

دوفصلنامه رفتار حرکتی

سال دهم، شماره دوازدهم

نشریه علمی - پژوهشی

این نشریه بر اساس گواهی کتابخانه منطقه‌ای علوم و تکنولوژی به شماره ۱۶۵۶/م.د مورخ ۸۶/۷/۱۸ در مرکز استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه‌سازی شده است. همچنین به موجب گواهی نامه شماره ۱/۲۲۱۴۰.ت مورخ ۸۸/۱۲/۱۲ این نشریه در مرکز استنادی علوم جهان اسلام موفق به اخذ ضریب تأثیر (IF) شده است.

بهار و تابستان ۱۳۹۲

قیمت ۷۵۰۰ تومان

دو فصلنامه رفتار حرکتی

- مدیرمسئول: دکتر مهدی طالب پور
- سردبیر: دکتر مهدی نمازی زاده
- مدیر داخلی: راضیه ایرانی
- صفحه آراء: زهرا نوری
- ویراستار ادبی: نرگس صراف تهرانی

- هیئت تحریریه (به ترتیب حروف الفبا)
 - دکتر محمدتقی اقدسی (دانشیار دانشگاه تبریز - گرایش رفتار حرکتی)
 - دکتر رسول حمایت طلب (دانشیار دانشگاه تهران - گرایش رفتار حرکتی)
 - دکتر حسن خلجی (دانشیار دانشگاه اراک - گرایش رفتار حرکتی)
 - دکتر مهدی سهرابی (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد - گرایش رفتار حرکتی)
 - دکتر معصومه شجاعی (دانشیار دانشگاه الزهراء - گرایش رفتار حرکتی)
 - دکتر حسن محمدزاده (دانشیار دانشگاه ارومیه - گرایش رفتار حرکتی)
 - دکتر مهدی نمازی زاده (دانشیار دانشگاه تهران - گرایش رفتار حرکتی)
 - دکتر سید محمد کاظم واعظ موسوی (استاد دانشگاه امام حسین (ع) - گرایش روان شناسی ورزشی - فیزیولوژی روانی)

- شماره استاندارد بین المللی: ۲۳۲۲-۱۶۳۱
- شماره پیاپی: ۱۲ - بهار و تابستان ۱۳۹۲
- شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه
- نشانی: مشهد، وکیل آباد ۵۴، نبش بلوار لادن، پژوهشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی
- کد پستی: ۹۱۷۹۸۹۵۵۱۸
- تلفن: ۴۲-۵۱۱-۵۰۲۸۸۴۰ دورنگار: ۵۱۱-۵۰۱۴۲۴۹
- نشانی پست الکترونیکی: journal@ssrc.ac.ir
- سایت پژوهشگاه تربیت بدنی: www.ssrc.ac.ir

اسامی مشاوران علمی این شماره (به ترتیب حروف الفباء)

- دکتر علیرضا آقابابا
- دکتر محمد تقی اقدسی
- دکتر شهین جلالی
- دکتر شهزاد طهماسبی بروجنی
- دکتر علی کاشی
- دکتر علیرضا فارسی
- دکتر امیر مقدم
- دکتر مهدی نمازی زاده
- دکتر سید محمد کاظم واعظ موسوی

راهنمای تهیه مقاله فصلنامه علمی - پژوهشی

« رفتار حرکتی »

نشریه رفتار حرکتی به صورت دوفصلنامه با امتیاز علمی - پژوهشی با درجه ISC و با ضریب IF در حوزه تخصصی رفتار حرکتی به زبان فارسی منتشر می‌گردد. در این نشریه مقالاتی چاپ می‌شود که نتایج پژوهش‌های بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای در حوزه رفتار حرکتی در آن گنجانده شده‌باشد.

خواهشمند است دستور العمل زیر را مطالعه کنید و بر اساس آن اقدام به ارسال مقاله نمایید. لازم به توضیح است که مقالات دریافتی از طریق سایت پژوهشگاه در مرحله اول و قبل از ارسال به داوری از نظر رعایت دستورالعمل زیر مورد بررسی قرار خواهد گرفت و در صورت مشاهده عدم رعایت دستور العمل، مقاله برای داوری ارسال نخواهد شد.

۱. اصول کلی

نوع مقالات پذیرفته شده

۱.۱ - مقاله ارسالی از نوع مقالات اصیل (Original Article) باشد.

۲.۱ - دستورالعمل ارسال مقالات:

ورود و ارسال مقالات از طریق سایت پژوهشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی www.ssrc.ac.ir به صورتی که شرح داده شده است، ارسال شود.

۱.۳ - آئین نگارش زبان فارسی به طور کامل رعایت شود و از به کار بردن واژه‌های خارجی که معادل‌های دقیق و رسایی در زبان فارسی ندارند، خودداری شود.

۱.۴ - مطالب مقاله به صورت یک ستونی و یک خط در میان با رعایت حاشیه لازم (حداقل ۲ سانتی‌متر) تایپ و همه صفحات شماره‌گذاری شوند.

۲. نحوه تنظیم مقالات

۱- صفحه اول شامل: عنوان مقاله، نام و نام خانوادگی نویسندگان همراه با درجه علمی و محل اشتغال آنها، مؤسسه ناظر، حامیان مالی و محل انجام پژوهش باشد.

۲- صفحه دوم و سوم به ترتیب شامل عنوان، چکیده فارسی و عنوان و چکیده انگلیسی به همراه کلید واژه‌های مرتبط باشد.

۳- عنوان مقاله با در نظر گرفتن فواصل بین کلمات نباید از ۶۰ حرف تجاوز کند.

۴- چکیده مقاله حداکثر ۲۵۰ کلمه و در متن آن هدف، روش‌ها، یافته‌ها و نتیجه‌گیری ذکر شده باشد.

۵- تعداد صفحات مقاله با فونت ۱۳ B-NAZANIN نباید از ۱۵ صفحه تجاوز کند.

اصل مقاله شامل موارد زیر می باشد:

مقدمه: بیان مسئله و هدف از اجرای تحقیق با مروری بر مطالعات گذشته
روش پژوهش: شرح دقیق طرح تحقیق، جامعه و نمونه آماری، مواد و روش‌های اندازه‌گیری
(روایی و پایایی وسایل و تست‌ها) و روش‌های آماری

نتایج: شرح کامل یافته‌های پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری: شرح نکات مهم یافته‌ها و مقایسه آن با یافته‌های حاصل از مطالعات دیگر و
توجیه و تفسیر موارد مشترک و مورد اختلاف، بیان کاربرد احتمالی یافته‌ها و در نهایت نتیجه‌گیری
و ارائه پیشنهادات حاصل از یافته‌های پژوهش. در انتهای مقاله ارایه دو پاراگراف کوچک یکی در
باره آنچه که تا کنون در باره موضوع مورد مطالعه می‌دانیم و دیگری در باره اینکه مقاله (تحقیق)
حاضر چه اطلاعات جدیدی به حیطه و موضوع مورد مطالعه اضافه می‌کند پیشنهاد می‌شود.

دستورالعمل نوشتن متن مقاله و منابع:

تعداد منابع فارسی و لاتین بیش از ۳۶ شماره نباشد.

در داخل متن هر جا نیاز به استفاده از پرانتز می‌باشد، باید بین حرف آخر کلمه و پرانتز فاصله باشد
و پرانتز نباید به کلمه بچسبد؛ مثلاً: بررسی انجام شده توسط اشمیت (۲۰۰۴) نشان داد ...
زمانی که در داخل پرانتز‌های استفاده شده برای نوشتن منابع (در داخل متن)، بیش از دو
منبع قرار می‌گیرد، منابع باید از کوچک به بزرگ و از سمت چپ به راست نوشته شوند و با
حرف کاما از یکدیگر جدا شوند. مثلاً: (۵، ۳، ۱)

اگر منابع داخل پرانتز بیش از دو مورد است و پشت سر هم قرار دارند، به جای نوشتن همه
آنها، بین منبع اول و آخر یک خط تیره قرار داده شود:

مثلاً به جای (۱،۲،۳،۴) نوشته شود (۱-۴).

منابع باید در انتهای مقاله به ترتیب حروف الفبای فارسی و انگلیسی مرتب گردند و سپس بر
اساس آن در داخل متن شماره رفرنس مورد نظر داده شود. استفاده از سیستم **EndNote**
جهت کاهش اشتباه و ارتقاء کیفیت نشریه پیشنهاد می‌شود.

نحوه نگارش منابع مورد استفاده

منابعی که در متن مورد استفاده قرار می‌گیرند باید به صورت زیر معرفی شوند:

۱-مقاله: نام خانوادگی و نام نویسنده (تا ۶ نفر اول بصورت کامل و بیش از ۶ نفر با استفاده از
واژه همکاران/ et al آورده شود)، (سال انتشار)، عنوان مقاله، نام مجله، (شماره مجله): شماره
صفحه.

کریمی، حسین، (۱۳۸۹)، اثر تمرینات مقاومتی همراه با مصرف مکمل کراتین بر حجم و توده
عضلاتی ورزشکاران زن شناگر، پژوهش در علوم ورزشی (۱۰): ۳۸-۲۲.

مقاله لاتین:

Cohen, s., Tyrrell, D.A., Smith, A.P. (1991). Psychological stress and susceptibility to the
common cold. New England JOURNAL OF MEDICINE, (325):606-12.

۲- کتاب فارسی: نام خانوادگی و نام نویسنده (نویسندگان)، (سال انتشار)، عنوان کتاب، نام و نام خانوادگی مترجم/ مترجمان (در صورت ترجمه بودن کتاب)، شماره چاپ، شهر محل چاپ، ناشر، شماره صفحه.

مثال تألیفی فارسی: کاشف، میرمحمد (۱۳۸۸)، مدیریت اماکن و فضاهای ورزشی، چاپ اول، تهران، بامداد کتاب.

مثال لاتین:

Rowland, Thomas. (1996). Development exercise physiology. Champigan. Human kineticts. pp:172-175.

۳- مقاله (از شبکه اینترنت یا اطلاعات موجود در لوح‌های فشرده) : نام خانوادگی و نام نویسنده (نویسندگان) ، (سال نشر)، عنوان مطلب ، تاریخ دریافت، نشانی اینترنتی یا نام لوح فشرده

۴- پایان‌نامه و گزارش‌های پژوهشی: نام خانوادگی و نام مجری (مجریان)، (سال نشر)، عنوان پایان‌نامه، رساله یا پژوهش، ذکر واژه پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، رساله دکتری یا گزارش پژوهشی، محل ارائه گزارش

۵- عکس‌ها، نمودارها و جدول‌های مربوط به مقاله همراه شرح کامل آنها در محل اصلی مقاله آورده شوند و شماره‌گذاری گردند. نمودارها و شکل‌های ارسالی باید اصل ، دقیق و روشن باشند. لازم است جداول بدون استفاده از خطوط طولی و تنها با استفاده از چند خط عرضی (ترجیحاً ۳ خط) تنظیم شوند.

نکات اداری و تعهدی:

۱- هیئت تحریریه نشریه در قبول یا رد و یا ویرایش مقاله (با تأیید مؤلف) آزاد است.

۲- مقالات منتشر شده نباید قبلاً در هیچ نشریه داخلی و یا خارجی چاپ شده باشد. در صورت مشاهده این موضوع مقاله از فرآیند داوری این نشریه حذف خواهد شد و ضمن انعکاس عدم تعهد نویسنده به سایر نشریات علمی کشور، مدیریت نشریه، مقالات دیگر آن نویسنده را مورد بررسی قرار نخواهد داد. اگر بخشی از داده‌های مقاله در مجلات دیگر قبلاً به چاپ رسیده و یا برای داوری به مجلات دیگری ارسال شده باشد باید به اطلاع دوفصلنامه رفتار حرکتی رسانیده شود.

۳- چنانچه پژوهش و تهیه مقاله ، با استفاده از بودجه تحقیقاتی موسسه ای انجام شده است ، نام موسسه و شماره ثبت طرح، در آخر مقاله ذکر شوند (نویسنده مقاله ، در صورت نیاز باید مجوز کتبی موسسه را در خصوص چاپ مقاله در مجله علمی پژوهشی رفتار حرکتی ارائه دهد)

۴- ارائه‌دهنده مقاله تعهد کند تا زمانی که جواب نهایی (پذیرش یا رد) مقاله خود را دریافت نکرده باشد، مقالات خود را به نشریات داخلی و خارجی دیگر ارسال نکند.

۵- مسئولیت مطالب مندرج در مقاله به عهده نویسندگان است.

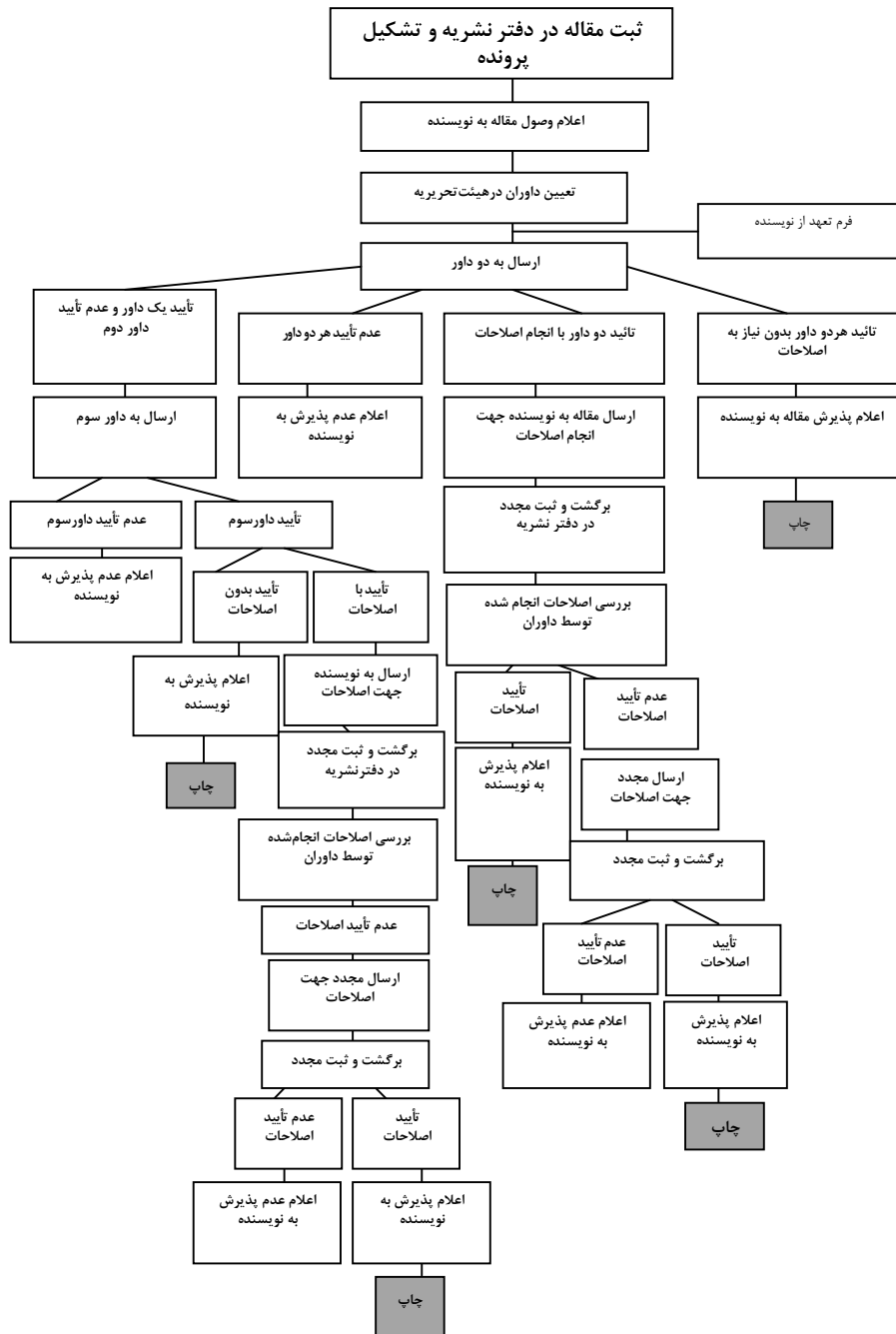
۶- استفاده از مندرجات نشریه با ذکر کامل مأخذ آزاد است.

در پایان، از نویسنده محترم درخواست می‌شود ضمن مطالعه مندرجات این راهنما و مشاهده نمونه مقالات چاپ شده در جدیدترین شماره نشریه، مقاله خود را تنظیم، و از طریق سامانه به دفتر نشریه ارسال کند.

نشانی سامانه نشریه: <http://js.ssrc.ac.ir/>

پست الکترونیک نشریه: journal@ssrc.ac.ir

فرایند چاپ مقاله در نشریه علمی - پژوهشی رفتار حرکتی



فهرست مطالب

عنوان	صفحه
• هنجاریابی آزمون توجه در گروهی از ورزشکاران دختر و پسر ایرانی علیرضا بهرامی، وازگن میناسیان، نسرین چلونگریان	۱۳
• تأثیر انواع تمرین ثابت و متغیر بر یادداری و انتقال دقت پرتاب از بالای شانه در کودکان پیش دبستانی الهه عرب عامری، زهرا استیری	۳۳
• مقایسه تأثیر رویکردهای یادگیری مشارکتی، رقابتی و انفرادی بر عوامل منتخب آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان: نقش واسطه گری کمال گرایی و عزت نفس امیر شمس، بهروز عبدلی، پروانه شمسی پور دهکردی	۴۷
• تعیین اعتبار و پایایی پرسشنامه خود توصیفی ورزشکاران نخبه بهروز عبدلی، علیرضا فارسی	۶۵
• مقایسه تأثیر خودگفتاری آموزشی بر عملکرد و یادگیری پرتاب دارت دختران در اواخر کودکی و دوره نوجوانی محمد تقی اقدسی، فرناز ترابی، نسرین طویی	۸۳
• نگرش شناختی، عاطفی و رفتاری مردم استان خراسان رضوی به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی مهدی سهرابی، سید رضا عطارزاده حسینی، جواد فولادیان	۹۷
• تأثیر آموزش شنا بر ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان دختر غیرورزشکار شهرام علم، بهنام ملکی، مریم منظمی	۱۱۳
• بررسی ارتباط بین شاخص توده بدنی (BMI) و توانایی‌های ادراکی- حرکتی در کودکان دختر و پسر ۷ تا ۱۱/۵ ساله شیما شیروانی بروجنی، سمیه سیفی	۱۲۹
• ارتباط بین بهره هوشی، هوش هیجانی و آمادگی حرکتی با یادگیری مهارت‌های پنجه و سرویس والیبال شهرام نظریوری، حسن خلجی، فرهاد مردانه	۱۴۱

هنجاریابی آزمون توجه در گروهی از ورزشکاران دختر و پسر ایرانی

علیرضا بهرامی^۱، وازگن میناسیان^۲، نسرین چلونگریان^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۰۳/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۰۷/۱۵

پژوهشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

چکیده

هدف اصلی تحقیق حاضر تدوین هنجار برای آزمون توجه و تعیین پایایی و روایی آن در گروهی از ورزشکاران دختر و پسر استان‌های منتخب کشور است. روش تحقیق استفاده‌شده از نوع توصیفی برای تدوین هنجار است. جامعه آماری تحقیق را کلیه ورزشکاران دختر و پسر استان‌های خراسان رضوی، اصفهان، تهران، خوزستان و مرکزی تشکیل می‌دادند. نمونه‌های آماری شامل ۱۲۰۰ نفر (۶۰۰ ورزشکار دختر) و (۶۰۰ ورزشکار پسر) از پنج استان کشور بودند. برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای متناسب با جمعیت استفاده شد. ابزار اندازه‌گیری تحقیق پرسشنامه اطلاعات فردی و آزمون توجه بر اساس جدول سیاه و قرمز بود که برای تدوین و هنجاریابی آن در ورزشکاران ایرانی استفاده شد. در این تحقیق برای تحلیل داده‌ها ابتدا از آمار توصیفی برای طبقه‌بندی، تعیین شاخص‌های مرکزی و پراکندگی استفاده شد. سپس، با استفاده از فرمول Z و محاسبه نقاط درصدی در هر آزمون و از روی رتبه‌های درصدی به تفکیک آزمون‌های مختلف، هنجار آزمون توجه تهیه شد. نتایج نشان داد میانگین امتیاز مهارت توجه در ورزشکاران دختر با حضور محرک مزاحم $27/95 \pm 0/26$ و بدون محرک مزاحم $32/06 \pm 0/24$ و در ورزشکاران پسر با حضور محرک مزاحم $30/79 \pm 5/39$ و بدون محرک مزاحم $34/84 \pm 4/81$ است. همچنین بین میزان توجه ورزشکاران دختر و پسر در هر دو آزمون توجه بدون محرک مزاحم و با محرک مزاحم تفاوت معنی‌داری مشاهده شد ($p < 0/01$). پایایی آزمون توجه از طریق آزمون - آزمون مجدد بررسی شد و همبستگی معنی‌داری در ورزشکاران دختر با حضور و بدون حضور محرک مزاحم به ترتیب $r = 0/911$ و $r = 0/951$ و در ورزشکاران پسر به ترتیب $r = 0/932$ و $r = 0/983$ محاسبه شد ($p < 0/01$). با توجه به پایایی و روایی مناسب آزمون توجه سیاه و قرمز، مربیان ورزشی می‌توانند از هنجار تدوین‌شده برای تعیین میزان توجه ورزشکاران دختر و پسر رشته‌های ورزشی مختلف استفاده نموده و از این آزمون برای توسعه این قابلیت روانی در ورزشکاران استفاده نمایند.

واژگان کلیدی: هنجار، آزمون توجه، ورزشکاران دختر و پسر.

Email:afbahrmy@yahoo.com

۱. استادیار دانشگاه اراک (نویسنده مسئول)

۲. استادیار دانشگاه اصفهان

۳. کارشناس ارشد، آموزش و پرورش ناحیه یک اراک

مقدمه

همهٔ مربیان ورزشی با مرور حافظهٔ خود می‌توانند لحظاتی را در مسابقات ورزشی به یاد بیاورند که ورزشکاری با وجود آمادگی کامل جسمانی و فنی، به‌علت شرایط نامناسب روانی از ارائهٔ بهترین عملکرد خود ناکام مانده است. آمادگی روانی مطلوب^۱ مفهومی گسترده است که لازمهٔ چندین مهارت و راهبرد مهم است؛ این مهارت‌ها ابزارهای روان شناختی‌اند که در افزایش عملکرد ورزشکاران مؤثرند (۱). اخیراً روان‌شناسان ورزشی مهارت‌های روانی را به سه دستهٔ مهارت‌های روانی پایه، روانی - جسمانی و شناختی تقسیم‌بندی کرده‌اند (۲). مهارت‌های روانی پایه شامل: تعیین هدف، اعتماد به نفس و التزام است. تا زمانی که این سه ویژگی در ورزشکاران تثبیت نگردد، سایر مهارت‌های روانی دیگر به حد بالای تکامل نخواهند رسید؛ به همین دلیل به آن‌ها مهارت‌های روانی پایه گفته می‌شود. مهارت‌های روانی - جسمانی عبارت‌اند از: مهارت‌های واکنش فشار روانی، کنترل ترس، آرام‌سازی روانی و انرژی روانی و این مهارت‌ها با ویژگی‌های فیزیولوژیک ورزشکاران در ارتباط‌اند. مهارت‌های شناختی شامل: توجه، تمرین ذهنی، تصویرسازی ذهنی، تمرکز، تمرکز مجدد و طرح‌ریزی مسابقه‌اند. این ویژگی‌ها به این دلیل شناختی نام گرفته‌اند که با مراحل و فرآیندهای شناختی از قبیل یادگیری، ادراک، حافظه و تفکر سر و کار دارند (۳). ورزشکاران موفق اغلب دید بهتری دارند که به آن‌ها کمک می‌کند وقایع را در زمین بهتر پیش‌بینی کنند تا واکنش مناسب‌تری از خود به نمایش بگذارند. از دست دادن تمرکز زمانی اتفاق می‌افتد که توجه تقسیم شود یا به محرکی کم‌اهمیت‌تر از تکلیف در دست اجرا معطوف گردد. تمرکز یعنی اجتناب غیرفعال از محرک مخل و غیرمرتبط به‌منظور تمرکز روی محرک مرتبط. این مهارت باید فراگرفته شود و مانند فراگیری زدن توپ از بین میله‌ها یا اجرای یک وارو در شرایط سخت بازی است. مهارت تمرکز از طریق کاهش توجه از محرک‌های مخل و مزاحم مانند صدای جمعیت یا تمسخر تماشاچیان و افزایش توجه بر محرک‌های مرتبط به‌دست می‌آید که با تمرین بهبود می‌یابد. فرآیند یادگیری به آنچه روان‌شناسان ورزشی آگاهی انتخابی می‌نامند منتهی می‌شود (۱۴). بر اساس نظریه ویلیام جیمز^۲ (۲۰۰۹) در کتاب اصول روان‌شناسی، توجه در اختیار گرفتن ذهن به شکل زنده و تمرکز بر یکی از اشیاء یا زنجیرهٔ افکار از میان چندین مورد همزمان است. توجه، انصراف از برخی چیزها برای پرداختن مؤثر به چیزهای دیگر است (۲۶)، همچنین رابرت استرنبرگ^۳ معتقد است پدیدهٔ روان‌شناختی توجه این امکان را برای ما

-
1. Psyching-up
 2. William James
 3. Robert Sternberg

فراهم می‌آورد که منابع محدود ذهنی خود را به صورت منطقی استفاده کنیم و با کاهش توجه به بسیاری از محرک‌های بیرونی و درونی محرک مورد علاقه را انتخاب کنیم. بر این اساس، احتمال اینکه بتوانیم به محرک‌های مورد علاقه خویش به سرعت و دقت پاسخ دهیم افزایش می‌یابد (۲۷). با توجه به این نظریه‌ها توجه موضوعی مهم در انجام کارها از جمله مهارت‌های حرکتی است؛ بنابراین فراهم کردن موقعیت مطلوب برای یادگیرندگان و استفاده از روش‌های مؤثر آموزشی برای یادگیری هر چه بهتر مهارت‌ها از اهداف مریبان است؛ زیرا اگر آموزش مهارت‌ها به درستی و در چارچوبی صحیح انجام نشود، اجرای مهارت‌های صحیح و پیشرفته ممکن نخواهد بود. دستورالعمل‌های آموزشی می‌توانند اثر مهمی در انتقال اطلاعات مرتبط به اهداف داشته باشند و مریبان معمولاً از آن‌ها برای تدریس و اصلاح عملکرد حرکتی در همه سطوح مهارت استفاده می‌کنند. مهارت توجه از ویژگی‌های روان‌شناختی است که برای اجرای موفقیت‌آمیز به ورزشکاران کمک می‌کند. توجه، توانایی انتخاب محرک یا نشانه‌های صحیح (محرکی که ورزشکاران باید به آن توجه کنند) از میان محرک‌های غیر مرتبط و متعدد است (۴). محققان، مریبان و کارگزاران ورزش به تأثیر مهم توجه در اجرای مهارت‌های حرکتی واقفانند؛ یعنی دقت و کیفیت حرکات تا حدود زیادی به توجه اجراکننده بر اجرای مهارت‌های حرکتی وابسته است. این واقعیت در مطالعات بیلوک و کار^۱ (۲۰۰۴)، جرای آر^۲ (۲۰۰۴) تأیید شده است (۲۳، ۲۴). همچنین ولف جی^۳ (۲۰۰۷) بیان کرد، به نظر می‌رسد نه تنها عملکرد، بلکه کلیه فرآیندهای یادگیری تحت تأثیر چیزی قرار می‌گیرد که یادگیرنده به آن توجه می‌کند (تمرکز می‌کند). همچنین آن‌ها اعتقاد دارند اینکه چگونه مهارتی سریع یاد گرفته و به خوبی تمرین می‌شود، به طور گسترده‌ای به وسیله توجه افراد تعیین می‌شود (۲۲). یکی از آزمون‌هایی که پروفیسور ماریشوک^۴ (۱۹۹۵) - روان‌شناس ورزش - روسی برای غربال‌گری ورزشکاران دختر و پسر روسیه به منظور انتخاب ورزشکاران تیم‌های مختلف برای شرکت در المپیک ۱۹۹۶ آتلانتا استفاده می‌کرد، آزمون توجه بود که بر اساس نتایج این آزمون‌ها، هنجار آن را نیز تدوین کرد (۱۷). کاظمی، خلجی و بهرامی (۱۳۹۰) با توجه به اهمیت مهارت توجه در دانش‌آموزان ورزشکار پسر، به بررسی پایایی آزمون توجه و تدوین هنجار برای دانش‌آموزان پسر ورزشکار شرکت‌کننده در اولین المپیاد ورزشی دانش‌آموزی کشور در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان پرداختند؛ بنابراین تنها جامعه‌ای در ایران که پایایی آزمون توجه برای آن‌ها اثبات و تدوین شده است، دانش‌آموزان ورزشکارند (۱۸). همچنین با

-
1. Beilock S. L. & Carr T. H.
 2. Gray R.
 3. Wulf G.
 4. Marishook V.L

توجه به اختلاف معنی دار نمرات مهارت توجه در مقاطع تحصیلی (سن) و نیز معنی دار بودن تفاوت بین نمرات در دو حالت بدون حضور محرک مزاحم و با حضور محرک مزاحم مشخص شد که آزمون توجه سیاه و قرمز برای دانش آموزان ورزشکار پسر شرکت کننده در اولین المپیاد ورزشی دانش آموزی کشور در شهر اراک دارای روایی مناسب است (۱۸). توجه اهمیت زیادی در ورزش دارد. ورزشکار می تواند با انتقال و تغییر توجه خود به چند محرک مانند سر و صدای تماشاچیان، گرما، سرما و غیره توجه خود را به اجرای عملکرد درست معطوف نماید. وقتی ورزشکار به اجرای خود توجه می کند از تنش های عضلانی مربوط به عملکرد خود آگاه است و می تواند به جزئیات عملکرد خود توجه کند (۴). انتقال توجه از محرک های مختلف به محرک مورد نظر فرآیندی است که می تواند کمک به سزایی به عملکرد درست ورزشکار کند. توانایی ورزشکار برای پاسخ به مرتبط ترین محرک مناسب (مانند حرکت بازیکن مقابل) و نادیده گرفتن سایر محرک ها (مانند هیاهوی تماشاچیان، گرما یا سرمای بیش از حد) از عوامل موفقیت ورزشکاران است (۶). چنانچه ورزشکاران بتوانند در مواقع لزوم توجه خود را متمرکز کنند و در زمان اجرای مهارت در تمرین و مسابقه عواملی را که باعث حواس پرتی آن ها می شود به کمترین میزان برسانند، عملکردشان بهبود یافته و به موفقیت در ورزش دست می یابند (۹، ۱۰). دانستن اینکه به چه چیز توجه شود و چگونه بنا بر نیاز توجه از مسئله ای به مسئله دیگر معطوف گردد و نیز دانستن چگونگی شدت بخشیدن به میزان توجه یا تمرکز فرد از مهارت های اساسی برای اجرا و عملکرد مطلوب است. هنگامی که ورزشکاران به طور مطلوب از نشانه های صحیحی که می خواهند به آن ها توجه کنند آگاه باشند و درباره موارد حواس پرتی آگاهی بالقوه پیدا کنند، قادر خواهند بود وقایع را پیش بینی کنند و در نتیجه، به سرعت به آن ها واکنش نشان دهند (۷). این مهارت ها را می توان به ورزشکاران آموخت و مسئولیت انجام آن با مربیان است. مربی می تواند با ارائه آموزش هایی در مورد چگونگی اختصاص دادن ظرفیت توجه به یادگیرنده، بر یادگیری مهارت و عملکرد تأثیر داشته باشد. احتمالاً مربیانی که از این جنبه پیشرفت مهارت آگاه اند، می توانند ابزارهای مؤثرتری برای هدایت و توجه کارآموزان به کار گیرند؛ بنابراین چنانچه مربیان از پایه های نظری و تحقیقی رشته مربوطه شان آگاه باشند و آخرین اطلاعات علمی روز را در زمینه آموزش مهارت ها و ارائه برنامه های تمرینی مناسب از منابع معتبر علمی نظیر مؤسسات پژوهشی و دانشگاهی دریافت کنند، قادر خواهند بود فراگیران را به بهترین شکل ممکن راهنمایی کرده، آموزش دهند (۸). برای یادگیری و عملکرد مطلوب علاوه بر آموزش صحیح مهارت های جسمانی باید مهارت های شناختی ورزشکاران در فرآیند تمرین نیز توسعه یابد (۴).

در ورزش، توجه زمانی اتفاق می افتد که بازیکن افکار و حواس خود را به طور کامل روی

موضوع، فعالیت یا مجموعه‌ای از شرایط متمرکز کند و اجازه ورود به هیچ محرک دیگری را ندهد. برای تمرکز اثربخش و پویا باید توجه روی موقعیتی خاص در زمان صحیح معطوف گردد. مهارت تمرکز از طریق کاهش توجه از محرک‌های مخل و مزاحم مانند صدای جمعیت یا تمسخر تماشاچیان و افزایش توجه بر محرک‌های مرتبط به دست می‌آید که با تمرین بهبود می‌یابد. اختلال در تمرکز اغلب در اثر توجه ناخودآگاه به محرک‌های نادرست به وجود می‌آید. هنگام هر رقابت ورزشی، محرک‌های بی‌شماری برای جلب توجه به رقابت می‌پردازند. در نهایت، تجربه می‌آموزد که چطور تشخیص دهیم چه محرکی برای اجرا مهم است و چه محرکی باید نادیده انگاشته شود، اما این کار ممکن است طول بکشد. ورزشکاران و مربیان می‌توانند با صرف اندک زمانی محرک‌هایی را که برای اجرای موفق نقش اساسی دارد و محرک‌های مخل را شناسایی و روند این فراگیری را کوتاه کنند. مربیان ورزشکاران جوان باید هنگامی که ورزشکاران خسته‌اند و از لحاظ زمانی تحت فشارند تمرینات تمرکز و توجه را ارائه و موقعیتی مشابه مسابقه پدید آورند (۱۴-۱۱).

یکی از مشکلاتی که در ورزش قهرمانی کشور وجود دارد، نبود معیاری مناسب برای استعدادیابی و گزینش ویژگی‌های روان‌شناختی ورزشکاران است. این مشکل را می‌توان تا حدودی از طریق به کارگیری آزمون‌های معتبر برطرف کرد. از آنجا که ورزش قهرمانی در کشور ما در حال رشد و توسعه است، لازم است آزمون‌های معتبر برای ارزیابی توجه ورزشکاران هنجاریابی شود تا بتوانیم در فرآیند استعدادیابی و انتخاب درست ورزشکاران از آن استفاده کرده، عملکرد آن‌ها را افزایش و هزینه‌های ورزش را کاهش دهیم.

اجرای آزمون‌های روانی برای ارزیابی، تشخیص اشتباهات و افزایش عملکرد ورزشکاران بسیار مهم و ضروری است. آزمون توجه بر اساس جدول قرمز و سیاه در وضعیت عادی یا بدون محرک مزاحم تمرین و با وجود عوامل مزاحم بیرونی (مسابقه) از آزمون‌های روانی معتبری است که تاکنون برای ارزیابی توجه و تمرکز ورزشکاران در کشور استفاده نشده است. یکی از ملاک‌هایی که می‌تواند در ارزیابی نتایج مهم در ورزش از بُعد آموزشی، استعدادیابی و قهرمانی سودمند باشد، آزمون توجه بر اساس جدول سیاه و قرمز با حضور محرک مزاحم و بدون حضور محرک مزاحم است (۱۵). با به کارگیری این آزمون، توجه ورزشکاران ارزیابی می‌شود و بر اساس نتایج، باید به منظور افزایش توجه و تمرکز تلاش کرد تا با تمرین و استفاده از مهارت‌های روانی عملکرد ورزشکاران بهبود یابد. همچنین در انتخاب ورزشکارانی که قابلیت حفظ توجه در شرایط عادی (بدون محرک مزاحم) و غیرمعمول (با حضور محرک مزاحم) دارند، سودمند خواهد بود (۱۶)؛ بنابراین هنجاریابی این آزمون می‌تواند به شکل اساسی به رشد ورزش کشور

کمک کند؛ بنابراین سؤال اساسی این پژوهش تعیین میزان توجه ورزشکاران مورد ارزیابی و تدوین هنجار آزمون توجه در گروهی از ورزشکاران پسر و دختر استان‌های منتخب کشور است.

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به اهدافی که در این تحقیق دنبال می‌شود، روش پژوهش مورد استفاده از نوع توصیفی پیمایشی به‌منظور تدوین هنجار برای قابلیت روانی است. جامعه آماری تحقیق را کلیه ورزشکاران دختر و پسر استان‌های خراسان رضوی، اصفهان، تهران، خوزستان و مرکزی تشکیل می‌دادند. شرط ورود آزمودنی‌ها به تحقیق این بود که در یکی از رشته‌ها یا تیم‌های ورزشی در سطح شهرستان، استان و کشور عضو یا دست‌کم چهار روز در هفته فعالیت مستمر در رشته‌ای ورزشی داشته باشند. نمونه‌های آماری شامل ۱۲۰۰ ورزشکار دختر و پسر از پنج استان منتخب کشور بودند. برای اطمینان از اینکه نمونه مورد مطالعه معرف واقعی جامعه آماری است. برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای متناسب با جمعیت استفاده شد بدین شکل که ابتدا از بین استان‌های کشور (خوشه‌ها) در مناطق جغرافیایی شرق، جنوب غرب و مرکزی، پنج استان خراسان رضوی، اصفهان، تهران، خوزستان و مرکزی بر اساس مناطق جغرافیایی انتخاب شدند. سپس، به نسبت حجم ورزشکاران این پنج استان (تخصیص متناسب) نمونه‌ها با روش تصادفی انتخاب شدند. در این پژوهش نمونه آماری بر اساس جدول مورگان ۳۸۴ نفر کافی است، اما با توجه به اینکه هدف پژوهش تعیین هنجار بود، بعد از کاهش تعداد نمونه‌ها -به‌دلیل اینکه برخی نمونه‌های تحقیق که شرایط ورود و تکمیل آزمون را نداشتند، حذف شدند- تعداد ۱۲۰۰ نفر (۶۰۰ ورزشکار دختر و ۶۰۰ ورزشکار پسر) انتخاب شدند. ملاک انتخاب نمونه‌ها این بود که ورزشکاران باید دست‌کم دو سال سابقه فعالیت در یک یا چند رشته ورزشی را داشتند، عضو یکی از تیم‌های ورزشی استان یا کشور بودند و دست‌کم یک مقام استانی یا ملی داشتند. همچنین هفته‌ای چهار جلسه به‌طور منظم تمرین می‌کردند (۲۵). ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه اطلاعات فردی و آزمون توجه بر اساس جدول سیاه و قرمز^۱ بود. این مقیاس شامل جدولی ۷×۷ است که خانه‌های آن از دو رنگ سیاه (تیره) و قرمز تشکیل شده‌اند (پیوست را مشاهده کنید). در هر یک از مربع‌های قرمز جدول اعداد از یک تا ۲۵ در کنار یکی از حروف الفبا قرار دارند و در خانه‌های سیاه جدول اعداد از یک تا ۲۴ در کنار حروف الفبا قرار دارند. این آزمون در دو مرحله اجرا می‌شود. در مرحله اول آزمودنی باید در موقعیت عادی (بدون محرک مزاحم) اعداد و حروف را از مربع‌های

1. Black and red attention test

قرمز جدول به ترتیب از یک تا ۲۵ و سپس اعداد و حروف خانه‌های سیاه جدول را از مربع‌های ۲۴ تا یک به ترتیب مرتب نماید. در مرحله دوم محرک‌های مزاحم و مخل شنوایی و بینایی مانند سر و صدا در محیط وارد می‌شد تا حواس آزمودنی پرت شود و آزمودنی مجدداً در این وضعیت آزمون را تکرار می‌کرد. زمان آزمون در هر مرحله ۵ دقیقه بود و بین هر مرحله آزمودنی‌ها ۵ دقیقه استراحت می‌کردند. در حین آزمون، باقی‌مانده زمان به آزمودنی از طرف آزمونگر گفته می‌شد و ۳۰ ثانیه پایانی هر مرحله به آزمودنی‌ها یادآوری می‌شد. این آزمون در سال ۱۹۹۵ توسط پروفسور ماریشوک در روسیه هنجاریابی گردید. وی همچنین روایی و پایایی این آزمون را سنجید. طبق نتایج، روایی و پایایی آزمون توجه بر اساس جدول سیاه و قرمز به ترتیب ۸۴٪ و ۸۶٪ است که این میزان نشان‌دهنده درجه بالایی از روایی و پایایی آزمون است (به نقل از بهرامی و ماریشوک ۱۷، ۱۵). برای اجرای آزمون مکانی مناسب با صندلی‌های دسته دار برای مرحله بدون محرک مزاحم مهیا و سپس آزمون انجام شد، اما این محیط برای مرحله دوم آزمون مناسب نبود و آزمون در محیطی با حضور محرک‌های مزاحم شنوایی و بینایی انجام شد. ابتدا، آزمونگر توضیحات لازم را برای همه آزمودنی‌ها می‌داد و سپس چنانچه سؤالی نبود آزمون شروع می‌شد. از آمار توصیفی برای طبقه‌بندی، تنظیم داده‌ها، تعیین شاخص‌های مرکزی و پراکندگی و استخراج نتایج استفاده شد و هنجار، با استفاده از فرمول Z و محاسبه نقاط درصدی در هر آزمون و از روی مرتبه‌های درصدی به تفکیک جنسیت آزمودنی‌ها تدوین شد. سطح معنی‌داری ($p < 0/01$) در نظر گرفته شد و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۱۶/۵ تجزیه و تحلیل شدند.

نتایج

هدف اصلی تحقیق حاضر تدوین هنجار برای آزمون توجه و تعیین روایی و پایایی آن در ورزشکاران دختر و پسر استان‌های منتخب کشور بود. در ادامه، یافته‌های پژوهش به صورت میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر امتیاز، هنجار و نمرات درصدی در متغیرهای مورد اندازه‌گیری در آزمودنی‌های پژوهش ارائه شده است. در جدول‌های ۱ و ۲ ویژگی‌های آماری و متغیرهای اندازه‌گیری شده را در آزمودنی‌ها به تفکیک ورزشکاران دختر و پسر استان‌های منتخب نشان می‌دهند. نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرنوف نشان داد توزیع داده‌ها طبیعی بودند؛ بنابراین از فرمول Z و محاسبه نقاط درصدی استفاده شد.

جدول ۱. ویژگی‌های اندازه‌گیری‌شده در آزمودنی‌ها به تفکیک ورزشکاران دختر استان‌های منتخب کشور (میانگین \pm SD)

استان	خراسان	تهران	اصفهان	مرکزی	خوزستان
متغیرها					
توجه بدون محرک مزاحم	۲۹/۲۰ \pm ۵/۳۲	۳۲/۹۰ \pm ۵/۳۷	۳۱/۷۶ \pm ۶/۱۱	۳۲/۸۸ \pm ۵/۱۶	۲۹/۳۸ \pm ۵/۵۸
توجه با محرک مزاحم	۲۶/۱۰ \pm ۵/۶۹	۲۸/۴۲ \pm ۶/۳۸	۲۸/۶۰ \pm ۶/۳۲	۲۷/۵۴ \pm ۵/۸۵	۳۱/۰۹ \pm ۵/۳۳

جدول ۲. ویژگی‌های اندازه‌گیری‌شده در آزمودنی‌ها به تفکیک ورزشکاران پسر استان‌های منتخب کشور (میانگین \pm SD)

استان	خراسان	تهران	اصفهان	مرکزی	خوزستان
متغیرها					
توجه بدون محرک مزاحم	۳۴/۹۲ \pm ۴/۷۹	۳۴/۷۹ \pm ۴/۵۶	۳۴/۱۴ \pm ۵/۴۴	۳۴/۱۴ \pm ۵/۴۴	۳۵/۳۸ \pm ۴/۷۳
توجه با محرک مزاحم	۳۰/۰۸ \pm ۶/۱۸	۳۰/۶۰ \pm ۴/۹۷	۳۱/۲۲ \pm ۵/۷۳	۳۱/۲۲ \pm ۵/۷۳	۳۱/۰۹ \pm ۵/۳۳

در این قسمت سؤالات پژوهش را در قالب الف، ب، ج، و د توضیح می‌دهیم:

الف: هنجار آزمون توجه در ورزشکاران پسر کشور چیست؟ توزیع طبیعی داده‌ها به‌عنوان یکی از فرض‌های آماری اساسی و مورد توجه در تحلیل‌های آماری و نتایج انحراف جانبی و عمودی داده‌ها در جدول ۳ نشان داده شده است. در تحقیق حاضر با توجه به هدف کلی تحقیق، هنجارهای مربوط به متغیرهای مورد اندازه‌گیری برای ورزشکاران بر حسب جنسیت تدوین و تنظیم شده است. هنجار، با استفاده از فرمول Z و محاسبه نقاط درصدی در هر آزمون و از روی مرتبه‌های درصدی به تفکیک جنسیت آزمودنی‌ها تهیه شد. جدول ۴ هنجار آزمون توجه در ورزشکاران پسر را نشان می‌دهد.

جدول ۳. ویژگی‌های اندازه‌گیری‌شده در آزمودنی‌های پسر

تعداد نمونه (نفر)	انحراف جانبی (skewness)	انحراف عمودی (kurtosis)	حداکثر	حداقل	انحراف معیار	میانگین	آماره متغیرها
۵۵۳	-۰/۴۹	۰/۰۱	۴۷	۱۹	۴/۸۱	۳۴/۸۴	توجه بدون محرک خارجی
۵۵۳	-۰/۵۱	۰/۳۲	۴۱	۱۰	۵/۳۹	۳۰/۷۹	توجه با محرک خارجی

جدول ۴. هنجار آزمون توجه در ورزشکاران پسر

درجه‌بندی	نمرات درصدی	امتیازهای آزمون توجه با محرک مزاحم	امتیازهای آزمون توجه بدون محرک مزاحم
عالی	۱۰۰	۴۱	۴۷
	۹۵	۳۹	۴۲
	۹۰	۳۹	۴۱
خوب	۸۵	۳۶	۴۰
	۸۰	۳۶	۳۹
	۷۵	۳۴	۳۹
متوسط بالا	۷۰	۳۳	۳۸
	۶۵	۳۳	۳۷
	۶۰	۳۲	۳۷
متوسط	۵۵	۳۲	۳۶
	۵۰	۳۱	۳۵
	۴۵	۳۱	۳۴
متوسط پایین	۴۰	۳۰	۳۳
	۳۵	۳۰	۳۳
	۳۰	۲۹	۳۲
ضعیف	۲۵	۲۸	۳۲
	۲۰	۲۷	۳۱
	۱۵	۲۵	۲۹
بسیار ضعیف	۱۰	۲۲	۲۹
	۵	۲۱	۲۶

ب: هنجار آزمون توجه در ورزشکاران دختر کشور چیست؟ توزیع طبیعی داده‌ها به‌عنوان یکی از فرض‌های آماری اساسی و مورد توجه در تحلیل‌های آماری و نتایج انحراف جانبی و عمودی داده‌های در جدول ۵ نشان داده شده است. در تحقیق حاضر با توجه به هدف کلی تحقیق، نورم‌های مربوط به متغیرهای اندازه‌گیری شده برای ورزشکاران بر حسب جنسیت تدوین و تنظیم شده است. هنجار با استفاده از فرمول Z و محاسبه نقاط درصدی در هر آزمون و از روی مرتبه‌های درصدی به تفکیک جنسیت آزمودنی‌ها تهیه شد. در جدول ۶ هنجارهای مربوط به آزمون توجه در ورزشکاران دختر را نشان می‌دهد.

جدول ۵. ویژگی‌های اندازه‌گیری شده در آزمودنی‌های دختر

تعداد نمونه (نفر)	انحراف جانبی (skewness)	انحراف عمودی (kurtosis)	حداکثر	حداقل	انحراف معیار	میانگین	آماره / متغیرها
۵۵۳	-۰/۴۴	-۰/۲۳	۴۳	۱۷	۰/۲۴	۳۲/۰۶	توجه بدون محرک مزاحم
۵۵۳	-۰/۲۹	-۰/۱۹	۴۰	۱۰	۰/۲۶	۲۷/۹۵	توجه با محرک مزاحم

جدول ۶. هنجار آزمون توجه در ورزشکاران دختر

درجه‌بندی	نمرات درصدی	امتیازهای آزمون توجه با محرک مزاحم	امتیازهای آزمون توجه بدون محرک مزاحم
عالی	۱۰۰	۴۳	۴۰
	۹۵	۴۰	۳۸
	۹۰	۳۹	۳۶
خوب	۸۵	۳۹	۳۴
	۸۰	۳۸	۳۲
	۷۵	۳۶	۳۲
متوسط بالا	۷۰	۳۵	۳۲
	۶۵	۳۴	۳۱
	۶۰	۳۴	۳۰
متوسط	۵۵	۳۳	۲۹
	۵۰	۳۲	۲۹
	۴۵	۳۲	۲۸
متوسط پایین	۴۰	۳۱	۲۷
	۳۵	۳۹	۲۶
	۳۰	۲۹	۲۴
ضعیف	۲۵	۲۹	۲۳
	۲۰	۲۹	۲۱
	۱۵	۲۶	۲۱
بسیار ضعیف	۱۰	۲۴	۲۱
	۵	۲۱	۱۹

ج: بین میزان پایایی آزمون توجه در ورزشکاران پسر و دختر کشور همبستگی معنی داری وجود ندارد.

همان گونه که جدول ۷ نشان می دهد، با توجه به ضرایب همبستگی محاسبه شده برای تعیین میزان پایایی این آزمون از طریق روش آزمون - آزمون مجدد، پایایی محاسبه شده در ورزشکاران پسر در مرحله بدون اعمال محرک مزاحم $r = 0/951$ و در مرحله اعمال محرک مزاحم با اندکی کاهش برابر با $r = 0/911$ محاسبه شد. از سوی دیگر، در ورزشکاران دختر پایایی محاسبه شده در ورزشکاران در مرحله بدون اعمال محرک مزاحم $r = 0/983$ و در مرحله اعمال محرک مزاحم با اندکی کاهش برابر با $r = 0/932$ محاسبه شده است ($p < 0/01$).

جدول ۷. ضریب همبستگی و پایایی آزمون های توجه در ورزشکاران دختر و پسر

توجه در پس آزمون	بدون محرک مزاحم در ورزشکاران دختر	با محرک مزاحم در ورزشکاران دختر	بدون محرک مزاحم در ورزشکاران پسر	با محرک مزاحم در ورزشکاران پسر
توجه در پیش آزمون	بدون محرک مزاحم در ورزشکاران دختر	با محرک مزاحم در ورزشکاران دختر	بدون محرک مزاحم در ورزشکاران پسر	با محرک مزاحم در ورزشکاران پسر
	$**0/951$			
		$**0/911$		
			$**0/983$	
				$**0/932$

د: بین میزان روایی آزمون توجه در ورزشکاران پسر و دختر کشور همبستگی معنی داری وجود ندارد.

همان گونه که جدول ۸ نشان می دهد، روایی آزمون توجه در ورزشکاران پسر و دختر بر اساس این فرض تحلیل شد که تفاوتی بین میزان توجه ورزشکاران دختر و پسر با حضور محرک مزاحم و بدون حضور محرک مزاحم وجود دارد و از روایی سازه استفاده شد. در تحلیل آماری مشخص شد ضمن وجود ضریب همبستگی $r = 0/802$ بین میزان توجه ورزشکاران دختر با حضور و بدون حضور محرک مزاحم و ضریب همبستگی $r = 0/832$ بین میزان توجه ورزشکاران پسر با حضور و بدون حضور محرک مزاحم، بین میزان توجه ورزشکاران پسر و دختر در هر دو وضعیت با حضور محرک مزاحم و بدون حضور محرک تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < 0/01$)؛ بنابراین نتیجه گیری

می‌شود که آزمون از روایی مناسب است.

جدول ۸. ضریب همبستگی و روایی آزمون توجه در ورزشکاران دختر و پسر

سطح معنی‌داری	df	t	ورزشکاران		بدون محرک مزاحم با محرک مزاحم
			پسر	دختر	
-----	-----	-----	-----	**۰/۸۰۲	ورزشکاران دختر
-----	-----	-----	**۰/۸۳۲	-----	ورزشکاران پسر
**۰/۰۰۰	۱۱۰۴	۸/۲۰۱	-----	-----	ورزشکاران پسر و دختر با محرک مزاحم
**۰/۰۰۰	۱۱۰۴	۸/۸۸۵	-----	-----	ورزشکاران دختر و پسر بدون محرک مزاحم

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی تحقیق حاضر تدوین هنجار برای آزمون توجه و تعیین پایایی و روایی آن در ورزشکاران دختر و پسر استان‌های منتخب کشور بود. در کاربرد آزمون توجه سیاه و قرمز در ورزشکاران پسر میانگین امتیاز توجه بدون حضور محرک خارجی ۳۴/۸۴ و با حضور محرک خارجی ۳۰/۷۹ محاسبه شد، اما در ورزشکاران دختر میانگین امتیاز توجه بدون حضور محرک خارجی ۳۲/۰۶ و با حضور محرک خارجی ۲۷/۹۵ اندازه‌گیری شد که در مقایسه با میزان پایایی آزمون توجه سیاه و قرمز از طریق روش آزمون - آزمون مجدد در ورزشکاران پسر در مرحله بدون اعمال محرک مزاحم $T = ۰/۹۵۱$ و در مرحله اعمال محرک مزاحم با اندکی کاهش برابر با $T = ۰/۹۱۱$ محاسبه شده است، اما میزان پایایی این آزمون در ورزشکاران دختر در مرحله بدون اعمال محرک مزاحم $T = ۰/۹۸۳$ و در مرحله اعمال محرک مزاحم با اندکی کاهش برابر با $T = ۰/۹۳۲$ محاسبه شده است. در مقایسه میزان پایایی این آزمون با نتایج تحقیق تقریباً مشابه در دانش‌آموزان شرکت‌کننده در اولین المپیاد ورزشی $T = ۰/۷۸$ و نتایج تحقیق ماریشوک در ورزشکاران روسی $T = ۰/۸۶$ پایایی این آزمون در ورزشکاران دختر و پسر در حد بسیار خوب ارزیابی می‌شود. ماریشوک نیز در هنجار خود توجه دختران را با حضور محرک مزاحم بیشتر، بهتر ارزیابی کرد (۱۸). نتایج این تحقیق نیز نشان داد توجه دختران با حضور محرک مزاحم بهتر است.

نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های تحقیق کاظمی، خلجی و بهرامی (۱۳۹۰) با عنوان «بررسی پایایی آزمون توجه سیاه و قرمز در دانش‌آموزان پسر ورزشکار شرکت‌کننده در اولین المپیاد ورزشی دانش‌آموزی کشور» همخوانی دارد. نتایج این تحقیق نشان داد در سطح آلفای ۰/۰۵،

همبستگی بین نمرات آزمودنی ها ۰/۷۸ است. با توجه به اینکه مقادیر آلفای بیش از ۰/۷۰ «خوب» و مقادیر بیش از ۰/۸۰ «خیلی خوب» تفسیر می‌شوند. یافته‌های این تحقیق نشان-دهنده همبستگی خیلی خوب و پایا بودن آزمون توجه سیاه و قرمز برای دانش‌آموزان ورزشکار پسر شرکت‌کننده در اولین المپιάد ورزشی دانش‌آموزی کشور است (۱۸). ماریشووک (۱۹۹۵) در تحقیقی که با نمونه‌ای ۹۰۰ نفری از ورزشکاران روسیه انجام شد از آزمون توجه سیاه و قرمز استفاده کرد و نمرات آزمون ۷۰ نفر از افراد را برای تعیین پایایی این آزمون بررسی کرد. او از آزمون آلفای کرونباخ برای این منظور استفاده کرد که نتایج آزمون - آزمون مجدد ضریب ۰/۸۶ را گزارش کرده است (۱۷).

بوندر^۱ (۲۰۰۴) نیز در مطالعه‌ای در مورد ورزشکاران بسکتبالیست اوکراین پایایی آزمون توجه سیاه و قرمز را بررسی و ضریب پایایی ۰/۷۷ را برای آن محاسبه و گزارش کرده است (۱۹). سی ویتسکی^۲ (۲۰۰۶) آزمون توجه سیاه و قرمز را برای ورزشکاران مرد و زن روسیه سفید استفاده کرده است. وی پایایی آزمون توجه سیاه و قرمز را برای ورزشکاران مرد ۰/۷۹ و برای ورزشکاران زن ۰/۸۴ گزارش کرده است (به نقل از بهرامی ۱۷). پژوهش‌های ذکر شده پایایی و روایی آزمون توجه را بر اساس جدول سیاه و قرمز برای جامعه‌های آماری گوناگون دارای همبستگی خوب و خیلی خوب تأیید کرده‌اند. در مطالعه حاضر نیز پایایی آزمون برای جامعه مورد مطالعه تأیید شد که با همبستگی خوب در مطالعه بوندر (۲۰۰۵) برای ورزشکاران اوکراینی و سی ویتسکی (۲۰۰۶) برای ورزشکاران مرد و زن روسیه سفید قابل قیاس و با آن‌ها همسو است (۱۷، ۱۹، ۲۰). در حال حاضر، متخصصان روان‌شناسی ورزشی توجه خود را به گسترش تکنیک‌ها و مدل‌هایی عملی معطوف نموده‌اند که بتوانند قابلیت انجام تکالیف مختلف را افزایش و عوامل مزاحم را حذف کنند تا زمینه بهبود عملکرد ورزشی فراهم گردد. متخصصان روان‌شناسی بر این باورند که بین میزان توجه ورزشکاران و عملکرد ورزشی آن‌ها رابطه‌ای مثبت وجود دارد. در واقع، برخی متخصصان مانند نایدفر (۱۹۷۶) اظهار نموده‌اند که «تصور این موضوع که متغیری مهم‌تر از قابلیت توجه و کنترل آن روی عملکرد ورزشی مؤثر باشد، بسیار سخت است». با وجود دیدگاه‌ها و نظریه‌های متعددی که در خصوص عامل توجه در ورزشکاران وجود دارد، اغلب متخصصان رفتاری و روان‌شناسی، به‌ویژه روان‌شناسی ورزشی در سال‌های اخیر در مورد سطوح مهارت‌های توجه در ورزش‌ها مطالعات متعددی انجام داده‌اند؛ برای مثال ناگر، استین و بونل^۳

1. Bonder

2. Sivietski

3. Nougier, Stein and Bonnel

(۱۹۹۱) با مرور تحقیقات مختلف مشاهده کردند که ورزشکاران تیر و کمان برای تمرکز روی هدفی معین (شبهه توجه انتخابی) شعاع توجه خود را محدود و تنگ‌تر می‌کنند، اما ورزشکاران شمشیر بازی، تنیس و بوکس تمرکز شعاع توجه خود را به شکل غیرمتراکم و پراکنده تنظیم می‌کنند (به نقل از بوس و فری ۱^{۲۰}، بوس و فری ۲۰۰۸) نشان دادند توجه پسران ورزشکار با تفاوت معنی‌داری بهتر از دختران ورزشکار با میانگین ۲۲ سال بوده است و بین توجه دختران و پسران با حضور و بدون حضور محرک مزاحم تفاوت معنی‌داری مشاهده کردند (۲۰). نوران و اس چاتر^۲ (۱۹۹۷) اظهار می‌نمایند که ورزشکاران نخبه و در سطح بالای عملکرد، در مقایسه با ورزشکاران غیر حرفه‌ای و دانشگاهی می‌توانند بسیار مؤثرتر از قابلیت‌های توجه خود استفاده کنند. عامل توجه همچنین تحت تأثیر متغیرهای متعددی قرار دارد که از میان آن‌ها می‌توان به افسردگی، اضطراب و هیجان اشاره نمود (۲۱).

