

اثرات خودگفتاری آموزشی و هدف‌گزینی بر اکتساب، یادداری و انتقال سرویس بلند بدمینتون

ابراهیم نوروزی سیدحسینی^۱✉، علی حیرانی^۲، شهاب بهرامی^۳

۱. دانشجوی دکتری رفتار حرکتی دانشگاه ارومیه

۲. استادیار رفتار حرکتی دانشگاه رازی کرمانشاه

۳. مربی دانشگاه آزاد واحد کرمانشاه

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۷/۳۰

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۲/۱۳

چکیده

هدف: تحقیق حاضر با هدف بررسی اثرات خودگفتاری آموزشی و هدف‌گزینی بر یادگیری سرویس بلند بدمینتون اجرا شد. **روش تحقیق:** ۴۰ آزمودنی پسر دانشجو غیر تربیت بدنی دانشگاه آزاد اسلامی کرمانشاه (با میانگین سنی ۲۲/۶ و انحراف معیار ۰/۴۴ سال) بدون تجربه قبلی به صورت داوطلبانه، پس از آشنایی با مهارت سرویس بلند بدمینتون، براساس نتایج پیش‌آزمون (۱۵ کوشش سرویس بلند بدمینتون) به ۴ گروه با دستورالعمل‌های مختلف تقسیم شدند. گروه‌ها شامل ۴ گروه آزمایشی (۲ گروه با و بدون خودگفتاری × ۲ نوع هدف فرایندی و عملکردی) بود. در مرحله اکتساب هر فرد ۳۰۰ کوشش مطابق دستورالعمل انجام داده، سپس، آزمودنی‌ها ۴۸ ساعت بعد در آزمون یادداری (یک بلوک ۱۵ کوششی) و آزمون انتقال ۵ دقیقه بعد از یادداری شرکت کردند. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه، تحلیل واریانس عاملی مرکب با اندازه‌گیری‌های تکراری، تحلیل واریانس دو عاملی و آزمون تعقیبی تحلیل شد. **یافته‌ها:** یافته‌های مرحله اکتساب پیشرفت آزمودنی‌ها را در همه گروه‌های تمرینی نشان داد ($p < 0.05$)، اما تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها در این مرحله مشاهده نشد ($p > 0.05$). نتایج آزمون یادداری و انتقال حاکی از تفاوت معنی‌داری بین عملکرد گروه‌های تمرینی بود ($p < 0.05$)، بدین معنی که افراد گروه‌های ترکیب خودگفتاری با هر کدام از اهداف فرایندی و عملکردی یادگیری بیشتری را نسبت به افراد گروه‌های دارای هدف‌گزینی بدون خودگفتاری داشتند. **نتیجه‌گیری:** الگوی نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودگفتاری و هدف‌گزینی برای یادگیری مهارت‌های حرکتی مفید می‌باشند. همچنین خودگفتاری در ارتقاء و تسهیل یادگیری سرویس بلند بدمینتون موثر است.

کلیدواژه‌ها: خودگفتاری آموزشی، هدف‌فرایندی، هدف‌عملکردی، یادگیری حرکتی، بدمینتون، سرویس بلند

The effects of instructional self-talk and goal setting on acquisition, retention and transfer of Badminton long service

Abstract

Purpose: This study conducted to examine the effects of instructional self-talk and goal setting on Badminton long service. **Methods:** 40 (forty) male students from Kermanshah Islamic Azad university (22.6 ± 0.44 years), without previous learning experiences, participated in this study voluntarily. after familiarization with task, participants were divided into four different groups based on their pre-test results (15 trials of valley badminton), (2 groups with and without self-talk × 2 performance and process goal). In acquisition phase, participants performed 300 trials according to the instruction. 48 hours after the phase acquisition the participants underwent the retention test (one block of 15 trials) followed by the transfer test 5 minutes later. Data analyzed by one-way ANOVA, factorial mixed ANOVA with repeated measures, 2 way ANOVA and post hoc test. **Results:** The result showed significant improvement in performance for all groups in acquisition phase ($p < 0.05$), but in this phase, the difference between the groups was not significant ($P > 0.05$). In retention and transfer phase, differences between groups was significant ($p < 0.05$), participants who were in self-talk with either process or performance goals outperformed than participants in only goal-setting without self-talk groups ($P < 0.05$). **Conclusion:** The Findings suggest that self-talk and goal setting have beneficial effects on motor skill learning. self-talk is useful in enhancing and facilitating valley badminton learning.

Key words: Instructional self-talk, process goal, performance goal, Motor learning, badminton, long service

مقدمه

کلاس تربیت بدنی برای خود اهداف فرایندی قرار داده بودند نسبت به دانش آموزانی که اهداف عملکردی داشتند، بسیار کارآمدتر بودند و همچنین خشنودی از عملکرد پرتاب دارت و سطح بالای لذت درونی را گزارش کردند (۴). کولولونیس و همکارانش (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای به بررسی اثرات ترکیب هدف‌گزینی و خودگفتاری روی خود تنظیمی یادگیری مهارت حرکتی دانش آموزان پرداختند. نتایج این تحقیق نشان داد دانش آموزانی که در گروه‌های ترکیبی از خودگفتاری با اهداف فرایندی و یا اهداف عملکردی بودند، عملکرد بهتری در پرتاب دارت نسبت به گروه کنترل و گروه‌های هدف‌گزینی بدون خودگفتاری داشتند. یافته‌های این تحقیق، اثربخشی ترکیب مهارت‌های روانی مخصوصاً هدف‌گزینی با خودگفتاری را بر عملکرد حرکتی نشان داد (۴) این تحقیق، توجه پژوهشگران را به این موضوع جلب کرد که می‌توان برای ثمربخشی بیشتر مهارت‌های روانی آن‌ها را با هم ترکیب کرد. گرین اسپان و فلتز (۱۹۸۹) گزارش دادند از ۵ مطالعه‌ای که به مقایسه اثربخشی ترکیب مداخلات با نوع جداگانه این مداخلات روانشناختی پرداخته‌اند، ۳ مطالعه برتری ترکیب مداخلات را نشان داده است (۱۱). با توجه به این نکته، می‌توان برای گسترش اثربخشی هدف‌گزینی، حمایت خاص تکلیف را به آن اضافه کرد. حمایت همان جنبه آموزشی خودگفتاری در حین اجرای تکلیف است که می‌تواند به افزایش بیشتر عملکرد به نسبت هدف‌گزینی به تنهایی منجر شود (۵). استفاده تنها از خودگفتاری و هدف‌گزینی به عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل می‌انجامد، مطمئناً ترکیب خودگفتاری و هدف‌گزینی منجر به افزایش بیشتر عملکرد می‌گردد (۱۲). مهارت روانی خودگفتاری یک تکنیک رایج روانی است که در تنظیم ورزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد و به واکنش‌های بیانی ارادی و غیرارادی (متوقف کردن تفکر) اشاره دارد. خودگفتاری از طریق استفاده از نشانه‌های کلامی^۳ مناسب به ورزشکاران کمک می‌کند تا افکارشان را کنترل و سازماندهی کنند و روی اجزاء زمینه‌ای مهارت یا مهیج کردن خودشان برای افزایش تلاش در طول تمرین متمرکز شوند (۱۳) برای این اساس است که بسیاری از مربیان خودگفتاری را در برنامه‌های ورزشکاران قرار می‌دهند و آن را به عنوان بخشی از تمرین مهارت‌های روانی می‌دانند (۱۴). مرور ادبیات مربوط به این زمینه مبین آنست

