





دانشگاه بیرجند

دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی

پایان نامه

جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد تربیت بدنی و علوم ورزشی

عنوان :

مقایسه تاثیر تمرین بدنی، مشاهده ای متناوب و مشاهده ای جفتی به همراه KR خودکنترلی بر

یادگیری مهارت سرویس بلند بدمینتون

استاد راهنما :

دکتر سعید ایل بیگی

اساتید مشاور :

دکتر احمد فرخی

دکتر محمداسماعیل افضل پور

نگارش :

لطف الله کریمی الوار

شهریور ۱۳۸۹

تقدیم به

همه‌ی آنان که گرامی شان می‌دارم

تقدیر و تشکر

سپاس بیکران از تنها معبودی که شایسته‌ی ستایش است. از استاد ارجمند جناب آقای دکتر سعید ایل بیگی که راهنمایی این تحقیق را بر عهده داشتند و گام به گام بنده را در انجام این تحقیق یاری نمودند، کمال تشکر و قدردانی را دارم.

از اساتید مشاور محترم آقایان دکتر احمد فرخی و دکتر محمد اسماعیل افضل پور به دلیل حسن همکاری و مشاوره‌های ارزشمندشان بسیار سپاسگزارم.

همچنین از راهنمایی‌های خالصانه‌ی اساتید داور خانم دکتر سیده عدرا میرکاظمی و آقای دکتر محمد کشتی‌دار کمال تشکر و امتنان را دارم.

و جا دارد از برادر بزرگوارم جناب آقای دکتر محمد نبی کریمی الوار و زن داداش گرامی ام سرکار خانم مهری صالحی که همواره مشوق و راهنمای من بودند تشکر ویژه نمایم.

و در پایان از مساعدت و همکاری صمیمانه‌ی تمامی دانشجویان شرکت‌کننده در این تحقیق بی‌نهایت سپاسگزارم.

چکیده

پژوهش حاضر به منظور مطالعه و مقایسه‌ی تأثیر سه روش تمرینی بدنی، مشاهده ای متناوب و مشاهده ای جفتی به همراه آگاهی از نتیجه‌ی خودکنترلی بر یادگیری مهارت سرویس بلند بدمینتون انجام شد. به همین منظور ۹۸ نفر از دانشجویان پسر غیر ورزشکار مقطع کارشناسی دانشگاه بیرجند با دامنه‌ی سنی ۱۹ تا ۲۴ سال که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۸۸-۸۹ در واحد تربیت بدنی عمومی ۱ ثبت نام کرده بودند، به صورت تصادفی انتخاب گردیدند که هیچگونه سابقه یا تجربه قبلی با مهارت سرویس بلند بدمینتون نداشتند. در ابتدا از کلیه‌ی افراد شرکت کننده پیش آزمونی به عمل آمد، سپس از طریق نتایج به دست آمده از پیش آزمون به ۶ گروه آزمایشی و ۱ گروه کنترل همگن ۱۴ نفری تقسیم شدند. هر یک از ۶ گروه تمرینی در قالب آرایش‌های تمرینی مختلف (بدنی بدون KR، مشاهده ای متناوب بدون KR، مشاهده ای جفتی بدون KR، بدنی به همراه KR، مشاهده ای متناوب به همراه KR و مشاهده ای جفتی به همراه KR)، گمارده شدند. روش تحقیق از نوع نیمه تجربی و به صورت میدانی بود. هر ۶ گروه آزمایشی پس از شرکت در پیش آزمون، در مرحله‌ی اکتساب (۴روز)، آزمون اکتساب و پس از ۴۸ ساعت بی تمرینی در آزمون یادداری و انتقال شرکت نمودند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌ها از آزمون‌های آنالیز واریانس یک طرفه و آزمون تعقیبی توکی و t جفتی استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس و آزمون تعقیبی توکی نشان داد که سه گروه تمرینی بدون KR از لحاظ میزان دقت اجرا در مرحله‌ی اکتساب تفاوت معنی دار نداشتند، اما در آزمون‌های یادداری و انتقال بین این سه گروه، تفاوت معنی داری مشاهده گردید، نتایج نشان داد که گروه تمرین بدنی به نسبت گروه مشاهده ای جفتی و متناوب عملکرد و یادداری ضعیف تری را به نمایش گذاشتند. همچنین، می توان عامل احتمالی تأثیرگذار در برتری نسبی گروه جفتی نسبت به متناوب استفاده از الگوی زنده اشاره کرد. به طور کلی، می توان گفت نتایج حاصل از این تحقیق، از نظریه‌ی دیکن و پروتو حمایت می کنند. نتایج تحلیل واریانس نشان داد که بین سه گروه تمرینی به همراه KR در مرحله‌ی اکتساب، یادداری و انتقال تفاوت معنی داری مشاهده نگردید. همچنین، نتایج تحلیل‌ها نشان داد، اگرچه گروه تمرین بدنی به همراه KR در مقایسه با تمرین بدنی بدون KR به طور معنی داری عملکرد قوی تری داشتند؛ اما این تفاوت در دو گروه دیگر هنگامی که با همتای بدون KR شان مقایسه شدند، معنی دار نبود. در مجموع، نتایج این آزمایش تعمیم پذیری KR خودکنترلی را به حوزه‌ی یادگیری مشاهده ای تأیید نکرد. شاید دلیل احتمالی این نتایج، فرصت استفاده از یادگیری مشاهده ای با استفاده از الگوی در حال یادگیری و وجود تغییرپذیری زیاد در این مدل‌ها در مرحله‌ی اکتساب بوده باشد که مزیت‌های KR خودکنترلی در محیط یادگیری مشاهده ای محسوس نبود.

