تأثیر خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان بر یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال در بزرگسالان

سید عباس افسانه پورک*، سید محمد کاظم واعظ موسوی**

* دکتری رفتار حرکتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، گروه تربیت بدنی و علوم ورزشی

** استاد دانشگاه جامع امام حسین (ع)، دانشکده علوم اجتماعی و فرهنگی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۱۰/۱۲ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۹/۲۲

چکیده

هدف این تحقیق بررسی تأثیر خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان بر یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال در بزرگسالان است. ۶۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی گرگان براساس نمره‌های پرتاب آزاد بسکتبال در پیش‌آزمون به سه گروه مساوی ۲۰ نفره شامل گروه‌های خودگفتاری انگیزشی آشکار، انگیزشی پنهان و کنترل تقسیم شدند. مرحلهٔ اکتساب شامل دوازده و هر جلسه سی تکرار پرتاب آزاد بسکتبال بود. گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار قبل از هر پرتاب عبارت "من می‌توانم" را با صدای بلند و گروه خودگفتاری انگیزشی پنهان آن را با صدای آهسته تکرار کردند. آزمون یادداری و انتقال به‌ترتیب ۴۸ و ۷۲ ساعت بعد از آخرین جلسهٔ اکتساب صورت گرفت. از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر و یک‌راهه و آزمون تعقیبی LSD جهت تحلیل داده‌ها ($P\leq ۰/۰۵$) استفاده شد. نتایج نشان داد که اثر جلسه‌های تمرین ($P<۰/۰۱$)، اثر گروه ($P<۰/۰۱$) و اثر متقابل گروه و جلسه‌های تمرینی ($P<۰/۰۵$) معنی‌دار است. گروه‌های خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان در مرحلهٔ اکتساب، یادداری و انتقال بهتر از گروه کنترل عمل کردند، اما تفاوت معنی‌داری بین دو گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان یافت نشد ($P>۰/۰۵$). با توجه به نتایج تحقیق، ورزشکاران می‌توانند جهت یادگیری مهارتی جدید همچون پرتاب آزاد بسکتبال از خودگفتاری انگیزشی به‌صورت آشکار و پنهان استفاده کنند.

واژه‌های کلیدی: خودگفتاری آشکار، خودگفتاری پنهان، خودگفتاری انگیزشی، یادگیری حرکتی.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

مقدمه

نظریه‌پردازان شناختی بر ارتباط بین آنچه افراد به خود می‌گویند و چگونگی عملکرد این اظهارات تأکید دارند. با توجه به این موضوع، مدل‌های شناختیِ خودتنظیمی معمولاً راهکارهایی را بررسی می‌کنند که ورزشکاران بتوانند از طریق آنها رفتارها و ادراکات خود را تنظیم کنند و عملکردشان را بهبود بخشند(۲،۱).

یکی از این راهکارهای شناختی که طی یک‌دههٔ گذشته توجه محققان را جلب کرده، خودگفتاری است (۴ ،۳). هاردی (۲۰۰۶) ابعاد مختلف خودگفتاری را معرفی کرد: ۱- بعد تکرارپذیری،[1] که در آن خودگفتاری ممکن است بارها مورد استفاده قرار گیرد، محققان این بعد را با اکتساب مهارت‌ها مرتبط می‌دانند. ۲- بعد خودانتخابی، که در آن خودگفتاری می‌تواند تکلیفی اجباری یا اختیاری باشد. ۳- بعد آشکار و پنهان، که در آن خودگفتاری به‌صورت اصوات کوتاه و کوچک در ذهن به‌صورت کلامی درمی‌آید (خودگفتاری پنهان)، یا اینکه با صدای بلند طوری بیان شود که دیگران آن را به‌صورت واضح بشنوند (خودگفتاری آشکار) (۳). تئودوراکیس و همکاران (۲۰۰۰) خودگفتاری را این‌گونه تعریف کردند: آنچه افراد به خود می‌گویند، خواه به‌صورت آشکار باشد یا صداهایی آهسته و کوچک در ذهن افراد که این به بعد آشکار و پنهان‌بودن خودگفتاری اشاره دارد. ۴- بعد ظرفیت، که در آن محتوای خودگفتاری شامل دو قطب مثبت و منفی است. ۵- بعد تفسیر انگیزشی، که در آن افراد خودگفتاری را به‌منزلهٔ انگیزاننده یا بی‌انگیزشی در نظر می‌گیرند. ۶- بعد کارکردی، که شامل انگیزشی و آموزشی است (۵).

