundsen & Kvalø, 2007).

Συμπερασματικά, σε ερευνητικές προσπάθειες αναφορικά με το ενδυναμωτικό κλίμα εντοπίστηκε ότι αυτό συσχετίστηκε με αυτόνομες συμπεριφορές, συνέβαλε στην εκδήλωση ηθικής στάσεων, σε μειωμένα επίπεδα άγχους, σε αυξημένα επίπεδα συγκέντρωσης, ευχαρίστησης, ψυχολογικής ροής και ενσυναίσθησης και στην πρόθεση συμμετοχής στη ΦΑ και σε ΦΔ (Hassandra & Goudas, 2010; Kolovelonis et al., 2015; Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis & Kouli, 2006; Papaioannou, Simou, Kosmidou, Milosis & Tsigilis 2009; Perreault & Vallerand, 2007; Smith, Smoll, & Cumming, 2007; Smith, Tessier, Tzioumakis, Fabra, Quested, Appleton, et al., 2016; Weiss, Amorose, & Wilko, 2009). Επιπροσθέτως, το

αποδυναμωτικό κλίμα συσχετίστηκε με ελεγχόμενες συμπεριφορές, αυξημένα επίπεδα άγχους και πλήξης, υιοθέτηση αρνητικών στάσεων, όπως η πρόωμη παραίτηση από αθλητικές δραστηριότητες, μειωμένα επίπεδα απόλαυσης και ψυχολογικής ροής (García-González, et al., 2019; Liukkonen, et al., 2010; Lonsdale et al., 2008; Ntoumanis & Standage, 2009; Ommundsen et al., 2003; Pelletier et al., 2001; Sarrazin, et al., 2002). Αξίζει να σημειωθεί ακόμη ότι, η αξιολόγηση του ενδυναμωτικού/αποδυναμωτικού κλίματος έγινε με ερωτηματολόγιο (Appleton, Ntoumanis, Quested, & Duda, 2011), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος ΡΑΡΑ, αφού πρώτα τροποποιήθηκε και προσαρμόστηκε στο μάθημα της ΦΑ.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να επισημάνουμε ότι το μοντέλο της Duda (2013) πλεονεκτεί σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση του κλίματος παρακίνησης που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός ΦΑ, μιας και αναλύει μία σειρά μεταβλητών κάνοντας πιο πλήρη την εξέταση τόσο του ενδυναμωτικού όσο και του αποδυναμωτικού κλίματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ. ΕΡΕΥΝΑ 1η

ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ, ΒΑΣΙΚΕΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

“Η ζωή μας είναι πάντα η έκφραση των κυρίαρχων σκέψεών μας”

(Σέρεν Κίρκεγκορ, Δανός φιλόσοφος)

Οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια των καθημερινών τους δραστηριοτήτων κάνουν σκέψεις οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με τη δραστηριότητα που εκτελείται ή μπορεί να είναι εντελώς άσχετες μ’ αυτή. Συχνά δεν καταλαβαίνουμε πλήρως τον τρόπο που σκεφτόμαστε ή μιλάμε στον εαυτό μας (Ellis, 1994). Εντούτοις, αυτός ο εσωτερικός διάλογος επηρεάζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά μας. Στην ψυχολογία, η συνομιλία με τον εαυτό μας έχει περιγραφεί με διάφορους όρους όπως εσωτερική ομιλία, αυτο-δηλώσεις, εσωτερικός διάλογος, λεκτική σκέψη, αυτοκατευθυνόμενη ομιλία, υπόκωφη ομιλία, κρυφή ή ανοιχτή ομιλία, ιδιωτική ομιλία κ.ά. (Guerrero, 2005; Winsler, 2009). Ωστόσο, στην αθλητική ψυχολογία, επικράτησε ο όρος αυτο-ομιλία και έχει περιγραφεί ως “αυτά που τα άτομα λένε στον εαυτό τους σιωπηλά ή φωναχτά, ακούσια ή συνειδητά, προκειμένου να προκαλέσουν, να κατευθύνουν και να αξιολογήσουν καταστάσεις, συμπεριφορές και δράσεις” (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, et al., 2014). Προσφάτως, μια ομάδα ερευνητών σε μελέτες τους (π.χ. Hardy, Comoutos, & Hatzigeorgiadis, 2018; Latinjak, Zourbanos, López-Ros, & Hatzigeorgiadis, 2014) διέκριναν δύο κύριους τύπους αυτο-ομιλίας: (α) τη στοχευμένη αυτο-ομιλία, η οποία αναφέρεται ως “μια νοητική διαδικασία που χρησιμοποιείται σκόπιμα για την επίλυση ενός προβλήματος κατά το συλλογισμό και τη λήψη αποφάσεων” και (β) τη μη στοχευμένη αυτο-ομιλία, που αναφέρεται ως “ακούσιες και αναδυόμενες σκέψεις” (Hardy et al., 2018, σελ. 5).

Είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο ότι τα προγράμματα παρέμβασης αυτο-ομιλίας έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ενίσχυση της ατομικής επίδοσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων τόσο στο περιβάλλον του αθλητισμού (Hardy, et al., 2009; Hatzigeorgiadis, et al., 2011; Tod, et al., 2011) όσο και σ’ αυτό της ΦΑ (Anderson, 1997; Kolovelonis, Goudas, & Dermizaki, 2011; 2012; Theodorakis, Chroni,

Laparidis, Bebetzos, & Douma, 2001). Επιπροσθέτως, έχει ανιχνευθεί ότι η αυτο-ομιλία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους κατευθύνοντας την προσοχή τους στα βασικά σημεία για την εκμάθηση μίας δεξιότητας και μέσω της ανάκλησης των ατομικών στοιχείων της δεξιότητας (Landin, 1994; Weiss & Klint, 1987). Εκτός αυτού, η αυτο-ομιλία είναι μια τεχνική που οι μαθητές προτιμούν να εφαρμόζουν περισσότερο, σε σχέση με άλλες τεχνικές αυτορρύθμισης για μάθηση, προσπάθεια και καλύτερη σχολική απόδοση (Wolters, 1999).

Ευρήματα προηγούμενων μελετών έδειξαν ότι θετικές ή αρνητικές σκέψεις θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Το αθλητικό περιβάλλον είναι ένα πλαίσιο στο οποίο ένας σημαντικός αριθμός μελετών εξέτασε την επίδραση της αυτο-ομιλίας στην απόδοση των αθλητών. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα μιας συστηματικής ανασκόπησης (Tod et al., 2011) αποκάλυψαν ότι η θετική αυτο-ομιλία έχει θετική επίδραση στην απόδοση των αθλητών. Στο ίδιο μήκος κύματος, μια μετα-αναλυτική ανασκόπηση (Hatzigeorgiadis, et al., 2011) επιβεβαίωσε την επίδραση των παρεμβάσεων αυτο-ομιλίας στην αθλητική απόδοση. Ωστόσο, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η αυτο-ομιλία έχει καταλάβει περιορισμένη προσοχή στο περιβάλλον της ΦΑ. Μελέτες που διεξήχθησαν στο συγκεκριμένο πεδίο εντόπισαν ότι η στρατηγική αυτο-ομιλία θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή και την αυτορρύθμισή τους (Anderson, 1997; Landin, 1994; Weiss & Klint, 1987). Παρομοίως, πορίσματα ερευνών αποκάλυψαν ότι η θετική αυτο-ομιλία επηρέασε θετικά την αυτοεκτίμηση των μαθητών ενώ η αρνητική αυτο-ομιλία βρέθηκε να σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα άγχους σε μαθητές δημοτικού σχολείου (Philpot & Bampurg, 1996; Lodge, Tripp, & Hart, 2000).

Σύμφωνα με το πρώτο θεωρητικό μοντέλο της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό ο (Hardy et al., 2009), οι προσωπικοί παράγοντες (π.χ. χαρακτηριστικά προσωπικότητας) και οι παράγοντες κατάστασης (π.χ. δυσκολία στη εργασία, συμπεριφορά προπονητή) επιδρούν στην αυτο-ομιλία των αθλητών, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τους γνωστικούς, παρακινητικούς, συμπεριφορικούς και συναισθηματικούς μηχανισμούς, και κατ' επέκταση την αθλητική τους απόδοση. Συνοψίζοντας, αν και η αυτο-ομιλία φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στη συμμετοχή των μαθητών στην ΦΑ, περιορισμένη έρευνα έχει διεξαχθεί προκειμένου

να εξεταστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτο-ομιλία των μαθητών στο περιβάλλον της ΦΑ (Ada, et, 2019; Marjanović, et al., 2019).

Κλίμα παρακίνησης και αυτο-ομιλία

Μια σειρά ερευνών που έλαβαν χώρα στο πεδίο του αθλητισμού και της ΦΑ (Ames, 1992a; Høigaard & Ommundsen, 2007; Ommundsen & Lemyre, 2007; Papaioannou, Milosis, Kosmidou, & Tsigilis, 2007; Vazou, et al., 2006) τόνισαν ότι "σημαντικοί άλλοι", όπως οι εκπαιδευτικοί ΦΑ, οι προπονητές, οι γονείς και οι συνομήλικοι, μπορούν να δημιουργήσουν ένα κλίμα παρακίνησης που επηρεάζει την ανάπτυξη του ανθρώπινου χαρακτήρα και οδηγεί τα άτομα να υιοθετήσουν ένα γνωστικό στόχο (με έμφαση στην προσωπική βελτίωση και τη μάθηση) ή έναν στόχο απόδοσης (με έμφαση στην κοινωνική σύγκριση). Η πλειοψηφία αυτών των μελετών διέκριναν το κλίμα παρακίνησης σε δύο διαστάσεις:

(α) "κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση", το οποίο επικεντρώνεται στη μόρφωση, την προσωπική βελτίωση, την προσπάθεια, την επιμονή και τη συνεργασία, και

(β) "κλίμα προσανατολισμένο στο εγώ", το οποίο εστιάζει στην κοινωνική σύγκριση, στο ξεπέρασμα των άλλων και στην κοινωνική αναγνώριση (Braithwaite Spray, & Warburton, 2011; Papaioannou et al., 2007; Roberts, 2012).

Η έρευνα στο πλαίσιο της ΦΑ έδειξε ότι ένα κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση σχετίζεται θετικά με την ευχαρίστηση (Barkoukis, Ntoumanis, & Thøgersen-Ntoumani, 2010; Jaakkola, Yli-Piipari, Barkoukis & Liukkonen, 2017), τον προσανατολισμό στη μάθηση (Digelidis, Della, & Papaioannou, 2005; Ommundsen, 2006), την εσωτερική παρακίνηση (Jaakkola et al., 2017), την προσπάθεια (Ommundsen, 2006), την ηθική συμπεριφορά (Digelidis & Krommidas, 2008), την πειθαρχία (Γιαννούδης, Διγενίδης & Παπαϊωάννου, 2009) και τη συμμετοχή στη ΦΑ εκτός σχολείου (Digelidis et al., 2005; Jaakkola et al., 2017). Αντιθέτως, όταν δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό ΦΑ ένα κλίμα προσανατολισμένο στο εγώ τότε αυτό σχετίζεται θετικά με τη πλήξη (Barkoukis et al., 2010), την αντιαθλητική συμπεριφορά (Digelidis & Krommidas, 2008), την εξωτερική παρακίνηση καθώς και την απουσία παρακίνησης (Jaakkola et al., 2017). Επομένως, στο περιβάλλον του αθλητισμού είναι αποδεδειγμένο ότι η συμπεριφορά των προπονητών μπορεί να

επηρεάσει την αυτο-ομιλία των αθλητών (Zourbanos, Hatzigeorgiadis, & Theodorakis, 2007; Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Tsiakaras, Chroni & Theodorakis, 2010). Εξάλλου, στο χώρο της εκπαίδευσης η έρευνα επικεντρώθηκε στη μελέτη των σχέσεων μεταξύ της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και των "σημαντικών άλλων" με την αυτο-ομιλία των μαθητών. Ο Burnett (1996) διαπίστωσε ότι θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετίστηκαν θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών ενώ αρνητικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετίστηκαν θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών. Επίσης, η αυτο-ομιλία των παιδιών είχε έναν διαμεσολαβητικό ρόλο στις σχέσεις μεταξύ θετικών και αρνητικών εκφράσεων των σημαντικών άλλων και της αυτοεκτίμησης των παιδιών (Burnett & McCrindle, 1999). Παράλληλα, ανιχνεύθηκε ότι όταν οι θετικές εκφράσεις, τα σχόλια και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, σχετίστηκαν θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία και την ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη των μαθητών (Burnett, 2003). Τέλος, σε μια πειραματική μελέτη διαπιστώθηκε ότι η υλοποίηση ενός μαθήματος σε ελεγχόμενο περιβάλλον ώθησε τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν περισσότερο την αρνητική αυτο-ομιλία ενώ στη διεξαγωγή ενός μαθήματος όπου υποστηρίχθηκε η αυτονομία οι μαθητές χρησιμοποίησαν κυρίως θετική αυτο-ομιλία (Oliver, et al., 2008).

Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και μελέτες που διερεύνησαν στο περιβάλλον της ΦΑ τη σχέση του κλίματος παρακίνησης που παρέχει ο εκπαιδευτικός με την αυτο-ομιλία των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, πρόσφατα ανιχνεύθηκε ότι το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση σχετίζεται θετικά και άμεσα με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών στη ΦΑ ενώ είχε επίσης έμμεση επίδραση στη θετική αυτο-ομιλία μέσω του προσανατολισμού των στόχων τους. Αντίθετα, το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ σχετίστηκε θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών (Marjanović et al., 2019). Επιπρόσθετα, πορίσματα άλλης μελέτης στη ΦΑ (Ada et al., 2019) έδειξαν ότι η υπο-κλίμακα του κλίματος παρακίνησης "προσανατολισμός των μαθητών στη μάθηση" προέβλεψε θετικά τις θετικές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας και αρνητικά τις αρνητικές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας των μαθητών. Αντίθετα, η υπο-κλίμακα του κλίματος παρακίνησης "ανησυχία των μαθητών για λάθη" προέβλεψε θετικά την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών.

Συνοπτικά, μπορούμε να υποθέσουμε ότι το παρεχόμενο από τον εκπαιδευτικό ΦΑ κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση μπορεί να είναι ένας κρίσιμος παράγοντας διαμόρφωσης αυτο-ομιλίας των μαθητών. Εντούτοις,

φαίνεται ότι η σχέση μεταξύ του κλίματος παρακίνησης και της αυτο-ομιλίας δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς στο περιβάλλον της ΦΑ.

Βασικές ψυχολογικές ανάγκες και αυτο-ομιλία

Η Θεωρία Αυτοκαθορισμού (SDT, Deci & Ryan, 2000; 2012) επισημαίνει ότι οι τρεις ΒΨΑ (αυτονομία, ικανότητα και κοινωνικές σχέσεις) είναι "απαραίτητες για την σε εξέλιξη ψυχολογική ανάπτυξη, ακεραιότητα και ευεξία" (Deci & Ryan, 2000, σελ. 229). Πιο συγκεκριμένα, η αυτονομία δείχνει την ανάγκη των ατόμων να είναι σε θέση να καθορίσουν και να επιλέξουν από μόνα τους τη συμπεριφορά που θα επιδείξουν. Από την άλλη, η ικανότητα αναφέρεται στην ανάγκη των ατόμων να αισθάνονται ικανά κατά τη διάρκεια μιας δύσκολης δραστηριότητας. Τέλος, οι κοινωνικές σχέσεις αναφέρονται στην ανάγκη των ατόμων να αισθάνονται ότι «σημαντικοί άλλοι», όπως προπονητές ή εκπαιδευτικοί ΦΑ, καθώς και συνομήλικοί τους, τους σέβονται, κατανοούν τις ανησυχίες τους και ενδιαφέρονται για αυτούς (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Hodge, Lonsdale, & Ng, 2008).

Η εκπλήρωση των τριών ΒΨΑ στο πεδίο της ΦΑ σχετίζεται θετικά με την αυτο-καθοριζόμενη παρακίνηση των μαθητών (Erturan-Ilker, 2014; Koka & Hagger, 2010; Ntoumanis, 2005), το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση (Ntoumanis, 2005) και το κλίμα που υποστηρίζει την αυτονομία (Standage & Gillison, 2007). Ομοίως, η ικανοποίηση των ΒΨΑ βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τη φυσική αυτο-αντίληψη των μαθητών και την αυτοεκτίμησή τους (Erturan-Ilker, 2014; Garn, McCaughy, Martin, Shen, & Fahlman, 2012; Standage & Gillison, 2007), την προσωπική ευρωστία (Erturan-Ilker, 2014), την ποιότητα ζωής που σχετίζεται με την υγεία (Standage & Gillison, 2007) και την πρόθεση συμμετοχής σε φυσική δραστηριότητα (ΦΔ) εκτός σχολείου (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003).

Όσον αφορά τις ΒΨΑ και την αυτο-ομιλία, οι Hatzigeorgiadis & Biddle (1999) διαπίστωσαν ότι η αντίληψη των αθλητών σχετίστηκε αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία. Παρομοίως, οι Zourbanos, et al. (2014) επισήμαναν ότι η αντιληπτή ικανότητα των μαθητών σχετιζόταν θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία και αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία, κατά τη διάρκεια του μαθήματος ΦΑ. Πρόσφατα, οι Karamitrou, et al. (2017) διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ ΒΨΑ, διαφορετικών τύπων παρακίνησης και αυτο-ομιλίας των αθλητών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τόσο η ικανοποίηση των ΒΨΑ όσο και η αυτο-καθοριζόμενη παρακίνηση παίζουν σημαντικό

ρόλο στη διαμόρφωση της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές ανίχνευσαν ότι όταν σε ένα αθλητικό περιβάλλον υποστηρίζεται η ικανοποίηση των ΒΨΑ των αθλητών τότε ενισχύεται η αυτο-καθοριζόμενη παρακίνηση για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες, αυξάνεται η χρήση της θετικής αυτο-ομιλίας και μειώνεται η αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών.

Με βάση τα παραπάνω μπορεί να υποστηριχθεί ότι η ικανοποίηση των ΒΨΑ σχετίζεται με το φαινόμενο της αυτο-ομιλίας. Ωστόσο, παρόλο που η σχέση μεταξύ κλίματος παρακίνησης που δομείται από τον προπονητή ή τον εκπαιδευτικό και ΒΨΑ έχει εξεταστεί σε πληθώρα ερευνών (π.χ. Coatsworth & Conroy, 2009; Ntoumanis, 2005; Reinboth & Duda, 2006; Standage & Gillison, 2007), δεν ισχύει το ίδιο για τη σχέση μεταξύ ΒΨΑ και αυτο-ομιλίας. Έως τώρα οι προαναφερθείσες μεταβλητές έχουν εξεταστεί μόνο από ένα μικρό αριθμό ερευνών, κύρια στον τομέα του αθλητισμού (Amado, Maestre, Montero-Carretero, Sánchez-Miguel, & Cervelló, 2019; De Muynck, Vansteenkiste, Delrue, Aelterman, Haerens, & Soenens, 2017; Karamitrou et al., 2017). Από όσα γνωρίζουμε, δεν υπάρχει καμία μελέτη που να έχει εξετάσει τη σχέση κλίματος παρακίνησης, ΒΨΑ και αυτο-ομιλίας των μαθητών στο περιβάλλον της ΦΑ. Η συγκεκριμένη μελέτη θα μας βοηθήσει:

- α) στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας των μαθητών στη ΦΑ,
- β) στη σχεδίαση και οργάνωση μαθημάτων ΦΑ που θα στοχεύουν τόσο στην ικανοποίηση των ΒΨΑ των μαθητών όσο και στη μεγιστοποίηση των θετικών αποτελεσμάτων της παρακίνησης, και
- γ) στην ανάπτυξη και την εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων αυτο-ομιλίας στο πεδίο της ΦΑ.

1.2 Σκοπός της μελέτης

Ο σκοπός αυτής της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις σχέσεις μεταξύ κλίματος παρακίνησης (μάθηση/εγώ), ικανοποίησης των ΒΨΑ (αυτονομία, ικανότητα, κοινωνικές σχέσεις) και αυτο-ομιλίας των μαθητών (θετική, αρνητική) στο περιβάλλον της ΦΑ. Επιπλέον, επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί ποιές από τις παραπάνω μεταβλητές του κλίματος παρακίνησης και των ΒΨΑ είναι οι ισχυρότεροι παράγοντες πρόβλεψης της θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας των μαθητών.

1.3 Υποθέσεις

Η αρχική υπόθεση ήταν ότι το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στην μάθηση και οι τρεις ΒΨΑ θα σχετιζόταν θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών και αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών. Αντίστοιχα, οι ερευνητές υπέθεσαν ότι το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στο εγώ θα σχετίζεται θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Συμμετέχοντες

Εξακόσια έξι μαθητές (282 αγόρια, 315 κορίτσια, 9 δεν καταχώρησαν το φύλο τους), ηλικίας 10 έως 17 ετών (Μ.Ο._{ηλικια}: $13.32 \pm 2,12$), από επτά δημοτικά ($n = 250$), πέντε Γυμνάσια ($n = 131$) και οκτώ Λύκεια ($n = 225$) στην Ελλάδα, συμμετείχαν εθελοντικά στην παρούσα μελέτη. Τα σχολεία επιλέχθηκαν από μια λίστα σχολείων στην περιοχή της Κεντρικής Ελλάδας.

2.2 Διαδικασία

Η μελέτη διεξήχθη με την έγκριση της Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, (Αρ. Αριθμού: 1376 - 06/06/2018) και του Ελληνικού Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αριθμός Κωδ.: 160970 / Δ5 - 27/09/2018). Πριν από την έναρξη της μελέτης εξασφαλίστηκε το έντυπο συναίνεσης συμμετοχής από τους γονείς των μαθητών. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν εθελοντική. Αφού ενημερώθηκαν για το σκοπό της μελέτης, την ανωνυμία της και το δικαίωμά τους να εγκαταλείψουν την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν, συμπλήρωσαν διαδικτυακά τα ερωτηματολόγια στο εργαστήριο υπολογιστών κάθε σχολείου. Ένας ερευνητής ήταν πάντα παρών κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Κάθε μαθητής χρειάστηκε περίπου 20 λεπτά για να ολοκληρώσει το ερωτηματολόγιο.

2.3 Όργανα αξιολόγησης

Κλίμα παρακίνησης. Χρησιμοποιήθηκε μια σύντομη έκδοση του Ερωτηματολογίου "Αντιλήψεις Έμφασης του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής στους Στόχους Επίτευξης σε Επίπεδο Κατάστασης" (Perceptions of a Physical Education Teacher's Emphasis on Achievement Goals Questionnaire at the Situational level of Generality, Papaioannou et al., 2007). Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το κλίμα που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό ΦΑ και είναι προσανατολισμένο στη

μάθηση (6 θέματα, π.χ., *Ο καθηγητής ΦΑ μου... είναι πολύ χαρούμενος όταν μαθαίνω νέες δεξιότητες και παιχνίδια*) και το κλίμα που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό ΦΑ και είναι προσανατολισμένο στο εγώ (6 θέματα, π.χ., *Ο καθηγητής μου στη ΦΑ ... συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν είμαι ικανός/ή στη ΦΑ*). Οι απαντήσεις των μαθητών δόθηκαν σε μία 5-θμια κλίμακα Likert που κυμαινόταν από 1 (*διαφωνώ απόλυτα*) έως 5 (*συμφωνώ απόλυτα*).

Ικανοποίηση Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών. Οι ΒΨΑ των μαθητών στη ΦΑ μετρήθηκαν με κλίμακα 15 θεμάτων (Quested et al., 2013) αξιολογώντας την αυτονομία (5 θέματα, π.χ., *Ήταν επιλογή μου να κάνω συγκεκριμένες δραστηριότητες στη ΦΑ*), την ικανότητα (6 θέματα, π.χ., *σκέφτηκα ότι ήμουν αρκετά καλός στη ΦΑ*) και τις κοινωνικές τους σχέσεις (4 θέματα, π.χ., *ένιωσα πολύτιμος/η στη ΦΑ*). Οι απαντήσεις των μαθητών δόθηκαν σε κλίμακα Likert 5 σημείων που κυμαινόταν από 1 (*διαφωνώ απόλυτα*) έως 5 (*συμφωνώ απόλυτα*).

Αυτο-ομιλία. Μια σύντομη έκδοση της Κλίμακας αυτόματης αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό προσαρμοσμένη στο περιβάλλον της ΦΑ (ASTQ-PE, Zourbanos et al., 2014) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας των μαθητών. Η συγκεκριμένη έκδοση της ΚΑΑ αποτελούνταν συνολικά από 8 θέματα, τέσσερα θετικά (π.χ., *μπορώ να το κάνω*) και τέσσερα αρνητικά (π.χ., *θέλω να σταματήσω*) που μέτρησαν την αυτο-ομιλία των μαθητών κατά τη διάρκεια της ΦΑ. Όλες οι απαντήσεις δόθηκαν σε μία 5-θμια κλίμακα Likert που από το 1 (*ποτέ*) έως το 5 (*πολύ συχνά*).

2.4 Ανάλυση των δεδομένων

Η παραγοντική εγκυρότητα για κάθε ερωτηματολόγιο (κλίμα παρακίνησης, ΒΨΑ και αυτο-ομιλίας) εξετάστηκε μέσω επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis, CFA) και του στατιστικού λογισμικού AMOS (IBM, έκδοση 20.0; Arbuckle, 2012) Η εκτίμηση μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood Estimation) πραγματοποιήθηκε για την εκτίμηση των παραμέτρων κάθε μοντέλου. Οι ακόλουθοι δείκτες καλής προσαρμογής χρησιμοποιήθηκαν για την εξέταση κάθε μοντέλου: Chi-square (χ^2), Goodness of Fit Index (GFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Comparative Fit Index (CFI) και Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (Baumgartner & Homburg, 1996; Cheung & Rensvold, 2002; Hu & Bentler, 1999).

Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν περιγραφικά στατιστικά (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις), ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach (Cronbach, 1951) και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν δύο ξεχωριστές αναλύσεις ιεραρχικής παλινδρόμησης χρησιμοποιώντας τις μεταβλητές θετική και αρνητική αυτο-ομιλία ως εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το κλίμα παρακίνησης (μάθηση, εγώ) και οι ΒΨΑ (αυτονομία, ικανότητα, κοινωνικές σχέσεις).

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση

Οι δείκτες προσαρμογής για τα τρία μοντέλα μέτρησης (κλίμα παρακίνησης, ικανοποίηση ΒΨΑ και αυτο-ομιλία) ήταν ικανοποιητικοί (Πίνακας 3.1).

Πίνακας 3.1. Δείκτες προσαρμογής των μοντέλων μέτρησης

| Ερωτηματολόγια | <i>N</i> | χ^2 | df | GFI | TLI | CFI | RMSEA |
|---|----------|-------------|----|-----|-----|-----|-------|
| | | | | | | | A |
| 1 Κλίμα παρακίνησης (2 παράγοντες, 12 θέματα) | 514 | 170.3 88 | 53 | .95 | .92 | .94 | .066 |
| 2 ΒΨΑ(3 παράγοντες, 15 θέματα) | 512 | 192.4 83 | 87 | .95 | .96 | .97 | .049 |
| 3 Αυτο-ομιλία (2 παράγοντες, 8 θέματα) | 559 | 110.2 31 | 19 | .95 | .91 | .94 | .093 |

Note. χ^2 = Chi-square; df = degrees of freedom; GFI = Goodness of Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation

3.2 Περιγραφικά στατιστικά, αξιοπιστία και ανάλυση συσχέτισης

Περιγραφικά στατιστικά (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις), δείκτες αξιοπιστίας alpha του Cronbach και αναλύσεις συσχέτισης μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.2. Όλες οι κλίμακες είχαν ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής συνοχής. Ο δείκτης alpha του Cronbach κυμάνθηκε πάνω από το κριτήριο .70 ($\alpha = .74$ έως $.89$). Η ανάλυση συσχέτισης έδειξε ότι η θετική αυτο-ομιλία

σχετίστηκε θετικά με το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και τις τρεις ΒΨΑ (αυτονομία, ικανότητα, κοινωνικές σχέσεις). Από την άλλη πλευρά, η αρνητική αυτο-ομιλία σχετίστηκε θετικά με το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στο εγώ και αρνητικά με το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, την ικανότητα και τις κοινωνικές σχέσεις.

Πίνακας 3.2. Περιγραφικά στατιστικά, αξιοπιστία και ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών

| | M.O | T.A. | <i>a</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----------------------|------|------|----------|--------|--------|-------|--------|--------|------|---|
| 1. Κλίμα (μάθηση) | 3.86 | .69 | .83 | - | | | | | | |
| 2. Κλίμα (εγώ) | 2.14 | .80 | .78 | .00 | - | | | | | |
| 3. Αυτονομία | 3.45 | .82 | .77 | .26** | .09 | - | | | | |
| 4. Ικανότητα | 3.94 | .72 | .89 | .38** | -.20** | .36** | - | | | |
| 5. Κοινωνικές σχέσεις | 3.50 | .75 | .79 | .51** | -.15** | .47** | .52** | - | | |
| 6. Θετικά ΑΟ | 3.56 | 1.00 | .83 | .25** | -.04 | .21** | .25** | .22** | - | |
| 7. Αρνητική ΑΟ | 2.51 | .93 | .74 | -.16** | .26** | .04 | -.21** | -.16** | .18* | - |

* $p < .05$; ** $p < .01$;

3.3 Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης της θετικής αυτο-ομιλίας

Διεξήχθη ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για να εξεταστεί εάν το κλίμα παρακίνησης και οι ΒΨΑ θα προέβλεπαν τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών. Στο Βήμα 1, οι μεταβλητές του κλίματος παρακίνησης (μάθηση, εγώ) συμπεριλήφθηκαν ως παράγοντες πρόβλεψης, ενώ στο Βήμα 2 καταχωρήθηκαν ως παράγοντες πρόβλεψης οι τρεις ΒΨΑ (αυτονομία, ικανότητα και κοινωνικές σχέσεις). Στο Βήμα 1, όταν εισήχθησαν οι μεταβλητές παρακίνησης, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι προέβλεπαν σημαντικά τη θετική αυτο-ομιλία, εξηγώντας το 7% της διακύμανσης οι ίδιοι. Η εξέταση των συντελεστών βήτα στο Βήμα 1 έδειξε ότι μόνο το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση ($\beta = .27, p < .001$) προέβλεπε σημαντικά θετική αυτο-ομιλία. Στο Βήμα 2, όταν οι τρεις ΒΨΑ προστέθηκαν ως παράγοντες πρόβλεψης, βελτίωσαν σημαντικά το προγνωστικό μοντέλο (12%). Η εξέταση των

συντελεστών βήτα από ολόκληρο το μοντέλο αποκάλυψε ότι μόνο το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση ($\beta = .16, p < .01$) και η ικανότητα ($\beta = .15, p < .01$) ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της θετικής αυτο-ομιλίας. Στον Πίνακα 3.3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης.

Πίνακας 3.3. *Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης της θετικής αυτο-ομιλίας*

| Βήμα | Εισαγόμενοι Παράγοντες πρόβλεψης | R | R ² _{Ch} | F _{ch} | B | SE B | β | t | p |
|------|----------------------------------|-----|------------------------------|-----------------|------|------|------|------|------|
| 1 | Κλίμα (μάθηση) | .27 | .07 | 18.284* | .39 | .07 | .27 | 6.01 | .000 |
| | Κλίμα (εγώ) | | | * | -.04 | .06 | -.04 | -.77 | .443 |
| 2 | Κλίμα (μάθηση) | .34 | .12 | 7.403** | .23 | .08 | .16 | 3.03 | .003 |
| | Κλίμα (εγώ) | | | | .02 | .06 | .01 | .30 | .768 |
| | Αυτονομία | | | | .11 | .06 | .09 | 1.87 | .063 |
| | Ικανότητα | | | | .21 | .07 | .15 | 2.90 | .004 |
| | Κοινων. σχέσεις | | | | .08 | .08 | .06 | 1.02 | .308 |

Note. R²_{Ch}: R² change; F_{ch}: F change; **p < .001

3.4 Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης της αρνητικής αυτο-ομιλίας

Ομοίως, πραγματοποιήθηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για να εξεταστεί εάν το κλίμα παρακίνησης και οι ΒΨΑ θα προέβλεπαν την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών. Οι μεταβλητές του κλίματος παρακίνησης (μάθηση, εγώ) συμπεριλήφθηκαν ως παράγοντες πρόβλεψης στο Βήμα 1, ενώ οι τρεις ΒΨΑ (αυτονομία, ικανότητα και κοινωνικές σχέσεις) καταχωρήθηκαν ως παράγοντες πρόβλεψης στο Βήμα 2. Στο Βήμα 1, όταν καταχωρήθηκαν οι μεταβλητές παρακίνησης, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι προέβλεπαν σημαντικά την αρνητική αυτο-ομιλία, εξηγώντας το 8% της διακύμανσης οι ίδιοι. Η εξέταση των συντελεστών βήτα στο Βήμα 1 ανέδειξε ότι τόσο το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση ($\beta = -.16, p < .001$) όσο και το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ ($\beta = .23, p < .001$) ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Στο Βήμα 2, όταν οι υποκατηγορίες των ΒΨΑ προστέθηκαν ως παράγοντες πρόβλεψης, βελτίωσαν σημαντικά το προγνωστικό μοντέλο (11%). Η εξέταση των συντελεστών βήτα από

ολόκληρο το μοντέλο αποκάλυψε ότι το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση ($\beta = -.12, p < .05$), κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ ($\beta = .19, p < .001$), η αυτονομία ($\beta = .17, p < .001$) και η ικανότητα ($\beta = -.16, p < .01$) ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα που προέκυψε αφορά την θετική πρόβλεψη της αρνητικής αυτο-ομιλίας από την ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία. Εξέταση της σχετικής συσχέτισης έδειξε μηδενική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Συνεπώς, το αποτέλεσμα αυτό είναι συνέπεια αλληλεπίδρασης μεταξύ των μεταβλητών πρόβλεψης (suppression effect). Στον Πίνακα 3.4 παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα αυτής της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης.

Πίνακας 3.4. *Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης της αρνητικής αυτο-ομιλίας*

| Βήμα | Εισαγόμενοι Παράγοντες πρόβλεψης | <i>R</i> | <i>R</i> ² _{Ch} | <i>F</i> _{ch} | <i>B</i> | SE | β | <i>t</i> | <i>p</i> |
|------|----------------------------------|----------|-------------------------------------|------------------------|----------|-----|---------|----------|----------|
| 1 | Κλίμα (μάθηση) | .28 | .08 | 18.786** | -.23 | .06 | -.16 | -3.601 | .000 |
| | Κλίμα (εγώ) | | | | .27 | .05 | .23 | 5.025 | .000 |
| 2 | Κλίμα (μάθηση) | .34 | .11 | 6.294** | -.17 | .07 | -.12 | -2.366 | .018 |
| | Κλίμα (εγώ) | | | | .23 | .05 | .19 | 4.187 | .000 |
| | Αυτονομία | | | | .20 | .06 | .17 | 3.356 | .001 |
| | Ικανότητα | | | | -.22 | .07 | -.16 | -3.025 | .003 |
| | Κοινωνικές σχέσεις | | | | -.06 | .08 | -.044 | -.758 | .449 |

Note. *R*²_{Ch}: *R*² change; *F*_{ch}: *F* change; ***p* < .001

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις σχέσεις μεταξύ του κλίματος παρακίνησης των μαθητών (μάθηση και εγώ), της ικανοποίηση των ΒΨΑ (αυτονομία, ικανότητα και κοινωνικές σχέσεις) και της αυτο-ομιλίας (θετική και αρνητική) στο περιβάλλον της ΦΑ. Επιπλέον, επιχειρήθηκε να προσδιοριστεί ποιες από τις παραπάνω μεταβλητές του κλίματος παρακίνησης και των ΒΨΑ είναι οι ισχυρότεροι προγνωστικοί παράγοντες της θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας των μαθητών.

Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι το κλίμα, που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, σχετιζόταν θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία, ενώ σχετίστηκε αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών. Αντιθέτως, το κλίμα, που είναι προσανατολισμένο στο εγώ, σχετίστηκε θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά συμβαδίζουν με προηγούμενες έρευνες στο πεδίο του αθλητισμού και της ΦΑ (π.χ. Marjanović et al., 2019; Zourbanos et al., 2016). Πιο συγκεκριμένα, οι Marjanović et al. (2019) διαπίστωσαν ότι το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση είχε θετική σχέση με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών και αρνητική σχέση με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών στο περιβάλλον της ΦΑ. Αντίθετα, εντοπίστηκε αρνητική σχέση ανάμεσα στο κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ και τη θετική αυτο-ομιλία (Marjanović et al., 2019). Παρομοίως, οι Zourbanos et al. (2016) αποκάλυψαν ότι το ενδυναμωτικό κλίμα ομάδας, που παρείχε ο προπονητής, το οποίο περιλαμβάνει ταυτόχρονα τις διαστάσεις της αυτονομίας, του προσανατολισμού στη δουλειά και της κοινωνικής υποστήριξης, συσχετίστηκε θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία των νέων αθλητών, ενώ το αποδυναμωτικό κλίμα ομάδας (Duda, 2013), που εισήγαγε ο προπονητής, και περιλαμβάνει τις διαστάσεις του προσανατολισμού στο εγώ και των ελεγχόμενων συμπεριφορών, συνδέθηκε θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των νέων αθλητών. Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι η εκπλήρωση των τριών ΒΨΑ (αυτονομία, ικανότητα και κοινωνικές σχέσεις) σχετίζεται θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών. Αντίθετα, η ικανότητα και οι κοινωνικές σχέσεις σχετίστηκαν αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών.

Επιπρόσθετα, ξεχωριστές αναλύσεις ιεραρχικής παλινδρόμησης της παρούσας μελέτης αποκάλυψαν ότι το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και η ικανότητα ήταν οι μόνοι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης (θετικοί) της θετικής

αυτο-ομιλίας των μαθητών. Από την άλλη μεριά, το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ και η ικανοποίηση της ανάγκης ικανότητας ήταν οι ισχυρότεροι παράγοντες πρόβλεψης (θετικοί και αρνητικοί αντίστοιχα) της αρνητικής αυτο-ομιλίας των μαθητών. Ωστόσο, η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις δεν προέβλεπε σημαντικά τόσο τη θετική όσο και την αρνητική αυτο-ομιλία.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα, φαίνεται ότι το κλίμα παρακίνησης που δομείται από τον εκπαιδευτικό ΦΑ και η ικανοποίηση των ΒΨΑ θα μπορούσαν να διαμορφώσουν την αυτο-ομιλία των μαθητών. Επιπλέον, από όσα γνωρίζουμε, είναι η πρώτη μελέτη που εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ της ικανοποίησης των ΒΨΑ και της αυτο-ομιλίας των μαθητών στο περιβάλλον της ΦΑ. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, είναι καλά τεκμηριωμένο ότι το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση σχετίζεται θετικά με τις τρεις ΒΨΑ στα πεδία του αθλητισμού και της ΦΑ (π.χ. Ntoumanis, 2005; Reinboth & Duda, 2006; Standage & Gillison, 2007). Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι το κλίμα που εισάγεται από τον εκπαιδευτικό και είναι προσανατολισμένο στη μάθηση μπορεί να έχει άμεση επίδραση στη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών ή έμμεση επίδραση μέσω της ικανοποίησης των τριών ΒΨΑ τους. Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ πρέπει να δημιουργήσουν ένα κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση και να προσπαθήσουν να υλοποιήσουν τις ΒΨΑ των μαθητών, προκειμένου να προωθήσουν τη θετική αυτο-ομιλία τους, η οποία με τη σειρά της θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Philpot & Bampurg, 1996), την αυτοπεποίθηση και θα τους βοηθήσει να γίνουν αυτορυθμιζόμενοι μαθητές (Anderson, 1997; Landin, 1994; Weiss & Klint, 1987). Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση, που θα ικανοποιήσει τις ΒΨΑ των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ πρέπει:

α) να δίνουν έμφαση στην προσωπική βελτίωση των μαθητών με τη χρήση της στρατηγικής καθορισμού στόχων, να τους παρέχουν θετική, συγκεκριμένη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση, για να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος ΦΑ ή να αυξήσουν την προσπάθειά τους και να αποφύγουν τη σύγκριση της απόδοσης των μαθητών μεταξύ τους (ικανοποίηση της ανάγκης για ικανότητα)

β) να δίνουν στους μαθητές την επιλογή να αποφασίσουν πώς θα εκτελέσουν μια δραστηριότητα, καθώς και «φωνή», για να είναι σε θέση να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και την άποψή τους κατά τη διάρκεια της ΦΑ και να αποφύγουν τη χρήση ελεγχόμενων λέξεων, όπως «επιβάλλεται» ή «θα 'πρεπε», (ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία), και

γ) να αφιερώνουν χρόνο, για να τους ακούσουν προσεκτικά και να τους κατανοήσουν (ικανοποίηση της ανάγκης για κοινωνικές σχέσεις), (Hancox, Quested, Thøgersen-Ntoumani, & Ntoumanis, 2015; Su & Reeve, 2011).

Συμπερασματικά, η έρευνα έδειξε ότι η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης αυτο-ομιλίας στη ΦΑ μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης (π.χ. Anderson, Vogel, & Albrecht, 1999; Marjanović, Krommidas, Mprisimis, Papaioannou, & Comoutos, 2020), το οποίο βοηθά τους μαθητές στην εκμάθηση των κινητικών τους δεξιοτήτων, να βελτιώσουν την απόδοσή τους και να αυξήσουν την αίσθηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης δημιουργώντας θετικές εμπειρίες για το μάθημα ΦΑ (Kolovelonis et al., 2012). Επιπρόσθετα, η συνδυασμένη χρήση της αυτο-ομιλίας με άλλες αυτορρυθμιζόμενες στρατηγικές (π.χ. καθορισμός στόχων) μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Kolovelonis et al., 2011). Επιπλέον, το κλίμα παρακίνησης που δομείται από τον προπονητή ή τον εκπαιδευτικό μπορεί να επηρεάσει τις πεποιθήσεις των αθλητών ή των μαθητών σχετικά με την ικανότητά τους, την αυτορρύθμιση και τις συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ. Ames, 1992b; Gagne, Ryan, & Bargmann, 2003; Ommundsen, 2001). Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι το κλίμα παρακίνησης που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ και η ικανοποίηση των ΒΨΑ σχετίζονται σθεναρά με την αυτο-ομιλία των μαθητών.

4.1 Περιορισμοί – προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να αναφερθεί ότι το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές συγκεκριμένων ηλικιών, σχολείων και περιοχών στην Ελλάδα, κάτι που ενδεχομένως να μην επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλους ηλικιακούς πληθυσμούς ή άλλους πολιτισμούς. Επομένως, τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευθούν με προσοχή από τους ερευνητές. Ένας επιπλέον περιορισμός είναι η χρήση οργάνων αυτο-αναφοράς (ερωτηματολόγια), τα οποία θεωρούνται υποκειμενικά και ανακριβή λόγω μεροληπτικών απαντήσεων των συμμετεχόντων

(Fan et al., 2006). Επιπροσθέτως, η παρούσα μελέτη χρησιμοποίησε τις διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης (μάθηση και εγώ), για να αξιολογήσει τις αντιλήψεις των μαθητών για το δημιουργούμενο κλίμα στο μάθημα που δομείται από τον εκπαιδευτικό ΦΑ. Θα ήταν καινοτόμο για τους μελλοντικούς ερευνητές να χρησιμοποιήσουν τις νέες διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης που εισάγεται από τον εκπαιδευτικό (ενδυναμωτικό, αποδυναμωτικό), που πρότεινε η Duda (2013), προκειμένου να εξετάσουν τις σχέσεις μεταξύ του ενδυναμωτικού-αποδυναμωτικού κλίματος παρακίνησης και της αυτο-ομιλίας των μαθητών στο περιβάλλον της ΦΑ. Απαιτείται, επίσης, περισσότερη έρευνα σε αυτό το πεδίο, χρησιμοποιώντας πιο ακριβείς και αξιόπιστες τεχνικές, όπως ένα εργαλείο παρατήρησης. Ομοίως, πρέπει να γίνει πιο διεξοδική έρευνα χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους (συνεντεύξεις), ώστε να έχουμε μια πιο βαθυστόχαστη και σαφή εικόνα των σχέσεων μεταξύ του κλίματος παρακίνησης των ΒΨΑ και της αυτο-ομιλίας των μαθητών στο περιβάλλον της ΦΑ. Είναι, επίσης, απαραίτητο για τους μελλοντικούς ερευνητές να διεξάγουν διαχρονικές μελέτες, προκειμένου να αποτυπώσουν τυχόν αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ του αντιληπτού κλίματος παρακίνησης των μαθητών, των ΒΨΑ και της αυτο-ομιλίας καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τέλος, προκειμένου να προσδιοριστούν οι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών, απαιτούνται, επίσης, πειραματικές μελέτες στο μέλλον.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το παρεχόμενο από τον εκπαιδευτικό ΦΑ κλίμα παρακίνησης, που δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση, τη μάθηση και την ικανοποίηση των ΒΨΑ των μαθητών, μπορεί να βοηθήσει στην εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης αυτο-ομιλίας, τα οποία θα προωθήσουν την απόδοση, τη μάθηση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV. ΕΡΕΥΝΑ 2η

ΕΞΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΕΙ ΤΗΝ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ, ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΜΑΤΑΙΩΣΗ ΤΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

“Τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται πώς να σκέφτονται, όχι τι να σκέφτονται”

(Margaret Mead, Αμερικανίδα εθνολόγος)

Η Σχολική ΦΑ έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό εργαλείο για την προαγωγή της υγείας μιας και μπορεί να προωθήσει σε μεγάλο αριθμό παιδιών, εφήβων και νέων κοινωνικά, σωματικά και ψυχολογικά οφέλη (Castillo, Balaguer, & García-Mérita, 2007). Ένας σημαντικό αριθμός ερευνών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τονίζουν τη σημασία της ΦΑ επισημαίνοντας ότι βοηθά τους μαθητές να είναι ενεργοί στο σχολείο (Lonsdale, Hall, Murray, Williams, McDonough, Ntoumanis, et al. 2017). Επιπλέον, η θετική παρακίνηση των μαθητών στη ΦΑ έχει συνδεθεί με την υιοθέτηση ενός σωματικά ενεργού τρόπου ζωής ως ενήλικες (Zhang, Solmon, Kosma, Carson, & Gu, 2011). Παρόλα αυτά, πολλοί μαθητές αναφέρουν αρνητικές εμπειρίες στο μάθημα της ΦΑ (Moreno-Murcia, Coll, & Pérez, 2009; Taylor, & Ntoumanis, 2007) και εμφανίζουν ελάχιστη παρακίνηση για φυσική δραστηριότητα (ΦΔ). Η κατανόηση των διαδικασιών παρακίνησης είναι ζωτικής σημασίας για τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που θα τους ωφελήσουν φυσιολογικά και ψυχολογικά. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη να αναπτύσσουμε διαρκώς στρατηγικές διδασκαλίας, στο περιβάλλον της ΦΑ, που ενισχύουν την παρακίνηση των μαθητών να είναι σωματικά ενεργοί.