در خصوص تعیین روایی محتوایی به دلیل برخی محدودیت‌های آماری امکان اجرای تحلیل عاملی، با استفاده از نرم‌افزارهای موجود میسر نبود؛ بنابراین اعتبار سازه این آزمون بر اساس تعیین تفاوت‌ها تعیین شد. در هر حال با توجه به نتایج تحقیق حاضر هنجار آزمون توجه بر اساس جدول سیاه و قرمز تدوین شده است که می‌تواند برای اهداف مختلف از جمله انجام تمرینات لازم برای افزایش این قابلیت و دسترسی به معیاری مناسب برای انتخاب ورزشکاران از سوی مربیان قابل استفاده باشد. از اهداف اصلی این تحقیق معرفی آزمون توجه بر اساس جدول سیاه و قرمز و هنجاریابی آن برای ورزشکاران ایرانی بود که مربیان و متخصصان روان‌شناسی ورزشی کشور بر اساس یافته‌های موجود بتوانند تا حد امکان به ورزشکاران در این خصوص کمک کنند. ضمن وجود برخی نواقص در این پژوهش، محقق و همکاران تمام تلاش خود را انجام داده‌اند تا گامی هر چند کوچک در جهت توسعه دانش روان‌شناسی ورزشی عملی در کشور برداشته شود و ورزشکاران، مربیان و تمام مسئولان ورزشی بیشترین استفاده را از نتایج آن نمایند. این آزمون می‌تواند در ارزیابی و تعیین قوت‌ها و ضعف‌های ورزشکاران در این متغیر روانی سودمند باشد؛ بنابراین لازم است مربیان، و ورزشکاران ضمن آشنایی با مهارت روانی توجه در ورزش، این مهارت را ارزیابی و بر اساس نتایج ارزیابی برنامه‌های مشخصی انجام دهند با توجه به نتایج تحقیق پیشنهاد می‌شود، تحقیق‌های مشابهی روی ورزشکاران نخبه زن و مرد کشور انجام شود و همچنین اعتبار محتوایی و ملاکی این‌گونه آزمون‌های روان‌شناختی ارزیابی شود.

-
1. JHC Buys and JT Ferreira
 2. Norman K.A & Schacter D. L.

منابع:

۱. اشمیت ریچارد ای، لی تیموتی دی، (۱۳۸۷) یادگیری و کنترل حرکتی، حمایت طلب رسول، قاسمی عبدالله، انتشارات علم و حرکت.
2. Bush N.D. Salmela J.h. Green Demers I (2000). The Ottawa mental skill assessment tool (OMSAT3). The sport psychologist. 15(2), pp: 1-19.
۳. نوربخش پرپوش، ملکی محمد، (۱۳۸۴)، مقایسه مهارت‌های روانی پایه، جسمانی و شناختی ورزشکاران مرد برتر رشته‌های گروهی و انفرادی استان خوزستان و رابطه این مهارت‌ها با خودکارآمدی آنان، مجله حرکت، شماره ۲۳، ص ۱۴۱-۱۲۵.
۴. شفیع نیا پروانه و همکاران(۱۳۸۵)، تأثیر توجه درونی و بیرونی بر اجرای تعادل پویا و یادداری، فصلنامه المپیک.
۵. دلاور علی(۱۳۸۸)، روش تحقیق در علوم انسانی، انتشارات دوران، تهران.
۶. کنجی حمزه(۱۳۷۰)، آزمون‌های روانی، بنیاد فرهنگی رضوی، مشهد، چاپ سوم.
۷. کلو کا(۱۳۸۳)، رفتار حرکتی، نمازی زاده، مهدی، افسانه سنه، حمید رضا طاهری، بامداد کتاب.
۸. استرنبرگ رابرت و همکاران(۱۳۸۷)، روانشناسی شناختی، سید کمال خرازی و همکاران، انتشارات سمت، تهران.
۹. کوثری سعید(۱۳۹۰)، تأثیر فعالیت‌های منتخب بر رشد مهارت‌های حرکتی ظریف کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی. دومین همایش ملی تخصصی رفتار حرکتی و روانشناسی. ۲۲ و ۲۳ اردیبهشت، مشهد مقدس.
۱۰. مارتنز رینر(۱۳۸۵)، روانشناسی ورزشی راهنمای مربیان، خبیری محمد، بامداد کتاب.
11. Gabriele W. Thomas T. & Charles S (2007). Attentional Focus Effects as a Function of Task Difficulty. Physical Education, Recreation and Dance. Vol. 78, No. 3, pp. 257-264.
12. Ulrich D. A. (2000). Test of Gross motor development (2nd.ed). Examiners manual, Austin, Tx: proEd.
13. Wulf G. Mcnevin N. Fuchs T. Ritter F & Toole T. (2000). Attentional focus in complex motor skill learning. Research Quarterly for Exercise and sport, 71, 229-239.

14. Costas I. Karageorghis & Peter C. Terry (2011). In side sport psychology. Chapter, 6. Human Kintics.
۱۵. ماریشوک ل ، بهرامی علیرضا(۲۰۰۶)، تصویر سازی و استفاده آن در فرایند تمرینات ورزشکاران بسکتبالیست، ژورنال جهان ورزش، دانشگاه دولتی تربیت بدنی و توریست بلاروس، ص ۷۴.
۱۶. مرتضوی حسن(۱۳۷۸)، یادگیری و کنترل حرکتی از دیدگاه روانشناسی عصبی، انتشارات سنبله.
۱۷. بهرامی علیرضا(۲۰۰۷)، افزایش نتایج شوت سه امتیازی بسکتبالیست های پسر با استفاده از تکنولوژی تمرینات ذهنی، پایان نامه دکتری، دانشکده روانشناسی ورزش، دانشگاه دولتی تربیت بدنی و توریست جمهوری بلاروس.
۱۸. کاظمی یاسین، خلجی حسن، بهرامی علیرضا (۱۳۹۰)، تعیین اعتبار، روایی و هنجار یابی آزمون توجه در دانش آموزان پسر شرکت کننده در اولین المپیاد ورزشی دانش آموزی کشور، دانشگاه اراک.
19. Bondar A. I. (2004). The tendencies of perfection of basketball players technical mastery / A.I.Bondar // Scientific problems of training sportsmen of the Republic of Belarus for the 2004 Olympic Games: Materials of scientific and methodological conference, Minsk, Feb.28.
20. Buys J. H & Ferreira J. T (2008). The development of protocols and norms for sports vision evaluations. S Afr Optom, 67(3) 106-117.
21. Norman K. A & Schacter D. L. (1997) False recognition in younger and older adults. Exploring the characteristics of illusory memories. memory and cognition, 25,838-848.
22. Wulf G. (2007). Attentional focus and motor learning: A review of 10 years of research. E-Journal Bewegung and training, 1, 4- 14
23. 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.
24. Beilock S. L. & Carr T. H. (2004). From novice to expert performance: Defining the path to excellence. In A. M. Williams & N. J. Hodges (Eds.), Skill acquisition in sport: Research, theory and practice.
25. Shavandi N. Samiei A. Afshar R. Sheikhhoseini R. (2012) The effect of exercise on urinary gamma-glutamyltransferase and protein levels in elite female karate athletes. Asian J Sports Med. 3(1):41-6.

26. William James. The Principles of Psychology. University of Adelaide. eBooks@Adelaide. Chapter 11.

۲۷. رابرت اسرنبرگ (۱۳۸۷)، روانشناسی شناختی ویراست چهارم، خرازی کمال و حجازی الهه، سمت، ص ۹۸.

ارجاع دهی به روش APA

بهرامی علیرضا، میناسیان واژگن، چلونگریان نسرین. (۱۳۹۲)، هنجاریابی آزمون توجه در گروهی از ورزشکاران دختر و پسر ایرانی. رفتار حرکتی؛ ۵ (۱۲): ۳۲-۱۳.

به نام خدا

با سلام و عرض ادب

ورزشکار محترم همان‌طور که استحضار دارید امروزه ورزش با علم گره خورده است و بدون اطلاع از این علوم نمی‌توان به موفقیت دست یافت. باعث خرسندی ماست که می‌توانیم شما را در جهت افزایش عملکرد و پیروزی با استفاده از دانش روان‌شناسی ورزش یاری کنیم. آزمون زیر، آزمون توجه ورزشکاران است، خواهشمند است ضمن توجه دقیق به توضیحات آزمونگر به‌طور دقیق آزمون را تکمیل کنید. پیشاپیش از همکاری شما با آزمونگر تشکر و قدردانی می‌کنیم.

آزمون توجه ورزشکاران بدون حضور محرک مزاحم

نام و نام خانوادگی: سن: رشته ورزشی: استان:

۱۰-و	۳-ی	۱۶-ی	۱۲-م	۹-م	۱۵-پ	۹-ت
۱۷-آ	۸-ک	۱۵-ل	۱۹-آ	۱-ک	۲۳-ف	۲۴-و
۲۵-ر	۱۰-ی	۲-ل	۶-س	۱۳-ش	۱۴-ف	۱۸-ت
۲۱-ن	۱۲-ب	۵-ش	۲۳-چ	۲۴-چ	۲-گ	۱۱-ک
۱۳-ژ	۳-س	۱۹-ت	۲۲-د	۱۱-ر	۱۷-ر	۲۰-ب
۴-ز	۸-ث	۱۴-ث	۲۲-پ	۶-ژ	۱۶-خ	۷-خ
۲۱-و	۱۸-و	۵-ی	۴-د	۲۰-ن	۱-و	۷-ز

به نام خدا

با سلام و عرض ادب

ورزشکار محترم همان‌طور که استحضار دارید امروزه ورزش با علم گره خورده است و بدون اطلاع از این علوم نمی‌توان به موفقیت دست یافت. باعث خرسندی ماست که می‌توانیم شما را در جهت افزایش عملکرد و پیروزی با استفاده از دانش روان‌شناسی ورزش یاری کنیم. آزمون زیر، آزمون توجه ورزشکاران است، خواهشمند است ضمن توجه دقیق به توضیحات آزمونگر به‌طور دقیق آزمون را تکمیل کنید. پیشاپیش از همکاری شما با آزمونگر تشکر و قدردانی می‌کنیم.

آزمون توجه ورزشکاران با حضور محرک مزاحم

نام و نام خانوادگی: سن: رشته ورزشی: استان:

۷-و	۴-و	۱۵-و	۸-چ	۱۱-ک	۱-گ	۲۵-ئ
۱۴-ش	۱۸-ل	۲۱-ف	۱۵-ز	۳-ی	۱۹-ف	۱۷-غ
۷-ژ	۲-خ	۱۱-م	۱۰-س	۲۳-م	۸-م	۱۰-آ
۱۷-ب	۱۴-پ	۶-ر	۲۰-پ	۱۳-چ	۲۳-ش	۵-او
۹-ژ	۳-ل	۲۲-د	۱-ی	۱۶-ث	۶-ب	۱۳-ن
۲-ی	۴-ث	۲۲-أ	۲۰-آ	۱۲-خ	۱۹-ر	۲۴-ی
۲۴-گ	۱۸-س	۱۲-م	۹-ک	۱۶-ن	۲۱-ب	۵-أ

تأثیر انواع تمرین ثابت و متغیر بر یادداری و انتقال دقت پرتاب از بالای شانه در کودکان پیش دبستانی

الهه عرب عامری^۱، زهرا استیری^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۱۲/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۰۳/۱۹

پژوهشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

چکیده

هدف از تحقیق حاضر بررسی تأثیر انواع تمرین ثابت و متغیر بر یادداری و انتقال دقت پرتاب از بالای شانه در کودکان پیش دبستانی است. به این منظور ۳۶ کودک دختر و پسر راست دست به صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت کردند و بر اساس نمرات پیش آزمون در سه گروه تمرین ثابت، متغیر قالبی و متغیر تصادفی منتسب شدند. گروه تمرین ثابت با هدفی به ابعاد ۶۰ در ۶۰ و گروه های دیگر با اهدافی به ابعاد ۳۰ در ۳۰، ۶۰ در ۶۰ و ۹۰ در ۹۰ سانتی متر پرتاب از بالای شانه را تمرین نمودند. مرحله اکتساب شامل ۶ دسته کوشش ۶ تایی در طی ۲ روز بود. آزمون یادداری پس از ۲۴ ساعت اجرا شد و آزمون انتقال ۱۰ دقیقه پس از آزمون یادداری با تغییر در اندازه هدف انجام شد. به منظور تحلیل داده‌ها از آزمون های تحلیل واریانس عاملی و تعقیبی توکی در سطح معناداری $\alpha < 0/05$ استفاده شد. در آزمون یادداری تفاوت معناداری بین گروه های آزمایش مشاهده نشد ولی در آزمون انتقال عملکرد گروه تمرین متغیر تصادفی به طور معناداری برتر از سایر گروه ها بود ($p < 0/033$). نتایج نشان می دهد استفاده از تمرینات متغیر به ویژه تمرین متغیر تصادفی در کودکان می تواند به طور موثری در انتقال دقت پرتاب از بالای شانه تأثیر داشته باشد.

واژگان کلیدی: دقت پرتاب از بالای شانه، کودکان پیش دبستانی، تمرین ثابت، تمرین متغیر قالبی، تمرین متغیر تصادفی.

مقدمه

تمرین بدنی مهم ترین کمک کننده یادگیری به شمار می رود. اجراکنندگان ماهر به دلیل تلاش زیاد و تمرین طولانی می توانند مهارت های مختلف را به شکلی مطلوب اجرا کنند (۱). از طرفی حرکات بنیادی، الگوهای پایه و اصلی حرکات ارادی قابل مشاهده در دوران کودکی هستند (۶) و با افزایش مهارت و قابلیت کودکان در این مرحله افراد به سمت اجراهای ورزشی برتر در آینده سوق می یابند. کودکی مرحله ای مهم برای دوره حرکات بنیادی است و اگر کودکان در انجام حرکات بنیادی به مهارت نرسند، احتمالاً در زمینه حرکت با تجربیاتی همراه با شکست مواجه می شوند و احتمال کمتری دارد که طی کودکی و نوجوانی در ورزش و مسابقات شرکت کنند (۱۶). همچنین مطالعات انجام شده در کودکانی که در سال های اولیه دبستان هستند، بیانگر نیاز به ایجاد برنامه های حرکت بنیادی در طی سال های پیش از دبستان است (۱۸). همچنین تسلط و مهارت در حرکات بنیادی، پایه و اصلی برای شیوه زندگی فعال محسوب می شود (۲۳).

آموزش، تشویق و فرصت های تمرینی عواملی هستند که در دستیابی و یا عدم دستیابی به مراحل پیشرفته در مهارت های بنیادی و برای رسیدن به مهارت در اجرای تمرین موثر هستند (۱۳). یکی از ویژگی های مهم تمرین که احتمال موفقیت را افزایش می دهد تغییر پذیری در تجارب تمرینی فرد است (۲۵). یکی از شیوه های تمرینی، تمرین متغیر است که در آن حرکات های مختلف از یک طبقه حرکتی تمرین می شود. در این حالت شرایط تمرینی تغییر می کند و اولین مزیت فراگیر در تمرینات تغییرپذیری افزایش قابلیت فرد در اجرای مهارت در موقعیت های آینده است. به طوری که فرد هم قابلیت خود را برای اجرای مهارت افزایش می دهد و هم با شرایط تازه ای سازگار می شود که ممکن است در موقعیت آزمون دخالت کند (۲۴) و با ایجاد طرحواره حرکتی، فرد می تواند در مرحله برنامه ریزی پاسخ، از طرحواره برای تخمین مقدار پارامتر در آن کوشش استفاده کند. این فرایند، حرکتی را به وجود می آورد که مقدار پارامتری آن بر مبنای تجربه گذشته افراد در هنگام استفاده از این برنامه است. برخی شواهد، حاکی از تاثیر تمرین متغیر در ایجاد طرحواره است (۸). جنتایل (۱۹۷۲) نیز تغییر در ویژگی های تنظیمی و غیر تنظیمی مهارت را در هنگام تمرین لازم و این تجربه را برای آنان مفید دانسته است (۱۴). تحقیقات نشان می دهد در مقایسه گروه تمرین ثابت و متغیر، گروه تمرین متغیر در آزمون انتقال (حرکت جدید) بهتر از گروه تمرین ثابت عمل می کند. همچنین در مورد آزمودنی های کودک نیز این برتری با گروه تمرین متغیر است (۲۸ و ۲۲). از سوی دیگر طبق نظریه مگیل (۱۹۸۹) تداخل ناشی از تمرین چند تکلیف در طی یک جلسه

منجر به بهبود یادگیری می شود و نیاز به تمرکز بر روی تکلیف و حل مساله در این روش، یادگیری را افزایش می دهد. تداخل بالاتر در تمرین تصادفی نسبت به قالبی با اینکه همواره منجر به تاثیر بهتر در عملکرد نمی شود ولی به یادگیری موثرتری منجر می شود (۲۵). این برتری در تمرینات تصادفی با تفسیر فرضیه های بازسازی طرح عمل، بسط و تداخل پس گستر به همراه بوده است (۲۵). با این وجود برخی محققین با بررسی تحقیقات مربوط به تداخل زمینه ای و نگاهی به یافته های متناقض، علت را به ماهیت تکلیف مربوط دانستند. مگیل و هال (۱۹۹۰) بیان کردند زمانی که افراد با برنامه های حرکتی متفاوت نسبت به برنامه های حرکتی یکسان تمرین می کنند، اثرات تداخل زمینه ای قوی تری مشاهده می شود. این امر در شرایط آزمایشگاهی (۱۷) مورد حمایت است ولی در شرایط میدانی تداخل زمینه ای بالا در تکالیفی با حرکات مشابه باعث پیشرفت یادگیری می شود (۳۲ و ۷).

برخی از محققین به بررسی شیوه های مختلف تمرینی پرداختند. رهاوی و همکاران (۱۳۹۲) در مقایسه گروه های مختلف قالبی، تصادفی و زنجیره ای در مهارت بسکتبال و بررسی اثر تداخل زمینه ای بر یادگیری برنامه حرکتی و پارامتر، تفاوت های معناداری را در مرحله یادداری مشاهده نمودند به طوری که گروه تمرین تصادفی در هر دو عامل برتر از سایر گروه ها عمل نمود (۵). شهرزاد و همکاران (۱۳۸۸) نیز توانایی کودکان را در تعمیم پذیری حرکت در گروه تمرین متغیر گزارش نمودند و آنها در مقایسه گروه های تمرینی ثابت و متغیر در کودکان ۴،۵ و ۶ ساله در مهارت هدف گیری در آزمون انتقال برتری معناداری را در گروه تمرین متغیر گزارش نمودند و این برتری با افزایش سن مشهود بود (۷).

حمایت طلب و همکاران نیز در سال (۱۳۸۸) در مقایسه سه گروه تمرین مسدود، تصادفی و مسدود- تصادفی در مرحله اکتساب بین گروه ها در مهارت های سرویس های ساده، چکشی و موجی تفاوت معناداری را در یادداری مشاهده نمودند ولی در آزمون انتقال نمرات گروه و مسدود- تصادفی به طور معناداری برتر از سایرین بود (۲). جونز و فرنچ^۱ (۲۰۰۷) سطح مهارت فراگیر و نوع مهارت باز یا بسته را در بروز اثر تداخل زمینه ای موثر می دانند (۲۰). ازسویی دیگر لطفی حسین آباد و همکاران (۱۳۸۵) در مرحله اکتساب و انتقال اثر گروه های تمرینی قالبی، زنجیره ای و تصادفی را در مهارت پرتاب آزاد بسکتبال، غیر معنادار توصیف کردند و مشاهده اثر تداخل زمینه ای را نیازمند به تلاش تمرینی و جلسات تمرینی بیشتر دانستند (۱۰). یان^۲ و همکاران (۱۹۹۸) در پژوهشی بر روی کودکان دریافتند سن متغیر تعدیل

1. Jones&French

2. Yan

کننده مهمی بر تغییر پذیری تمرین است (۳۳). جاروس و گاتمن^۱ (۲۰۰۱) نیز نوع تکلیف را در شیوه های مختلف تمرین قالبی، تصادفی و ترکیبی موثر دانسته اند. آنها دریافتند در شرایط تمرین تصادفی و ترکیبی (قالب های تصادفی) به ویژه در تکالیف پیچیده به علت درگیر شدن فرد در فعالیت های شناختی مرتبط با اجرا، فواید حاصل از تصادفی بودن در یادگیری مشاهده می شود (۲۰). همچنین مازلوات^۲ و همکاران (۲۰۰۴) با مقایسه گروه های تمرین قالبی و تصادفی در تکالیف ساده و پیچیده دریافتند تمرین تصادفی وقتی مفید است که تنها یک تکلیف واحد را انجام دهیم (۲۶).

تراولوس^۳ (۲۰۱۰) ویژگی تغییرپذیری تمرین و تداخل زمینه ای را در اکتساب و انتقال سرویس والیبال ساده در ۷۲ دانش آموز ۱۴ ساله در ۵ گروه تمرینی (تصادفی، سریالی، مسدود، ثابت و ویژه) و گروه کنترل بررسی نمود و نتایج وی نشان داد که در مرحله انتقال گروه های ویژه و تصادفی نسبت به گروه های سریالی، مسدود، ثابت و کنترل عملکرد بسیار بهتری داشتند.

بررسی پژوهش ها نشان می دهد با وجود اینکه اثر تغییرپذیری تمرین بر رشد و توسعه، پارامتر متغیر مهمی در زمینه تئوری طرحواره است ولی این عامل کمتر به طور مستقیم بررسی شده است. این بررسی ها بیشتر بر روی بزرگسالان انجام شده است (۴، ۱۰، ۲۶) و تحقیقات اندکی بر روی کودکان انجام شده که نتایج متفاوتی در بر داشته است. ولف (۱۹۹۱) در آزمون یادداری نشان داد تمرین متغیر برای یادگیری کودکان مفید است، هرچند شهزاد و همکاران (۱۳۸۸) در مرحله یادداری تفاوتی را بین گروه های تمرینی در کودکان نیافتند.

مهارت های بنیادی، الگوهای پایه و اساسی حرکات ارادی قابل در دوران کودکی هستند و بر خلاف این که عوامل فردی مهم ترین عامل اثرگذار در دوره مهارت های مقدماتی است، در این دوره شرایط محیطی مانند فرصت های تمرینی و آموزش نقش مهمی را در رشد حرکتی دارند (۱۳).

با توجه به نقش تعیین کننده و ارزنده آموزش در یادگیری سطوح مختلف مهارت ها در سنین مختلف، بهره مندی از شیوه های تمرینی متغیر و انتخاب شیوه آموزشی برتر در مهارت های بنیادی که زیربنای مهارت های تخصصی و ورزشی است، می تواند ضرورت محسوب شود. در این پژوهش، هدف بررسی شیوه های مختلف تمرین متغیر و ثابت بر یادگیری دقت پرتاب در

-
1. Jarus& Gutman
 2. Maslovat
 3. Travlos

کودکان سال آخر پیش دبستانی به منظور دستیابی به شیوه برتر آموزشی در این گروه سنی است.

روش شناسی پژوهش

جامعه آماری این پژوهش شامل کودکان ۶ و ۷ ساله شهر سبزوار بود و نمونه منتخب شامل ۳۶ کودک راست دست بود که در یکی از مراکز پیش دبستانی در مرکز شهر این دوره را می گذرانند. همچنین نمونه گیری به صورت داوطلبانه انجام گرفت.

ابزار اندازه گیری

در این پژوهش از آزمون تعدیل یافته دقت پرتاب از بالای شانه خلیجی و همکاران (۱۳۸۳) استفاده شد که ضریب پایایی آن با استفاده از آزمون تحلیل واریانس ($F=12/82, P=0/001$) گزارش شده است و دارای اعتبار یا روایی سازه است. همچنین دارای پایایی $0/825$ می باشد. این ابزار قابلیت اندازه گیری عملکرد دقت کودکان ۳ تا ۷ ساله را دارد (۳).

در این آزمون، تغییرپذیری به وسیله تغییر در اندازه هدف اعمال می شود. سه هدف مربع شکل به ابعاد ۳۰ در ۳۰، ۶۰ در ۶۰ و ۹۰ در ۹۰ سانتیمتر به ترتیب با ارتفاع ۶۵، ۸۵ و ۵۰ سانتیمتر از سطح زمین به دیوارها نصب شد و کودکان از فاصله ۳ متری از دیوار توپ تنیس خاکی با مارک تجاری آلینتا^۱ را به سمت هدف های ذکر شده پرتاب کردند. هنگام پرتاب، آزمودنی ها در داخل مربعی به ابعاد ۵۰ در ۵۰ سانتیمتر قرار داشتند که در فاصله ۳ متری از هدف ها با استفاده از چسب کاغذی بر روی زمین رسم شده بود، و پرتابها را انجام دادند. در هر کوشش در صورت برخورد توپ با هدف یک امتیاز و در صورت عدم برخورد توپ با هدف صفر امتیاز توسط آزمودنی کسب شد. جمع امتیاز برای هر آزمودنی در هر دسته کوشش حداقل صفر و حداکثر ۶ امتیاز است.

به منظور همسان سازی گروه های آموزشی در روز اول آزمون یک دسته کوشش ۶ تایی با دست برتر (دست راست) توسط آزمودنی های دختر و پسر اجرا شد. در پیش آزمون، هر آزمودنی دو پرتاب به هدف های ۳۰ در ۳۰، ۶۰ در ۶۰ و ۹۰ در ۹۰ سانتیمتر انجام داد. سپس بر اساس نمره های پیش آزمون افراد به سه گروه تمرین ثابت، تمرین متغیر قالبی و متغیر تصادفی تقسیم شدند و در هر گروه ۶ دختر و ۶ پسر قرار گرفتند. مرحله اکتساب طی دو روز اجرا شد که شامل ۶ دسته کوشش ۶ تایی در هر روز (مجموعاً ۷۲ کوشش) بود. هر دسته کوشش گروه تمرین ثابت شامل ۶ پرتاب به سمت هدف ۶۰ در ۶۰ سانتیمتر

(۶۰،۶۰،۶۰،۶۰،۶۰،۶۰) بود و گروه تمرین متغیر قالبی ۶ دسته کوشش (۳۰،۳۰،۶۰،۶۰،۹۰،۹۰) و گروه تمرین متغیر تصادفی ۶ دسته کوشش (۶۰،۹۰،۳۰،۳۰،۶۰،۶۰) را انجام دادند. پس از ۲۴ ساعت از مرحله اکتساب، آزمودنی‌ها در آزمون یادداری که شامل یک دسته کوشش ۶ تایی که با ساختار تمرینی آنها مشابهت داشت شرکت کردند. همچنین پس از ده دقیقه در آزمون انتقال که شامل ۶ پرتاب به هدفی با ابعاد ۲۰ در ۲۰ سانتیمتر بود شرکت نمودند.

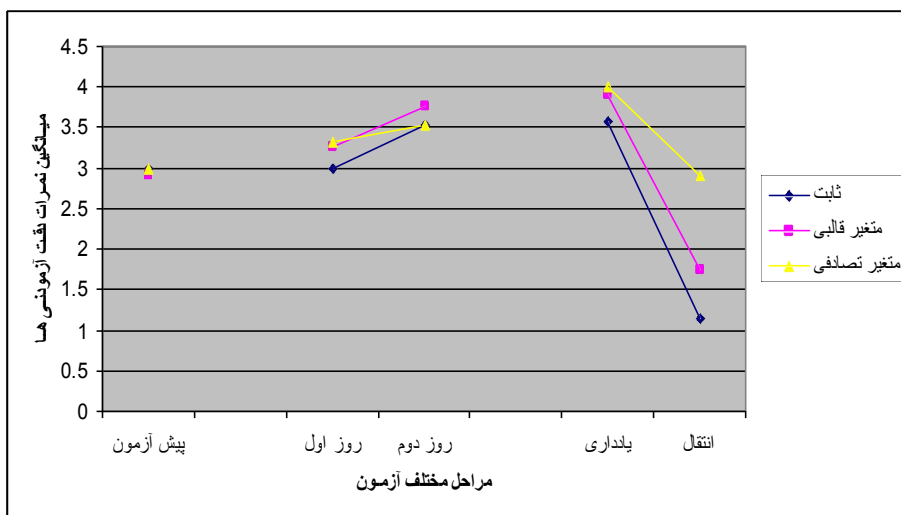
برای توصیف داده‌ها و محاسبه شاخص‌های گرایش مرکزی، پراکندگی‌ها و رسم نمودارها از آمار توصیفی استفاده شد. از آمار استنباطی برای آزمودن فرضیه‌ها استفاده شد. به منظور مقایسه گروه‌های مختلف تمرینی از تحلیل واریانس عاملی و از آزمون تعقیبی توکی^۱ برای تعیین محل اختلاف‌ها استفاده شد. سطح معناداری در تمام موارد $p < 0/05$ در نظر گرفته شد.

نتایج

پیش‌آزمون: نتایج تحلیل واریانس بین میانگین نمره‌های دقت پرتاب‌های گروه‌های تمرینی در مرحله پیش‌آزمون تفاوت معناداری نشان نداد ($F = 0/196$ ، $P = 0/040$). در واقع تفاوتی بین سطح مهارت آزمودنی‌ها در گروه‌ها قبل از مرحله اکتساب وجود نداشت.

یادداری: نتایج تحلیل واریانس یک عاملی بین میانگین نمره‌های دقت پرتاب‌های گروه‌های تمرینی در مرحله یادداری تفاوت معناداری نشان نداد ($F = 0/482$ ، $P = 0/745$). با این وجود نمرات گروه تمرین متغیر تصادفی برتر از گروه متغیر قالبی است و گروه ثابت پایین‌ترین نمره را کسب نموده است. میانگین نمرات و انحراف استاندارد در گروه‌های ثابت ($3/58 \pm 0/90$)، متغیر قالبی ($3/91 \pm 0/79$) و متغیر تصادفی ($4/00 \pm 0/95$) است.

انتقال: نتایج آزمون تحلیل واریانس بین میانگین نمره‌های دقت پرتاب‌های گروه‌های تمرینی در مرحله انتقال تفاوت معناداری نشان داد ($F = 8/097$ ، $P = 0/001$). همچنین نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان داد بین گروه‌های تمرینی ثابت ($1/16 \pm 0/8$) و متغیر تصادفی ($2/91 \pm 1/24$)، ($P = 0/001$) و گروه‌های متغیر قالبی ($1/75 \pm 1/13$) و متغیر تصادفی ($P = 0/033$) تفاوت معناداری وجود دارد.



شکل ۱: نمرات دقت آزمودنی‌ها در مراحل مختلف تمرین

بحث و نتیجه گیری

هدف از اجرای تحقیق بررسی تأثیر انواع تمرین متغیر و ثابت بر یادداری و انتقال دقت پرتاب از بالای شانه در کودکان بود و پی بردن به این مسئله که آیا انواع مختلف تمرین متغیر می‌تواند در ایجاد طرحواره حرکتی قوی‌تر موثر باشد؟

یادداری

نتایج تحقیق حاضر در مرحله یادداری نشان داد تفاوت معناداری بین گروه‌های تمرین ثابت، متغیر قالبی و متغیر تصادفی وجود ندارد. نتایج با یافته‌های شهرزاد و همکاران در سال ۱۳۸۸ (۶)، لطفی حسین آباد و همکاران در سال ۱۳۸۵ (۹)، فرنچ و رینک^۱ در سال ۱۹۹۰ (۱۱) گودوین^۲ در سال ۱۹۹۸ (۱۴) همخوانی دارد.

نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های تحقیقی جونز و فرنچ (۲۰۰۷) که به عدم معناداری بین گروه‌های قالبی، تصادفی و قالب تصادفی در یادداری والیبال اشاره کرده بودند همخوانی دارد (۲۰). نتایج تحقیق از تداخل زمینه‌ای و تمرین متغیر حمایت نمی‌کند و اذعان دارد که در سازماندهی تمرین باید به مهارت فراگیر و پیچیدگی تکلیف (۲۰) نیز توجه نمود. حمایت طلب و همکاران (۱۳۸۸) در بررسی سه نوع سرویس والیبال در سه گروه مسدود،

1. French & Rink
2. Goodwin

تصادفی و مسدود- تصادفی عدم تفاوت معناداری را بین سه گروه نشان دادند (۲) که با تحقیق حاضر همخوانی دارد. با این وجود گروه تمرین مسدود به تصادفی برتر از سایر گروه ها عمل نمود.

میکا لوپوئولوس^۱ و همکاران (۲۰۰۷) نیز برتری تمرینات تصادفی و متغیر را در مقابل تمرینات مسدود و ثابت در مهارت پیچیده والیبال در دانش آموزان دختر و پسر (۱۵-۱۴ ساله) نشان دادند و همچنین در یادگیری سه مهارت والیبال دانش آموزان ۱۴-۱۲ ساله دختر اختلاف قابل توجهی را بین روش های مسدود و تصادفی مشاهده نکردند که با تحقیق حاضر همخوانی دارد. آن ها نشان دادند دو روش تمرینی مسدود و تصادفی در یادگیری مهارت های والیبال کودکان غیر ماهر مفید است (۸). به نظر می رسد به دلیل میدانی بودن تکلیف و جذابیت ذاتی تکالیف میدانی (۱۹ و ۱۰) مشاهده اثر تداخل زمینه ای مستلزم تلاش های تمرینی بیشتری از سوی آزمودنی ها است.

از سوی دیگر گرین^۲ (۱۹۹۴) اثر تغییر پذیری تمرین را بر یادداری کودکان دبستانی نشان داد که با نتایج حاضر در این مرحله مطابقت ندارد. وی با استفاده از تکلیف فورهند با راکت در مرحله یادداری برتری گروه تمرین را نسبت به گروه بدون تمرین و گروه تمرین متغیر را نسبت به گروه ویژه و گروه متغیر تصادفی را نسبت به گروه متغیر قالبی نشان داد (۱۵). به نظر می رسد مهارت مورد بررسی در تحقیق مذکور از جمله علل احتمالی ناهمخوانی با تحقیق حاضر باشد.

همچنین از طرفی فاضل و همکاران (۱۳۸۹) نیز در مرحله یادداری مهارت والیبال برتری را در گروه های تصادفی و سریالی نسبت به گروه مسدود مشاهده نمودند (۷) که با یافته های این تحقیق مغایرت دارد. به نظر می رسد نوع تکلیف و انجام تکالیف متفاوت والیبال از عوامل این عدم همخوانی باشد. این محقق نیز در سال (۱۳۸۷) در آزمون یادداری سه نوع مهارت سرویس والیبال تفاوت معناداری را برای گروه تصادفی نسبت به مسدود گزارش و بیان نمود که تداخل بالا می تواند موجب پیشرفت حرکت و قدرت حافظه افراد در انجام حرکت شود.

انتقال

نتایج تحقیق حاضر در مرحله انتقال نشان داد تفاوت معناداری بین سه گروه تمرینی وجود دارد. این معناداری بین گروه های ثابت و متغیر تصادفی و گروه های متغیر قالبی و متغیر تصادفی است، به نحوی که گروه متغیر تصادفی عملکرد برتری نسبت به سایر گروه ها داشت.

-
1. Michaiopouliou
 2. Green

نتایج تحقیق با یافته های جاروس و گاتمن (۲۰۰۱)، شهرزاد (۱۳۸۸)، فاضل و همکاران (۱۳۸۹)، حمایت طلب و همکاران (۱۳۸۸) همخوانی دارد. به طوری که تداخل بیشتر (متغیر تصادفی) و تداخل متوسط (متغیر قالبی) نسبت به تداخل پایین تر تاثیر پذیری بیشتری بر انتقال مهارت در کودکان دارد.

از طرفی یافته های تحقیق در این مرحله از آزمون با تحقیق سپاسی و همکاران (۲۰۱۰) مغایرت دارد؛ چرا که آن ها هیچ اثر معناداری را در دو گروه تداخل بالا و تداخل پایین در سرویس والیبال مشاهده نکردند .

تراولوس (۲۰۱۰) با بررسی ویژگی تغییرپذیری تمرین و تداخل زمینه ای در اکتساب و انتقال سرویس والیبال ساده نشان داد در مرحله انتقال گروه های ویژه و تصادفی نسبت به سایر گروه ها عملکرد بسیار بهتری داشتند که با تحقیق حاضر از لحاظ برتری گروه تصادفی نسبت به سایر گروه ها همخوانی دارد.

با توجه به نتایج به دست آمده از تحقیق حاضر می توان گفت تمرین مطابق با فرضیه تداخل زمینه ای اجازه تمایز و بازشناخت برنامه های متنوع تمرین را فقط طی مرحله انتقال می دهد (۳۱). از نتایج آزمون انتقال می توان به عنوان شاخص مهمی در سنجش میزان یادگیری نسبت به آزمون یادداری استفاده نمود. شووکیس^۱ (۱۹۹۷) در مقایسه اندازه های اثر آزمون های انتقال و یادداری در مطالعات به این نتیجه رسیدند که اندازه اثر در آزمون انتقال بزرگ تر است. یعنی نتایج آزمون انتقال نسبت به یادداری قوی تر است و می توان از آن به عنوان شاخص قوی تری نسبت به آزمون یادداری استفاده نمود .

مک کراکن و استلمچ^۲ در دو گروه تمرین ثابت و متغیر در تکلیف زمان بندی نشان دادند در آزمون انتقال فوری و تاخیری گروه تمرین متغیر عملکرد برتری داشتند که با تحقیق حاضر همخوانی دارد. لازم به ذکر است که آزمودنی های این تحقیق تجربه آزمون انتقال را در تمرین داشته اند (۲۸). ولی از نکات مهم پژوهش حاضر عدم تجربه آزمون انتقال در دوره تمرینی توسط کودکان است.

یافته های حمایت طلب و همکاران (۱۳۸۸) در مرحله انتقال نیز نشان داد که برتری گروه مسدود- تصادفی بیش از سایر گروه ها است که با تحقیق حاضر همخوانی ندارد. از آن جا که نتایج در گروه های ثابت و تمرین متغیر قالبی در این تحقیق حاکی از عدم معناداری است به نظر می رسد که در پارامتر حرکتی تمرین ثابت و متغیر قالبی می تواند عملکرد یکسانی بر

1. Shewikis

2. Mc Cracken & Stelmach

انتقال مهارت داشته باشد. هر چند این تفاوت معنادار نبود ولیکن عملکرد گروه ثابت از سایر گروه ها ضعیف تر بود.

جیمز (۲۰۰۰) معتقد است که برتری روش تمرینی مسدود- تصادفی (متغیر قالبی) نسبت به گروه مسدود می تواند تحت تاثیر خودکارآمدی فرد، اعتقاد فرد به انجام رفتارهای موفقیت آمیز برای رسیدن به نتایج مطلوب و استفاده بیشتر از تداخل زمینه ای (اشمیت و لی ۲۰۰۵)، قرار بگیرد.

یان و همکاران (۱۹۹۸) نیز بررسی تاثیر سن کودکان، نوع تکلیف و نوع حرکت را بر تغییرپذیری تمرین بررسی نمودند و متغیر سن را عامل تعدیل کننده و مهمی در نظر گرفتند. شهرزاد و همکاران (۱۳۸۸) نیز این امر را تایید نمودند و در آزمون انتقال نشان دادند کودکان بزرگ تر (۶ ساله) از تغییرپذیری بیشتری نسبت به کودکان ۴ و ۵ ساله برخوردار هستند. تحقیقات در زمینه کودکان در مقایسه با بزرگسالان در مورد تغییرپذیری تمرین و اثر تداخل زمینه ای بسیار کمتر است و نتایج تحقیقات در مورد بزرگسالان برای کودکان تعمیم داده شده است که بایستی در این مورد با دقت بیشتری قضاوت نمود.

سن یادگیرنده عامل مهمی در تغییرپذیری تمرین است؛ به طوری که مزیت تمرین متغیر در مقایسه با تمرین ثابت برای کودکان بیشتر موثر است. همچنین دریادگیری یک تکلیف جدید به نظر می رسد که تمرین تکالیف مشابه بهتر از تمرین خود تکلیف جدید است (۲۸).

نظریه طرحواره، مرتبط با تغییر پذیری در تمرین است. زیرا این نظریه پیش بینی می کند تجارب متفاوت فرد منجر به یادگیری این قانون با کارایی بیشتر می شود (۲۸).

در مورد مهارت بنیادی پرتاب کردن نیز به نظر می رسد که شیوه تمرینی که از نظریه بتینگ پیروی می کند (۲۸ و ۳۱)، می تواند در یادگیری دقت در این مهارت بنیادی نیز موثر باشد. هر چند در مراحل اکتساب و یادداری تفاوتی بین گروه ها نبود ولی در مرحله انتقال که مرحله تعمیم پذیری و انطباق با مهارت جدید است این برتری در تداخل زمینه ای بالا مشاهده شد.

محققان نیز از نتایج آزمون انتقال به عنوان شاخص موثرتری یاد می کنند (۳۱). به نظر می رسد اجرای تکالیف در شرایط تمرین تصادفی درجه دشواری تمرین را در جلسات اکتساب بالا می برد به طوری که فرد فرایندهای شناختی بیشتری را در این مرحله به کار می گیرد (۳۱) و منجر به انتقال قوی تر می شود. همچنین تداخل زمینه ای بالا در مقایسه با تداخل زمینه ای پایین منجر به پردازش ادراکی معنادارتری نسبت به تکلیف می شود و منجر به تعمیم پذیری یادگیری می شود (۲۹). این امر در مورد آزمودنی های کودک این پژوهش نیز مشاهده شد.

از طرفی انجام مهارت بنیادی پرتاب کردن نیز نیازمند افزایش ادراک فرد است. زیرا مهارتی بر

پایه بینایی و ادراک است. با توجه به نتایج تحقیق حاضر به نظر می رسد تنوع تمرین در هر کوشش حرکتی منجر به تداخل زمینه ای بالاتری نسبت به سایر گروه ها می شود و این امر می تواند تاثیرات پایدارتری را در کودکان برجای بگذارد (۲۸).

با توجه به نتایج تحقیق حاضر به نظر می رسد در یادگیری پارامتر (و نه برنامه حرکتی)، تمرینات متغیر تصادفی از ابتدای فعالیت در کودکان (روزهای تمرینی و مراحل مختلف آزمون) می تواند به تاثیرات با ثبات تری منجر شود. همچنین با مقایسه نتایج با سایر تحقیقات به نظر می رسد نوع تکلیف (۲۰)، آزمایشگاهی یا میدانی بودن تکلیف (۳۲) و استفاده از برنامه های حرکتی متفاوت و یا پارامترهای حرکتی یک مهارت نیز می تواند عامل موثری در نتایج تحقیق باشد که باید در تحقیقات آینده به آنها توجه شود.

تداخل زمینه ای بالاتر و همچنین به طور تدریجی برای مهارت آموزی یک مزیت است هر چند که توانایی پردازش اطلاعات یک شخص محدود است. در طول تمرین کارایی پردازش اطلاعات افزایش می یابد (۱۱) که منجر به عملکرد بهتر فرد در آزمون های انتقال می گردد.

از طرفی هبرت و همکارانش (۱۹۹۶) نشان دادند اثرات تداخل زمینه ای بالا در ابتدای تمرین می تواند اجرای فراگیر را در یادگیری و انتقال مختل کند. نتایج آنها پیشنهاد نمود که اگر فراگیر مبتدی از ابتدا با تکالیف مختلف روبه رو شود ممکن است به دلیل ناکارآمدی سیستم پردازش، اطلاعاتی که برای او مهم هستند از بین برود و یا فراگیر نتواند در زمان مناسب یا به درستی آن ها را درک کند.

با توجه به برتری گروه تصادفی در آزمون انتقال و تفاوت معنادار این گروه با سایر گروه ها به نظر می رسد عامل نوع برنامه حرکتی و پارامتر حرکتی می تواند عاملی قابل توجهی باشد. همچنین به نظر می رسد می توان در مورد آرایش تمرین در مورد پارامترهای یک حرکت، متفاوت از برنامه حرکتی بحث نمود. هر چند این امر نیز به تحقیقات بیشتری در این زمینه نیاز دارد. یافته ها نشان داد تمرین پارامترهای مختلف یک حرکت می تواند در شکل گیری قوی طرحواره در این گروه سنی از کودکان تاثیر ویژه ای داشته باشد.

از دیگر نتایج به دست آمده این تحقیق می توان به این امر اشاره کرد که آزمون انتقال استفاده شده در این تحقیق در دوره اکتساب توسط آزمودنی تمرین نشده و در محدوده دامنه حرکتی تمرینات وی نبوده است. با این وجود استفاده از این آزمون در مرحله انتقال تفاوت معناداری بین گروه ها را نشان داده است. زیرا تحقیقات گذشته نشان می دهد تغییر در پارامترهای تکلیف تمرین شده وقتی می تواند باعث یادگیری موثرتر شود که شرایط آزمون در محدوده تغییرپذیری تجربه شده باشد (۱۱،۲۷).

با وجود برتری تمرین متغیر تصادفی در مرحله انتقال نسبت به سایر گروه ها به نظر می رسد تحقیقات بیشتر در این زمینه در دامنه سنی مختلف کودکان، به کار بردن سایر مهارت های بنیادی و تکالیفی با درجات متفاوت دشواری و بررسی تاثیر تداخل زمینه ای و برنامه حرکتی و پارامتر در کودکان می تواند به استفاده مناسب از تمرینات برای کودکان کمک کند.

منابع:

۱. اشمیت، ریچارد ای. ریسبرگ، کریگ ای. (۲۰۰۴). یادگیری و عملکرد حرکتی رویکرد یادگیری مساله مدار "ترجمه مهدی نمازی زاده و واعظ موسوی، محمدکاظم (۱۳۸۹)، تهران انتشارات سمت، چاپ اول.
۲. حمایت طلب، رسول، مرادی، علی، برومند، محمد رضا، فخرپور، رقیه (۱۳۸۸). اثر تداخل ضمنی بر اکتساب، یادداری و انتقال مهارت های سرویس والیبال (با تاکید بر تلفیق تمرینات مسدود و تصادفی). رشد و یادگیری حرکتی، شماره ۳، ۲۲-۵
۳. خلجی، حسن؛ بهرام، عباس، شفیع زاده، محسن، و ناهید صادقی. (۱۳۸۳). تهیه ابزار و اعتباریابی آنها در اندازه گیری عملکرد حرکتی تا ۷ ساله مراکز پیش دبستانی شهر تهران " وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.
۴. رهاوی، رزا؛ شجاعی، معصومه؛ استیری، زهرا؛ نقی زاده، حسن؛ (۱۳۹۲) "اثر دو نوع تداخل قبل از اجرا و تداخل حین اجرا بر یادگیری برنامه حرکتی تعمیم یافته و پارامتر در مهارت های پایه بسکتبال". رشد و یادگیری حرکتی، شماره ۱۲۴، ۱۲-۱۰۷.
۵. شجاعی، معصومه، دانشفر افخم (۱۳۹۰). "رشد حرکتی". تهران، انتشارات امام حسین، چاپ دوم
۶. شهرزاد، ندا؛ بهرام، عباس؛ شفیع زاده، محسن؛ صفاری، مرجان، (۱۳۸۵) تاثیر تغییر پذیری و سن بر یادداری و انتقال دقت پرتاب از بالای شانه در کودکان، رشد و یادگیری حرکتی، شماره ۱۳۳، ۱-۱۱۵
۷. فاضل کلخوران، جمال، همایون مرتضی، شریعتی، امیر (۱۳۸۹). اثرات سازماندهی تمرین با سطوح مختلف تداخل ضمنی در یادگیری سه نوع مهارت والیبال، رشد و یادگیری حرکتی، شماره ۶، ۶۷۹-۶۲
۸. فاضل کلخوران (۱۳۸۷). اثرات تداخل ضمنی در یادگیری در اکتساب، یادداری و انتقال سه مهارت والیبال، حرکت، شماره ۳۸، ۲۳۸-۲۲۱
۹. لطفی حسین آباد، غلامرضا، خلجی، حسن، بهرام، عباس، فرخی، احمد (۱۳۸۵). اثر تداخل زمینه

ای بر اجرا و یادگیری پرتا آزاد بسکتبال، علوم حرکتی و ورزش، شماره ۷۶، ۷-۶۳

10. Aloupis, C.H., Guadagnoli, M.A., Kohl R.M. (1995); Manipulation of task switches during acquisition: A test of traditional contextual interference hypothesis. *Journal of human movement studies*, 29, 171-180
11. French, K.E., Rink, J.E. (1990). Effect of contextual interference on retention of three volleyball skills. *Perceptual & Motor Skill*, 71; pp: 179-186
12. Gallahue, D.L.; Ozmon John. C (2006). Understanding motor development infants, children, adolescents, adults; (4th ed.). Mc Graw Hill. New York
13. Gentile, A. M. (1972). A working model of skill acquisition with application to teaching. *Quest Monograph*. XVII.3-23
14. Goodwin J.E Grimes (1998). "CR Effect of Different Quantities of variable practice on Acquisition, retention and transfer of an Applied Motor Skill". *Perceptual & Motor Skills*, *Perceptual & Motor Skill*, Aug 87(1); PP: 147-15
15. Green D.P., Whitehead J. (1995). Practice variability and transfer of a racket skill. *Perceptual & Motor Skill*, 81(3); pp: 127-135
16. Hall. K.G. Magill, R.A. (1995). Variability of practice and contextual interference in motor skill learning. *Journal of Motor Behavior*, 27: 299-309
17. Hardy LL, King L, Farrell L, Macniven R, Howlett S. (2010). Fundamental movement skills among Australian preschool children. *Journal Of Science And Medicine In Sport / Sports Medicine Australia [J Sci Med Sport]*, ISSN: 1878-1861, Vol. 13 (5), pp. 503-8
18. Hebert, E.P., Landin, D., & Solmon, M.A. (1996). Practice Schedule effects on the performance and learning of low- and high- skilled students: An applied study. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 67, 52-58
19. Jarus, T., & Gutman, T. (2001). Effect of cognitive process and task complexity on acquisition, retention and transfer of motor skills. Department of health & human services, USA
20. Jones, L.L.; French, K.E. (2007). Effect of contextual interference on acquisition and retention of three volleyball skills. Department of kinesiology, Boise state university PMID: 18229542 (PubMed- indexed for MEDLINE)
21. Kerr, R., Booth, B. (1978). Specific and varied practice of motor skill. *Perceptual and motor skill*, 46, 395-401.
22. Lubans, David R., Philip. Morgan, Dylan P. Cliff, Lisa M. Barnett P and Anthony D. Okely (2010). Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents". *Review of Associated Health Benefits. sport medicine* (40), 12, pp: 1019-1035.
23. Magill, Richard A. (2010). Motor learning: Concepts and Applications. Boston: Mc Graw-Hill. Sciences. New York: Gohn Wiley & Son
24. Magill, Richard A. Hall, K.G. (1990). A review of the contextual interference effects in motor skill acquisition. *Human Movement Science*, 9: 241-289
25. Maslovat, D., Chua, R., Lee, T.D., & Franks, I. (2004). Contextual interference:

- single task versus multi-task learning". *Motor Control*, 8, PP: 213-233.
26. McCracken, H.D. & Stelmach, G.E. (1977). "A test of schema theory of discrete motor learning". *Journal of Motor Behavior*, 9; PP: 193-201.
27. Schmidt, Richard. A., & Lee, Timothy D. (2005). *Motor control and learning* (4th ed). Champaign. IL: Human Kinetics.
28. Sepasi, H., Nourbakhsh P., Shoostari Z. (2010). The effect of low and high contextual interference on acquisition, transfer and retention of volleyball service skill. *International journal of sport and society*
29. Shewokis, P.A. (2003). Memory consolidation and contextual interference effects with computer games. *Perceptual and Motor Skills*: Volume 97, Issue, pp. 581-589.
30. Travlos A.K. (2010). Specificity and variability of practice and contextual interference in acquisition and transfer of an underhand volleyball serve. *Perceptual & motor skill*, 110; pp:298-312
31. Weinberg. C.A. Liu, Z. (1991). The effect of contextual variety on the practice, retention and transfer of an applied motor skill. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 62, 406-412
32. Yan, J.H., Thomas, J.R., Thomas, K.T. (1998). Children's age moderates the effect of practice variability, A quantitative review, Washington., 69(2), pp:210-21

ارجاع دهی به روش APA

عرب عامری الهه، استیری زهرا. (۱۳۹۲)، تاثیر انواع تمرین ثابت و متغیر بر یادداری و انتقال دقت پرتاب از بالای شانه در کودکان پیش دبستانی. رفتار حرکتی؛ ۵(۱۲): ۳۳-۴۶.

مقایسه تاثیر رویکردهای یادگیری مشارکتی، رقابتی و انفرادی بر عوامل منتخب آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان: نقش واسطه‌گری کمال‌گرایی و عزت نفس

امیر شمس^۱، بهروز عبدلی^۲، پروانه شمسی پور دهکردی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۰۹/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۰۳/۰۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه تاثیر رویکردهای یادگیری مشارکتی، رقابتی و انفرادی بر عوامل منتخب آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان با نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی و عزت نفس بود. بدین منظور ۱۲۰ دانش آموز پسر پایه اول راهنمایی با میانگین سنی 12 ± 0.3 سال از منطقه یک شهر تهران به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی به سه گروه آزمایشی تقسیم شدند. آزمودنی‌ها پس از شرکت در پیش‌آزمون، که شامل آزمون‌های چابکی (دو 4×9)، انعطاف‌پذیری (نشستن و رسیدن)، استقامت عضلات شکم (دراز و نشست) و استقامت قلبی-تنفسی (دو 540 متر) ایفرد بود، به مدت ۲۰ جلسه (هفته‌ای ۲ جلسه) تمرین و سپس در جلسه پس‌آزمون شرکت کردند. همچنین تمامی دانش آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرسشنامه‌های کمال‌گرایی و عزت نفس را تکمیل کردند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس یک راهه، تحلیل کوارینانس یک راهه و آزمون تعقیبی توکی در سطح معناداری $P < 0.05$ استفاده شد. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه و تحلیل کوارینانس یک راهه (با کنترل نقش واسطه‌ای ویژگی‌های شخصیتی عزت نفس و کمال‌گرایی) نشان داد رویکرد یادگیری مشارکتی که در آن دانش آموزان در گروه‌های کوچک، منظم و همگن برای هدف اصلی تلاش می‌کنند به طور معناداری از رویکردهای یادگیری رقابتی و انفرادی در افزایش آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان موثرتر است ($P < 0.05$). به طور کلی نتایج تحقیق حاضر از نظریه یادگیری رفتاری و اجتماعی در یادگیری مشارکتی حمایت می‌کند. با توجه به نتایج این تحقیق پیشنهاد می‌شود برای افزایش آمادگی جسمانی و روانی دانش آموزان و استفاده از مزایای رویکرد یادگیری مشارکتی، معلمان از این رویکرد در درس تربیت بدنی بهره ببرند.

واژگان کلیدی: رویکردهای یادگیری مشارکتی، رقابتی و انفرادی، آمادگی جسمانی، آمادگی حرکتی، کمال‌گرایی، عزت نفس.

۱. دانشجوی دکتری رفتار حرکتی دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول) Email: amirshams85@gmail.com

۲. دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

۳. دانشجوی دکتری رفتار حرکتی دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

یکی از مهم ترین اهداف درس تربیت بدنی، افزایش آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان است. بر این اساس، بخش مهمی از برنامه های تربیت بدنی در مدارس باید به فعالیت های آمادگی جسمانی و حرکتی اختصاص یابد. معلمان تربیت بدنی باید بتوانند با برخورداری از شرایط، امکانات و روش های آموزشی مناسب، آمادگی جسمانی و روانی دانش آموزان را برای تامین سلامتی آنها افزایش دهند (۱). امروزه معلمان تربیت بدنی بیشتر وقت برنامه درسی خود را به بازی های رقابتی اختصاص می دهند. این امر در حالی صورت می گیرد که دیدگاه های هزاره سوم در زمینه تعلیم و تربیت، دستخوش تغییرات اساسی شده و باورهای قبلی دست اندرکاران و روش های آموزشی را متحول نموده است. امروزه رویکردهای رقابتی و حتی انفرادی، سنتی قلمداد شده و جای خود را به رویکردهای نوین آموزشی داده اند. علی رغم اینکه در محافل علمی و تربیتی صحبت از رشد فکری، آزاد اندیشی و فعال بودن شاگرد می شود، مدت هاست که در نظام های آموزشی معلمان با تکیه بر روش های سنتی، شاگردان را به رقابت با یکدیگر ترغیب می کنند و رویکردهای سنتی (به ویژه رقابتی) در گستره وسیعی از مدارس سایه افکنده اند (۲،۳).