تحقیقات در زمینهٔ بعد سوم خودگفتاری (آشکار و پنهان) اندک و نتایج نیز متناقض است (۷، ۶). هاردی و همکاران (۲۰۰۵) گزارش دادند که معمولاً خودگفتاری ورزشکاران پنهان است و مردان ورزشکار بیشتر از خودگفتاری آشکار و کمتر از خودگفتاری پنهان نسبت به زنان ورزشکار استفاده می‌کنند (۸). هاردی (۲۰۰۶) به این نتیجه رسید که باید مقایسهٔ مستقیمی بین خودگفتاری پنهان و آشکار انجام گیرد تا این مسئله به‌خوبی روشن شود (۳). در تحقیقی، بهاری و همکاران (۲۰۱۲) تأثیر خودگفتاری آشکار و پنهان را بر عملکرد تکلیف تولید نیرو بررسی کردند. نتایج نشان داد که هم خودگفتاری آشکار و هم خودگفتاری پنهان باعث بهبود مهارت می‌شود و تفاوت معنی‌داری بین این دو نوع خودگفتاری وجود نداشت (۶). بیشتر تحقیقات انجام‌شده در زمینهٔ خودگفتاری آشکار و پنهان حول نظریهٔ رشد شناختی ویگوتسکی سیر می‌کنند (۹). وینسلر و همکاران (۲۰۰۰) نشان دادند، هم‌گام با رشد کودکان، از میزان خودگفتاری آشکار آنها کاسته می‌شود (۱۰). ابراهیمی و دهداری (۱۳۹۱) تحقیقی با عنوان «تعیین میزان شیوع اختلال اضطراب منتشر در دانش‌آموزان پایهٔ پنجم و بررسی اثربخشی دو روش خودگفتاری برونی و درونی در کاهش آن» انجام دادند. نتایج نشان داد که خودگفتاری بیرونی به‌طور معنی‌داری بیشتر از خودگفتاری درونی در کاهش اضطراب مؤثر است (۱۱).

با توجه به اینکه هاردی بعد اول خودگفتاری (تکرارپذیری) را با اکتساب مهارت‌ها از طریق خودگفتاری مرتبط می‌داند، تحقیقات اندک و پراکنده‌ای درباب اثر خودگفتاری بر یادگیری مهارت‌های حرکتی انجام شده است و بیشتر تحقیقات کودکان و نوجوانان را بررسی کرده‌اند (۱۷، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۲). براساس نظر گواداگنولی و لی[2] (۲۰۰۴)، به‌عنوان مبنای نقطهٔ درگیری،[3] پاسخ کودکان به متغیرهای یادگیری با بزرگسالان متفاوت است. مطابق با این نظر، یادگیری حرکتی وابسته به سطوح چالش‌برانگیزی از تعامل ظرفیت پردازش اطلاعات نوآموز، نیازمندی‌های تکلیف و شرایط تمرین است. این مبنا همچون الگویی عمل می‌کند که به‌واسطهٔ آن می‌توان چالشی را که در تمرین بر نوآموز اعمال می‌شود پیش‌بینی کرد. براساس این دیدگاه، باید چالشی وجود داشته باشد تا پردازش شناختی مرتبط با یادگیری حرکتی را درگیر کند. زمانی که تلاش آرمانی به کار گرفته شود، درواقع ایده‌آل درگیری حاصل شده است و بهره‌برداری از تمرین به حداکثر می‌رسد. اگر میزان درگیری کمتر یا بیشتر از نقطهٔ ایده‌آل باشد فرایند یادگیری با مشکل مواجه می‌شود. براساس این دیدگاه، واضح است که یادگیری یک مهارت حرکتی خاص در بزرگسالان مستلزم نقطهٔ درگیری متفاوتی با کودکان و نوجوانان است (۲۳).

النی زتو و همکاران (۲۰۱۴) در تحقیقی با عنوان «تأثیر خودگفتاری آموزشی بر عملکرد و یادگیری در شنای کرال سینه و درک عملکرد در افراد جوان» به این نتیجه رسیدند که خودگفتاری آموزشی آشکار در عملکرد و یادگیری مؤثرتر از شیوهٔ معمول با

1. Frequency
2 . Guadagnoli & Lee
3 .Challenge Point Framework

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

استفاده از بازخورد است (۱۵). همچنین، تحقیقات اندک درباب کودکان نقش استفاده از خودگفتاری در یادگیری را بررسی کرده و نشان داده‌اند که خودگفتاری انگیزشی در این سن بهتر از خودگفتاری آموزشی است (۱۶). در تحقیقی که لپاداتو (۲۰۱۲) تحت عنوان «استفاده از خودگفتاری جهت پیشرفت یادگیری کودکان ۶ تا ۱۱ ساله» انجام داد، نشان داد که خودگفتاری وسیله‌ای جهت تفسیر ارزش‌های آموزشی است. او دریافت که خودگفتاری هم باعث تمرکز بر فرایند و هم نتیجه می‌شود، اما محقق به‌صورت معنیدار از این تحقیق جواب نگرفت و دلیل آن را کوتاهی زمان مداخله دانست (۱۶). بنابراین، محققان دیگر زمان مداخله را بیشتر کردند. در تحقیقی که اقدسی و توبا (۲۰۱۲) با عنوان «تأثیر خودگفتاری آموزشی بر عملکرد، یادداری و انتقال در پرتاب دارت کودکان و نوجوانان» انجام دادند به این نتیجه رسیدند که خودگفتاری آموزشی در هردو گروه سنی باعث بهبود عملکرد و یادگیری می‌شود. هدایت و بودیمان (۲۰۱۴) در تحقیقی با عنوان «تأثیر خودگفتاری بر یادگیری و اعتمادبه‌نفس افراد نوجوان» دریافتند که ترکیب خودگفتاری آموزشی و انگیزشی در یادگیری مهارت تاس کلیر بدمینتون بهتر از خودگفتاری آموزشی و انگیزشی به‌تنهایی است (۱۷).

