

تاثیر تواتر خودگویی آموزشی و انگیزشی بر اجرای مهارت پرتاب دارت

امیر دانا^۱، جلیل مرادی^۲، صالح رفیعی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۵/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۹/۰۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعه اثر تواتر خودگویی آموزشی و انگیزشی بر اجرای مهارت پرتاب دارت بود. ۳۸ دانشجوی پسر غیر ورزشکار دانشگاه آزاد با میانگین سنی ۲۳/۳ به صورت داوطلبانه در پژوهش حاضر شرکت کردند. شرکت‌کنندگان بر اساس نمرات پیش‌آزمون در پرتاب دارت به دو گروه خودگویی آموزشی و انگیزشی با تواتر یک تکرار و سه تکرار قرار گرفتند. نتایج نشان داد خودگویی آموزشی و انگیزشی با یک تکرار به طور معناداری موجب بهبود عملکرد شرکت‌کنندگان شد، اما خودگویی آموزشی و انگیزشی با سه تکرار به طور معناداری باعث کاهش عملکرد حرکتی پرتاب دارت شد. نتایج مؤید این امر است که تواتر خودگویی بر اجرای مهارت پرتاب دارت اثر منفی دارد که احتمالاً به دلیل فلج ناشی از تحلیل و استفاده آشکار از قوانین باشد.

کلید واژه‌ها: تواتر خودگویی، خودگویی آموزشی، خودگویی انگیزشی، مهارت پرتاب دارت

The Effect of the Frequency of Instructional and Motivational Self-Talk on Performance of Dart Throwing Skill

Amir Dana, Jalil Moradi, and Saleh Rafiee

Abstract

The aim of this study was to investigate the effect of the frequency of instructional and motivational self-talk on motor performance in dart throwing skill. 38 non-athlete male students of Islamic Azad University with Average Age of 23.3 participate in the study voluntarily and were assigned into instructional and motivational self-talk groups with one and three repetitions based on pre-test scores in dart throwing. Results showed that instructional and motivational self-talk with one repetition caused a significant improve on dart throwing performance. However, instructional and motivational self-talk with three repetitions significantly deteriorated dart throwing. In other word, repetitions of self-talk had a negative effect on dart throwing performance that could be probably due to the paralysis of analysis and apparent use of the rules.

Keywords: Self-Talk Frequency, Instructional Self-Talk, Motivational Self-Talk, Dart Throwing Skill

۱. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

۲. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج

۳. استادیار پژوهشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی (نویسنده مسئول)

مقدمه

استفاده از شیوه‌های روان‌شناختی و کنترل ذهن ورزشکار یکی از روش‌های مداخله‌ای می‌باشد. این مداخلات روان‌شناختی به ورزشکار کمک می‌کنند تا بر ترس از شکست، نگرانی و موانع موجود غلبه کرده و اجرایشان را بهبود بخشند (بتریج، ۲۰۰۶). در این راستا، یکی از راهکارهای شناختی، خود‌گویی می‌باشد که توسط محققان مختلف مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ورزشکاران به‌طور وسیعی از راهبردهای خود‌گویی^۱ برای تولید و افزایش انگیزه و ایجاد نشانه‌هایی برای عملکرد بدنی استفاده می‌کنند (وین‌برگ، گروو و جکسون، ۱۹۹۲).

طبقه‌بندی‌های متفاوتی برای خود‌گویی ارائه شده است که بر اساس یکی از آن‌ها خود‌گویی به دو نوع انگیزشی و آموزشی تقسیم می‌شود (زینسر، بانکر و ویلیامز، ۲۰۰۱). پژوهش‌های متعددی از انواع خود‌گویی برای مقایسه اثر بخشی هر یک بر تکالیف، شرایط و ورزشکاران مختلف استفاده کرده‌اند. بر اساس نظر برخی از محققان که خود‌گویی انگیزشی عملکرد را از طریق القاء تلاش بیشتر و ایجاد خلق‌وخوی مثبت و اعتماد به نفس تسهیل می‌کند، در حالی که در خود‌گویی آموزشی، بیانات آموزشی مربوط به تکلیف، عملکرد را توسط فراخوانی اعمال مورد تمایل از طریق تمرکز و استراتژی اجرا، بهبود می‌بخشد (هاردی، جونز و گولد، ۱۹۹۶).

