

تاثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی در سطوح آشکار و پنهان بر یادگیری شکل اجرا و دقت پرتاب از بالای شانه در کودکان

پروانه شمسی پور دهکردی^۱، مهتاب حیدری^۲، سهیلا کریمی^۳

چکیده

مقدمه و هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر انواع خودگفتاری آموزشی و انگیزشی در سطوح آشکار و پنهان بر یادگیری شکل اجرا و دقت پرتاب از بالای شانه در کودکان بود.

روش شناسی: شرکت کنندگان این پژوهش، ۵۰ دانش آموز دختر پایه‌های اول و دوم ابتدایی بودند که در پنج گروه آزمایشی (خودگفتاری آموزشی آشکار، آموزشی پنهان، انگیزشی آشکار، انگیزشی پنهان و کنترل) به طور تصادفی تقسیم شدند و طی ۶ جلسه اکتساب، تکلیف دقت پرتاب یکدستی کیسه لوبیا با دست راست به سمت هدف روی دیوار را انجام دادند. در مراحل پیش آزمون و آزمون یادداری دقت پرتاب بر اساس تکلیف لوسیانا و همکاران (۲۰۱۲) و شکل پرتاب آزمودنی‌ها براساس چک لیست پرتاب از بالای شانه اندرسون (۱۹۹۹) ارزیابی شد. آزمودنی‌ها ۲۴ ساعت بعد از آخرین جلسه تمرین، در آزمون یادداری یک بلوک ۱۰ کوششی از فاصله ۳ متری مشابه با شرایط پیش آزمون پرتاب کردند. در مراحل پیش آزمون و یادداری از زاویه ۴۵ درجه با دوربین فیلمبرداری از عملکرد هر یک از آزمودنی‌ها فیلم گرفته شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل واریانس مرکب با اندازه‌های تکراری نشان داد بین میانگین دقت پرتاب در گروه‌های کنترل، خودگفتاری انگیزشی آشکار با گروه‌های خودگفتاری انگیزشی پنهان و خودگفتاری آموزشی پنهان تفاوت از نظر آماری معنادار است. گروه خودگفتاری آموزشی آشکار دارای میانگین دقت بالاتری نسبت به گروه‌های خودگفتاری انگیزشی پنهان و خودگفتاری آموزشی پنهان بود. در مرحله یادداری برای شکل اجرا یافته‌ها نشان داد گروه‌های خودگفتاری آموزشی آشکار و پنهان به طور معنادار دارای میانگین شکل اجرای بالاتری نسبت به گروه‌های خودگفتاری انگیزشی آشکار، پنهان و کنترل بودند. گروه خودگفتاری آموزشی آشکار دارای بهترین شکل اجرا و گروه کنترل دارای ضعیف‌ترین شکل اجرا بودند.

نتیجه گیری: با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود مربیان در آموزش مهارت‌های بنیادی مانند الگوی پرتاب، از خودگفتاری آموزشی آشکار استفاده نمایند.

واژه‌های کلیدی: خودگفتاری، آموزشی، انگیزشی، آشکار، پنهان، شکل اجرا، دقت اجرا

۱. استادیار گروه رفتار حرکتی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه الزهراء، (س) تهران p.shamsipour@alzahra.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی

۳. کارشناس ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مبارکه.

مقدمه

پژوهش‌های بسیاری در حوزه تأثیر برنامه‌های مداخله‌ای^۱ بر دقت و شکل اجرای مهارت‌های حرکتی بنیادی انجام شده است که بیشتر آن‌ها به سنین قبل از مدرسه توجه نموده در حالی که بسیاری از الگوهای بنیادی به ویژه الگوهایی که به توانایی ادراکی بالایی نیاز دارند، در سنین مدرسه و با آموزش توسعه می‌یابند. آموی^۲ (۲۰۰۶)، رایبسون و گودوی^۳ (۲۰۰۹) و لوگان^۴ و همکاران (۲۰۱۱) در مطالعات خود اثرمند بودن برنامه‌های مداخله‌ای بازی را بر رشد مهارت‌های بنیادی در کودکان پیش دبستانی نشان دادند. اما توجه به این نکته ضروری است که برنامه‌های مداخله‌ای مورد استفاده در این مطالعات به صورت عمومی ارائه شده‌اند و در این برنامه‌های مداخله‌ای کودکان صرفاً به شرکت در فعالیت‌های بدنی آزاد و بازی تشویق می‌شدند. این در حالی است که مشارکت صرف در فعالیت‌های بدنی آزاد ممکن است منجر به رشد مهارت‌های بنیادی کودک نشوند (محمدی و همکاران، ۱۳۹۴). زیرا اگرچه رشد مهارت‌های بنیادی تحت تأثیر بالیدگی قرار می‌گیرد اما متخصصان رشد با بررسی توالی‌های رشدی الگوهای حرکتی بنیادی نشان داده‌اند که یادگیری صحیح و تبحر در این الگوها نیازمند تمرین و تجربه است (هیوود و نانسی، ۲۰۱۳، پاین و ایساکس^۵، ۲۰۱۲). بنابراین مربیان و آموزش دهندگان می‌بایست جهت آموزش الگوهای حرکتی از شیوه‌های جدید آموزشی که منجر به غنی‌سازی محیط تمرینی می‌شود، نیز استفاده کنند. گوداس^۶ و همکاران (۲۰۰۶) و آندرسون^۷ (۱۹۹۷) استفاده از مهارت‌های ذهنی (مثال تصویرسازی، هدف‌گزینی و آرام‌سازی) را به عنوان شیوه‌ای برای بهبود عملکرد حرکتی کودکان دبستانی معرفی نموده‌اند.

یکی از انواع خاص این تکنیک‌ها خودگفتاری است (میلر، ۲۰۰۶). هک فورت و اسکنمزگر^۸ (۱۹۹۳) خودگفتاری را به عنوان گفت‌وگوی درونی یا بیرونی بیان نموده‌اند که فراگیر در طول اجرای مهارت آن را به صورت آهسته یا بلند بیان می‌کند (کرونی^۹ و همکاران، ۲۰۰۷). خودگفتاری بسته به اینکه افراد چه جملاتی با خودشان می‌گویند بر رفتار و پردازش ذهنی فرد تأثیر گذار است (طهماسبی، شهبازی، ۲۰۱۱). هاردی^{۱۰} (۲۰۰۶) و لاندین و هبرت^{۱۱} (۱۹۹۹) به دو نوع خودگفتاری آموزشی و انگیزشی اشاره کرده‌اند. خودگفتاری آموزشی به جملاتی که بر اشاره‌های مربوط به تکلیف، اطلاعات تکنیکی، انتخاب تاکتیک‌ها و کانونی کردن توجه تمرکز می‌کند، اطلاق می‌شود. در حالی که خودگفتاری انگیزشی مربوط به طراحی جملات برای تسهیل عملکرد از طریق ساخت اعتماد به نفس، افزایش تلاش، هزینه انرژی و ایجاد حالت روحی مثبت مربوط می‌شود (هاردی و همکاران، ۱۹۹۶؛ تئودوراکیس^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۰؛ و وینبرگ و گلد^{۱۳}، ۲۰۰۷). از طرف دیگر پژوهشگران بیان نموده‌اند خودگویی آموزشی و انگیزشی در دو سطح آشکار و پنهان رخ می‌دهد. خودگفتاری پنهان شامل جملاتی است که فرد با خودش می‌گوید نه برای اطرافیان و خودگفتاری آشکار جملاتی را شامل می‌شود که فرد با صدای بلند به خود و اطرافیان می‌گوید (تئودوراکیس و همکاران ۲۰۰۰). از دیگر تفاوت‌های خودگفتاری آشکار و پنهان این است که

۱ . Interventions program

۲ . Amui

۳ . Robinson & Goodway

۴ . Logan

۵ . Payne & Issacs

۶ . Goudas

۷ . Anderson

۸ . Hackfort & Schwenkmezger

۹ . Chroni

۱۰ .Hardy

۱۱ . Landin & Hebert

۱۲ . Theodorakis

۱۳ . Weinberg & Gould

در خودگفتاری آشکار ابعاد صوتی وجود دارد و در خودگفتاری پنهان این ابعاد وجود ندارد (برینتاپت^۱ و همکاران، ۲۰۱۵).

