

رشد و یادگیری حرکتی - ورزشی - بهار و تابستان ۱۳۹۱  
شماره ۹-ص ص : ۱۸-۵  
تاریخ دریافت : ۸۹ / ۰۸ / ۱۲  
تاریخ تصویب : ۹۰ / ۱۱ / ۲۵

## رابطه شکست یا موفقیت با انتظارات خودکارامدی مردان جوان در تکلیف تیراندازی

۱. حسن محمدزاده<sup>۱</sup> - ۲. ماندانا حیدری

۱. دانشیار دانشگاه ارومیه، ۲. کارشناس ارشد دانشگاه پیام نور

### چکیده

هدف این پژوهش، تعیین ارتباط احتمالی شکست و موفقیت و انتظارات خودکارامدی در یادگیری مهارت تیراندازی بود. آزمودنی‌ها ۶۳ دانشجوی تربیت بدنی دانشگاه ارومیه بودند که در دو گروه تجربی و یک گروه کنترل سازماندهی شدند. آزمودنی‌ها در برنامه آموزش تیراندازی با تفنگ بادی به مدت یک روز و سپس به مدت سه روز در تمرینات شرکت کردند. در پایان هر یک از جلسات تمرین، گروه تجربی اول بازخورد کلامی حاکی از عملکرد موفقیت‌آمیز (امتیاز بالا، خطای کم) دریافت کردند. گروه دوم بازخورد کلامی مبنی بر عملکرد ضعیف (امتیاز کم، خطای زیاد) دریافت کردند. گروه کنترل بازخوردی دریافت نکرد. در پایان دوره تمرین و نیز پس از ۴۸ ساعت بی‌تمرینی کلیه آزمودنی‌ها تکلیف معیار شامل یک نیم فرم تیراندازی را به‌عنوان آزمون عملکرد و یادداری اجرا کردند. قبل از انجام تکلیف معیار در مرحله یادداری آزمودنی‌ها پرسشنامه خودکارامدی باندورا و آدامز را شامل یک سؤال پاسخ آزاد درباره علت اصلی عملکرد و نیز پنج سؤال دیگر در مورد پیش‌بینی سطح اجرای آتی خود در آزمون یادداری پاسخ دادند. داده‌های آزمون یادداری به‌منظور بررسی تفاوت‌های احتمالی ناشی از متغیرهای تحقیق با استفاده از آزمون واریانس یک-متغیره و آزمون ضریب همبستگی پیرسون برای تعیین ارتباط معنادار بین اجرای تخمینی و واقعی (در سطح آلفای ۰/۰۵) تحلیل شد. نتایج نشان داد گروه شکست و گروه کنترل عملکرد ضعیف‌تری نسبت به گروه موفقیت داشتند. همچنین عوامل سطح و قدرت خودکارامدی ادراک شده در پرسشنامه خودکارامدی اعضای گروه موفقیت بالاتر از گروه کنترل و شکست و از نظر آماری معنادار بود. در نهایت ارتباط اجرای پیش‌بینی شده و اجرای واقعی فقط در گروه موفقیت معنادار بود. یافته‌ها از نظریه باندورا در زمینه آثار تجارب موفقیت‌آمیز بر ارتقای خودکارامدی حمایت می‌کند.

### واژه‌های کلیدی

موفقیت، شکست، خودکارامدی، عملکرد، یادگیری، تیراندازی.

## مقدمه

باندورا<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) عقیده دارد در میان جنبه‌های مختلف خودآگاهی، شاید هیچ‌یک از آنها در زندگی روزمره مؤثرتر از مفهوم کارآمدی فردی ایشان نیست. نظریه انتظارات خودکارآمدی پیشنهاد می‌کند باورهای خودکارآمدی نقش پیش‌بینی‌کننده و میانجی‌گرانه در الگوهای تفکر، رفتار و انگیزش فرد بازی می‌کند (۵). انتظارات خودکارآمدی باورهای فرد در توانایی انجام یک تکلیف معین یا کسب نتیجه‌ای مشخص را تشریح می‌کند. این انتظارات به مهارت‌هایی که فرد دارد، مربوط نمی‌شود، بلکه به قضاوت آنچه فرد می‌تواند با هر آنچه از مهارت‌هایی که داراست انجام دهد، می‌پردازد. به عقیده موریتزو فلتز<sup>۲</sup> (۲۰۰۰)، انتظارات خودکارآمدی به‌عنوان اعتماد به‌نفس موقعیتی ویژه مورد نظر است (۱۷). افراد با انتظارات خودکارآمدی بالاتر توجه خود را بر تکلیف در حال اجرا متمرکز کرده و کوشش بیشتری می‌کنند، درحالی‌که افراد با انتظارات خودکارآمدی پایین‌تر ممکن است به‌سرعت مضطرب شده و توجهشان از راه‌حل‌های در دسترس منحرف شود. باندورا خاطرنشان می‌کند که قضاوت‌های خودکارآمدی فقط زمانی تعیین‌کننده عمده رفتار هستند که مهارت‌های ضروری و نیز محرک‌های مناسب وجود داشته باشند (۴).

