

تأثیر خودگفتاری شناختی و انگیزشی بر اضطراب، اعتمادبه‌نفس و عملکرد سرویس بلند بدمیتون

فرزانه حاتمی^۱، فرشید طهماسبی^۲، و شیما شایان^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۰۷

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین تأثیر کارکردهای خودگفتاری بر اضطراب، اعتمادبه‌نفس و عملکرد سرویس بلند بدمیتون بود. تعداد ۳۰ دانش‌آموز دختر به‌صورت داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند و براساس امتیاز پیش‌آزمون به سه گروه خودگفتاری آموزشی، انگیزشی و کنترل تقسیم شدند. در مرحله اکتساب، شرکت‌کنندگان عبارات انگیزشی و آموزشی را قبل از اجرای مهارت با خود تکرار کردند. پرسش‌نامه بازبینی‌شده اضطراب حالتی رقابتی - دو، در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل شد. نتایج نشان داد که اعتمادبه‌نفس و عملکرد گروه خودگفتاری انگیزشی در پس‌آزمون به‌طور معناداری بهتر از گروه خودگفتاری آموزشی و کنترل است. اعتمادبه‌نفس دو گروه خودگفتاری پیشرفت معناداری دارد و گروه خودگفتاری انگیزشی پیشرفت معناداری را در عملکرد سرویس بلند نشان می‌دهد. درنهایت، عملکرد مهارت سرویس بلند به‌طور معناداری توسط اعتمادبه‌نفس قابل‌پیش‌بینی است. براساس نتایج، خودگفتاری انگیزشی را می‌توان برای بهبود عملکرد و اعتمادبه‌نفس به‌کار برد و افزایش اعتمادبه‌نفس می‌تواند اثرهای تسهیل‌کننده خودگفتاری را بر عملکرد تبیین کند.

کلیدواژه‌ها: کارکردهای خودگفتاری، اضطراب حالتی، اعتمادبه‌نفس، عملکرد، سرویس بلند بدمیتون.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. استادیار رفتار حرکتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی (نویسنده مسؤل)

Email: fhatami2010@gmail.com

۲. استادیار رفتار حرکتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

۳. کارشناسی‌ارشد رفتار حرکتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

مقدمه

می‌کند. بندورا در فرمول‌بندی اولیه نظریه خود، نقش تشویق کلامی را مهم‌تر از سایر منابع دانست. سپس، هاردی، جونز و گلد^{۱۰} (۱۹۹۶) با در نظر گرفتن منبع تشویق کلامی، اهمیت تشویق خود را از طریق خودگفتاری مورد توجه قرار دادند.

زیمرن^{۱۱} (۲۰۰۰) در دیدگاه خودتنظیمی^{۱۲} خود به‌طور اختصاصی‌تر به نقش خودگفتاری پرداخته است. زیمرن در نظریه خودتنظیمی خود، سه مرحله چرخه-ای را شامل پیش‌اندیشی^{۱۳}، عملکردی^{۱۴} و خودبازتابی^{۱۵} معرفی کرد. در مرحله عملکردی، راهبردهایی مانند عبارات خودآموزی (خودگفتاری) می‌توانند به‌عنوان محرک‌های متمایزکننده با هدف تمرکز بر عناصر کلیدی تکلیف ایفای نقش کنند (شانک^{۱۶} و زیمرن، ۲۰۰۳).

از دیدگاه کاربردی، توسعه تمرینات خودآموزی که در نهایت منجر به رشد راهبردهای خودگفتاری شد، به‌طور معناداری تحت‌تأثیر رویکردهای روان‌درمانی قرار گرفته است. میچن‌باوم^{۱۷} (۱۹۷۷) در مدل تعدیل شناختی- رفتاری خود، بر اهمیت نقش تمرین خودآموزی در درمان اختلالات شناختی و هیجانی تأکید کرده است. میچن‌باوم خودگفتاری را به‌عنوان باورهای فرد در نظر گرفته و پیشنهاد کرده است عباراتی که فرد به خود نسبت می‌دهد، می‌توانند فرایندهای توجهی و ارزیابی فرد را تحت‌تأثیر قرار دهند و در نتیجه، عملکرد رفتاری فرد را تنظیم کنند (میچن‌باوم، ۱۹۷۷).

خودگفتاری (مکالمه درونی، ارتباط درون فردی،^۱ گفتار درونی یا پنهان^۲ و خودارتباطی^۳) عبارات یا کلماتی در نظر گرفته می‌شود که افراد با صدای بلند یا آهسته، به‌صورت خودکار یا هدفمند و راهبردی، مثبت یا منفی و در راستای اهداف آموزشی و انگیزشی با خود تکرار می‌کنند (هاردی و زوربانوس^۴، ۲۰۱۶). خودگفتاری راهبردی شامل استفاده از کلمات نشانه برای بهبود عملکرد از طریق فعال کردن پاسخ‌های مناسب است. اصل زیربنایی در استفاده از کلمات نشانه این است که ورزشکاران دستورالعمل‌هایی را برای عمل و در نتیجه، اجرای صحیح عمل برای خود فراهم می‌کنند و خود را برای رسیدن به نتایج مطلوب تقویت می‌کنند (هنزیجیوچیا ریدیس، گالانیس^۵، زوربانوس و تئودوراکیس^۶، ۲۰۱۴).

تبیین‌های نظری متعددی درباره اثرهای تسهیل‌کننده خودگفتاری بر عملکرد مطرح شده‌اند. نظریه شناختی- اجتماعی بندورا^۸ (۱۹۸۶) در مطالعه رفتار انسان، مدلی تعاملی را بین رفتار، عوامل فردی و محیطی توصیف کرده است که منعکس‌کننده تعامل بین شناخت، عواطف و وضعیت فیزیولوژیک است. این رویکرد تا حد زیادی تحت‌تأثیر انگیزش است و معتقد است که تعامل افکار و عواطف، رفتار فرد را در دستیابی به هدف تقویت، هدایت و تنظیم می‌کند. علاوه بر این، نظریه خودکارآمدی^۹ بندورا (۱۹۹۷) در چهارچوب پیشنهادی خود تاحدی اثرهای خودگفتاری را بر عملکرد توجیه

10. Jones and Gould
11. Zimmerman
12. Self-Regulation
13. Forethought
14. Performance
15. Self-Reflection
16. Schunk
17. Meichenbaum

1. Inner Dialogue
2. Intrapersonal Communication
3. Inner or Covert Speech
4. Self-Communication
5. Hardy & Zourbanos
6. Hatzigeorgiadis & Galanis
7. Theodorakis
8. Bandura's Social Cognitive Theory
9. Self-Efficacy Theory

انگیزشی بر خودکارآمدی و ثبات دلالت دارد، بعد رفتاری، به بهبود تکنیک و بعد عاطفی، به تنظیم شرایط عاطفی توجه می‌کند.

در جدیدترین مدل مفهومی که گالانیس، هتزیجیو جیاردیس، زوربانوس و تئودوراکیس (۲۰۱۶) مطرح کردند، دو دسته از مکانیسم‌های زیربنایی را درخصوص اثربخشی خودگفتاری ارائه کرده‌اند. این مکانیسم‌ها شامل مکانیسم‌های توجهی و انگیزشی هستند. دسته اول مکانیسم‌ها، به تفسیر توجهی اثر تسهیل‌کننده خودگفتاری شامل ابعاد مختلف توجه (شدت- ترصد، انتخابی- اجرایی و فضایی- جهت‌دهی) مربوط می‌شود و شامل سازه‌های توجه و دیدگاه‌های نظری است که می‌تواند به مطالعه مکانیسم‌های خودگفتاری مانند پهنا و جهت توجه، حواس‌پرتی و تلاش ذهنی مرتبط باشد. دسته دوم، تفسیری انگیزشی از اثر تسهیل‌کننده خودگفتاری مانند جنبه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری انگیزش فراهم می‌کند و شامل سازه‌ها و دیدگاه‌های نظری است که می‌تواند به مطالعه مکانیسم‌های خودگفتاری مانند خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس، اضطراب، تلاش و پایداری کمک کند (گالانیس و همکاران، ۲۰۱۶).

یکی از جنبه‌های خودگفتاری که اخیراً مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است، کارکردهای خودگفتاری (دلایل استفاده ورزشکاران از خودگفتاری) هستند (هاردی، گامیج و هال^۵، ۲۰۰۱)؛ براین اساس، خودگفتاری می‌تواند دو کارکرد اصلی برای ورزشکاران داشته باشد. این کارکردها شامل کارکرد شناختی (آموزشی)^۶ و انگیزشی^۷ هستند. کارکرد شناختی یا آموزشی خودگفتاری بر یادگیری و اجرای مهارت‌های اختصاصی و توسعه راهبردهای بازی مربوط می‌شود و

الیس^۱ (۱۹۷۶) به صورت مشابهی، براساس این پیش فرض که افکار ناخواسته به عنوان هسته اصلی اضطراب و هیجان تلقی می‌شوند، معتقد است که افکار در شکل- دهی و تغییر هیجانات نقشی کلیدی دارند. بازسازی محتوا یا کاهش تواتر چنین افکاری در طول موقعیت- های اجرا، زیربنایی را برای رویکردهای شناختی- رفتاری با هدف کاهش اضطراب اجرا و در نتیجه، بهبود عملکرد فراهم می‌کند (الیس، ۱۹۷۶). در مجموع، از منظر شناخت- رفتار درمانی، تمرینات خودآموزی می‌توانند برای تسهیل یادگیری مهارت‌های جدید و بهبود عملکرد پاسخ‌های انطباقی مفید واقع شوند (راکی و رم^۲، ۲۰۰۱).