طهماسبی و شهبازی بیان کردند، اثربخشی خودگفتاری آموزشی بر مهارت‌های نیازمند دقت و زمان‌بندی موثرتر از خودگفتاری انگیزشی است و خودگفتاری انگیزشی بیشتر بر مهارت‌هایی که نیازمند سرعت هستند، تأثیر گذار است. همچنین تئودوراکیس^۲ و همکاران (۲۰۰۰) در تحقیقاتشان روی سرویس بدمینتون و پاس فوتبال به این نتیجه رسیدند که خودگفتاری آموزشی در این دو مهارت اثربخشی بیشتری نسبت به خودگفتاری انگیزشی داشت اما در تکالیف دراز و نشست و باز شدن زانو هر دو نوع خودگفتاری آموزشی و انگیزشی موثر بودند. این پژوهشگران به طور کلی بیان کردند خودگفتاری آموزشی بیشتر بر فعالیت‌هایی که نیازمند دقت، زمان‌بندی و هماهنگی می‌باشند، موثر است اما زمانی که تکلیف نیازمند قدرت و استقامت است هر دو نوع خودگفتاری مؤثر واقع می‌شود. پرکاس^۳ و همکاران (۲۰۰۲) در پژوهش دیگری نتیجه گرفتند خودگفتاری آموزشی برای مهارت‌های ساده و خودگفتاری انگیزشی برای مهارت‌های پیچیده مناسب است. هنزیجورجیادیس^۴ و همکاران (۲۰۰۴) بیان کردند خودگفتاری آموزشی باعث پیشرفت در اجرای مهارت‌های مبتنی بر دقت می‌شود در حالی که خودگفتاری انگیزشی باعث پیشرفت اجرا در مهارت‌های قدرتی می‌شود. اما در مطالعه‌ی دیگر بین تأثیر دو نوع خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر مهارت دراز و نشست تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد (হারدی^۵ و همکاران، ۲۰۰۵). تسیگیلیس^۶ و همکاران (۲۰۰۳) بیان کردند احتمالاً علت وجود تناقض‌ها در اثربخشی انواع خودگفتاری بر مهارت‌های مختلف به دلیل نوع مهارت در نظر گرفته شده، تعداد تکرارها و سطح مهارت ورزشکاران است.

در سطوح خودگفتاری آشکار و پنهان، افسانه پورک و واعظ موسوی (۲۰۱۷) به بررسی تأثیر خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان بر یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال در بزرگسالان پرداختند. نتایج نشان داد گروه‌های خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان در مرحله اکتساب، یادداری و انتقال بهتر از گروه کنترل عمل کردند، اما تفاوت معنی‌داری بین دو گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان یافت نشد. جباری و همکاران (۲۰۱۳) به بررسی تأثیر خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان بر اجرای پرتاب دارت پرداختند. یافته‌ها نشان از برتری خودگفتاری انگیزشی پنهان نسبت به آشکار داشت. صحبتیه‌ها و شهبازی (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی تأثیر خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان بر زمان بندی پیش بینی انطباقی پرداختند. نتایج نشان داد هر دو نوع خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان منجر به بهبود زمان بندی پیش بینی انطباقی شد.

مطالعات مربوط به خودگفتاری در جوامع مختلفی اعم از دانشجویان (تئودوراکیس و همکاران، ۲۰۰۱)، ورزشکاران جوان و مبتدی (گوداس^۷ و همکاران، ۲۰۰۶؛ پرکاس و همکاران، ۲۰۰۲)، ورزشکاران با تجربه (لاندین و هیرت، ۱۹۹۹) و ورزشکاران خبره (مالت و هانراهان^۸، ۱۹۹۷) انجام شده است. اما تعداد تحقیقات در رابطه با میزان تأثیر خودگفتاری بر یادگیری و اجرای مهارت حرکتی کودکان و دانش‌آموزان دبستانی اندک و انگشت شمار است. اندرسون و همکاران^۹ (۱۹۹۹) نشان دادند خودگفتاری آموزشی در مقایسه با گروه کنترل بر دقت اجرای پرتاب تأثیر دارد. کولوولونیس^{۱۰} و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی نشان دادند هر دو خودگفتاری آموزشی و انگیزشی باعث بهبود

۱. Brinthaupt

۲. Theodorakis

۳. Perkos

۴. Hatzigeorgiadis

۵. Hardy

۶. Tsiggilis

۷. Goudas

۸. Mallett & Hanrahan

۹. Anderson

۱۰. Kolovelonis

اجرای پاس سینه در دانش آموزان دبستانی شد اما دانش آموزان گروه خودگفتاری انگیزشی در اجرای شنای سوئدی نتایج بهتری کسب کردند. در مطالعه دیگری زوربانوس^۱ و همکاران (۲۰۱۲) اثربخشی خودگفتاری آموزشی را بر اجرای تکلیف حرکتی فوتبال در دانش آموزان دبستانی نشان داد. بنابراین با توجه به اینکه پیشرفت مهارت از طریق فعالیت‌های ذهنی در دوران کودکی، بر اساس آگاهی کودکان از تجارب یادگیری‌شان ایجاد می‌گردد، بهینه کردن برنامه‌های آموزشی و غنی‌سازی محیط آموزشی در کلاس درس تربیت بدنی از طریق ارائه دستورالعمل‌های آموزشی مناسب، در یاددهی الگوهای حرکتی بنیادی که اساس تبحر در مهارت‌های ورزشی می‌باشند، می‌تواند موثر باشد. زیرا یاددهی و یادگیری الگوها و مهارت‌های حرکتی اساس زندگی و فعالیت انسان را تشکیل می‌دهد و یکی از اهداف اصلی یادگیری دستیابی به راه‌های مناسب‌تر برای آموزش مفیدتر و کارآمدتر می‌باشد. این در حالی است که اُریلیک و مکافری^۲ (۱۹۹۱) بیان نمودند کودکان در طول یادگیری از به کارگیری تکنیک‌های ذهنی سود بیشتری می‌برند و همچنین هتزیجورجیادیس^۳ و همکاران (۲۰۱۱) معتقدند استفاده از خودگفتاری به عنوان یک تکنیک ذهنی در مراحل اولیه یادگیری در مقایسه با مراحل پیشرفته می‌تواند موثرتر باشد. لذا این سوال برای محققان ایجاد شد که آیا روش‌های متفاوت خودگفتاری می‌تواند بر دقت و شکل اجرای الگوی بنیادی پرتاب از بالای شانه کودکان مبتدی تاثیر گذار باشد. به علاوه تا به امروز تحقیقات انگشت شماری در حوزه خودگفتاری آشکار و پنهان در بزرگسالان انجام شده و یافته‌های این پژوهش‌ها ضد و نقیض است، لذا پژوهشگر به دنبال پاسخ گویی به این سوال است که آیا نوع خودگفتاری در سطوح آشکار و پنهان می‌تواند عملکرد کودکان را به طور متفاوتی متاثر کند؟. نتایج این تحقیق می‌تواند به عنوان راهنمایی برای مربیان و آموزش دهندگان تربیت بدنی برای به کارگیری خودگفتاری در آموزش مهارت‌های بنیادی حرکتی که اجرای ماهرانه آنها نیازمند آموزش است، به حساب می‌آید.

روش شناسی تحقیق

تحقیق از نوع نیمه تجربی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان دختر سالم و غیرورزشکار، پایه های اول و دوم ابتدایی شهرستان اصفهان که در سال ۱۳۹۴-۹۵ مشغول تحصیل بودند؛ تشکیل داد. ۵۰ نفر از دانش آموزان که متناسب با اهداف تحقیق بودند بر اساس نمره آزمون رشد حرکتی درشت اولریخ^۴ ۲۰۰ و سطح رشدی مهارت، سن، وزن، سابقه قبلی فعالیت بدنی و راست دست بودن، انتخاب و به طور تصادفی در پنج گروه (خودگفتاری آموزشی آشکار، خودگفتاری آموزشی پنهان، خودگفتاری انگیزشی آشکار، خودگفتاری انگیزشی پنهان و گروه بدون دریافت کردن دستورالعمل خودگفتاری) تقسیم شدند. آزمودنی‌هایی که در سطح دو، سه یا چهارم الگوی رشدی مهارت پرتاب از بالای شانه قرار داشتند، از مطالعه حذف شدند.

ابزار جمع آوری داده ها

جهت جمع آوری اطلاعات اولیه آزمودنی‌ها از پرسشنامه ویژگی‌های فردی که شامل سوالاتی از قبیل سن، وزن، سابقه بیماری، دست برتر آزمودنی‌ها، میزان درآمد و تحصیلات والدین، سابقه ورزش و فعالیت بدنی قبلی، استفاده شد. سپس والدین آزمودنی‌ها فرم رضایت برای شرکت فرزندانشان در پژوهش را تکمیل نمودند.

