

رفتار حرکتی و روان شناسی ورزشی

سال هفتم، شماره هفتم

نشریه علمی - پژوهشی

این نشریه بر اساس گواهی کتابخانه منطقه‌ای علوم و تکنولوژی به شماره ۱۶۵۶/م. د مورخ ۸۶/۷/۱۸ در مرکز استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه‌سازی شده است. همچنین به موجب گواهی نامه شماره ۱/۲۲۱۴۰ ت مورخ ۸۸/۱۲/۱۲ این نشریه در مرکز استنادی علوم جهان اسلام موفق به اخذ ضریب تأثیر (IF) شده است.

پاییز و زمستان ۱۳۸۹

قیمت ۲۵۰۰ تومان

دو فصلنامه رفتار حرکتی و روان شناسی ورزشی

- مدیرمسئول: دکتر مهدی طالب پور
- سردبیر: دکتر عباس بهرام
- مدیر داخلی: سیده نجمه سیدحسینی
- صفحه آراء: زهرا نوری

- هیئت تحریریه (به ترتیب حروف الفبا)
 - دکتر محمدتقی اقدسی (دانشیار دانشگاه تبریز- گرایش رفتار حرکتی)
 - دکتر رسول حمایت طلب (دانشیار دانشگاه تهران- گرایش رفتار حرکتی)
 - دکتر حسن خلجی (دانشیار دانشگاه اراک- گرایش رفتار حرکتی)
 - دکتر مهدی سهرابی (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد- گرایش رفتار حرکتی)
 - دکتر معصومه شجاعی (دانشیار دانشگاه الزهرا- گرایش رفتار حرکتی)
 - دکتر حسن محمدزاده (دانشیار دانشگاه ارومیه- گرایش رفتار حرکتی)
 - دکتر مهدی نمازی زاده (دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان- گرایش رفتار حرکتی)
 - دکتر سید محمد کاظم واعظ موسوی (استاد دانشگاه امام حسین (ع)- گرایش روانشناسی - فیزیولوژی روانی)

- شماره استاندارد بین المللی: ۱۷۳۵-۷۳۱۴
- شماره پیاپی: ۷ - پاییز و زمستان ۱۳۸۹
- شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه
- نشانی: تهران، خیابان شهید مطهری، خیابان میرعماد، کوچه پنجم، شماره ۳، طبقه چهارم
- کدپستی: ۱۵۸۷۹۵۸۷۱۱، پژوهشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی
- تلفن: ۲- ۸۸۵۲۹۱۲۱ دورنگار: ۸۸۷۵۰۸۸۴
- نشانی پست الکترونیکی: info@ssrc.ac.ir
- سایت پژوهشگاه تربیت بدنی: www.ssrc.ac.ir

اسامی مشاوران علمی این شماره (به ترتیب حروف الفباء)

- دکترا علیرضا الهی
- دکترا محمدتقی اقدسی
- دکترا عباس بهرام
- دکترا غلامرضا شعبانی بهار
- دکترا مهدی شهبازی
- دکترا امین غلامی
- دکترا احمد فرخی
- دکترا غلامرضا لطفی حسین آباد
- دکترا حسن محمدزاده
- دکترا پونه مختاری
- دکترا امیر مقدم
- دکترا مریم نزاکت الحسینی
- دکترا سیدمحمد کاظم واعظ موسوی

راهنمای تهیه مقاله دوفصلنامه علمی - پژوهشی

«رفتار حرکتی و روان‌شناسی ورزشی»

نشریه پژوهش در علوم ورزشی به صورت فصلنامه با امتیاز علمی - پژوهشی با درجه ISC و با ضریب IF در چهار گرایش تخصصی مدیریت ورزشی، فیزیولوژی ورزشی، رفتار حرکتی و طب ورزشی به زبان فارسی منتشر می‌گردد. در این نشریه مقالاتی چاپ می‌شود که نتایج پژوهش‌های بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای در حوزه‌های مختلف علوم ورزشی در آن گنجانده شده‌باشد. خواهشمند است دستورالعمل زیر را مطالعه کنید و بر اساس آن اقدام به ارسال مقاله نمایید. لازم به توضیح است که مقالات دریافتی از طریق سایت پژوهشگاه در مرحله اول و قبل از ارسال به داوری از نظر رعایت دستورالعمل زیر مورد بررسی قرار خواهد گرفت و در صورت مشاهده عدم رعایت دستورالعمل، مقاله برای داوری ارسال نخواهد شد.

۱. اصول کلی

نوع مقالات پذیرفته شده

۱.۱ - مقاله ارسالی از نوع مقالات اصیل (Original Article) باشد.

۱.۲ - دستورالعمل ارسال مقالات:

ورود و ارسال مقالات از طریق سایت پژوهشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی www.ssrec.ac.ir به صورتی که شرح داده شده است، ارسال شود.

۱.۳ - آئین نگارش زبان فارسی به طور کامل رعایت شود و از به کار بردن واژه‌های خارجی که معادل‌های دقیق و رسایی در زبان فارسی ندارند، خودداری شود.

۱.۴ - مطالب مقاله به صورت یک ستونی و یک خط در میان با رعایت حاشیه لازم (حداقل ۲ سانتی‌متر) تایپ و همه صفحات شماره‌گذاری شوند.

۲. نحوه تنظیم مقالات

۱- صفحه اول شامل: عنوان مقاله، نام و نام خانوادگی نویسندگان همراه با درجه علمی و محل اشتغال آنها، مؤسسه ناظر، حامیان مالی و محل انجام پژوهش باشد.

۲- صفحه دوم و سوم به ترتیب شامل عنوان، چکیده فارسی و عنوان و چکیده انگلیسی به همراه کلیدواژه‌های مرتبط باشد.

۳- عنوان مقاله با در نظر گرفتن فواصل بین کلمات نباید از ۶۰ حرف تجاوز کند.

۴- چکیده مقاله حداکثر ۲۵۰ کلمه و در متن آن هدف، روش‌ها، یافته‌ها و نتیجه‌گیری ذکر شده باشد.

۵- تعداد صفحات مقاله با فونت ۱۳ B-NAZANIN نباید از ۱۵ صفحه تجاوز کند.

اصل مقاله شامل موارد زیر می باشد:

مقدمه: بیان مسئله و هدف از اجرای تحقیق با مروری بر مطالعات گذشته
روش پژوهش: شرح دقیق طرح پژوهش، جامعه و نمونه آماری، مواد و روش‌های اندازه‌گیری
و روش‌های آماری

یافته‌ها (نتایج): شرح کامل یافته‌های پژوهش

بحث: شرح نکات مهم یافته‌ها و مقایسه آن با یافته‌های حاصل از مطالعات دیگر و توجیه
و تفسیر موارد مشترک و مورد اختلاف، و بیان کاربرد احتمالی یافته‌ها و در نهایت
نتیجه‌گیری و ارئه پیشنهادات حاصل از یافته‌های پژوهش

دستورالعمل نوشتن متن مقاله و منابع:

تعداد منابع فارسی و لاتین بیش از ۲۵ شماره نباشد.

در داخل متن هر جا نیاز به استفاده از پرانتز می باشد، باید بین حرف آخر کلمه و پرانتز فاصله
باشد و پرانتز نباید به کلمه بچسبد؛ مثلاً: بررسی انجام شده توسط اشمیت (۲۰۰۴) نشان داد ...
زمانی که در داخل پرانتز‌های استفاده شده برای نوشتن منابع (در داخل متن)، بیش از دو
منبع قرار می‌گیرد، منابع باید از کوچک به بزرگ و از سمت چپ به راست نوشته شوند و با
حرف کاما از یکدیگر جدا شوند. مثلاً: (۱،۳،۵)

اگر منابع داخل پرانتز بیش از دو مورد است و پشت سر هم قرار دارند، به جای نوشتن همه
آنها، بین منبع اول و آخر یک خط تیره قرار داده شود:

مثلاً به جای (۳،۴،۵،۶) نوشته شود (۳-۶).

منابع باید در انتهای مقاله به ترتیب حروف الفبای انگلیسی و فارسی مرتب گردند و سپس
بر اساس آن در داخل متن شماره رفرنس مورد نظر داده شود.

نحوه نگارش منابع مورد استفاده

منابعی که در متن مورد استفاده قرار می‌گیرند باید به صورت زیر معرفی شوند:

۱- مقاله فارسی: نام خانوادگی و نام نویسنده (نویسندگان)، سال انتشار، عنوان مقاله، نام
مجله، شماره مجله، شماره صفحه.

کریمی، حسین، ۱۳۸۹، اثر تمرینات مقاومتی همراه با مصرف مکمل کراتین بر حجم و
توده عضلانی ورزشکاران زن شناگر، پژوهش در علوم ورزشی (۱۰): ۳۸-۲۲.

مقاله لاتین:

Cohen, s., Tyrrell, D.A., Smith, A.P. (1991). Psychological stress and susceptibility to
the common cold. New England JOURNAL OF MEDICINE, 325:606-12.

۱- کتاب فارسی: نام خانوادگی و نام نویسنده (نویسندگان)، سال انتشار، عنوان کتاب، نام و نام خانوادگی مترجم / مترجمان (در صورت ترجمه بودن کتاب)، شماره چاپ، شهر محل چاپ، ناشر، شماره صفحه.

مثال تألیفی فارسی: کاشف، میرمحمد (۱۳۸۸). «مدیریت اماکن و فضاهای ورزشی، چاپ اول، تهران: بامداد کتاب.

مثال لاتین:

Rowland, Thomas. (1996). Development exercise physiology. Champigan. Human kinetiets. pp:172-175.

۳- مقاله (از شبکه اینترنت یا اطلاعات موجود در لوح های فشرده): نام خانوادگی و نام نویسنده (نویسندگان)، سال نشر، عنوان مطلب، تاریخ دریافت، نشانی اینترنتی یا نام لوح فشرده

۴- پایان نامه و گزارش های پژوهشی: نام خانوادگی و نام مجری (مجریان)، سال نشر، عنوان پایان نامه، رساله یا پژوهش، ذکر واژه پایان نامه کارشناسی ارشد، رساله دکتری یا گزارش پژوهشی، محل ارائه گزارش

۵- عکس ها، نمودارها و جدول های مربوط به مقاله همراه شرح آنها در محل اصلی مقاله اصلی مقاله آورده شوند و شماره گذاری گردند.

نکات اداری و تعهدی:

۱- هیئت تحریریه نشریه در قبول یا رد و یا ویرایش مقاله (با تأیید مؤلف) آزاد است.

۲- مقالات منتشر شده نباید قبلاً در هیچ نشریه داخلی و یا خارجی چاپ شده باشد. در صورت مشاهده این موضوع مقاله از فرآیند داوری این نشریه حذف خواهد شد و ضمن انعکاس عدم تعهد نویسنده به سایر نشریات علمی کشور، مدیریت نشریه، مقالات دیگر آن نویسنده را مورد بررسی قرار نخواهد داد.

۳- ارائه دهنده مقاله تعهد کند تا زمانی که جواب نهایی (پذیرش یا رد) مقاله خود را دریافت نکرده باشد، مقالات خود را به نشریات داخلی و خارجی دیگر ارسال نکند.

۴- مسئولیت مطالب مندرج در مقاله به عهده نویسندگان است.

۵- استفاده از مندرجات نشریه با ذکر کامل مأخذ آزاد است.

در پایان، از نویسنده محترم درخواست می شود ضمن مطالعه مندرجات این راهنما و مشاهده نمونه مقالات چاپ شده در جدیدترین شماره نشریه، مقاله خود را تنظیم، و به دفتر نشریه ارسال کند.

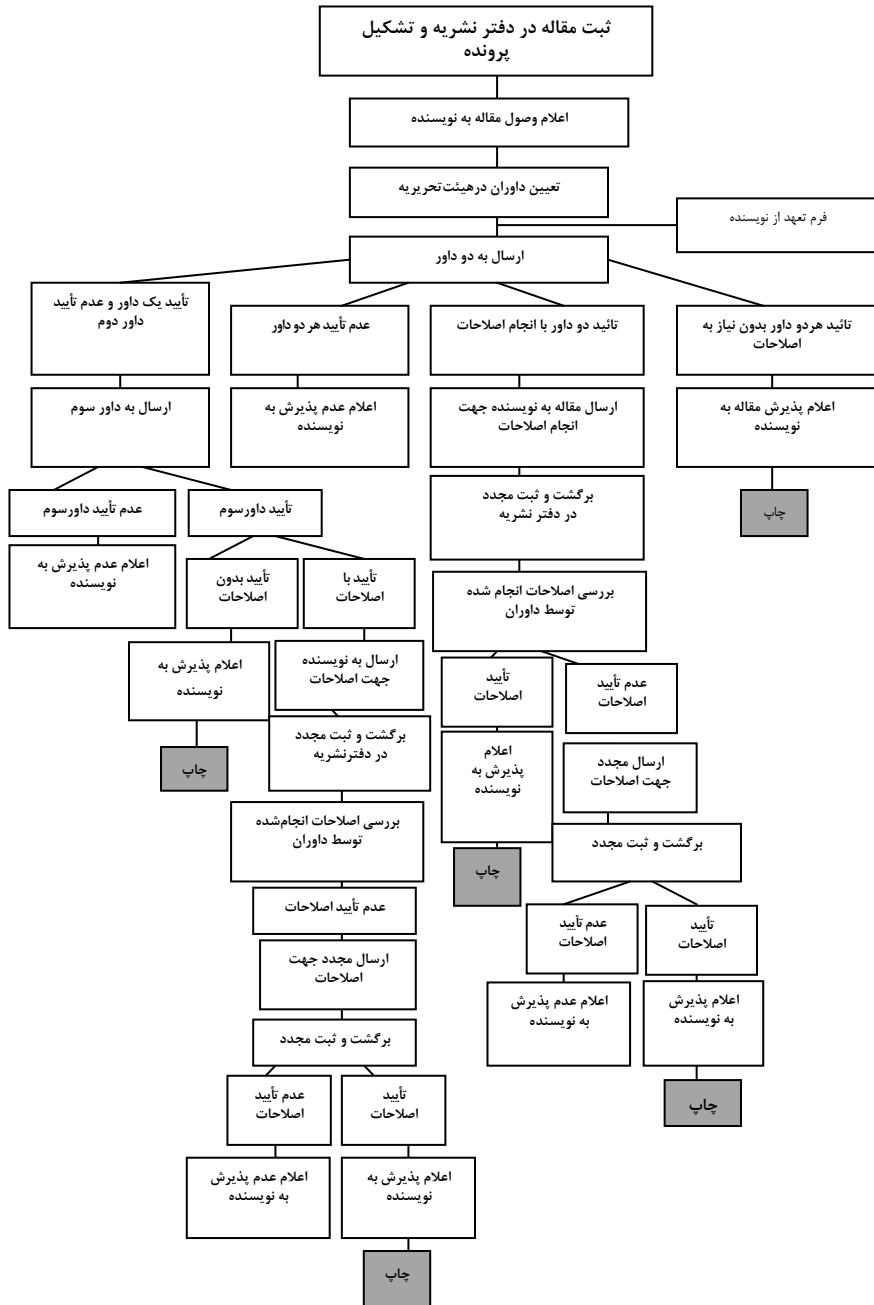
نشانی دفتر مجله:

تهران - خیابان شهیدمطهری - خیابان میرعماد - کوچه پنجم - شماره ۳

- کدپستی: ۱۵۸۷۹۵۸۷۱۱

- تلفن: ۲-۸۸۵۲۹۱۲۱ - دورنگار: ۸۸۷۵۰۸۸۴

فرایند چاپ مقاله در نشریه علمی - پژوهشی، رفتار حرکتی و روان‌شناسی ورزشی



فهرست مطالب

عنوان	صفحه
• مدل معادلات ساختاری رابطه بین وضعیت اجتماعی- اقتصادی و خودپندارهٔ بدنی دختران نوجوان: با میانجی‌گری فعالیت بدنی و شاخص تودهٔ بدنی.....	۱۳
زهرا عبدالملکی، عباس بهرام، بهرام صالح صدق‌پور، فاطمه عبدالملکی	
• مقایسهٔ سه روش مختلف آموزش از طریق مشاهده بر اکتساب و یادداری یک مهارت ورزشی.....	۳۱
فرزادملکی، پروانه شفیعی‌نیا، مهدی ضرغامی، سعید کوثری	
• اثرات تداخل زمینه‌ای بر روش و نتیجهٔ اجرای شوت بسکتبال.....	۴۵
حمید صالحی	
• تأثیر مداخلهٔ آموزش شناختی- رفتاری بر خود ناتوان‌سازی و خودکارآمدی زنان ورزشکار.....	۶۳
سیمین حسینیان، ماندانا نیکنام	
• تفاوت‌های جنسیتی در ادراک دانشجویان از حمایت‌های محیطی و اجتماعی برای مشارکت در فعالیت‌های بدنی.....	۷۹
مه‌پری قاسم‌نژاد	
• تأثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر اجرای مهارت‌های پاس و شوت بسکتبال.....	۹۱
شهاد طهماسبی بروجنی، مهدی شهبازی، زهرا ایزانلو	
• مقایسهٔ انگیزش مشارکت دانشجویان ورزشکار دختر و پسر در فعالیت‌های ورزشی و ارتباط آن با هدف‌گرایی.....	۱۰۷
سیده زلیخا هاشمی چاشمی، احمد فرخی، لیلا ضامنی، نوراله گراوند	

مدل معادلات ساختاری رابطه بین وضعیت اجتماعی - اقتصادی و خودپندارهٔ بدنی دختران نوجوان: با میانجی‌گری فعالیت بدنی و شاخص تودهٔ بدنی

زهرا عبدالملکی^۱، عباس بهرام^۲، بهرام صالح صدق‌پور^۳، فاطمه عبدالملکی^۴

این مقاله با حمایت مالی پژوهشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی انجام شده است.

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۵/۱۸

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۳/۲۴

چکیده

خودپندارهٔ بدنی تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند وضعیت اجتماعی-اقتصادی، شاخص تودهٔ بدنی و فعالیت بدنی قرار می‌گیرد. هدف این تحقیق؛ آزمودن یک مدل از ارتباطات بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی، شاخص تودهٔ بدنی، فعالیت بدنی و خودپندارهٔ بدنی دختران نوجوان بود. از میان دانش‌آموزان دختر ۸-۱۸ ساله منطقهٔ ۱۱ شهر تهران (میانگین = ۱۲/۸۹ سال و انحراف استاندارد = ۲/۶۴) ۶۵۲ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌های خودتوصیفی بدنی و بین‌المللی فعالیت بدنی را تکمیل کردند. روش تحقیق از نوع همبستگی است. مدل با استفاده از روش آماری تحلیل مسیر و مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار ایموس بررسی شد. نتایج تحلیل مسیر و مدل‌یابی معادلات ساختاری حاکی از برازش خوب مدل بود و نشان داد که وضعیت اجتماعی-اقتصادی اثر مستقیم بر خودپندارهٔ بدنی مرتبط با توانایی بدنی دارد و همچنین اثر غیرمستقیم با میانجی‌گری فعالیت بدنی بر خودپندارهٔ بدنی مرتبط با توانایی بدنی و هم خودپندارهٔ بدنی مرتبط با ظاهر بدنی دارد. همچنین، شاخص تودهٔ بدنی بر خودپندارهٔ بدنی مرتبط با توانایی بدنی و خودپندارهٔ بدنی مرتبط با ظاهر بدنی اثر مستقیم دارد. در مجموع نتایج نشان می‌دهد که خودپندارهٔ بدنی تحت تأثیر متغیرهای وضعیت اجتماعی-اقتصادی، فعالیت بدنی و شاخص تودهٔ بدنی است. بنابراین، دانش‌آموزان برای ارتقاء سطح خودپندارهٔ بدنی باید به عوامل وضعیت اجتماعی-اقتصادی، شاخص تودهٔ بدنی و فعالیت بدنی توجه کنند.

کلیدواژه‌های فارسی: خودپندارهٔ بدنی، وضعیت اجتماعی - اقتصادی، فعالیت بدنی، شاخص تودهٔ بدنی و دختران.

۱. کارشناس ارشد رفتار حرکتی دانشگاه تربیت معلم تهران (نویسنده مسئول) Email: abdolmaleki_280@yahoo.com

۲. دانشیار دانشگاه تربیت معلم تهران Email: abbas22ir@yahoo.com

۳. دانشیار دانشگاه شهید رجایی تهران

۴. کارشناس ارشد رفتار حرکتی دانشگاه شهید بهشتی تهران

مقدمه

خودپنداره^۱ از اساسی‌ترین عوامل رشد شخصیت سالم در کودکان و نوجوانان است. خودپنداره عموماً به‌عنوان آگاهی فرد از ویژگی‌ها، خصوصیات و محدودیت‌های شخصی تلقی می‌شود و دارای یک ساختار چندبعدی می‌باشد که می‌توان آن را به دو سطح تحصیلی و غیر تحصیلی تقسیم کرد. خودپنداره تحصیلی شامل مباحث تخصصی از خودپنداره است که مربوط به زمینه‌های درسی کودک و نوجوان می‌شود مانند ریاضی، و زبان انگلیسی. خودپنداره غیر تحصیلی نیز به سطوح اجتماعی، عاطفی و بدنی تقسیم می‌شود. هر کدام از این سطوح نیز به نوبه خود دارای زیرمجموعه‌هایی است مثلاً خودپنداره بدنی^۲ از توانایی بدنی و ظاهر بدنی تشکیل شده است و به نگرش فرد نسبت به بدن خود اطلاق می‌شود.

خودپنداره بدنی و واژه‌های مترادف با آن، به صورت‌های متعددی تعریف شده‌اند و تعاریف ارائه شده کمابیش مشابه هستند. برای مثال، از نظر اسمیت^۳ (۱۹۶۷) هر شخص یک تصویر ذهنی از بدن خودش دارد که اصلی‌ترین عنصر سازنده شخصیت اوست. ممکن است فکر کند توانایی بدنی خوب یا بدی دارد یا فردی لاغر، چاق، کوتاه، بلند یا چیزی بین آن‌هاست. از نظر نولیس^۴، تصویر بدنی دربرگیرنده احساس، رفتار و ارزش‌های فرد نسبت به خود است و چگونگی به حساب آوردن قیافه و کلیه احساسات داخلی هر کس، تصویر بدنی او را تشکیل می‌دهد. به‌طور کلی، تصویر بدنی مجموعه‌ای از تصویر وضعیت بدن، شمای نقش‌بسته و درک‌شده آن در مغز و دیگر ادراک‌ها، گرایش‌ها و احساسات و واکنش‌های شخصی است که هر فرد در مورد بدن خود دارد (اسلامی‌نسب، ۱۳۷۳). شاولسون و همکاران (۱۹۷۶) خودپنداره بدنی را ادراک فرد از خود تعریف کرده‌اند که از طریق تجربه و تفسیر او از محیطش در ارتباط با بدنش شکل می‌گیرد (کلی، ۲۰۰۴).

خودپنداره بدنی تحت تأثیر عوامل زیستی (درونی) و محیطی (بیرونی) مختلفی مانند: وضعیت اجتماعی-اقتصادی، ترکیب بدنی و فعالیت بدنی قرار می‌گیرد. وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده بر نگرش دانش‌آموزان مخصوصاً دختران نسبت به خود مؤثر است (بهرام، شفیع‌زاده و صنعتکاران، ۱۳۷۹) به‌طوری که یکی از عوامل مؤثر در شخصیت کودک، چگونگی وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده است (بهرام و شفیع‌زاده، ۱۳۸۳). اثر وضعیت اجتماعی-اقتصادی

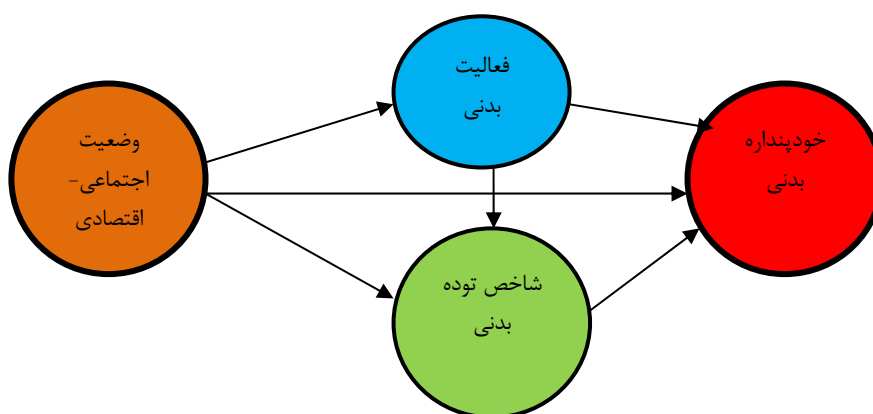
-
1. Self-Concept
 2. Physical Self-Concept
 3. Smith
 4. Nolis

خانواده بر خودپندارهٔ بدنی در تحقیقات مختلف نشان داده شده است، بدین صورت که محیط خانواده و پایگاه اقتصادی-اجتماعی خانواده بر نگرش‌های روانی به‌سوی ورزش‌های گوناگون و توانایی‌های بدنی افراد تأثیر می‌گذارد. بنابراین، وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده در شرکت فعالیت‌های بدنی و ورزشی دانش‌آموزان مؤثر است. دانش‌آموزان با وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانوادگی متوسط/بالا به‌دلیل آگاهی خانواده از فواید فعالیت بدنی (طبقه اجتماعی) و حمایت‌های عاطفی و مالی (طبقهٔ اقتصادی) آن‌ها مشارکت بیشتری در فعالیت‌های بدنی منظم دارند، اما دانش‌آموزان با وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانوادگی پایین به‌علت ناآگاهی خانواده از فواید فعالیت بدنی (طبقهٔ اجتماعی) و فقدان حمایت‌های عاطفی و مالی (طبقهٔ اقتصادی) آن‌ها در فعالیت‌های بدنی منظم شرکت نمی‌کنند (بقائیان، ۱۳۸۳، ادای و کاپوتی، ۲۰۰۱، مبوبا، ۲۰۰۱، هارتپ، ۲۰۰۳ و دالمن و لیوایز، ۲۰۱۰). همچنین، فعالیت منظم در توسعهٔ خودپنداری مثبت و افزایش اعتماد به نفس مؤثر است و موجب احساس شایستگی، خویشتن‌داری، استقلال و قاطعیت می‌شود. اثر فعالیت بدنی بر خودپندارهٔ بدنی در تحقیقات مختلف نشان داده شده است (افتخاری، ۱۳۸۳، لیندوال و لیندگرن، ۲۰۰۵، اسلوتزکی و سیمکینز، ۲۰۰۹، کلی، ۲۰۰۴). برای مثال اشنایدر، دانتون و کوپر^۱ تحقیقی تحت عنوان "فعالیت بدنی و خودپندارهٔ بدنی در میان دختران نوجوان غیرفعال" انجام دادند و اثرات مثبت فعالیت بدنی بر خودپندارهٔ بدنی را تأیید کردند (۲۰۰۸). شاخص تودهٔ بدنی^۲ یکی از همبسته‌های مهم تصویر بدنی، استراتژی تغییر بدنی و خوردن است. این شاخص رایج‌ترین سنجش مورد استفاده برای ارزیابی لاغری، اضافه‌وزن و چاقی است و از تقسیم وزن بر حسب کیلوگرم بر مجذور قد بر حسب متر به دست می‌آید. تحقیقات مختلف نشان داده‌اند بین ترکیب بدنی و خودپندارهٔ بدنی ارتباط معکوس معنادار وجود دارد بدین صورت که هرچه شاخص تودهٔ بدنی آزمودنی‌ها بیشتر بوده است نگرشی منفی‌تر نسبت به وضعیت بدنی خود داشته‌اند. همچنین مطالعات نشان داده‌اند که افزایش شاخص تودهٔ بدنی در دختران نوجوان پیامدهایی نظیر تمایل به لاغری، کاهش احساس خودارزش‌مندی، بی‌کفایتی، امساک در خوردن مواد غذایی مورد نیاز بدن، نگرانی دربارهٔ پرخوری و افزایش وزن و رژیم غذایی را به همراه دارد که همگی به‌علت نگرش منفی نسبت به وضعیت بدنی خودشان است (پهلوان‌زاده، مقصودی، قضاوی، ۱۳۸۴، شهرآرای، ۱۳۸۴، صادقیان، ۱۳۸۱، گوهری، ۱۳۸۱، مالینا و بوچارد، ۱۳۸۱، هیود، ۱۳۷۷، مندلسون، ۲۰۰۰، ادی و ابراهام، ۱۹۹۹).

1. Cooper

2. Body Mass Index(BMI)

همان‌گونه که ذکر شد عوامل گوناگونی بر خودپندارهٔ بدنی مؤثرند و هر کدام تأثیراتی متفاوت بر خودپندارهٔ بدنی دارند. به‌منظور تعیین تأثیر هم‌زمان این متغیرها بر خودپندارهٔ بدنی مطالعات جداگانهٔ آن‌ها نمی‌تواند مفید باشد لذا، مطالعهٔ هم‌زمان این متغیرها بر خودپندارهٔ بدنی لازم است تا تأثیر آن‌ها به‌صورت یک مدل را مطالعه کند. با جمع‌بندی ادبیات و پیشینهٔ تحقیقات مختلف در این زمینه، ما به مدل نظری (شکل ۱) دست یافتیم که به نظر محققان می‌تواند فرآیند تأثیرپذیری خودپندارهٔ بدنی را توضیح دهد.



شکل ۱. مدل نظری بین متغیرهای وضعیت اجتماعی-اقتصادی، شاخص تودهٔ بدنی و فعالیت بدنی با خودپندارهٔ بدنی

بنابراین محققان در نظر دارند برای بررسی فرضیه‌های زیر، رابطهٔ بین خودپندارهٔ بدنی با متغیرهای وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده، ترکیب بدنی و فعالیت بدنی را در قالب یک مدل ساختاری بررسی کنند:

۱. بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده و خودپندارهٔ بدنی دختران نوجوان رابطه وجود دارد.
۲. بین شاخص تودهٔ بدنی و خودپندارهٔ بدنی دختران نوجوان رابطه وجود دارد.
۳. بین فعالیت بدنی و خودپندارهٔ بدنی دختران نوجوان رابطه وجود دارد.
۴. بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده و خودپندارهٔ بدنی با میانجی‌گری فعالیت بدنی و شاخص تودهٔ بدنی دختران نوجوان رابطه وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی با استفاده از روش‌های مدل‌یابی علی مانند تحلیل مسیر و تحلیل معادلات ساختاری^۱ است که هدف آن بررسی رابطه بین متغیرها در قالب یک مدل علی است. در این مدل، متغیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده به‌عنوان متغیر برون‌زا و متغیرهای فعالیت بدنی، شاخص توده بدنی و خودپنداره بدنی به‌عنوان متغیر درون‌زا در نظر گرفته شده‌اند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری تحقیق:

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر ۸-۱۸ ساله منطقه ۱۱ شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ در مقاطع تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان ثبت نام کرده بودند که مجموعاً ۱۴۳۰۴ نفر را تشکیل می‌دهند. از میان دانش‌آموزان مذکور ۶۵۲ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی بر اساس وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده و مقطع تحصیلی طبق مراحل زیر انتخاب شدند:

مرحله اول شامل انتخاب محله‌های گوناگون بر اساس وضعیت اجتماعی-اقتصادی و ملاک آن میانگین قیمت هر متر مربع واحد مسکونی نوساز در آن محله است. از هر محله اجتماعی-اقتصادی یک محله انتخاب شد. مرحله دوم شامل انتخاب مدارس از هر محله اجتماعی-اقتصادی است که عبارتند از ۶، ۹ و ۴ مدرسه به ترتیب در زیر جامعه ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان. در مرحله سوم از هر مدرسه ابتدایی از هر پایه سوم، چهارم و پنجم و در مدرسه راهنمایی و دبیرستان نیز از هر پایه اول، دوم و سوم، یک کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شد. در مرحله بعدی از هر کلاس ابتدایی ۸ نفر، راهنمایی ۱۱ نفر و دبیرستان ۱۷ نفر انتخاب شدند. در نهایت، ۶۲۷ پرسش‌نامه کامل جمع‌آوری شد.

ابزارهای تحقیق

ابزارها در این تحقیق شامل: (۱) پرسش‌نامه خودتوصیفی بدنی^۲ (۲) پرسش‌نامه بین‌المللی فعالیت بدنی^۳ (۳) دستگاه قدسنج و (۴) ترازوی دیجیتال است.

(۱) پرسش‌نامه خودتوصیفی بدنی:

به‌منظور ارزیابی خودپنداره بدنی از پرسش‌نامه خودتوصیفی بدنی استفاده شد. این پرسش‌نامه

-
1. Structural Equation Modeling (SEM)
 2. Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ)
 3. International Physical Activity Questionnaire (IPAQ)

وضعیت افکار و احساسات و گرایش‌های فرد را نسبت به بدن خود نشان می‌دهد. این پرسش‌نامه را مارش در سال ۱۹۹۴ تهیه کرده است. پرسش‌نامه حاوی ۷۰ سؤال است که هر سؤال بین ۱-۶ نمره گذاری می‌شود. این پرسش‌نامه در ایران توسط بهرام و شفیع‌زاده (۱۳۸۳) ارزیابی شده است. همچنین این پرسش‌نامه در مطالعه تکمیلی دیگری توسط عبدالملکی، بهرام، صالح صدق‌پور و عبدالملکی (۱۳۸۹) مورد اعتباریابی و پایایی قرار گرفته است. در این پژوهش از نتایج پژوهش عبدالملکی و همکاران (۱۳۸۹) استفاده شد. اعتبار این پرسش‌نامه به‌صورت تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی محاسبه شده است که هشت عامل خودپندارهٔ بدنی (لیاقت ورزشی، چربی بدنی، ظاهر بدنی، انعطاف‌پذیری، سلامتی، فعالیت بدنی، هماهنگی و عزت نفس) را شناسایی و تأیید کردند (عبدالملکی و همکاران، ۱۳۸۹). پایایی این ابزار توسط مارش (۱۹۹۴) با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شده است که ضریب پایایی آن $\alpha = 0.85$ است. همچنین پایایی این پرسش‌نامه در ایران در پژوهش بهرام و شفیع‌زاده (۱۳۸۳) از طریق روش بازآزمایی و محاسبهٔ همسانی درونی (آلفای کرونباخ) به ترتیب برابر با 0.78 و 0.88 و پژوهش عبدالملکی و همکاران (۱۳۸۹) به روش آلفای کرونباخ 0.87 به‌دست آمد.

پرسش‌نامهٔ بین‌المللی فعالیت بدنی:

ساخت پرسش‌نامهٔ بین‌المللی فعالیت بدنی در ژنو (۱۹۹۸) آغاز، و اعتبار و پایایی آن در ۱۲ کشور (۱۴سایت) تا سال ۲۰۰۰ ارزیابی شده است (کرایچ، ۲۰۰۳). نتایج نهایی مطالعات نشان می‌دهد که این پرسش‌نامه ویژگی‌های اندازه‌گیری قابل قبولی برای استفاده در بسیاری از زمینه‌ها و به‌ویژه زبان‌های مختلف دربارهٔ شرکت در فعالیت بدنی دارد (بوث، ۲۰۰۰). پرسش‌نامهٔ بین‌المللی فعالیت بدنی شامل چهار نوع است. هدف این پرسش‌نامه به‌دست آوردن داده‌های قابل قیاس بین‌المللی برای فعالیت بدنی مرتبط با سلامت است. این پرسش‌نامه توسط دفتر هدایت استعدادها درخشان دانشگاه علوم پزشکی ایران ترجمه شده و در وب‌سایت IPAQ (www.ipaq.ki.se) در دسترس است (۲۰۰۵). این پرسش‌نامه در مطالعات مختلفی در ایران استفاده شده است و ضریب پایایی آزمون از طریق محاسبهٔ همسانی درونی (آلفای کرونباخ) نشان داد که این پرسش‌نامه از همسانی درونی مناسبی برخوردار است (هزاوه‌ای، اسدی، حسن‌زاده و شکرچی‌زاده، ۱۳۸۷). همچنین این پرسش‌نامه توسط عبدالملکی، بهرام، صالح صدق‌پور و عبدالملکی (۱۳۸۹) مطالعه شد و پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ 0.61 به‌دست آمد. فرم کوتاه این پرسش‌نامه در مورد انواع خاص فعالیت بدنی مانند فعالیت بدنی سبک (راه رفتن)، متوسط و شدید در ۴ بعد مربوط به اوقات فراغت، کار در حیاط، شغل و حمل و نقل است. این پرسش‌نامه مشتمل بر ۷ سؤال باز است که ۳ سؤال آن تعداد روز در یک

هفته اخیر و ۴ سؤال دیگر مدت زمانی در روز را می‌سنجد که به فعالیت بدنی پرداخته‌اند.

(۲) ابزار سنجش شاخص توده بدنی:

۱. دستگاه قدسنج: مدل seca۷۶۷ ساخت آلمان، با دقت ۰/۵ سانتی متر

۲. ترازوی دیجیتال: مدل GS34beurer ساخت آلمان، با دقت ۰/۰۱ کیلوگرم

لازم به توضیح است اطلاعات فردی نیز از طریق پرسش‌نامه ویژگی‌های فردی جمع‌آوری شده که شامل سؤالاتی در مورد تاریخ تولد، مقطع تحصیلی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده (شامل: درآمد، شغل، تحصیلات والدین) آنان است.

نتایج: در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی کل نمونه مورد بررسی در هر متغیر تحقیق ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق و سازه‌های آن‌ها

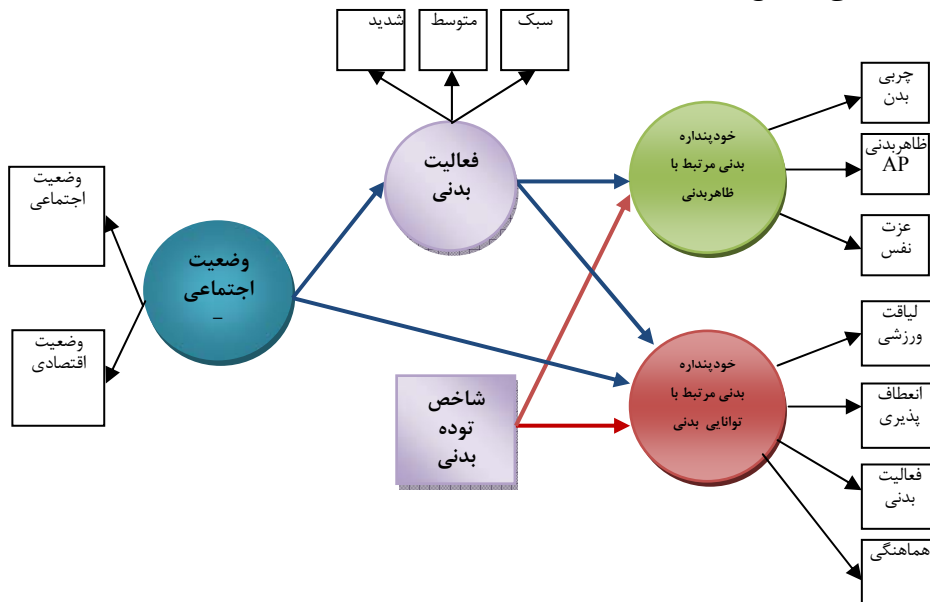
انحراف استاندارد	میانگین	بیشینه	کمینه	
۳/۳۵	۱۱/۰۹	۱۹	۰	وضعیت اجتماعی
۰/۱۸	۰/۰۸	۸۹	۰	وضعیت اقتصادی
۴/۴۵	۲۰/۹۱	۴۰/۷۲	۱۲/۵۲	شاخص توده بدنی
۷۵/۱۹	۵۷/۶۹	۷۲۰	۰	فعالیت بدنی سبک
۷۶/۱۵	۶۶/۶۸	۵۶۰	۰	فعالیت بدنی متوسط
۱۲/۳۲	۲۶/۲۰	۷۳	۹	خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی
۲۶/۵۰	۱۱۹/۴۱	۲۰۹	۳۱	خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی

ماتریس همبستگی متغیرهای مورد پژوهش به شرح جدول ۲ به دست آمد. همبستگی کلیه متغیرها با متغیر وابسته "خودپنداره بدنی" در آخرین سطر ماتریس مشخص شده است. متغیرهای وضعیت اجتماعی-اقتصادی و فعالیت بدنی، بیشترین رابطه همبسته را (در سطح $P < 0/01$) با متغیر خودپنداره بدنی دارند. همبستگی متغیر شاخص توده بدنی با خودپنداره بدنی معنی‌دار نشده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	وضعیت اجتماعی-اقتصادی	فعالیت	شاخص	خودپنداره
وضعیت اجتماعی-اقتصادی	۱	۰/۰۲۲	۰/۰۳۶	۰/۱۳۱**
فعالیت بدنی	۰/۰۲۲	۱	-۰/۰۳۷	۰/۲۲۱**
شاخص توده بدنی	۰/۰۳۶	-۰/۰۳۷	۱	۰/۰۶۳
خودپنداره بدنی	۰/۱۳۱**	۰/۲۲۱**	۰/۰۶۳	۱

به‌منظور بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده متغیرهایی که به‌عنوان متغیر پیش‌بین در نظر گرفته شده‌اند و نیز تعیین اثر مستقیم و غیرمستقیم آن‌ها بر متغیر ملاک خودپندارهٔ بدنی، مدل معادلات ساختاری به کار گرفته شد. بررسی اثر متغیرهای پیش‌بین بر خودپندارهٔ بدنی نشان داد که این مدل ۶/۵ درصد خودپندارهٔ بدنی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند و بهترین متغیر پیش‌بینی‌کنندهٔ خودپندارهٔ بدنی مرتبط با ظاهر بدنی را شاخص تودهٔ بدنی و بهترین متغیر پیش‌بینی‌کنندهٔ خودپندارهٔ بدنی مرتبط با توانایی بدنی را فعالیت بدنی معرفی کرده است. مسیر نهایی به شرح شکل ۲ به‌دست آمده است.



شکل ۲. مدل نهایی بین متغیرهای وضعیت اجتماعی-اقتصادی، ترکیب بدنی و فعالیت بدنی با خودپندارهٔ بدنی

مقدار رابطهٔ مستقیم وضعیت اجتماعی-اقتصادی با فعالیت بدنی و خودپندارهٔ بدنی مرتبط با توانایی بدنی، مطابق با جدول ۳ به ترتیب برابر با ۰/۱۵۹ و ۰/۱۱۵ است و همچنین مقدار رابطهٔ غیرمستقیم وضعیت اجتماعی-اقتصادی با خودپندارهٔ بدنی مرتبط با ظاهر بدنی و خودپندارهٔ بدنی مرتبط با توانایی بدنی، مطابق با جدول ۳ به ترتیب برابر با ۰/۰۱۲ - و ۰/۰۶۸ است. لذا جمع روابط مستقیم و غیرمستقیم وضعیت اجتماعی-اقتصادی با فعالیت بدنی، خودپندارهٔ بدنی

مرتبط با ظاهر بدنی و خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی، مطابق جدول ۳ به ترتیب برابر با ۰/۱۵۹، ۰/۰۱۲- و ۰/۱۸۳ است.

مقدار رابطه مستقیم شاخص توده بدنی با خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی و خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی، مطابق با جدول ۳ به ترتیب برابر با ۰/۵۰۶ و ۰/۲۱۵- است و همچنین مقدار رابطه غیرمستقیم شاخص توده بدنی با خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی، مطابق با جدول ۳ به ترتیب برابر با ۰/۰۲۶- است. لذا جمع روابط مستقیم و غیرمستقیم شاخص توده بدنی با خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی و خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی، مطابق جدول ۳ به ترتیب برابر با ۰/۵۰۶ و ۰/۲۴۰- است.

مقدار رابطه مستقیم فعالیت بدنی با خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی و خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی، مطابق با جدول ۳ به ترتیب برابر با ۰/۰۷۵- و ۰/۴۲۳ است و همچنین مقدار رابطه غیرمستقیم فعالیت بدنی با خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی مطابق با جدول ۳ به ترتیب برابر با ۰/۰۰۴ است. لذا جمع روابط مستقیم و غیرمستقیم فعالیت بدنی با خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی و خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی مطابق جدول ۳ به ترتیب برابر با ۰/۰۷۵- و ۰/۴۲۷ است.