انتظارات خودکارآمدی می‌تواند از طریق چهار دسته اطلاعات ایجاد شود و توسعه یابد، عملکرد موفقیت-آمیز<sup>۳</sup>، تجارب جانشین<sup>۴</sup>، ترغیب‌های کلامی<sup>۵</sup> و حالت‌های انگیزشی<sup>۶</sup>. تغییرات خودکارآمدی رفتار واقعی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (۱۳). اولین منشاء انتظارات خودکارآمدی، تجارب ماهرانه‌ای است که اطلاعات قابل اعتمادی را برای فرد فراهم می‌کند. اگر فرد در حال یادگیری مهارت جدید باشد، تمرین صحیح و اصولی مهارت موجب می‌شود، وی به‌تدریج باور کند که می‌تواند مهارت را براساس نظر آموزش‌دهنده اجرا کند. مربیان ورزشی باید با

1 - Bandura

2 - Moritze, Feltze

3 - Performance accomplishments

4 - Vicarious experience

5 - Verbeal persuasion

6 - Emotinal arousal

استفاده از راهکارهای گوناگون به یادگیرنده کمک کنند تا تجارب موفقیت آمیزی در عملکرد داشته باشد. تجارب جانشین نیز می تواند موجب افزایش خودکارآمدی شود. مانند فردی که برای اولین بار در آموزش شنا شرکت کرده و قبل از ورود به آب، شنا کردن و زیر آب رفتن همسالان خود را مشاهده می کند. هرچند ترغیب های کلامی اثر کمتری از تجارب فرد دارد، مربیان و معلمان با ادای جملاتی مانند شما با استعداد هستید، شما می توانید این کار را انجام دهید، مبتدیان را تشویق می کنند. این هدف از طریق ارائه بازخورد با نقش انگیزشی تأمین می شود.

انتظارات خودکارآمدی دارای دو شاخص اصلی است. «سطح»<sup>۱</sup> انتظارات خودکارآمدی به تعداد تکالیف قابل اجرا و عملکرد قابل دسترسی، اشاره می کند. به طور مثال موریتز و فلتز (۲۰۰۰) در مطالعه بر روی شیرجه رونده ها، اجرای شیرجه پشت از تخته را بالاترین سطح و پرش به صورت ایستاده از لبه استخر را پایین ترین سطح در نظر گرفتند. بخش های یک مهارت پیچیده یا فعالیت های چندمرحله ای می تواند به عنوان سطوح مدنظر قرار گیرد. «قدرت»<sup>۲</sup> میزان اطمینان از کسب موفقیت مورد انتظار فرد در هر سطح را بیان می کند. قدرت خودکارآمدی به طور معمول با مقیاس درصدی از اطمینان مطلق سنجیده می شود. در تکلیف شیرجه، شخص ممکن است در سطح مهارت پرش از لبه استخر ۱۰۰ درصد اطمینان داشته باشد، اما اطمینان از اجرای موفقیت آمیز شیرجه پشت فقط ۲۰ درصد باشد (۱۷).

در زمینه رابطه متقابل انتظارات خودکارآمدی و عملکرد در حیطه های حرکتی و آموزش مهارت های ورزشی، محققان بسیاری همچون موریتز، فلتز (۲۰۰۰) از وجود رابطه مثبت و مؤثر میان خودکارآمدی و عملکرد موفقیت آمیز آتی حمایت کرده اند. تحقیقات جدیدتری نیز به رابطه میان خودکارآمدی و انگیزش اشاره می کنند. باندورا (۱۹۹۷) به رابطه میان خودکارآمدی و انگیزش مثبت اشاره کرده است (۵). از سوی دیگر، مربی در یادگیری و اجرای مهارت های ورزشی نقش ارزنده ای بازی می کند. این نقش دو بعد عمده دارد: اول، مربی

1 - Level

2 - Strength

به‌عنوان مرجعی برای قضاوت عملکرد بازیکن به‌شمار می‌رود؛ دوم، مربی می‌تواند در حین و بعد از عملکرد اطلاعات لازم و ضروری به‌منظور بهبود و رفع اشتباهات بازیکن به او بدهد. نقش دوم مربی در زمینه بازخورد افزوده‌ای است که در حین دوره اکتساب یا در اجرای ماهرانه به بازیکن می‌دهد (۱۷).

