

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ
ΘΕΤΙΚΩΝ Η ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΣΚΕΨΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

της
Ψύχου Μαρίας

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την ολοκλήρωση
των απαιτήσεων της απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Τμήματος Φυσικής
Αγωγής και Αθλητισμού του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
(Άσκηση και Υγεία).

2005

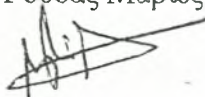
Θεσσαλονίκη

Εγκεκριμένο από το καθηγητικό σώμα:

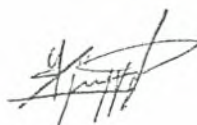
1^{ος} Επιβλέπων: Θεοδωράκης Γιάννης, Καθηγητής



2^{ος} Επιβλέπων: Γούδας Μάριος, Επίκουρος



3^{ος} Επιβλέπων: Χατζηγεωργιάδης Αντώνης, Λέκτορας.





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΑΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 44341
Ημερ. Εισ.: 21-07-2005
Δωρεά:
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
796 .07
ΨΥΧ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000077781

Στους γονείς μου
Γιώργο και Βάσω

που είναι πάντα δίπλα μου
και κάνουν τα όνειρά μου πραγματικότητα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΨΥΧΟΥ ΜΑΡΙΑ: Ο ρόλος των καθηγητών Φυσικής Αγωγής στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών σκέψεων των μαθητών.

(Υπό την επίβλεψη του καθηγητή κ. Θεοδωράκη Γιάννη).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επιρροής των αναφορών (δηλώσεων, σχολίων) των καθηγητών Φυσικής Αγωγής στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών σκέψεων των μαθητών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 281 μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικών Σχολείων του νομού της Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα υβριδικό ερωτηματολόγιο που προέκυψε από τον συνδυασμό των ακόλουθων τριών ερωτηματολογίων: του Athletes' Positive and Negative Self-Talk Scale - κλίμακα θετικού και αρνητικού αυτοδιαλόγου αθλητών (APNSTS) (Θεοδωράκης, Ζουρμπάνος και Χατζηγεωργιάδης, 2004), του Coaches' Positive and Negative Statements Scale (CPNSS) - κλίμακα θετικών και αρνητικών δηλώσεων του προπονητή (Θεοδωράκης και συν., 2004) το οποίο περιλαμβάνει επίσης δηλώσεις σε τροποποιημένη μορφή των γονέων και των συμμαθητών και του Coaching Behavior Questionnaire (CBQ) - κλίμακα συμπεριφοράς προπονητή (Williams, Jerome, Kenow, Rogers, Sartain και Darland, 2003), προσαρμοσμένο στα ελληνικά από τους Ζουρμπάνο, Θεοδωράκη και Χατζηγεωργιάδη (2004). Όπου χρειάστηκε οι ερωτήσεις των προαναφερθέντων ερωτηματολογίων τροποποιήθηκαν κατάλληλα προκειμένου να εκτιμηθούν: η συχνότητα θετικού και αρνητικού αυτοδιαλόγου των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, η συχνότητα θετικών και αρνητικών αναφορών των “σημαντικών άλλων” και η αντίληψη των μαθητών για τη συμπεριφορά των καθηγητών Φυσικής Αγωγής κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των καθηγητών Φυσικής Αγωγής περισσότερο ως θετική παρά αρνητική. Επίσης, φάνηκε ότι οι θετικές σκέψεις των μαθητών σχετίζονται θετικά με τις θετικές αναφορές των “σημαντικών άλλων” ενώ βρέθηκαν να μη σχετίζονται οι αρνητικές αναφορές με τις αρνητικές σκέψεις. Επιπλέον από τις τρεις ομάδες (γονείς, καθηγητές Φυσικής Αγωγής και συμμαθητές) που εξετάστηκαν διαπιστώθηκε ότι οι γονείς είναι περισσότερο θετικοί στις αναφορές τους (σχετικά με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής), ακολουθούν οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής (Κ.Φ.Α) και οι συμμαθητές εμφανίστηκαν με τις λιγότερο θετικές αναφορές. Αντίθετη εικόνα παρουσιάστηκε στις αρνητικές αναφορές όπου οι συμμαθητές φάνηκαν πιο αρνητικοί από τους καθηγητές και οι τελευταίοι πιο αρνητικοί από τους γονείς των παιδιών. Τέλος, οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε τρεις ομάδες σύμφωνα με τις ώρες συμμετοχής σε δραστηριότητες εκτός σχολείου σε οργανωμένο σύλλογο την εβδομάδα (ομάδα 1: καθόλου ασχολία, ομάδα 2: 1-3 ώρες, ομάδα 3: 4 και πάνω ώρες). Μετά τη σύγκριση των τριών ομάδων που προέκυψαν εξήχθη το συμπέρασμα ότι τα παιδιά που ασχολούνται από τέσσερις ώρες και πάνω εβδομαδιαίως σε αθλητικές δραστηριότητες εκτός του σχολείου κάνουν περισσότερες θετικές σκέψεις σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν αθλούνται επιπλέον ώρες σε οργανωμένο σύλλογο. Εν κατακλείδι τα αποτελέσματα δείχνουν τη σημαντικότητα της συμπεριφοράς και των δηλώσεων των καθηγητών Φυσικής Αγωγής καθώς και των “σημαντικών άλλων” στη διαμόρφωση θετικών σκέψεων των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: αναφορές (σχόλια, δηλώσεις) καθηγητών Φυσικής Αγωγής, θετικός/αρνητικός αυτοδιάλογος μαθητών.

ABSTRACT

PSYCHOU MARIA: The effect of physical educators on the formation of students' positive or negative thoughts.

(Under the supervision of professor Mr. Theodorakis Yannis)

The purpose of the present study was to investigate the influence of physical educators' statements on the formation of students' positive or negative thoughts. Participants were 281 students (5th and 6th grade, randomly selected) attending public schools of Thessaloniki area. The research instrument used in this study was developed based on the following three questionnaires: Athletes' Positive and Negative Self-Talk Scale (APNSTS) (Theodorakis, Zourbanos & Hatzigeorgiadis, 2004), Coaches' Positive and Negative Statements Scale (CPNSS) (Theodorakis et al., 2004) which includes adjusted statements of parents and fellow students and Coaching Behaviour Questionnaire (CBQ) (Williams, Jerome, Kenow, Rogers, Sartain & Darland, 2003), adapted to the Greek language by Zourbanos, Theodorakis & Hatzigeorgiadis (2004). Where it was necessary the items of these questionnaires were modified in order to examine: The frequency of positive or negative self talk of the students during physical education lessons, the frequency of the references of "significant others" and the way students perceive their teachers' behavior during physical education lessons.

The results indicated that students perceive their teachers as acting positively. It was also revealed that positive thoughts of students were positively correlated with positive remarks of "significant others", while the negative statements were found not to be related with the negative thoughts of the students. This group is comprised by

parents, teachers of physical education and fellow students. The parents appeared to be more positive concerning their remarks; the teachers were second in this category and last were the fellow students. Exactly the opposite was revealed concerning the negative references of each group. Most negative were the fellow students, second were the teachers and third were the parents. Finally, the questionnaire revealed that children who are exercising for four hours or more out of school think more positively than children that do not participate in athletic activities out of school. Finally, the students were separated into three groups based on the hours of participation to sport activities outside of school during the week (group 1: no participation, group 2: 1-3 hours per week, group 3: 4 or more hours). After the comparison of the three groups it became apparent that the students of group 3 make more positive thoughts relating to the students of the other groups. Overall, the results of the study stress the importance of physical educators' behavior and statements and significant others' positive remarks on the formation of students' thoughts during the physical education lessons.

Key words: physical educators, statements, students' positive/ negative self-talk

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΕΩΝ.....	xi
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι	
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1 Έκθεση του προβληματισμού.....	4
1.2 Ορισμοί.....	4
1.2.1. Κατηγορίες αυτοδιαλόγου.....	5
1.3 Σκοπός της έρευνας.....	6
1.4 Σημασία της έρευνας.....	6
1.5 Οριοθέτηση της έρευνας.....	7
1.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	8
1.7 Ερευνητική υπόθεση.....	8
1.7.1 Εναλλακτικές υποθέσεις.....	8
1.7.2 Μηδενικές υποθέσεις.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ	
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	11
2.1 Η χρήση του αυτοδιαλόγου στον αθλητισμό.....	11
2.2 Η σχέση του αυτοδιαλόγου στην εκπαίδευση.....	14
2.3 Η σχέση του αυτοδιαλόγου με την απόδοση στον αθλητισμό και στην εκπαίδευση.....	15
2.4 Η τεχνική του αυτοδιαλόγου σε συνδυασμό με άλλες ψυχολογικές τεχνικές ως μέσο για την αύξηση της απόδοσης.....	22
2.5 Η σχέση του αυτοδιαλόγου με άλλες μεταβλητές (άγχος, αυτοπεποίθηση).....	25
2.6 Ο ρόλος των “σημαντικών άλλων” στον τρόπο σκέψης των παιδιών.....	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	32
3.1 Ηθική της έρευνας.....	32
3.2 Ερευνητική προσέγγιση.....	33
3.3 Συμμετέχοντες.....	35
3.4 Διαδικασία μέτρησης.....	35
3.4.1 Έρευνα μέσω ερωτηματολογίου.....	36
3.5 Όργανα μέτρησης.....	37
3.5.1 Ερωτηματολόγιο μέτρησης θετικών και αρνητικών σκέψεων των μαθητών.....	38
3.5.2 Ερωτηματολόγιο μέτρησης θετικών και αρνητικών αναφορών των Κ.Φ.Α.....	38
3.5.3 Ερωτηματολόγιο μέτρησης αντίληψης των μαθητών της συμπεριφοράς των Κ.Φ.Α.....	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	40
4.1 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.....	40
4.1.1. Περιγραφικά στοιχεία και δείκτες εσωτερικής συνοχής μεταβλητών.....	41
4.2 Αξιολόγηση της συμπεριφοράς του Κ.Φ.Α από τους μαθητές (ανάλυση t-test).....	42
4.3.Ανάλυση συσχέτισης για την επιρροή των “σημαντικών άλλων” στη μορφή του αυτοδιαλόγου των μαθητών.....	42
4.4. Διαφορές μεταξύ των θετικών και των αρνητικών αναφορών των “σημαντικών άλλων”.....	44
4.5. Ανάλυση διακύμανσης πολλαπλών μεταβλητών για τον παράγοντα συμμετοχή σε σπορ.....	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	49
-------------------------	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ–ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	56
---------------------------------------	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	58
7.1 Ξένη βιβλιογραφία.....	58
7.2 Ελληνική βιβλιογραφία.....	66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII

8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	79
Ερωτηματολόγιο.....	70

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελ.
Πίνακας 1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτης Cronbach α του ερωτηματολογίου.....	41
Πίνακας 2. Συσχετίσεις θετικού αυτοδιαλόγου των μαθητών με τις θετικές αναφορές των “σημαντικών άλλων”.....	43
Πίνακας 3. Συσχετίσεις αρνητικού αυτοδιαλόγου των μαθητών με τις αρνητικές αναφορές των “σημαντικών άλλων”.....	45
Πίνακας 4. Συγκρίσεις Μέσων Όρων των ομάδων Κ.Φ.Α, συμμαθητών και γονέων.....	44
Πίνακας 5. Συγκρίσεις Μέσων Όρων των ομάδων Κ.Φ.Α, συμμαθητών και γονέων.....	46
Πίνακας 6. Post Hoc συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων.....	48

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

	Σελ.
Γράφημα 1. Αναπαράσταση των μέσων όρων των θετικών αναφορών των Κ.Φ.Α, συμμαθητών και γονέων.....	45
Γράφημα 2. Αναπαράσταση των μέσων όρων των αρνητικών αναφορών των Κ.Φ.Α, συμμαθητών και γονέων.....	46

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Π.Θ. : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΤΕΦΑΑ. : Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Κ.Φ.Α. : Καθηγητής Φυσικής Αγωγής

Φ.Α. : Φυσική Αγωγή

M : Μέσος όρος

SD : Τυπική απόκλιση

alpha : Cronbach α

p : Δείκτης σημαντικότητας

Ο ρόλος των καθηγητών Φυσικής Αγωγής στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών σκέψεων των μαθητών.

Ένας από τους σκοπούς της αθλητικής ψυχολογίας είναι η εκμάθηση ψυχολογικών τεχνικών στους αθλητές προκειμένου να αυξήσουν την απόδοσή τους ή για να τους βοηθήσουν να είναι περισσότερο συγκεντρωμένοι κατά την εκτέλεση των δεξιοτήτων. Οι ψυχολογικές τεχνικές όπως: η νοερή απεικόνιση, οι τεχνικές χαλάρωσης και ο αυτοδιάλογος χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη των ψυχολογικών δεξιοτήτων (αυτοπεποίθηση, αυτοσυγκέντρωση, έλεγχος του στρες), που αποσκοπούν στη βελτίωση της απόδοσης των αθλητών/τριών (Hardy, Jones & Gould, 1996· Θεοδωράκης, 1999).

Οι γνωστικοί μηχανισμοί που μπορούν να επηρεάσουν την αθλητική απόδοση είναι αρκετοί. Μια από τις πιο συνηθισμένες ψυχολογικές τεχνικές που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο και την αντιμετώπιση καταστάσεων άγχους, αρνητικών σκέψεων, έλλειψης αυτοσυγκέντρωσης των αθλητών κ.α, είναι η τεχνική του αυτοδιαλόγου. Ο αυτοδιάλογος θεωρείται ένα χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους (Fields, 2002). Ακόμη και οι προπονητές υιοθετούν στους αθλητές τους τη στρατηγική του θετικού αυτοδιαλόγου προκειμένου να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η υιοθέτηση της ψυχολογικής τεχνικής του θετικού αυτοδιαλόγου θεωρείται μια αποτελεσματική μέθοδος και χρησιμοποιείται συχνά ως μέσω χαλάρωσης και αυτοσυγκέντρωσης των αθλητών (Weinberg, Grove & Jackson, 1992).

Οι σκέψεις των αθλητών φαίνεται να επηρεάζονται από τη συμπεριφορά του προπονητή τους (Kenow & Williams, 1992. Amorose & Horn, 2001). Οι αναφορές των “σημαντικών άλλων” - όπως συνηθίζεται να αποκαλούνται στη διεθνή

βιβλιογραφία – διαμορφώνουν τις θετικές ή αρνητικές σκέψεις των παιδιών και κατά συνέπεια τον θετικό ή αρνητικό τους αυτοδιάλογο (Burnett, 1996. Burnett & McCrindle, 1999). Έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης απέδειξαν ότι η χρήση θετικών σκέψεων βελτίωσε τα προβλήματα γραφής που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, (Solley & Payne, 1992), συνέβαλλε στην καλύτερη αντίληψη μαθηματικών εννοιών (Burnett, 1999) ακόμη και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Kamman & Wong 1993).

Οι αθλητές χρησιμοποιούν συχνά τεχνικές ελέγχου των σκέψεών τους προκειμένου να αυξήσουν τα επίπεδα της παρακίνησής τους (Hardy, Hall & Alexander, 2001). Η παρακίνηση αυτή, η οποία γίνεται κατά τη διάρκεια του αγώνα αλλά και κατά την προπόνηση σε μικρότερο βαθμό, αφορά τη διατήρηση της προσπάθειας, την πίστη στις ικανότητες και στον εαυτό τους, την ενίσχυση της προσπάθειας και ό,τι άλλο κρίνουν οι ίδιοι οι αθλητές ότι χρειάζεται για να αποδώσουν καλύτερα (Θεοδωράκης & Χρόνη 2003. Gould, Eklund & Jackson, 1993). Αντίθετα, όταν οι αθλητές δεν παρακινούνται θετικά και κάνουν χρήση του αρνητικού αυτοδιαλόγου, οδηγούνται συνήθως σε κακή απόδοση (Lodge, Harte & Tripp, 1998. Hanton, Mellalieu & Hall, in press).

Ο αυτοδιάλογος πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένος σε σχέση με τις απαιτήσεις της δεξιότητας και της εκτέλεσης. Πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με το χώρο, το χρόνο και τον σκοπό της χρήσης του. Έτσι, στην προπόνηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καθοδήγηση στην εκτέλεση τεχνικών στοιχείων και τη διατήρηση της παρακίνησης, ενώ στον αγώνα ως στρατηγική καθοδήγησης και τόνωσης της αυτοπεποίθησης (Χατζηγεωργιάδης, 2004). Προγενέστερη έρευνα των Hardy, Gammage και Hall (2001) εξέτασε τέσσερα βασικά ερωτήματα τα οποία αφορούσαν πληροφορίες σχετικές με το χώρο χρήσης, τη χρονική στιγμή, το

περιεχόμενο και τους λόγους χρήσης του αυτοδιαλόγου (που, πότε, τι και γιατί αντίστοιχα). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι αθλητές χρησιμοποιούν τον αυτοδιάλογο κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης δεξιοτήτων και στους χώρους άθλησης. Ως προς το περιεχόμενο προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες: α) στην ποιότητα της δήλωσης (θετικός ή αρνητικός αυτοδιάλογος), β) στη μορφή (σύντομες φράσεις), γ) στο πρόσωπο στο οποίο γίνεται η δήλωση (κυρίως πρώτο και δεύτερο) και δ) στην καθοδήγηση που παρέχει η δήλωση (γενική ή ειδική). Γενικά, ο σκοπός που χρησιμοποιείται μπορεί να είναι για λόγους γνωστικούς ή παρακίνησης.

Οι αθλητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν συγκεκριμένο τρόπο συνομιλίας με τον εαυτό του (για παράδειγμα κάνοντας χρήση λέξεων και φράσεων που τους βοηθάνε στην αυτοσυγκέντρωση, ή τους υποδεικνύουν την ορθή εκτέλεση), ο οποίος θα συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσής τους. Αρκετές έρευνες ψυχολόγων αθλητισμού και μαρτυρίες επαγγελματιών και ερασιτεχνών αθλητών συστήνουν τον προσχεδιασμένο αυτοδιάλογο, ως τεχνική που ωφελεί την απόδοση. Αυτό γίνεται μέσα από τη ενίσχυση της παρακίνησης και της αυτοπεποίθησης την οποία μπορεί να επιφέρει, αλλά και μέσα από την προετοιμασία τους για κάθε επικείμενο αγώνα με κατάλληλη επικέντρωση της προσοχής τους σε σημεία της τεχνικής ή της τακτικής του αγώνα (Θεοδωράκης, Γούδας, Χρόνη & Πέρκος, 2003. Landin & Hebert, 1999. Savoy, 1993).