واژه های کلیدی : تمرین مشاهده ای، تمرین بدنی، آگاهی از نتیجه‌ی خودکنترلی، تمرین مشاهده ای جفتی، تمرین مشاهده ای متناوب، یادگیری مشاهده ای.

فهرست مطالب

عنوان	صفحه
فصل اول : مقدمه و طرح تحقیق	۱
۱-۱ مقدمه	۲
۲-۱ بیان مسأله	۶
۳-۱ ضرورت و اهمیت تحقیق	۸
۴-۱ اهداف تحقیق	۹
۱-۴-۱ هدف کلی تحقیق	۹
۲-۴-۱ اهداف اختصاصی تحقیق	۱۰
۵-۱ پیش فرض های تحقیق	۱۰
۶-۱ فرضیه های تحقیق	۱۱
۷-۱ قلمرو و محدودیت های تحقیق	۱۲
۱-۷-۱ قلمرو تحقیق	۱۲
۲-۷-۱ محدودیت های تحقیق	۱۲
۸-۱ تعاریف مفهومی و عملیاتی واژه های تحقیق	۱۳
فصل دوم : ادبیات و پیشینه ی تحقیق	۱۶
۱-۲ مقدمه	۱۷
۲-۲ بخش اول : مبانی نظری تحقیق	۱۸
۱-۲-۲ مفهوم یادگیری	۱۸
۲-۲-۲ تعاریف یادگیری	۱۸
۳-۲-۲ مفهوم یادگیری حرکتی	۱۹
۴-۲-۲ مراحل یادگیری حرکتی	۲۰

- ۲۰..... ۱-۴-۲-۲ مرحله‌ی شناختی
- ۲۱..... ۲-۴-۲-۲ مرحله‌ی تداعی
- ۲۲..... ۳-۴-۲-۲ مرحله‌ی خودکاری
- ۲۳..... ۵-۲-۲ یادگیری مشاهده‌ای
- ۲۵..... ۶-۲-۲ نظریه‌های شناختی در زمینه‌ی یادگیری مشاهده‌ای
- ۲۵..... ۱-۶-۲-۲ نظریه‌ی پیاژه
- ۲۵..... ۲-۶-۲-۲ نظریه‌ی شفیلد
- ۲۶..... ۳-۶-۲-۲ نظریه‌ی شناختی اجتماعی باندورا
- ۲۷..... ۴-۶-۲-۲ نظریه‌ی اسکالی و نیویل
- ۲۸..... ۵-۶-۲-۲ نظریه‌ی ووگت
- ۲۹..... ۷-۲-۲ تمرین و سازماندهی آن
- ۲۹..... ۸-۲-۲ فرضیه‌ی دیکن و پروتو و برنامه‌های تمرینی
- ۳۰..... ۹-۲-۲ بازخورد و انواع آن
- ۳۱..... ۱۰-۲-۲ یادگیری مشاهده‌ای و بازخورد آگاهی از نتیجه (KR)
- ۳۲..... ۱۱-۲-۲ بازخورد و تمرین به روش خودکنترلی
- ۳۳..... ۱۲-۲-۲ خودتنظیمی و مدل حرکتی کریشن بام
- ۳۳..... ۱-۱۲-۲-۲ شناسایی مشکل
- ۳۴..... ۲-۱۲-۲-۲ التزام (تعهد)
- ۳۴..... ۳-۱۲-۲-۲ اجرا
- ۳۴..... ۴-۱۲-۲-۲ مدیریت محیطی
- ۳۴..... ۵-۱۲-۲-۲ تعمیم دادن
- ۳۴..... ۱۳-۲-۲ نظریه‌ی شناختی اجتماعی خودتنظیمی

