

روانشناسی ورزش

دانشگاه شهید بهشتی

دو فصلنامه روان‌شناسی ورزش

دوره چهارم، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۸، صفحه‌های ۱۳-۱

تأثیر نوع هدف‌گزینی به صورت خودگفتاری بر خودکارآمدی، اکتساب و یادداری مهارت پرتاب دارت

پریسا پارساfer*، فاطمه سادات حسینی

دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۱۵

اصلاح مقاله: ۱۳۹۷/۰۹/۲۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۶/۱۰

چکیده

هدف: تمرین بدنی تنها راه کسب و یادگیری یک مهارت جدید نیست بلکه استفاده از راهبردهای روانشناختی از جمله خودگفتاری و خودکارآمدی نیز می‌تواند یادگیری یک مهارت را تسهیل کند. بنابراین، هدف از این پژوهش بررسی تأثیر نوع هدف‌گزینی به صورت خودگفتاری آموزشی بر یادگیری و خودکارآمدی مهارت پرتاب دارت بود.

روش‌ها: سی دانشجوی دختر دانشگاه ارومیه به طور داوطلبانه انتخاب شدند و بر اساس نمره پیش‌آزمون به ۳ گروه تقسیم شدند. گروه کنترل بدون خودگفتاری، گروه خودگفتاری با هدف عملکردی و گروه خودگفتاری با هدف فرآیندی طی ۳ روز به تمرین مهارت پرتاب دارت پرداختند. مرحله‌ی اکتساب ۳ روز شامل ۱۵۰ کوشش به صورت ۵ بلوک ۱۰ کوششی در هر روز بود. شرکت‌کنندگان ۴۸ ساعت پس از آخرین جلسه‌ی تمرین در آزمون یادداری شرکت کردند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد.

نتایج: نتایج تحلیل واریانس عاملی نشان داد که در مرحله‌ی اکتساب اثر اصلی گروه ($F= ۱/۰۸, P= ۰/۳۵$) و اثر متقابل گروه در عامل (جلسات تمرین) ($F= ۱/۰۳, P= ۰/۴۲۲$) معنادار نبود اما اثر اصلی جلسات تمرین ($F= ۶/۸, P= ۰/۰۰۱$) معنادار بود. در آزمون یادداری نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه نشان داد که بین دو گروه تجربی با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود داشت ($P \leq ۰/۰۵$)، اما تفاوت بین دو گروه تجربی معنادار نبود ($P > ۰/۰۵$). همچنین نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای خودکارآمدی نشان داد که در آزمون یادداری بین دو گروه تجربی با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود نداشت ($P \leq ۰/۰۵$)، اما تفاوت بین دو گروه تجربی معنادار نبود ($P > ۰/۰۵$).

نتیجه‌گیری: نتایج نشان می‌دهد که دستکاری نوع هدف‌گزینی به صورت خودگفتاری در افزایش یادگیری و خودکارآمدی مؤثر است. بنابراین، به مربیان پیشنهاد می‌شود هنگام آموزش مهارت از هدف‌گزینی به همراه خودگفتاری آموزشی استفاده کنند.

واژه‌های کلیدی: هدف عملکردی، هدف فرآیندی، خودگفتاری آموزشی.

مقدمه

درباره دستیابی اهداف درگیر می‌کند و توجه زیادی را در دو دهه‌ی گذشته در تنظیمات آکادمیک به خود اختصاص داده است (۵).

بسیاری از مربیان و معلمان در جستجوی آن هستند که اجرای ورزشکاران را از طریق استفاده از بهترین اطلاعات افزایش دهند. هر ورزشکار و یادگیرنده‌ای هدف معینی را برای خود تعیین می‌کند که این هدف یا توسط مربی برای او تعیین می‌شود یا به صورت شخصی خواهد بود. بنابراین همانطور که استیفن^۶ (۱۹۵۹) اشاره دارد هدف‌گزینی برای حفظ یا تقویت و افزایش انگیزه لازم است (۶). فرانک (۲۰۰۲) نشان داد که هدف‌گزینی در اجرا، نه تنها انگیزه‌ی ورزشکاران را افزایش می‌دهد بلکه در پیشرفت یادگیری و اعتماد به نفس و بهبود نتیجه مؤثر است. ورزش‌ها و تربیت بدنی زمینه‌هایی هستند که انواع مختلفی از اهداف می‌توانند تنظیم شوند. دستیابی متوالی به این اهداف نیاز به سرمایه گذاری زمان دارد. در تربیت بدنی با توجه به زمان محدود آموزش، پیگیری همزمان بیشتر از یک هدف ممکن است یک رویکرد مؤثر و عملی باشد (۷).

هدف‌گزینی یک جزء کلیدی در فرآیند یادگیری خودتنظیمی است (۴) و به طور وسیعی تکنیک‌های افزایش عملکرد را مورد استفاده قرار می‌دهد. سه نوع از اهداف در ادبیات مربوط به ورزش شناسایی شده‌اند. اهداف نتیجه‌ای شامل انواعی از مقایسه‌های درون شخصی و تمرکز بر نتایج است. اهداف عملکردی تمرکز بر بهبود نسبی عملکرد گذشته خود شخص دارند. اهداف فرآیندی بر مهارت‌ها و استراتژی‌هایی تمرکز می‌کند که برای اجرای تکلیف، مؤثر هستند (۳).

زیمرن^۷ و کلاجوس (۱۹۹۵)، اثر اهداف متفاوت را بر عملکرد پرتاب دانت دانش آموزان آزمایش و پی بردند عملکرد دانش آموزانی که اهداف فرآیندی (تبحر در تکنیک پرتاب دانت) دارند در مقایسه با دانش

اهمیت اجرای ورزشکاران در میدین ورزشی، محققین را بر آن داشته که با ارزیابی دقیق اجرا در شرایط متفاوت عوامل مختلف مؤثر بر اجرا و یادگیری مهارت‌های حرکتی را شناسایی کنند. روش‌های مداخله متعددی برای بهبود عملکرد، رضایت و رشد فردی در ورزشکاران مورد استفاده قرار گرفته است. به ویژه راهبردهای روانشناختی به وجود آمدند تا به طور مثبتی الگوهای فکری و عاطفی موجود را تحت تأثیر خود قرار داده و آن‌ها را تغییر دهند که خودگفتاری^۱ و هدف‌گزینی^۲ از آن جمله‌اند که می‌توانند برای ورزشکاران ارزشمند و مفید باشند.

