

رشد و یادگیری حرکتی - ورزشی - پاییز ۱۳۹۲
شماره ۱۳- صص: ۱۳۳-۱۱۹
تاریخ دریافت: ۲۰ / ۰۳ / ۹۱
تاریخ تصویب: ۰۷ / ۰۹ / ۹۱

تأثیر انواع مختلف خودگویی بر عملکرد تعادلی سالمندان سالم

۱. امیر شریعتی - ۲. جمال فاضل کلخوران^۱

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه تهران، ۲. استادیار دانشگاه تهران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی و مقایسه دو نوع خودگویی انگیزشی و آموزشی بر اجرای تکالیف تعادلی ایستا و پویا در سالمندان بود. ۴۵ سالمند ۶۰ تا ۷۰ ساله استان قم، بدون مداخله خودگویی تکالیف تعادلی ایستا، آزمون لک لک (ایستادن روی یک پا) و تعادلی پویا، آزمون SEBT (آزمون ستاره) را آموزش دیدند، سپس به سه گروه خودگویی انگیزشی، آموزشی و کنترل تقسیم شدند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس یکطرفه و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. نتایج تفاوت معناداری را بین گروه‌ها نشان داد. نتیجه آزمون تعقیبی توکی از عملکرد آزمودنی‌ها نشان داد بین خودگویی آموزشی و انگیزشی در تکلیف تعادل ایستا تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$). همچنین در تکلیف تعادل پویا خودگویی آموزشی به طور معناداری نسبت به خودگویی انگیزشی موجب بهبود عملکرد تعادلی شد ($P < 0/05$). به طور کلی، خودگویی به عنوان یک راهبرد شناختی در اجرای تکالیف تعادلی مؤثر بوده و در تکالیف تعادلی پویا ترجیحاً استفاده از خودگویی انگیزشی بهتر است.

واژه‌های کلیدی

سالمندان، خودگویی آموزشی، خودگویی انگیزشی، تعادل ایستا، تعادل پویا.

مقدمه

بسیاری از ملت‌ها پدیده قرن بیست و یکم را رشد جمعیت افراد سالم می‌دانند (۲۰). جمعیت سالمندان بالای ۶۰ سال جهان بیش از ۶۰۵ میلیون نفر در جهان تخمین زده شده و برآورد شده است که تا سال ۲۰۵۰ این تعداد به ۲ میلیارد نفر برسد (۴). در ایران نیز براساس سرشماری سال ۱۳۷۵، جمعیت سالمندان بالاتر از ۶۰ سال ۶/۴ درصد کل جمعیت کشور بوده است که پیش‌بینی می‌شود تا سال ۱۴۱۰ به ۲۵ الی ۳۰ درصد افزایش یابد. بنابراین لزوم توجه بیشتر به رفع احتیاجات و مشکلات این قشر از جامعه به‌طور روزافزونی احساس می‌شود (۲). زمین خوردن یا افتادن، یکی از شایع‌ترین و جدی‌ترین مشکلات دوران سالمندی است که بسیار تکرار می‌شود و عواقب و عوارض جسمانی (شکستگی لگن، از کار افتادگی، از دست دادن توانایی فیزیکی و مرگ‌ومیر) و روانی (از دست دادن اعتماد به نفس و عزت نفس و کاهش امید به زندگی) زیادی دارد که با توجه به هزینه‌های زیاد آن، شناسایی علل و عوامل آن و روش‌های پیشگیری از آن مورد توجه قرار گرفته است (۱). براین اساس تمرینات و فعالیت‌های فیزیکی و مقاومتی و به‌منظور افزایش قدرت عضلانی اندام تحتانی در توانبخشی افراد سالمند استفاده می‌شود (۵)، گاهی استفاده از این روش‌ها به‌ویژه زمانی که انجام این روش‌ها مشکل یا غیرممکن باشد، کاربردی نیست. از این‌رو استفاده از روش‌های درمانی دیگر از جمله روش‌های شناختی باید مورد توجه قرار گیرد (۶). خودگویی^۱ (بیان خود^۲، افکار خودآیند^۳ و گفتار درونی^۴) از جمله روش‌های شناختی است که موجب بهبود عملکرد می‌شود (۸). میلر (۲۰۰۶) خودگویی را به‌عنوان گفت‌وگویی درونی تعریف می‌کند که ممکن است با صدای بلند یا آهسته و بی‌صدا صورت گیرد و از طریق آن، فرد افکار و احساسات خود را تفسیر کند. ارزیابی‌ها و اعتقادات خود را تغییر دهد، به خود آموزش دهد یا خود را تقویت کند (۸). همچنین خودگویی براساس آنچه افراد به خود می‌گویند، بر رفتار و راهبردهای درگیر در فرایندهای ذهنی تأثیر می‌گذارد (۱۲). خودگویی از جمله راهکارهای شناختی است که به‌طور گسترده‌ای در روانشناسی ورزشی به‌منظور بهبود عملکرد و یادگیری مهارت‌های حرکتی به‌کار می‌رود و تأثیرات مثبت آن در بهبود عملکرد به اثبات رسیده است. برای

