

رشد و یادگیری حرکتی - ورزشی - بهار ۱۳۹۵
دوره ۸، شماره ۱، ص: ۱۱۳-۱۲۶
تاریخ دریافت: ۱۴/۰۲/۹۴
تاریخ پذیرش: ۱۴/۰۴/۹۴

تأثیر شیوه‌های مختلف خودگفتاری انگیزشی، آموزشی و ترکیبی بر خودکارآمدی جسمانی، اکتساب و یادگیری تکلیف پرتاب دارت

احمدرضا موحدی*^۱ - عباس بهرام^۲ - سحر بردبار^۳

۱. دانشیار گروه رفتار حرکتی، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران ۲. استاد گروه رفتار حرکتی، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران ۳. کارشناس ارشد رفتار حرکتی، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

هدف از مطالعه حاضر، بررسی تأثیر شیوه‌های مختلف خودگفتاری انگیزشی، آموزشی و ترکیبی بر اکتساب و یادگیری یک تکلیف ادراکی حرکتی (دارت) و خودکارآمدی جسمانی در دانش‌آموزان دختر ۱۳-۱۸ ساله بود. ۴۸ دانش‌آموز دختر با میانگین سنی ۱۵/۴۶ سال که در پرتاب دارت مبتدی بودند، داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند. آزمودنی‌ها پس از شرکت در جلسه آموزشی و پیش‌آزمون به چهار گروه ۱۲ نفری شامل گروه‌های خودگفتاری انگیزشی، آموزشی، انگیزشی-آموزشی و تمرین جسمانی تقسیم شدند. دوره مداخله شامل ۱۰ جلسه اکتساب، دو جلسه آزمون یادداری و یک جلسه آزمون انتقال بود. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس یک‌راهه و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که در مراحل اکتساب، یادداری فوری و یادداری تأخیری شیوه‌های خودگفتاری ترکیبی (انگیزشی-آموزشی) و آموزشی بیشتر از خودگفتاری انگیزشی و تمرین جسمانی به بهبود عملکرد پرتاب دارت در نوجوانان ۱۳-۱۸ ساله منجر شد. در مرحله انتقال بهترین عملکرد مربوط به شیوه خودگفتاری آموزشی بود و سه شیوه دیگر به یک اندازه عملکرد داشتند. همچنین نتایج نشان داد که مداخله‌های مختلف اثر معناداری بر خودکارآمدی جسمانی افراد نداشت.

واژه‌های کلیدی

خودگفتاری آموزشی، خودگفتاری انگیزشی، خودگفتاری ترکیبی، خودکارآمدی جسمانی، یادگیری.

مقدمه

ورزشکاران نسبت به گذشته آگاه‌تر شده و دریافته‌اند که افکار و احساسات، اجرای فعالیت‌های ورزشی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و ذهن و جسم در اجرای فعالیت‌های ورزشی از هم جدا نیستند و ممکن است یک ورزشکار برجسته در یک رقابت به دلیل کنترل نداشتن بر افکارش و تمرکز نداشتن در طول رقابت، دچار زیان شود (۱۳). فشار روانی به‌عنوان یک عامل تأثیرگذار بر اجرا همیشه با آنان است. ورزشکاران برای دستیابی به عملکرد بهتر جدا از تمرینات بدنی از تمرینات ذهنی و شناختی نیز استفاده می‌کنند تا بتوانند اضطراب و انگیزتگی خود را کنترل کنند. برخی از تکنیک‌ها و تمرینات ذهنی خودگفتاری است (۷). خودگفتاری می‌تواند بر مواردی همچون اجرا و باورهای خودکارآمدی تأثیرات مثبتی داشته باشد (۲۶). خودگفتاری، مهارتی ذهنی است که ورزشکاران می‌توانند قبل، حین و بعد از اجرای عمل یا مهارت آن را به‌کار برند. نظریه‌پردازان روان‌شناختی تأکید زیادی بر ارتباط بین آنچه افراد به خودشان می‌گویند و چگونگی عملکرد این راهکارهای شناختی، دارند (۱۶). خودگفتاری جملاتی است که شخص به خودش می‌گوید؛ خواه با صدای بلند یا به‌صورت اصوات کوتاه در ذهنش (۴). هکفورت^۱ و همکاران (۱۹۹۳) بیان کردند که خودگفتاری مکالمه درونی است که در آن فرد احساسات و ادراک خود را تفسیر می‌کند؛ ارزیابی‌ها و شناخت‌هایش را تنظیم می‌کند و تغییر می‌دهد؛ به خود آموزش می‌دهد یا خود را تشویق می‌کند (۱۴). جنبه‌هایی از خودگفتاری که مورد توجه محققان قرار گرفته، کارکردهای خودگفتاری است؛ یعنی دلایلی که ورزشکاران از خودگفتاری استفاده می‌کنند. هاردی^۲ (۲۰۰۶) کارکردهای آموزشی و انگیزشی از خودگفتاری ارائه کرد. کارکردهای آموزشی خودگفتاری، بهبود اجرا از طریق تمرکز توجه، انجام تکلیف به‌صورت درست و راهکارهای اجرایی مناسب است (۱۵). کارکردهای انگیزشی خودگفتاری، تسهیل اجرا با استفاده از افزایش اعتماد به نفس، افزایش در جهت تلاش بیشتر، همراه با هزینه انرژی کمتر و به‌وجود آمدن حالت‌های مثبت است (۳۱). برخی نظریه‌های کاربردی برای درک ساختار خودگفتاری عبارت‌اند از: نظریه پشتیبانی توجهی نیدفر^۳ (۱۹۷۶)، نظریه پردازش اطلاعات رایسبرگ^۴ (۱۹۹۳) و نظریه خودکارآمدی باندورا^۵ (۱۹۹۷).