در موقعیت‌های ورزشی، مربی در اثرگذاری بر ادراک ورزشکار از عملکرد خود از امتیاز زیادی برخوردار است. ارزیابی مربی از اعمال ورزشکار تعیین می‌کند آیا عملکرد، موفقیت‌آمیز بوده است یا خیر؟ محتوای تفسیر مربی قبل و بعد از عملکرد، خواه در بازی یا تمرین، نه فقط بر عملکرد بازیکن، بلکه به گونه‌ای مؤثر بر تصمیم بازیکن در ادامه فعالیت تأثیر می‌گذارد. باندورا (۱۹۹۰) این رابطه را تأیید کرده و عقیده دارد زمانی که فرد با انتظارات خودکارآمدی بالا با ناکامی مواجه می‌شود، آن را به فقدان کوشش (علت درونی و ناپایدار) نسبت می‌دهد، درحالی که فرد با انتظارات خودکارآمدی پایین، ناکامی را به توانایی اندک نسبت می‌دهد (علت درونی و پایدار) در مقابل، موفقیت موجب ارتقای انتظارات خودکارآمدی می‌شود (۱۴).

موریتز و فلتز (۲۰۰۰) در فراتحلیلی بر پایه چهل‌وپنج تحقیق انجام گرفته، ارتباط شاخص‌های انتظارات خودکارآمدی و عملکرد را بررسی کردند. نتایج نشان داد ارتباط میان عملکرد و خودکارآمدی در موقعیت‌های ورزشی و آموزشی همیشه یکسان نیست و عواملی مانند روش اندازه‌گیری، شاخص‌های عملکرد و خودکارآمدی می‌تواند این ارتباط را تحت تأثیر قرار دهد. برای مثال دقت باورهای خودکارآمدی به آگاهی فرد از معیار عینی که عملکرد فرد بر مبنای آن قضاوت می‌شود، بستگی دارد و هرچه شاخص‌های اندازه‌گیری با ماهیت عملکرد منطبق باشد، همبستگی بیشتر خواهد بود. بی‌شک عواملی مانند تجارب موفقیت‌آمیز یا توأم با شکست قبلی فرد در زمینه عملکرد، معیارهای عینی تفسیر عملکرد مطلوب و شاخص‌های انتخاب‌شده برای اندازه انتظارات خودکارآمدی و روش‌های سنجش این شاخص‌ها در تعیین ارتباط میان این عوامل مهم است (۱۷).

چیس<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) در پژوهشی تفاوت و تأثیر انتظارات خودکارآمدی، سن و جنس کودکان بر عوامل انگیزشی و باورهای خودکارآمدی آنها در آینده در مواجهه با شکست در اجرای مهارت‌های ورزشی را بررسی کرد. نتایج نشان داد کودکان برای یادگیری مهارت جدید، به زمان و تمرین زیادی نیاز دارند و طی این دوره اگر در کسب مهارت احساس ناکامی کنند، فعالیت را متوقف می‌کنند. اما اگر کودک باور داشته باشد که توانایی کسب موفقیت را با وجود ناکامی‌های اخیر دارد، به فعالیت ادامه می‌دهد. یکی از اصول نظریه خودکارآمدی این است که باورهای خودکارآمدی موجب تلاش و پایداری برای رسیدن به هدف در مواجهه با ناکامی می‌شود. زمانی که فرد موفق است، نیازی به مداخله نیست اما زمانی که ناکامی رخ می‌دهد، فرد به مرور زمان دچار افت انگیزش می‌شود. اگر فرد دارای باورهای خودکارآمدی بالایی باشد، می‌تواند به تدریج بر اشتباهات و ناکامی فایق شوند و به مرور مهارت جدید را بیاموزد و عملکرد بهبود یابد (۸). مالهرب و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) سودمندی خودکارآمدی را به‌عنوان شاخصی برای پیش‌بینی شرکت افراد در فعالیت جسمانی بررسی کردند. نتایج نشان داد عامل خودکارآمدی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای پیوستن افراد به فعالیت‌های ورزشی به‌ویژه در خانمها باشد (۱۶). باند، بیدل و تومانیس<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) ارتباط متقابل اسنادهای سببی و انتظارات خودکارآمدی را تحت تأثیر متغیرهای تعدیل‌کننده شکست و موفقیت بررسی کردند. نتایج نشان داد رابطه بین خودکارآمدی و اسنادها، تحت تأثیر ادراک‌های فرد مبنی بر موفقیت یا شکست در عملکرد قرار می‌گیرد. موفقیت موجب ارتباط مثبت میان اسنادها و خودکارآمدی و شکست، این رابطه را به همبستگی منفی تبدیل می‌کند. در نهایت، این تحقیق نیز به تأثیر تجارب قبلی شکست و موفقیت بر اجراهای آتی تأکید می‌کند (۶). آدامز<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) آثار شرکت در برنامه مداخله‌ای دویدن بر خودکارآمدی دختران نوجوان را بررسی کرد. اختلاف میان گروه کنترل و تجربی معنادار نبود، اما سطح خودکارآمدی گروه تجربی بالاتر از گروه کنترل قرار داشت و این نتیجه ممکن است ناشی