1 . Self - talk

2 . Self - statment

3 . Automatic thought

4 . Inner speech

مثال، خودگویی موجب بهبود عملکرد در ورزش‌های رویینگ (راشال، ۱۹۸۲)، تنیس (لاندینل، ۱۹۹۷)، شنا (راشال و شیچاک، ۱۹۸۹ و دو ۱۰۰ متر (مالت و هانروهن، ۱۹۹۷) شده است (۱۱، ۸). با وجود مزیت‌های خودگویی مثبت در مطالعات انجام گرفته، نتایج ضد و نقیضی در مورد تأثیرات خودگویی آموزشی و خودگویی انگیزشی بر عملکرد وجود دارد. تودوراکیس^۱ (۲۰۰۰) نقش خودگویی آموزشی را در مقابل خودگویی انگیزشی در چهار حرکت آزمایشگاهی شامل حرکات ظریف (دقت در پاس فوتبال و آزمون سرویس بدمینتون) و حرکات زمخت (سه دقیقه دراز و نشست و آزمون باز کردن زانو به وسیله دینامومتر) بررسی کرد. نتایج نشان داد خودگویی آموزشی در وظایف حرکتی که به هماهنگی، دقت و ظرافت نیاز دارند، مؤثرتر از خودگویی انگیزشی است. در حالی که هر دو نوع خودگویی سبب افزایش عملکرد در مهارت‌های قدرتی و خودگویی انگیزشی در مهارت‌های استقامتی بر بهبود عملکرد مؤثرتر بودند (۱۷). تودوراکیس (۲۰۰۱) در تحقیق دیگری به بررسی دو نوع خودگویی آموزشی و انگیزشی بر مهارت شوت بسکتبال پرداخت. وی اظهار کرد خودگویی آموزشی تأثیر سودمندتری بر حرکات ظریف دارد که ممکن است به دلیل متمرکز کردن حواس به نشانه‌های مربوط به هدف به منظور آسان‌تر کردن الگوی حرکت باشد (۱۶). هاتزو کئورگیادس و همکاران^۲ (۲۰۰۴) اثر خودگویی آموزشی و انگیزشی را بر دقت شوت و پرتاب توپ در فاصله‌های مختلف در ورزش واترپلو مقایسه کردند. آنها دریافتند که اجرای هر دو گروه خودگویی آموزشی و انگیزشی در تکالیف نیازمند دقت و قدرت، بهبود یافت ولی اثر خودگویی آموزشی بر دقت تکلیف بیشتر از خودگویی انگیزشی و اثر خودگویی انگیزشی در پرتاب قدرتی، بیشتر از خودگویی آموزشی بود. پرکوس^۳ و تودوراکیس و کرون^۴ (۲۰۰۲) در طول مطالعه^۴ ۶۲ بازیکن جوان مبتدی اظهار کردند، خودگویی آموزشی به‌عنوان ابزاری مناسب در بهبود اجرای مهارت با پیچیدگی کم مناسب است (۱۳). تی سیجیلیس^۵ و دیگران (۲۰۰۳) به بررسی تأثیر خودگویی آموزشی بر اعتماد به نفس و عملکرد حرکتی در پرتاب توپ هندبال روی ۴۶ دانشجوی تربیت بدنی پرداختند و تفاوت معناداری را بین گروه خودگویی آموزشی و گروه کنترل مشاهده نکردند (۱۹).

-
- 1 . The odorakis
 - 2 . Hatzigeorgiadis, A & et al
 - 3 . Perkos, S
 - 4 .Theodorakis & Chroni
 - 5 . Tsiggilis, N