لانت^۳ (۱۹۹۲) و اریکسون^۴ (۲۰۰۱) اظهار داشتند طرح ریزی و تنظیم هدف برای بهبود عملکرد در افراد بسیار مهم است (۱). از ۴۰ سال قبل تاکنون تحقیقات تجربی در ارتباط با هدف‌گزینی نشان داده‌اند افرادی که اهداف خاصی را تنظیم می‌کنند و یا اهداف دشواری دارند نتایج بهتری را نسبت به افرادی که هدفی ندارند به دست آورده‌اند (۲). خودگفتاری نیز به طور مکرر توسط ورزشکاران و مربیان استفاده می‌شود و عقیده بر این است که خودگفتاری عملکرد را از طریق بهبود کسب مهارت، به وجود آوردن اعتماد به نفس و خودکارآمدی افزایش می‌دهد و همچنین با کاهش افکار مزاحم در ارتباط است (۳).

بر اساس مدل چرخهای یادگیری خودتنظیمی^۵ زیمرن، هدف‌گزینی و خودگفتاری می‌توانند در ترکیب با هم استفاده شوند که می‌تواند اثر قویتری بر یادگیری و عملکرد داشته باشد (۳). یادگیری خودتنظیمی به افکار، احساسات و اعمال خودزا اشاره دارد که برنامه ریزی شده‌اند و به طور چرخشی با دستیابی اهداف شخصی سازگار می‌شوند (۴). یادگیری خودتنظیمی اهداف و باورهای خودانگیزی را

تکنیک یادگیری کمک کننده به افراد برای اکتساب و تبحر سریعتر در مهارت‌های حرکتی جدید در نظر گرفته شده است (۱۱). اظهارات خودگفتاری آموزشی به عنوان محرک افتراقی برای هدایت رفتار و آموزش مهارت‌های حرکتی، اجتماعی و آکادمیک در کمک به افراد برای تمرکز روی عناصر کلیدی تکلیف به کار می‌رود (۱۲). تحقیق بر ورزشکاران سنین متفاوت نشان داده که خودگفتاری یک اثر مثبت بر یادگیری مهارت‌های ورزشی و بر بهبود عملکرد در تکالیف و ورزش‌های متنوع مانند گلف (هاروی، وان رالت، بریور ۲۰۰۲)، تنیس (کاتن و لندین ۲۰۰۷، لندین و هیرت ۱۹۹۹)، فوتبال (جانسون و هالاس ۲۰۰۴)، بسکتبال (پرکوس، تئودوراکیس، کرونی ۲۰۰۲)، و پرتاب دارت (وان رالت ۱۹۹۵) دارد (۳). تکنیک‌های خودکنترلی در طول عملکرد برای افزایش عملکرد و ساده سازی دستیابی به یادگیری اهداف استفاده می‌شوند. یکی از این شیوه‌های خودکنترلی استفاده از خودگفتاری است. بنابراین خودگفتاری یک شیوه خودکنترلی است که افراد می‌توانند برای یادگیری یک مهارت حرکتی از آن استفاده کنند و آزمایش اثربخشی تکنیک‌های خودکنترلی متنوع که افراد می‌توانند برای افزایش یادگیری و عملکرد از آن استفاده کنند، یک هدف بزرگ است (۴). همچنین خودگفتاری می‌تواند بر متغیرهای روانشناختی مثل خودکارآمدی اثر داشته باشد (۳). در این راستا باندورا^۱ (۱۹۹۷) در نظریه‌ی خودکارآمدی خود از تأثیرات خودگفتاری در اجرا حمایت می‌کند و معتقد است که خودگفتاری نه تنها موجب افزایش اعتماد به نفس ورزشکاران می‌شود تا به اهداف ورزشی شان برسند، بلکه موجب آموزش به ورزشکاران می‌شود که چگونه به این اهداف دست یابند (۱۳).

خودکارآمدی از موضوعات مورد توجه روانشناسان ورزش است که یکی از عوامل تأثیرگذار بر سلامت روان است. باندورا معتقد است که خودکارآمدی بر شیوه‌ی

آموزانی که اهداف نتیجه‌ای عملکردی (پرتاب به مرکز هدف) دارند بهتر بود (۸). همچنین در تحقیقی زیمرمن و کیتسانتاس^۲ (۱۹۹۷) نشان دادند دخترانی که در ابتدا اهداف فرآیندی داشتند و سپس آن را به اهداف عملکردی تغییر دادند نسبت به دخترانی که در شرایط دیگر هدف‌گزینی بودند عملکرد بهتری داشتند. علاوه بر این تمام گروه‌های هدف‌گزینی از گروه کنترل بهتر بودند. هدف‌گزینی با باورهای خودانگیزی مانند خودکارآمدی در ارتباط است (۴) و باورهای خودانگیزی با فرآیندهای مرحله‌ی اجرا مانند یادگیری استراتژی‌ها در ارتباط هستند. نشان داده شده است که باورهای خودانگیزی (مانند خودکارآمدی)، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی را در زمینه‌های آکادمیک پیش بینی می‌کند. به طور معمول افرادی که از هدف‌گزینی استفاده می‌کنند توجه بیشتری به تکلیف می‌دهند و رضایت درونی بیشتری دارند (۹). تحقیقات قبلی با یادگیری اهداف، سطح بالاتری از خودکارآمدی را نشان دادند. زیمرمن (۱۹۹۸) اثرات اهداف (فرآیندی و عملکردی)، استراتژی‌های خودکنترلی (تحلیلی و تصویری) و خود تثبیتی را بر یادگیری خودتنظیمی آزمایش کرد. نتایج نشان داد دخترانی که از استراتژی‌های تحلیلی و هدف فرآیندی استفاده کرده بودند عملکرد بهتری در پرتاب دارت داشتند و سطح بالاتری از خودکارآمدی و رضایت را نشان دادند. این نتایج از مؤثر بودن مدل چرخ‌های یادگیری خودتنظیمی حمایت می‌کند. علاوه بر این در طول تمرین می‌توان از چندین راهبرد از جمله هدف‌گزینی و خودگفتاری استفاده کرد (۳).

