

مقایسه تاثیر خودگفتاری آموزشی بر عملکرد و یادگیری پرتاب دات دختران در اواخر کودکی و دوره نوجوانی

محمد تقی اقدسی^۱، فرناز ترابی^۲، نسرين طوبی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۱۱/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۰۵/۱۷

چکیده

مقایسه کارایی خودگفتاری آموزشی بر عملکرد و یادگیری پرتاب دات در دوره های کودکی و نوجوانی هدف این مطالعه بود. به این منظور تعداد ۱۰۰ نفر (۵۰ نفر از رده سنی ۹-۱۱ و ۵۰ نفر از رده سنی ۱۷-۱۵ سال) به روش تصادفی ساده از بین داوطلبین راست برتر و عدم آشنا به تکلیف مورد نظر انتخاب شدند. هر رده سنی به دو گروه کنترل و تجربی تقسیم و پس از ۵ جلسه تمرین (هر جلسه ۷ بسته سه کوششی) در آزمون یادداری تاخیری و انتقال شرکت کردند. نتایج آزمون های آماری کروسکال والیس و ویلکاکسون در سطح آلفای $P < 0.05$ نشان داد که خودگفتاری آموزشی موجب تسريع اكتساب، یادداری و انتقال پرتاب دات در هر دو رده سنی شد. اما کارائی آن در نوجوانان بیشتر بود. بنابراین خودگفتاری آموزشی به عنوان یک راهکار شناختی در کنار تمرین ذهنی می تواند مورد تاکید مربیان در هر دو رده سنی بویژه نوجوانان قرار گیرد.

واژگان کلیدی: خودگفتاری آموزشی، پرتاب دات، کودکان، نوجوانان

Email: mt_aghdsi@tabriz.ac.ir

۱. دانشیار دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول)

۲. استادیار دانشگاه پیام نور

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور مرکز تهران

مقدمه

امروزه روانشناسان ورزشی با بررسی مهارت های مختلف روانی، خدمات قابل توجهی در امر ورزش ارائه کرده اند و دامنه تحقیقاتشان روز به روز در حال گسترش است (۱،۲). راهکارهای شناختی یکی از روش های مناسب مداخله جهت بهبود عملکرد ورزشکاران است (۳-۶) نه تنها اطلاع از راهکارهای شناختی می تواند در تغییر و تعدیل ادراک منفی و در نتیجه در بهبود عملکرد سودمند باشد (۷)، بلکه تحقیقات نشان می دهند کاربرد راهکارهای شناختی می تواند عملکرد را در ورزش بهبود بخشند (۸-۵). در این میان، یکی از راهکارهای شناختی که در ورزش کاربرد دارد، خودگفتاری است (۱۰،۹،۲). خودگفتاری مکالمه ای است که اجرا کننده گان در طی اکتساب یا اجرای مهارتی به شکل آشکار یا نهان به کار می برند و از این طریق بر اجرایشان فکر کرده و باعث تقویت آن می گردند (۱۱). خودگفتاری با استفاده از کلمات کلیدی مناسب، به ورزشکاران کمک می کند تا افکارشان را کنترل کنند و سازمان دهند و بر روی بخش های اساسی مهارت، تمرکز نمایند یا خود را برای تلاش بیشتر در طول تمرین برانگیزانند (۱۲). بنابراین بسیاری از مربیان خودگفتاری را جزیی از برنامه هایشان قرار می دهند و نظریه پردازان نیز آن را به عنوان یک جزء لازم برای برنامه های تمرین روانی مهارت، تامل می کنند (۱۳). دو تابع گسترده از خودگفتاری: خودگفتاری آموزشی و خودگفتاری انگیزشی است (۱۴،۵). کارکرد آموزشی آن، اظهاراتی است در مورد دقت توجه، اطلاعات فنی و انتخاب های تاکتیکی، که ورزشکار به صورت آشکار یا در ذهن خود آن را تکرار می کند (۲). بنابراین خودگفتاری آموزشی به وسیله ی تمرکز بر حرکت، اجرای تکنیک درست و راهبرد مناسب باعث بهبود در سطح اجرا می شود (۸). در این راستا تحقیقات نشان داده اند که خودگفتاری در افزایش کانون توجه (لندین^۱، ۱۹۹۴ و شانک^۲، ۱۹۸۶)، تغییر تمرکز توجه (نیدفر^۳، ۱۹۷۶) و کانونی نمودن توجه، فراخوان اطلاعات و کدگذاری اطلاعات جدید مربوط به تکلیف در حال اجرا (شانک، ۱۹۸۶) مؤثر باشد (۱۶،۱۵،۱۴). علاوه بر بحث توجه که می تواند تحت تاثیر خودگفتاری قرار گیرد، زمینه های دیگری از عملکرد ورزشی ورزشکاران نیز متأثر از این پدیده شناختی می گردد که پردازش اطلاعات از جمله آنهاست. در این زمینه، زینسر و همکاران^۴ (۲۰۰۶) اظهار کردند خودگفتاری با استفاده از کلمات کلیدی مناسب، به ورزشکاران

¹ Landin

² Shank

³ Nidfer

⁴ Zinsser, et al

کمک می کند تا افکارشان را کنترل کنند و سامان دهند، و بر روی بخش های اساسی مهارت تمرکز نمایند (۱۲). روتلا و همکارانش^۱ (۱۹۸۰) دریافتند.