جدول ۳. اثرات استاندارد متغیرهای تحقیق

متغیر	اثر مستقیم			اثر غیرمستقیم			جمع اثرات	
	فعالیت بدنی	شاخص توده بدنی	وضعیت اجتماعی اقتصادی	فعالیت بدنی	شاخص توده بدنی	وضعیت اجتماعی اقتصادی	فعالیت بدنی	شاخص توده بدنی
فعالیت بدنی	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۱۵۹	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۱۵۹
خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی	۰/۰۷۵*	۰/۵۰۶**	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۷۵*	۰/۵۰۶**
خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی	۰/۴۲۳**	۰/۲۱۵**	۰/۱۱۵	۰/۰۲۶-	۰/۰۶۸	۰/۰۰۴	۰/۴۲۷**	۰/۱۸۳**

** درجه معنی داری در سطح ۰/۰۱

* درجه معنی داری در سطح ۰/۰۵

واریانس ناشی از فعالیت بدنی به این معنی است که متغیرهای دیگری غیر از متغیرهای مورد بحث در این پژوهش بر فعالیت بدنی تأثیر دارند که مقدار رابطه آن‌ها ۱۹۷۴/۹۹۵ است. واریانس ناشی از شاخص توده بدنی به این معنی است که متغیرهای دیگری غیر از متغیرهای

مورد بحث در این پژوهش بر شاخص توده بدنی تأثیر دارند که مقدارشان ۱۹/۷۳۹ است. واریانس ناشی از خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی به این معنی است که متغیرهای دیگری غیر از متغیرهای مورد بحث در این پژوهش بر خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی تأثیر دارند که مقدارشان ۹۲/۸۳۹ است. واریانس ناشی از خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی به این معنی است که متغیرهای دیگری غیر از متغیرهای مورد بحث در این پژوهش بر خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی تأثیر دارند که مقدارشان ۹۹/۳۸۲ است (جدول ۴).

جدول ۴. واریانس های ناشی از متغیرها

درجه معنی داری	خطای استاندارد	برآورد	واریانس ناشی از متغیرها
$P < 0.001$	۳۶۷/۵۸۸	۱۹۷۴/۹۹۵	فعالیت بدنی
$P < 0.001$	۱/۱۱۶	۱۹/۷۳۹	شاخص توده بدنی
$P < 0.001$	۹/۵۸۹	۹۲/۸۳۹	خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی
$P = 0.002$	۳۲/۴۶۷	۹۹/۳۸۲	خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی

بنابراین همان‌طور که در نمودارهای مسیر و جداول مقادیر مدل مسیر مشاهده می‌شود:

۱. بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده و خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی به‌طور غیرمستقیم و میانجی‌گری فعالیت بدنی رابطه منفی وجود دارد و ضریب آن برابر با $(r = -0.12)$ است که در سطح $p \leq 0.001$ معنادار است.
۲. بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده و خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با میانجی‌گری فعالیت بدنی رابطه مثبت وجود دارد و ضریب آن مجموعاً برابر با $(r = 0.183)$ است که در سطح $p \leq 0.001$ معنادار است.
۳. بین شاخص توده بدنی و خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی فقط رابطه مستقیم وجود دارد و ضریب آن برابر با $(r = 0.506)$ است که در سطح $p \leq 0.001$ معنادار است.
۴. بین شاخص توده بدنی و خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با میانجی‌گری خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی رابطه منفی وجود دارد و ضریب آن مجموعاً برابر با $(r = -0.240)$ است که در سطح $p \leq 0.001$ معنادار است.

۵. بین فعالیت بدنی و خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی فقط رابطه مستقیم و منفی وجود دارد و ضریب آن برابر با $(r = -0/075)$ است که در سطح $p \leq 0/05$ معنادار است.

۶. بین فعالیت بدنی و خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی به طور مستقیم و غیرمستقیم با میانجی‌گری خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی رابطه مثبت وجود دارد و ضریب آن مجموعاً برابر با $(r = 0/427)$ است که در سطح $p \leq 0/01$ معنادار است.

نتایج آزمون برازندگی مدل

برازش مدل مذکور بر اساس شاخص‌های: کای اسکوئر (خی دو) RMR^1 ، $RMSEA^2$ ، $P.value$ ، NFI^3 ، CFI^4 ، IFI^5 و GFI^6 اندازه‌گیری شد که در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل نهایی خودپنداره بدنی

نتیجه	دامنه مورد قبول	مقدار	شاخص
تأیید مدل	< 2	۱/۲۴	χ^2/df
تأیید مدل	$> 0/05$	۰/۱۲	P .value
تأیید مدل	$< 0/09$	۲۶/۷۲	RMR
تأیید مدل	$< 0/09$	۰/۲۰	RMSEA
تأیید مدل	$> 0/9$	۰/۹۷	NFI
تأیید مدل	$> 0/9$	۰/۹۹	CFI
تأیید مدل	$> 0/9$	۰/۹۹	IFI
تأیید مدل	$> 0/9$	۰/۹۹	GFI

همان‌گونه که در جدول ۵ مشخص شده است، شاخص‌های اندازه‌گیری برازش نشان می‌دهند که این مدل با توجه به نوع داده‌ها بیانگر برازش خوب مدل به دست آمده است و مدل نهایی به طور مطلوبی برازش یافته است.

1. Root Mean Reminder
2. Root Mean Square Error of Approximztion
3. Normal Fit Index
4. Comparative Fit Index
5. Incremental Fit Index
6. Goodness of Fit Index

بحث و نتیجه‌گیری

خودپندارهٔ بدنی از مباحث مهم در روان‌شناسی ورزشی است که در تحقیقات مختلفی به‌عنوان یک عامل روانی به آن توجه شده است. خودپندارهٔ بدنی را می‌توان ادراک فرد از خود تعریف کرد که از طریق تجربه و تفسیر او از محیطش در ارتباط با حیطهٔ بدنی‌اش شکل می‌گیرد (شاولسون، هوبنر و استانتون، ۱۹۷۶) و از دو زیرمجموعهٔ توانایی بدنی و ظاهر بدنی تشکیل شده است. خودپندارهٔ بدنی تحت تأثیر عوامل درونی و بیرونی مختلف مانند ترکیب بدنی، فعالیت بدنی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده است.

نتایج تحقیق حاضر نشان داده است که بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده و خودپندارهٔ بدنی دانش‌آموزان رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد. به‌عبارت دیگر؛ وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده به‌عنوان یک متغیر مستقل بر خودپندارهٔ بدنی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. لازم به توضیح است که متغیر فعالیت بدنی در این رابطه نقش تسهیل‌کننده دارد بدین صورت که متغیر فعالیت بدنی تأثیرگذاری وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده بر خودپندارهٔ بدنی را تسهیل می‌کند. به‌طور کلی، مطالعات انجام شده اهمیت عوامل اجتماعی-اقتصادی خانواده بر فعالیت بدنی و خودپندارهٔ بدنی دانش‌آموزان را نشان داده‌اند، بدین صورت که محیط خانواده و وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده می‌تواند از طریق تغییر دادن نگرش‌های روانی به‌سوی ورزش‌های گوناگون و توانایی‌های بدنی افراد، بر خودپندارهٔ بدنی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. بنابراین، وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده در شرکت کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های بدنی و ورزشی مؤثر است. دانش‌آموزان با وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانوادگی متوسط/بالا به‌دلیل آگاهی خانواده از فواید فعالیت بدنی (طبقهٔ اجتماعی) و حمایت‌های عاطفی و مالی (طبقهٔ اقتصادی) آن‌ها مشارکت بیشتری در فعالیت‌های بدنی منظم دارند، اما دانش‌آموزان با وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانوادگی پایین به‌علت ناآگاهی خانواده از فواید فعالیت بدنی (طبقهٔ اجتماعی) یا فقدان حمایت‌های عاطفی و مالی (طبقهٔ اقتصادی) آن‌ها، در فعالیت‌های بدنی منظم شرکت ندارند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج «مبویا» (۲۰۰۰)، «گالاگر» (۲۰۰۱)، «آدی و کاپوتی» (۲۰۰۱)، «چاپمن و بورسما» (۲۰۰۲)، «گود و برافی» (۲۰۰۲)، «هارتپ» (۲۰۰۳) و «دالمن و لیوایز» (۲۰۱۰) موافق است که همگی نشان دادند بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده با خودپندارهٔ بدنی افراد ارتباط وجود دارد.

همچنین، نتایج تحقیق حاضر نشان داده است که بین فعالیت بدنی و خودپندارهٔ بدنی دانش‌آموزان رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد بدین معنی که افزایش فعالیت بدنی منجر به افزایش خودپندارهٔ بدنی می‌شود. مطابق با "مدل روان‌شناختی مشارکت ورزشی"، شرکت در

فعالیت‌های بدنی سبب افزایش توانایی بدنی می‌شود که دارای منافع روانی از جمله افزایش عزت نفس است یعنی عزت نفس تحت تأثیر تمرین، و افزایش آمادگی به میانجی‌گری، تحت تأثیر "برآورد بدنی" (خودپنداره بدنی) قرار می‌گیرد. بنابراین افزایش آمادگی منجر به افزایش درک لیاقت بدنی و در نهایت منجر به افزایش خودپنداره بدنی به‌ویژه خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی می‌شود. بنابراین، شرکت در فعالیت‌های بدنی موجب افزایش سطح توانایی‌های بدنی و آمادگی بدنی فرد می‌شود و این مورد به نوبه خود موجب تغییر نوع ارزیابی فرد از قابلیت‌های خود می‌شود. لازم به توضیح است که فعالیت بدنی روی خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر مؤثر است، اما تأثیر فعالیت بدنی روی خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی بیشتر است. این بدان معناست که شرکت در فعالیت‌های بدنی مخصوصاً فعالیت‌های منظم سبب افزایش آمادگی بدنی و توانایی بدنی می‌شود و در نتیجه، درک افراد از لیاقت ورزشی و توانایی بدنی را افزایش می‌دهد که این نیز موجب افزایش خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که افراد فعال نسبت به افراد غیرفعال خودپنداره بدنی مثبت‌تر و بالاتری دارند. یافته‌های به‌دست‌آمده در مورد تأثیر فعالیت‌های بدنی بر خودپنداره بدنی، با نتایج «جانسون» (۲۰۰۱)، «مالت و سالیوان» (۲۰۰۲)، «هارتر» (۲۰۰۲)، «آنیسون و مولر» (۲۰۰۳)، «آسی» (۲۰۰۳)، «پارفیت و استون» (۲۰۰۵)، «لیندوال و لیندگرن» (۲۰۰۵)، «گیلیان، گروگان و پروتیز» (۲۰۰۶)، «دیشمن و همکاران» (۲۰۰۶)، «اشنایدر، دانتون و کوپر» (۲۰۰۸)، «اسلوتزکی و سیمکینز» (۲۰۰۹)، «صادقیان» (۱۳۸۱)، «بهرام و همکاران» (۱۳۸۳) و «بقائیان» (۱۳۸۳) موافق است.

در آخر، نتایج تحقیق حاضر در مورد ارتباط بین شاخص توده بدنی و خودپنداره بدنی دانش‌آموزان نشان داده است که رابطه مستقیم معنادار وجود دارد یعنی هرچه شاخص توده بدنی آزمودنی‌ها بیشتر بوده است نگرش منفی‌تری نسبت به وضعیت بدنی خود داشته‌اند. همچنین، نتایج این تحقیق نشان داده است که شاخص توده بدنی بیشترین ارتباط را با خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی داشته است بدین معنا که شاخص توده بدنی و اندازه‌های بدنی بیشتر توانسته است نگرش ذهنی آزمودنی‌ها را در مورد ظاهر بدنی خود تحت تأثیر قرار دهد. مطالعات نشان داده‌اند که افزایش شاخص توده بدنی در دختران نوجوان پیامدهایی نظیر تمایل به لاغری، کاهش احساس خودارزش‌مندی، بی‌کفایتی، امساک در خوردن مواد غذایی مورد نیاز بدن، نگرانی دربارهٔ پرخوری و افزایش وزن و رژیم غذایی را به همراه دارد که همگی به‌علت نگرش منفی نسبت به وضعیت بدنی خودشان است. نتایج به‌دست‌آمده تحقیق حاضر با نتایج "هودی" (۱۹۹۷)، "ریلی و همکاران" (۱۹۹۸)، "ادی و

ابراهام" (۱۹۹۹)، "بهرام و همکاران" (۱۳۷۹)، "پهلوان‌زاده و همکاران" (۱۳۸۴) و "عمیدی و همکاران" (۱۳۸۵) موافق است که همگی نشان داده‌اند بین ترکیب بدنی و خودپنداره بدنی ارتباط منفی وجود دارد.

بنابراین، به‌طور کلی می‌توان دریافت که خودپنداره بدنی از یک سو تحت تأثیر شاخص توده بدنی است و از سوی دیگر، هم به‌صورت مستقیم و هم با میانجی‌گری فعالیت بدنی، تحت تأثیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی است که می‌توان به‌صورت مدل شکل ۲ خلاصه نمود. با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده از این تحقیق که بهترین متغیر پیش‌بینی‌کننده خودپنداره بدنی مرتبط با ظاهر بدنی را شاخص توده بدنی و بهترین متغیر پیش‌بینی‌کننده خودپنداره بدنی مرتبط با توانایی بدنی را فعالیت بدنی معرفی کرده است، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های تجربی (مداخله‌ای) با هدف بررسی اثر فعالیت بدنی و ترکیب بدنی بر خودپنداره بدنی انجام گیرد.

منابع:

۱. اسلامی‌نسب، علی، ۱۳۷۳، روان‌شناسی اعتماد به نفس، چاپ اول، تهران: انتشارات مهرداد، فصل ششم.
۲. افتخاری، ف، ۱۳۸۵، اثر شرکت در کلاسهای ورزشی فصل تابستان بر برخی عوامل آمادگی جسمانی و حرکتی، ترکیب بدنی و خود پنداره بدنی دختران نوجوان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران، تربیت بدنی و علوم ورزشی.
۳. بقائیان، م، ۱۳۸۳، "مقایسه جنسیت در خودپنداره بدنی دانش‌آموزان دوره راهنمایی منطقه ۱۵ تهران و ارتباط آن با منتخبی از ویژگی‌های فردی و خانوادگی"، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.
۴. بهرام، ع، شفیع‌زاده، م و صنعتکاران، الف، ۱۳۷۹، "مقایسه تصویر بدنی بزرگسالان فعال و غیرفعال و رابطه آن با ترکیب بدنی و نوع پیکری، تهران، پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.
۵. بهرام، ع و شفیع‌زاده، م، ۱۳۸۳، "تعیین اعتبار و پایایی پرسش‌نامه خودپنداره و بررسی عوامل مؤثر بر آن در دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی شهر تهران"، پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.

۶. بهرام، ع و شفیع زاده، م ۱۳۸۷، "رشد حرکتی در دوران مختلف زندگی (از اصول تا برنامه‌ریزی)"، انتشارات نرسی.
۷. پهلوان‌زاده، س؛ مقصودی، ح؛ قضاوی، ز، (۱۳۸۴). ارتباط رضایت از تصویر ذهنی و شاخص توده بدنی در نوجوانان. نشریه مرکز تحقیقات علوم رفتاری، سال سوم، شماره ۱.
۸. دلاور، علی ۱۳۸۰، "آمار و احتمالات کاربردی در روانشناسی و علوم تربیتی". تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۹. شوماخر و لومکس ۱۳۸۸، "مقدمه ای بر مدل سازی معادله ساختاری"، ترجمه وحید قاسمی، نشر جامعه‌شناسان.
۱۰. شهرآرای، مهرناز ۱۳۸۴، روان‌شناسی رشد نوجوان (دیدگاهی تحولی)، چاپ اول، انتشارات چاووشگران نقش.
۱۱. صادقیان، پ، ۱۳۸۱، "تعیین رابطه همبستگی بین خودپنداره بدنی با منتخبی از عوامل آمادگی جسمانی و سطح فعالیت بدنی دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان"، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.
۱۲. عبدالملکی، ف، ۱۳۸۶، "بررسی معادلات ساختاری بین شخصیت، استفاده از اینترنت وسبک هویت کاربران"، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
۱۳. عمیدی، م؛ غفرانی‌پور، ف و حسینی، ر، ۱۳۸۵، رابطه نارضایتی از تصویر ذهنی و نمایه توده بدنی در دختران نوجوان، دو فصلنامه تحقیقات علوم رفتاری، دوره ۴، (۱ و ۲): ۶۵-۵۹.
۱۴. گوهری، م، ۱۳۷۷، بررسی خودپنداره و منبع کنترل با خلاقیت در دانش‌آموزان پسر دوره راهنمایی مدارس دولتی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روان‌شناسی تربیتی.
۱۵. مالینا و بوچارد، ۱۳۸۱، "نمو، بالیدگی و فعالیت بدنی"، ترجمه عباس بهرام و حسن خلج، چاپ اول، تهران: انتشارات امید دانش، ۱۳۸۱.
۱۶. هزاوه‌ای، م؛ اسدی، ز؛ حسن‌زاده، آ و شکرچی‌زاده، پ، بهار و تابستان ۱۳۸۷:۸، مقایسه تأثیر دو روش ارائه واحد درس تربیت بدنی ۲ بر نگرش و عملکرد مرتبط با فعالیت

- جسمانی منظم دانشجویان دختر دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی.
۱۷. هومن، حیدرعلی ۱۳۸۴، "مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل". تهران: انتشارات سمت.
۱۸. هیوود، کاتلین، ۱۳۷۷، رشد و تکامل حرکتی در طول عمر، ترجمه‌ نمازی‌زاده و اصلانخانی، چاپ اول، تهران: انتشارات سمت.
۱۹. عبدالملکی‌ز؛ بهرام. ع صالح؛ صدق‌پور. ب و عبدالملکی. ف، ۱۳۸۹، اعتباریابی و رواسازی پرسش‌نامه خودتوصیفی بدنی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
20. Annison. B., M. Muller, Effect of Sport Camp Experience on the Physical Self-concepts of Boys and Girls in Colombia. Colombia University, (2003). (6) 4.5 (5) -F
21. Asc. F, The effects of physical fitness training on trait anxiety and physical self-concept of female university students, *Psychology of Sport and Exercise* 4 (2003) 255–264.
22. Bassett. R, International Physical Activity Questionnaire: 12 Country Reliability and Validity. University of Tennessee Knoxville, TN. DOI: 10.1249/01.MSS.0000078923.96621.1D
23. Booth, Assessment of Physical Activity: An International Perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Washington: (2000) Vol.71, 2:114.
24. Chapman. D. Borsma. K. Socio – Economic Level and Physical Self Concept. (2002).
25. Craig. C. L, Marshall A. L, Ostrom M. SJ. International Physical Activity Questionnaire: 12-country reliability and validity. *Med. Sci. Sports Exerc.* 35:1381–1395, 2003.
26. Dishman. K, Hales. P, Pfeiffer. A, Felton, Saunders, Ward.S, Dowda and Pate. R, 2006, physical self-concept and self-esteem mediate cross-sectional relations of physical activity and sport participation with depression symptoms among adolescent girls, *Health psychology*, volume 25, Issue 3, P 396-407.
27. Dollman and Lewis. R, The impact of socioeconomic position on sport participation among South Australian youth. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(2010): 318-322.
28. Fox. R . (1997) *The Physical Self: From Motivation to Well – Being*. Illinois, Human Kinetics Publisher.
29. Gallager. M. (2001). *Social Levels and Self Concepts*. Wisconsin Collage of

Social Science.

30. Gillian Burgess, Sarah Grogan and les Burwitz, 2006, Effect of a 6-week aerobic dance intervention on body image and physical self-perceptions in adolescent girls, *Body Image*, volume 3, Issue 1, March, pages 57-66.
31. Good. K. & Brophy M. *Self Esteem and Parents a Hituds*. (2002). California Collage of Higher Education.
32. Hartep. (2003). *Socio – Economic Level and Physical Self – Concept*.
33. Harter. J. (2002). *Physical Activities and Physical Self Concept*. P. (180) WTM.
34. Huddy. D.C, Neiman. D.C, Johnson. R.L, *Relationships Between Body Image and Percent Body Fat among College Male Varsity Athletes and Nonathletes. Perceptual and Motor Skills*,77(1993),851-857.
35. *International Physical Activity Questionnaire (IPAQ)guidelines for data processing and analysis of the International Physical Activity Questionnaire*. November 2005.[cited2008 Jan27].Available from: www.ipaq.ki.se/scoring.pdf
36. Johanson. P (2001). *Physical Self Concept and Physical Activity*. Gogle.com. Search.
37. Kelishadi R, Rabiee K, Khosravi A, Famori F, Sadeghi M, Roohafza H, et al. *Assessment of physical activity in adolescents of Isfahan [in Farsi]*. *J Shahrekord Uni Med Sci* 2004;3:55-65.
38. Kelly. H, *The Relationship between Physical Self-Concept, Body Image Dissatisfaction and Competition Anxiety in Female "Aesthetic" and "Non-Aesthetic" Collegiate Athletes*. Thesis for the degree of Master of Science, Florida State University College of Education,2004.
39. Lindwall and Lindgren, *The effects of a 6-month exercise intervention programme on physical self-perceptions and social physique anxiety in non-physically active adolescent Swedish girls*, *Psychology of Sport and Exercise* 6 (2005) 643–658
40. Malete, L. Sullivan. P., *Examining the Physical Self – Perception Profile and Physical Activity Behaviors of Youths*. University of Botswana, Brock University. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. Vol 25. N(2). (2003). P. (594).
41. Mboya. M. Johnsburg, *Physical Self – Concept and Socio – Economic Condition*, (2000). (CD-R-2001). P. (177-179).
42. Mendelson. J, Mendelson. K, Andrews, *Self-Esteem, Body Esteem, and Body-Mass in Late Adolescence:Is a Competence×Importance Model Nedded?* *Journal of Applied Developmental Psychology*(2000), 21(3):249-266.

43. O'Dea. J. A , Caputi. P., Association between Socioeconomic Status, Weight, Age and Gender, and The Body Image and weight Control Practice of 6-to 19-year-old children and adolescents, Health Education Research(2001) , Vol.16, No.5,Pages 521-532.
44. O'Dea. J. A and Abraham. S, Association between Self-Concept and Body weight, Gender, And Pubertal Development Among Male And Female Adolescents, Spring(1999) , Vol.34, No.133,
45. Parfitt G, Eston RG, 2005, The relationship between children, s habitual activity level and psychological well-being, Acta Paediatr, Des; 94(12):1791-7.
46. Riley. N.M, Bild. D.E, Cooper. L, (1998) Relation of self-image to body size and weight loss attempts in Black Women, Am.J. Epidem,148(11), 1062-1068.
47. Schneider, Dunton, and Cooper. M. (2008) Physical Activity and Physical Self-Concept among Sedentary Adolescent Females; An Intervention Study, Psychol Sport Exerc, 9(1): 1-14
48. Slutzky.B., Simpkins.D, (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. Psychology of Sport and Exercise, 10: 381-389.

مقایسه سه روش مختلف آموزش از طریق مشاهده بر اکتساب و یادداری یک مهارت ورزشی

فرزادملکی^۱، پروانه شفیق‌نیا^۲، مهدی ضرغامی^۳، سعید کوثری^۴

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۶/۲۴

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۲/۱۱

چکیده

هدف از انجام این تحقیق بررسی تأثیر و مقایسه سه روش مختلف آموزش مشاهده‌ای بر اکتساب و یادداری مهارت بالانس ژیمناستیک بود. روش تحقیق، نیمه تجربی است. ۵۱ دانشجوی پسر مبتدی با میانگین سنی ۱۸ تا ۲۴ سال انتخاب، و به روش تصادفی ساده در ۳ گروه (۱) گروه مشاهده مدل زنده (۲) گروه مشاهده مدل انیمیشن و (۳) گروه ترکیبی مشاهده مدل زنده و انیمیشن قرار گرفتند. علاوه بر مشاهده مدل، آموزش‌های کلامی نیز هم‌زمان به آزمودنی‌های هر سه گروه ارائه می‌شد. آموزش مختص به هر یک از گروه‌ها به مدت سه هفته و هر هفته سه جلسه انجام شد. بعد از هر جلسه آموزش، همه آزمودنی‌ها به‌طور یکسان ۱۰ بار مهارت بالانس را اجرا کردند. بعد از آخرین جلسه تمرین، آزمون اکتساب و ۴۸ ساعت بعد آزمون یادداری به عمل آمد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح $\alpha=0/05$ انجام شد. نتایج طرح اندازه‌گیری مکرر نشان داد که هر سه روش آموزشی به‌طور معنی‌داری سبب بهبود اجرای مهارت در مراحل اکتساب و یادداری می‌شود. همچنین نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه تفاوتی معنی‌دار میان سه گروه در مراحل اکتساب و یادداری نشان داد به‌طوری‌که آزمودنی‌های گروه سوم (ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن) در آزمون اکتساب و یادداری به‌طور معنی‌داری بهتر از گروه اول (مشاهده مدل زنده) و دوم (مشاهده مدل انیمیشن) عمل کردند. اما بین اجرای آزمودنی‌های گروه‌های اول و دوم تفاوتی معنی‌دار یافت نشد. با توجه به نتایج تحقیق به‌مربیان و معلمان ورزشی پیشنهاد می‌شود که هنگام آموزش مهارت‌های حرکتی، از ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن استفاده کنند که منجر به یادگیری بهتری برای اجرای مهارت می‌شود.

کلیدواژه‌های فارسی: یادگیری مشاهده‌ای، مدل زنده، مدل انیمیشن، آموزش کلامی.

Email: Farzad.m1983@yahoo.com

۱. مربی دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

Email: pshafineya@yahoo.com

۲ و ۳. استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز

Email: mzarghami26@gmail.com

Email: saeedkosari@alumni.ut.ac.ir

۴. کارشناس ارشد رفتار حرکتی دانشگاه تهران

مقدمه

این باور که انسان‌ها از راه مشاهده دیگران می‌آموزند دست‌کم به یونانیان باستان چون افلاطون و ارسطو بازمی‌گردد. در طول قرن‌های متوالی، یادگیری مشاهده‌ای با این فرض تبیین می‌شد که یک تمایل طبیعی در انسان‌ها برای تقلید آنچه در دیگران مشاهده می‌کنند وجود دارد. به نظر بندورا و والترز^۱ ما رفتار دیگران را مشاهده می‌کنیم، پیامدهای رفتار آن‌ها را می‌بینیم و بعداً ممکن است از رفتار آن‌ها تقلید کنیم (۱ و ۳). با شروع قرن بیستم، دانشمندان یادگیری از طریق مشاهده را به‌عنوان اساسی برای تحقیق استفاده کردند (۵، ۱۳ و ۲۴). این روش به‌طور گسترده‌ای پذیرفته و در فراگیری مهارت‌های تربیت‌بدنی و ورزش مؤثر و از آن استفاده شده است (۱۶، ۲۰ و ۲۶). نتایج تحقیقات نشان داد که یادگیری مشاهده‌ای، منابع اطلاعاتی مورد نیاز را برای اکتساب مهارت فراهم می‌آورد (۱۲، ۱۴، ۱۸، ۲۷ و ۲۸). بندورا با توجه به مطالعاتش درباره یادگیری مشاهده‌ای (۱۹۶۲، ۱۹۷۱، ۱۹۷۷ و ۱۹۸۶) بیان می‌کند که خیلی از رفتارهای فرد از طریق نگاه کردن به یک مدل آموخته می‌شود. از طریق مشاهده قوانین کلی، رفتار شکل می‌گیرد و در آینده این اطلاعات کدگذاری و راهنمای رفتار می‌شوند. به همین دلیل افراد می‌توانند از طریق نگاه کردن به یک مدل، قبل از انجام هر رفتاری، بیاموزند که چه کاری باید انجام دهند و در نتیجه قادر خواهند بود در زمان و تلاش صرفه‌جویی کنند (۸، ۹، ۱۰ و ۱۱). پس بدین طریق ظرفیت آموزش از طریق بالا بردن دانش و مهارت بر اساس اطلاعات نمایش داده شده توسط دیگران بالا می‌رود.

یکی دیگر از فواید بالقوه یادگیری مشاهده‌ای این است که می‌توان آن‌را به روش‌های گوناگون از قبیل استفاده از مدل‌های مختلف (مربی و هم‌بازی) و استفاده از وسایل گوناگون مثل ویدئو، فیلم و کامپیوتر اجرا کرد به‌طوری که تحقیق فلتز و همکاران^۲ (۱۹۷۹) نشان داد که مدل‌های تلویزیونی و نمادین (مانند مدل انیمیشنی در این تحقیق) به اندازه مدل‌های زنده برای مشاهده‌کننده مفید است (۱۵). نتایج تحقیق گوادگ نولی و همکاران^۳ (۲۰۰۲) ماریسون و ریو^۴ (۱۹۸۸) (به نقل از رولند^۵ ۲۰۰۵) در بررسی نمایش‌های کلامی و بصری برای تعیین تأثیرات بر یادگیری مهارت‌های حرکتی نشان داد که گروه آموزش ویدئویی در مقایسه با آموزش کلامی امتیازات بهتری کسب کردند (۱۶ و

-
1. Bandura & Waltz
 2. Feltz et al
 3. Guadagnoli et al
 4. Morrison & Reeve
 5. Roland

۲۱). قادری (۱۳۸۷) تأثیر سه روش تمرین عملی، مشاهده-تمرین و مشاهده بر یادگیری مهارت پیچ‌پیچک (کشتی) در ۴۰ نفر دانش‌آموز رده سنی ۱۵-۱۸ سال را بررسی کرد. گروه‌ها در محیط‌های تمرینی مجزا به مدت ۱۰ جلسه تمرین کردند. در پایان جلسه دهم، آزمون اکتساب و هفت روز بعد، آزمون یادداری به عمل آمد. نتایج درون‌گروهی تحقیق تفاوتی معنی‌دار را از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون در اکتساب و یادداری نشان داد به طوری که هر سه روش سبب پیشرفتی معنی‌دار در اجرای مهارت شدند (۴). صادقی (۱۳۷۸) در تحقیقی به بررسی تأثیر نمایش فیلم بر میزان یادگیری مهارت شوت هندبال ۶۰ دانش‌آموز دوم و سوم دبیرستان پرداخت و آن‌ها را در دو گروه کنترل و گروه تجربی قرار داد، به این صورت که در گروه کنترل آموزش‌های شفاهی از طریق معلم ارائه می‌شد (روش سنتی)، و در گروه تجربی آموزش‌های لازم از طریق معلم به همراه نمایش ۲۰ دقیقه‌ای در هر جلسه ارائه می‌شد (گروه ترکیبی). اجرای طرح یک ماه طول کشید. نتایج نشان داد که آزمودنی‌های گروه ترکیبی در یادگیری مهارت شوت هندبال پیشرفتی معنی‌دار داشتند (۲). شفیع‌زاده (۲۰۰۷) اثرات تمرین مشاهده‌ای و جنسیت^۱ را بر خودکارایی^۲ و یادگیری پرتاب دات بررسی کرد. به همین منظور ۴۸ دختر و پسر مبتدی تربیت بدنی را به دو گروه "تمرین فیزیکی و مشاهده‌ای" تقسیم کرد. آن‌ها در مرحله اکتساب و آزمون‌های یادداری و انتقال به ترتیب ۶۰ و ۶ و ۶ آزمون را تمرین کردند. نتایج نشان داد مشاهده مدل به دلیل نقش خودکارایی می‌تواند منجر به کسب و یادگیری یک مهارت، به خوبی اجرای آن مهارت شود (۲۵). همچنین زتو و همکاران (۲۰۰۲) تأثیر دو نوع مختلف مدل‌سازی را بر اکتساب و یادداری دو مهارت والیبال (۱- ایستادن ۲- ضربه زدن سرویس) را در ۳۶ پسر و ۵۲ دختر بررسی کردند که میانگین سن آن‌ها ۱۱/۷ سال بود. روش تمرینی برای هر دو گروه یکسان (۸ جلسه برای هر مهارت) بود. یک گروه اجرای مهارت توسط مدل ماهر و دومین گروه اجرای خودشان را از طریق ویدئو مشاهده می‌کردند. در هر دو گروه توضیح شفاهی از طریق ویدئو ارائه می‌شد. نتایج، تفاوتی معنی‌دار را از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون در اکتساب و یادداری برای فرم اجرای سرویس (ایستادن) و ضربه زدن نشان داد. همچنین گروه نمایش (گروه اول) امتیازات بهتری در مهارت ایستادن به هنگام پس‌آزمون و یادداری به دست آوردند. برای ضربه زدن سرویس اختلافی معنی‌دار در پس‌آزمون بین گروه‌ها وجود نداشت، ولی در آزمون یادداری گروه نمایش بهتر عمل کرد (۳۱). اتینزا و همکاران (۱۹۹۸) تأثیر مدل ویدئویی روی بازیکنان تنیس ۹ تا ۱۲ سال را در سرویس تنیس بررسی کردند. گروه تمرین جسمانی با گروه مدل ویدئویی به همراه تمرین جسمانی مقایسه شدند. اختلاف پیش‌آزمون و پس‌آزمون بین گروه‌ها نشان داد که اختلافی معنی‌دار در درجه انحراف سرویس

-
1. Gender
 2. Self-efficacy

وجود دارد. آزمودنی‌های گروه مدل ویدئویی و تمرین جسمانی در تکنیک سرویس پیشرفتی معنی‌دار داشتند (۶). ملودی (۱۹۹۰) تأثیر مدل مشاهده‌ای را بر اجرای پرتاب آزاد ۱۰ مرد و زن بسکتبالیست بررسی کرد به این صورت که هر یک از آزمودنی‌ها به مدت ۵ دقیقه اجرای موفقیت‌آمیز خودشان را ۶ بار در دو هفته از طریق ویدئو مشاهده می‌کردند؛ نتایج نشان داد که درصد پرتاب آزمودنی‌ها بهبود یافت (۱۹). اسکرابا (۱۹۸۹) تأثیر خودمدلی را بر شناگرانی که ناتوانی جسمی داشتند بررسی کرد. ۱۰ شناگر به دو گروه تقسیم شدند، آزمودنی‌های گروه اول فقط دستورالعمل کلامی دریافت می‌کردند و آزمودنی‌های گروه دوم علاوه بر دستورالعمل کلامی به مدت دو دقیقه اجرای خود را از طریق ویدئو مشاهده کردند. آموزش به مدت ۵ هفته و سه روز در هفته انجام شد. نتایج نشان داد که آزمودنی‌های گروه دوم در اجرا، سرعت، قدرت و کیفیت حرکت پیشرفتی معنی‌دار داشتند (۲۲).

بنابراین، نمایش^۱ مهارت یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در فرآیند یادگیری است که مربیان ورزش و معلمان تربیت بدنی از آن به‌منظور انتقال اطلاعات به فراگیر در یک زمان کوتاه استفاده کنند. گرچه درباره‌ی نمایش مهارت به‌وسیله‌ی الگوی زنده و نمایش ویدئویی مقالات تحقیقی بسیاری وجود دارد، ولی در مورد اینکه نمایش چگونه و به چه روشی ارائه شود که موجب یادگیری بهتری شود تحقیقات زیادی صورت نگرفته است. ضمن اینکه در مورد مدل‌های انیمیشن که یک روش جدید در آموزش مهارت‌هاست تحقیقات بسیار اندکی صورت گرفته است، مدل‌های انیمیشن اجرای مهارت را به سه صورت، ابتدا جداگانه و پشت سر هم (کدگذاری مراحل مختلف اجرای مهارت)، سپس اجرای آهسته و در انتها، اجرای طبیعی نمایش می‌دهند. تحقیق ویس و کلینت^۲ (۱۹۸۳) ویس (۱۹۸۷) نشان داد اعمالی که کدگذاری می‌شوند پاسخ‌های اکتسابی را قوی‌تر و پایدارتر و ابقای آن‌ها را ساده‌تر می‌کند (۳۰ و ۲۹)، لذا در یک کلاس آموزشی که برای یادگیری یک مهارت از آموزش‌های شفاهی و نمایش (مدل زنده، مدل ویدئویی یا انیمیشن) استفاده می‌شود برای مؤثر واقع شدن نمایش و کارآتر برگزار کردن کلاس آموزشی به چه طریق باید عمل کرد؟ نمایش را به کدام روش ارائه کرد که بهترین نتیجه را در بر داشته باشد؟ هدف از تحقیق حاضر بررسی تأثیر و مقایسه‌ی سه روش گوناگون آموزش از طریق مشاهده بر اکتساب^۳ و یادداری^۴ مهارت بالانس ژیمناستیک است.

-
1. Demonstration
 2. Weiss & Klint
 3. Acquisition
 4. Retention

روش‌شناسی پژوهش

جامعه آماری: جامعه آماری این تحقیق را کل دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران اهواز تشکیل دادند که واحد تربیت بدنی عمومی را انتخاب کرده و از نظر سطح مهارت بالانس کاملاً مبتدی بودند یعنی هیچ دانش تخصصی از مهارت‌های حرکتی ژیمناستیک نداشتند ($N=450$). **نمونه آماری:** از بین جامعه مورد نظر به طور تصادفی ۶۰ نفر انتخاب شدند که میانگین سنی آن‌ها بین ۱۸ تا ۲۴ سال بود و از سلامت جسمانی کامل برخوردار بودند. پس از همسان‌سازی بر اساس امتیازات پیش‌آزمون، آزمودنی‌ها به روش تقسیم تصادفی در ۳ گروه ۲۰ نفره شامل گروه مشاهده مدل زنده، گروه مشاهده مدل انیمیشن و گروه ترکیبی مشاهده مدل زنده و مدل انیمیشن قرار گرفتند، اما در حین انجام تحقیق به دلیل غیبت آزمودنی‌ها، از گروه اول، دوم و سوم به ترتیب ۳، ۴ و ۲ نفر کاسته شد.

چگونگی مدل‌سازی: روش‌های ارائه مدل مشاهده‌ای به آزمودنی‌ها به این صورت بود که آزمودنی‌های گروه اول اجرای مدل ورزشکار ماهر را به صورت زنده مشاهده کردند و آزمودنی‌های گروه دوم اجرای مدل ورزشکار ماهر را که به صورت انیمیشن ساخته شده مشاهده کردند، و آزمودنی‌های گروه سوم (ترکیبی) هم اجرای مدل زنده و هم اجرای مدل انیمیشن را مشاهده کردند، ضمن اینکه در هر سه روش، هم‌زمان با نمایش مدل، آموزش‌های کلامی توسط مربی به آزمودنی‌ها ارائه می‌شد. لازم به ذکر است که مدل انیمیشن یک مدل ساخته شده انیمیشنی است که تمام مهارت‌های ژیمناستیک را می‌توان از این طریق آموزش داد که در این تحقیق، مهارت حرکتی ژیمناستیک از طریق ویدئوپروژکتور برای آزمودنی‌های این گروه نمایش داده شد. ضمن اینکه مدل‌های انیمیشن یک روش جدید در آموزش مهارت‌هاست و اجرای مهارت را به سه صورت نمایش می‌دهند: ۱- جداگانه یا مرحله به مرحله (در این تحقیق مهارت بالانس در ۹ مرحله جداگانه نمایش داده شد، ۲- اجرای آهسته ۳- در انتها اجرای طبیعی مهارت).

ابزار اندازه‌گیری

۱. فرم رضایت ورزشکاران: این فرم نشان‌دهنده رضایت شرکت‌کننده برای شرکت در تحقیق است.
۲. امتیاز حرکتی یا امتیاز اجرای مهارت بالانس: برای اندازه‌گیری امتیاز اجرای آزمودنی‌ها از قضاوت داوران ملی و بین‌المللی در هیئت ژیمناستیک استان استفاده شد که امتیازات بر اساس مقررات امتیاز‌گذاری فدراسیون بین‌المللی ژیمناستیک توسط داوران به آزمودنی‌ها داده شد. نحوه امتیاز‌گذاری به این صورت بود که برای هر بار اجرای مهارت بالانس ۱۰

امتیاز در نظر گرفته می‌شد و میانگین امتیازات سه داور به‌عنوان امتیاز هر یک از آزمودنی‌ها در هر بار اجرای مهارت بالانس در نظر گرفته می‌شد. ضمن اینکه میزان کسر جریمه برای انواع گوناگون خطاها، لغزش‌ها و اشتباهات جزئی، متوسط و فاحش و تناسب میزان انحراف بدنی نسبت به حد استاندارد معین می‌شود. جرایمی یکسان و مشابه مطابق با شدت یا نوع خطا و لغزش اجرایی حرکت مثل خمیدگی در دست‌ها، پاها یا بدن (برای هر نوبت) کسر می‌شود.

روش: روش تحقیق، نیمه‌تجربی است که به‌صورت میدانی با سه گروه، طی چهار مرحله پیش‌آزمون، مرحله اکتساب، پس‌آزمون و آزمون یادداری انجام گرفته است.

پیش‌آزمون: در این مرحله، ابتدا دستورالعمل‌های مربوط به ماهیت و هدف آزمایش و نیز چگونگی اجرای تحقیق به‌طوری که نتایج تحت تأثیر قرار نگیرد به همه آزمودنی‌ها ارائه شد. هر آزمودنی ۶ بار مهارت بالانس را اجرا کرد که امتیاز هر نوبت اجرا توسط داوران ارزیابی شد و میانگین امتیازات ۶ بار اجرای مهارت بالانس به‌عنوان امتیاز اجرای مهارت هر یک از آزمودنی‌ها در مرحله پیش‌آزمون در نظر گرفته شد.

مرحله اکتساب: در این مرحله سه گروه آزمایشی به مدت سه هفته، هر هفته سه جلسه آموزش دیدند. آن‌ها ابتدا در هر جلسه ۱۰ تا ۱۵ دقیقه گرم می‌کردند، در ادامه، به مدت ۱۰ دقیقه به‌صورت جداگانه آموزش مشاهده‌ای ویژه همان گروه را دریافت نمودند و سپس هر گروه به تمرین فیزیکی مهارت بالانس پرداختند. تمرین فیزیکی برای همه گروه‌ها یکسان بود به این صورت که بعد از هر جلسه آموزش، ۱۰ بار اجرای مهارت بالانس را تمرین می‌کردند. در پنج اجرای اول بین هر بار اجرا ۳۰ ثانیه استراحت، سپس ۵ دقیقه استراحت و در ادامه در ۵ اجرای دوم نیز بین هر بار اجرا ۳۰ ثانیه استراحت انجام می‌گرفت. به‌طور کلی تمرین فیزیکی آزمودنی‌ها به این صورت بود که در ۹ جلسه آموزش، ۹۰ کوشش تمرینی (هر جلسه ۱۰ کوشش) را انجام دادند. لازم به ذکر است که آزمودنی‌های گروه ترکیبی ۵ دقیقه مدل زنده و سپس ۵ دقیقه مدل انیمیشن را مشاهده می‌کردند.

پس‌آزمون: حدود یک ساعت پس از آخرین جلسه تمرین، آزمون اکتساب به عمل آمد به این صورت که همه آزمودنی‌ها در سه گروه آزمایشی ۶ بار مهارت بالانس را اجرا کردند که امتیازات ۶ بار اجرای مهارت بالانس به‌عنوان امتیاز اجرای مهارت هر یک از آزمودنی‌ها در مرحله اکتساب در نظر گرفته شد. در اینجا نیز بین هر بار اجرای مهارت ۳۰ ثانیه استراحت انجام می‌گرفت.

آزمون یادداری: ۴۸ ساعت بعد از مرحله اکتساب، آزمون یادداری به عمل آمد به این صورت که همه آزمودنی‌های گروه‌های آزمایشی ۶ بار مهارت بالانس را اجرا کردند که امتیازات ۶ بار اجرای مهارت بالانس به‌عنوان امتیاز اجرای مهارت هر یک از آزمودنی‌ها در مرحله یادداری در نظر گرفته شد. در اینجا نیز بین هر بار اجرای مهارت ۳۰ ثانیه استراحت انجام می‌گرفت.