در رویکرد یادگیری رقابتی،^۱ دانش آموزان برای رسیدن به هدفی معین که فقط برای یک نفر یا یک گروه قابل دسترسی است با دیگران به رقابت می پردازند و فرد زمانی موفق می شود که دیگران ضعیف تر از او ظاهر شوند (۱). به همین دلیل در این رویکرد، نوعی رابطه منفی بین دانش آموزان ایجاد می شود (۴). در واقع در این رویکرد رابطه منفی به این دلیل ایجاد می شود که دانش آموزان برای تعیین اینکه چه فردی می تواند بهترین باشد، با هم به رقابت می پردازند. سیمون و بیکر^۲ (۲۰۰۷) معتقدند رابطه منفی زمانی ایجاد می شود که دستیابی یک فرد یا گروهی از دانش آموزان به هدف باعث ناکامی یک فرد یا گروهی دیگر شود (۵). براون و گرینسکی (۱۹۹۲)^۳ معتقدند خستگی زیاد ناشی از رقابت موجب می شود تنها آن دسته از کودکانی که فرصت های بیشتری برای موفقیت داشته اند، انگیزه بالاتری برای ادامه فعالیت داشته باشند (۶). همچنین بر اساس نظر گرینسکی (۱۹۹۶) هر چند رویکرد یادگیری رقابتی هنوز هم نفوذ چشمگیری بر برنامه های تربیت بدنی در مدارس دارند، رقابت و رابطه آن با یادگیری در تربیت بدنی کمتر به بوته آزمایش و تحقیق گذاشته شده است (۱). بر اساس نتایج

-
1. Competitive learning approach
 2. Simon and Baker
 3. Brown & Grineski

تحقیقات اندکی که در این زمینه انجام شده است، شرکت دانش آموزان در رویکرد یادگیری رقابتی هیچگونه فرصت مناسبی برای تمرین، اکتساب مهارت، اصلاح مهارت‌های غلط و افزایش آمادگی جسمانی به آنها نمی‌دهد (۷،۸)، در نتیجه اگر این رویکرد در تربیت بدنی کمکی به دانش آموزان نکند، نه تنها فایده‌ای ندارد بلکه ممکن است زیان آور نیز باشد (۹). بر اساس نظر جانسون و همکاران^۱ (۱۹۹۱) این رویکرد بر افزایش سطح اضطراب، خشونت و کاهش عزت نفس دانش آموزان تأثیر می‌گذارد (۱۰). در مقابل، تحقیقات دیگری مانند لام و همکاران (۲۰۰۴) و باستین و همکاران (۲۰۰۸) نیز نشان داده‌اند رویکرد یادگیری رقابتی، مناسب‌تر و دارای کاربرد بیشتری نسبت به رویکردهای دیگر است (۱۱،۱۲).

همچنین، رویکرد یادگیری انفرادی^۲ از دیگر روش‌های آموزش سنتی است. طرفداران آن معتقدند که این رویکرد میزان موفقیت فرد در رسیدن به هدف را افزایش می‌دهد، درگیری دانش آموزان در کلاس را کمتر می‌کند، شخصیت فرد از طریق فعالیت انفرادی و مستقل توسعه و تقویت می‌شود و در نهایت مشکلات ناشی از بی‌انضباطی در کلاس را کمتر می‌کند (۱). بر اساس نظر جانسون و جانسون (۲۰۰۰) در رویکرد یادگیری انفرادی هر دانش آموز به تنهایی تلاش می‌کند و موفقیت افراد دیگر را مانع از موفقیت فردی خود نمی‌داند. در این رویکرد هدف هر دانش‌آموز مستقل از سایر اعضای کلاس است و در نتیجه موفقیت فردی ارزشمند تلقی می‌شود و عملاً در جمع بودن و لذت از فعالیت‌های گروهی در آن تجربه نمی‌شود (۱۳). جانسون و همکاران (۱۹۹۱) اظهار کردند که این رویکرد به برقراری روابط سالم و دوستانه بین دانش آموزان کمک نمی‌کند، زیرا ساختار این رویکرد به گونه‌ای است که آنها از رابطه با هم برحذر می‌شوند. آنها معتقدند این رویکرد به عنوان یک روش معلم محور توصیف می‌شود و معلم منابع عمده اطلاعات و بازخورد را برای دانش آموز فراهم می‌کند (۱۰). گرینسکی (۱۹۹۶) نیز معتقد است این رویکرد به شدت مانع از برقراری روابط مثبت و رشد ویژگی‌های شخصیتی و روابط اجتماعی در بین دانش آموزان می‌شود (۱).

با توجه به این که روش‌های سنتی (رویکرد های رقابتی و انفرادی) اغلب معلم محورند، بنابراین دانش آموزان در آنها غیر فعال هستند و بحث و کار گروهی جایگاهی چندانی در این رویکرد ها ندارند و احتمالاً زمینه‌های لازم برای رشد شخصیت اجتماعی و فکری شاگردان فراهم نمی‌شود. به همین دلیل، امروزه موضوع روش‌های آموزشی فعال، یادگیری فعال و یادگیرنده فعال جایگاه ویژه‌ای در مباحث تربیتی پیدا کرده است. به اعتقاد کارشناسان تعلیم و

1. Johnson et al.

2. Individual learning approach

تربیت، دانش آموزشی که از طریق یادگیری فعال به یادگیری می پردازند نه تنها مهارت را بهتر فرا می گیرند، بلکه از یادگیری لذت بیشتری می برند. زیرا فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می کنند و خود را مسئول یادگیری خویش می دانند (۱۴،۲). از جمله روش های فعالی که امروزه توجه صاحب نظران تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده و جایگزین مناسبی برای افزایش کیفیت آموزش در درس تربیت بدنی می باشد، رویکرد یادگیری مشارکتی^۱ است (۳). شواهد تحقیقی نشان داده اند بیشتر مشکلاتی که در روش های سنتی و غیر فعال به چشم می خورند در رویکرد یادگیری مشارکتی به حداقل می رسد و این روش در نقطه مقابل روش های سنتی قرار دارد (۱۵،۷).

بر اساس نظر بارت^۲ (۲۰۰۵) یادگیری مشارکتی رویکردی دانش آموز محور است و هدف اصلی آن شرکت فعال و معنادار دانش آموز در فرآیند تمرین و یادگیری است (۹). در این مدل آموزشی برای رسیدن به هدف، دانش آموزان با یکدیگر در زیرگروه های کوچک، منظم و همگن تلاش می کنند و هر فرد نه تنها مسئول یادگیری خود است، بلکه به تمامی هم گروه های خود نیز برای رسیدن به هدف جمعی کمک می کند (۱). سیمون و بیکر (۲۰۰۷)، مورگان^۳ (۲۰۰۳) و جانسون و همکاران (۱۹۹۱) دریافتند لزوم تشکیل زیرگروه های همگن، ایجاد حس اعتماد و همکاری و توسعه قابلیت های اجتماعی و عاطفی دانش آموزان است. آنها معتقدند که این رویکرد به ارزیابی رشد جسمانی، اجتماعی، عاطفی و روابط گروهی آنها فراتر از رویکرد های یادگیری انفرادی و رقابتی عمل می کند (۵،۱۰،۱۶).

بر اساس نظر مورگان (۲۰۰۳) رویکرد یادگیری مشارکتی بر اساس نظریه یادگیری رفتاری و اجتماعی^۴ استوار است. در این نظریه رشد اجتماعی و تلاش های گروهی برای اکتشاف، ادراک و حل مسئله مد نظر است (۱۶). نظریه پردازان یادگیری رفتاری و اجتماعی معتقدند ارتباط های مثبت و سلامت اجتماعی و روانی افراد از طریق رویکرد یادگیری مشارکتی افزایش می یابد (۵،۱۶). بنابر نتایج مطالعه دایسون و همکاران (۲۰۰۴)^۵ در رویکرد یادگیری مشارکتی، تمام دانش آموزان در یک کار گروهی شرکت و برای تکمیل وظایف خود به یکدیگر اعتماد می کنند (۱۷). نتایج تحقیقات نشان داده اند اهداف تربیت بدنی (از قبیل روابط گروهی، اجتماعی، عاطفی و حرکتی) در این رویکرد دست یافتنی تر هستند. بر این اساس بارت (۲۰۰۵)، جانسون

-
1. Cooperative learning approach
 2. Barrett
 3. Morgan
 4. Behavioral and Social Learning
 5. Dyson et al.

و وارد (۲۰۰۱)^۱ و راین (۲۰۰۶)^۲ معتقدند که در تربیت بدنی، رویکرد یادگیری مشارکتی موجب ارتقاء اهداف دانش آموزان در کلاس می شود، مسئولیت پذیری دانش آموزان را افزایش می دهد، مهارت های حرکتی و استراتژی را در آنها بهبود می بخشد و مهارت های ارتباطی، کار گروهی و ویژگی های شخصیتی (مانند عزت نفس، کمال گرایی و خودکارآمدی) را در دانش آموزان تقویت می کند (۱۹، ۱۸، ۹).

بر این مبنا کمال گرایی^۳ یا گرایش به کمال یکی از مهم ترین ویژگی های شخصیتی است که محققان معتقدند در اثر پرداختن به فعالیت بدنی و ورزش افزایش می یابد و ارتباط بسیار نزدیکی با عزت نفس^۴ دارد (۲۰، ۲۱). جدید ترین یافته های پژوهشی کمال گرایی را سازه ای چند بعدی می دانند که می توان مطابق با نظر هماچک^۵ دو بعد بهنجار^۶ (سازش یافته) و نوروتیک^۷ (سازش نیافته) را از آن متمایز کرد. کمال گراهای بهنجار انعطاف پذیرند و از تلاش های خود برای رسیدن به هدف (حتی اگر معیار های شخصی آنها کاملاً تحقق نیابد) احساس رضایت می کنند. آنها در عین حال از نظر ارزشیابی اجتماعی، محیط را نسبتاً حمایتگر و غیر تهدید کننده درک می کنند. اما کمال گرا های نوروتیک فاقد انعطاف پذیری هستند. به همین دلیل از عملکرد خود هر چند از نظر دیگران قابل ستایش باشد، راضی نیستند. آنها همواره تحت تاثیر ترس و نگرانی شدید از شکست قرار دارند و به همین دلیل محیط را از نظر ارزشیابی اجتماعی تهدید کننده و غیر حمایت گر می بینند (۲۲، ۲۳، ۲۴). همچنین، از دیگر ویژگی های شخصیتی که تحت تاثیر مشارکت ورزشی و فعالیت بدنی قرار می گیرد عزت نفس است. کوپر اسمیت^۸ عزت نفس را به منزله متغیری آستانه ای در نظر می گیرد که پایین بودن آن تاثیری بازدارنده بر پشتکار، اعتماد بنفس و کارکرد تحصیلی می گذارد و فرد را وا می دارد که در جهت تغییر موقعیت خود یا سازش یافتگی با آن گام بردارد (۲۵). یافته های پژوهشی در ارتباط با کمال گرایی و عزت نفس نشان داده اند که کمال گرایی بهنجار با عزت نفس بالاتر و کمال گرایی نوروتیک با عزت نفس پایین تر ارتباط دارند (۲۳، ۲۴). از سوی دیگر مطالعات انجام شده در زمینه مقایسه تاثیر رویکرد های یادگیری مشارکتی، انفرادی و رقابتی به نتایج

-
1. Johnson & Ward
 2. Rin
 3. Perfectionism
 4. Self - Esteem
 5. Hamachek
 6. Normal
 7. Neurotic
 8. Cooper Smith

متفاوتی دست یافته اند. بر این اساس، جفری^۱ (۲۰۰۹)، کارن (۲۰۰۶)، داروس- ولس و همکاران^۲ (۲۰۰۳)، گرینسکی (۱۹۸۹، ۱۹۹۴)، اسلاوین (۱۹۹۵) و جانسون و همکاران (۱۹۸۱، ۱۹۹۱) نیز با مقایسه رویکرد های یادگیری انفرادی، رقابتی و مشارکتی دریافتند که دانش آموزان شرکت کننده در رویکرد یادگیری مشارکتی از نظر آمادگی جسمانی، افزایش ویژگی های شخصیتی نظیر عزت نفس (۱۰،۲۶،۲۷،۲۸،۲۹،۳۰)، کمال گرایی (۱۰،۱۴،۱۵،۳۱) و خودکارآمدی (۱۵) و همچنین بروز رفتارهای اجتماعی در مقایسه با دانش آموزان شرکت کننده در رویکرد یادگیری انفرادی و رقابتی موفق تر بوده و پیشرفت بهتری را نشان دادند. همچنین، پولوی و تلاما^۳ (۲۰۰۸) و مارسل و همکاران^۴ (۲۰۰۷) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که گروه رویکرد یادگیری مشارکتی نسبت به گروه رویکرد یادگیری رقابتی و گروه کنترل از سطح انگیزش، آمادگی جسمانی و مهارت های اجتماعی و روانی بالاتری برخوردار شدند (۳۳،۳۲). اما لام و همکاران (۲۰۰۴)، باستین و همکاران^۵ (۲۰۰۸) و رابرت و ریموند^۶ (۲۰۰۵) رقابت را برای افراد مناسب تر و دارای کاربرد بیشتری می دانند (۳۴،۱۱،۱۲). از سوی دیگر فهامی و عزتی (۱۳۸۹)، یاریاری و همکاران (۱۳۸۷) و کرامتی (۱۳۸۶) در تحقیقات خود دریافتند رویکرد یادگیری مشارکتی باعث رشد مولفه های مهارت های اجتماعی و عزت نفس در دانش آموزان می شود (۳۵،۳۶،۳۷).

بر این اساس با توجه به نتایج متضاد تحقیقات ارائه شده در زمینه هر سه رویکرد یادگیری رقابتی، انفرادی و مشارکتی و همچنین با توجه به نقش مهمی که برنامه های تربیت بدنی در ساختار تعلیم و تربیت دارد و سهل انگاری و بی توجهی به آن صدمات جبران ناپذیری را به رشد و تکامل جسمانی، حرکتی، عاطفی و اجتماعی افراد وارد خواهد کرد، از این رو ضرورت توجه بیشتر به اصول و روش های علمی در ارائه برنامه های تربیت بدنی در مدارس خصوصاً برنامه های آمادگی جسمانی دانش آموزان بیش از پیش احساس می شود. لذا تحقیق حاضر با هدف مقایسه تاثیر رویکرد های یادگیری رقابتی، انفرادی و مشارکتی بر افزایش آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان با در نظر گرفتن نقش واسطه ای ویژگی های شخصیتی کمال گرایی و عزت نفس اجرا شد.

-
1. Jeffrey
 2. Daros-Voseles et al.
 3. Polvi & Telama
 4. Marcel et al.
 5. Michael Bastian
 6. Robert & Raymond

روش شناسی پژوهش

نمونه آماری: نمونه آماری پژوهش حاضر شامل ۱۲۰ دانش آموز پسر پایه اول راهنمایی منطقه ۱ تهران با میانگین سنی $12 \pm 0/3$ بود که به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب و به صورت تصادفی به سه گروه آزمایشی تقسیم شدند.

ابزار اندازه گیری: برای ارزیابی کمال گرایی آزمودنی ها از پرسشنامه کمال گرایی هیل و همکاران^۱ (۲۰۰۴) استفاده شد. سوالات این پرسشنامه در مقیاس ۵ امتیازی لیکرت، کمال گرایی آزمودنی ها را از نمرات ۱ تا ۵ می سنجد. ثبات درونی پرسشنامه توسط هیل و همکاران (۲۰۰۴) با استفاده از آلفای کرونباخ در نمونه ای ۲۵۰ نفری ۰/۹۱ و با استفاده از تحلیل عاملی ۰/۸۳ گزارش شده است. ضرایب همبستگی بین نمرات ۱۱۰ آزمودنی در دو نوبت با فاصله ۴ هفته برای کل آزمودنی ها ۰/۸۳ محاسبه شده است که نشان دهنده پایایی بازآزمایی^۲ رضایت بخش آن است. جمشیدی و همکاران (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را روی دانش آموزان مقطع راهنمایی با استفاده از تحلیل عاملی، ۰/۹۰ گزارش کردند. همچنین ضرایب همبستگی بین نمرات ۹۰ آزمودنی در دو نوبت با فاصله ۴ هفته برای کل آزمودنی ها ۰/۸۶ و برای آزمودنی های پسر ۰/۸۱ محاسبه شده است (۳۸). برای اندازه گیری عزت نفس از پرسشنامه ۵۸ سوالی عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) استفاده شد. نمره گذاری این پرسشنامه به صورت صفر و یک صورت گرفت. این پرسشنامه به طور وسیعی روی کودکان و دانش آموزان مقاطع مختلف خصوصاً مقاطع راهنمایی و دبیرستان استفاده شده است. ضریب بازآزمایی این آزمون بعد از پنج هفته ۰/۸۸ و بعد از سه سال ۰/۷۷ گزارش شده است. در مطالعات دیگری واتکینز و آستیللا^۳ (۱۹۸۰) و برینکمن و همکاران^۴ (۱۹۸۹) روایی و پایایی آن را در حد بسیار بالایی گزارش کرده اند (۳۹،۴۰). مطالعات انجام شده در ایران نیز ضرایب پایایی و اعتبار آن را با استفاده از روش های آلفای کرونباخ و گاتمن به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۰ گزارش کرده اند (۴۱).

روش اجرا: دانش آموزان هر گروه ابتدا در پیش آزمون که شامل عوامل آمادگی جسمانی و حرکتی آزمون ایفرد^۵ (چابکی [دو ۴×۹]، انعطاف پذیری [نشستن و رسیدن]، استقامت عضلات شکم [دراز و نشست] و استقامت قلبی- تنفسی [دو ۵۴۰ متر]) بود، شرکت کردند. سپس تمامی آزمودنی ها به مدت ۲۰ جلسه (هفته ای دو جلسه، در طول یک ترم تحصیلی) و هر

1. Hill et al.
2. Test – Retest Reliability
3. Watkins & Astilla
4. Brinkman et al.
5. AAPHERD

جلسه ۴۰ دقیقه از ۹۰ دقیقه زمان کلاس را در برنامه مربوط به خود شرکت و سپس در پس آزمون که مشابه با شرایط پیش آزمون بود، شرکت کردند. آزمودنی های هر گروه در هر جلسه به ترتیب آیتم های انعطاف پذیری، چابکی، دراز و نشست و دو ۵۴۰ متر را انجام دادند. همچنین در مراحل پیش آزمون و پس آزمون تمامی دانش آموزان پرسشنامه های کمال گرایی و عزت نفس را تکمیل کردند.

شرایط تمرین و آزمون برای تمامی آزمودنی ها یکسان و صرفاً پروتکل تمرینی آنها براساس نوع رویکرد یادگیری (مشارکتی، رقابتی و انفرادی) متفاوت بود. همچنین، نحوه اجرای صحیح آزمون های آمادگی جسمانی و حرکتی تنها قبل از اجرای پیش آزمون و اعمال پروتکل های تمرینی برای تمامی دانش آموزان شرح داده شد. پروتکل تمرینی هر سه گروه بر اساس پروتکل تمرینی جانسون و همکاران (۱۹۹۱) و گرینسکی (۱۹۹۳ الف، ۱۹۹۴) طرح ریزی شد. آزمودنی ها در گروه رویکرد یادگیری رقابتی با توجه به اصل رقابت و کسب برتری بر یکدیگر به رقابت پرداختند. در این رویکرد هر یک از دانش آموزان باید بر دیگری غلبه کرده تا در انتها بهترین فرد از نظر سطح آمادگی جسمانی و حرکتی در هر جلسه مشخص شود. در رویکرد یادگیری انفرادی هر دانش آموز به صورت انفرادی و مستقل عمل کرد و به دنبال نمره یا پاداشی بود که بر اساس سطح عملکرد به او داده شد. در این روش هر دانش آموز مستقل از سایر افراد کلاس عناصر آمادگی جسمانی و حرکتی منتخب را انجام داد و پیشرفت یا عدم پیشرفت او در آزمون های یاد شده در جمع معنا پیدا نکرد. در گروه رویکرد یادگیری مشارکتی، دانش آموزان با توجه به سطح توانایی شان به چهار زیر گروه همگن تقسیم شدند و هر زیر گروه با استفاده از کارت های تکلیف^۱ که برای آنها در نظر گرفته شده بود به فعالیت پرداختند. وظایف زیر گروه ها (بر اساس سطح توانایی افراد) قبل از هر جلسه تمرین با همکاری اعضاء هر زیر گروه روی کارت های تکلیف نوشته شد و در جلسه تمرین آنها را انجام دادند. بر اساس نظر بارت (۲۰۰۵) وظایف کارت های تکلیف را می توان با همکاری دانش آموزان و معلم یا خود دانش آموزان نوشت. در این تحقیق جهت جلوگیری از هر گونه اعمال نظر سوگیرانه یا ناخواسته توسط معلم این وظایف با همکاری خود دانش آموزان نوشته شد (۹). روشی که در این مطالعه برای رویکرد یادگیری مشارکتی مورد استفاده قرار گرفت روش حل مسئله بود. براساس نظر موسنون و آشورس^۲ (۱۹۹۴) در روش حل مسئله تشویق دانش آموز به تفکر از راه طرح پرسش های نامحدود است. در این روش دانش آموزان در محور برنامه های آموزشی قرار دارند و همواره به

1. Task Cards

2. Mosston and Ashworth

خلق روش های جدید و حل مشکلات تشویق می شوند (۴۲). در این روش اعضای گروه در حل مسئله همکاری و تصمیم گیری می کنند و هر فعالیت توسط معلم تعیین یا توسط گروه انتخاب می شود و محصول و پاداش این روش گروهی است. این نوع ساختار یادگیری مشارکتی به کار برده شده ساختار تفکر، اجرای مبتنی بر تفکر، زوجیت و مشارکت مبتنی بر روش حل مسئله بود که توسط کاگن (۱۹۹۲) برای تشویق دانش آموزان به شرکت در فعالیت های جسمانی بر مبنای تفکر، تقسیم کار، گفتگو، اجرای مهارت و فعالیت گروهی طراحی شده است (۴۳). آزمودنی ها در زیرگروه های خود وظایف متعددی از قبیل مربی، آزمونگر، اجراکننده و مشوق را بر عهده داشتند که وظیفه هر یک از اعضای گروه در کارت های تکلیفی که به آنها داده شد، ذکر شده بود و افراد هر زیرگروه با مشارکت یکدیگر در هر جلسه اهدافی را برای خود تعیین کردند (۱۴،۴۳). با توجه به آنکه نحوه اجرای صحیح آزمون ها برای تمامی دانش آموزان شرح داده شده بود، لذا اعضای زیر گروه های این رویکرد می توانستند بر یکدیگر نظارت داشته باشند و نقاط ضعف و قوت یکدیگر را یادداشت کنند و گوشزد کردند.

داده ها با استفاده از آزمون آماری تحلیل واریانس یک راهه، تحلیل کواریانس یک راهه و آزمون تعقیبی توکی و برای مشخص کردن توزیع طبیعی داده ها از آزمون کولموگروف - اسیمرنوف در سطح معناداری $P < 0/05$ استفاده شد. آزمون تحلیل کواریانس به منظور بررسی نقش واسطه ای کمال گرایی و عزت نفس مورد استفاده قرار گرفت. لذا با وارد کردن تغییرات نمرات کمال گرایی و عزت نفس در مرحله پس آزمون به این امر پرداخته شد. همچنین تمامی اطلاعات به دست آمده با استفاده از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۱۵ تحلیل شد.

نتایج

میانگین و انحراف استاندارد سن آزمودنی های سه گروه در جدول ۱ ارائه شده است. همچنین میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون ویژگی های شخصیتی کمال گرایی و عزت نفس و هر ۴ فاکتور آمادگی جسمانی و حرکتی گروه ها در جداول ۲ و ۳ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی های سه گروه

گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
رویکرد یادگیری انفرادی	۴۰ نفر	۱۲,۳۰	۰,۳۱
رویکرد یادگیری رقابتی	۴۰ نفر	۱۲,۳۳	۰,۲۷
رویکرد یادگیری مشارکتی	۴۰ نفر	۱۲,۲۷	۰,۳۳

جدول ۲. میانگین ویژگی های شخصیتی کمال گرایی و عزت نفس گروه های آزمایشی در مراحل پیش آزمون و پس آزمون

عزت نفس		کمال گرایی		شاخص گروه ها
پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	
۳۸/۰۵	۲۳/۱۰	۱۳۸/۳۰	۱۱۳/۲۷۵	رویکرد یادگیری مشارکتی
۳۱/۷۵	۲۲/۹۵	۱۳۴/۳۵	۱۱۱/۵۵۰	رویکرد یادگیری رقابتی
۲۶/۷۰	۲۱/۷۲	۱۱۴/۲۰	۱۰۹/۴۲۵	رویکرد یادگیری انفرادی

جدول ۳. میانگین عوامل آمادگی جسمانی و حرکتی آزمودنی ها در هر سه گروه آزمایشی در مراحل پیش آزمون و پس آزمون

متغیر گروه		چابکی		انعطاف پذیری		دو ۵۴۰ متر		دراز و نشست	
پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون
۱۴/۰۵	۱۱/۱۷	۲۳/۳۰	۳۷/۴۷	۳۳۹/۱۰	۱۷۵/۹۰	۲۴/۴۷	۴۰/۶۲	پس آزمون	پیش آزمون
۱۴/۱۲	۱۲/۷۷	۲۳/۹۲	۳۳/۳۵	۲۴۱/۱۷	۱۸۵/۷۵	۲۳/۵۷	۳۳/۲۷	پس آزمون	پیش آزمون
۱۴/۰۹	۱۲/۹۰	۲۳/۶۷	۳۱/۹۲	۲۴۰/۱۰	۱۸۶/۷۲	۲۴/۶۰	۳۴/۳۷	پس آزمون	پیش آزمون

همچنین، نتایج آزمون کولموگروف - اسیمرنوف نشان داد سطح معناداری در تمام متغیرها از ۰/۰۵ بزرگتر بود ($P > 0/05$) که نمایانگر طبیعی بودن توزیع داده ها است. بنابراین در آزمون فرضیه ها از آمار پارامتریک استفاده شد. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه در پیش آزمون نشان داد تفاوت میانگین نمرات آزمودنی های هر سه گروه در آزمون های چابکی (با $F = ۰/۰۳۴$)، انعطاف پذیری (با $F = ۰/۷۳۳$)، دو ۵۴۰ متر (با $F = ۰/۵۴۴$) و دراز و نشست (با $F = ۰/۰۵۶$) و میانگین نمرات کمال گرایی (با $F = ۲/۲۹۵$) و عزت نفس (با $F = ۳/۰۱۴$) در سطح $P > ۰/۰۵$ معنادار نیست.

نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه (بدون کنترل نقش واسطه ای ویژگی های شخصیتی کمال گرایی و عزت نفس) برای تعیین تفاوت معنادار در گروه های رویکرد یادگیری مشارکتی، رقابتی و انفرادی در آزمون های آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان در جدول ۴ ارائه شده است. یافته های جدول ۴ نشان می دهد میانگین هر یک از نمرات عناصر آمادگی جسمانی و حرکتی هر سه رویکرد یادگیری مشارکتی، رقابتی، انفرادی در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار است. به منظور تعیین محل معناداری در عناصر آمادگی جسمانی و حرکتی هر سه رویکرد از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان داد بین عملکرد رویکرد یادگیری مشارکتی با دو رویکرد دیگر و بین عملکرد رویکرد یادگیری رقابتی با رویکرد

یادگیری انفرادی در عناصر منتخب آمادگی جسمانی و حرکتی (چابکی در سطح $P=0/001$ ، انعطاف پذیری در سطح $P=0/002$ دو ۵۴۰ متر در سطح $P=0/001$ و دراز و نشست در سطح $P=0/001$) دانش آموزان معنادار است. همچنین آزمون تحلیل کواریانس یک راهه (با کنترل نقش واسطه ای ویژگی های شخصیتی کمال گرایی و عزت نفس) نتایج بدست آمده قبلی را تایید نمود ($P < 0/05$). همچنین، برای تعیین اثر جداگانه هر یک از ویژگی های شخصیتی در مرحله پس آزمون از آزمون تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. نتایج در این مرحله نشان داد اثر ویژگی های شخصیتی کمال گرایی و عزت نفس برای سه گروه در مرحله پس آزمون به ترتیب با $F=136/174$ و $F=103/814$ در سطح $P < 0/05$ معنادار است. آزمون تعقیبی توکی نیز به منظور تعیین محل معناداری هر یک از متغیر های کمال گرایی و عزت نفس در هر سه گروه نشان داد میانگین نمرات کمال گرایی و عزت نفس رویکرد یادگیری مشارکتی با دو گروه دیگر و رویکرد یادگیری رقابتی با رویکرد یادگیری انفرادی در سطح $P < 0/05$ معنادار است. با بررسی آماره های توصیفی در جدول ۲ مشخص شد رویکرد یادگیری مشارکتی دارای میانگین کمال گرایی و عزت نفس بالاتری (به ترتیب $\bar{x} = 138/30$ و $\bar{x} = 38/05$) نسبت به گروه های دیگر و رویکرد یادگیری رقابتی نیز دارای میانگین بالاتری (به ترتیب $\bar{x} = 134/35$ و $\bar{x} = 31/75$) نسبت به رویکرد انفرادی (به ترتیب $\bar{x} = 114/20$ و $\bar{x} = 26/70$) بود.

جدول ۴. یافته های تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه نمرات عناصر منتخب آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان در مرحله پس آزمون

متغیر	منابع تغییر	مجموع مربعات	df	مجذور میانگین	F	P
چابکی	بین گروه ها	۷۳/۶۴۰	۲	۳۶/۸۲۰	۱۱/۴۸۰	*./001
	درون گروه ها	۳۷۵/۲۵۲	۱۱۷	۳/۲۰۷		
	مجموع	۴۴۸/۸۵۲	۱۱۹	-----		
انعطاف پذیری	بین گروه ها	۶۶۴/۶۵۰	۲	۳۳۲/۳۲۵	۶/۵۶۵	*./002
	درون گروه ها	۵۹۲۲/۶۸۵	۱۱۷	۵۰/۶۲۱		
	مجموع	۶۵۸۷/۳۳۵	۱۱۹	-----		
دو ۵۴۰ متر	بین گروه ها	۲۸۶۱/۸۲۶	۲	۱۴۳۰/۹۱	۷/۸۶۳	*./001
	درون گروه ها	۲۱۲۹۰/۵۲۶	۱۱۷	۱۸۱/۹۷۰		
	مجموع	۲۴۱۵۲/۳۵۵	۱۱۹	-----		
دراز و نشست	بین گروه ها	۱۲۵۷/۷۲۹	۲	۶۲۸/۸۶۵	۳۹/۷۶۵	*./001
	درون گروه ها	۱۸۵۰/۳۰۷	۱۱۷	۱۵/۸۱۵		
	مجموع	۳۱۰۸/۰۳۶	۱۱۹	-----		

*معناداری در سطح $P < 0/05$

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه تاثیر رویکرد های یادگیری مشارکتی، رقابتی و انفرادی بر عوامل منتخب آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان با بررسی نقش واسطه ای کمال گرایی و عزت نفس انجام شد. نتایج تحقیق نشان داد با کنترل نقش واسطه ای ویژگی های شخصیتی کمال گرایی و عزت نفس (آزمون تحلیل کواریانس یک راهه) و همچنین بدون کنترل آنها (آزمون تحلیل واریانس یک راهه)، دانش آموزانی که با رویکرد یادگیری مشارکتی تمرین کردند دارای نمرات آمادگی جسمانی و حرکتی بالاتری نسبت به رویکرد های یادگیری رقابتی و انفرادی بودند. لذا نتایج این تحقیق تأییدکننده نتایج تحقیقات پولوی و تلاما (۲۰۰۸)، مارسل و همکاران (۲۰۰۷)، گرینسکی (۱۹۸۹، ۱۹۹۱) و جانسون و جانسون (۲۰۰۰) است. آنها نشان دادند رویکرد یادگیری مشارکتی موجب پیشرفت بهتری در آمادگی جسمانی و روانی دانش آموزان می شود. اما با نتایج باستین و همکاران (۲۰۰۸)، رابرت و ریموند (۲۰۰۵) پاول و همکاران (۲۰۰۷) و لام و همکاران (۲۰۰۴) که رقابت را برای افراد یک کلاس که از سطح مهارت یکسانی برخوردارند مناسب تر و دارای کاربرد بیشتری می دانند و با نتایج تحقیق کارن (۲۰۰۶) در ارتباط با رویکرد یادگیری انفرادی ناهمسو است (۱۵). آنها در تحقیقات خود ذکر کردند تاثیر این رویکرد ها به ماهیت فعالیت و مهارت های مورد نظر، میزان تعاملات بین اعضای گروه و وابستگی درونی آنها بستگی دارد. لذا می توان این موارد را به عنوان علل همسو نبودن نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات آنها عنوان کرد. از سوی دیگر، کاگان و مدسن نیز در مطالعه خود به تفاوت های فرهنگی کودکان در تاثیرگذار بودن رویکرد یادگیری مشارکتی نسبت به رویکردهای دیگر اشاره نمودند. بر اساس نتایج مطالعه آنها کودکان آمریکایی و انگلیسی گرایش کمتری به انجام فعالیت های مشارکتی نسبت به کودکان مکزیکی از خود نشان دادند (۵).

گرینسکی (۱۹۹۱ و ۱۹۹۶)، بارت (۲۰۰۵) و پاول و همکاران (۲۰۰۷) نیز معتقدند برتری رویکرد یادگیری مشارکتی نسبت به رویکرد های دیگر در سنین کودکی و نوجوانی شاید به دلیل علاقه بیشتر آنها به همکاری با دیگران، انجام کارها به صورت گروهی و حضور بین همسالان و عدم گرایش به رقابت و مسابقه باشد (۴۷، ۹، ۶). همان طور که نتیجه تحقیقات نشان داده اند به کارگیری صرف فعالیت های رقابتی در کلاس، خطر کاهش حضور دانش آموزان در فعالیت های ورزشی را به دنبال دارد. زیرا آنها تاکید بیش از حد بر رقابت و پیروزی را به عنوان یکی از دلایل اصلی ترک ورزش ذکر کرده اند. از سوی دیگر واداشتن دانش آموزان به فعالیت های گروهی، حس مسئولیت پذیری را در آنها ایجاد می کند و احتمالاً سبب افزایش انگیزه دانش آموزان برای شرکت در فعالیت های ورزشی می شود (۲۶، ۱۹، ۱۴). گرینسکی (۱۹۹۳ الف) نیز معتقد است در رویکرد یادگیری رقابتی این نگرش در بین دانش آموزان حاکم

است که اگر تو برنده باشی، پس من بازنده ام و اگر من برنده باشم، تو یا دیگران بازنده اید. این رویکرد با فضایی که ایجاد می کند، می تواند منشا ترس و اضطراب و سرخوردگی در بین دانش آموزان شود. حتی آن هایی که برنده اند، ترس از دست دادن موقعیت را دارند (۱۱). از سوی دیگر در رویکرد یادگیری انفرادی هر دانش آموز به صورت انفرادی و مستقل عمل می کند و به دنبال نمره یا پاداشی است که براساس سطح عملکرد به او داده می شود. در این روش فرد دارای انگیزه های مشخصی است و فردگرایی در رفتار او مشهود است. بر اساس نظر جانسون و جانسون (۲۰۰۰) و همکاران (۱۹۹۱) در این رویکرد دانش آموزان به صورت فردی تلاش می کنند و پیشرفت یا شکست آن ها به خودشان مربوط است و در جمع معنا پیدا نمی کند. در این رویکرد نیز خستگی و نبود تنوع، کاهش انگیزه، انزوا و گوشه گیری می تواند ارمغان فرایند آموزش و یادگیری باشد (۱۰، ۱۳). بر اساس نظر محققانی مانند دایسون و همکاران (۲۰۰۴) و بارت (۲۰۰۵) هنگامی که معلمان تربیت بدنی از رویکرد یادگیری مشارکتی استفاده می کنند به توسعه تربیت بدنی کیفی کمک کرده اند. ویژگی های این روش آن را از سایر روش ها متمایز می کند و موجب می شود که همه دانش آموزان در تمامی مراحل فعال باشند و برای دستیابی به هدف مشخص با برنامه ریزی مناسب با هم تشریک مساعی کنند. در این روش هر دانش آموز می داند هنگامی به هدف می رسد که دوستانش به هدف برسند و در این حالت نوعی وابستگی مثبت بین آنها ایجاد می شود (۹، ۱۷).

تاکنون تحقیقات انجام شده در زمینه رویکرد یادگیری مشارکتی به نقش واسطه ای ویژگی های شخصیتی بر عوامل آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان نپرداخته اند و هر یک از این عوامل را به تنهایی مورد بررسی قرار داده اند. لذا تحقیقاتی می توان به تحقیقات جفری (۲۰۰۹)، یاریاری و همکاران (۱۳۸۷)، تامسون و چاپمن^۱ (۲۰۰۴)، جانسون و جانسون (۲۰۰۰)، دایسون (۲۰۰۱)، داروس-وسلس و همکاران (۲۰۰۳)، گرینسکی (۱۹۹۴)، الف و (۱۹۹۹) و جانسون و همکاران (۱۹۹۱، ۱۹۸۹) در ارتباط با تأثیر رویکرد یادگیری مشارکتی بر ویژگی های شخصیتی کمال گرایی (۱۰، ۱۴، ۱۵، ۳۱، ۴۵)، عزت نفس (۲۶، ۲۷، ۲۹، ۳۰، ۳۶، ۱۰) و خودکارآمدی (۱۵) اشاره نمود. لذا یافته های این تحقیق مبنی بر موثر بودن ویژگی های شخصیتی منتخب دانش آموزان در گروه رویکرد یادگیری مشارکتی از تئوری یادگیری رفتاری و اجتماعی که توسط مورگان (۲۰۰۳) مطرح شد حمایت می کند. بر اساس این نظریه رویکرد یادگیری مشارکتی تلاش، پشتکار، ارتباط های مثبت، سلامت روانی و ویژگی های شخصیتی مثبت را میان افراد افزایش می دهد (۱۶).

بر اساس نظر جفری (۲۰۰۹)، تامسون و چاپمن (۲۰۰۴)، جانسون و جانسون (۲۰۰۰، ۱۹۹۹) و دایسون (۲۰۰۱) فراهم نمودن شرایطی نظیر مشارکت دانش آموزان در فرایند آموزش، ترغیب و تشویق آنها به تفکر، امکان طرح و بیان احساسات، تجارب و افکار شخصی، ایجاد انگیزه و علاقه در دانش آموزان، همکاری دانش آموزان با یکدیگر، پذیرش افکار و ایده ها در گروه، وجود شرکت تمامی اعضاء گروه در فعالیت، افزایش حس اعتماد به نفس، عزت نفس و کمال گرایی در دانش آموزان و نظارت و هدایت گروه ها از سوی معلم همگی بیانگر ایجاد زمینه ای مناسب برای انجام فعالیت های تدوین شده و تلاش معلم برای استفاده از روش های فعال در اجرای فعالیت های آموزشی در تربیت بدنی است. این پژوهشگران بر اساس شواهد نظری و تجربی موجود در ارتباط با روش های سنتی پیشنهاد کرده اند استفاده از چنین شرایطی موجب تضعیف روابط عاطفی، تقویت حس حسادت، کینه و دشمنی در بین دانش آموزان، عدم رشد طبیعی مهارت های اجتماعی، افزایش حالت انفعالی و تضعیف ویژگی های شخصیتی دانش آموزان در کلاس می شود. به همین دلیل صاحب نظران در دهه حاضر جوانب مختلف رویکرد یادگیری مشارکتی را به عنوان رویکردی نوین مورد مطالعه قرار داده و بر ضرورت کاربرد آن در کلاس درس تاکید کرده اند.

همچنین استوبر و همکاران (۲۰۰۸)، کمپل و دیپائو لو (۲۰۰۲) و وهس و همکاران (۱۹۹۹) نشان دادند رشد و تقویت کمال گرایی از طریق تقویت عزت نفس و اعتماد به نفس احساس شایستگی افراد را افزایش می دهد و موجب می شود فرد بتواند از حداکثر ظرفیت های خود استفاده کند و بالعکس، کمال گرایی پایین از طریق تضعیف عزت نفس و اعتماد به نفس احساس شایستگی و کفایت شخصی را در نوجوان تحلیل می برد و سبب می شود فرد نتواند از ظرفیت های خود استفاده کند، همسو است (۲۰، ۲۳، ۴۶). بنابراین احتمالاً می توان این گونه استنباط نمود که استفاده از رویکرد یادگیری مشارکتی در دانش آموزان باعث شده است تا آنها احساس و ادراک مثبتی از حمایت های هم گروه های خود داشته باشند و محیط ورزش را حمایتگر و غیر تهدید کننده تلقی کنند و این امر منجر به پرورش ویژگی های مثبت شخصیتی و روانی در آنها شده است (۱۴، ۱۵).

به طور کلی همان طور که تحقیقات گذشته نشان داده اند با افزایش سن، گرایش کودکان به رقابت افزایش و حس نوع دوستی در بین آنها کاهش می یابد. بر اساس آنچه بیان شد نقش نگرش معلمان در روند یاددهی-یادگیری فعال حائز اهمیت است و نیاز به آموزش دقیق روش های آموزشی فعال و شفاف سازی معایب روش های سنتی است. لذا با توجه به نتایج پژوهش حاضر و به دلیل مزایای رویکرد یادگیری مشارکتی به معلمان تربیت بدنی توصیه می شود که

این روش را در آموزش درس تربیت بدنی و برنامه ریزی برای افزایش آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان به ویژه در سنین کودکی و نوجوانی در مدارس ابتدایی و راهنمایی به کار ببرند. همچنین از محدودیت های تحقیق حاضر عدم استفاده از پرسشنامه کمال گرایی چند بعدی ورزشی است که پیشنهاد می شود تحقیقات دیگری در این زمینه با استفاده از پرسشنامه مذکور انجام و نتایج آنها با نتایج این تحقیق مقایسه شود.

منابع:

۱. گرینسکی، استیو، (۱۹۹۶)، یادگیری مشارکتی در تربیت بدنی. ترجمه واعظ موسوی، محمد کاظم و مرشدی، محمود. (۱۳۸۴) انتشارات سمت.
2. Whicher, K.M., Nunnery, J.A (1997). " Cooperative learning in the classroom". *The Journal of Educational Research*, Vol. 91. No. 1.
3. Onwuebuze, A. (2002). "Relationship between peer orientation and achievement cooperative learning - based research". *Journal of Educational Research*, 94: 112-114.
4. Colby, M., B. Stir, and J. Jensen (1994). Conference proceedings on the future of physical education. Brockport, New York.
5. Simon, A., and Baker, B. (2007). Cooperative learning in competitive environment classroom application. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Vol. 19. No. 1, 77-83.
6. Brown, L, and S. Gerineski (1992). Competition in physical education: An educational contraction. *Journal of Physical Education, Recreation and dance*. 63:17-19.
7. Gerineski, S. (1991b). Cooperative learning and dance education. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*. 64(5): 44-51 and 56.
8. Robbins. S. (1979). Different strokes for smaller folks. *Journal of Physical Education, Recreation and dance*. 25: 50-58.
9. Barrett, T., (2005). Effects of cooperative learning on the performance of Sixth-Grade physical education students. *Journal of Teaching and physical education*, 24, 88-102.
10. Johnson, W. D., Johnson, R. T., and Tailor, B. (1991). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability student's achievement, self esteem and social acceptance. *Journal of Social Psychology*. 133 (6), 839-844.
11. Lam, S., Yim, P., Law, J., & Cheung, R. (2004). The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. *British Journal of Educational Psychology*. 74 (2): 281-296.
12. Bastiaan M., Boekaerts, M., Vedder P. and Fortuin J. (2008). The impact of a

- cooperative learning experience on pupils' popularity, non cooperativeness, and inter ethnic bias in multi ethnic elementary schools. *Educational Psychology*. pp. 1-11.
13. Johnson, D., and R. Johnson (2000). The effect of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievements, *psychological Bulletin* 89:47-62.
 14. Jeffrey C. (2009). Positive Psychology and Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80. 7; pg. 42-48.
 15. Karen, M. H. (2006). The effect of cooperative learning, self efficacy and perfectionism on woman's and exercise practice for cardiovascular risk factors. University of South Alabama, college of Education.
 16. Morgan, B. (2003). Cooperative learning in higher education: undergraduate student reflections on group examination for group grades. *College student Journal*, 37 (1). 40-50.
 17. Dyson, B., Linda, L., Griffin & Hastie, P.A. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theatrical and Pedagogical considerations. *QUEST*. 56, 226-240
 18. Rin, E. (2006). Cooperative learning in the science classroom. *The Science Teacher*. Pp 34-39.
 19. Johnson, M. & Ward, P. (2001). Effects of class wide peer tutoring on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 247-263.
 20. Stoeber, J., Stoll, O., Pescheck, E., & Otto, K. (2008). Perfectionism and achievement goals in athletes: relations with approach and avoidance orientation in mastery and performance goals. *Psychology of sport and exercise*, 9 (2), 102-112.
 21. Flett, G., and Hewitt, P. (2005). The perils of perfectionism in sports and exercise. *Journal of American Psychological Society*. 14 (1), 14-18.
 22. Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: implications for the treatment of depression. *American psychologist*. 50, pp: 1003-1020.
 23. Campbell, J, D, and Dipaula, A. (2002). Perfectionist self – beliefs: their relation to personality and goal pursuit. Washington, DC: American Psychological association, pp: 181-198.
 24. Frost, R. O., Marten, O., Lahart, C., Rosenbalte., R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, pp: 449-468.
 25. Rice, K. G. Ashby, J. S. and Slaney, R. B. (1998). Self esteem as a mediator between perfectionism and depression: a structural equations analysis. *Journal of counseling psychology*, 45, pp: 304-314.
 26. Gerineski, S. (1994). Cooperative fitness activities. *Journal of Teaching Elementary Physical Education*. 5 (1): 14-15.
 27. Gerineski, S. (1989a). Children, Cooperative learning and pro-social behavior: insights and connections. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*.

60. 20-25.
28. Gerineski, S. (1989b). Effects of cooperative games on the prosocial behavior interactions of young children with and without impairments. Unpublished PHD dissertation. University of North Dakota.
29. Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, C., & Skon, L. (1981). The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
30. Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
31. Daros-Voseles, D. A., Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. (2003). Graduate Cooperative Groups: Role of Perfectionism. *Academic Exchange Quarterly*. 7: 307-11.
32. Polvi, S., and R. Telama. (2008). The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 44 pp. 105 – 115.
33. Marcel D' Eon, Peggy Proctor and Bruce Reeder. (2007). Comparing two cooperative small group formats used with physical therapy and medical students. *Innovations in Educational and Teaching International*, Vol. 44, pp. 31-44.
34. Robert J. & Raymond K. (2005). Cooperative and Competitive Orientations in 4-H and Non-4-H Children: A Pilot study. *Journal of Research in Childhood Education; Academic Research Library*. pp. 302-313.
۳۵. فهامی ریحانه و عزتی محسن (۱۳۸۹). مطالعه تأثیر یادگیری مشارکتی (تفحص گروهی) بر رشد مولفه های مهارت های اجتماعی دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی ناحیه ۵ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۸ - ۸۷. *فصلنامه رهیافتی نودر مدیریت آموزشی*، سال اول، شماره ۲. صفحه ۷۶-۶۳.
۳۶. یاریاری فریدون، کدیور پروین و میرزا خانی محمد. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر روش یادگیری مشارکتی بر عزت نفس، مهارت های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه روان شناسی دانشگاه تبریز*. سال سوم، شماره ۱۰. صفحه ۱۶۶-۱۴۵.
۳۷. کرامتی محمدرضا (۱۳۸۶). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*. سال ۳۷ شماره ۱. صفحه ۵۵-۳۹.
۳۸. جمشیدی و همکاران (۱۳۸۸). اعتبار یابی مقیاس جدید کمال گرایی. *مجله علوم رفتاری*، دوره سوم، شماره اول، ص ۴۳-۳۵.
39. Watkins, D. & Astilla , E. (1980). The reliability and validity of the Cooper-smith Self-esteem inventory for a sample of Filipino high school girls. *Educational & Psychological Measurement*, 40, (1), 251- 54.
40. Brinkmann, H., Segure, M. T. & Solar, R. M. (1989). Adaptation, standardization, and development of norms for Cooper Smith's Self-esteem

- Inventory. *Revista Chilena de Psicologia*, 10, 1, 63 - 71.
۴۱. نیسی، عبدالکاسم (۱۳۵۸). تأثیر عزت نفس بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.
42. Mosston, M., and Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education*. 3th ed. Columbus. OH: Merrill.
43. Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano. CA: Kagan Cooperative learning.
44. Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in physical education*: 20, 264-281.
45. Thompson, C. J., and Chapman, E. S. (2004). The effect of cooperative learning on achievement of adult learners and personality traits in psychology classes. *Journal of social Behavior and Personality*. 32 (4), 139-146.
46. Vohs, K. D., Bardone, A. M. Joiner, Jr. T. E., Abramson, L. Y., Heatertone, T. F. (1999). Perfectionism, perceived weight states, and self esteem interact to predict bulimic symptoms: a model of bulimic symptom development. *Journal abnormal psychology*, 108, pp: 695-700.
47. Powell; A., B. Bordoloi., and Sherry D.R. (2007). Flow Diagramming Skills Acquisition: Impact of Cooperative versus Individual. *Journal of Information Education* .18, 1. pp. 103-112.

ارجاع دهی به روش APA

شمس امیر، عبدلی بهروز، شمسی پور دهکردی پروانه. (۱۳۹۲)، مقایسه تاثیر رویکرد های یادگیری مشارکتی، رقابتی و انفرادی بر عوامل منتخب آمادگی جسمانی و حرکتی و ویژگی های شخصیتی دانش آموزان. رفتار حرکتی؛ ۵(۱۲): ۶۴-۴۷.

تعیین اعتبار و پایایی پرسشنامه خود توصیفی ورزشکاران نخبه^۱

بهروز عبدلی^۲، علیرضا فارسی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۱۱/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۰۵/۱۷

چکیده

هدف از انجام این تحقیق بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودتوصیفی ورزشکاران نخبه است. ۲۴۵ ورزشکار مرد نخبه از رشته‌های ورزشی انفرادی و تیمی شامل کشتی آزاد و فرنگی، تکواندو، بدمینتون، فوتبال، بسکتبال، دو و میدانی، ووشو، کاراته، جودو، شمشیربازی، وزنه‌برداری، تیراندازی (تیر و کمان)، آمادگی جسمانی، اسکی، کبده، اسکیت، والیبال و به تعداد پراکنده از سایر رشته‌ها به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ورزشکاران منتخب همگی از ورزشکاران نخبه بودند که سابقه قهرمانی و ورزشی آن‌ها به‌طور میانگین $5/6 \pm 10/50$ سال و سن 25 ± 7 سال بود. پرسشنامه پس از ترجمه به فارسی و تأیید ترجمه توسط چند متخصص، به ورزشکاران ارائه و سپس تحلیل شد. تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد مقدار ویژه در عامل‌های اول $15/707$ ، دوم $2/175$ ، سوم $1/696$ ، چهارم $1/337$ و پنجم $1/037$ بود که عامل ششم کمتر از یک مشاهده شد؛ یعنی مقدار ویژه آن $0/793$ بود که توانایی عامل شدن نداشت. درصد واریانس تراکمی در کل $75/821$ بود به‌طوری که درصد واریانس‌ها به ترتیب آمادگی ذهنی با 54 درصد، عامل بدنی با $7/5$ درصد واریانس، عامل توان هوازی با $5/48$ درصد واریانس، عامل غیرهوازی با $4/609$ درصد واریانس و سرانجام عامل پنجم متغیر عملکردی با $3/699$ درصد واریانس بود. شاخص‌های برازش مدل با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مشخص کرد که مقدار کای اسکوتر برابر $824/91$ در سطح معنی‌داری $p=0/001$ بود که با درجه آزادی مدل مستقل (۴۰۶) فاصله داشت. شاخص نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی $2/462$ بود. بررسی وضعیت شاخص تطبیقی بیشتر از $0/90$ شاخص‌های مقتصد نیز در مدل تدوین شده (۰/۸۲۵) بود. همچنین شاخص برازش هنجار شده مقتصد و شاخص برازش تطبیقی مقتصد به ترتیب برابر با $0/728$ و $0/764$ بود. به‌طور کلی تمامی شاخص‌های برازش مدل مطلوب بودند. پایایی درونی با آلفای کرونباخ $0/833$ بود که قابل قبول و مطلوب است.

واژگان کلیدی: توان هوازی، عامل غیرهوازی، عامل عملکردی، ذهنی، خود توصیفی بدنی، روایی، پایایی.

۱. این پژوهش با استفاده از اعتبارات پژوهشی دانشگاه شهید بهشتی بر اساس قرارداد شماره ۶۰۰/۲۲۸ انجام شده است.

۲. دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

۳. دانشیار دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول)

مقدمه

خودپندارهٔ بدنی عبارت است از کلیهٔ برداشت‌هایی که فرد از بدن خود و توانایی‌هایش دارد و نیز تصویری که دیگران از او دارند. به عقیدهٔ میلر، مورفی و باس^۱ آگاهی از بدن و قابلیت‌های آن در سه سطح مطرح می‌شود: اولین سطح آن آگاهی کلی از بدن شامل احساس ذهنی هر فرد از ظاهر خود است. دومین سطح، آگاهی درونی از بدن و اعمال آن یعنی آگاهی از احساسات اندام‌های داخلی است که قابل مشاهده نیستند و سومین سطح آگاهی از توانایی بدن برای رسیدن به اهداف بدنی است که فرد برای خود در نظر گرفته است (۱،۲). مارش (۱۹۹۸) در مروری که روی مقیاس‌های خودپنداره در ارتباط با خودپندارهٔ بدنی انجام داد چنین نتیجه گرفت که خودپندارهٔ بدنی به نوبهٔ خود به زمینه‌هایی قابل تقسیم است که می‌توان به آمادگی جسمانی، سلامتی، ظاهر بدنی، آراستگی، شایستگی ورزشی، تصویر بدنی، جنسیت و فعالیت بدنی اشاره کرد (۱،۳،۴).

محققان بسیاری اثر ورزش را بر خودپنداره مطالعه کرده‌اند. امروزه از خودپندارهٔ مثبت به عنوان ابزاری برای تسهیل دستیابی به نتایج مطلوب در عرصه‌های ورزشی، تربیتی و سلامت یاد می‌شود. در مطالعات متعددی که توسط مارش و همکاران انجام شد جنبه‌های مختلفی از خود-پنداره بررسی شد. مارش و همکاران (۱۹۸۹) در مطالعه‌ای اثر تفاوت‌های جنسیتی و سنی ورزشکاران و غیرورزشکاران را بر خودپنداره بررسی کردند. نتایج نشان داد خودپندارهٔ بدنی ورزشکاران از غیرورزشکاران بیشتر بود که این امر در مردان نیز بیشتر از زنان مشاهده شد، اما تفاوت‌های جنسیتی در ورزشکاران کمتر از غیرورزشکاران بود (۵). مارش و جکسون (۱۹۸۶) نیز تفاوت‌های ورزشکاران و غیرورزشکاران را در انواع وسیع‌تری از حیطه‌های خودپنداره ارزیابی کردند. اگرچه تفاوت‌هایی در توانایی جسمانی وجود داشت، ولی تفاوت معنی‌داری در ظاهر بدنی مشاهده نشد. همچنین تفاوت‌های معنی‌دار اندکی برای ورزشکاران در خودپندارهٔ هیجانی، جنسیتی و علمی مشاهده شد (۶). ابتدا، محققان علاقه‌مند بودند خودپنداره را به تصویر بدنی ربط دهند، ولی امروزه بیشتر بر خودپندارهٔ جسمانی و مؤلفه‌های آن (قدرت، استقامت، ترکیب بدنی و ...) تمرکز شده که سبب شده است این جنبه از خودپنداره از خودپندارهٔ کلی جدا و خاص شود؛ از این رو مارش (۱۹۹۷) پرسشنامهٔ خودتوصیفی ورزشکاران نخبه (EASDQ) را طراحی و تدوین نمود. اعتبار پرسشنامهٔ مذکور، با استفاده از تجزیه و تحلیل عاملی در دو گروه ورزشکاران آموزشگاهی و ورزشکاران ملی به صورت جداگانه و مرکب در شش خرده‌مقیاس تأیید شد (۷). ضرایب ثبات درونی آلفای کرونباخ برای دو گروه

ورزشکاران آموزشگاهی و ملی از ۰/۸۳ در خرده‌مقیاس عملکرد تا ۰/۸۹ در خرده‌مقیاس بدن و میانگین ۰/۸۵ در گروه مرکب و ضرایب میانگین ۰/۸۶ (ورزشکاران ملی) و ۰/۸۴ (ورزشکاران آموزشگاهی) در گروه‌های جداگانه گزارش شده است (۹، ۸). با توجه به چند بعدی بودن خودپنداره و پرسشنامه‌های موجود از قبیل PSDQ که خودپنداره را در قالبی کلی ارزیابی می‌کند، بررسی خودپنداره از دیدگاه بدنی همراه با مؤلفه‌هایی از قبیل (فیزیولوژیکی، مهارتی، روانی و ...) ضروری به نظر می‌رسد (۲). پرسشنامه PSDQ توسط مارش و همکاران در سال ۱۹۹۴ طراحی و در سال ۱۹۹۶ و ۱۹۹۷ توسعه یافت (۱۲ - ۱۰). مقاله مروری مارش و همکاران (۱۹۹۷، ۲۰۰۲) نشان می‌دهد اندازه‌های اولیه خودپنداره به خودپنداره بدنی به صورت واحدی کلی اشاره داشته است. اگرچه مواردی چون آمادگی، سلامت، ظاهر، زیبایی، رقابت ورزشی، تصویر بدنی، جنسیت و فعالیت بدنی نیز ارزیابی می‌شدند، امتیاز نهایی در قالب نمره - ای واحد محاسبه می‌شد. این ارزیابی در روان‌شناسی ورزش/تمرین به‌طور گسترده به شکل سنتی اجرا می‌شد (مارش ۲۰۰۶)؛ به همین دلیل هبرت، مارش، سیما زاچ (۲۰۰۶) روش سنتی را تغییر دادند و از روش جدید گسترده چند بعدی - چند خصیصه‌ای^۱ (MTMM) استفاده کردند. در این روش اعتبار بیرونی پرسشنامه سه‌بعدی خودپنداره بدنی محاسبه شد. مارش و همکاران (۲۰۰۶) بر رویکرد سازه ابزار اندازه‌گیری خودپنداره چند بعدی تمرکز داشتند. به همین منظور ۳۹۵ دانشجوی دانشگاهی انتخاب شدند و پس از تحلیل داده‌ها، پرسشنامه با سه عامل جداگانه تأیید شد. در این تحقیق اثرات سن و جنسیت مشاهده نشد (۱۳). پس از آن در تحقیقات مختلف با این رویکرد پرسشنامه‌ها به صورت تخصصی ارزیابی شدند. در تحقیق دبور و جفری^۲ (۲۰۱۰) که به بررسی خودپنداره بدنی چندبعدی ورزشکاران معلول پرداختند از روش تخصصی ارزیابی استفاده شد و بر اساس نتایج تحقیق در میان ورزشکاران ۱۶/۱۱ ساله عزت نفس، خودپنداره عمومی، استقامت، چربی بدن، رقابت ورزشی، قدرت، انعطاف‌پذیری و فعالیت بدنی مثبت گزارش شد (دامنه گزارش‌ها بین ۳/۹ تا ۵/۶ بود). همچنین بین عزت نفس، ویژگی‌های فعالیت بدنی و ابعاد گوناگون خودپنداره بدنی ارتباط معنی‌داری مشاهده شد (۱۴). یکی از پرسشنامه‌های ابتدایی مارش (۱۹۹۷) در مورد خود توصیفی ورزشکاران نخبه (EASDQ) است که با استفاده از تجزیه و تحلیل عاملی در دو گروه ورزشکاران آموزشگاهی و ورزشکاران ملی به صورت جداگانه و مرکب در شش خرده‌مقیاس تأیید شد (۷). ضرایب ثبات درونی آلفای کرونباخ برای دو گروه ورزشکاران آموزشگاهی و ملی از ۰/۸۳ در خرده‌مقیاس

1. Multi trait – multi method

2. Deborah & Jeffry

عملکرد تا ۰/۸۹ در خرده‌مقیاس بدن و میانگین ۰/۸۵ در گروه مرکب و ضرایب میانگین ۰/۸۶ (ورزشکاران ملی) و ۰/۸۴ (ورزشکاران آموزشگاهی) در گروه‌های جداگانه گزارش شد. پرسشنامه خودتوصیفی ورزشکاران نخبه (EASDQ) برای ارزیابی شش عامل خودتوصیفی بدنی طراحی شد که شامل مهارت‌ها، بدن، قابلیت فیزیولوژیکی (هوازی)، قابلیت فیزیولوژیکی (غیرهوازی)، قابلیت ذهنی و عملکرد کلی است (۷،۸،۹،۱۵،۱۶). با توجه به اینکه این پرسشنامه در تحقیقات دیگر نیز از جمله تحقیق کلارک، هربرت و مارش (۲۰۰۳) نیز از نظر روایی و پایایی تأیید شده است و نیز در نتایج تحقیقات مربوط به خودپنداره، به‌ویژه خودپنداره بدنی در میان ورزشکاران و غیرورزشکاران تفاوت‌های مهم و معنی داری مشاهده شده است، ضرورت بررسی این ویژگی بین ورزشکاران نخبه کشور ضروری به نظر می‌رسد. از طرفی پرسشنامه خودتوصیفی ورزشکاران نخبه (EASDQ) تا کنون در کشور اعتباریابی نشده است و از آنجا که در منابع مختلف به تمایز ویژگی‌های مختلف ابعاد خود پنداره اشاره شده است، به‌منظور ایجاد ابزاری مناسب برای فراهم سازی بستری برای پژوهش‌های آینده، تعیین روایی و پایایی پرسشنامه مذکور ضروری است (۳-۱). پرسشنامه (EASDQ) از جمله پرسشنامه‌های طراحی شده با توجه به مدل سلسله مراتبی تعریف شده برای خودپنداره است که در هر مرتبه با توجه به نیازها و ضرورت‌ها تغییراتی در آن لحاظ شده است. این پرسشنامه یکی از جدیدترین پرسشنامه از این مدل سلسله‌مراتبی است که با نگاهی ویژه، خودتوصیفی ورزشکاران نخبه کشور را بررسی می‌کند. از این پرسشنامه، پس از تعیین ویژگی‌های مهم روایی و پایایی، می‌توان به‌منظور شناسایی استعداد‌های ورزشی، تهیه ابزارهای مختلف برای ارزیابی جنبه‌های مختلف وجودی ورزشکاران و نیز به‌عنوان پاسخگوی برخی نیازهای روان‌شناختی رشته‌های ورزشی مختلف و دوره‌های سنی مختلف استفاده کرد؛ بنابراین با توجه به سؤال‌ها و ابهام‌های موجود و نبود ابزاری مناسب برای اندازه‌گیری خودپنداره ورزشکاران نخبه کشور، تحقیق حاضر در صدد اعتبار و پایایی پرسشنامه (EASDQ) را که برای ارزیابی خودپنداره ورزشکاران نخبه طراحی شده تعیین نماید.