تحقیقات اندکی در زمینهٔ مداخلات خودگفتاری جهت یادگیری وجود دارد و بیشتر آنها نیز افراد نوجوان و کودکان را مطالعه کرده‌اند (۱۷، ۱۵، ۱۴، ۱۲). بنابراین، این پرسش مطرح می‌شود که اگر خودگفتاری انگیزشی به‌صورت آشکار و پنهان طی مراحل یادگیری مهارت در بزرگسالان به کار گرفته شود، باز هم با نظریهٔ شناختی ویگوتسکی، که بیان می‌کند خودگفتاری آشکار در موقعیت‌های چالش‌برانگیز و ضروری بیشتر اتفاق می‌افتد و کارایی بیشتری خواهد داشت، هم‌خوانی خواهد داشت و اثر متفاوتی بر یادگیری افراد مشاهده خواهد شد؟ با توجه به موارد یادشده هدف تحقیق حاضر بررسی تأثیر خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان بر یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال در بزرگسالان است.

روش تحقیق

مشارکت‌کننده‌ها

جامعهٔ آماری تحقیق ورزشکاران مبتدی در ورزش بسکتبال دانشگاه آزاد گرگان با میانگین سنی ۲۵/۶۰ بودند (۴۰۰ نفر) که از بین آنها ۶۰ نفر به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و در سه‌گروه بیست‌نفرهٔ خودگفتاری انگیزشی آشکار، خودگفتاری انگیزشی پنهان و گروه کنترل قرار گرفتند.

ابزار تحقیق

آزمون پرتاب آزاد بسکتبال: در این تحقیق از آزمون پرتاب آزاد بسکتبال منطبق با AAPEHERD[1] استفاده شد، به این صورت که اگر توپ بدون برخورد به تخته و حلقه وارد سبد می‌شد، سه امتیاز، اگر به حلقه و تخته برخورد می‌کرد و وارد سبد می‌شد دو امتیاز، اگر به حلقه برخورد می‌کرد و وارد سبد نمی‌شد یک امتیاز و اگر بدون برخورد به حلقه و تخته به بیرون می‌رفت صفر امتیاز برای مشارکت‌کننده در نظر گرفته می‌شد.

مداخلهٔ خودگفتاری: شامل خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان بود که شرکت‌کننده‌ها در گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار عبارت «من می‌توانم» را با صدای بلند –طوری که بشنوند– و در گروه خودگفتاری انگیزشی پنهان عبارت «من می‌توانم» را با صدای آهسته –طوری که بقیه نشنوند– قبل از هر پرتاب تکرار می‌کردند (۵).

روش اجرا

این تحقیق در کمیتهٔ اخلاقی گروه تربیت بدنی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران مطرح و تأیید گفتنی است که قبل از اجرای تحقیق، تمامی شرکت‌کننده‌ها فرم رضایت‌نامهٔ شرکت در تحقیق را امضا کردند.

برای اجرای این تحقیق، افراد مبتدی در ورزش بسکتبال انتخاب شدند. در ابتدا، روش درست پرتاب آزاد بسکتبال توسط دو مربی و فیلم به نمایش گذاشته شد، سپس براساس نمره‌های پیش‌آزمون پرتاب آزاد بسکتبال، ۶۰ نفر انتخاب و به‌صورت تصادفی در سه گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار، خودگفتاری انگیزشی پنهان و کنترل قرار گرفتند. در مرحلهٔ اکتساب، که شامل دوازده جلسه و

1. American Association for Physical Education, Health, Recreation and Dance

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

هرجلسه سی پرتاب آزاد بسکتبال بود، افراد در ابتدا قبل از هر پرتاب در گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار و خودگفتاری انگیزشی پنهان عبارت «من می‌توانم» را به‌ترتیب با صدای بلند که افراد دیگر بتوانند بشنوند و آهسته به‌طوری‌که افراد دیگر نتوانند بشنوند تکرار می‌کردند. در گروه کنترل فقط پرتاب انجام گرفت و گروه‌ها به‌صورت مجزا از همدیگر به تمرین پرداختند. در طی این مرحله، افراد از مربیان بازخورد هم دریافت می‌کردند. آزمون یادداری ۴۸ ساعت و آزمون انتقال ۷۲ ساعت بعد از آخرین جلسهٔ اکتساب انجام شد. گفتنی است که آزمون انتقال شامل پرتاب آزاد بسکتبال با زاویهٔ ۴۵ درجه نسبت به حلقه بود. باید خاطرنشان کرد که با وجود تأکید محقق بر تکرار واژه‌های خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان، میزان تکرار آن از زبان شرکت‌کننده‌ها قابل کنترل نبود و نیز با وجود تأکید محقق بر اینکه شرکت‌کننده‌ها در گروه‌های مداخله درباب نوع مداخله با همدیگر و گروه کنترل حرفی نزنند، این مورد نیز کنترل‌پذیر نبود.