1.1 Έκθεση του προβληματισμού

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο του αθλητισμού – και τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση - για το ρόλο των “σημαντικών άλλων”. Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής (Κ.Φ.Α) αποτελούν μέρος της κατηγορίας αυτής. Προκύπτει ωστόσο η ανάγκη για διεξοδικότερη μελέτη της επίδρασης των αναφορών (δηλώσεων, σχολίων) των Κ.Φ.Α στη διαμόρφωση των σκέψεων των μαθητών. Αυτή την ανάγκη προσπαθεί να εκπληρώσει η εργασία αυτή ελέγχοντας το βαθμό της επιρροής των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Ακόμη, παρέχει πληροφορίες που σχετίζονται με τις επιρροές των γονέων και των συμμαθητών των παιδιών στο μάθημα της Φ.Α.

1.2 Ορισμοί

Ως αυτοδιάλογος ορίζεται η χρήση συγκεκριμένων λέξεων-φράσεων, σχετικών με τη δεξιότητα, που λέγονται φωναχτά ή σιωπηλά από τον αθλητή, πριν από την εκτέλεση της δεξιότητας. Για παράδειγμα, κάποιες λέξεις-φράσεις του αυτοδιαλόγου είναι: “γερά”, “κράτα”, “ήρεμα”, “μπορώ”, “ψηλά το κεφάλι” κ.α. Είναι ένας εσωτερικός διάλογος στον οποίο το άτομο αναλύει ή ερμηνεύει τα αισθήματα και τις απόψεις του, ρυθμίζει ή αξιολογεί τις πεποιθήσεις του ή δίνει στον εαυτό του οδηγίες σε θετική ή αρνητική κατεύθυνση (Θεοδωράκης, 2003).

Ο αυτοδιάλογος είναι ένα από τα μικρά μυστικά του ελέγχου της σκέψης (Bunker, Williams & Zinsser, 1993). Πριν από κάθε ενέργεια είτε στην προπόνηση είτε στον αγώνα, την ώρα που εκτελούν, οι αθλητές σκέπτονται. Οι σκέψεις τους είναι άλλοτε σχετικές με τη δραστηριότητα και άλλοτε άσχετες. Ό,τι σκέπτονται οι αθλητές/τριες για τον εαυτό τους, την απόδοσή τους ή για συγκεκριμένες

καταστάσεις επηρεάζει τα συναισθήματά τους και τη συμπεριφορά τους (Weinberg et al., 1992). Όταν η σκέψη χρησιμοποιείται σωστά, βοηθάει στη μεγιστοποίηση της απόδοσης των αθλητών και την προσωπική τους ανάπτυξη (Thelwell & Maynard, 2003). Οι αθλητές/τριες συνήθως δεν έχουν επίγνωση των παράλογων και καταστροφικών σκέψεων οι οποίες οδηγούν σε συναισθηματικές συγκρούσεις και κακή απόδοση, ιδιαίτερα την ώρα του αγώνα (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 1998).

1.2.1 Κατηγορίες αυτοδιαλόγου

Ο αυτοδιάλογος διαχωρίζεται σε δυο μεγάλες κατηγορίες: το θετικό και τον αρνητικό (Reardon, 1995). Ο αρνητικός αυτοδιάλογος είναι όλες εκείνες οι αρνητικές σκέψεις που κάνουν οι αθλητές και που αποτελούν πηγή άγχους και απογοήτευσης. Όλα αυτά τα συναισθήματα οδηγούν σε λάθη, φόβο και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Όταν οι αθλητές νιώθουν ότι είναι εκτός ελέγχου τα επίπεδα άγχους αυξάνονται σε βαθμό που μειώνουν την απόδοσή τους (Fletcher & Hanton, 2001). Ο Reardon (1995), παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά του θετικού αυτοδιαλόγου ως μέσω μεγιστοποίησης της απόδοσης. Αυτά είναι: η εστίαση στη διαδικασία, η συγκέντρωση στη συγκεκριμένη στιγμή, η ηρεμία και τα αυξημένα επίπεδα απόδοσης.

Ο Cox (2002) διακρίνει τρεις κατηγορίες θετικού αυτοδιαλόγου. Η πρώτη κατηγορία αφορά ένα σύνολο από λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούν οι αθλητές και βασίζονται σε τεχνικές υποδείξεις της δραστηριότητας. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει λέξεις και φράσεις ενθάρρυνσης και τέλος μια ενδιάμεση κατηγορία που αναφέρεται στη διέγερση των αθλητών. Αναφέρεται επίσης ότι ο αυτοδιάλογος αποτελεί αποτελεσματική τεχνική ελέγχου των σκέψεων και τις επιρροής των

συναισθημάτων τα οποία είναι ικανά να επηρεάσουν την αυτοπεποίθηση των αθλητών και κατά συνέπεια την απόδοσή τους.

Σύμφωνα με τους Bunker et al. (1993) και Θεοδωράκης και συνεργάτες, (1998) η τεχνική του θετικού αυτοδιαλόγου χωρίζεται σε δυο μορφές, τον αυτοδιάλογο παρακίνησης και τον αυτοδιάλογο τεχνικής υπόδειξης. Ο αυτοδιάλογος παρακίνησης χρησιμοποιείται για τη βελτίωση της απόδοσης μέσω της αύξησης της αυτοπεποίθησης, χρησιμοποιείται κυρίως ως μέσω ενθουσιασμού του ατόμου, προτροπής για μεγαλύτερη προσπάθεια και ενεργειακή δαπάνη, καθώς και για τη δημιουργία θετικής προδιάθεσης. Ο αυτοδιάλογος της τεχνικής υπόδειξης αυξάνει την απόδοση, ενεργοποιώντας επιθυμητές κινήσεις μέσω της κατάλληλης προσοχής του αθλητή, της σωστής και της στρατηγικής εκτέλεσης. Χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τον αθλητή, με κατάλληλες οδηγίες, στην καλή τεχνική εκτέλεση ή στην αυτοσυγκέντρωση στο σωστό σημείο (Θεοδωράκης και συν., 1998) Ο Rushall (1984) προτείνει ότι οι αθλητές πρέπει να αφιερώνουν 70% του συνολικού χρόνου σκέψεων σε τεχνικές υποδείξεις και το υπόλοιπο 30% σε θετικό αυτοδιάλογο με αναφορές-λέξεις που τους εμπνέουν.

1.3 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των αναφορών των καθηγητών της Φυσικής Αγωγής στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών σκέψεων των μαθητών.

1.4 Σημασία της έρευνας

Όπως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφία το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών στο χώρο της διαμόρφωσης θετικών ή αρνητικών σκέψεων επικεντρώνεται κυρίως

στον αθλητικό χώρο και στο πρόσωπο του προπονητή. Παρατηρείται μια έλλειψη ερευνών στο χώρο του σχολείου και συγκεκριμένα των επιρροών των Κ.Φ.Α στους μαθητές τους.

Η διερεύνηση του ρόλου των Κ.Φ.Α. στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών σκέψεων των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) καθώς και η αντίληψη των μαθητών για τους Κ.Φ.Α. θα συμβάλλουν προς την κατεύθυνση της τεκμηρίωσης της εικόνας των παιδιών για τους καθηγητές τους και των σκέψεών τους κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος της Φ.Α.

1.5 Οριοθέτηση της έρευνας

- Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 281 παιδιά (132 αγόρια και 149 κορίτσια) Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου.
- Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν ηλικίας 11 έως 13 ετών (μέσος όρος ηλικίας 11.48 έτη, τυπική απόκλιση δείγματος 0.76 έτη).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός των ακόλουθων τριών ερωτηματολογίων: την κλίμακα θετικού και αρνητικού αυτοδιαλόγου αθλητών, Athletes' Positive and Negative Self-Talk Scale (APNSTS) (Θεοδωράκης και συν., 2004), την κλίμακα θετικών και αρνητικών δηλώσεων του προπονητή, Coaches' Positive and Negative Statements Scale (CPNSS) (Θεοδωράκης και συν., 2004) το οποίο αποτελεί τροποποίηση του APNSTS και της κλίμακας συμπεριφοράς προπονητή (Ζουρμπάνος και συν., 2004) προσαρμογή στα ελληνικά από το Coaching Behavior Questionnaire, (CBQ: Williams et al., 2003). Οι ερωτήσεις των προαναφερθέντων ερωτηματολογίων τροποποιήθηκαν κατάλληλα προκειμένου να εκτιμηθεί η συχνότητα θετικού και αρνητικού αυτοδιαλόγου, η συχνότητα θετικών και αρνητικών αναφορών των “σημαντικών άλλων” (γονείς, καθηγητές Φυσικής

Αγωγής και συμμαθητές) και τέλος, η διερεύνηση της αντίληψης των μαθητών για τη συμπεριφορά των Κ.Φ.Α.

1.6 Περιορισμοί της έρευνας

- Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικών Σχολείων μόνο του νομού Θεσσαλονίκης.
- Όσον αφορά τις σκέψεις των μαθητών, τις αναφορές συμμαθητών, φίλων, οικογένειας και Κ.Φ.Α περιορίστηκαν μόνο για αυτές που εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

1.7 Ερευνητική υπόθεση

Οι αναφορές των καθηγητών Φυσικής Αγωγής (θετικές ή αρνητικές) κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους επηρεάζουν τη διαμόρφωση των σκέψεων των μαθητών (θετικές ή αρνητικές σκέψεις).

1.7.1 Εναλλακτικές υποθέσεις

H1: Οι μαθητές θα αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των Κ.Φ.Α περισσότερο ως θετική παρά αρνητική.

H2: Οι θετικές σκέψεις των παιδιών θα σχετίζονται θετικά με τις θετικές αναφορές των “σημαντικών άλλων”.

H3: Οι αρνητικές σκέψεις των παιδιών θα σχετίζονται σημαντικά με τις αρνητικές αναφορές των “σημαντικών άλλων”.

H4: Από τις τρεις ομάδες που θα μελετηθούν θα διαπιστωθεί ότι οι γονείς είναι περισσότερο θετικοί στις αναφορές τους (σχετικά με το μάθημα της Φυσικής

Αγωγής), θα ακολουθούν οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής (Κ.Φ.Α) και οι συμμαθητές θα εμφανίζονται με τις λιγότερο θετικές αναφορές.

H5: Από τις τρεις ομάδες που θα μελετηθούν θα διαπιστωθεί ότι οι γονείς είναι λιγότερο αρνητικοί στις αναφορές τους (σχετικά με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής), θα ακολουθούν οι Κ.Φ.Α. και οι συμμαθητές θα εμφανίζονται με τις περισσότερο αρνητικές αναφορές.

H6: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά τις θετικές ή αρνητικές σκέψεις των μαθητών, μεταξύ των παιδιών που ασχολούνται με αθλητικές δραστηριότητες εκτός σχολείου και αυτών που δεν αθλούνται εκτός σχολείου.

1.7.2 Μηδενικές υποθέσεις

Ho1: Οι μαθητές θα αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των Κ.Φ.Α περισσότερο ως αρνητική παρά θετική.

Ho2: Οι θετικές σκέψεις των παιδιών θα σχετίζονται αρνητικά με τις θετικές αναφορές των σημαντικών άλλων.

Ho3: Οι αρνητικές σκέψεις των παιδιών δε θα σχετίζονται σημαντικά με τις αρνητικές αναφορές των σημαντικών άλλων.

Ho4: Από τις τρεις ομάδες που θα μελετηθούν θα διαπιστωθεί ότι οι γονείς είναι λιγότερο θετικοί στις αναφορές τους (σχετικά με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής), θα ακολουθούν οι Κ.Φ.Α. και οι συμμαθητές θα εμφανίζονται με τις περισσότερο θετικές αναφορές.

Ho5: Από τις τρεις ομάδες που θα μελετηθούν θα διαπιστωθεί ότι οι γονείς είναι περισσότερο αρνητικοί στις αναφορές τους (σχετικά με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής), θα ακολουθούν οι Κ.Φ.Α. και οι συμμαθητές θα εμφανίζονται με τις λιγότερο αρνητικές αναφορές.

H₀₆: Δε θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά τις θετικές ή αρνητικές σκέψεις των μαθητών, μεταξύ των παιδιών που ασχολούνται με αθλητικές δραστηριότητες εκτός σχολείου και αυτών που δεν αθλούνται εκτός σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Π

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

2.1 Η χρήση του αυτοδιαλόγου στον αθλητισμό

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερες έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη χρήση του αυτοδιαλόγου στον αθλητισμό. Οι Hardy et al. (2001) επισημαίνοντας την έλλειψη ουσιαστικών περιγραφικών δεδομένων, προχώρησαν στη συλλογή δεδομένων από 150 αθλητές πανεπιστημίου και 164 ασκούμενους βασιζόμενοι στην εξέταση τεσσάρων βασικών ερωτημάτων που αφορούν τη χρήση του αυτοδιαλόγου. Τα ερωτήματα αυτά (που, πότε, τι και γιατί) αφορούν πληροφορίες σχετικές με το χώρο χρήσης, τη χρονική στιγμή, το περιεχόμενο και τους λόγους χρήσης του αυτοδιαλόγου αντίστοιχα. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι αθλητές χρησιμοποιούν τον αυτοδιάλογο κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης δεξιοτήτων και στους χώρους άθλησης. Ως προς το περιεχόμενο προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες: α) στην ποιότητα της δήλωσης (θετικός ή αρνητικός αυτοδιάλογος), β) στη μορφή (σύντομες φράσεις), γ) στο πρόσωπο στο οποίο γίνεται η δήλωση (κυρίως πρώτο και δεύτερο) και δ) στην καθοδήγηση που παρέχει η δήλωση (γενική ή ειδική). Ο σκοπός που χρησιμοποιείται μπορεί να είναι για λόγους γνωστικούς ή παρακίνησης. Ο αυτοδιάλογος λοιπόν, χρησιμοποιείται ευρέως από αθλητές διαφορετικού επιπέδου για πολλαπλούς σκοπούς, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε ατόμου αλλά και της περίπτωσης.

Μια παλιότερη έρευνα των Highlen και Bennett (1983) μεταξύ παλαιστών και αθλητών κατάδυσης έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές στη συχνότητα χρήσης αυτοδιαλόγου ανάλογα και με το επίπεδο των αθλητών. Συγκεκριμένα, οι πιο έμπειροι αθλητές καταδύσεων έκαναν χρήση της νοερής εξάσκησης πριν και κατά τη διάρκεια της κατάδυσης χρησιμοποιώντας τη μορφή της τεχνικής υπόδειξης σε αντίθεση με τους λιγότερο έμπειρους αθλητές οι οποίοι τον χρησιμοποίησαν ως μια μορφή επαίνου για τον εαυτό τους. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι παλαιστές χρησιμοποίησαν τον αυτοδιάλογο κατά τη διάρκεια του αγώνα ενώ δε βρέθηκε διαφορά μεταξύ των ομάδων των αθλητών. Επίσης, οι αθλητές των καταδύσεων χρησιμοποίησαν τον αυτοδιάλογο κατά τη διάρκεια της προπόνησης αλλά και στον αγώνα ενώ οι παλαιστές τον χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια του αγώνα.

Πρόσφατη έρευνα των Van Raalte, Cornelius, Brewer και Hatten (2000), εξέτασε τους λόγους που προκαλούν τον αυτοδιάλογο σε ενήλικες αθλητές τένις. Στην έρευνα συμμετείχαν 18 άντρες με μέσο όρο ηλικίας 33 χρονών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συχνή χρήση του αρνητικού αυτοδιαλόγου αποτελεί μέσω έκφρασης της απογοήτευσης των αθλητών. Οι 14 από τους 18 συμμετέχοντες έκαναν χρήση του αρνητικού αυτοδιαλόγου μετά από την αποτυχία ενός πόντου στον αγώνα. Γενικά το χάσιμο ενός πόντου αυξάνει τη χρήση του αυτοδιαλόγου. Παρατηρήθηκε τέλος η χρήση θετικού αυτοδιαλόγου πριν την εκτέλεση του σερβίς και αυτό εξηγείται για τους λόγους της παρακίνησης των αθλητών για την επιτυχία της εκτέλεσης.

Ο McPherson (2000) εξέτασε τον διαφορετικό τρόπο που έμπειροι και αρχάριοι παίκτες τένις χρησιμοποιούν τον αυτοδιάλογο στην διάρκεια του αγώνα. Οι συμμετέχοντες ήταν 6 έμπειρες (ηλικίας 19-22 χρονών) και 6 αρχάριες (ηλικίας 18-22 χρονών) παίκτριες τένις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έμπειρες παίκτριες κάνουν

χρήση της τεχνικής του αυτοδιαλόγου για να εστιάζουν την προσοχή τους στον στόχο ή για την επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά την εξέλιξη του αγώνα με απώτερο σκοπό την αύξηση της απόδοσής τους. Αντίθετα, οι δηλώσεις των αρχάριων παικτριών ήταν κυρίως εκφράσεις της απογοήτευσής τους για τα λάθη τους παρά για τη σχεδίαση μιας νέας κίνησης.

Ωστόσο φάνηκε ότι και οι αθλητές που χρησιμοποίησαν τον αρνητικό αυτοδιάλογο, συνέχισαν να διατηρούν υψηλά επίπεδα παρακίνησης συμπεράσμα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Van Raalte, Brewer, Lewis, Linder, Wildman και Kozimor, (1995). Επίσης φάνηκε ότι ο αυτοδιάλογος των αθλητών ήταν πιο θετικός πριν τον αγώνα σε σύγκριση με αυτόν της προπόνησης και αυτό ήταν αναμενόμενο εφόσον τη δεδομένη χρονική στιγμή χρησιμοποιείται για την αύξηση της αυτοπεποίθησης των αθλητών.

Οι Χρόνη και Κουρτεσοπούλου (2002) έκαναν εμφανή την εξάπλωση της τεχνικής του αυτοδιαλόγου σε ένα λιγότερο διαδεδομένο άθλημα, στην αναρρίχηση. Στην έρευνα συμμετείχαν 21 αθλητές αγωνιστικής αναρρίχησης οι οποίοι προσεγγίστηκαν σε αγώνα Κυπέλλου Ελλάδος. Σχεδόν το σύνολο των αναρριχητών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τον αυτοδιάλογο κατά την προπόνησή τους (20 αθλητές), καθώς και στους αγώνες που λαμβάνουν μέρος (18 αθλητές). Από τις περιγραφές των αθλητών φάνηκε ότι γίνεται επιλογή μεταξύ εσωτερικής ή εξωτερικής μορφής του αυτοδιαλόγου. Συγκεκριμένα, δώδεκα άτομα δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και τις δυο μορφές, ενώ οκτώ αναρριχητές χρησιμοποίησαν μόνο εσωτερικό αυτοδιάλογο. Σχετικά με τις περιπτώσεις στις οποίες χρησιμοποιούν τον αυτοδιάλογο, η ύπαρξη έντασης ήταν η πιο συχνή περίπτωση για τη χρήση αυτού. Τέλος καταγράφηκε η χρήση αυτοδιαλόγου παρακίνησης στην προπόνηση και στον αγώνα σε πολύ μεγαλύτερη κλίμακα από τον αυτοδιάλογο καθοδήγησης.