روان‌شناسی ورزش شاخه‌ای از علم است که در آن اصول روان‌شناسی در زمینه‌های ورزشی به کار می‌رود (۱). مطالعه و استفاده از مهارت‌های ذهنی مانند: تمرینات کنترل توجه، هدف‌گزینی، تصویرسازی، آرام‌سازی و خودگفتاری، اخیراً توجه زیادی را به خود معطوف کرده‌اند و از موضوعات مهم در حیطه روان‌شناسی ورزشی می‌باشند (۲) باین وجود، بسیاری از این مهارت‌های روانی توجه کمی رابه خود اختصاص داده‌اند. تحقیقات کم و محدودی مشخص کرده‌اند که هدف‌گزینی ممکن است تاثیر مثبتی بر عملکرد ورزشی داشته باشد (۳) از طرفی هدف‌گزینی جزء کلیدی از فرایند یادگیری خودتنظیم^۱ می‌باشد، که به طور وسیع برای ارتقاء تکنیک و عملکرد مورد استفاده قرار می‌گیرد (۴). نظریه لاک و لاتام^۲ (۱۹۹۰) بیان می‌کند که هدف‌گزینی می‌تواند به عنوان یک وسیله انگیزشی مورد استفاده قرار بگیرد و عملکرد را بهبود بخشد (۵). اگرچه اثرات هدف‌گزینی در سازمان‌های آکادمیک و صنعتی مستند شده است اما در زمینه ورزشی، نتایج دارای ابهام می‌باشد. برای مثال هدف‌های مشخص و نسبتاً سخت به نسبت اهداف آسان و عمومی، عملکرد را بیشتر بهبود می‌بخشد (۶). در حالی که بسیاری از تحقیقات از نقش مثبت اهداف مشخص و سخت حمایت می‌کنند (۷،۸،۹) دیگر تحقیقات تفاوت معنی‌داری بین عملکرد آزمودنی‌ها در اهداف سخت و دیگر گروهها بدست نیاوردند (۱۰).

عموما افرادی که هدف‌گزینی دارند توجه بیشتری را معطوف تکلیف در حال اجرا می‌کنند و همچنین این افراد خرسندی بیشتری را نشان داده‌اند (۴). در ادبیات تحقیق سه نوع هدف مشخص شده است: اهداف نتیجه‌ای که مستلزم مقایسه بین فردی است، اهداف عملکردی که بهبود عملکرد فرد را با عملکردش در گذشته یا یک عملکرد استاندارد مقایسه می‌کند و اهداف فرایندی که مهارت‌ها و راهبردهای وابسته به اجرای موثر متمرکز است. در یک مقایسه بین اهداف می‌توان گفت، اهداف فرایندی کارآمدتر و ایجاد کننده لذت درونی بیشتر نسبت به اهداف عملکردی و نتیجه‌ای هستند (۴). زیمرمن و کیتزسانس (۱۹۹۶) نشان دادند دانشجویانی که اهداف فرایندی برای خود قرار داده بودند (در تکنیک پرتاب دارت) نسبت به دانشجویان دارای اهداف عملکردی، عملکرد بهتری داشتند. نتایج تحقیقات متعدد نشان می‌دهد دانش آموزانی که در

3. verbal cue

1. self regulation learning

2. lock and latham

بسکتبال پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد هر دو گروه خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بهتر از گروه کنترل عمل کردند، علاوه بر این، گروه خودگفتاری انگیزشی عملکرد بهتری در شوت بسکتبال داشت. همبستگی معنی‌داری بین باور در خودگفتاری و عملکرد شوت بسکتبال بدست نیامد (۱۸). اما نکته جالب توجه این است که نتایج برخی تحقیقات انجام گرفته در این زمینه برعکس است و اعتقادی به آثار مثبت این راهبرد بر اجرا نداشته است (۲۱، ۱۹، ۲۰)، برای نمونه پالمر^۴ (۱۹۹۲) در تحقیقی روی آزمودنی‌های نوجوان دختر که از آن‌ها خواسته شده بود هنگام اجرا یک سری کلمات را انتخاب کنند که موجب افزایش تمرکز آنها می‌شود، البته مربیان نیز در انتخاب عبارات به آزمودنی‌ها کمک می‌کردند، نتایج نشان دادند که این راهبرد در پیشرفت اجرای مهارت‌های اسکی بازی در حرکات موزون اسکی تأثیری ندارد (۲۱). علیرغم اهمیت نقش خودگویی در اجرای ورزشی میزان تحقیقات منظم درباره این موضوع کم است و نتایج متناقضی از تحقیقات بدست آمده است. خودگفتاری در بیشتر مطالعات به تنهایی مورد بررسی قرار گرفته و جای خالی تحقیقی که ترکیب آن را با یک مهارت روانی دیگر بسنجد، احساس می‌شود. همچنین بررسی اثر خودگفتاری بر اجرا و ماندگاری (یادگیری) آن در مهارت‌های ورزشی به عنوان دغدغه‌های پژوهشی در تحقیق‌های قبلی مطرح بوده است (۴) با عنایت به مطالب مطرح شده در بالا، هدف محقق پاسخ به این سؤال است که آیا ترکیب خودگفتاری آموزشی و هدف‌گزینی یادگیری مهارت سرویس بلند بدمینتون را تسهیل می‌کند؟ نتایج احتمالی تحقیق حاضر می‌تواند دانش نظری ما را در خصوص اثر تسهیل‌کننده خودگفتاری و هدف‌گزینی بر اجرا و یادگیری حرکتی بهبود بخشیده و همچنین از نقطه نظر کاربردی راهبردهای عملی را در اختیار مربیان و ورزشکاران قرار دهد تا جلسات تمرین را پربارتر و مثمر‌تر بر گزار کنند.