در راستای طبقه‌بندی خود‌گویی انگیزشی و آموزشی، تئودوراکیس، وین‌برگ، ناتسیس، دوما و کازاکاس^۶ (۲۰۰۰) ملاحظه کردند که خود‌گویی آموزشی برای تکالیف ظریف (نیازمند دقت) مفیدتر است، در حالی که خود‌گویی انگیزشی برای مهارت‌های حرکتی درشت (نیازمند قدرت و استقامت) مفیدتر است. هاردی و اولیور و تود^۷ (۲۰۰۹) نظریه هم‌سازی^۸ را بیان کردند که بر اساس این نظریه، خود‌گویی آموزشی برای تکالیف نیازمند دقت و زمان‌بندی مؤثرتر است، در حالی که خود‌گویی انگیزشی برای تکالیف نیازمند قدرت و استقامت مؤثرتر است. اما نتایج پژوهش‌های دیگری نشان دادند که خود‌گویی آموزشی برای تکالیف نیازمند دقت و ظرافت از خود‌گویی انگیزشی مؤثرتر است، در مقابل، خود‌گویی انگیزشی برای تکالیف درشت نیازمند قدرت و دقت توصیه شده است، اما این نوع خود‌گویی می‌تواند برای تکالیف نیازمند دقت نیز مفید باشند (هتزیجورگیادیس، تئودوراکیس و زوربانوس، ۲۰۰۴؛ هتزیجورگیادیس، زوربانوس، پومپاکی^{۱۰} و تئودوراکیس، ۲۰۰۹؛ دانا و همکاران، ۲۰۱۱؛ طهماسبی، شهبازی و اینزلو، ۲۰۱۰). در کل، این یافته‌ها پیشنهاد می‌کنند که انواع متفاوت خود‌گویی تأثیرهای متفاوتی بر عملکرد بر اساس تکلیف و نوع خود‌گویی مورد استفاده دارند. هتزیجورگیادیس، زوربانوس و تئودوراکیس (۲۰۰۷) پیشنهاد کردند اگر نشانه‌های خود‌گویی

6 Theodorakis, Weinberg, Natsis, Douma, & Kazakas

7. Hardy, Oliver and Todd

8. Matching Theory

9. Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., & Zourbanos

10. Mpoumpaki

1. Betteridge

2. Self-Talk

3. Weinberg, Grove & Jackson

4. Zinsser, Bunker & Williams

5. Hardy, Jones & Gould

گوناگون تأثیرات متفاوتی بر عملکرد دارند، بهتر است انواع متفاوتی از تکالیف برای کارکردهای متفاوت بکار روند.

فهم ماهیت خودگویی، یک جنبه اساسی در فهم روشن کاربرد مداخله خودگویی است، ماهیت خودگویی به دو دهه گذشته برمی‌گردد که توسط وان نورد^۱ (۱۹۸۴) عنوان شد. وی عقیده داشت که به‌طور کلی ابعاد زیادی همراه با خودگویی، به‌ویژه در حوزه ورزش وجود دارد که شامل، بُعد ظرفیت، بُعد آشکار و پنهان، بُعد خود انتخابی، بُعد تفسیر انگیزشی، بُعد تکرار و تناوب، و بُعد کارکردهای خودگویی است. بهتر است به این نکته توجه شود که باوجود اینکه هر یک از ابعاد به‌طور مجزا ارائه می‌شوند، همپوشی ذاتی بین ابعاد وجود دارد (هاردی، ۲۰۰۶).

یکی از ابعاد خودگویی، بُعد تکرار است که به نظر می‌رسد بر اثربخشی خودگویی تأثیرگذار باشد. تکرار خودگویی درباره این مطلب است که اشخاص از خودگویی چند بار استفاده می‌کنند و به‌وسیله عباراتی نظیر هرگز، اصلاً، همیشه و همه‌وقت مشخص می‌شود. پژوهش‌های قبلی یافته‌اند که ممکن است ورزشکاران موفق نسبت به ورزشکاران ناموفق از خودگویی بیشتری استفاده کنند (هاردی، ۲۰۰۶). به‌ویژه، ماهونی و اونر^۲ (۱۹۷۷) دریافتند ورزشکاران ژیمناستیک مرد عضو تیم المپیک، نسبت به غیر المپیک‌ها، از خودگویی در رقابت و تمرین بیشتر استفاده می‌کنند. همچنین نشان داده شده است که استفاده از خودگویی در تمام مراحل فصل مسابقات افزایش یافته است. در نتیجه، این یافته‌ها نشان می‌دهند که خودگویی دارای بُعد پویا است. یکی از