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق از نوع توصیفی - پیمایشی است. متغیرهای تحقیق دو دسته‌اند که عبارت‌اند از: متغیرهای پنهان که سازه‌ها یا عامل‌ها را تشکیل می‌دهند و به‌طور مستقیم نمی‌توان آن‌ها را مشاهده کرد یا سنجید و در این تحقیق شامل مهارت‌ها، بدن، قابلیت فیزیولوژیکی (هوازی)، قابلیت فیزیولوژیکی (غیرهوازی)، قابلیت ذهنی و عملکرد کلی‌اند و متغیرهای آشکار یا مشاهده که

به منظور تعریف یا استنباط متغیر پنهان یا سازه به کار می‌رود و در این تحقیق سؤالات ۲۹ گانه پرسشنامه را تشکیل می‌دهند.

از بین کلیه ورزشکاران نخبه مرد رشته‌های مختلف ورزشی کشور در سال ۱۳۸۹، ۲۴۵ ورزشکار نخبه از رشته‌های ورزشی انفرادی و تیمی شامل کشتی آزاد و فرنگی، تکواندو، بدمینتون، فوتبال، بسکتبال، دو و میدانی، ووشو، کاراته، جودو، شمشیر بازی، وزنه برداری، تیراندازی، تیر و کمان، آمادگی جسمانی، اسکی، کبده، اسکیت، والیبال و به تعداد پراکنده از سایر رشته‌ها به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ورزشکاران منتخب همگی از ورزشکاران نخبه بودند که سابقه قهرمانی و ورزشی آن‌ها $10/50 \pm 5/6$ سال و سن 25 ± 7 سال بود.

برای ارزیابی شش عامل خودتوصیفی بدنی شامل مهارت‌ها، بدن، قابلیت فیزیولوژیکی (هوازی)، قابلیت فیزیولوژیکی (غیرهوازی)، قابلیت ذهنی و عملکرد کلی از پرسشنامه خودتوصیفی ورزشکاران نخبه مارش (EASDQ) استفاده شد (۱۵، ۸، ۷). اندازه‌گیری در این پرسشنامه از نوع لیکرتی شش ارزشی است که از گزینه «غلط» تا «درست» پراکندگی دارد. پس از ترجمه پرسشنامه توسط محقق، چند متخصص و مترجم صحت ترجمه آن را تأیید کردند. سپس، پرسشنامه در جامعه‌ای کوچک توزیع و تکمیل شد و اصلاحات احتمالی آن لحاظ شد (مطالعه مقدماتی). پرسشنامه به ورزشکاران ارائه می‌شد و پس از علامت‌گذاری، وضعیت خود را در مورد هر سؤال از گزینه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم بیان می‌کرد که از نمره ۱ تا شش به آن‌ها تعلق می‌گرفت. پس از کمتی کردن، این اعداد برای تجزیه و تحلیل آماری استفاده شد.

برای محاسبه فراوانی‌ها، رسم نمودارها، طبقه‌بندی داده‌ها، محاسبه شاخص‌های مرکزی و پراکندگی در مورد متغیرهای پژوهش از روش‌های توصیفی و برای تحلیل عاملی داده‌ها از تحلیل مؤلفه‌های اصلی^۱ و به منظور تعیین ساختار ساده پرسشنامه از چرخش واریماکس^۲ استفاده شد. قبل از اجرای تحلیل عاملی از اطمینان کفایت نمونه از اندازه^۳ KMO و همچنین اطمینان از صفر نبودن همبستگی جامعه پژوهش از آزمون کرویت باتلر^۴ استفاده شد. برای تعیین ثبات درونی پرسشنامه و خرده مقیاس‌های آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. در تحلیل عاملی تأییدی از شاخص‌هایی چون کای اسکوئر^۵، نیکویی برازش^۶، نیکویی برازش اصلاح شده^۷، ریشه مربعات خطای برآورد شده^۱

1. Prime Component Analysis
2. varimax Rotation
3. Kaisler- Olkin Measure of Sampling Adequacy
4. Bartlett Test of Sphericity
5. chi- square
6. GFI
- 7 - AGFI

شاخص توکر لوئیس^۲ و دیگر شاخص‌های برازش مدل استفاده شد (۱۷). نرم‌افزار مورد استفاده برای تحلیل عاملی مرتبه اول AMOS17 بود.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱. نتایج تأیید پیش‌فرض‌های تحلیل مؤلفه‌های اصلی پرسشنامه خودتوصیفی ورزشکاران نخبه

مقدار	پیش‌فرض
۰/۹۵۱	مقدار کیسِر - میر - اولکین (کفایت حجم نمونه)
۶/۷۹۵	آزمون کرویت بارتلت مقدار مجذور کای
۴۰۶	درجه آزادی
۰/۰۰۱	سطح معنی‌داری

نتایج ارائه شده در جدول ۱ نشان می‌دهد تمامی پیش‌فرض‌های مورد نیاز و مربوط با استفاده از روش تحلیل عاملی رعایت شده‌اند و از حد تعیین شده نیز بیشترند. نتیجه آزمون کفایت ۰/۹۵۱ به دست آمد که در حد مطلوبی است و اگر این میزان بیش از ۰/۵ باشد، قابل قبول است که به همین دلیل میزان گزارش شده مطلوب است. همچنین نتیجه آزمون کرویت بارتلت نیز معنی‌دار به دست آمده است ($\chi^2 = 6/795, P < 0.001$)؛ از این رو تمامی پیش‌فرض‌های لازم رعایت شده است.

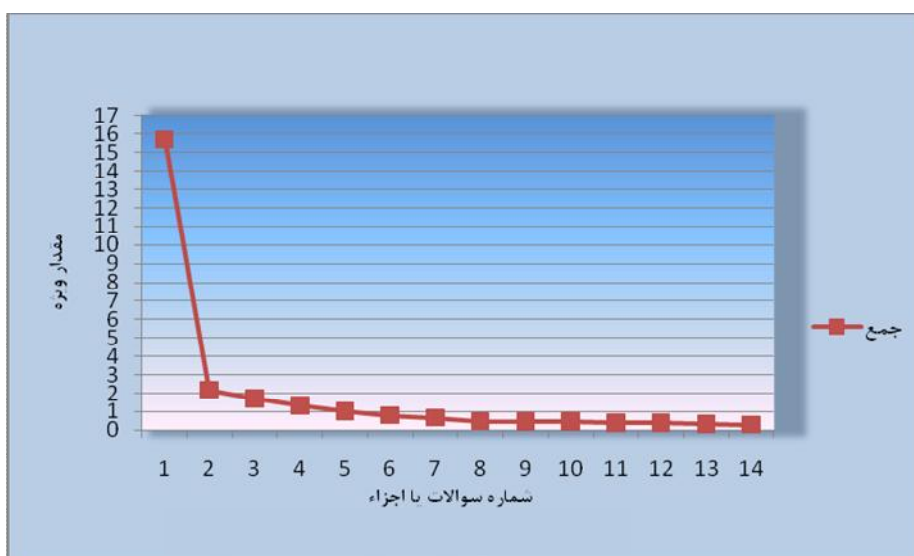
جدول ۲. واریانس کل تبیین شده به روش استخراج در تحلیل اجزای اصلی

عناصر استخراجی پس از چرخش	بارهای عاملی اندازه‌های استخراجی			مقادیر اولیه			اجزاء یا سوالات
	مجموع واریانس تبیین شده پس از چرخش	واریانس تراکمی	درصد واریانس	مجموع واریانس تبیین استخراجی	واریانس تراکمی	درصد واریانس	
۶/۰۶۰	۵۴/۱۶۳	۵۴/۱۶۳	۱۵/۷۰۷	۵۴/۱۶۳	۵۴/۱۶۳	۱۵/۷۰۷	۱
۴/۹۰۹	۶۱/۶۶۳	۷/۵۰۰	۲/۱۷۵	۶۱/۶۶۳	۷/۵۰۰	۲/۱۷۵	۲
۴/۸۹۳	۶۷/۵۱۲	۵/۸۴۹	۱/۶۹۶	۶۷/۵۱۲	۵/۸۴۹	۱/۶۹۶	۳
۳/۸۱۵	۷۲/۱۲۱	۴/۶۰۹	۱/۳۳۷	۷۲/۱۲۱	۴/۶۰۹	۱/۳۳۷	۴
۲/۳۱۲	۷۵/۸۲۱	۳/۶۹۹	۱/۰۷۳	۷۵/۸۲۱	۳/۶۹۹	۱/۰۷۳	۵

1 - RMSE

2 - TLI

واریانس کل تبیین شده به روش استخراج. تحلیل اجزای اصلی، قبل و بعد از چرخش نشان می‌دهد پنج عامل اصلی است که واریانس تبیین شده در مجموع مقادیر ویژه اولیه آن‌ها بیشتر از یک است و عامل بعد از آن‌ها مقدار ۰/۷۹۳ است که با مقدار ویژه یک اختلاف زیادی دارد. مقدار واریانس تراکمی تبیین شده در مقادیر اولیه نیز قابل قبول است که مقدار آن ۵۴/۱۶۳ است. همچنین مجموع واریانس تبیین شده پس از چرخش نیز نشان داده شده است.



شکل ۱. نمودار سنگریزه مقادیر ویژه

شکل ۱ مقدار ویژه پنج عامل را نشان می‌دهد که بیش از یک هستند. این عامل‌ها در واقع همان سوالات اند که به عامل‌هایی تبدیل شده‌اند که مقادیر ویژه را به خود اختصاص داده‌اند. با بررسی پرسشنامه خودتوصیفی ورزشکاران نخبه مشخص می‌شود دو عامل از عامل‌های پرسشنامه شامل عامل مهارت و بدنی در یک عامل بررسی شده‌اند.

نتایج تحلیل عاملی ارائه شده در جدول ۲ نشان می‌دهد سؤال‌های پرسشنامه خودتوصیفی ورزشکاران نخبه در کل ۷۵/۸۲۱ درصد واریانس تراکمی مربوط به خودتوصیفی ورزشکاران نخبه را شامل می‌شود به این صورت که درصد واریانس مربوط به عامل آمادگی ذهنی بیشترین درصد واریانس را دارد (۵۴ درصد)، پس از آن عامل دوم یعنی عامل بدنی و مهارتی است که با هم عامل دوم را تشکیل داده‌اند (با ۷/۵ درصد واریانس)، پس از آن عامل سوم است که به توان هوازی (با ۵/۴۸ درصد واریانس) مربوط می‌شود، عامل بعدی مربوط به مؤلفه غیرهوازی است

(با ۴/۶۰۹ درصد واریانس) و بالاخره عامل پنجم به متغیر عملکردی (با ۳/۶۹۹ درصد واریانس) مربوط است. با مراجعه به جدول ۳ مشخص می‌شود که سؤالات ۱۹- ۲۵ و ۲۸ به ترتیب با واریانس‌های بالا به عامل ذهنی مربوط‌اند. سؤالات ۱- ۹ به عامل دوم یعنی عامل بدنی و مهارتی مربوط‌اند که سؤال هشتم به دلیل بار عاملی کم یعنی ۰/۴۴۳ بعد از چرخش از گردونه سؤالات حذف می‌شود. سؤالات ۱۴- ۱۸ به عامل هوایی مربوط‌اند. سؤالات ۱۰- ۱۳ به عامل غیرهوایی و سؤالات ۲۶، ۲۷ و ۲۹ به عملکرد مربوط‌اند.

جدول ۳. بار عاملی اجزاء پس از اجرای چرخش

اجزاء					
۵	۴	۳	۲	۱	
			۰/۶۴۸		۱
			۰/۶۱۸		۲
			۰/۶۴۳		۳
			۰/۶۰۵		۴
			۰/۶۵۰		۵
			۰/۷۵۷		۶
			۰/۷۱۷		۷
					۸
			۰/۵۷۱		۹
	۰/۸۳۵				۱۰
	۰/۸۱۰				۱۱
	۰/۸۲۵				۱۲
	۰/۷۸۲				۱۳
		۰/۸۴۵			۱۴
		۰/۸۰۰			۱۵
		۰/۸۱۲			۱۶
		۰/۷۹۹			۱۷
		۰/۷۴۶			۱۸
				۰/۷۴۴	۱۹
				۰/۷۸۱	۲۰
				۰/۷۷۲	۲۱
				۰/۸۰۹	۲۲
				۰/۷۷۹	۲۳
				۰/۵۱۴	۲۴
				۰/۵۷۶	۲۵
۰/۶۴۰					۲۶
۰/۵۲۲					۲۷
				۰/۴۹۸	۲۸
۰/۴۵۳					۲۹

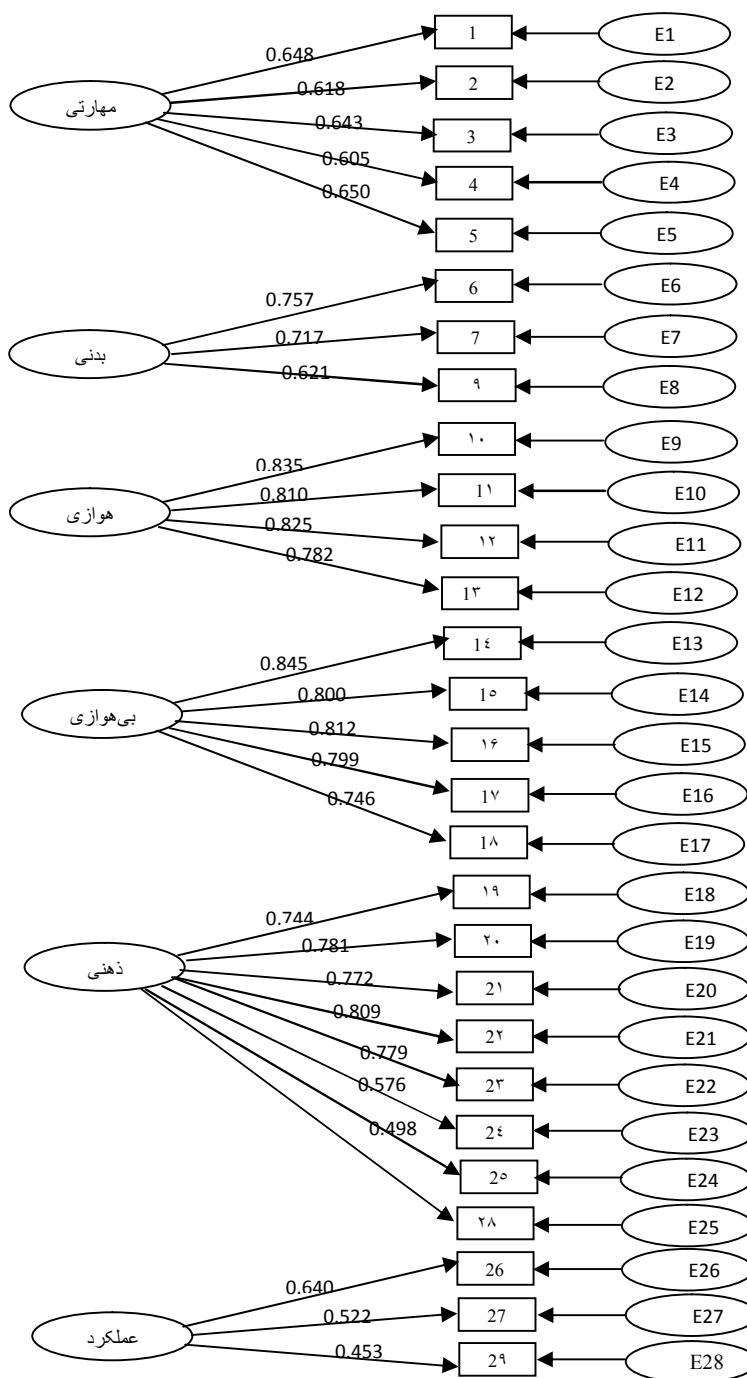
تحلیل عاملی مرتبه اول

مدل عاملی تأییدی استفاده شده در تحقیق از نوع مرتبه اول^۱ است که با شش عامل به عنوان متغیر پنهان ترسیم شده است. همان طور که در مدل ساختاری در تحلیل عاملی اکتشافی مشاهده شد، عامل اول و دوم در هم ادغام شده بودند که در این مدل مفروض دو عامل را برای تأیید مطابق ساختار اصلی جداگانه در نظر گرفتیم، اما متغیرهای مشاهده شده برای هر عامل مطابق تحلیل عاملی اکتشافی در نظر گرفته شد.

بررسی اعتبار سازه عاملی پرسشنامه

برای انجام این فرضیه مدل زیر که در شکل ۲ نشان داده می شود، برای برازش داده ها به مدل مورد بررسی قرار گرفته است. در این بررسی انواع شاخص های برازش مدل که با نام شاخص های نیکویی برازش^۲ (هرچه مقدار آن ها بیشتر باشد، نشان حمایت قوی تر از مدل است) و شاخص های بدی برازش^۳ (هرچه مقدار آن ها کمتر باشد، نشان حمایت قوی تر از مدل است) خوانده می شود استفاده می شد. شکل ۲ الگوی ساختار عاملی مهارتی، بدنی، ذهنی، عملکردی، آمادگی هوازی و بی هوازی شناسایی شده و سؤال های مربوط به هر عامل (خرده مقیاس) را به همراه مقدار بار عاملی هر سؤال نشان می دهد. تفاوت معنی دار مقادیر برآورد شده پارامترهای مختلف با مقدار صفر در جدول ۳ مشاهده می شود. مقدار نسبت بحرانی برآورد شده غیراستاندارد به خطای معیار برآورد شده است که برای رد فرضیه صفر، مقدار این پارامتر را برابر صفر قرار می دهد و احتمال خطا را برآورد می کند. هرچه این مقدار بزرگتر باشد، میزان ضریب محاسبه شده از صفر دورتر است و با اطمینان ۰/۹۵؛ یعنی با حداکثر خطا ۰/۰۵ خطا قابل قبول است. تمام ارتباطات تعیین شده نشان می دهد که بارهای تعیین شده روی عامل ها تأیید می شود و میزان خطای برآورد شده، در مقایسه با میزان تخمین زده معنی دار نیست.

-
1. First – order confirmatory factor model
 2. Goodness –of-fit Indices
 3. Badness-of-fit Indices



شکل ۲. الگوی نظری ساختار پرسشنامه خودتوصیفی بدنی به همراه بار عاملی هر سؤال

جدول ۴. شاخص برازش اختلاف

نوع مدل	تعداد پارامترها	اختلاف	درجه آزادی	مقدار P	شیت اختلاف به درجه آزادی
تعریف شده	۹۹	۸۲۴/۹۱	۳۳۵	۰/۰۰۱	۲/۴۶
اشباع شده	۴۳۴	۰/۰۰۱	۰		
مستقل	۲۸	۶۹۷۷/۶۲	۴۰۶	۰/۰۰۱	۱۷/۱۸

بررسی شاخص‌های کلی پردازش

با تأکید بر این نکته که این شاخص نمی‌تواند به‌تنهایی معیاری برای تصمیم‌گیری درباره‌ی قابل قبول یا غیرقابل قبول بودن مدل باشد، برخی نتایج مربوط به کای اسکوئر در جدول ۳ مشاهده می‌شود. مقدار کای اسکوئر برابر ۸۲۴/۹۱ با سطح معنی‌داری $p=0/001$ است که نتیجه‌ای مطلوب است؛ زیرا مقدار $p=0/001$ در دو ماتریس کوواریانس مشاهده و بازتولید شده است. با این حال، اینکه چنین مقداری با چه درجه‌ی آزادی به‌دست آمده، حائز اهمیت است. می‌توان چنین قضاوت کرد که هرچه درجه‌ی آزادی مدل از درجه‌ی آزادی مدلی اشباع شده (برابر با صفر) دور شود و به درجه‌ی آزادی مدلی مستقل نزدیک‌تر شود (۴۰۶) مطلوب‌تر تلقی می‌شود. چنین قضاوتی بر این مبناست که افزودن هر پارامتر آزاد به مدل باعث کاهش یک درجه‌ی آزادی خواهد شد. در جدول ۳ تعداد پارامترهای آزاد در ستون تعداد پارامترها نیز جالب توجه است. تعداد پارامترهای آزاد برای یک مدل اشباع شده مقدار ۴۳۴ را نشان می‌دهد که با آزاد گذاردن ۴۳۴ پارامتر می‌توان به مقدار کای اسکوئر صفر دست یافت، وضعیتی که به هیچ وجه مطلوب نیست، اما تا حد زیادی نشان می‌دهد که مدل تدوین شده (۱۷) به راحتی به هزینه کردن درجات آزادی نپرداخته است؛ به این معنی که می‌توان وجود ۹۹ پارامتر آزاد را در حالی که امکان آزاد گذاردن ۴۳۴ پارامتر آزاد وجود دارد، قابل قبول دانست. مشاهده‌ی مدل اشباع شده برای موقعیتی که در آن قرار داریم می‌تواند کمک‌کننده باشد.

نسبت کای اسکوئر به درجه‌ی آزادی که در آخرین ستون از جدول ۳ کای اسکوئر گزارش می‌شود و کای اسکوئر نسبی خوانده می‌شود، می‌تواند شاخص مناسبی برای مدل تدوین شده باشد. مقادیر یک تا ۵ برای این شاخص مناسب و مقادیر نزدیک به ۲ تا ۳ خوب تفسیر می‌شود. مقداری که در این جدول مشاهده می‌شود (۲/۴۶۲) نشان‌دهنده‌ی وضعیتی خوب برای مدل است.

جدول ۴. شاخص برآزش مقایسه‌ای پایه

نوع مدل	نیکویی برآزش بنکر - بونت	نیکویی برآزش نسبی	نیکویی برآزش افزایشی	توکروئیس	برآزش مقایسه‌ای
مدل تعریف‌شده	۰,۸۸۲	۰,۸۵۷	۰,۹۲۶	۰,۹۱۰	۰,۹۲۶
مدل اشباع شده	۱		۱		۱
مدل مستقل	۰,۰۰۱	۰,۰۰۱	۰,۰۰۱	۰,۰۰۱	۰,۰۰۱

مقادیر بیش از ۰/۹۰ در اغلب منابع به‌عنوان مقادیر قابل قبول تفسیر شده‌اند. بر این مبنا می‌توان گفت شاخص برآزش افزایشی، شاخص برآزش توکر - لوئیس و شاخص برآزش مقایسه‌ای نشان‌دهنده قابل قبول بودن مدل‌اند. شاخص برآزش هنجار شده بونت - بونت و شاخص برآزش نسبی نیز اصلاحات بسیار جزئی را در مدل پیشنهاد می‌کنند که ناچیز و قابل چشم‌پوشی‌اند.

جدول ۵. شاخص‌های برآزش مقتصد

نوع مدل	نسبت مقتصد بودن	شاخص برآزش هنجار شده مقتصد	شاخص برآزش تطبیقی مقتصد
مدل تعریف شده	۰/۸۲۵	۰/۷۲۸	۰/۷۶۴
مدل اشباع شده	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
مدل مستقل	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰

شاخص نسبت مقتصد بودن که نسبتی بین درجه آزادی مدل تدوین شده و درجه آزادی مدل مستقل است، نشان می‌دهد پارامترها تا چه اندازه آزاد گذاشته شده‌اند. هرچه این مقدار کوچک‌تر باشد، نشان‌دهنده هزینه بیشتری است که در تحقیق برای آزاد کردن پارامترها صرف شده است؛ از این رو این مقدار باید بیشتر باشد. جدول ۵ این موارد را نشان می‌دهد. در مدل تدوین شده، مقدار نسبت مقتصد (۰/۸۲۵)؛ یعنی نسبت ۳۳۵ به ۴۰۶ یک نسبت مقتصد است که نشان از آزاد گذاردن پارامترها دارد. شاخص برآزش هنجار شده مقتصد و شاخص برآزش تطبیقی مقتصد هر دو مقادیری قابل قبول تلقی می‌شود و مقادیر بیش از ۰/۶۰ مناسب بودن مدل تدوین شده را نشان می‌دهد که این دو شاخص در این تحقیق به ترتیب برابر با ۰/۷۲۸ و ۰/۷۶۴ است که مقدار بسیار مناسبی است.

جدول ۶. شاخص‌های ریشه دوم میانگین مربعات باقی‌مانده

مدل	ریشه دوم میانگین مربعات باقی‌مانده	حد پایین	حد بالا	مقدار p
مدل تدوین شده	۰/۰۷۷	۰/۰۷۱	۰/۰۸۴	۰/۰۰۱
مدل مستقل	۰/۲۵۸	۰/۲۵۲	۰/۲۶۳	۰/۰۰۱

ریشه دوم میانگین مربعات باقی‌مانده به‌عنوان یکی از عمومی‌ترین شاخص‌هایی که در قضاوت کلی درباره مدل‌های تدوین شده کاربرد دارد، نشان می‌دهد مدل تدوین شده را می‌توان قابل قبول دانست یا خیر. این شاخص بین دو مقدار صفر و یک تغییر می‌کند و به‌عنوان شاخصی برای بدی برازش شناخته می‌شود؛ یعنی هرچه کوچکتر باشد، مدل قابل قبول‌تر تلقی می‌شود. مقدار ۰/۰۴ برای مدل عاملی تدوین شده نشانه قابل قبول بودن مدل است. اینکه فاصله اطمینان ۹۰٪ برای این شاخص مرزهای صفر تا ۰/۰۷ را نشان می‌دهد نیز می‌تواند به‌عنوان وضعیت مطلوب تلقی شود. در جدول ۶ مشاهده می‌شود میزان ذکر شده برای متغیرهای بدی برازش قابل قبول است.

جدول ۷. ضرایب پایایی حاصل از پایایی درونی و دو نیم کردن

نوع همبستگی	مقادیر و آیتم‌ها	ضریب آلفا
آلفای کرونباخ بخش یک	بخش یک	۰,۹۳۴
	تعداد آیتم‌ها	۱۵ _a
آلفای کرونباخ بخش یک	بخش دو	۰,۹۵۱
	تعداد آیتم‌ها	۱۴ _a
آلفای کرونباخ مجموع	مجموع آیتم‌ها	۲۹,۰۰۰
	بین دو فرم	۰,۸۳۳
ضریب همبستگی دو نیم کردن گتمن		۰,۹۰۷

سؤالات ۱- ۱۵ به آیتم اول و سؤالات ۱۶-۲۹ مربوط به آیتم دوم مربوط است که همان‌طور که در جدول ۷ نیز مشاهده می‌شود، ضرایب همبستگی در آیتم‌های یک و دو، مجموع برای آلفای کرونباخ و در نهایت، برای ضریب همبستگی دو نیم کردن گتمن نیز میزان قابل قبولی را نشان داده که از نظر دارا بودن پایایی نیز تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق حاضر با نتایج تحقیقات متعددی که در این زمینه انجام شده است همخوانی دارد. اعتبار و پایایی پرسشنامه خودتوصیفی بدنی ورزشکاران نخبه در مطالعات متعددی تأیید شده

است. در تحقیق مارش (۱۹۹۷) اعتبار خودتوصیفی ورزشکاران نخبه (EASDQ) که شامل ۳۲ سؤال بود، با استفاده از تحلیل عاملی در دو گروه ورزشکاران آموزشی و ورزشکاران ملی به صورت جداگانه و مرکب در شش خرده‌مقیاس تأیید شد (۷). ضرایب ثبات درونی آلفای کرونباخ برای دو گروه ورزشکاران آموزشی و ملی از ۰/۸۳ در خرده‌مقیاس عملکرد تا ۰/۸۹ در خرده‌مقیاس بدن و میانگین ۰/۸۵ در گروه مرکب و ضرایب میانگین ۰/۸۶ (ورزشکاران ملی) و ۰/۸۴ (ورزشکاران آموزشی) در گروه‌های جداگانه گزارش شد. پرسشنامه خودتوصیفی ورزشکاران نخبه (EASDQ) برای ارزیابی شش فاکتور خودتوصیفی بدنی طراحی شد که شامل مهارت‌ها، بدن، قابلیت فیزیولوژیکی (هوازی)، قابلیت فیزیولوژیکی (غیر هوازی)، قابلیت ذهنی و عملکرد کلی است (۸، ۹، ۱۵). این پرسشنامه در تحقیقات دیگر نیز از جمله تحقیق کلارک و هربرت و مارش (۲۰۰۳) نیز از نظر روایی و پایایی تأیید شده است. در تحقیق کلارک و همکاران که نسخه ۲۹ سؤالی را آزمون کردند، روایی و پایایی پرسشنامه خودتوصیفی بدنی ورزشکاران نخبه را با مقیاس‌های اصلی یکسان دیدند. در تحقیق آنان کمترین بار عاملی ۰/۷۵۹ بود که مربوط به سؤال ۲۷ در عامل ششم بود. در این تحقیق بیشترین بار عاملی نیز ۰/۹۶۴ در عامل دوم بود (۱۶).

همچنین پایایی این ابزار در تنها تحقیق داخلی توسط جوادیان صراف (۱۳۸۶) روی کشتی گیران نخبه به میزان ۰/۹۳ محاسبه شد (به نقل از ۱۷). در تحقیق توکلیان و همکاران نیز اعتبار درونی ابزار پژوهش از ضریب اعتماد آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه به تفکیک محاسبه شد که نتایج، مشابه تحقیق حاضر بود. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه مذکور ۰/۹۵ محاسبه گردید. از آنجا که ضرایب آلفا تقریباً زیاد است، میزان اعتبار درونی در چند نوبت تأیید شده است. از طرفی، ورزشکاران انتخاب‌شده در کشور هم از نظر تعداد و هم از نظر سابقه ورزشی و قهرمانی نماینده خوبی برای ورزشکاران نخبه کشور بودند؛ در نتیجه میزان روایی و پایایی ذکر شده را می‌توان در جامعه ورزشکاران نخبه در کشور استفاده کرد. دلایل جابه‌جایی برخی سؤالات را می‌توان به شرایط فرهنگی یا درک متفاوت ورزشکاران از سؤالات مرتبط دانست. با نگاهی به ساخت پرسشنامه، جابه‌جایی برخی سؤالات در تحلیل عاملی منطقی به نظر می‌رسد؛ برای مثال می‌توان به سؤال ۱۶ اشاره کرد که در نسخه اصلی در مؤلفه آمادگی هوازی بود که در این تحلیل به درستی به مؤلفه بی‌هوازی منتقل شده است؛ بنابراین نسخه اعتباریابی شده می‌تواند برای کاربرد در کشور توصیه شود. مقایسه نسخه اصلی با نسخه اعتباریابی شده به شرح زیر است:

در نسخه اصلی در سؤالات یک تا ۵ عامل «مهارت» اندازه‌گیری می‌شود (سطح توانایی درک-

شده در رشته ورزشی)، در سؤالات ۶ تا ۹ عامل «بدن» اندازه‌گیری می‌شود (درک تناسب بدن با توجه به رقابت در رشته ورزشی)، سؤالات ۱۰-۱۲ و ۱۶ عامل «توان هوازی» را اندازه‌گیری می‌کنند (توانایی درک برای رقابت در ورزش‌ها که نیازمند استقامت و بنیه حیاتی هستند)، سؤالات ۱۳-۱۵، ۱۷، ۱۸ عامل «توان بی هوازی» را اندازه‌گیری می‌کنند (توانایی درک برای رقابت در ورزش‌هایی که به توان انفجاری با شدت زیاد نیاز دارند)، سؤالات ۱۹-۲۳ عامل «روانی» را اندازه‌گیری می‌کنند (درک قدرت و آمادگی روانی برای رقابت ورزشی) و سؤالات ۲۴-۲۹ عامل «اجرای کلی» را اندازه‌گیری می‌کنند (توانایی درک برای ایجاد منتهی درجه اجرا در رقابت). در این مقایسه و نسخه اعتباریابی شده، علاوه بر حذف سؤال هشتم سؤال‌های ۲۴، ۲۵ و ۲۸ نیز روی مؤلفه آمادگی ذهنی بارگذاری بیشتری داشتند و در مدل تعریف‌شده در ساختار عاملی تأییدی در مؤلفه ذهنی قرار می‌گیرد؛ بنابراین با توجه به تأیید ابزار در کشورهای مختلف هنوز تحقیقات کمی در مورد پرسشنامه خودتوصیفی بدنی ورزشکاران نخبه انجام شده است که این موضوع را می‌توان در تحقیق جووت و کرامر (۲۰۱۰) ملاحظه کرد، به طوری که این محققان علاوه بر اشاره به این نکته که از پرسشنامه خودتوصیفی ورزشکاران نخبه کمتر استفاده شده است از میان مزایای این پرسشنامه به کوتاه بودن و تخصصی بودن اشاره دارند (۱۸). با وجود اینکه نمی‌توان در تحلیل عاملی تأییدی یک عدد را به‌تنهایی گزارش کرد و فقط از روی شاخص‌های خوبی و بدی برازش در چند حالت می‌توان قضاوت کرد، همان‌طور که در یافته‌ها توضیح داده شد، شاخص‌های مذکور همه در حد قابل قبول قرار دارند و مانند تحقیقات اشاره شده در سایر کشورها در ایران و در میان ورزشکاران نخبه می‌توان از این پرسشنامه استفاده کرد.

منابع:

۱. آدلر. (۱۳۸۲). پیشگام روانکاوی جامعه نگر. ترجمه: حمید علیزاده. نشر دانش
۲. بهرام، عباس و شفیع‌زاده، محسن. (۱۳۸۲). بررسی اعتبار و پایایی پرسشنامه خودپنداره و شناسایی عوامل مؤثر بر آن در دانش آموزان شهر تهران. طرح پژوهشی، پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.
۳. اتکینسون، ال ریتا و همکاران. (۱۳۶۸). زمینه روانشناسی. ترجمه: محمد تقی براهنی و همکاران. انتشارات رشد، جلد دوم، چاپ اول،
۴. فارسی، علیرضا، (۱۳۸۷) تعیین اعتبار و پایایی مقیاس آمادگی بدنی ادراک شده. طرح

پژوهشی پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.

5. Marsh, H. W., & Peart, N. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and on multidimensional self-concepts. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
6. Marsh, H. W., Richards, G. E., & Barnes, G. (1986). Multidimensional self-concepts: A Long-term follow-up of the effect of participation in an outward bound program. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 12, 475-492.
7. Marsh Herbert W. John Hey, and Lawrence A. Roche. (1997). Structural of Self-Concept: Elite Athletes and Physical Education students. *Journal of Education Psychology*. 89. 369-380.
8. Marsh, H. W., Asci, F. H., & Marco Tomas, I. (2002). Multitrait-multimethod analyses of two physical self-concept instruments: a cross-cultural perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24 (2). p. 99-119.
9. Marsh. H. W. (1996). Construct validity of physical self-description questionnaire responses: relations to external criteria, *journal of sport and exercise psychology*, 18, pp: 111-131.
10. Marsh, H. W., & Redmayne, R. S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relations to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16 (1). p. 43-55.
11. Asci, F. H. (2006). An investigation of age and gender differences in physical self-concept among Turkish late adolescents. Expanded Academic ASAP. Thomson Gale. Eastern Mediterranean University.
12. Clark ,Perry. Herbert W .Marsh(2003)Relationship Between Elite athlete Self-concept And International swimming performance. Research center University of Western Sydney, Australia.
13. Hebert W.Marsh,Michael Barcli,Sima zarch(2006). Construct Validation of Hebrew
14. Versions of Three Physical Self-Concept Measures: An Extended Multitrait-Multimethod Analysis *Journal of sport&exercise psychology*, 2006, 28,310-343 Human kinetics,Inc.
15. Deborah R.Shapiro, Jeffrey J. Martin (2010). Multidimensional Physical Self-Concept of Athletes With Physical Disabilitiesaddapted physical activity quarterly,27,294-307, Human kinetics,Inc.
16. Asci, F. H. (2005). The construct validity of two physical self-concept measures: An example from Turkey. *Psychology of Sport and Exercise*, Volume 6, Issue 6, Pages 659-669.

۱۷. رندال ای. شوماخر و ریچارد جی. لومکس (۱۳۸۸) مقدمه‌ای بر مدل‌سازی معادله

ساختاری. ترجمه، قاسمی، وحید. انتشارات جامعه شناسان.

۱۸. توکلیان، امیر، (۱۳۸۷) مقایسه خودپنداره ورزشی ورزشکاران تیم‌های کشتی آزاد حاضر در بازی‌های آسیایی ۲۰۰۶ قطر. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.

19. S.Jowett, D crammer (2010): The prediction of young athletes 'physical self from perceptions of relationship with parents and coaches/psychology of sport and Exercise 11140-147.

ارجاع دهی به روش APA

عبدلی بهروز، فارسی علیرضا. (۱۳۹۲)، تعیین اعتبار و پایایی پرسشنامه خود توصیفی ورزشکاران نخبه. رفتار حرکتی؛ ۵(۱۲): ۸۲-۶۵.

مقایسه تاثیر خودگفتاری آموزشی بر عملکرد و یادگیری پرتاب دارت دختران در اواخر کودکی و دوره نوجوانی

محمد تقی اقدسی^۱، فرناز ترابی^۲، نسرين طوبی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۱۱/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۰۵/۱۷

چکیده

مقایسه کارایی خودگفتاری آموزشی بر عملکرد و یادگیری پرتاب دارت در دوره های کودکی و نوجوانی هدف این مطالعه بود. به این منظور تعداد ۱۰۰ نفر (۵۰ نفر از رده سنی ۹-۱۱ و ۵۰ نفر از رده سنی ۱۷-۱۵ سال) به روش تصادفی ساده از بین داوطلبین راست برتر و عدم آشنا به تکلیف مورد نظر انتخاب شدند. هر رده سنی به دو گروه کنترل و تجربی تقسیم و پس از ۵ جلسه تمرین (هرجلسه ۷ بسته سه کوششی) در آزمون یادداری تاخیری و انتقال شرکت کردند. نتایج آزمون های آماری کروسکال والیس و ویلکاکسون در سطح آلفای $P < 0/05$ نشان داد که خودگفتاری آموزشی موجب تسریع اکتساب، یادداری و انتقال پرتاب دارت در هر دو رده سنی شد. اما کارائی آن در نوجوانان بیشتر بود. بنابراین خودگفتاری آموزشی به عنوان یک راهکار شناختی در کنار تمرین بدنی می تواند مورد تاکید مربیان در هر دو رده سنی بویژه نوجوانان قرار گیرد.

واژگان کلیدی: خودگفتاری آموزشی، پرتاب دارت، کودکان، نوجوان.

مقدمه

امروزه روانشناسان ورزشی با بررسی مهارت های مختلف روانی، خدمات قابل توجهی در امر ورزش ارائه کرده اند و دامنه تحقیقاتشان روز به روز در حال گسترش است (۱،۲). راهکارهای شناختی یکی از روش های مناسب مداخله جهت بهبود عملکرد ورزشکاران است (۳-۶) نه تنها اطلاع از راهکارهای شناختی می تواند در تغییر و تعدیل ادراک منفی و در نتیجه در بهبود عملکرد سودمند باشد (۷)، بلکه تحقیقات نشان می دهند کاربرد راهکارهای شناختی می تواند عملکرد را در ورزش بهبود بخشند (۸-۵). در این میان، یکی از راهکارهای شناختی که در ورزش کاربرد دارد، خودگفتاری است (۲،۹،۱۰). خودگفتاری مکالمه ای است که اجرا کننده گان در طی اکتساب یا اجرای مهارتی به شکل آشکار یا نهان به کار می برند و از این طریق بر اجرایشان فکر کرده و باعث تقویت آن می گردند (۱۱). خودگفتاری با استفاده از کلمات کلیدی مناسب، به ورزشکاران کمک می کند تا افکارشان را کنترل کنند و سازمان دهند و بر روی بخش های اساسی مهارت، تمرکز نمایند یا خود را برای تلاش بیشتر در طول تمرین برانگیزانند (۱۲). بنابراین بسیاری از مربیان خودگفتاری را جزیی از برنامه هایشان قرار می دهند و نظریه پردازان نیز آن را به عنوان یک جزء لازم برای برنامه های تمرین روانی مهارت، تامل می کنند (۱۳). دو تابع گسترده از خودگفتاری: خودگفتاری آموزشی و خودگفتاری انگیزشی است (۵،۱۴). کارکرد آموزشی آن، اظهاراتی است در مورد دقت توجه، اطلاعات فنی و انتخاب های تاکتیکی، که ورزشکار به صورت آشکار یا در ذهن خود آن را تکرار می کند (۲). بنابراین خودگفتاری آموزشی به وسیله ی تمرکز بر حرکت، اجرای تکنیک درست و راهبرد مناسب باعث بهبود در سطح اجرا می شود (۸). در این راستا تحقیقات نشان داده اند که خودگفتاری در افزایش کانون توجه (لندین^۱، ۱۹۹۴ و شانک^۲، ۱۹۸۶)، تغییر تمرکز توجه (نیدفر^۳، ۱۹۷۶) و کانونی نمودن توجه، فراخوان اطلاعات و کدگذاری اطلاعات جدید مربوط به تکلیف در حال اجرا (شانک، ۱۹۸۶) مؤثر باشد (۱۶، ۱۵، ۴، ۱). علاوه بر بحث توجه که می تواند تحت تاثیر خودگفتاری قرار گیرد، زمینه های دیگری از عملکرد ورزشی ورزشکاران نیز متاثر از این پدیده شناختی می گردد که پردازش اطلاعات از جمله آنهاست. در این زمینه، زینسر و همکاران^۴ (۲۰۰۶) اظهار کردند خودگفتاری با استفاده از کلمات کلیدی مناسب، به ورزشکاران

¹ Landin

² Shank

³ Nidfer

⁴ Zinsser, et al

کمک می کند تا افکارشان را کنترل کنند و سامان دهند، و بر روی بخش های اساسی مهارت تمرکز نمایند (۱۲). روتلا و همکارانش^۱ (۱۹۸۰) دریافتند.

اسکی بازان نخبه ای که نسبت به دیگر رقیبان خود موفق تر بودند از خودگفتاری بیشتری بهره مند شده بودند. مینگ و مارتین^۲ (۱۹۹۶) به این نتیجه رسیدند خودگفتاری آموزشی می تواند اکتساب مهارت های روی یخ را بهبود بخشد. جونز و میس^۳ (۱۹۹۸) معتقدند کاربرد خودگفتاری در مرحله آمادگی قبل از شوت به یک بازیکن حرفه ای گلف کمک می کند تا بر شک و تردید و احساسات ناخوشایند خود غلبه کند و عملکردش را بهبود بخشد (۱۷). همچنین در تجزیه و تحلیل استراتژی های مقابله ای که توسط قهرمانان اسکیت استفاده گردید، گزارش شد ۷۶ درصد آزمودنی ها از خودگفتاری و تفکر منطقی برای مقابله با استرس رقابت استفاده کردند (۱۸).

اندرسون و همکاران^۴ (۱۹۹۹) در ضمن مقایسه سه روش آموزش شامل خودگفتاری آموزشی، آموزش سنتی و آموزش همراه با شرح و توضیح در مهارت پرتاب به جلو در دانش آموزان کلاس سوم ابتدایی (۸/۹ ساله) به این نتیجه رسیدند که روش خودگفتاری آموزشی در مقایسه با سایر روش ها مفید تر و برتر است (۱۹). همچنین کلونونیس و همکاران^۵ (۲۰۱۱) در مطالعه ای به بررسی تأثیر خودگفتاری آموزشی و انگیزشی بر عملکرد حرکتی دانش آموزان ابتدایی (پایه ی پنجم و ششم) در فعالیت بدنی پرداختند. کولولونیس و همکاران نیز بیان کردند که خودگفتاری یک تکنیک موثر برای افزایش عملکرد حرکتی دانش آموزان ابتدایی در فعالیت بدنی است (۵). چرونی و همکاران^۶ (۲۰۰۷) و تئودوراکیس و همکاران^۷ (۲۰۰۰) تأثیر خودگفتاری آموزشی و خودگفتاری انگیزشی را بر اساس ماهیت تکلیف مورد مطالعه قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که در تکالیف حرکتی ظریف کارائی خودگفتاری آموزشی بیشتر است و در تکالیفی که بر اساس قدرت و استقامت اند خودگفتاری انگیزشی کارآمدی بیشتری دارد (۲۰۱۱). خودگفتاری آموزشی به عنوان ابزاری کارآمد در کسب مهارت های تنیس (زیگلر^۸،

¹ Rotella, et al

² Ming & Martin

³ Jonse & Miss

⁴ Anderson, et al

⁵ Kloveionis, et al

⁶ Chroni, et al

⁷ Theodorakis, et al

⁸ Ziegler

(۱۹۸۷) (۲۰) و ارتقاء عملکرد مهارت های پیچیده افراد مبتدی (پرکوس^۱، ۲۰۰۲) عمل می کند (۲۱). تئودوراکیس و همکاران^۲ (۲۰۰۱) در مطالعه ای به بررسی تاثیر خودگفتاری بر روی تکلیف شوت بسکتبال در ۶۰ دانشجوی تربیت بدنی پرداختند. نتایج نشان داد خودگفتاری مشروط بر آن که محتوایش متناسب با تکلیف در حال اجرا باشد، می تواند به طور مثبت بر عملکرد تاثیر بگذارد (۲۲). رضایی و فرخی (۱۳۸۸) نیز با انجام چنین مطالعه ای در رده سنی دانشجویان، به مقایسه کارائی خودگفتاری آموزشی در تکالیف ساده و پیچیده پرداختند و نتایج نشان داد خودگفتاری آموزشی بر بهبود اجرای تکالیف مؤثر و اثر آن بر مهارت پیچیده بیشتر بوده است (۱).

علیرغم نتایج مطالعات متعدد مذکور که همگی از تاثیر مثبت خودگفتاری بر عملکرد ورزشی حمایت کردند مواردی هم در پیشینه وجود دارد که آن را در فرایند کسب برخی مولفه های اجرا موثر نمی دانند. از جمله تسیگیلیس^۳ (۲۰۰۳) با بررسی تاثیر خودگفتاری آموزشی بر اعتماد به نفس و اجرای مهارت پرتاب هند بال در ۴۶ دانشجوی تربیت بدنی و گوداس و همکاران^۴ (۲۰۰۶) با تحقیق درباره ی تاثیر خودگفتاری آموزشی بر اجرای پرش طول در دانشجویان تربیت بدنی بیان کردند که تفاوت معناداری بین گروه خودگفتاری آموزشی و گروه کنترل در اجرای مهارت وجود نداشت (۲۳،۲۴). نتایج بررسی ها در ارتباط با تاثیر خودگفتاری و تصویرسازی ذهنی بر اجرای پرتاب دارت و خودکارآمدی در افراد بزرگسال (کامینگ و همکاران^۵، ۲۰۰۶) و نوجوان (افسانه پورک، ۱۳۸۹) بهبود عملکرد را تایید می کند، اما تغییرات خودکارآمدی آزمودنی ها را معنادار نشان نداد (۱۷،۲۵).

پیشینه تحقیقات نشان می دهد ورزشکاران از تعامل مهارت های شناختی، جهت دستیابی به موفقیت های ورزشی استفاده می نمایند (۴،۲۵،۲۶،۲۷،۲۸). امروزه با توجه به گسترش حرفه-ای گری در ورزش و جایگاه خاص افزایش طول عمر ورزشی ورزشکاران، شناسائی و بکارگیری دقیق راهکارهای بهبود عملکرد از اهمیت ویژه ای برخوردار است. اما همان گونه که در ادبیات موجود مشاهده می شود در بکارگیری خودگفتاری آموزشی ابعاد متعدد آن از جمله ماهیت تکالیف حرکتی، ابعاد شناختی عملکرد و انواع مهارت های حرکتی و عملکرد بدنی مورد توجه پژوهشگران بوده است. اما سن و سطح رشد فرد از جمله متغیرهایی است که بایستی در هنگام

¹ Perkos

² Theodorakis, et al

³ Tsiggilis

⁴ Goudas, et al

⁵ Cumming, et al

بکارگیری روش های آموزشی مورد توجه قرار گیرد؛ چرا که کارائی روش و یا ابزار بکار رفته در فرایند اکتساب می تواند متأثر از سن رشدی آزمودنی باشد (۲۹،۳۰). با مرور مطالعات انجام شده در زمینه خودگفتاری سن به عنوان یک متغیر تاثیرگذار کمتر مورد توجه بوده است. تنها اندرسون^۱ (۱۹۹۹) و کلولونیس^۲ (۲۰۱۱) با انجام پژوهشی در دانش آموزان ابتدایی گزارش کردند خودگفتاری یک استراتژی ضروری و یک تکنیک موثر برای آموزش و افزایش عملکرد حرکتی دانش آموزان ابتدایی است (۵،۱۹). همانطور که می دانیم بر اساس نظریه ی روانشناسان شناختی از جمله ژان پیاژه^۳ دوران کودکی به دلیل محدودیت های شناختی فرد شاید نتواند به نحو مطلوبی از ابزارهای شناختی در بهبود عملکرد حرکتی خویش بهره گیرد. افراد بزرگسال از نظر شناختی رشد بیشتری را دارا هستند. آنها دارای تفکر انتزاعی اند و تفکرشان منطقی تر و انعطاف پذیرتر است. در حالی که از نگاه " پیاژه" در کودکان، تفکر انتزاعی از سنین ۱۱ سالگی شروع می شود و قبل از این سن تفکر منطقی کودک محدود به مسائل و امور عینی است (۳۱). به عبارت دیگر باید خاطر نشان ساخت که در این سطح، منطقی که کودک به آن دست می یابد از چارچوب عینی خود جدا شدنی نیست. یعنی عملیات به بافتی که در آن شکل گرفته اند، یعنی به حضور مادی اشیائی که در باره آنها اعمال می شوند، وابسته اند (۲۹). با توجه به این مقدمه و اختلاف سطح پردازش اطلاعات فعالیت های شناختی کودکان و نوجوانان و ماهیت شناختی و انتزاعی خودگفتاری، این مسئله به ذهن می رسد که سن چه تاثیری در کارایی خودگفتاری خواهد داشت؟ آیا این احتمال وجود دارد که تاثیر خودگفتاری در اواخر کودکی با نوجوانی متفاوت باشد؟ بنابراین بدین منظور، در این تحقیق برآن شدیم تا سودمندی و کارایی خودگفتاری آموزشی را در رده سنی (اوایل نوجوانی و اواخر کودکی) مورد مطالعه و مقایسه قرار دهیم.

روش شناسی پژوهش

روش تحقیق از نوع نیمه تجربی و طرح آن شامل پیش آزمون، پس آزمون با گروه کنترل بود.

جامعه آماری این پژوهش کودکان ۹-۱۱ ساله و افراد نوجوان ۱۷-۱۵ ساله (میانگین سن گروه کودکان ۱۰/۱ و گروه نوجوانان ۱۶/۰۸ و میانگین قد گروه کودکان ۱۴۰/۳۴ و گروه

^۱ Anderson

^۲ Klovelonis

^۳ Jean Piaget

نوجوانان (۱۵۶/۸۳) مدارس دخترانه شهرستان مراغه بوده است. آنها آشنایی قبلی با مهارت پرتاب دارت نداشتند و همگی راست برتر و سالم بودند. به منظور انتخاب نمونه مورد نیاز در این پژوهش از بین داوطلبین حائز شرایط در دو رده سنی تعداد ۱۰۰ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. پس از برگزاری جلسه آموزشی و پیش آزمون به صورت تصادفی ساده آزمودنی های هر رده ی سنی به ۲ گروه ۲۵ نفری تجربی و کنترل تقسیم شدند.

پس از مشخص شدن نمونه آماری یک جلسه آموزشی جهت آشنایی با نحوه ی اجرای پرتاب دارت توسط دو مربی با تجربه شهرستان هم برای رده سنی کودکان و هم نوجوانان برگزار گردید. پس از آن گروه های کنترل و تجربی بر اساس نتایج پیش آزمون مشخص شدند. دوره ی اکتساب در هر رده سنی برای گروه های چهارگانه شامل ۵ جلسه ی تمرینی و هر جلسه شامل ۷ بسته و هر بسته شامل ۳ پرتاب دارت بود. بین هر پرتاب ۱۵ الی ۲۰ ثانیه استراحت و بین کوشش ها نیز یک دقیقه استراحت در نظر گرفته شد. البته لازم به توضیح است گروه های کنترل هیچ گونه خودگفتاری انجام ندادند. در حالیکه گروه های تجربی در بین هر کوشش از خودگفتاری آموزشی بهره مند شدند. همچنین برای پیشگیری از انجام هر گونه فعالیت شناختی از قبیل خودگفتاری در بین کوشش ها در گروه کنترل از روش شمارش معکوس استفاده شد. در طی این جلسات، گروه تجربی هر رده ی سنی از خودگفتاری آموزشی شامل عبارات "بدن صاف و مستقیم" و "آرنج کاملاً باز" بهره مند شدند. آنها خودگفتاری آموزشی را با صدای بلند بیان کردند. پس از ۲۴ ساعت بی تمرینی از کلیه ی آزمودنی ها دو پس آزمون به عمل آمد. پس آزمون یادداری در جلسه ی هفتم که شرایط آزمون آن با شرایط جلسات تمرینی یکسان بود و پس آزمون انتقال در جلسه ی هشتم که در آن شرایط آزمون با شرایط جلسات تمرینی یکسان نبود و در طی آن گروه کنترل هر دو رده ی سنی از خودگفتاری آموزشی بهره مند شد، ولی در مقابل به گروه تجربی هر دو رده ی سنی، فرصت استفاده از خودگفتاری آموزشی داده نشد.

ابزار تحقیق و نوع تکلیف

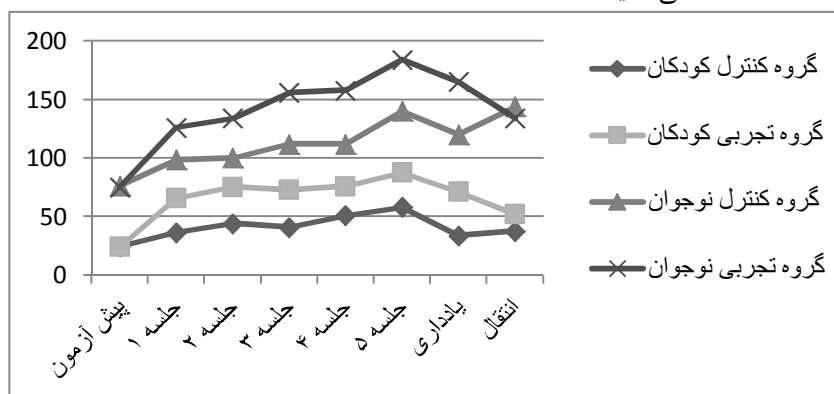
ابزار مورد استفاده این تحقیق شامل دارت استاندارد و صفحه دارت استاندارد که دارای ۹ حلقه و یک خال وسط است، بود. امتیازها از صفر (اگر پرتاب به خارج هدف برود) تا ۱۰۰ امتیاز محاسبه شد. فاصله ی طولی تخته ی دارت از زمین ۱۷۳ سانتی متر و فاصله برای پرتاب (فاصله از روبروی صفحه تخته دارت) ۲۳۷ سانتی متر طبق استاندارد های جهانی (۳۲) برای رده سنی نوجوانان انتخاب شد و برای رده سنی ۹-۱۱ سال فاصله ی طولی تخته دارت از زمین مناسب با قد آنها تنظیم شد.