-
1. Hackfort
 2. Hardy
 3. Nideffer's theory of attentional underpinning
 4. Wrisberg's theory of information processing perspective
 5. Bandura's theory of self-efficacy

به‌علت نبود نظریه‌های مناسب، محققان گاهی پیشنهاد کرده‌اند تا تأثیرات خودگفتاری را از طریق تمرکز توجه افراد بررسی کنند (۱۱). در این زمینه تحقیقات محدودی با در نظر گرفتن نظریه پشتیبانی توجهی نیدفر (۱۹۷۶) انجام گرفته است، ولی به‌طور کل توافق نظر در این است که ورزش‌های مختلف و حتی ورزشکاران در سطوح مختلف، نیازهای توجهی متفاوتی دارند (۱۵). نظریه پردازش اطلاعات رایسبرگ بیشتر با جنبه آموزشی خودگفتاری در ارتباط است تا جنبه انگیزشی آن. نشانه‌های کلامی می‌تواند بر هر سه کارکرد پردازش اطلاعات اثرگذار باشد: الف) پردازش ادراکی، ب) پردازش تصمیم و ج) پردازش مجری (۲۲).

نظریه خودکارآمدی باندورا (۱۹۹۷) ارتباط ویژه‌ای با مطالعات خودگفتاری دارد و به‌نظر می‌رسد به هر دو بعد آموزشی و انگیزشی خودگفتاری مربوط می‌شود. نظریه خودکارآمدی تضمین آشکاری برای آزمایش و ارتباط با خودگفتاری است، زیرا خودگفتاری نه‌تنها به افزایش اعتماد به نفس ورزشکار کمک می‌کند، بلکه در دستیابی به هدف ورزشی او نیز مؤثر است. براساس نظریه خودکارآمدی باندورا، یکی از منابع مختلفی که برای باور مؤثر بودن وجود دارد، تشویق کلامی است و اظهارات تشویقی یک منبع کمکی برای خودکارآمدی است (۵). یکی از حیطه‌های خودکارآمدی، خودکارآمدی جسمانی است که به معنای ادراک فرد از توانایی جسمی، اطمینان در انجام فعالیت‌ها و همچنین اطمینان از تأثیرگذاری مثبت جسمانی بر افراد دیگر است (۱۲).

تحقیقات بی‌شماری در زمینه خودگفتاری انگیزشی و آموزشی انجام گرفته است. هاردی و همکاران (۲۰۱۵) گزارش کردند که خودگفتاری انگیزشی بر اجرای گلف ورزشکاران مؤثرتر از خودگفتاری آموزشی بوده است (۱۶). چانگ و همکاران (۲۰۱۴) گزارش کردند که هر دو نوع خودگفتاری انگیزشی و آموزشی برای بهبود اجرای پرتاب توپ سافت‌بال مؤثر است، با این حال تأثیرات خودگفتاری انگیزشی پایدارتر است (۱۰). هتزیجورجیادیس و همکاران (۲۰۱۴) گزارش کردند که خودگفتاری موجب بهبود چشمگیر اجرای رقابتی شناگران نخیه جوان شد (۱۸). تیلور (۲۰۱۴) گزارش کرد که خودگفتاری انگیزشی موجب تجربه بهتر پدیده روان در دوندگان نخیه استقامت شد (۲۷). باوود و همکاران (۲۰۱۴) گزارش کردند که خودگفتاری انگیزشی بهتر از خودگفتاری خنثی موجب بهبود اجرا در دوچرخه‌سواران تایم تریل ده کیلومتر شد (۶). زیتو و همکاران (۲۰۱۴) گزارش کردند خودگفتاری آموزشی عملکرد و یادگیری مهارت کرال پشت شناگران جوان را بهبود بخشید (۳۰). بروجنی و شهبازی (۲۰۱۱) اثر ۱۰ جلسه خودگفتاری انگیزشی و آموزشی را بر دقت و سرعت پاس و

