

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟ-
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟΝ
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ

Του
Κωνσταντούλα Δούκα

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων 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

Κομοτηνή

2007

Εγκεκριμένο από το καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Κουρτέσης Θωμάς, Λέκτορας

2^{ος} Επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Αναπληρωτής

3^{ος} Επιβλέπων: Κιουμουρτζόγλου Ευθύμιος, Καθηγητής



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

Αριθ. Εισ.: 5402/1
Ημερ. Εισ.: 19-06-2007
Δωρεά:
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
796.019
ΚΩΝ



ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

Στρατηγικές αυτό-ρύθμισης και αυτό-αποτελεσματικότητα στην
αντιμετώπιση προβλημάτων που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή στον
αθλητισμό

ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΥΛΑΣ ΔΟΥΚΑΣ

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται στο
Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του
Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Επιβλέπων καθηγητής: Κουρτέσης Θωμάς

Κομοτηνή

Ακαδημαϊκό έτος: 2006-2007

© 2006

Κωνσταντούλα Δούκα

ALL RIGHTS RESERVED

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ιδιαίτερα, στους επιβλέποντες καθηγητές αυτής της διατριβής κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιο, κ. Κουρτέση Θωμά και κ. Κιουμουρτζόγλου Ευθύμιο, για την καθοδήγηση, τις συμβουλές και την βοήθεια που μου παρείχαν στην παρούσα έρευνα. Επίσης στους υπόλοιπους καθηγητές της 7μελούς επιτροπής μου κ. Μαυρομάτη, κα. Μιχαλοπούλου και κ. Ταξιλάρη Κυριάκο. Καθώς επίσης και στους κ. Μπεμπέτσο, και κα. Κούλη. Ακόμη, ιδιαίτερες ευχαριστίες στους προπονητές και Καθηγητές Φυσικής Αγωγής των αθλητικών συλλόγων που συνεργάστηκαν μαζί μας, οι οποίοι με την βοήθεια τους και τη συμπαράστασή τους μας διευκόλυναν στην έρευνά μας κυρίως Τραμουντάνη Ε., Μπέη Κ., Στεργάτο Γ., Δημούση Π., Νεμψίδη Γ., Θεοδώρου Ι., Τόρη Δ., Τσιφλικιώτη Α., Μπαλαμπάνο Δ., Δανηϊλίδη Π., Σιδηρόπουλο Σ., Σταύρου Μ., Γκαντιά Δ., Φίτζιο, Χαντζηαντρέου Α., Σταμέλο Π., Αλμασίδη Χ., Ποζαπαλίδης Κ., και τον δάσκαλό μου κ. Ζαφειριάδη Κωνσταντίνο.

Τέλος, στην οικογένειά μου για την βοήθεια και την συμπαράστασή τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΔΟΥΚΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΥΛΑΣ:

(Υπο την επιβλεψη του κ. Παπαιωαννου Αθανασιου)

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου στρατηγικών αυτό-ρύθμισης της συμπεριφοράς και της προσπάθειας στην άσκηση και στο άθλημα του Tae Kwon Nto και η εξέταση τυχόν διαφορών ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής ηλικίας και φύλου. Η έρευνα αποτελείται από δύο επιμέρους έρευνες. Για τον σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της «Μεταγνώσης στη Φυσική Αγωγή» (Theodosiou, Paraiοannου, 2006) προσαρμοσμένο στον Αθλητισμό. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 2 μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τις διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου (Prochaska, Norcross, DiClemente, 1994) και το δεύτερο τις μεταγνωστικές στρατηγικές. Στην πρώτη, που είχε πιλοτικό χαρακτήρα και αποσκοπούσε κυρίως στον έλεγχο των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν το δείγμα αποτελούνταν από 698 φοιτητές επτά διαφορετικών σχολών ΑΕΙ. Από τα αποτελέσματα φάνηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία και των ερωτηματολογίων. Μέσω παραγοντικής ανάλυσης αποκαλύφθηκαν 10 παράγοντες (δηλωτική γνώση, διαχείριση πληροφοριών, διαδικαστική γνώση, αξιολόγηση, δέσμευση, σχέσεις βοήθειας αυτό-επιαναξιολόγηση, αυτό-απελευθέρωση, εναλλακτική υποκατάστατη λύση, διαχείριση περιβάλλοντος και ανάπτυξη συνείδησης-συναίσθησης) οι οποίοι εξηγούσαν το 61% της συνολικής διακύμανσης των τιμών του δείγματος και είχαν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακρίσιμότητας που έγινε, φάνηκε ότι α ερωτηματολόγια είχε την δυνατότητα να διακρίνει το δείγμα στα πέντε διαφορετικά στάδια αλλαγής. Ακόμα, με βάση την ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης διαπιστώθηκε ότι στο συγκεκριμένο δείγμα. Το ποσοστό ερμηνείας της συμπεριφοράς άσκησης αυξήθηκε σημαντικά τόσο με την είσοδο των μεταγνωστικών στρατηγικών όσο και με τις διαδικασίες αλλαγής. Το δείγμα της κύριας έρευνας αποτέλεσαν 437 παιδιά (268 αγόρια και 169 κορίτσια) ηλικίας από 12 έως και 35 ετών, 36 αθλητικών συλλόγων Tae Kwon Nto. Από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης αποκαλύφθηκαν 15 παράγοντες. 8 παράγοντες των διαδικασιών αλλαγής

(δέσμευση, αύξηση ενδιαφέροντος-ενίσχυση πληροφοριών, εναλλακτική υποκατάστατη λύση, σχέσεις βοήθειας, συνειδητοποίηση, διαχείριση περιβάλλοντος, αυτό-απελευθέρωση, αυτό-επαναξιολόγηση) και 7 των μεταγνωστικών στρατηγικών (αυτό-παρακολούθηση, στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων, επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών, διαδικαστική γνώση, νοερή απεικόνιση, διαχείριση πληροφοριών, δηλωτική γνώση, σχεδιασμό) οι οποίοι εξηγούσαν το 58% και το 64% αντίστοιχα της συνολικής διακύμανσης των τιμών του δείγματος και είχαν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή. Επίσης, φάνηκε μια συσχέτιση των μεταγνωστικών στρατηγικών και των διαδικασιών αλλαγής με την αυτό-αποτελεσματικότητα. Ακόμα υπήρξε μια ιδιαίτερη συσχέτιση μεταξύ της ενίσχυση του «εγώ» με την αξιολόγηση και με την διαχείριση των πληροφοριών . Τέλος, και σε αντίθεση με την προηγούμενη έρευνα οι παράγοντες τόσο της αυτό-αποτελεσματικότητας, των μεταβλητών του δια-θεματικού μοντέλου και των μεταγνωστικών στρατηγικών δεν παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην συμπεριφορά άθλησης. Τέλος, δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Περαιτέρω έρευνες είναι απαραίτητες για την εξέλιξη και ανάπτυξη των ερωτηματολογίων.

Λέξεις κλειδιά: αυτό-ρύθμιση, μεταγνώση, πρόθεση συμμετοχής, στάδια αλλαγής, διαδικασίες αλλαγής, αυτό-αποτελεσματικότητα, ταε κβον ντο.

ABSTRACT

Konstantoulas Doukas: Self-regulation strategies and self-efficacy in
problem solving regarding participation in exercise
(Under the supervision of Dr Kourtesis Thomas)

The aim of the study is the development of a questionnaires assessing of self-regulation strategies effort and participation in exercise and sport. The questionnaire consisted of two parts. The first part consists of the processes of change described by the transtheoretical model (Prochaska, Norcross, Di Clemente, 1994) while the second part is composed of the metacognition strategies. The participants of the first study were 698 students of seven different University Schools. The results supported the factorial validity of these two questionnaires. Through exploratory factor analysis 10 factors were revealed (declarative knowledge, information management, procedural knowledge, evaluation, commitment, helping relationships, self-reevaluation, self-consequating, counter conditioning, environmental control and conscious raising) that showed acceptable level of internal consistency. Discriminant analysis showed that the questionnaires were able to distinguish the individuals in all five stages of change. Moreover, hierarchical regression analysis indicated that both metacognition strategies and processes of change contributed in the explanation of exercise behavior. The participants of the second study were 437 children (268 boys – 169 girls) aged 12 – 35 years old, of 36 Tae Kwon Do sports clubs. Through exploratory factor analysis 15 factors were revealed; 8 factors of the processes of change (commitment, interest enhancement, counter conditioning, helping relationships, conscious raising, environmental control, self-consequating, self-reevaluation) and 7 factors of metacognition strategies (self-monitoring,

debugging strategies, conditional knowledge, procedural knowledge, imagery, information management, declarative knowledge planning). All factors had acceptable level of internal consistency. A positive correlation of metacognitive strategies and processes of change with self-efficacy and mastery goal was found. Also, a positive correlation of performance approach goal with evaluation and information management was found. Self-efficacy, transtheoretical model and metacognition strategies do not play an important role in the explanation of exercise behavior. Finally, no significant sex differences were observed. A number of implications for intervention design and suggestions for further research are discussed.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	1
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1.1. Η φυσική δραστηριότητα σήμερα.....	8
1.2. Το ται κβόν ντο σήμερα.....	10
1.3. Επεξήγηση Όρων	13
1.4. Οριοθέτηση της έρευνας.....	14
1.5. Περιορισμοί της έρευνας	15
1.6. Ερευνητικές υποθέσεις.....	15
1.6.1. Έλεγχος εσωτερικής δομικής εγκυρότητας	15
1.6.2. Έλεγχος εξωτερικής δομικής εγκυρότητας.....	16
1.6.2.1. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής και των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών.....	16
1.6.2.2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής, των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών και των μεταβλητών της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς (στάσεις, αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, πρόθεση, συμπεριφορά άσκησης).....	16
1.6.2.3. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής, των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών με την αυτό-αποτελεσματικότητα	17
1.6.2.4. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής, των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών με τις μεταβλητές του μοντέλου στόχων επίτευξης.....	17
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	18
2.1.1. Η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς.....	18
2.1.2. Θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς και ρόλος ταυτότητας	21
2.1.3. Θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς και άσκηση.....	21
2.1.4. Θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς και спор.....	24
2.1.5. Άλλοι παράγοντες.....	26
2. 2. Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων (Goal orientation).....	27
2.2.1. Έρευνες πάνω στον προσανατολισμό των στόχων και στην Φυσική Αγωγή	29
2.2.2. Έρευνες πάνω στον προσανατολισμό των στόχων και στον Αθλητισμό.....	30
2.2.3. Προσανατολισμός στόχων και φύλο.....	32
2.2.4. Προσανατολισμός στόχων και επιλογή αθλήματος.....	33
2.2.5. Όργανα μέτρησης του προσανατολισμού των στόχων στο Αθλητισμό και την Φυσική Αγωγή.....	34
2.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα	34
2.3.1. Κοινωνική γνωστική προσέγγιση.....	35
2.3.2. Η θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας (Self Efficacy Theory).....	35
2.3.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα και πρόβλεψη συμπεριφοράς	37
2.3.4. Αυτό-αποτελεσματικότητα δράσης και αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης.....	37
2.3.5. Αυτό-αποτελεσματικότητα και αθλητισμός	39
2.4. Το δια-θεματικό μοντέλο (Transtheoretical model).....	39
2.4.1. Η Θεωρητική προσέγγιση του μοντέλου	40
2.4.2. Το μοντέλο των σταδίων αλλαγής (Stages of Change Model-SCM).....	42
2.4.3. Οι διαδικασίες αλλαγής της συμπεριφοράς (processes of Change)	45
2.4.4. Το δια-θεματικό μοντέλο και αυτό-αποτελεσματικότητα	52
2.4.5. Το δια-θεματικό μοντέλο και λήψη απόφασης.....	53
2.4.6. Τα στάδια αλλαγής και η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς σε σχέση με την άσκηση.....	54
2.4.7. Εγκυρότητα του μοντέλου.....	57
2.5. Η αυτό-ρύθμιση και ο ορισμός της.....	59
2.5.1. Μοντέλα αυτό-ρύθμισης.....	60
2.5.1.1. Το μοντέλο Carver και Scheier.....	61

2.5.1.2. Το μοντέλο γνωστικής αυτό-ρύθμισης του Kirschenbaum και Wittrock.....	62
2.5.1.3. Το μοντέλο του Zimmerman	64
2.5.2. Κοινωνική γνωστική θεωρία και ο ρόλος της στην αυτό-ρύθμιση	66
2.5.2.1. Αυτό-ρύθμιση και στόχοι	67
2.5.2.2. Αυτό-ρύθμιση και αυτό-αποτελεσματικότητα	68
2.5.2.3. Αυτό-ρύθμιση, στόχοι και αυτό-αποτελεσματικότητα.....	69
2.5.3. Στρατηγικές-διαδικασίες αυτό-ρύθμισης	71
2.5.4. Εφαρμογή στρατηγικών αυτό-ρύθμισης στον αθλητισμό.....	77
2.5.5. Ο ρόλος των προπονητών	79
2.6. Μεταγνώση.....	79
2.6.1. Ορισμός	79
2.6.2. Μεταστρατηγικές και στρατηγικές επίτευξης στόχων.....	82
2.6.3. Μεταγνωστικές στρατηγικές στον αθλητισμό.....	83
2.6.4. Εκμάθηση και εξάσκηση στρατηγικών και η αποτελεσματικότητά τους.....	86
2.7. Το μοντέλο της έρευνας	91
2.7.1. Χρησιμότητα της έρευνας	92
2.7.2. Καινοτομία της έρευνας	93
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ Ι^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ.....	95
3.1. Σκοπός.....	95
3.2. Δείγμα	95
3.3. Διαδικασία μέτρησης.....	96
3.4. Ερωτηματολόγια.....	96
3.4.1. Η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς.....	96
3.4.2. Αυτό-αποτελεσματικότητα.....	97
3.4.3. Στάδια αλλαγής της συμπεριφοράς.....	98
3.4.4. Στρατηγικές αυτό-ρύθμισης.....	98
3.4.4.1. Διαδικασίες αλλαγής.....	98
3.4.4.2. Μεταγνωστικές στρατηγικές	100
3.4.5. Συμπεριφορές.....	101
3.5. Στατιστική ανάλυση.....	101
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ Ι^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ.....	102
4.1. Διερεύνηση παραγοντικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	102
4.1.1. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των «μεταγνωστικών στρατηγικών»	102
Παράγοντες.....	103
Ποσοστό διακύμανσης	104
4.1.2. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των «διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου»	104
4.2. Συσχετίσεις.....	106
4.2.1. Συμπεριφορά άσκησης με πρόθεση και αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς.....	106
4.2.2. Συμπεριφορά άσκησης με αυτό-αποτελεσματικότητα.....	107
4.2.3. Συμπεριφορά άσκησης με μεταγνωστικές στρατηγικές.....	107
4.2.4. Συμπεριφορά άσκησης με διαδικασίες αλλαγής του διαθεματικού μοντέλου.....	108
4.2.5. Μεταγνωστικές στρατηγικές και διαδικασίες αλλαγής.....	109
4.3. Ερμηνεία της συχνότητας συμμετοχής με βάση την πρόθεση συμμετοχής, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, την αυτό-αποτελεσματικότητα, των διαδικασιών αλλαγής και των στρατηγικών του δια-θεματικού μοντέλου	111
4.4. Διάκριση μεταξύ ατόμων διαφορετικού σταδίου αλλαγής με βάση τις μεταγνωστικές στρατηγικές.....	115
4.5. Διάκριση μεταξύ ατόμων διαφορετικών σταδίων αλλαγής με βάση τις μεταβλητές του δια-θεματικού μοντέλου	123

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 2^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ.....	132
5.1. Δείγμα	132
5.2. Διαδικασία μέτρησης.....	133
5.3. Όργανα μέτρησης (Ερωτηματολόγια).....	134
5.3.1. Η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς.....	134
5.3.2. Προσανατολισμός στόχων στον αθλητισμό	135
5.3.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα.....	135
5.3.3.1. Αυτό-αποτελεσματικότητα δράσης	135
5.3.3.2. Αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης προβλημάτων.....	136
5.3.4. Ερωτηματολόγιο στρατηγικών.....	136
5.3.4.1. Διαδικασίες αλλαγής.....	137
5.3.4.2. Μεταγνωστικές στρατηγικές	137
5.3.5. Αυτό-αναφερόμενη προηγούμενη συμπεριφορά.....	138
5.3.6. Παρουσίες.....	139
5.4. Στατιστική ανάλυση.....	139
6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ.....	140
6.1. Διερεύνηση παραγοντικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	140
6.1.1. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των «διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου»	140
Ποσοστό διακύμανσης	142
6.1.2. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των «μεταγνωστικών στρατηγικών»	142
Ποσοστό διακύμανσης	144
6.1.3. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου τον προσανατολισμού των στόχων.....	145
Ποσοστό διακύμανσης	146
6.2. Συσχετίσεις.....	146
6.2.1. Συμπεριφορά άσκησης με προσανατολισμό στόχων	146
6.2.2. Συμπεριφορά άσκησης με την πρόθεση συμμετοχής, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, τις στάσεις και τις νόρμες.....	146
6.2.3. Συμπεριφορά άσκησης με αυτό-αποτελεσματικότητα.....	147
6.2.4. Συμπεριφορά άσκησης με αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης προβλημάτων και με αυτό-αποτελεσματικότητα δράσης.....	147
6.2.5. Συμπεριφορά άσκησης με μεταγνωστικές στρατηγικές.....	148
6.2.6. Συμπεριφορά άσκησης με τις διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου	148
6.2.7. Μεταγνωστικές στρατηγικές και διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου.....	148
6.2.8. Μεταγνωστικές στρατηγικές και προσανατολισμό στόχων.....	151
6.2.9. Διαδικασίες αλλαγής και προσανατολισμό στόχων.....	151
6.2.10. Μεταγνωστικές στρατηγικές με την πρόθεση συμμετοχής, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, τις στάσεις και τις νόρμες.....	152
6.2.11. Διαδικασίες αλλαγής με την πρόθεση συμμετοχής, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, τις στάσεις και τις νόρμες.....	153
6.3. Ερμηνεία της συχνότητας συμμετοχής με βάση τους προσανατολισμούς στόχων, την πρόθεση συμμετοχής, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, τις στάσεις, τις νόρμες, την αυτό-αποτελεσματικότητα, τις διαδικασίες αλλαγής και τις μεταγνωστικές στρατηγικές.....	154
6.4. Διαφορές σε σχέση με το φύλο.....	161
6.4.1. Το φύλο και ο προσανατολισμός των στόχων.....	161
6.4.2. Το φύλο και η πρόθεση συμμετοχής, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς, οι στάσεις και οι νόρμες.....	161
6.4.3. Η αυτό-αποτελεσματικότητα δράσης και η αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης προβλημάτων (coping self efficacy).....	162
6.4.4. Φύλο και διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου.....	163
6.4.5. Το φύλο και μεταγνωστικές στρατηγικές.....	164
6.5. Διαφορές σε σχέση με την ομάδα.....	165

6.5.1. Διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου και ομάδα.....	165
6.5.2. Μεταγνωστικές στρατηγικές και ομάδα.....	166
6.5.3. Προσανατολισμός στόχων και ομάδα.....	167
6.5.4. Η πρόθεση συμμετοχής, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς, οι στάσεις, οι νόρμες και ομάδα.....	167
6.5.5. Ομάδα και αυτό-αποτελεσματικότητα και αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης (coping self efficacy).....	167
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	169
7.1. Μεθοδολογικά θέματα 1^{ης} έρευνας.....	169
7.1.1. Εσωτερική δομική εγκυρότητα ερωτηματολογίου της 1 ^{ης} έρευνας	169
7.1.1.1. Παραγοντική εγκυρότητα.....	169
7.1.2. Εξωτερική δομική εγκυρότητα ερωτηματολογίου της 1 ^{ης} έρευνας.....	170
7.1.2.1. Συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων.....	170
7.1.3. Διάκριση φοιτητών/τριών με βάση τις μεταγνωστικές στρατηγικές και τις διαδικασίες αλλαγής.....	172
7.2. Γενικά συμπεράσματα 1^{ης} έρευνας.....	177
7.3. Μεθοδολογικά θέματα 2^{ης} έρευνας.....	177
7.3.1 Εσωτερική δομική εγκυρότητα ερωτηματολογίου της 2 ^{ης} έρευνας	177
7.3.1.1. Παραγοντική εγκυρότητα.....	177
7.3.2. Εξωτερική δομική εγκυρότητα ερωτηματολογίου της 2 ^{ης} έρευνας.....	179
7.3.2.1. Παραγοντική εγκυρότητα και συσχετίσεις παραγόντων.....	179
7.3.2.1.1. Σχέση προσανατολισμών στόχων με διαδικασίες αλλαγής και με μεταγνωστικές στρατηγικές.....	179
7.3.2.1.2. Σχέση της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς με διαδικασίες αλλαγής και με μεταγνωστικές στρατηγικές.....	180
7.3.2.1.3. Σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας με διαδικασίες αλλαγής και με μεταγνωστικές στρατηγικές.....	181
7.3.3. Ερμηνεία της συμπεριφοράς άθλησης των αθλητών/τριών.....	182
7.4. Διαφορές φύλου.....	184
7.5. Γενικά συμπεράσματα.....	186
7.6. Θεωρητική και πρακτική αξία των αποτελεσμάτων.....	188
7.7. Μελλοντικές έρευνες.....	189
8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	191
9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ.....	224

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Οι αρχικές θεωρίες της ψυχοθεραπείας (Prochaska, Norcross και Diclemente, 1994).....	422
Πίνακας 2. Αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων στο ερωτηματολόγιο των στρατηγικών μεταγνώσης	103
Πίνακας 3. Αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων στο ερωτηματολόγιο των διαδικασιών αλλαγής του διαθεματικού μοντέλου	105

Πίνακας 4. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ της πρόθεσης συμμετοχής και του αντιλαμβανόμενου έλεγχου συμπεριφοράς με την συμπεριφορά άσκησης.....	107
Πίνακας 5. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και συμπεριφοράς άσκησης	107
Πίνακας 6. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των μεταγνωστικών στρατηγικών με την συμπεριφορά άσκησης.....	107
Πίνακας 7. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου με την συμπεριφορά άσκησης.....	108
Πίνακας 8. Συσχετίσεις μεταγνωστικών στρατηγικών και διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου	110
Πίνακας 9. Ερμηνεία της συμπεριφοράς άσκησης	113
Πίνακας 10. Καταμερισμός των μεταγνωστικών μεταβλητών σε 2 λειτουργίες.....	116
Πίνακας 11. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την αυτό-παρακολούθηση ..	117
Πίνακας 12. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για τον σχεδιασμό	118
Πίνακας 13. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την δηλωτική γνώση.....	119
Πίνακας 14. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την διαδικαστική γνώση	120
Πίνακας 15. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών	121
Πίνακας 16. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την διαχείριση πληροφοριών	122
Πίνακας 17. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την αξιολόγηση.....	123
Πίνακας 18. Καταμερισμός των μεταβλητών του δια-θεματικού μοντέλου σε 2 λειτουργίες	124
Πίνακας 19. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την δέσμευση.....	125
Πίνακας 20. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για τις εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις.....	126
Πίνακας 21. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την συνειδητοποίηση.....	127
Πίνακας 22. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την διαχείριση περιβάλλοντος	128
Πίνακας 23. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την αυτό-επιβεβαίωση.....	129

Πίνακας 24. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την αυτό-απελευθέρωση.....	130
Πίνακας 25. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για τις σχέσεις βοήθειας	131
Πίνακας 26. Αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων στο ερωτηματολόγιο των διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου	141
Πίνακας 27. Αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων στο ερωτηματολόγιο των μεταγνωστικών στρατηγικών	143
Πίνακας 28. Αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων στο ερωτηματολόγιο του προσανατολισμού των στόχων: (Ces= Ενίσχυση του εγώ, Ct= Προσωπική βελτίωση, Cer= Προστασία του εγώ).....	145
Πίνακας 29. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των στόχων προσανατολισμού και της συμπεριφοράς άσκησης.....	146
Πίνακας 30. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ της πρόθεσης συμμετοχής του αντιλαμβανόμενου έλεγχου συμπεριφοράς, των στάσεων και των νορμών με την συμπεριφορά άσκησης.....	147
Πίνακας 31. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας με την συμπεριφορά άσκησης	147
Πίνακας 32. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των μεταγνωστικών στρατηγικών με την συμπεριφορά άσκησης.....	148
Πίνακας 33. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των διαδικασιών του διαθεματικού μοντέλου με την συμπεριφορά άσκησης.....	148
Πίνακας 34. Συσχετίσεις μεταγνωστικών στρατηγικών και διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου	150
Πίνακας 35. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των στόχων προσανατολισμού και των μεταγνωστικών στρατηγικών	151
Πίνακας 36. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των στόχων προσανατολισμού και των διαδικασιών αλλαγής.....	152
Πίνακας 37. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ της πρόθεσης συμμετοχής, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, των στάσεων και των νορμών και των μεταγνωστικών στρατηγικών.....	153
Πίνακας 38. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ της πρόθεσης συμμετοχής, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, των στάσεων και των νορμών και των διαδικασιών αλλαγής	154
Πίνακας 39. Ερμηνεία της συμπεριφοράς άθλησης	157

Πίνακας 40. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές στον προσανατολισμό των στόχων ανά φύλο	161
Πίνακας 41. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές στις μεταβλητές της πρόθεσης, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, των στάσεων και στις νόρμες ανά φύλο	162
Πίνακας 42. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές στις μεταβλητές της αυτό-αποτελεσματικότητας ανά φύλο	162
Πίνακας 43. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές των διαδικασιών αλλαγής του διαθεματικού μοντέλου ανά φύλο.....	164
Πίνακας 44. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές των μεταγνωστικών στρατηγικών ανά φύλο	165

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς (Ajzen, 1988., Ajzen & Madden, 1986).....	19
Σχήμα 2. Γραμμική παρουσίαση της διαφοροποίησης μεταξύ των προσδοκιών της αποτελεσματικότητας και των προσδοκιών του αποτελέσματος (Bandura, 1977)	36
Σχήμα 3. Οι σχέσεις μεταξύ των διαδικασιών αλλαγής, της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς και των σταδίων αλλαγής	55
Σχήμα 4. Το κυκλικό μοντέλο του Zimmerman. Φάσεις και υπό-διαδικασίες της αυτό-ρύθμισης	66
Σχήμα 5. Οι σχέσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, προσωπικών στόχων και απόδοσης	70
Σχήμα 6. Μοντέλο πρόβλεψης συμμετοχής στην άθληση συνδυάζοντας τέσσερα προϋπάρχοντα μοντέλα και προσθέτοντας δύο καινούργια. Με έντονους χαρακτήρες αποτυπώνονται οι μεταβλητές των δύο επιπλέον μοντέλων. Με ευθείες γραμμές αποτυπώνονται θετικές επιδράσεις και με διακεκομμένες γραμμές αρνητικές επιδράσεις. Με καμπύλες αποτυπώνονται σχέσεις.....	92



1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας, ο τρόπος ζωής των ανθρώπων είναι πολύ γρήγορος, έντονος και πολύ απαιτητικός. Οι υποχρεώσεις που έχει ο καθένας είναι πάρα πολλές, και μάλιστα αυτές ξεκινούν από πάρα πολύ μικρή ηλικία. Τόσο τα παιδιά όσο και οι μεγάλοι έχουν υπερβολικά φορτωμένο καθημερινό πρόγραμμα που ουσιαστικά τους αφήνει ελάχιστο χρόνο να ασχοληθούν με πράγματα και δραστηριότητες οι οποίες τους ευχαριστούν.

Ζώντας σε μια καθημερινότητα ρουτίνας και άγχους, το πολυτιμότερο αγαθό πλέον για τους περισσότερους είναι η υγεία. Ένας από τους πιο απλούς και άμεσους τρόπους διατήρησης της υγείας και γενικότερα της πνευματικής σταθερότητας και ηρεμίας, είναι η άσκηση. Καθημερινά, πολλοί φορείς τονίζουν την αναγκαιότητα του ανθρώπου για άσκηση είτε με την μορφή μιας απλής φυσικής δραστηριότητας, όπως είναι το περπάτημα, το τρέξιμο ή το ποδήλατο, είτε με μια πιο έντονη μορφή όπως είναι ο αθλητισμός. Όμως η αναγκαιότητα αυτή αλλά και η απαίτηση που πρέπει να έχουν τα ίδια τα άτομα από τον εαυτό τους για άσκηση και άθληση δεν έχει γίνει ακόμα αντιληπτή από το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού σήμερα.

1.1. Η φυσική δραστηριότητα σήμερα

Έρευνα που διεξήχθη από το Ευρωπαϊκό Ερευνητικό κέντρο το 2002 σχετικά με την άσκηση σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε άτομα ηλικίας από 15 και πάνω, αναφέρει ότι το 57,4% των ανθρώπων που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν γυμνάστηκε καθόλου τις τελευταίες 7 ημέρες, ενώ μόνο το 6.1% γυμνάζεται καθημερινά. Ακόμα το 60.7% και το 40.8% απάντησε ότι δεν διέθεσε καθόλου χρόνο για έντονη και για μέτρια άσκηση αντίστοιχα. Όσο για το περπάτημα, το 17.1% είπε ότι δεν περπατάει καθόλου και το 39% περπατάει από 10 λεπτά καθημερινά.

Με βάση την ηλικία και την φυσική κατάσταση το 80% και το 61.5% των ατόμων ηλικίας από 65 ετών και πάνω δεν γυμνάζεται καθόλου με έντονη και με μέτρια άσκηση αντίστοιχα. Τα ποσοστά είναι αρκετά μεγάλα και στις ηλικίες από 15 έως 25 όπου φτάνουν και στο 45% περίπου ανάλογα με την άσκηση. Φυσιολογικά τα άτομα τέτοιας ηλικίας θα έπρεπε ακόμα να ασκούνται και μάλιστα έντονα είτε γιατί ακόμα είναι στο σχολείο είτε γιατί

μπορεί να είναι σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα, και γενικότερα είναι πολύ νέα σε ηλικία για να μην ασκούνται.

Σε σχέση με το φύλο το 65% των γυναικών και το 50% των ανδρών δεν γυμνάστηκαν καθόλου την τελευταία εβδομάδα. Πολύ υψηλό είναι επίσης το ποσοστό των ατόμων στο οποίο η δουλειά τους δεν τους προσφέρει την δυνατότητα για φυσική δραστηριότητα (2003).

Όσον αφορά τα ελληνικά ποσοστά της παραπάνω έρευνας, αυτά κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα σχετικά με τις υπόλοιπες χώρες. Πιο συγκεκριμένα, το 50% περίπου του ελληνικού πληθυσμού αναφέρει ότι δεν γυμνάστηκε καθόλου τις τελευταίες 7 ημέρες, το 20% αναφέρει ότι ασκήθηκε 1 έως 3 μέρες και μόνο το 25% ότι γυμνάστηκε 4 με 7 ημέρες. Όσον αφορά τον χρόνο άσκησης, η έρευνα αναφέρει ότι ο μέσος χρόνος άσκησης στην Ελλάδα είναι τα 20 λεπτά περίπου. Όσον αφορά την φυσική δραστηριότητα στον χώρο εργασίας στην Ελλάδα τα ποσοστά είναι αρκετά χαμηλά σε σχέση με άλλες χώρες. Το 13% του δείγματος αναφέρει ότι ασκείται στον χώρο εργασίας, ενώ το 55% αναφέρει ότι ασκείται ελάχιστα έως καθόλου (Special Euro barometer, Physical Activity, Dec 2003).

Με βάση τα παραπάνω καθίσταται απαραίτητη η ενασχόληση των νέων με τον αθλητισμό και γενικότερα με κάθε μορφή φυσικής δραστηριότητας. Αν μάλιστα ληφθεί υπόψη οι ηλικίες των ατόμων που έλαβαν μέρος στην παραπάνω έρευνα θα διαπιστωθεί ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι φοιτητές είναι μέσα στα γκρουπ των ατόμων που ασκούνται ελάχιστα. Και εδώ πρέπει να δοθεί περισσότερη βαρύτητα, στο πώς δηλαδή αυτές οι ηλικίες μπορούν να δραστηριοποιηθούν και να εντάξουν τον αθλητισμό και την άσκηση στον τρόπο ζωής τους. Και αυτό γιατί η σωματική άσκηση προσφέρει στο άτομο καλύτερη σωματική κατάσταση αλλά κυρίως προσφέρει στο άτομο ευεξία, ηρεμία, χαλάρωση, καλύτερο τρόπο σκέψης και γενικότερα μια πνευματική διαύγεια, η οποία συντελεί απεριόριστα, σχεδόν όσο τίποτε άλλο, στην καλύτερη δυνατή πνευματική και σωματική λειτουργία του ατόμου ().

Πρέπει λοιπόν οι διάφοροι φορείς, δημόσιοι και ιδιωτικοί, να προσπαθήσουν να στρέψουν τον κόσμο όλων των ηλικιών στην άσκηση. Πρέπει να ξεκινήσουν μια μεγάλη προσπάθεια παρακίνησης όλου του πληθυσμού κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα. Η παρακίνηση αυτή μπορεί να έχει πολλές μορφές. Είτε να είναι εξωτερική είτε εσωτερική. Ωστόσο, αυτή θα

πρέπει να βασίζεται πάνω σε διάφορα θεωρητικά μοντέλα, για να έχει καλύτερο αποτέλεσμα. Σήμερα υπάρχουν πολλά τέτοια μοντέλα, πάνω στα οποία στηρίζονται ολόκληρα προγράμματα άσκησης με πολύ καλά αποτελέσματα (Ajzen, 1988; Ajzen & Madden, 1986; Bandura, 1986; Prochaska, Norcross, Diclemente, 1994).

Τα παραπάνω μοντέλα αυξάνουν το ποσοστό συμμετοχής των ατόμων στην άσκηση. Δεν προσδιορίζουν όμως με μεγάλη ακρίβεια με ποιους τρόπους ακριβώς και με ποιες συγκεκριμένες ενέργειες και διαδικασίες μπορεί να επιτευχθεί αυτή η αλλαγή στην συμπεριφορά του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν τρόποι με τους οποίους μπορεί κάποιος να αλλάξει την στάση του προς την άσκηση; Κάποιος από μιας ακραίας μορφή συμπεριφορά όπως η πλήρης ακινησία να μεταπηδήσει στο άλλο άκρο και από την καθόλου ενασχόληση με κάποια φυσική δραστηριότητα να αρχίσει να ασκείται; Πώς θα μπορέσει κάποιος να αλλάξει την γνώμη του φίλου του ή του εαυτού του έτσι ώστε να δει θετικά την άσκηση και να ενδιαφερθεί πραγματικά για αυτήν; Επίσης, πως μπορεί ο καθένας να ξεκινήσει από μόνος του να ασκείται είτε με την βοήθεια τρίτων είτε όχι;

Όλα αυτά μπορούν να αποτελέσουν βασικά ερωτήματα έρευνας και εξερεύνησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς προς την φυσική δραστηριότητα, όπως επίσης και κατά πόσο αυτά τα θεωρητικά μοντέλα θα μπορέσουν να έχουν εφαρμογή και απήχηση στον αθλητισμό. Μια επιπλέον υπόθεση προς έρευνα θα μπορούσε να είναι αν μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα σπορ, ακόμα και σε αυτά τα οποία θεωρούνται από πολλούς δύσκολα, επίπονα, ανεξάρτητα του πόσο δημοφιλή είναι.

Ένα τέτοιο άθλημα είναι το τάε κβόν ντο, το οποίο είναι ένα ταχέως αναπτυσσόμενο άθλημα και στην χώρα μας θεωρείται ως ένα από τα πιο δημοφιλή (Παπαϊωάννου, 2000). Επιπλέον για πολλούς γνώστες του αθλητισμού θεωρείται ως ένα πολύ έντονο, κουραστικό και δυναμικό άθλημα με πάρα πολύ υψηλές απαιτήσεις, τόσο σωματικές όσο και ψυχολογικές.

1.2. Το τάε κβόν ντο σήμερα

Το Τάε Κβον Ντο τα τελευταία χρόνια παρουσίασε μια αλματώδη ανάπτυξη και εξέλιξη στον χώρο των σπόρ και κορυφώθηκε με τον επιλογή

του ως ένα από τα ολυμπιακά αγωνίσματα. Για αυτό το λόγο και οι απαιτήσεις του εκτοξέφθηκαν στα ύψη παγκοσμίως. Έτσι λοιπόν, το Ταε Κβον Ντο μπήκε ερευνητικά σε όλους τους κλάδους της αθλητικής επιστήμης και όλοι άρχισαν να ασχολούνται με περισσότερο ζήλο πάνω στο άθλημα αυτό για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των προπονητών και των αθλητών για καλύτερα αποτελέσματα.

Κοινή διαπίστωση πολλών κορυφαίων προπονητών στο χώρο είναι ότι ένα άτομο για να πρωταγωνιστήσει σε αυτό το άθλημα, λόγω της δυσκολίας της εκμάθησης της τεχνικής των κινήσεων και του υψηλού ανταγωνισμού που υπάρχει, πρέπει να αρχίζει την ενασχόλησή του με το άθλημα αυτό από πολύ μικρή ηλικία.

Μερικά λοιπόν από τα βασικά ερωτήματα που έχουν οι προπονητές του Ταε Κβον Ντο στον Ελλαδικό χώρο είναι, πως μπορούν να αυξήσουν τον αριθμό των μικρών παιδιών να συμμετάσχουν στο συγκεκριμένο άθλημα, ποιοί είναι εκείνοι οι λόγοι που παροτρύνουν τα μικρά παιδιά να αρχίσουν να ασχολούνται με αυτό το άθλημα, ανεξάρτητα από τις οποιαδήποτε απαιτήσεις, δυνατότητες ή ικανότητες των ίδιων των παιδιών, τι παραπάνω πρέπει να κάνουν για να κρατήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών αμείωτο με την πάροδο του χρόνου, αλλά κυρίως τι κάνουν τα ίδια τα παιδιά από μόνο τους για να συνεχίσουν να έρχονται στον χώρο άθλησης.

Την σημαντικότητα των παραπάνω ερωτημάτων και αποριών ενισχύει το γεγονός, ότι το ποσοστό ενασχόλησης των παιδιών μειώνεται αισθητά στις ηλικίες των εφήβων, γεγονός που είναι έντονα ανησυχητικό. Αυτό παρατηρείται φυσικά και σε όλα τα άλλα αθλήματα και εκφράζεται από πολλούς η ανησυχία για την μη απομάκρυνση των παιδιών από τους αρνητικούς και βλαβερούς πειρασμούς της ζωής (Παπαϊωάννου,2000).

Σε έρευνες που γίνονται στον σχολικό χώρο, γίνεται λόγος για το αν ένα παιδί είναι σε θέση να μάθει, ρυθμίζοντας την συμπεριφορά του. Αν δηλαδή είναι σε θέση να αλλάξει την συμπεριφορά του συνειδητά, έτσι ώστε να μπορέσει να βελτιωθεί τόσο στην μάθηση, όσο και στην ανάγνωση ή στο γράψιμο (Lemos, 1999, Zimmerman, Kitsantas, 1999, Schunk, Ertmer, 1999).

Επίσης τι είναι αυτό που κάνει το ίδιο το παιδί και αλλάζει την συμπεριφορά του για να πετύχει τις αλλαγές που θέλει, αλλά και κατά πόσο αυτό το πετυχαίνει μόνος του και όχι με κάποια βοήθεια. Ακόμα, αν υπάρχει

κάποια παρέμβαση, τι είδους είναι αυτή η παρέμβαση, από ποιους και με ποιον τρόπο.

Όλα αυτά είναι ερωτήματα έχουν τεθεί στον σχολικό χώρο και μάλιστα πολλά από αυτά σε έναν μεγάλο βαθμό, έχουν απαντηθεί.

Εκείνο όμως που θα έχει πάρα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον είναι το κατά πόσο τα παραπάνω ερωτήματα μπορούν να ισχύσουν και να εφαρμοστούν τόσο στον σχολικό αθλητισμό, όσο και στον σωματειακό. Υπάρχουν δηλαδή τεχνικές ή στρατηγικές που συνειδητά χρησιμοποιεί το παιδί για να συνεχίσει να πηγαίνει στην προπόνηση και για να μαθαίνει νέες δεξιότητες. Αν ναι, ποιες είναι αυτές; Μήπως αυτές που ισχύουν και στην εκπαίδευση μπορούν να ισχύσουν και στον αθλητισμό αλλά και στους χώρους άσκησης;

Επίσης, είναι σημαντικό να διερευνηθεί αν οι στρατηγικές αυτές συνδέονται με γνωστές, από την βιβλιογραφία, ψυχολογικές μεταβλητές που επηρεάζουν την συμμετοχή στην άσκηση. Πιο συγκεκριμένα, να εξεταστεί η σχέση των στρατηγικών αυτό-ρύθμισης της συμπεριφοράς ως προς την συμμετοχή και την προσπάθεια με τις στάσεις, τον στόχο για βελτίωση και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους που έχουν οι μαθητές και οι νέοι άνθρωποι γενικότερα όταν αθλούνται.

Επίσης, πολύ σημαντικό πέρα από τον τρόπο που αλλάζει η συμπεριφορά είναι και το πότε είναι καλό να γίνεται η αλλαγή στην συμπεριφορά. Χαρακτηριστικό είναι αυτό που τονίζουν οι Prochaska, Norcross, Diclemente, (1994), οι οποίοι αναφέρουν ότι στην αλλαγή όπως και σε πολλά άλλα θέματα της ζωής, η σωστή επιλογή του χρόνου για αλλαγή είναι το σημαντικότερο απ' όλα. Μέσα σε άλλα που αναφέρουν, και που αναλύονται σε μετέπειτα κεφάλαιο, τονίζουν είναι καλό να χρησιμοποιούνται διαφορετικές διαδικασίες στα διάφορα προβλήματα που απασχολούν το άτομο σε διαφορετικά στάδια αλλαγής. Οι διαδικασίες αυτές αναφέρονται στην βιβλιογραφία ως διαδικασίες αλλαγής και η επιτυχία της αλλαγής της συμπεριφοράς εξαρτάται άμεσα από το πόσο καλά τις κατέχει το άτομο.

Σημαντικότητα της εργασίας

Με το πέρασμα του χρόνου όλο και περισσότερες έρευνες γίνονται πάνω στην φυσική δραστηριότητα και σε συγκεκριμένα αθλήματα,

εξετάζοντας πολλούς τομείς της πολυπλοκότητας και της συνθετότητας τόσο του ίδιου του αγωνίσματος όσο και ικανοτήτων και δυνατοτήτων των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτό. Ωστόσο, έχουν γίνει ελάχιστες μελέτες που να ασχολούνται με καθαρά θέματα αυτό-ρύθμισης της συμπεριφοράς των παιδιών όσον αφορά στην συμπεριφορά άσκησης όσο και σε ένα συγκεκριμένο άθλημα όπως αυτό του τάε κβόν ντο. Γνωρίζοντας τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να ρυθμίζουν αποτελεσματικά την συμμετοχή τους σε χώρους άσκησης και άθλησης, θα μας βοηθήσει να αναπτύξουμε προγράμματα παρέμβασης που θα καλλιεργούν αυτές τις στρατηγικές σε όλους τους ανθρώπους.

Σκοπός της εργασίας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου στρατηγικών αυτό-ρύθμισης της συμπεριφοράς και της προσπάθειας στην άσκηση και στο άθλημα του Ταε Κβον Ντο και η εξέταση τυχόν διαφορών ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής ηλικίας και φύλου. Το ερωτηματολόγιο θα αποτελείται από δύο μέρη, από τις διαδικασίες που θα υιοθετεί το άτομο για να αλλάξει προς θετική κατεύθυνση την συμπεριφορά του και από την ενημερότητα που έχει για τον εαυτό του σχετικά με το πώς επιτυγχάνει την αλλαγή της συμπεριφοράς του. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας του θα εξεταστεί η σχέση των στρατηγικών αυτό-ρύθμισης της συμπεριφοράς και της προσπάθειας με τις μεταβλητές των μοντέλων της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς (Ajzen, 1988; Ajzen & Madden, 1986), του προσανατολισμού στόχων (Elliot, & Church, 1997) και της αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1986).

1.3. Επεξήγηση Όρων

Αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy): Είναι η αντίληψη που έχει ένα άτομο για την ικανότητα του να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά σε συγκεκριμένη νοητική, κοινωνική ή φυσική περίσταση.

Αυτό-ρύθμιση (Self-regulation): Συνειδητή τροποποίηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη ενός στόχου.

Μεταγνώση (metacognition): Η ενημερότητα που έχει ένα άτομο για το τι γνωρίζει και πώς λειτουργεί το γνωστικό του σύστημα

Παρακίνηση (Motivation): Ορμές, ανάγκες και επιθυμίες που ρυθμίζουν την κατεύθυνση, ένταση και συνέχιση μιας συμπεριφοράς και διευθύνεται μέσω του καθορισμού στόχων. Η παρακίνηση μπορεί να είναι εξωτερική (extrinsic) όταν προέρχεται από την ύπαρξη εξωτερικών αμοιβών, όπως είναι οι έπαινοι, τα χρήματα, τα τρόπαια, και εσωτερική (intrinsic) όταν η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα οφείλεται μόνο στην διασκέδαση και στην ικανοποίηση που απορρέει απ' αυτή τη δραστηριότητα και με την απουσία εξωτερικών αμοιβών.

Στόχοι Επίτευξης - Προσωπικοί στόχοι (Goal Orientations): Προσέγγιση ή αποφυγή ανταγωνιστικών καταστάσεων. Με άλλα λόγια, κάποια άτομα κρίνουν το αποτέλεσμα ως καλό ή κακό με βάση τα αποτελέσματα των άλλων (προσανατολισμός στο εγώ – ego orientation), ενώ κάποια άλλα άτομα κρίνουν τα αποτελέσματα με βάση την πρόοδο που παρουσιάζουν (προσανατολισμός στη δουλειά – task orientation).

Στρατηγικές αυτό-ρύθμισης (Self-regulation strategies): Οι στρατηγικές που συντελούν στην συνειδητή τροποποίηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη ενός στόχου.

Αντιληπτικός έλεγχος συμπεριφοράς (perceived behavioral control): Η άποψη ενός ατόμου για το πόσο εύκολα ή δύσκολα επιτυγχάνεται η εκπλήρωση της συμπεριφοράς.

Ρόλος ταυτότητας (role identity): Ο ρόλος των αναλλοίωτων βασικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου.

1.4. Οριοθέτηση της έρευνας

- Η έρευνα διεξήχθη σε έξι γεωγραφικά διαμερίσματα της Χώρας.
- Στην έρευνα έλαβαν μέρος αγόρια και κορίτσια
- Οι αθλητές και οι φοιτητές έλαβαν μέρος στην έρευνα οικειοθελώς μετά από σχετική άδεια των προπονητών, δασκάλων και των καθηγητών τους

1.5. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας που πρέπει να επισημάνουμε είναι οι εξής:

- Το δείγμα αποτελούνταν μόνο από άτομα που ήταν αθλητές με δελτίο από την αντίστοιχη ομοσπονδία και με συμμετοχή σε επίσημη διοργάνωση στην χώρα.
- Τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε μια μόνο χρονική στιγμή. Διαχρονική μελέτη είναι απαραίτητα για την πλήρη κατανόηση των μεταγνωστικών διεργασιών και την διερεύνηση των σχέσεων τους με χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

1.6. Ερευνητικές υποθέσεις

1.6.1. Έλεγχος εσωτερικής δομικής εγκυρότητας

Μηδενική: Δεν θα προκύψουν διακριτοί παράγοντες από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου των διαδικασιών αλλαγής.

Εναλλακτική: Θα προκύψουν διακριτοί παράγοντες από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου των διαδικασιών αλλαγής. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο που θα χρησιμοποιηθεί αναμένεται να προκύψουν οι εξής παράγοντες:

1. Δέσμευση
2. Σχέσεις βοήθειας
3. Αυτό-επιαναξιολόγηση
4. Αυτό-απελευθέρωση
5. Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις
6. Διαχείριση περιβάλλοντος
7. Συνειδητοποίηση
8. Ενίσχυση πληροφοριών

Μηδενική: Δεν θα προκύψουν διακριτοί παράγοντες από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου της εφαρμογής των μεταγνωστικών στρατηγικών.

Εναλλακτική: Θα προκύψουν διακριτοί παράγοντες από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου της εφαρμογής των μεταγνωστικών στρατηγικών. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο που θα χρησιμοποιηθεί αναμένεται να προκύψουν οι εξής παράγοντες:

1. Δηλωτική γνώση
2. Διαδικαστική γνώση
3. Επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών μάθησης
4. Διαχείριση πληροφοριών
5. Σχεδιασμός
6. Στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων
7. Αυτό-παρακολούθηση
8. Αξιολόγηση
9. Νοερή απεικόνιση

1.6.2. Έλεγχος εξωτερικής δομικής ενκυρότητας

1.6.2.1. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής και των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών

Μηδενική: Θα υπάρχει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής και των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών.

Εναλλακτική: Θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής και των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών.

1.6.2.2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής, των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών και των μεταβλητών της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς (στάσεις, αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, πρόθεση, συμπεριφορά άσκησης)

Μηδενική: Θα υπάρχει μηδενική συσχέτιση των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής και των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών και την άσκηση και τις στάσεις ως προς την άσκηση.

Εναλλακτική: Θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής, των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών και της συμπεριφοράς άσκησης και στάσεις ως προς την άσκηση.

1.6.2.3. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής, των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών με την αυτό-αποτελεσματικότητα

Μηδενική: Θα υπάρχει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής, των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών με την αυτό-αποτελεσματικότητα.

Εναλλακτική: Θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής, των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών με την αυτό-αποτελεσματικότητα.

1.6.2.4. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής, των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών με τις μεταβλητές του μοντέλου στόχων επίτευξης

Μηδενική: Θα υπάρχει μηδενική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής, των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών με τις μεταβλητές του μοντέλου στόχων επίτευξης

Εναλλακτική: Θα υπάρχει θετική σχέση των μεταβλητών των διαδικασιών αλλαγής και των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών με την προσωπική βελτίωση και αρνητική σχέση με την προστασία του «εγώ».

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

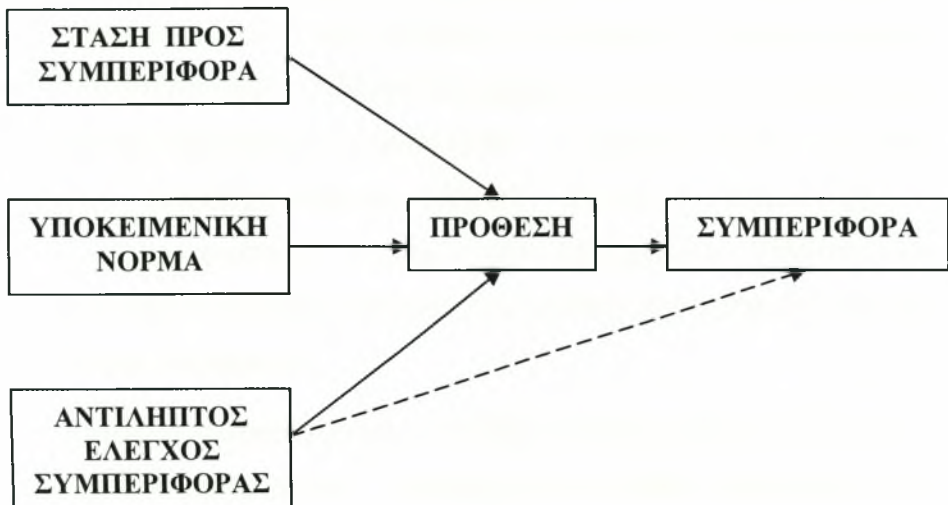
2.1.1. Η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς

Η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς ίσως είναι για πολλούς η θεωρία που έχει μελετηθεί περισσότερο από κάθε άλλη, από αυτές που ερμηνεύουν την συμπεριφοράς του ατόμου. Είναι αυτή που μας βοηθάει να καταλάβουμε και να προβλέψουμε την πρόθεση του ατόμου να κάνει κάτι όσο το δυνατόν καλύτερα.

Η θεωρία αυτή είναι μια επέκταση της θεωρίας της αιτιολογημένης δράσης, η οποία θεωρήθηκε ανεπαρκής στην πρόβλεψη συμπεριφοράς (Ajzen 1985, Ajzen 1988, Ajzen & Madden 1986, Schifter & Ajzen 1985). Η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς περιέχει τα στοιχεία της πρόθεσης, της αντικειμενικής νόρμας και των στάσεων, αλλά και άλλων μεταβλητών που προηγουμένα δεν λαμβάνονταν υπόψη.

Χαρακτηριστικά, οι Hausenblas, Carron, και Mack (1997), αναφέρουν ότι η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς είναι πιο εξελιγμένη από την θεωρία της αιτιολογημένης δράσης α) όσον αφορά τον υπολογισμό της συμπεριφοράς στην άσκηση, β) στο ότι δεν υπάρχουν διαφορές στην ικανότητα πρόβλεψης της συμπεριφοράς στην άσκηση από τις κεντρικές και περιφερειακές μετρήσεις της πρόθεσης και γ) στο ότι οι προσδοκίες σε σχέση με την πρόθεση είναι ο καλύτερος δείκτης πρόβλεψης.

Σύμφωνα λοιπόν με την θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς, οι στάσεις, η υποκειμενική νόρμα και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς επηρεάζουν άμεσα την πρόθεση του ατόμου, η οποία με την σειρά της οδηγεί στην εκτέλεση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Ακόμα, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς επιδρά και αυτός πολλές φορές άμεσα πάνω στην συμπεριφορά (σχήμα 1).



Σχήμα 1. Η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς (Ajzen, 1988., Ajzen & Madden, 1986)

Στάση είναι η σταθερή προδιάθεση ενός ατόμου απέναντι σε μια κατηγορία ατόμων, αντικειμένων ή καταστάσεων, που καθορίζει τις αντιδράσεις του και διαμορφώνεται από τις εμπειρίες με το περιβάλλον. Υποκειμενική νόρμα ορίζεται η κοινωνική πίεση που ασκείται πάνω στο άτομο για να εκπληρώσει μια συμπεριφορά, αλλά και αναφέρεται και στον ρόλο των συγκεκριμένων άλλων προσώπων και την γνώμη που έχουν τα πρόσωπα αυτά για την συμπεριφορά. Ακόμα, είναι η αντίληψη του ίδιου του ατόμου σχετικά με το τι συγκεκριμένα θέλουν οι άλλοι, αλλά και ταυτόχρονα κατά πόσο έχει την τάση να συμμορφωθεί με τις προσδοκίες αυτές.

Σύμφωνα με τον Ajzen, οι στάσεις και οι υποκειμενικές νόρμες συνδέονται, για να καθορίσουν τις προθέσεις του ατόμου για προσπάθεια. Ακόμα, ο ίδιος συμπέρανε ότι η πρόθεση δεν μπορεί να είναι το μόνο προβλεπόμενο στοιχείο της συμπεριφοράς σε καταστάσεις στις οποίες ο έλεγχος δράσης πάνω στην συμπεριφορά είναι ατελής (1985). Για να καλυφθεί λοιπόν αυτό το κενό της πρόβλεψης της συμπεριφοράς που αναφέρεται παραπάνω, αναπτύχθηκε η έννοια του αντιλαμβανόμενου ελέγχου, μιας και η πρόθεση πολλές φορές από μόνη της είναι ανεπαρκής για την πρόβλεψη.

Ως αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς (1985) ορίστηκε η άποψη ενός ατόμου για το πόσο εύκολα ή δύσκολα επιτυγχάνεται η εκπλήρωση της συμπεριφοράς. Ο Ajzen αναφέρει ότι ο έλεγχος επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς συντελεστές. Οι εσωτερικοί συντελεστές συμπεριλαμβάνουν διαφοροποιημένα στοιχεία, όπως οι ικανότητες, οι δυνατότητες και οι προσωπικές διαφορές στη δύναμη της θέλησης. Οι εξωτερικοί συντελεστές συμπεριλαμβάνουν τον χρόνο, την ευκαιρία και την εξάρτηση από άλλους παράγοντες.

Επιπλέον, ως αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς ορίζεται η αντίληψη που έχει το κάθε άτομο, σχετικά με το ποιες αποδόσεις της συμπεριφοράς είναι εύκολες ή δύσκολες, και είναι διαμορφωμένες έτσι ώστε να περιλαμβάνουν αντιλήψεις/ πραγματικές ικανότητες, πηγές και ευκαιρίες (Ajzen, 1991).

Η πρόθεση του ατόμου για προσπάθεια και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συνδέονται για να καθορίσουν τις προσδοκίες της συμπεριφοράς. Οι προσδοκίες της συμπεριφοράς προσδιορίζουν τι ενέργεια αναμένει το άτομο να κάνει πραγματικά.

Για συμπεριφορές λοιπόν, με εντελώς βουλητική δράση η θεωρία της αιτιολογημένης δράσης είναι ανεπαρκής. Όταν όμως οι συντελεστές αναμειγνύονται με τον έλεγχο του δράστη μιας υποτιθέμενης δραστηριότητας, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος είναι απαραίτητος για την πρόβλεψη της συμπεριφοράς (σχήμα 1).

Τα μοντέλα που περιλαμβάνουν μόνο τις στάσεις και τις αντικειμενικές νόρμες εξηγούν το 19% της μεταβλητής και το 34% της μεταβλητής της πρόθεσης για απόδοση σε φυσική δραστηριότητα (Theodorakis, Doganis, Bagiatzis, Gouthas, 1991., Godin & Shephard, 1986).

Ωστόσο, μέσα από άλλες έρευνες διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό της πρόβλεψης μιας συμπεριφοράς μπορεί να αυξηθεί αν ληφθούν υπόψη και κάποιοι άλλοι παράγοντες.

2.1.2. Θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς και ρόλος ταυτότητας

Ένας τέτοιος παράγοντας είναι ο ρόλος ταυτότητας. Οι Theodorakis, Bagiatis και Goudas (1995) διαπίστωσαν ότι ο ρόλος ταυτότητας και οι διάφορες μεταβλητές των δυναμικών στάσεων επιδρούν στις υποκείμενες νόρμες και στις στάσεις άμεσης συμπεριφοράς στην προσοχή. Ακόμα, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς δεν είναι άμεσα καθοριστικός στην προσοχή αλλά έχει επιδράσεις στις μεταβλητές των δυναμικών στάσεων.

Ο ρόλος ταυτότητας μπορεί να οριστεί ως ένας ιδιαίτερος κοινωνικός παράγοντας, ο οποίος αντιπροσωπεύει την διάσταση του «εγώ». Φαίνεται ότι υπάρχει μια σχέση ανάμεσα στο προσωπικό «εγώ» και την κοινωνία (Callero, 1985). Ο ρόλος ταυτότητας αρχικά βασίστηκε στην θεωρία της ταυτότητας του Burke (1980), κατά την οποία η συσχέτιση των προσωπικών «εγώ» οργανώνεται μέσα σε μια ιεραρχία από ρόλους ταυτότητας, οι οποίοι ανταποκρίνονται σε μια κατάσταση μέσα σε διάφορες κοινωνικές δομές, όπως στους γονείς, στον γάμο ή στην εργασία (Charng et al., 1988). Για παράδειγμα, οι υιοί και οι κόρες σχετίζονται με τις μητέρες και τους πατέρες, οι άντρες με τις γυναίκες, και οι δάσκαλοι και τους μαθητές. Την ίδια άποψη με τους προηγούμενους συμμερίζονται και οι Sparks και Shepherd (1992) σε αντίστοιχη έρευνά τους. Τέλος, στα ίδια περίπου αποτελέσματα κατέληξε και ο Theodorakis (1994), μόνο που υποστήριξε ότι ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς είναι πιο ακριβής δείκτης της συμπεριφοράς από την προσοχή και ότι το μοντέλο της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς είναι λίγο πιο πετυχημένο στην συμπεριφορά άσκησης, όταν οι δυναμικές στάσεις και ο ρόλος ταυτότητας προστίθενται στην ανάλυση.

2.1.3. Θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς και άσκηση

Σε ανασκοπήσεις της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς και της άσκησης έχει παρατηρηθεί ότι ήταν μεγάλο το μέγεθος της επίδρασης στη σχέση μεταξύ της πρόθεσης και της συμπεριφοράς, των στάσεων και της συμπεριφοράς, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς και της πρόθεσης και των στάσεων με την πρόθεση. Η αλληλεπίδραση μεταξύ

αντικειμενικών νορμών και πρόθεσης ήταν μέτρια ενώ μεταξύ αντικειμενικών νορμών και συμπεριφοράς ήταν μικρή. Επιπλέον βρέθηκε ότι η πρόθεση καθοριζόταν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις στάσεις και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς (Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2002, Hausenblas, Carron & Mack, 1997., Symons Downs & Hausenblas, 2001).

Ακόμα, αναλύσεις της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς σχετικά με την άσκηση προτείνουν ότι η πρόθεση είχε εμπειρικά επικυρωθεί, ως ο πλησιέστερος παράγοντας κλειδί της συμπεριφοράς για άσκηση, εξηγώντας περίπου το 30% της μεταβλητής (Armitage & Conner, 2001, Hagger, Chatzisarantis, & Biddle, 2002). Οι στάσεις και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς έχουν ορισθεί, ως έγκυροι καθοριστικοί παράγοντες της πρόθεσης και όλοι μαζί εξηγούν περίπου το 40% της μεταβλητής.

Οι Gatch και Kendzierski (1990) υποστηρίζουν ότι ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς συντελεί στην πρόθεση για άσκηση και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό. Ακόμα στην έρευνά τους τονίζουν το πόσο πιο ολοκληρωμένη είναι η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς από αυτήν της αιτιολογημένης δράσης όσον αφορά την πρόβλεψη των προθέσεων για άσκηση.

Οι Courneya και McAuley (1994) σε έρευνά τους σχετικά με την διάκριση ανάμεσα στην πρόθεση και την πρόβλεψη, διαπίστωσαν ότι οι προσδοκίες σχετίζονται περισσότερο με τη συχνότητα στη φυσική δραστηριότητα απ' ότι με την κλίμακα που ανέπτυξαν οι ίδιοι (1993), και βελτιώθηκε σημαντικά η συσχέτιση ανάμεσα στην πρόθεση και στη φυσική δραστηριότητα.

Ακόμα, οι Ajzen και Driver (1992) αναφέρουν οι στάσεις, οι αντικειμενικές νόρμες και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος προβλέπουν τις ελεύθερες προθέσεις ενώ οι προθέσεις και ο αντιληπτός έλεγχος προβλέπουν την ελεύθερη συμπεριφορά. Έτσι λοιπόν, η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς μπορεί να δώσει ένα πλεονέκτημα στην αντίληψη σχετικά με τις ελεύθερες δραστηριότητες.

Ακόμα, η συγκεκριμένη θεωρία έχει χρησιμοποιηθεί για την πρόβλεψη και την εξήγηση της συμμετοχής σε άσκηση από παιδιά και από ενήλικες

(Theodorakis, 1992). Επίσης, Η Craig με τους συνεργάτες της (1996), χρησιμοποίησε τη θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς με σκοπό να ερευνήσει ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τα παιδιά δημοτικού και γυμνασίου, αναφορικά με την πρόθεση τους για συμμετοχή σε έντονη άσκηση. Για την έρευνά της μοίρασε ερωτηματολόγιο σε 310 παιδιά και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν αρχικά διαφορές στο φύλο των παιδιών που σχετίζονταν με την πρόθεση για συμμετοχή σε έντονη άσκηση. Ακόμα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς και η αίσθηση του ανταγωνισμού υπάρχει στα παιδιά του γυμνασίου, αλλά μπορεί να αρχίσουν να αναπτύσσονται από την τελευταία τάξη του δημοτικού. Τέλος, η αίσθηση της ευχαρίστησης και της διασκέδασης των παιδιών κατά τη διάρκεια της άσκησης αλλά και η αίσθηση του συναγωνισμού που αισθάνονται, αποτελούν παράγοντες που συντελούν στην προώθηση των παιδιών στην άσκηση.

Η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς έχει επιτυχημένα εφαρμοστεί σε ένα μεγάλο εύρος συμπεριφορών, που σχετίζονται με την υγεία σε ενήλικους (π.χ. Conner and Armitage, 1998, Sutton, 1998, Armitage and Conner, 2001) αλλά και σε έφηβους (π.χ. Rise and Wilhelmsen, 1998, O'Callaghan et al., 1999, Berg et al., 2000, Hagger et al., 2001) και έχει δείξει ότι μπορεί να βοηθήσει στην πρόβλεψη προθέσεων.

Ακόμα, οι Evans και Norman (2003) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε 1833 έφηβους διαπίστωσαν ότι η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς μπορεί να προβλέψει το 25% της μεταβλητής της πρόθεσης των ατόμων για βάρδια σε ανώμαλο δρόμο, ανεξάρτητα από την επίδραση του φύλου και της ηλικίας και ότι ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς αποδείχτηκε ότι ενεργεί ως ο πιο ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης.