خودگفتاری انواع مختلفی دارد و یکی از انواع آن خودگفتاری آموزشی است که این نوع خودگفتاری به اظهارات طراحی شده برای افزایش عملکرد توسط تحریک اعمال مطلوب از طریق تمرکز روی جنبه‌های تکنیکی مهارت اشاره دارد (۱۰) و به عنوان یک

مستقیم مورد بررسی قرار نگرفته است. بنابراین پژوهش حاضر به بررسی اثر نوع هدف‌گزینی (عملکردی و فرآیندی) به صورت خودگفتاری آموزشی بر اکتساب و یادداری و خودکارآمدی مهارت پرتاب دات می‌پردازد. افزایش دانش در مورد مکانیسم‌های خودگفتاری و هدف‌گزینی در بهبود اجرا می‌تواند دلیلی باشد بر اینکه ورزشکاران و مربیان با انعطاف بیشتری از این مکانیسم‌ها استفاده کنند (۳).

در این تحقیق از شرکت کنندگان مبتدی برای بررسی تأثیر هدف‌گزینی به صورت خودگفتاری آموزشی بر اجرا و یادداری مهارت پرتاب دات استفاده شد.

روش پژوهش

نمونه‌های پژوهش

روش استفاده شده در این پژوهش از نوع میدانی و نیمه تجربی می‌باشد و آزمودنی‌های این تحقیق را ۳۰ نفر از دانشجویان دختر دانشگاه ارومیه با میانگین سنی 21 ± 2 سال تشکیل دادند که به طور داوطلبانه در تحقیق شرکت کردند. تمامی شرکت کنندگان راست دست بوده و تجربه قبلی در مهارت پرتاب دات نداشتند. شرکت کنندگان با توجه به نمرات پیش‌آزمون در ۳ گروه ۱۰ نفری قرار گرفتند. گروه‌ها شامل ۱- خودگفتاری با هدف فرآیندی، ۲- خودگفتاری با هدف عملکردی، ۳- گروه کنترل بودند.

روش اجرای پژوهش

تکلیف پرتاب دات، برای جلوگیری از اثر تجارب یادگیری قبلی دانشجویان انتخاب شد، تخته دات از خمیر کاغذ که به قطر ۴۰ سانتیمتر بود ساخته شده بود و از ۱۰ دایره‌ی هم‌مرکز تشکیل شده بود. قطر دایره‌ی مرکزی ۴ سانتیمتر بود و ارزش آن امتیاز ۱۰ بود. هر یک از ۹ دایره‌ی هم‌مرکز متوالی با شعاع ۲ سانتیمتری افزایش می‌یافت و ۱ امتیاز از ارزش آن‌ها به ترتیب کم می‌شد. تخته دات طوری روی

فکر کردن، احساس کردن و برانگیختگی افراد تأثیر می‌گذارد. وی انتظارات ویژه‌ی خودکارآمدی را نسبت به سایر انتظارات دارای نقشی حیاتی‌تر در انگیزش و عمل انسان می‌داند. از نظر او افراد با باورهای قوی در مورد توانایی خود در مقایسه با افرادی که باور ضعیفی از توانایی خود دارند در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری به خرج می‌دهند، در برابر موانع دیرتر تسلیم می‌شوند و از راهبردهای شناختی بیشتر استفاده می‌کنند (۱۴). ویلکز و سامرز^۱ (۱۹۸۴) نشان دادند که تکنیک‌های خودکارآمدی (خودگفتاری مثبت) اجرا را تحت تأثیر قرار می‌دهد، از طرف دیگر بعضی منتقد و مخالف نحوه‌ی ارزیابی و اعتبار خودکارآمدی بودند، پژوهش و تحقیق در مورد خودکارآمدی در ورزش‌ها و فعالیت‌های بدنی متعدد بین خودکارآمدی و اجرا ارتباط معنی‌داری را نشان داده است. مطالعاتی که به بررسی روابط علت و معلولی نظریه‌ی باندورا از فعالیت‌های ورزشی انجام شده است (فلتز^{۱۱} ۱۹۸۲، فلتز و موگنو^{۲۱} ۱۹۸۳) نشان می‌دهد که بین اجرا و خودکارآمدی رابطه وجود دارد (۷). از مطالعات انجام شده می‌توان به مطالعه‌ی فلتز (۱۹۹۸) اشاره کرد که نشان داد خودکارآمدی بالاتر ورزشکاران، موفقیت بیشتری را در اجرای آن‌ها به همراه دارد (۱۵). در مطالعه‌ی دیگر آنسی^{۳۱} (۲۰۰۶) نشان داد که مداخلاتی که روی خودکارآمدی فعالیت بدنی اثر مثبت دارد روی سطوح فعالیت بدنی نیز اثر مثبتی می‌گذارد (۱۶). در مطالعه‌ی حاضر از اصطلاح خودکارآمدی برای ارزیابی اعتماد به نفس شرکت کنندگان در اجرای مهارت پرتاب دات استفاده شد. با وجود اینکه مفیدترین شکل هدایت توجه خودگفتاری است و بر اساس مدل چرخ‌های یادگیری هدف‌گزینی و خودگفتاری در ترکیب باهم می‌توانند اثر قویتری بر یادگیری و عملکرد داشته باشند اما مطالعات کمی به این موضوع پرداخته و تأثیر نوع هدف‌گزینی به صورت خودگفتاری به طور

