

اثر رویکرد معلم-محور و جو انگیزشی تبحرگرا بر عزت‌نفس و مهارت‌های حرکتی بنیادی کودکان

مینا یاسمی^۱، ندا شهرزاد^۲، و فرهاد قدیری^{۲*}

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۱/۱۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۷/۰۷

چکیده

هدف مطالعه حاضر، بررسی اثر برنامه مداخله‌ای با دو رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا و معلم-محور بر عزت‌نفس و مهارت‌های حرکتی بنیادی کودکان هشت تا ده سال بود. تعداد ۶۰ نفر دانش آموز دختر و پسر دبستانی به شکل تصادفی به گروه‌های جو انگیزشی تبحرگرا، معلم-محور و کنترل تقسیم شدند. برنامه مداخله شامل ۲۴ جلسه آموزش مهارت‌های حرکتی بنیادی طی یک دوره ۱۲ هفته‌ای بود. نتایج نشان داد در پس آزمون، سطح مهارت‌های حرکتی بنیادی و عزت‌نفس دو گروه مداخله برتر از گروه شاهد بوده و گروه جو انگیزشی تبحرگرا نیز برتر از گروه معلم-محور بود. می‌توان نتیجه گرفت برنامه‌های مداخله‌ای با رویکرد جو انگیزشی تبحر، عزت‌نفس کودکان را افزایش داده و با تسهیل مشارکت کودکان در فعالیت بدنی و ورزش، تبحر حرکتی آنها را بالا می‌برد. **کلیدواژه‌ها:** عزت‌نفس، رویکرد جو انگیزشی، رویکرد معلم محور، مهارت‌های حرکتی بنیادی.

Effects of Teacher Centered and Mastery Motivational Climate Approach on Self-Esteem and Fundamental Movement Skills in Children

Mina Yasami, Neda Shahrzad, and Farhad Ghadiri

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effects of intervention program with mastery motivational climate and teacher-centered approach on self-esteem and fundamental movement skills of eight to ten years old children. Sixty boy and girl elementary school students were randomly assigned in mastery motivational climate, teacher-centered and control groups. Intervention program was consisted of 24, 45-minute sessions of teaching fundamental movement skills, during a twelve-week period. The results revealed that in post test the level of fundamental movement skills and self esteem of two intervention groups were higher than control group and the mastery motivational climate group was better than teacher-centered group. It can be concluded that intervention programs with mastery motivational climate approach, increase the self-esteem of children and with facilitation the children's participation in physical activity and sport raised the motor proficiency of them.

Key Words: Self- Esteem, Motivational Mastery Climate Approach, Teacher-Centered Approach, Fundamental movement skills

Email: ghadiri671@gmail.com

۱. کارشناس ارشد تربیت بدنی، دانشکده تربیت بدنی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۲. استادیار دانشکده تربیت بدنی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

مقدمه

دوره کودکی به عنوان دوره رشد مهارت‌های حرکات بنیادی^۱ شناخته شده و کیفیت رشد حرکتی در این دوران بر سایر جنبه‌های رشد روانی، عاطفی و اجتماعی کودک اثرگذار است (پاین و ایساکس^۲، ۲۰۱۱). قابلیت‌های حرکتی به دست آمده در این دوران زیربنای چگونگی سبک زندگی و گذراندن اوقات فراغت در دوران بزرگسالی است (گالاهو، اوزمون و گودوی^۳، ۲۰۱۲). اگرچه بالیدگی نقش مهمی در رشد حرکات بنیادی دارد، اما نباید عوامل محیطی، فرصت تمرین، تشویق و آموزش را در رشد این مهارت‌ها نادیده گرفت. برای اینکه خزانه حرکتی کودک غنی شود و مهارت‌های بنیادی به رشد مطلوب برسد، نیاز به طراحی مداخلات حرکتی برنامه‌ریزی شده و هدفمند وجود دارد (گالاهو و همکاران، ۲۰۱۲).