2.2 Η χρήση του αυτοδιαλόγου στην εκπαίδευση

Εκτός από το χώρο του αθλητισμού κάποιοι ερευνητές εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη χρήση του αυτοδιαλόγου στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα. Οι Kamman και Wong (1993) μελέτησαν τον αυτοδιάλογο 10 παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και 10 φυσιολογικών παιδιών της 4^{ης}-7^{ης} βαθμίδας εκπαίδευσης. Η υπόθεση ήταν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση επηρεάζει το είδος του αυτοδιαλόγου που θα χρησιμοποιήσει το παιδί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν το θετικό αυτοδιάλογο σε ποσοστό 20.5% ενώ τα φυσιολογικά παιδιά άγγιζαν το 45.5%. Αντίθετα γίνεται πιο συχνή η χρήση του αρνητικού αυτοδιαλόγου σε ποσοστό 47.9% έναντι 18.3% για τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Οι Winsler, Carlton και Barry (2000) εξέτασαν τα αποτελέσματα του αυτοδιαλόγου σε συνάρτηση με την ηλικία των παιδιών και την παρουσία των συμμαθητών τους και των δασκάλων. Το δείγμα αποτέλεσαν παιδιά προσχολικής ηλικίας (14 παιδιά τριών χρονών, και 14 παιδιά τεσσάρων χρονών). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τον αυτοδιάλογο πιο συχνά όταν είναι μόνα τους, έπειτα παρουσία των συμμαθητών τους και τέλος παρουσία των δασκάλων. Πιο συστηματική (και αυθόρμητη παράλληλα) χρήση σημειώθηκε από τα τετράχρονα παιδιά κυρίως κατά τη διάρκεια επιλογής της άσκησης ενώ τα μικρότερης ηλικίας παιδιά χρησιμοποιούσαν τον αυτοδιάλογο ακόμη και όταν δεν ήταν συγκεντρωμένα στην άσκηση. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο αυτοδιάλογος παίζει ρόλο στις λειτουργίες αυτορύθμισης του ατόμου γι' αυτό είναι πιο συχνή η χρήση του από τα μεγαλύτερα παιδιά σε καταστάσεις που εξυπηρετούνται αποδοτικότερα οι λειτουργίες

αυτορύθμισης. Ο αυτοδιάλογος βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν τον εαυτό τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Σε σχετική έρευνα όπου εξετάστηκε η επιρροή του αυτοδιαλόγου στην συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι και στο σχολείο, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της ηλικίας των τριών χρονών κάνουν χρήση εξωτερικού αυτοδιαλόγου ενώ τα παιδιά της ηλικίας των τεσσάρων χρονών του εσωτερικού. Συνέπεια αυτού είναι τα τετράχρονα παιδιά να είναι περισσότερο συγκεντρωμένα σ' αυτό που κάνουν, να μην εμφανίζουν φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς και να είναι πιο κοινωνικά (Winsler, Carlton & Willson-Quayle, 2003).

Τέλος, σε έρευνα όπου συμμετείχαν παιδιά προσχολικής ηλικίας (3 έως 5 ετών) διαπιστώθηκε ότι το φαινόμενο του αυτοδιαλόγου είναι πιο συχνό κατά τη διάρκεια εκτέλεσης ανοιχτών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα σε παιχνίδια φαντασίας τα οποία προϋποθέτουν από τα παιδιά να καθορίζουν τους στόχους μόνα τους. Αντίθετα, μειώνεται η χρήση του σε κλειστές δεξιότητες στις οποίες οι στόχοι είναι προκαθορισμένοι. Παρατηρήθηκε επίσης ότι όσο περισσότερο οι δάσκαλοι κατευθύνουν και ελέγχουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης τόσο μειώνεται η συχνότητα χρήσης του αυτοδιαλόγου. Επιπλέον, διαπιστώθηκε μια πτώση της χρήσης του από τα παιδιά της ηλικίας των πέντε χρονών (Krafft & Berk, 1998).

2.3 Η σχέση του αυτοδιαλόγου με την απόδοση στον αθλητισμό και στην εκπαίδευση

Αρκετές έρευνες εξέτασαν το βαθμό στον οποίο σχετίζονται η τεχνική του αυτοδιαλόγου και της απόδοσης τόσο στο χώρο του αθλητισμού όσο και της εκπαίδευσης. Οι Van Raalte, Brewer, Rivera και Patitras (1994), μελέτησαν τη σχέση

μεταξύ του αυτοδιαλόγου και απόδοσης σε νεαρούς αθλητές του τένις. Το δείγμα αποτέλεσαν 12 κορίτσια και 12 αγόρια. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η χρήση του αυτοδιαλόγου ήταν περισσότερο αρνητικής μορφής σε ποσοστό 88%, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του αγώνα, ενώ μόλις το 21% των αθλητών χρησιμοποίησε θετικό αυτοδιάλογο. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι νικητές έκαναν λιγότερη χρήση του αρνητικού αυτοδιαλόγου απ' ό,τι οι ηττημένοι και οι παίκτες που δήλωσαν ότι πίστευαν στη χρησιμότητα του αυτοδιαλόγου κέρδισαν περισσότερους πόντους από αυτούς που δεν πίστευαν σε κάτι τέτοιο. Σημαντικό λοιπόν είναι για τους αθλητές να πιστεύουν στον αυτοδιάλογο ο οποίος συνδέεται άμεσα με την υψηλή απόδοση.

Σε μια άλλη έρευνα των Van Raalte και των συνεργατών της (1995), που αφορούσε ρίψεις με βελάκια σε στόχο, βρέθηκε ότι η ομάδα του θετικού αυτοδιαλόγου είχε σημαντικά καλύτερη απόδοση από την ομάδα του αρνητικού. Εκτός από τον παράγοντα απόδοση εξετάστηκαν και οι προσδοκίες των αθλητών για τις μελλοντικές προσπάθειες. Από τις τρεις ομάδες που προέκυψαν (θετικού, αρνητικού αυτοδιαλόγου και ομάδας ελέγχου), η ομάδα του αρνητικού αυτοδιαλόγου είχε υψηλότερες προσδοκίες για τις μελλοντικές ρίψεις σε σύγκριση με τις δυο άλλες ομάδες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας ο αρνητικός αυτοδιάλογος λειτουργεί ως παράγοντας παρακίνησης στην προπόνηση των αθλητών.

Οι Hardy et al. (2001), εξέτασαν τη σχέση μεταξύ αυτοδιαλόγου και του αποτελέσματος καθώς και τη φύση της παρακίνησης στον αρνητικό και θετικό αυτοδιάλογο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 90 αθλητές από σχολεία του Καναδά. Τα παιδιά (Μ.Ο ηλικίας 16χρονών) ήταν αθλητές καλαθοσφαίρισης, χόκεϊ πάγου, αντισφαίρισης, κολύμβησης και ράγκμπι. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ αυτοδιαλόγου και του αποτελέσμάς του. Επίσης

διαπιστώθηκε ότι όσο ο αυτοδιάλογος γίνεται πιο θετικός τόσο αυξάνεται και η παρακίνηση των αθλητών.

Οι Theodorakis, Weinberg, Natsis, Douma και Kazakas (2000) εξέτασαν ποια από τις δυο κατηγορίες θετικού αυτοδιαλόγου (τεχνικής υπόδειξης και παρακινήτικος) είναι πιο αποτελεσματικός. Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκαν τέσσερα διαφορετικά πειράματα. Στο πρώτο πείραμα χρησιμοποιήθηκε ένα τεστ ακρίβειας στο ποδόσφαιρο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μορφή της τεχνικής υπόδειξης ήταν πιο αποτελεσματική για τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Στα ίδια αποτελέσματα οδήγησε και το δεύτερο πείραμα όπου εξετάστηκε η δεξιότητα του σερβίς στο μπάτμιντον. Στο πείραμα των κοιλιακών καθώς και στο τεστ έκτασης γονάτου στο ισοκινητικό δυναμόμετρο, τόσο η ομάδα της παρακίνησης όσο και η ομάδα της τεχνικής υπόδειξης ήταν το ίδιο αποτελεσματικές. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ασκήσεις που απαιτούν λεπτές κινήσεις και ιδιαίτερη ακρίβεια, η τεχνική υπόδειξη είναι καλύτερη, ενώ όταν οι ασκήσεις απαιτούν δύναμη και αντοχή, τότε η τεχνική υπόδειξη και η παρακίνηση είναι το ίδιο αποτελεσματικές.

Οι Ming και Martin (1996), εφάρμοσαν ένα πλήρες πρόγραμμα αυτοδιαλόγου για τη βελτίωση της τεχνικής και της απόδοσης αθλητών καλλιτεχνικού πατινάζ. Οι αθλητές/τριες καθοδηγήθηκαν να διαλέξουν λέξεις κλειδιά για τα δύσκολα σημεία κάθε μιας από τις φιγούρες του προγράμματός τους. Στη συνέχεια έκαναν νοερή εξάσκηση του προγράμματος λέγοντας τις λέξεις κλειδιά φωναχτά. Το ίδιο συνέβη και κατά την εκτέλεση του προγράμματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα αυτοδιαλόγου που συνδύαζε σχεδιασμό και απομνημόνευση λέξεων κλειδιών και η χρήση αυτών την ώρα της εκτέλεσης μιας άσκησης, λειτούργησε αποτελεσματικά στη βελτίωση της τεχνικής των αθλητών/τριών. Επίσης,

διαπιστώθηκε ότι τρεις από τους τέσσερις αθλητές συνέχιζαν να χρησιμοποιούν τον αυτοδιάλογο έξι μήνες μετά το τέλος της έρευνας.

Σε ένα άλλο πείραμα των Mallet και Hanrahan (1997) συμμετείχαν 12 (έντεκα άντρες και μία γυναίκα) αθλητές ταχύτητας υψηλού επιπέδου, οι οποίοι τα τελευταία οκτώ χρόνια αγωνιζόταν σε κούρσες των 100 μέτρων. Στο πείραμα οι αθλητές εκτελούσαν δυο κούρσες των 100 μέτρων κάθε δυο μέρες. Τις τελευταίες ημέρες τις εκτελούσαν αφού προηγουμένως τους γινόταν υπενθύμιση να σκέφτονται τις λέξεις: “σπρώξε”, “φτέρνα” και “επίθεση” για τις τρεις φάσεις της διαδρομής (εκκίνηση, επιτάχυνση και αντοχή στην ταχύτητα). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο χρόνος χωρίς τη χρήση αυτοδιαλόγου ήταν 11,69 λεπτά ενώ με τη χρήση αυτού μειώθηκε στα 11,43 λεπτά. Η διαφορά των 0,26 αντιπροσωπεύουν 2,5 μέτρα και είναι αρκετά αν σκεφτεί κανείς ότι το ένα μέτρο είναι αρκετό για να αναδείξει τον πρωταθλητή.

Οι Perkos, Theodorakis και Chroni (2002) εφάρμοσαν την τεχνική του αυτοδιαλόγου σε νεαρούς αθλητές της καλαθοσφαίρισης για χρονικό διάστημα δώδεκα εβδομάδων. Οι δραστηριότητες που αξιολογήθηκαν ήταν η ντρίπλα, η πάσα και το σουτ. Οι αθλητές εκτελούσαν τρεις ασκήσεις για κάθε δεξιότητα. Σ’ αυτούς της πειραματικής ομάδας παροτρύνονταν από τους προπονητές τους να χρησιμοποιούν φωναχτά τις λέξεις κλειδιά την ώρα που εκτελούσαν τις ασκήσεις. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η ομάδα του αυτοδιαλόγου είχε εντυπωσιακή βελτίωση, καλύτερη από την ομάδα ελέγχου, για τις ασκήσεις της ντρίπλας και της πάσας. Η βελτίωση στο σουτ ήταν πολύ μικρότερη, καθώς το σουτ θεωρείται περίπλοκη δεξιότητα και απαιτείται περισσότερος χρόνος για την εκμάθησή του.

Οι Landin και Hebert (1999), εφάρμοσαν την τεχνική του αυτοδιαλόγου σε αθλήτριες τένις. Στην έρευνα συμμετείχαν πέντε αθλήτριες ηλικίας 18-21 χρονών υψηλού επιπέδου, με προπονητική εμπειρία 8,5 χρόνων και με διεθνείς διακρίσεις. Οι

αθλήτριες διδάχθηκαν την στρατηγική του αυτοδιαλόγου και την εφάρμοσαν στην διάρκεια της πρακτικής εξάσκησης της εκτέλεσης της κίνησης του βολέ. Σύμφωνα με τις αναφορές των αθλητριών, μετά το τέλος των αγώνων, η αυτοπεποίθηση τους αυξήθηκε και απέδωσαν την επιτυχία τους στον αυτοδιάλογο ο οποίος συνέβαλλε στην αύξηση της προσοχής τους και της παρακίνησης. Ο αυτοδιάλογος οδήγησε σε θετικές αλλαγές των κινητικών προτύπων των αθλητριών και σε διόρθωση των λαθών τους. Η έρευνα απέδειξε ότι ακόμη και οι έμπειροι αθλητές μπορούν να διορθώσουν λάθη στην τεχνική και στην εκτέλεση μέσω του αυτοδιαλόγου.

Οι Kirschenbaum, Owens και O'Connor (1998), πρότειναν τον αυτοδιάλογο ως τεχνική αύξησης της απόδοσης σε 5 έμπειρους αθλητές του γκολφ. Η διάρκεια της έρευνας ήταν τέσσερις εβδομάδες κατά την διάρκεια των οποίων πραγματοποιήθηκαν τέσσερα σεμινάρια των δυο ωρών. Μια από τις τεχνικές που διδάχθηκαν στους αθλητές ήταν ο θετικός αυτοδιάλογος κατά την εκτέλεση της δεξιότητας του σουτ. Σκοπός των ερευνητών ήταν να κάνουν τους αθλητές να ξεχάσουν τα λάθη τους και τις αποτυχημένες προσπάθειες και να κάνουν χρήση του θετικού αυτοδιαλόγου για να υπενθυμίζουν στον εαυτό τους την ικανότητα ανατροπής της κατάστασης στην εξέλιξη του παιχνιδιού. Μετά το πρόγραμμα της παρέμβασης φάνηκε από τα αποτελέσματα ότι οι αθλητές χρησιμοποιούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τον αυτοδιάλογο ενώ παράλληλα μειώθηκαν σημαντικά τα λάθη τους. Οι αθλητές ανέφεραν επίσης βελτίωση στον έλεγχο των συναισθημάτων τους καθώς και στα επίπεδα της ηρεμίας τους. Σημαντικό ήταν το γεγονός ότι οι επιδράσεις διατηρήθηκαν ακόμη και μετά από τρεις μήνες.

Στο χώρο του στίβου κινήθηκε και μια έρευνα στην Ελλάδα η οποία διερεύνησε την αποτελεσματικότητα του αυτοδιαλόγου στις ρίψεις σε επίπεδο αρχαρίων αθλητών/τριών (Χατζηδημητρίου, 2002). Παράλληλα έγιναν συγκρίσεις

μεταξύ των τριών μορφών: τεχνικής οδηγίας, παρακίνησης και αίσθησης της κίνησης. Το δείγμα αποτέλεσαν τρεις ομάδες των 17 ατόμων (έφηβοι και νεανίδες). Η ρίψη ήταν σφαιροβολία άνευ φοράς. Οι έφηβοι έριξαν σφαίρα 6κλών και οι νεανίδες 4κλών. Οι τρεις ομάδες χρησιμοποίησαν τις τρεις μορφές αυτοδιαλόγου με διαφορετική σειρά. Αμέσως μετά από κάθε ρίψη συμπλήρωναν ερωτηματολόγιο το οποίο εξέταζε το πόσο και σε τι τους βοηθούσε η συγκεκριμένη μορφή αυτοδιαλόγου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι επιδόσεις των αθλητών μετά τη χρήση και των τριών μορφών αυτοδιαλόγου, αυξήθηκε σημαντικά από τις αρχικές τους επιδόσεις και ιδιαίτερα με τον παρακινητικό αυτοδιάλογο).

Σε νεότερη έρευνα του Πέρκου (2003) πραγματοποιήθηκαν δυο διαδοχικές εργασίες στις οποίες διερευνήθηκαν αρχικά η αποτελεσματικότητα του αυτοδιαλόγου με τη μορφή της τεχνικής υπόδειξης και στη συνέχεια έγινε σύγκριση δυο διαφορετικών μορφών αυτοδιαλόγου: του παρακινητικού και εκείνου της τεχνικής υπόδειξης για την εκμάθηση τριών βασικών καλαθοσφαιρικών δεξιοτήτων (πάσα, ντρίπλα και σουτ). Το πρώτο πείραμα είναι αυτό που περιγράφηκε στην παραπάνω έρευνα (Perkos et al. 2002). Στο δεύτερο πείραμα συμμετείχαν 38 αθλητές (ηλικίας 11-13 χρονών) οι οποίοι χρησιμοποίησαν εναλλακτικά τον παρακινητικό αυτοδιάλογο και εκείνον της τεχνικής υπόδειξης στις ίδιες καλαθοσφαιρικές δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα συμπλήρωναν και ένα ερωτηματολόγιο. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι αθλητές προτίμησαν τον παρακινητικό αυτοδιάλογο για την ντρίπλα και το σουτ ενώ στην πάσα δεν παρουσίασαν διαφορές.

Οι παρακάτω έρευνες ασχολούνται με την επίδραση της τεχνικής του αυτοδιαλόγου, στην εκπαίδευση, τόσο σε φυσιολογικά παιδιά όσο και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι Solley και Payne (1992) χρησιμοποίησαν την τεχνική του αυτοδιαλόγου ως μια στρατηγική διδασκαλίας προκειμένου να διευκολύνει τα παιδιά

στη βελτίωση της γραφής διαγωνίσματος καθώς και τη βελτίωση της στάσης προς τη γραφή. Οι ηλικίες που εξετάστηκαν ήταν από 8 έως 10 ετών διότι σ' αυτήν την περίοδο τα παιδιά έχουν αρνητική στάση ως προς τη γραφή και μια δυσπιστία για την ικανότητά τους. Τα παιδιά ακολούθησαν τρεις περιόδους εισαγωγής στην τεχνική του αυτοδιαλόγου. Στην πρώτη φάση έγινε γνωστό στα παιδιά η έννοια και η σπουδαιότητα του αυτοδιαλόγου όταν χρησιμοποιείται σωστά. Στη δεύτερη φάση τα παιδιά διδάχθηκαν να χρησιμοποιούν τον αυτοδιάλογο καθώς προσχεδίαζαν κάτι στο χαρτί και στην τελική φάση διδάχθηκαν αναφορές αυτοδιαλόγου έτσι ώστε να ενισχύσουν την επανάληψη και να βοηθήσουν τους μαθητές να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα της γραφής τους. Οι τρεις παραπάνω φάσεις σχεδιάστηκαν για να αυξήσουν την συμμετοχή των παιδιών στη γραφή. Ο άνθρωπος μπορεί να διαφοροποιήσει τις αρνητικές συγκινήσεις κάνοντας περισσότερες θετικές σκέψεις.