روش آماری: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های مرکزی شامل میانگین، انحراف معیار و فراوانی استفاده شد. همچنین از آمار استنباطی مانند آزمون اندازه‌گیری‌های مکرر و روش پیگیری LSD برای مقایسه نمره‌های هر گروه (درون گروهی)، همچنین از روش آماری تحلیل واریانس یک‌راهه و روش پیگیری TUKY برای نشان دادن تفاوت بین گروه‌ها (برون گروهی) استفاده شد. سطح معنی‌داری در این تحقیق $P < 0/05$ بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۱۶ و ترسیم جداول و نمودارها توسط نرم‌افزار WORD، EXCELL نسخه ۲۰۰۷ انجام شد.

یافته‌های پژوهش

نتایج به‌دست‌آمده از توصیف آماری داده‌ها در جدول ۱ خلاصه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها در اجرای مهارت بالانس در هر سه گروه آزمایشی

در مراحل مختلف آزمون

یادداری		اکتساب		پیش‌آزمون		فراوانی	آماره‌ها گروه‌ها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۱/۱۹	۳/۰۱	۱/۱۷	۴/۶۴	۰/۴۳	۰/۷۵	۱۷	مشاهده مدل زنده
۰/۸۶	۳/۲۰	۱/۳۰	۴/۵۴	۰/۴۱	۰/۶۸	۱۶	مشاهده مدل انیمیشن
۱/۴۸	۴/۳۰	۱/۰۷	۶/۳۱	۰/۳۵	۰/۷۳	۱۸	ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن

برای مقایسه امتیازهای درون گروهی در مراحل مختلف آزمون، (پیش‌آزمون با پس‌آزمون و یادداری) از تحلیل واریانس درون گروهی با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس درون‌گروهی با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تفاوت امتیازهای مراحل مختلف در هر سه روش آموزشی

گروه‌ها	شاخص‌ها منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معنی‌داری
مشاهده مدل زنده	عامل	۱۳۰/۲۲	۲	۶۵/۱۱	۱۲۰/۸۹	۰/۰۰۱
	خطا	۱۷/۲۳	۳۲	۰/۵۳	—	—
مشاهده مدل انیمیشن	عامل	۱۲۲/۸۲	۲	۶۱/۴۱	۱۵۵/۵۱	۰/۰۰۱
	خطا	۱۱/۸۴	۳۰	۰/۳۹	—	—
ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن	عامل	۲۹۰/۳۴	۲	۱۴۵/۱۷	۲۵۱/۰۹	۰/۰۰۱
	خطا	۱۹/۶۵	۳۴	۰/۵۷	—	—

همان‌طور که در جدول ۲ مشخص است در هر سه گروه مشاهده مدل زنده، مشاهده مدل انیمیشن و ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن، به ترتیب با توجه به آماره آزمون $(p=0/001, F=120/89)$ ، $(p=0/001, F=155/51)$ و $(p=0/001, F=251/09)$ تفاوتی معنی‌دار در عوامل درون‌گروهی یافت شد، یعنی بین امتیازات مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و یادداری تفاوت وجود دارد. برای بررسی جایگاه تفاوت‌های درون‌گروهی در هر سه روش آموزشی از آزمون پیگیری LSD استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون پیگیری به روش LSD برای بررسی جایگاه تفاوت‌های درون‌گروهی در هر سه روش آموزشی

گروه‌ها	عامل i	عامل j	تفاوت میانگین‌ها i-j	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
مشاهده مدل زنده	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۳/۸۹	۰/۲۰	* ۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	یادداری	۲/۲۶	۰/۲۴	* ۰/۰۰۱
مشاهده مدل انیمیشن	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۳/۵۸	۰/۱۹	* ۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	یادداری	۲/۵۱	۰/۲۲	* ۰/۰۰۱
ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۵/۵۸	۰/۲۹	* ۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	یادداری	۳/۶۹	۰/۳۱	* ۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود در هر سه گروه آموزشی، بین اجرای آزمودنی‌ها در مرحله پیش‌آزمون با مرحله پس‌آزمون و یادداری تفاوت وجود دارد به طوری که هر سه روش آموزشی پیشرفتی معنی‌دار ($\alpha=0/05$) را در اجرای مهارت بالانس نشان دادند.

به منظور نشان دادن تفاوت بین گروه‌ها در مرحله پس‌آزمون از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. در این مرحله برای از بین بردن تأثیرات پیش‌آزمون، تفاضل امتیازات پیش‌آزمون و پس‌آزمون مقایسه شد که با توجه به آماره آزمون ($F=19/69$, $P=0/001$) مشخص شد که در مرحله پس‌آزمون، بین گروه‌ها در اجرای مهارت تفاوتی معنی‌دار یافت شد. برای مشخص نمودن جایگاه تفاوت‌های برون‌گروهی از آزمون پیگیری TUKY استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون پیگیری به روش توکی برای بررسی جایگاه تفاوت‌های بین‌گروهی در مرحله پس‌آزمون

i	j	j-i	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری	حد پایین	حد بالا
مشاهده مدل زنده	مشاهده مدل انیمیشن	-0/03	0/32	0/99	-0/81	0/74
	ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن	1/68	0/31	* 0/001	0/92	2/44
مشاهده مدل انیمیشن	ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن	1/72	0/31	* 0/001	0/95	2/49

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود نتایج آزمون پی‌گیری TUKY نشان داد که بین میانگین امتیازات اجرای مهارت بالانس آزمودنی‌های گروه اول (مشاهده مدل زنده) و گروه دوم (مشاهده مدل انیمیشن) تفاوتی معنی‌دار یافت نشد، اما بین امتیازات آزمودنی‌های گروه اول و دوم با گروه سوم (ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن) تفاوتی معنی‌دار یافت شد به طوری که آزمودنی‌های گروه سوم در این مرحله به طور معنی‌داری بهتر از آزمودنی‌های گروه اول و دوم عمل کردند.

برای نشان دادن تفاوت بین گروه‌ها (برون‌گروهی) در مرحله یادداری از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. در این مرحله نیز برای از بین بردن تأثیرات پیش‌آزمون، تفاضل امتیازات پیش‌آزمون و آزمون یادداری مقایسه شد که با توجه به آماره آزمون ($F=8/58$, $P=0/001$) مشخص شد که در مرحله یادداری بین گروه‌ها در اجرای مهارت تفاوتی معنی‌دار یافت شد. برای مشخص نمودن جایگاه تفاوت‌های بین‌گروهی از آزمون پیگیری TUKY استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون پیگیری به روش توکی برای بررسی جایگاه تفاوت بین گروه‌ها در مرحله

یادداری

i	j	j-i	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری	حد پایین	حد بالا
مشاهده مدل زنده	مشاهده مدل انیمیشن	۰/۲۵	۰/۳۸	۰/۷۸	-۰/۶۶	۱/۱۷
	ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن	۱/۴۲	۰/۳۶	* ۰/۰۰۱	۰/۵۲	۲/۳۲
مشاهده مدل انیمیشن	ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن	۱/۱۷	۰/۳۷	* ۰/۰۰۸	۰/۲۷	۲/۱۸

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود نتایج آزمون پی‌گیری TUKY نشان داد که بین میانگین امتیازات اجرای مهارت بالانس آزمودنی‌های گروه اول (مشاهده مدل زنده) و گروه دوم (مشاهده مدل انیمیشن) تفاوتی معنی‌دار یافت نشد، اما بین امتیازات آزمودنی‌های گروه اول و دوم با گروه سوم (ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن) تفاوتی معنی‌دار یافت شد. این نتایج نشان داد آزمودنی‌های گروه سوم در مرحله یادداری نیز به‌طور معنی‌داری بهتر از آزمودنی‌های گروه اول و دوم عمل کردند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج آزمون‌ها در این تحقیق نشان داد که هر سه روش مشاهده مدل زنده، مشاهده مدل انیمیشن و ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن در اجرای مهارت بالانس در مرحله اکتساب و یادداری به‌طور معنی‌داری بهتر از مرحله پیش‌آزمون عمل کردند یعنی هر سه نوع روش آموزشی باعث پیشرفتی معنی‌دار در اجرای مهارت بالانس در مراحل اکتساب و یادداری شدند. یافته‌های این تحقیق در خصوص اثر مشاهده مدل زنده بر اکتساب و یادداری مهارت مورد نظر با یافته‌های تحقیق قادری (۱۳۸۷)، صادقی (۱۳۷۸)، شفیعی‌زاده (۲۰۰۷) و بخشی از نتایج زتو و همکاران (۲۰۰۲) هم‌خوان است (۴، ۲، ۲۵ و ۳۱)، ولی با یافته‌های بلک و رایب (۲۰۰۰) و سایدوی و هند (۱۹۹۳) مغایرت دارد (۱۳ و ۲۳). علت مغایرت این یافته‌ها را می‌توان به تفاوت در نوع تکلیف نسبت داد علاوه بر اینکه این محققان، تسهیل در شناسایی خطا را مد نظر قرار داده بودند.

یافته‌های این تحقیق در خصوص اثر مشاهده مدل انیمیشن بر اکتساب و یادداری مهارت مورد نظر با نتایج تحقیق اتینزا و همکاران (۱۹۹۸)، ملودی (۱۹۹۰) و اسکرابا (۱۹۸۹) هم‌خوانی

داشت (۶، ۱۹ و ۲۲)، اما با نتایج تحقیق بتی و پای (۲۰۰۷) و شی و همکاران (۲۰۰۰) مغایر است (۷ و ۲۶)، علت احتمالی مغایرت را می‌توان به تفاوت در نوع مهارت آموزشی و دوره زمانی آموزش و تعداد تکرار تمرین نسبت داد. در مورد این یافته که ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن بر اکتساب و یادداری مهارت حرکتی تأثیر دارد، تحقیقی مشابه یافت نشد.

نتایج مقایسه گروه‌ها در آزمون اکتساب و یادداری نشان داد که اجرای آزمودنی‌های گروه سوم یعنی گروه ترکیبی مشاهده مدل زنده و انیمیشن به طور معنی‌داری بهتر از گروه‌های اول (مشاهده مدل زنده) و دوم (مشاهده مدل انیمیشن) بود، اما بین اجرای آزمودنی‌های گروه اول و دوم تفاوتی معنی‌دار یافت نشد. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق زتو و همکاران (۲۰۰۲) و فلتر و همکاران (۱۹۷۹) هم‌خوان است (۳۱ و ۱۵)، اما با تحقیق هوانگ (۲۰۰۰) مغایر است. او یادگیری گروهی و راهبردهای نمایش مدل در عملکرد یک مهارت حرکتی هنگام آزمایش ویدئویی را بررسی کرد و ۱۲۰ دانش‌آموز از لحاظ سطح بالا یا پایین بودن توانایی‌هایشان طبقه‌بندی شدند و به صورت تصادفی در سه گروه آزمایشی جای گرفتند. شرکت‌کنندگان در یک کلاس گلف پایه شرکت کردند و سپس یک پس‌آزمون از آن‌ها گرفته شد. نتایج نشان داد شرکت‌کنندگانی که مدل واقع‌های (زنده) و ویدئویی را مشاهده کرده بودند در مقایسه با گروهی که فقط از طریق ویدئو مدل را دیده بودند در عمل تفاوتی معنی‌دار نداشتند (۱۷). احتمالاً علت مغایرت این تحقیق مربوط به ویژگی‌های تکلیف یعنی تازگی و پیچیدگی تکلیف یا سطح مهارت آزمودنی‌های مورد بررسی باشد.

اگر از دیدگاه نظری به نتایج این تحقیق و هم‌خوان بودن نتایج به‌دست‌آمده از این طریق با نتایج تحقیقات ذکر شده نگاه کنیم می‌توان به نظریه باندورا (۱۹۸۶) یعنی نظریه وساطت شناختی و تئوری شفیلد (۱۹۶۱) یعنی تئوری بازنمایی سمبلیک شناختی رجوع کرد که اظهار داشتند هنگامی شخص یک مهارت حرکتی را مشاهده و به آن توجه کند می‌تواند به طور سمبلیک یک مدل برنامه شناختی به وجود آورد و هنگام اجرای حرکت آن مدل، برنامه شناختی را به یاد آورد و اجرای حرکت را تنظیم کند. بنابراین نمایش مهارت حرکتی برای مشاهده‌کننده کفایت تا مجموعه‌های اکتسابی اجرای حرکت را یاد بگیرد. همچنین با توجه به نوع روش آموزشی مختلف در این تحقیق، چون هر یک از روش‌ها باعث به وجود آمدن مدل برنامه شناختی متفاوتی شده‌اند لذا نمایش یا تصور شناختی متفاوت به وجود آمده را می‌توان علت متفاوت بودن اثر این روش‌ها بر بهبود مهارت بالانس عنوان کرد (۹ و ۱۱).

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده در این تحقیق به نظر می‌رسد اجرای ضعیف گروه مشاهده مدل زنده و گروه مشاهده مدل انیمیشن نسبت به گروه ترکیبی در مراحل اکتساب و یادداری به این

دلیل باشد که دانش به‌دست‌آمده و همچنین فرآیندهای لازم برای تولید حرکت در گروه ترکیبی مشاهده مدل زنده و انیمیشن به‌طور ویژه مفیدتر و بیشتر از دانش به‌دست‌آمده از طریق تنها مشاهده مدل زنده یا تنها مشاهده مدل انیمیشن است. این نشان می‌دهد که هنگام آموزش مهارت‌ها از طریق مشاهده، ترکیب مشاهده مدل زنده و انیمیشن به یادگیری بهتر منجر می‌شود. بنابراین به مربیان و معلمان پیشنهاد می‌شود هنگام آموزش مهارت‌های حرکتی، علاوه بر مدل‌های نمایشی زنده از مدل‌های انیمیشن استفاده کنند که یک روش جدید در آموزش مهارت‌های حرکتی است و توانایی اجرای مهارت را به‌صورت مرحله به مرحله، تصویر آهسته و در انتها اجرای طبیعی دارد.

منابع:

۱. سیدمحمدی، یحیی. ۱۳۷۷، روانشناسی یادگیری، چاپ اول، تهران: نشر روان.
۲. صادقی، ناهید. ۱۳۷۸، تأثیر نمایش فیلم آموزشی بر یادگیری مهارت شوت هندبال. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده تربیت بدنی دانشگاه تهران.
۳. ماری برد، آن ۱۳۷۱، روانشناسی و رفتار ورزشی، چاپ اول. ترجمه: حسن مرتضوی. انتشارات سازمان تربیت بدنی.
۴. قادری، محمدایرج. ۱۳۸۷، تأثیر شیوه‌های مختلف تمرین حرکتی و مشاهده‌ای بر اکتساب و یادداری یک مهارت ورزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
5. Adams, J.A. (1986). Use of the model's knowledge of results to increase the observer's performance. *Journal of Human Movement Studies*, 12: 89-98.
6. Atienza, F.L. & Balaguer, I. & Garcia-Merita, M.L. (1998). Video modeling and imaging training on performance of tennis service of 9-to, 12-years-old children: perceptual motor skills, 87(2), 519-29.
7. Bhatt. T.and Pai. Y. C. (2007). Can Observational Training Substitute Motor Training in Preventing Backward Balance Loss After an Unexpected Slip During Walking? Department of Physical Therapy, University of Illinois, Chicago, Illinois. Submitted 27 June 2007; accepted in final form 10 November.
8. Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. In M.R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: 1962*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.

9. Bandura, A. (1971). Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.), *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton.
10. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
11. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
12. Black, C. B. & Wright, D.L. & Magnuson, C.E.; Brueckner, S. (2005). Learning to Detect Error in Movement Timing Using Physical and Observational Practice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76:28-41
13. Black, C.B. & Wright, D.L. (2000). Can observational practice facilitate error recognition and movement production? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(4): 331-339.
14. Blandin, Y. & Proteau, L. (2000). On the cognitive basis of Observational Learning: development of mechanisms for the detection and correction of errors. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology A*, 53(3): 846-867.
15. Feltz, D.L., Landers, D.M., Raeder, U. (1979). Enhancing self-efficacy in high-avoidance motor tasks: A comparison of modeling techniques. *Journal of Sport Psychology*, 1: 112-122.
16. Guadagnoli, M., & Holcomb, W., & Davis, M. (2002). The efficacy of video feedback for learning the golf swing. *Journal of Sports Sciences*, 20: 615 – 622.
17. Huang, C.Y (2000). The effect of cooperative learning and model demonstration strategies on motor skill. Performance during video instruction. *PROC.NOTEL. SCI.COUNC*, 10 (2): 255-265.
18. Laguna, P.I. (2008). Task complexity and sources of task-related information during the observational learning process. *Journal of Sports Sciences*, 26: 1097 - 1113
19. Melody, D. W. (1990). The influence of self-modeling on free-throw shooting (Doctoral Dissertation, University of Connecticut, 1990). *Dissertation Abstracts International*, 52, 478.
20. Pollock, B.J. & Lee, T.D. (1992). Effects of the model's skill level on observational motor learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63: 25-29.
21. Rowland, A. (2005). Use of videotaped modeling of a tennis skill with and without verbal cues. The philosophy of NCAA Division III is defined in the following way. <http://www.ncaa.org>.

22. Scraba, P.J. (1989) Self-modeling for teaching swimming to persons with physical disabilities (Doctoral Dissertation, University of Connecticut, 1989). Dissertation Abstracts International, 50, 2830.
23. Sidaway, B. and Hand. M.J. (1993). "Frequency of modeling effects on the acquisition and retention of a motor skill". Research quarterly for exercise and sport, 64:122-125.
24. Sheffield, F.N., (1961). Theoretical considerations in the learning of complex sequential tasks from demonstrations and.
25. Shafizade, M. (2007). Effects observational practice and gender on the self-efficacy and learning of aiming skill. Journal of applied sciences, 7(17) 2490-2494.
26. She, C.H., & Wright, D.L., & Wulf. G. & ad Whitacre, C. (2000). Physical and observational practices afford unique learning opportunities. Journal of motor behavior, 32: 27-36.
27. Sooho. & Sonya, & takemoto, & Kimberly, & McCullagh, & Penny. (2004). A comparison of modeling and imagery on the performance of a motor skill. Journal of sport behavior, 27 (4): 346; 18: 2.
28. Spencer, J. H., & Nicola, J. H., & Mark, A. S., & Robert, R. H., & Mark, W.A. (2006). Scaling a Motor Skill through Observation and Practice. Journal of Motor Behavior, 38.5: 357-366
29. Weiss, M. R. (1983). Modeling and motor performance: A developmental perspective. Research Quarterly for Exercise and Sport, 54: 190-197.
30. Weiss, M.R., & Klint, K.A. (1987). Show and tell in the gymnasium. Research Quarterly for Exercise and Sport, 58, 234-241. What's the difference between Divisions I, II and III? retrieved from <http://www.ncaa.org/> on February 19, 2004
31. Zetou, E., Tzetzis, G., Vernadakis, N. (2002). Modeling in learning two volleyball skills. Perceptual and Motor Skills, 94(3PART2). pp:1131-1142.

اثرات تداخل زمینه‌ای بر روش و نتیجه اجرای شوت بسکتبال

حمید صالحی^۱

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۶/۲۴

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۵/۲۵

چکیده

در اغلب پژوهش‌های تداخل زمینه‌ای، اثرات تغییرپذیری بر معیارهای نتیجه اجرا بررسی شده است و به تأثیر آن بر بهبود ویژگی‌های الگوی حرکت کمتر توجه شده است. هدف از انجام این پژوهش، بررسی اثر سه سطح از تداخل بر روش (الگوهای هماهنگی درون و بین عضوی) و نتیجه اجرای شوت درجا و شوت جفت در بسکتبال است. شرکت‌کنندگان ۳۰ دانشجوی پسر بودند که ۱۶ جلسه ۸۰ کوششی را با تداخل کم (مسدود)، زیاد (تصادفی) یا متوسط (تناوبی) تمرین کردند. آزمون‌های یادداری مسدود، تصادفی و تناوبی با ۱۰ کوشش از هر شوت اجرا شد. بررسی نتیجه و روش اجرا نشان داد که با وجود پیشرفت معنی‌دار هر سه گروه، دست‌کم در نیمه اول جلسات اکتساب، برتری با گروه تداخل ناچیز بوده است ($p < 0.01$). در یادداری تصادفی، تفاوت‌های معنی‌دار ($p < 0.01$) مشاهده شده در روش اجرا مشابه تحقیقات کلاسیک اثر تداخل زمینه‌ای بود. در یادداری مسدود، تفاوت‌ها نشانگر ایجاد نوعی وابستگی زمینه‌ای بود به طوری که الگوهای هماهنگی گروهی که به صورت مسدود تمرین کرده بودند، بهتر از دو گروه دیگر بود. در مجموع، یافته‌ها نشان داد تداخل زمینه‌ای می‌تواند برای توسعه روش اجرا و ارتقای نتایج اجرای مهارت‌های حرکتی مفید باشد.

کلیدواژه‌های فارسی: الگوی هماهنگی، تداخل زمینه‌ای، شوت بسکتبال، مهارت‌آموزی.

مقدمه

وقتی ضمن اجرا و یادگیری تکلیفی، یک یا چند تکلیف دیگر مداخله نماید، تداخل زمینه‌ای روی داده است. این واژه برگرفته از پژوهش‌هایی است که بتیگ در یادگیری مهارت‌های کلامی انجام داده است (۱، ۲). شی و مورگان اولین کسانی بوده‌اند که این مفهوم را در حیطه مهارت‌های حرکتی به آزمایش گذاشته‌اند (۳). بیشتر تحقیقاتی که پس از شی و مورگان انجام شده نشان داده‌اند که تداخل زیاد باعث آموختن بیشتر می‌شود و در مقابل، تداخل ناچیز تنها عملکرد مرحله اکتساب را بهبود می‌بخشد (۴، ۵). پژوهش‌های اولیه تداخل زمینه‌ای اغلب در شرایط آزمایشگاهی و کنترل شده انجام شده‌اند. در سال‌های اخیر، متخصصان علوم حرکتی و ورزش کوشش‌هایی برای تعمیم این اثر به زمینه‌های ورزشی انجام داده‌اند (۶)، اما این تحقیقات هم سویی کاملی با یکدیگر نداشته‌اند؛ به عنوان مثال بارتولی و همکاران (۷) نشان داده‌اند که تمرین مسدود از ابتدا باعث افت عملکرد سه مهارت اصلی والیبال^۱ شده، در حالی که در یادداری نتایج گروه‌های تمرین تصادفی و زنجیره‌ای بهتر بوده است. لندین و هبرت (۸) نیز در یادگیری شوت بسکتبال از زاویه‌ها و فاصله‌های مختلف، با وجود اینکه تفاوتی بین اکتساب و یادداری گروه‌های تداخل کم، متوسط و زیاد پیدا نکردند، نشان داده‌اند که در آزمون انتقال عملکرد، گروه تداخل متوسط بهتر از دو گروه دیگر بوده است. لطفی و همکاران (۹) نیز موفق نشده‌اند اثر مورد نظر را در یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال نشان دهند.

اغلب تحقیقاتی که در مورد اثر تداخل زمینه‌ای انجام شده است، اثر برنامه‌های تمرینی مختلف را روی مقیاس‌های نتیجه اجرا بررسی کرده‌اند (برای مرور به منبع شماره ۵ مراجعه کنید). تحقیقاتی که اثر تداخل زمینه‌ای را روی توسعه الگوهای هماهنگی درون عضوی^۲ و میان عضوی^۳ (الگوی حرکت) نشان داده باشند معدودند. به‌علاوه، پیشینه تحقیق در زمینه اثر تداخل زمینه‌ای و الگوهای هماهنگی، محدود به تکلیف‌های آزمایشگاهی و آن هم از نوع هماهنگی درون عضوی بوده است. ولف و لی (۱۰) از آزمودنی‌ها خواستند تا توالی‌ای سه قطعه‌ای را با زمان کلی متفاوت برای هر قطعه و با حفظ زمان‌بندی نسبی اجرا کنند. آن‌ها گزارش کرده‌اند که تمرین تصادفی برای یادگیری زمان‌بندی نسبی مفید است، اما اثری بر یادگیری زمان‌بندی مطلق ندارد (۱۰)، در حالی که صابری کاخکی و همکارانش (۱۱) با انجام تحقیقی مشابه، تفاوتی بین میزان یادگیری زمان‌بندی نسبی و مطلق به‌دست نیاوردند. به هر

1. Volley, bump, serve

2. Intra-limb

3. Inter-limb

حال، هر دو این یافته‌ها (۱۰، ۱۱) نشان داده‌اند تمرین با آرایش تصادفی می‌تواند برای یادگیری الگوی هماهنگی درون عضوی تکلیف‌های حرکتی مفید باشد. تحقیق دیگری که به‌طور مشخص تر به مسئله تداخل زمینه‌ای و اثرات آن بر ویژگی‌های الگوی هماهنگی حرکتی درون عضوی پرداخته توسط مک نوین (۱۲) انجام گرفته است. مک‌نوین از آزمودنی‌ها خواست تا تکلیفی آزمایشگاهی شبیه پرتاب دیسک را انجام دهند. در آزمایش اول این تحقیق، تحلیل کیفی سینماتیک آماره‌های حرکت نشان داد شرایط اکتساب تصادفی بیشترین تغییرپذیری را در آزمون‌های یادداری و انتقال ایجاد کرده است. در آزمایش دوم، آزمودنی باید در شرایط آرایش مسدود، دیسک را از مناطق مختلف گرفته و پرتاب می‌کرد. این تغییر اضافی باعث شد طی مرحله اکتساب کاهش معنی‌داری در مقیاس‌های الگوی هماهنگی اجرای حرکت مشاهده شود، در حالی که عملکرد این گروه در یادداری و انتقال بهبود یافت. وقتی یافته‌های تحقیق مک نوین (۱۲) با نتایج قبلی تلفیق شود، می‌توان بیان کرد که تداخل زمینه‌ای می‌تواند بر الگوهای هماهنگی درون عضوی تکالیف آزمایشگاهی اثرگذار باشد. آنچه مشخص نیست اثر تداخل زمینه‌ای بر هماهنگی میان عضوی است.

نظریه پردازان یادگیری حرکتی معتقدند مزیت شرایط تداخل زمینه‌ای زیاد به ویژگی‌هایی از قبیل اجزای مهارت (پیچیدگی) و مشکل بودن تکلیف بستگی دارد (۱۳). به نظر می‌رسد تمرین در شرایط تداخل زیاد محیط یادگیری دشواری به وجود می‌آورد که به احتمال زیاد باعث سردرگمی فراگیر مبتدی می‌شود. احتمالاً شرایط تداخل زیاد تنها زمانی مفید خواهد بود که فراگیر به سطوحی از مهارت دست یافته باشد (۱۴، ۱۵). به نظر می‌رسد این فرضیه، به‌ویژه زمانی که پیچیدگی و دشواری هماهنگی مورد نیاز در مهارت‌های ورزشی افزایش یابد، بیشتر مصداق داشته باشد. پژوهش‌هایی وجود دارد که نشان داده‌اند مزیت یادگیری میزان متوسطی از تداخل، هم‌اندازه یا حتی بیش از آرایش تصادفی با تداخل زیاد است (۸، ۱۶). نتایج پژوهش هبرت و همکارانش (۱۵) در مورد یادگیری ضربات فوره‌ند و بک‌هند تنیس در افراد مبتدی نشان داد نتیجه اجرا در گروهی که در نیمه اول جلسه تمرین با سطح پایین و در ادامه همان جلسه با سطوح بالاتری از تداخل تمرین می‌کرد بهبود یافته است. پورتر و مگیل (۱۷) و پورتر و همکاران (۱۶) نیز نشان داده‌اند که در مورد افراد مبتدی، افزایش تدریجی سطح تداخل برای یادگیری روش اجرای دو نوع از ضربه‌های گلف که به هماهنگی بین عضوی نیاز دارند، مفید است. این یافته‌ها در کل نشانگر این است که تداخل زیاد به احتمال زیاد همیشه و برای همه موقعیت‌های یادگیری مفید نیست.

با توجه به آنچه مرور شد و مشاهده کمبود یافته‌های پژوهشی در زمینه بررسی تغییرپذیری‌های مختلف و اثربخشی آن‌ها بر یادگیری مهارت‌های ورزشی که اجرای آن‌ها به الگوهای هماهنگی درون عضوی و میان عضوی نیاز دارد، در این پژوهش سعی شده است به دو سوال پاسخ داده شود: (۱) اینکه در آموزش مهارت‌های ورزشی به افراد مبتدی کدام آرایش و با چه سطحی از تداخل اثربخش‌تر است؟ (۲) آیا اثرات سطوح مختلف تداخل زمینه‌ای بر روش (الگوهای هماهنگی درون عضوی و میان عضوی) و نتایج اجرای مهارت‌های حرکتی ورزشی یکسان است؟ با هدف پاسخ‌گویی به این دو سوال، در این پژوهش تأثیر سه سطح متفاوت تداخل زمینه‌ای بر الگوهای هماهنگی و نتیجه اجرای دو مهارت شوت درجا و شوت جفت در بسکتبال بررسی شده است.

روش‌شناسی پژوهش

۳۰ دانشجوی پسر سالم از رشته کارشناسی تربیت بدنی با متوسط سن ۲۰/۳۲ (انحراف معیار = ۱/۰۹) سال با جلب رضایت و موافقت کتبی، بدون اطلاع از اهداف تحقیق، به‌طور داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند. این افراد اظهار داشتند که تا پیش از حضور در جلسات تمرینی، هیچ‌کدام تجربه قبلی در بسکتبال نداشته‌اند. از این عده درخواست شد تا در طول تحقیق، به‌جز جلسات تمرینی، در هیچ فعالیت مرتبط با مهارت‌های بسکتبال شرکت نکنند.

تکلیف‌های تمرینی دو مهارت بسکتبال شامل شوت درجا و شوت جفت بود. با استفاده از قطعه‌ای نوار چسب به پهنای ۲/۵ و طول ۶۰ سانتی‌متر که در سمت چپ سبد استاندارد بسکتبال و در فاصله ۴/۵ متری از مرکز تخته با زاویه ۴۵ درجه قرار داشت، محل پرتاب روی زمین مشخص شد. فرد باید هنگام اجرا در نزدیک‌ترین فاصله ممکن پشت این خط می‌ایستاد و شوت می‌کرد. در انجام شوت درجا، فرد باید بدون اینکه پاهایش از زمین جدا شود یا حرکت کند، با دست برتر و به روش صحیح که توسط مربی آموزش داده شده بود، از بالای سر اقدام به پرتاب می‌کرد. در انجام شوت جفت، فرد باید با همان ترتیب با انجام پرش جفت، در نقطه اوج پرش اقدام به پرتاب می‌کرد، اما هیچ محدودیتی در مورد نقطه فرود وجود نداشت.

در روز اول، شرکت‌کننده‌ها در مورد الگوی صحیح انجام تکلیف و روش نمره دهی آموزش دیدند و سپس از آن‌ها پیش‌آزمون گرفته شد. توضیحات کلامی ارائه شده بر سه مرحله مشخص از الگوی پرتاب تأکید داشت (جدول ۱). پس از آن، مربی هر دو تکلیف را نمایش داد و به تمام شرکت‌کنندگان فرصت مساوی داد تا پس از گرم کردن عمومی (پنج دقیقه) به مدت ۲۰ دقیقه هر دو تکلیف را تمرین کنند. حین تمرین، در مورد خطاهای فاحش به افراد بازخورد کلامی داده می‌شد. پس از آن، از تمام شرکت‌کنندگان پیش‌آزمون گرفته شد. این آزمون شامل ۱۰ کوشش از

هر تکلیف بود که به صورت مسدود (ابتدا شوت درجا و سپس جفت) اجرا شد. شرکت‌کنندگان بر اساس نتایج این آزمون رتبه‌بندی و در سه گروه (تداخل ناچیز، تداخل متوسط و تداخل زیاد) با تعداد مساوی (۱۰ نفر در هر گروه)، همسان‌سازی و جایگزین شدند. روز دوم شامل مرحله تمرین بود که هر فرد بدون در نظر گرفتن برنامه تمرینی در کل ۸۰ کوشش، ۴۰ تلاش برای هر تکلیف را به شکل دسته کوشش‌های ۱۰ تایی با حدود پنج ثانیه استراحت بین هر کوشش انجام می‌داد. برنامه گروه تداخل ناچیز (آرایش مسدود) ابتدا ۴۰ پرتاب شوت درجا و سپس ۴۰ پرتاب جفت بود. لی و مگیل (۱۸) نشان داده‌اند که تغییر شرایط تمرین به صورت زنجیره‌ای نتایج شبیه شرایط کاملاً تصادفی ایجاد می‌کند. با این منطق، برنامه گروه تداخل متوسط (آرایش تناوبی) به صورت تناوب پنج شوت درجا و سپس پنج شوت جفت انتخاب شد که این کار را هشت مرتبه تکرار می‌کردند. گروه تداخل زیاد (آرایش تصادفی) نیز ۸۰ شوت را با انتخاب تصادفی تمرین می‌کردند. آزمودنی‌ها دو به دو تمرین می‌کردند به این شکل که یکی از آن‌ها پرتاب می‌کرد و نفر دوم، توپ پرتاب شده را دریافت و به پرتاب‌کننده پاس می‌داد. پس از پایان هر دسته کوشش جای پرتابگر و ریباندر تعویض می‌شد. نتیجه عملکرد، تعداد پرتاب‌های گل شده بود که در پایان هر دسته کوشش ثبت می‌شد. حین انجام هر دسته کوشش، از دو پرتاب در زاویه ۴۵ درجه نسبت به دست پرتاب به صورت نیمه تصادفی با دوربین دیجیتال فیلم‌برداری شد. این انتخاب در گروه‌های تداخل متوسط و زیاد طوری بود که حتماً از یک شوت درجا و یک شوت جفت فیلم گرفته شود. تمرین به مدت هشت هفته، هفته‌ای دو روز (شنبه‌ها و چهارشنبه‌ها) و در مجموع، ۱۶ روز ادامه یافت. آزمون‌های یادداری شامل پرتاب شوت درجا و جفت بسکتبال به همان روش مرحله اکتساب بود که سه روز پس از آخرین جلسه تمرین انجام شد. آزمون‌های یادداری در سه وضعیت تداخل ناچیز (آرایش مسدود)، تداخل متوسط (آرایش تناوبی) و تداخل زیاد (آرایش تصادفی) با فاصله استراحت ۱۵ دقیقه‌ای انجام شد. یادداری مسدود شامل یک دسته کوشش ده‌تایی شوت درجا و یک دسته کوشش ده‌تایی شوت جفت بود. یادداری تناوبی به صورت دو دسته کوشش ده‌تایی اجرا شد که در هر دسته کوشش، پنج شوت درجا و پنج شوت جفت پی‌پی گنجانده شده بود. یادداری تصادفی نیز شامل دو دسته کوشش ده‌تایی بود که به صورت تصادفی اجرا می‌شد. ترتیب اجرای سه آزمون یادداری مورد نظر به صورت تصادفی بود و در جریان این آزمون‌ها از تمام تلاش‌های انجام شده توسط شرکت‌کنندگان در زاویه ۴۵ درجه نسبت به دست پرتاب فیلم گرفته شد.

برای کمی کردن نتیجه پرتاب‌ها از مقیاسی چهار نمره‌ای استفاده شد. به پرتاب‌هایی که بدون برخورد به سبد و/یا تخته بسکتبال، مستقیم وارد سبد می‌شدند (در اصطلاح شوت‌های مغزی) سه امتیاز داده می‌شد، شوت‌هایی که با برخورد به حلقه و/یا تخته بسکتبال وارد سبد می‌شد دو امتیاز،

شوت‌هایی که با برخورد به حلقه و/یا تخته وارد سبد نمی‌شد یک امتیاز و شوت‌هایی که بدون برخورد به حلقه و/یا تخته (ایربال) از دست می‌رفت صفر امتیاز داده می‌شد. نمرات کسب شده توسط رابطه $(100 \times \text{تعداد پرتاب‌های انجام شده} \times 3) / (\text{کل امتیاز کسب شده}) = \text{درصد شوت‌های موفق}$ به درصد تبدیل شد. از این روش امتیاز دهی در تحقیقات گذشته (به عنوان نمونه در ۱۹، ۲۰) نیز استفاده شده است.

برای کمی کردن الگوی هماهنگی پرتاب‌ها سه مربی ملی با سابقه و فعال بسکتبال فیلم‌های اجرای شرکت‌کنندگان را به‌عنوان داور تجزیه و تحلیل و ارزیابی کردند. معیار ارزیابی بر اساس سه مرحله اصلی الگوی پرتاب (آمدگی، پرتاب، تعقیب) به صورت جدول (۱) کمی شده بود. مشابه این روش برای تحلیل ضربات گلف در پژوهش پورتر و همکاران (۱۶) استفاده شده است. برای بررسی روایی تشخیصی این روش در قالب پژوهش زمینه‌یابی، ابتدا روش ارزیابی برای این سه مربی توضیح داده شد. سپس، فیلم عملکرد هشت نفر بسکتبالیست ماهر و هشت نفر از افراد مبتدی و جوان، به‌جز افراد شرکت‌کننده در تحقیق، شامل ده شوت درجا و ده شوت جفت، به‌طور تصادفی برای آن‌ها نمایش داده شد. با مقایسه میانگین امتیازهایی که این سه مربی به افراد مبتدی و ماهر داده بودند، توسط آزمون تی استودنت برای گروه‌های مستقل ($p < 0/001$)، $t(14) = 10/35$ ، مشخص شد که گروه داوری و روش مورد استفاده توانسته است تفاوت بین افراد ماهر و مبتدی را تعیین کند به‌طوری که میانگین نمره افراد ماهر ($3/09 \pm 0/34$) به‌طور معنی‌داری بیش از میانگین نمره افراد مبتدی ($1/62 \pm 0/21$) ارزیابی شده بود. برای به‌دست آوردن ضریب پایایی از گروه داوری درخواست شد تا عملکرد شرکت‌کننده‌های پژوهش زمینه‌یابی را با فاصله زمانی یک هفته مجدداً ارزیابی کنند. ضریب همبستگی محاسبه شده با استفاده از مدل آلفا و با روش همبستگی درون طبقه‌ای^۱ و آزمون تحلیل واریانس با تکرار سنجش نشان داد ارزیابی گروه داوری در دو بار آزمون، مشابه بوده است ($r(13) = 0/89$ ، $p < 0/001$). برای بررسی عینیت (روایی بین آزمونگرها) نیز از مدل دو نیمه کردن داده‌ها به روش گتمن^۲ و با روش همبستگی درون طبقه‌ای استفاده شد. این تحلیل نیز نشان داد که بین سه داور مورد نظر توافق زیادی وجود داشته است ($r = 0/85$ ، $p < 0/001$).

-
1. Intra-class correlation
 2. Guttman split-half coefficient

جدول ۱. نحوه ارزیابی روش اجرای شوت درجا و جفت بسکتبال، شامل مراحل پرتاب و نحوه امتیازدهی

مراحل		عملکرد	
		قابل قبول	غیر قابل قبول
		یک (۰)	صفر (۱)
آمادگی	۱	گرفتن توپ، وضعیت قرار گرفتن پاها و تنه نسبت به سبد، خم کردن تنه و پاها	
	۲	یافتن موقعیت صحیح توپ، دست‌ها، تنه و سر پیش از پرتاب	
پرتاب	۱	استفاده از اندازه حرکت تنه و مفاصل پا، استفاده از دست پرتاب و دست راهنما	
	۲	شکستن میچ دست پرتاب، هماهنگی حرکت دست پرتاب با پرش در شوت جفت	
تعقیب	۱	کامل کردن مسیر پرتاب توسط دست پرتاب و حفظ وضعیت دست پس از پرتاب (شکستن میچ)	
	۲	فرود مناسب و متعادل (در شوت جفت)	

برای بررسی اثر آرایش و جلسات تمرین بر عملکرد مرحله اکتساب از آزمون F و روش تحلیل واریانس مخلوط (گروه‌های تمرینی \times روزهای تمرین) با تکرار سنجش روی عامل روزهای تمرین استفاده شد. در صورت معنی‌دار شدن نسبت F در تحلیل واریانس این مرحله، از مقایسه‌های چندگانه برنامه‌ریزی شده^۱ استفاده شد. در این روش، به‌طور ویژه از آزمون مقابله‌های چند جمله‌ای^۲ برای بررسی روند تغییرات عملکرد گروه‌ها در مرحله اکتساب استفاده شد. برای بررسی اثر آرایش تمرین بر عملکرد پیش‌آزمون و آزمون‌های یادداری نیز از آزمون F و روش تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. در مواردی هم که نتایج تحلیل واریانس روی عامل گروه معنی‌دار شد، برای انجام مقایسه‌های پس از تجربه و به‌منظور کاهش خطای نوع اول (اصلاح درجات آزادی) از مقایسه‌های چندگانه به روش بونفرونی^۳ استفاده شد. در تمام تحلیل‌های آماری، سطح معنی‌داری $\alpha=0/05$ در نظر گرفته شد.

1. Planned multiple comparisons
2. Polynomial contrasts
3. Bonferroni

یافته‌های پژوهش

الف) پیش‌آزمون

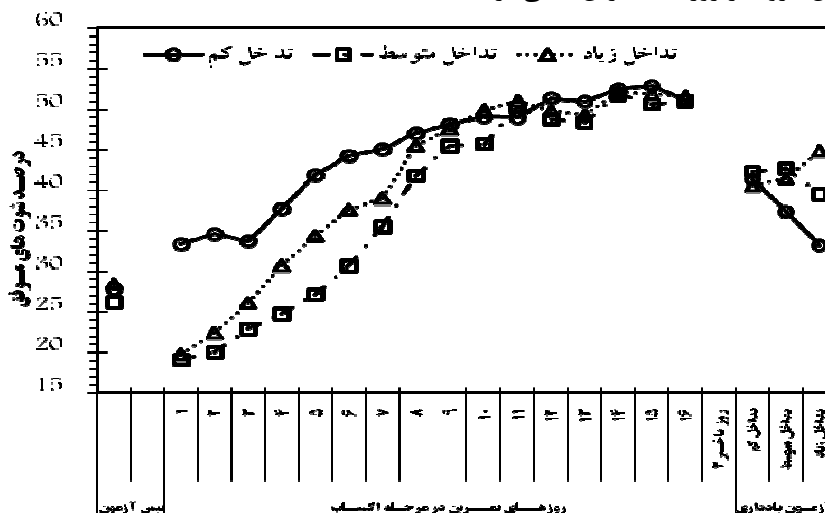
اطلاعات حاصل از نتیجه اجرا و ارزیابی الگوی حرکت به دست آمده از پیش‌آزمون به طور جداگانه، با استفاده از روش تحلیل واریانس یک‌راهه (با عامل گروه) تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد در آغاز تمرین، بین گروه‌ها در میانگین نتیجه اجرا و میانگین الگوی حرکت تفاوتی وجود نداشته است ($F < 1$).