1 - Chase

2 - Malherbe &amp; et al

3 - Band, Bidle &amp; Tomanis

4 - Adams

از عواملی مانند جو روانی حاکم بر مطالعه و شکل مداخله‌ای آن باشد (۳). اطلاعات ارائه شده به یادگیرنده یا مجری مهارت از طرف مربی و در قالب بازخورد افزوده به‌ویژه اگر جنبه انگیزشی داشته باشد می‌تواند احساس موفقیت و شایستگی را به فرد القا کند حتی اگر عملکرد وی چندان موفقیت‌آمیز نباشد. البته تعیین میزان دقیق این اطلاعات به‌نحوی که بیشترین اثر مثبت را داشته باشد، مشکل است و به نوع مهارت و روحیات فرد بستگی دارد. بوکرز و مگیل<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) نشان دادند بازخورد افزوده در تکالیف زمان‌بندی، فرایندهای زیربنایی درگیر در یادگیری حرکتی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نقش بازخورد از نظر انگیزشی برای ایجاد ارتباط میان رفتار و نتیجه ضروری است (۱۸). اکثر قریب به اتفاق تحقیقات قبلی بر رابطه تجارب حاکی از موفقیت و شکست با انتظارات خودکارآمدی در اجرای ماهرانه تأیید کرده‌اند. با توجه به یافته‌های مذکور در زمینه ارتباط انتظارات خودکارآمدی و تجارب موفقیت‌آمیز در اجرای ماهرانه، این تحقیق درصدد تعیین روابط احتمالی این متغیرها از طریق القای احساس موفقیت یا شکست در اثنای یادگیری مهارت تیراندازی در مردان جوان است.

### روش تحقیق

روش تحقیق از نوع نیمه‌تجربی است و از یک طرح آزمایشی با دو گروه تجربی و یک گروه کنترل و طرح تحقیق حاوی پیش‌آزمون و پس‌آزمون مکرر استفاده شد. جامعه آماری طرح عبارتند از دانشجویان پسر تربیت بدنی دانشگاه ارومیه که در زمان اجرای تحقیق ۲۲۱ نفر بودند. برای تعیین تعداد نمونه تحقیق براساس اطلاعات تحقیقات مشابه (۱۲) و روش تعیین حجم نمونه، مطالعات مقایسه‌ای چندگروهی (آنالیز واریانس) و با اطمینان ۹۵ درصد و توان آزمون ۸۰ درصد در هر گروه ۲۱ نفر و تعداد کل آزمودنی‌ها ۶۳ نفر برآورد شد. در مرحله اول گزینش از میان داوطلبان با استفاده از پرسشنامه اطلاعات فردی، افراد با ویژگی‌های اثرگذار در یادگیری

تیراندازی مانند استفاده از عینک یا مشکلات جسمانی دیگر حذف و در نهایت ۶۳ نفر انتخاب و با استفاده از روش بلوک‌بندی تصادفی در گروه‌های تحقیق جایگزین شدند.

### تجهیزات و وسایل پژوهش

بخش تجربی تحقیق اجرای یک دوره آموزش تیراندازی با رعایت کلیه معیارهای این رشته و در شرایط واقعی بود. تجهیزات و وسایل مورد استفاده عیناً براساس ضوابط و قوانین مدون رشته تیراندازی با تفنگ بادی در سالن تیراندازی تهیه شد.

