

مقایسه تأثیر شیوه تدریس مشارکتی و رقابتی بر میزان مشارکت ورزشی دانش آموزان دچار اضطراب اجتماعی اندام

♦ مریم جمالی^۱ ♦ دکتر محمد رضا اسماعیلی^۲ ♦ دکتر زینت نیک آیین^۳

چکیده: هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر شیوه تدریس مشارکتی و تدریس رقابتی بر میزان مشارکت ورزشی دانش آموزان دچار اضطراب اجتماعی اندام بوده است. جامعه آماری شامل همه دانش آموزان دختر مدرسه راهنمایی فدک شهرستان فارس در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که از میان آنها نمونه‌ای با حجم ۱۲۰ نفر به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد، سپس دانش آموزان به صورت تصادفی به سه نمونه ۴۰ نفری تقسیم شدند که شامل گروه مشارکتی، گروه کنترل و گروه رقابتی بودند. روش پژوهش شامل پیش‌آزمون و پس‌آزمون با نمونه‌های مجزاست. داده‌ها با روش آماری تحلیل واریانس و کوواریانس با اندازه‌های تکراری و آزمونهای t زوجی، باکس، گرین-هاوس-گیزر و ماچلی تحلیل شدند. در پیش‌آزمون و پس‌آزمون همه دانش آموزان پرسشنامه‌های انگیزش ورزشی، اضطراب اجتماعی اندام و عزت‌نفس را تکمیل کردند. نمونه انتخاب شده، در پیش‌آزمون شرکت کردند که شامل عوامل آمادگی جسمانی و حرکتی بود. پس از ۱۴ جلسه پس‌آزمون به عمل آمد. نتایج نشان داد که هر دو شیوه تدریس مشارکتی و رقابتی بر دانش آموزان دارای اضطراب اندام مؤثرند، اما تأثیر تدریس مشارکتی مثبت و دارای ثبات است. یعنی تدریس مشارکتی اثر مثبت بر عزت‌نفس و مشارکت ورزشی می‌گذارد و سبب کاهش اضطراب اجتماعی اندام می‌شود. روش رقابتی سبب افزایش مشارکت ورزشی می‌شود، اما عزت‌نفس را کاهش و اضطراب را افزایش می‌دهد.

کلیدواژگان: تدریس مشارکتی، تدریس رقابتی، اضطراب اجتماعی اندام، مشارکت در ورزش

© تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۴/۰۸

© تاریخ دریافت: ۹۷/۰۶/۳۱

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت ورزشی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. mjamali38@yahoo.com
۲. (نویسنده مسئول)، دانشیار، گروه مدیریت ورزشی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. mo.esmaeili@iauctb.ac.ir
۳. استادیار، گروه مدیریت ورزشی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. z.neekaen@iauctb.ac.ir

تمرینهای ورزشی فواید جسمانی، روان‌شناختی و اجتماعی بسیار دارند. فعالیتهای جسمانی منظم، خطر مرگ ناشی از بیماریهای قلبی، عوامل خطر سرطان کولون، دیابت نوع دوم و فشار خون بالا را کاهش می‌دهد و سبب بهبود سوخت و ساز گلوکز، کاهش چاقی و افزایش سطح آنتی‌اکسیدانها می‌شود (وابرتون^۱ و همکاران، ۲۰۰۶). کارشناسان معتقدند که اگر جامعه ای افراد خود را به ورزش وادار کند، در واقع به افزایش عزت نفس و سلامت جسمی و روحی افراد خود کمک کرده است (موتل^۲ و همکاران، ۲۰۰۵). آثار روانی مثبت و مؤثر فعالیتهای جسمانی بر افسردگی و اضطراب نیز قابل توجه است که شامل فرصت تعاملات اجتماعی، تجربه احساس خودکارآمدی و خوداثربخشی و رهایی از عوامل استرس‌زای روزانه است (فلت و هویت^۳، ۲۰۰۵). همچنین فعالیت جسمانی مناسب خطر بروز سرطان سینه (از طریق تأثیر بر سوخت‌وساز هورمونی) را کاهش می‌دهد. بهبود سلامت عضلات و استخوانها، کنترل وزن و کاهش علائم افسردگی، کمک به پیشگیری یا کنترل مشکلات رفتاری (مانند سیگار کشیدن، مصرف الکل یا دیگر مواد مخدر، رژیم غذایی ناسالم و رفتارهای خشونت آمیز) در کودکان و نوجوانان از دیگر مزایای فعالیت جسمانی مناسباند. با وجود این فواید، بسیاری از افراد به‌اندازه کافی در فعالیتهای جسمانی شرکت نمی‌کنند (سنایی‌نسب و همکاران، ۱۳۸۸). یکی از مهم‌ترین اهداف درس تربیت‌بدنی، افزایش آمادگی جسمانی و حرکتی دانش‌آموزان است. بر این اساس، بخشی مهم از برنامه‌های تدریس تربیت‌بدنی در مدارس باید به فعالیتهای آمادگی جسمانی و حرکتی اختصاص یابد.

معلم تربیت‌بدنی باید بتواند با برخورداری از شرایط، امکانات و روشهای آموزشی مناسب، آمادگی جسمانی و روانی دانش‌آموزان را به‌منظور تأمین سلامتی آنها افزایش دهند (براون و گرینسکی^۴، ۱۹۹۲). معلم تربیت‌بدنی معمولاً بیشتر وقت برنامه درسی خود را به بازیهای رقابتی اختصاص می‌دهد در حالی که دیدگاههای هزاره سوم در زمینه تعلیم و تربیت، دستخوش تغییرات اساسی شده و باورهای قبلی دست‌اندرکاران و روشهای آموزشی را متحول کرده است. یعنی رویکردهای رقابتی و حتی انفرادی، سنتی قلمداد شده و جای خود را به رویکردهای نوین آموزشی داده‌اند. با وجود اینکه در محافل علمی و تربیتی از رشد فکری، آزاداندیشی و فعال بودن دانش‌آموز صحبت می‌شود، مدتهاست که معلمان با تکیه بر روشهای سنتی نظامهای آموزشی، دانش‌آموزان را به رقابت با یکدیگر تشویق می‌کنند و رویکردهای سنتی به ویژه رقابتی در بیشتر مدارس حاکم‌اند. در رویکرد یادگیری رقابتی، دانش‌آموزان برای رسیدن به هدفی معین که فقط برای یک نفر یا یک گروه قابل دسترسی است با دیگران به رقابت می‌پردازند

1. Waburton
2. Motl
3. Flett & Hewitt
4. Brown & Grineski

و فرد زمانی موفق می‌شود که دیگران ضعیف‌تر از او ظاهر شوند. به همین دلیل در این رویکرد، نوعی رابطه منفی میان دانش‌آموزان ایجاد می‌شود. در واقع این نوع رابطه منفی به این دلیل ایجاد می‌شود که دانش‌آموزان برای تعیین اینکه چه فردی می‌تواند بهترین باشد، با هم به رقابت می‌پردازند (ونوبوزی^۱، ۲۰۰۱).

سیمون و بیکر معتقدند که رابطه منفی زمانی ایجاد می‌شود که دستیابی یک دانش‌آموز یا گروهی از دانش‌آموزان به هدف، سبب ناکامی یک فرد یا گروهی دیگر شود (آتل و بیکر^۲، ۲۰۰۷). براون و گرینسکی معتقدند که خستگی زیاد ناشی از رقابت موجب می‌شود تنها کودکانی که فرصتهای بیشتری برای موفقیت داشته‌اند، انگیزه بالاتری برای ادامه فعالیت داشته باشند. به اعتقاد کارشناسان تعلیم و تربیت، دانش‌آموزانی که از طریق یادگیری فعال به یادگیری می‌پردازند، نه تنها مهارت را بهتر فرامی‌گیرند، بلکه از یادگیری لذت بیشتری می‌برند، زیرا فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می‌کنند و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند. یادگیری مشارکتی رویکردی دانش‌آموز-محور است و هدف اصلی آن شرکت فعال و معنادار دانش‌آموز در فرایند تمرین و یادگیری است (بارت^۳، ۲۰۰۵). در این شیوه آموزشی برای دستیابی به هدف، دانش‌آموزان در زیرگروههای کوچک، منظم و همگن با یکدیگر تلاش می‌کنند و هر فرد نه تنها مسئول یادگیری خود است، بلکه به هم‌گروههای خود نیز برای رسیدن به هدف جمعی کمک می‌کند. نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که اهداف تربیت‌بدنی از جمله روابط گروهی، اجتماعی، عاطفی و حرکتی در این نوع رویکرد دست‌یافتنی‌ترند (شمس و همکاران، ۱۳۹۲). بر این اساس بارت (۲۰۰۵)، جانسون و وارد^۴ (۲۰۰۶) و لین^۵ (۲۰۰۶) معتقدند که رویکرد یادگیری مشارکتی در تربیت‌بدنی اهداف دانش‌آموزان را در کلاس ارتقا می‌بخشد، مسئولیت‌پذیری آنان را افزایش می‌دهد، مهارتهای حرکتی و استراتژی آنها را بهبود می‌بخشد و مهارتهای ارتباطی، کار گروهی و ویژگیهای شخصیتی مانند عزت‌نفس، کمال‌گرایی و خودکارآمدی را در آنان تقویت می‌کند (شاکر و فیشر^۶، ۲۰۰۴).