قرار گرفتند. بعد از این مرحله شرکت کننده‌ها وارد مرحله‌ی اکتساب شدند. به گروه خودگفتاری با دستورالعمل آموزشی هدف فرآیندی واژه‌های «بازو و مچ» به معنی «زاویه بازو با تنه ۹۰ درجه و عقب نگه داشتن مچ دست» آموزش داده شد. به گروه خودگفتاری با دستورالعمل آموزشی هدف عملکردی واژه «هدف» به معنی «پرتاب به مرکز هدف در هر کوشش» آموزش داده شد. آزمودنی‌های گروه‌های تجربی کلید واژه‌ها را به گونه‌ای تکرار می‌کردند که توسط مربی قابل شنیدن باشد. به گروه‌های تجربی گفته شد که کلید واژه‌ی خودگفتاری به نشانه‌ی چه چیزی است و مفهوم کلیدواژه و دلیل استفاده از خودگفتاری چیست. گروه کنترل تمرینات خود را بدون خودگفتاری انجام دادند. در این مرحله هر کدام از شرکت کننده‌ها به مدت ۳ جلسه و در هر جلسه ۵ بلوک ۱۰ کوششی را که در مجموع ۱۵۰ کوشش بود اجرا کردند و در نهایت پس از ۴۸ ساعت از آن‌ها آزمون یادداری به عمل آمد که شامل ۱۰ پرتاب بود. ارزیابی نهایی اثرات متغیر مستقل بر متغیر وابسته خودکارآمدی در پایان تمرینات مهارت و در مرحله‌ی یادداری به عمل آمد.

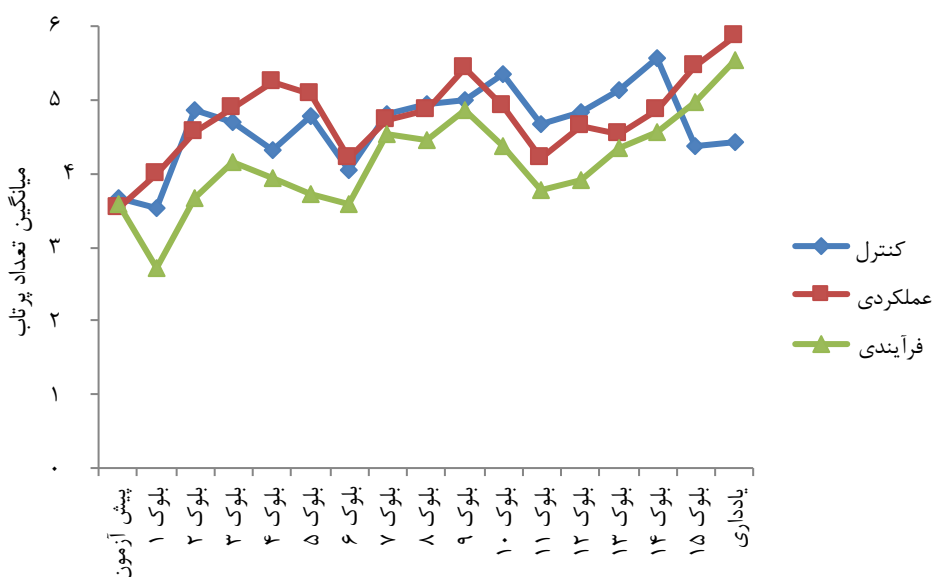
ابزار اندازه گیری

تخته دارت، تیر دارت، پرسش نامه‌ی خودکارآمدی

تحلیل آماری

نمره دقت پرتاب دارت در مرحله‌ی اکتساب بر اساس میانگین امتیاز کسب شده ۱۵۰ کوشش در سه جلسه محاسبه شد. برای تحلیل داده‌ها در مرحله‌ی اکتساب از طرح تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر و در مرحله‌ی یادداری از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. همچنین از آزمون تعقیبی توکی برای بررسی مکان معنی داری نتایج بهره برده شد. سطح معنی داری برای تمام روش‌های آماری کمتر از ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

دیوار نصب شده بود که مرکز سیبل در ارتفاع ۱۷۳ سانتیمتری از سطح زمین قرار داشته باشد و محل پرتاب با نوار چسب در فاصله‌ی ۲۳۷ سانتیمتری از سیبل مشخص شد. از پرسش نامه‌ی خودکارآمدی برای سنجش میزان خودکارآمدی افراد در مهارت پرتاب دارت استفاده شد. این پرسش نامه طبق دستورالعمل باندورا برای ساخت مقیاس خودکارآمدی همچنین براساس پرسش نامه‌ی خودکارآمدی دارت کامینگ (۲۰۰۶)، ساخته شد که شامل ۶ سؤال مربوط به کیفیت اجرا و ۱۰ سؤال دشوار شونده مربوط به کمیت اجرا است. به عنوان مثال «چقدر اطمینان دارید، امتیاز ۹ و بالاتر را در ۵ پرتاب از ۱۰ پرتاب به دست بیاورید». نمرات هر سؤال با نمره «۰ درصد» مطابق با «من مطمئنم، من نمیتوانم» شامل کمترین نمره و تا نمره «۱۰۰ درصد» مطابق با «من کاملاً مطمئنم، من می‌توانم» شامل بیشترین نمره، نمره دهی شد. شیوه‌ی نمره دهی به سؤالات پرسش نامه بر حسب نمرات «۰» تا «۱۰۰» است و نمره‌ی کارآمدی هر فرد میانگین نمرات سؤالات پرسش نامه است، بیشترین نمره کارآمدی «۱۰۰» و کمترین نمره «۰» است. پایایی پرسش نامه به روش بازآزمایی (۲/۷۸۹) گزارش شده است و پایایی پرسش نامه به روش همسانی درونی آلفای کرونباخ (۰/۸۸) گزارش شد (۱۷). در جلسه‌ی اول شرکت کننده‌ها با شیوه‌ی پرتاب که شامل طرز صحیح گرفتن دارت، نحوه استقرار پاها در پشت خط پرتاب، اصول مکانیکی مناسب از قبیل زاویه پرتاب، زوایای بازو و دست برای پرتاب بهینه و همچنین با نحوه آزمون آشنا شدند. در ابتدا سه پرتاب تمرینی و پس از آن پیش آزمون انجام شد، که شامل ۱۰ پرتاب بود همچنین آزمودنی‌ها پرسش نامه‌ی خودکارآمدی را برای پیش آزمون متغیر خودکارآمدی تکمیل کردند. سپس شرکت کننده‌ها بر مبنای نمرات پیش آزمون در ۳ گروه به صورت بلوکبندی تصادفی