ابعاد خودگویی ابعاد مثبت و منفی آن می‌باشد. بر اساس مطالعات انجام شده، زمانی که خودگویی به شکل تحسین و تعریف باشد و بر زمان حال تمرکز و توجه می‌کند نه بر خطاهای گذشته و آینده، خودگویی مثبت نامیده می‌شود. بنابراین شامل بیانات تشویق آمیز و آموزشی است که باعث بهبود در سطح اجرا می‌گردد، اما مستقیماً باعث افزایش سطح انگیزش نمی‌شود (هاردی، ۲۰۰۶). زمانی که خودگویی به شکل انتقاد در می‌آید خودگویی منفی نامیده می‌شود، زیرا نامعقول و دارای نتیجه عکس است و منجر به ایجاد اضطراب می‌شود (هاردی، ۲۰۰۶). هاردی، گمیچ و هال^۳ (۲۰۰۱) دریافتند تکرار خودگویی، ارتباط بین ظرفیت خودگویی (خودگویی مثبت و منفی) با عملکرد و تلاش ادراک شده را به‌طور معناداری تعدیل می‌کند. آن‌ها نشان دادند افزایش تلاش و عملکرد با استفاده بیشتر از خودگویی منفی همراه شده بود. از طرفی، ادبیات روان‌شناسی تمرین پیشنهاد می‌کند که هر چه فرد سخت‌تر تمرین می‌کند، خلق و خوی او منفی‌تر می‌شود. بنابراین جهت ارتباط خودگویی با تلاش و عملکرد ممکن است معکوس شود. حاصلی (۲۰۱۰) پژوهشی را با عنوان تأثیر خودگویی آموزشی و انگیزشی (مثبت و منفی) بر اجرای شنای کراال سینه انجام داد. نتایج نشان داد گروه خودگویی آموزشی نسبت به دو گروه دیگر اثر معنی داری بر اجرا داشت، اما مقایسه پیش آزمون و پس آزمون در هر گروه نشان داد خودگویی آموزشی و انگیزشی مثبت اثر مثبت و خودگویی انگیزشی منفی اثر منفی بر اجرا داشت.

موضوعی که توسط نتایج پژوهش هاردی، هاردی و هال (۲۰۰۱) اشاره شد و اهمیت اساسی برای تمرین دهنده‌ها دارد تا بر آن تمرکز کنند، این است که آیا

1. Van Noorde
2. Mahoney & Avener

3. Hardy, Gammage & Hall

پژوهش‌های گذشته به طور روشن بعد تواتر خودگویی را توضیح نداده است و تناقضاتی در زمینه نتایج پژوهش‌ها وجود دارد. بنابراین در پژوهش حاضر نه تنها تأثیر خودگویی آموزشی و انگیزشی بر عملکرد پرتاب دارت مورد بررسی قرار گرفت بلکه تأثیر تواتر خودگویی با توجه به دو نوع کارکرد آموزشی و انگیزشی خودگویی نیز مطالعه شد.

روش پژوهش

شرکت‌کنندگان

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان پسر غیر ورزشکار، راست دست دانشگاه آزاد اسلامی واحد علی‌آباد کنول بودند که در نیم‌سال دوم ۹۳-۹۲ درس تربیت‌بدنی یک را انتخاب کرده بودند. شرکت‌کنندگان هیچ‌گونه تجربه‌ای در زمینه مهارت پرتاب دارت نداشتند. از بین دانشجویان تعداد ۳۸ نفر به صورت تصادفی در دامنه سنی ۲۶-۲۲ گزینش شدند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

تخته پرتاب دارت: تخته پرتاب استاندارد ساخت کشور چین، مدل جی.دی.بی ۶۱، مارک تورنمنت با طول ۱۲ سانتی متر و وزن ۱۰ گرم.

پروتکل تمرینی: این پروتکل استفاده از خودگویی را توسط گروه‌ها مورد بحث قرار می‌دهد. در واقع، این پروتکل این اطمینان را به وجود می‌آورد که شرایط تجربی ایجاد شده توسط محقق درست است (هاردی، ۲۰۰۶). شرکت‌کنندگان در گروه‌های تجربی دعوت شدند تا روی مقیاس ۱۰ ارزشی نشان دهند (۱) آن‌ها از عبارت خودگویی انتخابی چند بار استفاده کرده‌اند، (۲) آیا آن‌ها از انواع دیگر خودگویی استفاده کرده‌اند، (۳) اگر چنین است، آن‌ها به خودشان چه می‌گفتند، و