۳۵	..... خود مشاهده ای ۱-۱۳-۲-۲
۳۵	..... خود قضاوتی ۲-۱۳-۲-۲
۳۶	..... خود واکنشی ۳-۱۳-۲-۲
۳۶	..... الگوی خودتنظیمی زیمرمن (۲۰۰۰) ۱۴-۲-۲
۳۶	..... مرحله‌ی پیش تفکر (آینده نگری) ۱-۱۴-۲-۲
۳۷	..... مرحله‌ی اجرا (عملکرد) ۲-۱۴-۲-۲
۳۷	..... مرحله‌ی خودانعکاسی (تامل) ۳-۱۴-۲-۲
۳۹	..... رشد و توسعه‌ی مهارت خود تنظیمی ۱۵-۲-۲
۴۰	..... رابطه‌ی خودکنترلی با خودتنظیمی ۱۶-۲-۲
۴۰	..... بخش دوم : پیشینه‌ی تحقیق ۳-۲
۴۰	..... ۱-۳-۲ تحقیقات مرتبط با یادگیری مشاهده ای ۱-۳-۲
۴۸	..... ۱-۳-۲ تحقیقات مرتبط با بازخورد خودکنترلی ۱-۳-۲
۵۴	..... ۴-۲ جمع بندی از تحقیقات انجام شده ۴-۲
۵۶	..... فصل سوم : روش شناسی تحقیق ۵۶
۵۷	..... ۱-۳ مقدمه ۱-۳
۵۷	..... ۲-۳ روش و طرح تحقیق ۲-۳
۵۸	..... ۳-۳ جامعه‌ی آماری ۳-۳
۵۹	..... ۴-۳ نمونه‌ی آماری و نحوه‌ی گزینش آنها ۴-۳
۶۰	..... ۵-۳ گروه های آزمایشی ۵-۳
۶۱	..... ۶-۳ تجهیزات و وسایل مورد نیاز تحقیق ۶-۳
۶۱	..... ۷-۳ ابزار و روش جمع آوری اطلاعات ۷-۳
۶۲	..... ۸-۳ روش اجرای تحقیق ۸-۳

۶۴	۹-۳ روش امتیاز گذاری عملکرد آزمودنی ها
۶۵	۱۰-۳ متغیرهای تحقیق
۶۵	۱-۱۰-۳ متغیرهای مستقل
۶۵	۱۰-۳-۱-۱ تمرین بدنی
۶۵	۱۰-۳-۱-۲ تمرین مشاهده ای متناوب
۶۵	۱۰-۳-۱-۳ تمرین مشاهده ای جفتی
۶۶	۱۰-۳-۱-۴ آگاهی از نتیجه (KR) خودکنترلی
۶۶	۱۰-۳-۲ متغیر وابسته
۶۶	۱۰-۳-۲-۱ اکتساب
۶۶	۱۰-۳-۲-۲ یادداری
۶۷	۱۰-۳-۲-۳ انتقال
۶۷	۱۰-۳-۳ متغیرهای کنترل
۶۷	۱۰-۳-۴ متغیرهای مداخله گر
۶۸	۱۱-۳ روش های آماری و شیوهی تجزیه و تحلیل اطلاعات
۶۹	فصل چهارم : تجزیه و تحلیل داده های تحقیق
۷۰	۱-۴ مقدمه
۷۰	۲-۴ مشخصات آزمودنی ها
۷۲	۳-۴ توصیف آماری داده ها
۷۶	۴-۴ مقایسه‌ی پیش آزمون و داده ها در روز اکتساب
۷۷	۵-۴ آزمون نرمال بودن
۷۷	۶-۴ آزمون فرضیه های تحقیق
۷۷	۶-۴-۱ فرضیه‌ی اول (فرض صفر)