به طور اختصاصی‌تر، در حوزه روان‌شناسی ورزشی، تئودوراکیس، هتزیجیو جیاردیس و کرون^۳ (۲۰۰۸) براساس شواهد تجربی و داده‌های خام به دست آمده از گزارش‌های ورزشکاران، یک مدل مفهومی عملیاتی را درخصوص کارکردهای خودگفتاری مطرح کردند. مجموعه‌ای از تحلیل‌های کمی و کیفی منجر به توسعه یک مدل و ابزار چندبعدی برای ترسیم کارکردهای خودگفتاری شد. براساس این مدل، خودگفتاری می‌تواند با هدف بهبود تمرکز توجه، افزایش اعتمادبه- نفس، تنظیم تلاش، کنترل واکنش‌های شناختی و هیجانی و تحریک اجرای خودکار استفاده شود. هاردی، الیور و تاد^۴ (۲۰۰۹) مدلی مفهومی را با هدف درک بهتر مکانیسم‌های احتمالی ارائه کردند که از طریق آن‌ها خودگفتاری می‌تواند عملکرد ورزشی را تسهیل کند. چهار بعد شناختی، انگیزشی، رفتاری و عاطفی در توجه این مکانیسم‌ها معرفی شدند. بعد شناختی بر جنبه‌هایی مانند پردازش اطلاعات، تمرکز، کنترل توجه و سبک‌های توجهی تأکید دارد. بعد

-
5. Gammage & Hall
 6. Cognitive (Instructional)
 7. Motivational

-
1. Ellis
 2. Rokke & Rehm
 3. Chroni
 4. Oliver & Tod

پژوهش‌های انجام‌شده با هدف تعیین اثربخشی خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر اکتساب مهارت‌های ورزشی به نتایج متفاوتی منجر شده‌اند. نتایج پژوهش‌های حوزه خودگفتاری نشان داد که خودگفتاری آموزشی بر اکتساب مهارت‌های اجرای ضربه تنیس (لندین و هربرت؛ ۱۹۹۹)، شوت فوتبال (جانسون، هریکایکو، جانسون و هالاس؛ ۲۰۰۴)، دربیبل و پاس بسکتبال (پرکوز، تئودوراکیس و کرون، ۲۰۰۲) اثر مثبتی دارد. در مقایسه اثر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی، تئودوراکیس، وینبرگ، ناستیس، دوما و کازاکاس^{۱۲} (۲۰۰۰) نشان دادند که خودگفتاری آموزشی اجرای مهارت‌های فوتبال و بدمینتون را به‌طور معناداری بهبود بخشید. در تکلیف درازونشست، تفاوت معناداری بین سه گروه مشاهده نشد و در تکلیف بازکردن زانو، هر دو گروه خودگفتاری عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشتند.

نتایج پژوهش هنترجیورجیادیس، تئودوراکیس و زوربانوس (۲۰۰۴) نشان داد که در تکلیف دقت پرتاب توپ به هدف در واترپلو، تفاوت معناداری بین دقت پرتاب مشاهده نشد؛ درحالی‌که در تکلیف پرتاب توپ، توپ، گروه خودگفتاری عملکرد بهتری داشتند. کرون، پرکوز و تئودوراکیس (۲۰۰۷) نشان دادند که در اجرای دربیبل و شوت بسکتبال، گروه خودگفتاری انگیزشی مؤثرتر بودند؛ اما در اجرای تکلیف پاس بسکتبال، تفاوت معناداری بین دو گروه خودگفتاری مشاهده نشد. رضائی، فرخی و باقرزاده (۲۰۱۲) در پژوهشی با هدف مقایسه اثرهای خودگفتاری آموزشی و انگیزشی دریافتند که در مهارت پاس ساده بسکتبال، تفاوت

توجه ورزشکار را به تکنیک و اجرای مهارت معطوف می‌کند. خودگفتاری انگیزشی برای افزایش اعتمادبه‌نفس و آمادگی روانی، تنظیم سطح انگیزش و حفظ و افزایش سطح سوق دهنده استفاده می‌شود (هاردی و همکاران، ۲۰۰۱).

هریک از کارکردهای خودگفتاری آموزشی و انگیزشی به اجزای اختصاصی فرعی طبقه‌بندی می‌شوند (هاردی و همکاران، ۲۰۰۱). کارکرد آموزشی خودگفتاری به دو زیرکارکرد تقسیم می‌شود: الف- کارکرد شناختی اختصاصی^۱ خودگفتاری به ورزشکار کمک می‌کند تا مهارت‌های ورزشی را بیاموزد و آن‌ها را اجرا کند؛ ب- کارکرد شناختی عمومی^۲ خودگفتاری به ورزشکار کمک می‌کند تا بر عملکرد کلی خود و راهبردهای بازی تمرکز داشته باشد. کارکرد انگیزشی خودگفتاری نیز به سه زیرکارکرد اختصاصی تقسیم می‌شود: الف- کارکرد انگیزشی- تبحری^۳ خودگفتاری با سرسختی ذهنی، تمرکز، اعتمادبه‌نفس و آمادگی ذهنی در ارتباط است که تبحر موفقیت‌آمیز ورزشکار درخصوص کنترل شرایط و موقعیت‌های مختلف مستلزم ویژگی‌های ذکرشده است؛ ب- کارکرد انگیزشی- انگیزشی^۴ خودگفتاری به ورزشکار در ایجاد آرام‌سازی (تن‌آسایی)^۵ و روان‌افزایی^۶ کمک می‌کند و آن‌ها را قادر می‌سازد تا سطوح انگیزشی خود را کنترل کنند؛ ج- کارکرد انگیزشی- سائق^۷ خودگفتاری از دو کارکرد ذکرشده عمومیت بیشتری دارند و با تداوم تلاش ورزشکار برای ماندن در مسیر دستیابی به اهدافش مرتبط است؛ بنابراین، کارکرد نهایی، بر حفظ و افزایش سطوح تلاش و انگیزش دلالت دارد (ملائیو و هنتون؛ ۲۰۰۸).

8. Mellalieu & Hanton
9. Landin & Hebert
10. Johnson, Hrycaiko, Johnson & Hallas
11. Perkos
12. Weinberg, Natsis, Douma & Kazakas

1. Cognitive Specific Function
2. Cognitive General Function
3. Motivational Mastery Function
4. Motivational Arousal Function
5. Relaxation
6. Psyching up
7. Motivational Drive Function

اضطراب حالتی از دو بخش مجزای شناختی و جسمانی تشکیل شده است که هر کدام دارای اثرهای نامشابهی بر عملکرد هستند. جزء شناختی به عنوان انتظارات و نگرانی‌های منفی درمورد توانایی فرد در اجرا و عواقب احتمالی شکست تعریف می‌شود؛ درحالی که جزء جسمانی به اثرهای فیزیولوژیک تجربه اضطراب مانند افزایش انگیزتگی خودکار همراه با اثرات منفی فیزیولوژیکی از جمله تپش قلب، تنش عضلانی، کاهش تنفس و حرارت دست و در برخی مواقع حتی حالت تهوع اطلاق می‌شود. اعتمادبه‌نفس به عنوان باور فرد در مواجهه با چالش‌های تکلیف تعریف می‌شود. نظریه چندبعدی اضطراب با توسعه سیاهه اضطراب حالتی رقابتی - دو^۵ توسط مارتنز و همکاران (۱۹۹۰)، وارد حوزه روان‌شناسی ورزشی شد. این سیاهه یک مقیاس اندازه‌گیری اضطراب حالتی چندبعدی ویژه ورزش است. مارتنز پیشنهاد می‌کند که اضطراب جسمانی ارتباط یو- شکل وارونه‌ای با عملکرد دارد؛ درحالی که اضطراب شناختی دارای یک ارتباط خطی منفی با عملکرد است. همچنین، ارتباط بین اعتمادبه‌نفس و عملکرد یک رابطه خطی مثبت است. ارتباط منفی خطی بین اضطراب جسمانی و عملکرد تاحدزیادی مبتنی بر نظریات توجه است. براساس این نظریات، منابع شناختی توسط افکار نگران‌کننده و منفی اشغال می‌شوند و منبعی برای تکلیف دردست اجرا دردسترس اجراکننده قرار نمی‌گیرد (وودمن و هاردی، ۲۰۰۳).

علاوه‌براین، ارتباط بین اضطراب و عملکرد توسط فرضیه پردازش هشیار^۶ (مسترز؛ ۱۹۹۲) و نظریه

معناداری بین دو گروه خودگفتاری وجود نداشت؛ درحالی که در تکلیف پیچیده پاس سینه بسکتبال، عملکرد گروه خودگفتاری آموزشی بهتر بود. طهماسبی بروجنی و شهبازی (۲۰۱۱) نیز دریافتند که عملکرد گروه خودگفتاری آموزشی در مهارت‌های دقت پاس و شوت بسکتبال بهتر از دو گروه خودگفتاری انگیزشی و کنترل بود؛ اما در مهارت سرعت پاس، گروه خودگفتاری انگیزشی عملکرد بهتری نسبت به دو گروه دیگر داشتند.