برای یک ورزشکار ممکن است تا از خودگویی در بیشتر اوقات و به صورت مکرر استفاده کند. این به زبان ساده اشاره به «فلج ناشی از تحلیل» دارد. نظریه پردازش هوشیاری و نقش یادگیری پنهان در ادبیات روان‌شناسی ورزشی پیشنهاد می‌کنند که استفاده از قوانین آشکار، که ممکن است خیلی مشابه خودگویی آموزشی باشد، می‌تواند برای اجرای مهارت‌های حرکتی تحت فشار زبان‌آور باشد. در حمایت از این قضیه، ممکن است استفاده خیلی زیاد از خودگویی مشکل‌ساز باشد. جکسون و ویلسون^۲ (۱۹۹۹) عنوان می‌کنند که استفاده تنها از یک فکر در مقابل تکرار سه فکر در ذهن می‌تواند اثرات منفی و استرس را به هنگام اجرای گلف کاهش دهد. هرچند، بهتر است خاطرنشان شود اگرچه تعداد واقعی خودگویی‌های به کار گرفته شده توسط ورزشکار ممکن است عملکرد حرکتی را خراب کند، اما ماهیت خودگویی مورد استفاده ممکن است اثر زیادی بر عملکرد حرکتی داشته باشد (هاردی، ۲۰۰۶). برای مثال، پژوهش‌های گذشته به طور خیلی نزدیکی برآورد کرده‌اند که تکرار زیاد خودگویی آموزشی بر عملکرد حرکتی اثر زیان‌بخش دارد. بنابراین، درحالی‌که استفاده زیاد از خودگویی آموزشی ممکن است منجر به افت اجرا شود، ممکن است این مسئله برای خودگویی انگیزشی صادق نباشد (هاردی، ۲۰۰۶).

از طرفی باید خاطرنشان نمود که در پژوهش‌های انجام شده بررسی تناوب خودگویی معمولاً به عنوان بخشی از پروتکل وارسی بعد از مداخله ارزیابی شده است. به عبارتی پژوهشی که به طور مستقل متغیر تناوب را در ترکیب با خودگویی آموزشی و انگیزشی بررسی نماید صورت نگرفته است. هم چنین نتایج

1. Paralysis by Analysis
2. Jackson & Wilson

(۴) اگر هست، چند وقت به چند وقت، استفاده می‌کردند. (هتزیجیورگیادیس، زوربانوس، گلوئسیوس^۱ و تئودوراکیس، ۲۰۰۸).

پرسشنامه اطلاعات شخصی - ورزشی: در بخش اطلاعات شخصی، این پرسشنامه شامل سؤالاتی درباره نام و نام خانوادگی، سن، دست برتر، سابقه بیماری‌های عصبی-عضلانی است. در بخش اطلاعات ورزشی؛ شامل سابقه ورزشی در پرتاب دارت.

روش اجرا

شرکت‌کنندگان واجد شرایط (مبتدی و در دامنه سنی ذکر شده، بدون هیچ نوع بیماری ذهنی یا مشکلات جسمانی و حرکتی) از طریق پرسش‌نامه اطلاعات فردی تعیین شدند. سپس از میان افراد منتخب ۳۸ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. قبل از شروع مطالعه، ابتدا، در یک جلسه نحوه پرتاب دارت، قوانین پرتاب دارت، نحوه امتیازدهی و نحوه کار در گروه‌های خودگویی آموزشی و انگیزشی توسط یک مربی کارآموده به شرکت‌کنندگان آموزش داد شد. سپس هر کدام از شرکت‌کنندگان به مدت ۲۰ دقیقه دارت را به سمت تخته دارت جهت یادگیری و تمرین پرتاب کردند. در پرتاب دارت، شرکت‌کنندگان آموزش دیدند تا مطابق قوانین و مقررات فدراسیون دارت، دارت-های خود را با دست برتر از فاصله ۲/۳۷ متر از تخته دارت که از زمین تا مرکز تخته (وسط خال) ۱/۷۳ متر ارتفاع داشت، پرتاب کنند. سپس پیش‌آزمون (آزمون پایه) برگزار شد و شرکت‌کنندگان بر اساس نمرات کسب‌شده در دو گروه خودگویی آموزشی و انگیزشی همسان‌سازی شدند. با توجه به اینکه در پیش‌آزمون دستورالعملی برای استفاده از خودگویی وجود نداشت، مهارت پرتاب دارت بدون استفاده از خودگویی در

گروه‌های آزمایشی اندازه‌گیری شد. در پیش‌آزمون از شرکت‌کننده‌ها خواسته شد که ۱۵ پرتاب دارت آزمون را شامل پنج دسته سه کوششی انجام دهند زیرا آزمون آزمایشی در پژوهش‌های گذشته نشان داده است که ۱۵ بار تمرین پرتاب دارت به شرکت‌کنندگان اجازه می‌دهد تا تکلیف را بدون خستگی اجرا کنند (ون رالت^۲ و همکاران، ۱۹۹۵).