Οι Bryan και Rocheleau (2002) εξέτασαν σε 210 φοιτητές τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μεταβλητών της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς, της εξωστρέφειας και της αντίληψης της υγείας με μελλοντικό σχεδιασμό σε αερόβια άσκηση. Έκαναν λοιπόν μια αρχική μέτρηση και μετά από 3 μήνες πραγματοποίησαν ακόμα μία αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι μεταβλητές της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς, η εξωστρέφεια και η αντίληψη της υγείας, περιληπτικά ερμήνευσαν σημαντικά τη μεταβλητή, στην αερόβια άσκηση κατά 19% και στην άσκηση με

αντιστάσεις κατά 40%. Τέλος, φυσιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανησυχίες αποτελούν λόγους για άσκηση.

Ακόμα, οι Mummery, Spence και Hudec (2000), σε έρευνα τους σε πανεθνικό δείγμα Καναδών παιδιών και εφήβων, η οποία σκοπό είχε την διερεύνηση την αποτελεσματικότητα της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς αναφορικά με την πρόβλεψη πρόθεσης σε φυσική δραστηριότητα, διαπίστωσαν ότι οι άμεσες μετρήσεις της συγκεκριμένης θεωρίας εξηγούν το 47% της μεταβλητότητας όσον αφορά την πρόθεση των παιδιών για συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα. Επιπλέον, βρέθηκαν αξιοσημείωτες διαφορές στις μεταβλητών του μοντέλου της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς ανάλογα με την τάξη αλλά και ανάλογα με την τάξη σε συνδυασμό με το φύλο.

Η αντίστοιχη λοιπόν θεωρία βρέθηκε ότι εξηγεί την πρόθεση στον γενικό πληθυσμό, όπως και σε διάφορες ηλικίες και φύλα. Παρόλο όμως που δεν μας δίνει τους άμεσους και έμμεσους παράγοντες, μπορεί να συντελέσει θετικά στην μεγιστοποίηση της ενθάρρυνσης όσον αφορά την συμμετοχή σε κάποια φυσική δραστηριότητα σε διάφορες ηλικίες και φύλα (Wankel, Mummery, 1993).

2.1.4. Θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς και σπορ

Στο ερώτημα, αν η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς μπορεί να προβλέψει την συμμετοχή στα σπορ ο Wilhelm (1999), διαπίστωσε ότι οι στάσεις, οι αντικειμενικές νόρμες και ο αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς προβλέπουν τις προθέσεις στην αεροβική γυμναστική. Οι στάσεις ήταν η κυρίως ανεξάρτητη μεταβλητή σχετικά με τις προθέσεις στην άσκηση, ενώ ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος είναι μόνο μια αδύναμη ανεξάρτητη μεταβλητή σχετικά με τις προθέσεις. Ακόμα, ο ρόλος των διάφορων μεταβλητών αναφορικά με την πρόβλεψη των προθέσεων στην άσκηση διαφέρει στους άνδρες και στις γυναίκες.

Οι Mummery και Wankel (1999) εξέτασαν την ικανότητα της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς να προβλέπει την επιμονή στην προπόνηση σε έφηβους κολυμβητές. Τα αποτελέσματα της ερευνάς τους

έδειξαν ότι η πρόθεση στην προπόνηση ήταν σχετίζονταν σημαντικά με την συμπεριφορά προπόνησης και οι άμεσες μετρήσεις της θεωρίας (νόρμες, στάσεις, αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς) προέβλεπαν ένα σημαντικό μέρος της μεταβλητής στη μέτρηση για την πρόθεση στην προπόνηση. Ακόμα, μετρήσεις σχετικά με τις στάσεις εντός οργανικών και συναισθηματικών συστατικών έδειξαν ότι το οργανικό συστατικό συμβάλει σημαντικά στην πρόβλεψη προθέσεων στην προπόνηση, σε αντίθεση με το συναισθηματικό. Τέλος, οι δύο ερευνητές διαπίστωσαν με την βοήθεια της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς την επίγνωση της συμπεριφοράς στην προπόνηση και ότι οι νόρμες, οι στάσεις και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς συμβάλλουν διαφορετικά στην πρόβλεψη των προθέσεων στην προπόνηση.

Οι Palmer, Burwitz, Smith και Collins (1999), σε έρευνα τους σε 15 αθλήτριες της πετοσφαίρισης διαπίστωσαν μεγάλη μεταβλητότητα ανάμεσα στις συμπεριφορές των παικτών. Πιο συγκεκριμένα ανακάλυψαν ότι η αυτό-παρακίνηση, η απόλαυση, η στάση που προέρχεται από την προπόνηση και ο ρόλος ενός τρίτου ατόμου ήταν τα κλειδιά για τις διευκολύνσεις της συμπεριφοράς στην προπόνηση.

Σύμφωνα με την αποτελεσματικότητα της θεωρίας ο Theodorakis (1992) ήθελε να προβλέψει τη συχνότητα προπόνησης νεαρών κολυμβητών και την πρόθεση για συμμετοχή στην προπόνηση της ομάδας. Η ένταση, οι προηγούμενες συμπεριφορές και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς σχετίζονται με την συχνότητα συμμετοχής. Η συμμετοχή αυξάνεται όταν οι νεαροί αθλητές αντιλαμβάνονται την προσωπική τους αξιολόγηση ως ευνοϊκή, όταν σκέφτονται ότι οι συναθλητές τους μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά και όταν πιστεύουν ότι θα τους παρουσιαστούν διάφορες ευκαιρίες και γνώσεις.

Τέλος, άλλη μια εργασία που αφορά την εγκυρότητα της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς έφεραν σε πέρας οι Atsalakis και Slep (1996), οι οποίοι ασχολήθηκαν με τα παιδιά και την πρόβλεψη συμμετοχής τους στα διάφορα αθλητικά κοινοτικά προγράμματα φυσικής δραστηριότητας. Το βασικό αποτέλεσμα της εργασίας τους ήταν ότι η συγκεκριμένη θεωρία είναι έγκυρη και αποτελεσματική στο να προβλέπει ορισμένες συμπεριφορές.

2.1.5. Άλλοι παράγοντες

Πέρα όμως από τα 3-4 βασικά συστατικά τα οποία προτείνονται μέσω αυτής της θεωρίας σίγουρα υπάρχουν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι συντελούν και αυτοί στην καλύτερη πρόβλεψη της συμπεριφοράς. Οι McPherson και Brown (1988), υποστήριξαν ότι οι γονείς αποτελούν σημαντικούς κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στο παιδί. Άλλοι τέτοιοι παράγοντες είναι τα αδέρφια, οι σχέσεις με τα άλλα παιδιά, οι καθηγητές, οι προπονητές και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Το πεδίο της έρευνας έδειξε ότι οι γονείς είναι πάρα πολύ ισχυρός παράγοντας ενάντια στην αθλητική συμμετοχή, ειδικότερα μάλιστα στην περίπτωση των μικρών παιδιών (Greendorfer, Lewko, 1978). Μάλιστα, ο Brustad (1992), πρότεινε ότι θα ήταν πιο χρήσιμο να καταλάβουμε καλύτερα πώς τα παιδιά αξιολογούν την ενασχόληση τους με τα αθλήματα, όταν αυτή παροτρύνεται μέσα από τη δομή της οικογένειας.

Άλλοι τέτοιοι παράγοντες είναι οι ικανότητες, οι επιδεξιότητες, η γνώση, ο προγραμματισμός των παιδιών και διάφοροι άλλοι εξωτερικοί παράγοντες όπως ο χρόνος, οι ευκαιρίες και οι συνθήκες. Έτσι λοιπόν, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν δυο βασικές καταστάσεις. Από την μία, είναι η απόλυτα ελεγχόμενη συμπεριφορά και από την άλλη, η απόλυτα ανεξέλεγκτη συμπεριφορά.

Συμπερασματικά λοιπόν, η θεωρία αυτή, φαίνεται ότι μπορεί να εξηγήσει και να ερμηνεύσει καλύτερα συμπεριφορές που εκδηλώνονται εξαιτίας διάφορων δεξιοτήτων, ικανοτήτων, ευκαιριών ή συγκεκριμένων συνθηκών, όπως η συνεργασία με άλλους. Γι' αυτό λοιπόν, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στον αθλητισμό, αφού ο αθλητισμός έχει πράγματι πολλά τέτοια στοιχεία.

Οι περισσότερες έρευνες έχουν γίνει σε ένα μεγάλο ποσοστό φοιτητών και αθλητικών κέντρων γεγονός που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να γενικευτούν και να καλύψουν ένα μεγάλο μέρος του ενήλικου πληθυσμού. Παρόλη όμως την εξήγηση ενός μέρους της συμπεριφοράς και της πρόθεσης σχετικά με την άσκηση, μέσω των διάφορων μεταβλητών ή παραγόντων που προαναφέρθηκαν, ένα μεγάλο ποσοστό της μεταβλητής, που αντιστοιχεί σε περισσότερο από το μισό της διάστασης, ακόμα δεν έχει εξηγηθεί.

Η θεωρία του Azjen, σίγουρα μας δίνει πολλές πληροφορίες σε ότι αφορά την πρόθεση του ατόμου σχετικά με το τι θα κάνει στο μέλλον. Ωστόσο η όλη συμπεριφορά του ατόμου δεν κατανοείται και δεν ερμηνεύεται μόνο από αυτό το μοντέλο. Ουσιαστικά γνωρίζουμε τι σκοπεύει να κάνει το άτομο. Για παράδειγμα, σκοπεύω να πάω σε γυμναστήριο, σκοπεύω να πάω σε ένα αθλητικό σωματείο ή ακόμα έχω την πρόθεση να ξεκινήσω τρέξιμο στο γήπεδο. Πέρα από αυτό όμως υπάρχουν και άλλα στοιχεία που μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα την συμπεριφορά του ατόμου. Συμπληρωματικές πληροφορίες λοιπόν μας δίνει η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων.

2. 2. Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων (Goal orientation)

Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων ασχολείται με τον προσανατολισμό στο «εγώ» και με τον προσανατολισμό στο «έργο» ή «στη μάθηση». Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και άλλοι προσωπικοί προσανατολισμοί, απλώς αυτοί οι δύο έχουν απασχολήσει περισσότερο τους ερευνητές στους χώρους επίτευξης (Duda, 1993).

Σύμφωνα με τον Nicholls (1989) ο προσανατολισμός στο εγώ αντανακλά το ενδιαφέρον των ανθρώπων να δουν το πόσο καλοί είναι σε μία δεξιότητα, σε σύγκριση με την ικανότητα των άλλων στην ίδια δεξιότητα, με άλλα λόγια ποιος είναι καλύτερος στην συγκεκριμένη δεξιότητα. Τα άτομα που έχουν έντονο αυτό το είδος του προσανατολισμού προσπαθούν να κερδίσουν, να ξεπεράσουν τους άλλους ανεξάρτητα από την προσπάθεια που θα καταβάλλουν. Ακόμα, τα άτομα αυτά νιώθουν ολοκληρωμένα και χαρούμενα όταν οι επιτυχίες τους αναγνωρίζονται από τρίτους και όταν θεωρούνται ικανότερα άτομα από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Walling & Duda, 1995). Αντίθετα, νιώθουν άσχημα όταν διαπιστωθεί από τρίτους ότι οι ικανότητές τους είναι σε χαμηλότερο επίπεδο από αυτές άλλων και προσπαθούν να μην συμμετέχουν σε δεξιότητες που θα τους φέρουν σε δύσκολη θέση. Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτών των ατόμων είναι η αποφυγή προκλήσεων (Dweck & Leggett, 1988).

Από την άλλη, ο προσανατολισμός στο έργο ή στη μάθηση (Nicholls, 1989) δηλώνει το ενδιαφέρον των ατόμων να βελτιώσουν το προσωπικό τους επίπεδο ικανότητας, μαθαίνοντας νέες τεχνικές, τακτικές ή δεξιότητες

ανεξάρτητα από το αντίστοιχο επίπεδο των άλλων ατόμων. Το αν είναι πετυχημένοι ή όχι εξαρτάται μόνο από το αν το άτομο αντιλαμβάνεται αν έμαθε κάτι ή βελτιώθηκε σε κάτι (Duda, 1992). Τα άτομα αυτά θεωρούν ότι η ποσότητα της προσπάθειας που καταβάλλουν και τα λάθη που μπορεί να κάνουν είναι απαραίτητα και είναι μέρος της μάθησης (Duda & White, 1992, Duda, Fox, Biddle & Armstrong, 1992). Τέλος, η νίκη ή η ήττα είναι ένα ερέθισμα για να δουν αν βρίσκονται σε καλό δρόμο και ένας συντελεστής για το εάν πρέπει να βελτιωθούν ή να προσπαθήσουν περισσότερο (Dweck & Leggett, 1988).

Κάποιοι ερευνητές θεώρησαν ότι το ήδη υπάρχον μοντέλο του προσανατολισμού των στόχων θα ήταν καλό είτε να συμπληρωθεί με κάποιους παραπάνω παράγοντες ή να διαμορφωθεί κατάλληλα έτσι ώστε να καλύπτει ένα μεγαλύτερο φάσμα της συμπεριφοράς του ατόμου.

Έτσι λοιπόν, ο Elliot πρότεινε ότι ο στόχος που αναφέρεται στο «εγώ» θα πρέπει να διαχωριστεί ανάμεσα στην αποφυγή της επίτευξης της απόδοσης και στην απόδοση που σχετίζεται με την προσέγγιση στόχων (Elliot & Church, 1997). Έρευνες που διεξήχθησαν σε ακαδημαϊκό επίπεδο, παρείχαν δομική αξιοπιστία αλλά και αξιοπιστία πρόβλεψης του ερωτηματολογίου που αναπτύχθηκε, το οποίο αξιολογούσε το έργο, την αποφυγή απόδοσης και την απόδοση προσέγγισης των στόχων (Elliot & Church, 1997). Συνοπτικά, προτείνεται από τους ερευνητές ότι οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να επικεντρώνονται σε τέσσερις στόχους, και πιο συγκεκριμένα α) στο έργο, β) στην αποφυγή της απόδοσης, γ) στην προσέγγιση της απόδοσης και δ) στον κοινωνικό παράγοντα.

Από τις εμπειρίες, τις ιδέες και τις απόψεις του Elliot και των συνεργατών του (1997), οι όροι «προσέγγιση απόδοσης» και «αποφυγή στόχων» αναφέρονται συγκεκριμένα στο πεδίο της επίτευξης. Παρόλα αυτά, με βάση το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο του προσανατολισμού των στόχων (MHMGO), οι δύο αυτοί όροι αποτελούν απλά μια απόδειξη δύο στόχων προσανατολισμού, οι οποίοι υπάρχουν στο συνολικό επίπεδο της γενικότητας και παίρνουν την τελική τους μορφή στο πεδίο της επίτευξης. Ο Ραφαίλοπου (1999) ονόμασε τους δύο αυτούς στόχους, στόχους «ενίσχυσης του εγώ» και «προστασίας του εγώ», επειδή είναι κατάλληλοι σε διάφορα

πεδία της ανθρώπινης δράσης. Ο στόχος της «ενίσχυσης του εγώ» δείχνει την προσπάθεια των ατόμων να κερδίσουν θετική αξιολόγηση από τους άλλους, ενώ ο στόχος της «προστασίας του εγώ» αποδεικνύει της προσπάθεια των ατόμων να αποφύγουν αρνητική αξιολόγηση.

Το μοντέλο του προσανατολισμού των στόχων βρίσκει άμεση εφαρμογή τόσο στην Φυσική Αγωγή όσο και στον αθλητισμό.

2.2.1. Έρευνες πάνω στον προσανατολισμό των στόχων και στην Φυσική Αγωγή

Ο Miao (1996) εξέτασε τις επιδράσεις του προσανατολισμού των στόχων και της αντιληπτικής ικανότητας στην αντιλαμβανόμενη προσπάθεια σε παρατεταμένη άσκηση. Τα αποτελέσματά του έδειξαν ότι υπάρχει μια σημαντική αλληλεπίδραση του προσανατολισμού των στόχων και της αντιληπτικής ικανότητας. Τα άτομα με υψηλό έργο / χαμηλό εγώ που είχαν χαμηλή αντιληπτική ικανότητα κατέβαλαν μεγαλύτερη προσπάθεια απ' ό τι τα άτομα με υψηλό εγώ / χαμηλό έργο με χαμηλή αντιληπτική ικανότητα. Ακόμα, τα άτομα με υψηλό έργο / χαμηλό εγώ που είχαν υψηλή αντιληπτική ικανότητα κατέβαλαν μεγαλύτερη προσπάθεια απ' ό τι τα άτομα με υψηλό εγώ / χαμηλό έργο με υψηλή αντιληπτική ικανότητα, γεγονός που συμπίπτει με την θεωρία του Nicholls σχετικά με τους σωστούς στόχους.

Οι Martinek, και Williams (1997) σε έρευνά τους σχετικά με τον προσανατολισμό των στόχων και την εμμονή στο έργο, διαπίστωσαν ότι ο προσανατολισμός των μαθητών είχε σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στην εμμονή για το έργο.

Τέλος, όσον αφορά την απομάκρυνση των παιδιών από τους χώρους εκγύμνασης και γενικότερα από την μη συμμετοχή τους σε οποιαδήποτε μορφή φυσικής δραστηριότητας, οι Anderman και Anderman (1999) αναφέρουν ότι η εξασθένηση των κινήτρων των μαθητών για επίτευξη κατά την μετάβαση στο γυμνάσιο μπορεί να εξηγηθεί από τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού και κοινωνικού περιβάλλοντος του νέου σχολείου.). Επίσης, σε έρευνα τους οι Digelidis, Papaiοannου, Laparidis και Christodoulidis (2002) σε δημοτικό σχολείο, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που πήραν μέρος σ' ένα



πρόγραμμα παρέμβασης, με στόχο την ενίσχυση του προσανατολισμού στην μάθηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής, είχαν πιο θετικές συμπεριφορές απέναντι στην άσκηση και στην υγιεινή διατροφή ενώ είχαν χαμηλότερα σκορ στον προσανατολισμό του εγώ και υψηλότερα στην αποστολή προσανατολισμού σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Ακόμα, οι Digelidis & Papaioannou (1999) σε έρευνά τους σε ελληνικά σχολεία διαπίστωσαν ότι τα παιδιά των μεγάλων τάξεων του γυμνασίου είχαν πιο χαμηλά σκορ σε σχέση με τα παιδιά των μικρότερων τάξεων του γυμνασίου, τόσο στην εσωτερική παρακίνηση και στον αντιλαμβανόμενο προσανατολισμό μάθησης όσο και στον προσανατολισμό στην δουλειά και στην αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα.

Επίσης σε έρευνα στην φυσική Αγωγή και μάλιστα σε παιδιά ηλικίας από 12 έως 16 ετών πραγματοποίησαν οι Biddle, Soos και Chatzisarantis (1999) εξετάζοντας την ικανότητα της πρόβλεψης του μοντέλου του προσανατολισμού των στόχων σχετικά με τον προσανατολισμό στην «δουλειά» και στο «εγώ». Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το 20.8% της μεταβλητότητας της πρόθεσης ερμηνεύεται από το μοντέλο και ότι οι πεποιθήσεις των ατόμων σχετικά με την αθλητική ικανότητα σχετίζεται μέτρια με την προσανατολισμό στην δουλειά, ενώ ελάχιστα με τον προσανατολισμό στο «εγώ». Σημαντικό είναι ότι σε αυτήν την έρευνα το μοντέλο του προσανατολισμού των στόχων σχετίστηκε και με τον αντιλαμβανόμενο ανταγωνισμό.

2.2.2. Έρευνες πάνω στον προσανατολισμό των στόχων και στον Αθλητισμό

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το ιδανικότερο βέβαια για τα παιδιά, αλλά και για τους μεγάλους, σχετικά με την συμμετοχή στον αγωνιστικό αθλητισμό δεν είναι να έχουν υψηλό προσανατολισμό στο έργο και χαμηλό στο εγώ, αλλά ταυτόχρονα να έχουν υψηλό προσανατολισμό και στα δύο, έτσι ώστε να έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην παρακίνηση (Fox, Goudas, Biddle, Duda & Armstrong, 1994).

Το 1992 οι Duda και Nicholls εξέτασαν την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον προσανατολισμό των στόχων και την ευχαρίστηση, το ενδιαφέρον και την πλήξη στο χώρο του αθλητισμού σε αθλητές γυμνασίου και διαπίστωσαν ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση σχετιζόταν θετικά με την άποψη ότι τα σπορ είναι ευχάριστα και διασκεδαστικά και αρνητικά με την αντίληψη ότι τα σπορ είναι βαρετά.

Σε αντίστοιχη έρευνα του Boyd (1990) σε παίκτες του μπέιζμπολ διαπιστώθηκε ότι οι παίκτες με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ θεωρούσαν το παιχνίδι λιγότερο ευχάριστο από αυτούς με χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ. Ακόμα, σε παίκτες με ισχυρό προσανατολισμό στο εγώ, η έκβαση του αγώνα επηρέαζε την ευχαρίστηση του παιχνιδιού, ενώ οι ηττημένοι με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ ήταν πολύ λιγότερο ευχαριστημένοι από τους αντίστοιχους νικητές.

Σε μια άλλη παραπλήσια έρευνα που έγινε σε ολλανδούς ποδοσφαιριστές, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στον προσανατολισμό στο εγώ και στην πεποίθηση ότι η ικανότητα ή το έμφυτο ταλέντο είναι καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχία. Επίσης, ο προσανατολισμός στο εγώ συνδεόταν με την πεποίθηση ότι η ατομική προσπάθεια, το ομαδικό παιχνίδι και η οικογενειακή υποστήριξη συντελούν στην επίτευξη των στόχων. Τέλος, μια αύξηση στην απόδοση των ικανοτήτων σχετίζεται με έναν δυνατότερο προσανατολισμό στο έργο και οι πεπειθήσεις και για επιτυχία στο ποδόσφαιρο είναι αποτέλεσμα της σκληρής δουλειάς και της υποστήριξης των γονέων (Van-Yperen, Duda, 1999).

Ακόμα, οι Treasure, Carpenter και Power (2000), βρήκαν μια σταθερή σχέση ανάμεσα στον προσανατολισμό επίτευξης και στους σκοπούς του Αμερικάνικου ποδοσφαίρου. Πιο συγκεκριμένα, ένα άτομο με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ / μέτριο στο έργο συσχετίζεται θετικά με τη φυσική κατάσταση, την επιθετικότητα και τις χρηματικές αμοιβές που θεωρούνται οι πιο σημαντικοί σκοποί στο παιχνίδι. Οι επαγγελματίες παίκτες έχουν υψηλότερα σκορ σε ότι αφορά τους ανωτέρω σκοπούς αλλά χαμηλότερα στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους απ' ότι οι ερασιτέχνες. Οι επαγγελματίες έχουν ακόμα υψηλότερα επίπεδα προσανατολισμού στόχων απ' ότι οι ερασιτέχνες. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα αποτελέσματα αυτά πρέπει να

σχετίζονται με τον τρόπο ζωής και την παρακίνηση των επαγγελματιών και ερασιτεχνών παικτών.

Σε αντίστοιχη περίπτωση έρευνα στην πετοσφαίριση, οι ομάδες με υψηλό εγώ / χαμηλό έργο δέχονται ότι ο σκοπός του αθλήματος είναι να αυξηθεί την δημοσιότητα, να διδαχθούν συμπεριφορές, οι οποίες θα ενθαρρύνουν την χρήση παραπλανητικών τεχνικών για νίκη και θα παρέχουν ευκαιρίες για να επιδείξουν ανωτερότητα στους άλλους. Αντίθετα, οι ομάδες με υψηλό εγώ / υψηλό έργο, χαμηλό έργο / χαμηλό εγώ και υψηλό έργο / χαμηλό εγώ, δέχονται ότι ο σκοπός του αθλήματος είναι να διδαχθεί σε ατομικό επίπεδο ο τρόπος βελτίωσης και εξέλιξης των ικανοτήτων τους, να προωθηθεί η ομαδική δουλειά και συνεργασία και όχι να ανεβεί το κοινωνικό επίπεδο και την αναγνώριση (White, 1998).

Ακόμα, στην αντισφαίριση η αξία επίτευξης του αγώνα και η αντίληψη των ικανοτήτων είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες όσον αφορά την εμπλοκή στο έργο. Η τάση πριν τον αγώνα σχετικά με το έργο προβλεπόταν από τον προσανατολισμό στο εγώ σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις των άλλων και την σπουδαιότητα του αγώνα (Harwood, Swain, 1998). Ο Roberts (1992) υποστηρίζει ότι η ομάδα που βάζει στόχο τη βελτίωση και την μάθηση έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει θετικά κίνητρα για τους αθλητές, οι οποίοι μπορούν να αναπτύξουν καινούργιες ικανότητες και τεχνικές και να θέσουν λογικούς και βραχυπρόθεσμους στόχους.

Τέλος, ο Hatzigeorgiadis (2002) σε έρευνά του με σκοπό να εξετάσει πώς ο προσανατολισμός στόχων και το προσωπικό ενδιαφέρον συνδέονται με την τάση των αθλητών να σκέφτονται την αποχώρηση, διαπίστωσε ότι ο προσανατολισμός για μάθηση σχετίζεται αρνητικά με τέτοιες σκέψεις ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα του αγώνα (νίκη ή ήττα), ενώ ο προσανατολισμός του εγώ σχετίζεται θετικά με την εμπειρία τέτοιων σκέψεων.

2.2.3. Προσανατολισμός στόχων και φύλο

Σχετικά με τον προσανατολισμό στην νίκη και τον ανταγωνισμό ο Ruan (1993) αναφέρει ότι οι άντρες έχουν υψηλότερα επίπεδα ανταγωνισμού από τις γυναίκες. Ακόμη, οι διαπανεπιστημιακοί αθλητές τείνουν να είναι πιο

ανταγωνιστικοί και πιο προσανατολισμένοι στην νίκη από τους μη αθλητές. Ωστόσο, αναφορικά με τον προσανατολισμό των στόχων δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

Στα ίδια περίπου συμπεράσματα κατέληξαν και οι Gill και Dzewaltowski (1988), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι άντρες έχουν υψηλότερα σκορ από τις γυναίκες στην ανταγωνιστικότητα και στον προσανατολισμό στη νίκη. Οι αθλητές έχουν υψηλότερα σκορ από τους μη αθλητές στις περισσότερες μετρήσεις, ιδιαίτερα στα σκορ της αθλητικής συγκεκριμένης ανταγωνιστικότητας. Ακόμα, οι αθλητές δίνουν περισσότερη έμφαση στην απόδοση και λιγότερη στο αποτέλεσμα από τους μη αθλητές. Τέλος, υπάρχουν και κάποιες σημαντικές μεταβολές στις διάφορες ομάδες που σχηματίστηκαν, οι οποίες όμως είναι διαφορές φύλου, αλλά μοιάζουν να αντανακλούν στην ανταγωνιστική δομή της δραστηριότητας.

Επίσης, οι Lintunen, Valkonen, Leskinen και Biddle (1999) σε έρευνα τους, στο υπάρχον μοντέλο του προσανατολισμού των στόχων του Nicholls (1989) πρόσθεσαν τους παράγοντες του αθλητικού ανταγωνισμού, της ευχαρίστησης για φυσική δραστηριότητα και της πρόθεσης για συμμετοχή σε άσκηση για να διαπιστώσουν διαφορές σε αγόρια και κορίτσια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, το μοντέλο αυτό στα αγόρια εξηγεί το 63% της μεταβλητότητας της πρόθεσης, ενώ στα κορίτσια εξηγεί το 45%. Επίσης, οι ερευνητές τονίζουν τον σημαντικό ρόλο που παίζει ο προσανατολισμός στην «δουλειά» και ο αντιλαμβανόμενος ανταγωνισμός στην παρακίνηση των αγοριών.

2.2.4. Προσανατολισμός στόχων και επιλογή αθλήματος

Μελέτη που εξέτασε τον άμεσα ορατό σκοπό του αθλήματος φανέρωσε επτά παράγοντες. Σύμφωνα λοιπόν με την έρευνα το άθλημα πρέπει: α) να διδάσκει την αξία της υπεροχής και της συνεργασίας, β) να δείχνει στα άτομα πώς να είναι δραστήρια για την ζωή, γ) να διαμορφώνει καλούς πολίτες, δ) να κάνει τους ανθρώπους ανταγωνιστικούς, ε) να τους βοηθάει ατομικά να αποκτήσουν ένα υψηλό επίπεδο καριέρας, ζ) να αυξάνει την αυτό-εκτίμησή τους και η) να δείχνει στα άτομα πώς να επιτυγχάνουν και

να αυξάνουν την κοινωνική τους θέση. Ακόμα, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η σημαντική θέση που κατέχει η υπεροχή των ικανοτήτων και η προσωπική βελτίωση σχετίζεται θετικά με τις πεποιθήσεις ότι το άθλημα πρέπει να αυξάνει την αυτό-εκτίμηση και να διδάσκει στα άτομα να βάζουν τα δυνατά τους, να συνεργάζονται και να γίνονται καλοί πολίτες. Τέλος, ο προσανατολισμός στο εγώ σχετιζόταν θετικά με την άποψη ότι η ενασχόληση με τα αθλήματα πρέπει να αυξάνει την αυτό-εκτίμηση και την κοινωνική θέση (Duda, 1989).

2.2.5. Όργανα μέτρησης του προσανατολισμού των στόχων στο Αθλητισμό και την Φυσική Αγωγή

Για την μελέτη των στόχων στη φυσική αγωγή και στον αθλητισμό μέχρι την ανάπτυξη του πολυδιάστατου ιεραρχικού μοντέλου του προσανατολισμού των στόχων έχουν αναπτυχθεί δύο κατηγορίες ερωτηματολογίων: 1) Τα ερωτηματολόγια που μετρούν ατομικές διαφορές στους στόχους επίτευξης όπως το ερωτηματολόγιο «Προσανατολισμός στη δουλειά και στο εγώ στον αθλητισμό» (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, T.E.O.S.Q), (Duda, 1989), και 2) τα ερωτηματολόγια που μετρούν διαφορές στο κλίμα τάξεων ή ομάδων όπως το ερωτηματολόγιο «Προσανατολισμός σε μάθηση και επίδοση σε τμήματα Φυσικής Αγωγής» (Learning and Performance Orientation Physical Education Classes Questionnaire, L.A.P.O.P.E.C.Q), (Papaioannou, 1994).

Το T.E.O.S.Q αποτελείται από δύο ανεξάρτητες υπό-ενότητες και μετράει τις ατομικές διαφορές ως προς την τάση των ατόμων να είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση ή στο εγώ στα ανταγωνιστικά αθλήματα.

Το L.A.P.O.P.E.C.Q αναπτύχθηκε για να μετρήσει τις αντιλήψεις των ελλήνων μαθητών γύρω από τον προσανατολισμό τους στους στόχους επίτευξης στη σχολική Φυσική Αγωγή.

2.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα

Ένας παράγοντας ο οποίος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στην παρακίνηση όσο και στην επίτευξη είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα. Ο

παράγοντας αυτός αναλύεται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από τον Bandura (1977) στην θεωρία του που αφορά την κοινωνική γνωστική προσέγγιση.

2.3.1. Κοινωνική γνωστική προσέγγιση

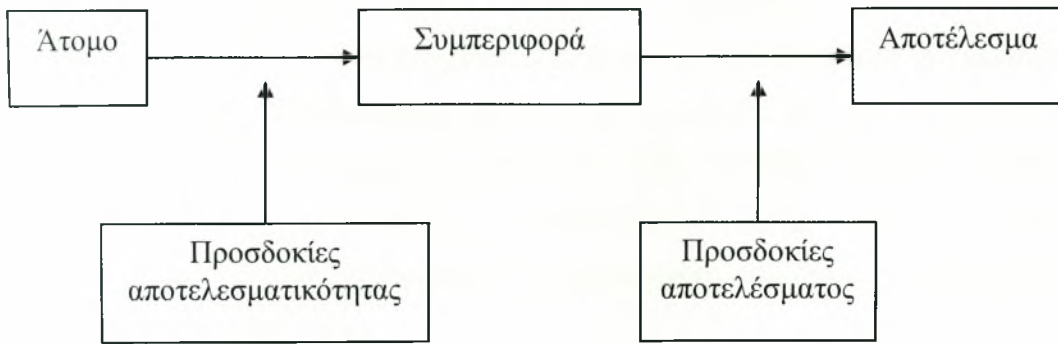
Ο Bandura (1977) αναφέρει ότι υπάρχει μια συνεχής αμφίδρομη επίδραση των γνωστικών αντιλήψεων των ατόμων, των διαφορών της προσωπικότητας, και του περιβάλλοντος, η οποία καθορίζει μονόπλευρα την ανθρώπινη συμπεριφορά. Στην προσπάθεια του να ερμηνεύσει καλύτερα την ανθρώπινη συμπεριφορά αναφέρει τον όρο της αυτό-αποτελεσματικότητας.

2.3.2. Η θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας (Self Efficacy Theory)

Σε αυτή λοιπόν την προσπάθεια εξήγησης της ανθρώπινης παρακίνησης, ο Bandura ανέπτυξε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις. Μία από αυτές είναι η θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Ο όρος αυτό-αποτελεσματικότητα διασαφηνίζεται ως ο γνωστικός μηχανισμός που μεσολαβεί μεταξύ της παρακίνησης του ατόμου και της συμπεριφοράς του (Bandura 1986). Ανάλογα με το πόσο ένα άτομο θεωρεί ικανό τον εαυτό του να αποδώσει επάξια σε ζητούμενες καταστάσεις επηρεάζεται η συμπεριφορά του, οι σκέψεις του και οι συναισθηματικές του αντιδράσεις στο άγχος. Στην ίδια θεωρία αναφέρονται τρεις παράγοντες που αλληλοσυνδέονται με σκοπό να εξηγήσουν τα αίτια της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αντίδρασης και σκέψης. Αυτοί οι παράγοντες είναι α) ο γνωστικός που περιλαμβάνει την αυτό-αποτελεσματικότητα, τους προσωπικούς στόχους, την αυτό-αξιολόγηση και την αναλυτική σκέψη, β) η συμπεριφορά και γ) το περιβάλλον. Τα άτομα που έχουν υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας επικεντρώνουν την προσοχή τους σε μια εσωτερική αξιολόγηση για ο αν οι προσπάθειες τους θα αποδειχθούν επιτυχημένες και έτσι αναλύουν και βρίσκουν λύσεις για τα προβλήματά τους (Bandura 1986).

Η λειτουργική θέση της αποτελεσματικότητας αποτυπώνεται στο παρακάτω σχήμα 2.



Σχήμα 2. Γραμμική παρουσίαση της διαφοροποίησης μεταξύ των προσδοκιών της αποτελεσματικότητας και των προσδοκιών του αποτελέσματος (Bandura, 1977)

Ο όρος αυτό-αποτελεσματικότητα λοιπόν χρησιμοποιήθηκε για να εξηγήσει το γεγονός ότι οι άνθρωποι επιλέγουν κάποιο είδος συμπεριφοράς, με στόχο να βιώσουν ή να αποφύγουν ένα συγκεκριμένο συναισθηματικό αποτέλεσμα. Επίσης, η αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στο πώς το άτομο αξιολογεί την ικανότητά του να εφαρμόσει ή να επιτύχει συγκεκριμένα καθήκοντα/ έργα που σχετίζονται με το πρόβλημά του. Σχετιζόμενη με την αυτό-εκτίμηση και την αυτό-πεποίθηση, η αυτό-αποτελεσματικότητα μπορεί να αποτελεί έναν αρωγό στην αξιολόγηση του ατόμου, σχετικά με το πώς βλέπει τον ίδιο του τον εαυτό. Καθώς το άτομο αλλάζει, η αυτό-πεποίθηση του μεγαλώνει, και το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητας του θα αναπτυχθεί. Για να αξιολογήσει το άτομο το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητας του, πρώτα επιλέγει ένα στυλ συμπεριφοράς, την οποία θέλει να ακολουθήσει. Μετά κάνει μια λίστα με καταστάσεις, οι οποίες δελεάζουν το άτομο να εγκαταλείψει την συμπεριφορά. Σε κάθε περίπτωση, το άτομο, αξιολογεί πόσο εμπιστοσύνη έχει στον εαυτό του, ότι θα μπορέσει να συμπεριφερθεί με τον τρόπο που θέλει (Prochaska, Norcross, Diclemente., 1994). Για παράδειγμα, το άτομο, μπορεί να αισθάνεται απολύτως σίγουρο ότι δεν θα πει σε μια εκκλησιαστική συνεστίαση, αλλά η αποτελεσματικότητα μπορεί να εξασθενήσει όταν το άτομο θα παρευρεθεί σε μια ετήσια κοινωνική εκδήλωση.

2.3.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα και πρόβλεψη συμπεριφοράς

Πολλές έρευνες έχουν σταθερά αποδείξει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ένας γερός παράγοντας πρόβλεψης στο ξεκίνημα της αλλαγής της συμπεριφοράς (π.χ. στην εγγραφή σε ένα πρόγραμμα σταματήματος του καπνίσματος, Brod & Hall, 1984). Ωστόσο πολλές εμπειρικές έρευνες απέτυχαν να υπολογίσουν κατά πόσο η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει επίδραση σε συγκεκριμένα σημεία στην διαδικασία αλλαγής της συμπεριφοράς.

Επίσης ο Weinstein (1988) αναφέρει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα αναγνωρίζεται ως ένας πολύτιμος παράγοντας πρόβλεψης της συμπεριφοράς. Στην έρευνα αυτή η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ένας αποφασιστικός καθοριστικός παράγοντας στην μύηση μιας συμπεριφοράς, αλλά μόνο όταν τα άτομα έχουν δεσμευτεί να κάνουν αλλαγές στη συμπεριφορά τους.

2.3.4. Αυτό-αποτελεσματικότητα δράσης και αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης

Είναι πολύ χρήσιμο να υποδιαιρεθεί η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας, όσον αφορά το πώς ενεργεί και χαρακτηρίζεται σε μια συγκεκριμένη φάση (phase-specific). Έτσι λοιπόν υπάρχει η αυτό-αποτελεσματικότητα δράσης (action self-efficacy) η οποία κάνει την διαφορά στην φάση πριν την δράση. Άτομα με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, φαντάζονται επιτυχημένα σενάρια, προβλέπουν δυναμικά αποτελέσματα με διαφορετικές στρατηγικές, και παίρνουν πρωτοβουλία να προσπαθήσουν να υιοθετήσουν μια νέα συμπεριφορά (Bagozzi & Edwards, 1998). Αντίθετα, τα άτομα με λιγότερη αυτό-αποτελεσματικότητα φαντάζονται αποτυχημένα σενάρια, έχουν αμφιβολίες, και αναβάλλουν συνεχώς αυτό που έχουν να κάνουν.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης (coping self efficacy), η οποία περιγράφει αισιόδοξα «πιστεύω», σχετικά με την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίσει εμπόδια και φραγμούς, τα οποία προκύπτουν κατά την διάρκεια της περιόδου διατήρησης. Μια νέα υγιή συμπεριφορά μπορεί να αποδειχτεί ότι είναι ακόμα πιο πολύ δύσκολο να προσκολληθεί, απ' ό τι ήταν αναμενόμενο. Αλλά ένα άτομο το

οποίο είναι αυτό-αποτελεσματικό ανταποκρίνεται με αυτοπεποίθηση, με περισσότερες στρατηγικές, με περισσότερη προσπάθεια και έχει μεγαλύτερη επιμονή, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, στο να ξεπεράσει τέτοια εμπόδια. Όταν η πράξη έχει λάβει μέρος, τα άτομα με υψηλή coping self-efficacy καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και επιμένουν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα απ' ό,τι τα άτομα που δεν είναι αυτό-αποτελεσματικά. Όταν γίνονται ανατροπές, τα άτομα αυτά αναρρώνουν πολύ πιο γρήγορα και παραμένουν σταθεροί στους στόχους τους.

Με αυτόν τον διαχωρισμό ασχολήθηκε ιδιαίτερα ο Schwarzer με τους συνεργάτες του (2000) ο οποίος σε έρευνα του, έκανε αυτόν τον διαχωρισμό της αυτό-αποτελεσματικότητας και τους τοποθέτησε μέσα στους παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν την κοινωνική-γνωστική υγιή θεωρία συμπεριφοράς. Οι άλλοι παράγοντες είναι α) η αξιολόγηση ρίσκου, β) οι συγκεκριμένες εξωτερικές προσδοκίες της συμπεριφοράς και τέλος όπως πριν αναφέραμε τα «πιστεύω» της αυτό-αποτελεσματικότητας τα οποία επιδρούν ή ενεργούν σύμφωνα με τον ερευνητή σε δύο φάσεις και στα οποία έκανε τον παραπάνω διαχωρισμό.

Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν την έρευνα των Schwarzer και Renner (2000) που διεξήχθη σε 580 ενήλικες, και σχετιζόταν με την διατροφή και πιο συγκεκριμένα με τον προληπτικό τρόπο διατροφής των ατόμων, διαπιστώθηκε ότι η αντίληψη του ρίσκου, οι εξωτερικές προσδοκίες και η αυτό-αποτελεσματικότητα δράσης ορίζονταν ως παράγοντες πρόβλεψης της πρόθεσης. Ακόμα, η πρόθεση συμπεριφοράς και η αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπιση λειτουργούν ως παράγοντες που μετριάζουν και συνδέουν τους τρεις παράγοντες πρόβλεψης με ένα χαμηλό-πλήρης και υψηλό-με σθένος διαιτολόγιο το οποίο εφαρμόστηκε 6 μήνες μετά. Άλλοι παράγοντες που έπαιξαν ρόλο στην έρευνα ήταν το φύλο, η ηλικία και το σωματικό βάρος. Τέλος διαπιστώθηκε και ότι η σημαντικότητα της αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας αυξανόταν με την ηλικία και το βάρος.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι παράγοντας ο οποίος χρησιμοποιείται πάρα πολύ στην προσπάθεια εξήγησης της παρακίνησης των ατόμων σε χώρους όπως η φυσική δραστηριότητα και ο αθλητισμός.

2.3.5. Αυτό-αποτελεσματικότητα και αθλητισμός

Πολλές έρευνες τονίζουν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ένας πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας ο οποίος σχετίζεται άμεσα με την συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα (Dishman et al., 1985., Duncan & McAley, 1993., Hofstetter et al., 1990a, 1990b., Hovell et al., 1989, McAley, 1993, McAley & Jacobson, 1991., Reynolds et al, 1990, Sallis and Hovell, 1990, Sallis et al., 1989). Στον χώρο του αθλητισμού η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα βελτιώνει την απόδοση, ενώ ο φόβος την αποτυχίας δηλαδή η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, αυξάνει το άγχος (McAley, 1985).

Σύμφωνα με την θεωρία η μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι ένας κρίσιμος δείκτης για μια επιτυχημένη απόδοση σε οποιαδήποτε τομές, είτε αναπτυξιακό, είτε επιμονή σε προγράμματα άσκησης είτε σε έλεγχο συναισθημάτων είτε σε προγράμματα υγείας και αντιμετώπισης χρόνιων παθήσεων (Bandura, 1977).

2.4. Το δια-θεματικό μοντέλο (*Transtheoretical model*)

Όλες οι προηγούμενες συμπεριφορικές θεωρίες που περιγράφηκαν βοηθούν τους εκάστοτε ερευνητές να ερμηνεύσουν πιο αποτελεσματικά καλύτερα και να είναι σε θέση να κάνουν μία καλύτερη πρόβλεψη της συμπεριφοράς του ατόμου. Ωστόσο, με αυτά τα μοντέλα οι ερευνητές είναι σε θέση να γνωρίζουν σε θεωρητικό επίπεδο τι σκοπεύει να κάνει το άτομο, δεν γνωρίζουν όμως πώς θα κάνει αυτό που θέλει να κάνει. Ποιους τρόπους δηλαδή θα χρησιμοποιήσει και σε ποιες διαδικασίες θα υποβάλει τον εαυτό του έτσι ώστε να πραγματοποιήσει αυτό που θέλει. Αυτό το κενό την ερμηνείας της συμπεριφοράς έρχεται να το καλύψει το δια-θεματικό μοντέλο (*Transtheoretical model*).

Η αναγκαιότητα της ανάπτυξης αυτού του μοντέλου φαίνεται και από τα πολλά ερωτήματα που απασχόλησαν τους ερευνητές κατά καιρούς σχετικά με την άσκηση όπως, κατά πόσο τα παιδιά ασκούνται και κατά πόσο τα παιδιά που δεν ασκούνται μπορούν να αλλάξουν στάση και να αρχίσουν να συμμετέχουν σε προγράμματα άσκησης, σε αθλητικά σωματεία ή σε



γυμναστήρια ή ακόμα να γεμίσουν τον ελεύθερο χρόνο τους με αθλητικές δραστηριότητες στις οποίες ασχολούνται είτε μόνα τους ή είτε με παρέα.

Τα ερεθίσματα για την μελέτη και την εξήγηση αυτών των ερωτημάτων δόθηκαν στους ερευνητές από την πολύ απλή και κοινή διαπίστωση ότι, ενήλικες αλλά και κυρίως παιδιά εγκαταλείπουν τις αθλητικές δραστηριότητες για να ασχοληθούν με κάτι άλλο, ή απλώς γιατί δεν προλαβαίνουν.

Τα ερεθίσματα αυτά ήρθε να τα επιβεβαιώσει με έρευνα ο Dishman (1988), ο οποίος αναφέρει ότι το 50% των ατόμων που ξεκίνησαν να ασκούνται και να συμμετέχουν σε προγράμματα άσκησης τα εγκαταλείπουν τους πρώτους τρεις με έξι μήνες. Ακόμα, οι Robison και Rogers (1994) παρατήρησαν τα ίδια αποτελέσματα όσον αφορά τα παιδιά, τους νέους, τους ενήλικες και τους ηλικιωμένους.

Επιπλέον, οι Stephens και Caspersen (1993) και ο Lee (1993) αναφέρουν ότι μεταξύ των ενηλίκων, η ενασχόληση με την άσκηση μειώνεται καθώς αυξάνεται η ηλικία. Η μείωση αυτή παρουσιάζεται κυρίως μεταξύ των 15 και 24 χρόνων (Stephens, Craig, 1990).

Συνήθως αυτή η πτώση του ποσοστού των ατόμων που ασχολούνται με την άσκηση οφείλεται κυρίως στην έλλειψη ενδιαφέροντος για άσκηση. Ακόμα, η γνώση σχετικά με τις θετικές επιδράσεις της άσκησης στην υγεία δεν φαίνεται να αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τους έφηβους για να ξεκινήσουν να ασκούνται (O'Connell, et al., 1985), αλλά η γνώση για το πώς μπορεί κάποιος να είναι φυσικά ενεργός, μπορεί να είναι καθοριστικός παράγοντας (Gottfried, et. all., 1985).

2.4.1. Η Θεωρητική προσέγγιση του μοντέλου

Αρχικά, το θέμα το οποίο απασχολούσε αρκετά τους ερευνητές ήταν το κατά πόσο ένα άτομο μπορεί να αλλάξει την στάση του απέναντι σε κάτι, είτε αυτό είναι γεγονός είτε είναι συμπεριφορά. Με το συγκεκριμένο ζήτημα ασχολήθηκαν ιδιαίτερα οι Prochaska, Norcross και Diclemente (1994) οι οποίοι αναφέρουν το πώς επηρεάστηκαν από τις διάφορες ψυχολογικές και κλινικές θεωρίες που ήδη υπήρχαν για το συγκεκριμένο ζήτημα, με σκοπό να

οδηγηθούν σε κάτι καινούργιο ή τουλάχιστον σε κάτι πιο προσιτό στο σύνολο του πληθυσμού, και όχι μόνο για συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων με συγκεκριμένα ψυχολογικά και γνωστικά προβλήματα.

Πιο αναλυτικά αναφέρουν ότι παρόλο που οι ψυχολόγοι διαφωνούν στις βασικές θεραπείες που υιοθετούν, συνήθως διαφωνούν όσον αφορά το τι χρειάζεται ένα άτομο για να αλλάξει, και κυρίως μάχονται σχετικά με το γιατί κάποιος έχει ένα πρόβλημα. Ωστόσο, υπάρχει μια μεγαλύτερη διάσταση απόψεων και αυτή έγκειται στο πως αλλάζει μια συμπεριφορά. Το όλο αυτό ζήτημα με μια απλή έννοια μπορεί να περιγραφεί ως η διαδικασία αλλαγής (processes of change). Οποιαδήποτε δραστηριότητα, η οποία ξεκινάει για να βοηθήσει το άτομο να ρυθμίσει ή να αλλάξει τον τρόπο σκέψης, τα αισθήματα ή την συμπεριφορά είναι μια διαδικασία αλλαγής.

Οι παραπάνω λοιπόν ερευνητές (1994) αναφέρουν ότι αρχικά μελέτησαν θεωρίες όπως την ψυχαναλυτική θεωρία (Freud, Jung), ανθρωπιστική/ υπαρξιακή θεωρία (Rogers, May), την εμπειρική θεωρία (Perls, Janon), την γνωστική θεωρία (Ellis, Beck) και την συμπεριφορική (Skinner, Wolpe). Μέσα από αυτές τις θεωρίες συγκέντρωσαν τα δεδομένα τους και εντόπισαν τις διάφορες αρχικές διαδικασίες αλλαγής που εντοπίζονταν σε αυτές, όπως ακόμα και τις αντιπροσωπευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούσαν (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Οι αρχικές θεωρίες της ψυχοθεραπείας (Prochaska, Norcross και Diclemente, 1994)

Theory	Notible Figures	Primary processes of Change
Psychoanalytic	Sigmund Freud	Consciousness-raising
	Carl Jung	Emotional arousal
Humanistic/ Existential	Carl Rogers	Social Liberation
	Rollo May	Commitment
		Helping Relationships
Gestalt/ Experiential	Fritz Perls	Self-Reevaluation
	Arthur Janov	Emotional arousal
Cognitive	Albert Ellis	Countertering
	Aaron Beck	Self-Reevaluation
Behavioral	B.F. Skinner	Environment Control
	Joseph Wolpe	Reward
		Countertering

Ακόμα κατέληξαν ότι υπάρχουν στάδια αλλαγής και καθόρισαν πώς η διαδικασίες αλλαγής δουλεύουν μέσα σε αυτά τα στάδια.

2.4.2. Το μοντέλο των σταδίων αλλαγής (Stages of Change Model-SCM)

Με βάση τις προηγούμενες συμπεριφορικές θεωρίες που αναλύθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια διαπιστώθηκε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα και η πρόθεση για άσκηση μπορούν να προβλέψουν μελλοντική φυσική δραστηριότητα σε παιδιά λυκείου. Ακόμα, τα αισθήματα ανταγωνισμού που έχουν και αισθάνονται τα παιδιά στις διάφορες αθλητικές προσπάθειες, παρακινούν τους ενήλικους σε υψηλότερα επίπεδα άσκησης (Douthitt, 1994, Tappe, Duda, Menges-Ehnpwalc, 1990). Τέλος, έχει αποδειχτεί ότι η εμφάνιση φαίνεται να είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τους έφηβους, παρακινώντας τους να αλλάξουν στάση συμπεριφοράς και να δεσμευτούν να ασκηθούν (Prokhoron, Perry, Kelder, et all., 1993).

Η πλειοψηφία όλων των προηγούμενων ερευνών που σχετίζονταν με την άσκηση και τους εφήβους έχει ερευνήσει τους καθοριστικούς παράγοντες

που προβλέπουν ποια άτομα θα είναι ενεργά και ποια μη ενεργά σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπονοείται ότι υπάρχει ένα μοντέλο άσκησης με μόνο δύο στάδια: το στάδιο της ενεργοποίησης ή της δράσης και το στάδιο της μη ενεργοποίησης. Ωστόσο όμως είχε υποστηριχθεί, η αλλαγή της συμπεριφοράς σχετικά με την άσκηση είναι ένα πιο σύνθετο μοντέλο, το οποίο ίσως θα έχει περισσότερες συνέπειες, σχετικά με το είδος της παρέμβασης που αφορά το κάθε στάδιο της αλλαγής της συμπεριφοράς.

Το μοντέλο των σταδίων αλλαγής (Stages of Change Model, SCM) λοιπόν, αποτελείται από έξι στάδια άσκησης αλλαγής της συμπεριφοράς (Marcus, Banspach, Lefedvre, Rossi, Carleton, Abrams, 1992):

1. **Στάδιο αδιαφορίας ή πριν την πρόθεση (precontemplation):**

Τα άτομα σε αυτό το στάδιο είναι μη ενεργά και δεν έχουν καμία πρόθεση να αρχίσουν να συμμετέχουν σε οποιοδήποτε πρόγραμμα άσκησης μέσα στους επόμενους έξι μήνες.

2. **Στάδιο πρόθεσης (contemplation):**

Τα άτομα και σε αυτό το στάδιο είναι μη ενεργά αλλά σκοπεύουν να ξεκινήσουν να ασκούνται μέσα στους επόμενους έξι μήνες.

3. **Στάδιο προετοιμασίας (preperation):**

Τα άτομα εδώ είναι ακανόνιστα ενεργά κάτω από τα κανονικά επίπεδα, που έχουν τεθεί ως κριτήρια (τρεις ή και παραπάνω φορές την εβδομάδα, για 20 λεπτά το λιγότερο άσκηση την φορά).

4. **Στάδιο δράσης (action):**

Σε αυτό το στάδιο τα άτομα είναι συστηματικά ενεργά, συμμετέχοντας σε προγράμματα άσκησης, τόσο όσο απαιτεί το κριτήριο (τρεις ή και παραπάνω φορές την εβδομάδα, για 20 λεπτά το λιγότερο άσκηση την φορά).

5. **Στάδιο διατήρησης (maintenance):**

Εδώ τα άτομα συμμετέχουν σταθερά σε κανονικό πρόγραμμα άσκησης, το λιγότερο για έξι μήνες μετά την αρχική αλλαγή συμπεριφοράς.

6. **Στάδιο τερματισμού (termination)**

Ο τερματισμός είναι ο απώτερος στόχος όλων των ατόμων που θέλουν να αλλάξουν. Στο συγκεκριμένο στάδιο, που είναι και το τελευταίο, η

προηγούμενη συνήθεια ή ο εθισμός ή ακόμα και το πρόβλημα δεν αποτελούν εμπόδιο ή απειλή για τα άτομα. Η συγκεκριμένη επομένως συμπεριφορά δεν επιστρέφει και τα άτομα έχουν πλήρη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν χωρίς φόβο την πιθανότητα υποτροπής τους. Τα άτομα πλέον έχουν εξέλθει από τον κύκλο της αλλαγής και έχουν κερδίσει τον αγώνα.

Μέσα στην βιβλιογραφία της άσκησης, πολλοί ερευνητές (Booth, Macaskill, Owen, Oldenburg, Marcus & Bauman, 1993, Nguyen, Potvin & Otis, 1997, Potvin, Cauvin & Nguyen, 1997) έχουν υποθέσει ότι υπάρχουν κάποια υπό-στάδια μέσα στο στάδιο της προετοιμασίας διαιρώντας το με βάση την πρόθεση του ατόμου να ασκηθεί περισσότερο. Ο Richards Reed (1999), αναφέρει ότι υπάρχουν 2 στάδια αδιαφορίας. Αυτά τα δύο στάδια χαρακτηρίζονται ως στάδιο αδιαφορίας χωρίς να υπάρχει πίστη, και στάδιο αδιαφορίας με πίστη. Τα αποτελέσματα του Reed διαφέρουν από αυτά του Velicer και των συνεργατών του (1995) και αυτό γιατί ο δεύτερος χρησιμοποίησε ένα ήδη γνωστό στάδιο, και έψαξε για υπό-ομάδες, ενώ ο προηγούμενος δημιούργησε ένα νέο στάδιο μέτρησης κατά την διάρκεια του οποίου εμφανίστηκαν οι δύο νέες υπό-ομάδες αδιαφορίας. Παρόλα αυτά και οι δύο ερευνητές τονίζουν ότι αυτά τα αποτελέσματα αξίζουν και χρειάζονται περαιτέρω έρευνα, έτσι ώστε να καταλάβουμε καλύτερα και πιο ολοκληρωμένα την διαδικασία της αλλαγής της συμπεριφοράς και του σχεδιασμού σύνδεσης πιο κοντινών αλληλεπιδράσεων.

Η μετάβαση στα διάφορα στάδια αλλαγής συχνά γίνεται με βάση ένα κυκλικό παρά γραμμικό πρότυπο, επειδή πολλά άτομα πρέπει να κάνουν πολλές προσπάθειες για να αλλάξουν την συμπεριφορά τους προτού επιτύχουν των στόχους τους (Marcus, Simkin, Rossi & Pinto, 1996). Ακόμα, τα άτομα χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές και τεχνικές βασιζόμενοι στο στάδιο στο οποίο βρίσκονται ήδη.

Επιπλέον, το παραπάνω μοντέλο περιγράφει εσκεμμένες υγιείς συμπεριφορές που υιοθετούνται και διατηρούνται ως μια διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα με την πάροδο του χρόνου και ως μια λειτουργία της συμπεριφορικής λειτουργίας και της παρακίνησης. Ακόμα, βασίζεται σε μια δυναμική φυσική υγιεινή αλλαγή συμπεριφοράς και αναγνωρίζει ότι τα άτομα

συχνά πρέπει να κάνουν πολλές προσπάθειες για μια πετύχουν μια αλλαγή στην συμπεριφοράς τους.

Αρχικά το TTM είχε σχεδιαστεί για να έχει απήχηση σε ένα μεγάλο φάσμα συμπεριφορών υγείας, όπως ο έλεγχος βάρους (O'Connell & Velicer, 1988, Prochaska, Norcross, Fowler, Follick, & Abrams, 1992), το κόψιμο του καπνίσματος (Norman & Conner, 1996, Ruggiero, Redding, Rossi & Prochaska, 1997), τη συμπεριφορά των ατόμων απέναντι την άσκηση (Marshall & Biddle, 2001), τον έλεγχο των διαβητικών (Sullivan & Joseph, 1998, Zauszniewski & Chung, 2001) και άλλα. Μεταγενέστερα, το μοντέλο γενικεύτηκε και πλέον χρησιμοποιείται ευρέως στην αθλητική συμπεριφορά (Marcus & Simkin, 1993).

Αξιολογώντας σωστά την άσκηση, τα στάδια αλλαγής είναι απαραίτητα για τον σχεδιασμό και την παράδοση της παρέμβασης της αλλαγής της συμπεριφοράς μέσα στον σκελετό του TTM (Reed, et all., 1997). Αρχικά πρέπει να γίνεται από το άτομο μια αξιολόγηση του σταδίου αλλαγής. Το άτομο πρέπει να μάθει σε πιο στάδιο κατατάσσεται. Και αυτό γιατί το στάδιο καθορίζει το περιεχόμενο των παρεμβατικών υλικών, τι δηλαδή θα πρέπει να κάνει το άτομο για να αλλάξει συμπεριφορά και ποιες διαδικασίες αλλαγής είναι καλό να χρησιμοποιήσει.

Τέλος, το TTM δεν απαρτίζεται μόνο από ποικίλα στάδια αλλαγής, αλλά και από τις διαδικασίες αλλαγής, οι οποίες προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αλλάζουν την συμπεριφορά τους οι άνθρωποι και μετακινούνται από το ένα στάδιο στο άλλο.

2.4.3. Οι διαδικασίες αλλαγής της συμπεριφοράς (*processes of Change*)

Έτσι λοιπόν οι ερευνητές κατέληξαν σε 10 βασικές διαδικασίες αλλαγής (Prochaska, Norcross και Diclemente, 1994).

Consciousness-raising (συνειδητοποίηση)

Η διαδικασία αυτή αναφέρεται στην γνώση και στις πληροφορίες που έχει το άτομο για την συμπεριφορά που θέλει να αλλάξει. Αυτό είναι πιο

εύκολο να κατανοηθεί με παράδειγμα. Ένα άτομο προσπαθεί να χάσει βάρος, αλλά δεν είναι καλά πληροφορημένο για τις γρήγορες προσαρμογές που μπορεί να έχει το σώμα σε περιόδους δίαιτας, αλλάζοντας τον βασικό μεταβολισμό του. Έτσι λοιπόν, υπάρχει περίπτωση το άτομο να καίει λιγότερες θερμίδες. Αυτό έχει σαν φυσικό επακόλουθο το άτομο να σταματήσει την προσπάθεια του, όταν διαπιστώσει ότι η δίαιτα που εφαρμόζει δεν έχει άμεσα τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η συνειδητοποίηση του ατόμου λοιπόν, μπορεί να βοηθήσει το άτομο να κάνει τις κατάλληλες ρυθμίσεις και προσαρμογές όσον αφορά την προσέγγιση του στο να χάσει βάρος.

Social Liberation (κοινωνική απελευθέρωση)

Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τις νέες εναλλακτικές καταστάσεις που μπορεί να δώσει το εξωτερικό περιβάλλον στο άτομο, έτσι ώστε να ξεκινήσει ή να συνεχίσει τις προσπάθειες αλλαγής. Για παράδειγμα, οι χώροι στους οποίους δεν επιτρέπεται το κάπνισμα είναι μια εναλλακτική ατμόσφαιρα για τους μη καπνιστές, αλλά και για αυτούς που αγωνίζονται να κόψουν το κάπνισμα. Αυτό είναι ένα ξεκάθαρο παράδειγμα της κοινωνικής απελευθέρωσης (Social Liberation). Ένα άλλο τέτοιο παράδειγμα είναι τα χαμηλά σε λίπος μενού που υπάρχουν στα διάφορα εστιατόρια.

Η κοινωνική απελευθέρωση μπορεί να αυξήσει την αυτό-εκτίμηση όσο οι συμμετέχοντες αρχίζουν να πιστεύουν στην δική τους δύναμη και στην δική τους ικανότητα ότι μπορούν να αλλάξουν.

Emotional Arousal (συναισθηματική διέγερση)

Η συναισθηματική διέγερση επιτρέπει στο άτομο να ενημερωθεί σχετικά με τις άμυνες του απέναντι στην αλλαγή. Επίσης, ενεργεί παράλληλα με την συνειδητοποίηση αλλά επιδρά σε ένα βαθύτερο επίπεδο συναισθημάτων. Στην βιβλιογραφία αναφέρεται και ως δραματική απεικόνιση (Dramatic Relief). Είναι μια εξαιρετικά πολύ ισχυρή διαδικασία, συνδέεται άμεσα με το πρόβλημα και πολλές φορές πηγάζει από τις τραγωδίες της ζωής. Για παράδειγμα, ένα άτομο αναφέρει ότι αντιδρά συναισθηματικά στους κινδύνους σχετικά με το κάπνισμα. Το ψυχόδραμα, το παιχνίδι των ρόλων, οι

προσωπικές καταθέσεις συναισθημάτων είναι παραδείγματα τεχνικών που ενεργοποιούν συναισθηματικά τα άτομα.

Self-reevaluation (αυτό-επαναξιολόγηση)

Η διαδικασία αυτή απαιτεί από το άτομο να δώσει μια γνωστική και συναισθηματική επανεκτίμηση του προβλήματός του και να κάνει μια αξιολόγηση σχετικά με το πώς θα είναι, όταν θα έχει υπερνικήσει το πρόβλημά του, και θα έχει αλλάξει συμπεριφορά. Η αυτό-επαναξιολόγηση επιτρέπει το άτομο να δει το πότε και το πώς η συμπεριφορά που δημιουργεί το πρόβλημα, συγκρούεται με τις προσωπικές αξίες του. Το άτομο, μέσω αυτής της διαδικασίας όχι μόνο πιστεύει αλλά και αισθάνεται ότι η ζωή του θα είναι σημαντικά πολύ καλύτερη χωρίς το πρόβλημα. Για παράδειγμα, πώς αντιλαμβάνεται ένα άτομο τον εαυτό του ως τζογαδόρο ή ως αλκοολικό; Πώς θα έβλεπε το άτομο αυτό τον εαυτό του εάν άλλαζε την συμπεριφορά του; Τέτοιου είδους λοιπόν συναισθηματικές και ορθολογικές ερωτήσεις κάνουν τα άτομα στον εαυτό τους, όταν χρησιμοποιούν την αυτό-επαναξιολόγηση.

Commitment (Δέσμευση)

Όταν κάποιο άτομο επιλέξει να αλλάξει, τότε αναλαμβάνει την ευθύνη για την αλλαγή. Η ευθύνη αυτή είναι το φορτίο/ βάρος της δέσμευσης, η οποία πολλές φορές ορίζεται και ως αυτό-απελευθέρωση (self-liberation). Το πρώτο βήμα είναι μια προσωπική δέσμευση, δηλαδή το άτομο λέει στον εαυτό του ότι επιλέγει να αλλάξει. Το δεύτερο βήμα εμπλέκει και τρίτους, δηλαδή ανακοινώνει σε άλλους ότι έχει πάρει μια σταθερή απόφαση ως προς το να αλλάξει. Συνήθως οι δεσμεύσεις σε τρίτους είναι πολύ πιο ισχυρές απ' ότι οι προσωπικές.