طهماسبی و شهبازی (۲۰۱۱) مهارت‌های پاس و شوت بسکتبال را در دانش‌آموزان با دامنه سنی $9/20 \pm 12/1$ سال بررسی کردند و نتیجه گرفتند که خودگویی آموزشی در مهارت‌هایی که به دقت و زمان‌بندی بیشتری نیاز دارند، و خودگویی انگیزشی در مهارت‌های براساس سرعت مفید است (۱۵). طهماسبی و قاهری (۲۰۱۱) در تحقیق دیگری دریافتند که خودگویی انگیزشی موجب بهبود واکنش انتخابی می‌شود، اما تغییری در واکنش ساده مشاهده نکردند (۲۳). نتایج تحقیقات لینر و همکاران^۱ (۲۰۱۱) نشان داد که خودگویی انگیزشی عملکرد بازیکنان گلف را بهبود می‌بخشد. کلوولونیس و همکاران^۲ (۲۰۱۱) در گزارش یافته‌های پژوهش خود عنوان کردند خودگویی انگیزشی موجب بهبود معنادار عملکرد در آزمون بارفیکس اصلاح‌شده در مقابل خودگویی آموزشی می‌شود. خودگویی آموزشی نیز موجب بهبود عملکرد معنادار آزمون شنا روی زمین در مقابل گروه خودگویی انگیزشی می‌شود. همچنین هر دو گروه خودگویی در هر دو حرکت به‌طور معناداری از گروه کنترل بهتر عمل کردند. روبرت و همکاران^۳ (۲۰۱۲) دریافتند هر دو نوع خودگویی آموزشی و انگیزشی، عملکرد دوندگان را بهبود می‌بخشد. هاتزیگورگیادیس و همکاران^۴ (۲۰۰۸) دریافتند که خودگویی انگیزشی باعث افزایش خودآزمونی و عملکرد در تنیس‌بازان جوان می‌شود. هاتزیگورگیادیس و همکاران (۲۰۰۸) در تحقیق دیگری نتیجه گرفتند که خودگویی انگیزشی به کاهش اضطراب و افزایش اعتماد به نفس در زمان عملکرد منجر می‌شود.

کرونی و همکاران^۵ (۲۰۰۷) نشان دادند که اثر خودگویی انگیزشی بر اجرای دربیبل و شوت بیشتر از خودگویی آموزشی است، ولی در اجرای پاس تفاوتی بین دو نوع خودگویی مشاهده نشد. دانا و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان «تأثیر خودگویی آموزشی و انگیزشی بر عملکرد و یادداری تکلیف حرکتی گسسته و پیوسته»، دریافتند که خودگویی آموزشی تأثیر معنادار و پراهمیتی بر بهبود تکلیف گسسته دارد و خودگویی انگیزشی سبب بهبود عملکرد و یادداری تکلیف پیوسته می‌شود. نتایج تحقیق فندرسکی و همکاران^۶ (۲۰۱۱)

-
- 1 . Linner, L & et al
 - 2 . Kolovelonis athanasios & e t al
 - 3 . Robert wemberg & et al
 - 4 . Hatzigeorgiadis, A & et al
 - 5 . Chroni, S & et al
 - 6 . Fendereski Tayyebe & et al

نشان داد هر دو نوع خودگویی آموزشی و انگیزشی موجب بهبود معنادار در یادگیری و یادداری شوت بسکتبال می‌شود و خودگویی انگیزشی نیز در مقابل خودگویی آموزشی به‌طور معناداری مؤثرتر است.

با وجود مزایای فراوان، خودگویی بر عملکرد حرکتی و باتوجه به آنکه تا به حال در هیچ تحقیقی تأثیر خودگویی آموزشی و انگیزشی بر تعادل پویای سالمندان بررسی نشده است، تحقیق حاضر به منظور پاسخ به این پرسش که کدام یک از روش‌های خودگویی بر تعادل پویای سالمندان مؤثرتر است، انجام گرفت.

روش تحقیق

این تحقیق از نوع نیمه‌تجربی است و در آن دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل به شیوه پیش‌آزمون، پس‌آزمون بررسی شدند.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش، سالمندان استان قم و نمونه آماری آن ۴۵ سالمند سالم بودند که به شیوه نمونه در دسترس از پارک‌ها، اماکن عمومی و مراکز تفریحی، ورزشی برای شرکت در پژوهش داوطلب شدند. معیارهای ورود به تحقیق شامل عدم استفاده از وسایل کمکی برای راه رفتن، نداشتن سابقه افتادن و شکستگی در یک سال گذشته، عدم محدودیت حرکتی در مقابل لگن، زانو و مچ پا، استفاده نکردن از داروهای اعصاب برای بیماری‌های مزمن و عدم استفاده از سمعک بود.