روش های آماری

در این پژوهش، برای طبقه بندی و تلخیص داده ها به لحاظ میانگین و انحراف معیار از آمار توصیفی و برای تحلیل داده ها به لحاظ عدم توزیع نرمال داده ها از روش های غیر پارامتریک (کروسکال والیس ویلکاکسون) از نرم افزار spss در سطح معناداری آلفای ۰/۰۵ استفاده شد.

یافته های پژوهش

در نمودار شماره ۱ میانگین امتیاز پرتاب دارت در گروه های چهارگانه را در مراحل مختلف این مطالعه مشاهده می کنید.



نمودار شماره ۱. میانگین امتیاز پرتاب دارت در گروه های چهارگانه را در مراحل پیش آزمون،

اکتساب، یادداری و انتقال

نتایج بدست آمده از آزمون کروسکال والیس نشان داد تفاوت معناداری بین گروه های کنترل و تجربی رده سنی کودکان ($P=0.984$) و بین گروه های کنترل و تجربی رده سنی نوجوانان ($P=0.937$) در مرحله پیش آزمون وجود نداشت. در نتیجه هر دو گروه در هر رده سنی از نظر عملکرد در یک سطح هستند. بنابراین گروه های تجربی و کنترل در هر رده سنی در پیش آزمون با یکدیگر در سطح ($\alpha=0.05$) اختلاف معناداری با یکدیگر نداشتند. هم چنین نتایج تحلیل آماری حاصل از مقایسه امتیاز گروه ها در پیش آزمون با آزمون یادداری حاکی از تأثیر تمرین بدنی در مداخلات شناختی بوده است به طوری که بین عملکرد گروه کنترل کودکان در پیش آزمون و پس آزمون یادداری اختلاف معناداری مشاهده نمی شود ($P=0.315$)، ولی بین عملکرد گروه تجربی و کنترل کودکان و گروه تجربی نوجوانان در پیش آزمون و پس آزمون یادداری در پیش آزمون و یادداری اختلاف معناداری وجود دارد ($P\leq 0.05$).

جدول ۱. نتایج آزمون ویلکاکسون جهت مقایسه ی عملکرد گروههای تجربی کودکان و نوجوانان در مرحله ی اکتساب

Test Statistics^a

جلسه اول	جلسه دوم	جلسه سوم	جلسه چهارم	جلسه پنجم	
۲۶۶/۰۰۰	۲۷۵/۰۰۰	۲۷۵/۰۰۰	۳۱۲/۰۰۵	۱۲۵/۰۰۰	آزمون من-ویتنی یو
۰۰۰/۵۹۱	۶۰۰/۰۰۰	۶۰۰/۰۰۰	۶۳۷/۰۰۵	۴۵۰/۰۰۰	ویلکاکسون
-.۱۹۰۶	-.۰/۱۳۷	-.۰/۱۳۷	.۰/۰۰۰	-۳/۶۵۶	Z
۰/۳۶۵	۰/۴۶۵	۰/۴۶۵	۱/۰۰۰	۰/۰۰۰	سطح معناداری

a. Grouping Variable: VAR۰۰۰۰۲

بر اساس نتایج جدول ۱، مشاهده می شود که بین گروه های تجربی کودکان و نوجوانان در جلسات اول، دوم و چهارم اکتساب اختلاف معناداری وجود ندارد ($P > ۰/۰۵$). همچنین در جلسات سوم و پنجم اکتساب اختلاف معناداری وجود دارد. ($P \leq ۰/۰۵$). بر اساس اطلاعات نمودار ۲ تاثیر خودگفتاری آموزشی در مرحله ی اکتساب بیشتر به نفع گروه تجربی رده سنی نوجوان است.

جدول ۲. نتایج آزمون ویلکاکسون جهت مقایسه ی عملکرد گروه های تجربی کودکان و نوجوانان در یادداری

Test Statistics^a

پس آزمون یادداری	
۱۴۴/۵۰۰	آزمون من-ویتنی یو
۴۶۹/۵۰۰	ویلکاکسون
-.۳/۰۷۲	Z
۰/۰۰۱	سطح معناداری

a. Grouping Variable: VAR۰۰۰۰۲

بر اساس نتایج جدول ۲، بین عملکرد گروه تجربی کودکان و نوجوانان در پس آزمون یادداری اختلاف معناداری وجود دارد ($P = ۰/۰۰۱$)، به طوری که بر اساس اطلاعات نمودار شماره ۲ تاثیر خودگفتاری آموزشی در پس آزمون یادداری بیشتر به نفع رده سنی نوجوان است.

جدول ۳. نتایج آزمون ویلکاکسون جهت مقایسه ی عملکرد گروههای کنترل و تجربی کودکان و نوجوانان در انتقال

Test Statistics^a

گروه کنترل	گروه تجربی	
۸۰/۰۰۰	۱۷۷/۵۰۰	آزمون من-ویتنی یو
۴۰۵/۰۰۰	۵۰۲/۵۰۰	ویلکاکسون
-۴/۵۲۸	-۲/۶۲۸	Z
۰/۰۰۰	۰/۹۰۰	سطح معناداری

a. Grouping Variable: VAR۰۰۰۰۲

بر اساس نتایج جدول ۳، مشاهده می شود که بین عملکرد گروه کنترل کودکان و نوجوانان در پس آزمون انتقال اختلاف معناداری وجود دارد ($P=۰/۰۰۰$). همچنین بین عملکرد گروه تجربی کودکان و نوجوانان نیز اختلاف معناداری وجود دارد ($P=۰/۰۰۹$). چنانچه بر اساس اطلاعات نمودار ۲ تأثیر خودگفتاری آموزشی بیشتر به نفع رده ی سنی نوجوانان است.

بحث و نتیجه گیری

همانطوری که مشاهده گردید گروه تجربی در هر دو رده ی سنی با بهره مندی از خودگفتاری آموزشی در عملکرد پرتاب دارت در مرحله ی اکتساب، پس آزمون یادداری و پس آزمون انتقال عملکرد بهتری داشته اند. به عبارت دیگر تأثیر خودگفتاری آموزشی برای هر دو رده ی سنی مفید بوده است. البته قابل ذکر است که با توجه به نتایج تحقیق این تأثیر مثبت بیشتر به نفع رده سنی نوجوانان بوده است.

این یافته با نتایج تحقیق کامینگ و همکاران^۱ (۲۰۰۶) (۲۵)، رضایی و فرخی (۱۳۸۸) (۱) و افسانه پورک (۱۳۸۹) (۱۷) که بیان کردند خودگفتاری باعث بهبود عملکرد می شود، همخوانی دارد. همچنین با یافته های تئودوراکیس و همکاران^۲ (۲۰۰۰) (۲) و چرونی و همکاران^۳ (۲۰۰۷) (۱۱) که کارآمدی معنادار خودگفتاری آموزشی را در تکالیف حرکتی ظریف مورد

¹ Cumming, et al

² Theodorakis, et al

³ Chroni, et al

تاکید قرار دادند همسو است. همچنین با نتایج تحقیق راجرسون و هریکاکو^۱ (۲۰۰۲) (۳۳) که نشان دادند خودگفتاری یک بخش مهم به ویژه در ثبات عملکرد هست، همخوانی دارد. با توجه به ماهیت مهارت مورد مطالعه و نیاز بیش از حد آن به توجه و تمرکز در بهبود عملکرد و نتایج حاصل از یافته های تحقیق لندین^۲ (۱۹۹۴) (۱۵) که اظهار کرد خودگفتاری می تواند برای افزایش کانون توجه به کار رود و در نتیجه به اجرای درست تکلیف کمک کند، همخوانی دارد. خودگفتاری آموزشی برای اجراکنندگان مبتدی است و همین طور تئودوراکیس و همکاران نتایج تحقیق زیگلر^۳ (۱۹۸۷) (۲۰) و پرکوس و همکاران^۴ (۲۰۰۲) (۲۱) که نشان دادند (۲۰۰۱) (۲۸) که اظهار داشتند اگر محتوای خودگفتاری مناسب با تکلیف در حال اجرا باشد به طور مثبت بر عملکرد تاثیرگذار خواهد داشت، نتایج این مطالعه را نیز تایید می کند.

البته نتایج این تحقیق با یافته های تسیگیلیس^۵ (۲۰۰۳) (۲۴) که تفاوت معناداری بین گروه برخوردار از خودگفتاری آموزشی و گروه کنترل در مهارت پرتاب هندبال در دانشجویان تربیت بدنی مشاهده نکرد و نتایج تحقیق گوداس و همکاران^۶ (۲۰۰۶) (۲۳) که بهبود معناداری را در عملکرد پرش طول با کاربرد خودگفتاری تایید نکرد، همخوانی ندارد. شاید عدم همخوانی یافته های مذکور با نتایج این مطالعه ناشی از اختلاف سطح مهارت، ماهیت و سطح تبحر آزمودنی ها باشد.

در بخش دیگری از یافته ها، نتایج تحقیق نشان داد گروه کنترل رده ی سنی کودکان در پس آزمون یادداری و انتقال نسبت به پیش آزمون پیشرفت قابل توجهی نداشته اند. در حالی که گروه تجربی رده ی سنی کودکان در این مراحل پیشرفت قابل توجهی داشته اند. این نشان می دهد در رده ی سنی کودکان خودگفتاری آموزشی یک استراتژی ضروری برای آموزش و یادگیری مهارت پرتاب دارت است. این یافته با نتایج تحقیق اندرسون^۷ (۱۹۹۹) (۱۹) که بیان کرد خودگفتاری آموزشی یک استراتژی ضروری برای آموزش و یادگیری مهارت پرتاب به جلو دانش آموزان ابتدایی است و کلولونیس و همکاران^۸ (۲۰۱۱) (۵) که اظهار کردند خودگفتاری

^۱ Rogerson, et al

^۲ Landin

^۳ Ziegler

^۴ Perkous, et al

^۵ Tssigilis

^۶ Goudas, et al

^۷ Anderson

^۸ Klovelonis, et al

یک تکنیک موثر برای افزایش عملکرد حرکتی دانش آموزان در فعالیت بدنی است همخوانی دارد.

همانطوری که در نتایج این مطالعه مشخص شد، خودگفتاری آموزشی تأثیر معناداری بر کسب و یادداری مهارت پرتاب دارت در هر دو رده سنی یعنی اواخر کودکی و نوجوانی داشت. هر چند که این تأثیر در رده سنی نوجوانان نسبت به رده سنی کودکان بیشتر و قابل ملاحظه تر بود. البته نمی توان تنها خودگفتاری را دلیل این برتری دانست، عوامل دیگری نیز می توانند موثر باشند از جمله رشد حرکتی نوجوانان، یادگیری اجتماعی، کسب تجارب یا رشد شناختی نوجوانان، که به اعتقاد ژان پیاژه^۱ تفکر انتزاعی در کودکان از سنین ۱۱ سالگی شروع می شود و قبل از این سن تفکر منطقی کودک محدود به مسائل و امور عینی است (۳۱). به عبارت دیگر در این سطح، منطقی که کودک به آن دست می یابد، منطقی است که از چارچوب عینی خود جدا شدنی نیست. یعنی عملیات به بافتی که در آن شکل گرفته اند، یعنی به حضور مادی اشیائی که در باره آنها اعمال می شود، وابسته اند (۲۹). احتمالاً برتری نوجوانان نسبت به کودکان در بهره مندی از مزایای یک فعالیت شناختی در طی فرایند کسب و اجرای مهارت حرکتی به ظرفیت های رشد شناختی آنان مربوط باشد.

با توجه به نتایج حاصل می توان چنین نتیجه گرفت که خودگفتاری آموزشی به عنوان یکی از ابزارهای شناختی در کنار تمرین بدنی می تواند تأثیر بسزایی در یادگیری و اجرای مهارت ظریفی همانند پرتاب دارت داشته باشد. بطور عام رده ی سنی به عنوان یک عامل تعیین کننده مطلق در این فرآیند محسوب نمی شود، زیرا بر اساس نتایج حاصل، هم گروه کودکان و هم نوجوانان از مزایای خودگفتاری آموزشی بهره مند شدند. هر چند که گروه سنی نوجوانان دتوانستند از این فرآیند شناختی بهره ی بیشتری بگیرند، اما بطور اختصاصی برای کارآمد تر شدن این ابزار شناختی بایستی به ظرفیت رشد شناختی افراد توجه شود و بکارگیری ابزار شناختی که بیشتر در بعد انتزاعی مطرح است نیازمند ظرفیت شناختی متناسب نیز می باشد.

منابع:

۱. رضایی، فاطمه، فرخی، احمد، (۱۳۸۸)، اثر خودگفتاری آموزشی بر اجرای مهارتهای حرکتی ساده و پیچیده دانشجویان تربیت بدنی، فصلنامه پژوهش در علوم ورزشی، سال ششم، شماره چهارم، ۲۶-۱۳.

¹ Jean Piaget

2. Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, E., & Kazakas, P. (2000). The Effects of Motivational Versus Instructional Self-Talk on Improving Motor Performance. *The Sport Psychologist*, 14, 253-272.
3. Gregg, M. J., Hrycaiko, D., Mactavish, J. B., & Martin, G. L. (2004). A for Olympics Athletes: A Preliminary Study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(1), 4-18.
4. Hanrahan, S. J., Grove, J. R., & Lockwood, R. J. (1990). Psychological Skills Training for the Blind Athlete: A pilot program, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 7, 143-155.
5. Klovelonis, A., Goudas, m, & Dermitzaki, I. (2011). The effects of Instructional Self-Talk on Students Motor Task Performance in Physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 153-158.
6. Krane, V., & Williams, J. M. (2006). Psychological Characteristics of Peak Performance, In J. M. Williams (Ed.), *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance* (5th ed.), (pp. 207-227) New York: McGraw Hill publication.
۷. وودز، باربارا، (۱۳۸۶)، روانشناسی ورزش، (ترجمه فتح الله مسیبی)، تهران: انتشارات بامداد کتاب.
8. Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). Arousal- performance relationship, William (Ed), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* 3rd Ed. (pp.197-218). MountainviewCA: Mayfield.
9. Burton, D., & Raedeke, T. (2008). *Sport psychology for coaches*. Champaign, IL: Human Kinetics.
10. Hardy, J., Oliver, E., & Tod, D. (2009). A framework for the study and application of self-talk within sport. In S. Mellalieu, & S. Hanton (Eds.), *Advances in applied sport psychology*. Are view (pp. 37-74). New York: Routledge.
11. Chroni, S., Perkos, S., & Theodorakis, Y. (2007). Function and Preferences of Motivational and Instructional Self-Talk for Adolescence Basketball Players. *Athletic Insight*, 9(1), 19-29.
12. Zinsser, N., Bunker, L., & Williams, J. M. (2006). Cognitive Techniques for Building Confidence and Enhancing Performance, In J. M. Williams (Ed.), *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance* (5th ed., pp. 349-381). New York: McGrawHill.
13. Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding Psychological Preparation for Sport: Theory and Practice*, Chichester, England: Wiley.

14. Hardy, J. (2006). Speaking clearly: a critical review of the self-talk literature. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 81-97.
15. Landin, D. (1994). The Role of Verbal Cues in Skill Learning. *Quest*, 46, 299-313.
16. Nidfer, R. N. (1976). Attention Control Training, In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on Sport Psychology* (pp. 127-170), New York: Macmillan.
۱۷. افسانه پورک، سید عباس، (۱۳۸۹)، تأثیر خودگفتاری و تصویرسازی ذهنی بر عملکرد و خودکارآمدی افراد نوجوان، تهران: دانشگاه تربیت معلم تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد تربیت بدنی و علوم ورزشی.
18. Gould, D., Finch, L. M., & Jackson, S. A. (1993). Coping Strategies Used by National Champion Figure Skaters. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 453-468.
19. Anderson, A., Vogel, P., & Albercht, R. (1999). The Effect of Instruction Self-Talk on the Overhand Throw. *The Physical Educator*, 56(4).
20. Ziegler, S. G. (1987). Effects of Stimulus Cueing on the Acquisition of Ground Strokes by Beginning Tennis Players. *Journal of Applied Behavioral analysis*, 20, 405-411.
21. Perkos, S., Theodorakis, Y., & Chroni, S. (2002). Enhancing Performance and Skill Acquisition in Novice Basketball Players with Instructional Self-Talk. *The Sport Psychologist*, 16, 368-383.
22. Theodorakis, Y., Chroni, A., Lapidis, C., Bebetos, E., & Douma, E. (2001). Self-Talk in a Basketball Shooting Task. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 309-315.
23. Goudas, M. Hatzidimitriou, V., & Kikidi, M. (2006). The Effects of Self-talk on Throwing- and Jumping-Events Performance. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 105-116.
24. Tsiggilis, N., Daroglou, G., Ardamerinos, N., Partemian, S., & Loakimidis, P. (2003). The Effect of Self-Talk on Self-Efficacy and Performance in a Handball Throwing Test. *Inquiries. Sport and Physical Education*, 1, 189-196.
25. Cumming, J., Nordin, S. M., Horton, R., & Reynolds, S. (2006). Examining the Direction of Imagery and Self-Talk on Dart Throwing Performance and Self efficacy. *The Sport Psychologist*, 20, 257-274.
26. Brent, M. E. (2004). A Cognitive Behavioral Stress Management Intervention for Division 1 Collegiate Student-Athletes. *Dissertation Abstracts International*. UMI Number (3148373).
27. Mammasis, G., Doganis, G. (2004). The Effects of a mental Training Program on Juniors Pre-Competitive Anxiety, Self-Confidence, and Tennis Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 118-137.

28. Thelwell, R. C. & Greenlees, I. A. (2003). Developing Competitive Endurance performance using mental skills training. *The Sport Psychologist*, 17, 318-337.
۲۹. منصور محمود (۱۳۷۸). روان شناسی ژنتیک، تحول روانی از تولد تا پیری، تهران، انتشارات سمت.
۳۰. یووس وندن آیوویل و دیگران (۱۳۸۴)، روان شناسی برای مربیان تربیت بدنی، ترجمه محمد یمینی و محمد رضا حامدی نیا، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی
۳۱. برک، لورای (۱۳۸۵). روانشناسی رشد، (ترجمه یحیی سید محمدی)، تهران: نشر ارسباران.
۳۲. عزیزپور، محمد امین (۱۳۸۵) آموزش جامع دارت، تهران: انتشارات آوای ظهور (فجر).
33. Rogerson, L. J., & Hrycaiko, D. W. (2002). Enhancing Competitive Performance of Ice Hockey Goaltenders Using Centering and Self-Talk. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 14-26.

ارجاع دهی به روش APA

اقدسی محمد تقی، ترابی فرناز، طوبی نسرین. (۱۳۹۲)، مقایسه تاثیر خودگفتاری آموزشی بر عملکرد و یادگیری پرتاب دختران در اواخر کودکی و دوره نوجوانی. رفتار حرکتی؛ (۱۲)۵: ۸۳-۹۶.

نگرش شناختی، عاطفی و رفتاری مردم استان خراسان رضوی به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی

مهدی سهرابی^۱، سید رضا عطارزاده حسینی^۲، جواد فولادیان^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۰۱/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۰۵/۱۸

چکیده

هدف این تحقیق توصیف نگرش شناختی، عاطفی و رفتاری مردم شهرهای استان خراسان رضوی به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی است. بدین منظور، پرسشنامه نگرش و گرایش به فعالیت‌های بدنی تهیه و به صورت تصادفی میان ۲۳۰۰ مرد و زن بزرگتر از ۱۶ سال شهرهای خراسان رضوی توزیع شد که ۱۹۷۵ نفر آن را تکمیل کردند. ۳۱ درصد افراد مشارکت ورزشی نداشتند. عقب ماندن از کارهای روزانه، مهم‌ترین علت شرکت نکردن و کسب نشاط مهم‌ترین انگیزه مشارکت در فعالیت‌های ورزشی بود. بیشتر افراد به ترتیب به فعالیت‌های فوتبال، والیبال و بدن‌سازی می‌پرداختند. تأهل، تحصیلات، شغل و درآمد بر نگرش به ورزش تأثیر داشت ($P < 0/05$). جنسیت، سن، مشارکت و عدم مشارکت ورزشی تأثیری بر نوع نگرش به ورزش نداشت ($P > 0/05$). جنسیت، سن، تأهل، تعداد خانوار، تحصیلات، شغل، هزینه خانوار و هزینه ورزش بر گرایش به انجام فعالیت‌های بدنی تأثیر داشت ($P < 0/05$). ضروری است در برنامه‌ریزی برای گسترش ورزش همگانی به ویژگی‌های افراد جامعه توجه شود.

واژگان کلیدی: نگرش، گرایش، فعالیت‌های بدنی، سلامت.

E.mail: mesohrabi@yahoo.com

۱. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)

۲. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

۳. دکترای تربیت بدنی و علوم ورزشی

مقدمه

نگرش عبارت است از آمادگی برای بعضی از انواع واکنش‌ها و هدف از مطالعه آن تأثیرگذاری بر رفتار است. از آنجا که انواع نگرش‌ها به‌عنوان شاخص‌ها یا عوامل پیشگویی رفتار شناخته می‌شوند، تغییر دادن آن‌ها می‌تواند سرآغازی معنی‌دار برای تعدیل رفتار، نه فقط در پژوهش‌های روان‌شناختی، بلکه در زندگی روزمره باشد (۱). امروزه، مطالعه نگرش‌ها از اصلی‌ترین رویکردهای روان‌شناسی ورزشی در حوزه عاطفی تربیت بدنی است و در پی آن مطالعه دقیق و گسترده نگرش‌ها در برنامه‌ریزی‌های توسعه‌ای تربیت بدنی اهمیت دارد (۲). سیر تکاملی نگرش سنجی در حیطه فعالیت‌های حرکتی و ورزشی با نیت بهبود کیفیت زندگی و توسعه و گسترش همراه با توسعه تکنولوژی و تغییرات مستمر سبک زندگی گره خورده است؛ به همین سبب از چند دهه پیش تا به امروز همیشه مطالعه نگرش در خصوص فعالیت‌های حرکتی و ورزشی به‌عنوان خاستگاه رفتار آگاهانه در جهت نیل به اهداف بهزیستی و تندرستی متناسب با زمان و مکان جایگاه مهمی داشته است (۳، ۴).

کنیون^۱ (۱۹۶۸) اولین پژوهشگری است که مقیاس نگرش سنجی در حیطه فعالیت‌های حرکتی و ورزشی^۲ را تدوین کرد و آن را با علامت اختصاری (ATPA) معرفی کرد. این مقیاس شش مؤلفه فعالیت حرکتی عامل رشد اجتماعی، فعالیت‌های حرکتی عامل تندرستی و آمادگی، فعالیت حرکتی توأم با هیجان و خطر، فعالیت حرکتی تجربه قابل تحسین و زیبا، فعالیت حرکتی عامل آرام بخش و فعالیت حرکتی تجربه‌ای دشوار و طاقت فرسا دارد. پس از این مقیاس، انواعی از مقیاس‌های نگرش سنجی برای گروه‌های مختلف جامعه تهیه شد (۵).

سیمون و اسمول^۳ (۱۹۷۴) با محوریت ضرورت مطالعه نگرش نوجوانان به تربیت بدنی ورزش، با اقتباس از مقیاس کنیون، مقیاس تجدید نظر شده‌ای برای نوجوانان تدوین و آن را با علامت اختصاری (CATPA)^۴ معرفی کردند. قابلیت استفاده از این ابزار برای ارزشیابی نگرش نوجوانان در خصوص فعالیت‌های حرکتی و ورزشی باعث شد تحقیقات متعددی در میان گروه‌های مختلف سنی انجام شود (۶) به‌طوری که کاواناف^۵ (۱۹۹۵) و هیزز^۶ (۱۹۹۷) با استفاده از پرسشنامه CATP نگرش دانش‌آموزان دختر و پسر را در مورد تربیت بدنی و ورزش بررسی کردند (۷، ۸).

-
- 1 . Kenyon GS
 - 2 . Attitude Toward Physical Activity (ATPA)
 - 3 . Simon and Smoll
 - 4 . Children's Attitude Toward Physical Activity (CATPA)
 - 5 . Cavanaugh C
 - 6 . Hayes R

تولسون^۱ (۱۹۹۴)، مود و فین کن برگ^۲ (۱۹۹۴) با استفاده از پرسشنامه ATPA نگرش دانشجویان را درباره انگیزه مشارکت آنان در فعالیتهای حرکتی و ورزشی مطالعه کردند (۹، ۱۰). آرمز^۳ (۱۹۹۰) در پژوهشی با استفاده از پرسشنامه مزبور نگرش زوجهای ورزشی و غیرورزشی را به فعالیتهای حرکتی و ورزشی بررسی کرد (۱۱). استلزر^۴ و همکاران (۲۰۰۴) نیز در پژوهشی نگرش به فعالیتهای حرکتی و ورزشی ۱۱۰۷ دختر و پسر دبیرستانی با ملیتهای چکسلواکی، اتریش، انگلستان و ایالات متحده را مقایسه کردند. نتایج نشان داد تمامی دانش‌آموزان نظری مثبت به انجام فعالیتهای حرکتی و ورزشی دارند. در این میان دانش‌آموزان اتریش در مقایسه با دیگران نگرش مثبت‌تری داشتند. به‌طور کلی، در این پژوهش پسران، در مقایسه با دختران نگرش مطلوب‌تری به فعالیتهای حرکتی و ورزشی داشتند (۱۲). کوکا و دمیرهان^۵ (۲۰۰۴) در پژوهشی نگرش ۴۴۰ دبیرستانی ورزشکار (۱۷۵ دختر و ۲۶۵ پسر) و ۴۲۷ دبیرستانی غیرورزشکار (۲۲۷ دختر و ۲۰۰ پسر) را در مورد فعالیتهای حرکتی و ورزشی با یکدیگر مقایسه کرد. نتایج نشان داد نگرش ورزشکاران و غیرورزشکاران تفاوت دارد به‌طوری که نگرش ورزشکاران مثبت‌تر بود. همچنین نگرش پسران به فعالیتهای حرکتی و ورزشی مطلوب‌تر از دختران بود، با این حال، بین جنسیت و مشارکت ورزشی تفاوت معنی‌داری وجود نداشت (۱۳). دفورچه^۶ و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهشی نگرش به فعالیتهای حرکتی و ورزشی را در جوانانی با وزن مطلوب (۳۷ نفر)، اضافه وزن (۲۸ نفر) و چاق (۲۴ نفر) مقایسه کرد. نتایج نشان داد افراد با وزن مطلوب در مقایسه با افراد دو گروه اضافه وزن و چاق بیشتر به فعالیت ورزشی می‌پردازند. افراد چاق، در مقایسه با دو گروه وزن مطلوب و اضافه وزن، کمتر نگرش مثبت به ورزش داشتند (۱۴). مؤسسه تحقیقاتی هارت^۷ (۱۹۹۳) در طرح ملی آمریکا، نگرش جسمانی افراد غیرفعال (۱۰۱۸ نفر) و فعال (۱۰۰۶ نفر) بیش از ۱۸ سال را به فعالیتهای حرکتی و آمادگی با یکدیگر مقایسه کرد. نتایج نشان داد ۲۱ درصد افراد غیرفعال سطح آمادگی جسمانی خود را مطلوب ارزیابی کردند. این میزان در افراد فعال که در هفته، دو و بیش از دو بار فعالیت نسبتاً شدیدی داشتند ۵۱ درصد بود. ۴۱ درصد افراد غیرفعال وضعیت سلامتی خود را مطلوب ارزیابی کردند. این میزان در افراد فعال ۵۹ درصد بود. ۸۱ درصد افراد

-
- 1 . Tolson C
 - 2 . Mood FM, Finkenbergh ME
 - 3 . Arms D
 - 4 . Stelzer J
 - 5 . Koca C, Demirhan G
 - 6 . Deforche BI
 - 7 . Hart Research Associates

غیرفعال فرصت کافی برای پرداختن به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی داشتند، ولی ۴۹ درصد از آن‌ها معتقد بودند که به آسانی می‌توانند سطح فعالیت‌های خود را ارتقا دهند. ۶۴ درصد افراد غیرفعال اظهار داشتند که در صورت پیدا کردن وقت به انجام فعالیت‌های حرکتی و ورزشی علاقه‌مندند. ۲۵ درصد افراد غیرفعال بیش از ۶۰ سال قادر به انجام ورزش نبودند. ۶۱ درصد افراد غیرفعال بیان کردند که انجام ورزش سبک می‌تواند سلامتی و عملکرد فرد را ارتقا دهد. ۶۰ درصد آن‌ها اظهار داشتند که انجام فعالیت حرکتی و ورزشی تنش و استرس را کاهش می‌دهد. ۵۹ درصد آن‌ها گفتند که انجام فعالیت حرکتی و ورزشی در همه جنبه‌های زندگی به فرد انرژی می‌دهد و ۵۷ درصد معتقد بودند که انجام فعالیت حرکتی و ورزشی منظم تأثیر مطلوبی بر کیفیت زندگی دارد. ۴۰ درصد افراد غیرفعال اظهار داشتند که پزشکان و متخصصان سلامت می‌توانند بهترین مشوقان به انجام ورزش باشند (۱۵).

در سال ۱۳۸۱ مظفری و صفانیا با انجام تحقیقی درباره نحوه گذران اوقات فراغت دانشجویان دانشگاه‌های آزاد به این نتایج زیر دست یافتند: میانگین مدت زمان فعالیت حرکتی و ورزشی دانشجویان در هفته ۱۸۸ دقیقه بود. رشته‌های ورزشی مورد علاقه دختران شنا، والیبال، بدن‌سازی، سوارکاری و بسکتبال و رشته‌های مورد علاقه پسران فوتبال، شنا، بدن‌سازی، رزمی، والیبال و دو بود. کسب نشاط، حفظ تندرستی و احساس قدرت و تناسب اندام از مهم‌ترین انگیزه‌های شرکت در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی و در مقابل مشغله تحصیلی و کاری، نبود وسایل و امکانات، اولویت داشتن مسایل دیگر، عادت نداشتن، تنبلی و بی‌حوصلگی از مهم‌ترین علل شرکت نکردن در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی بود (۱۶). مظفری (۱۳۸۱) با انجام تحقیق توصیف نگرش و گرایش مردم به فعالیت‌های حرکتی و ورزش در جمهوری اسلامی ایران نتیجه گرفت ۶۳/۵ درصد افراد در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی شرکت داشتند. کسب نشاط و شادابی و تقویت جسم و جان، کسب اعتماد به نفس و داشتن رفتار و اخلاق نیکو از مهم‌ترین علل و انگیزه‌های شرکت آن‌ها در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی و در مقابل، عقب ماندن از کارهای روزانه، در دسترس نبودن اماکن ورزشی، عادت نداشتن، تنبلی و بی‌حوصلگی و مشکلات مالی از مهم‌ترین علل شرکت نکردن افراد در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی بود. بیشتر افراد به ترتیب به انجام ورزش پیاده‌روی، فوتبال، آمادگی جسمانی، ورزش صبحگاهی، شنا و والیبال گرایش داشتند. منزل و سالن سرپوشیده دو مکانی بود که بیشتر افراد در آن‌ها به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی می‌پرداختند. بین نگرش به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی در افراد با ویژگی‌های مختلف مانند: جنسیت، سطح تحصیلات، درآمد ماهانه تفاوت معنی‌داری وجود نداشت، در حالی که بین نگرش نسبت به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی در افراد با ویژگی‌هایی

مانند هزینه خانوار، هزینه ماهانه ورزشی، تعداد جلسات تمرین در هفته، مدت زمان تمرین در هر جلسه، رفاه و ایمنی مکان ورزش، سابقه ورزشی، سن، تأهل و مجرد، تعداد اعضای خانواده، نوع شغل، گرایش و عدم گرایش به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی تفاوت معنی‌داری وجود داشت (۱۷،۱۸).

در سال ۱۳۸۴ عطارزاده و سهرابی به‌منظور تأکید بر نظریه زیربنایی مطالعه دقیق و گسترده نگرش‌ها و به‌کارگیری آن‌ها در برنامه‌ریزی‌های توسعه‌ای تربیت بدنی به توصیف نگرش و گرایش مردم مشهد به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی پرداختند. آن‌ها به این نتایج دست یافتند: ۳۲ درصد افراد حتی یک جلسه در هفته در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی شرکت نمی‌کردند، عقب ماندن از کارهای روزانه از مهم‌ترین علل شرکت نکردن و کسب نشاط و شادابی از مهم‌ترین علل و انگیزه‌های شرکت در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی بود. بیشترین افراد به ترتیب اولویت به فعالیت‌های آمادگی جسمانی، پیاده‌روی و فوتبال می‌پرداختند. بین نگرش نسبت به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی در افراد با ویژگی‌های مختلف مانند سن، تأهل و مجرد، تعداد اعضای خانواده، نوع شغل، گرایش و عدم گرایش به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی تفاوتی معنی‌دار مشاهده شد، در حالی که بین نگرش به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی در افراد با ویژگی‌های مختلف مانند جنسیت، سطح تحصیلات، درآمد ماهانه، هزینه خانوار، هزینه ماهانه ورزشی، تعداد جلسات تمرین در هفته، مدت زمان تمرین در هر جلسه، رفاه و ایمنی مکان ورزش، سابقه ورزشی، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. بین گرایش به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی در افراد با ویژگی‌های جنسیت، سن، وضعیت تأهل، تعداد اعضای خانواده و میزان هزینه ماهانه ورزش رابطه معنی‌داری مشاهده شد، در حالی که بین گرایش به انجام فعالیت‌های حرکتی و ورزشی در افراد با ویژگی‌های: سطح تحصیلات، نوع شغل، میزان درآمد و هزینه ماهانه کل خانواده رابطه معنی‌داری دیده نشد (۱۹،۲۰).

صفانیا و همکاران (۱۳۸۵) با مطالعه نگرش و میزان مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های ورزشی و تفریحی بیان داشتند ۷۵ درصد نمونه آماری مشارکت منظم در فعالیت‌های ورزشی را موجب سلامتی، آمادگی جسمانی و بهبود سطح مهارت و توسعه مهارت اجتماعی می‌دانند. همچنین به این نتیجه رسیدند که عوامل بازدارنده‌ای چون کمبود تسهیلات ورزشی، منابع مالی، وقت و علاقه شخصی باعث کم شدن مشارکت ورزشی می‌شود (۲۱).

با توجه به اینکه رفتار سالم زاییده نگرش سالم است و از طرفی، نگرش افراد تعیین‌کننده کردار آن‌هاست (۱) و با قبول این نظریه زیربنایی که باید متناسب با دیدگاه‌های مردم معیارهایی برای آموزش تندرستی در نظام تعلیم و تربیت ایجاد کرد تا آحاد جامعه بتوانند با توجه به

توانایی‌هایی خویش، از طریق پرداختن به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی تغییر بنیادی در جهت اصلاح سبک زندگی خود به‌وجود آورند و با تأکید بر این نکته که برنامه‌های حرکتی و ورزشی منظم آثار مفید و سازنده‌ای بر تندرستی و سلامت جسمانی و روانی افراد جامعه دارد، محققان بر آنند تا با توصیف نگرش و گرایش مردم شهرهای استان خراسان رضوی به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی طراحان را در تصمیم‌گیری‌های تربیتی، آموزشی و بهداشتی یاری کنند تا با برنامه‌ریزی واقع‌بینانه و فراهم کردن امکانات متناسب با تمایلات، توانایی‌ها و نیازهای جسمی-روانی افراد، زمینه‌های لازم را برای توسعه و گسترش فعالیت‌های حرکتی و ورزشی مهیا کنند.

روش‌شناسی پژوهش

روش این تحقیق از نوع توصیفی-میدانی است. جامعه آماری این تحقیق را مردان و زنان سن بیش از ۱۶ سال ساکن در شهرهای استان خراسان رضوی مشهد تشکیل می‌دادند. در این تحقیق، با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته اطلاعات مربوط به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (۹ پرسش)، نگرش شناختی-عاطفی (۲۸ پرسش) و رفتاری (۱۲ پرسش) به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی جمع‌آوری شد. پرسشنامه نگرش سنجی اقتباس از مقیاس نگرش سنجی به فعالیت‌های ورزشی^۱ کنیون بود (۵). این پرسشنامه در قالب شش مؤلفه: فعالیت بدنی تجربه اجتماعی، فعالیت بدنی عاملی برای تندرستی و آمادگی، فعالیت بدنی توأم با هیجان و خطر، فعالیت بدنی تجربه قابل تحسین و زیبا، فعالیت بدنی عامل آرام بخش و فعالیت بدنی تجربه دشوار و طاقت فرسا، نگرش افراد را به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی می‌سنجد (۵). اولین بار مظفری در سال ۱۳۷۸ در طرح ملی با عنوان «توصیف نگرش و گرایش مردم نسبت به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی در جمهوری اسلامی» از پرسشنامه نگرش سنجی فعالیت‌های حرکتی ورزشی کنیون ایران استفاده کرد. در این تحقیق ضریب پایایی یا ثبات درونی پرسشنامه مورد نظر با استفاده از روش آماری آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شد (۱۸، ۱۷). اعتبار محتوایی این پرسشنامه مجدداً در سال ۱۳۸۴ توسط پژوهشگران علوم ورزشی و روان‌شناسی اجتماعی تأیید شد و با استفاده از روش تحلیل عاملی ثبات درونی آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ تعیین شد (۱۹، ۲۰). در این تحقیق ۲۳۰۰ پرسشنامه به‌صورت سهمی، خوشه‌ای و تصادفی ساده به روش مستقیم در میان مردان و زنان بیش از ۱۶ سال ساکن در ۲۴ شهر و شهرستان استان خراسان رضوی توزیع شد که ۱۹۷۵ نفر (۸۶ درصد) آن را تکمیل کردند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌های مربوط به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، عبارت‌های نگرشی، عاطفی و رفتاری و مؤلفه‌های آن به‌طور جداگانه طبقه‌بندی و نتایج، با استفاده از شیوه‌های آمار توصیفی و استنباطی (کروسکال والیس

1. Attitude Toward Physical Activity (ATPA)

و مجذور کای) در سطح معنی‌داری $P < 0/05$ مقایسه شدند.

نتایج

مردان $64/4\%$ (۱۲۴۲) و زنان $35/6\%$ (۶۸۷) حجم نمونه آماری این پژوهش را تشکیل دادند. ۴۰/۱ درصد از آن‌ها کمتر از ۲۰ سال، ۴۹/۳ درصد بین ۲۱-۴۰، ۱۰ درصد بین ۴۱-۶۰ و ۰/۶ درصد بیش از ۶۰ سال سن داشتند. ۴۱/۱ درصد متأهل و ۵۸/۹ درصد مجرد بودند. از نظر سطح تحصیلات $33/9\%$ کمتر از دیپلم و $42/3\%$ دیپلم و فوق دیپلم بودند و $0/7\%$ مدرک دکتری داشتند و از نظر اشتغال بیشترین و کمترین درصد به ترتیب متعلق به طبقه شغلی دانش‌آموز ($32/2\%$) و پزشک ($0/8\%$) بود. تعداد خانوار $23/3\%$ درصد حجم نمونه کمتر از سه نفر، $49/4\%$ درصد چهار یا پنج نفر و $27/3\%$ درصد شش تا ۹ نفر بودند. در این پژوهش حدود ۳۱ درصد آزمودنی‌ها ($26/6\%$ مردان و $39/2\%$ زنان) اظهار داشتند در فعالیتهای حرکتی و ورزشی شرکت نمی‌کنند. از نظر این افراد (جدول ۱) عقب ماندن از کارهای روزانه ($28/9\%$)، در دسترس نبودن اماکن ورزشی ($12/0\%$)، عادت نداشتن ($10/8\%$)، بی‌علاقگی ($9/8\%$) و مشکلات مالی ($8/8\%$) از مهم‌ترین علل مشارکت نکردن در فعالیتهای حرکتی و ورزشی محسوب می‌شوند. ۶۹ درصد ($73/4\%$ مردان و $60/8\%$ زنان) اظهار داشتند در فعالیتهای حرکتی و ورزشی شرکت می‌کنند. از نظر این افراد (جدول ۲)، کسب نشاط و شادابی ($33/9\%$)، تقویت جسم و جان ($19/0\%$) و حفظ تندرستی و زیبایی اندام ($16/8\%$) به ترتیب اولویت از مهم‌ترین علل و انگیزه‌های شرکت کردن آن‌ها در فعالیتهای حرکتی و ورزشی بود. این افراد به ترتیب اولویت به فعالیتهای فوتبالی ($24/7\%$)، والیبال ($12/9\%$)، بدن‌سازی ($11/0\%$) و پیاده‌روی ($10/4\%$) می‌پرداختند (جدول ۳).

جدول ۱. فراوانی و درصد فراوانی نسبی مهم‌ترین علل و انگیزه‌های ورزش نکردن

درصد	فراوانی	علل ورزش نکردن
۹/۸	۷۳	بی‌علاقگی
۸/۸	۶۶	مشکلات مالی
۷/۴	۵۵	جازه ندادن خانواده
۲۸/۹	۲۱۶	عقب ماندن از کارهای روزانه
۱۰/۸	۸۱	عادت نداشتن
۰/۹	۷	خجالتی بودن
۰/۸	۶	ترس از آسیب دیدن
۱/۷	۱۳	منع پزشکی
۱۲/۰	۹۰	در دسترس نبودن اماکن ورزشی
۳/۶	۲۷	آشنا نبودن با رشته‌های ورزشی
۷/۶	۵۷	تنبلی و بی‌حوصلگی
۴/۰	۳۰	ترجیح دادن تماشای ورزش
۳/۵	۲۶	غیره
۱۰۰/۰	۷۴۷	جمع کل

جدول ۲. مهم‌ترین علل و انگیزه‌های شرکت کردن در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی

علل ورزش کردن		(اولویت اول)		(اولویت دوم)		(اولویت سوم)	
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
۴۵۳	۳۳/۸	۶۸	۶/۸	۶۴	۶/۸		
۱۸۸	۱۴/۰	۱۵۰	۱۴/۹	۳۶	۳/۸		
۱۴۱	۱۰/۵	۸۶	۸/۶	۴۰	۴/۲		
۱۷۸	۱۳/۳	۱۹۱	۹/۱	۱۱۳	۱۱/۹		
۱۱	۰/۸	۲۴	۲/۴	۳۳	۳/۵		
۱۱	۰/۸	۲۸	۲/۸	۱۵	۱/۶		
۲۱	۱/۶	۴۱	۴/۱	۱۲	۱/۳		
۵۱	۳/۸	۷۵	۷/۵	۸۳	۸/۸		
۳۸	۲/۸	۱۱۹	۱۱/۸	۱۰۸	۱۱/۴		
۳۲	۲/۴	۵۳	۵/۳	۱۱۵	۱۲/۱		
۲۱	۱/۶	۱۴	۱/۴	۳۸	۴		
۱۲۲	۹/۱	۱۰۵	۱۰/۴	۱۵۹	۱۶/۸		
۴۸	۳/۶	۴۸	۴/۸	۱۱۹	۱۲/۶		
۲۶	۱/۹	۳	۰/۳	۱۲	۱/۳		
۱۳۴۱	۱۰۰/۰	۱۰۰۵	۱۰۰/۰	۹۴۷	۱۰۰/۰		

جدول ۳. فراوانی و درصد فراوانی نسبی نوع فعالیت ورزشی (گرایش ورزشی)

جمع کل	نوع فعالیت ورزشی																
	فوتبال	والیبال	بسکتبال	شنا	هندبال	بدن سازی	بدمینتون	دوچرخه سواری	تنیس	ورزش صبحگاهی	کوهنوردی	پیاده‌روی	دویدن	ورزش‌های رزمی	تنیس روی میز	ژیمناستیک	غیره
۳۵۰	۱۸۲	۴۳	۱۰۵	۵۲	۱۵۶	۳۰	۳۲	۱۵	۷۰	۴۳	۱۴۷	۶۵	۴۹	۲۹	۱۱	۳۶	۱۴۱۵
۲۴/۷	۱۲/۹	۳/۰	۷/۴	۳/۷	۱۱/۰	۲/۱	۲/۳	۱/۱	۴/۹	۳/۰	۱۰/۴	۴/۶	۳/۵	۲/۰	۰/۸	۲/۵	۱۰۰/۰

در این پژوهش ۴۳/۱ درصد افراد کمتر از ۵ سال و ۵۶/۹ درصد بیش از ۵ سال به‌طور مستمر ورزش می‌کردند. به ترتیب ۴۸/۹ درصد یک یا دو نوبت و ۵۱/۵ درصد بیش از سه نوبت در هفته ورزش می‌کردند. ۷۲/۵ درصد افراد طی هر جلسه تمرین بیش از ۶۰ دقیقه وقت صرف

تمرین می‌کردند. ۳۱/۳ درصد از سالن سرپوشیده، ۲۲/۸ درصد از زمین روباز و ۱۹/۲ درصد افراد از منزل به‌عنوان مکانی برای ورزش استفاده می‌کردند. این افراد بیشتر در منزل به انجام نرمش‌های ساده (۳۷/۳٪)، راه رفتن (۱۸/۱٪)، طناب زدن (۱۳/۴٪)، پله (۱۲/۴٪) و کار روی دستگاه ورزشی (۱۱/۴٪) می‌پرداختند. بر اساس نتایج ۳۰/۱ درصد افراد بیش از چهار ساعت و ۵۷/۱ درصد دو تا سه ساعت و ۱۲/۸ درصد باقی‌مانده تنها یک ساعت در شبانه‌روز اوقات فراغت داشتند. تماشای برنامه‌های تلویزیون با ۳۱/۹ درصد، دیدار آشنایان و اقوام با ۱۷/۶ درصد، مطالعه ۱۴/۸ درصد و انجام ورزش با ۱۱/۳ درصد از مهم‌ترین فعالیت‌های افراد در اوقات فراغت بود.

بر اساس نتایج این تحقیق برنامه‌های تلویزیون با ۳۱/۹ درصد و رادیو با ۶/۲ درصد مؤثرترین و کم‌اثرترین مشوق برای مشارکت در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی بود.

طبق داده‌های جدول ۴ افراد با تفاوت در وضعیت تأهل، تحصیلات، شغل، درآمد ماهانه، هزینه خانوار و هزینه ورزش، نگرش متفاوت و معنی‌داری به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی داشتند ($P < 0/05$)، در صورتی که تفاوت در جنسیت، سن، تعداد اعضای خانواده و نیز گرایش داشتن یا نداشتن به انجام فعالیت‌های حرکتی و ورزشی تأثیری بر نگرش آن‌ها در مورد فعالیت‌های حرکتی و ورزشی نداشت ($P > 0/05$). طبق جدول ۴ تفاوت در جنسیت، سن، وضعیت تأهل، تعداد اعضای خانواده، تحصیلات، شغل، هزینه خانوار و هزینه ورزش بر گرایش داشتن یا نداشتن آن‌ها به انجام فعالیت‌های حرکتی و ورزشی تأثیر داشت ($P < 0/05$)، در حالی که سطوح مختلف درآمد ماهانه، بر گرایش داشتن یا نداشتن آن‌ها به انجام فعالیت‌های حرکتی و ورزشی تأثیری نداشت ($P > 0/05$).

جدول ۴. تفاوت بین نگرش و گرایش به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی در افراد با ویژگی‌های مختلف

ویژگی‌ها	جنسیت	سن	وضعیت تأهل	تعداد خانوار	تحصیلات	شغل	درآمد ماهانه	هزینه خانوار	هزینه ورزش	گرایش ورزش
مجنورگی	۱/۹۹	۴/۸۹	۱۱/۸۳	۲/۴۲	۱۸/۴۱	۲۶/۷۴	۱۴/۷۸	۱۲/۰۴	۲۳/۹۴	۰/۱۷
	۱	۴	۱	۳	۴	۸	۳	۳	۳	۱
	۰/۱۶۲	۰/۳۹۸	۰/۰۰۱*	۰/۴۸۹	۰/۰۰۱*	۰/۰۰۱*	۰/۰۰۳*	۰/۰۰۷*	۰/۰۰۱*	۰/۶۷۶
مجنورگی	۳/۱۷۸	۸۷/۳۰	۱۰/۶۶	۲۰/۸۹	۲۰/۱۹	۱۱/۶۸	۳۲/۱۱	۸/۶۴۱	۶۰/۲۲	-
	۱	۴	۱	۳	۴	۸	۳	۳	۳	-
	۰/۰۰۱*	۰/۰۰۱*	۰/۰۰۱*	۰/۰۰۱*	۰/۰۰۱*	۰/۰۰۱*	۰/۳۶۰	۰/۰۳۴*	۰/۰۰۱*	-

* سطح معنی‌داری ($P \leq 0/05$)

بحث و نتیجه گیری

در این تحقیق ۳۱ درصد از افراد نمونه آماری اظهار داشتند تا به حال هیچ‌گونه مشارکتی در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی نداشتند، در مقابل ۶۹ درصد بیان کردند که در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی مشارکت دارند. در تحقیق مظفری (۱۳۸۱) این رقم به ترتیب ۳۶ و ۶۴ درصد و در تحقیق عطارزاده و سهرابی (۱۳۸۴) این رقم به ترتیب ۳۲ و ۶۸ درصد گزارش شده بود (۱۸، ۲۰). اینکه آمار گرایش به ورزش در تحقیقات مختلف تفاوت دارد، به روش‌های گوناگون تحقیق مربوط می‌شود. در تحقیقی افرادی که در هفته یک جلسه ورزش انجام می‌دهند جزء گروه مشارکت‌کنندگان در ورزش قرار می‌گیرند، در حالی که در تحقیق دیگر انجام دست‌کم سه جلسه ورزش منظم در هفته ملاک مشارکت ورزشی است. صرف‌نظر از این اختلاف نظرها، با توجه به اینکه تعبیر مشارکت ورزشی در تحقیق مظفری (۱۳۸۱) و عطارزاده و سهرابی (۱۳۸۴) یکسان است، با مقایسه نتایج تحقیقات به نظر می‌رسد طی سال‌های ۱۳۸۱ تا ۱۳۸۴ به میزان ۴ درصد و طی سال‌های ۱۳۸۴ تاکنون به میزان یک درصد، گرایش افراد به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی رشد یافته است. همان‌طور که نتایج نشان می‌دهند، طی سال‌های ۱۳۸۱ تا ۱۳۸۴ متوسط رشد سالانه گرایش به ورزش یک درصد بوده است، در حالی که متوسط رشد در سال‌های بعد تنها ۰/۲۵ درصد است. کاهش شتاب رشد گرایش به ورزش در چند سال اخیر در مقایسه با سال‌های ۱۳۸۱ تا ۱۳۸۴ موضوعی است که پژوهشگران باید به آن توجه کنند با این حال، به نظر می‌رسد برنامه‌ریزی متناسب با نیازها، علائق، تمایلات و امکانات عامل مؤثری در تشویق مردم به مشارکت در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی باشد. در عین حال، گرایش افراد به فعالیت‌های بدنی علاوه بر ضرورت وجود امکانات در دسترس، نتیجه اثر تعاملی عوامل زیادی از جمله: جنسیت، سن، وضعیت تأهل، تعداد اعضای خانواده، تحصیلات و شغل است که بر یکدیگر اثر می‌گذارند؛ به همین سبب ضروری است ضمن رعایت جامع‌نگری، این موضوع از زوایای مختلف بررسی شود. در تحقیق حاضر نسبت مشارکت ورزشی مردان به زنان، مجردان به متأهلان، افراد با تعداد خانوار بیشتر و نیز دارای مدارج تحصیلی بالا به‌طور معنی‌داری بیشتر بود.

همان‌طور که بیان شد، در این تحقیق ۳۱ درصد از نمونه آماری در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی مشارکت نداشتند. از نظر این افراد عقب ماندن از کارهای روزانه، در دسترس نبودن اماکن ورزشی، عادت نداشتن، بی‌علاقگی و مشکلات مالی از مهم‌ترین علل عدم مشارکت در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی محسوب می‌شود. این یافته با نتایج تحقیقات مظفری و صفانیا (۱۳۸۱)، مظفری (۱۳۸۱)، احسانی (۱۳۸۴)، عطارزاده و سهرابی (۱۳۸۴) و صفانیا و همکاران

(۱۳۸۵) همخوانی دارد (۲۰، ۲۱، ۱۶، ۱۸). اگر عقب ماندن از کارهای روزانه معادل وقت نداشتن در نظر گرفته شود، این یافته با نتایج تحقیق مؤسسه تحقیقاتی پیترو. د. هارت (۱۹۹۳) همخوانی خواهد داشت (۱۵). بر اساس این یافته برای تشویق بیشتر مردم به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی باید تا حد ممکن موانع موجود برطرف شود. در این راستا بهبود اوضاع اقتصادی و مالی می‌تواند به مشارکت ورزشی کمک کند. به‌علاوه، صرف‌نظر از اراده و عزم ملی، وظیفه دولت است که با استناد به مصوبات قانون اساسی، با حمایت خویش و تشویق سرمایه‌گذاری در بخش ورزش زمینه ایجاد تربیت بدنی رایگان و تأمین وسایل سلامتی و شادابی مردم را فراهم نماید. خوشبختانه طی دو دهه گذشته توجه به فعالیت‌های تربیت بدنی در برنامه‌های دولت به‌عنوان ضرورت مطرح شده است. به‌طور کلی، تهیه وسایل و امکانات و ساخت فضاها و مجموعه‌های ورزشی و تفریحی، تربیت نیروی انسانی متعهد و متخصص در زمینه تربیت بدنی، ورزش و تفریحات سالم از مهم‌ترین فعالیت‌هایی است که باید بیش از پیش مورد حمایت قرار گیرد تا شاهد توسعه ورزش همگانی باشیم.

در این تحقیق ۶۹ درصد از نمونه آماری مردان (۷۳/۴٪) و زنان (۶۰/۸۶٪) در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی مشارکت داشتند. هماهنگ با نتایج تحقیقات مظفری و صفانیا (۱۳۸۱)، مظفری (۱۳۸۱)، عطارزاده و سهرابی (۱۳۸۴) کسب نشاط و شادابی، تقویت جسم و جان و حفظ تندرستی و زیبایی اندام از مهم‌ترین علل و انگیزه‌های شرکت افراد در فعالیت‌های حرکتی و ورزشی بود (۲۰، ۱۸، ۱۶). اصولاً انگیزه کسب نشاط و شادابی از معیارهای سلامت روانی انسان‌ها محسوب می‌شود و سلامت جسم و نشاط جان نیز ره‌آورد فعالیت‌های حرکتی و ورزشی است. همچنین، مطابق با نتایج تحقیقات مظفری (۱۳۸۱) و عطارزاده و سهرابی (۱۳۸۴) فعالیت‌های آمادگی جسمانی، پیاده‌روی و فوتبال در ردیف فعالیت‌هایی بودند که بیشتر مردم به انجام آن‌ها می‌پراختند (۲۰، ۱۸).

روانشناسان اجتماعی نگرش را آمادگی برای بعضی از انواع واکنش‌ها و رفتارها تعریف می‌کنند و به همین سبب مطالعه انواع نگرش‌ها شاخص‌ها یا عوامل پیشگویی رفتار شناخته می‌شوند (۲). براساس نتایج این پژوهش با وجود کاهش رشد مشارکت ورزشی طی سال‌های اخیر، افزایش سال‌های مداومت به ورزش بیش از ۵۰ درصد (۵۶/۹٪) افراد به رقم بیش از پنج سال، افزایش جلسات تمرین در هفته (بیش از سه جلسه) ۵۱/۵ درصد افراد و رساندن زمان جلسه تمرین ۷۲/۵ درصد افراد به بیش از یک ساعت، نشان‌دهنده سمت‌گیری بهتر جامعه به انجام فعالیت‌های حرکتی و ورزشی و استفاده بهینه از فواید آن است؛ زیرا تمرین منظم اساس نیل به آمادگی و حفظ آن است. به همین لحاظ، در تجویز برنامه‌های تمرینی باید شدت، مدت،

تکرار و شیوه تمرین در محدوده آستانه باشد تا برنامه تمرینی، سودمندی لازم را داشته باشد. امروزه، خوشبختانه رشد آگاهی مردم در مورد رعایت اصول تمرین را شاهدیم. در واقع این رشد نتیجه عوامل زیادی است. چنانکه نتایج پژوهش نشان می‌دهد پخش برنامه‌های تلویزیون با ۳۱/۹ درصد مؤثرترین مشوق برای مشارکت در فعالیتهای حرکتی و ورزشی بوده است. در تحقیق مظفری (۱۳۸۱) این رقم ۳۰ درصد و در تحقیق عطارزاده و سهرابی در سال ۱۳۸۴ این رقم ۳۹/۵ درصد گزارش شده بود (۲۰، ۱۸). طی چند سال گذشته درصد نفوذپذیری برنامه‌های تلویزیون در ترغیب مردم به فعالیتهای حرکتی و ورزشی نوسان داشته است، ولی تماشای تلویزیون با ۳۱/۹ درصد به‌عنوان مشغولیت اول اوقات فراغت، همیشه رسانه تلویزیون را به‌عنوان مؤثرترین رسانه ملی در تشویق مردم به ورزش مطرح کرده است.

بر اساس یافته این پژوهش، ۳۰/۱ درصد افراد بیش از چهار ساعت و ۵۷/۱ درصد دو تا سه ساعت و ۱۲/۸ درصد باقی‌مانده، تنها یک ساعت در شبانه روز اوقات فراغت داشتند. تماشای برنامه‌های تلویزیون با ۳۱/۹ درصد، دیدار آشنایان و اقوام با ۱۷/۶ درصد، مطالعه ۱۴/۸ درصد و انجام ورزش با ۱۱/۳ درصد از مهم‌ترین فعالیتهای اوقات فراغت بوده است. نیاز به فراغت نیز از جمله نیازهای اساسی انسان همانند کار کردن، غذا خوردن و خوابیدن است. از آنجا که ورزش به‌عنوان فعالیتی فراغتی از نوع فعال نقشی تعیین‌کننده در حفظ سلامت جسمی و روحی انسان‌ها دارد و سلامت هر جامعه منوط به توازن منطقی بین میزان پرداختن به ورزش و داشتن اوقات کافی برای استراحت و تجدید قوا برای کار و تولید است، داشتن رویکرد معقولانه به غنی‌سازی اوقات فراغت توسط ارگان‌ها و نهادهایی که برای توسعه سلامت و بهداشت جسمی و روانی فعالیت می‌کنند، امری ضروری است.

