

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΠΟΝΗΤΗ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΣΚΕΨΕΩΝ
ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΡΙΩΝ**

Του
Ζουρμπάνου Γ. Νικολάου

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική
εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του διδακτορικού τίτλου του Διατμηματικού
Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων
Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και
του Παν/μίου Θεσσαλίας

Τρίκαλα
2008

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής

.....
2^{ος} Επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής

.....
3^{ος} Επιβλέπων: Χατζηγεωργιάδης Αντώνης, Επικ. Καθηγητής

.....

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΠΟΝΗΤΗ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΣΚΕΨΕΩΝ
ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΡΙΩΝ**

Διδακτορική διατριβή
του
Νικολάου Γ. Ζουρμπάνου

Συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπων:

Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ, ΠΘ

Μέλη:

Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ, ΠΘ

Χατζηγεωργιάδης Αντώνης, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ, ΠΘ

Επταμελής εξεταστική επιτροπή

Θεοδωράκης Γιάννης, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ, ΠΘ

Μπαγιάτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ, ΠΘ

Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ, ΠΘ

Δογάνης Γεώργιος, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ, ΑΠΘ

Χατζηγεωργιάδης Αντώνης, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ, ΠΘ

Χρόνη Στυλιανή, Επίκουρος Καθηγήτρια, ΤΕΦΑΑ, ΠΘ

Διγγελίδης Νικόλαος, Λέκτορας, ΤΕΦΑΑ, ΠΘ

© 2008
Νικόλαος Γ. Ζουρμπάνος
ALL RIGHTS RESERVED

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγγραφή της συγκεκριμένης διατριβής αποτέλεσε για μένα αναζήτηση των προσωπικών μου δυνατοτήτων και επιθυμιών. Αισθάνομαι ιδιαίτερα ευτυχής και ικανοποιημένος που ολοκληρώθηκε, παρέχοντάς μου τις βάσεις για να προχωρήσω σε νέους ατραπούς διερεύνησης τόσο σε προσωπικό, όσο και σε ερευνητικό επίπεδο.

Για το ταξίδι αυτό στο χώρο της επιστήμης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου, Θεοδωράκη Ιωάννη, κυρίως για τις ευκαιρίες και την εμπιστοσύνη που μου παρείχε όλα αυτά τα χρόνια. Επίσης, ευχαριστίες οφείλω στον επίκουρο καθηγητή και φίλο Χατζηγεωργιάδη Αντώνη για τις ατέλειωτες συζητήσεις, τις συμβουλές, τη στήριξη και την αμέριστη ανιδιοτελής και σημαντική βοήθειά του. Ομοίως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον «αιώνιο» υποψήφιο μεταπτυχιακό φοιτητή αλλά και φίλο Κάβουρα Γιάννη, για τις χρήσιμες επισημάνσεις και την υποστήριξή του στην όλη μου προσπάθεια, καθώς επίσης και όλους τους προπονητές και αθλητές που έλαβαν μέρος σ' αυτή τη μελέτη, καθιστώντας εφικτή την ολοκλήρωσή της. Τέλος, ευχαριστώ τη φιλόλογο Κατσαρού Δήμητρα για τη φιλολογική επιμέλεια του κειμένου.

Κυρίως όμως, οφείλω το μεγαλύτερο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και τους φίλους μου για την υπομονή, την ηθική και υλική τους συμπαράσταση καθώς και για την ενθάρρυνση που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, που με την οικονομική του συνεισφορά αποτέλεσε πολύτιμο αρωγό σε αυτή μου την προσπάθεια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Νίκος Ζουρμπάνος: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΠΟΝΗΤΗ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΣΚΕΨΕΩΝ ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΡΙΩΝ

(Υπό την επίβλεψη του Καθηγητή κ. Θεοδωράκη Γιάννη)

Παρόλο που η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky όσο και οι κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες των Cooley και Mead καταδεικνύουν την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην αυτο-ομιλία των ατόμων, εντούτοις στην αθλητική βιβλιογραφία διαπιστώνεται έλλειψη ερευνητικών δεδομένων. Θέτοντας ως βάση την παραπάνω διαπίστωση σχεδιάστηκαν πέντε έρευνες. Τέσσερις έρευνες εξέτασαν τις σχέσεις της συμπεριφοράς του προπονητή με την αυτο-ομιλία των αθλητών, και μια τη δημιουργία ενός οργάνου μέτρησης της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό.

Σκοπός της 1^{ης} έρευνας ήταν η εξέταση των σχέσεων συμπεριφοράς του προπονητή και κοινωνικής στήριξης με την αυτο-ομιλία των αθλητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υποστήριξη της αυτο-εκτίμησης των αθλητών από τον προπονητή μπορεί να παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαμεσολάβηση μιας γενικότερης υποστηρικτικής συμπεριφοράς του προπονητή εν σχέσει με τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών. Επιπλέον, η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε απευθείας την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών.

Σκοπός της 2^{ης} έρευνας ήταν η εξέταση των σχέσεων της συμπεριφοράς του προπονητή και των δηλώσεών του με την αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε τις θετικές δηλώσεις του προπονητή και αυτές με τη σειρά τους προέβλεψαν τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών. Επίσης, η σχέση της αρνητικής συμπεριφοράς του προπονητή με την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών, εξηγήθηκε μέσω των αρνητικών δηλώσεων του προπονητή.

Με βάση τα μεθοδολογικά προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών των δυο παραπάνω ερευνών, σκοπός της 3^{ης} έρευνας ήταν η δημιουργία και η διερεύνηση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων ενός οργάνου μέτρησης της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό. Στην πρώτη φάση, ελέγχθηκε η εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου μέσω μιας τεχνικής ανάλυσης περιεχομένου. Στη δεύτερη φάση εξετάστηκε η δομή του ερωτηματολογίου

μέσω διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Τέλος, στην τρίτη φάση, με τη χρήση της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, αναδείχθηκαν 8 παράγοντες: εμπύχωση, αυτοπεποίθηση, συγκέντρωση, έλεγχος άγχους, ανησυχία, σωματική κούραση, αποφυγή προσπάθειας και μη σχετικές σκέψεις. Επίσης, εξετάστηκε η διακριτή και τρέχουσα εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Τέλος, από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του ερωτηματολογίου, διαφαίνεται ένα πολλά υποσχόμενο όργανο, τόσο για τη μέτρηση της φύσης, όσο και της συχνότητας της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό.

Σκοπός της 4^{ης} έρευνας ήταν η εξέταση των σχέσεων της στήριξης εκτίμησης, της συναισθηματικής στήριξης και της πληροφοριακής στήριξης (γενικότερα κοινωνική στήριξη) από τον προπονητή με την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών (κλίμακα αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό). Τα αποτελέσματα κυρίως για τη θετική αυτο-ομιλία έδειξαν ότι η κοινωνική στήριξη προέβλεψε κυρίως την αυτο-ομιλία που συσχετίζεται με δηλώσεις ενίσχυσης της εμπιστοσύνης και ενίσχυσης της συγκέντρωσης. Ενώ, όσον αφορά στην αρνητική αυτο-ομιλία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κοινωνική στήριξη προέβλεψε αρνητικά κυρίως την αυτο-ομιλία που συσχετίζεται με δηλώσεις αποφυγής προσπάθειας και ανησυχίας.

Τέλος σκοπός της 5^{ης} έρευνας ήταν η εξέταση της επίδρασης της συμπεριφοράς του πειραματιστή (θετική και αρνητική) στη θετική και αρνητική αυτο-ομιλία των φοιτητών κατά την εκτέλεση του *forehand drive*. Επειδή υπήρχε μέτρια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ απόδοσης και αρνητικής αυτο-ομιλίας, η απόδοση υπολογίστηκε ως συνδιακυμαντής. Τα αποτελέσματα της πολλαπλής ανάλυσης συνδιακύμανσης (MANCOVA) έδειξαν ότι για την ομάδα που η συμπεριφορά του πειραματιστή ήταν θετική, παρατηρήθηκε μείωση στην αρνητική αυτο-ομιλία, ενώ για την ομάδα που η συμπεριφορά του πειραματιστή ήταν αρνητική, είχαμε μείωση στη θετική αυτο-ομιλία των συμμετεχόντων.

Εν κατακλείδι η παρούσα έρευνα παρέχει στοιχεία για τη δομή της αυτο-ομιλίας στα σπορ, των εκφάνσεών της και των επιδράσεών της στους αθλητές, καταδεικνύοντας τη σημαντικότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των σκέψεων των αθλητών.

Λέξεις-κλειδιά: αυτο-ομιλία, δομή αυτο-ομιλίας, περιεχόμενο σκέψεων, κοινωνική στήριξη, συμπεριφορά προπονητή, αθλητές, αντισφαίριση.

ABSTRACT

Nikos Zourbanos: The influence of coaches' behaviour and social support on the formulation of athletes' thoughts
(Under the supervision of Professor Theodorakis Yannis)

Although, Vygotsky's sociocultural theory and Cooley's and Mead's sociocognitive theories indicate the influence of social environment on persons' self-talk, in sport psychology there is a lack of research findings. Based on the above findings, five studies were developed. Four of them examined the relationships between coaches' behaviour and athletes' self-talk and another study focused on the development of a questionnaire that assesses self-talk in sports.

The purpose of the 1st study was to examine the relationships between coaches' behaviour and social support with athletes' self-talk. The results showed that coaches' esteem support can play a critical role in mediating the relationship between coaches' supportive behaviour and athletes' positive self-talk. Furthermore, coaches' negative activation predicted directly athletes' negative self.

The purpose of the 2nd study was to test the relationships between coaches' behaviour and statements with athletes' self-talk. The results showed that coaches' supportive behaviour predicted coaches' positive statements which in turn predicted athletes' self-talk. Moreover, the relationship between coaches' negative behaviour and athletes' negative self-talk, was explained through coaches' negative statements. The results confirmed partially the first study and provided more information related to the effects of significant others on the formulation of our thoughts.

Based on the methodological problems that were encountered on the above two studies and more specifically on the assessment of athletes' self-talk, the purpose of the third study was to develop and to investigate the psychometric properties of a questionnaire that assesses athletes' self-talk in sports. The procedure of the investigation was developed in 3 stages. In the first stage content analysis was examined through item-content relevance analysis. In the second stage the structure of the questionnaire was examined through a series of exploratory factor analyses. Finally, in the third stage confirmatory factor analysis revealed 8 factors namely: psych up, confidence, concentration, anxiety control, worry, somatic fatigue, disengagement and irrelevant thoughts. Furthermore, concurrent and discriminant validity were also assessed. The questionnaire appears to be a promising instrument to identify the nature and frequency of self-talk that athletes experience during sport competition.

The purpose of the 4th study was to examine the relationships between coaches' esteem support, emotional and informational support (social support) with the underlying structure of athletes' self-talk. The results for positive self-talk showed that mainly, social support predicted thoughts that had to do with confidence and concentration. In relation to negative self-talk the results showed that social support predicted thoughts that had to do with disengagement and worry.

Finally, the purpose of the 5th study was to examine the effects of experimenter's behaviour (positive and negative) on students' positive and negative self-talk during the execution of forehand drive in tennis. Because there was a moderate relationship between performance and negative self-talk, performance was accounted in the experiment as a covariate. The results from MANCOVA showed that for the positive behaviour group we had a decrease in students' negative self-talk, whereas for the negative behaviour group we had a decrease in students' positive self-talk.

Overall, the present research underlines the meaningfulness of social environment on the formulation of athletes' thoughts.

Key-words: self-talk, structure of self-talk, self-talk content, social support, coach's behaviour, athletes, tennis.

Στην οικογένειά μου
Μαρία, Γιώργο, Μάντη και στη μικρή Έλλη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ABSTRACT	vi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	xiv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	xvi
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	001
Προσδιορισμός του προβλήματος	003
Σημασία της μελέτης.....	003
Σκοπός της μελέτης.....	003
Ερευνητικές υποθέσεις.....	003
Οριοθέτηση της μελέτης	004
Περιορισμοί της μελέτης.....	008
Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί.....	009
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	011
1. Ιστορική προσέγγιση της αυτο-ομιλίας.....	011
2. Η φυσιολογία της αυτο-ομιλίας	013
3. Ορισμοί της αυτο-ομιλίας στην αθλητική βιβλιογραφία.....	014
4. Θεωρίες σχετικές με την αυτο-ομιλία στον αθλητισμό.....	016
5. Μηχανισμοί και λειτουργίες της αυτο-ομιλίας.....	017
6. Θετική και αρνητική αυτο-ομιλία	021
7. Αυτο-ομιλία παρακίνησης και καθοδήγησης	023
8. Προγράμματα παρέμβασης και αυτο-ομιλία	025
9. Η κοινωνική στήριξη στον αθλητισμό	026
10. Η συμπεριφορά του προπονητή στον αθλητισμό	028
11. Μοντέλα συμπεριφοράς του προπονητή.	029
12. Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας.....	032
13. Η σχέση των σημαντικών άλλων με την αυτο-ομιλία των μαθητών	034
14. Σύνοψη ερευνών	035

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ. ΕΡΕΥΝΑ 1 ^Η : Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΠΟΝΗΤΗ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ	037
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	037
Υποθέσεις.....	041
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	041
Συμμετέχοντες	041
Όργανα αξιολόγησης.....	041
Διαδικασία	043
Στατιστική ανάλυση.....	043
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	045
Περιγραφικά στατιστικά και συσχετίσεις	045
Αξιολόγηση ερωτηματολογίων.....	046
Γραμμικά δομικά μοντέλα.....	046
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	047
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	053
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV. ΕΡΕΥΝΑ 2 ^Η : Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΠΟΝΗΤΗ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΤΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΣΚΕΨΕΩΝ ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ.....	054
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	054
Υποθέσεις.....	056
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	056
Συμμετέχοντες και Διαδικασία	056
Όργανα αξιολόγησης.....	057
Στατιστική ανάλυση.....	058
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	059
Περιγραφικά στατιστικά και συσχετίσεις	059
Αξιολόγηση ερωτηματολογίων.....	059
Γραμμικά δομικά μοντέλα.....	061
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	064
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	066

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V. ΈΡΕΥΝΑ 3 ^Η : Η ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΣΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ - ΚΑΑ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΜΙΑΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΠΟΥ ΕΞΕΤΑΖΕΙ ΤΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ	067
Εισαγωγή	067
Φάση 1 ^η - Ανάλυση περιεχομένου και έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου	070
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	070
Συμμετέχοντες	070
Διαδικασία	071
Ανάλυση περιεχομένου	071
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	072
Έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου	073
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	075
Φάση 2 ^η - Διερευνητική παραγοντική ανάλυση	075
ΜΕΘΟΔΟΣ	075
Συμμετέχοντες και Διαδικασία	075
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	078
Διάσταση θετικής αυτο-ομιλίας.....	078
Διάσταση αρνητικής αυτο-ομιλίας	079
Φάση 3 ^η - Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.....	082
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	082
Συμμετέχοντες και Διαδικασία	082
Όργανα αξιολόγησης.....	083
Δομική εγκυρότητα	083
Πολυ-δειγματικές αναλύσεις	084
Τρέχουσα και διακριτή εγκυρότητα.....	085
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	086
Δομική εγκυρότητα	086
Ομοιότητα του μοντέλου μεταξύ των επιπέδων του φύλου.....	087
Τρέχουσα εγκυρότητα.....	088
Διακριτή εγκυρότητα	088
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	092
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	096

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI. ΕΡΕΥΝΑ 4 ^H : ΠΡΟΒΛΕΠΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΗ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑ ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ. Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ.....	097
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	097
Υποθέσεις.....	099
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	100
Συμμετέχοντες και Διαδικασία.....	100
Όργανα αξιολόγησης.....	100
Στατιστική ανάλυση.....	101
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	101
Περιγραφικά στατιστικά και συσχετίσεις.....	101
Γραμμικά δομικά μοντέλα.....	102
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	108
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	110
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII. ΕΡΕΥΝΑ 5 ^H : ΜΠΟΡΟΥΝ ΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΑΛΛΟΙ ΝΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΟΥΝ ΤΙΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΜΑΣ; Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΣΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΣΚΕΨΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΤΟΥ FOREHAND-DRIVE ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΣΦΑΙΡΙΣΗ.....	111
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	111
Υποθέσεις.....	112
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	112
Συμμετέχοντες.....	112
Όργανα αξιολόγησης.....	112
Έλεγχος διαδικασιών.....	114
Διαδικασία.....	114
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	116
Έλεγχος διαδικασιών.....	116
Διαφορές στην προκαταρκτική μέτρηση.....	117
Κύριες αναλύσεις.....	117
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	118
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	120
VIII. ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	121

Ανάγκη ενίσχυσης του ορισμού αυτο-ομιλίας του Hardy.....	125
Συνεισφορά στη βιβλιογραφία.....	126
Πρακτικές εφαρμογές.....	126
Μελλοντικές έρευνες	127
Επίλογος	127
ΙΧ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	131
Χ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	148

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1. Περιγραφικά στατιστικά, δείκτες alpha του Cronbach και συσχετίσεις των εξεταζόμενων μεταβλητών.....	045
Πίνακας 3.2. Δείκτες προσαρμογής για τα επιβεβαιωτικά παραγοντικά μοντέλα	046
Πίνακας 3.3. Τα θέματα που αναπαριστούν τις εννοιολογικές κατασκευές και οι φορτίσεις τους.....	048
Πίνακας 3.4. Δείκτες προσαρμογής για τα γραμμικά δομικά διαμεσολαβητικά μοντέλα.....	049
Πίνακας 4.1. Περιγραφικά στατιστικά, δείκτες alpha του Cronbach, και συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.....	060
Πίνακας 4.2. Δείκτες προσαρμογής για τα επιβεβαιωτικά παραγοντικά μοντέλα	061
Πίνακας 4.3. Θέματα που αναπαριστούν την κάθε εννοιολογική κατασκευή και οι standardized φορτίσεις τους	062
Πίνακας 4.4. Δείκτες προσαρμογής για το διαμεσολαβητικό μοντέλο	063
Πίνακας 5.1. Δείκτης εγκυρότητας (V) και μέγεθος επίδρασης (ES) από τα θετικά θέματα που αποκλείστηκαν με βάση τη βαθμολογία των 10 κριτών	076
Πίνακας 5.2. Δείκτης εγκυρότητας (V) και μέγεθος επίδρασης (ES) από τα αρνητικά θέματα που αποκλείστηκαν με βάση τη βαθμολογία των 10 κριτών	077
Πίνακας 5.3. Περιγραφικά στατιστικά, συσχετίσεις Pearson και δείκτες alpha του Cronbach για την ΚΑΑ από τις φάσεις 3 και 4	080
Πίνακας 5.4. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση για την ΚΑΑ (N = 507)	081
Πίνακας 5.5. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση: Δείκτες προσαρμογής για τα μονο-δειγματικά (single-sample) και πολυ-δειγματικά (multi-sample) μοντέλα.....	087
Πίνακας 5.6. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση: Φορτίσεις παραγόντων uniqueness και R^2 (N = 766).....	089
Πίνακας 5.7. Συσχετίσεις μεταξύ της ΚΑΑ και των υποκλιμάκων των ΕΑΑ, ΕΚΑΑ, ΚΨΔ, και ΚΣΑΑ	091
Πίνακας 6.1. Περιγραφικά στατιστικά, δείκτες alpha του Cronbach, και συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.....	103
Πίνακας 6.2. Θέματα που αναπαριστούν την κάθε εννοιολογική κατασκευή και οι standardized φορτίσεις τους για τη θετική αυτο-ομιλία	104
Πίνακας 6.3. Θέματα που αναπαριστούν την κάθε εννοιολογική κατασκευή και οι standardized φορτίσεις τους για την αρνητική αυτο-ομιλία	105
Πίνακας 6.4. Δείκτες προσαρμογής για τα γραμμικά δομικά μοντέλα.....	107

Πίνακας 8.1. Σύνοψη των αποτελεσμάτων από κάθε έρευνα	128
Πίνακας 8.2. Ένα ολοκληρωμένο μοντέλο πρόβλεψης της θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας	130

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 3.1. Το Μη-Διαμεσολαβητικό μοντέλο.....	049
Σχήμα 3.2. Το Μερικώς-Διαμεσολαβητικό μοντέλο	050
Σχήμα 3.3. Το Πλήρως-Διαμεσολαβητικό μοντέλο.....	050
Σχήμα 4.1. Το Διαμεσολαβητικό δομικό μοντέλο	063
Σχήμα 6.1. Το δομικό μοντέλο για τη θετική διάσταση της αυτο-ομιλίας	107
Σχήμα 6.2. Το δομικό μοντέλο για την αρνητική διάσταση της αυτο-ομιλίας	108
Σχήμα 7.1. Το Broer-Miller Forehand-Backhand Drive Test.....	113

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Λόγον όν αυτή προς αυτήν η ψυχή διεξέρχεται περί ών αν σκοπή...αυτή εαυτήν
ερωτώσα και αποκρινομένη, και φάσκουσα και ου φάσκουσα»
(Πλάτωνας)

Χιλιάδες σκέψεις κατακλύζουν το μυαλό μας προκαλώντας ποικίλλα συναισθήματα χαράς, λύπης, φόβου και επηρεάζοντας τις πράξεις και τη συμπεριφορά μας. Πολλές φορές, παρατηρούμε ανθρώπους να συνομιλούν με τον εαυτό τους λεκτικά. Κάποιες άλλες, να αυτο-συνδιαλέγονται σιωπηρά. Ένα από τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου, εκτός από τη λογική, είναι η ικανότητά του να συνομιλεί με τον εαυτό του χωρίς να προφέρει λέξεις (Guerrero, 2005). Στη βιβλιογραφία της γενικής ψυχολογίας, η συνομιλία με τον εαυτό μας περιγράφεται ως αυτο-ομιλία, αυτοδιάλογος, εσωτερικός διάλογος, εσωτερική συνομιλία, αυτο-δηλώσεις, αυτο-κατευθυνόμενη ομιλία, λεκτική σκέψη, γλώσσα της σκέψης, και με πολλές άλλες περιγραφές (Guerrero, 2005). Στη συγκεκριμένη μελέτη, θα υιοθετήσουμε τον όρο αυτο-ομιλία για την περιγραφή της ομιλίας με τον εαυτό μας ή τις σκέψεις, έναν όρο που υιοθετείται και περιγράφεται για πρώτη φορά στην ανασκόπηση του Θεοδωράκη (2005) για την αυτο-ομιλία στον αθλητισμό.

Στην αθλητική ψυχολογία η αυτο-ομιλία εξετάστηκε στην αρχή ως ψυχολογική τεχνική, όπως η νοερή απεικόνιση, οι τεχνικές χαλάρωσης, ο καθορισμός στόχων, με πρωτεύοντα πρόθεση τη μεγιστοποίηση της αθλητικής απόδοσης (Hardy, Jones, & Gould, 1996). Εντούτοις, ενώ η έρευνα στον τομέα των ψυχολογικών τεχνικών βελτιωνόταν ολοένα και περισσότερο δίνοντας νέες κατευθύνσεις τόσο σε ερευνητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο, και ενώ για παράδειγμα στην νοερή απεικόνιση υπάρχουν πάνω από 200 δημοσιευμένες έρευνες (Martin, Moritz & Hall, 1999), η έρευνα στον τομέα της αυτο-ομιλίας ακόμη και σήμερα αναζητά μια θεωρητική βάση, ώστε να εξαχθούν σαφέστερα και ακριβέστερα συμπεράσματα σε βασικές ερωτήσεις (Hardy, 2006).

Σε γενικές γραμμές είναι διαπιστευτέον από δεκάδες έρευνες, ότι η αυτο-ομιλία βοηθάει στη βελτίωση της απόδοσης και της μάθησης (Hardy, 2006). Οι ερευνητές στην αρχή επικεντρώθηκαν στη θετική επίδραση της αυτο-ομιλίας στην απόδοση (π.χ. Gould, Tammen, Murphy, & May, 1989; Hardy et al., 1996; Weinberg, Grove, & Jackson, 1992; Weinberg & Jackson, 1990). Στη δεκαετία του 1980, αρκετές έρευνες έλαβαν χώρα και διερεύνησαν τις επιδράσεις της θετικής έναντι της αρνητικής, της

αποτελεσματικής έναντι της μη αποτελεσματικής, και πιο πρόσφατα τις επιδράσεις της αυτο-ομιλίας παρακίνησης και καθοδήγησης για τη βελτίωση της απόδοσης. Γενικά, η υπάρχουσα βιβλιογραφία υποστηρίζει τη θετική αυτο-ομιλία, την αυτο-ομιλία παρακίνησης και την αυτο-ομιλία καθοδήγησης, ως τις πλέον αποτελεσματικές μορφές κατά την εκτέλεση κάποιας δεξιότητας και τη βελτίωσης της απόδοσης (Dagrou, Gauvin, & Halliwell, 1992; Kirschenbaum, Ordman, Tomarken, & Holtzbauer, 1982; Landin & Hebert, 1999; Rushall, Hall, Roux, Sasseville, & Rushall, 1988; Theodorakis, Weinberg, Natsis, Douma, & Kazakas, 2000; Van Raalte Brewer, Lewis, Linder, Wildman, & Kozimor, 1995; Ziegler, 1987).

Δεκάδες έρευνες στον αθλητισμό έχουν δείξει βελτίωση στην απόδοση των αθλητών μέσω της αυτο-ομιλίας καθοδήγησης σε διάφορα αθλήματα, όπως η κολύμβηση (Rushall & Shewchuk, 1989), η αντισφαίριση (Landin & Hebert, 1999; Landin & McDonald, 1990), τα 100 μέτρα στο στίβο (Mallet & Hanrahan, 1997), και το γκολφ (Harvey, Van Raalte, & Brewer, 2002). Οι Rushall et al. (1988) ανέφεραν, ότι η αυτο-ομιλία καθοδήγησης βελτίωσε την απόδοση στο σκι. Ανάλογα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και για την αντισφαίριση (Ziegler, 1987), το καλλιτεχνικό πατινάζ (Ming & Martin, 1996) και την καλαθοσφαίριση (Perkos, Theodorakis, & Chroni, 2002; Theodorakis, Chroni, Lapidis, Bebetos, & Douma, 2001). Παρόμοια ευεργετικά αποτελέσματα έχει δείξει και η αυτο-ομιλία παρακίνησης (Hatzigeorgiadis, Theodorakis, & Zourbanos, 2004; Theodorakis et al., 2000) σε δραστηριότητες που απαιτούν δύναμη αλλά και ακρίβεια.

Οι Conroy και Metzler (2004), καθώς και οι Van Raalte, Brewer, Rivera και Petitpas (1994) δήλωσαν ότι, η διερεύνηση της φύσης της αυτο-ομιλίας καθώς και των παραγόντων εκείνων που τη δημιουργούν, θα πρέπει να αποτελέσουν προτεραιότητες στην έρευνα της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό. Εντούτοις, ερευνητικά δεδομένα στις παραπάνω ερωτήσεις υφίστανται μόνο στον τομέα της σχολικής ψυχολογίας από τις έρευνες του Burnett (1996; 1999), ο οποίος βρήκε ότι οι σημαντικοί άλλοι, όπως είναι οι γονείς, φίλοι και οι δάσκαλοι, μπορούν να επηρεάσουν την αυτο-ομιλία των μαθητών.

Λαμβάνοντας υπόψη τις προτροπές των παραπάνω ερευνητών και το κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία της αθλητικής ψυχολογίας στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, καθώς επίσης και τα ευρήματα που υπάρχουν στη σχολική ψυχολογία, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της συμπεριφοράς του προπονητή και της κοινωνικής στήριξης στη διαμόρφωση της αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών.

Προσδιορισμός του προβλήματος

Κοινό γνώρισμα των νοήμων ανθρώπων και κατά συνέπεια και των αθλητών είναι να μιλούν με τον εαυτό τους κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα. Καταβάλλουν προσπάθεια ώστε μέσω της αυτο-ομιλίας να επιλύσουν προβλήματα που τυχόν τους απασχολούν, να αυτο-ενθαρρυνθούν και γενικότερα να κατευθύνουν τις κινήσεις τους με απώτερο στόχο τη βελτίωση της απόδοσής τους. Ωστόσο, το ερώτημα που τίθενται είναι πως διαμορφώνονται αυτές οι σκέψεις; Ποιος είναι ο βαθμός επιρροής των σκέψεών τους από άλλα άτομα που είναι διαρκώς κοντά τους, που τους μιλάνε ή τους σχολιάζουν διαρκώς; Κυρίως, πώς ο προπονητής επηρεάζει τη σκέψη τους;

Σημασία της μελέτης

Οι σκέψεις μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και την απόδοση των αθλητών και αθλητριών. Ενώ η έρευνα στο τομέα της αυτο-ομιλίας έχει δείξει τις ευεργετικές επιδράσεις της στην απόδοση, εντούτοις στη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν ενδείξεις για τη φύση αλλά για και τους τρόπους διαμόρφωσής της. Ένα από τα άτομα, με τα οποία οι αθλητές και αθλήτριες δαπανούν πολύ από τον προσωπικό τους χρόνο, είναι ο προπονητής τους. Παρουσιάζει ενδιαφέρον να εξετάσουμε, αν ο προπονητής μπορεί να επηρεάσει την αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών και παράλληλα να διερευνήσουμε τη φύση της αυτο-ομιλίας.

Σκοπός της μελέτης

Ο σκοπός της μελέτης είναι διττός. Πρώτον, να διερευνήσει τις σχέσεις της συμπεριφοράς του προπονητή μέσω της κοινωνικής στήριξης και των δηλώσεων του με την αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών, και δεύτερον τη δημιουργία και αξιολόγηση ενός ερωτηματολογίου θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό.

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι παρακάτω μηδενικές υποθέσεις εξετάστηκαν για τη μελέτη των συγκεκριμένων ερευνών:

Έρευνα 1^η: α) Η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή δε θα επηρεάσει τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών μέσω της αντιλαμβανόμενης

στήριξης της αυτοεκτίμησης του προπονητή, και β) η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή δε θα προβλέψει την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών.

Έρευνα 2^η: α) Η θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών δε θα προβλεφθεί σημαντικά από την υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή μέσω των θετικών του δηλώσεων, και β) η αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών δε θα προβλεφθεί σημαντικά από την αρνητική συμπεριφορά του προπονητή μέσω των αρνητικών του δηλώσεων.

Έρευνα 3^η: α) Η δομή της Κλίμακας Αυτο-ομιλία στον Αθλητισμό-ΚΑΑ δε θα παρουσιάσει καλή προσαρμογή στα δεδομένα.

Έρευνα 4^η: α) Η κοινωνική στήριξη του προπονητή δε θα σχετίζεται θετικά με όλες τις υποκλίμακες της θετικής αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών, και β) η κοινωνική στήριξη του προπονητή δε θα σχετίζεται αρνητικά με όλες τις υποκλίμακες της αρνητικής αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών.

Έρευνα 5^η: α) Η θετική συμπεριφορά του πειραματιστή δε θα διατηρούσε στα ίδια επίπεδα ή δε θα βελτίωνε τη θετική αυτο-ομιλία των συμμετεχόντων, β) η θετική συμπεριφορά του πειραματιστή δε θα μείωνε τα επίπεδα της αρνητικής αυτο-ομιλίας των συμμετεχόντων, γ) η αρνητική συμπεριφορά του πειραματιστή δε θα διατηρούσε στα ίδια επίπεδα ή δε θα βελτίωνε τη συχνότητα της αρνητικής αυτο-ομιλίας των συμμετεχόντων, δ) η αρνητική συμπεριφορά του πειραματιστή δε θα μείωνε τα επίπεδα της θετικής αυτο-ομιλίας των συμμετεχόντων.

Οριοθέτηση της μελέτης

Έρευνα 1^η: Συμμετείχαν 208 αθλητές (75 γυναίκες και 133 άντρες) από διάφορα αθλήματα: καλαθοσφαίριση ($N = 49$), χειροσφαίριση ($N = 62$), πετοσφαίριση ($N = 28$), στίβος ($N = 53$), κωπηλασία ($N = 16$) από 14 έως και 34 ετών ($M.O. = 17.25$, $T.A. = 5.29$).

Οι παρακάτω κλίμακες χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των μεταβλητών της έρευνας:

Α) *Κλίμακα Στρατηγικών Απόδοσης Αγώνων*. Η ελληνική έκδοση του Test of Performance Strategies-2 (TOPS-2) (Thomas, Murphy & Hardy, 1999) - Κλίμακα Στρατηγικών Απόδοσης Αγώνων (Κατσίκας, Δόντη & Ψυχουντάκη, 2004) χρησιμοποιήθηκε για τη χρήση ψυχολογικών δεξιοτήτων κατά τον αγώνα. Για τη συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκαν οι 2 από τους 8 παράγοντες: α) Αυτο-ομιλία, και β) αρνητική σκέψη, οι οποίοι αποτελούνται από 4 θέματα ο καθένας.

B) *Κλίμακα Συμπεριφοράς Προπονητή*. Η ελληνική έκδοση (Κλίμακα Συμπεριφοράς Προπονητή; Ζουρμπάνος, Θεοδωράκης & Χατζηγεωργιάδης, 2004; Zourbanos, Theodorakis, & Hatzigeorgiadis, 2006) του Coaching Behaviour Questionnaire (CBQ; Williams et al., 2003) δόθηκε στους αθλητές/τριες για την αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς του προπονητή. Η κλίμακα περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις, που αντιστοιχούν σε 2 υποκλίμακες: (1) Υποστηρικτική συμπεριφορά (Supportiveness), (2) Αρνητική συμπεριφορά (Negative Activation).

Γ) *Κλίμακα Κοινωνικής Στήριξης στον Αθλητισμό*. Η ελληνική έκδοση (Κλίμακα Κοινωνικής Στήριξης στον Αθλητισμό - ΚΚΣΑ; Zourbanos, Theodorakis, & Hatzigeorgiadis, 2006) του Social Support Questionnaire (SSQ; Rees & Hardy; 2000, 2004) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της κοινωνικής στήριξης. Η κλίμακα αξιολογεί 4 παράγοντες (5 θέματα ανά παράγοντα): α) Συναισθηματική στήριξη (emotional support), β) πληροφοριακή στήριξη (informational support), γ) υλική στήριξη (tangible support), και δ) στήριξη της αυτοεκτίμησης (esteem support). Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε μόνον ο παράγοντας στήριξης της αυτοεκτίμησης.

Έρευνα 2^η: Συμμετείχαν 243 αθλητές/τριες (106 γυναίκες και 137 άντρες) με μέση ηλικία τα 20.76 χρόνια ($T.A. = 5.23$). Οι αθλητές και αθλήτριες είχαν μέση αγωνιστική εμπειρία τα 8.30 χρόνια ($T.A. = 4.89$) και ήταν αθλητές και αθλήτριες της καλαθοσφαίρισης ($N = 100$), του ποδοσφαίρου ($N = 37$), της πετοσφαίρισης ($N = 78$), καθώς επίσης και άλλων αθλημάτων, όπως ο στίβος, η κολύμβηση, η τοξοβολία και η κωπηλασία. Οι συμμετέχοντες αγωνιζόντουσαν σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Οι παρακάτω κλίμακες χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των μεταβλητών της έρευνας:

A) *Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Δηλώσεων Αθλητών*. Η Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Δηλώσεων Αθλητών (ΚΘΑΔΑ; Θεοδωράκης, Ζουρμπάνος & Χατζηγεωργιάδης, 2004; Zourbanos, Hatzigeorgiadis, & Theodorakis, 2007) δημιουργήθηκε για την αξιολόγηση της θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας των αθλητών. Η ΚΘΑΔΑ περιλαμβάνει 5 θετικές και 5 αρνητικές δηλώσεις.

B) *Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Δηλώσεων του Προπονητή*. Η Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Δηλώσεων του Προπονητών (ΚΘΑΔΠ; Θεοδωράκης και συν., 2004) δημιουργήθηκε για την αξιολόγηση των θετικών και αρνητικών δηλώσεων του προπονητή. Η ΚΘΑΔΠ βασίστηκε στην ΚΘΑΔΑ και περιλαμβάνει 5 θετικές και 5 αρνητικές δηλώσεις.

Γ) *Κλίμακα Συμπεριφοράς Προπονητή*. Για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του προπονητή χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του CBQ (Williams et al., 2003; το ερωτηματολόγιο Συμπεριφοράς Προπονητή (Ζουρμπάνος και συν., 2004). Η κλίμακα περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε 2 υποκλίμακες: (1) Υποστηρικτική συμπεριφορά (Supportiveness), (2) αρνητική συμπεριφορά (Negative Activation).

Ερευνα 3^η: Στην πρώτη φάση, συμμετείχαν 355 αθλητές και αθλήτριες (194 άνδρες και 161 γυναίκες) με μέση ηλικία τα 24.34 χρόνια ($T.A. = 5.22$). Οι συμμετέχοντες αγωνιζόντουσαν σε 8 διαφορετικά αθλήματα (τοπικό ή ανώτερο αγωνιστικό επίπεδο), 3 ομαδικά (καλαθοσφαίριση, ποδόσφαιρο και πετοσφαίριση) και 4 ατομικά (κολύμβηση, στίβος, κωπηλασία και πάλη). Πιο συγκεκριμένα, 27.8% αγωνιζόντουσαν σε διεθνές, 51.7% σε εθνικό, και 21.5% σε τοπικό επίπεδο. Η αγωνιστική εμπειρία των αθλητών και αθλητριών ήταν τα 8.79 ($T.A. = 4.60$) χρόνια.

Στη δεύτερη φάση, συμμετείχαν 507 αθλητές και αθλήτριες (284 άντρες και 221 γυναίκες: με μέση ηλικία τα 19.87 χρόνια ($T.A. = 6.22$) και μέση αγωνιστική εμπειρία τα 7.58 χρόνια ($T.A. = 4.83$) από διάφορα ατομικά (στίβος, κολύμβηση και αντισφαίριση, $N = 195$) και ομαδικά αθλήματα (ποδόσφαιρο, καλαθοσφαίριση, πετοσφαίριση, αντισφαίριση και υδατοσφαίριση, $N = 310$). Όσον αφορά στο αγωνιστικό τους επίπεδο, 9.3% είχαν λάβει μέρος σε διεθνείς, 50.3% σε εθνικούς και 37.5% σε τοπικούς αγώνες.

Στην τρίτη φάση, συμμετείχαν 766 αθλητές και αθλήτριες (466 άντρες και 299 γυναίκες: με μέση ηλικία τα 17.44 χρόνια ($T.A. = 5.18$) και μέση αγωνιστική εμπειρία τα 5.22 χρόνια ($T.A. = 3.27$) από διάφορα ατομικά (στίβος, κολύμβηση και αντισφαίριση: $N = 421$) και ομαδικά αθλήματα (ποδόσφαιρο, καλαθοσφαίριση, πετοσφαίριση, χειροσφαίριση: $N = 339$). Όσον αφορά στο αγωνιστικό τους επίπεδο, 10% είχαν λάβει μέρος σε διεθνείς, 41.1% σε εθνικούς και 48.4% σε τοπικούς αγώνες. Επίσης, σ' ένα μέρος του δείγματος δόθηκαν και άλλες κλίμακες για να εξεταστεί η τρέχουσα και διακριτή εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκαν οι εξής κλίμακες:

A) Εβδομήντα έξι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν την Κλίμακα Στρατηγικών Απόδοσης Αγώνων, αλλά μόνο τους δυο παράγοντες της θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας.

Β) Διακόσιοι σαράντα οκτώ συμπλήρωσαν το Sport Anxiety Scale (SAS; Smith, Smoll & Schutz, 1990) που εξετάζει γνωστικό άγχος, σωματικό άγχος και διατάραξη της συγκέντρωσης.

Γ) Εκατόν δώδεκα συμμετέχοντες συμπλήρωσαν την υποκλίμακα της αυτοπεποίθησης της ελληνική έκδοση του Competitive State Anxiety Inventory-2R (CSAI-2R; Cox, Martens & Russell, 2003; Tsorbatzoudis, Barkoukis, Sideridis & Grouios, 2002) .

Δ) Εκατόν εβδομήντα τέσσερις συμμετέχοντες συμπλήρωσαν 3 υποκλίμακες (ενεργητικότητα, ένταση και ανία) από το Affect State Inventory (ASI; Kakkos & Zervas, 1997).

Έρευνα 4^η: Τετρακόσιοι εξήντα πέντε αθλητές και αθλήτριες (141 γυναίκες και 324 άντρες) με μέση ηλικία τα 18.27 χρόνια (*T.A.* = 4.13) έλαβαν μέρος στην έρευνα. Οι συμμετέχοντες είχαν μέση αγωνιστική εμπειρία τα 5.39 χρόνια (*T.A.* = 3.43), από τους οποίους οι 385 έπαιρναν μέρος σε ατομικά και 80 σε ομαδικά αθλήματα. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα εξής ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση των μεταβλητών της έρευνας:

Α) *Κλίμακα Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό (ΚΑΑ)*. Για την αξιολόγηση του περιεχομένου της αυτο-ομιλίας χρησιμοποιήθηκε η ΚΑΑ ή Automatic Self-Talk Questionnaire for Sports - ASTQS (Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Chroni, Theodorakis, & Papaioannou, under review). Η κλίμακα περιλαμβάνει 4 θετικούς παράγοντες (19 θέματα: εμπύχωση, αυτοπεποίθηση, συγκέντρωση και έλεγχος άγχους), και 4 αρνητικούς (21 θέματα: ανησυχία, αποφυγής προσπάθειας, σωματική κούραση και μη σχετικές σκέψεις).

Β) *Κλίμακα Κοινωνικής Στήριξης*. Για την αξιολόγηση της κοινωνικής στήριξης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα κοινωνικής στήριξης, που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Zourbanos et al. (2006). Για τους σκοπούς της έρευνας, εξετάστηκαν εξής παράγοντες: συναισθηματική στήριξη, πληροφοριακή στήριξη και στήριξη της αυτοεκτίμησης.

Έρευνα 5^η: Στο πείραμα συμμετείχαν 30 προπτυχιακοί φοιτητές του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 11 άντρες και 19 κορίτσια με μέσο όρο ηλικίας τα 20 (*T.A.* = 1.80) χρόνια. Τα όργανα αξιολόγησης του πειράματος ήταν τα εξής:

Α) *Απόδοση*. Το Broer-Miller Forehand-Backhand Drive test (όπως αναφέρεται μέσα στους, Barrow, McGee, & Tritschler, 1989), μπαλάκια και μια ρακέτα

χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Το τεστ αξιολογεί την ικανότητα κάποιου να εκτελεί χτυπήματα *forehand drive* στο γήπεδο.

Β) *Κλίμακα Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό (ΚΑΑ)*. Για την αξιολόγηση του περιεχομένου της αυτο-ομιλίας χρησιμοποιήθηκε η ΚΑΑ (Zourbanos et al., 2007). Για τους σκοπούς του πειράματος, μόνο ο παράγοντας αυτοπεποίθηση από τη θετική αυτο-ομιλία και η ανησυχία από την αρνητική συμπεριλήφθηκαν για αξιολόγηση.

Γ) *Συμπεριφορά Πειραματιστή*. Το ερωτηματολόγιο Συμπεριφοράς Προπονητή (Ζουρμπάνος και συν., 2004) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του πειραματιστή. Ωστόσο, η κλίμακα προσαρμόστηκε για τις ανάγκες του πειράματος και διάφορες αναδιατυπώσεις πραγματοποιήθηκαν στις ερωτήσεις, έτσι ώστε να αναφέρονται στη συμπεριφορά του πειραματιστή και όχι του προπονητή, όπως αρχικά σχεδιάστηκε να αξιολογεί η κλίμακα. Η κλίμακα περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε 2 υποκλίμακες: (1) Υποστηρικτική συμπεριφορά (Supportiveness), (2) Αρνητική συμπεριφορά (Negative Activation).

Περιορισμοί της μελέτης

Έρευνα 1^η: Ένας από τους περιορισμούς αποτελεί η μεθοδολογία της αυτο-αναφοράς που χρησιμοποιήθηκε, η οποία μπορεί να έχει αποκρύψει κάποιες άλλες πιθανές συμπεριφορές του προπονητή, αλλά και κάποιες άλλες διαστάσεις της αυτο-ομιλίας των αθλητών αθλητριών.

Έρευνα 2^η: Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας αφορά την αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης των δηλώσεων του προπονητή αλλά και των αθλητών και αθλητριών. Τα παράλληλα θέματα που χρησιμοποιήθηκαν τόσο για τους αθλητές όσο και για τους προπονητές, θα μπορούσαν μερικώς να ευθύνονται για την ύπαρξη των συσχετίσεων που βρέθηκαν μεταξύ των δηλώσεων του προπονητή με των αθλητών και αθλητριών.

Έρευνα 3^η: Ένας περιορισμός που θα πρέπει να επισημανθεί, όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο, έχει να κάνει με τη χρήση αυτο-αναφορών για τη συλλογή των δεδομένων. Η ακρίβεια των ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Οι απαντήσεις μπορούν να επηρεαστούν από τον τρόπο που σκέφτονται οι αθλητές και αθλήτριες για τον εαυτό τους, το επίπεδο αυτο-ενημερότητας και από την τυχόν πρόθεση που μπορεί να έχουν για να ικανοποιήσουν τον προπονητή ή τον ερευνητή με τις απαντήσεις τους. Παρόλα αυτά, οι αυτο-αναφορές χρησιμοποιούνται διότι οι γνωστικές διαδικασίες δεν μπορούν να εξεταστούν με εξωτερική παρατήρηση.

Έρευνα 4^η: Ένας από τους περιορισμούς αποτελεί η μεθοδολογία της αυτο-αναφοράς που χρησιμοποιήθηκε, η οποία μπορεί να έχει αποκρύψει κάποιες άλλες πιθανές συμπεριφορές του προπονητή, αλλά και κάποιες άλλες διαστάσεις της αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών.

Έρευνα 5^η: Ένας από του περιορισμούς αποτελεί η έλλειψη ομάδας ελέγχου, αν και ο πειραματικός σχεδιασμός δε θεωρούσε απαραίτητη τη δημιουργία ομάδας ελέγχου για την εξέταση των υποθέσεων μας.

Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Αυτοδιάλογος ή αυτο-ομιλία: Ο Θεοδωράκης (2005) για πρώτη φορά έκανε αναφορά και πρότεινε τον όρο «αυτο-ομιλία» αντί του όρου «αυτοδιάλογος». Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε ότι οι σκέψεις με τον εαυτό που γίνονται σιωπηλά ή φωναχτά, είτε κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης είτε πριν ή και μετά, ονομάζονται αυτο-ομιλία.

Αυτο-ομιλία: Ο Hardy (2006), στην προσπάθεια του να δώσει έναν πιο ολοκληρωμένο ορισμό, διατύπωσε την αυτο-ομιλία ως: «α) εκφράσεις ή δηλώσεις που απευθύνονται στον εαυτό μας, β) πολυδιάστατη από τη φύση της, γ) έχοντας ερμηνευτικά στοιχεία που σχετίζονται με το περιεχόμενο των δηλώσεων που λέγονται, δ) δυναμική, και ε) επιτελεί τουλάχιστον δυο λειτουργίες: καθοδηγητική και παρακινητική» (σελ. 84).

Σκέψεις: Οι Glass και Arnkoff (1997) περιέγραψαν τις σκέψεις ως: «γνωστικά προϊόντα... συχνά αναφερόμενα ως αυτο-δηλώσεις, αυτο-ομιλία, αυτοματοποιημένες σκέψεις ή εσωτερικός διάλογος» (σελ. 911).

Κοινωνική στήριξη: Οι Shumaker και Brownell (1984) όρισαν την κοινωνική στήριξη ως: «ανταλλαγή πόρων (π.χ. οικονομικών) μεταξύ τουλάχιστον δυο ατόμων, όπως γίνονται αντιληπτοί από τον πομπό και το δέκτη, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του δέκτη».

Συναισθηματική στήριξη: Έχει να κάνει με το να είναι κάποιος πάντα κοντά στους παίκτες, να τους ακούει και να τους δίνει ηθική και συναισθηματική στήριξη (Rees & Hardy, 2004).

Στήριξη αυτοεκτίμησης: Έχει να κάνει με τη θετική ανατροφοδότηση στις ικανότητες του αθλητή, τη δημιουργία ενός δυνατού περιβάλλοντος αγωνιστικότητας και αυτοπεποίθησης (Rees & Hardy, 2000).

Πληροφοριακή στήριξη: Χαρακτηρίζεται από τη στήριξη που μπορούν να έχουν οι αθλητές σε ότι αφορά τα τεχνικά προβλήματα και τις συμβουλές (Rees & Hardy, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφέρεται στην ιστορική προσέγγιση της αυτο-ομιλίας, σε παράγοντες διαμόρφωσής της, και τέλος σε δεδομένα από τη νευροψυχολογία σχετικά με την περιοχή του εγκεφάλου που ενεργοποιείται η αυτο-ομιλία. Επίσης, παρουσιάζονται θεωρίες που σχετίζονται με την αυτο-ομιλία στην αθλητική βιβλιογραφία, ορισμοί της στον αθλητισμό, μηχανισμοί και λειτουργίες της, αποτελέσματα ερευνών με βάση τη θετική και αρνητική αυτο-ομιλία, την αυτο-ομιλία παρακίνησης και καθοδήγησης, και τέλος, μελέτες με προγράμματα παρέμβασης που περιέχουν την τεχνική της αυτο-ομιλίας. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε μελέτες της σχολικής ψυχολογίας, και πώς οι σημαντικοί άλλοι και ο δάσκαλος μπορούν να επηρεάσουν την αυτο-ομιλία των μαθητών. Ομοίως, γίνεται αναφορά σε έρευνες σχετικά με τη συμπεριφορά του προπονητή και της κοινωνικής στήριξη στον αθλητισμό. Τέλος, περιγράφεται η σχέση της συμπεριφοράς του προπονητή, της κοινωνικής στήριξης με την αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών.

1. Ιστορική προσέγγιση της αυτο-ομιλίας

«ΣΩΚΡΑΤΗΣ. Κάλλιστα. Τό δέ διανοείσθαι άρ' όπερ εγώ καλείς;

ΘΕΑΙΤΗΤΟΣ. Τι καλών;

ΣΩΚΡΑΤΗΣ. Λόγον όν αυτή προς αυτήν η ψυχή διεξέρχεται περί ων σκοπή. Ως γε μη ειδώς σοι αποφαίνομαι. Τούτο γάρ μοι ινδάλλεται διανοουμένη ουκ άλλο τι η διαλέγεσθαι, αυτή εαυτήν ερωτώσα και αποκρινόμενη, και φάσκουσα και ου φάσκουσα. Όταν δε ορίσασα, είτε βραδύτερον είτε και οξύτερον επάξασα, το αυτό ήδη φή και μη διστάζη, δόξαν ταύτην τίθεμεν αυτής. Ωστ' έγωγε το δοξάζειν λέγειν καλώ και την δόξαν λόγον ειρημένον, ου μέντοι προς άλλον ουδέ φωνή, αλλά σιγή προς

αυτόν' σύ δε τί;

ΘΕΑΙΤΗΤΟΣ. Καγώ.»

(Πλάτωνας, [190])

«ΣΩΚΡΑΤΗΣ. Πολύ ωραία. Άραγε ονομάζεις τη σκέψη όπως εγώ;

ΘΕΑΙΤΗΤΟΣ. Ο οποίος ονομάζεις πως;

ΣΩΚΡΑΤΗΣ. Διάλογο, τον οποίο η ψυχή η ίδια διεξάγει μόνη της σχετικά με τα ζητήματα που εξετάζει. Σου απαντώ ως μη γνώστης. Μου δίνει την εικόνα αυτή όταν

σκέπτεται, ότι δεν κάνει άλλο παρά να διαλέγεται, ρωτώντας η ίδια τον εαυτό της και απαντώντας, καταφατικά και αποφατικά. Αφότου ορίσει κάτι, κινούμενη πιο αργά ή πιο έντονα, και αποφανθεί πλέον το ίδιο χωρίς να διχογνωμεί, τότε ορίζουμε τούτη ως δική της κρίση. Συνεπώς ορίζω τον σχηματισμό κρίσης ως λόγο και την κρίση λόγο ειπωμένο, όχι όμως προς άλλον ούτε δια της ομιλίας, αλλά σιωπηρά προς τον ίδιο τον εαυτό μας. Συ τι ορισμό δίνεις; ΘΕΑΙΤΗΤΟΣ. Κι εγώ τον ίδιο.» (Μανδηλαράς, 1993, σελ. 221)

Μια από τις πρώτες αναφορές στον ορισμό της αυτο-ομιλίας, με τη μορφή της σκέψης, αναφέρεται στη Β' τετραλογία του Πλάτωνα στο έργο του «Θεαίτητος ή περί επιστήμης, πειραστικός» (Μανδηλαράς, 1993). Στο έργο αυτό, παρουσιάζεται ο διάλογος του Θεαίτητου με το Σωκράτη όσον αφορά στη διερεύνηση του ζητήματος της γνώσης. Ο Σωκράτης προωθεί τη διερεύνηση της γνώσης ορίζοντας τη σκέψη (το διανοείσθαι) ως λόγον (διά-, αντί- λογο) που διεξάγει η ψυχή μόνη με τον εαυτό της (Λόγον όν αυτή προς αυτήν η ψυχή διεξέρχεται περί ων σκοπή, 189ε), όπου εν τέλει με τη κρίση και με τον διάλογο αυτό με τον εαυτό μας εκμαιεύουμε οριστικά στις εσωτερικές μας απορίες οι οποίες βρίσκουν λύση αφ' εαυτών. Όσον αφορά στη σκέψη ή εσωτερική ομιλία, η μελέτη της ξεκίνησε από τον Αριστοτέλη και συνεχίστηκε στα πλαίσια της φιλοσοφίας (Ζέρβας, 1998). Οι προσωκρατικοί φιλόσοφοι θεωρούνται ως οι παλαιότεροι της λογικής σκέψης στο δυτικό πολιτισμό (Reardon, 1993). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η «ψυχή» είναι αυτή που κινεί το σώμα. Η αρχαιότερη αναφορά στην χρήση της σκέψης για την αθλητική απόδοση γίνεται στον Όμηρο, στους επιτάφιους αγώνες που διοργάνωσε ο Αχιλλέας προς τιμήν του Πατρόκλου. Στο απόσπασμα αυτό, ο Νέστορας συμβουλεύει τον Αντίλοχο πως να χρησιμοποιήσει σωστά τη σκέψη του για να νικήσει τον Μενέλαο, λέγοντας του: «Με το νου ένας ξυλοκόπος κόβει τα ξύλα και όχι με τη δύναμη. Με το νου ο καπετάνιος κυβερνάει το καράβι μέσα στην άγρια νύχτα. Με το νου ο ένας ηνίοχος περνάει τον άλλον ηνίοχο στην αρματοδρομία» (Ζέρβας, 1998). Ο Επίκτητος έγραψε ότι «Οι άντρες δεν επηρεάζονται από τις καταστάσεις, αλλά από τον τρόπο που τις αντιλαμβάνονται». Ιστορικά, η επίγνωση της σημασίας της εσωτερικής ομιλίας με τον εαυτό μας για τον καθορισμό της

συμπεριφοράς και της συναισθηματικής κατάστασης αναφέρεται και από τους στωικούς φιλοσόφους (Reardon, 1993).

Σε γενικά πλαίσια, η ιστορία της σκέψης κυρίως έχει σχετιστεί με την ομιλία. Η ερώτηση έγκειται στο αν αυτοί οι δυο όροι μοιάζουν ή όχι. Η διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ ερευνητών ή σχολών καταλήγει σε δυο προσεγγίσεις: α) η σκέψη και η ομιλία είναι πανομοιότυπες έννοιες, και για το λόγο αυτό η σκέψη στην ουσία είναι η ομιλία χωρίς τον ήχο, και β) η σκέψη και η ομιλία δε σχετίζονται, δηλαδή η σκέψη υπάρχει ως κάτι το αυτοτελές και η ομιλία είναι απλά η «έκφραση» της σκέψης (Guerrero, 2005). Όπως αναφέρει ο Vygotsky (1986), στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η διαμάχη μεταξύ των εννοιών της σκέψης και της ομιλίας συνεχίστηκε από τους συμπεριφοριστές. Η πρώτη αναφορά του όρου εσωτερική ομιλία συναντάται σε ένα Γερμανό γλωσσολόγο που ανέφερε τον όρο «εσωτερική μορφή της ομιλίας» (Guerrero, 2005, σελ. 2). Εντούτοις, σύμφωνα με όλους τους ερευνητές και επιστήμονες στο χώρο της εσωτερικής ομιλίας, ο πρωτοπόρος στον τομέα αυτό είναι ο Vygotsky (1986). Οι προσεγγίσεις της αυτο-ομιλίας στο χώρο της ψυχολογίας είναι πολλές και ποικίλλουν ανάλογα με το στόχο της έρευνας αλλά και της επιστήμης. Υπάρχει η κοινωνικο-πολιτιστική προσέγγιση, η γνωστική και η πιο πρόσφατη προσέγγιση που ασχολείται με τις απεικονίσεις του εγκεφάλου και τον καθορισμό των περιοχών που ενεργοποιούνται κατά την αυτο-ομιλία (Guerrero, 2005).

Η ιστορία της εσωτερικής ομιλίας ή αυτο-ομιλίας, όπως αναφέρεται ανάλογα με την επιστήμη και την προσέγγιση, είναι μεγάλη και φυσικά δεν αποτελεί σκοπό αυτής της ανασκόπησης. Η ιστορική αυτή προσέγγιση της αυτο-ομιλίας στόχο είχε απλά να καταδείξει τη σημασία της αυτο-ομιλίας ως τομέα της επιστήμης από την εποχή της φιλοσοφίας ως και τις μέρες μας.

2. Η φυσιολογία της αυτο-ομιλίας

Ο ανθρώπινος νους ελέγχει τα μέρη του σώματος και δίνει εντολές, ώστε αυτά να εκτελέσουν κινήσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εκτέλεση κινήσεων αποτελεί το σώμα και τα μέρη αυτού, καθώς χωρίς τη συνεργασία τους δεν μπορεί να υπάρξει κίνηση. Γνωστικές λειτουργίες, όπως η σκέψη, είναι αυτές που καθοδηγούν την κινητοποίηση του σώματος (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Μια από τις βασικές ερωτήσεις των επιστημόνων είναι: «Γιατί ο εγκέφαλος χωρίζεται στο δεξί και αριστερό ημισφαίριο;» Πολλές έρευνες και διαμάχες επικρατούν

στη λεγόμενη «split – brain research» έρευνα διαχωρισμού του εγκεφάλου για τη διερεύνηση της αυτο-ομιλίας και την καταγραφή του σημείου ενεργοποίησής της στον εγκέφαλο (Morin, 2001).

Οι επιστήμονες πίστευαν για εκατοντάδες χρόνια, ότι το ένα ημισφαίριο αποτελεί τον καθρέφτη του άλλου και ότι απλά υπάρχουν, όπως έχουμε δυο μάτια και δυο αυτιά. Στα τέλη του 1950 με αρχές του 1960, νευροεπιστήμονες έκαναν τις πρώτες χειρουργικές επεμβάσεις σε επιληπτικούς ασθενείς αποκόβοντας το ένα ημισφαίριο από το άλλο. Οι πρώτες αυτές επεμβάσεις έδειξαν, ότι ενώ οι ασθενείς δεν είχαν καμιά διαφορά ούτε στην εξυπνάδα, ούτε στην προσωπικότητα, και ενώ σταμάτησαν οι επιληπτικές κρίσεις τους, παρατηρήθηκαν κάποιες άλλες αλλαγές στη συμπεριφορά τους. Οι ασθενείς δεν μπορούσαν να ονειρευτούν (έτσι τουλάχιστον πίστευαν) και παρουσίαζαν δυσκολίες στο να σχετίζουν το όνομα κάποιου με το πρόσωπό του (Morin, 2003). Αργότερα, μελέτες σε εργαστήρια έδειξαν, ότι ακόμη και όταν δεν υπάρχει σύνδεση των δυο ημισφαιρίων, ο άνθρωπος ονειρεύεται. Απλά το ένα ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την καταγραφή των ονείρων σε λέξεις και το άλλο για τη δραστηριοποίηση ή ενεργοποίηση των ονείρων. Ωστόσο, όταν δεν συνδέονται τα δυο ημισφαίρια, ο άνθρωπος νομίζει πως δεν ονειρεύεται. Σήμερα, με τα μέσα που έχουν οι επιστήμονες μπορούν να απεικονίσουν με λεπτομέρεια τον εγκέφαλο και τις λειτουργίες του. Μια από τις μεθόδους απεικόνισης του εγκεφάλου είναι η σάρωση Positron Emission Tomography - PET (τομογραφία εκπομπής ποζιτρονίων), με την οποία μπορούμε να διακρίνουμε περιοχές υψηλής και χαμηλής εγκεφαλικής δραστηριότητας (Morin, 2003). Οι επιστήμονες φανέρωσαν χρησιμοποιώντας εγκεφαλικές απεικονίσεις με εικονοσαρώσεις τομογράφου ποζιτρονίων (PET scan), πως ο εσωτερικός διάλογος βρίσκεται στην αριστερή προσθοπίσθια έλικα του εγκεφάλου (περιοχή Broca) (McGuire et al. 1996).