روش تحقیق

جامعه و نمونه تحقیق

۴۰ دانشجوی پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه با میانگین سنی ۲۲/۶ سال و انحراف معیار ۰/۴۴ سال، راست دست که تجربه قبلی در رشته بدمینتون و با آزمون اسکات فاکس نداشتند، به صورت داوطلبانه در این تحقیق شرکت

که ورزشکاران موفق بیشتر از ورزشکاران ناموفق از خودگفتاری استفاده می‌کنند (۱۴، ۱۵). ورزشکاران به دو منظور آموزشی^۱ و انگیزشی^۲ از خودگفتاری استفاده می‌کنند. خودگفتاری آموزشی به بیاناتی اشاره دارد که برای ارتقاء عملکرد بر جنبه‌های تکنیکی یک مهارت تمرکز دارد اما خودگفتاری انگیزشی به بیاناتی که عملکرد را از طریق اعتماد به نفس، افزایش تلاش و افزایش انرژی تسهیل می‌کند، اشاره دارد (۱۴ و ۱۵). خودگفتاری آموزشی برای تکالیف حرکتی ظریفی که نیازمند دقت و زمانبندی است موثرتر از خودگفتاری انگیزشی می‌باشد مانند تحقیق حاضر که مهارت سرویس بلند بدمینتون را مورد بررسی قرار می‌دهد که نیاز به تکنیک داشته و جزو مهارت‌های ظریف است، در حالی که خودگفتاری انگیزشی برای تکالیف حرکتی درشت موثرتر است (۱۵) اثرات خودگفتاری آموزشی و تکنیکی به نسبت خودگفتاری انگیزشی به ندرت در زمینه ورزشی مورد استفاده قرار گرفته است (۱۲). پاپینو^۳ و همکاران (۲۰۰۴) در تحقیقی به بررسی ترکیب خودگفتاری و هدف‌گزینی پرداختند. نتایج این تحقیق نشان داد، بازیکنان فوتبالی که ترکیبی از خودگفتاری را با هدف عملکردی نسبت به افرادی که هدف‌گزینی یا خودگفتاری را به تنهایی مورد استفاده قرار داده بودند، بهتر عملکردند (۱۲). هاردی و همکارانش (۲۰۰۵) در تحقیقی اثر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی را روی عملکرد دراز و نشست مورد آزمون قرار دادند. آنها به این نتیجه رسیدند که هر دو بعد خودگفتاری رابطه مثبتی با خودکارآمدی و خودکارآمدی نیز رابطه مثبتی با عملکرد دارد، اما تفاوتی بین دو نوع خودگفتاری (آموزشی و انگیزشی) در عملکرد دیده نشد (۱۶). کولولونیس و همکاران (۲۰۱۱) اثرات خودگفتاری آموزشی و انگیزشی را روی عملکرد حرکتی دانش‌آموزان در دو آزمون پاس سینه بسکتبال و شنا سوئدی اصلاح شده مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که هر دو گروه خودگفتاری عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل دارند. در آزمون پاس سینه بسکتبال دو گروه خودگفتاری آموزشی و انگیزشی تفاوتی نداشتند اما در آزمون شنا سوئدی اصلاح شده گروه خودگفتاری انگیزشی عملکرد بهتری نسبت به گروه خودگفتاری آموزشی داشت (۱۷). دانا و همکاران (۲۰۱۲) در تحقیقی به بررسی اثر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی روی شوت بسکتبال و رابطه آن با باور در خودگفتاری و عملکرد شوت

1. instructional

2. motivational

3. Papaionnou

4. palmer

روش اندازه‌گیری

طرح اصلی تحقیق (طرح تحقیق دو عاملی) با ۴۰ نفر شرکت کننده شروع شد. که براساس نتایج پیش آزمون به ۴ گروه ۱۰ نفری تقسیم شدند. هرگروه دستورالعمل خاص خود را دریافت می‌کرد. دستورالعمل‌ها به ترتیب شامل: گروه هدف فرایندی که تمرکز روی نحوی اجرای صحیح هنگام اجرای مهارت را به عنوان هدف خود قرار داده بودند و گروه هدف عملکردی که تمرکز روی کسب بیشترین امتیاز و اصابت توپ به هدف را هنگام اجرای مهارت به عنوان هدف خود قرار داده بودند، به علاوه، خودگفتاری آموزشی در هنگام ضربه و استفاده از کلید واژه مچ دست را خم کن بود (در سرویس بلند بدمینتون خم کردن مچ دست نقش اساسی در اجرای صحیح دارد و جزء پایه‌های اصلی مهارت می‌باشد) (۲۴). گروه‌های بعدی گروه‌های اهداف فرایندی و عملکردی بدون خودگفتاری بودند. تکلیف مورد نظر، سرویس بلند بدمینتون (آزمون اسکات - فاکس) بود که آزمودنی هاتعداد ۳۰۰ کوشش در مدت زمان دو هفته و هر هفته سه جلسه، به شکل یک روز در میان انجام می‌دادند. هر جلسه ۵۰ کوشش در قالب ۵ بلوک ۱۰ کوششی بود. بعد از اجرای هر بلوک آزمودنی‌ها حدوداً ۲ دقیقه استراحت می‌کردند. امتیازات آزمودنی‌ها در هر کوشش ثبت می‌شد. علاوه بر این هر ۴ دقیقه یکبار در مرحله اکتساب استفاده از خودگفتاری برای آزمودنی‌ها یادآوری می‌شد. گروه‌ها شامل:

۱. هدف فرایندی و خودگفتاری

۲. هدف فرایندی بدون خودگفتاری

۳. هدف عملکردی و خودگفتاری

۴. هدف عملکردی و بدون خودگفتاری

مرحله آموزش: این مرحله شامل آشنایی با توپ، راکت، زمین بازی، چگونگی گرفتن راکت و اطلاعات مربوط به چگونگی اجرای سرویس بلند بدمینتون بود.