شوت بسکتبال روی ۷۲ دانشجوی تربیت بدنی عمومی بررسی کردند و نتایج سودمندی خودگفتاری آموزشی بر دقت پاس و شوت نشان داده شد (۸). کولوولونیس و همکاران (۲۰۱۱) با بررسی اثر خودگفتاری انگیزشی و آموزشی بر دقت مهارت پاس سینه‌ای بسکتبال نشان دادند هر دو شیوه خودگفتاری به‌طور یکسانی دقت عملکرد پاس سینه‌ای را بهبود بخشید (۲۱). هتزیجورجیادیس و همکاران (۲۰۰۴) گزارش کردند هر دو شیوه خودگفتاری انگیزشی و آموزشی هنگام پرتاب توپ به هدف مشخص در واترپلو سودمند بود (۱۹). پرکوس و همکاران (۲۰۰۲) با بررسی خودگفتاری آموزشی بر اکتساب مهارت پاس و شوت بسکتبال نشان دادند خودگفتاری آموزشی بر اکتساب و پیشرفت پاس بسکتبال تأثیر دارد، ولی اثر معناداری بر مهارت شوت ندارد (۲۴). تئودوراکیس و همکاران (۲۰۰۰) گزارش کردند خودگفتاری آموزشی در مقایسه با انگیزشی در تکلیف پاس فوتبال و سرویس بدمینتون مؤثرتر است، درحالی‌که در تکلیف درازنشست و اکستنشن زانو هر دو شیوه خودگفتاری مؤثر بوده است (۲۸). وینبرگ و همکاران (۱۹۹۲) گزارش دادند که مربیان تنیس بارها بیان کرده‌اند که خودگفتاری مثبت موجب افزایش خودکارآمدی ورزشکار می‌شود (۲۹).

کامینگ و همکاران (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای به بررسی اثر خودگفتاری و تصویرسازی ذهنی بر عملکرد پرتاب دارت و خودکارآمدی در بزرگسالان پرداختند. نتایج نشان داد عملکرد آزمودنی‌ها بهبود یافت، اما خودکارآمدی تغییر معناداری نشان نداد (۱۱).

با توجه به اطلاعات مطرح‌شده و انجام تحقیقات متعدد در این زمینه، درمی‌یابیم که بیشتر تحقیقات اثر خودگفتاری انگیزشی و آموزشی را بر عملکرد افراد سنجیده‌اند و یادگیری افراد مورد توجه قرار نگرفته است. همچنین نتایج متناقضی از تأثیر خودگفتاری بر عملکرد و گاه بر خودکارآمدی افراد وجود دارد. از آنجا که آزمون انتقال، سنجش انطباق‌پذیری تغییرات اجراست و از طرفی نشان‌دهنده تثبیت یادگیری است و در هیچ‌یک از تحقیقات این پدیده بررسی نشده است، تحقیق در زمینه بررسی اثر خودگفتاری انگیزشی، آموزشی و به‌خصوص ترکیبی بر اکتساب، یادداری و به‌ویژه انتقال، ضرورت دارد. با توجه به موارد ذکرشده، نتایج این پژوهش بیانگر این است که سه شیوه خودگفتاری چه اثری بر اکتساب و یادگیری مهارت پرتاب دارت به‌عنوان یک تکلیف دقتی در بین دانش‌آموزان دختر ۱۳-۱۸ ساله دارد و کدام شیوه مؤثرتر است؟

روش تحقیق

طرح این تحقیق از نوع نیمه‌تجربی بود که ۱۲ جلسه (۱۰ جلسه اکتساب، ۱ جلسه یادداری و ۱ جلسه انتقال) برای اجرای آن در نظر گرفته شد. جامعه آماری تحقیق، کلیه دانش‌آموزان نوجوان دختر ۱۳-۱۸ ساله مدرسه راهنمایی شهدای زمان‌آباد و دبیرستان عدل منطقه دولت‌آباد شهرستان برخوار واقع در استان اصفهان بودند (در مجموع ۳۲۰ نفر) که از بین آنها ۴۸ نفر داوطلب شدند. همه این افراد دارای سلامت مناسب (از نظر جسمانی هیچ‌گونه نقص پزشکی نداشتند) و از لحاظ تکلیف ملاک در سطح مبتدی بودند. میانگین قد، وزن و سن کل شرکت‌کنندگان به ترتیب ۱۶۱/۵۴ سانتی‌متر، ۵۲/۶۴ کیلوگرم و ۱۵/۴۶ سال بود و سه گروه از لحاظ این سه مؤلفه اختلاف معناداری نداشتند.

ابزار اندازه‌گیری

پرسشنامه خودکارآمدی جسمانی رایکمن: رایکمن پرسشنامه خودکارآمدی جسمانی را در سال ۱۹۸۲ تهیه کرد (۲۵). پرسشنامه دارای ۲۲ سؤال است که در ایران نسخه ۲۱ سؤالی آن استفاده می‌شود. این پرسشنامه توسط طهماسیان (۱۳۸۴) برای دانش‌آموزان ۱۸-۱۲ ساله در جامعه ایرانی ترجمه و ارزیابی شده است. پایایی این پرسشنامه توسط طهماسیان (۱۳۸۴) از طریق آزمون-بازآزمون برابر ۰/۸۱ در کل آزمون و ثبات درونی آن با آلفای کرونباخ ۰/۶۷ محاسبه شد. برای تعیین اعتبار سازه پرسشنامه از تحلیل عاملی استفاده شد (۲).

