

---

## اثر کانون توجه خودگفته‌ها در تمرینات بسکتبال بر اضطراب حالتی بازیکنان مبتدی هنگام پرتاب آزاد با حضور تماشاگر

---

نسترن پرویزی<sup>۱</sup>، دکتر افخم دانشفر<sup>۲</sup>، دکتر معصومه شجاعی<sup>۳</sup>

ص ص: ۴۳-۶۱

تاریخ دریافت: ۸۹/۸/۱۵

تاریخ تصویب: ۹۰/۲/۲۵

### چکیده

هدف این پژوهش، بررسی اثر کانون توجه خودگفته‌های بازیکنان تازه کار بسکتبال در تمرین‌های پرتاب آزاد بر اضطراب حالتی آنان در آزمون انتقال با حضور تماشاگر بود. بدین منظور ۳۸ دختر مبتدی با میانگین سنی ۲۲ سال و اضطراب صفتی متوسط به صورت تصادفی انتخاب شدند. تقسیم شرکت‌کننده‌ها بر اساس پیش‌آزمون به سه گروه همسان انجام گرفت و طی ۶ جلسه به تمرین ۱۲۰ پرتاب آزاد بسکتبال با تکرار کلمه مچ (گروه خودگفته با کانون توجه درونی)، مرکز حلقه (گروه خودگفته با کانون توجه بیرونی) و بدون خودگفته (گروه کنترل) پرداختند. دو روز پس از مرحله اکتساب، آزمون انتقال با حضور تماشاگر انجام شد. دقت پرتاب‌ها با استفاده از مقیاسی ۵ ارزشی و اضطراب حالتی با استفاده از پرسشنامه خودسنجی ایلی نویز ۲ در پیش‌آزمون، انتهای مرحله اکتساب و آزمون انتقال مورد سنجش قرار گرفت. نتایج تحلیل واریانس چندگانه دو عاملی ترکیبی، تفاوت معنی‌داری را بین اضطراب حالتی گروه‌ها در مراحل مختلف نشان نداد ( $p > 0/05$ ). بنابراین دستکاری برای توجه خودگفته‌های بازیکنان تازه‌کار در تمرین‌های پرتاب آزاد بسکتبال اثر زیادی بر اضطراب حالتی آنان در پرتاب با حضور تماشاگر ندارد و مربیان می‌توانند بدون صرف زمان و انرژی در این خصوص، انتخاب خودگفته‌های آموزشی را به خود بازیکنان واگذار کنند.

**کلید واژه‌ها:** اضطراب حالتی، پرتاب آزاد بسکتبال، خودگفته، کانون توجه، مبتدی

---

۱- کارشناس ارشد دانشگاه آزاد اسلامی

۲- واحد علوم و تحقیقات، گروه تربیت بدنی تهران، ایران استادیار دانشگاه الزهرا (س)

۳- دانشیار دانشگاه الزهرا (س)

---

## مقدمه

اجرای مهارت تحت تاثیر متغیرهای اجرا (همچون؛ هوشیاری، اضطراب، خستگی و...) قرار می‌گیرد (۱۰). اضطراب<sup>۱</sup> به عنوان میزان افزایش یافته‌ای از انگیزختگی دستگاه عصبی تعریف می‌شود که با ادراک آثار منفی ذهنی و حرکتی همراه است (۴). اضطراب بیش از حد یا استرس منفی<sup>۲</sup>، دامنه توجه را محدود می‌کند و بر اجرا و یادگیری مهارت‌های حرکتی تأثیر می‌گذارد (۳). نظریه‌ها و مدل‌های مختلفی در مورد ارتباط اضطراب و عملکرد ارائه شده است؛ همچون، نظریه سائق<sup>۳</sup>، فرضیه U وارونه<sup>۴</sup>، نظریه چند بعدی اضطراب حالتی، مدل منطقه کارکرد بهینه<sup>۵</sup> و نظریه فاجعه<sup>۶</sup>. بر اساس این نظریه‌ها ارتباط بین اضطراب و عملکرد به ویژگی‌های تکلیف و تفاوت‌های فردی بستگی دارد (۷،۸). علاوه بر این، مداخله‌های تمرینی بسیاری برای کاهش اضطراب و ارتقا عملکرد ورزشی پیشنهاد و بررسی شده است. یکی از این مداخله‌ها، استفاده از انواع خودگویی<sup>۷</sup> است. روان‌شناسان ورزشی استفاده اجرا کنندگان مهارت از نشانه‌های کلامی<sup>۸</sup> را در هنگام اجرا برای معطوف کردن توجه به جنبه‌های کلیدی مهارت تحت عنوان خودگویی نامگذاری کرده‌اند (۱۰). خودگویی به صورت شفاهی یا غیر شفاهی در قالب یک کلمه، تفکر، لبخند یا اخم آشکار می‌شود و دارای دو کارکرد اصلی است. به عبارت دیگر جملاتی که فرد در این روش استفاده می‌کند، خودگفته<sup>۹</sup> می‌گویند (۲۶). خودگویی آموزشی<sup>۱۰</sup> از راه تمرکز بر حرکت، فن و تکنیک صحیح یا اجرای راهبرد مناسب باعث بهبود اجرا می‌شود. خودگویی انگیزشی<sup>۱۱</sup> از طریق افزایش انرژی و تلاش باعث بهتر شدن اجرا می‌شود و برای کنترل انگیزختگی و

1- Anxiety

2- Distress

3- Drive theory

4- Inverted U hypothesis

5- Zone of optimal Functioning

6- Catastrophe theory

7- Self-talk

8- Verbal cues

9- Self-statement

10- Instructional self- talk

11- Motivational self- talk

اضطراب به کار می‌رود (۱۹).