درنهایت، هتزیوریو جیادیس و همکاران (۲۰۱۱) در یک فراتحلیل انجام‌شده روی ۳۲ پژوهش مرتبط با تعیین اثربخشی خودگفتاری آموزشی و انگیزشی، به این نتیجه رسیدند که خودگفتاری آموزشی برای مهارت‌های حرکتی جدید و ظریف یا تکالیفی که به هماهنگی، زمان‌بندی یا دقت نیاز دارند، سودمندتر است؛ درحالی که خودگفتاری انگیزشی برای مهارت‌های حرکتی آموخته‌شده و درشت یا تکالیفی که مستلزم قدرت، توان یا استقامت هستند، سودمندتر است.

در سال‌های اخیر، مطالعه ارتباط بین اضطراب حالتی و عملکرد ورزشی موردتوجه بسیاری از پژوهشگران حوزه روان‌شناسی ورزشی قرار گرفته است. اضطراب حالتی رقابتی معمولاً از الگوی احساس تنش همراه با افزایش انگیزتگی سیستم عصبی خودکار پیروی می‌کند (هکفورت و شوانمزرگ^۷، ۱۹۸۹).

مارتنز، برتون، ویلی، بامپ و اسمیت^۸ (۱۹۹۰) در نظریه چندبعدی اضطراب، مجموعه‌ای از ارتباطات دویبعدی بین اضطراب شناختی، اضطراب جسمانی، اعتمادبه‌نفس و عملکرد را ارائه کرده‌اند. براساس این نظریه،

5. Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2)
6. Woodman
7. Conscious Processing Hypothesis
8. Masters

1. Competitive State-Anxiety
2. Hackfort & Schwenkmezger
3. Martens, Burton, Vealey, Bump & Smith
4. Multidimensional Theory of Anxiety

مثبتی با عملکرد دوی استقامتی در ارتباط است. به‌طور مشابهی، گلد، پتلیخکوف، سیمونز و وورا^۵ (۱۹۸۷) ارتباط معناداری را بین اضطراب شناختی و عملکرد گزارش نکردند. همچنین، در این پژوهش، ارتباطی منفی بین اعتمادبه‌نفس و عملکرد مشاهده نشد. در سایر پژوهش‌ها نیز ارتباط معناداری بین اضطراب شناختی و عملکرد (می‌نارد و کاتن^۶، ۱۹۹۳؛ همرمیستر^۷ و برتون، ۱۹۹۵ و وادوچ، هال و موریتز^۸، ۱۹۹۷) و اعتمادبه‌نفس و عملکرد (ویلیامز و کرین^۹، ۱۹۹۲) گزارش شد؛ براین‌اساس، تأثیر نسبی اضطراب شناختی و اعتمادبه‌نفس بر عملکرد ورزشی نامشخص است (به نقل از وودمن و هاردی، ۲۰۰۳).

پژوهش‌های متعددی با هدف بررسی مکانیسم‌های انگیزشی خودگفتاری، به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم انجام شده‌اند؛ برای مثال، هتزیجیوجیاردیس، زوربانوس، پومپاکی^{۱۰} و تئودوراکیس (۲۰۰۹) پژوهشی را با هدف تعیین تأثیر خودگفتاری انگیزشی بر اعتمادبه‌نفس و اضطراب بر بازیکنان تنیس انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که عملکرد شرکت‌کنندگان گروه تجربی به‌طور معناداری بهبود یافت. علاوه‌براین، در گروه تجربی، اعتمادبه‌نفس، افزایش و اضطراب شناختی کاهش یافت؛ درحالی‌که تغییر معناداری در گروه کنترل مشاهده نشد. نتایج این پژوهش شواهدی مقدماتی را درخصوص اثربخشی خودگفتاری به‌عنوان یک ابزار تنظیم‌کننده اضطراب حالتی رقابتی فراهم کرد.

هتزیجیوجیاردیس و همکاران (۲۰۰۸) پژوهشی را با هدف تعیین تأثیر خودگفتاری انگیزشی بر

کارآمدی پردازش^۱ (آیزنک و کالوو^۲، ۱۹۹۲) قابل‌توجهی است؛ براین‌اساس، اجرا در شرایط تحت‌فشار منجر به افزایش هشیاری درمورد اجرای ماهرانه می‌شود. در این حالت، اجراکننده تلاش می‌کند که حرکت خودکار را به‌صورت هشیارانه کنترل کند و در نتیجه، اجرای روان تکلیف تخریب می‌شود. افزون‌براین، در نظریه کارآمدی پردازش، نگرانی و تفکرات منفی منجر به کاهش توجه به نشانه‌های مرتبط با اجرا می‌شوند. براساس این نظریه، نگرانی علاوه‌بر پرکردن ظرفیت حافظه فعال، منجر به تلاش ذهنی بیشتر درمورد تکلیف و درنهایت تخریب اجرا می‌شود. به‌نظر می‌رسد که خودگفتاری آموزشی براساس مدل گالانیس و همکاران (۲۰۱۶) با متمرکز کردن توجه به نشانه‌های مرتبط با تکلیف، به کاهش تلاش شناختی منجر می‌شود و درنهایت به عملکرد بهتر منتهی شود.

پژوهش‌های متعددی با هدف آزمون ارتباط بین اضطراب شناختی و اعتمادبه‌نفس با عملکرد انجام شده‌اند. در پژوهشی، برتون (۱۹۸۸) یک ارتباط خطی منفی بین اضطراب شناختی و عملکرد و یک ارتباط خطی مثبت بین اعتمادبه‌نفس و عملکرد شنا را نشان داد. در این پژوهش، اضطراب شناختی حدود ۴۶ درصد و اعتمادبه‌نفس تقریباً ۲۱ درصد از تغییرات در عملکرد شنا را تبیین می‌کنند.

همچنین، در پژوهشی، گلد، پتلیخکوف^۳ و وینبرگ (۱۹۸۴) ارتباطی منفی را بین اضطراب شناختی و عملکرد نشان دادند؛ درحالی‌که ارتباط معناداری بین اعتمادبه‌نفس و عملکرد مشاهده نشد. مارتین و گیل^۴ (۱۹۹۱) دریافتند که اعتمادبه‌نفس به‌طور معنادار و

7. Hammermeister
8. Vadocz, Hall & Moritz
9. Williams and Krane
10. Woodman
11. Mpoupaki

1. Processing Efficiency Theory
2. Eysenck & Calvo
3. Gould & Petlichkoff
4. Martin & Gill
5. Simons & Vevera
6. Maynard & Cotton

راسل، ۲۰۰۳) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون اندازه‌گیری شد. نتایج نشان داد که بیشترین میزان پیشرفت در عملکرد، ابتدا در گروه خودگفتاری آموزشی، سپس، در گروه خودگفتاری انگیزشی و در نهایت، در کنترل مشاهده شد؛ درحالی‌که سطح اضطراب تغییر معناداری نداشت (مارشال، هانران و کوموتوس، ۲۰۱۶). در پژوهش دیگری، ارتباط مثبتی بین عملکرد ورزشی و کارکردهای خودگفتاری و ارتباطی منفی بین عملکرد و اضطراب شناختی و جسمانی مشاهده شد. تحلیل رگرسیون نشان داد که ۳۰ درصد تغییرپذیری در عملکرد ورزشی توسط اضطراب جسمانی و کارکرد انگیزشی خودگفتاری تبیین می‌شود؛ بدین‌معنی‌که کاهش اضطراب جسمانی و افزایش میزان استفاده از خودگفتاری انگیزشی منجر به بهبود عملکرد می‌شود (نشاطی، ۲۰۱۶).

به‌نظر می‌رسد که خودگفتاری انگیزشی می‌تواند اثرهای بیشتری بر متغیرهای روان‌شناختی مانند تلاش، اعتمادبه‌نفس و اضطراب و به‌ویژه بر ورزشکاران سطوح بالاتر داشته باشد و بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه خودگفتاری از کارکرد انگیزشی در ورزشکاران ماهر استفاده کرده‌اند. براساس نظریه کارآمدی پردازش و مدل شناخت مکانیسم‌های درگیر در اثربخشی خودگفتاری که متعلق به گالانیس و همکاران (۲۰۱۶) است، اثربخشی کارکرد آموزشی بر رابطه بین عملکرد ورزشی و اضطراب (به‌عنوان یکی از مهم‌ترین متغیرهای روان‌شناختی) توجیه‌شدنی است. با توجه به نتایج متناقض در پژوهش‌های مختلف در ارتباط بین اضطراب و اعتمادبه‌نفس و عملکرد ورزشی، پژوهش حاضر درصدد تعیین تأثیر خودگفتاری شناختی و انگیزشی بر اضطراب، اعتمادبه‌نفس و عملکرد

خودکارآمدی در بازیکنان جوان تنیس انجام دادند. پس از اندازه‌گیری اجرا و خودکارآمدی با استفاده از پرسش‌نامه خودگزارشی، بازیکنان سه جلسه تمرینی را پشت‌سر گذاشتند. نتایج پژوهش نشان داد که نه‌تنها عملکرد شرکت‌کنندگان گروه خودگفتاری بهتر از گروه کنترل بود، بلکه گروه خودگفتاری افزایش معناداری را در خودکارآمدی نشان دادند.