در اولین روز، کلیه آزمودنی‌ها در جلسه آموزش نظری و عملی اصول تیراندازی با تفنگ زیر نظر مربی شرکت کردند. بعد از اجرای پنج تیر به‌عنوان آشنایی عملی، در پیش‌آزمون شامل یک کوشش حاوی ۱۰ تیر، شرکت کردند و نتایج از صفر تا ۱۰۰ امتیاز ثبت شد. برای اطمینان از همگن بودن گروه‌ها با استفاده از آزمون واریانس یک‌متغیری (ANOVA)، میانگین گروه‌های آزمودنی مقایسه و اختلاف معناداری مشاهده نشد. از روز دوم، آزمودنی‌ها براساس برنامه تنظیمی به تمرین مهارت تیراندازی شامل سه کوشش تمرینی به تعداد ۱۰ تیر و در مجموع ۳۰ تیر (یک نیم فرم) در هر جلسه پرداختند. در انتهای هر جلسه، آزمون عملکرد مشابه پیش‌آزمون برگزار و نتایج به‌عنوان عملکرد ثبت شد. در خلال سه روز دوره اکتساب، متغیرهای مستقل شامل القای حالت موفقیت و شکست به گروه‌های تجربی اعمال شد. به آزمودنی‌های گروه موفقیت بعد از هر کوشش و آزمون عملکرد گفته می‌شد امتیاز ایشان بالاتر از میانگین بوده و عملکرد آنها موفقیت‌آمیز است. روز بعد نیز با بیان مشخصه‌های آماری به آنها گفته می‌شد عملکرد گروه بالاتر از حد میانگین گروه‌ها و مطلوب است. گروه شکست نیز بعد از هر کوشش و آزمون عملکرد از طریق بازخورد افزوده کلامی از کیفیت عملکرد خود مبنی بر عملکرد ضعیف، آگاه می‌شدند. روز بعد نیز با اطلاعات آماری مبنی بر پایین بودن میانگین در مقایسه با گروه دیگر و ارزیابی ضعیف عملکرد، متغیر مورد نظر یعنی القای حالت ناکامی اعمال می‌شد. گروه کنترل فقط در شرایط یکسان با دو گروه تجربی تمرین کرده اما بازخوردی درباره عملکرد دریافت نمی‌کرد. بعد از ۴۸ ساعت

بی‌تمرینی، آزمون یادداری به‌عمل آمد. قبل از اجرای آزمون، آزمودنی‌ها پرسشنامه انتظارات خودکارآمدی را تکمیل و در آن، سطح عملکرد و میزان اطمینان از کسب نتیجه در آزمون آتی را پیش‌بینی کردند. آزمون یادداری با شرایط همانند، شامل یک کوشش با پنج تیر به‌عنوان افت ناشی از گرم کردن و یک کوشش حاوی ۱۰ تیر به‌عنوان تکلیف معیار اجرا و نتایج ثبت شد.

برای جمع‌آوری اطلاعات انتظارات خودکارآمدی از پرسشنامه انتظارات خودکارآمدی باندورا و آدامز<sup>۱</sup> (۱۹۷۷) استفاده شد. این پرسشنامه توسط گرنیگون (۲۰۰۰) برای تیراندازی تنظیم شده و دارای دو شاخص اصلی است؛ شاخص اول شامل پنج سطح<sup>۲</sup> است و از آزمودنی خواسته شد سطح انتظارات خود را در اجرای آتی بیان کند. سطوح اول تا پنجم، انتظارات فرد از نظر تعداد تیرهای به‌هدف خورده را به‌ترتیب از ۱، ۳، ۵، ۷ و ۹ تیر از ۱۰ بیان می‌کند. آزمودنی در صورت تأیید هر سطح علامت بلی را مشخص می‌کند تا به سطحی برسد که احساس کند نمی‌تواند آن نتیجه را کسب کند. سپس برای هر سؤال که پاسخ مثبت داده بود، میزان اطمینان خود از کسب نتیجه را در دامنه ۱۰ درصد (مطمئن نیستم) تا ۱۰۰ درصد (کاملاً مطمئنم) تعیین می‌کند. این شاخص «قدرت»<sup>۳</sup> انتظارات خودکارآمدی را می‌سنجد. مجموع پاسخ‌های بلی به‌عنوان سطح انتظارات خودکارآمدی و حاصل مجموع درصدهای اطمینان‌بخش بر تعداد آنها به‌عنوان قدرت انتظارات خودکارآمدی برای هر فرد محاسبه و از پرسشنامه استخراج می‌شود (۱۱). پایایی این پرسشنامه در کار گرنیگون به‌ترتیب برای عامل سطح و قدرت ۰/۶۹ و ۰/۶۶ اعلام شده است. محمدزاده (۱۳۸۲) پایایی درونی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بدون در نظر گرفتن مواد پرسشنامه ۰/۷۹ و با در نظر گرفتن مواد پرسشنامه برای سطح و قدرت به‌ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۱ گزارش کرده است (۲). در تحقیق حاضر پایایی بیرونی پرسشنامه با استفاده از شیوه آزمون مجدد و مقدار ضریب همبستگی (۰/۷۱) محاسبه شد. برای آزمون فرض‌های تحقیق در مورد تفاوت‌های احتمالی در

1 - Bandura and Adams

2 - Level

3 - Strength



عملکرد و یادداری از آزمون واریانس تک‌متغیره و برای آزمون فرض‌های تحقیق در مورد ارتباط موفقیت‌های شکست و موفقیت و تغییرات انتظارات خودکارآمدی از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. ضابطه تصمیم‌گیری در حد آلفای ۰/۰۵ تعیین شد.