اسکی بازان نخبه ای که نسبت به دیگر رقیبان خود موفق تر بودند از خودگفتاری بیشتری بهره مند شده بودند. مینگ و مارتین^۲ (۱۹۹۶) به این نتیجه رسیدند خودگفتاری آموزشی می تواند اکتساب مهارت های روی یخ را بهبود بخشد. جونز و میس^۳ (۱۹۹۸) معتقدند کاربرد خودگفتاری در مرحله ی آمادگی قبل از شوت به یک بازیکن حرفه ای گلف کمک می کند تا بر شک و تردید و احساسات ناخوشایند خود غلبه کند و عملکردش را بهبود بخشد (۱۷). همچنین در تجزیه و تحلیل استراتژی های مقابله ای که توسط قهرمانان اسکیت استفاده گردید، گزارش شد ۷۶ درصد آزمودنی ها از خودگفتاری و تفکر منطقی برای مقابله با استرس رقابت استفاده کردند (۱۸).

اندرسون و همکاران^۴ (۱۹۹۹) در ضمن مقایسه سه روش آموزش شامل خودگفتاری آموزشی، آموزش سنتی و آموزش همراه با شرح و توضیح در مهارت پرتاب به جلو در دانش آموزان کلاس سوم ابتدایی (۸/۹ ساله) به این نتیجه رسیدند که روش خودگفتاری آموزشی در مقایسه با سایر روش ها مفید تر و برتر است (۱۹). همچنین کلونونیس و همکاران^۵ (۲۰۱۱) در مطالعه ای به بررسی تأثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر عملکرد حرکتی دانش آموزان ابتدایی (پایه ی پنجم و ششم) در فعالیت بدنی پرداختند. کولونونیس و همکاران نیز بیان کردند که خودگفتاری یک تکنیک موثر برای افزایش عملکرد حرکتی دانش آموزان ابتدایی در فعالیت بدنی است (۵). چرونی و همکاران^۶ (۲۰۰۷) و تئودوراکیس و همکاران^۷ (۲۰۰۰) تأثیر خودگفتاری آموزشی و خودگفتاری انگیزشی را بر اساس ماهیت تکلیف مورد مطالعه قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که در تکالیف حرکتی ظریف کارایی خودگفتاری آموزشی بیشتر است و در تکالیفی که بر اساس قدرت و استفاده از خودگفتاری انگیزشی کارآمدی بیشتری دارد (۲۰۱۱). خودگفتاری آموزشی به عنوان ابزاری کارآمد در کسب مهارت های تنیس (زیگلر^۸،

¹ Rotella, et al

² Ming & Martin

³ Jonse & Miss

⁴ Anderson/ et al

⁵ Kloveionis, et al

⁶ Chroni, et al

⁷ Theodorakis, et al

⁸ Ziegler

(۱۹۸۷) (۲۰) و ارتقاء عملکرد مهارت های پیچیده افراد مبتدی (پرکوس^۱، ۲۰۰۲) عمل می کند (۲۱). تئودوراکیس و همکاران^۲ (۲۰۰۱) در مطالعه ای به بررسی تاثیر خودگفتاری بر روی تکلیف شوت بسکتبال در ۶۰ دانشجوی تربیت بدنی پرداختند. نتایج نشان داد خودگفتاری مشروط بر آن که محتوایش متناسب با تکلیف در حال اجرا باشد، می تواند به طور مثبت بر عملکرد تاثیر بگذارد (۲۲). رضایی و فرخی (۱۳۸۸) نیز با انجام چنین مطالعه ای در رده سنی دانشجویان، به مقایسه کارایی خودگفتاری آموزشی در تکالیف ساده و پیچیده پرداختند و نتایج نشان داد خودگفتاری آموزشی بر بهبود اجرای تکالیف مؤثر و اثر آن بر مهارت پیچیده بیشتر بوده است (۱).