تحلیل داده‌ها

از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های تکراری و تحلیل واریانس یک‌راهه جهت بررسی مرحلهٔ اکتساب، یادداری و انتقال در سطح معنی‌داری ($P\leq ۰/۰۵$) در تمامی اندازه‌گیری‌ها استفاده شد. همچنین، از آزمون تعقیبی LSD جهت مشخص کردن تفاوت معنادار بین گروه‌ها و نیز در آزمون‌های یادداری و انتقال استفاده شد.

نتایج

نتایج آمار توصیفی به‌صورت امتیازهای سه گروه در پیش‌آزمون، اکتساب، یادداری و انتقال در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. توصیف متغیر خودگفتاری در مراحل پیش‌آزمون، جلسهٔ آخر اکتساب، یادداری و انتقال

گروه‌ها	پیش‌آزمون		جلسهٔ آخر اکتساب		آزمون یادداری		آزمون انتقال	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودگفتاری انگیزشی آشکار	۳۴/۶۵	۶/۳۴	۴۵/۹۰	۷/۱۰	۴۵/۵۰	۵/۶۳	۴۴/۴۰	۶/۸۹
خودگفتاری انگیزشی پنهان	۳۵/۰۰	۵/۲۶	۴۶/۹۵	۵/۴۱	۴۶/۱۵	۴/۶۴	۴۵/۷۰	۴/۶۶
کنترل	۳۵/۸۰	۶/۹۲	۳۷/۹۰	۶/۲۴	۳۷/۵۰	۷/۰۵	۳۶/۹۰	۷/۰۹

نتایج آزمون کولموگروف –اسمیرنوف نشان داد که نمره‌های پیش‌آزمون، اکتساب، یادداری و انتقال از توزیع طبیعی پیروی می‌کند. بنابراین، از آمار پارامتریک جهت تحلیل داده‌ها استفاده شد.

نتایج تحلیل داده‌ها در مرحلهٔ اکتساب در جدول ۲ نشان داده شده است. اثر جلسه‌های تمرین ($P<۰/۰۱$، $F_{(۵۷،۵،۰۶)}=۴۱/۰۹$)، اثرگروه ($P<۰/۰۱$، $F_{(۵۷،۲)}=۹/۵۸$) و اثر متقابل گروه و جلسه‌های تمرینی ($P<۰/۰۵$، $F_{(۵۷،۱۰،۱۲)}=۵/۸۴$) معنی‌دار بود.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

جدول ۲ نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر در مرحلهٔ اکتساب

شاخص‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجهٔ آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
درون گروهی	عامل (جلسات تمرین)	۵۴۰۲/۲۳	۵/۰۶	۱۰۶۷/۴۶	۴۱/۰۹	۰/۰۰۱**
	گروه ×جلسات تمرین	۱۵۳۵/۵۲	۱۰/۱۲	۱۵۱/۷۰	۵/۸۴	۰/۰۰۱**
	خطا	۷۴۹۳/۴۸	۲۸۸/۶۷	۲۵/۹۷		
بین گروهی	گروه	۷۱۶۸/۵۷	۲	۳۵۸۴/۲۸	۹/۵۸	۰/۰۳۵*
	خطا	۲۱۳۲۴/۶۶	۵۷	۳۷۴/۱۱		

*معناداری در سطح $p \leq ۰/۰۵$

**معناداری در سطح $p \leq ۰/۰۱$

همان‌طور که در شکل مشاهده می‌کنید، هردو گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان نسبت به گروه کنترل در طی جلسه‌های اکتساب، آزمون یادداری و انتقال بهتر عمل کرده‌اند.

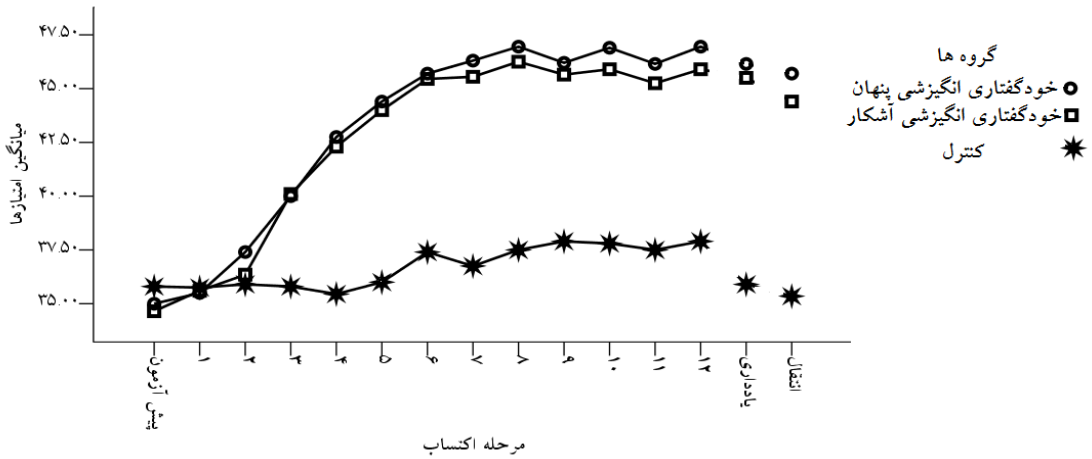
جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی LSD برای میانگین نمره‌های اکتساب در گروه‌های تحت مطالعه