Η Θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (ΒΨΑ)

Η Θεωρία του αυτο-καθορισμού (Deci, & Ryan, 1985; Ryan, & Deci, 2017) είναι μια από τις πιο δημοφιλείς θεωρίες παρακίνησης που χρησιμοποιούνται στην έρευνα της ΦΑ (Lindahl, Stenling, Lindwall, & Colliander, 2015), η οποία προσπαθεί να καταλάβει "γιατί" τα άτομα κάνουν αυτό που κάνουν (Ntoumanis, 2002) καθώς και να ερμηνεύσει τις διαδικασίες της παρακίνησης. Η συγκεκριμένη θεωρία περιγράφει

τη διαδικασία μέσω της οποίας αναπτύσσεται η παρακίνηση και πώς αυτή επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά (Deci, & Ryan, 2000; Ryan, & Deci, 2017). Επιπροσθέτως, η θεωρία των ΒΨΑ, μια υπο-θεωρία του αυτο-καθορισμού, προτείνει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά ενεργοποιείται από την ικανοποίηση των τριών ΒΨΑ: της αυτονομίας (η ανάγκη των ατόμων να βιώνουν ότι οι ενέργειες τους προέρχονται από δικές τους αποφάσεις), της ικανότητας (η ανάγκη των ατόμων να αισθάνονται ικανά και να βιώνουν αποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις τους με τον κόσμο) και των κοινωνικών σχέσεων (η ανάγκη των ατόμων να είναι συνδεδεμένα με σημαντικούς άλλους, ικανοποίηση με τον κοινωνικό κόσμο και αίσθημα αποδοχής).

Προηγούμενες έρευνες (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Van Petegem, 2015; Vansteenkiste & Ryan, 2013) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δύο παράλληλα μονοπάτια σχετικά με την ανθρώπινη ύπαρξη και τις τρεις ΒΨΑ: το "φωτεινό μονοπάτι" και το "σκοτεινό μονοπάτι". Στη "φωτεινή" πλευρά, όταν οι ΒΨΑ ικανοποιούνται, τα άτομα αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους υιοθετώντας έναν υγιή προσανατολισμό παρακίνησης που οδηγεί στην ευεξία και βοηθά την ανάπτυξη της ευχαρίστησης, της προσπάθειας, της επιμονής και της ευημερίας (Deci & Ryan, 2000). Ως εκ τούτου, η ικανοποίηση των ΒΨΑ σε περιβάλλοντα ΦΑ έχει συνδεθεί με την πρόθεση ενασχόλησης του ατόμου με ΦΔ (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003) και αυξημένα επίπεδα ΦΔ (Teixeira, Carraca, Markland, Silva, & Ryan, 2012). Στη "σκοτεινή" πλευρά, οι Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, & Thøgersen-Ntoumani (2011) εισήγαγαν την έννοια της ματαίωσης (παρεμπόδισης της ικανοποίησης) των ΒΨΑ, το οποίο είναι το αντίθετο της ικανοποίησης. Η ματαίωση ορίζεται ως «η αντίληψη ότι η ικανοποίηση ματαιώνεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο» (Bartholomew et al., 2011) και περιγράφει όχι μόνο την απουσία της ικανοποίησης αλλά και μια ενεργή διαδικασία την οποία οι μαθητές βιώνουν σε περιβάλλοντα ελεγχόμενης διδασκαλίας (Vansteenkiste, et al., 2013). Συγκεκριμένα, η ματαίωση της αυτονομίας συμβαίνει όταν το άτομο αισθάνεται ότι ελέγχεται μέσω εσωτερικών ή εξωτερικών πιέσεων, η ματαίωση της ικανότητας προκύπτει όταν το άτομο βιώνει μια αίσθηση αναποτελεσματικότητας ή ακόμη και αποτυχίας και αδυναμίας, ενώ η ματαίωση των κοινωνικών σχέσεων εμφανίζεται με μια αίσθηση κοινωνικής απομόνωσης και μοναξιάς (Vansteenkiste et al., 2013). Η έρευνα έχει δείξει ότι όταν οι ΒΨΑ ματαιώνονται οι άνθρωποι τείνουν να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους με βάση την ελεγχόμενη παρακίνηση και βιώνουν αρνητικές

επιπτώσεις (Gunnell, Crocker, Wilson, Mack, & Zumbo, 2013), πλήξη, εξάντληση και μειωμένη πρόθεση για ΦΔ (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, Thøgersen-Ntoumani, 2011; Cuevas-Campos et al., 2020).

Κλίμα Παρακίνησης που υποστηρίζει την αυτονομία στη ΦΑ

Η ΦΑ μπορεί να αποτελέσει ένα ιδανικό περιβάλλον για την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ενσωμάτωση της ΦΔ στη ζωή (Moreno-Murcia & Sanchez-Latorre, 2016). Σύμφωνα με αυτό, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο, καθώς συμβάλλουν στη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που υποστηρίζουν τις ανάγκες των μαθητών και τους ενθαρρύνουν (Shen, McCaughtry, Martin, & Fahlman, 2009). Στο ίδιο πνεύμα, οι Barkoukis και Hagger (2013) επεσήμαναν ότι το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό ΦΑ μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την παρακίνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στη ΦΑ αλλά και στην ένταξη της ΦΔ στον ελεύθερο χρόνο τους. Η έρευνα έχει δείξει ότι το στυλ διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, για να επικοινωνήσει με τους μαθητές του, μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις τους για την επιλογή, το επίπεδο δεξιοτήτων και τις σχέσεις με άλλους, γεγονός που με τη σειρά του επηρεάζει την παρακίνησή τους (Langdon, Webster, Monsma και Harris, 2019).

Αν και η υπάρχουσα βιβλιογραφία στη ΦΑ τονίζει τη σημασία της ικανοποίησης και των τριών ΒΨΑ (Shen, McCaughtry, Martin, Fahlman, & Garn, 2012), μια πληθώρα ερευνητικών μελετών επισημαίνει έντονα ως πιο προφανή παράγοντα για την επίτευξη της αυτοκαθοριζόμενης παρακίνησης την υποστήριξη της αυτονομίας (Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang, & Baranowski, 2005; Shen et al., 2009). Ο εκπαιδευτικός ΦΑ που χρησιμοποιεί ένα στυλ διδασκαλίας το οποίο υποστηρίζει την αυτονομία δίνει στους μαθητές του την ευκαιρία να έχουν έναν βασικό ρόλο στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα από προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές γίνονται πιο υπεύθυνοι όταν λαμβάνουν αποφάσεις, εστιάζοντας στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα επιλέγοντας δραστηριότητες που στοιχίζονται με τα ενδιαφέροντά τους και παρακινώντας τους περισσότερο προς τη ΦΔ (Haerens, Vansteenkiste, De Meester, Delrue; Tallir, Vande Broek, et al., 2018; Moreno-Murcia, Huéscar Hernández, E., & Ruiz, 2018). Στην ουσία, συμπεριφορές που υποστηρίζουν την

αυτονομία, όπως η προσφορά επιλογών στους μαθητές καθώς και η κατανόηση των αντιλήψεων των μαθητών, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Cheon, Reeve, & Vansteenkiste, 2020). Ομοίως, οι Pérez-González, Valero-Valenzuela, Moreno-Murcia, και Sánchez-Alcaraz, (2019) διαπίστωσαν ότι η παροχή αυτονομίας από τον εκπαιδευτικό ΦΑ ικανοποιεί τις ΒΨΑ των μαθητών και αυξάνει την εσωτερική παρακίνησή τους. Τέλος, η υποστήριξη της αυτονομίας βοηθά τους μαθητές να έχουν θετικά συναισθήματα και σκέψεις για τον εαυτό τους, ενισχύοντας παράλληλα την πρόθεσή τους για ΦΔ στον ελεύθερο χρόνο τους και τη μελλοντική συμπεριφορά τους σχετικά με τον αθλητισμό (González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez, Hagger, 2014).

Οργανική αυτο-ομιλία και κοινωνικό περιβάλλον

Η αυτο-ομιλία έχει περιγραφεί ως "λεκτικές εκφράσεις που απευθύνονται στον εαυτό, φανερά ή κρυφά, και χαρακτηρίζονται από ερμηνευτικά στοιχεία που συνδέονται με το περιεχόμενό τους και (α) είτε αντικατοπτρίζει δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ οργανικών, αυθόρμητων και στοχευμένων γνωστικών διεργασιών (β) είτε μεταφέρει μηνύματα για να ενεργοποιήσει τις απαντήσεις μέσω της χρήσης προκαθορισμένων εκφράσεων που έχουν αναπτυχθεί στρατηγικά για την επίτευξη αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την απόδοση" (Latinjak, Hardy, Comoutos, & Hatzigeorgiadis, 2019). Όπως είναι προφανές σε αυτόν τον ορισμό, η αυτο-ομιλία αναφέρεται σε εσωτερικές σκέψεις που βιώνουν τα άτομα αλλά και στη στρατηγική χρήση λέξεων-κλειδιών για τη βελτίωση της απόδοσης και τη διευκόλυνση της μάθησης. Η παρούσα μελέτη αφορά την οργανική αυτο-ομιλία, που έχει περιγραφεί ως "λεκτικές εκφράσεις, που απευθύνονται στον εαυτό, που αντικατοπτρίζουν διάφορα αυθόρμητα και στοχευμένα ψυχολογικά γεγονότα (Latinjak, Hatzigeorgiadis, Comoutos, & Hardy, 2019). Η έρευνα σχετικά με τη οργανική αυτο-ομιλία στον αθλητισμό και κυρίως στη ΦΑ είναι ακόμη περιορισμένη. Ωστόσο, ορισμένοι έχουν εξετάσει το ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της οργανικής αυτο-ομιλίας των ατόμων.

Στο πεδίο του αθλητισμού, οι Zourbanos, Theodorakis, και Hatzigeorgiadis (2006), επιβεβαίωσαν τον σημαντικό ρόλο του προπονητή. Σε ένα συνδυασμό συσχετιστικών και πειραματικών μελετών ανέφεραν ότι οι υποστηρικτικές συμπεριφορές στην προπόνηση σχετίζονταν θετικά με την θετική- στοχευμένη αυτο-ομιλία και αρνητικά

με την αρνητική-αυθόρμητη αυτο-ομιλία. Κατά συνέπεια, οι μη υποστηρικτικές συμπεριφορές στην προπόνηση σχετίζονταν αρνητικά με τη θετική-στοχευμένη αυτο-ομιλία και θετικά με την αρνητική-αυθόρμητη αυτο-ομιλία. Επιπλέον, οι Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Goudas, Papaioannou, Chroni, και Theodorakis (2011) σε μία άλλη διατομεακή μελέτη διαπίστωσαν ότι η αντιλαμβανόμενη κοινωνική υποστήριξη σχετίστηκε θετικά με τη θετική-στοχευμένη αυτο-ομιλία των αθλητών και αρνητικά με την αρνητική-αυθόρμητη αυτο-ομιλία των αθλητών. Τέλος, σε μελέτη που διερεύνησε το ρόλο του περιβάλλοντος παρακίνησης, οι Zourbanos, Haznadar, Papaioannou, Tzioumakis, Krommidas και Hatzigeorgiadis (2016) εντόπισαν ότι, το κλίμα που υποστηρίζει την αυτονομία προέβλεψε θετικά τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών ενώ το ελεγχόμενο κλίμα πρόβλεψε θετικά την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών.

Στο πεδίο της ΦΑ, υπάρχουν μόνο δύο πρόσφατες μελέτες που έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ του κλίματος που δημιουργήσε ο εκπαιδευτικός ΦΑ και της αυτο-ομιλίας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι Marjanović et al. (2019) επισήμαναν ότι όταν το κλίμα παρακίνησης είναι προσανατολισμένο στη μάθηση σχετίζεται θετικά και άμεσα με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών στη ΦΑ ενώ όταν το κλίμα παρακίνησης είναι προσανατολισμένο στο εγώ σχετίζεται θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών. Τέλος, οι Ada et al., (2019) ανέφεραν ότι η διάσταση "προσανατολισμός στη μάθηση" προέβλεψε θετικά τις θετικές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας των μαθητών και αρνητικά τις αρνητικές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας τους. Αντίθετα, η διάσταση "ανησυχία για λάθη" προέβλεψε θετικά την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών.

1.2 Σκοπός της μελέτης

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του παρεχόμενου από τον εκπαιδευτικό ΦΑ κλίματος που υποστηρίζει την αυτονομία, των ΒΨΑ (ικανοποίησης και ματαίωσης) και της αυτο-ομιλίας (θετική και αρνητική) των μαθητών στη ΦΑ.

1.3 Υποθέσεις

Η πρώτη υπόθεση ήταν ότι το κλίμα που υποστηρίζει την αυτονομία και η ικανοποίηση των τριών ΒΨΑ θα σχετίζεται θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών και θα σχετίζεται αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία τους. Αντίθετα, η

δεύτερη υπόθεση ήταν ότι η ματαίωση των ΒΨΑ θα σχετίζεται θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών. Επιπλέον, θα εξεταστεί η σχετική συνεισφορά των ανεξάρτητων μεταβλητών (κλίμα υποστήριξης της αυτονομίας, ικανοποίηση και ματαίωση των ΒΨΑ) στην πρόβλεψη της αυτο-ομιλίας.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Συμμετέχοντες

Πεντακόσιοι σαραντα τέσσερις μαθητές (287 αγόρια και 257 κορίτσια), ηλικίας 12-15 ετών (Μ.Ο_{ΗΛ}: 13.03 ± 1.15 ετών), από εννέα σχολεία Α΄/θμιας εκπαίδευσης (n = 259) και οκτώ σχολεία Β΄/θμιας εκπαίδευσης (n = 285) της Κεντρικής Ελλάδας, συμμετείχαν εθελοντικά στην παρούσα μελέτη.

2.2. Διαδικασία

Πριν από τη διεξαγωγή της μελέτης ελήφθη έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Ref: 1104). Στη συνέχεια, δόθηκαν έντυπα συγκατάθεσης σε κάθε μαθητή και υπογράφηκαν από τους γονείς/κηδεμόνες τους. Οι μαθητές, αφού είχε προηγηθεί μάθημα ΦΑ, συμπλήρωσαν ένα πολύ-τμηματικό ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή στην αίθουσα. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας ήταν παρών ένα μέλος από το ερευνητικό προσωπικό το οποίο ήταν υπεύθυνο για ενδεχόμενη βοήθεια των συμμετεχόντων. Πιο αναλυτικά, τόνισε την προαιρετική συμμετοχή και την ανωνυμία στην έρευνα, έδωσε προφορικές οδηγίες και διευκρινίσεις για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και επισήμανε ότι δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση. Για την ολοκλήρωση της διαδικασίας χρειάστηκαν περίπου είκοσι λεπτά.

2.3. Όργανα αξιολόγησης

Αυτο-ομιλία. Η αυτο-ομιλία των μαθητών μετρήθηκε με την προσαρμοσμένη έκδοση της Κλίμακας Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό (Automatic Self-Talk Questionnaire for Sports) στο πεδίο της ΦΑ (ASTQ-PE, Zourbanos, et al., 2009; Zourbanos, et al., 2014). Η κλίμακα αποτελείται από 40 θέματα που αξιολογούν τις θετικές (19 θέματα, π.χ. *νιώθω δυνατός*) και τις αρνητικές σκέψεις των μαθητών (21 θέματα, π.χ. *νομίζω ότι θα σταματήσω να προσπαθώ*). Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert από 0 (ποτέ) έως 4 (πολύ συχνά). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ASTQS έχουν αποδειχθεί προηγουμένως σε ελληνικά δείγματα (Zourbanos et al., 2011; Zourbanos et al., 2014).

Ικανοποίηση Ψυχολογικών Αναγκών. Οι ΒΨΑ των συμμετεχόντων στη ΦΑ αξιολογήθηκαν με την Κλίμακα των ΒΨΑ στην άσκηση (Basic Psychological Needs in Exercise Scale, BPNES) των Βλαχόπουλος, & Μιχαηλίδου (2006). Η κλίμακα περιελάμβανε 12 θέματα (4 για κάθε υπο-κλίμακα) που ακολουθούσαν τη φράση "Στο μάθημα της ΦΑ . . ." και αξιολογούσαν την αυτονομία (4 θέματα, π.χ. *ο τρόπος που γυμνάστηκα συμφωνεί απόλυτα με τις επιλογές και τα ενδιαφέροντά μου*), την ικανότητα (4 θέματα, π.χ. *αισθάνθηκα ότι είχα πάρα πολύ μεγάλη πρόοδο σε σχέση με το αποτέλεσμα που ήθελα να πετύχω*) και τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών (4 θέματα, π.χ. *αισθάνθηκα πάρα πολύ άνετα όσον αφορά στις σχέσεις μου με τους συμμαθητές/τριες*). Οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στα 12 θέματα σε μία 5-βαθμια κλίμακα Likert από (1) «Διαφωνώ απόλυτα» έως (5) «Συμφωνώ απόλυτα». Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της κλίμακας έχουν επιβεβαιωθεί από σειρά ερευνών με Έλληνες συμμετέχοντες (Vlachopoulos, 2007, Vlachopoulos, Ntoumanis, & Smith, 2010).

Ματαίωση των Ψυχολογικών Αναγκών. Η ματαίωση των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών αξιολογήθηκε με την Κλίμακα Ματαίωσης Ψυχολογικών Αναγκών (Psychological Need Thwarting Scale, PNTS) (Bartholomew et al., 2011). Η συγκεκριμένη κλίμακα περιελάμβανε 12 θέματα που ακολουθούσαν τη φράση "Στο τελευταίο μάθημα ΦΑ . . ." και μετρούν τη ματαίωση της αυτονομίας (4 θέματα, π.χ. *νιώσατε καταπιεσμένος/η στο να συμπεριφέρεστε με συγκεκριμένους τρόπους*), τη ματαίωση της ικανότητας (4 θέματα, π.χ. *υπήρξαν καταστάσεις οι οποίες σας έκαναν να νιώσετε ανεπαρκής*) και τη ματαίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών (4 θέματα, π.χ. *νιώσατε ότι οι άλλοι άνθρωποι σας αντιπαθούσαν*). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 7-βάθμια κλίμακα Likert που κυμαίνεται από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 7 (συμφωνώ απόλυτα). Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της Κλίμακας Ματαίωσης των Ψυχολογικών Αναγκών έχουν δοκιμαστεί προηγουμένως στην Ελλάδα με ικανοποιητικά αποτελέσματα (Ntoumanis, Quested, Patterson, Kaffe, Buckhouse, Pavlidis et al., 2020).

Κλίμα Παροχής της Αυτονομίας. Η Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Παροχής Αυτονομίας στη ΦΑ (Hagger, et al., 2003; Hagger, et al., 2005) μετράει την αντίληψη των μαθητών για το βαθμό στον οποίο οι σημαντικοί άλλοι, στην προκειμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί ΦΑ, παρέχουν ένα κλίμα που υποστηρίζει την αυτονομία κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 ερωτήσεις

(π.χ. νομίζω ότι ο γυμναστής μου, μου δίνει επιλογές και ευκαιρίες) που αξιολογούν την παροχή αυτονομίας. Οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν σε 7-θμια κλίμακα τύπου Likert που κυμαινόταν από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 7 (συμφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο παρουσίασε υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία σε έρευνες με ελληνικά δείγματα (Hagger et al., 2005).

2.4 Ανάλυση των δεδομένων

Αρχικά, διεξήχθησαν περιγραφικά στατιστικά (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις) και υπολογίστηκαν οι συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's α) και συσχέτισης (συντελεστής Pearson r) μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν δύο ξεχωριστές τυπικές αναλύσεις παλινδρόμησης χρησιμοποιώντας τη θετική και την αρνητική αυτο-ομιλία ως εξαρτημένες μεταβλητές ενώ το κλίμα που υποστηρίζει την αυτονομία, η ικανοποίηση και η ματαίωση των ΒΨΑ χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας το λογισμικό PASW Statistics (IBM, έκδοση 21.0 για Windows). Ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το $p < .05$.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Περιγραφικά στατιστικά, ανάλυση αξιοπιστίας και ανάλυση συσχέτισης

Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι οι συντελεστές α του Cronbach κυμαίνονταν από .61 έως .82, εκτός από την ικανοποίηση της ανάγκης για ικανότητα ($\alpha = .50$) και την ματαίωση της ανάγκης για αυτονομία ($\alpha = .45$). Οι συγκεκριμένες μεταβλητές αποκλείστηκαν από περαιτέρω αναλύσεις. Τα περιγραφικά στατιστικά (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις), οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's α και οι συσχετίσεις των εξεταζόμενων μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.1. Η ανάλυση των συσχετίσεων έδειξε ότι το παρεχόμενο από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ κλίμα υποστήριξης της αυτονομίας και η ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία και για κοινωνικές σχέσεις σχετίστηκε θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών και αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία τους. Αντίθετα, η ματαίωση της ανάγκης για ικανότητα και για κοινωνικές σχέσεις, σχετίστηκε θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών και αρνητικά με τη θετική αυτο-ομιλία τους.

Πίνακας 4.1. Περιγραφικά στατιστικά (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις), δείκτες αξιοπιστίας *alpha* του *Cronbach* και αναλύσεις συσχέτισης όλων των εξεταζόμενων μεταβλητών

| Μεταβλητές | ΜΟ | ΤΑ | α | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 7 | 8 |
|---|------|------|----------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|---|
| 1. Θετική ΑΟ | 3.06 | .59 | .82 | - | | | | | | |
| 2. Αρνητική ΑΟ | 1.16 | .51 | .81 | -.29** | - | | | | | |
| 3. Ματαίωση της ανάγκης για ικανότητα | 3.34 | 1.37 | .65 | -.17** | .42** | - | | | | |
| 4. Ματαίωση της ανάγκης για κοινωνικές σχέσεις | 3.11 | 1.30 | .66 | -.13** | .34** | .50** | - | | | |
| 5. Ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία | 3.61 | .78 | .61 | .14** | -.21** | -.08 | -.05 | - | | |
| 6. Ικανοποίηση της ανάγκης για κοινωνικές σχέσεις | 3.87 | .88 | .64 | .10* | -.26** | -.14** | -.13** | .37** | - | |
| 7. Κλίμα παροχής αυτονομίας | 5.08 | .96 | .77 | .23** | -.23** | -.19** | -.15** | .46** | .40** | - |

3.2. Τυπική ανάλυση παλινδρόμησης

Πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστές αναλύσεις παλινδρόμησης χρησιμοποιώντας τη θετική και αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών ως εξαρτημένες μεταβλητές. Από την άλλη, ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το παρεχόμενο από τον εκπαιδευτικό ΦΑ κλίμα υποστήριξης της αυτονομίας, η ικανοποίηση και η ματαίωση των ψυχολογικών αναγκών. Όσον αφορά τη θετική αυτο-ομιλία, η ανάλυση απέδωσε ένα σημαντικό αποτέλεσμα, $F(5, 543) = 8.52, p < .001; R^2 = 0,07$). Η υποστήριξη της αυτονομίας ($\beta = .18, p < .001$) και η ματαίωση της ανάγκης για ικανότητα ($\beta = -.11, p = .02$), ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της θετικής αυτο-ομιλίας. Όσον αφορά την αρνητική αυτο-ομιλία, η ανάλυση απέδωσε ένα σημαντικό αποτέλεσμα, $F(5, 543) = 36.16, p < .001; R^2 = .25$). Η υποστήριξη της ανάγκης για αυτονομία ($\beta = -.11, p = .01$), η υποστήριξη της ανάγκης για κοινωνικές σχέσεις ($\beta = -.15, p = .001$), η ματαίωση της ανάγκης για ικανότητα ($\beta = .31, p < .001$) και η ματαίωση της ανάγκης για κοινωνικές σχέσεις ($\beta = .15, p < .001$) ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις παλινδρόμησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.2.

Πίνακας 4.2. Αναλύσεις παλινδρόμησης θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας των μαθητών

| Εξαρτημένες μεταβλητές | Παράγοντες πρόβλεψης | R | R ² | F | B | SE B | β | t | P |
|------------------------|--|-----|----------------|------------------|------|------|-------|-------|-------|
| Θετική ΑΟ | | .27 | .07 | 8.52, p<.001 | | | | | |
| | Κλίμα παροχής αυτονομίας | | | | .11 | .03 | .18 | 3.10 | <.001 |
| | Ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία | | | | .04 | .04 | .05 | 1.06 | .29 |
| | Ικανοποίηση της ανάγκης για κοινωνικές σχέσεις | | | | -.01 | .031 | -.01 | -.19 | .85 |
| | Ματαίωση της ανάγκης για ικανότητα | | | | -.05 | .02 | -.11 | -2.39 | .02 |
| | Ματαίωση της ανάγκης για κοινωνικές σχέσεις | | | | -.02 | .02 | -.04 | -.88 | .38 |
| Αρνητική ΑΟ | | .50 | .25 | 36.16, p<.001 | | | | | |
| | Κλίμα παροχής αυτονομίας | | | | -.02 | .02 | -.04 | -.792 | .43 |
| | Ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία | | | | -.07 | .03 | -.11 | -2.50 | .01 |
| | Ικανοποίηση της ανάγκης για κοινωνικές σχέσεις | | | | -.08 | .02 | -.115 | -3.46 | .001 |
| | Ματαίωση της ανάγκης για ικανότητα | | | | .12 | .02 | .31 | 7.15 | <.001 |
| | Ματαίωση της ανάγκης για κοινωνικές σχέσεις | | | | .06 | .02 | .15 | 3.52 | <.001 |

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο κύριος στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ συμπεριφορών των εκπαιδευτικών ΦΑ που υποστηρίζουν την αυτονομία, ανάγκης ικανοποίησης και ανάγκη ματαίωσης των ΒΨΑ των μαθητών και της αυτοομιλίας στο μάθημα της ΦΑ. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στο περιβάλλον της ΦΑ δόθηκε μικρή προσοχή σε αυτό το θέμα από προηγούμενους ερευνητές (Ada et al, 2019; Marjanović et al., 2019).

Ένα πρώτο σημαντικό εύρημα ήταν ότι το αντιλαμβανόμενο κλίμα που υποστηρίζει την αυτονομία συνδέθηκε θετικά με την ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία και κοινωνικές σχέσεις και, αντίθετα, αρνητικά με την ματαίωση των αναγκών για ικανότητα και κοινωνικές σχέσεις. Τα ευρήματα της μελέτης είναι σε συνέπεια με την προηγούμενη βιβλιογραφία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Vansteenkiste, & Ryan, 2013) και ειδικότερα στο πεδίο της ΦΑ (Bartholomew, Ntoumanis, Mouratidis, Katartzi, Thøgersen-Ntoumani, & Vlachopoulos, 2018) ενισχύοντας έτσι τη σημασία του κλίματος που υποστηρίζει την αυτονομία.

Ωστόσο, ο βασικός στόχος της μελέτης ήταν, να εξεταστούν οι σχέσεις των μεταβλητών παρακίνησης με την αυτο-ομιλία. Τα αποτελέσματα επισήμαναν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για ένα κλίμα που υποστηρίζει την αυτονομία και η ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών συνδέονταν θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία τους και συνδέονταν αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία. Επίσης, η ματαίωση των ψυχολογικών αναγκών σχετίστηκε αρνητικά με τη θετική αυτο-ομιλία και θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία. Περαιτέρω, τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης τόνισαν ότι η ματαίωση της ανάγκης για ικανότητα αποτελεί προγνωστικό παράγοντα θετικής αυτο-ομιλίας, ενώ όλες οι διαστάσεις της ανάγκης για ικανοποίηση και της ανάγκης για ματαίωση συνιστούν παράγοντες πρόβλεψης αρνητικής αυτο-ομιλίας. Όσον αφορά το κλίμα παρακίνησης, παρόμοια αποτελέσματα έχουν αναφερθεί σε μελέτη που έδειξε ότι ένα κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό ΦΑ και δίνει έμφαση στην προσπάθεια και την προσωπική βελτίωση συνδέθηκε θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών και αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία τους (Marjanović et al., 2019). Παράλληλα, έχει υποστηριχθεί (Ada et al., 2019) ότι ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση (mastery climate) μπορεί να προβλέψει θετικά τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών, ενώ ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στο εγώ (performance climate) μπορεί να προβλέψει θετικά την αρνητική αυτο-ομιλία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ ότι οι προαναφερόμενες μελέτες (Ada et al., 2019; Marjanović et al., 2019) όταν μέτρησαν το κλίμα παρακίνησης των μαθητών δεν κατέγραψαν συμπεριφορές εκπαιδευτικών ΦΑ που υποστηρίζουν την αυτονομία. Αυτή είναι μια καινοτομία της παρούσας μελέτης.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι, η ματαίωση των αναγκών για ικανότητα και κοινωνικές σχέσεις σχετίστηκαν θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία και αρνητικά με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία και κοινωνικές σχέσεις σχετίστηκαν θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία και αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία. Τα παραπάνω ευρήματα είναι σύμφωνα με την προηγούμενη έρευνα που εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ αυτο-ομιλίας και ικανοποίησης των ΒΨΑ (Amado et al., 2019). Όσον αφορά τη ματαίωση των αναγκών, από όσα γνωρίζουμε, δεν υπάρχει άλλη μελέτη που διερεύνησε τις σχέσεις μεταξύ ματαίωσης ΒΨΑ και αυτο-ομιλίας στη ΦΑ. Επομένως, το παραπάνω αποτέλεσμα φαίνεται να είναι μια δεύτερη καινοτομία της παρούσας έρευνας.

Στη βιβλιογραφία είναι αποδεδειγμένο ότι οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ΦΑ που υποστηρίζουν την αυτονομία επηρεάζουν σημαντικά την ικανοποίηση των τριών ΒΨΑ (Haerens et al., 2018; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005). Από την άλλη, είναι επίσης σαφές, ότι οι ελεγχόμενες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ΦΑ αυξάνουν τη ματαίωση των ΒΨΑ (Haerens et al., 2018). Επομένως, φαίνεται ότι οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ΦΑ επηρεάζουν τις σκέψεις των μαθητών άμεσα ή έμμεσα (μέσω της ικανοποίησης ή της ματαίωσης των ΒΨΑ).

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ προτρέπονται να δώσουν έμφαση στην ανάπτυξη ενός κλίματος που υποστηρίζει την αυτονομία και μέσω αυτής της ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών, να διευκολύνουν τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών και, αντίστοιχα, να μειώσουν την αρνητική αυτο-ομιλία. Ο κύριος λόγος ήταν ότι η θετική αυτο-ομιλία έχει συσχετιστεί με θετικά ευρήματα στη ΦΑ, όπως αυξημένη αυτοπεποίθηση, προώθηση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Anderson, 1997; Landin, 1994) και θετική αυτοεκτίμηση (Philpot, & Bamburg, 1996). Αντιθέτως, η αρνητική αυτο-ομιλία σχετίστηκε με αυξημένα επίπεδα στρες (Lodge, Tripp, & Harte, 2000).

Τέτοιοι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ προσφέροντας στους μαθητές τους την ευκαιρία να έχουν επιλογές κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ, λαμβάνοντας υπόψη τις αντιλήψεις τους, παρέχοντας θετική ανατροφοδότηση, εστιάζοντας στη μάθηση και την προσωπική τους βελτίωση, και χρησιμοποιώντας περισσότερο μαθητοκεντρικά στυλ διδασκαλίας, όπως το στυλ αμοιβαίας διδασκαλίας ή αυτοελέγχου (Cheon, Reeve, & Moon, 2012; Haerens et al., 2018; Hancox, Quested, Thøgersen-Ntoumani, & Ntoumanis, 2015; Reeve et al., 2009; Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2010). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ θα πρέπει να αποφεύγουν τη σύγκριση μεταξύ συμμαθητών, να μην αγνοούν τις αντιλήψεις των μαθητών τους και να μην κάνουν χρήση ελεγχόμενων συμπεριφορών όπως η τιμωρία, οι εντολές και οι φωνές κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Haerens et al., 2018; Hancox, et al., 2015).

4.1 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ένας πρώτος περιορισμός αυτής της μελέτης, γενικά, είναι οι μικρότεροι από τους καλύτερους συντελεστές alpha του Cronbach για τις κλίμακες της ανάγκης

ικανοποίησης και της ανάγκης ματαίωσης. Πιο αναλυτικά, για την ικανοποίηση της ανάγκης για ικανότητα και την ματαίωση της ανάγκης για αυτονομία όπου οι δείκτες ήταν χαμηλοί. Παρόλο που η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των κλιμάκων έχει επιβεβαιωθεί (Bartholomew et al., 2011; Ntoumanis et al., 2020; Vlachopoulos, 2007; Vlachopoulos et al., 2010), φαίνεται ότι η αναθεώρηση τους, μέσω προσθήκης στοιχείων μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της αξιοπιστίας των κλιμάκων. Επιπλέον, συμπληρωματικά της χρήσης οργάνων αυτο-αναφοράς για την αξιολόγηση του κλίματος παρακίνησης οι μελλοντικοί ερευνητές παροτρύνονται να χρησιμοποιήσουν συστηματική παρατήρηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ, προωθώντας έτσι μια προσέγγιση πολλαπλών μεθόδων για τη μελέτη της επίδρασης του κλίματος παρακίνησης στα μετρούμενα αποτελέσματα. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο η μελλοντική έρευνα να υποστηρίξει διαχρονικές μελέτες ώστε να διερευνηθούν οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του κλίματος που υποστηρίζει την αυτονομία των μαθητών, την ικανοποίηση ή την ματαίωση των ΒΨΑ και την αυτο-ομιλία τους. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική έλλειψη μελετών, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν μελλοντικά πιθανοί μηχανισμοί σύμφωνα με τους οποίους η ματαίωση των ψυχολογικών αναγκών επιδρά στην αυτο-ομιλία των μαθητών στη ΦΑ.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Συνολικά, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ δημιουργούν στο μάθημα ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την αυτονομία των μαθητών και την ικανοποίηση των ΒΨΑ τους, ενώ ταυτόχρονα προλαμβάνει την ματαίωση των ΒΨΑ τους, μπορούν να επηρεάσουν θετικά την αυτο-ομιλία των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V. ΕΡΕΥΝΑ 3η

Η ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ (ΚΑΦΑ): ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ-ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

“ Αν αναλύσουμε τις σκέψεις μας θα διαπιστώσουμε ότι πάντα είναι κατελιημμένες από το παρελθόν και από το μέλλον”

(Blaise Pascal, Γάλλος στοχαστής)

Η αυτο-ομιλία είναι ένας γενικός όρος, μια ψυχολογική έννοια, η οποία χρησιμοποιείται, για να περιγράψει ξεχωριστές ψυχολογικές εμπειρίες, που είναι διάσπαρτες σε όλο το γνωστικό χάρτη της αθλητικής ψυχολογίας (Latinjak, Hatzigeorgiadis et al., 2019). Πρόσφατα, η αυτο-ομιλία ορίστηκε ως «προτάσεις, φράσεις, ή λέξεις-κλειδιά που εισάγονται στον εαυτό και οι οποίες μπορεί να λέγονται αυτόματα ή αρκετά στρατηγικά, σιωπηρά ή φωναχτά, να είναι διατυπωμένες θετικά ή αρνητικά, να έχουν παρακινητικό ή καθοδηγητικό σκοπό, ένα στοιχείο ερμηνείας, και να ενσωματώνουν μερικά από τα γραμματικά στοιχεία που σχετίζονται με τον καθημερινό λόγο (Hardy & Zourbanos, 2016). Η διερεύνηση της αυτο-ομιλίας και των παραγόντων που τη διαμορφώνουν μπορούν να μας οδηγήσουν σε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τις σκέψεις ενός ατόμου, προκειμένου να υποστηρίξει μια δραστηριότητα, όσο και με τις σκέψεις που τον αποθαρρύνουν από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ωστόσο, οι δύο πιο συναφείς έννοιες που δεν διακρίνονται εύκολα είναι οι σκέψεις και η αυτο-ομιλία. Όσες σκέψεις δεν έχουν γλωσσική δομή, βάσει ορισμού, δεν είναι αυτο-ομιλία (Hardy, 2006). Επιπρόσθετα, οι σκέψεις που έχουν γλωσσική δομή αλλά απευθύνονται σε άλλους, επίσης, δεν είναι αυτό-ομιλία (Dickens, Van Raalte, & Hurlburt, 2018). Εντούτοις, προκύπτουν ορισμένα σημαντικά πρακτικά θέματα. Αρχικά, οι διαδικασίες συντομογραφίας και σύμπτυξης των σκέψεων (Fernyhough, 2009) αλλοιώνουν τη γλωσσική δομή τους, γεγονός που μερικές φορές καθιστά δύσκολη τη διάκριση της αυτο-ομιλίας από τη μη συμβολική σκέψη. Επιπλέον, δεν είναι πάντα εύκολο να δούμε πότε κάποιος, παρουσία άλλων, μιλάει στον εαυτό του ή στους άλλους. Επίσης, θα ήταν λάθος να υποθέσουμε ότι κάποιος που μιλά μόνος του απευθύνεται απαραίτητα στον εαυτό του (Morgan, 2019).

Στην πρώτη περίπτωση, υπάρχει ο κίνδυνος να συγχέουμε την αυτο-ομιλία με την κοινωνική ομιλία. Στη δεύτερη περίπτωση, μπορούμε να κατατάξουμε μια εμπειρία ως αυτο-ομιλία, όταν είναι πραγματικά ιδιωτική ή εσωτερική ομιλία που δεν απευθύνεται στον εαυτό. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να επαναλάβει, χαμηλόφωνα, έναν αριθμό τηλεφώνου για να τον αποθηκεύσει στη μακροπρόθεσμη μνήμη του. Αυτή η μορφή εσωτερικής ομιλίας, η οποία δεν απευθύνεται σε κανένα εσωτερικό ή εξωτερικό αποδέκτη, είναι μέρος του φωνολογικού κύκλου. Αν και το φαινόμενο αυτό έχει αναλυθεί προσεκτικά και παίζει σημαντικό ρόλο στα μοντέλα μνήμης εργασίας (Baddeley & Hitch, 1974), υπάρχουν εύλογες αμφιβολίες εάν θα πρέπει να συμπεριληφθεί ως αυτο-ομιλία. Συνολικά, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι οι έννοιες όπως η αυτο-ομιλία και η σκέψη, παρόλο που μεταδίδουν διαφορετικές ιδέες, αλληλοεπικαλύπτονται, τουλάχιστον μερικώς, και έχουν ασαφή όρια.

Το φαινόμενο της αυτο-ομιλίας υφίσταται σε όλους τους τομείς της ψυχολογίας. Στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, είναι χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές μέσα από ένα σύνολο τεχνικών αυτορρύθμισης επέλεξαν την αυτο-ομιλία ως την πλέον κατάλληλη τεχνική για την ενίσχυση της μάθησης, της προσπάθειας και της καλύτερης απόδοσης στο σχολείο (Wolters, 1999). Πιο συγκεκριμένα, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η αυτο-ομιλία σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση (Callicott & Park, 2003; Wong, Harris & Graham, 1991; Kamann & Wong, 1993; Graham, Harris, & Mason, 2005), τα επίπεδα άγχους (Lodge, Tripp & Harte, 2000), την επίδοση επίλυσης αναγραμματισμού (Senay, Albarrachin, & Noguchi, 2010), την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Philpot & Bampurg, 1996), την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του φόβου (Meichenbaum, 1977). Επιπλέον, σε έρευνές του ο Burnett (1996, 1999, 2003) μελέτησε την επίδραση των "σημαντικών άλλων", μεταξύ των οποίων και ο εκπαιδευτικός, στην αυτο-ομιλία των μαθητών.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Hardy, et al. (2018), το φαινόμενο της αυτο-ομιλίας συμβαίνει εκτός από το χώρο του αθλητισμού και σε άλλα περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένου και αυτού της ΦΑ. Έχοντας επίγνωση της αυτο-ομιλίας των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ, μπορούμε να αντιληφθούμε πως αυτοί σκέφτονται ή αισθάνονται αλλά και πως ενεργούν σε μία συγκεκριμένη κοινότητα. Ωστόσο, αν και για τον εντοπισμό της πρώτης μελέτης που εξετάζει την επίδραση της αυτο-ομιλίας στη ΦΑ θα πρέπει να ανατρέξουμε μια εικοσαετία πίσω στο χρόνο (Anderson, Vogel, & Albrecht, 1999), η διαθέσιμη έρευνα είναι ιδιαίτερα

περιορισμένη (Goudas, Hatzidimitriou, & Kikidi, 2006). Σε γενικές γραμμές, οι έως τώρα μελέτες προβάλλουν την αυτο-ομιλία ως έναν ισχυρό παράγοντα αυτορρύθμισης ή αυτοελέγχου (Kolovelonis, Goudas, & Dermitzaki, 2012), ο οποίος παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατακτήσουν νέες κινητικές δεξιότητες. Από την άλλη, σύμφωνα με τον Θεοδωράκη (2015), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι υπομονετικοί και επίμονοι κατά την ένταξη της αυτο-ομιλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, σχετικά με τα προγράμματα παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί ΦΑ θα πρέπει να εκπαιδεύσουν τους μαθητές πως να επιλέγουν τον κατάλληλο τύπο αυτο-ομιλίας σύμφωνα με τις ατομικές τους ανάγκες, σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της δεξιότητας, το στάδιο εκμάθησης και τις διαμορφούμενες συνθήκες (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, et al., 2014). Επιπρόσθετα, στη ΦΑ ο στόχος της αυτο-ομιλίας δεν είναι μόνο να βελτιώσει τις επιδόσεις αλλά και να ωθήσει τους μαθητές να αγαπήσουν τη σωματική άσκηση και να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Zourbanos, 2013).

Σε ό,τι αφορά τη μέτρηση της αυτο-ομιλίας, θα πρέπει να επισημανθεί ότι "ο εσωτερικός λόγος είναι πολύ δύσκολος να μελετηθεί" (Vygotsky, 1986), μιας και δεν μπορεί να ανιχνευθεί από έναν εξωτερικό παρατηρητή. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση του φαινομένου της αυτο-ομιλίας καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητική, όταν τα δεδομένα για την κατανόηση των αντιλήψεων, κινήτρων και σκέψεων των ατόμων στηρίζονται σε αυτο-αναφορές τους (Guerrero, 2005). Η διαδικασία της συμπλήρωσης και συλλογής αυτο-αναφορών, συγκριτικά με τα ερωτηματολόγια, είναι λιγότερο περιοριστική, ενώ είναι συνήθως απλή, εύκολη και οικονομική (McDonald, 2008; Paulhus & Vazire, 2007). Για τους ερευνητές οι αυτο-αναφορές αποτελούν την καλύτερη μέθοδο αξιολόγησης, αφού οι συμμετέχοντες έχουν άμεση πρόσβαση σε πληροφορίες για τον εαυτό τους. Η μεθοδολογική προσέγγιση αυτο-αναφορών που έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο είναι η τεχνική της λίστας σκέψεων, όπου οι ερωτηθέντες καταγράφουν όλα όσα περνούν από το μυαλό τους σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Cacioppo, von Hippel, & Ernst, 1997). Η προαναφερόμενη τεχνική έχει εφαρμοστεί ευρέως με ιδιαίτερη επιτυχία στην κλινική ψυχολογία και επιτρέπει στους συμμετέχοντες να δημιουργούν και όχι να επικυρώνουν προκαθορισμένες σκέψεις. Ωστόσο, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι τόσο η κωδικοποίηση, όσο και η ανάλυση των λεκτικών δεδομένων είναι πολύπλοκη και χρονοβόρα, ενώ η συνεισφορά έμπειρων ερευνητών στη διαδικασία κρίνεται απαραίτητη. Επιπλέον, κατά την αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας οι ερευνητές πρέπει να είναι προσεκτικοί, σχολαστικοί

αλλά και ευαίσθητοι σε θέματα όπως για παράδειγμα πολιτισμικές διαφορές και στερεότυπα (Van Raalte & Vincent, 2017). Εάν και η λίστα σκέψεων αποτελεί τη συνηθέστερη μορφή μέτρησης της αυτο-ομιλίας, παρουσιάζει μία σειρά από μειονεκτήματα. Έτσι, είναι πιθανό οι συμμετέχοντες να κάνουν σκέψεις οι οποίες δεν μπορούν να αξιολογηθούν, επειδή είναι ενοχλητικές ή δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές (Morin, Duhnych & Racy, 2018). Εκτός των άλλων, ενδεχομένως, οι συμμετέχοντες να λησμονούν ή να ανακαλούν λανθασμένα σκέψεις (Nisbett & Wilson, 1977; Matt, Garcia, Primicias, Frericks, & De Fabia, 1999), να αναφέρουν τι θα μπορούσαν ή τι θα ήθελαν να σκεφτούν και όχι τι πραγματικά σκέφτηκαν (Dobson & Dozois, 2003; Van de Mortel, 2008), και να είναι ευάλωτοι στην προσωπική ανάδειξη (Uttl, Morin, & Hamper 2011).

Μολονότι το ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του φαινομένου της αυτο-ομιλίας και των παραγόντων διαμόρφωσής της στη ΦΑ προοδεύει, σε πρόσφατες μελέτες (Ada, et al., 2019; Marjanović et al., 2019; Zourbanos, et al., 2014) έγινε χρήση ενός οργάνου μέτρησης που έχει σχεδιαστεί για το πεδίο του αθλητισμού. Πιο συγκεκριμένα, μια προσαρμοσμένη έκδοση της Κλίμακας Αυτόματης Αυτο-ομιλίας για τη ΦΑ (Automatic Self-Talk Questionnaire for Physical Education, ASTQ-PE) (Zourbanos et al., 2014) χορηγήθηκε για την αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας των μαθητών. Το όργανο αποτελούνταν από 40 θέματα και αξιολογούσε τέσσερις θετικές (19 θέματα) και τέσσερις αρνητικές (21 θέματα) διαστάσεις αυτο-ομιλίας. Οι θετικές διαστάσεις της αυτο-ομιλίας περιελάμβαναν αναφορές για εμπύχωση (π.χ. δυνατά), έλεγχο άγχους (π.χ. χαλάρωσε), συγκέντρωση (π.χ. συγκεντρώσου) και αυτοπεποίθηση (π.χ. είμαι πολύ καλά προετοιμασμένος). Οι αρνητικές διαστάσεις αυτο-ομιλίας περιελάμβαναν ανησυχία (π.χ. πάλι λάθος), αποφυγή προσπάθειας (π.χ. θέλω να σταματήσω), σωματική κόπωση (π.χ. είμαι κουρασμένος/η) και άσχετες σκέψεις (π.χ. πεινάω). Ωστόσο, έχει επισημανθεί από τους ερευνητές ότι η ανάπτυξη μίας κλίμακας, που θα αξιολογεί πιο ολοκληρωμένα τη δομή της αυτο-ομιλίας των μαθητών, θα αποτελέσει ένα σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση της αυτο-ομιλίας των μαθητών/τριών.

Συνεπώς, σκοπός της έρευνας ήταν η δημιουργία ενός οργάνου μέτρησης της αυτο-ομιλίας στο μάθημα της ΦΑ, προκειμένου να γίνει αντιληπτό το φαινόμενο της αυτο-ομιλίας, καθώς και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Η έρευνα διενεργήθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, συλλέχθηκαν και ταξινομήθηκαν οι σκέψεις των

μαθητών/τριών, ενώ στη δεύτερη φάση μέσω της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης εκτιμήθηκε η δομή του οργάνου μέτρησης. Τέλος, στην τρίτη φάση, έγινε χρήση επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης και επαναξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Περαιτέρω, εξετάστηκε η διακριτή και τρέχουσα εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ένα ικανό όργανο, τόσο για τη μέτρηση της φύσης της αυτο-ομιλίας, όσο και της συχνότητάς στο μάθημα της ΦΑ.