بر اساس نتایج این تحقیق ۳۱/۳ درصد از افراد در سالن سرپوشیده، ۲۲/۸ درصد در زمین روباز و ۱۹/۲ درصد افراد در منزل به فعالیتهای حرکتی و ورزشی می‌پرداختند. در تحقیق مظفری (۱۳۸۱) به ترتیب منزل (۲۸/۶٪)، سالن سرپوشیده (۲۲/۶٪) و زمین روباز (۱۵٪) مکان‌هایی بوده‌اند که بیشتر از آن‌ها استفاده می‌شد (۱۸). با مقایسه یافته این تحقیق با نتایج تحقیق مظفری (۱۳۸۱) بین سال‌های گذشته (۱۳۸۱ - ۱۳۹۰) تغییر رویکردی از انجام فعالیت در منزل به سالن سرپوشیده روی داده است. محدود بودن منازل و نبود امکانات، افزایش اماکن ورزشی دایر، کیفی بودن فعالیت در سالن سرپوشیده در مقایسه با منزل، ضرورت مدیریت تمرین توسط مربیان متخصص، نگاه به ورزش به‌عنوان فعالیتی تخصصی و علمی از جمله مواردی است که می‌تواند سبب‌ساز این رویکرد باشد. با این حال، هر چند در ظاهر بین شهر و شهرسازی و ورزش نمی‌توان رابطه‌ای یافت، ولی از آنجا که شهرنشینی رو به افزایش است و

برخورد بنیادی با ورزش و تعمیق آن در جامعه با عمومی کردن و آمیزش آن با زندگی روزمره مردم همراه است و از سویی ابعاد بهداشتی و درمانی و گذراندن اوقات فراغت ورزش بر کسی پوشیده نیست، بدیهی است هر گونه برنامه‌ریزی شهری، ضرورت‌های همه‌جانبه بهداشتی، تفریحی و زیست - محیطی ایجاد می‌کند که به دنبال سرانه مناسب در تخصیص فضاها برای ارائه خدمات ورزشی در محدوده شهرها باشیم.

نگرش‌ها با رفتار ارتباط بسیار پیچیده‌ای دارند به نحوی که نگرش‌های شدید و قوی یا آن‌هایی که مورد علاقه شدید انسان باشند، بیش از نگرش‌های ضعیف یا نامربوط با رفتار رابطه دارند. براساس این یافته پیشنهاد می‌شود برای افزایش مشارکت ورزشی، تغییر در نگرش‌ها و تقویت بُعد شناختی آن‌ها در مقایسه با بُعد عاطفی بیشتر مورد توجه قرار گیرد؛ زیرا قدرت نگرش‌ها در پیش‌بینی رفتار به درجه نیرومندی و همسازی آن‌ها بستگی دارد (۲). در این پژوهش هماهنگ با نتایج عطارزاده و سهرابی (۱۳۸۴) افراد با تفاوت در وضعیت تأهل و شغل، نگرش متفاوتی به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی داشتند (۲۰۰۴)، در صورتی که مطابق با نتایج تحقیق مظفری (۱۳۸۱) و کوکا و دمیرهان (۲۰۰۴) تفاوت در جنسیت تأثیری بر نگرش آن‌ها به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی نداشت (۱۳، ۱۸). به‌طور کلی بین نگرش به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی در افراد با ویژگی‌های مختلف مانند هزینه خانوار، هزینه ماهانه ورزشی، تأهل و مجرد، نوع شغل، گرایش و عدم گرایش به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد که با نتایج تحقیق مظفری (۱۳۸۱) همخوانی دارد (۱۷).

تفاوت در جنسیت، سن، وضعیت تأهل، تعداد اعضای خانواده، تحصیلات، شغل، هزینه خانوار و هزینه ورزش بر گرایش داشتن یا نداشتن افراد به انجام فعالیت‌های حرکتی و ورزشی تأثیر دارد، به‌طوری که در این تحقیق به ترتیب مردان بیش از زنان، جوانان بیش از میان‌سالان و افراد مسن، مجردها بیشتر از متأهل‌ها، دارندگان مدرک تحصیلی کمتر از دیپلم بیشتر از فوق دیپلم، فوق لیسانس و دکتری، بازنشسته‌ها، دانش‌آموزان و دانشجویان بیش از فرهنگیان و پزشکان و خانواده پُر جمعیت بیشتر از خانواده کم‌جمعیت به انجام فعالیت‌های حرکتی و ورزشی می‌پردازند در حالی که سطوح مختلف درآمد ماهانه تأثیری بر گرایش داشتن یا نداشتن افراد به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی ندارد.

منابع:

۱. رایبیز، استیفن پی، (۱۳۷۷)، رفتار سازمانی، مفاهیم، نظریه‌ها و کاربردها، (جلد اول)، مترجمان: علی پارسائیان، سید محمد اعرابی، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، تهران، چاپ اول.

۲. ستوده، هدایت ا... (۱۳۷۳). درآمدی بر: روان شناسی اجتماعی، انتشارات آوای نور، تهران، چاپ اول.

۳. واعظ موسوی، محمد کاظم و همکاران، (۱۳۸۶)، "معرفی و روان سنجی سیاهه نگرش کودکان به فعالیت بدنی". فصلنامه المپیک، شماره ۲ (پیاپی ۳۹)، ص: ۲۱-۷

۴. بام گارتنر، جکسون، (۱۳۷۶)، سنجش و اندازه گیری در تربیت بدنی، (جلد دوم)، مترجم: حسین سپاسی، پریش نوربخش، انتشارات سمت، تهران، چاپ اول.

5. Kenyon GS, (1968). Six Scales for assessing attitude toward physical activity, *Research Quarterly*; 39(3): 566 -574.

6. Safrit MJ, (1986). Introduction to Measurement in physical education and Exercise Science, Times Mirror /Mostly college publishing.

7. Cavanaugh C, (1995). Student attitudes towards physical activities in physical education (skill and fitness for life course), *Americans Sport Discus*; 3, 12-97.

8. Hayes R, (1997). Comparison of attitude toward physical activity between Mexican-American and Caucasian, *Americans Sport Discus*; 5, 12-97.

9. Tolson C, (1994). Inventories and norms for children attitudes toward physical activity, *Research Quarterly for Exercise Science*.

10. Mood FM, Finkenber ME, (1994). Participation in the wellness course and attitude toward physical education, *Perceptual and Motor Skills*; 79(2): 767-770.

11. Arms D, (1990). Attitude toward physical activity and body image between exercising and non exercising spouses, *Completed Research, AAHPERD*; Vol 32.

12. Stelzer J, Ernest JM, Fenster M, Langford G, (2004). Attitudes toward physical education: a study of high school students from four countries Austria, Czech Republic, England, and USA. *College Student Journal*; 38(2): 171.

13. Koca C, Demirhan G, (2004). An examination of high school students' attitudes toward physical education with regard to sex and sport participation, *Percept Mot Skills*; 98: 754-8.

14. Deforche BI, De Bourdeaudhuij IM, and Tanghe AP, (2006). Attitude toward physical activity in normal-weight, overweight and obese adolescents, *J Adolesc Health*; 38(5): 560-8.

15. Peter D, (1993). Hart Research Associates, American Attitudes toward Physical Activity & Fitness, A National Survey, President's Council on Physical Fitness & Sports in collaboration with the Sporting Goods Manufacturers Association.

۱۶. مظفری، امیر احمد، صفانیا، علی محمد، (۱۳۸۱)، نحوه گذراندن اوقات فراغت دانشجویان دانشگاه‌های آزاد اسلامی کشور، فصلنامه المپیک، شماره ۲۱، ۱۲۶ - ۱۱۷.
۱۷. مظفری، امیر احمد، (۱۳۸۱)، توصیف نگرش و گرایش مردم نسبت به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی در جمهوری اسلامی ایران، طرح تحقیقاتی ملی.
۱۸. مظفری، امیر احمد، کلاته آهنی، کامیار، شجاع، رضا، هادوی، فریده، (۱۳۸۹)، توصیف نگرش و گرایش مردم نسبت به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی در جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه المپیک، شماره ۱۸، ۸۱-۶۹.
۱۹. عطارزاده حسینی، سید رضا، (۱۳۸۴)، تبیین نگرش و گرایش مردم شهر مشهد به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی، طرح پژوهشی سازمان تربیت بدنی، اداره کل تربیت بدنی استان خراسان رضوی.
۲۰. عطارزاده حسینی، سید رضا، سهرابی، مهدی، (۱۳۸۶)، توصیف نگرش و گرایش مردم شهر مشهد به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی، فصلنامه المپیک، شماره ۱۵، ۴۷ - ۳۷.
۲۱. صفانیا، محمدعلی، قدیمی، بهرام، مداح، محمد تقی، صفانیا، (۱۳۸۵)، طاهره، بررسی میزان مشارکت دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری در فعالیت‌های تفریحی و ورزشی، چکیده مقالات اولین کنگره بین‌المللی رویکردهای نوین تربیت بدنی و علوم ورزشی، تهران.

ارجاع دهی به روش APA

سهرابی مهدی، عطارزاده حسینی سیدرضا، فولادیان جواد. (۱۳۹۲)، نگرش شناختی، عاطفی و رفتاری مردم استان خراسان رضوی به فعالیت‌های حرکتی و ورزشی. رفتار حرکتی؛ ۵(۱۲): ۹۷-۱۱۲.

تأثیر آموزش شنا بر ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان دختر غیرورزشکار

شهرام علم^۱، بهنام ملکی^۲، مریم منظمی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۰۲/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۰۷/۱۵

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی اثر دوره آموزشی شنا بر ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان است. این پژوهش از نوع نیمه تجربی و طرح تحقیق از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. کلیه دانشجویان دختر که در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ در دانشگاه علم و صنعت تهران مشغول به تحصیل بودند، جامعه آماری تحقیق را تشکیل می‌دادند که از میان آن‌ها ۶۰ نفر از طریق نمونه‌گیری داوطلبانه و با استفاده از پرسشنامه مشخصات فردی انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایشی قرار گرفتند و پرسشنامه شخصیتی برن‌رویتز را تکمیل کردند. سپس، افراد گروه آزمایش به مدت دو ماه تحت آموزش تکنیک‌های شنا قرار گرفتند و در پایان آزمودنی‌های هر دو گروه، دوباره پرسشنامه تحقیق را تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره در سطح معنی‌داری $\alpha < 0.05$ استفاده شد. نتایج نشان داد آموزش شنا بر هر شش صفت شخصیتی مورد بررسی تأثیر معنی‌دار داشته است. این دوره سبب افزایش صفات شخصیتی اعتماد به نفس، برون‌گرایی، اجتماعی بودن و کاهش صفات شخصیتی میل به عصبی بودن، برتری‌جویی و با خود بودن آزمودنی‌های گروه آزمایشی شده بود. با توجه به اینکه زندگی دانشجویان با استرس‌های متعدد و پیچیده‌ای عجین شده است، به نظر می‌رسد توانایی مقابله با این استرس‌ها به وسیله کسب توانمندی‌های روان‌شناختی از طریق مشارکت در فعالیت جذاب و مفرح شنا امکان‌پذیر خواهد بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود به منظور تأمین و حفظ سلامت روان‌شناختی و برخورداری از ویژگی‌های مطلوب شخصیتی از آموزش شنا به عنوان راه‌کاری مؤثر استفاده شود.

واژگان کلیدی: میل به عصبی بودن، با خود بودن، درون‌گرایی - برون‌گرایی، برتری‌جویی، اعتماد به نفس، اجتماعی بودن.

۱. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر ری (نویسنده مسئول) Email: shahramalam@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری تربیت بدنی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرری

۳. دانشجوی دکتری تربیت بدنی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرری

مقدمه

شخصیت^۱ از بنیادی‌ترین مفاهیم روان‌شناسی است که نظریه‌های مختلفی از جمله نظریه یادگیری اجتماعی، نظریه روان‌کاوی و نظریه صفات شخصیتی در مورد آن وجود دارد. با توجه به این نظریه‌ها شخصیت را می‌توان بر اساس تعدادی ابعاد پیوسته توصیف کرد که هر یک نماینده یک صفت هستند (۱). لازاروس و منات^۲ (۱۹۷۹) شخصیت را ترکیب روان‌شناختی منحصر به فردی می‌دانند که عبارت است از: ساختارها و فرآیندهای روان‌شناختی نسبتاً ثابت و اساسی که تجربه انسان را سازمان داده، اعمال و واکنش‌های شخص را نسبت به محیط شکل می‌دهد (۲).

اگرچه شخصیت افراد در اوایل زندگی شکل می‌گیرد، برخی کارشناسان بر این باورند که شخصیت با تجارب بعدی تغییر می‌یابد و اصلاح می‌شود (۳). طبق نظریه یادگیری اجتماعی تفاوت‌های شخصیت نتیجه تنوع تجربه‌های یادگیری است. در این نظریه بر اهمیت تعیین‌کننده‌های محیطی یا موقعیتی در اصلاح شخصیت افراد تأکید می‌شود. رفتار شخص به ویژگی‌های خاص موقعیت در تعامل با ارزیابی وی از موقعیت بستگی دارد؛ یعنی رفتار شخص را محصول تعامل مداوم متغیرهای شخصیتی و محیطی می‌دانند. تا وقتی موقعیت‌هایی که مردم با آن مواجه‌اند و نقش‌هایی که از آن انتظار می‌رود به‌طور نسبی ثابت است، آنان به طرز همسانی رفتار خواهند کرد، اما به محض تغییر متغیرهای محیطی رفتار افراد تحت تأثیر قرار می‌گیرد که این رفتارها نیز به‌عنوان تجارب جدید یادگیری بر روند تغییرات شخصیتی فرد اثرگذار است (۴). برخی رگه‌های شخصیتی مثل برون‌گردی و رگه‌های فرعی آن (سلطه‌گرایی و مردم‌آمیزی)، ثبات هیجانی و مهار هیجانی منفی، به‌ویژه پرخاشگری و خشم، مقبولیت و رگه‌های فرعی آن (تعاون، همکاری، تمایلات دیگر دوستانه)، خودپنداره و تصورات فرد از خود بیشتر تحت تأثیر متغیرهای محیطی و یادگیری قرار می‌گیرند (۵). بسیاری از روان‌شناسان ورزشی نیز در تحقیقات خود درباره شخصیت شناختی ورزش از اصول نظریه یادگیری اجتماعی استفاده می‌کنند و از فعالیت بدنی به‌عنوان مهم‌ترین متغیر محیطی در ایجاد اثرات مثبت و اصلاحی در شخصیت افراد یاد می‌کنند. بر اساس دیدگاه این روان‌شناسان فعالیت بدنی منظم با ایجاد تغییرات عمده فیزیولوژیکی - هورمونی و تغییرات در ساختار بدن همراه است و این تغییرات به همراه سایر تغییرات (احساس کفایت، استقلال، خودباوری و کسب کانون کنترلی درونی و ...) می‌تواند سبب افزایش سطح کنترل بر ویژگی‌های روانی فرد شود

1. Personaliy

2. Lazarus and Monat

(۶). همان‌طور که فارنهام^۱ (۱۹۹۰) نیز در مقاله خود به نقل از آیزنک^۲ عنوان می‌کند: ورزش، اعمال دستگاه عصبی سمپاتیک، انتظارات و ارزش‌ها را تغییر می‌دهد (۷). به نظر رضانی نژاد (۱۳۷۶) روند تغییر شخصیت بر اثر شرکت در برنامه‌های تمرینی، امری بسیار پیچیده است؛ زیرا سازوکار آن کاملاً شناخته نشده است. بسیاری از محققان نیز کوشیده‌اند به نحوی این سازوکار را توصیف کنند؛ به‌عنوان مثال برخی محققان سازوکارهای احتمالی این نوع تغییر در شخصیت را چنین بیان می‌کند: تغییرات فیزیولوژیکی: ورزش باعث تغییراتی از جمله تغییرات هورمونی اثرگذار روی هیجان، خلق و خو و میزان اضطراب و افسردگی می‌شود. تغییرات در درک خود: ورزش پتانسیل مثبتی روی عزت نفس و خودپنداره دارد و با کاهش چربی، توزیع مناسب وزن بدن، افزایش سطح انرژی و ظاهری جوان همراه می‌شود. قابلیت اجتماعی و تغییرات در روش زندگی: فعالیت بدنی، الگوهای روزمره زندگی از قبیل خوردن، خوابیدن، استراحت کردن و غیره را تغییر می‌دهد و احتمالاً تغییر در سبک و شیوه زندگی روی شخصیت اثر می‌گذارد (۸). پس به احتمال بسیار قوی تغییرات فیزیولوژیکی، تغییرات در ادراک، کسب قابلیت اجتماعی و تغییرات در روش زندگی از عوامل اصلی روند تغییر شخصیت بر اثر برنامه‌های تمرینی کوتاه مدت می‌تواند باشد که نتایج تحقیقات انجام شده نیز مؤید این مطلب است.

دی‌مور^۳ (۲۰۰۶) نشان داد در افرادی که فعالیت بدنی منظم دارند، در مقایسه با افرادی که در ورزش شرکت نمی‌کنند میانگین اضطراب، افسردگی و عصبانیت کمتر و میانگین برون‌گرایی بیشتر است (۹). اسدپور (۱۳۸۱) در مطالعه‌ای، با استفاده از پرسشنامه شخصیتی برن‌رویتز تأثیر یک دوره فعالیت ورزشی بدمینتون را بر ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان پسر بررسی کرد. یافته‌های تحقیق او تأثیر معنی‌دار این فعالیت را بر صفات شخصیتی با خود بودن، اعتماد به نفس، برتری‌جویی، میل به عصبی بودن، درون‌گرایی و برون‌گرایی آزمودنی‌ها نشان داد، در حالی که این فعالیت بر صفت شخصیتی اجتماعی بودن آزمودنی‌ها تأثیر معنی‌داری نداشت (۱۰). دونالد^۴ (۲۰۰۷) با انجام مطالعه‌ای به این نتیجه رسید که نگرش مثبت به ورزش و رفتار ورزشی با تمایل به عصبانیت ارتباط معکوس دارند و رفتار ورزشی به‌طور مستقیم با برون‌گرایی مرتبط است (۱۱). راتاناکوسیس^۵ (۲۰۰۹) نشان داد تصویرسازی ذهنی و اعتماد به نفس زنان و مردان ورزشکار با سطوح بالای آمادگی جسمانی و تجارب بیشتر در موقعیت‌های ورزشی

-
1. Furnham
 2. Eysenck
 3. De Moor
 4. Donald
 5. Rattanakes

مرتبط است (۱۲). رضانی نژاد (۱۳۷۱) با بررسی صفات شخصیتی دانشجویان ورزشکار و غیرورزشکار به این نتیجه رسید که بین این دو گروه در صفات شخصیتی با خود بودن، اعتماد به نفس، برتری‌جویی و میل به عصبی بودن، اختلاف معنی‌داری وجود دارد (۱۳). سید عامری (۱۳۷۶) نیز در همین راستا اختلاف معنی‌داری را در اعتماد به نفس، با خود بودن، برتری‌جویی، میل به عصبی بودن و درون‌گرایی و برون‌گرایی دانش‌آموزان ورزشکار و غیرورزشکار مقطع دبیرستان مشاهده کرد، اما از نظر صفت شخصیتی اعتماد به نفس در میان گروه‌های مورد مطالعه دوره راهنمایی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد (۱۴). ساینر و فاراد^۱ (۱۹۹۹) نیز به این نتیجه رسیدند که ورزشکاران ورزش‌های رقابتی در مقایسه با غیرورزشکاران ثبات هیجانی، برون‌گرایی و اعتماد به نفس بیشتری دارند (۱۵). جیمز و والری^۲ (۱۹۷۵) با مقایسه زنان معلم و زنان دانشجوی تربیت بدنی نتیجه گرفتند که دانشجویان زن تربیت بدنی ظرفیت روانی بیشتر، حالت با خود بودن زیاد، تصور از خود بهتر، سلطه جویی و اشتیاق بیشتری دارند (۱۶). براند^۳ (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای نتیجه گرفت افراد گروهی که ۱۷/۶۹ ساعت در هفته فعالیت بدنی انجام می‌دادند، در مقایسه با گروه کنترل که ۴/۶۹ ساعت در هفته فعالیت بدنی داشتند به‌طور معنی‌داری اضطراب و علائم افسردگی‌آور کمتری دارند (۱۷). کنتانگ^۴ (۱۹۷۷) در تحقیقات خود تحت عنوان مطالعه روان‌شناختی از ۵۰ ماراتن زیر سه ساعت اعلام کرد که دوندگان استقامت بیشتر درون‌گرا هستند تا برون‌گرا (۱۸). اگلف و کرون^۵ (۱۹۹۶) نشان دادند ورزشکارانی که در طول هفته ساعات بیشتری را تمرین می‌کنند، در مقایسه با آن‌هایی که کمتر تمرین می‌کنند برون‌گراترند و ورزشکاران، در مقایسه با غیرورزشکاران برون‌گرایی بیشتری دارند (۱۹). ویلجالمسون^۶ (۱۹۹۸) با تحقیق روی ۱۱۳۱ جوان ایسلندی نشان داد اجتماعی شدن با شرکت بیشتر در کلاس‌های ورزش اجباری ارتباط دارد (۲۰). مارش^۷ و همکاران (۱۹۹۱) با مقایسه ورزشکاران دو و میدانی و غیرورزشکاران نشان دادند دو و میدانی‌کاران درون‌گرا و متفکرند و در مقایسه با غیرورزشکاران سطوح پرخاشگری و خشم پایین‌تری دارند (۲۱). عید محمد^۸ و همکاران (۲۰۱۱) با انجام تحقیقی هفت‌ویژگی

-
1. Saint , Pharad
 2. Jeams , Valerie
 3. Brand
 4. Gontang
 5. Egolf , Gruhn
 6. Vilhjalmsson
 7. Maresh
 8. Eyad Mohammed

شخصیتی برای شناگران مبتدی به‌دست آوردند که عبارت بودند از: اعتماد به نفس، استحکام (پافشاری)، جسارت، برتری جویی، شجاعت، آرامش و انگیزه پیشرفت (۲۲). در یکی از جامع‌ترین مطالعات اوویل و همکاران (۱۹۹۳) در فراتحلیلی نشان دادند ورزشکاران و غیرورزشکاران از نظر ویژگی‌های شخصیتی با توجه به سه ابزار متفاوت، یعنی پرسشنامه عملکرد نخبگان (EPQ)، پرسشنامه شخصیتی ایسنگ (EPI) و پرسشنامه ۱۶ عاملی شخصیت (SFPQ) هیچ تفاوتی با یکدیگر نداشتند (۲۳).

با توجه به اینکه بیشتر نتایج پژوهشی نشان می‌دهند که فعالیت بدنی منظم ویژگی‌های شخصیتی مختلف را تحت تأثیر قرار می‌دهد و این تأثیر به متغیرهای متعددی از جمله نوع ورزش، مدت زمان انجام تمرینات و آزمودنی‌های تحقیقات و غیره بستگی دارد و با در نظر گرفتن اینکه شنا ورزشی است که هیجان و اضطراب را کاهش می‌دهد، عضلات را قوی و محکم و بدن را نرم و انعطاف‌پذیر می‌کند و باعث می‌شود فرد انرژی بیشتری برای انجام کارهای روزانه خود کسب کند (۶)، این سؤال پیش می‌آید که آیا دو ماه تمرین منظم شنا می‌تواند بر ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان دختر تأثیرگذار باشد؟ علاوه بر آن با توجه به اینکه دانشگاه و تجارب استرس‌زای آن ممکن است در افزایش مشکلاتی مانند فرسودگی، اضطراب، اختلالات رفتاری و دیگر بیماری‌های روانی به‌ویژه در دانشجویان دختر نقش داشته باشند و به دلیل اهمیت جدی بیماری‌های روانی و مشکلات مرتبط با آن در جامعه دانشگاهی به آزمون‌های بیشتری از عوامل مثبت و منفی مرتبط با سلامت روانی و شخصیتی دانشجویان نیاز است تا از این طریق بتوان مداخلات مؤثری برای افزایش یا کاهش این عوامل در برنامه‌ریزی‌های اداره تربیت بدنی وزارت علوم و تحقیقات و فناوری فراهم کرد؛ از این رو، هدف از این تحقیق بررسی تأثیر آموزش شنا بر ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان دختر دانشگاه علم و صنعت تهران است.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه‌تجربی است و طرح تحقیق آن از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است که اثر آموزش شنا بر ویژگی‌های شخصیتی ارزیابی می‌کند. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دختر رشته‌های مختلف تحصیلی بود که در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ در دانشگاه علم و صنعت تهران مشغول به تحصیل بودند. با توجه به مشخص نبودن تعداد افراد جامعه، تعداد نمونه از طریق فرمول کوکران و با در نظر گرفتن مقدار خطای (d=0/1) ۹۶ نفر به‌دست آمد که از این تعداد نیز ۶۰ نفر با توجه به نتایج پرسشنامه مشخصات فردی (که دانشجویان غیرورزشکار با سن، وضعیت تأهل، تحصیلات، طبقه اجتماعی و وضعیت

خانوادگی کم و بیش یکسان، مشابه و متجانس را مشخص می‌کرد) انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایشی قرار گرفتند.

برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه شخصیتی برن رویترا^۱ استفاده شد. پرسشنامه شخصیتی برن رویترا که اجرای آن برای گروه‌های سنی ۱۹ تا ۲۵ سال مناسب‌تر است حاوی ۱۲۵ سؤال است که آزمودنی به صورت «بلی»، «خیر» یا «نمی‌دانم» به آن‌ها پاسخ می‌دهد و براساس همین پاسخ‌ها، شش ویژگی شخصیتی فرد مشخص می‌شود. در واقع، پرسشنامه برن رویترا شش جنبه شخصیت را ارزشیابی می‌کند؛ بنابراین، پاسخ‌ها شش بار تصحیح می‌شود و هر تصحیح یکی از جنبه‌ها را آشکار می‌کند. شش جنبه مورد توجه عبارت‌اند از: میل به عصبی بودن^۲، با خود بودن^۳، درون‌گرایی - برون‌گرایی^۴، برتری‌جویی^۵ (سلطه‌جویی)، اعتماد به نفس^۶، اجتماعی بودن^۷. نمره‌ای که به هر یک از سؤالات در هر یک از مقیاس‌ها داده می‌شود بر اساس ارزش شخصیتی آن‌ها تعیین شده و بین +۷ تا -۷ متغیر است. این ارزش در مورد مقیاس اعتماد به نفس و اجتماعی بودن بین +۸ تا -۸ است. نمره آزمودنی برای هر مقیاس عبارت خواهد بود از: جمع جبری نمرات مثبت و منفی او. اگر آزمودنی به یک سؤال پاسخ ندهد، می‌توان آن را در ردیف پاسخ‌های علامت سؤال «؟» قرار داد. پس از آنکه جمع جبری نمرات به دست آمد، به کمک جدول، درصد نمرات محاسبه می‌شود. نمره بیشتر از ۵۰ درصد در مقیاس اول نشانه بی‌ثباتی و عدم تعادل هیجانی (میل به عصبی بودن زیاد)، در مقیاس دوم نشانه با خود بودن (انزوا طلبی)، در مقیاس سوم نشانه درون‌گرایی، در مقیاس چهارم نشانه سلطه‌جویی، در مقیاس پنجم نشانه خود کم‌بینی (نداشتن اعتماد به نفس) و در مقیاس ششم نشانه اجتماعی نبودن است (۲۴). پایایی این پرسشنامه با روش بازآزمایی بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۲ برای مقیاس‌های مختلف بوده است (۲۴). همچنین رضانی نژاد (۱۳۷۱) ضریب پایایی هر صفت را با روش دو نیمه کردن و با استفاده از فرمول اسپیرمن محاسبه کرده است که در مقیاس‌های مختلف دارای ضرایب ۰/۸۵ تا ۰/۹۲ است (۱۳). روشن (۱۳۸۵) با انجام پژوهشی دامنه ضرایب ۰/۷۴ تا ۰/۸۴ را برای پایایی هر یک از مقیاس‌های این پرسشنامه به دست آورد (۲۵). ضریب روایی این پرسشنامه برای مقیاس‌های مختلف بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۴ بوده است (۲۴). بهرامیان (۱۳۷۹) با

1. Bern Reuter Personality Inventory
2. Neurotic tendency
3. Self - sufficiency
4. Introversion, Extroversion
5. Dominancy
6. Self - confidence
7. Sociability

بررسی اعتبار، روایی و هنجاریابی پرسشنامه شخصیتی برن‌رویتز به این نتیجه رسید که ضریب اعتبار مقیاس‌های تمایل به عصبی بودن، برتری جویی (سلطه جویی) و اعتماد به نفس بیش از ۷۰ است که می‌توان به‌عنوان ابزار تحقیق از آن استفاده کرد. همچنین با توجه به تحلیل مؤلفه‌ای، مقیاس‌های درون‌گرایی - برون‌گرایی و مقبولیت اجتماعی مهم‌ترین عوامل نام گرفتند (۲۶). از سوی دیگر در پژوهش روشن (۱۳۸۵) روایی محتوای این پرسشنامه از طریق نظر صاحب‌نظران تأیید شد (۲۵).

پس از انجام مقدمات کار و انتخاب نمونه‌ها، آزمودنی‌های هر دو گروه پرسشنامه شخصیتی برن‌رویتز را در مرحله پیش‌آزمون تکمیل کردند. پس از این مرحله، دوره آموزش شنا به مدت دو ماه در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۸۹-۹۰ روی آزمودنی‌های گروه آزمایشی اجرا شد. آزمودنی‌های هر دو گروه در پایان دوره آموزشی مجدداً پرسشنامه شخصیتی برن‌رویتز را برای مرحله پس‌آزمون تکمیل کردند.

با توجه به هماهنگی انجام شده با مربی شنا، شرکت‌کنندگان گروه آزمایش چهار جلسه در هفته (در کل ۳۲ جلسه) و به مدت دو ماه تحت تمرین شنا قرار گرفتند. برنامه تمرینات مقدماتی شنا شامل حرکات پای کرال سینه، پای کرال پشت، شنای کرال پشت و پای دوچرخه با شدت ۶۰-۷۵ درصد ضربان قلب بیشینه بود. مدت تمرین در شروع برنامه ۵۰ دقیقه بود که از هفته دوم، هر هفته دو دقیقه به زمان تمرینات مقدماتی شنا اضافه می‌شد (۲۷).

با توجه به ماهیت پژوهش از آمار توصیفی برای توصیف، طبقه‌بندی و تنظیم نمرات خام از طریق محاسبه میانگین، انحراف استاندارد و رسم نمودارها استفاده شد. در بخش آمار استنباطی برای آزمون فرضیه‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها بسته نرم‌افزاری آماری spss نسخه ۱۸/۵ به کار برده شد. سطح معنی‌داری تمامی فرضیه‌ها $\alpha = 0/05$ در نظر گرفته شد.

نتایج

برای استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره در آزمون فرضیه‌های تحقیق، ابتدا پیش‌فرض‌های آماری این آزمون (وجود رابطه خطی بین متغیرهای وابسته، همگنی ماتریس‌های واریانس و کوواریانس، توزیع طبیعی داده‌های تک‌متغیری و چندمتغیری) بررسی و تأیید شد. نتایج اولیه تحقیق نشان داد بین دو گروه کنترل و آزمایش در متغیرهای تحت بررسی اختلاف معنی‌دار وجود ندارد با این حال از تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای کنترل اختلافات موجود در سن، وضعیت تأهل، تحصیلات، طبقه اجتماعی و وضعیت خانوادگی

آزمودنی‌ها استفاده شد. سپس، به منظور آزمون فرضیه اصلی پژوهش با عنوان «دو ماه آموزش شنا می‌تواند ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان دختر را تحت تأثیر قرار دهد»، میانگین‌های نمرات اختلافی پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایشی و کنترل از طریق تجزیه و تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) بررسی شد. نتایج این آزمون نشان داد آموزش شنا بر هر شش صفت شخصیتی مورد بررسی تأثیر معنی‌دار دارد؛ به عبارت دیگر این دوره سبب افزایش صفات شخصیتی اعتماد به نفس، اجتماعی بودن و کاهش صفات شخصیتی میل به عصبی بودن، سلطه جویی، با خود بودن، درون‌گرایی آزمودنی‌های گروه آزمایشی شده است.

جدول ۱. مشخصه‌های آماری مؤلفه‌های متغیر ویژگی‌های شخصیتی در دو گروه آزمایش و گروه کنترل

متغیرها	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
عصبی بودن	۳/۷۸	۲/۴۵	۱۲/۷۱	۳/۹۹
با خود بودن	۳/۵۰	۱/۶۹	۱۲/۰۷	۳/۷۵
سلطه جویی	۴/۳۶	۲/۱۷	۱۲/۱۴	۱/۹۹
درون‌گرایی	۳/۵۷	۲/۰۶	۷/۹۳	۳/۷۷
اعتماد به نفس	۲/۲۴	۲/۳۷	۱۲/۵۱	۲/۴۴
اجتماعی بودن	۳/۳۲	۲/۷۱	۱۱/۴۵	۲/۴۷

با ملاحظه ارقام جدول فوق مشخص می‌شود بین میانگین گروه کنترل و میانگین گروه‌های آزمایش در مؤلفه‌های متغیر وابسته ویژگی‌های شخصیتی تفاوت وجود دارد. این تفاوت‌ها در هر دو متغیر به سود گروه آزمایش است.

جدول ۲. میانگین تعدیل‌یافته و خطای استاندارد و نتایج تحلیل کوواریانس مؤلفه‌های متغیر ویژگی‌های شخصیتی

متغیر	گروه آزمایش		گروه کنترل		کوواریانس		
	میانگین	خطای استاندارد	میانگین	خطای استاندارد	F (۱۹،۱)	P	ETA
عصبی بودن	۳/۸۱	۱/۴۹۳	۱۲/۷۵	۱/۴۹۳	۱۶۴/۵۱۹	۰/۰۰۱	۰/۶۰۱
با خود بودن	۳/۵۰	۱/۲۷۹	۱۲/۰۲	۱/۲۷۹	۴۶۵/۴۷۶	۰/۰۰۱	۰/۶۶۳
سلطه جویی	۴/۳۷	۱/۵۰۲	۱۲/۱۱	۱/۵۰۲	۱۱۹/۱۶۳	۰/۰۰۱	۰/۵۶۹
درون‌گرایی	۱/۲۳	۱/۵۶۹	۷/۳۱	۱/۴۷۶	۹۴/۲۸۸	۰/۰۰۱	۰/۵۹۹
اعتماد به نفس	۴/۵۵	۱/۵۴۴	۱۲/۷۸	۱/۵۱۱	۱۱۹/۱۵۵	۰/۰۰۱	۰/۵۵۹
اجتماعی بودن	۱/۵۸	۱/۴۵۹	۷/۸۸	۱/۴۵۹	۹۴/۲۰۸	۰/۰۰۱	۰/۵۴۰

با توجه به نتایج آزمون تحلیل کوواریانس در جدول ۲، بین میانگین‌های تعدیل شده دو گروه کنترل و آزمایش در کاهش مؤلفه‌های تمایل به عصبی بودن ($F=0/601$, $ETA=0/0001$, $P=0/0001$)، با خود بودن ($F=164/519$, $ETA=0/663$, $P=0/0001$)، سلطه‌جویی ($F=119/163$, $ETA=0/569$, $P=0/0001$) و درون‌گرایی ($F=94/288$, $ETA=0/599$, $P=0/0001$) تفاوت معنی‌دار آماری وجود دارد و این تفاوت‌ها به سود گروه آزمایش است. همچنین بین میانگین‌های تعدیل شده دو گروه در افزایش مؤلفه‌های اعتماد به نفس ($F=119/155$, $ETA=0/540$, $P=0/0001$)، تفاوت معنی‌دار آماری وجود دارد و این تفاوت‌ها نیز با توجه به نمره‌گذاری پرسشنامه (در مورد دو مؤلفه مذکور کسب نمرات کمتر نشانه بهتر شدن این دو مؤلفه است) به سود گروه آزمایش است؛ یعنی آزمودنی‌های گروه آزمایش به‌طور معنی‌داری اجتماعی‌تر شده‌اند و اعتماد به نفس‌شان افزایش یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های پژوهش، دوره دو ماهه آموزش شنا سبب کاهش نمرات صفت شخصیتی میل به عصبی بودن گروه تجربی شده بود؛ یعنی آزمودنی‌ها در پایان دوره، تمایل به ثبات و تعادل هیجانی داشتند و به‌طور معنی‌داری از نمرات عصبی بودنشان کاسته شده بود که این یافته با نتایج بسیاری از تحقیقات انجام شده در این خصوص همخوان است؛ از جمله تحقیق رضائی‌نژاد (۱۳۷۱)، سید عامری (۱۳۷۶)، اسدپور (۱۳۸۱)، ساینر و فاراد (۱۹۹۹)، مارش و همکاران (۱۹۹۱)، دی‌مور (۲۰۰۶)، دونالد (۲۰۰۷)، عید محمد (۲۰۱۱) که هر یک به طریقی نشان داده‌اند فعالیت بدنی موجب افزایش تعادل هیجانی و کاهش میل به عصبانیت افراد می‌شود. از آنجا که به نظر می‌رسد تمرکز زیاد بر انجام درست تکنیک‌ها و مهارت‌های شنا و کسب بیشترین کنترل و اطمینان در انجام مهارت‌ها از خصوصیات ذاتی یادگیری شنا است و تا مقدار زیادی سبب رهایی فکری انسان از مشکلات و مشغله‌های زندگی می‌شود و با توجه به ویژگی ماساژ دهندگی آب که تا اندازه‌ای آرامش خاطر و تمدد اعصاب را به انسان برمی‌گرداند، این عوامل می‌توانند در نحوه کنترل احساسات و هیجانات ناخوشایند آزمودنی تأثیر مثبت داشته، سبب کاهش نمرات میل به عصبی بودن آن‌ها شوند. از طرف دیگر، افزایش آمادگی جسمانی آزمودنی‌ها در طول دوره آموزش شنا می‌تواند از دلایل دیگر کاهش نمرات میل به عصبی بودن دانشجویان گروه تجربی باشد. همان‌طور که فاستینگ (۱۹۸۲) و یانگ و اسمایت

(۱۹۷۶) نیز در پژوهش‌هایی نشان دادند آمادگی جسمانی زیاد باعث کاهش اضطراب، ناامیدی، عصبانیت و افزایش اعتماد به نفس و ثبات هیجانی می‌شود (۲۹،۲۸).

از بررسی و تجزیه و تحلیل نتایج صفت شخصیتی با خود بودن و مشاهده تفاوت معنی‌دار در میانگین‌های دو گروه کنترل و آزمایش می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش شنا باعث شده است از میزان نمرات با خود بودن دانشجویان گروه تجربی کاسته شود و آن‌ها قدری به سمت تشویق‌ها و همدلی‌های دیگران سوق پیدا کنند و تا حدودی از حالت با خود بودن و انزوا دور شوند که با تحقیقات رضانی نژاد (۱۳۷۱)، سید عامری (۱۳۷۶)، اسدپور (۱۳۸۱)، براند (۲۰۱۰) همخوانی دارد، اما با نتایج تحقیق جیمز و والر (۱۹۷۵) ناهمخوان است. با توجه به اینکه آزمودنی‌های این تحقیق به صورت گروهی مورد آموزش قرار می‌گرفتند و ضمن فراگیری مهارت‌های مختلف شنا، از راهنمایی‌های مربی در نحوه اجرای مهارت و بازی بهره‌مند می‌شدند و با اجرای صحیح مهارت توسط مربی و هم‌گروهی‌های خود تشویق می‌شدند، ممکن است این عوامل نیز تا اندازه‌ای در کاهش نمرات با خود بودن آن‌ها دخیل باشند؛ زیرا افرادی که به تشویق‌ها و همدلی‌های دیگران پاسخ می‌دهند و توصیه‌های آن‌ها را در نظر می‌گیرند جزء افرادی هستند که صفت با خود بودن در آن‌ها وجود ندارد (۲۴). از سوی دیگر در تحقیق جیمز و والر که برای دانشجویان تربیت بدنی، در مقایسه با زنان معلم حالت با خود بودن بیشتری گزارش شده، ورزشکار و غیرورزشکار بودن شرکت‌کنندگان در تحقیق به‌طور دقیق مشخص نشده و از طرف دیگر، به دلیل تفاوت‌های فرهنگی - اجتماعی جوامع مختلف نمی‌توان به‌طور دقیق در مورد مقایسه نتایج آن تحقیق با پژوهش حاضر اظهار نظر کرد.

همچنین نتایج تحقیق نشان داد آموزش شنا سبب کاهش نمرات درون‌گرایی و افزایش نمرات برون‌گرایی آزمودنی‌های گروه آزمایش شده است. افراد برون‌گرا به‌ندرت غمگین می‌شوند، معمولاً دچار اختلال‌های هیجانی نمی‌شوند و اجازه نمی‌دهند خیالی‌بافی بر اعمال آن‌ها مسلط شود (۲۴). در کل، این نتیجه با یافته‌های رضانی نژاد (۱۳۷۱)، سید عامری (۱۳۷۶)، اگلف و گرون (۱۹۹۶)، ساینر و فاراد (۱۹۹۹)، دی‌مور (۲۰۰۶)، دونالد (۲۰۰۷)، همسو و با یافته‌های کنتانگ (۱۹۷۷)، مارش و همکاران (۱۹۹۱) و اسدپور (۱۳۸۱) متناقض است. برون‌گراتر شدن افراد شرکت‌کننده در فعالیت بدنی منظم، نتیجه عمومی و کلی تحقیقاتی است که نتایج آن‌ها با یافته‌های این تحقیق همخوان است. شنا نیز می‌تواند به‌عنوان فعالیت بدنی مفرح و جذاب علاوه بر فواید جسمانی، تأثیر زیادی بر ابعاد شخصیتی افراد داشته باشد (۳۰). طبق تحقیق عید محمد (۲۰۱۱) جسارت، شجاعت و آرامش جزء نیمرخ ویژگی‌های روان‌شناختی شناگران مبتدی است که این ویژگی‌ها نیز می‌توانند تا مقدار زیادی در برون‌گراتر شدن آزمودنی‌های

شرکت‌کننده در شنا نقش داشته باشند؛ زیرا تمایل به شادی و بشاش بودن، با جرأت بودن، ترجیح دادن گروه‌ها و اجتماعات، با انرژی بودن، متعادل و آرام بودن، خوش‌بین و امیدوار بودن به آینده از ویژگی‌های روان‌شناختی هستند که در برون‌گراتر شدن افراد دخیل‌اند (۳۱). از طرف دیگر دلیل اختلاف یافته‌های این تحقیق با نتایج تحقیقات اسدپور، کنتانگ و مارش به احتمال زیاد رشته ورزشی آزمودنی‌هاست که در تحقیق اسدپور بدمینتون و در تحقیقات مارش و کنتانگ دو و میدانی بوده است. در بدمینتون میزان تلاش و جدیت فرد و کنترل احساسات و عکس‌العمل سریع در مقابل ضربات حریف عامل موفقیت و ایجاد خیال‌بافی و کسب حالت درون‌گرایی در افراد است (۱۰) و در دوندگان استقامت، به‌ویژه دوندگان ماراتن نیز تمرینات استقامتی فراوان که بیشتر به‌صورت انفرادی انجام می‌شود عامل سرد، گوشه‌گیر، خوددار و خیال‌باف شدن و در نتیجه درون‌گرایی آن‌هاست (۱۸).

از بررسی و تجزیه و تحلیل نتایج صفت شخصیتی برتری‌جویی (سلطه‌جویی) و مشاهده تفاوت معنی‌دار بین میانگین‌های دو گروه کنترل و آزمایش می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش شنا باعث کاهش نمرات سلطه‌جویی دانشجویان گروه آزمایش شده است و آن‌ها را به سمت سلطه‌پذیری سوق داده است. این نتیجه با یافته‌های سید عامری (۱۳۷۶) همسو است، اما با یافته‌های بسیاری از تحقیقات انجام شده از جمله تحقیق اسدپور (۲۰۰۲) و عید محمد (۲۰۱۱) ناهمخوان است. هر چند اظهار نظر قطعی در این خصوص به تحقیقات و مطالعات بیشتری نیاز دارد، اما احتمال زیاد دلیل این اختلاف، عامل مسابقه و رقابت است. در تحقیق عید محمد آزمودنی‌ها در مسابقات قهرمانی کشور شرکت کرده بودند و در تحقیق اسدپور نیز آزمودنی‌ها در پایان هر جلسه تمرینی با هم مسابقه می‌دادند. ماهیت مسابقه و رقابت تا حدود زیادی سبب می‌شود افراد شرکت‌کننده در مسابقات با تلاش و جدیت بیشتری تمرین کنند و با افزایش آمادگی جسمانی و فنی و تکنیکی خود و افزایش روحیه و اعتماد به نفس، حس برتری‌جویی بر حریفان را در خود افزایش دهند که اگر این حس با کسب امتیاز و غلبه بر حریفان همراه باشد، تشدید می‌شود. این در حالی است که آزمودنی‌های این تحقیق شنا را کاملاً به‌صورت تفریحی تمرین می‌کردند و خاصیت ماساژ دهنده‌گی آب که آرامش خاطر و تمدد اعصاب ایجاد می‌کند سبب افزایش توانایی فرد در جلوگیری از تکان‌ها و وسوسه‌ها می‌شود که این امر نیز در کاهش نمرات حس برتری‌جویی آزمودنی‌های این تحقیق مؤثر است (۳۱).

نتایج فرضیه پنجم تحقق نشان داد آموزش شنا سبب شده میانگین اعتماد به نفس آزمودنی‌های گروه آزمایش به‌طور معنی‌داری کاهش یابد که این امر نیز با توجه به شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه نشانه افزایش حس اعتماد به نفس آزمودنی‌های گروه آزمایش، در

مقایسه با گروه کنترل است. این نتیجه با یافته‌های بسیاری از تحقیقات ورزشی از جمله تحقیق رضانی‌نژاد (۱۳۷۱)، اسدپور (۱۳۸۱)، عید محمد (۲۰۱۱)، ساینر و فاراد (۱۹۹۹)، سید عامری (۱۳۷۶)، راتاناکوسیس (۲۰۰۹) همسو است. به احتمال زیاد شرکت منظم در تمرینات رشته‌ای ورزشی سبب می‌شود افراد علاوه بر افزایش قدرت بدنی و آمادگی جسمانی با فراگیری مهارت‌های مختلف و اجرای درست آن‌ها درک بهتری از خود به دست آورند (۳۲). از سوی دیگر، بالا بودن سطح آمادگی جسمانی و اجرای صحیح مهارت، با کسب موفقیت در رشته ورزشی مربوط همراه است و اجراهای موفقیت‌آمیز در ورزش بازخوردهای فوری مثبت را برای ورزشکاران فراهم می‌کند و بازخوردهای مثبت باعث به وجود آمدن احساس کمال، شایستگی، خشنودی، اعتماد به نفس و پذیرش خود می‌شود (۳۳). با وجود اینکه یافته‌های این قسمت از تحقیق با نتایج بیشتر تحقیقات ورزشی موجود در این زمینه همسو است، با نتایج برخی از تحقیقات انجام شده مانند تحقیق سید عامری (۱۳۷۶) در دانش‌آموزان ورزشکار و غیرورزشکار مقطع راهنمایی ناهمخوان است. شاید دلیل این اختلاف آزمودنی‌های دو تحقیق باشد. احتمالاً به دلیل کم بودن سن شرکت‌کنندگان تحقیق سید عامری، عزت نفس آن‌ها در حال رشد بوده و هنوز در درک از خود، میزان ارزش‌گذاری به توانایی‌های خود، پذیرش خود و احساس شایستگی به بلوغ کامل نرسیده‌اند (۳۲)؛ بنابراین با وجود تصورات مثبت ایجاد شده در نتیجه ورزش، عزت نفس و متعاقب آن اعتماد به نفسشان تحت تأثیر قرار نگرفته است.

همچنین یافته‌های تحقیق نشان داد آموزش شنا سبب کاهش معنی‌دار نمرات صفت شخصیتی اجتماعی بودن در آزمودنی‌های گروه آزمایش شده است که با توجه به شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه نشانه افزایش صفت شخصیتی اجتماعی بودن در آزمودنی‌های گروه آزمایش، در مقایسه با گروه کنترل است. این نتیجه با یافته اسدپور (۱۳۸۱) در تضاد است، در حالی که این یافته با نتایج بسیاری از تحقیقاتی که نقش مشارکت ورزشی را در اجتماعی شدن افراد بررسی کرده‌اند از جمله ویلجالمسون (۱۹۹۸) و کلاً با نظریه اجتماعی شدن از طریق ورزش و کار گروهی همسو است. طبق نظریه اجتماعی شدن از طریق ورزش افراد با مشارکت در ورزش و فعالیت‌های گروهی و با ایجاد ارتباط با یکدیگر نقش‌هایی را برای خود در نظر می‌گیرند و از این طریق به عضو مؤثر در جامعه تبدیل می‌شوند (۳۲). احتمال دارد جمع کردن دانشجویان و در کنار هم قرار دادن آن‌ها برای انجام فعالیتی مفرح و جذاب و مورد علاقه آن‌ها مثل شنا باعث افزایش ارتباط دانشجویان با یکدیگر می‌شود و تمایلات بین فردی (مانند نوع دوستی، همدردی، همکاری، سازگاری و غیره) را در آن‌ها بیشتر می‌کند که این عوامل نیز بر اجتماعی‌تر شدن آن‌ها مؤثر است (۳۴)، اما در توجیه اختلاف نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق اسدپور

می‌توان چنین بیان کرد که اگرچه اسدپور نشان داد تمرین منظم بدمینتون تأثیری معنی‌دار بر اجتماعی شدن آزمودنی‌ها ندارد، نتایج تحقیق او نیز با نظریه اجتماعی شدن از طریق ورزش و کار گروهی موافقت می‌کند؛ زیرا آزمودنی‌های او نیز در اثر این تمرینات تا اندازه‌ای اجتماعی‌تر شده بودند. با وجود این احتمالاً نوع ورزش دلیل اصلی نبود اختلاف معنی‌دار در اجتماعی شدن شرکت‌کنندگان تحقیق اسدپور باشد. بدمینتون تفاوت‌های اساسی با شنا دارد و به دلیل خطرات موجود در شنا، حس همکاری، همدردی، نوع دوستی، سازگاری که از عوامل تعیین‌کننده اجتماعی شدن است در شنا بیشتر از بدمینتون است.

تأثیر مثبت شنا بر بُعد جسمانی و فیزیولوژیکی شرکت‌کنندگان در تحقیقات قبلی ثابت شده بود و نتایج کلی این پژوهش هم نشان داد آموزش شنا بر نمرات هر شش عامل شخصیتی مورد بررسی تأثیر معنی‌دار دارد؛ یعنی برنامه‌ها و فعالیت‌های پیاده شده طی آموزش شنا سبب افزایش برون‌گرایی، اعتماد به نفس، اجتماعی بودن و کاهش میل به عصبی بودن و حالت با خود بودن و برتری‌جویی دانشجویان می‌شود؛ بنابراین با توجه به اثبات وجود تجارب استرس‌زا در دانشگاه که در ایجاد مشکلات روان‌شناختی و متعاقب آن بروز اختلالات شخصیتی دخیل-اند، به مسئولان برنامه‌ریز وزارت علوم تحقیقات و فناوری پیشنهاد می‌شود در برنامه‌ریزی دروس تربیت بدنی عمومی یک و دو برای دانشجویان (به‌ویژه دانشجویان دختر) کلیه رشته‌ها آموزش شنا را در اولویت قرار داده و با ایجاد امکانات در دانشگاه‌ها آن را اجباری کنند.

منابع:

۱. شعبانی بهار، غلامرضا، عرفانی، نصرالله، هادی‌پور، مجتبی، (۱۳۸۶)، مقایسه و بررسی ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و میزان پرخاشگری در ورزشکاران مرد رشته‌های منتخب ورزشی شهرستان همدان در سال (۱۳۸۵)، نشریه پژوهش در علوم ورزشی (۱۴): ۹۹-۱۰۲.
۲. گیل، دایان، (۱۹۸۳). «پویایی روان‌شناختی در ورزش». خواجه‌وند، چاپ اول: انتشارات کوثر.
۳. وست، ای دی، بوچر، ای بی، (۱۹۹۷). «اصول و مبانی تربیت بدنی و علوم ورزشی». آزاد، احمد، چاپ اول، تهران: کمیته ملی المپیک.
۴. عبدلی، بهروز، (۱۳۸۴). «مبانی روانی - اجتماعی تربیت بدنی و علوم ورزشی». انتشارات بامداد کتاب، چاپ اول.

۵. ناصری تفتی، نگین، پاکدامن، شهلا، عسگری، علی، (۱۳۷۸)، نقش ورزش و رگه‌های شخصیت در تحول روانی-اجتماعی دانشجویان، فصلنامه روان‌شناسان ایرانی، سال پنجم، شماره ۱۷، ص ۵۳-۶۲.
۶. صاحبی، کاظم، (۱۳۷۶)، مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان ورزشکار و غیر ورزشکار مراکز تربیت معلم پسرانه استان مازندران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
7. Furnham, Adrian. (1990). Personality and demographic of leisure and sports reference and performance. *sport Psychology*, Vol 216 No3.
۸. رضانی نژاد، رحیم، (۱۳۷۶)، نقش فعالیت‌های جسمانی ورزشی در تأمین بهداشت روانی اجتماعی، همایش علمی کاربردی بسط و توسعه ورزش در بین جوانان.
9. DeMoor M.H.M., Been, A.L., Stubbe, j.H., Boomsma, D.F., Geus, E.j.C. (2006). Regular exercise, anxiety, depression and personality: A population-based study. *Elsevier, Preventive Medicine*, vol 3 (42):273-279.
۱۰. اسدپور، حاتم، (۱۳۸۱)، بررسی تأثیر فعالیت ورزشی بدمینتون بر ویژگی‌های شخصیتی دانش آموزان پسر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.
11. Donald, H., Elizabeth, j., Betty, A., Jac, j. (2007). Personality, emotional intelligence and exercise. *Journal of Health Psychology*, vol 12(6): 937-948.
12. Rattanakoses, R., Omar, M.s., Geok, S., Abdullah, M., Choosakul, ch., Nazarddin, M., et al. (2009). Evaluating the relashinship of imagery and self-confidence in femal and male athletes. *European journal of Social Sciences*, Vol 10(1):129-142.
۱۳. رضانی نژاد، رحیم، (۱۳۷۱)، مقایسه صفات شخصیتی دانشجویان ورزشکار و غیر ورزشکار دانشگاه گیلان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشکده تربیت بدنی، دانشگاه تربیت مدرس.
۱۴. سید عامری، میرحسن، (۱۳۷۶)، مقایسه صفات شخصیتی در بین دانش آموزان ورزشکار و غیر ورزشکار (پسر و دختر) دوره راهنمایی و متوسطه شهرستان سمنجان، واحد تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان کردستان.
15. Saint-Phard, VanDorsten, D.B., Mark, R.G., York, K.A. (1999). Self- perception in elite collegiate female gymnastics, cross-country runners and track- and- field athletes. *Journal of Mayo Clinic Proceeding*, vol 74:770-74.

16. Jears, H., Widdop, Valerie, A., Widdop. (1975). The comparison of personality traits female teacher education & physical student. The Research Quarterly, vol 46(3), 274-281.
17. Brand, S., cerber, M., Beck, j., Hatzinger, M., Puhse, U. (2010). High exercise levels are related to favorable sleep patterns and psychological functioning in adolescents: A Comparison of Athletes and Controls. Journal of Adolescent Health, vol 46(2):133-141.
18. Gontang, A., Clitsome, T., Kostrubala, T. (1977). A psychological study of 50 sub-3-hour marathones. Annals of the NewYork Academy of Sciences, (301)1020-1028.
19. Eglloff, B., Gruhn, A. (1996). Personality & endurance sport. Personality & individual difference, vol 21(2): 223- 229.
20. Vilhjalmsson, R., Thorlindsson. (1998). Factors related to physical activity. a study of adolescents, Social Science and Medicine, vol 47(5):664-674.
21. Maresh, C.M., Sheckley, B.G., Allen, G.J., Camaione, D.N., Sinatra, S.T. (1991). Middle age male distances runner: physiological and psychological profile. Journal of sports Medicine and Physical Fitness, (31): 461-9.
22. Eyad Mohammed, El., Sayed Khalil. (2011). Profile of the psychological characteristics of the short-distance Swimmers of the Beginners. World Journal of Sport Sciences, vol 4 (3): 248-251.
23. Auweele, Y., Cuyper, B., Mele, V., Rzewnicki R. (1993). Elite performance and personality: from description and prediction to diagnosis and intervention. In: Singer RN, Nurfhey M, Tennant LK, editors. Handbook of Research in Sport Psychology, New York: Macmillan: 257-289.
24. Bernreuter. (1935). Manual for the personality inventory. Stanford University, Calif, Stanford University Press.
۲۵. روشن، رسول، شعیری، محمدرضا، عطریانفر، زهره، (۱۳۸۵)، بررسی روایی و اعتبار پرسشنامه شخصیت رویتر، نشریه دانشور رفتار، سال پنجم (۴۷).
۲۶. بهرامیان، مریم، (۱۳۷۹)، بررسی اعتبار و روایی و هنجاریابی پرسشنامه شخصیتی برن رویتر، پایان نامه کارشناسی ارشد، روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکزی.
۲۷. سردرودیان، مهتا، حامدی نیا، محمدرضا، حقیقی، امیر حسین، (۱۳۸۹)، تأثیر تمرینات مقدماتی شنا بر LDL اکسید شده و نیم رخ لیپیدی زنان یائسه مبتلا به پرفشار خونی، دو فصلنامه علوم حرکتی و ورزش، سال هشتم، شماره ۱۶، ص ۸۱.

28. Fasting, k. (1992). Leisure time, physical activity and some indices of mental health. *Second j Soc Med suppl*, 29:113-9.
29. Young, and Smail.(1976). Personality difference of adulltmen before and after a physicalfitness program. *The Research Quarterly*, vol 41(3), 513-519.
۳۰. گنجی، حمزه، (۱۳۸۴). «آزمون‌های روانی (مبانی نظری و عملی)». چاپ اول، خراسان: انتشارات آستان قدس رضوی.
۳۱. گروسی، مهدی، (۱۳۸۰). «روان شناسی شخصیت». تهران: انتشارات بهینه.
32. Haywood, Kathleen, M. (1993). Life span motor development. University of Missouri Human Kinetics Publishers,489-516.
33. Olusegun, S. (1990). Effects of training in Basketball and Hockey skills on self-concepts of Nigerian adolescents. *An official Journal of the international Society of Sport Psychology*, vol 2(21).
34. Costa Paul, T., McCare, R. (1992). Revised NEO personality inventory (Neo PI-R) and neo five factor Inventory (NEO-FFI): Professionalmanual, Psychological Assessment Resources INC.