گروه (I)	گروه‌ها (J)	اختلاف میانگین‌ها (I-J)	سطح معنی‌داری (p)
خودگفتاری انگیزشی آشکار	خودگفتاری انگیزشی پنهان	-۰/۵۷	۰/۷۴
	کنترل	۶/۳۸	۰/۰۰۱**
خودگفتاری انگیزشی پنهان	خودگفتاری انگیزشی آشکار	۰/۵۷	۰/۷۴
	کنترل	۶/۹۶	۰/۰۰۱**
کنترل	خودگفتاری انگیزشی آشکار	-۶/۳۸	۰/۰۰۱**
	خودگفتاری انگیزشی پنهان	-۶/۹۶	۰/۰۰۱**

*معناداری در سطح $p \leq ۰/۰۵$

**معناداری در سطح $p \leq ۰/۰۱$

نتایج آزمون تعقیبی LSD (جدول ۳) نشان داد که جلسه‌های اکتساب در گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار و گروه خودگفتاری انگیزشی پنهان نسبت به گروه کنترل معنی‌دار ($P<۰/۰۵$) است، اما اثر مداخلهٔ گروه خودگفتاری انگیزشی پنهان نسبت به گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار معنی‌دار ($P>۰/۰۵$) نیست.



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

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه در آزمون‌های یادداری و انتقال در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه در آزمون یادداری و انتقال

آزمون ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری (p)
یادداری	بین‌گروهی	۱۳۱۷/۶۳	۲	۶۵۸/۸۱	۱۸/۵۰	٭٭۰/۰۰۱
	درون‌گروهی	۲۰۲۹/۳۵	۵۷	۳۵/۶۰		
	کل	۳۳۴۶/۶۰	۵۹			
انتقال	بین‌گروهی	۱۲۷۱/۴۳	۲	۶۳۵/۷۱	۱۶/۵۰	٭٭۰/۰۰۱
	درون‌گروهی	۲۱۹۵/۵۵	۵۷	۳۸/۵۱		
	کل	۳۴۶۶/۹۸	۵۹			

*معناداری در سطح ۰/۰۵ ≥ p

**معناداری در سطح ۰/۰۱ ≥ p

نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه در آزمون یادداری (F =۱۸/۵۰ ،P<۰/۰۵) و انتقال (F =۱۶/۵۰ ،P<۰/۰۵) نشان داد که بین گروه‌ها اختلاف وجود دارد. بنابراین، جهت مشخص‌کردن این اختلاف‌ها در گروه‌ها از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبیLSD برای مقایسهٔ عملکرد گروه‌ها در آزمون‌های یادداری و انتقال

آزمون	گروه ها	خ.انگیزشی آشکار (سطح معنی‌داری (p))	خ.انگیزشی پنهان(سطح معنی‌داری (p))	کنترل(سطح معنی‌داری (p))
یادداری	خ.انگیزشی آشکار	-----	۰/۵۱	**۰/۰۰۱
	خ.انگیزشی پنهان	۰/۵۱	------	**۰/۰۰۱
	کنترل	**۰/۰۰۱	**۰/۰۰۱	------
انتقال	خ. انگیزشی آشکار	-----	۰/۶۵	**۰/۰۰۱
	خ. انگیزشی پنهان	۰/۶۵	------	**۰/۰۰۱
	کنترل	**۰/۰۰۱	**۰/۰۰۱	------

*معناداری در سطح ۰/۰۵ ≥ p

**معناداری در سطح ۰/۰۱ ≥ p

نتایج آزمون تعقیبیLSD برای مقایسهٔ عملکرد گروه‌ها در آزمون یادداری و انتقال نشان داد که گروه‌های خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان نسبت به گروه کنترل (P<۰/۰۵) عملکرد بهتری داشتند. در آزمون یادداری و انتقال عملکرد گروه خودگفتاری انگیزشی آشکار نسبت به گروه خودگفتاری انگیزشی پنهان اختلاف معنی‌داری نشان نداد (P>۰/۰۵).

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر با هدف بررسی تأثیر خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان بر یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال در بزرگسالان انجام شد. نتایج تحقیق نشان داد که هم خودگفتاری انگیزشی آشکار و هم خودگفتاری انگیزشی پنهان باعث بهبود مهارت پرتاب آزاد بسکتبال می‌شوند، اما نسبت به هم برتری معنی‌داری ندارند. با مرور ادبیات خودگفتاری در ورزش، می‌بینیم که اکثر تحقیقات