3. Ορισμοί της αυτο-ομιλίας στην αθλητική βιβλιογραφία

Ο Hardy (2006) και παλαιότερα (Hardy et al., 2001) τόνισε, ότι η κατανόηση των μηχανισμών και λειτουργιών της αυτο-ομιλίας θα μας βοηθήσει να διερευνήσουμε και να προσδιορίσουμε τη θεωρητική βάση του φαινομένου. Οι Hardy et al. (2001) προχώρησαν σε συλλογή δεδομένων από αθλητές πανεπιστημίου για να εξετάσουν 4 βασικά ερωτήματα: Πού, πότε, τι και γιατί οι αθλητές χρησιμοποιούν την αυτο-ομιλία. Τα ερωτήματα αφορούσαν το χώρο χρήσης, τη χρονική στιγμή, το περιεχόμενο καθώς και τους λόγους χρήσης της αυτο-ομιλίας αντίστοιχα. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν,

πως οι αθλητές χρησιμοποιούν την αυτο-ομιλία, κυρίως κατά τη διάρκεια εκτέλεσης δεξιοτήτων, και κατά συνέπεια στους αθλητικούς χώρους. Συγκεκριμένα, ως προς το περιεχόμενο προέκυψαν 4 κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται: α) στην ποιότητα της δήλωσης (θετική και αρνητική αυτο-ομιλία), β) στη μορφή (χρήση σύντομων φράσεων), γ) στο πρόσωπο προς το οποίο γίνεται η δήλωση (πρώτο και δεύτερο πρόσωπο), και δ) στην καθοδήγηση που παρέχει η δήλωση (ειδική ή γενική). Τέλος, ως προς το σκοπό της χρησιμότητάς της, την διακρίνουμε σε: α) γνωστικούς λόγους (γνωστική καθοδήγηση και γενικότερη καθοδήγηση), και β) λόγους παρακίνησης. Τα περιγραφικά αυτά δεδομένα και τα πειράματα των Theodorakis et al. (2000) αποτέλεσαν τη βάση για τη διατύπωση της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό.

Στη βιβλιογραφία της αθλητικής ψυχολογίας υπάρχουν αρκετοί ορισμοί και περιγραφές για τον όρο της αυτο-ομιλίας. Παρακάτω συνοψίζονται οι κυριότεροι από αυτούς. Σε έναν από τους πρώτους αλλά πιο πλήρεις ορισμούς της αυτο-ομιλίας, οι Hackfort και Schwenkmezger (1993) όρισαν την αυτο-ομιλία ως «εσωτερικό διάλογο, στον οποίο τα άτομα μεταφράζουν συναισθήματα και αντιλήψεις, ρυθμίζουν και αλλάζουν τις εκτιμήσεις και τα πιστεύω τους και δίνουν στον εαυτό τους οδηγίες και ενίσχυση» (σελ. 355). Ο Reardon (1993) όρισε την αυτο-ομιλία ως τη συνομιλία με τον εαυτό μας, η οποία περιγράφεται ως μια νοητική δραστηριότητα, γνωστή ως σκέψη, και αποτελεί ένα από τα περιεχόμενα της συνείδησης. Ο Moran (1996) όρισε την αυτο-ομιλία επίσης ως εσωτερική συνομιλία των αθλητών με τον εαυτό τους, που γίνεται τόσο στην προπόνηση όσο και τον αγώνα. Ο Anderson (1997) δήλωσε ότι η αυτο-ομιλία είναι αυτά που λένε στον εαυτό τους όσοι μαθαίνουν κάποια δεξιότητα με στόχο να σκέφτονται με περισσότερη λεπτομέρεια την απόδοσή τους και να κατευθύνουν τις ενέργειές τους με βάση αυτά που εκλαμβάνουν από την απόδοση. Οι Theodorakis et al. (2001, σελ. 310) ανέφεραν, ότι η αυτο-ομιλία μπορεί να εκφραστεί με λεκτική αλλά και με μη λεκτική μορφή σαν χαμόγελο ή κοιτάζοντας βλοσυρά (Chroni, 1997). Ο Θεοδωράκης (2005) για πρώτη φορά έκανε αναφορά και πρότεινε τον όρο «αυτο-ομιλία» αντί του «αυτοδιαλόγου» για την ελληνική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε ότι οι σκέψεις με τον εαυτό που γίνονται σιωπηλά ή φωναχτά, είτε κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης είτε πριν ή και μετά, ονομάζονται αυτοδιάλογος ή αυτο-ομιλία. Οι Zinsser, Bunker και Williams (2006) ανέφεραν, ότι η αυτο-ομιλία συμβαίνει οποιαδήποτε στιγμή κάποιο άτομο σκέφτεται κάτι και αποτελεί το κλειδί για τον έλεγχο των σκέψεων του. Τέλος, ο Hardy (2006) στην προσπάθειά του να δώσει έναν πιο ολοκληρωμένο ορισμό διατύπωσε την αυτο-ομιλία ως: «α) εκφράσεις ή δηλώσεις που

απευθύνονται στον εαυτό μας, β) πολυδιάστατη από τη φύση της, γ) έχοντας ερμηνευτικά στοιχεία που σχετίζονται με το περιεχόμενο των δηλώσεων που λέγονται, δ) δυναμική, και ε) επιτελεί τουλάχιστον για τον αθλητή δυο λειτουργίες: καθοδηγητική και παρακινητική» (σελ. 84). Ο τελευταίος ορισμός φαίνεται να είναι πιο σφαιρικός και να προσεγγίζει με μεγαλύτερη σαφήνεια την θεωρητική προσέγγιση του θέματος.

4. Θεωρίες σχετικές με την αυτο-ομιλία στον αθλητισμό

Ο Hardy (2006) στην ανασκόπηση του τόνισε την απουσία θεωρητικής βάσης για την κατανόηση του φαινομένου της αυτο-ομιλίας και παρουσίασε κάποιες θεωρίες που ενδέχεται να τεθούν ταγοί στην εξέτασή της. Στην αθλητική ψυχολογία η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1977) και τα είδη προσοχής (Nideffer, 1993) έχουν μελετηθεί πειραματικά από τους ερευνητές ως οι πιο πιθανές θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου.

Ο Mahoney (1979) ισχυρίστηκε από τους πρώτους ότι η αυτο-ομιλία αποτελεί μια από τις γνωστικές στρατηγικές, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των αθλητών. Σύμφωνα με τον Bandura (1977), η αυτοαποτελεσματικότητα δύναται να επηρεαστεί από τη λεκτική πειθώ, που προέρχεται από τους άλλους αλλά και από τον εαυτό μας, με τη μορφή της αυτο-ομιλίας.

Η επίδραση της αυτο-ομιλίας στην αυτοαποτελεσματικότητα εξετάστηκε πρώτα από τους Hardy, Hall, Gibbs, και Greensdale (2005). Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η αυτο-ομιλία σχετιζόταν μέτρια με την αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπλέον, ανέφεραν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σχετιζόταν θετικά με την απόδοση, ενώ η αυτο-ομιλία δεν σχετιζόταν με την απόδοση.

Σε μια άλλη έρευνα, οι Cumming, Nordin, Horton, και Reynolds, (2006), εξέτασαν την επίδραση της νοερής απεικόνισης και της αυτο-ομιλίας στην απόδοση και την αυτο-αποτελεσματικότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας παρέμειναν σταθερά, όμως παρουσιάστηκε βελτίωση στην απόδοση.

Τέλος, οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Goltsios, και Theodorakis (2008) μέσω ενός παρεμβατικού προγράμματος διαπίστωσαν, ότι η χρήση της αυτο-ομιλίας βελτίωσε και την αυτοαποτελεσματικότητα αλλά και την απόδοση αθλητών αντισφαίρισης. Η αύξηση στην αυτοαποτελεσματικότητα συνδέθηκε με την αύξηση στην απόδοση, κάτι που ενισχύει την άποψη, ότι η αύξηση στην

αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας από τους μηχανισμούς που μπορεί να εξηγήσει την επίδραση της αυτο-ομιλίας στην απόδοση.

Η Landin (1994) και οι Landin και Hebert (1999) εκτιμούν ότι η επίδραση της αυτο-ομιλίας μπορεί να οφείλεται στην κατεύθυνση της προσοχής. Ο Nideffer (1993) πρότεινε ότι τα είδη προσοχής περιλαμβάνουν 2 διαστάσεις: Η πρώτη διάσταση στο πλάτος της προσοχής και κυμαίνεται από στενή σε πλατιά, ενώ η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στην κατεύθυνση της προσοχής, που χωρίζεται σε εσωτερική (π.χ. σκέψεις και συναισθήματα) και εξωτερική (π.χ. το εξωτερικό περιβάλλον). Οι Hatzigeorgiadis et al. (2004) ανέφεραν μείωση των γνωστικών παρεμβολών με τη χρήση της αυτο-ομιλίας, κατευθύνοντας την προσοχή των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της απόδοσης στην πειραματική ομάδα που χρησιμοποιούσε την τεχνική της αυτο-ομιλίας, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που δεν χρησιμοποιούσε τίποτα.

5. Μηχανισμοί και λειτουργίες της αυτο-ομιλίας

Μια από τις πρώτες αναφορές για τις λειτουργίες της αυτο-ομιλίας αναφέρονται από τον Gallway (1974) για το άθλημα της αντισφαίρισης. Ο συγγραφέας αναφέρει ότι οι αθλητές χρησιμοποιούν την αυτο-ομιλία για να αυξήσουν την παρακίνησή τους.

Πολλές είναι οι αναφορές για τις λειτουργίες και τους μηχανισμούς της αυτο-ομιλίας. Οι Zinnser et al. (2006) δήλωσαν, ότι η αυτο-ομιλία μπορεί να βελτιώσει την απόδοση αυξάνοντας την τεχνική, βελτιώνοντας την αυτοπεποίθηση, τη συγκέντρωση και την αυτοαποτελεσματικότητα, αποφεύγοντας κακές συνήθειες και ελέγχοντας την προσπάθεια. Αναφορικά με τη συγκέντρωση, ο Nideffer (1993), όπως αναφέρθηκε και στις θεωρίες που σχετίζονται με την αυτο-ομιλία, πρότεινε, ότι μπορεί να στρέψει την προσοχή σε συγκεκριμένα ερεθίσματα τα οποία σχετίζονται άμεσα με την απόδοση των αθλητών. Την ίδια άποψη παρουσιάζουν και οι Weinberg και Gould (2003) υποστηρίζοντας, ότι οι αθλητές και οι αθλήτριες χρησιμοποιούν την αυτο-ομιλία για την εκμάθηση κάποιας δεξιότητας και για την κατεύθυνση της προσοχής. Με αυτόν τον τρόπο, οι αθλητές παραμένουν συγκεντρωμένοι, δεν αποσπάται η προσοχή τους κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα, και συγκεντρώνονται στο παρόν (Gould, Eklund, & Jackson, 1992; Landin & Herbert, 1999). Πρακτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αυτο-ομιλία γενικότερα λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ κάποιας κατάστασης και της αντίδρασης που δημιουργείται μετά από την αυτο-ομιλία. Για παράδειγμα, αν θεωρήσουμε ως κατάσταση ένα χαμένο σημαντικό σερβίς στην

αντισφαίριση, η αυτο-ομιλία (αντίληψη) μπορεί να έχει την εξής μορφή: δεν πειράζει, συγκεντρώσου. Ενώ η αντίδραση (σωματική, συμπεριφορική, συναισθηματική) μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη συγκέντρωση και την εμπύχωση του αθλητή ή της αθλήτριας. Για παράδειγμα, ένας αθλητής της αντισφαίρισης, για να παραμείνει στο παρόν και τον πόντο που παίζεται, θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει την φράση: «παίξε τον πόντο». Έτσι, δεν σκέφτεται τον προηγούμενο χαμένο πόντο: «ήταν πολύ εύκολος ο πόντος που έχασα», αλλά και δεν συγκεντρώνεται στο μέλλον: «αν χάσω τον πόντο θα χάσω το παιχνίδι». Άλλες χρήσεις της αυτο-ομιλίας έχουν να κάνουν, με την παρακίνηση και ενθάρρυνση του εαυτού τους (Van Raalte et al., 1995), καθώς και να παρατείνουν την προσπάθειά τους (Theodorakis et al., 2000). Μια άλλη από τις λειτουργίες της αυτο-ομιλίας έχει να κάνει με την αυτοματοποίηση της κίνησης. Οι αθλητές ή οι αθλήτριες χρησιμοποιούν την αυτο-ομιλία για να αλλάξουν μια κακή συνήθεια, χρησιμοποιώντας κάποια συγκεκριμένη λέξη-κλειδί που θα τους βοηθήσει στο να αυτοματοποιήσουν κάποια κίνησή τους (Landin & Hebert, 1999). Άλλες χρήσεις της αυτο-ομιλίας έχουν να κάνουν με τον έλεγχο των επιπέδων διέγερσης και τη βελτίωση της ψυχολογικής προετοιμασίας (Weinberg & Gould, 2003). Οι Zinnser et al. (2006) μαζί με όλες τις προαναφερόμενες λειτουργίες της αυτο-ομιλίας ανέφεραν επίσης, ότι η αυτο-ομιλία μπορεί να αλλάξει τη διάθεση και τα συναισθήματα, να ελέγξει την προσπάθεια και να διατηρήσει την ενέργεια των αθλητών και αθλητριών. Για παράδειγμα, η αυτο-ομιλία μπορεί να μειώσει το θυμό ή την υπερδιέγερση σε αθλήματα που χρειάζονται χαμηλά επίπεδα διέγερσης ή να αυξήσει την ενέργεια σε αθλήματα που χρειάζονται υψηλά επίπεδα διέγερσης. Σε μια έρευνα των Hanton και Jones (1999) σε κολυμβητές, οι οποίοι αντιλαμβάνονταν το προαγωνιστικό άγχος ως αρνητικό χαρακτηριστικό, η χρήση της αυτο-ομιλίας για τη μετατροπή της αντίληψης αυτής σε θετική είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της απόδοσής τους. Πιο συγκεκριμένα, έμαθαν ότι συγκεκριμένα επίπεδα προαγωνιστικού άγχους είναι δυνατόν να έχουν θετική επίδραση στον αγώνα, επειδή μπορούν να βοηθήσουν τους αθλητές στη βελτίωση της παρακίνησής τους, στα επίπεδα διέγερσης και στην καλή ψυχολογική - σωματική κατάσταση.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω θεωρήσεις, οι Hatzigeorgiadis et al. (2004) ήταν οι πρώτοι που εξέτασαν πειραματικά μια από τις παραπάνω λειτουργίες της αυτο-ομιλίας, αυτή της προσοχής. Ειδικότερα, εξέτασαν: α) την αποτελεσματικότητα διαφορετικών μορφών αυτο-ομιλίας σε δραστηριότητες με διαφορετικές κινητικές απαιτήσεις και β) αν κατά τη χρήση της αυτο-ομιλίας θα υπήρχε μείωση των γνωστικών

παρεμβολών με αποτέλεσμα αύξηση της προσοχής και βελτίωση της απόδοσης των συμμετεχόντων. Στο πείραμα έλαβαν μέρος 60 φοιτητές του μαθήματος κολύμβησης, οι οποίοι δεν είχαν κάποια εμπειρία στην υδατοσφαίριση. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν 2 δεξιότητες και οι φοιτητές χωρίστηκαν σε 3 ομάδες. Η πρώτη δεξιότητα αφορούσε τη ρίψη μπάλας υδατοσφαίρισης σε στόχο, η οποία θεωρήθηκε λεπτή δεξιότητα, ενώ η δεύτερη, θεωρήθηκε αδρή δεξιότητα και αφορούσε τη ρίψη μπάλας υδατοσφαίρισης στη μεγαλύτερη δυνατή απόσταση. Από τις 3 ομάδες, στις οποίες χωρίστηκαν οι συμμετέχοντες, οι 2 ήταν πειραματικές και η τρίτη αποτελούσε την ομάδα ελέγχου. Από τις πειραματικές ομάδες, μια ομάδα χρησιμοποιούσε αυτο-ομιλία καθοδήγησης, ενώ η άλλη αυτο-ομιλία παρακίνησης. Στην έρευνα βρέθηκε, ότι η ομάδα καθοδήγησης παρουσίασε μεγαλύτερη βελτίωση από την ομάδα παρακίνησης στη λεπτή δεξιότητα. Αντίθετα, η ομάδα παρακίνησης βελτιώθηκε περισσότερο από την ομάδα καθοδήγησης στην αδρή δεξιότητα. Και στις δύο δεξιότητες δεν παρουσιάστηκε βελτίωση στην απόδοση όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου. Το σημαντικότερο όμως στοιχείο της παρούσας έρευνας ήταν, ότι οι συμμετέχοντες μείωσαν τις γνωστικές παρεμβολές μετά από την χρήση της αυτο-ομιλίας καθοδήγησης και παρακίνησης, σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, βοηθώντας τους να συγκεντρωθούν.

Οι Theodorakis, Hatzigeorgiadis, και Chroni (2008) και Hatzigeorgiadis (2006), στηριζόμενοι στην προηγούμενη βιβλιογραφία, ανέπτυξαν το ερωτηματολόγιο Functions of Self-Talk Questionnaire (Κλίμακα Λειτουργιών Αυτο-ομιλίας). Οι ερευνητές βρήκαν, ότι η αυτο-ομιλία μπορεί να έχει επίδραση στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, στη βελτίωση της αυτοσυγκέντρωσης, στη ρύθμιση της προσπάθειας, στον έλεγχο του άγχους, και στην ενεργοποίηση της αυτόματης εκτέλεσης. Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου οι συγγραφείς ακολούθησαν 3 στάδια. Στο πρώτο στάδιο, θεωρητικά βασιζόμενο, εμπειρικά και ακατέργαστα δεδομένα από αθλητές, δημιούργησαν ένα ερωτηματολόγιο από 45 θέματα. Στο δεύτερο στάδιο, μετά από μια σειρά διερευνητικών παραγοντικών αναλύσεων, μειώθηκε ο αριθμός των θεμάτων σε 25. Τέλος, στο τρίτο στάδιο, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε νέο δείγμα αθλητών και εξετάστηκε η δομή του μέσω επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Οι ερευνητές κατέληξαν, ότι αν και το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, εντούτοις τα δεδομένα είναι προκαταρκτικά και περαιτέρω έρευνα θα βοηθούσε στη διερεύνηση των λειτουργιών του αυτοδιαλόγου.

Σε ένα πρόσφατο πείραμα, οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos, και Theodorakis (2007) εξέτασαν αν διαφορετικές μορφές αυτο-ομιλίας επιτελούν διαφορετικές

λειτουργίες. Είκοσι μια φοιτήτριες έλαβαν μέρος στο πείραμα, οι οποίες εξετάστηκαν δυο φορές, μια στην αρχή και μια μετά από ένα πρόγραμμα παρέμβασης στην πισίνα, σε μια λεπτή δεξιότητα στην υδατοσφαίριση. Μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα, οι συμμετέχουσες χρησιμοποίησαν κατά την πειραματική εκτέλεση λέξεις-κλειδιά, που είχαν να κάνουν με κατεύθυνση της προσοχής και έλεγχο του άγχους. Επίσης, συμπλήρωσαν και το ερωτηματολόγιο που προαναφέρθηκε σχετικά με τις λειτουργίες της αυτο-ομιλίας (Hatzigeorgiadis et al., 2007). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η λέξη-κλειδί που είχε να κάνει με τον έλεγχο του άγχους είχε μεγαλύτερη επίδραση στον έλεγχο του άγχους από την λέξη-κλειδί που είχε να κάνει με τον έλεγχο της προσοχής, ενώ δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των λέξεων της αυτο-ομιλίας για τις λειτουργίες της προσοχής, της προσπάθειας, της αυτοπεποίθησης, και της αυτόματης εκτέλεσης. Τέλος, και οι δυο λέξεις-κλειδιά έδειξαν, ότι η αυτο-ομιλία έχει μεγαλύτερη επίδραση στον έλεγχο της συγκέντρωσης. Οι ερευνητές κατέληξαν, ότι διαφορετικές μορφές αυτο-ομιλίας (π.χ. παρακίνησης και καθοδήγησης) μπορεί να επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες.

Πρόσφατα, στη διερεύνηση των λειτουργιών της αυτο-ομιλίας, οι Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Boubaki, και Theodorakis (2009) εξέτασαν αν η επίδραση στην απόδοση ενός προγράμματος παρέμβασης αυτο-ομιλίας οφείλεται σε αλλαγές στα επίπεδα της αυτοπεποίθησης και του άγχους. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 72 νεαροί αθλητές και αθλήτριες αγωνιστικής αντισφαίρισης. Γενικά βρέθηκε, ότι η αυτο-ομιλία είχε θετική επίδραση στην απόδοση, βελτίωσε την αυτοπεποίθηση και μείωσε το γνωστικό άγχος. Επίσης βρέθηκε, ότι οι αλλαγές στην απόδοση σχετίζονταν με την αύξηση των επιπέδων της αυτοπεποίθησης.

Τέλος, σε ένα άλλο πείραμα οι Hatzigeorgiadis et al. (2008) εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης αυτο-ομιλίας στην αυτο-αποτελεσματικότητα νεαρών αθλητών και αθλητριών αντισφαίρισης. Επιπλέον, εξετάστηκε αν η αύξηση των επιπέδων αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να θεωρηθεί ως μια από τις λειτουργίες που βοηθούν στη βελτίωση της απόδοσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η χρήση της αυτο-ομιλίας βελτίωσε τόσο την απόδοση όσο και την αυτο-αποτελεσματικότητα. Επίσης βρέθηκε, ότι η αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας σχετίζονταν με την αύξηση της απόδοσης, υποστηρίζοντας, ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας από τους μηχανισμούς της αυτο-ομιλίας μέσω του οποίου βελτιώνεται η απόδοση των αθλητών και αθλητριών.

6. Θετική και αρνητική αυτο-ομιλία

Μια από τις πρώτες προσεγγίσεις του φαινομένου της αυτο-ομιλίας με σκοπό την εξέτασή του, ήταν η διάκρισή της σε θετική και αρνητική. Σε γενικό πλαίσιο, όσον αφορά στο ποια από τις δυο μορφές θεωρείται αποτελεσματικότερη στην απόδοση των αθλητών και αθλητριών, η πλειονότητα των ερευνών υποστηρίζουν ότι η θετική αυτο-ομιλία μπορεί να επηρεάσει θετικά την απόδοση των αθλητών, ενώ η αρνητική μπορεί να μειώσει την απόδοσή τους (Williams et al., 2006). Σε μια από τις πρώτες μελέτες στο τομέα της αυτο-ομιλίας, οι Kirschenbaum et al. (1982) παρατήρησαν, ότι οι παίκτες του bowling, που έκαναν χρήση αρνητικής αυτο-ομιλίας είχαν μειωμένη απόδοση. Αργότερα, οι Weinberg, Smith, Jackson και Gould (1984) βρήκαν, ότι η θετική αυτο-ομιλία αποτέλεσε μια επιτυχημένη στρατηγική για τη βελτίωση της αντοχής των αθλητών.

Άλλες έρευνες σχετικές με τη χρήση θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας σε διάφορες δραστηριότητες, έδειξαν πως η επίδραση της θετικής αυτο-ομιλίας μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την απόδοση των αθλητών. Σε μια περιπτώσιολογική μελέτη στο πατιναζ, η θετική αυτο-ομιλία βελτίωσε την απόδοση κατά τη διάρκεια του αγώνα (Ming & Martin, 1996). Σε άλλες, οι Van Raalte et al. (1995) και οι Dargrou et al. (1992) βρήκαν ότι στη στόχευση με βελάκια τα άτομα που χρησιμοποιούσαν θετική αυτο-ομιλία είχαν καλύτερη απόδοση εν σχέσει με τα άτομα που χρησιμοποιούσαν αρνητική αυτο-ομιλία.

Σε μια σειρά από δυο μελέτες, οι Van Raalte et al. (1994) διεξήγαγαν μια έρευνα με σκοπό την παρακολούθηση της εξωτερικής αυτο-ομιλίας και των χειρονομιών που χρησιμοποιούσαν νεαροί παίκτες στην αντισφαίριση, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα καταγραφής εξωτερικής αυτο-ομιλίας και χειρονομιών, που την ονόμασαν Gestures Rating Scale - STAGRS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νικητές σκέφτονταν λιγότερο αρνητικά και έκαναν λιγότερες χειρονομίες από τους ηττημένους. Οι παίκτες που χρησιμοποιούσαν αρνητική αυτο-ομιλία έχαναν πόντους και είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να χάσουν το σετ.

Οι Van Raalte, Cornelius, Brewer και Hatten (2000) διερεύνησαν την επίδραση που έχει η αυτο-ομιλία στην αγωνιστική αντισφαίριση κατηγορίας αντρών. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι άντρες χρησιμοποιούσαν σε μεγάλο βαθμό εξωτερική αυτο-ομιλία και χειρονομίες κατά την διάρκεια των αγώνων. Οι περισσότεροι παίκτες χρησιμοποιούσαν αυτο-ομιλία με τη μορφή τεχνικής οδηγίας, ενώ όλοι έκαναν χρήση αρνητικής και θετικής αυτο-ομιλίας. Και σε αυτήν την έρευνα, όπως και στην

προηγούμενη με νεαρούς παίκτες, η χρήση της αρνητικής αυτο-ομιλίας ήταν μεγάλη. Σε αντίθεση όμως με τα αποτελέσματα της έρευνας σε νεαρούς παίκτες (Van Raalte et al., 1994), η χρήση εδώ της αρνητικής αυτο-ομιλίας δε σχετίστηκε με την ήττα. Είναι πιθανό λοιπόν ότι οι άντρες, μέσα από την προπονητική και αγωνιστική εμπειρία που έχουν αποκτήσει, ελέγχουν καλύτερα τις επιδράσεις της αρνητικής αυτο-ομιλίας και των χειρονομιών που χρησιμοποιούν.

Σε πρόσφατη μελέτη, οι Peters και Williams (2006) σύγκριναν τη θετική και αρνητική αυτο-ομιλία μεταξύ Ασιατών και Ευρωπαίων Αμερικανών κατά τη διάρκεια της απόδοσης τους στη στόχευση με βελάκια, καθώς επίσης τη σχέση της αυτο-ομιλίας με την απόδοση και την επίδραση της θετικής και αρνητικής ανατροφοδότησης στην επιμονή στην προπόνηση (υπήρχε ένα 12 λεπτο διάστημα προπόνησης μετά τη θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση μετά από 2 σειρές των 20 βολών). Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι Ασιάτες είχαν περισσότερες αρνητικές σκέψεις από τους Ευρωπαίους και Αμερικανούς. Υπήρχε μια συσχέτιση της κακής απόδοσης με την αρνητική αυτο-ομιλία για τους Ευρωπαίους και Αμερικανούς και το αντίθετο για τους Ασιάτες (η αρνητική αυτο-ομιλία συσχετίστηκε με καλύτερη απόδοση). Τέλος, οι Ευρωπαίοι και οι Αμερικανοί είχαν μεγαλύτερα επίπεδα επιμονής μετά από θετική ανατροφοδότηση από ότι οι Ασιάτες (δεν επηρεάστηκαν από τη μορφή της ανατροφοδότησης).

Εκτός από τη θετική επίδραση στην απόδοση, η θετική αυτο-ομιλία έχει αναφερθεί ότι μπορεί να βοηθήσει τους αθλητές να παραμείνουν εστιασμένοι στο παρόν, να μην σκέφτονται προηγούμενα λάθη και να μην ασχολούνται με το μέλλον. Επίσης, ότι μπορεί να μειώσει το άγχος, να αυξήσει την προσπάθεια, την αυτοπεποίθηση, να ελέγξει την προσοχή, να ρυθμίσει τη διέγερση και να βοηθήσει στην αποκατάσταση από τραυματισμούς (Finn, 1985; Weinberg, 1988; Hardy et al., 1996). Αντίθετα, η αρνητική αυτο-ομιλία μπορεί να αποσπάσει την προσοχή των αθλητών, να προκαλέσει μειωμένη απόδοση και άγχος (Weinberg, 1988). Η αρνητική αυτο-ομιλία έχει σχετιστεί επίσης με σκέψεις αποτυχίας και αμφιβολιών, υπερβολική ανάλυση των καταστάσεων και σκέψεις που μπορούν να προκαλέσουν μείωση της απόδοσης (Zinnser et al., 2006).

Εντούτοις, υπάρχουν έρευνες των οποίων τα αποτελέσματά τους έδειξαν αρνητικές επιπτώσεις ή και καμία επίπτωση, δηλαδή ούτε θετική αλλά ούτε και αρνητική από τη χρήση της αυτο-ομιλίας. Για παράδειγμα, οι Dagrou, Gauvin και Halliwell (1991) ισχυρίστηκαν ότι οι Ivory Coast αθλητές δεν διέφεραν στην αυτο-ομιλία κατά τη διάρκεια των καλύτερων αλλά και χειρότερων αγώνων. Επίσης, η αυτο-

ομιλία βρέθηκε να μη βοηθάει την απόδοση στο καλλιτεχνικό πατινάζ (Palmer, 1992). Συνολικά όμως μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι οι περισσότερες μελέτες έχουν βρει ότι η θετική αυτο-ομιλία μπορεί να είναι αποτελεσματική ως ψυχολογική τεχνική, ενώ η αρνητική μπορεί να μειώσει την απόδοση των αθλητών. Ο Θεοδωράκης (2005) στην ανασκόπησή του σχετικά με τη θετική αυτο-ομιλία συμπεραίνει, ότι οι προπονητές θα πρέπει να διδάσκουν τεχνικές αυτο-ρύθμισης, όπως είναι η αυτο-ομιλία, στην εκμάθηση γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων, στον έλεγχο του στρες, στη ρύθμιση της κατάλληλης ψυχικής διάθεσης και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Γενικότερα, η αυτο-ομιλία είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα τεχνική αυτο-ρύθμισης η οποία μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική δεξιότητα ζωής.

7. Αυτο-ομιλία παρακίνησης και καθοδήγησης

Οι Theodorakis et al. (2000) ήταν οι πρώτοι ερευνητές που διαχώρισαν την αυτο-ομιλία σε δύο κατηγορίες: α) παρακίνησης και β) καθοδήγησης. Σε μια σειρά από πειράματα που διεξήγαγαν συμπέραναν, ότι διαφορετικές μορφές αυτο-ομιλίας ταιριάζουν σε διαφορετικές δεξιότητες. Εντούτοις, τα πειράματα με αυτο-ομιλία καθοδήγησης, που στόχο είχαν τη βελτίωση της απόδοσης, είχαν αρχίσει πολύ νωρίτερα. Ο Ziegler (1987), εξέτασε τις επιδράσεις της αυτο-ομιλίας με μορφή καθοδήγησης, στον εστιασμό της προσοχής στο forehand και backhand σε αρχάριους παίκτες αντισφαίρισης. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να αναπαράγουν τη λέξη «μπάλα» όταν έβλεπαν την μπάλα να εκτοξεύεται από το κανονάκι, τη λέξη «αναπήδηση» όταν η μπάλα προσγειωνόταν στο γήπεδο, και τέλος τη λέξη «χτύπα» όταν η μπάλα ερχόταν σε επαφή με τις χορδές της ρακέτας τους. Όλες οι πειραματικές ομάδες έδειξαν βελτίωση της τάξεως του 45% από τις αρχικές συνθήκες του πειράματος. Οι Mallett και Hanrahan (1997) θέλησαν να εξετάσουν κατά πόσο η αυτο-ομιλία με μορφή καθοδήγησης μπορεί να επηρεάσει την απόδοση αθλητών δρόμου ταχύτητας 100 μέτρων. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν από τα 0-30μ. «σπρώξε», από τα 30-60μ. «φτέρνα», και τέλος από τα 60-100μ. «επίθεση». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα (οι αθλητές χρησιμοποιούσαν λέξεις-κλειδιά) βελτίωσε σημαντικά την απόδοσή της σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που δεν χρησιμοποιούσε τίποτα. Οι Theodorakis et al. (2000) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα δυο διαφορετικών μορφών αυτο-ομιλίας σε 4 διαφορετικές δεξιότητες. Τα είδη της αυτο-ομιλίας που εξετάστηκαν ήταν με τη μορφή παρακίνησης και τη μορφή καθοδήγησης. Οι δεξιότητες που μετρήθηκαν ήταν η πάσα στο

ποδόσφαιρο, το σέρβις στην αντιπέραση, ένα τεστ κοιλιακών, και η έκταση του γονάτου στο ισοκινητικό δυναμόμετρο. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι στις δυο πρώτες δεξιότητες (πάσα, σέρβις) τα άτομα που χρησιμοποίησαν αυτο-ομιλία με τη μορφή καθοδήγησης βελτίωσαν σημαντικά την απόδοσή τους, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου και με τα άτομα που χρησιμοποίησαν αυτο-ομιλία με τη μορφή παρακίνησης. Οι μετρήσεις στο τεστ κοιλιακών δεν παρουσίασαν καμιά σημαντική διαφορά μεταξύ των 3 ερευνητικών ομάδων, ενώ στην έκταση γονάτου υπήρξε σημαντική βελτίωση των ομάδων παρέμβασης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Από τα αποτελέσματα οι ερευνητές συμπέραναν, ότι αυτο-ομιλία με τη μορφή καθοδήγησης είναι αποτελεσματικότερη σε δεξιότητες που απαιτούν συναρμοστικές ικανότητες, ενώ σε δεξιότητες που απαιτείται δύναμη και αντοχή και οι δυο μορφές αυτο-ομιλίας συντελούν στη βελτίωση της απόδοσης. Σε μια άλλη έρευνα, οι Theodorakis et al. (2001) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα δυο διαφορετικών λέξεων-κλειδιών στο σουτ στην καλαθοσφαίριση. Οι λέξεις που χρησιμοποιούσαν οι ομάδες ήταν «χαλαρά» για την πρώτη ομάδα, «γρήγορα» για τη δεύτερη, ενώ στην ομάδα ελέγχου δε δόθηκε καμία οδηγία. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι μόνο η ομάδα που χρησιμοποίησε την λέξη «χαλαρά» βελτίωσε σημαντικά την απόδοσή της σε σύγκριση με τη δεύτερη ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου. Η οδηγία χαλαρά θεωρήθηκε πιο αποτελεσματική ωθώντας τους ερευνητές να συμπεράνουν, ότι ανάλογα με την δεξιότητα που εκτελείται θα πρέπει να χρησιμοποιούνται και οι ανάλογες λέξεις-κλειδιά. Οι Hatzigeorgiadis et al. (2004) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα της αυτο-ομιλίας παρακίνησης και καθοδήγησης σε δραστηριότητες με διαφορετικές κινητικές απαιτήσεις, (ρίψη της μπάλας υδατοσφαίρισης σε στόχο και ρίψη της μπάλας στη μεγαλύτερη δυνατή απόσταση). Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε 3 ομάδες, δυο πειραματικές και μια ομάδα ελέγχου. Η μια ομάδα χρησιμοποίησε αυτο-ομιλία καθοδήγησης και η άλλη αυτο-ομιλία παρακίνησης. Στην έρευνα βρέθηκε, ότι στη λεπτή δεξιότητα η ομάδα καθοδήγησης παρουσίασε μεγαλύτερη βελτίωση από την ομάδα παρακίνησης. Αντίθετα, στην αδρή δεξιότητα η ομάδα παρακίνησης βελτιώθηκε, ενώ η ομάδα καθοδήγησης δε βελτιώθηκε σημαντικά. Και στις δύο δεξιότητες δεν παρουσιάστηκε βελτίωση στην απόδοση για την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι για λεπτές κινητικές δεξιότητες και τα δυο είδη αυτο-ομιλίας είναι αποτελεσματικά, ενώ για αδρές δεξιότητες πιο αποτελεσματική είναι η αυτο-ομιλία παρακίνησης.

8. Προγράμματα παρέμβασης και αυτο-ομιλία

Εκτός από τις πειραματικές έρευνες για τη διερεύνηση της επίδρασης της αυτο-ομιλίας στην απόδοση, υπάρχουν αρκετές έρευνες που μαρτυρούν τα οφέλη της τεχνικής κατά την εφαρμογή της σε προγράμματα ψυχολογικών τεχνικών. Οι Rogerson και Hrycaiko (2002) εξέτασαν την επίδραση δυο ψυχολογικών τεχνικών, της χαλάρωσης και της αυτο-ομιλίας, στην απόδοση τερματοφυλάκων του χόκεϊ στο πάγο. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 5 τερματοφύλακες υψηλού επιπέδου. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση της απόδοσης (σώσιμο εστίας) των αθλητών. Οι Johnson, Hrycaiko, Johnson και Halas (2004) εξέτασαν την επίδραση της αυτο-ομιλίας στην απόδοση στο σουτ σε αθλήτριες ποδοσφαίρου. Στην έρευνα πήραν μέρος 4 αθλήτριες κάτω των 14 ετών. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι παίκτριες βελτίωσαν την απόδοσή τους στο σουτ στο ποδόσφαιρο. Επιπλέον βρέθηκε ότι οι συμμετέχουσες θεώρησαν την αυτο-ομιλία ένα σημαντικό συστατικό για τη βελτίωση της απόδοσης. Στην έρευνα των Thelwell και Greenlees (2003) συμμετείχαν 5 αθλητές τριάθλου. Η παρέμβαση περιελάμβανε την τεχνική της αυτο-ομιλίας, της νοερής απεικόνισης και της τεχνικής επίτευξης στόχων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η απόδοση όλων βελτιώθηκε, όλοι εμφανίστηκαν πιο ικανοποιημένοι και πιο ευχαριστημένοι και τα επίπεδα παρακίνησης ήταν υψηλά ακόμη και όταν οι συμμετέχοντες έφταναν στο μέγιστο της προσπάθειάς τους. Οι Thomas και Fogarty (1997) εξέτασαν την επίδραση της αυτο-ομιλίας και της νοερής απεικόνισης στην απόδοση αθλητών του γκολφ αρχάριου επιπέδου. Το πρόγραμμα περιλάμβανε 8-10 ώρες παρέμβαση σε χρονικό διάστημα 2 μηνών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά την παρέμβαση βελτιώθηκε η απόδοση των αθλητών μειώνοντας αισθητά τα λάθη τους στο γήπεδο. Οι Thelwell και Maynard (2003), αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα ενός πακέτου ψυχολογικών τεχνικών (αυτο-ομιλία, καθορισμός στόχων, νοερή απεικόνιση, έλεγχος διέγερσης και συγκέντρωση) στη βελτίωση της απόδοσης αθλητών κρίκετ. Οι συμμετέχοντες ήταν 16 επαγγελματίες αθλητές με μέσο όρο ηλικίας τα 20.9 έτη και αγωνιστικής εμπειρίας περίπου 11.6 έτη. Οι αθλητές χωρίστηκαν σε 2 ομάδες, την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα της παρέμβασης είχε διάρκεια 12 εβδομάδες και πραγματοποιούνταν μια φορά την εβδομάδα για 1 ώρα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι τεχνικές, συμπεριλαμβανομένου και της αυτο-ομιλίας, είχαν ευεργετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση της απόδοσης στο κρίκετ.

9. Η κοινωνική στήριξη στον αθλητισμό

Οι Shumaker και Brownell (1984) όρισαν την κοινωνική στήριξη ως την ανταλλαγή πόρων (π.χ. οικονομικών) μεταξύ τουλάχιστον δυο ατόμων, όπως γίνονται αντιληπτοί από τον πομπό και το δέκτη, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του δέκτη. Έρευνες έχουν δείξει, ότι η αποτελεσματική κοινωνική στήριξη αποτελεί βασικό στοιχείο της ποιότητας ζωής και μας βοηθάει να αντιμετωπίσουμε το στρες του σύγχρονου τρόπου ζωής (Hardy & Crace, 1991). Στον αθλητισμό, ενώ υπάρχουν ενδείξεις ότι η χρήση της κοινωνικής στήριξης από τους αθλητές αποτελεί μια χρήσιμη πηγή (Richman, Hardy, Rosenfeld, & Callanan, 1989), εντούτοις οι έρευνες έχουν εστιαστεί κυρίως στην αποκατάσταση από τραυματισμούς (για ανασκόπηση βλ. Brewer, 2001), στο είδος ηγεσίας (για ανασκόπηση βλ. Chelladurai, 1993), στην αντιμετώπιση του στρες (Crocker, 1992) και για βελτίωση της απόδοσης ύστερα από απότομη καμπή (Madden, Kirkby, & McDonald, 1989). Αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί και κλίμακες μέτρησης, οι οποίες όμως δε συγκλίνουν σ' έναν συγκεκριμένο ορισμό, όπως πολύ εύστοχα ανέφεραν οι Veiel και Baumann (1992b) «αν ρωτήσεις περίπου όλους τους ερευνητές στον τομέα, θα σου παρουσιάσουν έναν ορισμό της κοινωνικής στήριξης που θα πλησιάζει άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο την έννοιά της, αλλά το σίγουρο είναι, ότι θα είναι διαφορετικός από των άλλων συναδέλφων τους» (σελ. 3). Ανεξάρτητα λοιπόν από τα ευρήματα για τις επιδράσεις της κοινωνικής στήριξης στην υγεία, είναι πολύ λίγα αυτά που γνωρίζουμε σχετικά με τις επιδράσεις της κοινωνικής στήριξης στον αθλητισμό. Οι Rees, Ingledew, και Hardy (1999) εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ των διαστάσεων της κοινωνικής στήριξης και οκτώ παραγόντων που μπορεί να διαμορφώνουν την απόδοση στην αντισφαίριση, όπως η ανησυχία, η αποτελεσματική τακτική, το διπλό λάθος, η εκτέλεση ενός αποτελεσματικού πλάνου, η έλλειψη ηρεμίας, κ.α. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 144 παίκτες οι οποίοι συμπλήρωσαν μια κλίμακα μέτρησης παραγόντων απόδοσης μετά από αγώνα (ανησυχία, αποτελεσματική τακτική κ.λ.π). Πριν από τον αγώνα, οι παίκτες συμπλήρωσαν μια κλίμακα κοινωνικής στήριξης. Στα αποτελέσματά τους δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις των διαστάσεων της κοινωνικής στήριξης στη νίκη ή στην ήττα. Εντούτοις, οι επιδράσεις της κοινωνικής στήριξης ήταν προφανείς στους οκτώ παράγοντες της απόδοσης. Σε μια άλλη έρευνα οι Rees και Hardy (2000), λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία της κοινωνικής στήριξης, κατέληξαν ότι για να μπορέσουμε να διερευνήσουμε με ακρίβεια ερευνητικές υποθέσεις στον αθλητισμό, χρειαζόμαστε ένα όργανο αξιολόγησης που να μετράει συγκεκριμένες

εμπειρίες στον αθλητισμό. Ως εκ τούτου, προχώρησαν σε 10 συνεντεύξεις αθλητών υψηλού επιπέδου, ώστε να διαγνώσουν τις εμπειρίες τους πάνω στην κοινωνική στήριξη και πως την αντιλαμβάνονται. Οι διαστάσεις που καταγράφηκαν ήταν η συναισθηματική στήριξη, η στήριξη αυτοεκτίμησης, η πληροφοριακή στήριξη και η υλική στήριξη. Οι Rees, Hardy, Ingledew, και Evans (2000) εξέτασαν τη δομή της κλίμακας Social Support Survey (SSS) στον αθλητισμό χρησιμοποιώντας επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να εξετάσουν διαφορετικά μοντέλα με βάση τη δομή της κλίμακας. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν καλή προσαρμογή των δεδομένων στα μοντέλα που εξετάστηκαν. Οι συγγραφείς συμπέραναν, ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί με προσοχή στον αθλητισμό. Οι Rees και Hardy (2004) εξέτασαν τη δομή μιας κλίμακας με 4 παράγοντες (Rees & Hardy, 2000), ειδικά σχεδιασμένη ώστε να εξετάσουν τις κύριες επιδράσεις της κοινωνικής στήριξης αλλά και την αλληλεπίδραση του στρες με την κοινωνική στήριξη σε παράγοντες που έχουν να κάνουν με την απόδοση στην αντισφαίριση. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 130 παίκτες αντισφαίρισης. Τα αποτελέσματα έδειξαν καλή προσαρμογή των δεδομένων για την κλίμακα της κοινωνικής στήριξης. Επιπλέον, ιεραρχικές παλινδρομήσεις ρύθμισης (moderated hierarchical regressions) έδειξαν κύριες επιδράσεις αλλά και αλληλεπίδραση μεταξύ της κοινωνικής στήριξης με το στρες στους παράγοντες της απόδοσης. Πιο συγκεκριμένα οι κύριες επιδράσεις υποδήλωσαν ότι η κοινωνική στήριξη είχε θετική επιρροή στην απόδοση ανεξάρτητα από τα επίπεδα του στρες. Ενώ η αλληλεπίδραση έδειξε ότι, όταν το επίπεδο της κοινωνικής στήριξης ήταν υψηλό, προστάτεψε τους παίκτες του τένις από τις αρνητικές επιδράσεις του στρες που μπορεί να είχε στην απόδοση, ενώ σε αυτούς που δεν είχαν στρες, η κοινωνική στήριξη ήταν σχετικά ασήμαντη. Οι Rees, Hardy και Freeman (2007), σε δείγμα αθλητών του γκολφ υψηλού επιπέδου, εξέτασαν την κύρια αλλά και την αλληλεπίδραση μεταξύ της κοινωνικής στήριξης με το στρες στην απόδοση των αθλητών. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν, σε αντίθεση μ' αυτά του 2004, μόνο κύριες επιδράσεις δείχνοντας τη θετική επίδραση της κοινωνικής στήριξης στην απόδοση των αθλητών ανεξάρτητα από τα επίπεδα του στρες. Οι ερευνητές συμπέραναν, ότι η έλλειψη αλληλεπίδρασης πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι σε αυτή την έρευνα η εξαρτημένη μεταβλητή δε μετρήθηκε με παράγοντες που σχετίζονταν με την απόδοση, αλλά με ένα είδος μέτρησης (Golf Performance Index - GPI) που αξιολογεί την πραγματική απόδοση των αθλητών στο γκολφ. Επίσης ανέφεραν, ότι αρκετοί ερευνητές τονίζουν τη δυσκολία εμφάνισης αλληλεπίδρασης

στην ιεραρχική παλινδρόμηση ρύθμισης σε μελέτες πεδίου. Επίσης, ο αριθμός των 117 αθλητών θεωρείται μικρός για αναλύσεις όπως η ιεραρχική παλινδρόμηση ρύθμισης που απαιτεί μεγάλα δείγματα. Σε μια άλλη έρευνα, οι Rees και Freeman (2007) εξέτασαν την επίδραση της αντιλαμβανόμενης αλλά και της ληφθείσης κοινωνικής στήριξης στην αυτοπεποίθηση αλλά και την αλληλεπίδραση της κοινωνικής στήριξης με το στρες στην αυτοπεποίθηση των αθλητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι και οι δυο μορφές κοινωνικής στήριξης είχαν θετική επίδραση στην αυτοπεποίθηση των αθλητών. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση έδειξε, ότι και οι δυο μορφές κοινωνικής στήριξης ελάττωσαν την αρνητική επίδραση του στρες στην αυτοπεποίθηση των αθλητών. Ωστόσο, όταν οι ερευνητές εξέτασαν συγχρόνως την επίδρασή τους μέσω της ιεραρχικής παλινδρόμησης ρύθμισης, μόνο η ληφθείσα στήριξη είχε επίδραση. Τα αποτελέσματα προτείνουν, ότι στην έρευνα της κοινωνικής στήριξης θα πρέπει να γίνεται διαχωρισμός μεταξύ αντιλαμβανόμενης και ληφθείσης κοινωνικής στήριξης και καταδεικνύουν τις ευεργετικές επιδράσεις της στην αυτοπεποίθηση των αθλητών.

10. Η συμπεριφορά του προπονητή στον αθλητισμό

Η προπονητική έχει χαρακτηριστεί ως τέχνη που καθοδηγείται από τις αθλητικές επιστήμες (Paish, 1998). Είναι μια διαδικασία που απαιτεί επιστημονική γνώση, οργανωτικές, ηγετικές, αλλά και συμπεριφορικές ικανότητες. Από την οπτική του ηγέτη, η ηγεσία έχει οριστεί ως «η συμπεριφορική διαδικασία που επηρεάζει τα άτομα και τις ομάδες με σκοπό τον καθορισμό στόχων» (Barrow, 1977, σελ.232). Είναι πολύ σημαντικό για τους αθλητές να προπονούνται από κάποιον προπονητή που να μπορεί να τους οδηγήσει στο σωστό μονοπάτι της προσωπικής και αθλητικής επιτυχίας. Οι αποτελεσματικοί προπονητές έχουν τέλεια γνώση του αθλήματος και των στρατηγικών που το διέπουν, είναι παρακινητές και καλοί δάσκαλοι (Fischman & Oxendine, 1993). Η αποτελεσματική προπονητική διαδικασία περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους που επηρεάζουν και βελτιώνουν την απόδοση, τη συμπεριφορά και γενικά τη ζωή των αθλητών (Horn, 2002). Στη βιβλιογραφία της αποτελεσματικής προπονητικής υπάρχουν πολλές θεωρίες και μοντέλα. Η Horn (2002) κατέγραψε τις θεωρητικές προσεγγίσεις που σχηματίζουν την αποτελεσματική προπονητική διαδικασία στον αθλητική βιβλιογραφία. Η προσέγγιση της κατευθύνθηκε από 7 σχετικές θεωρίες: α) θεωρίες επίτευξης στόχων (Dweck, 1986), β) attribution theory (Weiner, 1992), γ) competence motivation theory (White, 1959), δ) expectancy-value model (Eccles & Harold, 1991), ε) θεωρία αυτο-προσδιορισμού (Deci & Ryan, 2000),

ζ) θεωρία αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1977, 1986) και η) μοντέλο αθλητικής δέσμευσης (Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simons, & Keeler, 1993). Στη συγκεκριμένη διατριβή δεν κρίνεται απαραίτητο να εξηγηθούν όλες οι θεωρίες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του προπονητή, όμως θα παρουσιαστούν 4 μοντέλα που κρίνονται χρήσιμα για την κατανόηση της συμπεριφοράς του προπονητή. Στο τέλος, θα παρουσιαστεί ένα εννοιολογικό μοντέλο αποτελεσματικής συμπεριφοράς του προπονητή και πώς μπορεί να συσχετιστεί η συμπεριφορά του προπονητή με την αυτο-ομιλία των αθλητών. Τα 4 μοντέλα που θα παρουσιαστούν θα είναι το Coaching Behaviour Assessment System – CBAS (Σύστημα Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς του Προπονητή) από τους Smith, Smoll και Curtis (1979), το πολυ-μεταβλητό μοντέλο ηγεσίας του Chelladurai (1978, 1990, 1993), το εννοιολογικό μοντέλο αποτελεσματικότητας του προπονητή των Feltz, Chase, Moritz και Sullivan (1999), και το εννοιολογικό μοντέλο αποτελεσματικής προπονητικής της Horn (2002).

11. Μοντέλα συμπεριφοράς του προπονητή

Το σύστημα αξιολόγησης της συμπεριφοράς του προπονητή (Smith et al., 1979) είναι ένα εργαλείο παρατήρησης που αξιολογεί συμπεριφορές του προπονητή ή της προπονήτριας κατά τη διάρκεια της προπόνησης, με βάση τη συχνότητα, τον τύπο και την ποιότητα της ανατροφοδότησης που δίνεται στους αθλητές. Έχουν παρατηρηθεί 12 συμπεριφορές στο CBAS οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν σε αντιδραστικές και αυθόρμητες. Οι αντιδραστικές συμπεριφορές είναι αντιδράσεις που έχουν να κάνουν με την επιτυχημένη ή αποτυχημένη απόδοση των αθλητών. Αν η απόδοση είναι επιτυχημένη, η αντίδραση είναι είτε θετική είτε αρνητική. Αν οι παίκτες κάνουν κάποιο λάθος, συνήθως παρατηρούνται 5 αντιδράσεις από τον προπονητή ή την προπονήτρια: ενθαρρυντική συμπεριφορά εξαρτώμενη από το λάθος, τεχνική οδηγία εξαρτώμενη από το λάθος, τιμωρία, ποινή εξαρτώμενη από το λάθος με περιεχόμενο τεχνικής οδηγίας, και αγνόηση του λάθους. Όταν οι αθλητές δε συμπεριφέρονται σωστά σε αντιδραστικές συμπεριφορές, η αντίδραση του προπονητή ή της προπονήτριας είναι να κρατήσει τον έλεγχο στη συμπεριφορά των αθλητών. Οι αυθόρμητες συμπεριφορές κατηγοριοποιούνται σε αυτές που σχετίζονται με το παιχνίδι και σε αυτές που είναι άσχετες με το παιχνίδι. Οι προπονητές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού δίνουν γενικές τεχνικές οδηγίες, ενθαρρύνουν και οργανώνουν την ομάδα. Τέλος, οι αντιδράσεις του προπονητή ή της προπονήτριας που δε σχετίζονται με το παιχνίδι, συνήθως έχουν να

κάνουν με τη γενική επικοινωνία των προπονητών με τους αθλητές τους. Γενικότερα, κατά τη διάρκεια αυτού του συστήματος παρακολούθησης συμπεριφορών, παρατηρήθηκαν 51 προπονητές και καταγράφηκαν για κάθε προπονητή ή προπονήτρια 1.222 συμπεριφορές. Τα δύο τρίτα των αντιδράσεων, όλων των συμμετεχόντων, είχαν να κάνουν με θετική ανατροφοδότηση, γενικές τεχνικές οδηγίες και γενική ενθάρρυνση. Οι Amorose και Horn (2000) διεξήγαγαν μια έρευνα με αθλητές κολεγιακού επιπέδου. Οι ερευνητές βρήκαν ότι η θετική και η μη-ενθάρρυνση ήταν οι κατάλληλοι τύποι ανατροφοδότησης για τους καλούς αθλητές, οι οποίοι στη συνέχεια βελτίωσαν και την εσωτερική τους παρακίνηση. Οι Kenow και Williams (1992, 1993) δημιούργησαν την Κλίμακα Συμπεριφοράς Προπονητή (Coaching Behaviour Questionnaire- CBQ). Γενικότερα, οι έρευνες των Kenow και Williams (1992, 1993, 1999) εστιάστηκαν στη σχέση μεταξύ ατομικών διαφορών, όπως το άγχος, η εμπιστοσύνη και στην επίδρασή τους στην αντίληψη των αθλητών για τη συμπεριφορά του προπονητή τους. Συμπεράναν, πως τέτοιες ατομικές διαφορές θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, όταν επιθυμούμε να λάβουμε μια πιο σαφή και ολοκληρωμένη άποψη για τη συμπεριφορά του προπονητή.

Το πολυ-μεταβλητό μοντέλο ηγεσίας του Chelladurai (1978, 1990, 1993) εξετάζει συμπεριφορές του προπονητή και θεωρείται το πιο διαδεδομένο θεωρητικό μοντέλο στην αθλητική βιβλιογραφία. Γενικότερα, το μοντέλο εξηγεί, ότι τα χαρακτηριστικά κάποιας κατάστασης ή περίπτωσης, τα χαρακτηριστικά του προπονητή ή της προπονήτριας και των αθλητών, μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του προπονητή ή της προπονήτριας και σαν αποτέλεσμα αυτός ή αυτή να επηρεάσει την ευχαρίστηση και την απόδοση των αθλητών και αθλητριών. Το μοντέλο χωρίζει τη συμπεριφορά του προπονητή ή της προπονήτριας σε 3 διαστάσεις: Η πρώτη διάσταση παρουσιάζει τη συμπεριφορά του προπονητή ή της προπονήτριας που βασίζεται στην κατάσταση ή περίπτωση, η δεύτερη τη συμπεριφορά που προτιμάται από τους αθλητές ή την ομάδα, και η τρίτη την πραγματική συμπεριφορά του προπονητή ή της προπονήτριας. Στο μοντέλο αυτό τα χαρακτηριστικά του αθλητή ή της αθλήτριας, όπως η ηλικία και το φύλο, μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο αθλητής ή η αθλήτρια τη συμπεριφορά του προπονητή ή της προπονήτριας. Η συμπεριφορά που χρειάζεται να παρουσιάσει ο προπονητής ή η προπονήτρια, επηρεάζεται από τη φύση και τις απαιτήσεις της κατάστασης και τέλος η πραγματική συμπεριφορά του προπονητή ή της προπονήτριας επηρεάζεται από την προσωπικότητά του/της, την ηλικία, το φύλο και τις ικανότητές του/της αλλά και την ίδια την

κατάσταση. Ο Chelladurai αναφέρει, ότι η συμπεριφορά του προπονητή ή της προπονήτριας, όταν συμπίπτει με τις προτιμήσεις των αθλητών για την αντιμετώπιση κάποιας κατάστασης, τότε ο αθλητής ή η ομάδα θα έχουν τη μέγιστη ικανοποίηση και απόδοση. Οι Chelladurai και Saleh (1978, 1980) μέτρησαν το συγκεκριμένο μοντέλο δημιουργώντας την Κλίμακα Ηγεσίας για τον Αθλητισμό «Leadership Scale for Sports-LSS». Το ερωτηματολόγιο μετράει τα χαρακτηριστικά του ηγετικού στυλ του προπονητή. Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα αξιολογεί 5 συμπεριφορές: θετική ανατροφοδότηση, κοινωνική στήριξη, οδηγίες στην προπόνηση με δημοκρατικό και αυταρχικό τρόπο. Εν κατακλείδι, υπάρχουν πολλές μεταβλητές που μπορούν να σχετίζονται με την ικανοποίηση των αθλητών. Τέτοιες μεταβλητές είναι δυνατόν να είναι τα χαρακτηριστικά του αθλήματος, η κουλτούρα, και ο τρόπος ηγεσίας του προπονητή. Όλα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εξέταση της συμπεριφοράς του προπονητή είναι πολυδιάστατη και σημαντική, αφού έχει στόχο την ικανοποίηση και τη βελτίωση της απόδοσης των αθλητών.