آزمون رشد حرکتی درشت اولریخ نسخه دوم^۴ (۲۰۰۰)

۱. Zourbanos

۳. Hatzigeorgiadis

۲. Orlick & McCaffrey

۴. Test of gross motor development

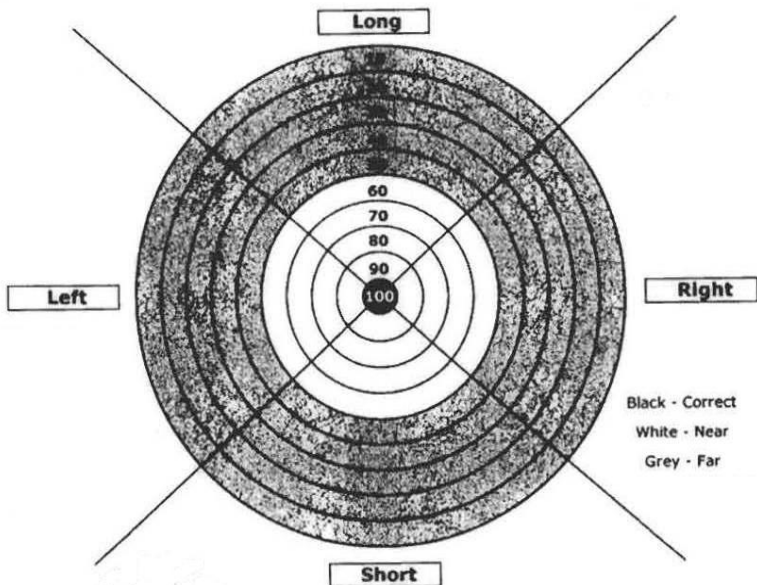
آزمون رشد حرکتی درشت اولریخ نسخه دوم یکی از ابزارهای معتبر برای ارزیابی مهارت‌های حرکتی درشت است. این آزمون را اولین بار اولریخ (۱۹۸۵) بر اساس مهارت‌های حرکتی بنیادی طراحی نمود و پایایی و پایایی آن را برای کودکان ۳ تا ۱۰ ساله آمریکایی مورد قبول گزارش کرد. در ایران زارع زاده و همکاران (۲۰۱۴) پیش‌تر به بررسی روایی و پایایی و هنجاریابی TGMD-2 پرداختند، همسانی درونی (۰/۷۴-۰/۸۰)، آزمون - بازآزمون (۰/۶۵-۰/۸۱)، درون ارزیابی و همچنین روایی سازه آزمون را تایید کردند. با توجه به اینکه پرتاب از بالای شانه یک مهارت دستکاری است، در این پژوهش ابتدا با استفاده از آزمون رشد حرکتی درشت مربوط به مهارت‌های دستکاری، دانش آموزانی که در سطوح پایینی از خرده مقیاس‌های مهارت دستکاری قرار داشتند، برای نمونه تحقیق انتخاب شدند.

چک لیست الگوی پرتاب از بالای شانه برای ارزیابی کیفی

این چک لیست بر مبنای مقیاس درجه بندی پرتاب از بالای شانه اندرسون (۱۹۹۹) طراحی شد. نحوه امتیازدهی آن بر اساس رویکرد کل به جز می باشد و به صورت صفر و یک امتیازگذاری می شود. نمره یک برای زمانی که کودک معیار مورد نظر را نشان می دهد و نمره صفر برای زمانی است که کودک معیار مورد نظر را نشان نمی دهد. هر پرتاب سه بار اجرا شد و نمره مهارت در پایان با جمع نمرات معیار داده می شود.

تکلیف هدفگیری مورد استفاده برای ارزیابی کمی مهارت پرتاب از بالای شانه

تکلیف مورد استفاده برای اجرا و ارزیابی کمی مهارت پرتاب از بالای شانه، مهارت پرتاب یک دستی با توپ تیس خاکی بود که اجرا کننده پرتاب از بالای شانه را با دست راست خود از فاصله سه متری به سمت صفحه هدفی که رو به روی فرد اجرا کننده به دیوار متصل بود، انجام داد.



هدف مورد نظر با نقاط مشخص شده (برگرفته از تحقیق لوسیانا و همکاران، ۲۰۱۲)

به شرکت‌کنندگان توضیح داده شد که زدن توپ در دایره وسطی امتیاز حداکثر را دارد که ۱۰۰ می‌باشد و به ترتیب دایره‌های بعدی ۹۰، ۸۰، ۷۰، ... امتیاز دارد و آخرین دایره که خارجی‌ترین دایره می‌باشد ۱۰ امتیاز دارد. اگر توپ پرتاب شده در دایره‌ها نباشد یعنی خارج از محدوده مورد نظر باشد، هیچ امتیازی تعلق نمی‌گیرد.

روش اجرایی

ابتدا آزمودنی‌ها بر اساس معیارهای ورود به مطالعه انتخاب شدند. سپس در مرحله پیش‌آزمون از تمامی آزمودنی‌ها درخواست شد تکلیف پرتاب از بالای شانه به طرف هدف (لوسیانا و همکاران، ۲۰۱۲) را در دو بلوک ده کوششی انجام دهند و نمرات کمی براساس میزان دقت در ضربه به هدف و نمرات کیفی بر اساس چک لیست الگوی پرتاب از بالای شانه و امتیازدهی به شکل پرتاب توسط دو متخصص ثبت شد.

آزمایش شامل پنج گروه خودگفتاری آموزشی آشکار، خودگفتاری آموزشی پنهان، خودگفتاری انگیزشی آشکار، خودگفتاری انگیزشی پنهان و گروه بدون دریافت دستورالعمل خودگفتاری بود. از گروه خودگفتاری آموزشی آشکار درخواست شد در هر هفته حین اجرای مهارت جملات سه فاز مربوط به مهارت را که شامل فاز اول، ایستادن به پهلو، بالا آوردن بازو، چرخش لگن، فاز دوم: وزن به عقب، پرتاب، گام به جلو، فاز سوم: آرنج بالا و دور از بدن، ادامه حرکت را با صدای بلند برای خود و مربی تکرار کند. از گروه خودگفتاری آموزشی پنهان درخواست شد همین جملات را بدون کلام و در درون برای خود بیان کند. از گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار درخواست شد جملات تو می‌توانی این را انجام دهی" و "قوی باش" (اندرسون و ووگل، ۱۹۹۹؛ هاردی و همکاران، ۱۹۹۶؛ تئودوراکیس^۱ و همکاران، ۲۰۰۰؛ و وینبرگ و گلد، ۲۰۰۷) را با صدای بلند برای خود و مربی تکرار کند. گروه خودگفتاری انگیزشی پنهان همین جملات را بدون کلام و در درون برای خود بیان کند. گروه پنجم بدون دریافت هیچ دستورالعملی، الگوی پرتاب را انجام داد.

دوره آموزش سه هفته و هر هفته شامل دو جلسه ۳۰ دقیقه‌ای بود. در طول هر جلسه ۱۵ دقیقه مختص آموزش مهارت پرتاب از بالای شانه بود که ۵ دقیقه‌ی آموزش ویدیویی و ۱۰ دقیقه به تمرین مهارت تعلق می‌گیرد. ۱۵ دقیقه دیگر در هر جلسه صرف اجرای ۲۰ (دو بلوک ۱۰ کوششی در هر جلسه) پرتاب از بالای شانه توسط هر یک از گروه‌های آزمایشی بود. آموزش الگوی پرتاب در سه فاز انجام شد. به هر پنج گروه فیلم ویدیویی پرتاب از بالای شانه توسط یک الگوی ماهر ۱۰ ساله نمایش داده شد، فیلم ویدیویی شامل سه فاز هست که هر فاز به ترتیب در سه هفته مورد بررسی قرار می‌گیرد. قبل از اجرا مفهوم خودگفتاری برای کودکان به غیر از گروه کنترل توضیح داده شد. در شروع هر جلسه، فیلم ویدیویی مربوط به آن جلسه (هفته اول نمایش فاز اول) نمایش داده شد. تماشای فیلم نیز در هر جلسه به سه بخش تقسیم می‌شود. بخش اول، مدل ماهر دو پرتاب کامل با سرعت طبیعی را نشان می‌دهد. بخش دوم، مربی عناصر کلیدی مربوط به اجرای آن فاز را مرحله به مرحله بر روی فیلم توضیح می‌دهد، برای سهولت توضیح ویژگی‌های هر بخش ویدیو، فیلم به صورت متناوب قطع می‌شود، بخش دوم دو بار تکرار می‌شود. بخش سوم، مدل مهارت را دو مرتبه‌ی دیگر با سرعت عادی و به طور کامل اجرا می‌کند. پس از نمایش فیلم مربی یک مرتبه مهارت را با تکیه بر عناصر کلیدی اجرا می‌کند. فیلم نمایش داده شده برای همه‌ی گروه‌ها یکسان است با این تفاوت که مدل نمایش داده شده برای گروه کنترل حین اجرای تکلیف از خودگفتاری استفاده

نمی‌کند. اما در سایر گروه‌ها مدل هنگام اجرای مهارت بنابر تناسب گروه از خودگفتاری استفاده می‌کند و از دانش-آموزان خواسته شد به خودگفتاری‌های الگو توجه کرده و حین تمرین و اجرای مهارت از آن‌ها استفاده کنند، همچنین از گروه کنترل خواسته شد به عناصر حرکت توجه کرده و حداکثر تلاش خود را برای پرتاب خوب به کار ببرد. در شروع هفته دوم و سوم از دانش‌آموزان خواسته می‌شود از کلمات هفته‌های گذشته نیز علاوه بر تأکید بر کلمات هفته جاری استفاده کنند و اگر نیازی ندارند آن‌ها را رها کنند (اندرسون و وگل، ۱۹۹۹).