ب) اکتساب

برای تعیین اینکه آیا آرایش‌های تمرینی مورد نظر (تداخل ناچیز، متوسط و زیاد) و روزهای تمرین مرحله اکتساب (۱۶ جلسه) اثر معنی‌داری بر نتیجه اجرا و الگوی هماهنگی اجرا ایجاد کرده است یا نه، از تحلیل واریانس مخلوط 3×16 استفاده شد. نتایج تحلیل انجام شده برای نتیجه اجرا نشان داد که اثر اصلی گروه $p < 0.001$ ، $F(2,27) = 26/95$ معنی‌دار شده است. اثر اصلی روزهای تمرین $p < 0.001$ ، $F(5,57,150/40) = 205/21$ و اثر متقابل گروه در روزهای تمرین نیز معنی‌دار بود $p < 0.001$ ، $F(11,114,150/40) = 6/94$ (با اصلاح درجات آزادی با ضریب اسپیلون = 0.37 و روش گرینهوس گیزر^۱). نتایج آزمون مقایسه‌های چندگانه به روش بونفرونی نشان داد که میانگین درصد پرتاب‌های موفق گروه تداخل کم ($M = 39/67$) به طور معنی‌داری بیش از گروه تداخل زیاد ($M = 31/92$) و تداخل متوسط ($M = 27/73$) بوده است ($p < 0.001$)، در حالی که میانگین درصد پرتاب‌های موفق گروه تداخل متوسط نیز به طور معنی‌داری بیش از گروه تداخل زیاد بود ($p < 0.05$). در مورد اثر روزهای تمرین و در تأیید نتایج تحلیل واریانس، تغییرات مشاهده شده در نمودار عملکرد گروه‌ها (نمودار ۱)، با استفاده از روش مقابله‌های چند جمله‌ای نشان داد که روند افزایش توانی‌ای با رتبه^۲ پنج و معنی‌دار در نتایج روزهای تمرین وجود داشته است $p < 0.001$ ، $F(1, 27) = 342/88$ ؛ به عبارت دیگر، با وجود اختلاف بین گروهی، روند افزایش درصد شوت‌های موفق هر سه گروه در مرحله اکتساب، مشابه و به صورت توانی بوده است. الگوی نتایج نمودار ۱ باعث شد تحلیل دقیق‌تری روی نتایج انجام شود. همان گونه که در این نمودار مشاهده می‌شود، در ظاهر تفاوت‌های بین گروهی در نیمه دوم روزهای اکتساب (از روز هشتم به بعد) از بین رفته است. به منظور بررسی این فرضیه، تحلیل واریانس مشابهی روی عامل‌های گروه (۳) \times روزهای تمرین (۸: روز نهم تا شانزدهم) انجام شد. نتایج این تحلیل فرضیه مورد نظر را تأیید کرد، به این صورت که این بار تنها اثر

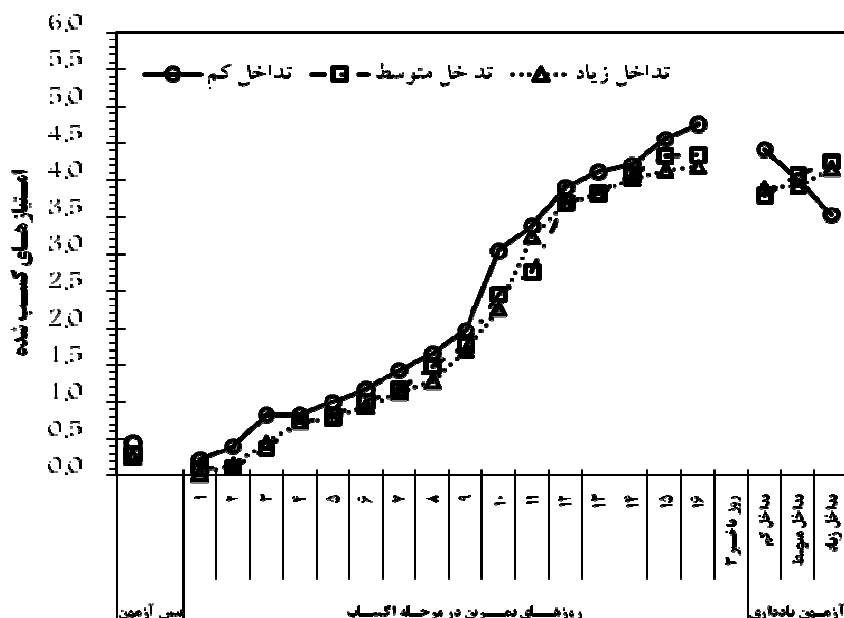
1. Greenhouse-Geisser
2. Order

اصلی روزهای تمرین معنی‌دار بود $F(۴/۴۲, ۱۱۹/۴۳) = ۳۴۲/۸۸$ ، $p < ۰/۰۰۱$ (با اصلاح درجات آزادی با ضریب اسپیلون = $۰/۶۳$ به روش گرینهوس گیزر) در صورتی که اثر اصلی گروه و اثر متقابل گروه در روزهای تمرین معنی‌دار نشد ($P > ۰/۰۵$).



شکل ۱. درصد شوت‌های موفق گروه‌های تداخل کم، متوسط و زیاد در پیش‌آزمون، مرحله اکتساب و آزمون‌های یادداری

در مورد الگوی هماهنگی نیز نتایج تحلیل نشان داد اثر اصلی گروه $F(۲, ۲۷) = ۲۰/۱۶$ ، $p < ۰/۰۰۱$ و اثر معنی‌دار است. اثر اصلی روزهای تمرین $F(۴, ۱۱۲۰/۸۶) = ۵۱۲۰/۸۶$ ، $p < ۰/۰۰۱$ و اثر متقابل گروه در روزهای تمرین نیز معنی‌دار بود $F(۱۱/۱۱۴, ۱۲/۷۸) = ۲/۴۷$ ، $p < ۰/۰۱$ (با اصلاح درجات آزادی با ضریب اسپیلون = $۰/۴۳$ به روش گرینهوس گیزر). نتایج آزمون بونفرونی نشان داد میانگین امتیازات کسب شده توسط گروه تداخل کم ($M = ۲/۳۰$) به‌طور معنی‌داری بیش از گروه تداخل متوسط ($M = ۲/۰۶$) و گروه تداخل زیاد ($M = ۲/۰۳$) بوده است ($p < ۰/۰۰۱$)، در حالی که میانگین امتیازات گروه‌های تداخل متوسط و زیاد تفاوت معنی‌داری با هم نداشتند ($p > ۰/۰۵$). آزمون مقابله‌های چند جمله‌ای برای بررسی روند تغییرات عملکرد گروه‌ها در روزهای تمرین (نمودار ۲) نشان داد روند افزایش توانی‌ای با رتبه نه و معنی‌دار در نتایج روزهای تمرین وجود داشته است $F(۱, ۲۷) = ۶/۵۰$ ، $p < ۰/۰۵$ ؛ به عبارت دیگر، با وجود اختلاف بین گروهی، روند بهبود الگوی هماهنگی شوت‌های هر سه گروه در مرحله اکتساب، مشابه و به‌صورت توانی (درجه نه) بوده است.



شکل ۲. امتیازهای کسب شده گروه‌های تداخل کم، متوسط و زیاد در پیش‌آزمون، مرحله اکتساب و آزمون‌های یادداری

آزمون‌های یادداری

برای تعیین اینکه آیا در هر یک از آزمون‌های یادداری (ناچیز، متوسط یا زیاد) تفاوت معنی‌داری بین نتیجه و ارزیابی الگوی هماهنگی اجرای گروه‌ها وجود دارد یا نه، از روش تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. برای نتیجه اجرا در آزمون‌های یادداری با تداخل ناچیز و متوسط، نتایج نشان داد بین میانگین گروه‌ها تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($p > 0.05$). در یادداری با تداخل زیاد، نتیجه تحلیل واریانس معنی‌دار شد ($F_{(2, 27)} = 5/88$ ، $p < 0.01$). آزمون بونفرونی نشان داد میانگین درصد پرتاب‌های موفق گروه تداخل زیاد ($M = 44/83$ ، $SD = 8/40$) به‌طور معنی‌داری بیشتر از گروه تداخل کم ($M = 33/17$ ؛ $SD = 5/12$) بوده است ($p < 0.01$)، در حالی که بین میانگین درصد پرتاب‌های موفق گروه تداخل متوسط ($M = 39/50$ ؛ $SD = 8/79$) و دو گروه دیگر تفاوت معنی‌داری در سطح $p < 0.05$ مشاهده نشد (نمودار ۱).

برای الگوی هماهنگی اجرا در آزمون یادداری با تداخل ناچیز، نتیجه تحلیل واریانس انجام شده نشان‌دهنده تفاوت معنی‌دار بین گروه‌ها بود ($F_{(2, 27)} = 11/52$ ، $p < 0.001$). آزمون بونفرونی

نشان داد در این آزمون، میانگین امتیازهای گروه تداخل کم ($M = ۴/۴۲$ ؛ $SD = ۰/۴۲$) به‌طور معنی‌داری بیش از میانگین گروه تداخل زیاد ($M = ۳/۸۹$ ؛ $SD = ۰/۱۳$) و تداخل متوسط ($M = ۳/۷۹$ ؛ $SD = ۰/۳۳$) بوده است ($p < ۰/۰۱$)، در حالی که تفاوت میانگین امتیازهای گروه‌های تداخل زیاد و تداخل متوسط معنی‌دار نبود ($p > ۰/۰۵$). در آزمون یادداری با تداخل متوسط، نتیجه آزمون F معنی‌دار نشد ($p > ۰/۰۵$). برای آزمون یادداری در شرایط تداخل زیاد، نتیجه آزمون F معنی‌دار شد ($F(۲, ۲۷) = ۳۲/۲۲$ ، $p < ۰/۰۰۱$). آزمون بونفرونی نشان داد میانگین امتیازهای گروه تداخل زیاد ($M = ۴/۱۵$ ؛ $SD = ۰/۸۰$) به‌طور معنی‌داری بیشتر از گروه تداخل کم ($M = ۳/۵۳$ ، $SD = ۰/۶۳$) بوده است ($p < ۰/۰۰۱$). میانگین عملکرد گروهی با تداخل متوسط تمرین کرده بود ($M = ۴/۲۵$ ، $SD = ۰/۸۱$) نیز به‌طور معنی‌داری بیشتر از گروه تداخل کم بود ($p < ۰/۰۰۱$)، در حالی که تفاوت معنی‌داری در سطح $p < ۰/۰۵$ بین میانگین امتیازهای گروه‌های تداخل زیاد و متوسط مشاهده نشد (نمودار ۲).

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیقات آزمایشگاهی که تا کنون در زمینه اثر تداخل زمینه‌ای انجام شده توافق خوبی نسبتاً با هم داشته‌اند به گونه‌ای که در اغلب آن‌ها مشخص شده است که تداخل زیاد باعث افت اجرا در مرحله اکتساب می‌شود، ولی در مقابل، این شرایط باعث یادگیری بهتر خواهد شد. پژوهش‌هایی که در محیط‌های واقعی (خارج آزمایشگاه) انجام شده در برخی از موارد با یافته‌های آزمایشگاهی هم‌خوانی داشته است، ولی در بسیاری از موارد، یافته‌های آن‌ها نتوانسته نتایج پژوهش‌های آزمایشگاهی را تکرار یا تأیید کند. در مورد یادگیری تکالیف حرکتی، به‌ویژه مهارت‌های ورزشی، در بیشتر موارد تفاوت معنی‌داری بین عملکرد مرحله اکتساب گروه‌های تداخل کم و زیاد گزارش نشده است، اما اغلب مطالعات برتری گروه تداخل زیاد در یادداری یا (و) انتقال را گزارش کرده‌اند. مرور روش‌شناسی پژوهش‌های پیشین نیز نشان می‌دهد در اغلب آن‌ها تنها از دو حد انتهایی پیوستار تغییرپذیری (تصادفی در مقابل مسدود) و بیش از دو تکلیف استفاده شده است. در فراتحلیل‌هایی نیز که تا کنون در این زمینه انجام شده است عوامل مهمی که در مشاهده اثرات تغییرپذیری آرایش تمرین تأثیرگذارند مشخص و معرفی شده است (۵، ۴، ۲۱) که از جمله مهم‌ترین آن‌ها، شباهت تکالیف‌های تمرینی و سطح مهارت اولیه فراگیر است. علاوه بر آنچه بیان شد و همان گونه که در مقدمه نیز تأکید شد، پژوهش‌های اندکی یافت می‌شود که اثر تداخل زمینه‌ای را بر توسعه الگوهای هماهنگی (به‌ویژه هماهنگی بین عضوی) مطالعه کرده باشند.

تحقیق حاضر با هدف بررسی تعمیم‌پذیری پژوهش‌های آزمایشگاهی اثر تداخل زمینه‌ای به زمینه‌های کاربردی انجام شده است. این پژوهش به‌طور ویژه با هدف مقایسه اثر سطوحی از تداخل زمینه‌ای، که پیش‌تر کمتر به آن‌ها پرداخته شده، بر توسعه هماهنگی بین عضوی و نتیجه اجرای دو مهارت ورزشی انجام شده است. به این منظور، افراد مبتدی دو مهارت شوت درجا و جفت بسکتبال را با سه برنامه با تداخل کم، متوسط و زیاد تمرین کردند. نتایج نشان داد طی مرحله تمرین، با وجود تفاوت بین گروه‌ها (به نفع گروه تداخل کم)، هم نتیجه و هم الگوهای هماهنگی اجرا از نظر آماری بهبود یافت. این بخش از نتایج همسو با اغلب تحقیقات آزمایشگاهی است (۵، ۲۱). تحلیل دقیق‌تر در مورد نتیجه اجرا نشان داد تفاوت بین گروه‌ها در طول نیمه دوم جلسات اکتساب از بین رفته است؛ بنابراین تنها در جلسات ابتدایی اکتساب، اثر تداخل زمینه‌ای مشاهده شده است. طبق بررسی‌های انجام شده، این بخش از نتایج با اغلب پژوهش‌هایی که در آن‌ها از تکلیف‌های آزمایشگاهی استفاده شده مغایرت دارد، اما این نتیجه با نتایج مرحله اکتساب بیشتر پژوهش‌هایی که مشابه تحقیق حاضر در آن‌ها از تکالیف و مهارت‌های ورزشی استفاده شده همسو است (۴، ۶). در هر حال، نتایج بررسی نحوه تغییر شاخص‌های نتیجه و الگوهای هماهنگی عملکرد گروه‌های تحت بررسی نشان داد در مورد هر دو شاخص، روند پیشرفت هر سه گروه مشابه و به‌صورت توانی بوده است. این نتیجه نیز در راستای قانون توانی تمرین (۲۲) است.

تحلیل نتایج آزمون‌های یادداری برای نتیجه اجرا نشان داد تنها در یادداری تحت شرایط تداخل زیاد، اثر تداخل زمینه‌ای مشاهده شده است، به‌طوری که در این آزمون، گروهی که در شرایط تداخل زیاد تمرین کرده بود از نظر آماری بهتر از گروهی عمل کرده بود که تمرین در شرایط تداخل کم را تجربه کرده بودند؛ به عبارت دیگر، شرایط تمرین با تداخل زیاد تنها وقتی باعث یادگیری مؤثرتر نسبت به تداخل کم شده که افراد مجبور بوده‌اند اجرای خود را در شرایط تصادفی انجام دهند.

در مورد آزمون‌های یادداری اخذ شده برای الگوهای هماهنگی اجرای دو مهارت شوت درجا و جفت، نتایج تا اندازه‌ای متفاوت بود. به این شکل که در یادداری با شرایط تداخل کم، الگوی شوت گروه تداخل کم از نظر آماری بهتر از دو گروه تداخل زیاد و متوسط ارزیابی شده بود. در مقابل، در یادداری با شرایط تداخل زیاد، الگوی پرتاب‌های گروه تداخل زیاد و متوسط از نظر آماری بهتر از گروه تداخل کم ارزیابی شده بود، در حالی که تفاوت معنی‌داری بین گروه‌های تداخل زیاد و متوسط مشاهده نشد. نتیجه اینکه مشابه آنچه در مورد نتیجه اجرا دیده شد و در پژوهش‌های کلاسیک اثر تداخل زمینه‌ای دیده شده است، در اینجا نیز تنها در یادداری با

تداخل زیاد اثر تداخل زمینه‌ای مشاهده شده است. یافته‌های این بخش از تحقیق با نتایج پژوهش‌های آزمایشگاهی پیشین که در آن‌ها افراد باید الگوی هماهنگی درون عضوی‌ای را یاد می‌گرفتند (۱۰-۱۲) همسو است. با دقت بیشتر در یافته‌های این بخش از تحقیق می‌توان بیان کرد که برای یادگیری استیل شوت درجا و جفت در بسکتبال و توسعه هماهنگی بین عضوی و درون عضوی لازم برای اجرای این دو نوع شوت و البته استفاده بهینه از آن در موقعیت‌های مختلف بازی (شرایط انتقال با تداخل زیاد) بهتر است جلسات تمرین با تداخل متوسط یا زیاد برنامه‌ریزی و اجرا شود تا به احتمال زیاد بیشترین سود از انجام تمرین حاصل شود.

بحث دیگری که در ارتباط با یافته‌های تحقیق می‌توان ارائه کرد به شباهت‌های دو تکلیف استفاده شده در این پژوهش مربوط است؛ عاملی که می‌تواند بر مشاهده اثر تداخل زمینه‌ای اثرگذار باشد. مگیل و هال (۴) در مروری که بر تحقیقات اثر تداخل زمینه‌ای انجام داده‌اند تأکید کرده‌اند که «اثر تداخل زمینه‌ای به‌طور ویژه وقتی ظاهر می‌شود که تکالیف مورد استفاده با برنامه‌های حرکتی متفاوت کنترل شوند»، اما بعد از آن‌ها سکیا و همکاران (۲۳) و فولادیان و همکاران (۲۴) اثر مورد نظر را در تکلیف‌هایی که با برنامه‌های حرکتی مشابه کنترل می‌شوند، ولی در پارامترهای برنامه تفاوت دارند نیز به‌دست آوردند. در تحقیقات کاربردی نیز هبرت و همکاران (۱۵) مشاهده کرده‌اند که شرایط تداخل زیاد تنها وقتی باعث یادگیری بهتر می‌شود که مهارت‌های تمرین شده دارای برنامه‌های حرکتی مشابه باشند. این یافته در مهارت‌هایی مانند انواع سرویس در بدمینتون (۲۵) یا تیراندازی به اهدافی با فاصله متغیر (۲۶) تکرار شده است. برخلاف گفته مگیل و هال (۴) یافته‌هایی هم وجود دارد که نشان می‌دهد وقتی مهارت‌ها ساختاری (برنامه حرکتی تعمیم یافته) متفاوت داشته باشند، تداخل زیاد باعث ارتقای یادگیری نمی‌شود (۹، ۲۳، ۲۴، ۲۷). مهارت‌هایی که در پژوهش حاضر از آن‌ها استفاده شد (شوت درجا و شوت جفت بسکتبال) شباهت‌ها و تفاوت‌هایی با هم دارند. نمی‌توان ادعا کرد که دو مهارت مورد نظر تنها با برنامه حرکتی تعمیم یافته‌ای کنترل می‌شوند؛ زیرا با وجود شباهت‌های بسیار دو مهارت در مراحل سه‌گانه آمادگی، پرتاب و تعقیب تفاوت‌هایی نیز در اجزاء و زمان‌بندی اجرای دو مهارت وجود دارد. همچنین، با شرایطی که در این پژوهش فراهم شده است (پرتاب از نقطه‌ای مشخص با فاصله ثابت)، به نظر می‌رسد پارامتر نیروی کلی دو مهارت مشابه باشد؛ بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر را نمی‌توان به‌طور کامل با تحقیقاتی مقایسه کرد که در آن‌ها تکالیف یا مهارت‌هایی با برنامه حرکتی متفاوت استفاده شده است. ویژگی آنچه در این پژوهش به‌دست آمده این است که ایجاد شرایط تمرینی با آرایش تصادفی و تناوبی (در مقابل آرایش

مسدود) برای مهارت‌هایی با تغییر برخی از اجزای برنامه حرکتی تعمیم یافته (اجزای مهارت و زمان بندی نسبی) باعث بهبود عملکرد و نیز ارتقای الگوهای هماهنگی بین و میان عضوی شده است. به هر حال، رسیدن به نتیجه گیری قطعی در این خصوص نیازمند انجام پژوهش‌های بیشتر، با استفاده از تکلیف‌های آزمایشگاهی و دیگر مهارت‌هاست.

در مورد الگوهای هماهنگی از بررسی یافته‌های مرحله اکتساب و آزمون‌های یادداری و مقایسه آن‌ها نتیجه گیری هوشمندانه‌ای می‌تواند شکل گیرد بدین صورت که در ظاهر در مرحله اکتساب، اختصاصی شدن یا به گفته مگیل (۲۸) وابستگی زمینه‌ای ایجاد شده است به این شکل که وقتی شرایط آزمون یادداری و تمرین مشابه بوده، بهترین عملکرد مشاهده شده است؛ به بیانی دیگر، در وضعیت تغییر شرایط تجربه شده در تمرین، گروه‌هایی بیشترین افت عملکرد را نشان می‌دهند که بیشترین تغییر را تجربه کرده‌اند. با این همه و با وجود مشاهده وابستگی زمینه‌ای در مورد یادگیری الگوی هماهنگی برای گروه‌های تمرین با آرایش مسدود و تصادفی، آنچه می‌توان بیان کرد این است که یافته‌های پژوهش حاضر این پدیده (وابستگی زمینه‌ای) را به‌طور کامل نشان نداده است.

تحقیق حاضر را می‌توان از نظر مسئله تعداد تکلیف‌ها نیز با تحقیقات قبلی مقایسه کرد. اغلب پژوهش‌هایی که تاکنون به بررسی برنامه‌ریزی تمرین پرداخته‌اند، اثر تداخل زمینه‌ای را در مورد بیش از دو تکلیف مطالعه کرده‌اند و تنها در معدودی از پژوهش‌های گذشته از دو تکلیف استفاده شده است. اسمیت و دیویس (۲۹) برتری تداخل زمینه‌ای زیاد را در مورد آموزش پارونزی قایق کایاک به چپ و راست گزارش کرده‌اند. در مقابل، هبرت و همکارانش (۱۵) نتوانستند برتری سطح بالای تداخل (تغییر فورهند و بک‌هند در ضربه‌های پیاپی) را به آرایش مسدود مشاهده نمایند. آن‌ها سخت نبودن محیط تمرین را در آرایش تصادفی دلیل عدم مشاهده اثر ذکر کرده و بیان کرده‌اند که در نتیجه جابه‌جایی‌های پی در پی بین دو تکلیف (که احتمال تکرار دو تکلیف مشابه در آن‌ها زیاد است)، در مقایسه با سه یا چهار تکلیفی که در تحقیقات کلاسیک اثر تداخل زمینه‌ای استفاده می‌شود، شرایط تداخلی کافی فراهم نشده است. با توجه به دو تحقیقی که به آن‌ها اشاره شد، باید گفت که یافته‌های پژوهش حاضر لزوم بحث و انجام پژوهش‌های دیگری درباره این موضوع را افزایش می‌دهد؛ زیرا در اینجا نیز محققان در اغلب موارد نتوانستند تفاوتی بین سطح تداخل متوسط و زیاد قائل شویم. از همان منطقی که هبرت و همکارانش (۱۵) استفاده کردند می‌توان بهره گرفت و بیان کرد که میزان تغییرپذیری ایجاد شده در سطح تداخل متوسط (آرایش تناوبی) به اندازه تداخل زیاد (آرایش تصادفی) بوده است، نه بیشتر و نه کمتر، اما به هر حال در بخش دیگری از یافته‌ها بین

یادگیری در وضعیت تداخل زیاد و کم تفاوت مشاهده شد. اگر این یافته‌ها را با نتایج اسمیت و دیویس (۲۹) تلفیق کنیم، می‌توان به عنوان نتیجه‌گیری مقدماتی بیان کرد که تمرین دو مهارت در شرایط تداخل زیاد می‌تواند میزان تغییرپذیری لازم را برای ارتقای مهارت آموزی فراهم کند.

مدلهایی وجود دارد که پیشنهاد می‌کنند آرایش جلسه‌های تمرین با ویژگی پیشرفت از تداخل کم به زیاد ممکن است برای یادگیری مهارت‌های حرکتی مفید باشد (۸، ۳۰). پژوهش‌هایی نیز وجود دارد که از این نظر حمایت می‌کنند (۱۵-۱۷). این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از مقدار مشخص و ثابتی از تداخل ممکن است همیشه اثربخش‌ترین راه برای سازماندهی محیط تمرین نباشد. آنچه در تحقیق حاضر به دست آمده ممکن است به‌طور کامل با نظر مطرح شده همسو نباشد، ولی دست کم آن را رد نکرده است. یافته‌های تحقیق نشان داد در مرحله اکتساب، عملکرد گروهی که با آرایش تناوبی (تداخل متوسط) تمرین کرده بهتر از گروه تداخل زیاد بوده است، اما در آزمون‌های یادداری و آن هم تنها در مورد الگوهای هماهنگی، گروه تداخل متوسط در آزمون یادداری با آرایش تداخل زیاد بهتر از گروه تداخل کم عمل کرده است. بحثی که در مورد این یافته‌ها می‌توان مطرح کرد این است که همان‌طور که نتایج این تحقیق نیز نشان می‌دهد، ماهیت تمرین با تداخل زیاد (تصادفی) باعث می‌شود در مرحله اکتساب اجرا آفت کند. اگر تکلیف حرکتی مشکل و دارای الگوهای حرکتی پیچیده باشد، به احتمال زیاد این امر سبب کم شدن انگیزه فراگیر برای ادامه تمرین می‌شود. در مقابل، تمرین با آرایش متوسط، دست کم در مرحله اکتساب، بهتر از تداخل زیاد است. بر اساس یافته‌های تحقیق می‌توان به مربیان و آموزش دهندگان حرکتی توصیه کرد که در جلسات آموزش مهارت‌های حرکتی نسبتاً پیچیده، به‌ویژه برای افراد مبتدی، به جای سطوح کم تداخل از سطوح متوسط (و احتمالاً با افزایش تدریجی سطح تداخل) استفاده شود.

با توجه به آنچه بیان شد، تحقیقات بعدی در زمینه اثرات تداخل زمینه‌ای می‌تواند به‌طور ویژه به بررسی دست‌کاری آرایش‌های مختلف برنامه‌های تمرینی بر یادگیری الگوهای هماهنگی دیگر مهارت‌های حرکتی اختصاص داده شود که در دنیای واقعی کاربرد بیشتری دارند. همچنین، پژوهش‌های بیشتری باید در مورد اثربخشی سطح مهارت فراگیر و دشواری تکالیف (مثلاً پرتاب از زوایا و فواصل مختلف) و تغییرپذیری‌های مورد استفاده در جلسه‌های تمرین انجام شود.

منابع:

1. Battig, W. F. (1966). Facilitation and Interference. In: E. Bilodeau (Ed.), *Acquisition of Skill* (pp. 215-244). New York, USA: Academic Press.
2. Battig, W. F. (1972). Intra-Task Interference as a Source of Facilitation in Transfer and Retention. In: T. Voss (Ed.), *Topics In Learning and Performance*. New York, USA: Academic Press.
3. Shea, J. B., Morgan, R. L. (1979). Contextual Interference Effects on the Acquisition, Retention, and Transfer of a Motor Skill. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5: 179-187.
4. Magill, R. A., Hall, K. G. (1990). A Review of the Contextual Interference Effect in Motor Skill Acquisition. *Human Movement Science*, 9: 241-289.
5. Brady, F. (2004). Contextual Interference: a Meta-Analytic Study. *Perceptual and Motor Skills*, 99: 116-126.
6. Brady, F. (2008). The Contextual Interference Effect and Sport Skills. *Perceptual and Motor Skills*, 106: 461-472.
7. Bortoli, L., Robazza, C., Durigon, V., Carra, C. (1992). Effects of contextual interference on learning technical sports skills. *Perceptual and Motor Skills*, 75: 555-562.
8. Landin, D., Hebert, E. P. (1997). A Comparison of Three Practice Schedules along the Contextual Interference Continuum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68: 357-361.
۹. لطفی حسین آباد، غلام‌رضا، خلجی، حسن، بهرام، عباس، فرخی، احمد، ۱۳۸۵. اثر تداخل زمینه‌ای بر اجرا و یادگیری پرتاب آزاد بسکتبال. *نشریه علوم حرکتی و ورزش*، ۱(۷): ۶۳-۷۶.
10. Wulf, G., Lee, T. D. (1993). Contextual Interference in Movements of the Same Class: Differential Effects on Program and Parameter Learning. *Journal of Motor Behavior*, 25: 254-263.
۱۱. صابری کاخکی، علیرضا، بهرام، عباس، نمازی زاده، مهدی، کیامنش، علیرضا، ۱۳۸۲. اثر فراوانی آگاهی از نتیجه و تداخل زمینه‌ای بر عملکرد و یادگیری برنامه حرکتی تعمیم یافته و پارامتر زمان. *نشریه علوم حرکتی و ورزش*، ۱(۲): ۳۷-۵۵.
12. McNevin, N. (1995). *Variability of Practice in Motor Skill Acquisition: A Task Dynamic Perspective*. Louisiana State University: Unpublishrd Ph.D. Dissertation.

13. Lee, T. D., Simon, D. A. (2004). Contextual interference. In: A. M. Williams, & N. J. Hodges, Skill Acquisition in Sport, Research, Theory and Practice. (p. 29-44). London: Routledge.
 14. Guadagnoli, M. A., Holcomb, W. R., Weber, T. J. (1999). The Relationship between Contextual Interference Effects and Performer Expertise on the Learning of a Putting Task. *Journal of Human Movement Studies*, 37: 19-36.
 15. Hebert, E. P., Landin, D., Solomon, M. A. (1996). Practice Schedule Effects on the Performance and Learning of Low- and High-Skilled Students: An Applied Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67: 52-58.
 16. Porter, J. M., Landin, D., Hebert, E. P., Baum, B. (2007). The Effects of Three Levels of Contextual Interference on Performance Outcomes and Movement Patterns in Golf Skills. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2: 243-255.
 17. Porter, J. M., Magill, R. A. (2005). Practicing Along the Contextual Interference Continuum Increases Performance of Golf Putting Task. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27: S124.
 18. Lee, T. D., Magill, R. A. (1983). The Locus of Contextual Interference in Motor Skill Acquisition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 9: 730-746.
 19. Keetch, K. M., Lee, T. D., Schmidt, R. (2008). Especial Skills: Specificity Embedded Within Generality. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30: 723-736.
 20. Landin, D. K., Hebert, E. P., Fairweather, M. (1993). The Effects of Variable Practice on the Performance of a Basketball Skill. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64: 232-237.
 21. Mazzardo, O. J. (2004). Contextual Interference: Is It Supported Across Studies? University of Pittsburgh: Unpublishrd M.Sc Thesis.
 22. Crossman, E. R. (1959). A Theory of the Acquisition of Speed Skill. *Ergonomics*, 2: 153-166.
 23. Sekiya, H., Magill, R. A., Anderson, D. I. (1996). The Contextual Interference Effect in Parameter Modifications of the Same Generalized Motor Program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67: 59-68.
۲۴. فولادیان، جواد، نمازی زاده، مهدی، شیخ، محمود، باقر زاده، فضل الله، ۱۳۸۵. اثر تداخل زمینه‌ای (آرایش تمرین) بر یادگیری و انتقال برنامه حرکتی تعمیم یافته و پارامتر در تکالیف تعقیبی. پژوهش در علوم ورزشی، ۱۲: ۱۳۵-۱۵۳.

25. Goode, S., Magill, R. A. (1986). Contextual Interference Effects in Learning Three Badminton Serves. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57: 308-314.
26. Boyce, B. A., Del Rey, P. (1990). Designing Applied Research in a Naturalistic Setting Using a Contextual Interference Paradigm. *Journal of Human Movement Studies*, 18: 189-200.
27. French, K. E., Rink, J. E., Werner, P. H. (1990). Effects of Contextual Interference on Retention of Three Volleyball Skills. *Perceptual and Motor Skills*, 71, 179-186.
28. Magill, R. A. (2007). *Motor Learning and Control: Concepts and Applications* (8th ed.). New York, USA: McGraw Hill.
29. Smith, P. J., Davies, M. (1995). Applying Contextual Interference to the Pawlata Roll. *Journal of Sports Sciences*, 13: 455-462.
30. Guadagnoli, M. A., Lee, T. D. (2004). Challenge Point: A Framework for Conceptualizing the Effects of Various Practice Conditions in Motor Learning. *Journal of Motor Behavior*, 36: 212-224.

تأثیر مداخله آموزشی شناختی - رفتاری بر خود ناتوان‌سازی و خودکارآمدی زنان ورزشکار سیمین حسینیان^۱، ماندانا نیکنام^۲

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۸/۲۹

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۷/۲۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مداخله شناختی - رفتاری بر کاهش خود ناتوان‌سازی و افزایش خودکارآمدی در زنان ورزشکار است. این پژوهش مطالعه‌ای نیمه تجربی همراه با گمارش تصادفی آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل، به همراه پیش‌آزمون و پس‌آزمون و مطالعه پیگیری است. بدین منظور، ۲۸ ورزشکار تیم‌های ورزشی دانشگاه الزهرا در محدوده سنی ۱۹-۲۶ سال، با استفاده از نمونه‌گیری داوطلبانه در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند (۱۴ نفر آزمایش و ۱۴ نفر کنترل). برای سنجش خود ناتوان‌سازی از مقیاس خود ناتوان‌سازی جونز و رودوالد (۱۹۸۲) و برای سنجش خودکارآمدی، از مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران (۱۹۸۲) استفاده شد. گروه آزمایش به مدت هفت هفته در کارگاه آموزشی فشرده شناختی - رفتاری شرکت کردند. در پایان آموزش، هر دو گروه آزمایش و کنترل مجدداً آزمایش شدند. داده‌ها از طریق آزمون‌های t و اندازه‌گیری مکرر تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد اجرای مداخله شناختی - رفتاری تفاوت معنی‌داری ($p < 0.01$) در کاهش خود ناتوان‌سازی و افزایش خودکارآمدی گروه آزمایش ایجاد می‌کند. این نتایج در اندازه‌گیری یک ماه بعد برای خودکارآمدی ماندگار بود، ولی برای خود ناتوان‌سازی ماندگار نبود. این پژوهش نشان داد از آموزش شناختی - رفتاری می‌توان به‌طور موفقیت‌آمیزی برای کاهش خود ناتوان‌سازی و مؤلفه‌های آن و افزایش خودکارآمدی ورزشکاران استفاده کرد.

کلیدواژه‌های فارسی: آموزش شناختی - رفتاری، خود ناتوان‌سازی، خودکارآمدی، زنان ورزشکار.

۱. استاد دانشگاه الزهرا (س)
Email: hosseins1381@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری مشاوره دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات تهران (نویسنده مسئول)
Email: m.niknam2008@yahoo.com

مقدمه

امروزه در دنیای ورزش، علاوه بر توانایی جسمانی و تاکتیکی و مهارت‌های تخصصی، توانمندی و ویژگی‌های شخصیتی از عوامل مؤثر بر پیشرفت ورزشی است. از آنجا که ورزشکاران مجبورند در شرایط استرس‌زا رقابت کنند، استرس و خشم در رقابت‌ها رایج است. این عوامل استرس‌زا عبارتند از: واکنش تماشاچیان در طول مسابقه، تمایل فرد به پیروزی به بهای دور شدن از اخلاق ورزشی، تجربه آسیب‌دیدگی، احتمال تقلب به منظور بردن، انتقاد مربی. فرد در واکنش با چنین شرایطی دستخوش هیجان می‌شود و ممکن است برای مقابله با آن از راهبردهای دفاعی روانی استفاده کند (۱). خود ناتوان‌سازی^۱ راهبردی دفاعی است که اولین بار توسط جونز و برگلاس (۱۹۷۸) مطرح شد. این محققان خود ناتوان‌سازی را ایجاد یا ادعای وجود مانع برای انجام موفقیت‌آمیز کارها تعریف کرده‌اند (۱). بر این اساس، افراد با ادعای وجود یا ایجاد موانع سعی می‌کنند در صورت ناکامی احتمالی آن را بی‌ارتباط با شایستگی‌های خود جلوه دهند (۱). هیگینز (۱۹۹۰) بنیان‌های اصلی رفتارهای خود ناتوان‌سازی را در گذشته تا روان‌شناسی عزت نفس آدلر دنبال می‌کند که طبق آن انگیزه‌های افراد از نیاز به جبران احساسات ذهنی حقارت و ضعف نشئت می‌گیرند. در سالیان اخیر نیز خود ناتوان‌سازی با کمک نظریه‌های مختلف تبیین شده است که از جمله آن‌ها می‌توان به بررسی خود ناتوان‌سازی بر اساس تئوری هدف، تئوری نیاز، تئوری انگیزش خود ارزشی، تئوری خودتأییدی، و تئوری خودتنظیمی اشاره کرد (۱). یکی از مبانی نظری خود ناتوان‌سازی نظریهٔ اسناد است. رودالت (۴) معتقد است در اغلب موارد، خود ناتوان‌سازی قبل از انجام عمل و ارزیابی از آن صورت می‌گیرد؛ بدین معنی که فرد قبل از انجام عمل، مانعی را مهیا می‌کند تا در صورت شکست به آن توسل جوید، ولی در سبک اسناد، معمولاً فرد بعد از شکست در عملکرد به دنبال دلایلی است که شکستش را به آن‌ها نسبت دهد.

هدف از خود ناتوان‌سازی حفاظت از عزت نفس است. فرد به دلیل تمایل به محافظت از عزت نفس خود، به راهبرد خود ناتوان‌سازی مبادرت می‌ورزد تا عملکرد ضعیفش قابل ارزیابی نباشد و عزت نفسش خدشه دار نشود. بدین ترتیب، مشاهده‌کنندگان نمی‌توانند این‌طور نتیجه‌گیری کنند که عملکرد ضعیف به دلیل ناتوانی فرد است، بلکه به نظر می‌رسد مانع موجود (مثلاً نبود فرصت برای تمرین) علت نتیجهٔ منفی بوده است. فرد با اقدام به خود ناتوان‌سازی، امیدوار است شایستگی خود را در نظر خود و دیگران حفظ کند (۱). به‌طور کلی خود ناتوان‌سازیها افرادی

1. Self handicapping

هستند که قبل از عمل، بهانه‌ای مهیا می‌کنند که در صورت شکست احتمالی مانعی از قبل موجود و آماده برای اتکا، به آن داشته باشند (۱).

خود ناتوان‌سازی از ویژگی‌های هاس تضعیف‌کننده عملکرد است. جونز و برگلاس^۱ (۱۹۷۸) در تحقیق خود در مورد ورزشکاران به نکات خاصی پی بردند. در تحقیق آنان آمده است که «خود ناتوان‌سازان در دنیای ورزش کسانی هستند که عملکرد بد خود را به عوامل خارجی نسبت می‌دهند مثل ورزشکار تنیسی که بعد از یک ضربه بد، رشته‌های راکت خود را تنظیم می‌کند و تنظیم نبودن آن را علت ضربه بد می‌داند یا ورزشکاران گلف که در تمرینات شرکت نمی‌کنند تا بعداً بتوانند بهانه‌ای برای عملکرد احیاناً ضعیف خود داشته باشند» (۴) خود ناتوان‌سازی طیف وسیعی از رفتارهای مانند اهمال، طفره رفتن و به تعویق انداختن، خطر نکردن، اجتناب و کناره کشیدن از چالش‌ها، تلاش نکردن یا استفاده نکردن از فرصت‌های تمرین، استفاده از الکل و مواد مخدر و ادعای بیماری جسمی یا روحی را در بر می‌گیرد (۱، ۲).

پژوهشگران زیادی نشان داده‌اند که خود ناتوان‌سازی در موقعیت‌های ارزیابی تشدید می‌شوند. این مسئله قابل درک است؛ زیرا بی‌اعتمادی خود ناتوان‌سازان به توانایی و شایستگی خود در موقعیت ارزیابی برجسته می‌شود (۱، ۲، ۷).

پراپاوسیسی، گرو، مدیسون و زیلمن^۲ (۱) دریافتند که خود ناتوان‌سازی در ورزشکاران با کناره‌گیری، درگیر نشدن و انفعال همبستگی مثبت دارد. در پژوهش حاضر نیز خود ناتوان‌سازی به‌عنوان راهبردی ناپه‌نجان بررسی می‌شود؛ زیرا استفاده از این راهبرد، ورزشکاران را دچار مشکلات انگیزشی می‌کند که احتمالاً بر عملکرد آن‌ها تأثیر منفی خواهد داشت.

پژوهش‌های قبلی مجموعه عواملی را مشخص کرده‌اند که می‌توانند به‌طور بالقوه در بروز خود ناتوان‌سازی در محیط ورزشی تأثیرگذار باشند. این عوامل عبارتند از: اهمیت موقعیت، همبستگی زیاد میان اعضای تیم و تمایل به برآورده کردن انتظارات هم تیمی‌ها (۱، ۲). انتظار می‌رود این عوامل موجب افزایش اشتیاق ورزشکاران به عملکرد خوب شود و از طرف دیگر، تهدیدی برای عزت نفس و توانمندی ادراک شده مثل خودکارآمدی ورزشکار باشد.

اگرچه بیشتر محققانی که قبلاً در مورد خود ناتوان‌سازی پژوهش‌هایی را انجام داده‌اند به‌صورت متفق‌القول به نتایج منفی آن اشاره داشته‌اند، پژوهش‌های محدودی نیز وجود دارند که نتایجی غیر از این را گزارش کرده‌اند؛ برای مثال، بایلیس^۳ (۱) در پژوهشی روی ورزشکاران رشته‌های

1. Jones & Berglas

2 Prapavessis, Grove, Maddison & Zillmann

3 Bailis

کشتی و شنا دریافتند که در نمونه‌ای محدود از این گروه، بین خود ناتوان‌سازی و عملکرد خوب رابطه مثبتی وجود دارد.

مارتین، مارش، ویلیامسون و دبويس^۱ (۱) نشان دادند که محیط‌های رقابتی می‌توانند باعث افزایش استفاده از راهبرد خود ناتوان‌سازی به‌عنوان سازوکاری خود حمایتی شوند.

اسمیت، هاردی و آرکین^۲ (۱) در پژوهش خود دو نمونه را بررسی کردند که رسیدن به هدف در یکی از آن‌ها دشوار و در دیگری آسان بود. نتایج نشان داد اگرچه کمبود تلاش از ویژگی‌های بارز خود ناتوان‌سازی است، هزینه‌ای که افراد تصور می‌کنند برای نیل به نتیجه باید متحمل شوند در این خصوص نقش مهمی ایفا می‌کند؛ به عبارت دیگر، در صورتی که افراد به این نتیجه برسند که رسیدن به هدف دشوار و دستیابی به آن پر هزینه است مستعد رفتار خود ناتوان‌سازی می‌شوند.

فراری و تامپسون^۳ (۱) تحقیقی را با هدف بررسی رفتارهای خود ناتوان‌ساز و نگرانی‌های خودابرازی انجام دادند. نمونه آن‌ها شامل ۱۱۳ زن و ۵۲ مرد بود. در این تحقیق افراد با یکی از حالت‌های شکست آبرومندانه، شکست تحقیرآمیز و موفقیت روبه‌رو شدند. در وضعیتی که بهانه‌ای آبرومندانه فراهم شد (شکست آبرومندانه) از نظر گرایش به خود ناتوان‌سازی تفاوتی در گروه‌های مختلف مشاهده نشد. یافته‌های این مطالعه نشان داد خود ناتوان‌سازی با نگرانی‌های خود ابرازی رابطه مثبت و معنی‌داری رابطه مثبت دارد. آن‌ها در مطالعه خود دریافتند نگرانی‌ها در مواردی که خود ارزشی در معرض تهدید باشد، باعث بروز خود ناتوان‌سازی می‌شود.

مارکوس (۱۹۹۱) با انجام تحقیق یازمایشی به اهمیت حضور دیگران در ایجاد رفتارهای خود ناتوان‌ساز اشاره کرده است. تحقیق وی نشان داد وقتی قرار است نتایج در معرض دید دیگران (حضور دیگران) قرار گیرد افراد به دلیل حفظ عزت نفس خود بیشتر از رفتارهای خود ناتوان‌ساز استفاده می‌کنند (نقل از (۳)).

هندریکس و هیرت^۴ (۶) رابطه سازوکارهای خودتنظیمی و خود ناتوان‌سازی را بررسی کردند. آن‌ها پی بردند که میان ویژگی خود ناتوان‌سازی و تمرکز اجتنابی مزمن^۵ همبستگی وجود دارد. در این تحقیق خود ناتوان‌سازی به‌عنوان نوعی استراتژی حمایت از خود معرفی شده است.

1 Martin, Marsh, Williamson & Debus

2 Smith, Hardy & Arkin

3. Ferrari & Thompson

4. Hendrix & Hirt

5. Chronic Prevention Focus

همچنین این محققان با رجوع به مبانی تئوری خودتنظیمی^۱ که شامل دو جزء اصلی اجتناب^۲ و ارتقا^۳ است، خود ناتوان سازی را با خودتنظیمی اجتنابی مرتبط دانسته‌اند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند رفتارهای خود ناتوان ساز با بسیاری از مشکلات روان شناختی مانند اضطراب و افسردگی (۱)، عزت نفس ضعیف (۱، ۱۸)، خود بیمار انگاری (۱۵) و اجتناب از عملکرد یا عملکرد ناقص (۲) همبستگی دارد. خود ناتوان سازی به عنوان سازوکاری دفاعی ممکن است مثبت باشد و از عزت نفس فرد محافظت کند یا در صورت استفاده افراطی، منفی باشد به طوری که باعث تضعیف عملکرد، ایجاد عزت نفس کاذب و عدم تلاش شود. خود ناتوان سازی به عنوان نوعی سازوکار حفاظت از خود مطرح شده است که استفاده زیاد از آن با تضعیف عملکرد فرد همراه است (۴، ۱۵).