Το εννοιολογικό μοντέλο αυτο-αποτελεσματικότητας του προπονητή των Feltz et al. (1999) εξετάζει τα προσωπικά χαρακτηριστικά της αυτο-αποτελεσματικότητας του προπονητή, τα οποία προέρχονται από 4 διαστάσεις προπονητικής αποτελεσματικότητας: στρατηγική παιχνιδιού, παρακίνηση, τεχνική και δημιουργία χαρακτήρα. Αυτές οι διαστάσεις μπορούν να επηρεαστούν από 4 άλλες πηγές που είναι: η προπονητική εμπειρία και η προετοιμασία, ο κατάλογος των νικών και των ηττών, οι αντιλαμβανόμενες ικανότητες των αθλητών και ο κοινωνικός περίγυρος. Περαιτέρω, αυτές οι πηγές και οι διαστάσεις της αποτελεσματικότητας του προπονητή μπορούν να επηρεάσουν την προπονητική διαδικασία, την ικανοποίηση των αθλητών ή της ομάδας, την ατομική ή ομαδική απόδοση και την ατομική ή ομαδική αποτελεσματικότητα. Για να εξετάσουν το μοντέλο, οι Feltz et al. (1999) δημιούργησαν την Κλίμακα Αποτελεσματικότητας Προπονητή (Coaching Efficacy Scale-CES). Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα από την Κλίμακα Αποτελεσματικότητας Προπονητή (Coaching Efficacy Scale-CES) έδειξαν, ότι οι προπονητές που έχουν υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας, χρησιμοποιούν περισσότερο συμπεριφορές με σκοπό την επιβράβευση και την ενθάρρυνση, και χρησιμοποιούν λιγότερο τεχνικές και οργανωτικές οδηγίες κατά τη διάρκεια της προπόνησης.

Το μοντέλο της Horn (2002) είναι αρκετά πολυεδρικό και περιλαμβάνει χαρακτηριστικά από όλα τα παραπάνω μοντέλα. Σε γενικές γραμμές το μοντέλο περιγράφεται ως εξής. Οι κοινωνικο-πολιτισμικές μεταβλητές, το κλίμα οργάνωσης και

τα προσωπικά χαρακτηριστικά του προπονητή μπορούν να επηρεάσουν τις προσδοκίες, τις αξίες, τα πιστεύω και τους στόχους του. Τα χαρακτηριστικά του προπονητή, επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται από τις αντιλήψεις των αθλητών. Οι προσδοκίες του προπονητή, οι αξίες, τα πιστεύω και οι στόχοι ελέγχονται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των αθλητών, την απόδοση και τη συμπεριφορά και γενικά μπορούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά του προπονητή. Η συμπεριφορά του προπονητή μπορεί να επηρεάσει την απόδοση των αθλητών, τη συμπεριφορά τους, τις αντιλήψεις τους και την αξιολόγηση τους όσον αφορά στη συμπεριφορά του. Από την άλλη μεριά, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των αθλητών μπορούν να ελέγξουν τις αντιλήψεις, την ερμηνεία και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του προπονητή, τα οποία με τη σειρά τους καθορίζουν τις αυτο-αντιλήψεις, τα πιστεύω και τις στάσεις, τα οποία και αυτά με τη σειρά τους μπορούν να επηρεάσουν το επίπεδο και τον τύπο της παρακίνησης. Τέλος, οι αυτο-αντιλήψεις των αθλητών, τα πιστεύω και οι στάσεις, το επίπεδο και ο τύπος της παρακίνησής τους μπορούν να ενδυναμώσουν την απόδοση και τη συμπεριφορά τους.

Συνοψίζοντας, τα παραπάνω μοντέλα από τους Smith et al. (1979), Chelladurai (1978, 1990, 1993), Feltz et al. (1999) και το πολύπλοκο μοντέλο της Horn (2002) περιγράφουν την πολυδιάστατη φύση της συμπεριφοράς του προπονητή και όλους αυτούς τους παράγοντες που επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται. Ωστόσο, εξίσου σημαντικές θεωρίες για τη διερεύνηση της συμπεριφοράς του προπονητή αποτελούν και οι θεωρίες προσανατολισμού επίτευξης στόχου τόσο στον αθλητισμό όσο και τη φυσική αγωγή (Seifriz et al., 1992; Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995; Papaioannou & Kouli, 1999).

Η δημιουργία ευχάριστου κλίματος κατά τη διάρκεια της προπόνησης, η συμπεριφορά, το χιούμορ, η κατανόηση των αθλητών, η δημιουργία κλίματος παρακίνησης και η στήριξη των αθλητών, είναι μερικοί από του παράγοντες που συμβάλλουν στη μακροχρόνια ενασχόληση των αθλητών με τον αθλητισμό, αλλά και την άσκηση γενικότερα.

12. Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας

Το κοινωνικό περιβάλλον αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας. Ο Vygotsky (1986) υποστήριξε, ότι η εσωτερική ομιλία είναι στην πραγματικότητα η ομιλία με το κοινωνικό περιβάλλον που εσωτερικεύεται. Επιπλέον, έρευνες με εικονοσαρώσεις τομογράφου ποζιτρονίων βρήκαν ότι η

εσωτερική ομιλία βρίσκεται στην περιοχή του Broca, στην ίδια περιοχή που σχετίζεται με την κοινωνική ομιλία (McGuire et al. 1996). Ο Luria (1981), ένας άλλος θεωρητικός, συμπέρανε ότι οι υψηλότερες λειτουργίες του εγκεφάλου δημιουργούνται με βάση το κοινωνικό περιβάλλον.

Ο Cooley (1902) πρότεινε ότι αντιδρούμε και σκεφτόμαστε με βάση την ανατροφοδότηση του κοινωνικού περίγυρου, η οποία μπορεί να έχει λεκτική αλλά και μη λεκτική μορφή (π.χ. ένα χαμόγελο). Αυτές οι αξιολογήσεις μας επιτρέπουν να μαθαίνουμε για τον εαυτό μας.

Ο Mead (1912/1964) ανέφερε, ότι μαθαίνουμε να σκεφτόμαστε και να συμπεριφερόμαστε με συγκεκριμένους τρόπους, με βάση τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς που μιμούμαστε από τους άλλους. Για παράδειγμα, αν υποπέσει στην αντίληψή μας μια ανάρμοστη συμπεριφορά αυτό θα μας κάνει να αναλογιστούμε ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν είναι θεμιτή και ότι ποτέ δεν θα μπορούσαμε να λειτουργήσουμε αναλόγως. Συνοψίζοντας, η πρώτη θεώρηση μας αναφέρει ότι η αυτο-ομιλία διαμορφώνεται με βάση τα σχόλια των άλλων, ενώ η δεύτερη με βάση τον τρόπο που σκέφτονται και συμπεριφέρονται οι άλλοι.

Ο Burnett (1996) συμπέρανε, ότι οι σημαντικοί άλλοι (π.χ. δάσκαλοι, φίλοι) μπορούν να διαμορφώσουν την αυτο-ομιλία των μαθητών. Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με την έρευνα του Burnett και των συνεργατών του θα ασχοληθούμε σε άλλο μέρος της ανασκόπησης.

Πρόσφατα, ο Morin (2004) παρουσίασε ένα νευρο-γνωστικό και κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο της αυτο-ενημερότητας. Μετά από πολλές έρευνες στον τομέα της αυτο-ενημερότητας και της σχέσης της με την αυτο-ομιλία (Morin, 1993; Morin, 2005; Morin & Everett, 1990), υποστήριξε την ύπαρξη τριών πηγών αυτο-ενημερότητας, υπογραμμίζοντας παράλληλα τη δύναμη της αυτο-ομιλίας. Οι πηγές αυτές αποτελούν το κοινωνικό περιβάλλον, το φυσικό κόσμο και τον εαυτό. Το κοινωνικό περιβάλλον έχει να κάνει με την αλληλεπίδραση του ατόμου με τους γύρω του. Το φυσικό περιβάλλον εμπεριέχει αντικείμενα όπως καθρέφτες, φωτογραφίες, που μας βοηθούν στην απεικόνιση της φυσικής όψης του εαυτού μας. Τέλος, η τρίτη πηγή είναι ο εαυτός, που με τη βοήθεια γνωστικών μηχανισμών μπορεί εσωτερικά να γίνει αντικείμενο της προσοχής του και πολύτιμη πηγή αυτο-πληροφόρησης μέσω του εσωτερικού διαλόγου ή της αυτο-ομιλίας.

13. Η σχέση των σημαντικών άλλων με την αυτο-ομιλία των μαθητών

Στην εκπαιδευτική ψυχολογία, η έρευνα της αυτο-ομιλίας έχει εστιαστεί κυρίως στη μελέτη της σχέσης της συμπεριφοράς του δασκάλου και της ανατροφοδότησης που παρέχει με την αυτο-ομιλία των μαθητών. Ο Burnett (1996) εξέτασε το βαθμό που επηρεάζονται τα παιδιά από τις αναφορές των γονέων, δασκάλων, συγγενικών προσώπων και εξεταστών στη δημιουργία θετικής ή αρνητικής αυτο-ομιλίας. Από τα αποτελέσματα φάνηκε, ότι οι θετικές δηλώσεις από τους γονείς και η απουσία αρνητικών δηλώσεων συμβάλλει στη δημιουργία θετικής αυτο-ομιλίας στα αγόρια, όχι όμως στα κορίτσια. Τα κορίτσια επηρεάζονται περισσότερο από τη στάση των δασκάλων, σε σύγκριση με τα αγόρια, ενώ οι αρνητικές δηλώσεις από συγγενείς και εξεταστές διαπιστώθηκε, ότι σχετίζονται θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία και για τα δυο φύλα.

Ο Burnett (1999) διερεύνησε το διαμεσολαβητικό ρόλο της αυτο-ομιλίας των μαθητών στη σχέση θετικών και αρνητικών δηλώσεων των σημαντικών άλλων και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Το δείγμα του αποτέλεσαν 269 μαθητές ηλικίας περίπου 9 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η αυτο-ομιλία (θετική και αρνητική) των παιδιών μπορεί να παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των θετικών και αρνητικών δηλώσεων των σημαντικών άλλων και της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η θετική αυτο-ομιλία έδειξε να παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των θετικών δηλώσεων γονέων και δασκάλων και της αυτοεκτίμησης των μαθητών, και όχι διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των θετικών δηλώσεων των συμμαθητών και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Οι θετικές δηλώσεις των συμμαθητών δεν έδειξαν να σχετίζονται με τη θετική αυτο-ομιλία των παιδιών, αλλά είχαν απευθείας σχέση με την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Σχετικά με τον αρνητική αυτο-ομιλία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των αρνητικών δηλώσεων των συμμαθητών και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Η εργασία αυτή δείχνει ότι στις μικρές ηλικίες ο τρόπος που απευθύνεται το ένα παιδί στο άλλο μπορεί να επηρεάσει τις σκέψεις του και αυτές με τη σειρά τους την αυτο-εκτίμησή του.

Στη συνέχεια, ο Burnett (2003) εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ της αντιλαμβανόμενης ανατροφοδότησης από το δάσκαλο σε σχέση με τα μαθηματικά, τη θετική ή αρνητική αυτο-ομιλία κατά τη διάρκεια των μαθηματικών, και την αυτο-αντίληψη των μαθητών σχετικά με τα μαθηματικά. Οι ίδιες σχέσεις εξετάστηκαν και για την ανάγνωση. Τα αποτελέσματα ήταν για τις δύο αυτές σχέσεις τα ίδια. Πιο

συγκεκριμένα βρέθηκε, ότι η ανατροφοδότηση που προσανατολιζόταν στην ικανότητα σχετιζόταν θετικά με τη θετική και αρνητικά με την αρνητική αυτο-ομιλία. Αυτό συνέβαινε, διότι οι μαθητές που αντιλαμβάνοντουσαν ότι τους έδιναν υψηλά επίπεδα ανατροφοδότησης σχετικά με την ικανότητά τους, είχαν υψηλά επίπεδα θετικής αυτο-ομιλίας σχετικά με το θέμα, χαμηλά επίπεδα αρνητικής αυτο-ομιλίας σχετικά με το θέμα και υψηλά επίπεδα αυτοαντίληψης σχετικά με το αποτέλεσμα σ' αυτό το θέμα. Επίσης, βρέθηκε ότι η ανατροφοδότηση που αφορούσε στην προσπάθεια σχετιζόταν θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία, δείχνοντας, ότι εκείνοι οι μαθητές που αντιλαμβάνοντουσαν ότι τους έδιναν αυξημένη ανατροφοδότηση, που είχε να κάνει με προσπάθεια σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα, είχαν αρνητική αυτο-ομιλία και αρνητική αυτο-αντίληψη. Από τα αποτελέσματα προκύπτει το συμπέρασμα, πως η ανατροφοδότηση που σχετίζεται με την προσπάθεια σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα έχει αρνητική επίδραση σε αντίθεση με την ανατροφοδότηση που έχει να κάνει με την ικανότητα η οποία προκαλεί θετικά αποτελέσματα. Το παράδοξο ήταν ότι το 84% των μαθητών ήθελε να λαμβάνει ανατροφοδότηση που αφορούσε στην προσπάθεια αν και αυτού του είδους ανατροφοδότηση, όπως έδειξαν οι αναλύσεις, οδήγησε σε αρνητική αυτο-ομιλία και χαμηλή αυτο-αντίληψη.

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό οι γονείς, οι δάσκαλοι αλλά και οι μαθητές να μιλούν με θετικό τρόπο στους συνομήλικούς τους, ώστε να επηρεάζουν με θετικό τρόπο την αυτο-ομιλία τους και περαιτέρω την αυτοεκτίμησή τους.

14. Σύνοψη ερευνών

Η ιστορία της αυτο-ομιλίας, ως τομέας της επιστήμης από την αρχή της φιλοσοφικής σκέψης μέχρι και των επιστημών της ψυχολογίας, είναι μεγάλη και σημαντική. Στην αθλητική ψυχολογία, η έρευνα έχει στραφεί κυρίως στην εξέτασή της ως γνωστική στρατηγική για τη βελτίωση της απόδοσης, και λιγότερο ως περιεχόμενο σκέψης. Οι ερευνητές στην αρχή τη διέκριναν σε θετική και αρνητική, και αργότερα σε αυτο-ομιλία παρακίνησης και καθοδήγησης με στόχο τη βελτίωση της απόδοσης. Αργότερα, με πιο συστηματικές έρευνες προσπάθησαν να διερευνήσουν τις λειτουργίες της. Ωστόσο, η έλλειψη θεωρητικής βάσης ακόμη και σήμερα λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για την κατανόηση του φαινομένου της αυτο-ομιλίας. Αρκετοί ερευνητές τονίζουν την ανάγκη διερεύνησης της φύσης της αυτο-ομιλίας, καθώς επίσης και των τρόπων διαμόρφωσής της. Με βάση τις προτροπές αυτές, τις ενδείξεις των θεωρητικών και την έλλειψη ερευνητικών δεδομένων στην αθλητική

βιβλιογραφία, αλλά και τα δεδομένα που υφίστανται στην εκπαιδευτική ψυχολογία για την επίδραση των δηλώσεων των δασκάλων στην αυτο-ομιλία των μαθητών, δημιουργήθηκαν οι εξής σκέψεις: Ο προπονητής αποτελεί το πιο σημαντικό άτομο στην πορεία των αθλητών προς τη νίκη και τη γενικότερη πρόοδό τους στον αθλητισμό. Στην εκπαιδευτική ψυχολογία, ο δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει τις σκέψεις των μαθητών, και συνεπώς ο προπονητής θα μπορούσε να κάνει το ίδιο με τους αθλητές. Εκτός όμως από τη γενικότερη συμπεριφορά του προπονητή, η κοινωνική στήριξη που αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης τόσο της απόδοσης όσο της αυτοπεποίθησης, θα μπορούσε να αποτελέσει έναν ακόμη παράγοντα διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Τα δεδομένα για την κοινωνική στήριξη στον αθλητισμό είναι ελάχιστα, επομένως παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση των σχέσεων όλων αυτών των παραγόντων με την αυτο-ομιλία των αθλητών. Επιπλέον, οι κοινωνικο-γνωστικές προσεγγίσεις φανερώνουν, ότι η αυτο-ομιλία εκτός από εμάς τους ίδιους μπορεί να επηρεαστεί τόσο από τον τρόπο που μας μιλούν οι άλλοι όσο και από τη συμπεριφορά τους.

Συνοψίζοντας, θα παρουσιαστούν 5 έρευνες. Στην πρώτη γίνεται μια πρώτη προσπάθεια της διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ της συμπεριφοράς του προπονητή και της κοινωνικής στήριξης με την αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών μέσω ενός δομικού μοντέλου. Στη δεύτερη έρευνα εξετάζεται ένα δεύτερο μοντέλο που εξηγεί τις σχέσεις της συμπεριφοράς του προπονητή και των δηλώσεών του με την αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών. Στην τρίτη μελέτη παρουσιάζεται η δημιουργία και αξιολόγηση μιας κλίμακας που εξετάζει τη φύση της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Στην τέταρτη μελέτη εξετάζεται η πρόβλεψη των διαστάσεων της αυτο-ομιλίας των αθλητών από την κοινωνική στήριξη, και τέλος στην πέμπτη έρευνα διερευνάται μέσω μιας πειραματικής μελέτης η επίδραση της συμπεριφοράς των άλλων στη διαμόρφωση των σκέψεων κατά την εκτέλεση μιας δεξιότητας στην αντισφαίριση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ. ΕΡΕΥΝΑ 1^Η: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΠΟΝΗΤΗ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι γνωστικο-συμπεριφορικές θεωρίες θεωρούν ότι ο τρόπος με τον οποίο σκεφτόμαστε ή μιλάμε με τον εαυτό μας μπορεί να επηρεάσει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά μας (Ellis, 1976; Meichenbaum, 1977). Ο κοινωνικο-γνωστικός θεωρητικός Mead (1912/1964) υποστήριξε, ότι οι σημαντικοί άλλοι μπορούν να επηρεάσουν τις σκέψεις ή την αυτο-ομιλία μας. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα και τη δύναμη των σκέψεων στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων, καθώς επίσης και την επιρροή των άλλων στη σκέψη μας, θα ήταν ενδιαφέρον να εξετάσουμε πως η συμπεριφορά των σημαντικών άλλων, όπως είναι ο προπονητής, μπορεί να επηρεάσει τη σκέψη ή την αυτο-ομιλία μας.

Ο Hardy (2006) στην προσπάθειά του να δώσει μια ολοκληρωμένη περιγραφή της αυτο-ομιλίας, την όρισε ως «α) εκφράσεις ή δηλώσεις που απευθύνονται στον εαυτό μας, β) πολυδιάστατη από τη φύση της, γ) έχοντας ερμηνευτικά στοιχεία που σχετίζονται με το περιεχόμενο των δηλώσεων που λέγονται, δ) είναι δυναμική, και ε) επιτελεί τουλάχιστον για τον αθλητή δυο λειτουργίες: καθοδηγητική και παρακινητική» (σελ. 84). Έρευνες στην αθλητική ψυχολογία έχουν δείξει τις ευεργετικές επιδράσεις της αυτο-ομιλίας στην απόδοση (Hardy et al., 1996; Weinberg & Jackson, 1990). Πιο συγκεκριμένα, αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει τη θετική επίδραση της θετικής αυτο-ομιλίας έναντι της αρνητικής (Van Raalte et al., 1994; Van Raalte et al., 2000; Weinberg et al., 1984). Άλλες έρευνες έχουν ασχοληθεί με την εφαρμογή άλλων μορφών αυτο-ομιλίας (παρακίνησης και τεχνικής οδηγίας) για τη βελτίωση της αθλητικής απόδοσης (Hatzigeorgiadis et al., 2004; Mallett & Hanrahan, 1997; Theodorakis et al., 2000). Γενικότερα, η έρευνα στον τομέα της αυτο-ομιλίας, έχει προσεγγιστεί με διάφορους μεθοδολογικούς τρόπους, όπως έρευνες πειραματικές και έρευνες πεδίου (Dagrou et al., 1992; Harvey et al., 2002), καθώς επίσης και με προγράμματα παρέμβασης, με σκοπό τη διερεύνηση των ευεργετικών επιδράσεων της αυτο-ομιλίας στη βελτίωση της απόδοσης (Perkos et al., 2002; Thelwell & Maynard, 2003). Τέλος, πρόσφατες μελέτες έχουν προσπαθήσει να διερευνήσουν τους μηχανισμούς κάτω από τους οποίους λειτουργεί η αυτο-ομιλία (Hardy et al., 2001;

Hatzigeorgiadis et al., 2004; Hatzigeorgiadis et al., 2007). Ωστόσο, ένας από τους παράγοντες που παραμένει ανεξερεύνητος είναι πώς δημιουργείται η αυτο-ομιλία. Οι Conroy και Metzler (2004) πρότειναν ότι ο καθορισμός των τρόπων που δημιουργείται η αυτο-ομιλία θα πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα στην έρευνά της.

Αν και στη βιβλιογραφία της αθλητικής ψυχολογίας το ενδιαφέρον για τους τρόπους δημιουργίας της αυτο-ομιλίας είναι μικρό, στην εκπαιδευτική ψυχολογία υπάρχουν κάποια ερευνητικά ευρήματα. Πιο συγκεκριμένα, αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη σχέση της επίδρασης των σημαντικών άλλων με τη θετική και αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών και την επίδραση που μπορεί να έχει η σχέση αυτή στην έννοια του εαυτού και την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Burnett, 1996; 1999, Burnett & McCrindle, 1999). Ο Burnett (1999) βρήκε ότι οι θετικές δηλώσεις του δασκάλου σχετίζονταν άμεσα με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών και της αυτοαντίληψης που είχαν οι μαθητές για τις ικανότητες τους στα μαθηματικά. Επιπλέον, η θετική αυτο-ομιλία των μαθητών βρέθηκε να παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των δηλώσεων των σημαντικών άλλων και της αυτο-εκτίμησης των μαθητών (Burnett & McCrindle, 1999). Οι Hogg και Vaughan (1998) τόνισαν ότι «η πληροφοριακή επίδραση ενεργοποιείται, όταν οι άνθρωποι δεν είναι σίγουροι, είτε επειδή τα εσωτερικά τους ερεθίσματα είναι αναμφίβολα, είτε επειδή υπάρχει κοινωνική διαμάχη... Η αποτελεσματική πληροφοριακή επίδραση προκαλεί πραγματική γνωστική αλλαγή» (σσ. 218-219). Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, ο τρόπος με τον οποίο εκφράζονται οι δάσκαλοι με τις δηλώσεις τους και με την ανατροφοδότησή τους μπορεί να επηρεάσει τις σκέψεις των μαθητών.

Στο αθλητισμό, αυτές οι δηλώσεις ή η ανατροφοδότηση είναι δυνατόν να εφαρμοστεί αποτελεσματικά μέσα από την «αρχή του σάντουιτς». Οι Hardy και Crace (1991) πρότειναν ότι η ανατροφοδότηση που σχετίζεται με την προσπάθεια και τη μάθηση μιας δεξιότητας ή τεχνικής θα πρέπει να γίνεται ανάλογα με τις προσωπικές ανάγκες του κάθε αθλητή χρησιμοποιώντας την αρχή του σάντουιτς. Με αυτή την προσέγγιση, οι τεχνικές οδηγίες “μπαίνουν” ανάμεσα από ενθαρρυντικές και προτρεπτικές δηλώσεις. Αυτός ο τρόπος έκφρασης ή θεώρησης της ανατροφοδότησης του προπονητή μπορεί να εξηγηθεί με τη θεωρία της κοινωνικής στήριξης. Μια σειρά ερευνών, από τους Rees και συνεργάτες, έχουν αναφέρει ότι η κοινωνική στήριξη μπορεί να επηρεάσει μεταβλητές που έχουν να κάνουν με την καλή απόδοση και να μειώσουν το άγχος κατά τη διάρκεια του αγώνα στην αντισφαίριση (Rees & Hardy, 2004; Rees et al., 1999). Επιπλέον, έρευνες έχουν αναφέρει ότι η κοινωνική στήριξη

μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην αποκατάσταση από τραυματισμό και στην αντιμετώπιση του στρες (π.χ., Crocker, 1992; Hardy, Richman & Rosenfeld, 1991; Smith, Smoll & Ptacek, 1990). Οι Rees και Hardy (2000) κατασκεύασαν μια κλίμακα κοινωνικής στήριξης στον αθλητισμό, η οποία απαρτίζεται από τέσσερις υποκλίμακες: τη συναισθηματική στήριξη, τη στήριξη αυτοεκτίμησης, την πληροφοριακή στήριξη και την υλική στήριξη. Για τη συγκεκριμένη μελέτη εξετάστηκε μόνο ο παράγοντας της στήριξης της αυτοεκτίμησης από τον προπονητή. Η στήριξη της αυτοεκτίμησης προσδιορίζει τη θετική ανατροφοδότηση στις ικανότητες του αθλητή, τη δημιουργία ενός δυνατού περιβάλλοντος αγωνιστικότητας και αυτοπεποίθησης, και την υποστήριξη του στην αντιμετώπιση χαμηλών επιπέδων αυτοπεποίθησης (Rees & Hardy, 2000). Οι περισσότερες έρευνες, στο τομέα της κοινωνικής στήριξης, έχουν εφαρμόσει τη θεωρία ως μεταβλητή που ρυθμίζει (moderates) τη σχέση μεταξύ μιας ανεξάρτητης και μιας εξαρτημένης μεταβλητής, ένα μηχανισμό που συχνά τον αποκαλούν ως φαινόμενο ρύθμισης (buffer effect) (Cohen, 2003). Στη συγκεκριμένη έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η κοινωνική στήριξη ως μεταβλητή διαμεσολάβησης, ένας τρόπος που δεν έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά στη βιβλιογραφία της κοινωνικής στήριξης στον αθλητισμό. Επιπλέον, ο τρόπος αυτός εξέτασης μπορεί να υποστηριχθεί και από κλασικούς Αμερικανούς πραγματιστές, όπως ο Mead (1912/1964), ο οποίος υποστήριξε ότι ο κοινωνικός περίγυρος μπορεί να επηρεάσει την αυτο-ομιλία μας. Βάσει αυτού, η υπόθεση της έρευνας υποστηρίζει, ότι η συμπεριφορά του προπονητή μπορεί να επηρεάσει την αυτο-ομιλία των αθλητών έμμεσα, μέσω της στήριξης της αυτοεκτίμησης από τον προπονητή.

Οι Baron και Kenny (1986) περιέγραψαν έναν διαμεσολαβητή ως εξής: «η παραγωγική διαδικασία μέσω της οποίας η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι ικανή να επηρεάσει την εξαρτημένη μεταβλητή... (και) διαμεσολάβηση... γίνεται καλύτερα όταν υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ μιας ανεξάρτητης και μιας εξαρτημένης» (σσ. 1173, 1178). Με απλά λόγια, μια διαμεσολαβητική μεταβλητή παρεμβαίνει και επεξηγεί τη σχέση μιας ανεξάρτητης και μιας εξαρτημένης μεταβλητής (για ανασκόπηση, βλ. Baron & Kenny, 1986; Holmbeck, 1997)

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία της κοινωνικής στήριξης υπάρχει συχνά ένας κοινός διαχωρισμός μεταξύ αντιλαμβανόμενης και λαμβάνουσας στήριξης. Η έρευνα αυτή θα εστιαστεί στην αντιλαμβανόμενη στήριξη, όπως αυτή δόθηκε στους αθλητές σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο (την εβδομάδα που πέρασε). Τέλος, αντίθετα με όλες τις

άλλες έρευνες στον αθλητισμό, θα εξετασθεί συγκεκριμένα η κοινωνική στήριξη από τον προπονητή και όχι γενικά η κοινωνική στήριξη.

Οι Fischman και Oxendine (1993) δήλωσαν ότι «οι αποτελεσματικοί προπονητές οφείλουν να είναι και καλοί δάσκαλοι» (σελ. 11), υπογραμμίζοντας το διττό ρόλο των προπονητών. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του Burnett (1999) σχετικά με την επίδραση του δασκάλου στην αυτο-αντίληψη των μαθητών και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι αθλητές αναλώνουν τον περισσότερο από το χρόνο τους με τον προπονητή τους, εντούτοις δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα στον τρόπο που η συμπεριφορά του προπονητή και η ανατροφοδότησή του μπορούν να επηρεάσουν την αυτο-ομιλία των αθλητών. Οι Kenow και Williams (1992, 1993) αναλογιζόμενοι τη σημασία της συμπεριφοράς του προπονητή, δημιούργησαν το Coaching Behaviour Questionnaire (CBQ) – Κλίμακα Συμπεριφοράς Προπονητή. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο μοντέλο των Smoll και Smith (1989), το οποίο εξετάζει την αντίληψη των αθλητών για τη συμπεριφορά του προπονητή, σε σχέση με περιστασιακούς παράγοντες και προσωπικά χαρακτηριστικά του προπονητή αλλά και των αθλητών. Οι Williams et al. (2003) εξέτασαν τη δομική εγκυρότητα του CBQ με διερευνητική (Exploratory Factor Analysis- EFA) και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis- CFA). Η ανάλυση ανέδειξε ένα μοντέλο με δυο παράγοντες: α) Υποστηρικτική/Συναισθηματική στήριξη (π.χ. Ο προπονητής μου με υποστηρίζει ακόμη και όταν κάνω κάποιο λάθος) και β) Αρνητική ενεργοποίηση ή συμπεριφορά (π.χ. Η συμπεριφορά του προπονητή μου κατά τη διάρκεια του αγώνα με κάνει να ανησυχώ για την απόδοσή μου). Με βάση το παραπάνω μοντέλο, αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι η αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά του προπονητή από τους αθλητές μπορεί να επηρεάσει το περιστασιακό και χαρακτηριστικό άγχος των αθλητών (Kenow & Williams, 1992, 1993, 1999; Smoll & Smith, 1989), ωστόσο δεν υπάρχουν μελέτες που να εξετάζουν πως η συμπεριφορά του προπονητή μπορεί να επηρεάσει τις σκέψεις των αθλητών. Οι Zourbanos και Theodorakis (2004) έδωσαν κάποια πρώτα δεδομένα σχετικά με την πιθανή σχέση της συμπεριφοράς του προπονητή και των σκέψεων των αθλητών. Σε αυτή τη μελέτη, η θετική και αρνητική σκέψη των αθλητών προσεγγίστηκε με τις δηλώσεις που κάνουν κατά τη διάρκεια της προπόνησης και του αγώνα. Η ανάλυση της παλινδρόμησης υπέδειξε ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε τις θετικές δηλώσεις των αθλητών και η αρνητική συμπεριφορά τις αρνητικές δηλώσεις των αθλητών.

Υπόψης ληφθείσης της σημασίας της αυτο-ομιλίας στην απόδοση, η εξέταση των παραγόντων εκείνων που ενδέχεται να την προκαλούν παρουσιάζουν μείζον ενδιαφέρον. Η παρούσα έρευνα εξετάζει ένα πιθανό μοντέλο, στο οποίο η συμπεριφορά του προπονητή έχει επίδραση στην θετική και αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών.

Υποθέσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του Burnett (1996; 1999), την πιθανή σχέση της συμπεριφοράς του προπονητή με την αυτο-ομιλία των αθλητών (Zourbanos & Theodorakis, 2004) και ακολουθώντας τις υποδείξεις των Hardy και Grace (1991) για την αποτελεσματική ανατροφοδότηση στον αθλητισμό, δημιουργήθηκαν οι εξής υποθέσεις: α) η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή θα επηρεάσει τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών μέσω της στήριξης της αυτοεκτίμησης, δηλαδή η αντιλαμβανόμενη στήριξη της αυτοεκτίμησης θα διαμεσολαβήσει τη σχέση μεταξύ της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του προπονητή και της θετικής αυτο-ομιλίας των αθλητών, και β) η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή θα προβλέψει την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Διακόσιοι οκτώ αθλητές από διάφορα αθλήματα: καλαθοσφαίριση ($N = 49$), χειροσφαίριση ($N = 62$), πετοσφαίριση ($N = 28$), στίβος ($N = 53$), κωπηλασία ($N = 16$) ηλικίας από 14 έως και 34 ($M.O = 17.25$, $T.A = 5.29$, 75 γυναίκες και 133 άντρες) έλαβαν μέρος στη μελέτη. Οι αθλητές είχαν αγωνιστική εμπειρία τα 6.19 χρόνια ($T.A = 5.24$).

Όργανα αξιολόγησης

Κλίμακα Στρατηγικών Απόδοσης Αγώνων - ΚΣΑΑ. Για την αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Test of Performance Strategies-2 (TOPS-2) (Thomas et al., 1999) - Κλίμακα Στρατηγικών Απόδοσης Αγώνων (Κατσίκας, Δόντη, & Ψυχουντάκη, 2004: Παράρτημα 3.1), η οποία αξιολογεί τη χρήση ψυχολογικών δεξιοτήτων κατά τον αγώνα. Για την συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι 2 από τους 8 παράγοντες: α) ο παράγοντας της αυτο-ομιλίας (π.χ. Λέω συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις για να βελτιώσω την απόδοσή μου) και β) της αρνητικής σκέψης (π.χ. Σκέφτομαι ότι θα αποτύχω) οι οποίοι αποτελούνται από 4

θέματα ο καθένας. Οι απαντήσεις δίνονται σε 5βάθμια κλίμακα από 1 = *Ποτέ* έως 5 = *Πάντα*.

Κλίμακα Συμπεριφοράς Προπονητή - ΚΣΠ. Για την αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς του προπονητή δόθηκε στους αθλητές και αθλήτριες η ελληνική έκδοση (Κλίμακα Συμπεριφοράς Προπονητή; Ζουρμπάνος και συν., 2004; Zourbanos et al., 2006, Παράρτημα 3.2) του Coaching Behaviour Questionnaire (CBQ: Williams et al., 2003). Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά του προπονητή τους κατά τη διάρκεια της προπόνησης και του αγώνα. Η ΚΣΠ αποτελείται από 22 θέματα που αξιολογούν την υποστηρικτική συμπεριφορά (8 θέματα, π.χ. «Όταν το χρειάζομαι, ο τόνος της φωνής του προπονητή μου είναι καταπραϋντικός και καθησυχαστικός», «Ο προπονητής μου ελέγχει τα συναισθήματά του/της αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια του αγώνα»), την αρνητική συμπεριφορά (7 θέματα, π.χ. «Η συμπεριφορά του προπονητή αποσπά την προσοχή μου κατά τη διάρκεια του αγώνα», «Η συμπεριφορά του προπονητή μου κατά τη διάρκεια του αγώνα με κάνει να αισθάνομαι σφικτός/η και να είμαι σε ένταση»), ενώ τα υπόλοιπα 7 θέματα δε σχετίζονται με τη συμπεριφορά του προπονητή και έχουν χρησιμοποιηθεί στο ερωτηματολόγιο για να αποπροσανατολίσουν την προσοχή των αθλητών από τους δυο άλλους παράγοντες. Οι Williams et al. (2003) ανέφεραν δείκτες alpha του Cronbach .82 για την αρνητική συμπεριφορά και .83 για την υποστηρικτική. Η κλίμακα χρησιμοποιεί κλίμακα τύπου Likert, όπου κυμαίνεται από 1 = *Διαφωνώ απόλυτα* έως 4 = *Συμφωνώ απόλυτα*. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες που αναφέρθηκαν από τους Williams et al. (2003) υποστηρίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της κλίμακας.

Κλίμακα Κοινωνικής Στήριξης στον Αθλητισμό - ΚΚΣΑ. Για την αξιολόγηση της κοινωνικής στήριξης, δημιουργήθηκε μια νέα κλίμακα κοινωνικής στήριξης στον αθλητισμό για τον ελληνικό πληθυσμό μεταφράζοντας και χρησιμοποιώντας θέματα από το Social Support Questionnaire-SSQ (39 θέματα) του Rees και Hardy (2000) και από τη μελέτη των Rees και Hardy (2004) (16 θέματα). Η επιλογή των θεμάτων έγινε με βάση τις οδηγίες των Wills και Shinar (2000), οι οποίοι πρότειναν ότι οι κλίμακες που μετράνε τη κοινωνική στήριξη θα πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με τον πληθυσμό και τις ανάγκες της έρευνας για τις οποίες προορίζονται (Παράρτημα 3.3). Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκαν 20 θέματα και από τις δυο μελέτες των Rees και Hardy (2000, 2004) με σκοπό να προσδιοριστούν τους 4 προσδιορισμένους ήδη, από τους παραπάνω μελετητές, παράγοντες (5 θέματα ανά παράγοντα). Αυτοί οι παράγοντες

ήταν οι εξής: συναισθηματική στήριξη, πληροφοριακή στήριξη, υλική στήριξη και στήριξη της αυτοεκτίμησης. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε μόνο ο παράγοντας, στήριξη της αυτοεκτίμησης. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της κλίμακας δίνονται σε 5βάθμιες κλίμακες ως εξής: 1 = *Καθόλου* έως 5 = *Πολύ*.

Διαδικασία

Η συμμετοχή των αθλητών και αθλητριών στην έρευνα ήταν εθελοντική και τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και εμπιστευτικά (Παράρτημα 3.4). Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε πριν την έναρξη της προπόνησης και το περιεχόμενό τους αφορούσε: α) την αυτο-ομιλία τους κατά τη διάρκεια του αγώνα, β) στη συμπεριφορά του προπονητή τους όπως την αντιλαμβάνονταν, και γ) στην αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη από τη πλευρά του προπονητή τους. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν παρουσία του ερευνητή και σημειώθηκε στους αθλητές και αθλήτριες ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιούνταν για ερευνητικούς σκοπούς. Δόθηκε έμφαση στο γεγονός ότι ο προπονητής δεν θα είχε καμία ανάμειξη σε όλη τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Τέλος, τα ερωτηματολόγια που δεν είχαν εγκυροποιηθεί στην ελληνική γλώσσα μεταφράστηκαν στα ελληνικά με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης.

Στατιστική ανάλυση

Για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis – CFA). Στη συνέχεια, οι δομικές σχέσεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο γραμμικών δομικών μοντέλων με λανθάνοντες παράγοντες. Το στατιστικό πακέτο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το EQS 6.1 (Bentler & Wu, 2004). Ακολουθήθηκαν οι υποδείξεις των Olmstead και Bentler (1992) για τη χρήση τριών δεικτών με σκοπό την απεικόνιση της κάθε εννοιολογικής κατασκευής. Η μεθοδολογία αυτή ακολουθήθηκε εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού δείγματος που δεν επέτρεπε την εξέταση μοντέλων με όλους τους δείκτες (θέματα). Τα θέματα που χρησιμοποιήθηκαν για να αναπαραστήσουν την κάθε εννοιολογική κατασκευή επιλέχθηκαν εκ των επιβεβαιωτικών παραγοντικών μοντέλων. Το κριτήριο για την επιλογή των θεμάτων ήταν η μέγιστη πιθανή περιγραφή της εννοιολογικής κατασκευής. Έτσι επιλέχθηκαν τα θέματα εκείνα που το περιεχόμενό τους προσιδιάζε περισσότερο στην εννοιολογική κατασκευή. Για την εξέταση της διαμεσολαβητικής υπόθεσης ακολουθήθηκαν οι

υποδείξεις του Kelloway (1998), ο οποίος προτείνει την εξέταση τριών γραμμικών δομικών μοντέλων. Πρώτον, εξετάστηκε ένα μη-διαμεσολαβητικό μοντέλο το οποίο υπέθετε: α) ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή θα προβλέπει και την στήριξη αυτοεκτίμησης από τον προπονητή αλλά και τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών, και β) ότι η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή θα προβλέπει την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών. Δεύτερον, εξετάστηκε ένα μερικώς-διαμεσολαβητικό μοντέλο, στο οποίο προστέθηκε μια διαδρομή από την στήριξη αυτοεκτίμησης του προπονητή προς την αυτο-ομιλία των αθλητών. Τρίτον, εξετάστηκε ένα πλήρως-διαμεσολαβητικό μοντέλο, στο οποίο η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή (ανεξάρτητη μεταβλητή) προέβλεπε τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών (εξαρτημένη μεταβλητή) μέσω της στήριξης αυτοεκτίμησης του προπονητή (διαμεσολαβητής), και η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεπε απευθείας την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών.

Τέλος, σύμφωνα με τις υποδείξεις των Hoyle και Panter (1995), χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση του μοντέλου οι παρακάτω δείκτες: ο δείκτης χ^2 και ο λόγος του χ^2 προς τους βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df). Οι αποδεκτές τιμές για το λόγο χ^2/df είναι μικρότερες των 2.0 βαθμών (Byrne, 1994). Επειδή το χ^2 και το χ^2/df επηρεάζεται από το δείγμα χρησιμοποιήθηκε ο μη τυποποιημένος δείκτης προσαρμογής (Non Normed Fit Index- NNFI), ο οποίος παραμένει ανεξάρτητος από το μέγεθος του δείγματος. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν ο αυξητικός δείκτης προσαρμογής (Incremental Fit Index- IFI) και ο συγκριτικός δείκτης προσαρμογής (Comparative Fit Index- CFI), ο οποίος παραμένει και αυτός ανεξάρτητος από το μέγεθος του δείγματος. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν η ρίζα μέσου τετραγώνου σφάλματος προσέγγισης (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA) και η ρίζα μέσου τετραγωνικού υπολοίπου (Standardized Root Mean Residual- SRMR). Με τους δείκτες αυτούς εξετάζεται η διαφορά μεταξύ της παρατηρούμενης μήτρας συνδιακύμανσης και της υποθετικής. Οι αποδεκτές τιμές των δεικτών αυτών πρέπει να είναι μικρότερες των 0.6 βαθμών, ενώ τιμές πάνω από 0.1 δεν πρέπει να γίνονται αποδεκτές (Biddle, Markland, Gilbourne, Chatzisarantis & Sparkes, 2001). Οι τυχόν αλλαγές στα μοντέλα τα οποία προτείνονται (απόρριψη ή τροποποίηση κάποιων παραμέτρων) βασίζονται στα αποτελέσματα του Wald τεστ και του Lagrange Multiplier τεστ (Byrne, 1994).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφικά στατιστικά και συσχετίσεις

Στον Πίνακα 3.1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι συσχετίσεις και ο δείκτης alpha του Cronbach για όλες τις μεταβλητές. Όλες οι κλίμακες έδειξαν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή. Ο δείκτης alpha του Cronbach ήταν πάνω από το κριτήριο του .70 εκτός από τη θετική αυτο-ομιλία και την υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή, όπου ο δείκτης ήταν .62 και .61 αντίστοιχα. Όμως, σύμφωνα με τον Aiken (1996) ακόμη και εσωτερικές συνοχές της τάξης του .60 θεωρούνται αποδεκτές, για το λόγο αυτό οι παραπάνω παράγοντες διατηρήθηκαν. Όσον αφορά στις συσχετίσεις η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή σχετίστηκε αρνητικά με την αρνητική συμπεριφορά ($r = -.46$), η θετική αυτο-ομιλία των αθλητών αθλητριών σχετίστηκε μέτρια με την υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή ($r = .19$) και μέτρια με την υποστήριξη αυτοεκτίμησης ($r = .20$). Τέλος, η αρνητική σκέψη των αθλητών σχετίστηκε μέτρια με την αρνητική συμπεριφορά του προπονητή ($r = .36$).

Πίνακας 3.1. Περιγραφικά στατιστικά, δείκτες alpha του Cronbach και συσχετίσεις των εξεταζόμενων μεταβλητών

Μεταβλητή	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>alpha</i>	1	2	3	4	5
1. Υποστηρικτική Συμπεριφορά του προπονητή	2.86	.41	.61	-				
2. Αρνητική Συμπεριφορά του προπονητή	2.18	.57	.77	-.46**	-			
3. Θετική Αυτο-ομιλία των αθλητών	3.31	.82	.62	.19**	-.05	-		
4. Αρνητική Αυτο-ομιλία των αθλητών	2.26	.78	.75	-.24**	.36**	-.20	-	
5. Στήριξη Αυτοεκτίμησης από τον προπονητή	3.74	.89	.76	.45**	-.38**	.20**	-.16*	-

Σημείωση: ** $p < .01$, * $p < .05$

Αξιολόγηση ερωτηματολογίων

Για την αξιολόγηση των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Οι δείκτες προσαρμογής για τα τρία μοντέλα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.2. Η εξέταση της μήτρας (matrix) των υπολοίπων για την ΚΚΣΑ έδειξε ότι το σφάλμα διακύμανσης δυο θεμάτων είχε υψηλή συσχέτιση με άλλα δυο. Για το λόγο αυτό, τα συγκεκριμένα θέματα «...που πιστεύει σε σένα» και «...που σε βοηθάει να αντιμετωπίζεις συναισθηματικά θέματα» αφαιρέθηκαν. Η λύση των 18 θεμάτων έδειξε καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Οι δείκτες alpha του Cronbach ήταν: $\alpha = .83$ για τη συναισθηματική στήριξη, $\alpha = .76$ για τη στήριξη εκτίμησης, $\alpha = .72$ για τη πληροφοριακή στήριξη και $\alpha = .78$ για την υλική στήριξη.

Πίνακας 3.2. Δείκτες προσαρμογής για τα επιβεβαιωτικά παραγοντικά μοντέλα

	ΚΣΠ	ΚΣΑΑ	ΚΚΣΑ
χ^2/df	115.22/89	34.04/19	192.46/129
p	< .05	< .05	< .01
NNFI	.94	.93	.94
CFI	.95	.95	.95
IFI	.95	.95	.95
GFI	.93	.96	.90
SRMR	.06	.06	.05
RMSEA	.04	.06	.05

Σημείωση: ΚΣΠ = Κλίμακα Συμπεριφοράς Προπονητή; ΚΣΑΑ = Κλίμακα Στρατηγικών Απόδοσης Αγώνων; ΚΚΣΑ = Κλίμακα Κοινωνικής Στήριξης στον Αθλητισμό; NNFI = Non-Normed Fit Index; CFI = Comparative Fit Index; IFI = Incremental Fit Index; GFI = Goodness of Fit Index; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

Γραμμικά δομικά μοντέλα

Τρία λανθάνοντα παραγοντικά γραμμικά δομικά μοντέλα εξετάστηκαν για τον προσδιορισμό της διαμεσολαβητικής υπόθεσης. Οι δείκτες που επιλέχθηκαν για να αναπαραστήσουν την κάθε εννοιολογική κατασκευή μαζί με τις παραγοντικές τους φορτίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.3. Οι δείκτες προσαρμογής για το μη-διαμεσολαβητικό, το μερικώς-διαμεσολαβητικό και το πλήρως-διαμεσολαβητικό μοντέλο παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.4. Όλα τα μοντέλα παρουσίασαν αποδεκτή

προσαρμογή, σύμφωνα με τις υποδείξεις του Hu και Bentler (1999) για τα σύγχρονα κριτήρια των δεικτών προσαρμογής. Το μη-διαμεσολαβητικό μοντέλο (Σχήμα 3.1) έδειξε ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε τη στήριξη αυτοεκτίμησης του προπονητή και τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών, ενώ η αρνητική συμπεριφορά προέβλεψε την αρνητική σκέψη των αθλητών. Το μοντέλο εξήγησε το 5% της θετικής σκέψης των αθλητών και αθλητριών και το 10% της αρνητικής σκέψης. Στο μερικώς-διαμεσολαβητικό μοντέλο (Σχήμα 3.2), όταν προστίθετο η διαδρομή από τη στήριξη της αυτοεκτίμησης του προπονητή προς τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών, η διαδρομή από την υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή προς τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών γινόταν μη στατιστικά σημαντική. Το μοντέλο εξήγησε το 9% (θετική αυτο-ομιλία) και το 10% (αρνητική σκέψη) αντίστοιχα. Τέλος, στο πλήρως-διαμεσολαβητικό μοντέλο (Σχήμα 3.3), όταν αφαιρούνταν η μη-στατιστικά σημαντική διαδρομή, έδειχνε ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεπε τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών μέσω της στήριξης αυτοεκτίμησης, ενώ η αρνητική συμπεριφορά προέβλεπε κατευθείαν την αρνητική σκέψη των αθλητών και αθλητριών. Το πλήρως-διαμεσολαβητικό μοντέλο εξήγησε το 9% της θετικής αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών και ένα 10% της διακύμανσης της αρνητικής σκέψης.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα παρείχε ενδείξεις ότι η στήριξη της αυτοεκτίμησης των αθλητών από τον προπονητή τους είναι πιθανόν να λάβει σημαντικό μερίδιο στη σχέση μιας γενικότερης υποστηρικτικής συμπεριφοράς του προπονητή ή της προπονήτριας με τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και των αθλητριών. Επιπλέον, η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε την αρνητική σκέψη των αθλητών/τριών. Οι υποθετικές σχέσεις εξετάστηκαν μέσω γραμμικών δομικών μοντέλων. Σε ό,τι αφορά στην πρώτη υπόθεση, η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε τη στήριξη αυτοεκτίμησης από τον προπονητή και αυτή με τη σειρά της προέβλεψε τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιβεβαιώθηκε η διαμεσολαβητική υπόθεση. Η εξίσωση εξήγησε το 9% της θετικής αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών συγκριτικά με το μη-διαμεσολαβητικό μοντέλο, το οποίο εξήγησε μόνο το 5% της θετικής αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών.

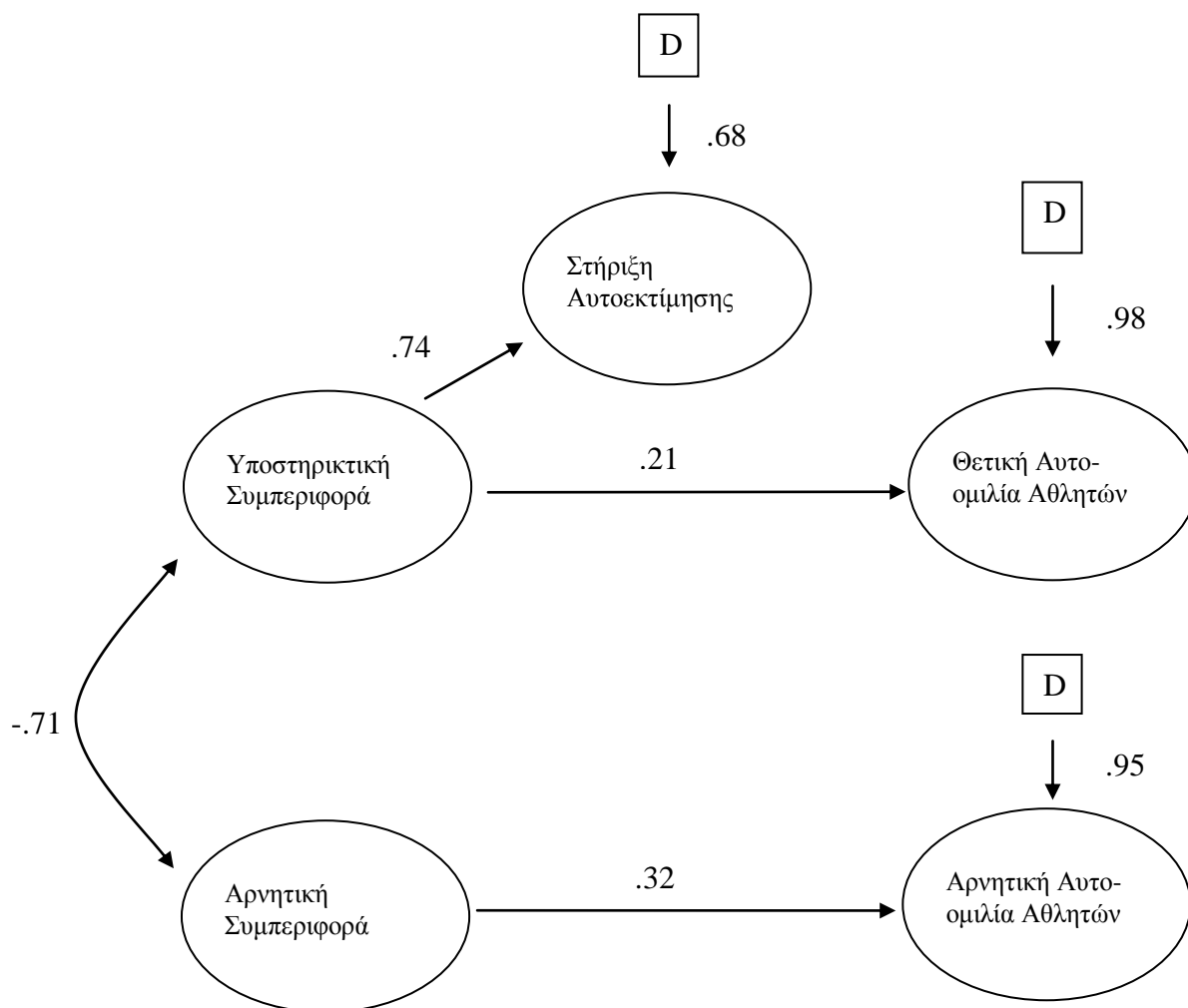
Πίνακας 3.3. Τα θέματα που αναπαριστούν τις εννοιολογικές κατασκευές και οι φορτίσεις τους

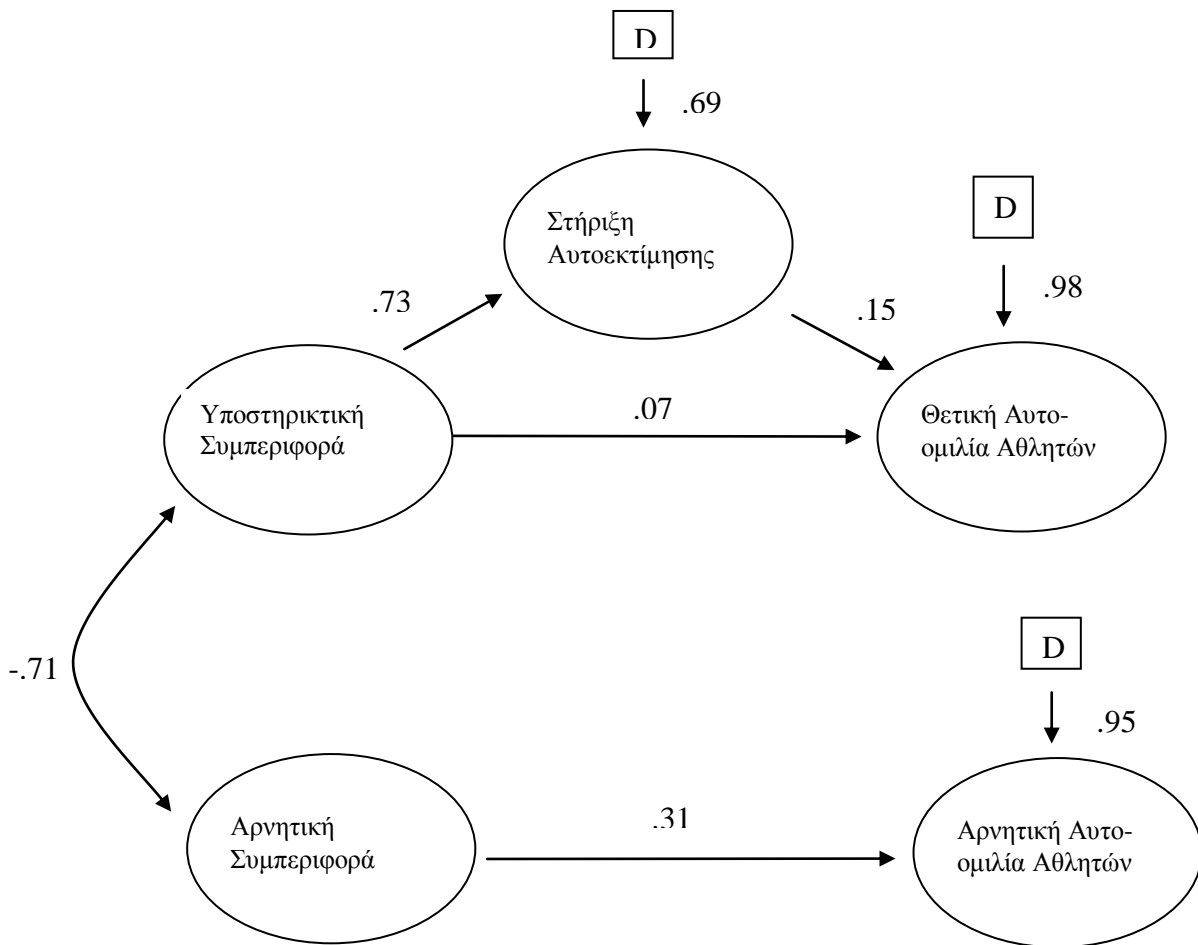
Θέματα	Φορτίσεις
<i>ΚΣΠ – Υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή</i>	
Η κριτική από τον προπονητή μου γίνεται με καλό τρόπο	.68
Ο προπονητής μου με υποστηρίζει ακόμη και όταν κάνω κάποιο λάθος	.57
Η συμπεριφορά του προπονητή μου και η εκδήλωση των συναισθημάτων του με χαλαρώνουν και αγωνίζομαι καλύτερα	.47
<i>ΚΣΠ – Αρνητική συμπεριφορά του προπονητή</i>	
Η συμπεριφορά του προπονητή αποσπά την προσοχή μου κατά τη διάρκεια του αγώνα.	.63
Η συμπεριφορά του προπονητή μου κατά τη διάρκεια του αγώνα με κάνει να ανησυχώ για την απόδοσή μου.	.62
Ο προπονητής μου με κάνει να νιώθω νευρικότητα.	.71
<i>Στήριξη αυτοεκτίμησης από τον προπονητή</i>	
...σου δίνει αυτοπεποίθηση για να αντιμετωπίζεις πιεστικές καταστάσεις	.66
...σου ανεβάζει το ηθικό όταν είναι πεσμένο	.86
...σε ενθαρρύνει	.68
<i>Θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών</i>	
Μιλώ θετικά στον εαυτό μου για να αποδώσω όσο το δυνατόν καλύτερα στους αγώνες	.45
Λέω συγκεκριμένες συνθηματικές λέξεις ή φράσεις για να βοηθήσω την απόδοσή μου	.39
Διατηρώ ένα θετικό τρόπο σκέψης	.96
<i>Αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών</i>	
Τα λόγια που λέω στον εαυτό μου είναι αρνητικά	.69
Σκέφτομαι ότι θα αποτύχω	.58
Συχνά σκέφτομαι αρνητικά	.69

Πίνακας 3.4. Δείκτες προσαρμογής για τα γραμμικά δομικά διαμεσολαβητικά μοντέλα

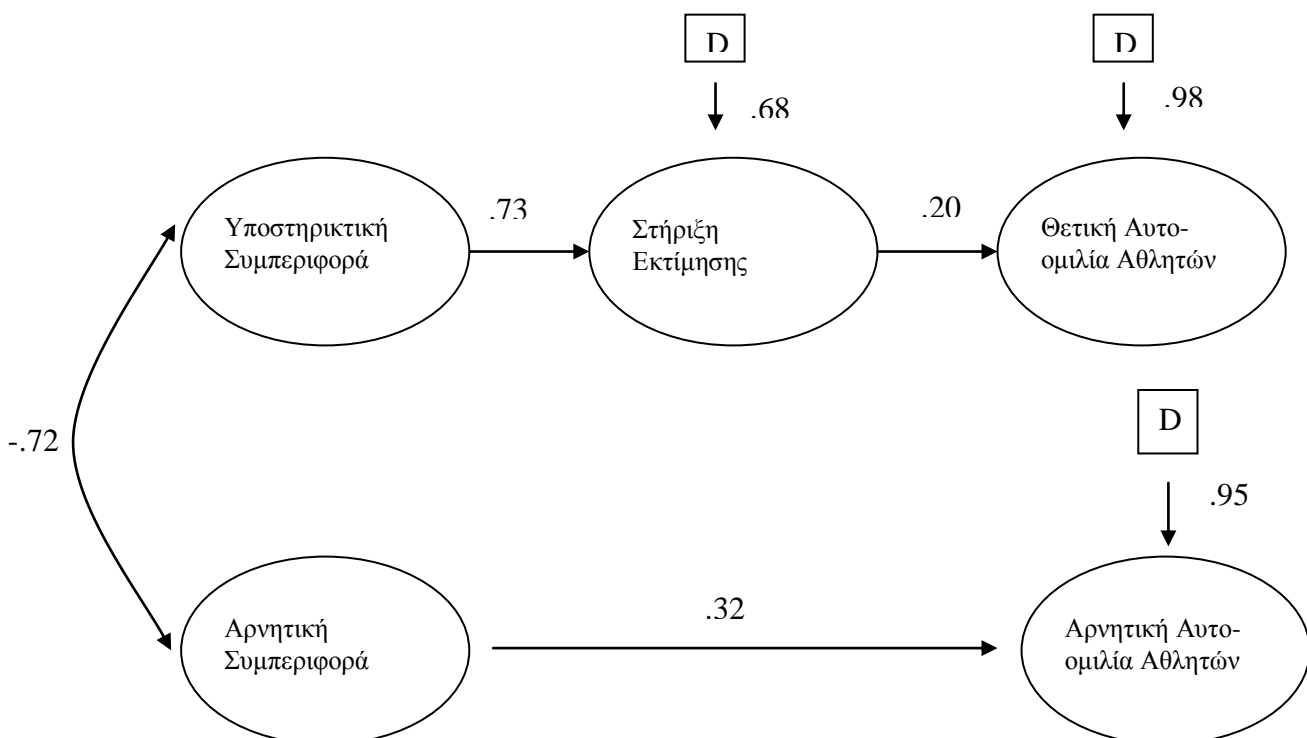
Δείκτες Προσαρμογής	Μοντέλα		
	Μη-διαμεσολαβητικό	Μερικώς-διαμεσολαβητικό	Πλήρως-διαμεσολαβητικό
χ^2/df	126.14/86 = 1.47	125.20/85 = 1.47	125.36/86 = 1.46
p	.003	.003	.004
NNFI	.93	.93	.93
CFI	.94	.94	.94
IFI	.94	.94	.94
SRMR	.06	.06	.06
RMSEA	.05	.05	.05

Σημείωση: NNFI = Non-Normed Fit Index; CFI = Comparative Fit Index; IFI = Incremental Fit Index; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

**Σχήμα 3.1.** Το Μη-Διαμεσολαβητικό μοντέλο.



Σχήμα 3.2. Το Μερικώς-Διαμεσολαβητικό μοντέλο.