شکل ۱. مقایسه میانگین امتیازات مهارت پرتاب دارت در سه گروه در مراحل پیش آزمون، جلسات اکتساب و یادداری

هدف فرآیندی ($3/58 \pm 1/3$)، گروه هدف عملکردی ($3/54 \pm 1/74$) و گروه کنترل ($3/28 \pm 1/24$) است. همچنین نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای خودکارآمدی در پیش آزمون نشان داد که بین سه گروه تفاوت معناداری وجود ندارد ($0/67 = P$). میانگین نمره‌ی خودکارآمدی گروه هدف فرآیندی ($33/75 \pm 7/58$)، گروه هدف عملکردی ($35/45 \pm 5/68$) و گروه کنترل ($33/01 \pm 4/43$) است. از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت تعیین تفاوت بین میانگین امتیازات سه گروه در جلسات اکتساب استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۱ نشان داده شده است.

نتایج

شکل ۱، میانگین امتیازات تکلیف پرتاب دارت را در سه گروه در مراحل پیش آزمون، جلسات اکتساب و یادداری نشان می‌دهد. برای بررسی درستی تقسیم آزمودنی‌ها در سه گروه مورد نظر و یکسان بودن میانگین امتیازات تکلیف مورد نظر در گروه‌ها قبل از شروع دوره‌ی آزمایشی، میانگین سه گروه در مرحله‌ی پیش آزمون با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه مقایسه شد و تفاوت معنادار بین سه گروه مشاهده نشد ($0/127 = P$ ، $0/88 = P$). میانگین امتیازات گروه

جدول ۱. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در مرحله‌ی اکتساب در سه گروه

شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نمره F	سطح معناداری
عامل	۶۸/۰۸	۸/۳۵	۸/۱۵	۶/۸	۰/۰۰۱*
عامل*گروه	۲۰/۷۱۱	۱۶/۷	۱/۲۴	۱/۰۳	۰/۴۲۲
گروه	۳۷/۱۶	۲	۱۸/۵۸	۱/۰۸	۰/۳۵

نشان داده شده است.

با توجه به نتایج جدول ۲، مقایسه‌ی میانگین نمرات یادداری در سه گروه نشان داد که بین میانگین‌های سه گروه تفاوت معناداری وجود داشت ($F_{(۲,۲۷)} = ۶/۵۳, P = ۰/۰۰۵$). با توجه به جدول ۳ نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان داد که بین گروه‌های فرآیندی ($۵/۱۲ \pm ۰/۷۷$) و کنترل ($۴ \pm ۰/۷۹$), ($P = ۰/۰۴$) و گروه‌های عملکردی ($۵/۱۲ \pm ۰/۷۷$) و کنترل ($۴ \pm ۰/۷۹$), ($P = ۰/۰۰۵$) تفاوت معناداری وجود داشت. اما بین گروه‌های فرآیندی ($۵/۱۲ \pm ۰/۷۷$) و عملکردی ($۵/۱۲ \pm ۰/۷۷$), ($P = ۰/۶۲$) تفاوت معناداری وجود نداشت. برای بررسی اینکه آیا میانگین نمرات خودکارآمدی در مرحله‌ی یادداری بین گروه‌ها متفاوت است از

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان می‌دهد که اثر گروه و اثر متقابل گروه در عامل (جلسات تمرین) معنادار نیست و در نتیجه تفاوت معناداری بین گروه‌ها در مرحله‌ی اکتساب وجود ندارد. در حالیکه اثر جلسات تمرینی معنادار است. در مرحله‌ی اکتساب، آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر اختلاف درون گروهی معناداری را نشان می‌دهد. برای بررسی این موضوع که آیا میانگین امتیازات مهارت ملاک گروه‌ها در آزمون یادداری متفاوت است از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. نتایج این آزمون در جداول ۲ و ۳

جدول ۲. مقایسه‌ی میانگین نمرات یادداری گروه‌ها

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجات آزادی	مجموع مجذورات	
* ۰/۰۰۵	۶/۵۳	۶/۲۷	۲	۱۲/۵۴	بین گروهی
		۰/۹۶	۲۷	۲۵/۹۱	درون گروهی
			۲۹	۳۸/۴۶	کل

جدول ۳. مقایسه‌ی گروه‌ها در آزمون یادداری با استفاده از آزمون تعقیبی توکی

شرایط مقایسه	گروه	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری
یادداری	فرآیندی	کنترل	* ۰/۰۴
	عملکردی	کنترل	* ۰/۰۰۵
	عملکردی	فرآیندی	۰/۴۱

جدول ۴. مقایسه‌ی میانگین نمرات خودکارآمدی گروه‌ها در مرحله‌ی یادداری

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجات آزادی	مجموع مجذورات	
* ۰/۰۰۴	۶/۶۵	۳۰۲/۳۰	۲	۶۰۴/۶۱	بین گروهی
		۵۴/۱۸	۲۷	۱۲۱۹/۹۵	درون گروهی
			۲۹	۱۸۲۴/۵۶	کل

تأثیرگذار بوده است. در آزمون یادداری، تفاوت بین دو گروه هدف‌گزینی معنادار نبود اما تفاوت بین دو نوع هدف‌گزینی با شرایط کنترل معنادار بود.