Οι Kamman και Wong (1993) μελέτησαν τον αυτοδιάλογο 10 παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και 10 φυσιολογικών παιδιών της 4^{ης}-7^{ης} βαθμίδας εκπαίδευσης. Μεγαλύτερα ποσοστά απογοήτευσης και άγχους εντοπίστηκαν στο μάθημα των μαθηματικών όπου ήταν και η περιοχή που έγινε η παρέμβαση. Μετά την παρέμβαση η χρήση του θετικού αυτοδιαλόγου των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αυξήθηκε σημαντικά (41.2%) ενώ παράλληλα μειώθηκε το ποσοστό του αρνητικού αυτοδιαλόγου (25.8%). Τέλος παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στην απόδοσή τους στα μαθηματικά πριν και μετά την παρέμβαση.

2.4 Η τεχνική του αυτοδιαλόγου σε συνδυασμό με άλλες ψυχολογικές τεχνικές ως μέσο για την αύξηση της απόδοσης

Έρευνες έχουν αποδείξει τις θετικές επιδράσεις της χρήσης τόσο της τεχνικής του αυτοδιαλόγου όσο και άλλων ψυχολογικών τεχνικών, όπως η νοερή εξάσκηση και η τεχνική επίτευξης στόχων. Στην έρευνα των Thiese και Huddleston (1999), συμμετείχαν δυο ομάδες αθλητριών κολύμβησης, 105 αθλήτριες ταχύτητας και 42 μεγάλων αποστάσεων με μέσο όρο ηλικίας 19.5 χρονών. Σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπιστούν τα είδη ψυχολογικών μηχανισμών που χρησιμοποιούν οι γυναίκες κολυμβήτριες, κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας των αγώνων, καθώς και αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων. Οι αθλήτριες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο (Athlete's Mental Survey) το οποίο περιλαμβάνει 20 διαφορετικούς ψυχολογικούς μηχανισμούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αθλήτριες κάνουν χρήση των τεχνικών: α) του καθορισμού στόχων 66.7%, β) του θετικού αυτοδιαλόγου 40.1% και γ) της μουσικής για ψυχολογική εμπύχωση σε ποσοστό 27.9%. Για το δεύτερο σκέλος της έρευνας τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο είδος των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι αθλήτριες ταχυτήτων με εκείνες των μεγάλων αποστάσεων.

Αρκετοί ερευνητές θέλοντας να εξετάσουν τις επιδράσεις των διαφόρων μορφών του αυτοδιαλόγου σχεδίασαν πειράματα σε διάφορα αθλήματα (τα οποία περιγράφονται παρακάτω) εισάγοντας παρεμβάσεις για την υιοθέτηση τεχνικών χαλάρωσης και αυτοσυγκέντρωσης. Οι Rogerson και Hrycaiko (2002), χρησιμοποίησαν τον αυτοδιάλογο και την αυτοσυγκέντρωση ως μέσω χαλάρωσης για αθλητές χόκεϊ πάγου. Τους αθλητές αποτελούσαν πέντε άντρες σουτέρ ηλικίας 16-18 χρονών. Η παρέμβαση της εισαγωγής των δυο τεχνικών έγινε ξεχωριστά για κάθε

αθλητή και ολοκληρώθηκε μετά από έξι παιχνίδια. Μετά την παρέμβαση οι αθλητές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο απαντούσαν αν κατά τη διάρκεια του αγώνα χρησιμοποιούσαν την τεχνική του αυτοδιαλόγου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αθλητές απολάμβαναν τον αγώνα με τη χρήση των δυο παραπάνω τεχνικών και παράλληλα ένιωθαν πιο ικανοποιημένοι για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους. Επιπλέον, και οι προπονητές έδειξαν πιο ικανοποιημένοι για την απόδοση των αθλητών τους.

Στην έρευνα των Thelwell και Greenlees (2001) συμμετείχαν πέντε άνδρες μέλη ενός γυμναστηρίου (μέσο όρο ηλικίας 24.2 έτη), οι οποίοι συμμετείχαν πρώτη φορά σε διοργάνωση τριάθλου. Οι συμμετέχοντες δε γνώριζαν τεχνικές που πιθανόν επηρεάζουν την αθλητική απόδοση. Η παρέμβαση περιλάμβανε, εκτός από την τεχνική του αυτοδιαλόγου, τη νοερή εξάσκηση και την τεχνική επίτευξης στόχων. Ο αυτοδιάλογος που διδάχθηκε στους συμμετέχοντες ήταν θετικός και εφαρμόστηκε πριν και κατά τη διάρκεια της άσκησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η απόδοση όλων βελτιώθηκε, όλοι εμφανίστηκαν πιο ικανοποιημένοι και πιο ευχαριστημένοι για την άσκηση και τα επίπεδα παρακίνησης ήταν υψηλά ακόμη και όταν οι συμμετέχοντες έφταναν στο μέγιστο της προσπάθειάς τους. Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι οι τεχνικές αυτές που χρησιμοποιούνται στους αθλητές επιφέρουν θετικά αποτελέσματα και σε άτομα που αθλούνται στα γυμναστήρια.

Στο άθλημα της καλαθοσφαίρισης κινήθηκε και η έρευνα του Savoy (1993) η οποία διήρκεσε ένα χρόνο κατά τον οποίο εφαρμόστηκε πρόγραμμα υιοθέτησης διαφόρων ψυχολογικών τεχνικών, μια εκ των οποίων ήταν και ο αυτοδιάλογος. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η αυτοπεποίθηση των αθλητριών αυξήθηκε σημαντικά μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα καθώς επίσης βελτιώθηκε σημαντικά η απόδοσή

τους. Οι αλλαγές έγιναν αισθητές τόσο από τις ίδιες τις αθλήτριες όσο και από την προπονήτριά τους.

Στην έρευνά τους οι Thomas και Fogarty (1997), εισήγαγαν τον αυτοδιάλογο και τη νοερή εξάσκηση σε αθλητές του γκολφ (αρχάριου επιπέδου). Το πρόγραμμα περιλάμβανε 8-10 ώρες παρέμβαση σε χρονικό διάστημα δυο μηνών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά την παρέμβαση βελτιώθηκε η απόδοση των αθλητών ενώ παράλληλα μειώθηκε ο αριθμός των λαθών τους. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες ασκούσαν περισσότερο κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι η γρήγορη υιοθέτηση των τεχνικών του αυτοδιαλόγου και της νοερής εξάσκησης από αρχάριους αθλητές και η εμφανής θετική επιρροή στην απόδοσή τους.

Η έρευνα των Thelwell και Maynard (2003), αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα των μηχανισμών του αυτοδιαλόγου, της νοερής εξάσκησης, του προσανατολισμού στον στόχο, της ενεργοποίησης και της συγκέντρωσης στην αύξηση της απόδοσης καθώς και στη διατήρηση της σταθερότητά της. Οι συμμετέχοντες ήταν 16 επαγγελματίες αθλητές κρίκετ με μέσο όρο ηλικίας 20,9 χρονών και αγωνιστικής εμπειρίας 11,6 χρόνων. Οι αθλητές χωρίστηκαν σε δυο ομάδες, την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα της παρέμβασης είχε διάρκεια 12 εβδομάδες και πραγματοποιούνταν μια φορά την εβδομάδα για μια ώρα. Όλοι οι μηχανισμοί φάνηκε ότι είχαν ευεργετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση της απόδοσης στο κρίκετ, στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν οι Thelwell και Greenlees (2001) για άτομα που γυμνάζονται σε γυμναστήρια. Επιπλέον, η έρευνα αυτή μελέτησε και την σταθερότητα της απόδοσης. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα προτείνουν ότι η παρέμβαση ενίσχυσε την

σταθερότητα της υψηλής απόδοσης γεγονός που επιθυμούν όλοι οι προπονητές των ομάδων.

2.5 Η σχέση του αυτοδιαλόγου με άλλες μεταβλητές (άγχος, αυτοπεποίθηση)

Σημαντικά ωστόσο υπήρξαν τα αποτελέσματα ερευνών οι οποίες ασχολήθηκαν με τη σχέση του αυτοδιαλόγου με άλλες μεταβλητές όπως το άγχος και την αυτοπεποίθηση. Οι έρευνες μελέτησαν αθλητές διαφόρων επιπέδων καθώς και μαθητές. Στην έρευνά τους οι Defrancesco και Burke (1997) σύγκριναν ποιο από τα είδη στρατηγικής αυτοσυγκέντρωσης υιοθετούν οι αθλητές υψηλού επιπέδου στο τένις. Στην έρευνα συμμετείχαν 115 αθλητές τένις, με μέσο όρο ηλικίας 25 ετών από διαφορετικές χώρες. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι τεχνικές χαλάρωσης επηρεάζουν περισσότερο την αυτοπεποίθηση και ευχάριστη διάθεση των γυναικών σε σύγκριση με τους άνδρες. Επίσης οι αθλητές υψηλότερου επιπέδου χρησιμοποιούν τις τεχνικές χαλάρωσης πιο συχνά από τους αθλητές χαμηλότερου επιπέδου. Ακόμη και οι προπονητές υιοθετούν στους αθλητές τους τη στρατηγική του θετικού αυτοδιαλόγου προκειμένου να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Οι Abma, Fry, Li και Relyea (2002) ερεύνησαν κατά πόσο τα επίπεδα της αυτοπεποίθησης των αθλητών επηρεάζουν τη συχνότητα χρήσης των τεχνικών νοερής εξάσκησης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι αθλητές με υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης κάνουν πιο συχνή χρήση τεχνικών νοερής εξάσκησης από τους αθλητές χωρίς ή με χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι η διαδικασία του αυτοδιαλόγου είναι αποτελεσματική, γιατί συμβάλει στην αύξηση της αυτοσυγκέντρωσης τη στιγμή της εκτέλεσης, στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και τον έλεγχο του άγχους (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2003).

Οι Hanton et al. (in press) συγκαταλέγουν τον αυτοδιάλογο ως μια από τις στρατηγικές ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των αθλητών και μείωσης του προαγωνιστικού άγχους. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αυτοπεποίθηση επηρεάζει τη σχέση μεταξύ του προαγωνιστικού άγχους και της απόδοσης. Οπότε στόχος είναι η υιοθέτηση τεχνικών ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης έτσι ώστε να οδηγηθούν οι αθλητές σε υψηλές αποδόσεις μέσα από καταστάσεις ελεγχόμενου άγχους. Οι Fletcher και Hanton (2001) εξέτασαν κατά πόσο ο βαθμός στον οποίον χρησιμοποιείται κάθε ψυχολογική δεξιότητα επηρεάζει τα επίπεδα του προαγωνιστικού άγχους. Στην έρευνα συμμετείχαν 114 αρχάριοι αθλητές κολύμβησης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι 50 (ομάδα 1) από τους αθλητές έκαναν συχνά χρήση του αυτοδιαλόγου και 52 (ομάδα 2) από αυτούς σε μικρότερη συχνότητα. Το γνωστικό άγχος δε διέφερε μεταξύ των δυο ομάδων, ωστόσο ήταν σε πιο χαμηλά επίπεδα στην πρώτη ομάδα. Τέλος η αυτοπεποίθηση των αθλητών της πρώτης ομάδας ήταν σε υψηλότερα επίπεδα από ότι στην δεύτερη ομάδα.

Στη έρευνα των Gould et al. (1993), συμμετείχαν 20 μέλη της ομάδας πάλης οι οποίοι εξέθεσαν τις στρατηγικές χαλάρωσης που χρησιμοποίησαν για να αντιμετωπίσουν την πίεση που βίωσαν κατά τη διάρκεια των Ολυμπιακών αγώνων της Σεούλ. Οι παλαιστές δήλωσαν ότι υιοθέτησαν ποικιλία τεχνικών όπως: συγκέντρωση στον στόχο, έλεγχο άγχους, έλεγχο της σκέψης κ.α. Οι 16 από τους 20 (ποσοστό 80%) χρησιμοποίησαν τεχνικές ελέγχου της σκέψης. Οι ίδιοι ερευνητές με το ίδιο δείγμα το 1992 εξέτασαν την ψυχολογία των αθλητών στη διάρκεια των καλών και κακών αγώνων. Κατά τη διάρκεια καλών αγώνων οι αθλητές ένιωθαν πιο βέβαιοι, πιο συγκεντρωμένοι και έλεγχαν το άγχος τους. Αντίθετα οι αρνητικές σκέψεις και τα αρνητικά συναισθήματα ήταν χαρακτηριστικά των κακών αγώνων.

Σε μια πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε 46 πρωτοετείς φοιτητές του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ) εξετάστηκε κατά πόσο η χρήση ενός αυτοδιαλόγου τεχνικών οδηγιών θα οδηγούσε α) στη βελτίωση της απόδοσης σε μια δοκιμασία βολών στην χειροσφαίριση και β) στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των φοιτητών. Στην περίπτωση αυτή η απόδοση δεν βελτιώθηκε ωστόσο η τεχνική του αυτοδιαλόγου άρεσε στους φοιτητές. Οι οποίοι θεώρησαν την τεχνική ενδιαφέρουσα και ότι τους παρακινούσε στο να προσπαθούν περισσότερο, να οργανώνουν τη σκέψη τους και να αυτοσυγκεντρώνονται (Τσιγγίλης, Δαρόγλου, Αρδαμερινός, Παρτεμιάν & Ιωακειμίδης, 2003).

Αρκετές έρευνες ωστόσο ασχολήθηκαν με τη σχέση του αυτοδιαλόγου και του άγχους, κυρίως σε παιδιά. Στην έρευνα των Lodge et al. (1998) αξιολογήθηκε το είδος του αυτοδιαλόγου που χρησιμοποιούν οι προέφηβοι κάτω από καταστάσεις μέτριου άγχους (χαρακτηριστικό και άγχος κατάστασης). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα υψηλά επίπεδα άγχους σχετίζονται με τον αρνητικό αυτοδιάλογο ο οποίος παίζει ρόλο στη δημιουργία ή στη διατήρηση του άγχους, σε φυσιολογικά παιδιά. Σύμφωνα με τα δεδομένα όμως δεν είναι ξεκάθαρος ο βαθμός που η δυσκολία της απαιτούμενης εργασίας επηρεάζει τη σχέση μεταξύ του χαρακτηριστικού άγχους και του αρνητικού αυτοδιαλόγου. Τέλος παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα άγχους για τα παιδιά που δε γνώριζαν τεχνικές ρύθμισής του.

Σε έρευνα των Ronan και Kendall (1997) διαπιστώθηκε ότι όταν ο αρνητικός αυτοδιάλογος χρησιμοποιείται από παιδιά ηλικίας 7 έως 15 ετών αυξάνονται τα επίπεδα του άγχους τους και οδηγούνται σε καταστάσεις κατάθλιψης. Παιδιά που τα χαρακτηρίζουν υψηλά επίπεδα άγχους αποδείχθηκε ότι κάνουν συχνά υπερβολική

αλλά μη λειτουργική χρήση της τεχνικής του αυτοδιαλόγου (Kendall & Chansky, 1991).

2.6 Ο ρόλος των “σημαντικών άλλων” στον τρόπο σκέψης των παιδιών

Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη των ανθρώπων που περιβάλλουν το παιδί και μελετούν κατά πόσο αυτοί οι “σημαντικοί άλλοι” όπως τους ονομάζουν (γονείς, καθηγητές, συμμαθητές και συγγενικά πρόσωπα) επηρεάζουν με τις αναφορές τους και τη συμπεριφορά τους τον τρόπο σκέψης των παιδιών. Η έρευνα του Burnett, (1996) είχε σκοπό να εξετάσει το βαθμό που επηρεάζονται τα παιδιά από τις αναφορές των γονέων, δασκάλων, συγγενικών προσώπων και εξεταστών στη δημιουργία θετικού ή αρνητικού αυτοδιαλόγου. Στην έρευνα συμμετείχαν 675 παιδιά 3^{ης}-7^{ης} βαθμίδας της εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η παρουσία θετικής αναφοράς από τους γονείς και η απουσία αρνητικής, συμβάλλει στη δημιουργία θετικού αυτοδιαλόγου των αγοριών όχι όμως και των κοριτσιών. Τα κορίτσια επηρεάζονται περισσότερο από τη στάση των δασκάλων σε σύγκριση με τα αγόρια ενώ οι αρνητικές αναφορές από συγγενείς και εξεταστές διαπιστώθηκε ότι σχετίζονται θετικά με τον αρνητικό αυτοδιάλογο και για τα δυο φύλα. Η έρευνα ανέλυσε στα αποτελέσματα και τον παράγοντα ηλικία. Έτσι παρατηρήθηκε ότι για τα κορίτσια η συχνότητα αρνητικού αυτοδιαλόγου αυξάνεται στις βαθμίδες εκπαίδευσης 5^{ης}-6^{ης} και στη συνέχεια ακολουθεί σταθερή πορεία ενώ τα αγόρια έχουν υψηλότερα ποσοστά στην 3^η βαθμίδα εκπαίδευσης. Ωστόσο στις βαθμίδες 4 και 7 δε διαπιστώθηκαν διαφορές.

Σε νεότερη έρευνα των Burnett και McCrindle (1999), διερευνήθηκε η μεσολαβητική επίδραση του αυτοδιαλόγου μεταξύ αρνητικών και θετικών αναφορών των γονέων, δασκάλων και συμμαθητών και της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 269 παιδιά της 3^{ης}-7^{ης} βαθμίδας εκπαίδευσης (μέσο όρο ηλικίας 9χρονών). Τα παιδιά συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο μέσω του οποίου διακρίνεται η συχνότητα των θετικών και αρνητικών αναφορών που λαμβάνουν τα παιδιά από τους γονείς, τους δασκάλους και συμμαθητές τους. Επίσης μετρήθηκε ο βαθμός χρήσης θετικού ή αρνητικού αυτοδιαλόγου και τέλος τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο θετικός αυτοδιάλογος των παιδιών βοηθά στο να περάσουν οι κριτικές των γονέων και των δασκάλων και να επηρεάσουν την αυτοεκτίμησή τους. Ωστόσο δεν ισχύει το ίδιο με τους συμμαθητές τους. Ο θετικός αυτοδιάλογος δε βοηθά στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης όταν πρόκειται για θετική κριτική που γίνεται από τους συμμαθητές.

