

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

دکتر شهزاد طهماسبی بروجنی^۱، دکتر 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 $1/12 \pm 20/09$) 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.

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

Email: shahzadtahmasebi@yahoo.com

۱. استادیار دانشگاه تهران

Email: shahbazimehdi@yahoo.com

۲. استادیار دانشگاه تهران

۳. دانشجوی دکتری دانشگاه تهران

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 . Tsigillis

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 «میچ 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).

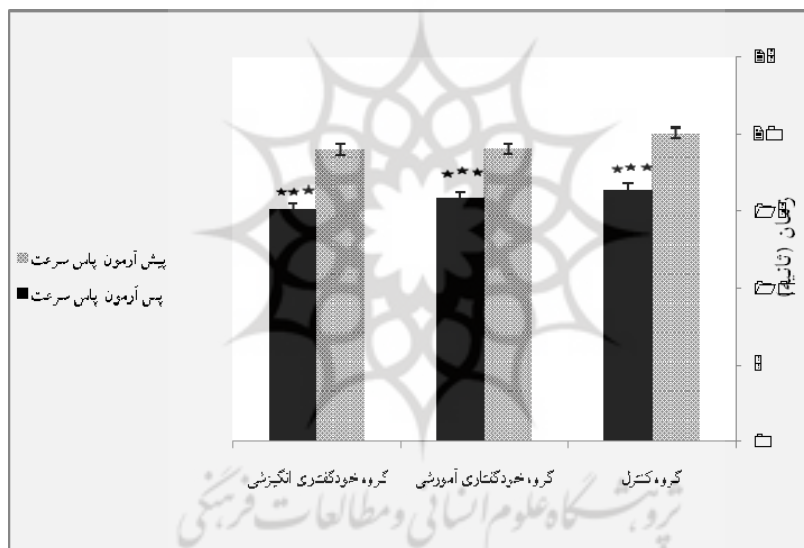
پاس دقت دو دست توی سینه: در این آزمون، آزمودنی توپ را از فاصله‌ای مشخص (۶۰۹/۶ سانتی‌متر) به دایره‌هایی که پیش‌تر در پاس سرعت توضیح داده شد می‌زد. همه پاس‌ها از پشت خط و در بلوکی ۱۰ کوششی انجام می‌شد. امتیازدهی: مقادیر نمرات برای دایره‌های درونی، میانی و خارجی، به ترتیب ۳، ۲ و ۱ بود. هر پاسی که روی خط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

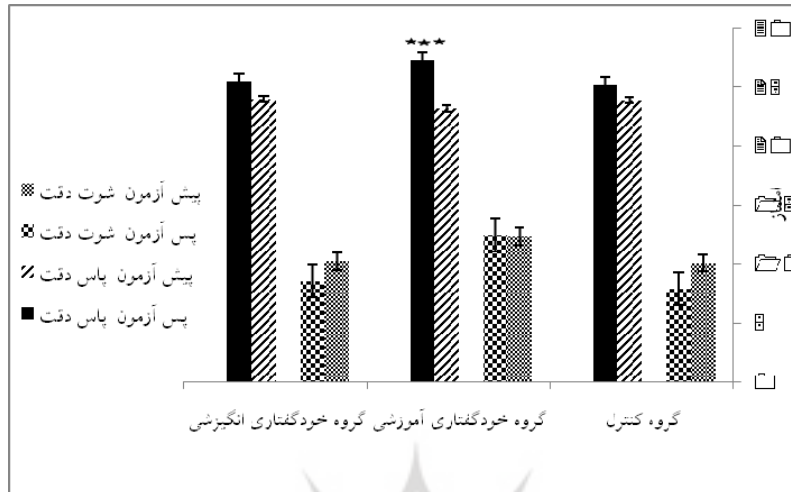
بر اساس نتایج آمار استنباطی (تحلیل واریانس یک طرفه)، هیچ اختلاف معنی داری بین قد آزمودنی‌ها مشاهده نشد (میانگین قد آزمودنی‌ها $SD 4/3 \pm 162/43$). همچنین، نتایج تحلیل واریانس یک طرفه نشان داد در پیش‌آزمون اختلاف معنی داری در مهارت‌های پاس و شوت بین گروه‌ها وجود نداشت ($P > 0/05$). همان‌طور که در نمودار 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) ($P < 0.05$).

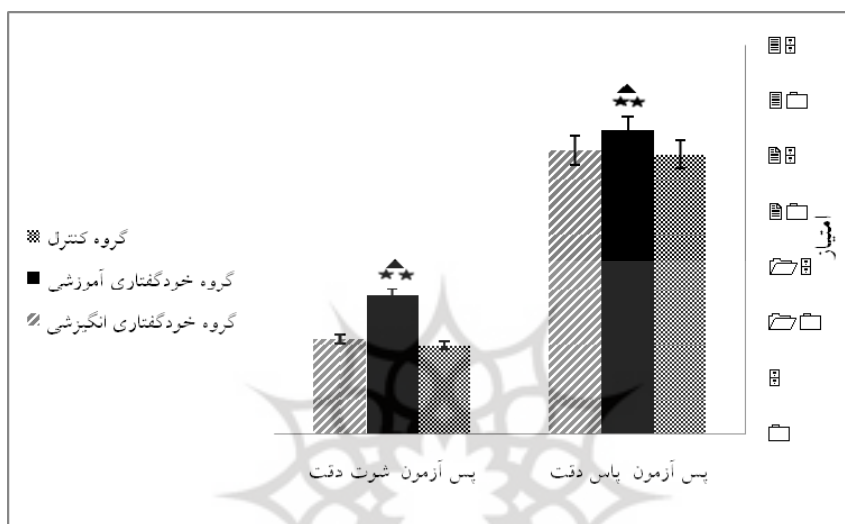


نمودار ۳. کاهش معنی‌دار زمان پاس سرعت گروه خودگفتاری انگیزشی را در مقایسه

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 مریدان 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