از دیگر ویژگیهای شخصیتی که تحت تأثیر مشارکت ورزشی و فعالیت بدنی قرار می‌گیرد عزت‌نفس است. کوپر اسمیت عزت‌نفس را به منزله متغیری آستانه‌ای در نظر می‌گیرد که پایین بودن آن تأثیری بازدارنده بر پشتکار، اعتماد به نفس و کارکرد تحصیلی می‌گذارد و فرد را وا می‌دارد که در جهت تغییر موقعیت خود یا سازش یافتگی با آن گام بردارد (یزدانی و مطهری‌نژاد، ۱۳۹۴). همچنین عزت‌نفس تأثیر

1. Onwuebuze
2. Attle & Baker
3. Barrett
4. Johnson & Ward
5. Lin
6. Shachar & Fischer

عوامل استرس‌زا را در سطح پایین فعالیت بدنی با گذشت زمان بیشتر می‌کند (علیزاده، ۱۳۸۲). نتایج مطالعه کارتر^۱ (۲۰۱۸) نشان‌دهنده تأثیر بی‌نظیر عزت‌نفس به‌مثابه عاملی محافظت‌کننده بر الگوهای سطح پایین فعالیت بدنی است. همچنین گرینوی و پرایس^۲ (۲۰۱۸) نشان داده‌اند که برای برخی از مردان، عزت‌نفس پایین، باعث نارضایتی از بدن و به‌دنبال آن کاهش حجم عضله عضلانی و استفاده از داروهای انرژی‌زا می‌شود که برای برخی استفاده از این مواد عواقبی زیان‌بار در پی داشته است.

داون^۳ و همکاران (۲۰۰۷) و پولوی و تلاما^۴ (۲۰۰۰) در پژوهشهای 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 مهارت‌های اجتماعی و روانی بالاتری برخوردار شدند. اما لام^۵ و همکاران (۲۰۰۴)، اورتوین^۶ و همکاران (۲۰۰۸) و فچ و یانگ^۷ (۲۰۰۵) رقابت را برای افراد مناسب‌تر و کاربردی‌تر می‌دانند. فهامی و عزتی (۱۳۸۹)، یاریاری و همکاران (۱۳۸۷) و کرامتی و حسینی (۱۳۸۷) نیز در پژوهشهای خود دریافتند که رویکرد یادگیری مشارکتی سبب رشد مهارت‌های اجتماعی و عزت‌نفس در دانش‌آموزان می‌شود. بر اساس نتایج پژوهشهای ارائه شده و با توجه به شیوع زیاد بی‌حرکی در جامعه ما، به ویژه در میان دانش‌آموزان انجام این پژوهش در زمینه مقایسه تأثیر شیوه تدریس مشارکتی و رقابتی بر میزان مشارکت ورزشی دانش‌آموزان دچار اضطراب اجتماعی ضروری می‌نماید.

مهم‌ترین توصیه به والدین، اولیا و به‌خصوص دبیران ورزش این است که به‌طور مثبت تمایل دانش‌آموزان را به ورزش افزایش دهند. کودکان ناتوان نسبت به همسن و سالان توانای خود، کمتر با ورزش آشنایی دارند. جالب اینکه این افراد برای افزایش قدرت بدنی و تناسب‌اندام خود، به ورزش بیشتری هم نیازمندند (گرینسکی، ۱۹۹۴).

اضطراب اجتماعی از جنبه‌های مهم اختلال روان‌شناختی است که به‌مثابه یک ترس مشخص و مزمن از یک یا چند موقعیت اجتماعی تعریف می‌شود که فرد خود را در معرض موشکافی از سوی دیگران می‌بیند. در نتیجه این اضطراب فرد می‌تسدد کاری انجام دهد که سبب خجالت شود یا تحقیرآمیز باشد (ارجمندینا، ۱۳۹۶؛ انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). یکی از انواع اضطراب اجتماعی، اضطراب اجتماعی اندام^۸ است که در آن شکل ظاهری بدن به منزله یکی از عناصر اجتناب‌ناپذیر در اغلب تعاملات اجتماعی رودررو، بخشی مهم از خود ارائه‌گری محسوب می‌شود. در هر مواجهه اجتماعی

1. Carter
2. Greenway & Price
3. D'Eon
4. Polvi & Telama
5. Lam
6. Oortwijn
7. Fetsch & Yang
8. Social physique anxiety

شخص به شخص احتمال ارزیابی دوجانبه شکل و ساختار بدنی وجود دارد. ناراحتی تجربه‌شده در چنین مواقعی اضطراب اجتماعی اندام نامیده می‌شود (فورمن-هافمن^۱، ۲۰۰۸). اضطراب ناشی از ارزیابی هر فرد از بدن خود در تعاملات اجتماعی (اضطراب اجتماعی اندام) مهم است، زیرا بدن انسان نخستین قسمت وجودی اوست که دیگران هنگام برخورد‌های اجتماعی از او می‌بینند و از این نظر با بخش‌های دیگر وجود او متفاوت است، چرا که به راحتی و تنها از طریق مشاهده می‌تواند با سایر افراد مقایسه شود (موسوی‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸).

بسیاری از دانش‌آموزان از آن نگران‌اند که دیگران در خلال تمرینات ورزشی ظاهر بدنی آنها را چگونه ارزیابی می‌کنند. این نگرانی بر نوع فعالیت‌هایی که فرد درگیر آنها می‌شود و اینکه کجا و با چه کسانی ورزش می‌کند و میزان لذتی که از فعالیت ورزشی می‌برد، اثر می‌گذارد (شریفی‌فر، ۱۳۸۰). افرادی که نگرانی زیادی درباره نحوه ادراک دیگران از شکل بدنشان دارند، به سبب ترس از به جای گذاشتن یک تصویر اجتماعی منفی در دیگران و به دلیل اضطراب ناشی از شرمساری، ممکن است از شرکت در فعالیت‌های ورزشی جمعی اجتناب کنند (لانتز^۲ و همکاران، ۱۹۹۷). شکل ظاهری بدن همواره در تعاملات اجتماعی مانند فعالیت‌های ورزشی اهمیت داشته است. روان‌شناسان اجتماعی دریافته‌اند که مردم جذابیت ظاهری را با ویژگی‌های شخصیتی پسندیده‌ای همچون هوشمندی، لیاقت و پذیرش اجتماعی همراه می‌دانند (دیویسون و مک‌کابه^۳، ۲۰۰۵). از آنجا که شکل ظاهری بدن بخشی مهم از خودپنداره هر فرد محسوب می‌شود، کسب تأیید دیگران در این زمینه برای شخص بسیار با اهمیت و مطلوب است (شورین^۴ و همکاران، ۱۹۹۶). افراد دارای این اضطراب، دچار ترسی مشخص و ثابت از شرم‌منده شدن یا مورد ارزیابی منفی قرار گرفتن در موقعیت‌های اجتماعی یا در زمان انجام دادن فعالیت‌هایی در حضور دیگران هستند (تئودور^۵، ۲۰۰۹). بنابراین، از اینگونه موقعیت‌ها به دلیل اضطراب شدیدی که به همراه دارند، پرهیز می‌کنند. شیوع ۱۳ درصدی این اختلال در جوامع بشری، آن را در جایگاه سومین اختلال روان‌شناختی پس از اختلال افسردگی اساسی و وابستگی به الکل قرار داده است (ملیانی و همکاران، ۱۳۸۸). افراد دارای اضطراب اجتماعی معمولاً نگران ارزیابی‌های منفی دیگران هستند و بر این باورند که موردپذیرش دیگران قرار نخواهند گرفت و طرد خواهند شد، بنابراین سعی در اجتناب از روابط اجتماعی دارند (کیانی و ماردپور، ۱۳۹۸).