۷۸.....	۲-۶-۴ فرضیه‌ی دوم (فرض صفر)
۸۰.....	۳-۴-۴ فرضیه‌ی سوم (فرض صفر)
۸۱.....	۴-۶-۴ فرضیه‌ی چهارم (فرض صفر)
۸۳.....	۵-۶-۴ فرضیه‌ی پنجم (فرض صفر)
۸۴.....	۶-۶-۴ فرضیه‌ی ششم (فرض صفر)
۸۶.....	۷-۶-۴ فرضیه‌ی هفتم (فرض صفر)
۸۷.....	۸-۶-۴ فرضیه‌ی هشتم (فرض صفر)
۸۹.....	۷-۴ جمع بندی کلی
۹۰.....	فصل پنجم : بحث و نتیجه گیری
۹۱.....	۱-۵ مقدمه
۹۱.....	۲-۵ خلاصه‌ی یافته‌های تحقیق
۹۳.....	۳-۵ بحث و تفسیر یافته‌ها
۹۸.....	۴-۵ نتیجه‌گیری کلی
۹۹.....	۵-۵ پیشنهادات آموزشی
۹۹.....	۶-۵ پیشنهادات پژوهشی
۱۰۱.....	منابع و مأخذ
۱۰۲.....	منابع فارسی
۱۰۳.....	منابع لاتین
۱۱۰.....	پیوست‌ها
۱۱۱.....	پیوست شماره ۱
۱۱۳.....	پیوست شماره ۲
۱۱۴.....	چکیده لاتین

فهرست جداول

عنوان.....	صفحه
جدول ۳- ۱: طرح تحقیق مورد استفاده در این پژوهش	۵۸
جدول ۴- ۱: مشخصات دموگرافیک آزمودنی ها به تفکیک گروه های تحقیق	۷۱
جدول ۴- ۲: اطلاعات توصیفی شاخص های آماری گروه ها بر اساس نوع تکلیف در مراحل مختلف	۷۲
جدول ۴- ۳: میانگین نتایج پیش آزمون، اکتساب، یادداری و انتقال ۶ گروه تجربی و گروه کنترل	۷۵
جدول ۴- ۴: نتایج آزمون t وابسته برای مقایسه ی گروه ها در روز پیش آزمون و روز چهارم (آزمون اکتساب)	۷۶
جدول ۴- ۵: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای نتیجه ی اجرا در سه گروه تمرینی بدون KR و گروه کنترل در مرحله ی اکتساب	۷۷
جدول ۴- ۶: نتایج آزمون تعقیبی توکی در مورد تفاوت نتیجه ی اجرا بین گروه ها در مرحله ی اکتساب	۷۸
جدول ۴- ۷: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای نتیجه ی اجرا در سه گروه تمرینی بدون KR و گروه کنترل در مرحله ی یادداری	۷۹
جدول ۴- ۸: نتایج آزمون تعقیبی توکی در مورد تفاوت نتیجه ی اجرا بین گروه ها در مرحله ی یادداری	۸۰
جدول ۴- ۹: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای نتیجه ی اجرا در سه گروه تمرینی بدون KR و گروه کنترل در مرحله ی انتقال	۸۰
جدول ۴- ۱۰: نتایج آزمون تعقیبی توکی در مورد تفاوت نتیجه ی اجرا بین گروه ها در مرحله ی انتقال	۸۱
جدول ۴- ۱۱: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای نتیجه ی اجرا در سه گروه تمرینی به همراه KR و گروه کنترل در مرحله ی اکتساب	۸۲