Σχήμα 3.3. Το Πλήρως-Διαμεσολαβητικό μοντέλο.

Επιπλέον, η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε το 10% της διακύμανσης της αρνητικής αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών. Παρόμοια ευρήματα σχετικά με το ρόλο των σημαντικών άλλων έχουν αναφερθεί στην εκπαιδευτική ψυχολογία. Ο Burnett (1999) έχει αναφέρει ότι οι θετικές δηλώσεις των δασκάλων σχετίζονταν με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών και αρνητικές δηλώσεις των δασκάλων με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών. Περαιτέρω στοιχεία συναφή με την επίδραση των σημαντικών άλλων έχουν αναφερθεί από τους Burnett και McCrindle (1999), όπου βρήκαν ότι οι θετικές δηλώσεις των σημαντικών άλλων σχετίζονταν με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μαθητών, ενώ οι αρνητικές δηλώσεις σχετίζονταν με χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης των παιδιών. Συγκρίσιμα ευρήματα στον αθλητισμό έχουν αναφερθεί από τους Weinberg et al. (1992). Στη μελέτη αυτή εξετάστηκαν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από Αυστραλούς και Αμερικανούς προπονητές με στόχο την αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των αθλητών τους. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι μια από τις συχνότερες χρησιμοποιούμενες στρατηγικές ήταν η ενθάρρυνση των αθλητών να χρησιμοποιούν θετική αυτο-ομιλία με δηλώσεις που προσφέρουν ικανοποίηση και δικαίωση των κόπων τους. Τα αποτελέσματα αυτή της μελέτης υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα του τρόπου έκφρασης και ανατροφοδότησης των προπονητών για τη διαμόρφωση της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Μολονότι η αυτο-ομιλία έχει συσχετιστεί με καλύτερη απόδοση στη βιβλιογραφία (Gould et al., 1989; Hardy et al., 1996; Weinberg et al., 1992; Weinberg & Jackson, 1990), η σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς του προπονητή και της αυτο-ομιλίας των αθλητών δεν έχει διερευνηθεί στην αθλητική ψυχολογία.

Η πρακτική συνεισφορά της μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι, αφού οι αθλητές επηρεάζονται από τους προπονητές, είναι σημαντικό να δούμε πως ο προπονητής μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης των αθλητών και αθλητριών τους. Όπως ειπώθηκε στην εισαγωγή, οι Hardy και Crace (1991) εισηγήθηκαν ότι οι προπονητές πρέπει να χρησιμοποιούν υποστηρικτικές εκφράσεις, όταν δίνουν οδηγίες στους αθλητές τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, οι προπονητές ενθαρρύνονται να παρέχουν την ανατροφοδότησή τους με έναν τρόπο υποστηρικτικό, με ενθαρρυντικά σχόλια, λεκτικές επιβραβεύσεις και στήριξη της αυτοεκτίμησης των αθλητών και αθλητριών, η οποία με τη σειρά της μπορεί να αναπτύξει τη θετική αυτο-ομιλία και περαιτέρω μια πιθανή καλή απόδοση των αθλητών και αθλητριών (Van Raalte et al., 1994). Αντιθέτως, η αρνητική συμπεριφορά των προπονητών μπορεί να δημιουργήσει αρνητικές σκέψεις οι οποίες μπορεί να αποβούν μοιραίες για την απόδοση (Van Raalte et al., 1994).

Παρόλο που η συγκεκριμένη έρευνα παρέχει χρήσιμα στοιχεία σχετικά με την επίδραση του προπονητή στην αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών, θα πρέπει να αναφερθούν συγκεκριμένοι περιορισμοί. Ένας από τους περιορισμούς αποτελεί η μεθοδολογία της αυτο-αναφοράς που χρησιμοποιήθηκε, η οποία μπορεί να έχει αποκρύψει κάποιες άλλες πιθανές συμπεριφορές του προπονητή αλλά και κάποιες άλλες διαστάσεις της αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών. Όσον αφορά στην αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών, οι Van Raalte et al. (1994) δημιούργησαν την κλίμακα καταγραφής χειρονομιών (Gestures Rating Scale) με σκοπό την καταγραφή της αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών (εξωτερική αυτο-ομιλία και χειρονομίες) κατά τη διάρκεια του αγώνα. Η χρήση ενός τέτοιου οργάνου σε συνδυασμό με ένα παρόμοιο όργανο καταγραφής της συμπεριφοράς του προπονητή, όπως το σύστημα μέτρησης της συμπεριφοράς του προπονητή (Coaching Behaviour Assessment System) (Smith et al., 1977), θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη μέτρηση της αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών και της συμπεριφοράς του προπονητή. Επιπλέον, ένας ακόμη περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι δεν εξετάστηκε το γένος στις μετρήσεις μας, λαμβάνοντας υπόψη όμως ότι οι άντρες και οι γυναίκες διαφέρουν στην αντίληψη τους σχετικά με την αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά του προπονητή τους (Horn, 2002). Αυτό έγινε εξαιτίας του μικρού αριθμού δείγματος των γυναικών. Τέλος, πολλοί αθλητές αντιμετωπίζουν τη συμπεριφορά του προπονητή τους ως αρνητική, εξαιτίας της κακής τους συναισθηματικής κατάστασης. Αυτό θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί με τη μέτρηση των συναισθημάτων των αθλητών, η οποία θα μπορούσε να μας παρέχει τη διαμεσολαβητική επίδραση μεταξύ της αρνητικής συμπεριφοράς του προπονητή και των αρνητικών σκέψεων των αθλητών.

Όσον αφορά μελλοντικές έρευνες, ένα θέμα το οποίο δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς στη βιβλιογραφία της αθλητικής ψυχολογίας είναι η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας. Ένα τέτοιο όργανο, το οποίο θα εξετάζει τη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών, θα μπορούσε να βοηθήσει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών για τη δημιουργία ή την τροποποίηση του υφιστάμενου τρόπου σκέψης (για ανασκόπηση, βλ. Glass & Arnkoff, 1997). Επιπλέον, η εξέταση του γένους και της αυτο-ομιλίας σε σχέση με τις αντιλήψεις των αθλητών για τη συμπεριφορά των προπονητών τους θα μπορούσε να εξεταστεί σε μελλοντικές έρευνες. Τέλος, η δημιουργία παρεμβατικών προγραμμάτων, που θα στοχεύουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς των προπονητών, θα βοηθούσε στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού διαπροσωπικού περιβάλλοντος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εν κατακλείδι, αν και τα αποτελέσματα της έρευνας διαφώτισαν τις σχέσεις της συμπεριφοράς του προπονητή, της κοινωνικής στήριξης με την αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών, θα πρέπει να προσεγγιστούν με προσοχή αφού φύσει η μελέτη είναι προκαταρκτική. Η εξέταση της αυτο-ομιλίας των αθλητών έγινε μέσω ενός ερωτηματολογίου που αξιολογεί κυρίως την αυτο-ομιλία ως τεχνική και όχι ως περιεχόμενο σκέψης. Αυτό μας ωθεί στη διερεύνηση ενός νέου μοντέλου βασιζόμενου στη συγκεκριμένη μελέτη, που θα εξετάζει πιο άμεσα την επίδραση του προπονητή στην αυτο-ομιλία των αθλητών, αλλά από την πλευρά της σκέψης ως περιεχόμενο και όχι ως τεχνική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV. ΕΡΕΥΝΑ 2^Η: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΠΡΟΠΟΝΗΤΗ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΤΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΣΚΕΨΕΩΝ ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκέψεις υπό τη μορφή αυτο-ομιλίας κυριεύουν το μυαλό μας νυχθημερόν. Γενικά, η αυτο-ομιλία αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης (Fields, 2002). Στη γνωστική ψυχολογία, η λογικό-θυμική θεραπεία πρότεινε την αυτο-ομιλία ως σημαντικό μηχανισμό στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων σε κλινικούς πληθυσμούς για τη θεραπεία της κατάθλιψης, αλλά και άλλων ψυχικών νόσων (Weinrach et al., 2001). Η προηγούμενη έρευνα έδειξε, ότι η κοινωνική στήριξη από τον προπονητή δύναται να εξηγήσει τη σχέση της θετικής συμπεριφοράς του με τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών. Ωστόσο, η αυτο-ομιλία των αθλητών μετρήθηκε μέσω ενός ερωτηματολογίου που αξιολογεί την αυτο-ομιλία ως γνωστική τεχνική και όχι ως περιεχόμενο. Η παρούσα έρευνα διαφέρει από την προηγούμενη στον τρόπο μέτρησης της αυτο-ομιλίας (αξιολόγηση του περιεχομένου της αυτο-ομιλίας) καθώς επίσης και στη διερεύνηση της πιθανής επίδρασης των δηλώσεων του προπονητή στην αυτο-ομιλία των αθλητών και των αθλητριών.

Το ενδιαφέρον στην έρευνα της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό συνεχώς μεγαλώνει. Στην αρχή οι ερευνητές διέκριναν την αυτο-ομιλία, όσον αφορά στο περιεχόμενό της, σε θετική και αρνητική. Η θετική αυτο-ομιλία είχε να κάνει κυρίως με δηλώσεις ενθάρρυνσης και τόνωσης του ηθικού (Moran, 1996), ενώ η αρνητική αυτο-ομιλία χαρακτηριζόταν από δηλώσεις κριτικής και ανησυχίας (Theodorakis et al., 2000). Πιο σύγχρονες έρευνες έχουν διαχωρίσει επιπλέον την αυτο-ομιλία αναφορικά με τους σκοπούς που επιτελεί, διακρίνοντας την σε αυτο-ομιλία καθοδήγησης και παρακίνησης. Η αυτο-ομιλία καθοδήγησης αναφέρεται σε δηλώσεις που στόχο έχουν την κατεύθυνση της προσοχής και την καθοδήγηση της κίνησης σε συγκεκριμένες τεχνικές κινήσεις ή επιλογές, ενώ η αυτο-ομιλία παρακίνησης στοχεύει κυρίως στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, στον έλεγχο της προσπάθειας και στη δημιουργία καλής διάθεσης (Zinsser et al., 2006). Ο Hardy (2006) σε πρόσφατη ανασκόπηση, σχετικά με τον ορισμό της αυτο-ομιλίας, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αυτο-ομιλία ως κύριο σκοπό έχει την παρακίνηση και την καθοδήγηση των αθλητών. Στην αθλητική βιβλιογραφία οι μελέτες γενικά υποστηρίζουν τις ευεργετικές επιδράσεις της αυτο-ομιλίας στην απόδοση (π.χ. Landin & Hebert, 1999; Mallett & Hanrahan, 1997) αν και τα αποτελέσματα σε έρευνες πεδίου δεν είναι ακόμη τόσο ξεκάθαρα (π.χ. Van Raalte et al., 2000). Επιπλέον, γίνονται προσπάθειες για τη διερεύνηση των μηχανισμών και λειτουργιών

της αυτο-ομιλίας (Hardy et al., 2001; Hatzigeorgiadis et al., 2004; Hatzigeorgiadis, 2006; Hatzigeorgiadis et al., 2007).

Όπως προαναφέρθηκε ήδη στις έρευνες πεδίου, όπου η αυτο-ομιλία έχει εξεταστεί ως περιεχόμενο σκέψης, τα αποτελέσματα δεν είναι ξεκάθαρα όσον αφορά στη σχέση μεταξύ της αυτο-ομιλίας με την απόδοση. Οι Van Raalte et al. (1994) βρήκαν ότι νεαροί παίκτες της αντισφαίρισης, οι οποίοι έχασαν σε αγώνες, χρησιμοποιούσαν περισσότερη εξωτερική αυτο-ομιλία. Επιπλέον, αν και η εξωτερική αυτο-ομιλία δεν σχετιζόταν με την καλύτερη απόδοση, οι παίκτες ανέφεραν ότι η θετική αυτο-ομιλία τους βοήθησε να αποδώσουν καλύτερα. Σε μια παρόμοια έρευνα σε ενήλικους παίκτες στην αντισφαίριση, οι Van Raalte et al. (2000) εντόπισαν ότι η αρνητική αυτο-ομιλία δε σχετιζόταν απαραίτητα με την ήττα, σχολιάζοντας πώς η εμπειρία μπορεί να παίζει ιθύνοντα ρόλο στον τρόπο που οι αθλητές και οι αθλήτριες μπορούν να χρησιμοποιούν την αυτο-ομιλία τους. Σε αντίθεση με τις έρευνες πεδίου, τα πειραματικά ευρήματα όπου η αυτο-ομιλία έχει εξεταστεί κυρίως ως γνωστική τεχνική με τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων - κλειδιά τα αποτελέσματα είναι θετικά (Landin & Hebert, 1999; Mallett & Hanrahan, 1997; Perkos et al., 2002; Theodorakis et al., 2001).

Ένας από τους τομείς που παραμένει ανεξερεύνητος στη βιβλιογραφία της αθλητικής ψυχολογίας είναι η δημιουργία της αυτο-ομιλίας των αθλητών (Van Raalte et al., 2000). Οι Congroy και Metzler (2004) πρότειναν ότι οι παράγοντες που καθορίζουν και επηρεάζουν την αυτο-ομιλία των αθλητών θα πρέπει να διερευνηθούν άμεσα, μιας και τα δεδομένα από τέτοιου είδους έρευνες είναι λιγοστά. Η προηγούμενη μελέτη έδειξε, ότι το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει γνωστικές διαδικασίες, όπως είναι αυτή της αυτο-ομιλίας. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κοινωνική στήριξη, η οποία προέρχεται από τον προπονητή με τη μορφή της στήριξης της αυτοεκτίμησης, διαμεσολάβησε τη σχέση μια γενικότερης υποστηρικτικής συμπεριφοράς του προπονητή με τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε απευθείας την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών.

Αν και στην αθλητική ψυχολογία τα δεδομένα σχετικά με τους παράγοντες διαμόρφωσης της αυτο-ομιλίας των αθλητών είναι λιγοστά, στην εκπαιδευτική ψυχολογία η έρευνα στον τομέα αυτό έχει κάνει σημαντικά βήματα. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το πώς οι σημαντικοί άλλοι μπορούν να διαμορφώσουν τις σκέψεις των παιδιών. Σε γενικές γραμμές, έχει υποστηριχθεί ότι οι δηλώσεις των δασκάλων μπορούν να επηρεάσουν την αυτο-ομιλία των παιδιών (π.χ. Burnett, 1996b), την αντίληψή τους σχετικά με τις ικανότητές τους (π.χ. Burnett, 1999) και την αυτο-εκτίμησή τους (π.χ. Burnett & McCrindle, 1999). Αυτού του είδους οι σχέσεις μεταξύ κοινωνικού περιβάλλοντος και

γνωστικών διεργασιών μπορούν να ερμηνευθούν μέσω των κοινωνικό-γνωστικών θεωρητικών (Mead, 1912/1964; Cooley, 1902). Πιο συγκεκριμένα, έχει αναφερθεί ότι οι άνθρωποι συζητούν μεταξύ τους και ενστερνίζονται συμπεριφορές άλλων (Mead, 1912/1964) αλλά και σχόλια (Cooley, 1902) με σκοπό να αναπτύξουν μια σαφέστερη και πληρέστερα εικόνα του εαυτού τους. Με απλά λόγια, αυτά που εισπράττουμε από τους λοιπούς κάποιες φορές μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε ή μιλάμε με τον ίδιο μας τον εαυτό.

Τέλος, μολονότι οι αθλητές περνούν αρκετή ώρα με τον προπονητή τους, πολύ λίγη προσοχή έχει δοθεί στον τρόπο με τον οποίο η συμπεριφορά ή οι δηλώσεις του προπονητή μπορούν να επηρεάσουν τις σκέψεις των αθλητών. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς του προπονητή και των δηλώσεών του με την αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών.

Υποθέσεις

Σύμφωνα με την προηγούμενη έρευνα και τις έρευνες του Burnett (1996; 1999) και βασιζόμενοι στους κοινωνικό-γνωστικούς θεωρητικούς Mead (1912/1964) και Cooley (1902) υποθέσαμε ότι η συμπεριφορά του προπονητή και οι δηλώσεις του θα επηρεάσουν την αυτο-ομιλία των αθλητών. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν δυο διαμεσολαβητικές υποθέσεις. Πρώτον, η θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών θα προβλεφθεί σημαντικά από την υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή μέσω των θετικών του δηλώσεων. Δεύτερον, η αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών θα προβλεφθεί σημαντικά από την αρνητική συμπεριφορά του προπονητή μέσω των αρνητικών του δηλώσεων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες και Διαδικασία

Διακόσιοι σαράντα τρεις αθλητές και αθλήτριες (106 γυναίκες και 137 άντρες) με μέση ηλικία τα 20.76 χρόνια ($T.A. = 5.23$) έλαβαν μέρος στην έρευνα. Οι αθλητές και οι αθλήτριες είχαν μέση αγωνιστική εμπειρία τα 8.30 χρόνια ($T.A. = 4.89$) και ήταν αθλητές και αθλήτριες της καλαθοσφαίρισης ($N = 100$), του ποδοσφαίρου ($N = 37$), της πετοσφαίρισης ($N = 78$), και από άλλα αθλήματα όπως στίβος, κολύμβηση, τοξοβολία, και κωπηλασία. Οι συμμετέχοντες αγωνιζόντουσαν σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων όλοι οι αθλητές και αθλήτριες ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και υπέγραψαν τη φόρμα αποδοχής συμμετοχής. Τους ζητήθηκε να

αξιολογήσουν τη συμπεριφορά του προπονητή τους και τις σκέψεις τους κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα, αφού πρώτα συμπλήρωσαν μια λίστα με δημογραφικά χαρακτηριστικά (Παράρτημα 1.4). Δόθηκε έμφαση στο γεγονός ότι ο προπονητής δεν θα είχε καμία ανάμειξη στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και ότι θα υπήρχε πλήρης ανωνυμία στην αξιολόγηση και ανάλυση των ερωτηματολογίων. Τέλος, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν κάτω από την επίβλεψη του συγγραφέα, πριν την προθέρμανση των αθλητών και αθλητριών.

Όργανα αξιολόγησης

Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Δηλώσεων Αθλητών. Για την αξιολόγηση της θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας των αθλητών δημιουργήθηκε η Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Δηλώσεων Αθλητών (ΚΘΑΔΑ; Θεοδωράκης και συν., 2004, Παράρτημα 4.1), η οποία βασίστηκε εν μέρει στο ερωτηματολόγιο του Burnett (199a). Τα θέματα της κλίμακας συγκεντρώθηκαν από δυο πιλοτικές έρευνες. Στις μελέτες αυτές έλαβαν μέρος 287 αθλητές και αθλήτριες από διάφορα αθλήματα, όπως καλαθοσφαίριση, αντισφαίριση, ποδόσφαιρο, πετοσφαίριση, στίβος, στους οποίους ζητήθηκε να απαντήσουν δυο ανοιχτού-κλειστού τύπου ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να γράψουν δυο θετικές και δυο αρνητικές δηλώσεις που χρησιμοποιούν συχνότερα κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα, βασιζόμενοι στις υποδείξεις των Cacioppo, Hippiel και Ernst (1997), Cacioppo και Petty (1981) όσον αφορά στην τεχνική του καταλόγου καταγραφής σκέψεων. Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν και μετά κατηγοριοποιήθηκαν ως θετικές και αρνητικές δηλώσεις. Τέλος, επιλέχθηκαν οι πέντε πιο συχνά καταγεγραμμένες ως θετικές και πέντε ως αρνητικές δηλώσεις. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκαν στους αθλητές οι εξής οδηγίες: «Γενικά με τον όρο αυτο-ομιλία εννοούμε τη συνομιλία που κάνουμε με τον εαυτό μας. Πολλές φορές μιλάμε με τον εαυτό μας φωναχτά ή από μέσα μας. Παρακάτω υπάρχει ένας κατάλογος από σκέψεις που κάνουν οι αθλητές. Σας παρακαλώ να διαβάσετε προσεκτικά την κάθε σκέψη και να προσδιορίσετε πόσο συχνά ή καθόλου η κάθε σκέψη πέρασε από το μυαλό σας κατά τη διάρκεια της τελευταίας προπόνησης ή του αγώνα». Το ερωτηματολόγιο περιείχε δηλώσεις του τύπου, «Συγκεντρώσου», «Μπορώ», «Πάμε», «Ήρεμα», «Δυνατά/Σταθερά» και αρνητικές δηλώσεις όπως «Είμαι άχρηστος/η», «Όχι, γιατί το έκανα αυτό;», «Όλο βλακείες κάνω», «Δεν θα τα καταφέρω», και «Θα χάσω/Θα χάσουμε» κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα. Οι απαντήσεις δίνονται σε 7βάθμια κλίμακα από 1 = *Ποτέ* έως 7 = *Πολύ συχνά*.

Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Δηλώσεων του Προπονητή. Για την αξιολόγηση των θετικών και αρνητικών δηλώσεων του προπονητή, δημιουργήθηκε η Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Δηλώσεων του Προπονητών (ΚΘΑΔΠ; Θεοδωράκης και συν., 2004, Παράρτημα 4.2). Η ΚΘΑΔΠ βασίστηκε στην ΚΘΑΔΑ και περιλαμβάνει πέντε θετικές και πέντε αρνητικές δηλώσεις. Οι θετικές δηλώσεις του προπονητή ενθαρρύνουν και βοηθούν τους αθλητές στη βελτίωση της παρακίνησής τους, να παραμένουν εστιασμένοι στο παρόν, ενώ οι αρνητικές δηλώσεις αποθαρρύνουν τους αθλητές καθιστώντας ανυπέμβλητες τις συνθήκες της προπόνησης και του αγώνα. Η ΚΘΑΔΠ βασίστηκε στην ιδέα ότι για να διερευνήσουμε κατά πόσο η αυτο-ομιλία των αθλητών επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται ο προπονητής, θα πρέπει να εξετάσουμε αν οι δηλώσεις που θέτουν οι αθλητές είναι εκείνες που υιοθετούν από τους προπονητές τους. Γι' αυτό το λόγο, προσαρμόστηκαν οι δηλώσεις της ΚΘΑΔΑ με τέτοιο τρόπο ώστε να αναφέρονται ως δηλώσεις που κάνει ο προπονητής. Για παράδειγμα, η δήλωση «Μπορώ» από την ΚΘΑΔΑ έγινε «Μπορείς» στην ΚΘΑΔΠ. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκαν οι εξής οδηγίες στους αθλητές: «Παρακάτω υπάρχει ένας κατάλογος από δηλώσεις που κάνουν οι προπονητές κατά τη διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα. Σας παρακαλώ να διαβάσετε προσεκτικά την κάθε δήλωση και να προσδιορίσετε πόσο συχνά ή καθόλου, ο προπονητής σου χρησιμοποίησε τις παρακάτω δηλώσεις κατά τη διάρκεια της τελευταίας προπόνησης ή του αγώνα». Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δηλώσεις του τύπου, «Ηρέμησε», «Συγκεντρώσου», «Μπορείς» και αρνητικές δηλώσεις όπως, «Είσαι άχρηστος/η», «Όχι, γιατί το έκανες αυτό;». Οι απαντήσεις δίνονται σε 7βάθμια κλίμακα από 1 = Ποτέ έως 7 = Πολύ συχνά.

Κλίμακα Συμπεριφοράς Προπονητή. Για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του προπονητή χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Coaching Behavior Questionnaire - CBQ (Williams et al., 2003; Παράρτημα 1.2), Η Κλίμακα Συμπεριφοράς Προπονητή (Ζουρμπάνος και συν., 2004). Η κλίμακα περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε 2 υποκλίμακες: (1) Υποστηρικτική συμπεριφορά (Supportiveness), (2) αρνητική συμπεριφορά (Negative Activation). Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της κλίμακας δίνονται σε 4βάθμιες κλίμακες ως εξής: 1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 4 = Συμφωνώ απόλυτα.

Στατιστική ανάλυση

Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων εξετάστηκε μέσω επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (confirmatory factor analysis- CFA). Στη συνέχεια, οι υποτιθέμενες δομικές συσχετίσεις εξετάστηκαν μέσω δομικών μοντέλων με λανθάνοντες παράγοντες. Ακολουθώντας τις υποδείξεις των Olmstead και Bentler (1992) επιλέχθηκαν τρεις δείκτες για

την απεικόνιση της κάθε εννοιολογικής κατασκευής των μοντέλων. Το κριτήριο για την επιλογή των θεμάτων ήταν η πιθανότερη καλύτερη εννοιολογική απεικόνιση του παράγοντα. Η επιλογή των θεμάτων για την κάθε εννοιολογική κατασκευή έγινε από τις επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις.

Για την αξιολόγηση των δεικτών προσαρμογής, εκτός από το δείκτη δείκτης χ^2 , χρησιμοποιήθηκαν ο συγκριτικός δείκτης προσαρμογής (Comparative Fit Index- CFI), ο μη τυποποιημένος δείκτης προσαρμογής (Non Normed Fit Index- NNFI), ο αυξητικός δείκτης προσαρμογής (Incremental Fit Index- IFI), the Goodness of Fit Index (GFI), η ρίζα μέσου τετραγωνικού υπολοίπου (Standardized Root Mean Residual- SRMR) και η ρίζα μέσου τετραγώνου σφάλματος προσέγγισης (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA). Επιπλέον, όπου παρατηρήθηκαν ενδείξεις μη κανονικής κατανομής, χρησιμοποιήθηκαν το χ^2 των Sattora και Bentler (1988) και το Robust Comparative Fit Index (Robust CFI), τα οποία έχουν δείξει ότι λειτουργούν ικανοποιητικά κάτω από μη κανονικές κατανομές (Chou & Bentler, 1995).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφικά στατιστικά και συσχετίσεις

Τα περιγραφικά στατιστικά, οι συσχετίσεις και το alpha του Cronbach όλων των μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.1. Όλες οι κλίμακες είχαν ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής συνοχής (το alpha του Cronbach κυμάνθηκε από .69 έως .83).

Αξιολόγηση ερωτηματολογίων

Για τη δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Οι δείκτες προσαρμογής για τα τρία μοντέλα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.2. Όσον αφορά στην ΚΣΠ η ανάλυση και για τα 15 θέματα (δεν υπολογίστηκαν τα επτά θέματα τα οποία δεν αναφέρονται στη συμπεριφορά του προπονητή) δεν έδειξε καλή προσαρμογή. Η εξέταση της μήτρας (matrix) των υπολοίπων (residuals) έδειξε ότι το σφάλμα διακύμανσης δύο θεμάτων (ένα από κάθε παράγοντα) είχε υψηλή συσχέτιση με το σφάλμα διακύμανσης άλλων θεμάτων. Τα συγκεκριμένα θέματα κρίθηκε σκόπιμο να απορριφθούν, ώστε να βελτιωθούν οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου. Η αναθεωρημένη λύση με τα 13 θέματα έδειξε καλή προσαρμογή του μοντέλου. Σχετικά με την ΚΘΑΔΠ, τα πρωταρχικά στατιστικά της ανάλυσης έδειξαν πολυμεταβλητή μη κανονικότητα (multivariate non-normality). Αυτό συνέβη εξαιτίας υψηλών τιμών λοξότητας και κύρτωσης των αρνητικών

δηλώσεων της κλίμακας. Ωστόσο, το περιεχόμενο της υποκλίμακας (αρνητικές δηλώσεις του προπονητή προς τους αθλητές) μπορεί να δικαιολογήσει τέτοιες αποκλίσεις. Για το λόγο αυτό, η εξέταση του μοντέλου βασίστηκε κυρίως στο χ^2 των Satorra-Bentler (1988) και το robust CFI, το οποίο έδειξε καλή προσαρμογή. Τέλος, όσον αφορά στην ΚΘΑΔΑ η ανάλυση σε γενικές γραμμές έδειξε καλή προσαρμογή του μοντέλου.

Πίνακας 4.1. Περιγραφικά στατιστικά, δείκτες alpha του Cronbach και συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Μεταβλητές	<i>Min-Max</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	alpha	1	2	3	4	5	6
1. Υποστηρικτική Συμπεριφορά	(1)- (4)	2.84	.46	.73	-					
2. Αρνητική Συμπεριφορά	(1)- (4)	2.22	.49	.69	-.38**	-				
3. Θετική Αυτο-ομιλία Αθλητών	(1)- (7)	5.58	1.18	.83	.28**	-.09	-			
4. Αρνητική Αυτο-ομιλία Αθλητών	(1)- (7)	2.74	1.20	.75	-.04	.17**	-.06	-		
5. Θετικές Δηλώσεις Προπονητή	(1)- (7)	5.27	1.17	.82	.34**	-.05	.53**	.10	-	
6. Αρνητικές Δηλώσεις Προπονητή	(1)- (7)	1.91	.98	.78	-.41**	.31**	-.18**	.36**	-.13*	-

Σημείωση: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Οι μέσοι όροι έχουν υπολογισθεί από τις ολοκληρωμένες εκδόσεις των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν εκτός από την ΚΣΠ, όπου χρησιμοποιήθηκε η έκδοση των 13 θεμάτων.

Πίνακας 4.2. Δείκτες προσαρμογής για τα επιβεβαιωτικά παραγοντικά μοντέλα

	ΚΣΠ*	ΚΘΑΔΠ	ΚΘΑΔΑ
χ^2 / df	105.71 / 64 = 1.65	83.74 / 34 = 2.46	85.39 / 34 = 2.51
p	< .01	< .01	< .01
Satorra-Bentler χ^2	81.62	56.14	68.94
p για Satorra-Bentler χ^2	.07	.01	< .001
NNFI	.91	.93	.91
CFI	.92	.95	.93
Robust CFI	.96	.95	.93
IFI	.92	.95	.93
GFI	.94	.94	.93
SRMR	.05	.06	.07
RMSEA	.05	.07	.07

* Οι δείκτες προσαρμογής της ΚΣΠ είναι για την έκδοση των 13 θεμάτων.

Γραμμικά δομικά μοντέλα

Η διαμεσολαβητική υπόθεση εξετάστηκε μέσω ενός δομικού μοντέλου με λανθάνοντες παράγοντες. Οι δείκτες που επιλέχθηκαν να αναπαραστήσουν τον κάθε παράγοντα μαζί με τις φορτίσεις τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.3. Σύμφωνα με τη διαμεσολαβητική υπόθεση, η υποστηρικτική συμπεριφορά θα προβλέψει τις θετικές δηλώσεις του προπονητή και οι θετικές δηλώσεις του προπονητή θα προβλέψουν τις θετικές δηλώσεις των αθλητών. Αντίστοιχα, η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή θα προβλέψει τις αρνητικές δηλώσεις του προπονητή και αυτές με τη σειρά τους θα προβλέψουν τις αρνητικές δηλώσεις των αθλητών. Η ανάλυση έδειξε ότι τα δεδομένα αναπαριστούσαν με ικανοποιητικό τρόπο τη διαμεσολαβητική υπόθεση. Οι δείκτες προσαρμογής ήταν ικανοποιητικοί (Πίνακας 4.4) και όλες οι διαδρομές ήταν στατιστικά σημαντικές ($p < .05$) και κυμαίνονταν από .37 έως .56. Το διαμεσολαβητικό μοντέλο παρουσιάζεται στο Σχήμα 4.1 μαζί με τα standardized path coefficients και το σφάλμα διακύμανσης. Οι έμμεσες διαδρομές από την υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή προς τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών (μέσω των θετικών δηλώσεων του προπονητή) και από την αρνητική συμπεριφορά του προπονητή προς την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών (μέσω των αρνητικών δηλώσεων του προπονητή) ήταν .21 και .20 αντίστοιχα. Το μοντέλο εξήγησε το 32% της διακύμανσης της θετικής αυτο-ομιλίας των αθλητών και το 27% της διακύμανσης της αρνητικής αυτο-ομιλίας των αθλητών.

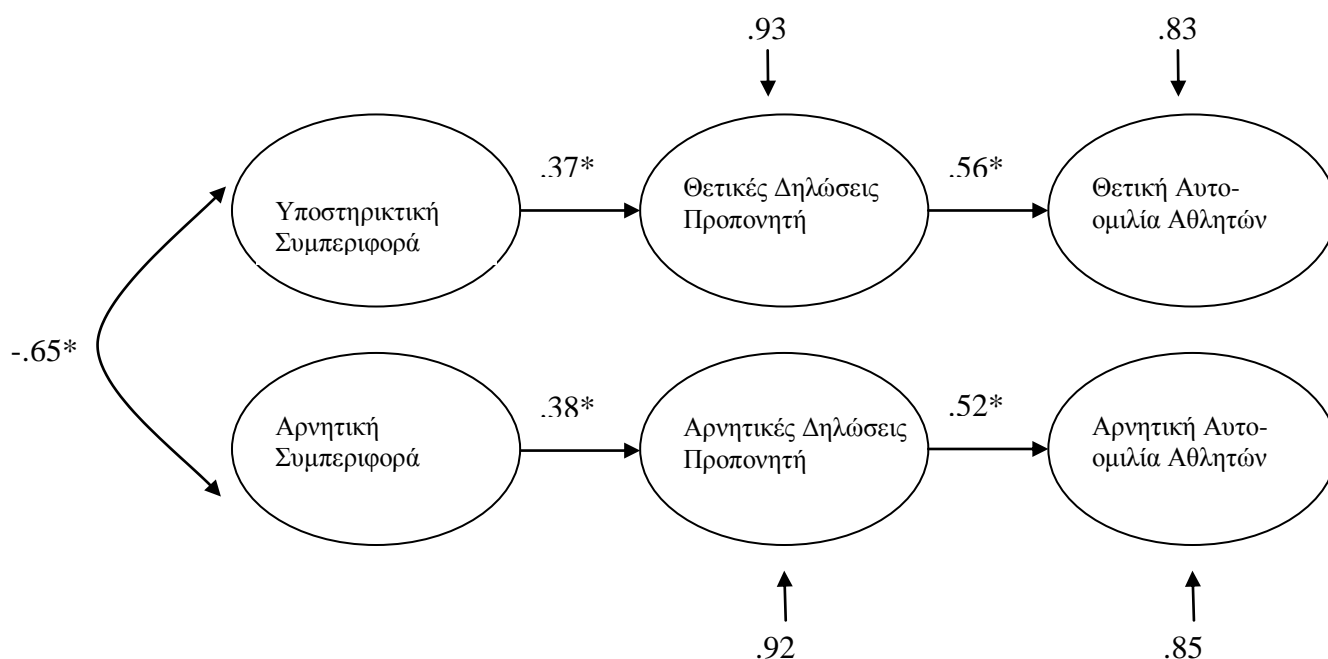
Πίνακας 4.3. Θέματα που αναπαριστούν την κάθε εννοιολογική κατασκευή και οι standardized φορτίσεις τους

Θέματα	Φορτίσεις	Uniqueness	R ²
<i>ΚΣΠ – Υποστηρικτική Συμπεριφορά</i>			
Η κριτική από τον προπονητή μου γίνεται με καλό τρόπο	.63*	.78	.40
Ο προπονητής μου με υποστηρίζει ακόμη και όταν κάνω κάποιο λάθος	.65*	.76	.42
Ο προπονητής μου ελέγχει τα συναισθήματά του/της αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια του αγώνα	.46*	.89	.21
<i>ΚΣΠ – Αρνητική Συμπεριφορά</i>			
Η συμπεριφορά του προπονητή αποσπά την προσοχή μου κατά τη διάρκεια του αγώνα.	.52*	.85	.27
Αγχώνομαι περισσότερο όταν βλέπω τον προπονητή μου παρά όταν είμαι αφοσιωμένος/η στον αγώνα	.49*	.87	.24
Ο προπονητής μου με κάνει να νοιώθω νευρικότητα	.68*	.74	.46
<i>Δηλώσεις Προπονητή- Θετικές</i>			
Μπορείς	.78*	.62	.61
Δυνατά-σταθερά	.78*	.63	.61
Ηρέμησε	.64*	.77	.41
<i>Δηλώσεις Προπονητή- Αρνητικές</i>			
Δεν Θα τα καταφέρεις	.65*	.76	.42
Είσαι άχρηστος/η	.88*	.47	.78
Θα χάσεις/Θα χάσετε	.76*	.65	.58
<i>Αυτο-ομιλία Αθλητών- Θετική</i>			
Μπορώ	.73*	.68	.54
Δυνατά-σταθερά	.91*	.43	.82
Ήρεμα	.59*	.81	.35
<i>Αυτο-Ομιλία Αθλητών - Αρνητική</i>			
Όχι, γιατί το έκανα αυτό;	.53*	.85	.28
Είμαι άχρηστος/η	.79*	.61	.63
Θα χάσω/Θα χάσουμε	.43*	.90	.19

Σημείωση: * $p < 0.05$

Πίνακας 4.4. Δείκτες προσαρμογής για το διαμεσολαβητικό μοντέλο

Δείκτες προσαρμογής	
χ^2 / df	190.70 / 130
p	< .01
χ^2 / df	1.47
Satorra-Bentler χ^2	148.22
p για Satorra-Bentler χ^2	.13
NNFI	.94
CFI	.95
ROBUST CFI	.98
IFI	.95
SRMR	.06
RMSEA	.04

**Σχήμα 4.1.** Το Διαμεσολαβητικό δομικό μοντέλο.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς του προπονητή και των δηλώσεών του με την αυτο-ομιλία των αθλητών. Οι υποθέσεις της έρευνας εξετάστηκαν μέσω γραμμικών δομικών μοντέλων. Αναφορικά με την πρώτη υπόθεση, η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή

προέβλεψε τις θετικές δηλώσεις του προπονητή και αυτές με τη σειρά τους προέβλεψαν τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών. Η εξίσωση εξήγησε το 32% της διακύμανσης της θετικής αυτο-ομιλίας των αθλητών. Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση, η σχέση της αρνητικής συμπεριφοράς του προπονητή με την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών εξηγήθηκε μέσω των αρνητικών δηλώσεων του προπονητή. Η εξίσωση εξήγησε το 27% της διακύμανσης της αρνητικής αυτο-ομιλίας των αθλητών. Συνολικά, η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει τη συνεισφορά της συμπεριφοράς του προπονητή και της λεκτικής του εκφραστικότητας στη διαμόρφωση της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα θα πρέπει να εξηγηθούν με προσοχή, δεδομένης της πρωταρχικής φύσης της έρευνας.

Τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας τίθενται σύμφωνα με την προηγούμενη έρευνα που εξέτασε τη σχέση της συμπεριφοράς του προπονητή και της κοινωνικής στήριξης με την αρνητική και θετική αυτο-ομιλία των αθλητών. Τα αποτελέσματά της κατέδειξαν, ότι η σχέση μεταξύ της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του προπονητή και της θετικής αυτο-ομιλίας των αθλητών εξηγήθηκε από την στήριξη αυτοεκτίμησης που λάμβαναν οι αθλητές και οι αθλήτριες από τον προπονητή τους, ενώ η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε απευθείας την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών. Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει ως ένα βαθμό την προηγούμενη και επιδαψιλεύει περαιτέρω στοιχεία για την επίδραση των σημαντικών άλλων στη διαμόρφωση των σκέψεών μας (Cooley, 1902). Επιπλέον, επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες δηλώσεις από τον προπονητή δείχνοντας με ενάργεια τη σχέση της συμπεριφοράς του προπονητή και των δηλώσεών του με τις σκέψεις των αθλητών. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν αναφερθεί και στην εκπαιδευτική ψυχολογία. Τα αποτελέσματα έχουν δείξει ότι οι θετικές δηλώσεις του δασκάλου σχετίζονται με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών και αντίθετα οι αρνητικές δηλώσεις του δασκάλου με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών (Burnett, 1999).

Οι Zinsser et al. (2006), βασιζόμενοι στη σχέση της θετικής ή αρνητικής αυτο-ομιλίας με την απόδοση, ανέφεραν ότι «ο ακατάλληλος τρόπος σκέψης ή ασύνετη σκέψη συνήθως οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα και κακή απόδοση, όπως ακριβώς η κατάλληλη και θετική σκέψη οδηγεί στην ενεργοποίηση των συναισθημάτων και στην καλή απόδοση» (σελ. 284). Πιο απλά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η θετική αυτο-ομιλία θεωρείται πιο χρήσιμη για τους αθλητές από ότι η αρνητική.

Η σπουδαιότητα της θετικής αυτο-ομιλίας μπορεί να υποστηριχθεί θεωρητικά και από τη βιβλιογραφία της εφαρμοσμένης αθλητικής ψυχολογίας, όπου τα

παρεμβατικά προγράμματα της αναδιάρθρωσης της σκέψης, της μετατροπής δηλαδή της αρνητικής σκέψης σε θετική, θεωρούνται σημαντικό εργαλείο τόσο για τους αθλητικούς ψυχολόγους όσο και για τους προπονητές (Zinsser et al., 2006). Για αυτό το λόγο, από την προοπτική της εφαρμοσμένης ψυχολογίας και λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω υποδείξεις και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, γίνεται φανερό ότι οι προπονητές θα πρέπει να έχουν μια υποστηρικτική στάση προς τους αθλητές τους, να αποφεύγουν τις αρνητικές εκφράσεις με τη μορφή κριτικής και παράλογων σχολίων. Αντιθέτως, όταν επικοινωνούν με τους/τις αθλητές και αθλήτριες θα πρέπει να χρησιμοποιούν ενθαρρυντικά και εποικοδομητικά σχόλια.

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας αφορά στην εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης των δηλώσεων του προπονητή και των αθλητών. Τα παράλληλα θέματα που χρησιμοποιήθηκαν τόσο για τους αθλητές όσο και για τους προπονητές, θα μπορούσαν μερικώς να ευθύνονται για την ύπαρξη των συσχετίσεων που βρέθηκαν μεταξύ των δηλώσεων του προπονητή και των αθλητών. Εντούτοις, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η χρήση των συγκεκριμένων δηλώσεων του προπονητή, βασίστηκε στην ιδέα ότι για να μπορέσουμε να εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ των δηλώσεων του προπονητή και των αθλητών, θα πρέπει πρώτα να εξετάσουμε αν οι δηλώσεις που αναφέρονται από τους αθλητές είναι αυτές που ακούν από τους προπονητές, το οποίο θα μας επέτρεπε να εξετάσουμε απευθείας τη θεωρία του Cooley, μια από τις υποθέσεις της έρευνάς μας.

Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω περιορισμό, τα ευρήματά μας μπορούν να χαρακτηρισθούν μόνον ως πρωταρχικά και χρειάζεται επιπλέον έρευνα για να επιβεβαιωθούν οι παραπάνω σχέσεις. Σύμφωνα με αυτή την κατεύθυνση, η χρήση του Self-Talk and Gestures Rating Scale των Van Raalte et al. (1994) για τη μέτρηση της αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών ή μια νέα κλίμακα η οποία θα αξιολογούσε την αυτο-ομιλία των αθλητών, θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση των παραπάνω σχέσεων.

Οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να στραφούν στη δημιουργία παρεμβατικών προγραμμάτων για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των προπονητών μέσω διαφόρων τεχνικών και τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος τόσο κατά τη διάρκεια της προπόνησης όσο και του αγώνα. Επιπλέον, η δημιουργία ενός πιο ολοκληρωμένου μοντέλου, που θα λάμβανε υπόψη του ατομικά χαρακτηριστικά (γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά), κοινωνικά χαρακτηριστικά (προπονητή και σημαντικών άλλων) και χαρακτηριστικά κατάστασης (νίκη ή ήττα), θα

μας οδηγούσε στην κατανόηση της φύσης της αυτο-ομιλίας. Τέλος, χρειάζονται πειραματικά ευρήματα για να αποδειχθούν οι σχέσεις των παραπάνω μεταβλητών.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η υποστηρικτική ή αρνητική συμπεριφορά του προπονητή και των δηλώσεών του σχετίζονται με την αυτο-ομιλία των αθλητών/τριών. Τα ευρήματα μπορούν να μας βοηθήσουν στη κατανόηση του φαινομένου της αυτο-ομιλίας και να μας οδηγήσουν σε περαιτέρω έρευνα σχετικά με τη φύση της και τη δημιουργία ενός οργάνου αξιολόγησης της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι η συμπεριφορά του προπονητή με τον τρόπο που εξετάστηκε μέσω των δηλώσεών του μπορεί να διαμορφώσει τις σκέψεις των αθλητών. Εντούτοις, εξαιτίας των παρόμοιων θεμάτων που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των δηλώσεών του προπονητή και της αυτο-ομιλίας των αθλητών, τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευθούν με προσοχή. Η κλίμακα δηλώσεών του αθλητή αποτελεί ένα πρώτο βήμα στην αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Ωστόσο, αν θέλουμε να ερευνήσουμε εις βάθος γνωστικές διεργασίες των αθλητών χρειάζεται να αναπτυχθεί κάποιο άλλο όργανο, που να αξιολογεί τη πολυμεταβλητότητα του φαινομένου που ονομάζεται αυτο-ομιλία. Ένα όργανο δηλαδή που θα αξιολογεί τη φύση αλλά και την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ V. ΕΡΕΥΝΑ 3^Η : Η ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΣΤΟΝ
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ - ΚΑΑ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ
ΜΙΑΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΠΟΥ ΕΞΕΤΑΖΕΙ ΤΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ
ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΡΙΩΝ**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Στωικοί φιλόσοφοι πίστευαν ότι οι σκέψεις παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων (Reardon, 1993). Η εξέταση του ρόλου των σκέψεων στον άνθρωπο παρουσιάζεται στα γραπτά πολλών φιλοσόφων, θεωρητικών και ερευνητών. Ο Πλάτωνας, στο έργο του «Θεαίτητος ή περί επιστήμης, πειραστικός», όρισε τις σκέψεις ως «συνομιλία, που διεξάγει η ψυχή μόνη με τον εαυτό της» (Μανδηλαράς, 1993). Αν και η έννοια των σκέψεων υπάρχει από την αρχαιότητα, στη σύγχρονη βιβλιογραφία αποδίδεται με διαφορετικούς ορισμούς ανάλογα με το θεωρητικό (Guerrero, 2005; Wiley, 2006). Οι Glass και Arnkoff (1997) περιέγραψαν τις σκέψεις ως «γνωστικά προϊόντα... συχνά αναφερόμενα ως αυτο-δηλώσεις, αυτο-ομιλία, αυτοματοποιημένες σκέψεις ή εσωτερικός διάλογος» (σελ. 911). Γενικά, το φαινόμενο και η μελέτη της αυτο-ομιλίας υπάρχει σε κάθε τομέα της ψυχολογίας, όπου εξετάζονται η σκέψη και η γλώσσα (Guerrero, 2005).

Για την ανάπτυξη γνωστικο-συμπεριφορικών θεωριών και παρεμβάσεων, που θα προσδιορίζουν αλλά και θα τροποποιούν με επιτυχία την αυτο-ομιλία των αθλητών, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το περιεχόμενο της αυτο-ομιλίας. Με βάση αυτό, η θεμελιώδης ερώτηση που πρέπει να διευκρινιστεί είναι: Από τι είδους σκέψεις αποτελείται η αυτο-ομιλία των αθλητών; Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την έρευνα της αυτο-ομιλίας (για ανασκόπηση, βλ. Hardy, 2006), υπάρχει μόνο μια έγκυρη κλίμακα στην αθλητική ψυχολογία που αξιολογεί εν μέρει (διότι κυρίως μετράει αρνητικές σκέψεις) την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών, το Thought Occurrence Questionnaire for Sport (TOQS; Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000). Επομένως, η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου που θα αξιολογεί πιο ολοκληρωμένα τη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών, αποτελεί ένα σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση της αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών.

Όσον αφορά στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την εξέταση της αυτο-ομιλίας, ο Vygotsky (1986) έγραψε ότι «ο τομέας της αυτο-ομιλίας είναι ένας από τους δυσκολότερους για διερεύνηση» (σελ. 226). Η εξέταση της αυτο-ομιλίας, ως ένα φαινόμενο το οποίο αντικειμενικά δεν μπορεί να παρατηρηθεί, έχει δημιουργήσει

πολλές μεθοδολογικές δυσκολίες και προκλήσεις. Στη βιβλιογραφία της γνωστικής αξιολόγησης ή μέτρησης, υπάρχουν πολλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την αναγνώριση των γνωστικών διεργασιών και δομών (βλ., Amsel & Fichten, 1998; Cacioppo, von Hippel & Ernst, 1997; Glass & Arnkoff, 1994; Heimberg, 1994). Αυτές οι τεχνικές κυμαίνονται από τη δεδομένη στιγμή σε αναδρομικές και από μη δομημένες σε πλήρως δομημένες διαδικασίες (π.χ. τεχνική φωναχτής σκέψης, εκ των υστέρων αναφορά, μη κατευθυνόμενες οδηγίες, μαγνητοσκόπηση της ομιλίας, ερωτηματολόγια δηλώσεων, κλινική συνέντευξη και κατάλογος σκέψεων) με πολλά πλεονεκτήματα και περιορισμούς (Blankstein & Segal, 2003). Οι Dobson και Dozois (2003, σελ. 5) ανέφεραν ότι, «η πρόσβαση στις σκέψεις δεν είναι τέλεια, οι άνθρωποι μπορεί να αναφέρουν γνωστικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να συμβούν και όχι που πραγματικά συμβαίνουν». Επιπλέον, σημαντικά μειονεκτήματα των λεκτικών αναφορών σχετίζονται με τις γνωστικές διαδικασίες που είναι πέρα από το μετα-γνωστικό έλεγχο και για το λόγο αυτό δεν μπορούν να διατυπωθούν από τα άτομα. Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι οι σκέψεις ενέχονται στη μνήμη και μερικές φορές οι πληροφορίες μπορεί να έχουν λησμονηθεί ή ανακαλεστεί λανθασμένα (Nisbett & Wilson, 1977). Τα βασικά πλεονεκτήματα των αυτο-αναφορών βασίζονται στο γεγονός ότι οι γνωστικές διαδικασίες δεν μπορούν να καταγραφούν με εξωτερική παρατήρηση και να μας παρέχουν «μετα-γνωστική γνώση», που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μας βοηθήσει να καταλάβουμε αντιλήψεις, κίνητρα και γενικά τι σκέφτεται κάποιος (Guerrero, 2005).

Η τεχνική του καταλόγου σκέψεων (thought listing) είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος στην κλινική ψυχολογία για την αντιμετώπιση διαφόρων μορφών φοβίας, άγχους και καταθλιπτικής διάθεσης (για ανασκόπηση βλ., Cacioppo, von Hippel & Ernst, 1997). Στη γενική ψυχολογία, θεωρητικά, η αξιολόγηση των σκέψεων διερευνά κυρίως το άγχος και την κατάθλιψη και δευτερευόντως τις θετικές σκέψεις των ατόμων. Οι Glass και Arnkoff (1997) στην ανασκόπηση τους για την αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών ανέφεραν διάφορα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς όπως το Automatic Thoughts Questionnaire (ATQ, Hollon & Kendall, 1980) και το Positive Automatic Thoughts Questionnaire (ATQ-P, Ingram & Wisnicki, 1988). Τέλος, στη σχολική ψυχολογία το Self-Talk Inventory (STI, Burnett, 1996) και το Thought Occurrence Questionnaire (Sarason, Sarason, Keefe, Hayes & Shearin, 1986), δημιουργήθηκαν για την εξέταση της θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας των μαθητών και τις παρεμβατικές σκέψεις κατά τη διάρκεια κάποιας δεξιότητας αντίστοιχα.

Στον αθλητισμό, η αυτο-ομιλία εξετάστηκε στην αρχή ως ψυχολογική τεχνική μέσω του Test of Performance Strategies-2 (TOPS-2; Thomas et al., 1999), που μετράει τη συχνότητα θετικών και αρνητικών σκέψεων κατά τη διάρκεια της προπόνησης και του αγώνα. Ωστόσο, το κενό στην αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας οδήγησε τους Hardy, Hall και Hardy (2005) στη δημιουργία του Self-Talk Use Questionnaire (STUQ). Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί τη χρήση της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό. Βασίστηκε σε ποσοτικά δεδομένα (Hardy et al., 2001), και πιο συγκεκριμένα δημιουργήθηκε για να εξετάσει το *Που*, *Πότε*, *Τι*, και *Γιατί* η αυτο-ομιλία χρησιμοποιείται, βασιζόμενο στη προσέγγιση του Ραίνιο (1985) για το *Που*, *Πότε*, *Τι*, και *Γιατί* οι αθλητές χρησιμοποιούν τη νοερή απεικόνιση. Πρόσφατα οι Zervas, Stavrou και Psychountaki, (2007) ανέπτυξαν το Self-Talk Questionnaire (S-TQ) που μετράει τις καθοδηγητικές και παρακινήτικές λειτουργίες της αυτο-ομιλίας ως ψυχολογική στρατηγική βασιζόμενοι στην προσέγγιση του Hardy et al. (2001). Ωστόσο, όπως πρότειναν οι συγγραφείς, χρειάζεται ένα ερωτηματολόγιο πιο ολοκληρωμένο με σκοπό να αξιολογηθούν περισσότερες λειτουργίες της αυτο-ομιλίας. Σε αυτή την κατεύθυνση, οι Theodorakis et al. (2008) δημιούργησαν το Functions of Self-Talk Questionnaire (FSTQ) που αξιολογεί πέντε αντιλαμβανόμενες λειτουργίες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, η τεχνική της αυτο-ομιλίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης, για τον έλεγχο γνωστικών και συναισθηματικών αντιδράσεων, για την αύξηση της προσοχής, τη ρύθμιση της προσπάθειας, και την ενεργοποίηση του αυτοματισμού κατά την εκτέλεση. Εντούτοις, κανένα από τα παραπάνω ερωτηματολόγια δεν αξιολογεί το περιεχόμενο και τη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Το TOQS (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000) δημιουργήθηκε με βάση το Thought Occurrence Questionnaire (Sarason et al., 1986) και αξιολογεί τις παρεμβατικές σκέψεις που βιώνουν οι αθλητές κατά τη διάρκεια του αγώνα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες: ανησυχία, σκέψεις αποφυγής προσπάθειας και μη σχετικές σκέψεις. Αν και το TOQS έχει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000; Lane, Harwood & Nevill, 2005), εστιάζει κυρίως σε αρνητικές και μη σχετικές σκέψεις και δεν αξιολογεί καθόλου θετικές σκέψεις.

Η δημιουργία ενός οργάνου αξιολόγησης της δομής της αυτο-ομιλίας μπορεί να μας δώσει την ευκαιρία να κατανοήσουμε καλύτερα τα φαινόμενα της αυτο-ομιλίας και του ρόλου της στη βελτίωση της απόδοσης. Η χρήση μιας τέτοιας κλίμακας μπορεί να μας βοηθήσει τόσο στην πρόληψη όσο και την τροποποίηση της αυτο-ομιλίας των

αθλητών. Κατά συνέπεια, στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η ανάπτυξη και η εξέταση της εγκυρότητας ενός ερωτηματολογίου που να προσδιορίζει και να μετρά την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Η μελέτη ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις: Στην πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε η συλλογή των θεμάτων μέσω της τεχνικής του καταλόγου σκέψεων. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου για την οργάνωση των θεμάτων σε κατηγορίες, ενώ η επιλογή των θεμάτων έγινε μέσω μιας αναλυτικής μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου θεμάτων. Στη δεύτερη φάση, εξετάστηκε η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου μέσω διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, ενώ στην τρίτη φάση τα αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση επανεξετάστηκαν μέσω επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Τέλος, εξετάστηκε η τρέχουσα και διακριτή εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

Φάση I^η – Ανάλυση περιεχομένου και έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου

Ο σκοπός της πρώτης φάσης ήταν να συγκεντρώσει μια μεγάλη συλλογή από νέα θέματα, αλλά και από τα θέματα του TOQS (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000), και να προσδιορίσει την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών. Αυτό εφαρμόστηκε σε δυο μέρη. Πρώτον, έγινε ανάλυση περιεχομένου, όπως περιγράφεται από τον Boyatzis (1998) και δεύτερον, εξετάστηκε ανάλυση περιεχομένου θεμάτων στηριζόμενη στις υποδείξεις των Dunn, Bouffard και Rogers (1999).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην πρώτη φάση συμμετείχαν 355 αθλητές και αθλήτριες (194 άνδρες και 161 γυναίκες) με μέση ηλικία τα 24.34 έτη (± 5.22). Οι αθλητές και οι αθλήτριες αγωνιζόντουσαν σε 8 διαφορετικά αθλήματα (τοπικό ή ανώτερο αγωνιστικό επίπεδο) 3 ομαδικά (καλαθοσφαίριση, ποδόσφαιρο και πετοσφαίριση) και 5 ατομικά (κολύμβηση, στίβος, κωπηλασία και πάλη). Πιο συγκεκριμένα, 27.8% αγωνιζόντουσαν σε διεθνές επίπεδο, 51.7% σε εθνικό επίπεδο, και 21.5% σε τοπικό. Η αγωνιστική εμπειρία των αθλητών και αθλητριών ήταν τα 8.79 (± 4.60) έτη.

Διαδικασία

Πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων όλοι οι αθλητές και οι αθλήτριες ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και υπέγραψαν τη φόρμα

αποδοχής συμμετοχής. Για τους αθλητές και αθλήτριες που ήταν κάτω των 16 ετών, ενημερώθηκαν οι γονείς και η αποδοχή συμμετοχής δόθηκε από αυτούς. Οι συμμετέχοντες κατέγραψαν πρόσφατες σκέψεις που έκανα κατά τη διάρκεια πρόσφατων αγώνων μέσω της τεχνικής καταλόγου σκέψεων. Η διαδικασία βασίστηκε στις υποδείξεις των Casioero και Petty (1981) και Glass και Arnkoff (1997) για την τεχνική του καταλόγου σκέψεων και αναδρομικές αναφορές. Δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες στους αθλητές και αθλήτριες, καθώς και συγκεκριμένος χρόνος (π.χ. 3 λεπτά).