در پژوهش مشابهی، زتو، ورناداک، بیتسوس و مکراری (۲۰۱۲) روند مشابهی را در بهبود عملکرد و خودکارآمدی با استفاده از خودگفتاری آموزشی در مهارت سرویس والیبال نشان دادند. آن‌ها در مقایسه اثر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر مهارت‌های سافتبال نشان دادند که در تکالیف مستلزم دقت، تفاوت معناداری بین خودگفتاری آموزشی و انگیزشی وجود نداشت؛ درحالی‌که در تکالیف مستلزم قدرت، عملکرد گروه خودگفتاری انگیزشی به‌طور معناداری بهتر بود. در پژوهش موردبحث، روند مشابهی درمورد خودکارآمدی به‌دست آمد؛ بدین‌صورت‌که در تکالیف مستلزم دقت، خودگفتاری آموزشی و انگیزشی منجر به افزایش مشابهی در خودکارآمدی شد؛ درحالی‌که در تکالیف مستلزم قدرت، شرکت‌کنندگان گروه خودگفتاری انگیزشی، سطوح بالاتری از خودکارآمدی را نشان دادند (چانگ و همکاران، ۲۰۱۴).

در پژوهش دیگری با هدف بررسی تأثیر خودگفتاری بر اضطراب گلف‌بازان و پیامدهای آن بر عملکرد، هفت گلف‌باز غیرحرفه‌ای با سابقه اضطراب، به سه گروه خودگفتاری آموزشی، انگیزشی و کنترل تقسیم شدند و در ۱۰ جلسه، تمرینات خودگفتاری را با شبیه‌ساز گلف انجام دادند. میزان اضطراب با پرسش‌نامه بازیابی شده اضطراب حالتی رقابتی-دو (کاکس، مارتنز و

3. Cox, Martens & Russell
4. Marshall, Hanrahan & Comoutos

1. Zetou Vernadaki, Bebetos & Makraki
2. Revised Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2R)

می‌شود. آزمون‌دهنده در منطقه سرویس راست و در کنار خط مرکزی می‌ایستد و سعی می‌کند توپ را از بالای راکت فردی که در کنار مربع رسم‌شده در زمین روبه‌رو ایستاده و راکت را بالای سرش گرفته است، عبور دهد. امتیاز ۱۰ سرویس توسط آزمونگر ثبت می‌شود و حداکثر امتیازها در این آزمون ۵۰ است. توپی که روی خطوط هر منطقه اصابت کند، امتیاز منطقه بیشتر را کسب خواهد کرد و به توپی که کاملاً از بالای راکت فرد کمی عبور نکند، امتیازی تعلق نخواهد گرفت.

در این پژوهش، از پرسش‌نامه بازنگری‌شده اضطراب حالتی رقابتی - دو (کاکس، مارتنز و راسل، ۲۰۰۳) که یک سازه چندبعدی است، استفاده شد. این پرسش‌نامه حاوی ۱۷ سؤال است. در این پرسش‌نامه ۱۷ سؤالی، خرده‌مقیاس اضطراب جسمانی (برای مثال، ضربان قلبم در مسابقه به‌شدت بالا می‌رود) با هفت سؤال و خرده‌مقیاس اضطراب شناختی (برای مثال، من نگرانم در مسابقه، به‌اندازه توانایی‌هایم عملکرد خوبی نداشته باشم) و اعتمادبه‌نفس (برای مثال، من مطمئنم عملکرد خوبی خواهم داشت)، هر کدام با پنج سؤال سنجیده می‌شوند. هر سؤال نیز دارای یک طیف امتیازی چهارگزینه‌ای است: ۱- اصلاً، ۲- برخی اوقات، ۳- متوسط و ۴- خیلی زیاد. به‌ازای هر گزینه، نمره ۱ تا ۴ تعلق می‌گیرد و هیچ سؤالی به‌صورت معکوس نمره‌دهی نمی‌شود. نتایج تحلیل عاملی تأییدی، ضریب آلفای کرونباخ و همبستگی درون طبقه‌ای نسخه فارسی پرسش‌نامه بازبینی‌شده اضطراب حالتی رقابتی - دو، از ساختار سه‌عاملی و ۱۷ سؤالی پرسش‌نامه اضطراب حالتی رقابتی - دو حمایت می‌کنند. ضریب آلفای کرونباخ در خرده‌مقیاس اضطراب جسمانی برابر با ۰/۷۸، اضطراب شناختی برابر با ۰/۷۶، اعتمادبه‌نفس برابر با ۰/۸ و کل پرسش‌نامه برابر با

سرویس بلند بدمیتون در افراد مبتدی است. علاوه‌براین، در پژوهش حاضر، ارتباط بین اضطراب، اعتمادبه‌نفس و عملکرد سرویس بلند بدمیتون بررسی شده است. به‌عبارت‌دیگر، سؤال پژوهش این است که کدام یک از متغیرهای اضطراب شناختی، اضطراب جسمانی و اعتمادبه‌نفس می‌توانند عملکرد ورزشی را پیش‌بینی کنند.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ ماهیت و روش اجرا، نیمه‌تجربی و از نظر شیوه جمع‌آوری اطلاعات، میدانی است.

شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این پژوهش، تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان مبتدی دختر (میانگین سنی، ۱۲/۸±۰/۹۳ سال) ناحیه یک شهر ری بودند که در کلاس‌های آموزشی بدمیتون ثبت‌نام کرده بودند و به‌صورت داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند.

ابزار و روش جمع‌آوری اطلاعات

برای اندازه‌گیری دقت مهارت سرویس بلند، از آزمون - های سرویس بلند (پول) استفاده شد. زمین بدمیتون طبق استاندارد تعیین‌شده نشانه‌گذاری می‌شود. اولین خط با فاصله پنج سانتی‌متر خارج از زمین و به‌موازات خط انتهایی زمین و خط دوم به‌موازات آن و به فاصله ۴۰ سانتی‌متر از خط اول و به فاصله ۳۵ سانتی‌متر از خط انتهایی و به‌سمت داخل زمین رسم می‌شود. خط سوم، خط سرویس یک‌نفره است. خط چهارم با فاصله ۴۰ سانتی‌متر از خط سوم و به‌موازات آن و خط پنجم با فاصله ۴۰ سانتی‌متر از خط چهارم و به‌موازات آن مشخص می‌شوند. یک مربع ۳۸ × ۳۸ سانتی‌متر با فاصلو ۳/۳۰ متر از تور در وسط منطقه سرویس رسم

استفاده از خودگفتاری در قالب سه دسته کوشش ۱۲ تایی انجام دادند. بلافاصله پس از پایان جلسه پنجم، پس از آزمون شامل ۱۰ سرویس از شرکت کنندگان گرفته شد و در نهایت، آن‌ها پرسش‌نامه بازیابی شده اضطراب حالتی رقابتی-دو را تکمیل کردند.

روش‌های پردازش داده‌ها

از آمار توصیفی برای محاسبه شاخص‌های مرکزی و پراکندگی مانند میانگین و انحراف معیار استفاده شد. برای اطمینان از توزیع طبیعی بودن نمره‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک^۱ و برای تعیین همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین^۲ استفاده شد. برای مقایسه اضطراب شناختی، جسمانی، اعتمادبه‌نفس و عملکرد سرویس بلند بدمینتون در سه گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره با اندازه‌های تکراری استفاده شد. همچنین، از ضریب همبستگی پیرسون برای تعیین ارتباط بین تغییرات در عملکرد با اضطراب شناختی، جسمانی و اعتمادبه‌نفس استفاده شد. آزمون رگرسیون خطی برای پیش‌بینی عملکرد با استفاده از اضطراب شناختی، جسمانی و اعتمادبه‌نفس به کار برده شد. تجزیه و تحلیل‌های آماری از طریق نرم‌افزار اس.پی.اس.اس نسخه ۲۱ انجام شد.

یافته‌ها

در جدول شماره یک، میانگین و انحراف معیار اضطراب شناختی، اضطراب جسمانی، اعتمادبه‌نفس و عملکرد سرویس بلند بدمینتون در سه گروه خودگفتاری آموزشی، انگیزشی و کنترل، در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است.

۰/۸۵ متغیر بود. مقادیر ضرایب همبستگی درون طبقه-ای خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه بازیابی شده اضطراب حالتی رقابتی-دو حاصل از آزمون-آزمون مجدد، با دو هفته فاصله در دامنه‌ای از ۷۵ صدم در عامل اضطراب شناختی تا ۸۸ صدم در عامل اعتمادبه‌نفس متغیر هستند و مقادیر تمامی خرده‌مقیاس‌ها از مقدار قابل قبول ۷۵ صدم بیشتر هستند که نشان‌دهنده قابل قبول بودن پایایی زمانی یا قابلیت تکرارپذیری پرسش‌نامه بازیابی شده اضطراب حالتی رقابتی-دو است (کاشانی و مصطفایی‌فرد، ۲۰۱۶).