علیرغم نتایج مطالعات متعدد مذکور که همگی از تاثیر مثبت خودگفتاری بر عملکرد ورزشی حمایت کردند مواردی هم در پیشینه وجود دارد که آن را در فرایند کسب برخی مولفه های اجرا موثر نمی دانند. از جمله تسیگلیس^۳ (۲۰۰۳) با بررسی تاثیر خودگفتاری آموزشی بر اعتماد به نفس و اجرای مهارت پرتاب هند بال در ۴۶ دانشجوی تربیت بدنی و گوداس و همکاران^۴ (۲۰۰۶) با تحقیق درباره ی تاثیر خودگفتاری آموزشی بر اجرای پرش طول در دانشجویان تربیت بدنی بیان کردند که تفاوت معناداری بین گروه خودگفتاری آموزشی و گروه کنترل در اجرای مهارت وجود نداشت (۲۳،۲۴). نتایج بررسی ها در ارتباط با تاثیر خودگفتاری و تصویرسازی ذهنی بر اجرای پرتاب دارت و خودکارآمدی در افراد بزرگسال (کامینگ و همکاران^۵، ۲۰۰۶) و نوجوان (افسانه پورک، ۱۳۸۹) بهبود عملکرد را تایید می کند، اما تغییرات خودکارآمدی آزمودنی ها را معنادار نشان نداد (۱۷،۲۵).

پیشینه تحقیقات نشان می دهد ورزشکاران از تعامل مهارت های شناختی، جهت دستیابی به موفقیت های ورزشی استفاده می نمایند (۴،۲۵،۲۶،۲۷،۲۸). امروزه با توجه به گسترش حرفه ای گری در ورزش و جایگاه خاص افزایش طول عمر ورزشی ورزشکاران، شناسایی و بکارگیری دقیق راهکارهای بهبود عملکرد از اهمیت ویژه ای برخوردار است. اما همان گونه که در ادبیات موجود مشاهده می شود در بکارگیری خودگفتاری آموزشی ابعاد متعدد آن از جمله ماهیت تکالیف حرکتی، ابعاد شناختی عملکرد و انواع مهارت های حرکتی و عملکرد بدنی مورد توجه پژوهشگران بوده است. اما سن و سطح رشد فرد از جمله متغیرهایی است که بایستی در هنگام

¹ Perkos

² Theodorakis, et al

³ Tsiggilis

⁴ Goudas, et al

⁵ Cumming, et al

بکارگیری روش های آموزشی مورد توجه قرار گیرد؛ چرا که کارایی روش و یا ابزار بکار رفته در فرایند اکتساب می تواند متاثر از سن رشدی آزمودنی باشد (۲۹،۳۰). با مرور مطالعات انجام شده در زمینه خودگفتاری سن به عنوان یک متغیر تاثیرگذار کمتر مورد توجه بوده است. تنها اندرسون^۱ (۱۹۹۹) و کلونیس^۲ (۲۰۱۱) با انجام پژوهشی در دانش آموزان ابتدایی گزارش کردند خودگفتاری یک استراتژی ضروری و یک تکنیک موثر برای آموزش و افزایش عملکرد حرکتی دانش آموزان ابتدایی است (۵،۱۹). همانطور که می دانیم بر اساس نظریه ی روانشناسان شناختی از جمله ژان پیاژه^۳ دوران کودکی به دلیل محدودیت های شناختی فرد شاید نتواند به نحو مطلوبی از ابزارهای شناختی در بهبود عملکرد حرکتی خویش بهره گیرد. افراد بزرگسال از نظر شناختی رشد بیشتری را دارا هستند. آنها دارای تفکر انتزاعی اند و تفکرشان منطقی تر و انعطاف پذیرتر است. در حالی که از نگاه " پیاژه " در کودکان، تفکر انتزاعی از سنین ۱۱ سالگی شروع می شود و قبل از این سن تفکر منطقی کودک محدود به مسائل و امور عینی است (۳۱). به عبارت دیگر باید خاطر نشان ساخت که در این سطح، منطقی که کودک به آن دست می یابد از چارچوب عینی خود جدا شدنی نیست . یعنی عملیات به بافتی که در آن شکل گرفته اند، یعنی به حضور مادی اشیائی که در باره آنها اعمال می شوند، وابسته اند (۲۹). با توجه به این مقدمه و اختلاف سطح پردازش اطلاعات فعالیت های شناختی کودکان و نوجوانان و ماهیت شناختی و انتزاعی خودگفتاری، این مسئله به ذهن می رسد که سن چه تاثیری در کارایی خودگفتاری خواهد داشت؟ آیا این احتمال وجود دارد که تاثیر خودگفتاری در اواخر کودکی با نوجوانی متفاوت باشد؟ بنابراین بدین منظور، در این تحقیق برآن شدیم تا سودمندی و کارایی خودگفتاری آموزشی را در رده سنی (اوایل نوجوانی و اواخر کودکی) مورد مطالعه و مقایسه قرار دهیم.

روش شناسی پژوهش

روش تحقیق از نوع نیمه تجربی و طرح آن شامل پیش آزمون، پس آزمون با گروه کنترل بود.