مرحله پیش آزمون: در این مرحله آزمودنی‌ها یک دسته کوشش با ۱۵ تکرار انجام دادند و امتیاز اجرای آن‌ها ثبت شد.

مرحله اکتساب (تمرین): این مرحله پس از انجام پیش آزمون شروع شد. آزمودنی‌ها به مدت ۶ جلسه در مدت دو هفته، هر هفته سه جلسه به صورت یک روز در میان و در هر جلسه ۵۰ سرویس بلند با ۱۰ کوشش (۵ بلوک ۱۰ کوششی) و با توجه به دستورالعمل ارائه شده، اجرا کردند. امتیازات این مرحله نیز ثبت شد.

کردند. پژوهشگران پس از اخذ کتبی رضایت شرکت کننده‌ها از انجام این پژوهش، برای سنجش وضعیت آزمودنی‌ها، چک لیستی که دربردارنده ویژگی‌های فردی از قبیل سن، وزن، قد و رشته تحصیلی و سئوالات مرتبط به موضوع تحقیق بود را پرکردند.

ابزارهای جمع آوری داده‌های تحقیق

۱- چک لیست ویژگی‌های فردی: از این فرم برای کسب اطلاعات فردی، شامل: سن، وضعیت سلامتی، رشته تحصیلی و سابقه ورزشی استفاده شد. ۲- مقیاس ارزیابی استفاده از خودگفتاری (۲۲) که داده‌های آن به صورت توصیفی و برای اطمینان از به کار گیری خودگفتاری آزمودنی‌های گروه‌های خودگفتاری جمع آوری شد که بعد از اتمام هر جلسه تمرینی آزمودنی‌ها آنرا پر می‌کردند. پایایی این پرسشنامه به روش بازآزمایی ($n=45$), $r=0.789$) گزارش شده است و پایایی پرسشنامه به روش همسانی درونی آلفای کرونباخ $\alpha=0.88$ می‌باشد. ۳- آزمون اسکات- فاکس در سرویس بلند بدمینتون. از آنجایی که توانایی سرویس کردن توپ به طور عمقی و در پشت زمین حریف، مهارت مهمی در بازی‌های انفرادی است، آزمون از اعتبار قابل قبول برخوردار است. همبستگی بین نمره‌های سرویس و رتبه بندی نظری که به وسیله سه داور در حین بازی انجام شده برابر ۵۴ درصد گزارش شده است. پایایی همسانی درونی ۷۷ درصد برآورد شده است (۲۳).

شیوه اجرای آزمون: اجرای این آزمون در یک زمین استاندارد با مناطق نمره گذاری شده می‌باشد. در انتهای زمین ۵ ربع دایره متحد المکز با شماره‌های ۱ تا ۵ مشخص می‌شود. در سرویس بلند بدمینتون زننده سرویس می‌باید خطوط انتهایی را که نمرات بیشتری دارد، نشانه بگیرد. چنانچه هریک از سرویس‌های آزمودنی در محل نمره گذاری شده فرود می‌آید، امتیاز مربوط را کسب می‌کرد. در هنگام آزمون زننده سرویس باید توپ خود را از بالای طنابی که به ارتفاع ۲/۴۰ متر و به فاصله ۴/۲۰ متر از تور قرار داشت عبور می‌داد. سرویس‌هایی که با طناب برخورد کنند، دوباره زده می‌شوند و به توپ‌هایی که به مناطق نمره گذاری نشده اصابت کنند و یا از زیر تور رد شوند، امتیازی تعلق نمی‌گیرد.

نتایج مرحله اکتساب

بررسی آماره‌های توصیفی مرحله اکتساب نشان داد که ۴ گروه آزمایشی در مرحله اکتساب پیشرفت داشته‌اند و اثر مداخله تمرینی بر نتایج این مرحله مثبت بوده است. مقایسه میانگین نتیجه سرویس این ۴ گروه آزمایشی (جدول ۲ و نمودار ۱) نشان می‌دهد که گروه‌های تمرینی با توجه به نوع تکلیف طی جلسات تمرین پیشرفت متفاوتی کرده‌اند (جدول شماره ۱) اما گروه اول (هدف فرایند و خودگفتاری) و گروه سوم (هدف عملکردی و خودگفتاری) در مقایسه با سایر گروه‌ها در جلسات تمرین عملکرد بهتری را داشته‌اند. نتایج آمار استنباطی از تحلیل واریانس عاملی با اندازه‌گیری‌های تکراری و نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد که اثر اصلی گروه‌های آزمایشی ($P=0/45$) معنی‌دار نمی‌باشد. بدین معنی که بین عملکرد آزمودنی‌ها در گروه‌های مختلف تمرینی، تفاوت از نظر آماری معنی‌دار نیست. همچنین اثر تعاملی جلسات تمرینی در گروه‌های آزمایشی ($P=0/623$) معنی‌دار نمی‌باشد، بدین معنی که گروه‌های آزمایشی با توجه به جلسات تمرینی متفاوت نسبت به یکدیگر پیشرفت متفاوتی نداشتند. اما اثر جلسات تمرین ($P=0/001$) معنی‌دار بود. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه نتایج عملکرد اجرای سرویس بلند بدمینتون در ۶ جلسه تمرین نشان داد که آزمودنی‌ها طی جلسات متفاوت تمرینی، پیشرفت متفاوتی کرده‌اند و در جلسه تمرینی ششم بیشترین پیشرفت را نسبت به دیگر جلسات داشته‌اند و اثر تعاملی جلسه در گروه معنی‌دار نیست (جدول ۳ و ۲).