پرسش‌نامه به کارگیری خودگفتاری

در پایان هر جلسه از دانش‌آموزان خواسته می‌شود به این سوالات پاسخ دهند. الف) آیا آن‌ها حین اجرا و تمرین از کلمات اشاره استفاده می‌کردند یا ۷ درجه مشخص کنند (=۰ اصلاً تا =۶۰ همیشه). ب) آیا از کلمات اشاره دیگری نیز استفاده می‌کردند؟ ج) اگر بله، این کلمات چه بودند د) و به چه میزان از این کلمات استفاده کردند (=۰ اصلاً تا =۶۰ همیشه). از گروه کنترل نیز این سوالات پرسیده می‌شود آیا حین اجرا به موضوع خاصی فکر می‌کردند، و اگر این گونه بوده آن را بیان کنند و بر اساس درجه بندی از (=۰ اصلاً تا =۶۰ همیشه) به آن امتیاز دهند. حاتمی و همکاران (۲۰۱۷) در ایران نشان دادند که این پرسشنامه دارای ضرائب روایی (۰/۸۲) و پایایی (۰/۸) قابل قبولی است.

اندازه گیری کمی از شکل اجرا و دقت پرتاب در آزمون یادداری

۲۴ ساعت بعد از آخرین جلسه تمرین، دانش‌آموزان در آزمون یادداری شرکت کردند. در پروتکل آزمون یادداری در هر زمان یک دانش‌آموز می‌بایست در فاصله سه متری هدفی که در مقابل دیوار جای داده شده است، بایستد. پنج پرتاب بدون استفاده از هیچ گونه دستورالعمل خودگفتاری، برای گرم کردن آزمودنی‌ها انجام شد. دوربین فیلمبرداری با فاصله تقریباً ۳ متر از دانش‌آموزان (محل پرتاب) و ۴۵ درجه از خط پیش بینی شده پرتاب قرار داده شد. سپس از آزمودنی‌ها درخواست شد ۱۰ پرتاب از بالای شانه انجام دهند و نمره پرتاب ثبت شد. در آزمون یادداری نتیجه اجرای مهارت پرتاب از بالای شانه با استفاده از امتیازدهی تکلیف مورد استفاده توسط لوسیانا و همکاران (۲۰۱۲) انجام شد و ارزیابی کمی از شکل اجرا بر اساس مقیاس درجه بندی پرتاب از بالای شانه اندرسون و وگل (۱۹۹۹) توسط دو مربی تربیت بدنی که به طور کامل به عناصر کلیدی پرتاب از بالای شانه آشنایی داشته باشند، صورت گرفت، به طوری که هر مربی به طور جداگانه به شرکت کنندگان نمره داد.

روش‌های آماری

داده‌های این پژوهش با استفاده از نرم افزار اس. پی. اس. اس نسخه ۲۰ مورد تجزیه و تحلیل آماری در دو سطح توصیفی و استنباطی قرار گرفت. در سطح توصیفی از مقادیر میانگین و انحراف معیار و برای بررسی عملکرد آزمودنی‌ها بین پنج گروه دانش‌آموزان در دو مرحله ارزیابی پیش آزمون و یادداری از روش تحلیل واریانس (تعداد گروه‌های آزمایشی) $\times 5$ (مراحل ارزیابی) ۲ با اندازه ای تکراری، تحلیل واریانس یک راهه و تی زوجی استفاده گردید. برای بررسی تفاوت‌های زوجی آزمون تعقیبی توکی به کار رفت. نرمال بودن توزیع داده‌ها به وسیله آزمون شاپیروویلیک بررسی شد. سطح معناداری $\alpha = 0/05$ در نظر گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

الف: نتایج آزمون لون نشان داد واریانس داده‌های گروه‌های آزمایشی برای دقت اجرا ($p = 0/416$) و شکل اجرا ($p = 0/937$) در مرحله پیش آزمون متجانس است. نتایج آزمون شاپیرو ویلیک نشان داد توزیع داده‌ها برای دقت

اجرا ($p = 0/056$) و شکل اجرا ($p = 0/09$) طبیعی است. بررسی نتایج تحلیل واریانس یک راهه نشان داد بین میانگین دقت با ($f(4, 45) = 0/425, p = 0/79$) و شکل پرتاب با ($f(4, 45) = 0/446, p = 0/76$) آزمودنی‌ها در پنج گروه در مرحله پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد.

ب: مرحله یادداری برای دقت پرتاب: نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری (تعداد گروه‌های آزمایشی) $5 \times$ (مراحل ارزیابی) ۲ برای مقایسه دقت پرتاب پنج گروه آزمایشی (تمرین در شرایط خودگفتاری آموزشی آشکار، خودگفتاری آموزشی پنهان، خودگفتاری انگیزشی آشکار، خودگفتاری انگیزشی پنهان و کنترل) در آزمون یادداری نشان داد اثر اصلی گروه معنادار است ($f(4, 45) = 3/538, p = 0/14$). اثر اصلی مراحل ارزیابی معنادار است ($f(4, 45) = 2/73, p = 0/41$). اثر تعاملی گروه در مراحل ارزیابی معنی‌دار بود ($f(1, 45) = 18/85, p = 0/001$). برای مقایسه مسافت پرتاب کودکان طی مراحل پیش‌آزمون و آزمون یادداری در هر یک از گروه‌ها از آزمون تی زوجی استفاده شد.

جدول ۱. مقایسه نتیجه پرتاب از بالای شانه در مراحل پیش‌آزمون و آزمون یادداری در هر یک از گروه‌ها

| Sig | Df | T | M | آماره | |
|-------|----|------|----|---------------|------------------------------|
| 0/009 | 9 | 3/30 | 41 | پیش‌آزمون | گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار |
| | | | 68 | آزمون یادداری | |
| 0/013 | 9 | 3/09 | 49 | پیش‌آزمون | گروه خودگفتاری آموزشی آشکار |
| | | | 77 | آزمون یادداری | |
| 0/64 | 9 | 0/48 | 47 | پیش‌آزمون | گروه خودگفتاری انگیزشی پنهان |
| | | | 51 | آزمون یادداری | |
| 0/88 | 9 | 0/15 | 38 | پیش‌آزمون | گروه خودگفتاری آموزشی پنهان |
| | | | 37 | آزمون یادداری | |
| 0/031 | 9 | 2/55 | 42 | پیش‌آزمون | گروه کنترل |
| | | | 63 | آزمون یادداری | |

یافته‌های ارائه شده در جدول ۱ نشان داد تفاوت‌های زوجی پیش‌آزمون و آزمون یادداری برای گروه‌های خودگفتاری انگیزشی آشکار ($p = 0/009$)، خودگفتاری آموزشی آشکار ($p = 0/013$) و گروه کنترل ($p = 0/031$) معنادار است. مقایسه میانگین‌ها نشان داد آزمودنی‌های گروه‌های خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان و کنترل در آزمون یادداری نتیجه پرتاب بهتری نسبت به مرحله پیش‌آزمون دارند.

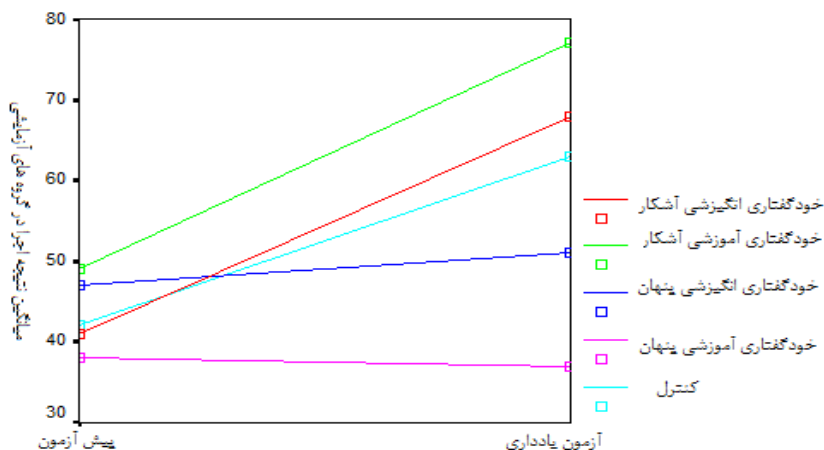
یافته‌های آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه میانگین نمرات گروه‌ها در هر یک از مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. مقایسه میانگین پرتاب از بالای شانه‌ها در گروه‌های آزمایشی در هر یک از مراحل پیش‌آزمون و آزمون یادداری

| P | F | MS | Df | SS | آماره |
|---|---|----|----|----|-------|
|---|---|----|----|----|-------|

| | | | | | | |
|-------|-------|--------|----|---------|------------|-----------------------------------|
| ۰/۷۹ | ۰/۴۲۵ | ۲۰۳/۰ | ۴ | ۸۱۲/۰ | بین گروهی | تفاوت گروه ها در پیش آزمون |
| | | ۴۷۸/۰ | ۴۵ | ۲۱۵۱۰/۰ | | |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۱۳ | ۲۴۲۲/۰ | ۴ | ۹۶۸۸/۰ | درون گروهی | تفاوت گروه ها در آزمون یادداری |
| | | ۳۳۹/۵۶ | ۴۵ | ۱۵۲۸۰/۰ | | |