Countering (εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις της προβληματικής συμπεριφοράς)

Η διαδικασία αυτή είναι η εκμάθηση μιας συμπεριφοράς, η οποία δεν ταιριάζει με καμιά προηγούμενη. Για παράδειγμα σε πολλούς αρέσει να τρώνε

παραπάνω από όσο μπορούν όταν πηγαίνουν έξω να γευματίσουν απ' όταν τρώνε στο σπίτι. Επίσης πολλοί κάνουν μεγαλύτερη από το κανονικό κατανάλωση ποσότητας αλκοόλ όταν έχουν άγχος απ' ότι όταν χαλαρώνουν ή ακόμα, καπνίζουν περισσότερο όταν βαριούνται απ' ότι όταν έχουν δουλεία. Ουσιαστικά λοιπόν σε αυτήν την περίπτωση το άτομο πρέπει να βρει έναν τρόπο να συγκρατηθεί και να κάνει κάτι άλλο εκτός αυτών των μη υγιεινών συμπεριφορών. Αντί δηλαδή να καπνίσει περισσότερο ή να πειε περισσότερο πρέπει να βρει μια εναλλακτική δραστηριότητα. Για παράδειγμα, αντί να κάτσει το άτομο σπίτι να χαλαρώσει, γεγονός που θα τον οδηγήσει στο να καπνίσει, μπορεί να κάνει μια βόλτα στο πάρκο. Οποιαδήποτε τέτοιου είδους υγιεινή συμπεριφορά μπορεί να αποτελεί μια τέτοια αποτελεσματική τεχνική. Το σημαντικό όμως είναι το κάθε άτομο να βρει αυτές που έχουν αποτέλεσμα πάνω σε αυτόν.

Environment control (Έλεγχος περιβάλλοντος)

Εδώ το άτομο δεν προσπαθεί να ελέγξει τις εσωτερικές του αντιδράσεις, αλλά προσπαθεί να αλλάξει την δομή του περιβάλλοντός του, έτσι ώστε να μειωθεί η πιθανότητα του προβλήματος (εμφάνισης του γεγονότος που αποτελεί την αιτία του προβλήματος).

Οι τεχνικές ελέγχου του περιβάλλοντος, μπορούν να είναι πολύ απλές, όπως η απομάκρυνση ναρκωτικών ή των αλκοολικών ποτών από το σπίτι. Επίσης, μια θετική υπενθύμιση, όπως η πινακίδα ότι απαγορεύεται το κάπνισμα, η τοποθέτηση αθλητικών ρούχων σε εμφανή σημείο ή μια ειδοποίηση στην πόρτα του ψυγείου για την διατροφή είναι κάποιες άλλες τεχνικές.

Rewards (ανταμοιβές)

Οι τιμωρίες και οι αμοιβές αποτελούν τις αντίθετες πλευρές του ίδιου νομίσματος. Ο καθένας μπορεί να τιμωρήσει μια συμπεριφορά που προκαλεί ή αποτελεί την αιτία ενός προβλήματος, αλλά μπορεί και να ανταμείψει μια επιθυμητή συμπεριφορά. Οι ποινές σπάνια χρησιμοποιούνται με επιτυχία από άτομα που θέλουν να αλλάξουν από μόνα τους την συμπεριφορά τους.

Αντίθετα, η ενίσχυση και οι αμοιβές συχνά χρησιμοποιούνται με επιτυχία για την αλλαγή συμπεριφοράς. Η αυτό-αμοιβή (self-praise) είναι ένα απλό είδος αμοιβής. Για παράδειγμα, ένα άτομο να κάνει ένα δώρο στον εαυτό του γιατί πέτυχε τον στόχο του (Επειδή έχω να φάω γλυκό 1 μήνα, θα πάω και θα αγοράσω ένα καινούργιο ρούχο, ή επειδή πήγα στο γυμναστήριο όσες φορές έπρεπε αυτόν τον μήνα, θα πάω εκδρομή το Σαββατοκύριακο).

Ακόμα, η αμοιβές δεν είναι απαραίτητο να γίνονται και να ορίζονται πάντα από το ίδιο το άτομο, αλλά μπορούν να ελέγχονται και από άλλα άτομα του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, η οικογένεια μπορεί να κάνει ένα δώρο σε ένα άλλο μέλος της οικογένειας, επειδή πέτυχε τον στόχο του, όπως το να χάσει έναν συγκεκριμένο αριθμό κιλών ή να κερδίσει ένα στοίχημα από έναν καλό φίλο, γιατί σταμάτησε να καπνίζει.

Helping relationships (Σχέσεις βοήθειας)

Οι σχέσεις βοήθειας είναι η πιο συχνή διαδικασία αλλαγής που χρησιμοποιείται στην ψυχοθεραπεία και έχουν μεγάλο αντίκτυπο σε αυτούς που θέλουν να αλλάξουν στάσεις και συμπεριφορές. Ακόμα, αν το άτομο στρέφεται είτε σε ειδικούς, είτε σε φίλους, είτε σε μέλη της οικογένειάς του είτε σε κληρικό, οι σχέσεις βοήθειας παρέχουν υποστήριξη, βοήθεια, κατανόηση και αποδοχή. Στην προσπάθεια κάποιου να αλλάξει μια συμπεριφορά ή μια στάση δεν αναφέρεται πουθενά η άρνηση φροντίδας, υποστήριξης ή οποιασδήποτε άλλης μορφής βοήθειας από σημαντικά άτομα της ζωής του. Ουσιαστικά μπορεί να ζητήσει την βοήθεια οποιαδήποτε άλλου ατόμου που θεωρεί ότι μπορεί να τον βοηθήσει.

Το μόνο κακό είναι ότι πολύ λίγοι από αυτούς που στρατολογούνται για να βοηθήσουν ένα άτομο, διαθέτουν τις πιο απλές ικανότητες βοήθειας και συμπαράστασης, όπως το να ακούνε τα προβλήματα του άλλου ή να τον βοηθούν στον συλλογισμό του. Γι' αυτό καλό είναι να μάθουν πώς και τι πρέπει να κάνουν έτσι ώστε να βοηθούν αυτόν που ζητάει την βοήθεια. Δηλαδή, μπορεί να ζητήσει την συμπαράστασή τους, τονίζοντας συγχρόνως ποιες είναι οι προτιμήσεις του, και να τους μεταβιβάσει την γνώση που έχει αποκτήσει από την εμπειρία του.

Καλό όμως είναι να αναφέρεται ότι η συμπαράσταση και η βοήθεια πολλές φορές δεν είναι εύκολη διαδικασία και το άτομο το οποίο θα δεχτεί να βοηθήσει θα πρέπει να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια και να διακατέχεται από επιμονή και υπομονή.

Environmental reevaluation (επαναξιολόγηση του περιβάλλοντος)

Η διαδικασία αυτή αναφέρεται στις αποτελεσματικές και γνωστικές επαναλαμβανόμενες εμπειρίες του ατόμου που προέρχονται από το περιβάλλον του και από τα προβλήματα. Εδώ το ίδιο άτομο κατανοεί και εκτιμά πώς το πρόβλημα επιδρά πάνω στο φυσικό και στο κοινωνικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, το άτομο πιστεύει ότι ο κόσμος θα ήταν καλύτερος αν όλο και περισσότερα άτομα γυμνάζονταν.

Οι διαδικασίες αλλαγής λοιπόν είναι το πιο σημαντικό κομμάτι του θεματικού μοντέλου και ουσιαστικά αναφέρεται στις στρατηγικές ή στις τεχνικές που χρησιμοποιούν τα άτομα, για να αλλάξουν μια κακή συμπεριφορά ή να υιοθετήσουν μια άλλη υγιή. Οι διαδικασίες αλλαγής είναι δέκα όπως αναφέρονται αναλυτικά πιο πάνω και χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) οι εμπειρικές, όταν δηλαδή οι σχετικές πληροφορίες γενικεύονται από τις πράξεις ή τις εμπειρίες του ίδιου του ατόμου, και είναι πέντε, η συνειδητοποίηση, η συναισθηματική διέγερση, η επαναξιολόγηση του περιβάλλοντος, η κοινωνική απελευθέρωση και η αυτό-επαναξιολόγηση, και β) οι περιβαλλοντικές, όταν δηλαδή οι πληροφορίες γενικεύονται από τα γεγονότα του περιβάλλοντος και είναι: οι εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις της προβληματικής συμπεριφοράς, οι σχέσεις βοήθειας, οι ανταμοιβές, η δέσμευση, ο έλεγχος περιβάλλοντος. Τέλος, τα άτομα που βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια αλλαγής χρησιμοποιούν ξεχωριστές διαδικασίες αλλαγής.

Οι εμπειρικές διαδικασίες χρησιμοποιούνται κυρίως με έμφαση στα στάδια πριν την ενεργοποίηση, ενώ αντίθετα οι διαδικασίες περιβάλλοντος είναι πιο χρήσιμες και πιο αποτελεσματικές στα στάδια δράσης και διατήρησης (Prochaska & Velicer, 1997, Prochaska & Marcus, 1993).

Οι Marcus, Rossi Selby, Niaura και Abrams (1992), σε έρευνά που διεξάγαγαν σε 1172 άτομα ενίσχυσαν την χρησιμοποίηση των δέκα διαδικασιών αλλαγής που προτείνεται από το δια-θεματικό μοντέλο σχετικά με την υιοθέτηση της άσκησης και την συνέχιση της ενασχόλησης του ατόμου με αυτήν.

Πώς όμως γίνεται η μετακίνηση του ατόμου από στάδιο σε στάδιο; Η μετακίνηση λοιπόν αυτή σχετίζεται με την χρήση μιας ή και παραπάνω διαδικασίας αλλαγής. Για παράδειγμα, αναφορικά με την παρέμβαση για τον έλεγχο του βάρους στον χώρο της δουλειάς, πετυχημένοι πελάτες αύξησαν την χρησιμοποίηση των διαδικασιών συμπεριφοράς, καθώς μεταπηδούσαν από το στάδιο της πρόθεσης στο στάδιο της δράσης. Αυτοί που συνέχισαν να βασίζονται πάνω στις εμπειρικές διαδικασίες για πέντε εβδομάδες θεραπείας και έκαναν λιγότερες θεραπείες συμπεριφοράς είχαν ως αποτέλεσμα να μην χάσουν αρκετό βάρος (Prochaska, Norcross, Fowler, Follick and Abrams, 1992). Σε άλλη έρευνα, που σκοπό είχε την αλλαγή της συμπεριφοράς απέναντι στην άσκηση, η χρησιμοποίηση των διαδικασιών συμπεριφοράς έδειξε μια σταθερή αύξηση από το στάδιο της αδιαφορίας στο στάδιο της δράσης (Marcus, Rossi, Selby, Niaura & Abrams, 1992). Επιπλέον, παρεμβάσεις αθλητικής δραστηριότητας που σχεδιάστηκαν για να ενθαρρύνουν τα άτομα να χρησιμοποιούν ανάλογα με το στάδιο στο οποίο βρίσκονται κάποιες διαδικασίες αλλαγής έδειξαν ότι η εφαρμογή των διαδικασιών βοηθά την μετακίνηση των ατόμων προς τα εμπρός μέσω των σταδίων αλλαγής (Bock, Marcus, Pinto, & Forsyth, 2001, Peterson & Aldana, 1999).

Η χρήση λοιπόν των διαδικασιών αλλαγής μπορεί να οδηγήσει σε πρόοδο του ατόμου μέσω των σταδίων και κατά συνέπεια σε μια επιτυχημένη αλλαγή συμπεριφοράς.

Οι Prochaska, Velicer, DiClemente και Fava (1988) αναφέρουν ότι οι διαδικασίες αλλαγής μπορούν να χρησιμοποιηθούν, από άτομα που εκτελούν δραστηριότητες σε ιδιωτικούς ή δημόσιους χώρους με σκοπό να αλλάξουν την συμπεριφορά τους.

Οι Fahrenwald και Walker (2003), εξέτασαν το δια-θεματικό μοντέλο σε σχέση με την φυσική δραστηριότητα των μητέρων που λαμβάνουν υποστήριξη από πρόγραμμα που αναφέρεται σε γυναίκα, νήπιο και παιδιά (WIC, Woman, Infants and Children program). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ανάλογα με το στάδιο που βρίσκεται το άτομο χρησιμοποιεί και διαφορετικές διαδικασίες αλλαγής. Ακόμα, στα πλεονεκτήματα της φυσικής δραστηριότητας περιλαμβάνεται η αίσθηση της ολοκλήρωσης και της επίτευξης, η αύξηση της δύναμης, η ανακούφιση από το άγχος και η απόκτηση ξανά της σιλουέτας και της φυσικής κατάστασης μετά από εγκυμοσύνη. Αντίθετα, στα μειονεκτήματα εμπεριέχεται η κούραση, η κρατική φροντίδα σε παιδιά των οποίων οι γονείς εργάζονται και ο κρύος καιρός.

Ακόμα, ο Bennett (2000) χρησιμοποιώντας το δια-θεματικό μοντέλο μπόρεσε να περιγράψει τα επίπεδα δραστηριότητας 12 φοιτητών δύο πανεπιστημίων σχετικά με την άρση βαρών, αλλά και να προβλέψει την προσκόλληση που έχουν τα άτομα αυτά στην άσκηση.

Το δια-θεματικό μοντέλο πέρα από τα στάδια αλλαγής και από τις διαδικασίες αλλαγής περιέχει την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Καθώς τα άτομα αλλάζουν συμπεριφορά και στάση οι διαδικασίες αλλαγής, η αυτό-αποτελεσματικότητα και η ισορροπία λήψης αποφάσεων χρησιμοποιούνται μοναδικά σε κάθε στάδιο (DiClemente, Prochaska, Fairhurst, 1991).

2.4.4. Το δια-θεματικό μοντέλο και αυτό-αποτελεσματικότητα

Η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι μια αξιολόγηση θεώρησης της ικανότητας κάποιου να εκτελεί μια συμπεριφορά που απαιτείται για να επιτύχει ένα αποτέλεσμα, και πιστεύεται ότι είναι ένα κριτήριο αναγκαίο για την αλλαγή της συμπεριφοράς (Bandura, 1982, 1986). Ακόμα, η αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται με την εμπιστοσύνη που έχει ένα άτομο στην ικανότητά του να ενεργοποιηθεί απέναντι σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και να αντισταθεί στον πειρασμό, του να υποτροπιάσει (Prochaska & Velicer, 1997, Prochaska & Marcus, 1993). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα αυξάνεται από το στάδιο της αδιαφορίας έως το στάδιο

της διατήρησης. Ενώ στα αρχικά στάδια αλλαγής υπάρχει λιγότερη αξιόλογη αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτή αυξάνεται καθώς το άτομο περνάει από την αδιαφορία στην διατήρηση και παραμένει υψηλή όσο η συμπεριφορά συντηρείται (Marcus & Simkin, 1994). Ακόμα, ο Marcus και οι συνεργάτες του (1992) τόνισαν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα ήταν υψηλά σχετιζόμενη με το στάδιο της συμπεριφοράς άσκησης και ότι αυτό το στάδιο είναι ένας ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της συμπεριφοράς του ατόμου σχετικά με την άσκηση για τους επόμενους έξι μήνες. Παρόλα αυτά όμως προτείνουν περαιτέρω και πιο μακροχρόνια έρευνα.

Οι Wallace, Buckworth, Kirby, Sherman (2000) μελέτησαν τα στάδια αλλαγής και την κοινωνική γνωστική θεωρία για να καθορίσουν προσωπικά, συμπεριφορικά και περιβαλλοντολογικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την συμπεριφορά 937 μαθητών κολεγίων όσον αφορά την άσκηση και τις προθέσεις τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς την άσκηση, το ιστορικό φυσικής δραστηριότητας και η έλλειψη επιθυμίας για αερόβια άσκηση είναι σημαντικοί παράγοντες που προβλέπουν το στάδιο της αλλαγής της συμπεριφοράς τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες. Ακόμα, στις γυναίκες, η αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς την άσκηση και η οικογενειακή συμπαράσταση είναι οι καλύτερες μεταβλητές πρόβλεψης. Αντίθετα, η συμπαράσταση των φίλων, το ιστορικό φυσικής δραστηριότητας και η αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς την άσκηση είναι οι καλύτερες μεταβλητές πρόβλεψης του σταδίου αλλαγής της συμπεριφοράς για την άσκηση στους άνδρες.

Τέλος, όσον αφορά την συμπεριφορά του ατόμου στην άσκηση και το συγκεκριμένο μοντέλο οι Marcus, Selby, Niaura και Rossi (1992) διαπίστωσαν ότι τα επίπεδα της αυτό-αποτελεσματικότητας σχετίζονταν σημαντικά με τα στάδια αλλαγής.

2.4.5. Το δια-θεματικό μοντέλο και λήψη απόφασης

Η ισορροπία λήψης αποφάσεων επικεντρώνεται στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματα της συμπεριφοράς και φαίνεται ότι είναι ένα σημαντικό κομμάτι στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, και πριν αλλά και με την αλλαγή

της συμπεριφοράς (Janis, Mann, 1977). Η ισορροπία λήψης αποφάσεων διαφέρει από στάδιο σε στάδιο. Στο πρώτο στάδιο, δηλαδή σε αυτό της αδιαφορίας, το άτομο θεωρεί ότι τα πλεονεκτήματα είναι περιορισμένα (π.χ. μη αξιόλογα), σε σύγκριση με τα μειονεκτήματα τα οποία υπερτερούν. Στο στάδιο της πρόθεσης ή της προετοιμασίας, η σημαντικότητα των πλεονεκτημάτων αυξάνεται στον ίδιο βαθμό με αυτόν των μειονεκτημάτων, με τα πλεονεκτήματα τελικά να υπερτερούν έναντι των μειονεκτημάτων στα στάδια της δράσης και της διατήρησης (Prochaska & Velicer, 1997, Prochaska et al., 1994).

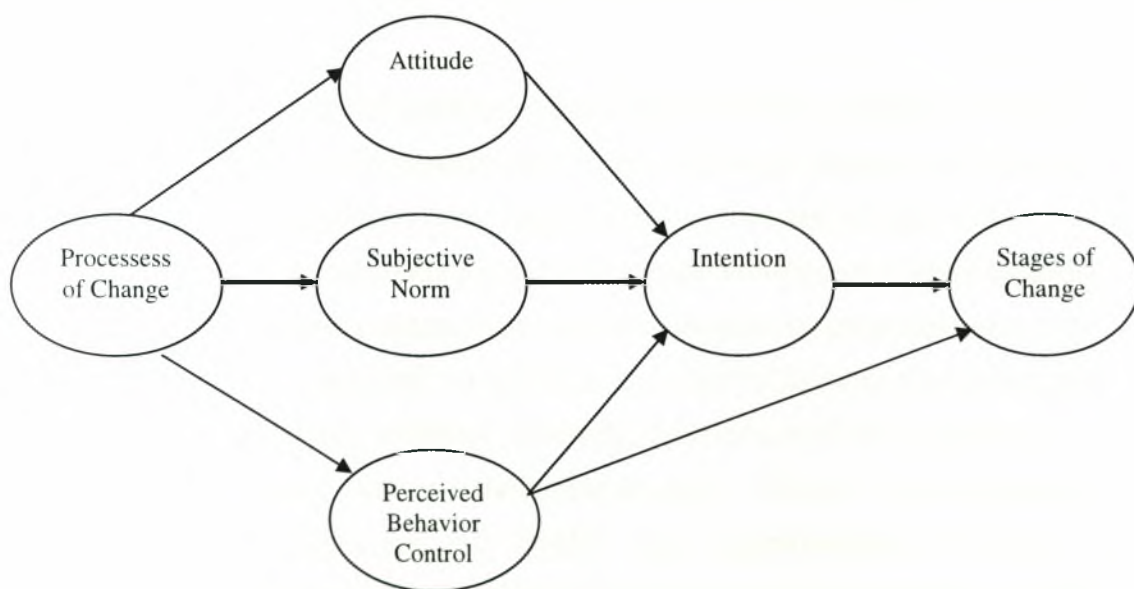
Η σημαντικότητα όλων των παραπάνω παραγόντων του διαθεματικού μοντέλου διαπιστώθηκε και από την έρευνα των Gorely και Gordon (1995), οι οποίοι εξέτασαν σε άτομα ηλικίας από 50 έως 65 ετών τις σχέσεις μεταξύ των σταδίων αλλαγής, των διαδικασιών αλλαγής, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της ισορροπίας λήψης αποφάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πέντε από τις δέκα διαδικασίες αλλαγής, η αυτό-αποτελεσματικότητα αλλά και τα θετικά και τα αρνητικά της συμπεριφοράς ήταν σημαντικά στην συνεισφορά της διάκρισης μεταξύ των σταδίων. Πιο συγκεκριμένα, η χρησιμοποίηση των διαδικασιών αλλαγής έδειξε ότι οι διαδικασίες ποικίλουν από στάδιο σε στάδιο, η αυτό-αποτελεσματικότητα αυξάνεται από το στάδιο της αδιαφορίας μέχρι το στάδιο της διατήρησης και τέλος η ισορροπία μεταξύ των θετικών και των αρνητικών στοιχείων της συμπεριφοράς αλλάζει από το στάδιο της αδιαφορίας έως το στάδιο της διατήρησης.

2.4.6. Τα στάδια αλλαγής και η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς σε σχέση με την άσκηση

Η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς (Ajzen, 1991) προσπαθεί να κατανοήσει και συνεπώς να προβλέψει συμπεριφορές που δεν είναι ολοκληρωτικά κάτω από τον έλεγχο των ατόμων. Η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς προτείνει ότι η πρόθεση είναι ο καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης της συμπεριφοράς και επηρεάζεται άμεσα από τις στάσεις, τις υποκειμενικές νόρμες και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς. Επίσης όπως έχει αναφερθεί εκτενέστερα στην αρχή του κεφαλαίου η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς έχει εφαρμοστεί για

την μελέτη της συμπεριφοράς των ατόμων αναφορικά με την άσκηση από έναν μεγάλο αριθμό ερευνητών (Courneya & McAuley, 1995, Dishman, 1994, Godin 1993,1994, McAuley & Courneya, 1993), και έχει αποδειχτεί πολύ χρήσιμη στην κατανόηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, υπογραμμίζοντας την συμπεριφορά άσκησης (Ajzen & Driven, 1992, Godin, 1994).

Ερευνητές από τον κλάδο της άσκησης έχουν χρησιμοποιήσει την θεωρία του Ajzen (1991) της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς (TPB) ως σκελετό για την κατανόηση των σταδίων αλλαγής (π.χ. Courneya, 1995, Courneya Nigg & Estabrooks, 1998, Lee, 1993, Sonstroem, 1998). Ο Courneya (1995, Courneya et all., 1998) έχει υποστηρίξει ότι η TPB, είναι το πιο έγκυρο μοντέλο σχετικά με την κατανόηση του γιατί τα άτομα ασκούνται. Μέσω της TPB διαπιστώνεται ότι η πρόθεση του ατόμου να αποδώσει ή να υιοθετήσει μια συμπεριφορά είναι ο κεντρικός καθοριστικός παράγοντας αυτής της συμπεριφοράς, επειδή σε αυτήν αντανακλάται το επίπεδο της παρακίνησης και της προθυμίας του ατόμου να καταβάλει προσπάθεια (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Οι σχέσεις μεταξύ των διαδικασιών αλλαγής, της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς και των σταδίων αλλαγής

Οι Courneya και Bodick (2000) αναφέρουν ότι, η θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς μεσολαβεί στις οκτώ από τις δέκα σχέσεις μεταξύ των διαδικασιών αλλαγής και των σταδίων αλλαγής. Επιπλέον, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς προβλέπεται αποκλειστικά από τις συμπεριφορικές διαδικασίες αλλαγής, ενώ οι στάσεις προβλέπονται και από τις γνωστικές και από τις συμπεριφορικές διαδικασίες. Τέλος, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, οι διαδικασίες και τα στάδια αλλαγής παρέχουν σημαντικές θεωρητικές γνώσεις σχετικά με το πώς και το γιατί τα άτομα αλλάζουν επιτυχημένα την συμπεριφορά τους όσον αφορά την άσκηση.

Ακόμα, οι Courneya, Nigg και Estabrooks (1998) σε έρευνά τους εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς, των σταδίων αλλαγής και της συμπεριφοράς στην άσκηση σε 131 άτομα, μεγάλης ηλικίας, σε περίοδο τριών χρόνων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έννοιες της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης του σταδίου άσκησης στο οποίο βρίσκονται τα άτομα. Ακόμα, η πρόθεση μετριάζει την επίδραση των παραπάνω εννοιών και η συμπεριφορά άσκησης προβλέπεται καλύτερα από την πρόθεση παρά από το στάδιο.

Ακόμα, σε μια πολύ μεγάλη έρευνα που έκαναν οι Nguyen, Potvin & Otis (1997) σε 2269 άτομα ηλικίας από 30 έως 60, όσον αφορά την καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που σχετίζονται με την τακτική άσκηση και με την δυνατότητα σχεδιασμού και εφαρμογής ακόμα καλύτερων προγραμμάτων πρόληψης καρδιακών προβλημάτων. Με την βοήθεια ερωτηματολογίου που περιείχε παράγοντες και από το μοντέλο της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς και από το μοντέλο της σταδίων αλλαγής, διαπίστωσαν ότι οι στάσεις, οι αντικειμενικές νόρμες και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς σχετίζονταν διαφορετικά με τα στάδια της συμπεριφοράς. Ακόμα, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς ήταν στατιστικά σημαντικός σε όλα τα στάδια, και οι στάσεις σχετίζονταν με τα στάδια στα οποία τα άτομα είχαν πρόθεση για άσκηση (στάδια πρόθεσης και προετοιμασίας). Τέλος, οι αντικειμενικές νόρμες φαίνεται να σχετίζονται με τα στάδια στα οποία τα άτομα δεν έχουν την πρόθεση να κάνουν κάτι (αδιαφορίας και προετοιμασίας).

Ακόμα, σε έρευνα των Conn, Burks, Pomeroy, Ulbrich και Cochran (2003) χρησιμοποιήθηκαν έννοιες από το δια-θεματικό μοντέλο, από την θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς και από την κοινωνική γνωστική θεωρία με σκοπό να δουν αν όλα αυτά μαζί εξηγούν καλύτερα την αθλητική συμπεριφορά 203 γυναικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι έννοιες μαζί ερμήνευσαν το 46% του συνόλου της μεταβλητής όσον αφορά την συμπεριφορά άσκησης. Επιπλέον, οι συνέπειες των προσδοκιών (outcome expectancy), είχαν την μεγαλύτερη συνολική επίδραση ενώ οι διαδικασίες αλλαγής είχαν την μεγαλύτερη άμεση επίδραση πάνω στην συμπεριφορά των γυναικών. Τέλος, η αυτό-αποτελεσματικότητα στην άσκηση και τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια της άσκησης εξήγησαν το ίδιο ποσοστό της μεταβλητής στην συμπεριφορά άσκησης, ενώ η ηλικία και η υγεία είχαν μέτρια μόνο επίδραση.

Ο Rosen (2000) εξέτασε πώς η εξάσκηση στο διάβασμα επιδρά στην διαδικασία εξάσκησης μηνυμάτων και στην εξάσκηση μύησης. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποίησε έννοιες από το δια-θεματικό μοντέλο και την θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς. Έτσι λοιπόν, 147 φοιτητές αξιολογήθηκαν σχετικά με την στάση τους απέναντι στην άσκηση, την πρόθεση, την συμπεριφορά και τα στάδια αλλαγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η στάση προβλέπει σε βάθος την διαδικασία μηνύματος, όχι όμως τα στάδια αλλαγής. Ακόμα, τα στάδια αλλαγής και η πρόθεση προβλέπουν την αποδοχή της άσκησης από έναν έως τρεις μήνες.

2.4.7. Εγκυρότητα του μοντέλου

Αναφορικά με το δια-θεματικό μοντέλο στον τομέα της άσκησης, πολλοί ερευνητές απέδειξαν ότι το συγκεκριμένο μοντέλο είναι αρκετά έγκυρο. Οι Plotnikoff, Hotz, Birkett και Cournya (2001), εξετάζοντας το μοντέλο σε Καναδούς ενήλικες, απέδειξαν ότι από τους 40 πιθανούς παράγοντες πρόβλεψης που περιλαμβάνονται στο μοντέλο, οι 18 (45%) υποστηρίχθηκαν και επαληθεύτηκαν.

Οι Sarkin, Johnson και Prochaska (2001) σε έρευνά τους πάνω σε υπέρβαρο πληθυσμό απέδειξαν την αποτελεσματικότητα και την εγκυρότητα

των μετρήσεων των σταδίων αλλαγής και των παραγόντων πρόβλεψης του δια-θεματικού μοντέλου, αλλά και το γεγονός ότι το μοντέλο αυτό είναι χρήσιμο για την αλλαγή της στάσης των υπέρβαρων ατόμων αναφορικά με την άσκηση.

Με τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούσαν και οι Velicer, Norman, Fava και Prochaska (1999), οι οποίοι σε αντίστοιχη έρευνα, έλεγξαν και αυτοί 40 παράγοντες πρόβλεψης του δια-θεματικού μοντέλου σε σχέση όμως με το κάπνισμα αυτή την φορά και όχι με την άσκηση. Σε δείγμα λοιπόν 4144 καπνιστών οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι 40 παράγοντες πρόβλεψης, επιβεβαιώθηκαν, υποδηλώνοντας ότι τα αποτελέσματα του μοντέλου έχουν δυνατή και συνθετική εγκυρότητα και δείχνουν κίνηση μεταξύ των σταδίων αλλαγής.

Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο μοντέλο βοηθάει στην πρόβλεψη συμπεριφοράς. Ο Marcus και οι συνεργάτες του (1994), χρησιμοποίησε τις έννοιες του «γιατί» και του «πότε» από το δια-θεματικό μοντέλο, για να μπορέσει να προβλέψει και να ερμηνεύσει την συμπεριφορά στην άσκηση σε υπάλληλους. Ως υπόθεση στην έρευνα, είχαν ορίσει ότι τα στάδια άσκησης θα μετρίαζαν τις επιδράσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας, των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της φυσικής δραστηριότητας έξι μήνες αργότερα. Παρόλο που η έννοια των σταδίων, αρχικά, δεν είχε σκοπό να προβλέψει την συμπεριφορά, εκείνο που σίγουρα κάνει αίσθηση ήταν ότι αποδεικνύει εγκυρότητα πρόβλεψης με την συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα λοιπόν τονίζουν τον σημαντικό μεσολαβητικό ρόλο που παίζουν τα στάδια άσκησης και την εγκυρότητα στην πρόβλεψη που έχουν όσον αφορά την συμπεριφορά στην άσκηση.

Συμπερασματικά λοιπόν, το δια-θεματικό μοντέλο βοηθάει αποτελεσματικά στην πρόβλεψη μιας συμπεριφοράς και ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται και με άλλα μοντέλα όπως αυτό της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς. Ωστόσο όμως παρέχει και πληροφορίες σχετικά με το τι ακριβώς κάνει ένα άτομο για να πετύχει την αλλαγή που θέλει.

Η δύναμη λοιπόν του δια-θεματικού μοντέλου είναι ότι επικεντρώνεται στην δυναμική φύση της αλλαγής της υγιεινής συμπεριφοράς. (Marcus,

Rakowski, & Rossi, 1992). Τα στάδια αλλαγής παρουσιάζονται ως ο σκελετός, που περιγράφει τις προσωρινές προοπτικές της υιοθέτησης και της διατήρησης υγιεινών συμπεριφορών. Τα άτομα ρυθμίζοντας μια δεδομένη συμπεριφορά, κινούνται μέσω μιας σειράς σταδίων από την αδιαφορία έως την διατήρηση (Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992).

Όμως τα στάδια αλλαγής και οι διαδικασίες αλλαγής που προαναφέρονται εφαρμόζονται και στον αγωνιστικό αθλητισμό; Κανονικά, θα πρέπει να εφαρμόζονται, αφού η νοοτροπία της άσκησης είναι παντού η ίδια, και η επιμονή, η θέληση και το πείσμα που έχει ένα άτομο για άσκηση είναι περίπου το ίδιο με αυτό ενός αθλητή, που καταπονεί το σώμα και την ψυχή του καθημερινά στους αγωνιστικούς χώρους με απώτερο σκοπό και στόχο την καλύτερη εκμάθηση τεχνικής και την βελτίωση της απόδοσης του. Ωστόσο δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες σ' αυτό τον τομέα. Η έρευνα που παρουσιάζεται σ' αυτή τη διατριβή φιλοδοξεί να αποδείξει τη χρησιμότητα του δια-θεματικού μοντέλου στον αγωνιστικό αθλητισμό.

2.5. Η αυτό-ρύθμιση και ο ορισμός της

Η έννοια της αυτό-ρύθμισης είναι μια αρκετά καινούργια ενότητα στην αθλητική ψυχολογία, το μοντέλο της οποίας αλλά και η συνεισφορά της στην άσκηση και στην παρακίνηση των παιδιών και των ενηλίκων δεν έχει ακόμα προσδιοριστεί με αρκετή σαφήνεια. Η αυτό-ρύθμιση αναφέρεται στη μορφή τροποποίησης της συμπεριφοράς, όπου το άτομο παρατηρεί, αξιολογεί και ελέγχει την συμπεριφορά του με τη χρήση της αυτό-τιμωρίας και της αυτό-αμοιβής (Χουντουμανίδη, Πατεράκη, 1988). Επίσης, η αυτό-ρύθμιση περιγράφει τις αλλαγές στη συμπεριφορά και στην αντίληψη των ανθρώπων, που προσπαθούν να πετύχουν τους στόχους τους

Ακόμα, η αυτό-ρύθμιση έχει οριστεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, εκ των οποίων ένας αναφέρει ότι είναι ένα ευμετάβλητο και ιδιοσυγκρατικό χαρακτηριστικό, μία ικανότητα ανάλογη της κοινωνικής ικανότητας και ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που ταιριάζει με τον νευροψυχισμό και τον αυθορμητισμό. Στο πιο γενικό επίπεδο, η αυτό-ρύθμιση είναι ένας γνωστικός, συμπεριφορικός και συναισθηματικός έλεγχος, ο οποίος

εμφανίζεται ως αντίδραση των επειγόντων και πιεστικών περιβαλλοντικών καταστάσεων (Carver & Scheier, 1981., Conger & Simmons, 1998., Scheier & Carver, 1998). Πιο σύνθετα μοντέλα έχουν ορίσει την αυτό-ρύθμιση ως μια αλληλεξάρτηση μεταξύ σωματικών διαδικασιών όπως η διέγερση και ο συναισθηματισμός και γνωστικών ικανοτήτων όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα (Bandura, 1977, Rothbatt & Derryberry, 1981).

Οι Efkliides, Niemivirta και Yamauchi (2002) τονίζουν ότι η αυτό-ρύθμιση είναι ένας πολύ γενικός όρος και αναφέρουν ότι είναι η ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί και να τροποποιεί / ελέγχει τη συμπεριφορά, το γινώσκειν, και το θυμικό του, καθώς και το περιβάλλον, αν χρειάζεται, προκειμένου να πετύχει ένα στόχο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Τέλος, ο Orlick (1986) ορίζει ως αυτό-ρύθμιση τον έλεγχο της διέγερσης πριν και κατά την διάρκεια της προσπάθειας, και την άμεση αυτοσυγκέντρωση κατά τη διάρκεια της προπόνησης και του αγώνα. Επιπλέον, στον ορισμό προστίθεται και η αντιμετώπιση της απογοήτευσης και της ανίας, της αμηχανίας και της ταλαιπωρίας.

Παρατηρείται λοιπόν ότι πολλοί θεωρητικοί ερευνητές ορίζουν την αυτό-ρύθμιση ως την αλλαγή μιας ολόκληρης συμπεριφοράς. Ωστόσο υπάρχουν και άλλοι οι οποίοι με τον όρο αυτό-ρύθμιση αναφέρονται σε διαδικασίες, με τη βοήθεια των οποίων επιτυγχάνονται συγκεκριμένες αλλαγές πάνω στη συμπεριφορά τους.

Πολλοί ερευνητές παραθέτουν διαφορετικές απόψεις και μοντέλα σχετικά με την αυτό-ρύθμιση και τον τρόπο λειτουργίας της και μεταξύ τους υπάρχουν αρκετές ομοιότητες και διαφορές.

2.5.1. Μοντέλα αυτό-ρύθμισης

Οι Kanfer και Karoly (1972) ανέπτυξαν σε σχέση με την υγιεινή συμπεριφορά, την αυτό-ρύθμιση που είναι στόχος άμεσης συμπεριφοράς και εμπλέκει ένα σύμπλεγμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ προσωπικών αντιλήψεων, γνώσεων, φυσιολογίας, συμπεριφορών και περιβάλλοντος, στο οποίο παρατηρούνται οι σχετικές ελλείψεις των άμεσων εξωτερικών αναγκών. Για παράδειγμα, αθλητές με υψηλές ικανότητες πρέπει να αφιερώνουν αρκετά

σημαντικό χρόνο και ενέργεια για να ξεκαθαρίσουν τις διαφορετικές παραμέτρους υψηλής ποιότητας απόδοσης, όπως η ικανότητα, η δύναμη, οι φυσικές και οι πνευματικές αντιλήψεις. Συχνά, οι στόχοι ακολουθούνται από κάποιες μικρές συνέπειες, όπως η κόπωση, η ενασχόληση με κοινωνικές και ψυχολογικές δραστηριότητες και η σημαντική δέσμευση του χρόνου, εκτός βέβαια της παρακολούθησης από αρμόδια άτομα όπως οι προπονητές και οι γονείς.

2.5.1.1. Το μοντέλο Carver και Scheier

Οι Carver και Scheier (1981) περιγράφουν την αυτό-ρύθμιση ως ένα αρνητικό κύκλωμα ανατροφοδότησης. Αυτό το κύκλωμα έχει τέσσερις βασικές αλληλοσυνδεδεμένες λειτουργίες, οι οποίες περιλαμβάνουν 1) τη λειτουργία εισαγωγής πληροφοριών (αντίληψη), 2) το όργανο μέτρησης διαφόρων ιδιοτήτων, που είναι μια λειτουργία σύγκρισης και η οποία χρησιμοποιεί σημεία αναφοράς ενός συστήματος υψηλού βαθμού, 3) τη λειτουργία εξαγωγής αποτελέσματος (ενεργοποίηση), και 4) τη λειτουργία αλλαγής της συμπεριφοράς. Εάν ένας από αυτούς τους κρίκους σπάσει, τότε το σύστημα θα σταματήσει την κάθε λειτουργία του. Όταν και αν αυτό συμβεί, τότε έχουμε μία κατάσταση, την οποία οι δύο ερευνητές έχουν ονομάσει ως «απουσία της ρύθμισης» (1981). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό του θερμοστάτη. Το κύκλωμα / σύστημα έχει μια εσωτερική λειτουργία κατά την οποία γίνεται δειγματοληψία της πρόσφατης θερμοκρασίας του αέρα. Αυτή η εσωτερική πληροφορία πηγαίνει στην συσκευή, η οποία την συγκρίνει με την θερμοκρασία, την οποία έχει ρυθμιστεί ο θερμοστάτης. Όσο οι δύο αυτές θερμοκρασίες δεν έχουν ευδιάκριτες διαφορές, δεν συμβαίνει τίποτε άλλο. Εάν όμως το όργανο σύγκρισης ανιχνεύσει διαφορά μεταξύ των μεταβλητών / θερμοκρασιών, τότε στέλνει μήνυμα το οποίο ανάβει την θέρμανση και τον μηχανισμό μεταφοράς αέρα, το οποίο αρχίζει να βγάζει ζεστό αέρα (ή κρύο ανάλογα με την κατάσταση). Τελικά, αρκετός ζεστός αέρας βγαίνει και αναμειγνύεται με τον αέρα του δωματίου, εξισορροπείται η θερμοκρασία του αέρα και έτσι ο θερμοστάτης δεν μπορεί πλέον να ανιχνεύσει διαφορά μεταξύ της θερμοκρασίας του δωματίου και των ρυθμίσεων (Scheier & Carver, 1998).

2.5.1.2. Το μοντέλο γνωστικής αυτό-ρύθμισης του Kirschenbaum και Wittrock

Σε μια προσπάθεια δόμησης της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην αυτό-ρύθμιση του ατόμου και στο περιβάλλον, οι Kirschenbaum και Wittrock (1984), διατύπωσαν τα πέντε στάδια της διαδικασίας της αυτό-ρύθμισης: 1) Αναγνώριση Προβλήματος, 2) Δέσμευση, 3) Εκτέλεση, 4) Σχεδιασμός-Οργάνωση Περιβάλλοντος και 5) Γενίκευση. Το μοντέλο αυτό απαιτεί από τον αθλητή την ικανότητα να αναγνωρίζει τρέχοντα και ενδεχόμενα προβλήματα, να αποδεικνύει τη δέσμευσή του, να αλλάζει πράξεις, σκέψεις ή και συναισθήματα στη συμπεριφορά του, να σχεδιάζει το πώς θα ρυθμίσει τα προβλήματα από το περιβάλλον και να γενικεύει την πρόσφατα αποκτημένη συμπεριφορά σε άλλες σκέψεις και πράξεις.

1. *Αναγνώριση Προβλήματος (Problem Identification)*: Το πρώτο από τα πέντε στάδια του μοντέλου της αυτό-ρύθμισης ασχολείται με προβλήματα αναγνώρισης (Kanfer & Karoly, 1972, Kirschenbaum & Wittrock, 1984). Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, τα άτομα συνειδητοποιούν ότι τα φυσιολογικά πρότυπα της συμπεριφοράς έχουν αποδιοργανωθεί και πλέον δεν παράγουν τα συνηθισμένα ή τα αναμενόμενα πρότυπα συμπεριφοράς. Το άτομο αναγνωρίζει ότι οι αλλαγές στην συμπεριφορά είναι και εφικτές και επιθυμητές. Όταν αναγνωρίζονται προβληματικές ή ελλειπτικές συμπεριφορές σε διάφορους τομείς, τότε οι αθλητές αρχίζουν να έχουν μεγαλύτερη ευθύνη για να βελτιώσουν την ποιότητα της απόδοσης τους, και τότε η δουλειά που ακολουθεί βοηθάει στο να ξεπεραστούν οι προβληματικές στάσεις (Kirschenbaum, 1987b, Karoly & Kanfer, 1982)

2. *Δέσμευση (Commitment)*: Εάν ο διαγωνιζόμενος συμφωνήσει ότι η αλλαγή είναι ούτως ή αλλιώς απαραίτητη ή επιθυμητή για να ενεργοποιηθεί η μακροπρόθεσμη βελτίωση της απόδοσης, η επόμενη φάση είναι η δέσμευση του αθλητή να επιμένει στο απαραίτητο προπονητικό σύστημα. Παραδείγματα περιλαμβάνουν την ενεργοποίηση με επιπλέον πρακτική θέληση, θυσιάζοντας κοινωνικές ασχολίες, καταβάλλοντας φυσική ενασχόληση και πόνο και παίρνοντας ο καθένας πλήρη ευθύνη για την δική του απόδοση. Γι' αυτόν το λόγο, η φάση δέσμευσης δηλώνει ότι τα άτομα

έχουν μια ισχυρή επιθυμία να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους, για να βελτιώσουν την πιθανότητα επίτευξης προσωπικών στόχων (Harris & Harris, 1984, Kirschenbaum, 1987b, Orlick & Partington, 1986). Για παράδειγμα, οι Dishman και Ickes (1981) διαπίστωσαν ότι το ποσοστό εκδήλωσης της δέσμευσης από τον συμμετέχοντα σε ένα πρόγραμμα προπονητικής εκγύμνασης συνήθως θα προβλέπει το επίπεδο επιμονής αυτού του ατόμου σε αυτό το πρόγραμμα άσκησης.

3. *Εκτέλεση (Execution)*: Η φάση εκτέλεσης απαρτίζεται από την προσπάθεια για αλλαγή συμπεριφοράς. Περιλαμβάνει μια δοκιμασία που λέγεται αυτό-παρακολούθηση. Η διαδικασία αυτή είναι μια συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς, την οποία τα άτομα προηγουμένως αναγνώρισαν και δεσμεύτηκαν να αλλάξουν στα πρώτα δύο στάδια του μοντέλου της αυτό-ρύθμισης. Η συστηματική παρατήρηση με στόχο τις συμπεριφορές συνήθως ακολουθείται από συγκαλυμμένη ή ανοιχτή καταγραφή της συχνότητας αυτών των συμπεριφορών. Οι πραγματικές (παρακολουθούμενες) συμπεριφορές συγκρίθηκαν με τις στοχευόμενες συμπεριφορές, οι οποίες αναπτύχθηκαν στο στάδιο της δέσμευσης. Αυτή η διαδικασία αναφέρεται ως αυτό-αξιολόγηση. Οι αυτό-αμοιβές, δίδονται εάν η αυτό-αξιολόγηση είναι ενθαρρυντική. Αντιστρόφως, σε μη ευνοϊκά αποτελέσματα αυτό-αξιολόγησης, έχουμε αυτό-τιμωρίες (Kirschenbaum, 1987a, 1987b). Ευνοϊκές αξιολογήσεις και προσδοκίες που προκαλούνται στην φάση εκτέλεσης, πρέπει να φέρνουν αποτελέσματα με πιο συντηρητικές προσπάθειες αυτό-ρύθμισης. Αυτή η σειρά των γεγονότων από την αυτό-παρακολούθηση, μέσω της αυτό-αξιολόγησης, στις αυτό-συνέπειες, είναι αυτό που οι θεωρητικοί της αυτό-ρύθμισης έχουν ορίσει ως μοντέλο πράξης/αλληλεπίδρασης. Παραδείγματα αυτού του σταδίου περιλαμβάνουν την άφιξη του αθλητή στον χώρο της προπόνησης νωρίτερα ή αργότερα απ' ό,τι αναμένεται.

4. *Σχεδιασμός-Οργάνωση Περιβάλλοντος (Environmental Management)*: Διάφοροι κοινωνικοί και φυσικοί παράγοντες μπορούν να εξασθενίσουν ή να διευκολύνουν τις προσπάθειες των ατόμων για την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων. Οι διευκολύνσεις, οι σχέσεις και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών ομάδας και μεταξύ παικτών και προπονητών πρέπει να είναι προσαρμοσμένες με τις ανάγκες του αθλητή

και με τις προσδοκίες του. Παρόμοια, αλλαγές στο ψυχολογικό κλίμα ή στο φυσικό περιβάλλον πριν ή κατά την διάρκεια του γεγονότος-αγώνα επηρεάζουν την συναισθηματική ετοιμότητα και την απόδοση του αθλητή. Γι' αυτό, η αυτό-ρύθμιση, στα σπορ απαιτεί από τον αθλητή να σχεδιάζει μια στρατηγική, για να οργανώνει τις αναρίθμητες πλευρές και όψεις του περιβάλλοντος, που μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση (Kirschenbaum, 1987b). Παραδείγματα περιλαμβάνουν την έναρξη των τελετουργικών πριν τον αγώνα, τα οποία χρησιμοποιούν οι αθλητές για την ψυχολογική και φυσική ετοιμότητα για τον αγώνα, ή για την ανάπτυξη στρατηγικής για την αντιμετώπιση, μαζί με τις αλλαγές του περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια του γεγονότος (π.χ. καιρικές συνθήκες, σπασμένος εξοπλισμός). Όλα αυτά ο Orlick (1986) τα ονομάζει αλλαγή κατεύθυνσης του πνευματικού πλάνου.

5. *Γενίκευση (Generalization)*: Τα άτομα συχνά αποτυχαίνουν να διατηρήσουν ή να γενικεύσουν τις αλλαγές στην συμπεριφορά με την πάροδο του χρόνου μέσα από τον καθορισμό της συμπεριφοράς εξαιτίας της ποικιλίας του συναγωνισμού που απαιτείται από τις εσωτερικές και εξωτερικές πηγές. Συγκεντρώνοντας όλες τις αυτό-ρυθμιζόμενες ικανότητες ή τις συμπεριφορές, οι αθλητές ίσως δεν επιθυμούν πια να τις έχουν ως μέρος στο ρεπερτόριό τους, εκτός εάν γίνει μια συνεχής προσπάθεια για την διατήρηση των ικανοτήτων, πάνω από μια παρατεταμένη περίοδο χρόνου. Η αυτό-ρύθμιση απαιτεί την καταβολή μιας προσπάθειας από τους αθλητές, ιδιαίτερα όταν απουσιάζουν εξωτερικές οδηγίες, για να διατηρηθεί μια άριστη ψυχολογική και φυσιολογική ετοιμότητα επιτυχίας στην απόδοση. Αυτή η διατήρηση μπορεί να επιτευχθεί, μέσω της επιμονής στη δουλειά, μέσω των στρατηγικών που αντλούνται από τον αθλητικό χώρο, όπως ο κατάλληλος ύπνος, οι γαστρονομικές συνήθειες και μέσω των στρατηγικών που τυγχάνουν μεταξύ των γεγονότων ή των περιόδων, όπως προσκόλληση στο προπονητικό κλίμα και καθεστώς.

2.5.1.3. Το μοντέλο του Zimmerman

Ο Zimmerman (2000), ανέπτυξε ένα κοινωνικό γνωστικό μοντέλο το οποίο ενσωματώνει τον καθορισμό στόχων, την αυτό-παρατήρηση και την αυτό-αξιολόγηση, αλλά και άλλες διαδικασίες αυτό-ρύθμισης, που

αναφέρονται από έμπειρους αθλητές κατά τη διάρκεια της περιόδου της προετοιμασίας τους, όπως ο σχεδιασμός και η χρησιμοποίηση στρατηγικών.

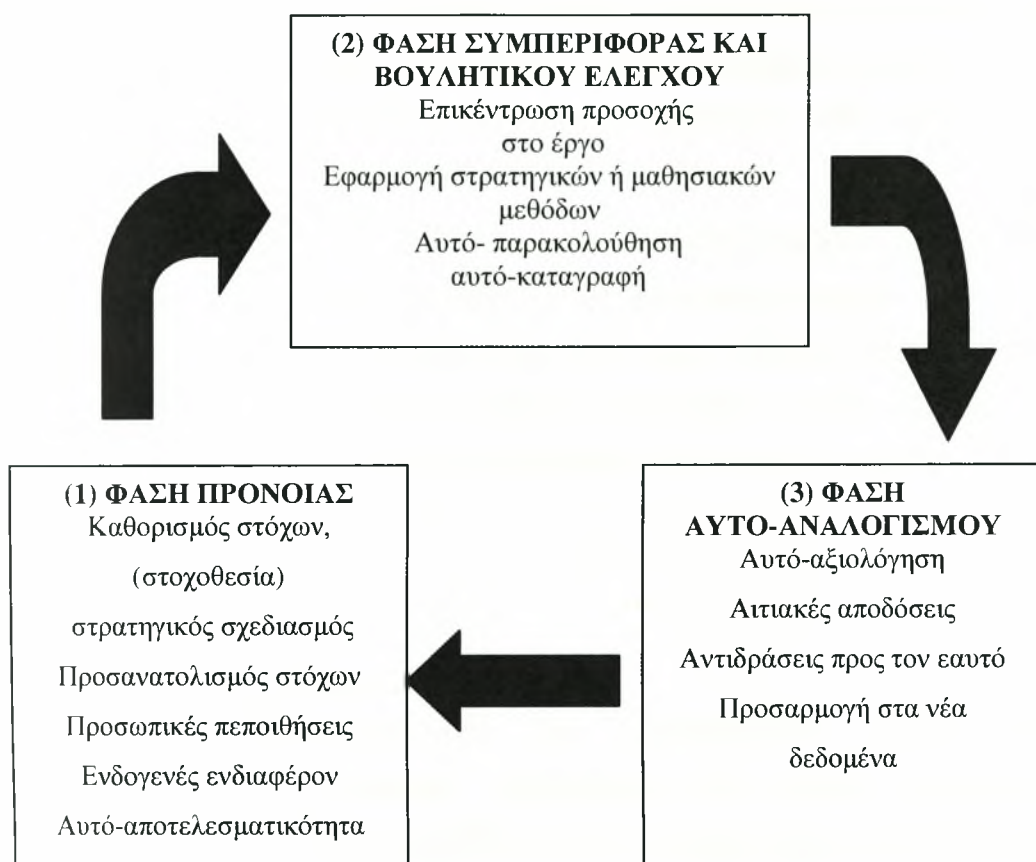
Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο υπάρχουν τρεις κυκλικές φάσεις (Σχήμα 4). Αρχικά είναι η φάση της πρόνοιας, η οποία προηγείται της πραγματικής απόδοσης και αναφέρεται σε διαδικασίες που καθορίζουν το στάδιο για πράξη. Μετά είναι η φάση της συμπεριφοράς ή του βουλευτικού ελέγχου, όπου εμπλέκονται διαδικασίες, οι οποίες συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της μάθησης και επηρεάζουν την προσοχή και την ενέργεια. Τέλος, είναι η φάση του αυτό-αναλογισμού, η οποία επηρεάζεται μετά την απόδοση.

Κατά τη διάρκεια της φάσης της πρόνοιας, οι έμπειροι αθλητές καθορίζουν ειδικούς, προσιτούς και αποτελεσματικούς στόχους και σχεδιάζουν πως θα πραγματοποιήσουν αυτούς τους στόχους τους. Οι στόχοι αναφέρονται στην πρόθεση για αποτελεσματική μάθηση ή απόδοση. Υπάρχουν αποδείξεις ότι, όταν οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι, πλησιέστεροι και ανταγωνιστικοί, τότε είναι και πιο αποτελεσματικοί (Gould, 1998). Επιπλέον, ο σχεδιασμός αναφέρεται σε αποφάσεις, για το πώς κάποιος μπορεί να επιτύχει έναν ξεχωριστό ή ιδιαίτερο στόχο, όπως για παράδειγμα μια στρατηγική για το ζέσταμα κατά τη διάρκεια της προπόνησης (Loehr, 1991).

Κατά τη διάρκεια της φάσης της συμπεριφοράς ή του βουλευτικού ελέγχου, οι έμπειροι αθλητές χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτό-ελέγχου πιο συχνά από τους αρχάριους. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν αυτό-καθοδήγηση, νοερή απεικόνιση, επικέντρωση προσοχής και συγκεκριμένες στρατηγικές έργου. Και εδώ υπάρχουν αρκετές έρευνες, που τονίζουν και αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα μεγάλου μέρους στρατηγικών, όπως η νοερή απεικόνιση (Vealey & Greenleaf, 1998).

Στην τελευταία φάση, αυτή του αυτό-αναλογισμού, οι έμπειροι αθλητές αυτό-αξιολογούνται, αποδίδουν αιτίες, ικανοποιούνται και προσαρμόζουν την απόδοσή τους. Ακόμα, η φάση αυτή αφορά τις διεργασίες που ενεργοποιούνται μετά τις προσπάθειες μάθησης και επηρεάζουν τις αντιδράσεις του ατόμου στην εμπειρία και στο αποτέλεσμα της μάθησης. Η αυτό-αξιολόγηση εδώ αναφέρεται, στην σύγκριση της απόδοσης του αθλητή με κάποια στάνταρ, όπως είναι η απόδοση άλλων αθλητών, η οριοθέτηση

στάνταρ υπεροχής ή τα προηγούμενα επίπεδα απόδοσης. Σημαντικό επίσης είναι το γεγονός, ότι οι έμπειροι αθλητές αυτό-αξιολογούνται πιο συχνά απ' ότι οι αρχάριοι.



Σχήμα 4. Το κυκλικό μοντέλο του Zimmerman. Φάσεις και υπό-διαδικασίες της αυτό-ρύθμισης

Η αυτό-ρύθμιση λοιπόν αναφέρεται σε αυτό-παραγόμενες σκέψεις, αισθήματα και πράξεις, οι οποίες είναι σχεδιασμένες και κυκλικά προσαρμοσμένες, για να επιτευχθούν οι προσωπικοί στόχοι (Zimmerman, 2000).

2.5.2. Κοινωνική γνωστική θεωρία και ο ρόλος της στην αυτό-ρύθμιση

Η κοινωνική γνωστική θεωρία προϋποθέτει έναν αποφασιστικό ρόλο για την αυτό-ρύθμιση (Bandura, 1991a,1991b, Zimmerman,1989) και δίνει

έμφαση στην αλληλοεπίδραση των προσωπικών συμπεριφορών και των περιβαλλοντικών παραγόντων (Bandura, 1986, Zimmerman, 1994).

Η θεωρία αυτή προϋποθέτει ότι η αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα, ή τα προσωπικά πιστεύω σχετικά με τις ικανότητες του ατόμου για μάθηση ή εκπλήρωση πράξεων είναι η μεταβλητή κλειδί, η οποία επηρεάζει όλες τις φάσεις της αυτό-ρύθμισης (Bandura, 1986, Zimmerman, 1990, 1998).

Οι προσωπικοί στόχοι και η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι επομένως δύο μηχανισμοί της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας, οι οποίοι αποτελούν το κέντρο στην αυτό-ρύθμιση (Bandura & Wood, 1989, Locke & Latham, 1990). Οι δύο αυτοί παράγοντες επηρεάζουν ο ένας τον άλλο με διάφορους τρόπους, ενώ και οι δύο βοηθούν σημαντικά στην αυτό-ρύθμιση του ατόμου.

2.5.2.1. Αυτό-ρύθμιση και στόχοι

Οι στόχοι διευκολύνουν την αυτό-ρύθμιση προσφέροντας καθοδήγηση στη συμπεριφορά, παρακίνηση στα άτομα να ψάξουν αποτελεσματικές στρατηγικές απόδοσης και ενίσχυση της προσπάθειας και της επιμονής (Early, Connolly & Ekegren, 1989, Early, Wojnaroski & Prest, 1987, Locke & Latham, 1990). Τα άτομα στην προσπάθεια τους να εκπληρώσουν τους στόχους τους λαμβάνουν ανατροφοδότηση, την οποία χρησιμοποιούν για να ρυθμίσουν την προσπάθεια και για να επανεκτιμήσουν τα πιστεύω της αυτό-αποτελεσματικότητας τους. Η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητη για τον καθορισμό στόχων και είναι ακόμα πιο αναγκαία στην αυτό-ρύθμιση στο έργο. Χωρίς την ανατροφοδότηση τα άτομα στερούνται την απαιτούμενη πληροφόρηση για τη ρύθμιση της άμεσης αντίληψης των στόχων και της συμπεριφοράς (Becker, 1978, Locke & Latham, 1990).

Ακόμα, οι στόχοι έχουν 2 βασικές λειτουργίες στην αυτό-ρύθμιση της συμπεριφοράς. Η μία λειτουργία είναι άμεση, όπου οι στόχοι έχουν καθοριστεί και χρειάζεται ο σχεδιασμός και η χρησιμοποίηση στρατηγικών. Η δεύτερη είναι η λειτουργία παρακολούθησης, όπου οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι ή έχουν κριτήρια για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά αυτό-

ρύθμισης είναι μια ιδιαίτερη λειτουργία σχετικά με την ρύθμιση της συμπεριφοράς, στην οποία οι στόχοι είναι καθορισμένοι και αξιολογημένοι από το κάθε άτομο ξεχωριστά. Συνεπώς, επιτρέπουν την αυτό-οργάνωση και των δύο λειτουργιών των στόχων. Ο καθορισμός και η αξιολόγηση στόχων, αποτελούν δύο πολύ χρήσιμους παράγοντες στην αυτό-ρύθμιση της συμπεριφοράς.

Όσον αφορά την ανάπτυξη των στόχων, οι μαθητές θα πρέπει να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στη μάθηση και στη χρήση των στρατηγικών αυτό-ρύθμισης, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να βελτιώσουν τις ικανότητές τους (Ames, 1992, Purdie, Hattie & Douglas, 1996, Zimmerman & Kitsantas, 1996, 1997).

Τέλος, ο σημαντικός ρόλος της διαδικασίας των στόχων τονίζεται από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι αναφέρουν την θετική σχέση των στόχων με την αυτό-ρύθμιση και με την επίτευξη ιδίως σε αθλητές (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988, Nolen, 1988, Pintrich & Garcia, 1991).

2.5.2.2. Αυτό-ρύθμιση και αυτό-αποτελεσματικότητα

Η αυτό-αποτελεσματικότητα αντανακλά στην εμπιστοσύνη του ατόμου για εκπλήρωση των ενεργειών που απαιτούνται για την πετυχημένη ολοκλήρωση ενός συγκεκριμένου έργου (Bandura, 1982). Τα άτομα τα οποία διαθέτουν ισχυρή αυτό-αποτελεσματικότητα, επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε προκλητικές δραστηριότητες, στις οποίες καταβάλλουν αυξημένη προσπάθεια και δείχνουν μεγάλη επιμονή σε απαιτητικές καταστάσεις (Bandura, 1982, Bandura & Cervone, 1983). Ακόμα, η αυτό-αποτελεσματικότητα τους επηρεάζει έμμεσα την απόδοση μέσω των στόχων και των στρατηγικών απόδοσης (Locke et.al., 1984, Wood et.al., 1990).

Επιπλέον, άτομα με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να επιλέξουν προκλητικές εργασίες, δαπανηρές προσπάθειες και να επιδείξουν επιμονή, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και να επιδείξουν μεγαλύτερη ικανότητα επιτυχίας σε αντίθεση με άτομα με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (Bandura, 1993, 1997, Pajares, 1996, Schunk, 1991). Τέλος, τα άτομα αποκτούν πληροφόρηση για να αξιολογήσουν την

αποτελεσματικότητα από τις επιδόσεις τους, τις υποκατάστατες (οπτικές) εμπειρίες τους, από το είδος της πειθούς, και από τις ψυχολογικές αντιδράσεις (π.χ εφίδρωση, καρδιακός παλμός).

Τέλος, η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται με διασπασμένη σκέψη ενώ αντίθετα η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται με την αυτό-ρύθμιση μέσω της συστηματικής χρήσης στρατηγικών ακόμα και σε δύσκολες περιπτώσεις ή αποτυχίες (Bandura & Jourden, 1991., Wood & Banbura, 1989)

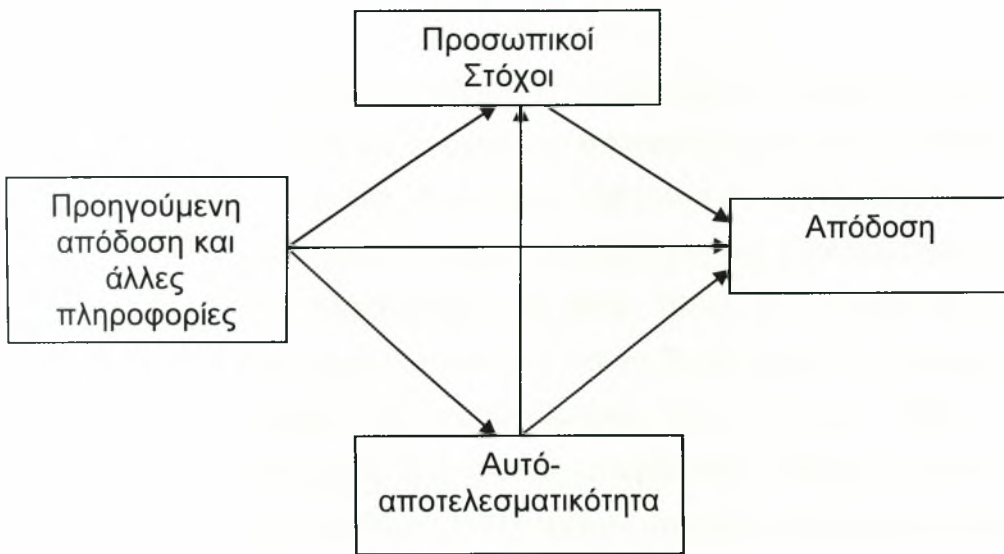
2.5.2.3 Αυτό-ρύθμιση, στόχοι και αυτό-αποτελεσματικότητα

Οι δύο προηγούμενοι παράγοντες που αναφέρθηκαν, δηλαδή τόσο οι στόχοι όσο και η αυτό-αποτελεσματικότητα, επιδρούν πολλές φορές συγχρόνως στη συμπεριφορά σχετικά με την αυτό-ρύθμιση.