Ανάλυση περιεχομένου

Τρεις αθλητικοί ψυχολόγοι με εμπειρία σε ποιοτικές αναλύσεις ταξινόμησαν τις σκέψεις των αθλητών και αθλητριών σε κατηγορίες χωριστά ο ένας από τον άλλον. Για την κατηγοριοποίηση των αυτο-αναφερόμενων σκέψεων ακολουθήθηκε η διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου που περιγράφεται από τον Boyatzis (1998). Η γενική οδηγία που δόθηκε για την ομαδοποίηση ήταν «ταξινομήστε τις σκέψεις σε κάθε πιθανό σύστημα κατηγοριών στηριζόμενοι στο περιεχόμενο των απαντήσεων». Στην αρχή, οι περίπλοκες σκέψεις διασπάστηκαν σε πιο απλές. Λέξεις-κλειδιά ή φράσεις που σχετίζονταν μεταξύ τους συγκεντρώθηκαν και δημιούργησαν κατηγορίες. Οι τρεις αθλητικοί ψυχολόγοι με την ολοκλήρωση της κατηγοριοποίησης συζήτησαν για τις κατηγορίες μέχρι να διασφαλιστεί ότι όλοι είχαν συμφωνήσει για τα αποτελέσματα. Από πριν είχε αποφασισθεί ότι τα θέματα που δεν θα ταίριαζαν σε κάποια κατηγορία, θα σημειώνονταν ως «διάφορα» και θα αποκλείονταν. Επιπλέον, αν και οι τρεις κριτές δεν συμφωνούσαν για τα θέματα κάποιας κατηγορίας, τότε και αυτή θα αποκλειόταν.

Πριν την κατηγοριοποίηση των θεμάτων, ζητήθηκε από τους ειδικούς να αποκλείσουν ή να αποκωδικοποιήσουν δηλώσεις που ήταν συνώνυμες, ακατανόητες ή περιττές. Επιπλέον, δηλώσεις που αναφερόντουσαν σε βωμολοχίες, επιφωνήματα, μονοσύλλαβες (π.χ. ωχ! ναι, όχι), συγκεκριμένης τεχνικής οδηγίας (π.χ. λύγισε τον καρπό στην αντισφαίριση) και δηλώσεις που είχαν να κάνουν με συγκεκριμένες κινήσεις ή συμπεριφορές (π.χ. κάρφωσε τη μπάλα στην καλαθοσφαίριση) αποκωδικοποιήθηκαν. Ο κύριος στόχος είναι να κατηγοριοποιηθούν εκείνα τα θέματα που εξέφραζαν γνωστικές αντιλήψεις των αθλητών και αθλητριών. Αυτή η προσέγγιση σκοπό είχε να απορριφθούν από πριν τα θέματα, που θα προκαλούσαν προβλήματα και θα συσχετιζονταν με συναισθήματα και συμπεριφορές (Schniering & Rapee, 2004).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Συγκεντρώθηκε ένα σύνολο 648 δηλώσεων συμπεριλαμβανομένου και τα 17 θέματα από το ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση των γνωστικών παρεμβολών (TOQS) των (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000). Πιο συγκεκριμένα, συμπεριλήφθηκαν στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης 544 θετικές δηλώσεις και 104 αρνητικές που κάνουν οι αθλητές και αθλήτριες κατά τη διάρκεια του αγώνα. Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας, και αφού οι κριτές συμφώνησαν πλήρως για τα θέματα, συμπεριέλαβαν στην κατηγοριοποίηση 180 θετικά θέματα και 89 αρνητικά. Στη συνέχεια διαχώρισαν τα 269 θέματα σε κατηγορίες. Στην αρχή δημιούργησαν 10 κατηγορίες, αλλά ομόφωνη απόφαση πάρθηκε για 8 κατηγορίες με σύνολο 93 θέματα. Πιο συγκεκριμένα, συμφώνησαν για 4 κατηγορίες θετικών θεμάτων, 3 κατηγορίες αρνητικών θεμάτων και 1 κατηγορία με ουδέτερα θέματα.

Σαράντα πέντε θετικές σκέψεις ομαδοποιήθηκαν σε 4 κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε δηλώσεις σχετικά με τη βελτίωση της απόδοσης και της ψυχολογικής προετοιμασίας ή εμπύχωσης των αθλητών και αθλητριών (9 θέματα, π.χ. Πάμε!), η δεύτερη κατηγορία περιείχε δηλώσεις που σχετίζονταν με την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι αθλητές και αθλήτριες στον εαυτό τους (16 θέματα, π.χ. Πιστεύω στις ικανότητές μου), η τρίτη κατηγορία περιελάμβανε δηλώσεις με στόχο τη συγκέντρωση και την κατεύθυνση της προσοχής σε συγκεκριμένα στοιχεία της δεξιότητας (11 θέματα, π.χ. συγκεντρώσου στην τεχνική σου) και η τέταρτη κατηγορία χαρακτηριζόταν από θέματα για την καταπολέμηση του άγχους (9 θέματα, π.χ. Ηρέμησε). Μια πέμπτη κατηγορία αναγνωρίστηκε από έναν κριτή που χαρακτηριζόταν από σκέψεις που είχαν να κάνουν με τεχνική και τακτική. Όμως τα θέματα από αυτήν την κατηγορία ήταν ουσιαστικά οδηγίες που είχαν να κάνουν με τη βελτίωση της απόδοσης μέσω τεχνικής ή τακτικής (π.χ. συγκεντρώσου στη μπάλα, κούνα τα πόδια σου, κοίτα τον αντίπαλο). Έτσι, συμφωνήθηκε από τους κριτές να συμπεριληφθούν κάποια από τα θέματα αυτά στην κατηγορία της συγκέντρωσης.

Όσον αφορά στις αρνητικές σκέψεις, 39 θέματα ομαδοποιήθηκαν σε 3 κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία χαρακτηριζόταν από θέματα που είχαν να κάνουν με ανησυχία και αυτο-κριτική της απόδοσης (26 θέματα, π.χ. Θα χάσω), η δεύτερη περιελάμβανε θέματα εγκατάλειψης ή αποφυγής της προσπάθειας (6 θέματα, π.χ. Θέλω να σταματήσω) και η τρίτη κατηγορία χαρακτηριζόταν από δηλώσεις κούρασης ή

σωματικής εξάντλησης (7 θέματα, π.χ. Είμαι κουρασμένος/η). Τέλος, υπήρχε μια ουδέτερη κατηγορία που χαρακτηριζόταν από θέματα άσχετα με τον αγώνα (9 θέματα, π.χ. Πεινώ). Οι κατηγορίες της αρνητικής αυτο-ομιλίας είναι εν μέρει ίδιες με τις κατηγορίες του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των γνωστικών παρεμβολών (Hatzigeorgiadis & Biddle's, 2000), με τη μόνη διαφορά ότι αναγνωρίστηκε άλλη μια κατηγορία αυτή της σωματικής κούρασης. Τα θέματα της ουδέτερης κατηγορίας προστέθηκαν στα θέματα της αρνητικής αυτο-ομιλίας με βάση τη δομή αλλά και τις υψηλές συσχετίσεις που είχαν παρουσιάσει με τους άλλους παράγοντες των αρνητικών σκέψεων στο ερωτηματολόγιο των Hatzigeorgiadis και Biddle (2000).

Στην αρχή, μια πέμπτη κατηγορία σημειώθηκε από έναν κριτή με την ονομασία κοινωνική σύγκριση αλλά απορρίφθηκε από τους άλλους κριτές. Οι δηλώσεις σε αυτήν την κατηγορία χαρακτηρίζονταν από σκέψεις αρνητικής αυτο-αξιολόγησης και κοινωνικής σύγκρισης (π.χ. τι θα σκεφτούν οι άλλοι για την κακή μου απόδοση, οι άλλοι είναι καλύτεροι από μένα). Αυτές οι σκέψεις χαρακτηρίστηκαν ως ανησυχία ακολουθώντας τη θεώρηση των Sarason et al. (1986), που αναφέρουν την κοινωνική σύγκριση ως κύριο συντελεστή της ανησυχίας.

Έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου

Σαράντα πέντε θετικά θέματα (Παράρτημα 5.1) και 48 αρνητικά μαζί με τα ουδέτερα (Παράρτημα 5.2), εξετάστηκαν μέσω μια δομημένης μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου βασισμένη στις υποδείξεις των Dunn et al. (1999). Στην αρχή, οι ερωτήσεις καταγράφηκαν με τη μορφή ερωτηματολογίων (ένα για τη θετική αυτο-ομιλία και ένα για την αρνητική) και μοιράστηκαν σε 10 κριτές (5 ακαδημαϊκούς, 3 προπονητές, και 2 αθλητές, όλοι είχαν πτυχία Φυσικής Αγωγής) που δεν είχαν καμία σχέση με τη δημιουργία του ερωτηματολογίου, ώστε να μην επηρεαστούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ταύτισης των θεμάτων με τις κατηγορίες. Στην αρχή, δόθηκαν στους κριτές οι ορισμοί των κατηγοριών για να εξοικειωθούν με τις έννοιες. Στη συνέχεια, τους δόθηκαν οδηγίες και τους ζητήθηκε να εξετάσουν τη λίστα των 45 θετικών και 48 αρνητικών θεμάτων και να ταιριάζουν το κάθε θέμα με την κάθε κατηγορία σε μια 5βάθμια κλίμακα, από 1 = Δεν ταιριάζει έως 5 = Ταιριάζει απόλυτα (Παράρτημα 5.3). Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από την επιτροπή να κατηγοριοποιήσει τα θετικά θέματα σε 4 κατηγορίες: «εμψύχωση», «αυτοπεποίθηση», «συγκέντρωση», «έλεγχος άγχους», και τα αρνητικά σε άλλες τέσσερις: «ανησυχία», «αποφυγή προσπάθειας», «σωματική κούραση», «μη σχετικές σκέψεις». Οι κατηγορίες είχαν

δημιουργηθεί με βάση την ανάλυση περιεχομένου από τα θέματα που είχαν συγκεντρωθεί με τη μέθοδο καταλόγου σκέψεων (thought listing technique). Ωστόσο, αν κάποιο θέμα δεν ταίριαζε με καμία κατηγορία οι κριτές είχαν τη δυνατότητα να προσαρτήσουν μια πέμπτη κατηγορία, είτε στις θετικές είτε στις αρνητικές δηλώσεις στην κυψέλη «άλλο». Τέλος, οι κριτές έπρεπε να τοποθετήσουν κάθε θέμα σε κάθε κατηγορία και είχαν τη δυνατότητα να κάνουν σχόλια σχετικά με τη γραμματική, τη διατύπωση αλλά και το περιεχόμενο των θεμάτων. Γενικά, ο σκοπός του πρωτοκόλλου ταύτισης, ήταν να ποσοτικοποιήσει τη βαθμολογία των κριτών, να αξιολογήσει και να συνοψίσει τα σχόλια ή τις κρίσεις τους χρησιμοποιώντας στατιστικές διαδικασίες.

Η διαδικασία (δείκτες) εγκυρότητας περιεχομένου που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των βαθμολογιών των κριτών, ήταν του Aiken (1985) δείκτης εγκυρότητας περιεχομένου-ερώτησης (item-content validity coefficient) (V) και του Cohen (1977) δείκτης μεγέθους επίδρασης (ES) για εξαρτημένους μέσους όρους (effect size - ES index for dependent means). Πιο συγκεκριμένα, το στατιστικό V παρέχει τη στατιστική σημαντικότητα των βαθμολογιών των κριτών για κάθε κατηγορία-κλειδί που κάθε θέμα υποτίθεται πως μετράει. Οι τιμές V, όπου $V = S / [n (c - 1)]$, και $s = r - I_0$, κυμαίνονται από 0 έως 1 (όπου 1 υποδεικνύει τέλεια ταύτιση του θέματος με την κατηγορία). Μετά οι τιμές V συγκρίνονται με έναν δεξιάς κατεύθυνσης binomial πίνακα πιθανότητας του Aiken (για περισσότερες λεπτομέρειες και συζήτηση πάνω στο θέμα βλ., Aiken, 1985, σελ. 134). Επιπλέον, ακολουθώντας τις υποδείξεις των Dunn et al. (1999), κρίθηκε απαραίτητο να εξετάσουμε αν τα θέματα ταίριαζαν με κάποια άλλη από τις προτεινόμενες κατηγορίες, επειδή το στατιστικό V παρέχει πληροφορίες σχετικά με την ταύτιση ενός θέματος μόνο με μια κατηγορία (αυτή που υποτίθεται πως πρέπει να μετράει). Για το λόγο αυτό, εξετάστηκαν planned contrasts για τις κατηγορίες της θετικής ($N = 4$) αλλά και της αρνητικής ($N = 4$) αυτο-ομιλίας μεταξύ της κατηγορίας-κλειδί και των υπολοίπων μη κατηγοριών-κλειδιά και για τα 45 θετικά και τα 48 αρνητικά θέματα. Ο δείκτης ES του Cohen (1977) για εξαρτημένους μέσους όρους (d_z') μετράει το μέγεθος της διαφοράς μεταξύ δυο μέσων όρων (της κατηγορίας-κλειδί με κάθε μια από τις μη κατηγορίες-κλειδιά) για κάθε θέμα. Ο Cohen (1977) για το ES προτείνει ότι τιμές από .50 έως .79 θεωρούνται μέτριες, ενώ τιμές πάνω από .80 θεωρούνται υψηλές τιμές για τον δείκτη ES.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Δώδεκα θέματα (Πίνακας 5.1) από τις θετικές κατηγορίες αποκλείστηκαν με τιμές *V* χαμηλότερες από .45 (μη σημαντικές) και τιμές *ES* χαμηλότερες από .47. Επιπλέον, από τις αρνητικές κατηγορίες αποκλείστηκαν 17 θέματα (Πίνακας 5.2) με τιμές *V* χαμηλότερες από .45 (μη σημαντικές) και *ES* χαμηλότερες από .47. Τα αποτελέσματα από τα θέματα που αποκλείστηκαν έδειξαν ότι τα συγκεκριμένα θέματα δεν ταίριαζαν με τις κατηγορίες που υποτίθεται ότι θα έπρεπε να μετρούν και τα χαμηλά *planned contrasts* έδειξαν ότι ήταν σχετικά και με άλλες μη κατηγορίες-κλειδιά. Σχετικά με τα θέματα που παρέμειναν για τις θετικές κατηγορίες, οι τιμές *V* ήταν μεγαλύτερες από .55 και με τιμές *ES* μεγαλύτερες από .57, ενώ για τις αρνητικές οι τιμές *V* ήταν μεγαλύτερες από .63 και με τιμές *ES* μεγαλύτερες από .57. Συνολικά, 32 θετικά θέματα και 31 αρνητικά επιλέχθηκαν για τη δεύτερη φάση της μελέτης.

Φάση 2^η- Διερευνητική παραγοντική ανάλυση

Ο σκοπός αυτής της φάσης ήταν να διερευνήσει την παραγοντική δομή της κλίμακας. Στην αρχή διεξήχθησαν διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις, χωριστά για τη θετική και αρνητική αυτο-ομιλία αντίστοιχα, και μετά οι λύσεις που προέκυψαν εξετάστηκαν μαζί.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες και Διαδικασία

Η κλίμακα δόθηκε σε 507 αθλητές και αθλήτριες (284 άντρες and 221 γυναίκες) με μέση ηλικία τα 19.87 ± 6.22 χρόνια και μέση αγωνιστική εμπειρία τα 7.58 ± 4.83 χρόνια από διάφορα ατομικά (στίβος, κολύμβηση και αντισφαίριση, $N = 195$) και ομαδικά αθλήματα (ποδόσφαιρο, καλαθοσφαίριση, πετοσφαίριση, αντισφαίριση και υδατοσφαίριση, $N = 310$). Όσον αφορά στο αγωνιστικό τους επίπεδο, 9.3% είχαν λάβει μέρος σε διεθνείς, 50.3% σε εθνικούς και 37.5% σε τοπικούς αγώνες.

Πίνακας 5.1. Δείκτης εγκυρότητας (V) και μέγεθος επίδρασης (ES) από τα θετικά θέματα που αποκλείστηκαν με βάση τη βαθμολογία των 10 κριτών

Θ*	ΚΑ*	M.O.	T.A.	(V)	Mean Construct Ratings				Effect Sizes for Planned Mean Contrasts (ES)		
					EM*	AY*	ΣΥ*	EA*	Contrast 1	Contrast 2	Contrast 3
3	EM	2.20	.42	0.30	2.20	2.00	1.60	1.60	EM- AY (0.25)	EM - ΣΥ (1.15)	EM - EA (0.86)
5	AY	2.30	.48	0.33	2.80	2.30	1.80	1.40	AY - EM (-.96)	AY - ΣΥ (0.71)	AY - EA (1.22)
7	AY	2.00	.47	0.25	1.90	2.00	1.30	1.80	AY - EM (0.18)	AY - ΣΥ (0.86)	AY - EA (0.22)
13	AY	1.80	.63	0.20	1.70	1.80	1.40	1.40	AY - EM (0.11)	AY - ΣΥ (0.57)	AY - EA (0.47)
14	AY	1.90	.32	0.23	2.00	1.90	1.20	1.10	AY - EM (-.11)	AY - ΣΥ (1.43)	AY - EA (1.89)
16	AY	1.80	.63	0.20	2.10	1.80	1.70	1.30	AY - EM (-.26)	AY - ΣΥ (0.12)	AY - EA (0.71)
17	AY	1.70	.48	0.18	1.40	1.70	1.30	1.40	AY - EM (0.36)	AY - ΣΥ (0.78)	AY - EA (0,36)
26	ΣΥ	2.40	.70	0.35	1.20	2.30	2.40	1.70	ΣΥ- EM (1.87)	ΣΥ - AY (0.09)	ΣΥ - EA (0.66)
31	EA	2.60	.52	0.40	2.00	2.00	2.30	2.60	EA- EM (1.54)	EA - AY (0.62)	EA - ΣΥ (0.44)
35	ΣΥ	2.50	.53	0.38	2.40	2.50	1.90	1.30	AY - EM (0.13)	AY - ΣΥ (1.18)	AY - EA (1.92)
37	EA	1.60	.52	0.15	1.30	1.30	1.50	1.60	EA - EM (0.32)	EA - AY (0.36)	EA - ΣΥ (0.11)
40	EM	2.80	.42	0.45	2.80	2.50	1.30	1.20	EM- AY (0.21)	EM - ΣΥ (2.12)	EM - EA (2.26)

Σημείωση: Θ = Θέμα, ΚΑ = Κατηγορία, EM = Εμπύχωση, AY = Αυτοπεποίθηση, ΣΥ = Συγκέντρωση, EA = Έλεγχος Άγχους

Πίνακας 5.2. Δείκτης εγκυρότητας (V) και μέγεθος επίδρασης (ES) από τα αρνητικά θέματα που αποκλείστηκαν με βάση τη βαθμολογία των 10 κριτών

Θ*	ΚΑ*	M.O.	T.A.	(V)	ΑΝ*	ΑΠ*	ΣΚ*	ΜΣ*	Contrast 1	Contrast 2	Contrast 3
1	ΑΝ	1.90	.57	0.23	1.90	1.80	1.20	1.10	ΑΝ-ΑΠ (0.29)	ΑΝ-ΣΚ (1.03)	ΑΝ-ΜΣ (1.26)
2	ΑΝ	2.30	.48	0.33	2.30	2.10	1.20	1.30	ΑΝ-ΑΠ (0.32)	ΑΝ-ΣΚ (1.48)	ΑΝ-ΜΣ (1.23)
3	ΑΝ	2.30	.67	0.33	2.30	2.00	1.50	1.60	ΑΝ-ΑΠ (0.24)	ΑΝ-ΣΚ (0.64)	ΑΝ-ΜΣ (0.60)
6	ΑΝ	2.70	.48	0.43	2.70	2.10	2.60	1.30	ΑΝ-ΑΠ (1.26)	ΑΝ-ΣΚ (0.18)	ΑΝ-ΜΣ (2.14)
7	ΑΝ	1.70	.67	0.18	1.70	1.10	1.10	1.50	ΑΝ-ΑΠ (0.86)	ΑΝ-ΣΚ (0.71)	ΑΝ-ΜΣ (0.29)
8	ΑΝ	2.30	.48	0.33	2.30	1.30	1.30	2.00	ΑΝ-ΑΠ (1.23)	ΑΝ-ΣΚ (1.23)	ΑΝ-ΜΣ (0.26)
11	ΑΝ	2.80	.79	0.45	2.80	2.20	1.70	1.70	ΑΝ-ΑΠ (0.47)	ΑΝ-ΣΚ (1.00)	ΑΝ-ΜΣ (0.76)
14	ΑΝ	2.40	.52	0.35	2.40	2.30	1.60	1.30	ΑΝ-ΑΠ (0.08)	ΑΝ-ΣΚ (0.87)	ΑΝ-ΜΣ (1.11)
22	ΑΝ	2.00	.94	0.25	2.00	1.40	1.20	1.90	ΑΝ-ΑΠ (0.62)	ΑΝ-ΣΚ (0.87)	ΑΝ-ΜΣ (0.08)
24	ΑΝ	1.90	.74	0.23	1.90	1.20	1.40	1.70	ΑΝ-ΑΠ (1.03)	ΑΝ-ΣΚ (0.59)	ΑΝ-ΜΣ (0.19)
26	ΑΝ	1.80	.79	0.20	1.80	1.60	1.40	1.70	ΑΝ-ΑΠ (0.22)	ΑΝ-ΣΚ (0.32)	ΑΝ-ΜΣ (0.09)
28	ΑΝ	1.30	.48	0.08	1.30	1.20	1.10	1.20	ΑΝ-ΑΠ (0.18)	ΑΝ-ΣΚ (0.32)	ΑΝ-ΜΣ (0.13)
29	ΑΝ	1.90	.57	0.23	1.90	1.70	1.10	1.10	ΑΝ-ΑΠ (0.18)	ΑΝ-ΣΚ (1.26)	ΑΝ-ΜΣ (1.02)
30	ΑΝ	2.20	.42	0.30	2.20	2.00	1.10	1.30	ΑΝ-ΑΠ (0.25)	ΑΝ-ΣΚ (1.94)	ΑΝ-ΜΣ (1.21)
38	ΜΣ	1.50	.52	0.13	1.10	1.20	1.40	1.50	ΜΣ-ΑΝ (0.57)	ΜΣ-ΑΠ (0.44)	ΜΣ-ΣΚ (0.13)
39	ΜΣ	1.80	.79	0.20	1.30	1.20	1.50	1.80	ΜΣ-ΑΝ (0.46)	ΜΣ-ΑΠ (0.62)	ΜΣ-ΣΚ (0.26)
41	ΜΣ	2.50	.53	0.38	1.50	2.20	1.30	2.50	ΜΣ-ΑΝ (1.05)	ΜΣ-ΑΠ (0.36)	ΜΣ-ΣΚ (0.97)

Σημείωση: Θ* = Θέμα, ΚΑ* = Κατηγορία, ΑΝ* = Ανησυχία, ΑΠ* = Αποφυγή Προσπάθειας, ΣΚ* = Σωματική Κούραση, ΜΣ* = Μη σχετικές Σκ ένψεις

Οι συμμετέχοντες υπέγραψαν τη φόρμα αποδοχής συμμετοχής και πληροφορήθηκαν ότι στα ερωτηματολόγια που θα συμπλήρωναν δεν θα αναγραφόταν το όνομά τους. Στους συμμετέχοντες ζητήθηκε να αναφέρουν πόσο συχνά κατά τη διάρκεια των τελευταίων αγώνων έκαναν τις σκέψεις που ακολουθούν. Οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν σε μια 5βάθμια κλίμακα από 0 = *Ποτέ* έως 4 = *Πολύ συχνά* με βάση τις υποδείξεις των Amsel και Fichten (1998) για τις κλίμακες στα ερωτηματολόγια σκέψεων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Διάσταση θετικής αυτο-ομιλίας

Στην αρχή υπολογίστηκε ανάλυση κυρίων συνιστωσών για τον καθορισμό του αριθμού των παραγόντων μέσω του διαγράμματος παραγόντων (scree plot) (Kline, 1994). Η ανάλυση έδειξε ότι πρέπει να ερμηνευθεί μια λύση 4 ή 5 παραγόντων. Για να ξεκαθαρισθεί ποια από τις δυο λύσεις ήταν η ιδανικότερη, υπολογίστηκε παραγοντική ανάλυση και για τις δυο λύσεις (Floyd & Widaman, 1995). Στην πρώτη ανάλυση, η λύση των 5 παραγόντων υπολογίστηκε μέσω ανάλυσης κύριων αξόνων (principal axes) με πλάγια περιστροφή (oblique rotation), επειδή οι παράγοντες σχετίζονταν μεταξύ τους. Η ανάλυση έδειξε ότι θα πρέπει να ερμηνευθεί η λύση των τεσσάρων παραγόντων επειδή ο πέμπτος παράγοντας συμπεριελάμβανε μόνο ένα θέμα. Επομένως, υπολογίστηκε μέσω ανάλυσης κύριων αξόνων με πλάγια περιστροφή η λύση των 4 παραγόντων. Θέματα με φορτίσεις χαμηλότερα από .40 και θέματα με παρόμοιες φορτίσεις σε περισσότερους από έναν παράγοντα αποκλείστηκαν, ώστε να καταλήξουμε σε μια καθαρή λύση και να βελτιώσουμε την ανεξαρτησία των παραγόντων (Kahn, 2006). Η τελική λύση περιλάμβανε 19 θέματα. Οι 4 παράγοντες εξήγησαν το 51.94% της συνολικής διακύμανσης και οι φορτίσεις κυμάνθηκαν από .43 έως και .76. Οι παράγοντες ονομάστηκαν με βάση τα θέματα που είχαν τις υψηλότερες φορτίσεις. Τις υψηλότερες φορτίσεις στον πρώτο παράγοντα τις είχαν τα θέματα «Νιώθω δυνατός/η» και «Πιστεύω στον εαυτό μου». Ο παράγοντας ονομάστηκε «Αυτοπεποίθηση». Τις υψηλότερες φορτίσεις στο δεύτερο παράγοντα τις είχαν τα θέματα «Βάλε τα δυνατά σου» και «Δώσε το 100% των δυνάμεών σου». Ο παράγοντας ονομάστηκε «Εμψύχωση». Τις υψηλότερες φορτίσεις στον τρίτο παράγοντα τις είχαν τα θέματα «Συγκεντρώσου στην τεχνική» και «Συγκεντρώσου στο στόχο σου». Ο παράγοντας ονομάστηκε «Συγκέντρωση». Τέλος, τις υψηλότερες φορτίσεις στον

τέταρτο παράγοντα τις είχαν τα θέματα «Ηρέμησε» και «Χαλάρωσε». Ο παράγοντας ονομάστηκε «Έλεγχος άγχους».

Διάσταση αρνητικής αυτο-ομιλίας

Οι ίδιες διαδικασίες ακολουθήθηκαν και για τη διάσταση της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Το scree plot από την αρχική ανάλυση των κυρίων συνιστωσών έδειξε μια λύση 4 ή 5 παραγόντων. Αρχικά, εξετάστηκε η λύση των 5 παραγόντων μέσω ανάλυσης κύριων αξόνων με πλάγια περιστροφή. Η ανάλυση έδειξε ότι πρέπει να ερμηνευθεί η λύση των 4 παραγόντων επειδή ο πέμπτος παράγοντας περιελάμβανε μόνο ένα θέμα. Πρώτα αποκλείστηκαν θέματα με φορτίσεις κάτω από .40 και θέματα που φόρτιζαν σε παραπάνω από έναν παράγοντα. Η τελική λύση περιλάμβανε 21 θέματα. Οι 4 παράγοντες ερμήνευσαν το 58.70% της συνολικής διακύμανσης και οι παραγοντικές φορτίσεις κυμάνθηκαν από .40 έως .73. Οι παράγοντες ονομάστηκαν με βάση τα θέματα που είχαν τις υψηλότερες φορτίσεις. Τα θέματα με τις υψηλότερες φορτίσεις στον πρώτο παράγοντα ήταν τα: «Σκέφτομαι, να σταματήσω να προσπαθώ» και «Δε μπορώ να συνεχίσω άλλο». Ο παράγοντας ονομάστηκε «Αποφυγή προσπάθειας». Τις υψηλότερες φορτίσεις στο δεύτερο παράγοντα τις είχαν τα θέματα «Δε θα πετύχω το στόχο μου» και «Πάλι λάθος έκανα». Ο παράγοντας ονομάστηκε «Ανησυχία». Τις υψηλότερες φορτίσεις στον τρίτο παράγοντα τις είχαν τα θέματα «Πεινάω» και «Θέλω να κάνω ένα μπάνιο». Ο παράγοντας ονομάστηκε «Μη σχετικές σκέψεις». Τέλος, τις υψηλότερες φορτίσεις στον τέταρτο παράγοντα τις είχαν τα θέματα «Τρέμουν τα χέρια/πόδια μου από τη κούραση» και «Δε με βοηθάει το σώμα μου σήμερα». Ο παράγοντας ονομάστηκε «Σωματική κούραση».

Μοντέλο θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας. Τέλος, οι λύσεις που προέκυψαν από τις δυο διαστάσεις της αυτο-ομιλίας εξετάστηκαν μέσω μιας διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης για να διερευνηθεί αν θα προέκυπταν 2 «γενικοί» παράγοντες (θετική και αρνητική αυτο-ομιλία) ή μια λύση 8 παραγόντων. Η ανάλυση κύριων αξόνων με πλάγια περιστροφή υποστήριξε τη λύση των 8 παραγόντων. Οι 8 παράγοντες ερμήνευσαν το 57.05% της συνολικής διακύμανσης και οι παραγοντικές φορτίσεις κυμάνθηκαν από .36 έως .69. Τα περιγραφικά στατιστικά, οι συσχετίσεις Pearson και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής alpha του Cronbach των παραγόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.3. Τα αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.4.

Πίνακας 5.3. Περιγραφικά στατιστικά, συσχετίσεις Pearson και δείκτες alpha του Cronbach για την ΚΑΑ από τις φάσεις 3 και 4

Φάση 3 (N = 507)	Περιγραφικά Στατιστικά		α	Συσχετίσεις							
	M.O.	T.A.		1	2	3	4	5	6	7	
1 Εμπύχωση	3.09	.69	.75	-							
2 Έλεγχος άγχους	2.75	.78	.64	.31**	-						
3 Αυτοπεποίθηση	2.78	.72	.76	.51**	.26**	-					
4 Συγκέντρωση	2.87	.78	.79	.46**	.34**	.55**	-				
5 Ανησυχία	1.44	.80	.85	-.29**	.01	-.30**	-.05	-			
6 Αποφυγή	1.01	.89	.84	-.34**	-.06	-.22**	-.09*	.63**	-		
Προσπάθειας											
7 Σωματική κούραση	1.53	.74	.74	-.15**	-.03	-.13**	.01	.58**	.60**	-	
8 Μη σχετικές σκέψεις	1.23	.95	.75	-.22**	.03	-.06	.04	.53**	.59**	.50**	
Φάση 4 (N = 766)	M.O.	T.A.	α	1	2	3	4	5	6	7	
1 Εμπύχωση	3.05	.89	.89	-							
2 Έλεγχος άγχους	2.39	.94	.94	.54**	-						
3 Αυτοπεποίθηση	2.83	.92	.92	.74**	.52**	-					
4 Συγκέντρωση	2.97	.87	.87	.66**	.53**	.64**	-				
5 Ανησυχία	1.05	.83	.83	-.27**	-.21**	-.45**	-.24**	-			
6 Αποφυγή	.65	.79	.79	-.31**	-.25**	-.32**	-.31**	.65**	-		
Προσπάθειας											
7 Σωματική κούραση	1.04	.84	.84	-.23**	-.23**	-.31**	-.20**	.71**	.68**	-	
8 Μη σχετικές σκέψεις	.97	.89	.89	-.22**	-.10**	-.15**	-.09*	.53**	.52**	.67**	

* $p < .05$, ** $p < .01$

Πίνακας 5.4. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση για την ΚΑΑ ($N = 507$)

ΚΑΑ	Παράγοντες								Communalities	
	1	2	3	4	5	6	7	8		
<i>Εμψύχωση (F1)</i>										
Πάμε γερά	.48									.44
Δυνατά	.49									.36
Δώσε το 100% των δυνάμεων σου	.56									.36
Βάλε τα δυνατά σου	.68									.49
Γερά	.49									.39
<i>Έλεγχος άγχους (F2)</i>										
Χαλάρωσε		.55								.31
Μην εκνευρίζεσαι		.52								.28
Ηρέμησε		.61								.35
Χωρίς άγχος		.43								.22
<i>Αυτοπεποίθηση (F3)</i>										
Πιστεύω στον εαυτό μου			.59							.39
Είμαι πολύ καλά προετοιμασμένος/η			.42							.44
Νιώθω δυνατός/η			.59							.49
Θα τα καταφέρω			.37							.37
Πιστεύω στις δυνάμεις μου			.55							.41
<i>Συγκέντρωση (F4)</i>										
Συγκεντρώσου στο στόχο σου				.58						.43
Συγκεντρώσου τι πρέπει να κάνεις τώρα				.38						.41
Συγκεντρώσου στο παιχνίδι σου	.32			.48						.41
Συγκεντρώσου στην τεχνική				.69						.56
Συγκεντρώσου				.48						.37
<i>Ανησυχία (F5)</i>										
Θα χάσω/ουμε					.52					.47
Πάλι λάθος έκανα					.60					.43
Δεν είμαι τόσο καλός όσο οι άλλοι					.59					.53
Δε θα πετύχω το στόχο μου					.63					.44
Δε μπορώ να συγκεντρωθώ					.38					.41
Δε θα τα καταφέρω					.44					.58
Τι θα πουν αυτοί που με βλέπουν (π.χ. προπονητής) για την κακή μου απόδοση					.45					.51

ομαδικά αθλήματα (ποδόσφαιρο, καλαθοσφαίριση, πετοσφαίριση, χειροσφαίριση: $N = 345$). Όσον αφορά στο αγωνιστικό τους επίπεδο, 10% είχαν λάβει μέρος σε διεθνείς, 41.1% σε εθνικούς και 48.4% σε τοπικούς αγώνες.

Πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, όλοι οι αθλητές ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και υπέγραψαν τη φόρμα αποδοχής συμμετοχής. Δόθηκε έμφαση στη διασφάλιση του γεγονότος ότι θα υπήρχε πλήρης ανωνυμία στην αξιολόγηση και ανάλυση των ερωτηματολογίων. Στους συμμετέχοντες ζητήθηκε να αναφέρουν πόσο συχνά κατά τη διάρκεια των τελευταίων αγώνων έκαναν τις σκέψεις που ακολουθούν. Οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν σε μια 5βάθμια κλίμακα από 0 = *Ποτέ* έως 4 = *Πολύ συχνά*.

Όργανα αξιολόγησης

Σε ένα μέρος του δείγματος δόθηκαν και άλλες κλίμακες για να εξεταστεί η τρέχουσα και διακριτή εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, 76 συμμετέχοντες συμπλήρωσαν την ελληνική έκδοση του Test Of Performance Strategies-2 (TOPS-2; Thomas et al., 1999), την Κλίμακα Στρατηγικών Απόδοσης Αγώνων - ΚΣΑΑ (Κατσίκας et al., 2004: Παράρτημα 1.1), αλλά μόνο τους δυο παράγοντες της θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας. Διακόσιοι σαράντα οκτώ συμπλήρωσαν την ελληνική έκδοση του Sport Anxiety Scale (SAS; Smith, Smoll & Schutz, 1990; Παράρτημα 5.4) το Ερωτηματολόγιο Άγχους στον Αθλητισμό – ΕΑΑ, που εξετάζει γνωστικό άγχος, σωματικό άγχος και διατάραξη της συγκέντρωσης. Εκατόν δώδεκα συμμετέχοντες συμπλήρωσαν την υποκλίμακα της αυτοπεποίθησης από την ελληνική έκδοση του Competitive State Anxiety Inventory-2R (CSAI-2R; Cox, Martens & Russell, 2003), το Ερωτηματολόγιο Κατάστασης Αγωνιστικού Άγχους – ΕΚΑΑ (Tsorbatzoudis, Barkoukis, Sideridis & Grouios, 2002; Παράρτημα 5.5). Τέλος, 174 συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τρεις υποκλίμακες (ενεργητικότητα, ένταση και ανία) από την ελληνική έκδοση του Affect State Inventory (ASI; Kakkos & Zervas, 1997; Παράρτημα 5.6) την Κλίμακα Ψυχικής Διάθεσης - ΚΨΔ.

Δομική εγκυρότητα

Η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου, που προέκυψε από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση, εξετάστηκε μέσω επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (CFA). Για να εξεταστεί η καταλληλότητα των εξεταζόμενων μοντέλων χρησιμοποιήθηκαν 3 δείκτες προσαρμογής. Ο συγκριτικός δείκτης προσαρμογής

(Comparative Fit Index- CFI) και ο μη τυποποιημένος δείκτης προσαρμογής (Non Normed Fit Index- NNFI) χρησιμοποιήθηκαν για να συγκρίνουμε το υποτιθέμενο μοντέλο με το ανεξάρτητο μοντέλο. Το CFI είναι ευαίσθητο στο μέγεθος του δείγματος, ενώ το NNFI στην πολυπλοκότητα του μοντέλου. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η ρίζα μέσου τετραγώνου σφάλματος προσέγγισης (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA) για να εξεταστεί το πόσο κοντά είναι η προσαρμογή του υποτιθέμενου μοντέλου με τον πληθυσμό της μήτρας συνδιακυμαντών. Για το NNFI και το CFI τιμές μεγαλύτερες από .90 θεωρούνται ότι είναι ένδειξη επαρκούς προσαρμογής, αν και προτιμώνται τιμές που πλησιάζουν το .95 (Hu & Bentler, 1999), ενώ για το RMSEA τιμές μικρότερες από .08 και κοντά στο .05 υποστηρίζουν την προσαρμογή του μοντέλου.

Εξετάστηκαν τρία εναλλακτικά μοντέλα: α) ένα μοντέλο 8 παραγόντων, όπου οι παράγοντες συσχετίζονταν μεταξύ τους σύμφωνα με τα αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση, β) ένα μοντέλο 2 παραγόντων, όπου όλα τα θέματα τη θετικής αυτο-ομιλίας είχαν οριστεί να φορτίζουν σε ένα θετικό παράγοντα και όλα τα αρνητικά σε έναν αρνητικό (οι δυο παράγοντες συσχετίζονταν μεταξύ τους), και γ) ένα μοντέλο 10 παραγόντων, όπου οι 4 θετικοί παράγοντες είχαν οριστεί να σχηματίζουν ένα δεύτερης-ιεράρχησης (second order) θετικό παράγοντα και οι 4 αρνητικοί παράγοντες είχαν οριστεί να σχηματίζουν ένα δεύτερης-ιεράρχησης (second order) αρνητικό παράγοντα .

Πολυ-δειγματικές αναλύσεις

Τέλος, η επάρκεια του μοντέλου εξετάστηκε και μεταξύ του φύλου. Διεξήχθησαν πολυ-δειγματικές (multi-sample) αναλύσεις για να εξεταστεί η ομοιότητα/μη διαφορά (invariance) των παραγοντικών φορτίσεων και οι συσχετίσεις μεταξύ των επιπέδων του φύλου. Χρησιμοποιήθηκε η ομοιότητα/μη διαφορά (invariance), διαδικασία που προτείνουν οι Byrne, Shavelson και Muthen (1989). Αρχικά, υπολογίστηκε ένα βασικό χωρίς περιορισμούς (unconstrained) μοντέλο για να εξεταστεί αν η παραγοντική δομή (αριθμός παραγόντων και αριθμός δεικτών) ήταν παρόμοιος μεταξύ των ομάδων. Στη συνέχεια, εξετάστηκε ένα μοντέλο με την ομοιότητα/μη διαφορά (invariance) των παραγοντικών φορτίσεων και την ομοιότητα/μη διαφορά (invariance) των παραγοντικών συσχετίσεων. Τα μοντέλα αξιολογήθηκαν χρησιμοποιώντας του ίδιους δείκτες προσαρμογής, όπως και στις απλές αναλύσεις (single sample) δείγματος.

Οι Cheung και Rensfold (2002) πρότειναν ότι η αξιολόγηση μοντέλων μέσω της διαφοράς του χ τετραγώνου είναι πιθανό να δείξει στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω της ευαισθησίας που έχει το χ τετράγωνο στο μέγεθος του δείγματος. Πέραν τούτου, πρότειναν τη χρήση του CFI με διαφορές της τάξης του .01 ή μικρότερη στους δείκτες CFI μεταξύ του βασικού και των υπολοίπων με περιορισμούς (restricted) μοντέλων για να ενισχυθεί η ισοδυναμία των αμετάβλητων (fixed) παραμέτρων μεταξύ των δειγμάτων. Επιπλέον, οι Marsh, Marco και Asci (2002) πρότειναν ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται και αλλαγές στη τιμή του RMSEA για την εξέταση διαφορών μεταξύ μοντέλων με περιορισμούς, όπου οι πολύ μικρές αλλαγές να δείχνουν ότι είναι ουσιαστικά μη σημαντικές.

Τρέχουσα και διακριτή εγκυρότητα

Η τρέχουσα εγκυρότητα εξετάστηκε μέσω των συσχετίσεων του ΚΑΑ με τα άλλα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε κάποιους αθλητές/τριες του δείγματος. Σε γενικές γραμμές, είχαμε υποθέσει ότι οι θετικές υποκλίμακες της ΚΑΑ θα σχετίζονταν θετικά με τις θετικές εννοιολογικά υποκλίμακες των άλλων ερωτηματολογίων (π.χ. ΚΣΑΑ - θετική σκέψη, ΕΚΑΑ - αυτοπεποίθηση, ΚΨΔ - ενεργητικότητα) και αρνητικά με τις αρνητικές εννοιολογικά υποκλίμακες (π.χ. ΚΣΑΑ - αρνητική σκέψη, ΕΑΑ - γνωστικό άγχος, ΚΨΔ - ένταση). Κατά τον ίδιο τρόπο, οι αρνητικές υποκλίμακες της ΚΑΑ θα σχετίζονταν θετικά με τις αρνητικές εννοιολογικά υποκλίμακες των άλλων ερωτηματολογίων (π.χ. ΚΣΑΑ - αρνητική σκέψη, ΕΑΑ - γνωστικό άγχος, ΚΨΔ - ένταση) και αρνητικά με τις θετικές εννοιολογικά υποκλίμακες (π.χ. ΚΣΑΑ - θετική σκέψη, ΕΚΑΑ - αυτοπεποίθηση, ΚΨΔ - ενεργητικότητα).

Η διακριτή εγκυρότητα ελέγχθηκε: α) μέσω της εξέτασης των συσχετίσεων μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων από το μοντέλο της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, και β) μέσω των συσχετίσεων Pearson μεταξύ των υποκλιμάκων της κλίμακας και των άλλων ερωτηματολογίων. Ο Bagozzi (1990) ισχυρίζεται ότι ένα τρόπος για να ελέγξεις τη διακριτή εγκυρότητα είναι να εξετάσεις τις συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων του μοντέλου της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Αν αυτές οι συσχετίσεις είναι σημαντικά μικρότερες από τη μονάδα, δηλαδή είναι μικρότερες από 1.00, μεγέθους που υπερβαίνει κατά δυο φορές τα αντίστοιχα τυπικά σφάλματα, τότε μπορεί να υποστηριχθεί η διακριτή εγκυρότητα του μοντέλου.

Επιπλέον, η διακριτή εγκυρότητα εξετάστηκε μέσω των συσχετίσεων μεταξύ των υποκλιμάκων της ΚΑΑ και των υποκλιμάκων των άλλων ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους συμμετέχοντες. Γενικά, υποθέσαμε ότι οι υποκλίμακες της ΚΑΑ θα έχουν υψηλότερες θετικές συσχετίσεις με τις εννοιολογικά παρόμοιες υποκλίμακες (π.χ. ΕΑΑ - γνωστικό άγχος με ΚΑΑ - ανησυχία; ΕΚΑΑ - αυτοπεποίθηση με ΚΑΑ- αυτοπεποίθηση), από ότι με αυτές που μετρούν λιγότερο παρόμοιες έννοιες ή υψηλότερες αρνητικά συσχετίσεις με αυτές που μετρούν εννοιολογικά αντίθετες (π.χ. ΕΑΑ - γνωστικό άγχος με ΚΑΑ - αυτοπεποίθηση; ΕΚΑΑ - αυτοπεποίθηση με ΚΑΑ- ανησυχία), από ότι με αυτές που είναι λιγότερο αντίθετες (π.χ. ΕΑΑ - γνωστικό άγχος με ΚΑΑ - μη σχετικές σκέψεις; ΕΚΑΑ - αυτοπεποίθηση με ΚΑΑ - σωματική κούραση).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Δομική εγκυρότητα

Για την εξέταση των μοντέλων εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο EQS 6.1 (Bentler & Wu, 2004). Οι παράμετροι των μοντέλων υπολογίσθηκαν με βάση τη μήτρα των συνδιακυμαντών χρησιμοποιώντας τη μέθοδο robust, επειδή η εξέταση των περιγραφικών στατιστικών έδειξε μικρές αποκλίσεις από τη μονομεταβλητή κανονικότητα για κάποια από τα θέματα (κύρτωση μεγαλύτερη από 2.0). Πρώτα, υπολογίστηκε ένα συσχετιζόμενο μοντέλο 8 παραγόντων με μη - συσχετιζόμενα υπόλοιπα για όλους τους δείκτες. Οι δείκτες προσαρμογής παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.5. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το χ τετράγωνο ήταν στατιστικά σημαντικό, δείχνοντας ότι υπήρχε διαφορά μεταξύ του παρατηρούμενου και της συνεπαγόμενης μήτρας συνδιακυμαντών, ωστόσο οι δείκτες προσαρμογής υποστήριξαν την καταλληλότητα του μοντέλου. Οι παραγοντικές φορτίσεις, τα uniqueness και οι πολλαπλές συσχετίσεις στο τετράγωνο για κάθε θέμα του συσχετιζόμενου μοντέλου των 8 παραγόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.6.

Όλα τα θέματα είχαν υψηλές φορτίσεις και σχετικά μικρά σφάλματα. Επίσης, οι δείκτες προσαρμογής ήταν ικανοποιητικοί υποστηρίζοντας την υποθετική παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 5.7). Από την άλλη, οι δείκτες προσαρμογής για τα μοντέλα των 2 παραγόντων δεν έδειξαν και τόσο ικανοποιητική απεικόνιση των δεδομένων. Τέλος, οι δείκτες προσαρμογής για το μοντέλο των 10 παραγόντων ήταν

αποδεκτοί, δείχνοντας μια ελαφρώς χειρότερη προσαρμογή σε σύγκριση με το μοντέλο των 8 παραγόντων (Πίνακας, 5.5).

Πίνακας 5.5. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση: Δείκτες προσαρμογής για τα μονο-δειγματικά (single-sample) και πολυ-δειγματικά (multi-sample) μοντέλα.

Δείγματα	Μοντέλο	χ^2	<i>df</i>	CFI	NNFI	RMSEA
Δείγμα (<i>N</i> = 766)	Μοντέλο 2 παραγόντων	2459.42**	739	0.84	0.83	.06
	Μοντέλο 8 παραγόντων	1404.97**	712	0.94	0.93	.04
	Μοντέλο 10 παραγόντων	1570.93**	731	0.92	0.92	.04
Άντρες (<i>N</i> = 466)	Μοντέλο 8 παραγόντων	969.86**	712	0.93	0.92	.04
Γυναίκες (<i>N</i> = 299)	Μοντέλο 8 παραγόντων	1270.20**	712	0.93	0.92	.05
Πολυ-δειγματικές	Αναλύσεις ομοιότητας/μη διαφοράς					
	Βασικό (Baseline)	2554.12**	1426	0.90	0.89	.03
	Με περιορισμούς (Constrained)	2679.13**	1485	0.89	0.89	.03

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

Ομοιότητα του μοντέλου μεταξύ των επιπέδων του φύλου

Για την εξέταση της ομοιότητας/μη διαφοράς (invariance) του μοντέλου μεταξύ των επιπέδων του φύλου, το μοντέλο των 8 παραγόντων εξετάστηκε χωριστά για τους άνδρες και για τις γυναίκες. Οι δείκτες προσαρμογής για τους άνδρες και για τις γυναίκες έδειξαν καλή προσαρμογή (Πίνακας 5.5). Τα τεστ της ομοιότητας/μη διαφοράς (invariance) για το μοντέλο των 8 παραγόντων μεταξύ των επιπέδων του φύλου παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.5. Οι δείκτες προσαρμογής για το βασικό μοντέλο υποστήριξαν την ομοιότητα/μη διαφορά (invariance) της παραγοντικής δομής μεταξύ ανδρών και γυναικών. Η διαφορά στο CFI μεταξύ του βασικού και του επόμενου περιορισμένου μοντέλου ήταν λιγότερο από .01 (.006), ενώ δεν υπήρχε καμιά διαφορά στο RMSEA. Ως αποτέλεσμα βεβαιώθηκε η ομοιότητα/μη διαφορά (invariance) των φορτίσεων των παραγόντων και οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων για τους άντρες και τις γυναίκες. Τα περιγραφικά στατιστικά, οι συσχετίσεις Pearson και τα alpha του Cronbach για όλες τις υποκλίμακες παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.4.

Τρέχουσα εγκυρότητα

Η τρέχουσα εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκε μέσω των συσχετίσεων μεταξύ της ΚΑΑ με την ΕΑΑ, με την ΕΚΑΑ, με τη ΚΨΔ και με την ΚΣΑΑ (Πίνακας 5.7). Όσον αφορά στην ΚΣΑΑ, η υποκλίμακα της θετικής σκέψης σχετιζόταν θετικά με τις υποκλίμακες της θετικής αυτο-ομιλίας της ΚΑΑ. Πιο συγκεκριμένα, είχε υψηλότερες συσχετίσεις με την αυτοπεποίθηση, την εμπύχωση και τη συγκέντρωση από ότι με τον έλεγχο του άγχους. Αντίθετα, η υποκλίμακα της αρνητικής σκέψης της ΚΣΑΑ σχετιζόταν θετικά με τις υποκλίμακες της αρνητικής αυτο-ομιλίας της ΚΑΑ. Πιο συγκεκριμένα, με την αποφυγή της προσπάθειας και με την ανησυχία. Όσον αφορά στη ΚΨΔ, η ενεργητικότητα σχετιζόταν θετικά με τις θετικές υποκλίμακες της αυτο-ομιλίας και αρνητικά με τις αρνητικές υποκλίμακες της αυτο-ομιλίας της ΚΑΑ, ενώ η ένταση και η ανία σχετιζόταν αρνητικά με τις υποκλίμακες της θετικής αυτο-ομιλίας και θετικά με τις υποκλίμακες της αρνητικής αυτο-ομιλίας της ΚΑΑ. Αναφορικά με την ΕΑΑ, το γνωστικό και σωματικό άγχος και η διατάραξη της συγκέντρωσης σχετιζόταν θετικά με τις υποκλίμακες της αρνητικής αυτο-ομιλίας της ΚΑΑ. Τέλος, η υποκλίμακα της εμπιστοσύνης της ΕΚΑΑ σχετιζόταν θετικά με τις υποκλίμακες της θετικής αυτο-ομιλίας της ΚΑΑ και αρνητικά με τις υποκλίμακες της αρνητικής αυτο-ομιλίας της ΚΑΑ.

Διακριτή εγκυρότητα

Συγκεντρώθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων από το μοντέλο των 8 παραγόντων. Χρησιμοποιήθηκε το τυπικό σφάλμα για κάθε συσχέτιση, ώστε να υπολογιστούν τα ανώτατα διαστήματα εμπιστοσύνης (upper level confidence intervals). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συσχετίσεις (inter-correlations) μεταξύ των 8 λανθανόντων παραγόντων ήταν στατιστικά μικρότερες από τη μονάδα, στηρίζοντας την υπόθεση της διακριτής εγκυρότητας. Οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθανόντων παραγόντων κυμάνθηκαν από $\pm .13$ έως ± 0.87 και τα ανώτατα διαστήματα εμπιστοσύνης (upper level confidence intervals) κυμάνθηκαν από $\pm .20$ έως ± 0.96 .

Επιπλέον ενδείξεις για τη διακριτή εγκυρότητα των υποκλιμάκων επιβεβαιώθηκαν και από την εξέταση των συσχετίσεων μεταξύ της ΚΑΑ με την ΚΣΑΑ, με την ΕΑΑ, με την ΕΚΑΑ, και με την ΚΨΔ (Πίνακας 5.6). Όσον αφορά στην αρνητική σκέψη της ΚΣΑΑ, οι συσχετίσεις με την αυτοπεποίθηση και την εμπύχωση

της ΚΑΑ ήταν υψηλότερες από τις συσχετίσεις με τη συγκέντρωση και τον έλεγχο του άγχους. Επίσης, οι συσχετίσεις με την ανησυχία και την αποφυγή της προσπάθειας ήταν υψηλότερες από τις συσχετίσεις με τη σωματική κούραση και τις μη σχετικές σκέψεις.

Αναφορικά με την υποκλίμακα της εμπιστοσύνης της ΕΚΑΑ, η θετική συσχέτιση με την αυτοπεποίθηση της ΚΑΑ ήταν υψηλότερη από αυτή με την εμπύχωση, αλλά και με τη συγκέντρωση και τον έλεγχο του άγχους. Από την άλλη, η αρνητική συσχέτιση με την ανησυχία της ΚΑΑ ήταν υψηλότερη απ' αυτή με τη σωματική κούραση και την αποφυγή προσπάθειας αλλά και με τις μη σχετικές σκέψεις. Όσον αφορά στο γνωστικό άγχος από την ΕΑΑ, η αρνητική συσχέτιση με την αυτοπεποίθηση της ΚΑΑ ήταν υψηλότερη απ' αυτή με την εμπύχωση, τη συγκέντρωση αλλά και τον έλεγχο του άγχους. Ενώ η θετική συσχέτιση με τις μη σχετικές σκέψεις της ΚΑΑ ήταν μικρότερη απ' αυτή με τη σωματική κούραση, την αποφυγή της προσπάθειας αλλά και την ανησυχία. Σχετικά με το σωματικό άγχος της ΕΑΑ, η θετική συσχέτιση με τις μη σχετικές σκέψεις της ΚΑΑ ήταν μικρότερη από αυτήν με τη σωματική κούραση της ΚΑΑ, την αποφυγή της προσπάθειας αλλά και την ανησυχία. Ενώ, όσον αφορά στη διατάραξη της συγκέντρωσης, παρουσιάστηκαν παρόμοιες θετικές συσχετίσεις με τη σωματική κούραση της ΚΑΑ, την αποφυγή της προσπάθειας και τις μη σχετικές σκέψεις, και μικρότερη συσχέτιση με την ανησυχία της ΚΑΑ. Συνολικά, η δομή των συσχετίσεων από τις αναλύσεις έδειξε ότι διαφορετικές υποκλίμακες της ΚΑΑ είχαν σε ορισμένες περιπτώσεις διαφορετικές συσχετίσεις με άλλες υποκλίμακες, δίνοντας ενδείξεις για τη διακριτή εγκυρότητα των υποκλιμάκων της ΚΑΑ.

Πίνακας 5.6. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση: Φορτίσεις παραγόντων uniqueness και R^2 ($N = 766$)

	Παραγοντικές φορτίσεις								Uniqueness	R^2	
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8			
<i>Εμπύχωση (F1)</i>											
	Πάμε γερά	.67								.75	.45
	Δυνατά	.74								.68	.54
	Δώσε το 100% των δυνάμεων σου	.72								.70	.52
	Βάλε τα δυνατά σου	.78								.62	.61
	Γερά	.82								.57	.68
<i>Έλεγχος άγχους (F2)</i>											
	Χαλάρωσε		.59							.81	.35
	Μην εκνευρίζεσαι		.58							.81	.34
	Ηρέμησε		.77							.64	.59
	Χωρίς άγχος		.58							.81	.34
<i>Αυτοπεποίθηση (F3)</i>											

Πιστεύω στον εαυτό μου	.74	.67	.55
Είμαι πολύ καλά προετοιμασμένος/η	.70	.71	.49
Νιώθω δυνατός/η	.79	.61	.63
Θα τα καταφέρω	.66	.75	.43
Πιστεύω στις δυνάμεις μου	.85	.53	.72
<i>Συγκέντρωση (F4)</i>			
Συγκεντρώσου στο στόχο σου	.75	.66	.56
Συγκεντρώσου τι πρέπει να κάνεις τώρα	.73	.68	.53
Συγκεντρώσου στο παιχνίδι σου	.66	.75	.44
Συγκεντρώσου στην τεχνική Συγκεντρώσου	.67 .71	.75 .71	.44 .50
<i>Ανησυχία (F5)</i>			
Θα χάσω/ουμε	.66	.75	.44
Πάλι λάθος έκανα	.67	.74	.45
Δεν είμαι τόσο καλός όσο οι άλλοι	.72	.69	.52
Δε θα πετύχω το στόχο μου	.76	.65	.58
Δε μπορώ να συγκεντρωθώ Δε θα τα καταφέρω	.66 .78	.76 .63	.43 .61
Τι θα πουν αυτοί που με βλέπουν (π.χ. προπονητής) για την κακή μου απόδοση	.65	.76	.42
<i>Αποφυγή προσπάθειας (F6)</i>			
Θέλω να σταματήσω	.71	.70	.51
Θέλω να φύγω από εδώ	.75	.66	.57
Σκέφτομαι να σταματήσω να προσπαθώ	.76	.65	.58
Δε μπορώ να συνεχίσω άλλο Βαρέθηκα	.77 .70	.64 .71	.59 .49
<i>Σωματική κούραση (F7)</i>			
Δεν αισθάνομαι καλά το σώμα μου	.74	.68	.54
Είμαι κουρασμένος/η	.73	.69	.53
Είμαι χάλια σήμερα	.73	.69	.53
Τρέμουν τα πόδια/χέρια μου από την κούραση	.74	.67	.55
Δε με βοηθάει το σώμα μου σήμερα	.70	.72	.49
<i>Μη σχετικές σκέψεις (F8)</i>			
Διψάω	.74	.68	.54
Σκέφτομαι τι θα κάνω το βράδυ	.60	.80	.36
Πεινάω	.61	.79	.37
Θέλω να κάνω ένα μπάνιο	.58	.82	.33

Πίνακας 5.7. Συσχετίσεις μεταξύ της ΚΑΑ και των υποκλιμάκων των ΕΑΑ, ΕΚΑΑ, ΚΨΔ, και ΚΣΑΑ

ΚΑΑ	ΕΑΑ (N = 248)			ΕΚΑΑ (N = 112)	ΚΨΔ (N = 174)	ΚΣΑΑ (N = 76)			
	Γνωστικό Άγχος	Σωματικό Άγχος	Διατάραξη Συγκέντρωσης	Εμπιστοσύνη	Ενεργητικότητα	Ένταση	Ανία	Θετική Σκέψη	Αρνητική Σκέψη
Εμφύχωση	-.12	.04	-.08	.32**	.26**	-.16*	-.26**	.56**	-.33**
Αυτοπεποίθηση	-.34**	.00	-.10	.53**	.44**	-.36**	-.35**	.63**	-.29*
Συγκέντρωση	-.05	.13*	-.09	.35**	.37**	-.23**	-.24**	.48**	-.13
Έλεγχος Άγχους	.06	.24**	-.01	.25**	.29**	-.12	-.22**	.24*	-.03
Σωματική Κούραση	.38**	.28**	.30**	-.16	-.45**	.51**	.50**	-.12	.16
Αποφυγή Προσπάθειας	.40**	.29**	.32**	-.12	-.42**	.39**	.40**	-.25*	.46**
Ανησυχία	.50**	.25**	.14*	-.30**	-.54**	.56**	.47**	-.37**	.66**
Μη σχετικές Σκέψεις	.14*	.16*	.23**	-.19	-.40**	.48**	.49**	-.03	.14

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να παράγει ένα ερωτηματολόγιο που να αφορά στην αξιολόγηση των σκέψεων των αθλητών. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι αυτή η μελέτη είναι η μοναδική στη βιβλιογραφία της αθλητικής ψυχολογίας που διερευνά την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Τα αποτελέσματα μπορούν να συνοψισθούν ως εξής: Στην αρχή, οι απαντήσεις των αθλητών κατηγοριοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας ποιοτική ανάλυση (Boyatzis, 1998) και έδειξαν 4 θετικές, 3 αρνητικές και 1 ουδέτερη κατηγορία. Οι 4 θετικές κατηγορίες ήταν η εμπύχωση, η αυτοπεποίθηση, η συγκέντρωση και ο έλεγχος του άγχους. Οι 3 αρνητικές ήταν η ανησυχία, η αποφυγή της προσπάθειας και η σωματική κούραση, και 1 ουδέτερη ήταν οι μη σχετικές σκέψεις. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε δομημένη ανάλυση περιεχομένου των θεμάτων βασισμένη στις υποδείξεις των Dunn et al. (1999). Η μέθοδος αυτή μας βοήθησε, έτσι ώστε να αποκλειστούν κάποια θέματα που δεν ταίριαζαν με τις κατηγορίες που είχαν αναγνωριστεί. Τα θέματα που έμειναν χρησιμοποιήθηκαν στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση που μας έδωσε μια ικανοποιητική δομή 8 παραγόντων. Τέλος, οι ψυχομετρικές ιδιότητες του οργάνου υποστηρίχθηκαν και μέσω δομικής, διακριτής και τρέχουσας εγκυρότητας. Επιπλέον, η ανάλυση αξιοπιστίας μας έδωσε ενδείξεις για την εσωτερική συνοχή της κλίμακας. Όλα τα ευρήματα, προτείνουν ότι η ΚΑΑ είναι ένα αξιόπιστο και έγκυρο όργανο για την αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας των αθλητών.