در مورد درمان خود ناتوان سازی تحقیقات اندکی صورت گرفته است و اغلب تحقیقات موجود نیز در پی بررسی همبسته‌های خود ناتوان سازی و توصیف آنان بوده‌اند. هیگینز و برگلاس^۴ (۱۹۹۰، به نقل از (۸)) در مورد روش درمانی مناسب پیشنهاداتی مطرح کردند. آن‌ها معتقد بودند رویکردی کاملاً رفتاری برای درمان خود ناتوان سازی احتمالاً ناکارآمد خواهد بود و لازم است این افراد دیدگاه‌ها و باورهای خود را تغییر دهند. چون خود ناتوان سازها به صورت عمومی در مورد توانایی‌های خود تردید دارند و نمی‌دانند چه چیزی موفقیت قلمداد می‌شود؛ در درمان حتماً باید معیارهای موفقیت تعریف شود.

کرنز^۵ و همکاران (۸) تأثیر آموزش شناختی - رفتاری را بر خود ناتوان سازی در نمونه‌ای دانشجویی بررسی کردند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد سطوح خود ناتوان سازی در طول دوره‌های آموزشی کاهش نیافت، ولی در جلسات پیگیری به طور معنی داری کاهش پیدا کرد. نقطه مقابل خود ناتوان سازی، خودکارآمدی^۶ است. مفهوم خودکارآمدی اولین بار توسط بندورا^۷ بندورا (۱۹۷۷) مطرح شد. بندورا در تعریف خودکارآمدی می‌نویسد: «کارایی عقیده و اطمینان فردی است که فرد به واسطه آن رفتار لازم برای رسیدن به هدف مورد نظر را به طور موفقیت آمیزی اجرا می‌کند» (۱). منظور از خودکارآمدی، احساس شایستگی، کفایت، و توانایی کنار آمدن با زندگی است (۲۰)؛ بنابراین مهم‌ترین عامل در بروز هر رفتار از جمله ورزش،

-
1. Self Regulatory Theory
 2. Prevention
 3. Promotion
 4. Higgins & Berglas
 5. Kearns
 6. Self efficacy
 7. Bandura

خودکارآمدی است. بین فعالیت جسمانی و ورزش به‌عنوان رفتار و خودکارآمدی به عنوان متغیری که متضمن و پیشگویی‌کننده مشارکت ورزشی است، ارتباطی دو سویه برقرار است، به‌طوری که این دو مورد از یکدیگر تأثیرپذیرند (۱).

پژوهش‌های زیادی خودکارآمدی را در ورزشکاران بررسی کرده‌اند و نتایج آن‌ها نشان‌دهنده اهمیت خودکارآمدی در پیشبرد اهداف ورزشی است. مثلاً خودکارآمدی با مشارکت در فعالیت ورزشی (۱) ارتباط مثبت و با خود ناتوان‌سازی (۲۱) ارتباط منفی دارد.

کوزکا و ترزور^۱ (۲۱) در تحقیقی در مورد بررسی خود ناتوان‌سازی در ورزشکاران به این نتیجه رسیدند که باورهای خودکارآمدی رابطه‌ای منفی با خود ناتوان‌سازی دارد و پیش‌بینی‌کننده آن محسوب می‌شود. در عین حال آن‌ها به این نتیجه رسیدند که باورهای خودکارآمدی به‌تنهایی رفتارهای خود ناتوان‌ساز را کاهش نمی‌دهد و علاوه بر آن، ورزشکاران باید به درگیر شدن در وظایف و فعالیت‌های عملی ترغیب و مجبور شوند تا باورهای خودکارآمدی تأثیر لازم را در کاهش خود ناتوان‌سازی داشته باشد.

در زمینه آموزش شناختی - رفتاری بر خودکارآمدی پژوهش‌هایی در نمونه‌های مختلف انجام شده است؛ مثلاً جعفری، شهیدی و عابدین (۱) با انجام پژوهشی نشان دادند درمان شناختی - رفتاری بر افزایش خودکارآمدی نوجوانان مؤثر است. ملایی^۲ و همکاران نیز با انجام پژوهشی دریافتند درمان شناختی - رفتاری بر خودکارآمدی بزرگسالان معتاد تأثیر مثبت دارد.

شناخت‌ها در خود ناتوان‌سازی (۷) و خودکارآمدی (۲۰) نقش محوری دارند و روی درک فرد از موقعیت و رفتارهایی که در پیش می‌گیرند تأثیرگذار است. با توجه به نقش محوری فرآیندهای شناختی غیردقیق در توسعه و حفظ خود ناتوان‌سازی و خودکارآمدی انتظار می‌رود رویکردهایی که بر مبنای روش‌های شناختی هستند، نقشی اساسی در کاهش خود ناتوان‌سازی و افزایش خودکارآمدی در ورزشکاران داشته باشند. با وجود پیشینه فراوان و پژوهش‌های گسترده‌ای که در زمینه خود ناتوان‌سازی و خودکارآمدی و همبسته‌های آن‌ها (در نمونه‌های مختلف)، پژوهش‌های کمی با هدف کاهش خود ناتوان‌سازی و افزایش خودکارآمدی، به‌ویژه در نمونه‌های ورزشکار انجام شده است.

خود ناتوان‌سازی اولین بار در مورد ورزشکاران مطرح شده است، ولی با وجود اینکه ورزشکاران در رقابت‌ها و مسابقات ورزشی مدام ارزیابی می‌شوند و چگونگی عملکرد ورزشی آن‌ها ارزشیابی و تحلیل می‌شود، و نیز حضور تماشاچیان و داوران از مواردی است که استفاده از راهبرد خود

ناتوان‌سازی را به‌عنوان سازوکاری دفاعی در ورزشکاران تسهیل می‌کند (۳)، تا کنون، پژوهش‌های اندکی در مورد ورزشکاران انجام شده و بیشتر پژوهش‌ها در نمونه‌های دانش‌آموزی و دانشجویی و نمونه‌های دیگر انجام شده است (۷، ۸، ۱۰، ۱۸). بر این اساس، در پژوهش حاضر تأثیر آموزش شناختی - رفتاری بر خود ناتوان‌سازی و خودکارآمدی زنان ورزشکار بررسی می‌شود و سؤالات پژوهش به‌صورت زیر مطرح می‌شوند:

آیا مداخله آموزشی شناختی - رفتاری در کاهش خود ناتوان‌سازی زنان ورزشکار مؤثر است؟

آیا مداخله آموزشی شناختی - رفتاری در افزایش خودکارآمدی زنان ورزشکار مؤثر است؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیقات نیمه‌تجربی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون، گروه کنترل و مطالعه پیگیری است. برای انتخاب نمونه پژوهش از روش نمونه‌گیری داوطلبانه در دسترس استفاده شد؛ بدین ترتیب که ابتدا طی چند مرحله فراخوان از تمام ورزشکاران تیم‌های دانشگاه الزهرا دعوت شد در کارگاه آموزشی و طرح پژوهشی شرکت کنند. از میان ۵۶ نفر داوطلب، ۲۸ نفر از ورزشکاران حرفه‌ای (۶ نفر والیبالیست، ۶ نفر بسکتبالیست، ۴ نفر کاراته، ۶ نفر تنیس روی میز، ۲ نفر شنا و ۴ نفر آمادگی جسمانی و ایروبیک) با در نظر گرفتن ملاک‌های حذف و شمول انتخاب شدند. ملاک شمول افراد برای ایجاد همگنی بیشتر، کسب نمره خوب از پرسشنامه خود ناتوان‌سازی و نمره کم از پرسشنامه خودکارآمدی، میانگین سنی ۱۹-۲۶ سال و عضویت در تیم دانشگاه الزهرا بود و ملاک‌های حذف یا خروج افراد، سابقه دریافت آموزش شناختی - رفتاری و اخذ درمان‌های روان‌پزشکی در زمان برگزاری کارگاه‌ها بود. سپس، ۱۴ نفر به طور تصادفی در گروه آزمایش و ۱۴ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

مقیاس خود ناتوان‌سازی

جونز و رودوالد^۱ (۱۹۸۲) برای اندازه‌گیری خود ناتوان‌سازی مقیاسی مشتمل بر ۲۵ ماده ارائه کردند. پاسخ به پرسش‌ها در مقیاس شش درجه‌ای لیکرت (از صفر تا ۵) تنظیم شده است. همسانی درونی این مقیاس در سطح قابل قبولی است (آلفای ۰/۷۹) و پایداری مقیاس با بازآزمایی طی یک ماه برقرار بوده است. همچنین داده‌های جمع‌آوری شده در نمونه‌های مختلف نشان‌دهنده روایی همگرا و واگراست (۴). رودوالد (۱۹۸۴) با استفاده از ۵۰۳ نمونه

اقدام به تحلیل عاملی فاکتورهای اصلی کرد. این تحلیل نشان‌گر وجود هفت عامل در این مقیاس است. وی با آزمونی دقیق‌تر نشان داد بین عامل دو و سه فاصله‌ای قابل توجه وجود دارد؛ بنابراین نتیجه گرفت فاکتورهای اصلی دو فاکتورند. فاکتور اصلی اول شامل ۹ سؤال است که آن را بهانه‌تراشی نامید و فاکتور دوم شامل ۵ سؤال است که آن را نگرانی از تلاش نامید (۴). اعتبار نسخه فارسی SHS به روش همسانی درونی برای کل آزمون ۰/۷۰، بهانه‌تراشی ۰/۷۱ و نگرانی از تلاش ۰/۶۶ گزارش شده است و پنج متخصص روایی محتوایی آن را تأیید کرده‌اند.

مقیاس خودکارآمدی

مقیاس خودکارآمدی عمومی توسط شرر و همکاران با هدف اندازه‌گیری خودکارآمدی ساخته شد. نسخه اصلی آزمون شامل ۳۶ سؤال بود که بر اساس تحلیل‌های انجام شده به ۱۷ سؤال کاهش یافت. پاسخ‌ها در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است. ضریب پایایی گزارش شده توسط شرر و همکاران (۲۶) نسبتاً بالا و رضایت‌بخش و آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برابر با ۰/۸۶ است. اصغر نژاد برای بررسی اعتبار مقیاس خودکارآمدی از روش دو نیمه کردن استفاده کرد و ضریب پایایی ۰/۸۴ به‌دست آمد. آلفای کرونباخ یا همسانی کلی سؤالات نیز ۰/۸۵ به‌دست آمد که رضایت‌بخش است.

شیوه اجرا

آموزش شناختی - رفتاری^۱ در ۹ جلسه، هشت جلسه دو ساعته طی هفت هفته و یک جلسه دو ساعته یک ماه بعد، برای گروه آزمایشی اجرا شد. محتوای جلسات برنامه آموزشی، برگرفته از منابع مرتبط و با پشتوانه پژوهشی توسط پژوهشگران تدوین گردید. محتوای جلسات آموزشی مبتنی بر این اهداف بوده است: تعیین هدف، تعیین موانع و الگوهای رفتاری نامناسب و تعیین هزینه‌های هر الگوی رفتاری، اقدام و آزمون، چالش با باورها. برنامه آموزشی طیف وسیعی از تکنیک‌های بازسازی شناختی و روش‌های درمانی را شامل می‌شد که علاوه بر باورهای ورزشی افراد، بر باورهای کلی و شخصی آن‌ها نیز متمرکز بود. مداخلات آموزشی شناختی - رفتاری، توسط پژوهشگران این مقاله اجرا شد که متخصص مشاوره و روانشناسی‌اند.

روش‌های آماری

در این پژوهش از روش‌های آمار توصیفی اعم از شاخص‌های گرایش مرکزی و انحرافی (نظیر میانگین، انحراف استاندارد) برای ارائه اطلاعات توصیفی استفاده شده است. پس از محاسبه شاخص‌های توصیفی، برای پاسخ‌گویی و آزمون فرضیه‌های پژوهش و تعمیم نتایج روش‌های توصیفی به جامعه تحقیق، از آزمون‌های آماری استفاده شد. بدین منظور داده‌ها از طریق آزمون‌های t و اندازه‌گیری مکرر تجزیه و تحلیل شدند

یافته‌های پژوهش

نتایج پژوهش در جدول‌های ۱، ۲ و ۳ ارائه شده است.

جدول ۱. نمرات آزمودنی‌های آزمایش و کنترل قبل و بعد از مداخله پیگیری برای متغیرهای خود ناتوان‌سازی و خودکارآمدی

گروه‌ها	شاخص‌ها	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمون	بهانه‌تراشی	۱۴	۳/۲۲۲	۰/۳۸۷	۱/۰۹۵	۰/۵۲۲	۳/۲۸۳	۰/۳۶۶
	نگرانی از تلاش	۱۴	۳/۱۲۸	۰/۵۰۶	۱/۴۴۲	۰/۶۷۱	۳/۱۰۰	۰/۴۲۷
	خود ناتوان‌سازی کل	۱۴	۳/۱۲۰	۰/۴۲۷	۱/۵۷۱	۰/۴۰۳	۳/۱۷۸	۰/۳۲۴
گروه کنترل	بهانه‌تراشی	۱۴	۳/۶۳۰	۰/۳۷۸	۳/۶۰۵	۰/۲۹۰	۳/۶۱۷	۰/۲۷۴
	نگرانی از تلاش	۱۴	۳/۸۷۱	۰/۵۰۷	۳/۷۷۱	۰/۵۰۱	۳/۸۳۰	۰/۵۰۹
	خود ناتوان‌سازی کل	۱۴	۳/۳۰۵	۰/۲۴۶	۳/۲۴۸	۰/۲۹۹	۳/۲۷۶	۰/۲۶۶
گروه آزمون	خودکارآمدی	۱۴	۲/۶۲۵	۰/۴۶۵	۴/۳۸۷	۰/۳۳۳	۴/۲۸۹	۰/۲۵۲
گروه کنترل	خودکارآمدی	۱۴	۲/۵۱۸	۰/۳۱۶	۲/۶۴۴	۰/۴۶۵	۲/۵۵۴	۰/۲۹۷

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش و کنترل را در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین تفاضل نمرات بهانه‌تراشی، نگرانی از تلاش، خود ناتوان‌سازی کل و خودکارآمدی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و t تفاضل

شاخص‌ها	گروه‌ها	تعداد	میانگین تفاضل نمرات	انحراف معیار	t تفاضل	سطح معنی‌داری
بهانه‌تراشی	آزمایش	۱۴	۲/۱۲۷	۰/۵۸۷	۱۳/۳۷۶	۰/۰۱
	کنترل	۱۴	۰/۰۲۵	۰/۰۵۶		
نگرانی از تلاش	آزمایش	۱۴	۱/۶۸۵	۰/۷۸۷	۸/۲۷۹	۰/۰۱
	کنترل	۱۴	۰/۱۰۰	۰/۲۸۰		
خود ناتوان‌سازی	آزمایش	۱۴	۱/۵۴۸	۰/۵۰۳	۱۴/۰۰۵	۰/۰۱
	کنترل	۱۴	۰/۰۵۷	۰/۱۳۰		
خودکارآمدی	آزمایش	۱۴	۱/۷۶۱	۰/۵۶۰	۱۴/۴۷۹	۰/۰۱
	کنترل	۱۴	۰/۰۷۴	۰/۲۳۲		

در جدول ۲ برای بررسی معنی‌داری تفاوت بین نمره‌ها، نمره پس‌آزمون هر گروه از پیش‌آزمون کسر شد و سپس آزمون t تفاضل برای بررسی تفاوت بین میانگین گروه کنترل و آزمایش به عمل آمد. در جدول ۲ مشاهده می‌شود که میانگین تفاضل نمرات بهانه‌تراشی، نگرانی از تلاش و خود ناتوان‌سازی کل گروه آزمایش، در مقایسه با گروه کنترل کاهش معنی‌دار ($p < 0.01$) و در مقایسه با خودکارآمدی افزایشی معنی‌داری ($p < 0.01$) داشته است؛ بنابراین می‌توان گفت تفاوت مشاهده شده در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش در این سه زیر مقیاس تصادفی نیست، بلکه به دلیل مداخله آموزشی شناختی - رفتاری است و فرض پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۳. نتایج آزمون اندازه‌گیری مکرر بهانه‌تراشی، نگرانی از تلاش، خود ناتوان‌سازی کل و خودکارآمدی در مقایسه دو به دو مراحل آزمون در هر گروه

شاخص‌ها	گروه آزمایش				گروه کنترل			
	پیش‌آزمون - پس‌آزمون		پیش‌آزمون - پیگیری		پیش‌آزمون - پس‌آزمون		پیش‌آزمون - پیگیری	
	F	سطح معنی‌داری	F	سطح معنی‌داری	F	سطح معنی‌داری	F	سطح معنی‌داری
بهانه‌تراشی	۱۸۳/۳۶۸	۰/۰۱	۴/۳۴۶	۰/۰۷۰	۲/۷۲۵	۰/۱۲۳	۲/۹۲۵	۰/۱۱۱
نگرانی از تلاش	۶۴/۱۸۸	۰/۰۱	۰/۱۳۴	۰/۷۲۰	۱/۷۸۴	۰/۲۰۵	۳/۰۱۶	۰/۱۰۶
خود ناتوان‌سازی	۱۳۲/۲۳۴	۰/۰۱	۳/۲۱۹	۰/۰۹۶	۲/۷۰۳	۰/۱۲۴	۲/۴۹۸	۰/۱۳۸
خودکارآمدی	۱/۲۹۰	۰/۰۱	۰/۲۳۱	۰/۰۰۱	۰/۰۱۸	۰/۵۴۵	۲/۲۶۳	۰/۱۵۶

نتایج بررسی تغییرات درون‌گروهی با آزمون اندازه‌گیری مکرر در جدول ۴ ارائه شده است. تفاوت بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش در مورد همه متغیرهای مطالعه‌شده شامل: بهانه‌تراشی، نگرانی از تلاش، خود ناتوان‌سازی کل و خودکارآمدی در سطح معنی‌داری هستند. تفاوت بین میانگین پیش‌آزمون و پیگیری در مورد متغیرهای بهانه‌تراشی، نگرانی از تلاش و خود ناتوان‌سازی کل معنی‌دار نیست، ولی در مورد خودکارآمدی معنی‌دار است. از سوی دیگر، در گروه کنترل تفاوت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هیچ‌یک از متغیرهای مطالعه‌شده معنی‌دار نیست

در تأیید مطالب بالا باید گفت در پژوهش حاضر علاوه بر استفاده از پرسشنامه‌ها، برای سنجش و تعیین میزان بهره‌وری آزمودنی‌ها از مداخلات آموزشی، یک ماه بعد از اجرای مداخلات، نظر آزمودنی‌ها (گروه آزمایش) در مورد میزان تأثیر برنامه آموزشی بر عملکرد ورزشی آن‌ها بررسی شد که همگی رضایت خود را از برنامه آموزشی و تأثیر مثبت آن بر عملکرد ورزشی و حتی زندگی خود اظهار کردند که تا حدودی همسو با نتایج پژوهش بود.

بحث و نتیجه‌گیری

به‌طور خلاصه نتایج این پژوهش نشان داد آموزش شناختی - رفتاری تأثیری مثبت بر کاهش خود ناتوان‌سازی و افزایش خودکارآمدی ورزشکاران زن دارد. گروه آزمایش که مداخله آموزشی را دریافت کرده بودند، در مقایسه با گروه کنترل، در متغیرهای وابسته تغییرات معنی‌داری را تجربه کردند. با توجه به نتایج به تشریح هر یک از فرضیات پژوهش می‌پردازیم:

فرض بر این بود که مداخله آموزش شناختی - رفتاری در کاهش خود ناتوان‌سازی ورزشکاران زن تأثیر مثبت دارد و نتایج پژوهش صحت این فرضیه را نشان داد. نتایج نشان داد خود ناتوان‌سازی ورزشکاران زن با انجام مداخله آموزش شناختی - رفتاری کاهش یافته است، اما این نتیجه در مطالعه پیگیری که یک ماه بعد انجام شد، ماندگار نبود و خود ناتوان‌سازی ورزشکاران افزایش یافت. این نتیجه با پژوهش کرنز، فوربس و گاردینر (۸) هم‌خوانی ندارد، از این نظر که در پژوهش آنان مداخله شناختی - رفتاری در کاهش خود ناتوان‌سازی تأثیر نداشت، ولی در مطالعه پیگیری که آنان بعد از یک ماه انجام دادند کاهش معنی‌داری در خود ناتوان‌سازی گروه آزمایش مشاهده کردند (۸). یکی از دلایل احتمالی تفاوت نتایج، تفاوت در نمونه‌های دو پژوهش و سبک آموزش شناختی - رفتاری است. در پژوهش کرنز، فوربس و گاردینر (۸) نمونه مورد بررسی دانشجویان دکتری بودند و برنامه آموزشی آنان بیشتر بر بعد رفتاری و تکنیک‌ها و تمرین‌های رفتاری متمرکز بود تا بر بعد شناختی و باورهای اساسی.

در تبیین یافته‌های فرضیه اول پژوهش می‌توان به دلایل استفاده ورزشکاران از خود ناتوانسازی به‌عنوان سازوکاری دفاعی اشاره کرد:

محیط‌های به شدت رقابتی و ارزیابی‌کننده ورزشی، استفاده ورزشکاران را از سازوکار خود ناتوان سازی افزایش می‌دهد. توانمندی‌های ورزشکاران در رقابت‌های ورزشی توسط داوران و تماشاچیان ارزیابی می‌شود. جونز و برگلاس (۱۹۷۸) معتقدند یکی از مهم‌ترین عوامل در تبیین سبب‌شناسی خود ناتوان‌سازی نیاز به تأیید و تمجید دیگران است که می‌تواند نگرش و در نتیجه، عملکرد شخص را تحت تأثیر قرار دهد. وقتی فرد متوجه می‌شود که در صورت عملکرد خوب و موفق، مورد تأیید و پذیرش محیط و اطرافیان قرار می‌گیرد، به دلیل حفظ ارزش خود بیشتر از سازوکار دفاعی خود ناتوان‌سازی استفاده می‌کند.

عدم اطمینان فرد به توانایی و مهارت خویش نیز دلیلی محکم برای استفاده از راهبرد خود ناتوان‌سازی است (۸)؛ بنابراین می‌توان گفت وقتی ورزشکاران از مهارت ورزشی و توانمندی ورزشی خود اطمینان کافی نداشته باشند استفاده از خود ناتوان‌سازی به‌منظور حفظ ارزش خود، می‌تواند یک گزینه باشد. جونز و برگلاس (۱۹۷۸) در توضیح این مسئله، مثال‌هایی را از بهانه‌تراشی در ورزشکاران خود ناتوان‌ساز مطرح کرده‌اند. آن‌ها ورزشکاران گلف را مثال زده‌اند که از انجام تمرینات اجتناب می‌کنند تا بتوانند بعداً برای عملکرد ضعیف یا شکستشان بهانه‌ای داشته باشند (به نقل از (۴)). به‌طور خلاصه محیط‌های به شدت ارزیابی‌کننده ورزشی، اهمیت افراطی به تأیید و پذیرش دیگران و پایبندی بیش از حد به بایدها و نبایدها، استانداردهای بسیار بالا، اهداف دشوار، ارزش‌های غلط و تحمیل شده از محیط، موجب نگرانی ورزشکاران می‌شود و استفاده از سازوکار دفاعی خود ناتوان‌سازی را تقویت می‌کند. افراد خود ناتوان‌ساز دچار نگرانی از تلاش‌اند و فکر می‌کنند که در صورت تلاش نیز ممکن است به نتیجه مورد انتظار نرسند و به همین دلیل، اهداف خود را به‌صورت اجتنابی تعریف می‌کنند؛ بدین معنی که تمایل دارند از نتایج منفی اجتناب کنند و برای فرار و اجتناب از پیامدهای منفی به تلاش وادار می‌شوند که در این فرآیند اضطراب، نگرانی افراطی در مورد شکست‌ها و منفی‌نگری در مورد تحقق اهداف بر فرد تحمیل می‌شود و خود ناتوان‌سازی افراطی راهبردی مؤثر برای توجیه شکست‌های احتمالی خواهد بود (۴). همه دلایل ذکر شده ریشه در نحوه تفکر و باورهای فرد دارد و به نظر می‌رسد وجود این نحوه تفکر در ورزشکاران با توجه به شرایط خاص آن‌ها (رقابت، ارزیابی، نگرانی از نتایج) قابل توجیه باشد. همان‌طور که قبلاً گفته شد شناخت‌ها در ایجاد رفتارهای خود ناتوان‌ساز تأثیر دارند و بر اساس این شناخت‌ها فرد فرضیاتی را در مورد شایستگی خود و نظر دیگران راجع به خود می‌سازد. این فرضیات ممکن است نادرست باشند و

بر این اساس انتظار می‌رود رویکردی شناختی باعث کاهش خود ناتوان‌سازی شود (۸). از آنجا که خود ناتوان‌سازی زیاد در ورزشکاران به تضعیف عملکرد ورزشی فرد منجر می‌شود، این مسئله از موضوعات اساسی است که پژوهش حاضر بر پایه آن انجام شده است و با توجه به شرایط خاص ورزشکاران که مدام در معرض ارزیابی و رقابت (مسابقات) و حضور افراد (مثلاً تماشاچیان و مربیان) قرار داند و همچنین اهمیت شایستگی و عزت نفس در میان آن‌ها، سعی شد مداخله شناختی - رفتاری با در نظر گرفتن این شرایط انجام شود. در برنامه آموزش شناختی - رفتاری، نحوه تفکر و خطاهای شناختی در مورد اهداف، ارزش‌ها و توانمندی‌های آزمودنی‌ها شناسایی شد و با استفاده از بسیاری از تکنیک‌ها و روش‌های شناختی مانند فن (الف، ب، پ)، پیکان رو به پایین و تحلیل سود و زیان، چالش با باید‌ها، بررسی قواعد و باورهای زیربنایی در مورد نگرانی‌ها و تبدیل نگرانی‌ها به پیش‌بینی و آزمون پیش‌بینی‌های منفی، ارائه تکلیف و سایر تکنیک‌های شناختی - رفتاری، سعی شد فرد به ناکارآمدی باورها، ارزش‌ها، قواعد و اهداف کمال‌گرایانه، محدودیت‌ها و امکانات خود پی ببرد و همین‌طور در مورد رفتارها و ادعاهای خود ناتوان‌ساز خود آگاهی و شناخت بیشتری پیدا کند.

همان‌طور که گفته شد اگرچه مراجع زیادی وجود دارند که بر ضرورت بررسی موضوع خود ناتوان‌سازی در ورزشکاران تأکید دارند، پژوهش‌های تجربی نسبتاً محدودی طی سالیان گذشته در این خصوص انجام شده است. مهم‌ترین این پژوهش‌ها توسط برگلاس رودالت (۴)، استروب و کوزکا و ترژر (۲۱) انجام شده‌اند. یافته‌های بایلیس (۱۴) متضمن این نکته است که خود ناتوان‌سازی در کوتاه‌مدت ممکن است برای بعضی افراد نتایج مثبتی داشته باشد، ولی این نتیجه در هیچ تحقیق دیگری تأیید نشده است؛ برای مثال، رودالت و تراگاکیس بر این نکته تأکید دارند که خود ناتوان‌سازی هزینه‌های بسیاری در بلندمدت به فرد تحمیل می‌کند و مشکلات زیادی برای وی ایجاد می‌کند. در پژوهش حاضر نیز خود ناتوان‌سازی در ورزشکاران به‌عنوان متغیر تضعیف‌کننده عملکرد بررسی شد که در ورزشکاران نگرانی و استرس ایجاد می‌کند و برای رفع و اصلاح آن از مداخله شناختی - رفتاری استفاده شد.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد مداخله آموزش شناختی - رفتاری باعث افزایش خودکارآمدی ورزشکاران می‌شود و این نتیجه در مطالعه پیگیری که یک ماه بعد انجام شد نیز ماندگار بود. این یافته با در نظر گرفتن جوانب احتیاط (به‌دلیل نمونه‌های متفاوت) با پژوهش‌های ملایی و همکاران (۲۴) و همچنین جعفری و همکاران (۲۳) همسو است. از دلایل احتمالی تأیید این فرضیه، می‌توان به تعریف بندورا (۱۹۹۷، نقل از (۲۰)) از خودکارآمدی استناد کرد. به اعتقاد این محقق «خودکارآمدی عبارت است از باور فرد به وجود قابلیت‌های سازماندهی خود و اجرای

اقدامات لازم برای نیل به موفقیت». از آنجا که خودکارآمدی، باور شخص در مورد خود تفسیر می‌شود، انتظار می‌رود آموزش شناختی - رفتاری که باورهای فرد را مورد توجه قرار می‌دهد بتواند در افزایش و بهبودی خودکارآمدی مؤثر باشد. از طرفی، نکته‌ای که در نتایج این پژوهش مشاهده می‌شود تضاد در نتایج مطالعه پیگیری است. کاهش خود ناتوان‌سازی در مطالعه پیگیری ماندگار نبود، ولی در مورد خودکارآمدی ماندگار بود. یکی از دلایل احتمالی تفاوت در نتایج مداخله آموزش شناختی - رفتاری در مورد خود ناتوان‌سازی و خودکارآمدی در مطالعه پیگیری، به این موضوع مربوط است که خودکارآمدی سازه‌ای شناختی است که بر مبنای مجموعه‌ای از باورها و ادراکات شکل می‌گیرد. از طرف دیگر، اغلب پژوهشگران (۳، ۵) معتقدند خود ناتوان‌سازی پایه‌ای شناختی دارد، ولی در رفتار نمایان می‌شود و سازه‌ی رفتاری به حساب می‌آید. رفتارهایی مثل شرکت نکردن در تمرینات ورزشی، اهمال، استفاده از دارو و مواردی از این قبیل نشان‌دهنده بعد رفتاری خود ناتوان‌سازی است. بر این اساس، احتمالاً خودکارآمدی افراد شرکت‌کننده در این دوره آموزشی، بر اثر تمرکز آموزش بر باورها و افکار و بازسازی شناختی (هم در پس‌آزمون و هم در پیگیری) افزایش یافته است. از طرف دیگر، این برنامه به کاهش مقطعی (پس‌آزمون) رفتارهای خود ناتوان‌ساز در گروه آزمون منجر شد. با توجه به این مورد می‌توان گفت، احتمالاً باید دوره‌های طولانی‌تر آموزش شناختی - رفتاری با تمرکز بیشتر بر بعد رفتاری برای این افراد در نظر گرفته می‌شد؛ زیرا بعضی رفتارها به صورت الگوهای عادی عمیقی درمی‌آیند که تغییر آن نیازمند زمان و تلاش زیادی است. همان‌طور که کوزکا و ترژر (۲۱) نیز در پژوهش خود در نمونه‌ای از ورزشکاران به این نکته اشاره کردند که ورزشکاران باید به درگیر شدن در وظایف و فعالیت‌های عملی ترغیب و حتی مجبور شوند تا رفتارهای خود ناتوان‌ساز آن‌ها کاهش یابد.

با وجود یافته‌های مهمی که در این پژوهش به آن‌ها اشاره شد، محدودیت‌هایی نیز در مورد این تحقیق وجود دارد. مهم‌ترین محدودیت، انجام تحقیق در نمونه‌ای از ورزشکاران زن است. همین‌طور در پژوهش حاضر به علت محدودیت جامعه آماری، نمونه‌گیری به صورت در دسترس انجام شد. بر این اساس لازم است تحقیقات آتی اثربخشی CBT را بر خود ناتوان‌سازی و خودکارآمدی در نمونه ورزشکاران مرد و همین‌طور در نمونه‌های بزرگ‌تر بررسی شوند تا به تعمیم یافته‌ها بیشتر کمک کند.

پژوهش حاضر نشان داد استفاده از آموزش شناختی - رفتاری در تغییر رفتارهای خود ناتوان‌سازی و باورهای خودکارآمدی ورزشکاران زن مؤثر بوده است. در مورد خودکارآمدی، رویکرد شناختی - رفتاری که باورهای فرد را هدف قرار می‌دهد در نمونه‌ای از ورزشکاران زن

کاملاً مؤثر عمل کرد. هرچند این آموزش در مورد خود ناتوان سازی در پس آزمون اثربخش بود، بازگشت الگوی رفتاری خود ناتوان سازی در مطالعه پیگیری مشاهده شد که می توان با طولانی کردن مدت برنامه آموزش و تمرکز بر بعد رفتاری، علاوه بر بعد شناختی در بهبود خود ناتوان سازی ورزشکاران گام مؤثرتری برداشت.

با توجه به اینکه باورهای خودکارآمدی در انجام و اجرای فعالیت های ورزشی تأثیر دارد و از سوی دیگر، خود ناتوان سازی ممکن است خسارت های زیادی به دنبال داشته باشد و با بسیاری از اختلالات روان شناختی مانند اضطراب و کاهش انگیزه و عملکرد ارتباط دارد، دست اندرکاران و برنامه ریزان امور ورزش و متولیان امر سلامت روان، می توانند برنامه هایی تدوین کنند تا ورزشکاران بتوانند از باورهای خودکارآمدی و رفتارهای خود ناتوان ساز آگاه شوند و در جهت تقویت و شناخت باورهای خودکارآمدی و کاهش خود ناتوان سازی گام بردارند. چنین برنامه ای به ورزشکاران کمک می کند با اعتماد به نفس بیشتر و استرس کمتر، عملکرد بهتری در مسابقات ورزشی و انجام حرکات ورزشی داشته باشند.

منابع:

1. Molaie, A., Shahidi, S., Vazifeh, S., Bagherian, S. (2010). Comparing the effectiveness of cognitive behavioral therapy and movie therapy on improving abstinence self-efficacy in Iranian substance dependent adolescents. *Proceeding of Social and Behavioral Sciences* 5, 1180-1184
2. نیکنام، ماندانا. ۱۳۸۸. "ارتباط و مقایسه باورهای کمال گرایانه مثبت و منفی و رفتارهای خود ناتوان ساز در دانشجویان دانشگاه های تهران". پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء.
3. Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
4. اصغر نژاد، طاهره. ۱۳۸۲. بررسی رابطه خودکارآمدی و مسند مهار گذاری با موفقیت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
5. لیهی ل. رابرت. ۱۳۸۸. فنون شناخت درمانی، ترجمه فتی، لادن؛ طهماسبی مرادی، شهرزاد؛ ناصری، حسین؛ ضیایی، کاوه. (چاپ دوم). تهران: نشر دانژه.
6. فتی، لادن؛ موتابی، فرشته؛ محمدخانی، شهرام؛ بوالهروی، جعفر؛ عطوفی کاظم زاده، مهرداد. ۱۳۸۵. آموزش مهارت های زندگی، کتاب راهنمای مدرس. تهران: نشر دانژه.

7. Hirabayashi, K.E. (2005). "The Role of Parental Style on Self-Handicapping and Defensive Pessimism in Asian American College Students". Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of art in psychology. University of Southern California.
8. Berglas, S. (1990). Self-handicapping: Etiological and diagnostic considerations. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 151–186). New York: Plenum Press.
9. Strube, M. J. (1986). An analysis of the self-handicapping Scale. *Basic and Applied Social Psychology*, 7, 211–224.
10. Rhodewalt, F., & Tragakis, M. W. (2002). Self-handicapping and school: Academic self-concept and self-protective. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement* (pp. 111–135). San Diego, CA: Academic Press.

تفاوت‌های جنسیتی در ادراک دانشجویان از حمایت‌های محیطی و اجتماعی برای مشارکت در فعالیت‌های بدنی

مه‌پری قاسم‌نژاد^۱

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۸/۱۴

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۶/۱۴

چکیده

جوّ حاکم بر محیط‌های دانشگاهی و حمایت اجتماعی از سوی دوستان و خانواده از عوامل تعیین‌کننده سطح فعالیت بدنی به شمار می‌روند؛ از این رو، تحقیق حاضر با هدف تعیین تفاوت‌های جنسیتی در ادراک حمایت‌های محیطی و اجتماعی برای مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های بدنی انجام شده است. به این منظور، ۳۰۰ دانشجوی دوره کارشناسی (۱۶۲ دختر و ۱۳۸ پسر، به ترتیب با میانگین سن $20/32 \pm 0/98$ و $20/97 \pm 1/02$ سال) که در نیم‌سال دوم ۱۳۸۸-۸۹ در دانشگاه الزهرا و دانشگاه تهران مشغول به تحصیل بودند، پرسشنامه‌های اطلاعات فردی، مقیاس جوّ ادراک‌شده مدرسه برای فعالیت بدنی (بیمبام و همکاران، ۲۰۰۵) و مقیاس حمایت اجتماعی برای فعالیت بدنی (گریسر و همکاران، ۲۰۰۸) را تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس چندمتغیره و متعاقب آن از تحلیل واریانس یک‌سویه در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ استفاده شد. نتایج نشان داد جنسیت تأثیر معنی‌داری بر ادراک دانشجویان از حمایت محیطی استادان ندارد ($p > 0/05$)، اما در خصوص حمایت محیطی همسالان، دانشجویان پسر به‌طور معنی‌داری ادراک بیشتری از حمایت محیطی همسالان خود داشتند ($p < 0/01$). یافته‌های تحقیق نشان داد بین ادراک دانشجویان دختر و پسر از حمایت اجتماعی خانواده تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($p > 0/05$) و در خصوص حمایت اجتماعی دوستان، نتایج به سود دانشجویان پسر بود ($p < 0/05$). تحقیق حاضر تفاوت‌های جنسیتی در حمایت‌های محیطی و اجتماعی را در جهت افزایش مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های بدنی مورد بحث قرار می‌دهد.

کلیدواژه‌های فارسی: جنسیت، حمایت‌های محیطی، حمایت‌های اجتماعی، فعالیت بدنی.

مقدمه

فعالیت بدنی^۱ از عوامل مهم در حفظ و بهبود سلامت جسمانی و روانی است و نقش مهمی در بهبود کیفیت زندگی ایفاء می‌کند (۱)؛ به همین دلیل مشارکت قشر جوان در فعالیت‌های بدنی جایگاه ویژه‌ای در ارتقای سطح سلامت دارد. مرور تحقیقات نشان می‌دهد عوامل بسیاری در تعیین سطح فعالیت بدنی و میزان مشارکت در آن نقش دارند (۲) که تحت تأثیر تفاوت‌های جنسیتی قرار دارند (۳). از جمله این عوامل می‌توان به حمایت‌های محیطی و اجتماعی^۲ اشاره کرد که در حال حاضر، در زمینه ورزش و فعالیت بدنی، گرایش پژوهشی رو به افزایشی برای تعیین نقش این سازه‌ها وجود دارد.

ارزیابی حمایت اجتماعی ابتدا با مفهوم‌سازی آن در خصوص تحلیل‌رفتگی، در زمینه روان‌شناسی اجتماعی آغاز شد (۴). بر اساس مدل حمایت اجتماعی ریچمن، روزنفلد و هاردی^۳ (۱۹۹۳)، حمایت «میزان آسودگی و اطمینان خاطر جسمی و هیجانی است که از سوی خانواده، دوستان، همکاران و سایر افراد مهم برای فرد فراهم می‌شود» (۵). بر اساس این چارچوب نظری، حمایت اجتماعی به‌وسیله هشت عوامل محتوایی (جدول ۱) و چهار عامل سنجشی شامل تعداد حامیان اجتماعی، میزان رضایت از حمایت اجتماعی، درجه سختی به‌دست آوردن حمایت بیشتر و اهمیت حمایت اجتماعی برای فرد ارزیابی می‌شود. در اغلب پژوهش‌های ورزشی نیز از این مدل به‌عنوان چارچوبی برای مطالعه حمایت اجتماعی استفاده شده است. با رویکردی کلی‌تر، رس و هاردی^۴ (۲۰۰۰)، حمایت اجتماعی را در زمینه ورزش متشکل از چهار بُعد هیجانی^۵ (حمایت به‌منظور دل‌داری و ایمنی و هدایت فرد به این سمت که احساس کند دوست داشته شده و حمایت می‌شود)، حرمت^۶ (تقویت احساس شایستگی و عزت نفس فرد)، اطلاعاتی^۷ (فراهم کردن مشاوره و راهنمایی) و ملموس^۸ (فراهم کردن همراهی ابزاری و عینی) معرفی کردند (۶). مزایای حمایت اجتماعی ممکن است با حمایت افراد در برابر اثرات مضر استرس (۷)، ایجاد قابلیت بازگشت از آسیب‌دیدگی و کارکرد آن به‌عنوان عامل حمایت‌کننده محیطی (۸، ۹)، ایفاء نقش در سازگاری و رشد (۱۰)، افزایش حرمت نفس (۱۱)

-
1. Physical Activity
 2. Environmental and Social Support
 3. Richman, Rosenfeld, & Hardy
 4. Rees & Hardy
 5. Emotional
 6. Esteem
 7. Informational
 8. Tangible

و کاهش تردید (۱۲) نمایان شود.

جدول ۱. عوامل محتوایی حمایت اجتماعی برگرفته از مدل ریچمن و همکاران (۱۹۹۳)

عوامل محتوایی	شرح
حمایت شنیداری ^۱	فرد به شما گوش فرا می‌دهد بدون اینکه مشاوره یا قضاوتی ارائه دهد.
قدردانی وظیفه‌ای ^۲	فرد از تلاش‌های شما آگاه است و از فعالیت‌های ورزشی شما قدردانی می‌کند.
چالش وظیفه‌ای ^۳	فرد به‌منظور تقویت، انگیزش و هدایت شما به سمت خلاقیت، برانگیختگی و حضور بیشتر در فعالیت‌های ورزشی روش فکری شما را درباره فعالیت‌های ورزشیتان به چالش می‌کشد.
حمایت هیجانی ^۴	فرد به شما دلداری می‌دهد و نشان می‌دهد در کنار شما قرار دارد و از شما حمایت می‌کند.
چالش هیجانی ^۵	فرد شما را برای ارزیابی نگرش‌ها، ارزش‌ها و عواطف به چالش می‌کشد.
تصدیق حقیقت ^۶	فرد شبیه شماست و مسائل را به روش شما می‌بیند و با تأیید ادراکات و دیدگاه‌هایتان نسبت به دنیا به شما کمک می‌کند تا تمرکزتان را روی مسائل حفظ کنید.
مساعدت ملموس ^۷	فرد برای شما حمایت مالی، محصولات یا هدایا فراهم می‌کند.
مساعدت شخصی ^۸	فرد به شما خدمات یا کمک ارائه می‌دهد.

تحقیقات نشان می‌دهد وجود حمایت‌های محیطی و اجتماعی از سوی خانواده، دوستان و همسالان با افزایش سطح فعالیت‌های بدنی (۱۳-۱۵)، پایبندی به تمرین (۱۶) و تغییر رفتارهای تمرینی (۱۷) همراه است، در حالی که انزوای اجتماعی^۹ با سطح فعالیت بدنی همبستگی منفی دارد (۱۸). نتایج تحقیقات داخل کشور نیز بیانگر آن است که حمایت اجتماعی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم سطح فعالیت ورزشی در زنان است (۱۹)؛ از این رو، توجه به حمایت‌های محیطی و اجتماعی برای ارتقای مشارکت جوانان در فعالیت‌های بدنی حائز اهمیت است.