Στην έρευνα του Burnett (1999) συμμετείχαν παιδιά της 3^{ης} και 7^{ης} βαθμίδας εκπαίδευσης από 269 σχολεία της Αυστραλίας. Στην έρευνα μετρήθηκε η αντίληψη των παιδιών για τη συχνότητα θετικών και αρνητικών αναφορών από τους δασκάλους τους και το βαθμό που αυτές οι αναφορές διαμορφώνουν των αυτοδιάλόγο τους και την αντίληψη των εννοιών στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι θετικές αναφορές των δασκάλων σχετίζονται άμεσα με τον θετικό αυτοδιάλογο των παιδιών και την αντίληψη των μαθηματικών εννοιών. Αντίθετα οι αρνητικές αναφορές, στο γενικό σύνολο του δείγματος, δεν έδειξε να οδηγούν στην υιοθέτηση της τεχνικής του αυτοδιαλόγου και στην αντίληψη των εννοιών στα μαθηματικά και στην ανάγνωση. Οι αρνητικές αναφορές οδήγησαν στον αρνητικό αυτοδιάλογο των αγοριών αλλά στην καλύτερη αντίληψη των εννοιών των μαθηματικών για τα κορίτσια.

Ο προπονητής στο χώρο του αθλητισμού είναι το πρόσωπο εκείνο που αναμφισβήτητα επηρεάζει τη σκέψη του αθλητή. Τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί έρευνες οι οποίες ασχολούνται με την εκτίμηση της συμπεριφοράς των προπονητών από τους αθλητές και ο βαθμός που αυτή η εκτίμηση επηρεάζεται από το άγχος τους. Οι Kenow και Williams (1992), διαπίστωσαν στην έρευνά τους ότι οι αθλητές με υψηλά επίπεδα χαρακτηριστικού και γνωστικού άγχους και παράλληλα με χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης λαμβάνουν τη συμπεριφορά του προπονητή τους ως πιο αρνητική από ότι οι αθλητές με το αντίθετο προφίλ. Νεότερη ωστόσο έρευνα των Kenow και Williams (1993), επισήμανε τη σημαντική επιρροή του σωματικού άγχους των αθλητών στην εκτίμηση της συμπεριφοράς του προπονητή τους και όχι την επιρροή του άγχους και της αυτοπεποίθησης.

Οι Kenow και Williams (1999) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι αθλητές που νιώθουν πιο συμβιβάσιμους τους προπονητές τους λαμβάνουν λιγότερα αρνητικά μηνύματα με αποτέλεσμα να εκτιμούν θετικά τη συμπεριφορά τους, να έχουν καλύτερη επικοινωνία μαζί τους και κατά συνέπεια να διασφαλίζεται και η ψυχική τους ηρεμία.

Συνοψίζοντας από τα αποτελέσματα των παραπάνω βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων διαπιστώνεται ότι αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο του αθλητισμού για τις επιρροές του αυτοδιαλόγου στην απόδοση των αθλητών σε μια πληθώρα αθλημάτων. Σε μια πρώτη προσπάθεια βρέθηκε ότι η συμπεριφορά καθώς και οι αναφορές του προπονητή επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης των αθλητών του (Zourbanos, Theodorakis & Hatzigeorgiadis, 2004). Στην παραπάνω έρευνα συμμετείχαν 243 αθλητές από διάφορα αθλήματα με 8.30 μέσο όρο αγωνιστικής ηλικίας. Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες κινούνται και στο χώρο της εκπαίδευσης οι οποίες μελετούν την επίδραση του αυτοδιαλόγου στη μείωση του άγχους των

μαθητών καθώς και στη θετική του επίδραση σε δραστηριότητες όπως η γραφή και η κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Οι έρευνες έδειξαν ότι σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των σκέψεων των μαθητών διαδραματίζουν και οι “σημαντικοί άλλοι” οι οποίοι αποτελούνται από τους γονείς, συγγενείς, συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν και οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής για τη δράση των οποίων στη βιβλιογραφία δε γίνεται σημαντική αναφορά. Για το λόγο αυτό η παρούσα έρευνα θα εστιάσει στο ρόλο των καθηγητών φυσικής Αγωγής στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών σκέψεων των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να περιγράψει αναλυτικά τη μεθοδολογία που επιλέχθηκε προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας και να διερευνηθούν όλες οι ερευνητικές υποθέσεις όπως αυτές τέθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο. Αρχικά παρουσιάζονται τα στάδια που ακολουθήθηκαν προκειμένου να διασφαλιστεί η ηθική της έρευνας ενώ στη συνέχεια περιγράφεται η ερευνητική προσέγγιση του θέματος. Τέλος παραθέτονται πληροφορίες για τους συμμετέχοντες της έρευνας, τη διαδικασία μέτρησης και τα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν.

3.1 Ηθική της έρευνας

Προκειμένου να εξασφαλισθεί η ηθική πλευρά της έρευνας τηρήθηκαν τα τρία θέματα τα οποία αναπτύχθηκαν από τους Rosman και Rallis (1998) : α) ανωνυμία και προστασία συμμετοχόντων β) την ενημέρωση και συγκατάθεση και γ) την ολοκλήρωση και αποχώρηση από τη μελέτη.

Ανωνυμία και προστασία συμμετοχόντων: Η διαβεβαίωση για την ανωνυμία των απαντήσεων υπήρχε σε εισαγωγικό σημείωμα στις φόρμες των ερωτηματολογίων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α) που μοιράστηκαν στους μαθητές. Επίσης στις αρχικές προφορικές οδηγίες, από την ερευνήτρια για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου τονίστηκε ότι κανείς άλλος (Κ.Φ.Α, γονείς, δάσκαλοι) δεν έχει πρόσβαση στα στοιχεία που συλλέγονται.

Ενημέρωση και συγκατάθεση: Όλοι οι μαθητές ενημερώθηκαν για το σκοπό της μελέτης καθώς και για τη χρήση τους. Επίσης, παραχωρήθηκε συγκατάθεση για τη διεξαγωγή της μελέτης από τις διευθύνσεις των σχολείων. Προφορική έγκριση δόθηκε από τους διευθυντές (για την είσοδο στο σχολείο), τους Κ.Φ.Α (εφόσον τα παιδιά θα έκριναν και τη δική τους συμπεριφορά) και τους δασκάλους των παιδιών (προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα στην ώρα του μαθήματός τους).

Ολοκλήρωση και αποχώρηση από τη μελέτη: Οι διευθύνσεις των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν ενημερωθεί ότι αν το επιθυμούν θα παραλάβουν ένα έντυπο από την τελική εργασία.

3.2 Ερευνητική προσέγγιση

Για την απάντηση των υποθέσεων που τέθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο χρησιμοποιήθηκε η συμπερασματική ερευνητική προσέγγιση. Η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση έχει να κάνει με την ανάπτυξη μιας θεωρίας η οποία θα υποβληθεί σε δοκιμή μέσω εξαντλητικής έρευνας (Saunders, Lewis and Thornhill, 2000). Στην παρούσα εργασία υποστηρίζουμε ότι οι σκέψεις των μαθητών της 5^{ης} και 6^{ης} τάξης δημοτικού σχολείου κατά τη διάρκεια του μαθήματος της γυμναστικής επηρεάζονται από τις αναφορές των καθηγητών φυσικής αγωγής. Σε αυτή την υπόθεση φτάσαμε καθώς σε μια πρώτη προσπάθεια έχει βρεθεί ότι οι σκέψεις των αθλητών επηρεάζονται από τις αναφορές των προπονητών τους. Επιπλέον, θα εξεταστεί η επιρροή του σχολικού όσο και του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των σκέψεων των μαθητών.

Ο Robson (1993, p. 19) διατυπώνει πέντε διαδοχικά στάδια σύμφωνα με τα οποία η συμπερασματική έρευνα θα πρέπει να διεξαχθεί. Κατά την ανάπτυξη αυτών των βημάτων θα διατυπωθεί και η ερευνητική μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί.

1. *Παράγοντας μια υπόθεση* (μια θέση η οποία μπορεί να ελεγχθεί μέσω έρευνας) από τη θεωρία. Στη συγκεκριμένη εργασία υποθέτουμε πως οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής επηρεάζουν τις σκέψεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
2. *Διατύπωση της υπόθεσης με λειτουργικούς όρους* έτσι ώστε να γίνει φανερή η σχέση της με συγκεκριμένες μεταβλητές οι οποίες μπορούν να μετρηθούν. Διαμόρφωση ερωτηματολογίου το οποίο περιέχει ερωτήσεις οι οποίες στοχεύουν στο να εκτιμήσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τις σκέψεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής.
3. *Επαλήθευση της υπόθεσης* (εκτέλεση της έρευνας στο πεδίο). Συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους μαθητές με την καθοδήγηση του ερευνητή ο οποίος θα είναι παρόν κατά τη συμπλήρωσή του και θα διασφαλίσει την ανωνυμία των ερωτηματολογίων. Έτσι θα αποφευχθεί μεροληψία στο δείγμα. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο σαν όργανο έρευνας αποτελεί μέθοδο η οποία μας επιτρέπει την δυνατότητα της επανάληψης της δειγματοληψίας υπό τις ίδιες συνθήκες εξασφαλίζοντας εγκυρότητα. (Gill & Johnson, 1997).
4. *Αναλύοντας το αποτέλεσμα της έρευνας* (θα επιβεβαιώνει την υπόθεση ή θα επισημαίνει την ανάγκη τροποποίησης της υπόθεσης). Στο συγκεκριμένο βήμα θα αναλυθούν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και θα εξεταστεί η εγκυρότητα της υπόθεσης. Στο ερωτηματολόγιο περιέχονται και άλλες μεταβλητές πέραν του καθηγητή όπως οι συμμαθητές και οι γονείς ώστε να μην είναι μονόδρομος η έρευνα οδηγώντας τα παιδιά στο επιθυμητό για εμάς

αποτέλεσμα. Αντίθετα, οι παράγοντες συμμαθητές και γονείς είναι ικανοί να απενοχοποιήσουν την παράμετρο καθηγητής απορρίπτοντας την αρχική μας υπόθεση. Επιπλέον, χαρακτηριστικό του συμπεράσματός μας πρέπει να είναι η δυνατότητα της γενίκευσης. Αυτό θα επιτευχθεί από το ικανοποιητικό μέγεθος του δείγματος (281 μαθητές).

5. Εάν είναι απαραίτητο μετά την τροποποίηση της υπόθεσης υπό το φως των ευρημάτων της ερευνάς επανάληψη της δειγματοληπτικής διαδικασίας προκειμένου να επαληθευτεί η νέα θεωρία.

3.3 Συμμετέχοντες

Τους συμμετέχοντες αποτέλεσαν μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού (με μέσο όρο ηλικίας δείγματος 11.47 έτη και τυπική απόκλιση δείγματος 0.76 έτη) από 7 σχολεία διαφορετικών περιοχών της πόλης της Θεσσαλονίκης ώστε να αποφευχθεί μεροληψία στα αποτελέσματα. Το πλήθος των ερωτηθέντων κυμαίνεται στα 281 παιδιά (132 αγόρια και 149 κορίτσια).

3.4 Διαδικασία Μέτρησης

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος συμπλήρωσης ερωτηματολογίου εφόσον θεωρείται ένα οικονομικό και αποτελεσματικό μέσο συλλογής πληροφοριών, δίνει χρόνο στον ερωτώμενο να σκεφθεί και να απαντήσει και είναι εύκολο στη συμπλήρωσή του από τα παιδιά της ηλικίας που επιλέχθηκε.

Η συλλογή δεδομένων είχε διάρκεια ένα μήνα, πραγματοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο του Μαΐου και διεξήχθη από την ερευνήτρια. Πριν από κάθε

δειγματοληψία γινόταν ενημέρωση στον πληθυσμό της έρευνας για ποιο λόγο γίνεται η έρευνα και με ποιο τρόπο θα συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονταν να κάνουν ερωτήσεις για να έχουν ξεκάθαρη γνώση της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η προϋπόθεση για να συμμετέχει κάποιος στην έρευνα ήταν να είναι μαθητής της Ε' ή ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν κατά τη διάρκεια των πρώτων ωρών του προγράμματος του σχολείου για να είναι ξεκούραστα τα παιδιά.

3.4.1 Έρευνα μέσω ερωτηματολογίου.

Ο συγκεκριμένος τρόπος έρευνας επιτρέπει τη συλλογή μεγάλου μεγέθους δεδομένων από ικανό πλήθος υποκειμένων με πολύ οικονομικό τρόπο. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο ως όργανο επιτρέπει την τυποποίηση της έρευνας κάνοντας τα αποτελέσματα συγκρίσιμα. Όμως, το ερωτηματολόγιο από μόνο του ως μέθοδος έρευνας έχει και τα μειονεκτήματά του, όπως όριο στον αριθμό των ερωτήσεων που θα περιέχει, καθώς ο ερευνητής βασίζεται στην καλή πρόθεση των ερωτηθέντων να τις απαντήσουν (Saunders et al., 2000). Μεγάλη προσοχή επίσης δόθηκε στα ερεθίσματα που δέχθηκαν οι ερωτηθέντες από το περιβάλλον προκειμένου να διασφαλιστεί αμεροληψία στις απαντήσεις. Για το λόγο αυτό ο ερευνητής ήταν παρόν κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προκειμένου να δώσει οδηγίες και να αποτρέψει την παρέμβαση των εκπαιδευτικών.

3.5 Όργανα μέτρησης

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δυο ερωτηματολόγια (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα υβριδικό ερωτηματολόγιο που προέκυψε από τον συνδυασμό των ακόλουθων τριών ερωτηματολογίων: του (APNSTS) (Θεοδωράκης και συν, 2004), του (CPNSS) (Θεοδωράκης και συν, 2004) και του (CBQ) (Williams et al., 2003) προσαρμοσμένο στα ελληνικά από τους Ζουρμπάνο και συν., (2004). Το CPNSS αποτελεί τροποποιημένη μορφή του APNSTS.

Οι ερωτήσεις των προαναφερθέντων ερωτηματολογίων τροποποιήθηκαν κατάλληλα προκειμένου να εκτιμηθούν: η συχνότητα θετικού και αρνητικού αυτοδιαλόγου των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α), για παράδειγμα “πόσο συχνά κάνεις σκέψεις για τον εαυτό σου όπως οι παρακάτω στο μάθημα της Φ.Α;”, η συχνότητα θετικών και αρνητικών αναφορών (δηλώσεις, σχόλια) των “σημαντικών άλλων” για παράδειγμα “πόσο συχνά ο Κ.Φ.Α, οι συμμαθητές σου, οι γονείς σου συνηθίζουν να σου λένε ή να εννοούν τα παρακάτω στο μάθημα της Φ.Α;” κα τέλος για την διερεύνηση της αντίληψης των μαθητών για τη συμπεριφορά των Κ.Φ.Α. τροποποιήθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου CBQ και αντί της αναφοράς τους σε προπονητή απευθυνόταν στον Κ.Φ.Α. για παράδειγμα “ο Καθηγητής/ τρια Φ.Α είναι ατάραχος και χαλαρός (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α).

3.5.1 Ερωτηματολόγιο μέτρησης θετικών και αρνητικών σκέψεων των μαθητών

Με το APNSTS (Θεοδωράκης και συν, 2004) εκτιμάται η χρήση θετικού και αρνητικού αυτοδιαλόγου των αθλητών. Το ερωτηματολόγιο αυτό τροποποιήθηκε και προσαρμόστηκε στα πλαίσια των σκέψεων των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Οι μαθητές απαντούν πόσο συχνά κάνουν για τον εαυτό τους θετικές σκέψεις όπως “μπορώ”, “ήρεμα”, “μπράβο” και αρνητικές όπως “είμαι άχρηστος”, “λάθος έκανα”, “θα χάσω” κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φ.Α. (συνολικά αποτελείται από 6 θετικές και 6 αρνητικές σκέψεις). Οι μαθητές αντιστοιχούσαν την κάθε φράση σε μια 7/βάθμια κλίμακα Likert που ξεκινούσε από το καθόλου (1) έως το πάρα πολύ συχνά (7).

3.5.2 Ερωτηματολόγιο μέτρησης θετικών και αρνητικών αναφορών των Κ.Φ.Α

Για την εξέταση των θετικών και αρνητικών αναφορών από τους Κ.Φ.Α χρησιμοποιήθηκε μια ελαφρώς τροποποιημένη μορφή του APNSTS. Το ερωτηματολόγιο που προέκυψε ονομάστηκε κλίμακα θετικών και αρνητικών δηλώσεων του προπονητή (CPNSS) (Θεοδωράκης και συν, 2004). Στην τροποποιημένη του μορφή το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 6 θετικές και 6 αρνητικές αναφορές (δηλώσεις, σχόλια) που χρησιμοποιούν οι Κ.Φ.Α. κατά τη διεξαγωγή του μαθήματός τους, όπως “μπορείς”, “ήρεμα”, “μπράβο” και αρνητικές όπως “είσαι άχρηστος-η”, “λάθος έκανες”, “θα χάσετε”. Η 7/βάθμια κλίμακα Likert διατηρήθηκε και στη νέα μορφή του ερωτηματολογίου. Διατηρώντας τις ίδιες ερωτήσεις και απαντήσεις στην κλίμακα κρίθηκε και ο βαθμός της χρήσης αυτών των αναφορών (δηλώσεων, σχολίων) από τους συμμαθητές καθώς και τους γονείς των μαθητών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α).