جامعه آماری این پژوهش کودکان ۹-۱۱ ساله و افراد نوجوان ۱۵-۱۷ ساله (میانگین سن گروه کودکان ۱۰/۱ و گروه نوجوانان ۱۶/۰۸ و میانگین قد گروه کودکان ۱۴۰/۳۴ و گروه

^۱ Anderson

^۲ Kloveonis

^۳ Jean Piaget

نوجوانان (۱۵۶/۸۳) مدارس دخترانه شهرستان مراغه بوده است. آنها آشنایی قبلی با مهارت پرتاب دارت نداشتند و همگی راست برتر و سالم بودند. به منظور انتخاب نمونه مورد نیاز در این پژوهش از بین داوطلبین حائز شرایط در دو رده سنی تعداد ۱۰۰ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. پس از برگزاری جلسه آموزشی و پیش آزمون به صورت تصادفی ساده آزمودنی های هر رده ی سنی به ۲ گروه ۲۵ نفری تجربی و کنترل تقسیم شدند.

پس از مشخص شدن نمونه آماری یک جلسه آموزشی جهت آشنایی با نحوه ی اجرای پرتاب دارت توسط دو مربی با تجربه شهرستان هم برای رده سنی کودکان و هم نوجوانان برگزار گردید. پس از آن گروه های کنترل و تجربی بر اساس نتایج پیش آزمون مشخص شدند. دوره ی اکتساب در هر رده سنی برای گروه های چهارگانه شامل ۵ جلسه ی تمرینی و هر جلسه شامل ۷ بسته و هر بسته شامل ۳ پرتاب دارت بود. بین هر پرتاب ۱۵ الی ۲۰ ثانیه استراحت و بین کوشش ها نیز یک دقیقه استراحت در نظر گرفته شد. البته لازم به توضیح است گروه های کنترل هیچ گونه خودگفتاری انجام ندادند. در حالیکه گروه های تجربی در بین هر کوشش از خودگفتاری آموزشی بهره مند شدند. همچنین برای پیشگیری از انجام هر گونه فعالیت شناختی از قبیل خودگفتاری در بین کوشش ها در گروه کنترل از روش شمارش معکوس استفاده شد. در طی این جلسات، گروه تجربی هر رده ی سنی از خودگفتاری آموزشی شامل عبارات "بدن صاف و مستقیم" و "آرنج کاملاً باز" بهره مند شدند. آنها خودگفتاری آموزشی را با صدای بلند بیان کردند. پس از ۲۴ ساعت بی تمرینی از کلیه ی آزمودنی ها دو پس آزمون به عمل آمد. پس آزمون یادداری در جلسه ی هفتم که شرایط آزمون آن با شرایط جلسات تمرینی یکسان بود و پس آزمون انتقال در جلسه ی هشتم که در آن شرایط آزمون با شرایط جلسات تمرینی یکسان نبود و در طی آن گروه کنترل هر دو رده ی سنی از خودگفتاری آموزشی بهره مند شد، ولی در مقابل به گروه تجربی هر دو رده ی سنی، فرصت استفاده از خودگفتاری آموزشی داده نشد.

ابزار تحقیق و نوع تکلیف

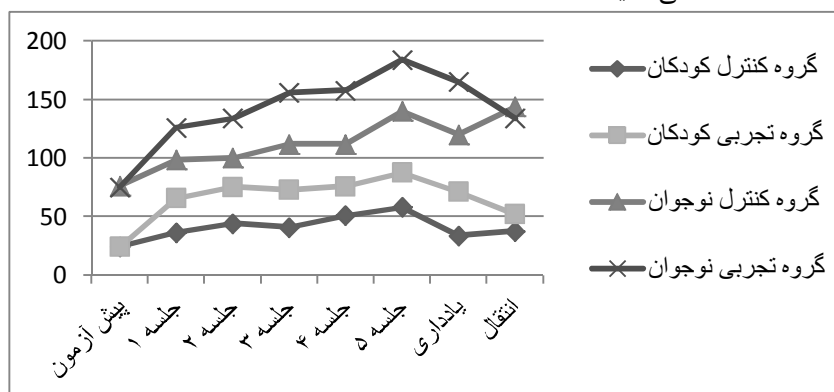
ابزار مورد استفاده این تحقیق شامل دارت استاندارد و صفحه دارت استاندارد که دارای ۹ حلقه و یک خال وسط است، بود. امتیازها از صفر (اگر پرتاب به خارج هدف برود) تا ۱۰۰ امتیاز محاسبه شد. فاصله ی طولی تخته ی دارت از زمین ۱۷۳ سانتی متر و فاصله برای پرتاب (فاصله از روبروی صفحه تخته دارت) ۲۳۷ سانتی متر طبق استاندارد های جهانی (۳۲) برای رده سنی نوجوانان انتخاب شد و برای رده سنی ۹-۱۱ سال فاصله ی طولی تخته دارت از زمین مناسب با قد آنها تنظیم شد.

