

تأثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی آشکار بر یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال

سید عباس افسانه پورک^۱، و سید محمد کاظم واعظ موسوی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۵/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۰/۰۹

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی آشکار بر یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال بود. تعداد ۶۰ نفر داوطلب بر اساس نمرات پیش آزمون به سه گروه مساوی همسان سازی شدند و گروه‌های خودگفتاری آموزشی و انگیزشی آشکار در مرحله اکتساب ۱۲ جلسه (۳۰ تکرار پرتاب آزاد بسکتبال) را به ترتیب با گفتن "مچ-مرکز" و "من می‌توانم" قبل از هر پرتاب انجام دادند. آزمون یادداری و انتقال به ترتیب ۴۸ و ۷۲ ساعت بعد از آخرین جلسه اکتساب صورت گرفت. از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر و یک سویه جهت تحلیل داده‌ها استفاده شد. نتایج نشان داد اثر جلسات تمرین، گروه و اثر متقابل گروه و جلسات تمرینی معنادار است و گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار در مرحله اکتساب، یادداری و انتقال بهتر از دو گروه دیگر بود. جهت یادگیری تکالیف نسبتاً پیچیده مانند پرتاب آزاد بسکتبال خودگفتاری انگیزشی انتخاب مناسب‌تری نسبت به انواع دیگر خودگفتاری است.

کلیدواژه‌ها: آموزشی، انگیزشی، خودگفتاری آشکار، یادگیری حرکتی

۱. دکتری رشد و تکامل و یادگیری حرکتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، گروه تربیت بدنی و علوم ورزشی (نویسنده مسئول)
Email: aafsanehpor@gmail.com

۲. استاد فیزیولوژی روانی حرکات اختیاری انسان، دانشگاه جامع امام حسین (ع)

مقدمه

به منظور افزایش سطح اجرای مهارت های ورزشی، عنصر تمرین ضروری است و در این زمینه به طور سنتی تصور بر این بود تنها عامل مرتبط با عملکرد جسمانی، تمرین بدنی است. اما اکنون به نظر می‌رسد که عوامل روان‌شناختی همچون خودگفتاری نیز می‌تواند در این دامنه واقع شود. (হারدی^۱، ۲۰۰۶).

হারدی (۲۰۰۶)، چندین بُعد از خودگفتاری را معرفی نمود که با هم همپوشانی داشتند و نشان دهنده ماهیت خودگفتاری بود. این ابعاد شامل بُعد تکرارپذیری یا تناوب^۲، بُعد خود انتخابی^۳، بُعد آشکار^۴ و پنهان^۵، بُعد ظرفیت^۶، بُعد تفسیر انگیزشی^۷ و بُعد کارکردی^۸ بود. در بُعد تکرارپذیری یا تناوب، خودگفتاری می‌تواند بارها مورد استفاده قرارگیرد، که پژوهشگران این بُعد را مرتبط با اکتساب مهارت‌ها از طریق تکرار خودگفتاری می‌دانند. در بُعد خود انتخابی، خودگفتاری می‌تواند به صورت یک تکلیف اجباری یا به صورت اختیاری انتخاب شود. در بُعد آشکار و پنهان، خودگفتاری می‌تواند به صورت اصوات آهسته و کوتاه در ذهن به صورت کلامی در آید (خودگفتاری پنهان)، یا این که با صدای بلند طوری بیان شود که دیگران آن را به صورت واضح بشنوند (خودگفتاری آشکار). تئودوراکیس، ناتسیس، دوما و کازاکاس^۹ (۲۰۰۰)، خودگفتاری را به عنوان آن چه را که افراد به خود می‌گویند (خواه به صورت آشکار باشد یا این که به صورت صداهایی آهسته و کوتاه در ذهن خود آن را

تکرار کنند) تعریف کردند، لذا این تعریف اشاره به بعد آشکار و پنهان بودن خودگفتاری دارد. بُعد ظرفیت محتوای خودگفتاری شامل دو قطب مثبت و منفی است، درحالی که در بُعد تفسیر انگیزشی افراد خودگفتاری را به عنوان انگیزاننده یا عدم انگیزش در نظر می‌گیرند. بُعد کارکردی، اشاره به علت استفاده ورزشکاران از خودگفتاری دارد. این بُعد نخستین بار توسط هاردی، گاماچ و هال^{۱۰} (۲۰۰۱) معرفی و شامل انگیزشی و شناختی است. بونکر، ویلیامز و زینسر^{۱۱} (۲۰۰۱) واژه شناختی را با واژه آموزشی جایگزین نمودند و دو کارکرد مهم خودگفتاری را به صورت آموزشی و انگیزشی در نظر گرفتند.

به نظر می‌رسد اظهارات انگیزشی من می‌توانم، محکم باش و... در خودگفتاری انگیزشی با ایجاد اعتماد به نفس، انگیزش، افزایش تلاش، کنترل انگیزشی و نگرانی، عملکرد ورزشکاران را بهبود می‌بخشد. به عنوان مثال باروود و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که خودگفتاری انگیزشی نسبت به خودگفتاری خنثی، زمان ده کیلومتر تایم تریل انفرادی دوچرخه سواری را بهبود بخشیده است. درحالی که اظهارات آموزشی مانند: پاهایت را حرکت بده، آرنج صاف، مرکز حلقه و... باعث تمرکز توجه و اجرای درست تکنیک و راهکار مناسب جهت اجرای بهتر می‌شود (হারدی، ۲۰۰۶).

وینبرگ و گولد^{۱۲} (۲۰۱۱) پیشنهاد دادند که ورزشکاران از خودگفتاری به طرق مختلفی از جمله، اکتساب و یادگیری یک مهارت جدید، توقف عادت نامناسب، کسب انگیزه، کنترل توجه، تغییر خلق و خو و افزایش اعتماد به نفس استفاده می‌کنند.