روش اجرا

این پژوهش از ۵ جلسه شامل جلسه اول آموزش اولیه حرکات تعادلی، جلسات دوم تا پنجم، تمرین تکالیف تعادلی و استفاده از خودگویی و در پایان آزمون نهایی تشکیل شده بود. پس از جلسه اول و آشنایی با حرکات، آزمودنی‌ها به سه گروه خودگویی انگیزشی، خودگویی آموزشی و گروه کنترل تقسیم شدند و برای بررسی و جلوگیری از وجود اختلاف در آموزش اولیه پس از پایان جلسه اول از آزمودنی‌ها پیش‌آزمون به‌عمل آمد. در جلسات دوم تا پنجم، آزمودنی‌های گروه‌های تجربی شامل گروه‌های انگیزشی و آموزشی عبارات مربوط به

خودگویی را قبل از هر اجرا (۶ بار اجرا در جلسه) با صدای بلند تکرار می‌کردند. عبارات مربوط به خودگویی در این پژوهش شامل خودگویی آموزشی در تعادل ایستا (وزن خود را به صورت مستقیم روی سینه پای تکیه‌گاه فرود بیاور)، خودگویی آموزشی در تعادل پویا (وزن سر و تنه به طور مستقیم روی پای تکیه‌گاه فرود بیاور و فقط پای دوم از خط طولی بدن جدا شود)، خودگویی انگیزشی در تعادل ایستا (من می‌توانم تعادل خود را روی یک پا حفظ کنم)، خودگویی انگیزشی در تعادل پویا (من می‌توانم با حفظ تعادل روی یک پا با پای دیگر نقطه‌ای بیرون از محدوده بدنم را لمس کنم) بود. در پایان، از تعادل ایستا و پویای سالمندان آزمون به عمل آمد. به منظور اندازه‌گیری تعادل ایستای سالمندان از آزمون ایستادن روی یک پا^۱ استفاده شد. در این آزمون، آزمودنی روی پای مسلط می‌ایستد و درحالی که دست‌ها را به کمر زده است، انگشتان پای دیگر را روی زانوی پای مسلط می‌گذارد. برای اندازه‌گیری تعادل پویای آزمودنی‌ها از آزمون تعادل (SEBT^۲) استفاده شد. به منظور اجرای این آزمون، هشت جهت به صورت ستاره روی زمین ترسیم می‌شود. خطوط طوری قرار می‌گیرند که نسبت به هم زاویه ۴۵ درجه تشکیل دهند. سپس آزمودنی با پای برتر خود در محل تلاقی خطوط قرار می‌گیرد و از او خواسته می‌شود یا براساس هدف آزمون با پای دیگر خود خطوط ترسیمی را در دورترین فاصله ممکن از بدن خود بدون خطا (پای تکیه‌گاه از محل تلاقی خطوط حرکت نکند، روی پایی که عمل دستیابی انجام می‌دهد، تکیه نکند یا شخص نیفتد) لمس کند. فاصله محل تماس پای آزاد تا مرکز ستاره فاصله دستیابی است. آزمودنی هریک از جهت‌ها را سه بار انجام می‌دهد. در نهایت، میانگین آنها محاسبه، بر اندازه طول پا (از خار قدامی خاصه تا فوزک خارجی، برحسب سانتی‌متر) تقسیم و سپس در عدد ۱۰۰ ضرب می‌شود تا فاصله دستیابی بر حسب درصدی از اندازه طول پا به دست آید (۶).

جدول ۱ - میانگین و انحراف معیار مشخصات گروه‌های مورد بررسی

گروه‌ها	سن میانگین ± انحراف معیار	وزن میانگین ± انحراف معیار	طول پا میانگین ± انحراف معیار
خودگویی انگیزشی	۶۲/۱۰ ± ۱/۶۷	۲/۶۷ ± ۷۲/۳	۸۵/۴ ± ۲/۲۷
خودگویی آموزشی	۳/۲ ± ۶۳/۳	۳/۱۳ ± ۷۱/۶	۸۷/۱ ± ۳/۱
کنترل	۶۱/۷ ± ۱/۳۳	۲/۷۴ ± ۷۳/۴	۸۷/۹ ± ۲/۸

1 . Stork stand test

2 . Star excursion balance test

روش‌های آماری

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق حاضر، از آمار توصیفی به‌منظور بررسی مشخصه‌های آماری مانند میانگین، انحراف معیار و ... و از آمار استنباطی برای بررسی وجود اختلاف در گروه‌های آزمودنی استفاده شد. برای بررسی همگنی واریانس‌ها در پیش‌آزمون از آزمون لون و برای تعیین معناداری و اختلاف بین روش‌ها از تحلیل واریانس یکطرفه و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. سطح معناداری در همه آمارهای استنباطی $P < 0/05$ در نظر گرفته شد و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۹ استفاده شد.