شرکت‌کننده‌های گروه‌های آزمایشی با خودگویی و نحوه استفاده از آن‌ها که باید قبل از اجرا به کار ببرند، آشنا شدند. از شرکت‌کننده‌های تمامی گروه‌های آزمایشی خواسته شد که در طول اجرا باهم تیمی‌هایشان صحبت نکنند (کرونی، پرکوس^۳ و تئودوراکیس، ۲۰۰۷). در ادامه شرکت‌کنندگان هر گروه تعداد ۱۵ پرتاب را در شرایط یک تکرار و سپس سه تکرار خودگویی اجرا کردند. در روند گردآوری داده‌ها، ابتدا از شرکت‌کننده‌ها خواسته شد تا به منظور گرم کردن ۵ پرتاب را انجام دهند. شرکت‌کنندگان، دو گروه ۵ دسته ۳ کوششی را با ۵ دقیقه استراحت بین دسته کوشش‌ها جهت آزمون پرتاب دارت در مراحل آزمون اجرا کردند. ۵ دقیقه استراحت بین دودسته کوشش قرار داده شد تا شرکت‌کننده‌ها به حالت اولیه بازگردند و دچار خستگی نشوند (ون رالت و همکاران، ۱۹۹۵). بر اساس جدول زمان‌بندی هر گروه از شرکت‌کنندگان به‌طور مجزا در سالن حاضر شدند. از شرکت‌کنندگان گروه خودگویی آموزشی در حالت یک تکرار خواسته شد تا عبارت آموزشی «مرکز-هدف» را قبل از هر کوشش تکرار کرده و سپس اقدام به پرتاب کنند. در ادامه و در شرایط خودگویی سه تکرار، به شرکت‌کنندگان همان

2. Van Raalte
3. Chroni & Perkos

1. Goltisios

برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (برخی شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی) و آمار استنباطی ابتدا از آزمون‌های لوین و کلموگروف-اسمیرنوف برای تعیین همگنی واریانس‌ها و طبیعی بودن داده‌ها و سپس برای مقایسه میانگین عملکرد شرکت‌کنندگان در شرایط مختلف از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های تکراری ۲ گروه (انگیزشی و آموزشی) 3×3 شرایط آزمون (پیش‌آزمون، خودگویی با یک تکرار و خودگویی با سه تکرار) استفاده شد. سطح معناداری پژوهش حاضر ۰,۰۵ در نظر گرفته شد. ویرایش و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای اکسل و اس.پی.اس.اس نسخه ۱۸ انجام شد.

یافته‌ها

ابتدا از شاخص‌های آمار توصیفی استفاده شد، میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های شرکت‌کننده در پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون (در شرایط یک تکرار و سه تکرار) در جدول ۱ ارائه شده است.

گروه آموزش داده شد تا عبارت آموزشی «مرکز-هدف» را سه بار قبل از هر کوشش تکرار کنند و سپس اقدام به پرتاب نمایند. از شرکت‌کنندگان گروه خودگویی انگیزشی خواسته شد در شرایط مشابه با گروه آموزشی عبارت انگیزشی «من می‌توانم» را در دو حالت یک تکرار و سه تکرار قبل از اجرا بکار ببرند (کرونی، ۲۰۰۷). شیوه امتیازدهی برای دارت‌های پرتاب‌شده بر اساس فاصله هر دارت با مرکز صفحه دارت بود. به عبارتی فاصله هر سوراخ پرتاب دارت از مرکز هدف اندازه‌گیری شد.

پرتاب‌هایی که به خارج از تخته اصابت کنند ۲۳ سانتی‌متر در نظر گرفته شدند که حداکثر فاصله مرکز هدف با لبه تخته دارت است. بلافاصله بعد از اتمام آزمون‌ها شرکت‌کنندگان پرسش‌نامه پروتکل تمرینی را تکمیل نمودند.

روشنی‌های پردازش داده‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد (خطا) گروه‌ها در مراحل آزمون

گروه	پایه (پیش‌آزمون)		خودگویی با یک تکرار		خودگویی با سه تکرار	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
انگیزشی	۸/۷۷	۱/۷	۶/۴۳	۱/۲	۱۱/۷۴	۲/۳
آموزشی	۹/۰۳	۱/۶	۵/۵۸	۱/۳	۱۰/۶۴	۱/۲

جدول ۲. نتایج آزمون تحلیل واریانس برای اندازه‌گیری تکراری

منبع تغییرات	شاخص‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	میزان اف	سطح معناداری
عامل (تکرار)	عامل (تکرار)	۳۲۴/۲۸	۱/۴۶	۱۶۲/۱۹	۱۱۳/۵۷	۰/۰۰۱
درون آزمودنی	گروه آزمون*	۶/۲۱	۱/۴۶	۳/۱۰	۲/۱۷	۰/۱۴
	خطا	۶۲/۸۳	۳۲/۳۲	۱/۴۲		
بین آزمودنی	گروه	۵/۷	۱	۵/۷	۱/۰۵	۰/۳۱
	خطا	۴۳/۴۰	۳۶	۱/۹۷		