Η αυτό-ρύθμιση ξεκινάει με την αξιολόγηση του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο έργο σχετικά με τη βοήθεια πληροφοριών. Βασιζόμενοι σε αυτή την πληροφορία, τα άτομα διαμορφώνουν την αξιολόγηση της αυτό-αποτελεσματικότητας και του καθορισμού των στόχων. Η προηγούμενη απόδοση είναι η πιο δυνατή μεταβλητή πρόβλεψης της αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1982). Παρόλα αυτά, η αυτό-αποτελεσματικότητα και οι προσωπικοί στόχοι μπορούν ακόμα να επηρεαστούν από την πληροφορία που προκύπτει από την επικοινωνία με άλλους και από την πληροφορία που δέχεται το άτομο μέσω της απόδοσης που έχει (Bandura, 1986., Bandura & Wood, 1989). Οι επιδράσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας στην απόδοση είναι άμεσες και μεσολαμβάνουν για την εκπλήρωση των προσωπικών στόχων (Early & Lituchy, 1991., Wood et.al., 1990). Ωστόσο οι προσωπικοί στόχοι επηρεάζουν άμεσα την απόδοση στο έργο. Και αυτό γιατί η απόδοση στο έργο λειτουργεί ως επιπρόσθετη πληροφορία, η οποία επηρεάζει μεταγενέστερα την αυτό-αποτελεσματικότητα και τον καθορισμό των στόχων. Ως εκ τούτου, οι διαδικασίες της αυτό-ρύθμισης είναι δυναμικές και κυκλικές, με τις οποίες η πληροφορία επηρεάζει το γνωστικό έργο, η αντίληψη επηρεάζει την συμπεριφορά για την κατάκτηση των στόχων και οι στόχοι, που προσανατολίζουν την συμπεριφορά,

δημιουργούν ανατροφοδότηση που επηρεάζει την μελλοντική προσπάθεια ή την αντίληψη.

Η αυτό-ρύθμιση λοιπόν περιγράφει τις αλλαγές στη συμπεριφορά και στην αντίληψη των ανθρώπων, που προσπαθούν να πετύχουν τους στόχους τους. Η πιο συνηθισμένη σχέση, μεταξύ της προηγούμενης απόδοσης, της αυτό-αποτελεσματικότητας, του καθορισμού στόχων και της απόδοσης παρατίθεται στον σχήμα 2 (Bandura & Jourdan, 1991, Bandura & Wood, 1989. Early & Lituchy, 1991).



Σχήμα 5. Οι σχέσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, προσωπικών στόχων και απόδοσης

Σύμφωνα με έρευνα των Kane, Marks, Zaccaro και Blair (1996) σε 216 παλαιστές από 18 γυμνάσια που έγινε με βάση το παραπάνω μοντέλο, εξετάστηκε εάν η αυτό-ρύθμιση ελέγχει την ικανότητα της αυτό-αποτελεσματικότητας και των προσωπικών στόχων να προβλέψουν την απόδοση, τις επιπλέον επιδράσεις που έχει η απόδοση σε μεταγενέστερους καθορισμούς στόχων και τις πεποιθήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης. Στα αποτελέσματα και συνακόλουθα συμπεράσματα οι ερευνητές αναφέρουν ότι, οι μαθητές και οι καθηγητές πρέπει να αποκτήσουν γνώση σχετικά με τις αποτελεσματικές στρατηγικές αυτό-ρύθμισης τόσο για τον καθορισμό των στόχων όσο και για την εκπλήρωση των στόχων και να

μάθουν το πότε είναι κατάλληλο να τις χρησιμοποιούν. Ακόμα, οι στρατηγικές αυτές θα πρέπει να εξασκούνται ολοκληρωτικά όσο πιο συχνά γίνεται και να εφαρμόζονται τέλεια εκεί που πρέπει και όταν πρέπει.

2.5.3. Στρατηγικές-διαδικασίες αυτό-ρύθμισης

Πολλοί ερευνητές έχουν τονίσει την σημασία των στρατηγικών αυτό-ρύθμισης για την αποτελεσματική επιδίωξη των στόχων (Kuhl, 1984., Corno & Kanfer, 1993., Snow & Jackson, 1996., Heckhausen & Gollwitzer, 1987., Gollwitzer, 1990).

Η αυτό-ρύθμιση και οι γνωστικές στρατηγικές συμπληρώνουν η μία τις άλλες, ενώ συγχρόνως και οι δύο είναι απαραίτητες και για την διαδικασία της μάθησης αλλά και της απόδοσης (McCombs, 1988). Επίσης, έχει αποδειχτεί, ότι οι στρατηγικές βοηθούν στη βελτίωση της αθλητικής απόδοσης (Kirschenbaum, 1984, Kirschenbaum & Bale, 1984). Οι στρατηγικές αυτό-ρύθμισης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τους αθλητές να αποκτήσουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους (Crews, 1993). Στην βιβλιογραφία της κοινωνικής ψυχολογίας αναφέρονται πολλές και διάφορες γνωστικές στρατηγικές, οι οποίες ενδεχομένως μπορούν να χρησιμοποιηθούν με επιτυχία στον αθλητισμό.

Σε έρευνες της η McCombs (1988, 1989) ως μετά-γνωστικές στρατηγικές αναφέρει την αυτό-αξιολόγηση, την αυτό-εξέταση, την αυτό-παρακολούθηση και την αυτό-ερώτηση. Ο Nideffer και οι συνεργάτες του (1980) προτείνουν ως γνωστικές στρατηγικές για την αύξηση της ικανότητας της αυτό-ρύθμισης, το στοχασμό, την περισυλλογή, τον έλεγχο προσοχής, τον καθορισμό στόχων, τη βίο-ανατροφοδότηση και την ύπνωση.

Ακόμα, η γνωστική αναδόμηση είναι μία τεχνική αυτό-ρύθμισης, με την οποία οι αθλητές αναγνωρίζουν τις ενοχλητικές σκέψεις, τις σταματούν και τις αντικαθιστούν με πιο συγκεντρωμένες σκέψεις ή με σκέψεις που αυξάνουν την απόδοσή τους (Gauron, 1984). Οι Bunker και Williams (1986) προτείνουν τη χρησιμοποίηση μιας τεχνικής που την ονομάζουν «σκανδάλη», η οποία διακόπτει ή σταματά την αρνητική σκέψη. Η «σκανδάλη» αυτή, μπορεί να είναι χτύπημα στον μηρό ή απλά η χρήση της λέξης «σταμάτα» φωναχτά από τον

αθλητή. Το σταμάτημα και η αντικατάσταση των αρνητικών σκέψεων, ο αθλητής μπορεί να τα δουλέψει μέσω του αυτό-διαλόγου. Ο αυτό-έλεγχος του αθλητή εξασφαλίζεται, όταν αυτός ουσιαστικά αναγνωρίζει μια ενοχλητική σκέψη την οποία και την αντικαθιστά με μία κατάλληλη.

Οι Chen και Singer σε άρθρο τους (1992), θέλησαν να δώσουν έμφαση στο γεγονός, ότι τα άτομα και κυρίως οι αθλητές έχουν έλλειψη της ικανότητας της αυτό-ρύθμισης. Γι' αυτό το λόγο, οι στρατηγικές αυτό-ρύθμισης πρέπει να προωθούνται μέσω της προπόνησης. Παραδείγματα τέτοιων τεχνικών, που κοινά χρησιμοποιούνται, είναι η χρησιμοποίηση της νοερής απεικόνισης, ιδίως στο καράτε (Weinderg, Seabourne, & Jackson, 1981), οι τεχνικές χαλάρωσης (Harris & Harris, 1984), ο έλεγχος των σκέψεων (Bunker & Owens, 1985, Bunker & Rotella, 1982) και η αυτό-παρατήρηση (Kirschenbaum & Bale, 1980a, 1980b).

Πληθώρα τέτοιων τεχνικών είναι διαθέσιμες προς χρήση και όλες έχουν και μοιράζονται έναν κοινό σκοπό, να βοηθήσουν τους αθλητές να οργανώσουν τις σκέψεις και τα αισθήματά τους, έτσι ώστε να έχουν καλύτερη απόδοση (Boutcher & Crews, 1987, Crews & Boutcher, 1986a, Gould, Weiss, & Weinderg, 1981). Πολλές μελέτες έχουν τονίσει τα πλεονεκτήματα των γνωστικών-συμπεριφορικών προγραμμάτων πάνω στην αθλητική απόδοση (Whelan, Myers, Berman, Bryant, & Mellon, 1988). Για παράδειγμα, οι Kirschenbaum, Ordman, Tomarken και Holtzbauer (1982), βρήκαν ότι η θετική αυτό-παρακολούθηση με καθοδήγηση ουσιαστικά βελτίωσε την απόδοση αρχαρίων παικτών του μπόουλινγκ σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Οι Lobmeyer και Wasserman (1986), έδειξαν ότι η προπόνηση με τη βοήθεια ρουτινών βοήθησε αρχάριους παίκτες της καλαθοσφαίρισης, να βελτιώσουν το ποσοστό τους στις ελεύθερες βολές κατά 7%.

Επιπρόσθετα, οι Kirschenbaum και Wittrock (1984) αναφέρουν σχετικά με τη βελτίωση της αθλητικής απόδοσης ότι απαραίτητες είναι η αυτό-παρακολούθηση, η αυτό-καθοδήγηση και η θετική προσδοκία. Ακόμα, οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν και τη νοερή απεικόνιση, η οποία μπορεί να βελτιώσει τον αρχικό σκοπό της αυτό-ρύθμισης (1984) αλλά και η προπόνηση της, μπορεί τελικά να εξυπηρετήσει στη διευκόλυνση της συνεχούς, παρατεταμένης και αποτελεσματικής αυτό-ρύθμισης (Kirschenbaum, 1987).

Ο Zimmerman (2000) με βάση το μοντέλο του ως στρατηγικές αυτό-ρύθμισης αναφέρει τον καθορισμό στόχων, τις στρατηγικές έργου, την νοερή απεικόνιση, την αυτό-διδασκαλία, την οργάνωση του χρόνου, την αυτό-παρατήρηση, την αυτό-αξιολόγηση, την δόμηση του περιβάλλοντος και την αναζήτηση βοήθειας.

Επίσης, ο Zimmerman σε προηγούμενη έρευνα του (1989) ανέπτυξε και εφάρμοσε δέκα στρατηγικές αυτό-ρύθμισης. Αυτές είναι α) ο καθορισμός στόχων και ο σχεδιασμός, β) η αυτό-παρατήρηση, γ) η αυτό-αξιολόγηση, δ) η αυτό-συνέπεια, ε) η αναζήτηση βοήθειας, ζ) η καταγραφή αμοιβών, η) η συγκρότηση περιβάλλοντος, θ) η διαδικασία αποκλεισμού και εξάλειψης, ι) οργάνωση και μετατροπή, και τέλος κ) η εξάσκηση και η απομνημόνευση.

Ακόμα στην βιβλιογραφία η αυτό-παρατήρηση, η αυτό-αξιολόγηση, και η αυτό-ενίσχυση αναφέρονται ως τρεις αρχικές διαδικασίες της αυτό-ρύθμισης (Bandura, 1986, 1991., Kanfer, 1970., Kanfer & Hagerman, 1981., Kanfer & Karoly, 1972., Kanfer & Schefft, 1988).

Η αυτό-παρατήρηση (Bandura, 1991, Kanfer & Schefft, 1988) φαίνεται να παρέχει στο άτομο τις πληροφορίες που χρειάζεται για να καθορίσει ρεαλιστικούς στόχους, να αξιολογήσει τη βελτίωση του καθώς και την πρόοδο που σημειώνει κινηγώντας τους στόχους που έθεσε. Η αυτό-παρατήρηση επιτρέπει στο άτομο να διευθύνει την συμπεριφορά του (Bandura, 1991, Kanfer & Schefft, 1988). Η αποτελεσματικότητα της αυτό-παρατήρησης ίσως εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες, όπως α) κατά πόσο παρατηρείται η συμπεριφορά που αντιμετωπίζεται ή η συμπεριφορά που επιλέχθηκε για αλλαγή (π.χ. κάπνισμα, κατάθλιψη), β) κατά πόσο δημιουργούνται σαφείς προσδοκίες για κάθε επιτυχία (Kazdin, 1974., Nelson, Lipinski & Black, 1975), γ) κατά πόσο χρησιμοποιείται ο χρόνος αντίδρασης της αυτό-παρατήρησης (η παρατήρηση πριν και όχι μετά το συμβάν της συμπεριφοράς που επιλέχθηκε) (Bellack, Rozensky, & Schwartz, 1974., Nelson, Hay & Hay, 1977., Romanczyk, 1974), και δ) κατά πόσο η αυτό-παρατήρηση που ανταποκρίνεται στην ίδια την παρατήρηση είναι συγκεκριμένη (παρατήρηση του ατόμου να τρώει μόνος του σε σχέση με την παρατήρηση του να τρώει επιπλέον φαγητό από αυτό που πρέπει κανονικά να καταναλώσει).

Στο στάδιο της αυτό-αξιολόγησης η τωρινή συμπεριφορά συγκρίνεται με τα στάνταρ και τους στόχους. Ο Bandura (1991) επισημαίνει ότι η παρατήρηση και η καταγραφή της απόδοσης έχει πολύ μικρή σημασία αν δεν γίνει σύγκριση της απόδοσης με κάποιο στάνταρ.

Στο στάδιο της αυτό-ενίσχυσης τα άτομα παρέχουν στους εαυτούς τους ή αμοιβές ή τιμωρίες ανάλογα με την απόδοσή τους (Kenfer & Hagerman, 1981., Kenfer & Schefft, 1988).

Οι Robazza, Pellizzari και Hanin (2003), σε έρευνα τους σε αθλητές της γυμναστικής και του χόκεϊ, αναφέρουν ότι ως στρατηγικές αυτό-ρύθμισης χρησιμοποιούσαν τον καθορισμό στόχων, τη χρήση νοερής απεικόνισης, την προσοχή, τον αυτό-διάλογο, την εγρήγορση ρύθμισης και τον έλεγχο των συναισθημάτων. Αξιοσημείωτο των αποτελεσμάτων αυτών είναι η αποτελεσματικότητα της χρήσης της νοερής απεικόνισης στη βελτίωση της ανταγωνιστικής απόδοσης των αθλητών.

Περαιτέρω αποδείξεις των θετικών επιδράσεων της νοερής απεικόνισης στην διαδικασία της αυτό-ρύθμισης μπορούν να βρεθούν σε έρευνα που έγινε σε αθλητές του γκολφ (Woolfolk, Parrish, & Murphy, 1985), σε παίκτες του μπόουλιγκ (Kirschenbaum, Ordman, Tomarken, & Holtzbaue, 1982) και σε αθλητές της καλαθοσφαίρισης (Kirschenbaum & Smith, 1983).

Οι VandeWalle, Brown, Cron, και Slocum (1999), αναφέρουν τρεις τακτικές αυτό-ρύθμισης: τον καθορισμό στόχων, την προσπάθεια και το σχεδιασμό. Άλλα παραδείγματα διαδικασιών και συμπεριφορών αυτό-ρύθμισης περιλαμβάνουν δοκιμές οπτικό-μηχανικών συμπεριφορών, προπόνηση χαλάρωσης, αλλαγές αυτό-κριτικής, αντιμετώπιση άγχους, αυτό-διοργάνωση της συμπεριφοράς, προσεκτικό έλεγχο και άμεση αλλαγή περιβάλλοντος (Kirschenbaum, 1987α).

Επίσης, οι Miller και Brown (1991) προτείνουν έξι διαδικασίες: την εισαγωγή/ συγκέντρωση πληροφοριών, την αυτό-αξιολόγηση, την υποκίνηση αλλαγής, τον σχεδιασμό, την εκπλήρωση ή την εφαρμογή και την αξιολόγηση των πλάνων. Οι πρώτες τρεις σχετίζονται με την παρακίνηση των ατόμων να λάβουν υπόψη την πιθανότητα να κάνουν αλλαγές στην συμπεριφορά τους.

Η εισαγωγή πληροφοριών είναι η πρώτη φάση της αυτό-ρύθμισης, κατά την οποία το άτομο δέχεται πληροφορίες, σχετικά με την ενδεχόμενη προβληματική συμπεριφορά του από διάφορες πηγές ή μεθόδους, περιλαμβανομένης την αυτό-παρατήρηση και την αυτό-συγκέντρωση. Μέσω αυτής της διαδικασίας το άτομο αποκτά αυξημένη πληροφόρηση σχετικά με τη συμπεριφορά αλλά και σχετικά με τον αντίκτυπο τον οποίο έχει. Όταν το στάδιο της εισαγωγής πληροφοριών καταδεικνύει ότι η ισχύουσα συμπεριφορά μπορεί να είναι προβληματική, η αυτό-αξιολόγηση ενεργεί. Σε αυτό το στάδιο, η παρατηρούμενη συμπεριφορά συγκρίνεται με κάποια προσωπικά κριτήρια. Αυτά τα κριτήρια μπορεί να είναι εσωτερικά (π.χ. μια σύγκριση του τωρινού εγώ με το ιδανικό εγώ), ή εξωτερικά (π.χ. μια σύγκριση μεταξύ του ατόμου και των κοινωνικών προτύπων και υποδειγμάτων). Η συνειδητοποίηση ότι, η τωρινή και ισχύουσα συμπεριφορά του ατόμου διαφέρει πάρα πολύ από την ιδανική συμπεριφορά ή από τη συμπεριφορά των άλλων και απέχει πολύ από τα στάνταρ που έχει θέσει το άτομο για τον εαυτό του μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την πυροδότηση αρνητικών επιδράσεων. Αυτές οι γνωστικές, παρορμητικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις που προκαλούνται από την ανακάλυψη αντίθεσης, ιδίως όταν είναι σημαντικά υψηλές, μπορούν να οδηγήσουν σε προτροπή αλλαγής, καθώς το άτομο προσπαθεί να μειώσει ή ακόμα και να μεταβάλλει την αρνητική επίδραση.

Σε έρευνα τους οι Schnoll και Zimmerman (2001) είχαν σκοπό να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα δύο πολυσύνθετων στρατηγικών αυτό-ρύθμισης, τον καθορισμό στόχων και την αυτό-παρατήρηση. Η έρευνα έγινε σε άτομα κολεγίου και αναφερόταν στην εκπαίδευση των παιδιών μιας αποτελεσματικής διατροφικής συνήθειας, η οποία θα τους ενθάρρυνε να αλλάξουν τον τρόπο διατροφής τους και να στραφούν ουσιαστικά σε κάτι πιο σωστό και υγιεινό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο καθορισμός στόχων παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της αλλαγής διατροφικών συνηθειών. Αντίθετα, η αυτό-παρατήρηση δεν φαίνεται να είχε καμιά σημαντική επίδραση.

Τέλος, οι στρατηγικές στην αυτό-ρύθμιση έχουν απήχηση και εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια και σε πολύ μικρότερες ηλικίες. Υπάρχουν

έρευνες που αναφέρουν την εφαρμογή τέτοιων στρατηγικών και πιο συγκεκριμένα στρατηγικών ανάπτυξης της προσοχής, και στρατηγικών περίσπασης, κυρίως για την αντιμετώπιση της απομάκρυνσης των νηπίων από τη μητέρα τους (Sethi, Mischel, Aber, Shoda, Rodriguez, 2000).

Από τις ελάχιστες έρευνες που μελετάτε η αυτό-ρύθμιση στον τομέα της παρακίνησης είναι αυτή του Wolters (1999), στην οποία αναφέρει στρατηγικές με τον όρο «στρατηγικές ρύθμισης της παρακίνησης». Με τον όρο αυτό περιγράφει τις διάφορες δραστηριότητες ή τακτικές, τις οποίες οι μαθητές χρησιμοποιούν για να διατηρήσουν ή να αυξήσουν την προσπάθειά τους ή την επιμονή τους σε ιδιαίτερες και ξεχωριστές εργασίες του σχολείου. Στην έρευνά του προσδιορίζει 5 στρατηγικές. Η πρώτη στρατηγική αφορά την θέληση των μαθητών να δημιουργήσουν, η οποία ενισχύεται με εξωτερικές συνέπειες σχετικά με τις δραστηριότητες μάθησης τους (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1990, Purdie & Hattie, 1996, Purdie, Hattie & Douglas, 1996). Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτού του είδους την στρατηγική, για να ανυψώσουν την επιθυμία τους να συμπληρώσουν την δουλειά τους, αυξάνοντας τους εξωτερικούς λόγους συμπλήρωσης του έργου, παρέχοντας στους εαυτούς τους επιπρόσθετες αμοιβές ή τιμωρίες που βασίζονται σε αυτό-αναγνωρισμένους στόχους.

Η δεύτερη στρατηγική αναφέρεται στην προσπάθεια των μαθητών να μειώσουν τους περισπασμούς του περιβάλλοντος τους (Purdie & Hattie, 1996, Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1990, Corno & Kafner, 1993, Kuhl, 1985). Σχετικά με αυτήν την στρατηγική, ο Wolters σε παλαιότερη έρευνα του (1998), αναφέρει ότι αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται για τον έλεγχο των περισπασμών, ρυθμίζοντας διαφορετικές πλευρές του πώς, πότε, και πού θα συμπληρώνουν την ξεχωριστή εργασία τους.

Όσον αφορά την τρίτη στρατηγική, οι μαθητές δουλεύουν για να ρυθμίσουν την προσπάθεια και την εμμονή τους, δημιουργώντας ένα πιο εσωτερικά παρακινούμενο έργο (ερωτηματολόγιο) για συμπλήρωση (Sansone, Weir, Harpster & Morgan, 1992, Sansone, Wiebe, & Morgan, 1999).

Τέλος, ως ο Wolters (1999) κάνει λόγο και για τον αυτό-διάλογο τον οποίο τον χωρίζει σε δύο εφαρμογές. Στον αυτό-διάλογο σε σχέση με την απόδοση (4 στρατηγική), δηλαδή η επιθυμία των αθλητών να υπερτερούν σε σχέση με τους άλλους όσον αφορά την επίτευξη ενός στόχου και τον αυτό-διάλογο σε σχέση με την υπεροχή και την ανωτερότητα (5 στρατηγική), δηλαδή την επιθυμία των αθλητών να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί.

Απώτερος σκοπός της εφαρμογής όλων των παραπάνω στρατηγικών είναι η βελτίωση των ατόμων στην εκμάθηση νέων τεχνικών και κυρίως η βελτίωση της απόδοσης. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα τους στον αθλητισμό δεν έχει μελετηθεί πάρα πολύ. Σε προσπάθειες που έχουν γίνει φάνηκε η σημασία εφαρμογής τους σε αθλητές.

2.5.4. Εφαρμογή στρατηγικών αυτό-ρύθμισης στον αθλητισμό

Οι Anshel και Porter (1996) σε έρευνά τους ήθελαν να εξακριβώσουν μέχρι ενός σημείου, σε τι διέφεραν οι κολυμβητές σε επιλεγμένα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και κλίσεις συμπεριφοράς, ως μια λειτουργία του επιπέδου ικανότητας και του φύλου τους. Βασιζόμενοι στο μοντέλο αυτό-ρύθμισης των Kirschenbaum και Wittrock (1984), και έχοντας ως δείγμα ελίτ και μη ελίτ άνδρες και γυναίκες κολυμβητές, διαπίστωσαν ότι οι ελίτ κολυμβητές ασχολούνταν περισσότερο από τους μη ελίτ κολυμβητές με σκέψεις και με συμπεριφορές αυτό-ρύθμισης πριν και κατά τη διάρκεια του αγώνα. Ακόμα, όσον αφορά το φύλο, οι άνδρες περισσότερο από τις γυναίκες φανέρωναν την προθυμία να θυσιάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους για να βελτιώσουν τις κολυμβητικές τους ικανότητες, και ήταν και πιο πιθανό να προπονούνται με μεγαλύτερη ένταση μετά από μια απογοητευτική επίδοση. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές μεταξύ των φύλων και ιδιαίτερα μεταξύ των ελίτ αθλητών.

Επίσης, οι δύο αυτοί ερευνητές (1996), σε προηγούμενη έρευνά τους πάνω σε Αυστραλούς κολυμβητές υψηλού επιπέδου, διαπίστωσαν ότι οι κολυμβητές υψηλού επιπέδου, σε σχέση με αθλητές του ίδιου αθλήματος αλλά χαμηλότερου επιπέδου πιο συχνά αναγνώριζαν τα προβλήματά τους, δεσμεύονταν στην κολύμβηση και εκτελούσαν στρατηγικές απόδοσης. Σε

σχέση με το φύλο, οι άνδρες ασχολούνταν περισσότερο από τις γυναίκες στο συστατικό της αναγνώρισης προβλήματος. Δεν βρέθηκαν διαφορές στο επίπεδο ικανοτήτων, στο φύλο και στο συστατικό της οργάνωσης του περιβάλλοντος, παρόλο που υπήρχε μια σημαντική σχέση ανάμεσα στην οργάνωση του περιβάλλοντος και στην ηλικία. Όσο η ηλικία των παικτών αυξάνεται, τόσο παρατηρείται μια μείωση στη χρησιμοποίηση της οργάνωσης του περιβάλλοντος.

Οι Cleary και Zimmerman (2001), Kitsantas και Zimmerman (2002), και Cleary (2001), με επίκεντρο τα αθλήματα της καλαθοσφαίρισης και της πετοσφαίρισης, εξέτασαν τις διαφορές μεταξύ έμπειρων και αρχαρίων αθλητών στις ελεύθερες βολές και στο σερβίς αντίστοιχα, στις διάφορες φάσεις του μοντέλου αυτό-ρύθμισης του Zimmerman (2000). Τα αποτελέσματα κυρίως έδειξαν ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές στις ομάδες που δημιουργήθηκαν στην χρησιμοποίηση στόχων και των στρατηγικών. Ακόμα, οι έμπειροι αθλητές είχαν υψηλότερη αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας και υψηλότερο εσωτερικό ενδιαφέρον στο σκοράρισμα κυρίως στην αρχική φάση. Επίσης, χρησιμοποιούσαν καλύτερα τους στόχους, το σχεδιασμό, τις στρατηγικές, την αυτό-αξιολόγηση, την αυτό-ικανοποίηση και το εσωτερικό ενδιαφέρον.

Ο Ferrari (1999), συνδυάζοντας την αυτό-ρύθμιση, την μεταφορά μάθησης και την κινητική ικανότητα και μάθηση, στο άθλημα του καράτε σε 20 αθλητές, διαπίστωσε ότι, η αυτό-ρύθμιση είναι το βασικό συστατικό για την αποτελεσματική μεταφορά μάθησης. Στην έρευνα του, βασικό ρόλο στην παρέμβαση έπαιξε το βίντεο, αφού μέσω αυτού, τα άτομα μάθαιναν διαδοχικές κινήσεις αυτό-άμυνας, μετά, αξιολογούνταν η μάθησή τους και τέλος, η εκτέλεσή των ίδιων των τεχνικών από τους ίδιους. Οι μετρήσεις της αυτό-ρύθμισης ήταν ακριβείς στην αυτό-αξιολόγηση, στη χρησιμοποίηση του βίντεο και στην προσέγγιση της μάθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι έμπειροι αθλητές χρησιμοποιούσαν την αυτό-ρύθμιση, τις στρατηγικές μάθησης και το βίντεο με πιο πολυσύνθετους τρόπους για την επίτευξη της αυτό-ρύθμισης.

Ο αυτό-ρυθμιζόμενος λοιπόν αθλητής κάνει μια εκτεταμένη προσπάθεια σε προπόνηση ικανοτήτων, συναισθηματικής και γνωστικής

προετοιμασίας, σχεδιασμού καθιέρωσης στόχων, ελέγχου και αξιολόγησης της συνολικής απόδοσης (Kirschenbaum & Wittrock, 1984).

2.5.5. Ο ρόλος των προπονητών

Οι προπονητές, για να προάγουν την αυτό-ρύθμιση των αθλητών τους, είναι καλό να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη αυτών. Επιπρόσθετα, για να βοηθήσουν τους αθλητές τους να ορίσουν ανταγωνιστικούς στόχους, οι προπονητές μπορούν να ενισχύσουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των αθλητών τους, πείθοντας τους ότι αυτοί έχουν την ικανότητα να επιτύχουν τους στόχους τους, αναγνωρίζοντας και υπενθυμίζοντας στους αθλητές την βελτίωσή τους και την επιτυχία τους.

2.6. Μεταγνώση

Όταν αλλάζει ένα άτομο μια στάση ή μια συμπεριφορά είναι ότι καλύτερο. Ωστόσο, υπάρχει μια τεράστια διαφορά ως προς την αλλαγή της συμπεριφοράς. Άλλο είναι ένα άτομο να κάνει κάτι (π.χ. πάει γυμναστήριο) γιατί κάποιος άλλος του είπε ότι είναι καλό και θα τον βοηθήσει στην σωματική και ψυχική του υγεία και άλλο είναι όταν από μόνος του να το καταλαβαίνει αυτό και αποφασίζει να το κάνει. Υπάρχει λοιπόν και ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος πρέπει να μελετηθεί και κυρίως να διαπιστωθεί ο ρόλος του στην αλλαγή της συμπεριφοράς, είτε σε απλό επίπεδο φυσικής δραστηριότητας είτε σε αγωνιστικό επίπεδο.

2.6.1. Ορισμός

Η μετά-γνώση είναι ένας πολύ ευρύς όρος, ο οποίος περιλαμβάνει την γνώση και την ρύθμιση της γνωστικής δραστηριότητας. (Moses & Braird, 1999).

Οι Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1997) και Παντελιάδου (1999) ως μεταγνώση ορίζουν την ενημερότητα που έχει ένα άτομο για το τι γνωρίζει και πώς λειτουργεί το γνωστικό του σύστημα. Είναι η γνώση που διαθέτει το άτομο για τα γνωστικά φαινόμενα, τις γνωστικές λειτουργίες και τα προϊόντα της. Η μεταγνώση περιλαμβάνει παρέμβαση, παρακολούθηση και συντονισμό

των γνωστικών λειτουργιών και των αποτελεσμάτων τους με στόχο την επίτευξη της λύσης ενός προβλήματος. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιδρά, να κατανοεί και να ρυθμίζει τη διαδικασία μάθησης.

Ο Flavell (1979) αναφέρει ότι η μεταγνωστική γνώση είναι η γνώση την οποία έχουν τα άτομα σχετικά με τις γνωστικές τους ικανότητες (π.χ. έχω κακή μνήμη), με τις γνωστικές τους στρατηγικές (π.χ. για να θυμηθώ έναν αριθμό τηλεφώνου θα πρέπει να τον λέω συνέχεια απ' έξω), και με το έργο (π.χ. είναι ποιο εύκολο να επαναφέρω στην μνήμη μου θέματα που έχουν μπει σε διάφορες κατηγορίες). Ο όρος μεταγνωστική αυτό-ρύθμιση αναφέρεται στις διαδικασίες οι οποίες συντονίζουν γνώση. Σε αυτό περιλαμβάνονται τόσο οι διαδικασίες που ονομάζονται γνωστικής παρακολούθησης (π.χ. ανίχνευση λάθους, πηγή παρακολούθησης στην ανάκληση της μνήμης), όσο και οι διαδικασίες που ονομάζονται γνωστικός έλεγχος (π.χ. διόρθωση λάθους, σχεδιασμός, καταμερισμός πηγών, δυσκολία ελέγχου) (Nelson & Narens, 1990., Reder & Schunn, 1996).

Σχετικά με τον αθλητισμό αλλά κυρίως με το πιο βασικό συστατικό του αθλητισμού, την κίνηση, η μεταγνώση αφορά την ενημερότητα του ατόμου για το ανθρώπινο σώμα και τους τρόπους που μπορεί να κινηθεί. Ακόμα, αφορά την ενημερότητα του ίδιου του ατόμου από τον εαυτό του σχετικά με την ικανότητά του να μάθει και να εκτελεί κινητικές δεξιότητες, τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί όπως και τα διάφορα ισχυρά και αδύναμα σημεία του.

Πολλοί ερευνητές (Brown, Bransford, Ferrara & Champione, 1983., Brown, 1987, Jacobs & Paris, 1987, Otero & Campanario, 1992) αναφέρουν ότι η μεταγνώση περιλαμβάνει δύο ιδιότητες/λειτουργίες. Την γνωστική επίγνωση και την γνωστική ρύθμιση. Η γνωστική επίγνωση είναι η γνώση που έχει το άτομο για τον εαυτό του σχετικά με τις ατομικές μεθόδους μάθησης (δηλωτική γνώση), την γνώση δηλαδή του «πώς» (διαδικαστική γνώση), του «πότε» και του «γιατί» (επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικής) χρησιμοποιεί αυτές τις μεθόδους μάθησης. Η γνωστική ρύθμιση αναφέρεται σε λειτουργίες όπως ο προγραμματισμός, οι στρατηγικές αφομοίωσης των πληροφοριών που δέχεται το άτομο, οι μέθοδοι που ακολουθεί για να διορθώσει τα σφάλματά του, ο συνεπής έλεγχος της κατανόησης και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του (Artz & Armour-Thomas, 1992., Baker, 1989).

Επιπλέον, ο Schoenfeld, (1987) και η Παντελιάδου, (1999) αναφέρουν ότι η μεταγνώση περιλαμβάνει την αυτό-ρύθμιση μέσω κάποιων λειτουργιών/διαδικασιών. Αυτές οι διαδικασίες είναι α) η κατανόηση του προβλήματος πριν το άτομο ξεκινήσει να το λύσει, β) ο σχεδιασμός της λύσης του προβλήματος, γ) η παρακολούθηση και ο έλεγχος της προόδου κατά την εκτέλεση της λύσης και δ) η διαχείριση των πληροφοριών κατά την εκτέλεση της λύσης ή την τροποποίησή της λύσης αν παραστεί η ανάγκη.

Ακόμα, οι Cross και Paris (1988) αναφέρουν σε έρευνα που πραγματοποίησαν ότι οι μεταγνωστικές λειτουργίες είναι η γνώση και ο έλεγχος που έχουν οι μαθητές σχετικά με τον τρόπο που σκέφτονται και που ενεργούν, όταν έχουν στόχο να μάθουν κάτι. Οι ίδιοι ακόμα υποστηρίζουν ότι οι μεταγνωστικές λειτουργίες ασχολούνται με την ενημερότητα των γνωστικών ικανοτήτων και με την διαχείριση της σκέψης. Αντίθετα, ο Kluwe, (1987), τονίζει ότι οι μεταγνωστικές λειτουργίες είναι λειτουργίες που σχετίζονται με την παρακολούθηση και με την ρύθμιση.

Υπάρχουν τρεις κατηγορίες μεταγνωστικής γνώσης: Η γνώση του εαυτού, η γνώση του αντικειμένου και η γνώση των στρατηγικών (Flavell, 1979, 1987., Singer, 1988).

Ο Vermunt (1995), τονίζει ότι υπάρχουν οκτώ κατηγορίες μεταγνωστικών δραστηριοτήτων. Αρχικά, υπάρχουν δύο δραστηριότητες ρύθμισης: ο σχεδιασμός και η προσαρμογή ή διόρθωση. Μετά υπάρχουν τέσσερις διαδικασίες παρακολούθησης: η παρακολούθηση της διαδικασίας, ο έλεγχος, η διάγνωση και η αποτίμηση. Τέλος είναι δύο δραστηριότητες που σχετίζονται άμεσα με την ρύθμιση: ο προσανατολισμός και η επίδραση. Η ικανότητα του ατόμου να κατανοήσει πλήρως αυτές τις διεργασίες, να τις εφαρμόσει όσο το δυνατόν καλύτερα στις σωστές καταστάσεις και περιπτώσεις εξαρτάται άμεσα από την ηλικία του ατόμου (Garner & Alexander, 1989). Ουσιαστικά, οι στρατηγικές αυτές κατανοούνται πλήρως μόνο όταν τα άτομα, πέρα από το θεωρητικό επίπεδο έχουν καταφέρει να τις εφαρμόσουν αποτελεσματικά και να τις συγκρίνουν σε πραγματικές συνθήκες και σε διαφορετικές καταστάσεις (Claxton, 1990).

2.6.2. Μεταστρατηγικές και στρατηγικές επίτευξης στόχων

Οι μεταστρατηγικές σχετίζονται με την μεταγνώση (Flavell, 1979, 1981., Singer, 1988). Από την άλλη μεριά, οι απλές στρατηγικές όπως πολλές διαδικασίες αλλαγής που προτείνει το δια-θεματικό μοντέλο (TTM)(Prochaska, Norcross & DiClemente, 1994) σχετίζονται με την ρύθμιση της συμπεριφοράς. Οι μεταστρατηγικές διαφέρουν από τις συγκεκριμένες στρατηγικές για την επίτευξη στόχων, αφού οι προηγούμενες χρησιμεύουν για να επιτηρούν, για να αξιολογούν και για να διευκολύνουν την εκτέλεση των τελευταίων (Lefebvre-Pinard & Pinard, 1985). Η ανάπτυξη των μεταστρατηγικών απαιτεί σημαντικές μεταγνωστικές εμπειρίες με σκοπό οι μεταστρατηγικές να είναι πιο αποτελεσματικές. Οι μεταγνωστικές εμπειρίες ορίζονται ως «εμπειρίες συνείδησης, σχετικές με γνωστικούς στόχους, γνωστικές πράξεις και/ή μεταγνωστική γνώση» (Pressley, Borkowski & O'Sullivan, 1988).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Pressley και τους συνεργάτες του (1988), οι μεταγνωστικές εμπειρίες πιθανό να λαμβάνουν χώρα ως μια εξωτερική δράση γνωστικής συνείδησης, και ιδιαίτερα κάθε φορά που το άτομο μέσω των αντιλήψεων νομίζει ότι γίνεται κάτι λάθος. Μέσω της εκμάθησης των στρατηγικών μάθησης συνήθως δίνεται έμφαση στην σημαντικότητα ότι γίνεται κάτι σωστά, και δίνεται λίγη προσοχή στον ρόλο των λαθών που γίνονται κατά την ανάπτυξη της μεταγνώσης.

Ο διαχωρισμός και η σχέση που υπάρχει μεταξύ των μεταγνωστικών στρατηγικών και των ειδικών στρατηγικών για την επίτευξη στόχων, μπορεί πιο εύκολα να ξεκαθαριστεί μέσω του παραδείγματος της λειτουργίας ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο όρος “software” αναφέρεται σε προγράμματα γραμμένα σε συγκεκριμένες γλώσσες υπολογιστών για συγκεκριμένες λειτουργίες. Τα προγράμματα αυτά χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: 1) στα λειτουργικά προγράμματα και 2) στα προγράμματα εφαρμογής. Τα λειτουργικά προγράμματα ρυθμίζουν την λειτουργία του υπολογιστή και την λειτουργία των προγραμμάτων εφαρμογής. Συντηρούν και διαχειρίζονται τον υπολογιστή, προσφέροντας το ιδανικό περιβάλλον λειτουργίας για την καλύτερη λειτουργία των εφαρμογών. Τα λειτουργικά προγράμματα λειτουργούν κατά κάποιο τρόπο όπως οι μεταγνωστικές στρατηγικές, ενώ τα προγράμματα εφαρμογής μπορούν να παρομοιαστούν με τις ειδικές στρατηγικές. Παρόλα αυτά καλό είναι να επισημανθεί ότι οι ανθρώπινες

μεταγνωστικές στρατηγικές είναι πιο πολύπλοκες και περίτεχνες απ' ό τι τα λειτουργικά προγράμματα των υπολογιστών (Chen & Singer, 1992).

2.6.3 Μεταγνωστικές στρατηγικές στον αθλητισμό

Στον ερευνητικό χώρο, η μεταγνώση έχει ερευνηθεί κυρίως στους τομείς της μάθησης (Haller, Child & Walberg, 1988., Meloth, 1990., Garner & Kraus, 1982., Canney & Winograd, 1979., Garner, 1980., Winograd & Johnston, 1980). Ελάχιστα έχει περιληφθεί στον τομέα του αθλητισμού. Οι έρευνες ασχολούνται κυρίως με την ικανότητα ανάγνωσης και με την μάθηση μέσω διαφόρων προγραμμάτων και τεστ σε υπολογιστή.

Αναφορικά με την μεταγνώση και με τις μεταγνωστικές λειτουργίες, έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν τέτοιου είδους διεργασίες ή στρατηγικές είναι πολύ πιο οργανωτικά και αποδίδουν πολύ περισσότερο και καλύτερα από τα άτομα που δεν περιλαμβάνουν τέτοιες διεργασίες στην καθημερινότητά τους (Maqsud, 1997., Boekaerts, 1995., Vanderstoep, Pintrich & Fagerlin, 1995).

Επιπλέον, επιτυχημένοι αθλητές έχουν χαρακτηριστεί από την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά διάφορες γνωστικές στρατηγικές (Meyers, Cooke, Cullen & Liles, 1979). Ακόμα, αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι οι αθλητές μπορούν να αποκομίσουν πολλά οφέλη και πλεονεκτήματα με την χρήση των κατάλληλα σχεδιασμένων γνωστικών στρατηγικών, κυρίως στον τομέα της απόκτησης των ικανοτήτων και στην βελτίωση της απόδοσης (Feltz & Landers, 1983., Singer, 1988).

Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές και αθλητές μπορούν πραγματικά να αποκομίσουν σημαντικά και ουσιαστικά οφέλη όταν μάθουν να εφαρμόζουν αποτελεσματικά και στην κατάλληλη στιγμή τις διάφορες μεταγνωστικές στρατηγικές ή λειτουργίες (Anshel & Singer, 1980., Epstein, 1980., Singer & Suwanthada, 1986).

Πολύ σημαντικό κομμάτι στην εφαρμογή και στην χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών είναι ο τρόπος επιλογής τους από το άτομο.

Οι Roberts και Newton (2001) αναφέρουν ότι η επιλογή της μεταγνωστικής στρατηγικής εξαρτάται άμεσα από το ποιες στρατηγικές γνωρίζει το άτομο, ποιες γνωρίζει καλά και κυρίως ποιες κατέχει. Ανάλογα

λοιπόν με το πόσες και το ποιές στρατηγικές γνωρίζει καλά ένα άτομο θα επιλέξει και αυτή που θα τον βοηθήσει.

Επιπλέον, πληθώρα ερευνητών αναφέρουν ότι σημαντικό ρόλο στην επιλογή μιας στρατηγικής παίζει, εκτός από το ποιές γνωρίζει, και η τυχόν εξέλιξη που μπορεί να έχει μια στρατηγική. Η παραλλαγή της δηλαδή, μπορεί να είναι με αυτήν την νέα μορφή, ακόμα πιο αποδοτική. Η εξέλιξη αυτή εξαρτάται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με την συχνή εφαρμογή αλλά και με την εμπειρία που αποκτά το άτομο τόσο με τον τρόπο επιλογής όσο και με την εφαρμογή. Και κυρίως με τις νέες απαιτήσεις που μπορεί να προκύψουν κατά την διάρκεια της εφαρμογής (Starkes, Deakin, Lindley & Crisp, 1987., Vickers, 1988., Glaser & Bassok, 1989., Roberta, Gilmore & Wood, 1997).

Επιπρόσθετα, οι Gentile (1972) και Magill (1985) αναφέρουν ότι τόσο το επίπεδο ανάπτυξης του ατόμου όσο και η φύση του περιβάλλοντός της κίνησης βοηθούν στην αποτελεσματικότητα των μεταγνωστικών ικανοτήτων.

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, όπου έχει διαπιστωθεί ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές και πιο συγκεκριμένα η αυτό-παρακολούθηση δεν βοηθούν πάντα την απόδοση ή την μάθηση. Αντίθετα, πολλές φορές είναι τελείως ανεξάρτητη από την κατανόηση (Leonsario & Nelson, 1990., Paris, Cross & Lipson, 1984., Paris & Oka, 1986) αλλά και μερικές φορές μπορεί να σχετίζονται αρνητικά με την γνώση και με το αντικείμενο της μάθησης (Glenberg & Epstein, 1987).

Ακόμα, στην σχετική βιβλιογραφία έχει αναφερθεί ότι η συνεργασία μεταξύ μαθητών βοηθάει στην χρησιμοποίηση στρατηγικών χωρίς μάλιστα την βοήθεια των δασκάλων (Manion & Alexander, 1997). Σε συνδυασμό με το παραπάνω τα άτομα όταν συνεργάζονται είναι φυσικό επακόλουθο να έχουν την ευκαιρία να ζητήσουν βοήθεια από το περιβάλλον. Η αναζήτηση βοήθειας μέσα από τους ανθρώπους του περιβάλλοντος του, είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος λύσης ενός προβλήματος και θεωρείται μια από τις πιο γνωστές στρατηγικές (Ellis, 1997., McCaslin & Good, 1996).

Επίσης, μέσα σε μια καθαρά ανταγωνιστική κοινωνία πολύ χαρακτηριστικό φαινόμενο είναι η προσπάθεια του κάθε ατόμου να αναδείξει τον εαυτό του και νιώθει την ανάγκη να προβάλει τον εαυτό του περισσότερο από τους άλλους. Για να μπορέσει όμως να προβληθεί περισσότερο θα πρέπει πρώτα απ' όλα να ξέρει πώς προβάλουν οι άλλοι των εαυτό τους, να

γνωρίζει τους σκοπούς τους και τους στόχους τους, έτσι ώστε να τοποθετήσει πιο ψηλά τον πήχη από αυτούς (Ellis, 1997., Leavy Kowlaski, 1990).

Ακόμα, οι Pressley, Borkowski και Schneider (1987) πρότειναν ένα μοντέλο γνωστικού ανταγωνισμού, το μοντέλο του «καλού χρήστη στρατηγικών». Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι ο καλός χρήστης στρατηγικών κατέχει: α) πολλές στρατηγικές, τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει για να επιτύχει υψηλότερους μαθησιακούς στόχους και στόχους απόδοσης (π.χ. μνήμη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων), β) στρατηγικές αυτό-παρακολούθησης, με τις οποίες επιβλέπει την μάθηση και την απόδοση, ενεργοποιώντας όταν είναι απαραίτητο συγκεκριμένες στρατηγικές για να επιλύσει τα τυχόν προβλήματα που παρουσιάζονται στην πορεία ή να αλλάξει στρατηγική όταν και αν η κατάσταση το απαιτεί και γ) υψηλής ποιότητας αλληλουχίες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν μικρούς συγκεκριμένους στόχους και στρατηγικές παρακολούθησης, οι οποίες σκοπό έχουν την εκπλήρωση μεγαλύτερων και πολυπλοκότερων στόχων. Επιπλέον, ο καλός χρήστης στρατηγικών ξέρει πότε και πού θα χρησιμοποιήσει τις στρατηγικές που κατέχει.

Οι McKenzie και Rushall (1974) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε αθλητές κολύμβησης αναφέρουν ότι η αυτό-παρακολούθηση προάγει την απόδοση. Οι αθλητές έπρεπε σε κάθε προπόνηση να γράφουν σε έναν πίνακα, που ήταν αναρτημένος στο κολυμβητήριο πόσους γύρους κολυμπούσαν στην προπόνηση. Όταν έφταναν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο απόδοσης τότε είχαν το δικαίωμα να δουν συνολικά όλον τον πίνακα και το πόσους γύρους έκαναν συνολικά σε σχέση κιόλας με αυτούς που έπρεπε να κάνουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αθλητές εξαιτίας της παρακολούθησης είχαν 20 με 30 γύρους παραπάνω στην φάση της παρέμβασης απ' ότι όταν έκαναν προπόνηση χωρίς τον πίνακα. Συμπερασματικά λοιπόν οι ερευνητές τονίζουν ότι μαζί με την επίδραση της κοινωνικής ενίσχυσης μέσω της δημόσιας καταγραφής της απόδοσης, η έρευνα αυτή αποκαλύπτει το όφελος της αυτό-παρακολούθησης.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω άλλοι ερευνητές τονίζουν και αυτοί με την σειρά τους ότι η προπόνηση στρατηγικών πρέπει να προάγει την ανάπτυξη, σε υψηλό επίπεδο, στρατηγικών εκτέλεσης όπως αυτή της παρακολούθησης και της αυτό-πληροφόρησης. Οι Kurtz και Borkowski (1984)

τονίζουν ότι οι στρατηγικές δεν βοηθούν τα άτομα, εάν απλά αυτές αναφερθούν και διδαχθούν καθαρά σε θεωρητικό επίπεδο και μακριά από το δυναμικό τους πλαίσιο, δηλαδή μακριά από το πεδίο στο οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Ακόμα, θα πρέπει στα άτομα να δοθεί ταυτόχρονα συγκεκριμένη γνώση σχετικά με το πότε, το πού και το πώς πρέπει να εφαρμόζονται οι στρατηγικές αυτές. Εάν οι μαθητές διδάσκονται συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης, τότε θα πρέπει να πληροφορηθούν και την χρησιμότητα αυτών των στρατηγικών και πώς να τις ρυθμίζουν (Brown et al., 1983., Brown & Campione, 1986).

Ακόμα, ο Pressley με τους συνεργάτες του (1987) αναφέρουν ότι οι καλοί χρήστες των στρατηγικών έχουν γενικά πλεονεκτήματα και γενικές στρατηγικές τάσεις, οι οποίες διευκολύνουν την εκτέλεση συγκεκριμένων στρατηγικών. Ένα παράδειγμα στον αθλητισμό είναι όταν υψηλού επιπέδου αθλητές, που αντιλαμβάνονται την σημαντικότητα, την βαρύτητα της προσπάθειάς τους και την επιμονή τους για επιτυχία, πολύ προσεκτικά θα παρακολουθήσουν τον εαυτό τους και θα αυτό-αξιολογηθούν μέχρι να αναπτύξουν μια εμμονή στην συμπεριφορά τους όσον αφορά την εμπλοκή τους με το άθλημα (Kirschenbaum & Bale, 1980., Mahoney & Avenier, 1977).

2.6.4 Εκμάθηση και εξάσκηση στρατηγικών και η αποτελεσματικότητά τους

Καταρχήν, η προσοχή θα πρέπει να εστιάζεται στην αποφυγή της πτώσης στην παγίδα ότι μόνο μηχανικά μπορούν να εφοδιάζονται τα άτομα με κάποιες στρατηγικές με την ελπίδα ότι στις κατάλληλες καταστάσεις θα τις εφαρμόσουν από μόνοι τους. Ακόμα, η εξάσκηση αυτού του είδους δεν παρέχει σταθερή στο χρόνο χρήση στρατηγικών και δεν μπορεί να εξασφαλίσει την μεταφορά μεταξύ διαφορετικών έργων ή καταστάσεων (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983., Pressley, Heisel, McCormick & Nakamura, 1982). Ένας από τους λόγους είναι ότι οι ατομικές διαφορές δεν λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων εξάσκησης. Τα άτομα διαφέρουν μεταξύ τους, για παράδειγμα, όσον αφορά την παρακίνηση, το επίπεδο της αρχικής γνώσης, την γνωστική συμπεριφορά, την παρόρμηση και τον συναισθηματισμό, την προσωπικότητα, τις προηγούμενες εμπειρίες,

τις ικανότητες, και πολλά άλλα φυσιολογικά, ψυχολογικά, και γνωστικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την τελειότητα σε κάθε προσπάθεια για κάτι (Brooks et al., 1985., Schmeck, 1983).

Γι' αυτό, η επιτυχία οποιασδήποτε στρατηγικής μάθησης εξαρτάται σε έναν μεγάλο βαθμό από το κατά πόσο λαμβάνονται υπόψη οι σχετικές με την μάθηση διαφορές των ατόμων στον διδακτικό σχεδιασμό των προγραμμάτων εξάσκησης.

Συνήθως, όταν μαθαίνεται-διδάσκεται μία στρατηγική, έχει την κλίση να είναι γενική ως προς το περιεχόμενο. Μόνο όταν ο χρήστης την κάνει βιώμα του, της δώσει τον εσωτερικό του χαρακτήρα και την ταιριάξει πλήρως πάνω στο άτομό του αποδίδει καλύτερα (Reddy, 1979).

Οι Seabourne, Weinberg, Jackson και Suinn (1985), προσπάθησαν να προπονήσουν αθλητές, χρησιμοποιώντας πακέτα πνευματικής προπόνησης. Πιο συγκεκριμένα, ερευνήθηκαν οι επιδράσεις των εξατομικευμένων, των μη εξατομικευμένων και των πακέτων πνευματικής προπόνησης σε αθλητές καράτε. Βελτίωση παρουσίασαν οι ομάδες της εξατομικευμένης και της πνευματικής προπόνησης. Παρόλα αυτά, καμία πρόοδο δεν παρουσίασαν οι ομάδα ελέγχου και η ομάδα των αθλητών της μη εξατομικευμένης προπόνησης. Τα αποτελέσματα αυτά τονίζουν το πόσο σημαντικό είναι να ληφθούν υπόψη διαφορές των ατόμων κατά την εκμάθηση στρατηγικών. Και κατ' επέκταση, η προσαρμοστικότητα και η ατομικότητα ενός προγράμματος προπόνησης λαμβάνουν υπόψη την αυτό-ρύθμιση και την τροποποίηση. Η ικανότητα αυτό-ρύθμισης μπορεί να οδηγήσει σε τροποποιήσεις και προσαρμογές του ατόμου στα πακέτα πνευματικής προπόνησης.

Ακόμα ερευνητές εξέτασαν την σχέση μεταξύ γνωστικών συμπεριφορών, χρήσης στρατηγικών και έργων επίτευξης και τονίζουν ότι γνωστική συμπεριφορά η οποία ανταποκρίνεται σε μια κατάσταση, είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. Οι Brown, Singer, Cauraugh και Lucariello (1985) βρήκαν ότι τα άτομα με γνωστική μάθηση κερδίζουν περισσότερο από τις καθορισμένες στρατηγικές απ' ότι άλλα άτομα, που έχουν μια πιο παρορμητική συμπεριφορά σε σχέση με την ορθότητα, την ακρίβεια και την ταχύτητα της απόδοσης σε μια μπερδεμένη και πολύπλοκη δοκιμασία.

Ακόμα, αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι η εκμάθηση στρατηγικών και ιδιαίτερα των μεταγνωστικών μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική όταν δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος στα συγκεκριμένα διδακτικά προγράμματα για την εφαρμογή τους αλλά και για την μελέτη έτσι ώστε να τελειοποιηθούν (Pressley, 1979).

Το 1980, οι Anshel και Singer σύγκριναν διάφορες ομάδες ατόμων καθώς αυτά προσπαθούσαν να μάθουν και να θυμηθούν μια σειρά από ταχυδακτυλουργικές ικανότητες. Η μια ομάδα διδάχτηκε τις στρατηγικές μάθησης σύμφωνα με το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό σύστημα, ενώ η άλλη ομάδα έμαθε από στρατηγικές με βάση μια πιο σύνθετη διδακτική προσέγγιση, την εξατομικευμένη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δεύτερη ομάδα είχε πολύ πιο υψηλά σκορ σε σχέση με την πρώτη. Τα αποτελέσματα αυτά αποδεικνύουν ότι, όταν οι στρατηγικές είναι προσαρμοσμένες πάνω στο κάθε άτομο ξεχωριστά, είναι πιο εύκολο να ρυθμιστούν και πιθανότατα θα είναι και πιο αποδοτικές και παραγωγικές.

Ακόμα, οι ίδιες ψυχολογικές τεχνικές μπορεί να έχουν διαφορετικά αποτελέσματα και επιδράσεις, όταν εφαρμοστούν από διαφορετικά άτομα. Ως παράδειγμα, μπορεί να αναφερθεί μια συγκεκριμένη τεχνική νοερής απεικόνισης, που αναπτύχθηκε από τον Suinn (1984). Τα αποτελέσματα της έρευνας ενισχύουν την θετική επίδραση αυτής της συγκεκριμένης τεχνικής. Παρόλο όμως που έρευνα υποστηρίζει την θετική επίδραση αυτής της τεχνικής στην αθλητική απόδοση (Kolony, 1977), υπάρχουν και έρευνες που υποστηρίζουν ότι, αυτή η θετική επίδραση περιορίζεται μόνο όταν εφαρμόζεται από πολύ ικανούς αθλητές. Αντίθετα, οι αρχάριοι φαίνεται ότι μετά από την παρέμβαση αυτής της τεχνικής αντί να βελτιωθούν, χειροτερεύουν (Suinn, 1987., Weinberg, Seabourne & Jackson, 1981). Ο Suinn (1984) για το θέμα αυτό αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η επαρκής εξάσκηση είναι απαραίτητη πριν από την εκμάθηση και εφαρμογή ενός προγράμματος με αυτού του είδους την πνευματική στρατηγική. Μια άλλη πιθανότητα είναι ότι οι αρχάριοι υστερούν σε σχετική γνώση, δηλαδή το πώς και το πότε πρέπει να χρησιμοποιούν αυτή τη στρατηγική. Παρόλα αυτά, σε πολλές μελέτες στις οποίες, η νοερή απεικόνιση διδάχτηκε σε αρχάριους, υπάρχει η απόδειξη ότι συμβάλει στην βελτίωση της επίτευξης, αν συγκριθεί

βέβαια με παλαιότερες καταστάσεις, κατά τις οποίες δεν είχαν μάθει ή διδαχτεί τίποτα (Feltz & Landers, 1983).

Πολλές φορές, η αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου διδακτικού προγράμματος είναι βέβαιη σε μία κατάσταση, όπως για παράδειγμα σε ένα τεστ μετά από μία κατάσταση προπόνησης, αλλά δεν είναι βέβαιη σε μια άλλη κατάσταση, όπως για παράδειγμα σε ένα πραγματικό γεγονός, σε έναν πραγματικό αγώνα. Μόνο όταν εξετάζεται η αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε πολλές και διάφορες καταστάσεις μόνο τότε μπορεί να καθοριστεί η πραγματική αξία ενός ξεχωριστού προγράμματος (Singer, DeFrancesco & Randall, 1989). Έχοντας γίνει αυτό, οι προπονητές και οι διδάσκοντες μπορούν να εκθέτουν τους μαθητές τους σε μία κατάσταση, στην οποία τα πλεονεκτήματα ενός ξεχωριστού προγράμματος είναι εμφανώς ορατά και αποδεικνύονται άμεσα. Το ίδιο συμβαίνει και με το έργο. Όταν μια στρατηγική δουλεύει πολύ καλά για μια συγκεκριμένη ενέργεια, αυτό δεν σημαίνει ότι θα δουλεύει το ίδιο καλά και σε όλες τις ενέργειες.

Τέλος, η σημαντικότητα της εκμάθησης μεταγνωστικών στρατηγικών, αναφορικά με την διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών στρατηγικών για συγκεκριμένους στόχους, έχει αγνοηθεί σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό. Η εκμάθηση συγκεκριμένων στρατηγικών δεν αποτελεί εγγύηση ότι θα χρησιμοποιηθούν σωστά και αποτελεσματικά από τα άτομα σε μεταγενέστερες καταστάσεις. Όπως προτείνει το μοντέλο του «καλού χρήστη στρατηγικών», η παραγωγική χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών εξαρτάται από την παρουσία μεταγνωστικών στρατηγικών ή μεταστρατηγικές που χαρακτηρίζουν την χρησιμότητα εκείνων των συγκεκριμένων στρατηγικών (Pressley et al., 1987).

Επιπλέον, η υπόθεση ότι τα άτομα, χωρίς την κατάλληλη προπόνηση και εξάσκηση, έχουν την ικανότητα για αυτό-ρύθμιση και για χρήση κατάλληλων στρατηγικών σε καταστάσεις μάθησης ή βελτίωσης της απόδοσης, έχει αποδειχτεί ότι πολλές φορές είναι λάθος (Gopher & North, 1977., Zimmerman, 1989). Εκτός από την παροχή συγκεκριμένων γνωστικών παρεμβατικών στρατηγικών (π.χ. τεχνικές νοερής απεικόνισης, προσοχή ελέγχου των ικανοτήτων χαλάρωσης), για την βελτίωση της μάθησης και της απόδοσης, ένα καλό πρόγραμμα εξάσκησης θα πρέπει να περιλαμβάνει ρητές τεχνικές αυτό-ρύθμισης, όπως η αυτό-παρακολούθηση, η αυτό-

αξιολόγηση, η αυτό-ομιλία και ο καθορισμός στόχων. Επιπρόσθετα, οι καταστάσεις θα πρέπει να ρυθμίζονται εκεί όπου οι αθλητές και οι υπόλοιποι έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν την ικανότητα της αυτό-ρύθμισης, για να καταλάβουν τι ακριβώς πρέπει να κάνουν. Στο κάτω κάτω, η αθλητική συμμετοχή αποτελεί προσωπική υπόθεση του καθενός. Οι καλύτερες ικανότητες αυτό-ρύθμισης επιτρέπουν στους αθλητές να διαπιστώνουν ακόμα περισσότερο την δυναμική τους μέσα από την εποικοδομητική χρήση γνωστικών στρατηγικών και άλλων προσωπικών πηγών, οι οποίες είναι διαθέσιμες σε αυτούς.

Πολύ σημαντικές έρευνες τόσο στην αυτό-ρύθμιση όσο και στην μεταγνώση είναι αυτές του Ommundsen (2003) και του Θεοδοσίου (2004). Ο Ommundsen (2003) εξέτασε την γνωστική αυτό-ρύθμιση των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και την σχέση της με τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ικανότητα. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα είχε σκοπό να εξετάσει εάν ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές την έννοια της ικανότητας έχει επίδραση στο εάν οι μαθητές χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Για την έρευνά του χρησιμοποίησε ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε 4 παράγοντες: α) την ρύθμιση της προσπάθειας, β) την αναζήτηση βοήθειας, γ) μεταγνωστικές στρατηγικές αυτό-ρύθμισης και δ) στρατηγικές επεξεργασίας των πληροφοριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά πιστεύουν ότι η ικανότητα είναι κάτι το οποίο αναπτύσσεται και ότι βελτιώνεται μέσω της μάθησης και αυτό έρχεται σε άμεση σχέση με την ρύθμιση της προσπάθειας, με την αναζήτηση βοήθειας και με τις μεταγνωστικές στρατηγικές. Το ερωτηματολόγιο του Ommundsen δεν περιελάμβανε καθόλου τους παράγοντες της δηλωτικής και της διαδικαστικής γνώσης.

Πιο ολοκληρωμένη έρευνα στον χώρο της Φυσικής Αγωγής πάνω στην μεταγνώση και στην αυτό-ρύθμιση είναι αυτή του Θεοδοσίου (2004). Στόχος της έρευνας ήταν να αποτιμήσει την μεταγνώση των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και να εξετάσει πιθανές διαφορές ηλικίας, φύλου και αθλητικής εμπειρίας. Επίσης σύγκρινε την μεταγνώση με άλλους παράγοντες όπως αυτοί των προσανατολισμών στόχου, την αυτό-αποτελεσματικότητα, της εσωτερικής παρακίνησης, του κλίματος

παρακίνησης και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας στη Φυσική Αγωγή. Το αξιοσημείωτο στην έρευνα πέρα από τα αποτελέσματα ήταν η δημιουργία του τελικού ερωτηματολογίου της «μεταγνώσης στη Φυσική Αγωγή», του οποίου η τελική μορφή ήταν αποτέλεσμα τριών πιλοτικών ερευνών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η μεταγνωστική δραστηριότητα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι αντιληπτή από τους μαθητές και ότι το ερωτηματολόγιο έχει την δυνατότητα να διακρίνει τους αθλητές από τους μη αθλητές.

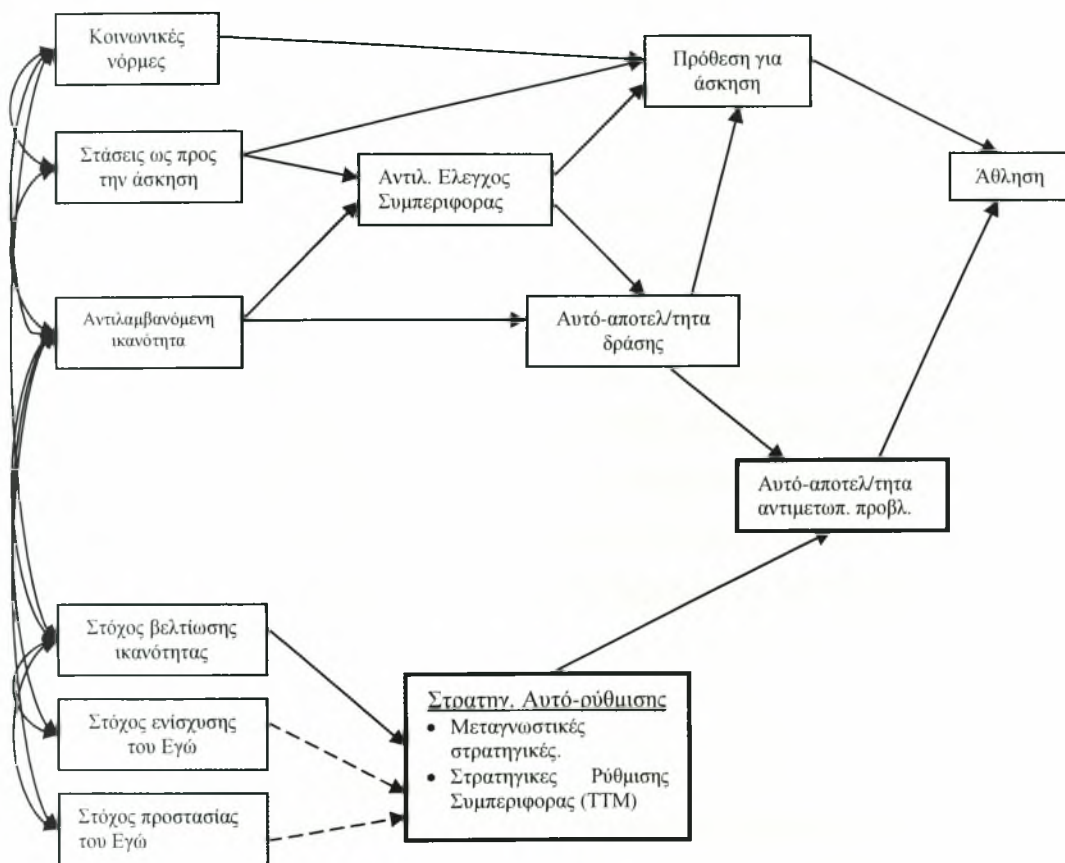
Πολύ σημαντικό επίσης είναι ότι η έρευνα αυτή κάλυπτε το κενό της προηγούμενης έρευνας του Ommundsen (2003), αφού αποκάλυψε 9 παράγοντες μέσα στους οποίους ήταν και αυτοί της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης.