توجه به رشد حرکتی کودک، در واقع توجه به مهارت‌های ادراکی است زیرا حرکت بستر مناسبی برای رشد مهارت‌های ادراکی، اجتماعی و هیجانی است (اسمیت، اسمول و کامینگ^۴، ۲۰۰۷؛ ویزه، ۲۰۰۲). اثر بخشی مداخلات بر مهارت‌های بنیادی تأیید شده است، اما نکته مهم در این باره، نحوه ارائه مداخله است (گالاهو و همکاران، ۲۰۱۲). در این رابطه یکی از رویکردهای آموزشی مهم، جو انگیزشی تبحرگرا^۵ (کودک-محور) می‌باشد (گالاهو و همکاران، ۲۰۱۲). در این رویکرد، انگیزش کودک را برای شرکت در تکلیف تنظیم و سرعت یادگیری بالا می‌رود (والنتینی و رادیسیل^۶، ۲۰۰۴). رویکرد پژوهشی بر روی جوانان، به آموزش حرکات تخصصی

جو انگیزشی تبحرگرا در مقایسه با رویکردهای سنتی معلم-محور، اثرات رفتاری متفاوتی بر کودک دارد (گالاهو و همکاران، ۲۰۱۲). در این راستا، برخی پژوهش‌ها به بررسی اثر این رویکرد در حوزه اکتساب مهارت‌های حرکتی پرداخته‌اند. والنتینی و رادیسیل (۲۰۰۴) اثر جو انگیزشی تبحرگرا را بر رشد مهارت‌های حرکتی کودکان مهدکودکی مبتلا به تأخیر رشدی بررسی کردند. نتایج نشان داد گروه مذکور در مهارت‌های جابجایی پیشرفت بیشتری نسبت به گروه کنترل داشته ولی این پیشرفت در کنترل شیء مشاهده نشد. کالاجا، جاکولا، وات، لیوکونن و اوموندسن^۸ (۲۰۰۹)، در مطالعه خود نشان دادند جو انگیزشی معلم-محور مهارت‌های دستکاری و حرکتی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مارتین، رادیسیل و هاستیه^۹ (۲۰۰۹)، به مقایسه اثر شش هفته مداخله رشد حرکتی با جو انگیزشی بالا و پایین در فضای مدرسه در کودکان مهدکودکی پرداختند. نتایج نشان داد جو انگیزشی بالا اثر مثبتی بر مهارت‌های حرکتی بنیادی جابجایی و دستکاری دارد.

رابینسون^{۱۰} (۲۰۱۱)، نیز نشان داد ارائه مداخلات حرکتی با رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا، در ارتقاء سطح رشدی کودکان پیش دبستانی دارای تأخیر رشدی مفید است. لوگان، رابینسون، وبستر و باربر^{۱۱} (۲۰۱۳) اثر یک مداخله نه هفته‌ای دستکاری شیء را در محیط انگیزه تبحر بالا و پایین بررسی کردند. میزان پیشرفت دو گروه مورد مطالعه در مهارت‌های دستکاری یکسان بود. سامپایو و ولنتینی^{۱۲} (۲۰۱۵)، در پژوهشی بر روی جوانان، به آموزش حرکات تخصصی

8. Kalaja, Jaakkola, Watt, Liukkonen, & Ommundsen.
9. Martin, Rudisill & Hastie
10. Robinson
11. Logan, Robinson, Webster, Barber
12. Sampaio & Valentini

1. Fundamental Movement Skills
2. Payne & Isaacs
3. Gallahue, Ozmun & Goodway.
4. Smith, Smoll, & Cumming.
5. Weiss
6. Mastery Motivational Climate
7. Valentini & Rudisill

ژیمناستیک ریتمیک پرداخته و در نهایت تفاوتی در استفاده از دو رویکرد سنتی و جو انگیزشی تبحرگرا مشاهده نکردند. با توجه به یافته‌های متناقض در این حوزه نیاز به مطالعات بیشتر در این زمینه احساس می‌شود.