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود تحلیل انجام‌گرفته نشان می‌دهد که اثر گروه و اثر متقابل گروه در تکرار معنادار نیست. ($P > 0.05$) و در نتیجه تفاوت معناداری بین گروه‌های انگیزشی و آموزشی در شرایط خود گویی با یک تکرار و خودگویی با سه تکرار وجود ندارد. درحالی‌که اثر خود گویی با یک تکرار و خودگویی با سه تکرار معنی‌دار می‌باشد ($P < 0.05$). بنابراین نشان می‌دهد عملکرد شرکت‌کننده‌ها در شرایط خود گویی با یک تکرار و خودگویی با سه تکرار به‌طور معناداری متفاوت است ($p < 0.05$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر مطالعه اثر تواتر خودگویی آموزشی و انگیزشی بر عملکرد حرکتی پرتاب دارت بود. نتایج پژوهش نشان داد خودگویی آموزشی و انگیزشی با تواتر سه تکرار بر عملکرد پرتاب دارت اثر تضعیفی دارند. در پژوهش‌های گذشته در زمینه تکرار خودگویی هاردی و همکاران (۲۰۰۱) اشاره کردند که احتمالاً به دلیل فلج ناشی از تحلیل می‌باشد. نظریه پردازش هوشیار و نقش یادگیری پنهان در ادبیات روان‌شناسی ورزشی پیشنهاد می‌کنند که استفاده از قوانین آشکار که می‌تواند خیلی مشابه خودگویی آموزشی باشد، می‌تواند برای اجرای مهارت‌های حرکتی تحت فشار زبان‌آور باشد. در حمایت از این قضیه، ممکن است استفاده زیاد از خود گویی مشکل‌ساز باشد. جکسون و ویلسون (۱۹۹۹) عنوان می‌کنند که استفاده از تنها یک فکر در مقابل تکرار سه فکر در ذهن می‌تواند اثرات منفی و استرس را به هنگام اجرا کاهش دهد. هرچند، بهتر است خاطرنشان شود، اگرچه تعداد واقعی خودگویی‌های بکار گرفته‌شده توسط ورزشکار ممکن است عملکرد حرکتی را خراب کند، اما ماهیت خودگویی

مورد استفاده ممکن است اثر زیادی بر عملکرد حرکتی داشته باشد. برای مثال، پژوهش‌های گذشته به‌طور خیلی نزدیکی برآورد کرده‌اند که تکرار زیاد خودگویی آموزشی بر عملکرد حرکتی اثر زیان‌بخش دارد. بنابراین، درحالی‌که استفاده زیاد از خودگویی آموزشی ممکن است منجر به افت اجرا شود، ممکن است این مسئله برای خودگویی انگیزشی صادق نباشد (به نقل از هاردی، ۲۰۰۶)، درحالی‌که نتایج این مطالعه نشان داد که در مورد خودگویی انگیزشی نیز این گفته صادق است. نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که نوع خودگویی با تواتر خودگویی بر عملکرد حرکتی پرتاب دارت اثر تعاملی ندارند. به عبارت دیگر، اثر خودگویی با یک تکرار و سه تکرار بر عملکرد حرکتی در گروه خودگویی آموزشی و انگیزشی متفاوت نیست. در تبیین این یافته می‌توان گفت در پژوهش حاضر، کاهش تواتر خودگویی، بدون توجه به نوع آن منجر به اجرای بهتر مهارت پرتاب دارت شد. پژوهش‌ها عموماً از تأثیرات مفید خودگویی بر یادگیری و عملکرد حرکتی در زمینه‌های گوناگون حمایت کرده‌اند؛ مانند، یادگیری مهارت‌های جدید (هنرزیچورگادیس و همکاران، ۲۰۰۴)؛ ورزش‌های مختلف مانند، دهنده‌های سرعت (مالت و هنرمان، ۱۹۹۷)؛ اسکی (راشل، هال، روکس، ساسویل و راشل، ۱۹۹۸)؛ تنیس (لندین و هربرت، ۱۹۹۹)؛ و پاس، شوت و دریل بسکتبال (کرونی و همکاران، ۲۰۰۷)؛ تنودوراکیس و همکاران، ۲۰۰۰). بنابراین، نتایج پژوهش حاضر در راستای نتایج پژوهش‌های گذشته است.

به دنبال پیشنهاد استفاده از پروتکل واریسی دستکاری در پژوهش‌های خودگویی (هاردی و همکاران،

1. Mallett & Hanrahan
2. Rushall, Hall, Roux, Sasseville & Rushall
3. Landin & Hebert
4. Hardy et al

انگیزشی می‌تواند منجر به بهبود عملکرد در تکالیف نیازمند دقت، افزایش اعتمادبه‌نفس و کاهش اضطراب شود. درنهایت، همان‌گونه که وینبرگ و همکاران (۱۹۹۲) بیان کردند، به نظر می‌رسد خودگویی مثبت نه تنها عزت‌نفس و انگیزش را افزایش می‌دهد، بلکه به ورزشکاران جهت تمرکز مؤثرتر بر اهداف جاری نیز کمک می‌کند.