2.7. Το μοντέλο της έρευνας

Στη μελέτη αυτή θα επιχειρηθεί ο συνδυασμός όλων των θεωρητικών μοντέλων που προαναφέρονται. Λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες μελέτες που εξέτασαν το συνδυασμό των μοντέλων στόχων επίτευξης και σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Papaioannou & Theodorakis, 1996), του διαθεματικού πολέμου (Prochaska, Norcross, & Diclemente, 1994), αυτό-αποτελεσματικότητας και αυτό-ρύθμισης (Kirschenbaum, & Wittrock, 1984; Zimmerman, 2000), θα εξετασθεί η εγκυρότητα του μοντέλου του σχήματος 6.

Σ' αυτό το μοντέλο προτείνεται ότι οι στόχοι επίτευξης (θεωρία στόχων επίτευξης) επηρεάζουν τις στρατηγικές αυτό-ρύθμισης που υιοθετούν οι νέοι στον αθλητισμό (ο στόχος βελτίωσης ικανότητας καλλιεργεί θετικές στρατηγικές ενώ οι στόχοι ενίσχυσης και προστασίας του εγώ οδηγούν σε αρνητικές στρατηγικές). Η υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών αυτό-ρύθμισης αυξάνει τον αυτό-καθορισμό των νέων (θεωρία εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης) και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους για αντιμετώπιση προβλημάτων που δυσχεραίνουν την άθληση. Τόσο, η τελευταία μεταβλητή όσο και η πρόθεση έχουν μοναδική συνεισφορά στην ερμηνεία της άθλησης. Με βάση τη θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, οι στάσεις ως προς την άσκηση και οι κοινωνικές νόρμες (αντίληψη σημαντικών άλλων) επηρεάζουν την πρόθεση και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς. Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς εννοιολογικά είναι πολύ κοντά στην αυτό-αποτελεσματικότητα δράσης.

Ωστόσο, για λόγους διαχωρισμού των θεωρητικών μοντέλων σχεδιασμένης συμπεριφοράς και αυτό-αποτελεσματικότητας, οι δύο μεταβλητές θα εξετασθούν ξεχωριστά. Αναμένεται ότι και οι δύο θα επιδρούν τόσο στην πρόθεση όσο και στην αυτό-αποτελεσματικότητα για αντιμετώπιση προβλημάτων.



Σχήμα 6. Μοντέλο πρόβλεψης συμμετοχής στην άθληση συνδυάζοντας τέσσερα προϋπάρχοντα μοντέλα και προσθέτοντας δύο καινούργια. Με έντονους χαρακτήρες αποτυπώνονται οι μεταβλητές των δύο επιπλέον μοντέλων. Με ευθείες γραμμές αποτυπώνονται θετικές επιδράσεις και με διακεκομμένες γραμμές αρνητικές επιδράσεις. Με καμπύλες αποτυπώνονται σχέσεις.

2.7.1. Χρησιμότητα της έρευνας

Σύμφωνα με τους διεθνείς οργανισμούς υγείας (WHO, 2000), η συμμετοχή στον αθλητισμό στη διάρκεια της εφηβείας είναι σημαντικός

παράγοντας ανάπτυξης και διατήρησης της υγείας. Ωστόσο, σ' αυτή την ηλικία οι νέοι αντιμετωπίζουν μια σειρά προκλήσεων που τους περιορίζουν τα χρονικά περιθώρια για συμμετοχή στον αθλητισμό (π.χ., διάβασμα, τέχνες, παρέες κλπ.). Κάποιοι όμως απ' αυτούς συνεχίζουν να αθλούνται χωρίς απαραίτητα να περιορίζουν και τις υπόλοιπες δραστηριότητές τους. Σύμφωνα με τις παρούσες υποθέσεις, αυτοί οι έφηβοι χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές αυτό-ρύθμισης της συμπεριφοράς τους.

Εάν επιβεβαιωθούν οι υποθέσεις θα μπορούμε ν' αυξήσουμε την συμμετοχή των υποκινητικών εφήβων σε χώρους άθλησης, διδάσκοντάς τους στρατηγικές αυτό-ρύθμισης και ενισχύοντας την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ως προς την αντιμετώπιση προβλημάτων που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους στον αθλητισμό. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη χώρα μας και την Ευρώπη γενικότερα, αφού πάνω από το 50% των αγοριών και 70% των κοριτσιών ασκούνται λιγότερο απ' ό,τι χρειάζεται για το καλό της υγείας τους (WHO, 2000, Παπαϊωάννου, 2000). Σε συνδυασμό με διδασκαλία ανάλογων στρατηγικών αυτό-ρύθμισης ως προς τη μελέτη, οι νέοι θα είναι καλύτερα καταρτισμένοι στο πώς να διατηρούν το επίπεδο άθλησης που είναι απαραίτητο για την υγεία τους και ταυτόχρονα να αποδίδουν καλά στο σχολείο.

2.7.2. Καινοτομία της έρευνας

Όλες οι ερευνητικές υποθέσεις αποτελούν καινοτομία για την έρευνα στον αθλητισμό. Αυτό οφείλεται στο ότι τα μοντέλα των Zimmerman, (2000), των Prochaska, Norcross και Diclemente, (1994) και του Schwarzer και των συνεργατών του (2000,2001,1992) αναπτύχθηκαν πολύ πρόσφατα και δεν έχουν εξετασθεί ακόμη στον αθλητισμό.

Το μοντέλο του σχήματος 6. αποτελεί επίσης καινοτομία, είναι εξέλιξη προηγούμενης δουλειάς (Papaioannou & Theodorakis, 1996) και μέρος ενός ευρύτερου μοντέλου παρακίνησης που προτάθηκε από την παρούσα ερευνητική ομάδα (Papaioannou, 2001). Σύμφωνα με το πολυδιάστατο μοντέλο των στόχων επίτευξης του Papaioannou (2001), οι άνθρωποι ασπάζονται συγκεκριμένες φιλοσοφίες για τη ζωή που τους ωθούν να σκέφτονται με παρόμοιο τρόπο όταν θέτουν στόχους σε διαφορετικούς

χώρους δράσης. Έτσι, κάποιος έφηβος που θέτει στόχους βελτίωσης στο σχολείο έχει μεγάλες πιθανότητες να θέσει στόχους βελτίωσης και στον αθλητισμό (Duda & Nicholls, 1992). Οι στόχοι που θέτουν τα άτομα επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματά τους με παρόμοιο τρόπο. Ωστόσο, τόσο οι γνωστικές διαδικασίες (στρατηγικές μάθησης, αυτό-ρύθμισης κλπ.) όσο και τα συναισθήματα επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό και από το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται οι έφηβοι (π.χ., αποτελεσματικότητα καθηγητή, προπονητή). Για παράδειγμα, ένας μαθητής με στόχο βελτίωσης της ικανότητας, μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικές στρατηγικές αυτό-ρύθμισης από έναν καλό καθηγητή στο σχολείο, όχι όμως και από έναν κακό προπονητή στον αθλητισμό. Αυτό θα οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα σε διαφορετικούς χώρους (στο προηγούμενο παράδειγμα, θετικά στο σχολείο και αρνητικά στον αθλητισμό). Οι επιτυχίες και αποτυχίες οδηγούν αντίστοιχα σε θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν διαφορετικά τις στάσεις και μελλοντικές προθέσεις σε διαφορετικούς χώρους δράσης. Έτσι βλέπουμε κάποιος έφηβος που θέτει στόχους προσωπικής βελτίωσης γενικά στη ζωή, να έχει θετικές στάσεις και συμπεριφορές σ' ένα χώρο (π.χ., σχολείο) αλλά ίσως αρνητικές σε άλλο (π.χ., αθλητισμό). Ωστόσο, παραμένει το γεγονός ότι ανεξάρτητα από το χώρο δράσης, μία προδιάθεση ή ένα περιβάλλον που δίνει έμφαση στο στόχο για βελτίωση, δημιουργούν το υπόστρωμα για υιοθέτηση θετικών σκέψεων (π.χ., στρατηγικών αυτό-ρύθμισης) και συναισθημάτων (π.χ., ενδιαφέρον, εσωτερική παρακίνηση) (Duda, 2001).

Με βάση τα δεδομένα που θα προκύψουν απ' αυτή την έρευνα, μελλοντικές μελέτες ίσως να αποκαλύψουν ότι έφηβοι που υιοθετούν αποτελεσματικές στρατηγικές αυτό-ρύθμισης στον αθλητισμό να αναζητούν τρόπους να τις εφαρμόσουν και στο σχολείο. Κάτι τέτοιο φυσικά θα οδηγούσε σε βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους τόσο στο σχολείο όσο και στον αθλητισμό.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 1^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σκοπός

Η πρώτη έρευνα είχε καταρχήν πιλοτικό χαρακτήρα και αποσκοπούσε κυρίως στον έλεγχο των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν. Λόγω του μεγάλου αριθμού ερωτήσεων-θεμάτων θεωρήθηκε απαραίτητο να συγκεντρωθούν δεδομένα από ένα μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων. Όπως προκύπτει παρακάτω όλα τα ερωτηματολόγια είχαν καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το μεγάλο μέγεθος του δείγματος επέτρεψε τον έλεγχο καινοτόμων θεωρητικών υποθέσεων που ήδη περιγράφηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Έτσι, η πληροφορία που προέκυψε από αυτή τη μελέτη είναι πολύ ευρύτερη απ' αυτή μιας τυπικής πιλοτικής έρευνας. Για τον λόγο αυτό, η μελέτη αυτή έχει θέση κυρίως έρευνας και αποτελεί την πρώτη από τις δύο κυρίως έρευνες που διεξήχθησαν στα πλαίσια αυτής της διατριβής.

3.2. Δείγμα

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην πρώτη έρευνα αποτελείται από 698 φοιτητές και φοιτήτριες (307 άνδρες και 391 γυναίκες). Οι φοιτητές φοιτούσαν από το πρώτο έως και πέμπτο έτος (ένα επιπλέον από τον κανονικό κύκλο σπουδών) σε έξι διαφορετικές σχολές του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου της Θράκης και μια σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης.

Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα συλλέχτηκαν με την βοήθεια ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν σε φοιτητές από την Κομοτηνή και πιο συγκεκριμένα από: το Τ.Ε.Φ.Α.Α. (N=400), από την Νομική σχολή (N=246), από την σχολή Διεθνών Οικονομικών Σχέσεων και Ανάπτυξης (N=9), από την σχολή Φιλολογίας (N=7), από την σχολή Ιστορίας και Εθνολογίας (N=22), από την σχολή Κοινωνικής Διοίκησης (N=5), και τέλος από φοιτητές και φοιτήτριες μίας σχολής της Θεσσαλονίκης και πιο συγκεκριμένα από το Μαθηματικό Θεσσαλονίκης (N=22).

Όλοι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες καθώς και οι υπεύθυνοι καθηγητές των αντίστοιχων μαθημάτων στις αντίστοιχες σχολές, αφού ενημερώθηκαν για την έρευνα, συμφώνησαν, και συμμετείχαν οικιοθελώς.

3.3. Διαδικασία μέτρησης

Για την διεξαγωγή της έρευνας, οι επισκέψεις στους υπεύθυνους καθηγητές των διαφόρων σχολών έγινε τον Μάρτιο του 2004.

Όλοι οι καθηγητές θέλησαν εθελοντικά να συμμετέχουν ενεργά στην έρευνα και γι' αυτό έγινε μια ανάλυση, ενημέρωση και διευκρίνιση του ερωτηματολογίου σε αυτούς.

Για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε στην αίθουσα διδασκαλίας και στην ώρα του μαθήματος του κάθε διδάσκοντα καθηγητή καθώς επίσης και στον χρόνο του διαλείμματος ανάμεσα στα μαθήματα που είχαν οι καθηγητές. Ωστόσο, υπήρχαν και περιπτώσεις όπου οι φοιτητές δεν πρόλαβαν να το συμπληρώσουν και έτσι το ολοκλήρωσαν στην αίθουσα μετά το τέλος του μαθήματος

Πριν μοιραστεί το ερωτηματολόγιο στους φοιτητές για συμπλήρωση, τους δόθηκαν προφορικές οδηγίες σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσής του και ακόμα α) για το ποιος είναι ο σκοπός τη έρευνας, β) ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και γ) ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και για αυτό να απαντήσουν όσο πιο ειλικρινά μπορούν.

3.4. Ερωτηματολόγια

Για την διεξαγωγή της έρευνας και την πραγματοποίηση των σκοπών της εργασίας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από τρία μέρη:

3.4.1. Η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς

Σύμφωνα με το μοντέλο λήφθηκαν υπόψη τέσσερις παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αφορά την πρόθεση για συμμετοχή των ατόμων σε χώρους άσκησης, ο δεύτερος αφορά τον αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς, δηλαδή την άποψη του ατόμου για το πόσο εύκολα ή δύσκολα επιτυγχάνεται η εκπλήρωση της συμπεριφοράς και κατά πόσο επηρεάζεται από διάφορους

εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, ο τρίτος παράγοντας είναι ο ρόλος ταυτότητας και αφορά τον ρόλο που παίζουν τα αναλλοίωτα βασικά συστατικά της προσωπικότητας του ατόμου, και ο τέταρτος παράγοντας είναι οι στάσεις. Το ερωτηματολόγιο συνολικά αποτελούνταν από 14 ερωτήσεις, όπου οι 5 πρώτες απ' αυτές αναφέρονται στις στάσεις. Παράδειγμα ερώτησης είναι η: «Για μένα το να ασκούμε τακτικά στη διάρκεια των καλοκαιριών διακοπών, είναι» (πολύ καλό, αρκετά καλό, λίγο καλό, έτσι και έτσι, λίγο κακό, αρκετά κακό, πολύ κακό), οι 3 επόμενες αναφέρονταν στην πρόθεση. Παράδειγμα ερώτησης: «Σκοπεύω να ασκώμαι τακτικά στην διάρκεια των καλοκαιριών διακοπών». Οι επόμενες 4 ερωτήσεις αναφέρονται στον ρόλο ταυτότητας. Παράδειγμα ερώτησης: «Θεωρώ ότι είμαι ένα άτομο που θα ασκείται τακτικά στη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών». Οι τελευταίες 2 ερωτήσεις αναφέρονται στον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς («Μπορώ να ασκώμαι τακτικά στη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών») (Παράρτημα Δ). Η δομή του ερωτηματολογίου στηρίζεται στην αντίστοιχη βιβλιογραφία (Gatch & Kendzierski 1990; Ajzen 1985;1988; Ajzen & Madden, 1986; Theodorakis, 1992; White & Duda, 1994; White, 1995).

Κάθε ερώτηση συνοδευόταν από μια 7-βάθμια κλίμακα απάντησης. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν μία από τις επτά πιθανές απαντήσεις.

3.4.2. Αυτό-αποτελεσματικότητα

Για την μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας σε χώρους άσκησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Reynolds και των συνεργατών του (1990), το οποίο αποτελούνταν από 21 ερωτήσεις και η δομή του στηρίζεται στην αντίστοιχη βιβλιογραφία (Bandura., 1986; Sallis et al., 1988,). Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου δίνονται σε 5-βάθμια κλίμακα Likert ξεκινώντας από το *Απόλυτα σίγουρος* (5) και καταλήγοντας στο *Καθόλου σίγουρος* (1). Παραδείγματα ερωτήσεων είναι: «πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να συμμετέχεις σε έντονη άσκηση το λιγότερο 3 φορές την εβδομάδα;» «Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να συμμετέχεις σε έντονη άσκηση εάν δεν έχεις σύντροφο/παρέα;» (Παράρτημα Α).

3.4.3. Στάδια αλλαγής της συμπεριφοράς

Με βάση την αντίστοιχη θεωρία έχει αναπτυχθεί ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 1 ερώτηση με 5 πιθανές απαντήσεις («Άσκεισαι συχνά;»). Κάθε απάντηση αντιπροσωπεύει ένα από τα πέντε αντίστοιχα βασικά στάδια του μοντέλου. Ανάλογα λοιπόν με την απάντηση που επιλέγουν οι φοιτητές ταξινομούνται και στο αντίστοιχο στάδιο. Η δομή του ερωτηματολογίου στηρίζεται στην αντίστοιχη βιβλιογραφία (Marcus, Banspach, Lefedvre, Rossi, Carleton, Abrams, 1992). Πιο συγκεκριμένα η πρώτη απάντηση αναφέρεται στα στάδια της διατήρησης (Ναι, το κάνω για διάστημα μεγαλύτερο των 6 τελευταίων μηνών), η δεύτερη στο στάδιο της δράσης, η τρίτη προσδιορίζει το στάδιο της προετοιμασίας, η τέταρτη το στάδιο πρόθεσης και η πέμπτη το στάδιο αδιαφορίας.

3.4.4. Στρατηγικές αυτό-ρύθμισης

Αναφορικά με τις στρατηγικές αυτό-ρύθμισης, έπρεπε να αναπτυχθεί ένα ερωτηματολόγιο το οποίο θα πρέπει να αναφέρεται στον αθλητισμό. Πέρα από αυτό όμως κάτι αντίστοιχο στην βιβλιογραφία δεν υπήρχε. Έτσι, αντλήθηκαν από την βιβλιογραφία όλοι εκείνοι οι παράγοντες-στρατηγικές οι οποίες, δραστηριοποιούν τα άτομα στο να κάνουν κάτι για να αλλάξουν ή να ρυθμίσουν την συμπεριφορά τους.

3.4.4.1. Διαδικασίες αλλαγής

Από το μοντέλο της αλλαγής της συμπεριφοράς (process of change), χρησιμοποιήθηκαν ως παράγοντες οι διαδικασίες αλλαγής οι οποίες δείχνουν τρόπους ενεργοποίησης του ατόμου. Οι παράγοντες λοιπόν από το συγκεκριμένο μοντέλο που χρησιμοποιήθηκαν ήταν 8 διότι αυτοί είναι οι πιο αποτελεσματικοί στην ερμηνεία της συμπεριφοράς άσκησης (Rosen, 2000). Ο κάθε παράγοντας περιείχε θέματα-ερωτήματα από τους αντίστοιχους παράγοντες του ερωτηματολογίου του Marcus και των συνεργατών του (1992) Πιο συγκεκριμένα, Ο πρώτος παράγοντας ήταν η «συνειδητοποίηση» και αποτελούνταν από 6 ερωτήσεις (π.χ. «Ψάχνω πληροφορίες σχετικά με την άσκηση», «Προσπαθώ να αναπτύσω τις γνώσεις μου γύρω από την άσκηση»). Ο δεύτερος ήταν οι «σχέσεις βοήθειας» και αποτελούνταν από 4

ερωτήσεις (π.χ. «Έχω κάποιον να με ενθαρρύνει όταν ασκώμαι», «Οι φίλοι με ενθαρρύνουν να ασκώμαι»). Ο τρίτος ήταν η «αυτό-επιαναξιολόγηση» και αποτελούνταν από 6 ερωτήσεις (π.χ. «Έχω περισσότερη αυτοπεποίθηση όταν ασκώμαι», «Όταν ασκώ το σώμα μου, λέω στον εαυτό μου ότι κάνω κάτι καλό»). Ο τέταρτος ήταν η «διαχείριση περιβάλλοντος» και αποτελούνταν από 6 ερωτήσεις (π.χ. «Αποχωρίζομαι πράγματα που συνεισφέρουν στο να μην ασκώμαι», «Τοποθετώ πράγματα στο σπίτι που μου θυμίζουν να ασκώμαι»). Ο πέμπτος παράγοντας ήταν οι «εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις» και αποτελούνταν από 6 ερωτήσεις (π.χ. «Όταν νιώθω κουρασμένος/η, αντί να κοιμηθώ πάω για άσκηση», «Όταν νοιώθω κουρασμένος/η κάνω τον εαυτό μου να θέλει να ασκηθεί γιατί ξέρω ότι μετά θα νοιώσω καλύτερα»), ο έκτος παράγοντας ήταν η «ενίσχυση πληροφοριών» που αποτελούνταν από 6 ερωτήσεις (π.χ. «Κάνω την συμμετοχή μου σε άσκηση πιο διασκεδαστική μετατρέποντας τις ασκήσεις σε παιχνίδι», «Κάνω την συμμετοχή μου σε άσκηση πιο ενδιαφέρουσα προσθέτοντας δικές μου κινήσεις/φιγούρες στις ασκήσεις») και ο έβδομος παράγοντας είναι η «αυτό-απελευθέρωση» που αποτελούνταν από 7 ερωτήσεις (π.χ. «Ανταμείβω τον εαυτό μου όταν πηγαίνω στην άσκηση», «μετά την άσκηση βλέπω ότι έχω περισσότερη ενέργεια») (Παράρτημα Β). Σε σύνολο, το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελούνταν τελικά από 41 ερωτήσεις. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου δίνονταν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (5: επανειλημμένως, 4: συχνά, 3: μερικές φορές, 2: σπάνια, 1: ποτέ).

Τέλος προστέθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν τον παράγοντα «δέσμευση» (Wolters, 1999), αφού σχετίζεται άμεσα με την ρύθμιση της συμπεριφοράς αλλά και την παρακίνηση, και αποτελεί κοινή έννοια με τον παράγοντα «δέσμευση (Commitment)» που αναφέρουν οι Prochaska, Norcross και DiClemente (1994). Ο παράγοντας αυτός αποτελούνταν από 6 ερωτήσεις (π.χ. «Πείθω τον εαυτό μου να ασκώμαι σκληρά απλώς και μόνο για το χατίρι της άσκησης», «Λέω στον εαυτό μου να συνεχίσει να ασκείται για να βελτιωθεί όσο περισσότερο μπορεί»). Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου δίνονταν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (5: επανειλημμένως, 4: συχνά, 3: μερικές φορές, 2: σπάνια, 1: ποτέ).

3.4.4.2. Μεταγνωστικές στρατηγικές

Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο βασιζόταν πάνω στην «γνωστική επίγνωση» και στην «αυτό-ρύθμιση», το οποίο βασιζόταν πάνω στην μετάφραση του MIA (Metacognitive Awareness Inventory). Το ερωτηματολόγιο αυτό είχε επεξεργαστεί ήδη τρεις φορές σε προηγούμενη έρευνα που εστιάστηκε στις στρατηγικές μάθησης στη Φυσική Αγωγή (Θεοδοσίου, 2004). Στην παρούσα έρευνα τα θέματα από το ερωτηματολόγιο του Θεοδοσίου τροποποιήθηκαν από αυτό-ρύθμιση της μάθησης σε αυτό-ρύθμιση της συμπεριφοράς και πιο συγκεκριμένα στην επιμονή και αυξημένη προσπάθεια σε χώρους άσκησης και άθλησης.

Συνολικά χρησιμοποιήθηκαν 47 ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην κατασκευή 8 παραγόντων. Πιο αναλυτικά: 1. «Δηλωτική γνώση» με 6 ερωτήσεις (π.χ. «Καταλαβαίνω ποιες μεθόδους μπορώ να εφαρμόσω καλά για να προσπαθήσω ακόμη περισσότερο στην άσκηση», «Καταλαβαίνω με ποιους τρόπους μπορώ να κάνω τον εαυτό μου να ευχαριστιέμαι περισσότερο στην άσκηση»), 2. «Διαδικαστική γνώση» με 5 ερωτήσεις (π.χ. «Όταν κάποιος μου δείχνει πώς να κάνω τον εαυτό μου να ασκηθεί περισσότερο», «Μετά ξέρω πώς να το κάνω πράξη μόνος μου, έχω ξεκάθαρη εικόνα για το πώς να εφαρμόσω μια μέθοδο που διδάχθηκα για να κάνω τον εαυτό μου να ασκηθεί περισσότερο»), 3. «Επίγνωση των συνθηκών στρατηγικής» με 6 ερωτήσεις (π.χ. «Όταν θέλω να επιμείνω στην άσκηση, στην αρχή εφαρμόζω μια μέθοδο που να ξέρω ότι θα με βοηθήσει», «Όταν θέλω να ασκηθώ ακόμα σκληρότερα για να μάθω ένα ευχάριστο παιχνίδι, ακολουθώ μια μέθοδο»), 4. «Σχεδιασμός» με 6 ερωτήσεις (π.χ. «Καθορίζω ποια μέθοδος πρέπει να χρησιμοποιήσω για να προσπαθώ περισσότερο στην άσκηση», «Ακολουθώ ένα ξεκάθαρο πλάνο για να κάνω τον εαυτό μου να ευχαριστιέται την άσκηση»), 5. «Διαχείριση των πληροφοριών» με 6 ερωτήσεις (π.χ. «Σκέφτομαι αν η μέθοδος που μαθαίνω για να επιμείνω περισσότερο στην άσκηση, μου θυμίζει κάποια άλλη που ήδη γνωρίζω», «Προσπαθώ να βρω ομοιότητες ανάμεσα στις μεθόδους που μαθαίνω για να επιμείνω περισσότερο στην άσκηση και σε αυτές που ήδη γνωρίζω»), 6. «Αυτό-παρακολούθηση» με 6 ερωτήσεις (π.χ. «Ελέγχω αν πραγματικά βάζω τη μέγιστη προσπάθεια όταν ασκούμε», «Ελέγχω αν κάνω ότι περνάει από το χέρι μου για να ασκούμε πάντα»), 7. «Αξιολόγηση» με 6 ερωτήσεις (π.χ.

«Εξετάζω εάν η μέθοδος που ακολουθώ για να κάνω τον εαυτό μου να ασκηθεί περισσότερο είναι η καλύτερη», «Συγκρίνω τη μέθοδο που ακολουθώ για να κάνω τον εαυτό μου να ασκηθεί περισσότερο με άλλες μεθόδους», 8. «Νοερή απεικόνιση» με 6 ερωτήσεις (π.χ. «Πριν ξεκινήσω για άσκηση φαντάζομαι πόσο ευχάριστη είναι», «Πριν ξεκινήσω για άσκηση, φαντάζομαι τον εαυτό μου να προσπαθεί με την μέγιστη δυνατή προσπάθεια») (Παράρτημα Γ). Οι ερωτήσεις σχετικά με την νοερή απεικόνιση συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα αφού έρευνες έχουν δείξει ότι η συγκεκριμένη στρατηγική συμβάλλει τόσο στην μάθηση όσο και στην βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων (Feltz & Landers, 1983; Orlick & Partington, 1988; Orlick, 1986)

Οι ερωτήσεις αυτές διαμορφώθηκαν από τον συγγραφέα σε συνεργασία με αθλητικό ψυχολόγο γνώστη της συγκεκριμένης βιβλιογραφίας με μεγάλη εμπειρία στην ανάπτυξη ψυχομετρικών τεστ.

3.4.5. Συμπεριφορές

Οι φοιτητές του δείγματος απαντούσαν για το πώς συμπεριφέρονται ως προς την συχνότητα άσκησης. Οι ερωτήσεις ήταν 2 και οι απαντήσεις δίνονταν σε μια 6-βάθμια κλίμακα όσον αφορά την άθληση-άσκηση

A: στην διάρκεια του τελευταίου μήνα, πόσες φορές γυμνάστηκες έντονα για μία τουλάχιστον ώρα την κάθε φορά (πάνω από 20, 15 με 20, 10 με 15, 5 με 10, 1 με 5 και καμία)

B: στην διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών, πόσες φορές γυμνάστηκες έντονα για μία τουλάχιστον ώρα την κάθε φορά (πάνω από 40, 30 με 40, 20 με 30, 10 με 20, 1 με 10 και καμία)

Τέλος χρησιμοποιήθηκαν και μερικές ερωτήσεις οι οποίες καθόριζαν την ηλικία, το φύλο, αν είναι ή ήταν στο παρελθόν αθλητές/τριες και σε ποιο άθλημα και τηνσχόλη των φοιτητών στην οποία φοιτούν.

3.5. Στατιστική ανάλυση

Η διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου έγινε μέσω διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης και με την βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS Ver. 10.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Διερεύνηση παραγοντικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων έγινε μέσω της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης και με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS for Windows Ver. 8.0. Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το τεστ άλφα (Cronbach, 1951).

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση έγινε με την μέθοδο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (principal components analysis), και στη συνέχεια ακολούθησε η διαγώνια (oblimin) περιστροφή των αξόνων. Ο αριθμός των παραγόντων καθορίστηκε με το κριτήριο ότι οι ιδιοτιμές έπρεπε να είναι μεγαλύτερες του 1.00. Η μικρότερη φόρτιση που χρησιμοποιήθηκε για να καταταχθούν οι ερωτήσεις στους παράγοντες ήταν 0.30. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων εξετάστηκε με βάση το τεστ του άλφα. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν τη δομική εγκυρότητα όλων των ερωτηματολογίων και όλοι οι παράγοντες βρέθηκαν να έχουν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής.

Κατά την εκτέλεση της παραγοντικής ανάλυσης των διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου αποκλείστηκαν συνολικά 13 ερωτήσεις γιατί είχαν φορτίσεις κάτω από 0.30. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν 3 από τον παράγοντα «αυτό-απελευθέρωση», 2 από τον παράγοντα «διαχείριση περιβάλλοντος», 2 από τον παράγοντα «συνειδητοποίηση» και όλος ο παράγοντας «ενίσχυση περιβάλλοντος» που αποτελούνταν από 6 ερωτήσεις.

4.1.1. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των «μεταγνωστικών στρατηγικών»

Η παραγοντική ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών στο ερωτηματολόγιο μεταγνωστικών στρατηγικών, κατέληξε σε 4 παράγοντες: ο πρώτος περιείχε 18 ερωτήσεις από τις οποίες οι 6 ερωτήσεις δηλώνουν δηλωτική γνώση ($\alpha = .90$), οι 6 ερωτήσεις δηλώνουν σχεδιασμό ($\alpha = .89$) και οι άλλες 6 ερωτήσεις δηλώνουν διαχείριση πληροφοριών ($\alpha = .90$). Ο δεύτερος παράγοντας περιείχε 5 ερωτήσεις που δηλώνουν την διαδικαστική γνώση (procedural knowledge) ($\alpha = .88$). Ο τρίτος παράγοντας περιείχε 12 ερωτήσεις

από τις οποίες οι 6 δηλώνουν αξιολόγηση ($\alpha = .87$) και οι άλλες 6 δηλώνουν αυτό-παρακολούθηση ($\alpha = .86$), και ο τέταρτος περιείχε 6 ερωτήσεις που δηλώνουν επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών (conditional knowledge) ($\alpha = .87$), (Πίν. 2).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων στο ερωτηματολόγιο των στρατηγικών μεταγνώσης

	Παράγοντες			
	1	2	3	4
Δηλωτική γνώση 1	.49			
Δηλωτική γνώση 2	.56			
Δηλωτική γνώση 3	.78			
Δηλωτική γνώση 4	.64			
Δηλωτική γνώση 5	.79			
Δηλωτική γνώση 6	.81			
Σχεδιασμός 1	.59			
Σχεδιασμός 2	.62			
Σχεδιασμός 3	.70			
Σχεδιασμός 4	.84			
Σχεδιασμός 5	.61			
Σχεδιασμός 6	.60			
Διαχείριση πληροφοριών 1	.56			
Διαχείριση πληροφοριών 2	.50			
Διαχείριση πληροφοριών 3	.77			
Διαχείριση πληροφοριών 4	.78			
Διαχείριση πληροφοριών 5	.80			
Διαχείριση πληροφοριών 6	.73			
Διαδικαστική γνώση 1		.62		
Διαδικαστική γνώση 2		.61		
Διαδικαστική γνώση 3		.46		
Διαδικαστική γνώση 4		.51		
Διαδικαστική γνώση 5		.34		
Αυτό-παρακολούθηση 1			.85	

Αυτό-παρακολούθηση 2	.86				
Αυτό-παρακολούθηση 3	.43				
Αυτό-παρακολούθηση 4	.44				
Αυτό-παρακολούθηση 5	.46				
Αυτό-παρακολούθηση 6	.36				
Αξιολόγηση 1	.62				
Αξιολόγηση 2	.72				
Αξιολόγηση 3	.61				
Αξιολόγηση 4	.36				
Αξιολόγηση 5	.52				
Αξιολόγηση 6	.40				
Επίγνωση των συνθ. χρήσης στρατ. 1	.56				
Επίγνωση των συνθ. χρήσης στρατ. 2	.74				
Επίγνωση των συνθ. χρήσης στρατ. 3	.82				
Επίγνωση των συνθ. χρήσης στρατ. 4	.78				
Επίγνωση των συνθ. χρήσης στρατ. 5	.65				
Επίγνωση των συνθ. χρήσης στρατ. 6	.67				
		51,4	4,6	2,9	2,5
Ποσοστό διακύμανσης		21,1	1,9	1,2	1,04
Ιδιοτιμή					

Σημείωση: φορτίσεις μικρότερες του 0.30 δεν αναφέρονται.

4.1.2. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των «διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου»

Η παραγοντική ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών στο ερωτηματολόγιο των διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου κατέληξε σε 6 παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας περιείχε 7 ερωτήσεις που δηλώνουν αυτό-διάλογο ($\alpha = .90$), ο δεύτερος παράγοντας περιείχε 4 ερωτήσεις που δηλώνουν σχέσεις βοήθειας ($\alpha = .86$), ο τρίτος παράγοντας περιείχε ερωτήσεις που δηλώνουν αυτό-επιαναξιολόγηση ($\alpha = .87$), ο τέταρτος παράγοντας περιείχε 10 ερωτήσεις από τις οποίες οι 4 ερωτήσεις δηλώνουν αυτό-απελευθέρωση ($\alpha = .74$), και οι άλλες 6 δηλώνουν εναλλακτική



υποκατάστατη λύση ($\alpha = .86$), ο πέμπτος παράγοντας περιείχε 4 ερωτήσεις που δηλώνουν διαχείριση περιβάλλοντος ($\alpha = .74$), και ο έκτος παράγοντας περιείχε 5 ερωτήσεις οι οποίες δηλώνουν ανάπτυξη συνείδησης-συναίσθησης ($\alpha = .88$), (Πίν. 3).

Πίνακας 3. Αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων στο ερωτηματολόγιο των διαδικασιών αλλαγής του διαθεματικού μοντέλου

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ					
	1	2	3	4	5	6
Δέσμευση 1	.55					
Δέσμευση 2	.62					
Δέσμευση 3	.60					
Δέσμευση 4	.55					
Δέσμευση 5	.63					
Δέσμευση 6	.65					
Δέσμευση 7	.46					
Σχέσεις βοήθειας 1		.92				
Σχέσεις βοήθειας 2		.89				
Σχέσεις βοήθειας 3		.62				
Σχέσεις βοήθειας 4		.88				
Αυτό-επιαναξιολόγηση 1			.69			
Αυτό-επιαναξιολόγηση 2			.80			
Αυτό-επιαναξιολόγηση 3			.63			
Αυτό-επιαναξιολόγηση 4			.76			
Αυτό-επιαναξιολόγηση 5			.61			
Αυτό-επιαναξιολόγηση 6			.76			
Αυτό-απελευθέρωση 3				.45		
Αυτό-απελευθέρωση 4				.50		
Αυτό-απελευθέρωση 5				.41		
Αυτό-απελευθέρωση 7				.57		
Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις 1				.60		
Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις 2				.60		

Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις 3						.58
Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις 4						.52
Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις 5						.72
Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις 6						.71
Διαχείριση περιβάλλοντος 1						.64
Διαχείριση περιβάλλοντος 2						.57
Διαχείριση περιβάλλοντος 3						.53
Διαχείριση περιβάλλοντος 5						.55
Συνειδητοποίηση 1						.81
Συνειδητοποίηση 3						.88
Συνειδητοποίηση 4						.48
Συνειδητοποίηση 5						.78
Συνειδητοποίηση 6						.75
Ποσοστό διακύμανσης	38.3	6.4	5.7	4.5	3.3	3.1
Ιδιοτιμή	14.1	2.3	2.1	1.6	1.2	1.1

Σημείωση: φορτίσεις μικρότερες του 0.30 δεν αναφέρονται.

4.2. Συσχετίσεις

Ανάλυση συσχετίσεων με βάση τον συντελεστή Pearson έγινε προκειμένου να εξεταστούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

4.2.1. Συμπεριφορά άσκησης με πρόθεση και αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς

Η πρόθεση συμμετοχής συσχετιζόταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης (πίνακας 4). Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς συσχετιζόταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης.

Πίνακας 4. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ της πρόθεσης συμμετοχής και του αντιλαμβανόμενου έλεγχου συμπεριφοράς με την συμπεριφορά άσκησης

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Συμπεριφορά άσκησης
Πρόθεση συμμετοχής	.42***
Αντιλ.Ελεγχ.συμπερ.	.41***

* $p < .05$, ** $p < .01$ και *** $p < .001$

4.2.2. Συμπεριφορά άσκησης με αυτό-αποτελεσματικότητα

Η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζονταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης (πίνακας 5).

Πίνακας 5. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και συμπεριφοράς άσκησης

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Συμπεριφορά άσκησης
Αυτό-αποτελεσματικότητα	.37***

* $p < .05$, ** $p < .01$ και *** $p < .001$

4.2.3. Συμπεριφορά άσκησης με μεταγνωστικές στρατηγικές

Η δηλωτική γνώση/σχεδιασμός/διαχείριση πληροφοριών συσχετιζόταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης (πίνακας 6). Η αξιολόγηση/αυτό-παρακολούθηση συσχετιζονταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης. Η διαδικαστική γνώση συσχετιζονταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης. Η επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών συσχετιζονταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης.

Πίνακας 6. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των μεταγνωστικών στρατηγικών με την συμπεριφορά άσκησης

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Συμπεριφορά άσκησης
Δηλωτική γνώση/ σχεδιασμός/	.42***

διαχείριση πληροφοριών	
Αξιολόγηση/ αυτό-παρακολούθηση	.40***
Διαδικαστική γνώση	.39***
Επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών	.39***

* $p < .05$, ** $p < .01$ και *** $p < .001$

4.2.4. Συμπεριφορά άσκησης με διαδικασίες αλλαγής του διαθεματικού μοντέλου

Η δέσμευση συσχετιζόταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης (πίνακας 7). Οι σχέσεις βοήθειας συσχετιζόνταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης. Η αυτό-επαναξιολόγηση συσχετιζόνταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης. Η διαχείριση περιβάλλοντος συσχετιζόνταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης. Η συνειδητοποίηση συσχετιζόνταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης. Οι εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις συσχετιζόνταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης. Η αυτό-απελευθέρωση συσχετιζόνταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης.

Πίνακας 7. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου με την συμπεριφορά άσκησης

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Συμπεριφορά άσκησης
Δέσμευση	.52***
Σχέσεις βοήθειας	.21***
Αυτό-επαναξιολόγηση	.34***
Διαχείριση περιβάλλοντος	.43***
Συνειδητοποίηση	.47***
Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις	.55***
Αυτό-απελευθέρωση	.32***

* $p < .05$, ** $p < .01$ και *** $p < .001$

4.2.5. Μεταγνωστικές στρατηγικές και διαδικασίες αλλαγής

Η δηλωτική γνώση/σχεδιασμός/διαχείριση πληροφοριών συσχετιζόταν θετικά με την δέσμευση (πίνακας 8) με τις σχέσεις βοήθειας, με την αυτό-επιαναξιολόγηση, με την διαχείριση περιβάλλοντος, με την συνειδητοποίηση, με τις εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις και με την αυτό-απελευθέρωση.

Η αξιολόγηση/αυτό-παρακολούθηση συσχετιζόταν θετικά με την δέσμευση, με τις σχέσεις βοήθειας, με την αυτό-επιαναξιολόγηση, με την διαχείριση περιβάλλοντος, με την συνειδητοποίηση, με τις εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις και με την αυτό-απελευθέρωση.

Η διαδικαστική γνώση συσχετιζόταν θετικά με την δέσμευση, με τις σχέσεις βοήθειας, με την αυτό-επιαναξιολόγηση, με την διαχείριση περιβάλλοντος, με την συνειδητοποίηση, με τις εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις και με την αυτό-απελευθέρωση.

Η επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών συσχετιζόταν θετικά με την δέσμευση, με τις σχέσεις βοήθειας, με την αυτό-επιαναξιολόγηση, με την διαχείριση περιβάλλοντος, με την συνειδητοποίηση, με τις εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις και με την αυτό-απελευθέρωση.

Πίνακας 8. Συσχετίσεις μεταγνωστικών στρατηγικών και διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου

Διαδικασίες αλλαγής	Μεταγνωστικές στρατηγικές			
	δηλωτική γνώση/ σχεδιασμός/ διαχείριση πληροφοριών	αξιολόγηση/ Αυτό-παρακολούθηση	Διαδικαστική γνώση	Επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών
Δέσμευση	.70***	.67***	.70***	.67***
Σχέσεις βοήθειας	.43***	.37***	.31***	.36***
Αυτό-επαναξιολόγηση	.68***	.59***	.63***	.62***
Διαχείριση περιβάλλοντος	.62***	.55***	.51***	.57***
Συνειδητοποίηση	.67***	.55***	.62***	.63***
Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις	.60***	.52***	.53***	.57***
Αυτό-απελευθέρωση	.59***	.53***	.57***	.57***

*p<.05, **p<.01 και ***p<.001

4.3. Ερμηνεία της συχνότητας συμμετοχής με βάση την πρόθεση συμμετοχής, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, την αυτό-αποτελεσματικότητα, των διαδικασιών αλλαγής και των στρατηγικών του δια-θεματικού μοντέλου

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την ερμηνεία της συμπεριφοράς άσκησης, αρχικά από τις μεταβλητές του μοντέλου της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς. Στο δεύτερο βήμα μπήκε η αυτό-αποτελεσματικότητα για να εξεταστεί κατά πόσο αυτή η μεταβλητή συμβάλει στην ερμηνεία της εξαρτημένης μεταβλητής. Στο τρίτο βήμα μπήκαν οι μεταγνωστικές στρατηγικές (δηλωτική γνώση, σχεδιασμός, διαχείριση πληροφοριών, αξιολόγηση, αυτό-παρακολούθηση, διαδικαστική γνώση και επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών), και στο τέταρτο βήμα μπήκαν οι διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου (TTM) (εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις, δέσμευση, διαχείριση περιβάλλοντος, σχέσεις βοήθειας, αυτό-απελευθέρωση, συνειδητοποίηση και αυτό-επαναξιολόγηση) για να ερευνηθεί κατά πόσο οι μεταβλητές αυτές βελτιώνουν το ποσοστό ερμηνείας της συμπεριφοράς άσκησης, πέρα από εκείνο που εξηγούν οι προηγούμενες μεταβλητές. Η σειρά με την οποία εντάχθηκαν οι μεταβλητές σε κάθε βήμα βασίστηκε στο προτεινόμενο μοντέλο που απεικονίζεται στο σχήμα 6..

Στο πρώτο βήμα, η πρόθεση συμμετοχής και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς εξήγησαν το 19% της μεταβλητότητας $F(2,690)=80,93$, $p < .001$. Η σχέση της πρόθεσης και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς είναι θετική ($r = .42$) και ($r = .41$) αντίστοιχα.

Στο δεύτερο βήμα, η μεταβλητή αυτό-αποτελεσματικότητα ερμήνευσε ένα επιπλέον 6,5% της μεταβλητότητας $F_{change}(1,689)=59,3$, $p < .001$. Η σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας με την συμπεριφορά άσκησης είναι θετική ($r = .37$).

Στο τρίτο βήμα, η πρόσθεση των μεταγνωστικών στρατηγικών ερμήνευσαν ένα επιπλέον 4% της μεταβλητότητας $F_{change}(4,685)=9,13$, $p < .001$. Η σχέση αυτών των μεταβλητών με την συμπεριφορά άσκησης είναι θετική.

Στο τέταρτο βήμα, η πρόσθεση των μεταβλητών του δια-θεματικού μοντέλου ερμήνευσαν ένα επιπλέον 12% της μεταβλητότητας F_{change} ($7,678$)= $19,6$, $p < .001$. Η σχέση αυτών των στρατηγικών με την συμπεριφορά άσκησης είναι θετική.

Συνολικά, όλες αυτές οι μεταβλητές εξηγούν το 41% της συνολικής διακύμανσης της συμπεριφοράς άσκησης (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Ερμηνεία της συμπεριφοράς άσκησης

	r	B	β	R	R^2	F	DF
Βήμα 1.							
Πρόθεση συμμετοχής	.42	.16	.23***	.43	.19	80.93***	80.93***
Αντλ. Ελεγχ.συμπερ.	.41	.14	.21**				
Βήμα 2.							
Πρόθεση συμμετοχής	.42	.15	.21**	.50	.25	59.38***	59.38***
Αντλ. Ελεγχ.συμπερ.	.41	.10	.15*				
Αυτό-αποτελεσματικότητα	.38	.37	.26***				
Βήμα 3.							
Πρόθεση συμμετοχής	.42	.12	.17**	.54	.28	40.36***	9.3***
Αντλ. Ελεγχ.συμπερ.	.41	.06	.10				
Αυτό-αποτελεσματικότητα	.37	.23	.17***				
Δηλωτική γνώση, Σχεδιασμός και Διαχείριση πληροφοριών	.42	.03	.03				
Αξιολόγηση και Αυτό-παρακολούθηση	.40	.12	.12*				
Διαδικαστική γνώση	.39	.12	.11*				
Επίγν. Συνθ. Χρήσ. Στρατηγ.	.39	.01	.01				

Βήμα 4.	.64	.39	33.83***	19.61***
Πρόθεση συμμετοχής	.42	.08	.12*	
Αντλ. Ελεγχ. συμπερ.	.41	.03	.05	
Αυτό-αποτελεσματικότητα	.37	.06	.04	
Δηλωτική γνώση/ Σχεδιασμός/ Διαχείριση πληροφοριών	.42	.04	.04	
Αξιολόγηση και Αυτό-παρακολούθηση	.40	.04	.04	
Διαδικαστική γνώση	.39	.03	.03	
Επίγν. Συνθ. Χρήσ. Στρατηγ.	.39	.05	.05	
Δέσμευση	.52	.29	.28***	
Σχέσεις βοήθειας	.21	.01	.02	
Αυτό-επαναξιολόγηση	.34	.08	.07	
Διαχείριση περιβάλλοντος	.43	.01	.01	
Συνειδητοποίηση	.47	.11	.11*	
Εναλ. υποκ. λύσεις	.55	.37	.36***	
Αυτό-απελευθέρωση	.32	.22	.19***	

Σημείωση: r =Συσχετίσεις zero order, B = Μη τυποποιημένη τιμή Beta, β = τυποποιημένη τιμή Beta

R = πολλαπλός συντελεστής συσχέτισης. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

4.4. Διάκριση μεταξύ ατόμων διαφορετικού σταδίου αλλαγής με βάση τις μεταγνωστικές στρατηγικές

Το τεστ για την ισότητα των πινάκων συμμεταβλητότητας (covariances Matrices) είναι στατιστικά σημαντικό $p < .01$, όμως επειδή το δείγμα είναι μεγάλο (698 άτομα) μπορεί κανείς να προχωρήσει στην ανάλυση διακριτότητας.

Με την ανάλυση διακριτότητας έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί ποιες μεταβλητές βοήθησαν στον χωρισμό του δείγματος, μεταξύ πέντε διαφορετικών σταδίων (διατήρησης, δράσης, προετοιμασίας, περισυλλογής, αδιαφορίας). Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι στρατηγικές μεταγνώσης.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μεταβλητές που βοήθησαν στον διαχωρισμό του δείγματος ήταν οι: διαδικαστική γνώση (Wilks' L = .766, F= 52,681, $p < .001$), η επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών (Wilks' L = .774, F= 50,264, $p < .001$), η δηλωτική γνώση (Wilks' L = .775, F= 55,99, $p < .001$), ο σχεδιασμός (Wilks' L = .728, F= 64,508, $p < .001$), η διαχείριση πληροφοριών (Wilks' L = .786, F= 46,951, $p < .001$), η αξιολόγηση (Wilks' L = .796, F= 44,027, $p < .001$) και η αυτό-παρακολούθηση (Wilks' L = .722, F= 66,483, $p < .001$).

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η πρώτη λειτουργία είναι στατιστικά σημαντική (Wilks' L = .646, $p < .001$), το ίδιο και η δεύτερη λειτουργία (Wilks' L = .955, $p < .01$), ενώ η τρίτη και η τέταρτη δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Επίσης, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι μεταβλητές φορτίζουν στις εξής λειτουργίες, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 10:

Πίνακας 10. Καταμερισμός των μεταγνωστικών μεταβλητών σε 2 λειτουργίες

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ	
	1	2
Αυτό-παρακολούθηση	.897*	
Σχεδιασμός	.881*	
Δηλωτική γνώση	.819*	
Διαδικαστική γνώση	.787*	.487
Επίγνωση. συνθ. χρ. Στρατηγ.	.779*	
Διαχείριση πληροφοριών	.752*	
Αξιολόγηση	.729*	

Σημείωση: φορτίσεις μικρότερες του 0.30 δεν αναφέρονται

Τέλος, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το 41.2% των ατόμων ταξινομήθηκε σωστά. Το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο από το 25% που θα ταξινομούσαμε σωστά με τυχαίο τρόπο.

Πιο συγκεκριμένα, το 41.2% του δείγματος που διαχώρισε η ανάλυση είναι: 162 άτομα της ομάδας 1 (στάδιο διατήρησης), δηλαδή το 58.3% της ομάδας αυτής, 35 άτομα της ομάδας 2 (στάδιο δράσης), δηλαδή το 20% της ομάδας αυτής, 25 άτομα της ομάδας 3 (στάδιο προετοιμασίας), δηλαδή το 26.9% της ομάδας αυτής, 29 άτομα της ομάδας 4 (στάδιο περισυλλογής), δηλαδή το 31.2% της ομάδας αυτής και 35 άτομα της ομάδας 5 (στάδιο αδιαφορίας) δηλαδή το 63.6% της ομάδας αυτής.

Ακολούθησαν ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης: Στην πρώτη εξαρτημένη ήταν η αυτό-παρακολούθηση και ανεξάρτητες τα πέντε στάδια του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στα στάδια αλλαγής λόγω της αυτό-παρακολούθησης $F(4,693)= 66,48$, $p < .001$, $\eta^2 = .28$. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν $\eta^2 > .12$ υπάρχουν μεγάλες διαφορές (Cohen, 1988) τα αποτελέσματα αυτό υποδεικνύουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των σταδίων και της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Από την ανάλυση με Tuckey post hoc test προέκυψε ότι φοιτητές στο στάδιο διατήρησης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια. Φοιτητές στο στάδιο της δράσης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας,

αλλά δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά απ' ότι φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας. Φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας είχαν στατιστικώς υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας. Τέλος, φοιτητές στο στάδιο αδιαφορίας είχαν στατιστικώς χαμηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια

Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 11.

Πίνακας 11. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την αυτό-παρακολούθηση

Στάδια Αλλαγής	Αυτό-παρακολούθηση	
	M	SD
Διατήρηση	3.86 _α	.61
Δράση	3.47 _β	.69
Προετοιμασία	3.38 _β	.78
Περισυλλογή	2.84 _γ	.85
Αδιαφορία	2.46 _δ	1.0

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

Στην δεύτερη, εξαρτημένη ήταν ο σχεδιασμός και ανεξάρτητες τα πέντε στάδια του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στα στάδια αλλαγής λόγω του σχεδιασμού $F(4,693) = 64,51$, $p < .001$, $\eta^2 = .27$. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν $\eta^2 > .12$ υπάρχουν μεγάλες διαφορές (Cohen, 1988) τα αποτελέσματα αυτό υποδεικνύουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των σταδίων και του σχεδιασμού.

Από την ανάλυση με Tuckey post hoc test προέκυψε ότι φοιτητές στο στάδιο διατήρησης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια. Φοιτητές στο στάδιο της δράσης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας, αλλά δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά απ' ότι φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας. Φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας είχαν στατιστικώς

υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας. Τέλος, φοιτητές στο στάδιο αδιαφορίας είχαν στατιστικώς χαμηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια

Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 12.

Πίνακας 12. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για τον σχεδιασμό

Στάδια Αλλαγής	Σχεδιασμός	
	M	SD
Διατήρηση	3.86 _α	.61
Δράση	3.47 _β	.69
Προετοιμασία	3.38 _β	.78
Περισυλλογή	2.84 _γ	.85
Αδιαφορία	2.46 _δ	1.0

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

Στην τρίτη, εξαρτημένη ήταν η δηλωτική γνώση και ανεξάρτητες τα πέντε στάδια του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στα στάδια αλλαγής λόγω της δηλωτικής γνώσης $F(4,693) = 55,99$, $p < .001$, $\eta^2 = .24$. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν $\eta^2 > .12$ υπάρχουν μεγάλες διαφορές (Cohen, 1988) τα αποτελέσματα αυτό υποδεικνύουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των σταδίων και της δηλωτικής γνώσης.

Από την ανάλυση με Tuckey post hoc test προέκυψε ότι φοιτητές στο στάδιο διατήρησης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια. Φοιτητές στο στάδιο της δράσης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας, αλλά δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά απ' ότι φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας. Φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας είχαν στατιστικώς υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας. Τέλος, φοιτητές στο στάδιο αδιαφορίας είχαν στατιστικώς χαμηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια.

Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 13.

Πίνακας 13. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την δηλωτική γνώση

Στάδια Αλλαγής	Δηλωτική γνώση	
	M	SD
Διατήρηση	3.9 _α	.60
Δράση	3.53 _β	.68
Προετοιμασία	3.52 _β	.74
Περισυλλογή	2.97 _γ	.88
Αδιαφορία	2.56 _δ	1.04

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

Στην τέταρτη, εξαρτημένη ήταν η διαδικαστική γνώση και ανεξάρτητες τα πέντε στάδια του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν μεγάλες διαφορές στα στάδια αλλαγής λόγω της διαδικαστικής γνώσης $F(4,693) = 52,68$, $p < .001$, αφού το 23% της διακύμανσης των σταδίων αλλαγής εξηγείται από την μεταβλητή γνώση της διαδικασίας, $\eta^2 = .23$. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν $\eta^2 > .12$ υπάρχουν μεγάλες διαφορές (Cohen, 1988) τα αποτελέσματα αυτό υποδεικνύουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των σταδίων και της διαδικαστικής γνώσης.

Από την ανάλυση με Tuckey post hoc test προέκυψε ότι φοιτητές στο στάδιο διατήρησης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια. Φοιτητές στο στάδιο της δράσης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας, αλλά δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά απ' ότι φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας. Φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας είχαν στατιστικώς υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας. Τέλος, φοιτητές στο στάδιο αδιαφορίας είχαν στατιστικώς χαμηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια.

Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 14.

Πίνακας 14. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την διαδικαστική γνώση

Στάδια Αλλαγής	Διαδικαστική γνώση	
	M	SD
Διατήρηση	4.11 _α	.63
Δράση	3.76 _β	.68
Προετοιμασία	3.68 _β	.81
Περισυλλογή	3.38 _γ	.89
Αδιαφορία	2.61 _δ	1.14

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

Στην πέμπτη, εξαρτημένη ήταν η επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών και ανεξάρτητες τα πέντε στάδια του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στα στάδια αλλαγής λόγω της επίγνωσης συνθηκών χρήσης στρατηγικών $F(4,693) = 50,26$, $p < .001$, $\eta^2 = .23$. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν $\eta^2 > .12$ υπάρχουν μεγάλες διαφορές (Cohen, 1988) τα αποτελέσματα αυτό υποδεικνύουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των σταδίων και της επίγνωσης συνθηκών χρήσης στρατηγικών.

Από την ανάλυση με Tuckey post hoc test προέκυψε ότι φοιτητές στο στάδιο διατήρησης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια. Φοιτητές στο στάδιο της δράσης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας, αλλά δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά απ' ό,τι φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας. Φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας είχαν στατιστικώς υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας. Τέλος, φοιτητές στο στάδιο αδιαφορίας είχαν στατιστικώς χαμηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια.

Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 15.

Πίνακας 15. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών

Στάδια Αλλαγής	Επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών	
	M	SD
Διατήρηση	3.82 _α	.63
Δράση	3.45 _β	.66
Προετοιμασία	3.38 _β	.80
Περισυλλογή	2.92 _γ	.88
Αδιαφορία	2.53 _δ	1.06

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

Στην έκτη, εξαρτημένη ήταν η διαχείριση πληροφοριών και ανεξάρτητες τα πέντε στάδια του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στα στάδια αλλαγής λόγω της διαχείρισης των πληροφοριών $F(4,693) = 46,95$, $p < .001$, $\eta^2 = .21$. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν $\eta^2 > .12$ υπάρχουν μεγάλες διαφορές (Cohen, 1988) τα αποτελέσματα αυτό υποδεικνύουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των σταδίων και της διαχείρισης των πληροφοριών.

Από την ανάλυση με Tuckey post hoc test προέκυψε ότι φοιτητές στο στάδιο διατήρησης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια. Φοιτητές στο στάδιο της δράσης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας, αλλά δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά απ' ότι φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας. Φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας είχαν στατιστικώς υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας. Τέλος, φοιτητές στο στάδιο αδιαφορίας είχαν στατιστικώς χαμηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια.

Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 16.

Πίνακας 16. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την διαχείριση πληροφοριών

Στάδια Αλλαγής	Διαχείριση πληροφοριών	
	M	SD
Διατήρηση	3.65 _α	.68
Δράση	3.33 _β	.69
Προετοιμασία	3.24 _β	.83
Περισυλλογή	2.76 _γ	.87
Αδιαφορία	2.34 _δ	1.04

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

Και στην έβδομη, εξαρτημένη ήταν η αξιολόγηση και ανεξάρτητες τα πέντε στάδια του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στα στάδια αλλαγής λόγω της αξιολόγησης $F(4,693) = 44,03$, $p < .001$, $\eta^2 = .20$. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν $\eta^2 > .12$ υπάρχουν μεγάλες διαφορές (Cohen, 1988) τα αποτελέσματα αυτό υποδεικνύουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των σταδίων και της αξιολόγησης

Από την ανάλυση με Tuckey post hoc test προέκυψε ότι φοιτητές στο στάδιο διατήρησης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια. Φοιτητές στο στάδιο της δράσης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας, αλλά δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά απ' ό,τι φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας. Φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας είχαν στατιστικώς υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας. Τέλος, φοιτητές στο στάδιο αδιαφορίας είχαν στατιστικώς χαμηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια.

Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 17.

Πίνακας 17. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την αξιολόγηση

Στάδια Αλλαγής	Αξιολόγηση	
	M	SD
Διατήρηση	3.59 _α	.72
Δράση	3.27 _β	.70
Προετοιμασία	3.19 _β	.73
Περισυλλογή	2.79 _γ	.87
Αδιαφορία	2.27 _δ	1.04

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

4.5. Διάκριση μεταξύ ατόμων διαφορετικών σταδίων αλλαγής με βάση τις μεταβλητές του δια-θεματικού μοντέλου

Το τεστ για την ισότητα των πινάκων συμμεταβλητότητας (covariances Matrices) είναι στατιστικά σημαντικό $p < .01$, όμως επειδή το δείγμα είναι μεγάλο (698 άτομα) μπορεί κανείς να προχωρήσει στην ανάλυση διακριτότητας.

Με την ανάλυση διακριτότητας έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί ποιες μεταβλητές βοήθησαν στον χωρισμό του δείγματος, μεταξύ πέντε διαφορετικών σταδίων (διατήρησης, δράσης, προετοιμασίας, περισυλλογής, αδιαφορίας). Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι στρατηγικές του δια-θεματικού μοντέλου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πρώτη λειτουργία είναι στατιστικά σημαντική (Wilks' $L = .512$, $p < .001$), το ίδιο και η δεύτερη λειτουργία (Wilks' $L = .932$, $p < .001$), ενώ η τρίτη και η τέταρτη δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Επίσης, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι μεταβλητές φορτίζουν στις εξής λειτουργίες, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 18:

Πίνακας 18. Καταμερισμός των μεταβλητών του δια-θεματικού μοντέλου σε 2 λειτουργίες

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ	
	1	2
Δέσμευση	.848*	
Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις	.802*	
Συνειδητοποίηση	.684*	
Διαχείριση περιβάλλοντος	.605*	
Αυτό-επαναξιολόγηση	.563*	
Αυτό-απελευθέρωση	.529	.581*
Σχέσεις βοήθειας	.331	

Σημείωση: φορτίσεις μικρότερες του 0.30 δεν αναφέρονται

Τέλος, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το 47.6% των ατόμων ταξινομήθηκε σωστά. Το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο από το 25% που θα ταξινομούνται σωστά με τυχαίο τρόπο.

Πιο συγκεκριμένα, το 47.6% του δείγματος που διαχώρισε η ανάλυση είναι: 188 άτομα της ομάδας 1 (στάδιο διατήρησης), δηλαδή το 67.6% της ομάδας αυτής, 52 άτομα της ομάδας 2 (στάδιο δράσης), δηλαδή το 29.7% της ομάδας αυτής, 30 άτομα της ομάδας 3 (στάδιο προετοιμασίας), δηλαδή το 32.3% της ομάδας αυτής, 23 άτομα της ομάδας 4 (στάδιο περισυλλογής), δηλαδή το 24.7% της ομάδας αυτής και 37 άτομα της ομάδας 5 (στάδιο αδιαφορίας) δηλαδή το 67.3% της ομάδας αυτής.

Ακολούθησαν ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης: Στην πρώτη, εξαρτημένη ήταν ο αυτό-διάλογος και ανεξάρτητες τα πέντε στάδια του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στα στάδια αλλαγής λόγω της δέσμευσης $F(4,693)= 102,13$, $p < .001$, $\eta^2 = .37$.

Εν συνεχεία εξετάστηκε το μέγεθος της διαφοράς λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν $\eta^2 > .12$. υποδεικνύουν μεγάλες διαφορές (Cohen, 1988). Από την ανάλυση με Tuckey post hoc test προέκυψε ότι φοιτητές στο στάδιο διατήρησης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια. Σε αντίθεση με ότι προέκυψε στο διαχωρισμό των φοιτητών στα διάφορα στάδια αλλαγής που έκαναν οι μεταγνωστικές στρατηγικές, εδώ προέκυψε ότι η διαδικασία αλλαγής «Δέσμευση» διαχώριζε τους φοιτητές στο

στάδιο δράσης από το στάδιο προετοιμασίας. Οι φοιτητές στο στάδιο δράσης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια προετοιμασίας, περισυλλογής και αδιαφορίας. Φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας είχαν στατιστικώς υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας. Τέλος, φοιτητές στο στάδιο αδιαφορίας είχαν στατιστικώς χαμηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια.

Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 19.

Πίνακας 19. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την δέσμευση

Στάδια Αλλαγής	Δέσμευση	
	M	SD
Διατήρηση	4.21 _α	.60
Δράση	3.79 _β	.64
Προετοιμασία	3.50 _γ	.79
Περισυλλογή	3.14 _δ	.86
Αδιαφορία	2.29 _ε	1.06

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

Στην δεύτερη, εξαρτημένη ήταν οι «εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις» και ανεξάρτητες τα πέντε στάδια του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στα στάδια αλλαγής λόγω των «εναλλακτικών υποκατάστατων λύσεων» $F(4,693) = 91,34$, $p < .001$, $\eta^2 = .34$.

Εν συνεχεία εξετάστηκε το μέγεθος της διαφοράς λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν $\eta^2 > .12$, υποδεικνύουν μεγάλες διαφορές (Cohen, 1988). Από την ανάλυση με Tuckey post hoc test προέκυψε ότι φοιτητές στο στάδιο διατήρησης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια. Οι φοιτητές στο στάδιο δράσης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια προετοιμασίας, περισυλλογής και αδιαφορίας. Φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας είχαν στατιστικώς υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας. Τέλος,

φοιτητές στο στάδιο αδιαφορίας είχαν στατιστικώς χαμηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια.

Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 20.

Πίνακας 20. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για τις εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις

Στάδια Αλλαγής	Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις	
	M	SD
Διατήρηση	3.46 _α	.74
Δράση	2.98 _β	.71
Προετοιμασία	2.63 _γ	.78
Περισυλλογή	2.36 _δ	.76
Αδιαφορία	1.70 _ε	.65

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

Στην τρίτη, εξαρτημένη ήταν η συνειδητοποίηση και ανεξάρτητες τα πέντε στάδια του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στα στάδια αλλαγής λόγω της συνειδητοποίησης $F(4,693) = 66,43$, $p < .001$, $\eta^2 = .27$.