مقایسه حمایت‌های محیطی و اجتماعی در راستای جنسیت در ادبیات پژوهشی بسیار اندک است و مطالعات انجام شده بیشتر به بررسی ارتباط حمایت‌های محیطی و اجتماعی با سطح فعالیت بدنی اختصاص دارد که این تلاش‌ها نیز شواهد ناهم‌خوانی برای تأثیر واسطه‌ای سن و جنسیت فراهم

1. Listening Support
2. Task Appreciation
3. Task Challenge
4. Emotional Support
5. Emotional Challenge
6. Reality Confirmation
7. Tangible Assistance
8. Personal Assistance
9. Social Isolation

آورده است؛ برای مثال، حمایت اجتماعی خانواده و دوستان برای تمرین، با فعالیت بدنی مردان و زنان سالمند کالیفرنایی در ارتباط بوده (۱۶)، اما در پیمایش انجام شده روی سالمندان کانادا، حمایت اجتماعی تنها با فعالیت بدنی مداوم زنان همبستگی داشته است (۲۰). مرور همبسته‌های فعالیت بدنی در کودکان و نوجوانان نشان می‌دهد بین نفوذ والدین و همسالان با فعالیت بدنی کودکان ۴ تا ۱۲ ساله ارتباط معنی‌داری وجود ندارد، اما در نوجوانان ۱۳ تا ۱۸ ساله ارتباط مثبتی بین فعالیت بدنی و حمایت اجتماعی افراد هم‌نژاد و حمایت سایر افراد مهم وجود داشت (۲۱). در حالت کلی، رابطه بین حمایت اجتماعی خانواده و تمرین در نوجوانان، کمتر معنی‌دار است (۲۲). در نوجوانان، حمایت همسالان، در مقایسه با حمایت خانواده تعیین‌کننده اجتماعی قوی‌تری برای سطح فعالیت بدنی محسوب می‌شود، اگرچه بین جوانان (۲۳) و دانشجویان کالج (۱۷) حمایت خانواده در زنان و حمایت همسالان در مردان با اهمیت‌تر گزارش شده است. علاوه بر این، مطالعات اخیر از وجود تفاوت‌های جنسیتی در ادراک حمایت‌های محیطی و اجتماعی برای مشارکت در فعالیت‌های بدنی حمایت می‌کنند (۳، ۲۴-۲۷). به‌طور کلی، با وجود اینکه به نظر می‌رسد بین ادراک جنس زن و مرد از حمایت‌های محیطی و اجتماعی تفاوت‌هایی وجود دارد، با توجه به محدودیت مطالعات در این زمینه و همچنین مغایرت در نتایج تحقیقات، نمی‌توان به الگوی قابل استنادی در این زمینه اشاره کرد. به‌علاوه، در ایران حمایت‌های محیطی و اجتماعی از توجه محققان به دور بوده است و تلاش پژوهشی مستندی در این خصوص وجود ندارد. با این توضیح، هدف تحقیق حاضر، تعیین تأثیر جنسیت بر ادراک دانشجویان از حمایت‌های محیطی و اجتماعی برای مشارکت در فعالیت‌های است.

روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق از نظر روش، علی - مقایسه‌ای؛ از نظر هدف، کاربردی و از نظر زمانی، گذشته‌نگر است. شرکت‌کنندگان تحقیق ۳۰۰ دانشجوی کارشناسی (۱۶۲ دختر با میانگین سن $20/32 \pm 0/98$ سال و ۱۳۸ پسر با میانگین سن $20/97 \pm 1/02$ سال) از جامعه آماری دانشجویان دانشگاه الزهرا و دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ بود که به‌صورت در دسترس انتخاب شدند و پس از مطلع شدن از اهداف پژوهش، برای شرکت در آن اعلام آمادگی کردند.

برای گردآوری اطلاعات از روش میدانی و ابزار پرسشنامه شامل: پرسشنامه اطلاعات فردی، نسخه ویرایش‌شده مقیاس جو ادراک شده مدرسه برای فعالیت بدنی (۲۸) و مقیاس حمایت اجتماعی برای فعالیت بدنی (۲۹) استفاده شد. مقیاس جو ادراک شده مدرسه برای فعالیت بدنی

توسط بیمبام و همکارانش^۱ (۲۰۰۵) توسعه یافته و از پنج ماده برای سنجش جو ادراک شده از از سوی معلمان (۲ ماده، $\alpha=0/66$) و جو ادراک شده از سوی همسالان (۳ ماده، $\alpha=0/75$) تشکیل شده است. پاسخ‌های این پرسشنامه در پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی می‌شود. این مقیاس در راستای برنامه بهبود برنامه تربیت بدنی در مدارس مقطع متوسطه ایالات متحده ساخته شده است (۳۰). در تحقیق حاضر، ماده‌های این مقیاس برای استفاده در محیط دانشگاه ویرایش شد، با این شرح که واژه «استاد» به جای واژه «معلم» جایگزین شد.

پرسشنامه حمایت اجتماعی توسط گریسر و همکارانش^۲ (۲۰۰۸) ساخته شده و هشت ماده برای سنجش حمایت اجتماعی دوستان (۳ ماده، $\alpha=0/79$) و حمایت اجتماعی خانواده (۵ ماده، $\alpha=0/81$) دارد و پاسخ‌های آن روی پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (هیچ‌وقت) تا ۵ (هر روز) درجه بندی می‌شود. در تحقیق حاضر، نسخه اصلی پرسشنامه‌ها، با استفاده از روش ترجمه مجدد^۳ به فارسی ترجمه شد. در ادامه، با نظر خواهی از خبرگان و متخصصان دانشگاهی، اعتبار اعتبار محتوایی ابزار، با استفاده از شاخص اعتبار محتوای والتس و باسل (مربوط بودن، واضح بودن و ساده بودن) بررسی و اصلاحات لازم اعمال شد. سپس، برای تعیین اعتبار صوری پرسشنامه در شکل اصلی خود در اختیار تعداد دیگری از متخصصان قرار گرفت و نیز از ۲۰ دانشجوی کارشناسی (خارج از نمونه تحقیق) در مورد محتوا، وضوح و سادگی عبارت‌های پرسشنامه نظر خواهی شد. در بررسی مقدماتی پرسشنامه‌ها بین ۴۰ نفر از جامعه آماری (خارج از نمونه تحقیق) توزیع شد و همسانی درونی آن‌ها (هر دو پرسشنامه بیشتر از ۰/۷۰) و ضریب همبستگی اصلاح‌شده عبارت‌ها (بایش از ۰/۵) بررسی و تأیید شد.

برای گردآوری اطلاعات، ابتدا مجوزهای لازم برای حضور پرسشگرها در محل دانشگاه و خوابگاه اخذ شد. از شرکت‌کننده‌ها خواسته شد قبل از پر کردن پرسشنامه به توضیحات و دستورالعمل‌هایی که پژوهشگر ارائه می‌کند، با دقت توجه کنند و به تمامی سؤالات پاسخ دهند. همچنین از شرکت‌کنندگان خواسته شد آنچه را که همان لحظه احساس می‌کنند با صداقت و دقت گزارش دهند؛ زیرا جواب صحیح یا غلطی وجود ندارد. در مجموع، از تعداد ۳۶۰ پرسشنامه توزیع شده، ۳۰۰ پرسشنامه تجزیه و تحلیل شد. نرخ بازگشت پرسشنامه‌ها ۸۳/۳ درصد بود. برای توصیف اطلاعات گردآوری شده از میانگین، انحراف استاندارد، خطای

1. Birnbaum, et al.

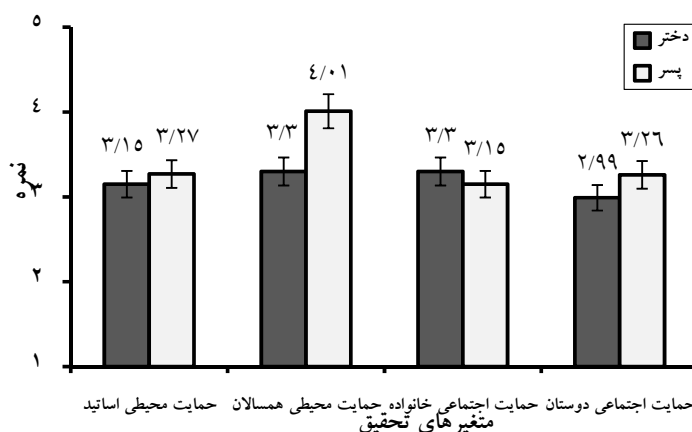
2. Grieser, et al.

3. Traslation/Back Translation

استاندارد، جدول و نمودار استفاده شد. پس از بررسی طبیعی بودن توزیع داده‌ها، با استفاده از آزمون K-S و بررسی تجانس واریانس گروه‌های مورد مقایسه، با استفاده از آزمون لوین، از تحلیل واریانس چند متغیره^۱ برای تعیین اثر اصلی متغیر مستقل جنسیت بر متغیرهای وابسته و تحلیل واریانس یک‌سویه برای انجام مقایسه‌های تعقیبی استفاده شد. تمامی تحلیل‌ها در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۱۵ انجام شد.

یافته‌های پژوهش

آماره‌های توصیفی مربوط به متغیرهای تحقیق به تفکیک جنسیت در شکل ۱ آمده است. بر اساس یافته‌ها، نمره مربوط به دانشجویان دختر و پسر برای حمایت محیطی ادراک‌شده از سوی استادان، به ترتیب $3/15 \pm 1/08$ و $3/27 \pm 1/22$ و برای حمایت محیطی ادراک‌شده از سوی همسالان، به ترتیب $3/30 \pm 1/35$ و $4/01 \pm 1/41$ است. همچنین، نمره مربوط به دانشجویان دختر و پسر برای حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی خانواده، به ترتیب $3/30 \pm 1/04$ و $3/15 \pm 1/22$ و برای حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی دوستان، به ترتیب $2/99 \pm 0/90$ و $3/26 \pm 0/99$ است.



شکل ۱- میانگین و خطای استاندارد متغیرهای تحقیق بر اساس جنسیت (۱۶۲ دختر و ۱۳۸ پسر).

نتایج آزمون فرضیه‌های تحقیق نشان می‌دهد اثر اصلی جنسیت بر حمایت‌های محیطی ادراک‌شده از سوی استادان و همسالان $F(2, 297) = 9/759, p < 0/001, \eta^2 = 0/062$ و $0/938$.

1. Multivariate Analysis of Variance (MANOVA)

Wilks's lambda=) و حمایت‌های اجتماعی ادراک‌شده از سوی خانواده و دوستان ($\eta^2 = 0/043$) نتایج آزمون تعقیبی تحلیل واریانس یک‌سویه را برای مقایسه حمایت‌های ادراک‌شده دانشجویان دختر و پسر نشان می‌دهد. بر اساس این جدول، بین حمایت محیطی ادراک‌شده از سوی استادان در میان دانشجویان دختر و پسر تفاوت آماری وجود ندارد ($\eta^2 = 0/003$, $F(1, 298) = 0/366$, $p = 0/821$). اما دانشجویان پسر به‌طور معنی‌داری ادراک قوی‌تری از حمایت محیطی همسالانشان دارند ($\eta^2 = 0/061$, $F(1, 298) = 19/461$, $p < 0/001$). همچنین نتایج نشان می‌دهد جنسیت تأثیر معنی‌داری بر حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی خانواده ندارد ($\eta^2 = 0/004$, $F(1, 298) = 1/218$, $p = 0/271$). اما حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی دوستان، به‌طور معنی‌داری در دانشجویان پسر قوی‌تر از دانشجویان دختر بود ($\eta^2 = 0/02$, $F(1, 298) = 6/074$, $p = 0/014$).

جدول ۱. اثر جنسیت بر حمایت‌های ادراک‌شده محیطی و اجتماعی

η^2	P	مقدار F	جنسیت		متغیرها
			پسر (n=138)	دختر (n=162)	
0/003	0/366	0/821	3/27±1/22	3/15±1/08	حمایت محیطی استادان
0/061	<0/001**	19/461	4/01±1/41	3/30±1/35	حمایت محیطی همسالان
0/004	0/271	1/218	3/15±1/22	3/30±1/04	حمایت اجتماعی خانواده
0/02	0/014*	6/074	3/26±0/99	2/99±0/9	حمایت اجتماعی دوستان

مقادیر توصیفی به‌صورت $M \pm SD$ بیان شده است

* تفاوت معنی‌دار در سطح $p < 0/05$

** تفاوت معنی‌دار در سطح $p < 0/001$

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این تحقیق تعیین تفاوت‌های جنسیتی در حمایت‌های محیطی و اجتماعی ادراک‌شده برای مشارکت در فعالیت‌های بدنی در دانشجویان بود. یافته‌های تحقیق نشان داد بین دو جنسیت دختر و پسر تفاوت معنی‌داری در حمایت محیطی ادراک‌شده از سوی استادان وجود ندارد، اما دانشجویان پسر در مقایسه با دانشجویان دختر، ادراک قوی‌تری از حمایت محیطی همسالانشان دارند. این نتایج بیانگر آن است که جو ایجاد شده از سوی استادان در دانشگاه‌ها برای مشارکت در فعالیت‌های بدنی تفاوتی برای دانشجویان دختر و پسر ندارد، اما بین دانشجویان پسر جو مثبت‌تری برای مشارکت در فعالیت‌های بدنی حاکم است. تا کنون، مطالعات اندکی جو موجود در

محیط‌های آموزشی را بررسی کرده‌اند و بیشتر تحقیقات بر مدارس متمرکز بوده است. در این زمینه، ونت، جانز و لوی^۱ (۲۰۰۹) در بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های جنسیتی در عوامل مرتبط با فعالیت بدنی متوسط تا پرشدت، نشان دادند دختران نوجوان جوّ مدرسه را برای انجام فعالیت بدنی متوسط تا پرشدت، مثبت‌تر ارزیابی می‌کنند که این فضا بیشتر از سوی دانش‌آموزان پسر فراهم می‌شود (۲۷). این نتیجه با یافته‌های تحقیق حاضر ناهمخوان است که ممکن است با عواملی مانند نوع فعالیت بدنی ارزیابی‌شده و فرهنگ در ارتباط باشد. در تحقیق ونت و همکارانش (۲۰۰۹)، جوّ مدرسه برای انجام فعالیت‌های بدنی با شدت متوسط تا پرشدت (آزمون آمادگی جسمانی) ارزیابی شده است که با توجه به متفاوت بودن نوع فعالیت بدنی مطالعه‌شده در تحقیق حاضر (فعالیت بدنی اوقات فراغت) می‌توان ناهم‌خوانی نتایج را بیشتر به نوع فعالیت بدنی نسبت داد. در خصوص فرهنگ - به‌عنوان عاملی برای ناهم‌خوانی یافته‌های تحقیق حاضر - باید به این نکته اشاره کرد که فضاهای تمرینی در ایران تک جنسیتی‌اند و دانشجویان دختر و پسر به‌صورت جداگانه تمرین می‌کنند؛ بنابراین حمایت‌های محیطی ادراک‌شده برای هر دو جنسیت دختر و پسر، بیشتر از سوی جنسیت هم‌نوع فراهم می‌شود که این شرایط با جو حاکم در سایر کشورها متفاوت است. در زمینه تفاوت‌های جنسیتی موجود در حمایت‌های محیطی برای فعالیت بدنی تحقیقات اندکی انجام شده است و برای شناخت بیشتر تفاوت‌های جنسیتی در این زمینه، به تحقیقات بیشتری نیاز است.

نتایج تحقیق در خصوص حمایت اجتماعی نشان داد بین ادراکات دانشجویان دختر و پسر از حمایت اجتماعی خانواده تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، اما در مورد حمایت اجتماعی دوستان، پسرها، در مقایسه با دخترها از حمایت اجتماعی بیشتری برخوردار بودند. این یافته با نتایج مطالعات وو، پندر و نوروداین^۲ (۲۰۰۳) و رابینز، استومل و همل^۳ (۲۰۰۸) ناهمخوان است (۲۴، ۲۶). وو و همکارانش (۲۰۰۳) نشان دادند در میان نوجوانان تایوانی، دخترها بیشتر از پسرها از سوی والدین فعال حمایت می‌شوند (۲۴). همچنین، رابینز و همکارانش (۲۰۰۸) نشان دادند دانش‌آموزان پسر، در مقایسه با دانش‌آموزان دختر، حمایت اجتماعی بیشتری از پدر و برادران خود ادراک می‌کنند (۲۶). با وجود این یافته‌های ناهمخوان، اغلب مطالعات بر بالاتر بودن سطح حمایت اجتماعی برای فعالیت بدنی در جنس مرد اتفاق نظر دارند (۳، ۲۵، ۲۶). همچنین مطالعات نشان می‌دهد منبع تأمین‌کننده حمایت اجتماعی برای فعالیت بدنی جنسیت مرد

1. Wenthe, Janz & Levy

2. Wu, Pender, & Noureddine

3. Robbins, Stommel & Hamel

خارج از کانون خانواده قرار دارد و بیشتر روی حمایت اجتماعی دوستان و همسالان متمرکز است که با یافته‌های تحقیق حاضر همخوان است (۱۷، ۲۵).

بیشتر بودن حمایت اجتماعی از جنسیت مرد را می‌توان به کلیشه‌های جنسیتی^۱ نسبت داد که در فرهنگ‌ها وجود دارد. نگرش‌های کلیشه‌ای جنسیتی کارهای دشوار را ویژه جنسیت مرد و کارهای آسان را ویژه جنسیت زن می‌دانند؛ به عنوان مثال، نقش ورزشکار بودن بیشتر از جنسیت زن برای مردها تعریف می‌شود. وجود چنین نگرش‌هایی باعث می‌شود شکل‌گیری حمایت اجتماعی برای فعالیت بدنی جنسیت زن در جامعه کمتر شود که یافته‌های ونت و همکارانش (۲۰۰۹) از این ادعا حمایت می‌کند. ونت و همکارانش (۲۰۰۹) در تحلیل حمایت اجتماعی خانواده برای انجام فعالیت‌های بدنی پرشدت دریافتند پسرها، در مقایسه با دخترها حمایت اجتماعی بیشتری از سوی خانواده دریافت می‌کنند؛ بدین معنی که خانواده‌ها، بیشتر از پسرها برای فعالیت‌های بدنی دشوارتر حمایت می‌کنند. با در نظر داشتن اینکه جنسیت زن به حمایت‌های اجتماعی خانواده متکی است و جنسیت مرد به حمایت‌های اجتماعی فراهم شده از سوی دوستان و همسالان؛ می‌توان اثربخشی مداخلاتی را که در آن از عامل حمایت اجتماعی برای ارتقای مشارکت ورزشی استفاده می‌شود افزایش داد (۱۷، ۲۵). در تأیید میزان وابستگی سطح فعالیت بدنی جنسیت زن به حمایت اجتماعی خانواده، دودا، دیشمن، فیفر و پیت^۲ (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای طولی نشان دادند، دخترانی که با حمایت اجتماعی رو به کاهش خانواده روبرو می‌شوند، در مقایسه با پسرهایی که شرایط مشابهی را تجربه می‌کنند، کاهش بیشتری در سطح فعالیت بدنی‌شان تجربه می‌کنند (۳۱). یافته‌های مولی، دیکسون، هامر و اسنوتا^۳ (۲۰۱۰) نیز از این ادعا حمایت می‌کنند (۳۲). مولی و همکارانش (۲۰۱۰) نشان دادند تنها در میان دانشجویان زن، حمایت اجتماعی کمتر برای فعالیت بدنی با فعالیت بدنی کمتر همراه است؛ بنابراین در برنامه‌ریزی برای ارتقای سطح فعالیت بدنی دختران و زنان باید بر حمایت اجتماعی، به‌ویژه حمایت اجتماعی خانواده تأکید زیادی شود. شایان ذکر است که نوع حمایت اجتماعی در اثربخشی آن اهمیت بسیاری دارد؛ به‌طور مثال، رایت، ویلسون، گریفین و اوانز^۴ (۲۰۱۰) در تحقیق روی فرزندان خانواده‌های کم درآمد دریافتند دختران و پسران به دریافت مساعدت‌های ملموس تمایل دارند که بیشتر جنبه مالی دارد (۳۳)؛ از این رو، تعیین نوع حمایت اجتماعی و منبع تأمین کننده آن برای جنسیت‌های مختلف شایان توجه است.

-
1. Sex Stereotype
 2. Dowda, Dishman, Pfeiffer, & Pate
 3. Molloy, Dixon, Hamer, & Sniehotta
 4. Wright, Wilson, Griffin, & Evans

به طور خلاصه، نتایج تحقیق حاضر نشان داد میزان ادراکات دانشجویان پسر از حمایت محیطی همسالان و حمایت اجتماعی دوستان در سطحی بالاتر از دانشجویان دختر قرار دارد که بر ضرورت توجه مسئولان به حمایت‌های محیطی و اجتماعی در میان دانشجویان دختر تأکید دارد. با توجه به این یافته‌ها پیشنهاد می‌شود، مسئولان تربیت بدنی مراکز آموزشی برنامه‌هایی برای تغییر جو دانشگاه‌ها مبنی بر پراهمیت بودن فعالیت بدنی برای جنس زن تدارک ببینند و به ترویج فعالیت‌های بدنی در میان دانشجویان دختر بپردازند. همچنین توصیه می‌شود برای ارتقای میزان ادراکات دانشجویان دختر از حمایت اجتماعی دوستان، دانشجویان دختر در قالب گروه‌های دوستی قرار گیرند که در آن‌ها دانشجویان ورزشکار یا کسانی که به فعالیت بدنی اهمیت می‌دهند، عضویت داشته باشند و در فعالیت‌های بدنی مشارکت کنند. تحقیقات آتی در این زمین، می‌تواند با تعیین تفاوت‌های جنسیتی در منابع تأمین‌کننده حمایت اجتماعی خانواده (پدر، مادر، خواهر و برادر) و نوع این حمایت‌ها (هیجانی، ملموس و ...) کمک شایانی در روشن‌تر شدن بحث حمایت اجتماعی در دانشجویان دانشگاه‌ها داشته باشند.

منابع:

1. Klavestrand, J., Vingard, E. (2010). The relationship between physical activity and health-related quality of life: a systematic review of current evidence. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(2): 366.
2. Sallis, J. F., Simons-Morton, B. G., Stone, E. J., Corbin, C. B., Epstein, L. H., Faucette, N., et al. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24: 248-257.
3. Hankonen, N., Absetz, P., Ghisletta, P., Renner, B., & Uutela, A. (2010). Gender differences in social cognitive determinants of exercise adoption. *Psychol Health*, 25(1): 55-69.
4. Pines, A. M., Aronson, E., Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
5. Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., Hardy, C. J. (1993). The Social Support Survey: A validation of a clinical measure of the social support process. *Research on Social Work Practice*, 3: 288-311.
6. Rees, T., Hardy, L. (2000). An investigation of the social support experiences of high-level sports performers. *The Sport Psychologist*, 14: 327-347.
7. Lakey, B., Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 29-52). New York: Oxford University Press.

8. Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community* (Northwest Regional Educational Laboratory). Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
 9. Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markham, H. J., et al. (1993). A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48: 1013-1022.
 10. Clark, M. L. (1991). Social identity, peer relations, and academic competence of African-American adolescents. *Education and Urban Society*, 24: 41-52.
 11. Lakey, B., Cassady, P. B. (1990). Cognitive processes in perceived social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59: 337-343.
 12. Albrecht, T. L., Adelman, M. B. (1987). Communicating social support: A theoretical perspective. In T. L. Albrecht, M. B. Adelman (Eds.), *Communicating Social Support* (pp. 18-39). Newbury Park, CA: Sage.
 13. Treiber, F. A., Baranowski, T., Braden, D. S., Strong, W. B., Levy, M., Knox, M. (1991). Social support for exercise: Relationship to physical activity in young adults. *Preventive Medicine*, 20(6): 737-750.
 14. Taymoori, P., Lubans, D., Berry, T. R. (2010). Evaluation of the health promotion model to predict physical activity in Iranian adolescent boys. *Health Educ Behav*, 37(1): 84-96.
 15. Taymoori, P., Rhodes, R. E., Berry, T. R. (2010). Application of a social cognitive model in explaining physical activity in Iranian female adolescents. *Health Educ Res*, 25(2): 257-267.
 16. Oka, R. K., King, A. C., Young, D. R. (1995). Sources of social support as predictors of exercise adherence in women and men ages 50 to 65 years. *Women's Health*, 1: 161-175.
 17. Wallace, L. S., Buckworth, J., Kirby, T. E., Sherman, W. M. (2000). Characteristics of exercise behavior among college students: Application of social cognitive theory to predicting stage of change. *Preventive Medicine*, 31: 494-505.
 18. Trost, S. G., Owen, N., Bauman, A., Sallis, J. F., Brown, W. J. (2002). Correlates of adults' participation in physical activity: Review and update. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 34: 1996-2001.
۱۹. عریضی، فروغ، وحید، فریدون، پارسامهر، مهربان، ۱۳۸۵. بررسی تأثیر حمایت اجتماعی بر مشارکت زنان در فعالیتهای ورزشی (مطالعه موردی: زنان استان مازندران). المپیک، ۳۳: ۷۶-۸۸.
20. Kaplan, M. S., Newsom, J. T., McFarland, B. H., Lu, L. (2001). Demographic and psychosocial correlates of physical activity in late life. *American Journal of Preventive Medicine*, 21: 306-312.

21. Sallis, J. F., Prochaska, J. J., Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32:, 963–975.
22. Kohl, H. W., Hobbs, K. E. (1998). Development of physical activity behaviors among children and adolescents. *Pediatrics*, 101: 549–554.
23. Sallis, J. F., Simons-Morton, B. G., Stone, E. J., Corbin, C. B., Epstein, L. H., Faucette, N., et al. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24: 248–257.
24. Wu, T. Y., Pender, N., Noureddine, S. (2003). Gender differences in the psychosocial and cognitive correlates of physical activity among Taiwanese adolescents: A structural equation modeling approach. *International Journal of Behavioral Medicine*, 10(2): 93-105.
25. Beets, M. W., Vogel, R., Forlaw, L., Pitetti, K. H., Cardinal, B. J. (2006). Social Support and Youth Physical Activity: The Role of Provider and Type. *American Journal of Health Behavior*, 30(3): 278-289.
26. Robbins, L. B., Stommel, M., Hamel, L. M. (2008). Social support for physical activity of middle school students. *Public Health Nursing*, 25(5): 451–460.
27. Wenthe, P. J., Janz, K. F., Levy, S. M. (2009). Gender Similarities and Differences in Factors Associated with Adolescent Moderate-Vigorous Physical Activity. *Pediatr Exerc Sci*, 21(3): 291–304.
28. Birnbaum, A. S, Evenson, K. R., Motl, R. W., et al. (2005). Scale development for perceived school climate for girls' physical activity. *Am J Health Behav*, 29(3): 250- 257.
29. Grieser, M., Neumark-Sztainer, D., Saksvig, B. I., Lee, J. S., Felton, G. M., & Kubik, M. Y. (2008). Black, hispanic, and white girls' perceptions of environmental and social support and enjoyment of physical activity. *American School Health Association*, 78(6): 314-323.
30. NASPE Middle and Secondary School Physical Education Council. (1998). *Physical Education Program Improvement and Self-Study Guide: Middle School*. Reston, Va: NASPE.
31. Dowda, M., Dishman, R. K., Pfeiffer, K. A., Pate, R. P. (2007). Family support for physical activity in girls from 8th to 12th grade in South Carolina. *Preventive Medicine*, 44(2): 153-159.
32. Molloy, G. J., Dixon, D., Hamer, M., Sniehotta, F. F. (2010). Social support and regular physical activity: Does planning mediate this link? *British Journal of Health Psychology*, 15(4): 859-870.
33. Wright, M. S., Wilson, D. K., Griffin, S., Evans, A. (2010). A qualitative study of parental modeling and social support for physical activity in underserved adolescents. *Health Educ Res*, 25(2): 224-232.

تأثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر اجرای مهارت‌های پاس و شوت بسکتبال

شهزاد طهماسبی بروجنی^۱، مهدی شهبازی^۲، زهرا ایزانلو^۳

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۸/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۷/۲۴

چکیده

خودگفتاری از مداخلات روان‌شناختی است که می‌تواند بر اجرای حرکتی فرد اثرگذار باشد. در تحقیق حاضر، راهبردهای مختلف خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر اجرای پاس و شوت بسکتبال بررسی شده است. از میان ۱۸۷ دانشجویی که در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۸۸-۸۹ واحد تربیت بدنی عمومی ۲ (بسکتبال) را اخذ کرده بودند، ۷۲ دانشجوی کارشناسی (میانگین سنی $1/12 \pm 2/09$) به صورت تصادفی به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. ابتدا، آزمون پاس سرعت و دقت و شوت دقت از آن‌ها گرفته شد. پس از بررسی طبیعی بودن توزیه داده‌ها، با استفاده از آزمون K-S شرکت‌کنندگان به طور انتخابی به دو گروه آزمایشی (خودگفتاری آموزشی، خودگفتاری انگیزشی) و کنترل تقسیم شدند و در دوره تمرینی ۱۲ هفته‌ای (هر هفته یک جلسه ۲۰ دقیقه‌ای شرکت کردند. هر گروه از عبارتهای متناسب با خودگفتاری آموزشی و انگیزشی استفاده کرد و بر گروه کنترل هیچ مداخله‌ای اعمال نشد. نتایج t همبسته به منظور مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر گروه نشان داد زمان پاس سرعت در هر سه گروه کاهش معنی‌داری یافته است و امتیاز گروه خودگفتاری آموزشی در پس‌آزمون پاس دقت، در مقایسه با پیش‌آزمون آن افزایش معنی‌داری داشته است ($P < 0/05$). به علاوه نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه نشان داد گروه خودگفتاری آموزشی در مهارت‌های پاس دقت و شوت، در مقایسه با دو گروه دیگر به طور معنی‌داری اجرای بهتری داشت ($P < 0/05$)، اما در مهارت پاس سرعت گروه خودگفتاری انگیزشی سرعتی بیشتر از گروه کنترل داشت ($P < 0/05$). این نتایج از به‌کارگیری خودگفتاری انگیزشی به عنوان ابزاری مؤثر در کسب مهارت‌های سرعتی و خودگفتاری آموزشی به عنوان وسیله‌ای کارآمد در کسب مهارت‌های دقتی برای مبتدیان حمایت می‌کند.

کلیدواژه‌های فارسی: خودگفتاری آموزشی، خودگفتاری انگیزشی، پاس سرعت، پاس دقت، شوت بسکتبال.

مقدمه

تاکنون تحقیقات حوزه روان‌شناسی ورزشی، تکنیک‌های مداخله‌ای بی‌شماری را برای بهبود اجرا و رضایتمندی ورزشکاران به کار گرفته (۱) و به نقش مهم این تکنیک‌ها در پیشرفت اجرا اشاره کرده‌اند (۲). در این میان، به‌ویژه راهبردهای شناختی، با استفاده از الگوهای مؤثری از قبیل خودگفتاری^۱، هدف‌گزینی^۲، آرام‌سازی^۳ و تنظیم انگیزش^۴ تأثیر یا تغییرات مثبتی را به وجود آورده‌اند (۳). نوع خاصی از این تکنیک‌ها، خودگفتاری است (۱) که میشن باوم^۵ (۱۹۷۷) از آن با عنوان «مرکز تعدیلات رفتار شناختی» یاد می‌کند (۴) و هاک فورد و شونکمزگر^۶ (۱۹۹۳)، در تعریف آن به گفت‌وگوی درونی و بیرونی اشاره دارند که اجراکننده طی اجرای مهارت با صدای بلند یا آهسته از آن استفاده می‌کند (۵)؛ به عبارت ساده‌تر، آنچه‌آن که هاردی^۷ (۲۰۰۴) اظهار می‌دارد، خودگفتاری به بیانات شفاهی (آشکار یا پنهان) ورزشکار گفته می‌شود که اساساً ساختاری چند بعدی دارد و یک بُعد آن به عملکرد مربوط است (۲، ۶). مبانی نظری و دیدگاه‌های مختلفی در مورد چگونگی عملکرد خودگفتاری مطرح است که برخی از آن‌ها به این شرح زیر است: نظریه خودکارآمدی بندورا^۸ یکی از چارچوب‌های نظری است که به درک بهتر تأثیر خودگفتاری بر انگیزش و پیامدهای اجرا کمک می‌کند. خودکارآمدی متغیری انگیزشی محسوب می‌شود که بر شروع رفتار، تلاش و مقاومت بعد از شکست تأثیرگذار است. بندورا در مورد ارتباط بین خودگفتاری و خودکارآمدی بیان می‌کند که خودگفتاری بر خودکارآمدی فرد اثر مثبت می‌گذارد و به این ترتیب، تلاش فرد برای اجرای مهارت ادامه می‌یابد (۷). فاین^۹ (۱۹۸۵) معتقد است خودگفتاری می‌تواند برای تنظیم تلاش و بهبود اعتماد به نفس به کار گرفته شود، در حالی که هاردی (۱۹۹۶) آن را در کنترل هیجان و راه‌اندازی اعمال مناسب نیز مؤثر می‌داند (۸). از طرف دیگر، لندین^{۱۰} (۱۹۹۴) و نیدفر^{۱۱} (۱۹۹۳) نیز در این زمینه از نوعی تغییر توجه برای توضیح این تأثیرها استفاده می‌کنند. لندین

-
- 1 . Self-talk
 - 2 . Goal-setting
 - 3 . Relaxation
 - 4 . Motivation regulation
 - 5 . Meichenbaum
 - 6 . Hackfort & Schwenkmezger
 - 7 . Hardy
 - 8 . Bandura Self-efficacy Theory
 - 9 . Finn
 10. Landin
 11. Nideffer

معتقد است خودگفتاری می‌تواند راهبردی مؤثر برای هدایت یا بازگرداندن توجه به نشانه‌های مربوط به تکلیف باشد (۹، ۱۰). همچنین زینسر، بانکر و ویلیامز^۱ (۲۰۰۱) بر این باورند که افراد ورزشکار از این تکنیک برای هدایت توجهشان (مثل تمرکز)، کنترل اضطراب (مثل آرام‌سازی)، قضاوت در مورد اجرایشان (مثل کار بزرگ^۲) استفاده کرده، از طریق این گفت‌وگوها گفت‌وگوها فرصتی برای بیان احساسات، کلامی کردن ادراکات، تنظیم و تغییر تفکرات خود در جهت تسهیل و بهبود یادگیری و اجرای مهارت پیدا می‌کنند. به‌علاوه، محققان دیگر نیز بیان می‌کنند که خودگفتاری می‌تواند اعتماد به نفس فرد را افزایش داده (۱۰، ۱۱)، باعث حفظ تمرکز بر اهداف و دستیابی به آن‌ها، بهبود و حفظ انگیزش (۱۱، ۱۲)، تنظیم تلاش، کنترل واکنش‌های عاطفی و شناختی (۱۱)، حفظ طرز تفکر مثبت، از بین بردن افکار تضعیف‌کننده و خودسازی دوباره شود و علاوه بر اینکه ورزشکار را از نظر ذهنی برای اجرای آینده آماده می‌کند برای هدایت و بازگرداندن تمرکز با انتقال کانون توجه نیز به او کمک می‌کند (۱۳). وینبرگ و گولد^۳ (۲۰۰۳) نیز اظهار می‌دارند که ورزشکاران از خودگفتاری در شرایط مختلفی همچون اکتساب مهارت، یادگیری تکالیف و مهارت‌های جدید به‌منظور از بین بردن عادت‌های بد، برانگیخته شدن و تشویق، کنترل توجه و تغییر خلق و خوی و... استفاده می‌کنند (۱۴). همچنین جانسون^۴ و همکاران (۲۰۰۴) هسته خودگفتاری را تمرکز بر افکار مطلوبی می‌دانند که به رفتار مطلوب منتهی می‌شود و از این منظر خودگفتاری، دستورالعملی برای شروع یا اجرای عمل یا توالی‌ای از اعمال است (۱۵).

زینسر و همکاران (۲۰۰۱) بیان کرده‌اند که خودگفتاری علاوه بر داشتن ابعاد مثبت و منفی، دو عملکرد اصلی انگیزشی و آموزشی دارد که به نظر می‌رسد عملکرد انگیزشی خودگفتاری به‌دلیل الهام بخشیدن برای تلاش بیشتر و خلق روحیه و اعتماد به نفس مثبت، اجرا را تسهیل می‌کند و عملکرد آموزشی آن، به‌دلیل راه‌اندازی اعمال مورد نظر از طریق تمرکز توجه مناسب، اطلاعات تکنیکی و گزینه‌های تاکتیکی اجرا را بهبود می‌بخشد. (۵، ۱۳).

برای بررسی دو عملکرد اصلی آموزشی و انگیزشی خودگفتاری تحقیقاتی انجام شده است که به نتایج متناقضی دست یافته‌اند. تئودوراکیس^۵ و همکاران (۲۰۰۰) به مقایسه خودگفتاری آموزشی و انگیزشی در چهار تکلیف تجربی در دو قالب کلی تکالیف ظریف و درشت

-
- 1 . Zinnser, Bunker & Williams
 - 2 . Great job
 - 3 . Weinberg & Gould
 - 4 . Johnson, et al.
 - 5 . Theodorakis

پرداخته‌اند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد خودگفتاری آموزشی در تکالیف حرکتی‌ای که مستلزم ظرافت، هماهنگی و دقت بودند، مؤثرتر بود، در حالی که در مهارت قدرتی هر دو نوع خودگفتاری باعث بهبود اجرا شدند و خودگفتاری انگیزشی در مهارت استقامتی اثربخشی بیشتری داشت (۱۶). تئودوراکیس (۲۰۰۱) سودمندی دو نوع متفاوت از خودگفتاری را بر تکلیف شوت بسکتبال بررسی کرد. در این پژوهش از آزمودنی‌ها -بر اساس گروهی که به آن تعلق داشتند- خواسته شد در حالی که از نشانه‌های کلامی «آرام» برای افزایش دقت یا «سریع» برای بهبود سرعت استفاده می‌کنند، به داخل حلقه شوت کنند. نتایج نشان داد تنها اجرای شرکت‌کنندگان گروه نشانه کلامی «آرام»، در مقایسه با گروه‌های نشانه کلامی «سریع» و کنترل بهبود یافت (۱۷).

پرکوس^۱ (۲۰۰۲) طی تحقیقی روی ۶۲ بازیکن مبتدی و جوان بیان کرد که از خودگفتاری آموزشی می‌توان به‌عنوان ابزاری مناسب برای کسب مهارت و پیشرفت اجرای مهارت‌هایی استفاده کرد که پیچیدگی کمتری (مانند پاس و دریبل بسکتبال) دارند (۱۸). تسیگیلیس^۲ (۲۰۰۳) بررسی تأثیر خودگفتاری آموزشی را بر اجرای مهارت پرتاب در هندبال روی ۴۶ دانشجوی تربیت بدنی بررسی کرد و نتیجه گرفت بین گروه خودگفتاری آموزشی و گروه کنترل تفاوت معنی‌داری در اجرای مهارت پرتاب وجود نداشت (۱۹). هاردی^۳ و همکاران (۲۰۰۵) اثر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی را روی ۴۴ دانشجوی ورزشکار در تکلیف دراز و نشست بررسی و بیان کردند که هر دو نوع خودگفتاری باعث بهبود اجرای ورزشکار می‌شود (۸) گوداس (۲۰۰۶) طی تحقیقی به بررسی تأثیر سه نوع خودگفتاری آموزشی، انگیزشی و جنبشی بر اجرای مهارت پرتاب، پرش طول و ادراک ورزشکاران آماتور در مقایسه با دانشجویان تربیت بدنی پرداخت. نتایج نشان داد هر سه نوع خودگفتاری باعث بهبود اجرای مهارت پرتاب ورزشکاران آماتور شده است و علاوه بر این، ورزشکاران آماتور خودگفتاری انگیزشی را بر دو نوع دیگر خودگفتاری ترجیح دادند، اما بین سه نوع خودگفتاری در مهارت پرش طول تفاوت معنی‌داری وجود نداشت و اجرای دانشجویان بر اساس این مداخلات هیچ‌گونه پیشرفتی نداشت (۲).

هتزیگورگیادیس^۴ (۲۰۰۶) ادراک شرکت‌کنندگان در استفاده از خودگفتاری آموزشی و انگیزشی را بعد از به‌کارگیری برنامه تمرینی خودگفتاری سه روزه‌ای در یک تکلیف شنا بررسی

1 . Perkos

2 . Tsiggilis

3 . Hardey

4 . Hatzigeorgiadis

کرد. بر اساس ادراک شرکت‌کنندگان، اساساً هر دو نوع انگیزشی و آموزشی در بهبود توجهشان به سوی تکلیف به آن‌ها کمک کرده بود. به‌علاوه، شرکت‌کنندگان اظهار کردند که خودگفتاری انگیزشی، در مقایسه با خودگفتاری آموزشی تأثیر بیشتری بر تلاش آن‌ها داشته است (۲۰). هتزیگورگیادیس (۲۰۰۷) در آزمایشی مشابه، به بررسی این موضوع در یک تکلیف دقت و قدرت در واترپلو پرداخت که در آن نوع آموزشی، در مقایسه انگیزشی بهبود بیشتری در تکلیف دقت در پی داشت، در حالی که اجرای تکلیف قدرتی تنها، با استفاده از خودگفتاری انگیزشی بهبود یافت (۲۱). کرونی^۱ و همکاران (۲۰۰۷) اثربخشی خودگفتاری آموزشی و انگیزشی را روی ادراک ۳۸ بازیکن مبتدی بسکتبال در مهارت‌های پاس، دریبل و شوت بررسی کردند. ورزشکاران بیان کردند که از خودگفتاری انگیزشی در دریبل و شوت استفاده کرده‌اند، ولی در پاس هیچ‌کدام از مداخلات رجحانی بر دیگری نداشته است (۵). تُد^۲ و همکاران تأثیر خودگفتاری انگیزشی و آموزشی را بر اجرا و کینماتیک پرش عمودی مطالعه کردند. نتایج آن‌ها نشان‌دهنده اثرات مثبت خودگفتاری بر اجرا بود. محققان اعلام کردند که احتمالاً در تکالیف مبتنی بر توان، هر دو نوع خودگفتاری (بدون برتری یکی بر دیگری) مؤثر است (۲۲). کلوولونیس^۳ و همکاران (۲۰۱۰) نیز طی تحقیقی در مورد اثرات خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر اجرای حرکتی دانش‌آموزان تربیت بدنی به این نتیجه رسیدند که خودگفتاری آموزشی و انگیزشی در مهارت پاس دو دست توی سینه بسکتبال به یک اندازه مؤثر بوده‌اند، اما در مهارت شنای سوئدی اصلاح‌شده، اثربخشی خودگفتاری انگیزشی بیشتر از آموزشی بوده است (۲۳).

رضایی (۱۳۸۸) به بررسی تأثیر و مقایسه خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر مهارت ساده و پیچیده پرداخت و نتایج تحقیق وی نشان داد اگرچه بین دو گروه تجربی در اجرای تکلیف ساده اختلاف معنی‌داری وجود نداشت، در اجرای تکلیف پیچیده تفاوت معنی‌داری به نفع گروه آموزشی مشاهده شد (۲۴).

با وجود مطالعات موجود در زمینه تأثیر اجرای انواع خودگفتاری، میزان تحقیقات نظام‌دار در این زمینه اندک و ناکافی است (۲۵). به‌علاوه، نبود تحقیقات روش‌شناختی به‌منظور بررسی این تأثیر و ارتباط آن با برخی مؤلفه‌های مهم تکلیفی همچون سرعت و دقت، مانع مهمی برای بهره‌مندی از این تکنیک شناختی است. همچنین، با توجه به تناقض‌های مشاهده شده در

1 . Chroni

2 . Tod

3 . Kolovelonis

نتایج تحقیقات در مورد میزان اثربخشی انواع خودگفتاری در مهارت‌های مبتنی بر دقت (۵)، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۳) از یک سو و مشاهده تحقیقات انجام شده در این زمینه با تأکید بر مؤلفه‌های درشت و ظریف، ماهیت تکلیف به صورت قدرتی و استقامتی، ساده و پیچیده بودن تکلیف، دقت صرف در تکالیف که گاه در تکالیف متفاوت ورزشی هم بررسی شده‌اند از سوی دیگر، ضرورت تحقیق در زمینه دستهبندی مهارت‌ها از نوع سرعت و دقت احساس شد. در پژوهش‌های گذشته به بررسی مهارت‌های مستلزم دقت در کنار مهارت‌های قدرتی و استقامتی پرداخته شده است، اما به بررسی یک مهارت (پاس دو دست توی سینه) با دو مؤلفه سرعت و دقت به طور همزمان توجه نشده است؛ از این رو آنچه این تحقیق را از دیگر مطالعات متمایز می‌کند، بررسی تأثیر انواع خودگفتاری بر مؤلفه‌های سرعت و دقت در اجرای یک تکلیف در دو حالت سرعت و دقت (پاس دو دست توی سینه بسکتبال) و همچنین تکالیف جداگانه مبتنی بر دقت (پاس دقت و شوت دقت) است.