بنابراین، ممکن است خودگویی انگیزشی از طریق افزایش اعتمادبه‌نفس و تمرکز بر نقاط هدف بر تخته دارت عملکرد را در پرتاب دارت بهبود داشته باشد. درحالی‌که در خودگویی آموزشی، بیانات آموزشی مربوط به تکلیف، عملکرد را توسط فراخوانی اعمال مورد تمایل از طریق تمرکز و استراتژی اجرا، بهبود می‌بخشد (هاردی و همکاران، ۱۹۹۶).

البته ممکن است که بهبود عملکرد ناشی از سایر مکانیسم‌ها مانند افزایش خودکارآمدی و اعتمادبه‌نفس، وضعیت روانی آزمودنی‌ها در زمان تمرین و انجام آزمون، تفاوت‌های فردی در سطح انگیزشی و اضطراب آزمودنی‌ها، ظرفیت یادگیری و توانایی آزمودنی‌ها در اجرای مهارت و توجه دقیق شرکت‌کنندگان بوده باشد. در پژوهش حاضر از شرکت‌کنندگانی استفاده شد که مبتدی بودند تکالیف جدید برای آن‌ها استفاده شد، زیرا به نظر می‌رسد که شرکت‌کنندگان مبتدی بیشتر از ورزشکاران باتجربه از خودگویی سود می‌برند (هتزیجیورگیادیس، زوریانوس، گالانیس^۲ و تئودوداکیس، ۲۰۱۱) تازگی تکلیف نیز ممکن است یک تعدیل‌کننده مؤثر بین خودگویی و عملکرد بوده باشد. بنابراین در پژوهش حاضر شرکت‌کنندگانی انتخاب شدند که مبتدی بودند و این مهارت‌ها را قبلاً تجربه نکرده بودند.

از شرکت‌کنندگان با استفاده از پرسش‌نامه پرسیده شد که در طول اجرای مهارت‌ها به چه چیزی فکر می‌کردند، بیش از ۹۵ درصد شرکت‌کنندگان گروه‌های خودگویی آموزشی و انگیزشی گزارش دادند که آن‌ها از خودگویی استفاده می‌کردند. این درصد قابل قبول است، همچنین، وقتی دوباره داده‌ها بدون استفاده از داده‌های شرکت‌کنندگانی تحلیل شد که گزارش داده بودند از خودگویی استفاده نکرده بودند، نتایج یکسانی به دست آمد.

نتایج پژوهش نشان داد خودگویی آموزشی و انگیزشی با یک تکرار بر عملکرد حرکتی پرتاب دارت اثر معناداری دارد و باعث بهبود عملکرد این تکلیف حرکتی شد. هاردی و همکاران (۱۹۹۶) خودگویی را نه تنها به عنوان یک مهارت روان‌شناختی تسهیل‌کننده اجرا به حساب آوردند، بلکه آن را یک راهکار مناسب برای کاهش فشارهای روانی منفی که می‌توانند اثر مخرب بر اجرا داشته باشند، در نظر گرفتند. این بیانگر نقش برجسته خودگویی به عنوان یک منبع بالقوه برای دستیابی به اوج اجرا است. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های تئودوداکیس و همکاران (۲۰۰۰)؛ هاردی و همکاران (۲۰۰۹) همخوانی ندارد که می‌توان به ماهیت مهارت اشاره کرد. در پژوهش تئودوداکیس و همکاران (۲۰۰۰) از تکلیف پاس فوتبال و سرویس بدمیتون استفاده شد، درحالی‌که در پژوهش حاضر از پرتاب دارت استفاده شد، چون که هر یک از تکالیف نیازهای حرکتی مختلف دارند، بنابراین ممکن است تفاوت‌ها در اثربخشی خودگویی به ویژگی‌های تکالیف اجرا شده در ارتباط با عناصر اجرایی نسبت داده شود که توسط نوع و محتوای خودگویی برجسته می‌شود.

به نظر می‌رسد خودگویی انگیزشی عملکرد را از طریق افزایش تلاش و حس اعتمادبه‌نفس بهبود داده است. برای مثال، هتزیجیورگیادیس و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان دادند که خودگویی

1. Hardy et al
2. Galanis

تحلیل و استفاده آشکار از قوانین باشد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی اثر تواتر خودگویی در مهارت‌های مختلف و در شرایط تحت فشار مورد آزمون قرار گیرد.