یک معیار اساسی برای سودمندی برنامه‌های مداخله‌ای حرکتی کودکان، انتقال یادگیری از یک تکلیف یا موقعیت به تکالیف یا موقعیت‌های دیگر است. به بیان دیگر چالش اصلی محققین این است که آیا آموختن مهارت‌های حرکتی طی یک مداخله، اجرا و یادگیری حرکات بعدی را آسان می‌سازد؟ رویکرد پیشنهادی برای بررسی این موضوع، توجه به تغییر در الگوی پاسخ‌های شناختی و عاطفی در موقعیت‌های یادگیری است (هین و هاگر^۱، ۲۰۰۷). در پژوهش‌های مختلف اثر مثبت رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا بر لذت و رضایتمندی^۲ (ویز^۳، ۱۹۹۵، تریسور^۴، ۲۰۰۱؛ سچینی، گونزالز، کارمونا، آروزا، اسکارتی، بالاگ^۵، ۲۰۰۱؛ مورگان و کارپنتر^۶، ۲۰۰۲؛ تی بوم، دی نوب)، شایستگی ادراک شده و اعتماد به نفس^۷ (تی بوم و همکاران، ۱۹۹۵؛ سچینی و همکاران، ۲۰۰۱؛ والتینسی و رادیسایل، ۲۰۰۴؛ رابینسون و همکاران، ۲۰۱۳) و انگیزش درونی^۸ (تی بوم و همکاران، ۱۹۹۵) تأیید شده است.

در این مطالعات، به نقش زیربنایی رشد مهارت‌های حرکتی از طریق جو انگیزشی تبحرگرا در توسعه شایستگی واقعی، ادراک شده و اعتماد به نفس اشاره شده است. کودکان با شایستگی حرکتی بالا، اغلب

اعتماد به نفس بیشتری دارند و انگیزش درونی بیشتری برای انجام تکالیفی دارند که توانایی آن‌ها را به چالش می‌کشد (رابینسون، ۲۰۰۹؛ جیاسار، هین و هاگر^۹، ۲۰۱۲). بر این اساس، ارتقاء انگیزش درونی مهم‌ترین برون‌داد چنین محیط‌هایی است. با توجه به تأیید ارتباط انگیزش درونی و عزت نفس^{۱۰} در پژوهش‌های قبلی (گتورگیداس، بیدل و چاتزیسارانندیس^{۱۱}، ۲۰۰۱؛ هین و هاگر، ۲۰۰۷؛ استانداژ و گیلیسون^{۱۲}، ۲۰۰۷؛ بالاگر، کاستدلو، دودا^{۱۳}، ۲۰۰۸؛ لویز، بالاگر، کاستیلو، تیسستان^{۱۴}، ۲۰۱۱)، انتظار می‌رود این رویکرد بر عزت نفس نیز تأثیرگذار باشد. عزت نفس یکی از ویژگی‌های شخصیت فرد است که بر ارزشیابی و قضاوت نسبتاً پایدار فرد (مثبت یا منفی) نسبت به خود دلالت دارد (بیسینگر، لار و فرانس^{۱۵}، ۲۰۰۶). در مطالعات توصیفی ارتباط میان جو انگیزشی و عزت نفس به تأیید رسیده است. اقدسی، حیرانی، وزینی و رحمانی (۱۳۹۱)، نشان دادند جو انگیزشی ادراک شده با اضطراب و عزت نفس ورزشکاران نخبه و غیرنخبه بزرگسال ورزش‌های تیمی ارتباط دارد. در پژوهش‌های دیگر، بین جو انگیزشی تبحرگرای خلق شده توسط مربیان ورزشی با عزت نفس بالا ارتباط معنی داری گزارش شده است (دویک، ۱۹۹۹؛ رینبات و دودا^{۱۶}، ۲۰۰۶؛ استانداژ و همکاران، ۲۰۰۷؛ لویز و همکاران، ۲۰۱۱). در مداخلات تمرینی اعمال شده از سوی مربیان در ورزشکاران بزرگسال، مشخص شده که جو انگیزشی تبحرگرا اثر تقویت کننده ای بر عزت نفس ورزشکاران

9. Jöesaar, Hein & Hagger
10. Self Steem
11. Georgiadis, Biddle & Chatzisarantis
12. Standage & Gillison
13. Balaguer, Casdillo & Duda
14. López-Walle J., Balaguer, I. Castillo I. & Tristán J.
15. Bisinger, Laure, & France
16. Reinboth & Duda

1. Hein & Hagger
2. Enjoyment and Satisfaction
3. Theeboom, De Knop & Weiss
4. Treasure
5. Cecchini, Gonzalez, Carmona, Arruza, Escartí, & Balaguer
6. Morgan & Carpenter
7. Perceived Competence and Self Confidence
8. Intrinsic Motivation

ورزشی منظم و نیز شرکت در رقابت‌های ورزشی را نداشتند. سلامت جسمانی و روانی تمامی افراد از طریق یک پزشک مورد بررسی قرار گرفت و شرایط آنان برای انجام برنامه‌های ورزشی مورد تأیید قرار گرفت. تمامی دختران و پسران بر اساس نمرات کسب شده در آزمون رشد حرکتی درشت-ویرایش دوم^۳، همگن شده و به صورت تصادفی در سه گروه ۱۰ نفری (۵ دختر، ۵ پسر) تقسیم شدند.