نتایج و یافته‌های تحقیق

جدول ۱ برخی آماره‌های توصیفی حفظ تعادل در شرایط ایستا و پویا را در سالمندان و جدول ۲ توزیع برخی متغیرهای جمعیت‌شناختی مربوط به گروه‌های تجربی و گروه کنترل را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول و شکل ۲ دیده می‌شود، میانگین حفظ تعادل در شرایط ایستا و پویا در تمام گروه‌ها از پیش‌آزمون تا آزمون نهایی افزایش یافته و این افزایش در گروه‌های خودگویی بیشتر و چشمگیرتر است. همچنان که مشاهده می‌شود، بیشترین مقدار افزایش میانگین در تعادل ایستا مربوط به گروه خودگویی انگیزی و در تعادل پویا مربوط به گروه خودگویی آموزشی است.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، بین دو گروه خودگویی انگیزی و آموزشی و کنترل در مرحله پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$). اما در مرحله پس‌آزمون اختلاف معناداری میان گروه‌ها وجود دارد ($P < 0/05$).

نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان داد در آزمون تعادل ایستا بین دو گروه آزمایشی و کنترل تفاوت معناداری وجود داشت، اما تفاوت معناداری بین روش‌های خودگویی آموزشی و انگیزی مشاهده نشد ($P < 0/05$)، اما گروه خودگویی انگیزی عملکرد بهتری به نمایش گذاشت.

در آزمون تعادل پویا نیز تفاوت در مرحله پیش‌آزمون مشاهده نشد، اما در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایشی و کنترل وجود داشت. همچنین بین دو گروه خودگویی آموزشی و خودگویی انگیزشی تفاوت معناداری مشاهده شد ($P < 0/05$) که حاکی از تأثیر بهتر خودگویی آموزشی بود.

جدول ۲ - نتایج آزمون تحلیل واریانس یکطرفه برای مقایسه گروه‌ها

سطح معناداری	درجه آزادی	F	انحراف معیار	میانگین	گروه‌ها
۰/۸۴۷	۲/۴۴	۰/۱۶۷	۲/۰۷	۷/۴۶	خودگویی انگیزشی
			۲/۱۰	۷/۸۴	خودگویی آموزشی
			۲/۰۳	۷/۴۶	کنترل
۰/۰۰۰	۲/۴۴	۶۶/۷۸	۳/۷۶	۲۳/۸۸	خودگویی انگیزشی
			۴/۲۲	۲۶/۷۸	خودگویی آموزشی
			۱/۶۳	۱۳/۲۲	کنترل
۰/۷۴۲	۲/۴۴	۰/۳۰۱	۲/۴۹	۲۷/۱۸	خودگویی انگیزشی
			۲/۳۵	۲۷/۶۹	خودگویی آموزشی
			۲/۲۵	۲۷/۸۱	کنترل
۰/۰۰۰	۲/۴۴	۲۲/۵۶	۲/۱۹	۳۷/۵۷	خودگویی انگیزشی
			۲/۱۶	۴۰/۱۵	خودگویی آموزشی
			۲/۴۱	۳۴/۶۱	کنترل

جدول ۳ - آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه بین گروهی در پس‌آزمون تعادل ایستا

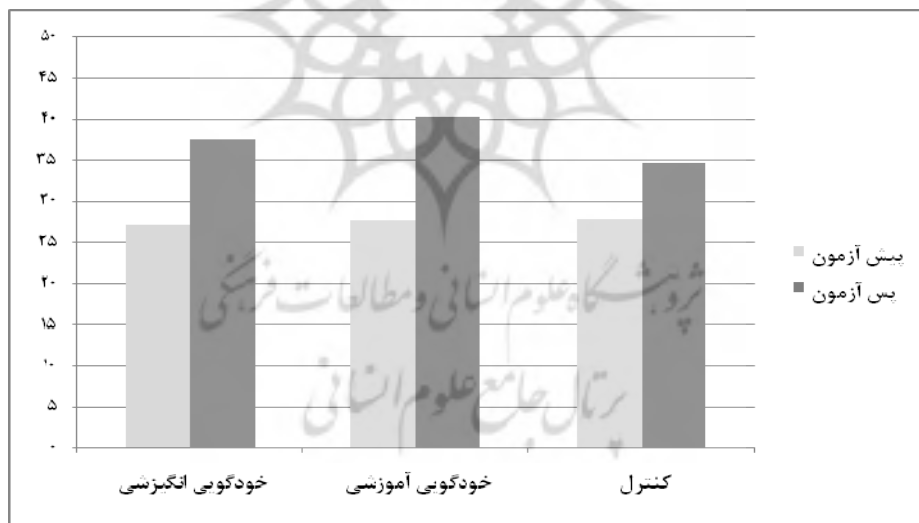
گروه‌ها	خودگویی انگیزشی	خودگویی آموزشی	کنترل
خودگویی انگیزشی	***	۰/۵۲	۰/۰۰۰
خودگویی آموزشی	۰/۵۲	***	۰/۰۰۰
کنترل	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	***