روش اجرای پژوهش

شرکت‌کنندگان پس از تکمیل پرسش‌نامه مشخصات فردی و پرسش‌نامه بازیابی شده اضطراب حالتی رقابتی-دو، وارد مرحله آموزش شدند. در مرحله آموزش، شیوه اجرای مهارت‌های سرویس بلند بدمینتون توسط مربی ارائه شد. پس از اتمام مرحله آموزش و تمرین اولیه مهارت، شرکت‌کنندگان وارد مرحله پیش‌آزمون (اجرای ۱۰ سرویس) شدند. پس از اجرای پیش‌آزمون، شرکت‌کنندگان براساس نمرات پیش‌آزمون در یکی از سه گروه خودگفتاری آموزشی، انگیزشی و کنترل قرار گرفتند. مرحله اکتساب شامل پنج جلسه تمرینی بود که شرکت‌کنندگان در هر جلسه تمرینی سه دسته کوشش ۱۲ تایی از مهارت‌های سرویس بلند بدمینتون را انجام دادند. هر یک از گروه‌های تجربی، عبارات انگیزشی و آموزشی مربوط به گروه خود را قبل از اجرای مهارت با خود تکرار می‌کردند. گروه خودگفتاری انگیزشی عبارات «من به هدف می‌زنم» را تکرار کردند و گروه خودگفتاری آموزشی نیز عبارات «دست به عقب و ادامه حرکت» را به کار بردند. گروه کنترل مهارت سرویس را بدون

3. Pearson Correlation

1. Shapiro-Wilks
2. Levene

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار اضطراب شناختی، جسمانی، اعتمادبه‌نفس و عملکرد سرویس بلند بدمینتون در سه گروه خودگفتاری آموزشی، انگیزشی و کنترل در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

کنترل	خودگفتاری انگیزشی	خودگفتاری آموزشی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
۲/۷۹±۰/۵۴	۲/۷۱±۰/۳۵	۲/۶۷±۰/۳۶	اضطراب شناختی	پیش‌آزمون
۲/۶۱±۰/۴۹	۲/۵۴±۰/۳۸	۲/۲۳±۰/۳۷	اضطراب شناختی	پس‌آزمون
۲/۹۷±۰/۴۳	۳/۱۵±۰/۶۳	۳/۱±۰/۵۷	اضطراب جسمانی	پیش‌آزمون
۲/۶۴±۰/۶۴	۲/۸۱±۰/۵۶	۲/۶۷±۰/۳۹	اضطراب جسمانی	پس‌آزمون
۲/۹±۰/۵۲	۲/۹۵±۰/۳۷	۲/۹۳±۰/۵	اعتمادبه‌نفس	پیش‌آزمون
۳/۱۹±۰/۵۲	۴/۲±۰/۶۵	۳/۴۴±۰/۵۹	اعتمادبه‌نفس	پس‌آزمون
۱۶/۲±۱/۳۱	۱۵/۲±۱/۸۷	۱۷/۱±۱/۸۵	عملکرد	پیش‌آزمون
۱۶/۵±۱/۴۳	۲۶/۳±۳/۴۳	۱۷/۹±۲/۲۳	عملکرد	پس‌آزمون

همان‌طور که در جدول شماره یک مشاهده می‌شود، عملکرد و اعتمادبه‌نفس در هر سه گروه افزایش یافته‌اند و مقدار اضطراب شناختی و جسمانی کاهش یافته‌اند. برای بررسی طبیعی بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک و برای بررسی همگنی واریانس گروه‌ها از آزمون لوین استفاده شد. نتایج نشان داد که توزیع داده‌ها در تمامی مراحل آزمون طبیعی است و پیش‌فرض همگنی واریانس‌های گروه‌های مورد بررسی، در مراحل مختلف آزمون تأیید شد. علاوه بر این، نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه اضطراب شناختی ($P = 0.196$)، جسمانی ($P = 0.75$)، اعتمادبه‌نفس ($P = 0.06$) و عملکرد سرویس بلند بدمینتون در هر سه گروه خودگفتاری آموزشی، انگیزشی و کنترل در مرحله پیش‌آزمون، نشان‌دهنده نبود تفاوت معنادار در میانگین امتیازات در پیش‌آزمون بود ($P = 0.972$). این یافته‌ها نشان داد که هر سه گروه ابتدا در وضعیت مشابهی قرار داشتند. برای مقایسه اضطراب شناختی، جسمانی، اعتمادبه‌نفس و عملکرد سرویس بلند بدمینتون در سه گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره با اندازه‌های تکراری استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول شماره دو ارائه شده است.

1. Repeated Measures MANOVA

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره یا اندازه گیری تکراری روی عامل جلسات

شاخص نوع اثر	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذورات
اضطراب شناختی	۲ و ۲۷	۰/۱۱۷	۲/۴۵۱	۰/۱۰۵	۰/۱۵۴
اضطراب جسمانی	۲ و ۲۷	۰/۱۱۸	۱/۳۴۳*	۰/۲۷۸	۰/۰۹
اعتمادبه نفس	۲ و ۲۷	۱/۲۶۵	۹/۵۶۱*	۰/۰۰۱	۰/۴۱۵
عملکرد	۲ و ۲۷	۱۸۵/۸	۹۲/۳۹*	۰/۰۰۱	۰/۸۷۳

* در سطح $P \leq 0/01$ معنادار است.

همان طور که اطلاعات جدول شماره دو نشان می دهد، اثر اصلی گروه و زمان اندازه گیری و همچنین، تعامل گروه و زمان اندازه گیری معنادار است ($F_{8,48} = 17, P = 0.001, \eta^2 = 0.739$) به عبارت دیگر، بین اضطراب شناختی، جسمانی، اعتمادبه نفس و عملکرد

سرویس بلند بدمیتون در سه گروه خودگفتاری آموزشی، انگیزشی و کنترل، در مراحل پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. در جدول شماره سه، نتایج آزمون تک متغیره برای تعیین اثر تعامل بر هریک از متغیرهای پژوهش خلاصه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تک متغیره در تعیین اثر تعامل بر متغیرهای پژوهش

شاخص نوع اثر	درجه آزادی	آماره F	سطح معناداری	مجذورات
گروه	۸ و ۴۸	۳/۹*	۰/۰۰۱	۰/۳۹۴
زمان	۴ و ۲۴	۶۶/۹۹*	۰/۰۰۱	۰/۹۱۸
گروه و زمان	۸ و ۴۸	۱۷*	۰/۰۰۱	۰/۷۳۹

* در سطح $P \leq 0/01$ معنادار است.

نتایج آزمون تک متغیره اثرهای تعامل معناداری را برای متغیر اعتمادبه نفس ($F_{2,27} = 9.56$ و $P = 0.001, \eta^2 = 0.415$) و همچنین، متغیر عملکرد ($F_{2,27} = 92.39$ و $P = 0.001, \eta^2 = 0.873$) نشان داد؛ درحالی که تعامل گروه و زمان اندازه گیری بر اضطراب شناختی ($P = 0/105$) و جسمانی ($P = 0/278$) معنادار نبود. با توجه به

اینکه تعامل گروه و زمان اندازه گیری در مورد دو متغیر اعتمادبه نفس و عملکرد معنادار است، از آزمون های تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه اعتمادبه نفس و عملکرد در سه گروه خودگفتاری آموزشی، انگیزشی استفاده شد. همچنین، از آزمون تی وابسته برای مقایسه آن ها در پیش آزمون و پس آزمون به عنوان آزمون تعقیبی استفاده شد.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه در مقایسه اعتمادبه‌نفس و عملکرد سه گروه در پس‌آزمون

منبع تغییرات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
بین‌گروهی	۲	۲/۷۶۷		
درون‌گروهی	۲۷	۰/۳۵۳	۷/۸۳۷*	۰/۰۰۲
کل	۲۹			
بین‌گروهی	۲	۲۸۰/۹۲۳		
درون‌گروهی	۲۷	۶/۲۷۸	۴۴/۷۵*	۰/۰۰۱
کل	۲۹			

اطلاعات حاصل از جدول شماره چهار نشان می‌دهد که بین اعتمادبه‌نفس ($F_{2,27} = 7.837$ و $P = 0.002$ و $\eta^2 = 0.367$) و همچنین عملکرد سرویس بلند ($F_{2,27} = 44.75$ و $P = 0.001$ و $\eta^2 = 0.768$) سه گروه خودگفتاری انگیزشی، آموزشی و کنترل در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. از آنجایی که دو آزمون تحلیل واریانس به‌عنوان آزمون تعقیبی انجام شده‌اند، مقدار P باید تعدیل شود؛ از این رو، برای کنترل خطای نوع یک از اصلاح بونفرونی استفاده می‌شود و هر تحلیل واریانس در سطح 0.025 آزمون می‌شود (مقدار 0.05 بر تعداد تحلیل واریانس‌های انجام‌شده تقسیم می‌شود). نتایج آزمون توکی نشان می‌دهد که امتیاز اعتمادبه‌نفس و عملکرد گروه خودگفتاری انگیزشی در پس‌آزمون به‌طور معناداری بیشتر از گروه خودگفتاری آموزشی و همچنین، گروه کنترل است ($P \leq 0.025$). همچنین، نتایج آزمون تی وابسته نشان داد که اعتمادبه‌نفس دو گروه خودگفتاری آموزشی و انگیزشی پیشرفت معناداری داشت.