Εν συνεχεία εξετάστηκε το μέγεθος της διαφοράς λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν $\eta^2 > .12$ υποδεικνύουν μεγάλες διαφορές (Cohen, 1988). Από την ανάλυση με Tuckey post hoc test προέκυψε ότι φοιτητές στο στάδιο διατήρησης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια. Οι φοιτητές στο στάδιο δράσης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια προετοιμασίας, περισυλλογής και αδιαφορίας. Φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας είχαν στατιστικώς υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας. Τέλος, φοιτητές στο στάδιο αδιαφορίας είχαν στατιστικώς χαμηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια.

Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 21.

Πίνακας 21. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την συνειδητοποίηση

Στάδια Αλλαγής	Συνειδητοποίηση	
	M	SD
Διατήρηση	3.79 _α	.78
Δράση	3.34 _β	.83
Προετοιμασία	3.13 _γ	.96
Περισυλλογή	2.77 _δ	.94
Αδιαφορία	1.99 _ε	.82

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

Στην τέταρτη, εξαρτημένη ήταν η διαχείριση περιβάλλοντος και ανεξάρτητες τα πέντε στάδια του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στα στάδια αλλαγής λόγω της διαχείρισης περιβάλλοντος $F(4,693) = 51,83$, $p < .001$, $\eta^2 = .23$.

Εν συνεχεία εξετάστηκε το μέγεθος της διαφοράς λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν $\eta^2 > .12$, υποδεικνύουν μεγάλες διαφορές (Cohen, 1988). Από την ανάλυση με Tukey post hoc test προέκυψε ότι φοιτητές στο στάδιο διατήρησης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια. Οι φοιτητές στο στάδιο δράσης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές στα στάδια προετοιμασίας, περισυλλογής και αδιαφορίας. Φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας είχαν στατιστικώς υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας. Τέλος, φοιτητές στο στάδιο αδιαφορίας είχαν στατιστικώς χαμηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια.

Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 22.

Πίνακας 22. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την διαχείριση περιβάλλοντος

Στάδια Αλλαγής	Διαχείριση Περιβάλλοντος	
	M	SD
Διατήρηση	3.13 _α	.76
Δράση	2.79 _β	.65
Προετοιμασία	2.54 _γ	.76
Περισυλλογή	2.28 _δ	.77
Αδιαφορία	1.79 _ε	.80

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

Στην πέμπτη, εξαρτημένη ήταν η αυτό-επιαναξιολόγηση και ανεξάρτητες τα πέντε στάδια του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στα στάδια αλλαγής λόγω της αυτό-επιαναξιολόγησης $F(4,693) = 47,92$, $p < .001$, $\eta^2 = .21$.

Εν συνεχεία εξετάστηκε το μέγεθος της διαφοράς λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν $\eta^2 > .12$, υποδεικνύουν μεγάλες διαφορές (Cohen, 1988). Από την ανάλυση με Tuckey post hoc test προέκυψε ότι φοιτητές στο στάδιο διατήρησης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια. Φοιτητές στο στάδιο της δράσης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας, αλλά δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά απ' ό,τι φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας. Φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας είχαν στατιστικώς υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας. Τέλος, φοιτητές στο στάδιο αδιαφορίας είχαν στατιστικώς χαμηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια.

Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον πίνακα 23.

Πίνακας 23. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την αυτό-επιαναξιολόγηση

Στάδια Αλλαγής	Αυτό-επιαναξιολόγηση	
	M	SD
Διατήρηση	4.39 _α	.56
Δράση	4.18 _β	.61
Προετοιμασία	4.13 _β	.79
Περισυλλογή	3.73 _γ	.90
Αδιαφορία	3.05 _δ	1.12

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

Στην έκτη, εξαρτημένη ήταν η αυτό-απελευθέρωση και ανεξάρτητες τα πέντε στάδια του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στα στάδια αλλαγής λόγω της αυτό-απελευθέρωσης $F(4,689) = 42,87$, $p < .001$, $\eta^2 = .20$.

Εν συνεχεία εξετάστηκε το μέγεθος της διαφοράς λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν $\eta^2 > .12$ υποδεικνύουν μεγάλες διαφορές (Cohen, 1988). Από την ανάλυση με Tuckey post hoc test προέκυψε ότι φοιτητές στο στάδιο διατήρησης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια. Οι φοιτητές στο στάδιο δράσης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές στα στάδια προετοιμασίας, περισυλλογής και αδιαφορίας. Φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας είχαν στατιστικώς υψηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας. Τέλος, φοιτητές στο στάδιο αδιαφορίας είχαν στατιστικώς χαμηλότερα σκορ απ' ό,τι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια.

Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον πίνακα 24.

Πίνακας 24. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για την αυτό-απελευθέρωση

Στάδια Αλλαγής	Αυτό-απελευθέρωση	
	M	SD
Διατήρηση	3.91 _α	.64
Δράση	3.73 _β	.68
Προετοιμασία	3.58 _γ	.83
Περισυλλογή	3.37 _δ	.85
Αδιαφορία	2.53 _ε	1.09

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

Και στην έβδομη, εξαρτημένη ήταν οι σχέσεις βοήθειας και ανεξάρτητες τα πέντε στάδια του μοντέλου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στα στάδια αλλαγής λόγω των σχέσεων βοήθειας $F(4,689) = 18,75$, $p < .001$, $\eta^2 = .10$.

Εν συνεχεία εξετάστηκε το μέγεθος της διαφοράς λαμβάνοντας υπόψη ότι όταν $\eta^2 > .12$, υποδεικνύουν μεγάλες διαφορές (Cohen, 1988). Σε αντίθεση με όλες σχεδόν τις άλλες περιπτώσεις, εδώ φοιτητές στο στάδιο δράσης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα σκορ. Φοιτητές στο στάδιο διατήρησης είχαν στατιστικά υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια προετοιμασίας, περισυλλογής και αδιαφορίας. Φοιτητές στο στάδιο προετοιμασίας είχαν στατιστικώς υψηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές στα στάδια περισυλλογής και αδιαφορίας. Τέλος, φοιτητές στο στάδιο αδιαφορίας είχαν στατιστικώς χαμηλότερα σκορ απ' ότι φοιτητές σ' όλα τα υπόλοιπα στάδια.

Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον πίνακα 25.

Πίνακας 25. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές για τις σχέσεις βοήθειας

Στάδια Αλλαγής	Σχέσεις βοήθειας	
	M	SD
Διατήρηση	3.31 _β	.96
Δράση	3.39 _α	.99
Προετοιμασία	3.03 _γ	.98
Περισυλλογή	2.76 _δ	1.10
Αδιαφορία	2.27 _ε	1.03

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 2^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Δείγμα

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην δεύτερη έρευνα αποτελείται από 437 παιδιά (268 αγόρια και 169 κορίτσια) ηλικίας από 12 έως και 35 ετών. Όλα τα παιδιά ήταν αθλητές του Τάε Κβον Ντο σε 36 αθλητικούς συλλόγους Τάε Κβον Ντο από έξι διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδος και κατείχαν βαθμό από κίτρινη έως και μαύρη ζώνη. Ακόμα, ασχολούνταν με το άθλημα του Τάε Κβον Ντο από 2 έως 10 χρόνια με συμμετοχή σε αγώνες σε όλες τις κατηγορίες ηλικίας (παιδικά, εφηβικά, ανδρικά, κορασίδες, νεανίδες, γυναίκες).

Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα συλλέχτηκαν με την βοήθεια ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν στα παιδιά. Οι σύλλογοι και ο αριθμός των παιδιών παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Σύλλογοι	Αριθμός παιδιών	Σύλλογοι	Αριθμός παιδιών
Α.Γ.Σ. Νικόμαχος Βόλου	16	Α.Σ. Τούμπας	23
Α.Γ.Σ. Ξάνθης	4	Α.Γ.Σ. Πειραιά	10
Ο.Γ. Χρυσούπολης	6	Α.Σ. Λαμίας	7
Ορφέας Αλεξανδρούπολης	15	Α.Γ.Σ. Ατρόμητος	17
Φιλαθλητικός Όμιλος Σουφλίου	24	Α.Σ. Αμπελοκήπων	16
Παραδοσιακό Δράμματος	28	Α.Γ.Σ. Κάτω τούμπας	5
Α.Σ. Ασπίς	2	Α.Σ. Πολίχνης	15
Α.Σ. Αϊαντας	6	Α.Σ. Καβάλας	10
Α.Σ. Καισαριανής	5	Α.Γ.Σ. Μυτιλήνης	15
Γ. Σ. Λάρισας Τ. Κ. Ν.	22	Α.Σ. Αθήνας	11
Α.Σ. Πυγμή	12	Α.Γ.Σ. Μενεμένης	7
Α.Φ.Κ. Ορεστιάδας Τ.Κ.Ν.	6	Α.Γ.Σ. Νεάπολης	9
Γ.Α.Σ. Μίλων	15	Α.Γ.Σ. Καρδίτσας	8
Α.Γ.Σ. Ιάσων	16	Α.Γ.Σ. Αριδαίας	11
Α.Ο.Γ. Τ.Κ.Ν. Κομοτηνής	7	Α.Ο.Γ. Χαλανδρίου	7
Τ.Ε.Φ.Α.Α	16	Α.Ο. Τ.Κ.Ν. Φερρών	10
Α.Σ. Άξων	17	Α.Ο.Γ. Αιγάλεω	7
Α.Σ. Λασσάνης	20	Α.Ο.Γ. Φλώρινας	12

Όλα τα παιδιά και οι προπονητές των αντίστοιχων συλλόγων, αφού ενημερώθηκαν για την έρευνα, συμφώνησαν, και συμμετείχαν οικειοθελώς.

5.2. Διαδικασία μέτρησης

Για την διεξαγωγή της έρευνας, οι επισκέψεις στους συλλόγους έγιναν την πρώτη εβδομάδα του Οκτωβρίου του 2004, κατά την αρχή δηλαδή της προαγωνιστικής και αγωνιστικής περιόδου που ξεκίνησαν οι προπονήσεις των περισσότερων παιδιών. Μόνο στη περίπτωση των συλλόγων της περιοχής της Αθήνας και του Αιγαίου, η επικοινωνία έγινε μέσω τηλεφώνου.

Οι περισσότεροι προπονητές ανάλαβαν εθελοντικά να συμμετέχουν ενεργά στην έρευνα και γι' αυτό έγινε μια ανάλυση, ενημέρωση και διευκρίνιση του ερωτηματολογίου σε αυτούς ώστε, οι ίδιοι οι προπονητές να το μοιράσουν στα παιδιά για να το συμπληρώσουν και να είναι σε θέση να απαντήσουν σε οποιαδήποτε ερώτηση τους κάνουν.

Για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε επιπλέον ώρες στον χώρο προπόνησης και άθλησης όπου το κάθε παιδί μόνο του απάντησε στις ερωτήσεις. Ωστόσο υπήρχαν και περιπτώσεις όπου τα παιδιά δεν πρόλαβαν να το συμπληρώσουν στον επιπλέον χρόνο προπόνησης και έτσι το ολοκλήρωσαν στο σπίτι. Οι προπονητές προτού λάβουν το ερωτηματολόγιο έλεγχαν αν ήταν απαντημένες όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έτσι ώστε να μην υπάρχουν κενά στις ερωτήσεις. Αν υπήρχαν το επέστρεφαν εκείνη την στιγμή στα παιδιά για να συμπληρώσουν τις ερωτήσεις που δεν είχαν απαντήσει και μετά το έπαιρναν πάλι πίσω.

Πριν μοιραστεί το ερωτηματολόγιο στα παιδιά για συμπλήρωση, τους δόθηκαν προφορικές οδηγίες σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσής του και ακόμα α) για το ποιος είναι ο σκοπός τη έρευνας, β) ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και γ) ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και για αυτό να απαντήσουν όσο πιο ειλικρινά μπορούν.

Στα 237 από το σύνολο των παιδιών παίρνονταν παρουσίες για τους επόμενους πέντε μήνες, (Οκτώβριος-Φεβρουάριος 2004), από την στιγμή που συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο, για να διαπιστωθεί πόσες φορές έπαιρναν μέρος στην προπόνηση τους τον μήνα, σε σχέση με το πόσες κανονικά έπρεπε να συμμετέχουν. Οι παρουσίες παίρνονταν με την βοήθεια των προπονητών τους, οι οποίοι κρατούσαν απουσιολόγιο για τους πέντε αυτούς μήνες. Στο τέλος κάθε μήνα οι προπονητές των συλλόγων έδιναν τις παρουσίες των αθλητών τους στις προπονήσεις στον ερευνητή. Στα υπόλοιπα παιδιά δεν υπήρχε η δυνατότητα παρουσιών γιατί οι προπονητές

δεν μπόρεσαν να αντεπεξέλθουν στην συγκεκριμένη ενέργεια λόγω υποχρεώσεων τους με τον σύλλογο. Δηλαδή εξαιτίας διαφόρων συμμετοχών σε αγώνες δεν μπόρεσαν να κρατήσουν με ακρίβεια τον αριθμό των παρουσιών των παιδιών με αποτέλεσμα σε πολλούς από τους μήνες αυτούς να υπάρχουν μεγάλες ελλείψεις.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS for Windows Ver. 10.0.

5.3. Όργανα μέτρησης (Ερωτηματολόγια)

Για την διεξαγωγή της έρευνας και την πραγματοποίηση των σκοπών της εργασίας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από πέντε μέρη:

5.3.1. Η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς

Σύμφωνα με την θεωρία λήφθηκαν υπόψη τέσσερις παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αφορά την πρόθεση για συμμετοχή των παιδιών στην προπόνηση, ο δεύτερος αφορά τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, δηλαδή την άποψη του παιδιού για το πόσο εύκολα ή δύσκολα επιτυγχάνεται η εκπλήρωση της συμπεριφοράς και κατά πόσο επηρεάζεται από διάφορους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, ο τρίτος παράγοντας είναι οι στάσεις και ο τέταρτος αναφέρεται στις νόρμες. Το ερωτηματολόγιο συνολικά αποτελούνταν από 14 ερωτήσεις, όπου οι 3 πρώτες απ' αυτές αναφέρονται στην πρόθεση (π.χ. «σκοπεύω να συμμετάσχω σ' όλες ανεξαρτήτως τις προπονήσεις τάε κβόν ντο στους επόμενους 6 μήνες»), οι 3 επόμενες αναφέρονταν στον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς (π.χ. «Μπορώ να συμμετάσχω σ' όλες ανεξαρτήτως τις προπονήσεις τάε κβόν ντο στους επόμενους 6 μήνες»), οι επόμενες 5 ερωτήσεις στις στάσεις (π.χ. «Για μένα το να συμμετάσχω σ' όλες ανεξαρτήτως τις προπονήσεις τάε κβόν ντο στους επόμενους 6 μήνες είναι: πολύ καλό, αρκετά καλό, λίγο καλό, έτσι και έτσι, λίγο κακό, αρκετά κακό, πολύ κακό») και οι τελευταίες 3 ερωτήσεις αναφέρονται στις νόρμες (π.χ. «Γενικά κάνω αυτό που άτομα σπουδαία για μένα θέλουν») (Παράρτημα Δ). Η δομή του ερωτηματολογίου στηρίζεται στην

αντίστοιχη βιβλιογραφία (Gatch & Kendzierski, 1990; Ajzen 1985;1988; Ajzen & Madden, 1986; Theodorakis, 1992; White & Duda 1994; White, 1995).

Κάθε ερώτηση συνοδεύεται από 7-βάθμια κλίμακα απάντησης. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν μία από τις επτά πιθανές απαντήσεις.

5.3.2. Προσανατολισμός στόχων στον αθλητισμό

Για την μέτρηση του προσανατολισμού των στόχων των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο στο οποίο καθορίζονται 3 παράγοντες: α) ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση, β) ο προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ, γ) ο προσανατολισμός στην προστασία του εγώ (Elliot & Church, 1997; Παραϊοαννου, 1999).

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν συνολικά από 18 ερωτήσεις. Για τον πρώτο παράγοντα χρησιμοποιήθηκαν 6 ερωτήσεις (π.χ. «Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις δεξιότητες μου», «είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα»), για τον δεύτερο 6 ερωτήσεις (π.χ. «ικανοποιούμαι απόλυτα όταν ξεπερνώ τους άλλους», «τους συμμαθητές μου πάντα θα προσπαθώ να τους ξεπερνώ»), και για τον τρίτο παράγοντα χρησιμοποιήθηκαν 6 ερωτήσεις (π.χ. «θέλω να αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος/ανίκανη», «συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες»). Όλες οι παραπάνω ερωτήσεις είναι καταναμημένες με τυχαία σειρά και κάθε ερώτηση συνοδεύεται από 5-βάθμια κλίμακα (5: Συμφωνώ απόλυτα, 4: Συμφωνώ, 3: Ουδέτερο, 2: Διαφωνώ, 1: Διαφωνώ απόλυτα).

5.3.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα

5.3.3.1. Αυτό-αποτελεσματικότητα δράσης

Για την μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας δράσης στην προπόνηση και πιο συγκεκριμένα του πόσο τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι είναι αποτελεσματικά σε διάφορες καταστάσεις σχετικά με την συμμετοχή τους στο άθλημα του Τάε Κβόν Ντό, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο

αποτελούνταν από 21 ερωτήσεις (π.χ. πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να κάνεις τάε κβόν ντο το λιγότερο 3 φορές την εβδομάδα;», «Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να κάνεις τάε κβόν ντο εάν δεν έχεις σύντροφο/παρέα;») (Bandura., 1986; Sallis et all., 1988, Reynolds et all, 1990). Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου δίνονται σε 5-βάθμια κλίμακα Likert ξεκινώντας από το *Απόλυτα σίγουρος* (5) και καταλήγοντας στο *Καθόλου σίγουρος* (1).

5.3.3.2. Αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης προβλημάτων

Ακόμα χρησιμοποιήθηκαν άλλες 9 ερωτήσεις που αναφέρονται στον παράγοντα αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης προβλημάτων (coping self efficacy) (Schwarzer, & Renner, 2000). Οι 4 πρώτες ερωτήσεις ζητούν από τα παιδιά να περιγράψουν τους 4 πιο πιθανούς λόγους που μπορεί να προκύψουν μετά από 3 μήνες, οι οποίοι θα δημιουργούσαν νέες δυσκολίες για να συμμετάσχεις σε όλες τις προπονήσεις. Οι επόμενες 5 ερωτήσεις αναφέρουν το πόσο σίγουρο είναι το παιδί ότι παρά την εμφάνιση του 1^{ου} ή του 2^{ου} ή του 3 ή του 4^{ου} ή όλων των λόγων μαζί που περιέγραψαν παραπάνω, θα αντιμετώπιζαν την κατάσταση έτσι ώστε να συμμετείχαν στο 100% των προπονήσεων στους επόμενους 3 μήνες. Οι απαντήσεις των 5 τελευταίων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου δίνονται σε 11-βάθμια κλίμακα ξεκινώντας από το *απόλυτα σίγουρος* και καταλήγοντας στο *καθόλου σίγουρος*.

5.3.4. Ερωτηματολόγιο στρατηγικών

Η δομή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου βασίστηκε στα θεωρητικά μοντέλα της αυτό-ρύθμισης και της αλλαγής της συμπεριφοράς που περιγράφονται σε προηγούμενα κεφάλαια, όπως επίσης στα αποτελέσματα έρευνας στην Φυσική Αγωγή (Θεοδοσίου, 2004) και στα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας που διεξήχθη σε φοιτητές σχετικά με τον αθλητισμό. Πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 101 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν 17 στρατηγικές (8 διαδικασίες αλλαγής και 9 μεταγνωστικές στρατηγικές).

5.3.4.1. Διαδικασίες αλλαγής

Οι διαδικασίες αλλαγής που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι: α) «οι εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις προβληματικής συμπεριφοράς» (6 ερωτήσεις) (π.χ. «Όταν νιώθω κουρασμένος/η κάνω τον εαυτό μου να θέλει να κάνει τάε κβόν ντο, γιατί ξέρω ότι μετά θα νοιώσω καλύτερα»), β) «η ενίσχυση πληροφοριών» (6 ερωτήσεις) (π.χ. «κάνω τις ασκήσεις πιο προκλητικές προσαρμόζοντας το βαθμό δυσκολίας τους στις δικές μου ικανότητες»), γ) «η αυτό-απελευθέρωση» (7 ερωτήσεις) (π.χ. «Νιώθω να κάνω ένα δώρο στον εαυτό μου όταν πηγαίνω να κάνω τάε κβόν ντο»), δ) «η δέσμευση» (7 ερωτήσεις) (π.χ. «Πείθω τον εαυτό μου να κάνω προπόνηση σκληρά απλώς και μόνο για την ευχαρίστηση που μου δίνει το τάε κβόν ντο»), ε) «η διαχείριση περιβάλλοντος» (6 ερωτήσεις) (π.χ. «Τοποθετώ πράγματα στο σπίτι μου που μου θυμίζουν να κάνω τάε κβόν ντο»), ζ) «η συνειδητοποίηση» (6 ερωτήσεις) (π.χ. «Ψάχνω σχετικές πληροφορίες σχετικά με το τάε κβόν ντο»), η) «αυτό-επαναξιολόγηση» (6 ερωτήσεις) (π.χ. «Έχω περισσότερη αυτοπεποίθηση όταν κάνω τάε κβόν ντο»), και θ) «οι σχέσεις βοήθειας» (4 ερωτήσεις) (π.χ. «Έχω κάποιον να με ενθαρρύνει να κάνω/πηγαίνω για προπόνηση») (Παράρτημα Έ).

Οι παραπάνω ερωτήσεις ήταν τυχαία κατανεμημένες ανεξάρτητα από το περιεχόμενό τους. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου των διαδικασιών αλλαγής δίνονται σε 5-βάθμια κλίμακα Likert. (5: Επανειλημμένως, 4: Συχνά, 3: Μερικές φορές, 2: Σπάνια, 1: Ποτέ).

5.3.4.2. Μεταγνωστικές στρατηγικές

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι : α) «οι στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων» (7 ερωτήσεις) (π.χ. «Όταν χάνω κάποιες προπονήσεις προσπαθώ να δω καθαρά ποια είναι η αιτία»), β) «η επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών» (6 ερωτήσεις) (π.χ. «όταν η προπόνηση μου φαίνεται ανιαρή, γνωρίζω τρόπους για να την κάνω πιο ευχάριστη»), γ) «η διαδικαστική γνώση» (5 ερωτήσεις) (π.χ. «Έχω ξεκάθαρη εικόνα για το πώς να εφαρμόσω μια μέθοδο που διδάχθηκα για να κάνω τον εαυτό μου να κάνει περισσότερο προπόνηση»), δ) «η αξιολόγηση» (6 ερωτήσεις) (π.χ. «Συγκρίνω τη μέθοδο που ακολουθώ για να κάνω τον εαυτό

μου να κάνει περισσότερο προπόνηση με άλλες μεθόδους»), ε) «η νοερή απεικόνιση» (5 ερωτήσεις) (π.χ. «Πριν εκτελέσω μία άσκηση φαντάζομαι τον εαυτό μου να την εκτελεί προσπαθώντας σκληρά»), ζ) «η αυτό-παρακολούθηση» (6 ερωτήσεις) (π.χ. «Ελέγχω αν η μέθοδος που ακολουθώ για να επιμείνω στην προπόνηση, με βοηθάει πραγματικά»), η) «η δηλωτική γνώση» (6 ερωτήσεις) (π.χ. 'Καταλαβαίνω ποιες μεθόδους μπορώ να εφαρμόσω καλά για να προσπαθήσω ακόμη περισσότερο στην προπόνηση»), θ) «ο σχεδιασμός» (6 ερωτήσεις) (π.χ. «Καθορίζω ποια ακριβώς μέθοδο πρέπει να χρησιμοποιήσω για να προσπαθώ περισσότερο στην προπόνηση»), και ι) «η διαχείριση πληροφοριών» (6 ερωτήσεις) (π.χ. «Σκέφτομαι αν η μέθοδος που μαθαίνω για να επιμείνω περισσότερο στην προπόνηση, μου θυμίζει κάποια άλλη που ήδη γνωρίζω») (Παράρτημα Ξ).

Οι παραπάνω ερωτήσεις ήταν τυχαία κατανεμημένες ανεξάρτητα από το περιεχόμενό τους. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου των μεταγνωστικών στρατηγικών δίνονται σε 5-βάθμια κλίμακα Likert. (5: Πάντα, 4: Συχνά, 3: Μερικές φορές, 2: Σπάνια, 1: Ποτέ).

5.3.5. Αυτό-αναφερόμενη προηγούμενη συμπεριφορά

Τα παιδιά του δείγματος απάντησαν για το πώς συμπεριφέρονται ως προς τις εξής συμπεριφορές:

1. Συχνότητα συμμετοχής

Οι απαντήσεις δίνονται σε μία 7-βάθμια κλίμακα όσον αφορά την άθληση-άσκηση

A: όσον αφορά τον τελευταίο μήνα από την ημέρα διεξαγωγής της έρευνας (10 φορές στις 10, 9 φορές στις 10, 7-8 φορές στις 10, 5-6 φορές στις 10, 3-4 φορές στις 10, 1-2 στις 10, καμία φορά)

B: όσον αφορά τον τελευταίο χρόνο (10 φορές στις 10, 9 φορές στις 10, 7-8 φορές στις 10, 5-6 φορές στις 10, 3-4 φορές στις 10, 1-2 στις 10, καμία φορά)

Τέλος χρησιμοποιήθηκαν και μερικές ερωτήσεις οι οποίες καθόριζαν την ηλικία, το φύλο και τον σύλλογο των παιδιών στον οποίο ανήκουν.

5.3.6. Παρουσίες

Για τον υπολογισμό της συχνότητας συμμετοχής όπως καταγράφηκε από τις παρουσίες, χρειάστηκε να δημιουργηθεί μια νέα μεταβλητή ως εξής: 1) Για κάθε μήνα υπολογιζόταν η αναλογία συμμετοχής των παιδιών στο σύνολο των προπονήσεων τον μήνα (αριθμός συμμετοχής/ αριθμός προπονήσεων). Σημειώνεται ότι δεν υπήρχε μεγάλη απόκλιση στον αριθμό των προπονήσεων σε κάθε σύλλογο που περίπου ήταν από 12-16 προπονήσεις των μήνα για κάθε παιδί. 2) Προστέθηκαν οι παραπάνω αναλογίες για τους επόμενους 5 μήνες και διαιρέθηκαν δια το σύνολο των μηνών της παρακολούθησης (π.χ. (Οκτώβριου+Νοέμβριου+Δεκέμβριου+ Ιανουαρίου+ Φεβρουαρίου) / 5).

Κατά την στατιστική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχαν διαφορές στις παρουσίες όπως και διακύμανση. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν η χρονιά πριν τους Ολυμπιακούς αγώνες στην χώρα και κοινή διαπίστωση των προπονητών ήταν ότι αυτό αποτελούσε κίνητρο και ερέθισμα για τα παιδιά για να μην λείπουν από την προπόνηση. Ωστόσο μπορεί να υπήρξαν και ελλιπή στοιχεία στην συγκέντρωση των παρουσιών από τους προπονητές.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι παρουσίες που έκαναν τα παιδιά αλλά και το πόσες έπρεπε να κάνουν.

	ΟΚΤΩΒΡ	ΝΟΕΜΒΡ	ΔΕΚΕΜΒΡ	ΙΑΝΟΥΑΡ	ΦΕΒΡ
ΠΑΡΟΥΣΙΕΣ					
ΕΠΡΕΠΕ	236	236	236	236	236
ΕΚΑΝΑΝ	236	236	236	236	236

5.4. Στατιστική ανάλυση

Η διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου έγινε μέσω διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης και με την βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS Ver. 10.

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Διερεύνηση παραγοντικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων έγινε μέσω της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης και με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS for Windows Ver. 10.0. Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το τεστ άλφα (Cronbach, 1951).

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση έγινε με την μέθοδο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (principal components analysis), και στη συνέχεια ακολούθησε η διαγώνια (oblimin) περιστροφή των αξόνων. Ο αριθμός των παραγόντων καθορίστηκε με το κριτήριο ότι οι ιδιοτιμές έπρεπε να είναι μεγαλύτερες του 1.00. Η μικρότερη φόρτιση που χρησιμοποιήθηκε για να καταταχθούν οι ερωτήσεις στους παράγοντες ήταν 0.30. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων εξετάστηκε με βάση το τεστ του άλφα. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν τη δομική εγκυρότητα όλων των ερωτηματολογίων και όλοι οι παράγοντες βρέθηκαν να έχουν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής.

6.1.1. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των «διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου»

Πιο αναλυτικά, η παραγοντική ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών στο ερωτηματολόγιο των διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου κατέληξε σε 8 παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας περιείχε 5 ερωτήσεις που δηλώνουν δέσμευση ($\alpha = .72$), ο δεύτερος παράγοντας περιείχε 5 ερωτήσεις που δηλώνουν αύξηση ενδιαφέροντος-ενίσχυση πληροφοριών ($\alpha = .78$), ο τρίτος παράγοντας περιείχε ερωτήσεις που δηλώνουν εναλλακτική υποκατάστατη λύση ($\alpha = .67$), ο τέταρτος παράγοντας περιείχε 4 ερωτήσεις που δηλώνουν σχέσεις βοήθειας ($\alpha = .77$), ο πέμπτος παράγοντας περιείχε 4 ερωτήσεις που δηλώνουν συνειδητοποίηση ($\alpha = .81$), ο έκτος παράγοντας περιείχε 4 ερωτήσεις οι οποίες δηλώνουν διαχείριση περιβάλλοντος ($\alpha = .68$), ο έβδομος παράγοντας περιείχε 5 ερωτήσεις που δηλώνουν αυτό-απελευθέρωση ($\alpha = .74$), και ο όγδοος παράγοντας περιείχε 4 ερωτήσεις που δηλώνουν αυτό-επαναξιολόγηση ($\alpha = .71$), (Πίν. 26).

Κατά την εκτέλεση της παραγοντικής ανάλυσης των διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου αποκλείστηκαν συνολικά 13 ερωτήσεις γιατί είχαν φορτίσεις κάτω από 0.30. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν 2 από τον παράγοντα «αυτό-απελευθέρωση», 2 από τον παράγοντα «διαχείριση περιβάλλοντος», 2 από τον παράγοντα «συνειδητοποίηση», 2 από τον παράγοντα «δέσμευση», 1 ερώτηση από τον παράγοντα «ενίσχυση περιβάλλοντος», 2 ερωτήσεις από τον παράγοντα «εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις» και 2 ερωτήσεις από τον παράγοντα «αυτό-επιναξιολόγηση».

Πίνακας 26. Αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων στο ερωτηματολόγιο των διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Δέσμευση 2	.44							
Δέσμευση 3	.40							
Δέσμευση 4	.60							
Δέσμευση 5	.58							
Δέσμευση 7	.66							
Ενίσχυση πληροφοριών 2		.78						
Ενίσχυση πληροφοριών 3		.73						
Ενίσχυση πληροφοριών 4		.75						
Ενίσχυση πληροφοριών 5		.57						
Ενίσχυση πληροφοριών 6		.65						
Εναλλακ. υποκατάστατες λύσεις 1			.54					
Εναλλακ. υποκατάστατες λύσεις 3			.67					
Εναλλακ. υποκατάστατες λύσεις 4			.65					
Εναλλακ. υποκατάστατες λύσεις 5			.81					
Σχέσεις βοήθειας 1				.80				
Σχέσεις βοήθειας 2				.80				
Σχέσεις βοήθειας 3				.57				

Σχέσεις βοήθειας 4	.74
Συνειδητοποίηση 1	.82
Συνειδητοποίηση 3	.91
Συνειδητοποίηση 5	.59
Συνειδητοποίηση 6	.75
Διαχείριση περιβάλλοντος 2	.71
Διαχείριση περιβάλλοντος 3	.68
Διαχείριση περιβάλλοντος 5	.75
Διαχείριση περιβάλλοντος 6	.48
Αυτό-απελευθέρωση 1	.64
Αυτό-απελευθέρωση 3	.42
Αυτό-απελευθέρωση 4	.67
Αυτό-απελευθέρωση 5	.69
Αυτό-απελευθέρωση 7	.51
Αυτό-επιαναξιολόγηση 1	.41
Αυτό-επιαναξιολόγηση 2	.74
Αυτό-επιαναξιολόγηση 3	.73
Αυτό-επιαναξιολόγηση 6	.64

21.4 9.37 5.89 5.3 4.56 4.38 3.72 3.19

Ποσοστό διακύμανσης

7.49 3.28 2.06 1.85 1.59 1.53 1.3 1.11

Ιδιοτιμή

Σημείωση: φορτίσεις μικρότερες του 0.30 δεν αναφέρονται.

6.1.2. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των «μεταγνωστικών στρατηγικών»

Η παραγοντική ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών στο ερωτηματολόγιο των μεταγνωστικών στρατηγικών, κατέληξε σε 7 παράγοντες: ο πρώτος περιείχε 8 ερωτήσεις από τις οποίες οι 5 ερωτήσεις δηλώνουν αυτό-παρακολούθηση και οι υπόλοιπες 3 δηλώνουν αξιολόγηση ($\alpha = .89$), Ο δεύτερος παράγοντας περιείχε 7 ερωτήσεις που δηλώνουν στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων ($\alpha = .93$). Ο τρίτος παράγοντας περιείχε 6 ερωτήσεις που δηλώνουν επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών

(conditional knowledge) ($\alpha = .83$), ο τέταρτος παράγοντας περιείχε 3 ερωτήσεις που δηλώνουν την διαδικαστική γνώση (procedural knowledge) ($\alpha = .68$), ο πέμπτος παράγοντας περιείχε 5 ερωτήσεις που δηλώνουν νοερή απεικόνιση ($\alpha = .77$), ο έκτος παράγοντας περιείχε 4 ερωτήσεις που δηλώνουν διαχείριση πληροφοριών ($\alpha = .83$), και ο έβδομος παράγοντας περιείχε 8 ερωτήσεις από τις οποίες οι 4 δηλώνουν δηλωτική γνώση και οι άλλες 4 ερωτήσεις δηλώνουν σχεδιασμό ($\alpha = .86$), (Πίν. 27).

Κατά την εκτέλεση της παραγοντικής ανάλυσης των μεταγνωστικών στρατηγικών αποκλείστηκαν συνολικά 13 ερωτήσεις γιατί είχαν φορτίσεις κάτω από 0.30. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν 2 από τον παράγοντα «αυτό-παρακολούθηση», 3 από τον παράγοντα «αξιολόγηση», 1 από τον παράγοντα «στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων», 2 από τον παράγοντα «διαδικαστική γνώση», 2 ερωτήσεις από τον παράγοντα «διαχείριση πληροφοριών», 2 ερωτήσεις από τον παράγοντα «δηλωτική γνώση» και 2 ερωτήσεις από τον παράγοντα «σχεδιασμό».

Πίνακας 27. Αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων στο ερωτηματολόγιο των μεταγνωστικών στρατηγικών

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ						
	1	2	3	4	5	6	7
Αυτό-παρακολούθηση 1	.61						
Αυτό-παρακολούθηση 2	.65						
Αυτό-παρακολούθηση 4	.39						
Αυτό-παρακολούθηση 5	.45						
Αυτό-παρακολούθηση 6	.51						
Αξιολόγηση 1	.62						
Αξιολόγηση 5	.60						
Αξιολόγηση 6	.64						
Στρατηγ. Αντιμετώπ. Προβλημ. 1		.80					
Στρατηγ. Αντιμετώπ. Προβλημ. 2		.80					
Στρατηγ. Αντιμετώπ. Προβλημ. 3		.78					
Στρατηγ. Αντιμετώπ. Προβλημ. 4		.85					
Στρατηγ. Αντιμετώπ. Προβλημ. 5		.84					

Στρατηγ. Αντιμετώπ. Προβλημ. 6	.73								
Στρατηγ. Αντιμετώπ. Προβλημ. 7	.79								
Επίγνωση συνθ. χρήσης στρατ 1	.68								
Επίγνωση συνθ. χρήσης στρατ 2	.72								
Επίγνωση συνθ. χρήσης στρατ 3	.57								
Επίγνωση συνθ. χρήσης στρατ 4	.67								
Επίγνωση συνθ. χρήσης στρατ 5	.42								
Διαδικαστική γνώση 1	.80								
Διαδικαστική γνώση 2	.73								
Διαδικαστική γνώση 3	.33								
Νοερή απεικόνιση 4	.49								
Νοερή απεικόνιση 1	.75								
Νοερή απεικόνιση 2	.40								
Νοερή απεικόνιση 3	.41								
Νοερή απεικόνιση 5	.51								
Διαχείριση πληροφοριών 1		.53							
Διαχείριση πληροφοριών 2		.64							
Διαχείριση πληροφοριών 3		.63							
Διαχείριση πληροφοριών 5		.56							
Δηλωτική γνώση 2		.56							
Δηλωτική γνώση 4		.73							
Δηλωτική γνώση 5		.72							
Δηλωτική γνώση 6		.47							
Σχεδιασμός 1		.44							
Σχεδιασμός 2		.41							
Σχεδιασμός 3		.51							
Σχεδιασμός 4		.66							
			39.4	6.28	4.88	4.44	3.24	3.07	2.82
Ποσοστό διακύμανσης									
			15.7	2.51	1.95	1.77	1.99	1.23	1.12
Ιδιοτιμή									

Σημείωση: φορτίσεις μικρότερες του 0.30 δεν αναφέρονται.

6.1.3. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των προσανατολισμού των στόχων

Η παραγοντική ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών στο ερωτηματολόγιο προσωπικών στόχων, κατέληξε σε τρεις παράγοντες : ο πρώτος παράγοντας περιείχε 6 ερωτήσεις που δηλώνουν προσανατολισμό στην ενίσχυση του «εγώ» ($\alpha = .85$), ο δεύτερος περιείχε 6 ερωτήσεις που δηλώνουν προσανατολισμό στην προσωπική βελτίωση ($\alpha = .81$), και ο τρίτος περιείχε 6 ερωτήσεις που δηλώνουν προσανατολισμό στην προστασία του «εγώ», ($\alpha = .83$) (Πίν. 28).

Πίνακας 28. Αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων στο ερωτηματολόγιο του προσανατολισμού των στόχων: (Ces= Ενίσχυση του εγώ, Ct= Προσωπική βελτίωση, Cep= Προστασία του εγώ)

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ		
	1	2	3
Ενίσχυση του «εγώ» 1	.78		
Ενίσχυση του «εγώ» 2	.79		
Ενίσχυση του «εγώ» 5	.86		
Ενίσχυση του «εγώ» 12	.75		
Ενίσχυση του «εγώ» 14	.72		
Ενίσχυση του «εγώ» 17	.60		
Προσωπική βελτίωση 4		.45	
Προσωπική βελτίωση 7		.81	
Προσωπική βελτίωση 9		.81	
Προσωπική βελτίωση 11		.74	
Προσωπική βελτίωση 15		.74	
Προσωπική βελτίωση 18		.72	
Προστασία του «εγώ» 3			.69
Προστασία του «εγώ» 6			.69
Προστασία του «εγώ» 8			.70
Προστασία του «εγώ» 10			.74
Προστασία του «εγώ» 13			.75

Προστασία του «εγώ» 16			.79
	24.8	20.35	12.06
Ποσοστό διακύμανσης			
	4.46	3.66	2.17
Ιδιοτιμή			

Σημείωση: φορτίσεις μικρότερες του 0.30 δεν αναφέρονται.

6.2. Συσχετίσεις

Ανάλυση συσχετίσεων με βάση τον συντελεστή Pearson έγινε προκειμένου να εξεταστούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

6.2.1. Συμπεριφορά άσκησης με προσανατολισμό στόχων

Ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση συσχετιζόταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης (πίνακας 29). Ο προσανατολισμός στην ενίσχυση του «εγώ» δεν συσχετιζόταν στατιστικά σημαντικά με την συμπεριφορά άσκησης. Ο προσανατολισμός στην προστασία του «εγώ» δεν συσχετιζόταν στατιστικά σημαντικά με την συμπεριφορά άσκησης

Πίνακας 29. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των στόχων προσανατολισμού και της συμπεριφοράς άσκησης

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Προσανατολισμός Στόχων		
	Προσωπική Βελτίωση	Ενίσχυση του «εγώ»	Προστασία του «εγώ»
Συμπεριφορά άσκησης	.15**	.03	-.01

* $p < .05$, και ** $p < .01$

6.2.2. Συμπεριφορά άσκησης με την πρόθεση συμμετοχής, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, τις στάσεις και τις νόρμες

Η πρόθεση συμμετοχής συσχετιζόταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης (πίνακας 30). Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς συσχετιζόταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης. Οι στάσεις συσχετιζόταν

θετικά με την συμπεριφορά άσκησης. Οι νόρμες συσχετιζόταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης.

Πίνακας 30. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ της πρόθεσης συμμετοχής του αντιλαμβανόμενου έλεγχου συμπεριφοράς, των στάσεων και των νορμών με την συμπεριφορά άσκησης

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Πρόθεση συμμετοχής	Αντιλ.Ελεγχ. συμπερ.	Στάσεις	Νόρμες
Συμπεριφορά άσκησης	.45***	.53***	.24* **	.33* **

* $p < .05$, ** $p < .01$ και *** $p < .001$

6.2.3. Συμπεριφορά άσκησης με αυτό-αποτελεσματικότητα

Η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζονταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης (πίνακας 31).

Πίνακας 31. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας με την συμπεριφορά άσκησης

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Συμπεριφορά άσκησης
Αυτό-αποτελεσματικότητα	.14**

* $p < .05$, ** $p < .01$ και *** $p < .001$

6.2.4. Συμπεριφορά άσκησης με αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης προβλημάτων και με αυτό-αποτελεσματικότητα δράσης

Επειδή η αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης προβλημάτων συσχετιζόταν χαμηλά με την άσκηση και με την αυτό-αποτελεσματικότητα δράσης θεωρήθηκε ότι δεν είναι κατάλληλη μεταβλητή για να χρησιμοποιηθεί σε περεταίρω αναλύσεις και γι' αυτό το λόγω αποκλείστηκε από τις στατιστικές αναλύσεις που ακολουθούν.

6.2.5. Συμπεριφορά άσκησης με μεταγνωστικές στρατηγικές

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων συσχετίζονταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης (πίνακας 32). Η διαχείριση πληροφοριών συσχετίζονταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης και η δηλωτική γνώση/σχεδιασμός/ συσχετιζόταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης.

Πίνακας 32. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των μεταγνωστικών στρατηγικών με την συμπεριφορά άσκησης

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Συμπεριφορά άσκησης
Στρατηγ. αντιμετ. προβλημάτων	.19***
Διαχείριση πληροφοριών	.16***
Δηλωτική γνώση/ σχεδιασμός	.16***

* $p < .05$, ** $p < .01$ και *** $p < .001$

6.2.6. Συμπεριφορά άσκησης με τις διαδικασίες αλλαγής του διαθεματικού μοντέλου

Η διαχείριση περιβάλλοντος συσχετίζονταν θετικά με την συμπεριφορά άσκησης (πίνακας 33).

Πίνακας 33. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των διαδικασιών του διαθεματικού μοντέλου με την συμπεριφορά άσκησης

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Συμπεριφορά άσκησης
Διαχείριση περιβάλλοντος	.17***

* $p < .05$, ** $p < .01$ και *** $p < .001$

6.2.7. Μεταγνωστικές στρατηγικές και διαδικασίες αλλαγής του διαθεματικού μοντέλου

Η αυτό-παρακολούθηση-Αξιολόγηση σχετίζεται θετικά με την δέσμευση (πίνακας 34), με την αυτό-απελευθέρωση, με την συνειδητοποίηση, με την

διαχείριση περιβάλλοντος, με την αυτό-επιαναξιολόγηση, με τις σχέσεις βοήθειας, με τις εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις και με την ενίσχυση πληροφοριών.

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων σχετίζονται θετικά με την δέσμευση, με την αυτό-απελευθέρωση, με την συνειδητοποίηση, με την διαχείριση περιβάλλοντος, με την αυτό-επιαναξιολόγηση, με τις σχέσεις βοήθειας, με τις εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις και με την ενίσχυση πληροφοριών.

Η επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών συσχετίζεται με την δέσμευση, με την αυτό-απελευθέρωση, με την συνειδητοποίηση, με την διαχείριση περιβάλλοντος, με την αυτό-επιαναξιολόγηση, με τις σχέσεις βοήθειας, με τις εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις και με την ενίσχυση πληροφοριών.

Η διαδικαστική γνώση συσχετίζεται θετικά με την δέσμευση, με την αυτό-απελευθέρωση, με την συνειδητοποίηση, με την διαχείριση περιβάλλοντος, με την αυτό-επιαναξιολόγηση, με τις σχέσεις βοήθειας, με τις εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις και με την ενίσχυση πληροφοριών.

Η διαχείριση πληροφοριών συσχετίζεται θετικά με την δέσμευση, με την αυτό-απελευθέρωση, με την συνειδητοποίηση, με την διαχείριση περιβάλλοντος, με την αυτό-επιαναξιολόγηση, με τις σχέσεις βοήθειας, με τις εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις και με την ενίσχυση πληροφοριών.

Η δηλωτική γνώση συσχετίζεται θετικά με την δέσμευση, με την αυτό-απελευθέρωση, με την συνειδητοποίηση, με την διαχείριση περιβάλλοντος, με την αυτό-επιαναξιολόγηση, με τις σχέσεις βοήθειας, με τις εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις και με την ενίσχυση πληροφοριών.

Πίνακας 34. Συσχετίσεις μεταγνωστικών στρατηγικών και διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου

Διαδικ. αλλαγής	Μεταγνωστικές στρατηγικές					
	Αυτό- παρακολούθηση /αξιολόγηση	Στρατηγικές Αντιμετώπισης προβλημάτων	Επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών	Διαδικαστική γνώση	Διαχείριση πληροφοριών	Δηλωτική γνώση/ Σχεδιασμός
Δέσμευση	.52***	.45***	.47***	.38***	.41***	.48***
Αυτό- απελευθέρωση	.31***	.27***	.27***	.35***	.20***	.31***
Συνειδητοποίηση	.37***	.34***	.34***	.21***	.28***	.35***
Διαχείριση περιβάλλοντος	.47***	.47***	.43***	.33***	.37***	.48***
Αυτό- επαναξιολόγηση	.34***	.26***	.31***	.39***	.25***	.36***
Σχέσεις βοήθειας	.34***	.26***	.34***	.24***	.34***	.30***
Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις	.27***	.24***	.19***	.17***	.24***	.32***
Ενίσχυση πληροφοριών	.28***	.19***	.32***	.08***	.32***	.24***

* $p < .05$, ** $p < .01$ και *** $p < .001$

6.2.8. Μεταγνωστικές στρατηγικές και προσανατολισμό στόχων

Ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση και στην ενίσχυση του «εγώ» συσχετίζονταν θετικά με όλες τις μεταγνωστικές στρατηγικές (πίνακας 35). Ο προσανατολισμός στην προστασία του «εγώ» συσχετίζονταν στατιστικά σημαντικά μόνο με την δηλωτική γνώση/Σχεδιασμό.

Πίνακας 35. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των στόχων προσανατολισμού και των μεταγνωστικών στρατηγικών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Προσανατολισμός Στόχων		
	Προσωπική Βελτίωση	Ενίσχυση του «εγώ»	Προστασία του «εγώ»
Μεταγνωστικές στρατηγικές			
Αυτό-παρακολούθηση /αξιολόγηση	.51***	.16***	.01
Στρατηγικές Αντιμετώπισης προβλημάτων	.43***	.10*	-.05
Επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών	.44***	.09*	.04
Διαδικαστική γνώση	.46***	.16***	.05
Διαχείριση πληροφοριών	.33***	.25***	.03
Δηλωτική γνώση/ Σχεδιασμός	.52***	.10*	-.07*

* $p < .05$, ** $p < .01$ και *** $p < .001$

6.2.9. Διαδικασίες αλλαγής και προσανατολισμό στόχων

Ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση συσχετίζονταν θετικά με όλες τις διαδικασίες αλλαγής εκτός της ενίσχυσης πληροφοριών. (πίνακας 36). Ο προσανατολισμός στην ενίσχυση του «εγώ» σχετιζόταν θετικά με την δέσμευση, με τις σχέσεις βοήθειας και με την ενίσχυση πληροφοριών και αρνητικά με την αυτό-απελευθέρωση, την διαχείριση περιβάλλοντος, την

αυτό-επιαναξιολόγηση και τις εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις. Ο προσανατολισμός στην προστασία του «εγώ» συσχετιζόταν θετικά με τις σχέσεις βοήθειας και την ενίσχυση πληροφοριών και αρνητικά με την δέσμευση, την αυτό-απελευθέρωση και την αυτό-επιαναξιολόγηση.

Πίνακας 36. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των στόχων προσανατολισμού και των διαδικασιών αλλαγής

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Προσανατολισμός Στόχων		
	Προσωπική	Ενίσχυση του	Προστασία του
Διαδικασίες			
Αλλαγής	Βελτίωση	«εγώ»	«εγώ»
Δέσμευση	.39***	.09*	-.09*
Αυτό-απελευθέρωση	.24***	-.08*	-.07*
Συνειδητοποίηση	.18***	.04	-.01
Διαχείριση	.33***	-.007	.01
περιβάλλοντος			
Αυτό-	.38***	-.07*	-.12**
επιαναξιολόγηση			
Σχέσεις βοήθειας	.16***	.06*	.15**
Εναλλακτικές	.22***	-.02	-.04
υποκατάστατες			
λύσεις			
Ενίσχυση	.02	.24**	.20***
πληροφοριών			

* $p < .05$, ** $p < .01$ και *** $p < .001$

6.2.10. Μεταγνωστικές στρατηγικές με την πρόθεση συμμετοχής, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, τις στάσεις και τις νόρμες

Η πρόθεση, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς, οι στάσεις και οι νόρμες συσχετίζονται θετικά με όλες τις μεταγνωστικές στρατηγικές (πίνακας 37).

Πίνακας 37. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ της πρόθεσης συμμετοχής, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, των στάσεων και των νορμών και των μεταγνωστικών στρατηγικών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς			
	Πρόθεση συμμετοχής	Αντιλ.Ελεγχ. συμπερ.	Στάσεις	Νόρμες
Μεταγνωστικές στρατηγικές				
Αυτό-παρακολούθηση /αξιολόγηση	.18***	.17***	.14**	.11**
Στρατηγικές Αντιμετώπισης προβλημάτων	.29***	.26***	.22***	.23***
Επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών	.19***	.17***	.15**	.19***
Διαδικαστική γνώση	.21***	.17***	.20***	.18***
Διαχείριση πληροφοριών	.12***	.16***	.14**	.18***
Δηλωτική γνώση/ Σχεδιασμός	.22***	.21***	.27***	.27***

* $p < .05$, ** $p < .01$ και *** $p < .001$

6.2.11. Διαδικασίες αλλαγής με την πρόθεση συμμετοχής, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, τις στάσεις και τις νόρμες

Η πρόθεση και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς συσχετιζόταν θετικά με όλες τις διαδικασίες αλλαγής (πίνακας 38). Οι στάσεις συσχετιζόνταν θετικά με όλες τις διαδικασίες αλλαγής εκτός από την ενίσχυση πληροφοριών. Τέλος, οι νόρμες δεν συσχετιζόνταν με την αυτό-απελευθέρωση και με την ενίσχυση πληροφοριών.

Πίνακας 38. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson) μεταξύ της πρόθεσης συμμετοχής, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, των στάσεων και των νορμών και των διαδικασιών αλλαγής

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Σχεδιαζόμενη συμπεριφοράς			
	Πρόθεση συμμετοχής	Αντιλ.Ελεγχ. συμπερ.	Στάσεις	Νόρμες
Διαδικασίες Αλλαγής				
Δέσμευση	.24***	.18***	.22***	.19***
Αυτό-απελευθέρωση	.22**	.12***	.25***	.06
Συνειδητοποίηση	.18***	.18***	.17***	.15**
Διαχείριση περιβάλλοντος	.26***	.23***	.08*	.16***
Αυτό-επιναξιολόγηση	.21***	.13**	.34***	.13**
Σχέσεις βοήθειας	.13***	.18**	.05	.11**
Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις	.31***	.24***	.24***	.10*
Ενίσχυση πληροφοριών	.03**	-.01***	-.02	-.04

* $p < .05$, ** $p < .01$ και *** $p < .001$

6.3. Ερμηνεία της συχνότητας συμμετοχής με βάση τους προσανατολισμούς στόχων, την πρόθεση συμμετοχής, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, τις στάσεις, τις νόρμες, την αυτό-αποτελεσματικότητα, τις διαδικασίες αλλαγής και τις μεταγνωστικές στρατηγικές

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρομήσεων (regression) χρησιμοποιήθηκε για την ερμηνεία της συμπεριφοράς άθλησης τον προηγούμενο χρόνο, αρχικά από τους προσανατολισμούς των στόχων. Η σειρά με την οποία επιλέχθηκαν οι μεταβλητές, καθορίστηκε με βάση το μοντέλο που προτάθηκε (Σχήμα 6).

Στο δεύτερο βήμα μπήκαν μεταβλητές του μοντέλου της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς (πρόθεση συμμετοχής, αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς, στάσεις, νόρμες), για να εξεταστεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές συμβάλουν στην αύξηση της ερμηνείας της εξαρτημένης μεταβλητής. Στο τρίτο βήμα χρησιμοποιήθηκε η αυτό-αποτελεσματικότητα για να εξεταστεί κατά πόσο αυτή η μεταβλητή συμβάλει στην αύξηση της ερμηνείας πέρα από εκείνο που εξηγούν οι προηγούμενες μεταβλητές. Στο τέταρτο βήμα μπήκαν οι μεταγνωστικές στρατηγικές (διαδικαστική γνώση, διαχείριση πληροφοριών, στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων, επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών, δηλωτική γνώση/σχεδιασμός, αυτοπαρατήρηση/αξιολόγηση). Στο πέμπτο και τελευταίο βήμα μπήκαν οι διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου (εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις, συνειδητοποίηση, σχέσεις βοήθειας, αυτό-επαναξιολόγηση, ενίσχυση πληροφοριών, αυτό-απελευθέρωση, διαχείριση περιβάλλοντος, δέσμευση), για να ερευνηθεί κατά πόσο οι μεταβλητές αυτές βελτιώνουν το ποσοστό ερμηνείας της συμπεριφοράς άθλησης πέρα από εκείνο που εξηγούν όλες οι προηγούμενες μεταβλητές.

Στο πρώτο βήμα, η προστασία του «εγώ», η προσωπική βελτίωση και η ενίσχυση του «εγώ» εξήγησαν το 2.5% της μεταβλητότητας $F_{change}(3,417) = 3,56$, $p < .05$. Η σχέση της προσωπικής βελτίωσης με την συμπεριφορά άθλησης είναι θετική ($r = .15$), ενώ η σχέση της ενίσχυσης του «εγώ» και της προστασίας του «εγώ» με την συμπεριφορά άθλησης δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Στο δεύτερο βήμα, η πρόθεση των μεταβλητών της πρόθεση συμμετοχής, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, των στάσεων και των νορμών ερμήνευσαν ένα παραπάνω 27.2% της μεταβλητότητας $F_{change}(4,413) = 39,92$, $p < .001$. Η σχέση αυτών των μεταβλητών με την συμπεριφορά άθλησης είναι θετική.

Στο τρίτο βήμα, η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν ερμήνευσε ένα στατιστικά σημαντικό ποσοστό της συμπεριφοράς άθλησης.

Στο τέταρτο βήμα, οι μεταγνωστικές στρατηγικές (διαδικαστική γνώση, διαχείριση πληροφοριών, στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων, επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών, δηλωτική γνώση/σχεδιασμός,

αυτοπαρατήρηση/αξιολόγηση) ερμήνευσαν ένα επιπλέον 2%, το οποίο όμως δεν είναι στατιστικά σημαντικό ποσοστό της συμπεριφοράς άθλησης

Τέλος, στο πέμπτο βήμα, οι διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου (εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις, συνειδητοποίηση, σχέσεις βοήθειας, αυτό-επιαναξιολόγηση, ενίσχυση πληροφοριών, αυτό-απελευθέρωση, διαχείριση περιβάλλοντος, δέσμευση) ερμήνευσαν ένα επιπλέον 1%, το οποίο όμως δεν είναι στατιστικά σημαντικό ποσοστό της συμπεριφοράς άθλησης (Πίνακας 39).

Συνολικά, όλες αυτές οι μεταβλητές εξηγούν το 33% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 39. Ερμηνεία της συμπεριφοράς άθλησης

	r	B	β	R	R^2	F	DF
Βήμα 1.							
Προσωπική βελτίωση	.15**	.26	.15**	.15	.02	3.56*	3.56*
Ενίσχυση του «εγώ»	.03	.24	.02				
Προστασία του «εγώ»	-.01	.37	.003				
Βήμα 2.							
Προσωπική βελτίωση	.15	-.18	-.01	.54	.29	24.91***	39.92***
Ενίσχυση του «εγώ»	.03	.28	.02				
Προστασία του «εγώ»	-.01	-.21	-.02				
Νόρμες	.33*	.13	.11*				
Στάσεις	.24*	.44	.02				
Πρόθεση συμμετοχής	.45	.78	.08				
Αντιλ. Ελεγχ. συμπεριφοράς.	.53***	.30	.40***	.54	.30	22.09***	1.97
Βήμα 3.							
Προσωπική βελτίωση	.15	-.15	-.009				
Ενίσχυση του «εγώ»	.03	.33	.03				
Προστασία του «εγώ»	-.01	-.30	-.02				
Νόρμες	.33*	.13	.11*				

Στάσεις	.24	.45	.02			
Πρόθεση συμμετοχής	.45	.88	.09			
Αντλ. Ελεγχ. συμπεριφοράς.	.53***	.31	.41***			
Αυτό-αποτελεσματικότητα	.14	-.82	-.06			
Βήμα 4.				.56	.31	11.75***
Προσωπική βελτίωση	.15	.16	.01			1.28
Ενίσχυση του «εγώ»	.03	.15	.01			
Προσασία του «εγώ»	-.01	-.12	-.01			
Νόρμες	.33*	.10	.09*			
Στάσεις	.24	.18	.009			
Πρόθεση συμμετοχής	.45	.10	.11			
Αντλ. Ελεγχ. συμπεριφοράς.	.53***	.30	.40***			
Αυτό-αποτελεσματικότητα	.14	-.91	-.06			
Αξιολόγηση/ Αυτό-παρακολούθηση	.07*	-.20	-.16*			
Στρατηγ. Αντιμ. προβλημάτων	.19	.72	.07			
Επίγν. Συνθ. Χρήσ. Στρατηγ.	.10	-.35	-.03			
Διαδικαστική γνώση	.10	-.12	-.009			
Διαχείριση πληροφοριών	.16*	.17	.15*			
Δηλωτική γνώση/ Σχεδιασμός	.16	.61	.04			

	.57	.329	8.87***	1.14
Βήμα 5.				
Προσωπική βελτίωση	.15	-.82	-.005	
Ενίσχυση του «εγώ»	.03	.27	.02	
Προστασία του «εγώ»	-.01	-.18	-.01	
Νόρμες	.33*	.10	.09*	
Στάσεις	.24	.58	.03	
Πρόθεση συμμετοχής	.45	.79	.08	
Αντλ. Ελεγχ. συμπεριφοράς.	.53***	.32	.42***	
Αυτό-αποτελεσματικότητα	.14	-.10	-.07	
Αξιολόγηση/ Αυτό-παρακολούθηση	.07*	-.18	-.14*	
Στρατηγ. Αντιμ. προβλημάτων	.19	.61	.06	
Επίγν. Συνθ. Χρήσ. Στρατηγ.	.10	-.19	-.01	
Διαδικαστική γνώση	.10	-.10	-.007	
Διαχείριση πληροφοριών	.16*	.18	.15*	
Δηλωτική γνώση/ Σχεδιασμός	.16	.42	.03	
Δέσμευση	.09	-.71	-.04	
Αυτό-απελευθέρωση	.06	.36	.02	
Συνειδητοποίηση	.05	-.68	-.06	
Διαχείριση περιβάλλοντος	.17*	.14	.10	

Αυτό-επαναξιολόγηση	.08	-.18	-.01
Σχέσεις βοήθειας	.04	-.58	-.06
Εναλ. υποκ. λύσεις	.12	.42	.004
Επίσχυση πληροφοριών	.01	-.18	-.01

Σημείωση: r=Συσχετίσεις zero order, B= Μη τυποποιημένη τιμή Beta, β= τυποποιημένη τιμή Beta,

R= πολλαπλός συντελεστής συσχέτισης, *p<.05, **p<.01 και ***p<.001

6.4. Διαφορές σε σχέση με το φύλο

6.4.1. Το φύλο και ο προσανατολισμός των στόχων

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το φύλο των παιδιών και εξαρτημένες ήταν οι τρεις προσανατολισμοί στόχων (η προσωπική βελτίωση, η ενίσχυση του εγώ, η προστασία του εγώ).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ως προς τον γραμμικό σχεδιασμό των εξαρτημένων μεταβλητών δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγου φύλου. Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον πίνακα 40.

Πίνακας 40. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές στον προσανατολισμό των στόχων ανά φύλο

Προσανατολισμός στόχων	Αγόρια		Κορίτσια	
	M	SD	M	SD
Προσωπ. βελτίωση	4.41	0.64	4.48	0.57
Ενίσχυση του εγώ	3.41	0.93	3.29	0.95
Προστασία του εγώ	2.82	0.95	2.66	0.94

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

6.4.2. Το φύλο και η πρόθεση συμμετοχής, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς, οι στάσεις και οι νόρμες

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, καθώς και η αλληλεπίδραση τους με τις εξαρτημένες μεταβλητές: πρόθεση, αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς, στάσεις και νόρμες.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ως προς τον γραμμικό σχεδιασμό των εξαρτημένων μεταβλητών δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγου

φύλου. Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον πίνακα 41.

Πίνακας 41. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές στις μεταβλητές της πρόθεσης, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, των στάσεων και στις νόρμες ανά φύλο

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Αγόρια		Κορίτσια	
	M	SD	M	SD
Πρόθεση συμμετοχής	6.02	1.29	6.25	0.84
Αντιλ. Ελεγχ. συμπερ.	5.44	1.54	5.75	1.01
Στάσεις	6.59	0.59	6.68	0.49
Νόρμες	6.22	0.93	6.26	0.91

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

6.4.3. Η αυτό-αποτελεσματικότητα δράσης και η αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης προβλημάτων (coping self efficacy)

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, καθώς και η αλληλεπίδραση τους στις εξαρτημένες μεταβλητές της αυτό-αποτελεσματικότητας δράσης και της αυτό-αποτελεσματικότητας αντιμετώπισης προβλημάτων (coping self efficacy).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ως προς τον γραμμικό σχεδιασμό των εξαρτημένων μεταβλητών δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω φύλου. Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον πίνακα 42.

Πίνακας 42. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές στις μεταβλητές της αυτό-αποτελεσματικότητας ανά φύλο

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Αγόρια		Κορίτσια	
	M	SD	M	SD

Αυτό-αποτελεσματικότητα δράσης	3.45	0.82	3.57	0.78
Αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπιση προβλημάτων	7.07	2.22	7.33	2.09

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

6.4.4. Φύλο και διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις εξαρτημένες μεταβλητές: εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις, συνειδητοποίηση, σχέσεις βοήθειας, αυτό-επιαναξιολόγηση, ενίσχυση πληροφοριών, αυτό-απελευθέρωση, διαχείριση περιβάλλοντος και δέσμευση (διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου).

Τα αποτελέσματα των εξαρτημένων μεταβλητών δηλώνουν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω φύλου $Wilks' L = .95$, $F(8,428) = 2,48$ $p < .05$, $\eta^2 = 0.04$.

Ακολούθησαν ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου υπήρχαν στις μεταβλητές: (1) Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις $F(1,435) = 7,53$, $p < .01$, όπου τα κορίτσια είχαν πιο υψηλά σκορ απ' ότι τα αγόρια. (2) Δέσμευση $F(1,435) = 5,18$, $p < .05$. όπου τα κορίτσια είχαν πιο υψηλά σκορ απ' ότι τα αγόρια. (3) Αυτό-απελευθέρωση $F(1,435) = 5,47$, $p < .05$. όπου τα κορίτσια είχαν πιο υψηλά σκορ απ' ότι τα αγόρια. (4) Συνειδητοποίηση $F(1,435) = 15,1$, $p < .001$, όπου τα κορίτσια είχαν πιο υψηλά σκορ απ' ότι τα αγόρια. (5) Σχέσεις βοήθειας $F(1,435) = 4,29$, $p < .05$, όπου τα κορίτσια είχαν πιο υψηλά σκορ απ' ότι τα αγόρια.