این یافته که خودگفتاری آموزشی بر یادداری مهارت پرتاب دارت اثر معناداری داشته است با نتایج پژوهش‌های لندین و هبرت (۱۹)، پرکوس و همکاران (۲۰) و جانسون و همکاران (۲۱) که بیان کردند خودگفتاری آموزشی باعث بهبود عملکرد می‌شود، همخوانی داشت. طبق این تحقیقات خودگفتاری و دستورالعمل آموزشی با افزایش توجه و بهبود تکنیک، افزایش شرکت فراگیر در فرآیند اجرا و یادگیری منجر به بهبود اجرا شده است و باعث شده تا شرکت‌کنندگان نتایج بهتری کسب نمایند. هر چند برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اثر خودگفتاری آموزشی بر مهارت شوت بسکتبال کمتر از مهارت پاس است که بیشتر به علت پیچیدگی و مبتدی بودن بازیکنان است (۲۰). همچنین نتایج این تحقیق با تحقیق امامی آرندی که دریافت عملکرد دو مهارت پاس سینه و ریباند بسکتبال گروه خودگفتاری در آزمون یادداری نسبت به اکتساب پیشرفت داشت، اما در گروه کنترل این پیشرفت وجود نداشت (۲۲). این بهبود در اجرا ممکن است نتیجه حذف آثار موقتی تمرین از جمله خستگی به دلیل سه روز انجام کار متوالی باشد.

به طور کلی نتایج حاکی از آن است که اگرچه بین اثرات هدف‌فرآیندی و هدف‌عملکردی در طی مرحله‌ی اکتساب و یادداری مهارت پرتاب دارت تفاوت معناداری وجود نداشته است ولی تفاوت بین این گروه‌ها در مرحله‌ی یادداری با گروه کنترل معنادار است. به این معنی که گروه‌های دارای خودگفتاری فارغ از نوع آن نسبت به گروه کنترل عملکرد بهتری داشته‌اند.

هدف‌گزینی تکنیک انگیزشی است که از آن به طور مستمر بهره‌گیری می‌شود. فرد با استفاده از

آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۴ نشان داده شده است.

با توجه به نتایج جدول ۴، مقایسه‌ی میانگین نمرات خودکارآمدی در سه گروه نشان داد که بین میانگین‌های نمرات سه گروه تفاوت معناداری وجود داشت ($F_{(3,27)}=6/65, P=0/004$). نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان داد که بین گروه‌های فرآیندی ($55/65 \pm 6/32$) و کنترل ($46/39 \pm 7/67$)، ($P=0/013$) و گروه‌های عملکردی ($56/15 \pm 6/06$) و کنترل ($46/39 \pm 7/67$)، ($P=0/008$) تفاوت معناداری وجود داشت. اما بین گروه‌های فرآیندی ($55/65 \pm 6/32$) و عملکردی ($56/15 \pm 6/06$)، ($P=0/98$) تفاوت معناداری وجود نداشت.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی تأثیر نوع هدف‌گزینی به صورت خودگفتاری بر اکتساب و یادداری و خودکارآمدی یک مهارت حرکتی در افراد مبتدی بود. نبود اختلاف معنادار بین میانگین‌های امتیازهای تکلیف ملاک و نمرات خودکارآمدی در سه گروه در مرحله‌ی پیش‌آزمون نشان می‌دهد که سه گروه از نظر اجرا و سطح خودکارآمدی مشابه و سطح تبحر آن‌ها در مهارت ملاک یکسان بود. به طور کلی نتایج نشان داد که در مرحله‌ی اکتساب تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود ندارد اما اثر اصلی جلسات تمرینی معنادار بود. یعنی هر سه گروه به اکتساب مورد نظری که در تعریف آن آمده است دست یافتند، یعنی آزمودنی‌های هر سه گروه متحمل تغییر در توانایی برای اجرای یک مهارت ادراکی حرکتی در نتیجه‌ی تمرین و تجربه در مرحله‌ی اکتساب شده‌اند (۱۸). یعنی تمرین در هر سه گروه به طور معناداری بر اکتساب مهارت ملاک

رسیده است که هدف‌گزینی فاکتوری انگیزشی است که ممکن است یک شرایط رقابتی در حین عملکرد تکلیف را خلق کند. بورتون پیشنهاد کرد که موارد رقابتی ممکن است منجر به افزایش اضطراب و کاهش اعتماد به نفس شود. تجربه اضطراب بیشتر و اعتماد به نفس کمتر ممکن است منجر به کاهش بهبود در عملکرد تکلیف و یادگیری شود (۲۶).

همچنین یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد گروه‌های تجربی که از هدف‌گزینی همراه با خودگفتاری استفاده کرده بودند در آزمون یادداری خودکارآمدی تفاوت معناداری نسبت به گروه کنترل داشتند. این یافته‌ها همسو با یافته‌های هتزیجریادیس (۲۰۰۸) است که نشان می‌دهد خودکارآمدی و اعتماد به نفس در گروه‌های خودگفتاری افزایش یافته است (۳۱). این یافته‌ها همچنین با نظریه خودکارآمدی بندورا (۱۹۷۷) همخوانی دارد که کسب موفقیت در اجرا را عامل ایجاد خودکارآمدی می‌داند. طبق نظریه‌ی بندورا کسب موفقیت در اجرا بیشترین تأثیر را بر خودکارآمدی دارد و کسب موفقیت به طور مستقل بر خودکارآمدی افراد می‌افزاید. مطابق با این نظریه به نظر می‌رسد که برتری خودکارآمدی در گروه‌های تمرینی نسبت به گروه کنترل می‌تواند ناشی از عملکرد برتر آن‌ها باشد. بندورا همچنین ترغیب کلامی را به منبعی از خودکارآمدی معرفی کرد که ارتباط ویژه‌ای با خودگفتاری دارد (۳۲). پژوهش و تحقیق در مورد خودکارآمدی در ورزشها و فعالیتهای بدنی متعدد، بین خودکارآمدی و اجرا ارتباط معنی داری را نشان داده است.

تحقیقات بعدی باید شامل مهارت‌های ورزشی پیچیده و متداول باشد و خودگفتاری و هدف‌گزینی در سطح کلاس آموخته شود و از جلسات تمرینی بیشتری استفاده شود. همچنین اثرات طولانی مدت استفاده ترکیبی از خودگفتاری و هدف‌گزینی مورد

تکنیک هدف‌گزینی اهدافی را تعیین و برای تحقیق آن‌ها تلاش می‌کند (۲۳). تمام رفتارهای پیچیده‌ی انسان با سطح معینی از انگیزتگی انجام می‌گیرد و به سمت هدف هدایت می‌شود (۲۴).