Οι σκέψεις κατηγοριοποιήθηκαν ως θετικές ή αρνητικές με βάση τη διατύπωση και όχι με τα αποτελέσματα ή τις συνέπειες που μπορούν να προκαλέσουν. Οι κατηγορίες των σκέψεων που αναγνωρίστηκαν είχαν αναφερθεί και στη βιβλιογραφία της αθλητικής ψυχολογίας σε διάφορες έρευνες σχετικά με τη χρήση και τις λειτουργίες της αυτο-ομιλίας. Γενικά, τα αποτελέσματα μάς έδειξαν ότι οι αθλητές και αθλήτριες αναφέρουν περισσότερο τη χρήση της θετικής αυτο-ομιλίας από ότι της αρνητικής, γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα των Hardy et al. (2001). Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στην ανάλυση περιεχομένου αναγνωρίστηκαν 4 θετικές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία ονομάστηκε εμπύχωση και γενικώς περιελάμβανε δηλώσεις που αφορούσαν στην ενεργοποίηση (π.χ. πάμε, γερά) και τη μεγιστοποίηση της προσπάθειας (π.χ. δώσε το 100% των δυνάμεων σου), αλλά επίσης και πιο συγκεκριμένες φράσεις ανάλογα με το άθλημα, όπως «χτύπα δυνατά», «παίξε δυνατά», ή «δυνατά πόδια», οι οποίες αναδιατυπώθηκαν, ώστε να μπορούν να γενικευθούν για όλα τα αθλήματα. Το

περιεχόμενο των δηλώσεων αυτής της κατηγορίας ήταν παρόμοιο με τις δηλώσεις που περιγράφονταν από τους Weinberg, Gould και Jackson (1980), οι οποίοι αξιολόγησαν τις θετικές επιδράσεις των τεχνικών «εμπύκωσης» σε πειραματικές έρευνες για να μεγιστοποιήσουν την παρακίνηση των συμμετεχόντων. Η δεύτερη κατηγορία περιλάμβανε δηλώσεις που αναφερόντουσαν στην εμπιστοσύνη των αθλητών σχετικά με τις δυνατότητές τους (π.χ. Είμαι δυνατός/η, Πιστεύω στις δυνάμεις μου) και την ετοιμότητά τους (π.χ. Είμαι καλά προετοιμασμένος/η, Μπορώ να τα καταφέρω) και ονομάστηκε αυτοπεποίθηση. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν ενδείξεις ότι οι αθλητές χρησιμοποιούν τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης για να ανταπεξέλθουν σε απαιτητικές καταστάσεις (Hardy et al., 2001). Η τρίτη κατηγορία ήταν η αυτο-συγκέντρωση. Αναφορικά με το περιεχόμενο των δηλώσεων, γενικά υπήρχαν δηλώσεις του τύπου «συγκεντρώσου», «πρόσεξε», «συγκεντρώσου στο παιχνίδι σου», αλλά πολλές σχετιζόταν με συγκεκριμένες οδηγίες ανάλογα με το άθλημα, όπως «συγκεντρώσου στο backhand», «λύγισε τα πόδια», «λύγισε τον καρπό», «γύρε προς τα εμπρός». Αυτές οι δηλώσεις αναδιατυπώθηκαν ως «συγκεντρώσου» ή «συγκεντρώσου στην τεχνική σου». Ο Nideffer (1993) πρότεινε ότι η αυτο-ομιλία μπορεί να βοηθήσει στη κατεύθυνση ή την ανακατεύθυνση σε συγκεκριμένα στοιχεία της δεξιότητας. Οι Van Raalte et al. (1994) ανέφεραν ότι συχνά οι αθλητές και οι αθλήτριες χρησιμοποιούν τέτοιου είδους αυτο-ομιλία. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία χαρακτηρίστηκε από δηλώσεις που είχαν να κάνουν με τον έλεγχο του άγχους. Σε αυτή τη κατηγορία, οι δηλώσεις των αθλητών και αθλητριών είχαν να κάνουν με την επιδίωξη της ιδανικής γνωστικής ή συναισθηματικής κατάστασης, με στόχο τον έλεγχο της διέγερσης (π.χ. χαλάρωσε, ηρέμησε) και γενικά την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων του άγχους (Hanton & Jones, 1999; Hardy et al., 1996).

Αναφορικά με την αρνητική αυτο-ομιλία αναγνωρίστηκαν τρεις κατηγορίες: Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε δηλώσεις που αναφερόταν στην ανησυχία, στην αρνητική αυτοκριτική σχετικά με την απόδοση και στην κοινωνική σύγκριση, δηλώσεις που έχουν χαρακτηριστεί ως οι πιο συχνά παρατηρούμενες αρνητικές σκέψεις των αθλητών και αθλητριών (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000). Σε μερικές περιπτώσεις, οι αθλητές και αθλήτριες ανέφεραν δηλώσεις με τη μορφή επαυξημένων προτάσεων (π.χ. Δεν μπορώ να παίξω σήμερα και έτυχε να είναι η μέρα που όλο το διοικητικό συμβούλιο της ομάδας είναι εδώ. Ω θεέ μου τι θα κάνω; Δεν πρόκειται να παραμείνω στην ομάδα την επόμενη χρονιά), οι οποίες κωδικοποιήθηκαν σε μικρότερες. Η δεύτερη κατηγορία περιείχε δηλώσεις που είχαν να κάνουν με την αποχώρηση του αθλητή ή

αθλήτριας από τον αγώνα. Και αυτή η κατηγορία αποτελεί παράγοντα του TOQS. Επιπροσθέτως, όμως, με τις κατηγορίες που ήδη συμπεριλαμβάνονταν στο TOQS, αναγνωρίστηκε μια τρίτη κατηγορία που περιελάμβανε δηλώσεις που είχαν να κάνουν με σωματική κούραση. Οι Royal, Farrow, Mujika, Halson, Pyne, και Abernethy (2006) αναγνώρισαν ότι οι αθλητές κατά τη διάρκεια του αγώνα βιώνουν τέτοιου είδους σκέψεις, οι οποίες μπορούν να αποβούν κρίσιμες τόσο για την απόδοση όσο και τη λήψη αποφάσεων. Σε αυτή την κατηγορία, οι δηλώσεις είχαν να κάνουν με συμπτώματα κούρασης και δυσάρεστα σωματικά συμπτώματα (π.χ. Είμαι κουρασμένος/η, το σώμα μου δεν με βοηθάει σήμερα). Σε μερικές περιπτώσεις, τέτοιου είδους δηλώσεις συνδέονταν και με σκέψεις για αποχώρηση από τον αγώνα (π.χ. δεν νιώθω τα πόδια μου, δεν μπορώ να τρέξω άλλο, νομίζω ότι θα λιποθυμήσω). Αυτές οι δηλώσεις απορρίφθηκαν, ώστε να βελτιώσουμε την ανεξαρτησία των κατηγοριών. Τέλος, η ουδέτερη κατηγορία, στην οποία ενίεντο οι μη σχετικές ή ουδέτερες σκέψεις, χαρακτηρίζονταν από δηλώσεις που ήταν εντελώς άσχετες με τον αγώνα. Αυτή η κατηγορία, για τους σκοπούς των αναλύσεων εξετάστηκε μαζί με τις αρνητικές σκέψεις λόγω του ότι υπήρχαν ενδείξεις υψηλής συσχέτισης μεταξύ τους (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000). Συνολικά, μέσω της ανάλυσης περιεχομένου και της ανάλυσης περιεχομένου των θεμάτων επιλέχθηκαν οι πιο αντιπροσωπευτικές δηλώσεις από κάθε διάσταση ή κατηγορία, ενώ συγχρόνως έγιναν προσπάθειες, ώστε τα θέματα να μπορούν να γενικευθούν για όλα τα αθλήματα.

Για την εξέταση της παραγοντικής δομής της ΚΑΑ εξετάστηκαν 3 διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις. Η πρώτη εξέτασε τη δομή των διαστάσεων της θετικής αυτο-ομιλίας, η δεύτερη τη δομή των διαστάσεων της αρνητικής αυτο-ομιλίας και η τελική ανάλυση περιελάμβανε όλες τις διαστάσεις της θετικής αλλά και αρνητικής αυτο-ομιλίας. Η ανάλυση ανέδειξε 8 παράγοντες, 4 θετικούς (εμφύχωση, αυτοπεποίθηση, συγκέντρωση και έλεγχο άγχους) και 4 αρνητικούς (ανησυχία, αποφυγή προσπάθειας, σωματική κούραση και μη σχετικές σκέψεις). Πρέπει να αναφερθεί ότι, αν και υπήρχε συγκεκριμένη δομή για το ερωτηματολόγιο με βάση την ανάλυση περιεχομένου και την ανάλυση περιεχομένου θεμάτων, εξετάστηκε το ερωτηματολόγιο μέσω διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, διότι υπήρχαν θέματα που δεν είχαν εξεταστεί στο παρελθόν, εκτός από εκείνα που προήλθαν από το TOQS. Για το λόγο αυτό, η εξέταση της δομής του ερωτηματολογίου μέσω μιας σειράς από διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις θα βοηθούσε στη μελέτη της υποτιθέμενης

δομής των παραγόντων αλλά και στην εξακρίβωση τυχόν προβληματικών θεμάτων που θα αποκλείονταν από την ανάλυση.

Τέλος, η επιβεβαιωτική ανάλυση έδειξε ότι η ΚΑΑ αναπαρίσταται καλύτερα από ένα μοντέλο 8 διαφορετικών διαστάσεων της σκέψης. Τα γεγονότα ότι και το μοντέλο των 8 παραγόντων αλλά και του δευτέρου βαθμού (second order) μοντέλο των 10 παραγόντων είχαν καλή προσαρμογή, προτείνουν ότι οι 8 παράγοντες αξιολογούν διαφορετικές διαστάσεις της σκέψης, οι οποίες όμως αναπαριστούν δυο πιο γενικές διαστάσεις μια θετική και μια αρνητική. Αντιθέτως, το μοντέλο των 2 παραγόντων που περιελάμβανε γενικά μια θετική και μια αρνητική διάσταση δεν είχε και τόσο καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Επιπλέον, τα αποτελέσματα από την ομοιότητα (invariance) του μοντέλου δηλώνουν ότι το ερωτηματολόγιο είναι το ίδιο αποτελεσματικό τόσο στους άντρες αλλά όσο και στις γυναίκες, δείχνοντας ότι δεν υπάρχουν διαφορές στη δόμηση των σκέψεων.

Τα αποτελέσματα από την τρίτη φάση είναι εξίσου ενθαρρυντικά όσον αφορά στην τρέχουσα και διακριτή εγκυρότητα του ΚΑΑ. Όσον αφορά στην τρέχουσα εγκυρότητα, η δόμηση των συσχετίσεων έδειξε ότι οι θετικές υποκλίμακες της αυτοομιλίας της ΚΑΑ είχαν θετικές συσχετίσεις με τις θετικές υποκλίμακες των άλλων ερωτηματολογίων και αρνητικές με τις αρνητικές υποκλίμακες (ΚΣΑΑ, ΕΑΑ, ΕΚΑΑ και η ΚΨΔ). Αναλόγως, οι αρνητικές υποκλίμακες της ΚΑΑ είχαν θετικές συσχετίσεις με τις αρνητικές υποκλίμακες των άλλων ερωτηματολογίων και αρνητικές με τις θετικές υποκλίμακες. Συνολικά, οι συσχετίσεις που προέκυψαν υποστήριξαν την τρέχουσα εγκυρότητα της κλίμακας. Αναφορικά με τη διακριτή εγκυρότητα, τα αποτελέσματα από το δομικό μοντέλο έδειξαν ότι οι υποκλίμακες της ΚΑΑ αξιολογούν διαφορετικές διαστάσεις. Επιπλέον, η ανάλυση συσχέτισης έδειξε ότι διαφορετικές υποκλίμακες από την ΚΑΑ είχαν διαφορετικές συσχετίσεις με άλλες υποκλίμακες στηρίζοντας τη διακριτή εγκυρότητα του οργάνου.

Η ΚΑΑ μπορεί να αποδειχθεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τους αθλητικούς ψυχολόγους αλλά και προπονητές στην αξιολόγηση των σκέψεων των αθλητών και αθλητριών κατά τη διάρκεια του αγώνα. Από τη βιβλιογραφία της αθλητικής ψυχολογίας είναι ξεκάθαρο ότι οι θετικές σκέψεις μπορούν να αποβούν σημαντικές για τη βελτίωση της απόδοσης σε αντίθεση με τις αρνητικές που μπορούν να αποβούν ολέθριες για την απόδοση των αθλητών και αθλητριών να οδηγήσουν σε φθίνουσα απόδοση (Zinnser et al., 2006). Εντούτοις, έχουν αναφερθεί και αντίθετα αποτελέσματα (π.χ. Van Raalte et al., 2000). Τα ευρήματα αυτής της μελέτης μπορούν να δώσουν μια

πιο ακριβή αξιολόγηση για τις σκέψεις των αθλητών και να στρέψουν την προσοχή σε συγκεκριμένες νοητικές διεργασίες που ίσως χρειάζονται αναπροσαρμογή. Για παράδειγμα, μπορεί ένας αθλητής να βιώνει πολύ υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης κατά τη διάρκεια του αγώνα, το οποίο μπορεί να αποβεί πηγή περισπασμού. Επιπλέον, έχει αναφερθεί ότι σε μερικές περιπτώσεις οι αρνητικές σκέψεις και πιο συγκεκριμένα με τη μορφή της ανησυχίας, μπορούν να αποβούν ευεργετικές για την απόδοση, επειδή είναι πιθανόν να πυροδοτούν επιπρόσθετα μέσα επίτευξης ενός στόχου, όπως είναι η προσπάθεια (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2001). Τέτοιες περιπτώσεις μπορούν να εξεταστούν μέσω της ΚΑΑ και να μας παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τη δόμηση των σκέψεων. Επιπλέον, ένα όργανο με πολλές διαστάσεις μπορεί να φανεί χρήσιμο στην εξέταση της επίδρασης των διαφορετικών τύπων σκέψεων σε διαφορετικές συνιστώσες της απόδοσης.

Ένας περιορισμός που θα πρέπει να επισημανθεί, όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο, έχει να κάνει με τη χρήση αυτο-αναφορών για τη συλλογή των δεδομένων. Η ακρίβεια των ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Οι απαντήσεις μπορούν να επηρεαστούν από την ιδέα που έχουν οι αθλητές και οι αθλήτριες για τον εαυτό τους, το επίπεδο αυτο-ενημερότητας και από την τυχούσα πρόθεση που μπορεί να έχουν για να ευχαριστήσουν τον προπονητή ή τον ερευνητή με τις απαντήσεις τους. Παρόλα αυτά, οι αυτο-αναφορές στηρίζονται στο γεγονός ότι οι γνωστικές διαδικασίες δεν μπορούν να εξεταστούν με εξωτερική παρατήρηση, ώστε να αξιολογήσουμε τον τρόπο που μπορεί να σκέφτεται κάποιος/α (Guerrero, 2005). Εν κατακλείδι, η ΚΑΑ φαίνεται να είναι ένα υποσχόμενο όργανο για την αναγνώριση της φύσης και της συχνότητας των θετικών και αρνητικών σκέψεων που βιώνουν οι αθλητές και οι αθλήτριες κατά τη διάρκεια του αγώνα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την παρούσα μελέτη δημιουργήθηκε ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο αξιολόγησης της αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών. Με τη δημιουργία αυτού του οργάνου και με βάση τις προηγούμενες μελέτες (έρευνα 1^η και έρευνα 2^η) στις οποίες διαπιστώθηκαν ότι οι δηλώσεις του προπονητή αλλά και η κοινωνική στήριξη σχετίζονται με την αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών, μπορούμε να προχωρήσουμε στο επόμενο βήμα που είναι η διερεύνηση ενός νέου μοντέλου, που θα εξετάζει την υποκείμενη αυτο-ομιλία των αθλητών σε σχέση με τους παράγοντες της κοινωνικής στήριξης του προπονητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI. ΕΡΕΥΝΑ 4^Η: ΠΡΟΒΛΕΠΟΝΤΑΣ ΤΗΝ
ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΗ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑ ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΡΙΩΝ. Η ΣΧΕΣΗ
ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-
ΟΜΙΛΙΑΣ ΤΩΝ ΑΘΛΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΡΙΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα αποτελέσματα της πρώτης έρευνας έδειξαν, ότι η αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών μπορεί να διαμορφωθεί από τη σχέση της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του προπονητή μέσω της κοινωνικής του στήριξης. Ωστόσο, ο τρόπος αξιολόγησης της αυτο-ομιλίας των αθλητών έγινε με ένα όργανο που μετράει την αυτο-ομιλία ως ψυχολογική τεχνική και όχι ως περιεχόμενο σκέψης. Ως εκ τούτου, στην προηγούμενη έρευνα δημιουργήθηκε ένα όργανο αξιολόγησης της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό με σκοπό την εξέταση της υποκείμενης δομής και του περιεχομένου των σκέψεων των αθλητών και αθλητριών. Ως επακόλουθο των δυο παραπάνω ερευνών αποτελεί η εξέταση της σχέσης των παραγόντων της κοινωνικής στήριξης από τον προπονητή με την υποκείμενη δομή των σκέψεων των αθλητών και αθλητριών.

Σύμφωνα με τους γνωστικό-συμπεριφορικούς θεωρητικούς η εσωτερική συνομιλία αποτελεί τον προεξέχοντα παράγοντα κλειδί στη διαμόρφωση των συναισθημάτων και συμπεριφορών (π.χ., Beck & Weishaar, 2000; Ellis, 2000). Επιπλέον πληροφορίες για τους μηχανισμούς της αυτο-ομιλίας έχουν αναφερθεί στην έρευνα της συνείδησης. Οι Morin και Everett (1990) πρότειναν ότι η αυτο-ομιλία παίζει σημαντικό ρόλο στην αυτο-ενημερότητα. Ο Morin (2004, 2005) στο κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο για την αυτο-ενημερότητα ανέφερε ότι η αυτο-ομιλία αποτελεί το μέσο για την κατανόηση του εαυτού. Λαμβάνοντας υπόψη τις προτροπές των Conroy και Metzler (2004) για εξέταση των παραγόντων που διαμορφώνουν την αυτο-ομιλία των αθλητών, καθώς και τα αποτελέσματα των ερευνών 1 και 2, θα ήταν ενδιαφέρον να εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ των παραγόντων της κοινωνικής στήριξης του προπονητή με την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών.

Η έρευνα της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό έχει στραφεί κυρίως στην εξέτασή της ως ψυχολογική τεχνική για αύξηση της απόδοσης σε πειραματικές έρευνες (π.χ. Theodorakis et al., 2000; Hatzigeorgiadis et al., 2004), σε έρευνες πεδίου (π.χ. Landin & Herbert, 1999; Mallett & Hanrahan, 1997), σε προγράμματα παρέμβασης μαζί με άλλες τεχνικές (π.χ. Thelwell & Greenlees, 2003; Thelwell & Maynard, 2003) και λιγότερο ως περιεχόμενο σκέψης (Van Raalte et al., 2000). Οι προηγούμενες έρευνες

στηριζόμενες στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και το κενό που παρουσιάζει, εξέτασαν τους παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτο-ομιλία των αθλητών μέσω δυο κοινωνικο-γνωστικών μοντέλων. Η πρώτη έρευνα έδειξε ότι η θετική αυτο-ομιλία των αθλητών μπορεί να διαμορφωθεί από μια γενικότερη υποστηρικτική συμπεριφορά από τον προπονητή μέσω της στήριξης της εκτίμησης και η αρνητική αυτο-ομιλία από την αρνητική συμπεριφορά του προπονητή. Η δεύτερη έρευνα δημιούργησε μια σύντομη κλίμακα καταγραφής σκέψεων, σε αντίθεση με την πρώτη που είχε χρησιμοποιήσει τις υποκλίμακες αυτο-ομιλίας από την ΚΣΑΑ και αξιολογούσε την αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών ως γνωστική στρατηγική. Αν και τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά επιβεβαιώνοντας τις υποθέσεις των ερευνών, οι περιορισμοί της οδήγησαν τους συγγραφείς στη δημιουργία ενός έγκυρου και αξιόπιστου οργάνου αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό. Έτσι δημιουργήθηκε η Κλίμακα Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό- ΚΑΑ (Automatic Self-Talk Questionnaire for Sports). Τα αποτελέσματα, μετά από μια σειρά διαφορετικών σταδίων δημιουργίας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας της κλίμακας, φανέρωσαν 4 θετικούς (εμψύχωση, συγκέντρωση, αυτοπεποίθηση, έλεγχος άγχους) και 4 αρνητικούς (ανησυχία, αποφυγή προσπάθειας, σωματική κόυραση, μη σχετικές σκέψεις) παράγοντες αυτο-ομιλίας. Η ΚΑΑ φάνηκε να είναι ένα υποσχόμενο όργανο για την αναγνώριση της φύσης και της συχνότητας των θετικών και αρνητικών σκέψεων που βιώνουν οι αθλητές και αθλήτριες κατά τη διάρκεια του αγώνα. Έτσι, σύμφωνα πάντα με τις υποθέσεις της πρώτης έρευνας για την πιθανή επίδραση της κοινωνικής στήριξης στην αυτο-ομιλία των αθλητών, θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσουμε τη σχέση της κοινωνικής στήριξης με την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών.

Ενώ η κοινωνική στήριξη στη ψυχολογία της υγείας έχει βρεθεί να σχετίζεται σημαντικά με τη ποιότητα ζωής (για ανασκόπηση, βλ. Cohen, 2003) καθώς επίσης και με φυσιολογικές διαδικασίες όπως το καρδιαγγειακό και το ενδοκρινολογικό σύστημα (για ανασκόπηση, βλ. Uchino, Cacioppo & Kiecolt-Glaser, 1996; Uchino, Uno & Holt-Lunstad, 1999), στην αθλητική ψυχολογία οι έρευνες βρίσκονται ακόμη σε νηπιακό στάδιο.

Στον αθλητισμό, η κοινωνική στήριξη έχει βρεθεί ότι μειώνει το αγωνιστικό στρες (Crocker, 1992), ότι βοηθάει στην αποκατάσταση από τραυματισμούς (Smith et al., 1990) και ότι αυξάνει την απόδοση στην αντισφαίριση (Rees et al., 1999). Επίσης η κοινωνική στήριξη έχει βρεθεί ότι παίζει σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά του προπονητή (Chelladurai & Saleh, 1978; 1980). Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι,

αν και η κοινωνική στήριξη είχε συμπεριληφθεί ως παράγοντας για την εξέταση της συμπεριφοράς του προπονητή στον αθλητισμό, οι ερωτήσεις στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (κλίμακα ηγεσίας στον αθλητισμό) δεν σχετίζονταν με το αθλητικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να υπάρχουν αμφιβολίες για την εγκυρότητα του περιεχομένου τους (Horn, 2002). Οι Rees και Hardy (2000) στην προσπάθειά τους να κατασκευάσουν μια κλίμακα κοινωνικής στήριξης στον αθλητισμό, συνεντεύξιασαν 10 αθλητές υψηλού επιπέδου και προσδιόρισαν τέσσερις υποκλίμακες κοινωνικής στήριξης: τη συναισθηματική στήριξη, τη στήριξη αυτοεκτίμησης, την πληροφοριακή στήριξη και την υλική στήριξη. Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας θα εξετάσουμε μόνο τις τρεις πρώτες, μιας και ο προπονητής ή η προπονήτρια δεν συνηθίζει να ενισχύει με υλικά ή οικονομικά μέσα τους αθλητές στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική στήριξη έχει να κάνει με το να είναι κάποιος πάντα πλησίον των παικτών, να τους ακούει και να τους παρέχει ηθική στήριξη (Rees & Hardy, 2004). Η στήριξη αυτοεκτίμησης έχει να κάνει με τη θετική ανατροφοδότηση στις ικανότητες του αθλητή, στη δημιουργία ενός δυνατού περιβάλλοντος αγωνιστικότητας και αυτοπεποίθησης και στην υποστήριξη των αθλητών για την αντιμετώπιση χαμηλών επιπέδων αυτοπεποίθησης (Rees & Hardy, 2000). Τέλος η πληροφοριακή στήριξη χαρακτηρίζεται από τη στήριξη, που μπορούν να έχουν οι αθλητές σε ότι αφορά τεχνικά προβλήματα και συμβουλές (Rees & Hardy, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία των σημαντικών άλλων στη διαμόρφωση της αυτο-ομιλίας, η εξέταση συγκεκριμένων παραγόντων αυτο-ομιλίας που μπορεί να επηρεάζει η κοινωνική στήριξη, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον. Η παρούσα έρευνα εξετάζει δυο πιθανά μοντέλα στα οποία η κοινωνική στήριξη σχετίζεται με την υποκείμενη θετική και αρνητική δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών.

Υποθέσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των ερευνών 1 και 2 δημιουργήθηκαν οι εξής υποθέσεις: α) η κοινωνική στήριξη του προπονητή θα σχετίζεται θετικά με όλες τις υποκλίμακες της θετικής αυτο-ομιλίας των αθλητών και β) η κοινωνική στήριξη του προπονητή θα σχετίζεται αρνητικά με όλες τις υποκλίμακες της αρνητικής αυτο-ομιλίας των αθλητών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες και Διαδικασία

Τετρακόσιοι εξήντα πέντε αθλητές και αθλήτριες (141 γυναίκες και 324 άντρες) με μέση ηλικία τα 18.27 χρόνια ($T.A. = 4.13$) έλαβαν μέρος στην έρευνα. Οι αθλητές και αθλήτριες είχαν μέση αγωνιστική εμπειρία τα 5.39 χρόνια ($T.A. = 3.43$), από τους οποίους οι 385 έπαιρναν μέρος σε ατομικά και 80 σε ομαδικά αθλήματα. Οι αθλητές και οι αθλήτριες αγωνιζόντουσαν σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, όλοι οι αθλητές υπέγραψαν τη φόρμα αποδοχής συμμετοχής και ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική. Οι αθλητές και οι αθλήτριες αφού πρώτα συμπλήρωσαν μια λίστα από δημογραφικά χαρακτηριστικά (Παράρτημα 3.4), στη συνέχεια τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν την κοινωνική στήριξη του προπονητή τους και να καταγράψουν τις σκέψεις τους κατά τη διάρκεια του αγώνα. Δόθηκε έμφαση στο γεγονός ότι ο προπονητής δεν θα είχε καμία ανάμειξη σε όλη τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και ότι θα υπήρχε πλήρης ανωνυμία στην αξιολόγηση και ανάλυση των ερωτηματολογίων. Τέλος, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν κάτω από την επίβλεψη του συγγραφέα, πριν την προθέρμανση, κατά τη διάρκεια της προπόνησης των αθλητών και αθλητριών.

Όργανα αξιολόγησης

Κλίμακα Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό (ΚΑΑ). Για την αξιολόγηση του περιεχομένου της αυτο-ομιλίας χρησιμοποιήθηκε η ΚΑΑ ή Automatic Self-Talk Questionnaire for Sports (Παράρτημα 5.7). Πιο συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση της θετικής αυτο-ομιλίας (19 θέματα) χρησιμοποιήθηκαν οι υποκλίμακες «εμπύχωση» (π.χ. Πάμε δυνατά), «αυτοπεποίθηση» (π.χ. Πιστεύω στον εαυτό μου), «συγκέντρωση» (π.χ. Συγκεντρώσου στο στόχο σου) και «έλεγχος άγχους» (π.χ. Παίξε χωρίς άγχος). Ενώ για την αξιολόγηση της αρνητικής αυτο-ομιλίας (21 θέματα) χρησιμοποιήθηκαν οι υποκλίμακες «ανησυχία» (π.χ. Δε θα πετύχω το στόχο μου), «σωματική κούραση» (π.χ. Δε με βοηθάει το σώμα μου σήμερα), «αποφυγή προσπάθειας» (π.χ. Θέλω να τα παρατήσω) και «μη σχετικές σκέψεις» (π.χ. Διψάω). Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του αγώνα βιώνουν τις αναφερόμενες σκέψεις. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα από 0 = Ποτέ έως 4 = Πολύ συχνά. Σχετικά

με τις ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας οι συγγραφείς ανέφεραν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής της κλίμακας με $\alpha > .70$ (Cortina, 1993).

Κλίμακα Κοινωνικής Στήριξης στον Αθλητισμό (ΚΚΣΑ). Για την αξιολόγηση της κοινωνικής στήριξης, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα κοινωνικής στήριξης στον αθλητισμό, που χρησιμοποιήθηκε στην 1^η έρευνα (Παράρτημα 3.3). Για την εξέταση των υποθέσεων της έρευνας επιλέχθηκαν τα 13 θέματα που είχαν δείξει καλή προσαρμογή στα δεδομένα της 1^{ης} έρευνας. Οι παράγοντες που εξετάστηκαν ήταν οι εξής: συναισθηματική στήριξη, πληροφοριακή στήριξη και στήριξη της αυτοεκτίμησης. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της κλίμακας δίνονται σε 5βάθμιες κλίμακες ως εξής: 1 = *Καθόλου* έως 5 = *Πολύ*. Σχετικά με τις ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας οι συγγραφείς ανέφεραν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής της κλίμακας με $\alpha > .70$ (Cortina, 1993).

Στατιστική ανάλυση

Οι δομικές σχέσεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο γραμμικών δομικών μοντέλων με λανθάνοντες παράγοντες. Το στατιστικό πακέτο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το EQS 6.1 (Bentler & Wu, 2004). Χρησιμοποιήθηκαν ο λόγος του χ^2 προς τους βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df), αλλά επειδή το χ^2/df επηρεάζεται από το δείγμα, χρησιμοποιήθηκε και ο μη τυποποιημένος δείκτης προσαρμογής (Non Normed Fit Index- NNFI), ο οποίος παραμένει ανεξάρτητος από το μέγεθος του δείγματος. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν ο αυξητικός δείκτης προσαρμογής (Incremental Fit Index- IFI) και ο συγκριτικός δείκτης προσαρμογής (Comparative Fit Index- CFI) ο οποίος παραμένει και αυτός ανεξάρτητος από το μέγεθος του δείγματος. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν η ρίζα μέσου τετραγώνου σφάλματος προσέγγισης (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA) και η ρίζα μέσου τετραγωνικού υπολοίπου (Standardized Root Mean Residual- SRMR).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφικά στατιστικά και συσχετίσεις

Τα περιγραφικά στατιστικά, οι συσχετίσεις και το alpha του Cronbach για όλες τις μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.1. Όλες οι κλίμακες είχαν

ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής συνοχής (το alpha του Cronbach κυμάνθηκε από .68 έως .85).

Γραμμικά δομικά μοντέλα

Η υποθέσεις εξετάστηκαν μέσω δομικών μοντέλων με λανθάνοντες παράγοντες. Οι δείκτες που αναπαριστούν τον κάθε παράγοντα μαζί με τις φορτίσεις τους για τη θετική αυτο-ομιλία παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.2, ενώ για την αρνητική στον Πίνακα 6.3. Η ανάλυση έδειξε ότι τα δεδομένα αναπαριστούσαν με ικανοποιητικό τρόπο τις υποθέσεις μας. Οι δείκτες προσαρμογής ήταν ικανοποιητικοί (Πίνακας 6.4) και όλες οι διαδρομές ήταν στατιστικά σημαντικές ($p < .05$). Αναφορικά για τη θετική αυτο-ομιλία κυμαίνονταν από .19 έως .27, ενώ για την αρνητική αυτο-ομιλία από -.12 έως -.37. Το μοντέλο της σχέσης της κοινωνική στήριξης του προπονητή με τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών μαζί με τα standardized path coefficients παρουσιάζεται στο Σχήμα 6.1, ενώ για την αρνητική αυτο-ομιλία στο Σχήμα 6.2.

Τα αποτελέσματα για τη θετική αυτο-ομιλία έδειξαν, ότι η κοινωνική στήριξη ερμήνευσε το 7% της διακύμανσης της αυτο-ομιλίας που έχει να κάνει με δηλώσεις ενίσχυσης της εμπιστοσύνης, 4% της διακύμανσης με την αυτο-ομιλία που αφορά στην ενίσχυση της συγκέντρωσης αλλά και στην εμπύχωση, και 3% της διακύμανσης με τον έλεγχο του άγχους.

Τέλος, όσον αφορά στην αρνητική αυτο-ομιλία, κυρίως τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κοινωνική στήριξη ερμήνευσε αρνητικά το 14% της διακύμανσης της αυτο-ομιλίας που έχει να κάνει με δηλώσεις αποφυγής προσπάθειας, και 7% της διακύμανσης με την αυτο-ομιλία που έχει να κάνει με δηλώσεις ανησυχίας. Τέλος οι διακυμάνσεις για τη σωματική κούραση και των μη σχετικών σκέψεων δεν ξεπέρασαν το 1% και για τις δυο υποκλίμακες.

Πίνακας 6.1. Περιγραφικά στατιστικά, δείκτες alpha του Cronbach και συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Μεταβλητές	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>alpha</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Εμφύχωση	2.89	1.00	.73	-										
2. Συγκέντρωση	2.83	1.00	.75	.73**	-									
3. Έλεγχος άγχους	2.24	1.05	.71	.57**	.63**	-								
4. Αυτοπεποίθηση	2.66	.95	.68	.75**	.69**	.53**	-							
5. Ανησυχία	1.15	.86	.85	-.16**	-.08	-.07	-.36**	-						
6. Αποφυγή προσπάθειας	.71	.81	.83	-.26**	-.26**	-.18**	-.33**	.63**	-					
7. Σωματική κούραση	1.16	.85	.81	-.15**	-.10*	-.11*	-.26**	.72**	.71**	-				
8. Μη σχετικές σκέψεις	1.08	.87	.74	.03	.05	.04	-.03	.51**	.50**	.65**	-			
9. Συναισθηματική στήριξη	3.98	.92	.85	.13**	.18**	.14**	.23**	-.22**	-.27**	-.17**	-.04	-		
10. Στήριξη αυτοεκτίμησης	4.13	.82	.87	.20**	.18**	.16**	.28**	-.24**	-.29**	-.22**	-.08	.77**	-	
11. Πληροφοριακή Στήριξη	4.21	.81	.81	.10*	.12**	.07	.08	-.15**	-.30**	-.14**	-.10*	.60**	.58**	-

Σημ. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Πίνακας 6.2. Θέματα που αναπαριστούν την κάθε εννοιολογική κατασκευή και οι standardized φορτίσεις τους για τη θετική αυτο-ομιλία

Θέματα	Φορτίσεις	Uniqueness	R^2
<i>Κλίμακα Κοινωνικής Στήριξης στον Αθλητισμό</i>			
<i>Στήριξη Αυτοεκτίμησης</i>			
σου δίνει αυτοπεποίθηση για να αντιμετωπίζεις πιεστικές καταστάσεις	.75	.66	.56
σε ανεβάζει	.79*	.62	.62
σου λέει ότι μπορείς να τα καταφέρεις	.71*	.71	.50
σου ανεβάζει το ηθικό όταν είναι πεσμένο	.79*	.62	.62
σε ενθαρρύνει	.81*	.59	.65
<i>Πληροφοριακή στήριξη</i>			
σου δίνει συμβουλές για τεχνικά θέματα	.70	.71	.49
σε βοηθάει σε ζητήματα τακτικής	.69*	.72	.48
σε βοηθάει σε ζητήματα τεχνικής	.76*	.65	.58
απευθύνεσαι για τη λύση τεχνικών προβλημάτων	.73*	.68	.53
<i>Συναισθηματική στήριξη</i>			
σου συμπαραστέκεται στις δύσκολες στιγμές	.80	.60	.64
ακούει τις ανησυχίες σου	.75*	.66	.57
σε ακούει όταν αντιμετωπίζεις κάποιο πρόβλημα	.74*	.68	.54
ενδιαφέρεται για σένα	.78*	.62	.61
<i>Κλίμακας Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό – Θετική Αυτο-ομιλία</i>			
<i>Εμφύχωση</i>			
Πάμε γερά	.74	.67	.55
Δυνατά	.80*	.60	.64
Δώσε το 100% των δυνάμεων σου	.77*	.64	.59
Βάλε τα δυνατά σου	.86*	.52	.73
Γερά	.84*	.54	.71
<i>Έλεγχος άγχους</i>			
Χαλάρωσε	.68	.73	.47
Μην εκνευρίζεσαι	.50*	.87	.25

Ηρέμισε	.88*	.48	.77
Χωρίς άγχος	.79*	.62	.62
<i>Αυτοπεποίθηση</i>			
Πιστεύω στον εαυτό μου	.69	.72	.48
Είμαι πολύ καλά προετοιμασμένος/η	.70*	.71	.50
Νιώθω δυνατός/η	.78*	.63	.61
Θα τα καταφέρω	.65*	.77	.42
Πιστεύω στις δυνάμεις μου	.85*	.53	.72
<i>Συγκέντρωση</i>			
Συγκεντρώσου στο στόχο σου	.74	.67	.55
Συγκεντρώσου τι πρέπει να κάνεις τώρα	.77*	.64	.60
Συγκεντρώσου στην τεχνική	.73*	.69	.53
Συγκεντρώσου στο παιχνίδι σου	.78*	.62	.61
Συγκεντρώσου	.80*	.60	.64

Σημείωση: * $p < 0.05$

Πίνακας 6.3. Θέματα που αναπαριστούν την κάθε εννοιολογική κατασκευή και οι standardized φορτίσεις τους για την αρνητική αυτο-ομιλία

Θέματα	Φορτίσεις	Uniqueness	R^2
<i>Κλίμακα Κοινωνικής Στήριξης στον Αθλητισμό</i>			
<i>Στήριξη Εκτίμησης</i>			
σου δίνει αυτοπεποίθηση για να αντιμετωπίζεις πιεστικές καταστάσεις	.75	.67	.56
σε ανεβάζει	.79*	.62	.62
σου λέει ότι μπορείς να τα καταφέρεις	.69*	.72	.48
σου ανεβάζει το ηθικό όταν είναι πεσμένο	.79*	.61	.63
σε ενθαρρύνει	.82*	.59	.67
<i>Πληροφοριακή στήριξη</i>			
σου δίνει συμβουλές για τεχνικά θέματα	.70	.71	.49
σε βοηθάει σε ζητήματα τακτικής	.70*	.72	.49
σε βοηθάει σε ζητήματα τεχνικής	.77*	.63	.60
απευθύνεσαι για τη λύση τεχνικών προβλημάτων	.72*	.70	.51
<i>Συναισθηματική στήριξη</i>			
σου συμπαραστέκεται στις δύσκολες στιγμές	.80	.60	.65
ακούει τις ανησυχίες σου	.75*	.67	.56
σε ακούει όταν αντιμετωπίζεις κάποιο πρόβλημα	.75*	.66	.56

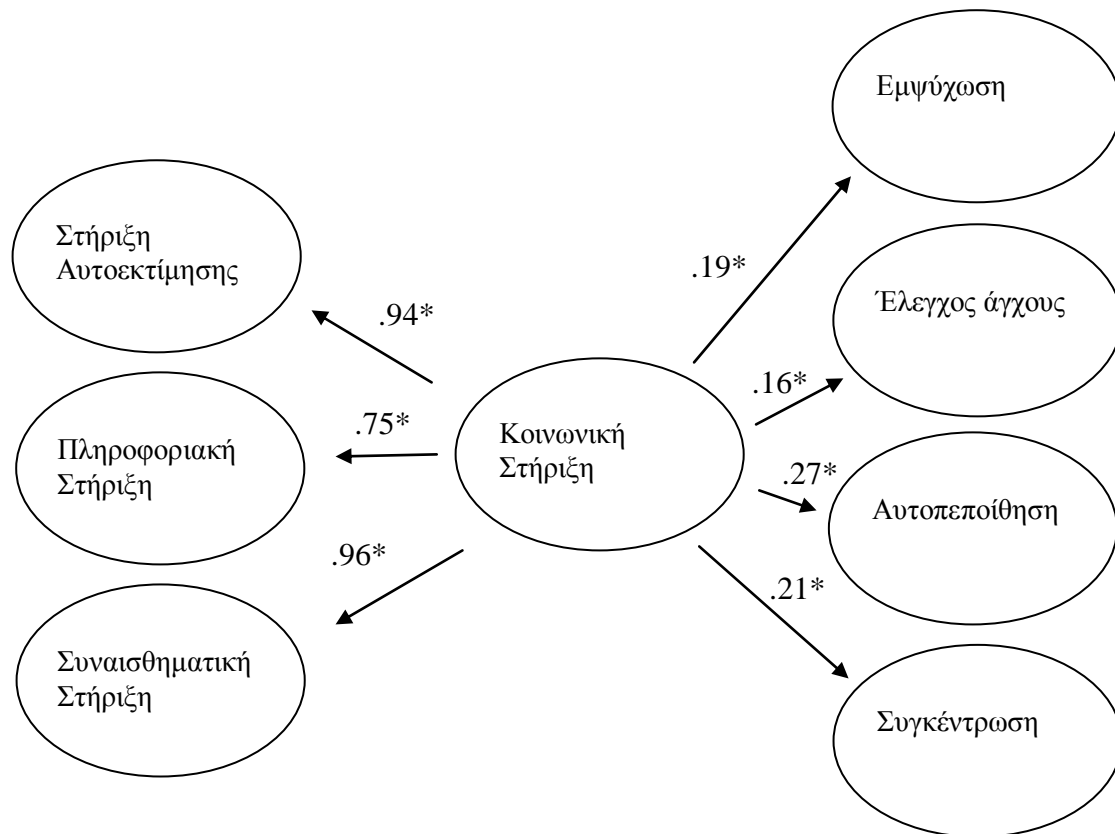
ενδιαφέρεται για σένα	.78*	.63	.61
<i>Κλίμακα Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό - Αρνητική Αυτο-ομιλία</i>			
<i>Ανησυχία</i>			
Θα χάσω/ουμε	.67	.74	.45
Πάλι λάθος έκανα	.69*	.72	.48
Δεν είμαι τόσο καλός όσο οι άλλοι	.74*	.67	.55
Δε θα πετύχω το στόχο μου	.78*	.63	.60
Δε μπορώ να συγκεντρωθώ	.66*	.75	.44
Δε θα τα καταφέρω	.84*	.55	.70
Τι θα πουν αυτοί (π.χ. προπονητής) που με βλέπουν για την κακή μου απόδοση	.62*	.78	.39
<i>Αποφυγή προσπάθειας</i>			
Θέλω να σταματήσω	.75	.67	.56
Θέλω να φύγω από εδώ	.77*	.64	.59
Δε μπορώ να συνεχίσω άλλο	.78*	.62	.61
Βαρέθηκα	.69*	.73	.47
<i>Σωματική κούραση</i>			
Δεν αισθάνομαι καλά το σώμα μου	.72	.70	.51
Είμαι κουρασμένος/η	.73*	.69	.53
Είμαι χάλια σήμερα	.73*	.68	.54
Δε με βοηθάει το σώμα μου σήμερα	.70*	.71	.49
Τρέμουν τα πόδια/χέρια μου από την κούραση	.73*	.68	.54
<i>Μη σχετικές σκέψεις</i>			
Διψάω	.78	.63	.61
Σκέφτομαι τι θα κάνω το βράδυ	.54*	.85	.29
Πεινάω	.60*	.80	.37
Θέλω να κάνω ένα μπάνιο	.51*	.86	.26

Σημείωση: * $p < 0.05$

Πίνακας 6.4. Δείκτες προσαρμογής για τα γραμμικά δομικά μοντέλα

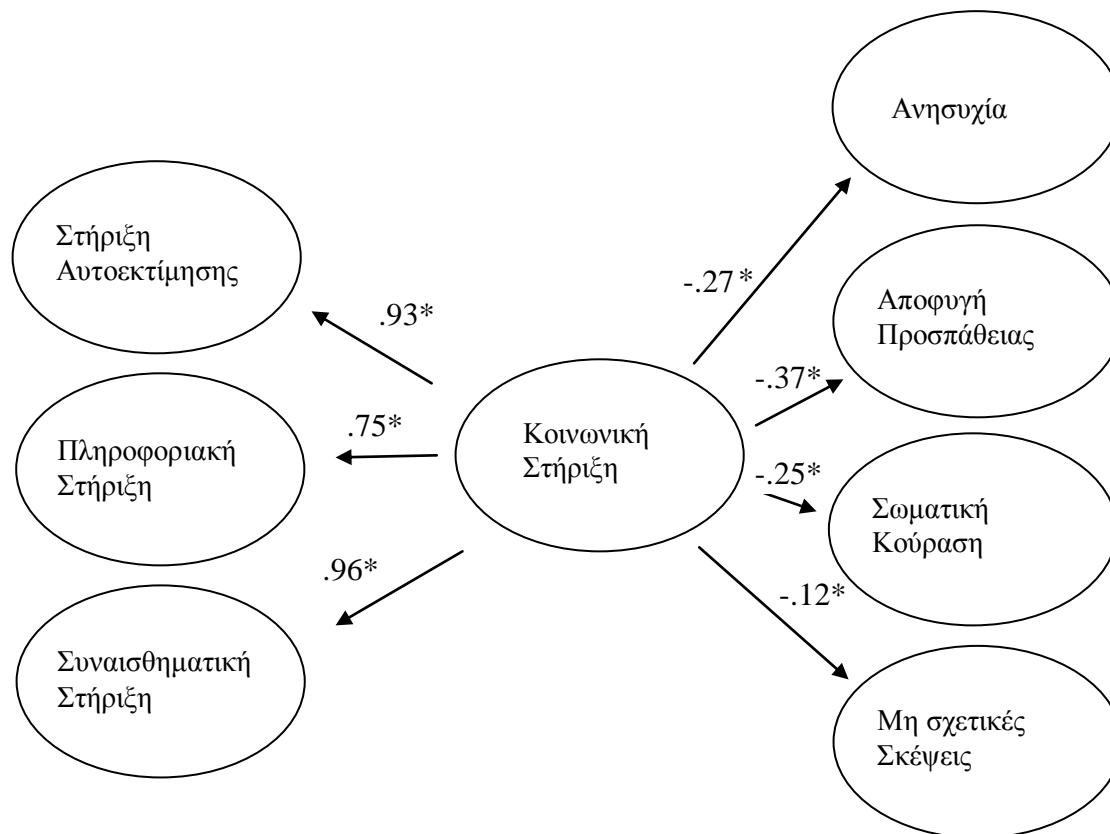
Δείκτες Προσαρμογής	Θετική Αυτο-ομιλία	Αρνητική Αυτο-ομιλία
χ^2/df	1179.14/451=2.61	1209.4/514 = 2.35
p	.003	.000
NNFI	.91	.90
CFI	.91	.91
IFI	.91	.91
SRMR	.05	.05
RMSEA	.06	.06

Σημείωση: NNFI = non - normed fit index; CFI = comparative fit index; IFI = incremental fit index; SRMR = standardized root mean square residual; RMSEA = root mean square error of approximation.



Σημείωση: * $p < 0.05$

Σχήμα 6.1. Το δομικό μοντέλο για τη θετική διάσταση της αυτο-ομιλίας



Σημείωση: $*p < 0.05$

Σχήμα 6.2. Το δομικό μοντέλο για την αρνητική διάσταση της αυτο-ομιλίας

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής στήριξης του προπονητή με την υποκείμενη αυτο-ομιλία των αθλητών. Οι υποθέσεις της έρευνας εξετάστηκαν μέσω γραμμικών δομικών μοντέλων. Αναφορικά με την πρώτη υπόθεση, η κοινωνική στήριξη του προπονητή προέβλεψε με θετικό τρόπο τη δομή της θετικής αυτο-ομιλίας. Πιο συγκεκριμένα, η εξίσωση ερμήνευσε το 7% της διακύμανσης της αυτο-ομιλίας, που έχει να κάνει με δηλώσεις ενίσχυσης της εμπιστοσύνης, 4% της διακύμανσης με την αυτο-ομιλία που έχει να κάνει με την ενίσχυση της συγκέντρωσης και της εμπύχωσης, και 3% της διακύμανσης ελέγχου του άγχους. Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση η κοινωνική στήριξη του προπονητή προέβλεψε με αρνητικό τρόπο τη δομή της αρνητικής αυτο-ομιλίας των αθλητών. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική στήριξη ερμήνευσε αρνητικά το 14% της διακύμανσης της αυτο-ομιλίας που έχει να κάνει με δηλώσεις αποφυγής της προσπάθειας και 7% της διακύμανσης με την αυτο-ομιλία που έχει να κάνει με δηλώσεις ανησυχίας, ενώ για τις

υπόλοιπες δυο διαστάσεις, της σωματικής κούρασης και των μη σχετικών σκέψεων τα ποσοστά δεν ξεπέρασαν το 1%. Συνολικά, η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει ότι η κοινωνική στήριξη του προπονητή μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση συγκεκριμένων σκέψεων των αθλητών.

Γενικά, τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σύμφωνα με τη μελέτη 1 που εξετάστηκε η σχέση της συμπεριφοράς του προπονητή με την αυτο-ομιλία των αθλητών μέσω της κοινωνικής στήριξης του προπονητή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η στήριξη αυτοεκτίμησης διαμεσολάβησε τη σχέση μεταξύ της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του προπονητή και της θετικής αυτο-ομιλίας των αθλητών, ενώ η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε απευθείας την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών. Επιπλέον, στη μελέτη 2 τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή σχετίζεται με τις σκέψεις των αθλητών μέσω των δηλώσεων του, υποστηρίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας του Burnett (1999) σχετικά με την επίδραση των δηλώσεων του δασκάλου στην αυτο-ομιλία των μαθητών. Από τα γραμμικά δομικά μοντέλα της συγκεκριμένης μελέτης προέκυψε ότι η κοινωνική στήριξη επηρεάζει, όσον αφορά στη θετική αυτο-ομιλία, κυρίως στις σκέψεις που έχουν να κάνουν με την ενίσχυση της εμπιστοσύνης. Γενικά οι αθλητές θέλουν να αισθάνονται σίγουροι στη προπόνηση και στον αγώνα, μιας και η αυτοπεποίθηση επηρεάζει σημαντικά την απόδοσή τους. Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση μπορεί να βοηθήσει τους αθλητές να κατανοήσουν το πρόβλημα που τυχόν αντιμετωπίζουν και να λάβουν πληροφορίες για τους τρόπους αντιμετώπισής του. Ενώ όσον αφορά στην αρνητική αυτο-ομιλία, η κοινωνική στήριξη έδειξε να σχετίζεται κυρίως αρνητικά με τις σκέψεις των αθλητών που έχουν να κάνουν με την αποφυγή προσπάθειας και μετά με την ανησυχία τους σχετικά με την απόδοσή τους. Φαίνεται ότι η παρουσία του προπονητή στους αγώνες παρείχε τη σιγουριά στους αθλητές, ότι υπάρχει κάποιος για να τους στηρίξει ηθικά γεγονός που έδειξε να βοηθάει και στις αρνητικές σκέψεις που τυχόν έχουν για να τα εγκαταλείψουν ή να νιώσουν κάποια μορφή ανησυχίας.

Η παρούσα έρευνα έχει σημαντική εφαρμογή στην εφαρμοσμένη αθλητική ψυχολογία δείχνοντας ότι η κοινωνική στήριξη είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση συγκεκριμένων σκέψεων των αθλητών. Φανερότεον είναι ότι οι προπονητές θα πρέπει να βρίσκονται κοντά στους αθλητές τους και να τους παρέχουν όχι μόνο πληροφοριακή στήριξη, όπως κυρίως συνηθίζεται, αλλά να τους στηρίζουν συναισθηματικά. Εντούτοις, η στήριξη είναι σημαντικό να παρέχεται τη συγκεκριμένη στιγμή που οι αθλητές την έχουν ανάγκη αλλά κυρίως να είναι σχετική με το πρόβλημα

που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν. Αυτό βέβαια σχετίζεται με την εμπειρία, τις ικανότητες του προπονητή αλλά κυρίως με το πόσο καλά γνωρίζει τους αθλητές του (Hardy & Crace, 1991). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μας παρέχουν εξηγήσεις για τέτοιου είδους προβληματισμούς, όμως γίνεται προφανές, ότι οι προπονητές θα πρέπει να παρέχουν συγκεκριμένη στήριξη ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι αθλητές. Η εφαρμογή της κοινωνικής στήριξης είναι πολύ διαφορετική από άλλους τύπους ψυχολογικής στήριξης, διότι η κοινωνική στήριξη μπορεί να μην παρέχεται άμεσα, όπως έγινε στην δική μας περίπτωση, αλλά έμμεσα μέσα από μια γενικότερη επαφή των αθλητών με τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας αφορά τη μέθοδο με την οποία εξετάστηκαν οι υποθέσεις μας. Οι υποκειμενικές απαντήσεις των αθλητών για όλες τις μεταβλητές της έρευνας και ο τρόπος ανάλυσης δεν μας επιτρέπει να εξάγουμε αιτιώδεις συμπεράσματα για τις μεταβλητές μας. Επίσης θα πρέπει να αξιολογηθούν με προσοχή εξαιτίας του μεγέθους των συσχετίσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω περιορισμό, τα ευρήματά μας μπορούν να χαρακτηρισθούν συσχετιζόμενα. Οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να στραφούν σε άλλες μεθόδους διερεύνησης όπως παρατήρησης ή πειραματικές για την εξέταση της επίδρασης που μπορεί να ασκούν οι σημαντικοί άλλοι στις σκέψεις των αθλητών.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η κοινωνική στήριξη του προπονητή σχετίζεται με την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Τα ευρήματα μπορούν να μας βοηθήσουν στην κατανόηση της φύσης της αυτο-ομιλίας των αθλητών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη έρευνα διερεύνησε τις σχέσεις της κοινωνικής στήριξης με τους παράγοντες της θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας. Οι σχέσεις αυτές διαφέρουν ανάλογα με τον τρόπο που μπορεί να σκέφτονται οι αθλητές. Εντούτοις, ενώ τα αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι σημαντικοί άλλοι μπορούν να διαμορφώσουν τις σκέψεις των αθλητών είτε τις θετικές είτε τις αρνητικές, εξαιτίας της φύσης των μελετών που εξετάστηκαν, δεν μπορούν να εξαχθούν αιτιώδεις συμπεράσματα. Επίσης δεν μπορεί να εξεταστεί η επίδραση της απόδοσης στη σχέση της συμπεριφοράς των σημαντικών άλλων στην αυτο-ομιλία των αθλητών. Αυτό οδηγεί στη διερεύνηση της επίδρασης της συμπεριφοράς των σημαντικών άλλων στις σκέψεις των αθλητών μέσω μιας πειραματικής προσέγγισης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII. ΕΡΕΥΝΑ 5^Η: ΜΠΟΡΟΥΝ ΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΑΛΛΟΙ ΝΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΟΥΝ ΤΙΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΜΑΣ; Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΣΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΣΚΕΨΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΤΟΥ FOREHAND-DRIVE ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΣΦΑΙΡΙΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Luria (1981) διέβλεψε ότι οι υψηλότερες λειτουργίες του εγκεφάλου δημιουργούνται με βάση το κοινωνικό περιβάλλον. Τέτοιες λειτουργίες μπορεί να είναι η προσοχή, η μνήμη και η λογική σκέψη. Η ανάπτυξη ανώτερων ψυχολογικών διεργασιών ξεκινούν από την παιδική ηλικία, όπου τα παιδιά εσωτερικεύουν τις διαπροσωπικές τους διαδικασίες και στη συνέχεια τις μετατρέπουν σε ενδοπροσωπικές (Vygotsky, 1986). Η μελέτη της επιρροής των σκέψεων από το κοινωνικό σύνολο έχει απασχολήσει κυρίως την εκπαιδευτική ψυχολογία. Στο τομέα αυτό της ψυχολογίας, η έρευνα της αυτο-ομιλίας έχει στραφεί κυρίως στη μελέτη της σχέσης της συμπεριφοράς του δασκάλου και της ανατροφοδότησής του, με την αυτο-ομιλία των μαθητών. Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα των ερευνών έχουν δείξει ότι η θετική ανατροφοδότηση του δασκάλου σχετίζεται με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών και η αρνητική ανατροφοδότηση με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών. Στον αθλητισμό παρόμοια αποτελέσματα υπάρχουν μόνο στις έρευνες 1 και 2. Τα γραμμικά δομικά μοντέλα των παραπάνω ερευνών εξέτασαν πως η συμπεριφορά του προπονητή, οι δηλώσεις του καθώς επίσης και η κοινωνική στήριξη από την πλευρά του, όπως την αντιλαμβάνονται οι αθλητές, σχετίζονται με την αυτο-ομιλία των αθλητών. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά δείχνοντας ότι η συμπεριφορά του προπονητή μέσω των δηλώσεων και της στήριξης αυτοεκτίμησης σχετίζεται θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών, ενώ η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή σχετίζεται θετικά με την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών. Ωστόσο, οι παραπάνω μελέτες είναι πρωταρχικές και εμφανίζουν δεδομένα συσχέτισης χωρίς να μας επιτρέπουν να εξάγουμε σαφέστερα συμπεράσματα.

Για το λόγο αυτό και λαμβάνοντας υπόψη τις έρευνες 1 και 2, σκοπός της παρούσας και τελευταίας μελέτης ήταν να εξετάσει την επίδραση των σημαντικών άλλων στην αυτο-ομιλία κατά την εκτέλεση κάποιας δεξιότητας μέσω μιας πειραματικής διαδικασίας.

Υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να καθορίσει πως η συμπεριφορά του πειραματιστή ή πιθανόν προπονητή θα επηρέαζε τη θετική και αρνητική αυτο-ομιλία των συμμετεχόντων τη στιγμή εκτέλεσης δεξιότητας στην αντισφαίριση. Υποθέσαμε ότι: α) Η θετική συμπεριφορά του πειραματιστή θα διατηρούσε στα ίδια επίπεδα ή θα βελτιώνει τη θετική αυτο-ομιλία των συμμετεχόντων, β) η θετική συμπεριφορά του πειραματιστή θα μείωνε την αρνητική αυτο-ομιλία των συμμετεχόντων, γ) η αρνητική συμπεριφορά του πειραματιστή θα διατηρούσε στα ίδια επίπεδα ή θα αύξανε τη συχνότητα της αρνητικής αυτο-ομιλίας των συμμετεχόντων, δ) η αρνητική συμπεριφορά του πειραματιστή θα μείωνε τη θετική αυτο-ομιλία των συμμετεχόντων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

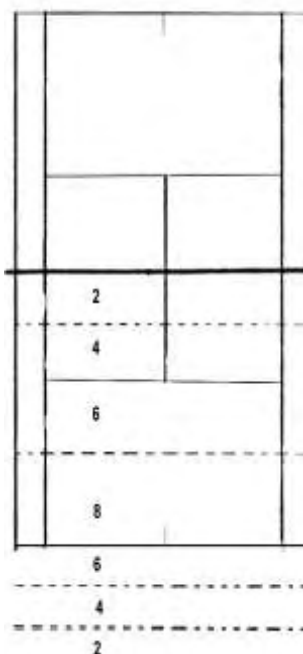
Συμμετέχοντες

Στο πείραμα συμμετείχαν 30 προπτυχιακοί φοιτητές του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι φοιτητές δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία στην αντισφαίριση (εκτός από 2-3 μαθήματα που είχαν λάβει άλλοι στο μάθημα της επιλογής και άλλοι στην ειδικότητα της αντισφαίρισης). Το πείραμα αποτέλεσε μέρος του μαθήματος της ειδικότητας ή της επιλογής ανάλογα με την ώρα και το τμήμα που ανήκε ο καθένας. Το δείγμα αποτελέσαν 11 άντρες και 19 γυναίκες με μέσο όρο ηλικίας τα 20 (± 1.80) χρόνια.