نتایج تحلیل واریانس یک راهه نشان داد بین عملکرد گروه‌ها در مرحله پیش آزمون تفاوت معنادار نیست ($p=0/79$) اما در آزمون یادداری تفاوت معنادار است ($p=0/001$). نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان داد بین میانگین نتیجه پرتاب از بالای شانه کودکان در گروه خودگفتاری آموزشی پنهان با گروه‌های خودگفتاری انگیزشی پنهان ($p=0/001$) و آشکار ($p=0/004$) و کنترل ($p=0/023$) تفاوت معنادار است ($p=0/445$). بین میانگین پرتاب از بالای شانه کودکان در گروه خودگفتاری انگیزشی پنهان با آموزشی آشکار ($p=0/023$) تفاوت معنادار است. سایر تفاوت‌های زوجی معنادار نبود. مقایسه میانگین‌ها نشان داد گروه‌های خودگفتاری انگیزشی آشکار و آموزشی آشکار بهترین عملکرد و گروه خودگفتاری آموزشی پنهان ضعیف‌ترین عملکرد را داشت (شکل ۱).



نمودار ۱. میانگین دقت پرتاب پنج گروه آزمایشی در دو مرحله ارزیابی پیش آزمون و آزمون یادداری

ج: مرحله یادداری برای شکل اجرا: نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری (تعداد گروه‌های آزمایشی) $5 \times$ (مراحل ارزیابی) ۲ برای مقایسه شکل اجرا در پنج گروه آزمایشی در آزمون یادداری نشان داد اثر اصلی گروه معنادار است ($p=0/01$) $f(4,45) = 3/55$. اثر اصلی مراحل ارزیابی معنادار بود ($p=0/001$) $f(1, 45) = 48/036$. اثر تعاملی گروه در مراحل ارزیابی معنادار بود ($p=0/03$) $f(4, 45) = 2/95$. برای مقایسه شکل پرتاب کودکان طی مراحل پیش آزمون و آزمون یادداری در هر یک از گروه‌ها از آزمون تی زوجی استفاده شد.

جدول ۳. مقایسه شکل اجرای پرتاب از بالای شانه در مراحل پیش آزمون و آزمون یادداری در هر یک از گروه‌ها

| Sig | Df | T | M | آماره | |
|-------|----|------|-----|---------------|------------------------------|
| ۰/۰۰۹ | ۹ | ۳/۳۱ | ۱/۱ | پیش آزمون | گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار |
| | | | ۲/۶ | آزمون یادداری | |
| ۰/۰۰۳ | ۹ | ۳/۹۸ | ۰/۹ | پیش آزمون | گروه خودگفتاری آموزشی آشکار |
| | | | ۳/۵ | آزمون یادداری | |
| ۰/۱۰ | ۹ | ۱/۸۱ | ۱ | پیش آزمون | گروه خودگفتاری انگیزشی پنهان |
| | | | ۱/۸ | آزمون یادداری | |
| ۰/۰۰۲ | ۹ | ۴/۳۹ | ۰/۷ | پیش آزمون | گروه خودگفتاری آموزشی پنهان |
| | | | ۳/۴ | آزمون یادداری | |
| ۰/۱۵ | ۹ | ۱/۵۶ | ۰/۹ | پیش آزمون | گروه کنترل |
| | | | ۱/۷ | آزمون یادداری | |

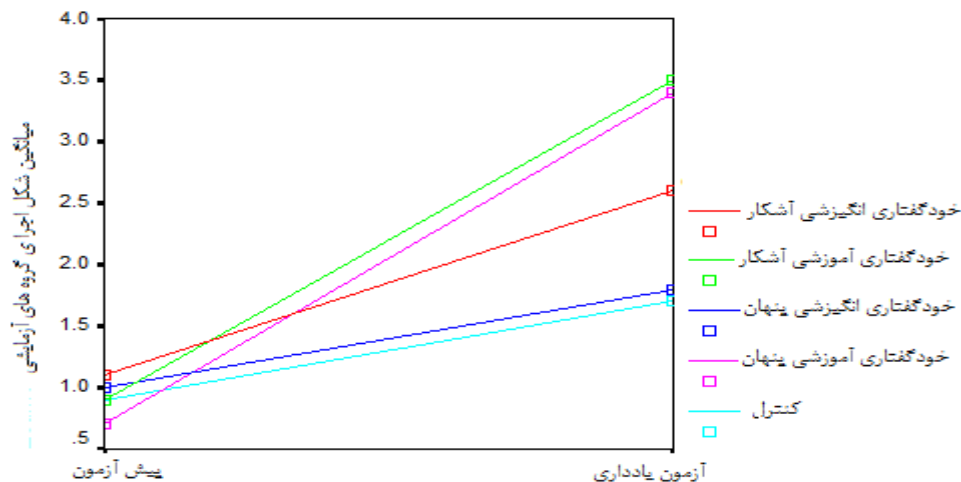
یافته‌های ارائه شده در جدول ۳ نشان داد تفاوت‌های زوجی پیش آزمون و آزمون یادداری برای گروه‌های خودگفتاری انگیزشی آشکار ($p=0/009$)، خودگفتاری آموزشی آشکار ($p=0/003$) و گروه خودگفتاری آموزشی پنهان ($p=0/021$) معنادار است. مقایسه میانگین‌ها نشان داد آزمودنی‌های گروه‌های خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان و خودگفتاری آموزشی پنهان در آزمون یادداری شکل پرتاب از بالای شانه بهتری نسبت به مرحله پیش آزمون دارند.

یافته‌های آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه شکل اجرای پرتاب از بالای شانه گروه‌ها در هر یک از مراحل پیش آزمون و پس آزمون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. مقایسه میانگین شکل پرتاب از بالای شانه گروه‌های آزمایشی در هر یک از مراحل پیش آزمون و آزمون یادداری

| P | F | MS | Df | SS | آماره | |
|-------|------|-------|----|---------|------------|--------------------------------|
| ۰/۸۸ | ۰/۲۴ | ۰/۲۲ | ۴ | ۰/۸۸ | بین گروهی | تفاوت گروه‌ها در پیش آزمون |
| | | ۴۷۸/۰ | ۴۵ | ۲۱۵۱۰/۰ | درون گروهی | |
| ۰/۰۰۳ | ۴/۵۹ | ۷/۲۵ | ۴ | ۲۹/۰ | بین گروهی | تفاوت گروه‌ها در آزمون یادداری |
| | | ۱/۵۸ | ۴۵ | ۷۱/۰ | درون گروهی | |

نتایج تحلیل واریانس یک راهه نشان داد بین عملکرد گروه‌ها در مرحله پیش آزمون تفاوت معنادار نیست ($p=0/88$) اما در آزمون یادداری تفاوت معنادار است ($p=0/003$). نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان داد بین شکل پرتاب از بالای شانه کودکان در گروه خودگفتاری آموزشی آشکار با گروه خودگفتاری انگیزشی پنهان ($p=0/032$)، آموزشی آشکار با کنترل ($p=0/02$) تفاوت معنادار است. بین میانگین پرتاب از بالای شانه کودکان در گروه خودگفتاری انگیزشی پنهان با آموزشی پنهان ($p=0/04$) تفاوت معنادار است. سایر تفاوت‌های زوجی معنادار نبود. مقایسه میانگین‌ها نشان داد گروه‌های خودگفتاری آموزشی آشکار و آموزشی پنهان بهترین شکل اجرا در الگوی پرتاب و گروه کنترل ضعیف‌ترین شکل اجرا را داشت (شکل ۲).