اطلاعات حاصل از جدول شماره چهار نشان می‌دهد که بین اعتمادبه‌نفس ($P = 0.001$)؛ درحالی که بین اعتمادبه‌نفس شرکت‌کنندگان گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری مشاهده نشد ($P = 0.134$). نتایج آزمون تی وابسته درمورد عملکرد نشان داد که گروه خودگفتاری انگیزشی پیشرفت معناداری را در عملکرد سرویس بلند بدمینتون نشان داد ($P = 0.001$)؛ درحالی که بین عملکرد شرکت‌کنندگان گروه‌های خودگفتاری آموزشی ($P = 0.07$) و کنترل ($P = 0.52$) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری مشاهده نشد.

در نهایت، برای تعیین این موضوع که تغییرات در عملکرد تا چه اندازه‌ای با اضطراب شناختی، جسمانی و اعتمادبه‌نفس در ارتباط است، از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی استفاده شد. برای دستیابی به این هدف، حاصل تفرق نمرات در پیش‌آزمون و پس‌آزمون محاسبه شد و به‌عنوان نمرات تغییر در نظر گرفته شد. نتایج آزمون همبستگی پیرسون در جدول شماره پنج ارائه شده است.

3. Linear Regression

1. Bonferroni
2. Tukey Test

جدول ۵. آزمون ضریب همبستگی پیرسون

اعتمادبه‌نفس	اضطراب جسمانی	اضطراب شناختی	ضریب همبستگی	عملکرد
۰/۵۱۴	۰/۲۳۶	۰/۰۰۵		
۰/۰۰۴	۰/۲	۰/۹۸	سطح معناداری	

* در سطح $P \leq 0.025$ معنادار است.

همان‌طور که نتایج جدول شماره پنج نشان می‌دهد، ارتباط معناداری بین عملکرد و اعتمادبه‌نفس وجود دارد؛ در حالی که این ارتباط برای متغیرهای اضطراب شناختی و جسمانی معنادار نبود. برای پیش‌بینی همان‌طور که نتایج جدول شماره پنج نشان می‌دهد، ارتباط معناداری بین عملکرد و اعتمادبه‌نفس وجود دارد؛ در حالی که این ارتباط برای متغیرهای اضطراب شناختی و جسمانی معنادار نبود. برای پیش‌بینی عملکرد با استفاده از اضطراب شناختی، جسمانی و اعتمادبه‌نفس، از روش آماری رگرسیون خطی چندگانه سلسله مراتبی با الگوی قدم‌به‌قدم استفاده شد. در جدول شماره شش، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون خطی چندگانه خلاصه شده است.

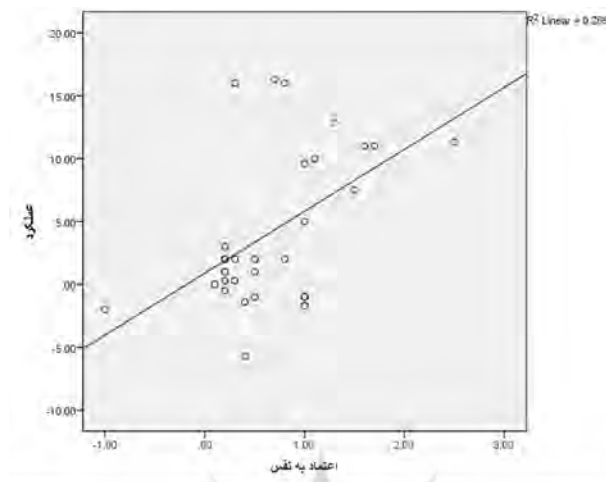
جدول ۶. نتایج رگرسیون خطی چندگانه برای متغیرهای اضطراب شناختی، جسمانی و اعتمادبه‌نفس به‌عنوان پیش‌بین‌های عملکرد

p	t	β	B	آماره‌های رگرسیون	
				R^2	R^2
* ۰/۰۰۴	-۳/۱۷۴	۰/۵۱۴	۴/۹۲	۰/۲۶۵	۰/۵۱۴

* در سطح $P \leq 0.01$ معنادار است.

می‌دهد ۵۱ درصد از تغییرات در عملکرد در ارتباط با تغییرات در اعتمادبه‌نفس بوده است. به عبارت دیگر، عملکرد شرکت‌کنندگان در مهارت سرویس بلند بدمینتون به‌طور معناداری توسط اعتمادبه‌نفس قابل پیش‌بینی است ($P = 0.004$). در شکل شماره یک، نمودار پراکنش عملکرد و اعتمادبه‌نفس ارائه شده است.

یافته‌های به‌دست‌آمده از جدول تحلیل واریانس یک‌عاملی در رگرسیون چندگانه نشان داد که ارتباطی خطی بین عملکرد و اعتمادبه‌نفس وجود دارد. به عبارت دیگر، می‌توان عملکرد را با استفاده از اعتمادبه‌نفس پیش‌بینی کرد. متغیر اعتمادبه‌نفس تنها متغیری بود که وارد معادله رگرسیون خطی شد و سایر متغیرها به‌عنوان متغیر پیش‌بین شناخته نشدند. در این متغیر، مقدار R^2 برابر با ۰/۵۱۴ به‌دست آمد که نشان



شکل ۱. نمودار پراکنش عملکرد و اعتماد به نفس

بحث و نتیجه‌گیری

جدید و آموخته‌شده) و همچنین، مهارت‌های ورزشی (اسکی، دوی سرعت، تنیس، بسکتبال، واترپلو و هندبال) حمایت می‌کنند (کرونی و همکاران، ۲۰۰۷؛ چانگ و همکاران، ۲۰۱۴؛ تیلور و همکاران، ۲۰۱۴؛ باوود و همکاران، ۲۰۱۴؛ هاردی و همکاران، ۲۰۱۵)؛ برای مثال، کرونی و همکاران (۲۰۰۷) در پژوهش خود تأثیر خودگفتاری انگیزشی و آموزشی را بر سه مهارت بسکتبال در ورزشکاران مبتدی بررسی کردند. نتایج حاکی از این بود که خودگفتاری انگیزشی در زمان اجرای تکلیف دریبیل و شوت مؤثرتر از خودگفتاری آموزشی بود. در سه پژوهش بعدی، عملکرد در تکالیف مربوط به رشته سافتبال، دو و دوچرخه‌سواری بررسی شد. نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد که خودگفتاری راهبرد مؤثری در بهبود عملکرد شرکت‌کنندگان در سرویس بلند بدمینتون است. به اعتقاد گالانیس و همکاران (۲۰۱۶)، خودگفتاری با تغییر جنبه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری، اثر تسهیل‌کننده‌ای بر انگیزش و به تبع آن، بر عملکرد دارد. خودکارآمدی، اعتماد به نفس و بهبود

هدف پژوهش حاضر، تعیین تأثیر خودگفتاری شناختی و انگیزشی بر اضطراب، اعتماد به نفس و عملکرد سرویس بلند بدمینتون است. همچنین، هدف ثانویه پژوهش حاضر بررسی ارتباط بین اضطراب، اعتماد به نفس و عملکرد سرویس بلند بدمینتون است. یافته‌های پژوهش نشان داد که عملکرد و اعتماد به نفس گروه خودگفتاری انگیزشی، در پس‌آزمون به‌طور معناداری بهتر از گروه خودگفتاری آموزشی و کنترل بود. همچنین، اعتماد به نفس دو گروه خودگفتاری آموزشی و انگیزشی نسبت به پیش‌آزمون پیشرفت معناداری داشت و گروه خودگفتاری انگیزشی پیشرفت معناداری را در عملکرد سرویس بلند بدمینتون نشان دادند. همچنین، ارتباط خطی بین اعتماد به نفس و عملکرد مشاهده شد.

براساس نتایج پژوهش‌های گذشته، استفاده از خودگفتاری منجر به بهبود اجرای تکلیف می‌شود. پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه، از اثرهای سودمند خودگفتاری بر یادگیری و عملکرد تکلیف حرکتی در شرایط مختلف (افراد مبتدی، ورزشکاران ماهر، مهارت

تلاش ذهنی، هزینه انرژی و ایجاد حالت روانی مثبت، از جمله مکانیسم‌های اثرگذار خودگفتاری انگیزشی هستند که البته این عوامل بیشتر بر نتیجه اجرا اثرگذارند تا فرایند اجرا. همچنین، نتایج پژوهش حاضر از این ایده که خودگفتاری انگیزشی برای مهارت‌های حرکتی آموخته‌شده و درشت یا تکالیفی که مستلزم قدرت، توان یا استقامت هستند، سودمندتر است، حمایت کرد (هتزیجیورجیادیس و همکاران، ۲۰۱۱). هتزیجیورجیادیس و همکاران (۲۰۱۱) پیشنهاد کردند که انواع مختلف خودگفتاری با توجه به نوع تکلیف می‌تواند اثرهای متفاوتی بر اجرای تکلیف حرکتی داشته باشند.