Φάση 1η - Συλλογή και ταξινόμηση των σκέψεων

Πρωταρχικός στόχος στην πρώτη φάση ήταν η συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων σκέψεων των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος ΦΑ με την τεχνική της λίστας σκέψεων. Εν συνεχεία, με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου έγινε κατηγοριοποίηση των σκέψεων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 544 μαθητές και μαθήτριες (287 αγόρια και 257 κορίτσια) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (259 ΣΤ΄ Δημοτικού, 102 Α΄ Γυμνασίου, 93 Β΄ Γυμνασίου και 90 Γ΄ Γυμνασίου) με Μ.Ο. ηλικίας 13.3 (\pm 1.14) χρόνια. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου 2017-2018.

Διαδικασία

Χορηγήθηκε έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αρχικά, οι μαθητές/ριες ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ανώνυμη και εμπιστευτική ενώ είχαν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούσαν. Παράλληλα, επειδή οι μαθητές/ριες ήταν κάτω των 16 ετών, ενημερώθηκαν γραπτά οι γονείς τους και υπέγραψαν φόρμα συναίνεσης συμμετοχής. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες και χρόνος (5 λεπτά) αφού πριν είχαν λάβει μέρος σε μάθημα ΦΑ, βάσει του εβδομαδιαίου προγράμματος της σχολικής μονάδας. Κανένας συμμετέχων δεν ανέφερε κάποιο πρόβλημα σχετικά με την κατανόηση των απαιτούμενων. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να ανακαλέσουν και να καταγράψουν οποιαδήποτε σκέψη έκαναν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ΦΑ που είχε προηγηθεί με βάση τις συστάσεις των Glass και Arnkoff (1997) για τη λίστα

σκέψεων και τις αναδρομικές αναφορές. Δεν δόθηκε καμία εντολή σχετικά με τον αριθμό των καταγεγραμμένων σκέψεων. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν παρουσία του ερευνητή, ενώ ο εκπαιδευτικός ΦΑ δεν είχε καμία ανάμειξη σε όλη τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Τέλος, οι μαθητές/ριες ενημερώθηκαν ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Ανάλυση των δεδομένων

Στα δεδομένα που συλλέχθηκαν ακολουθήθηκε η διαδικασία όπως περιγράφεται από τον Boyatzis (1998), με ανάλυση περιεχομένου (Content analysis) στηριζόμενη στη θεματική ανάλυση (thematic analysis approach). Η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως "μια ερευνητική τεχνική που επιτρέπει την έγκυρη εξαγωγή συμπερασμάτων για το περιεχόμενο των υπό μελέτη στοιχείων, η οποία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των συμβολικών εννοιών που κρύβονται μέσα στα μηνύματα, είτε αυτά προέρχονται από το γραπτό είτε από τον προφορικό λόγο" (Krippendorff, 2004). Στην ανάλυση περιεχομένου των σκέψεων έλαβαν μέρος συνολικά πέντε ανεξάρτητοι κριτές, οι οποίοι διέθεταν την απαιτούμενη τεχνογνωσία και τα προσόντα, σύμφωνα με τις υποδείξεις των Dunn, Bouffard και Rogers (1999).

Η ανάλυση/επεξεργασία των δεδομένων περιελάμβανε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο (προπαρασκευαστικό), καταχωρήθηκαν όλες οι σκέψεις σε μονάδες κειμένου. Στο δεύτερο στάδιο, οι μονάδες κειμένου διαχωρίστηκαν σε στοχευμένες και αυθόρμητες σκέψεις και κατηγοριοποιήθηκαν περαιτέρω σε υπο-διαστάσεις σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο των Latinjak et al. (2014).

Πρώτο στάδιο

Σ' αυτό το στάδιο συμμετείχαν τρεις κριτές, εκ των οποίων, ο πρώτος ήταν μέλος Δ.Ε.Π. (Αναπληρωτής Καθηγητής) με αντικείμενο την Ψυχολογία της ΦΑ και Αθλητισμού, ο δεύτερος ήταν εκπαιδευτικός ΦΑ, ο οποίος είχε μεγάλο βαθμό εξοικείωσης με το περιβάλλον και τον πληθυσμό που μελετάται (σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και ο τρίτος ήταν ψυχολόγος. Επιπρόσθετα, οι δύο τελευταίοι είχαν ολοκληρώσει τις Μεταπτυχιακές τους σπουδές και ήταν, εν δυνάμει, Υποψήφιοι Διδάκτορες Αθλητικής Ψυχολογίας. Αρχικά, ο πρώτος συγγραφέας συγκέντρωσε και καταχώρησε όλες τις σκέψεις που κατέγραψαν οι μαθητές/τριες στη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ. Ακολούθως, με βάση τη θεωρία

ότι η κάθε μονάδα κειμένου αποτελεί μία ανεξάρτητη φράση/λέξη/δήλωση, η οποία έχει δικό της νόημα (Lyons, 1981), οι τρεις κριτές διαχώρισαν σε μονάδες κειμένου τις σκέψεις. Από τα δεδομένα συλλέχθηκαν συνολικά 7.500 σκέψεις.

Κατόπιν τούτου, οι κριτές κλήθηκαν να ελέγξουν και να αναλύσουν τις σκέψεις, ξεχωριστά ο ένας από τον άλλον, επιδιώκοντας την έγκαιρη απόρριψη σκέψεων, που πιθανόν στη εξέλιξη της διαδικασίας θα προκαλούσαν προβλήματα (Schniering & Rapee, 2004). Πριν από την κατηγοριοποίηση των σκέψεων αφαιρέθηκαν όσες πλεόναζαν (περιττές σκέψεις), απομονώθηκαν και απορρίφθηκαν όσες είχαν ακατάλληλο περιεχόμενο (προσβλητικές-υβριστικές σκέψεις) και αποκλείστηκαν όσες δεν ήταν δυνατόν να διαβαστούν ή να αποδοθεί το περιεχόμενό τους (ακατανόητες σκέψεις). Ακολούθως, συγχωνεύθηκαν σκέψεις με την ίδια σημασία (συνώνυμες), ανεξάρτητα από το ρηματικό χρόνο ("βαριέμαι- βαρέθηκα"). Κατόπιν, επιχειρήθηκε να ερμηνευτούν επιφωνήματα (*Ωχ!*), μονοσύλλαβες δηλώσεις (*Ναι! Όχι!*) και να αποκωδικοποιηθούν λέξεις-κλειδιά. Εν συνεχεία, σύνθετες σκέψεις απλοποιήθηκαν (π.χ. η πρόταση "μην σταματάς, θα το πετύχεις" διαχωρίστηκε σε "μην σταματάς" και "θα το πετύχεις"), ενώ σκέψεις που σχετιζόταν με τεχνικές οδηγίες που αφορούσαν ασκήσεις με σαφήνεια και ακρίβεια (π.χ. "λύγισε γόνατα", "σαγόνι στο στήθος" κατά την εκτέλεση κυβίστησης στην Ενόργανη Γυμναστική) καθώς και όσες ανέφεραν συγκεκριμένες δεξιότητες (π.χ. "σούταρε" στο ποδόσφαιρο), αναδιατυπώθηκαν ώστε να γενικευτούν (π.χ. "Φτιάξε/πρόσεξε/ διόρθωσε την τεχνική σου"). Περαιτέρω, οι μονάδες κειμένου κωδικοποιήθηκαν σε σκέψεις-θέματα. Σύμφωνα με τους Braun και Clarke, (2006) "κάθε θέμα μπορεί να συναντάται κατ' επανάληψη μέσα στα δεδομένα και αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο σε ό,τι αφορά την ερευνητική υπόθεση". Όλη η προαναφερόμενη επεξεργασία είχε ως αποτέλεσμα την μείωση των σκέψεων σε 1.136, οι οποίες αναλύθηκαν στο επόμενο στάδιο. Ο βαθμός συμφωνίας (αριθμός συμφωνημένων θεμάτων/ αριθμός συνολικών θεμάτων * 100) μεταξύ των κριτών ήταν 96%.

Δεύτερο στάδιο

Στο συγκεκριμένο στάδιο ζητήθηκε από ακόμη δύο κριτές, που δεν συμμετείχαν στη μελέτη, να συνεισφέρουν στην ανάλυση/κατηγοριοποίηση. Και οι δύο ήταν μέλη Δ.Ε.Π. των Σχολών Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού με αντικείμενο διδασκαλίας τις γνωστικές διαδικασίες. Ειδικότερα, ο πρώτος ήταν

Καθηγητής στην Ψυχολογία της Απόδοσης στον Αθλητισμό, ενώ ο δεύτερος λέκτορας στην Αθλητική Ψυχολογία. Οι κριτές, οι οποίοι είχαν πρακτική εμπειρία σε ποιοτικές αναλύσεις και ιδιαίτερα στη θεματική ανάλυση περιεχομένου αυτο-ομιλίας, επιβεβαίωσαν ότι οι κατευθυντήριες γραμμές ήταν σαφείς και κατανοητές. Στη συνέχεια ταξινόμησαν τις σκέψεις των μαθητών/τριών σε κατηγορίες αυτο-ομιλίας, ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον, ακολουθώντας τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου που περιγράφεται από τους Latinjak et al. (2014). Η οδηγία που δόθηκε ήταν “να μελετηθούν και να ταξινομηθούν τα θέματα με βάση το περιεχόμενο των σκέψεων σε στοχευμένες και μη στοχευμένες” σύμφωνα με τους ορισμούς που προσφέρονται από τους Christoff, Gordon, και Smith, (2011).

Αφού ο κάθε κριτής ολοκλήρωσε τη διαδικασία κατηγοριοποίησης εκτιμήθηκε ο βαθμός συμφωνίας τους (89%). Κατόπιν, μέσα από μία σειρά ομαδικών συνεδριών δόθηκαν απαραίτητες διευκρινίσεις, λύθηκαν τυχόν απορίες και εξομαλύνθηκαν πιθανές διαστάσεις απόψεων. Οι πιθανές λύσεις που πρότεινε κάποιος από τους κριτές τέθηκαν προς συζήτηση σε όλη την ομάδα έως ότου να επιτευχθεί συμφωνία. Σε περίπτωση διαφωνίας ζητήθηκε από τους κριτές να επαναδιαπραγματευθούν έως ότου καταλήξουν σε κοινά αποδεκτή λύση. Εάν και πάλι ήταν ανέφικτη μία ομόφωνη απόφαση, σχετικά με τις σκέψεις μίας κατηγορίας, τότε αυτή θα αποκλειόταν από την τελική ταξινόμηση. Παράλληλα, οι κριτές είχαν από κοινού αποφασίσει ότι όσες σκέψεις δεν ήταν δυνατό να ενσωματωθούν σε μία κατηγορία, θα καταγράφονταν στην κατηγορία «διάφορα» και στη συνέχεια θα απορρίπτονταν. Η πρόθεση των κριτών ήταν να διασφαλιστεί ότι η κατηγοριοποίηση στην τελική της μορφή θα επιδοκιμαστεί και θα υποστηριχθεί από το σύνολό τους.

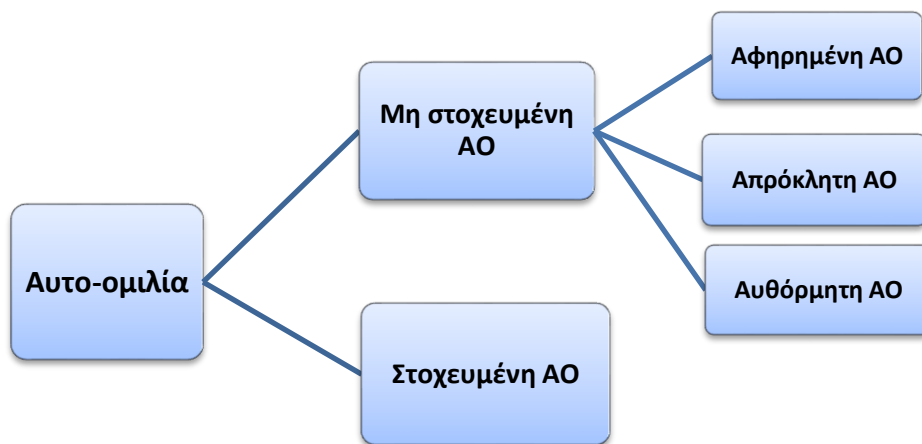
Η δομή και το περιεχόμενο των αυθόρμητων σκέψεων

Οι κριτές αναφορικά με την κατηγοριοποίηση στηρίχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο του Latinjak και των συνεργατών του (2014) όπου η βασική διαφορά μεταξύ των δύο τύπων σκέψεων ήταν η πρόθεση: οι στοχευμένες (goal directed) σκέψεις, όπου γίνεται εσκεμμένη χρήση λέξεων ή φράσεων που χρησιμοποιούνται κυρίως για την επίλυση ενός προβλήματος ή για τη βελτίωση επίδοσης σε ένα έργο και οι μη στοχευμένες (undirected) σκέψεις, οι οποίες έρχονται στο νου απρόσκλητα και αβίαστα, συνδέονται με το επικείμενο έργο και τα αντίστοιχα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Στη συνέχεια, οι κριτές προχώρησαν στην ταξινόμηση των σκέψεων, αν

και επισήμαναν ότι πρόκειται για μια δύσκολη διαδικασία, ειδικά όταν ζητάμε από μαθητές να ανακαλέσουν τι λένε στον εαυτό τους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν συνολικά 492 μη στοχευμένες σκέψεις (συμφωνία μεταξύ των κριτών 87%). Ωστόσο, οι κριτές αναγνώρισαν ότι ορισμένες σκέψεις (π.χ., πάμε, έλα) θα μπορούσαν να ερμηνευτούν είτε ως στοχευμένες (αφού δύναται να εμφανιστούν σκόπιμα), είτε ως μη στοχευμένες (αφού μπορούν να εμφανιστούν ακούσια), άποψη που συμβαδίζει με αυτή του Klinger (2009). Ο ερευνητής υποστήριξε ότι συχνά μη στοχευμένες και στοχευμένες σκέψεις παρουσιάζουν το ίδιο περιεχόμενο. Η κατηγοριοποίηση των μη στοχευμένων σκέψεων έγινε με βάση τους ορισμούς του Christoff et al. (2011). Πιο συγκεκριμένα έγινε δισε αφηρημένες σκέψεις (mind wandering), σε απρόκλητες (stimulus independent) και σε αυθόρμητες σκέψεις (spontaneous). Στο σχήμα 5.1 παρουσιάζεται η ταξινόμηση των σκέψεων με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των Latinjak et al. (2014).

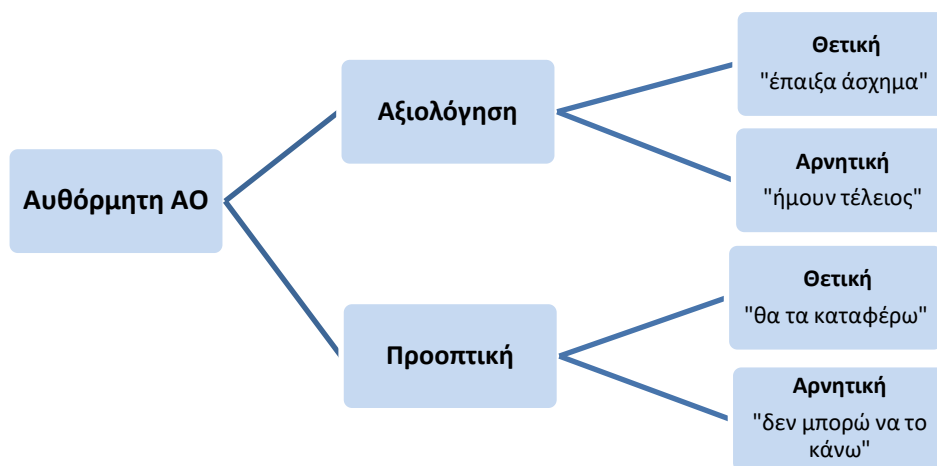


Σχήμα 5.1 Ταξινόμηση των σκέψεων σε στοχευμένες-μη στοχευμένες με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των Latinjak et al. (2014)

Για να εξασφαλιστεί ότι οι κριτές έχουν κατανοήσει πλήρως τις διαφορές μεταξύ των τριών προαναφερόμενων τύπων σκέψεων τους δόθηκαν χαρακτηριστικά παραδείγματα (άσχετα με την έρευνα). Στα αποτελέσματα εντοπιστηκε ότι οι μη στοχευμένες σκέψεις ήταν αφηρημένες ($n = 24$), πιο σπάνια απρόκλητες ($n = 11$), αλλά κυρίως αυθόρμητες ($n = 457$). Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των κριτών ήταν 95%.

Σε ό,τι αφορά τις αφηρημένες σκέψεις, ένας εκ των κριτών πρότεινε να μην συμπεριληφθούν στο υπό κατασκευή όργανο μέτρησης αυτο-ομιλίας, στηριζόμενος σε αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών. Πιο αναλυτικά, ανιχνεύθηκε ότι η αφηρημένη αυτο-ομιλία δεν έχει σχέση με άμεσα ερεθίσματα και συμπεριφορές, μεταβάλλεται με βάση την ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου, μπορεί να είναι σκόπιμη ή ακούσια και μειώνεται στη διάρκεια της δοκιμασίας (Latinjak, 2018a; 2018b). Η πρόταση τέθηκε προς συζήτηση και έγινε αποδεκτή. Από την άλλη, οι απρόκλητες (χωρίς έναυσμα) σκέψεις διαπιστώθηκε ότι δεν σχετίζονται με καταστάσεις που προκαλούν συναισθήματα ενώ είναι πιο συχνές πριν την έναρξη και μετά το τέλος του μαθήματος της ΦΑ. Εκτός αυτού, ο περιορισμένος τους αριθμός πιθανόν να μειώσει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα οι κριτές ομόφωνα αποφάσισαν να αποκλείσουν τις απρόκλητες σκέψεις από τη συνέχεια της ταξινομήσης. Άρα, ήταν δυνατή μόνο η εκτεταμένη ανάλυση της δομής και του περιεχομένου των αυθόρμητων σκέψεων.

Αναφορικά με την κατηγοριοποίηση των αυθόρμητων σκέψεων οι κριτές, στηριζόμενοι στην ταξινομήση των Latinjak et al. (2014), τις διέκριναν σύμφωνα με δύο άξονες: ως προς την κατεύθυνση, όπου οι σκέψεις διαχωρίστηκαν με βάση το περιεχόμενό τους σε θετικές (positive, $n = 186$) και αρνητικές (negative, $n = 271$) και ως προς το χρόνο αναφοράς δηλαδή με αναφορά σε κάτι που έχει γίνει (αξιολόγηση) ή με αναφορά σε κάτι που εξελίσσεται ή πρόκειται να γίνει (προοπτική). Λαμβάνοντας υπόψη ότι, οι αυθόρμητες σκέψεις, ως επί το πλείστον, είναι ένα μίγμα ενδεχόμενων και αναδρομικών σκέψεων με θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο (Latinjak, et al., 2017), οι σκέψεις ταξινομήθηκαν σε αναδρομικές (retrospective, $n = 197$) και ενδεχόμενες (anticipatory, $n = 260$). Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των κριτών στη διάκριση ως προς την κατεύθυνση και ως προς τον χρόνο αναφοράς ήταν 90% και 76% αντίστοιχα. Συνεπώς η **αυθόρμητη** ΑΟ περιλαμβάνει 4 υποκατηγορίες (Σχήμα 5.2): τη *θετική αξιολόγηση* ($n = 84$), την *αρνητική αξιολόγηση* ($n = 113$), τη *θετική προοπτική* ($n = 102$) και την *αρνητική προοπτική* ($n = 158$).



Σχήμα 5.2 Ταξινόμηση των αυθόρμητων σκέψεων μαθητών με βάση θεωρητικό πλαίσιο των Latinjak et al. (2014)

Κατόπιν ομόφωνης απόφασης των κριτών για το υπό κατασκευή όργανο μέτρησης επιλέχτηκαν συνολικά 24 θέματα αυθόρμητων σκέψεων (6 θέματα για κάθε υποκατηγορία) με βάση την εμφάνιση συχνότητά τους (Πίνακας 5.1)

| ΑΥΘΟΡΜΗΤΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ | | | |
|----------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| ΑΝΑΔΡΟΜΙΚΕΣ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ | ΑΝΑΔΡΟΜΙΚΕΣ ΘΕΤΙΚΕΣ | ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΕΣ ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ | ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΕΣ ΘΕΤΙΚΕΣ |
| Έπαιξα άσχημα / | Ήμουν τέλειος/-α | Δεν θέλω να παίξω | Θέλω να παίξω |
| Μπερδεύτηκα | Φανταστικό! | Δεν μπορώ να το | Θα κερδίσω |
| Τόσο κακός/ή! | Τα κατάφερα! | Θα αποτύχω | Μπορώ να το κάνω |
| Ήμουν άτυχος/-η | Το άξιζα | Θέλω να σταματήσω | Θα πετύχω |
| Πώς έγινε αυτό; | Το έκανα | Ας σταματήσω | Μπορώ να αλλάξω το |
| Είμαι ο χειρότερος/- | Έπαιξα καλά | Θα χάσουμε εξαιτίας | Αυτό θα είναι το |

Πίνακας 5.1. Ταξινόμηση αυθόρμητων σκέψεων των μαθητών με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των Latinjak et al., (2014) σύμφωνα με την εμφάνιση συχνότητας

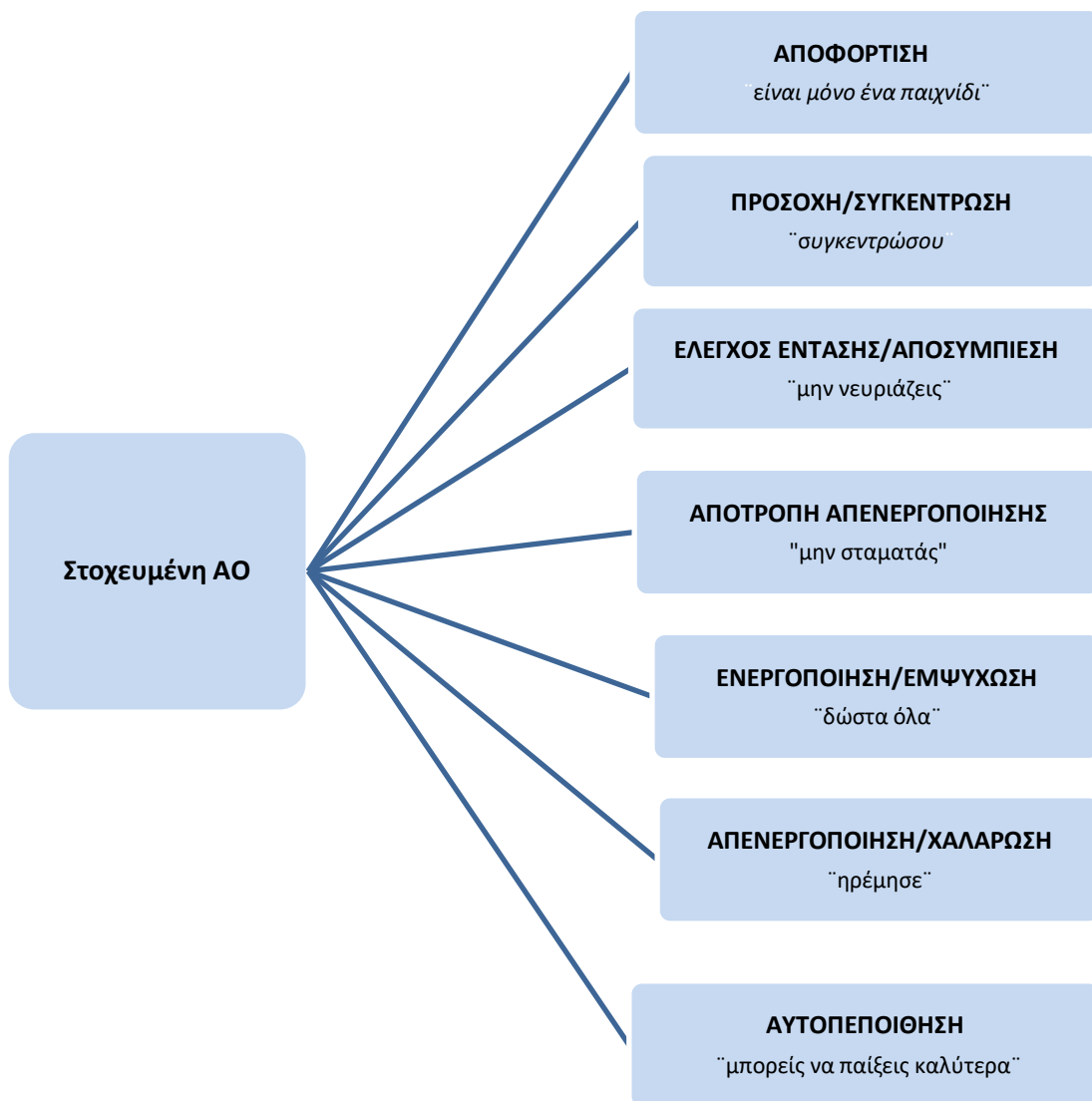
Η δομή και το περιεχόμενο των στοχευμένων σκέψεων

Η διαδικασία ανάλυσης του περιεχομένου των στοχευμένων σκέψεων ήταν πανομοιότυπη με αυτή που ακολουθήθηκε και στην ανάλυση των αυθόρμητων σκέψεων. Οι πέντε κριτές, αρχικά ανεξάρτητα και στη συνέχεια μέσα από ομαδικές συνεδρίες, ταξινόμησαν τις στοχευμένες σκέψεις σε διαστάσεις τις οποίες πρότειναν, επεξήγησαν και ανέπτυξαν ενώ για την κατανόησή τους χρησιμοποίησαν κατάλληλα

παραδείγματα. Σε περίπτωση διαφωνίας για τις κατηγορίες οι κριτές συζήτησαν εκ νέου έως ότου διασφαλιστεί ότι όλοι είχαν συμφωνήσει για τα αποτελέσματα. Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των κριτών υπολογίστηκε ξεχωριστά για κάθε διάσταση και η μικρότερη τιμή του ήταν 82%.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν συνολικά 644 στοχευμένες σκέψεις, οι οποίες αρχικά χωρίστηκαν με βάση δύο άξονες: ως προς την ενεργοποίηση (activation) και ως προς το χρόνο αναφοράς (time orientation). Σε ό,τι αφορά την ενεργοποίηση εμπεριέχονται οι σκέψεις που στοχεύουν στον έλεγχο ή τη δημιουργία ενεργοποιημένων και απενεργοποιημένων συναισθηματικών καταστάσεων. Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των κριτών ήταν 89%. Επίσης, σε ό,τι αφορά το χρόνο αναφοράς οι κριτές αναγνώρισαν ότι οι στοχευμένες δηλώσεις θα μπορούσαν να τοποθετηθούν σε ένα συνεχόμενο χρονικό πλαίσιο προσανατολισμένο από το παρελθόν έως το μέλλον με δύο ενδιάμεσα διαστήματα. Πιο συγκεκριμένα το πρώτο ενδιάμεσο διάστημα θα ήταν από το παρελθόν στο παρόν και το δεύτερο από το παρόν στο μέλλον, αντίστοιχα. Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των κριτών ήταν 91%. Το υψηλό ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των κριτών και στις δύο περιπτώσεις υπέδειξε, εν μέρει, την ορθότητα της ταξινόμησης και συγχρόνως επισήμανε ότι αυτή είναι προς την κατεύθυνση της αποφυγής συγχύσεων λόγω κάποιων φαινομενικά επικαλυπτόμενων κατηγοριών. Κατά συνέπεια, έγινε διάκριση των στοχευμένων σκέψεων σε επτά υποκατηγορίες (Σχήμα 5.3): αποφόρτιση (έλεγχος γνωστικών αντιδράσεων, $n=19$), προσοχή/συγκέντρωση (γνωστική και συμπεριφορική ρύθμιση $n = 208$), αποσυμπίεση (έλεγχος έντονης εσωτερικής κατάστασης, $n = 22$), αποτροπή απενεργοποίησης (έλεγχος ήπιας εσωτερικής κατάστασης, $n = 37$), εμπύχωση (δημιουργία ενεργοποιημένων καταστάσεων, $n = 123$), χαλάρωση (δημιουργία απενεργοποιημένων καταστάσεων, $n = 70$) και αυτοπεποίθηση (σκέψεις προσανατολισμένες στο μέλλον, $n = 160$).



Σχήμα 5.3. Ταξινόμηση με βάση τις υποκατηγορίες των στοχευμένων σκέψεων/δηλώσεων μαθητών (Latinjak et al. 2016)

Οι κριτές στηριζόμενοι στο θεωρητικό πλαίσιο του Latinjak et al. (2014) αλλά και σε πιο πρόσφατες μελέτες που διερεύνησαν τις στοχευμένες σκέψεις (Latinjak, Hatzigeorgiadis et al., 2017; Latinjak et al., 2019) συμφώνησαν και επέλεξαν για το υπό κατασκευή όργανο μέτρησης συνολικά 42 θέματα. Πιο αναλυτικά συμπεριέλαβαν, για κάθεμία από τις προαναφερθείσες επτά υποκατηγορίες έξι θέματα με βάση την εμφάνιση συχνότητάς τους (Πίνακας 5.2). Μια διευκρίνιση στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη, καθώς ένας εκ των κριτών πρότεινε να συμπεριληφθούν όλες οι σκέψεις που ξεκινούσαν με το "μην" ως μία κατηγορία (π.χ. «μην φοβάσαι», «μην εγκαταλείπεις»). Αρχικά, η πρόταση έγινε αποδεκτή και

πραγματοποιήθηκε η συγχώνευση των κατηγοριών “έλεγχος έντασης/αποσυμπίεση” και “αποτροπή ενεργοποίησης” ενώ η ανάλυσή της ως μία κατηγορία με την ονομασία “έλεγχος συναισθηματικών καταστάσεων” περιελάμβανε το άθροισμα των θεμάτων (12) των δύο υποκατηγοριών. Όμως, από τις αναλύσεις κατέστη σαφές ότι πρόκειται για δύο διαφορετικές κατηγορίες με αποτέλεσμα την επαναφορά της αρχικής ταξινόμησης των 7 υποκατηγοριών/παραγόντων.

| ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------------|---------------------------|-------------------------|------------------------------|
| Αποφόρτιση | Προσοχή-Συγκέντρωση | Έλεγχος έντασης-Αποσυμπίεση | Αποτροπή ενεργοποίησης | Ενεργοποίηση -Εμφύχωση | Απενεργοποίηση Χαλάρωση | Αυτοπεποίθηση |
| Δεν έγινε (και) τίποτα! | Συγκεντρώσου! | Μην είσαι νευρικός | Μην χαλαρώνεις! | Έλα! | Ηρέμησε! | Είσαι καλός/-ή |
| Όλοι κάνουν λάθη! | Πρόσεξε! RegCogBeh2 | Μην θυμώνεις | Μην εγκαταλείπεις! | Συνέχισε! | Χαλάρωσε! | Μπορείς να παίξεις καλύτερα, |
| Αυτά συμβαίνουν! | Δες τον στόχο | Μην μπερδεύεσαι | Μην παραδοθείς/ | Ξύπνα! | Υπομονή! | Τελειώνει ο χρόνος |
| Δεν ήταν δικό σου | Εστίασε! | Μην φοβάσαι! | Μην τα παρατάς! | Προσπάθησε (σκληρότερα)! | Ξεκουράσου! | Από εσένα εξαρτάται |
| Είναι απλά ένα παιχνίδι! | Παίξε άμυνα | Μην ανησυχείς! | Μην σταματάς! | Βάλε περισσότερη ενέργεια | Χρειάζεσαι ξεκούραση | Μπορείς να το διορθώσεις |
| Δεν είναι σημαντικό! | Δεν υπάρχει πολύς χρόνος | Μην έχεις ένταση! | Μην λυπάσαι! | Περισσότερη προσπάθεια | Κάνε ησυχία | Όλα θα πάνε καλά |

Πίνακας 5.2. Ταξινόμηση στοχευμένων σκέψεων των μαθητών με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των *Latinjak et al.*, (2014) σύμφωνα με την εμφάνιση συχνότητας

Συνοπτικά, οι κριτές ομόφωνα κατέληξαν σε:

- 11 παράγοντες (4 αυθόρμητων + 7 στοχευμένων σκέψεων)
- 66 θέματα (24 αυθόρμητων + 42 στοχευμένων σκέψεων)

Φάση 2η- Διερευνητική παραγοντική ανάλυση (EFA)

Ο σκοπός αυτής της φάσης ήταν να εξετάσει την παραγοντική δομή του οργάνου αξιολόγησης. Πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση για τις στοχευμένες και τις αυθόρμητες σκέψεις.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Η κλίμακα συμπληρώθηκε από 387 μαθητές/τριες (205 αγόρια και 182 κορίτσια), εκ των οποίων το 21,4% φοιτούσε στην ΣΤ΄ Δημοτικού, ενώ το 21.7%, το

20.7% και το 36.2% στις Α', Β', Γ' Γυμνασίου αντίστοιχα. Όσον αφορά τη μέση ηλικία των συμμετεχόντων αυτή ήταν 13.2 ± 1.12 χρόνια

Διαδικασία

Για την εφαρμογή της μελέτης υπήρξε η έγκριση από την Εσωτερική Επιτροπή Δεοντολογίας του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Κατόπιν, ενημερώθηκαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων για τους στόχους και τη διαδικασία υλοποίησης της έρευνας και αφού έδωσαν τη συγκατάθεσή τους ακολούθησε η ενημέρωση των εκπαιδευτικών ΦΑ. Εν συνεχεία, οι γονείς των μαθητών πληροφορήθηκαν εγγράφως για το σκοπό του προγράμματος και υπέγραψαν έντυπο συναίνεσης για τη συμμετοχή του παιδιού τους. Ακολούθως, τονίστηκε στους μαθητές ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι μπορούσαν να αποχωρήσουν από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή. Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στην ανωνυμία των δεδομένων και υπογραμμίστηκε ότι αυτά θα χρησιμοποιηθούν μόνο ερευνητικούς σκοπούς. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε αφού είχαν δοθεί οι απαραίτητες διευκρινίσεις και είχε προηγηθεί μάθημα ΦΑ. Ο διαθέσιμος χρόνος συμπλήρωσης ήταν 20'. Τέλος, στους συμμετέχοντες ζητήθηκε να αναφέρουν πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του τελευταίου μαθήματος ΦΑ έκαναν συγκεκριμένες σκέψεις. Οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν σε μια 5βάθμια κλίμακα από 0 = Ποτέ έως 4 = Πολύ συχνά, με βάση τις υποδείξεις των Amsel και Fichten (1998) για τις κλίμακες στα ερωτηματολόγια σκέψεων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για κάθε κλίμακα εκτελέστηκε μια σειρά από αναλύσεις κυρίων συνιστωσών για τον καθορισμό του αριθμού των παραγόντων μέσω των ιδιοτιμών και του αντίστοιχου διαγράμματος (scree plot), και ακολούθως αναλύσεις παραγόντων με περιστροφή αξόνων για να εξεταστούν οι φορτίσεις των θεμάτων στους παράγοντες που αναγνωρίστηκαν από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών, και παράλληλα η ακεραιότητα αλλά και η ερμηνεία των παραγόντων (Kline, 1994).

Αυθόρμητη αυτο-ομιλία

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών ανέδειξαν έξι παράγοντες με ιδιοτιμές > 1 . Από το Διάγραμμα ιδιοτιμών φάνηκε ότι θα έπρεπε να διατηρηθούν τέσσερις με έξι παράγοντες. Η παραγοντική ανάλυση με περιστροφή με

έξι παράγοντες έδειξε ότι δύο από τους παράγοντες περιείχαν διπλές φορτίσεις από διάφορα θέματα και μόνο δύο θέματα με μοναδικές φορτίσεις > .4, Όταν τα δύο αυτά θέματα απορρίφθηκαν η ανάλυση έδειξε πέντε παράγοντες με ιδιοτιμές > .1. Ωστόσο, το Διάγραμμα ιδιοτιμών και η ανάλυση με περιστροφή έδειξε τέσσερις ουσιαστικούς παράγοντες. Η τελική παραγοντική ανάλυση με κάθετη περιστροφή και ορισμό 4 παραγόντων έδειξε ότι αυτή η λύση ήταν η πιο ουσιαστική. Οι παράγοντες αντανακλούσαν διαφορετικές διαστάσεις αυθόρμητης αυτο-ομιλίας σύμφωνα με τις θεωρητικές προτάσεις των Latinjak et al. (2014): θετική αξιολόγηση, αρνητική αξιολόγηση, θετική προοπτική, αρνητική προοπτική. Ωστόσο, φάνηκε ότι η κλίμακα επιδέχονταν βελτιώσεις καθώς εξακολουθούσαν να υπάρχουν φορτίσεις θεμάτων σε διαφορετικούς παράγοντες. Οι ιδιοτιμές και οι φορτίσεις από την τελευταία παραγοντική ανάλυση εμφανίζονται στον Πίνακα 5.3.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΘΟΡΜΗΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ

| Θέματα | Παράγοντες | | | |
|----------------------------------|------------|------|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θετική αξιολόγηση | | | | |
| Τα κατάφερα - θέμα 3 | | | .71 | |
| Το άξιζα - θέμα 4 | | | .74 | |
| Το έκανα - θέμα 5 | | | .52 | |
| Έπαιξα καλά - θέμα 6 | | -.32 | .63 | |
| Θετική προοπτική | | | | |
| Θέλω να παίξω - θέμα 1 | | | | .52 |
| Θα κερδίσω - θέμα 2 | | | | .73 |
| Μπορώ να το κάνω - θέμα 3 | | | | .54 |
| Θα πετύχω - θέμα 4 | | -.36 | | .67 |
| Αρνητική αξιολόγηση | | | | |
| Έπαιξα άσχημα - θέμα 1 | | .72 | | |
| Μπερδεύτηκα - θέμα 2 | | .65 | | |
| Τόσο κακός/ή - θέμα 3 | .46 | .43 | | |
| Ήμουν άτυχος - θέμα 4 | | .45 | | |
| Είμαι ο χειρότερος - θέμα 6 | .52 | .37 | | |
| Αρνητική προοπτική | | | | |
| Δεν μπορώ να το κάνω - θέμα 2 | .64 | | | |
| Θα αποτύχω - θέμα 3 | .71 | | | |
| Θέλω να σταματήσω - θέμα 4 | .68 | | | |
| Ας σταματήσω καλύτερα - θέμα 5 | .60 | | | |
| Θα χάσουμε εξαιτίας μου - θέμα 6 | .49 | | | |

Πίνακας 5.3. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση αυθόρμητων σκέψεων: φορτίσεις παραγόντων (N = 387)

Στοχευμένη αυτο-ομιλία

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση κυρίων συνιστωσών ανέδειξαν εννέα παράγοντες με ιδιοτιμές > 1 . Από το Διάγραμμα παραγόντων φάνηκε ότι θα έπρεπε να διατηρηθούν έξι με οχτώ παράγοντες. Ακολούθησε παραγοντική ανάλυση με περιστροφή με οχτώ παράγοντες. Η εξέταση ανέδειξε επτά παράγοντες που αντανακλούσαν τις διαστάσεις της στοχευμένης αυτο-ομιλίας σύμφωνα με τις θεωρητικές προτάσεις των Latinjak et al. (2017). Πιο συγκεκριμένα: αποφόρτιση, προσοχή-συγκέντρωση, έλεγχος έντασης-αποσυμπίεση, αποτροπή ενεργοποίησης, ενεργοποίηση-εμπύχωση, απενεργοποίηση-χαλάρωση και αυτοπεποίθηση. Ωστόσο, έδειξε επιπλέον ότι τα θέματα τα οποία αφορούσαν την ‘αυτο-ομιλία προσανατολισμένη στο μέλλον’ είχαν χωριστεί σε δύο παράγοντες, με τρία θέματα να αφορούν ένα πιθανό νέο παράγοντα, ο οποίος αντανακλά την αίσθηση του σκοπού της ΦΑ (π.χ., σκοπός είναι να τα πάω καλά). Οι αναλύσεις με επτά και έξι παράγοντες δεν έδωσαν ξεκάθαρη ερμηνεία/λύση. Συνεπώς, αποφασίστηκε να δοκιμαστεί στην επόμενη φάση της ανάπτυξης η λύση με τους οχτώ παράγοντες, η οποία ωστόσο χρειαζόταν βελτιώσεις καθώς εξακολουθούσαν να υπάρχουν φορτίσεις θεμάτων σε διαφορετικούς παράγοντες. Οι ιδιοτιμές και οι φορτίσεις από την παραγοντική ανάλυση των οχτώ παραγόντων εμφανίζονται στον Πίνακα 5.4.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΗΣ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ

| <i>Θέματα</i> | <i>Παράγοντες</i> | | | | | | | |
|---|-------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| <i>Αποφόρτιση</i> | | | | | | | | |
| Δεν έγινε (και) τίποτα! | -.55 | | | | | .37 | | |
| Όλοι κάνουν λάθη! | | | | | | .71 | | |
| Αυτά συμβαίνουν! | | | | | | .74 | | |
| Δεν ήταν δικό σου λάθος! | .49 | | | | | .36 | | |
| Είναι απλά ένα παιχνίδι! | | | | | | .71 | | |
| Δεν είναι σημαντικό! | .39 | | | .32 | | | | |
| <i>Προσοχή-συγκέντρωση</i> | | | | | | | | |
| Συγκεντρώσου! | | | | | .69 | | | |
| Πρόσεξε! | | | | | .68 | | | |
| Δες τον στόχο | .61 | | | | | | | .31 |
| Εστίασε! | .78 | | | | | | | |
| Παίξε άμυνα | .59 | | | | | | | |
| Δεν υπάρχει πολύς χρόνος | .68 | | | | | | | |
| <i>Έλεγχος έντασης-αποσυμπίεση</i> | | | | | | | | |
| Μην είσαι νευρικός | .33 | | .66 | | | | | |
| Μην θυμώνεις | | | .66 | | | | | |
| Μην μπερδεύεσαι | | | .50 | | | | | |
| Μην φοβάσαι! | | | .56 | | | | | |
| Μην ανησυχείς! | | | .52 | | | | | |
| Μην έχεις ένταση! | .46 | | .42 | .33 | | | | |
| <i>Αποτροπή απενεργοποίησης</i> | | | | | | | | |
| Μην χαλαρώνεις! | | | .47 | | | | | |
| Μην εγκαταλείπεις! | .36 | .67 | | | | | | |
| Μην παραδοθείς/ υποκύψεις! | .51 | .59 | | | | | | |
| Μην τα παρατάς! | | .78 | | | | | | |
| Μην σταματάς! | | .72 | | | | | | |
| Μην λυπάσαι! | .38 | .45 | .37 | | | | | |
| <i>Ενεργοποίηση-Εμψύχωση</i> | | | | | | | | |
| Έλα! | | | | | .40 | | .39 | |
| Συνέχισε! | | .34 | | | | | .42 | .31 |
| Ξύπνα! | | | | | .36 | | | .36 |
| Προσπάθησε (σκληρότερα)! | | | | | .39 | | | .58 |
| Βάλε περισσότερη ενέργεια | .66 | | | | | | | .31 |
| Περισσότερη προσπάθεια | | | | | | | | .65 |
| <i>Απενεργοποίηση-Χαλάρωση</i> | | | | | | | | |
| Ηρέμησε! | | | | .31 | .34 | | .42 | |
| Χαλάρωσε! | | | | .62 | | | | |
| Υπομονή! | .41 | | | .48 | | | | |
| Ξεκουράσου! | .38 | | | .64 | | | | |
| Χρειάζεσαι ξεκούραση | | | | .61 | | | | |
| <i>Αυτοπεποίθηση</i> | | | | | | | | |
| Είσαι καλός/-ή | | | | | | | .71 | |
| Μπορείς να παίξεις καλύτερα, προσπάθησε! | | | | | | | .52 | |
| Τελειώνει ο χρόνος | .63 | | | | | | | |
| Από εσένα εξαρτάται | .59 | | | | | | | |
| Μπορείς να το διορθώσεις | .68 | | | | | | | |
| Όλα θα πάνε καλά | | | | | | | .66 | |

Πίνακας 5.4. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση στοχευμένων σκέψεων: φορτίσεις παραγόντων ($N = 387$)

Συμπέρασμα

Με βάση τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης έγινε αναθεώρηση των θεμάτων ώστε να αυξηθεί η συνοχή τους μέσα στον κάθε παράγοντα, αλλά και για να μειωθούν ομοιότητες ανάμεσα σε θέματα διαφορετικών παραγόντων. Η αναθεώρηση έγινε με επιλογή των θεμάτων που είχαν τις μεγαλύτερες φορτίσεις στον σχετικό παράγοντα, αλλά και αλλαγές στη διατύπωση κάποιων θεμάτων ώστε να είναι πιο απλά. Από τη διαδικασία αυτή προέκυψε η μορφή των ερωτηματολογίων που δοκιμάστηκαν στην επόμενη φάση της ψυχομετρικής αξιολόγησης των κλιμάκων. Εν τέλει, στην κλίμακα αυθόρμητης αυτο-ομιλίας συμπεριλήφθηκαν είκοσι θέματα, πέντε για κάθε μία από τις τέσσερις υπο-κλίμακες: θετική αξιολόγηση, αρνητική αξιολόγηση, θετική προοπτική, αρνητική προοπτική. Στην κλίμακα στοχευμένης αυτο-ομιλίας συμπεριλήφθηκαν τελικά σαράντα θέματα, πέντε για κάθε μία από τις οκτώ υπο-κλίμακες: αποφόρτιση, προσοχή/συγκέντρωση, έλεγχος έντασης/αποσυμπίεση, αποτροπή απενεργοποίησης, ενεργοποίηση/εμφύχωση, απενεργοποίηση/χαλάρωση, αυτοπεποίθηση και υπενθύμιση σκοπού.

Φάση 3^η- Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA)

Σκοπός της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης ήταν αφενός μεν να εξετάσει την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου που προέκυψε από την προηγούμενη φάση, αφετέρου δε να παρέχει στοιχεία για την τρέχουσα και διακριτή εγκυρότητα του οργάνου.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Η κλίμακα δόθηκε σε 507 μαθητές Α΄θμιας (Στ΄τάξη=119 μαθητές) και Β΄θμιας εκπαίδευσης (Α΄=124, Β΄=139, Γ΄ Γυμνασίου=125 μαθητές), αντίστοιχα. Οι μαθητές αποτελούσαν το 46,7% και οι μαθήτριες το 53.3% του δείγματος ενώ η μέση ηλικία τους ήταν 13.53 ± 1.11 χρόνια.