Ακόμα, από τα αποτελέσματα των εξαρτημένων μεταβλητών της ενίσχυσης πληροφοριών, της διαχείρισης του περιβάλλοντος και της αυτό-επιαναξιολόγησης προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω φύλου. Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον πίνακα 43.

Πίνακας 43. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές των διαδικασιών αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου ανά φύλο

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Αγόρια		Κορίτσια	
	M	SD	M	SD
Εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις	3.15	0.90	3.40	0.92
Ενίσχυση πληροφοριών	2.81	0.95	2.85	0.92
Δέσμευση	4.02	0.73	4.18	0.61
Αυτό-απελευθέρωση	4.31	0.69	4.41	0.60
Συνειδητοποίηση	3.22	1.02	3.61	0.96
Διαχείριση περιβάλλοντος	3.56	0.82	3.68	0.75
Αυτό-επαναξιολόγηση	4.31	0.69	4.41	0.60
Σχέσεις Βοήθειας	3.05	1.10	3.27	1.03

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$.

6.4.5. Το φύλο και μεταγνωστικές στρατηγικές

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με τις εξαρτημένες μεταβλητές των μεταγνωστικών στρατηγικών: (στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων, επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών, νοερή απεικόνιση, διαδικαστική γνώση, διαχείριση πληροφοριών, δηλωτική γνώση και αυτό-παρακολούθηση/αξιολόγηση).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγου φύλου. Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον πίνακα 44.

Ακόμα, από τα αποτελέσματα στις εξαρτημένες μεταβλητές των στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων, της επίγνωσης συνθηκών χρήσης στρατηγικών, της νοερής απεικόνισης, της διαδικαστικής γνώσης, της διαχείριση πληροφοριών, της δηλωτική γνώση και της αυτό-παρακολούθηση/αξιολόγηση προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά

σημαντικές διαφορές λόγου φύλου. Οι μέσοι όροι και οι κανονικές κατανομές παρουσιάζονται στον πίνακα 44.

Πίνακας 44. Μέσοι όροι και κανονικές κατανομές των μεταγνωστικών στρατηγικών ανά φύλο

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Αγόρια		Κορίτσια	
	M	SD	M	SD
Στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων	3.65	1.11	3.88	0.95
Επίγνωση Συνθηκών. Χρήσ. Στρατηγικών	3.71	0.94	3.76	0.79
Νοερή απεικόνιση	3.73	0.90	3.85	0.71
Διαδικαστική γνώση	4.01	0.83	4.14	0.65
Διαχείριση πληροφοριών	3.46	0.94	3.48	0.82
Δηλωτική γνώση/ Σχεδιασμός	3.77	0.77	3.92	0.67
Αξιολόγηση/ Αυτό-παρακολούθηση	3.64	0.93	3.77	0.73

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $p < .05$

6.5. Διαφορές σε σχέση με την ομάδα

6.5.1. Διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου και ομάδα

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ ομάδων στις εξάρτημένες μεταβλητές: εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις, συνειδητοποίηση, σχέσεις βοήθειας, αυτό-επιαναξιολόγηση, ενίσχυση πληροφοριών, αυτό-απελευθέρωση, διαχείριση περιβάλλοντος και δέσμευση (διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου).

Τα αποτελέσματα των εξαρτημένων μεταβλητών δηλώνουν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω ομάδας $Wilks' L = .42$, $F(280,3095) = 1,29$ $p < .01$, $\eta^2 = 0.10$.

Ακολούθησαν ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του ομάδας υπήρχαν στις μεταβλητές: ενίσχυση πληροφοριών $F(35,401)= 1,73$, $p < .01$, στην συνειδητοποίηση $F(35,401)= 1,51$, $p < .05$, στην αυτό-επαναξιολόγηση $F(35,401)= 1,45$, $p < .05$, στις σχέσεις βοήθειας $F(35,401)= 1,7$, $p < .01$.

Ακόμα, από τα αποτελέσματα των εξαρτημένων μεταβλητών των εναλλακτικών υποκατάστατων λύσεων, της δέσμευσης, της αυτό-απελευθέρωση και της διαχείρισης περιβάλλοντος προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω ομάδας.

6.5.2. Μεταγνωστικές στρατηγικές και ομάδα

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ ομάδων στις εξάρτημένες μεταβλητές των μεταγνωστικών στρατηγικών (στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων, επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών, νοερή απεικόνιση, διαδικαστική γνώση, διαχείριση πληροφοριών, δηλωτική γνώση και αυτό-παρακολούθηση/αξιολόγηση).

Τα αποτελέσματα των εξαρτημένων μεταβλητών δηλώνουν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω ομάδας $Wilks' L = .42$, $F(245,2619)= 1,42$ $p < .001$, $\eta^2 = 0.11$.

Ακολούθησαν ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του ομάδας υπήρχαν στις μεταβλητές: στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων $F(35,385)= 1,55$, $p < .05$ και στην διαχείριση των πληροφοριών $F(35,385)= 1,8$, $p < .01$.

Ακόμα, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι στις εξαρτημένες μεταβλητές: επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών, νοερή απεικόνιση, διαδικαστική γνώση, δηλωτική γνώση και αυτό-παρακολούθηση/αξιολόγηση προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω ομάδας.

6.5.3. Προσανατολισμός στόχων και ομάδα

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ ομάδων στις εξάρτημένες μεταβλητές του προσανατολισμού των στόχων (η προσωπική βελτίωση, η ενίσχυση του εγώ, η προστασία του εγώ).

Τα αποτελέσματα των εξαρτημένων μεταβλητών δηλώνουν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω ομάδας Wilks' $L = .66$, $F(105,1183) = 1,66$ $p < .001$, $\eta^2 = 0.12$.

Ακολούθησαν ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του ομάδας υπήρχαν στις μεταβλητές: προσωπική βελτίωση $F(35,397) = 2,34$, $p < .001$ και προστασία του «εγώ» $F(35,397) = 1,5$, $p < .05$.

Ακόμα, από τα αποτελέσματα της εξαρτημένης μεταβλητής «ενίσχυση του εγώ» προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω ομάδας.

6.5.4. Η πρόθεση συμμετοχής, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς, οι στάσεις, οι νόρμες και ομάδα

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ ομάδας, καθώς και η αλληλεπίδραση τους με τις εξάρτημένες μεταβλητές της πρόθεσης, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, των στάσεις και τις νόρμες.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ως προς τον γραμμικό σχεδιασμό των εξαρτημένων μεταβλητών δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω ομάδας.

6.5.5. Ομάδα και αυτό-αποτελεσματικότητα και αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης (coping self efficacy)

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ ομάδας, καθώς και η αλληλεπίδραση τους στις εξαρτημένες μεταβλητές της αυτό-αποτελεσματικότητας και της αυτό-αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης (coping self efficacy).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ως προς τον γραμμικό σχεδιασμό των εξαρτημένων μεταβλητών δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγου ομάδας.

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να αποτιμήσει τις στρατηγικές ρύθμισης της συμμετοχής και της προσπάθειας των παιδιών στους χώρους άσκησης και στο άθλημα του Τάε Κβόν Ντο και την εξέταση τυχόν διαφορών σε αυτές ανάμεσα σε άτομα διαφορετικού φύλου και ομάδας. Ακόμα στόχος ήταν ο καθορισμός της σχέσης των στρατηγικών ρύθμισης της συμμετοχής και της προσπάθειας στους χώρους άθλησης και άσκησης με άλλες ψυχολογικές μεταβλητές που είναι γνωστές από την βιβλιογραφία ότι επηρεάζουν την συμμετοχή και την προσπάθεια όπως οι στάσεις, η αυτο-αποτελεσματικότητα, και οι προσωπικοί προσανατολισμοί.

7.1. Μεθοδολογικά θέματα 1^{ης} έρευνας

7.1.1. Εσωτερική δομική εγκυρότητα ερωτηματολογίου της 1^{ης} έρευνας

7.1.1.1. Παραγοντική εγκυρότητα

Από τα αποτελέσματα των παραγοντικών αναλύσεων φάνηκε ότι το ερωτηματολόγιο των μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκε στους φοιτητές είχε την απαραίτητη δομική εγκυρότητα αφού οι φορτίσεις των ερωτήσεων φανέρωσαν τους τέσσερις παράγοντες και οι οποίοι εξηγούσαν σημαντικό ποσοστό (61%) της διακύμανσης του δείγματος. Ο πρώτος παράγοντας περιέχει την δηλωτική γνώση, τον σχεδιασμό και την διαχείριση πληροφοριών. Ο δεύτερος παράγοντας δηλώνει την διαδικαστική γνώση. Ο τρίτος παράγοντας δηλώνει την αξιολόγηση και την αυτό-παρακολούθηση και ο τέταρτος δηλώνει την επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα ($\alpha = .90$ έως $\alpha = .86$). Τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι το ερωτηματολόγιο μπορεί να αποτελέσει αξιόπιστο όργανο μέτρησης των μεταγνωστικών στρατηγικών για αύξηση της παρακίνησης στα σπορ και γενικότερα στην φυσική δραστηριότητα.

Από τα αποτελέσματα των παραγοντικών αναλύσεων του ερωτηματολογίου των διαδικασιών αλλαγής που χρησιμοποιήθηκε πάλι στους

φοιτητές, προέκυψε ότι είχε την απαραίτητη δομική εγκυρότητα αφού οι φορτίσεις των ερωτήσεων φανέρωσαν έξι παράγοντες και οι οποίοι εξηγούσαν σημαντικό ποσοστό (61%) της διακύμανσης του δείγματος. Ο πρώτος παράγοντας δηλώνει την δέσμευση του ατόμου ως προς την άσκηση, ο δεύτερος δηλώνει τις σχέσεις βοήθειας που μπορεί να έχει από το περιβάλλον του. Ο τρίτος δηλώνει την αυτό-επιαναξιολόγηση, ο τέταρτος την αυτό-απελευθέρωση και την εναλλακτική υποκατάστατη λύση. Ο πέμπτος δηλώνει την διαχείριση περιβάλλοντος και ο έκτος την ανάπτυξη συνείδησης-συναίσθησης. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα ($\alpha = .90$ έως $\alpha = .74$). Τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι το ερωτηματολόγιο μπορεί να αποτελέσει αξιόπιστο όργανο μέτρησης των φοιτητών στις διαδικασίες αλλαγής στην φυσική δραστηριότητα.

Επιπλέον, η υψηλή συσχέτιση (factor correlation) αρκετών παραγόντων του ερωτηματολογίου με άλλους παράγοντες του ερωτηματολογίου δείχνει ότι τα συστατικά τόσο των μεταγνωστικών στρατηγικών όσο και των διαδικασιών αλλαγής σχετίζονται μεταξύ τους, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μεταγνώσης (Brown, 1987; Flavell, 1987).

7.1.2. Εξωτερική δομική εγκυρότητα ερωτηματολογίου της 1^{ης} έρευνας

7.1.2.1. Συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων

Από την εξέταση των σχέσεων των μεταγνωστικών στρατηγικών και των διαδικασιών αλλαγής φάνηκε ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές είχαν υψηλή συσχέτιση με την πρόθεση και με τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, μεταβλητές που προκύπτουν από την θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς (Ajzen, 1988., Ajzen & Madden, 1986). Ίδια υψηλή συσχέτιση είχαν και οι μεταβλητές των διαδικασιών αλλαγής του διαθεματικού μοντέλου με την πρόθεση και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς. Φαίνεται λοιπόν, ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές και οι διαδικασίες αλλαγής συνδέονται με την πρόθεση των ατόμων για άσκηση και παίζουν κάποιο ρόλο στην προτροπή τους για ενασχόληση με κάποια φυσική

δραστηριότητα. Η υψηλή συσχέτιση των διαδικασιών αλλαγής με τις μεταβλητές της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς που προέκυψε από τις αναλύσεις έρχεται σε συμφωνία και με διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις του δια-θεματικού μοντέλου (Courneya, Bodick, 2000; Marcus et al., 1994).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι οι διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου βοηθούν σημαντικά στην ερμηνεία της συμπεριφοράς όσον αφορά την φυσική δραστηριότητα. Τα άτομα γνωρίζουν πολύ καθαρά με ποιον τρόπο μπορούν να αλλάξουν την συμπεριφορά τους και να επιμείνουν στην άσκηση.

Επίσης, οι μεταγνωστικές στρατηγικές συσχετίζονται θετικά με τις διαδικασίες αλλαγής, αλλά και οι δύο με την συμπεριφορά άσκησης. Οι έντονες αυτές συσχετίσεις βοηθούν στην ερμηνεία της συμπεριφορά άσκησης, αλλά κυρίως στο ότι διαπιστώνεται ότι οι στρατηγικές αυτές γίνονται κατανοητές από τους φοιτητές και μπορούν να βοηθήσουν στην αύξηση της παρότρυνσής τους σε κάθε είδους φυσική δραστηριότητα. Η συσχέτιση των παραγόντων της μεταγνώσης με την πρόθεση και με τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς δείχνει ότι η μεταγνώση παίζει σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία της συμπεριφοράς του ατόμου στην συμμετοχή σε οποιαδήποτε φυσική δραστηριότητα. Το άτομο λοιπόν όταν έχει την πρόθεση να ασκηθεί είναι πιο πιθανό να ψάξει να βρεί πώς μπορεί να κάνει τον εαυτό του να συμμετέχει περισσότερο σε κάποια φυσική δραστηριότητα, όποια και αν έχει επιλέξει ο ίδιος. Βέβαια ο ρόλος τους δεν αφορά τόσο την γνώση αυτή καθ' αυτή που αποκτάει κάποιος από την μάθηση αλλά είναι ουσιαστικά η επίγνωση του ατόμου για την χρήση των παραπάνω στρατηγικών και κατά πόσο αυτές βοηθούν στην παρακίνηση του ατόμου για άσκηση.

Από τα αποτελέσματα λοιπόν της συσχέτισης που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς, των διαδικασιών αλλαγής και των μεταγνωστικών στρατηγικών, φάνηκε ότι όταν, κάποιος έχει την πρόθεση να συμμετάσχει σε μια αθλητική δραστηριότητα είναι πολύ πρόθυμος να μάθει αν υπάρχουν τρόποι με τους οποίους μπορεί να βοηθηθεί για να «αναγκάσει» τον εαυτό του να συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα αθλητικής δραστηριότητας και να επιμείνει σε αυτό. Εκτός όμως από αυτό είναι και περισσότερο συνειδητοποιημένος με το τι ακριβώς θέλει να κάνει

αλλά και με το πώς θα το πετύχει. Συγχρόνως, είναι σε θέση να καταλάβει αν οι διάφορες διαδικασίες και στρατηγικές που ακολουθεί, ή οι διάφορες μέθοδοι που εφαρμόζει (π.χ το χαρτάκι που κολλάει πάνω στην τηλεόραση για να του υπενθυμίζει ότι αντί να δει τηλεόραση είναι πολύ καλύτερο να πάει να αθληθεί, ή βάζει τα αθλητικά του ρούχα σε εμφανές σημείο ώστε να του υπενθυμίσει να πάει για άσκηση) τον βοηθούν στην συμμετοχή του στην δραστηριότητα (διαδικασίες αλλαγής) τον βοηθούν πραγματικά στο να συμμετάσχει στην δραστηριότητα που επέλεξε ή όχι. Καταλαβαίνει δηλαδή αν οι διαδικασίες τον βοήθησαν ή όχι και πόσο. Έτσι αναπτύσσει την μεταγνώση για το πώς να παρακινήσει περισσότερο τον εαυτό του για άσκηση

Σε αυτό ίσως σημαντικό ρόλο παίζει και η ηλικία του ατόμου. Στην συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα αποτελείται από άτομα που σπούδαζαν σε κάποιο ανώτατο ίδρυμα, που εξυπακούεται ότι οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους είναι περισσότερες σε σχέση με αυτές ενός παιδιού. Είναι λοιπόν σε θέση να καταλάβει καλύτερα τι συμβαίνει γύρω του, τι είναι καλύτερο για τον ίδιο και πώς να πετύχει αυτό που θέλει. Επίσης, είναι πιο εύκολο να αντιληφθεί κάτι που εφαρμόζει κάποιος άλλος και να καταλάβει αν αυτό θα του ταιριάζει και θα τον βοηθήσει. Και κατά συνέπεια αφού τον αντιπροσωπεύει να το υιοθετήσει.

Όλες οι παραπάνω συσχετίσεις ενισχύουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τόσο του ερωτηματολογίου των διαδικασιών αλλαγής όσο και των μεταγνωστικών στρατηγικών και κατά πάσα πιθανότητα ίσως αποτελεί έγκυρη βάση για την δεύτερη μελέτη που έγινε στο τσεκ βον ντο,

7.1.3. Διάκριση φοιτητών/τριών με βάση τις μεταγνωστικές στρατηγικές και τις διαδικασίες αλλαγής

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακρίστηκε φάνηκε ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές βοηθούν στον χωρισμό του δείγματος μεταξύ των πέντε διαφορετικών σταδίων αλλαγής (διατήρησης, δράσης, προετοιμασίας, περισυλλογής, αδιαφορίας). Πιο αναλυτικά, η διαδικαστική γνώση, η επίγνωση συνθηκών χρήσης στρατηγικών, η δηλωτική γνώση, ο σχεδιασμός, η διαχείριση πληροφοριών, η αξιολόγηση και η αυτό-παρακολούθηση συσχετίζονται με την διάκριση των φοιτητών/τριών στα πέντε στάδια αλλαγής

της συμπεριφοράς. Οι μεταβλητές που συνέβαλαν περισσότερο στον διαχωρισμό του δείγματος ήταν η αυτό-παρακολούθηση, ο σχεδιασμός και η δηλωτική γνώση.

Σε εκείνο που θα πρέπει να εστιαστεί η προσοχή είναι ότι κατά τον διαχωρισμό του δείγματος των φοιτητών στα πέντε στάδια αλλαγής, τα στάδια δεν φάνηκαν ξεκάθαρα. Πιο συγκεκριμένα, σε όλες τις μεταγνωστικές στρατηγικές τα στάδια της δράσης και της προετοιμασίας δεν διαχωρίστηκαν στο δείγμα των φοιτητών. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι στο στάδιο της προετοιμασίας η αντίληψη των γνώσεων και των στρατηγικών που προτίθεται να χρησιμοποιήσει το άτομο για να παρακινηθεί είναι παρόμοια με αυτή που έχει το στάδιο της δράσης. Η διαφορά λοιπόν που υπάρχει στην παραπάνω αντίληψη των γνώσεων και των στρατηγικών σχετικά με την επίγνωση κάποιου για το τι πρέπει να κάνει όταν θα ασκηθεί με το να το κάνει όταν ασκείται είναι ίσως πολύ μικρή σε άτομα που ως επί το πλείστον ασκούνται ή έχουν κατά καιρούς ασκηθεί, όπως ήταν για παράδειγμα το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος της παρούσας μελέτης (57,3%) αφού προέρχονταν από σχολή που έχει άμεση σχέση με την άσκηση (Τ.Ε.Φ.Α.Α).

Το άτομο αφού ξέρει τι πρέπει να κάνει για να συμμετέχει σε μια φυσική δραστηριότητα (διαδικασίες αλλαγής) αντιλαμβάνεται επακριβώς τι είναι αυτό που κάνει (χρήση των στρατηγικών) και επιπλέον καταλαβαίνει ποιος ακριβώς είναι ο ρόλος τους και η χρησιμότητά τους στην προσπάθειά τους για συμμετοχή. Καταλαβαίνει πότε πρέπει να χρησιμοποιήσει τις στρατηγικές και πώς τον βοηθούν σε αυτό που θέλει να πετύχει. Δηλαδή την συμμετοχή του σε κάποια φυσική δραστηριότητα.

Ακόμα, φάνηκε ότι οι διαδικασίες αλλαγής βοηθούν και αυτές στον χωρισμό του δείγματος μεταξύ των πέντε διαφορετικών σταδίων αλλαγής. Σε αντίθεση όμως με τις μεταγνωστικές στρατηγικές, τα πέντε στάδια αλλαγής διαχωρίζονται πλήρως με βάση τις διαδικασίες αλλαγής. Οι διαδικασίες αλλαγής είναι πιο ξεκάθαρη λειτουργία. Το άτομο καταλαβαίνει πλήρως ότι για να πετύχει κάτι, που στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι η συμμετοχή στην φυσική δραστηριότητα και η επιμονή στην προσπάθεια, πρέπει να κάνει τα συγκεκριμένα πράγματα (διαδικασίες αλλαγής). Η ξεκάθαρη αυτή θέση των σταδίων αλλαγής με βάση τις διαδικασίες αλλαγής που παρατηρείται από τις

αναλύσεις έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις όλου του δια-θεματικού μοντέλου (Prochaska, Norcross και Diclemente, 1994).

Ακόμα, με βάση την ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης διαπιστώθηκε ότι στο συγκεκριμένο δείγμα η πρόβλεψη της συμπεριφοράς άσκησης ερμηνευόταν σε ικανοποιητικό ποσοστό από τις μεταβλητές της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς (19%) επιβεβαιώνοντας για ακόμα μία φορά την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου του Ajzen (1985) σχετικά με την πρόβλεψη της συμπεριφοράς άσκησης. Το ποσοστό αυτό ανεβαίνει ικανοποιητικά με την προσθήκη της αυτό-αποτελεσματικότητας (25%), τονίζοντας για ακόμα μία φορά τον σημαντικό ρόλο που παίζει η αυτό-αποτελεσματικότητα στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς άσκησης. Για ακόμα μία φορά επιβεβαιώνεται σύμφωνα με την βιβλιογραφία ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ένας γερός παράγοντας πρόβλεψης στο ξεκίνημα της αλλαγής της συμπεριφοράς (Brod & Hall, 1984) και ότι η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ένας αποφασιστικός καθοριστικός παράγοντας στην μύηση μιας συμπεριφοράς (Weinstein, 1988).

Το ποσοστό ερμηνείας της συμπεριφοράς άσκησης αυξήθηκε με την είσοδο των μεταγνωστικών στρατηγικών (28%). Αν και στατιστικά σημαντική, η αύξηση δεν είναι πολύ μεγάλη, ωστόσο δηλώνει ότι και αυτή παίζει κάποιο ρόλο στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς άσκησης. Καλό λοιπόν είναι να λαμβάνεται υπόψη η επίγνωση που έχει το άτομο σχετικά με την χρήση διάφορων στρατηγικών. Το ποσοστό αύξησης βέβαια μπορεί να είναι κάπως μικρό, ωστόσο αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι έννοιες αυτές είναι κάπως αφηρημένες, όπως επίσης και στο γεγονός ότι λόγω της περιορισμένης χρήσης τους δεν έχουν σταθεροποιηθεί ακόμη στην συνείδηση των ατόμων του δείγματος. Αν αυτές οι λειτουργίες εφαρμόζονταν περισσότερο από τα άτομα όταν ασκούσαν και γενικότερα ήταν πιο γνωστές και πιο οικίες στο δείγμα της έρευνας, ίσως το ποσοστό πρόβλεψης της συμμετοχής να βελτιωνόταν πολύ περισσότερο. Όπως ακριβώς συμβαίνει με τις διαδικασίες αλλαγής. Αυτές αύξησαν το ποσοστό σε 39% γεγονός που σημαίνει ότι ίσως οι διαδικασίες αυτές είναι πιο γνωστές στο ευρύ κοινό αλλά κυρίως είναι πιο ξεκάθαρες και κατανοητές. Ο καθένας τις αντιλαμβάνεται πολύ καλύτερα και

καταλαβαίνει πολύ καλά πώς να τις χρησιμοποιήσει και γενικότερο τον ρόλο που παίζουν.

Παρόλο που το ποσοστό αύξησης της ερμηνείας της συμπεριφοράς είναι μικρό, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν είναι σημαντικό. Οι μεταβλητές και οι νέοι παράγοντες οι οποίοι ερευνώνται σε αυτήν την έρευνα είναι συμπληρωματικοί της πρόθεσης, επομένως είναι φυσιολογικό το ποσοστό αυτό να αυξάνεται λίγο. Ωστόσο είναι πολύ σημαντικό, μιας και ως τώρα πέρα από την πρόθεση δεν υπάρχουν πολλές άλλες μεταβλητές που να ερμηνεύουν την συμπεριφορά. Τώρα, με βάση τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι και η μεταγνώση συμβάλει έστω και λίγο στην καλύτερη ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Η αύξηση του ποσοστού αυτού της πρόβλεψης της συμπεριφοράς για συμμετοχή επιβεβαιώνει τις θεωρητικές προσεγγίσεις του μοντέλου (Prochaska, Norcross και Diclemente, 1994), οι οποίες τονίζουν ότι το συγκεκριμένο μοντέλο βοηθάει στην πρόβλεψη συμπεριφοράς άσκησης (Marcus et. all., 1994) και ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται και με άλλα μοντέλα όπως αυτό της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς (Ajzen, 1985).

Από τις διαδικασίες αλλαγής οι μεταβλητές που συνέβαλαν περισσότερο στον διαχωρισμό του δείγματος αλλά και στην αύξηση του ποσοστού πρόβλεψης είναι η δέσμευση και οι εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις. Οι δύο διαδικασίες αυτές είναι διαδικασίες περιβάλλοντος και το ποσοστό σημαντικότητας που έχουν ίσως να οφείλεται στο ότι γίνονται πολύ πιο εύκολα γίνονται κατανοητές από τις άλλες. Πέρα όμως από το να είναι κατανοητές ίσως ο διαχωρισμός του δείγματος να γίνεται κυρίως με αυτές τις δύο διαδικασίες γιατί πολύ απλά αυτές οι δύο είναι πιο γνωστές και ίσως αυτές οι δύο να χρησιμοποιούνται περισσότερο σε σχέση με τις άλλες.

Σχετικά με την δέσμευση, είναι η διαδικασία η οποία κατά το στάδιο της προετοιμασίας κάνει την επιτυχία της αλλαγής της συμπεριφοράς πιο εφικτή. Η δέσμευση περιλαμβάνει όχι μόνο την θέληση για δράση αλλά και την πεποίθηση στην ικανότητα που έχει το άτομο για αλλαγή, η οποία ενισχύει την θέληση. Το άτομο ξεκινάει να χρησιμοποιεί την δέσμευση κατά την διάρκεια του σταδίου της προετοιμασίας και συνεχίζει να χρησιμοποιεί τις διάφορες τεχνικές της δέσμευσης πολύ καλά στα στάδια της δράσης και της

διατήρησης. Τέτοιες τεχνικές είναι ο ορισμός μιας ημερομηνίας όπου θα ξεκινήσει την αλλαγή, την δημοσιοποίηση της απόφασης που έχει πάρει το άτομο στο περιβάλλον του, η δημιουργία ενός δικού του πλάνου δράσης.

Οι εναλλακτικές υποκατάστατες λύσεις είναι μία από τις πιο ισχυρές διαδικασίες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα άτομα που θέλουν να αλλάξουν συμπεριφορά. Περιλαμβάνει στρατηγικές όπως η εξάσκηση, η χαλάρωση και οι εναλλακτικές σκέψεις. Κυρίως βέβαια βοηθάει στο στάδιο της δράσης, όπου έχει πλέον αρχίσει η αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου ως προς την άσκηση.

Φαίνεται λοιπόν ότι οι δύο αυτές διαδικασίες χρησιμοποιούνταν περισσότερο και ήταν πιο γνωστές από το πληθυσμό και επομένως πιο οικίες από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα και για αυτό συνέβαλαν περισσότερο στον διαχωρισμό του δείγματος στα στάδια αλλαγής.

Επίσης, οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι διαδικασίες περιβάλλοντος είναι πιο χρήσιμες και πιο αποτελεσματικές στα στάδια δράσης και διατήρησης (Prochaska & Velicer, 1997, Prochaska & Marcus, 1993). Στην συγκεκριμένη έρευνα το 65% περίπου του δείγματος βρίσκεται σε αυτά τα δύο στάδια. Άρα, είναι πολύ πιθανόν ότι ο σημαντικός ρόλος των δύο αυτών διαδικασιών να οφείλεται και στον διαχωρισμό του δείγματος στα δύο αυτά στάδια.

Τέλος, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπάρχει μια έντονη συσχέτιση της αυτό-αποτελεσματικότητας με τις διαδικασίες αλλαγής και με τις μεταγνωστικές στρατηγικές. Όσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση έχει ένα άτομο και σιγουριά ότι αυτό που θέλει μπορεί να το πετύχει αν προσπαθήσει, τόσο πιο πιθανό είναι να χρησιμοποιήσει κάποιες στρατηγικές. Όσο πιο σίγουρο είναι το άτομο τόσο πιο πολύ πιστεύει ότι αυτές οι διαδικασίες θα το βοηθήσουν στο να πετύχει αυτό που θέλει, αλλά έχει και περισσότερη εμπιστοσύνη και στις ίδιες τις διαδικασίες και στρατηγικές για την αποτελεσματικότητά τους. Η αυτό-αποτελεσματικότητα λοιπόν είναι ένας μηχανισμός που επηρεάζει την γνωστική αυτό-ρύθμιση (Bandura, 1986,1991a,b,1995).

7.2. Γενικά συμπεράσματα 1^{ης} έρευνας

Η εσωτερική και η εξωτερική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αποδεικνύεται από τις υψηλές συσχετίσεις που έχουν όλοι οι παράγοντες με την συχνότητα άσκησης, αλλά και από την συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των μεταγνωστικών στρατηγικών με τις διαδικασίες αλλαγής.

Τα ερωτηματολόγια λοιπόν είναι έγκυρα. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε Ελληνικό πληθυσμό για την μέτρηση αυτών των παραγόντων (γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών) και κυρίως διακρίνουν το δείγμα, όπου στην προκειμένη περίπτωση ήταν φοιτητές, σε διαφορετικά στάδια αλλαγής.

Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι οι γνωστικές και μεταγνωστικές έννοιες μπόρεσαν να διαχωριστούν μεταξύ τους. Γεγονός που δείχνει ότι οι φοιτητές ή καλύτερα άτομα ώριμης ηλικίας είναι σε θέση να καταλάβουν όλες αυτές τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν και να κατανοήσουν ακριβώς σε τι τους χρησιμεύουν, πότε και πού είναι καλό να τις χρησιμοποιούν.

7.3. Μεθοδολογικά θέματα 2^{ης} έρευνας

7.3.1 Εσωτερική δομική εγκυρότητα ερωτηματολογίου της 2^{ης} έρευνας

7.3.1.1. Παραγοντική εγκυρότητα

Από τα αποτελέσματα των παραγοντικών αναλύσεων φάνηκε ότι το ερωτηματολόγιο των μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκε στα παιδιά είχε την απαραίτητη δομική εγκυρότητα αφού οι φορτίσεις των ερωτήσεων φανέρωσαν επτά παράγοντες και οι οποίοι εξηγούσαν σημαντικό ποσοστό (64%) της διακύμανσης του δείγματος. Οι παράγοντες αυτοί ήταν η αυτό-παρακολούθηση-αξιολόγηση, οι στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων, η επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών, η διαδικαστική γνώση, η νοερή απεικόνιση, η διαχείριση πληροφοριών και η δηλωτική γνώση-σχεδιασμός. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα ($\alpha = .81$ έως $\alpha = .67$).

Ακόμα, από τα αποτελέσματα των παραγοντικών αναλύσεων του ερωτηματολογίου των διαδικασιών αλλαγής που χρησιμοποιήθηκε πάλι στα

παιδιά είχε την απαραίτητη δομική εγκυρότητα αφού οι φορτίσεις των ερωτήσεων φανέρωσαν οκτώ παράγοντες και οι οποίοι εξηγούσαν σημαντικό ποσοστό (58%) της διακύμανσης του δείγματος. Οι παράγοντες αυτοί ήταν η δέσμευση, η αύξηση ενδιαφέροντος-ενίσχυση πληροφοριών, η εναλλακτική υποκατάστατη λύση, οι σχέσεις βοήθειας, η συνειδητοποίηση, η διαχείριση περιβάλλοντος, η αυτό-απελευθέρωση και αυτό-επαναξιολόγηση. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα ($\alpha = .81$ έως $\alpha = .67$). Τα παραπάνω αποτελέσματα των αναλύσεων αποδεικνύουν ότι τα δύο ερωτηματολόγια μπορούν να αποτελέσουν αξιόπιστο όργανο μέτρησης των παιδιών στις διαδικασίες αλλαγής και στην μεταγνωστική διαδικασία στο άθλημα του τσε κβον ντο.

Η υψηλή συσχέτιση (factor correlation) αρκετών παραγόντων των δύο ερωτηματολογίων μεταξύ τους αλλά και με άλλους παράγοντες άλλων ερωτηματολογίων δείχνει ότι τα συστατικά τόσο των μεταγνωστικών στρατηγικών όσο και των διαδικασιών αλλαγής σχετίζονται μεταξύ τους, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μεταγνώσης (Brown, 1987; Flavell, 1987) αλλά και των διαδικασιών αλλαγής (Prochaska, Norcross και Diclemente (1994). Η συσχέτιση αυτή που υπήρχε και στην πρώτη έρευνα φανερώνει ότι η γνώση του πώς να αλλάξει κάποιος μια συμπεριφορά, δηλαδή από την απραξία να αρχίσει να ασκείται, έχει άμεση σχέση με την πλήρη κατανόηση του τι κάνει για να βοηθηθεί αλλά και την πλήρη αντίληψη του κατά πόσο αυτοί οι τρόποι που χρησιμοποιεί τον βοηθούν, πώς και πόσο τον βοηθούν.

Αυτή η σχέση φάνηκε ότι υπάρχει στην φυσική δραστηριότητα γενικότερα με βάση την πρώτη έρευνα, τώρα όμως φάνηκε ότι υπάρχει και στον αθλητισμό.

7.3.2. Εξωτερική δομική εγκυρότητα ερωτηματολογίου της 2^{ης} έρευνας

7.3.2.1. Παραγοντική εγκυρότητα και συσχετίσεις παραγόντων

7.3.2.1.1. Σχέση προσανατολισμών στόχων με διαδικασίες αλλαγής και με μεταγνωστικές στρατηγικές

Από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου του προσανατολισμού των στόχων στον αθλητισμό (Elliot & Church, 1997; Παραϊοαννου, 1999), επιβεβαιώθηκε η θεωρητική προσέγγιση της θεωρίας του προσανατολισμού των στόχων σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τριών ειδών προσανατολισμοί. Ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση, η ενίσχυση του «εγώ» και η προστασία του «εγώ».

Από την εξέταση των γραμμικών σχέσεων των μεταβλητών των μεταγνωστικών στρατηγικών και των διαδικασιών αλλαγής φάνηκε ότι ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση συσχετιζόταν μέτρια με όλες τις μεταγνωστικές στρατηγικές και χαμηλά με όλες τις διαδικασίες αλλαγής εκτός από την ενίσχυση πληροφοριών. Οι παραπάνω συσχετίσεις δείχνουν ότι όταν ένα παιδί ενδιαφέρεται να βελτιωθεί σε κάτι είναι πολύ πιθανόν να ψάξει να βρει τρόπους με τους οποίους θα το πετύχει. Αυτούς βέβαια τους βρίσκει είτε ψάχνοντας μόνος του είτε με την καθοδήγηση κάποιου (π.χ. προπονητής). Αν είναι χαμηλά προσανατολισμένο σε βελτίωση, δηλαδή δεν ενδιαφέρεται να βελτιωθεί δεν θα μπει στην διαδικασία να ψάξει να βρεί πώς μπορεί να βελτιωθεί.

Η ενίσχυση του «εγώ» συσχετιζόταν μέτρια κυρίως με την αξιολόγηση και με την διαχείριση των πληροφοριών. Η συσχέτιση αυτή πρέπει να οφείλεται στο γεγονός ότι και οι τρεις αυτοί παράγοντες έχουν μέσα τους το στοιχείο της σύγκρισης με κάτι άλλο. Όταν ένα παιδί είναι προσανατολισμένο προς την ενίσχυση του «εγώ» του, ως επί το πλείστον ενδιαφέρεται να βελτιωθεί αλλά αναφορικά με τους άλλους. Βλέπει δηλαδή τι κάνουν οι άλλοι και πόσο καλοί είναι και κοιτάει να τους ξεπεράσει. Συγκρίνει δηλαδή τον εαυτό του με τους άλλους και πράττει ανάλογα. Η αξιολόγηση κάνει περίπτωση του ίδιο πράγμα. Δηλαδή δίνει στο παιδί την δυνατότητα να

συγκρίνει την δική του επίδοση με κάποιου άλλου. Σε αυτό βοηθάει και η διαχείριση των πληροφοριών. Δηλαδή βοηθάει το παιδί να μαζέψει τις πληροφορίες αλλά κυρίως να τις διαχειριστεί έτσι ώστε να δει αν είναι καλύτερος από τους άλλους ή όχι. Βασικό βέβαια είναι ότι το παιδί επιδιώκει την βελτίωση του, αλλά σε σχέση με το πώς είναι οι άλλοι.

Επιπλέον τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία και με άλλες προηγούμενες έρευνες στον χώρο της μάθησης στην φυσική αγωγή, οι οποίες τονίζουν την θετική σχέση της προσωπικής βελτίωσης με τις μεταγνωστικές στρατηγικές (Theodosiou, Papaioannou, 2006; Θεοδοσίου, 2004; Dweck, 1986; Roberts & Ommundsen, 1996). Οι έρευνες αυτές αναφέρουν ότι οι προσωπικοί προσανατολισμοί επηρεάζουν τις γνωστικές λειτουργίες και το ποσοστό της συμμετοχής των ατόμων στην μάθηση στην φυσική αγωγή. Λαμβάνοντας υπόψη και την χαμηλή αλλά θετική σχέση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών με την συμπεριφορά άσκησης φαίνεται ότι όπως και στην μάθηση στη φυσική αγωγή, έτσι και στον αθλητισμό όταν στόχος είναι η αύξηση της παρακίνησης και η αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των παιδιών στον αθλητισμό, η χρησιμοποίηση των γνωστικών και μεταγνωστικών λειτουργιών βοηθούν στην ρύθμιση και στον έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών απέναντι στην άσκηση.

7.3.2.1.2. Σχέση της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς με διαδικασίες αλλαγής και με μεταγνωστικές στρατηγικές

Από τα αποτελέσματα ακόμα, φάνηκε μια σχέση που έχουν οι διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου με τους παράγοντες της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς (νόρμες, στάσεις, πρόθεση, αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς) (Ajzen, 1988., Ajzen & Madden, 1986). Η συσχέτιση των διαδικασιών αλλαγής με τις μεταβλητές της θεωρίας της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς που προέκυψε έρχεται σε συμφωνία και με διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις του δια-θεματικού μοντέλου (Courneya, Bodick, 2000; Marcus et al., 1994). και την καλύτερη πρόβλεψη της συμπεριφοράς άσκησης.

Πιο συγκεκριμένα, και εδώ, όπως και στην πρώτη έρευνα, η πρόθεση του παιδιού για άσκηση και για συμμετοχή σε κάποιο άθλημα συνδέεται με τις



διάφορες τεχνικές μου μπορεί να εφαρμόσει για την αύξηση της παρακίνησής του. Για παράδειγμα, ένα παιδί όταν έχει σκοπό να πάει στην προπόνηση (πρόθεση) είναι πολύ πιθανόν αλλά κυρίως είναι πολύ εύκολο να ρωτήσει τον φίλο του ή την μητέρα του τι να κάνει για να μπορέσει να πάει (διαδικασία αλλαγής). Πώς δηλαδή να διαχειριστεί τον χρόνο του σε σχέση με το διάβασμα του σχολείου για παράδειγμα, έτσι ώστε να έχει ελεύθερο χρόνο για να συμμετάσχει στην προπόνηση.

Αναφορικά με την συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στις μεταβλητές της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς και της μεταγνωστικές στρατηγικές φαίνεται ότι όσο πιο αποφασισμένο είναι ένα άτομο στο να ξεκινήσει να συμμετέχει στις προπονήσεις ενός αθλήματος και όσο πιο συνειδητοποιημένο είναι ότι αυτό θέλει πραγματικά, τόσο πιο πιθανό είναι να χρησιμοποιεί μεταγνωστικές στρατηγικές.

7.3.2.1.3. Σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας με διαδικασίες αλλαγής και με μεταγνωστικές στρατηγικές

Ακόμα, από τα αποτελέσματα των αναλύσεων φάνηκε μια συσχέτιση των μεταγνωστικών στρατηγικών και των διαδικασιών αλλαγής με την αυτό-αποτελεσματικότητα.

Αναφορικά με τις διαδικασίες αλλαγής του δια-θεματικού μοντέλου και την αυτό-αποτελεσματικότητα, από τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις των Marcus, Selby, Niaura και Rossi (1992). Οι Marcus και Simkin (1994) τονίζουν ότι στα αρχικά στάδια αλλαγής υπάρχει λιγότερη ισχυρή αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτή αυξάνεται καθώς το άτομο περνάει από την αδιαφορία στην διατήρηση και παραμένει υψηλή όσο η συμπεριφορά συντηρείται. Στην συγκεκριμένη έρευνα η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ιδιαίτερα υψηλή συμφωνώντας με τους παραπάνω ερευνητές λαμβάνοντας υπόψη ότι το δείγμα της έρευνας είναι παιδιά που αθλούνται, είναι δηλαδή στο στάδιο διατήρησης.

Όσον αφορά στη σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας με τις μεταγνωστικές στρατηγικές επιβεβαιώνεται η θεωρία που τονίζει την συσχέτιση της αυτό-αποτελεσματικότητας τόσο με την αυτό-ρύθμιση (Bandura, 1986, 1991, 1995) όσο και με την μεταγνώση (Bandura, 1993,

1997). Όσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη έχουν τα παιδιά στον εαυτό τους τόσο πιο σίγουρα αισθάνονται για την χρησιμοποίηση των στρατηγικών που γνωρίζουν και για τον ρόλο που μπορούν να παίξουν στην συμπεριφορά τους, τόσο στην συμμετοχή τους στην προπόνηση όσο και στην αύξηση της προσπάθειάς και της επιμονής τους στην προπόνηση.

Η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα είναι απαραίτητη στα άτομα έτσι ώστε να παραμείνουν σε μία δραστηριότητα και να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της και τις τυχόν αποτυχίες που μπορεί να έρθουν, θέτοντας υψηλότερους και πιο προκλητικούς στόχους και χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές που βοηθούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων ή δύσκολων καταστάσεων (Ferrari, 1996; Bandura, & Jourdan, 1991; Wood & Banbura, 1989). Όσο πιο σίγουρα αισθάνονται τα παιδιά τόσο πιο εύκολα και αποτελεσματικά θα αντιμετωπίσουν τις διάφορες δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν στην καθημερινότητά τους έτσι ώστε να μην χρειαστεί να σταματήσουν να συμμετάσχουν στην προπόνηση, αλλά και αν ακόμα δεν έχουν ξεκινήσει να πηγαίνουν, να ξεκινήσουν.

Στην συγκεκριμένη έρευνα η συσχέτιση της αυτό-αποτελεσματικότητας με τις μεταγνωστικές στρατηγικές και τις διαδικασίες αλλαγής είναι σχετικά χαμηλή. Αυτό ίσως να οφείλεται στις έννοιες τόσο των μεταγνωστικών στρατηγικών όσο και των διαδικασιών αλλαγής. Κατά πάσα πιθανότητα οι έννοιες αυτές δεν έχουν πλήρως αναπτυχθεί στα παιδιά. Καλό θα ήταν οι εκάστοτε προπονητές που θέλουν να χρησιμοποιούν τέτοιες στρατηγικές και διαδικασίες να δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην χρήση των λειτουργιών αυτών και να αφιερώνουν αρκετό χρόνο για την πλήρη αφομοίωση τους έτσι ώστε στο μέλλον να επωφεληθούν τα παιδιά από αυτές.

7.3.3. Ερμηνεία της συμπεριφοράς άθλησης των αθλητών/τριών

Με βάση τα αποτελέσματα και πιο συγκεκριμένα την ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης (regression) διαπιστώνεται ότι τόσο η θεωρία του προσανατολισμού στόχου όσο και η θεωρία της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς βοηθούν στην ερμηνεία της συμπεριφοράς των παιδιών ως προς της συμμετοχή τους στην προπόνηση. Και οι δύο αυτές θεωρίες εξηγούν το 29% της προηγούμενης συμπεριφοράς άσκησης. Το ποσοστό αυτό

επιβεβαιώνει την εγκυρότητα αλλά και την αξιοπιστία των δύο θεωριών, όπως επίσης και την χρησιμότητα όχι μόνο στην άσκηση, όπως στην πρώτη έρευνα, αλλά και στον αθλητισμό.

Όταν το παιδί θέλει να μάθει κάτι και να βελτιωθεί, είναι φυσιολογικό να παροτρύνεται στο να συμμετέχει στην προπόνηση, αφού αυτός είναι ίσως ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο μπορεί να πετύχει αυτό που θέλει. Όσον αφορά τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς επηρεάζει άμεσα την πρόθεση του ατόμου για άσκηση (Ajzen, 1991), και κυρίως βοηθάει στην καλύτερη ερμηνεία της συμπεριφοράς τόσο στην άσκηση όσο και της άθλησης (Ajzen & Madden, 1986).

Σε αντίθεση όμως με την προηγούμενη έρευνα, οι παράγοντες τόσο της αυτό-αποτελεσματικότητας όσο και των μεταβλητών του δια-θεματικού μοντέλου και των μεταγνωστικών στρατηγικών δεν παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην συμπεριφορά άθλησης. Όλοι αυτοί οι παράγοντες φάνηκε τελικά από τα αποτελέσματα ότι δεν αύξησαν σημαντικά το ποσοστό πρόβλεψης σημαντικά (32%). Πιθανότατα ακόμα δεν χρησιμοποιούνται.

Κατά πάσα πιθανότητα αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι ίσως τελικά οι συγκεκριμένες παράμετροι που μελετήθηκαν να μην παίζουν τόσο μεγάλο ρόλο στον αγωνιστικό αθλητισμό όσο στον μαζικό αθλητισμό ακόμα τουλάχιστον.

Επίσης, ρόλο πρέπει να παίζει και η ηλικία του δείγματος. Στην έρευνα στο άθλημα του τσεκβον ντο, ως επί το πλείστον, το δείγμα το αποτελούσαν παιδιά ηλικίας από 13 έως 15 ετών. Ίσως λοιπόν, οι έννοιες τόσο της μεταγνώσης και της ρύθμισης της συμπεριφοράς για συμμετοχή στον αθλητισμό, όσο και οι στρατηγικές που εφαρμόζονται να μην έχουν ακόμα αναπτυχθεί στα άτομα μικρής ηλικίας. Σε αντίθεση με την πρώτη έρευνα που φάνηκε ότι οι φοιτητές και να τις αντιλαμβάνονται πολύ καλύτερα και τις χρησιμοποιούν περισσότερο.

Επιπλέον, η μη σημαντική συνεισφορά αυτών των μεταβλητών μπορεί και να οφείλεται έμμεσα στους προπονητές και όχι τόσο στην ηλικία των παιδιών. Πολλοί προπονητές μπορεί να μην γνωρίζουν ή να εφαρμόζουν τέτοιες τακτικές ψυχολογικής υποστήριξης και ενθάρρυνσης των παιδιών. Ή ακόμα, και αν τις χρησιμοποιούν να μην τις εφαρμόζουν σε άτομα τέτοιας

ηλικίας αλλά σε μεγαλύτερα, όπου θα έχουν μεγαλύτερη απήχηση. Ίσως πάλι τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτών των στρατηγικών και των διαδικασιών να μην φαίνονται σε μικρή ηλικία, όπως αυτή του δείγματος αλλά τα αποτελέσματά αυτής της διδασκαλίας και τα πλεονεκτήματα της λειτουργικότητάς τους να παρουσιάζονται και να αποδίδουν καρπούς σε μεγαλύτερη ηλικία, όπου τα παιδιά, πιο ώριμα πλέον, να μπορούν να εφαρμόζουν αυτά που διδάχτηκαν πιο σωστά και πιο αποτελεσματικά.

Ο χρόνος που απαιτείται για την διδασκαλία, την εκμάθηση αλλά και την αυτοματοποίηση τέτοιων στρατηγικών από τα άτομα δεν έχει μελετηθεί ή διευκρινιστεί. Εκείνο που είναι σίγουρο είναι ότι κάθε άτομο θέλει τον δικό του χρόνο και την δική του συνεχή εξάσκηση. Επομένως είναι πολύ πιθανόν ο χρόνος που απαιτείται για την σωστή εφαρμογή, την αυτοματοποίηση αλλά και την πλήρως κατανόηση αυτών των λειτουργιών να είναι πολύ μεγαλύτερος από αυτόν που σήμερα, με την έλλειψη δεδομένων σ' αυτή τη περιοχή, μπορεί κάποιος να φανταστεί.

7.4. Διαφορές φύλου

Παρατηρήθηκε ότι σε κάποιες στρατηγικές και κυρίως στις μεταγνωστικές στρατηγικές, τα κορίτσια είχαν υψηλότερους μέσους όρους από τα αγόρια. Τα κορίτσια συνήθως ωριμάζουν πιο γρήγορα από τα αγόρια ηλικιακά. Αυτό ίσως τις βοηθάει να κατανοήσουν καλύτερα τις διάφορες μεταγνωστικές ή γνωστικές στρατηγικές. Επομένως ίσως τους είναι πιο εύκολο να τις χρησιμοποιήσουν αν τυχόν συνειδητοποιήσουν ότι τις χρειάζονται.

Επιπλέον, πιστεύεται ότι σε αυτήν την ηλικία και σε αγόρια και σε κορίτσια, για να εφαρμόσουν αυτές τις στρατηγικές θα πρέπει κάποιος να τους τις διδάξει. Η εμπειρία, και μάλιστα στο άθλημα του τάε κβόν ντο έχει δείξει ότι τα κορίτσια είναι πιο συνεσταλμένα, πιο πειθαρχημένα, ακούνε περισσότερο τι τους λένε οι δάσκαλοι, δεν δημιουργούν τόσο συχνά προβλήματα συμπεριφοράς στην ώρα του μαθήματος και κυρίως είναι λίγο πιο υπάκουα από τα αγόρια όσον αφορά την δουλειά που θα πρέπει να κάνουν. Προσπαθούν πιο πολύ από τα αγόρια να εφαρμόσουν ως επί το πλείστον αυτά που τους υποδεικνύει ο δάσκαλος. Έτσι ίσως, να αφομοιώνουν κάποιες

από τις τεχνικές που τους μαθαίνουν οι δάσκαλοι ή να κρατούν περισσότερα στοιχεία από τα λεγόμενα των προπονητών. Αντίθετα, τα αγόρια συνήθως είναι πιο αυθόρμητα, παρασύρονται πολύ πιο εύκολα από τα σωματικά τους προσόντα και λόγω της έλλειψης ωριμότητας στην ηλικία 13-15 ετών σε σχέση με τα κορίτσια, δεν θα ασχοληθούν πολύ με πνευματικές διαδικασίες, σε αντιδιαστολή με τα κορίτσια που ίσως για να καλύψουν την διαφορά της σωματικής ανάπτυξης που υπάρχει με το άλλο φύλο, ασχολούνται περισσότερο και υποβάλουν τον εαυτό τους σε τέτοιες πνευματικές διαδικασίες.

Σε αυτήν την διαφορά στα σκορ που υπάρχει ανάμεσα στα δύο φύλα, ρόλο μπορεί να παίζει και ο εκάστοτε προπονητής, οποίος πολλές φορές παρασύρεται από την πιθανότητα διάκρισης. Πιο εύκολα με σωστή δουλειά και προπόνηση μπορεί να διακριθεί ένα κορίτσι απ' ότι ένα αγόρι. Αυτό κυρίως οφείλεται στην διαφορά που υπάρχει στο συγκεκριμένο άθλημα στο ποσοστό συμμετοχής. Τα κορίτσια που κάνουν τάε κβόν ντο είναι πολύ λιγότερα από τα αγόρια, άρα ο ανταγωνισμός είναι μικρότερος άρα και οι πιθανότητες διάκρισης περισσότερες. Έτσι, καμιά φορά οι προπονητές μπορεί να ασχολούνται και να δίνουν περισσότερη βαρύτητα στα κορίτσια, τόσο στην σωματική όσο και στην πνευματική προπόνηση. Επίσης, λόγω της σωματικής επαφής, το αίσθημα του φόβου ίσως είναι εντονότερο στα κορίτσια με αποτέλεσμα ο κάθε προπονητής να δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην πνευματική προετοιμασία ενός κοριτσιού, σε ένα άθλημα το οποίο χαρακτηρίζεται από τον δυναμισμό του και από την έντονη σωματική επαφή.

Η καταπολέμηση του φόβου είναι κάτι το οποίο απασχολεί πάρα πολύ τους προπονητές αφού εκτός από την αγωνιστική φύση του αθλήματος, το τάε κβόν ντο μαθαίνει στα παιδιά αυτό-άμυνα. Για να μπορέσει ένα παιδί να αντιμετωπίσει τον κάθε κίνδυνο που μπορεί να του τύχει στον δρόμο θα πρέπει να μάθει να ελέγχει τα αισθήματα του και κυρίως τον φόβο. Και επειδή τα κορίτσια δέχονται πιο συχνά το πείραγμα ή την ενόχληση στον δρόμο κάτω από αβέβαιες συνθήκες, η ψυχολογική τους προετοιμασία και γνώση αποτελεί μείζον θέμα για τον προπονητή.

Από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης στο ερωτηματολόγιο του προσανατολισμού των στόχων, φάνηκε ότι στο δείγμα

υπήρχαν και τα 3 είδη προσωπικών στόχων. Εδώ, τα αγόρια είχαν υψηλότερο σκορ στους παράγοντες της ενίσχυσης του «εγώ» και της προστασίας του εγώ». Αυτό δηλώνει ότι τα αγόρια είναι πιο ισχυρά προσανατολισμένα στο εγώ, θέτουν στόχους απόδοσης και ενδιαφέρονται περισσότερο να κερδίσουν θετικές κριτικές για την απόδοσή τους. Αντίθετα, τα κορίτσια ενδιαφέρονται κυρίως για την προσωπική βελτίωση, αφού είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην «δουλειά».

Τις διαφορές αυτές τις επιβεβαιώνουν και παλαιότερες έρευνες στον χώρο της φυσικής αγωγής, που διεξήχθησαν και στην Ελλάδα, οι οποίες έδειξαν ότι τα αγόρια είναι περισσότερο προσανατολισμένα στο «εγώ» σε σχέση με τα κορίτσια (Papaioannou & MacDonald, 1993; Papaioannou, 1992; Duda, 1996; Digelidis & Papaioannou, 1999; Papaioannou, & Kouli, 1999; White, & Duda, 1994; White, 1995; White, 1993). Επιπλέον διερεύνηση όμως είναι απαραίτητη έτσι ώστε να κατανοηθεί ακόμα καλύτερα η συμπεριφορά των παιδιών ως προς τον αθλητισμό.

7.5. Γενικά συμπεράσματα

Γενικά διαπιστώθηκε ότι οι μελέτες τόσο η πρώτη στους φοιτητές, όσο και οι δεύτερη σε παιδιά που ασχολούνται σε μεγάλο βαθμό με τον αθλητισμό είναι χρήσιμες από μεθοδολογικής απόψεως, κυρίως γιατί αναφέρονται σε διαφορετικές ηλικίες αλλά και σε διαφορετικό χώρο, αφού η πρώτη αναφέρεται γενικά στην άσκηση ενώ η δεύτερη αναφέρεται στην άθληση και πιο συγκεκριμένα στο Τάε κβόν ντο. Έτσι λοιπόν δίνεται η δυνατότητα για συγκρίσεις.

Από τις συγκρίσεις αυτές διαπιστώνεται ότι το μοντέλο των μεταγνωστικών στρατηγικών και το δια-θεματικό μοντέλο ερμηνεύουν πολύ καλά την συμπεριφορά άσκησης, ωστόσο δεν βοηθούν πολύ την ερμηνεία της συμπεριφοράς στον αγωνιστικό αθλητισμό.

Υπάρχει λοιπόν μια σημαντική διαφορά, η οποία κατά πάσα πιθανότητα οφείλεται στην ηλικία. Πιθανολογείται ότι οι φοιτητές και γενικότερα οι μεγάλοι σε ηλικία, έχουν μπει σε κάποια διαδικασία να μάθουν στρατηγικές, κυρίως γιατί πρέπει από μόνοι τους να δραστηριοποιηθούν, να προσπαθήσουν και να ξεκινήσουν την άσκηση. Αν τυχόν δεν το κάνουν από

μόνοι τους πολύ δύσκολα θα βρεθούν σε χώρο άσκησης. Για να αυξήσουν λοιπόν την παρακίνησή τους ενεργοποιούνται και βάζουν τον εαυτό τους σε μία διαδικασία σκέψης σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν. Ουσιαστικά, υπάρχει η αίσθηση και η σκέψη ότι δεν πρόκειται κανένας να τους ενθαρρύνει αναφορικά με την συμμετοχή τους σε κάποια αθλητική δραστηριότητα γι' αυτό καλύτερα να αυξήσουν την εσωτερική τους παρακίνηση.

Επιπλέον η σημαντική αυτή διαφορά που υπάρχει στις δύο αυτές έρευνες ίσως να οφείλεται και στην ρουτίνα που πολλές φορές υπάρχει στον αγωνιστικό αθλητισμό σε σχέση με τον μαζικό αθλητισμό. Στον αγωνιστικό αθλητισμό το άτομα έχει πιο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Ο αθλητής ξέρει ότι κατά περιόδους πρέπει να δουλέψει σε συγκεκριμένα πράγματα, όπως και η συμμετοχή σε προπόνηση είναι σε συγκεκριμένη ώρα, σε συγκεκριμένο μέρος. Αντίθετα, σε φυσικές δραστηριότητες υπάρχει περισσότερη ελευθερία ως προς το περιεχόμενο της δραστηριότητας και της εξάσκησης. Δεν χρειάζεται πάντα να υπάρχει κάποια σειρά, αλλά πολλές φορές ανάλογα με την διάθεση των ασκούμενων, το πρόγραμμα, ο χρόνος και τόπος της δραστηριότητας μπορεί να αλλάξει.

Έτσι λοιπόν από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι φοιτητές εντόπισαν αυτές τις διαδικασίες και πιθανότατα έχουν την επίγνωση του πότε, πού και πώς να τις χρησιμοποιούν. Τις έχουν ανακαλύψει. Το πώς τις ανακάλυψαν είναι άγνωστο, είτε γιατί ήθελαν είτε γιατί αναγκάστηκαν να τις μάθουν ή να τις βρουν, ή ίσως γιατί είδαν άλλους να κάνουν κάτι και το μιμήθηκαν.

Πολλές φορές το ερέθισμα μπορεί να είναι η διατήρηση της σωματικής υγείας. Δηλαδή, για πρόληψη και αντιμετώπιση των διάφορων προβλημάτων υγείας ένας άμεσος τρόπος αντιμετώπισης είναι η άσκηση (π.χ. παχυσαρκία). Λόγω της γνώσης πλέον των ωφελειών της άσκησης, τόσο σωματικά όσο και ψυχολογικά, ο κόσμος αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα από το περιβάλλον, αισθάνεται την ανάγκη της πρόληψης, δραστηριοποιείται και συμμετέχει σε προγράμματα άσκησης. Στην αίσθηση λοιπόν του κινδύνου της σωματικής υγείας οι μεγαλύτεροι αναπτύσσουν διαδικασίες αλλαγής και στρατηγικές μάθησης για συμμετοχή στον αθλητισμό.

Αντίθετα, τα παιδιά πιθανολογείται, ότι ακόμα δεν έχουν αναπτύξει τις στρατηγικές γνώσης, ρύθμισης και μεταγνώσης. Για την ακρίβεια δεν

χρειάστηκε ακόμα, τουλάχιστον μέχρι αυτό το στάδιο της ζωής τους, να τις μάθουν και να τις χρησιμοποιήσουν.

Αυτό κυρίως φαίνεται και από την γενική εικόνα που υπάρχει σήμερα, όπου τα παιδιά για να ξεκινήσουν ένα άθλημα πρέπει να τους γράψουν οι γονείς τους. Τα παιδιά εξαιτίας του μεγάλου φόρτου εργασίας που έχουν πλέον, δεν έχουν σαν πρώτο μέλημα την συμμετοχή τους σε κάποιο άθλημα και γι' αυτό δεν ζητούν από τους γονείς τους να εγγραφούν σε κάποιο σύλλογο ή γυμναστήριο.

Ακόμα σε αυτήν την ηλικία, δεν έχει περάσει ακόμα το μήνυμα της σωματικής και πνευματικής υγείας. Τα παιδιά μπορεί είτε από το σχολείο ή είτε από την οικογένεια είτε από το ΜΜΕ να ενημερώνονται για τα οφέλη της άσκησης, όμως ως επί το πλείστον κανένα από αυτά δεν έχει σκεφτεί ότι με τα να ασκείται κάνει καλό στον εαυτό του. Οι πιο πιθανές σκέψεις που περνάνε από το μυαλό τους είναι η διασκέδαση, η ψυχαγωγία το παιχνίδι γενικότερα ή ακόμα και στην καλύτερη των περιπτώσεων η κοινωνικοποίηση.

Οι απαιτήσεις αυτό-ρύθμισης της συμμετοχής στην άσκηση στους ενήλικους είναι μεγάλες, ενώ στα παιδιά, όχι. Είτε αυτό έχει σχέση με την υγεία είτε με τον πρωταθλητισμό.

7.6. Θεωρητική και πρακτική αξία των αποτελεσμάτων

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η αθλητική συμπεριφορά εξηγείται σε μεγαλύτερο ποσοστά με την εφαρμογή των γνωστικών και μεταγνωστικών συμπεριφορών, απ' ότι μόνο με το μοντέλο της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι στρατηγικές αυτές και οι διαδικασίες αναγνωρίζονται και μάλλον εφαρμόζονται.

Τα άτομα αποφασίζουν σε κάποια φάση της ζωής τους ότι πρέπει να ασκηθούν. Για να παρακινηθούν χρειάζονται κάποιες στρατηγικές, τις οποίες πριν τις εφαρμόσουν, πρέπει να τις μάθουν. Αφού όμως από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τις χρησιμοποιούν, τότε σίγουρα γνωρίζουν ότι τις χρησιμοποιούν. Άρα έτσι αυξάνεται η ερμηνεία και ίσως η πρόβλεψη της συμπεριφοράς.

Τι θα πρέπει όμως να κάνουν οι Κ.Φ.Α. ή οι προπονητές; Βασικά το πρώτο και ουσιαστικότερο που πρέπει να κάνουν είναι να μάθουν στα παιδιά τα οφέλη της άσκησης, γιατί είναι καλό να ασκούνται και πώς μπορούν να ασκούνται μόνοι τους σωστά. Επιπλέον, καλό είναι να εντάξουν στο μάθημα ή στην προπόνηση τους την εκμάθηση αν όχι όλων, τουλάχιστον κάποιων στρατηγικών από αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

Ακόμα οι δήμοι να παρέχουν στα διάφορα προγράμματά τους πληροφορίες σχετικά με τα οφέλη της άσκησης αλλά και με σεμινάρια ή συζητήσεις που γίνονται κάτω από επιστημονική επίβλεψη να τονίζουν όλους αυτούς τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να παρακινήσουν μικρούς και μεγάλους στην άσκηση και στον αθλητισμό.

Όσον αφορά στον χώρο του αθλητισμού, παρατηρήθηκε ότι οι διαδικασίες αυτές δεν διδάσκονται και δεν χρησιμοποιούνται, τουλάχιστον όχι στον βαθμό που θα έπρεπε. Αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι σε ένα άθλημα όπως το τάε κβόν ντο, που από τους περισσότερους θεωρείται ως ένα από τα κατεξοχήν πνευματικά αθλήματα και με ιδιαίτερη έμφαση στις πνευματικές τεχνικές προπόνησης, όπως η νοερή απεικόνιση, ο αυτό-διάλογος και η αυτό-κριτική και αξιολόγηση, οι στρατηγικές γνώσης, ρύθμισης και μεταγνώσης δεν έχουν τόσο μεγάλη σημασία στην αύξηση της παρακίνησης των παιδιών για συμμετοχή στην προπόνηση. Αυτό βεβαίως δεν σημαίνει ότι δεν χρησιμοποιούνται για άλλους στόχους. Η νοερή απεικόνιση όπως και άλλες τεχνικές είναι πολύ πιθανόν να χρησιμοποιούνται αλλά ίσως μόνο για την βελτίωση της τεχνικής, για την αυτοσυγκέντρωση του αθλητή και κυρίως για την βελτίωση της απόδοσης του αθλητή.