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

تمایز بین خودگفتاری آشکار و پنهان را نشان نداده‌اند (۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۲). هایس (۱۹۸۵) معتقد است که خودگفتاری در محیط‌های آزمایشگاهی زمانی مؤثر است که شرکت‌کننده‌ها از خودگفتاری آشکار استفاده کنند. هایس این گروه را به‌منزلهٔ گروه هدف در نظر گرفت که از خودگفتاری آشکار و دو گروه دیگر از خودگفتاری نیمه‌آشکار و نیمه پنهان استفاده کردند. نتیجهٔ تحقیق نشان داد که خودگفتاری آشکار به‌طور معنی‌داری بیشتر از خودگفتاری نیمه‌آشکار و پنهان مؤثر بوده است. آنها دلیلش را این‌گونه بیان کردند که از نظر عموم، خودگفتاری آشکار از طریق قراردادن معیارهای جامعه در مقابل معیارهای خود شخص باعث عملکرد بهتر می‌شود. بنابراین، خودگفتاری آشکار به‌خاطر اینکه عملکرد شخصی تحت ارزیابی قرار می‌گیرد می‌تواند باعث ایجاد معیار دردسترس شود (۱۷). تحقیقات گذشته درباب اثرگذاری خودگفتاری آشکار و پنهان؛ بیشتر کودکان و نوجوانان را بررسی کرده‌اند (۱۶، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱). نتایج این تحقیق با توجه به اینکه درباب بزرگسالان انجام شد با نتایج تحقیق ابراهیمی و دهداری (۱۳۹۱) که درباب کودکان انجام شد هم‌خوانی ندارد. در تحقیق آنها مشخص شد که اثرگذاری خودگفتاری آشکار بهتر از خودگفتاری پنهان بوده است، در صورتی که در تحقیق حاضر خودگفتاری آشکار و پنهان تفاوتی با هم نداشتند و هردو بر یادگیری پرتاب آزاد بسکتبال در بزرگسالان اثرگذار بودند. براساس ایدهٔ مبنای نقطهٔ درگیری؛ نشان داده شده است که ظرفیت‌های پردازشی بزرگسالان با کودکان و نوجوانان متفاوت است (۲۲،۲۳) و با افزایش سن ظرفیت و سرعت پردازش در کودکان افزایش می‌یابد. در ضمن، کودکان از راهبردهای پردازشی متفاوتی در تکالیفی که نیازمند استفاده از زبان است استفاده می‌کنند (۲۵،۲۴). تحقیقات گذشته بیشتر به‌صورت تک‌جلسه‌ای عملکرد را سنجیده‌اند و یادگیری را با استفاده از انواع خودگفتاری بررسی نکرده‌اند. شاید علت اینکه در این تحقیق خودگفتاری آشکار یا پنهان از لحاظ اثرگذاری از همدیگر پیشی نگرفتند این باشد که تکرارهای زیاد همراه با خودگفتاری، به‌ویژه خودگفتاری آشکار، معیار در دسترس را از بین می‌برد و برای شرکت‌کننده ها فقط نتیجه‌گرفتن مهم است. نتایج تحقیق نشان داد که شرکت‌کننده‌های گروه‌های مداخله با استفاده از عبارت خودگفتاری انگیزشی «من می‌توانم» به‌صورت آشکار و پنهان توانستند مهارت پرتاب آزاد بسکتبال را یاد بگیرند. تصور بر این بود که خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان در بزرگسالان با هم تفاوت داشته باشند. با توجه به اینکه جباری و همکاران (۲۰۱۳) در تحقیق خود نشان دادند که در مهارت پرتاب دارت، خودگفتاری آموزشی آشکار نسبت به خودگفتاری آموزشی پنهان در بزرگسالان باعث بهبود مهارت می‌شود، در تحقیق حاضر تفاوتی بین خودگفتاری آشکار و پنهان مشاهده نشد. شاید دلیل این باشد که در تحقیق جباری و همکاران (۲۰۱۳) از خودگفتاری آموزشی آشکار و پنهان استفاده شد اما در تحقیق حاضر از خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان استفاده شد. پس شاید بتوان گفت که خودگفتاری انگیزشی چه آشکار و چه پنهان در بزرگسالی جهت یادگیری مهارت‌ها تفاوتی با ندارند (۱۸). هاتزیگئورگیادیس و همکاران (۲۰۱۱) بیان کردند که خودگفتاری آموزشی جهت یادگیری مهارت جدید مؤثرتر از خودگفتاری انگیزشی است، اما در این تحقیق مشخص شد که خودگفتاری انگیزشی نیز باعث یادگیری مهارت جدید خواهد شد(۱۹).