چگونگی ارتباط میان اضطراب اجتماعی اندام و انگیزه انجام دادن تمرینات ورزشی پیچیده است و تحت تأثیر عوامل گوناگون قرار دارد. اضطراب اجتماعی اندام یک پیش‌بینی‌کننده منفی است

1. Forman-Hoffman
2. Lantz
3. Davison & McCabe
4. Schwerin
5. Tudor

(کوکس^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). تمرینات ورزشی سطح اضطراب اجتماعی اندام را کاهش و اعتماد به نفس را افزایش می‌دهد. همچنین اضطراب هیجانی اجتماعی با اندازه‌گیریهای فیزیکی و خودپنداره فیزیکی رابطه معکوس دارد (یامان^۲، ۲۰۱۷)، همچنین زنان دچار اضطراب اجتماعی اندام در تمرینات ورزشی آسیب‌پذیرتر هستند (چامورو - پرُموزیک^۳، ۲۰۱۶).

با توجه به نتایج متضاد پژوهشهای ارائه شده در زمینه رویکرد یادگیری رقابتی و مشارکتی و همچنین با توجه به نقش مهمی که برنامه‌های تربیت‌بدنی در ساختار تعلیم و تربیت دارند و سهل‌انگاری و بی‌توجهی به آنها صدماتی جبران‌ناپذیر به رشد و تکامل جسمانی، حرکتی، عاطفی و اجتماعی افراد وارد خواهند کرد، پس ضرورت توجه بیشتر به اصول و روشهای علمی در ارائه برنامه‌های تربیت‌بدنی در مدارس، به‌ویژه برنامه‌های آمادگی جسمانی دانش‌آموزان بیش از پیش احساس می‌شود، ضمن آنکه در کشور ما تاکنون پژوهشهای اندکی در زمینه رابطه میان اضطراب اجتماعی اندام و تأثیر شیوه تدریس ایجاد انگیزه تمرینات ورزشی و نقش تعدیل‌کننده عزت‌نفس انجام گرفته است. پژوهش حاضر به مقایسه تأثیر شیوه تدریس مشارکتی و رقابتی بر میزان حضور دانش‌آموزان دچار اضطراب اجتماعی اندام در فعالیتهای ورزشی می‌پردازد. در این میان شناسایی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی اندام و انتخاب شیوه تدریس مناسب در ساعات ورزش در ترغیب آنها به مشارکت فعال‌تر در فعالیتهای ورزشی می‌تواند گامی مؤثر باشد. بدون شک اگر مربی و معلم ورزش در انتخاب شیوه تدریس آگاهی بیشتری داشته باشد نه تنها در افزایش حضور دانش‌آموزان دچار اضطراب اجتماعی اندام در فعالیتهای ورزشی موفق‌تر خواهد بود بلکه در کنار آن برای حضور مثبت‌تر آنها در جامعه با عزت‌نفس و اعتماد به نفس بالاتر نیز گامی بلند بر خواهد داشت.

فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. شیوه تدریس مشارکتی بر میزان مشارکت ورزشی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی اندام مؤثر است.
۲. شیوه تدریس رقابتی بر میزان مشارکت ورزشی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی اندام مؤثر است.
۳. میان تأثیر شیوه تدریس مشارکتی و رقابتی بر میزان مشارکت ورزشی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی اندام تفاوتی وجود ندارد.

1. Cox
2. Yaman
3. Chamorro-Premuzic

■ روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه تجربی و از نظر نتیجه از پژوهش‌های کاربردی به‌شمار می‌آید. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دختر مدرسه راهنمایی فدک شهرستان فارس در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که از میان آنها نمونه‌ای با حجم ۱۲۰ نفر به‌صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد، سپس نمونه به‌صورت تصادفی به سه گروه ۴۰ نفری (شامل گروه مشارکتی، گروه کنترل و گروه رقابتی) تقسیم شد. روش پژوهش شامل پیش‌آزمون و پس‌آزمون با نمونه‌های مجزا است. شرکت‌کنندگان در این پژوهش دانش‌آموزان دختر با میانگین سنی 13 ± 0.3 بودند که در مقطع تحصیلی متوسطه اول تحصیل می‌کردند (جدول ۱). ابتدا در مراحل پیش‌آزمون همه دانش‌آموزان پرسشنامه‌های انگیزش ورزشی و عزت‌نفس و اضطراب اجتماعی را تکمیل کردند، سپس نمونه انتخاب شده در پیش‌آزمون که شامل عوامل آمادگی جسمانی و حرکتی آزمون ایفرد (دو 4×9 چابکی)، انعطاف‌پذیری (نشستن و رسیدن)، استقامت عضلات شکم (دراز و نشست) و استقامت قلبی تنفسی (دو - ۵۴۰ متر) بود، شرکت کردند.

پس از همگن‌سازی گروه‌ها، پژوهشگر برای هر گروه یک الگوی مشخص با طرح درس از پیش تعیین‌شده را اجرا کرد. برای گروه ۱ الگوی رقابتی و برای گروه ۲ الگوی مشارکتی اجرا شد. پس از ۱۴ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای یک پس‌آزمون از هر سه گروه به‌عمل آمد.

به‌منظور سنجش میزان و نوع انگیزش ورزشی آزمودنیها، از *اس.ام.اس* / *اس.ام.اس* / *اس.ام.اس* ^۱ استفاده شد. این مقیاس ۲۸ گویه دارد که در سال ۱۹۹۵ پلتی ^۲ و همکاران برای سنجش انگیزه ورزش کردن افراد به تفکیک انگیزه‌های درونی و بیرونی تهیه کرده‌اند. این مقیاس لیکرتی هفت درجه‌ای دارای هفت خرده‌مقیاس است که هر یک با چهار گویه سنجیده می‌شود. سه مورد از این خرده‌مقیاسها انگیزش درونی (یادگیری، کسب موفقیت و تجربیات حسی)، سه مورد انگیزش بیرونی (کسب هویت اجتماعی، درونفکنی و تنظیم روابط اجتماعی) و یک مورد بی‌انگیزگی را اندازه می‌گیرند. در ایران این پرسشنامه در تعدادی از پژوهش‌های ورزشی مورد استفاده قرار گرفته و نتایج قابل قبولی در زمینه پایایی و روایی آن گزارش شده است. به درخواست نادریان، ذوالاکتاف و مشکل‌گشا (۱۳۸۸)، ابتدا چند مترجم حرفه‌ای این پرسشنامه را از زبان انگلیسی به فارسی برگردانده‌اند، سپس پرسشنامه حاصل را چند تن از کارشناسان تربیت بدنی بازنگاری و اصلاح کرده‌اند. در نهایت، مطالعات روانسنجانه صورت گرفته روی جمعیت ایرانی، پایایی این مقیاس را براساس آلفای کرونباخ 0.92 نشان داده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی آزمون بر اساس روش آلفای کرونباخ 0.92 محاسبه شده است (صالحی و رحمانی، ۱۳۸۹).

1. SMS-18

2. Pelletier

برای اندازه‌گیری مقیاس اضطراب اجتماعی اندام از نرم افزار/س.پی.ای/س.^۱ استفاده شده که مشتمل بر ۷ گویه لیکرتی است که براساس مقیاس ۱۲ گویه‌ای اولیه هارت تهیه شده است. این مقیاس میزان اضطراب تجربه شده یک فرد را در مورد شکل اندامش در یک موقعیت اجتماعی اندازه می‌گیرد (هارت، لیبری و ریجسکی^۲، ۱۹۹۸). آزمودنیها پاسخ خود را به هر گویه روی مقیاس لیکرتی (از ۱ اصلاً تا ۵ شدیداً)، متناسب با وضعیت خود مشخص می‌کنند. نمره آزمودنیها دارای دامنه‌ای از ۷ تا ۴۹ است. هر چه نمره بیشتر باشد، فرد دارای سطوح بالاتری از اضطراب اجتماعی اندام محسوب خواهد شد (اسکات^۳ و همکاران، ۲۰۰۴). یوسفی، حسنی و شکری (۲۰۰۹) اعتبار و روایی عاملی این مقیاس را در میان جمعیت دانشجویی ایرانی مطالعه کردند. براساس نتایج این تحلیل عاملی که روی اطلاعات حاصل از مطالعه ۲۳۷ دانشجوی دانشگاه کرمانشاه (۱۰۸ دختر و ۱۲۹ پسر) انجام گرفت، یوسفی و همکاران ساختار عاملی این مقیاس را در هر دو جنس به خوبی نشان دادند. محاسبه آلفای کرونباخ برای همه هفت ۷ گویه مقیاس نیز حاکی از آن بود که پایایی درونی آزمون برای دانشجویان مؤنث ۰/۸۵ است و برای دانشجویان مذکر ۰/۸۱ که پایایی قابل قبولی محسوب می‌شود.