گروه اول، برنامه مداخله‌ای را با رویکرد معلم-محور دریافت کردند. گروه دوم نیز همین برنامه را با رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا دریافت کردند و گروه سوم که گروه کنترل بود، هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. به هنگام کسب رضایتمانه کتبی از والدین شرکت کنندگان، به آنها اطمینان داده شده از اختیار کامل جهت خروج فرزند خود از مطالعه در هر زمان برخوردارند.

ابزار اندازه‌گیری

پرسش‌نامه ویژگی‌های فردی

این پرسش‌نامه شامل ویژگی‌های فردی شرکت کنندگان می‌باشد که مشخصاتی مانند سن، وزن، قد، سابقه شرکت در کلاس‌های ورزشی و مسابقات و سابقه بیماری در آن مورد سؤال قرار می‌گیرد.

آزمون رشد حرکتی درشت-ویرایش دوم

این آزمون برای ارزیابی کیفی مهارت‌های حرکتی درشت در سال ۱۹۸۵ توسط اولریخ^۴ و در سال ۲۰۰۰ ویرایش جدید آن ارائه شد. این آزمون مهارت‌های جابجایی و کنترل شیء را در قالب دو خرده آزمون اندازه‌گیری می‌کند. خرده آزمون کنترل شیء شامل ارزیابی مهارت‌های دریافت، پرتاب، ضربه با پا، ضربه با دست از پهلو، دریبل ساکن و غلتاندن توپ از پایین دست می‌باشد. همچنین خرده آزمون جابجایی شامل

دارد (کورنوری و کوتس ورث^۱، ۲۰۰۶). ارورکه، اسمیت، اسمول و کامینگ^۲ (۲۰۱۴)، طی یک مداخله ۳۲ هفته‌ای، نشان داد جو انگیزشی تبحر خلق شده از جانب والدین موجب ارتقاء عزت‌نفس شناگران جوان می‌شود.

از مرور نتایج پژوهش‌ها در زمینه جو انگیزشی تبحرگرا، رشد حرکتی و عزت‌نفس، می‌توان عنوان داشت که بیشتر مطالعات در زمینه مهارت‌های حرکتی اختصاصی و در محیط‌های ورزشی صورت گرفته و اکثر آنها با استفاده از مطالعات مقطعی و همبستگی به مطالعه این موضوع پرداخته‌اند. در پژوهش‌های معدود مداخله انجام شده نیز از والدین استفاده شده و گروه مورد مطالعه نوجوان یا جوان بوده‌اند. بر این اساس، هدف مطالعه حاضر مقایسه اثر رویکردهای جو تبحر و معلم محور بر رشد مهارت‌های حرکتی بنیادی و عزت‌نفس کودکان ۸ تا ۱۰ سال می‌باشد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه تجربی با پیش آزمون و پس آزمون و با گروه کنترل بود که از نظر هدف کاربردی می‌باشد.

شرکت‌کنندگان

در این پژوهش، به روش نمونه‌گیری دردسترس، ۶۰ دانش‌آموز هشت تا ده سال علاقمند به شرکت در کلاس‌های فوق برنامه اداره آموزش و پرورش منطقه ۱ شهر تهران، به عنوان نمونه انتخاب شدند (۳۰ دختر، ۳۰ پسر).

ویژگی‌های فردی شرکت‌کنندگان پژوهش از طریق پرسش‌نامه مورد بررسی قرار گرفت به شکلی که تمام شرکت‌کنندگان هیچ نوع سابقه شرکت در تمرینات

3. Test of Gross Motor Development-2
4. Ulrich

1. Conroy D. E. & Coatsworth
2. O'Rourke, Smith, Smoll, and Cumming

دویدن، پریدن، لی لی کردن، یورتمه رفتن، سرخوردن و سکسکه دویدن است.