هر چند انتظار نمی‌رود افراد مبتدی در استفاده از این راهبرد به اوج اجرا برسند، یادگیری بازیکنان جوان مبتدی در ورزش‌هایی همچون بسکتبال، با استفاده از رایج‌ترین تکنیک شناختی، ممکن است برای یادگیری هر چه بیشتر ورزشکاران طی تمرینات ایده‌های جدیدی برای مربیان فراهم آورد (۱۸). از طرف دیگر، مربیان تربیت بدنی و روان‌شناسان ورزشی در درازمدت تشخیص داده‌اند که بین افزایش انگیزش و اجرای ورزشی ارتباط وجود دارد؛ از این رو نقش خودگفتاری به عنوان مداخله‌ای که باعث افزایش انگیزش می‌شود، اهمیت می‌یابد (۷). با توجه به موارد یاد شده، محقق انتظار داشت پس از انجام این پروژه بتواند به پاسخ این سؤالات دست یابد: آیا وجود مؤلفه سرعت یا دقت در یک مهارت، مستلزم خودگفتاری یکسانی است یا خودگفتاری در این مؤلفه‌ها متفاوت خواهد بود؟ آیا اگر از مهارت دقت پیچیده‌تری مانند شوت استفاده شود، اولویت نوع خودگفتاری استفاده‌شده، تغییر پیدا می‌کند یا خیر؟

روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر از نوع مطالعات نیمه‌تجربی است که شامل دو گروه تجربی و یک گروه گواه است. جامعه آماری این تحقیق را ۱۸۷ دانشجوی دختر غیرورزشکار تشکیل می‌داد که در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۸۸-۸۹ واحد تربیت بدنی عمومی ۲ (بسکتبال) را اخذ کرده بودند. بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران، ۷۲ نفر از آن‌ها با دامنه سنی $1/12 \pm 20/09$ به صورت تصادفی به عنوان نمونه تحقیق انتخاب و با تکمیل پرسشنامه‌ای (متشکل از اطلاعات فردی، قد، وزن، سابقه آشنایی با رشته ورزشی بسکتبال و ...) رضایت خود را برای شرکت در این تحقیق

اعلام کردند. افراد مورد نظر هیچ‌گونه سابقه‌ی تمرینی یا شرکت در مسابقات نداشتند و در این مطالعه به‌عنوان افراد مبتدی شناسایی شدند؛ از این‌رو چنانچه افرادی دارای سابقه‌ی بازی یا تجربه در این زمینه بودند، از مطالعه حذف شدند.

پس از اینکه از طریق پرسشنامه سابقه و تجربه‌ی تمرین مهارت بسکتبال شرکت‌کنندگان بررسی شد، افرادی که هیچ‌گونه سابقه یا تجربه‌ای نداشتند به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند و افراد دارای سابقه برای حضور در تحقیق پذیرفته نشدند. ابتدا، درباره‌ی اهداف پژوهش و همکاری آن‌ها طی تحقیق توضیحات لازم و کافی ارائه شد و سپس در جلسه‌ی مشترک، چگونگی اجرای مهارت پاس و شوت بسکتبال به همه‌ی آزمودنی‌ها آموزش داده شد. پس از آموزش مهارت‌ها، از آن‌ها آزمون پاس سرعت دو دست توی سینه (۲ بلوک ۱۰ کوششی) و آزمون پاس دقت دو دست توی سینه (یک بلوک ۱۰ کوششی) و آزمون دقت شوت بسکتبال (۳ بلوک ۵ کوششی) به‌عنوان پیش‌آزمون به عمل آمد. در مرحله‌ی بعد، آزمودنی‌ها بر اساس امتیازات در پیش‌آزمون، به‌صورت انتخابی به سه گروه همگن (کنترل، خودگفتاری آموزشی، خودگفتاری انگیزشی) ۲۴ نفره تقسیم شدند.

پروتکل تمرینی پژوهش حاضر به مدت ۱۲ هفته، هر هفته یک جلسه و هر جلسه ۲۰ دقیقه اجرا شد، به‌طوری که در هر جلسه، آزمودنی‌ها بعد از ۱۰ دقیقه گرم کردن به شیوه‌ای که متعاقباً بیان می‌شود به تمرین مهارت‌های مورد نظر پرداختند. در گروه خودگفتاری آموزشی، شرکت‌کنندگان قبل از اجرای پاس دقت عبارت «دستت را با دقت به مرکز بکش» و قبل از اجرای پاس سرعت عبارت «دستت را با سرعت به مرکز بکش» را به گونه‌ای که آزمونگر صدای آن‌ها را بشنود بیان می‌کردند و سپس مهارت را اجرا می‌کردند (۱۸). گروه خودگفتاری انگیزشی نیز به‌ترتیب برای پاس دقت و پاس سرعت از عبارت‌های «من می‌توانم سریع بزنم» و «من می‌توانم دقیق بزنم» قبل از اجرای هر مهارت استفاده کردند (۱۶). همچنین، در مهارت شوت بسکتبال گروه خودگفتاری آموزشی عبارت «مچ دستت را با دقت به سمت حلقه بکش» را به کار بردند و گروه خودگفتاری انگیزشی در اجرای مهارت شوت بسکتبال از عبارت «من می‌توانم دقیق بزنم» بهره برد (۱۶). علاوه بر این، گروه کنترل بدون مداخله‌ی گفتاری، مهارت‌ها را به مدت ۱۲ هفته اجرا کردند و آزمونگر تنها از آن‌ها خواست بهترین اجرای خود را نشان دهند. پس از اتمام دوره‌ی تمرین، از تمام گروه‌ها پس‌آزمون (مانند پیش‌آزمون) به عمل آمد. در این تحقیق از سه نوع آزمون شوت مقابل ایفرد (برای ارزیابی دقت)، پاس سرعت (برای ارزیابی سرعت)، پاس دقت (برای ارزیابی دقت) استفاده شد. در ادامه، هر یک از این آزمون‌ها به اختصار توضیح داده می‌شود.

پاس سرعت دو دست توی سینه: آزمودنی‌ها پشت خط علامت‌گذاری شده‌ای با فاصله ۹ فوت (۲۷۴/۳۲ سانتی‌متر) از دیوار ایستادند. با علامت شروع توسط آزمونگر، فرد با سرعت هر چه تمام‌تر به دیوار مقابل پاس کاری می‌کرد. این دیوار از سه دایره مدور متحدالمرکز (دایره درونی ۴۵/۷۲ سانتی‌متر، دایره دوم ۹۶/۵۲ سانتی‌متر و دایره سوم ۱۴۷/۳۲ سانتی‌متر و فاصله کف زمین تا خارجی‌ترین دایره ۹۶/۵۲ سانتی‌متر بود) تشکیل شده بود. همه پاس‌ها از پشت خط علامت‌گذاری شده انجام شد و آزمودنی بعد از زدن توپ به دیوار خودش توپ را دریافت می‌کرد. آزمودنی‌ها دو بلوک ۱۰ کوششی را از این مهارت انجام دادند. امتیاز دهی: به محض برخورد اولین پاس به دیوار، آزمونگر به وسیله کرونومتر زمان را آغاز و با برخورد دهمین ضربه به دیوار متوقف می‌کرد. از بین دو رکورد ثبت شده، رکوردی که زمان کمتری داشت به‌عنوان نمره آزمون ثبت می‌شد (۲۶).

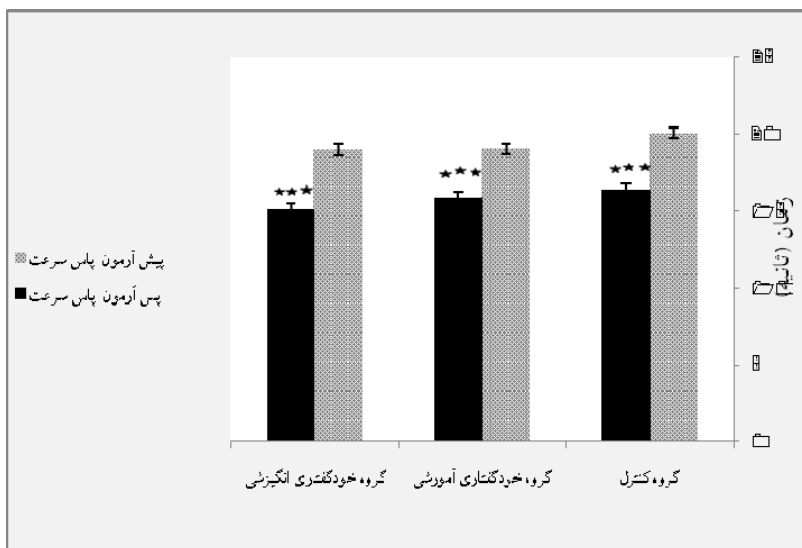
پاس دقت دو دست توی سینه: در این آزمون، آزمودنی توپ را از فاصله‌ای مشخص (۶۰۹/۶ سانتی‌متر) به دایره‌هایی که پیش‌تر در پاس سرعت توضیح داده شد می‌زد. همه پاس‌ها از پشت خط و در بلوکی ۱۰ کوششی انجام می‌شد. امتیازدهی: مقادیر نمرات برای دایره‌های درونی، میانی و خارجی، به ترتیب ۳، ۲ و ۱ بود. هر پاسی که روی خط زده می‌شد، امتیاز بیشتری می‌گرفت و بیشترین نمره ممکن در این آزمون، امتیاز ۳۰ بود (۲۶).

شوت مقابل ایفرد: آزمودنی‌ها از نقطه‌ای علامت‌گذاری شده در سمت چپ خط پرتاب آزاد را دقیقاً خارج از دایره در کنار خط پنالتی شوت (یک دست از بالای سر) را انجام دادند پروتکل شامل مجموعه‌ای ۱۵ کوششی (۳ بلوک ۵ کوششی) بود، به طوری که بعد از انجام پنج شوت باید نقطه ایستادن را ترک می‌کردند و بعد از مدت کوتاهی دوباره به همان نقطه بازمی‌گشتند. امتیازدهی: هر پرتاب در صورت وارد شدن به حلقه دو امتیاز داشت، چنانچه توپ به حلقه برخورد می‌کرد، اما وارد آن نمی‌شد یک امتیاز و در صورت عدم برخورد هیچ امتیازی کسب نمی‌شد. بیشترین نمره اکتسابی در این آزمون ۳۰ بود (۲۶).

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق حاضر، علاوه بر آمار توصیفی، از انحراف معیار و دیگر شاخص‌های توصیفی آمار استنباطی نیز به کار گرفته شد. برای اطمینان از توزیع طبیعی داده‌ها از آزمون K-S و برای همگنی واریانس‌ها از آماره لون استفاده شد. به دلیل توزیع طبیعی داده‌ها و همگنی واریانس‌ها از آزمون پارامتریکی تحلیل واریانس یک‌طرفه و از آزمون تعقیبی توکی برای تشخیص اختلاف میان گروه‌ها استفاده شد. همچنین از آزمون t همبسته برای مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر گروه استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها (در سطح معنی‌داری $P < 0/05$) و رسم نمودارها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۱۵ و Excel انجام شد.

یافته های پژوهش

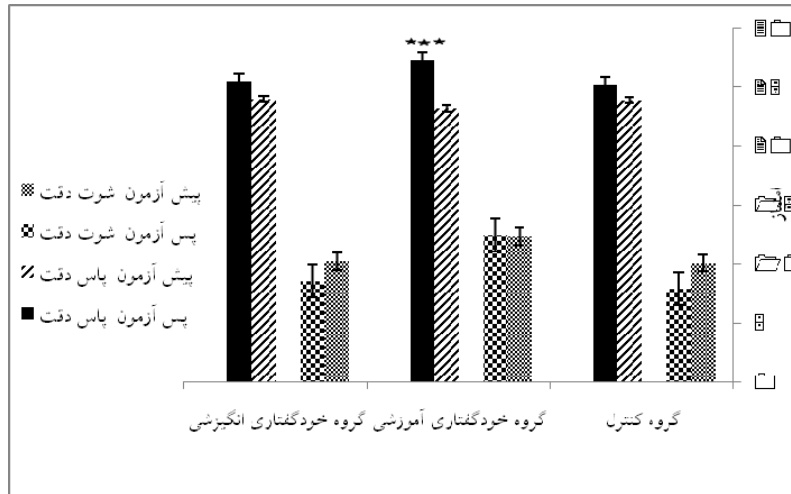
بر اساس نتایج آمار استنباطی (تحلیل واریانس یکطرفه)، هیچ اختلاف معنی داری بین قد آزمودنی‌ها مشاهده نشد (میانگین قد آزمودنی‌ها $SD 4/3 \pm 162/43$). همچنین، نتایج تحلیل واریانس یکطرفه نشان داد در پیش‌آزمون اختلاف معنی داری در مهارت‌های پاس و شوت بین گروه‌ها وجود نداشت ($P > 0/05$). همان‌طور که در نمودار شماره ۱ نشان داده شده است، نتایج آزمون t همبسته نشان داد زمان پاس سرعت در هر گروه (کنترل، خودگفتاری آموزشی و خودگفتاری انگیزشی) به‌طور معنی داری از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون کاهش یافته است ($P < 0/05$).



نمودار ۱. پاس سرعت گروه‌های مختلف در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

(*** نشان‌دهنده $P < 0/001$ است).

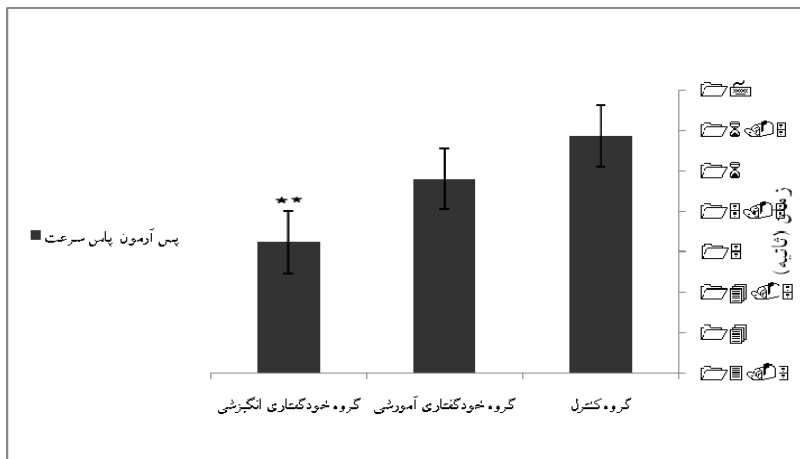
نتایج آزمون t همبسته در بخش دقت نیز نشان داد (نمودار ۲) تنها امتیاز پاس دقت در گروه خودگفتاری آموزشی در مرحله پس‌آزمون افزایش معنی داری داشته است ($P < 0/05$).



نمودار ۲. پاس دقت و شوت دقت گروه‌های مختلف در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

*** نشان‌دهنده $P < 0.001$ است.

نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه‌ی آزمون‌های سه گروه در پس‌آزمون نشان داد (نمودار شماره ۳) در پس‌آزمون، زمان پاس سرعت گروه خودگفتاری انگیزشی، در مقایسه با گروه کنترل به‌طور معنی‌داری کاهش یافته است (با به عبارت دیگر سرعت بیشتری داشته‌اند) ($P < 0.05$).

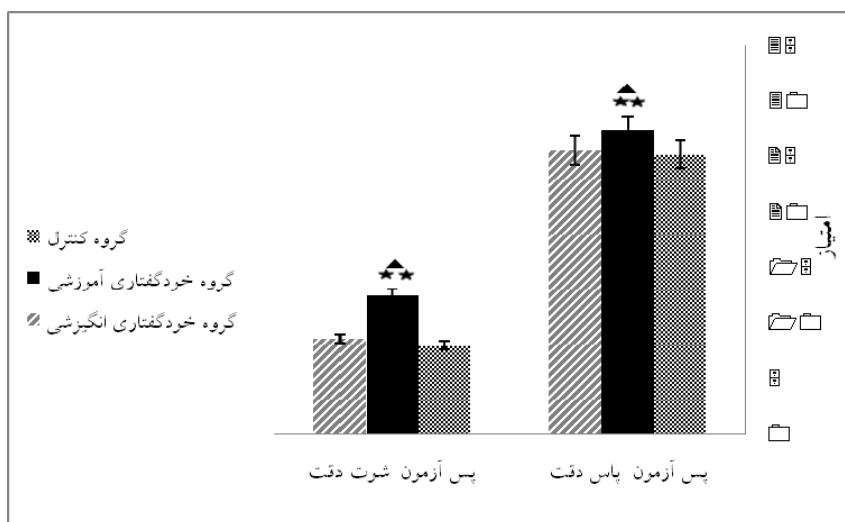


نمودار ۳. کاهش معنی‌دار زمان پاس سرعت گروه خودگفتاری انگیزشی را در مقایسه

با گروه کنترل نشان می‌دهد

** نشان‌دهنده $P < 0.01$ است.

همچنین در تکالیف پاس دقت و شوت دقت، گروه خودگفتاری آموزشی، در مقایسه با گروه‌های کنترل و خودگفتاری انگیزشی، به‌طور معنی‌داری ($P < ۰/۰۵$) دقیق‌تر عمل کرده‌اند و امتیازات بیشتری را کسب کرده‌اند (نمودار ۴).



نمودار ۴. پاس و شوت دقت گروه خودگفتاری آموزشی، در مقایسه با گروه کنترل

و خودگفتاری انگیزشی

(علامت * نشان دهنده افزایش معنی‌دار امتیاز پاس و شوت دقت گروه خودگفتاری آموزشی، در مقایسه با گروه کنترل و علامت † نشان دهنده افزایش معنی‌دار امتیاز پاس و شوت دقت گروه خودگفتاری آموزشی، در مقایسه با گروه خودگفتاری انگیزشی است؛ ** نشان دهنده $P < ۰/۰۱$ و † نشان دهنده $P < ۰/۰۵$ است).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این تحقیق بررسی تأثیرات دو نوع خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر سرعت و دقت مهارت‌های پاس و شوت بسکتبال بود. نتایج نشان داد گروه خودگفتاری آموزشی در مهارت‌های پاس دقت و شوت، در مقایسه با گروه کنترل و گروه خودگفتاری انگیزشی اجرای بهتری داشتند، اما در مهارت پاس سرعت گروه خودگفتاری انگیزشی، در مقایسه با گروه کنترل از سرعت بهتری برخوردار بود و اگرچه، در مقایسه با گروه خودگفتاری آموزشی سرعت بیشتری داشتند، اما این اختلاف معنی‌دار نبود.

نتایج تحقیق حاضر از این نظر که نشان داد خودگفتاری بر پیشرفت مهارت‌های حرکتی اثرگذار بوده و موجب بهبود اجرای مهارت‌ها شده است با تحقیقات دیگر همسو بود (۴، ۱۰، ۱۲، ۱۸، ۲۴).

با توجه به نتایج مهارت پاس سرعت - که خودگفتاری انگیزشی تأثیر بیشتری بر آن داشته است - تحقیق حاضر با برخی مطالعات گذشته همسو (۱۶، ۱۷، ۲۷) و از طرفی با برخی دیگر در تناقض (۲، ۵) بود. گوداس در مهارت پرش و کرونی در مهارت پاس بسکتبال هیچ تفاوت معنی‌داری بین انواع خودگفتاری مشاهده نکردند، اما با این حال گوداس مطرح کرد که خودگفتاری انگیزشی، در مقایسه با دو نوع دیگر در تمرکز و اعتماد به نفس بیشتر به آزمودنی‌ها کمک کرده است. کرونی معتقد است عدم تلاش بیشتر و توجه ناکافی بازیکنان مبتدی، دلیل نبود تفاوت معنی‌دار بین خودگفتاری در مهارت پاس بوده است. احتمالاً در تحقیق حاضر اجرای کوشش‌های بیشتر و تلاش بیشتر دانشجویان موجب برتری خودگفتاری انگیزشی شده است و این تناقض‌ها ممکن است به دلیل انتخاب نوع پاسی باشد که کرونی در تحقیق خود از آن استفاده کرده است (زدن توپ به سه دایره به مدت ۳۰ ثانیه). ناهم‌خوانی با تحقیق گوداس نیز ممکن است به دلیل ماهیت تکلیف و سطح تبحر آزمودنی‌ها باشد. همچنین، احتمالاً به دلیل اینکه خودگفتاری انگیزشی با تنظیم هیجانات مرتبط است و آزمودنی‌ها این فرصت را قبل از اجرای تکلیف سرعتی داشته‌اند که هیجان‌های خود را تنظیم و کنترل کنند و سطح اضطراب خود را از این طریق کاهش دهند، این نوع خودگفتاری موجب بهبود اجرای پاس سرعت شده است.

در پاس و شوت دقت که گروه خودگفتاری آموزشی برتری خود را به دو گروه دیگر نشان داد نیز نتایج تحقیق حاضر با نتایج پرکوس (۲۰۰۲) از این منظر که بیان کرده بود خودگفتاری آموزشی برای کسب مهارت و پیشرفت اجرای مهارت پاس مناسب است، هم‌خوانی داشت، اما در همین تحقیق پرکوس بیان می‌کند که خودگفتاری آموزشی بر مهارت شوت تأثیر معنی‌داری نداشته است که البته این نکته را به اجزای تکلیف و ساده و پیچیده بودن آن‌ها نسبت می‌دهد؛ زیرا خودگفتاری آموزشی برای تکالیف ساده نسبت مناسب‌تر است تا تکالیف پیچیده (۱۸). نتایج تحقیق تئودوراکیس و همکاران (۲۰۰۰، ۲۰۰۱) نیز مؤید این امر است که خودگفتاری آموزشی در تکالیفی که مستلزم دقت، زمان‌بندی و هماهنگی بیشتری است سودمندتر از خودگفتاری انگیزشی است (۱۶، ۱۷). هتزیگورگیادیس (۲۰۰۴) نیز در پژوهش خود بر این نکته تأکید کرد که در تکلیف پرتابی دقت و قدرت در واترپولو خودگفتاری آموزشی، در مقایسه با انگیزشی پیشرفت بیشتری در تکلیف دقت به دنبال داشت، در حالی که

اجرای تکلیف قدرتی تنها با استفاده از خودگفتاری انگیزشی بهبود یافت. چنین مطرح شده است که خودگفتاری آموزشی از طریق افزایش توجه بر تکلیف موجب بهبود اجرا در این مهارت‌ها شده است (۲۵). همچنین به نظر می‌رسد به دلیل اینکه افراد مبتدی در مرحله اولیه یادگیری (کلامی-شناختی) قرار دارند و اطلاعات تکنیکی در این مرحله از اهمیت خاصی دارد، فعالیت کلامی آموزشی بر اجرای مهارت دقت مؤثر واقع شده و برآورد تقویتی و توجه شایسته به مهارت را تسهیل ساخته است.

در پژوهشی که کلوولینوس و همکاران انجام دادند، بین دو نوع خودگفتاری در مهارت پاس دو دست توی سینۀ بسکتبال (پاس به دیوار به مدت ۳۰ ثانیه) تفاوتی مشاهده نشد. در این تحقیق، کلوولینوس اظهار می‌کند در تکالیف دقت، وقتی که محدودیت زمانی وجود دارد، خودگفتاری آموزشی و انگیزشی به یک اندازه اثرگذارند (۲۳)؛ از این رو، به نظر می‌رسد تناقض موجود در تحقیق حاضر به دلیل نبود محدودیت زمانی در تکلیف پاس و شوت دقت است که به اولویت یافتن خودگفتاری آموزشی در این مهارت منجر شده است. همچنین، هاردی و همکاران در پژوهش خود، بین دو نوع خودگفتاری در اجرای مهارت دراز و نشست تفاوتی اعلام نکردند که در تناقض با یافته‌های این تحقیق بود و به نظر می‌رسد نوع تکلیف و مدت زمان تمرین این تناقض را ایجاد می‌کند (۸). کرونی نیز طی تحقیقی اعلام کرد در مهارت شوت خودگفتاری انگیزشی مؤثرتر از آموزشی است و در مهارت پاس هیچ‌کدام رجحانی بر دیگری ندارند که این نیز در تناقض با نتایج تحقیق حاضر است و به نظر می‌رسد دلیل آن را می‌توان به نوع تکلیف انتخاب شده و اعمال محدودیت زمانی در مهارت شوت (۳ دقیقه شوت مداوم)، گروه سنی (۱۱-۱۳ سال) و جنسیت آزمودنی‌ها (پسر) نسبت داد (۵). تسیگلیس (۲۰۰۳) نیز در بررسی مهارت پرتاب هندبال در دانشجویان تربیت بدنی بین خودگفتاری آموزشی و گروه کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده نکرد (۱۹). ممکن است سطح تبحر آزمودنی‌ها، انتخاب نوع مهارت مبتنی بر توان و پروتکل اجرایی شامل کوشش‌ها و مسافت تا هدف از جمله عواملی باشد که موجب این تناقض‌ها شده است.

با توجه به تحقیقات و یافته‌های آن‌ها استنباط می‌شود که محتوای خودگفتاری قطعاً بر اجرای حرکتی مؤثر است، اما آنچه باید بیشتر مورد توجه قرار گیرد این است که انواع مختلف خودگفتاری ممکن است تأثیرات متفاوتی بر اجرای تکلیف، بر اساس ماهیت تکلیف و نوع خودگفتاری استفاده‌شده، داشته باشد و می‌توان بیان کرد در تکالیفی که مستلزم دقت بدون محدودیت زمانی‌اند، خودگفتاری آموزشی نقش به‌سزایی دارد و از طریق راه‌اندازی حرکت از طریق اصلاح کانون توجه، تکنیک و اعمال راهبرد موجب تسهیل اجرا می‌شود. در مقابل، در

تکالیف مبتنی بر سرعت و قدرت، خودگفتاری انگیزشی سودمندتر است و از طریق افزایش اعتماد به نفس، تلاش، مصرف انرژی و ایجاد حالت‌های خلقی مناسب به اجرا کمک می‌کند (۱۶، ۲۲).

از طرف دیگر با توجه به نظریه بندورا، خودگفتاری بر خودکارآمدی نیز مؤثر است و خودکارآمدی موجب افزایش انگیزش و اعتماد به نفس در آزمودنی‌ها می‌شود (۸). به علاوه، از دیدگاه نیدفر و لندین که به مبحث توجه پرداخته‌اند، این احتمال نیز وجود دارد که آزمودنی‌های این تحقیق به دلیل توجه بیشتر روی تکلیف تمرکز کرده‌اند و با دور کردن افکار نامربوط، توانسته‌اند اضطراب خود را کنترل کنند و اجرای بهتری را از خود نشان دهند (۲۱).

در مجموع، عوامل ایجاد شده در نتیجه خودگفتاری را نمی‌توان مستقل از یکدیگر دانست و همه این عوامل می‌توانند بر همدیگر تأثیر داشته باشند. چنانچه بیان شده است، به‌کارگیری خودگفتاری باعث افزایش اعتماد به نفس می‌شود و این اعتماد به نفس است که موجب افزایش تلاش فرد می‌شود. توجه و تمرکز فرد که باعث کاهش افکار نامربوط و ناخواسته می‌شود (۲۷) نیز با اعتماد به نفس، تلاش، کنترل هیجان و اضطراب و کنترل شناختی مرتبط است و در نهایت ارتباط قوی بین این عوامل می‌تواند به راه‌اندازی اجرای خودکار مهارت منجر شود (۱۱). این تحقیق از این لحاظ مفید خواهد بود که مریبان تربیت بدنی و روان‌شناسان ورزشی می‌توانند از آن برای به‌کارگیری مداخلات روان‌شناختی، به‌ویژه خودگفتاری به‌منظور بهبود اجرای افراد مبتدی و در مراحل اولیه یادگیری بهره‌برند. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی، به‌منظور اطمینان از اینکه کدام سیستم سهم بیشتری در اثربخشی خودگفتاری دارد و شناسایی عملکردهای زیربنایی خودگفتاری یعنی سازوکارهایی که از طریق آن‌ها این تکنیک شناختی بر اجرا اثر می‌گذارد، خودکارآمدی، اعتماد به نفس، چگونگی توجه و انگیزش افراد نیز به‌عنوان یک متغیر در نظر گرفته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، تأثیر خودگفتاری بر اجرای مهارت‌های حرکتی از طریق عبارت‌ها یا واژه‌های کلیدی به انتخاب خود آزمودنی‌ها بررسی شود.

منابع:

1. Miller, A.J. (2006). The influence of types and selection of mental preparation statements on collegiate cross-country runners' athletic performance and satisfaction levels. The Ohio Digital Resource Commons
2. Goudas, M., Hatzidimitriou, V., Kikidi, M. (2006). The effects of self-talk on throwing-and jumping-events performance. Hellenic J Psychol, 3: 105-116

3. Papaioannou, A., Ballon, F., Theodorakis, Y., Vanden Auwelle, Y. (2004). Combined effect of goal setting and self-talk in performance of a soccer-shooting task. *Percept Mot Skill*, 98: 89-99
4. Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Mpoupaki, S.(2009).Mechanisms underlying the self-talk performance relationship : The effects of motivational self-talk on self-confidence and anxiety. *Psychol Sport Exerc*, 10: 186-192
5. Chroni, S., Theodorakis, Y., Perkos, S. (2007). Function and Preferences of Motivational and Instructional Self-Talk for Adolescent Basketball Players. *The online J Sport Psychol*.
6. Hardy, J., Roberts, R., Hardy, L. (2009). Awareness and motivation to change negative self-talk. *The Sport Psychol*, 23: 435-450
7. Mellalieu, S., Hanton, S. (2008) *Advances in Applied Sport Psychology A Review* Editors. Publisher: Routledge, UK
8. Hardy, J., Hall, C. R., Gibbs, C., & Greenslade, C. (2005). Self-talk and gross motor skill performance: An Experimental Approach? *The Online J Sport Psychol*, 7(2)
9. Nideffer, R. N. (1993). Attention control training. In R. N. Singer, M. Murphey, L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 127–170). New York: Macmillan.
10. Landin, D. K., Hebert, P. E. (1999). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *J Appl Sport Psychol*, 11: 263-282.
11. Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A., Chroni, S. (2008). Self-Talk: it works, but how? Development and preliminary validation of the functions of Self-Talk Questionnaire. *Meas Phys Educ Exer Sci*. 12: 10–30
12. Van Raalte, J.L., Brewer, B.W., Lewis, B.P., Linder, D.E., Wildman, G., Kozimor, J. (1995). The effects of positive and negative self-talk on dart throwing performance. *J Sport Behav*, 18: 50-57
13. Zinsser, N., Bunker, L. K, Williams, J. M. (2001). Cognitive techniques for improving performance and building confidence. In J. M. Williams (Ed.) *Applied Sport Psychology: Personal growth to peak performance* (4th ed., pp. 284-311). Mountain View, CA: Mayfield
14. Weinberg, R.S., Gould, D. (2003). *Foundation of sport and exercise psychology* (3th ed). Champaign, IL: Human kinetics
15. Johnson, J.J.M., Hrycaiko, D.W., Johnson G.V., Hallas, J.M. (2004) Self-talk and female youth soccer performance, *Sport Psychol*, 18: 44-59
16. Theodorakis, Y., Weinberg, R, Natsis, P, Douma, I, & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *Sport Psychol*, 14: 253-272 *Proceedings of the 3rd International*

- Congress of Sport Psychology (pp. 111-112). University of Thessaly, Trikala, Greece.
17. Theodorakis, Y., Chroni, S., Laparidis, K., Bebetos, V., Douma, E. (2001). Self-talk in a basketball shooting task. *Percept Mot Skill*, 92: 309-315.
 18. Perkos, S., Theodorakis, Y., Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. *The Sport Psychol*, 16: 368-383
 19. Tsiggilis, N., Daroglou, G., Ardamerinos, N., Partemian, S., Ioakimidis, P. (2003). The Effect of Self-Talk on Self-Efficacy and Performance in a Handball Throwing Test. *Inquiries Sport Phys Educ*, 1: 189-196
 20. Hatzigeorgiadis, A. (2006). Instructional and motivational self-talk: an investigation on perceived self-talk functions. *Hellenic J Psychol*, 3: 164-175
 21. Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Theodorakis, Y. (2007) The Moderating Effects of Self-Talk Content on Self-Talk Functions. *J Appl Sport Psychol*, 19: 240-251
 22. Tod, D.A., Thatcher, R., McGuigan, M., & Thatcher, J. Effects of instructional and motivational self-talk on the vertical jump. *J Strength Cond Res*, 23:196-202
 23. Kolovelonis, A., Goudas, M., Dermitzaki, I. (2010). The effects of instructional and motivational self-talk on students' motor task performance in physical education. *Psychol Sport Exerc*, doi:10.1016/j.psychsport.2010.09.002
۲۴. رضایی، فاطمه، فرخی، احمد، ۱۳۸۸. اثر خودگفتاری آموزشی بر اجرای مهارت‌های حرکتی ساده و پیچیده دانشجویان تربیت بدنی. پژوهش در علوم ورزشی، ۲۵: ۱۵۷-۱۴۰.
25. Hardy, J. (2006). Speaking clearly: a critical review of the self-talk literature. *Psychol Sport Exerc*, 7: 81-97
 26. Jahanson, B., Nelson, J. (1988). Practical measurements for evaluation in physical education. Third edition, P: 268 & 278
 27. Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., 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: 138-150
 28. Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology - FEPSAC (p. 73). Copenhagen, Denmark

مقایسه انگیزش مشارکت دانشجویان ورزشکار دختر و پسر در فعالیت‌های ورزشی و ارتباط آن با هدف‌گرایی

سیده زلیخا هاشمی چاشمی^۱، احمد فرخی^۲، لیلا ضامنی^۳، نوراله گراوند^۴

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۱۰/۲۸

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۰/۷/۱۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، مقایسه انگیزش مشارکت دانشجویان ورزشکار دختر و پسر در فعالیت‌های ورزشی و رابطه آن با هدف‌گرایی ورزشی آنان است. نمونه‌های این تحقیق را ۱۰۶ دانشجوی دختر ورزشکار و ۱۰۵ دانشجوی پسر ورزشکار با میانگین سنی ۲۱ سال تشکیل می‌دادند. از پرسشنامه انگیزش شرکت در فعالیت‌های ورزشی (PMQ) گیل و همکارانش (۱۹۸۳) و پرسشنامه تکلیف‌گرایی و خودگرایی در ورزش (TEOSQ) دیودا و نیکولز (۱۹۹۵)، به ترتیب برای ارزیابی دلایل مشارکت در ورزش و ارزیابی هدف‌گرایی ورزشی استفاده شد. تمام اطلاعات، با استفاده از آزمون‌های t و ضریب همبستگی پیرسون در سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد یادگیری و بهبود مهارت‌ها مهم‌ترین عامل انگیزشی آزمودنی‌ها برای شرکت در فعالیت‌های ورزشی بود. آزمون t تفاوت در انگیزه‌ها و هدف‌گرایی‌ها را بین دختران و پسران نشان داد. مقایسه دو گروه نشان داد ورزشکاران دختر در عامل شهرت (انگیزه بیرونی) و ورزشکاران پسر در عامل بودن با دوستان (انگیزه درونی) به‌طور معنی‌داری بالاتر از گروه مقابلشان بودند. همچنین بدون توجه به جنسیت، بین تکلیف‌گرایی با انگیزه‌های درونی و خودگرایی با انگیزه‌های بیرونی، رابطه معنی‌داری مشاهده شد. علاوه بر این، نمره تکلیف‌گرایی دختران به‌طور معنی‌داری بیشتر از پسران بود، ولی در خرده‌مقیاس خودگرایی اختلاف معنی‌داری با یکدیگر نداشتند.

کلیدواژه‌های فارسی: انگیزش شرکت، فعالیت ورزشی، هدف‌گرایی.

Email: z_hch@yahoo.com

۱. عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول)

Email: afarokhi_ahmad@yahoo.com

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه تهران

۳. عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری

Email: n_gravand@yahoo.com

۴. کارشناس ارشد تربیت بدنی

مقدمه

یکی از شاخص‌های روانی که در برخی نظریه‌های یادگیری بر آن تأکید می‌شود، «انگیزش» است. پدیده انگیزش غالباً به علل رفتار می‌پردازد و به این پرسش، پاسخ می‌دهد که چرا انسان در مواقع مختلف دست به رفتارهای متفاوت می‌زند. انگیزش را به بیان ساده، «جهت و شدت تلاش فرد» تعریف کرده‌اند. منظور از «جهت تلاش» روشی است که در آن فرد قصد دستیابی به موقعیت‌های خاصی را دارد و منظور از «شدت تلاش» مقدار کوششی است که از فرد سر می‌زند (۱). البته، این نوع انگیزش در تمامی فعالیت‌های انسانی به چشم می‌خورد، ولی تعبیر آن بستگی به شرایط ویژه خود دارد. از جمله مباحث مهمی که در روان‌شناسی ورزش به آن اهمیت فراوانی داده شده موضوع انگیزش شرکت در فعالیت‌های ورزشی است که از این لحاظ بین افراد، تفاوت‌هایی در خصوص دلیل شرکت وجود دارد. در واقع انجام هر کاری، به‌ویژه در زمینه ورزش منبعی انگیزشی دارد و هدف انگیزش تقویت اعمال و احساس‌های مطلوب ورزشکاران است (۲). به همین علت است که متخصصان تربیت بدنی و علوم ورزشی برای شرکت افراد، به‌ویژه ورزشکاران در فعالیت‌های ورزشی به دو عامل هدف‌گرایی و ایجاد انگیزش اشاره می‌کنند. آن‌ها معتقدند بین دو عامل انگیزش و هدف‌گرایی ارتباط متقابل وجود دارد (۳).

انشل^۱ اظهار می‌دارد، برای اینکه فرد انگیزه لازم را برای اجرای کاری پیدا کند باید با هدف‌های او هماهنگ باشد. این ارتباطی متقابل است. گاهی امکان دارد هدف‌ها نیز انگیزه لازم را برای تلاش و دسترسی به مقصود فراهم کند. روان‌شناسان از هدف‌گرایی برای توصیف ویژگی‌های شخصیتی افراد استفاده می‌کنند. آنان معتقدند افراد، دو نوع هدف‌گرایی «معطوف به تکلیف» و «معطوف به خود» دارند. هر یک از این هدف‌گرایی‌ها، انگیزه‌های متفاوتی برای اجرای کارها فراهم می‌آورند؛ برای مثال، هدف‌گرایی معطوف به تکلیف سبب می‌شود ورزشکاران انگیزه لازم را برای کسب مهارت‌های مورد نیاز بسیاری از فعالیت‌های ورزشی پیدا کنند. از طرف دیگر، هدف‌گرایی معطوف به خود با برقراری دیدگاه‌های مثبت درباره توانایی فردی و پرهیز از قضاوت‌های منفی ارتباط دارد (۲). بر همین اساس، نظریه‌پردازان انگیزش پیشرفت نیکولز^۲ (۱۹۸۶) بر این عقیده‌اند که افراد در تعریف موفقیت با یکدیگر متفاوت‌اند. شرکت‌کنندگان در فعالیت‌های ورزشی، تربیت بدنی یا سایر زمینه‌های مرتبط با پیشرفت، موفقیت را بر حسب تکلیف یا خود تعریف می‌کنند (۴-۶). افراد تکلیف‌گرا موفقیت را بر حسب تسلط بر مهارت‌ها، پیشرفت فردی و کار سخت تعریف می‌کنند و افراد خودگرا، موفقیت را بر

1. Anshel

2. Nichois

حسب برتری و سرآمدی بر دیگران، ترجیحاً بدون تلاش زیاد تعریف می‌کنند (۵، ۶). در واقع، تحقیقات اخیر در تأیید عقیده نیکولز، نشان دادند که واقعیت اجتماعی تجربه ورزشی به نوع هدف آن وابسته است و نوع تعبیر از پیشرفت ورزشی تحت تأثیر مجموعه‌ای از ادراکات، نگرش‌ها و باورها قرار دارد و برای ابراز رفتاری که بر پیشرفت تأکید دارد به عواملی چون اهداف پیشرفت و توانایی درک‌شده در آن فعالیت خاص نیاز است (۷، ۸). درونی یا بیرونی بودن منشأ این انگیزه‌ها نیز کانون توجه روان‌شناسان قرار گرفته است. انگیزش بیرونی از پاداش‌های بیرونی و انگیزش درونی از درون شخص سرچشمه می‌گیرد. هم انگیزه درونی و هم بیرونی در ورزش مهم‌اند و روان‌شناسان ورزشی می‌توانند آن‌ها را برای بهبود عملکرد اشخاص به کار گیرند (۹). علاقه‌مندی به تبیین انگیزش شرکت در ورزش موجب گسترش تحقیقات در این زمینه شده است؛ از جمله باستس و همکاران^۱ (۲۰۰۷) در تحقیقی به این مطلب اشاره کردند که انگیزه درونی، عنصری مهم در حفظ و استمرار رفتار ورزشی منظم است، در حالی که انگیزه بیرونی در مراحل اولیه فعالیت ورزشی مهم به نظر می‌رسد. همچنین این تحقیق به این نتیجه دست یافت که افرادی سطح فعالیت ورزشی خود را کاهش می‌دهند که انگیزه‌های بیرونی در آن‌ها افزایش یافته باشد، در حالی که افرادی که موانع مرتبط با انگیزه‌های درونی در آن‌ها کاهش یافته باشد، سطح فعالیت خود را افزایش می‌دهند (۱۰). ماتسوماتو و همکاران^۲ (۲۰۰۴) نیز در پژوهشی که روی ۴۸۶ ژاپنی انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که درونی و بی‌واسطه بودن انگیزه در فعالیت‌های ورزشی، نقشی مهم در حفظ رفتار در طولانی مدت ایفاء می‌کند، به‌ویژه برای افرادی که در شروع انگیزه‌ای معمولی داشته باشند (۱۱). انگلد و مارکلند^۳ (۲۰۰۸) نیز در تحقیقی نقش انگیزه‌ها را در مشارکت در فعالیت بدنی بررسی کردند و به این نتیجه دست یافتند که برنامه‌های تبلیغاتی فعالیت بدنی بدون انکار و رد انگیزه تناسب بدن و وزن، باید در مورد عامل‌های دیگری تبلیغ و اطلاع رسانی کنند که بیشتر موجب ایجاد انگیزه درونی می‌شوند (۱۲). کیل پاتریک و همکاران^۴ (۲۰۰۵) انگیزه‌های شرکت دختران و پسران را در فعالیت‌های ورزشی مطالعه کردند و به این نتیجه رسیدند که بین انگیزه‌های دختران و پسران ورزشکار برای مشارکت در فعالیت‌های ورزشی تفاوت وجود دارد. پسران، در مقایسه با دختران سطوح بالاتری از انگیزش را برای مبارزه‌طلبی و شهرت نشان دادند و در دختران انگیزه کنترل وزن بدن بیشترین میزان را به خودش اختصاص داد (۱۳). تحقیق ویرا و رودسپ^۵ (۲۰۰۰) روی نوجوانان نشان داد

-
1. Bassets, et al.
 2. Matsumoto, et al.
 3. Ingledew and Markland
 4. Kilpatrick, et al.
 5. Viira & Raudsepp

عوامل شرکت در فعالیتهای بدنی متوسط تا شدید در پسران مربوط به تکلیف‌گرایی، تلاش و توانایی درک‌شده است، در حالی که در دختران مربوط به همکاری، تنبلی و لذت بردن است (۱۴). در تحقیق لایت بادی و استاک (۲۰۰۱) انگیزش و گرایش دانش‌آموزان در مدارس و نقش جنسیت در آن‌ها بررسی شد. در اظهارات دختران، علاقه بیشتر آن‌ها به بودن با دوستان، معلمان و سفرهای کوتاه‌مدت به وضوح دیده می‌شد، در حالی که پسران بیشتر به بهبود مهارت‌های ورزشی توجه داشتند (۱۵). بونامن و همکاران^۱ (۲۰۰۱) در تحقیقی علل شرکت جوانان ایتالیایی را در ورزش بررسی کرد. نتایج نشان داد عوامل انگیزشی با توجه به جنسیت، سن، نوع ورزش، سطح تحصیلی والدین و موقعیت جغرافیایی متفاوت بوده است (۱۶).

علاوه بر مطالعات ذکر شده، برخی پژوهش‌ها علاوه بر انگیزش به هدف‌گرایی نیز توجه داشتند. از جمله تحقیق سولمون و بون^۲ (۱۹۹۳) که تأثیر هدف‌گرایی دانشجویان را در کلاس‌های ورزشی مطالعه کردند. این دو، با استفاده از پرسشنامه هدف‌گرایی در ورزش نشان دادند افراد تکلیف‌گرا، تکالیف سخت‌تر را انتخاب کرده، نمره بهتری در فرآیندهای شناختی و پیشرفت مهارتی کسب کرده‌اند (۱۷). سیت و لیندனர்^۳ (۲۰۰۵) نیز رابطه هدف‌گرایی را با انگیزش شرکت در ۱۲۳۵ جوان بررسی کردند. نتایج کار نشان داد بین هدف‌گرایی و انگیزش شرکت در فعالیتهای بدنی رابطه معنی‌داری وجود دارد که با نظریه اهداف پیشرفت مطابقت دارد. نظریه اهداف پیشرفت بر این نکته دلالت دارد که گرایش به پیشرفت اهداف بر انگیزش شرکت در ورزش مؤثر است (۱۸). محققانی چون لیوکونن و همکاران^۴ (۲۰۰۳) و مالت و فلتز^۵ (۲۰۰۱) نیز رابطه بین نوع هدف‌گرایی و انگیزه‌های شرکت در ورزش را بررسی کردند و نتیجه گرفتند که بین هدف‌گرایی و انگیزه‌های شرکت رابطه متقابلی وجود دارد (۳، ۱۹).