برای سنجش عزت‌نفس از پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) استفاده شد که به‌منظور سنجش میزان احساس ارزشمندی دانش‌آموزان و دانشجویان در زمینه‌های اجتماعی و تحصیلی ساخته شده است. کوپر اسمیت با این فرض که عزت‌نفس ویژگی نسبتاً ثابت است براساس تجدیدنظری که روی مقیاس راجرز و دایموند (۱۹۵۴) انجام داد این مقیاس را تهیه کرده است.

این پرسشنامه مشتمل بر پنج موضوع است که عبارت‌اند: از انجام تکالیف آموزشی، روابط اجتماعی، خانواده، خود و آینده و دارای چهار خرده‌مقیاس است، عزت‌نفس کلی، عزت‌نفس اجتماعی (همسالان)، عزت‌نفس خانوادگی (والدین)، عزت‌نفس تحصیلی (آموزشی). این پرسشنامه دارای ۵۸ سؤال دوگزینه‌ای با گزینه‌های «بلی» و «خیر» است که هر فرد متناسب با وضعیت خود یکی از گزینه‌ها را انتخاب می‌کند.

پرسشنامه عزت‌نفس کوپراسمیت از اعتبار و روایی قابل قبولی برخوردار است. ادموندسون^۴ و همکاران (۲۰۰۶) نیز ضریب همسانی درونی ۰/۶۸ تا ۰/۹۰ را برای آزمون عزت‌نفس کوپر اسمیت گزارش کرده‌اند. کوپر اسمیت و همکاران (۱۹۹۰) ضریب بازآزمایی را بعد از پنج هفته، ۰/۸۸ و بعد از سه سال ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند.

همچنین در مراحل پس‌آزمون همه دانش‌آموزان پرسشنامه‌های قبل را دوباره تکمیل کردند. شرایط اجرای آزمونها و الگوها برای هر دو گروه یکسان و در قالب برنامه درسی دانش‌آموزان در ساعت

1. SPAS
2. Hart, Leary & Rejeski
3. Scott
4. Edmondson

تربیت‌بدنی در حیات مدرسه انجام شد. دانش‌آموزان هر گروه ابتدا در پیش‌آزمون که شامل عوامل آمادگی جسمانی و حرکتی آزمون ایفرد (دو ۹×۴ (چابکی)، انعطاف‌پذیری (نشستن و رسیدن)، استقامت عضلات شکم (دراز و نشست) و استقامت قلبی تنفسی (دو - ۵۴۰ متر) بود، شرکت کردند. سپس همهٔ آزمودنیها به مدت ۱۴ جلسه (هفته‌ای دو جلسه، در طول یک ترم تحصیلی) و ۴۰ دقیقه زمان کلاس را در برنامه مربوط به خود شرکت کردند، سپس در پس‌آزمون که مشابه با شرایط پیش‌آزمون بود، شرکت کردند. آزمودنیهای هر گروه در هر جلسه به ترتیب آیت‌های انعطاف‌پذیری، چابکی، دراز و نشست و دو ۵۴۰ متر را انجام دادند. همچنین در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون همهٔ دانش‌آموزان پرسشنامه‌های اضطراب اجتماعی اندام، عزت‌نفس و انگیزش ورزشی را تکمیل کردند. شرایط تمرین و آزمون برای آزمودنیها یکسان و صرفاً پروتکل تمرینی آنها براساس نوع رویکرد یادگیری (مشارکتی، رقابتی) متفاوت بود. همچنین، نحوه اجرای صحیح آزمونها آمادگی جسمانی و حرکتی تنها قبل از اجرای پیش‌آزمون و اعمال پروتکل‌های تمرینی برای دانش‌آموزان شرح داده شد. پروتکل تمرینی هر سه گروه بر اساس پروتکل تمرینی جانسون^۱ و همکاران (۱۹۹۳) و گرینسکی (۱۹۹۳) طرح‌ریزی شد. آزمودنیها در گروه رویکرد یادگیری رقابتی با توجه به اصل رقابت و کسب برتری بر یکدیگر به رقابت پرداختند. در این رویکرد هر یک از دانش‌آموزان باید بر دیگری غلبه کند تا در پایان بهترین فرد از نظر سطح آمادگی جسمانی و حرکتی در هر جلسه مشخص شود.

در گروه رویکرد یادگیری مشارکتی، دانش‌آموزان با توجه به سطح توانایی‌شان به چهار زیرگروه همگن تقسیم شدند و هر زیرگروه با استفاده از کارتهای تکلیف که برای آنها در نظر گرفته شده بود به فعالیت پرداختند. وظایف زیرگروهها (بر اساس سطح توانایی افراد) قبل از هر جلسه تمرین با همکاری اعضای هر زیرگروه روی کارتهای تکلیف نوشته شد و در جلسه تمرین آنها را انجام دادند. بر اساس نظر بارت (۲۰۰۵) وظایف کارتهای تکلیف را می‌توان با همکاری دانش‌آموزان و معلم یا خود دانش‌آموزان نوشت. در این پژوهش برای جلوگیری از هر گونه اعمال نظر سوگیرانه یا ناخواسته معلم، این وظایف با همکاری خود دانش‌آموزان نوشته شد. روشی که در این مطالعه برای رویکرد یادگیری مشارکتی مورد استفاده قرار گرفت روش حل مسئله بود. براساس نظر موسستون و اشورث^۲ (۱۹۹۴) و در روش حل مسئله تشویق دانش‌آموز به تفکر از راه طرح پرسشهای نامحدود است. در این روش دانش‌آموزان در محور برنامه‌های آموزشی قرار دارند و همواره به خلق روشهای جدید و حل مشکلات تشویق می‌شوند. در این روش اعضای گروه در حل مسئله همکاری و تصمیم‌گیری می‌کنند و هر فعالیت را معلم تعیین یا گروه انتخاب می‌کند و محصول و پاداش این روش گروهی است (جولین^۳ و همکاران، ۲۰۱۲). این نوع ساختار

1. Johnson
2. Mosston & Ashworth
3. Julian

یادگیری مشارکتی به کار برده شده ساختار تفکر، اجرای مبتنی بر تفکر، زوجیت و مشارکت مبتنی بر روش حل مسئله بود که کاگن^۱ (۱۹۹۲) برای تشویق دانش‌آموزان به شرکت در فعالیتهای جسمانی بر پایه تفکر، تقسیم کار، گفت‌وگو، اجرای مهارت و فعالیت گروهی طراحی کرده است. آزمودنیها در زیرگروههای خود وظایف متعدد مانند مربیگری، آزمونگری، اجراکنندگی و مشوق را به عهده داشتند که وظیفه هر یک از اعضای گروه در کارتهای تکلیفی که به آنها می‌دادند، ذکر شده بود و افراد هر زیرگروه با مشارکت یکدیگر در هر جلسه اهدافی را برای خود تعیین می‌کردند. با توجه به اینکه نحوه اجرای صحیح آزمونها برای همه دانش‌آموزان شرح داده شده بود، لذا اعضای زیرگروههای این رویکرد می‌توانستند بر یکدیگر نظارت داشته باشند و نقاط ضعف و قوت یکدیگر را یادداشت و گوشزد کنند.

برای مقایسه میزان انجام دادن تمرینات ورزشی و اضطراب اجتماعی اندام میان گروهها از آزمون تحلیل واریانس و کوواریانس با اندازه‌های تکراری و آزمون زوجی برای بررسی داده‌ها استفاده شده است. نتیجه آزمون پایایی نشان داد که ابزار پژوهش از پایایی خوبی برخوردار است (آلفای کرونباخ ۰/۹). برای بررسی نرمال بودن متغیرها از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شده است. با توجه به مقادیر معناداری همگی بیشتر از ۰/۰۵ هستند.

یافته‌ها

جدول شماره ۱ میانگین، انحراف معیار، چولگی و برجستگی مربوط به متغیرهای مشارکت ورزشی، اضطراب و عزت‌نفس دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی اندام را نشان می‌دهد.