دارت: برای اندازه‌گیری اجرای شرکت‌کنندگان از آزمون دارت استفاده شد. به همین منظور تخته دارت استاندارد (ساخت چین) تهیه شد. نحوه امتیازگذاری بدین گونه است که از روش ۱۰ امتیازی نمره‌دهی استفاده شد و آزمودنی‌ها براساس مناطقی که دارت را پرتاب می‌کردند، نمره می‌گرفتند. خارجی‌ترین دایره ۱ امتیاز و داخلی‌ترین دایره ۱۰ امتیاز را شامل می‌شد. چنانچه پرتابی به هدفی می‌خورد ولی بعد از پرتاب بعدی از همان بلوک می‌افتاد، نمره صفر برای آن در نظر گرفته می‌شد. پرتاب‌های خارج از صفحه دارت صفر در نظر گرفته شد (۲۴). قبل از اجرا فاصله طولی تخته دارت از زمین ۱۷۳ سانتی‌متر و فاصله برای پرتاب ۲۳۷ سانتی‌متر انتخاب شد (حالت رسمی مسابقات)، به عبارت دیگر، بعد از نصب تخته دارت فاصله متر از مرکز تخته دارت تا محل استقرار ۲۹۳ سانتی‌متر بود. به‌منظور اندازه‌گیری وزن دانش‌آموزان از ترازوی استاندارد DT605 ساخت چین با دقت ۱ کیلوگرم استفاده شد.

روش اجرا

بعد از انتخاب آزمودنی‌ها و ثبت مشخصات فردی، پرتاب صحیح دارت توسط فرد ماهر به تمام آزمودنی‌ها به‌همراه توضیحات لازم در مورد آموزش پرتاب درست و اهمیت شکل حرکت مناسب و تکنیک صحیح ارائه شد. پس از ۲۰ تمرین توسط آزمودنی‌ها، پیش‌آزمون به‌منظور همگن‌سازی گروه‌ها به‌عمل آمد و براساس امتیازهای کسب‌شده از ۱۰ پرتاب، گروه‌ها یکسان‌سازی شدند. شرکت‌کننده‌ها در هر گروه ۱۲ نفر بودند. گروه‌ها به‌طور تصادفی خودگفتاری انگیزشی، خودگفتاری آموزشی، خودگفتاری انگیزشی-آموزشی و گروه تمرین جسمانی در نظر گرفته شدند. همچنین در ابتدای اولین جلسه تمرین آزمودنی‌ها پرسشنامه خودکارآمدی جسمانی را تکمیل کردند. در مرحله اکتساب هر جلسه تمرین، آزمودنی‌ها پنج بلوک چهارکوششی با تکرار عبارات خودگفتاری مربوطه به پرتاب دارت می‌پرداختند که بین کوشش‌ها ۱۵ تا ۲۰ ثانیه و بین هر بلوک یک دقیقه استراحت اختصاص داده می‌شد. گروه تمرین جسمانی بدون تکرار هیچ نوع خودگفتاری به تمرین مهارت می‌پرداخت. در پایان هر جلسه آزمودنی‌ها ۱۰ کوشش با تکرار عبارات خودگفتاری مربوط به خود انجام می‌دادند و امتیازهای مربوط به ۱۰ پرتاب آنها ثبت و به‌عنوان عملکرد در نظر گرفته می‌شد. در مورد گروه تمرین جسمانی امتیازهای ۱۰ کوشش بدون تکرار، هیچ نوع عبارت خودگفتاری ثبت می‌شد (۳). ۳۰ دقیقه پس از آخرین جلسه تمرین آزمون یادداری فوری برگزار شد و امتیازهای مربوط به ۱۰ پرتاب آنها ثبت شد. ۴۸ ساعت پس از آخرین جلسه تمرین، آزمون یادداری تأخیری بدون هیچ‌گونه خودگفتاری برگزار و امتیازهای ۱۰ کوشش افراد ثبت شد. بعد از آزمون یادداری، برای ارزیابی میزان انتقال، به‌منظور ایجاد موقعیت جدید، آزمون از نیم متر دورتر از فاصله استاندارد انجام گرفت که شامل اجرای ۱۰ کوشش بدون خودگفتاری بود (۱). آزمودنی‌ها در پایان ۱۰ جلسه تمرین مشابه جلسه اول، پرسشنامه خودکارآمدی جسمانی رایکمن را بار دیگر تکمیل کردند (۲۵).

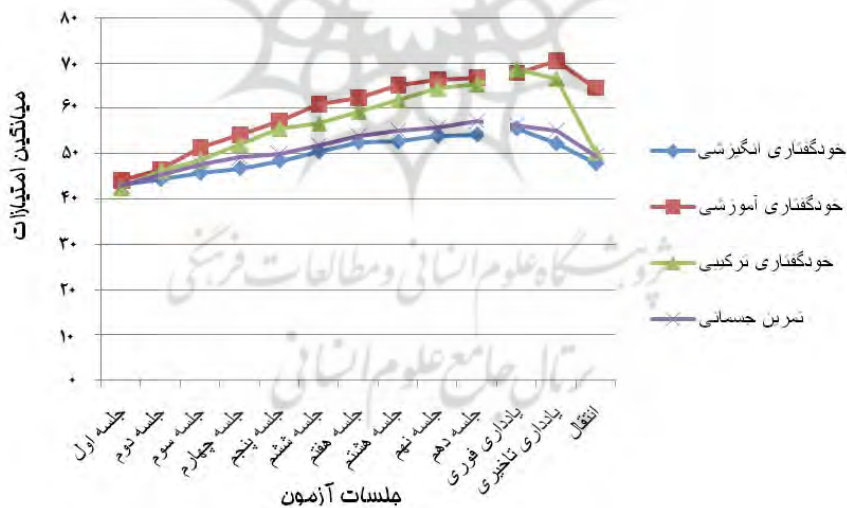
برای خودگفتاری انگیزشی، بعد از هر تکرار شرکت‌کنندگان عباراتی مانند من می‌توانم و برای خودگفتاری آموزشی به‌هنگام اجرا جملاتی مثل بدن صاف و مستقیم، آرنج کاملاً صاف و انگشتان دست کشیده به سمت هدف را تکرار می‌کردند. برای خودگفتاری انگیزشی-آموزشی عباراتی مانند من می‌توانم، بدن صاف و مستقیم، آرنج کاملاً صاف و انگشتان دست کشیده به سمت هدف تکرار می‌شد (۸).