آزمون یادداری: آزمون یادداری ۴۸ ساعت بعد از مرحله اکتساب انجام شد. در این آزمون، آزمودنی‌ها یک دسته کوشش ۱۵ تایی را مانند کوشش‌های تمرینی مرحله پیش آزمون و بدون دستور العمل خاصی، اجرا کردند.

آزمون انتقال: آزمون انتقال ۵ دقیقه پس از آزمون یادداری و با شرایط متفاوتی به صورت یک دسته کوشش ۱۵ تایی و بدون دستور العمل انجام گرفت. این آزمون از سمت چپ زمین زنده سرویس به سمت چپ زمین مقابل انجام گرفت. به عبارت دیگر زمینه اجرای حرکت متفاوت بود.

روش آماری

به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات گروه‌ها در پیش آزمون از تحلیل واریانس یک راهه و مرحله اکتساب از آزمون تحلیل واریانس عاملی مرکب با اندازه‌های تکراری روی آخرین عامل (تعداد جلسات) ۶ * (خودگفتاری) ۲ * (هدف‌گزینی) ۲ مورد استفاده قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل آزمون‌های یادداری و انتقال از تحلیل واریانس دو عاملی در سطح معنی‌داری ($p < 0/05$) استفاده شد. نرم افزار spss18 برای انجام کلیه محاسبات آماری به کار گرفته شد.

یافته‌های تحقیق

پیش آزمون

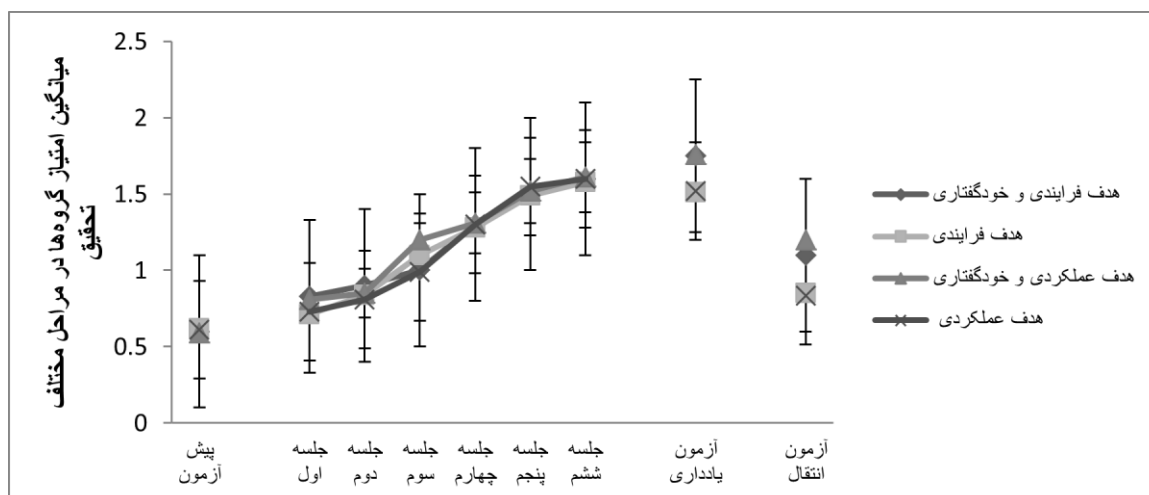
نتایج این آزمون نشان داد که تفاوت میانگین نمرات آزمودنی‌ها در این مرحله معنی‌دار نیست ($P=0/15$). همچنین لازم به ذکر است، نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنف نشان داد که پیش فرض برابری واریانس‌ها در بین گروه‌ها در تمام مراحل آزمون گیری رعایت شده و داده‌ها از توزیع طبیعی برخوردار اند.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نتیجه سرویس بلند بدمینتون در ۶ جلسه تمرین

جلسات تمرین						مراحل آزمودن
جلسه اول	جلسه دوم	جلسه سوم	جلسه چهارم	جلسه پنجم	جلسه ششم	گروه‌ها
۰/۸۵±۰/۱۹	۰/۹۵±۰/۲۱	۱/۲±۰/۲۱	۱/۲±۰/۲۵	۱/۴±۰/۵۷	۱/۶±۰/۳۴	هدف فرایندی و خودگفتاری
۰/۶۵±۰/۱۳	۰/۶۱±۰/۲۳	۰/۷۴±۰/۲۸	۰/۹۱±۰/۲۴	۱/۲±۰/۳۳	۱/۴±۰/۳۷	هدف فرایندی بدون خودگفتاری
۰/۷±۰/۱۷	۰/۷۲±۰/۱۸	۰/۷۶±۰/۲۱	۰/۹۱±۰/۱۸	۱/۲±۰/۲۹	۱/۵±۰/۳	هدف عملکردی و خودگفتاری
۰/۶۹±۰/۱۹	۰/۷۱±۰/۱۷	۰/۷۴±۰/۲۰	۰/۸۸±۰/۲۳	۰/۹۲±۰/۳۰	۰/۹۸±۰/۳۱	هدف عملکردی بدون خودگفتاری

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس عاملی مرکب با اندازه‌های تکراری در مورد تعامل جلسه در گروه در مرحله اکتساب

منبع تغییرات	جمع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ارزش F	ارزش P
اثر اصلی خودگفتاری	۲/۱۸	۱	۰/۶۵۲	۲۱/۱۱	۰/۰۱
اثر اصلی هدف‌گزینی	۳/۰۸	۱	۰/۴۳۲	۳/۲۱	۰/۰۸
اثر اصلی جلسات تمرین	۳/۸۹	۵	۰/۷۱	۲۰/۰۹	۰/۰۰۱
اثر تعاملی جلسات در گروه‌ها	۰/۷۰۳	۱۵	۰/۰۳۰	۰/۸۷۴	۰/۶۲۱



نمودار ۱. میانگین و انحراف معیار امتیاز آزمودنی‌ها در مراحل پیش آزمون، اکتساب و آزمون‌های یادداری و انتقال

نتایج آزمون یادداری

نتایج تحلیل واریانس دو عاملی نشان داد که اثر اصلی نوع هدف ($P=0/06$) معنی‌دار نیست، اما اثر اصلی خودگفتاری معنی‌دار می‌باشد ($P=0/01$) و به نفع سطح با خودگفتاری است، اما اثر تعاملی هدف‌گزینی و خودگفتاری معنی‌دار نبود ($P=0/575$). (جدول شماره ۳).