روش های آماری

در این پژوهش، برای طبقه بندی و تلخیص داده ها به لحاظ میانگین و انحراف معیار از آمار توصیفی و برای تحلیل داده ها به لحاظ عدم توزیع نرمال داده ها از روش های غیر پارامتریک (کروسکال والیس و یلکاکسون) از نرم افزار spss در سطح معناداری آلفای ۰/۰۵ استفاده شد.

یافته های پژوهش

در نمودار شماره ۱ میانگین امتیاز پرتاب دارت در گروه های چهارگانه را در مراحل مختلف این مطالعه مشاهده می کنید.



نمودار شماره ۱. میانگین امتیاز پرتاب دارت در گروه های چهارگانه را در مراحل پیش آزمون،

اکتساب، یادداری و انتقال

نتایج بدست آمده از آزمون کروسکال والیس نشان داد تفاوت معناداری بین گروه های کنترل و تجربی رده سنی کودکان ($P=0.984$) و بین گروه های کنترل و تجربی رده سنی نوجوانان ($P=0.937$) در مرحله پیش آزمون وجود نداشت. در نتیجه هر دو گروه در هر رده سنی از نظر عملکرد در یک سطح هستند. بنابراین گروه های تجربی و کنترل در هر رده سنی در پیش آزمون با یکدیگر در سطح ($\alpha=0.05$) اختلاف معناداری با یکدیگر نداشتند. هم چنین نتایج تحلیل آماری حاصل از مقایسه امتیاز گروه ها در پیش آزمون با آزمون یادداری حاکی از تأثیر تمرین بدنی در مداخلات شناختی بوده است به طوری که بین عملکرد گروه کنترل کودکان در پیش آزمون و پس آزمون یادداری اختلاف معناداری مشاهده نمی شود ($P=0.315$)، ولی بین عملکرد گروه تجربی و کنترل کودکان و گروه تجربی نوجوانان در پیش آزمون و پس آزمون یادداری در پیش آزمون و یادداری اختلاف معناداری وجود دارد ($P\leq 0.05$).

جدول ۱. نتایج آزمون ویلکاکسون جهت مقایسه ی عملکرد گروههای تجربی کودکان و نوجوانان در مرحله ی اکتساب

Test Statistics^a

جلسه اول	جلسه دوم	جلسه سوم	جلسه چهارم	جلسه پنجم	
۲۶۶/۰۰۰	۲۷۵/۰۰۰	۲۷۵/۰۰۰	۳۱۲/۰۰۵	۱۲۵/۰۰۰	آزمون من-ویتنی یو
۰۰۰/۵۹۱	۶۰۰/۰۰۰	۶۰۰/۰۰۰	۶۳۷/۰۰۵	۴۵۰/۰۰۰	ویلکاکسون
-.۹۰۶	-.۱۳۷	-.۱۳۷	۰/۰۰۰	-۳/۶۵۶	Z
۰/۳۶۵	۰/۴۶۵	۰/۴۶۵	۱/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری

a. Grouping Variable: VAR۰۰۰۰۲

بر اساس نتایج جدول ۱، مشاهده می شود که بین گروه های تجربی کودکان و نوجوانان در جلسات اول، دوم و چهارم اکتساب اختلاف معناداری وجود ندارد ($P>۰/۰۵$). همچنین در جلسات سوم و پنجم اکتساب اختلاف معناداری وجود دارد. ($P\leq ۰/۰۵$). بر اساس اطلاعات نمودار ۲ تاثیر خودگفتاری آموزشی در مرحله ی اکتساب بیشتر به نفع گروه تجربی رده سنی نوجوان است.

جدول ۲. نتایج آزمون ویلکاکسون جهت مقایسه ی عملکرد گروه های تجربی کودکان و نوجوانان در یادداری

Test Statistics^a

پس آزمون یادداری	
۱۴۴/۵۰۰	آزمون من-ویتنی یو
۴۶۹/۵۰۰	ویلکاکسون
-.۳/۰۷۲	Z
۰/۰۰۱	سطح معناداری

a. Grouping Variable: VAR۰۰۰۰۲

بر اساس نتایج جدول ۲، بین عملکرد گروه تجربی کودکان و نوجوانان در پس آزمون یادداری اختلاف معناداری وجود دارد ($P=۰/۰۰۱$)، به طوری که بر اساس اطلاعات نمودار شماره ۲ تاثیر خودگفتاری آموزشی در پس آزمون یادداری بیشتر به نفع رده سنی نوجوان است.