Όργανα αξιολόγησης

Απόδοση. Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το Broer-Miller Forehand-Backhand Drive Test (όπως αναφέρεται μέσα στους, Barrow, McGee, & Tritschler, 1989), μπαλάκια και μια ρακέτα. Το τεστ μετράει την ικανότητα κάποιου να εκτελεί χτυπήματα forehand drive στο γήπεδο (βλ. Σχήμα 7.1). Το δεύτερο μισό του γηπέδου (απέναντι από τον παίκτη) χωρίστηκε σε ζώνες στις οποίες υπήρχαν νούμερα (2, 4, 6, και 8 πόντους) που θα έπαιρνε ο παίκτης ή παίκτρια ανάλογα με τη ζώνη που θα προσγειωνόταν η μπάλα. Οι μπάλες που θα προσγειωνόντουσαν κοντά στη βασική γραμμή έπαιρναν 8 πόντους, ενώ αυτές που θα προσγειωνόντουσαν κοντά στο δίχτυ θα έπαιρναν 2 πόντους. Σε ύψος 1.22 από το δίχτυ υπήρχε ένα τεντωμένο σχοινί. Οι συμμετέχοντες καθόντουσαν στο κέντρο της βασικής γραμμής και χτυπούσαν forehand drives στην απέναντι πλευρά του γηπέδου που ήταν χωρισμένου σε ζώνες, με σκοπό να

συλλέξουν όσους περισσότερους πόντους μπορούσαν, σημαδεύοντας τη βασική γραμμή και στέλνοντας την μπάλα κάτω από το τεντωμένο σχοινί (αν η μπάλα πήγαινε πάνω από το τεντωμένο σχοινί, υπολογιζόταν το μισό σκορ της ζώνης που προσγειωνόταν η μπάλα). Η τροφοδοσία γινόταν από τους ίδιους. Για τους σκοπούς του πειράματος οι συμμετέχοντες εκτέλεσαν 2 φορές (μια κατά τη βασική μέτρηση και μια κατά την πειραματική) από 1 προκαταρκτική προσπάθεια για εξοικείωση και τέσσερις προσπάθειες των 10 χτυπημάτων με ένα διάλλειμα 30 δευτερολέπτων μετά τη δεύτερη προσπάθεια (Παράρτημα 7.1). Ο συντελεστής αξιοπιστίας του τεστ αναφέρεται .80 για αρχάριους όσο και για μέτριου επιπέδου παίκτες.



Σχήμα 7.1. Το Broer-Miller Forehand-Backhand Drive Test.

Κλίμακα Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό (KAA). Για την αξιολόγηση του περιεχομένου της αυτο-ομιλίας χρησιμοποιήθηκε η KAA ή Automatic Self-Talk Questionnaire for Sports (έρευνα 3; Zourbanos et al., under review). Πιο συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση της θετικής αυτο-ομιλίας (19 θέματα) χρησιμοποιήθηκαν οι υποκλίμακες «εμφύχωση» (π.χ. Πάμε δυνατά), «αυτοπεποίθηση» (π.χ. Πιστεύω στον εαυτό μου), «συγκέντρωση» (π.χ. Συγκεντρώσου στο στόχο σου) και «έλεγχος άγχους» (π.χ. Παίξε χωρίς άγχος). Ενώ για την αξιολόγηση της αρνητικής αυτο-ομιλίας (21 θέματα) χρησιμοποιήθηκαν οι υποκλίμακες «ανησυχία» (π.χ. Δε θα πετύχω το στόχο μου), «σωματική κούραση» (π.χ. Δε με βοηθάει το σώμα μου σήμερα), «αποφυγή

προσπάθειας» (π.χ. Θέλω να τα παρατήσω) και «μη σχετικές σκέψεις» (π.χ. Διψάω). Για τους σκοπούς του πειράματος μόνο η κλίμακα αυτοπεποίθηση από τη θετική αυτομιλία και η ανησυχία από την αρνητική συμπεριλήφθηκαν για αξιολόγηση. Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν πόσο συχνά κατά τη διάρκεια του χτυπήματος του *forehand drive* βίωναν τις αναφερόμενες σκέψεις. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα από 0 = *Ποτέ* έως 4 = *Πολύ συχνά*. Οι δείκτες alpha του Cronbach για αυτήν την έρευνα κυμάνθηκαν από .77 έως .92.

Έλεγχος διαδικασιών

Στρες. Οι συμμετέχοντες μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο (Παράρτημα 7.2) που αξιολογούσε πόσο στρεσογόνα ήταν η διαδικασία του τεστ (π.χ. Σε μια κλίμακα από 1-11, πως θα χαρακτήριζες τις συνθήκες της μέτρησης, που προηγήθηκε;). Η δημιουργία κατάστασης πίεσης είχε σκοπό τη διέγερση περισσότερων σκέψεων κατά την εκτέλεση της δεξιότητας.

Συμπεριφορά Πειραματιστή. Για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του πειραματιστή από τους συμμετέχοντες χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του CBQ (Williams et al., 2003) η Κλίμακα Συμπεριφοράς Προπονητή (Ζουρμπάνος και συν., 2004). Ωστόσο, η κλίμακα προσαρμόστηκε στις ανάγκες του πειράματος και έγιναν συγκεκριμένες αναδιατυπώσεις στις ερωτήσεις, έτσι ώστε να αναφέρονται στη συμπεριφορά του πειραματιστή και όχι του προπονητή όπως στην πραγματικότητα αξιολογεί η κλίμακα. Η κλίμακα περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε 2 υποκλίμακες: (1) Υποστηρικτική συμπεριφορά (Supportiveness), (2) Αρνητική συμπεριφορά (Negative Activation). Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της κλίμακας δίνονται σε 4βάθμιες κλίμακες ως εξής: 1 = *Διαφωνώ Απόλυτα* έως 4 = *Συμφωνώ Απόλυτα*.

Διαδικασία

Αρχική μέτρηση. Οι συμμετέχοντες συγκεντρώθηκαν στα γήπεδα την ώρα που είχαν μάθημα. Κατά τη βασική μέτρηση οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν: α) για τους σκοπούς του πειράματος (Παράρτημα 7.4), β) ότι τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα αφορούν ομάδες και γ) ότι θα υπάρξει πλήρης ανωνυμία στις απαντήσεις που θα δοθούν. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τη φόρμα αποδοχής συμμετοχής καθώς και συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία (π.χ. ηλικία, ώρες ενασχόλησης με την αντισφαίριση). Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ήταν δεξιόχειρες. Στη συνέχεια,

πριν την εκτέλεση της αρχικής μέτρησης δόθηκαν οι ίδιες οδηγίες σε όλους τους συμμετέχοντες για τα κύρια σημεία που πρέπει να προσέξει κάποιος ή κάποια κατά την εκτέλεση του forehand drive, τα οποία σημεία είχαν γραφτεί με βάση τις συμβουλές δυο προπονητών αντισφαίρισης. Μετά την επίδειξη τριών χτυπημάτων forehand drive από τον πειραματιστή, κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να εκτελέσουν 10 χτυπήματα για να εξοικειωθούν με το τεστ και με το χτύπημα. Μετά τη φάση εξοικείωσης ακολούθησαν 4 προσπάθειες των 10 χτυπημάτων με ένα διάλλειμα 30 δευτερολέπτων μετά την τρίτη προσπάθεια. Όλοι οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν ατομικά χωρίς την παρουσία τρίτων. Μετά την ολοκλήρωση της δεξιότητας τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν την κλίμακα αξιολόγησης της αυτο-ομιλίας και την κλίμακα που αξιολογούσε πόσο στρεσογόνα ήταν η κατάσταση την οποία ακολούθησαν. Μετά την ολοκλήρωση της προκαταρκτικής διαδικασίας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να μην συζητήσουν με ετέρους για τις διαδικασίες του πειράματος καθώς επίσης να μην εξασκηθούν στην αντισφαίριση. Ο πειραματιστής σημείωσε τη μέρα και την ώρα της επόμενης συνάντησης (πειραματική εκτέλεση). Η όλη διαδικασία διήρκεσε περίπου 25 λεπτά για κάθε συμμετέχοντα.

Πειραματική εκτέλεση. Η δεύτερη μέτρηση έγινε μια εβδομάδα μετά την πρώτη. Κατά τη διάρκεια εκείνης της εβδομάδας οι συμμετέχοντες δεν είχαν τη δυνατότητα να εξασκηθούν στην αντισφαίριση. Με βάση την αρχική μέτρηση οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δυο ομάδες ίδιας δυναμικότητας σύμφωνα με την επίδοσή τους. Κατόπιν τούτου, οι δυο ομάδες χωρίστηκαν τυχαία σε δυο πειραματικές συνθήκες ($N=15$) (θετική συμπεριφορά του πειραματιστή και αρνητική συμπεριφορά του πειραματιστή). Οι ομάδες εξετάστηκαν σε διαφορετικές μέρες με σκοπό να μην γνωρίζει η μια για την άλλη. Οι συμμετέχοντες δεν γνώριζαν το σκοπό των πειραματικών διαδικασιών και τους ζητήθηκε να μην κάνουν ερωτήσεις κατά τη διάρκεια που θα εκτελούσαν τα forehand drives. Κατά την πειραματική διαδικασία χρησιμοποιήθηκαν δυο πειραματιστές, ένας για κάθε πειραματική ομάδα, που είχαν εξασκηθεί να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες λεκτικές δηλώσεις «π.χ. θετική συμπεριφορά: Αν η μπάλα δεν περνάει το φιλέ - Πρόσεξε λίγο. Λίγο πιο δύναμη και θα τα πας περίφημα» ανάλογα με την πειραματική ομάδα και με το που θα προσγειωνόταν η μπάλα (Παράρτημα 7.5) για να διασφαλισθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες θα λάμβαναν την ίδια μεταχείριση. Οι δηλώσεις από τους πειραματιστές λέγονταν κάθε 3 χτυπήματα

forehand drives. Στην αρχή, όπως και στην προκαταρκτική διαδικασία όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν οδηγίες για τα βασικά στοιχεία της τεχνικής του forehand drive. Και οι δυο πειραματικές ομάδες εκτέλεσαν τις ίδιες προσπάθειες με την προκαταρκτική μέτρηση με τη μόνη διαφορά, ότι τους ζητήθηκε αυτή τη φορά να εκτελέσουν τα 10 χτυπήματα μέσα σε διάστημα 20 δευτερολέπτων. Η μείωση του χρόνου στόχο είχε την πίεση των συμμετεχόντων και τη δημιουργία περισσότερων σκέψεων. Ο χρόνος των 20 δευτερολέπτων αποφασίστηκε ως εξής. Κατά την προκαταρκτική μέτρηση χρονομετρήθηκαν 15 άτομα (5 με υψηλές, 5 με μέτριες και 5 με χαμηλές επιδόσεις). Στη συνέχεια από το μέσο όρο και των 15 ατόμων αφαιρέθηκαν 5 δευτερόλεπτα. Κατόπιν τούτου, ένας από τους πειραματιστές (πρώην αθλητής αντισφαίρισης) και οι τέσσερις βοηθοί που μάζευε μπαλάκια (χωρίς εμπειρία στην αντισφαίριση) εκτέλεσε 10 χτυπήματα με τον χρόνο που είχε υπολογισθεί. Τέλος και οι δυο πειραματιστές συμφώνησαν ότι 20 δευτερόλεπτα θεωρούνταν πειστικός χρόνος για την εκτέλεση 10 χτυπημάτων. Μετά την ολοκλήρωση της πειραματικής διαδικασίας και οι δυο ομάδες συμπλήρωσαν άλλη μια φορά την κλίμακα αυτο-ομιλίας, την κλίμακα που αξιολογούσε πόσο στρεσογόνα ήταν η κατάσταση του πειράματος καθώς και την κλίμακα συμπεριφοράς του πειραματιστή, ώστε να ελεγχθεί κατά πόσο οι συμμετέχοντες (ανάλογα με την ομάδα) αντιλήφθηκαν τη συμπεριφορά του πειραματιστή. Τέλος μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων όλοι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ενημερώθηκαν για τους πραγματικούς σκοπούς της έρευνας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Έλεγχος διαδικασιών

Πίεση χρόνου. Ο πρώτος έλεγχος αφορούσε τον έλεγχο της διαδικασίας πίεσης χρόνου, δηλαδή κατά πόσο οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν ότι οι πειραματικές διαδικασίες ήταν περισσότερο πειστικές από την αρχική μέτρηση. Ζευγαρωτά t-test έδειξαν, ότι η αντίληψη των συμμετεχόντων αναφορικά με το κατά πόσο η κατάσταση ήταν πειστική αυξήθηκε $t(29) = 6.21, p < .01$ (μέσος όρος για την προκαταρκτική μέτρηση ήταν 3.02 ενώ ο μέσος όρος για την πειραματική ήταν 5.79).

Συμπεριφορά πειραματιστών. Ο δεύτερος έλεγχος είχε να κάνει με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων και των δυο πειραματικών καταστάσεων αναφορικά με τις δηλώσεις που προσελάμβαναν κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης. Υπολογίστηκε

πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA), με τις ομάδες ως ανεξάρτητο παράγοντα και τις δυο συμπεριφορές από την ΚΣΠ (υποστηρικτική και αρνητική συμπεριφορά πειραματιστή) ως εξαρτημένες μεταβλητές. Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική πολλαπλή επίδραση $F(2, 27) = 5.74, p < .01$. Η εξέταση των απλών επιδράσεων έδειξε ότι η επίδραση ήταν σημαντική και για τις δυο διαστάσεις της ΚΣΠ: υποστηρικτική συμπεριφορά, $F(1, 29) = 5.71, p < .05$, και για την αρνητική συμπεριφορά $F(1, 29) = 11.51, p < .01$. Επιπλέον, η εξέταση των μέσων όρων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες της ομάδας θετικής συμπεριφοράς είχαν υψηλότερα σκορ στη διάσταση της υποστηρικτικής συμπεριφοράς και χαμηλότερα στη διάσταση της αρνητικής συμπεριφοράς από ότι οι συμμετέχοντες στην ομάδα της αρνητικής συμπεριφοράς.

Διαφορές στην προκαταρκτική μέτρηση

Για την εξέταση διαφορών στην απόδοση, στην αρνητική και στη θετική αυτο-ομιλία μεταξύ των πειραματικών ομάδων στην προκαταρκτική μέτρηση, υπολογίσθηκε ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης. Η ανάλυση έδειξε, ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων $F(3, 26) = .17, p = .92$.

Κύριες αναλύσεις

Πριν την εξέταση της επίδρασης της συμπεριφοράς των πειραματιστών στη θετική και αρνητική αυτο-ομιλία, εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ της απόδοσης και θετικής – αρνητικής αυτο-ομιλίας, λόγω του ότι η απόδοση μπορεί να επηρεάσει τις σκέψεις που αναπαράγουν τα άτομα. Η ανάλυση συσχέτισης έδειξε χαμηλές με μέτριες συσχετίσεις μεταξύ απόδοσης και αρνητικής αυτο-ομιλίας ($r = -.26$, για την προκαταρκτική και πειραματικές μετρήσεις). Ως εκ τούτου, για να εξετάσουμε την επίδραση της συμπεριφοράς των πειραματιστών στη θετική και αρνητική αυτο-ομιλία, η απόδοση υπολογίσθηκε ως συνδιακυμαντής.

Υπολογίσθηκε μια διπλής κατεύθυνσης (Ομάδα x Προσπάθεια) μεικτού σχεδιασμού MANCOVA για την εξέταση τυχόν διαφορών στις θετικές και αρνητικές σκέψεις μεταξύ των ομάδων. Η ανάλυση έδειξε μια σημαντική αλληλεπίδραση της Ομάδας x την Προσπάθεια $F(2, 26) = 3.73, p < .05$. Η εξέταση των απλών επιδράσεων έδειξε ότι η επίδραση ήταν σημαντική και για τις θετικές $F(1, 27) = 4.24, p < .05$, αλλά και για τις αρνητικές, $F(1, 27) = 5.40, p < .05$, σκέψεις. Η εξέταση των pairwise συγκρίσεων και των μέσων όρων έδειξε ότι α) για την ομάδα θετικής συμπεριφοράς

εξεταστή τα σκορ στις αρνητικές σκέψεις μειώθηκαν κατά την πειραματική διαδικασία ($p < .01$), και β) για την ομάδα αρνητικής συμπεριφοράς εξεταστή, μειώθηκαν τα σκορ στις θετικές σκέψεις κατά την πειραματική διαδικασία ($p < .01$). Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά στην επίδραση της θετικής συμπεριφοράς του εξεταστή στη θετική αυτο-ομιλία των συμμετεχόντων και στην αρνητική συμπεριφορά του εξεταστή στην αρνητική αυτο-ομιλία των συμμετεχόντων.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα από τις προηγούμενες μελέτες με τη χρήση ερωτηματολογίων για τη σχέση της συμπεριφοράς του προπονητή με τις σκέψεις των αθλητών, η παρούσα έρευνα επεχείρησε να διερευνήσει αν η συμπεριφορά του πειραματιστή μπορεί να έχει επίδραση στις σκέψεις των συμμετεχόντων κατά την εκτέλεση του forehand drive στην αντισφαίριση. Πριν την εξέταση της επίδρασης της συμπεριφοράς του πειραματιστή στη θετική και αρνητική αυτο-ομιλία, εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ της απόδοσης και της αυτο-ομιλίας, επειδή η απόδοση μπορεί να επηρεάσει τις σκέψεις που βιώνουν τα άτομα. Η ανάλυση συσχέτισης έδειξε χαμηλές με μέτριες συσχετίσεις μεταξύ απόδοσης και αρνητικής αυτο-ομιλίας. Για το λόγο αυτό, η απόδοση υπολογίστηκε ως συνδιακυμαντής. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν μερικώς τις υποθέσεις μας δείχνοντας ότι για την ομάδα θετικής συμπεριφοράς δεν υπήρξε βελτίωση στη θετική αυτο-ομιλία αλλά διατήρηση της συχνότητάς της, ενώ υπήρξε μείωση στη συχνότητα εμφάνισης των αρνητικών σκέψεων, επιβεβαιώνοντας την υπόθεσή μας. Όσον αφορά στην ομάδα αρνητικής συμπεριφοράς, τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι δεν υπήρξε βελτίωση στην αρνητική αυτο-ομιλία αλλά διατήρηση της συχνότητάς της, ενώ υπήρξε μείωση στη συχνότητα εμφάνισης των θετικών σκέψεων, επιβεβαιώνοντας την υπόθεσή μας.

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν μερικώς τις υποθέσεις μας δείχνοντας ότι για την ομάδα θετικής συμπεριφοράς η θετική αυτο-ομιλία των συμμετεχόντων δε βελτιώθηκε όπως είχε υποθεθεί αλλά παρέμεινε σταθερή σύμφωνα με την υπόθεσή μας. Μια πιθανή εξήγηση για το πρώτο μέρος της υπόθεσης έχει να κάνει με τη συχνότητα της θετικής αυτο-ομιλίας. Οι θετική αυτο-ομιλία των συμμετεχόντων ήταν αρκετά υψηλή στην αρχική μέτρηση με αποτέλεσμα κατά την πειραματική διαδικασία να υπάρχει βελτίωση αλλά όχι τόσο μεγάλη ώστε να είναι στατιστικά σημαντική. Με την ίδια λογική μπορεί να εξηγηθεί και η μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικής βελτίωσης της συχνότητας της αρνητικής αυτο-ομιλίας της ομάδας αρνητικής συμπεριφοράς αλλά η

διατήρησή της στα ίδια περίπου επίπεδα. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τις έρευνες 1, 2, καθώς επίσης και με τα αποτελέσματα του κεφαλαίου 6. Πιο συγκεκριμένα και στις 3 έρευνες τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμπεριφορά του προπονητή και η κοινωνική στήριξη σχετίζεται θετικά με τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και σε αυτήν την έρευνα. Η μόνη διαφορά έγκειται στο γεγονός, ότι στη συγκεκριμένη μελέτη η θετική αυτο-ομιλία παρέμεινε θετική, δείχνοντας πως όταν κάποιος σκέφτεται ήδη θετικά δεν επηρεάζεται από τις θετικές δηλώσεις των σημαντικών άλλων, αλλά μειώνεται η συχνότητα εμφάνισης των αρνητικών, δείχνοντας τη θετική επίδραση που μπορεί να έχει η θετική συμπεριφορά των σημαντικών άλλων στη μείωση της αρνητικής αυτο-ομιλίας κατά την εκτέλεση κάποιας δεξιότητας. Αναφορικά τώρα με την αρνητική αυτο-ομιλία τα αποτελέσματα έχουν το ίδιο μοτίβο με τη θετική. Και εδώ οι αρνητικές σκέψεις παρέμειναν αρνητικές δείχνοντας πως όταν κάποιος σκέφτεται ήδη αρνητικά δεν επηρεάζεται από τις αρνητικές δηλώσεις των σημαντικών άλλων. Ενώ, μειώνεται η συχνότητα εμφάνισης των θετικών, δείχνοντας την αρνητική επίδραση που μπορεί να έχει η αρνητική συμπεριφορά των σημαντικών άλλων στη μείωση της θετικής αυτο-ομιλίας κατά την εκτέλεση κάποιας δεξιότητας. Επίσης, σημαντικό στοιχείο της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι η απόδοση υπολογίστηκε ως συνδιακυμαντής δείχνοντας, ότι η αλλαγή στη συχνότητα των σκέψεων δεν οφειλόταν στην απόδοση αλλά στην επίδραση της συμπεριφοράς των πειραματιστών. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται και στην εκπαιδευτική ψυχολογία από τις έρευνες του Burnett (1996; 1999) σχετικά με τις θετικές δηλώσεις του δασκάλου και τη σχέση τους με την αυτο-ομιλία των μαθητών.

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας αφορά στην έλλειψη ομάδας ελέγχου. Πρέπει να σημειωθεί όμως, ότι ο πειραματικός σχεδιασμός της συγκεκριμένη μελέτης και η εξέταση των υποθέσεων μας δεν υποστήριξε τη δημιουργία ομάδας ελέγχου. Οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να στραφούν στην εξέταση και άλλων παραμέτρων που μπορεί να σχετίζονται με την αυτο-ομιλία, όπως η προσωπικότητα και το επίπεδο παρακίνησης των συμμετεχόντων.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η θετική συμπεριφορά των σημαντικών άλλων φαίνεται να μειώνει τη συχνότητα εμφάνισης της αρνητικής αυτο-ομιλίας, ενώ η αρνητική συμπεριφορά φαίνεται να μειώνει τη θετική αυτο-ομιλία κατά την εκτέλεση κάποιας δεξιότητας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως ήταν αναμενόμενο, τα αποτελέσματα του πειράματος συμφωνούν με τα αποτελέσματα των προηγούμενων κεφαλαίων σχετικά με την επίδραση των σημαντικών άλλων στην αυτο-ομιλία των αθλητών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα από τη συγκεκριμένη έρευνα έδειξαν ότι η θετική συμπεριφορά μπορεί μεν να σχετίζεται και να επηρεάζει θετικά τη θετική αυτο-ομιλία αλλά παράλληλα μπορεί να μειώνει την εμφάνιση της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Με τον ίδιο τρόπο, η αρνητική συμπεριφορά μπορεί να σχετίζεται και να επηρεάζει την αρνητική αυτο-ομιλία αλλά παράλληλα μπορεί να μειώνει τη συχνότητα εμφάνισης της θετικής αυτο-ομιλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII. ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο Vygotsky (1986) υποστηρίζει ότι επικοινωνία είναι η κινητήριος δύναμη πίσω από την ομιλία τόσο των ενηλίκων όσο και των παιδιών. Ενώ τα δεδομένα τόσο από την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky όσο και από τις κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες των Cooley και Mead φανερώνουν την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην αυτο-ομιλία των ατόμων, στην αθλητική βιβλιογραφία διαπιστώνεται έλλειψη ερευνητικών δεδομένων. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τη σχέση της συμπεριφοράς των σημαντικών άλλων με την αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών.

Για τη δημιουργία των ερευνητικών υποθέσεων μελετήθηκαν δεδομένα από την αυτο-ομιλία της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, της συμπεριφοράς του προπονητή και της κοινωνικής στήριξης στον αθλητισμό, καθώς και από θεωρητικούς της κοινωνικο-γνωστικής ψυχολογίας. Στην αρχή της μελέτης, εξετάστηκαν δυο κοινωνικο-γνωστικά μοντέλα τα οποία έδειξαν σχέσεις της αυτο-ομιλίας με τη συμπεριφορά του προπονητή, και επιπλέον προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας μιας κλίμακας που να εξετάζει τη δομή της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό. Στη συνέχεια, με βάση το ερωτηματολόγιο, εξετάστηκαν οι σχέσεις της κοινωνικής στήριξης του προπονητή με την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών, και τέλος μέσω ενός πειράματος διερευνήθηκε η επίδραση της συμπεριφοράς του πειραματιστή στην αυτο-ομιλία των συμμετεχόντων κατά την εκτέλεση μιας δεξιότητας, της οποίας όμως η απόδοση εξετάστηκε ως συνδιακυμαντής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κοινωνική στήριξη, και συγκεκριμένα η στήριξη αυτοεκτίμησης από τον προπονητή, διαμεσολάβησε τη σχέση μεταξύ της θετικής συμπεριφοράς του προπονητή και της θετικής αυτο-ομιλίας των αθλητών. Επίσης, η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή προέβλεψε τις θετικές δηλώσεις του προπονητή και αυτές με τη σειρά τους προέβλεψαν τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών, ενώ η σχέση της αρνητικής συμπεριφοράς του προπονητή με την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών εξηγήθηκε μέσω των αρνητικών δηλώσεων του προπονητή. Επιπροσθέτως, η κοινωνική στήριξη προέβλεψε κυρίως την αυτο-ομιλία που έχει να κάνει με δηλώσεις ενίσχυσης της εμπιστοσύνης και την αυτο-ομιλία που έχει να κάνει με την ενίσχυση της συγκέντρωσης. Όσον αφορά στην αρνητική αυτο-ομιλία, κυρίως τα αποτελέσματα

έδειξαν ότι η κοινωνική στήριξη προέβλεψε την αυτο-ομιλία που έχει να κάνει με δηλώσεις αποφυγής προσπάθειας και την αυτο-ομιλία που έχει να κάνει με δηλώσεις ανησυχίας. Τέλος, για την εξαγωγή σαφέστερων συμπερασμάτων, εξετάστηκε η επίδραση της συμπεριφοράς του πειραματιστή μέσω των δηλώσεών του στην αυτο-ομιλία των συμμετεχόντων κατά την εκτέλεση μιας δεξιότητας στην αντισφαίριση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η θετική συμπεριφορά μείωσε την αρνητική αυτο-ομιλία των συμμετεχόντων, ενώ η αρνητική συμπεριφορά μείωσε τη θετική αυτο-ομιλία. Μια σύνοψη των αποτελεσμάτων του δείγματος και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την εξέταση των μεταβλητών της μελέτης παρουσιάζεται στον Πίνακα 8.1. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η επίδραση της συμπεριφοράς των σημαντικών άλλων στην αυτο-ομιλία είναι ένας τομέας έρευνας που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και προσοχής.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της πρώτης έρευνας τείνουν να συμφωνούν με παρόμοια ευρήματα από το χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας σχετικά με το ρόλο των σημαντικών άλλων στη διαμόρφωση των σκέψεων των μαθητών. Οι Burnett και McCrindle (1999) βρήκαν ότι οι θετικές δηλώσεις των σημαντικών άλλων σχετίζονταν με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μαθητών, ενώ οι αρνητικές δηλώσεις σχετίζονταν με χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης των παιδιών. Περαιτέρω στοιχεία συναφή με την επίδραση των σημαντικών άλλων έχουν αναφερθεί από τον Burnett (1999) που βρήκε ότι οι θετικές δηλώσεις των δασκάλων σχετίζονταν με τη θετική αυτο-ομιλία των μαθητών και αρνητικές δηλώσεις των δασκάλων με την αρνητική αυτο-ομιλία των μαθητών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν πρωταρχικά και χρειαζόταν περαιτέρω διερεύνηση των παραπάνω σχέσεων. Για το λόγο αυτό, εξετάστηκε ένα νέο μοντέλο βασισμένο στην έρευνα 1. Στο νέο μοντέλο δόθηκε έμφαση στο διαμεσολαβητικό ρόλο που μπορεί να έχουν οι δηλώσεις του προπονητή με βάση του θεωρία του Cooley (1902). Επίσης, στο πρώτο μοντέλο η εξέταση της αυτο-ομιλίας των αθλητών είχε γίνει μέσω της ΚΣΑΑ, το οποίο αξιολογεί την αυτο-ομιλία ως γνωστική στρατηγική. Εντούτοις, οι ερωτήσεις της ΚΣΑΑ επιτρέπουν την εξέταση της αυτο-ομιλίας και ως περιεχόμενο, μιας και η διατύπωσή τους έχουν τη μορφή: «Τα λόγια που λέω στον εαυτό μου είναι αρνητικά». Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι εκείνο το σημείο στη βιβλιογραφία της αθλητικής ψυχολογίας δεν υπήρχε άλλο όργανο που να αξιολογεί την αυτο-ομιλία των αθλητών.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω εξετάστηκε ένα νέο μοντέλο, αφού πρώτα δημιουργήθηκε μια κλίμακα που αξιολογούσε την αρνητική και θετική αυτο-ομιλία των

αθλητών. Στη συνέχεια, και με βάση την προηγούμενη κλίμακα, δημιουργήθηκε μια άλλη που εξέταζε τις δηλώσεις που απευθύνουν οι προπονητές στους αθλητές τους. Τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας ήταν σύμφωνα με την έρευνα 1 που εξέτασε τη σχέση της συμπεριφοράς του προπονητή και της κοινωνικής στήριξης με την αρνητική και θετική αυτο-ομιλία των αθλητών. Η δεύτερη έρευνα επιβεβαίωσε ως ένα βαθμό την προηγούμενη και έδωσε περαιτέρω στοιχεία για την επίδραση των σημαντικών άλλων στη διαμόρφωση των σκέψεών μας (Cooley, 1902), επικεντρώνοντας την προσοχή της σε συγκεκριμένες δηλώσεις του προπονητή, δείχνοντας πιο άμεσα τη σχέση της συμπεριφοράς του προπονητή και των δηλώσεών του με τις σκέψεις των αθλητών. Εντούτοις, ένας από τους περιορισμούς της έρευνας αφορά στην αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης των δηλώσεων του προπονητή και των αθλητών. Τα παράλληλα θέματα που χρησιμοποιήθηκαν τόσο για τους αθλητές όσο και για τους προπονητές, θα μπορούσαν μερικώς να ευθύνονται για την ύπαρξη των συσχετίσεων που βρέθηκαν μεταξύ των δηλώσεων του προπονητή και των αθλητών. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η χρήση των συγκεκριμένων δηλώσεων του προπονητή, βασίστηκε στην ιδέα ότι για να μπορέσουμε να εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ των δηλώσεων του προπονητή και των αθλητών, θα πρέπει πρωταρχικώς να εξετάσουμε αν οι δηλώσεις που αναφέρονται από τους αθλητές είναι αυτές που προσλαμβάνουν από τους προπονητές, το οποίο θα μας επέτρεπε να εξετάσουμε απευθείας τη θεωρία του Cooley, μια από τις υποθέσεις της έρευνάς μας. Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι η κλίμακα δηλώσεων των αθλητών, ως εκείνο το σημείο, ήταν η μοναδική στην αθλητική βιβλιογραφία που αξιολογούσε την αυτο-ομιλία των αθλητών ως περιεχόμενο και όχι ως στρατηγική. Εντούτοις, ο μικρός αριθμός των δηλώσεων τη θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας μας οδήγησε στον εξής προβληματισμό: Μπορεί να επιβεβαιώθηκε η πρώτη έρευνα, ωστόσο τα μεθοδολογικά προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας των αθλητών καθιστούν σαφή την ανάγκη δημιουργίας ενός νέου οργάνου μέτρησης της θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας των αθλητών.

Τα δεδομένα στην αθλητική βιβλιογραφία σχετικά με τα όργανα μέτρησης της αυτο-ομιλίας είχαν ως εξής: Στην αρχή, υπήρχε το TOPS-2 (Thomas et al., 1999) που μετρούσε τη συχνότητα θετικών και αρνητικών σκέψεων κατά τη διάρκεια της προπόνησης και του αγώνα. Στη συνέχεια, οι Hardy et al. (2005) δημιούργησαν το STUQ που εξέταζε το *Που*, *Πότε*, *Τι*, και *Γιατί* η αυτο-ομιλία χρησιμοποιείται. Πρόσφατα, οι Zervas et al. (2007) ανέπτυξαν το S-TQ που μετράει τις καθοδηγητικές και παρακινητικές λειτουργίες της αυτο-ομιλίας ως ψυχολογική στρατηγική. Πιο

πρόσφατα, οι Theodorakis et al. (2008) δημιούργησαν το FSTQ που αξιολογεί 5 αντιλαμβανόμενες λειτουργίες τη τεχνικής της αυτο-ομιλίας. Όπως διαφαίνεται, εκ των προαναφερθέντων ερωτηματολογίων δεν αξιολογεί το περιεχόμενο και τη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Ένα μόνο ερωτηματολόγιο, το TOQS (Hatzigeorgiadis & Biddle's, 2000) αξιολογεί παρεμβατικές σκέψεις που βιώνουν οι αθλητές κατά τη διάρκεια του αγώνα, εντούτοις εστιάζει κυρίως σε αρνητικές και μη σχετικές σκέψεις και δεν αξιολογεί καθόλου θετικές σκέψεις. Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη στη βιβλιογραφία κάποιας γενικής κλίμακας μέτρησης της αυτο-ομιλίας των αθλητών ως περιεχόμενο σκέψης, η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου που θα μετράει πιο ολοκληρωμένα τη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών, θα αποτελούσε ένα σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση της αυτο-ομιλίας των αθλητών, καθώς επίσης και την περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων της συμπεριφοράς των σημαντικών άλλων με την αυτο-ομιλία των αθλητών. Ως εκ τούτου, δημιουργήθηκε η Κλίμακα Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό (ΚΑΑ). Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας υποστηρίχθηκαν μέσω διερευνητικής, επιβεβαιωτικής, διακριτής και τρέχουσας εγκυρότητας. Επιπλέον, η ανάλυση αξιοπιστίας έδωσε ενδείξεις για την εσωτερική συνοχή της κλίμακας. Όλα τα ευρήματα πρότειναν ότι η ΚΑΑ είναι ένα αξιόπιστο και έγκυρο όργανο για την αξιολόγηση της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Έχοντας στα χέρια μας μια αξιόπιστη και έγκυρη κλίμακα, και με βάση τα δεδομένα από τις δυο πρώτες έρευνες, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να αξιολογηθεί πώς η κοινωνική στήριξη του προπονητή σχετίζεται με την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Οι υποθέσεις της έρευνας εξετάστηκαν και πάλι μέσω γραμμικών δομικών μοντέλων μιας και μας δίνουν τη δυνατότητα εξέτασης πολλών εξαρτημένων μεταβλητών μαζί. Τα αποτελέσματα όσον αφορά στη θετική αυτο-ομιλία έδειξαν ότι η κοινωνική στήριξη σχετίζεται κυρίως με δηλώσεις ενίσχυσης της εμπιστοσύνης και μετά με τις υπόλοιπες διαστάσεις της θετικής αυτο-ομιλίας. Αναφορικά με την αρνητική αυτο-ομιλία τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κοινωνική στήριξη, όπως αναμενόταν, σχετιζόταν αρνητικά κυρίως με δηλώσεις που έχουν να κάνουν την αποφυγή της προσπάθειας και μετά με τις υπόλοιπες διαστάσεις της αρνητικής αυτο-ομιλίας. Συνολικά, η παρούσα έρευνα υπογράμμισε ότι η κοινωνική στήριξη του προπονητή μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση συγκεκριμένων διαστάσεων της αυτο-ομιλίας των αθλητών.

Τα αποτελέσματα της τέταρτης έρευνας επιβεβαίωσαν τις δυο πρώτες έρευνες και όλες μαζί παρουσίασαν στοιχεία για τις πιθανές σχέσεις μεταξύ της συμπεριφοράς

των σημαντικών άλλων μέσω διαφορετικών τρόπων έκφρασης και της αυτο-ομιλίας των αθλητών, στην αρχή ως δυο γενικών διαστάσεων δηλαδή θετική και αρνητική και τέλος ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο. Εντούτοις, δεν ήταν δυνατό να εξάγουμε συμπεράσματα αιτίας και αποτελέσματος. Η εξαγωγή τέτοιων συμπερασμάτων θα μπορούσε να γίνει μόνον με την διεξαγωγή ενός πειράματος που να προσπαθούσε να διερευνήσει τις σχέσεις αυτές κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες. Επίσης, μέσα από τις προηγούμενες μελέτες, δεν μπορούσαμε να ελέγξουμε τον παράγοντα απόδοση και κατά πόσο επηρέαζε τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς των σημαντικών άλλων και της αυτο-ομιλίας των αθλητών. Ως εκ τούτου, στην τελευταία έρευνα εξετάστηκε αν η συμπεριφορά του πειραματιστή (θετική ή αρνητική) μπορεί να έχει επίδραση στις σκέψεις των συμμετεχόντων κατά την εκτέλεση του forehand drive στην αντισφαίριση. Πριν την εξέταση της επίδρασης της συμπεριφοράς του πειραματιστή στη θετική και αρνητική αυτο-ομιλία, εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ της απόδοσης και της αυτο-ομιλίας, επειδή η απόδοση μπορεί να επηρεάσει τις σκέψεις που βιώνουν τα άτομα. Η ανάλυση συσχέτισης έδειξε χαμηλές με μέτριες συσχετίσεις μεταξύ απόδοσης και αρνητικής αυτο-ομιλίας. Για το λόγο αυτό, η απόδοση υπολογίστηκε ως συνδιακυμαντής. Τα αποτελέσματα έδειξαν για την ομάδα θετικής συμπεριφοράς ότι δεν υπήρξε βελτίωση στη θετική αυτο-ομιλία αλλά διατήρηση της συχνότητάς της, ενώ υπήρξε μείωση στη συχνότητα εμφάνισης των αρνητικών σκέψεων, επιβεβαιώνοντας την υπόθεσή μας. Όσον αφορά στην ομάδα αρνητικής συμπεριφοράς, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε βελτίωση στην αρνητική αυτο-ομιλία αλλά διατήρηση της συχνότητάς της, ενώ υπήρξε μείωση στη συχνότητα εμφάνισης των θετικών σκέψεων, επιβεβαιώνοντας και τη δεύτερη υπόθεσή μας. Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα του πειράματος συμφωνούν με τα αποτελέσματα των προηγούμενων κεφαλαίων σχετικά με την επίδραση των σημαντικών άλλων στην αυτο-ομιλία των αθλητών.

Ανάγκη ενίσχυσης του ορισμού αυτο-ομιλίας του Hardy

Ο Hardy (2006) στον ορισμό του ανέφερε την αυτο-ομιλία ως: «α) εκφράσεις ή δηλώσεις που απευθύνονται στον εαυτό μας, β) πολυδιάστατη από τη φύση της, γ) έχοντας ερμηνευτικά στοιχεία που σχετίζονται με το περιεχόμενο των δηλώσεων που λέγονται, δ) δυναμική, και ε) επιτελεί τουλάχιστον για τον αθλητή δυο λειτουργίες: καθοδηγητική και παρακινητική» (σελ. 84). Σε αυτό το σημείο, και με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών της παρούσας μελέτης, διαπιστώνεται η ανάγκη περαιτέρω

ενίσχυσης του ορισμού αυτο-ομιλίας κατά μια έννοια: στ) «ευάλωτη στις πληροφορίες που λαμβάνονται από το κοινωνικό περιβάλλον».

Συνεισφορά στη βιβλιογραφία

Ανεξάρτητα από τους περιορισμούς που παρουσιάστηκαν στην εισαγωγή της μελέτης, οι παρούσες έρευνες έδωσαν μια αρχική προσέγγιση στις σχέσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος με την αυτο-ομιλία των αθλητών, δίνοντας το ερέθισμα για περαιτέρω διερεύνηση της κοινωνικής φύσης της αυτο-ομιλίας. Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη συνεισφέρει στην υπάρχουσα αθλητική βιβλιογραφία με τους εξής τρόπους:

- Τη δημιουργία ενός οργάνου αξιολόγησης της δομής της αυτο-ομιλίας των αθλητών.
- Παρέχει δεδομένα για την πιθανή σχέση της συμπεριφοράς του προπονητή και τον τρόπο που εκφράζεται με την αυτο-ομιλία των αθλητών.
- Αναγνωρίζει έναν από τους πιθανούς μηχανισμούς μέσω των οποίων η συμπεριφορά του προπονητή σχετίζεται με την αυτο-ομιλία των αθλητών.
- Συνεισφέρει στη βιβλιογραφία της κοινωνικής στήριξης στον αθλητισμό δίνοντας νέες προσεγγίσεις για τη διερεύνησή της.
- Προτείνεται η ενίσχυση του ορισμού αυτο-ομιλίας του Hardy κατά μια έννοια.
- Προτείνεται ένα νέο μοντέλο του κοινωνικού χαρακτήρα της αυτο-ομιλίας.

Πρακτικές εφαρμογές

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι ο προπονητής μπορεί να επηρεάσει τις σκέψεις των αθλητών. Είναι γενικώς αποδεκτό ότι η θετική αυτο-ομιλία προκαλεί ενίσχυση της απόδοσης, καθώς επίσης και άλλων λειτουργιών όπως ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της παρακίνησης και άλλων χαρακτηριστικών. Στην εφαρμοσμένη αθλητική ψυχολογία, τα παρεμβατικά προγράμματα της αναδιάρθρωσης της σκέψης, της μετατροπής δηλαδή της αρνητικής σκέψης σε θετική, θεωρούνται ένα σημαντικό εργαλείο τόσο για τους αθλητικούς ψυχολόγους όσο και για τους προπονητές (Zinsser et al., 2006). Για αυτό το λόγο, από πρακτικής πλευράς και λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω υποδείξεις και τα αποτελέσματα των ερευνών, γίνεται φανερό ότι οι προπονητές θα πρέπει να έχουν μια υποστηρικτική στάση προς τους αθλητές τους και να αποφεύγουν τις αρνητικές εκφράσεις με τη μορφή κριτικής και παράλογων σχολίων. Αντιθέτως, όταν επικοινωνούν με τους αθλητές ή τις αθλήτριες θα πρέπει να

χρησιμοποιούν ενθαρρυντικά και εποικοδομητικά σχόλια. Επιπλέον, με την ΚΑΑ οι αθλητικοί ψυχολόγοι αλλά και οι προπονητές μπορούν να αξιολογήσουν τις σκέψεις των αθλητών και αθλητριών κατά τη διάρκεια του αγώνα. Επίσης, ένα όργανο με πολλές διαστάσεις μπορεί να φανεί χρήσιμο στην εξέταση της επίδρασης των διαφορετικών τύπων σκέψεων σε διαφορετικές συνιστώσες της απόδοσης.

Μελλοντικές έρευνες

Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να κατευθυνθεί προς τη δημιουργία ενός πιο ολοκληρωμένου μοντέλου που θα λάμβανε υπόψη του ατομικά χαρακτηριστικά (γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά), κοινωνικά χαρακτηριστικά (προπονητή και σημαντικών άλλων) και χαρακτηριστικά κατάστασης (νίκη, ήττα ή απόδοση). Κάτι τέτοιο θα μας οδηγούσε στην κατανόηση της φύσης της αυτο-ομιλίας (βλ. Πίνακα 8.2).

Επίσης, η δημιουργία παρεμβατικών προγραμμάτων, που θα στοχεύουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς των προπονητών, θα βοηθούσε στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού διαπροσωπικού περιβάλλοντος που θα στόχευε στην αποτελεσματικότερη προπονητική διαδικασία και περαιτέρω τη βελτίωση της απόδοσης των αθλητών.

Επίλογος

Εν κατακλείδι, η παρούσα μελέτη έδωσε νέα ευρήματα στον τομέα της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό. Αν και οι σχέσεις που εξετάστηκαν δεν παρουσιάζονται για πρώτη φορά αλλά προϋπήρχαν στην υπάρχουσα γενική ψυχολογία, εντούτοις δεν είχαν διερευνηθεί στην αθλητική ψυχολογία. Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη προηγούμενων δεδομένων στο συγκεκριμένο θέμα μπορεί να υπάρχουν κριτικές και μεθοδολογικές ελλείψεις. Επιπλέον, γίνεται προφανές ότι χρειάζονται περαιτέρω μελέτες για τη διερεύνηση του κοινωνικού χαρακτήρα της αυτο-ομιλίας στον αθλητισμό.

Πίνακας 8.1. Σύνοψη των αποτελεσμάτων από κάθε έρευνα

	Σκοπός	Ανάλυση	Δείγμα	Όργανα	Αποτελέσματα
Έρευνα 1 ^η	Σχέσεις μεταξύ συμπεριφοράς προπονητή, κοινωνική στήριξης με την αυτο-ομιλία αθλητών και αθλητριών	Ανάλυση διαδρομών με λανθάνοντες παράγοντες	208 αθλητές και αθλήτριες	ΚΣΠ, ΚΚΣΑ, ΚΣΑΑ	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η στήριξη της εκτίμησης των αθλητών από τον προπονητή ή προπονήτρια μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμεσολάβηση μιας γενικότερης υποστηρικτικής συμπεριφοράς του προπονητή ή της προπονήτριας με τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών. Επιπλέον, η αρνητική συμπεριφορά του προπονητή ή της προπονήτριας προέβλεψε την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών.
Έρευνα 2 ^η	Σχέσεις μεταξύ συμπεριφοράς προπονητή και δηλώσεις προπονητή με την αυτο-ομιλία αθλητών και αθλητριών	Ανάλυση διαδρομών με λανθάνοντες παράγοντες	243 αθλητές και αθλήτριες	ΚΣΠ, ΚΘΑΔΑ, ΚΘΑΔΠ	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά του προπονητή ή της προπονήτριας προέβλεψε τις θετικές δηλώσεις του προπονητή ή της προπονήτριας και αυτές με τη σειρά τους προέβλεψαν τη θετική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών, ενώ η σχέση της αρνητικής συμπεριφοράς του προπονητή με την αρνητική αυτο-ομιλία των αθλητών και αθλητριών, εξηγήθηκε μέσω των αρνητικών δηλώσεων του προπονητή.
Έρευνα 3 ^η	Δημιουργία της Κλίμακας Αυτο-ομιλίας στον Αθλητισμό - ΚΑΑ	Φάση 1: Ανάλυση περιεχομένου και ανάλυση εγκυρότητας περιεχομένου Φάση 2: Διερευνητική παραγοντική ανάλυση	355 αθλητές και αθλήτριες 10 Ειδικό σε θέματα αθλητικής ψυχολογίας 507 αθλητές και αθλήτριες	Λίστα Θετικών & Αρνητικών Σκέψεων ΚΑΑ	Η εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου μέσω μιας τεχνικής ανάλυσης περιεχομένου έδειξε 8 κατηγορίες (4 κατηγορίες θετικής αυτο-ομιλίας: αυτοσυγκέντρωση, αυτοπεποίθηση, έλεγχος άγχους, εμπύχωση, και 4 κατηγορίες αρνητικής αυτο-ομιλίας: ανησυχία, αποφυγή προσπάθειας, σωματική κόουραση και μη σχετικές σκέψεις). Εξετάστηκε η δομή του ερωτηματολογίου μέσω διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Οι οκτώ παράγοντες ερμήνευσαν το 57.05% της

		Φάση 3: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, πολυ-παραγοντική ανάλυση, ανάλυση συσχέτισης	766 αθλητές και αθλήτριες	ΚΑΑ, ΚΣΑΑ, ΕΚΑΑ, ΕΑΑ, ΚΨΔ	<p>συνολικής διακύμανσης. Στην τρίτη φάση εφαρμόστηκε η ίδια λύση σε νέο δείγμα με τη μέθοδο της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Για το σκοπό αυτό εξετάστηκαν διάφορα μοντέλα. Επίσης, εξετάστηκε η διακριτή και τρέχουσα εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι υποστήριξαν την καλή εφαρμογή του μοντέλου των οκτώ παραγόντων.</p> <p>Τα αποτελέσματα κυρίως για τη θετική αυτο-ομιλία έδειξαν ότι η κοινωνική στήριξη ερμήνευσε το 7% της διακύμανσης της αυτο-ομιλίας που συσχετίζεται με δηλώσεις ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και το 4% της διακύμανσης με την αυτο-ομιλία που συσχετίζεται με την ενίσχυση της συγκέντρωσης. Όσον αφορά στην αρνητική αυτο-ομιλία, κυρίως τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κοινωνική στήριξη ερμήνευσε αρνητικά το 14% της διακύμανσης της αυτο-ομιλίας που αφορά δηλώσεις αποφυγής προσπάθειας και το 7% της διακύμανσης με την αυτο-ομιλία που αφορά δηλώσεις ανησυχίας.</p>
Έρευνα 4 ^η	Σχέση της κοινωνικής στήριξης με την υποκείμενη δομή της αυτο-ομιλίας των αθλητών και αθλητριών	Ανάλυση διαδρομών με λανθάνοντες παράγοντες	465 αθλητές και αθλήτριες	ΚΑΑ, ΚΚΣΑ	<p>Υπήρχε μέτρια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ απόδοσης και αρνητικής αυτο-ομιλίας, η απόδοση υπολογίσθηκε ως συνδιακυμαντής. Τα αποτελέσματα της πολλαπλής ανάλυσης συνδιακύμανσης (MANCOVA) έδειξαν ότι για την ομάδα που η συμπεριφορά του πειραματιστή ήταν θετική, είχαμε μείωση στην αρνητική αυτο-ομιλία, ενώ για την ομάδα που η συμπεριφορά του πειραματιστή ήταν αρνητική, είχαμε μείωση στη θετική αυτο-ομιλία των συμμετεχόντων.</p>
Έρευνα 5 ^η	Η επίδραση της συμπεριφοράς των σημαντικών άλλων στην αυτο-ομιλία φοιτητών και φοιτητριών κατά την εκτέλεση του forehand drive στην αντισφαίριση	Ανάλυση συσχέτισης, Ζευγαρωτό T-Test, Πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA), Πολλαπλή ανάλυση συνδιακύμανσης (MANCOVA)	30 φοιτητές	ΚΑΑ, ΚΣΠ, Broer-Miller Forehand – Backhand Drive Test	

Πίνακας 8.2. Ένα ολοκληρωμένο μοντέλο πρόβλεψης της θετικής και αρνητικής αυτο-ομιλίας

Σημαντικοί άλλοι/ Προπονητής	Θετική Συμπεριφορά Προπονητή	<i>Νίκη ή ήττα Απόδοση</i>	Θετική Αυτο-ομιλία
	Κοινωνική Στήριξη από τον Προπονητή		
Χαρακτηριστικά Αθλητή	Προσωπικότητα Προπονητή	<i>Νίκη ή ήττα Απόδοση</i>	Θετική Αυτο-ομιλία
	Θετική Διάθεση		
	Προσωπικότητα		
	Παρακίνηση		
Σημαντικοί άλλοι/ Προπονητής	Αρνητική Συμπεριφορά Προπονητή	<i>Νίκη ή ήττα Απόδοση</i>	Αρνητική Αυτο-ομιλία
	Προσωπικότητα Προπονητή		
Χαρακτηριστικά Αθλητή	Αρνητική Διάθεση	<i>Νίκη ή ήττα Απόδοση</i>	Αρνητική Αυτο-ομιλία
	Προσωπικότητα		
	Χαμηλή Αυτο-εκτίμηση		
	Χαμηλή Παρακίνηση		
	Άγχος		

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Amsel, R., & Fichten, C. S. (1998). Recommendations for self-statements inventories: Use of valence, end points, frequency, and relative frequency. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 255-277.
- Anderson, A. (1997). Learning strategies in physical education: self talk, imagery, and goal-setting. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 68, 30-35.
- Aiken, L. R. (1996). *Personality assessment: Methods and practices* (2nd ed.). Seattle, WA: Hogrefe.
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142.
- Bagozzi, R. P. (1990). Trying to consume. *Journal of Consumer Research*, 17, 127-140.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 173-182.
- Barrow, J. (1977). The variable of leadership. A review and conceptual framework. *Academy of Management Review*, 2, 231-251.
- Barrow, H., McGee, R., & Tritschler, K. (1989). *Practical measurement in physical education and sport*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- Beck, A. T. & Weishaar, M. E. (2000). Cognitive therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (6th ed., pp. 241-272). Itasca, IL: F.E. Peacock.
- Bentler, P. & Wu, E. (2004). *EQS 6.1 for Windows*. Encino, CA: Multivariate Software.

- Biddle, S. J. H., Markland, D., Gilbourne, D., Chatzisarantis, N. L. D. & Sparkes, A. (2001). Research methods in sport and exercise psychology: Quantitative and qualitative issues. *Journal of Sports Sciences*, *19*, 777-809.
- Blankstein, K. R. & Segal, Z. V. (2003). Cognitive assessment. Issues and methods. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (2nd ed., pp. 40-85). New York: The Guilford Press.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: Sage.
- Brewer, B. W. (2001). Psychology of sport injury rehabilitation. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp.787-809). New York: Wiley.
- Burnett, P. C. (1999). Children's self-talk and academic self-concepts. The impact of teachers' statements. *Educational Psychology in Practice*, *15*, 195-200.
- Burnett, P. C. (1996). Children's self-talk and significant others' positive and negative statements. *Educational Psychology*, *16*, 57-67.
- Burnett, P. C. (2003). The impact of teacher feedback on self-talk and self-concept in reading and mathematics. *Journal of Classroom Interaction*, *38*, 11-16.
- 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*, 39-48.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/windows: Basic concepts, applications, and programming*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications Inc.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthen, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and means structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, *105*, 456-466.
- Cacioppo, J. T., von Hippel, W., & Ernst, J. M. (1997). Mapping cognitive structures and processes through verbal content. The thought-listing technique. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, *65*(6), 928-940.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1981). Social psychological procedures for cognitive response assessment: The thought-listing technique. In T. V. Merluzzi, C. R. Glass & M. Genest (Eds.), *Cognitive Assessment* (pp. 309-342). New York: Guilford Press.

- Chelladurai, P. (1978). *A contingency model of leadership in athletics*. Unpublished doctoral dissertation, University of Waterloo, Canada.
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports: A review. *International Journal of Sport Psychology, 21*, 328-354.
- Chelladurai, P. (1993). Leadership. In R. N. Singer, M. Murphey, L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 647-671). New York: Macmillan.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. (1978). Preferred leadership in sports. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 3*, 85-92.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology, 2*, 34-45.
- Cheung, G. W. & Rensfold, R. B. (2002). Evaluating goodness of fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 9*, 233-255.
- Chou, C. P., & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. In R. H., Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*, (pp. 37-55). Thousand Oaks: Sage.
- Chroni, S. (1997). Effective verbal cues make the skier's and coach's lives easier. *American Ski Coach, 1813-1814*, 19.
- Chroni, S. (2001). The process of competitiveness in polo: A way to enhance performance. *The Journal of Excellence, 4*, 60-75.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power and analysis for the behavioural sciences* (Rev. ed.) New York: Academic.
- Cohen, S. (2003). Psychosocial models of the role of social support in the etiology of physical disease. In P. Salovey & A. J. Rothman (Eds.), *Social psychology of health* (pp. 227-244). New York: Psychology Press.
- Conroy, D. E., & Metzler, J. N. (2004). Patterns of self-talk associated with different forms of competitive anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 69-89.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribners.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78* (1), 98-104.

- Cox, R. H., Martens, M. P., & Russel, W. D. (2003). Measuring anxiety in athletics: The Revised Competitive State Anxiety Inventory-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 519-533 .
- Crocker, P. R. E. (1992). Managing stress by competitive athletes: Ways of coping. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 161-175.
- Cumming, J., Nordin, S. M., Horton, R., & Reynolds, S. (2006). Examining the direction of imagery and self-talk on dart-throwing performance and self-efficacy. *The Sport Psychologist*, 20, 257-274.
- Dagrou, E., & Gauvin, L. (1992). Self-talk: A mediator of performance. *Sciences & Sports*, 7, 101- 106.
- Dagrou, E., Gauvin, L., & Halliwell, W. (1992). Effets de langage positif, negatif et neuter sur la performance motrice. (Effects of positive, negative and neutral self-talk on motor performance). *Canadian Journal of Sport Science*, 17, 145-147.
- Dagrou, E., Gauvin, L., & Halliwell, W. (1991). La preparation mentale des athletes Ivoiriens: Pratiques courantes de perspectives de recherche. (Mental preparation of Ivory Coast athletes: Current practice and research perspective). *International Journal of Sport Psychology*, 22, 15-34.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Dobson, K. S. & Dozois, D. J. A. (2003). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (2nd ed., pp. 4-39). New York: The Guilford Press.
- Dunn, J. G. H., Bouffard, M. & Rogers, W. T. (1999). Assessing item content-relevance in sport psychology scale-construction research: Issues and recommendations. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3, 15-36.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040- 1048.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Psychology*, 3, 7-35.

- Ellis, A. (2000). Rational emotive behavior therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (6th ed., pp. 168-204). Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Ellis, A. (1976). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E. & Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy, performance, and choice in an athletic task. *Journal of Applied Sport Psychology*, *11*, 83-96.
- Fields, C. (2002). Why do we talk to ourselves? *Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence*, *14*, 255-272.
- Fischman, M. G., & Oxendine, J. B. (1993). Motor skill learning for effective coaching and performance. In J. M. Williams, (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (2nd ed., pp. 11). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessments instruments. *Psychological Assessment*, *7*, 286-299.
- Gallway, W. (1974). *Inner game of tennis*. New York: Sport Science Associates.
- Glass, C. R., & Arnkoff, D. B. (1997). Questionnaire methods of cognitive self-statement assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *65*, 911-927.
- Glass, C. R., & Arnkoff, D. B. (1994). Validity issues in self-statement measures of social phobia and social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, *32*, 255-267.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching styles affect children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, *9*, 254-264.
- Gould, D., Eklund, R. C., & Jackson, S. A. (1992). 1988 U.S. Olympic wrestling Excellence: I. Mental preparation, pre-competitive cognition, and affect. *The Sport Psychologist*, *6*, 358-382.
- Gould, D., Hodge, K., Peterson, K. & Gianni, J. (1989). An exploratory examination of strategies used by elite coaches to enhance self-efficacy in athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *11*, 128-140.