پژوهش‌های متعددی اثر انواع مختلف خودگفتاری همچون خودگفتاری آموزشی، انگیزشی را قبل از

1. Hardy
2. Frequency
3. Self-determined
4. Overt
5. Covert
6. Valence
7. Motivational Interpretation
8. Functional
9. Natsis, Douma & Kazakas

10. Gammage & Hall

11. Bunker, Williams & Zinsser

12. Weinberg & Gould

انگیزشی نسبت به گروه کنترل بهتر بودند و این دو نوع خودگفتاری بر تکلیف پاس سینه به طور یکسان تأثیر گذاشتند، اما خودگفتاری انگیزشی در تکلیف شنای روی زمین نسبت به خودگفتاری آموزشی مؤثرتر بود.

هاردی، بگلی و بلانچفیلد (۲۰۱۵) در پژوهشی در طی یک جلسه به بررسی اثر نسبی خودگفتاری انگیزشی در مقایسه با خودگفتاری آموزشی در ورزشکاران ماهر پرداختند، ۴۰ فوتبالیست ماهر تکلیف شوت دقتی را با پای غالب و پای غیر غالب انجام دادند. نتایج نشان داد هنگامی که مهارت با پای غالب و با استفاده از خودگفتاری انگیزشی انجام شد به طور معناداری دقت شوت بیشتر شد، اما تفاوتی در استفاده از دو نوع خودگفتاری با پای غیر غالب وجود نداشت.

صابونچی و صنعتکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی تأثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر عملکرد بازیکنان مرد در مهارت های دریبل، پاس و پرتاب آزاد بسکتبال در یک جلسه پرداختند، شرکت کننده ها ۶۰ نفر مبتدی در ورزش بسکتبال بودند که به سه گروه آموزشی، انگیزشی و کنترل تقسیم شدند. نتایج نشان داد که خودگفتاری در یک جلسه باعث بهبود عملکرد شده است. همچنین نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین خودگفتاری آموزشی و انگیزشی در دریبل و پاس وجود نداشت، اما در مهارت پرتاب خودگفتاری انگیزشی به صورت معناداری بهتر از خودگفتاری آموزشی بود.

بیشتر پژوهش های انجام شده خودگفتاری را در ابتدای پژوهش به شرکت کننده ها معرفی می کردند و در انتخاب نوع آشکار یا پنهان آن ها را آزاد می گذاشتند و کمتر از طرف محقق جهت مداخله از خودگفتاری آشکار استفاده شده است (دری و همکاران، ۲۰۱۵؛ صابونچی و صنعتکاران، ۲۰۱۵). برای مثال پرکاس و همکاران (۲۰۰۲) در پژوهشی با عنوان افزایش عملکرد و اکتساب مهارت در بازیکنان

تکلیف ورزشی یا مسابقات بررسی کرده اند، اما حاصل این بررسی ها، نتایج متناقضی است (پرکاس و همکاران، ۲۰۰۲؛ لندین و هبرت، ۱۹۹۹، هاروی، وان رالت و برور، ۲۰۰۲).

پژوهش های انجام شده بیشتر اثر خودگفتاری را بر عملکرد در طول یک یا دو جلسه سنجیده اند (کرونی و همکاران، ۲۰۰۷؛ کلوولونیس و همکاران، ۲۰۱۱؛ هاردی، بگلی و بلانچفیلد، ۲۰۱۵؛ باروود و همکاران، ۲۰۱۵؛ دری، اصلانخانی و فرخی، ۲۰۱۵؛ صابونچی و صنعتکاران، ۲۰۱۵) و آن دسته از پژوهش هایی که جلسات بیشتری را جهت یادگیری مهارت های جدید در نظر گرفته اند نیز اندک بوده و پژوهشگران خود طولانی تر نمودن زمان اکتساب را پیشنهاد نموده اند (لپاداتو، ۲۰۱۲؛ پرکاس و همکاران، ۲۰۰۲، اقدسی، ترابی و طویی، ۲۰۱۴).

کرونی و همکاران (۲۰۰۷) پژوهشی با عنوان عملکرد و برتری خودگفتاری انگیزشی و آموزشی در بازیکنان بسکتبالیست نوجوان انجام دادند. تکالیف حرکتی شامل سه مهارت پاس، دریبل، و پرتاب آزاد بسکتبال بود که در یک جلسه تمرینی انجام گرفت. نتایج نشان داد که خودگفتاری انگیزشی در زمان اجرای تکلیف دریبل و پرتاب آزاد مؤثرتر بود، اما در زمان اجرای پاس هیچ تفاوتی بین دو نوع خودگفتاری وجود نداشت.

کلوولونیس و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان تأثیرات خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر عملکرد تکالیف حرکتی در تربیت بدنی به بررسی تأثیر این دو نوع خودگفتاری در طی یک جلسه پرداختند. تکالیف حرکتی شامل پاس سینه و شنای روی زمین بود. نتایج نشان داد که هر دو گروه خودگفتاری آموزشی و

1. Landin and Hebert
2. Harvey, Van Raalte and Brewer
3. Hardy, Begley and Blanchfield
4. Barwood

اندک پژوهش‌های انجام شده بر بزرگسالان نیز نتایج متفاوتی را در زمینه یادگیری با استفاده از خودگفتاری آموزشی و انگیزشی نشان داده‌اند (بتریج، ۲۰۰۶؛ طهماسی و شهبازی، ۲۰۱۱؛ هاربالیس، هاتزیگنورگیادیسی و تنودوراکیس، ۲۰۰۸).

طهماسی بروجنی و شهبازی (۲۰۱۱) تأثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر سرعت و دقت پاس و دقت پرتاب آزاد بسکتبال را مورد بررسی قرار دادند. شرکت‌کننده‌ها ۷۲ دانشجوی دختر رشته تربیت بدنی و مبتدی در بسکتبال بودند، گروه‌ها ۱۰ جلسه (هفته) ای یک بار به مدت ۲۰ دقیقه (به تمرین پرداختند). نتایج نشان داد که عملکرد گروه خودگفتاری آموزشی به صورت معناداری بهتر از دیگر گروه‌ها بود.