### نتایج و یافته‌های تحقیق

همان‌گونه که در جدول ۱ آمده است، در هر دو عامل سطح و قدرت انتظارات گروه‌ها تفاوت‌هایی دیده می‌شود که با توجه به نتایج آزمون تعقیبی، این تفاوت در میان گروه موفقیت و شکست معنادار بود. به عبارتی دیگر اعمال متغیر موفقیت موجب ارتقای مؤلفه‌های خودکارآمدی شده است. در مورد ارتباط اجرای واقعی و پیش‌بینی شده، نتایج آزمون همبستگی پیرسون حاکی از معنادار بودن این ارتباط در گروه موفقیت است (جدول ۲). آزمون‌های این گروه ارتباط معناداری را بین انتظارات خود از رفتار آتی و توانایی‌های خود برقرار کردند و پیش‌بینی دقیق‌تری از عملکرد خود داشتند، اما در گروه‌های دیگر این وضعیت مشاهده نشد.

جدول ۱ - نتایج آزمون‌های پیش‌آزمون، عملکرد و یادداری گروه‌های تحقیق

آزمون یادداری		عملکرد روز سوم		پیش‌آزمون		آماره
SD	M	SD	M	SD	M	گروه‌ها
۱۲/۰۰	۴۰/۲	۵/۵۷	۴۲/۲	۱۱/۵۵	۱۸/۶	موفقیت
۹/۰۰	۳۱/۹	۸/۱۶	۳۵/۰۰	۱۱/۰۴	۱۸/۰۰	شکست
۸/۷۰	۳۳/۰۰	۷/۲۲	۳۵/۰۸	۱۱/۱۵	۱۸/۵	کنترل
۰/۰۱۹		۰/۰۰۶		۰/۹۸۸		P-Value
(۰/۰۲۴)(۰/۰۱)		(۰/۰۰۹)(۰/۰۰۳)		-		LSD

معنی‌داری در حد آلفای ۰/۰۵

جدول ۲ - نتایج پرسشنامه انتظارات خودکارامدی

P-Value آزمون LSD	P-Value آزمون واریانس	کنترل		شکست		موفقیت		گروه آماره
		SD	M	SD	M	SD	M	
۰/۰۰۲	۰/۰۰۹	۰/۸	۴/۲	۰/۸	۳/۸	۰/۶	۴/۶	سطح خودکارامدی
۰/۰۰۶	۰/۰۳۹	۱۵	۷۵/۲	۱۵	۷۸/۹	۸/۰۰	۸۵/۵	قدرت خودکارامدی

معنی داری در حد آلفای ۰/۰۵

جدول ۳ - نتایج آزمون همبستگی عملکرد واقعی و پیش بینی شده

گروه کنترل			گروه شکست			گروه موفقیت			آماره گروه ها
P-value	r	M	P-Value	r	M	P-Value	r	M	
۰/۶۵	۰/۱	۷/۴۷	۰/۶۷	۰/۰۹	۶/۷۱	۰/۰۰۳	۰/۶۴	۸/۱۴	اجرای پیش بینی شده
		۷/۳۷			۶/۸۵			۷/۶۶	اجرای واقعی

معنی داری در حد آلفای ۰/۰۵

### بحث و نتیجه گیری

همان گونه که در جدول ۱ ملاحظه می شود، در مقایسه پیش آزمون گروه های تحقیق تفاوت معناداری بین گروه ها مشاهده نمی شود. در مقایسه عملکرد روز سوم، اختلاف بین گروه ها معنادار بود که برای تعیین محل اختلاف از آزمون تعقیبی استفاده شد. نتایج نشان داد اختلاف بین گروه موفقیت و شکست معنادار است.

همان گونه که نتایج پرسشنامه انتظارات خودکارآمدی (جدول ۲) نشان می‌دهد، شرکت‌کنندگان در گروه موفقیت دارای سطح و قدرت انتظارات خودکارآمدی بالاتری نسبت به گروه شکست و کنترل بودند. تحلیل واریانس اختلاف معناداری در بین گروه موفقیت و شکست نشان داد. اختلاف گروه کنترل و گروه شکست معنادار نبود اما سطح انتظارات گروه کنترل نیز بالاتر از گروه شکست بود. این یافته‌ها از نظریه خودکارآمدی باندورا (۱۹۹۷) حمایت می‌کند.