جدول ۴ - آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه بین گروهی در پس‌آزمون تعادل پویا

گروه‌ها	خودگویی انگیزشی	خودگویی آموزشی	کنترل
خودگویی انگیزشی	***	۰/۰۰۹	۰/۰۰۲
خودگویی آموزشی	۰/۰۰۹	***	۰/۰۰۰
کنترل	۰/۰۰۲	۰/۰۰۰	***



شکل ۱ - عملکرد آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکلیف تعادل ایستا



شکل ۲ - عملکرد آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکلیف تعادل پویا

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از تحقیق حاضر، بررسی تأثیر دو نوع خودگویی آموزشی و انگیزشی بر تعادل ایستا و پویای سالمندان بود. نتایج پژوهش حاضر همراستا با دیگر تحقیقات علمی نشان داد خودگویی بر رشد و پیشرفت مهارت‌های حرکتی، همچنین اجرای بهتر آنها مؤثر است (۱۳، ۱۱). نتایج نشان داد خودگویی موجب اجرای بهتر آزمون تعادل ایستا و خودگویی انگیزشی سبب عملکرد بهتر نسبت به خودگویی آموزشی می‌شود، هرچند تفاوت بین آنها معنادار نبود. این نتیجه با یافته‌های رضایی (۱۳۸۷) همسوست. رضایی خاطر نشان می‌کند در تکالیف ساده اولویتی در استفاده از انواع خودگفتاری وجود ندارد اما ترجیحاً استفاده از خودگویی انگیزشی بهتر است (۳). این نتایج همچنین با یافته‌های لینر و همکاران (۲۰۱۱)، کلولونیس و همکاران (۲۰۱۱)، روبرت و همکاران (۲۰۱۲)، هاتزیگورگیادیس و همکاران (۲۰۰۸) همسوست. دلیل این همسویی ممکن است نوع مهارت باشد. نتایج تحقیق فندرسکی و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد هر دو نوع خودگویی آموزشی و انگیزشی سبب بهبود معنادار در یادگیری و یادداری شوت بسکتبال می‌شود و خودگویی انگیزشی نیز در مقابل خودگویی آموزشی به‌طور معناداری مؤثرتر است. نتایج این پژوهش با نتایج پرکوس (۲۰۰۲) ناهمسوست. پرکوس بیان می‌کند خودگویی آموزشی موجب اجرای بهتر تکالیف ساده در مقابل تکالیف پیچیده می‌شود. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پرکوس و تودوراکسو کرونی (۲۰۰۲)، مغایر است. شاید علت این تفاوت‌ها مربوط به نوع تکلیف، زمان تمرین و سن آزمودنی‌ها باشد.

نتایج این تحقیق نشان داد خودگویی آموزشی به‌طور معناداری موجب عملکرد بهتر در تکلیف تعادل پویا نسبت به خودگویی انگیزشی می‌شود، هرچند خودگویی انگیزشی نیز موجب بهبود اجرای تکلیف نسبت به گروه کنترل شده بود. نتایج به‌دست‌آمده از این تحقیق با یافته‌های طهماسبی و شهبازی (۲۰۱۱) همراستا است. آنان نتیجه گرفتند که خودگویی آموزشی در مهارت‌های با دقت و زمان‌بندی بیشتر و خودگویی انگیزشی در مهارت‌های براساس سرعت مؤثر است (۱۵). این نتایج با یافته‌های رضایی (۱۳۸۷) مغایر است. او بیان می‌کند در تکالیف پیچیده استفاده از خودگویی آموزشی اولویت دارد و سبب اجرای بهتر تکلیف نسبت به خودگویی انگیزشی می‌شود (۳). در تأیید یافته‌های این پژوهش، تودوراکیس و دیگران (۲۰۰۱ و ۲۰۰۰) بیان می‌کنند

خودگویی آموزشی در تکالیفی که به دقت، زمان‌بندی و هماهنگی نیاز دارد، نسبت به خودگویی انگیزشی مفیدتر است (۱۷، ۱۶). این نتایج با یافته‌های دانا و همکاران (۲۰۱۱)، روبرت و همکاران (۲۰۱۲) همسوست.