در این مطالعه تفاوتی بین گروه‌های هدف‌گزینی مشاهده نشد که با تحقیق کالولونایس و همکاران (۷) که اثرات اهداف متفاوت و خودتثبیتی را روی یادگیری خود تنظیمی یک مهارت حرکتی بررسی کرده بودند و کالولونایس و همکاران (۳) که اثرات خودگفتاری و هدف‌گزینی را روی یادگیری یک مهارت حرکتی بررسی کرده بودند همسو است که در تحقیق آن‌ها، اثرات ترکیب هدف‌گزینی و خودگفتاری آموزشی مورد ارزیابی قرار گرفت که بین گروه‌های هدف‌گزینی تفاوت معناداری مشاهده نشد ولی خودگفتاری اثر مثبتی روی یادگیری مهارت داشت. به طور معمول نشان داده شده افرادی که از هدف‌گزینی استفاده می‌کنند تلاش بیشتری را در اجرای تکلیف به کار می‌برند (۹). نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های پژوهش‌های تئودوراکیس (۲۵)، بورتون (۲۶) و خدادادی (۲۷) همخوانی ندارد. شاید بتوان عدم معناداری هدف‌گزینی در مرحله‌ی اکتساب و آزمون یادداری را در این تحقیق با مفهوم اثرات متقابل محیط انگیزشی تمرین و اجرای تکلیف توضیح داد. محققان در حوزه‌ی یادگیری و روانشناسی مثل وینبرگ (۱۹۹۲) و داسیل (۲۰۰۶)، دریافته‌اند که هدف‌گزینی یک راهبرد انگیزشی است (۲۸) که می‌تواند سطوحی از انگیزتگی و اضطراب به وجود آورد (۲۹) و با توجه به اینکه مهارت پرتاب دارت یک مهارت ظریف است که در آن ثبات و هماهنگی لازم است و به سطح پایینی از انگیزتگی نیاز دارد (۳۰) بنابراین افزایش سطح انگیزتگی در نتیجه‌ی انگیزش بالا منجر به کاهش عملکرد تکلیف و یادگیری می‌شود. بورتون (۱۹۸۹) اثرگذاری هدف‌گزینی بر اجرا را از نظر اضطراب بررسی کرده و به این نتیجه

- منابع
1. Barlas Y, Yasarcan H. Goal setting, evaluation, learning and revision: A dynamic modeling approach. *Evaluation and Program Planning*. 2006; 29:79-87.
 2. Rozenecwajg P, Fenouillet F. Effect of goal setting on the strategies used to solve a block design task. *Learning and Individual Differences*. 2012; 22:530-6.
 3. Kolovelonis A, Goudas M, Dermitzaki I. The effect of self-talk and goal setting on self-regulation a new motor skill in physical education. *International Journal of sport and exercise psychology*. 2012; 10(3):221-35.
 4. Zimmerman B.J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective in handbook of self-regulation. Edited by: Boekaerts M. Pintrich P.R. Zeidner M. San diego. CA: Academic press. 2000; 13-39.
 5. Eklides A. Motivation and affect in the self-regulation of behavior. *European psychologist*. 2005; 10:173-4.
 6. Ehsani M, Maleki M. The effect of providing Knowledge of performance feedback, Knowledge of results feedback and goal setting and a combination of both on learning of pass and shoot skills in basketball. *Motor journal*. 2004; 15: 101-113 [In persian]
 7. Kolovelonis A, Goudas M, Dermitzaki I. The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction*. 2011; 21:355-64.
 8. Zimmerman B.J, kitsantas A. Self-regulated
- آزمایش قرار گیرد و اندازه‌گیری‌ها باید شامل جنبه‌های تکنیکی اجرای مهارت باشد چون در مطالعه حاضر تنها دقت پرتاب دات آزمودنی‌ها ارزیابی شده است. در پایان، یافته‌های این تحقیق شواهدی برای استفاده از خودگفتاری و هدف‌گزینی در یادگیری مهارت پرتاب دات فراهم می‌کند.
- با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر که نشانگر افزایش یادگیری و خودکارآمدی پس از استفاده از خودگفتاری و هدف‌گزینی می‌باشد، پیشنهاد می‌شود که در طراحی تمرینات ورزشی برای افزایش یادگیری و خودکارآمدی از خودگفتاری و هدف‌گزینی استفاده شود. این تحقیق و سایر تحقیقات نشان می‌دهد که حوزه‌ی یادگیری و عملکرد از حیطه‌های پیچیده بوده و یک یا چند متغیر را نمیتوان عاملی برای یادگیری در نظر آورد. از اینرو باید تحقیقات بیشتر با نگرشهای متفاوت از نظر متغیرهای متفاوتی به اجرا درآید تا عوامل موثر در یادگیری حرکتی را مشخص کرد.

پی نوشت ها

- 1 Self-Talk
- 2 Goal-setting
- 3 lant
- 4 ericsson
- 5 Self-regulation learning
- 6 Estifen
- 7 Zimmerman
- 8 Kitsantas
- 9 Bandura
- 10 Wilhes and Summers
- 11 Feltz
- 12 Mugno
- 13 Annesi