3.5.3 Ερωτηματολόγιο μέτρησης αντίληψης των μαθητών της συμπεριφοράς των

Κ.Φ.Α

Προκειμένου να αξιολογηθεί η αντίληψη της συμπεριφοράς των Κ.Φ.Α. τροποποιήθηκε η κλίμακα συμπεριφοράς του προπονητή (Ζουρμπάνος και συν., 2004) το οποίο είναι προσαρμογή στα ελληνικά από το CBQ (Williams et al, 2003). Το ερωτηματολόγιο αυτό μετρά την αντίληψη των αθλητών για τη συμπεριφορά του προπονητή τους και εκτιμά το βαθμό που αυτή η συμπεριφορά βοηθά τον αθλητή στο να αποδίδει καλύτερα στον αγώνα, να κάνει χρήση των ψυχολογικών τεχνικών καθώς και να διατηρεί σε υψηλά επίπεδα την αυτοσυγκέντρωση. Το CBQ μετά την τροποποίηση για τα δεδομένα της έρευνας απαρτίστηκε από 22 αναφορές εκ των οποίων 8 ήταν αναφορές θετικής, 7 αναφορές αρνητικής συμπεριφοράς του Κ.Φ.Α και 7 αναφορές που δεν αφορούσαν τον Κ.Φ.Α. Παραδείγματα θετικών και αρνητικών αναφορών είναι: “Ο Κ.Φ.Α. με τη συμπεριφορά του με χαλαρώνει και παίζω καλύτερα” και “Η συμπεριφορά του Κ.Φ.Α. με κάνει να αποδίδω άσχημα στο μάθημα της Φ.Α.” αντίστοιχα. Το κάθε ερώτημα αξιολογείται σε μια 4/βάθμια κλίμακα τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1 που αντιστοιχεί το διαφωνώ απόλυτα έως το 4 που αντιστοιχεί στο συμφωνώ απόλυτα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να παρουσιασθούν τα αποτελέσματα των αναλύσεων της έρευνας και παρέχοντας σαφή αποδεικτικά στοιχεία να γίνει υιοθέτηση ή απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων που τέθηκαν στη αρχή της έρευνας.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 281 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Για τη διερευνητική στατιστική ανάλυση καθώς και για τις υπόλοιπες στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for Social Sciences (SPSS: version 10.0 for Windows). Πριν την εφαρμογή των στατιστικών αναλύσεων διασφαλίστηκε η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν εξετάζοντας τους δείκτες εσωτερικής συνοχής (Cronbach α). Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών του ερωτηματολογίου φαίνονται στον Πίνακα 1.

4.1 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του οργάνου μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων. Για τη διερεύνηση της εσωτερικής συνοχής εξετάστηκε ο δείκτης

Cronbach α , για κάθε παράγοντα ξεχωριστά. Κριτήριο για το δείκτη εσωτερικής συνοχής σε κάθε περίπτωση θεωρήθηκε το $\alpha > .60$ (Robinson, Shaver, Wrightsman, 1991).

4.1.1. Περιγραφικά στοιχεία και δείκτες εσωτερικής συνοχής μεταβλητών.

Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Επίσης, αναφέρεται και ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach α των μεταβλητών.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτης Cronbach α του ερωτηματολογίου.

METABΛΗΤΕΣ	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>alpha</i>
Αρνητικές σκέψεις μαθητών (αριθμός θεμάτων 6)	2.70	1.13	.70
Αρνητικές αναφορές Κ.Φ.Α. (αριθμός θεμάτων 6)	1.76	0.92	.79
Αρνητικές αναφορές συμμαθητών (αριθμός θεμάτων 6)	2.60	1.37	.82
Αρνητικές αναφορές γονέων (αριθμός θεμάτων 6)	1.63	0.83	.77
Θετικές σκέψεις μαθητών (αριθμός θεμάτων 6)	4.79	1.48	.80
Θετικές αναφορές Κ.Φ.Α. (αριθμός θεμάτων 6)	4.22	1.58	.84
Θετικές αναφορές συμμαθητών. (αριθμός θεμάτων 6)	4.00	1.63	.84

Θετικές αναφορές γονέων (αριθμός θεμάτων 6)	4.70	1.73	.88
CBQ: Αντίληψη θετικής συμπεριφοράς του Κ.Φ.Α. (αριθμός θεμάτων 8)	2.79	0.49	.63
CBQ: Αντίληψη αρνητικής συμπεριφοράς του Κ.Φ.Α. (αριθμός θεμάτων 7)	2.01	0.59	.67

4.2. Αξιολόγηση της συμπεριφοράς του Κ.Φ.Α από τους μαθητές (ανάλυση t-test).

Η ανάλυση t-test για εξαρτημένα δείγματα (συμπεριφοράς του Κ.Φ.Α) έδειξε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά του Κ.Φ.Α. περισσότερο θετική παρά αρνητική (στατιστικά σημαντική διαφορά με $t(280) = 15.09, p < .001$). Οι μέσοι όροι για τις μεταβλητές θετική και αρνητική αξιολόγηση ήταν $M = 2.79, SD = 0.48$ και $M = 2.01, SD = 0.59$ αντίστοιχα αποτέλεσμα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με την υπόθεσή μας.

4.3. Ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των “σημαντικών άλλων” και της μορφής του αυτοδιαλόγου των μαθητών.

Αρχικά για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ θετικών σκέψεων των μαθητών και των θετικών αναφορών των “σημαντικών άλλων” καθώς και των αρνητικών σκέψεων των μαθητών με τις αρνητές αναφορές των “σημαντικών άλλων” έγινε ανάλυση συσχετίσεων (Pearson correlation).

Η ανάλυση φανέρωσε ότι η μεταβλητή θετικές αναφορές των “σημαντικών άλλων” έχει θετική σχέση με τη μεταβλητή θετικές σκέψεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα η συσχέτιση μεταξύ θετικών σκέψεων των μαθητών και θετικών

αναφορών των Κ.Φ.Α. ήταν υψηλή $r = .66, p < .001$. Η συσχέτιση μεταξύ θετικών σκέψεων των μαθητών και θετικών αναφορών των συμμαθητών τους ήταν μέτρια προς υψηλή ($r = .58, p < .01$). Η συσχέτιση μεταξύ θετικών σκέψεων των μαθητών και θετικών αναφορών των γονέων τους ήταν υψηλή ($r = .61, p < .01$). Ωστόσο η αντίληψη θετικής συμπεριφοράς των Κ.Φ.Α. από τους μαθητές φάνηκε να μη σχετίζεται με τις θετικές σκέψεις των μαθητών ($r = .08, p = .19$) (βλέπε πίνακα 2).

Πίνακας 2. Συσχετίσεις θετικού αυτοδιαλόγου των μαθητών με τις θετικές αναφορές των “σημαντικών άλλων”.

Μεταβλητές	1	2	3	4	5
1. Θετικός αυτοδιάλογος μαθητών	–				
2. Θετικές αναφορές Κ.Φ.Α.	.66**	–			
3. Θετικές αναφορές συμμαθητών	.58**	.59**	–		
4. Θετικές αναφορές γονέων	.61**	.59**	.59**	–	
5. Θετική συμπεριφορά Κ.Φ.Α.	.08	.18**	.08	.01	–

Σημείωση: ** $p < .001$, * $p < .05$

Οι βαθμοί συσχέτισης των μεταβλητών που αφορούσαν τις αρνητικές σκέψεις των μαθητών σε σχέση με τις αρνητικές αναφορές των “σημαντικών άλλων” κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα η συσχέτιση μεταξύ αρνητικών σκέψεων των μαθητών και αρνητικών αναφορών των Κ.Φ.Α. ήταν μέτρια $r = .38, p < .01$. Η συσχέτιση μεταξύ αρνητικών σκέψεων των μαθητών και αρνητικών αναφορών των συμμαθητών τους ήταν μέτρια προς υψηλή ($r = .50, p < .01$). Η συσχέτιση μεταξύ αρνητικών σκέψεων των μαθητών και αρνητικών αναφορών των γονέων τους ήταν μέτρια ($r = .27, p < .01$). Τέλος, η συσχέτιση μεταξύ

της αντίληψης αρνητικής συμπεριφοράς των Κ.Φ.Α. από τους μαθητές και αρνητικό τους αυτοδιαλόγου ήταν χαμηλή ($r = .19, p < .01$) (βλέπε πίνακα 3).

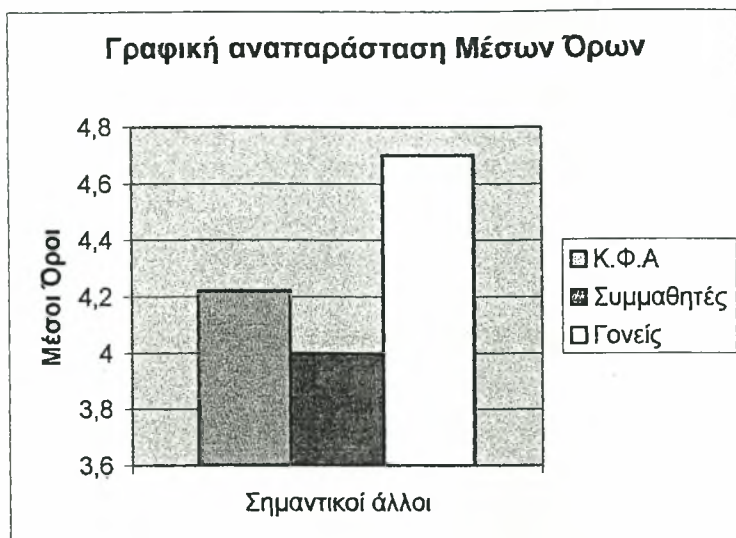
Πίνακας 3. Συσχετίσεις αρνητικού αυτοδιαλόγου των μαθητών με τις αρνητικές αναφορές των “σημαντικών άλλων”.

Μεταβλητές	1	2	3	4	5
1. Αρνητικός αυτοδιάλογος μαθητών	–				
2. Αρνητικές αναφορές Κ.Φ.Α.	.38**	–			
3. Αρνητικές αναφορές συμμαθητών	.50**	.41**	–		
4. Αρνητικές αναφορές γονέων	.27**	.49**	.22**	–	
5. Αρνητική συμπεριφορά Κ.Φ.Α.	.19	.30**	.21**	.14*	–

Σημείωση: ** $p < .01$, * $p < .05$

4.4. Διαφορές μεταξύ των θετικών και αρνητικών αναφορών των “σημαντικών άλλων”.

Προκειμένου να διαπιστωθούν οι διαφορές στη συχνότητα των θετικών αναφορών των “σημαντικών άλλων” εκτελέστηκε πολυπαραγοντική ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Υπολογίστηκαν χωριστά οι μέσοι όροι των θετικών αναφορών για την κάθε μια από τις τρεις ομάδες (Κ.Φ.Α., συμμαθητές και γονείς) και κατόπιν έγινε η σύγκριση αυτών. Οι τιμές των μέσων όρων των θετικών αναφορών, προς τα παιδιά, για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής φαίνονται στο Γράφημα 1.



Γράφημα 1. Αναπαράσταση των μέσων όρων των θετικών αναφορών των Κ.Φ.Α, συμμαθητών και γονέων.

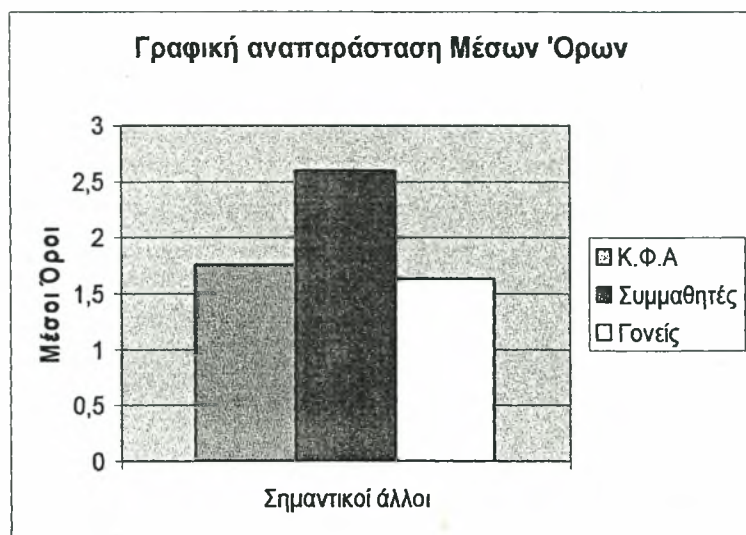
Διαπιστώθηκε από τη σύγκριση των ομάδων ότι οι θετικές αναφορές των γονέων ήταν περισσότερες από αυτές των αναφορών των καθηγητών και ότι οι αναφορές των καθηγητών ήταν περισσότερες ($F(2, 281) = 30.09, p < .01$) από αυτές των συμμαθητών των παιδιών (βλέπε πίνακα 4).

Πίνακας 4. Συγκρίσεις Μέσων Όρων των ομάδων Κ.Φ.Α, συμμαθητών και γονέων.

Ομάδες	Μέση διαφορά	Δείκτης σημαντικότητας
1 vs 2	.219	.038
1 vs 3	-.477	.000
2 vs 1	-.219	.038
2 vs 3	-.696	.000
3 vs 1	.477	.000
3 vs 2	.696	.000

Προκειμένου να διαπιστωθούν οι διαφορές στη συχνότητα των αρνητικών αναφορών των “σημαντικών άλλων” εκτελέστηκε επίσης πολυπαραγοντική ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Υπολογίστηκαν χωριστά οι μέσοι όροι των

αρνητικών αναφορών για την κάθε μια από τις τρεις ομάδες (Κ.Φ.Α., συμμαθητές και γονείς) και κατόπιν έγινε η σύγκριση αυτών. Οι τιμές των μέσων όρων των αρνητικών αναφορών προς τα παιδιά για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής φαίνονται στο Γράφημα 2.



Γράφημα 2. Αναπαράσταση των μέσων όρων των αρνητικών αναφορών των Κ.Φ.Α., συμμαθητών και γονέων.

Διαπιστώθηκε από τη σύγκριση των ομάδων ότι οι αρνητικές αναφορές των συμμαθητών ήταν περισσότερες των αναφορών των καθηγητών και ότι οι αρνητικές αναφορές των καθηγητών ήταν περισσότερες ($F(2, 281) = 68.44, p < .01$) από αυτές των γονέων των παιδιών (βλέπε πίνακα 5).

Πίνακας 5. Συγκρίσεις Μέσων Όρων των ομάδων Κ.Φ.Α., συμμαθητών και γονέων.

Ομάδες	Μέση διαφορά	p
1 vs 2	-.842	.000
1 vs 3	.133	.039
2 vs 1	.842	.000
2 vs 3	.974	.000
3 vs 1	-.133	.039
3 vs 2	-.974	.000

4.5. Ανάλυση διακύμανσης πολλαπλών μεταβλητών για τον παράγοντα συμμετοχή σε σπορ.

Από τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης βρέθηκε ότι το 43.1% (ομάδα 1) των μαθητών δε συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες εκτός του σχολείου, το 30.7% (ομάδα 2) ασχολείται με δραστηριότητες εκτός σχολείου για μια με τρεις ώρες εβδομαδιαίως ενώ από τέσσερις ώρες συμμετοχής και πάνω αντιστοιχεί ένα ποσοστό 26.2% (ομάδα 3).

Η ανάλυση που εφαρμόστηκε προκειμένου να διερευνηθεί εάν οι μαθητές που ασχολούνται με κάποια δραστηριότητα εκτός σχολείου σκέφτονται πιο θετικά ήταν η ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι οι μαθητές που έκαναν άσκηση πάνω από τρεις ώρες την εβδομάδα έκαναν περισσότερες θετικές σκέψεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φ.Α. στο σχολείο σε σχέση με αυτούς που έκαναν άσκηση μια έως τρεις ώρες την εβδομάδα (ομάδα 2).

Στη συνέχεια εκτελέστηκε γραμμική παλινδρόμηση η οποία έδειξε ότι τόσο οι ώρες όσο και το φύλο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της εξαρτημένης μεταβλητής “σκέψεις των παιδιών”. Συγκεκριμένα για τον παράγοντα ώρες συμμετοχής σε δραστηριότητες εκτός σχολείου βρέθηκαν: Wilks' $L = .96$, $F(2, 281) = 2.570$, $p = .04$, και για τον παράγοντα φύλο βρέθηκαν: Wilks' $L = .94$, $F(2, 281) = 8,240$, $p < .001$. Ωστόσο δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών ώρες συμμετοχής σε δραστηριότητες εκτός σχολείου και φύλο (Wilks' $L = .99$, $F(2, 281) = .067$, $p = .99$).

Η ανεξάρτητη μεταβλητή ώρες συμμετοχής σε δραστηριότητες εκτός σχολείου έχει επίδραση στη θετική σκέψη των παιδιών ($F(2, 281) = 4,750$, $p < .01$), όχι όμως και την αρνητική σκέψη τους ($F(2, 281) = 0,511$, $p = .60$). Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η Post Hoc ανάλυση προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες ομάδες

διαφέρουν σημαντικά στον παράγοντα ώρες συμμετοχής ο οποίος επιδρά στην εξαρτημένη μεταβλητή θετικές σκέψεις των παιδιών. Από τα αποτελέσματα αυτού του τεστ διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών που δεν ασχολούνται καθόλου (ομάδα 1) σε σχέση με τα παιδιά που αφιερώνουν τέσσερις ώρες και πάνω (ομάδα 3) σε δραστηριότητες εκτός σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα παιδιά που ασχολούνται από τέσσερις ώρες και πάνω σε αθλητικές δραστηριότητες εκτός του σχολείου κάνουν περισσότερες θετικές σκέψεις σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν ασχολούνται επιπλέον ώρες σε οργανωμένο σύλλογο.

Τα αποτελέσματα των πολλαπλών συγκρίσεων (Multiple Comparisons Bonferroni) έδειξαν σημαντική διαφορά μεταξύ της πρώτης και τρίτης ομάδας με $p = .006$ (βλέπε πίνακα 6). Δηλαδή ότι διαφέρουν σημαντικά στη συχνότητα θετικού αυτοδιαλόγου η ομάδα που δεν ασχολείται με δραστηριότητες εκτός σχολείου έναντι της ομάδας που ασχολείται πάνω από τέσσερις ώρες. Η Post Hoc ανάλυση έδειξε ότι δεν υπήρξε σημαντική διαφορά στη συχνότητα της χρήσης αρνητικών σκέψεων των μαθητών όταν αυτοί διαχωρίστηκαν σε ομάδες με κριτήριο τις ώρες εξωσχολική δραστηριότητα.

Πίνακας 6. Post Hoc συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων.

Εξαρτημένες μεταβλητές	Ομάδες	Μέση διαφορά	p
Θετικές σκέψεις μαθητών	1 vs 2	-.296	.461
	1 vs 3	-.670	.006
	2 vs 3	-.375	.326
Αρνητικές σκέψεις μαθητών	1 vs 2	.168	.841
	1 vs 3	.123	1.00
	2 vs 3	0	1.00

Σημείωση: 1: ομάδα που δε συμμετέχει σε εξωσχολικές δραστηριότητες, 2: ομάδα εξωσχολικής δραστηριότητας 1-3 ώρες/ εβδομαδιαίως, 3: ομάδα εξωσχολικής δραστηριότητας 4 και πάνω ώρες/ εβδομαδιαίως.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το ρόλο των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής (Κ.Φ.Α.) στη διαμόρφωση των θετικών ή αρνητικών σκέψεων των μαθητών. Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο διεθνή χώρο αναφέρουν ότι οι “σημαντικοί άλλοι” (εκπαιδευτικοί, γονείς, φίλοι, συμμαθητές) ασκούν μεγάλη επιρροή στις σκέψεις των παιδιών και διαμορφώνουν τη μορφή του αυτοδιαλόγου τους.