در تحقیق هانزو کئورگیادس و همکاران (۲۰۰۴) عملکرد هر دو گروه خودگویی آموزشی و انگیزشی در تکالیف نیازمند دقت و قدرت، بهبود یافت، اما هاردی و همکاران (۲۰۰۵) تفاوتی را بین دو نوع خودگویی آموزشی و انگیزشی در آزمون دراز و نشست گزارش نکردند (۱۰). طهماسبی و قاهری (۲۰۱۱) نتیجه گرفتند که خودگویی انگیزشی موجب بهبود واکنش انتخابی می‌شود (مهارت پیچیده)، اما آنها تغییری در واکنش ساده (مهارت ساده) مشاهده نکردند. این نتایج همچنین با یافته‌های فندرسکی و همکاران (۲۰۱۱)، کرونی و همکاران (۲۰۰۷) ناهمسوست. تفاوت بین نتایج ممکن است به دلیل تفاوت در نوع وظایف حرکتی و سن شرکت‌کنندگان باشد. به‌طور کلی می‌توان گفت خودگویی آموزشی در اجرای تکالیفی که به دقت، تسهیل کردن اجرا از طریق توجه، راهکار و مهارت نیاز دارند، نقشی کلیدی دارد. در مقابل، خودگویی انگیزشی در اجرای تکالیفی که بر پایه سرعت، قدرت و توان است سودمند و با کمک به افزایش اعتماد به نفس، تلاش و مصرف مناسب انرژی حالت مناسبی را در فرد به‌وجود می‌آورد (۱۸).

باتوجه به یافته‌های تحقیق حاضر مبنی بر تأثیر مثبت خودگویی بر اجرای تکالیف تعادلی ایستا و پویا می‌توان نتیجه گرفت خودگویی به‌عنوان یک راهبرد مهم شناختی برای بهبود و پیشرفت اجرا و افزایش عوامل روانی مانند تمرکز، احساس قوی بودن و ایجاد حس آرامش مؤثر است و موجب اجرای تکالیف تعادل ایستا می‌شود. خودگویی آموزشی از طریق هدایت توجه به عناصر اجرایی تکالیف موجب پیشرفت معنادار در تکالیف حرکتی تعادل پویا می‌شود و به مربیان، کاردرمان‌ها و مسئولان دیگر پیشنهاد می‌شود از این راهبرد شناختی در برنامه‌های درمانی خود استفاده کنند.

تشکر و قدردانی

در پایان از کلیه سالمندان عزیز شهر قم که در این پژوهش ما را یاری رساندند، تشکر و قدردانی می‌شود. همچنین از جناب آقای افسای که ما را در تجزیه و تحلیل داده‌ها و آقایان نسیمی و دلدار که در ایجاد هماهنگی با آزمودنی‌ها ما را یاری رساندند، تقدیر و تشکر می‌کنیم.

منابع و مأخذ

۱. اکبری کامرانی، احمدعلی، آزادی، فرهاد، فروغان، مهشید، بیادت، سعید، لدی، علیرضا. (۱۳۸۵). "ویژگی‌های زمین خوردن در سالمندان مقیم آسایشگاه". فصلنامه علمی - پژوهشی سالمند. دانشکده پزشکی و توانبخشی، شماره ۲، ص ۱۰۵ - ۱۰۱
۲. دفتر سلامت خانواده و جمعیت معاونت سلامت وزارت بهداشت و درمان و آموزش پزشکی، (۱۳۷۷). بررسی کشوری سلامت سالمندان.
۳. رضایی، فاطمه. (۱۳۸۷). "مقایسه تأثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر اجرای مهارت ساده و پیچیده". پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
4. Bassey, E. Fiat rune EF. (2006). "Leg extensor power and functional performance in very and old men and women". *Cline Sci. May. 81 (10): PP:327-331.*
5. Berg, K. et al (1992). "Measruing balance in the elderly: validation of instruction". *Can. J. Public Health: Supper 2. P: 711.*
6. Berg, K., Wood - Dauphinee, S., Williams, J. I. (1995). "The balance scale, reliability assessment for elderly reisdents and patients with an acute stroke". *Scandanivan Journal of Rehabilitation Medicine. 27: PP: 27-36.*
7. Bonder, BR. Wagner, M. B. (2001). "Functional performance nelder adults". 2nded. Philadelphia, FA. Davis Company. Cahp 1, 13.
8. Calvert, E., Cardenas, O. (2002). "Self - talk in adolescents: dimensions, states of mind and psychological maladujstment". *Cognitive Therapy and Research. 26(4). PP:437-485.*
9. Carter ND, Kannus P, Khan KM. (2001). "Exercise in the prevention of falls in older people: systematic literature review examining the rationale and the evidence". *Sports Med: 31(6): PP:427-38.*

10. Chroni, S., Perkos, S. and Theodorakis, Y. (2007). "Function and performance of motivational and instruction self – talk for adolescent basketball players". *Athletic Insight*, 9, PP:19-31.