- learning of a motoric skill: the role of goal setting and self-regulated. *Journal of applied sport psychology*. 1996; 8:60-75.
9. Zimmerman B.J. Goal setting: a key proactive source of academic self-regulation, Edited by: Schunk D.H. Zimmerman B.J. New York: Erlbaum. 2008; 267-95.
 10. Theodorakis Y, Weinberg R, Natsis P, Douma E, Kazakas P. The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The Sport Psychologist*. 2000; 14: 253-272
 11. Hardy J, Oliver E, Tod D. "A framework for the study and application of self-talk within sport". In *Advances in applied sport psychology: A review*, Edited by: Mellalieu, S. and Hanton, S. 2009; 37-74. New York, NY: Routledge
 12. Schunk D.H, Zimmerman B. J, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. Self-regulation and learning. In I.B. Weiner (Series Ed.), W.M. Reynolds, & G.E. Miller (Vol. Eds.), *Handbook of psychology. Educational psychology*. 2003; 7: 59-78
 13. Hardy, J. Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *Psychology of sport and exercise*. 2006; 7(1):81-97.
 14. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York. Freeman. 1997
 15. Feltz D. L., Chase M. A. The measurement of self-efficacy and confidence in sport. In J. L. Duda (Ed.). *Advancements in sport and exercise psychology measurement*. 1998; (pp. 63-78). Morgantown. WV: Fitness Information Technology.
 16. Annesi J. J. Relations of physical self-concept and self-efficacy with frequency of voluntary physical activity in preadolescents: Implications for after-school care programming [Electronic version]. *Journal of Psychosomatic Research*. 2006; 61, 515-520.
 17. Vaez Mosavi MK, Abdoli B, Mostafa MS. The effect of instructional and motivational self-talk on self-efficacy and learning of dart throwing. *Motor Behavior and Sport Psychology*. 2014; 12: 897-906 (in Persian)
 18. Schmidt A.R, Wrisberg A.C "Motor learning and performance, Auckland central". Champaign, IL: human kinetics. 2004; 128-137
 19. Landin D, Hebert E P. The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *J appl sport psycho*. 1999; (11): 263-82.
 20. Perkos S, Theodorakis Y, Chroni S. Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instruction self talk. *The sport Psychologist*. 2002; (16): 368-83.
 21. Johnson J, Hrycaiko D W, Johnson G V, Hallas J M. Self-talk and female youth soccer performance. *The Sport Psychologist*. 2004; (18): 44-59.
 22. Emami Arandi M. The effect of self-talk and feedback on the acquisition and retention of intra-chest and rebound pass skills. Master's thesis. Shahid beheshti university. 2011 (In Persian)
 23. Sene A, Namazizade M, Farokhi A, Shafizade M. Comparing the effect of goal-setting and

- knoledge of result on learning the volleyball service of female students. *Motor sciences and sport*. 2007. 1(7): 77-90
24. Yerkes R.M, Dodson J. D. "The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation". *Journal of comparative neurology and psychology*. 1908; 18: 459-482.
25. Theodorakis Y. Effects of self-efficacy, satisfaction, and personal goals on swimming performance. *The sport psychologist*. 1995; 9:245-53.
26. Burton D. Winning isn't everything: Examining the impact of performance goals on collegiate swimmers cognition and performance. *The sport psychologist*. 1989; 32:105-32.
27. Khodadi E, Mohavedi A, Salehi H. The effect of goal-setting on volleyball service skill in novice girl students
Master's thesis. Isfahan university. 2011 (In persian)
28. Weinberg R.S. Goal setting and motor performance: A review and critique. In G. C. Roberts, *Motivation in sport and exercise, champaign*. IL: Human Kinetics. 1992; 177-98.
29. Magill R.A. *Motor learning and control: Concepts and applications*. McGraw-hill Companies. 2007.
30. Taylor J. Wilson G.S. Intensity regulation and sport and sport performance. In J.L. Van raalte & B. W. Brewer. *Exploring sport and exercise psychology*. 2002; 99-130.
31. Hatzigeorgiadis A. Zourbanos. N. Mpoumpaki S. Theodorakis Y. Mechanisms underlying the self-talk-performance relationship: the effects of motivational self-talk on self-confidence and anxiety. *Psychology of Sport and Exercise*. 2009; 10(1):186-92.
32. Zinsser N. Bunker L. Williams J. Cognitive techniques for building confidence and enhancing performance. In J.M. Williams (Ed.). *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*. New York, 5th ed, 2006; 349–381. McGraw Hill. 67:02.



Shahid Beheshti University
Sport Psychology

Spring & Summer 2019/ No.1/ Vol. 4/ Pages: 1-13

The Effect of Goal Setting in the Form of Self- Talk on Acquisition, Retention and Self-Efficacy of a Dart-Throwing Skill

Parisa Parsafar*, Fateme sadat hosseini

Faculty of Physical Education and Sport Science. University of Urmia. Urmia. Iran.

Received:01/09/2017

Revised: 19/12/2018

Accepted: 05/01/2019

Abstract

Purpose: physical training is not the only a way to learn a new skill. Cognitive strategies such as self-talk and goal-setting can facilitate learning of a skill. The purpose of this study was to determine the effects of goal setting in the form of self- talk on learning and self-efficacy of dart- throwing skill.

Methods: Thirty female students from Urmia University were voluntary selected and assigned into three groups based on pre-test scores. The control group without self-talk, self-talk group with performance goal and self-talk group with process trained dart throwing skill in three days. The acquisition stage was three days; each day consisted of five sets of 10 repetitions. The retention test conducted 48 hours later. Repeated measure and one-way ANOVA were used for data analysis.

Results: results of factorial ANOVA showed no significant main effect for groups ($F=1.08$, $P=0.35$) and also the interaction between groups and factor (training sessions) ($F=1.03$, $P=0.422$) was not significant in acquisition stage but the main effect for factor was significant ($F=6.8$, $P=0.001$). The results of ONE WAY ANOVA in retention test showed a significant difference between two groups of goal-setting with the control group ($P\leq 0.05$), but the difference between two groups of goal-setting was not significant ($P>0.05$). Also, the results of ONE WAY ANOVA for self-efficacy showed a significant difference between two groups of goal-setting with the control group ($P\leq 0.05$), but the difference between two groups of goal-setting was not significant ($P>0.05$).

Conclusion: results showed that self- talk was effective in enhancing learning and self-efficacy. Therefore, coaches are recommended to use instructional self-talk and goal-setting while teaching the skills.

Keywords: Performance Goal, Process Goal, Instructional Self-talk.

* Corresponding Author: Parisa Parsafar, Tell:09188717498, E-mail: p.parsafar@urmia.ac.ir