افزون بر این، نتایج به دست آمده درباره بهبودنداشتن عملکرد در خودگفتاری آموزشی ناهمسو با پژوهش‌های لندن و هربرت (۱۹۹۹)، پرکوز و همکاران (۲۰۰۲) و جانسون و همکاران (۲۰۰۴) بود. نتایج پژوهش‌های یادشده حاکی از اثربخشی خودگفتاری آموزشی بر اکتساب مهارت‌های اجرای ضربه تنیس، شوت فوتبال، دریبل و پاس بسکتبال بود و به عبارت دیگر، خودگفتاری آموزشی موجب بهبود دقت اجرا شد؛ حال آنکه نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودگفتاری آموزشی منجر به بهبود عملکرد در فاصله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشد. خودگفتاری آموزشی به ایجاد تمرکز بر یک نکته خاص تکنیکی یا ایجاد تدابیر تاکتیکی مربوط است؛ حال آنکه باید توجه داشت که دریافت این اطلاعات تکنیکی و تاکتیکی مرتبط با سطح مهارت ورزشکاران است و میزان توانمندی افراد در دریافت ویژگی‌های تکنیکی و تاکتیکی تابعی از سطح مهارت آنان است؛ از این رو، به نظر می‌رسد که سطح ورزشکاران عامل مهمی در بهره‌گیری ورزشکاران از خودگفتاری آموزشی است. شاید ورزشکار در اولین مراحل یادگیری بیشتر نیازمند دریافت انگیزه لازم برای ادامه فعالیت و اصلاح مهارت باشد. علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر از اثربخشی خودگفتاری آموزشی در مهارت‌های

حرکتی جدید و ظریف یا تکالیفی که به هماهنگی، زمان‌بندی یا دقت نیاز دارند، حمایت می‌کند.

در بخش دیگری از نتایج پژوهش حاضر، اعتمادبه‌نفس در اثر انجام مداخله خودگفتاری آموزشی و انگیزشی پیشرفت معناداری داشت. براساس مبانی و پیشینه پژوهشی موجود، خودگفتاری یکی از رایج‌ترین و مؤثرترین راهبردهایی است که برای بهبود متغیرهای روان‌شناختی مانند اعتمادبه‌نفس، تمرکز توجه، تنظیم تلاش و کنترل واکنش‌های شناختی و هیجانی و تحریک اجرای خودکار استفاده می‌شود (تئودوراکیس و همکاران، ۲۰۰۸). براساس مدل مفهومی گالانیس و همکاران (۲۰۱۶)، اعتمادبه‌نفس از جمله مکانیسم‌های انگیزشی در توجیه اثربخشی خودگفتاری است. به عبارت دیگر، به‌کارگیری خودگفتاری انگیزشی باعث افزایش اعتمادبه‌نفس می‌شود و این اعتمادبه‌نفس موجب افزایش تلاش فرد و متعاقب آن بهبود عملکرد می‌شود؛ اما درخصوص اثر خودگفتاری آموزشی بر افزایش اعتمادبه‌نفس می‌توان گفت که احتمالاً تمرکز افراد بر ویژگی‌های بارز مهارت و افزایش درک ورزشکار از نیازهای تکلیف، منجر به افزایش اعتمادبه‌نفس یا خودکارآمدی تکلیف می‌شود.

در پژوهش حاضر، اثر اصلی گروه و زمان اندازه‌گیری بر اعتمادبه‌نفس معنادار بود؛ اما آنچه مهم‌تر به نظر می‌رسد، این است که اثرهای تعاملی (گروه و زمان اندازه‌گیری) بر اعتمادبه‌نفس معنادار بود که تفسیر اثر تعاملی اطلاعات دقیق‌تری را در اختیار قرار می‌دهد. نتایج اثر تعاملی (گروه و زمان اندازه‌گیری) بر امتیاز اعتمادبه‌نفس گروه خودگفتاری انگیزشی در پس‌آزمون، به‌طور معناداری بیشتر از گروه خودگفتاری آموزشی و همچنین، گروه کنترل بود. یافته‌های پژوهش حاضر مؤید یافته‌های پژوهش هتزیجیورجیادیس و همکاران (۲۰۰۸) بود. در پژوهش ذکرشده، تأثیر خودگفتاری انگیزشی بر خودکارآمدی و عملکرد تنیس-بازان مبتدی بررسی شد. پس از اندازه‌گیری اجرا و

خودکارآمدی با استفاده از پرسش‌نامه خودگزارشی، بازیکنان سه جلسه تمرینی را پشت سر گذاشتند. به نظر می‌رسد که این نوع خودگفتاری منجر به بهبود عملکرد و افزایش خودکارآمدی می‌شود.

یافته جنبی دیگر پژوهش، فقدان اثربخشی خودگفتاری بر اضطراب شناختی و جسمانی بود. این نتیجه همسو با پژوهش‌های کاکس و همکاران (۲۰۰۳) و مارشال و همکاران (۲۰۱۶) بود. نتایج پژوهش‌های ذکر شده نشان داد که خودگفتاری منجر به بهبود عملکرد شد؛ اما سطح اضطراب تغییر معناداری نداشت. به نظر می‌رسد که بهبود اعتمادبه‌نفس ناشی از خودگفتاری، مقدم بر کاهش اضطراب باشد؛ بدین‌معناکه خودگفتاری در ابتدا منجر به بهبود اعتمادبه‌نفس می‌شود و باور فرد به توانایی‌های خویش، در مراحل بعدی منجر به کاهش اضطراب می‌شود. شاید بتوان گفت که بهبود اعتمادبه‌نفس شرط لازم در اثرگذاری خودگفتاری بر اضطراب است (هاردی، ۲۰۰۶).

از دیگر نتایج پژوهش حاضر، وجود ارتباط خطی بین عملکرد و اعتمادبه‌نفس است. به‌عبارت‌دیگر، به‌نظر می‌رسد که می‌توان عملکرد را با استفاده از اعتمادبه‌نفس پیش‌بینی کرد. برتون (۱۹۸۸) در پژوهشی بیان کرد که ارتباطی مثبت و خطی بین اعتمادبه‌نفس و عملکرد شنا وجود دارد. همچنین، مارتین و گیل (۱۹۹۱) دریافتند که اعتمادبه‌نفس به‌طور معنادار و مثبتی با عملکرد دوی استقامتی در ارتباط است. به‌نظر می‌رسد که خودگفتاری می‌تواند در تنظیم تلاش یا افزایش پایداری در اجرای تکالیف و به‌تبع آن، بهبود پیامد اجرا مؤثر باشد که این امر، احتمالاً از طریق افزایش اعتمادبه‌نفس و استحکام ذهنی قابل‌دستیابی است؛ برای مثال، نتایج یک پژوهش در بررسی اثر خودگفتاری بر عملکرد دوچرخه‌سواری استقامتی نشان

داد که گروه خودگفتاری مدت زمان بیشتری را دوچرخه‌سواری کرده‌اند و میزان خستگی کمتری را در طول دوچرخه‌سواری داشته‌اند. متغیرهای فیزیولوژیک مانند الکترومایوگرافی صورت، ضربان قلب و غلظت لاکتات که به‌صورت عینی میزان خستگی را اندازه‌گیری می‌کنند، بین دو گروه خودگفتاری و کنترل تفاوت معناداری نداشتند. با اینکه شرکت‌کنندگان میزان مشابهی از خستگی را دریافت کرده بودند، گروه خودگفتاری ادراک کمتری از خستگی را گزارش کردند (بلنچفیلد و همکاران، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش دیگری که از پروتکل دوچرخه‌سواری استفاده کرده بود، نشان داد که گروه خودگفتاری توان و اکسیژن مصرفی بیشتری نسبت به گروه کنترل داشتند و پایداری بیشتری را در تکالیف دوچرخه‌سواری نشان دادند (هتزیجیوجیاردیس، بارتورا، آرگیروپولس، زوربانوس و فلوریس، ۲۰۱۶).

در نهایت اینکه، با توجه به دیدگاه خودتنظیمی زیمرمن، خودگفتاری می‌تواند به‌عنوان محرکی برای افزایش تمرکز بر عناصر کلیدی تکلیف عمل کند و درنهایت، منجر به بهبود عملکرد شود (شانک و زیمرمن، ۲۰۰۳). از نقطه‌نظر دیگری و براساس نظریه یادگیری اجتماعی باندورا و با تأکید بر جنبه انگیزشی خودگفتاری، می‌توان به تبیین آثار خودگفتاری بر اجرا و اعتمادبه‌نفس پرداخت. باندورا در تبیین اولیه از نظریه خود، نقش تشویق کلامی یا انگیزش را در کسب خودکارآمدی و تغییر رفتار بسیار اساسی و مهم دانست. به اعتقاد چانگ، هو، لو، اوو، سانگ و گیل (۲۰۱۴)، هر دو نوع خودگفتاری در عملکرد مؤثر هستند؛ اما به‌نظر می‌رسد که نتایج حاصل از خودگفتاری انگیزشی پایدارتر است.

مستندات علمی نیاز دارند. بررسی اثربخشی خودگفتاری بر اساس نیازهای تکلیف (قدرت، دقت و هماهنگی حرکت)، نوع مهارت و سطح مهارت، از اولویت‌های پژوهشی در این زمینه است.