ارجاع دهی به روش APA

علم شهرام، ملکی بهنام، منظمی مریم. (۱۳۹۲)، تأثیر آموزش شنا بر ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان دختر غیر ورزشکار. *فیزیولوژی ورزشی؛ (۱۲)۵: ۱۲۸-۱۱۳*.

بررسی ارتباط بین شاخص توده بدنی (BMI) و توانایی های ادراکی - حرکتی در کودکان دختر و پسر ۷ تا ۱۱/۵ ساله

شیما شیروانی بروجنی^۱، سمیه سیفی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۰۲/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۰۸/۲۷

چکیده

هدف این مطالعه بررسی ارتباط بین شاخص توده بدنی (BMI) و توانایی های ادراکی - حرکتی در کودکان دختر و پسر ۷-۱۱/۵ ساله بود. در این مطالعه مقطعی ۵۹۲ نفر (۲۹۴ دختر و ۲۹۸ پسر) از دانش آموزان ۷ تا ۱۱/۵ ساله شهر نهاوند با روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. قد و وزن دانش آموزان اندازه گیری شد و شاخص توده بدنی محاسبه گردید. برای کودکان معیار اضافه وزن برابر با (صدک > 95 BMI < صدک ۸۵) و چاقی برابر با BMI < صدک ۹۵) براساس صدک‌های BMI مرکز کنترل بیماریها (CDC) در نظر گرفته شد. برای بررسی توانایی های ادراکی - حرکتی در کودکان از آزمون توانایی حرکتی برونینگز-اوزرتسکی استفاده شد. این آزمون شامل ۸ خرده مقیاس چابکی و سرعت دویدن، تعادل، هماهنگی دوسویه، قدرت، سرعت پاسخ، کنترل بینایی- حرکتی، هماهنگی اندام فوقانی و سرعت و چالاکی اندام فوقانی است. بر اساس تجزیه و تحلیل داده ها رابطه بین BMI و توانایی های ادراکی حرکتی این کودکان با استفاده از ضریب همبستگی اسپیرمن معنادار بود ($p < 0.05$). توانایی های ادراکی حرکتی در پسران به طور معناداری بهتر از دختران بود ($p < 0.05$). بر اساس نتایج این مطالعه توانایی های ادراکی - حرکتی کودکان در سنین ۷ - ۱۱/۵ سال با BMI آنان ارتباط دارد و بر این اساس باید بر لزوم و اهمیت ارتقا روش زندگی فعال بویژه در دوران کودکی تاکید شود.

واژگان کلیدی: شاخص توده بدنی (BMI)، توانایی های ادراکی - حرکتی، دانش آموزان دبستانی.

۱. کارشناس ارشد رفتار حرکتی از دانشگاه تهران (نویسنده مسئول) Email:karevansara@yahoo.com

۲. کارشناس ارشد رفتار حرکتی از دانشگاه کرمانشاه

مقدمه

چاقی بلای عصر بی تحرکی و عصر ماشین است. در عصر بی تحرکی و عصر ماشین شیوع چاقی و اضافه وزن رو به افزایش است. به طوری که امروزه چاقی به صورت یک اپیدمی جهانی و یک معضل عمده بهداشت عمومی در آمده است (۱). افزایش چاقی و اضافه وزن در سنین پایین تر بیشتر مشهود است. بطوری که می توان گفت سرچشمه این مشکل بزرگ قرن از کودکی نشات می گیرد.

سطوح شیوع چاقی و اضافه وزن در بین کودکان در سر تا سر جهان در حال بالا رفتن است (۲،۳). این افزایش زنگ خطری است زیرا چاقی عامل بیماری های جسمی و روانی است که تا بزرگسالی نیز ادامه دارند (۴). بیماری هایی از قبیل کلسترول بالا، دیابت نوع ۲، بیماری های قلبی عروقی و ناهنجاری های استخوانی و اختلال در خواب که همگی با چاقی دوران کودکی ارتباط دارند (۶-۴). کودکان چاق احتمالاً بزرگسالان چاق می شوند که در معرض ریسک بالای مرگ و میر هستند (۸،۷).

آمدگی جسمانی کودکان چاق به طور وسیعی در سطح جهان مورد بررسی قرار گرفته است. مطالعات متعددی نشان داده اند بین وزن اضافه بدن و عملکرد استقامتی و تحمل وزن ارتباط منفی معناداری وجود دارد. یعنی با افزایش وزن عملکرد فرد در ورزش های استقامتی و تحمل وزن کاهش می یابد این در حالی است که بین انعطاف پذیری در بین کودکان چاق در مقایسه با گروه با وزن طبیعی هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد (۹-۱۴). در مهارت هماهنگی نیز با استفاده از پرش جفت به چپ و راست از آزمون KTK نشان داده شد که کودکان چاق و دارای اضافه وزن در هماهنگی کل بدن ضعف دارند (۱۳-۱۱). این درحالی است که در تحقیق دیگری با استفاده از آزمون MABC این کودکان در هماهنگی عضو هیچ نقصی را نشان ندادند (۱۰،۹). این نتایج ضد و نقیض از مطالعات مختلف احتمالاً ناشی از آزمون استفاده شده در تحقیق است و می توان به طور جزئی آن را به مقدار وزن بدن درگیر در فعالیت نسبت داد. اگر چه کودکان چاق در تمامی خرده آزمون های آمادگی نمرات پایینی ندارند اما کاملاً مشخص است که در خرده آزمون هایی که به بلند کردن وزن بدن و حرکت آن به سمت جلو نیاز دارند عملکرد ضعیفی دارند.

بر خلاف مطالعاتی که آمادگی جسمانی کودکان چاق را بررسی کرده اند تحقیقات اندکی به بررسی اجزای توانایی های حرکتی این کودکان پرداخته اند. توانایی حرکتی کیفیت حرکات فرد است موقعی که فرد مهارت های حرکتی متفاوتی را انجام میدهد. به عبارت دیگر توانایی های حرکتی زیربنای اجرای مهارت های حرکتی ای هستند که افراد سطوح مختلفی از این توانایی ها

را دارند. بنابر فرضیه توانایی عمومی حرکتی هر فرد دارای یک توانایی کلی منحصر به فرد است و سطح آن توانایی در فرد بر موفقیت او در اجرای مورد انتظار از مهارت مؤثر است. توانایی‌های حرکتی در دو نوع مهارت‌های حرکتی ظریف و درشت ارزیابی شده است. مهارت‌های درشت، حرکتی هستند که در آن‌ها از عضلات بزرگ بدن استفاده می‌شود و شامل مهارت‌هایی هستند که برای حرکت بدن در فضا (حرکات جابه‌جایی)، حفظ تعادل در مقابل نیروی جاذبه زمین (حرکات پایداری) و دادن نیرو به اشیاء و گرفتن نیرو از آن‌ها (حرکات دستکاری) مورد استفاده قرار می‌گیرند. مهارت‌های ظریف، حرکتی هستند که در آن‌ها از عضلات کوچک بدن استفاده می‌شود این حرکات معمولاً مستلزم همکاری چشم یا گوش با سایر اعضای بدن هستند (۱۵). اکثر مطالعات انجام شده، حرکات درشت کودکان چاق مثل تعادل را مورد بررسی قرار داده‌اند. در تحقیق آزمایشگاهی نشان داده شد که پسران چاق و دارای اضافه وزن عملکرد ضعیفی در مهارت‌های قامتی ایستا و پویا دارند (۱۶،۱۷) حتی هیل و پارکر (۱۹۹۲، ۱۹۹۱) نشان داده‌اند الگوی راه رفتن کودکان چاق نسبت به گروه با وزن طبیعی متفاوت است (۱۸، ۱۹). همچنین نشان داده شد که بین ترکیب بدنی و مهارت‌های جابجایی (دویدن، پریدن) ارتباط منفی وجود دارد اما تفاوت آشکاری در مهارت‌های کنترل اشیاء در حالت ساکن و بدون حرکت (ضربه زدن، پرتاب کردن، گرفتن، لگد زدن) وجود ندارد (۲۰-۲۲) این در حالی است که اطلاعات موجود در مورد کیفیت انجام مهارت‌های ظریفی چون کشیدن و دستکاری اشیاء ریز در بین کودکان چاق بسیار محدود است. مطالعات آشکارا نشان می‌دهد وقتی که اطلاعات حسی برای طراحی و کنترل حرکت مورد نیازند کودکان چاق رفتارهای حرکتی ضعیف‌تری دارند که این امر از فرضیه ضعف ادراکی - حرکتی حمایت می‌کند (۲۳، ۲۴).

در کشورمان تحقیقات اندکی در این زمینه وجود دارد. به عنوان مثال بهیور در مطالعه ارتباط نوع پیکری و تیپ بدنی با عملکرد الگوهای حرکتی پایه و اجرای مهارت‌های پایه فوتبال نشان داد بین نوع پیکری و آزمون چابکی و آزمون دربیبل ارتباط منفی وجود دارد (۲۵) و یا باقرزاده در بررسی ارتباط توانایی‌های حرکتی با آنتروپومتری و فعالیت جسمانی دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۵ ساله شهر تهران به این نتیجه رسید که بین شاخص‌های آنتروپومتری و مهارت‌هایی که مستلزم تحمل وزن بودند ارتباط معنادار وجود دارد (۲۶).

با توجه به اینکه اکثر تحقیقات انجام شده بر روی مهارت‌های درشت کودکان چاق متمرکز بود و با توجه به کم بودن تحقیقات در این زمینه در سطح ایران، تحقیق حاضر به منظور بررسی رابطه بین BMI و توانایی‌های ادراکی حرکتی انجام شد و از آنجایی که جامعه آماری در اکثر تحقیقات پسران بوده است این تحقیق در بین هر دو جنس صورت گرفت.

روش شناسی پژوهش

در این مطالعه مقطعی ۵۹۲ نفر از دانش آموزان ۷ تا ۱۱/۵ ساله دبستانی شهر نهاوند (۲۹۴ دختر و ۲۹۸ پسر) با روش تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. نمونه‌گیری با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه تصادفی جمعیت آماری معین با توجه به سطح اطمینان ۰/۹۵ و خطای مجاز ۰/۰۵ همبسته با آماره مجذور کای کرجسی و مورگان انجام شد. در کل ۱۱ مدرسه از نقاط مختلف شهر انتخاب شد و با مراجعه به آنها و پایه تحصیلی تعداد مناسب انتخاب شدند. در هر کلاس دانش آموزانی که در دفتر کلاس شماره زوج داشتند انتخاب شدند.

(۱) پرسشنامه اطلاعات فردی دانش آموز شامل سن، میزان تحصیلات والدین، درآمد ماهیانه خانواده و... بود

(۲) آزمون توانایی های حرکتی برونینکز- اوزرتسکی

آخرین تجدید نظر بر روی آزمون اوزرتسکی (کپی تجدید نظر شده لینکلن) توسط رابرت. اچ. برونینکز انجام شد. دکتر برونینکز تهیه آزمون برونینکز - اوزرتسکی را در سال ۱۹۷۲ آغاز کرد و در سال ۱۹۷۸ گزارش نهایی به همراه نتیجه تجدید نظر شده را ارائه کرد. وی آزمون خود را تا اندازه‌ای بر آزمون های حرکتی که با آزمون اوزرتسکی تطبیق داده شده بود بنیان نهاد. اگر چه این دو آزمون شباهت هایی با هم دارند ولی از نظر محتوا، ساختار و کیفیت تکنیکی با هم فرق می‌کند. آزمون توانایی های حرکتی برونینکز- اوزرتسکی بطور انفرادی اجرا می‌شود و عملکرد حرکتی کودکان ۴/۵ - ۱۴/۵ ساله را مورد سنجش قرار می‌دهد. مجموعه کلی آزمون شامل ۸ خرده آزمون یعنی ۴۶ مورد جداگانه نمایه‌ای وسیع از مهارت حرکتی با کیفیتی مناسب از اندازه‌های مجزای مهارت های حرکتی درشت و ظریف را فراهم می‌آورد فرم خلاصه شده این آزمون شامل همان ۸ خرده آزمون و ۱۴ بخش جداگانه می‌باشد. این آزمون از روایی و اعتبار لازم برخوردار است. بطوریکه ضریب اعتبار نمره‌های آزمون برونینکز- اوزرتسکی در بررسی مهارت های حرکتی در مورد مهارت های حرکتی ۱۲ کودک ۵ - ۱۳ ساله برابر ۰/۹۰ بوده است. ضریب پایایی باز آزمایی این مجموعه در شکل طولانی ۰/۷۸ و در شکل خلاصه ۰/۸۶ گزارش شده است. فرم مختصر برای مواقعی که ارزیابی کلی توانایی های ادراکی کودکان مورد نظر است مورد استفاده قرار می‌گیرد. شکل کوتاه، مهارت های حرکتی کودکان را به صورت کلی می‌سنجد و نمره کل نشانگر مهارت کلی کودکان شامل مهارت های درشت و ظریف است. در این تحقیق محقق از فرم خلاصه شده آزمون استفاده کرده است.

(۳) صدک های مخصوص BMI برای سن و جنس

سن و جنس دانش آموزان در پرسشنامه وارد شد، سپس قد هر دانش آموز بدون کفش در

حالت ایستاده و مستقیم با متر نواری غیر قابل ارتجاع و با دقت ۰/۰۱ متر و وزن هر دانش آموز با ترازوی عقربه ای با دقت ۰/۵ کیلو گرم و با حداقل لباس و بدون کفش اندازه گیری شد. BMI (شاخص توده بدنی) هر کودک از تقسیم وزن (کیلو گرم) بر مجذور قد (متر) حساب شد. از آنجایی که معیارهای زیادی برای بررسی شاخص توده بدنی در کودکان و نوجوانان وجود دارد در این پژوهش از معیار مرکز کنترل بیماری‌ها (CDC2004) استفاده گردید. صدک های CDC شاخص توده بدنی اختصاصی برای هر سن و جنس را مشخص می سازند. بر اساس این صدک BMI کمتر از ۵ به عنوان کم وزن، BMI بین ۵ تا ۸۵ با وزن طبیعی، BMI بین ۸۵ تا ۹۵ معیار اضافه وزن و BMI بیشتر یا مساوی صدک ۹۵ به عنوان چاق تعیین می گردد.

برای تحلیل آماری اطلاعات خام از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. از آمار توصیفی برای محاسبه شاخص‌های مرکزی و پراکندگی مقیاس‌های کمی استفاده شد. در بخش آمار استنباطی برای اطمینان از طبیعی بودن داده ها از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد به طوری که ارزشهای $p > 0/05$ دلیلی برای طبیعی بودن داده ها بود. توزیع BMI با $p = 0/005$ طبیعی نبود و توزیع توانایی ادراکی حرکتی دختران و پسران به ترتیب با $p = 0/323$ و $p = 0/065$ طبیعی بود. برای مقایسه میانگین نمره توانایی ادراکی - حرکتی در دو گروه دختران و پسران با توجه به پذیرفتن پیش فرضهای آمار پارامتریک (طبیعی بودن داده ها) از روش آماری t مستقل استفاده شد. برای بررسی ارتباط بین BMI و توانایی های ادراکی حرکتی از آزمون همبستگی اسپیرمن استفاده گردید.

مطالعه حاضر بر روی ۵۹۲ دانش آموز (۲۹۴ دختر و ۲۹۸ پسر) مقطع ابتدایی بوده است. جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای قد، وزن را در بین دختران و پسران نشان می دهد. آزمون t تفاوت معناداری را بین دو جنس در متغیرهای قد و وزن نشان نمی دهد. آزمون ناپارامتریک من ویتنی یو نیز تفاوت معناداری را در BMI دختران و پسران نشان نداد (جدول ۲).

جدول ۱. آماره های توصیفی متغیرهای قد و وزن همراه با نتایج آزمون t مستقل

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	p
وزن	۲۹۴	۳۱/۲۰۴۹	۹/۱۴۲۲	۰/۶۲۲	۰/۵۳۴
	۲۹۸	۳۰/۷۴۸۳	۸/۷۱۱۴		
قد	۲۹۴	۱/۳۳۴۹	۰/۱۰۵۸	-۰/۷۸۱	۰/۴۳۵
	۲۹۸	۱/۳۴۱۴	۹/۷۹۴E-۰۲		

جدول ۲. آماره های توصیفی شاخص توده بدنی همراه با نتایج آزمون من ویتنی یو

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	من ویتنی	p
۲۹۴	۱۷/۲۰۱۷	۳/۰۲۴۹	۴۰۱۵۰/۰	۰/۰۷۹
۲۹۸	۱۶/۸۲۲۰	۲/۹۳۷۴		

شیوع چاقی و اضافه وزن در دختران ۱۹/۳۸ درصد و در پسران ۱۸/۰۸ درصد بود. جدول ۳ نشان می دهد که تفاوت آماری معناداری از نظر شیوع چاقی و اضافه وزن بین پسران و دختران مشاهده نگردید.

جدول ۳. شیوع چاقی در کودکان ۱۱/۵-۷ ساله شهرنهبانند به تفکیک سن و جنس

تعداد	لاغر	طبیعی	دارای اضافه وزن	چاق	P
۲۹۴	(۶/۴۶)۱۹	(۷۴/۱۵)۲۱۸	(۱۱/۹)۳۵	(۷/۴۸)۲۲	۰/۹۴۸
۲۹۸	(۷/۳۸)۲۲	(۷۴/۴۹)۲۲۲	(۱۰/۷)۳۲	(۷/۳۸)۲۲	

جدول ۴ میانگین و انحراف استاندارد توانایی های ادراکی - حرکتی را در بین دختران و پسران نشان می دهد. همانطور که در جدول دیده می شود بین توانایی های ادراکی - حرکتی دختران و پسران تفاوت معنادار وجود دارد و پسران دارای عملکرد بهتری هستند ($p=۰/۰۱۱$).

جدول ۵ همبستگی بین توانایی های ادراکی - حرکتی و BMI را نشان می دهد. این جدول نشان می دهد که با $r=۰/۱۱۷$ بین BMI و توانایی های ادراکی - حرکتی رابطه معنادار وجود دارد ($p=۰/۰۰۴$).

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد توانایی های ادراکی - حرکتی همراه با نتایج آزمون t مستقل

برای مقایسه بین دو جنس

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	p
۲۹۴	۴۶/۳۸۹۱	۹/۲۹۵۴	-۲/۵۵۴	۰/۰۱۱
۲۹۸	۴۸/۱۷۴۶	۸/۶۵۵۶		

جدول ۵. همبستگی اسپیرمن بین BMI و توانایی های ادراکی - حرکتی

p	r	تعداد	
۰/۰۰۴	۰/۱۱۷	۵۹۲	همبستگی اسپیرمن بین توانایی های ادراکی - حرکتی و BMI

بحث و نتیجه گیری

هدف این مطالعه بررسی توانایی های ادراکی و رابطه آن با شاخص توده بدنی بود. بعلاوه با توجه به اینکه مطالعات قبلی عمدتاً بر روی پسران متمرکز است، در این مطالعه به تفاوت توانایی های ادراکی حرکتی بین دختران و پسران نیز پرداخته است.

نتایج مطالعه نشان داد بین توانایی های ادراکی حرکتی و BMI رابطه معناداری وجود دارد. این نتیجه با نتایج مطالعات ملینا مورانو (۲۰۱۱)، نرویک (۲۰۱۱)، ایوا دی هونت (۲۰۰۹)، چاترا (۲۰۰۲) و سی کرف (۲۰۰۴) مطابقت دارد (۳۰ - ۲۷) و با نتایج تحقیقات فابریزو زندونادی (۲۰۰۷) و ماچادو (۲۰۰۲) همخوانی ندارد (۳۱،۳۲) این عدم همخوانی احتمالاً ناشی از استفاده از آزمون های توانایی های ادراکی حرکتی متفاوت است. زیرا بعضی از ویژگی های حرکتی توسط بعضی از آزمون ها مورد سنجش و ارزیابی قرار می گیرد در حالی که این ویژگی توسط آزمون دیگری مورد ارزیابی قرار نمی گیرد. بنابراین ارتباط بین BMI و توانایی ادراکی حرکتی ناشی از یک آزمون لزوماً با آزمون دیگر مشابه نیست (۳۲).

در بررسی علت ارتباط بین توانایی های ادراکی حرکتی و وزن بدن اغلب از دیدگاه مکانیکی استفاده می شود. چون چاقی بر روی هندسه بدن اثر گذاشته و حجم بخش نامتناسب بدن را افزایش می دهد. بنابراین این مقدار حجم اضافی بدن می تواند به حرکات بیومکانیکی ناموثر منجر شود و برای مهارتهای حرکتی زیان آور باشد (۲۹). در تایید فرضیه بالا نشان داده شده است که تفاوت در ارتباط BMI و مهارت های حرکتی عمدتاً در مهارت هایی مشهود است که بخش بیشتری از بدن را درگیر می کند. این نکته از فرضیه توانایی تحمل وزن بدن حمایت می کند. با وجود این بنظر می رسد که ارتباط منفی بین BMI و مهارت های حرکتی ناشی از چندین مکانیسم منحصر به فرد و مکمل است.

همانطور که کودکانی با نقص های حرکتی نسبت به سایر کودکان احساس ضعف می کنند و خود را کمتر شایسته و لایق شرکت در فعالیت های بدنی میدانند و زندگی بی تحرک را بیشتر ترجیح می دهند، کودکانی با فرم های بدنی چاق نیز این چنین هستند (۳۳). کناره گیری از فعالیت های بدنی مطمئناً از تجربه حرکات گوناگون و متنوع جلوگیری می کند و ارتقا و تقویت چند جانبه رشد و نمو اعصاب حرکتی را تحت تاثیر قرار می دهد (۳۴). از طرف دیگر بی تحرکی از لحاظ جسمانی در ایجاد تعادل انرژی مثبت سهیم است و بنابراین منجر به افزایش

چاقی و اضافه وزن در بین کودکان می شود (۳۵). احتمالاً این کناره گیری و روش زندگی بی تحرک، کودکان چاق را در یک سیکل معیوب رشدی قرار می دهد. سیکل معیوبی که منجر به مشکلات سلامتی و نقص های حرکتی ناشی از آن می شود.

بر اساس نتایج تحقیق ما بین توانایی های حرکتی پسران و دختران تفاوت وجود دارد و پسران به طور معناداری از دختران عملکرد بهتری داشتند. این نتایج با نتایج تحقیقات فانی بیسکاناکی (۲۰۰۴)، رودسپ (۱۹۹۵)، بیسچوپ (۱۹۹۸)، سی کرف (۲۰۰۴) و بی آنتون (۲۰۱۰) مطابقت دارد. این تفاوت در بین پسران و دختران حتی در سنین بالا دیده شده است، بطوریکه در بررسی ۲۷۵۴ نفر از مردان و زنان جوان در فرانسه مردان به طور معناداری در همه آزمونها بجز انعطاف و تعادل دارای عملکرد بهتری بودند (۳۸). به طور کلی در تمامی سنین پسران بیشتر از دختران در فعالیت بدنی شرکت می کنند. شرکت بیشتر در فعالیت های بدنی متنوع امکان تجربه بسیاری از مهارت های حرکتی را برای فرد فراهم می آورد و به توسعه توانایی های حرکتی کمک می کند. احتمالاً دختران به دلایل فرهنگی کمتر به فعالیت های بدنی ترغیب می شوند و انگیزه کمتری برای شرکت در این فعالیت ها دارند (۴۰).

داده ها و نتایج مطالعه ما و تمامی مطالعات پیشین بر لزوم و اهمیت ارتقا روش زندگی فعال بویژه در دوران کودکی تاکید دارد. توصیه شده است که کودکان در هر روز ۶۰ دقیقه فعالیت متوسط تا شدید داشته باشند تا از این طریق زمان بی تحرکی کاهش یابد (۴۱). از طرفی عمده تمرکز والدین و مسئولان باید بر روی کودکان چاق و دارای اضافه وزن باشد زیرا که عواقب و پیامدهای ناشی از چاقی تا دوران بزرگسالی ادامه دارد.

منابع:

1. Mokdad A.H., Serdula M.K., Dietz W.H., Bowman B.A., Marks J.S. and Koplan J.P. (1999); The spread of the obesity epidemic in the United States, 1991-1998. *J.A.M.A.* 282:1519-1522
2. Ogden, C.L., Carroll, M.D., Curin, L.R., McDowell, M.A., Tabak, C.J., & Flegal, K.M. (2006). Prevalence of overweight and obesity in the United States, 1999-2004. *Journal of the American Medical Association*, 295, 1549-1555.
3. World Health Organization. (2000). *Obesity: Preventing and managing the global epidemic* (WHO Technical Report Series No. 894). Geneva.
4. Daniels, S.R. (2006). The consequences of childhood overweight and obesity. *The Future of Children*, 16, 47-67.
5. Burke, V. (2006). Obesity in childhood and cardiovascular risk. *Clinical and Experimental Pharmacology & Physiology*, 33, 831-837.
6. Must, A., & Strauss, R.S. (1999). Risks and consequences of childhood and adolescent Obesity. *International Journal of Obesity*, 23(Suppl. 2), 2-11.

7. Bray, G.A. (2004). Medical Consequences of Obesity. *The Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 89, 2583–2589.
8. Guo, S.S., Wu, W., Chumlea, W.C., & Roche, A.F. (2002). Predicting overweight and obesity in adulthood from body mass index values in childhood and adolescence. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 76, 653–658.
9. Casajus, J.A., Leivia, M.T., Villarroya, A., Legaz, A., & Moreno, L.A. (2007). Physical performance and school physical education in overweight Spanish children. *Annals of Nutrition & Metabolism*, 51, 288–296.
10. Deforche, B., Lefevre, J., De Bourdeaudhuij, I., Hills, A.P., Duquet, W., & Bouckaert, J. (2003). Physical fitness and physical activity in obese and nonobese Flemish youth. *Obesity Research*, 11, 434–441.
11. Graf, C., Jouck, S., Koch, B., Staudenmaier, K., von Schlang, D., Predel, H.G., et al. (2007). Motorische Defizite – wie schwer wegen sie? Übergewicht und Adipositas im Kindesund Jugendalter [Motor deficits – how important are they? Overweight and obesity in childhood and adolescence]. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 155, 631–637.
12. Graf, C., Koch, B., Falkowski, G., Jouck, S., Christ, H., Stauenmaier, K., et al. (2005). Effects of a school-based intervention on BMI and motor abilities in childhood. *Journal of Sports Science and Medicine*, 4, 291–299.
13. Graf, C., Koch, B., Kretschmann-Kandel, E., Falkowski, G., Christ, H., Coburger, S., et al. (2004). Correlation between BMI, leisure habits and motor abilities in childhood (CHILT-Project). *International Journal of Obesity*, 28, 22–26.
14. Tokmakidis, S.P., Kasambalis, A., & Christodoulos, A.D. (2006). Fitness levels of Greek primary schoolchildren in relationship to overweight and obesity. *European Journal of Pediatrics*, 165, 867–874.
15. Magill, Richard [Motor learning: concepts and applications] *Translated to Persian by: vaez mousavi M.K & shojae M.* Tehran: Hanane Pub; 1380. p: 8
16. Deforche, B.I., Hills, A.P., Worryingham, C.J., Davies, P.S.W., Murphy, A.J., Bouckaert, J.J., et al. (2006). *Balance and postural skills in normal-weight and overweight prepubertal boys*. Manuscript submitted for publication.
17. Goulding, A., Jones, I.E., Taylor, R.W., Piggot, J.M., & Taylor, D. (2003). Dynamic and static tests of balance and postural sway in boys: Effects of previous wrist bone fractures and high adiposity. *Gait & Posture*, 17, 136–141.
18. Hills, A.P., & Parker, A.W. (1991). Gait characteristics of obese children. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 72, 403–407.
19. Hills, A.P., & Parker, A.W. (1992). Locomotor characteristics of obese children. *Child: Care, Health and Development*, 18, 29–34.
20. Marshall, J., & Bouffard, M. (1994). Obesity and movement competency in children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 297–305.
21. Okely, A.D., Booth, M.L., & Chey, T. (2004). Relationships between body composition and fundamental movement skills among children and adolescents.

Research Quarterly for Exercise and Sport, 75, 238–247

22. Southall, J.E., Okely, A.D., & Steele, J.R. (2004). Actual and perceived physical competence in overweight and nonoverweight children. *Pediatric Exercise Science*, 16, 15–24
23. Bernard, P.L., Geraci, M., Hue, O., Amato, M., Seynnes, O., & Lantieri, D. (2003). Effets de l'obésité sur la régulation posturale d'adolescentes. Etude préliminaire [Influence of obesity on postural capacities of teenagers. Preliminary study]. *Annales de réadaptation et de médecine physique*, 46, 184–190.
24. Petrolini, N., Iughetti, L., & Bernasconi, S. (1995). Difficulty in visual-motor coordination as a possible cause of sedentary behavior in obese children. *International Journal of Obesity*, 19, 928
۲۵. بهپور ناصر (۱۳۸۰) مطالعه ارتباط نوع پیکری و تیپ بدنی با عملکرد الگوهای حرکتی پایه و اجرای مهارت‌های پایه فوتبال. حرکت (پیاپی ۷): ۱۵–۳۷.
۲۶. باقر زاده فضل الله (۱۳۸۶) ارتباط توانایی های حرکتی با آنتروپومتری و فعالیت جسمانی دانش آموزان ۱۲ تا ۱۵ ساله شهر تهران. حرکت (پیاپی ۳۳): ۷۷–۸۵.
27. Milena Morano 1,2 , Dario Colella 1 & Margherita Caroli ,2011, Gross motor skill performance in a sample of overweight and non-overweight preschool children. *International Journal of Pediatric Obesity*; 6(S2): 42–46.
28. Nervik, Deborah PT, MHS, DPT, DHS, PCS; Martin, Kathy PT, DHS; Rundquist, Peter PT, PhD;(2011); Cleland, Joshua PT, PhD. The Relationship between Body Mass Index and Gross Motor Development in Children Aged 3 to 5 Years. *Pediatric physical Therapy*: 23(2):144-148.
29. Eva D'Hondt, Benedicte Deforche, Ilse De Bourdeaudhuij, and Matthieu Lenoir. (2009); Relationship between Motor Skill and Body Mass Index in 5- to 10-Year-Old Children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26, 21-37
30. Chatrath R, Shenoy R, Serratto M, Thoele DG. (2002); Physical fitness of urban American children. *Pediatr Cardiol*; 23: 608–612.
31. Machado HS, Campos W, Silva SG. (2002); Relação entre composição corporal e a performance de padrões motores fundamentais em escolares. *Rev Bras Ativ FisSaúde*. 7 (1):63-70.
32. Fabrizio Zandonadi Catenassi Inara Marques, Carina Barbiero Bastos, Luciano Basso2, Enio Ricardo Vaz Ronque and Aline Mendes, Gerage(2007). Relationship between body mass index and gross motor skill in four to six year-old children. *Rev Bras Med Esporte – Jul/Ago*: 13(4):203-206.
33. Bouffard, M., Watkinson, E.J., Thompson, L.P., Causgrove Dunn, J.L., & Romanow, S.K.E. (1996). A test of the activity deficit hypothesis with children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 61–73.
34. Fisher, A., Reilly, J.J., Kelly, L.A., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, J.Y., et al. (2005). Fundamental movement skills and habitual physical activity in

- young children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37, 684–688.
35. Abbott, R.A., & Davies, P.S.W. (2004). Habitual physical activity and physical activity intensity: Their relation to body composition in 5.0-10.5-y-old children. *European Journal of Clinical Nutrition*, 58, 285–291.
36. Fani Biskanaki, Anna K. Panagiotou, Sousana K. Papadopoulou, Niki G. Spiridou, George K. Gallos, Jaswinder Gill, Evangelos M. Zacharis, Elias Tassoulas, Anna Fachantidou. (2004). The effect of sex and obesity on specific motor skills of Greek children aged 8 years old. *Pakistan J. Med. Res.* 2004;43(3)
37. Raudsepp L. & Paasuke M. Gender differences in fundamental movement patterns, movement performances and strength measurements of prepubertal children. *Pediatric Exercise Science*, 1995; 7: 294-304.
38. Bisschop C., Darot D. & Ferry A. (1998); Physical fitness in young mature athletes. *Science & sports* 13 (6): 265-268.
39. B Antoine, B Jerome, K Susi, K Tanja, L Anouk, M V Pedro, J P Jardena. (2010). Sex- and BMI-related differences in motor skills in very young children attending childcare centers. *Obesity Reviews* 2010;(11):425
40. Simons, J., Benuen, G.P., Reson. R. Claessens, A.L.M. Vanreusel, B. & Lefere, J. (1990) Growth and fitness of Flemish girls: The leuren growth study, Human kinetics, Champaign, IL. Kavey REW, Daniels SR, Lauer RM, Atkins DL, Hayman LL, Taubert K. American Heart Association Guidelines for primary prevention of atherosclerotic Cardiovascular Disease beginning in childhood. *Circulation* 2003; 107: 1562–1566.

ارجاع دهی به روش APA

شیروانی بروجنی شیما، سیفی سمیه. (۱۳۹۲)، بررسی ارتباط بین شاخص توده بدنی (BMI) و تواناییهای ادراکی- حرکتی در کودکان دختر و پسر ۷ تا ۱۱/۵ ساله. رفتار حرکتی؛ ۵(۱۲): ۱۴۰-۱۲۹.

ارتباط بین بهره هوشی، هوش هیجانی و آمادگی حرکتی با یادگیری مهارت های پنجه و سرویس والیبال

شهرام نظریوری^۱، حسن خلجی^۲، فرهاد مردانه^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۰۲/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۰۸/۲۷

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی ارتباط بین بهره هوشی، هوش هیجانی و آمادگی حرکتی با یادگیری مهارت های پنجه و سرویس والیبال بود. این مطالعه از نوع توصیفی و نیمه تجربی بود. جامعه آماری، دانش آموزان پسر ۱۶-۱۷ ساله دبیرستان های شهر الشتر به تعداد ۱۴۴۵ نفر بودند که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای تعداد ۶۰ دانش آموز به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برنامه تمرین ۱۲ هفته ای، هفته ای ۳ جلسه به شیوه تمرینات مسدود اجرا شد. تا در نهایت آزمودنی ها با تمرین ۱۸۰۰ کوششی در دو مهارت پنجه و سرویس والیبال به فلات در اجرا رسیدند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل پرسشنامه محقق ساخته اطلاعات فردی، فعالیت بدنی و ورزشی، پرسشنامه بهره هوشی ریون، پرسشنامه هوش هیجانی شاته، آزمون های مهارتی پنجه و سرویس والیبال ایفرد و آزمون های استاندارد آمادگی حرکتی بود. تجزیه و تحلیل آماری داده ها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی در سطح معناداری $p < 0/05$ انجام شد. همبستگی بین بهره هوشی و هوش هیجانی با اجرای مهارت های پنجه و سرویس والیبال در مرحله شناختی یادگیری معنادار و در بالاترین حد خود قرار داشت. این همبستگی در مراحل حرکتی و خودکاری یادگیری کاهش یافت. از طرفی همبستگی بین آمادگی حرکتی با اجرای این مهارت ها در مرحله شناختی و حرکتی یادگیری پائین ولی معنادار بود. این همبستگی در مرحله خودکاری یادگیری به بالاترین حد خود رسید. بهره هوشی و هوش هیجانی در مرحله شناختی و آمادگی حرکتی در مرحله خودکاری یادگیری مهارت های پنجه و سرویس والیبال مهمتر هستند.

واژگان کلیدی: هوش، یادگیری شناختی، یادگیری حرکتی، یادگیری خودکار.

۱. کارشناس ارشد تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه اراک (نویسنده مسئول)

Email: snazarpouri@yahoo.com

۲. دانشیار دانشگاه اراک

۳. کارشناس ارشد تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه اراک

مقدمه

هنگامی که افراد جهت یادگیری و آموزش مهارت های ورزشی تلاش می کنند، دامنه وسیعی از رفتارهای ورودی را از خود نشان می دهند. رفتار ورود، پدیده های رفتاری و واقعی افراد را منعکس می کند که نشان دهنده تفاوت های فردی آنان در قابلیت اجرای مهارت ها است. اینکه چرا برخی از افراد فعالیت های گوناگون را به خوبی اجرا می کنند یا اینکه آیا آنان با نوعی توانایی حرکتی ویژه به دنیا آمده اند که می توانند در هر کاری موفق باشند موضوع مطالعه تفاوت های فردی است (۱). نظریه هایی چون توانایی حرکتی عمومی^۱ و اختصاصی^۲ هنری در خصوص تفاوت های فردی ارائه شده اند. نظریه اول، به وجود هوش حرکتی در افراد ماهر قائل است. اما نظریه دوم، مهارت اجرای ورزشی را ویژه تکلیف و شرایط می داند. با توجه به تعریف آموزش پذیری حرکتی ملاحظه می شود که دو نظریه مذکور به دو عامل مهم آموزش پذیری حرکتی اشاره می کنند. یکی هوش حرکتی و دیگری شرایط و استفاده از آن است (۲). آموزش پذیری حرکتی، عبارت است از سرعت یادگیری، هوش و ذکاوت حرکتی. به عبارت دیگر آمادگی افراد در سهولت یادگیری حرکت های جدید موضوع آموزش پذیری حرکتی است (۳). با توجه به آنچه بیان شد می توان گفت مبحث یادگیری و اجرای مهارت های حرکتی، مرتبط با موضوع تفاوت های فردی است و عوامل و توانایی های گوناگونی در آن نقش دارند.

یکی از عواملی که با رشد و تعالی قوای جسمانی و حرکتی مرتبط می باشد هوش است. موضوع غالب در ایده های مربوط به بهره هوشی (IQ)^۳ این است که بهره هوشی، توانایی یا ظرفیت یادگیری حقایق و مفاهیم جدید را می سنجد. محققین بر این باورند، افرادی که از بهره هوشی بالاتری برخوردارند، به علت دقت و قدرت تمرکز بیشتر و نیز فعال بودن بیشتر حافظه کوتاه مدت نسبت به افراد عادی از لحاظ کمی و کیفی قدرت یادگیری بیشتری دارند (۴). در این راستا گیج و برلین^۴ (۱۹۹۲) سه عنصر هوش را، شامل توانایی یادگیری، حل کردن مسئله و توانایی پرداختن به امور انتزاعی دانسته اند. عنصر اول یعنی توانایی یادگیری توسط بلوم^۵ (۱۹۶۸) و کارول^۶ (۱۹۳۶) به عنوان اصطلاح استعداد مشخص گردید و آن را به صورت مقدار زمانی که شخص یادگیرنده نیاز دارد تا مطلب یا مهارتی را کسب کند تعریف کرده اند (۵). با

-
1. General motor ability hypothesis
 2. Specificity of motor ability hypothesis
 3. Intelligence Question
 4. Geje and Berline
 5. Bloum
 6. kharoull

توجه به آنچه بیان گردید، انتظار داریم که در مهارت های حرکتی، بین گروه های دسته بندی شده بر اساس بهره هوشی یا همبستگی بین بهره هوش با یادگیری و عملکرد، تفاوت قوی مشاهده کنیم، اما عمدتاً چنین چیزی یافت نمی شود. یافته های تحقیقاتی در این زمینه با یکدیگر همخوانی ندارند. رایان^۱ (۱۹۶۳) هیچ رابطه ای بین پیشرفت تحصیلی، با فرض اینکه بیانگر بهره هوشی باشد و عملکرد در تکلیف تعادل گزارش نکرد. استارت (۱۹۶۳) نشان داد بهره هوشی و یادگیری نمایش جدید ژیمناستیک، فقط دارای همبستگی $r=0/08$ است که نشان دهنده کم بودن توانایی های مشترک بین این دو آزمون است. توماس^۲ و جیسون^۳ (۱۹۷۲) کمترین همبستگی را بین آزمون های توانایی ذهنی و توانایی های حرکتی در کودکان و بزرگسالان گزارش کردند. اما اسمایل، کفارت و کوول^۴ (۱۹۶۳) رابطه متوسطی بین آزمون های حرکتی و پیشرفت تحصیلی پیدا کردند. همچنین هوور و وید^۵ (۱۹۸۵) گزارش کردند تفاوت های مرتبط با هوش در عملکرد ماهرانه زمانی که دامنه بهره هوشی مورد بررسی به طرف پایین گسترش یابد وجود دارد (۶). کانتر^۶ (۲۰۱۰) در پژوهش خود عنوان کرد که هنوز ارتباط ظرفیت های ذهنی، شناختی و عاطفی با عملکرد حرکتی شناخته شده نیست (۷). اکرم^۷ (۱۹۸۸) هوش و توانایی حرکتی را دو توانایی مهم جهت درک کامل تفاوت های فردی در زمینه اجرای مهارتهای حرکتی می داند. وی این توانایی ها را با بیان سه اصل، که توصیف کننده توانایی های زیر بنایی اجرا در سه مرحله یادگیری (شناختی، حرکتی و خودکاری) فیتز و پوسنر^۸ (۱۹۷۶) است به طور مؤثر مرتبط با یادگیری حرکتی دانسته است. در اصل یکم، در مرحله اول یادگیری که مرحله شناختی است، توانایی های عمومی برای اجرا بیشترین اهمیت را دارند. توانایی های عمومی اساساً به هوش عمومی یا توانایی شناختی مربوط می شود. اصل دوم بیانگر این است که در مرحله دوم یادگیری که مرحله تداعی یا حرکتی نام دارد، سرعت ادراکی زیر بنای اجراست. این توانایی وسیله ای برای حل مسئله است. به ویژه مسائلی که به جستجوی حس بینایی و استفاده سریع از حافظه نیاز دارند. اصل سوم نشان می دهد که در مرحله سوم یادگیری که مرحله خودکاری است، توانایی های غیرشناختی مثل توانایی های

-
1. Rayen
 2. Thomas
 3. chisson
 4. Ismail, Kephart and Cowell
 5. Hoover and Wooded
 6. Konter
 7. Acherman
 8. Fitts and Posner (1976)

حرکتی باعث اجرای موفقیت آمیز مهارت می شوند. در این زمینه، ریلی^۱، زدک^۲ و تنوپیر^۳ (۱۹۷۹)، لندرز^۴، بوچرو ونگ^۵ (۱۹۸۶) نشان داده اند ویژگی‌های بدنی، حرکتی، ادراکی و شناختی مشخصی اجرای مهارت ورزشی را در ورزشکاران پیش‌بینی می کنند (۱). آپال^۶ (۱۹۸۶) و پیلیس^۷ (۱۹۹۷) گزارش کردند عامل‌های آمادگی بدنی و حرکتی مانند سرعت، چابکی و استقامت قلبی-عروقی پیشگویی عملکرد مهارتی ورزشکاران رشته‌های فوتبال، دو و میدانی و وزنه برداری هستند (۸،۹). گال^۸ و همکاران (۲۰۱۰) گزارش کردند ویژگی‌های آمادگی جسمانی، حرکتی و آنتروپومتریکی توان پیش‌بینی موفقیت بازیکنان برای رسیدن به سطوح بالای ورزشی را دارند (۱۰). بهرام و همکاران (۱۳۸۲) گزارش کرده اند تنها پیشگوی معنادار آموزش پذیری افراد، آمادگی مهارتی است. همچنین میزان آمادگی حرکتی افراد، پیشگوی معنادار آمادگی مهارتی است (۲).

امروزه در دنیای ورزش تمرین و ممارست جسمانی مکرر به عنوان تنها عامل کلیدی و اصلی موفقیت و رسیدن به اوج یادگیری و اجرا، هدف از پیش تعیین شده محسوب نمی شود و به نظر می رسد علاوه بر توانایی‌های جسمانی، حرکتی و تاکتیکی، توانمندی و ویژگیهای شخصیتی بدون تردید از عوامل مؤثر بر پیشرفت ورزشی است (۱۱). موضوعی که در چند سال اخیر مورد توجه روانشناسان ورزشی، مربیان، سرپرستان و ورزشکاران قرار گرفته است، مهارت های روان شناختی یا ذهنی است. اهمیت این موضوع به خاطر اثبات تأثیر مهارت های روان شناختی در بهبود میزان یادگیری مهارت های ورزشی نزد قهرمانان و نخبگان ورزشی در سال-های اخیر بوده است. مطالعات انجام شده روی ورزشکارانی که از مهارت های روان شناختی استفاده کرده اند در مقایسه با سایر ورزشکاران، نشان دهنده نقش مهم این مهارت ها در یادگیری مهارت های ورزشی و ارتقاء عملکرد ورزشی در سنین مختلف و در انواع ورزش ها است (۱۲). در همین راستا بهره هوشی و هوش هیجانی نیز به عنوان متغیرهای شخصیتی، خود را به شکل های گوناگون نشان می دهند. تأثیر میزان بهره هوشی و کنترل هیجانات بر روی یادگیری و اجرای مهارت های ورزشی چه قبل از مسابقه، چه حین بازی و چه بعد از

-
1. Riley
 2. Zedk
 3. Ten pier
 4. Lenders
 5. Bucher and Aveng
 6. Uppall
 7. Pills
 8. Gall

مسابقه مورد توجه قرار گرفته است و اکثر ورزشکاران موفقیت ورزشی خود را به این عوامل نسبت می دهند (۱۱). میزان هیجانانگیز و چگونگی کنار آمدن افراد با آن، بخشی از شخصیت آدمی است. در همین زمینه توانایی درک، استنباط (تحلیل) و به کارگیری مهارت‌های شناختی و هیجانی در افراد متفاوت است و این مجموعه از سطوح هوشیاری، در عملکرد و یادگیری افراد سهم بسزایی دارند (۱۳). آنتونیو داماسیو^۱، عصب شناس معروف بیان می کند "اشخاص علیرغم برخورداری از هوش سالم و صحیح در کار و زندگی‌شان گاهی تصمیمات غلط و ناگواری می گیرند. چون این افراد به آموخته های هیجانی‌شان دسترسی ندارند. به عبارت دیگر می توان گفت که ما دو مغز، دو فکر و دو هوش متفاوت داریم: هوش عقلانی و هوش هیجانی. در واقع هوش نمی تواند بدون هوش هیجانی به بهترین شکل کار کند و مغز هیجانی به اندازه مغز متفکر در استدلال کردن نقش دارد (۱۴). باراون^۲ (۱۹۹۷) هوش هیجانی را شامل دسته ای از مهارت ها، استعدادها و توانایی ها می داند که قدرت و توان یادگیری فرد را در مقابله با فشارها و اقتضاهای محیطی افزایش می دهد. بر این اساس خود آگاهی، خود انگیزی، همدلی و مهارت های ارتباطی ابزاری مطمئن برای بهبود یادگیری محسوب می شوند (۱۵و۱۶). جوردن^۳ (۲۰۰۲)، کارملی^۴ (۲۰۰۳)، لیونز و اشنايدر^۵ (۲۰۰۵) هوش هیجانی را سازه ای مهم و تأثیرگذار بر شرایط کار و مرتبط با عملکرد چالشی و پیشرفته تر عنوان کرده اند (۱۷و۱۸و۱۹). در این راستا زیزی^۶ و همکاران (۲۰۰۳) مهارت‌های روان شناختی از قبیل تمدد اعصاب، کنترل افکار مثبت، خود کنترلی، تصویر سازی ذهنی، تمرکز و کنترل کردن انرژی که عمدتاً منطبق با هوش هیجانی هستند را با عملکرد مهارتی مرتبط دانسته اند (۲۰). بشارت و همکاران (۱۳۸۴) گزارش کردند هوش هیجانی از طریق خصیصه های ادراک هیجانی، آسان سازی هیجانی، شناخت هیجانی و مدیریت هیجان‌ها و با ساز و کارهای پیش‌بینی، پیشگیری، افزایش قدرت کنترل و تقویت راهبردهای مقابله کارآمد به فرد کمک می کند که عملکرد ورزشی خود را بهبود بخشد و باعث افزایش احتمال موفقیت ورزشی شود (۲۱). کانتر^۷ (۲۰۱۰) در پژوهشی، ارتباط هوش غیرکلامی را با سطح بازی، در بین بازیکنان فوتبال بررسی کرد و به این نتیجه رسید بین هوش غیرکلامی و سطح بازی رابطه مثبت و معناداری وجود

-
1. Antonio damasyoo
 2. Bar on
 3. Goordan
 4. Karmeli
 5. Leions and Shnaider
 6. Zize
 7. Konter

دارد. با وجود این وی اشاره کرد که ارتباط ظرفیت های ذهنی و روانشناختی از قبیل هوش غیرکلامی و هوش هیجانی با رفتار و عملکرد حرکتی هنوز کاملاً شناخته شده نیست (۷). با توجه به آنچه که مطرح شد، می توان استنباط کرد که بهره هوشی، آمادگی حرکتی و هوش هیجانی به عنوان سه عامل تأثیرگذار و مهم در فرآیند یادگیری و عملکرد مهارت های حرکتی مطرح هستند و می توانند بیان کننده تفاوت های فردی افراد در زمینه یادگیری و اجرای مهارت ها باشند. از طرفی با توجه به این که تحقیقات صورت گرفته در زمینه ارتباط هوش با یادگیری و اجرای حرکتی در یک راستا نیستند و با توجه به نبود تحقیقات در زمینه ارتباط هوش هیجانی و آمادگی حرکتی با یادگیری مهارت های ورزشی (بخصوص در رشته های گروهی مثل والیبال) و همچنین با توجه به اهمیت این عوامل در کشف استعداد های ورزشی، محقق بر آن شد تا با انجام تحقیق حاضر شناخت بیشتری از نقش این متغیرها در ارتباط با یادگیری مهارت های ورزشی به خصوص یادگیری مهارت های پنجه و سرویس والیبال به دست آورد. بنابراین هدف از تحقیق حاضر بررسی ارتباط بین بهره هوشی و هوش هیجانی با مراحل مختلف یادگیری (شناختی، حرکتی و خودکاری)، مهارت های پنجه و سرویس والیبال در پسران نوجوان و همچنین ارتباط آمادگی حرکتی با آن می باشد.

روش شناسی پژوهش

روش تحقیق و آزمودنی ها: مطالعه حاضر از نوع توصیفی و نیمه تجربی است. از لحاظ هدف از نوع تحقیقات بنیادین و کاربردی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر ۱۷-۱۶ ساله شهر الشتر در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ در پایه های دوم و سوم دبیرستان به تعداد ۱۴۴۵ نفر بودند. نمونه تحقیق شامل ۶۰ دانش آموز بود که به روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند. به این ترتیب که از میان ۹ دبیرستان شهرستان الشتر تعداد ۵ دبیرستان (امام جعفر صادق (ع)، امام خمینی (ره)، علامه طباطبایی، ابن سینا و توحید) به طور تصادفی انتخاب شدند. سپس در مرحله دوم و با توجه به این که مدارس دارای کلاس های مختلفی از پایه های دوم و سوم دبیرستان بودند به طور تصادفی ساده از بین کلاس های مختلف، پس از توزیع و جمع آوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته اطلاعات فردی، فعالیت بدنی و ورزشی و نیز بر اساس نمرات پیش آزمون مهارتی (پنجه و سرویس) والیبال ایفرد که، پس از جمع آوری و بررسی اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته و شناسایی دانش آموزان مناسب برای پژوهش از آنها به عمل آمد. در نهایت تعداد ۶۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. آنها پس از همتاسازی بر اساس پرسشنامه محقق ساخته و نمرات پیش آزمون مهارتی (پنجه و سرویس)

والیبال ایفرد به دو گروه ۳۰ نفره تجربی و کنترل تقسیم شدند. لازم به ذکر است محقق در این پژوهش نهایت تلاش خود را کرد تا دانش آموزان انتخاب شده از لحاظ سطح عملکرد مهارتی و سابقه ورزشی در رشته والیبال کاملاً مبتدی باشند.

ابزار گرد آوری اطلاعات: در این پژوهش ابزار مورد استفاده عبارت بودند از: الف) پرسشنامه محقق ساخته اطلاعات فردی، فعالیت بدنی و ورزشی. بعد از مشخص شدن مدارس و کلاس های مربوط، پرسشنامه مقدماتی محقق ساخته، که برای انتخاب نمونه و همگن کردن نمونه ها تدوین شده بود، بین دانش آموزان توزیع گردید. بعد از تکمیل و جمع آوری اطلاعات اولیه تلاش شد آزمودنی ها از نظر وضعیت اقتصادی، خانوادگی، اجتماعی و فرهنگی و همین طور سابقه فعالیت ورزشی در رشته والیبال (افراد کاملاً مبتدی) در یک سطح انتخاب شوند. ب) **آزمون هوش ریون**^۱. این آزمون که جهت سنجش بهره هوشی آزمودنی ها به کار گرفته شد شامل ۶۰ ماتریس یا طرح است که در هر یک از آنها قسمتی حذف شده است و آزمودنی باید نقش حذف شده را از بین ۶ یا ۸ گزینه مختلف پیدا کند. ماده های آزمون به پنج سری ۱۲ تایی تقسیم شده است که سطح دشواری آنها بتدریج افزایش می یابد. ولی اصول مورد نظر در همه آنها یکسان است. این آزمون، تقریباً برای تمام سنین مفید و مؤثر است. ستینین^۲ (۱۹۵۶) و سوینن^۳ (۱۹۵۸) روایی (۹۴٪) و (۹۵٪) را برای این آزمون در کودکان مدرسه ای بلژیکی گزارش نموده اند. همچنین فراهانی و همکاران (۱۳۷۲) هنجاریابی و نرم مربوط به دانش آموزان هر استان را در ایران مشخص و روایی و اعتبار این آزمون را مناسب گزارش نموده اند (۲۲). ج) **آزمون های آمادگی حرکتی**. جهت اندازه گیری آمادگی حرکتی آزمودنی ها از آزمونهای استاندارد دوی رفت و برگشت سریع برای اندازه گیری چابکی، آزمون انتخاب پاسخ حرکتی نلسون برای اندازه گیری سرعت واکنش و حرکت سریع، آزمون ۵۰ یارد سرعت برای اندازه گیری سرعت، آزمون لک لک برای اندازه گیری تعادل ایستا و آزمون پرش جفتی برای اندازه گیری توان استفاده شد. اعتبار و روایی آزمون های فوق در حد قابل قبول گزارش شده است (۲۲ و ۲۳). د) **آزمون هوش هیجانی شاته**. برای اندازه گیری هوش هیجانی، از مقیاس هوش هیجانی شاته^۴ و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شد. این مقیاس شامل آزمونی ۳۳ سؤالی بود که بر اساس مدل هوش هیجانی سالوی و میر (۱۹۹۰) ساخته شده بود. این مقیاس

-
1. Reiven
 2. Stainine
 3. Soinen
 4. shatte

از سه مولفه پیش بین شامل تنظیم هیجان‌ها، بهره‌وری از هیجان‌ها و ارزیابی از هیجان‌ها در مقیاس پنج درجه ای لیکرت از نمره یک (کاملاً مخالف) تا نمره پنج (کاملاً موافق) بود. اما فقط یک نمره کلی برای هوش هیجانی با دامنه ۳۶ تا ۱۶۵ ارائه می داد. آستین^۱ و ساکلوفسک^۲ (۲۰۰۴)، آستین و مینسکی^۳ (۲۰۰۳)، همسانی درونی سؤالهای آزمون برحسب ضریب آلفای کرونباخ از ۰/۸۴ تا ۰/۹۰ را گزارش کردند. شاته و همکاران (۱۹۹۸) ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۷۸ را در مورد یک نمونه ۲۸ نفری از دانشجویان گزارش کردند. همچنین آستین و همکاران (۲۰۰۴) روایی این مقیاس را قابل قبول گزارش کردند. در فرم فارسی این مقیاس، بشارت (۱۳۸۴) پایایی این مقیاس را ۰/۸۳ گزارش کرد که نشان دهنده پایایی بازآزمایی رضایت بخش این مقیاس بود. لازم به ذکر است که این مقیاس برای افراد ۱۳ سال به بالا مفید و مؤثر است (۲۱). **۵) آزمون های مهارتی والیبال ایفرد^۴**. جهت اجرای آزمون های اکتساب و یادداری مهارت‌های والیبال (پنجه و سرویس) از آزمونهای مهارتی والیبال ایفرد، شامل آزمون های پنجه^۵ و سرویس^۶ مطابق با دستورالعمل مربوط استفاده گردید (۲۴).