پژوهش‌های گذشته آثار مثبت خودگویی آموزشی و انگیزشی بر اجرای مهارت‌های مختلف مثل فورهند تنیس، اسکی و دوی صحرا نوردی، پاس فوتبال، سرویس بدمینتون، پاس سینه و شوت سه گام بسکتبال، درازنشست و... را نشان داده‌اند (۲۵، ۱۹، ۱۱). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که خودگویی آموزشی، بیشتر باعث متمرکز کردن توجه و خودگویی انگیزشی، بیشتر باعث افزایش انگیزه، اعتماد به نفس و تلاش می‌شود (۲۲)؛ ولی پژوهش‌های متناقضی هم در این مورد وجود دارد؛ به عنوان مثال، تئودروکیس و همکاران در سال ۲۰۰۲ اثر خودگویی آموزشی بر اجرای مهارت پاس، دریبل و پرتاب آزاد بسکتبال را مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که اثر خودگویی آموزشی بر اجرای مهارت پاس و دریبل بیشتر از پرتاب آزاد بسکتبال بود (۳۱). کرونی و همکاران نیز در سال ۲۰۰۷ اثر خودگویی آموزشی و انگیزشی بر اجرای سه مهارت پاس، دریبل و شوت بسکتبال را مقایسه کردند. نتایج نشان داد که اثر خودگویی انگیزشی بر اجرای دریبل و شوت بیشتر از خودگویی آموزشی بود؛ ولی در اجرای پاس تفاوتی بین دو نوع خودگویی وجود نداشت (۱۵). هاتزوگنورگیادیس و همکاران در سال ۲۰۰۴ اثر خودگویی آموزشی و انگیزشی را بر دقت پرتاب توپ و شوت واترپلو در فواصل مختلف مقایسه کردند. آنها پی بردند که اجرای هر دو گروه آموزشی و انگیزشی در تکالیف نیازمند دقت و قدرت بهبود یافت؛ ولی اثر خودگویی آموزشی بر دقت تکلیف بیشتر از خودگویی انگیزشی و اثر خودگویی انگیزشی در قدرت پرتاب بیشتر از خود آموزشی بود (۲۱). آنها در سال ۲۰۰۷ اثر خودگویی را برای کنترل اضطراب و خودگویی آموزشی را بر دقت پرتاب توپ واترپلو مقایسه کردند. نتایج نشان داد که خودگویی انگیزشی نسبت به آموزشی اثر بیشتری بر کنترل اضطراب دارد و هر دو نوع خودگویی اثری مشابه بر اعتماد به نفس را نشان دادند (۲۳). هاتزوگنورگیادیس و همکاران در سال ۲۰۰۶ اثر خودگویی آموزشی و انگیزشی را بر روی تمرین دست و پای شنای پروانه بررسی کردند و نتیجه گرفتند که خودگویی انگیزشی نسبت به آموزشی بیشترین

اثر را بر تلاش دارد و اثر هر دو نوع خودگویی بر اعتماد به نفس و کنترل اضطراب مشابه است (۲۰). هاتزویگنورگیادیس و همکاران در سال ۲۰۰۸ اثر خودگویی انگیزی بر اعتماد به نفس، اضطراب و اجرای تکلیف در تنیس بازان جوان را مورد بررسی قرار داد و متوجه شد که خودگویی به دلیل افزایش اعتماد به نفس و کاهش اضطراب، عملکرد را بهبود می‌بخشد (۲۲). عقیده بر این است که ساز و کار اصلی آثار سودمند خودگویی، کانونی کردن توجه است (۱۹). کانونی کردن توجه بر این اشاره دارد که فرد در موقعیت اجرا، توجه خود را چگونه و به چه جایی متمرکز می‌کند. ممکن است کانون توجه از بعد جهت، بیرونی (آثار حرکات بر محیط، ابزار و یا دستگاه) یا درونی (حرکات و اعمال بدن) باشد (۳۵،۳۶). در آموزش مهارت‌های ورزشی معمولاً از عباراتی استفاده می‌شود که توجه فرد را به بدن و هماهنگی اندام معطوف می‌کند (۹،۳۳)، ولی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این نوع دستورالعمل‌های آموزشی به اجرا و یادگیری بهتر منجر نمی‌شود، بلکه بر اساس نظریه ایده حرکتی<sup>۱</sup> جیمز، رمز گذاری مشترک<sup>۲</sup> پرینز، فرضیه عمل محدود شده<sup>۳</sup>، فرضیه اثر - عمل هامل، نقاط گره‌ای<sup>۴</sup> و فرضیه پردازش آشکار<sup>۵</sup> هر چه توجه فرد بیشتر به خارج از بدن و اثر حرکت معطوف شود، اجرای بهتری مورد انتظار است (۹،۲۹،۳۳). در مقابل، مطابق فرضیه اختلال در خودکاری<sup>۶</sup> (۱۲،۱۸)، برخی پژوهش‌ها مانند امانوئل و همکاران در سال ۲۰۰۷، بنکز در سال ۲۰۰۲، پولتون و همکاران در سال ۲۰۰۶، پرکینز و همکاران در سال ۲۰۰۳، کاتین و همکاران در سال ۲۰۰۸ و لی و شی در سال ۱۹۹۸، کانون توجه درونی را عامل مؤثر بازنمایی حرکت در افراد تازه کار و کودکان معرفی کرده اند (۹،۱۶،۱۷،۳۲،۳۳) و اهمیت سطح مهارت در آثار کانون توجه را مورد تاکید قرار داده اند.