- جدول ۴-۱۲: نتایج آزمون تعقیبی توکی در مورد تفاوت نتیجه‌ی اجرا بین گروه‌ها در مرحله‌ی اکتساب
 ۸۳
- جدول ۴-۱۳: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای نتیجه‌ی اجرا در سه گروه تمرینی به همراه
 KR و گروه کنترل در مرحله‌ی یادداری ۸۳
- جدول ۴-۱۴: نتایج آزمون تعقیبی توکی در مورد تفاوت نتیجه‌ی اجرا بین گروه‌ها در مرحله‌ی یادداری
 ۸۴
- جدول ۴-۱۵: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای نتیجه‌ی اجرا در سه گروه تمرینی به همراه
 KR و گروه کنترل در مرحله‌ی انتقال ۸۵
- جدول ۴-۱۶: نتایج آزمون تعقیبی توکی در مورد تفاوت نتیجه‌ی اجرا بین گروه‌ها در مرحله‌ی انتقال
 ۸۶
- جدول ۴-۱۷: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای نتیجه‌ی اجرا در شش گروه تمرینی بدون KR
 و به همراه KR و گروه کنترل در مرحله‌ی یادداری ۸۶
- جدول ۴-۱۸: نتایج آزمون تعقیبی توکی در مورد تفاوت نتیجه‌ی اجرا بین گروه‌ها در مرحله‌ی یادداری
 ۸۷
- جدول ۴-۱۹: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای نتیجه‌ی اجرا در شش گروه تمرینی بدون KR
 و به همراه KR و گروه کنترل در مرحله‌ی انتقال ۸۸
- جدول ۴-۲۰: نتایج آزمون تعقیبی توکی در مورد تفاوت نتیجه‌ی اجرای گروه‌ها در مرحله‌ی انتقال ۸۹

فهرست شکل ها

عنوان صفحه

شکل ۱-۲ الگوی خودتنظیمی زیمرمن (۲۰۰۰) (لیکنن و همکاران، ۲۰۰۷) ۳۸

شکل ۱-۳ پروتکل تمرینی تحقیق ۶۴

فهرست نمودارها

عنوان	صفحه
نمودار ۱-۴ : نتایج عملکرد آزمودنی ها بر اساس نوع تکلیف در مرحله‌ی پیش آزمون	۷۳
نمودار ۲-۴ : نتایج عملکرد آزمودنی ها بر اساس نوع تکلیف در مرحله‌ی اکتساب	۷۳
نمودار ۳-۴ : نتایج عملکرد آزمودنی ها بر اساس نوع تکلیف در مرحله‌ی یادداری	۷۴
نمودار ۴-۴ : نتایج عملکرد آزمودنی ها بر اساس نوع تکلیف در مرحله‌ی انتقال	۷۴
نمودار ۵-۴ : نتایج عملکرد آزمودنی ها بر اساس نوع تکلیف در مرحله‌ی انتقال	۷۵

فصل اول

طرح تحقيق

۱- مقدمه

انسان قرن حاضر در مقایسه با قرن های گذشته بیش از هر زمان دیگر حاکم بر مقدرات و محیط زیست خویشتن است و همه‌ی این پیشرفت ها مدیون یادگیری است. اهمیت یادگیری در زندگی بر هیچ کس پوشیده نیست. بی شک یادگیری محور اصلی تعلیم و تربیت را تشکیل می دهد. خواه هدف آموزش خواندن، آموزش ریاضی یا یادگیری یک مهارت شغلی باشد. اجرای قدرتمندانه‌ی فنون فوق العاده سخت کشتی، اجرای ماهرانه‌ی یک ژیمناست یا یک موج سوار بر امواج دریا و حرکات خارق العاده‌ی ورزشکاران نخبه در عرصه های ورزشی که بیانگر قدرت، هنر و خلاقیت می باشد، سؤالاتی را در ذهن هر بیننده ای ایجاد می کند. چگونه افراد مهارت های حرکتی را می آموزند؟ چگونه به اجرای ماهرانه دست می یابند؟ پاسخ به این سؤالات در حیطه‌ی یادگیری حرکتی قرار می گیرد.

پرداختن به موضوع یادگیری حرکتی و عوامل مؤثر بر آن، از اهمیت خاصی برخوردار است. به طوری که برخی از متخصصین علوم حرکتی معتقدند که جلسات آموزش و تمرین باید به نحوی برنامه ریزی شود که یادگیرنده، هم از لحاظ حرکتی و هم از لحاظ پردازش شناختی، درگیر شود؛ تا به این صورت یادگیری حرکتی تسهیل گردد (اشمیت^۱ ۱۹۹۱). آرمانتییر^۲ (۲۰۰۴)، نتیجه گرفت مربیان تربیت بدنی نیز اغلب اطلاعات مختلفی به شاگردان خود برای تسهیل یادگیری شان ارائه می دهند.