روش‌های آماری

به‌منظور مقایسه عملکرد گروه‌ها و مقایسه میانگین‌های گروه‌های تحقیق از تحلیل واریانس یک‌راهه و از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. با توجه به اینکه داده‌ها توزیع طبیعی داشتند و تجانس واریانس‌ها نیز برقرار بود، از روش‌های آماری پارامتریک استفاده شد. برای تعیین اختلاف بین گروه‌ها در مرحله اکتساب از آزمون تعقیبی بونفرونی و به‌منظور بررسی تفاوت دوبه‌دو گروه‌ها در مراحل یادداری و انتقال از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. برای مقایسه میانگین‌های خودکارآمدی جسمانی چهار گروه آزمایشی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۶ استفاده شد. سطح معناداری برابر ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

نمودار ۱ عملکرد آزمودنی‌ها را در چهار گروه خودگفتاری انگیزشی، آموزشی، ترکیبی و تمرین جسمانی در تکلیف پرتاب دارت در مراحل ۱۰ جلسه اکتساب، یادداری فوری، یادداری تأخیری و انتقال نشان می‌دهد.



نمودار ۱. عملکرد آزمودنی‌ها در گروه‌ها در تکلیف پرتاب دارت در مراحل مختلف آزمون

نتایج نمودار ۱ نشان می‌دهد که در مراحل مختلف آزمون عملکرد گروه خودگفتاری آموزشی و ترکیبی بهتر از گروه خودگفتاری انگیزشی و تمرین جسمانی است.

تحلیل واریانس یکراهه نشان داد که شرکت‌کنندگان چهار گروه مورد مطالعه از نظر میانگین امتیاز مهارت پرتاب دارت در مرحله پیش‌آزمون اختلاف معنادار آماری نداشتند ($P = ۰/۹۳۴$ و $F = ۰/۱۴۲$) (۴۴). این یافته نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان از نظر تکلیف ملاک در ابتدای دوره پژوهشی یکسان بودند. در مرحله اکتساب (۱۰ جلسه)، آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری نشان داد که اثر اصلی تمرین معنادار است ($F = ۰/۷۲۶$ و $P < ۰/۰۰۱$ و $F = ۱۱۶/۷۶۸$ ، $F(۳/۳۱۵, ۳)$). همچنین اثر تعاملی تمرین در گروه‌ها معنادار بود ($F = ۰/۱۹۶$ و $P < ۰/۰۵$ و $F = ۳/۵۷۳$ ، $F(۹/۹۴۴, ۳)$). مقایسه بین گروهی شرکت‌کنندگان نشان داد که گروه‌ها با همدیگر اختلاف معنادار آماری دارند ($P < ۰/۰۵$) و $F(۳, ۴۴) = ۹/۷۵$. برای آزمون تعقیبی بین گروه‌ها از آزمون بونفرونی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین گروه‌های خودگفتاری آموزشی و انگیزشی، گروه‌های خودگفتاری آموزشی و تمرین جسمانی، ترکیبی و انگیزشی از لحاظ آماری تفاوت معنادار وجود داشت، به طوری که عملکرد گروه خودگفتاری آموزشی و ترکیبی بهتر از گروه‌های خودگفتاری انگیزشی و تمرین جسمانی بود ($P > ۰/۰۵$).

جدول ۱. نتایج آزمون تعقیبی (بونفرونی) در مورد مقایسه‌های جفتی گروه‌ها در مرحله اکتساب

گروه‌ها	خودگفتاری انگیزشی	خودگفتاری آموزشی	خودگفتاری ترکیبی	تمرین جسمانی
خودگفتاری انگیزشی	*	۰/۰۰۰	۰/۰۰۷	۱/۰۰۰
خودگفتاری آموزشی	*	*	۱/۰۰۰	۰/۰۰۲
خودگفتاری ترکیبی	*	*	*	۰/۰۸۲
تمرین جسمانی	*	*	*	*

تحلیل واریانس یکراهه نشان داد که بین میانگین امتیازهای پرتاب شرکت‌کنندگان چهار گروه تحت مطالعه در مرحله یادداری فوری از نظر آماری اختلاف معناداری وجود داشت ($P < ۰/۰۵$) و $F(۴۴) = ۱۱/۸۵۵$.

نتایج آزمون تعقیبی توکی گروه‌های تحت مطالعه در مرحله یادداری فوری نشان می‌دهد که بین گروه‌های انگیزشی و آموزشی ($P = ۰/۰۰۱$)، انگیزشی و ترکیبی ($P = ۰/۰۰۰$)، آموزشی و تمرین

جسمانی ($P=0/002$)، ترکیبی و تمرین جسمانی ($P=0/001$) از لحاظ آماری اختلاف معناداری وجود داشت. همچنین تمرین با شیوه خودگفتاری آموزشی و ترکیبی به یادگیری تکلیف به‌طور یکسان منجر می‌شود.