Διαδικασία

Για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, του εκπαιδευτικού ΦΑ και των γονέων. Οι

τελευταίοι αφού ενημερώθηκαν εγγράφως για το σκοπό της έρευνας, υπέγραψαν έντυπο συναίνεσης για τη συμμετοχή των παιδιών τους στη διαδικασία. Πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τονίστηκε ότι η συμμετοχή ήταν εθελοντική ενώ οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή. Παράλληλα, θα υπήρχε πλήρης ανωνυμία στην αξιολόγηση και ανάλυση των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν μετά από μάθημα ΦΑ και αφού είχαν δοθεί οι απαραίτητες διευκρινίσεις. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να αναφέρουν πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του τελευταίου μαθήματος ΦΑ έκαναν τις σκέψεις συγκεκριμένες σκέψεις. Οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν σε μια 5βάθμια κλίμακα από 0 = Ποτέ έως 4 = Πολύ συχνά.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα που προήλθαν από τη συλλογή των ερωτηματολογίων όπως αυτά προέκυψαν από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Η προαναφερόμενη ανάλυση υπέδειξε με σχετική καθαρότητα την παραγοντική δομή και των δύο κλιμάκων αυτο-ομιλίας, αλλά επίσης ανέδειξε ότι τα θέματα των παραγόντων χρειάζονταν αναθεώρηση κάτι που έγινε στη συνέχεια. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, για την επιβεβαιωτική ανάλυση αποφασίστηκε το δείγμα της έρευνας να χωριστεί σε δύο υπό-δείγματα ώστε η καταλληλότητα της κλίμακας να επαληθευτεί με επάρκεια.

Αυθόρμητη αυτο-ομιλία

Έλεγχος δομικής εγκυρότητας – Δείγμα 1 (n= 254).

Είκοσι θέματα ορίστηκαν να φορτίζουν σε τέσσερις παράγοντες, πέντε θέματα σε κάθε παράγοντα αυθόρμητης αυτο-ομιλίας: θετική αξιολόγηση, αρνητική αξιολόγηση, θετική προοπτική, αρνητική προοπτική. Τα αποτελέσματα για το πρώτο υπό-δείγμα έδειξαν ικανοποιητική προσαρμογή του μοντέλου που εξετάστηκε: Satorra-Bentler scales chi square= 214.74 με 164 βαθμούς ελευθερίας ($\chi^2/df= 1.31$), CFI= .93, RMSEA= .04 (.02 - .05). Οι φορτίσεις των θεμάτων παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.5 και οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων στον Πίνακα 5.6.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΘΟΡΜΗΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ

| Παράγοντας / Θέμα | Φόρτιση | Κατάλοιπο | R ² |
|-------------------------------|---------|-----------|----------------|
| Θετική αξιολόγηση | | | |
| (Τα πήγα καλά) θέμα 1 | .58 | .81 | .34 |
| (Σούπερ) θέμα 5 | .45 | .89 | .20 |
| (Τα κατάφερα) θέμα 9 | .50 | .86 | .28 |
| (Τέλεια) θέμα 13 | .44 | .90 | .19 |
| (Επαιξα καλά) θέμα 17 | .65 | .76 | .42 |
| Αρνητική αξιολόγηση | | | |
| (Χάλια σήμερα) θέμα 2 | .40 | .92 | .16 |
| (Πάλι λάθος) θέμα 6 | .45 | .89 | .21 |
| (Είμαι άχρηστος) θέμα 10 | .70 | .71 | .49 |
| (Επαιξα άσχημα) θέμα 14 | .53 | .85 | .28 |
| (Είμαι ο χειρότερος) θέμα 18 | .67 | .74 | .45 |
| Θετική προοπτική | | | |
| (Θα τα πάω καλά) θέμα 3 | .46 | .89 | .21 |
| (Θα κερδίσουμε) θέμα 7 | .39 | .92 | .15 |
| (Θα τα καταφέρω) θέμα 11 | .56 | .83 | .32 |
| (Θα πετύχω) θέμα 15 | .56 | .83 | .31 |
| (Θα είναι η μέρα μου) θέμα 19 | .34 | .94 | .11 |
| Αρνητική προοπτική | | | |
| (Δεν θέλω να συνεχίσω) θέμα 4 | .49 | .87 | .24 |
| (Δεν μπορώ να το κάνω) θέμα 8 | .43 | .90 | .19 |
| (Δεν θα τα καταφέρω) θέμα 12 | .54 | .85 | .29 |
| (Θέλω να σταματήσω) θέμα 16 | .52 | .85 | .27 |
| (Θα χάσουμε) θέμα 20 | .26 | .95 | .09 |

Πίνακας 5.5. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση αυθόρμητων σκέψεων: φορτίσεις παραγόντων (N = 254)

| Μεταβλητές | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------|------|------|------|---|
| Θετική αξιολόγηση | – | | | |
| Αρνητική αξιολόγηση | -.39 | – | | |
| Θετική προοπτική | .92 | -.42 | – | |
| Αρνητική προοπτική | -.37 | .88 | -.32 | – |

Πίνακας 5.6. Συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων της Κλίμακας αυθόρμητης αυτο-ομιλίας του 1^{ου} δείγματος (n= 254)

Έλεγχος δομικής εγκυρότητας – Δείγμα 2 (n= 253).

Ακολούθως, η ανάλυση επαναλήφθηκε και για το δεύτερο υπό-δείγμα χωρίς κάποια προσαρμογή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ικανοποιητική προσαρμογή του μοντέλου που εξετάστηκε: Satorra-Bentler scales chi square= 220.61, με 164 βαθμούς

ελευθερίας ($\chi^2/df= 1.35$), CFI= .91, RMSEA= .04 (.02 - .05). Οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.7

| Μεταβλητές | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------|------|------|------|---|
| Θετική αξιολόγηση | – | | | |
| Αρνητική αξιολόγηση | -.49 | – | | |
| Θετική προοπτική | .91 | -.49 | – | |
| Αρνητική προοπτική | -.51 | .76 | -.46 | – |

Πίνακας 5.7. Συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων της Κλίμακας αυθόρμητης αυτο-ομιλίας του 2^{ου} δείγματος (n= 253)

Στοχευμένη αυτο-ομιλία

Έλεγχος δομικής εγκυρότητας – Δείγμα 1 (n= 254).

Σαράντα θέματα ορίστηκαν να φορτίζουν σε οκτώ παράγοντες, πέντε θέματα σε κάθε παράγοντα στοχευμένης αυτο-ομιλίας: αποφόρτιση, προσοχή/συγκέντρωση, έλεγχος έντασης/αποσυμπίεση, αποτροπή απενεργοποίησης, ενεργοποίηση/εμφύχωση, απενεργοποίηση/χαλάρωση, αυτοπεποίθηση και υπενθύμιση σκοπού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε σχετικά καλή προσαρμογή του υποτιθέμενου μοντέλου, με τον συγκριτικό δείκτη προσαρμογής ωστόσο να είναι κάτω από το αποδεκτό επίπεδο: Satorra-Bentler scales chi square= 1227.64 με 712 βαθμούς ελευθερίας ($\chi^2/df= 1.72$), CFI= .86, RMSEA= .04 (.03 - .04). Εξετάζοντας τις φορτίσεις των μεταβλητών στους παράγοντες και τις υποδείξεις για μεγάλη συμμεταβολή λαθών, αναγνωρίστηκαν τα θέματα που δημιουργούσαν τα μεγαλύτερα προβλήματα σε κάθε παράγοντα. Οι φορτίσεις των θεμάτων παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.8 και οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων στον Πίνακα 5.9.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΗΣ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ

| <i>Παράγοντας/θέμα</i> | Φόρτιση | Κατάλοιπο | R ² |
|---|---------|-----------|----------------|
| <i>Αποφόρτιση(F1)</i> | | | |
| (Δεν έγινε τίποτα) θέμα 1 | .24 | .97 | .06 |
| (Όλοι κάνουν λάθη) θέμα 9 | .59 | .81 | .35 |
| (Αυτά συμβαίνουν) θέμα 17 | .63 | .76 | .40 |
| (Μπορεί να συμβεί σε όλους) θέμα 25 | .61 | .80 | .37 |
| <i>Προσοχή-συγκέντρωση(F2)</i> | | | |
| (Συγκεντρώσου) θέμα 2 | .42 | .91 | .18 |
| (Δώσε προσοχή) θέμα 10 | .68 | .73 | .36 |
| (Μείνε συγκεντρωμένος) θέμα 26 | .60 | .80 | .49 |
| (Συγκεντρώσου στο παιχνίδι) θέμα 34 | .62 | .79 | .38 |
| <i>Έλεγχος έντασης-Αποσυμπίεση(F3)</i> | | | |
| (Μην είσαι νευρικός) θέμα 3 | .46 | .89 | .21 |
| (Μην αγχώνεσαι) θέμα 19 | .42 | .91 | .17 |
| (Μην φοβάσαι) θέμα 27 | .63 | .77 | .40 |
| (Μην ανησυχείς) θέμα 35 | .39 | .89 | .31 |
| <i>Αποτροπή απενεργοποίησης(F4)</i> | | | |
| (Μην χαλαρώνεις) θέμα 4 | .56 | .83 | .32 |
| (Μην εγκαταλείπεις) θέμα 12 | .58 | .82 | .33 |
| (Μην παραδίνεσαι) θέμα 20 | .49 | .87 | .46 |
| (Μην τα παρατάς) θέμα 28 | .40 | .92 | .16 |
| <i>Ενεργοποίηση-Εμφύχωση(F5)</i> | | | |
| (Πάμε γερά) θέμα 5 | .58 | .82 | .34 |
| (Συνέχισε) θέμα 13 | .49 | .87 | .24 |
| (Δυνατά) θέμα 21 | .68 | .73 | .46 |
| (Προσπάθησε περισσότερο) θέμα 29 | .38 | .92 | .15 |
| <i>Απενεργοποίηση-Χαλάρωση(F6)</i> | | | |
| (Χαλάρωσε) θέμα 14 | .46 | .89 | .21 |
| (Κάνε υπομονή) θέμα 22 | .43 | .90 | .18 |
| (Περίμενε την ευκαιρία) θέμα 30 | .56 | .83 | .32 |
| (Ξεκουράσου λίγο) θέμα 38 | .42 | .91 | .18 |
| <i>Αυτοπεποίθηση(F7)</i> | | | |
| (Είμαι σίγουρος για τον εαυτό μου) θέμα 7 | .55 | .83 | .30 |
| (Είμαι δυνατός) θέμα 15 | .58 | .81 | .09 |
| (Μπορώ να τα καταφέρω) θέμα 23 | .42 | .91 | .18 |
| (Θα το πετύχω) θέμα 39 | .49 | .87 | .24 |
| <i>Υπενθύμιση σκοπού(F8)</i> | | | |
| (Σκοπός είναι να τα πάω καλά) θέμα 8 | .44 | .90 | .20 |
| (Σκοπός είναι να το ευχαριστηθώ) θέμα 16 | .30 | .95 | .09 |
| (Σκοπός είναι να γίνω καλύτερος) θέμα 24 | .51 | .86 | .26 |
| (Σκοπός είναι να μαθαίνω) θέμα 32 | .62 | .79 | .38 |

Πίνακας 5.8. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση στοχευμένων σκέψεων: φορτίσεις παραγόντων (N = 254)

| Μεταβλητές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| 1.Αποφόρτιση | – | | | | | | | |
| 2.Προσοχή-Συγκέντρωση | .36 | – | | | | | | |
| 3.Έλεγχος έντασης-Αποσυμπίεση | .48 | .51 | – | | | | | |
| 4.Αποτροπή Απενεργοποίησης | .22 | .45 | .77 | – | | | | |
| 5.Ενεργοποίηση-Εμφύχωση | .41 | .74 | .29 | .38 | – | | | |
| 6.Απενεργοποίηση- Χαλάρωση | .40 | .68 | .68 | .45 | .52 | – | | |
| 7.Αυτοπεποίθηση | .35 | .54 | .41 | .28 | .91 | .60 | – | |
| 8.Υπενθύμιση σκοπού | .49 | .53 | .42 | .22 | .65 | .75 | .84 | – |

Πίνακας 5.9. Συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων της Κλίμακας στοχευμένης αυτο-ομιλίας του 1^{ου} δείγματος (n= 254)

Έλεγχος δομικής εγκυρότητας – Δείγμα 2 (n= 253).

Ακολούθως, η ανάλυση επαναλήφθηκε και για το δεύτερο υπό-δείγμα αφού τα θέματα που αναγνωρίστηκαν στο πρώτο υπό-δείγμα αφαιρέθηκαν. Με την παραπάνω τροποποίηση στην ανάλυση συμπεριλήφθηκαν 32 θέματα, 4 για κάθε παράγοντα στοχευμένης αυτο-ομιλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν αποδεκτή προσαρμογή του μοντέλου που εξετάστηκε: Satorra-Bentler scales chi square= 558.14, με 436 βαθμούς ελευθερίας ($\chi^2/df= 1.28$), CFI= .90, RMSEA= .03 (.02 - .04). Οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.10.

| Μεταβλητές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|--------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| 1. Αποφόρτιση | – | | | | | | | |
| 2. Προσοχή-Συγκέντρωση | .39 | – | | | | | | |
| 3. Έλεγχος έντασης-Αποσυμπίεση | .42 | .44 | – | | | | | |
| 4. Αποτροπή Απενεργοποίησης | .25 | .54 | .79 | – | | | | |
| 5. Ενεργοποίηση-Εμφύχωση | .41 | .72 | .28 | .55 | – | | | |
| 6. Απενεργοποίηση- Χαλάρωση | .52 | .59 | .68 | .58 | .45 | – | | |
| 7. Αυτοπεποίθηση | .31 | .58 | .30 | .33 | .91 | .43 | – | |
| 8. Υπενθύμιση σκοπού | .56 | .59 | .40 | .36 | .69 | .69 | .82 | – |

Πίνακας 5.10. Συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων της Κλίμακας στοχευμένης αυτο-ομιλίας του 2^{ου} δείγματος (n= 253)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η κατασκευή ενός οργάνου μέτρησης που να αξιολογεί τις σκέψεις των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ. Παράλληλα, η καινοτομία της συγκεκριμένης έρευνας συνίσταται στο γεγονός ότι στην υπάρχουσα βιβλιογραφία της ψυχολογίας δεν επισημαίνεται άλλη μελέτη που να εξετάζει την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των μαθητών/τριών στο μάθημα της ΦΑ. Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα, αρχικά πραγματοποιήθηκε αναγνώριση και καταγραφή των σκέψεων/δηλώσεων. Κατόπιν, εφαρμόστηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (Item Content Relevance Analysis), ακολουθώντας τις υποδείξεις των Dunn et al. (1999). Κατ' αυτόν τον τρόπο, αφενός αποκλείστηκαν οι σκέψεις που δεν μπορούσαν να ενσωματωθούν σε κάποια κατηγορία, αφετέρου οι εναπομείναντες σκέψεις κωδικοποιήθηκαν σε θέματα με βάση τη σύσταση των Braun και Clarke (2006): "ένα θέμα συνιστά μία σημαντική πληροφορία σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα, εν προκειμένω μία δήλωση, η οποία μπορεί να συναντάται επαναλαμβανόμενα μέσα στα δεδομένα". Εν συνεχεία, με τη χρήση ποιοτικής ανάλυσης (Boyatzis, 1998) έγινε ταξινόμηση των σκέψεων. Η κάθε κατηγορία ήταν αυτόνομη ως προς το νόημά της, ενώ παράλληλα απέκλειε η μία την άλλη. Οι ερευνητές κατέληξαν σε δύο κατηγορίες σκέψεων: τις αυθόρμητες και τις στοχευμένες. Οι αυθόρμητες σκέψεις χωρίστηκαν ως προς την κατεύθυνση (θετική ή αρνητική) και ως προς το χρόνο, με αναφορά στο παρελθόν (αξιολόγηση) ή με

αναφορά στο μέλλον(προοπτική). Κατά συνέπεια, διακρίθηκαν σε τέσσερις υποκατηγορίες: *θετική αξιολόγηση* με αναφορά στο παρελθόν σε σκέψεις σχετικές με την επιτυχία (π.χ. τα κατάφερα), *αρνητική αξιολόγηση* με αναφορά στο παρελθόν που σχετίστηκε με την αποτυχία είτε λόγω εσωτερικών παραμέτρων (π.χ. δεν έπαιξα καλά σήμερα) είτε λόγω εξωτερικών παραγόντων (π.χ. ήμουν άτυχος), *θετική προοπτική* με αναφορά στο μέλλον που σχετίζονταν με την επιθυμία για επιτυχία ή πίστη για το αποτέλεσμα (π.χ. θα νικήσουμε), και *αρνητική προοπτική* με αναφορά σε αρνητικές προβλέψεις (π.χ. δεν θα μπορέσω να το κάνω), καθώς και επιθυμίες εγκατάλειψης (π.χ. θέλω να σταματήσω). Από την άλλη, οι σκέψεις που αποσκοπούσαν στην επίτευξη αυτορρύθμισης ή/και κάποιου στόχου (στοχευμένες) ταξινομήθηκαν σε επτά υποκατηγορίες: για έλεγχο των γνωστικών αντιδράσεων που επικεντρώνεται στην αποφόρτιση (π.χ. δεν πειράζει), για γνωστική και συμπεριφορική ρύθμιση δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην προσοχή/συγκέντρωση (π.χ. συγκεντρώσου), για έλεγχο έντονης εσωτερικής κατάστασης που εστιάζει στον έλεγχο της έντασης/αποσυμπίεση (π.χ. μην ανησυχείς), για έλεγχο ήπιας εσωτερικής κατάστασης που δίνει έμφαση στην αποτροπή απενεργοποίησης (π.χ. μην χαλαρώνεις), για δημιουργία ενεργοποιημένων καταστάσεων που στρέφεται στην ενεργοποίηση /εμπύχωση (π.χ. πάμε), για δημιουργία απενεργοποιημένων καταστάσεων που ρίχνει το βάρος στην απενεργοποίηση/χαλάρωση (π.χ. ηρέμησε), και, τέλος, σκέψεις προσανατολισμένες στο μέλλον εστιάζοντας στην αυτοπεποίθηση (π.χ. μπορώ να το πετύχω). Σε γενικές γραμμές, οι ερευνητές μέσω της ανάλυσης περιεχομένου των σκέψεων/δηλώσεων πρόκριναν τις συχνότερα εμφανιζόμενες σκέψεις από κάθε διάσταση ή κατηγορία, ενώ ταυτόχρονα αναδιατύπωσαν δηλώσεις, ώστε αυτές να μπορούν να γενικευθούν για όλα τα αντικείμενα διδασκαλίας της ΦΑ, βάσει του Αναλυτικού προγράμματος.

Άξιο αναφοράς είναι, επίσης, το γεγονός ότι οι ΚΑΦΑ εξετάστηκαν μέσω διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, διότι περιελάμβανε θέματα που δεν είχαν εξεταστεί στο παρελθόν. Ως εκ τούτου, η προαναφερόμενη ανάλυση συνεισέφερε τόσο στη διερεύνηση της παραγοντικής δομής του οργάνου αξιολόγησης, όσο και στην διαπίστωση τυχόν αμφισβητήσιμων θεμάτων που αποκλείστηκαν από την ανάλυση. Πιο αναλυτικά, διεξήχθησαν δύο διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις, εκ των οποίων η πρώτη εξέτασε τη δομή των διαστάσεων της αυθόρμητης αυτο-ομιλίας, ενώ η δεύτερη τη δομή των διαστάσεων της στοχευμένης αυτο-ομιλίας. Συγκεκριμένα, η Κλίμακα Αυθόρμητης αυτο-ομιλίας έδωσε ικανοποιητική δομή τεσσάρων

παραγόντων, ενώ η Κλίμακα Στοχευμένης αυτο-ομιλίας οκτώ παραγόντων, συμπεριλαμβανομένου και ενός επιπλέον παράγοντα που συσχετίστηκε με την προσανατολισμένη στο μέλλον αυτο-ομιλία και αφορούσε την υπενθύμιση του σκοπού (π.χ., σκοπός είναι να μάθω, σκοπός είναι να περάσω καλά).

Εν τέλει, διεξήχθη επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, ώστε να ελεγχθεί, εάν οι παράγοντες που έχουν προεπιλεγεί ισχύουν. Ουσιαστικά, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι η Κλίμακα Αυθόρμητης αυτο-ομιλίας αποτυπώνεται πιο καλά από ένα μοντέλο 4 παραγόντων, ενώ η Κλίμακα Στοχευμένης αυτο-ομιλίας απεικονίζεται καλύτερα από ένα μοντέλο 8 παραγόντων, αντίστοιχα. Θα αποτελούσε σημαντική παράλειψη να μην τονίσουμε ότι οι κατηγορίες των σκέψεων που υιοθετήθηκαν είχαν επισημανθεί τόσο σε μελέτες της αθλητικής ψυχολογίας (Latinjak, et al., 2014; Latinjak, Hatzigeorgiadis et al., 2017; Latinjak et al., 2019), όσο και της νευροψυχολογίας (Christoff et al., 2011).

Επιπροσθέτως, στην παρούσα μελέτη οι αυθόρμητες σκέψεις αποτέλεσαν τη συντριπτική πλειοψηφία των μη στοχευμένων σκέψεων, ενώ οι μαθητές/τριες έκαναν χρήση περισσότερων στοχευμένων αντί αυθόρμητων, ενδεχόμενων αντί αναδρομικών και αρνητικών αντί θετικών δηλώσεων, αντίστοιχα. Τα ευρήματα αυτά είναι σε συνέπεια με τα αποτελέσματα των Latinjak et al. (2014), ενώ έρχεται, εν μέρει, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα ερευνών (Hardy et al., 2001; Zourbanos et al., 2009), στα οποία οι αρνητικές σκέψεις μειονεκτούν αριθμητικά των θετικών.

Εκτός των άλλων, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μέχρι τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια οι προηγούμενες μελέτες, που διερεύνησαν τις σκέψεις των μαθητών/τριών στο μάθημα της ΦΑ (Ada et al., 2019; Marijanovic et al., 2019; Zourbanos et al. 2014), χρησιμοποίησαν ένα όργανο αξιολόγησης προερχόμενο από το πεδίο του αθλητισμού. Πιο συγκεκριμένα την Κλίμακα Αυτόματης Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό (ΚΑΑ), η οποία προσαρμόστηκε στο περιβάλλον της ΦΑ. Επομένως, η ανάγκη ανάπτυξης ενός οργάνου μέτρησης που θα εξέταζε πολύπλευρα τη δομή της αυτο-ομιλίας των μαθητών, όταν αυτοί διδάσκονται το αντικείμενο της ΦΑ, ήταν επιβεβλημένη.

Αντιπαραβάλλοντας την ΚΑΑ με την Κλίμακα αυτο-ομιλίας στη ΦΑ γίνεται αντιληπτό ότι η δομή των σκέψεων των αθλητών εμφανίζει σημαντικές ομοιότητες αλλά και διαφορές με τη δομή των σκέψεων των μαθητών. Σχετικά με τις ομοιότητες

των δύο οργάνων μέτρησης, διακρίνουμε κοινές κατηγορίες/παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά την ΚΑΑ και την Κλίμακα Αυθόρμητης αυτο-ομιλίας, οι κοινές κατηγορίες είναι δύο: η κατηγορία *ανησυχία* που περικλείει αρνητική αξιολόγηση (π.χ., πάλι λάθος έκανα, δεν είμαι τόσο καλός) και σύμφωνα με τους Hatzigeorgiadis και Biddle (2000) αποτελούν την πλειοψηφία των αρνητικών σκέψεων και η κατηγορία *αποφυγή προσπάθειας/εγκατάλειψη* που αφορά αρνητική προοπτική (π.χ. θέλω να σταματήσω). Αναφορικά με την Κλίμακα Στοχευμένης αυτο-ομιλίας, τέσσερις κατηγορίες εμφανίζονται κοινές με τις αντίστοιχες της ΚΑΑ. Αρχικά, η κατηγορία *εμπύχωση*, όπου συγκαταλέγονται σκέψεις σχετικές με την ενεργοποίηση, διατήρηση ή ολοκλήρωση μιας προσπάθειας και συνάδουν με τα ευρήματα των Weinberg, Gould και Jackson (1980), οι οποίοι χρησιμοποίησαν τέτοιες σκέψεις, προκειμένου να αυξήσουν την παρακίνηση. Κατόπιν, η κατηγορία *έλεγχος άγχους* που περιλαμβάνει σκέψεις που εστιάζουν στον έλεγχο της έντασης/αποσυμπίεση (π.χ. μην εκνευρίζεσαι) αλλά και στην απενεργοποίηση/ χαλάρωση (π.χ. ηρέμησε), και ουσιαστικά συνδέεται με την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων του άγχους (Hanton & Jones, 1999; Hardy et al., 1996). Εν συνεχεία, η κατηγορία *αυτοπεποίθηση* που περιλαμβάνει σκέψεις σχετικά με την πίστη στις δυνατότητες (π.χ. πιστεύω σε μένα) και την ετοιμότητά τους (π.χ., μπορώ να το κάνω, μπορώ να τα καταφέρω), αποτελέσματα που συμφωνούν με αυτά των Hardy et al. (2001). Τέλος, η τέταρτη κατηγορία χαρακτηρίστηκε από σκέψεις που απεικονίζουν τη *συγκέντρωση/προσοχή* (π.χ., συγκεντρώσου, πρόσεξε) και ήταν σε συνέπεια με έρευνες που υποστήριξαν ότι τέτοιου είδους σκέψεις βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα (Nideffer, 1993; Van Raalte et al., 1994). Από την άλλη, βασική διαφορά των δύο Κλιμάκων αποτελεί η διάκριση των σκέψεων. Στους μεν αθλητές πραγματοποιήθηκε η παραδοσιακή διάκριση μεταξύ θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας και των αντίστοιχων υποδιαστάσεών τους (Finn, 1985; Weinberg, 1988; Hardy et al., 1996; Weinberg, 1988; Zinnser et al., 2006), στους δε μαθητές έγινε με βάση τις σύγχρονες διαστάσεις της οργανικής αυτο-ομιλίας ανάμεσα σε αυθόρμητη και στοχευμένη (Latinjak, et al., 2019). Επιπλέον, ανιχνεύθηκε μία ακόμη κατηγορία στοχευμένων σκέψεων που κάνουν οι μαθητές. Αυτή ονομάστηκε “υπενθύμιση σκοπού” και αναφέρεται σε σκέψεις που συνδέονται με το σκοπό της ΦΑ (π.χ. σκοπός είναι να διασκεδάσω). Οι διαφορές αυτές, ενδεχομένως, να οφείλονται στα διαφορετικά κίνητρα αθλητών-μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τα κίνητρα των αθλητών αφορούν την ευχαρίστηση από την ενασχόληση με το άθλημα και τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα του αθλητισμού

(Frederick & Ryan, 1993), ενώ τα κίνητρα των μαθητών συνδέεται με την διευκόλυνση της μάθησης, την προσπάθεια, την καλύτερη απόδοση (Wolters, 1999) αλλά και την απόλαυση της φυσικής δραστηριότητας, τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης (Zourbanos, 2013).

Τέλος, σε ό,τι αφορά τη διακριτή εγκυρότητα των κλιμάκων, αυτή ελέγχθηκε μέσω της εξέτασης των συσχετίσεων μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων από το μοντέλο της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Σύμφωνα με τον Bagozzi (1990), αν αυτές οι συσχετίσεις είναι σημαντικά μικρότερες από 1.00, τότε μπορεί να υποστηριχθεί η διακριτή εγκυρότητα του μοντέλου. Στην περίπτωση μας, τόσο στην Κλίμακα αυθόρμητης αυτο-ομιλίας (4 παράγοντες), όσο και στην Κλίμακα στοχευμένης αυτο-ομιλίας (8 παράγοντες) οι συσχετίσεις ήταν στατιστικά μικρότερες της μονάδας, επιβεβαιώνοντας τη διακριτή εγκυρότητα. Τέλος, οι ψυχομετρικές ιδιότητες του οργάνου υποστηρίχθηκαν και μέσω δομικής και τρέχουσας εγκυρότητας.

Πρακτικές εφαρμογές

Οι ΚΑΦΑ μπορούν να αποτελέσουν ένα εύχρηστο και ωφέλιμο μέσο σε εκπαιδευτικούς ΦΑ για την πληρέστερη κατανόηση των σκέψεων των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να εξετάσουν πιο σχολαστικά τις σκέψεις των μαθητών και ενδεχομένως να οδηγήσουν σε αναθεώρηση συγκεκριμένων νοητικών διεργασιών. Για παράδειγμα στο περιβάλλον του αθλητισμού, σε έρευνά τους οι Hatzigeorgiadis και Biddle (2002) εντόπισαν περιπτώσεις, όπου αθλητές μέσω αρνητικών σκέψεων πέτυχαν μεγαλύτερη ενεργοποίηση, με συνέπεια να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Ανάλογες περιπτώσεις μπορούν να αξιολογηθούν μέσω των ΚΑΦΑ και να μας προσφέρουν ευεργετικές πληροφορίες σχετικά με τη διαμόρφωση των σκέψεων.

Περιορισμοί και μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει σημαντικά ευρήματα σχετικά με την αυτο-ομιλία των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλεφθούν κάποιοι περιορισμοί. Καταρχάς, ο μικρός αριθμός μελετών που διερευνά την αυτο-ομιλία στο πεδίο της ΦΑ αποτέλεσε ένα σοβαρό περιορισμό στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης. Κατά συνέπεια, ένα σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας βασίστηκε στην προϋπάρχουσα γνώση από το χώρο της αθλητικής ψυχολογίας, όπου το φαινόμενο της αυτο-ομιλίας έχει ερευνηθεί συστηματικά την τελευταία 20ετία. Επίσης, τόσο η ηλικιακή κατηγορία όσο και περιοχή διεξαγωγής αποτελούν

περιορισμό της μελέτης. Πιο αναλυτικά, η συλλογή των δεδομένων περιορίστηκε σε μαθητές ηλικίας 12-15 ετών που φοιτούσαν σε Σχολικές Μονάδες των Περιφερειών Θεσσαλίας, Στερεάς Ελλάδας και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Μελλοντικές έρευνες σε διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες και περιοχές θα αναδείξουν, εάν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Ένας επιπρόσθετος περιορισμός είναι τα μειονεκτήματα της λίστας σκέψεων, μέθοδος που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, οι αυτο-αναφορές είναι ευάλωτες στην προσωπική προβολή (Uttl, Morin, & Hamper 2011), ενώ είναι πιθανό οι μαθητές να αναφέρουν κοινωνικά επιθυμητές ή «αποδεκτές» απαντήσεις αντί να παρέχουν τις πραγματικές τους σκέψεις (Dobson & Dozois, 2003; Van de Mortel, 2008), ή, ενδεχομένως, να επιθυμούν να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες του ερευνητή αναφορικά με τα ευρήματα της μελέτης (Nisbett & Wilson 1977). Προκειμένου να αποφευχθεί η τελευταία παράμετρος, ο ερευνητής, κατά την ενημέρωση των συμμετεχόντων στην έρευνα, τόνισε ιδιαίτερα τον σπουδαίο ρόλο της γνησιότητας των απαντήσεων. Εντούτοις, οι αυτο-αναφορές μπορούν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τις αντιλήψεις, τα κίνητρα και γενικά αυτό που σκέφτεται κάποιος (Guerrero, 2005). Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης μπορούν να διασταυρωθούν μελλοντικά με ευρήματα που θα προέρθουν από άλλες μεθόδους συλλογής σκέψεων (π.χ. βιντεοσκόπηση, συνέντευξη, παρατήρηση) στο μάθημα της ΦΑ σε ένα δείγμα μαθητών/τριών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Εν κατακλείδι, οι ΚΑΦΑ φαίνεται να είναι ένα υποσχόμενο, ψυχομετρικά αξιόπιστο και ιεραρχικά δομημένο όργανο, το οποίο αξιολογεί το περιεχόμενο και τους παράγοντες που διαμορφώνουν την οργανική αυτο-ομιλία (αυθόρμητη και στοχευμένη), την οποία βιώνουν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος ΦΑ, και παρέχει υποστήριξη για την πολυδιάστατη φύση της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI. ΕΡΕΥΝΑ 4η

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΝΔΥΝΑΜΩΤΙΚΟΥ/ΑΠΟΔΥΝΑΜΩΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ, ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΤΑΙΩΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

“Άλλαξε τις σκέψεις σου και μπορείς να αλλάξεις τον κόσμο”

(Norman Vincent Peale, Αμερικανός συγγραφέας)

Σκοπός της 1^{ης} έρευνας ήταν η εξέταση των σχέσεων μεταξύ του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ, της ικανοποίησης των ΒΨΑ των μαθητών και της αυτο-ομιλίας τους (θετική και αρνητική) στο μάθημα της ΦΑ. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν, ότι το παρεχόμενο, από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ, κλίμα παρακίνησης και η ανάγκη ικανοποίησης των ΒΨΑ μπορούν να διαμορφώσουν την αυτο-ομιλία των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η θετική αυτο-ομιλία των μαθητών σχετίστηκε θετικά με το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, την αυτονομία, την ικανότητα και τις κοινωνικές σχέσεις. Αντίθετα, η αρνητική αυτο-ομιλία σχετίστηκε θετικά μόνο με το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στο εγώ, ενώ σχετίστηκε αρνητικά με το προσανατολισμένο κλίμα στη μάθηση, την ικανότητα και τις κοινωνικές σχέσεις. Εντούτοις, ο τρόπος αξιολόγησης της αυτο-ομιλίας των μαθητών έγινε με μία σύντομη έκδοση της Κλίμακας αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό. Συνεπώς, τα ευρήματά μας χρειαζόταν πρόσθετη έρευνα ώστε να επιβεβαιωθούν και να γενικευτούν.

Η 2^η έρευνα περιελάμβανε μια πιο διεξοδική εξέταση. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το κλίμα παρακίνησης, που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ, εστίασε στην υποστήριξη της αυτονομίας ενώ παράλληλα με την ικανοποίηση των ΒΨΑ των μαθητών διερευνήθηκε και η ματαίωσή τους. Επιπροσθέτως, στην αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας χρησιμοποιήθηκε, αυτή τη φορά, η πλήρης έκδοση της ΚΑΑ. Τα ευρήματα επισήμαναν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ δημιουργούν στο μάθημα ένα

Αυτο-ομιλία και Φυσική Αγωγή

περιβάλλον που υποστηρίζει την αυτονομία και ικανοποιεί τις ΒΨΑ των μαθητών ενώ ταυτόχρονα προλαμβάνει την ανάγκη ματαίωσής τους, δύναται να επηρεάσει θετικά την αυτο-ομιλία των μαθητών. Ωστόσο, το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε προερχόταν από το πεδίο του αθλητισμού και είχε προσαρμοστεί στη ΦΑ. Άρα, και σ' αυτή την περίπτωση, τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευθούν με προσοχή.

Επομένως, προέβαλε ως απολύτως απαραίτητη η ανάγκη ανάπτυξης ενός ψυχομετρικά αξιόπιστου και ιεραρχικά δομημένου οργάνου που αφενός μεν θα αξιολογεί την οργανική αυτο-ομιλία, αφετέρου δε θα παρέχει υποστήριξη για την πολυδιάστατη φύση της, συμβάλλοντας στην πληρέστερη κατανόησή της στο περιβάλλον της ΦΑ. Αυτό αποτέλεσε και τον σκοπό της 3^{ης} μελέτης. Η έρευνα διεξήχθη σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, συλλέχθηκαν τα δεδομένα και διενεργήθηκε ανάλυση περιεχομένου ώστε να κατηγοριοποιηθούν οι σκέψεις. Στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση προκειμένου να εξεταστεί η παραγοντική δομή του οργάνου. Τέλος, στην τρίτη φάση, έγινε επανεξέταση των θεμάτων μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης και συγχρόνως εκτιμήθηκε η τρέχουσα και διακριτή εγκυρότητα της κλίμακας. Από τις αναλύσεις προέκυψαν δώδεκα παράγοντες, εκ των οποίων τέσσερις σχετιζόταν με την αυθόρμητη αυτο-ομιλία (αρνητική/θετική αξιολόγηση, αρνητική/θετική προοπτική) και οχτώ με την στοχευμένη αυτο-ομιλία (αποφόρτιση, προσοχή/συγκέντρωση, αποσυμπίεση, αποτροπή ενεργοποίησης, εμπύχωση, χαλάρωση, αυτοπεποίθηση και υπενθύμιση σκοπού). Τα ευρήματα της μελέτης παρουσίασαν την Κλίμακα αυθόρμητης αυτο-ομιλίας ΦΑ (ΚΑΑΦΑ), και την Κλίμακα στοχευμένης αυτο-ομιλίας ΦΑ (ΚΣΑΦΑ) ως πολλά υποσχόμενου οργάνου, τόσο για τη μέτρηση της πολυδιάστατης φύσης, όσο και της συχνότητας της αυτο-ομιλίας στη ΦΑ.

Σκοπός της 4^{ης} έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης του περιβάλλοντος παρακίνησης μέσα από ένα νέο θεωρητικό πλαίσιο (Ενδυναμωτικό/Αποδυναμωτικό κλίμα παρακίνησης), της ικανοποίησης και της ματαίωσης των ΒΨΑ, και του νέου οργάνου μέτρησης της αυτο-ομιλίας (αυθόρμητη και στοχευμένη) των μαθητών κατά την διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ.

Η Ames (1992b) υποστήριξε ότι ένα περιβάλλον μπορεί να χαρακτηριστεί από τις πληροφορίες που δίνονται από τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό (εκπαιδευτικοί, συμμαθητές, γονείς). Σύμφωνα με τους Myers και Rocca (2001) η εκπαιδευτική διαδικασία έχει αναγνωριστεί ως μία κοινωνία μάθησης όπου οι μαθητές φοιτούν με

βάση τόσο το μαθησιακό περιεχόμενο όσο και τις επικοινωνιακές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών. Η σχέση εκπαιδευτικών- μαθητών έχει αποτελέσει σημείο αναφοράς σε αρκετές ερευνητικές προσπάθειες. Είναι κοινά παραδεκτό ότι πρόκειται για μία σχέση αμοιβαία, ενεργητική, αλληλένδετη και διαπροσωπική ενώ η εξουσία της είναι συνεχώς διαπραγματεύσιμη (Claus, Chory, & Malachowski, 2012; Frymier & Houser, 2000; Golish & Olson, 2000; Papaioannou & McDonald, 1993; Paulsel & Chory-Assad, 2004; Pintrich, 2000). Κατά συνέπεια, εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στη συμπεριφορά των μαθητών σε ένα μαθησιακό περιβάλλον. Για παράδειγμα, το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, ο διαμοιρασμός της εξουσίας, οι πράξεις του, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί, η ανατροφοδότηση, η αναγνώριση, η αξιολόγηση και η εν γένει συμπεριφορά του μπορούν να δημιουργήσουν ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, μία "αύρα", ένα "κλίμα παρακίνησης". Με άλλα λόγια, το κλίμα παρακίνησης είναι οι παράγοντες που σχετίζονται με την συγκεκριμένη κατάσταση μέσα στην οποία βρίσκεται και δραστηριοποιείται το άτομο. Η έρευνα την τελευταία εικοσαετία επιβεβαιώνει ότι βασικός καθοριστικός παράγοντας στις εμπειρίες που βιώνει ένας μαθητής στη ΦΑ είναι το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό (Duda, Papaioannou, Appleton, Quested & Krommidas, 2014).

Θεωρία των Στόχων Επίτευξης (AGT)

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών περιέγραψε και όρισε αυτό το κλίμα παρακίνησης μέσα από την θεωρία των στόχων επίτευξης (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1989) μία από τις πλέον δημοφιλείς θεωρίες παρακίνησης (Braithwaite, et al., 2011; Keegan, Spray, Harwood, & Lavalley, 2010; Ommundsen & Lemyre, 2007; Roberts, 2012). Η προαναφερόμενη θεωρία προτείνει ότι το κλίμα παρακίνησης είναι το κοινωνικό περιβάλλον που περικλείει τους μαθητές και είναι μια αντιστοίχιση του "τι λένε και τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί, πώς σχεδιάζουν το μάθημα, πως αλληλεπιδρούν και παρακινούν, πως επιδοκιμάζουν ή παρέχουν ανατροφοδότηση, μετά από επιθυμητές επιδόσεις ή λάθη" (Duda, 2001). Πιο συγκεκριμένα, όταν το κλίμα παρακίνησης εστιάζει στην προσωπική βελτίωση, την προσπάθεια και την εκμάθηση ή την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναφέρεται ως "κλίμα παρακίνησης στη δουλειά ή στη μάθηση" (mastery climate), ενώ όταν το κλίμα επικεντρώνεται στην κοινωνική σύγκριση, την καλύτερη απόδοση από άλλους και την κοινωνική αναγνώριση αναφέρεται ως "κλίμα παρακίνησης στο εγώ ή στην απόδοση" (performance climate). Επιπρόσθετα, η Duda (1992) διαπίστωσε ότι ενώ η αντίληψη

της ικανότητας σε άτομα προσανατολισμένα στην μάθηση δεν έχει κάποιο αντίκτυπο σε άτομα προσανατολισμένα στην απόδοση έχει επιπτώσεις (δυσπροσαρμοστικές-ανεπιθύμητες συμπεριφορές, όπως αποφυγή δραστηριότητας, έλλειψη προσπάθειας και αρνητικά συναισθήματα όπως στρες, απογοήτευση, ανησυχία, κ.ά.). Έτσι, άτομα προσανατολισμένα στη μάθηση αντιλαμβάνονται ως επιτυχία την ανάπτυξη ικανοτήτων, ενώ για άτομα προσανατολισμένα στην απόδοση η επιτυχία ισοδυναμεί με την υπεροχή σε σύγκριση με τις ικανότητες των άλλων (Roberts, et.al., 2007).

Σε ό,τι αφορά τη ΦΑ και τα προγράμματα που εφαρμόζονται "δεν μπορούμε να έχουμε ποτέ ισότητα στις ικανότητες, συνεπώς ο στόχος είναι να ελπίζουμε σε ισότητα στη δραστηριοποίηση" (Nicholls, 1992). Ερευνητές μελετώντας τη θεωρία των στόχων επίτευξης στο πεδίο της ΦΑ, εντόπισαν ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση σχετίστηκε με θετικά συναισθήματα που βίωναν οι μαθητές (Biddle, Wang, Kavussanu, & Spray, 2003; Spray, Biddle, & Fox, 1999; Vlachopoulos, Biddle, & Fox 1997), πειθαρχία στο μάθημα (Papaioannou 1998; Spray & Wang, 2001), ενίσχυση συνεργατικών δεξιοτήτων και ενσυναίσθησης (Goudas & Magotsiou, 2009), αυξημένα επίπεδα προσπάθειας (Duda, Fox, Biddle, & Armstrong, 1992; Taylor Taylor, Ntoumanis, Standage, & Spray, 2010; Treasure & Roberts, 2001; Vlachopoulos & Biddle 1996; Wang & Liu, 2007; Zhang, 2009), αυτο-εκτίμηση (Kavussanu, 2007), υπευθυνότητα και φροντίδα (Dyson, 2001) και πρόθεση για συμμετοχή σε ΦΔ (Biddle, Soos & Chatzisarantis, 1999; Goudas, Biddle, & Underwood, 1995; Digelidis, Della & Papaioannou, 2005; Lintunen, Valkonen, Leskinen & Biddle, 1999; Papaioannou & McDonald, 1993; Papaioannou, Sagovits, Ampatzoglou, Kalogiannis & Skordala, 2011). Από την άλλη, ο προσανατολισμός στο εγώ σχετίστηκε με μείωση της προσπάθειας (Xiang & Lee, 1998), μείωση της εσωτερικής παρακίνησης (Digelidis & Papaioannou, 1999) και αρνητικά συναισθήματα στο μάθημα, όπως για παράδειγμα άγχος, θυμός, και απογοήτευση (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, & Auweele, 2009; Papaioannou & Kouli, 1999).

Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (SDT)

Επιπλέον, αρκετοί ερευνητές ερμήνευσαν το κλίμα παρακίνησης μέσα από τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985; 2000), η οποία αναφέρεται τόσο στην ποιότητα της παρακίνησης (γιατί ένα άτομο εμπλέκεται σε μία δραστηριότητα), όσο και στην ποσότητά της (πόσο παρακινημένο είναι ένα άτομο). Αρχικά, βασιζόμενοι στη 2^η υπο-θεωρία του αυτοκαθορισμού, τη θεωρία της οργανικής

ολοκλήρωσης (Organismic Integration Theory; Ryan & Deci, 2000), οι ερευνητές διέκριναν την παρακίνηση σε:

- *αυτόνομη παρακίνηση* (autonomous motivation), η οποία αναφέρεται όταν τα άτομα επιλέγουν και καθορίζουν τα ίδια τη συμπεριφορά τους (Standage & Ryan, 2012). Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανήκουν η εσωτερική παρακίνηση και από τους τύπους της εξωτερικής παρακίνησης η αναγνωρίσιμη ρύθμιση (identified regulation) και η ολοκληρωμένη ρύθμιση (integrated regulation)
- *ελεγχόμενη παρακίνηση* (controlled motivation), η οποία αναφέρεται όταν η συμπεριφορά καθορίζεται από εξωτερικά συμβάντα, ανταμοιβές ή τιμωρίες. Η πλευρά αυτή περιλαμβάνει την εξωτερική και την ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση (external/ introjected regulation) (Deci & Ryan, 2008; Ntoumanis, 2001a).

Μια σειρά ερευνητικών μελετών στο περιβάλλον της ΦΑ επισήμανε ότι όταν ο εκπαιδευτικός ενστερνίζεται τις αντιλήψεις των μαθητών προσφέρει αξιόλογες εναλλακτικές λύσεις στο μάθημα, μεριμνά αληθινά για τους μαθητές και επιτρέπει τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων αναπτύσσοντας ένα κλίμα παρακίνησης που υποστηρίζει την αυτονομία (autonomy support climate). Η αυτόνομη παρακίνηση στη ΦΑ σχετίστηκε με την ευχαρίστηση (Jaakkola et al. 2017), θετικές στάσεις για τη ΦΑ (Säfvenbom, Haugen & Bulie 2014), αυξημένα επίπεδα ΦΔ εντός ΦΑ (Aelterman et al. 2012) και εκτός ΦΑ (Haerens et al. 2010) καθώς και με μελλοντικές προθέσεις για άσκηση εκτός ΦΑ (Chen & Chen, 2014). Απεναντίας, όταν ο εκπαιδευτικός ΦΑ είναι απολυταρχικός, φορτικός, απωθητικός και ο ίδιος λαμβάνει το σύνολο των αποφάσεων για το μάθημα αποκλειστικά, αναπτύσσεται ένα κλίμα παρακίνησης που υποστηρίζει τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών (controlling climate). Η λιγότερο αυτο-καθοριζόμενη παρακίνηση σχετίστηκε με αρνητικά αποτελέσματα όπως η ονομαστική αξιολόγηση, η πλήξη και η δυστυχία (Aelterman et al. 2012; Sánchez-Oliva et al. 2014; Standage, et al., 2005).