جدول ۱. وضعیت نمونه انتخاب شده از نظر مشارکت ورزشی، اضطراب و عزت‌نفس

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	چولگی		برجستگی	
				آماره	انحراف از خطا	آماره	انحراف از خطا
مشارکت ورزشی	۱۲۰	۷۴/۹۱	۶/۴۹۱	۰/۰۰۵	۰/۳۵۴	-۰/۷۷۷	۰/۶۹۵
اضطراب	۱۲۰	۲۶/۶۹	۲/۵۶۶	۰/۹۵۴	۰/۳۵۴	۲/۲۶۲	۰/۶۹۵
عزت‌نفس	۱۲۰	۲۹/۶۰	۱۱/۴۸۸	۰/۱۷۰	۰/۳۵۴	-۰/۹۶۰	۰/۶۹۵
کل	۱۲۰						

1. Kagan

با توجه به جدول شماره ۱، میانگین متغیرهای مشارکت ورزشی، اضطراب و عزت‌نفس به ترتیب ۷۴/۹۱، ۲۶/۶۹ و ۲۹/۶۰ است. انحراف معیار برای اضطراب مقدار کم و برابر ۲/۵۶۶ است. با وجود چولگی و برجستگی (پخی) در برخی از متغیرها میزان انحراف خطا در همه حالت‌ها میان ۲ و ۲- است که بیانگر نرمال بودن داده‌هاست. به‌منظور دستیابی به پاسخ سؤالات هر قسمت از پژوهش، ابتدا فرضیات مدل بررسی شده و در ادامه سؤال پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۲. آزمون کولموگوروف اسمیرنوف به‌منظور بررسی نرمال بودن متغیرها

متغیرها	آماره آزمون	معنا داری
مشارکت ورزشی پیش‌آزمون	۰/۴۵	۰/۹۹
مشارکت ورزشی پس از تدریس مشارکتی	۰/۲۸	۱
مشارکت ورزشی پس از تدریس رقابتی	۰/۵۲	۰/۹۵
اضطراب اجتماعی پیش از آزمون	۰/۱۷	۱
اضطراب اجتماعی پس از تدریس مشارکتی	۰/۶	۰/۸۷
اضطراب اجتماعی پس از تدریس رقابتی	۰/۳۴	۱
عزت‌نفس پیش‌آزمون	۰/۴۸	۰/۹۸
عزت‌نفس پس از تدریس مشارکتی	۱/۱۸	۰/۱۲
عزت‌نفس پس از تدریس رقابتی	۱/۱۸	۰/۱۲

با توجه به جدول شماره ۲، آزمون نرمال بودن در مورد کلیه متغیرها مورد تأیید قرار گرفته است، لذا با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌توان برای بررسی فرضیه‌های ۱ الی ۳ از آزمون t زوجی استفاده کرد.

● فرضیه اول: شیوه تدریس مشارکتی بر میزان مشارکت ورزشی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی اندام تأثیری معنادار دارد.

جدول ۳. آزمون t زوجی به منظور بررسی اثر روش تدریس مشارکتی بر مشارکت ورزشی

معناداری	درجه آزادی	t	اختلاف زوجی پس از پیش آزمون				روش	
			فاصله اطمینان ۹۵٪		انحراف استاندارد	انحراف معیار		میانگین
			حد بالا	حد پایین				
۰/۰۰۰	۱۴	-۹/۵۳۶	-۱۱/۵۶۵	-۱۷/۸۰۲	۱/۵۲۴	۵/۹۰۲	-۱۴/۵۳۳	مشارکتی

باتوجه به جدول شماره ۳، میزان معناداری آزمون برابر با صفر شده که نشان می‌دهد این آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده است، لذا فرض صفر مبنی بر بی‌اثر بودن روش مشارکتی در مشارکت ورزشی رد می‌شود و فرضیه اول مورد تأیید قرار می‌گیرد. از طرفی هم باتوجه به منفی بودن مقدار t و باتوجه به تفاضل میانگینها (فاصله پس آزمون از پیش آزمون) مقادیر پس آزمون از میانگین بالاتری برخوردار بوده است، لذا می‌توان نتیجه گرفت که روش تدریس مشارکتی دارای اثر مثبت بر مشارکت ورزشی است.

● فرضیه دوم: شیوه تدریس رقابتی بر میزان مشارکت ورزشی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی اندام تأثیر معنادار ندارد.

جدول ۴. آزمون t زوجی به منظور بررسی اثر روش تدریس رقابتی بر مشارکت ورزشی

معناداری	درجه آزادی	t	اختلاف زوجی پس از پیش آزمون				روش	
			فاصله اطمینان ۹۵٪		انحراف استاندارد	انحراف معیار		میانگین
			حد بالا	حد پایین				
۰/۰۰۰	۱۴	-۶/۸۴۷	-۳/۴۳۴	-۶/۵۶۵	۰/۷۳۰	۲/۸۲۸	-۵/۰۰۰	رقابتی

باتوجه به جدول ۴، میزان معناداری آزمون برابر با صفر شده که این نشان می‌دهد این آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار بوده است، لذا فرض صفر مبنی بر بی‌اثر بودن روش رقابتی در مشارکت ورزشی رد می‌شود و فرضیه دوم مورد تأیید قرار نمی‌گیرد. از طرفی هم باتوجه به منفی بودن مقدار t و باتوجه به تفاضل میانگینها (فاصله پس آزمون از پیش آزمون) مقادیر پس آزمون از میانگین بالاتری

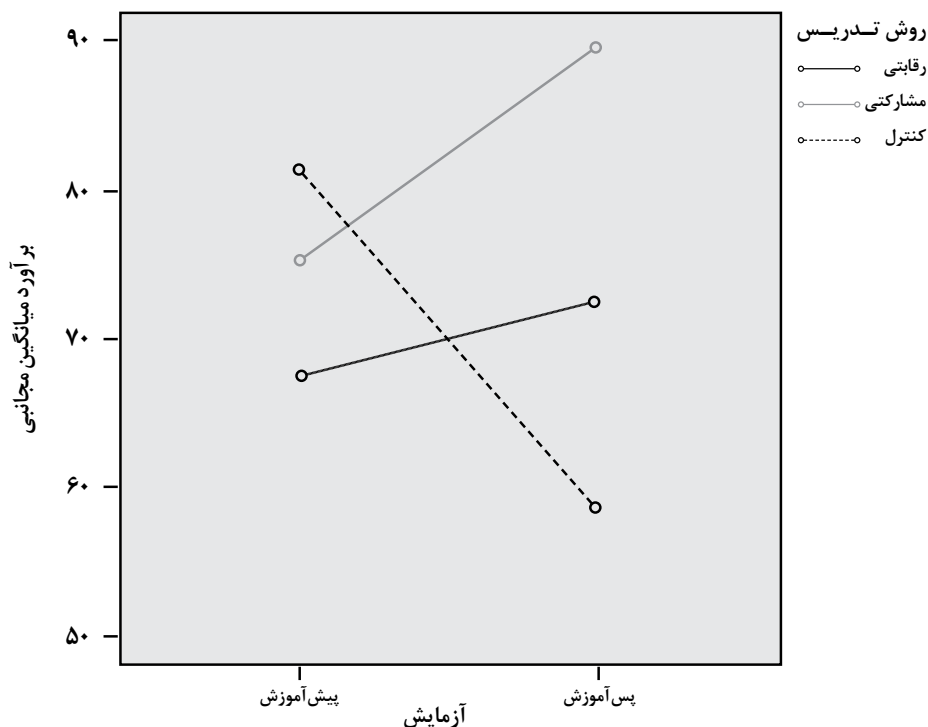
برخوردار بوده است، لذا می‌توان نتیجه گرفت که روش تدریس رقابتی دارای اثر مثبت بر مشارکت ورزشی است.

● **فرضیه سوم:** میان تأثیر شیوه تدریس مشارکتی و رقابتی بر میزان مشارکت ورزشی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی اندام تفاوت معنادار وجود ندارد.

جدول ۵. نتایج آزمون چند متغیره نمرات مشارکت ورزشی

اثر	مقدار	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	معناداری	اتا مربع جزئی	
متغیر	اثر پیلایی	۰/۱۰۳	۴/۸۳۶ ^b	۱	۱۱۷	۰/۰۳۳	۰/۱۰۳
	لامبدای ویلکز	۰/۸۹۷	۴/۸۳۶ ^b	۱	۱۱۷	۰/۰۳۳	۰/۱۰۳
	اثر هتیلینگ	۰/۱۱۵	۴/۸۳۶ ^b	۱	۱۱۷	۰/۰۳۳	۰/۰۱۰۳
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۱۱۵	۴/۸۳۶ ^b	۱	۱۱۷	۰/۰۳۳	۰/۱۰۳
اثر روش در متغیر مشارکت ورزشی	اثر پیلایی	۰/۹۴۹	۳۸۹/۷۳۹ ^b	۲	۱۱۷	۰	۰/۹۴۹
	لامبدای ویلکز	۰/۰۵۱	۳۸۹/۷۳۹ ^b	۲	۱۱۷	۰	۰/۰۹۴۹
	اثر هتیلینگ	۱۸/۰۵۶	۳۸۹/۷۳۹ ^b	۲	۱۱۷	۰	۰/۰۹۴۹
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۸/۵۶	۳۸۹/۷۳۹ ^b	۲	۱۱۷	۰	۰/۹۴۹

با توجه به نتایج جدول شماره ۵، تحلیل چندمتغیره برای اثر عضویت گروهی معنادار است ($p > 0.05$). به عبارت دیگر مراحل پژوهش شامل پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌صورت کلی با یکدیگر تفاوت دارند و حداقل روند مراحل پژوهش یعنی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و کنترل یا اثر در سه گروه با هم تفاوت دارند. به این معنی که میان تأثیر شیوه تدریس مشارکتی و رقابتی بر میزان مشارکت ورزشی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی اندام تفاوت معنادار وجود دارد.