همان طور که در مرور ادبیات دیده شد، تقریباً تمامی پژوهش‌های موردنظر به مقایسه

1- Idea motor

2- Common coding

3- Constrained action hypothesis

4- Nodal point

5- Conscious processing hypothesis

6- Deautomatization of skill

خودگویی آموزشی و انگیزشی پرداخته اند که همواره اثر خودگویی انگیزشی بر اضطراب بیشتر از خودگویی آموزشی بوده است (۲۲). تاکنون هیچ پژوهشی به تمایز آثار خودگویی آموزشی بر اساس کانون توجه نپرداخته است. با توجه به اینکه مطابق نظریه‌های ارتباط اضطراب و عملکرد (۷) ممکن است اثر مثبت خودگویی آموزشی بر عملکرد ورزشی به واسطه کاهش یا تعدیل سطح اضطراب باشد، لازم است که آثار متمایز کانون توجه خودگفته‌ها در خودگویی آموزشی بر اضطراب مورد بررسی قرار گیرد. بنابراین در پژوهش حاضر، با تغییر جهت توجه در خودگویی آموزشی بازیکنان تازه کار بسکتبال طی تمرین‌های پرتاب آزاد، اثر کانون توجه خودگفته‌ها بر اضطراب حالتی آنان در انتهای مرحله اکتساب بدون حضور تماشاگر و آزمون انتقال با حضور تماشاگر بررسی شد. فرض بر این است که در این مهارت و سطح تبجر، خودگفته‌های برخوردار از کانون توجه درونی (نسبت به بیرونی) باعث اضطراب کمتر و در نتیجه عملکرد بهتر در حضور تماشاگر خواهد شد؛ چرا که تماشاگر فشار روانی زیادی را ایجاد می‌کند. نتایج این پژوهش برای تعدیل تمرینات پرتاب آزاد جهت عملکرد بهتر در مسابقه اطلاعات سودمندی را در اختیار ورزشکاران، مربیان بسکتبال و روان‌شناسان ورزشی قرار می‌دهد.

## روش شناسی پژوهش

این پژوهش نیمه تجربی با استفاده از طرح دو عاملی ترکیبی (کانون توجه خودگفته و مرحله) انجام شد. عامل بین گروهی کانون توجه خودگفته دارای سه سطح درونی، بیرونی و کنترل (بدون خودگفته) و عامل مرحله دارای سه سطح پیش آزمون، اکتساب و آزمون انتقال بود.

## شرکت‌کننده‌ها

شرکت‌کننده‌های پژوهش، ۳۸ دختر جوان سالم و راست دست با میانگین سن ( $\pm$  انحراف معیار) ۲۲ ( $\pm ۲,۱$ ) سال و دارای اضطراب صفتی متوسط بودند که به طور تصادفی ساده از بین

دانشجویان رشته تربیت بدنی دانشگاه الزهرا (س) انتخاب شدند. این دانشجویان در حال گذراندن واحد بسکتبال ۲ بودند و شوت ثابت یک دست را با روش و تکنیک صحیح اجرا می کردند و در هیچ تیم بسکتبالی (اعم از باشگاهی، دانشگاهی یا ملی) عضویت نداشتند و بر اساس امتیاز دقت پرتاب آزاد در پیش آزمون (۱۰ پرتاب آزاد) به سه گروه همسان (دو گروه تجربی و یک گروه کنترل) تقسیم شدند. ریزش شرکت کننده ها طی دوره تجربی ۵ نفر بود و از بین ۳۸ نفر تنها ۳۳ نفر تا انتهای آزمون باقی ماندند (۱۲ نفر گروه بیرونی، ۱۱ نفر گروه درونی و ۱۰ نفر گروه کنترل).

## تکلیف و ابزار

تکلیف این پژوهش مهارت پرتاب آزاد بسکتبال بود که در زمین استاندارد از فاصله ۴۶۰ متری نسبت به تخته بسکتبال با توپ مولتن چرمی و شماره ۶ (مخصوص بانوان) انجام شد. برای تعیین میزان اضطراب صفتی پرسشنامه رقابتی ایلی نویز<sup>۱</sup> (SCAT) (۳۰) استفاده شد. این پرسش نامه شامل ۱۵ عبارت است که به جز عبارات ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳ که نمره گذاری ندارند، سایر پاسخ ها در مقیاسی سه ارزشی (از به ندرت = ۱ تا بیشتر اوقات = ۳) رتبه بندی می شوند (امتیاز گذاری عبارات ۶ و ۱۱ معکوس است). دامنه نمره ها SCAT از ۱۰ (اضطراب صفتی رقابتی پایین) تا ۳۰ (اضطراب صفتی رقابتی بالا) است. ضریب پایایی پرسشنامه اصلی (آلفای کرونباخ) ۰/۷۷ خواهد بود (۳۰). نسخه فارسی این پرسشنامه اعتبار منطقی و محتوایی کافی دارد و ضریب پایایی آن (آلفای کرونباخ) ۰/۷۸ است (۲). برای اندازه گیری میزان اضطراب حالتی از پرسشنامه خودسنجی ایلی نویز<sup>۲</sup> (CSAI-2) استفاده شد. این پرسش نامه شامل سه خرده مقیاس (اضطراب حالتی شناختی، اضطراب حالتی بدنی و اعتماد به نفس) و ۲۷ عبارت (۹ عبارت برای هر خرده مقیاس) است. پاسخ ها در مقیاسی چهار ارزشی (از هرگز = ۱ تا خیلی زیاد = ۴) رتبه بندی می شوند. امتیاز گذاری عبارت ۱۴ معکوس است. ضریب پایایی

1- Illinois Competition Questionnaire

2- Illinois Self-Evaluation Questionnaire

خرده مقیاس‌های پرسشنامه اصلی (آلفای کرونباخ) به ترتیب اضطراب شناختی ۰/۷۹-۰/۸۱، اضطراب جسمانی، ۰/۸۲-۰/۸۳ و اعتماد به نفس، ۰/۸۸-۰/۹۰ است (۳۰). نسخه فارسی این پرسشنامه هم اعتبار صوری وهم اعتبار محتوایی دارد و ضریب پایایی آن برای خرده مقیاس اضطراب شناختی ۰/۹۰، اضطراب بدنی ۰/۹۴ و اعتماد به نفس ۰/۹۱ است (۳). برای سنجش دقت پرتاب‌های آزاد از مقیاس ۵ ارزشی زاچری و همکاران (۳۸) استفاده شد (وارد حلقه شدن توپ ۵ امتیاز، برخورد توپ به حلقه ۳ امتیاز، برخورد توپ به حلقه و تخته ۲ امتیاز، برخورد توپ به تخته ۱ امتیاز و برخورد نکردن توپ به تخته و حلقه ۰ امتیاز). برای تعیین میزان استفاده از خودگویی، در انتهای مرحله اکتساب از یک مقیاس ۱۰ ارزشی استفاده شد (۱=اصلاً، ۱۰=تمام) (۲۲).