Συμπληρωματικά, αρκετοί ερευνητές μελέτησαν τη σχέση της παρακίνησης με την τρίτη υπο-θεωρία του αυτοκαθορισμού, τη θεωρία των ΒΨΑ (αυτονομία, ικανότητα και κοινωνικές σχέσεις). Σύμφωνα με τους Deci & Ryan (2000) η ύπαρξη αυτο-καθοριζόμενης συμπεριφοράς προϋποθέτει την ικανοποίηση και των τριών ΒΨΑ. Στην περίπτωση που παρεμποδιστεί η ικανοποίηση έστω και μίας από τις ΒΨΑ, ενισχύονται οι τύποι παρακίνησης ελέγχου της συμπεριφοράς. Σ' αυτή τη γραμμή, ευρήματα πρόσφατων μελετών επισημαίνουν ότι το παρεχόμενο, από τον

εκπαιδευτικό ΦΑ, κλίμα που υποστηρίζει την αυτονομία επιδρά θετικά στην ικανοποίηση των ΒΨΑ, και κατ' επέκταση στην εσωτερική παρακίνησή τους στο μάθημα (Haerens et al.2015; Sánchez-Oliva et al.2014). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προκαλέσουν με τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν την ματαίωση των ΒΨΑ των μαθητών (π.χ. Haerens et al.2015; Haerens et al.2018; Liu, Bartholomew & Chung, 2017). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν οι Sun, Li & Shen (2017) επισημαίνοντας ότι η ικανοποίηση των ΒΨΑ προάγει πιο αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης ενώ η ματαίωση των ΒΨΑ σχετίζεται με λιγότερο αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης στο πλαίσιο της ΦΑ. Τέλος, σε πρόσφατη έρευνα ανιχνεύθηκε ότι ένα κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία, ικανότητα και κοινωνικές σχέσεις (Di Battista, Robazza, Ruiz, Bertollo, Vitali, & Bortoli, 2018).

Ενδυναμωτικό και Αποδυναμωτικό κλίμα

Ιδιαίτερη αναφορά χρίζει η προσέγγιση της Duda (2013), η οποία πρότεινε μια ιεραρχική, πολυδιάστατη έννοια του δημιουργούμενου κλίματος παρακίνησης ενσωματώνοντας τις δύο σύγχρονες θεωρίες παρακίνησης: της επίτευξης στόχων (AGT) και του αυτο-καθορισμού (SDT). Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια ανέφερε πρώτη τον όρο «ενδυναμωτικό κλίμα» (Empowering Climate) για να περιγράψει το κλίμα παρακίνησης που ενθαρρύνει τους μαθητές στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, θεωρεί ότι τα λάθη αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, ενισχύει την προσπάθεια, την προσωπική βελτίωση και την ανάπτυξη των τριών ΒΨΑ. Από την άλλη, χρησιμοποίησε τον όρο «αποδυναμωτικό κλίμα» (Disempowering Climate) για να ορίσει το κλίμα παρακίνησης που εστιάζει στον έλεγχο της συμπεριφοράς, την προώθηση του ανταγωνισμού, την επιβράβευση της νίκης και όχι της προσπάθειας, την αξιολόγηση της απόδοσης με βάση νόρμες και, γενικότερα, την κοινωνική σύγκριση και το ξεπέρασμα των άλλων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει διερευνηθεί τόσο στο περιβάλλον του αθλητισμού όσο και σ' αυτό της ΦΑ επιδεικνύοντας σημαντικά αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, το ενδυναμωτικό κλίμα παρακίνησης συνδέθηκε με υψηλή αυτο-καθοριζόμενη παρακίνηση, εσωτερική παρακίνηση και διασκέδαση (Goudas, Biddle, & Fox, 1994; Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis & Kouli, 2006; Smith, Tessier, Tzioumakis, Fabra, Quested, Appleton, et al., 2016; Standage & Treasure, 2002; Wang & Biddle, 2001; Weiss, Amorose, & Wilko, 2009), ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία, ικανότητα και κοινωνικές σχέσεις (Reinboth & Duda, 2006), επίδειξη ηθικής/έντιμης συμπεριφοράς

(Ommundsen, Roberts, Lemyre, & Treasure, 2003), κοινωνικής ευθύνης (Hassandra & Goudas, 2010), ενσυναίσθησης και συνεργασίας (Kolovelonis et al., 2015), μειωμένα επίπεδα άγχους (Smith, Smoll, & Cumming, 2007), αυξημένη συγκέντρωση (Perreault & Vallerand, 2007) και, τέλος, διάθεση για συμμετοχή σε ΦΔ (Braithwaite et al., 2011; Papaioannou, Simou, Kosmidou, Milosis & Tsigilis 2009). Από την άλλη πλευρά, το αποδυναμωτικό κλίμα παρακίνησης συνδέθηκε με τύπους παρακίνησης ελέγχου της συμπεριφοράς (Ng et al., 2012), πρόωρη εγκατάλειψη του αθλητισμού (Pelletier et al., 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, & Cury, 2002), αυξημένα επίπεδα άγχους (Liukkonen, Barkoukis, Watt, & Jaakkola, 2010), αποδοχή μη ηθικής συμπεριφοράς (Ntoumanis & Standage, 2009; Ommundsen et al., 2003) και χαμηλά επίπεδα βίωσης ψυχολογικής ροής (Lonsdale et al., 2008). Πρόσφατα, οι García-González, et al., (2019) με βάση τη θεωρία της επίτευξης στόχων και τη θεωρία του αυτοκαθορισμού εξέτασαν εάν οι εμπειρίες της ανάγκης ικανοποίησης και της ανάγκης ματαίωσης των ΒΨΑ μπορούν να εξηγήσουν γιατί το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ προκαλούν θετική και αρνητική παρακίνηση στη ΦΑ, αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στην μάθηση σχετίστηκε θετικά με την ανάγκη ικανοποίησης των ΒΨΑ, προκαλώντας ένα "φωτεινό μονοπάτι" προς την αυτόνομη παρακίνηση, ενώ σχετίστηκε αρνητικά με την ανάγκη ματαίωσης των ΒΨΑ. Επίσης, ανιχνεύθηκε ότι το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ σχετίστηκε θετικά με την ματαίωση των ΒΨΑ, προκαλώντας ένα "σκοτεινό μονοπάτι" προς την έλλειψη παρακίνησης.

Ωστόσο, θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη να μην τονίσουμε ότι σε λίγες μελέτες, που διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ ενός κλίματος προσανατολισμένου στο εγώ και ξεχωριστά των αναγκών για αυτονομία, ικανότητα και κοινωνικές σχέσεις, έχουν επισημανθεί αντιφατικά αποτελέσματα (Álvarez, et al., 2012; Cera, Almagro, Conde, & Sáenz-López, 2015; Ommundsen & Kvalø, 2007).

Συνοπτικά, το μοντέλο της Duda σχετικά με το κλίμα παρακίνησης, που δημιουργείται από εκπαιδευτικούς ΦΑ, πλεονεκτεί της προγενέστερης έρευνας η οποία, γενικά, υιοθέτησε τη θεωρία των στόχων επίτευξης ή τη θεωρία του αυτοκαθορισμού, διότι ενσωματώνει τις δύο θεωρίες και εξετάζει πιο ολοκληρωμένα τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του κλίματος παρακίνησης (Milton, et al., 2018).

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις σχέσεις μεταξύ του Ενδυναμωτικού και Αποδυναμωτικού Κλίματος που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός ΦΑ με τις μεταβλητές της ικανοποίησης και ματαίωσης των ΒΨΑ των μαθητών και της αυτο-ομιλίας τους στο μάθημα της ΦΑ.

Καινοτομία της μελέτης

Η διερεύνηση της σχέσης του ενδυναμωτικού και αποδυναμωτικού κλίματος τόσο με την ανάγκη ικανοποίησης και την ανάγκη ματαίωσης των ΒΨΑ, όσο και με την αυτο-ομιλία των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ αποτελεί μία καινοτομία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, απ' όσο γνωρίζουμε, συναντάμε ελάχιστες έρευνες που έχουν εξετάσει το κλίμα παρακίνησης με τις ΒΨΑ στη ΦΑ (García-González, et al., 2019). Μία δεύτερη καινοτομία συνιστά η χρήση του οργάνου μέτρησης της αυτό-ομιλίας των μαθητών που προέκυψε από την προηγούμενη μελέτη.

Ερευνητικές Υποθέσεις

Βασιζόμενοι στα προαναφερόμενα, οι ερευνητικές υποθέσεις της συγκεκριμένης μελέτης είναι οι εξής:

1. το ενδυναμωτικό κλίμα που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός ΦΑ θα σχετίζεται θετικά με τη ικανοποίηση των ΒΨΑ και αρνητικά με τη ματαίωση των ΒΨΑ
2. το αποδυναμωτικό κλίμα που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός ΦΑ θα σχετίζεται αρνητικά με τη ικανοποίηση των ΒΨΑ και θετικά με τη ματαίωση των ΒΨΑ
3. η ικανοποίηση των ΒΨΑ θα σχετίζεται θετικά με την θετική αυθόρμητη αυτο-ομιλία και αρνητικά με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία
4. η ματαίωση των ΒΨΑ θα σχετίζεται θετικά με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία
5. το ενδυναμωτικό κλίμα που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός ΦΑ θα σχετίζεται θετικά με τη θετική αυθόρμητη αυτο-ομιλία και αρνητικά με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία
6. το αποδυναμωτικό κλίμα που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός ΦΑ θα σχετίζεται θετικά με τη αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία μέσω της ματαίωσης των ΒΨΑ
7. η ικανοποίηση των ΒΨΑ θα σχετίζεται θετικά με τη στοχευμένη αυτο-ομιλία
8. η ματαίωση των ΒΨΑ θα σχετίζεται αρνητικά με τη στοχευμένη αυτο-ομιλία

9. το ενδυναμωτικό κλίμα που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός ΦΑ θα σχετίζεται θετικά με τη στοχευμένη αυτο-ομιλία μέσω της ικανοποίησης των ΒΨΑ
10. το αποδυναμωτικό κλίμα που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός ΦΑ θα σχετίζεται σημαντικά με τη στοχευμένη αυτο-ομιλία μέσω της ματαίωσης των ΒΨΑ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 507 μαθητές/τριες από τέσσερα σχολεία Πρωτοβάθμιας και έξι σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κεντρικής Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού (n =119), Α΄ Γυμνασίου(n =124), Β΄ Γυμνασίου (n=139) και Γ΄ Γυμνασίου (n=125) αντίστοιχα. Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 12-15 ετών με Μ.Ο.=13.53 (\pm 1.1). Οι μαθητές αποτελούσαν το 46.7% ενώ οι μαθήτριες το 53.3% του δείγματος. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου 2019-2020.

2.2. Διαδικασία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρειάστηκε η έγκριση από τους παρακάτω φορείς: την Επιτροπή Βιοηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, των γονέων οι οποίοι υπέγραψαν έγγραφο συναίνεσης και των μαθητών που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν. Αφού ο ερευνητής τόνισε την εθελοντική συμμετοχή και την ανωνυμία στη διαδικασία οι μαθητές συμπλήρωσαν στη σχολική αίθουσα ένα αριθμό ερωτηματολογίων, σε έντυπη μορφή, αφού είχε προηγηθεί μάθημα ΦΑ και είχαν δοθεί οι απαιτούμενες επεξηγήσεις. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είχε διάρκεια περίπου είκοσι λεπτά.

2.3. Όργανα αξιολόγησης

Οι μαθητές/τριες, μετά τη συμπλήρωση των προσωπικών τους στοιχείων (έτος γέννησης, ηλικία, φύλο, τάξη) απάντησαν στις παρακάτω κλίμακες για την αξιολόγηση των μεταβλητών της έρευνας

1) *Αυτο-ομιλία*. Η αυτο-ομιλία των μαθητών μετρήθηκε με την Κλίμακα αυτο-ομιλίας στη ΦΑ (Brisimis, Comoutos, Hatzigeorgiadis, Karamitrou, under review). Η κλίμακα αποτελείται από δύο υποκλίμακες. Πιο συγκεκριμένα την υπο-κλίμακα της

αυθόρμητης αυτο-ομιλίας στη ΦΑ που περιλαμβάνει 20 θέματα και αξιολογεί τέσσερις παράγοντες: θετική αξιολόγηση (5 θέματα, π.χ. *τα πήγα καλά*), αρνητική αξιολόγηση (5 θέματα, π.χ. *έπαιξα άσχημα*), θετική προοπτική (5 θέματα, π.χ. *θα τα καταφέρω*), αρνητική προοπτική (5 θέματα, π.χ. *θέλω να σταματήσω*) και την υποκλίμακα της στοχευμένης αυτο-ομιλίας στη ΦΑ που περιλαμβάνει 40 θέματα και αξιολογεί οχτώ παράγοντες: αποφόρτιση (5 θέματα, π.χ. *δεν έγινε τίποτα*), προσοχή (5 θέματα, π.χ. *συγκεντρώσου*), αποσυμπίεση (5 θέματα, π.χ. *μην αγχώνεσαι*), αποτροπή απενεργοποίησης (5 θέματα, π.χ. *μην τα παρατάς*), εμφύχωση (5 θέματα, π.χ. *πάμε γερά*), χαλάρωση (5 θέματα, π.χ. *ηρέμησε*), αυτοπεποίθηση (5 θέματα, π.χ. *είμαι σίγουρος για τον εαυτό μου*) και υπενθύμιση σκοπού (5 θέματα, π.χ. *σκοπός είναι να μάθω*). Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert από 0 (ποτέ) έως 4 (πολύ συχνά). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της Κλίμακας αυτο-ομιλίας στη ΦΑ έχει αποδειχθεί στην 3^η έρευνα.

2) *Ικανοποίηση Ψυχολογικών Αναγκών*. Οι ΒΨΑ των συμμετεχόντων στη ΦΑ αξιολογήθηκαν με την Κλίμακα των ΒΨΑ στην άσκηση (Basic Psychological Needs in Exercise Scale, BPNES) των Vlachopoulos και Michailidou (2006). Η κλίμακα περιελάμβανε 12 θέματα (4 για κάθε υπο-κλίμακα) που ακολουθούσαν τη φράση "*Στο μάθημα της ΦΑ . . .*" και αξιολογούσαν την αυτονομία (4 θέματα, π.χ., *ο τρόπος που γυμνάστηκα συμφωνεί απόλυτα με τις επιλογές μου και τα ενδιαφέροντά μου*), την ικανότητα (4 θέματα, π.χ. *αισθάνθηκα ότι είχα πάρα πολύ μεγάλη πρόοδο σε σχέση με το αποτέλεσμα που ήθελα να πετύχω*) και τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών (4 θέματα, π.χ. *αισθάνθηκα πάρα πολύ άνετα όσον αφορά στις σχέσεις μου με τους συμμαθητές/τριες*). Οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στα 12 θέματα σε μία 5-βάθμια κλίμακα Likert από (1) «Διαφωνώ απόλυτα» έως (5) «Συμφωνώ απόλυτα». Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της κλίμακας έχουν επιβεβαιωθεί από σειρά ερευνών με Έλληνες συμμετέχοντες (Vlachopoulos, 2007, Vlachopoulos, Ntoumanis, & Smith, 2010).

3) *Ματαίωση των Ψυχολογικών Αναγκών*. Η ματαίωση των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών μετρήθηκε με την Κλίμακα ματαίωσης ψυχολογικών αναγκών (Psychological Need Thwarting Scale, [PNTS], Bartholomew et al., 2011). Αποτελείται από 12 θέματα που ακολουθούσαν τη φράση "*Στο τελευταίο μάθημα ΦΑ . . .*" και μετρούν τη ματαίωση της αυτονομίας (4 θέματα, π.χ. *νιώσατε καταπιεσμένος/η στο να συμπεριφέρεστε με συγκεκριμένους τρόπους*), τη ματαίωση της ικανότητας (4 θέματα, π.χ. *υπήρξαν καταστάσεις οι οποίες σας έκαναν να νιώσετε ανεπαρκής*) και τη

ματαίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών (4 θέματα, π.χ. *νιώσατε ότι οι άλλοι άνθρωποι σας αντιπαθούσαν*). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 7-βάθμια κλίμακα Likert που κυμαίνεται από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 7 (συμφωνώ απόλυτα). Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της Κλίμακας Μатаίωσης των Ψυχολογικών Αναγκών έχουν δοκιμαστεί προηγουμένως στην Ελλάδα με ικανοποιητικά αποτελέσματα (Ntoumanis, et al., 2020).

4) *Κλίμακα μέτρησης Ενδυναμωτικού - Αποδυναμωτικού Κλίματος Ομάδας* (Appleton, et al., 2011), το οποίο τροποποιήθηκε και προσαρμόστηκε στο μάθημα της ΦΑ και αποτελείται από 25 ερωτήσεις. Το ενδυναμωτικό κλίμα (Empowering Climate) περιελάμβανε 15 ερωτήσεις του τύπου: "Ο Κ.Φ.Α. ενθάρρυνε τους μαθητές να δοκιμάσουν νέες ασκήσεις" ή "Ο Κ.Φ.Α. έδινε στους μαθητές επιλογές και εναλλακτικές" ή "Μπορούσα να υπολογίζω στον Κ.Φ.Α. πως θα με νοιαστεί, ότι κι αν συνέβαινε". Το αποδυναμωτικό κλίμα (Disempowering Climate) περιελάμβανε 10 ερωτήσεις του τύπου: "Ο Κ.Φ.Α. πρόσεχε περισσότερο τους καλύτερους μαθητές" και "Ο Κ.Φ.Α. ήταν λιγότερο υποστηρικτικός προς τους μαθητές όταν δεν συμμετείχαν στο μάθημα ΦΑ ή/και δεν τα πήγαιναν καλά". Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5/βάθμια κλίμακα: 1=Διαφωνώ απόλυτα – 5=συμφωνώ απόλυτα.

2.4. Ανάλυση των δεδομένων

Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων – Path Analysis

Για να εξεταστούν οι δομικές σχέσεις των μεταβλητών εφαρμόστηκαν αναλύσεις δομικών μοντέλων με τη χρήση του προγράμματος AMOS. Δύο διαφορετικά μοντέλα εξετάστηκαν, ένα για την αυθόρμητη αυτο-ομιλία και ένα για την στοχευμένη αυτο-ομιλία. Η δομή των δύο μοντέλων ωστόσο ήταν παρόμοια, αναλυτικά:

(α) από τις συντεθειμένες μεταβλητές (composite variables) "κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση", "υποστήριξη της αυτονομίας" και "κοινωνική υποστήριξη" υποτέθηκε η λανθάνουσα μεταβλητή (latent factor) «ενδυναμωτικό κλίμα»,

(β) από τις συντεθειμένες μεταβλητές "κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο εγώ" και "αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού για έλεγχο μαθητών" υποτέθηκε η λανθάνουσα μεταβλητή «αποδυναμωτικό κλίμα»,

(γ) από τις συντεθειμένες μεταβλητές "ικανοποίηση αυτονομίας", "ικανοποίηση ικανότητας" και "ικανοποίηση κοινωνικών σχέσεων" υποτέθηκε η λανθάνουσα μεταβλητή «ικανοποίηση ψυχολογικών αναγκών»,

(δ) από τις συντεθειμένες μεταβλητές "ματαίωση αυτονομίας", "ματαίωση ικανότητας" και "ματαίωση κοινωνικών σχέσεων" υποτέθηκε η λανθάνουσα μεταβλητή «ματαίωση ψυχολογικών αναγκών»,

(ε) από τις συντεθειμένες μεταβλητές "θετική αξιολόγηση" και "θετική προοπτική" υποτέθηκε η λανθάνουσα μεταβλητή «αυθόρμητη θετική αυτο-ομιλία»,

(στ) από τις συντεθειμένες μεταβλητές "αρνητική αξιολόγηση" και "αρνητική προοπτική" υποτέθηκε η λανθάνουσα μεταβλητή «αυθόρμητη αρνητική αυτο-ομιλία», και από τις συντεθειμένες μεταβλητές "αποφόρτιση", "προσοχή", "αποσυμπίεση", "αποτροπή ενεργοποίησης", "εμφύχωση", "χαλάρωση", "αυτοπεποίθηση" και "υπενθύμιση σκοπού" υποτέθηκε η λανθάνουσα μεταβλητή «στοχευμένη αυτο-ομιλία».

Στο πρώτο μοντέλο, το ενδυναμωτικό και το αποδυναμωτικό κλίμα, τα οποία συσχετιζόνταν, υποτέθηκε ότι θα προβλέπουν την ικανοποίηση και τη ματαίωση των ψυχολογικών αναγκών, οι οποίες ακολούθως θα προέβλεπαν τη θετική και αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία. Αντίστοιχα στο δεύτερο μοντέλο, το ενδυναμωτικό και το αποδυναμωτικό κλίμα, τα οποία συσχετιζόνταν, υποτέθηκε ότι θα προβλέπουν την ικανοποίηση και τη ματαίωση των ψυχολογικών αναγκών, οι οποίες ακολούθως θα προέβλεπαν τη στοχευμένη αυτο-ομιλία. Για την εκτίμηση των παραμέτρων του κάθε μοντέλου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood - ML). Στα αποτελέσματα της ανάλυσης οι δείκτες που ενδιαφέρουν και δείχνουν επάρκεια ή μη της προσαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα είναι: (1) ο συγκριτικός δείκτης προσαρμογής (CFI; Comparative Fit Index) με αποδεκτή τιμή $\geq .90$ και ιδανική τιμή $\geq .95$, (2) ο δείκτης Tucker-Lewis (TLI, Tucker-Lewis Index) με αποδεκτή τιμή $\geq .90$ και ιδανική τιμή $\geq .95$, και (3) η ρίζα των μέσων τετραγώνων του σφάλματος εκτίμησης RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) με αποδεκτή τιμή $\leq 0,06$ (Arbuckle, 2011; Byrne, 2010; Cheung & Rensvold, 2002).

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Περιγραφικά στατιστικά, ανάλυση αξιοπιστίας και ανάλυση συσχέτισης

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας alpha του Cronbach παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.1. Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι οι συντελεστές *άλφα* του Cronbach κυμαίνονταν από $.54$ έως $.77$. Ωστόσο, αρκετές από τις υποκλίμακες της αυτό-ομιλίας είχαν συντελεστή κάτω από $.65$. Όταν οι υποκλίμακες της στοχευμένης αυτο-ομιλίας συνδυάστηκαν σε μία ανάλυση ο συντελεστής ήταν

ικανοποιητικός (.87). Αντίστοιχα όταν οι δύο υποκλίμακες της θετικής αυθόρμητης αυτό-ομιλίας και οι δύο υποκλίμακες της αρνητικής αυθόρμητης αυτό-ομιλίας οι συντελεστές ήταν ικανοποιητικοί (.75 και .76 αντίστοιχα). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η στοχευμένη αυτό-ομιλία ίσως πρέπει να εξετάζεται ως ενιαία έννοια, και αντίστοιχα οι διαστάσεις της θετικής και αρνητικής αυθόρμητης αυτό-ομιλίας. Αν και τα αποτελέσματα αυτά χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, για την παρούσα έρευνα, στις αναλύσεις των δομικών εξισώσεων που εκτελέστηκαν στη συνέχεια υιοθετήθηκε αυτή η προσέγγιση. Δηλαδή, η στοχευμένη αυτό-ομιλία, η θετική αυθόρμητη αυτό-ομιλία η και αρνητική αυθόρμητη αυτό-ομιλία εννιοποιήθηκαν ως λανθάνοντες παράγοντες δεύτερου επιπέδου.

| Μεταβλητές | <i>M.O.</i> | <i>T.A.</i> | <i>α</i> |
|--|--------------------|--------------------|-----------------|
| Θετική αξιολόγηση | 2.59 | .67 | .64 |
| Θετική προοπτική | 2.78 | .63 | .60 |
| Αρνητική αξιολόγηση | 1.17 | .67 | .67 |
| Αρνητική προοπτική | 1.45 | .69 | .60 |
| Αποφόρτιση | 2.47 | .74 | .61 |
| Προσοχή/συγκέντρωση | 2.50 | .74 | .62 |
| Έλεγχος έντασης/αποσυμπίεση | 1.76 | .85 | .63 |
| Αποτροπή απενεργοποίησης | 2.10 | .85 | .64 |
| Ενεργοποίηση/εμφύχωση | 2.89 | .72 | .66 |
| Απενεργοποίηση/χαλάρωση | 2.30 | .76 | .57 |
| Αυτοπεποίθηση | 2.89 | .70 | .65 |
| Υπενθύμιση σκοπού | 2.78 | .77 | .65 |
| Ικανοποίηση ανάγκης για ικανότητα | 3.87 | .60 | .62 |
| Ικανοποίηση ανάγκης για αυτονομία | 3.78 | .67 | .66 |
| Ικανοποίηση ανάγκης για κοινωνικές σχέσεις | 4.10 | .66 | .74 |
| Ματαίωση ανάγκης για ικανότητα | 2.26 | .77 | .67 |
| Ματαίωση ανάγκης για αυτονομία | 2.05 | .65 | .60 |
| Ματαίωση ανάγκης για κοινωνικές σχέσεις | 1.70 | .58 | .54 |
| Ενδυναμωτικό/έμφαση στο έργο | 3.81 | .72 | .74 |
| Ενδυναμωτικό/υποστήριξη αυτονομίας | 3.81 | .69 | .68 |
| Ενδυναμωτικό/κοινωνική υποστήριξη | 3.91 | .74 | .77 |
| Αποδυναμωτικό/έμφαση στο εγώ | 2.10 | .73 | .70 |
| Αποδυναμωτικό/ελεγχόμενη συμπεριφορά | 2.01 | .73 | .75 |
| Valid N (listwise) | | | |

Πίνακας 6.1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας alpha του Cronbach

Οι αναλύσεις συσχέτισης μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.2

| Μεταβλητές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|----|--|
| Θετική αξιολόγηση | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Θετική προοπτική | .57 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Αρνητική αξιολόγηση | -.26 | -.25 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Αρνητική προοπτική | -.22 | -.18 | .55 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Αποφόρτιση | .13 | .10 | .23 | .23 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Προσοχή /συγκέντρωση | .30 | .35 | .00 | -.10 | .24 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Έλεγχος έντασης /αποσυμπίεση | .13 | .15 | .21 | .13 | .28 | .32 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Αποτροπή απενεργοποίησης | .16 | .28 | .06 | .01 | .18 | .41 | .53 | - | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ενεργοποίηση /εμπύχωση | .42 | .50 | -.16 | -.20 | .19 | .50 | .20 | .41 | - | | | | | | | | | | | | | | | |
| Απενεργοποίηση /χαλάρωση | .16 | .22 | .13 | .14 | .33 | .42 | .47 | .39 | .32 | - | | | | | | | | | | | | | | |
| Αυτοπεποίθηση | .55 | .55 | -.27 | -.21 | .12 | .41 | .20 | .28 | .60 | .27 | - | | | | | | | | | | | | | |
| Υπενθύμηση σκοπού | .33 | .33 | .02 | -.06 | .38 | .42 | .27 | .23 | .46 | .40 | .50 | - | | | | | | | | | | | | |
| Ικανοποίηση ανάγκης για κανότητα | .43 | .40 | -.39 | -.27 | .00 | .30 | .05 | .10 | .36 | .10 | .41 | .17 | - | | | | | | | | | | | |
| Ικανοποίηση ανάγκης για αυτονομία | .30 | .32 | -.20 | -.13 | .11 | .24 | .14 | .12 | .29 | .16 | .29 | .20 | .47 | - | | | | | | | | | | |
| Ικανοποίηση ανάγκης για κοινωνικές σχέσεις | .21 | .23 | -.26 | -.16 | .07 | .13 | .01 | .05 | .17 | .02 | .23 | .09 | .33 | .30 | - | | | | | | | | | |
| Ματαίωση ανάγκης για κανότητα | -.13 | -.12 | .34 | .29 | .12 | -.06 | .18 | .05 | -.10 | .08 | -.14 | .01 | -.30 | -.22 | -.28 | - | | | | | | | | |
| Ματαίωση ανάγκης για αυτονομία | -.09 | -.15 | .21 | .09 | .06 | .02 | .08 | -.01 | -.03 | .06 | -.07 | .08 | -.25 | -.20 | -.21 | .37 | - | | | | | | | |
| Ματαίωση ανάγκης για κοινωνικές σχέσεις | -.10 | -.11 | .28 | .22 | .00 | -.03 | .09 | -.05 | -.08 | -.05 | -.09 | .02 | -.18 | -.18 | -.30 | .33 | .25 | - | | | | | | |
| Ενδυναμωτικό/ έμφαση στο έργο | .26 | .31 | -.19 | -.15 | .13 | .23 | .06 | .09 | .30 | .13 | .28 | .18 | .37 | .34 | .27 | -.24 | -.19 | -.27 | - | | | | | |
| Ενδυναμωτικό/υποστήριξη αυτονομίας | .25 | .27 | -.14 | -.12 | .19 | .22 | .10 | .10 | .25 | .13 | .25 | .17 | .33 | .33 | .21 | -.18 | -.16 | -.27 | .73 | - | | | | |
| Ενδυναμωτικό/κοινωνική υποστήριξη | .22 | .24 | -.15 | -.12 | .11 | .20 | .04 | .08 | .21 | .05 | .24 | .12 | .36 | .32 | .25 | -.22 | -.19 | -.31 | .71 | .71 | - | | | |
| Αποδυναμωτικό/ έμφαση στο εγώ | -.07 | -.08 | .12 | .16 | -.01 | -.05 | .02 | .00 | -.07 | .10 | -.07 | .02 | -.15 | -.13 | -.14 | .26 | .24 | .36 | -.46 | -.45 | -.56 | - | | |
| Αποδυναμωτικό/ ελεγχόμενη συμπεριφορά | -.11 | -.06 | .09 | .11 | -.05 | -.10 | -.04 | .00 | -.12 | .06 | -.13 | -.04 | -.19 | -.22 | -.14 | .27 | .23 | .36 | -.51 | -.52 | -.60 | .73 | - | |

Πίνακας 6.2. Οι αναλύσεις συσχέτισης όλων των εξεταζόμενων μεταβλητών.

Οι αναλύσεις συσχετίσεων έδειξαν γενικά:

(α) για τις διαστάσεις της θετικής αυθόρμητης αυτό-ομιλίας, θετικές σχέσεις με τις διαστάσεις του ενδυναμωτικού κλίματος και τις διαστάσεις της ικανοποίηση αναγκών και αρνητικές σχέσεις με τις διαστάσεις του αποδυναμωτικού κλίματος και τις διαστάσεις της ματαίωση αναγκών,

(β) για τις διαστάσεις της αρνητικής αυθόρμητης αυτό-ομιλίας, θετικές σχέσεις με τις διαστάσεις του αποδυναμωτικού κλίματος και τις διαστάσεις της ματαίωση αναγκών και αρνητικές σχέσεις με τις διαστάσεις του ενδυναμωτικού κλίματος και τις διαστάσεις της ικανοποίηση αναγκών, και

(γ) για τις διαστάσεις της στοχευμένης αυτό-ομιλίας θετικές συσχετίσεις, με τις διαστάσεις του ενδυναμωτικού κλίματος και τις διαστάσεις της ικανοποίησης, και πολύ χαμηλές σχέσεις με τις διαστάσεις του αποδυναμωτικού κλίματος και της ματαίωσης αναγκών

3.2 Αυθόρμητη αυτο-ομιλία

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η προσαρμογή του υποτιθέμενου μοντέλου ήταν καλή ($\chi^2_{(81)} = 221.23$, CFI= .95, TLI = .94, RMSEA= .06) και ότι οι φορτίσεις των συντεθειμένων μεταβλητών στους λανθάνοντες παράγοντες ήταν πολύ ικανοποιητικές (εύρος από .45 έως .89). Αναφορικά με τις προβλέψεις του μοντέλου

(α) το ενδυναμωτικό κλίμα είχε υψηλή αρνητική σχέση με το αποδυναμωτικό κλίμα,

(β) το ενδυναμωτικό κλίμα είχε υψηλή θετική σχέση με την ικανοποίηση ψυχολογικών αναγκών και χαμηλή αρνητική σχέση με τη ματαίωση ψυχολογικών αναγκών,

(γ) το αποδυναμωτικό κλίμα είχε χαμηλή θετική σχέση με την ικανοποίηση ψυχολογικών αναγκών και μέτρια θετική σχέση με την ματαίωση αναγκών,

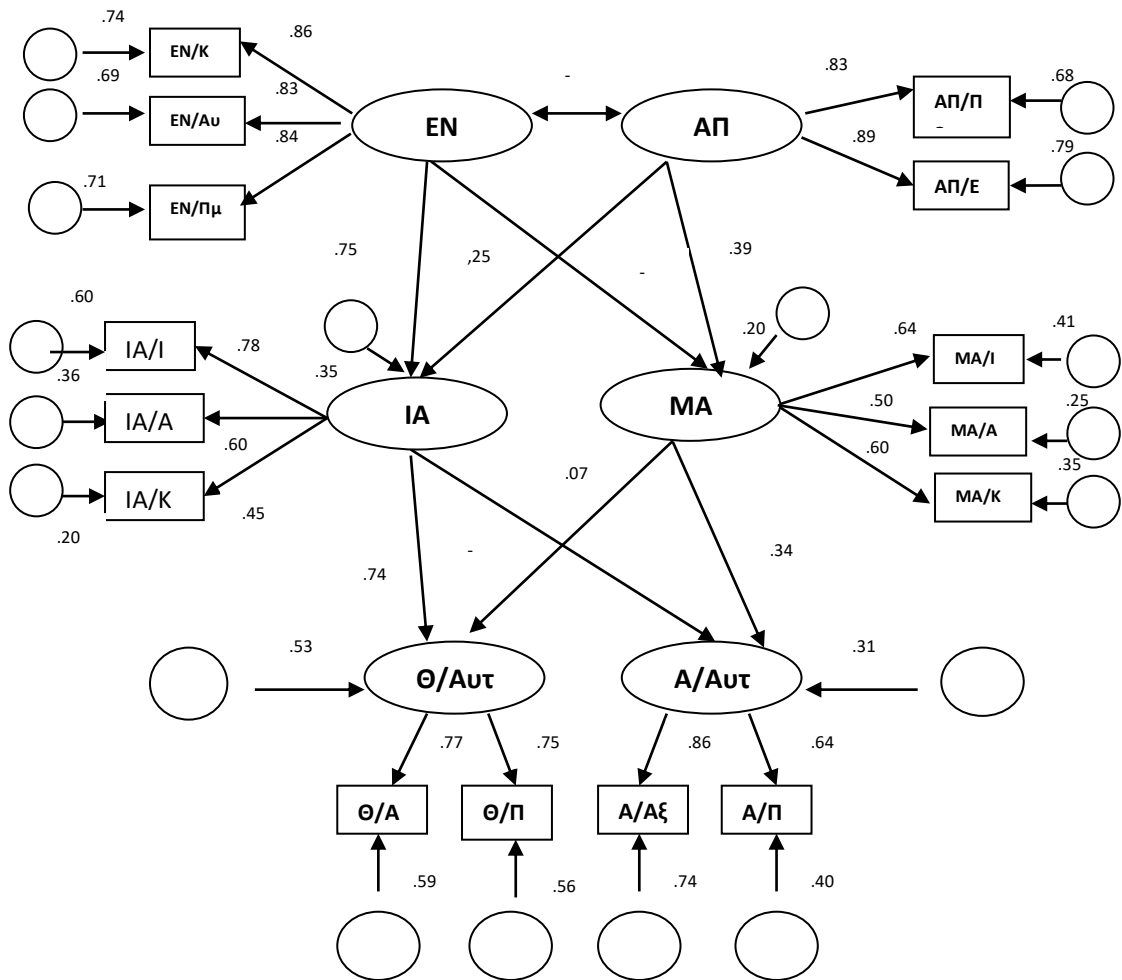
(δ) η ικανοποίηση ψυχολογικών αναγκών είχε υψηλή θετική σχέση με την θετική αυθόρμητη αυτο-ομιλία και μέτρια αρνητική σχέση με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία, και

(ε) η ματαίωση ψυχολογικών αναγκών είχε μέτρια θετική σχέση με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία και πολύ χαμηλή θετική σχέση με την θετική αυθόρμητη αυτο-ομιλία.

Από τα παραπάνω προέκυψαν επίσης:

- (α) θετική έμμεση σχέση του ενδυναμωτικού κλίματος με την θετική αυθόρμητη αυτο-ομιλία μέσω της ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών (.56),
- (β) αρνητική έμμεση σχέση του ενδυναμωτικού κλίματος με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία μέσω της ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών (-.29),
- (γ) αρνητική έμμεση σχέση του ενδυναμωτικού κλίματος με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία μέσω της ματαίωσης των ψυχολογικών αναγκών (.06),
- (δ) θετική έμμεση σχέση του αποδυναμωτικού κλίματος με την θετική αυθόρμητη αυτο-ομιλία μέσω της ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών (.19),
- (ε) αρνητική έμμεση σχέση του αποδυναμωτικού κλίματος με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία μέσω της ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών (.10),
- (στ) θετική έμμεση σχέση του αποδυναμωτικού κλίματος με την θετική αυθόρμητη αυτο-ομιλία μέσω της ματαίωσης των ψυχολογικών αναγκών (.03), και
- (ζ) θετική έμμεση σχέση του αποδυναμωτικού κλίματος με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία μέσω της ματαίωσης των ψυχολογικών αναγκών (.13).

Το μοντέλο δομικών εξισώσεων παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1. Μοντέλο δομικών εξισώσεων μεταξύ Ενδυναμωτικού-Αποδυναμωτικού Κλίματος, ικανοποίησης ΒΨΑ, ματαίωσης ΒΨΑ και αυθόρμητης αυτο-ομιλίας

Σημειώσεις. **ΕΝ:** Ενδυναμωτικό κλίμα, **ΕΝ/Πμ:** Ενδυναμωτικό κλίμα/προσανατολισμός στη μάθηση, **ΕΝ/Αυ:** Ενδυναμωτικό κλίμα/Αυτονομία, **ΕΝ/Κυ:** Ενδυναμωτικό κλίμα/ Κοινωνική υποστήριξη, **ΑΠ:** Αποδυναμωτικό κλίμα, **ΑΠ/Πε:** Αποδυναμωτικό κλίμα/προσανατολισμός στο εγώ, **ΑΠ/Εσ:** Αποδυναμωτικό κλίμα/Ελεγχόμενη συμπεριφορά, **ΙΑ:** Ικανοποίηση ΒΨΑ, **ΙΑ /Ικ :** Ικανοποίησης ανάγκης για Ικανότητα, **ΙΑ /Αυ :** Ικανοποίηση ανάγκης για Αυτονομία, **ΙΑ /Κσ :** Ικανοποίηση ανάγκης για Κοινωνικές σχέσεις, **ΜΑ:** Ματαίωση ΒΨΑ, **ΜΑ /Ικ:** Ματαίωση ανάγκης για Ικανότητα, **ΜΑ /Αυ:** Ματαίωση ανάγκης για Αυτονομία, **ΜΑ /Κσ:** Ματαίωση ανάγκης για Κοινωνικές σχέσεις, **Θ/Αυτ:** Θετική Αυτο-ομιλία, **Α/Αυτ:** Αρνητική Αυτο-ομιλία, **Θ/Αξ:** Θετική αξιολόγηση, **Α/Αξ:** Αρνητική αξιολόγηση, **Θ/Πρ:** Θετική προοπτική, **Α/Πρ:** Αρνητική προοπτική

3.3 Στοχευμένη αυτο-ομιλία

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η προσαρμογή του υποτιθέμενου μοντέλου ήταν αποδεκτή ($\chi^2_{(142)} = 399.39$, CFI= .93, TLI = .91, RMSEA= .01) και ότι οι φορτίσεις των συντεθειμένων μεταβλητών στους λανθάνοντες παράγοντες ήταν ικανοποιητικές (εύρος από .34 έως .87). Αναφορικά με τις προβλέψεις του μοντέλου

(α) οι σχέσεις του ενδυναμωτικού και αποδυναμωτικού κλίματος με την ικανοποίηση και τη ματαίωση των ψυχολογικών αναγκών ήταν παρόμοιες με αυτές του προηγούμενου μοντέλου,

(β) η ικανοποίηση ψυχολογικών αναγκών είχε υψηλή θετική σχέση με την στοχευμένη αυτο-ομιλία, και

(γ) η ματαίωση ψυχολογικών αναγκών είχε μέτρια θετική σχέση με την στοχευμένη αυτο-ομιλία.

Από τα παραπάνω προέκυψαν επίσης:

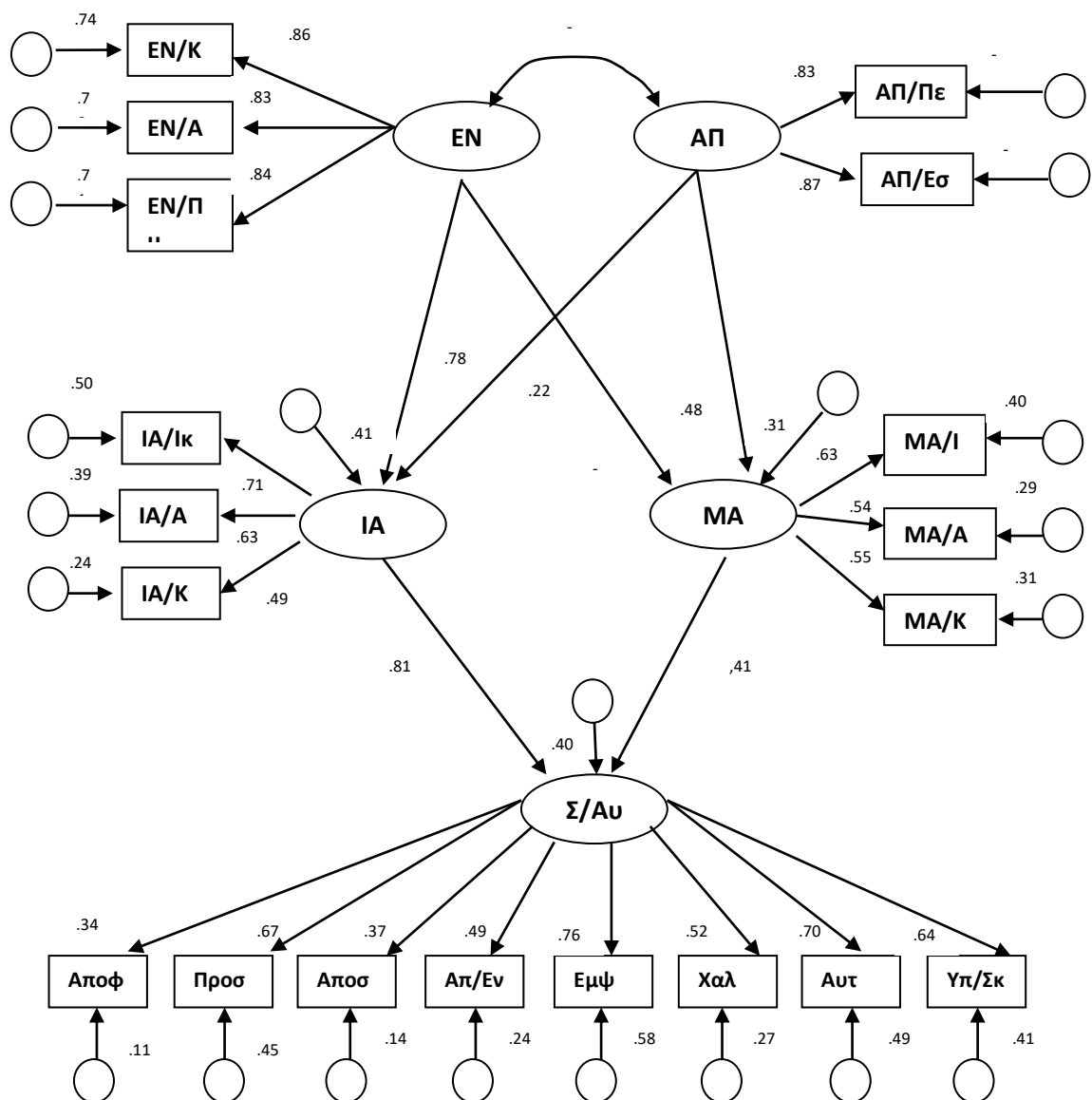
(α) θετική έμμεση σχέση του ενδυναμωτικού κλίματος με την στοχευμένη αυτο-ομιλία μέσω της ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών (.63),

(β) αρνητική έμμεση σχέση του ενδυναμωτικού κλίματος με την στοχευμένη αυτο-ομιλία μέσω της ματαίωσης των ψυχολογικών αναγκών (-.04),

(γ) θετική έμμεση σχέση του αποδυναμωτικού κλίματος με την στοχευμένη αυτο-ομιλία μέσω της ματαίωσης των ψυχολογικών αναγκών (.20),

(δ) θετική έμμεση σχέση του αποδυναμωτικού κλίματος με την στοχευμένη αυτο-ομιλία μέσω της ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών (.18).

Το μοντέλο δομικών εξισώσεων παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 2.



Διάγραμμα 2. Μοντέλο δομικών εξισώσεων μεταξύ Ενδυναμωτικού-Αποδυναμωτικού Κλίματος, ικανοποίησης των ΒΨΑ, ματαίωσης των ΒΨΑ και στοχευμένης αυτο-ομιλίας

Σημειώσεις. **ΕΝ:** Ενδυναμωτικό κλίμα, **ΕΝ/Πμ:** Ενδυναμωτικό κλίμα/προσανατολισμός στη μάθηση, **ΕΝ/Αυ:** Ενδυναμωτικό κλίμα/αυτονομία, **ΕΝ/Κυ:** Ενδυναμωτικό κλίμα/ Κοινωνική υποστήριξη, **ΑΠ:** Αποδυναμωτικό κλίμα, **ΑΠ/Πε:** Αποδυναμωτικό κλίμα/προσανατολισμός στο εγώ, **ΑΠ/Εσ:** Αποδυναμωτικό κλίμα/ελεγχόμενη συμπεριφορά, **ΑΙ:** Ανάγκη Ικανοποίησης ΒΨΑ, **ΑΙ/Ικ :** Ανάγκη Ικανοποίησης της Ικανότητας, **ΑΙ/Αυ:** Ανάγκη Ικανοποίησης της Αυτονομίας, **ΑΙ/Κσ :** Ανάγκη Ικανοποίησης των Κοινωνικών σχέσεων, **ΑΜ:** Ανάγκη Ματαίωσης των ΒΨΑ, **ΑΜ/Ικ:** Ανάγκη Ματαίωσης της Ικανότητας, **ΑΜ/Αυ:** Ανάγκη Ματαίωσης της Αυτονομίας, **ΑΜ/Κσ:** Ανάγκη Ματαίωσης των Κοινωνικών σχέσεων, **Σ/Αυ:** Στοχευμένη Αυτο-ομιλία, **Αποφ:** Αποφόρτιση, **Προσ:** Προσοχή, **Αποσ:** Αποσυμπίεση, **Απ/Εν:** Αποτροπή Ενεργοποίησης, **Εμψ:** Εμφύχωση, **Χαλ:** Χαλάρωση, **Αυτ:** Αυτοπεποίθηση, **Υπ/Σκ:** Υπενθύμιση Σκοπού

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση των μεταβλητών του Κλίματος (ενδυναμωτικό και αποδυναμωτικό), της ικανοποίησης των ΒΨΑ, της ματαίωσης των ΒΨΑ και της αυτο-ομιλίας (αυθόρμητης και στοχευμένης) των μαθητών στη ΦΑ. Από όσα γνωρίζουμε, στη βιβλιογραφία δεν υφίσταται μελέτη που εξετάζει ταυτόχρονα τις προαναφερόμενες μεταβλητές, με συνέπεια αυτό να αποτελεί μία πρώτη καινοτομία της έρευνας.