نمودار ۱. مقایسه میانگین تعدیل شده مشارکت ورزشی در دو گروه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون

با توجه به نمودار شماره ۱، می‌توان گفت که میانگین نمرات در طی فرایند آزمایش در سه گروه دارای تغییرات بوده و عضویت در گروهها معنادار است.

در پاسخ به این فرضیه می‌توان گفت که این دو روش برای متغیر مشارکت ورزشی اثری معنادار طی دو مرحله آزمایش داشته‌اند. روش تدریس مشارکتی دارای اثری قابل ملاحظه نسبت به روش تدریس رقابتی در مشارکت ورزشی دارد و در حالت کنترل این اثر معکوس بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه تأثیر شیوه تدریس مشارکتی و رقابتی بر میزان مشارکت ورزشی دانش‌آموزان دچار اضطراب اجتماعی انجام شده است. منظور از اضطراب اجتماعی اندام، نگرانی زیاد فرد از نحوه ادراک دیگران از شکل بدن اوست. افراد به سبب ترس از به‌جا گذاشتن یک تصویر اجتماعی منفی در دیگران و به دلیل اضطراب ناشی از شرمساری، ممکن است از شرکت

در فعالیتهای ورزشی جمعی اجتناب کنند. نتایج نشان داده که روش تدریس مشارکتی و رقابتی هر دو بر دانش‌آموزان دارای اضطراب اندام اثربخش بوده و تأثیر روش تدریس مشارکتی مثبت و دارای ثبات بوده است. به این معنا که روش تدریس مشارکتی دارای اثر مثبت بر مشارکت ورزشی و همچنین سبب کاهش اضطراب می‌شود. روش رقابتی هرچند می‌تواند منجر به مشارکت ورزشی شود ولی سبب کاهش عزت‌نفس می‌شود و اضطراب را افزایش می‌دهد.

نتایج این پژوهش تأییدکننده نتایج پژوهشهای پولوی و تلاما (۲۰۰۰)، داوون و همکاران (۲۰۰۷)، گرینسکی (۱۹۸۹)، یودر (۱۹۹۱) و جانسون و همکاران (۱۹۸۱) است. آنها نشان دادند که رویکرد یادگیری مشارکتی سبب پیشرفت بیشتر در آمادگی جسمانی و روانی دانش‌آموزان می‌شود. اما یافته‌های این پژوهش با نتایج اورتوین و همکاران (۲۰۰۸)، فج و یانگ (۲۰۰۵) پاول^۱ 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 می‌دانند ناهم‌سوست. آنها در پژوهشهای خود ذکر کرده‌اند که تأثیر این رویکردها به ماهیت فعالیت و مهارتهای مورد نظر، میزان تعاملات میان اعضای گروه و وابستگی درونی آنها بستگی دارد. از این رو می‌توان این موارد را دلیل همسو نبودن نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشهای آنها عنوان کرد. از سویی هم، کاگان (۱۹۹۲) نیز در مطالعه خود به تفاوت‌های فرهنگی کودکان در تأثیرگذار بودن رویکرد یادگیری مشارکتی نسبت به رویکردهای دیگر اشاره کرده‌اند. بر اساس نتایج مطالعه آنها کودکان آمریکایی و انگلیسی‌گرایش کمتری به انجام دادن فعالیتهای مشارکتی نسبت به کودکان مکزیکی از خود نشان دادند. یودر (۱۹۹۱)، بارت (۲۰۰۵) و پاول و همکاران (۲۰۰۷) نیز معتقدند که برتری رویکرد یادگیری مشارکتی نسبت به رویکردهای دیگر در سنین کودکی و نوجوانی شاید به دلیل علاقه بیشتر آنها به همکاری با دیگران، انجام دادن کارها به صورت گروهی و حضور میان همسالان و عدم گرایش به رقابت و مسابقه باشد. همان طور که نتیجه پژوهشها نشان داده است به کارگیری صرف فعالیتهای رقابتی در کلاس، خطر کاهش حضور دانش‌آموزان در فعالیتهای ورزشی را در پی دارد، زیرا آنها تأکید بیش از حد بر رقابت و پیروزی را به عنوان یکی از دلایل اصلی ترک ورزش ذکر کرده‌اند. همچنین واداشتن دانش‌آموزان به فعالیتهای گروهی، در آنها حس مسئولیت‌پذیری به وجود می‌آورد و احتمالاً سبب افزایش انگیزه دانش‌آموزان برای شرکت در فعالیتهای ورزشی می‌شود. یودر (۱۹۹۱) نیز معتقد است در رویکرد یادگیری رقابتی این نگرش در میان دانش‌آموزان حاکم است که اگر تو برنده باشی، پس من بازنده‌ام و اگر من برنده باشم، تو یا دیگران بازنده‌اید. این رویکرد با فضایی که ایجاد می‌کند، می‌تواند منشأ ترس و اضطراب و سرخوردگی میان دانش‌آموزان شود. حتی آنهایی که برنده‌اند، ترس از دست دادن موقعیت را دارند.

یافته دیگر پژوهش حاضر آن بود که میزان عزت‌نفس فرد تأثیری تعدیل‌کننده بر نحوه ارتباط میان اضطراب اجتماعی اندام و انگیزه ورزش دارد، به این صورت که عزت‌نفس بالا تأثیر اضطراب اجتماعی اندام را کنترل می‌کند و موجب برجسته‌تر شدن انگیزه‌های درونی و تخفیف انگیزه‌های بیرونی می‌شود. به عبارت روشن‌تر، وجود اضطراب اجتماعی اندام در هر فرد سبب نمی‌شود که وی عمدتاً با انگیزه‌های بیرونی مبادرت به انجام دادن تمرینات ورزشی کند؛ این مسئله به میزان عزت‌نفس فرد نیز بستگی دارد، در صورت بالا بودن عزت‌نفس در فردی که دچار اضطراب اندام است، انگیزه‌های درونی (همچون یادگیری، کسب موفقیت و تجربیات مهیج) نیز می‌توانند دلایل نیرومند و اثرگذاری برای راه‌اندازی و حفظ رفتار تمرینی باشند. بر اساس نظر پژوهشگرانی مانند دایسون^۱ و همکاران (۲۰۰۴) و بارت (۲۰۰۵) هنگامی که معلمان تربیت‌بدنی از رویکرد یادگیری مشارکتی بهره می‌گیرند به توسعه تربیت‌بدنی کیفی کمک می‌کنند. ویژگی‌های این روش آن را از سایر روش‌ها متمایز می‌کند و موجب می‌شود که همه دانش‌آموزان در تمامی مراحل فعال باشند و برای دستیابی به هدف مشخص با برنامه‌ریزی مناسب با هم تشریک مساعی کنند. در این روش هر دانش‌آموز می‌داند هنگامی به هدف می‌رسد که دوستانش به هدف برسند و در این حالت نوعی وابستگی مثبت میان آنها ایجاد می‌شود. این نتیجه‌گیری همراستا با نتایج بسیاری از پژوهش‌های پیشین در این زمینه است. برون و سابیس‌تون^۲ (۲۰۰۹) در بررسی خود روی اضطراب اجتماعی اندام و فعالیت بدنی دریافتند که اضطراب اجتماعی اندام به‌طور مستقیم نیاز به رضایتمندی و به‌طور غیرمستقیم انگیزش فعالیت بدنی و رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بروئر^۳ و همکاران (۲۰۰۴) گزارش کردند که این‌گونه افراد ترجیح می‌دهند یا در تنهایی ورزش کنند، یا در موقعیت‌هایی که تأکید زیادی بر شکل ظاهری بدن ندارند. برای مثال، ترجیح می‌دهند هنگام انجام دادن تمرینات ورزشی، بیشتر حرکاتی را انجام دهند که کمتر «بدن نما» هستند، در سالن تمرین دور از مربی قرار گیرند و لباسهای ورزشی گشاد بر تن کنند. کوکس و همکاران (۲۰۱۳) نیز در پژوهش خود نقش عوامل خارجی و اضطراب اجتماعی اندام را در پایین‌ترین سطح و لذت بردن در بالاترین سطح انگیزشی برای پرداختن به فعالیت بدنی گزارش کرده و اضطراب اجتماعی اندام را به عنوان یک پیش‌بینی‌کننده منفی عنوان کرده است. نتایج حاکی از پژوهش صالحی و همکاران در بررسی تأثیر مشارکت ورزشی بر اضطراب اجتماعی این بود که که اضطراب اجتماعی اندام نقش مؤثری در تعیین نوع انگیزه فرد برای انجام تمرینات ورزشی دارد.