- Gould, D., Tammen, V., Murphy, S. & May, J. (1989). An examination of U.S. Olympic Sport psychology consultants and the services they provide. *The Sport Psychologist*, 3, 300-312.
- Guerrero, M. C. M. (2005). *Inner speech-L2: Thinking words in a second language*. New York, NY: Springer.
- Hackfort, D., & Schwenkmezger, P. (1993). Anxiety. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant, (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 328–364). New York: Macmillan.
- Hamilton, S. A., & Fremour, W. J. (1985). Cognitive behavioral training for college basket-ball free-throw performance. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 479-483.
- Hanton, S., & Jones, G. (1999). The effects of a multimodal intervention program on performers: II. Training the butterflies to fly in formation. *The Sport Psychologist*, 13, 22-41.
- Hardy, C. J., & Crace, R. K. (1991). Social support within sport. *Sport Psychology Training Bulletin*, 3, 1-8.
- Hardy, C. J., Richman, J. M. & Rosenfeld, L. B. (1991). The role of social support in the life stress/injury relationship. *The Sport Psychologist*, 5, 128-139.
- Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 81-97.
- Hardy, J., Gammage, K., & Hall, C. R. (2001). A description of athlete self-talk. *The Sport Psychologist*, 15, 306-318.
- Hardy, J., Hall, C. R., & Hardy, L. (2005). Quantifying athlete self-talk. *Journal of Sports Sciences*, 23(9), 905-917.
- Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers*. Chichester, UK: Wiley.
- Harvey, D. T., Van Raalte, J., & Brewer, B. W. (2002). Relationship between self-talk and golf performance. *International Journal Sports Journal*, 6, 84-91.
- Hatzigeorgiadis, A. (2006). Instructional and motivational self-talk: An investigation on perceived self-talk functions. *Hellenic Journal of Psychology*, 3(2), 164-175.
- Hatzigeorgiadis, A. & Biddle, S. J .H. (2000). Assessing cognitive interference in sports: The development of the Thought Occurrence Questionnaire for Sport (TOQS). *Anxiety, Stress & Coping*, 13, 65-86.

- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S. J. H. (2001). Athletes' perceptions of how cognitive interference during competition influences concentration and effort. *Anxiety, Stress & Coping, 14*, 411-429.
- Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., & Zourbanos, N. (2004). Self-talk in the swimming pool: The effects of ST on thought content and performance on water-polo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 138-150.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Boubaki, S., & Theodorakis, Y. (2009). Mechanisms underlying the self-talk – performance relationship: The effects of self-talk on self-confidence and anxiety. *Psychology of Sport & Exercise, 10*, 186-192.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Goltsios, C., & Theodorakis, Y. (2008). Exploring the functions of self-talk: The mediating role of self-efficacy on the self-talk – performance relationship in young tennis players. *The Sport Psychologist, 22*, 458-471.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., & Theodorakis, Y. (2007). An examination on the moderating effects of self-talk content on self-talk functions. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*, 240-251.
- Heimberg, R. G. (1994). Cognitive assessment strategies and the measurement of outcome of treatment for social phobia. *Behaviour Research and Therapy, 32*, 269-280.
- Highlen, P. S. & Bennet, B. B. (1983). Elite divers and wrestlers: A comparison between open and closed skill athletes. *Journal of Sport Psychology, 1*, 390-409.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (1998). *Social psychology* (2nd ed., pp. 218-219). London, UK: Prentice Hall.
- Hollon, S. D. & Kendall, P. C. (1980). Cognitive self-statements in depression: Development of an automatic thoughts questionnaire. *Cognitive Therapy and Research, 4*, 383-395.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 599-610.

- Horn, T. S. (2002). Coaching effectiveness in the sport domain. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp.309-354). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hoyle, R. H. & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: Concepts, issues, and applications* (pp. 158-176). London: Sage.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Ingram, R. E., & Wisnicki, K. S. (1988). Assessment of positive automatic cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 898-902.
- Johnson, J. M., Hrycaiko, D. W., Johnson, G. V., & Halas, J. M. (2004). Self-talk and female youth soccer performance. *The Sport Psychologist, 18*, 44-59.
- Johnston-O'Connor, E. J., & Kirschenbaum, D. S. (1986). Something succeeds like success: Positive self-monitoring for unskilled golfers. *Cognitive Therapy and Research, 10*, 123-136.
- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in counselling psychology, research, training and practice: Principles, advances, and applications. *The Counseling Psychologist, 34*, 684-718
- Kakkos, V., & Zervas, Y. (1997). Validation of the Affect State Inventory (ASI): A preliminary study in competitive situations. In Lidor, R. & Bar-Eli, M. (Eds.) *Innovations in sport psychology: Linking theory and practice. Proceedings of IX world congress of sport psychology, Part I*, pp. 339-341.
- Κατσίκας, Χ., Δόντη, Ο., & Ψυχουντάκη, Μ. (2004, Νοέμβριος). Ερωτηματολόγιο στρατηγικών απόδοσης - Κλίμακα αγώνα: Προσαρμογή σε ελληνικό πληθυσμό.
Πρακτικά 3^ο Διεθνές, 8 Πανελλήνιο Συνέδριο Αθλητικής Ψυχολογίας της Αθλητικής Ψυχολογικής Εταιρείας – ΕΑΨ. (σελ. 60-61). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modelling: A researcher's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kenow, L. J., & Williams, J. M. (1992). Relationship between anxiety, self-confidence, and the evaluation of coaching behaviors. *The Sport Psychologist*, 6, 344-357.
- Kenow, L. J., & Williams, J. M. (1993). Factor structure of the coaching behavior questionnaire and its relationship to anxiety and self-confidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 45.
- Kenow, L. J., & Williams, J. M. (1999). Coach-athlete compatibility and athlete's perception of coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior*, 22(2), 251-259.
- Kirschenbaum, D. S., Ordman, A. M., Tomarken, A. J., & Holtzbauer, A. (1982). Effects of differential self-monitoring and level of mastery on sports performance: Brain power bowling. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 335-342.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Landin, D. K. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.
- Landin, D. K., & Hebert, E. P. (1999). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 263-282.
- Luria, A. R. (1981). *Language and cognition* (J. V. Wertsch, Ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Madden, C. C., Kirkby, R. J., & McDonald, D. (1989). Coping styles of competitive middle distance runners. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 287-296.
- Μανδηλαράς, Β. (1993). *Πλάτων, Θεαίτητος ή περί επιστήμης*. Αθήνα: Κάκτος.
- Mallett, C. J., & Hanrahan, S. J. (1997). Race modeling: An effective cognitive strategy for the 100m sprinter? *The Sport Psychologist*, 11, 72-85.
- Marsh, H. W., Marco, I. T. & Asçi, F. H. (2002). Cross-cultural validity of the physical self-description questionnaire: Comparison of factor structure in Australia, Spain and Turkey. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 257-270.
- Martin, K. A., Moritz, S. E., & Hall, C. R. (1999). Imagery use in sport. A literature review and applied model. *The Sport Psychologist*, 13, 245-268.

- McGuire, P. K., Silbersweig, D. A., Wright, I., Murray, R. M., Frackowiak, R. S. J., & Frith, C. D. (1996). The neural correlates of inner speech and auditory verbal imagery in schizophrenia: Relationship to auditory verbal hallucinations. *British Journal of Psychiatry*, *169*(2), 148-159.
- Mead, G. H. (1912/1964). The mechanism of social consciousness. In A. J. Reck (Ed.), *Selected writings: George Herbert Mead*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum.
- Ming, S., & Martin, L.G. (1996). Single-subject evaluation of ST package for improving figure skating. *The Sport Psychologist*, *10*, 227-238.
- Moran, P. A. (1996). *The psychology of concentration in sport performance*. East Sussex, UK: Psychology Press Publishers.
- Morin, A. (2004). A neurocognitive and socioecological model of self-awareness. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, *(130)*3, 197-222.
- Morin, A., & Everett, J. (1990). Inner speech as a mediator of self-awareness, self-consciousness, and self-knowledge: A hypothesis. *New Ideas in Psychology*, *8*(3), 337-356.
- Morin, A. (2003). Let's face it: A review of Keenan, Gallup, & Falk's book *The Face in the Mirror*. *Evolutionary Psychology*, *1*, 161-171.
- Morin, A. (1993). Self-talk and self-awareness: On the nature of the relation. *The Journal of Mind and Behavior*, *14*, 223-234.
- Morin, A. (2001). The split-brain debate revisited: On the importance of language and self-recognition for right hemispheric consciousness. *Journal of Mind and Behavior*, *22*(2), pp. 107-18.
- Nideffer, R. (1993). Attention control training. In R.N. Singer, M. Murphey & I.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp 127-170). New York: Macmillan.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill
- Olmstead, R. E., & Bentler, P. M. (1992). Structural equations modeling: A new friend? In F. B. Bryant, J. Edwards, R. S. Tindale, E. J. Posavac, L. Heath, E. Henderson & Y. Suarez-Balcazar (Eds.), *Methodological issues in applied social psychology* (pp. 135-158). New York: Plenum.

- Paish, W. (1989). *The complete Manual of Sports Science. A practical guide to applied sports science*. London: A & C Black.
- Paivio, A. (1985). Cognitive and motivational functions of imagery in human performance. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 10, 22–28.
- Palmer, S. L. (1992). A comparison of mental preparation techniques as applied to the developing competitive figure skater. *The Sport Psychologist*, 6, 148-155.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientation on student's task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Perkos, S., Theodorakis, Y. & Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. *The Sport Psychologist*, 16, 368-383.
- Reardon, J. P. (1993). Handling the self-talk of athletes. In K. P. & W. F. Straub (Eds.), *Sport Psychology: An analysis of athlete behavior* (3rd Ed.), (pp.203-211). Forest Glen, MI: Mouvement Publications.
- Rees, T., & Freeman, P. (2007). The effects of perceived and received support on self-confidence. *Journal of Sports Sciences*, 25(9), 1057-1065.
- Rees, T., & Hardy, L. (2000). An investigation of the social support experiences of high-level sports performers. *The Sport Psychologist*, 14, 327–347.
- Rees, T., & Hardy, L. (2004). Matching social support with stressors: Effects on factors underlying performance in tennis. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 319-337.
- Rees, T., & Hardy, L. (1999). Social support dimensions and components of performance in tennis. *Journal of Sports Sciences*, 17, 421-429.
- Rees, T., Hardy, L., & Freeman, P. (2007). Stressors, social support, and effects upon performance in golf. *Journal of Sports Sciences*, 25(1), 33-42.
- Rees, T., Hardy, L., Ingledew, D., & Evans, L. (2000). Examination of the validity of the social support survey using confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(4), 322-330.
- Richman, J. M., Hardy, C. J., Callanan, R. A. E. (1989). Strategies for enhancing social support networks in sport: A brainstorming experience. *Applied Sport Psychology*, 1, 150-159.

- Rogerson, L. J., & Hrycaiko, D. W. (2002). Enhancing competitive performance of ice hockey goalkeepers using centering and self-talk. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 14-26.
- Rotella, R. J., Gansneder, B., Ojala, D., & Billings, J. (1980). Cognitions and coping strategies of elite skiers: An exploratory study on young developing athletes. *Journal of Sport Psychology, 2*, 350-354.
- Royal, K. A., Farrow, D., Mujika, I., Halson, S. L., Pyne, D. & Abernethy, B. (2006). The effects of fatigue on decision making and shooting skill performance in water polo players. *Journal of Sports Sciences, 24*, 807-815.
- Rushall, B. S., Hall, M., Roux, L., Sasseville, J., & Rushall, A.C. (1988). Effects of three types of thought content instructions on skiing performance. *The Sport Psychologist, 2*, 283-297.
- Rushall, B. S., & Shewchuk, M. L. (1989). Effects of thought content instructions on swimming performance. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 29*, 326-335.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Keefe, D. E., Hayes, B. E., & Shearin, E. N. (1986). Cognitive interference: Situational determinants and traitlike characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 215-226.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1988). Scaling corrections for chi-square statistics in covariance structure analysis. *Proceedings of the American Statistical Association, 308-313*.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W., Simons, J. P., & Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 15*, 1-15.
- Schniering, C. A., & Rapee, R. M. (2004). The structure of negative self-statements in children and adolescents: A confirmatory factor-analytic approach. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 95-109.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivation climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14*, 375-391.
- Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues, 40*, 11-36.

- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology, 1*, 59-75.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly, 48*, 401-407.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Ptacek, J. T. (1990). Conjunctive moderator variables in vulnerability and resilience research: Life stress, social support and coping skills, and adolescent sport injuries. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 360-370.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Schutz, R. W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. *Anxiety Research, 2*, 263-280.
- Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1989). Leadership behaviors in sport: A theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology, 19*, 1522-1551.
- Starkes, J. L., Weir, P. L., Singh, P., Hodges, N. J., & Kerr, T. (1999). Aging and the retention of sport expertise. *International Journal of Sport Psychology, 30*, 283-301.
- Thelwell, R. C., & Greenlees, I. A. (2003). Developing competitive endurance performance using mental skills training. *The Sport Psychologist, 17*, 318-337.
- 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.
- Theodorakis, Y., Chroni, S., Laparidis, K., Bebetos, V., & Douma, I. (2001). Self-talk in a basketball shooting task. *Perceptual and Motor Skills, 92*, 309-315.
- Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A., & Chroni, S. (2008). Self-Talk: It works, but how? Development and preliminary validation of the Functions of Self-Talk Questionnaire. *Measurement in Physical Education & Exercise Science, 12*, 10-30.
- Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis P., Douma, E., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The Sport Psychologist, 14*, 253-272.
- Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V., Sideridis, G., & Grouios, G. (2002). Confirmatory factor analysis of the Greek version of the Competitive State Anxiety

- Inventory-2 (CSAI-2). *International Journal of Sport Psychology*, 33, 182-194.
- Θεοδωράκης, Γ. (2005). Αυτο-ομιλία και επίδοση στον αθλητισμό και την εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα της ΨΕΒΕ*, 3, 21-42.
- Θεοδωράκης, Γ., Ζουρμπάνος, Ν., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2004, Νοέμβριος). Κλίμακα θετικού και αρνητικού αυτοδιαλόγου αθλητή και κλίμακα θετικών και αρνητικών δηλώσεων προπονητή. *Αναρτημένη ανακοίνωση στο 3^ο Διεθνές, 8 Πανελλήνιο Συνέδριο Αθλητικής Ψυχολογίας της Αθλητικής Ψυχολογικής Εταιρίας – ΕΑΨ* (σελ. 111-112). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Thomas, P. R., Murphy, S. M., & Hardy, L. (1999). Test of performance strategies: Development and preliminary validation of a comprehensive measure of athletes' psychological skills. *Journal of Sports Sciences*, 17, 697-711.
- Uchino, B. N., Cacioppo, J. T., & Kiecolt-Glaser, J. K. (1996). The relationship between social support and physiological processes: A review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, 119, 488-531.
- Uchino, B. N., Uno, D., & Holt-Lunstad, J. (1999). Social support, physiological processes, and health. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 145-148.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Lewis, B. P., Linder, D. E., Wildman, G., & Kozimor, J. (1995). Cork! The effects of positive and negative self-talk on dart performance. *Journal of Sport Behavior*, 3, 50-57.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Lewis, B. P., Linder, D. E., Wildman, G. & Kozimor, J. (1995). Cork! The effects of positive and negative self-talk on dart performance. *Journal of Sport Behavior*, 3, 50-57.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Rivera, P. M., & Petitpas, A. J. (1994). The relationship between observable self-talk and competitive junior tennis players' match performance. *Journal of Sport and 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 and Exercise Psychology*, 22, 345-356.

- Veil, H. O. F., & Baumann, U. (1992b). The many meanings of social support. In H. O. F. Veiel, & U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support* (pp. 1-9). New York: Hemisphere.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. A. Kozulin (Ed.), Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Weinberg, R. S. (1988). *The mental advantage: Developing your psychological skills in tennis*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2003). *Foundations of sport and exercise psychology (3rd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weinberg, R. S., Gould, D., & Jackson, A. (1980). Cognition and motor performance: effect of matching-up strategies on three motor tasks. *Cognitive Therapy and Research, 4*, 239-245.
- Weinberg, R. S., 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.
- Weinberg, R. S., & Jackson, A. (1990). Building self-efficacy in tennis players: A coach's perspective. *Journal of Applied Sport Psychology, 2*, 164-174.
- Weinberg, R. S., Smith, J., Jackson, A., & Gould, D. (1984). Effect of association, dissociation, and positive self-talk on endurance performance. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 9*, 25-32.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weinrach, S. G., Ellis, A., MacLaren, C., DiGiuseppe, R., Vernon, A., Wolfe, J., et al. (2001). Rational emotive behavior therapy successes and failures: eight personal perspectives. *Journal of Counseling & Development, 79*, 259-268.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-330.
- Wiley, N. (2006). Inner Speech as a language: A saussurean inquiry. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 36*, 319-341.
- Wills, T. A., & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. In S. Cohen, L. G. Underwood & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 86-135). New York: Oxford University Press.

- Williams, J. M., Jerome, G. J., Kenow, L. J., Rogers, T., Sartain, T. A., & Darland, G. (2003). Factor structure of the coaching behavior questionnaire and its relationship to athlete variables. *The Sport Psychologist, 17*, 16-34.
- Wrisberg, C. A. & Anshel, M. H. (1997). The use of positively-worded performance reminders to reduce warm-up decrement in the field hockey penalty shot. *Journal of Applied Sport Psychology, 9*, 229-240.
- Zervas, Y., Stavrou, N. A., & Psychountaki, M. (2007). Development and validation of the self-talk questionnaire (S-TQ) for Sports. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*, 142-159.
- Ζέρβας, Ι. (1998). Ο ρόλος των σκέψεων στην αθλητική απόδοση: Φιλοσοφική-ψυχολογική προσέγγιση. *Πρακτικά 2^ο Διεθνές Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας*, 15-18. Τρίκαλα.
- Ziegler, S. G. (1987). Effects of stimulus cueing on the acquisition of ground strokes by beginning tennis players. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 405-411.
- Zinnser, N., Bunker, L., & Williams, J. M. (2006). Cognitive techniques for building confidence and enhancing performance. In J. M. Williams (Ed.), *Applied Sport Psychology: Personal growth to peak performance* (5th ed., pp. 349-381). New York, NY: McGraw-Hill Companies, Inc. Higher Education.
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y. (2007). A preliminary investigation of the relationship between athletes' self-talk, and coaches' behaviour and statements. *International Journal of Sports Science and Coaching, 2*, 57-66.
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Chroni, S., Theodorakis, Y., & Papaioannou, A. (under review). *Automatic Self-Talk Questionnaire for Sports (ASTQS): Development and preliminary validity of a measure identifying the structure of athletes' self-talk.*
- Zourbanos, N., & Theodorakis, Y. (2004). Athletes' self-talk, coaching behaviour and significant others' positive and negative statements. In V. Klisouras, S. Kellis & I. Mouratidis (Eds.), *Proceedings of the 2004 Pre-Olympic Congress: Vol. 2.* (pp. 47-48). Thessaloniki, Greece: Aristotle University.
- Zourbanos, N., Theodorakis, Y., & Hatzigeorgiadis, A. (2006). Coaches' behavior, social support and athletes' self-talk. *Hellenic Journal of Psychology, 3*, 117-133.

Ζουρμπάνος, Ν., Θεοδωράκης, Γ., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2004). Κλίμακα συμπεριφοράς προπονητή. *Πρακτικά 3^ο Διεθνές, 8 Πανελλήνιο Συνέδριο Αθλητικής Ψυχολογίας της Αθλητικής Ψυχολογικής Εταιρίας – ΕΑΨ*. (σσ. 54-55). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.1

THE TEST OF PERFORMANCE STRATEGIES - 2

ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΠΟΔΟΣΗΣ – ΑΓΩΝΩΝ

(ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ)

ΑΠΑΝΤΗΣΕ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΑΥΤΑ ΠΟΥ ΣΥΝΗΘΩΣ ΣΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΟΥΝ σε αγώνες ή προπονήσεις	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Μερικές Φορές</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πάντα</i>
1. Μιλώ θετικά στον εαυτό μου για να αποδώσω όσο το δυνατόν καλύτερα στους αγώνες	1	2	3	4	5
2. Τα λόγια που λέω στον εαυτό μου είναι αρνητικά	1	2	3	4	5
3. Λέω συγκεκριμένες συνθηματικές λέξεις ή φράσεις για να βοηθήσω την απόδοσή μου	1	2	3	4	5
4. Λέω πράγματα που θα επηρεάσουν θετικά την απόδοσή μου στον αγώνα	1	2	3	4	5
5. Σκέφτομαι ότι θα αποτύχω	1	2	3	4	5
6. Διατηρώ ένα θετικό τρόπο σκέψης	1	2	3	4	5
7. Μιλώ θετικά στον εαυτό μου για να αποδώσω καλύτερα στην προπόνηση	1	2	3	4	5
8. Συχνά σκέφτομαι αρνητικά	1	2	3	4	5
9. Λέω πράγματα θετικά στον εαυτό μου για να μεγιστοποιήσω την απόδοσή μου στην προπόνηση	1	2	3	4	5
10. Καταφέρνω με θετικές σκέψεις να αποδώσω καλύτερα	1	2	3	4	5
11. Παρακινώ τον εαυτό μου να προπονείται με θετικές σκέψεις	1	2	3	4	5
12. Σκέφτομαι ότι δεν έχω καλή απόδοση	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.2

ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΠΡΟΠΟΝΗΤΗ
COACHING BEHAVIOUR QUESTIONNAIRE – CBQ

		<i>Διαφωνώ Απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ Απόλυτα</i>
1.	Η κριτική από τον προπονητή μου γίνεται με καλό τρόπο.				
2.	Οι φίλαθλοι έχουν το δικαίωμα να αποδοκιμάζουν μία ομάδα όταν παίζει άσχημα.				
3.	Η συμπεριφορά του προπονητή μου κατά τη διάρκεια του αγώνα με κάνει να αισθάνομαι σφικτός/η και να είμαι σε ένταση.				
4.	Οι φίλαθλοι επηρεάζουν το αποτέλεσμα του αγώνα.				
5.	Όταν το χρειάζομαι, ο τόνος της φωνής του προπονητή μου είναι καταπραϋντικός και καθησυχαστικός				
6.	Όταν με παρακολουθούν οι φίλοι μου να αγωνίζομαι με βοηθάει να χαλαρώνω.				
7.	Ο προπονητής μου είναι ατάραχος και χαλαρός.				
8.	Περιμένω πάντα να κερδίζω τον αγώνα.				
9.	Η συμπεριφορά του προπονητή μου και η εκδήλωση των συναισθημάτων του με κάνει να αγωνίζομαι άσχημα.				
10.	Ο προπονητής μου με υποστηρίζει ακόμη και όταν κάνω κάποιο λάθος.				
11.	Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, ο προπονητής μου δίνει έμφαση στο «τι θα πρέπει να κάνω» και όχι στο «τι δεν έκανα».				
12.	Όταν η οικογένειά μου με παρακολουθεί να αγωνίζομαι, χαλαρώνω.				
13.	Η συμπεριφορά του προπονητή μου και η εκδήλωση των συναισθημάτων του με χαλαρώνουν και αγωνίζομαι καλύτερα.				
14.	Η συμπεριφορά του προπονητή αποσπά την προσοχή μου κατά τη διάρκεια του αγώνα.				
15.	Ο προπονητής μου χρησιμοποιεί τα διαλείμματα για ν' αυξήσει την αυτοπεποίθησή μου.				

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
16.	Δεν με πειράζει τίποτα, όσο κερδίζω στον αγώνα.				
17.	Ο προπονητής μου ελέγχει τα συναισθήματά του αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια του αγώνα				
18.	Όταν ο προπονητής μου δείχνει ιδιαίτερα νευρικός, δεν μπορώ να αγωνιστώ καλά.				
19.	Όταν αγωνίζομαι αισθάνομαι νευρικότητα.				
20.	Η συμπεριφορά του προπονητή μου κατά τη διάρκεια του αγώνα με κάνει να ανησυχώ για την απόδοσή μου.				
21.	Αγχώνομαι περισσότερο όταν βλέπω τον προπονητή μου παρά όταν είμαι αφοσιωμένος/η στον αγώνα.				
22.	Ο προπονητής μου με κάνει να νοιώθω νευρικότητα.				

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.3

SOCIAL SUPPORT FOR SPORT QUESTIONNAIRE
ΚΛΙΜΑΚΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο σας ζητάει να υποδείξετε το βαθμό στον οποίο ο προπονητής σας στηρίζει

Την τελευταία εβδομάδα σε ποιο βαθμό έχεις τον προπονητή σου που να...	Καθόλου		Έτσι και έτσι		Πολύ
1. σε βοηθάει να προετοιμάσεις την προπόνηση	1	2	3	4	5
2. απευθύνεσαι για να πάρεις μια σωστή συμβουλή	1	2	3	4	5
3. σου δίνει αυτοπεποίθηση για να αντιμετωπίζεις πιεστικές καταστάσεις	1	2	3	4	5
4. σου δίνει την ηθική στήριξη όταν αισθάνεσαι πεσμένος	1	2	3	4	5
5. σε βοηθάει να σχεδιάσεις την προπόνησή σου ώστε να αντιμετωπίζεις τυχόν προβλήματα	1	2	3	4	5
6. σου δίνει συμβουλές για τεχνικά θέματα	1	2	3	4	5
7. σε ανεβάζει	1	2	3	4	5
8. σου συμπαραστέκεται στις δύσκολες στιγμές	1	2	3	4	5
9. σε βοηθάει να ετοιμαστείς πριν τους αγώνες	1	2	3	4	5
10. σε βοηθάει να παίρνεις αποφάσεις για θέματα που σε απασχολούν στην προπόνηση και στον αγώνα	1	2	3	4	5
11. σου λέει ότι μπορείς να τα καταφέρεις	1	2	3	4	5
12. ακούει τις ανησυχίες σου	1	2	3	4	5
13. σε βοηθάει οικονομικά	1	2	3	4	5
14. σε συμβουλεύει εποικοδομητικά	1	2	3	4	5
15. σε παρακινεί	1	2	3	4	5
16. σε ακούει όταν αντιμετωπίζεις κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
17. σε βοηθάει στις μετακινήσεις σου από και προς το γήπεδο	1	2	3	4	5
18. σε βοηθάει σε ζητήματα τακτικής	1	2	3	4	5

19. σου ανεβάζει το ηθικό όταν είναι πεσμένο	1	2	3	4	5
20. σε βοηθάει να αντιμετωπίζεις συναισθηματικά προβλήματα	1	2	3	4	5
21. σε βοηθάει με τα έξοδα διαμονής και φιλοξενίας στα ταξίδια	1	2	3	4	5
22. σε βοηθάει σε ζητήματα τεχνικής	1	2	3	4	5
23. σε ενθαρρύνει	1	2	3	4	5
24. ενδιαφέρεται για σένα	1	2	3	4	5
25. σε βοηθάει να αγοράζεις ή να σου εφοδιάζει τον αθλητικό εξοπλισμό σου (φόρμες, παπούτσια)	1	2	3	4	5
26. απευθύνεσαι για τη λύση τεχνικών προβλημάτων	1	2	3	4	5
27. πιστεύει σε σένα	1	2	3	4	5
28. με τον οποίο μπορείς να μιλήσεις για τα προβλήματα που σε απασχολούν	1	2	3	4	5
29. σε βοηθάει στη συντήρηση του αθλητικού σου εξοπλισμού	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.4

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

ΦΟΡΜΑ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

Στις επόμενες σελίδες σας ζητείτε να συμπληρώσετε κάποια ερωτηματολόγια σχετικά με απόψεις και σκέψεις που κάνεις κατά την διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και συνεπώς τα στοιχεία συγκεντρώνονται εμπιστευτικά. Στις ερωτήσεις που καλείστε να απαντήσετε, δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε με απόλυτη ειλικρίνεια. Διαβάστε προσεκτικά κάθε ερώτηση ξεχωριστά και απαντήστε χωρίς να ξοδέψετε πολύ χρόνο. Μπορεί να βρείτε κάποιες ερωτήσεις που να μοιάζουν. Παρακαλούμε μην ενοχληθείτε και απαντήστε την κάθε μία ξεχωριστά. Προσέξτε να απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις. Σας ευχαριστούμε. **ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΙΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΤΕ ΤΟ ΚΑΘΕ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Έτος γέννησης		
Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα
Το άθλημά σου		
Πόσα χρόνια αθλείσαι;		
Προηγούμενη εμπειρία σε άλλο άθλημα (άθλημα και χρόνια)		
Υψηλότερο επίπεδο αγωνιστικής συμμετοχής (τοπικό, εθνικό, πανευρωπαϊκό, παγκόσμιο, κλπ)		
Πόσα χρόνια συνεργάζεσαι με τον προπονητή σου;		



Δηλώνω ότι επιθυμώ να συμμετάσχω σε αυτή την έρευνα και θα απαντήσω με κάθε ειλικρίνεια.

Υπογραφή

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.1

ΚΛΙΜΑΚΑ ΘΕΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΑΘΛΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ

Στις επόμενες σελίδες σας ζητείτε να συμπληρώσετε κάποια ερωτηματολόγια σχετικά με απόψεις και σκέψεις που κάνεις κατά την διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και συνεπώς τα στοιχεία συγκεντρώνονται εμπιστευτικά. Στις ερωτήσεις που καλείστε να απαντήσετε, δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε με απόλυτη ειλικρίνεια. Διαβάστε προσεκτικά κάθε ερώτηση ξεχωριστά και απαντήστε χωρίς να ξοδέψετε πολύ χρόνο. Μπορεί να βρείτε κάποιες ερωτήσεις που να μοιάζουν. Παρακαλούμε μην ενοχληθείτε και απαντήστε την κάθε μία ξεχωριστά. Προσέξτε να απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις. Σας ευχαριστούμε. **ΑΦΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΤΕ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΣΤΟΙΧΕΙΑ, ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΤΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΙΝ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΤΕ ΤΟ ΚΑΘΕ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΚΑΝΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΟΥ ΣΚΕΨΕΙΣ ΟΠΩΣ ΟΙ ΠΑΡΑΚΑΤΩ σε αγώνες ή προπονήσεις	<i>Καθόλου</i>						<i>Πάρα πολύ συχνά</i>
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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.2

ΚΛΙΜΑΚΑ ΘΕΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΠΡΟΠΟΝΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ

ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ Ο ΠΡΟΠΟΝΗΤΗΣ ή η ΠΡΟΠΟΝΗΤΡΙΑ ΣΟΥ, ΣΥΝΗΘΙΖΟΥΝ ΝΑ ΣΟΥ ΛΕΝΕ Η ΝΑ ΕΝΝΟΟΥΝ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ σε αγώνες ή προπονήσεις	<i>Καθόλου</i>						<i>Πάρα πολύ συχνά</i>
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 χάσουμε	1	2	3	4	5	6	7

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.1

ΛΙΣΤΑ ΘΕΤΙΚΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ

ΘΕΤΙΚΕΣ – Δηλώσεις	<i>Ψυχική δύναμη/ Προσπάθεια</i>	<i>Αυτοπεποίθηση/ Εμπιστοσύνη</i>	<i>Συγκέντρωση</i>	<i>Διαχείριση Άγχους</i>	<i>Άλλο</i>
1. Δώσε το 100% των δυνάμεών σου					
2. Βάλε τα δυνατά μου					
3. Προσπάθησε για το καλύτερο					
4. Συνέχισε					
5. Είμαι ο/η καλύτερος/η					
6. Πιστεύω στις δυνάμεις μου					
7. Είμαι έτοιμος/η για τα πάντα					
8. Είμαι πολύ καλά προετοιμασμένος/η					
9. Είμαι προπονημένος/η					
10. Θα τα καταφέρω					
11. Μη φοβάσαι					
12. Πιστεύω στον εαυτό μου					
13. Οι αντίπαλοι δεν αξίζουν όσο εγώ					
14. Δε με σταματάει ο αντίπαλος					
15. Καμιά ευκαιρία για τον αντίπαλο					
16. Να νικήσω τον αντίπαλο					
17. Ο αντίπαλος με φοβάται					
18. Πίεσε τον αντίπαλο					
19. Αγνόησε τους διαιτητές					
20. Αγνόησε τους θεατές					
21. Συγκεντρώσου στο παιχνίδι σου					
22. Συγκεντρώσου στην τεχνική					

23. Συγκεντρώσου σε κάθε προσπάθεια					
24. Συγκεντρώσου					
25. Εστίασε στις εντολές υποδείξεις του προπονητή σου					
26. Σκέψου την τακτική σου					
27. Ηρέμησε					
28. Μην εκνευρίζεσαι					
29. Παίξε χωρίς άγχος και όλα θα πάνε καλά					
30. Χαλάρωσε					
31. Ψυχραιμία					
32. Γερά					
33. Δυνατά					
34. Πάμε γερά					
35. Μπορώ					
36. Μπράβο					
37. Ηρέμησε τις σκέψεις σου					
38. Συγκεντρώσου στο στόχο σου					
39. Μην ανησυχείς					
40. Προσπάθησε γερά					
41. Είμαι σε φόρμα					
42. Νιώθω δυνατός					
43. Χαλάρωσε το σώμα σου					
44. Κάνε καλή τεχνική					
45. Συγκεντρώσου τι πρέπει να κάνεις τώρα					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.2

ΛΙΣΤΑ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ

ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ - Δηλώσεις	Ανησυχία	Αποφυγή προσπάθειας	Σωματική κούραση	Μη σχετικές σκέψεις	Άλλο
1. Αυτή η προσπάθεια ήταν χάλια					
2. Είμαι ανίκανος/η					
3. Είμαι άχρηστος/η					
4. Είμαι χάλια σήμερα					
5. Είμαι σε κακή μέρα					
6. Ντρέπομαι για την απόδοσή μου					
7. Τι βλακεία κάνω					
8. Το μυαλό μου δε δουλεύει καθόλου σήμερα					
9. Πάλι λάθος έκανα					
10. Τρέμω					
11. Φοβάμαι τον αντίπαλο					
12. Φοβάμαι					
13. Θα χάσω/ουμε					
14. Οι άλλοι είναι καλύτεροι					
15. Νιώθω ότι θα πέσω κάτω από την κούραση					
16. Τι θα πουν αυτοί που με βλέπουν για την κακή μου απόδοση					
17. Σκέφτομαι να σταματήσω να προσπαθώ					
18. Τι θα κάνω αργότερα					
19. Αν δεν το κάνω καλά θα τ' ακούσω από τον προπονητή μου					
20. Διψάω					
21. Θέλω να κάνω ένα μπάνιο					
22. Θα γίνω ρεζίλι					
23. Δεν είμαι τόσο καλός όσο οι άλλοι					

24. Ο προπονητής νομίζει ότι είμαι άχρηστος/η					
25. Δε θα πετύχω το στόχο μου					
26. Αισθάνομαι ενοχές για τον εαυτό μου					
27. Δεν μπορώ να συγκεντρωθώ					
28. Δύσκολο το πρόγραμμα σήμερα					
29. Είμαι πολύ αγχωμένος/η					
30. Όλα πάνε χάλια σήμερα					
31. Δε θα τα καταφέρω					
32. Δεν αισθάνομαι καλά το σώμα μου					
33. Δεν με βοηθάει το σώμα μου σήμερα					
34. Είμαι κουρασμένος					
35. Πονάω					
36. Τρέμουν τα πόδια μου από την κούραση					
37. Πεινάω					
38. Με στενεύουν τα παπούτσια					
39. Κρυώνω					
40. Σκέφτομαι τα μαθήματα/δουλειά					
41. Τι θα κάνω το βράδυ					
42. Τι θα κάνω αργότερα					
43. Αισθάνομαι πτώμα					
44. Δε θέλω να συνεχίσω τον αγώνα					
45. Θέλω να σταματήσω					
46. Θέλω να φύγω από εδώ					
47. Βαρέθηκα					
48. Δεν μπορώ να συνεχίσω άλλο					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.3

ΟΔΗΓΙΕΣ

Παρακαλώ σύμφωνα με τα δικά σας κριτήρια αντιστοιχήστε τις παρακάτω ερωτήσεις με **ΟΛΟΥΣ** τους υποθετικούς **παράγοντες** σε κλίμακα από 1 έως 5, όπου 1 = (δεν ταιριάζει), 2 = (ταιριάζει λίγο), 3 = (ταιριάζει πολύ), 4 = (ταιριάζει πάρα πολύ), 5 = (ταιριάζει απόλυτα). Σε περίπτωση που θεωρείται πως υπάρχει και πρόσθετος υποθετικός παράγοντας που δεν αναγράφεται παρακαλώ καταγράψτε τον στο τελευταίο πεδίο. Υπενθυμίζω πως πρέπει να **αντιστοιχήσετε τις ερωτήσεις σε όλους τους παράγοντες σε κλίμακα από 1 έως 5!!**

ΘΕΤΙΚΕΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

- 1) **Ψυχική δύναμη/Προσπάθεια (psych up)** = Αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης, διέγερσης και γενικότερης ψυχικής δύναμης μέσω θετικής αυτο-ανατροφοδότησης. Η προσπάθεια για χρησιμοποίηση αποθεμάτων ψυχοσωματικής δύναμης.
- 2) **Εμπιστοσύνη (confidence)** = Πίστη στον εαυτό, ετοιμότητα, στις δυνατότητες και τις ικανότητες του/της.
- 3) **Συγκέντρωση (concentration)** = Κατεύθυνση της προσοχής σε συγκεκριμένο ερέθισμα με ταυτόχρονη απομάκρυνση τυχόν περισπάσεων.
- 4) **Διαχείριση άγχους (anxiety control)** = Έλεγχος και μείωση του άγχους, κυρίως μέσω λέξεων χαλάρωσης και διάθεσης.

ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΔΗΛΩΣΕΙΣ

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ/ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

- 1) **Αυτοκριτική/Ανησυχία (worry)** = Αρνητική αυτοκριτική για τις ικανότητες, δυνατότητες, πράξεις του/της. Γενικότερη ανησυχία ότι τα πράγματα δεν λειτουργούν όπως πρέπει κυρίως για το παρόν.
- 2) **Αποφυγή προσπάθειας (disengagement/escape/avoidance)** = Αίσθηση απώλειας αποθεμάτων ψυχικής δύναμης και ώθηση προς φυγή.
- 3) **Σωματική κούραση (fatigue)** = Αίσθηση κούρασης και απώλεια σωματικής δύναμης.
- 4) **Μη σχετικές σκέψεις (irrelevant thoughts)** = Μη σχετικές σκέψεις για την απόδοση κατά την διάρκεια της προπόνησης και του αγώνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.4
SPORT ANXIETY SCALE

Παρακάτω θα βρείτε έναν αριθμό προτάσεων που χρησιμοποιούνται από αθλητές για να περιγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους πριν και κατά τη διάρκεια του αγώνα. Διαβάστε κάθε πρόταση και μετά βάλτε σε κύκλο τον αριθμό-λέξη που **εκφράζει το πως αισθάνεστε συνήθως κατά τη διάρκεια του αγώνα**. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

1 = Καθόλου 2 = Λίγο 3 = Αρκετά 4 = Πάρα πολύ

	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πάρα πολύ</i>
1. Έχω αμφιβολίες για τον εαυτό μου	1	2	3	4
2. Νιώθω ένταση στο σώμα μου	1	2	3	4
3. Ανησυχώ μήπως δεν τα καταφέρω τόσο καλά στον αγώνα όσο θα μπορούσα	1	2	3	4
4. Αισθάνομαι μια ένταση στο στομάχι μου	1	2	3	4
5. Σκέφτομαι ότι θα έχω χαμηλή απόδοση και αποσπάται η προσοχή μου	1	2	3	4
6. Κατά τη διάρκεια των αγώνων πιάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται άσχετα πράγματα	1	2	3	4
7. Ανησυχώ μήπως 'μπλοκάρω' από την πίεση του αγώνα	1	2	3	4
8. Η καρδιά μου χτυπά γρήγορα	1	2	3	4
9. Νοιώθω ένα δυσάρεστο αίσθημα στο στομάχι μου	1	2	3	4
10. Ανησυχώ μήπως δεν αποδώσω καλά	1	2	3	4
11. Κάποιες φορές πιάνω τον εαυτό μου να τρέμει	1	2	3	4
12. Κατά τη διάρκεια των αγώνων αφαιρούμαι (το μυαλό μου 'ταξιδεύει')	1	2	3	4
13. Ανησυχώ μήπως δεν πετύχω τον στόχο μου στον αγώνα	1	2	3	4
14. Αισθάνομαι το σώμα μου σφιγμένο	1	2	3	4
15. Ανησυχώ μήπως οι άλλοι απογοητευθούν από την απόδοσή μου	1	2	3	4
16. Νιώθω το στομάχι μου να ανακατεύεται	1	2	3	4
17. Η καρδιά μου χτυπά δυνατά	1	2	3	4
18. Όταν αγωνίζομαι, συχνά δε δίνω προσοχή στο τι συμβαίνει	1	2	3	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.5

COMPETITIVE STATE ANXIETY INVENTORY-2R

Μερικές φορές οι αθλητές ή οι αθλήτριες δεν παραδέχονται ότι έχουν νευρικότητα, άγχος ή ανησυχίες πριν από τους αγώνες, ωστόσο τα συναισθήματα αυτά είναι αρκετά συνηθισμένα σε όλους τους αθλητές. Στο παρακάτω ερωτηματολόγιο σε παρακαλούμε να υποδείξεις πως συνήθως αισθάνεσαι λίγο πριν από τον αγώνα.

	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Μέτρια</i>	<i>Πάρα πολύ</i>
1. Είμαι σίγουρος για τον εαυτό μου	1	2	3	4
2. Είμαι σίγουρος ότι μπορώ να αντιμετωπίσω τις απαιτήσεις του αγώνα	1	2	3	4
3. Είμαι σίγουρος ότι θα αποδώσω καλά	1	2	3	4
4. Αισθάνομαι αυτοπεποίθηση, επειδή φαντάζομαι τον εαυτό μου να πετυχαίνει το στόχο του	1	2	3	4
5. Είμαι σίγουρος ότι θα αποδώσω καλά, παρά την πίεση του αγώνα	1	2	3	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.6

AFFECT STATE INVENTORY
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΔΙΑΘΕΣΗΣ

Η κλίμακα που ακολουθεί περιλαμβάνει έναν αριθμό λέξεων που περιγράφουν διάφορα αισθήματα και συναισθήματα. Διάβασε κάθε ερώτημα και μετά σημείωσε τον κατάλληλο αριθμό που αντιπροσωπεύει το πως αισθάνεσαι πριν τον αγώνα. Χρησιμοποίησε την παρακάτω κλίμακα για τις απαντήσεις σου. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μην αφιερώνεις πολύ χρόνο σε κάθε πρόταση.

	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
	Ελάχιστα						Πάρα Πολύ						
	ή καθόλου												
1.	Γαλήνιος-η	1	2	3	4	5	11.	Δυναμικός-ή	1	2	3	4	5
2.	Αισθάνομαι πίεση	1	2	3	4	5	12.	Σε ένταση	1	2	3	4	5
3.	Σε εκνευρισμό	1	2	3	4	5	13.	Ζωντανός-ή	1	2	3	4	5
4.	Συγκεντρωμένος-η ...	1	2	3	4	5	14.	Σε ετοιμότητα	1	2	3	4	5
5.	Ενεργητικός-η	1	2	3	4	5	15.	Νιώθω νευρικότητα	1	2	3	4	5
6.	Ήρεμος-η	1	2	3	4	5	16.	Ήσυχος-η	1	2	3	4	5
7.	Φοβισμένος-η	1	2	3	4	5	17.	Σε χαλάρωση	1	2	3	4	5
8.	Ατάραχος-η	1	2	3	4	5	18.	Δραστήριος-α	1	2	3	4	5
9.	Σε εγρήγορση	1	2	3	4	5	19.	Ταραγμένος-η	1	2	3	4	5
10.	Σφιγμένος-η	1	2	3	4	5							

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.7

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟ-ΟΜΙΛΙΑΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΟΔΗΓΙΕΣ

Παρακάτω υπάρχει μια λίστα από διάφορες σκέψεις που κάνουν οι αθλητές κατά τη διάρκεια της προπόνησης και του αγώνα. Σας παρακαλώ να διαβάσετε κάθε σκέψη και να προσδιορίσετε **πόσο συχνά** οι σκέψεις αυτές πέρασαν από το μυαλό σας **κατά τη διάρκεια των ή του πιο πρόσφατου αγώνα**. Σας παρακαλώ να διαβάσετε προσεκτικά την κάθε πρόταση και να κυκλώσετε τον κατάλληλο αριθμό που αντιστοιχεί στην παρακάτω κλίμακα.

0 = “ποτέ”, 1 = “σπάνια”, 2 = “μερικές φορές”, 3 = “συχνά”, 4 = “πολύ συχνά”

1.	Θα χάσω/ουμε	0	1	2	3	4
2.	Θέλω να σταματήσω	0	1	2	3	4
3.	Διψάω	0	1	2	3	4
4.	Δεν αισθάνομαι καλά το σώμα μου	0	1	2	3	4
5.	Πάλι λάθος έκανα	0	1	2	3	4
6.	Θέλω να φύγω από εδώ	0	1	2	3	4
7.	Σκέφτομαι τι θα κάνω το βράδυ	0	1	2	3	4
8.	Είμαι κουρασμένος/η	0	1	2	3	4
9.	Δεν είμαι τόσο καλός όσο οι άλλοι	0	1	2	3	4
10.	Δεν μπορώ να συνεχίσω άλλο	0	1	2	3	4
11.	Πεινάω	0	1	2	3	4
12.	Είμαι χάλια σήμερα	0	1	2	3	4
13.	Δε θα πετύχω το στόχο μου	0	1	2	3	4
14.	Βαρέθηκα	0	1	2	3	4
15.	Θέλω να κάνω ένα μπάνιο	0	1	2	3	4
16.	Δε με βοηθάει το σώμα μου σήμερα	0	1	2	3	4
17.	Δε μπορώ να συγκεντρωθώ	0	1	2	3	4
18.	Σκέφτομαι να σταματήσω να προσπαθώ	0	1	2	3	4
19.	Τρέμουν τα πόδια/χέρια μου από την κούραση	0	1	2	3	4
20.	Δε θα τα καταφέρω	0	1	2	3	4
21.	Τι θα πουν αυτοί (π.χ. προπονητής) που με βλέπουν για την κακή μου απόδοση	0	1	2	3	4

0 = “ποτέ”, 1 = “σπάνια”, 2 = “μερικές φορές”, 3 = “συχνά”, 4 = “πολύ συχνά”

1.	Πάμε γερά	0	1	2	3	4
2.	Χαλάρωσε	0	1	2	3	4
3.	Πιστεύω στον εαυτό μου	0	1	2	3	4
4.	Συγκεντρώσου στο στόχο σου	0	1	2	3	4
5.	Δυνατά	0	1	2	3	4
6.	Μην εκνευρίζεσαι	0	1	2	3	4
7.	Είμαι πολύ καλά προετοιμασμένος/η	0	1	2	3	4
8.	Συγκεντρώσου τι πρέπει να κάνεις τώρα	0	1	2	3	4
9.	Δώσε το 100% των δυνάμεων σου	0	1	2	3	4
10.	Ηρέμησε	0	1	2	3	4
11.	Νιώθω δυνατός/η	0	1	2	3	4
12.	Συγκεντρώσου στο παιχνίδι σου	0	1	2	3	4
13.	Βάλε τα δυνατά σου	0	1	2	3	4
14.	Χωρίς άγχος	0	1	2	3	4
15.	Θα τα καταφέρω	0	1	2	3	4
16.	Συγκεντρώσου στην τεχνική	0	1	2	3	4
17.	Γερά	0	1	2	3	4
18.	Πιστεύω στις δυνάμεις μου	0	1	2	3	4
19.	Συγκεντρώσου	0	1	2	3	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7.1

ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ

Αρχική Μέτρηση-1

	ΕΠΙΔΟΣΗ	ΕΠΙΔΟΣΗ		ΕΠΙΔΟΣΗ	
	<i>Προκαταρκτική</i>				
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
ΣΥΝΟΛΟ					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7.2

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΡΕΣΟΓΟΝΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

Σε μια κλίμακα από 1-11,
πως θα χαρακτήριζες τις συνθήκες της μέτρησης, που προηγήθηκε;

<i>Χαλαρές</i>		
1 2 3	4 5 6 7 8	9 10 11
		<i>Πιεστικές</i>

Σε μια κλίμακα από 1-11,
πόσο στρες σου προκάλεσε η κατάσταση της μέτρησης, που προηγήθηκε;

<i>Καθόλου</i>		
1 2 3	4 5 6 7 8	9 10 11
		<i>Πολύ</i>

Σε μια κλίμακα από 1-11,
πόσο πειστική πιστεύεις ότι ήταν η κατάσταση της μέτρησης, που προηγήθηκε;

<i>Καθόλου</i>		
1 2 3	4 5 6 7 8	9 10 11
		<i>Πολύ</i>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7.3

ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΣΤΗ

ΟΔΗΓΙΕΣ

Μερικές φορές η συμπεριφορά των άλλων, καθώς επίσης και κατά πόσο μια κατάσταση είναι στρεσογόνα, μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά και την απόδοσή μας. Διάβασε κάθε ερώτηση και κατόπιν βάλε σε κύκλο τον κατάλληλο αριθμό στα δεξιά της ερώτησης, καθορίζοντας από πόσο καλά περιγράφει τη συμπεριφορά του πειραματιστή κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μη σπαταλάς πολύ χρόνο σε κάθε ερώτηση, αλλά διάλεξε την απάντηση η οποία περιγράφει τα συναισθήματά σου ΑΚΡΙΒΩΣ ΤΩΡΑ.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Η κριτική από τον πειραματιστή γινόταν με καλό τρόπο.	1	2	3	4
2	Η συμπεριφορά του πειραματιστή κατά τη διάρκεια του forehand drive με έκανε να αισθάνομαι σφικτός/η και να είμαι σε ένταση.	1	2	3	4
3	Όταν το χρειαζόμουν, ο τόνος της φωνής του πειραματιστή ήταν καταπραϋντικός και καθησυχαστικός	1	2	3	4
4	Ο πειραματιστής ήταν ατάραχος και χαλαρός.	1	2	3	4
5	Η συμπεριφορά του πειραματιστή και η εκδήλωση των συναισθημάτων του με έκαναν να εκτελώ άσχημα.	1	2	3	4
6	Ο πειραματιστής με υποστήριζε ακόμη και όταν έκανα κάποιο λάθος.	1	2	3	4
7	Κατά τη διάρκεια των κενών μεταξύ των χτυπημάτων, ο πειραματιστής έδινε έμφαση στο «τι θα πρέπει να κάνω» και όχι στο «τι δεν έκανα».	1	2	3	4
8	Η συμπεριφορά του πειραματιστή και η εκδήλωση των συναισθημάτων του με χαλάρωναν και εκτελούσα καλύτερα.	1	2	3	4
9	Η συμπεριφορά του πειραματιστή, μου αποσπούσε την προσοχή μου κατά τη διάρκεια του forehand drive.	1	2	3	4
10	Ο πειραματιστής χρησιμοποιούσε τα κενά μεταξύ των χτυπημάτων για ν' αυξήσει την αυτοπεποίθησή μου.	1	2	3	4
11	Ο πειραματιστής έλεγχε τα συναισθήματά του αποτελεσματικά όταν εκτελούσα το forehand drive.	1	2	3	4
12	Όταν ο πειραματιστής έδειχνε ιδιαίτερα νευρικός, δεν μπορούσα να εκτελέσω καλά.	1	2	3	4
13	Η συμπεριφορά του πειραματιστή κατά τη διάρκεια του forehand drive με έκανε να ανησυχώ για την απόδοσή μου.	1	2	3	4
14	Αγχωνόμουν περισσότερο όταν έβλεπα τον πειραματιστή παρά όταν ήμουν αφοσιωμένος/η στο forehand drive.	1	2	3	4
15	Ο πειραματιστής με έκανε να νοιώθω νευρικότητα.	1	2	3	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7.4

ΟΔΗΓΙΕΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ

Στην έρευνα αυτή θα εκτελέσουμε κάποια forehand drives και θα συμπληρώσουμε μερικά σύντομα ερωτηματολόγια . Το πείραμα θα εκτελεστεί σε δυο φάσεις. Η πρώτη είναι σήμερα και η δεύτερη στη μέρα που θα συμφωνήσουμε. Σήμερα, θα σου ζητηθεί να εκτελέσεις κάποια δεξιότητα και στην επόμενη συνάντηση θα ξαναεκτελέσεις την ίδια δεξιότητα. Η κάθε φορά θα πάρει περίπου 25 λεπτά. Αν σε ενδιαφέρει να μάθεις το σκοπό και τα αποτελέσματα της έρευνας τότε θα σε ενημερώσουμε σχετικά μόλις αυτή ολοκληρωθεί. Τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα είναι εμπιστευτικά. Δεν πρόκειται να γίνει καμία ανάλυση ή αναφορά σε μεμονωμένα άτομα. Όλα τα στοιχεία και οι αναλύσεις θα αφορούν σε ομάδες. Στις ερωτήσεις, που θα σου ζητηθεί να απαντήσεις, δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Απλά θέλουμε να απαντήσεις σύμφωνα με το τι πραγματικά έγινε. Θα ήθελα να σου ζητήσω να βοηθήσεις τη σωστή ολοκλήρωση των πειραμάτων αυτών με το να είσαι προσεκτικός/η στο τεστ, και επίσης να απαντήσεις με απόλυτη ειλικρίνεια στις ερωτήσεις που θα συμπληρώσεις μετά από το τεστ.

Πρώτα λοιπόν θα ήθελα να συμπληρώσουμε αυτή τη φόρμα, η οποία περιλαμβάνει κάποια δημογραφικά στοιχεία, κωδικοποίηση, υπογραφή ότι συμφωνείς να πάρεις μέρος στο πείραμα, και δέσμευση ότι θα ανταποκριθείς στις απαιτήσεις του πειράματος από άποψη παρουσίας και προσπάθειας.

Έχεις καμιά ερώτηση; Θα ήθελα να σου ζητήσω κατά τη διάρκεια του πειράματος να μην κάνεις ερωτήσεις, οπότε αν έχεις κάποια ερώτηση κάνε την τώρα.

◆ FOREHAND DRIVE

Το τεστ αυτό μετράει την ικανότητα κάποιου να εκτελεί χτυπήματα forehand στο γήπεδο. Θέλω να ακούσεις προσεκτικά τις οδηγίες. Για να εκτελέσεις το χτύπημα θα πρέπει να σταθείς στη βασική γραμμή, απέναντι από το σημαδεμένο με νούμερα και χωρισμένο σε περιοχές γήπεδο. Η τροφοδοσία θα γίνει από σένα αφήνοντας την μπάλα μπροστά σου (θα σου δείξω ακριβώς πως γίνεται σε λίγο εγώ). Θα προσπαθείς να σημαδέψεις τη βασική γραμμή του αντίπαλου γηπέδου, με στόχο να συλλέξεις όσους περισσότερους πόντους μπορείς. Θα εκτελέσεις 4 x 10 χτυπήματα. Κάθε χτύπημα

αξιολογείται με 2, 4, 6, ή 8 πόντους, ανάλογα με την περιοχή που προσγειώνεται η μπάλα. Εάν η μπάλα εκτελέσει μεγάλο τόξο (το ύψος θα το κρίνω εγώ) μέχρι να προσγειωθεί στο γήπεδο, τότε θα πάρεις τους μισούς από τους πόντους που θα κέρδιζες. Το συνολικό σκορ υπολογίζεται από το σύνολο των πόντων που θα συγκεντρώσεις εκτελώντας αυτά τα 10 χτυπήματα. Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης δε θα δέχομαι ερωτήσεις.

Οδηγίες για την εκτέλεση του forehand drive

Η σωστή λαβή: Τοποθέτησε τη ρακέτα στο έδαφος και σήκωσέ την από τη λαβή. Αυτόματα θα έχεις τη λαβή που χρειάζεται να χτυπήσεις στο forehand drive. Η λαβή δεν πρέπει να πιάνεται ούτε από πολύ μπροστά, ούτε από πολύ πίσω. Ο δείκτης είναι ανοιχτός έτσι, σαν να ήθελε να πατήσει τη σκανδάλη ενός όπλου.

Η σωστή αιώρηση: Ο αριστερός ώμος δείχνει προς το φιλέ. Το δεξί χέρι που κρατάει τη ρακέτα δείχνει τα σύρματα. Ο αγκώνας είναι κολλημένος στη μέση και ο καρπός κάμπτεται ελαφρά προς τα πίσω. Η ρακέτα πρέπει να είναι λίγο πιο χαμηλά από το επίπεδο της μέσης. Το άνοιγμα της ρακέτας γίνεται πάνω σε μια ευθεία γραμμή μέχρι το σημείο εκείνο που θα δείχνει τα σύρματα πίσω. Τα πόδια είναι κάθετα στο φιλέ και έχουν το ίδιο άνοιγμα με τους ώμους. Το βάρος του σώματος είναι στο δεξί πόδι. Στη συνέχεια οι ώμοι γυρίζουν προς τα μπρος βλέποντας το φιλέ. Το δεξί χέρι έχει την ίδια θέση (90 μοίρες) και χτυπάει την μπάλα ελαφρώς πιο μπροστά από το αριστερό πόδι στο ύψος της μέσης. Η ρακέτα είναι παράλληλη με το έδαφος και το βάρος έχει μεταφερθεί στο αριστερό πόδι με ελαφρώς λυγισμένα τα γόνατα. Τέλος, η ρακέτα τελειώνει την κίνηση έχοντας τον καρπό περίπου στο ύψος των ματιών. Το κεφάλι της ρακέτας είναι περίπου πάνω από τον αριστερό ώμο και το κάτω μέρος της λαβής δείχνει το έδαφος. Τέλος, δεν αφήνουμε την μπάλα από τα μάτια μας κατά τη διάρκεια του χτυπήματος. Βλέπουμε το στόχο μας τη στιγμή που η μπάλα έχει φύγει από τη ρακέτα.

Συνοπτικά

Τα μάτια στη μπάλα, σταθερή λαβή, η κίνηση από τους ώμους, τελειώνουμε την κίνηση πάνω από τον αριστερό ώμο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7.5

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΑΡΝΗΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Πίνακας αρνητικής συμπεριφοράς
<p>Η μπάλα χτυπάει στο φιλέ</p> <p>1. Δεν έκανες ότι είπαμε</p>
<p>Η τεχνική είναι λάθος</p> <p>2. Δεν μου αρέσει η τεχνική σου.</p>
<p>Η μπάλα απλά περνάει το φιλέ (κοντά στο φιλέ)</p> <p>3. Κοίτα να βελτιωθείς.</p>
<p>Η μπάλα προσγειώνεται στα σύρματα ή έξω από το γήπεδο</p> <p>4. Δεν μ' αρέσει το χτύπημα σου</p>
<p>Η μπάλα προσγειώνεται στο 6</p> <p>5. Μπορείς καλύτερα. Προτιμώ τη μπάλα κοντά στη βασική γραμμή</p>
<p>Η μπάλα προσγειώνεται στο 4</p> <p>6. Μέσα ήταν αλλά θέλει βελτίωση η τεχνική σου</p>
<p>Η μπάλα προσγειώνεται στο 2</p> <p>7. Δεν ήταν χτύπημα αυτό</p>
<p>Η μπάλα προσγειώνεται στο 8</p> <p>8. Δεν λες τίποτα</p>

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Πίνακας θετικής συμπεριφοράς
<p>Αν η μπάλα δεν περνάει το φιλέ.</p> <p>1. Πρόσεξε λίγο. Λίγο πιο δύναμη και θα τα πας περίφημα.</p>
<p>Όταν η μπάλα περνάει το φιλέ.</p> <p>2. Ωραίο forehand, Μπράβο.</p>
<p>Όταν η μπάλα προσγειώνεται στο 8 (κοντά στη βασική γραμμή).</p> <p>3. Όλες οι μπάλες πλησίασαν την τελική γραμμή, τέλεια, συνέχισε έτσι</p>
<p>Όταν η μπάλα πλησιάζει τη βασική γραμμή.</p> <p>4. Πολύ ωραία τα πας, πολύ καλά, με λίγη προσπάθεια θα τα πας τέλεια.</p>
<p>Όταν η μπάλα βγαίνει έξω από το γήπεδο.</p> <p>5. Καλή μπαλιά πρόσεξε λίγο τη δύναμή σου</p>