نمودار ۲. میانگین شکل اجرای پنج گروه آزمایشی در دو مرحله ارزیابی پیش آزمون و آزمون یادداری

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی در سطوح آشکار و پنهان بر نتیجه و شکل اجرا در مهارت پرتاب از بالای شانه در کودکان بود. یافته‌ها نشان داد بین میانگین دقت پرتاب در گروه های کنترل و خودگفتاری انگیزشی آشکار با گروه انگیزشی پنهان و خودگفتاری آموزشی پنهان تفاوت از نظر آماری معنادار است. گروه خودگفتاری آموزشی آشکار و خودگفتاری انگیزشی آشکار به طور معنادار دارای میانگین دقت بالاتری نسبت به گروه های خودگفتاری انگیزشی پنهان و آموزشی پنهان بودند. یافته های پژوهش حاضر با یافته های پژوهش های رضایی و فرخی (۲۰۰۹)، طهماسبی بروجنی و همکاران (۲۰۱۰)، لینر (۲۰۱۱)، اقدسی و همکاران (۲۰۱۳)، زور بانوس و همکاران (۲۰۱۳) و سلاجقه و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. سلاجقه و همکاران (۲۰۱۴) دریافتند خودگفتاری آموزشی باعث بهبود اکتساب و یادداری مهارت پاس سینه بسکتبال در مراحل ابتدایی یادگیری می شود. زور بانوس و همکاران (۲۰۱۳) دریافتند خودگفتاری انگیزشی و آموزشی آشکار عملکرد هر دو گروه را در تکلیف جدید و تکلیف آموخته شده پرتاب هندبال بهبود می بخشد اما برای عملکرد گروهی که تکلیف جدیدی آموخته بودند، خودگفتاری آموزشی اثر بیشتری در مقایسه با خودگفتاری انگیزشی داشت. زور بانوس و همکارانش (۲۰۱۳) این یافته را به این نکته نسبت می دهند که احتمالاً در مراحل اولیه یادگیری خودگفتاری آموزشی اثر بیشتری در مقایسه با خودگفتاری انگیزشی خواهد داشت و معتقدند که خودگفتاری آموزشی تمرکز فرد را بالا برده و چون تمرکز در مراحل اولیه یادگیری از اهمیت بالایی برخوردار است لذا استفاده از خودگفتاری آموزشی در مراحل ابتدایی یادگیری موثرتر است. اقدسی و همکاران (۲۰۱۳) دریافتند خودگفتاری آموزشی موجب تسریع اکتساب، یادداری و انتقال پرتاب دارت در کودکان و نوجوانان شده اما کارایی آن در نوجوانان بیشتر می باشد. به عقیده آنها برتری نوجوانان نسبت به کودکان بهره مندی از مزایای یک فعالیت شناختی در طی فرایند کسب و اجرای مهارت حرکتی به ظرفیت های رشد شناختی آنان مربوط می شود. همچنین طهماسبی بروجنی و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهش خود دریافتند خودگفتاری آموزشی در مهارت های دقت پاس و شوت به طور معناداری منجر به اجرای بهتر میشود

اما خودگفتاری انگیزشی در مهارت سرعت پاس تاثیر بیشتری دارد. تاکید پژوهش مذکور بر ماهیت (دقت و سرعت) به کار رفته در پژوهش بود. اما در پژوهش حاضر یک نوع تکلیف برای تمامی آزمودنی‌ها بکار رفته، به علاوه در پژوهش طهماسبی بروجنی و همکاران آزمودنی‌ها دانشجویان مقطع کارشناسی بود، لذا به نظر می‌رسد سن متفاوت آزمودنی‌ها نیز بر وجود نتایج ناهمسو با میزان اثربخشی خودگفتاری انگیزشی باشد. رضایی و فرخی (۲۰۰۹) نیز گزارش کردند خودگفتاری آموزشی با ماهیت تکلیف پیچیده در ارتباط بوده و بر آن موثرتر بوده است.

نتایج پژوهش حاضر در ارتباط با اثرگذاری خودگفتاری انگیزشی آشکار بر نتیجه اجرا با نتایج پژوهش‌های اراکای (۲۰۱۶)، هتزیچئو رگیادیس و همکاران (۲۰۰۹)، طهماسبی بروجنی و قاهری (۲۰۱۱)، کلوولونیس و همکاران (۲۰۱۱)، کلوولونیس و همکاران (۲۰۱۲)، جباری و همکاران (۲۰۱۳)، افزوده و همکاران (۲۰۱۴)، چانگ و همکاران (۲۰۱۴) و دری و همکاران (۲۰۱۵) همسو است. کلوولونیس و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهش خود دریافتند خودگفتاری انگیزشی موجب بهبود معنادار عملکرد آزمون بارفیکس اصلاح شده در مقابل خودگفتاری آموزشی می‌شود. جباری و همکاران (۲۰۱۳) نیز بهبود عملکرد پرتاب دارت از طریق خودگفتاری انگیزشی را نشان دادند. همچنین در پژوهش افزوده و همکاران (۲۰۱۴) که با نتایج پژوهش حاضر هم خوانی داشت، نشان داده شد خودگفتاری انگیزشی موجب کاهش میزان درک فشار کشتی گیران در فعالیت فزاینده تا حد واماندگی و افزایش استقامت آزمودنی‌ها می‌شود. به علاوه چانگ و همکاران (۲۰۱۴)، نیز خاطر نشان کردند گروه خودگفتاری انگیزشی اجرای بهتری نسبت به خود گویی آموزشی در مسافت پرتاب سافت بال می‌شود و خودگفتاری انگیزشی باعث خودکار آمدی بالاتر برای دقت عملکرد آزمودنی‌ها نسبت به خود گویی آموزشی در پرتاب سافت بال شد. این نتیجه که خودگفتاری انگیزشی بر اجرا و خودکار آمدی موثرتر است، با نظریه خودکار آمدی بندورا که خودکار آمدی را به عنوان یک متغیر انگیزشی بیان می‌کند، مطابقت دارد (به نقل از میلی یووهنتن، ۲۰۰۸). همچنین دری و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود دریافتند خودگفتاری آموزشی هیچگونه پیشرفت معناداری در اجرای سرویس والیبال در آزمودنی‌ها ایجاد نکرد در مقابل خودگفتاری انگیزشی باعث بهبود اجرای آزمودنی‌ها شد. احتمالاً میتوان گفت یکی از دلایلی که باعث شد خودگفتاری انگیزشی در این پژوهش نسبت به دیگر سطوح خودگفتاری عملکرد کودکان را بهبود بخشد، سن آزمودنی‌های شرکت کننده در پژوهش حاضر بود. به اعتقاد ریسبرگ، جانلیو و جاگ^۱ (۲۰۰۵) در واقع کودکان هنوز مهارت‌های بنیادی را به خوبی یاد نگرفته‌اند و تجارب بزرگسالان را ندارند و همچنین مهارتی مانند پرتاب از بالای شانه مهارتی بود که در نتیجه تشویق و تایید کودک از طرف پژوهشگر و مربیان و بزرگسالان می‌توان به کودک در پرتاب‌های او کمک شایانی کند. احتمالاً یکی از دلایلی که در اینجا باعث شد خودگفتاری انگیزشی عملکرد کودکان را بهبود بخشد تشویق کردن آنها و تایید کردن آنها بود. زیرا که افراد بزرگسال مهارت‌های بنیادی و قوانین آن را در زندگی روزمره کشف کرده‌اند و بدون نیاز به تشویق و تایید آنها را به خوبی انجام می‌دهند.

خودگفتاری از افکار و اعتقادات فرد نشات می‌گیرد و می‌تواند منجر به توسعه و نگهداری تمرکز روی یک تکلیف شود. در واقع فرد با خودگفتاری سخنان هوشمندانه را فرا گرفته، آن را تمرین می‌کند، تا در ذهنش برنامه ریزی شود و این امر موجب ارتقاء قابل توجهی در عملکرد فراگیر می‌شود. همچنین با توجه به تئوری خودکار آمدی بندورا، خودگفتاری انگیزشی موجب افزایش اعتماد به نفس فراگیران می‌شود، زیرا خودگفتاری می‌تواند به عنوان یک منبع تشویقی درونی برای فرد مورد استفاده قرار گیرد (افزوده و همکاران ۲۰۱۴). همچنین خودگفتاری توجه فرد را به اطلاعات تنظیمی مرتبط جلب میکند یا درباره عناصر کلیدی اجرای حرکت رهنمود می‌کند. این

عبارات کوتاه و ساده به عنوان دستورالعمل کلامی در آسان سازی یادگیری مهارت جدید و اجرای مهارت از پیش آموخته شده بسیار موثر است زیرا باعث افزایش انگیزه، جهت دهی توجه و افزایش تمرکز بر بخش های مهم می گردد (مگیل، ۲۰۱۱). در واقع خودگفتاری باعث فعال شدن ذهن اجراکننده در حین اجرای مهارت می شود، بنابراین باعث افزایش تمرکز و دقت اجرا کننده می گردد (دری و همکاران، ۲۰۱۵).