مجموع امتیازات کسب شده در هر دو خرده آزمون، به عنوان نمره مهارت حرکتی بنیادی در نظر گرفته می شود. در این پژوهش مشابه با دیگر پژوهش ها در زمینه مهارت های حرکات بنیادی، از مجموع امتیازات خرده آزمون های کنترل شیء و جابجایی به عنوان ملاک رشد حرکتی استفاده شد. این آزمون دارای چک لیست مخصوص برای ارزیابی هر مهارت است که هر مهارت در آن به چند جزء تقسیم شده است و هر جز دارای امتیاز مخصوص به خود است. پس از توضیح و نمایش هر مهارت، از افراد خواسته می شود دو بار مهارت را اجرا کند. در هر بار اجرا، به نحوه اجرای هر یک از مهارت ها امتیاز داده می شود. چنانچه الگو صحیح اجرا شود، امتیاز ۱ و چنانچه صحیح اجرا نشود امتیاز صفر داده خواهد شد. سپس نمرات هر دو بار اجرای مهارت با هم جمع شده و میانگین آن گرفته می شود. بدین صورت امتیاز کسب شده برای هر یک از مهارت ها به دست می آید.

سپس امتیازات همه مهارت ها را با هم جمع کرده و امتیاز کلی رشد مهارت های حرکتی بنیادی جابجایی و کنترل شیء حاصل می شود. برای افزایش دقت، از دو دوربین که یکی در سمت چپ بدن و یکی در روبروی شرکت کنندگان قرار داشت، استفاده شد، سپس فیلم های ضبط شده از اجرای شرکت کنندگان، بر اساس چک لیست هر مهارت، بررسی شد. روایی و پایایی این ابزار در ایران توسط زارع زاده و فرخی (۲۰۱۲) به تایید رسیده است. بر پایه این مطالعه، ضریب پایایی و همسانی درونی برای نمره جابجایی و دستکاری و همچنین نمره کل مرکب به ترتیب ۰٫۷۸ و ۰٫۷۴ و ۰٫۸۰ درصد گزارش شد.

سیاهه عزت نفس کوپر اسمیت^۱: این سیاهه به منظور سنجش بازخورد نسبت به خود در قلمروهای اجتماعی، خانوادگی، آموزشی و شخصی فراهم شده است و یک مقیاس دروغ به آن افزوده شده است (کوپر اسمیت، ۱۹۶۷). این مقیاس به منظور ارایه یک سنجش قابل اعتماد و اعتبار دریاة عزت نفس فراهم شده است. سیاهه عزت نفس شامل ۵۸ ماده است که احساسات، عقاید یا واکنش های فرد را توصیف می کند و آزمودنی باید با این مواد با علامت گذاری در چهار خانه "به من شبیه است" (بلی) یا "به من شبیه نیست" (خیر) پاسخ دهد. مواد هر یک از زیر مقیاس ها عبارتند از: مقیاس عمومی ۲۶ ماده، مقیاس اجتماعی هشت ماده، مقیاس خانوادگی هشت ماده، مقیاس آموزشی هشت ماده و مقیاس دروغ هشت ماده، نمرات زیر مقیاس ها و هم چنین نمره کلی، امکان مشخص کردن زمینه ای را که در آن افراد واجد تصویر مثبتی از خود هستند، فراهم می سازد (کوپر اسمیت، ۱۹۶۷). سیاهه عزت نفس را می توان به صورت فردی یا گروهی اجرا کرد. شکل آموزشی در مورد کودکان و نوجوانان مدرسه ای از هشت سال به بالا، به کار می رود، شکل بزرگسال، مربوط به اشخاصی است که تحصیلات عمومی خود را به پایان رسانده اند. مدت اجرای تست تقریباً ده دقیقه است. مطالعات داخلی و خارجی نشان داده اند که این آزمون روایی و پایایی قابل قبولی دارد (نایی فرد، ۲۰۰۳؛ رودوال، تاکاکیس^۲، ۲۰۰۳). در این مطالعه این مطالعه، ضریب پایایی و همسانی درونی برای کل سیاهه ۰٫۸۱ درصد گزارش شد.

شیوه گردآوری داده ها

این مطالعه در سال ۱۳۹۴ و تحت نظارت گروه رفتار حرکتی دانشگاه خوارزمی انجام شد. پس از گزینش

1. Cooper-Smith Self-Esteem Inventory
2. Rodewalt Tragakis

بدین صورت که در رویکرد معلم-محور این معلم بود که ایستگاه‌های تمرینی را مشخص می‌کرد، اما در رویکرد دیگر دانش آموز در ایستگاه دلخواه تمرین می‌کرد. دو گروه به مدت دوازده هفته و هر هفته دو جلسه در روزهای یکسان مداخله دریافت کردند. مدت زمان هر جلسه ۴۵ دقیقه بود.