بتریج^۲ (۲۰۰۶) تأثیر خودگفتاری بر اجرای مهارت چرخش و ثبات فرود پاتیناژ را مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که راهکار خودگفتاری آموزشی بر بهبود عملکرد این افراد مؤثر نبوده است. همچنین ورزشکاران بر این باور بودند که گاهی خودگفتاری باعث مداخله در اجرای آن‌ها می‌شود و گفتن عبارت‌های خودگفتاری آموزشی باعث می‌شود که زیاد به آن فکر کنند.

با توجه به اینکه هاردی (۲۰۰۶) بعد از خودگفتاری را مرتبط با اکتساب مهارت‌ها از طریق خودگفتاری می‌داند، اما پژوهش‌های اندکی در این زمینه وجود دارد و بیشتر آن‌ها کودکان و نوجوانان را مورد مطالعه قرار داده‌اند. همچنین مراحل مداخله با استفاده از خودگفتاری و به ویژه خودگفتاری آشکار اندک بوده و بیشتر به صورت جلسات محدود انجام شده است. بنابراین هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی آشکار بر یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال در بزرگسالان بود.

مبتدی بسکتبال با خودگفتاری آموزشی به بررسی تأثیر این خودگفتاری بر عملکرد سه تکلیف پاس، پرتاب و دریبل در شش جلسه تمرینی پرداختند. شرکت‌کننده‌های گروه تجربی و مربیان آن‌ها گزارش دادند که از خودگفتاری در هنگام پاس دادن و دریبل کردن بیشتر و در هنگام پرتاب کردن کمتر استفاده می‌کنند.

همچنین پژوهش‌های انجام شده در زمینه یادگیری مهارت‌ها با استفاده از مداخله خودگفتاری بیشتر کودکان و نوجوانان را در نظر گرفته‌اند. برای مثال در پژوهشی که لپاداتو (۲۰۱۲)، تحت عنوان استفاده از خودگفتاری جهت پیشرفت یادگیری بر روی کودکان ۶ تا ۱۱ ساله به مدت چهار هفته مجموعاً هشت جلسه انجام داد نشان داد که خودگفتاری یک وسیله جهت تفسیر و ارزش‌های آموزشی است. وی دریافت که خودگفتاری هم باعث تمرکز بر فرایند و هم بر نتیجه می‌شود. اما پژوهشگر به صورت معنادار از این پژوهش نتیجه نگرفت و دلیل آن را هم کوتاهی زمان مداخله دانست.

اقدسی، ترابی و طوبی (۲۰۱۴) در پژوهشی اثر خودگفتاری آموزشی بر عملکرد و یادگیری پرتاب دارت دختران در اواخر کودکی و دوره نوجوانی را در پنج جلسه بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که خودگفتاری آموزشی باعث تسریع در اکتساب، یادداری و انتقال پرتاب دارت در هر دو گروه سنی می‌شود اما کارایی آن در نوجوانان بیشتر است.

همچنین هدایت و بودیمان^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان تأثیر خودگفتاری بر یادگیری و اعتماد به نفس بر روی افراد نوجوان دریافتند که ترکیب خودگفتاری آموزشی و انگیزشی در یادگیری مهارت فورهند بدمیتون بهتر از خودگفتاری آموزشی و انگیزشی به تنهایی است.

روش پژوهش

شرکت کنندگان

جامعه آماری این پژوهش ۴۰۰ نفر از دانشجویان مرد مبتدی با دامنه سنی ۱۹ تا ۳۲ سال و میانگین سنی ۲۳/۷ سال دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرگان بودند که در نیمسال اول تحصیلی ۹۳-۹۲ واحد تربیت بدنی عمومی را انتخاب کرده بودند. تعداد شرکت‌کننده‌ها در این پژوهش ۶۰ نفر بودند که بعد از انجام پیش‌آزمون و بر اساس نمرات آن به صورت تصادفی به در سه گروه ۲۰ نفری خودگفتاری آموزشی آشکار، خودگفتاری انگیزشی آشکار و کنترل همسان سازی شدند. شرکت‌کننده‌ها فرم رضایت‌نامه شرکت در پژوهش را امضاء کردند. همچنین شیوه مطالعه توسط کمیته اخلاقی گروه تربیت بدنی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران ارزیابی و مورد تأیید قرار گرفت.

ابزار اندازه‌گیری

در این پژوهش از آزمون پرتاب آزاد بسکتبال از روی نقطه پنالتی منطبق با پیشنهاد انجمن تربیت بدنی، سلامت و تفریحات آمریکا استفاده شد. به این صورت که اگر توپ بدون برخورد به تخته و حلقه وارد سبد می‌شد ۳ امتیاز، اگر به حلقه و تخته برخورد می‌کرد و وارد سبد می‌شد ۲ امتیاز، اگر به حلقه برخورد می‌کرد و وارد سبد نمی‌شد ۱ امتیاز و اگر بدون برخورد به حلقه و تخته به بیرون می‌رفت، امتیاز دریافت می‌کرد. مداخله خودگفتاری هم شامل خودگفتاری آموزشی آشکار-مرکز و خودگفتاری انگیزشی آشکار من می‌توانم بود که شرکت‌کننده‌ها قبل از پرتاب با صدای بلند آن را تکرار می‌کردند (تئودوراکیس و همکاران، ۲۰۰۰).