به اعتقاد هاردی (۲۰۰۶) خودگفتاری انگیزشی عملکرد را از طریق افزایش تلاش و فراخوانی بیشتر و ایجاد خلق و خوی مثبت و همچنین تسهیل اعتماد به نفس و افزایش کارایی حرکت می شود. در حالی که در خودگفتاری آموزشی، بیانات آموزشی مربوط به تکلیف، عملکرد را توسط فراخوانی اعمال مورد تمایل از طریق تمرکز و استراتژی اجرا بهبود می بخشد (هاردی، ۲۰۰۶). اثرگذاری خودگفتاری انگیزشی می تواند به دلیل چنین عوامل مهم روانی باشد که در مهارت پرتاب مؤثرند؛ مانند ایجاد تمرکز زیاد، ایجاد اطمینان از نتیجه پرتاب، افزایش اعتماد به نفس با تصحیح ذهنی اشتباهات توسط خودگفتاری انگیزشی، تصور کردن پرتاب های موفق برای ایجاد حس پیروزی و نگرش مثبت نسبت به نتیجه کار توسط خودگفتاری انگیزشی و کاهش اضطراب و نگرانی از اشتباه و نتیجه پرتاب، کنترل احساسات منفی، کنترل استرس و انگیزشی بیش از حد توسط خودگفتاری انگیزشی می تواند از دلایل تأثیرگذاری در اجرای مهارت پرتاب از بالای شانه باشد. خودگفتاری انگیزشی باعث ایجاد احساسات هیجانی و ذهنی در موقعیت های خاص می شود؛ احساس پیروزی که توسط خودگفتاری انگیزشی ایجاد می شود و می تواند عاملی برای افزایش انگیزش فرد در انجام مهارت با سرعت و قدرت هر چه تمام تر برای ثبت بهترین نتیجه باشد. همچنین یافته ها در رابطه با الگوی پرتاب نشان داد بین میانگین شکل پرتاب در گروه های کنترل، خودگفتاری انگیزشی آشکار و خودگفتاری انگیزشی پنهان با گروه های آموزشی پنهان و آموزشی آشکار تفاوت از نظر آماری معنادار است. گروه های خودگفتاری آموزشی آشکار و خودگفتاری آموزشی پنهان به طور معنادار دارای میانگین شکل اجرای بالاتری نسبت به گروه های خودگفتاری آموزشی آشکار و پنهان و کنترل بودند. گروه خودگفتاری آموزشی آشکار دارای بهترین شکل اجرا و گروه کنترل دارای ضعیف ترین شکل اجرا بودند. اگرچه پژوهشی به بررسی اثر خودگفتاری بر شکل اجرا انجام نشده است، اما می توان گفت یافته های پژوهش حاضر با یافته های ادواردز و همکاران (۲۰۰۸) و دیوید تود و همکاران (۲۰۰۹) همراستا است. ادواردز و همکاران (۲۰۰۸) پژوهشی با هدف تأثیر خودگفتاری بر عملکرد کینماتیک (بر تغییرات مرکز ثقل و سینماتیک مفصل ران) پرش عمودی در بازیکنان راگبی پرداختند. یافته ها نشان داد خودگفتاری منجر به اثرگذاری بر سینماتیک و تکنیک پرش عمودی بازیکنان راگبی می شود. دیوید تود و همکاران (۲۰۰۹) به بررسی تأثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر عملکرد و سینماتیک پرش عمودی پرداختند. یافته ها نشان داد استفاده از هر دو نوع دستورالعمل آموزشی خودگفتاری بر سینماتیک حرکت اثر دارد و به افزایش سرعت زاویه ای و تولید تکانه بیشتر و در نتیجه ارتقاع پرش بیشتر می شود.

همان گونه که اشاره شد خودگفتاری آموزشی در مراحل اولیه یادگیری هنگامی که فرد می خواهد یک ایده ی عمومی از حرکت را درک کند و شکل و الگوی حرکت را یاد بگیرد و در مرحله ی شناختی قرار دارد، بسیار سودمند است. زیرا که فرد با بازخوردهای آموزشی و یادگیری جملات آموزشی می تواند شکل حرکت را بهتر انجام دهد و درک بالاتری از مفهوم حرکت به دست آورد (جتایل، ۱۹۷۲). یادگیرندگان در این مرحله زمان زیادی را صرف خودگفتاری می کنند که این خودگفتاری برای فرد دو نوع است. اولی به صورت باز خوردی آشکار است که از طرف

مری ارائه می‌شود و دومی پنهان که فرد جملات مری خود را باخود تکرار میکند تا الگوی حرکت را بهتر درک و انجام دهد. بنابراین به دلیل اینکه افراد می‌خواهند نوع انجام کار و نحوه اجرای آن را یاد بگیرند، خودگفتاری آموزشی می‌تواند برای آنها مزیت بیشتری داشته باشد. در واقع باید گفت چون کودکان در مرحله شناختی از مراحل یادگیری قرار داشتند، استفاده از دستورالعمل‌های خودگفتاری آموزشی شکل اجرای آنها را بهبود بخشیده و اجرای الگوی حرکتی را برای آنها آسان تر کرد.

دوران کودکی دوران بی‌دردسر زندگی است و یک کودک طبیعی هیچ نگرانی جز بازی ندارد (فیشر، رلی، کلی^۱ و همکاران، ۲۰۰۵). یک ارتباط قوی بین مهارت‌های حرکتی و فعالیت جسمانی در کودکان وجود دارد (هارتمن^۲ و همکاران، ۲۰۰۷، محمدی و همکاران، ۱۳۹۴). عنصر اصلی رشد حرکتی مهارت‌های بنیادی هستند. این مهارت‌ها به دو گروه عمده یعنی مهارت‌های جابه‌جایی و دستکاری تقسیم میشوند و اساس رشد حرکات روزمره زندگی و مهارت‌های ورزشی محسوب میشوند به طوری که فقدان رشد الگوهای بالیده در حرکات بنیادی پیامدهای مستقیمی بر توانایی‌های فرد در انجام مهارت‌های حرکتی بعدی دارد. کودکی دوره ظهور الگوی حرکات بنیادی است، مهارت‌های حرکتی بنیادی اساس رشد مهارت‌های ورزشی را تشکیل می‌دهند. این مهارت‌ها مانند آجرهای ساختمانی حرکات کارآمد و موثر هستند که برای کودک راهی جهت جستجوی محیط و کسب دانش در دنیای پیرامون است (گالاهو و اوزمون، ۲۰۱۲، محمدی و همکاران، ۱۳۹۴). توسعه آنها به کودکان اجازه میدهد تا به طور مستقل با محیط خود در ارتباط باشند. از آنجایی که سال‌های قبل از مدرسه و مدرسه مهم‌ترین دوره در رشد مهارت‌های بنیادی می‌باشد غنی‌سازی محیط چه از نظر روحی و چه از نظر جسمی در این دوره می‌تواند نقش بسزایی در رسیدن فرد به سطح تبحر باشد. بنابراین برنامه‌های مداخله در مهارت‌های حرکتی باید دارای آموزش مناسب و برنامه‌ریزی شده در جهت توسعه این مهارت‌ها باشند از جمله این مداخلات می‌توان به خودگفتاری اشاره کرد که طراحی یک برنامه حرکتی مناسب با سطح رشد کودکان و استفاده از متغیرهای خودگفتاری در آن یکی از بهترین راهکارها جهت توسعه مهارت‌های حرکتی بنیادی در سنین پایین است (گلارک و متکالف^۳، ۲۰۰۲). همانطور که پیش‌تر بیان شد موضوع بعدی روش ارزیابی اثر مداخله‌های رشد حرکتی است. ارزیابی رشد (کمی - کیفی) به منظور برنامه‌ریزی موثر و کارآمد و تشخیص نقاط ضعف و قوت این برنامه‌ها ضروری بنظر می‌رسد. مطالعات گذشته بیشتر بر نتیجه یا محصول برنامه‌های مداخله تاکید داشتند. هرچند که اندازه‌های کمی اطلاعاتی در مورد مقایسه رشد حرکتی کودک را فراهم می‌آورد ولی رکورد‌های کمی به تنهایی نشان‌دهنده سطح مهارت در کودکان نیستند. بنابراین در برنامه‌های مداخله برای کودکان کم سن و سال ارزیابی کیفی روش بهتری برای شناسایی سطح عملکرد است (هیوود و ناسی، ۲۰۰۱۳). لذا یکی از نقاط قوت پژوهش حاضر نسبت به پژوهش‌های پیشین بررسی الگوی کیفی پرتاب از بالای شانه در کودکان بر اساس نوع دستورالعمل خودگفتاری می‌باشد. این در حالی است که پژوهش‌ها تا کنون تغییر در مهارت‌ها بر اساس نوع خودگفتاری را به طور کمی بررسی نموده‌اند و پژوهش‌هایی که الگوهای مهارت‌ها را به صورت کمی مورد بررسی و مقایسه قرار دهند بسیار اندک می‌باشند.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود مربیان مهدکودک و مربیان ورزش مدارس دبستان از روش‌های آموزشی خودگفتاری به ویژه خودگفتاری انگیزشی در بهبود دقت و خودگفتاری آموزشی در بهبود شکل