نتایج آزمون انتقال

نتایج تحلیل واریانس دو راهه در مرحله انتقال نشان داد که اثر اصلی هدف‌گزینی معنی‌دار نمی‌باشد ($P=0/17$) اما اثر اصلی خودگفتاری معنی‌دار است ($P=0/01$) و به مانند یادداری، به نفع سطح با خودگفتاری است، اما اثر تعاملی هدف‌گزینی و خودگفتاری معنی‌دار نبود ($P=0/927$). (جدول ۴)

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس دو عاملی در مورد آزمون یادداری

منبع تغییرات	جمع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ارزش F	ارزش P
اثر اصلی خودگفتاری	۰/۱۸	۱	۰/۵۷۶	۳۳۴/۷	۰/۰۱
اثر اصلی هدف‌گزینی	۴/۳۱	۲	۰/۲۵۲	۳/۲۱	۰/۰۶
اثر تعاملی	۰/۸۰۱	۱	۰/۰۲۵	۰/۳۱۸	۰/۵۷۵

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس دو عاملی در مورد آزمون انتقال

منبع تغییرات	جمع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ارزش F	ارزش P
اثر اصلی خودگفتاری	۰/۲۸	۱	۰/۳۴۲	۱۱/۷۰۳	۰/۰۰۱
اثر اصلی هدف‌گزینی	۳/۴۰	۲	۰/۱۳۰	۴/۴۵	۰/۱۷
اثر تعاملی	۰/۸۲۱	۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۹	۰/۹۲۷

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر هدف‌گزینی و خودگفتاری بر اکتساب و یادگیری مهارت سرویس بلند‌بدمینتون انجام شده است. یافته‌های این پژوهش که به مانند تحقیقات قبلی (۲۵،۲۶) اجرا شد، در مرحله اکتساب نشان داد که اثر اصلی جلسات تمرین از نظر آماری معنا دار می‌باشد، بدین معنی که گروه‌های مختلف در طول جلسات تمرین پیشرفت معنی‌داری در مقایسه با پیش‌آزمون داشتند. این نتیجه تأیید دیگری بر نظریه‌های موجود در زمینه نقش و اثر تمرین بر یادگیری مهارت‌های حرکتی است (۲۷) اما اثر اصلی گروه‌ها در جلسه از نظر آماری معنی‌دار بود و بین گروه‌های تمرینی با دستورالعمل‌های مختلف تفاوت معنی‌دار، مشاهده شد و گروه‌هایی که از خودگفتاری استفاده کرده بودند عملکردی بهتری نسبت به دیگر گروه‌ها از خود نشان دادند. با نگاهی دقیق به نتایج جلسات اکتساب، می‌توان دید که در جلسه اول که دستورالعمل‌های هدف‌گزینی و خودگفتاری به افراد ارائه گردید، گروه‌های هدف‌فرایندی و عملکردی به همراه خودگفتاری کم‌ترین افت و گروه‌های بدون خودگفتاری بیشترین افت را از پیش‌آزمون به این جلسه نشان داد، اما تفاوت بین گروه‌ها معنی‌دار نبود. موافق با تحقیقات قبلی و فرضیه ما (۲۰، ۳۱-۲۸) شرکت‌کنندگانی که از خودگفتاری در طول تمرین (مرحله اکتساب) صرف نظر از هدف به کار برده شده استفاده کردند، عملکرد خود را نسبت به کسانی که از خودگفتاری استفاده نکرده بودند بهبود بخشیدند. علاوه بر این، نتایج این تحقیق، موافق با نتایج تحقیقات قبلی خودتنظیمی است که نشان می‌دهد خودگفتاری آموزشی اثر مثبتی روی یادگیری مهارت ورزشی دارد (۳۱-۲۸). درمقابل، نتایج حاصل از این تحقیق با نتایج برخی از تحقیقات که عنوان کردند، خودگفتاری بر بهبود اجرای مهارت‌ها تأثیر ندارد یا مفید نمی‌باشد نظیر میبرز^۱ و همکاران (۱۹۷۹)، داگرو^۲ و همکاران (۱۹۹۱) و پالممر (۱۹۹۲)، مخالف است، دلیل احتمالی این تناقضات ممکن است سطح و سن آزمودنی‌ها باشد که در این تحقیقات همه نوجوان بودند و آزمودنی‌ها در اجرای تکالیف مبتدی یا همه حرفه‌ای بودند (۲۰، ۲۱). دلیل دیگر شاید تفاوت‌های فردی باشد، چرا

که به عقیده هاردی (۲۰۰۶)، این احتمال وجود دارد که هر فردی با یک عبارت خاص خودگفتاری برانگیخته شود، که در این تحقیقات به این مسئله توجه نشده، و تنها از یک عبارت خودگفتاری استفاده شده است (۱۵). اما در پژوهش حاضر افراد نمونه همه بزرگسال و مبتدی بودند، نه حرفه‌ای یا نوجوان. درست است که در تحقیق حاضر به تفاوت‌های فردی چندان توجه نشده، اما سعی شده که یک عبارت خودگفتاری رایجی به کار برده شود. بنابراین، این مطالعه نشان داد که خودگفتاری تکنیک مناسبی برای ارتقا یادگیری و عملکرد حرکتی است. براساس این فرضیه که خودگفتاری آموزشی به وسیله افزایش توجه به تکلیف می‌تواند اثر مثبتی بر عملکرد داشته باشد (۱۳) یک شرح ممکن برای یافته حاضر این است که نشانه‌های کلامی آموزشی به آزمودنی‌ها کمک می‌کند تا روی جنبه‌های اساسی مهارت سرویس بلند تمرکز کنند، در نتیجه توجه ایشان به تکلیف را بهبود می‌بخشند (۳۲). خودگفتاری آموزشی می‌تواند اثر مثبتی بر اکتساب مهارت در ابتدای یادگیری داشته باشد (۱۳) زیرا به اجرا کننده یادآوری می‌کند که روی جنبه کلیدی حرکت متمرکز شود (۱۳) و مکالمه درونی که معمولاً در ابتدای یادگیری وجود دارد را نظم دهی کند (۳۳). علاوه بر این، خودگفتاری می‌تواند تکرار افکار مداخله‌گر را کاهش دهد و تمرکز روی تکلیف را ارتقا بخشد (۳۴).