برای آموزش یک مهارت حرکتی، آگاهی از میزان آشنایی اولیه‌ی یادگیرنده نیز فوق العاده اهمیت دارد. اینکه فرد در چه مرحله ای از یادگیری است می تواند تا حدود زیادی تعیین کننده‌ی نوع آموزش باشد. یکی از انواع آموزش و یادگیری، یادگیری مشاهده‌ای^۳ است. یادگیری مشاهده‌ای نوعی از یادگیری است که در آن فرد شکل صحیح مهارت را از راه بینایی و نمایش مهارت یاد می گیرد و سعی می کند همان چیزی را که دیده است، اجرا کند (جانل و همکاران^۴، ۲۰۰۳). عوامل زیادی بر مراحل مختلف یادگیری اثرگذارند که یکی از این عوامل مهم بهبود دهنده‌ی یادگیری مهارت های حرکتی، الگودهی

^۱ - Schmidt

^۲ - Armantier

^۳ - Observational learning

^۴ - Janelle et al

است (کامپیتوس و تئودوراکو^۱، ۲۰۰۶). الگوهی که وابسته به یادگیری مشاهده ای است، می تواند یک اثر شناختی را در مشاهده گر، هم از طریق نگاه کردن به حرکت و هم از طریق تقلید کردن از اجرا کننده، به وجود آورد و سپس مشاهده گر می تواند حرکت را به طور مستقل اجرا کند (اشمیت و ریسبرگ^۲، ۲۰۰۴). همچنین، این فرآیند (یادگیری مشاهده ای) قبل از شروع عمل واقعی به پایان می رسد (اشمیت و لی^۳، ۲۰۰۵). این در سایه ارتباط و تعامل امکان پذیر است. محققان با بررسی متغیرهای مختلف در حیطه ی یادگیری مشاهده ای فرض کردند که یادگیری در طول مشاهده به این دلیل اتفاق می افتد که مشاهده گر اجرای مدل را می بیند و در فعالیت های شناختی مدل مورد مشاهده شرکت می کند (بدتز و بلندین^۴، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵).

مشاهده ی یک الگو توسط مشاهده گر، چهارچوب و اصول کلی تکلیف را نمایان می کند و یا به عبارت دیگر، موجب یک بازنمایی شناختی^۵ از تکلیف برای فرد می شود. بر طبق این مکانیزم و فرضیه ی ارائه شده توسط (دیکن و پروتو^۶، ۲۰۰۰)، که ادعا کردند یادگیری حاصل از مشاهده ی محض مدل در اولین کوشش های اجرایی به دست نمی آید، مشاهده گرها برای کارآیی بیشتر، باید مقداری با تکلیف مورد نظر در تعامل باشند. بنابراین، به نظر می رسد ارائه ی یک تمرین ترکیبی در مرحله ی اکتساب، باعث می شود بازنمایی شناختی یادگیرنده ها به مرحله ی نمود برسد و یادگیری پایدار و تعمیم پذیری یادگیری در مراحل یادداری و انتقال حاصل شود. علاوه بر این، یکی از اهداف مهم تحقیقات در حیطه ی یادگیری حرکتی انسان، کشف و تشخیص شرایط تمرینی است که یادگیری مهارت های حرکتی را به حد بهینه می رساند (بلک و وایت^۷، ۲۰۰۰). در این میان دانشمندان با دستکاری متغیرهای مختلف به پاسخ دادن این سؤال پرداختند که چگونه می توان یادگیری اعمال و مهارت های حرکتی را به بهترین نحو

1- Kampionis & Theodorakou

2- Schmidt & Wrisberg

3- Schmidt & Lee

4- Badets & Blandin

5- Cognitive representation

6- Deakin & Proteau

7- Black & White

ممکن افزایش داد؟ بعضی از آنها به دستکاری متغیرهای قبل از تمرین (مشاهده) و برخی حین و بعد از تمرین (بازخورد) می پردازند.