روش اجرای پژوهش

افرادی که خودشان اعلام کردند در ورزش بسکتبال مبتدی هستند انتخاب شدند و در ابتدا روش درست پرتاب آزاد بسکتبال توسط دو مربی و همچنین توسط فیلم به نمایش گذاشته شد، سپس بر اساس نمرات پیش‌آزمون ۶۰ نفر به صورت تصادفی در سه گروه خودگفتاری آموزشی آشکار، خودگفتاری انگیزشی آشکار و کنترل همسان سازی شدند. مرحله اکتساب شامل دوازده جلسه (سه هفته) و هر جلسه ۳۰ پرتاب آزاد به صورت دو دست ۱۵ پرتابی همراه با دو دقیقه استراحت بعد از هر دست پرتاب آزاد بسکتبال از روی نقطه پنالتی بود، قبل از پرتاب‌هایی که در هر جلسه نمره آن‌ها ثبت می‌شد افراد به گرم کردن پرداخته و هر کدام ۱۵ پرتاب تمرینی را انجام می‌دادند. افراد در ابتدا قبل از هر پرتاب در گروه خودگفتاری آموزشی آشکار و خودگفتاری انگیزشی آشکار عبارتهای *مچ-مرکز و من می‌توانم* را به ترتیب با صدای بلند تکرار می‌کردند، در گروه کنترل فقط پرتاب انجام گرفت و این گروه‌ها جدا از هم تمرین می‌کردند، در طی این مرحله افراد از مریبان بازخورد شیوه درست انجام دادن پرتاب آزاد را هم دریافت می‌کردند. آزمون یادداری و انتقال به ترتیب بعد از ۴۸ و ۷۲ ساعت بعد از آخرین جلسه اکتساب به عمل آمد. در این زمان‌ها نیز همانند هر جلسه اکتساب پرتاب‌های تمرینی قبل از آزمون‌ها انجام شد. لازم به ذکر است که آزمون انتقال شامل پرتاب آزاد بسکتبال با زاویه ۴۵ درجه نسبت به حلقه بود (واعظ موسوی و رستمی، ۲۰۰۹).

روش پردازش داده‌ها

از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های تکراری و تحلیل واریانس یک راهه جهت بررسی مرحله اکتساب، یادداری و انتقال استفاده شد و تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس نسخه ۱۸ در سطح معناداری $P=0/05$ انجام گرفت.

همچنین از آزمون تعقیبی ال.اس.دی جهت مشخص نمودن تفاوت معنادار بین گروه‌ها استفاده شد. نتایج آمار توصیفی به صورت امتیازهای پرتاب آزاد بسکتبال در پیش آزمون، اکتساب، یادداری و انتقال برای سه گروه در جدول یک نشان داده شده است.

یافته‌ها

جدول ۱. توصیف امتیازهای کسب شده در پرتاب آزاد بسکتبال در مراحل پیش‌آزمون، جلسه آخر اکتساب، یادداری و انتقال

گروه‌ها	پیش آزمون		جلسه آخر اکتساب		آزمون یادداری		آزمون انتقال	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودگفتاری آموزشی آشکار	۳۳/۲۵	۷/۱۱	۴۱/۲۰	۶/۱۵	۴۰/۷۰	۴/۱۸۰	۴۰/۴۰	۵/۷۸
خودگفتاری انگیزشی آشکار	۳۴/۶۵	۶/۳۴	۴۵/۹۰	۷/۱۰	۴۵/۵۰	۵/۶۲	۴۴/۴۰	۶/۸۹
کنترل	۳۵/۸۰	۶/۹۲	۳۷/۹۰	۶/۲۴	۳۷/۵۰	۷/۰۵	۳۶/۹۰	۷/۰۹

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف

سطوح مختلف عامل	آماره	آزمون‌ها	نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف	نتایج
گروه خودگفتاری آموزشی آشکار		پیش آزمون	Z=۱/۰۰۲	p=۰/۲۶۸
		اکتساب	Z=۰/۸۴۷	p=۰/۴۷۱
		یادداری	Z=۰/۶۸۹	p=۰/۷۳۰
		انتقال	Z=۰/۷۴۰	p=۰/۶۴۴
گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار		پیش آزمون	Z=۰/۷۴۱	p=۰/۶۴۲
		اکتساب	Z=۰/۵۶۵	p=۰/۹۰۷
		یادداری	Z=۰/۴۸۵	p=۰/۹۷۲
		انتقال	Z=۰/۸۴۲	p=۰/۴۷۷
گروه کنترل		پیش آزمون	Z=۰/۵۷۲	p=۰/۸۹۹
		اکتساب	Z=۰/۶۶۹	p=۰/۷۶۲
		یادداری	Z=۰/۵۹۲	p=۰/۸۷۵
		انتقال	Z=۰/۵۵۱	p=۰/۹۲۱

*معناداری در سطح $P < 0/05$

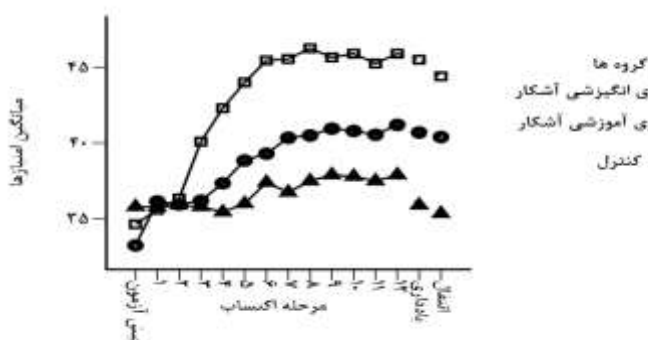
جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در مرحله اکتساب

شاخص‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
درون‌گروهی	عامل(جلسات تمرین)	۳۱۸۳/۵۲	۵/۲۴	۶۰۷/۳۱	۲۱/۴۵	***۰/۰۰۱
	گروه X جلسات تمرین	۱۱۵۶/۶۱	۱۰/۴۸	۱۱۰/۳۲	۳/۸۹	***۰/۰۰۱
بین‌گروهی	خطا	۸۴۵۷/۵۲	۲۹۸/۷۹	۲۸/۳۰		
	گروه خطا	۵۰۵۱/۳۸	۲	۲۵۲۵۶۹/۴	۵/۹۲	**۰/۰۰۵
		۲۴۲۸۴/۲۷	۵۷	۴۲۶/۰۴		