منابع

1. Betteridge, D. (2006). The effects of self-Talk on skilled performance and consistency. (PHD), University of Manitoba.
2. Chroni, S., Perkos, S., And Theodorakis. (2007). Function and Preference of Motivational and Instructional Self-talk for Adolescent Basketball Players. *The Journal of Sport Psychology*, 66, 88-101.
3. Dana, Amir. Rezaee Shirazi, Reza. Jalili, Fateme. Zamanian, Faeze (2011). " The effect of instruction and motivational self talk on performance and retention of discrete and continuous motor tasks" . *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5 (8), 312-315 .
4. Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 81-97 .
5. Hardy, J., Gammage, K., And Hall, C. R. (2001). A descriptive study of athlete self-talk. *The Sport Psychologist*(15), 306-318
6. Hardy, J., Hardy, L., And Hall, C. R. (2001). Self-talk and perceived exertion in physical activity. Paper presented at the Poster presented at the meeting of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Orlando, FL .
7. Hardy, J., Oliver, E., And Tod, D. (2009). A framework for the study and application of self-talk within sport. *Advances in applied sport psychology*, 37-74 .
8. Hardy, L., Jones, G., And Gould, D . (1996) . *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice*
9. Harvey, T., & Raalte, V. Relationship between self-talk and golf performance. *International Sports Journal*, 1, 84-91.
10. Haseli, M. (2010) effects of Educational and motivational (positive and negative) self-talk on crawl performance. (MA) *Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran University*.
11. Hatzigeorgiadis, A., And Biddle, S. J. (2008). Negative Self-Talk During Sport Performance: Relationships With Pre-competition Anxiety and Goal-Performance Discrepancies. *Journal of Sport Behavior*, 31(3), 237-253 .
12. Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., And 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 .
13. Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Galanis, E., And Theodorakis, Y. (2011). Self-Talk and Sports Performance A Meta-Analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 6(4), 348-356 .
14. Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Goltsios, C., And Theodorakis, Y. (2008). Investigating the functions of self-talk: the effects of motivational self-talk on self-efficacy and performance in young tennis players. *The Sport Psychologist*, 22, 458-471 .
15. Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Mpoumpaki, S., And 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*, 10(1), 186-192 .
16. Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., And Theodorakis, Y. (2007). The moderating effects of self-talk content on self-talk

به‌طور کلی با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان به این صورت نتیجه‌گیری کرد که خودگویی آموزشی و انگیزشی منجر به بهبود عملکرد می‌شود. اما تواتر خودگویی آموزشی و انگیزشی بر عملکرد مهارت پرتاب دارت اثر کاهشی دارد. احتمالاً یکی از دلایل مهم و تأثیرگذار در این بحث همان فلج ناشی از

- functions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(2), 240-251.
17. Jackson, R. C., And Wilson, R. (1999). Using swing thoughts to prevent paradoxical performance effects in golf putting. Paper presented at the World scientific congress of golf
18. Landin, D., And Hebert, E. P. (1999). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 263-282 .
19. Mahoney, M. J., And Avenier, M. (1977). Psychology of the elite athlete: An exploratory study. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 225-342 .
20. Mallett, C. J., And Hanrahan, S. J. (1997). Race modeling: An effective cognitive strategy for 100 m sprinter. *The Sport Psychologist*, 11, 72-85 .
21. Perkios, S., Theodorakis, Y., And Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. *The Sport Psychologist*, 16(4), 368-383 .
22. Rushall, B. S., Hall, M., Roux, L., Sasseville, J., And A.S, R. (1988). Effects of three types of thought content instructions on skiing performance. *The Sport Psychologist*, 2, 283-297 .
23. Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, I., And Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The Sport Psychologist*, 14, 263-272 .
24. Van Noorde, N. L. (1984). Development and evaluation of a selftalk assessment instrument for tennis players. (Unpublished doctoral dissertation), Michigan State University .
25. Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Lewis, B. P., Linder, D. E., Wildman, G., And Kozimor, J. (1995). Cork! The effects of positive and negative self-talk on dart performance. *Journal of Sport Behavior*, 3, 50-57 .
26. Weinberg, R. S., Grove, R., And Jackson, A. (1992). Strategies for building self-efficacy in tennis players: A comparative analysis of Australian and American coaches. *The Sport Psychologist*, 6, 3-13 .
27. Zinsser, N., Bunker, L. K, Williams, J. M. (2001). Cognitive techniques for improving performance and building confidence. *Applied Sport Psychology: Personal growth to peak performance* 4th ed, Pp:284-311.

استناد به مقاله

دانا، ا. مرادی، ج. و رفیعی، ص. (۱۳۹۵). تاثیر تواتر خودگویی آموزشی و انگیزشی بر اجرای مهارت پرتاب دارت. مجله مطالعات روان‌شناسی ورزشی، شماره ۱۷، ۸۰-۷۱.

Dana, D., Moradi, J., and Rafiee, S. (2016). The effect of the frequency of instructional and motivational self-talk on performance of dart throwing skill. *Journal of Sport Psychology Studies*, 17; 71-80. In Persian