## شیوه اجرا

ابتدا میزان اضطراب صفتی دانشجویان با استفاده از پرسشنامه SCAT مورداندازه‌گیری قرارگرفت. میان افرادی که اضطراب صفتی متوسط داشتند (بین ۱۰ تا ۳۰) به شیوه تصادفی ساده نمونه‌گیری شد. در جلسه اول، الگوی صحیح پرتاب آزاد بسکتبال به نمایش درآمد و دستورالعمل آموزشی درباره شیوه اجرای تکلیف ارائه شد. شرکت‌کننده‌ها پس از پنج دقیقه گرم کردن، پرسشنامه خودسنجی ایلی‌نویز را تکمیل کردند و ۱۰ پرتاب آزاد را به عنوان پیش‌آزمون انجام دادند. سپس بر اساس میانگین امتیاز پرتاب‌ها، سه گروه همسان (دو گروه تجربی و یک گروه کنترل) تشکیل شد. طی مرحله اکتساب، شش جلسه تمرین پرتاب آزاد (دو جلسه در هفته و هر جلسه دو دسته ۱۰ کوششی) به پایان رسید. در جلسه اول، به گروه‌های تجربی اطلاعاتی در مورد خودگویی ارائه دادند و از گروه خودگفته با کانون توجه درونی و بیرونی به ترتیب خواستند، که کلمه میچ (به معنای خم کردن میچ دست در انتهای مرحله پرتاب) و مرکز حلقه (به معنای هدف‌گیری مرکز حلقه و ورود توپ بدون برخورد به تخته و حلقه) را تکرار کنند. به

گروه کنترل هیچ اطلاعات و دستورالعملی درباره خودگویی داده نشد و برای کنترل اثر هائورن، در مدت زمانی مشابهی راجع به ابعاد دوزنقه توضیح دادند. در هر جلسه، شرکت کنندگان خود را حدود پنج دقیقه گرم کردند و بر اساس نوع خودگویی انتخاب شده برای گروه‌های تجربی، کلمات نشانه مورد نظر یادآوری شدند و از آن‌ها خواستند قبل از هر پرتاب، کلمات نشانه را تکرار کنند. بین دسته کوشش‌ها حدود دو دقیقه استراحت در نظر گرفته شد. در جلسه آخر مرحله اکتساب، شرکت کنندگان دوباره پرسشنامه خودسنجی ایلی‌نویز را تکمیل کردند و پس از اجرای پرتاب‌ها برای اطمینان از میزان استفاده خودگویی گروه‌های تجربی، پرسش "چند بار کلمه (مچ یا مرکز حلقه) را در طول تمرین‌های پرتاب آزاد تکرار کردید؟" پرسیدند و در یک مقیاس ۱۰ ارزشی پاسخ داده شد. از گروه کنترل نیز این پرسش را که "آیا به هنگام تمرین‌های پرتاب آزاد به چیزی فکر می‌کردید؟ اگر بلی به چه چیزی؟" پرسیدند (۳۱). چهل و هشت ساعت پس از آخرین جلسه مرحله اکتساب، آزمون انتقال انجام شد. طی این آزمون، شرکت کنندگان پس از ۵ دقیقه گرم کردن، پرسشنامه خودسنجی ایلی‌نویز را تکمیل کردند و سپس ۱۰ پرتاب بدون خودگویی و با حضور ۱۰ تماشاگر را که برای همه گروه‌ها یکسان بود، انجام دادند.

## روش آماری

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (برخی شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی) و آمار استنباطی شامل تحلیل واریانس چند متغیری دو عاملی ۳ (گروه) در ۳ (مرحله) با تکرار سنجش عامل مرحله برای تحلیل داده‌های مربوط به خرده مقیاس‌های اضطراب حالتی و تحلیل واریانس دو عاملی ۳ (گروه) در ۳ (مرحله) با تکرار سنجش عامل مرحله برای تحلیل داده‌های اضطراب حالتی کلی استفاده شد. در موارد معنی دار از آزمون تعقیبی بونفرونی بهره گرفتند. سطح معنی داری در همه آزمون‌ها  $p < 0/05$  بود.

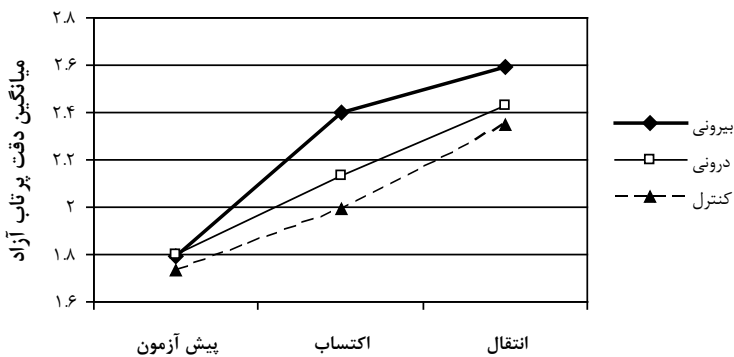


## یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از مقیاس ۱۰ ارزشی فراوانی خودگویی نشان داد که میانگین ( $\pm$  انحراف معیار) تکرار خودگفته در گروه‌های کانون توجه بیرونی و درونی به ترتیب  $۷/۷ (\pm ۲/۸)$  و  $۷/۴ (\pm ۱/۹)$  بود. جدول ۱، برخی آماره‌های توصیفی دقت پرتاب آزاد در گروه‌های مورد بررسی را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول و شکل ۱ دیده می‌شود، میانگین دقت پرتاب آزاد از پیش آزمون تا آزمون انتقال افزایش می‌یابد و گروه خودگفته با کانون بیرونی در تمام مراحل برتری خود را حفظ می‌کند و گروه کنترل کمترین امتیاز را دارد.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیر دقت پرتاب آزاد در گروه‌های مورد مطالعه