Οι Κ.Φ.Α. αποτελούν μέρος της κατηγορίας των “σημαντικών άλλων” καθώς έχουν άμεση επαφή με τους μαθητές τους και απαιτείται η παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του μαθήματός τους. Δυο από τους βασικούς στόχους της έρευνας αποτέλεσαν η τεκμηρίωση της εικόνας των παιδιών για τους καθηγητές Φ.Α. και των σκέψεών τους κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος της Φ.Α.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαφαίνεται ότι οι περισσότερες έρευνες, ειδικά στην Ελλάδα, αναφέρονται στον αυτοδιάλογο των αθλητών κατά τη διάρκεια της προπόνησης καθώς και κατά τη διεξαγωγή του αγώνα. Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες οι οποίες αντικείμενό τους έχουν τις επιρροές των “σημαντικών άλλων” στη διαμόρφωση των σκέψεων των παιδιών και κατά συνέπεια την ανάπτυξη θετικού ή αρνητικού αυτοδιαλόγου (Burnett, 1996. Burnett & McCrindle, 1999). Πρόσφατες έρευνες ασχολήθηκαν με τον αυτοδιάλογο στο χώρο της εκπαίδευσης (Solley & Payne, 1992. Burnett, 1999. Kamman & Wong 1993).

Αρχικά εξετάστηκε το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη συμπεριφορά των Κ.Φ.Α κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Σύμφωνα με την εικόνα που παρουσιάστηκε στο ερωτηματολόγιο CBQ διαπιστώθηκε ότι οι Κ.Φ.Α. είναι θετικοί στην επικοινωνία τους με τους μαθητές. Το ερωτηματολόγιο CBQ (Williams et al., 2003) αποτελεί αξιόπιστο εργαλείο που εκτιμά την αντίληψη των αθλητών για τη συμπεριφορά των προπονητών τους. Έχοντας εξασφαλίσει τον δείκτη αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (Πίνακας 1) μπορούμε να αποδεχτούμε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των Κ.Φ.Α. περισσότερο ως θετική παρά αρνητική.

Συγκεκριμένα, για την παρούσα έρευνα, μετά την εφαρμογή της ανάλυσης t-test των μέσων όρων των αντιλήψεων των μαθητών για τη θετική και αρνητική επικοινωνία με τους Κ.Φ.Α. κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φ.Α. επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση H_1 η οποία υποστηρίζει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των Κ.Φ.Α. περισσότερο ως θετική παρά αρνητική κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής και απορρίπτεται η μηδενικής της H_0 .

Η αντίληψη των μαθητών για τη συμπεριφορά των Κ.Φ.Α. πιθανόν να διαμορφώνεται από τα επίπεδα άγχους και της αυτοπεποίθησης των παιδιών ή ακόμη και από την εσωτερική παρακίνηση (Amorose & Horn, 2001). Το παραπάνω γεγονός εξέτασαν στις έρευνες τους οι Kenow και Williams (1992) και πιο πρόσφατα Kenow και Williams (1993) στον αθλητικό χώρο και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αθλητές με υψηλά επίπεδα χαρακτηριστικού και γνωστικού άγχους καθώς και με χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης λαμβάνουν τη συμπεριφορά του προπονητή τους πιο αρνητική από ότι οι αθλητές με το αντίθετο προφίλ.

Με την παραπάνω έρευνα συμφωνούν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Williams et al. (2003), όπου διαπιστώθηκε ότι οι αθλητές με γνωστικό και σωματικό χαρακτηριστικό άγχος αντιλαμβάνονται και εκτιμούν ότι η συμπεριφορά του

προπονητή τους, τους οδηγεί σε ένταση και επηρεάζει τόσο την προσοχή τους όσο και την απόδοσή τους κατά τη διάρκεια του αγώνα. Επίσης οι αθλητές με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης ένιωθαν να μη λαμβάνουν υποστήριξη από τους προπονητές τους.

Από τις αναλύσεις της έρευνας, προέκυψαν μια σειρά από στατιστικά σημαντικές σχέσεις οι οποίες δείχνουν την ισχυρή επίδραση των “σημαντικών άλλων” στις θετικές σκέψεις των παιδιών. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που εμφανίστηκαν σύμφωνα με τα αποτελέσματα των θετικών σκέψεων των μαθητών και των θετικών αναφορών των “σημαντικών άλλων” σημαίνει ότι όταν οι αναφορές, των Κ.Φ.Α., των συμμαθητών αλλά και των γονέων είναι θετικές, τα παιδιά οδηγούνται σε θετικό αυτοδιάλογο. Ωστόσο η αντίληψη θετικής συμπεριφοράς των Κ.Φ.Α. από τα παιδιά δε φάνηκε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, να έχει υψηλή συσχέτιση με τις θετικές τους σκέψεις.

Έτσι, η δεύτερη υπόθεση της έρευνας ότι δηλαδή οι θετικές σκέψεις των παιδιών σχετίζονται θετικά με τις θετικές αναφορές των σημαντικών άλλων επαληθεύτηκε. Κατά συνέπεια επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση H_2 και απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_{02} .

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχα της βιβλιογραφίας που αναφέρουν ότι η παρουσία θετικών αναφορών από τους γονείς συμβάλλει στη δημιουργία του θετικού αυτοδιαλόγου στα παιδιά (Burnett, 1996). Στην ίδια έρευνα εξετάστηκε και ο παράγοντας φύλο και βρέθηκε ότι τα κορίτσια επηρεάζονται περισσότερο από τη στάση των δασκάλων σε σύγκριση με τα αγόρια τα οποία επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις αναφορές των γονέων. Οι αρνητικές αναφορές από συγγενείς και εξεταστές διαπιστώθηκε ότι σχετίζονται θετικά με τον

αρνητικό αυτοδιάλογο και για τα δυο φύλα. Στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκε ο παράγοντας φύλο.

Σε συμφωνία με το γεγονός ότι οι θετικές αναφορές συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικού αυτοδιαλόγου των παιδιών, έρχεται και η έρευνα του Burnett (1999) που κινήθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας οι θετικές αναφορές των δασκάλων σχετίζονται άμεσα με τον θετικό αυτοδιάλογο των παιδιών και την αντίληψη των μαθηματικών εννοιών.

Ωστόσο αντίθετη εικόνα, σε σχέση με αυτή των θετικών αναφορών, παρουσιάστηκε στα αποτελέσματα της διερεύνησης των συσχετίσεων των αρνητικών αναφορών των “σημαντικών άλλων” και τις αρνητικές σκέψεις των μαθητών. Συγκεκριμένα από την ανάλυση συσχέτισης φάνηκε ότι η μεταβλητή αρνητικές αναφορές των “σημαντικών άλλων” δεν επηρεάζει τη μεταβλητή αρνητικές σκέψεις των μαθητών.

Σε αντίθεση με το προαναφερθέν συμπέρασμα κατέληξε η έρευνα του Burnett (1996) στην οποία υποστηρίχθηκε ότι οι αρνητικές αναφορές από συγγενείς και εξεταστές σχετίζονται θετικά με τον αρνητικό αυτοδιάλογο και για τα δυο φύλα. Σε μεταγενέστερη έρευνα του ίδιου ερευνητή διαπιστώθηκε ότι οι αρνητικές αναφορές των δασκάλων οδήγησαν τα αγόρια στην ανάπτυξη αρνητικού αυτοδιαλόγου αλλά στην καλύτερη αντίληψη των εννοιών των μαθηματικών από τα κορίτσια (Burnett, 1999).

Από την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των αρνητικών αναφορών των “σημαντικών άλλων” και τις αρνητικές σκέψεις των μαθητών απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση H_3 η οποία ισχυρίζεται το γεγονός ότι οι αρνητικές σκέψεις των παιδιών θα σχετίζονται θετικά με τις αρνητικές αναφορές των “σημαντικών άλλων” και επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση H_03 .

Συνοπτικά, σύμφωνα με την εικόνα που παρουσιάστηκε από τις συσχετίσεις των αναφορών των “σημαντικών άλλων” και τις σκέψεις των μαθητών περισσότερο ισχυρές παρουσιάζονται οι σχέσεις των θετικών αναφορών των Κ.Φ.Α., των γονέων και των συμμαθητών των παιδιών στη διαμόρφωση θετικών σκέψεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φ.Α. Αντίθετα οι αρνητικές αναφορές “σημαντικών άλλων” βρέθηκαν να είναι ασυσχέτιστες με τις αρνητικές σκέψεις των μαθητών.

Το γεγονός ότι οι θετικές αναφορές των “σημαντικών άλλων” θα σχετιζόταν θετικά με τις σκέψεις των μαθητών ήταν εν μέρη αναμενόμενο εφόσον στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν οι περισσότερες έρευνες που διεξήχθησαν τα τελευταία χρόνια. Οι προγενέστερες έρευνες μελέτησαν κυρίως τις θετικές και αρνητικές σκέψεις των αθλητών επιπέδου ή αρχαρίων. Η παρούσα έρευνα εστιάστηκε στις σκέψεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και όπως έγινε φανερό τα παιδιά επηρεάζονται από τις θετικές αναφορές των “σημαντικών άλλων” και αυτό μεταφράζεται ως θετικός αυτοδιάλογος κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος της Φ.Α.

Το εύρημα ότι οι αρνητικές αναφορές των “σημαντικών άλλων” είναι ασυσχέτιστες με τις αρνητικές σκέψεις των μαθητών δεν ήταν αναμενόμενο. Σύμφωνα με τη εικόνα που παρουσιάστηκε στα αποτελέσματα οι αρνητικές αναφορές των “σημαντικών άλλων” δε φάνηκε να προκαλούν καμία αλλαγή στον τρόπο σκέψης των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Ίσως αυτό το κομμάτι να απαιτεί περαιτέρω έρευνα προκειμένου να το αποδεχτούμε πλήρως.

Όσον αφορά τη συχνότητα των θετικών αναφορών των “σημαντικών άλλων”, όπως αυτή εκφράζεται από τα αποτελέσματα του CPNSS οι γονείς αποδείχθηκαν περισσότερο θετικοί στις αναφορές τους (σχετικά με το μάθημα της Φυσικής

Αγωγής), ακολουθούν οι Κ.Φ.Α. και οι συμμαθητές εμφανίζονται με τις λιγότερο θετικές αναφορές.

Μετά την προσαρμογή του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της συχνότητας των αρνητικών αναφορών διαπιστώθηκε ότι οι γονείς είναι λιγότερο αρνητικοί στις αναφορές τους (σχετικά με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής), ακολουθούν οι Κ.Φ.Α και οι συμμαθητές εμφανίζονται με τις περισσότερες αρνητικές αναφορές.

Πιο συγκεκριμένα, για την διαπίστωση της ισχύς των υποθέσεων (H4 και H5) εκτελέστηκε πολυπαραγοντική ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων τόσο για τη συχνότητα των θετικών όσο και των αρνητικών αναφορών των “σημαντικών άλλων”. Κατά τη συγκεκριμένη μέθοδο υπολογίστηκαν χωριστά οι μέσοι όροι των θετικών και αρνητικών αναφορών για την κάθε μια από τις τρεις ομάδες (Κ.Φ.Α, συμμαθητές και γονείς) και κατόπιν έγινε η σύγκριση αυτών.

Έτσι, σύμφωνα με την εικόνα που παρουσίασε η πολυπαραγοντική ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων επιβεβαιώνεται η τέταρτη εναλλακτική υπόθεση της έρευνας H4 σύμφωνα με την οποία από τις τρεις ομάδες που μελετήθηκαν διαπιστώθηκε ότι οι γονείς είναι περισσότερο θετικοί στις αναφορές τους (σχετικά με το μάθημα της Φ.Α.), ακολουθούν οι Κ.Φ.Α. και οι συμμαθητές εμφανίστηκαν με τις λιγότερο θετικές αναφορές. Κατά τον ίδιο τρόπο η πέμπτη εναλλακτική υπόθεση H5 ότι δηλαδή από τις τρεις ομάδες οι γονείς είναι λιγότερο αρνητικοί στις αναφορές τους (σχετικά με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής), ακολουθούν οι Κ.Φ.Α και οι συμμαθητές εμφανίζονται με τις περισσότερες αρνητικές αναφορές επαληθεύτηκε. Κατά συνέπεια απορρίπτονται οι μηδενικές υποθέσεις των H4 και H5 οι Ho4 και Ho5 αντίστοιχα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκε κατά πόσο ο παράγοντας συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες εκτός σχολείου επηρεάζει τη διαμόρφωση της φύσης του

αυτοδιαλόγου των μαθητών. Συγκεκριμένα, εκτελέστηκε γραμμική παλινδρόμηση η οποία έδειξε ότι τόσο οι ώρες όσο και το φύλο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της εξαρτημένης μεταβλητής “σκέψεις των παιδιών”. Ωστόσο η ανεξάρτητη μεταβλητή ώρες συμμετοχής σε δραστηριότητες εκτός σχολείου βρέθηκε ότι επηρεάζει τη θετική σκέψη των παιδιών όχι όμως και την αρνητική σκέψη τους.

Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που ασχολούνται από τέσσερις ώρες και πάνω σε αθλητικές δραστηριότητες εκτός του σχολείου κάνουν περισσότερες θετικές σκέψεις σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν αθλούνται επιπλέον ώρες σε οργανωμένο σύλλογο. Τα αποτελέσματα της post hoc ανάλυσης αναφορικά με τις αρνητικές σκέψεις των μαθητών όταν οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε επίπεδα βάση των ωρών εξωσχολικής δραστηριότητας δε βρέθηκαν να είναι σημαντικά.

Σύμφωνα με το τελευταίο αποτέλεσμα πιθανότατα ο παράγοντας συμμετοχή σε εξωσχολική δραστηριότητα οδηγεί τους μαθητές στη δημιουργία περισσότερων θετικών σκέψεων, λόγω του γεγονότος ότι τα παιδιά αυτά πιστεύουν στις δυνάμεις τους, νιώθουν αυτοπεποίθηση, σιγουριά και την ικανότητα να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μαθήματος της Φ.Α. Αντίθετα τα παιδιά που δεν αθλούνται εκτός σχολείου πιθανόν να σκέφτονται περισσότερο την αποτυχία και κατά συνέπεια να μη σκέφτονται τόσο θετικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συνοψίζοντας, μπορούμε να διαπιστώσουμε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των Κ.Φ.Α περισσότερο ως θετική παρά αρνητική κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ωστόσο η αντίληψη της θετικής συμπεριφοράς των Κ.Φ.Α από τα παιδιά δε φάνηκε να επηρεάζει τις θετικές τους σκέψεις.

Φάνηκε επίσης, ότι οι θετικές αναφορές των “σημαντικών άλλων” δηλαδή των Κ.Φ.Α, των συμμαθητών και των γονέων επιδρούν στη δημιουργία θετικού αυτοδιαλόγου των παιδιών. Αντίθετα, οι αρνητικές σκέψεις των παιδιών αποδείχθηκαν να μην επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τις αρνητικές αναφορές των “σημαντικών άλλων”.

Από τις τρεις ομάδες που εξετάστηκαν διαπιστώθηκε ότι οι γονείς είναι περισσότερο θετικοί στις αναφορές τους (σχετικά με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής), ακολουθούν οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής (Κ.Φ.Α) ενώ οι συμμαθητές εμφανίστηκαν με τις λιγότερο θετικές αναφορές. Αντιστρόφως ανάλογο ήταν το συμπέρασμα για τις αρνητικές αναφορές των “σημαντικών άλλων”, δηλαδή από τις τρεις ομάδες οι γονείς είναι λιγότερο αρνητικοί στις αναφορές τους (σχετικά με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής), ακολουθούν οι Κ.Φ.Α και οι συμμαθητές εμφανίζονται με τις περισσότερο αρνητικές αναφορές.

Τέλος εξετάζοντας τον παράγοντα ώρες σε εξωσχολική δραστηριότητα εξήχθη το συμπέρασμα ότι τα παιδιά που ασχολούνται από τέσσερις ώρες και πάνω σε αθλητικές δραστηριότητες εκτός του σχολείου κάνουν περισσότερες θετικές σκέψεις σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν αθλούνται επιπλέον ώρες σε οργανωμένο

σύλλογο. Αναφορικά με τις αρνητικές σκέψεις των μαθητών όταν οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε επίπεδα βάση των ωρών εξωσχολικής δραστηριότητας δε βρέθηκε να είναι σημαντικά.

Σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα εξής:

1. Η επίδραση των αναφορών των Κ.Φ.Α. σε μεγαλύτερο δείγμα έτσι ώστε να επιτρέπονται γενικεύσεις που αφορούν στη διαμόρφωση των σκέψεων των μαθητών.
2. Η επίδραση των αναφορών των Κ.Φ.Α. σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και συγκρίσεις μεταξύ των δυο φύλων για να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις.
3. Η επίδραση διαφορετικών στυλ διδασκαλίας ή και συνδυασμού τους στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών σκέψεων των μαθητών.
4. Η επίδραση του επιπέδου άγχους των παιδιών στην εκτίμηση της αντίληψης της συμπεριφοράς των Κ.Φ.Α.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII

Βιβλιογραφία

7.1 Ξένη Βιβλιογραφία

Amorose, A.J., & Horn, T.S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes gender, scholarship status and perceptions of their coaches behaviour. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 63-84.

Amorose, A.J., & Horn, T.S. (2001). Pre- to post- season changes in the intrinsic motivation of the first year college athletes: relationships with coaching behaviour and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 355-373.

Abma, C.L, Fry, M.D, Li, Y. & Relyea, G. (2002). Differences in imagery content and imagery ability between high and low confident track and field athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 67-75.

Bunker, L., Williams, J.M., & Zinsser, N. (1993). Cognitive techniques for improving performance and building confidence. In J.M Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (3rd ed.) (pp 225-242). Mountain View, CA: Mayfield.

Burnett, P.C. (1996). Children's self-talk and significant others' positive and negative statements. *Educational Psychology, 16*, 1, 57-68.

Burnett, P.C. (1999). Children's self-talk and academic self-concepts. *Educational Psychology in Practice, 15*, 195-200.

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*, 39-49.

Cox, R.H. (2002). *Motivation and self-confidence in sport. Developing self-confidence through self-talk. Sport Psychology. Concepts and Applications* (5th ed.) (pp 25-28).

Defrancesco, C., & Burke, K.B. (1997). Performance enhancement strategies used in a professional tennis tournament. *International Journal of Sport Psychology, 28*, 185-195.

Fields, C. (2002). Why do we talk to ourselves? *Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence, 14*, 255-272.

Fletcher, D., & Hanton, S. (2001). The relationship between psychological skills usage and competitive anxiety responses. *Psychology of Sport and Exercise, 2*, 89-101.