7.7. Μελλοντικές έρευνες

Η έρευνα αυτή κατέληξε σε κάποια σημαντικά πορίσματα. Ωστόσο πολλά ερωτήματα είναι ακόμα αναπάντητα όσον αφορά την εφαρμογή των στρατηγικών γνώσης, ρύθμισης και μεταγνώσης.

Περισσότερη εργασία χρειάζεται στην εξέλιξη των ερωτηματολογίων των μεταγνωστικών στρατηγικών και των διαδικασιών αλλαγής του διαθεματικού μοντέλου, έτσι ώστε να γίνουν πιο ευκολόχρηστα, τόσο από άποψη μεγέθους όσο και από άποψη οικονομίας στο χρόνο συμπλήρωσης.

Ακόμα, καλό είναι να εξεταστεί η εφαρμογή των στρατηγικών αυτών και σε άλλα αθλήματα, τόσο σε ομαδικά όσο και σε ατομικά για να διαπιστωθεί επακριβώς το μέγεθος της χρήσης των στρατηγικών αυτών.

Μεγάλο ενδιαφέρον θα προκαλούσε η εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος στον χώρο του αθλητισμού, όπου θα γινόταν διδασκαλία τέτοιων στρατηγικών, για να διαπιστωθεί αν τελικά αυτές αυξάνουν την παρακίνηση και την ενασχόληση των παιδιών με το άθλημα. Ακόμα, χρονικά πόσο διάστημα χρειάζεται ένα παιδί ή καλύτερα ένας αθλητής για την εμπέδωση τέτοιων στρατηγικών, έτσι ώστε να μπορεί να είναι σε θέση να τις εφαρμόσει όποτε και όπου του χρειαστούν. Σε συνδυασμό με τον αγωνιστικό αθλητισμό καλό θα ήταν να γίνονται διάφορα σεμινάρια σε προπονητές μέσω των ομοσπονδιών, όπου να μαθαίνονται τέτοιου είδους τεχνικές, με σκοπό την βελτίωση των αθλητών τους και με απώτερο σκοπό την βελτίωση του επιπέδου του αθλητισμού στην χώρα.

Ακόμα, σε πιο συλλογικό επίπεδο, η εφαρμογή κάποιου παρεμβατικού προγράμματος σε αθλητικούς συλλόγους για 5-6 μήνες όπου κύριο στόχο θα έχει την εκμάθηση και την εφαρμογή τέτοιων στρατηγικών, με σκοπό την αύξηση της παρακίνησης των παιδιών

Ελπίζουμε ότι όλα αυτά τα ερωτήματα και οι ιδέες, δεν θα μείνουν απλώς ερωτήματα, αλλά να τύχουν εξέτασης από τους ερευνητές στο μέλλον.

8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ajzen, I., & Madden, T. J., (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behaviour control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Ajzen, I., (1985). From intentions to actions: A theory of planned behaviour. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds), *Action-control: From cognition to behaviour* (pp.11-39). Heidelberg, Germany: Springer.
- Ajzen, I., (1988). Attitudes, personality, and behaviour. Bristol, Eng.: Open Univer. Press.
- Ajzen, I., (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., Driven, B. L., (1992). Application of the theory of planned behavior to leisure choice. *Journal of Leisure Research*. 24 (3), 207-224.
- Ames, C., (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*, (pp161-176). Champaign, IL: Human Kinnetics Publishers.
- Anderman, L.H. & Anderman, E.M., (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Anshel, M. H., & Singer, R. N., (1980). Effects of learner strategies with modular versus traditional instruction on motor skill learning and retention. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 451-462.
- Anshel, M. H., Porter, A., (1996). Efficacy of a model for examining self-regulation with elite and non elite male and female competitive swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 321-336.
- Armitage, C. J., & Conner, M., (2001). Efficacy of the theory of planned behavior. A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.

- Artzt, A., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9, 137-175.
- Atsalakis, M. & Sleaf, M., (1996). Registration of children in a physical activity program: An application of the theory of planned behavior. *Pediatric Exercise Science*, 8, 166-176.
- Bagozzi, R. P., & Edwards, E. A. (1998). Goal setting and goal pursuit in the regulation of body weight. *Psychology and Health*, 13, 593-621.
- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, 3-38.
- Bandura, A. (1991a). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 38, pp. 69-164)*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1991b) Social cognitive theory of self-regulation. *Organization Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A., & Cervone, D., (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Bandura, A., & Jourdan, F. J., (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bandura, A., & Wood, R. E., (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805-814.
- Bandura, A., (1977). Self efficacy: Towards a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychology*, 87, 122-147.

- Bandura, A., (1986). Social foundations of thought and action: A social cognition theory. *New Jersey: Prentice Hall.*
- Bandura, A., (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148.
- Bandura, A., (1995). Self efficacy in changing societies. *New York, Cambridge, Univ. Press.*
- Bandura, A., (1997). Self efficacy: The exercise of control. *New York: Freeman.*
- Becker, L. J., (1978). Joint effect of feedback and goal-setting on performance: A field study of residential energy conservation, *Journal of Applied Psychology, 63*, 428-433.
- Bellack, A. S., Rozensky, J. S., Schwartz, J., (1974). A comparison of two forms of self-monitoring in a behavior weight reduction program. *Behavior Therapy, 5*, 523-530.
- Bennett, G. (2000). Students' participation styles in two university weight training classes. *Journal of Teaching in Physical Education, 19*, 182-205.
- Berg, C., Jonsson, I., and Conner, M., (2000). Understanding choice of milk and bread for breakfast among Swedish children aged 11-15 years: an application of the theory of planned behavior, *Appetite, 34*, 5-19.
- Biddle, S. J. H., Soos, I., Chatzisarantis, N., (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives approach: A study of Hungarian youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 9*, 353-357.
- Bock, B. C., Marcus, B. H., Pinto, B. M., Forsyth, L. H., (2001). Maintenance of physical activity following an individualized motivationally tailored intervention. *Annals of Behavioral Medicine, 23*, 79-87.
- Boekaerts, M. (1995). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. In *D. H. Soklofske & M. Zeinder*

(Eds.). *Handbook of personality and intelligence* (pp. 1-44). New York: Plenum.

- Booth, M., Macaskill, P., Owen, N., Oldendurg, B., Marcus, B.H., Bauman,A., (1993). Population prevalence and correlates of stages of change in physical activity. *Health Education Quarterly*, 20, 431-440.
- Boutcher, S. H., & Crews, D. J., (1987). The effect of a preshot routine on a well-learned skill. *International Journal of Sport Psychology*, 18, 30-39.
- Brod, M. I., & Hall, S. M., (1984). Joiners and non-joiners in smoking treatment: A comparison of psychosocial variables. *Addictive Behaviors*, 9, 217-221.
- Brooks, L. W., Simutis, Z. M., & O'Neil, H. F., (1985). The role of individual differences in learning strategies research. In R. F. Dillon & R. R. Schmeck (Eds.), *Individual differences in cognition: Vol. 2* (pp. 219-251). New York: Academic Press.
- Brown, A. L. (1975). The development of memory: Knowing, knowing about knowing, and knowing how to know. In H. W. Reese (Eds.), *Advances About in Child Development*, (Vol:10, pp. 103-152), New York: Academic Press.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds. . *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65-116), Hillsdate, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L., & Campione, J. C., (1986). Trainig for transfer: Guidelines for promoting flexible use of trained skills, In M. G. Wade (Eds.), *Motor skill acquisition of the mentally handicapped* (pp. 257-271). Amsterdam: North Holland.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Champione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In J. H. Favell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Cognitive development* (4th ed. pp. 77-166). New York: Wiley & Sons. .

- Brown, H. J., Singer, R. N., Cauraugh, J. H., & Lucariello, G., (1985). Cognitive style and learner strategy interaction in the performance of primary and related maze tasks. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 10-14.
- Brustad, R. J., (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Bryan, A. D., and Rocheleau, C. A., (2002). Predicting aerobic versus resistance exercise using the theory of planned behavior. *American Journal of Health Behavior*, 26 (2), 83-94.
- Bunker, S. H., & Owens, N. D., (1985). Golf: Better practice for better play. *West Point, NY: Leisure Press*.
- Bunker, S. H., & Rotella, R. J., (1987). Mind, set and match. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*.
- Bunker, S. H., & Williams, J., (1986). Cognitive techniques for improving performance and building confidence. In J. Williams (Ed.) *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 235-254). *Palo Alto, CA: Mayfield*.
- Burke, P. J., (1980). The self: measurement requirements from an interactionist perspective. *Social Psychology Quarterly*, 43, 18-29.
- Callero, P. L., (1985). Role-identity salience. *Social Psychology Quarterly*, 48, 203-215.
- Canney, G. & Winograd, P. (1979). Schemata for reading comprehension performance. *Technical Report From the Centre For The Study Of Reading. Urbana-Champaign, University of Illinois*.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). Attention and self-regulation: A control theory approach to human behavior. New York: Springer Verlag.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). On the self-regulation of behaviour. Cambridge, UK: *Cambridge University Press*.

- Charng, H. W., Piliavin, J. A., & Callero, P. L., (1988). Role-identity and reasoned action in the prediction of repeated behavior. *Social Psychology Quarterly*, 51, 303-317.
- Chen, D., Singer, R. N., (1992), Self-regulation and cognitive strategies in sport participation. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 277-300.
- Chi, M. (1978). Knowledge structures and memory development. In R. S. Siegler (Eds.), *Children's thinking: What's develops?* (pp. 73-96). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Claxton, G. (1990). Teaching to learn. London: Cassell.
- Cleary, T., & Zimmerman, B. J., (2001). Self-regulation differences during athletic practice by Experts, non-Experts, and Novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 61-82.
- Clements, D. H. (1990). Metacomponential development in a Logo programming environment. *Journal of Educational Psychology*, 82, 141-149.
- Conn, V. S., Burks, K. J., Pomeroy, S. H., Ulbrich, S. L., Cochran, J. E., (2003). Older women and exercise: Explanatory concepts. *Woman's Health Issues*, 13, 158-166.
- Conner, M., and Armitage, C., (1998). Extending the theory of planned behavior: a review and avenues for further research. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1429-1464.
- Corno, L., & Kafner, R., (1993). The role of volition in learning and performance. Pp. 301-341 in *Review of research in education (Vol. 19)*, edited by L. Darling-Hammond. Washington, DC: AERA.
- Courneya, K. S., & McAuley, E., (1994). Factors affecting the intention-physical activity relationship: Intention versus expectation and scale correspondence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 280-285.

- Courneya, K. S., (1995). Understanding readiness for regular physical activity in older individuals: An application of the theory of planned behavior. *Health Psychology, 14*, 80-87.
- Courneya, K. S., Bobick, T. M., (2000). Integrating the theory of planned behavior with the processes and the stages of change in the exercise domain. *Psychology of Sport and Exercise, 1*, 14-56.
- Courneya, K. S., McAuley, E., (1995). Cognitive mediators of the social influence-exercise adherence relationship: A test of the theory of planned behavior. *Journal of Behavioral Medicine, 18*, 499-515.
- Courneya, K. S., Nigg, C. R., Estabrooks, P. A., (1998). Relationships among the theory of planned behavior, stages of change, and exercise behavior in older persons over a three year period. *Psychology and Health, 13*, 355-367.
- Craig, S., Goldberg, J., Dietz, W. H., (1992). Psychological correlates of physical activity among fifth and eighth graders. *Preventive Medicine, 25*, 506-513.
- Crews, D. J., & Boutcher, S. H., (1986a). The effect of structured preshot behaviors on beginning golf performance. *Perceptual and Motor Skills, 62*, 291-294.
- Crews, D. J., (1993). Self regulation strategies in sport and exercise. In R. Singer, M. Murphy, K. Tennant (Eds.) *Handbook of research in sport psychology*. (pp.557-570) New York: Macmillan.
- Cross, D. & Paris, S. (1988). Developmental and instructional analysis of children's metacognitive and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80*, 131-142.
- DiClemente, C. C., Prochaska, J. O., Fairhurst, S. K., (1991). The process of smoking cessation: An analysis of precontemplation, contemplation, and preparation stages of change. *Journal of Consulting Clinical Psychology, 59*, 295-304.

- Digelidis, N., Papaioannou, A., (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 375-380.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K. & Christodoulidis, T., (2002). A one- year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Dishman, R. K., (1988). Exercise adherence research: Future directions. *American Journal of Health Promotion*, 3, 52-56.
- Dishman, R. K., (1994). The measurement conundrum in exercise adherence research. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 26, 1382-1390.
- Dishman, R. K., Sallis, J. F., & Orenstein, D. R. (1985). The determinants of physical activity and exercise. *Public Health Reports*, 100, 158-171.
- Douthitt, V. L., (1994). Psychological determinants of adolescent exercise adherence. *Adolescence*, 711-722.
- Duda, J. L., & Nicholls, J., (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J. L., & White, S.A., (1992). Goal orientations and beliefs about the causes of sport success among elite skiers. *The Sport Psychologist*, 6 (4), 334-343.
- Duda, J. L., (1989). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 42-56.
- Duda, J. L., (1992). Motivation in sports settings: A goal perspective approach. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and exercise* (pp. 57-91). *Champagne, IL: Human Kinetics*.
- Duda, J. L., (1993). Goals: a social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In, *Singer, R.N. (ed.), et al.*,

Handbook of research on sport psychology, New York, Macmillan, p. 421-436.

- Duda, J. L., (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L., Fox, K.R., Biddle, S.J.H. & Armstrong, N., (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duncan, T. E., & McAley, E. (1993). Social support and efficacy cognitions in exercise adherence: A latent growth curve analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 16, 199-218.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. & Leggett E.L., (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Early, C., Wojnaroski, P., & Prest, W., (1987). Task planning and energy expended: Exploration of how goals influence performance. *Journal of Applied Psychology*, 72 (1), 107-114.
- Early, P. C., & Lituchy, T. R., (1991). Delineating goal and efficacy effects: A test of three models. *Journal of Applied Psychology*, 74, 81-98.
- Early, P. C., Connolly, T., & Ekegren, G., (1989). Goals, strategy development, and task performance: Some limits on the efficacy of goal-setting. *Journal of Applied Psychology*, 74, 24-33.
- Efklides, A., Niemivirta, M., & Yamauchi, H. (2002). Introduction: Some issues on self-regulation to consider. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45, 207-210.
- Elliot, J. A., & Church, M. A., (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Ellis, S. (1997). Strategy Choice in Sociocultural Context. *Development Review*, 17, 490-524.



- Epstein, M. L., (1980). The relationship of mental imagery and mental rehearsal to performance of a motor task. *Journal of Sport Psychology*, 2, 211-220.
- Evans, D., and Norman, F., (2003). Predictive adolescent pedestrians' road-crossing intentions: an application and extension of the theory of planned behaviour. *Health Education Research*, 18 (3), 267-277.
- Fahrenwald, N. L., Walker, S. N., (2003). Application of the transtheoretical model of behavior change to the physical activity behavior of WIC mothers. *Public Health Nursing*, 20 (4), 307-317.
- Feltz, D. L., & Landers, D. M. (1983). The effects mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5, 25-27.
- Ferrari, M. (1996). Observing the observer: Self regulation in the observational learning of motor skill. *Developmental Review*, 16, 203-240.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychology*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, A. S., Duda, J. J. & Armstrong, N., (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64 (2), 253-261.
- Garner, R. & Alexander, P. (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24, 143-158.
- Garner, R. & Kraus, C. (1982). Good and poor comprehender differences in knowing and regulating reading behaviours. *Educational Research Quarterly*, 5, 5-12.

- Garner, R. (1980). Monitoring understanding: an investigation on good and poor readers' awareness of induced miscomprehension of text. *Journal of Reading Behavior*, 12, 55-64.
- Gatch, L. C., & Kendzierski, D., (1990). Predictive exercise intentions: the theory of planned behavior. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 100-102.
- Gauron, E., (1984). Mental training for peak performance. *Lansing, NY: Sport Science Associates*.
- Gentile, A. M. (1972). A working model of skill acquisition with application to teaching. *Quest*, 17, 3-23.
- Gill, D.L., Dzewaltowski, D.A., (1988). Competitive orientations among intercollegiate athletes: is winning the only think? *The Sport Psychologist*, 2 (3), 212-221.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R., (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17, 183-211.
- Glaser, R., & Bassok, M. (1989). Learning theory and the study of instruction. *Annual Review of Psychology*, 40, 631-666.
- Glenberg, A., & Epstein, W. (1987). Inexpert calibration of comprehension. *Memory and Cognition*, 15, 84-93.
- Godin, G., & Shephard, R. J., (1986). Psychosocial factors influencing intentions to exercise of young students from Grades 7 to 9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 44-52.
- Godin, G., (1993). The theories of reasoned action and planned behavior: Overview of findings, emerging research problems and usefulness for exercise promotion. *Journal of Applied Sport Psychology*, 5, 141-157.
- Godin, G., (1993). Theories of reasoned action and planned behavior: usefulness for exercise promotion. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 26, 1391-1394.

- Gollwitzer, P. M., (1990). Action phases and mind-sets. In E. T. Higgins, & R. M. Sorrentino, *Handbook of motivation and cognition, Vol. 2* (pp. 53-92). New York: Guilford.
- Gopher, D., & North, R. W., (1977). Manipulating the conditions of training in time sharing performance. *Human Factors, 19*, 583-593.
- Gorely, T., Gordon, S., (1995). An examination of the transtheoretical model and exercise behavior in older adults. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, 312-324.
- Gottlieb, N. H., Chen, M., (1985). Sociocultural correlates of childhood sporting activities: Their implications for heart health. *Social Science Medicine, 21*, 533-539.
- Gould, D., (1998). Goal setting for peak performance. In J. M. Williams (Ed.) *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (3rd ed., pp. 182-196)*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Gould, D., Weiss, M., Weinberg, R. S., (1981). Psychological characteristics of successful and unsuccessful Big Ten wrestlers. *Journal of Sport Psychology, 3*, 69-81.
- Greendorfer, S. L., Lewko, J. H., (1978). Role of family members in sport socialization of children. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 49*, 146-152.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., & Biddle, S. J. H., (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*, 3-32.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., & Biddle, S. J. H., and Orbell, S., (2001). Antecedents of children's physical activity intentions and behaviour' predictive validity and longitudinal effects. *Psychology and Health, 16*, 391-407.
- Haller, E., Child, D., & Walberg, H. (1988). Can comprehension be taught? *Educational Research, 7*, 5-8.

- Harris, D. V., & Harris, B. L., (1984). The athlete's guide to sports psychology: Mental skills for physical people. *Champaign, IL: Human Kinetics*.
- Harwood, C. D., Swain, A. B. J., (1998). Antecedents of pre-competition achievement goals in elite junior tennis players. *Journal of Sports Sciences, 16 (4), 357-371*.
- Hatzigeoriadis, A., (2002). Thoughts of escape during competition: relationships with goal orientations and self-consciousness. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Hausenblas, H. A., Carron, A. V., & Mack, D. E. (1997). Application of the theories of reasoned action and planned behavior to exercise behavior: a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19, 36-51*.
- Hausenblas, H. A., Carron, A. V., & Mack, D. E., (1997). Applications of the theories of reasoned action and planned behavior to exercise behavior: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19, 36-51*.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M., (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational vs. volitional states of mind. *Motivation and Emotion, 11, 101-120*.
- Hofstetter, C. R., Hovell, M. F., and Sallis, J. F. (1990a). Social learning correlates of exercise self-efficacy: Early experiences with physical activity. *Social Science and Medicine, 31, 1169-1176*.
- Hofstetter, C. R., Hovell, M. F., and Sallis, J. F. (1990b). Some health dimensions of self-efficacy: Analysis of theoretical specificity. *Social Science and Medicine, 31, 1151-1156*.
- Hovell, M. F., Sallis, J. F., Hofstetter, C. R., Spry, V. M., Faucher, P. and Caspersen, C. J. (1989). Identifying correlates of walking for exercise: An epidemiologic prerequisite for physical activity promotion. *Preventive Medicine, 18, 856-866*.

- Jacobs, J., & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading. Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Janis, I. L., Mann, L., (1977). Decision-making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment. *New York: Free Press*.
- Kafner, F. H., & Schefft, B. K., (1988). Guiding the process of the therapeutic change. *Research Press: Champaign, IL*.
- Kafner, F. H., Karoly, P., (1972). Self-control: A behavioristic excursion into the lion's den. *Behavior Therapy*, 3, 398-416.
- Kane, T. D., Marks, M. A., Zaccaro, S. J., Blair, V., (1996). Self-efficacy, personal goals, and wrestlers' self regulation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 36-48.
- Kazdin, A. E., (1974). Self-monitoring and behavior change. In *M. J. Mahoney & C. E. Thoresen (Eds.) Self-control: Power to the person. Monterey, CA: Brooks/ Cole*.
- Kenfer F. H., & Hagerman, S., (1981). The role of self-regulation. In *L. P. Rehm (Ed.), Behavior therapy for depression: Present status and future directions. New York: Academic*.
- Kirschenbaum, D. S., & Bale, R., (1980a). Cognitive-behavioral skills in sport. Applications to golf and speculations about soccer. In *R. Suinn (Ed.), Psychology in sports: Methods and applications (pp 275-287). New York: Burgess Publishing Co*.
- Kirschenbaum, D. S., & Bale, R., (1980b). Cognitive-behavioral skills in sport. Brain power golf. In *R. Suinn (Ed.), Psychology in sports: Methods and applications (pp 334-343). New York: Burgess Publishing Co*.
- Kirschenbaum, D. S., & Smith, R. J., (1983). Sequencing effects in simulated coach feedback: Continuous criticism, or praise, can debilitate performance. *Journal of Sport Psychology*, 5, 332-342.
- Kirschenbaum, D. S., & Wittrock, D. A., (1984). Cognitive-behavioral interventions in sport: A self-regulatory perspective. In *J. M. Silva & R.*

S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 81-98).
Champaign, IL: Human Kinetics.

Kirschenbaum, D. S., (1987a). Self-regulatory failure: A review with clinical implications. *Clinical Psychology Review*, 7, 77-104.

Kirschenbaum, D. S., (1987b). Self-regulation and sport performance. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 19 (5), 106-113.

Kirschenbaum, D. S., Ordman, A. M., Tomarken, A. J., Holtzbauer, R., (1982). Effects of differential self-monitoring and level of mastery on sports performance: Brain power bowling. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 335-342.

Kitsantas, A., Zimmerman, B. J., (2002). Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert, and expert volleyball players: A microanalytic study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14 (2), 91-105.

Kluwe, R. (1987). Executive decisions and the regulation of problem solving behavior. In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 31-64), Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kolonay, B. J., (1977). The effects of visuo-motor behavior research on athletic performance. *Unpublished master thesis, City University of New York*.

Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (1997). Cognitive-metacognitive training within a problem-solving based Logo environments. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 425-445.

Kuhl, J., (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher, & W. A. Maher (Eds.), *progress in experimental personality research* (pp. 99-171). New York: Academic Press.

Kuhl, J., (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. Pp. 101-128 in *Action Control: From Cognition to Behavior*, edited by J. Kuhl & J. Beckman. New York: Springer-Verlag.

- Kurtz, B. E., & Borkowski, J. G., (1984). Children's metacognition: Exploring relations among knowledge, process, and motivational variables. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, 335-354.
- Leary, M. R., Kowlaski, R.M., (1990). Impressions management: A literature review and two component models. *Psychological Bulletin*, 107, 34-47.
- Lee, C., (1993). Attitudes, knowledge and stages of change: A survey of exercise patterns in older Australian women. *Health Psychology*, 12, 476-480.
- Lefebvre-Pinard, M., & Pinard, A., (1985). Taking charge of one's own cognitive activity: A moderator of competence. In E.D. Neimark, R. De Lisi, & L. Newman (Eds.), *Moderators of competence* (pp. 191-211). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lemos, M. S., (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-485.
- Leonsario, R., & Nelson, T. (1990). Do different metamemory judgments tap the same underlying aspects of memory? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 464-470.
- Lintunen, T., Valkonen, A., Leskinen, E., Biddle, S. J. H., (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: a study of Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 344-352.
- Lobmeyer, D. L., & Wasserman, E. A., (1986). Preliminaries to free throw shooting: Superstitious behavior? *Journal of Sport Behavior*, 9, 70-78.
- Locke, E. A., & Latham, G. P., (1990). A theory of goal setting and task performance. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*.
- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P., (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69, 241-251.
- Loehr, J. E., (1991). The mental game. *New York: Plume*.

- Mahoney, M. J., & Avenier, M., (1977). Psychology of the elite athlete: An exploratory study. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 135-141.
- Marcus, B. H., Banspach, S. W., Lefebure, R. L., Rossi, J. S., Carleton, R. A., (1992). Using the stages of change model to increase the adoption of physical activity among community participants. *American Journal of Health Promotion*, 6, 424-429.
- Marcus, B. H., Eaton, C. A., Rossi, J. S., Harlow, L. L., (1994). Self-efficacy, decision making, and stages of change: An integrative model of physical exercise. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 489-508.
- Marcus, B. H., Rakowski, W., Rossi, J. S., (1992). Assessing motivational readiness and decision making for exercise. *Health Psychology*, 11, 257-261.
- Marcus, B. H., Rossi, J. S., Selby, V. C., Niaura, R. S., Abrams, D.B., (1992). The stages and processes of exercise adoption and maintenance in a worksite sample. *Health Psychology*, 11, 386-395.
- Marcus, B. H., Selby, V. C., Niaura, R. S., Rossi, J. S., (1992). Self-efficacy and the stages of exercise behavior change. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (1), 60-66.
- Marcus, B. H., Simkin, L. R., (1993). The stage of exercise behavior. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 33, 83-88.
- Marcus, B. H., Simkin, L. R., (1994). The transtheoretical model: applications to exercise behaviour. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 26, 1400-1404.
- Marcus, B. H., Simkin, L. R., Rossi, J. S., Pinto, B. M., (1996). Longitudinal shifts in employees' stages and process of exercise behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 10, 195-200.
- Marshall, S. J., & Biddle, S. J. H., (2001). The transtheoretical model of behaviour change: A meta-analysis of applications to physical activity and exercise. *Annals of Behavioral Medicine*, 23, 229-246

- Martinek, T.J., Williams, L., (1997). Goal orientation and task persistence in learned helpless and mastery oriented students in middle school physical education classes. *International Sports Journal*, 1 (1), 63-76.
- McAuley, E., & Jacobson, L. (1991). Self-efficacy relationship with affective and exertion responses to exercise. *Journal of Applied Social Psychology*, 22, 312-326.
- McAuley, E. (1985). Modeling and self-efficacy: A test of Bandura's model. *Journal of Sport Psychology*, 7, 283-295.
- McAuley, E. (1993). Self-efficacy and the maintenance of exercise participation in older adults. *Journal of Behavioral Medicine*, 16, 103-113.
- McAuley, E., Courneya, K. S., (1993). Adherence to exercise and physical activity as health-promoting behaviours: attitudinal and self-efficacy influences. *Applied and Preventive Psychology*, 2, 65-77.
- McCaslin, M., & Good, T. L. (1996). The informational curriculum. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, (pp. 622-670), New York: Macmillan.
- McCombs, M. L., (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment and evaluation* (pp. 141-169). New York: Academic Press.
- McCombs, M. L., (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A Phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement theory, research, and practice: Progress in cognitive development research* (pp. 51-82). New York: Springer Verlag.
- McKenzie, T. L., & Rushall, B. S., (1974). Effects of self-recording on attendance and performance in a competitive swimming training environment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 199-206.

- McPherson, B. D., and Brown, B. A., (1988). The structure, processes and consequences of sport for children. In : *Children in Sport*, F. L. Smoll, R. A. Magill, and M. J. Ash (Eds.). *Champaign, IL: Human Kinetics*, 265-286.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Education Psychology*, *84*, 272-281.
- Meloth, M. S. (1990). Changes in poor readers' knowledge of cognition and the association of knowledge of cognition with regulation of cognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 99-105.
- Mevarech, Z. R., & Kapa, E. (1996). The effects of problem-solving based Logo environment in children's information processing components. *Journal of Educational Psychology*, *66*, 181-195.
- Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (1992). How and how much can cooperative Logo environments enhance cognitive performance and interpersonal relationships? *Learning and Instructions*, *2*, 259-274.
- Mevarech, Z. R., & Kramarski, B. (1993). Vygotsky and Papert: Social-cognitive interactions within Logo environments. *British Journal of Educational Psychology*, *63*, 96-109.
- Meyers, A. W., Cooke, C. J., Cullen, J., & Liles, L., (1979). Psychological aspects of athletic competitors: A replication across sport. *Cognitive Therapy Research*, *3*, 316-366.
- Miao, P.J., (1996), The effects of goal orientation and perceived on RPE and exercise effort in the endurance exercise. *National College of Physical Education and Sports*, p 63. *Taiwan*.
- Miller, W. R., Brown, J. M., (1991). Self-regulation as a conceptual basis per the prevention and treatment of addictive behaviours. In N. Heather, W. R. Miller, & J. Greenley (Eds.), *self- control and the addictive behaviours*. *Sydney, Australia: Maxwell Macmillan*.

- Morgan, P., Horstman, D. H., Cymerman, A., & Stokes, J., (1983). Facilitation of physical performance by means of a cognitive strategy. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 251-264.
- Moses, L. J., & Braird, J. A. (1999). Metacognition. In R. Wilson (Ed.), *Encyclopedia of cognitive neuroscience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mummery, W. K., Spence, J. C., Hudec, J. C., (2000). Understanding physical activity intention in Canadian school children and Youth: an application of the theory of planned behavior. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71 (2), 116-124.
- Mummery, W. K., Wankel, L. M., (1999). Training adherence in adolescent competitive swimmers: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 21, 313-328.
- Nelson, R. O., Hay, L. R., & Hay, W. M., (1977). Cue versus consequence functions of high probability behaviors in the modification of self-monitored study coverants and study time. *Psychological Record*, 3, 589-599.
- Nelson, R. O., Lipinski, D. P., Black, J. I., (1975). The effects of expectancy on the reactivity of self-recording. *Behavior Therapy*, 6, 337-349.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. Bower (Eds.), *The Psychology of learning and motivation* (Vol. 26). New York : Academic Press.
- Nguyen, N., Potvin, L., Otis, J., (1997). Regular exercise in 30- to 60-year-old men: Combining the stages of change model and the theory of planned behavior to identify determinants for targeting heart health interventions. *Journal of Community Health*, 22, 233-246.
- Nicholls, J., (1989). The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nideffer, R. M., Dufresne, P., Neswig, D., & Selder, D., (1980). The future of applied sport psychology, *Journal of Sport Psychology*, 2, 170-174.
- Nolen, S. (1988). Reason of studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instructions*, 5, 269-287.

- Norman, P., & Conner, M., (1996). The role of social cognition models in predicting health behaviors: future directions. In M. Conner, & P. Norman (Eds.), *Predicting Health Behavior* (pp. 197-225). Buckingham, UK: Open University Press.
- O'Callaghan, F. V., Callan, V. J., and Baglioni, A., (1999). Cigarette use by adolescents: attitude-behavior relationships. *Substance Use and Misuse*, 34, 455-468.
- O'Connell, D., & Velicer, W. F., (1988). A decisional balance measure and the stages of change model for weight loss. *The International Journal of the Addictions*, 23, 729-750.
- O'Connell, J. K., Price, J. H., Roberts, S. M., et al., (1985). Utilizing the health belief model to predict dieting and exercising behaviour of obese and nonobese adolescents. *Health Education*, 12, 343-351.
- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23 (2), 141-157.
- Orlick, T., & Partington, J., (1986). *Psyched: Inner views of winning*. Ottawa, Ontario, Canada: The Coaching Association of Canada.
- Orlick, T., & Partington, J., (1988). Mental links to excellence. *The Sport Psychologist*, 2, 105-130.
- Orlick, T., (1986). *Psyching for sport*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Otero, J., & Campanario, J. (1992). The relationship about academic achievement and metacognitive comprehension monitoring ability of Spanish secondary school students. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 419-430.
- Pajares, F., (1996). Self-efficacy beliefs in academic setting. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Palmer, C.L., Burwitz, L., Smith, N.C., Collins, D., (1999). Adherence to fitness training of elite netball players: A naturalistic inquiry. *The Sport Psychologist*. 13 (3), 313-333.

- Papaioannou, A. & MacDonald, A. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education among Greek adolescents. *Physical Educational Review*, 16, 41-48.
- Papaioannou, A. & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Papaioannou, A. (1992). Students' motivation in physical education classes which are perceived to have different goal perspectives. *Thesis: Manchester: University of Manchester, 1992.*
- Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. In V. Hosek, P. Tilinger, & L. Bilek (Eds.), *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology, (part 1). Psychology of sport & exercise – Enhancing the quality of life.* (pp.45-52). *Prague: Charles University in Prague.*
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of Task Structure, Perceived Motivational Climate and Goal Orientation on Students' Task Involvement and Anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Papaioannou, A., (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65 (1), 11-20.
- Paris, D. G., Cross, C. R., & Lipson, M. Y., (1984). Informed strategies for learning: A Program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Paris, S. G., & Oka, E. (1986). Children's reading strategies: Metacognition and Motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.
- Peterson, T. R., Aldana, S. G., (1999). Improving exercise behaviour: An application of the stages of change model in a worksite setting. *American Journal of Health Promotion*, 13, 229-232.
- Plotnikoff, R. C., Hotz, S. B., Birkett, N. J., Courneya, K. S., (2001). Exercise and the transtheoretical model: A longitudinal test of a population sample. *Preventive Medicine*, 33, 441-452.

- Potvin, L., Gauvin, L., Nguyen, N., (1997). Prevalence of stages of change for physical activity in rural, suburban and inner-city communities. *Journal of Community Health, 22*, 1-13.
- Pressley, M., (1979). Increasing children's self-control through cognitive interventions. *Review of Educational Research, 49*, 319-370.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & O'Sullivan, J., (1988). Children's metamemory and the teaching of memory strategies. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. Mackinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance: Vol. 1* (pp.111-153). New York: Academic Press.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W., (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.), *Annals of child development: Vol. 4*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pressley, M., Heisel, B. E., McCormick, C. G., & Nakamura, G. V., (1982). Memory strategy instruction with children. In C. J. Brainerd & M. Pressley (Eds.), *Progress in cognitive development research: Vol. 2. Verbal processes in children* (pp. 125-159). New York: Springer-Verlag.
- Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., Norcross, L., (1992). In search of how people change. *American Psychologist, 47*, 1102-1114.
- Prochaska, J. O., Marcus, B. H., (1993). The Transtheoretical model: Applications to exercise. In: Dishman R. K. ed. *Advances in exercise adherence. Champaign, I. L: Human Kinetics*, 161-180.
- Prochaska, J. O., Norcross, J. C., Fowler, J., Follick, M., Abrams, D. B., (1992). Attendance and outcome in a worksite weight control program: Processes and stage of change as process and predictor variables. *Addictive Behaviors, 17*, 35-45.
- Prochaska, J. O., Norcross, L., DiClemente, C. C., (1994). *Changing for good*. New York: Avon.

- Prochaska, J. O., Velicer, W. F., (1997). The transtheoretical model of health behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 12, 11-12.
- Prochaska, J. O., Velicer, W. F., DiClemente, C. C., Fava, J. L., (1988). Measuring processes of change: applications to the cessation of smoking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 520-528.
- Prochaska, J. O., Velicer, W. F., Rossi, J. S., Goldstein, M., Marcus, B. H., Rakowski, W., Fiore, C., Harlow, L., Redding, C., Rosenbloom, D., Rossi, S. R., (1994). Stage of change and decisional balance for 12 problem behaviour. *Health Psychology*, 13, 39-46.
- Prokhorov, A. V., Perry, C. L., Kelder, S. H., et al., (1993). Lifestyle values of adolescents: Results from Minnesota Heart Health Youth Program. *Adolescence*, 28, 637-647.
- Purdie, N., & Hattie, J., (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 4, 845-871.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G., (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88, 87-100.
- Reddy, M. J. (1979). The conduit metaphor – a case of frame conflict in out language. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp.284-324). London: Cambridge University Press.
- Reder, L. Y., & Schunn, C. D. (1996). Metacognition does not imply awareness: Strategy choice is governed by implicit learning and memory. In L. Y. Reder (Ed.), *Implicit Memory and Metacognition*. Mahal, NJ: Erlbaum.
- Reed, G. R., (1999). Adherence to exercise and the transtheoretical model of behaviour change. In S. Bull, *Adherence issues in sport and exercise* (pp. 19-45). Chichester: John Wiley.
- Reed, G. R., Velicer, W. F., Prochaska, J. O., Rossi, J., Marcus, B. H., (1997). What makes a good staging algorithm: examples from regular exercise. *American Journal of Health Promotion*, 12, 57-66.

- Reynolds, K. D., Killen, J. D., Bryson, S. W., (1990). Psychological predictors of physical activity in adolescents. *Preventive Medicine*, 19, 541-551.
- Rise, J., and Wilhelmsen, B., (1998). Prediction of adolescents' intention not to drink alcohol: theory of planned behavior. *American Journal of Health Behavior*, 22, 206-217.
- Robazza, C., Pellizzari, M., & Hanin, Y. (2003). Emotion self-regulation and athletic performance: An application of the IZOF model. *Psychology of Sport and Exercise*, 20, 1-26.
- Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievements beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 6, 46-56.
- Roberts, G. C., (1992). Motivation in sport and exercise. *Champagne, IL: Human Kinetics*.
- Roberts, M., & Newton, E. (2001). Understanding Strategy Selection. *International Journal Of Human-Computer Studies*, 54, 137-154.
- Robison, J. I., Rogers, M. A., (1994). Adherence to exercise programmes: Recommendations. *Sports Medicine*, 17, 39-52.
- Romanczyk, R. G., (1974). Self-monitoring in the treatment of obesity: Parameters of reactivity, *Behavior Therapy*, 5, 531-540.
- Rosen, C. S., (2000). Integrating stage and continuum models to explain processing of exercise messages and exercise initiation among sedentary college students. *Health Psychology*, 19 (2), 172-180.
- Ruan, N., (1993). Sport achievement orientation of male and female intercollegiate athletes, intramural athletes, and nonathletes. *University of Oregon*
- Ruggerio, L., Redding, C. A., Rossi, J. S., & Prochaska, J. O. (1997). A stage-matched smoking cessation program for pregnant smokers. *American Journal of Health Promotion*, 12, 31-33.
- Sallis, J. F., & Hovell, M. F. (1990). Determinants of exercise behavior. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 18, 307-330.

- Sallis, J. F., Hovell, M. F., Hofstetter, C. R., Faucher, P., Elder, J. P., Blanchard, J., Caspersen, C. J., Powell, K. E., Christenson, G. M. (1989). A multivariate study of determinants of vigorous exercise in a community sample. *Preventive Medicine, 18*, 20-34.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C., (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 379-390.
- Sansone, C., Wiebe, D., & Morgan, C., (1999). Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of Personality, 67*, 701-733.
- Sarkin, J. A., Johnson, S. S., Prochaska, J. O., Prochaska, J. M., (2001). Applying the transtheoretical model to regular moderate exercise in an overweight population : Validation of a stages of change measure. *Preventive Medicine, 33*, 462-469.
- Schifter, D. B., & Ajzen, I. (1985). Intention, perceived control, and weight loss: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 843-851.
- Schmeck, R. R., (1983). Learning styles of college students. In R. F. Dillon & R. R. Schmeck (Eds.) *Individual differences in cognition: Vol. 1* (pp. 233-279). New York: Academic Press.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition? In A. H. Schoenfeld (Eds.) *Cognitive Science and Mathematics Education* (pp. 19-216), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A., (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology, 91* (2), 251-260.
- Schunk, D. H., (1991). Goal setting and self-evaluation: A social cognitive perspective on self-regulation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 85-113). Greenwich, CT: JAI Press.

- Schwarzer, R., & Renner, B. (2000). Social-cognitive predictors of health behaviors: Action self-efficacy and coping self-efficacy. *Health Psychology, 19* (5), 487-495.
- Schwarzer, R., (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and the new model. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 217-242). Washington, DC: Hemisphere.
- Schwarzer, R., (2001). Social-cognitive factors in changing health related behaviors. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 47-51.
- Seabourne, T. G., Weinberg, R. S., Jackson, A., & Suinn, R. M., (1985). Effect of individualized, non-individualized and package intervention strategies on karate performance. *Journal of Sport Psychology, 7*, 40-50.
- Singer, R. N. (1988). Strategies and metastrategies in learning and performing self-paced athletic skills. *The Sport Psychologist, 2*, 49-68.
- Singer, R. N., & Suwanthada, S., (1986). The generalizability effectiveness of a learning strategy on achievement in related closed motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 57*, 205-214.
- Singer, R. N., DeFrancesco, C., & Randall, L. E., (1989). Effectiveness of a global learning strategy practiced in different contexts on primary and transfer self-paced motor tasks. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*, 290-303.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson, D., (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 243-310). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Sonstroem, R. J., (1998). Psychological models. In R. K. Dishman (Ed.), *Exercise adherence: Its impact on public health* (pp. 125-153). Champagne, IL: Human Kinetics.

- Sparks, P., & Shepherd, R. J., (1992). Self-identity and the theory of planned behavior: Assessing the role of identification with 'green consumerism." *Social Psychology Quarterly*, 55, 388-399.
- Starkes, J., Deakin, J., Lindley, S., & Crisp, F. (1987). Motor versus verbal recall of ballet sequencing by young expert dancers. *Journal of Sport Psychology*, 9, 222-230.
- Stephens, T., Caspersen, L. J., (1993). The demography of physical activity. In: *Bouchard C, Shepard, R. J., Stephens, T., eds. Physical activity, fitness and health: Consensus statement. Champagne, IL: Human Kinetics*, 204-213.
- Suinn, R., (1984). Visual motor behaviour rehearsal: The basic technique. *Scandinavian Journal of Behavior Analysis*, 13, 131-142.
- Suinn, R., (1987). Behavioral approaches to stress management in sports. In *J. May & M. Asken (Eds.), The psychological health of the athlete* (pp. 59-75). *Elmsford, NY: Pergamon*.
- Sullivan, E. D., & Joseph, D. H. (1998). Struggling with behavior changes: A special case for clients with diabetes. *Diabetes Education*, 24, 72-77.
- Sutton, S., (1998). Predicting and explaining intentions and behavior: how well are we doing? *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1317-1338.
- Symons Downs, D., & Hausenblas, H. A., (2001). Applying the theories of reasoned action and planned behavior to exercise behavior: a meta-analytic update. Paper presented at the *Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Orlando, Florida*.
- Tappe, M. K., Duda, J. L., Menges-Ehrwalc, P., (1990). Personal investment predictors of adolescent motivational orientation toward exercise. *Canadian Journal of Sport Science*, 15, 185-192.
- Theodorakis Y., (1992). Prediction of Athletic participation: A test of planned behavior theory. *Perceptual & Motor Skill*, 74, 371-379.
- Theodorakis, Y., (1994). Planned behavior, attitude strength, self-identity, and the prediction of exercise behavior. *The Sport Psychologist*, 8, 149-165.

- Theodorakis, Y., Bagiatis, K., & Gouthas, M. (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behaviour theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 151-160.
- Theodorakis, Y., Doganis, G., Bagiatis, K., & Gouthas, M. (1991). Preliminary study of the ability of reasoned action model in predicting exercise behavior of young children. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 51-58.
- Theodosiou, A., Papaioannou, A., (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school setting. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 361-379.
- Treasure, D. C., Carpenter, P. J., Power, K. T. D., (2000). Relationship between achievement goal orientations and the perceived purposes of playing rugby union for professional and amateur players. *Journal of Sports Sciences*, 18 (8), 571-577.
- Vanderstoep, S. W., Pintrich, P. R., & Fagerlin, A. (1995). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Paper presented at 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands*.
- Van-Yperen, N. W., Duda, J. L., (1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 358-364.
- Vealey, R. S., & Greenleaf, C. A., (1998). Seeing is believing: Understanding and using imagery in sport. In J. M. Williams (Ed.) *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (3rd ed., pp. 182-196). Mountain View, CA: Mayfield.
- Velicer, W. F., Hughes, S., Fava, J. L., Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., (1995). An empirical typology of subjects within stage of change. *Addictive Behaviors*, 20, 299-320.
- Velicer, W. F., Norman, G. J., Fava, J. L., Prochaska, J. O., (1999). Testing 40 predictors from the transtheoretical model. *Addictive Behaviors*, 24 (4), 455-469.

- Vermunt, J. (1995). Process-oriented instruction in learning and thinking strategies: A phenomenographic analysis, *Higher Education*, 31, 25-50.
- Vickers, J.(1988). Knowledge structures of expert-novice gymnasts. *Human Movement Studies*, 1, 172-177.
- Wallace, L. S., Buckworth, J., Kirby, T. E., Sherman, W. M., (2000). Characteristics of exercise behavior among college students: Application of social cognitive theory to predicting stage of change. *Preventive Medicine*, 31, 494-505.
- Walling, M.D., Duda, J.L., (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 140-156.
- Wankel, L. M., Mummery, W. K., (1993). Using national survey data incorporating the theory of planned behavior: Implications for the social marketing strategies in physical activity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 5 (2), 158-177.
- Weinderg, R. S., Seabourne, T., & Jackson A., (1981). Effects of visuo-motor behavior rehearsal, relaxation, and imagery on karate performance. *Journal of Sport Psychology*, 3, 228-238.
- Weinstein, N. D., (1988). The precaution adoption process. *Health Psychology*, 7, 355-386.
- Whelan, J., Myers, A., Berman, J., Bryant, V., & Mellon, M., (1988). Meta-analysis of cognitive-behavioral interventions for performance enhancement in sports. *Paper presented at the 4th annual conference of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Nashua, NH.*
- White, D. (1998). Young adolescents' task and ego goal orientation profiles and purposes of sport. *International Sports Journal*, 2 (2), 18-27.
- White, S. & Duda, J. (1994), The relationship of Gender, Level of Sport, Involvement, and Participation Motivation to Task and Ego Orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.

- White, S. (1993). The Relationship Between Psychological Skills, Experience and Practice Commitment Among Collegiate Male and Female Skiers. *The Sport Psychologist*, 7, 49-57.
- White, S. (1995). The Perceived Purposes of Sport Among Male and Female Intercollegiate and Recreational Sport Participants. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 490-502.
- Wilhelm, A., (1999). Attitude and motivation to participation in sport. *Sportwissenschaft*, 29 (4), 427-439.
- Winograd, P., & Johnston, P. (1980). Comprehension monitoring and the error detection paradigm. *Technical Report From the Centre For The Study Of Reading. Urbana-Champaign, University of Illinois.*
- Wolters, C. A., (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- Wolters, C. A., (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 3 (3), 281-299.
- Wood, R. E., Bandura, A., & Bailey, T.,(1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 181-201.
- Woolfolk, R. L., Parrish, M. W., & Murphy, S. M., (1985). The effects of positive and negative imagery on motor skill performance. *Cognitive Therapy and research*, 9, 335-342.
- Zauszniewski, J. A., & Chung, C. W. (2001). Resourcefulness and health practices of diabetic woman. *Research in Nursing and Health*, 24, 113-121.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A., (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*. 91 (2), 241-250.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A., (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 60-75.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M., (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M., (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J., (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman, B. J., (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J., Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement theory, research, and practice: Progress in cognitive development research* (pp. 1-26). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J., (1990). Self-regulated academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.
- Zimmerman, B. J., (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications* (pp.3-21). Hillsdale, N. J: Erlbaum.

- Zimmerman, B. J., (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J., (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Seidner (Eds.). *Self-regulation: Theory, research and applications* (pp. 13-39). Orlando, FL. Academic Press.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Θεοδοσίου, Α. (2004). Μεταγνωστικές στρατηγικές και κλίμα παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή. *Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΦΑΑ/ΔΠΘ, Κομοτηνή.*
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). Ψυχολογία της σκέψης. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτό-ρύθμιση. *Γνωστική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Παντελιάδου, (1999). Μεταγνωστικές Δεξιότητες και Οργάνωση Συμπεριφοράς για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Τέταρτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Εξειδίκευσης, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της αυτό-αποτελεσματικότητας

Στις παρακάτω ερωτήσεις βάλτε σε κύκλο το σωστό.

<u>Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να συμμετέχεις σε έντονη άσκηση:</u>	Απόλυτα Σίγουρος/η	Πολύ Σίγουρος/η	Έτσι & έτσι	Λίγο Σίγουρος/η	Καθόλου Σίγουρος/η
το λιγότερο 3 φορές την εβδομάδα.	5	4	3	2	1
εάν υπάρχει έλλειψη χρόνου λόγω της δουλειάς στο σχολείο/πανεπιστήμιο.	5	4	3	2	1
εάν υπάρχει έλλειψη χρόνου λόγω έξτρα απασχόλησης.	5	4	3	2	1
εάν υπάρχει έλλειψη χρόνου εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων.	5	4	3	2	1
εάν υπάρχει έλλειψη χρόνου εξαιτίας άλλων ενδιαφερόντων.	5	4	3	2	1
εάν έχεις έλλειψη ενέργειας, (είσαι πολύ κουρασμένος).	5	4	3	2	1
εάν υστερείς αθλητικής ικανότητας.	5	4	3	2	1
εάν υπάρχει έλλειψη προγραμμάτων άσκησης.	5	4	3	2	1
εάν δεν υπάρχουν ευκολίες/εγκαταστάσεις.	5	4	3	2	1
εάν δεν έχεις σύντροφο/παρέα.	5	4	3	2	1
εάν δεν υπάρχει υποστήριξη από την οικογένεια.	5	4	3	2	1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των διαδικασιών αλλαγής στους φοιτητές

	Επανελημμένως	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
Όταν νοιώθω κουρασμένος/η κάνω τον εαυτό μου να θέλει να ασκηθεί γιατί ξέρω ότι μετά θα νοιώσω καλύτερα	5	4	3	2	1
Κάνω την συμμετοχή μου σε άσκηση πιο διασκεδαστική μετατρέποντας τις ασκήσεις σε παιχνίδι	5	4	3	2	1
Ανταμείβω τον εαυτό μου όταν πηγαίνω στην άσκηση	5	4	3	2	1
Όταν αισθάνομαι ένταση, βρίσκω την άσκηση ως τον καλύτερο τρόπο να ανακουφιστώ από τις στεναχώριες μου	5	4	3	2	1
Κάνω την συμμετοχή μου στην άσκηση πιο ενδιαφέρουσα προσθέτοντας δικές μου κινήσεις/φιγούρες στις ασκήσεις	5	4	3	2	1
Λέω στον εαυτό μου ότι μπορώ να συνεχίσω να ασκούμε, εάν προσπαθήσω αρκετά	5	4	3	2	1
Όταν νοιώθω κουρασμένος/η, αντί να κοιμηθώ πάω για άσκηση	5	4	3	2	1
Όταν ασκούμε, κάνω την κατάσταση πιο προκλητική εκτελώντας κάτι πιο δύσκολο απ' αυτό που μου ζητείται	5	4	3	2	1
Μια από τις αμοιβές της συμμετοχής μου στην άσκηση είναι η βελτίωση της διάθεσής μου	5	4	3	2	1
Αντί να χαλαρώνω βλέποντας τηλεόραση ή παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια, πάω για άσκηση	5	4	3	2	1
Κάνω την συμμετοχή μου στην άσκηση πιο ευχάριστη προσθέτοντας τη φαντασία μου στις ασκήσεις	5	4	3	2	1
Προσπαθώ να σκεφθώ την άσκηση ως χρόνος που καθαρίζει το μυαλό μου όπως και ως εξάσκηση για το σώμα μου	5	4	3	2	1
Όταν νοιώθω κούραση, αντί για χαλάρωση επιλέγω την άσκηση	5	4	3	2	1
Κάνω τις ασκήσεις πιο προκλητικές προσαρμόζοντας το βαθμό δυσκολίας τους στις δικές μου ικανότητες	5	4	3	2	1
Μετά την άσκηση βλέπω ότι έχω περισσότερη ενέργεια	5	4	3	2	1
Όταν είμαι στεναχωρημένος, αντί να μένω αδρανής προτιμώ να ασκηθώ για να ανακουφιστώ από τη στεναχώρια.	5	4	3	2	1
Κάνω την συμμετοχή μου στην άσκηση πιο ενδιαφέρουσα προτείνοντας έξυπνες παραλλαγές των ασκήσεων	5	4	3	2	1
Κάνω κάτι καλό στον εαυτό μου με το να προσπαθώ να ασκούμε περισσότερο	5	4	3	2	1
Προσπαθώ να σκεφθώ την άσκηση ως χρόνος που καθαρίζει το μυαλό μου και με βοηθάει στο διάβασμα	5	4	3	2	1
Πείθω τον εαυτό μου να ασκούμε σκληρά απλώς και μόνο για το χατίρι της άσκησης	5	4	3	2	1
Τοποθετώ πράγματα στο σπίτι που μου θυμίζουν να ασκούμε.	5	4	3	2	1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Τ

Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των μεταγλωσσικών στρατηγικών στους φοιτητές

	Επανελημμένως	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
Καταλαβαίνω σε ποιες μεθόδους είμαι καλός για να κάνω τον εαυτό μου να επιμένω περισσότερο στην άσκηση	5	4	3	2	1
Νιώθω καλύτερα με τον εαυτό μου όταν ασκούμε.	5	4	3	2	1
Μου είναι ξεκάθαρο ποια μέθοδο θέλω να εφαρμόσω στην άσκηση έτσι ώστε να κάνω τον εαυτό μου να ασκείται με την μέγιστη δυνατή προσπάθεια.	5	4	3	2	1
Σκέφτομαι τι άτομο θα γίνω, αν συνεχίσω να ασκούμε.	5	4	3	2	1
Σκέφτομαι αν οι μέθοδοι που μου προτείνει ο προπονητής/γυμναστής μου για να κάνω τον εαυτό μου να ασκηθώ περισσότερο μου θυμίζουν κάτι που ήδη γνωρίζω.	5	4	3	2	1
Όταν σκέφτομαι ότι η συστηματική άσκηση θα με κάνει πιο υγιή και πιο χαρούμενο άτομο, αισθάνομαι καλύτερα.	5	4	3	2	1
Καταλαβαίνω ποιες μεθόδους μπορώ να εκτελέσω σωστά για να κάνω τον εαυτό μου να προσπαθήσει περισσότερο στην άσκηση.	5	4	3	2	1
Σκέφτομαι αν η μέθοδος που μαθαίνω για να επιμένω περισσότερο στην άσκηση, μου θυμίζει κάποια άλλη που ήδη γνωρίζω.	5	4	3	2	1
Καταλαβαίνω με ποιους τρόπους μπορώ να κάνω τον εαυτό μου να ευχαριστιέμαι περισσότερο την άσκηση.	5	4	3	2	1
Έχω ξεκάθαρη εικόνα για το ποια μέθοδο θέλω να εφαρμόσω για να επιμένω περισσότερο στην άσκηση.	5	4	3	2	1
Έχω κάποιον τον οποίο μπορώ να υπολογίζω όταν έχω πρόβλημα με την άσκηση.	5	4	3	2	1
Φέρνω στο μυαλό μου μεθόδους που μοιάζουν με αυτήν που θέλω να εφαρμόσω για να προσπαθώ περισσότερο στην άσκηση.	5	4	3	2	1
Καταλαβαίνω σε ποιες μεθόδους μπορώ να τα πάω καλά για να κάνω τον εαυτό μου να προσπαθήσει ακόμα περισσότερο στην άσκηση.	5	4	3	2	1
Σχεδιάζω με σαφήνεια τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσω για να προσπαθήσω ακόμη περισσότερο στην άσκηση.	5	4	3	2	1
Οι φίλοι με ενθαρρύνουν να ασκούμε	5	4	3	2	1
Σκέφτομαι εάν η μέθοδος που ακολουθώ για να κάνω τον εαυτό μου να προσπαθήσει ακόμη περισσότερο στην άσκηση είναι παρόμοια με κάποια άλλη.	5	4	3	2	1
Καταλαβαίνω ποιες μεθόδους μπορώ να μάθω εύκολα για να κάνω τον εαυτό μου να προσπαθήσει ακόμη περισσότερο στην άσκηση.	5	4	3	2	1
Ακολουθώ ένα ξεκάθαρο πλάνο για να κάνω τον εαυτό μου να ευχαριστιέται την άσκηση.	5	4	3	2	1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΄Δ

Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της σχεδιαζόμενης συμπεριφοράς

Θεωρώ τον ΕΑΥΤΟ μου ικανό να ασκείται τακτικά στη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών

συμφωνώ πολύ συμφωνώ αρκετά συμφωνώ λίγο έτσι κι έτσι διαφωνώ λίγο διαφωνώ αρκετά διαφωνώ πολύ

Θεωρώ ότι ΕΙΜΑΙ ένα άτομο που θα ασκείται τακτικά στη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών

διαφωνώ πολύ διαφωνώ αρκετά διαφωνώ λίγο έτσι κι έτσι συμφωνώ λίγο συμφωνώ αρκετά συμφωνώ πολύ

Είναι στο ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ μου να ασκείται τακτικά στη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών

συμφωνώ πολύ συμφωνώ αρκετά συμφωνώ λίγο έτσι κι έτσι διαφωνώ λίγο διαφωνώ αρκετά διαφωνώ πολύ

Γενικά, είμαι ο ΤΥΠΟΣ του ατόμου που θα ασκείται τακτικά στη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών

συμφωνώ πολύ συμφωνώ αρκετά συμφωνώ λίγο έτσι κι έτσι διαφωνώ λίγο διαφωνώ αρκετά διαφωνώ πολύ

Είναι σίγουρο ότι θα ασκώμαι τακτικά στη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών

πάρα πολύ σίγουρο/η πολύ σίγουρο/η αρκετά σίγουρο/η έτσι κι έτσι σίγουρο/η λίγο σίγουρο/η πολύ λίγο σίγουρο/η καθόλου σίγουρο/η

Μπορώ να ασκώμαι τακτικά στη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών

πολύ πιθανό αρκετά πιθανό λίγο πιθανό έτσι κι έτσι λίγο απίθανο αρκετά απίθανο πολύ απίθανο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Έ

Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των διαδικασιών αλλαγής στο Τ.Κ.Ν

	Επανειλημμένως	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
Κάνω την συμμετοχή μου στην προπόνηση του ταιε κβον ντο πιο ενδιαφέρουσα προσθέτοντας δικές μου κινήσεις/φιογούρες στις ασκήσεις	5	4	3	2	1
Λέω στον εαυτό μου ότι μπορώ να συνεχίσω να κάνω ταιε κβον ντο, εάν προσπαθήσω αρκετά	5	4	3	2	1
Όταν νοιώθω κουρασμένος/η, αντί να κοιμηθώ πάω να κάνω ταιε κβον ντο	5	4	3	2	1
Όταν κάνω ταιε κβον ντο, κάνω την προπόνηση πιο προκλητική εκτελώντας κάτι πιο δύσκολο απ' αυτό που μου ζητιέται	5	4	3	2	1
Μια από τις αμοιβές της συμμετοχής μου στην προπόνηση του ταιε κβον ντο είναι η βελτίωση της διάθεσής μου	5	4	3	2	1
Αντί να χαλαρώνω βλέποντας τηλεόραση ή παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια, πάω να κάνω ταιε κβον ντο	5	4	3	2	1
Κάνω την συμμετοχή μου στην προπόνηση του ταιε κβον πιο ευχάριστη προσθέτοντας τη φαντασία μου στις ασκήσεις	5	4	3	2	1
Προσπαθώ να σκεφθώ την προπόνηση του ταιε κβον ντο, ως χρόνος που καθαρίζει το μυαλό μου όπως και ως εξάσκηση για το σώμα μου	5	4	3	2	1
Όταν νοιώθω κούραση, αντί για χαλάρωση επιλέγω να κάνω ταιε κβον ντο	5	4	3	2	1
Κάνω τις ασκήσεις πιο προκλητικές προσαρμόζοντας το βαθμό δυσκολίας τους στις δικές μου ικανότητες	5	4	3	2	1
Μετά την προπόνηση βλέπω ότι έχω περισσότερη ενέργεια	5	4	3	2	1
Όταν είμαι στεναχωρημένος, αντί να μένω αδρανής προτιμώ να κάνω ταιε κβον ντο για να ανακουφιστώ από τη στεναχώρια.	5	4	3	2	1
Κάνω την συμμετοχή μου στην προπόνηση πιο ενδιαφέρουσα προτείνοντας έξυπνες παραλλαγές των ασκήσεων	5	4	3	2	1
Κάνω κάτι καλό στον εαυτό μου με το να προσπαθώ να κάνω ταιε κβον ντο περισσότερο	5	4	3	2	1
Προσπαθώ να σκεφθώ την προπόνηση του ταιε κβον ντο ως χρόνος που καθαρίζει το μυαλό μου και με βοηθάει στο διάβασμα	5	4	3	2	1
Πείθω τον εαυτό μου να κάνω προπόνηση σκληρά απλώς και μόνο για το χατίρι της άσκησης	5	4	3	2	1
Τοποθετώ πράγματα στο σπίτι που μου θυμίζουν να κάνω ταιε κβον ντο.	5	4	3	2	1
Ψάχνω πληροφορίες σχετικές με το ταιε κβον ντο	5	4	3	2	1
Πείθω τον εαυτό μου να επιμένω στην προπόνηση για να δω πόσο πολύ μπορώ να βελτιωθώ	5	4	3	2	1
Αποχωρίζομαι πράγματα που συνεισφέρουν στο να μην κάνω ταιε κβον ντο	5	4	3	2	1
Βρίσκω καινούργιες μεθόδους άσκησης στο ταιε κβον ντο.	5	4	3	2	1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ξ

Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των μεταγνωστικών στρατηγικών στο Τ.Κ.Ν

	Επανειλημμένως	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
Έχω έναν φίλο/φίλη που με ενθαρρύνει να κάνω/ πηγαίνω για προπόνηση όταν δεν έχω όρεξη για άσκηση.	5	4	3	2	1
Καταλαβαίνω σε ποιες μεθόδους είμαι καλός για να κάνω τον εαυτό μου να επιμένω περισσότερο στην προπόνηση	5	4	3	2	1
Νιώθω καλύτερα με τον εαυτό μου όταν κάνω προπόνηση.	5	4	3	2	1
Μου είναι ξεκάθαρο ποια μέθοδο θέλω να εφαρμόσω στην προπόνηση έτσι ώστε να κάνω τον εαυτό μου να ασκείται με την μέγιστη δυνατή προσπάθεια.	5	4	3	2	1
Σκέφτομαι τι άτομο θα γίνω, αν συνεχίσω να κάνω τσε κβον ντο.	5	4	3	2	1
Σκέφτομαι αν οι μέθοδοι που μου προτείνει ο προπονητής/γυμναστής μου για να κάνω τον εαυτό μου να ασκηθώ περισσότερο στην προπόνηση μου θυμίζουν κάτι που ήδη γνωρίζω.	5	4	3	2	1
Όταν σκέφτομαι ότι η συστηματική άσκηση θα με κάνει πιο υγιή και πιο χαρούμενο άτομο, αισθάνομαι καλύτερα.	5	4	3	2	1
Καταλαβαίνω ποιες μεθόδους μπορώ να εκτελέσω σωστά για να κάνω τον εαυτό μου να προσπαθήσει περισσότερο στην προπόνηση.	5	4	3	2	1
Καθορίζω ποια ακριβώς μέθοδο πρέπει να χρησιμοποιήσω για να προσπαθώ περισσότερο στην προπόνηση.	5	4	3	2	1
Έχω κάποιον να με ενθαρρύνει να κάνω/ πηγαίνω για προπόνηση	5	4	3	2	1
Σκέφτομαι αν η μέθοδος που μαθαίνω για να επιμένω περισσότερο στην προπόνηση, μου θυμίζει κάποια άλλη που ήδη γνωρίζω.	5	4	3	2	1
Καταλαβαίνω με ποιους τρόπους μπορώ να κάνω τον εαυτό μου να ευχαριστιέμαι περισσότερο την προπόνηση.	5	4	3	2	1
Έχω ξεκάθαρη εικόνα για το ποια μέθοδο θέλω να εφαρμόσω για να επιμένω περισσότερο στην προπόνηση.	5	4	3	2	1
Έχω κάποιον τον οποίο μπορώ να υπολογίζω όταν έχω πρόβλημα με την προπόνηση.	5	4	3	2	1
Φέρνω στο μυαλό μου μεθόδους που μοιάζουν με αυτήν που θέλω να εφαρμόσω για να προσπαθώ περισσότερο στην προπόνηση/ όταν κάνω τσε κβον ντο.	5	4	3	2	1
Καταλαβαίνω σε ποιες μεθόδους μπορώ να τα πάω καλά για να κάνω τον εαυτό μου να προσπαθήσει ακόμα περισσότερο στην προπόνηση.	5	4	3	2	1
Σχεδιάζω με σαφήνεια τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσω για να προσπαθήσω ακόμη περισσότερο στην προπόνηση.	5	4	3	2	1
Οι φίλοι με ενθαρρύνουν να κάνω/ πηγαίνω για τσε κβον ντο	5	4	3	2	1
Σκέφτομαι εάν η μέθοδος που ακολουθώ για να κάνω τον εαυτό μου να προσπαθήσει ακόμη περισσότερο στην προπόνηση είναι παρόμοια με κάποια άλλη.	5	4	3	2	1