Συνολικά, οι ερευνητικές προσπάθειες αναφορικά με το ενδυναμωτικό-αποδυναμωτικό κλίμα είναι πενιχρές και ιδιαίτερα στο χώρο της ΦΑ είναι σπάνιες. Για το σκοπό της μελέτης τέθηκαν υπόψη 10 υποθέσεις. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι το παρεχόμενο, από τον εκπαιδευτικό ΦΑ, ενδυναμωτικό κλίμα σχετίστηκε θετικά με την ικανοποίηση των ΒΨΑ και αρνητικά με την ματαίωση των ΒΨΑ, επαληθεύοντας την 1^η ερευνητική υπόθεση. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν μελέτες που επισήμαναν ότι η εκπλήρωση των ΒΨΑ σχετίστηκε θετικά τόσο με ένα κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση όσο και με ένα κλίμα υποστήριξης της αυτονομίας και της αυτοκαθοριζόμενης παρακίνησης (Bartholomew, et al., 2018; Erturan-Ilker, 2014; Koka & Hagger, 2010; Ntoumanis, 2005; Ommundsen, 2006; Pérez-González, et al., 2019; Standage & Gillison, 2007). Εν αντιθέσει, εντοπίστηκε ότι το αποδυναμωτικό κλίμα σχετίστηκε θετικά με την ματαίωση των ΒΨΑ, πιστοποιώντας, εν μέρει, την 2^η ερευνητική υπόθεση και επικυρώνοντας πορίσματα προηγούμενων μελετών, όπου ένα κλίμα με έμφαση στο εγώ και στην ελεγχόμενη συμπεριφορά παρεμπόδιζε την ικανοποίηση των ΒΨΑ (Álvarez et al., 2012; Balaguer et al., 2012; Haerens, et al., 2018). Ωστόσο, θα αποτελούσε σοβαρή παράλειψη να μην τονίσουμε ότι η αντίχνευση θετικής, έστω και χαμηλής, σχέσης του αποδυναμωτικού κλίματος με την ικανοποίηση των ΒΨΑ συνιστά ένα μη αναμενόμενο εύρημα. Εξέταση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών του αποδυναμωτικού κλίματος και της ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών έδειξε ότι οι επιμέρους μεταβλητές του ενός παράγοντα είχαν αρνητικές συσχετίσεις με τις επιμέρους μεταβλητές του άλλου παράγοντα. Συνεπώς, το αποτέλεσμα αυτό, η θετική πρόβλεψη της ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών από το αποδυναμωτικό κλίμα, είναι συνέπεια αλληλεπίδρασης μεταξύ των μεταβλητών πρόβλεψης (suppression effect). Σε κάθε περίπτωση, εάν και στη βιβλιογραφία συναντάμε απειροελάχιστες μελέτες με διαφορετικά αποτελέσματα (Wang & Biddle, 2001),

καθίσταται αναγκαίο μελλοντικά να επανεξεταστεί ενδελεχώς η σχέση ικανοποίησης των ΒΨΑ και του αποδυναμωτικού κλίματος.

Σε ό,τι αφορά την αυθόρμητη αυτο-ομιλία, αναδείχθηκε ότι η ικανοποίηση των ΒΨΑ σχετίστηκε θετικά με την θετική αυθόρμητη αυτο-ομιλία και αρνητικά με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία, αποτέλεσμα που εναρμονίζεται με την 3^η ερευνητική υπόθεση. Παρόμοια ευρήματα έχουν καταγραφεί σε μια σειρά μελετών που έλαβαν χώρα στον αθλητισμό και στη ΦΑ (Amado, et al., 2019; Karamitrou, et al., 2017; Hatzigeorgiadis & Biddle, 1999; Zourbanos, et al., 2014), όπου διαπιστώθηκε ότι η ικανοποίηση των ΒΨΑ συνέβαλε στη ενίσχυση της θετικής αυτο-ομιλίας και τον περιορισμό της αρνητικής αυτο-ομιλίας αθλητών/μαθητών. Επιπλέον, από τις αναλύσεις βρέθηκε ότι η ματαίωση των ΒΨΑ σχετίστηκε θετικά με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία, αποτέλεσμα που έρχεται σε συνέπεια με πρόσφατη μελέτη στη ΦΑ (Brisimis, Krommidas, Galanis, Karamitrou, Sympas & Comoutos, 2020), επαληθεύοντας την 4^η ερευνητική υπόθεσή μας.

Παράλληλα, το ενδυναμωτικό κλίμα σχετίστηκε θετικά με την θετική αυθόρμητη αυτο-ομιλία και αρνητικά με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία μέσω της ικανοποίησης των ΒΨΑ, επιβεβαιώνοντας την 5^η ερευνητική μας υπόθεση. Αντιστοίχως, το αποδυναμωτικό κλίμα σχετίστηκε θετικά με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία μέσω της ματαίωσης των ΒΨΑ, τεκμηριώνοντας την 6^η ερευνητική υπόθεση. Τα ανωτέρω πορίσματα είναι σύμφωνα, εν μέρει, με αυτά πρόσφατων μελετών (Ada et al., 2019; Marjanović et al., 2019) που υποστήριξαν ότι ένα δημιουργούμενο από τον εκπαιδευτικό ΦΑ, κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση μπορεί να προβλέψει τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών, σε αντίθεση με ένα κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ και που μπορεί να προβλέψει την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών.

Σε ό,τι αφορά τη στοχευμένη αυτο-ομιλία, ανιχνεύθηκε ότι σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση των ΒΨΑ αποτέλεσμα που εκπληρώνει την 7^η ερευνητική υπόθεση. Με άλλα λόγια, η ικανοποίηση της αυτονομίας, της ικανότητας και των κοινωνικών σχέσεων διευκολύνουν τον μαθητή να εστιάσει στην επίτευξη των στόχων του μέσω στοχευμένης αυτο-ομιλίας. Το πόρισμα ισχυροποιεί ευρήματα μελετών που έχουν υλοποιηθεί, κατά κύριο λόγο, στο περιβάλλον του αθλητισμού (π.χ., De Muynck, et al., 2017; Karamitrou et al., 2017). Περαιτέρω, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν επαληθεύτηκε η 8^η ερευνητική υπόθεση, αφού η ματαίωση

των αναγκών προέβλεπε θετικά τη στοχευμένη αυτο-ομιλία των μαθητών. Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι η ματαίωση των ΒΨΑ κατευθύνει τους μαθητές σε δυσλειτουργικές καταστάσεις (πίεση, ένταση, άγχος), με συνέπεια αυτοί, προκειμένου να ανταποκριθούν σε ανάλογες συνθήκες, στρέφονται στην αυτορρύθμιση μέσω της στοχευμένης αυτο-ομιλίας. Συνεπώς, η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει ότι η στοχευμένη αυτο-ομιλία, που μπορεί να αναγνωριστεί ως μία ξεχωριστή ψυχολογική διεργασία σκέψης (Latinjak & Hatzigeorgiadis, 2020, p.20), χρησιμοποιείται, όταν παρεμποδίζεται η ικανοποίηση των ΒΨΑ, προκειμένου τα άτομα να ρυθμίσουν τα συναισθήματα που βιώνουν (Fritsch et al., 2020; Latinjak et al., 2017; Latinjak, Masó, et al., 2019). Εξάλλου, σημαντικό είναι να τονισθεί ότι στη βιβλιογραφία, από ό,τι γνωρίζουμε, δεν υπάρχει άλλη μελέτη που να έχει διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της ματαίωσης ΒΨΑ και στοχευμένης αυτο-ομιλίας. Ως εκ τούτου, το προαναφερόμενο εύρημα αποτελεί μια σημαντική καινοτομία της παρούσας έρευνας.

Συμπληρωματικά, η στοχευμένη αυτο-ομιλία μέσω της ικανοποίησης των ΒΨΑ σχετίζεται θετικά και με το ενδυναμωτικό κλίμα που παρέχει ο εκπαιδευτικός ΦΑ στο μαθητή, θεμελιώνοντας την 9^η ερευνητική υπόθεση. Το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσε να θεωρηθεί αναμενόμενο μιας και, όπως προαναφέρθηκε, στο Ενδυναμωτικό κλίμα έχει ενσωματωθεί η θεωρία της επίτευξης στόχων που αποτελεί και το ζητούμενο της στοχευμένης αυτο-ομιλίας. Με άλλα λόγια, όταν το κλίμα που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός ΦΑ ικανοποιεί τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες του μαθητή, τότε αυτός χρησιμοποιεί τη στοχευμένη αυτο-ομιλία, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του.

Τέλος, άξια αναφοράς είναι η μη επαλήθευση της 10^{ης} ερευνητικής υπόθεσης, αφού από την ανάλυση προέκυψε θετική έμμεση σχέση του αποδυναμωτικού κλίματος με την στοχευμένη αυτο-ομιλία μέσω της ματαίωσης των ψυχολογικών αναγκών. Το εύρημα πιθανόν να οφείλεται στην ενεργοποίηση της αυτορρύθμισης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ή και στην ιδιομορφία της ΦΑ, η οποία χαίρει της καθολικής αποδοχής στην μαθητική κοινότητα.

Συνεπώς, εάν και η σχέση ενδυναμωτικού/αποδυναμωτικού κλίματος και αυτο-ομιλίας δεν έχει εξεταστεί ικανοποιητικά στο πεδίο της ΦΑ, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι το παρεχόμενο, από τον εκπαιδευτικό ΦΑ, Ενδυναμωτικό κλίμα αποτελεί καίριο παράγοντα διαμόρφωσης στοχευμένης αυτο-ομιλίας των μαθητών.

4.1 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Βασικό εργαλείο της συλλογής δεδομένων αλλά ταυτόχρονα και ένας από τους περιορισμούς της έρευνας αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς. Εάν και η προαναφερόμενη διαδικασία είναι ελκυστική, πρακτική και προτείνεται ως η πλέον κατάλληλη, μιας και οι συμμετέχοντες έχουν την καλύτερη πρόσβαση στις ίδιες τους τις σκέψεις, εντούτοις παρουσιάζουν και μία σειρά από μειονεκτήματα. Πιο συγκεκριμένα, με δεδομένο ότι οι αυτο-αναφορές εξαρτώνται από τη μνήμη του ατόμου, η ανακριβής ανάκληση ή ακόμα και η απώλεια της πληροφορίας προβάλλει ως ενδεχόμενο. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες, αντί να παραθέτουν τι κυριολεκτικά σκέφτονται, είναι πιθανό να δίνουν επιδιωκόμενες απαντήσεις (Van de Mortel, 2008), αφού επηρεάζονται από επεξεργασία που γίνεται σε επίπεδο μετα-γνωστικού ελέγχου, με αποτέλεσμα να αποκρύπτουν την πραγματικότητα, προκειμένου να ικανοποιήσουν τρίτους, όπως ο εκπαιδευτικός ή ο ερευνητής (Nisbett & Wilson, 1977). Για τον περιορισμό του φαινομένου ο ερευνητής στην αρχική ενημέρωση των συμμετεχόντων τόνισε τον επιστημονικό σκοπό και την ανωνυμία της έρευνας.

Ένα πρόσθετο περιορισμό αποτελεί η μη τυχαία δειγματοληψία. Οι μαθητές συμμετείχαν εθελοντικά, αφού πρώτα οι γονείς τους είχαν υπογράψει το αντίστοιχο έντυπο συναίνεσης. Επομένως, τα περιγραφικά αποτελέσματα της μελέτης με βάση τη θεωρία της Στατιστικής δεν μπορούν να γενικευτούν.

Επιπλέον, στους περιορισμούς της έρευνας συμπεριλαμβάνεται το δείγμα της. Πιο αναλυτικά, η ηλικιακή κατηγορία (12-15 ετών) αλλά και ο τόπος διεξαγωγής (Περιφέρεια Κεντρικής Ελλάδας). Συνεπώς, τα αποτελέσματα της μελέτης δεν είναι γενικεύσιμα για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Σε μελλοντικές έρευνες επιβάλλεται η χρήση πιο ακριβών και αξιόπιστων τεχνικών, όπως για παράδειγμα ένα όργανο παρατήρησης της συμπεριφοράς. Επιπροσθέτως, η μέθοδος της συνέντευξης των συμμετεχόντων μπορεί να κάνει πιο ευδιάκριτη την σχέση μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Τέλος, η διεξαγωγή τόσο διαχρονικών όσο και πειραματικών μελετών αποτελεί μία ενδιαφέρουσα μελλοντική ερευνητική πρόταση.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Με βάση τα παραπάνω, αβίαστα καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ πρέπει να έχουν ως προτεραιότητα τη δημιουργία ενός κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση που υποστηρίζει την αυτονομία, προωθεί την κοινωνικότητα και ικανοποιεί τις ΒΨΑ του μαθητή, ούτως ώστε να ενισχύσει τη στοχευμένη αυτο-ομιλία του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII.

ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Γενική συζήτηση

Μέχρι πρόσφατα, η επιστημονική κοινότητα δεν είχε δώσει τη δέουσα σημασία στην έρευνα της αυτο-ομιλίας, ενδεχομένως εξαιτίας της αυξημένης προσοχής στην κατανόηση συγκεκριμένων αρχών ψυχολογικών θεωριών, όπως για παράδειγμα οι αρχές του καθορισμού στόχων. Ο χώρος του αθλητισμού αποτελούσε εξαίρεση, μιας και πληθώρα ερευνών εστιάζει στη διερεύνηση του περιεχομένου της αυτο-ομιλίας και τη χρήση της ως τεχνική για τη διευκόλυνση της μάθησης και τη βελτίωση της απόδοσης. Φυσικό επακόλουθο αυτής της κατάστασης ήταν μια αθλητικά προσανατολισμένη βιβλιογραφία αναφορικά με την αυτο-ομιλία. Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία η μελέτη του φαινομένου της αυτο-ομιλίας, ενεργοποιώντας εξελιγμένες έννοιες (Latinjak et al., 2014; Van Raalte et al., 2016) και εφαρμόζοντας πιο προηγμένες στατιστικές αναλύσεις, έχει προκαλέσει το έντονο ενδιαφέρον μεγάλης μερίδας ερευνητών. Εξάλλου, η αυτο-ομιλία ως μία δεξιότητα ζωής επιδρά σε ποικίλους τομείς της, και όχι μόνο στα σπορ (Theodorakis et al., 2012). Συνεπώς, η διεξαγωγή της έρευνας καλείται να επεκταθεί και σε άλλα συναφή πεδία, όπως αυτό της ΦΑ, όπου διαπιστώνεται έλλειψη ερευνητικών προσπαθειών. Με δεδομένο το ερευνητικό "κενό" στο περιβάλλον της ΦΑ, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να εξετάσει το περιεχόμενο και τους παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας των μαθητών κατά τη διάρκεια της ΦΑ. Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες της κοινωνικο-γνωστικής ψυχολογίας, την παρακίνηση που παρέχει ο εκπαιδευτικός ΦΑ και τα δεδομένα της αυτο-ομιλίας των μαθητών, σχεδιάστηκαν και διεκπεραιώθηκαν τέσσερις έρευνες.

Η 1^η και η 2^η μελέτη διερεύνησαν τις σχέσεις της αυτο-ομιλίας των μαθητών σε συνάρτηση με τις ΒΨΑ τους αλλά και την παρακίνηση που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός ΦΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το κλίμα παρακίνησης που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ και οι ΒΨΑ (ικανοποίηση ή ματαίωση) των μαθητών επιδρούν στην αυτο-ομιλία τους. Επιπλέον, από τα ευρήματα κατέστη σαφές ότι είναι αναγκαία η ανάπτυξη ενός οργάνου που να εξετάζει τη δομή της αυτο-ομιλίας στη ΦΑ. Στην 3^η μελέτη δημιουργήθηκαν οι ΚΑΦΑ, ένα υποσχόμενο, ψυχομετρικά αξιόπιστο και έγκυρο όργανο αξιολόγησης της αυτο-ομιλίας των

μαθητών στη ΦΑ. Τέλος, για την εξαγωγή πιο ευδιάκριτων πορισμάτων, με βάση τη νεόδμητη κλίμακα, εξετάστηκαν οι επιπτώσεις του ενδυναμωτικού/αποδυναμωτικού κλίματος από τον εκπαιδευτικό ΦΑ στην αυτο-ομιλία των μαθητών (αυθόρμητη και στοχευμένη) και ανιχνεύθηκε σθεναρή σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της 1^{ης} έρευνας αρχικά επιβεβαίωσαν ότι το παρεχόμενο από τον εκπαιδευτικό ΦΑ κλίμα παρακίνησης επιδρά στις αντιλήψεις των μαθητών (Bortoli et al., 2015). Αναλυτικότερα, εντοπίστηκε ότι το "προσανατολισμένο στη μάθηση" κλίμα σχετίστηκε θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία και αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών, ενώ το "προσανατολισμένο στο εγώ" κλίμα σχετίστηκε θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών. Τα πορίσματα εναρμονίζονται με μία σειρά ερευνών, στις οποίες διαπιστώθηκε ότι η προώθηση στη ΦΑ ενός κλίματος παρακίνησης, με έμφαση στη μάθηση, ενδέχεται από τη μία να αναπτύξει μια σειρά θετικών γνωρισμάτων, όπως ομαδική εργασία, προσπάθεια, υπομονή, αυτοπεποίθηση, διασκέδαση, κοινωνικότητα, πρόθεση για ΦΔ, ενώ από την άλλη είναι πιθανό να περιορίσει αρνητικά γνωρίσματα, όπως ανταγωνισμό, εγωκεντρισμό και πρόθεση εγκατάλειψης της ΦΔ (Kuczka & Treasure, 2005; Miller et al., 2004; Parish & Treasure, 2003; Sarrazin et al., 2002; Standage et al., 2007). Στα ευρήματα της 1^{ης} μελέτης πρέπει, επίσης, να τονιστεί ότι η ικανοποίηση των ΒΨΑ συσχετίστηκε θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών, ενώ η ικανότητα και οι κοινωνικές σχέσεις σχετίστηκαν αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών. Θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθεί ότι για πρακτικούς λόγους στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια συντομευμένη εκδοχή του ερωτηματολογίου "Αντιλήψεις έμφασης του καθηγητή ΦΑ στους στόχους επίτευξης σε επίπεδο κατάστασης" (Papaioannou et al., 2007). Πιο αναλυτικά, ενώ το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 25 θέματα και εξετάζει 4 παράγοντες, συμπεριλήφθηκαν, επιπλέον, τα 12 θέματα που αξιολογούσαν τους παράγοντες "κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση" και "κλίμα προσανατολισμένο στο εγώ". Επιπροσθέτως, για να μειωθεί ο συνολικός όγκος των ερωτήσεων των εργαλείων μέτρησης, χρησιμοποιήθηκε μία σύντομη εκδοχή της Κλίμακας αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό (Zourbanos et al., 2009). Συγκεκριμένα, ενώ η πλήρης εκδοχή της κλίμακας είχε 40 θέματα αυτο-ομιλίας (21 για αρνητική + 19 για θετική), στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 8 θέματα (4 αρνητική + 4 θετική). Η επιλογή των θεμάτων έγινε με βάση την εμφάνιση συχνότητας. Σε γενικές γραμμές, τα

αποτελέσματα της πρώτης μελέτης υποδεικνύουν ότι, όταν το παρεχόμενο από τον εκπαιδευτικό ΦΑ κλίμα παρακίνησης προσανατολίζεται στη μάθηση και την ικανοποίηση των ΒΨΑ, συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης και της ψυχοκοινωνική ανάπτυξης των μαθητών. Εντούτοις, τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν πρωταρχικά και χρειαζόταν περαιτέρω διερεύνηση των παραπάνω σχέσεων.

Για το λόγο αυτό, εξετάστηκε ένα νέο μοντέλο βασισμένο στην πρώτη έρευνα. Στο μοντέλο αυτό διερευνήθηκε εκ νέου η σχέση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού ΦΑ που υποστηρίζει την αυτονομία με την ικανοποίηση και την ματαίωση των ΒΨΑ και την αυτο-ομιλία (αρνητική και θετική) των μαθητών. Η διαφοροποίησή της από την πρώτη έρευνα έγκειται στην αξιολόγηση του κλίματος που υποστηρίζει την αυτονομία, στην συνεξέταση της ματαίωσης των ΒΨΑ και τέλος στη χρήση της πλήρους έκδοση της ΚΑΑ για την αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας των μαθητών. Η δεύτερη έρευνα επιβεβαίωσε την προηγούμενη και μας έδωσε πρόσθετα στοιχεία για τη δομή των σκέψεων που κάνουν οι μαθητές στη διάρκεια της ΦΑ. Αρχικά, τα ευρήματα πιστοποίησαν τον πρωταγωνιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού ΦΑ στη δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης, το οποίο προάγει τη μάθηση, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών στη ΦΔ και την υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής (Biddle, Whitehead, O'Donovan, & Nevill, 2005; Gómez-López et al., 2015; Hagger et al., 2005; Hagger & Chatzisarantis, 2007). Στα αποτελέσματα ανιχνεύθηκε ότι το κλίμα που υποστηρίζει την αυτονομία και η ικανοποίηση των ΒΨΑ σχετίστηκε θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία και αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία, επαληθεύοντας την πρώτη μελέτη και πρόσφατα πορίσματα (Ada et al., 2019; Amado et al., 2019; Haerens, et al., 2018; Marjjanovic et al., 2019). Εκτός των προαναφερόμενων ευρημάτων, η ματαίωση των ΒΨΑ σχετίστηκε αρνητικά με τη θετική αυτο-ομιλία και θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία. Σημείο άξιο αναφοράς αποτελεί ότι αυτή ήταν η πρώτη απόπειρα διερεύνησης της σχέσης μεταξύ ματαίωσης ΒΨΑ και αυτο-ομιλίας των μαθητών στη ΦΑ. Εντούτοις, και σ' αυτή την περίπτωση στους περιορισμούς της μελέτης γίνεται αναφορά για την αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης. Έως τώρα, στις λιγοστές μελέτες που αξιολόγησαν την αυτο-ομιλία των μαθητών στη ΦΑ χρησιμοποιήθηκε μία προσαρμοσμένη έκδοση της ΚΑΑ στη ΦΑ ([ASTQ-PE] Zourbanos et al. 2014). Πιο αναλυτικά, η κλίμακα περιελάμβανε 40 θέματα που αξιολογούσαν τέσσερις θετικές (19 θέματα) και τέσσερις αρνητικές (21 θέματα) διαστάσεις αυτο-ομιλίας.

Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη οργάνου μέτρησης στη βιβλιογραφία και τις σύγχρονες έννοιες και ταξινομήσεις της αυτο-ομιλίας, η ανάπτυξη μίας κλίμακας αξιολόγησης των σκέψεων (3^η μελέτη) συνιστά ένα ισχυρό και ωφέλιμο εργαλείο για την κατανόηση της αυτο-ομιλίας των μαθητών. Κατά συνέπεια, δημιουργήθηκαν οι Κλίμακες αυτο-ομιλίας στη ΦΑ (ΚΑΦΑ), οι οποίες εστίασαν στις διαστάσεις της οργανικής αυτο-ομιλίας. Πιο συγκεκριμένα, οι ΚΑΦΑ αποτελείται από δύο επιμέρους κλίμακες. Την Κλίμακα αυθόρμητης αυτο-ομιλίας που περιλαμβάνει τέσσερις παράγοντες (θετική/αρνητική αξιολόγηση, θετική/αρνητική προοπτική) και την Κλίμακα στοχευμένης αυτο-ομιλίας που περιλαμβάνει οκτώ παράγοντες (αποφόρτιση, προσοχή, αποσυμπίεση, αποτροπή ενεργοποίησης, εμπύχωση, χαλάρωση, αυτοπεποίθηση και υπενθύμιση σκοπού). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι ο παράγοντας "υπενθύμιση σκοπού" της Κλίμακας στοχευμένης αυτο-ομιλίας ανιχνεύθηκε για πρώτη φορά και προστέθηκε στους υπόλοιπους επτά, που είχαν επισημανθεί σε πρόσφατες μελέτες (Latinjak, et al., 2014; Latinjak, Hatzigeorgiadis, et al., 2017; Latinjak et al., 2019). Η διερευνητική και η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση υποστήριξαν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της νεόδμητης κλίμακας και επικύρωσαν τη διακριτή και τρέχουσα εγκυρότητά της. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων, στο σύνολό τους, συνιστούν τις ΚΑΦΑ ως ένα ιεραρχικά δομημένο και αξιόπιστο όργανο αξιολόγησης της αυτο-ομιλίας των μαθητών στη ΦΑ.

Έχοντας ως βάση τη νέα έγκυρη κλίμακα που δημιουργήθηκε στην τρίτη μελέτη και με αφετηρία τα δεδομένα των δυο πρώτων μελετών, σχεδιάστηκε η τέταρτη μελέτη, στην οποία διερευνήθηκε, εάν το ενδυναμωτικό κλίμα που παρέχει ο εκπαιδευτικός ΦΑ στο μάθημα, η ικανοποίηση και η ματαίωση των ΒΨΑ σχετίζονται με την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των μαθητών. Οι ερευνητικές υποθέσεις, αυτή τη φορά, αναλύθηκαν μέσω γραμμικών δομικών μοντέλων εξαιτίας της ικανότητας ταυτόχρονης συνεξέτασης μίας σειράς εξαρτημένων μεταβλητών. Τα αποτελέσματα, όσον αφορά την αυθόρμητη αυτο-ομιλία, έδειξαν ότι το ενδυναμωτικό κλίμα σχετίστηκε θετικά με την θετική αυθόρμητη αυτο-ομιλία και αρνητικά με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία μέσω της ικανοποίησης των ΒΨΑ. Αντιστοίχως, το αποδυναμωτικό κλίμα σχετίστηκε θετικά με την αρνητική αυθόρμητη αυτο-ομιλία μέσω της ματαίωσης των ΒΨΑ.

Αναφορικά με τη στοχευμένη αυτο-ομιλία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτή μέσω της ικανοποίησης των ΒΨΑ σχετίστηκε θετικά με το ενδυναμωτικό κλίμα που παρέχει ο εκπαιδευτικός ΦΑ στο μαθητή. Το προαναφερόμενο εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί ως φυσιολογικό επακόλουθο, αφού το ενδυναμωτικό κλίμα εκπληρώνει τις ΒΨΑ των μαθητών. Έχοντας ικανοποιήσει τις ΒΨΑ, γίνεται πολύ πιο εύκολο για τον μαθητή να αναζητήσει την επίτευξη των στόχων του μέσω της στοχευμένης αυτο-ομιλίας. Άξιο αναφοράς είναι, ακόμη, ότι η στοχευμένη αυτο-ομιλία μέσω της ματαίωσης των ΒΨΑ σχετίστηκε θετικά και με το αποδυναμωτικό κλίμα, εύρημα εκ πρώτης όψεως, μη αναμενόμενο. Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε το παραπάνω εύρημα, η αρχική σύνδεση του αποδυναμωτικού κλίματος με τη ματαίωση των ΒΨΑ δείχνει προβλέψιμη και ερευνητικά τεκμηριωμένη (Álvarez et al., 2012; Balaguer et al., 2012; Haerens, et al., 2018). Όμως, η ματαίωση των ψυχολογικών αναγκών είναι πολύ πιθανό να οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα και ο μαθητής στην προσπάθειά του να τα περιορίσει ή να τα εξαλείψει προστρέχει στην αυτορρύθμιση μέσω της στοχευμένης αυτο-ομιλίας, επαληθεύοντας πρόσφατες μελέτες (Fritsch, et al., 2020; Latinjak et al., 2017; Latinjak, Masó, et al., 2019). Συνολικά, η 4^η έρευνα επισήμανε ότι το ενδυναμωτικό κλίμα δύναται να παίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτο-ομιλίας των μαθητών. Τα αποτελέσματά της επιβεβαίωσαν τις δυο πρώτες έρευνες και συνολικά τεκμηρίωσαν τις σχέσεις μεταξύ της παρακίνησης, των ΒΨΑ και της πολυδιάστατης αυτο-ομιλίας των μαθητών.

7.2 Περιορισμοί και μελλοντικές έρευνες

Στην παρούσα μελέτη εντοπίζονται σημαντικά ευρήματα αναφορικά με τις σύγχρονες διαστάσεις της αυτο-ομιλίας των μαθητών στη ΦΑ. Εντούτοις, δεν θα πρέπει να αγνοηθούν ορισμένοι περιορισμοί. Πιο συγκεκριμένα, η μη τυχαία δειγματοληψία αποτελεί έναν από τους περιορισμούς μιας και οι μαθητές που έλαβαν μέρος συμμετείχαν εθελοντικά. Κατά συνέπεια, βασιζόμενοι στη θεωρία της Στατιστικής, τα περιγραφικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης δεν μπορούν να γενικευτούν. Παρόλο αυτά, ο συγκεκριμένος περιορισμός δεν αποτελεί μεγάλο μειονέκτημα, μιας και ο στόχος της έρευνας ήταν η επαγωγική στατιστική για συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Επιπλέον τα δεδομένα αφορούσαν μαθητές/τριες 12-15 ετών, ενώ η μελέτη υλοποιήθηκε μόνο σε σχολεία Περιφερειών της Κεντρικής Ελλάδας, της Στερεάς Ελλάδας και της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα δεν είναι γενικεύσιμα για τον συνολικό μαθητικό πληθυσμό. Τέλος, ένας επιπρόσθετος περιορισμός είναι η χρήση λίστας σκέψεων στη συλλογή των δεδομένων. Γενικά, οι αυτο-αναφορές εκτός από πλεονεκτήματα ενέχουν και βασικά μειονεκτήματα που επιβάλλεται να συνυπολογιστούν στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Καταρχάς, είναι επιρρεπής στην προσωπική προβολή (Uttl, Morin, & Hamper, 2011), ενώ είναι πιθανό οι μαθητές να ανακαλούν με ανακρίβεια ή επιλεκτικά τις σκέψεις τους. Παράλληλα, ενδέχεται, να δίνουν αποδεκτές σκέψεις αντί των πραγματικών (Van de Mortel, 2008) επιχειρώντας αρκετές φορές να ικανοποιήσουν με τις απαντήσεις τους ερευνητές.

Οι επερχόμενες ερευνητικές αναζητήσεις θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν. Έτσι, για να είναι γενικεύσιμα τα αποτελέσματα, σύμφωνα με τη θεωρία της Στατιστικής, πρέπει να σχεδιαστούν μελέτες που οι συμμετέχοντες θα επιλεγούν με τυχαία δειγματοληψία. Παράλληλα, η επέκταση του δείγματος σε διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες και περιοχές θα δείξει, εάν τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μπορούν να γενικευτούν. Ομοίως, για την εξαγωγή σαφέστερων συμπερασμάτων προτείνεται η χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής σκέψεων στο μάθημα της ΦΑ, όπως για παράδειγμα η συστηματική παρατήρηση, η συνέντευξη και η βιντεοσκόπηση. Από την άλλη, πειραματικές μελέτες θα μπορούσαν να προσφέρουν πιο ορατά αποτελέσματα. Επιπλέον, συστήνεται η διεξαγωγή διαχρονικών μελετών προκειμένου να εξεταστούν οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις στις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Τέλος, η εξέταση πιθανών μηχανισμών σύμφωνα με τους οποίους η ματαίωση των ψυχολογικών αναγκών επιδρά στην αυτο-ομιλία των μαθητών στη ΦΑ μπορεί μελλοντικά να αποτελέσει ερευνητικό ερέθισμα.

7.3 Πρακτικές εφαρμογές

Από όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, αβίαστα βγαίνει το συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός ΦΑ με τη συμπεριφορά του μπορεί αφενός να κατευθύνει τους μαθητές προς τη μάθηση και όχι προς το εγώ, αφετέρου να επηρεάσει την αυτο-ομιλία των μαθητών. Συνεπώς, ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει μέσα από τη θετική ανατροφοδότηση, τα παιδαγωγικά σχόλια και την παρακίνηση να διαμορφώνει

θετικές σκέψεις και βιώματα στη διάρκεια του μαθήματος. Επιπλέον, με σύμμαχο τις ΚΑΦΑ οι εκπαιδευτικοί ΦΑ μπορούν να αξιολογήσουν τις σκέψεις των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να σχεδιάσουν παρεμβατικά προγράμματα που θα μεγιστοποιήσουν τα οφέλη από τη ΦΑ.

Εκτός των άλλων, προτείνεται επιμορφωτικό σεμινάριο των εκπαιδευτικών ΦΑ με θέμα "Δημιουργία θετικών σκέψεων του μαθητή στη Φυσική Αγωγή" και θα υλοποιείται σε δύο φάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η 1^η φάση να περιλαμβάνει την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της αυτο-ομιλίας, τα οφέλη και τα όργανα αξιολόγησης της. Στη συνέχεια συνίσταται εστίαση στο περιβάλλον της ΦΑ και στο νεόδμητο όργανο μέτρησης με πληροφορίες για τους παράγοντες και την επίδρασή τους, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εξοικειωθούν με τις ΚΑΦΑ να τις συμπληρώσουν. Τέλος, συστήνεται η εφαρμογή τρίμηνου πιλοτικού παρεμβατικού προγράμματος από 10 συναδέλφους οι οποίοι θα συμμετέχουν εθελοντικά (5 Α'θμιας και 5 Β'θμιας εκπ/σης). Η 2^η φάση να αποτελείται από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, συζήτηση και λύσεις σε πιθανές δυσλειτουργίες που θα συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της παρέμβασης.

7.4 Συμπέρασμα

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα μελέτη παρέχει μια σημαντική εικόνα για τη φύση των σχέσεων μεταξύ του κλίματος που δημιουργείται από εκπαιδευτικούς ΦΑ, την ικανοποίηση και τη ματαίωση των ΒΨΑ, και της αυτο-ομιλίας των μαθητών στο πεδίο ΦΑ. Τα ευρήματά δείχνουν ότι οι σκέψεις των μαθητών σχετίζονται με την παρακίνησή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συνοπτικά, όταν οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα περιβάλλον με έμφαση στη μάθηση και ικανοποιούν τις ΒΨΑ των μαθητών, επιδρούν θετικά στην αυτο-ομιλία τους. Εν αντιθέσει, όταν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ δημιουργούν στη διάρκεια του μαθήματος ένα περιβάλλον με έμφαση στο εγώ και παρεμποδίζουν την ικανοποίηση των ΒΨΑ ενισχύουν τον εγωισμό, προκαλούν αρνητικές σκέψεις και εμπειρίες των μαθητών στη ΦΑ. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ΦΑ για τη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος προκειμένου οι μαθητές να οδηγηθούν σε θετικές σκέψεις και βιώματα στη ΦΑ.

Συμπερασματικά, από την μελέτη προέκυψαν νέα ευρήματα τόσο για το περιεχόμενο όσο και για τους παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας στη ΦΑ. Οι

σχέσεις που διερευνήθηκαν είχαν εξεταστεί σε άλλα περιβάλλοντα, πρώτη φορά όμως στη ΦΑ. Τέλος, καθίσταται σαφές ότι περαιτέρω έρευνα για τη διερεύνηση της πολυδιάστατης φύσης της αυτο-ομιλίας στη ΦΑ είναι επιβεβλημένη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abdoli, B., Hardy, J., Riyahi, J. F., & Farsi, A. (2018). A closer look at how self-talk influences skilled basketball performance. *The Sport Psychologist*, *32*, 9–15. DOI:10.1123/tsp.2016-0162
- Ada, E.N., Comoutos, N., Karamitrou, A., & Kazak, Z. (2019). Relationships between dispositional flow, motivational climate, and self-talk in physical education classes. *The Physical Educator*, *76*(2), 357-384. DOI: 10.18666/TPE-2019-V76-I2- 8419
- Adie, J., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach autonomy support, basic need satisfaction and the well- and ill-being of elite youth soccer players: a longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, *13*, 51-59. DOI: 10.1016/j.psychsport.2011.07.008
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., DeMeyer, J., & Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *34*, 457–480. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22889689>
- Alderson-Day, B., Mitrenga, K., Wilkinson, S., McCarthy-Jones, S., & Fernyhough, C. (2018). The Varieties of Inner Speech Questionnaire–Revised (VISQ-R): Replicating and refining links between inner speech and psychopathology. *Consciousness and Cognition*, *65*, 48–58.
- Alderson-Day, B., Weis, S., McCarthy-Jones, S., Moseley, P., Smailes, D., & Fernyhough, C. (2016). The brain's conversation with itself: Neural substrates of dialogic inner speech. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *11*(1), 110–120. DOI: 10.1093/scan/nsv094. Epub 2015 Jul 20
- 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. doi:10.1123/jcsp.6.2.166
- 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. DOI: 10.1017/S1138741600001554

- Amado, D., Maestre, M., Carlos Montero-Carretero, C., Sánchez-Miguel, P. A., & Cervelló, E. (2019). Associations between self-determined motivation, team potency, and self-talk in team sports. *Journal of Human Kinetics, 70*, 245-259. DOI: 10.2478/hukin-2019-0116
- Ames, C. (1992a). Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and classroom motivational climate. In J. Meece, & D. Schunk (Eds.), *Students' perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 654-670. DOI:10.1016/j.psychsport.2006. 11.003
- Amsel, R., & Fichten, C. S. (1998). Recommendations for self-statements inventories: Use of valence, end points, frequency, and relative frequency. *Cognitive Therapy and Research, 3*, 255-277.
- Anderson, A. (1997). Learning strategies in physical education: Self-talk, imagery, and goal-setting. *Journal of physical education, recreation & dance, 68*(1), 30-35.
- Anderson, A., Vogel, P., & Albrecht, R. (1999). The effect of instructional self-talk on the overhand throw. *The Physical Educator, 56*(4), 215-221.
- Appleton, P., Ntoumanis, N., Quested, E., & Duda, J. L. (2011). Development of a multidimensional measure of perceived empowering and disempowering coaching behaviours. *Proceedings of the 13th FEPSAC European Congress of Sport Psychology*, Madeira, Portugal
- Araki, K., Mintah, J. K., Mack, M. G., Huddleston, S., Larson, L., & Jacobs, K. (2006). Belief in self-talk and dynamic balance performance. *Athletic Insight, The online journal of sport psychology, 5*(4), 1-12.
- Arbuckle, J. L. (2012). *AMOS users' guide: Version 21.0*. Chicago: SPSS.

- Arthur, R., Fitzwater, J., Roberts, R., Hardy, J., & Arthur, C. (2017). Psychological skills and “the Paras”: The indirect effects of psychological skills on endurance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 29,449-465. DOI:10.1080/10413200.2017.1306728
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents’ conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72,47–88.
- Bakirtzoglou P and Ioannou P (2011) Goal orientations, motivational climate and dispositional flow in Greeksecondary education students participating in physical education lesson: Differences based on gender. *Series Physical Education and Sport*, 9(3), 295–306.
- Balaguer, I., Castillo, I., Cuevas, R., & Atienza, F. (2018). The importance of coaches’ autonomy support in the leisure experience and well-being of young footballers. *Frontiers in Psychology*, 9. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00840
- Balaguer, I., González,L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. (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, 1619-1629. DOI: 10.1080/02640414.2012.731517
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barber, B. K. (2002). Reintroducing parental psychological control. InB. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological controlaffects children and adolescents*(pp. 3–13). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barkoukis, V., & Hagger, M.S. (2013). The trans-contextual model: Perceived learning and performance motivational climates as analogues of perceived autonomy support. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 353-372. DOI: 10.1007/s10212-012-0118-5
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 83-90. DOI: 10.1016/j.psychsport.2009.04.008

- 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., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C., et al., (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, 53, 50–63. DOI:10.1016/j.learninstruc.2017.07.006
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J.A., Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459-1473. DOI: 10.1177/0146167211413125
- 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(1), 75-102. DOI: 10.1123/jsep.33.1.75
- Barwood, M. J., Corbett, J., Wagstaff, C. R. D., McVeigh, D., & Thelwell, R. C. (2015). Improvement of 10-km time-trial cycling with motivational self-talk compared with neutral self-talk. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 10, 166–171.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. DOI: 10.1016/0167-8116(95)00038-0
- Beatty, J., Lucer-Wagoner, B. (2000). The pupillary system. In J. T. Cacioppo, L. G. Tassinary, & G. G. Berntson (Eds.), *Handbook of psychophysiology* (2nd ed., pp. 142–162). Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York, NY: New American Library.
- Beedie, C., Benedetti, F., Barbiani, D., Camerone, E., Cohen, E., Coleman, D., ... Harvey, S. (2018). Consensus statement on placebo effects in sports and exercise: The need for conceptual clarity, methodological rigour, and the

elucidation of neurobiological mechanisms. *European Journal of Sport Science*, 18(10), 1383–1389.

- Behzadnia, B., Mohammadzadeh, H., & Ahmadi, M. (2019). Autonomy-supportive behaviors promote autonomous motivation, knowledge structures, motor skills learning and performance in physical education. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 38(6), 1692-1705. DOI:10.1007/s12144-017-9727-0
- Beilock, S.L., Bertenthal, B.I., McCoy, A.M., & Carr, T.H. (2004). Haste does not always make waste: Expertise, direction of attention, and speed versus accuracy in performing sensorimotor skills. *Psychonomic Bulletin and Review*, 11, 373-379.
- Beilock, S.L., & Carr, T.H.(2001). On the fragility of skilled performance: What governs choking under pressure? *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 701–725.
- Beilock, S. L., Carr, T. H., MacMahon, C., & Starkes, J. L. (2002). When paying attention becomes counterproductive: Impact of divided versus skill-focused attention on novice and experienced performance of sensorimotor skills. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 8, 6–16.
- Bell, J. J., & Hardy, J. (2009). Effects of attentional focus on skilled performance in golf. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 163–177.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 9–30.
- Biddle, S. J. H., Soos, I., & Chatzisarantis, N. L. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist*, 4, 83-89.
- Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Kavussanu, M., & Spray, C. M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3(5), 1-20. DOI:10.1080/17461390300073504
- Biddle, S. J., Whitehead, S. H., O'Donovan, T. M., & Nevill, M. E. (2005). Correlates of participation in physical activity for adolescent girls: a systematic review of

- recent literature. *Journal of Physical Activity and Health*, 2(4), 423-434.
DOI:10.1123/jpah.2.4.423
- Blanchfield, A. W., Hardy, J., de Morree, H. M., Staino, W., & Marcora, S. M. (2013). Talking yourself out of exhaustion: The effects of self-talk on endurance performance. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 46(5), 998–1007.
DOI:10.1249/MSS.0000000000000184
- Bortoli, L., Bertollo, M., Vitali, F., Filho, E., & Robazza, C. (2015). The effects of motivational climate interventions on psychobiosocial states in high school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(2), 196- 204.
DOI:10.1080/02701367.2014.999189
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: Sage
- Boyce, B., A., Gano-Overway, L.A., & Campbell, A. L. (2009). Perceived motivational climate's influence on goal orientations, perceived competence, and practice strategies across the athletic season. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 381 —394. DOI:10.1080/10413200903204887
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638. DOI: 10.1016/j.psychsport.2011.06.005
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., Linder, D. E., & Van Raalte, N. S. (1991). Peak performance and the perils of retrospective introspection. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 227–238.
- Bredemeier, B. J. L. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 1 – 14.
- Brick, N. E., MacIntyre, T. E., & Campbell, M. J. (2016). Thinking and action: a cognitive perspective on self-regulation during endurance performance. *Frontiers in Physiology*, 7, 159. DOI:10.3389/fphys.2016.00159

- Brinthaupt, T. M., Benson, S. A., Kang, M., & Moore, Z. D. (2015). Assessing the accuracy of self-reported self-talk. *Frontiers in Psychology*, 6, 570.
- Brinthaupt, T. M., Hein, M. B., & Kramer, T. E. (2009). The Self-Talk Scale: Development, factor analysis and validation. *Journal of Personality Assessment*, 91, 82–92. DOI:10.1080/00223890802484498
- Brisimis, E., Krommidas, C., Galanis, E., Karamitrou, A., Syrmpas, I., & Comoutos, N. (2020): Exploring the relationships of autonomy-supportive climate, psychological need satisfaction and thwarting with students' self-talk in Physical Education. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 33(11), 112-122. DOI: 10.9734/JESBS/2020/v33i1130276
- Brisimis, E., Krommidas, C., Syrmpas, I., Karamitrou, A., & Comoutos, N. (2020). Motivational climate, basic psychological needs, and students' self-talk in Physical Education. *The Physical Educator* (accepted for publication)
- Burnett, P. C. (2003). The impact of teacher feedback on self-talk and self-concept in reading and mathematics. *Journal of Classroom Interaction*, 38(1), 11-16.
- Burnett, P. C. (1996). Children's self-talk and significant other's positive and negative statements. *Educational Psychology*, 16, 57-67.
- Burnett, P. C., & McCrindle, A. R. (1999). The relationship between significant others' positive and negative statements, self-talk and self-esteem. *Child Study Journal*, 29(1), 39-48.
- Cacioppo, J. T., Glass, C. R., & Merluzzi, T. V. (1979). Self-statements and self-evaluations: A cognitive response analysis of heterosocial anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 249–262.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1981). Social psychological procedures for cognitive response assessment: The thought-listing technique. In T. V. Merluzzi, C. R. Glass, & M. Genest (Eds.), *Cognitive assessment* (pp. 309–342). New York, NY: Guilford Press.
- Cacioppo, J. T., von Hippel, W., & Ernst, J. M. (1997). Mapping cognitive structures and processes through verbal content: The thought-listing technique. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(6), 928–940.

- Callicott, K. J., & Park, H. (2003). Effects of self-talk on academic engagement and academic responding. *Behavioral Disorders, 29*, 48–64.
- Castillo, I., Balaguer, I., & García-Mérita, M. (2007). Effects of physical activity and sport on healthy lifestyles in adolescence according to gender. *Revista de Psicología del Deporte, 16*, 201-210.
- Cera, E.; Almagro, B. J.; Conde, C., y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, *Deporte y Recreación, 27*, 8-13.
- Chang, Y. K., Ho, L. A., Fu, F. J. H., Ou, C. C., Song, T. F., & Gill, D. L. (2014). Self-talk and softball performance: The role of self-talk nature, motor task characteristics, and self-efficacy in novice softball players. *Psychology of Sport and Exercise, 15*, 139–145. DOI: 10.1016/j.psychsport.2013.10.004
- Charachousi, F., Christodoulou, E., Gourgoulis, K., Galanis, E., & Hatzigeorgiadis, A. (2015). Increases in internal focus of attention as a factor explaining the effectiveness of self-talk strategies. *Proceedings, 23rd international congress of physical education & Sport* (p. 89), Komotini, Greece
- Charachousi, F., Tzeli, K., Makri, P., & Galanis, E. (2018). The effects of self-talk intervention on basketball free throw performance under conditions of physical fatigue. *Proceedings, 15th national congress of sport psychology* (p. 56), Athens, Greece.
- Chen, S., & Chen, A. (2014). Ninth graders' learning differences in a healthful-living curriculum. *Learning and Individual Differences, 30*, 170–176. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.11.009
- 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 and Exercise Psychology, 34*, 365-396. DOI:10.1123/jsep.34.3.365
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education, 90*. DOI: 10.1016/j.tate.2019.103004.

- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. DOI: 10.1207/S15328007SEM0902_5
- Christoff, K. (2012). Undirected thoughts: Neural determinants and correlates. *Brain Research*, 1428, 51-59. DOI:10.1016/j.brainres.2011.09.060
- Christoff, K. (2013). Thinking. In K. Ochsner & S. M. Kosslyn (Eds.), *The oxford handbook of cognitive neuroscience. The cutting edges 2* (pp. 318-333). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Christoff, K., Gordon, A., & Smith, R. (2011). The role of spontaneous thought in human cognition. In O. Vartanian & R. Mandel (Eds.), *Neuroscience of decision making* (pp. 259-284). New York, NY: Psychological Press
- Chroni, S., Perkos, S., & Theodorakis, Y. (2007). Function and preferences of motivational and instructional self-talk for adolescent basketball players. *Athletic Insight*, 9(1). Retrieved from <http://www.athleticinsight.com/>
- Claus, C.J., Chory, R.M., & Malachowski, C.C. (2012). Student antisocial compliance-gaining as a function of instructor aggressive communication and classroom justice. *Communication Education*, 61, 17-43.
- Coatsworth, J. D., & Conroy, D. E. (2009). The effects of autonomy-supportive coaching, need satisfaction, and self-perceptions on initiative and identity in youth swimmers. *Developmental Psychology*, 45(2), 320-328. DOI: 10.1037/a0014027
- Conroy, D.E. and Coatsworth, J.D., 2007. Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of sport and exercise*, 8 (5), 671–684.
- Conroy, D. E., & Metzler, J. N. (2004). Patterns of self-talk associated with different forms of competitive anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 69-89. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.1.69>
- Costa, S., Ntoumanis, N., & Bartholomew, K. J. (2014). Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter? *Motivation and Emotion*, 39, 11-24. DOI: 10.1007/s11031014-9427-0
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. DOI: 10.1007/BF02310555

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Cuevas-Campos, R., Fernández-Bustos, J. G., González-Cutre, D., & Hernández-Martínez, A. (2020). Need satisfaction and need thwarting in Physical Education and intention to be physically active. *Sustainability*, *12*(18), 7312. DOI: 10.3390/su12187312
- Cutton, D. M., & Hearon, C. M. (2014). Self-talk functions: Portrayal of an elite power lifter. *Perceptual & Motor Skills*, *119*, 478–494.
- Danish, S. J., & Nellen, C. V. (1997). New roles for sport psychologist: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, *49*, 100-113.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and ”why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, *49*(3), 182–185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*. In P. A. M. Van Lange, W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp.416–436). Sage Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781446249215.n21
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Geoffrey, W. C. (1996). Need Satisfaction and the SelfRegulation of Learning. *Learning and Individual Differences*, *8*(3), 165–183. DOI:10.1016/S1041-6080(96)90013-8
- De Muynck, G., Vansteenkiste, M., Delrue, J., Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2017). The effects of feedback valence and style on need satisfaction, self-talk, and perseverance among tennis players: An experimental study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *39*, 67–80. DOI: 10.1123/jsep.2015-0326

- Depape, A. R., Hakim-Larson, J., Voelker, S., Page, S., y Jackson, D. L. (2006). Self-Talk and Emotional Intelligence in University Students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 250-260. DOI:10.1037/cjbs2006012
- Di Battista R, Robazza C, Ruiz M et al. (2019) Student intention to engage in leisure-time physical activity: The interplay of task-involving climate, competence need satisfaction and psychobiosocial states in physical education. *European Physical Education Review*,25(3), 761-777.
- Dickens, Y. L., Van Raalte, J., & Hurlburt, R. T. (2018). On investigating self-talk: A descriptive experience sampling study of inner experience during golf performance. *The Sport Psychologist*, 32, 66–73.
- Digelidis, N., Della, V., & Papaioannou, A. (2005). Students' exercise frequency, perceived athletic ability, perceived physical attractiveness, goal orientations and perceived motivational climate in physical education classes. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12(2), 155-159.
- Digelidis, N., & Krommidas, H. (2008). Fair play in physical education classes: Differences between sex, class and relationship between fair play and lesson satisfaction, perceived motivational climate and goal orientations. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 6, 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.
- Diggelidis, 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 & Exercise*, 4, 195-210.
- Dobson, K. S. & Dozois, D. J. A. (2003). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (2nd ed., pp. 4-39). New York: The Guilford Press.

- Dolcos, S., & Albarracin, D. (2014). The inner speech of behavioral regulation: Intentions and task performance strengthen when you talk to yourself as a You. *European Journal of Social Psychology, 44*(6), 636–642. DOI: 10.1002/ejsp.2048
- Dozois, D. J., & Dobson, K. S. (2003). The structure of the self-schema in clinical depression: Differences related to episode recurrence. *Cognition and Emotion, 17*, 933-941.
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*(4), 311-318. DOI: 10.1080/1612197X.2013.839414
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J. H., & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Education Psychology, 62*(9), 313-323. DOI:10.1111/j.2044-8279.1992.tb01025.x
- Duda, J.L., & Hall, H.K. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., 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*, 1-10.
- Duda, J. L., Papaioannou, A., Appleton, P., Quested, E. J., & Krommidas, C. (2014). Creating adaptive motivational climates. In A. Papaioannou & D. Hackfort (Eds), *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology Global Perspectives and Fundamental Concepts* (pp. 544 -558). Publisher: Routledge.
- Duncan, R. M., & Cheyne, J. A. (1999). Incidence and functions of self-reported private speech in young adults: A self-verbalization questionnaire. *Canadian Journal of Behavioural Science, 31*, 133–136.
- Duncan, R. M., & Cheyne, J. A. (2001). Private speech in young adults: Task difficulty, self-regulation, and psychological predication. *Cognitive Development, 16*, 889–906.

- Dunn, J. G. H., Bouffard, M. & Rogers, W. T. (1999). Assessing item content-relevance in sport psychology scale-construction research: Issues and recommendations. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3, 15-36.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Edwards, C., Tod, D., & McGuigan, M. (2008). Self-talk influences vertical jump performance and kinematics in male rugby union players. *Journal of Sports Sciences*, 26, 1459–1465.
- Efklides, A. (2014). How does metacognition contribute to the regulation of learning? An integrative approach. *Psihologijske Teme*, 23, 1-30.
- Efklides, A., Niemivirta, M., & Yamauchi, H. (2002). Introduction: Some issues on self-regulation to consider. *Psychologia*, 45, 207-210.
- Ellis, A. (1976). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York, NY: Lyle Stuart.
- Ellis, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (Eds.), *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press.
- Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Erturan-Ilker, G. (2014). Psychological well-being and motivation in a Turkish physical education context. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 365-379, DOI: 10.1080/02667363.2014.949374
- Evans, L., & Ellis, A. K. (2013). Teaching, learning, and assessment together: *Reflective assessments for middle and high school English and social studies*, NY: Routledge.
- Fan, X., Miller, B. C., Park, K.-E., Winward, B. W., Christensen, M., Grotevant, H. D., & Tai, R. H. (2006). An exploratory study about inaccuracy and invalidity in adolescent self-report surveys. *Field Methods*, 18(3), 223-244. DOI:10.1177/152822x06289161

- Fernyhough, C. (2009). Dialogic thinking. In A. Winsler, C. Fernyhough, & I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (pp. 42–52). Cambridge: Cambridge University Press
- Fernyhough, C. (2016). *The voices within: The history and science of how we talk to ourselves*. New York: Basic Books
- Finn, J. A. (1985). Competitive excellence: It's a matter of mind and body. *The Physician and Sport medicine*, 13, 61-75.
- Fontaine, J. R. J., Scherer, K. R., Roesch, E. B., & Ellsworth, P. E. (2007). The world of emotions is not two-dimensional. *Psychological Science*, 18, 1050-1057.
- Friesen, A. P., Devonport, T. J., Sellars, C. N., & Lane, A. M. (2013). A narrative account of decision-making and interpersonal emotion regulation using a social-functional approach to emotions. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(2), 203–214. doi:10.1080/1612197X.2013.773664
- Fritsch, J., Jekauc, D., Elsborg, P., Latinjak, A., Reichert, M. & Hatzigeorgiadis, A. (2020). Self-talk and emotions in tennis players during competitive matches, *Journal of Applied Sport Psychology*. DOI: 10.1080/10413200.2020.1821406
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication education*, 49(3), 207-219. doi:10.1080/03634520009379209
- Furley, P., Schweizer, G., & Bertrams, A. (2015). The two modes of an athlete: Dual-process theories in the field of sport. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 8, 106-124. DOI:10.1080/1750984X.2015.1022203
- 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. DOI: 10.1080/714044203
- Galanis, E., Hatzigeorgiadis, A., Comoutos, A., Charachousi, F., & Sanchez, X. (2018). From the lab to field: Effects of self-talk on task performance under

distracting conditions. *The Sport Psychologist*, 32, 26–32.
DOI:10.1123/tsp.2017-0017

Galanis, E., Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., & Theodorakis, Y. (2016). Why self talk is effective? A review on the self-talk mechanisms in sport. In M. Raab, P. Wylleman, R. Seiler, A.M. Elbe, & A. Hatzigeorgiadis (Eds.), *Sport and Exercise Psychology Research: From Theory to Practice* (1st Eds., 181-200). Elsevier.

García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, A., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 344-358. DOI: 10.1080/17408989.2019.1592145

Garn, A. C., McCaughy, N., Martin, J., Shen, B., & Fahlman, M. (2012). A basic needs theory investigation of adolescents' physical self-concept and global self-esteem. *International Journal of Sport and Exercise Psychology* 10 (4): 314–328. DOI: 10.1080/1612197X.2012.705521

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.

Glass, C. R., & Arnkoff, D. B. (1997). Questionnaire methods of cognitive self statement assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 911–927.

Glass, C. R., & Merluzzi, T. V. (1981). Cognitive assessment of social- evaluative anxiety. In T V. Merluzzi, C. R. Glass, & M. Genest (Eds.), *Cognitive assessment* (pp. 388-438). New York: Guilford.

Glass, C. R., Merluzzi, T. V., Biever, J. L., & Larsen, K. H. (1982) Cognitive assessment of social anxiety: Development and validation of a self-assessment questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 1982, 6, 37-56.

- Glenberg, A. M. & Gallese, V. (2012). Action-based language: A theory of language acquisition, comprehension, and production. *Cortex*, 48(7), 905–22. DOI: 10.1016 /j.cortex.2011.04.010. [ASD, arMJP]
- Golish, T. D., & Olson, L. N. (2000). Students' use of power in the classroom: An investigation of student power, teacher power, and teacher immediacy. *Communication Quarterly*, 48(3), 293-310.
- Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Castañón-Rubio, I., & Abraldes, J. A. (2015). Self-Determined, Goal Orientations and Motivational Climate in Physical Education. *Collegium antropologicum*, 39(1), 33-41
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Beas-Jiménez, M., Hagger, M. S. (2014). Broadening the trans contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24(4), 306-319. DOI: 10.1111/sms.12142
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1994). The theory theory. In L. Hirschfeld & S. Gelman (Eds.), *Domain specificity incognition and culture* (pp. 257–293). New York: Cam-bridge University Press.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational psychology*, 15(1), 89-96. DOI:10.1080/0144341950150108
- Goudas, M., & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18, 528-536.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 429-438.
- Goudas, M., Hatzidimitriou, V., & Kikidi, M. (2006). The effects of self-talk on performance on throwing and jumping events. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 105-116.

- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology, 21*, 1-9.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of research on learning disabilities* (pp. 323–344). New York, NY: Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 207–241. DOI:10.1016/j.cedpsych.2004.08.001
- Gregersen, J., Hatzigeorgiadis, A., Galanis, E., Comoutos, N., & Papaioannou, A. (2017). Countering the consequences of ego depletion: The effects of self-talk on selective attention. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 39*, 161–171. DOI:10.1123/jsep.2016-0265.
- Guerrero, M. C. M. (2005). *Inner speech - L2: Thinking words in a second language*. New York, NY: Springer. DOI: 10.1007/b106255
- Gunnell, K. E., 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*(5), 599-607. DOI: 10.1016/j.psychsport.2013.03.007
- Gustafsson, H., Lundqvist, C., & Tod, D. (2017). Cognitive behavioral intervention in sport psychology: A case illustration of the exposure method with an elite athlete. *Journal of Sport Psychology in Action, 8*, 152-162. DOI: 10.1080/21520704.2016.1235649
- Hackfort, D., & Schwenkmezger, P. (1993). Anxiety. In R. N. Singer, M. Murphy, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 328–364). New York: Macmillan.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation.

Psychology of Sport and Exercise, 16, 26-36. DOI: 10.1016/j.psychsport.2014.08.013

- Haerens, L., D. Kirk, G. Cardon, I. De Bourdeaudhuij, & M. Vansteenkiste, (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117–139.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., ... Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16-36. DOI: 10.1080/17408989.2017.1346070.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). Advances in self-determination theory research in sport and exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 597–599. DOI:10.1016/j.psychsport.2007.06.003
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Barkoukis, V., Wang, C. K. J., & Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in Physical Education and leisure-time physical activity: A cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 376-390. DOI: 10.1037/0022-0663.97.3.376
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795. DOI:10.1037/0022-0663.95.4.784
- Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. L. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136, 495–525.
- Hamilton, R. A., Scott, D., & MacDougall, M. P. (2007). Assessing the effectiveness of self-talk intervals on endurance performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 226–239. DOI:10.1080/10413200701230613
- Hancox, J. E., Quested, E., Thøgersen-Ntoumani, C., & Ntoumanis, N. (2015). An intervention to train group exercise class instructors to adopt a motivationally adaptive communication style: a quasi-experimental study protocol. *Health*

Psychology and Behavioral Medicine, 3(1), 190-203. DOI: 10.1080/21642850.2015.1074075

Hanton, S., & Jones, G. (1999). The effects of a multimodal intervention program on performers: II. Training the butterflies to fly in formation. *The Sport Psychologist*, 13, 22-41.

Harbalis, T., Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, I. (2008). Self-talk in wheelchair basketball: the effects of an intervention program on dribbling and passing performance. *International Journal of Special Education*, 23(3), 62-69.

Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 81-97. DOI: 10.1016/j.psychsport.2005.04.002

Hardy, J., Begley, K., & Blanchfield, A. W. (2015). It's good but it's not right: Instructional self-talk and skilled performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 27, 132–139.

Hardy, J., Comoutos, N., & Hatzigeorgiadis, A. (2018). Reflections on the maturing research literature of self-talk in sport: Contextualizing the special issue. *The Sport Psychologist*, 32, 1-8. DOI: 10.1123/tsp.2017-0141

Hardy, J., Gammage, K., & Hall, C. R. (2001). A description of athlete self-talk. *The Sport Psychologist*, 15, 306-318.

Hardy, J., Hall, C. R., & Alexander, M. R. (2001b). Exploring self-talk and affective states in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19, 469– 475.

Hardy, J., Hall, C. R., Gibbs, C., & Greenslade, C. (2005). Self-talk and gross motor skill performance. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, 7(2). Retrieved 28 April 2006 from www.athleticinsight.com/Vol7Iss2/SelfTalkPerformance.htm.

Hardy, J., Hall, C. R., & Hardy, L. (2005). Quantifying athletes self-talk. *Journal of Sports Sciences*, 23, 905–917.

Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers*. Chichester, UK: Wiley.

- Hardy, J. & Oliver, E.J. (2014). Self-talk, positive thinking, and thought stopping. In R. C. Eklund & G. Tenenbaum (Eds.), *Encyclopedia of Sport and Exercise Psychology* (pp. 659-662). Thousand Oaks, California: Sage
- Hardy, J., Oliver, E., & Tod, D. (2009). A framework for the study and application of self-talk in sport. In S. D. Mellalieu, & S. Hanton (Eds.), *Advances in applied sport psychology: A review* (pp. 37-74). London, UK: Routledge.
- Hardy, L., Roberts, R., Thomas, P. R., & Murphy, S. M. (2010). Test of Performance Strategies (TOPS): Instrument refinement using confirmatory factor analysis. *Journal of Sports Sciences, 11*, 27–35.
- Hardy, J., & Zourbanos, N. (2016). Self-talk in sport. In R. Shinke, K., McGannon, & B. Smith (Eds.), *The Routledge International Handbook of Sport Psychology* (pp. 449-459). Oxfordshire: Routledge.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation* (2nd ed.). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Harris, K., & Graham, S. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. In M. Pressley, K. Harris, & J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 277-309). San Diego, CA: Academic Press.
- Harvey, D. T., Van Raalte, J. L., & Brewer, B. W. (2002). Relationship between self talk and golf performance. *International Sports Journal, 6*, 84–91.
- Harwood, C., Cumming, J., & Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and Psychological skills usage within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 318–332.
- Hase, A., Hood, J., Moore, L. J., & Freeman, P. (2019). The influence of self-talk on challenge and threat states and performance. *Psychology of Sport & Exercise, 45*, 101550
- Hassandra, M., & Goudas, M. (2010). An evaluation of a physical education program for the development of students' responsibility. *Hellenic Journal of Psychology, 7*, 275-297.
- Hatzigeorgiadis, A. (2002). Thoughts of escape during competition: The role of goal

- orientation and self-consciousness. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 195–207.
- Hatzigeorgiadis, A. (2006). Instructional and motivational self-talk: An investigation on perceived self-talk functions. *Hellenic Journal of Psychology*, 3(2), 164–175.
- Hatzigeorgiadis, A., Bartura, K., Argiropoulos, C., Comoutos, N., Galanis, E., & Flouris, A. (2018). Effectiveness of a self-talk intervention on endurance cycling performance in a hot environment. *Journal of Applied Sport Psychology*, 30, 388–401. DOI: 10.1080/10413200.2017.1395930
- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. (1999). The effects of goal orientation and perceived competence on cognitive interference during tennis and snooker performance. *Journal of Sport Behavior*, 22, 479–501.
- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. J. (2000). Assessing cognitive interference in sport: Development of the thought occurrence questionnaire for sport. *Anxiety, Stress and Coping*, 13(1), 65–86.
- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. J. H. (2002). Cognitive interference during competition among athletes with different goal orientation profiles. *Journal of Sports Sciences*, 20, 707–715.
- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. J. H. (2008). Negative thoughts during sport performance: Relationships with pre-competition anxiety and goal-performance discrepancies. *Journal of Sport Behavior*, 31, 237–253.
- Hatzigeorgiadis, A., & Galanis, E. (2017). Self-talk effectiveness and attention. *Current Opinion in Psychology*, 16, 138–142. DOI:10.1016/j.copsyc.2017.05.014
- Hatzigeorgiadis, A., Galanis, E., & Theodorakis, Y. (2020). Strategic self-talk interventions. In A. T. Latinjak & A. Hatzigeorgiadis (Eds), *Self-talk in Sport* (pp. 123-135). New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780429460623
- Hatzigeorgiadis, A., Galanis, E., Zourbanos, N., & Theodorakis, Y. (2014). Self-talk and competitive sport performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26, 82–95. DOI:10.1080/10413200.2013.790095

- Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., & Zourbanos, N. (2004). Self-talk in the swimming pool: The effects of self-talk on thought content and performance on water polo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 138–150.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Mpoumpaki, S., & Theodorakis, Y. (2009). Mechanisms underlying the self-talk – performance relationship: The effects of self-talk on self-confidence and anxiety. *Psychology of Sport & Exercise, 10*, 186-192.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Galanis, E., & Theodorakis, Y. (2011). Self-talk and sport performance: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science, 6*, 348-356. DOI: 10.1177/1745691611413136
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Goltsios, C., & Theodorakis, Y. (2008). Exploring the functions of self-talk: The mediating role of self-efficacy on the self-talk – performance relationship in young tennis players. *The Sport Psychologist, 22*, 458-471.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Latinjak, A. T., & Theodorakis, Y. (2014). Self-talk. In A. Papaioannou and D. Hackfort (Eds.), *Routledge companion to sport and exercise psychology* (pp. 372-386). New York, NY: Routledge
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., & Theodorakis, Y. (2007). An examination on the moderating effects of self-talk content on self-talk functions. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*, 240-251.
- Heavey, C. L., & Hurlburt, R. T. (2008). The phenomena of inner experience. *Consciousness and Cognition, 17*(3), 798–810.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hinzen, W. (2013). Narrow syntax and the language of thought. *Philosophical Psychology, 26*(1), 1-23.
- Hodge, K., Lonsdale, C., & Ng, J. Y. Y. (2008). Burnout in elite rugby: Relationships with basic psychological needs fulfilment. *Journal of Sports Sciences, 26*(8), 835-844. DOI: 10.1080/02640410701784525
- Høigaard, R., & Ommundsen, Y. (2007). Perceived social loafing and anticipated effort reduction among young football (soccer) players: An achievement goal

- perspective. *Psychological Reports*, *100*, 857-875. DOI: 10.2466/PRO.100.3.857-875
- Horcajo, J., Paredes, B., Higuero, G., Briñol, P., & Petty, R. E. (2019). The effects of overt head movements on physical performance after positive versus negative self-talk. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *41*, 36–45. DOI: 10.1123/jsep.2018-0208
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1-55. DOI: 10.1080/10705519909540118
- Hurlburt, R. T. (2011). *Investigating pristine inner experience: Moments of truth*. New York: Cambridge University Press.
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., & Liukkonen, L. (2017). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *15*(3), 273-290. DOI: 10.1080/1612197X.2015.1100209
- Jack, B. N., Le Pelley, M. E., Han, N., Harris, A. W., Spencer, K. M., & Whitford, T. J. (2019). Inner speech is accompanied by a temporally precise and content-specific corollary discharge. *NeuroImage*, *198*, 170–180.
- Jõesaar, H., Hein, V., & Hagger, M. S. (2011). Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month 89 prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*, *12*(5), 500–508. DOI:10.1016/j.psychsport.2011.04.005
- Johnson, J. M., Hrycaiko, D. W., Johnson, G. V., & Halas, J. M. (2004). Self-talk and female youth soccer performance. *The Sport Psychologist*, *18*, 44–59.
- Johnston, M. M., & Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction : Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, *35*(4), 280–296. DOI:10.1016/j.cedpsych.2010.04.003

- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kahneman, D. (1986). Comment. In R. G. Cummings, D. S. Brookshire, & W. D. Schultze (Eds.), *Valuing environmental goods* (pp. 185–193). Totowa, NJ: Rowman & Allenheld.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York, NY: Farrar, Straus, and Giroux.
- Kamann, M. P., & Wong, B. Y. L. (1993). Inducing adaptive coping self-statements in children with learning disabilities through self-instruction training. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 630–638.
- Karamitrou, A., Comoutos, N., Hatzigeorgiadis, A., & Theodorakis, Y. (2017). A self-determination approach to understanding of athletes' automatic self-talk. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 6(4), 340–354. DOI: 10.1037/spy0000104
- 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.
- Keegan, R., Spray, C., Harwood, C., & Lavallee, D. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early-career sports participants: Coach, parent, and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 361-372. DOI:10.1016/j.psychsport.2008.12.003
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Klinger E (2009): Daydreaming and fantasizing: Thought flow and motivation. In: KD Markman, WMP Klein, JA Suhr, editors. *Handbook of imagination and mental simulation* (pp. 225– 239). New York: Psychology Press.
- Koka, A., & Hagger, M. S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 74-86. DOI: 10.1080/02701367.2010.10599630
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2013). The development of self-regulated learning

- of motor and sport skills in physical education: A review. *Hellenic Journal of Psychology*, *10*, 193–210.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The effects of instructional and motivational self-talk on students' motor task performance in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, *12*, 153-158. DOI: 10.1016/j.psychsport.2010.09.002
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2012). The effects of self-talk and goal setting on self-regulation of learning a new motor skill in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *10*, 221-235. DOI: 10.1080/1612197X.2012.671592.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Hassandra, M., & Dermitzaki, I. (2012). Self-regulated learning in physical education: Examining the effects of emulative and self-control practice. *Psychology of Sport and Exercise*, *13*(4), 383–389.
- Kolovelonis, A., Keramidas, P., Krommidas, C., & Goudas, M. (2015). The relationship between motivational climate and social behavior in physical education. *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation*. Retrieved from <http://www.panr.com.cy/index.php/article/the-relationship-between-motivational-climate-and-social-behavior-in-physical-education-3/>
- Krijgsman, C., Vansteenkiste, M., van Tartwijk, J., Maes, J., Borghouts, L., Cardon, G., ... Haerens, L. (2017). Performance grading and motivational functioning and fear in physical education: A self-determination theory perspective. *Learning and Individual Differences*, *55*, 202-211. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.03.017
- Krippendorff K. *Content analysis: An introduction to its methodology*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2004.
- Krohne, H. W., & Hindel, C. (2000). Anxiety, cognitive interference, and sports performance: The cognitive interference test—table tennis. *Anxiety, Stress, and Coping*, *13*, 27–52.
- Krommidas, C., Galanis, E., Papaioannou, A., Tzioumaki, G., Keramidas, P., y Digelidis, N. (2016). The relationship of empowering and disempowering

coaching climate with enjoyment and quality of life variables in greek youth soccer. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 14(2), 19–35.

Kuczka, K. K., & Treasure, D. C. (2005). Self-handicapping in competitive sport: Influence of the motivational climate, self-efficacy, and perceived importance. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(5), 539–550. DOI:10.1016/j.psychsport.2004.03.007

Kühn, S., Fernyhough, C., Alderson-Day, B., & Hurlburt, R. T. (2014). Inner experience in the scanner: Can high fidelity apprehensions of inner experience be integrated with fMRI? *Frontiers in Psychology*, 5, 1-8.

Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.

Landin, D., & Hebert, E. P. (1999). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 263–282.

Lane, A.M., Harwood, C., & Nevill, A.M. (2005). Confirmatory factor analysis of the Thought Occurrence Questionnaire for Sport (TOQS) among adolescent athletes. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18, 245-254. DOI:10.1080/10615800500134266

Langdon, J. L., Webster, C. A., Monsma, E. V., Harris, B. S. (2019). A content analysis of teacher autonomy support during a high school volleyball unit. *The Physical Educator*, 76(2), 385-409. DOI: 10.18666/TPE-2019V76-I2-8729

Latinjak, A. T. (2018a). Athletes' self-reports on mind wandering while practicing sports: An exploratory two-study project. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 12(3), 432–447. DOI:10.1123/jcsp.2017-0023

Latinjak, A. (2018b). Goal-directed, spontaneous, and stimulus-independent thoughts and mind wandering in a competitive context. *The Sport Psychologist*, 32(1), 51-59. DOI:10.1123/tsp.2016-0044

Latinjak, A. T., Corbalan-Frigola, J., Alcoy-Fabregas, P., & Barker, J. B. (2020). Spontaneous self-talk: An insight into the cognitive component of emotions in sport. *International Journal of Sport Psychology*. 51(1), 28-46. DOI: 10.7352/IJSP.2020.51.028

- Latinjak, A. T., Font-Lladó, R., Zourbanos, N., & Hatzigeorgiadis, A. (2016). Goal-directed self-talk interventions: A single-case study with an elite athlete. *The Sport Psychologist*, *30*, 189-194. DOI:10.1123/tsp.2015-0120
- Latinjak, A.T., Hardy, J., Comoutos, N., & Hatzigeorgiadis, A. (2019). Nothing unfortunate about disagreements in sport self-talk research: Reply to Van Raalte, Vincent, Dickens, and Brewer (2019). *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *8*(4), 379–386. DOI: 10.1037/spy0000184
- Latinjak, A.T., Hardy, J., & Hatzigeorgiadis, A. (2020). Pieces of the Self-talk Jigsaw Puzzle. . In A. T. Latinjak & A. Hatzigeorgiadis (Eds), *Self-talk in Sport* (p. 11-27). New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780429460623
- Latinjak, A. T., & Hatzigeorgiadis, A. (2020). *Self-talk in sport*. Routledge.
- Latinjak, A.T., Hatzigeorgiadis, A., Comoutos, N., & Hardy, J. (2019). Speaking clearly...10 years on: The case for an integrative perspective of self-talk in sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, *8*(4), 353–367. DOI: 10.1037/spy0000160
- Latinjak, A. T., Hatzigeorgiadis, A., & Zourbanos, N. (2017). Goal-directed and spontaneous self-talk in anger-and anxiety-eliciting sport-situations. *Journal of Applied Sport Psychology*, *29*, 150-166. DOI: 10.1080/10413200.2016.1213330
- Latinjak, A. T., Hernando-Gimeno, C., Lorigo-Méndez, L., & Hardy, J. (2019). Endorsement and constructive criticism to an innovative online goal-directed self-talk intervention. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1819. DOI:10.3389/fpsyg.2019.01819
- Latinjak, A. T., Masó, M., Calmeiro, L., & Hatzigeorgiadis, A. (2019). Athletes' use of goal-directed self-talk: Situational determinants and functions. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. DOI:10.1080/1612197X.2019.1611899.
- Latinjak, A. T., Masó, M., & Comoutos, N. (2018). Goal-directed self-talk used during technical skill acquisition: The case of novice ultimate frisbee players. *The Sport Psychologist*, *32*, 60-65. DOI:10.1123/tsp.2017-0047
- Latinjak, A. T., Torregrossa, M., Comoutos, N., Hernando-Gimeno, C., & Ramis, Y.

- (2019). Goal-directed self-talk used to self-regulate in male basketball competitions. *Journal of Sport Sciences*, 37, 1429-1433. DOI: 10.1080/02640414.2018.1561967
- Latinjak, A. T., Torregrosa, M., & Renom, J. (2011). Studying the effects of self-talk on thought content with male adult tennis players. *Perceptual and Motor Skills*, 111, 249–260. DOI:10.2466/02.05.28.PMS.111
- Latinjak, A. T., Zourbanos, N., López-Ros, V., & Hatzigeorgiadis, A. (2014). Goal-directed and undirected self-talk: Exploring a new perspective for the study of athletes' self-talk. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 548-558. DOI: 10.1016/j.psychsport.2014.05.007
- Lieberman, M. D. (2003). Reflective and reflexive judgment processes: A social cognitive neuroscience approach. In J. P. Forgas, K. D. Williams, and W. von Hippel (Eds.), *Social judgments. Implicit and explicit processes*, (pp. 44–67). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Lindahl, J., Stenling, A., Lindwall, M., & Colliander, C. (2015). Trends and knowledge base in sport and exercise psychology research: A bibliometric review study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 8, 71-94. DOI: 10.1080/1750984X.2015.1019540
- 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.
- Liu, J., K. Bartholomew, and P. K. Chung, (2017). Perceptions of Teachers' Interpersonal Styles and Well-Being and Ill-Being in Secondary School Physical Education Students: The Role of Need Satisfaction and Need Frustration. *School Mental Health*, 9, 360–371. DOI:10.1007/s12310-017-9223-6.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A., & Jaakkola, T. (2010). Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *Journal of Educational Research*, 103(5), 295-308. DOI: 10.1080/00220670903383044Pii 925461638

- Lodge, J., Tripp, G., & Harte, D. K. (2000). Think-aloud, thought-listing, and video mediated recall procedures in the assessment of children's self-talk. *Cognitive Therapy and Research*, 24(4), 399-418. DOI: 10.1023/A: 1005575618941
- Lonsdale, C., Hall, A. M., Murray, A., Williams, G. C., McDonough, S. M., Ntoumanis, N., Owen, K., . . . & Hurley, D. A. (2017). Communication skills training for practitioners to increase patient adherence to home-based rehabilitation for chronic low back pain: Results of a cluster randomized controlled trial. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 98(9), 1732-1743. DOI: 10.1016/j.apmr.2017.02.025
- Lonsdale, C., Hodge, K., & Rose, E. A. (2008). The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 323-355.
- Luria, A. R. (1981). *Language and cognition* (J. V. Wertsch, Ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Lyons, J. (1981). *Language, meaning and context*. London: William Collins Sons & Co. Ltd.
- Mallett, C. J., & Hanrahan, S. J. (1997). Race modeling: An effective cognitive strategy for the 100 m sprinter? *The Sport Psychologist*, 11, 72–85.
- Marcora, S. (2019). Psychobiology of fatigue during endurance exercise. In C. Meijen (Ed.), *Endurance performance in sport: Psychological theory and interventions* (pp. 15–34). Abingdon, UK: Routledge
- Marjanović, M., Comoutos, N. & Papaioannou, A. (2019). The relationships between perceived motivational climate, achievement goals and self-talk in physical education: Testing the mediating role of achievement goals and self-talk. *Motivation & Emotion*, 43, 592-609. DOI: 10.1007/s11031-019-09760-2
- Marjanović, M., Krommidas, C., Mprisimis, E., Papaioannou, A., & Comoutos, N. (2020). Self-talk in physical education: Motivational aspects and a guide for physical education teachers. In A. T. Latinjak & A. Hatzigeorgiadis (Eds), *Self-talk in Sport* (pp. 188-200). New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780429460623

- Matt, G. E., Garcia, M., Primicias, W. W., Frericks, L., & De Fabia, F. (1999). Exploring biases in self-reported exercising behavior: Heuristics based on recency, frequency, and preference. *Perceptual and Motor Skills*, 88(1), 126–128.
- McArdle, S., & Moore, P. (2012). Applying evidence-based principles from CBT to sport psychology. *The Sport Psychologist*, 26, 299–310.
- McCormick, A., Meijen, C., & Marcora, S. (2018). Effects of a motivational self-talk intervention for endurance athletes completing an ultra marathon. *The Sport Psychologist*, 32, 42–50. DOI:10.1123/tsp.2017-0018
- McDonald, J. D. (2008). Measuring personality constructs: The advantages and disadvantages of self-reports, informant reports and behavioural assessments. *Enquire*, 1(1), 1–19.
- McNeill, D., & Pedelty, L. (1995). Right brain and gesture. In K. Emmorey & J. Reilly (Eds), *Language, gesture and space*, (pp. 63–86). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behaviour modification: An integrative approach*. New York, NY: Plenum Press
- Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1971) Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115–126.
- Michie, S., & Abraham, C. (2004). Interventions to change health behaviours: Evidence-based or evidence-inspired? *Psychology & Health*, 19, 29–49.
- Michie, S., Carey, R. N., Johnston, M., Rothman, A. J., de Bruin, M., Kelly, M. P., & Connell, L. E. (2016). From theory-inspired to theory-based interventions: A protocol for developing and testing a methodology for linking behaviour change techniques to theoretical mechanisms of action. *Annals of Behavioral Medicine*. DOI:10.1007/s12160-016-9816-6
- Miller, B., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2004). Effect of motivational climate on sportpersonship among competitive male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14(3), 193–202. DOI:10.1111/j.1600-0838.2003.00320.x

- Miller Taylor, R. E., Brinthaupt, T. M., & Pennington, J. (2018). The relationship between self-talk and flow experiences in competitive athletes. *Journal of Sport Behavior*, *41*(1), 88–106.
- Miles, A., & Neil, R. (2013). The use of self-talk during elite cricket batting performance. *Psychology of Sport & Exercise*, *14*, 874–881.
- Milton, D., P. R. Appleton, A. Bryant, & J. L. Duda (2018). Initial Validation of the Teacher-Created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *37*, 340–351. DOI:10.1123/jtpe.2018-0119.
- Ming, S., & Martin, G. L. (1996). Single-subject evaluation of a self-talk package for improving figure skating performance. *The SportPsychologist*, *10*, 227–238.
- Minja, N., Tzeli, K., Galanis, E., Tsatsalas, T., & Hatzigeorgiadis, A. (2019). The effects of self-talk on flow in elite TaeKwonDo athletes. *Proceedings, 15th FEPSAC European Congress of Sport Psychology* (p. 51), Munster, Germany.
- Moran, A. P. (1996). *The psychology of concentration in sport performance: A cognitive analysis*. New York, NY: Freeman.
- Moreno Murcia, J.A., Cervelló Gimeno, E.M. y Moreno González, R. (2008). Importancia dela práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *8*, 171-183.
- Moreno-Murcia, J. A., Coll, D. G.-C., & Pérez, L. M. R. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement*, *10*(1), 5-11. DOI: 10.2478/v10038-008-0022-7
- Moreno-Murcia, J., Huéscar Hernández, E., & Ruiz, L. (2018). Perceptions of controlling teaching behaviors and the effects on the motivation and behavior of high school physical education students. *International Journal of Environmental Research & Public Health*, *15*(10), 2288. DOI: 10.3390/ijerph15102288
- Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Latorre, F. (2016). The effects of autonomy support in physical education classes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *12*(43), 79-89. DOI: 10.5232/ricyde2016.04305

- Morgan, A. (2019). Plato's revenge: Moral deliberation as dialogical activity. *Pacific Philosophical Quarterly*, 100(1), 69–89.
- Morgan, K. and Carpenter, P.J. (2002). 'Effects of Manipulating the Motivational Climate in Physical Education Lessons', *European Physical Education Review*, 8(3), 207–229.
- Morin, A., Duhnych, C., & Racy, F. (2018). Self-reported inner speech use in university students. *Applied Cognitive Psychology*, 23, 376–382.
- Morin, A., Duhnych, C., Racy, F., Hagerty, J., & Patton, J. (2019). *Inner speech in humans*. Talk presented at the Inner Speech in Humans and Robots Workshop, University of Palermo, Sicily, Italy.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Auweele, Y. V. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 336-343. DOI:10.1016/j.psychsport.2008.11.004
- Myers, S.A., Rocca, K.A. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: effects on student perceptions of climate, apprehension, and state motivation. *Western Journal of Communication*, 65 (2), 113-137. DOI:10.1080/10570310109374696
- Neil, R., Hanton, S., & Mellalieu, S. D. (2013). Seeing things in a different light: Assessing the effects of a cognitive-behavioral intervention upon the further appraisals and performance of golfers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25, 106–130.
- Nelson, J.E., Duncan, C.P., & Kiecker, P.L. (1993). Toward an understanding of the distraction construct in marketing. *Journal of Business Research*, 26, 201-221.
- Newton, M., Duda, J.L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18, 275-290.
- 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, 325-340. DOI: 10.1177/1745691612447309
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and the expression of achievement motivation. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nideffer, R. (1993). Attention control training. In R.N. Singer, M. Murphey & I.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp 127-170). New York: Macmillan.
- Nideffer, R. (1976). Test of attentional and interpersonal style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 394-404.
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, 231-259.
- Ntoumanis, N. (2001a). Empirical links between achievement goal theory and self determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19, 397-409.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194. DOI: 10.1016/S1469-0292(01)00020-6.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Ntoumanis, N. (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: Volume 3* (pp. 91–128). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ntoumanis, N., Barkoukis, V., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology*, 101, 717–728. DOI:10.1037/a0014696
- Ntoumanis, N., Quested, E., Patterson, L., Kaffe, S., Buckhouse, S. H., Pavlidis, G., ... Gucciardi, D. F. (2020). An intervention to optimise coach-created motivational climates and reduce athlete willingness to dope (CoachMADE): a

- three-country cluster randomised controlled trial. *British Journal of Sports Medicine*, 10, 1-8. DOI: 10.1136/bjsports-2019-101963
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 194–202. DOI:10.1177/1477878509104324
- Nurkse, L., Kooijman, J., Makri, P., Koutaniti, M., Papagiannis, E., Galanis, E., & Hatzigeorgiadis, A. (2019). Self-talk can counter the effects of ego depletion on sport performance: Evidence from lab and field experiments. *Proceedings, 15th FEPSAC European Congress of Sport Psychology* (p. 51), Munster, Germany.
- Oikawa, M. (2004). Does addictive distraction affect the relationship between the cognition of distraction effectiveness and depression? *Japanese Journal of Educational Psychology*, 52, 287–297.
- Oliver, E. J., Markland, D., Hardy, J., & Petherick, C. M. (2008). The effects of autonomy-supportive and controlling environments on self-talk. *Motivation & Emotion*, 32(3), 200-212. DOI: 10.1007/s11031-008-9097-x
- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' self-regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review*, 12(3), 289-315. DOI: 10.1177/1356336X06069275
- Ommundsen, Y. (2001). Students' implicit theories of ability in Physical Education classes: The influence of motivational aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 4(2), 139-158. DOI: 10.1023/A:1012495615828
- Ommundsen, Y., & KvalØ, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian journal of educational research*, 51(4), 385-413. DOI:10.1080/00313830701485551
- Ommundsen, Y., & Lemyre, P.-N. (2007). Self-regulation and strategic learning: The role of motivational beliefs and the learning environment in physical education. In J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann, & Y. Theodorakis (Eds.), *Psychology for Physical Educators: Student in focus* (pp.141-174). Champaign, IL: Human Kinetics.

- 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. DOI: 10.1016/S1469-0292(02)00038-9
- Paivio, A. (1985). Cognitive and motivational functions of imagery in human performance. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 10, 22–28.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247-254.
- Papagiannis, E., Karathanasi, A., Nurkse, L., Galanis, E., & Hatzigeorgiadis, A. (2018). The effects of self-talk strategies on divided attention following physical exhaustion. *Proceedings, 26th International Congress of Physical Education & Sport* (p. 159). Komotini, Greece.
- 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., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24, 367-382. DOI:10.1080/02640410400022060
- Papaioannou, A., Kosmidou, E., Tsigilis, N., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. In J. Liukkonen, & Y. Theodorakis (Eds.), *Psychology for Physical Educators* (pp. 35-56). FEPSAC Publication.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71. DOI: 10.1080/10413209908402950

- Papaioannou, A., & Macdonald, A. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education among Greek adolescents. *Physical Education Review*, *16*, 41-48.
- Papaioannou, A. G., 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. DOI: 10.1080/10413200601113778
- Papaioannou, A. G., Sagovits, A., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P., & Skordala, M. (2011). Global goal orientations: Prediction of sport and exercise involvement and smoking. *Psychology of Sport and Exercise*, *12*, 273-283. DOI:10.1016/j.psychsport.2010.12.001
- Papaioannou, A. G., Simou, T., Kosmidou, E., Milosis, D., & Tsigilis, N. (2009). Goal orientations at the global level of generality and in physical education: Their association with self-regulation, affect, beliefs and behaviours. *Psychology of Sport and Exercise*, *10*, 466-480. DOI:10.1016/j.psychsport.2009.01.003
- Parish, L. E., & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *74*(2), 173-182. DOI:10.1080/02701367.2003.10609079
- Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224-239). New York, NY: Guilford Press
- Paulsel, M. L., & Chory-Assad, R. M. (2004). The relationships among instructors' antisocial behavior alteration techniques and student resistance. *Communication Reports*, *17*(2), 103-112. DOI:10.1080/08934210409389379
- 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

- Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sport Sciences, 18*, 191–200.
- Pérez-González, A. M., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). Systematic review of autonomy support in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes, 138*, 51-61. DOI: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04
- Perkos, S., Theodorakis, Y., & Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. *The Sport Psychologist, 16*, 368–383.
- Perreault, S., & Vallerand, R. (2007). A test of self determination theory with wheelchair basketball players with and without disability. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24*, 305–316.
- Perry, C., Jr., & Marsh, H. (2000). Listening to self-talk, hearing self-concept. In M.B. Andersen (Ed.), *Doing sport psychology* (pp. 61–76). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Peters, H. J. & Williams, J. M. (2006) Moving cultural background to the fore ground: An investigation of self-talk, performance, and persistence following feedback. *Journal of Applied Sport Psychology, 18*, 240–253. DOI: 10.1080/10413200600830315
- Petlichkoff, L. M. (2001). Teaching life skills through golf: Development and delivery of a sports-based program. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology* (Vol. 2, pp. 318-319). Thessaloniki: Christodoulidis.
- Pintrich, P. R. (2000). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist, 35*, 221–226.
- Philpot, V. D., & Bamburg, J. W. (1996). Rehearsal of positive self-statements and restructured negative self-statements to increase self-esteem and decrease depression. *Psychological Reports, 79*(1), 83-91.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2016). Recommendations for creating better concept definitions in the organizational, behavioral, and social sciences. *Organizational Research Methods*, *19*(2), 159–203.
- Posner, M. L., & Peterson, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, *13*, 25-42.
- Quested, E., Ntoumanis, N., Viladrich, C., Haug, E., Ommundsen, Y., Van Hove, A., ... Duda, J. L. (2013). Intentions to drop-out of youth soccer: A test of the basic needs theory among European youth from five countries. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *11*(4), 395-407. DOI: 10.1080/1612197X.2013.830431
- Reardon, J. P. (1993). Handling the self-talk of athletes. In K. P. & W. F. Straub (Eds.), *Sport Psychology: An analysis of athlete behavior* (3rd Ed.), (pp.203-211). Forest Glen, MI: Mouvement Publications.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). New York, NY: Springer.
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2) 145-154. DOI: 10.1177/ 1477878509104319
- 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. DOI: 10.1016/j.psychsport.2005.06.002
- Risley, T. R., & Hart, B. (1968). Developing correspondence between the non-verbal and verbal behaviour of preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *1*(4), 267–281.
- 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 (3rd Eds.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 7-58). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Roberts, G.C., Treasure, D.C., & Conroy, D.E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. In G.Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology*, (3rd edn., pp. 330). Hoboken, NJ: Wiley
- Rushall, B. S., Hall, M., Roux, L., Sasseville, J., & Rushall, A. C.(1988). Effects of three types of thought content instructions on skiing performance. *The Sport Psychologist*, 2, 283–297.
- Rushall, & Shewchuk, (1989). Effects of thought content instructions on swimming performance. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 29, 326–334. Retrieved from <http://www.minervamedica.it/>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55, 68-78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (1st ed.). New York, NY: Guilford Press
- Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized overdevelopment?: A self-determination theory perspective on basic psychological needs across the life span. In S. Qualls & R. Abeles (Eds.), *Dialogues on Psychology and Aging* (pp. 145–172). Washington, DC: American Psychological Association
- 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.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Advance online publication. DOI:10.1080/17408989.2014.892063
- Sanchez-Oliva,D., Sanchez P., Pulido, J., López J.,& Cuevas R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 75-82. DOI: 10.4321/s1578-84232014000300009
- Sallis, J. F., Simons-Morton, B., Stone, E., Corbin, C., Epstein, L. H., Faucette, N.,

- Iannotti, R., Killen, J., Klesges, R., Petray, C., Rowland, T., & Taylor, W. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *24*, 248–257. DOI: 10.1249/00005 768-199206001-00007
- Salmon, C. (1984). *Scientific explanation and the causal structure of the world*. Princeton, NJ:Princeton University Press.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, *32*(3), 395-418. DOI: 10.1002/Ejsp.98
- Sartori, G. (1984). "Guidelines for Concept Analysis. In *Social Science Concepts: A Systematic Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage, 15–48.
- Schacter, D. L. (1999). The seven sins of memory: Insights from psychology and cognitive neuroscience. *American Psychologist*, *54*, 182—203.
- Schniering, C. A., & Rapee, R. M. (2004). The structure of negative self-statements in children and adolescents: A confirmatory factor-analytic approach. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *32*, 95-109
- Senay, I., Albarracin, D., & Noguchi, K. (2010). Motivating goal-directed behavior through introspective self-talk: The role of the interrogative form of simple future tense. *Psychological Science*, *21*, 499–504. DOI: 10.1177/0956797610364751
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *80*(1), 44-53. DOI: 10.1080/02701367.2009.10599528
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. J., Fahlman, M., & Garn, A. C. (2012). Urban high-school girls' sense of relatedness and their engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *31*(3), 231-245. DOI: 10.1123/jtpe.31.3.231
- Smith, R.E., Cumming, S.P., & Smoll, F.L. (2008). Measurement of motivational climate in youth sports: The Motivational Climate Scale for Youth Sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, *20*, 116-136. DOI:10.1080/10413200701790558

- 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, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Fabra, P., Quested, E., Appleton, P., . . . Duda, J. L. (2016). The relationship between observed and perceived assessments of the coach-created motivational environment and links to athlete motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, *23*, 51–63. DOI:10.1016/j.psychsport.2015.11.001
- Son, V., Jackson, B., Grove, R. J., & Feltz, D. L. (2011). “I am” versus “we are”: Effects of distinctive variants of self-talk on efficacy beliefs and motor performance. *Journal of Sports Sciences*, *29*, 1417–1424.
- 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.
- 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. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 97-110. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.97
- 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. DOI: 10.1348/000709904X22359
- 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. DOI: 10.1016/j.psychsport.2006.12.004
- 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 ed., pp. 233-269). Champaign, IL: Human Kinetics.