معناداری در سطح $P < 0/01$ *معناداری در سطح $P < 0/001$

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس یک طرفه در آزمون یادداری و انتقال

سطح معناداری	F	میانگین مجزورات	درجات آزادی	مجموع مجزورات	منبع تغییرات	آزمون ها
***۰/۰۰۱	۱۲/۷۶	۴۶۰/۸۰	۲	۹۲۱/۶۰	بین گروهی	یادداری
		۳۶/۰۸	۵۷	۲۰۵۷/۰۰	درون گروهی	
			۵۹	۲۹۷۸/۶۰	کل	
***۰/۰۰۱	۹/۶۹	۴۱۱/۳۵	۲	۸۲۲/۷۰	بین گروهی	انتقال
		۴۲/۴۲	۵۷	۳۴۱۸/۱۵۰	درون گروهی	
			۵۹	۳۲۴۰/۸۵	کل	

***معناداری در سطح $P < 0.001$ 

شکل ۱. امتیازهای سه گروه در مرحله اکتساب، آزمون یادداری و انتقال

نسبت به دو گروه دیگر در طی جلسات اکتساب، آزمون یادداری و انتقال بهتر عمل نموده است. با توجه به معنادار شدن اثر گروه، نتایج آزمون تعقیبی ال.اس.دی نشان داد که اختلاف میانگین نمره‌های کسب شده در پرتاب آزاد بسکتبال توسط گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار در جلسات اکتساب نسبت به دو گروه دیگر معنادار بود ($P < 0.05$)، اما اختلاف میانگین نمره‌های کسب شده توسط گروه خودگفتاری آموزشی آشکار نسبت به گروه کنترل معنادار نبود ($P > 0.05$). نتایج تحلیل واریانس یک راهه در آزمون‌های یادداری و انتقال در جدول شماره چهار نشان داد که بین گروه‌ها اختلاف معنادار وجود دارد. بنابراین آزمون تعقیبی ال.اس.دی نشان داد که اختلاف میانگین نمره‌های کسب شده پرتاب آزاد

به منظور بررسی طبیعی بودن داده‌ها، از آزمون پیش فرض طبیعی بودن یعنی آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد. نتایج جدول شماره دو نشان داد که نمره‌های پرتاب آزاد بسکتبال در پیش آزمون، اکتساب، یادداری و انتقال از توزیع طبیعی پیروی می‌کنند. بنابراین از آمار پارامتریک جهت تحلیل داده‌ها استفاده شد. نتایج تحلیل داده‌ها در مرحله اکتساب در جدول دو نشان داده شده است. نتایج تحلیل واریانس با اندازه گیری‌های مکرر طی جلسات اکتساب در جدول شماره سه نشان داد که اثر جلسات تمرین، اثر گروه و اثر متقابل گروه و جلسات تمرینی نیز معنادار بود. همانطور که در شکل یک مشاهده می‌شود، گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار

بسکتبال در گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار نسبت به دو گروه خودگفتاری آموزشی آشکار و کنترل در آزمون یادداری و انتقال معنادار است ($P < 0.05$)، اما اختلاف میانگین نمره‌های کسب شده توسط گروه خودگفتاری آموزشی آشکار نسبت به گروه کنترل در آزمون یادداری و انتقال معنادار نشد ($P > 0.05$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی آشکار بر یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال در بزرگسالان انجام شد. نتایج نشان داد که عملکرد افراد با مداخله خودگفتاری انگیزشی آشکار در تکلیف پرتاب آزاد بسکتبال در مرحله اکتساب، آزمون یادداری و انتقال بهتر از گروه خودگفتاری آموزشی آشکار و کنترل بود. همچنین مشخص شد که میانگین عملکرد افراد در گروه خودگفتاری آموزشی آشکار در مرحله اکتساب، آزمون یادداری و انتقال نسبت به گروه کنترل بهتر بود، اما تفاوت معناداری را نشان نداد.

با توجه به این که تکلیف پرتاب آزاد بسکتبال یک تکلیف نسبتاً پیچیده است (لندرز و آرانت^۱، ۲۰۰۱)، مشخص شد که با مداخله خودگفتاری از نوع انگیزشی آشکار یادگیری اتفاق می‌افتد. نتایج پژوهش حاضر با نظریه خودکفایی بندورا^۲ (۱۹۹۷) که یک نظریه اجرایی است همخوانی دارد، این نظریه برای درک خودگفتاری بسیار مفید است. باندورا خودکفایی را «اعتقاد فرد به قابلیت‌های خود برای سازمان دادن و اجرا کردن فعالیت‌ها می‌داند تا مهارت مورد نظر انجام شود». باندورا (۱۹۹۷) منابعی را برای اثربخشی معرفی کرد: ۱ - اجرای قبلی، ۲ - تجارب جانشینی، ۳ - عقیده قانع‌سازی، و ۴ - تفسیر روان‌شناسی و

زمینه‌های مؤثر آن. سومین منبع اطلاعات اثر بخشی با خودگفتاری ارتباط ویژه‌ای دارد. به علاوه، منشأ این عقیده می‌تواند هم از دیگران و هم از خود فرد باشد. اهمیت اعتبار این عقیده را باندورا این طور عنوان می‌کند که این منابع قانع‌سازی که توسط گیرنده آن مورد استفاده قرار می‌گیرد، دارای بزرگ‌ترین پتانسیل مجاب‌گر است که باعث می‌شود فرد را کاملاً متقاعد سازد. در پژوهش حاضر شاید علت این که خودگفتاری انگیزشی آشکار بر یادگیری پرتاب آزاد بسکتبال مؤثر بود این باشد که، چون افراد عبارت من می‌توانم را قبل از پرتاب آزاد بسکتبال تکرار می‌کردند منبع کلامی را جهت قانع‌سازی خویش استفاده نموده‌اند که واقعاً می‌توانند از عهده تکلیف انجام شده برآیند و هنگامی که با گذشت زمان موفقیت خود را در تجارب قبلی مشاهده کردند مطمئن می‌شوند که گفتن این عبارت در بهبود مهارتشان اثرگذار است.