تحقیقات اندک انجام‌شده در زمینهٔ خودگفتاری آشکار و پنهان حول نظریهٔ رشد شناختی ویگوتسکی سیر می‌کنند (۹). وینسلر و همکاران (۲۰۰۰) نشان دادند هم‌گام با رشد کودکان از میزان خودگفتاری آشکار آنها کاسته می‌شود، به‌ویژه هنگامی که در گروه‌های بزرگی مشارکت داشته باشند یا اطراف هم‌سالان، همکلاسی‌ها یا معلمانشان باشند، این امر واضح‌تر است. اگرچه استفاده از خودگفتاری آشکار کاهش می‌یابد، در بزرگسالان کم‌سن‌وسال به‌وضوح دیده می‌شود (۱۰). کرونک (۱۹۹۴) گزارش کرد که تماشاچیان و مشاهده‌کنندگان در استفادهٔ کمتر از خودگفتاری آشکار اثرگذارند. کرونک اظهار کرد که اثر یادگیری اجتماعی در استفاده از خودگفتاری آشکار تأثیرگذار است و ممکن است استفاده از خودگفتاری آشکار به موقعیت وابسته باشد (۲۰). ویگوتسکی (۱۹۸۶) بیان می‌کند که خودگفتاری آشکار، گفت‌وگوی اجتماعی و خودگفتاری پنهان را به هم اتصال می‌دهد. بنابراین، وقتی کودک رشد می‌کند، یعنی با افزایش سن، شکل استفاده از خودگفتاری، پنهان و درونی می‌شود. خودگفتاری پنهان در حقیقت یک سطح خیلی پیشرفته از عملکرد شناختی است که با خودگفتاری آشکار مقایسه‌پذیر است. این بدین معنی نیست که بزرگسالان هرگز از خودگفتاری آشکار در زندگی روزمره استفاده نمی‌کنند، بلکه در موقعیت‌های خاص از آن بهره می‌گیرند (۱۰). بازیکنان تنیس دریافتند که خودگفتاری آشکار در موقعیت‌های تحت فشار مثل دریافت سرویس یا ازدست‌دادن امتیاز استفاده می‌شود (۳). ویگوتسکی بیان کرد خودگفتاری آشکار و پنهان با هر خودگفتاری دیگر مشابه است و کلمات نشانه به‌مثابهٔ روشی برای افزایش و

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

بهبود سطح اجرا به‌کار برده می‌شود. هرچند ویگوتسکی بیان کرده است که با افزایش سن از میزان خودگفتاری آشکار کاسته می‌شود و بیشتر از خودگفتاری پنهان استفاده می‌شود و اثرگذاری خودگفتاری پنهان بیشتر می‌شود در تحقیق حاضر چنین نتیجه‌ای حاصل نشد و همانند تحقیق بهاری و همکاران (۲۰۱۲) مشخص شد که در استفاده از خودگفتاری آشکار و پنهان تفاوت آن‌چنانی وجود ندارد. بنابراین، ورزشکاران جهت یادگیری مهارت‌های جدید مانند پرتاب آزاد بسکتبال می‌توانند هم از خودگفتاری آشکار و هم از خودگفتاری پنهان استفاده کنند.

تحقیقاتی که تأثیرات عوامل موقعیتی را بر استفاده از خودگفتاری و محتوایی آن بررسی کرده‌اند، به‌طور ویژه، بر موضوعاتی از قبیل دشواری تکلیف، محیط مسابقه، و تأثیر حضور افراد مهم متمرکز شده‌اند. نکتهٔ درخور توجه این است که مهارت پرتاب آزاد بسکتبال در تحقیق حاضر براساس نظر لندرز و آرانت (۲۰۰۱) مهارتی نسبتاً پیچیده دانسته می‌شود (۲۱). تحقیقات گذشته نشان دادند که خودگفتاری آموزشی در کمک به عملکرد پرتاب آزاد بسکتبال به‌مثابهٔ مهارتی نسبتاً پیچیدهٔ موثر نیست، اما خودگفتاری انگیزشی مؤثر است. در این تحقیق مشخص شد که خودگفتاری انگیزشی چه آشکار و چه پنهان به یادگیری کمک می‌کند (۱۲، ۴). یک یافتهٔ ثابت در مطالعات روان‌شناختی، ارتباط درجهٔ دوم بین دشواری تکلیف و گفتار آشکار است. از این حیث، مشاهده شد که در تکالیف نسبتاً مشکل گفتار آشکار بیشتر استفاده می‌شود. بنابراین، در تحقیق حاضر نیز چنین انتظاری وجود داشت که به‌علت پیچیده‌بودن تکلیف پرتاب آزاد بسکتبال خودگفتاری آشکار بتواند اثرگذاری بیشتری بر یادگیری داشته باشد، اما تفاوت معنی‌داری بین خودگفتاری انگیزشی آشکار و پنهان به دست نیامد. درنتیجهٔ انتظارهای محقق درباب اثرگذاری خودگفتاری پنهان با توجه به نظریهٔ رشد شناختی ویگوتسکی و خودگفتاری آشکار با توجه به مطالعات روان‌شناختی درباب تکالیف پیچیده برآورده نشد و همانند اندک تحقیقات انجام‌شده، خودگفتاری آشکار و پنهان در یادگیری پرتاب آزاد بسکتبال نسبت به هم برتری معنی‌داری نداشتند. شاید علت اینکه خودگفتاری انگیزشی آشکار نتوانست از خودگفتاری انگیزشی پنهان در جهت کمک به یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال پیشی بگیرد، این باشد که هدف عبارت انگیزشی «من می‌توانم» چه آشکار و چه پنهان، دادن انگیزهٔ بیشتر به فرد مبتدی جهت کامل‌کردن مهارت باشد و در نتیجه فرد درطی یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال انگیزش مناسب را به‌دست آورده است.