جدول ۳. نتایج آزمون ویلکاکسون جهت مقایسه ی عملکرد گروههای کنترل و تجربی کودکان و نوجوانان در انتقال

Test Statistics^a

گروه تجربی	گروه کنترل	
۱۷۷/۵۰۰	۸۰/۰۰۰	آزمون من-ویتنی یو
۵۰۲/۵۰۰	۴۰۵/۰۰۰	ویلکاکسون
-۲/۶۲۸	-۴/۵۲۸	Z
۰/۹۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری

a. Grouping Variable: VAR۰۰۰۰۲

بر اساس نتایج جدول ۳، مشاهده می شود که بین عملکرد گروه کنترل کودکان و نوجوانان در پس آزمون انتقال اختلاف معناداری وجود دارد ($P=۰/۰۰۰$). همچنین بین عملکرد گروه تجربی کودکان و نوجوانان نیز اختلاف معناداری وجود دارد ($P=۰/۰۰۹$). چنانچه بر اساس اطلاعات نمودار ۲ تأثیر خودگفتاری آموزشی بیشتر به نفع رده ی سنی نوجوانان است.

بحث و نتیجه گیری

همانطوری که مشاهده گردید گروه تجربی در هر دو رده ی سنی با بهره مندی از خودگفتاری آموزشی در عملکرد پرتاب دارت در مرحله ی اکتساب، پس آزمون یادداری و پس آزمون انتقال عملکرد بهتری داشته اند. به عبارت دیگر تأثیر خودگفتاری آموزشی برای هر دو رده ی سنی مفید بوده است. البته قابل ذکر است که با توجه به نتایج تحقیق این تأثیر مثبت بیشتر به نفع رده سنی نوجوانان بوده است.

این یافته با نتایج تحقیق کامینگ و همکاران^۱ (۲۰۰۶) (۲۵)، رضایی و فرخی (۱۳۸۸) (۱) و افسانه پورک (۱۳۸۹) (۱۷) که بیان کردند خودگفتاری باعث بهبود عملکرد می شود، همخوانی دارد. همچنین با یافته های تئودوراکیس و همکاران^۲ (۲۰۰۰) (۲) و چرونی و همکاران^۳ (۲۰۰۷) (۱۱) که کارآمدی معنادار خودگفتاری آموزشی را در تکالیف حرکتی ظریف مورد

^۱ Cumming, et al

^۲ Theodorakis, et al

^۳ Chroni, et al

تاکید قرار دادند همسو است. همچنین با نتایج تحقیق راجرسون و هریکاکو^۱ (۲۰۰۲) (۳۳) که نشان دادند خودگفتاری یک بخش مهم به ویژه در ثبات عملکرد هست، همخوانی دارد. با توجه به ماهیت مهارت مورد مطالعه و نیاز بیش از حد آن به توجه و تمرکز در بهبود عملکرد و نتایج حاصل از یافته های تحقیق لندین^۲ (۱۹۹۴) (۱۵) که اظهار کرد خودگفتاری می تواند برای افزایش کانون توجه به کار رود و در نتیجه به اجرای درست تکلیف کمک کند، همخوانی دارد. خودگفتاری آموزشی برای اجراکنندگان مبتدی است و همین طور تئودوراکیس و همکاران نتایج تحقیق زیگلر^۳ (۱۹۸۷) (۲۰) و پرکوس و همکاران^۴ (۲۰۰۲) (۲۱) که نشان دادند (۲۰۰۱) (۲۸) که اظهار داشتند اگر محتوای خودگفتاری مناسب با تکلیف در حال اجرا باشد به طور مثبت بر عملکرد تاثیرگذار خواهد داشت، نتایج این مطالعه را نیز تایید می کند.

البته نتایج این تحقیق با یافته های تسیگیلیس^۵ (۲۰۰۳) (۲۴) که تفاوت معناداری بین گروه برخوردار از خودگفتاری آموزشی و گروه کنترل در مهارت پرتاب هندبال در دانشجویان تربیت بدنی مشاهده نکرد و نتایج تحقیق گوداس و همکاران^۶ (۲۰۰۶) (۲۳) که بهبود معناداری را در عملکرد پرش طول با کاربرد خودگفتاری تایید نکرد، همخوانی ندارد. شاید عدم همخوانی یافته های مذکور با نتایج این مطالعه ناشی از اختلاف سطح مهارت، ماهیت و سطح تبحر آزمودنی ها باشد.