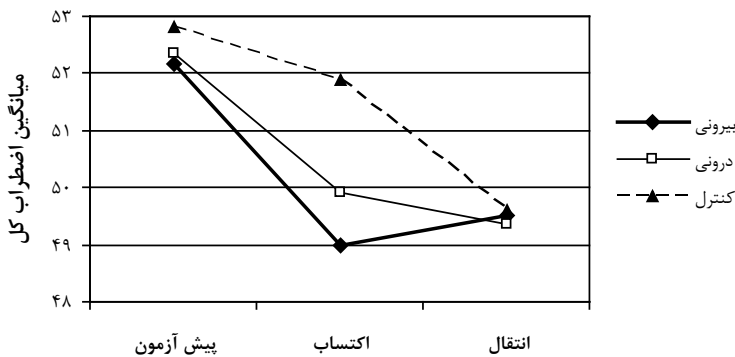
مرحله آماره	خودگفته بیرونی		خودگفته درونی		کنترل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پیش آزمون	۱/۷۹	۱/۰۵	۱/۸۰	۱/۱۳	۱/۷۳	۰/۸۷
اکتساب	۲/۴۰	۰/۶۶	۲/۱۳	۰/۸۰	۱/۹۹	۰/۹۹
انتقال	۲/۵۹	۰/۵۹	۲/۴۳	۰/۴۷	۲/۳۵	۰/۸۱



شکل ۱: میانگین دقت پرتاب گروه‌های مورد بررسی طی مراحل مختلف پژوهش.

در جدول ۲، اطلاعات توصیفی اضطراب حالتی و خرده مقیاس های آن در گروه های مورد مطالعه ارائه شده است. همان طور که در شکل ۲ کاملاً مشخص است، میزان اضطراب حالتی از پیش آزمون تا آزمون انتقال کاهش یافته و تفاوت های به وجود آمده در مرحله اکتساب، پس از قطع خودگویی از بین رفته است.

جدول ۲: آماره های توصیفی متغیر اضطراب در گروه های مورد مطالعه



شکل ۲: میانگین اضطراب کل در گروه های مورد بررسی.

نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و ضریب همبستگی پیرسون، به ترتیب طبیعی بودن توزیع داده ها و عدم وابستگی گروه ها را تأیید کرد. نتایج تحلیل واریانس دو عاملی ۳ (گروه) در ۳ (مرحله) با تکرار سنجش عامل مرحله برای متغیر اضطراب حالتی کل، اثر معنی دار عامل مرحله (۴) و اثر متقابل مرحله و گروه (۳۹) را نشان داد؛ ولی اثر اصلی گروه (۶۷۱) معنی دار نبود. نتایج آزمون تعقیبی برای اثر معنی دار مرحله، تفاوت معنی داری را بین اضطراب مراحل مختلف نشان داد ( $p < 0.05$ ).

نتایج تحلیل واریانس چند متغیری دو عاملی ۳ (گروه) در ۳ (مرحله) با تکرار سنجش عامل مرحله برای خرده مقیاس های اضطراب حالتی اثر معنی دار مرحله

( $F_{(6,25)} = 7/611, p > 0/001$ ) را نشان داد؛ ولی اثر اصلی گروه ( $F_{(6,56)} = 0/96, p = 0/461$ ) و اثر متقابل گروه و مرحله ( $F_{(12,50)} = 1/124, p = 0/363$ ) معنی دار نبود. آزمون تعقیبی تحلیل واریانس یک‌طرفه برای اثر معنی دار مرحله؛ اثر معنی دار مرحله را برای هر سه خرده مقیاس اضطراب شناختی ( $F_{(1/39, 41/83)} = 41/83, p > 0/001$ )، اضطراب بدنی ( $F_{(1/471, 44/14)} = 3/687, p = 0/046$ ) و اعتماد به نفس ( $F_{(2, 59/008)} = 6/119, p = 0/004$ ) نشان داد. مقایسه‌های جفتی بونفرونی تفاوت معنی داری را بین هر خرده مقیاس در تمام مراحل نشان داد. برای اثر معنی دار مرحله، تفاوت معنی داری را بین هر یک از خرده مقیاس‌ها در مراحل مختلف نشان داد ( $p < 0/05$ ).

## بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر کانون توجه خودگفته‌های بازیکنان تازه کار بسکتبال طی تمرین‌های پرتاب آزاد بر اضطراب حالتی پیش از پرتاب آزاد در حضور تماشاگر انجام شد. نتایج آمار توصیفی نشان داد که اجرای پرتاب آزاد بسکتبال طی دوره تمرین تا آزمون انتقال بهبود یافت و اضطراب حالتی (بدنی و شناختی) طی این دوره کاهشی معنی دار را تجربه کرد. این نتایج با "نظریه فاجعه" همخوانی دارد. فاجعه، از نظریه‌های مربوط به ارتباط اضطراب و عملکرد است و بیان می‌دارد که هر گاه اضطراب بدنی زیاد با اضطراب شناختی زیاد همراه شود، سطح عملکرد به شدت افت پیدا می‌کند و بالعکس، در مواقعی که هر دو بُعد اضطراب کم است، عملکرد در اوج است (۷، ۸). علاوه بر این، مطابق نظریه رشد شناختی ویگوتسکی در سال ۱۹۸۶، افراد از طریق گفتگو با خود ویژگی‌های رفتاری خود را می‌شناسند و با کسب شناخت بیشتر از خود باعث تنظیم رفتار خویش می‌شوند. این فرایند به پیدایش یک روش و تکنیک شناختی-درمانی می‌انجامد و باعث می‌شود که فرد هرگاه دچار استرس و آشفتگی شد، از

