

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

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

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۰۳/۰۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۰۹/۱۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه تاثیر رویکردهای یادگیری مشارکتی، رقابتی و انفرادی بر عوامل منتخب آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان با نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی و عزت نفس بود. بدین منظور ۱۲۰ دانش آموز پسر پایه اول راهنمایی با میانگین سنی $12 \pm 0/3$ سال از منطقه یک شهر تهران به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی به سه گروه آزمایشی تقسیم شدند. آزمودنی‌ها پس از شرکت در پیش‌آزمون، که شامل آزمون‌های چابکی (دو 4×9)، انعطاف‌پذیری (نشستن و رسیدن)، استقامت عضلات شکم (دراز و نشست) و استقامت قلبی-تنفسی (دو 540 متر) ایفرد بود، به مدت ۲۰ جلسه (هفته‌ای ۲ جلسه) تمرین و سپس در جلسه پس‌آزمون شرکت کردند. همچنین تمامی دانش آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرسشنامه‌های کمال‌گرایی و عزت نفس را تکمیل کردند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس یک راهه، تحلیل کوارینانس یک راهه و آزمون تعقیبی توکی در سطح معناداری $P < 0/05$ استفاده شد. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه و تحلیل کوارینانس یک راهه (با کنترل نقش واسطه‌ای ویژگی‌های شخصیتی عزت نفس و کمال‌گرایی) نشان داد رویکرد یادگیری مشارکتی که در آن دانش آموزان در گروه‌های کوچک، منظم و همگن برای هدف اصلی تلاش می‌کنند به طور معناداری از رویکردهای یادگیری رقابتی و انفرادی در افزایش آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان موثرتر است ($P < 0/05$). به طور کلی نتایج تحقیق حاضر از نظریه یادگیری رفتاری و اجتماعی در یادگیری مشارکتی حمایت می‌کند. با توجه به نتایج این تحقیق پیشنهاد می‌شود برای افزایش آمادگی جسمانی و روانی دانش آموزان و استفاده از مزایای رویکرد یادگیری مشارکتی، معلمان از این رویکرد در درس تربیت بدنی بهره ببرند.

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

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

۲. دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

۳. دانشجوی دکتری رفتار حرکتی دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

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

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

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

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

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

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

1. Johnson et al.

2. Individual learning approach

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

روش شناسی پژوهش

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

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

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

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

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

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

1. Task Cards

2. Mosston and Ashworth

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

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

نتایج

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

| متغیر | منابع تغییر | مجموع مربعات | df | مجذور میانگین | F | P |
|--------------|--------------|--------------|-----|---------------|--------|--------|
| چابکی | بین گروه ها | ۷۳/۶۴۰ | ۲ | ۳۶/۸۲۰ | ۱۱/۴۸۰ | *./001 |
| | درون گروه ها | ۳۷۵/۲۵۲ | ۱۱۷ | ۳/۲۰۷ | | |
| | مجموع | ۴۴۸/۸۹۲ | ۱۱۹ | ----- | | |
| انعطاف پذیری | بین گروه ها | ۶۶۴/۶۵۰ | ۲ | ۳۳۲/۳۲۵ | ۶/۵۶۵ | *./002 |
| | درون گروه ها | ۵۹۲۲/۶۸۵ | ۱۱۷ | ۵۰/۶۲۱ | | |
| | مجموع | ۶۵۸۷/۳۳۵ | ۱۱۹ | ----- | | |
| دو ۵۴۰ متر | بین گروه ها | ۲۸۶۱/۸۲۶ | ۲ | ۱۴۳۰/۹۱ | ۷/۸۶۳ | *./001 |
| | درون گروه ها | ۲۱۲۹۰/۵۲۶ | ۱۱۷ | ۱۸۱/۹۷۰ | | |
| | مجموع | ۲۴۱۵۲/۳۵۵ | ۱۱۹ | ----- | | |
| دراز و نشست | بین گروه ها | ۱۲۵۷/۷۲۹ | ۲ | ۶۲۸/۸۶۵ | ۳۹/۷۶۵ | *./001 |
| | درون گروه ها | ۱۸۵۰/۳۰۷ | ۱۱۷ | ۱۵/۸۱۵ | | |
| | مجموع | ۳۱۰۸/۰۳۶ | ۱۱۹ | ----- | | |

*معناداری در سطح $P < 0/05$

بحث و نتیجه گیری

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

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

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

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

1. Thompson and Chapman

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

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

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

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

منابع:

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

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

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

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

ارجاع دهی به روش APA

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