Standage, M., & Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103. DOI:10.1348/000709902158784

Stattin Kerr, M.H. (2000) 'What Parents Know, How They Know it, and Several Forms of Adolescent Adjustment: Further Support for a Reinterpretation of Monitoring', *Developmental Psychology*, 36(3), 366–80.

Stojković, Z. (2017). *Exploring self-talk mechanisms: A psycho-physiological approach*. Master thesis, University of Thessaly, Department of Physical Education and Sport Science, Trikala, Greece

Sturm, W. (2005). *Aufmerksamkeitsstörungen [Attention deficit disorders]*. Göttingen: Hogrefe.

Sturm, W. (2006). *Wahrnehmungs-und Aufmerksamkeitsfunktionen [Functions of perception and attention]*. Mödling, Austria: Schuhfried.

Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159-188. DOI: 10.1007/s10648-010-9142-7

Sun, H., Li, W., & Shen, B. (2017). Learning in physical education: A self-determination theory perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 277–291. DOI:10.1123/jtpe.2017-0067

Swanson, H. L., & Kozleski, E. B. (1985). Self-talk and handicapped children's academic needs: Applications of cognitive behavior modification. *Techniques: A Journal for Remedial Education and Counseling*, 1, 367–379.

Taylor, R. M., Brinthaup, T. M., & Pennington, J. T. (2017). The relationship between self-talk and flow experiences in competitive athletes. *Journal of Sport Behavior*, 41, 88–106. DOI:10.5539/jel.v8n2p286.

- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760. DOI: 10.1037/0022-0663.99.4.74
- 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.
- Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(78). DOI: 10.1186/1479-5868-9-78.
- 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(4), 242-253. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.05.005
- Thelwell, R. C., & Greenlees, I. A. (2003). Developing competitive endurance performance using mental skills training. *The Sport Psychologist*, 17, 318-337.
- Theodorakis, Y., Chroni, S., Laparidis, K., Bebetsos, V., & Douma, I. (2001). Self-talk in a basketball-shooting task. *Perceptual and motor skills*, 92(1), 309-315.
- Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A., & Chroni, S. (2008). Self-talk: It works, but how? Development and preliminary validation of the Functions of Self-Talk Questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 10-30.
- Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A. & Zourbanos, N. (2012). Cognitions: Self-talk and performance. In S. Murphy (Eds.), *Oxford Handbook of Sport and Performance Psychology* (pp. 191-212). New York: Oxford University Press.
- Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, I., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The Sport Psychologist*, 14, 253-272.

- Thomas, P. R., Murphy, S. M., & Hardy, L. (1999). Test of performance strategies: Development and preliminary validation of a comprehensive measure of athletes' psychological skills. *Journal of Sport Sciences, 17*, 697–711.
- Tod, D., Hardy, J., & Oliver, E. (2011). Effects of self-talk: A systematic review. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 33*, 666-687.
- Tod, D.A, Thatcher, R., McGuigan, M., & Thatcher, J. (2009). Effects of instructional and motivational self-talk on the vertical jump. *National Strength and Conditioning Association, 23*, 196-202.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 72*(2), 165–175. DOI:10.1080/02701367.2001.10608946
- Trudeau, F., & Shephard, R.J. (2008). Physical Education, School Physical Activity, School Sports and Academic Performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 5*, 5-10. DOI:10.1186/1479.
- Turner, M., & Barker, J. B. (2013). Examining the efficacy of Rational-Emotive Behavior Therapy (REBT) on irrational beliefs and anxiety in elite youth cricketers. *Journal of Applied Sport Psychology, 25*, 131–147.
- Turner, M. J., & Barker, J. (2014). Using rational-emotive behavior therapy with athletes. *The Sport Psychologist, 28*, 75–90.
- Unterrainer, J. M., & Owen A. M. (2006). Planning and problem solving: From neuropsychology to functional neuroimaging. *Journal of Physiology, 99*, 308–317.
- Uttl, B., Morin, A., & Hamper, B. (2011). Are self-report questionnaires of inner speech valid and reliable? *Procedia-Social and Behavioral Journal, 30*, 1719–1723.
- Utvær, B. K. S., & Haugan, G. (2016). The academic motivation scale: dimensionality, reliability, and construct validity among vocational students.

- Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(2), 17-45.
DOI:10.3384/njvet.2242-458X.166217
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Van den Berghe, L., M. Vansteenkiste, G. Cardon, D. Kirk, & L. Haerens. (2014). Research on Self-determination in Physical Education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19 (1), 97–121. DOI:10.1080/17408989.2012.732563
- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: Social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40–48.
- Van Dyke, E. D., Van Raalte, J. L., Mullin, E. M., & Brewer, B. W. (2018). Self-talk and competitive balance beam performance. *The Sport Psychologist*, 32(1), 33-41. DOI:10.1123/tsp.2016-0085
- Van Raalte, J. (2010). Self-talk. In S. J. Hanrahan & M. B. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology* (pp. 510–517). New York, NY: Routledge
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Lewis, B. P., Linder, D. E., Wildman, G., & Kozimor, J. (1995). Cork! The effects of positive and negative self-talk on dart performance. *Journal of Sport Behavior*, 3, 50-57.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Rivera, P. M., & Petitpas, A. J. (1994). The relationship between observable self-talk and competitive junior tennis players' match performances. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(4), 400–415. DOI:10.1123/jsep.16.4.400
- Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E., Brewer, B. W., & Hatten, S. J. (2000). The antecedents and consequences of self-talk in competitive tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 345–356.
- Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E., Copeskey, M., Brewer, B. W. (2014). Say what? An analysis of spontaneous self-talk categorization. *The Sport Psychologist*, 28, 390-393. DOI: 10.1123/tsp.2014-0017
- Van Raalte, J., Cornelius, A., Mullin, E., Brewer, B. W., Van Dyke, E., Johnson, A.

- J., & Iwatsuki, T. (2018). I will use declarative self-talk ... or will I? Replication, extension, and meta-analyses. *The Sport Psychologist*, 32, 16–25. DOI:10.1123/tsp.2016-0088
- Van Raalte, J. L., & Vincent, A. (2017). Self-talk in sport and performance. In O. Braddick (Ed.), *Oxford research encyclopedia of psychology* (pp. 1–20). New York, NY: American Psychological Association & Oxford University Press.
- Van Raalte, J. L., Vincent, A., & Brewer, B. W. (2016a). Self-talk: Review and sport-specific model. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 139-148. DOI:10.1016/j.psychsport.2015.08.004
- Van Raalte, J. L., Vincent, A., & Brewer, B. W. (2016b). Self-talk interventions for athletes: A theoretically grounded approach. *Journal of Sport Psychology in Action*, 7(3), 1-11. DOI:10.1080/21520704.2016.1233921
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. DOI: 10.1037/a0032359
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., ... Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469. DOI: 10.1037/edu0000420
- Van Zomeren, A. H., & Brouwer, W. H. (1994). *Clinical neuropsychology of attention*. New York, NY: Oxford University Press.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport & Exercise*, 7, 215-233. DOI: 10.1016/j.psychsport.2005.08.007.
- Vlachopoulos, S. P. (2007). Psychometric evaluation of the Basic Psychological Needs in Exercise Scale in community exercise programs: A cross-validation approach. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 52-74.
- Vlachopoulos, S., and S. J. H. Biddle. 1996. Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review*, 2, 158-164.

- Vlachopoulos, S., Biddle, S., & Fox, K. (1997). Determinants of emotion in children's physical activity: A test of goal perspectives and attribution theories. *Pediatric Exercise Science*, *9*, 65-79.
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *10*(3), 179-201. DOI: 10.1207/s15327841mpee1003_4
- Vlachopoulos, S. P., Ntoumanis, N., & Smith, A. L. (2010). The Basic Psychological Needs in Exercise Scale: Translation and evidence for cross-cultural validity. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *8*(4), 394-412. DOI: 10.1080/1612197X.2010.9671960
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. A. Kozulin (Ed.), Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thought and word In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1) (pp. 243–285). New York: Plenum.
- Wadey, R. y Hanton, S. (2008). Basic psychological skills usage and competitive anxiety responses: perceived underlying mechanisms. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *79*, 363-373
- Wallace, P. J., McKinlay, B. J., Coletta, N. A., Vlaar, J. I., Taber, M. J., Wilson, P. M., & Cheung, S. S. (2017). Effects of motivational self-talk on endurance and cognitive performance in the heat. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *49*, 191–199. DOI: 10.1249/MSS.0000000000001087
- Walling M, Duda JL, Chi L. 1993. The perceived motivational climate in sport questionnaire: construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *15*, 172–183.
- Walter, N., Nikoleizig, L., & Alfermann, D. (2019). Effects of self-talk training on competitive anxiety, self-efficacy, volitional skills, and performance: An intervention study with junior sub-elite athletes. *Sports*, *7*(6), 148
DOI: 10.3390/sports7060148
- Wang, C. K. J., & Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *23*, 1–22.
- Wang, C. K. J., & Liu, W. C. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical

- education: The impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, 13(2), 145-164. DOI:10.1177/1356336X07076875
- Weigand, D. A., & Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-14. Retrieved March 2, 2004, from <http://www.humankinetics.com/ejss>
- Weinberg, R. S. (1988). *The mental advantage: Developing your psychological skills in tennis*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weinberg, R. S., Gould, D., & Jackson, A. (1980). Cognition and motor performance: effect of matching-up strategies on three motor tasks. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 239-245.
- Weinberg, R.S., Smith, J., Jackson, A., & Gould, D. (1984). Effect of association, dissociation and positive self-talk strategies on endurance performance. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 9, 25-32.
- 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.
- Weiss, M. R., & Klint, K. A (1987). "Show and tell" in the gymnasium: An investigation of developmental differences in modeling and verbal rehearsal of motor skills. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 58, 234-241.
- Weiss, S., Reber, A., & Owen, D. (2008). The locus of focus: The effect of switching from a preferred to a non-preferred focus of attention. *Journal of Sports Sciences*, 26, 1049-1057.
- Winsler, A. (2009). Still talking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. In A. Winsler, C. Fernyhough, & I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (p. 3-41). Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511581533.003
- Woelke, J., & Pelzer, E. (2017). Cognitive assessment: Think-aloud and thoughtlisting technique. In J. Matthes, C. S. Davis, & R. F. Potter (Eds.), *The*

international encyclopedia of communication research methods (pp. 1–9). New York, NY: Wiley-Blackwell.

Wolters, C. A. (1999). The relationship between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences, 11*, 281-301. DOI: 10.1016/S1041-6080(99)80004-1

Wong, B. Y. L., Harris, K., & Graham, S. (1991). Academic applications of cognitive-behavioral programs with learning disabled students. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (pp. 245-275). New York: Guilford Press.

Wulf, G. (2007). Attentional focus and motor learning: A review of 10 years or research. *E-journal Bewegung und Training, 1*, 4–14.

Wulf, G., & Prinz, W. (2001). Directing attention to movement effects enhances learning: A review *Psychonomic Bulletin & Review, 8*, 648-660.

Xiang, P., & Lee, A. (1998). The development of self-perceptions of ability and achievement goals and their relations in physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport, 69*(3), 231-241.

Zell, E., Warriner, A. B., & Albarracín, D. (2012). Splitting of the mind: When the you I talk to is me and needs command. *Social Psychological and Personality Science, 3*, 549–555. DOI:10.1177/1948550611430164

Zervas, Y., Stavrou, N., & Psychountaki, M. (2007). Development and validation of the Self-talk Questionnaire (S-TQ). *Sports Journal of Applied Sport Psychology, 19*, 142–159.

Zetou E., Vernadakis, N., Bebetos, E., & Makraki, E. (2012). The effect of self-talk in learning the volleyball service skill and self-efficacy improvement. *Journal of Human Sport and Exercise, 7*(4), 794-805.

Ziegler, S. G. (1987). Effects of stimulus cueing on the acquisition of ground strokes by beginning tennis players. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 405-411.

- Zinsser, N., Bunker, L., & Williams, J. M. (2006). Cognitive techniques for building confidence and enhancing performance. In J. M. Williams, (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5th Ed.), (pp. 349-381). New York, N. Y.: McGraw-Hill, Inc, Higher Education.
- Zhang, T. (2009). Relations among school students' self-determined motivation, perceived enjoyment, effort, and physical activity behaviors. *Perceptual & Motor Skills*, 109(3), 783-790.
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., & Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 51-68. DOI: 10.1123/jtpe.30.1.51
- Zourbanos, N. (2013). The use of instructional and motivational self-talk in setting up a physical education lesson. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84, 54-58. DOI: 10.1080/07303084.2013.827555
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Bardas, D., & Theodorakis, Y. (2013a). The Effects of a self-talk intervention on elementary students' motor task performance. *Early Child Development and Care*, 183, 124–130.
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Bardas, D. and Theodorakis, Y. (2013b). The effects of self-talk on dominant and non-dominant arm performance on a handball task in primary physical education students. *The Sport Psychologist*, 27, 171–176. DOI:10.1123/tsp.27.2.171
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Chroni, S., Theodorakis, Y., & Papaioannou, A. (2009). Automatic Self-Talk Questionnaire for Sports (ASTQS): Development and preliminary validation of a measure identifying the structure of athletes' self-talk. *The Sport Psychologist*, 23(2), 233-251. DOI: 10.1123/tsp.23.2.233
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Goudas, M., Papaioannou, A., Chroni, S., & Theodorakis, Y. (2011). The social side of self-talk: Relationships between perceptions of support received from the coach and athletes' self-talk. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 407-414. DOI: 10.1016/j.psychsport.2011.03.001
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., & Theodorakis, Y. (2007). A preliminary investigation of the relationship between athletes' self-talk and coaches'

behaviour and statements. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2(1), 57-66. DOI: 10.1260/174795407780367195

Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Tsiakaras, N., Chroni, S., & Theodorakis, Y. (2010). A multimethod examination of the relationship between coaching behavior and athletes' inherent self-talk. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(6), 764-785.

Zourbanos, N., Haznadar, A., Papaioannou, A., Tzioumakis, Y., Krommidas, C., & Hatzigeorgiadis, A. (2016). The relationships between athletes' perceptions of coach-created motivational climate, self-talk, and self-efficacy in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(1), 97-112. DOI: 10.1080/10413200.2015.1074630

Zourbanos, N., Papaioannou, A., Argyropoulou, E., & Hatzigeorgiadis, A. (2014). Achievement goals and self-talk in physical education: The moderating role of perceived competence. *Motivation & Emotion*, 38, 235-251. DOI: 10.1007/s11031-013-9378-x

Zourbanos, N., Theodorakis, Y., & Hatzigeorgiadis, A. (2006). Coaches' behavior, social support and athletes' self-talk. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 117-133.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Θεοδωράκης, Γ. (2005). Αυτο-ομιλία και επίδοση στον αθλητισμό και την εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα της ΨΕΒΕ*, 3, 21-42.

Θεοδωράκης, Ι., Χατζηγεωργιάδης, Α., & Ζουρμπάνος, Ν., (2015). *Ψυχολογική υποστήριξη στον αθλητισμό και την άσκηση για υγεία*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/1254>

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*.
Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική
Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη
- Τζατζάκη, Θ. (2011). *Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας σε νεαρούς
αθλητές. Η σχέση του προσανατολισμού στόχων και του κλίματος παρακίνηση
με τη θετική και αρνητική αυτο-ομιλία*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας, Ελλάδα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



Έντυπο συναίνεσης εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής σε ερευνητική εργασία

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της μελέτης είναι να προάγει τη γνώση μας όσον αφορά τη δομή και το περιεχόμενο της αυτο-ομιλίας των μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Κομούτος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ, ΠΘ, email: nzourba@pe.uth.gr, τηλ.: 24310 47027.

Ερευνητής: Μπρισίμης Ευάγγελος (email: vaggelisbri@gmail.com, τηλ.: 6974952580)

2. Διαδικασία

Θα ζητηθεί από το παιδί σας να συμπληρώσει ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τη χρήση και το περιεχόμενο της αυτο-ομιλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής. Το ερωτηματολόγιο θα είναι ανώνυμο και τα στοιχεία θα συγκεντρώνονται εμπιστευτικά. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα διαρκέσει περίπου 20 λεπτά.

3. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Δεν υπάρχουν κίνδυνοι ή ενοχλήσεις κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τα παιδιά.

4. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Μέσα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ενδέχεται να αποκτήσουν οι μαθητές μεγαλύτερη αυτοεπίγνωση για το είδος και το περιεχόμενο των σκέψεων που κάνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ. Με δεδομένη την μεγάλη επιρροή των σκέψεων στα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών, η διερεύνηση της δομής και του περιεχομένου τους θα είναι προς όφελος των μαθητών, καθώς θα αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία προγραμμάτων που θα έχουν ως στόχο την προαγωγή των επιθυμητών τους σκέψεων και την αποφυγή των ανεπιθύμητων, επιφέροντας έτσι όχι μόνο τη βελτίωση της προσωπικής τους απόδοσης αλλά και την προαγωγή της ψυχικής τους υγείας.

5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή του παιδιού 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.

6. Πληροφορίες

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

7. Ελευθερία συναίνεσης

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

8. Δήλωση συναίνεσης

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

Ημερομηνία: __/__/__

Όνοματεπώνυμο και υπογραφή
γονέα ή κηδεμόνα

Υπογραφή ερευνητή

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην 1^η έρευνα

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

ΟΔΗΓΙΕΣ

Σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και όσο το δυνατόν πιο προσεκτικά. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, γι' αυτό απαντήστε όπως αισθάνεστε πραγματικά. Αν έχετε κάποια ερώτηση, παρακαλώ σηκώστε το χέρι σας και ο ερευνητής που βρίσκεται κοντά σας θα σας δώσει περαιτέρω εξηγήσεις. Μας ενδιαφέρει η συμμετοχή σας στον αθλητισμό και την άσκηση στον ελεύθερο χρόνο σας, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και τα συναισθήματα και οι απόψεις σας που έχετε καθώς συμμετέχετε στον αθλητισμό / άσκηση και τη Φυσική Αγωγή στο σχολείο.

| |
|---|
| Παρακαλώ δώστε τον Κωδικό ΚΑΘΗΓΗΤΗ _____ |
| Παρακαλώ δώστε τον Κωδικό ΜΑΘΗΤΗ _____ |
| 1. Γράψε την ημερομηνία γέννησής σου εδώ: ____ / ____ / ____ |
| Για παράδειγμα, αν γεννήθηκες στις 15 Δεκεμβρίου 2002, παρακαλώ γράψε: <u>15/Δεκεμβρίου/2002</u> |
| 2. Πόσο χρονών είσαι; (Παρακαλώ γράψε την ηλικία σου σε έτη) ____ |
| 3. Είσαι αγόρι ή κορίτσι?: Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/> Άλλη απάντηση <input type="checkbox"/> |
| 4. Ποιο είναι το όνομα της χώρας σου όπου ζεις τώρα ; _____ |
| 5. Ποιο είναι το όνομα της πόλης σου όπου ζεις τώρα; _____ |
| 6. Σε ποια χώρα γεννήθηκες: |
| Βρετανία/Ηνωμένο Βασίλειο <input type="checkbox"/> |
| Γαλλία <input type="checkbox"/> |
| Γερμανία <input type="checkbox"/> |
| Ελλάδα <input type="checkbox"/> |
| Ιταλία <input type="checkbox"/> |
| Ισπανία/ Καταλονία <input type="checkbox"/> |
| Τουρκία <input type="checkbox"/> |
| Άλλη <input type="checkbox"/> |
| 6α. Εάν άλλη ποια χώρα; _____ |
| 6β. Εάν άλλη πόσα χρόνια ζεις στη χώρα που μένεις τώρα; ____ |
| 7. Ποια είναι η εθνικότητά σου; |
| Βρετανός <input type="checkbox"/> |
| Γάλλος <input type="checkbox"/> |
| Γερμανός <input type="checkbox"/> |
| Έλληνας <input type="checkbox"/> |
| Ιταλός <input type="checkbox"/> |
| Ισπανός <input type="checkbox"/> |
| Τούρκος <input type="checkbox"/> |
| Άλλη <input type="checkbox"/> |
| 7α. Εάν άλλη ποιά; _____ |
| 8. Εκπαιδευτική βαθμίδα (βάλε ✓ σε ένα μόνο κουτάκι): Δημοτικό <input type="checkbox"/> Γυμνάσιο <input type="checkbox"/> Λύκειο <input type="checkbox"/> Δεν θέλω ν' απαντήσω <input type="checkbox"/> |
| 9. Τάξη (1 ^η Δημοτικού – 3 ^η Λυκείου): 1 ^η Δ__ 2 ^α Δ__ 3 ^η Δ__ 4 ^η Δ__ 5 ^η Δ__ 6 ^η Δ__ 1 ^η Γ__ 2 ^α Γ__ 3 ^η Γ__ 1 ^η Λ__ 2 ^α Λ__ 3 ^η Λ__ |
| 10. Ποιο είναι το σχολείο σου (Παρακαλώ, γράψε το όνομα του σχολείου σου): _____ |

**Ερωτηματολόγιο "Αντιλήψεις Έμφασης του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής στους Στόχους
Επίτευξης σε Επίπεδο Κατάστασης" (Papaioannou et al., 2007)**

Κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση/δουλειά Ερωτήσεις : 1,3,5,7,9,11

Κλίμα προσανατολισμένο στην απόδοση/εγώ Ερωτήσεις : 2,4,6,8,10,12

ΕΝΟΤΗΤΑ Α: Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με τον/την **Καθηγητή/Καθηγήτριά σου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ)**. Παρακαλώ κύκλωσε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα το που ο ΚΦΑ δίνει έμφαση κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής

| <i>Ο/η Καθηγητής/τρια Φυσικής Αγωγής . . .</i> | Διαφωνώ Απόλυτα | Διαφωνώ | Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ Απόλυτα | Δεν θέλω ν' απαντήσω |
|---|----------------------------|----------------|--------------------------------------|----------------|----------------------------|---------------------------------|
| 1. Χαίρεται πολύ όταν μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν είμαι ικανός/ικανή στο μάθημα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Προσέχει ιδιαίτερα κατά πόσο βελτιώνομαι στις ασκήσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Με κάνει να φοβάμαι την αξιολόγηση στο μάθημα και να προφυλάσσομαι από αυτή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Αισθάνεται απόλυτη ικανοποίηση όταν βλέπει ότι βελτιώνω όλες τις φυσικές ικανότητές μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Συχνά με κάνει να ανησυχώ για το πώς οι άλλοι βλέπουν τις αθλητικές ικανότητές μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Με βοηθάει να μάθω πώς να βελτιώνω τις ικανότητές μου σε παιχνίδια και ασκήσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Με κάνει ν' αποφεύγω ερωτήσεις στο μάθημα που πιθανά να γινόταν αιτία να με κοροϊδέψουν οι άλλοι. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Επιμένει ότι τα λάθη σε παιχνίδια και ασκήσεις με βοηθούν να βρίσκω τις αδυναμίες μου και να βελτιώνω τις ικανότητές μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως με χαρακτηρίσουν ανίκανο/ανίκανη σε παιχνίδια ή ασκήσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Φροντίζει να βεβαιωθεί ότι καταλαβαίνω μια άσκηση προτού προχωρήσουμε σε άλλη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Με κάνει ν' αποφεύγω παιχνίδια ή ασκήσεις όπου μπορεί να σχολιάζαν αρνητικά τις ικανότητές μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

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

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

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

Κοινωνικές σχέσεις (Richer & Vallerand, 1998) - Ερωτήσεις : 3, 6, 9, 12

ΕΝΟΤΗΤΑ Β: Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με **τα αισθήματα και τις εμπειρίες που είχατε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) κατά τη διάρκεια των τελευταίων 3-4 εβδομάδων**. Παρακαλώ κύκλωσε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα το πως αισθάνθηκες κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου

| Κατά τη διάρκεια των <u>τελευταίων 3-4 εβδομάδων</u> , στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) ... | Διαφωνώ Απόλυτα | Διαφωνώ | Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ Απόλυτα | Δεν θέλω ν' απαντήσω |
|---|-----------------|---------|---------------------------|---------|-----------------|----------------------|
| 1. Αποφάσισα σε ποιες ασκήσεις ήθελα να εξασκηθώ στο μάθημα της ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Νομίζω ότι ήμουν αρκετά καλός/η στο μάθημα της ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι με υποστήριζαν στο μάθημα της ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Είχα γνώμη σχετικά με το ποιες δεξιότητες ήθελα να εξασκήσω στο μάθημα της ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Είμαι ικανοποιημένος/η με αυτά που έκανα στο μάθημα της ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι με καταλάβαιναν στο μάθημα της ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Ήταν επιλογή μου να παίξω στο μάθημα της ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Ήμουν επιδέξιος/α (πολύ καλός) στο μάθημα της ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι άκουγαν την άποψή μου στο μάθημα της ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Ένιωσα ελεύθερος να κάνω κάποια πράγματα με το δικό μου τρόπο στο μάθημα της ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Αισθάνθηκα πολύ ικανός στο μάθημα της ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Αισθάνθηκα ότι οι άνθρωποι μου έδιναν αξία στο μάθημα της ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Αισθάνθηκα ότι είχα πολύ καλή απόδοση στο μάθημα της ΦΑ. | | | | | | 6 |
| 14. Είχα κάποιες επιλογές για ό,τι έκανα στο μάθημα της ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Νομίζω ότι τα πήγα αρκετά καλά στο μάθημα της ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Κλίμακα Αυτόματης Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό/Σύντομη έκδοση

(Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Chroni, Theodorakis & Papaioannou, 2009)

Θετική αυτο-ομιλία : 1, 2, 3, 4

Αρνητική αυτο-ομιλία : 5, 6, 7, 8

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ: Σας παρακαλώ να προσδιορίσετε **πόσο συχνά** οι σκέψεις αυτές ή κάποια άλλη πέρασε από το μυαλό σας **κατά τη διάρκεια των προηγούμενων 3-4 εβδομάδων όταν παίζατε στο μάθημα της γυμναστικής**. Σας παρακαλώ να διαβάσετε προσεκτικά την κάθε πρόταση και να κυκλώσετε τον κατάλληλο αριθμό που αντιστοιχεί στην παρακάτω κλίμακα

| | Πόσο συχνά οι σκέψεις αυτές πέρασαν από το μυαλό σας κατά τη διάρκεια των προηγούμενων 3-4 εβδομάδων όταν παίζατε στο μάθημα της γυμναστικής | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά | Πολύ συχνά |
|----|--|------|--------|---------------|-------|------------|
| 1. | Κάνατε σκέψεις για να εμπυχώσετε τον εαυτό σας: π.χ., Βάλε τα δυνατά σου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Κάνατε σκέψεις για να για να ελέγξετε τα συναισθήματά σας: π.χ., Ηρέμησε | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Κάνατε σκέψεις για να αποκτήσετε περισσότερη αυτοπεποίθηση: π.χ., Θα τα καταφέρω | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Κάνατε σκέψεις για να συγκεντρωθείτε: π.χ., Συγκεντρώσου στο παιχνίδι σου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Κάνατε σκέψεις ανησυχίας: π.χ., Δε θα τα καταφέρω | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Κάνατε σκέψεις για να τα παρατήσετε: π.χ., Θέλω να σταματήσω | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Κάνατε σκέψεις κούρασης: π.χ., Είμαι κουρασμένος/η | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Κάνατε σκέψεις άσχετες με το μάθημα γυμναστικής π.χ., Σκέφτομαι τι θα κάνω αργότερα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην 2^η έρευνα

Κλίμακα Αυτόματης Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό/(Zourbanos, et al., 2009)

Αρνητική αυτο-ομιλία : 1-21

Θετική αυτο-ομιλία : 22-40

| Σας παρακαλούμε να προσδιορίσετε πόσο συχνά οι σκέψεις αυτές πέρασαν από το μυαλό σας στο τελευταίο μάθημα Φυσικής Αγωγής... | Πολύ Συχνά | Συχνά | Μερικές Φορές | Σπάνια | Ποτέ |
|--|------------|-------|---------------|--------|------|
| Θα χάσω/ ουμε | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θέλω να σταματήσω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Διψάω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δεν αισθάνομαι καλά το σώμα μου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Πάλι λάθος έκανα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θέλω να φύγω από εδώ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Σκέφτομαι τι θα κάνω το βράδυ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Είμαι κουρασμένος/ η | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δεν είμαι τόσο καλός όσο οι άλλοι | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δε μπορώ να συνεχίσω άλλο | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Πεινάω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Είμαι χάλια σήμερα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δε θα πετύχω το στόχο μου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Βαρέθηκα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θέλω να κάνω ένα μπάνιο | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δε με βοηθάει το σώμα μου σήμερα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δε μπορώ να συγκεντρωθώ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Σκέφτομαι να σταματήσω να προσπαθώ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Τρέμουν τα πόδια/ χέρια μου από την κούραση | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δε θα τα καταφέρω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Τι θα πουν αυτοί (π.χ. ο γυμναστής) που με βλέπουν για την κακή μου απόδοση | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Πάμε γερά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Χαλάρωσε | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Πιστεύω στον εαυτό μου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Συγκεντρώσου στο στόχο σου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δυνατά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην εκνευρίζεσαι | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Είμαι πολύ καλά προετοιμασμένος/ η | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Συγκεντρώσου τι πρέπει να κάνεις τώρα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δώσε το 100% των δυνάμεων σου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ηρέμησε | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Νιώθω δυνατός/ η | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Συγκεντρώσου στο παιχνίδι σου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Βάλε τα δυνατά σου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Χωρίς άγχος | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα τα καταφέρω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Συγκεντρώσου στην τεχνική | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Γερά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Πιστεύω στις δυνάμεις μου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Συγκεντρώσου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Basic Psychological Needs in Exercise Scale [BPNES]

(Vlachopoulos & Michailidou, 2006)

Αυτονομία : 3, 6, 9, 12

Ικανότητα : 1, 4, 7, 10

Κοινωνικές σχέσεις : 2, 5, 8, 11

| Στο μάθημα της φυσικής αγωγής . . . | Δε συμφωνώ καθόλου | Συμφωνώ λίγο | Συμφωνώ μέτρια | Συμφωνώ πολύ | Συμφωνώ πάρα πολύ |
|---|--------------------|--------------|----------------|--------------|-------------------|
| 1 Αισθάνθηκα ότι είχα πάρα πολύ μεγάλη πρόοδο σε σχέση με το αποτέλεσμα που ήθελα να πετύχω | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 Αισθάνθηκα πάρα πολύ άνετα όσον αφορά στις σχέσεις μου με τους συμμαθητές/τριες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 Ο τρόπος που γυμνάστηκα συμφωνεί απόλυτα με τις επιλογές μου και τα ενδιαφέροντά μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 Ένιωσα ότι εκτέλεσα πολύ αποτελεσματικά τις ασκήσεις του προγράμματος που ακολουθούσα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 Οι σχέσεις μου με τους συμμαθητές/τριες ήταν πάρα πολύ φιλικές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 Ένιωσα πάρα πολύ έντονα ότι ο τρόπος που γυμνάστηκα ήταν και ο τρόπος που θα ήθελα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 Αισθάνθηκα ότι η γυμναστική είναι μία δραστηριότητα στην οποία τα πηγαίνω πάρα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| | πολύ καλά | | | | | |
| 8 | Αισθάνομαι ότι έχω άριστη επικοινωνία με τους συμμαθητές/τριες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Αισθάνθηκα ότι ο τρόπος που ασκήθηκα με εξέφρασε απόλυτα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Ανταποκρίθηκα με πολύ μεγάλη άνεση στις απαιτήσεις του μαθήματος | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Οι σχέσεις μου με τους συμμαθητές/τριες είναι πάρα πολύ οικείες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Αισθάνθηκα πάρα πολύ έντονα ότι είχα τη δυνατότητα να κάνω επιλογές σχετικά με τον τρόπο που γυμνάστηκα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Κλίμακα Ματαίωσης Ψυχολογικών Αναγκών

(Psychological Need Thwarting Scale, PNTS)

(Bartholomew et al., 2011)

Ματαίωση Αυτονομίας : 1, 2, 3, 4

Ματαίωση Ικανότητας : 9, 10, 11, 12

Ματαίωση κοινωνικών σχέσεων : 5, 6, 7, 8

| <i>Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις: Στο τελευταίο μάθημα της φυσικής αγωγής...</i> | Διαφωνώ Απόλυτα | | Ουδέτερος/η | | | Συμφωνώ Απόλυτα | |
|---|--------------------|---|-------------|---|---|--------------------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1. Δυσκολευτήκατε να πάρετε αποφάσεις. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Νιώσατε καταπιεσμένος/η στο να συμπεριφέρεστε με συγκεκριμένους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Νιώσατε εξαναγκασμένος/η να ακολουθείτε αποφάσεις που έχουν παρθεί | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Νιώσατε υποχρεωμένος/η στο να ακολουθείτε σχέδια που έκαναν με εσάς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Νιώσατε απόρριψη από τους γύρω σας. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Νιώσατε ότι οι γύρω σας μπορούν να σας υποτιμήσουν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Νιώσατε ότι οι άλλοι άνθρωποι σας αντιπαθούσαν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Νιώσατε ότι οι άλλοι άνθρωποι ζήλεψαν πολύ όταν πετυχαίνατε. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Υπήρξαν καταστάσεις οι οποίες σας έκαναν να νιώσετε ανεπαρκής. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Νιώσατε ανεπαρκής επειδή δεν σας δόθηκαν ευκαιρίες να αξιοποιήσετε τις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Συνέβησαν καταστάσεις για στις οποίες νιώσατε ανίκανος/η. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Υπήρχαν στιγμές που ειπώθηκαν πράγματα για εσάς τα οποία σας έκαναν να νιώσετε | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Παροχής Αυτονομίας στη Φ.Α.
(Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings, [PASSES])
(Hagger et al., 2007)

| | ΔΑ | ΔΛ | Δ | Ο | Σ | ΣΛ | ΣΑ |
|---|----|----|---|---|---|----|----|
| Νομίζω ότι ο γυμναστής μου μου δίνει επιλογές και ευκαιρίες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Νομίζω ότι ο γυμναστής μου με καταλαβαίνει | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Μπορώ να εκφραστώ ελεύθερα στον γυμναστή μου στη διάρκεια του μαθήματος. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Ο γυμναστής μου φαίνεται να πιστεύει στην ικανότητα μου να τα πάω καλά στο μάθημα ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Νομίζω ότι ο γυμναστής μου με αποδέχεται | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Ο γυμναστής μου διασφαλίζει ότι κατάλαβα σωστά τους στόχους του μαθήματος και τι πρέπει να κάνω. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Ο γυμναστής μου με ενθαρρύνει να κάνω ερωτήσεις. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Έχω μεγάλη εμπιστοσύνη στον γυμναστή μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Ο γυμναστής μου απαντά στις ερωτήσεις μου διεξοδικά. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Ο γυμναστής μου λαμβάνει υπόψη το πώς θα ήθελα να κάνω τις ασκήσεις στα μαθήματα ΦΑ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Ο γυμναστής μου αντιμετωπίζει τα αισθήματα των μαθητών πολύ καλά. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Νομίζω ότι ο γυμναστής μου νοιάζεται για μένα ως άνθρωπο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Δεν αισθάνομαι πολύ καλά με τον τρόπο που μου μιλάει ο γυμναστής μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Ο γυμναστής μου προσπαθεί να καταλάβει πως εγώ βλέπω τα πράγματα πριν προτείνει νέους τρόπους για να τα κάνω. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Νομίζω ότι μπορώ να μοιραστώ τα αισθήματα μου με τον γυμναστή μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην 3^η έρευνα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ - ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει το περιεχόμενο της αυτο-ομιλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. **Αυτο-ομιλία** είναι οτιδήποτε **λέτε στον εαυτό σας**, το οποίο μπορεί να έχει τη μορφή μιας θετικής ή αρνητικής ή και άσχετης σκέψης. Στις επόμενες σελίδες σας ζητείται να συμπληρώσετε ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με σκέψεις που κάνετε κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και, συνεπώς, τα στοιχεία συγκεντρώνονται εμπιστευτικά. Στις ερωτήσεις που καλείστε να απαντήσετε δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε με απόλυτη ειλικρίνεια. Διαβάστε προσεκτικά κάθε ερώτηση ξεχωριστά και απαντήστε χωρίς να ξοδέψετε πολύ χρόνο. Μπορεί να βρείτε κάποιες ερωτήσεις που να μοιάζουν. Παρακαλούμε μην ενοχληθείτε και απαντήστε την κάθε μία ξεχωριστά. Προσέξτε να απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις.

Φύλο:

Αγόρι:

Κορίτσι:

Σχολείο:

Τμήμα: _____

Ηλικία: _____

Δίνω την συγκατάθεσή μου να συμμετέχω σε αυτήν την έρευνα που εξετάζει τις αντιλήψεις μου για την άσκηση. Συμφωνώ με την δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας δεδομένου ότι οι πληροφορίες είναι ανώνυμες και δεν θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων.

Αν δέχεστε να συμμετάσχετε στη έρευνα σημειώστε Χ στο κουτάκι

| <i>Σας παρακαλούμε να προσδιορίσετε πόσο συχνά οι σκέψεις αυτές πέρασαν από το μυαλό σας στο μάθημα ΦΑ...</i> | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές Φορές | Συχνά | Πολύ Συχνά |
|---|------|--------|---------------|-------|------------|
| Τα πήγα τέλεια | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Σούπερ! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Τα κατάφερα! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Το άξιζα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Έπαιξα καλά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Έπαιξα άσχημα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Πάλι λάθος | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Τόσο κακός/ή! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Χάλια σήμερα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Είμαι ο χειρότερος/-η | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|
| Θα τα πάω καλά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα κερδίσω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα τα καταφέρω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα πετύχω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα είναι η μέρα μου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δεν θέλω να συνεχίσω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δεν μπορώ να το κάνω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δεν θα τα καταφέρω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θέλω να σταματήσω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θέλω να σταματήσω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα χάσουμε | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δεν έγινε τίποτα! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Όλοι κάνουν λάθη! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Αυτά συμβαίνουν! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μπορεί να συμβεί σε όλους! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Είναι απλά ένα παιχνίδι! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μη δίνεις τόση σημασία! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Συγκεντρώσου! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δώσε προσοχή! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Εστίασε στο στόχο σου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μείνε συγκεντρωμένος | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Συγκεντρώσου στο παιχνίδι | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην είσαι νευρικός | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην θυμώνεις | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην αγχώνεσαι | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην φοβάσαι! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην ανησυχείς! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην έχεις ένταση! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην χαλαρώνεις! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην εγκαταλείπεις! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην παραδίνεσαι! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην τα παρατάς! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην σταματάς! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Πάμε γερά! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Συνέχισε! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|---|
| Δυνατά! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Προσπάθησε περισσότερο! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δώστα όλα τώρα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ηρέμησε! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Χαλάρωσε! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Κάνε υπομονή! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Περίμενε την ευκαιρία | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ξεκουράσου λίγο! | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα τα καταφέρω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα το πετύχω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα παίξω καλύτερα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα το διορθώσω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Όλα θα πάνε καλά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Κλίμακα Αυτο-ομιλίας στη Φυσική Αγωγή

Σκέψεις και συνομιλίες με τον εαυτό μας είναι συνηθισμένο φαινόμενο σε όλους τους ανθρώπους. Στην πραγματικότητα, μιλάμε με τον εαυτό μας συνέχεια! Η συνομιλία με τον εαυτό μας μπορεί να έχει δύο μορφές: (α) **αυθόρμητες σκέψεις** που μας έρχονται στο μυαλό από μόνες τους (για παράδειγμα, «δεν είμαι καλά προετοιμασμένος» πριν αρχίσει ένα διαγώνισμα, ή «τα πήγα τέλεια», ή «χάλια» όταν τελειώνουμε ένα διαγώνισμα), και (β) πράγματα που λέμε στον εαυτό μας με σκοπό να πετύχουμε κάποιο **στόχο** (για παράδειγμα, «συγκεντρώσου στην ερώτηση» ή «ηρέμησε και θα τα καταφέρεις» ή «ξαναδιάβασε τις απαντήσεις»). Αντίστοιχα, οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής έχουν διάφορες σκέψεις ή λένε πράγματα στον εαυτό τους. Τα ερωτηματολόγια 'Α' και 'Β' παρακάτω περιγράφουν τέτοιες σκέψεις/δηλώσεις. Το 'Α' περιγράφει αυθόρμητες σκέψεις, δηλαδή σκέψεις που μας έρχονται στο μυαλό από μόνες τους και το 'Β' πράγματα που λέμε στον εαυτό μας με σκοπό να πετύχουμε κάποιο στόχο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Α

| Σας παρακαλούμε να απαντήσετε πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής, που μόλις ολοκληρώθηκε, είχατε αυθόρμητες σκέψεις, δηλαδή σκέψεις που μας έρχονται στο μυαλό από μόνες τους, σαν τις παρακάτω: | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές Φορές | Συχνά | Πολύ Συχνά |
|--|------|--------|------------------|-------|------------|
| Τα πήγα καλά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Χάλια σήμερα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα τα πάω καλά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δεν θέλω να συνεχίσω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Σούπερ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Πάλι λάθος | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα κερδίσουμε | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δεν μπορώ να το κάνω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Τα κατάφερα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Είμαι άχρηστος/η | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα τα καταφέρω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δεν θα τα καταφέρω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Τέλεια | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Έπαιξα άσχημα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα πετύχω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θέλω να σταματήσω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Έπαιξα καλά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Είμαι ο χειρότερος/-η | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα είναι η μέρα μου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|------------|---|---|---|---|---|
| Θα χάσουμε | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------|---|---|---|---|---|

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Β

| Σας παρακαλούμε να απαντήσετε πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής που μόλις ολοκληρώθηκε, είπατε πράγματα στον εαυτό σας με σκοπό να πετύχετε κάποιο στόχο. | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές Φορές | Συχνά | Πολύ συχνά |
|--|------|--------|---------------|-------|------------|
| Δεν έγινε τίποτα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Συγκεντρώσου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην είσαι νευρικός | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην χαλαρώνεις | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Πάμε γερά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ηρέμησε | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Είμαι σίγουρος για τον εαυτό μου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Σκοπός είναι να τα πάω καλά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Όλοι κάνουν λάθη | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δώσε προσοχή | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην θυμώνεις | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην εγκαταλείπεις | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Συνέχισε | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Χαλάρωσε | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Είμαι δυνατός | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Σκοπός είναι να το ευχαριστηθώ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Αυτά συμβαίνουν | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Εστίασε στο στόχο σου | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην αγχώνεσαι | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην παραδίνεσαι | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δυνατά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Κάνε υπομονή | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μπορώ να τα καταφέρω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Σκοπός είναι να γίνω καλύτερος | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Μπορεί να συμβεί σε όλους | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μείνε συγκεντρωμένος | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην φοβάσαι | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην τα παρατάς | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Προσπάθησε περισσότερο | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Περίμενε την ευκαιρία | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα τα πάω καλά | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Σκοπός είναι να μαθαίνω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μη δίνεις τόση σημασία - είναι απλά ένα παιχνίδι/μία άσκηση | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Συγκεντρώσου στο παιχνίδι | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην ανησυχείς | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Μην σταματάς | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Δώστα όλα τώρα | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ξεκουράσου λίγο | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Θα το πετύχω | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Σκοπός είναι να προσπαθήσω όσο μπορώ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΟΥ Σ' ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ !

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην 4^η έρευνα

Ερωτηματολόγιο Ενδυναμωτικού και Αποδυναμωτικού Κλίματος Ομάδας (Appleton et al., 2011)

Ενδυναμωτικό Κλίμα : Ερωτήσεις 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 25

Αποδυναμωτικό Κλίμα : Ερωτήσεις 2, 5, 7, 9, 12, 14, 17, 18, 19, 24.

| Σκέψου πως συμπεριφερόταν ο Κ.Φ.Α. στους μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του τελευταίου μήνα στο μάθημα της ΦΑ | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | συμφωνώ ούτε διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
|--|-----------------|---------|----------------------|---------|-----------------|
| Ο ΚΦΑ ενθάρρυνε τους/τις μαθητές/τριες να δοκιμάσουν νέες ασκήσεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ ήταν λιγότερο φιλικός με τους/τις μαθητές/τριες όταν δεν προσπαθούσαν να δουν τα πράγματα με τον τρόπο του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ έδινε στους/στις μαθητές/τριες επιλογές και εναλλακτικές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ προσπαθούσε να βεβαιώνεται πως οι μαθητές/τριες ένιωθαν καλά όταν προσπαθούσαν το καλύτερό τους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ άλλαζε τους/τις μαθητές/τριες όταν έκαναν λάθη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ πίστευε πως είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής επειδή οι ίδιοι/ες το θέλουν πραγματικά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ ήταν λιγότερο υποστηρικτικός προς τους/τις μαθητές/τριες όταν δεν συμμετείχαν στο μάθημα Φυσικής Αγωγής ή/και δεν τα πήγαιναν καλά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Μπορούσα να υπολογίζω στον ΚΦΑ μου πως θα με νοιαστεί, ότι κι αν συνέβαινε | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ πρόσεχε περισσότερο τους/τις καλύτερους/ες μαθητές/τριες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ βεβαιωνόταν πως οι μαθητές/τριες βελτιωνόταν | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ εκτιμούσε πραγματικά τους/τις μαθητές/τριες σαν ανθρώπους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ αποδεχόταν λιγότερο τους/τις μαθητές/τριες αν τον/την είχαν απογοητεύσει | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ βεβαιωνόταν πως κάθε μαθητής/τρια συμμετείχε ενεργά στο μάθημα Φυσικής Αγωγής. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ είχε τους αγαπημένους του/της μαθητές/τριες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Όταν ο ΚΦΑ ζητούσε από τους/τις μαθητές/τριες να κάνουν κάτι, προσπαθούσε να εξηγήσει γιατί θα ήταν καλό να το κάνουν | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Ο ΚΦΑ βεβαιωνόταν πως όλοι/ες είχαν ένα σημαντικό ρόλο στο μάθημα Φυσικής Αγωγής | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ φώναζε στους/στις μαθητές/τριες μπροστά σε άλλους για να τους αναγκάσει να κάνουν συγκεκριμένα πράγματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ μου θεωρεί πως μόνο οι καλύτεροι/ες μαθητές/τριες θα πρέπει να παίζουν σε σχολικούς αγώνες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ απειλούσε να τιμωρήσει τους μαθητές/τριες για να τους κρατήσει σε τάξη κατά την διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ άκουγε όλους τους μαθητές/τριες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ μας άφηνε να καταλάβουμε πως όλοι/ες οι μαθητές/τριες αποτελούν μέρος της επιτυχίας του μαθήματος Φυσικής Αγωγής | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ ενθάρρυνε τους/τις μαθητές/τριες να βοηθούν ο ένας τον άλλον για να μαθαίνουν | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ έδειχνε πως είναι σημαντικό για τους μαθητές/τριες να παίζουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής επειδή το ευχαριστιούνται | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ ευνοούσε κάποιους/ες μαθητές/τριες περισσότερο από άλλους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ο ΚΦΑ ενθάρρυνε τους/τις μαθητές/τριες να δουλέψουν πραγματικά μαζί σαν ομάδα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΟΥ!