۱۲۱ -۱۴۲

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

◈ مریم جمالی[۱] ◈ دکتر محمد رضا اسماعیلی[۲] ◈ دکتر زینت نیک‌آیین[۳]

چکیده: هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر شیوهٔ تدریس مشارکتی و تدریس رقابتی بر میزان مشارکت ورزشی دانش‌آموزان دچار اضطراب اجتماعی اندام بوده است. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دختر مدرسه راهنمایی فدک شهرستان فارسان در سال تحصیلی ۹۸ـ۱۳۹۷ بود که از میان آنها نمونه‌ای با حجم ۱۲۰ نفر به‌صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد، سپس دانش‌آموزان به‌صورت 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 هاوس‌ـگیزر و ماچلی تحلیل شدند. در پیش‌آزمون و پس‌آزمون همهٔ دانش‌آموزان پرسشنامه‌های انگیزش ورزشی، اضطراب اجتماعی اندام و عزت‌نفس را تکمیل کردند. نمونهٔ انتخاب شده، در پیش آزمون شرکت کردند که شامل عوامل آمادگی جسمانی و حرکتی بود. پس از ۱۴ جلسه پس‌آزمون به‌عمل آمد. نتایج نشان داد که هر دو شیوهٔ تدریس مشارکتی و رقابتی بر دانش‌آموزان 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.

کلید واژگان: تدریس مشارکتی، تدریس رقابتی، اضطراب اجتماعی اندام، مشارکت در ورزش

◉ تاریخ دریافت: ۹۷/۰۶/۳۱ ◉ تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۴/۰۸

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.neekaeen@iauctb.ac.ir

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

مقدمه

تمرینهای ورزشـــی فواید جســـمانی، روان‌شناختی و اجتماعی بســـیار 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 می‌شـــود (وابرتون[1] و همکاران، ۲۰۰۶). کارشناسان معتقدند که اگر جامعه ای افراد خود را به ورزش وادار کند، در واقع به افزایش عزت‌نفس و ســـلامت جســـمی و روحی افراد خود کمک کرده اســـت (موتل[2] و همکاران، ۲۰۰۵). آثار روانی مثبت و مؤثر فعالیتهای جســـمانی بر افسردگی و اضطراب نیز قابل توجه اســـت که شامل فرصت تعاملات اجتماعی، تجربه احساس خودکارآمدی و خوداثربخشی و رهایی از عوامل اســـترس‌زای روزانه است (فلت و هویت[3]، ۲۰۰۵). همچنین فعالیت جسمانی مناسب خطر بروز ســـرطان ســـینه (از طریق تأثیر بر سوخت‌وساز هورمونی) را کاهش می‌دهد. بهبود سلامت عضلات و اســـتخوانها، کنترل وزن و کاهش علائم افســـردگی، کمک به پیشگیری یا کنترل مشکلات رفتاری (مانند ســـیگار کشـــیدن، مصرف الکل یا دیگر مواد مخدر، رژیم غذایی ناســـالم و رفتارهای خشونت آمیز) در کودکان و نوجوانان از دیگر مزایای فعالیت جسمانی مناسب‌اند. با وجود این فواید، بســـیاری از افراد به‌اندازهٔ کافی در فعالیتهای جســـمانی شـــرکت نمی‌کنند (سنایی‌نسب و همکاران، ۱۳۸۸). یکی از مهم‌ترین اهداف درس تربیت‌بدنی، افزایش آمادگی جســـمانی و حرکتی دانش‌آموزان است. بر این اساس، بخشی مهم از برنامه‌های تدریس تربیت‌بدنی در مدارس باید به فعالیتهای آمادگی جسمانی و حرکتی اختصاص یابد.

معلمان تربیت‌بدنی باید بتوانند با برخورداری از شرایط، امکانات و روشهای آموزشی مناسب، آمادگی جسمانی و روانی دانش‌آموزان را به‌منظور تأمین سلامتی آنها افزایش دهند (براون و گرینسکی[4]، ۱۹۹۲). معلمان تربیت‌بدنی معمولاً بیشـــتر وقت برنامه درسی خود را به بازیهای رقابتی اختصاص می‌دهند در حالی که دیدگاههای هزاره ســـوم 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 دسترســـی است با دیگران به رقابت می‌پردازند

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

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

و فرد زمانی موفق می‌شـــود 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 (اونوبوزی[1]، ۲۰۰۱).

سیمون و بیکر معتقدند که رابطه منفی زمانی ایجاد می‌شود که دستیابی یک دانش‌آموز یا گروهی از دانش‌آمـــوزان به هدف، ســـبب ناکامی یک فرد یا گروهی دیگر شـــود (آتل و بیکـــر[2]، ۲۰۰۷). براون و گرینســـکی معتقدند که خســـتگی زیاد ناشی از رقابت موجب می‌شـــود تنها کودکانی که فرصتهای بیشـــتری 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 شـــرکت فعال و معنادار دانش‌آموز در فرایند تمرین و یادگیری اســـت (بارت[3]، ۲۰۰۵). در این شیوۀ 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 پژوهشـــها نشـــان داده است که اهداف تربیت‌بدنی از جمله روابط گروهی، اجتماعی، عاطفی و حرکتی در این نوع رویکرد دســـت‌یافتنی‌ترند (شمس و همکاران، ۱۳۹۲). بر این اســـاس بارت (۲۰۰۵)، جانســـون و وارد[4] (۲۰۰۶) و لین[5] (۲۰۰۶) معتقدند که رویکرد یادگیری مشارکتی در تربیت‌بدنی اهداف دانش‌آموزان را در کلاس ارتقا می‌بخشد، مسئولیت‌پذیری آنان را افزایش می‌دهد، مهارتهای حرکتی و اســـتراتژی آنها را بهبود می‌بخشـــد و مهارتهـــای ارتباطی، کار گروهی و ویژگیهای شـــخصیتی مانند عزت‌نفس، کمال‌گرایی و خودکارآمدی را در آنان تقویت می‌کند (شاکر و فیشر[6]،۲۰۰۴).

از دیگر ویژگیهای شخصیتی که تحت تأثیر مشارکت ورزشی و فعالیت بدنی قرار می‌گیرد عزت‌نفس است. کوپر اسمیت عزت‌نفس را به منزله متغیری آستانه ای در نظر می‌گیرد که پایین بودن آن تأثیری بازدارنده بر پشـــتکار، اعتماد به‌نفس 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. Onwuebuzie
2. Attle & Baker
3. Barrett
4. Johnson & Ward
5. Lin
6. Shachar & Fischer

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

عوامل اســـترس‌زا را در سطح پایین فعالیت بدنی با گذشت زمان بیشتر می‌کند (علیزاده،۱۳۸۲). نتایج مطالعه کارتر[1] (۲۰۱۸) نشـــان‌دهندۀ تأثیر بی‌نظیر عزت‌نفس به‌مثابه عاملی محافظت‌کننده بر الگوهای سطح پایین فعالیت بدنی اســـت. همچنین گرینوی و پرایس[2] (۲۰۱۸) نشان داده‌اند که برای برخی از مردان، عزت‌نفس پایین، باعث نارضایتی از بدن و به‌دنبال آن کاهش حجم عضله عضلانی و اســـتفاده از داروهای انرژی‌زا می‌شود که برای برخی استفاده از این مواد عواقبی زیان‌بار در پی داشته است.

دِاون[3] و همکاران (۲۰۰۷) و پولوی و تلاما[4](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 جســـمانی و مهارتهای اجتماعی و روانی بالاتری برخوردار شـــدند. اما لام[5] و همکاران (۲۰۰۴)، اورتوین[6] و همکاران (۲۰۰۸) و فچ و یانگ[7](۲۰۰۵) رقابت را برای افراد مناسب‌تر و کاربردی‌تر می‌دانند. فهامی و عزتی (۱۳۸۹)، یاریاری و همکاران (۱۳۸۷) و کرامتی و حســـینی (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 بی‌تحرکی در جامعۀ ما، به ویژه در میان دانش‌آموزان انجام این پژوهش در زمینۀ مقایسه تأثیر شیوه تدریس مشارکتی و رقابتی بر میزان مشارکت ورزشی دانش‌آموزان دچار اضطراب اجتماعی ضروری می‌نماید.

مهم‌تریـــن توصیه به والدین، اولیا و به‌خصوص دبیران ورزش این اســـت کـــه به‌طور مثبت تمایل دانش‌آموزان را به ورزش افزایش دهند. کودکان ناتوان نســـبت به همســـن و سالان توانای خود، کمتر با ورزش آشـــنایی دارند. جالب اینکه این افراد برای افزایش قدرت بدنی و تناســـب‌اندام خود، به ورزش بیشتری هم نیازمندند (گرینسکی، ۱۹۹۴).

اضطراب اجتماعی از جنبه‌های مهم اختلال روان‌شـــناختی اســـت که به مثابه یک ترس مشخص و مزمـــن از یک یا چنـــد موقعیت اجتماعی تعریف می‌شـــود که فرد خود را در معرض موشـــکافی از ســـوی دیگران می‌بیند. در نتیجه این اضطراب فرد می‌ترسد کاری انجام دهد که سبب خجالت شود یا تحقیرآمیز باشد (ارجمندنیا، ۱۳۹۶؛ انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). یکی از انواع اضطراب اجتماعی، اضطراب اجتماعی اندام[8] اســـت که در آن شـــکل ظاهری بدن به منزلۀ 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

شـــخص به شخص احتمال ارزیابی دوجانبه شکل و ســـاختار بدنی وجود دارد . ناراحتی تجربه‌شده در چنین مواقعی اضطراب اجتماعی اندام نامیده می‌شـــود (فورمن- هافمن[1]، ۲۰۰۸). اضطراب ناشـــی از ارزیابی هر فرد از بدن خود در تعاملات اجتماعی (اضطراب اجتماعی اندام) مهم اســـت، زیرا بدن انسان نخستین قســـمت وجودی اوست که دیگران هنگام برخوردهای اجتماعی از او می‌بینند و از این نظر با بخشـــهای دیگر وجود او متفاوت اســـت، چرا که به‌راحتی و تنها از طریق مشاهده می‌تواند با سایر افراد مقایسه شود (موسوی‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸).

بســـیاری از دانش‌آموزان از آن نگران‌اند که دیگران در خلال تمرینات ورزشـــی ظاهر بدنی آنها را چگونه ارزیابی می‌کنند. این نگرانی بر نوع فعالیتهایی که فرد درگیر آنها می‌شـــود و اینکه کجا و با چه کســـانی ورزش می‌کند و میزان لذتی که از فعالیت ورزشـــی می‌برد، اثر می‌گذارد (شریفی‌فر، ۱۳۸۰). افرادی که نگرانی زیادی دربارۀ نحوۀ ادراک دیگران از شـــکل بدنشـــان دارند، به سبب ترس از به‌جای گذاشـــتن یک تصویر اجتماعی منفی در دیگران و به دلیل اضطراب ناشی از شرمساری، ممکن است از شرکت در فعالیتهای ورزشی جمعی اجتناب کنند (لانتز[2] و همکاران، ۱۹۹۷). شکل ظاهری بدن همواره در تعاملات اجتماعی مانند فعالیتهای ورزشـــی اهمیت داشته است. روان‌شناسان اجتماعی دریافته‌اند که مردم جذابیت ظاهری را با ویژگیهای شخصیتی پسندیده ای همچون هوشمندی، لیاقت و پذیرش اجتماعی همراه می‌دانند (دیویســـون و مک‌کابه[3]، ۲۰۰۵). از آنجا که شکل ظاهری بدن بخشی مهم از خودپندارۀ هر فرد محســـوب می‌شود، کســـب تأیید دیگران در این زمینه برای شخص بسیار با اهمیت و مطلوب اســـت (شورین[4] و همکاران، ۱۹۹۶). افراد دارای این اضطراب، دچار ترسی مشخص و ثابت از شرمنده شدن یا مورد ارزیابی منفی قرار گرفتن در موقعیتهای اجتماعی یا در زمان انجام دادن فعالیتی در حضور دیگران هستند (تئودور[5]،۲۰۰۹). بنابراین، از اینگونه موقعیتها به دلیل اضطراب شدیدی که به همراه دارند، پرهیز می‌کنند. شـــیوع ۱۳ درصدی این اختلال در جوامع بشری، آن را در جایگاه سومین اختلال روان‌شـــناختی پس از اختلال افســـردگی اساسی و وابســـتگی 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 ورزشـــی پیچیده است و تحـــت تأثیر عوامل گوناگون قرار دارد. اضطراب اجتماعی انـــدام یک پیش‌بینی‌کنندۀ منفی اســـت

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

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

(کوکس[1] و همکاران،۲۰۱۳). تمرینات ورزشی سطح اضطراب اجتماعی اندام را کاهش و اعتماد به نفس را افزایش می‌دهد. همچنین اضطراب هیجانی اجتماعی با اندازه‌گیریهایی فیزیکی و خودپنداره فیزیکی رابطه معکوس دارد (یامان[2]،۲۰۱۷)، همچنین زنان دچار اضطراب اجتماعی اندام در تمرینات ورزشی آسیب‌پذیرتر هستند (چامورو ـ پرموزیک[3]، 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 زمینهٔ رابطه میان اضطراب اجتماعی اندام و تأثیر شیوه تدریس بر ایجاد انگیزهٔ تمرینات ورزشی و نقش تعدیل‌کنندهٔ 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 برخواهد 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

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 فارسان 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 مجزاست. شرکت‌کنندگان در این پژوهش دانش‌آموزان دختر با میانگین سنی ۰۳± ۱۳/ بودند که در مقطع تحصیلی متوسطه اول تحصیل می‌کردند (جدول ۱). ابتدا در مراحل پیش‌آزمون همهٔ 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 ۴×۹(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.اس۱۸* [1] استفاده شد. این مقیاس ۲۸ گویه دارد که در سال ۱۹۹۵ پلتی[2] و همکاران برای سنجش انگیزهٔ ورزش کردن افراد به تفکیک انگیزه‌های درونی و بیرونی تهیه کرده‌اند. این مقیاس لیکرتی هفت درجه ای 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 قرارگرفته و نتایج قابل قبولی در زمینهٔ 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 پرسشنامهٔ حاصل را چند تن از کارشناسان تربیت بدنی بازنگری و اصلاح کرده‌اند. در نهایت، مطالعات روانسنجانهٔ صورت گرفته روی جمعیت ایرانی، پایایی این مقیاس را براساس آلفای کرونباخ ۰/۹۲ نشان داده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی آزمون بر اساس روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شده است (صالحی و رحمانی، ۱۳۸۹).

1. SMS-18
2. Pelletier

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

برای اندازه‌گیری مقیاس اضطراب اجتماعی اندام از نرم افزار *اس.پی.ای.اس.*[1] اســـتفاده شـــده که مشـــتمل بر ۷ گویهٔ لیکرتی اســـت که براســـاس مقیاس ۱۲ گویه‌ای اولیهٔ هارت تهیه شده است. این مقیاس میزان اضطراب تجربه شـــدهٔ یک فرد را در مورد شـــکل اندامش در یک موقعیت اجتماعی‌اندازه می‌گیرد (هارت، لیبری و ریجســـکی[2]، ۱۹۹۸). آزمودنیها پاسخ خود را به هر گویه روی مقیاس لیکرتی (از ۱ اصلاً تا ۵ شدیداً)، متناسب با وضعیت خود مشخص می‌کنند. نمرهٔ آزمودنیها دارای دامنه‌ای از ۷ تا ۴۹ است. هر چه نمره بیشتر باشد، فرد دارای سطوح بالاتری از اضطراب اجتماعی اندام محسوب خواهد شـــد (اسکات[3] 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 مطالعهٔ ۲۳۷ دانشـــجوی دانشگاه کرمانشـــاه (۱۰۸ دختر و ۱۲۹ پسر) انجام گرفت، یوسفی و همکاران ساختار عاملی این مقیاس را در هر دو جنس به خوبی نشان دادند. محاسبهٔ آلفای کرونباخ برای همهٔ هفت ۷ گویهٔ 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 ســـنجش عزت‌نفس از پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اســـمیت (۱۹۶۷) استفاده شد که به‌منظور سنجش میزان احساس ارزشمندی دانش‌آموزان و دانشجویان در زمینه‌های اجتماعی و تحصیلی ساخته شده است. کوپر اســـمیت 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 پرسشـــنامه مشـــتمل بر پنج موضوع اســـت که عبارت‌اند: از انجام تکالیف آموزشـــی، روابط اجتماعی، خانواده، خود و آینده و دارای چهار خرده‌مقیاس اســـت، عزت‌نفس‌کلی، عزت‌نفس اجتماعی (همســـالان)، 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.

پرسشـــنامه عزت‌نفس کوپراســـمیت از اعتبار و روایی قابل قبولی برخوردار اســـت. ادموندسون[4] و همکاران (۲۰۰۶) نیز ضریب همســـانی درونی ۰/۶۸ تا ۰/۹۰ را برای آزمون عزت‌نفس کوپر اســـمیت گزارش کرده‌اند. کوپر اســـمیت و همکاران (۱۹۹۰) ضریب بازآزمایی را بعد از پنج هفته، ۰/۸۸ و بعد از سه سال ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند.

همچنیـــن در مراحل پس‌آزمون همهٔ دانش‌آموزان پرسشـــنامه‌های قبـــل 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

تربیت‌بدنی در حیاط مدرسه انجام شد. دانش‌آموزان هر گروه ابتدا در پیش‌آزمون که شامل عوامل آمادگی جسمانی و حرکتی آزمون ایفرد (دو ۴×۹(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 ۱۴جلسه (هفته ای 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 آیتمهای 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 آزمونهای 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[1] 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 ناخواستهٔ 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 موستون و اشورث[2] (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 درحل مسئله همکاری و تصمیم‌گیری می‌کنند و هر فعالیت را معلم تعیین یا گروه انتخاب می‌کند و محصول و پاداش این روش گروهی است (جولین[3] و همکاران، ۲۰۱۲). این نوع ساختار

1. Johnson
2. Mosston & Ashworth
3. Julian

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

یادگیری مشارکتی به کار برده شده ساختار تفکر، اجرای مبتنی بر تفکر، زوجیت و مشارکت مبتنی بر روش حل مسـئله بود که کاگن[1] (۱۹۹۲) برای تشویق دانش‌آموزان به شرکت در فعالیتهای جسمانی بر پایهٔ تفکر، تقسـیم کار، گفت‌وگو، اجرای مهارت و فعالیت گروهی طراحی کرده اسـت. 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 همهٔ 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 مقایسـهٔ میزان انجام دادن تمرینات ورزشی و اضطراب اجتماعی اندام میان گروهها از آزمون تحلیل واریانس و کوواریانس با اندازه‌های تکراری و آزمون t زوجی برای بررسـی داده‌ها اسـتفاده 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 اسمیرنف 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	-/۹۶۰	۰/۶۹۵
کل	۱۲۰						

1. Kagan

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

با توجه به جدول شـــماره ۱، میانگین متغیرهای مشارکت ورزشی، اضطراب و عزت‌نفس به ترتیب ۷۴/۹۱، ۲۶/۶۹ و ۲۹/۶۰ اســـت. انحراف معیار برای اضطراب مقدار کم و برابر ۲/۵۶۶ اســـت. 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 هرقسمت از پژوهش، ابتدا فرضیات مدل بررسی شده و در ادامه سؤال پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۲. آزمون کولموگروف اسمیرنف 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

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

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

● **فرضیه اول: شـــیوه تدریس مشارکتی بر میزان مشارکت ورزشـــی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی اندام تأثیری معنادار دارد.**

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

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

باتوجه به جدول شماره ۳، میزان معناداری آزمون برابر با صفر شده که نشان می‌دهد این آزمون در ســطح ۰/۰۵معنادار بوده اســت، 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 باتوجـــه به تفاضل میانگینها (فاصله پس‌آزمون از پیش‌آزمون) مقادیر پس‌آزمون 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. جدول آزمون t زوجی به‌منظور بررسی اثر روش تدریس رقابتی بر مشارکت ورزشی

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

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

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

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

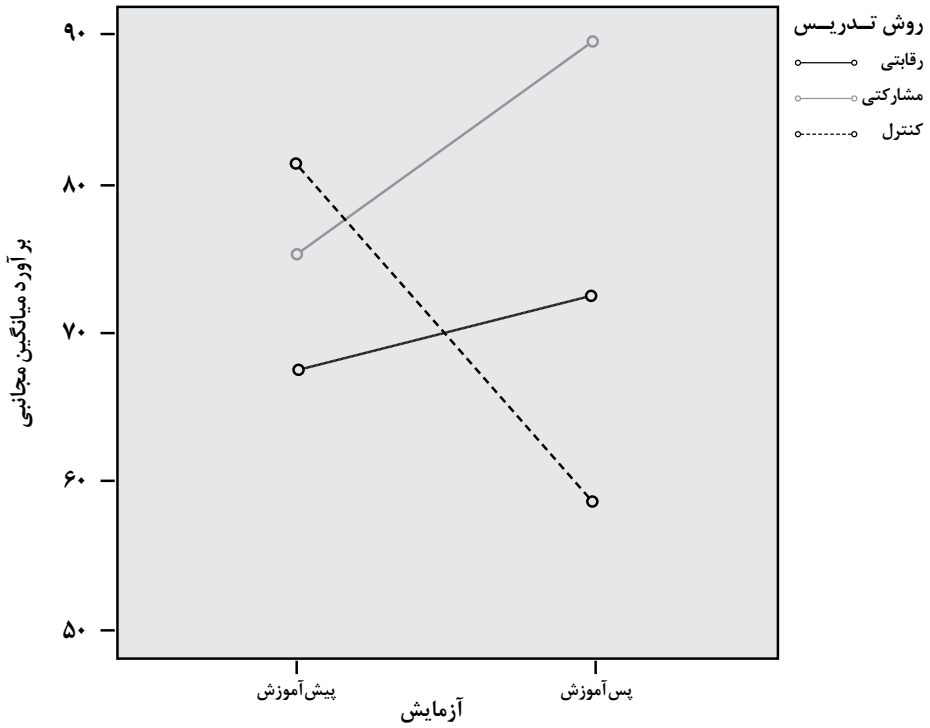
● فرضیه ســـوم: میان تأثیر شیوه تدریس مشـــارکتی و رقابتی بر میزان مشارکت ورزشی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی اندام تفاوت معنادار وجود ندارد.

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
	اثرهتیلینگ	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
	اثرهتیلینگ	۱۸/۰۵۶	۳۸۹/۷۳۹[b]	۲	۱۱۷	۰	۰/۰۹۴۹
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۸/۵۶	۳۸۹/۷۳۹[b]	۲	۱۱۷	۰	۰/۹۴۹

بـــا توجه به نتایج جدول شـــماره ۵، تحلیل چندمتغیـــره برای اثر عضویت گروهی معنادار اســـت ($p>۰/۰۵$). به عبارت دیگر مراحل پژوهش شـــامل پیش‌آزمـــون و پس‌آزمون به‌صورت کلی با یکدیگر تفاوت دارند و حداقل روند مراحل پژوهش یعنی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و کنترل یا اثر در ســـه 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.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]



نمودار ۱. مقایسه میانگین تعدیل‌شده مشارکت ورزشی در دو گروه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون

با توجه به نمودار شماره ۱، می‌توان گفت که میانگین نمرات در طی فرایند آزمایش در سه گروه دارای تغییرات بوده و عضویت درگروهها 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 اندام انجام شده است. منظور از اضطراب اجتماعی اندام، نگرانی زیاد فرد از نحوهٔ 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

در فعالیتهای ورزشـــی 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 مشـــارکتی 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.

نتایـــج این پژوهش تأییدکنندۀ نتایج پژوهشـــهای پولوی و تلامـــا (۲۰۰۰)، داِون 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)، فچ و یانگ (۲۰۰۵) پاول[1] و همکاران (۲۰۰۷) و لام و همکاران (۲۰۰۴) که رقابت را برای افراد یک کلاس که از ســـطح مهارت یکسانی برخودارند مناســـب 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 وابســـتگی درونی آنها بســـتگی دارد. ازاین‌رو می‌توان این موارد را دلیل همسو نبودن نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشـــهای 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 اشـــاره کرده‌اند. بر اســـاس نتایج مطالعه آنها کودکان آمریکایی و انگلیسی گرایش 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 مشـــارکتی نسبت به رویکردهای دیگر در سنین کودکی و نوجوانی شاید به دلیل علاقه بیشتر آنها به همکاری با دیگران، انجام دادن کارها به‌صورت 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 شـــرکت 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.

1. Powell

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

یافتهٔ دیگر پژوهش حاضر آن بود که میزان عزت‌نفس فرد تأثیری تعدیل‌کننده بر نحوهٔ ارتباط میان اضطراب اجتماعی اندام و انگیزهٔ 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 می‌شـــود. 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 بســـتگی دارد، در صورت بالا بودن عزت‌نفس در فردی که دچار اضطراب‌اندام 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[1] و همکاران(۲۰۰۴) و بارت (۲۰۰۵) هنگامی که معلمان تربیت‌بدنی از رویکرد یادگیری مشـــارکتی بهره می‌گیرند به توســـعه تربیت‌بدنی کیفی کمک می‌کنند. ویژگیهای این روش آن را از سایر روشـــها متمایز می‌کند و موجب می‌شود که همه دانش‌آموزان در تمامی مراحل فعال باشـــند 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 وابســـتگی مثبت میان آنها ایجاد می‌شود. این نتیجه‌گیری همراستا با نتایج بسیاری از پژوهشـــهای پیشین در این زمینه است. برونت و سابیســـتون[2] (۲۰۰۹) در بررسی خود روی اضطراب اجتماعی اندام و فعالیت بدنی دریافتند که اضطراب اجتماعی اندام به‌طور مستقیم نیاز به رضایتمندی و به‌طور غیرمســـتقیم انگیزش فعالیت بدنـــی و رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بروئـــر[3] 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 ورزشـــی، بیشترحرکاتی 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) نیـــز در پژوهش خود نقش عوامل خارجی و اضطـــراب اجتماعی اندام را در پایین‌ترین ســـطح و لذت بردن در بالاترین سطح انگیزشـــی برای پرداختن به فعالیت بدنی گزارش کرده و اضطراب اجتماعی اندام را به عنوان یک پیش‌بینی کننده منفی عنوان کرده اســـت. 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 انگیزهٔ فرد برای انجام تمرینات ورزشـــی دارد.

1. Dyson
2. Brunet & Sabiston
3. Brewer

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

دوگرو[1] (۲۰۱۸) در پژوهشـــی تأثیر هشـــت هفته تمرین بر اضطراب مردان و زنان را سنجیده و گزارش کرده که حالات اضطراب جســـمی اجتماعی در زنان در طول هشـــت هفته بیشتر بوده است. یامان (۲۰۱۷) پژوهشـــی دربارۀ ارتباط عوامل فیزیکی و فیزیولوژیکی با اضطراب اجتماعی اندام انجام داده و گزارش کرده اســـت کـــه اضطراب هیجانی اجتماعی با اندازه‌گیریهایی فیزیکی و خودپنداره فیزیکی رابطۀ معکوس دارد. فریح و لوئیس[2] (۲۰۱۸) در پژوهش خود به نتیجه رسیدند که اســـتفاده از آینه برای انجام حرکات یوگا به دلیل ارتباط با تصویر بدنی و مقایسه کردن خود با دیگران مؤثرتر است.

تاکنون در پژوهشـــهای انجام شـــده در زمینه رویکرد یادگیری مشارکتی به نقش واسطه ای ویژگیهای شخصیتی بر عوامل آمادگی جســـمانی و حرکتی دانش‌آموزان نپرداخته‌اند و هر یک از این عوامل را به تنهایی مورد بررسی قرار داده‌اند. چروبینی[3] (۲۰۰۹)، یاریاری و همکاران (۱۳۸۷)، دایســـون (۲۰۰۴)، داروس ـ وسلس[4] و همکاران (۲۰۰۳) و جانســـون و همکاران (۱۹۸۱،۱۹۸۹) پژوهشـــهایی در زمینۀ تأثیر رویکرد یادگیری مشـــارکتی بر ویژگیهای شخصیتی عزت‌نفس انجام داده‌اند که یافته‌های این پژوهشـــها مبنی بر مؤثر بودن ویژگیهای شخصیتی منتخب دانش‌آموزان در گروه رویکرد یادگیری مشـــارکتی از تئـــوری یادگیری رفتاری و اجتماعی که مورگان[5] (۲۰۰۳) مطرح کرده است، حمایت می‌کنند. بر اساس این نظریه رویکرد یادگیری مشارکتی تلاش، پشتکار، ارتباطهای مثبت، سلامت روانی و ویژگیهای شخصیتی مثبت را میان افراد افزایش می‌دهد. نتایج مطالعه کارتر(۲۰۱۸) نشـــان‌دهندۀ تأثیر بی‌نظیر عزت‌نفـــس به‌مثابه یک عامل محافظت‌کننده بر الگوهای سطح پایین فعالیت بدنی است. همچنین نتایج پژوهش گرینوی و پرایس (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که برای برخی از مردان، عزت‌نفس پایین ســـبب نارضایتی از بدن، کاهش حجم عضلانی و روی آوردن به داروهای انرژی‌زا می‌شـــود که برای برخی عواقبی زیان‌بار در پی داشته است. این یافته‌ها پیامدهای مهمی برای تحقیقات آینده و برنامه‌های بهداشت عمومی دارد.

همانگونه که مشـــاهده شد، اضطراب اجتماعی اندام نقشـــی تعیین کننده در نوع انگیزۀ افراد برای انجام دادن تمرینات ورزشـــی یا اجتناب از آن دارد. مشـــکلات ناشـــی از این اضطراب ممکن است لذتی را که فرد از تمرین می‌برد، کاهش دهد و به عدم مشارکت در تمرینات منجر شود، که این امر می‌تواند 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 دانش‌آموزان در فعالیتهای ورزشی و

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

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

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 مشـــارکتی به معلمان تربیت‌بدنی پیشـــنهاد می‌شود که این روش را در آموزش درس تربیت‌بدنی و برنامه‌ریزی برای افزایش آمادگی جسمانی وحرکتی دانش‌آموزان به ویژه در سنین کودکی و نوجوانی در مدارس ابتدایی و راهنمایی که دانش‌آمـــوزان زمینه ابتلا به اضطراب اجتماعی اندام را دارند به کاربرند. همچنین پیشـــنهاد می‌شود که در پژوهشـــهای آینده، به‌منظور تهیهٔ الگوی پیش‌بین عواملی همچون میزان اضطراب اجتماعی، شـــاخص تودهٔ بدنی و دیگر عوامل، سه حوزهٔ ویژگیهای شخصیتی، انگیزه‌های حالتی و ویژگیهای محیطی در کنار متغیرهایی تعدیل کننده همچون ســـن، جنســـیت 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.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

منابع

REFERENCES

ارجمندنیا، علی‌اکبر؛ عظیمی‌گروســـی، صمد؛ وطنی، صباح و کاظمی‌رضایـــی، علی. (۱۳۹۶). مطالعه اضطراب اجتماعی، خودپنداشـــت و تصویر بدن در دانش‌آموزان با آسیب بینایی. *ســـلامت روانی کودک (تحول روان‌شناختی کودک)، ۴* (۱)، ۹۹-۱۰۸.

ده‌کیانی، محبت و ماردپور، علیرضا. (۱۳۹۸). بررســـی میزان اختلال بدشـــکلی بدن و اضطراب اجتماعی بین زنان اقدام کننده به جراحی زیبایی و زنان غیراقدام‌کننده؛ یک مطالعه مقایســـه‌ای غیرمداخله‌ای. *مجله پژوهش سلامت، ۴* (۳)، ۱۵۲-۱۵۸.

سنایی‌نســـب، هرمز؛ دلاوری، عبدالرضا؛ توکلی، رضا؛ صمدی، محمد و نقی‌زاده، محمدمهدی. (۱۳۸۸). آگاهی، نگرش و عملکرد کارکنان یکی از دانشـــگاههای علوم پزشکی کشور نســـبت به فعالیت جسمانی. *طب نظامی، ۱۱* (۱)، ۲۵-۳۰.

شریفی‌فر، فریده.(۱۳۸۰). *ارتباط بین انگیزش، احساس خودسودمندی و اجرای کشتی‌گیران ایرانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.

شمس، امیر؛ عبدلی، بهروز؛ شمسی‌پور دهکردی، پروانه. (۱۳۹۲). مقایسه تأثیر رویکردهای یادگیری مشارکتی، رقابتی و انفرادی بر عوامل منتخب آمادگی جســـمانی و حرکتی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌گری کمال‌گرایی و عزت‌نفس. *رفتار حرکتی، ۵* (۱۲)، ۴۷-۶۴.

صالحی، جواد و رحمانی، احمد. (۱۳۸۹). نقش اضطراب اجتماعی اندام در تعیین انگیزهٔ مشـــارکت در تمرینات ورزشـــی. *نشریه رشد و یادگیری حرکتی ورزشی*، (۶) ، ۸۱-۱۰۱.

علیزاده، توران. (۱۳۸۲). *مطالعهٔ رابطهٔ بین عزت‌نفس و مکان کنترل درونی-بیرونی با اضطراب نازایی در زنان و مردان شهر تهران*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد منتشر نشده، رشتهٔ روان‌شناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

فهامی، ریحانه و عزتی، محسن. (۱۳۸۹). مطالعه تأثیر یادگیری مشارکتی (تفحص گروهی) بر رشد مؤلفه‌های مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان 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، بی‌بی مریم. (۱۳۸۷). تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس فیزیک. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۸* (۲)، ۱۴۷-۱۶۶.

ملیانی، مهدیه؛ شعیری، محمدرضا؛ قائدی، غلامحسین؛ بختیاری، مریم و طاولی، آزاده. (۱۳۸۸). اثربخشی درمان شناختی ـ رفتاری گروهی مبتنی بر الگوی هیمبرگ در کاهش نشانه‌های اضطراب اجتماعی. *مجلهٔ روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۵* (۱)، ۴۲-۴۹.

موسوی‌زاده، سیدمهدی؛ نیازی شهرکی، فیض‌اله؛ کلانتر هرمزی، عبدالجلیل؛ فدائی‌نایینی، علیرضا و نصری لاری، مهدی. (۱۳۸۸). ارزیابـــی گرایش و انگیزه‌های بیماران زن در جراحی‌های زیبایی. *پژوهنده*، مجلهٔ پژوهشـــی دانشـــگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، *۱۴* (۶)، ۳۱۸-۳۲۳.

نادریان، مسعود؛ ذوالاکتاف، وحید و مشکل‌گشا، الهام. (۱۳۸۸). موانع مشارکت ورزشی زنان و ارتباط آنها با انگیزه. *نشریهٔ علوم حرکتی و ورزش، ۷* (۱۳)، ۱۴۵-۱۵۴.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

یاریاری، 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، مژده 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.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

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., & Tailor, 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.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]

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.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-07-04]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1399.17.4.7.5]