این پژوهش با پژوهش‌های صابونچی و صنعتکاران (۲۰۱۵) و کرونو و همکاران (۲۰۰۷) همخوانی دارد در پژوهش آن‌ها مشخص شد که خودگفتاری انگیزشی بهبود مهارت پرتاب آزاد بسکتبال می‌شود و در پژوهش حاضر نیز چنین نتیجه‌ای حاصل شد و شاید طبق نظریه خودکفایی علت این که خودگفتاری انگیزشی باعث بهبود معنادارتری شده است این باشد که خودگفتاری انگیزشی کمک مؤثری در ایجاد تمرکز، اعتماد به نفس، و احساس راحتی در اجرای پرتاب آزاد بسکتبال می‌کند.

با توجه به اینکه پژوهش‌های گذشته دوره کوتاه مدتی را در زمینه مداخله خودگفتاری جهت یادگیری در نظر گرفتند (برای مثال پرکاس و همکاران (۲۰۰۲) شش جلسه، لپاداتو (۲۰۱۲) هشت جلسه)، بنابر این نتیجه معناداری از مداخلات خود به دست نیاموردند، اما دریافتند که، خودگفتاری هم باعث تمرکز بر فرایند و هم بر نتیجه می‌شود. در پژوهش حاضر با در نظر گرفتن پیش آزمون، ۱۲ جلسه اکتساب و آزمون

1. Landers and Arent
2. Bandura

از لحاظ اثرگذاری خودگفتاری در زمینه یادگیری این پژوهش با پژوهش اقدسی، ترابی و طویلی (۲۰۱۴) همخوانی دارد در پژوهش آن‌ها مشخص شد که خودگفتاری آموزشی آشکار باعث اکتساب، یادداری و انتقال در مهارت پرتاب دارت کودکان و نوجوانان می‌شود. در این پژوهش نیز مشخص شد خودگفتاری از نوع انگیزشی باعث اکتساب یادداری و انتقال در مهارت پرتاب آزاد بسکتبال می‌شود. شاید دلیل این که در پژوهش آن‌ها خودگفتاری آموزشی توانست باعث اثرگذاری جهت یادگیری مهارت پرتاب دارت شود اما در این پژوهش خودگفتاری آموزشی آشکار نتوانست چنین اثری داشته باشد وابسته به فرضیه همسازی بر اساس تقاضای تکلیف باشد.

پژوهش حاضر با پژوهش بتریج (۲۰۰۶) همسو است، چون بتریج نتیجه گرفت که خودگفتاری آموزشی جهت یادگیری مهارت چرخش و ثبات فرود در پاتیناژ مناسب نیست. در پژوهش حاضر نیز مشخص شد که گروه خودگفتاری آموزشی آشکار نسبت به گروه کنترل بهبود نشان داد اما میزان آن معنادار نبود. بر اساس گفته‌های فیتز و پوسنر^۳ (۱۹۶۷) در مراحل اول یادگیری افراد مبتدی به صورت بارزی از خودگفتاری به شکل خودگفتاری آموزشی جهت کمک به یادگیری‌اشان در طی مراحل انجام مهارت استفاده می‌کنند و در مراحل بعدی یادگیری افراد کمتر درگیر فعالیت شناختی شده و بیشتر مهارت به صورت خودکار انجام می‌شود (مگیل، ۲۰۱۲). در پژوهش حاضر نیز شاید علت اینکه خودگفتاری آموزشی اثرگذاری مناسبی جهت یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال نداشت و خودگفتاری انگیزشی اثر بیشتری داشت این باشد که همانند پژوهش بتریج (۲۰۰۶) که ورزشکاران بر این باور بودند که گاهی خودگفتاری آموزشی باعث مداخله در اجرای آن‌ها می‌شود و

یادداری و انتقال دوره طولانی‌تری جهت اثرگذاری مداخلات خودگفتاری در نظر گرفته شد و نشان داد که خودگفتاری می‌تواند باعث یادگیری یک مهارت شود.

پژوهش حاضر با پژوهش طهماسبی بروجنی و شهبازی (۲۰۱۱) همسو نیست. در پژوهش آن‌ها از واژه خودگفتاری آموزشی *انگشتان دست را با دقت به سمت هدف قرار بده* استفاده نمودند و برای واژه خودگفتاری انگیزشی از *من می‌توانم حرکت انگشتانم را به دقت به سمت هدف قرار دهم* استفاده نمودند. پژوهشگران نتیجه گرفتند که اگر خودگفتاری برای بهبود عملکرد استفاده می‌شود، ظاهراً همسازی خودگفتاری با تقاضاهای تکلیف مهم است. بر اساس نتیجه گیری تئودوراکیس و همکاران (۲۰۰۰)، فرضیه‌ای شکل گرفت که بعداً هاردی، اولیور و تود (۲۰۰۹) آن را فرضیه «همسازی بر اساس تقاضای تکلیف» نامیدند. بر اساس این فرضیه، خودگفتاری آموزشی برای تکالیف نیازمند دقت و زمانبندی مؤثرتر است، در حالی که خودگفتاری انگیزشی برای تکالیف نیازمند قدرت و استقامت مؤثرتر است (هاردی و همکاران، ۲۰۰۹). شاید علت این که در این پژوهش مانند پژوهش طهماسبی و شهبازی (۲۰۱۱) خودگفتاری آموزشی بهتر از خودگفتاری انگیزشی نبود این باشد که، در پژوهش آن‌ها چون هدف بررسی دقت بود از واژه ای که مربوط به دقت بود استفاده شد، اما در پژوهش حاضر تنها از واژه *من می‌توانم* استفاده شد. هاتزیگتورگیدیس، زوربانوس^۴ و تئودوراکیس (۲۰۰۹) پیشنهاد کردند اگر نشانه‌های خودگفتاری مختلف تأثیرات متفاوتی بر عملکرد دارند، بهتر است انواع متفاوتی از خودگفتاری برای کارکردهای متفاوت به کار روند.