موضوع مورد بحث این تحقیق درباره‌ی انواع مشاهده برای آموزش به افراد است که می تواند به صورت مشاهده‌ی متناوب، که شامل انجام مشاهده‌ی متناوب در یک توالی تمرین است، باشد. این روش، تحلیل و تشبیه اطلاعات حاصل از مشاهده را هنگامی که مشاهده و تمرین به صورت متناوب داده می‌شود میسر می سازد. با این شیوه، فرآیند آموزش از یک اجرا به اجرای دیگر به وسیله‌ی تجارب حاصل از مشاهده، به اصلاح، تقویت و بازسازی تکلیف مورد نظر در حافظه کمک می کند (سایدوی و هند، ۱۹۹۳؛ هورن و همکاران^۱، ۲۰۰۲). شکل دیگر تمرین مشاهده ای جفتی یا دوتایی است که در آن در حالی که یک فرد در حال شرکت در تمرین است، دیگری فرصت مشاهده‌ی او را دارد و سپس این دو، در کوشش های بعدی، جایشان را با هم عوض می کنند (شیا و همکاران^۲، ۱۹۹۹؛ گرانادوس و ولف^۳، ۲۰۰۷). در این تحقیق، به نظر می رسد که برنامه های تمرین مشاهده ای جفتی و تمرین مشاهده ای متناوب، برنامه‌های مناسبی باشند برای اینکه مشاهده گر فرصت کارکردی کردن بازنمایی شناختی اش از تکلیف مورد نظر را در مرحله‌ی اکتساب داشته باشد. همچنین، به نظر می رسد که این برنامه های ترکیبی در مقایسه با تمرین بدنی، بازنمایی شناختی قویتری را ایجاد نمایند.

گرانادوس و ولف (۲۰۰۷)، نشان دادند که مزیت های تمرین جفتی در اصل به دلیل فرصت مشاهده کردن فرد در حال یادگیری است. از طرف دیگر، آنها اینگونه اظهار کردند که فرصت مشاهده علاوه بر تمرین جسمانی در طول دوره‌ی اکتساب، منجر به پیشرفت عملکرد شده و در نتیجه، یادگیری را بهبود می بخشد. مزیت تمرین مشاهده ای ممکن است این بوده باشد که به فرد اجازه می دهد که تمام منابع ادراکی خود را مستقیماً به مشاهده‌ی مراحل و ترتیب انجام تکلیف و در نتیجه تکرار آن در همان زمان، معطوف کند. احتمالاً این مسأله تا این حد در کاری که قرار است به صورت جسمانی انجام شود، ممکن نیست؛ چون بسیاری از فرآیندهای پردازش اطلاعات باید به اجرای واقعی تکلیف اختصاص یابد. همچنین،

¹ - Horn et al

² - Shea et al

³ - Granados & Wulf

اسکالی و نیوویل^۱ (۱۹۸۵)، اظهار داشتند که از طریق تمرین مشاهده ای محض یک الگوی پویا، فقط جنبه های هماهنگی حرکتی اعضای بدن در ارتباط با کل بدن کسب می شوند و ویژگی های تغییرناپذیر حرکت به سادگی از طریق مشاهده بدست نمی آید و انجام تمرین بدنی نیاز است. این اندیشه دنبال شد تا اینکه دیکن و پروتو (۲۰۰۰)، با استفاده از تکلیف حل کردن جداول معما پیچیده نشان دادند که مشاهده در غیاب تمرین بدنی، موجب توسعه ی طرح شناختی (بازنمایی شناختی) صحیح و در عین حال غیر کارکردی می شود. از این رو، آنها ادعا کردند که تأثیرات مشاهده بر یادگیری یک مهارت جدید، بدون اینکه یادگیرنده به صورت عملی مهارت را انجام دهد، ضعیف می شود. تحقیقات دیگر، نشان داده اند که الگوهی می تواند فرآیندهای یادگیری و توانایی کشف خطا را تسهیل کند، اما تأثیر آن مانند تمرین جسمانی نیست، از این رو، این چالش باقی مانده است که آیا اثرات تمرین مشاهده ای بر میزان فراگیری شبیه تمرین های جسمانی هستند یا خیر؟ (شفیع زاده، ۲۰۰۷).