تحلیل واریانس یکراهه نشان داد که بین میانگین امتیازهای پرتاب شرکت‌کنندگان چهار گروه مورد مطالعه در مرحله یادداری تأخیری از نظر آماری اختلاف معناداری وجود داشت ($P<0/05$) و $F(44)=16/408$. یافته‌ها نشان می‌دهد که در مهارت پرتاب دارت در مرحله یادداری تأخیری بین گروه‌های انگیزشی و آموزشی، انگیزشی و ترکیبی، آموزشی و تمرین جسمانی، ترکیبی و تمرین جسمانی اختلاف معناداری وجود داشت؛ به این معنا که عملکرد گروه خودگفتاری آموزشی و ترکیبی بهتر از گروه انگیزشی و کنترل بود. همچنین تمرین با شیوه خودگفتاری آموزشی و ترکیبی به یادگیری تکلیف به‌طور یکسان منجر می‌شود.

نتایج آزمون تعقیبی توکی برای بررسی گروه‌های مورد مطالعه در مرحله یادداری تأخیری نشان داد که بین گروه‌های انگیزشی و آموزشی ($P=0/000$)، انگیزشی و ترکیبی ($P=0/000$)، آموزشی و تمرین جسمانی ($P=0/000$)، ترکیبی و تمرین جسمانی ($P=0/003$) اختلاف معناداری وجود دارد. تحلیل واریانس یکراهه نشان داد که بین میانگین امتیازهای پرتاب شرکت‌کنندگان چهار گروه تحت مطالعه در مرحله انتقال از نظر آماری اختلاف معناداری وجود داشت ($P<0/05$) و $F(44)=7/889$. نتایج آزمون تعقیبی توکی برای بررسی گروه‌های مورد مطالعه در مرحله انتقال نشان داد که بین گروه‌های انگیزشی و آموزشی ($P=0/001$)، آموزشی و تمرین جسمانی ($P=0/002$)، ترکیبی و آموزشی ($P=0/004$) اختلاف معناداری وجود دارد.

براساس نتایج بین میانگین نمره‌های خودکارآمدی جسمانی در گروه‌های مورد مطالعه (خودگفتاری انگیزشی، آموزشی، ترکیبی و تمرین جسمانی) اختلاف معناداری وجود ندارد ($P>0/05$) و $F(44)=1/889$.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این تحقیق مقایسه شیوه‌های مختلف خودگفتاری انگیزشی-آموزشی بر خودکارآمدی جسمانی، عملکرد و یادگیری پرتاب دارت بود. نتایج تحقیق حاضر در مرحله اکتساب و یادداری مهارت پرتاب دارت نشان داد که عملکرد گروه خودگفتاری آموزشی و ترکیبی به‌طور معنادار بهتر از گروه خودگفتاری انگیزشی و تمرین جسمانی بود و در مرحله انتقال بهترین عملکرد مربوط به شیوه خودگفتاری آموزشی

بود و سه شیوه دیگر به یک اندازه عملکرد داشتند. همچنین نتایج نشان داد که مداخله‌های مختلف مورد استفاده در این پژوهش اثر معناداری بر خودکارآمدی جسمانی افراد نداشت.

نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های بروجنی و شهبازی (۲۰۱۱)، با بخشی از تحقیق هتزیجورجیادیس و همکاران (۲۰۰۴)، پرکوس و همکاران (۲۰۰۲)، زتو و همکاران (۲۰۱۴) و تئودوراکیس و همکاران (۲۰۰۰) که سودمندی خودگفتاری آموزشی در تکالیف دقتی را نشان دادند، همخوانی دارد. اما با بخشی از نتایج تحقیق هتزیجورجیادیس و همکاران (۲۰۰۴) و نیز کولوولونیس و همکاران (۲۰۱۱) متناقض است. نتایج تحقیق آنان سودمندی شیوه خودگفتاری انگیزشی را در مقایسه با خودگفتاری آموزشی، بر دقت پرتاب توپ به هدف مشخص در واترپلو و پاس سینه‌ای در بسکتبال نشان دادند. اما در تحقیق حاضر خودگفتاری انگیزشی به‌تنهایی اثر معناداری بر عملکرد آزمودنی‌ها در تکلیف پرتاب دارت نداشت. دلیل این تناقض را می‌توان از طریق فرضیه U وارونه تفسیر کرد. این فرضیه در ارتباط با رابطه انگیزشی و اجرا بیان می‌کند زمانی که سطح انگیزشی فرد پایین یا بالاست، عملکرد فرد تضعیف می‌شود، ولی بین این دو انتها، دامنه‌ای از سطوح انگیزشی وجود دارد که سطوح عالی اجرا را حاصل می‌کند (۱۹). احتمال دارد که خودگفتاری انگیزشی به افزایش بیشتر انگیزشی در شرکت‌کنندگان گروه خودگفتاری انگیزشی منجر شده و این افزایش بیشتر از حد متوسط بوده باشد که به همین سبب عملکرد تحت تأثیر قرار گرفته است.