11. Dana, Amir. Rezaee Shirazi, Reza. Jalili, Fateme. Zamanian, Faeze (2011). "The effect of instruction and motivational self talk on performance and retention of discrete and continuous motor tasks". *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5 (8). PP:312-315 .

12. Hardy, J., Hall, C. R., Gibbs, C., and Greenslade, C. (2005). "Self – talk and gross motor skill performance: an experimental approach?" *The Online J Sport Psychol*, 7(2).PP:1-13.

13. Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., and Mpoumapki, S. (2009). "Mechanisms underlying the self – talk performance relationship: the effects of motivational self – talk on self – confidence and anxiety". *Psychol Sport Exerc.* 10, PP:186-192.

14. Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y. and Zourbanos, N. (2004). "Self – talk in the swimming pool: the effects of ST on thought content and performance on water – polo tasks ". *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 138150.

15. Hatzigeorgiadi. Antonis, Zoubanos, Nikos, Mpoumaki, Sofia, Theodorakis. Yannis. (2008). "Mechanisms underlying the self – talk – Performance relationship: the effects of motivational self – talk on self – confidence and anxiety". *Psychology of sport and exercise* 10 (2009). PP:186-192.

16. Hatzigeorgiadis, A. Zourbanos, N. Goltsios, C. theodorakis, Y. (2008). "Investigating the functions of self – talk: the effects of motivational self – talk on self efficacy and performance in young tennis players". *Sport psychologist* (2008). Vol. 22. No. 4, PP: 458-471.

17. Kolovelonis. Athanasios, Goudas. Marios, Dermitzaki, Irini (2011). "The effects of instructional and motivational self – talk on students' motor task

performance in physical education. Psychology of sport and exercise". Volume 12, Issue 2, March 2011. PP: 153-158.

18. Linner, L. (2010). *"The effects of instructional and motivational self – talk on self – efficacy and performance in golf players". (C – essay in sport psychology 61 – 90 ECTS credits). School of social and health sciences. Halmstad University.*

19. Miller, A. J. (2006). *"The influence of types and selection of mental preparation statements on collegiate cross – country runner's athletic performance and satisfaction levels". The Ohio digital resource commons.*

20. Perkos, S., Theodorakis, Y., and Chroni, S. (2002). *"Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self – talk". The sport psychol, 16, PP:368-383.*

21. Robert Weinberg, Abby Miller, Thelma Horna. (2012). *"The influence of a self – talk intervention on collegiate cross – country runners". International journal of sport and exercise psychology. Vol. 10, Issue 2.*

22. Shumway – Cook A, Woollcott MH. (2001). *"Motor control: theory and practical applications". Maryland, USA. Williams and Wilkins.*

23. Tahmasebi Boroujeni, Shahrzad. Ghaheri, Banafsheh (2011). *"The effect of motivational self – talk on reaction time". The 2nd international conference on education and educational psychology 2011. Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol 29, 2011. PP: 606-610.*

24. Tahmasebi, Sh. Shahbazi, M. (2011). *"The effect of instructional and motivational self – talk on performance of basketball's motor skill". Procedia social and behavioral sciences. 15, PP: 3113-3117.*

25. Tayyeb, Fendereski. Norbakhsh, Parivash. Sepasi, Hossein. Harati, Seyyed Hasan. (2011). *"The effect of motivational, instructional and motivational – instructional self talk on acquisition and retention stages of*

basketball shooting skill". Scholars Research Library. Annals of biological research, 2011, 2(6): PP: 569-574.

26. Theodorakis, Y., Chroni, S., Laparidis, K., Bebetos, V. and Douma, E. (2001). "Self – talk in a basketball shooting task". *Percept Mot Skill, 92, PP:309-315.*

27. Theodorakis, Y. Weinberg, R. Natsis, P. Douma, I. and Kazakas, P. (2000). "Self – talk in basketball shooting task". *Percept Mot skill, 92, PP: 309-315.*

28. Tod, D. A., Thatcher, R., McGuigan, M., and Thatcher, J. (2009). "Effects of instructional and motivational self –t alk on the vertical jump". *J strength Cond Res, 23, PP: 196-202.*

29. Tsigilis, N., Daroglou, G., Ardamerinos, N., Partemian, S., and Ioakimidis, P. (2003). "The effect of self – talk on self – efficacy and performance in a handball throwing test". *Inquiries sport phys. Educ, 1, PP:189-196.*

30. Waneen, N. (2001). "Exercise dose response effects quality of life and independent on living in older adults". *Offical of Amer college of sport Med. Mar. 233 (50): PP:250-57.*