1. Task-Demands Matching Hypothesis
2. Zourbanos

3. Fitz and Posner

باروود و همکاران (۲۰۱۵) نیز مشخص شد که خودگفتاری انگیزشی باعث می‌شود تا بازده توان بالاتر رفته و همچنین زمان رکاب زدن در ده کیلومتر تایم تریل بهبود پیدا کند.

نتایج این پژوهش از لحاظ اثرگذاری خودگفتاری انگیزشی با پژوهش دری، اصلانخانی و فرخی (۲۰۱۵) همخوان نیست. در پژوهش آن‌ها مشخص شد که تفاوتی در اثرگذاری خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر سرویس والیبال در افراد تکلیف‌گرا و خودگرا وجود ندارد. شاید دلیل این ناهمخوانی این باشد که در پژوهش آن‌ها افراد شرکت‌کننده خودشان انتخاب می‌کردند که خودگفتاری آشکار یا پنهان استفاده کنند، اما در پژوهش حاضر افراد خودگفتاری آشکار انجام می‌دادند.

دست‌آورد اساسی این پژوهش این بود که خودگفتاری انگیزشی توانست به یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال کمک کند. بنابر این به مربیان پیشنهاد می‌شود جهت کمک به یادگیری مهارت‌ها از عبارت‌های مناسب خودگفتاری استفاده کنند. با توجه به محدودۀ این پژوهش پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران دیگر مقایسه مستقیمی در زمینه یادگیری با مداخلۀ خودگفتاری در افراد نوجوان و بزرگسال انجام دهند و همچنین این مداخلات را در تکلیف‌های دیگر نیز به کار گیرند. پژوهش‌های مختلف نتایج متفاوتی را به دست آورده‌اند و نیاز است تا پژوهش‌های بیشتری در این زمینه صورت گیرد. همچنین باتوجه به این‌که در این پژوهش تنها از مداخلۀ خودگفتاری آشکار استفاده شد، پیشنهاد می‌شود ابعاد دیگر خودگفتاری مانند خودگفتاری خودانتخابی، ترکیب خودگفتاری آموزشی و انگیزشی و خودگفتاری پنهان نیز بررسی شوند.

گفتن عبارت‌های خودگفتاری آموزشی باعث می‌شود که زیاد به آن فکر کنند، در این پژوهش نیز چنین اتفاقی افتاده باشد و خودگفتاری آموزشی باعث مداخله در انجام مهارت شده باشد. با توجه به این‌که حرکات و مهارت‌های از قبل برنامه‌ریزی شده نیاز کمتری به توجه دارند و اگر مداخلات ما باعث شود تا مهارت نیاز به توجه داشته باشد فلج ناشی از تحلیل اتفاق می‌افتد، طبق پژوهش‌های انجام شده توسط ولف^۱ و همکاران (۲۰۰۲، ۲۰۰۴) توجه به نتیجه عمل باعث عملکرد بهتری نسبت به حالتی می‌شود که ما به ساختارهای عمل توجه کنیم (اشمیت^۲، ۲۰۱۱). شاید علت این‌که در این پژوهش خودگفتاری آموزشی اثرگذارتر بود این باشد که توجه افراد در هنگام پرتاب آزاد بسکتبال همراه با خودگفتاری انگیزشی بیشتر بر نتیجه متمرکز بوده است، اما در خودگفتاری آموزشی بیشتر بر ساختارهای عمل توجه شده است. با توجه به اینکه مشخص شد خودگفتاری انگیزشی اثر مثبتی بر یادگیری دارد، در نتیجه طبق گفته‌های هاردی و همکاران (۱۹۹۶) خودگفتاری هم یک مهارت روان‌شناختی تسهیل‌کننده و هم یک راهکار کنارآمدن با فشارهای روانی منفی است. بر اساس چارچوبی که هاردی و همکاران (۲۰۰۹) در ارتباط با خودگفتاری عملکرد ارائه دادند، خودگفتاری بر تعدادی از نتایج عملکرد محور (مانند، افزایش قدرت و بهبود اجرای مهارت) تأثیرمی‌گذارد و چهار مکانیسم اساسی ممکن (شناختی، انگیزشی، رفتاری، و عاطفی) نیز در این چارچوب وجود دارد. مکانیسم انگیزشی آن‌که در این پژوهش نیز مشخص شد که بر یادگیری اثر گذار است، به طور عمده به اعتماد به نفس، انگیزه، ثبات طولانی مدت برای دستیابی به هدف اشاره می‌کند که در پژوهش