موافق با فرضیه ما و همچنین تحقیقات قبلی (۵، ۲۱، ۲۵) یافته‌های این پژوهش در آزمون‌های یادداری و انتقال نشان داد که اثر اصلی خودگفتاری معنی‌دار بوده است و ترکیب این متغیر با هدف‌گزینی باعث بهبود یادگیری و کسب امتیاز بیشتر در آزمون‌های یادداری و انتقال شده است. اما برخلاف فرضیه ما و همچنین تحقیقات قبلی (۳۷-۳۵) اثر اصلی برای هدف‌گزینی معنی‌دار نبود. به عبارت دیگر، آزمودنی‌هایی که اهداف فرایندی استفاده کرده بودند بهتر از افراد با اهداف عملکردی نبودند. ولف (۲۰۰۷) در تحقیقی به این نتیجه رسید که تمرکز روی جنبه‌های خارجی مهارت مانند اهداف عملکردی استفاده شده در این تحقیق (هدف، کسب امتیاز بیشتر) بسیار موثرتر از تمرکز روی جنبه‌های درونی (تکلیف (حرکات بدن) است. هر دو نوع از اهداف می‌تواند محیط یادگیری را بهبود بخشد و به افراد کمک کند که عملکرد شخصی ایشان را ارتقا بخشند (۳۷) اهداف عملکردی ممکن است به دانشجویان کمک کند که

منابع

۱. واعظ موسوی، محمدکاظم، مسیبی، فتح الله (۱۳۸۷) روان‌شناسی ورزشی. صفحه ۱۸، انتشارات سمت
2. Ramsay, B. (2000). Culers versus power walkers: is applied sports psychology all that different from applied exercise psychology? paper presented at the fourth annual eastern Canada sport and exercise psychology symposium, Kingston Ontario
3. Hardy, L., Jones, J.G., and Gould, D. (1996). understanding psychology preparation for sport: theory and practice of elite performers. chichester: john wiley.
4. Kolovelonis A, goudas M and Dermitzaki (2012). the effects of self talk and goal setting of learning a new motor skill in physical education. International journal of sport and exercise psychology. 1-15
5. Lock, E.F. & Latham, G. (1994). A theory of goal setting and task performance. Englewood cliffs, N J. Prentice Hall.
6. Weinberg, R. (1992). Goal setting and motor performance: a review and critique. In G. C. Roberts (Ed.), Motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics. Pp. 177-197.
7. Weinberg, R., Bruyale, D., & Jackson, A. (1990) Goal setting and competition: a reaction to Hall and Byrne. Journal of Sport & Exercise Psychology, 12, 92-97.
8. Theodorakysis, Mallioui, Papaionnou, BENECA, & FILACTAKIDOAU. (1996) The effect of personal goals, self-efficacy, and self-satisfaction on injury rehabilitation. Journal of Sport Rehabilitation, 5, 2 14-223.
9. Theodorakysis, Beneca, A., Mallioui, & Goudasm. (1997) Examining psychological factors during injury rehabilitation. Journal of Sport Rehabilitation, 6, 355-363.
10. Hall, H., Weinberg, R., & Jackson, A. (1983) The effects of goal setting upon the performance of a circuit training task. Paper presented at the TAHPERD Conference, Corpus Christi, TX.
11. Greenspamn, J., & Feltz, D. L. (1989) Psychological interventions with athletes in competitive situations: a review. The Sport Psychologist, 3, 2 19-236.
12. Papaionnou, A., Ballon, F., Theodorakis, Y., and Auwelle, Y.V. (2004). combined effect of goal setting and self in performance of a soccer-shooting task. Perceptual and motor skills, 98, 89-99
13. Zinsser, n, bunker, L and Williams, J.M. (2006). cognitive techniques for building confidence and enhancing performance . in J. M. Williams

روی جنبه‌های تکنیکی مهارت تمرکز کنند و در اکتساب عملکرد استاندارد مفید واقع شود (۳۸). اهداف عملکردی ممکن است باعث مهیج کردن دانشجویان برای افزایش تلاش و مقاومت در طول تمرین گردد (۳۸، ۳۶) که ممکن است به بهبود عملکرد منجر شود. استفاده از اهداف فرایندی در مراحل ابتدایی یادگیری و تغییر به اهداف عملکردی هنگامی که فرد ماهر می‌شود، موثر است (۳۵). در حقیقت آزمودنی‌هایی که دونوع هدف فرایندی و عملکردی را با خود گفتاری برای خود قرار دادند، عملکرد بهتری نسبت به دانشجویانی که از خودگفتاری استفاده نکرده بودند، داشتند.