براساس این نظریه، عملکرد ماهرانه قبلی منشاء اصلی انتظارات خودکارآمدی فرد در عملکرد آتی است (۱۱). باندورا پیشنهاد می‌کند انتظارات خودکارآمدی از اولین تعیین‌کننده‌های انتخاب نوع فعالیت، سطح تلاش و درجه پایداری در مواجهه با شکست محسوب می‌شود. افراد با خودکارآمدی بالا مبارزه‌جو، سختکوش و پایدار هستند، درحالی که افراد با خودکارآمدی پایین، از مبارزه می‌گریزند و در مواجهه با شکست، مضطرب و افسرده می‌شوند. انتظارات خودکارآمدی به‌عنوان شکلی ویژه از اعتماد به نفس یا باوری که فرد شایستگی انجام هر کاری را که در موقعیت خاص باید انجام دهد داراست، مطرح می‌شود (۱). یکی از عوامل تعیین‌کننده انتظارات خودکارآمدی، تجارب موفقیت‌آمیز قبلی است که فرد به تدریج باور می‌کند که می‌تواند موفقیت‌های بیشتری در زمینه مهارت مورد نظر کسب کند (۱۷). درک مجری از نتیجه مبنی بر موفقیت یا ناکامی به بازخورد داده شده از سوی مربی وابسته است. مربی می‌تواند برای درک فرد از میزان توانایی خود در اجرای مهارت از بازخورد افزوده، استفاده کند. شواهد بسیاری برای اثربخشی انگیزشی بازخورد کلامی در مطالعات خودکارآمدی یافت می‌شود.

بررسی ارتباط عملکرد واقعی گروه‌های آزمودنی مستخرج از آزمون یادداری (شامل تعداد تیرهای اصابت‌شده به هدف بدون توجه به امتیاز آن و عملکرد پیش‌بینی‌شده از عامل سطح پرسشنامه در مورد تعداد تیرهای احتمالی که به هدف می‌خورند، می‌باشد)، تفاوت‌هایی را برای گروه‌های آزمودنی و کنترل نشان می‌دهد. همبستگی میان دو عامل مذکور برای گروه موفقیت ۰/۶، گروه شکست ۰/۰۹۶ و گروه کنترل ۰/۱ محاسبه شد. نتایج آزمون همبستگی تنها در گروه موفقیت معنادار و بیانگر ارتباط معنادار و قابل اطمینان بین نتایج قابل انتظار و کسب‌شده بوده و حاکی از تجانس عملکرد و نتایج آن است. این تجانس احساس توانایی کنترل مجری بر عملکرد و نتایج آن به‌شمار می‌رود که موجب افزایش انتظارات خودکارآمدی برای عملکردهای آتی و ثبات و پایداری در اسنادها و القای وضعیت صلاحیت آموخته‌شده می‌شود. از سوی دیگر، انتظارات خودکارآمدی که با

توانایی‌های واقعی فرد در تکلیف تناسب داشته باشد، موجب بهبود بهزیستی روانشناختی و تغییرات مثبت در انسجام فرد می‌شود. جونز و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای در زمینه نقش انتظارات، خودکارآمدی و میزان تغییر در بهزیستی روانشناختی بر روی ۱۱۹ شرکت‌کننده در فعالیت‌های ورزشی در تمرینات مختلف به این نتیجه رسیدند همان‌گونه که انتظارات خوش‌بینانه بیش از حد افراد می‌تواند موجب ناامیدی و دل‌سردی افراد مجرب تمرین از ادامه فعالیت شود، در عین حال انتظارات واقع‌بینانه موجب افزایش موفقیت شده و آن نیز موجب پیشگیری از آثار بالقوه شکست در اجرا خواهد شد (۱۵).

در مقابل، ناتوانی در پیش‌بینی نتایج قابل انتظار در گروه ناکامی، حتی در مقایسه با گروه کنترل، نشانگر آشفتگی در تبیین انتظارات و توانایی‌ها در کسب نتایج مطلوب در عملکرد آتی بوده است (۹). کافی و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) در تحقیق درباره آثار شکست بر باورهای خودکارآمدی و تأثیر تعاملی کنترل‌پذیری و ثبات بر باورهای خودکارآمدی نتیجه گرفتند شکست توأم با ناتوانی کنترل بر نتایج عملکرد موجب خودکارآمدی پایین و اجرای بدتر خواهد شد (۱۰).