در بخش دیگری از یافته ها، نتایج تحقیق نشان داد گروه کنترل رده ی سنی کودکان در پس آزمون یادداری و انتقال نسبت به پیش آزمون پیشرفت قابل توجهی نداشته اند. در حالی که گروه تجربی رده ی سنی کودکان در این مراحل پیشرفت قابل توجهی داشته اند. این نشان می دهد در رده ی سنی کودکان خودگفتاری آموزشی یک استراتژی ضروری برای آموزش و یادگیری مهارت پرتاب دارت است. این یافته با نتایج تحقیق اندرسون^۷ (۱۹۹۹) (۱۹) که بیان کرد خودگفتاری آموزشی یک استراتژی ضروری برای آموزش و یادگیری مهارت پرتاب به جلو دانش آموزان ابتدایی است و کلونونیس و همکاران^۸ (۲۰۱۱) (۵) که اظهار کردند خودگفتاری

^۱ Rogerson, et al

^۲ Landin

^۳ Ziegler

^۴ Perkoss, et al

^۵ Tssigilis

^۶ Goudas, et al

^۷ Anderson

^۸ Kloveionis, et al

یک تکنیک موثر برای افزایش عملکرد حرکتی دانش آموزان در فعالیت بدنی است همخوانی دارد.

همانطوری که در نتایج این مطالعه مشخص شد، خودگفتاری آموزشی تأثیر معناداری بر کسب و یادداری مهارت پرتاب دارت در هر دو رده سنی یعنی اواخر کودکی و نوجوانی داشت. هر چند که این تأثیر در رده سنی نوجوانان نسبت به رده سنی کودکان بیشتر و قابل ملاحظه تر بود. البته نمی توان تنها خودگفتاری را دلیل این برتری دانست، عوامل دیگری نیز می توانند موثر باشند از جمله رشد حرکتی نوجوانان، یادگیری اجتماعی، کسب تجارب یا رشد شناختی نوجوانان، که به اعتقاد ژان پیاژه^۱ تفکر انتزاعی در کودکان از سنین ۱۱ سالگی شروع می شود و قبل از این سن تفکر منطقی کودک محدود به مسائل و امور عینی است (۳۱). به عبارت دیگر در این سطح، منطقی که کودک به آن دست می یابد، منطقی است که از چارچوب عینی خود جدا شدنی نیست. یعنی عملیات به بافتی که در آن شکل گرفته اند، یعنی به حضور مادی اشیائی که در باره آنها اعمال می شود، وابسته اند (۲۹). احتمالاً برتری نوجوانان نسبت به کودکان در بهره مندی از مزایای یک فعالیت شناختی در طی فرایند کسب و اجرای مهارت حرکتی به ظرفیت های رشد شناختی آنان مربوط باشد.

با توجه به نتایج حاصل می توان چنین نتیجه گرفت که خودگفتاری آموزشی به عنوان یکی از ابزارهای شناختی در کنار تمرین بدنی می تواند تأثیر بسزایی در یادگیری و اجرای مهارت ظریفی همانند پرتاب دارت داشته باشد. بطور عام رده ی سنی به عنوان یک عامل تعیین کننده مطلق در این فرآیند محسوب نمی شود، زیرا بر اساس نتایج حاصل، هم گروه کودکان و هم نوجوانان از مزایای خودگفتاری آموزشی بهره مند شدند. هر چند که گروه سنی نوجوانان دتوانستند از این فرآیند شناختی بهره ی بیشتری بگیرند، اما بطور اختصاصی برای کارآمد تر شدن این ابزار شناختی بایستی به ظرفیت رشد شناختی افراد توجه شود و بکارگیری ابزار شناختی که بیشتر در بعد انتزاعی مطرح است نیازمند ظرفیت شناختی متناسب نیز می باشد.

منابع:

۱. رضایی، فاطمه، فرخی، احمد، (۱۳۸۸)، اثر خودگفتاری آموزشی بر اجرای مهارتهای حرکتی ساده و پیچیده دانشجویان تربیت بدنی، فصلنامه پژوهش در علوم ورزشی، سال ششم، شماره چهارم، ۲۶-۱۳.

¹ Jean Piaget

2. Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, E., & Kazakas, P. (2000). The Effects of Motivational Versus Instructional Self-Talk on Improving Motor Performance. *The Sport Psychologist*, 14, 253-272.
3. Gregg, M. J. Hrycaiko, D. Mactavish, J. B., & Martin, G. L. (2004). A for Olympics Athletes: A Preliminary Study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(1), 4-18.
4. Hanrahan, S. J., Grove, J. R., & Lockwood, R. J. (1990). Psychological Skills Training for the Blind Athlete: A pilot program, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 7, 143-155.
5. Klovelonis, A., Goudas, m, & Dermitzaki, I. (2011). The effects of Instructional Self-Talk on Students Motor Task Performance in Physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 153-158.
6. Krane, V., & Williams, J. M. (2006). Psychological Characteristics of Peak Performance, In J. M. Williams (Ed.), *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance* (5th ed.), (pp. 207-227) New York: McGraw Hill publication.
۷. وودز، باربارا، (۱۳۸۶)، روانشناسی ورزش، (ترجمه فتح الله مسیبی)، تهران: انتشارات بامداد کتاب.
8. Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). Arousal- performance relationship,. William (Ed), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* 3rd Ed. (pp.197-218). MountainviewCA: Mayfield.
9. Burton, D., & Raedeke, T. (2008). *Sport psychology for coaches*. Champaign, IL: Human Kinetics.
10. Hardy, J., Oliver, E., & Tod, D. (2009). A framework for the study and application of self-talk within sport. In S. Mellalieu, & S. Hanton (Eds.), *Advances in applied sport psychology*. Are view (pp. 37-74). New York: Routledge.
11. Chroni, S., Perkios, S., & Theodorakis, Y. (2007). Function and Preferences of Motivational and Instructional Self-Talk for Adolescence Basketball Players. *Athletic Insight*, 9(1), 19-29.
12. Zinsser, N., Bunker, L., & Williams, J. M. (2006). Cognitive Techniques for Building Confidence and Enhancing Performance, In J. M. Williams (Ed.), *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance* (5th ed., pp. 349-381). New York: McGrawHill.
13. Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding Psychological Preparation for Sport: Theory and Practice*, Chichester, England: Wiley.