1. Dyson

2. Brunet & Sabiston

3. Brewer

دوگرو^۱ (۲۰۱۸) در پژوهشی تأثیر هشت هفته تمرین بر اضطراب مردان و زنان را سنجیده و گزارش کرده که حالات اضطراب جسمی اجتماعی در زنان در طول هشت هفته بیشتر بوده است. یامان (۲۰۱۷) پژوهشی درباره ارتباط عوامل فیزیکی و فیزیولوژیکی با اضطراب اجتماعی اندام انجام داده و گزارش کرده است که اضطراب هیجانی اجتماعی با اندازه گیریهای فیزیکی و خودپنداره فیزیکی رابطه معکوس دارد. فریح و لوئیس^۲ (۲۰۱۸) در پژوهش خود به نتیجه رسیدند که استفاده از آینه برای انجام حرکات یوگا به دلیل ارتباط با تصویر بدنی و مقایسه کردن خود با دیگران مؤثرتر است.

تاکنون در پژوهشهای انجام شده در زمینه رویکرد یادگیری مشارکتی به نقش واسطه ای ویژگیهای 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. چروبینی^۳ (۲۰۰۹)، یاریاری و همکاران (۱۳۸۷)، دایسون (۲۰۰۴)، داروس - ولس^۴ و همکاران (۲۰۰۳) و جانسون و همکاران (۱۹۸۱، ۱۹۸۹) پژوهشهایی در زمینه تأثیر رویکرد یادگیری مشارکتی بر ویژگیهای شخصیتی عزت نفس انجام داده اند که یافته های این پژوهشها مبنی بر مؤثر بودن ویژگیهای شخصیتی منتخب دانش آموزان در گروه رویکرد یادگیری مشارکتی از تئوری یادگیری رفتاری و اجتماعی که مورگان^۵ (۲۰۰۳) مطرح کرده است، حمایت می کنند. بر اساس این نظریه رویکرد یادگیری مشارکتی تلاش، پشتکار، ارتباطهای مثبت، سلامت روانی و ویژگیهای شخصیتی مثبت را میان افراد افزایش می دهد. نتایج مطالعه کارتر (۲۰۱۸) نشان دهنده تأثیر بی نظیر عزت نفس به مثابه یک عامل محافظت کننده بر الگوهای سطح پایین فعالیت بدنی است. همچنین نتایج پژوهش گرینوی و پرایس (۲۰۱۸) نشان می دهد که برای برخی از مردان، عزت نفس پایین سبب نارضایتی از بدن، کاهش حجم عضلانی و روی آوردن به داروهای انرژی زا می شود که برای برخی عواقبی زیان بار در پی داشته است. این یافته ها پیامدهای مهمی برای تحقیقات آینده و برنامه های بهداشت عمومی دارد.

همانگونه که مشاهده شد، اضطراب اجتماعی اندام نقشی تعیین کننده در نوع انگیزه افراد برای انجام دادن تمرینات ورزشی یا اجتناب از آن دارد. مشکلات ناشی از این اضطراب ممکن است لذتی را که فرد از تمرین می برد، کاهش دهد و به عدم مشارکت در تمرینات منجر شود، که این امر می تواند تأثیر منفی بر سلامت جسمی و روانی افراد داشته باشد. در کل در این پژوهش به این نتیجه رسیدیم که تدریس مشارکتی در افزایش مشارکت دانش آموزان در فعالیتهای ورزشی و

1. Doğru
2. Frayeh & Lewis
3. Cherubini
4. DaRos-Voseles
5. Morgan

کاهش اضطراب اجتماعی اندام و افزایش عزت‌نفس، قوی‌تر و مؤثرتر از تدریس رقابتی است. لذا با توجه به نتایج پژوهش حاضر و به دلیل مزایای رویکرد یادگیری مشارکتی به معلمان تربیت‌بدنی پیشنهاد می‌شود که این روش را در آموزش درس تربیت‌بدنی و برنامه‌ریزی برای افزایش آمادگی جسمانی و حرکتی دانش‌آموزان به ویژه در سنین کودکی و نوجوانی در مدارس ابتدایی و راهنمایی که دانش‌آموزان زمینه ابتلا به اضطراب اجتماعی اندام را دارند به کار ببرند. همچنین پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، به‌منظور تهیه الگوی پیش‌بین عواملی همچون میزان اضطراب اجتماعی، شاخص توده بدنی و دیگر عوامل، سه حوزه ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه‌های حالتی و ویژگی‌های محیطی در کنار متغیرهایی تعدیل‌کننده همچون سن، جنسیت و سطح تحصیلات بررسی شوند. از محدودیت‌های پژوهش حاضر عدم استفاده از پرسشنامه انگیزش ورزشی چندبعدی است که پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های دیگری که در این زمینه انجام می‌شوند از پرسشنامه مذکور استفاده و نتایج آنها را با نتایج این پژوهش مقایسه کنند.

- ارجمندنیا، علی اکبر؛ عظیمی گروسی، صمد؛ وطنی، صباح و کاظمی رضایی، علی. (۱۳۹۶). مطالعه اضطراب اجتماعی، خودپنداشت و تصویر بدن در دانش آموزان با آسیب بینایی. *سلامت روانی کودک (تحول روان شناختی کودک)*، ۴ (۱)، ۹۹-۱۰۸.
- ده کیانی، محبت و ماردپور، علیرضا. (۱۳۹۸). بررسی میزان اختلال بدشکلی بدن و اضطراب اجتماعی بین زنان اقدام کننده به جراحی زیبایی و زنان غیراقدام کننده؛ یک مطالعه مقایسه‌ای غیرمداخله‌ای. *مجله پژوهش سلامت*، ۴ (۳)، ۱۵۲-۱۵۸.
- سنایی نسب، هرمز؛ دلاوری، عبدالرضا؛ توکلی، رضا؛ صمدی، محمد و نقی زاده، محمدمهدی. (۱۳۸۸). آگاهی، نگرش و عملکرد کارکنان یکی از دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور نسبت به فعالیت جسمانی. *طب نظامی*، ۱۱ (۱)، ۲۵-۳۰.
- شریفی فر، فریده. (۱۳۸۰). *ارتباط بین انگیزش، احساس خودسودمندی و اجرای کشتی گیران ایرانی*. پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.
- شمس، امیر؛ عبدلی، بهروز؛ شمسی پور دهکردی، پروانه. (۱۳۹۲). مقایسه تأثیر رویکردهای یادگیری مشارکتی، رقابتی و انفرادی بر عوامل منتخب آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان: نقش واسطه‌گری کمال گرایی و عزت نفس. *رفتار حرکتی*، ۵ (۱۲)، ۴۷-۶۴.
- صالحی، جواد و رحمانی، احمد. (۱۳۸۹). نقش اضطراب اجتماعی اندام در تعیین انگیزه مشارکت در تمرینات ورزشی. *نشریه رشد و یادگیری حرکتی ورزشی*، ۶ (۶)، ۸۱-۱۰۱.
- علیزاده، توران. (۱۳۸۲). *مطالعه رابطه بین عزت نفس و مکان کنترل درونی- بیرونی با اضطراب نازایی در زنان و مردان شهر تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، رشته روان شناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- فهامی، ریحانه و عزتی، محسن. (۱۳۸۹). مطالعه تأثیر یادگیری مشارکتی (تفحص گروهی) بر رشد مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی ناحیه ۵ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۸۷. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱ (۲)، ۶۶-۷۹.
- کرامتی، محمدرضا و حسینی، بی بی مریم. (۱۳۸۷). تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس فیزیک. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*، ۲۸ (۲)، ۱۴۷-۱۶۶.
- ملیانی، مهدیه؛ شعیری، محمدرضا؛ قاندي، غلامحسین؛ بختیاری، مریم و طاولی، آزاده. (۱۳۸۸). اثربخشی درمان شناختی - رفتاری گروهی مبتنی بر الگوی هیمبرگ در کاهش نشانه‌های اضطراب اجتماعی. *مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران*، ۱۵ (۱)، ۴۲-۴۹.
- موسوی زاده، سیدمهدی؛ نیازی شهرکی، فیض اله؛ کلانتر هرمزی، عبدالجلیل؛ فدائی نایینی، علیرضا و نصری لاری، مهدی. (۱۳۸۸). ارزیابی گرایش و انگیزه‌های بیماران زن در جراحی‌های زیبایی. *پژوهنده، مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی*، ۱۴ (۶)، ۳۱۸-۳۲۳.
- نادریان، مسعود؛ ذوالاکتاف، وحید و مشکل گشا، الهام. (۱۳۸۸). موانع مشارکت ورزشی زنان و ارتباط آنها با انگیزه. *نشریه علوم حرکتی و ورزش*، ۷ (۱۳)، ۱۴۵-۱۵۴.