طریق گفتگو با خود و استفاده از کلمات نشانه با این شرایط مقابله کند (۱۹). با وجود اینکه نتایج بیشتر پژوهش‌ها در این زمینه نشان می‌دهد که نشانه‌های خودگویی انگیزشی بیشتر از خودگویی آموزشی باعث کاهش اضطراب می‌شود (۱۹، ۲۲)، در پژوهش حاضر کاهش معنی داری در اضطراب حالتی با خودگویی آموزشی ملاحظه شد و کاهش اضطراب و بهبود عملکرد در گروه خودگفته با کانون توجه بیرونی مشهودتر بود. شاید بتوان گفت که بهبود عملکرد در این گروه، علاوه بر اثر تمرین، مربوط به خودگویی با تمرکز توجه به اثر حرکت و کاهش اضطراب بوده است. احتمالاً می‌توان اضطراب را یک متغیر واسطه‌ای در پیشرفت عملکرد حاصل از خودگویی در نظر گرفت.

با وجود اینکه تفاوت معنی داری بین گروه‌های خودگفته با کانون توجه درونی و بیرونی حاصل نشد، اما برتری اجرای گروه خودگفته با کانون توجه بیرونی در پژوهش حاضر، با نتایج اکتساب در بیلاک و همکاران (۱۳)، وولف و سو (۳۷)، رادفر (۵)، زاچری و همکاران (۳۸)، ولف و همکاران (۳۶) و ولف و دوفک (۳۴) و انتقال شفیع زاده و بهرام (۶) و مکسول و مسترز (۲۹) همخوانی دارد و با نتایج پژوهش‌ها، پژوهشگران ذیل همخوانی ندارد؛ بیلاک و همکاران (۱۳)، کاستندا و گری (۱۴) پرکینز و همکاران (۳۲) کاتین و همکاران (۱۶) در اکتساب افراد مبتدی و ماهر و امانوئل و همکاران (۱۷) که بر روی کودکان در مرحله اکتساب و انتقال، برتری کانون توجه درونی را نشان دادند. نظریه‌های ایده حرکتی جیمز، کد گذاری مشترک پرینز و فرضیه‌های اثر عمل هامل، عمل محدود شده، پردازش آشکار و نقاط گره‌ای، بیان کننده اثر مثبت کانون توجه بیرونی بر اجرا و یادگیری هستند. به عنوان مثال؛ طبق فرضیه پردازش آشکار، دستورالعمل کانون توجه درونی، توجه را علاوه بر اطلاعات درونی، به اطلاعات برجسته بیرونی معطوف می‌کند؛ در نتیجه دستورالعمل کانونی، بار بیشتری را بر منابع توجهی یا حافظه کاری اعمال می‌کند که با اجرای ضعیف تری همراه خواهد بود (۲۸، ۲۹). طبق فرضیه عمل محدود شده، تلاش برای کنترل آگاهانه حرکت در شرایط کانون توجه درونی، سیستم حرکتی

را محدود می‌سازد و مانع از فرایندهای خودکار کنترل حرکت می‌شود (۳۷). بر خلاف فرضیه عمل محدود شده که به اختلال در خودکاری اجرا در سطوح مهارتی متفاوت اشاره دارد، فرضیه اختلال در خودکاری بر این مبناست که توجه درونی در افرادی که به درجه‌هایی از خودکاری در اجرا رسیده باشند، سبب بازگشت به کنترل هشیارانه حرکت خواهد شد (۱۸، ۱۲). بنابراین مطابق این فرضیه و نتایج پژوهش‌هایی که برتری کانون توجه درونی در افراد مبتدی را نشان دادند، پیش‌بینی می‌شد که عملکرد گروه خودگفته با کانون توجه درونی بهتر از گروه توجه بیرونی باشد، ولی با توجه به اینکه شرکت‌کننده‌های این پژوهش بزرگسال و دارای سطح مهارت متوسط بودند، به نظر می‌رسد که ساختار هماهنگ تشکیل شده و درجه‌های آزادی کاهش یافته است و حرکت به شکل نسبتاً خودکاری کنترل می‌شود؛ بنابراین بر خلاف فرضیه پژوهشگر؛ اثر کانون توجه بیرونی بر اجرا و یادگیری بیشتر از درونی بوده است.

با توجه به اینکه در پژوهش‌های گذشته، اثر خودگویی آموزشی بر مهارت‌های باز؛ مثل ضربه‌های تنیس و مهارت‌های ساده‌تر مانند باز شدن زانو، دراز و نشست، پرش عمودی در مرحله تعادل، دقت شوت در ورزش واترپلو و پاس سینه بسکتبال بیشتر از مهارت بسته و نسبتاً پیچیده شوت بسکتبال بوده است (۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۳۱)، می‌توان کم بودن تفاوت بین گروه‌های تجربی (با خودگویی آموزشی) و کنترل (بدون خودگویی) در اجرای پرتاب آزاد را به اثر کمتر خودگویی آموزشی در مهارت‌های دارای پیچیدگی زیاد نسبت داد (۳۰، ۱۵). همان‌طور که میانگین اجرای گروه‌ها در مراحل مختلف پژوهش نشان می‌دهد، تفاوت دقت پرتاب آزاد گروه‌ها در آزمون انتقال کاهش یافته است. با توجه به اینکه دوره اکتساب با خودگویی (البته در گروه‌های تجربی)، ولی آزمون انتقال بدون تکرار خودگفته‌ها انجام شده است، می‌توان کاهش اختلاف اجرای گروه‌ها در آزمون انتقال را به حذف خودگویی در حضور تماشاگر نسبت داد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، اثر کانون توجه خودگفته‌ها در شرایط استرس‌زا یا اثر کانون توجه خودگویی پس از مدتی تمرین تحت شرایط مسابقه بررسی شود.