روش پردازش داده‌ها

ابتدا از آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار برای توصیف ویژگی‌های فردی شرکت‌کنندگان استفاده شد. در ادامه، طبیعی بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک و نیز تجانس واریانس داده‌ها بررسی گردید. از آزمون تی جفت‌شده برای تعیین میزان پیشرفت گروه‌ها از پیش‌آزمون به پس‌آزمون استفاده شد. سپس شیب خط رابط پیش‌آزمون و پس‌آزمون بین سه گروه مقایسه گردید. به دلیل ناهمگن بودن شیب خط بین سه گروه، برای بررسی اثر تمرینات از آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه نمرات پس‌آزمون استفاده گردید. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس نسخه ۲۱ انجام شد. ضمناً برای کلیه آزمون‌های آماری مورد استفاده در این پژوهش سطح معناداری $P < 0.05$ در نظر گرفته شده است.

شرکت‌کنندگان بر اساس معیارهای مورد نظر از آنها دعوت شد تا به کانون ورزشی دانش‌آموزان منطقه یک شهر تهران (سالن ورزشی شهید عقیلی)، مراجعه کنند. پس از مراجعه، گروه اول برنامه مداخله‌ای را با رویکرد معلم-محور دریافت کردند. گروه دوم نیز همین برنامه را با رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا دریافت کردند و گروه سوم که گروه شاهد بود، هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. برنامه مداخله‌ای شامل تمرینات طراحی شده برای مهارت‌های دستکاری شامل: پرتاب توپ از بالای سر، دریافت کردن، ضربه با پا، دریبل ساکن و غلتاندن توپ از پایین دست و مهارت‌های جایجایی شامل: دویدن، پریدن، لی‌لی، سکسکه دویدن و یورتمه بود که با استفاده از محدودیت‌های محیطی مانند اندازه و فاصله از هدف، که در پژوهش‌های قبلی مورد استفاده قرار گرفته است (هیچکاک و بیون، ۲۰۱۵ و کانتین، ریو و پولاتاکو، ۲۰۱۴)، برای هر کدام از آنها چهار تا شش سطح دشواری ایجاد شد (جدول ۱).

روایی صوری برنامه طراحی شده نیز با نظر سنجی از پنج تن از اساتید رفتار حرکتی تأیید شد. سپس مداخله اصلی آغاز و با دو رویکرد اجرا شد. در هر دو رویکرد محتوا، مدت زمان کل مداخله و تعداد جلسات در هفته یکسان بود و فقط نحوه ارائه مداخله تفاوت داشت.