۱. Fisher, Reilly and Kelly

۳. Glark and Metcalf

۲. Hartman

اجرای کودکان و دانش آموزان استفاده کرده و آنها را در حین مهارت آموزی مورد تشویق قرار دهند. زیرا که معلمان به خصوص در دبستان و مهد کودک نقش مهمی را در توسعه اعتماد به نفس، ساختن تصویر مثبت در ذهن کودکان از خود و تایید خود و همچنین بالا بردن سطح ارتباط آنها با دیگران بازی می کنند (یارتان و یاسی سوی، ۲۰۱۰). امروزه کودکان وقت زیادی را در مدارس و مهدکودک ها گذرانده و هنگامی که مورد تایید و تشویق و خودگفتاری انگیزشی از سوی مربیان خود قرار گیرند، باعث می شود که از همان کودکی سطح اعتماد به نفس آنها بالا آمده و تصویری خوب از خود در ذهنشان نقش بسته شود. با توجه به اهمیت یادگیری الگوی مهارت های بنیادی و انتقال دور این مهارت ها بر یادگیری مهارت های حرکتی تخصصی آینده، پیشنهاد می شود در تحقیقات بعدی به بررسی تکنیک های خودگفتاری روی دیگر مهارت های بنیادی در کودکان مانند لی لی کردن، یورتمه رفتن، دویدن، پریدن، ضربه زدن و دریافت کردن در کو

منابع

1. Afsaneh poorak, S.A., Vaez Moosavi, S.M.K. (2017). The Effect of motivational covert and overt self-talk on basketball free throw skill learning in adults. *Research in sport Management and Motor Behavior*, 7 (13); p:35-43. In Persian.
2. Afroze, M., Mommad Zade Jahatlo, H., Edrisi Kelor, M., & Afroze, A. (2014). The effect of motivational self-talk Overt and Covert on Degree of Understand the pressures and performance on Increasing activity Toexhaustion on Wrestlers. *Journal of Development and Motor Learning*, 6(2); p: 245-257. In Persian.
3. Anderson, A; Vogel, P. (1999). The Effect of Instructional Self-talk on the Overhand Throw. *Physical Educator*;, Vol. 56 Issue 4, p215.
4. Aghdasi, M., Torabi, F., & Toba, N. (2013). Comparison of the Efficacy of Instruction Self Talk on Performance and Laerning of dart throwing Girls At the end of childhood and teen years. *Journal of Motor Behavior*, 5 (12): p: 83-96. In Persian.
5. Araki, K., Mintah, J.K., G Mack, M., Huddleston, S., Larson, L., & Jacobs, K. (2006). Belief in self-talk and dynamic balance performance. *The on line Journal of Sport Psychology*, 8(4); p:1-12.
6. 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); p: 139-145.
7. Clark & J.H.Humphrey (Eds.), *Motor development: Research and reviews* (Vol. 2, pp. 163-190). Reston, VA: National Association of Sport and Physical Education.
8. Clark, J. E., & Metcalf, J. S. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. *I n J.E.*
9. Dorri, N., Aslankhani, M.A., & Farokhi, A. (2015). The Effect of Instructional and Motivational Self-Talk on Volleyball Serving Performance. *International Journal of Basic Sciences and Applied Research*, 4(6); p: 334-339.
10. Edwards, C., D. Tod, and M. McGuigan, (2008), Self-talk influences vertical jump performance and kinematics in male rugby union players. *Journal of sports sciences*, 26(13); p: 1459-1465.
11. Farrokhi, A., Zareh Zadeh, M., Karimi Alvar., L, Kazemnejad, A., Ilbeigi, S. (2014). Reliability and validity of test of gross motor development-2 (Ulrich, 2000) among 3-10 aged children of Tehran City. *Journal of Physical Education and Sport Management*, 5(2); p:18-28.

12. Fendereski, T., Norbakhsh, P., Sepasi, H., Harati, SH. (2011). "The effect of motivational, instructional and motivational – instructional self talk on acquisition and retention stages of basketball shooting skill". *Scholars Research Library. Annals of biological research*, 2(6); p: 569-574.
13. Gallahue DL, Ozmun JC. (2012). *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. 6th ed. Boston (MA): McGraw-Hill, p:212-235.
14. Hatami, F., Tahmasbi, F., Bagheri, Q., and Hatami Shahmir, E. (2017). Psychometric Properties of the Persian Version of Self-Talk Questionnaire for Sports. *Journal of Sport Psychology Studies*, 19; Pp: 103-122. In Persian.
15. Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y. and Zourbanos, N. (2004). "Self – talk in the swimming pool: the effects of ST on thought content and performance on water – polo tasks". *Journal of Applied Sport Psychology*, 16; p:138-150.
16. Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Mpoumpaki, S., & Theodorakis, Y. (2009). Mechanisms underlying the self-talk–performance relationship: The effects of motivational self-talk on self-confidence and anxiety. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1); p: 186-192.
17. Houwen, S., Visscher, C., Hartman, E. & Lemmink, K. A. (2007). Gross motor skills and sport participation of children with visual impairments. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78 (2); p: 16-23.
18. Jabbari, E., Rouzbahani, M., & Dana, A. (2013). The Effects of Instructional and Motivational Self-Talk on Overt and Covert Levels of Motor Performance. *Journal of Psychology & Behavioral Studies*, 1(1); p: 1-10. In Persian.
19. Kolpvelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The effects of instructional and motivational self-talk on students' motor task performance in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(2); p: 153-158.
20. Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2012). The effects of self-talk and goal setting on self-regulation of learning a new motor skill in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(3); p: 221-235.
21. Linnér, L. (2011). Exploring self-efficacy as a mediating mechanism in the self-talk performance relationship - a study of elite golf-players. (D-uppsats i psykologi inriktning idrott, 91-120 hp). Sektionen för Hälsa och Samhälle. Högskolan i Halmstad.
22. Mellalieu, S., & Hanton, S. (2009). *Advances in applied sport psychology: A review*. First published by Routledge.
23. Magill, RA. (2011). *Motor learning and control: Concepts and applications*. McGraw-Hill Boston, MA. p: 185-313.
24. Mohammadi, M., Tahmasebi, F., Shakarami, Z., Rostami, M. (2015). The effect of physical education in schools on qualitative and quantitative growth hit with feet in males. *Journal of Sport Management and motor behavior*. 11 (21); p: 111-117.
25. Rezaee, F., & Farokhi, A. (2009). The effect of Instruction self-Talk on performance of Simple and complex Motor Skills Physical education students. *Journal of Development and motor-Sport learning*, p: 126-140. In Persian.
26. Perkos, S., Theodorakis, Y., and Chroni, S. (2002). "Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self – talk". *The sport psychologist*, 16; p:368-383.
27. Salajeghe, A., Saberi Kakhki, A., & Zare zade, M. (2014). The effect of attentional focus as self-talk on acquisition and retention of basketball chest pass skills. *Journal of Motor Behavior*, 16; p: 107-120. In Persian.

28. Shariati, A. , Fazel kalkhoran, J. (2013). Different types of self-talk effect on the balance of healthy elderly. *Journal of motor learning and Development*. 3 (13); p:119-133. In Persian.
29. Sohbatih, M., Shahbazi, M. (2013). The Effect of Overt and Covert Motivational Self-Talk on the Performance of Coincidence Anticipation Timing. *Sport Psychology Studies*, 13; p: 55-66. In Persian.
30. Tahmasebi, S.H., Shahbazi, M. (2011). " The effect of instructional and motivational self – talk on performance of basketball’s motor skill" . *Procedia social and behavioral sciences*. 15, PP: 3113-3117.
31. Theodorakis, Y., Chroni, S., Lapidis, K., Bebetos, V. and Douma, E. (2001). "Self – talk in a basketball shooting task". *Percept Mot Skill*, 92; p:309-315.
32. Tod, D.A., et al., (2009), Effects of instructional and motivational self-talk on the vertical jump. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 23(1); p:196-202.
33. Wrisberg, A., John Liu, C. (2005). “Immediate and delayed bilateral transfer of throwing accuracy in male and female children”. *Research Quarterly for exercise and sport*, 76 (1); p: 20-28.
34. Yaratani, H., Yucesoylu, R. (2010). Self-esteem, self-concept, self-talk and significant others’ statements in fifth grade students: Differences according to gender and school type. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2; p: 3506–3518.
35. Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Bardas, D., & Theodorakis, Y. (2013). The effects of self-talk on dominant and non-dominant arm performance on a handball task in primary physical education students. *The Sport Psychologist*, 27; p: 171-176.