نتایج پژوهش حاضر در مورد اضطراب حالتی و خرده مقیاس‌های آن فقط اثر معنی دار مرحله را نشان داد و تفاوت معنی داری بین گروه‌های مختلف وجود ندارد. با توجه به فقدان تفاوت‌های بین گروهی، کاهش معنی دار اضطراب در گروه‌های مورد بررسی را می‌توان به تمرین نسبت داد. البته گروه خودگویی با کانون توجه بیرونی کاهش اضطراب بیشتری را در مرحله اکتساب و انتقال تجربه کرد. شاید بتوان برتری این گروه در دقت پرتاب را به نقش واسطه‌ای اضطراب نسبت داد؛ یعنی خودگفته‌های دارای کانون توجه بیرونی باعث کاهش بیشتر اضطراب می‌شوند؛ در نتیجه عملکرد بهبود می‌یابد. شاید معنا دار نبودن این اثر مربوط به کافی نبودن تمرین باشد و کاهش تفاوت‌های اضطراب در آزمون انتقال به قطع خودگویی در آزمون انتقال تحت شرایط استرس زا مربوط است. این امکان وجود دارد که اثر خودگفته‌ها بر اضطراب به میزان اعتقاد فرد به خودگویی و اثر آن بر اضطراب بستگی داشته باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده با کنترل این متغیر تکرار شود. با توجه به کاهش سریع اضطراب طی ۶ جلسه تمرین با خودگویی دارای کانون توجه بیرونی، به نظر می‌رسد که افزایش تعداد جلسات تمرین و همچنین حذف نکردن خودگویی در شرایط فشار روانی (همچون مسابقه) بتواند تفاوت‌های معنی داری را ایجاد کند؛ لذا توصیه می‌شود که در پژوهش‌های آینده بر تعداد جلسات تمرین افزوده شود و آزمون انتقال بدون حذف خودگویی به مرحله اجرا در آید. علاوه بر این، ظاهراً از بین رفتن تفاوت‌های مرحله اکتساب در آزمون انتقال و انتقال نیافتن آثار به شرایط جدید با فقدان شباهت کافی بین اکتساب و انتقال مرتبط است؛ بنابراین به پژوهشگران علاقه مند در این زمینه پیشنهاد می‌شود که به دستکاری خودگفته‌ها در تمرین‌ها با حضور تماشاگر بپردازند و میزان انتقال به شرایط مشابه بدون خودگویی را بررسی کنند.

بر اساس نتایج می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که با وجود اثر مثبت و ناچیز خودگفته با کانون توجه بیرونی بر دقت پرتاب در مرحله تمرین و در شرایط حضور تماشاگر، کانون توجه خودگفته‌ها اثر معنی داری بر اضطراب حالتی و خرده مقیاس‌های آن پیش از پرتاب آزاد در

حضور تماشاگر ندارد. بنابراین به نظر می‌رسد که برای افراد تازه کار، نیازی به مداخله مربی برای تغییر کانون توجه از طریق خودگویی نیست (۳۱) و مربیان می‌توانند بدون صرف زمان و انرژی در این خصوص، انتخاب خودگفته‌های آموزشی را به خود بازیکنان واگذار کنند. مطابق عقیده هاردی و همکاران (۳۱) و کرونی (۱۵) این احتمال وجود دارد که هر فردی با یک عبارت خودگویی برانگیخته شود؛ بنابراین لازم است پژوهش‌های بیشتری در مورد اثربخشی انتخاب کلمات نشانهاز جانب خود ورزشکاران در تداخل با متغیرهای مورد بررسی این پژوهش انجام شود. البته این احتمال را نمی‌توان از نظر دور داشت که طبق گفته مایک در سال ۱۹۸۷ و فرضیه تطابق هاردی در سال ۲۰۰۹، ممکن است در این پژوهش، شرکت‌کننده‌ها ارتباط مناسبی بین خودگفته‌ها و عمل مورد نظر ایجاد نکرده باشند (۲۵، ۳۲)؛ بنابراین پژوهش‌های آینده می‌توانند با بررسی و کنترل دقیق‌تر این جنبه، کانونی کردن توجه از طریق خودگویی را مورد مطالعه قرار دهند.

## منابع

۱. بهزادی، فاطمه. (۱۳۸۹). رابطه هدف گرایی با اضطراب در ورزشکاران پسر استان مازندران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم تحقیقات تهران.
۲. پاشا شریفی، حسن. (۱۳۷۲). اصول روان سنجی و روان آزمایی. تهران: رشد.
۳. جلالی، امین. (۱۳۸۷). مقایسه اضطراب (صفتی، حالتی) دانشجویان پسر و دختر شرکت کننده در المپیاد ورزشی دانشگاه‌های سراسر کشور. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
۴. حکاک، الهام. (۱۳۷۹). مقایسه دو نوع اضطراب صفتی رقابتی و حالتی رقابتی موجود در ورزشکاران مرد داخلی و خارجی شرکت کننده در مسابقات بین المللی بسکتبال جام ورزش و ملت‌ها. حرکت، ۴، ۶۲-۵۵.
۵. رادفر، رامینه. (۱۳۸۶). اثر نوع کانون توجه بر اجرای پرتاب آزاد بسکتبال. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی مشهد.
۶. شفیعی‌زاده، محسن، بهرام، عباس، (۱۳۸۵). تأثیر توجه درونی و بیرونی بر آماده‌سازی حرکات آهنگین. نشریه علوم حرکتی و ورزش، ۸، ۵۴-۴۵.
۷. گلین سن، رابرتس، کوین س، اسپینک، سینتیال، پمبرتن. (۱۳۸۲). آموزش روان شناسی ورزشی، ترجمه محمد کاظم واعظ موسوی، معصومه شجاعی، تهران: رشد.
۸. جارویس، مت. (۱۳۸۰). روان شناسی ورزشی، ترجمه نورعلی خواجه‌وند. تهران: حیدری.
۹. مقدم، امیر. (۱۳۸۵). تأثیر دشواری تکلیف و دستورالعمل کانون توجه بر اجرای یک تکلیف تعادلی. رساله دکتری، دانشگاه آزاد علوم تحقیقات تهران.
۱۰. مگیل، ریچارد. (۱۳۸۰). یادگیری حرکتی مفاهیم و کاربردها، ترجمه محمدکاظم واعظ موسوی و معصومه شجاعی. تهران: خنانه.