روش اجرا: اجرا به این ترتیب بود که محقق برای جمع‌آوری داده های تحقیق با مراجعه به اداره کل آموزش و پرورش شهرستان الشتر فهرست کل مدارس (۹ مدرسه) را اخذ کرد. پس از انتخاب ۵ مدرسه به شکل تصادفی با اخذ مجوز و با هماهنگی قبلی با مدیران و دبیران ورزش مدارس با حضور در کلاس درس، ضمن توضیح اهداف تحقیق برای انتخاب نمونه های پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته اطلاعات فردی، فعالیت بدنی و ورزشی را توزیع کرد. پس از تکمیل آن توسط دانش آموزان، پرسشنامه ها جمع‌آوری و اطلاعات آنها بررسی شد، تا افرادی که هیچ گونه سابقه ورزشی و مهارتی در رشته والیبال نداشتند انتخاب شوند. در نهایت پس از کسب رضایت از والدین دانش آموزان واجد شرایط و بعد از اینکه بر اساس نمرات پیش آزمون مهارتی پنجه و سرویس والیبال ایفرد همتاسازی شدند، تعداد ۶۰ دانش آموز در قالب دو گروه تجربی و کنترل (هر گروه ۳۰ نفر) برای اهداف پژوهش انتخاب شدند. سپس برنامه تمرینی به مدت دوازده هفته، هر هفته ۳ روز (سه جلسه) هر جلسه به مدت یک ساعت و چهل و پنج دقیقه، شامل حدود ۱۰ دقیقه گرم کردن، ۹۰ دقیقه بدنه اصلی تمرین و ۵ دقیقه سرد کردن توسط

-
1. Autine
 2. Saklofske
 3. Minski
 4. Aapherd volleyball skills test
 5. Volleyball volling test
 6. Volleyball serving test

آزمودنی‌ها مطابق با پروتکل از پیش معین شده، اجرا شد (۲۵). روش انجام تمرینات بدین صورت بود، که گروه تجربی (شامل ۳۰ نفر) پس از تقسیم شدن به دو گروه ۱۵ نفره (جهت سازماندهی بهتر تمرینات)، در قالب دو ایستگاه دو مهارت پنجه و سرویس را به شیوه تمرینات مسدود، هر مهارت را در ۵ ست، با ۱۰ تکرار تمرین کردند. سپس پس از گذشت ۵ جلسه از اولین جلسه تمرین (هر دو هفته یکبار) از آزمودنی‌ها، پس از آزمون مهارتی پنجه و سرویس والیبال ایفرد به عمل آمد. به عبارت دیگر پروتکل دوازده هفته‌ای تمرین به ۳۶ جلسه تمرین برای دو مهارت پنجه و سرویس والیبال تقسیم شد. در طول این جلسات تمرین (۳۶ جلسه) در مجموع ۶ پس از آزمون مهارتی والیبال ایفرد از دو مهارت پنجه و سرویس والیبال، با فواصل ۵ جلسه‌ای از یکدیگر، از آزمودنی‌های پژوهش به عمل آمد. پس از گذشت یک هفته از آخرین جلسه تمرین از آزمودنی‌ها آزمون یادداری به عمل آمد. در طول دوازده هفته تمرین هر آزمودنی هر یک از دو مهارت پنجه و سرویس را در هر جلسه به تعداد ۵۰ کوشش، هر هفته ۱۵۰ کوشش و در طول کل مدت دوازده هفته تمرین به تعداد ۱۸۰۰ کوشش تمرین کردند. در این حالت از گروه کنترل، بدون اینکه در طول اجرای برنامه دوازده هفته‌ای تمرین، تمرین خاصی در زمینه دو مهارت پنجه و سرویس والیبال انجام بدهند، همزمان با گروه تجربی پس از آزمون‌های مهارتی پنجه و سرویس والیبال ایفرد به عمل آمد. در این پژوهش از داده‌های مربوط به گروه کنترل به عنوان یکی از راه‌های ارزیابی میزان اثربخشی برنامه تمرینی دوازده هفته‌ای اعمال شده برای یادگیری دو مهارت پنجه و سرویس والیبال، علاوه بر شیوه مقایسه میانگین نمرات پس از آزمون‌های مهارتی با میانگین نمرات آزمون یادداری در آزمودنی‌های گروه تجربی در دو مهارت مذکور استفاده شد. نتایج آن در جدول شماره ۱ و یافته شماره ۶ نشان داده شده است. لازم به ذکر است که در طول اجرای پروتکل تمرینی و اجرای آزمون‌های اکتساب، دو تن از کارشناسان تربیت بدنی که خود از مربیان والیبال نیز بودند با توجه قبلی و با توجه به اهداف تحقیق با محقق همکاری کردند.

مشخص کردن مراحل یادگیری شناختی، حرکتی و خودکاری: در این پژوهش بر اساس مدل سه مرحله‌ای یادگیری (شناختی، حرکتی و خودکاری) فیتز و پوسنر و نیز مدل یکپارچه آکرمن (۱۹۸۸) و سیانسیلوا (۲۰۰۰) و بر حسب زمان و تعداد کوشش‌های تمرینی برای رسیدن به فلات و مرحله شتاب منفی در منحنی اجرا، تعیین مراحل یادگیری شناختی، حرکتی و خودکاری دو مهارت پنجه و سرویس والیبال انجام پذیرفت.

پاول فیتز و مایکل پوسنر^۱ (۱۹۷۶) با ارائه مدل کلاسیک یادگیری نظر دادند که یادگیری مهارت های حرکتی شامل سه مرحله است. در مرحله اول که به آن مرحله شناختی می گویند با وجود اجراهای بسیار ناهمسان، پیشرفت بسیار زیاد و از سایر مراحل یادگیری بیشتر است. در مرحله دوم یعنی مرحله تداعی یا حرکتی، اجراهای افراد همسان تر شده ولی میزان پیشرفت از مرحله قبل کمتر است. افراد در مرحله نهایی یادگیری به مرحله خودکاری می رسند. در این مرحله اجرا بسیار همسان تر می شود، ولی میزان پیشرفت در یادگیری از دو مرحله قبلی کمتر است (۶ و ۱). در مدل یکپارچه آکرمن (۱۹۸۸) جهت پیش بینی همبستگی تفاوت های فردی در توانایی های هوش عمومی، سرعت ادراکی و روانی-حرکتی در مراحل مختلف یادگیری شناختی، حرکتی و خودکاری وی از آزمودنی ها خواست تا یک تکلیف زمان واکنش (RT) ساده را در طول جلسات تمرینی انجام دهند. در تحقیقات جدیدتر آکرمن و سیانسیلو (۲۰۰۰) از تکلیف شبیه ساز پرواز استفاده کردند. در این تحقیقات ضمن رسیدن به فلات و مرحله شتاب منفی در منحنی اجرای تکالیف مورد نظر، با لحاظ کردن ۶ جلسه اکتساب (پس آزمون های مهارتی) و تقسیم آنها به سه مرحله یادگیری شناختی، حرکتی و خودکاری، سیر همبستگی توانایی های هوش عمومی و سرعت ادراکی با مراحل ذکر شده مورد بررسی قرار گرفت (۶). تحقیقات ارتباط تنگاتنگ بین سطح مهارت و تعداد ساعات تمرین را نشان داده اند. ورزشکاران جوانی که به طور استثنایی یک مهارت را در سطح عالی اجرا می نمایند، معمولاً ساعات زیادی را صرف تمرین می کنند. علیرغم اینکه تعداد جلسات تمرین حائز اهمیت است، نباید تأثیر عوامل اجتماعی و روان شناختی را در کسب بالاترین سطح مهارت را از نظر دور داشت. شایان ذکر است با توجه به نوع و ماهیت مهارت، زمان و تعداد جلسات تمرین برای رسیدن به سطح عالی اجرا متفاوت است (۲۵). به طور مثال، در آزمایش کلاسیک الاتروسل^۲ (۱۹۶۵) دختران دانشجو در ۲۷ جلسه تمرین (سه جلسه در هفته به مدت نه هفته) مهارت سرویس تنیس را تمرین کردند. پس از پانزده جلسه تمرین یا ۱۰۲۵ تکرار، آزمودنی ها اجرای نهایی را با ۸۵ درصد دقت انجام دادند (ص ۴۷۴). فرنکس و ویلبرگ^۳ (۱۹۸۲) و مارتنیوک و رومانو^۴ (۱۹۸۳) در پژوهش های جداگانه ایی که در ارتباط با یادگیری یک تکلیف پیگردی پیچیده انجام دادند، عنوان کرده اند افراد مورد پژوهش به ترتیب پس از ۸۴۰ و ۸۰۰ کوشش در تکلیف مورد نظر به فلات اجرا رسیده اند و افراد مورد نظر از آن پس پیشرفت همسانی از

1. Poul Fitts and Michale Posner (1976)

2. Ella trussell (1965)

3. Franks and Wilberg (1982)

4. Marteniuke and Romandow (1983)

خود نشان دادند و به سطح مطلوبی از اجرا و نزدیک به سطح خودکاری دست یافتند (ص ۲۴۰). در این پژوهش نیز همان طور که در نمودار شماره ۱ ترسیم شده است سعی گردید در طول ۳۶ جلسه تمرین (سه جلسه در هفته به مدت ۱۲ هفته) و با تعداد ۱۸۰۰ کوشش، آزمودنی ها در دو مهارت پنجه و سرویس والیبال به فلات و مرحله شتاب منفی در منحنی اجرا برسند. ضمن اینکه محقق به همراه دو تن از مربیان والیبال تا حدود زیادی این امر را از اجرای افراد مشاهده کردند. به طوری که در جلسات پایانی تمرین آزمودنی ها با اجراهای همسان و مطلوب تا حدود زیادی رسیدن به مرحله خودکاری را بروز دادند و دو مهارت پنجه و سرویس والیبال را در سطح عالی اجرا کردند. به این ترتیب در پژوهش حاضر، بر حسب میانگین نمرات آزمودنی ها در ۶ پس آزمون مهارتی و در طول ۳۶ جلسه تمرین، سه مرحله یادگیری شناختی (۱۲ جلسه اول تمرین) که در آن سیر پیشرفت اجرای دو مهارت پنجه و سرویس زیاد بود، مرحله حرکتی (۱۲ جلسه میانی تمرین) که در آن سیر پیشرفت اجرای دو مهارت پنجه و سرویس از جلسات ابتدایی تمرین کمتر بود، و مرحله خودکاری (۱۲ جلسه پایانی) که آزمودنی ها پیشرفت کمتری از دو مرحله قبل را نشان دادند و در اجرای دو مهارت پنجه و سرویس والیبال به فلات رسیدند، مشخص شدند.



نمودار شماره ۱، پیشرفت اجرای مهارت سرویس و پنجه در طول ۳۶ جلسه تمرین بر حسب میانگین نمرات آزمودنی ها در شش پس آزمون مهارتی (آزمون های اکتساب) سرویس و پنجه والیبال ایفرد

روش های آماری، به منظور خلاصه و دسته‌بندی کردن اطلاعات، از آمار توصیفی و به شکل محاسبه شاخص‌های مرکزی و پراکندگی (میانگین و انحراف استاندارد) استفاده شد. برای رسم نمودارها از نرم افزار Excel 2007 استفاده شد. در ادامه از آمار استنباطی برای تعیین ضریب

همبستگی و رگرسیون و همچنین برای مقایسه میانگین ها از آزمون تی (T) وابسته و مستقل استفاده شد. کلیه عملیات آماری با استفاده از نسخه ۱۶ نرم افزار SPSS و در سطح معناداری ($P < 0/05$) انجام شد.

نتایج

پس از تبدیل نمرات آمادگی حرکتی آزمودنی ها به نمره استاندارد تی (T) و همچنین بررسی طبیعی بودن داده ها با استفاده از آزمون کلموگروف اسمیرنوف، داده ها با استفاده از روش آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی ساده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

۱. میانگین و انحراف معیار پس آزمون های مهارتی پنجه و سرویس والیبال ایفرد: همانطور که در جدول شماره ۱ ملاحظه می شود میانگین و انحراف معیار ۶ پس آزمون های مهارتی پنجه و سرویس والیبال ایفرد در آزمودنی های پژوهش و در قالب دو گروه تجربی و کنترل ارائه شده است. لازم به ذکر است که همزمان با آزمون یادداری که از گروه تجربی به عمل آمد، آزمون مشابه ای نیز از گروه کنترل به عمل آمد که میانگین و انحراف معیار آن در مهارت پنجه به ترتیب در گروه تجربی و کنترل برابر با $(33/54 \pm 2/75)$ و $(16/12 \pm 4/65)$ و در مهارت سرویس به ترتیب برابر با $(24/23 \pm 3/15)$ و $(9/32 \pm 3/33)$ بود.

جدول شماره ۱، یافته های مربوط به میانگین و انحراف معیار پس آزمون های مهارتی پنجه

و سرویس والیبال ایفرد

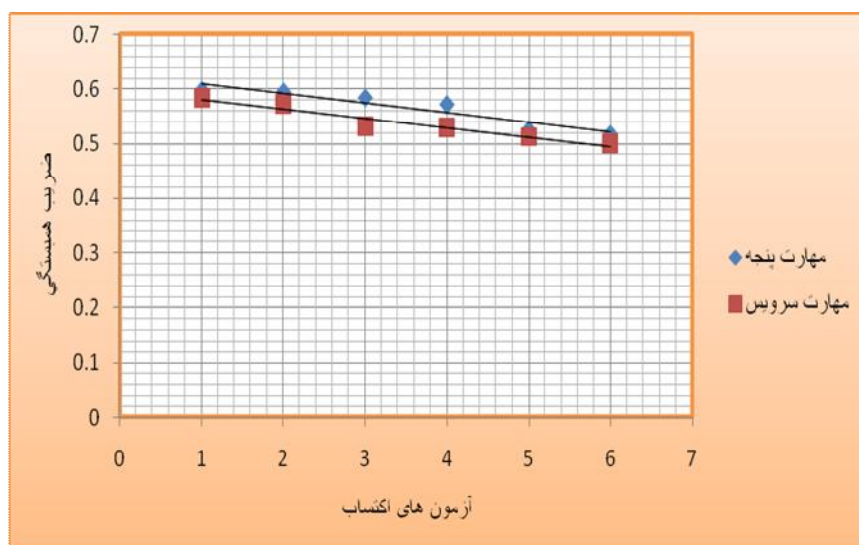
سرویس		پنجه		مهارت آزمون ها
گروه کنترل M±Sd	گروه تجربی M±Sd	گروه کنترل M±Sd	گروه تجربی M±Sd	
9/47±2/41	15/67±2/61	16/30±6/31	22/87±7/36	اکتساب ۱
10/12±2/71	18/57±3/60	17±7/21	27±7/49	اکتساب ۲
10/33±3/68	20/07±3/54	17/12±7/11	28/27±8/11	اکتساب ۳
11±3/21	22/83±3/48	16/99±5/11	33/30±6/78	اکتساب ۴
11/15±2/11	29/93±2/45	16/05±6/81	33/37±6/78	اکتساب ۵
11/85±3/75	26/23±2/55	17/85±6/61	34/50±6/61	اکتساب ۶
9/32±3/33	24/23±3/15	16/12±4/65	33/54±2/75	آزمون یادداری

۲. ضریب همبستگی بهره هوشی با مهارت های پنجه و سرویس والیبال: همانطور که در جدول شماره ۲ ملاحظه می شود بین میزان بهره هوشی آزمودنی ها و آزمون یادداری مهارت های پنجه (با ضریب همبستگی $r=0/54$) و سرویس (با ضریب همبستگی $r=0/572$) در

سطح معناداری $p \leq .002$ و $p \leq .001$ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به داده های مندرج در جدول شماره ۲ و نمودار شماره ۲، ملاحظه می شود که سیر همبستگی بین بهره هوشی و آزمونهای اکتساب (یا مراحل سه گانه یادگیری) به شکل نزولی است که حاکی از اهمیت بیشتر این متغیر در مرحله اولیه (شناختی) یادگیری دارد.

جدول شماره ۲. ضریب همبستگی بهره هوشی با مهارت های پنجه و سرویس

سرویس		پنجه		مهارت
p	r	p	r	
۰/۰۰۱	۰/۵۸۳	۰/۰۰۳	۰/۵۹۸	اکتساب ۱ (م.شناختی)
۰/۰۰۰	۰/۵۷۱	۰/۰۰۱	۰/۵۹۵	اکتساب ۲
۰/۰۰۲	۰/۵۳۱	۰/۰۰۱	۰/۵۸۴	اکتساب ۳ (م.حرکتی)
۰/۰۰۰	۰/۵۲۸	۰/۰۰۰	۰/۵۷۲	اکتساب ۴
۰/۰۰۱	۰/۵۱۲	۰/۰۰۳	۰/۵۲۵	اکتساب ۵ (م.خودکاری)
۰/۰۰۱	۰/۴۹۹	۰/۰۰۳	۰/۵۱۷	اکتساب ۶
۰/۰۰۱	۰/۵۷۲	۰/۰۰۲	۰/۵۴۰	آزمون یادداری



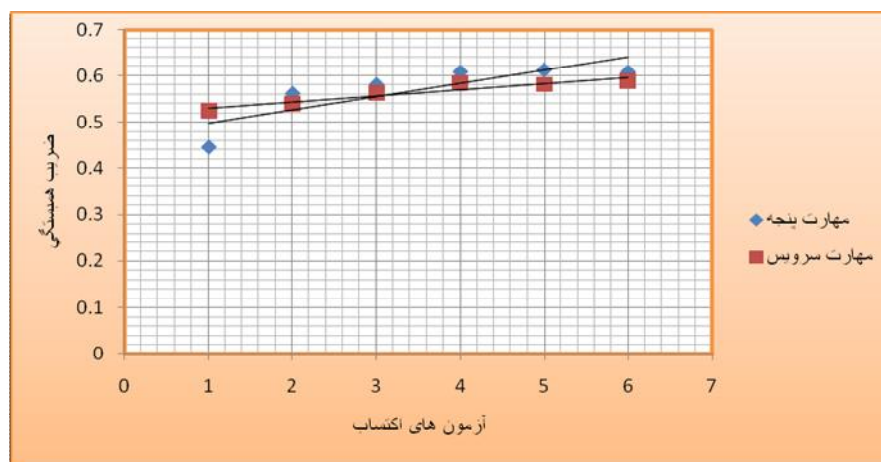
نمودار شماره ۲، سیر همبستگی بهره هوشی با مراحل یادگیری مهارت های سرویس و پنجه

همچنین نتایج نشان داد بهره هوشی آزمودنی ها، قابلیت پیش‌بینی آزمون یادداری دو مهارت پنجه (با ضریب رگرسیون ۳/۶۳۵) و آبشار (با ضریب رگرسیون ۳/۳۸۱) را در سطح احتمال $P \leq .01$ دارد.

۳. ضریب همبستگی آمادگی حرکتی با مهارت های پنجه و سرویس: همانطور که در جدول شماره ۳، ملاحظه می شود بین میزان آمادگی حرکتی آزمودنی ها با آزمون یادداری مهارت های پنجه و سرویس والیبال، با ضریب همبستگی 0.554 و در سطح معناداری $P \leq 0.000$ برای مهارت پنجه، و ضریب همبستگی 0.545 و در سطح معناداری $P \leq 0.001$ برای مهارت سرویس رابطه معناداری وجود دارد. همچنین همانطور که در جدول شماره ۳ و نمودارهای شماره ۳ ملاحظه می شود سیر همبستگی بهره هوشی با آزمون های اکتساب (مراحل سه گانه یادگیری) به شکل صعودی است که حاکی از اهمیت این متغیر در مرحله خودکار یادگیری است.

جدول شماره ۳. ضریب همبستگی آمادگی حرکتی آزمودنی ها با مهارت های پنجه و سرویس والیبال

سرویس		پنجه		مهارت
p	r	p	r	
0/002	0/525	0/013	0/447	اکتساب ۱ (م.شناختی)
0/003	0/540	0/002	0/562	اکتساب ۲
0/001	0/563	0/001	0/581	اکتساب ۳ (م.حرکتی)
0/000	0/584	0/001	0/608	اکتساب ۴
0/001	0/581	0/003	0/612	اکتساب ۵ (م.خودکاری)
0/000	0/589	0/001	0/608	اکتساب ۶
0/001	0/545	0/000	0/554	آزمون یادداری



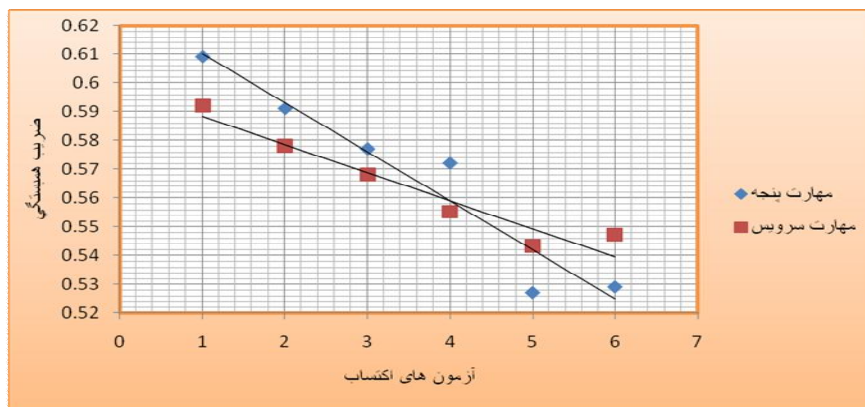
نموداشماره ۳، سیر همبستگی آمادگی حرکتی با مراحل یادگیری مهارت های سرویس و پنجه

همچنین نتایج نشان داد آمادگی حرکتی آزمودنی ها، قابلیت پیش بینی آزمون یادداری دو مهارت پنجه (با ضریب رگرسیون $3/595$) و سرویس (با ضریب رگرسیون $2/371$) در سطح احتمال $P \leq 0.01$ را دارد.

۴. ضریب همبستگی هوش هیجانی با مهارت های پنجه و سرویس: همانطور که در جدول شماره ۴ ملاحظه می شود بین میزان هوش هیجانی آزمودنی ها با آزمون یادداری مهارت های پنجه و سرویس والیبال، با ضریب همبستگی ۰/۵۳۳. و در سطح معناداری $P \leq 0/001$ برای مهارت پنجه، و ضریب همبستگی ۰/۵۳۱. و در سطح معناداری $P \leq 0/003$ برای مهارت سرویس رابطه معناداری وجود دارد. همچنین همانطور که در جدول شماره ۴ و نمودارهای شماره ۴ ملاحظه می شود سیر همبستگی هوش هیجانی با آزمون های اکتساب (مراحل سه گانه یادگیری) به شکل نزولی است که همانند بهره هوشی حاکی از اهمیت این متغیر در مرحله شناختی یادگیری است.

جدول ۴. ضریب همبستگی هوش هیجانی با مهارت های پنجه و سرویس والیبال

سرویس		پنجه		مهارت آزمون ها
P	r	p	r	
۰/۰۰۲	۰/۵۹۲	۰/۰۱۳	۰/۶۰۹	اکتساب ۱ (م.شناختی)
۰/۰۰۱	۰/۵۷۸	۰/۰۰۱	۰/۵۹۱	اکتساب ۲
۰/۰۰۲	۰/۵۶۸	۰/۰۰۲	۰/۵۷۷	اکتساب ۳ (م.حرکتی)
۰/۰۰۰	۰/۵۵۵	۰/۰۰۰	۰/۵۷۲	اکتساب ۴
۰/۰۰۰	۰/۵۴۳	۰/۰۰۰	۰/۵۲۷	اکتساب ۵ (م.خودکاری)
۰/۰۰۱	۰/۵۴۷	۰/۰۰۳	۰/۵۲۹	اکتساب ۶
۰/۰۰۳	۰/۵۲۱	۰/۰۰۱	۰/۵۳۳	آزمون یادداری



نمودار شماره ۴، سیر همبستگی هوش هیجانی با مراحل یادگیری مهارت سرویس و پنجه

همچنین نتایج نشان داد هوش هیجانی آزمودنی ها، قابلیت پیش بینی آزمون یادداری دو مهارت پنجه (با ضریب رگرسیون ۲/۶۸۵) و سرویس (با ضریب رگرسیون ۲/۳۹۶) در سطح احتمال $P \leq 0/01$ را دارد.

۵. اثربخشی برنامه تمرینی دوازده هفته ای بر روی اکتساب دو مهارت پنجه و سرویس والیبال: نتایج تی (T) وابسته تفاوت معناداری بین میانگین نمرات ۶ پس آزمون مهارتی پنجه والیبال ایفرد (۲۲/۸۷، ۲۷، ۲۸/۲۷، ۳۳/۳۰، ۳۵/۳۷، ۳۴/۵۰) که برابر با ۳۰/۲۱ بود و میانگین نمره پیش آزمون مهارتی پنجه والیبال ایفرد که برابر با ۱۵/۸۳ بود، را در سطح معناداری $P \leq 0/001$ در گروه تجربی نشان داد. همچنین این نتایج تفاوت معناداری بین میانگین نمرات ۶ پس آزمون مهارتی سرویس والیبال ایفرد (۱۵/۶۷، ۱۸/۵۷، ۲۰/۰۷، ۲۲/۸۳، ۲۶/۹۳، ۲۶/۲۳) که برابر با ۲۱/۷۱ بود و میانگین نمره پیش آزمون مهارتی سرویس والیبال ایفرد که برابر با ۹/۴۷ بود را در سطح معناداری $P \leq 0/001$ در گروه تجربی نشان داد.

همچنین این نتایج تفاوت معناداری را بین میانگین نمرات آخرین پس آزمون مهارتی پنجه (۳۴/۵۰) و سرویس (۲۶/۲۳) با میانگین پیش آزمون های مهارتی پنجه (۱۵/۸۳) و سرویس (۹/۴۷) والیبال ایفرد را در سطح معناداری $P \leq 0/000$ و $P \leq 0/004$ در گروه تجربی نشان داد. این نتایج حاکی از اثر بخشی برنامه تمرینی ۱۲ هفته ای بر اکتساب دو مهارت پنجه و سرویس والیبال بر روی آزمودنی های پژوهش بود.

۶. اثر بخشی برنامه تمرینی دوازده هفته ای بر روی یادگیری دو مهارت پنجه و سرویس والیبال: نتایج تی (T) وابسته تفاوت معناداری، بین میانگین نمرات ۶ پس آزمون مهارتی پنجه والیبال ایفرد (۲۲/۸۷، ۲۷، ۲۸/۲۷، ۳۳/۳۰، ۳۵/۳۷، ۳۴/۵۰) که برابر با ۳۰/۲۱ بود و میانگین نمره آزمون یادداری مهارت پنجه والیبال ایفرد که برابر با ۳۳/۵۴ بود را در سطح معناداری $P \leq 0/226$ در گروه تجربی نشان نداد. همچنین این نتایج تفاوت معناداری، بین میانگین نمرات ۶ پس آزمون مهارتی سرویس والیبال ایفرد (۱۵/۶۷، ۱۸/۵۷، ۲۰/۰۷، ۲۲/۸۳، ۲۶/۹۳، ۲۶/۲۳) که برابر با ۲۱/۷۱ بود و میانگین نمره آزمون یادداری مهارتی سرویس والیبال ایفرد که برابر با ۲۴/۲۳ بود را در سطح معناداری $P \leq 0/312$ در گروه تجربی نشان نداد.

این نتایج تفاوت معناداری را بین میانگین نمرات آخرین پس آزمون مهارت های پنجه (۳۴/۵۰) و سرویس (۲۶/۲۳) والیبال ایفرد با میانگین آزمون یادداری مهارت های پنجه (۳۳/۵۴) و سرویس (۲۴/۲۳) والیبال ایفرد را در سطح معناداری $P \leq 0/389$ و $P \leq 0/556$ در گروه تجربی نشان نداد. همچنین نتایج آزمون تی (T) مستقل نشان داد که در هر دو مهارت پنجه و سرویس تفاوت معناداری ($p \leq 0/01$) در آزمون یادداری دو مهارت پنجه و سرویس، بین گروه تجربی و گروه کنترل وجود دارد. این نتایج نشان داد برنامه تمرینی دوازده هفته ای بر روی یادگیری دو مهارت پنجه و سرویس والیبال دارای اثر معناداری بوده است.

بحث و نتیجه گیری

نتایج بخشی از تحقیق حاکی از رابطه معنادار بین میزان هوش هیجانی آزمودنی ها و آزمون یادداری مهارت های پایه والیبال (پنجه و سرویس) است. همچنین هوش هیجانی پیشگوی معنادار یادگیری دو مهارت پنجه و سرویس والیبال در آزمودنی های پژوهش بود. این نتایج، با یافته های تحقیقاتی بارون (۱۹۹۷)، جوردن (۲۰۰۲)، کارملی (۲۰۰۳)، لیونز و اشناپدر (۲۰۰۵)، زیزی و همکاران (۲۰۰۳)، بشارت و همکاران (۱۳۸۴) و کانتر^۱ (۲۰۱۰) همسو است. میر و سالوی^۲ (۱۹۹۷) در مدل تجدید نظر شده هوش هیجانی، چهار مؤلفه ادراک هیجانی، آسان سازی هیجانی، شناخت هیجانی و مدیریت هیجانی را برای این سازه مشخص کرده اند. ادراک هیجانی به توانایی های بنیادین فرد برای ثبت محرک های هیجانی در خود و دیگران گفته می شود. طبق این تعریف هر قدر سطح هوش هیجانی فرد بالاتر باشد ادراک و ارزیابی هیجانی وی نیز افزایش می یابد. این سطح از ادراک با افزایش قدرت ارزیابی محرک های محیطی و بالا بردن توان برقراری روابط مثبت و سازنده، باعث افزایش عملکرد سازش یافته فرد می شود و زمینه های ارتباطی و عاطفی لازم را برای یادگیری مؤثر و موفق مهارت های ورزشی فراهم می سازد. خصیصه آسان سازی یا تسهیل هیجانی به عنوان یکی دیگر از مؤلفه های هوش هیجانی، به فرایند هایی گفته می شود که براساس آنها عاطفه، فکر را با توجه به تقدم مشکلات، به کار انداختن ذخیره های حافظه اختصاصی، تغییر خلق و فرآیندهای اطلاعاتی پنهان، روان و آسان می سازد. بر این اساس، هر قدر سطح هوش هیجانی فرد بالاتر باشد، خصیصه آسان سازی به فرد بیشتر کمک می کند با سازماندهی افکار، حافظه و محتویات حافظه به طور انسجام یافته تر با مسائل مربوط به ورزش مواجه شود. خصیصه آسان سازی هیجانی با تغییرات مثبت خلقی به سازش بهتر فرد با محیط و محرک های محیطی کمک می کند. این سازش یافتگی نیز به نوبه خود به یادگیری و اجرای مهارت های ورزشی کمک می کند. شناخت هیجانی که مؤلفه دیگر هوش هیجانی است، به فرآیندها و ساختارهای حافظه ای مربوط به نامگذاری هیجان ها گفته می شود. شناخت هیجانی تعیین می کند که فرد چگونه معناهای هیجانی و موقعیت های هیجانی را شناسایی کند. در پرتو این خصیصه هوش هیجانی، علاوه بر افزایش شناخت صحیح و واقع بینانه هیجان ها، قدرت تسلط افراد را افزایش می دهد. همچنین راهبردهای مقابله ای مؤثرتری برای مواجهه با موقعیت های استرس زای یادگیری و اجرای مهارت های ورزشی را به وجود می آورد که این شناخت خود باعث بهبود یادگیری و

1. Konter

2. Maier and Salvei

اجرای مهارت های بهتر ورزشی می شود. مدیریت یا مهارت هیجان ها نیز به توانایی فرد برای تنظیم هیجان ها در خود و دیگران به منظور ارتقای رشد هیجانی و عقلی گفته می شود. قدرت مدیریت وقتی در خدمت سازماندهی هیجان ها قرار گیرد، از بحران های هیجانی پیشگیری می کند که این کنترل هیجان خود باعث بهبود میزان یادگیری مهارت های ورزشی می شود (۲۱). بخش دیگری از نتایج تحقیق به این ترتیب است که بین آمادگی حرکتی آزمودنی ها و آزمون یادداری مهارت های پایه والیبال (پنجه و سرویس) رابطه معناداری وجود دارد. همچنین آمادگی حرکتی، پیشگوی معنادار یادگیری مهارت های والیبال در آزمودنی های پژوهش بود. این بخش از یافته ها با نتایج تحقیقات ریلی^۱، زدک^۲ و تنوپیر^۳ (۱۹۷۹)، لندرز^۴، بوچر و ونگ^۵ (۱۹۸۶)، بهرام (۱۳۸۲) و گال^۶ (۲۰۱۰) همخوانی دارد. بخش دیگر از نتایج تحقیق بیان کننده این است که بین میزان بهره هوشی آزمودنی ها و آزمون یادداری مهارت های والیبال (پنجه و سرویس) رابطه معناداری وجود دارد. همچنین میزان بهره هوشی آزمودنی های پژوهش، پیشگوی معنادار یادگیری دو مهارت والیبال بود که این بخش از نتایج تحقیق با یافته های اسمایل، کفارت و کوول (۱۹۶۳)، هوور و وید (۱۹۸۵)، کانتر (۲۰۱۰) همخوانی دارد و با یافته های تحقیقی رایان (۱۹۶۳)، استارت (۱۹۶۳)، توماس و چیسون (۱۹۷۲) همخوانی ندارد. همچنین، با توجه به سیر نزولی همبستگی بهره هوشی و هوش هیجانی آزمودنی ها در طول ۶ جلسه اکتساب دو مهارت پنجه و سرویس می توان گفت این دو متغیر در مرحله اول یادگیری (مرحله شناختی)، نقش مؤثرتری را دارا هستند. از طرفی با توجه به سیر صعودی رابطه همبستگی بین آمادگی حرکتی آزمودنی ها، در طول ۶ جلسه اکتساب با دو مهارت پنجه و سرویس می توان عنوان کرد که این متغیر در مرحله انتهایی (مرحله خودکاری) یادگیری نقش مؤثرتری ایفا می کند که این نتایج، نظریه یادگیری اکرمین در ارتباط با نقش هوش و توانایی های حرکتی در امر یادگیری را تأیید می کند. از طرفی می توان از هوش هیجانی به عنوان متغیری مهم مانند بهره هوشی در مرحله شناختی یادگیری نام برد که این امر خود بسیار با اهمیت است. اکرمین (۱۹۸۸، ۱۹۸۹، ۱۹۹۰، ۱۹۹۲) و اکرمین و سیانسیولو (۲۰۰۰) عنوان کردند که در ابتدای تمرین یا مرحله شناختی اجرای تکلیف بر اساس توانایی هایی از قبیل

-
1. Riley
 2. Zedk
 3. Ten pier
 4. Lenders
 5. Bucher and Aveng
 6. Gall

تفکر، منطق، دانش مکانیکی و از قبیل آن صورت می گیرد. همچنین توانایی های هوش عمومی (مهارت های پردازش اطلاعات) تعیین کننده اصلی تفاوت های فردی در مرحله شناختی اکتساب مهارت هستند. در اواخر تمرین یا مرحله حرکتی و خودکاری این توانایی ها وجود ندارند و به نظر می رسد که توانایی هایی از قبیل سرعت، زمان واکنش، قدرت و آمادگی اهمیت بیشتری داشته باشند. هنگامی که فرد یک ایده کلی تکلیف را پیدا می کند، نقش هوش عمومی (به عنوان تعیین کننده تفاوت های فردی) کاهش پیدا می کند و در مرحله تداعی، توانایی های حرکتی جای آنها را می گیرد. از طرفی همان طور که قبلاً نیز بیان گردید اگرمن (1988) این توانایی ها را با بیان سه اصل، که توصیف کننده توانایی های زیر بنایی اجرا در سه مرحله یادگیری فیتز و پوسنر است، به طور مؤثر با یادگیری حرکتی مرتبط دانسته است (۶). لذا لازم است مربیان با اطلاع در تمرین و آموزش به این مهم در مرحله شناختی و خودکاری مهارت توجه نموده و با استفاده از این نتایج سرعت و اثر بخشی یادگیری را افزایش دهند.

در انتها می توان گفت، توانایی های متفاوتی در طول مراحل یادگیری و اجرای مهارت های ورزشی (به ویژه یادگیری مهارت های والیبال) نقش دارند. مثلاً بهره هوشی و هوش هیجانی در مراحل اولیه و آمادگی حرکتی در مراحل پایانی یادگیری، که این امر خود ضرورت تحقیق بیشتر پیرامون اثر سایر عوامل شناختی، عاطفی، روانی- حرکتی و جسمانی بر یادگیری و اجرای مهارت های ورزشی، در رشته های گروهی و انفرادی (مانند فوتبال، هندبال، کشتی، بدمینتون و غیره)، در تمام رده های سنی را می رساند.

منابع:

۱. ریچاردای، مگیل (۱۳۸۶). یادگیری حرکتی مفاهیم و کاربرد. (مترجمان: واعظ موسوی، محمد کاظم. شجاعی، معصومه). انتشارات بامداد کتاب. چاپ اول. ص، ۸۳۴-۲۴۰.
۲. بهرام، عباس و همکاران (۱۳۸۲). ارتباط بین آمادگیهای بدنی و حرکتی با آمادگی مهارتی و آموزش پذیری در داوطلبان پسر شرکت کننده در آزمون ورودی رشته تربیت بدنی، المپیک، ۳ و ۴ (پیاپی ۲۴). ص، ۱۵-۷.
۳. خلجی، حسن. خواجوی، داریوش (۱۳۸۴). سنجش و اندازه گیری در تربیت بدنی و علوم ورزشی. انتشارات دانشگاه اراک. چاپ اول. ص، ۶۰.
۴. میلانی فر، بهروز (۱۳۸۶). روانشناسی کودکان و نوجوانان استثنائی. انتشارات نشر قومس. چاپ هجدهم. ص، ۱۴۰.

۵. سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). روانشناسی پرورشی نوین. انتشارات نشر دوران. چاپ ششم. ص، ۱۸۰.
۶. ریچارد ای، اشمیت. تیموتی، لی (۱۳۸۷). یادگیری و کنترل حرکتی (جلد ۲). (مترجم: حمایت طلب، رسول؛ قاسمی، عبدالله). انتشارات علم و حرکت، چاپ اول. ص، ۳۲۳-۱۰۳.
7. Konter, E.2 (2010). Nonverbal intelligence of soccer players according to their level of play. *Procedia social and behavioral science*: 1114-1120.
8. Uppal A., roy P. (1986).assessment of motor fitness components as predictors of soccer playing ability. *SNIPES*. 9 (3): 46-49
9. Pilis, W. (1997). Relationships between sport results,somatic variables and an aerobic power in elit weight lifters. *Biology of sport* 14 (4); 275-281.
10. Gall, f.et.al. (2010). Antropometric and fitness characteristics of international, professional and amateur mal graduate soccer players from an elite yoth academy. *journal of science and medicine sport* 13 (2010)90-95
11. Hanin,Y.L. (2000). Emotions in sport. champaign, IL: Human Kinetics Martin , GL., Vause, T.,and Schwartman,L. (2005). Experimental studies of psychological intervention with athletes in competitions why few? *Behavior Modification*, 29-616-641.
12. Morgan,T.K. (2006). A season – long mental skills staining program collegiate volleyball players. A dissertation for the doctor of philosophy degree. The University of Tennessee.
13. Mayer,J.D. (1999).Emotional intelligence: popular or scientific psychology,.A.P.R.Monitor,30,p: 8.
۱۴. دانیل، گلمن (۱۳۸۰). هوش هیجانی. (مترجم: پارسا، نسرین). انتشارات رشد. چاپ دوم. ص، ۵۶.
15. Bar-on R (2006). The Bar- on model of emotional- social intelligent (ESI).*psicothema*;18: 13-25.
۱۶. حسن زاده، رمضان. ساداتی کیادهی، مرتضی (۱۳۸۸). هوش هیجانی (مدیریت احساس،عاطفه و هیجان)، انتشارات نشر دوران. چاپ اول. ص، ۹۸.
17. Jordan, P.J., Ashkansy, N.m., Harttel,C.E., &Hooper,G.S. (2002).work group emotional intelligence :scale development and relationship to team process,effectivenss,and goal focus. *Human Resource management Review*, 12,195-214.
18. Carmeil,A . (2003). the relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcome. *Journal of Managerial psychology*, 18,788-813.
19. Lyons,J.schneider,T. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and individual differences*, 39 (2005)693-703.
20. Zizzi,S.Deaner,H.R.Hirschhorn,D.K. (2003). The relationship between

emotional intelligence and performance Among college baseball players. *Journal of applied sport psychology*, 15; 262-269.

۲۱. بشارت، محمد علی و همکاران (۱۳۸۴). تبیین موفقیت ورزشی در ورزشهای گروهی و انفرادی بر حسب هوش هیجانی. المپیک، سال سیزدهم - شماره ۴ (پیاپی ۳۲). ص، ۸۷-۹۹.
۲۲. فراهانی، محمدتقی و همکاران (۱۳۷۳). هنجاریابی آزمون هوش مدرج ریون (فرم ۲)، دفتر مشاوره و تحقیق، وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی.
۲۳. شیخ، محمود و همکاران (۱۳۸۳). سنجش و اندازه گیری در تربیت بدنی و علوم ورزشی. انتشارات بامداد کتاب. چاپ اول. ص، ۱۸۵.
۲۴. هادوی، فریده (۱۳۷۷). اندازه گیری و ارزشیابی در تربیت بدنی. انتشارات دانشگاه تربیت معلم. چاپ دوم. ص، ۲۲۴-۳۲۵.
۲۵. رابرت، کریستینا. دانیل، کورکوس (۱۳۷۵). آموزش مهارتهای ورزشی - راهنمای مربیان. (مترجم: محمد تقی اقدسی). انتشارات دانشگاه تبریز. چاپ اول. ص، ۱۶۰.

ارجاع دهی به روش APA

نظرپوری شهرام، خلجی حسن، مردانه فرهاد. (۱۳۹۲). ارتباط بین بهره هوشی، هوش هیجانی و آمادگی حرکتی با یادگیری مهارت های پنجه و سرویس والیبال. رفتار حرکتی؛ (۱۲)۵: ۱۶۲-۱۴۱.

راهنمای اشتراک نشریات علمی - پژوهشی

پژوهشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی

خواهشمند است قبل از پرکردن برگ درخواست اشتراک به نکات زیر توجه فرمائید:

۱. نشانی خود را کامل و خوانا با ذکر کدپستی بنویسید.
۲. بهای اشتراک سالانه:

- مطالعات مدیریت ورزشی: ۳۰۰۰۰۰ ریال
- فیزیولوژی ورزشی: ۳۰۰۰۰۰ ریال
- مطالعات طب ورزشی: ۱۵۰۰۰۰ ریال
- رفتار حرکتی: ۱۵۰۰۰۰ ریال

۳. وجه اشتراک را به حساب جاری ۲۱۷۲۲۶۹۰۰۱۰۰۳ بانک ملی شعبه میر عماد کد ۱۸۷ به نام تمرکز وجوه درآمد اختصاصی پژوهشگاه تربیت بدنی و ورزش، و فیش بانکی را به همراه فرم اشتراک به آدرس دفتر نشریه ارسال کنید.

نشانی: مشهد-وکیل آباد ۵۴- نبش بلوار لادن- پژوهشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری- دفتر نشریه

کدپستی: ۹۱۷۹۸۹۵۵۱۸ تلفن: ۲-۵۰۲۸۸۴۰-۵۱۱-۰۵۱۱۱ دورنگار: ۵۰۱۴۲۴۹
پست الکترونیکی: Journal@ssrc.ac.ir

فرم اشتراک نشریات علمی - پژوهشی

پژوهشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی

نام: نام خانوادگی: تحصیلات:

تاریخ شروع اشتراک: از شماره:

شغل:

نشانی پستی:

کدپستی: صندوق پستی:

نشانی الکترونیکی: تلفن:

به پیوست رسید بانکی شماره: مورخ:

به مبلغ ریال بابت اشتراک یکساله ضمیمه است.

امضاء

تاریخ

The relationship between intelligence quota (IQ), emotional intelligence and motor fitness with volleyball pawing and serving learning

Sh. Nazarpouri Daretang¹, H. Khalaji², F. Mardaneh³

Abstract

The present study aims was to investigating the relationship between intelligence quota (IQ), emotional intelligence and motor fitness with volleyball pawing and serving learning in volleyball. Methodology: this is a descriptive semi-empirical research the population of which consists of 1445 high school boy students aging 16-17 years living in Aleshtar, Lorestan. 60 of them were selected using random cluster sampling method to be included in the study. A 12-Week exercise protocol with 3 sessions a week was implemented using closed exercise until the subjects reached to a plateau of 1800 attempts in performing volleying and serving skills. Data collecting tools included researcher-made inventory, physical activity and exercise, Rion's IQ inventory, Shate's emotional intelligence inventory, volleying and serving skills tests of Ifred and standard tests of motor fitness. Statistical analysis was conducted using Pearson correlation coefficient and linear regression in significance level of $p \leq 0.05$. Findings: correlation of IQ and emotional intelligence with volleying and serving skills in cognitive phase of learning was significant and at the highest amount. This correlation, however, decreased in motor and automatic phases. On the other hand, the correlation between motor fitness and performing the skills was low but significant in the meantime. This correlation reached its peak in cognitive and motor phase. Conclusion: IQ and emotional intelligence are more important in cognitive phase and motor fitness is more important in automatic phase of learning volleying and serving skills in volleyball.

Keywords: intelligence, learning cognitive, learning motor, learning automatic.

1. University of Arak (Corresponding Author)
2, 3. University of Arak

Email: snazarpouri@yahoo.com

Relationship between body mass index and motor-perceptual ability in 7-11/5 years-old children

Sh. Shirvani Borojeni¹, S. Safi²

Abstract

This study investigated the relationship between body mass index and motor - perceptual ability in 7-11/5 year-old children .This cross-sectional study was performed on 592 student of the Nahavand city (294 girls and 298 boys) . The sample was selected by using cluster sampling technique. Weight and height was measured and BMI calculated. The criteria for overweight was considered (percentile 95 <BMI> 85 percentile) and the obesity (BMI> 95 percentile) according to BMI charts from the centers for disease control and prevention (CDC). To examine the motor - perceptual ability the children from the Bnininks - Ozretesky test of motor proficiency was used. The test include 8 subscale : running speed & agility , balance , bilateral coordination , strength , upper limbs coordination , response speed , visual motor control , upper limbs speed & dexterity. Based on data analysis correlation between this scale and the BMI of the children was significant through the Spearman correlation test with $p < 0/005$. The boys had better scores in motor - perceptual ability in comparison with the girls ($p < 0/05$). It was possible to conclude from our results , that the performance of 7-11/5 years-old children relate with BMI .Our data emphasize the necessity and importance of promoting an active lifestyle in early childhood.

Keywords: BMI, motor - perceptual ability, child.

1. University of Tehran (Corresponding Author)
2 . University of Kermanshah

Email:karevansara@yahoo.com

The Effect of Swimming Training on Personality Traits in Non-athlete Female Students

S. Alam¹, B. Maleki², M. Monazami³

Abstract

The present study aims to investigate the effect of a swimming training program on personality traits in female students. The method of study was quasi-experimental in which a pretest and post test design was used. The statistical universi of the study consisted of whole female students who were studying in Tehran science and Industry University in the academic year 2010-2011. The participants of the study consisted of 60 non-athlete female students who were selected via volunteer sampling using a personal information questionnaire and subsequently assigned into a control and an experimental group. They were asked to complete Bernreuter's personal inventory. Then members of the experimental group underwent a two months swimming training course. Finally, the subjects of both experimental and control group completed the questionnaires again. For data analysis, multivariate analysis of covariance was used at the significance level of $\alpha < 0.05$. The results of the study showed that a swimming training program significantly affects all 6 personality traits. The training program improved such qualities as self-confidence, extroversion, and sociability but decreased neurotic tendency, dominance and self-contained in the experimental group. Student life is associated with various and complicated stresses. It seems that participating in enjoyable swimming training will help the students acquire psychological abilities to resist the stresses. Therefore, it is recommended that swimming training be used as an effective procedure in promoting students' psychological health and personality traits.

Keywords: Neurotic tendency, Self-contained, Extroversion-introversion, Dominance, Self-confidence, Sociability.

1. Islamic Azad University, Shahr rey (Corresponding Author) Email: shahramalam@yahoo.com
2, 3. Islamic Azad University, Shahr rey

Cognitive, Emotional and Behavioral Attitudes to Physical Activities in People of Razavi Khorasan

M. Sohrabi¹, R. Attarzadeh Hoseini², J. Fuladiyan

Abstract

The purpose of this study was to describe cognitive, emotional and behavioral attitudes to exercise and Physical activities of Razavi Khorasan's people. A questionnaire attitude to exercise and Physical activities was distributed between 2300 males and females over 16 years who were randomly selected from all the people of Razavi Khorasan. After replying to questionnaires (about 1975 members or 86%) and collected them .31% of subjects don't participate in physical activities. Acquiring toyness was the important factor of participating in physical activities. Post poning the daily works was the main factor to not participate in physical activities. Most people were interested to football, volleyball and physical fitness. Between the attitudes of physical activities in people with different specifications such as married or not married, Studies, vocation and monthly income, there was significant difference. Between the attitudes of physical activities in people with specifications such as sex, age, family and having intention to physical activities or not having; there was not significant differences. Between the tendency to physical activities in people with specifications sex, age, Marriage, number of family members, Studies, vocation, total monthly family expenditures and monthly exercise expenditures; there was significant differences. Planned according to individual differences is an important factor in people's tendency to physical activity and health improvement.

Keywords: Attitudes, Tendency, Physical activity, Health.

1. Ferdowsi University of Mashhad (Corresponding Author) Email: mesohrabi@yahoo.com
2. Ferdowsi University of Mashhad

The comparison of the effects of instructional self-talk on girl's learning and performance of dart throwing in late childhood with adolescence

M. Aghdasi¹, F. Torabi², N. Touba³

Abstract

The purpose of this study was the comparison of efficiency of instructional self-talk on performance and learning of Dart throwing in the childhood and adolescence period. 100 individuals were selected (50 students from 9-11 years old and 50 students from 15-17 years old) for this purpose to the simple random procedure from volunteers who were right handed and were not familiar with the skill of dart throwing. Every age group were divided into two groups (control and experimental) and after 5 training sessions that every session contained 7 blocks with 3 trails, the subjects participated in the delayed retention and transfer test. The results of statistical analysis (Wilcoxon, Mann-Whitney, and kruskal Wallis) showed that the instructional self-talk led to the acceleration of acquisition, retention and transfer of dart throwing skill at the both age groups ($\alpha \leq 0/05$), but the efficiency of instructional self-talk was more in the adolescents. Therefore, we can conclude that instructional self-talk can be emphasized as a cognitive approach along with physical exercise by the coaches at the both age groups especially adolescents.

Keywords: instructional self-talk – dart throwing – children – adolescent.

1. University of Tabriz (Corresponding Author)
2, 3. Payam Noor University, Center of Tehran

Email: mt_ghdasi@tabriz.ac.ir

Reliability and Validity of Elite Athletes Self Description Questionnaire

B. Abdoli¹, A.R. Farsi²

Abstract

The purpose of this study was to investigate the validity and reliability of Iranian elite athletes self description questionnaire. 245 elite athletes men (25±7 years old) of individual and team sports including Freestyle wrestling and ,Greco roman, Taekwondo, badminton, football, basketball, track and field, Wushu , Karate, Jujutsu, fencing, Weightlifting, archery, physical fitness, skiing, ;kabedi , skating, volleyball and some individuals from other sports were selected by the method of available sampling. All of the selected athletes were elite athletes whose athletic and championship backgrounds were in average 10.50± 5.6 years. Being translated to Persian and again to English, the Persian version of the questionnaire was given to the athletes. After being filled out, the data were analyzed. factor analysis showed that specific values was 15.707 for factor one, 2.175 for factor two, 1.696 for factor three, 1.337 for factor four, and 1.037 for factor five , the specific value for factor six was 0.793 that was lower than one to become a factor. percent of total cumulative variance was 75.821 so that the percentage of variances were 54% for mental fitness, 7.5% of variance for physical factor, 5.48% for aerobic power, 4.609% for non aerobic factor and finally 3.699% for the functional variable as the fifth factor. Fitness of model indexes was determined by confirmatory factor analysis that the chi square was 824.91 (p=0.001) which was different from the degree of freedom of independent model. The index of rate of chi square to degree of freedom was 2.462. The investigation of comparative fit index was greater than 0.90 of parsimonious fit index in default model (0.825). Normalized parsimonious fit index and comparative fit index was respectively 0.728 and 0.764. Generally all of the fitness of model indexes was favorable. The internal reliability with Cronbach α was 0.833 that is acceptable.

Key Words: Aerobic, Anaerobic, Functional, Mental, Body self description, Fitness of model, Validity, Reliability.

1. Shahid Beheshti University

2. Shahid Beheshti University (Corresponding Author)

Email: a_farsi@sbu.ac.ir

The comparison of cooperative, competitive and individual learning approaches on selected physical and motor fitness factors in school children: The mediator role of perfectionism and self-esteem

A. Shams¹, B. Abdoli², P.Sh.Dehkordi³

Abstract

The aim of this research was to compare the effect of cooperative, competitive and individual learning approaches on selected physical and motor fitness factors in school children with mediator role of perfectionism and self-esteem. For this reason, 120 boy students with aged mean of $12\pm 0/3$ years with multi-stage cluster sampling method in 1 area of Tehran were selected and randomly divided into three experimental groups. After determining the base line measures for some factors such as agility (4×9 running), flexibility (sit and reach), abdominal endurance (sit-up) and Cardiorespiratory endurance (540-m running) AAPERD tests, the subjects trained for 20 session (2 sessions in week) and measurements were repeated (post-test). Also, All students were complete the perfectionism and self-esteem questionnaires in pre and post test. Data were analyzed using one-way ANOVA, one-way ANCOVA and Tukey post hoc and the level of significance was set at $P<0.05$. The one-way ANOVA test and one-way ANCOVA test (through the mediating role of self-esteem and perfectionism personality traits) results showed that cooperative learning approach in homogeneous, regular, and small groups is significantly more effective than the competitive and individual learning approaches in regards to improving the physical and motor fitness ($P<0.05$). Generally, the results of present research supported the social and behavioral learning theory in cooperative learning (Morgan, 2003). Based on the findings of the present study, it could be suggested that for enhancing mental and physical fitness in children, and taking the advantages of cooperative learning approach, physical education teachers could use this method for teaching physical education.

Keywords: Cooperative, Competitive and Individual Learning Approaches, Physical and Motor Fitness, Perfectionism, Self Esteem.

1. Shahid Beheshti University (Corresponding Author)

Email: amirshams85@gmail.com

2, 3. Shahid Beheshti University

The Effect of Constant and Variable Practices on Retention and Transfer of Overhand Throwing Accuracy in Pre-School Children

E. Arab Ameri¹, Z. Estiri²

Abstract

The purpose of the present study was to examine the effect of constant and variable practices on retention and transfer of the accuracy of overhand throwing. Thirty-six right-handed children (girls and boys) volunteered and divided into 3 groups: constant, blocked variable, and random variable, based on their pre-test grades. The constant group practiced overhand throwing with target has dimension of 60×60 cm, while the other groups practiced with targets having dimensions of 30×30, 60×60, and 90×90 cm. Participants performed 6 blocks of 6 acquisition trials in 2 days. The retention test was performed after 24 hours and the transfer test was performed 10 minutes after retention test by changing the target dimensions. Data were analyzed using factor analysis of variance (ANOVA) followed by Tuckey's post hoc tests ($\alpha < 0.05$). There was no significant difference in retention test between the experimental groups, but in transfer test the random variable group performed better than the other groups ($p = 0.033$). The result showed that the application of variable practices, especially those with random variable can effectively affect on transfer of the overhand throwing accuracy in children.

Keywords: overhand throwing accuracy, preschool children, constant practice, blocked variable practice, random variable practice.

1. University of Tehran (Corresponding Author)
2. Hakim Sabzevari University

Email: eameri@ut.ac.ir

Construction and Validation of Attention Skill Test in Some Athletes of Selected Provinces of Iran

A. Bahrami¹, V. Minasiyan², N. Chalungariyan

Abstract

The main objective of this study was to Construct and Validation of norms for an attention skill test in Iranian male and female athletes. This study was a descriptive-normative research. Statistical population of research includes all girl and boy athletes from 5 selected province of Iran (Razavi Khorasan, Isfahan, Tehran, Khuzestan and Markazi). The samples were 1200 athletes (600 girls and 600 boys) who were selected by the multi-stage random cluster sampling method. The measurement tool of this study was Black and Red attention test in which Iranian athletes were used for construction of norms. In this study to analysis of the data, we used descriptive statistics and to determine norms for attention test, Z formula and computation of percent points in each test and percent ranks have been used. The research findings showed that, the mean of attention skill scores in male athletes without auditory distracters was 34.84 ± 4.82 , and 30.79 ± 5.39 with auditory distracters, respectively. In female athletes, the mean of attention without auditory distracters was 32.06 ± 0.24 and with auditory distracters was 27.95 ± 0.26 . Findings also revealed that there were significant differences between the mean attention of male and female athletes in both attention skill tests with and without auditory distracters ($p < 0.01$). Reliability of Black and Red attention test determined by test-re-test method, and statistical analysis revealed that there was significant correlation in both tests with and without auditory distracters ($r = 0.951$ & $r = 0.911$ in female and $r = 0.983$ & $r = 0.932$ for male athletes respectively). Generally, based on findings and sufficient reliability and construction validity of Black & Red attention skills test in athletes, sport coaches can use this test to determine attention skills of athletes in different sports, and it may helpful to development of such important psychological capabilities of elite athletes.

Keywords: Norm, Black and Red Attention test, Male and Female Athletes, Selected Provinces.

1. University of Arak (Corresponding Author)

Email:afbahramy@yahoo.com

2. University of Esfahan

Table of Contents

- **.Construction and Validation of Attention Skill Test in Some Athletes of Selected Provinces of Iran 7**
A. Bahrami, V. Minasiyan, N. Chalungariyan
- **.The Effect of Constant and Variable Practices on Retention and Transfer of Overhand Throwing Accuracy in Pre-School Children..... 8**
E .Arab Ameri, Z. Estiri
- **.The comparison of cooperative, competitive and individual learning approaches on selected physical and motor fitness factors in school children: The mediator role of perfectionism and self-esteem 9**
A. Shams, B. Abdoli, P.Sh.Dehkordi
- **.Reliability and Validity of Elite Athletes Self Description Questionnaire 10**
B. Abdoli, A.R. Farsi
- **.The comparison of the effects of instructional self-talk on girl’s learning and performance of dart throwing in late childhood with adolescence 11**
M. Aghdasi, F. Torabi, N. Touba
- **.Cognitive, Emotional and Behavioral Attitudes to Physical Activities in People of Razavi Khorasan..... 12**
M. Sohrabi, R. Attarzadeh Hoseini, J. Fuladiyan
- **.The Effect of Swimming Training on Personality Traits in Non-athlete Female Students..... 13**
S. Alam, B. Maleki, M. Monazami
- **.Relationship between body mass index and motor-perceptual ability in 7-11/5 years-old children 14**
Sh. Shirvani Borojeni, S. Safi
- **.The relationship between intelligence quota (IQ), emotional intelligence and motor fitness with volleyball pawing and serving learning..... 15**
Sh. Nazarpouri Daretang, H. Khalaji, F. Mardaneh

Motor Behavior

(SSRI)

- **Direction in Charge:** Mahdi Talebpour (Ph.D.)
- **Editor in Chief:** Mahdi Namazizadeh (Ph.D.)
- **Managing Director:** Raziye Irani

- **Editorial Board:**
 - Mohamad Taghi Aghdasi (Ph.D. University of Tabriz)
 - Rasool Hemayat Talab (Ph.D. University of Tehran)
 - Hasan Khalaji (Ph.D. University of Arak)
 - Mahdi Sohrabi (Ph.D. Ferdowsi University of Mashhad)
 - Masoomeh Shojaee (Ph.D. Alzahra University)
 - Hasan Mohamadzadeh (Ph.D. University of Uromia)
 - Mahdi Namazizadeh (Ph.D. Islamic Azad University Branch of Khorasgan)
 - Seyed Mohamad Kazem Vaez Mousavi (Ph.D. Emam Hossein University)

- **ISSN:** 2322-1631
- **Volume 12, Spring & Summer 2013**
- **Address:** Ladan Blvd, Vakil Abad 54, Mashhad, I.R.Iran.
- **Postal Code:** 9179895518
- **Tel:** +98-511-5028840-2
- **Fax:** +98-511- 5014249
- **E-mail:** journal@ssrc.ac.ir
- **Website:** www.ssrc.ac.ir

Motor Behavior

Tenth Year, No 12
Spring & Summer 2013

In The Name of God