1. Hitchcock & Byun
2. Cantin, Ryan, & Polatajko

جدول ۱. سطوح دشواری مهارت‌های حرکتی بنیادی طی دوره مداخله

مهارت‌ها	سطح ۱	سطح ۲	سطح ۳	سطح ۴	سطح ۵	سطح ۶
پرتاب توپ از بالای سر	پرتاب توپ تنیس به سمت حلقه به قطر ۴۰ سانتیمتر از فاصله ۳ متری	پرتاب توپ تنیس به سمت حلقه به قطر ۳۰ سانتیمتر از فاصله ۳ متری	پرتاب توپ تنیس به سمت حلقه به قطر ۲۰ سانتیمتر از فاصله ۳ متری	پرتاب توپ تنیس به سمت حلقه به قطر ۲۰ سانتیمتر از فاصله ۴ متری	پرتاب توپ تنیس به سمت حلقه به قطر ۲۰ سانتیمتر از فاصله ۵ متری	پرتاب توپ تنیس به سمت حلقه به قطر ۱۰ سانتیمتر از فاصله ۵ متری
دریافت کردن	دریافت توپ سبک و بزرگ	دریافت توپ سبک و متوسط	دریافت توپ سبک و کوچک	دریافت توپ سنگین و کوچک		
ضربه با پا	ضربه به توپ ثابت به سمت ۸ بولینگ در فاصله ۲ متری	ضربه به توپ ثابت به سمت ۶ بولینگ در فاصله ۲ متری	ضربه به توپ ثابت به سمت ۴ بولینگ در فاصله ۲ متری	ضربه به توپ ثابت به سمت ۴ بولینگ در فاصله ۲ متری	ضربه به توپ ثابت به سمت ۴ بولینگ در فاصله ۳ متری	
دریبل	دریبل در دایره ای به قطر ۲ متر	دریبل در دایره ای به قطر ۱٫۵ متر	دریبل در دایره ای به قطر ۱ متر	دریبل در دایره ای به قطر ۰٫۵ متر		
غلطاندن توپ از پایین دست	غلطاندن توپ به سمت ۸ بولینگ در فاصله ۱٫۵ متری	غلطاندن توپ به سمت ۶ بولینگ در فاصله ۱٫۵ متری	غلطاندن توپ به سمت ۴ بولینگ در فاصله ۱٫۵ متری	غلطاندن توپ به سمت ۴ بولینگ در فاصله ۲ متری	غلطاندن توپ به سمت ۴ بولینگ در فاصله ۲٫۵ متری	
پردن	پردن از جعبه ای با ارتفاع ۳۰ سانتی متر به پایین	پردن از پایین روی جعبه ای با ارتفاع ۳۰ سانتی متر	پردن افقی به داخل یک حلقه در فاصله ۵۰ سانتیمتری از خط پرش	پردن افقی به داخل یک حلقه در فاصله ۷۰ سانتیمتری از خط پرش		
لی لی	لی لی آزادانه در یک مسافت ۳ متری	لی لی در یک شیار خط کشی شده ۳ متری	لی لی بر حلقه های رسم شده بر زمین در مسافت ۳ متری	لی لی از روی موانع کوتاه با فواصل کوتاه در مسافت ۳ متری		
سکسکه دویدن	سکسکه آزادانه در یک مسافت ۳ متری	سکسکه آزادانه در یک مستطیل ۳ در ۳ متر	سکسکه از میان دو مانع در یک مستطیل ۳ در ۳ متر	سکسکه از میان موانع زیاد در یک مستطیل ۳ در ۳ متر		
یورتمه دویدن	یورتمه آزادانه در یک مسافت ۳ متری	یورتمه آزادانه در یک مستطیل ۳ در ۳ متر	یورتمه از میان دو مانع در یک مستطیل ۳ در ۳ متر	یورتمه از میان موانع زیاد در یک مستطیل ۳ در ۳ متر		

یافته‌ها

اصلاح بونفرونی برای مقایسات درون گروهی نشان داد، گروه جو انگیزشی تبحرگرا ($P < 0/001$)، $t = 13/17$ ، و نیز گروه معلم-محور ($P < 0/001$)، $t = 7/11$ ، طی دورهٔ آزمون پیشرفت معنی داری داشته در حالی که گروه کنترل پیشرفت معنی داری نشان نداد ($P > 0/05$). با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک راهه پس‌آزمون سه گروه با هم مقایسه گردید.

در جدول ویژگیهای فردی شرکت‌کنندگان پژوهش گزارش شده است. در بررسی اثر برنامه مداخله حرکتی بر مهارت‌های حرکتی بنیادی شرکت‌کنندگان با دو رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا و معلم-محور، فرض نرمال بودن نمرات در فاصله اطمینان ۹۵٪ تأیید شد و پیش‌آزمون‌ها تفاوتی با هم نداشتند ($P > 0/05$). در ادامه، آزمون تی جفت شده و

جدول ۲. توصیف ویژگی‌های فردی نظیر سن، قد و وزن شرکت‌کنندگان در گروه‌های مورد مطالعه