11. Adwards, C, Tod, D, Macguigan, M. (2008). Self-talk influences vertical jump performance and kinematics male rugby union players. *Journal of sport sciences*, 26(13), 1459-1456.

12. Beilock, S. L., Bertenthal, B. I., McCoy, A. M., & Carr, T. H. (2004). Haste does not always make waste: Expertise, direction of attention, and speed versus



accuracy in performing sensorimotor skills. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11(2), 373-379.

13. **Beilock, S.L., Carr, T.H., MacMahon, C. and Starkes, J.L. (2002).** When paying attention becomes counterproductive: impact of divided versus skill-focused attention on novice and experienced performance of sensorimotor skills. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 8, 6-16.

14. **Castaneda, B., Gray, R. (2007).** Effects of focus of attention on baseball batting performance in players of differing skill levels. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 59-76.

15. **Chroni, S., Perkos, S. & Theodorakis, Y. (2007).** Function & performance of motivational & instruction self-talk for Adolescent basketball players. *Journal of Sport Psychology*, 9 (1), 19-31.

16. **Cottyn, J., de Clercq, D., Crombez, G., & Lenoir, M. (2008).** The role of preparatory heart rate deceleration on balance beam performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 159-170.

17. **Emanuel, M., Jarus, T., Bart, O (2007).** Effect of Focus of attention & age on motor Acquisition, Relation, & Transfer: A Randomized Trial. *Physical Therapy*, 88, 251. (Chap1-2).

18. **Gray, R. (2004).** Attending to the execution of a complex sensorimotor skill: Expertise differences, choking, and slumps. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 10, 42-54.

19. **Hardy, j. (2006).** Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *The Journal Psychology of Sport & Exercise*, 7, 81-97.

20. **Hatzigeorgiadis, A. (2006).** Instructional and motivational self-talk: an investigation on perceived self-talk functions. *Hellenic Journal of Psychology*, 3(2), 164-175.

21. **Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., & Zourbanos, N. (2004).** Self-talk in the swimming pool: the effects of ST on thought content and performance on water-polo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 138-150.

22. **Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Mpoumpaki, S. & Theodorakis, Y. (2008).** Mechanisms underlying the Self-talk performance relationship: the effects of motivational self-talk on self-confidence & anxiety. *The journal of psychology of sport & Exercise, 10*, 186-192.

23. **Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., & Theodorakis, Y. (2007).** The moderating effects of self-talk content on self-talk functions. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*, 240-251 -.

24. **Hossner, E. J. & Ehrlenspiel, F. (2006).** Paralysis by analysis and a nodal point strategy of motor control. In F. Ehrlenspiel. *Choking under pressure Attention & Motor control in performance situation*. Unpublished Dissertation. Universitat Potsdam.

25. **Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2010).** The effect of instructional and motivational self-talk student' motor task performance in physical education. *The journal of psychology of sport & Exercise, (9)*, 1-6.

26. **Leith, L.M. (2008).** *The psychology of achieving sports excellence: A self-help guide for all athletes*. Toronto: Sport Books.

27. **Mc Nevin, N.H., Shea, C.H., & Wulf, G. (2003).** Increasing the distance of an external focus of attention enhances learning. *Psychological Research Psychologist Frosting, 67*, 22-29.

28. **Maxwell, J. P., Master, R. S. W., & Eves, F. F. (2003).** The role of working memory in motor learning & performance. *Consciousness & Cognition, 12*, 376-402.

29. **Maxwell, J.P., & Masters, R.S.W (2002).** External versus internal focus instruction is the learner paying attention? *International journal of Applied sport*

30. **Martens, R., Vealey, R. S., & Burton, D. (1990).** *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL: Human kinetics.

31. **Perkos, S., Theodorakis, Y., & Chorni, S. (2002).** Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. *The Sport Psychologist*, 16, 368–383.

32. **Perkins- Ceccato, N., Passmore, S. R., & Lee, T. D. (2003).** Effects of focus of attention depend on golfers' Skill. *Journal of Sports Sciences*, 21, 187-202.

33. **Poolton, j. M., Maxwell, j. p., Masters, R. S. W., & Raab, M. (2006)** Benefits of an external focus of attention: common coding or conscious processing? *Journal of sport sciences*, 24, (1), 89-99.

34. **Wulf, G., Dufek, J. S. (2009).** Increased jump height an external focus due to enhanced lower extremity joint kinetics. *Journal of Motor Behavior*, 41 (5), 401-409.

35. **Wulf, G., Hob, M., & Prinz, W. (1998).** Instructions for motor learning Differential effects of internal versus external focus of attention. *Journal of Motor Behavior*, 30, 169-179.

36. **Wulf, G., Lauterbach, B., & Toole, T. (1999).** Learning advantage of an external focus of attention in golf. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 70, 120-126.

37. **Wulf, G. (2007).** Attentional focus and motor learning: A review of 10 years of research. *E-Journal Bewegung und Training*, 1, 11–1

38. **Zachry, T., Wulf, G., Mercer, J., & Bezodis, N. (2005).** Increased movement accuracy & reduce EMG activity as the result of adopting an external focus of attention. *Brain Research Bulletin*, 67, 304-309.