14. Hardy, J. (2006). Speaking clearly: a critical review of the self-talk literature. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 81-97.
15. Landin, D. (1994). The Role of Verbal Cues in Skill Learning. *Quest*, 46, 299-313.
16. Nidfer, R. N. (1976). Attention Control Training, In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on Sport Psychology* (pp. 127-170), New York: Macmillan.
۱۷. افسانه پورک، سید عباس، (۱۳۸۹)، تأثیر خودگفتاری و تصویرسازی ذهنی بر عملکرد و خودکارآمدی افراد نوجوان، تهران: دانشگاه تربیت معلم تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد تربیت بدنی و علوم ورزشی.
18. Gould, D., Finch, L. M., & Jackson, S. A. (1993). Coping Strategies Used by National Champion Figure Skaters. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 453-468.
19. Anderson, A., Vogel, P., & Albercht, R. (1999). The Effect of Instruction Self-Talk on the Overhand Throw. *The Physical Educator*, 56(4).
20. Ziegler, S. G. (1987). Effects of Stimulus Cueing on the Acquisition of Ground Strokes by Beginning Tennis Players. *Journal of Applied Behavioral analysis*, 20, 405-411.
21. Perkios, S., Theodorakis, Y., & Chroni, S. (2002). Enhancing Performance and Skill Acquisition in Novice Basketball Players with Instructional Self-Talk. *The Sport Psychologist*, 16, 368-383.
22. Theodorakis, Y., Chroni, A., Lapidis, C., Bebetos, E., & Douma, E. (2001). Self-Talk in a Basketball Shooting Task. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 309-315.
23. Goudas, M. Hatzidimitriou, V., & Kikidi, M. (2006). The Effects of Self-talk on Throwing- and Jumping-Events Performance. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 105-116.
24. Tsiggilis, N., Daroglou, G., Ardamerinos, N., Partemian, S., & Loakimidis, P. (2003). The Effect of Self-Talk on Self-Efficacy and Performance in a Handball Throwing Test. *Inquiries. Sport and Physical Education*, 1, 189-196.
25. 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.
26. Brent, M. E. (2004). A Cognitive Behavioral Stress Management Intervention for Division 1 Collegiate Student-Athletes. *Dissertation Abstracts International*. UMI Number (3148373).
27. Mammasis, G., Doganis, G. (2004). The Effects of a mental Training Program on Juniors Pre-Competitive Anxiety, Self-Confidence, and Tennis Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 118-137.

28. Thelwell, R. C. & Greenlees, I. A. (2003). Developing Competitive Endurance performance using mental skills training. *The Sport Psychologist*, 17, 318-337.
۲۹. منصور محمود (۱۳۷۸). روان شناسی ژنتیک، تحول روانی از تولد تا پیری، تهران، انتشارات سمت.
۳۰. یووس وندن آیوویل و دیگران (۱۳۸۴)، روان شناسی برای مربیان تربیت بدنی، ترجمه محمد یمینی و محمد رضا حامدی نیا، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی
۳۱. برک، لورای (۱۳۸۵). روانشناسی رشد، (ترجمه یحیی سید محمدی)، تهران: نشر ارسباران.
۳۲. عزیزپور، محمد امین (۱۳۸۵) آموزش جامع دارت، تهران: انتشارات آوای ظهور (فجر).
33. Rogerson, L. J., & Hrycaiko, D. W. (2002). Enhancing Competitive Performance of Ice Hockey Goaltenders Using Centering and Self-Talk. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 14-26.

ارجاع دهی به روش APA

اقدسی محمد تقی، ترابی فرناز، طوبی نسرین. (۱۳۹۲)، مقایسه تاثیر خودگفتاری آموزشی بر عملکرد و یادگیری پرتاب دختران در اواخر کودکی و دوره نوجوانی. رفتار حرکتی؛ ۵(۱۲): ۸۳-۹۶.