- Gill, J & Johnson, P. (1997). *Research methods for managers*. London. Chapman.
- Gould, D., Eklund, R.C., & Jackson, S.A. (1993). Coping strategies used by U.S. Olympic wrestling. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 83-93.
- Hanton, S., Mellalieu, S.D., & Hall, C. (in press). Self-confidence and anxiety interpretation: A qualitative investigation. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Hardy, J., Gammage, K., & Hall, C. (2001). A descriptive study of athlete self-talk. *The Sport Psychologist*, 15, 306-318.
- Hardy, J., Hall, C.R., & Alexander, M.R. (2001). Exploring self-talk and affective states in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19, 469-475.
- Highlen, P.S., & Bennett, B.B. (1983). Elite divers and wrestlers: A comparison between open and closed-skilled athletes. *Journal of Sport Psychology*, 5, 390-409.
- Kamman, 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, 9, 630-638.
- Kendall, P.C., & Chansky, T.E. (1991). Considering cognition in anxiety- disordered children. *Journal of Anxiety Disorders*, 5, 167-185.

Kenow, L., & Williams, J.M. (1992). Relationship between anxiety, self-confidence and evaluation of coach behaviours. *The Sport Psychologist*, 6, 344-357.

Kenow, L., & Williams, J.M. (1993). Factor structure of the Coaching Behavior Questionnaire and its relationship to anxiety and self-confidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15 (Supplement), S45.

Kenow, L., & Williams, J.M. (1999). Coach- athletes compatibility and athletes perception of coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior*, 22, 251-259.

Kirschenbaum, D.S., Owens, D., & O'Connor, E.A. (1998). Smart golf: Preliminary evaluation of a simple yet comprehensive, approach to improving and scoring the mental game. *The Sport Psychologist*, 12, 271-282.

Krafft, K.C., & Berk, L.E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 637-658.

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.

Lodge, J., Harte, D.K., & Tripp, G. (1998). Childrens' self-talk under conditions of mild anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 12, 153-176.

Mallet, C.J., & Hanrahan, S.J. (1997). Race modelling: An effective cognitive strategy for the 100m sprinter. *The Sport Psychologist*, 11, 72-85.

McPherson, S.L. (2000). Expert-novice differences in planning strategies during collegiate singles tennis competition. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 39-62.

Ming, S., & Martin, G.L. (1996). Single-subject evaluation of self-talk package for improving skating performance. *The Sport Psychologist*, 10, 227-238.

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

Reardon, J.P. (1995). Handling the self talk of athletes. In K.P. Henschen, & W.F., Straub (Eds), *Sport psychology: An analysis of athlete behavior* (3rd ed.) (pp. 203-211). Longmeadow. Movement Publications.

Robinson, J.P., Shaver, P.R., & Wrightsman, L.S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. In J.P. Robinson, P.R. Shaver and Wrightsman, L.S (Eds), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 1-15). San Diego, CA: Academic Press.

Robson, C. (1993). *Real world research*. (pp. 19). Oxford: Blackwell.

Rogerson, L.J., & Hrycaiko, D.W. (2002). Enhancing competitive performance of ice hockey goaltenders using centering and self-talk. *Journal of Applied Psychology, 14*, 14-26.

Ronan, K.R., & Kendall, P.C. (1997). Self-talk in distressed youth: States-of-mind and content specificity. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*, 330-337.

Rosman, B.G., & Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. London: Sage.

Rushall, B.S. (1984). The content of competition thinkings. In W.F. Straub, & J.M. Williams (Eds), *Cognitive sport psychology* (pp. 51-62). Lansing, NY: Sport Science Associates.

Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2000). *Research methods for business students*. (2nd ed.) Essex. Prentice Hall

Solley, B.A., & Payne, B.D. (1992). The use of self-talk to enhance children's writing. *Journal of Instructional Psychology, 19*, 3, 205-214.

Savoy, C. (1993). A yearly mental training program for a college basketball player. *The Sport Psychologist, 7*, 173-190.

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

Thelwell, R.C., & Maynard, I.W. (2003). The effects of a mental skills package on “repeatable good performance” in cricketers. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 377-396.

Thiese, K.E., & Huddleston, S. (1999). The use of psychological skills by female collegiate swimmers. *Journal of Sport Behavior*, 22, 602-611.

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., & Fogarty, G.J. (1997). Psychological skills training in golf: The role of individual differences in cognitive preferences. *The Sport Psychologist*, 11, 86-106.

Van Raalte, J.L., Brewer, B.W., Lewis, B.P., Linder, D.E., Wildman, G., & Kozimor, J. (1995). Cork: the effects of positive and negative self-talk on dart throwing performance. *Journal of Sport Behavior*, 18, 50-57.

Van Raalte, J.L., Brewer, B.W., Rivera, M., & Patitpas, A.J. (1994). The relationship between observable self-talk and competitive junior tennis players' match performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 16*, 400-415.

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 & Exercise Psychology, 22*, 345-356.

Weinberg, R., Grove, R., & Jackson, A. (1992). Strategies for building self-efficacy in tennis players: A comparative analysis of Australian and American coaches. *The Sport Psychologist, 6*, 3-13.

Williams, J.M., Jerome, G.J., Kenow, L.J., Rogers, T., Sartain, T.A., & Darland, G. (2003). Factor structure of the Coaching Behaviour Questionnaire and its relationship to athletes variables. *The Sport Psychologist, 17*, 16-34.

Winsler, A., Carlton, M.P., & Barry, M.J. (2000). Age-related changes in preschool children's systematic use of private speech in natural setting. *Journal of Child Language, 27*, 665-687.

Winsler, A., Carlton, M.P., & Willson-Quayle, A. (2003). Private speech in preschool children: Developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Language, 30*, 583-608.

Zourbanos, N., Theodorakis, Y., & Hatzigeorgiadis, A. (2004). *The relationship between athletes' self-talk and coaches' behaviour and statements.* (submitted).

7.2 Ελληνική Βιβλιογραφία

Ζουρμπάνος, Ν., Θεοδωράκης, Γ., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2004). Κλίμακα συμπεριφοράς προπονητή. *Πρακτικά 3^ο Διεθνούς, 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αθλητικής Ψυχολογίας*, Τρίκαλα, 54-55.

Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (1998). *Η ψυχολογία της υπεροχής στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.

Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., Χρόνη, Α., & Πέρκος, Σ. (2003). *Ψυχολογική υποστήριξη ατομικών και ομαδικών αθλημάτων*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.

Θεοδωράκης, Γ., Ζουρμπάνος, Ν., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2004). Κλίμακα θετικού και αρνητικού αυτοδιαλόγου αθλητή και κλίμακα θετικών και αρνητικών δηλώσεων προπονητή. *Αναρτημένη ανακοίνωση στο 3^ο Διεθνές, 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αθλητικής Ψυχολογίας*, Τρίκαλα, 111-112.

Θεοδωράκης, Γ., Χρόνη, Α. (2003). *Ψυχολογική προετοιμασία στον στίβο*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.

Θεοδωράκης, Γ. (2003). Αυτοδιάλογος και απόδοση. Από τον αθλητισμό στην εκπαίδευση. *Πρακτικά 1^{οο} Συνεδρίου Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος* (Psychological Society of Northern Greece). Βόλος.

Θεοδωράκης, Γ. (1999). Ψυχολογικές στρατηγικές μάθησης στο σχολείο (νοερή εξάσκηση, αυτοδιάλογος, αυτοσυγκέντρωση και ρουτίνες). *Φυσική Αγωγή- Αθλητισμός- Υγεία*, 6-7, 19-34.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.

Πέρκος Σ. (2003). *Μορφές αυτοδιαλόγου για την εκμάθηση βασικών καλαθοσφαιρικών δεξιοτήτων*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

Τσιγγίλης, Ν., Δαρόγλου, Γ., Αρδαμερινός, Ν., Παρτεμιάν, Σ., & Ιωακειμίδης, Π. (2003). Η επίδραση του αυτοδιαλόγου στην αυτοπεποίθηση και την απόδοση σ' ένα τεστ στην χειροσφαίριση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 1, 189-196.

Χατζηγεωργιάδης, Α. (2004). *Ψυχολογική προετοιμασία στην κολύμβηση*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης

Χατζηδημητρίου, Β. (2002). Η τεχνική του αυτοδιαλόγου στις ρίψεις. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Χρόνη, Σ., & Κουρτεσοπούλου, Α. (2002). Αθλητισμός αναψυχής: Χρήση αυτοδιαλόγου από αθλητές αναρρίχησης. *Αθλητική Ψυχολογία*, 13, 91-103.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού

Πολλά παιδιά κάνουν σκέψεις την ίδια στιγμή που ασκούνται στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Μπορεί λοιπόν και εσύ να μιλάς με τον εαυτό σου φωναχτά, ή μπορεί να τα λες με το μυαλό σου, έτσι ώστε εσύ μόνο να ακούς τα όσα λες.

Μας ενδιαφέρουν αυτές οι σκέψεις που κάνεις εσύ και αυτές που σου λένε οι άλλοι στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ο καθηγητής ή η καθηγήτριά σου, οι συμμαθητές σου, και οι γονείς σου.

Διάβασε προσεκτικά τις ερωτήσεις και σημείωσε πώς νομίζεις ότι σε επηρεάζουν. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, γι' αυτό απάντησε γρήγορα και αυθόρμητα χωρίς να προβληματίζεσαι ιδιαίτερα.

ΑΝ ΣΥΜΦΩΝΕΙΣ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΑΥΤΗ, ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΑΝΩΝΥΜΗ, ΠΡΟΧΩΡΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ

	Καθόλου						Πολύ πολύ συχνά
ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΚΑΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΟΥ ΣΚΕΨΕΙΣ ΟΠΩΣ ΟΙ ΠΑΡΑΚΑΤΩ στο μάθημα φυσικής αγωγής							
1. Λάθος έκανα	1	2	3	4	5	6	7
2. Όλο βλακείες κάνω	1	2	3	4	5	6	7
3. Δεν θα τα καταφέρω	1	2	3	4	5	6	7
4. Όχι, γιατί το έκανα αυτό;	1	2	3	4	5	6	7
5. Είμαι άχρηστος/η	1	2	3	4	5	6	7
6. Θα χάσω/ θα χάσουμε	1	2	3	4	5	6	7
ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ή η ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΣΟΥ, ΣΥΝΗΘΙΖΟΥΝ ΝΑ ΣΟΥ ΛΕΝΕ Η ΝΑ ΕΝΝΟΟΥΝ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ στο μάθημα φυσικής αγωγής							
7. Λάθος κάνεις	1	2	3	4	5	6	7
8. Όλο βλακείες κάνεις	1	2	3	4	5	6	7
9. Δεν θα τα καταφέρεις	1	2	3	4	5	6	7
10. Όχι, γιατί το έκανες αυτό;	1	2	3	4	5	6	7
11. Είσαι άχρηστος/η	1	2	3	4	5	6	7
12. Χάνεις/ θα χάσετε	1	2	3	4	5	6	7
ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΟΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΣΟΥ ΣΥΝΗΘΙΖΟΥΝ ΝΑ ΣΟΥ ΛΕΝΕ Η ΝΑ ΕΝΝΟΟΥΝ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ στο μάθημα φυσικής αγωγής							
13. Λάθος κάνεις	1	2	3	4	5	6	7
14. Όλο βλακείες κάνεις	1	2	3	4	5	6	7
15. Δεν θα τα καταφέρεις	1	2	3	4	5	6	7
16. Όχι, γιατί το έκανες αυτό;	1	2	3	4	5	6	7
17. Είσαι άχρηστος/η	1	2	3	4	5	6	7
18. Χάνεις/ θα χάσουμε	1	2	3	4	5	6	7

ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ **ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ** ΣΥΝΗΘΙΖΟΥΝ ΝΑ ΣΟΥ ΛΕΝΕ Η ΝΑ ΕΝΝΟΟΥΝ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ για το μάθημα φυσικής αγωγής

	Καθόλου						Πάρα πολύ συχνά
19. Λάθος έκανες	1	2	3	4	5	6	7
20. Όλο βλακείες κάνεις	1	2	3	4	5	6	7
21. Δεν θα τα καταφέρεις	1	2	3	4	5	6	7
22. Όχι, γιατί το έκανες αυτό;	1	2	3	4	5	6	7
23. Είσαι άχρηστος/η	1	2	3	4	5	6	7
24. Θα χάσεις / θα χάσουμε	1	2	3	4	5	6	7

ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ **ΚΑΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΟΥ** ΣΚΕΨΕΙΣ ΟΠΩΣ **ΟΙ ΠΑΡΑΚΑΤΩ** στο μάθημα φυσικής αγωγής

	Καθόλου						Πάρα πολύ συχνά
Μπράβο	1	2	3	4	5	6	7
Μπορώ	1	2	3	4	5	6	7
Δυνατά-σταθερά	1	2	3	4	5	6	7
Πάμε-Γερά	1	2	3	4	5	6	7
Ήρεμα	1	2	3	4	5	6	7
Συγκεντρώσου	1	2	3	4	5	6	7

ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ **Ο ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ή η ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΣΟΥ**, ΣΥΝΗΘΙΖΟΥΝ ΝΑ ΣΟΥ ΛΕΝΕ Η ΝΑ ΕΝΝΟΟΥΝ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ

	Καθόλου						Πάρα πολύ ΣΥΧΝΑ
Μπράβο	1	2	3	4	5	6	7
Μπορείς	1	2	3	4	5	6	7
Δυνατά-σταθερά	1	2	3	4	5	6	7
Πάμε-Γερά	1	2	3	4	5	6	7
Ήρεμα	1	2	3	4	5	6	7
Συγκεντρώσου	1	2	3	4	5	6	7

ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ **ΟΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΣΟΥ** ΣΥΝΗΘΙΖΟΥΝ ΝΑ ΣΟΥ ΛΕΝΕ Η ΝΑ ΕΝΝΟΟΥΝ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ στο μάθημα φυσικής αγωγής

	Καθόλου						Πάρα πολύ ΣΥΧΝΑ
Μπράβο	1	2	3	4	5	6	7
Μπορείς	1	2	3	4	5	6	7
Δυνατά-σταθερά	1	2	3	4	5	6	7
Πάμε-Γερά	1	2	3	4	5	6	7
Ήρεμα	1	2	3	4	5	6	7
Συγκεντρώσου	1	2	3	4	5	6	7

ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΟΥ ΣΥΝΗΘΙΖΟΥΝ ΝΑ ΣΟΥ ΛΕΝΕ Η ΝΑ ΕΝΝΟΟΥΝ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ για το μάθημα φυσικής αγωγής

	Καθόλου						Πολύ συχνά
Μπράβο	1	2	3	4	5	6	7
Μπορείς	1	2	3	4	5	6	7
Δυνατά-σταθερά	1	2	3	4	5	6	7
Πάμε-Γερά	1	2	3	4	5	6	7
Ήρεμα	1	2	3	4	5	6	7
Συγκεντρώσου	1	2	3	4	5	6	7

ΟΔΗΓΙΕΣ: Διάβασε κάθε ερώτηση, και δώσε την απάντησή σου με ένα Χ στα κουτάκια που σε εκφράζουν περισσότερο. Απάντησε όπως αισθάνεσαι ακριβώς τώρα—αυτήν την στιγμή. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μην σπαταλάς πολύ χρόνο σε κάθε ερώτηση. Διάλεξε την απάντηση η οποία περιγράφει τα συναισθήματά σου ΑΚΡΙΒΩΣ ΤΩΡΑ.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1.	Η κριτική από τον καθηγητή/τρια φυσικής αγωγής (Φ.Α) γίνεται με καλό τρόπο.				
2.	Οι συμμαθητές μου έχουν το δικαίωμα να φωνάζουν στο παιχνίδι.				
3.	Η συμπεριφορά του καθηγητή/τριας Φ.Α κατά τη διάρκεια του μαθήματος με κάνει να αισθάνομαι σφικτός/η και να είμαι σε ένταση.				
4.	Όταν με παρακολουθούν οι συμμαθητές μου να παίζω μ' αρέσει.				
5.	Όταν πρέπει, ο τόνος της φωνής του καθηγητή/τριας Φ.Α είναι ήρεμος.				
6.	Όταν με παρακολουθούν οι φίλοι μου να παίζω μ' αρέσει.				
7.	Ο καθηγητής/τρια Φ.Α είναι ατάραχος και χαλαρός.				
8.	Περιμένω πάντα να κερδίζω όταν παίζω.				
9.	Η συμπεριφορά του καθηγητή/τριας Φ.Α με κάνει να αποδίδω άσχημα στο μάθημα της Φ.Α.				
10.	Ο καθηγητής/τρια Φ.Α με υποστηρίζει ακόμη και όταν κάνω κάποιο λάθος.				

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
11.	Ο καθηγητής/τρια Φ.Α δίνει έμφαση στο «τι θα πρέπει να κάνω» και όχι στο «τι δεν έκανα».				
12.	Όταν η οικογένειά μου με παρακολουθεί να παίζω, χαλαρώνω.				
13.	Ο καθηγητής/τρια Φ.Α με τη συμπεριφορά μου με χαλαρώνει και παίζω καλύτερα.				
14.	Η συμπεριφορά του καθηγητή/τριας Φ.Α αποσπά την προσοχή μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.				
15.	Ο καθηγητής/τρια Φ.Α χρησιμοποιεί τα διαλείμματα για ν' αυξήσει την αυτοπεποίθησή μου.				
16.	Δεν με πειράζει τίποτα, όσο κερδίζω σε ένα παιχνίδι.				
17.	Ο καθηγητής/τρια Φ.Α ελέγχει τα συναισθήματά του/της αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος.				
18.	Όταν ο καθηγητής/τρια Φ.Α δείχνει ιδιαίτερα νευρικός,/νευρική δεν μπορώ να αποδώσω στο μάθημα Φ.Α.				
19.	Όταν παίζω αισθάνομαι νευρικότητα.				
20.	Η συμπεριφορά του καθηγητή/τριας Φ.Α κατά τη διάρκεια του μαθήματος με κάνει να ανησυχώ για την απόδοσή μου.				
21.	Αγχώνομαι περισσότερο όταν βλέπω τον καθηγητή/τρια Φ.Α παρά όταν είμαι αφοσιωμένος/η στο μάθημα.				
22.	Ο καθηγητή/τρια μου Φ.Α με κάνει να νοιώθω νευρικότητα.				

Ηλικία

αγόρι

κορίτσι

ΕΚΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΠΟΝΕΙΣΑΙ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΑΘΛΗΤΙΚΟ ΣΥΛΛΟΓΟ,
Η ΓΥΜΝΑΣΤΗΡΙΟ;

ΝΑΙ

ΑΝ ΝΑΙ ΤΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΚΑΝΕΙΣ.....

ΚΑΙ ΠΟΣΕΣ ΩΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ;

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΟΥ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