-
1. Wulf
 2. Schmidt

منابع

1. Aghdasi, M. T., Torabi, F., & Touba, N. (2014). The comparison effect of motivational self-talk on girls dart throwing learning and performance in late childhood and adolescence. *Motor behavior, 12*; Pp: 83-96. In Persian.
2. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*; Pp:191-215.
3. Barwood, M., Corbett, J., Wagstaff, C., McVeigh, D., & Thelwell, R. (2015). Motivational self-talk improves 10km time trial cycling compared to neutral self-talk. *International Journal of Sports Physiology and Performance, 10*(2); Pp: 166-171.
4. Betteridge, D. (2006). *The effect of self-talk on skilled figure skaters jumping performance and consistency.* (master of science), University of Manitoba canada, (22447).
5. Bunker, L., Williams, J.M., & Zinsser, N. (2001). Cognitive techniques for improving performance and building confidence. *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance, 4*; Pp: 225-242 .
6. Chroni, S., Theodorakis, Y., & Perkos, S. (2007). Function and Preferences of Motivational and Instructional Self-Talk for Adolescent Basketball Players. *online Journal of Sport Psychology, 9*(1).
7. Cutton, D. M., Landin, D. (2007). The Effects of Self-Talk and Augmented Feedback on learning the tennis forehand. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*(3); Pp: 288-330.
8. Dorri, N., Aslankhani, M. A., & Farokhi, A. (2015). A Comparison of Effect of Instructional Self-Talk and Motivational Self-Talk on Task-Oriented and Ego-Oriented Individuals. *Turkish Journal of Scientific Research, 2*(4); Pp: 106-111.
9. Harbalis, T., Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y. (2008). Self-talk in wheelchair basketball: The effect of intervention program on dribbling and passing performance. *International journal of special education, 3*(3).
10. Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *Psychology of Sport and Exercise, 7*; Pp: 81-97.
11. Hardy, J., Gammage, K., & Hall, C. R. (2001). A descriptive study of athlete self-talk. *The Sport Psychologist, 15*; Pp: 306-318.
12. Hardy, J., Oliver, E., & Tod, D. (2009). A framework for the study and application of self-talk within sport. *Advances in applied sport psychology: A review*, Pp: 37-74.
13. Magill, R. A. (2012). *Motor learning and control: Concepts and applications* (10th ed.): McGraw-Hill.
14. Hardy, J., Begley, K., & Blanchfield, A. (2015). It's Good But it's Not Right: Instructional Self-Talk and Skilled Performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 27*(2); Pp: 132-139.
15. Hardy, L., Jones, J. G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers.* Chichester: John Wiley.
16. Harvey, T., Van Raalte, J., & Brewer, B. (2000). Relationship between self-talk and golf performance. *International Sports Journal, 6*; Pp: 84-91.
17. Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Mpoupaki, S., & Theodorakis, Y. (2009). Mechanisms underlying the self-talk-performance relationship: The effect of motivational self-talk on self-confidence and anxiety. *The Journal of psychology of Sport & Exercise, 1*; Pp: 1-7.
18. Hidayat, Y., & Budiman, D. (2014). The Influence of Self-Talk on Learning Achievement and Self

- Confidence. *Asian social science*, 10(5); Pp: 186-193.
19. Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). effects of instructional and motivational self-talk on students' motor task performance in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 12; Pp: 153-158.
 20. Landers, D. M., & Arent, S. M. (2001). Arousal performance relationships. *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*, Pp: 206-228.
 21. Landin, D. K., & Hebert, P.E. (1999). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11; Pp: 263-282.
 22. Lepadatu, I. (2012). Use self-talk for learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33; Pp: 283-287.
 23. Linner, L. (2011). The Effect of Instructional and Motivational Self-Talk on Self-Efficacy and Performance in Golf Players. *sport psychology*, Pp: 61-90.
 24. Perkos, S., Theodorakis, Y., & Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. *The Sport Psychologist*, 16(4); Pp: 368-383.
 25. Sabounchi, H. R., & Sanatkaran, A. (2015). The effects of motivational and instructional self-talk on male basketball players' performance. *Journal of Novel Applied Sciences*, 4(5); Pp: 590-595.
 26. Schmidt, R. A., & Lee, T.D. (2011). *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (5th ed.): Human Kinetics.
 27. Tahmasebi, S., & Shahbazi, M. (2011). The effect of instructional and motivational self-talk on performance of basketball's motor skill. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15; Pp: 3113-3117.
 28. Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, I., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The Sport Psychologist*, 14; Pp: 263-272.
 29. Vaez Mousavi, S., & Rostami, R. (2009). The effects of cognitive and motivational imagery on acquisition, retention and transfer of the basketball free throw. *World Journal of Sport Sciences*, 2(2); Pp: 129-135.
 30. Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foundations of Sport and Exercise Psychology Online Study Guide* (5th ed.): Human Kinetics.

استناد به مقاله

افسانه‌پورک، ع. و واعظ‌موسوی، م. ک. (۱۳۹۶). تأثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی آشکار بر یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال. مجله مطالعات روان‌شناسی ورزشی، شماره ۲۲، ص. ۷۰-۵۹. شناسه دیجیتال: 10.22089/spsyj.2017.1081

Afsanepurak, S.A., Vaez Mousavi, S.M.K. (2018). The Effect of Instructional and Motivational overt Self-Talk on Basketball Free Throw Skill Learning. *Journal of Sport Psychology Studies*, 22; Pp: 59-70. In Persian. Doi: 10.22089/spsyj.2017.1081

The Effect of Instructional and Motivational overt Self-Talk on Basketball Free Throw Skill Learning

Seyed Abbas Afsanepurak¹, and Mohammad Vaez Mousavi²

Received: 2015/08/03

Accepted: 2015/12/30

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the effect of instructional and motivational overt self-talk on basketball free throw skill learning. A total of 60 volunteers based on pre-test scores were matched into three groups. Participants in motivational and instructional overt self-talk groups conducted basketball throwing skill acquisition in 12 sessions (30 repeat) while overtly saying "I Can" and "Wrest-Center" respectively before of each throw. The retention and transfer test was held 48 and 72 hours after the last session of the acquisition. Repeated measures and one-way ANOVA were carried out to analyze data. Results showed that the effect of training sessions, group and group \times training sessions were significant. Results revealed that motivational overt self-talk in acquisition, retention and transfer tests was better than other groups. The results of this study suggest that in relatively complex tasks like basketball throwing skill, motivational self-talk would be better choice than other types of self-talk.

Keywords: Instructional, Motivational, Overt Self-Talk, Motor Learning

1. Ph.D. of Physical Education and Sport Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (corresponding Author)

Email: aafsanehpor@gmail.com

2. Professor of Psychophysiology of Voluntary Human Movement, Imam Hossein University