از آنجا که خودگفتاری انگیزشی سبب افزایش انگیزش افراد می‌شود (۱۴)، همچنین با توجه به اینکه بخشی از کارکرد انگیزشی خودگفتاری مربوط به افزایش انگیزشی و سائق است (۱۵)، علت اختلال در اجرای تکالیف دقتی ممکن است این امر باشد. در واقع علت اینکه سطوح انگیزشی بالا به اجرایی ضعیف می‌انجامد، این است که فرد منابع توجه لازم برای اجرای فعالیت را در اختیار ندارد. زمانی که سطح انگیزشی مطلوب باشد، منابع توجه کافی در دسترس است و فرد می‌تواند به سطح عالی اجرا برسد (۲۳). استفاده از ترکیب خودگفتاری انگیزشی - آموزشی سبب می‌شود انگیزشی فرد در سطح مطلوبی حفظ و توجه فرد بر اجرای درست تکلیف متمرکز شود.

پژوهش حاضر سودمند نبودن شیوه‌های مختلف خودگفتاری انگیزشی - آموزشی بر خودکارآمدی جسمانی در تکلیف پرتاب دارت را نشان داد. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج تحقیق کامینگ و همکاران (۲۰۰۶) همخوانی دارد. آنها نیز سودمند نبودن خودگفتاری بر خودکارآمدی افراد در مهارت پرتاب دارت را گزارش کردند. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های وینبرگ و همکاران (۱۹۹۲) متناقض

است. همچنین با نظریه خودکارآمدی باندورا سازگاری ندارد. باندورا بیان کرد اظهارات تشویقی می‌تواند منبع کمکی برای خودکارآمدی باشد و در برخی تحقیقات اخیر صحت این مسئله مشخص شده است؛ اما در تحقیق حاضر خودگفتاری اثر معناداری بر خودکارآمدی جسمانی افراد نداشت. از آنجا که زمان عامل اصلی در اثربخشی مهارت‌ها بر خودکارآمدی است (۵)، به نظر می‌رسد اثربخش نبودن خودگفتاری بر خودکارآمدی افراد در این پژوهش به دلیل کمبود تعداد جلسات تمرین باشد (۳).

براساس نتایج این پژوهش مشخص شد که شیوه‌های مختلف خودگفتاری انگیزشی-آموزشی بر عملکرد و یادگیری پرتاب دارت به‌عنوان تکلیف دقتی در بین نوجوانان ۱۸-۱۳ سال اثر سودمند است، اما بر خودکارآمدی جسمانی افراد اثر معناداری ندارد. به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت خودگفتاری یک مهارت ذهنی است که توجه فراگیر را به تکلیف مربوط جلب کرده و عناصر کلیدی الگوی مهارت را تحریک می‌کند (۲۲). افراد با استفاده از خودگفتاری احساساتشان را بیان کرده و ادراکاتشان را کلامی می‌کنند (۹) و فرصت می‌یابند تا دقیق‌تر دربارهٔ اجرایشان فکر کنند و اعمالشان را در پاسخ به آن بازتاب هدایت کنند (۴). تأثیرات خودگفتاری با توجه به نوع تکلیف متفاوت است. با توجه به اینکه خودگفتاری آموزشی اظهاراتی در مورد دقت توجه، اطلاعات فنی و انتخاب‌های راهبردی است، موجب بهبود اجرا و یادگیری از طریق تمرکز توجه و راهکارهای اجرایی مناسب در تکالیفی که به‌دقت نیاز دارند، می‌شود. با در نظر گرفتن اینکه خودگفتاری انگیزشی اظهاراتی در مورد ساختار اعتماد، درونداد تلاش و حالت‌های روانی مثبت است، با تسهیل اجرا و افزایش اعتماد به نفس در جهت تلاش بیشتر و هزینه انرژی کمتر، موجب بهبود اجرا و یادگیری در تکالیف قدرتی می‌شود. ترکیب خودگفتاری نیز فراگیران را قادر می‌سازد تا از هر دو مزیت و فایده خودگفتاری همزمان بهره‌گیرند و عملکرد و یادگیری را در تکالیف قدرتی و دقتی بهبود بخشند. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده تأثیر شیوه‌های مختلف خودگفتاری انگیزشی-آموزشی بر عملکرد و یادگیری دیگر تکالیف ورزشی در دوره زمانی طولانی‌تر نیز بررسی شود و همچنین پژوهشی با هدف مقایسه تأثیر شیوه‌های مختلف خودگفتاری انگیزشی-آموزشی بر گروه‌های سنی مختلف انجام گیرد.