یاربازی، فریدون؛ کدیور، پروین و میرزاخانی، محمد. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر روش تدریس یادگیری مشارکتی بر عزت‌نفس، مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (دبیرستان). *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۳ (۱۰)، ۱۴۳-۱۶۴.

یزدانی، مزده و مطهری‌نژاد، حسین. (۱۳۹۴). *بررسی ارتباط اضطراب اجتماعی/اندام با سلامت روان در دانشجویان*. دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی. تهران.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Attle, S., & Baker, B. (2007). Cooperative learning in a competitive environment: Classroom applications. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(1), 77-83.

Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching and Physical Education*, 24(1), 88-102.

Brewer, B. W., Diehl, N. S., Comelius, A. E., Joshua, M. D., & Van Raalte, J. L. (2004). Exercising caution: Social physique anxiety and protective self-presentational behavior. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 7(1), 47-55.

Brown, L., & Grineski, S. (1992). Competition in physical education: An educational contradiction. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(1), 17-19.

Brunet, J., & Sabiston, C. M. (2009). Social physique anxiety and physical activity: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 329-335.

Carter, J. S. (2018). Stress and self-esteem in adolescence predict physical activity and sedentary behavior in adulthood. *Mental Health and Physical Activity*, 14(4), 90-97.

Chamorro-Premuzic, T. (2016). *Personality and individual differences*. John Wiley & Sons.

Cherubini, J. (2009). Positive psychology and quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(7), 42-51.

Coopersmith, S. (1990). *Manual of self-esteem inventory*. Consulting Psychologists.

Cox, A. E., Ullrich-French, S., & Sabiston, C. M. (2013). Using motivation regulations in a person-centered approach to examine the link between social physique anxiety in physical education and physical activity-related outcomes in adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 461-467.

DaRos-Voseles, D. A., Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. T. (2003). Graduate cooperative groups: Role of perfectionism. *Academic Exchange Quarterly*, 7, 307-311.

Davison, T. E., & McCabe, M. P. (2005). Relationship between men's and women's body image and their psychological, social, and sexual functioning. *Sex Roles: A Journal of Research*, 52(7-8), 463-475.

D'Eon, M., Proctor, P., & Reeder, B (2007). Comparing two cooperative small group formats used with physical therapy and medical students. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 31-44.

Doğru, Y. (2020). The effect of 8-week crossfit training on social physical anxiety levels. *European Educational Research Journal*, 8(1), 157-160.

Dyson, B., Griffin, L. L. & Hastie, P. A. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.

Edmondson, A. C., Roberto, M. A., & Watkins, M. D. (2003). A dynamic model of top management team effectiveness: Managing unstructured task streams. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 297-325.

- Fetsch, R. J., & Yang, R. K. (2005). Cooperative and competitive orientations in 4-H and non-4-H children: A pilot study. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(4), 302-313.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2005). The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, 14(1), 14-18.
- Forman-Hoffman, V. L. (2008). Geographical clustering of eating disordered behaviors in U.S. high school students. *International Journal of Eating Disorders*, 41(3), 209-214.
- Frayeh, A. L., & Lewis, B. A. (2018). The effect of mirrors on women's state body image responses to yoga. *Psychology of Sport & Exercise*, 35, 47-54.
- Greenway, C., & Price, C. (2018). A qualitative study of the motivations for Anabolic-androgenic steroid use: The role of muscle dysmorphia and self-esteem in long-term users. *Performance Enhancement & Health*, 6(1), 12-20.
- Grineski, S. (1989a). Children, games, and pro-social behavior - Insights and connections. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60(8), 20-25.
- _____. (1989b). *Effects of cooperative games on the prosocial behavior interactions of young children with and without impairments*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Dakota.
- _____. (1994). Cooperative fitness activities. *Teaching Elementary Physical Education*, 5(1), 14-15.
- Hart, E. A., Leary, M. R., & Rejeski W. J. (1989). The measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 94-104.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T., & Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self esteem and social acceptance. *Journal of Social Psychology*, 133(6), 839-844.
- Johnson, D. W., Maruyama, G. M., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievements: A meta analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Johnson, M., & Ward, P. (2001). Effects of classwide peer tutoring on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, 20(3), 247-263.
- Julian, K., Appelle, N., O'Sullivan, P., Morrison, E. H., & Wamsley, M. (2012). The impact of an objective structured teaching evaluation on faculty teaching skill. *Teaching and Learning in Medicine*, 24(1), 3-7.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.
- Lam, S. F., Yim, P., Law, J. S. F., & Cheung, R. W. Y. (2004). The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. *The British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 281-296.
- Lantz, C. D., Hardy, C. J., & Ainsworth, B. E. (1997). Social physique anxiety and perceived exercise behavior. *Journal of Sport Behavior*, 20(1), 83-93.
- Lin, E. (2006). Cooperative learning in the science classroom. *Science Teacher*, 73(5), 34-39.
- Morgan, M. B. (2003). Cooperative learning in higher education: Undergraduate student reflections on group examinations for group grades. *College Student Journal*, 37(1), 40-50.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Motl, R. W., Konopack, J. F., McAuley, E., Elavsky, S., Jerome, G. J., & Marquez, D. X. (2005). Depressive symptoms among older adults: Long-term reduction after a physical activity intervention. *Journal of Behavioral Medicine*, 28(4), 385-394.
- Onwuebuzie, A. (2001). Relationship between peer orientation and achievement in cooperative learning-based research methodology courses. *Journal of Educational Research*, 94(3), 164-170.

- Oortwijn, M. B., Boekaerts, M., Vedder, P., & Fortuin, J. (2008). The impact of a cooperative learning experience on pupils' popularity, non-cooperativeness, and interethnic bias in multiethnic elementary schools. *Educational Psychology*, 28(2), 211-221.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M. & Blais, M. R., (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Polvi, S., & Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 105-115.
- Powell, A., Bordoloi, B. & Ryan, S. D. (2007). Data flow diagramming skills acquisition: Impact of cooperative versus individual learning. *Journal of Information Systems Education*, 18(1), 103-112.
- Schwerin, M. J., Corcoran, K. J., Fisher, L., Patterson, D., Askew, W., Olrich, T., & Shanks, S. (1996). Social physique anxiety, body esteem and social anxiety in bodybuilders and self-reported anabolic steroid users. *Addictive Behaviors*, 21(1), 1-8.
- Scott, L. A., Burke, K. L., Joyner, A. B., & Brand, J. S. (2004). Examining the stability of the 7-item Social Physique Anxiety Scale using a test-retest method. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(2), 57-62.
- Shachar, H., & Fischer, S (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of student in 11th grade chemistry class. *Journal of Learning and Instruction*, 14(1), 69-87.
- Tudor, M. L. (2009). *Examining differences in starters and non-starters and scholarship status on perceived competence, life satisfaction, goal orientation, perceived motivational climate, and motivation in Division I softball players*. (Unpublished master's thesis), Bowling Green State University, Ohio.
- Waburton, D. E. R., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. D. (2006). Health benefits of physical activity: The evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174(6), 801-809.
- Yaman, Ç. (2017). Physical and physiological correlates of social physique anxiety in college students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 334-337.
- Yoder, L. J. (1991). Cooperative learning and dance education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64(5), 47-56.
- Yousefi, B., Hassani, Z., & Shokri, O. (2009). Reliability and factor validity of the 7-item of social physique anxiety scale (SPAS-7) among university students in Iran. *World Journal of Sport Sciences*, 2(3), 201-204.