نتایج پژوهش حاضر بر اثربخشی خودگفتاری انگیزشی در ارتقای اعتماد به نفس و عملکرد اذعان دارد و با استناد به یافته‌های به دست آمده به نظر می‌رسد که خودگفتاری انگیزشی در قیاس با خودگفتاری آموزشی روش مؤثرتری در مراحل اولیه یادگیری مهارت مجرد و پیچیده است؛ با این وجود، این یافته‌ها به پشتیبانی بیشتر

منابع

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barbuga, Y. (2015). The examination of self-talk ability of elite fencers. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(3), 189-195.
- Blanchfield, A., Hardy, J., de Morree, H. M., Staiano, W., & Marcora, S. M. (2014). Talking yourself out of exhaustion: Effects of self-talk on perceived exertion and endurance performance. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 46, 998-1007.
- Chang, Y. K., Ho, L. A., Lu, F. J. H., Ou, C. C., Song, T. F., & Gill, D. L. (2014). Self-talk and softball performance: The role of self-talk nature, motor task characteristics, and self-efficacy in novice softball players. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 139-145.
- Chroni, S., Perkos, S., & Theodorakis, Y. (2007). Function and preferences of motivational and instructional self-talk for adolescent basketball players. *Sport Psychology*, (16), 368-83.
- Ellis, A. (1976). *Reason and emotion in psychotherapy*. (pp.106). New York: Lyle Stuart.
- Galanis, E., Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., & Theodorakis, Y. (2016). Why self-talk is effective? Perspectives on self-talk mechanisms in sport. In M. Raab, P. Wylleman, R. Seiler, A. M. Elbe, & A. Hatzigeorgiadis (Eds.), *Sport and exercise psychology research from theory to practice* (pp.). Elsevier.
- Gould, D., Petlichkoff, L., Simons, J., & Vevea, M. (1987). Relationship between competitive state anxiety inventory-2 subscale scores and pistol shooting performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 33-42.
- Gould, D., Petlichkoff, L., & Weinberg, R. S. (1984). Antecedents of, temporal changes in, and relationships between CSAI-2 subcomponents. *Journal of Sport Psychology*, 6, 289-304.
- Hackfort, D., & Schwenkmezger, P. (1989). Measuring anxiety in sports: Perspectives and problems. In D. Hackfort, & C. D. Spielberger (Eds.), *Anxiety in sports: An international perspective* (pp. 55-74). Washington, DC: Hemisphere.
- Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers*. Chichester: Wiley.
- Hardy, J., Gammage, K., & Hall, C. (2001). A descriptive study of athlete self-talk. *The Sport Psychologist*, 15, 306-318.
- Hardy, J., Oliver, E., & Tod, D. (2009). A framework for the study and application of self-talk in sport. In: S. D. Mellalieu, & S. Hanton (Eds.), *Advances in applied sport psychology: A review* (pp. 37-74). London: Routledge.

15. Hardy, J., & Zourbanos, N. (2016). Self-talk in sport. In R. Shinke, K. McGannon, & B. Smith. (Eds.). *The Routledge international handbook of sport psychology* (pp. 449-459). Oxfordshire, UK: Routledge.
16. Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., & Zourbanos, N. (2004). Self-talk in the swimming pool: The effects of self-talk on thought content and performance on water-polo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 138-150
17. Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Goltios, C., & Theodorakis, Y. (2008). Exploring the functions of self-talk: The mediating role of self-efficacy on the self-talk performance relationship in young tennis players. *The Sport Psychologist*, 22, 458-471.
18. Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Mpoupaki, S., & Theodorakis, Y. (2009). Mechanisms underlying the self-talk – performance relationship: The effects of self-talk on self-confidence and anxiety. *Psychology of Sport & Exercise*, 10, 186-192.
19. Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Latinjak, A., & Theodorakis, Y. (2014). Self-talk. In A. Papaioannou, & D. Hackfort (Eds.), *Routledge companion to sport and exercise psychology: Global perspectives and fundamental concepts* (pp. 372–385). London: Taylor & Francis.
20. Hatzigeorgiadis, A., Galanis, E., Zourbanos, N., Theodorakis, Y. (2015). Self-talk and competitive sport performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26:82-95.
21. Hatzigeorgiadis, A., Bartura, K., Argyropoulos, C., komoutos, N., Zourbanos, N., & Flouris, A. (2018). Beat the Heat: Effects of a Motivational Self-Talk Intervention on Endurance Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 30(4), 388-401.
22. Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Galanis, E., & Theodorakis, Y. (2011). Self-talk and sports performance a meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 6(4), 348-356
23. Johnson J., Hrycaiko D. W., Johnson G. V., Hallas J .M. (2004). Self-talk and female youth soccer performance. *The Sport Psychologist*, (18), 44–59.
24. Kashani, V., & MostafayiFar, E. (2015). Psychometric properties of Persian version of the revised competitive state anxiety inventory-2. *Journal of Sport Psychology Studies*, 16, 35- 54. (In Persian).
25. Landin, D., & Hebert, E. P. (1999). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(2), 263-282.
26. Marshall, D. V. J., Hanrahan S. J., & Comoutos, N. (2016). The effects of self-talk cues on the putting performance of golfers susceptible to detrimental putting performances under high pressure settings. *International Journal of Golf Science*, 5(2), 116-134.
27. Martens, R., Burton, D., Vealey, R. Bump, L. & Smith, D. (1990). The Development of the Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2). In R. Martens, R. S. Vealey & D. Burton (Eds.). *Competitive Anxiety in Sport* (pp. 117-190). Champaign, IL: Human Kinetics.
28. Martin, J. J. & Gill, D. L. (1991). The relationships among competitive orientation, sport-confidence, self-efficacy, anxiety, and performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 149–159.
29. Meichenbaum, D. H. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum.
30. Mellalieu, S, & Hanton, S. (2008). *Advances in applied sport psychology: A review*. New York: Routledge.
31. Neshati, A. (2016). The study of relationship between self-talk and anxiety With Judo athletic performance. *International Journal of Sport Studies*, 6(4), 238-243.
32. Perkos, S., Theodorakis, Y., & Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instruction self talk. *The Sport Psychologist*, (16): 368-83.

33. Raab, M., Wylleman, P., Seiler, R., Elbe A. M., Hatzigeorgiadis, A. (2016). Sport and exercise psychology research from theory to practice. (pp. 37-74). London: Elsevier.
34. Rezaee, F., Farokhi, A., & Bagherzadeh, F. (2012). The effect of motivational self-talk on simple and complex motor skills in Basketball. *Motor Development and Learning Journal*, 10, 29- 44. (In Persian).
35. Rokke, P. D., & Rehm, L. P. (2001). Self-management therapies. In K. S. Donson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 173-210). New York, NY: Guilford Press.
36. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 59-78). Hoboken, NJ: Wiley.
37. Tahmasebiborjoni, S. H., Shahbazi, M. (2011). The effect of instructional and motivational self-talk on performance of basketballs motor skill. *Prosedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3113-7.
38. Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis P., Douma, E., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional ST on improving motor performance. *The Sport Psychologist*, 14, 253-272.
39. Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A., & Chroni, S. (2008). Self-talk: It works, but how? Development and preliminary validation of the functions of self-talk questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12(1), 10-30.
40. Van Raalte, J. L., Vincent, A., & Brewer, B. W. (2016). Self-talk: Review and sport-specific model. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 139-148.
41. Woodman, T., & Hardy, L. (2003). The relative impact of cognitive anxiety and selfconfidence upon sport performance: A meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, 21, 443-457.
42. Zetou, E., Vernadakis, N., Bebetos, E., & Makrari, E. (2012). The effect of self-talk in learning the volleyball service skill and self-efficacy improvement. *Journal of Human Sport and Exercise*, 7(4), 794 - 805
43. Zimmermann, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

استناد به مقاله

حاتمی، ف.، طهماسبی، ف.، و شایان، ش. (۱۳۹۷). تأثیر خودگفتاری شناختی و انگیزشی بر اضطراب، اعتمادبه‌نفس و عملکرد سرویس بلند بدمینتون. *مجله مطالعات روان‌شناسی ورزشی*، شماره ۳۴، ص. ۷۰-۱۵۱. شناسه دیجیتال: 10.22089/spsyj.2018.4709.1503

Hatami, F., Tahmasbi, F., & Shayan, Sh. (2018). The Effects of Instructional and Motivational Self-Talk on Anxiety, Self-Confidence and Performance of Badminton Long Serve. *Journal of Sport Psychology Studies*, 24; Pp: 151-70. In Persian. Doi: 10.22089/spsyj.2018.4709.1503

The Effects of Instructional and Motivational Self-Talk on Anxiety, Self-Confidence and Performance of Badminton Long Serve

Farzaneh Hatami¹, Farshid Tahmasbi², and Shima Shayan³

Received: 2017/08/29

Accepted: 2018/01/15

Abstract

The purpose of this study was to determine the effects of self-talk functions on anxiety, self-confidence and performance of badminton long serve. therefore, 30 girl students voluntarily participated in this study, and were assigned into three groups including instructional self-talk, motivational self-talk, and control groups according to pretest scores. Participants used instructional and motivational statements before skill execution in acquisition phase. Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2R) was completed in pretest and posttest. Results indicated that self-confidence and performance of motivational self-talk group were significantly greater than instructional self-talk and control groups in post-test, self-confidence improved in instructional and motivational self-talk groups significantly, and motivational self-talk group showed improvement in performance significantly. Finally, performance of badminton long serve was significantly predicted by self-confidence. The results suggested that motivational self-talk can be used to enhance self-confidence and performance and increases in self-confidence can explain the facilitating effects of self-talk on performance.

Keywords: Self-Talk Functions, State Anxiety, Self-Confidence, Task Performance, Badminton Long Serve

1. Assistant Professor of Motor Behavior, Shahid Rajaei Teacher Training University (Corresponding Author) Email: fhatami2010@gmail.com

2. Assistant Professor of Motor Behavior, Shahid Rajaei Teacher Training University

3. M.A. of Motor Behavior, Shahid Rajaei Teacher Training University