بدنبال نتایج داده‌های توصیفی مقیاس ارزیابی استفاده از خودگفتاری (۲۲) ما از دانشجویان پرسیدیم که آن‌ها چه چیز خاصی به خودشان گفته‌اند. بیشتر دانشجویان از گروه‌های خودگفتاری، استفاده از نشانه‌های کلامی را گزارش کردند (۸۸ درصد). بنابراین رویکرد فراهم کردن یادآوری برای خودگفتاری در طول عملکرد موثر بود. این مطالعه و تحقیقات اخیر (۲۱، ۴) شواهدی را برای اثر بخشی خودگفتاری در یادگیری یک مهارت جدید محیا کردند. همچنین، نشانه‌های کلامی باید به دقت و مطابق با نیازهای مهارت انتخاب شوند (۳۹) برای این اساس، معیارهای لادین^۱ (۱۹۹۴) برای انتخاب کردن نشانه‌های کلامی یک راهنمای مفید و کاربردی در این فرایند است (۴۰). پیشنهادهای کاربردی زیادی از یافته‌های حاضر می‌توان بیان کرد. معلمان و مدرسان تربیت بدنی می‌توانند از تکنیک‌های خودگفتاری در آموزش خود برای ارتقاء یادگیری و عملکرد دانشجویان استفاده کنند. الگوی این نتایج نشان داد که هدف‌گزینی و خودگفتاری تاثیر مثبتی بر یادگیری مهارت سرویس بلند بدنیتون دارد. به عبارتی تحقیق حاضر پیشنهاد می‌کند که ترکیب استفاده از خودگفتاری با دونوع هدف فرایندی و عملکردی بر یادگیری و ارتقاء عملکرد موثر است. با توجه به ماهیت تکلیف سرویس بلند بدنیتون، تحقیقات آینده باید تکالیف مختلف در حوزه مهارت‌های ورزشی را مورد مطالعه قرار دهند تا بیش از پیش تاثیر مداخلات روانشناختی نظیر هدف‌گزینی و خودگفتاری مشخص شود.

1. Landin

- from process goal to outcome goals. *Journal of educational psychology*, 89,29-36
26. Hatzigeorgiadis,A, Zourbanos,N,Goltsios,C, and Theodorakis, Y(2008). Investigating the functions of self-talk: the effects of motivational self-talk on self-efficacy and performance in young tennis players. *The sport psychologist*, 22,458-471
۲۷. مگیل، ای ریچارد (۱۳۸۷). یادگیری حرکتی. مترجمان: واعظ موسوی، محمد کاظم و شجاعی، معصومه.، صفحه ۲۵۳، انتشارات بامداد کتاب. تهران
28. Cutton,D.M and Landin,D.(2007). The effects of self talk and augment feedback on learning the tennis forehand. *Journal of applied sport psychology*,19,288-303
29. Johnson, J, Hrycaiko,D.W,Johnson,G.V and Halas,J.M(2004). Self talk and femal youth soccer performance .*the sport psychologist*, 18,44-59
30. Landin,D and Hebert,E.P(1999). The influence of self talk on performance of skilled female tennis players. *Journal of applied sport psychology*, 11,263-282
31. Perkos,S, theodoriakis Y and Chroni,S(2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball player with instructional self talk. *The sport psychologist*,16, 368-389
32. Weinberg, R, and Gould, D.(2007). *Foundations of sport and exercise psychology*(4thed). Champaign, IL:human kinetics.
33. Coker,C.A,Fishman,M.G and Oxendine, J.B. (2006). Motor skill leraning for effective coaching and performance. In J.M. Williams. (ED), *applied sport psychology: personal growth to peak performance* 17-39. New York NY: McGraw hill
34. Hatzigeorgiadis, A, Theodorakis,Y and Zoubanos, 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*,16,138-150
35. kitsantas, A and Zimmerman,B,J(1998).self regulation of motor learning: a strategic cycle view. *Journal of applied sport psychology*, 9,413-422
36. Zimmerman,B,J and Kitsantas,a.(1996). Self regulation of motor skill: the role of goal setting and self recording. *Journal of applied sport psychology*,8,60-75
- (Ed), *applied sport psychology:personal growth to peak performance* (5thed). (pp.349-381) new York:McGraw hill
- 14.Mahoney,M.J and avener ,M.(1977).psychology of the elite athlete: an exploratory study. *cognitive therapy and research* .6,225-342
15. Hardy, J(2006). speaking clearly: A critical review of the self talkliterature.*psychology of sport and exercise*,7,81-97
16. Hardy, J, hall, c, gibbs,c and greenslade, c. (2005) .self talk and gross motor skill performance : an experimental approach. *Athletic insight*,7(2),72-85.
17. Kolovelonis A, goudas M and Dermitzaki (2011). the effect of instructional and motivational self talk on student motor task performance in physical education.*psychology of sport and exercise*12(2011)153-158
18. Dana, amir, Vaezmousavi,mohammad, mokhtari, pouneh.(2012).belief in self talk and motor performance in basketball shooting.*international research journal of applied and basic sciences*. Vol,3(3), 493-498,2012
19. Dagrou, E, Gauvin, L, and Halliwell, W.(1991). Mental preparation of ivory coast athlete: current practice and research perspective. *International Journal of sport psychology*, 22,PP:15-34
20. Meyers,A.W.,Sch Lesser,R. G.ke, C. J and Cnvillier, C.(1979). Cognitive contributions to the development of gymnastics skills. *Cognitive trapy and Research*, 3, PP:75-84
21. Palmer, S.L(1992). A comparison of mental practice techniques as applied to the developing compitive figure skater. *The sport psychology*, 6, PP:148-155
22. Thomas M, Brinthaupt, Michael B, Hein, and Tracey E. Kramer.(2009).the self talk scale: Development, factor analysis, and validation .*Journal of personality assessment*,91(1),82-89,2009
۲۳. هادوی، فریده (۱۳۸۷).اندازه‌گیری و ارزشیابی در تربیت بدنی، صفحه ۳۴۷.انتشارات دانشگاه تربیت معلم.چاپ پنجم
24. Waddell, D.B., & Gowitzke, B.A (1999). *Biomechanical principles applied o badminton power strokes*. Bryson sport consultants, ancaster, Ontario,Canada mcmaster university, Hamilton, Ontario,Canada.
25. Zimmerman,B,J and Kitsantas, a.(1997). *Developmental phases in self regulation :shifting*

37. Wulf,G.(2007).attentional focus and motor learning : A review of 10 years of research. E-Journal Bewegung und Training,1,4-14
38. Zimmerman,B,J.(2000).attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M boekaerts, p.r.pintrich and M. zeinder(eds), handbook of self-regulation (pp.13-39). san diego, ca: academic press. Journal of applied sport psychology, 10, 220- 239
39. Theodorakis, Y, Wienberg, S, Natsis,K, DomumaE. (2001).The effects of motivational versus instructional self talkon improving motor performance. Perceptual and motor skills,92, 309-315
40. Landin, d.(1994).the role of verbal cues in skill learning. quest, 46,299-313