موضوع دیگری که می تواند بر یادگیری مشاهده ای تأثیر داشته باشد و اخیراً مورد بحث قرار گرفته است، آگاهی از نتیجه ی خودکنترلی^۲ (KR) می باشد. این روش که یکی از انواع برنامه ی ارائه ی بازخورد است، بر حسب نیاز و درخواست یادگیرنده ارائه می شود. بر اساس شواهد متعدد، به دلیل اینکه این شیوه به دخالت فعال تر یادگیرنده در فرآیند یادگیری منتهی می شود، یادگیری را افزایش می دهد. همچنین، نشان داده شده است که اگر یادگیرنده ها قسمتی از شرایط تمرینی را خودشان کنترل کنند، انگیزه شان بهبود می یابد (چیویاکووسکی و ولف^۳، ۲۰۰۲؛ چیویاکووسکی و همکاران^۴، ۲۰۰۸). علاوه بر این، شواهد تحقیقی سودمندی های این متغیر را در تمرین بدنی نشان داده اند (جانل و همکاران، ۱۹۹۵؛ جانل و همکاران، ۱۹۹۷). اما در حوزه ی یادگیری مشاهده ای، هنوز جای بحث و بررسی وجود دارد.

همچنین، مربیان سعی دارند تا به وسیله ی انواع نمایش ها و بازخورد، مفیدترین و مناسب ترین اطلاعات را به منظور تسهیل و کارآمدتر کردن روند آموزش، برای یادگیرنده مهیا سازند. لذا، پژوهش

¹ - Scully & Newell

² - self-control knowledge of results

³ - Chiviawski & Wulf

⁴ - Chiviawski et al

حاضر در صدد آن است تا با توجه به تحقیقات به عمل آمده در این زمینه، به بررسی تأثیر نوع تمرین و ارائه‌ی KR خودکنترلی بر روی اکتساب، یادداری و انتقال مهارت سرویس بلند بدمینتون در دانشجویان غیرورزشکار پسر بپردازد. اکثر تحقیقات انجام شده در این زمینه در شرایط آزمایشگاهی و با تعداد گروه‌های تجربی محدودتر انجام شده است. این تحقیق به صورت میدانی و با گروه‌های تجربی قابل ملاحظه و با استفاده از تکلیف واقعی اجرا می‌شود. با توجه به مطالب فوق، محقق در تلاش است تا اطلاعات جدیدی را به زنجیره‌ی اطلاعات قبلی بیفزاید، و اطلاعات مفید، مناسب و کاربردی را برای محققان، مربیان و همه‌ی دست‌اندرکاران امر آموزش، بویژه آموزش مهارت‌های حرکتی، فراهم نماید.

۱-۲ بیان مسأله

تمامی افرادی که با آموزش مهارت‌های حرکتی سر و کار دارند، بر این باورند که اکتساب مهارت بدون تمرین، امکان‌پذیر نیست. امروزه یکی از روش‌های آموزشی در یادگیری مهارت‌های حرکتی، نمایش الگو است. از دیدگاه باندورا که این نوع یادگیری را "یادگیری مشاهده‌ای" می‌نامد، مشاهده‌گر با تماشای الگو سعی دارد تا عملکرد اجراکننده را تقلید نموده و عملکرد خود را به سطح عملکرد الگو برساند (عظیم‌زاده، ۱۳۸۵). به‌طور کلی، استفاده از نمایش مهارت یک وسیله‌ی آموزشی ارزشمند، بویژه برای بسیاری از تکالیف حرکتی است. پس مشاهده بر یادگیری تأثیر مثبت دارد (آرمانتیر، ۲۰۰۴). همچنین، ویلیامز و هدجز^۱ (۲۰۰۴)، بیان نمودند که یادگیری مشاهده‌ای از طریق مدلسازی، یک روش مشهور در آموزش مهارت‌های حرکتی است. آدامز^۲ (۱۹۷۱) و اشمیت (۱۹۷۵)، برای توصیف یادگیری مهارت‌های حرکتی در طول تمرین بدنی مکانیزمی را پیشنهاد کردند که بر اساس آن مشاهده‌ی یک الگو توسط مشاهده‌گر چهارچوب و کلیات تکلیف را نمایان می‌کند و یا به عبارت دیگر، موجب یک بازنمایی شناختی از تکلیف برای فرد می‌شود.

موضوع دیگری که می‌تواند بر یادگیری مشاهده‌ای تأثیر داشته باشد، اطلاعات افزوده می‌باشند.

آدامز (۱۹۸۶) بیان کرد که اثرات یادگیری مشاهده‌ای به علت فعالیت‌های پردازش اطلاعات مشاهده

^۱ - Williams & Hodges

^۲ - Adams