بنابراین، می‌توان به این نتیجه رسید که در مهارت‌های نسبتاً پیچیده مانند پرتاب آزاد بسکتبال استفاده از خودگفتاری انگیزشی چه آشکار و چه پنهان به یادگیرنده کمک می‌کند تا در طول فرایند یادگیری بتواند انگیزهٔ مناسب را داشته باشد. اما، پیشنهاد می‌شود که ورزشکاران در استفاده از خودگفتاری آشکار و پنهان اندکی احتیاط کنند و آنچه را که در حین انجام مهارت با آن احساس راحتی دارند بگویند، یعنی اگر احساس می‌کنند که خودگفتاری آشکار به آنها بیشتر انگیزه می‌دهد از آن استفاده کنند و اگر احساس می‌کنند که خودگفتاری پنهان در حین انجام مهارت باعث احساس بهتری در آنها می‌شود، بیشتر به همان اهتمام بورزند. با توجه به نتایج پیشنهاد می‌شود که محققان خودگفتاری آشکار و پنهان را در تکالیف دیگر نیز بررسی کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود که محققان مداخلهٔ خودگفتاری آموزشی و انگیزشی را در یادگیری مهارت‌ها با هم مقایسه کنند. این مقایسه می‌تواند بین افراد نوجوان و بزرگسال نیز صورت پذیرد.

منابع

1. Gucciardi, D., & Gordon, S. (2009). Revisiting the performance profile technique: Theoretical underpinnings and application. The Sport Psychologist, 23, 93–117.
2. Meichenbaum, D. H. (1997). Cognitive behavior modification: An integrative approach. New York: Plenum.
3. Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. Psychology of Sport and Exercise, 7, 81-97.
4. 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), 368-383.
5. 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, 263-272.
6. Bahari, S.M ., Shojaei., M & Mokhtari, P. (2012). The effect of overt and covert self-talk on the performance of forceproduction task. European Journal of Experimental Biology, 2012, 2 (4):1200-1203.
7. Masciana, R.C., Van Raalte, J.L., Brewer, B.W., Brandon, M.G., Coughlin, M.A. (2001). Effects of cognitive strategies on dart throwing performance. International Sports Journal, 5, 31-39.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]

8. Hardy, J., Hall C. R., Gibbs, C., & Greenslade, C. (2005). Self-talk and gross motor skill performance: An experimental approach? Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology. Retrieved May 26, 2010, from http://www.athleticinsight.com/Vol7Iss2/SelfTalkPerformance.htm
9. Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton(Eds.), The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of generalpsychology (pp. 39–285). New York: Plenum Press. (Original work published1934).
10. Winsler, A., Carlton, M. P., & Barry, M. J. (2000). Age-related changes in preschool children's systematic use of private speech in a natural setting. Journal of Child Language, 27, 665-687.
۱۱. ابراهیمی، لقمان؛ دهداری ابوذر، (۱۳۹۱). تعیین میزان شیوع اختلال اضطراب منتشر در میان دانش آموزان پایه پنجم و بررسی اثربخشی دو روش خودگویی درونی و برونی در کاهش آن، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی، سال سوم، شماره۱۱.
12. 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.
13. 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, 288-303(16).
14. Zetou, E., Vernadakis, N., Bebetsos, E., Liadakis., N. (2014). The effect of self-talk on tae-kwon-do skills' learning of novice athletes and perceived use of it. Journal of human sport and and exercise, 9,1,124-135.
15. Lepadatu, I. (2012). Use self-talk for learning process. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 33 (2012) 283-287.
16. Aghdasi, M., Touba, N. (2012). The effects of instructional self-talkon girl's performance , retentionand transfer of dart throwing in late childhoodand adolescence. Journal of physical education and sport,12(3), 391-397.
17. *Hayes, S. C., Rosenfarb, I., Wulfert, E., Munt, E. D., Korn, Z., Zettle, R. D. (1985). Self-reinforcement: An artifact of social. Standard setting? Journal of Applied Behavior Analysis, 18, 201–214.*
18. Jabbari, E,. Rouzbahani, M., Dana, A. (2013). The effect of instructional and motivational self-talkon overt and covert levels of motor performance. Journal of psychology and behavioral studies, 1(1), 1-10.
19. Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Galanis, E., & Theodorakis, Y. (2011). Self-talk and Sports Performance:A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, *6*, 348-356.
20. Kronk, C. M. (1994). Private speech in adolescents. *Adolescence, 29,* 781-804.
21. Landers, D. M., & Arent, S. M. (2001). Arousal performance relationships. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4th ed., pp. 206-228). Mountain View, CA: Mayfield.
22. Guadagnoli, M. A., Lee, T. D. (2004). Challenge point: a framework for conceptualizing the effects of various practice conditions in motor learning. Journal of Motor Behavior, 36, 212-224.
23. Pollock, B. J., Lee, T. D. (1997). Dissociated contextual interference effects in children and adults. Perceptual Motor Skills, 84, 851-858.
24. Ferguson, A. N., Bowey, J. A. (2005). Global processing speed as a mediator of developmental changes in children's auditory memory span. Journal of Experimental Child Psychology, 91, 89-112.
25. Sullivan, K. J., Kantak, S. S., Burtner, P. A. (2008). Motor learning in children: feedback effects on skill acquisition. Physical Therapey, 88(6),720-32.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-09-16]