در نهایت باتوجه به یافته‌های پژوهش حاضر و شواهد حمایت‌کننده قبلی می‌توان گفت تجارب موفقیت‌آمیز یا توأم با شکست فرد هنگام یادگیری مهارت حرکتی که از طریق بازخورد افزوده کلامی مربی منعکس می‌شود، می‌تواند بر عملکرد و یادگیری آثار چشمگیری داشته باشد. تجارب ناکامی موجب افت عملکرد و یادداری شده و از بهره‌وری دوره تمرین می‌کاهد. انتظارات خودکارآمدی نیز به‌عنوان نوعی اعتمادبه‌نفس موقعیتی ویژه تحت تأثیر تجارب قبلی است و تغییرات آن می‌تواند تأثیر مهمی بر الگوهای رفتاری فرد برای مواجهه با ناکامی احتمالی هدف‌گزینی منطقی داشته باشد.

## منابع و مأخذ

۱. آنشل، مارک - اچ. (۱۳۸۰). "روانشناسی ورزش از تئوری تا عمل". ترجمه علی‌اصغر مسدد، انتشارات اطلاعات، تهران.

1 - Jones & et al

2 - Coffee & et al

۲. محمدزاده، حسن. (۱۳۸۲). "تأثیر شکست (درماندگی) بر عملکرد و یادگیری مهارت حرکتی دانشجویان تربیت بدنی دانشگاه ارومیه". پایان‌نامه دکتري دانشگاه تهران.

3. Adams, Brookee Nicole. (2005). *"The exploration of physical self – efficacy and a youth sport program for adolescent girls"*. School faculty of north Carolina state University.

4. Bandura, A. (1986). *"Social foundations of thought and action"*. A social cognitive theory. Englewood, Ciffs, NJ – Hall. Inc.

5. Bandura, A. (1997). *"Self – effiacy: the exercise of control"*. Freeman, USA PP:460-473.

6. Bond. Katherine, A. Bidle. Stuart. (2001). *"Self – efficacy and casual attribution in female golfers"*. Int. journal of jour sport psychology. Vol. 3, PP: 243-256.

7. Buekers, M.J. Magill, R.A. (1994). *"Resolving a conflict between sensory feedback and knowledge of results, while learning a motor skill"*. Journal of motor behavior, Vol. 26, PP: 27-35.

8. Chase, Melissa, A. (2001). *"Children's self – efficacy, motivational intentions and attributions in physical education and sport"*. Research quarterly for exercise and sport Vol. 72, No. 1, PP: 47-54.

9. Cohen, Sheldon, Rothbart, Myron. (1976). *"Locus of control and the generality of learned helplessness in humans"*. Journal of personality and social psychology, Vol. 34, No. 6, PP: 1049-1056.

10. Coffee, Pete. Rees. Tim. Hasler. Alexander (2009). *"Bouneing back from failure: the interactive impact of perceived controllability and stability on self efficacy beliefs and future task performance journal of sports sciences"*. Vol. 27, Issue 11, PP: 1117-1124.

11. Dor – Shave, Netta. Mikulincer, Mario. (1990). "Learned helplessness. Casual attribution and response to frustration". *Journal of general Psychology*, Vol. 117. Issue 1, PP: 47-58.
12. Gernigon, Christophe. Fleurance, Philippe (2000). "Effects of uncontrollability and failure on the development of learned helplessness in perceptual – motor tasks". *Research quarterly for exercise and sport*, Vol. 71, No. 1, PP: 44-54.
13. Gomez, Stephanie. (1992). "Learned helplessness theory of depression and academic". [www.csubak.edu](http://www.csubak.edu)
14. Graham, Robert. B. (1990). "Physiological psychology wadsworth". Inc. USA.
15. Jones, Fiona. Harris, Peter. Waller, Hilary. Coggins, Adrian. (2005). "Adherence to exercise prescription scheme: the role of expectations, self – efficacy, stage of change and psychological well – being." *British journal of health psychology*, Vol 10. Issue 3, PP: 359-378.
16. Malherbe, D., Steel, H. and Theron, W. (2003). "The contribution of self – efficacy and outcome expectations in the prediction of exercise adherence". *Journal for research in sport, physical education and recreation*, 25(1), PP:71-82.
17. Moritz, Sandra. Fetz, Kyle. (2000). "The relation of self – efficacy measures to sport performance: a meta – analytic review". *Research quarterly and exercise and sport*. Vol. 71, No. 3, PP: 280-294.
18. Silva, John M. Weinberg, Roberts. (1984). "Psychological foundations of sport". *Human kinetics*.