همچنین تحقیقات نشان داده است تقریباً نیمی از افرادی که در برنامه‌های ورزشی شرکت می‌کنند، بعد از مدتی از این کار منصرف شده، آن‌ها را رها می‌کنند. این مسئله می‌تواند پاسخی به این سؤال باشد که چرا انگیزه فعالیت ورزشی و افزایش تعهد به تداوم انجام فعالیت ورزشی از مهم‌ترین حوزه‌های موجود در روان‌شناسی ورزشی است (۲۰). اگرچه روان‌شناسان بر اهمیت درک چرایی رفتار انسان توافق دارند، درباره ماهیت انگیزش در بین آن‌ها اختلاف نظر وجود دارد که ضرورت انجام تحقیقاتی را در این زمینه نشان می‌دهد (۱). این پژوهش تلاش می‌کند

-
1. Bounaman, et al.
 2. Solmon & Boone
 3. Sit & Lindner
 4. Liukkonen, et al.
 5. Malette & feltz

انگیزه‌های مشارکت دانشجویان را در فعالیتهای ورزشی شناسایی کند تا با فراهم کردن این انگیزه‌ها، شرایط مشارکت دانشجویان بیشتری را در فعالیتهای ورزشی مهیا سازد.

روش‌شناسی پژوهش

روش این تحقیق توصیفی و از نوع میدانی است. جامعه آماری پژوهش را دانشجویان ورزشکار دانشگاه پیام نور استان مازندران تشکیل می‌دادند که در سال جاری مشغول به تحصیل بودند. از میان آن‌ها ۲۱۱ دانشجوی به صورت تصادفی به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند که ۱۰۶ نفر، دختر و ۱۰۵ نفر، پسر بودند. ابزار تحقیق، پرسشنامه سه بخشی‌ای شامل پرسشنامه جمعیت‌شناختی (شامل اطلاعات مربوط به سن، جنسیت، سال‌های فعالیت در ورزش، میزان فعالیت در هفته)، پرسشنامه انگیزش شرکت در ورزش (PMQ) و پرسشنامه هدف‌گرایی در ورزش (TEOSQ) بود. روایی و پایایی پرسشنامه‌ها قبلاً در داخل کشور به وسیله متخصصان امر تأیید شده است (۷).

پرسشنامه PMQ که توسط گیل و همکاران (۱۹۸۳) ساخته شده، دلایل افراد را برای شرکت در فعالیتهای ورزشی بر حسب مقیاس پنج نمره‌ای لیکرت (کاملاً غیرمهم= ۱... تا کاملاً مهم= ۵) اندازه‌گیری می‌کند (۲۲). پرسشنامه مذکور شامل ۳۰ سؤال است که ثبات درونی آن در تحقیقات بهرام و همکاران (۱۳۸۴) و نوربخش و همکاران (۱۳۸۵) به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۸۱ هنجاریابی شده است. با استفاده از تحلیل عاملی، پرسشنامه به هفت عامل کسب شهرت، یادگیری مهارت‌ها، تخلیه انرژی، بودن با دوستان، گروه‌پذیری یا کار گروهی، رقابت‌طلبی و افراد مهم تجزیه شد. از این هفت عامل، عامل‌های یادگیری، تخلیه انرژی، بودن با دوستان و گروه‌پذیری، «انگیزه‌های درونی» و کسب شهرت، رقابت‌طلبی و افراد مهم جزء «انگیزه‌های بیرونی» محسوب می‌شوند. براساس میانگین این عامل‌ها، اولویت‌بندی انگیزه‌ها میسر می‌شود (۷).

پرسشنامه TEOSQ که توسط نیکولز (۱۹۹۵) ساخته شده، نوع هدف‌گرایی فرد را از جنبه‌های تأکید بر خود تکلیف یا معطوف به خود فرد می‌سنجد. این پرسشنامه دو خرده‌مقیاس تکلیف‌گرایی (شامل هفت سؤال) و خود‌گرایی (شامل شش سؤال) را در مقیاس پنج نمره‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم= ۱... تا کاملاً موافقم= ۵) ارزیابی می‌کند. ثبات درونی این پرسشنامه نیز در تحقیق بهرام و همکاران (۱۳۸۴) و نوربخش و همکاران (۱۳۸۵) به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۷۸ به ثبت رسیده است. براساس تحلیل عاملی، خرده‌مقیاس تکلیف‌گرایی هفت سؤال (۲، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳) و خرده‌مقیاس خود‌گرایی شش سؤال (۱، ۳، ۴، ۶، ۹، ۱۱) را در بر می‌گیرد.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از نرم‌افزار SPSS و از روش‌های آماری t-test و همبستگی

پیرسون استفاده شد. نتایج فرضیه‌های پژوهش حداقل در سطح معنی‌داری ۵ درصد و فاصله اطمینان ۹۵ درصد محاسبه شده است.

یافته‌های پژوهش

تجزیه و تحلیل یا استخراج داده‌ها از گام‌های اساسی در تحقیق است که نتایج و یافته‌های تحقیق به آن بستگی دارد. نتایج مربوط به وجود تفاوت در ابعاد مختلف انگیزش شرکت در فعالیت‌های ورزشی به تفکیک جنسیت در جدول ۱ ارائه شده است. بر اساس این نتایج، از هفت خرده‌مقیاسی که برای انگیزش در نظر گرفته شد، دختران و پسران ورزشکار در دو خرده-مقیاس شهرت و بودن با دوستان اختلاف معنی‌داری با یکدیگر داشتند. در خرده‌مقیاس شهرت (انگیزه بیرونی)، انگیزش دختران بیشتر از پسران بود، ولی در خرده‌مقیاس بودن با دوستان (انگیزه درونی)، انگیزش پسران از دختران بیشتر بود. در پنج خرده‌مقیاس یادگیری مهارت‌ها، تعلق به گروه، رقابت، افراد مهم و تخلیه انرژی دو گروه تفاوت معنی‌داری با هم نداشتند.

جدول ۱. بررسی وجود تفاوت در ابعاد مختلف انگیزش شرکت در فعالیت‌های ورزشی

مقدار احتمال	درجه آزادی	آماره f	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص آماری ابعاد انگیزش	
						مرد	زن
۰/۰۰۱	۲۰۹	-۳/۵۳۱	۰/۷۱	۳/۸۲	۱۰۵	شهرت	
						۰/۶۹	۴/۱۶
۰/۲۸۴	۲۰۹	-۱/۰۷۴	۰/۵۸	۴/۱۹	۱۰۵	یادگیری	
						۰/۶۵	۴/۲۸
۰/۲۹۰	۲۰۹	-۱/۰۶۱	۰/۴۴	۳/۰۱	۱۰۵	انرژی	
						۰/۴۶	۳/۰۸
۰/۰۱۹	۲۰۹	۲/۳۶۱	۰/۸۴	۳/۷۶	۱۰۵	دوستان	
						۰/۹۴	۳/۴۷
۰/۸۰۰	۲۰۹	-۰/۲۵۴	۰/۸۱	۳/۸۷	۱۰۵	گروه	
						۰/۸۸	۳/۹۰
۰/۸۸۰	۲۰۹	۰/۱۵۱	۰/۶۵	۳/۸۷	۱۰۵	رقابت	
						۰/۶۹	۳/۸۶
۰/۵۴۹	۲۰۹	۰/۶۰۰	۰/۷۸	۳/۳۹	۱۰۵	افراد مهم	
						۰/۷۵	۳/۳۳

بر اساس اطلاعات موجود در جدول ۲ در دو خرده‌مقیاس هدف‌گرایی در ورزش دانشجویان ورزشکار دختر و پسر در خرده‌مقیاس خودگرایی با هم اختلاف معنی‌داری نداشتند، ولی در خرده‌مقیاس تکلیف‌گرایی تفاوت معنی‌داری با یکدیگر داشتند، به طوری که نمره تکلیف‌گرایی دختران به طور معنی‌داری بیشتر از پسران بود.

جدول ۲. بررسی وجود تفاوت در ابعاد مختلف هدف‌گرایی در فعالیت‌های ورزشی

مقدار احتمال	درجه آزادی	آماره t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	آماره شاخص ابعاد انگیزش	
						مرد	زن
۰/۸۱۱	۲۰۹	-۰/۲۴۰	۰/۷۱	۳/۱۰	۱۰۵	معطوف به خود	
						۰/۸۳	۳/۱۲
۰/۰۱۱	۲۰۹	-۲/۵۵۲	۰/۶۲	۴/۰۶	۱۰۵	معطوف به تکلیف	
						۰/۶۰	۴/۲۷

در جدول ۳ و ۴ همبستگی بین ابعاد انگیزش و ابعاد هدف‌گرایی در بین دختران و پسران نشان داده شده است. در هر دو گروه دختران و پسران، در بررسی رابطه بین بعد معطوف به خود از هدف‌گرایی با ابعاد انگیزش، تنها همبستگی با شهرت معنی‌دار شده است و سایر همبستگی‌ها پذیرفته نشدند و در بررسی ارتباط بین تکلیف‌گرایی با ابعاد انگیزش ملاحظه شد که تنها همبستگی تکلیف‌گرایی با تخلیه انرژی معنی‌دار نشده است و سایر همبستگی‌ها مورد پذیرش بودند.

جدول ۳. برآورد همبستگی بین ابعاد انگیزش و ابعاد هدف‌گرایی در بین دختران

انگیزش							شاخص آماری ابعاد انگیزش	
فرد مهم	رقابت	گروه	دوستان	انرژی	یادگیری	شهرت	همبستگی	مقدار احتمال
۰/۱۱۶	۰/۰۹۳	۰/۰۳۲	۰/۰۶۴	۰/۱۳۱	۰/۲۲۲	۰/۲۳۴	همبستگی	معطوف به خود
۰/۲۳۸	۰/۳۴۳	۰/۷۴۶	۰/۵۱۶	۰/۱۸۱	۰/۰۶۲	۰/۰۱۶	مقدار احتمال	معطوف به تکلیف
۰/۱۶۱	۰/۳۹۲	۰/۳۵۳	۰/۲۵۶	-۰/۰۰۸	۰/۵۲۳	۰/۳۲۰	همبستگی	مقدار احتمال
۰/۱۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۸	۰/۹۳۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	مقدار احتمال	

جدول ۴. برآورد همبستگی بین ابعاد انگیزش و ابعاد هدف‌گرایی در بین پسران

انگیزش							شاخص آماری ابعاد انگیزش	
فرد مهم	رقابت	گروه	دوستان	انرژی	یادگیری	شهرت	همبستگی	مقدار احتمال
۰/۰۶۴	۰/۱۲۷	-۰/۰۱۷	۰/۱۵۱	-۰/۱۵۴	۰/۰۱۱	۰/۲۱۷	همبستگی	معطوف به خود
۰/۵۱۶	۰/۱۹۶	۰/۸۶۴	۰/۱۲۵	۰/۱۳۹	۰/۹۱۵	۰/۰۲۶	مقدار احتمال	معطوف به تکلیف
۰/۲۲۰	۰/۲۹۹	۰/۲۸۷	۰/۳۳۸	۰/۱۰۶	۰/۵۵۸	۰/۲۳۲	همبستگی	مقدار احتمال
۰/۰۲۴	۰/۰۰۲	۰/۰۰۳	۰/۰۰۰	۰/۲۸۰	۰/۰۰۰	۰/۰۱۷	مقدار احتمال	

اما از میان شش خرده‌مقیاس دیگر در دختران، تکلیف‌گرایی بیشترین ارتباط را به ترتیب با یادگیری (۰/۵۴)، رقابت (۰/۳۹)، تعلق به گروه (۰/۳۶)، شهرت (۰/۳۲) و بودن با دوستان

(۰/۲۶) دارد و در پسران از میان شش خرده‌مقیاس دیگر، تکلیف‌گرایی بیشترین ارتباط را به- ترتیب با یادگیری (۰/۵۶)، بودن با دوستان (۰/۳۴)، رقابت‌طلبی (۰/۳۰) تعلق به گروه (۰/۲۹) و شهرت (۰/۲۳) دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این تحقیق، مقایسه انگیزش مشارکت دانشجویان ورزشکار دختر و پسر در فعالیت‌های ورزشی و تعیین ارتباط انگیزش با هدف‌گرایی ورزشی آنان بود. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد از هفت خرده‌مقیاسی که برای انگیزش در نظر گرفته شد، دختران و پسران ورزشکار در دو خرده‌مقیاس شهرت و بودن با دوستان اختلاف معنی‌داری با هم داشتند که در خرده‌مقیاس شهرت (انگیزه بیرونی)، انگیزه دختران بیشتر از پسران بود، ولی در خرده‌مقیاس بودن با دوستان (انگیزه درونی)، انگیزه پسران از دختران بیشتر بود. در پنج خرده‌مقیاس یادگیری مهارت‌ها، تعلق به گروه، رقابت، افراد مهم و تخلیه انرژی دو گروه تفاوت معنی‌داری با هم نداشتند. نتایج نشان می‌دهد مهم‌ترین انگیزه آزمودنی‌ها از شرکت در فعالیت‌های ورزشی (بدون توجه به جنسیت)، بهبود و افزایش یادگیری مهارت‌هاست. همچنین بین هدف‌گرایی ورزشی و انگیزش مشارکت دانشجویان ورزشکار ارتباط معنی‌داری وجود دارد که از این میان، هدف‌گرایی معطوف به خود فقط با عامل شهرت همبستگی معنی‌داری دارد و هدف‌گرایی معطوف به تکلیف با همه خرده‌مقیاس‌های انگیزش به‌جز تخلیه انرژی ارتباط معنی‌داری دارد. هر چند از میان خرده‌مقیاس‌های انگیزش مشارکت، تکلیف‌گرایی قوی‌ترین رابطه را با عامل انگیزشی یادگیری مهارت (انگیزه درونی) داشته، انگیزش مشارکت و تکلیف‌گرایی قوی‌ترین رابطه را با عامل انگیزشی شهرت (انگیزه بیرونی) به‌دست آورده‌اند. این نتیجه که مهم‌ترین انگیزه آزمودنی‌ها از شرکت در فعالیت‌های ورزشی (بدون توجه به جنسیت)، بهبود و افزایش یادگیری مهارت‌هاست با نتایج کاکس (۲۰۰۲)، مالت و فلتز (۲۰۰۱) و بهرام و شفیع زاده (۱۳۸۴) در یک راستاست. آن‌ها انگیزش پیشرفت را عامل یادگیری تکلیف جدید در بین یادگیرندگان می‌دانستند، ولی ترتیب عوامل انگیزشی در مطالعات مختلف متفاوت بود. برخی مطالعات بر انگیزه‌های درونی تأکید داشتند (۷، ۱۹، ۲۳)؛ مانند تحقیق ابن و برودزینسکی (۲۰۰۸)، کیل‌پاتریک و همکاران (۲۰۰۵)، ترمبت و همکاران (۲۰۰۲) و برخی دیگر دلایل شرکت را انگیزه‌های بیرونی ذکر کردند (۱۳، ۲۴، ۲۵)؛ مثل یونانم و همکاران (۲۰۰۱) که در تحقیقی روی جوانان ایتالیایی از میان عوامل انگیزش شرکت «کسب پیروزی» را مهم‌ترین انگیزه معرفی کردند؛ بنابراین می‌توان اذعان داشت که افراد در جوامع مختلف با دلایل نسبتاً

متفاوتی در فعالیت‌های بدنی و ورزشی شرکت می‌کنند که برخی از آن‌ها بر عوامل انگیزشی بیرونی و برخی از آن‌ها بر عوامل انگیزشی درونی تأکید دارند (۱۶).

همچنین نتایج نشان داد بین انگیزه مشارکت آزمودنی‌های دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود داشت که با تحقیقات ابن و برودزینسکی (۲۰۰۸)، هلد و پلايوم (۲۰۰۱)، وایت و همکاران (۱۹۹۸) همسو است (۲۴، ۲۶)، ولی با نتایج کیل پاتریک و همکاران (۲۰۰۵) مبنی بر قوی‌تر بودن انگیزه شهرت در پسران در تناقض است. فردریک و رایان (۱۹۹۳) نیز در بررسی انگیزه‌ها در دو جنس این مسئله را دریافتند که مردان، در مقایسه با زنان تمایل بیشتری برای رقابت و مبارزه‌طلبی دارند (۲۷). اسمیت و همکاران (۱۹۹۸) و کویولا (۱۹۹۹) بیان کردند که انگیزه تناسب بدن و کنترل وزن در زنان به‌طور معنی‌داری بیشتر از مردان است. نتایج تحقیقات مختلف نشان می‌دهد برخی عوامل مؤثر بر تفاوت انگیزه مشارکت در دو جنس عبارتند از: ویژگی تکلیف متناسب با جنسیت، شرایط اجتماعی یا جو تیمی؛ بنابراین از آنجا که ورزشکاران در انگیزه‌های مشارکت و نوع هدف‌گرایی با هم تفاوت دارند، مهم است که مرئبان این ویژگی‌ها را شناسایی کنند تا به‌منظور ارتقای سطح مهارت‌ها و ایجاد نگرشی درست به فعالیت‌های بدنی و ورزشی تأثیر به‌سزایی بر افراد بگذارند. در واقع، زمانی افراد به مشارکت بیشتر در فعالیت‌های ورزشی ترغیب می‌شوند که دست‌اندرکاران ورزش، با شناخت مناسب از نیازهایشان برنامه‌ریزی‌های لازم را انجام دهند (۲۸، ۲۹).

از نتایج دیگر پژوهش این بود که بین هدف‌گرایی ورزشی دختران و پسران ورزشکار اختلاف معنی‌داری وجود دارد، به‌طوری که نمره تکلیف‌گرایی دختران به‌طور معنی‌داری بیشتر از پسران بود. این یافته‌ها با نتایج تحقیق هانران و کرین (۲۰۰۹) و وایت و همکاران (۱۹۹۸) هم‌خوانی دارد (۲۶، ۳۰). اگرچه در برخی تحقیقات از جمله کایدنر و همکارانش (۲۰۱۰) مردان نمرات بیشتری در هدف‌گرایی معطوف به خود کسب کردند، در تحقیق حاضر بین دو جنس تفاوت معنی‌داری در هدف‌گرایی معطوف به خود مشاهده نشد.

نتایج این پژوهش در مورد رابطه هدف‌گرایی ورزشی و انگیزش مشارکت دانشجویان ورزشکار در راستای نتایج سیت و لیندنر (۲۰۰۵)، مالت و فلتز (۲۰۰۱)، استینبرگ و همکاران (۲۰۰۰)، گیلسون و همکاران (۲۰۰۶)، اسپری و همکاران (۲۰۰۶) و بهرام و شفیع زاده (۱۳۸۴) است که تأثیر نوع هدف‌گرایی را بر انگیزش شرکت در فعالیت‌های بدنی و ورزشی بررسی کردند. در مجموع، نتایج این تحقیقات نشان داد ورزشکاران خودگرا، عامل شرکت را شهرت، پیشرفت و مقام‌طلبی می‌دانستند، در حالی که ورزشکاران تکلیف‌گرا، بر اهداف اجتماعی تأکید داشتند (۶، ۱۸، ۱۹، ۳۱، ۳۲). وایت و همکاران (۱۹۸۸) اظهار داشتند که ورزشکارانی که نمرات

تکلیف‌گرایی بیشتری دارند، بر این باورند که ورزش باید مهارت‌های همیاری و همکاری را افزایش دهد، ولی افرادی که خودگرا بودند اعتقاد داشتند که ورزش باید مهارت‌های فردی را افزایش دهد.

همان‌طور که نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد، مهم‌ترین انگیزه مشارکت در فعالیت‌های ورزشی در دانشجویان، بدون توجه به جنسیت، بهبود و یادگیری مهارت‌هاست؛ از این رو توصیه می‌شود مربیان به این عامل انگیزشی توجه ویژه‌ای داشته باشند و برای تداوم مشارکت ورزشکاران در فعالیت‌های ورزشی آن را به کار گیرند. در واقع، مربیان باید محیطی تمرینی ایجاد کنند که بر این عامل انگیزشی متمرکز باشد. مسلماً این امر زمانی ممکن می‌شود که نه تنها تسهیلات و امکانات لازم فراهم باشد؛ بلکه مربیان نیز از اصول تمرین شناخت کامل داشته باشند و برای بهتر شدن جلسات تمرینی این اصول را به کار گیرند. هرچند به کارگیری هر دو نوع انگیزه (درونی و بیرونی) در فعالیت‌های ورزشی توصیه شده است و هر کدام جایگاه خاص خود را دارند، در نهایت این انگیزه‌های درونی است که باعث تداوم رفتارهای ورزشی می‌شود؛ به عبارت دیگر در شروع فعالیت‌های ورزشی و بدنی، انگیزه‌های بیرونی نقش پر رنگ‌تری در اغلب افراد دارند، ولی به دلیل اینکه این انگیزه‌ها وابستگی‌آورند، مربیان باید به تدریج آن‌ها را به انگیزه‌های درونی تغییر دهند (جارویس، ۲۰۰۴).

نتایج تحقیق نشان داد افراد تکلیف‌گرا بر انگیزه‌های درونی و افراد خودگرا بر انگیزه‌های بیرونی به عنوان عوامل انگیزشی تأکید دارند و چون بین هدف‌گرایی با انگیزش مشارکت در فعالیت‌های بدنی و ورزشی ارتباط معنی‌داری وجود دارد؛ به نظر می‌رسد باید علاوه بر عوامل انگیزشی به هدف‌گرایی افراد نیز توجه داشت. ارتباط هدف‌گرایی با انگیزش مشارکت در فعالیت‌های ورزشی و بدنی با نظریه اهداف پیشرفت مطابقت دارد. نظریه اهداف پیشرفت بر این نکته دلالت دارد که گرایش به پیشرفت اهداف بر انگیزش شرکت در ورزش مؤثر است. همچنین نظریه هدف‌گرایی نیکولز (۱۹۸۹)، در مقایسه با دیدگاه‌های صرفاً توصیفی، دیدگاه نظری جامعی در مورد انگیزش شرکت و هدف‌گرایی در فعالیت‌های بدنی و ورزشی فراهم کرده است. افراد خودمرجع، بیشتر بر هدف‌های مبتنی بر بهبود مهارت‌ها تمرکز دارند و افراد هنجار مرجع، بر عملکرد بهتر از دیگران یا عملکرد مساوی با تلاش کمتر تمرکز دارند. هر چند اهداف وظیفه‌محور و خودمحور، هر دو می‌توانند برای ورزشکاران مفید باشند، با توجه به نتایج تحقیق و مزایای اهداف وظیفه‌محور، مربیان باید ورزشکاران را به سمت اهداف وظیفه‌محور سوق دهند. کایدر و همکاران (۲۰۱۰) نیز در بررسی‌شان نشان دادند محیط‌های تکلیف‌گرا باعث افزایش

اعتماد به نفس افراد و تداوم بیشتر فعالیت‌ها می‌شود؛ از این رو مربیان باید به این مهم توجه داشته باشند که با ایجاد محیطی تکلیف‌گرا می‌توان از مزایای آن بهره برد. نتایج کلی داده‌های تحقیق این است که مهم‌ترین انگیزه دانشجویان ورزشکار، چه دختر و چه پسر، برای شرکت در فعالیت‌های ورزشی، بهبود و یادگیری مهارت‌هاست؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود مربیان قبل از شرکت تیم‌ها در مسابقات، به بهبود و توسعه مهارت‌های ورزشی ورزشکاران بپردازند. ضمناً، چون رقابت و برانگیختگی می‌تواند به کسب نتایج بهتر در مسابقات منجر شود، به نظر می‌رسد افزایش این انگیزش‌ها به ماندگاری ورزشکاران در ورزش کمک کند.

منابع:

1. Weinberg, T., Gould, D. (1995). *Foundation of sport and exercise Psychology*. 2nd edition.
۲. انشل، مارک، اچ، ۱۳۸۰. «روان‌شناسی ورزش از تئوری تا عمل». ترجمه سید علی اصغر مسدد. تهران: انتشارات اطلاعات.
3. Liukkonen, J., Jaakkola, T., Biddle, S., Leskinen, E. (2003). *Motivational antecedents of physical activity in Finnish youth*. University of Jyväskylä, Department of physical Education, Finland.
4. Nichols, J.G. (1989). *The Competitive ethos and democratic education*, Harvard University Press.
5. Duda, J.L. (1993). Interdependencies between the perceived and self-report goal orientations if young athletes and their parents. *Pediatric Exercise science*, 5: 234-241.
6. Gillison, F., Standage, M., Skevington, S.M. (2006). Relationships among adolescents Weight perceptions, exercise goals, exercise motivation, quality of life, and leisure-time exercise behavior: A self – determination theory approach. *Health Education Research*, 21: 836-847.
۷. شفیع زاده، محسن، ۱۳۸۶. تعیین اعتبار و پایایی پرسشنامه‌های انگیزش شرکت در فعالیت‌های بدنی و تکلیف‌گرایی و خودگرایی در ورزش در نوجوانان. پژوهش در علوم ورزشی، ۱۴: ۱۵-۳۱.
8. Singer, R., Murphy, D., Tennant, S. (2000). *Handbook of research on sport psychology*. 2nd ed. London: Sage Publisher.

۹. نوربخش، پریوش، مزارعی، ابراهیم، ۱۳۸۵. مقایسه انگیزش شرکت دانش‌آموزان و دانشجویان پسر ورزشکار در فعالیتهای ورزشی و رابطه آن با هدف‌گرایی ورزشی آنان. المپیک، ۲: ۳۱-۴۲.
10. Bassets, M. P., Herreros. M.V., Brosa, J.V. (2007). Exercise motivation in university community members. *A Behavioral Intervention Psiothema*, 19(2): 250-255.
11. Matsumoto, H., Takenaka, K. (2004). Motivation profiles and stages of exercise behavior change. *International Journal of Sport and Health Science*, 2: 89-96.
12. Ingledew, k.D., Markland, D. (2008). the role of motives in exercise participation. *Psychology and Health*, 23 (7): 807- 828.
13. Kilpatrick, M., Hebert, E., Bartholomew, I. (2005). College student's motivation for physical Activity: Differentiating men s and woman's motives for sport participation and Exercise. *Journal of American College Health*, 54(2).
14. Viira, R., Rudsepp, L. (2000). Achievement goal orientations, beliefs about sport success and sport emotions as related to moderate to vigorous physical activity of adolescents. *psychology and Health*, 15 (5): 625-633.
۱۵. کماسی، حسین، ۱۳۸۴. ارتباط بین هدف‌گرایی و توانایی درک شده با انگیزش شرکت دانش‌آموزان در فعالیتهای تربیت بدنی در مدارس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه مازندران.
16. Buonamano, R., Mussino, A. (2001). Participation motivation in Italian youth sport. *The Sport Psychologist*, 9: 265-281.
17. Solmon, M.A, Boone, J. (1993). The impact of Student goal orientation in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (4): 418-424.
18. Sit, C., Lindner, K. (2005). Motivational orientations in youth sport participation: Using achievement goal theory and reversal theory. *Personality and Individual Differences*, 38 (3): 605-619
19. Malet, L., Feltz, D.L. (2001). Participan motivation achievement goal orientations and patterns of physical activity involvement among botswana youths. *Journal Sport & Exercise Psychology (JSEP). Supplement*, 23 (16): 145-164.
20. Chie- der, D., Chen, S., Hung-y, C., Li-kang. (2010). Gender Differential in the goal setting, Motivation , perceived Ability , and Confidence source of Basketball players . *Quarterly Refereed Sports Journal*, 13(3).
21. Gill, D., Gross, J., Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sports Psychology*, 14 (1): 11-14.

۲۲. بهرام، عباس، شفیع زاده، محسن، ۱۳۸۴. ارتباط بین هدف‌گرایی و توانایی درک شده با انگیزش شرکت در فعالیتهای بدنی و ورزشی دانش‌آموزان. علوم حرکتی در ورزش، ۶: ۶۹-۵۳.

23. Cox, R. H. (2002). Sport Psychology: Concepts and Application. Mc. Graw Hill, 5th Ed, part II.
24. Ebben, W., Brudzynski, L. (2008). Motivations and barriers to exercise among college students. *Journal of Exercise Physiologyonline*, 11(5): 1-11.
25. Trembath, E. M., Szabo, A., Baxter, M.J. (2002). Participation Motives in Leisure Center physical Activities. *Athletic Insight: The online Journal of Sport Psychology*.
26. White, S., Duda, J., keller, M. (1998). The relationship between goal orientation and perceived purposes of Sport among youth Sport participants. *Journal of Sport Behavior*, 21 (4): 474-480.
27. Fredrick, C. M., Ryan, R. M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport behavior*, 16: 124-146.
28. Smith, B.L., Haudley, P., Eldredge. D.A. (1998). Sex differences in exercise motivation and body – image satisfaction among college student. *Perceptual Motor Skills*, 86(2):723-32.
29. Koivula, N. (1999). sport participation: differences in motivation and Actual participation due to gender typing. *Journal of Sport Behavior*, 22 (3): 360-380.
30. Hanrahan, S.I., Cerin, E. (2009). Gender, level of participation, and type of sport: differences in achievement goal orientation and attribution style. *Journal Science Medicine Sport*, 12(4): 508-12.
31. Steinberg, G.M., Singer, R.N., Murphe, M. (2000). The benefits to sport achievement when a multiple goal orientation is emphasized. *Journal of Sport Behavior (JSB)*, 23 (4): 407-422.
32. Spray, C.H.M., Wang, C.K.J., Biddle, S.J.H., Chatzisarantis, N.L.D. (2006). Understanding Motivation in sport: An experimental test of achievement goal and Self determination theories. *European Journal of Sport Science*, 6(1):43-52.

راهنمای اشتراک نشریه علمی - پژوهشی «رفتار حرکتی و روان‌شناسی ورزشی»

خواهشمند است قبل از پرکردن برگ درخواست اشتراک به نکات زیر توجه فرمائید:

۱. نشانی خود را کامل و خوانا با ذکر کدپستی بنویسید.
۲. بهای اشتراک سالانه (۴ شماره) مطالعات مدیریت ورزشی □ ۱۰۰۰۰۰ ریال، فیزیولوژی ورزشی □ ۱۰۰۰۰۰ ریال، مطالعات طب ورزشی □ ۱۰۰۰۰۰ ریال و رفتار حرکتی □ ۱۰۰۰۰۰ ریال
۳. وجه اشتراک را به حساب جاری ۲۱۷۲۲۶۹۰۰۱۰۰۳ بانک ملی شعبه میر عماد کد ۱۸۷ به نام تمرکز وجوه درآمد اختصاصی پژوهشگاه تربیت بدنی و فیزیک بانکی را به همراه فرم اشتراک به آدرس دفتر نشریه ارسال کنید.

نشانی: تهران - خیابان شهید مطهری - خیابان میرعماد - کوچه پنجم - شماره ۳ - پژوهشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دفتر نشریه

کدپستی: ۱۵۸۷۹۵۸۷۱۱ تلفن: ۲-۸۸۵۲۹۱۲۱-۲ دورنگار: ۸۸۷۵۰۸۸۴

پست الکترونیکی: info@ssrc.ac.ir

فرم اشتراک نشریه علمی - پژوهشی «رفتار حرکتی و روان‌شناسی ورزشی»

نام: نام خانوادگی: تحصیلات:

تاریخ شروع اشتراک: از شماره:

شغل:

نشانی پستی:

کدپستی: صندوق پستی:

نشانی الکترونیکی: تلفن:

به پیوست رسید بانکی شماره: مورخ:

به مبلغ ریال بابت اشتراک یکساله ضمیمه است.

امضاء

تاریخ

The Comparison of Female and Male Student Athletes' Participation Motivations for Physical Activities and Its Correlation with Goal Orientation

Z. Hashemi¹, A. Farrokhi², L. Zamani³, N. Geravand

Abstract

The purpose of this study was to compare the participation motivations of female and male student athletes for physical activities and to reveal its relation with students' athletic goal orientation. 106 female students and 105 male students with mean age of 21 years participated in this study. The participation motivation questionnaire (PMQ), (Gill et al, 1983), and task and ego orientation in sport questionnaire (TEOSQ) (Duda, & Nichols, 1995), were used to identify students' reasons for taking part in physical activities and to evaluate their athletic goal orientations respectively. All the data were analyzed using Pearson Correlation coefficient and T-test at the significance level of $p < 0.05$. The results showed that learning new skills or improving skills were the most important motivational factor of students' participation in physical activities. The T-test revealed the differences between female and male students' motivations for undertaking a sport and athletic goals orientation. The comparison of the two groups showed that the extrinsic motivation of publicity in girl athletes and the intrinsic motivation of correlation being with friends in boy athletes were significantly higher than that in the opposite sex. Also, significant correlation was observed between task-orientation and intrinsic motives and between ego orientation and extrinsic motives. Furthermore, girls' task-orientation score was significantly higher than that of boys; however, no significant difference was observed between their ego-orientation subscales.

Key words: Participation Motivation, Physical activities, Goal orientation.

1. Payame Noor University

2. University of Tehran

3. Islamic Azad University, Sari Branch

The Effects of Instructional and Motivational Self-talk on Basketball Passing and Shooting Performance

S. Tahmasbi Borujeni¹, M. Shahbazi², Z. Izanlu³

Abstract

Self-talk is one of the psychological interventions affects on the motor performance of individuals. In this study various strategies of instructional and motivational self-talk were examined on basketball passing and shooting performance. Seventy two undergraduate students (age mean: 20/09±1/12) were randomly selected as research samples among the 187 general physical education students (basketball) in the first semester 88-89 year. Firstly, undergraduate students performed test of speed and accuracy of passing and accuracy of shooting. The K-S test was examined normal distribution of data. Then participants were divided into two experimental (instructional self-talk [IST] and motivational self-talk [MST]) groups and a control group, and they performed a period of 12 week training (once a week during 20 minutes). Each group used appropriate phrases related to instructional and motivational self-talk. No intervention was applied to the control group. The results of paired-t test to compare pre-test and post-test showed, the time of speed pass has reduced significantly in the all groups and the score of IST group in accuracy pass post-test as compared to it's pre-test has been increased significantly(P<0/05). In addition, one-way ANOVA showed IST had better performance than the other groups significantly (P<0/05) in accuracy pass and shoot. But MST group performed speed passing faster than control group significantly (P<0/05). These results supported motivational self-talk as an effective instrument for speed skills acquisition and instructional self-talk as an effective tool for accuracy skills acquisition in novice.

Key words: Instructional self-talk, Motivational self-talk, Speed pass, Accuracy pass, Basketball shoot.

Gender Differences in Collegiate Students' Perceptions of Environmental and Social Supports for Participation in Physical Activities

M. Ghasemnejad¹

Abstract

Dominant climate in collegiate environments and social supports from friends and family are taken into account as important determinants of physical activity level. In this direction, the purpose of present study was allocated to determine gender differences in perceptions of environmental and social supports for participation in physical activities in college age students. To this aim, in an ex post facto study, 300 undergraduate students (162 girls and 138 boys aged 20.32 ± 0.98 and 20.97 ± 1.02 years, respectively) who were studying in the second semester of 2010 at the Alzahra and Tehran universities, completed individual characteristics questionnaire, Perceived School Climate for Physical Activity Scale (Birnbaum et al., 2005), and Social Support for Physical Activity Scale (Grieser et al., 2008). Data were analyzed using Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) and follow up one-way ANOVA at the $p < 0.05$. Results showed that gender has not significant effect on students' perceptions of professors' environmental support ($p > 0.05$). But about peers support, boy students had higher perceptions of their peers' environmental support ($p < 0.001$). Findings of the study showed that there is no significant difference between girl and boy students' perceptions of family social support ($p > 0.05$). About social support provided from friends, results offered more benefits for boy students ($p < 0.05$). This study discusses gender differences in the environmental and social supports to improve students' participation in physical activities.

Key words: Gender, Environmental support, Social support, Physical activity

1. Alzahra University

The Effect of Cognitive Behavioral Training Intervention on Self Handicapping and Self Efficacy in Athlete Women

S. Hosseinian¹, M, Niknam²

Abstract

The purpose of current study was to investigate the effect of cognitive behavioral intervention in reducing self handicapping and increasing self efficacy in female athletes. This study is a quasi-experimental with randomly placement of items in experimental and control groups of pretest, posttest and follow up. 28 female athlete from AL-Zahra university sporting teams, whose age ranged from 19 to 26, were selected using voluntarily sampling and were randomly assigned to experimental and control groups (14 experimental and 14 control). In order to evaluate self handicapping, the scale offered by Jones and Rodewalt (1982), and in order to evaluate self efficacy, the scale offered by Sherer et al. (1982) were used. The experimental group participated in an intensive workshop series held over 7 weeks. At the end of training, both experimental and control groups had a test again. Data were analyzed using t test and repeated measure. The results showed that the cognitive behavioral intervention caused significant reduction ($p < 0.01$) in self handicapping and significant increase ($p < 0.01$) in self efficacy. The results were persistent in one month later measurement for self efficacy but not for self handicapping. This study showed that using cognitive behavioral training intervention can be successfully applied for reducing self handicapping and increasing self efficacy in athletes.

Key words: Cognitive behavioral training (CBT), self handicapping, self efficacy, female athletes.

1. Alzahra University

2. Islamic Azad University, Science and Research Branch

Contextual Interference Effects on Style and Outcomes of Basketball Shooting

H. Salehi¹

Abstract

The majority of contextual interference (CI) researches had examined the effects of variability of practice on outcome measures of performance and less frequently addressed on the development of movement pattern characteristics. The purpose of this study was to test three levels of CI on style (intra and inter-limb coordination) and performance outcomes of standing and jumping shoot in basketball. $N=30$ male students practiced for a total of 80 trials in 16 sessions following either a low (blocked), high (random) or moderate (alternating) CI. Blocked, random, and alternating retention tests were performed with 10 trials for each shoot. Despite of significant improvement in all groups, results of styles and outcomes showed better performance of low CI group, at least in first half of acquisition sessions ($p < 0.01$). In random retention, percentage of successful shoots in high-level CI group was significantly better than low-level ($p < 0.01$). For style and in random retention, it was revealed significant group differences conforming to the classic CI effect. In blocked retention, group differences were representative of contextual dependency; the group with blocked schedule practice demonstrated better coordination patterns than other two groups. In general, results suggest that CI can benefit the development of styles, and so the improvement of performance outcomes of motor skills.

Keywords: Coordination pattern, Contextual interference, Basketball shooting, Skill acquisition.

1. University of Isfahan

The Comparison of Various three Types of Teaching Through the Observation on Acquisition and Retention of Sporting Skill

F. Maleki¹, P.Shafinia², M. Zarghami³, S. Kosari⁴

Abstract

The aim of this study was survey the influence and the comparison of various three types of observation based teaching on acquisition and retention of gymnastic handstand skill. The research method of the present study is semi-experimental. Novice male students (n= 51, age 18-24) were randomly chosen and divided into three groups: 1) actual model observation group, 2) animated model observation group, 3) combination of actual model observation and animated model group. In addition, verbal instruction simultaneous presented to subjects of each groups. Each group was practiced for 3 weeks and 3session was organized for per week. After each instructs session all the participants equally practiced the handstand skill for ten times. The acquisition test conducted after the last practice session and the retention test conducted 48 hr later. The results of analyze in a significant level was conducted. Results repeated measures design showed that each three instructional methods caused to improve in skill performance at the stages of acquisition and retention. Also, the results of one way ANOVA analysis showed significant difference between three groups in acquisition and retention stages and the third group was better than first and second groups significantly. However, there was no significant difference between performance of first and second groups. Therefore, it suggested that the sports coaches and teachers use from combination of actual model observation and animated model in which led to a better learning during instruction of motor skill.

Keywords: Observational learning, Actual model, Animated model, Verbal Instruction.

1-3 Shahid Chamran University

4. University of Tehran

A structural equation model of the relationship between socioeconomic status and physical Self-concept among adolescent girls: Body composition and physical activity as the mediators

Z. Abdolmaleki¹, A.Bahram², B. Salehsedghpour³, F. Abdolmaleki⁴

Abstract

Physical self-concept was affected with various factors of socioeconomic status, body mass index and Physical activity. The purpose of this study was to test a model of the relationships among socioeconomic status, physical self-concept, physical activity and body mass index in adolescent girls. Students aged 8-18 years (M=12.89 y, SD=2.64) 11district Tehran were selected with random multi cluster sampling and filled physical self-description and international physical activity questionnaires. The research method was correlation. A model was tested using path analyse and structural equation modeling with Amos software. Results of path analyse and structural equation modeling (SEM) indicated goodness of fit model and the socioeconomic status has a direct effect on physical self-concept related physical ability and also an indirect effect mediating of physical activity on physical self-concept related physical ability and appearance. Body mass index has direct effect on physical self-concept related physical ability and appearance. In sum, physical self-concept was traced with socioeconomic status, physical activity and body mass index. Therefore, in according to the model, for improving the physical self-concept levels are essential considerations of socioeconomic status, body mass index and physical activity factors.

Keywords: Physical self-concept, Socioeconomic status, Physical activity, Body mass index, Girls.

1. Trabiat Moalem University

2. Shahid Rajaei University

3. Shahid beheshti University

Table of Contents

- ..**A structural equation model of the relationship between socioeconomic status and physical Self-concept among adolescent girls: Body composition and physical activity as the mediators..... 7**
Z. Abdolmaleki, A.Bahram, B. Salehsedghpour, F. Abdolmaleki
- ..**The Comparison of Various three Types of Teaching Through the Observation on Acquisition and Retention of Sporting Skill..... 8**
F. Maleki, P.Shafinia, M. Zarghami, S. Kosari
- ..**Contextual Interference Effects on Style and Outcomes of Basketball Shooting 9**
H. Salehi
- ..**The Effect of Cognitive Behavioral Training Intervention on Self Handicapping and Self Efficacy in Athlete Women..... 10**
S. Hosseinian, M, Niknam
- ..**Gender Differences in Collegiate Students' Perceptions of Environmental and Social Supports for Participation in Physical Activities 11**
M. Ghasemnejad
- ..**The Effects of Instructional and Motivational Self-talk on Basketball Passing and Shooting Performance..... 12**
S. Tahmasbi Borujeni, M. Shahbazi, Z. IZanlu
- ..**The Comparison of Female and Male Student Athletes' Participation Motivations for Physical Activities and Its Correlation with Goal Orientation.... 13**
Z. Hashemi, A. Farrokhi, L. Zamani, N. Geravand

Motor Behavior

(SSRI)

- **Direction in Charge:** Mahdi Talebpour (Ph.D)
- **Editor in Chief:** Abbas Bahram (Ph.D)
- **Managing Director:** Seyedeh Najmeh Seyedhosseini

- **Editorial Board:**
 - Mohamad Taghi Aghdasi (Ph.D Tabriz University)
 - Rasool Hemayat Talab (Ph.D Tehran University)
 - Hasan Khalaji (Ph.D Arak University)
 - Mahdi Sohrabi(Ph.D Ferdowsi University of Mashhad)
 - Masoomeh Shojaee (Ph.D Alzahra University)
 - Hasan Mohamadzadeh (Ph.D Uromia University)
 - Mahdi Namazizadeh (Ph.D Islamic Azad University Branch of Khorasgan)
 - Seyed Mohamad Kazem Vaez Mousavi (Ph.D Emam Hossein University)

- **ISSN:** 1735-7314
- **Volume 7, Autumn & Winter 2010-2011**
- **Address:** 4st Floor #3, 5th Alley, Mir-Emad St., Shahid Motahari Ave., Tehran- I.R.Iran.

- **Postal Code:** 1587958711
- **Tel:** +98-21-88529121-2
- **Fax:** +98 -21- 88750884
- **E-mail:** info@ SSRC.ac.ir
- **Website:** www.SSRC.ac.ir

Motor Behavior

Seven Year, No 7

Autumn & Winter 2010

In The Name of God