منابع و مآخذ

۱. احسانی نوری، شیدا (۱۳۸۷). "تأثیر بازخورد خودکنترل و آزمونگر کنترل با استفاده از بازخورد نوار ویدئویی بر اکتساب، یادداری و انتقال یک مهارت حرکتی"، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه تهران، ص ۶۵-۲۴.
۲. طهماسیان، کارینه (۱۳۸۴). "مدل ابی خودکارآمدی در افسردگی نوجوانان بر مبنای مدل عملیاتی بندورا از افسردگی"، پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی بالینی، تهران، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، دانشکده روان‌شناسی، ص ۷۷-۶۷.
3. Abood. S. A. Davids. K. Bennet. J.S. Ashford. D and Marin. M. (2001). "Effects of manipulating relative and absolute motion information during observational learning of an aiming task". *Journal of sport science*, 19, 507-520.
4. Anderson, A. (1997). "Learning strategies in physical education: Selftalk, imagery, and goal-setting" . *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 68, 30-35.
5. Bandura, A. (1997). "Self-efficacy: the exercise of control". New York: Freeman. PP: 210-240.
6. Barwood, M. J., Corbett, J., Wagstaff, C., Mcveigh, D., & Thelwell, R. C. (2014). "Motivational self-talk improves 10km time trial cycling compared to neutral self-talk". *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 10(2), 166-171
7. Behncke, L. (2004). "Mental skills training for sports: A brief review". *J Sport Psychol*, 6(1), 230-260.
8. Boroujeni, S. T., & Shahbazi, M. (2011). "The Effect of Instructional and Motivational Self-Talk on Performance of Basketball's Motor Skill". *Procedia of Social and Behavioral Sciences*, 15, 3113-3117.
9. Bunker, L., Williams, J. M. & Zinsser, N. (1993). "Cognitive techniques for improving performance and building confidence". In J. M. Williams (Ed), *Applied Sport Psychology: "personal growth to peak performance"* 2nd Ed. Mountain view, CA: Mayfield. PP: 225-242.
10. Chang, Y. K., Ho, L. A., Lu, F. J. H., Ou, C. C., Song, T. F., & Gill, D. L. (2014). "Self-talk and softball performance: The role of self-talk nature, motor task characteristics, and self-efficacy in novice softball players". *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 139-145.
11. Cumming, J., Nordin, S. M., Horton, R., & Reynolds, S. (2006). "Examining the Direction of Imagery and Self-Talk on Dart Throwing Performance and Self-efficacy", *The Sport Psychologist*, 20, 257-274.
12. Ehrenberg, M. F., Cox, D. N., & Koopman, R. F. (1991). "The Self-efficacy and Depression in Adolescents". *Adolescence*, 26, 361-374.
13. Fin, J.A. (1985). "Competitive excellence: It's a matter of mind and body". *The physician and sports medicine*, 12, 1-15.

14. Hackfort, D., & Schwenkmezger, P. (1993). Anxiety In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant, (Eds.). "Handbook of research on sport psychology". New York: Macmillan. PP: 328-364.
15. Hardy J. (2006). "Speaking clearly: a critical review of the self-talk literature". *Psychol Sport Exerc*; 7: 81-97.
16. Hardy, J., Begley, K., & Blanchfield, A. W. (2015). It's Good But it's Not Right: Instructional Self-Talk and Skilled Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 27(2), 132-139.
17. Hardy, L. Jones, G. & Gould, D. (1996). "Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice". Chichester, England: Wiley. PP: 320-342.
18. Hatzigeorgiadis, A., Galanis, E., Zourbanos, N., & Theodorakis, Y. (2014). "Self-talk and competitive sport performance". *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(1), 82-95.
19. Hatzigeorgiadis, A. Theodorakis, Y. & Zourbanos, N. (2004). "Self-talk in the Swimming Pool: The Effects of Self-talk on Thought Content and Performance on Water-polo Tasks". *Journal of Applied Sport Psychology*, 16: 138.50.
20. Kandel ER, Schwartz JH, Jessell TM. (2000). "Principles of neural science". 4th ed. New York: McGraw-Hill Publishers. PP: 350-366.
21. Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). "The effects of in Instructional and Motivational Self-Talk on Students' Motor Task Performance Physical Education". *Psychology of Sport and Exercise*, 12(2), 153-158.
22. Landin, D. (1994). "The role of verbal cues in skill learning". *Quest*, 46, 299-313.
23. Magill, R., A. (2007). "Motor Learning and Control: Concepts and Applications". 6th edition, Mc Graw-Hill Publisher. PP: 118-200.
24. Perkos, S., Theodorakis, Y., & Chroni, S. (2002). "Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk". *The Sport Psychol*, 16, 368-383.
25. Ryekman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., & Cantrell, P. (1982). "Development and validation of physical self-efficacy scale". *Journal of personality and social psychology*, 42, 891-900.
26. Suinn, R.M. (1977). "Behavioral methods at the winter Olympic games". *Behavior Therapy*, 8, 283-284
27. Taylor, R. E. (2014). "The Relationship Between Self-talk and the Experience of Flow in Endurance Athletes" (Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University). PP: 45-57.
28. Theodorakis, Y. Weinberg, R. Natsis, P. Douma, I. & Kazakas, P. (2000). "The Effects of Motivational Versus Instructional Self-talk on Improving Motor Performance". *The Sport Psychologist*, 14: 253 72.
29. Weinberg, R., Grove, R., & Jackson, A. (1992). "Strategies for building self-efficacy in tennis players: A comparative analysis of Australian and American coaches". *The Sport Psychologist*, 6, 3-13.
30. Zetou, E., Nikolaos, V., & Evaggelos, B. (2014). "The effect of instructional self-talk on performance and learning the backstroke of young swimmers and on the perceived

- functions of it". *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 27.
31. Zinnser, N., Bunker, L., & Williams, J. M. (2006). "Cognitive techniques for building confidence and enhancing performance". In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: "Personal growth to peak performance"* (5th ed.) New York, NY: McGraw-Hill Companies, Inc, Higher Education. PP: 349-381.