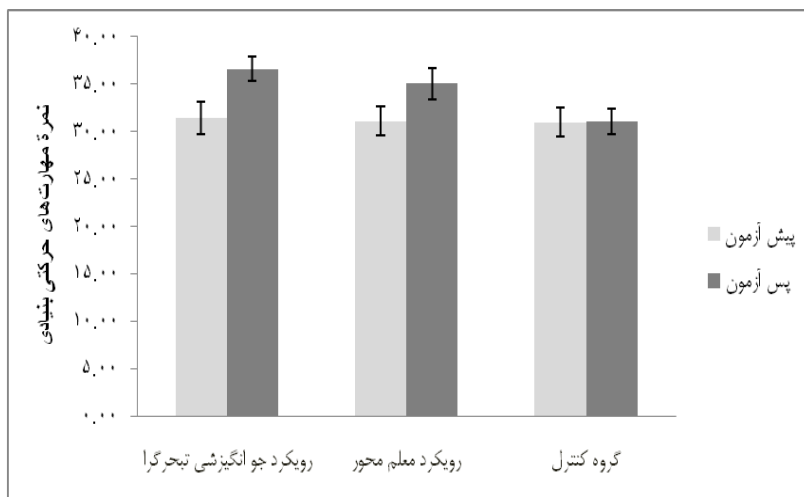
ویژگی	گروه‌های آزمایش				گروه کنترل
	رویکرد جو انگیزه تبحر		رویکرد معلم محور		
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	انحراف معیار
سن (سال)	۹/۰۴	۰/۲۰	۹/۱۰	۰/۱۷	۰/۲۰
قد (سانتی‌متر)	۱۲۹	۴/۳	۱۳۱/۴	۴/۷	۴/۵
وزن (کیلوگرم)	۳۷/۷	۳/۵	۳۸/۱	۳/۹	۳/۹۸

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون رشد حرکتی

منابع واریانس	مجموع مجزورات	درجهٔ آزادی	میانگین مجزورات	ضریب اتا		پیش‌آزمون
				اف	معناداری	
بین‌گروهی	۱/۷۳	۲	۰/۸۶	۰/۳۴	۰/۷۱۲	پیش‌آزمون
درون‌گروهی	۱۴۴/۶	۷	۲/۵۳			
کل	۱۴۶/۳	۵۹				
بین‌گروهی	۳۶/۲۵۳	۲	۱۸۱/۲۶	۸۶/۲	< 0/001	پس‌آزمون
درون‌گروهی	۱۱۹/۸	۵۷	۲/۱۰			
کل	۴۸۲/۳	۵۹				

داد هر دو رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا و معلم محور برتری معنی‌داری نسبت به گروه شاهد داشتند و نمرات پس‌آزمون مهارت‌های بنیادی گروه جو انگیزشی تبحرگرا برتر از گروه معلم-محور می‌باشد (شکل ۱).

نتایج آزمون تحلیل واریانس نشان داد که یک تفاوت کلی بین نمرات سه گروه در پس‌آزمون وجود دارد (جدول دو). در ادامه، آزمون تعقیبی توکی نشان



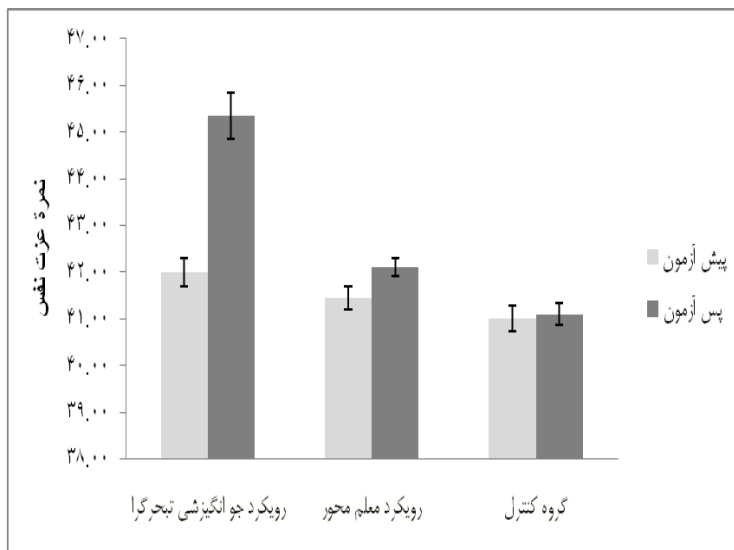
شکل ۱، مقایسه دیداری نمرات پیش آزمون و پس آزمون مهارت‌های حرکتی بنیادی گروه‌ها

تبحرگرا ($t=6/38$ ، $P<0/001$)، و نیز گروه معلم-محور ($t=2/55$ ، $P=0/05$)، طی دوره آزمون پیشرفت معنی داری داشته در حالی که گروه کنترل پیشرفت معنی داری نشان نداد ($P>0/05$). با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک راهه پس آزمون سه گروه با هم مقایسه گردید.

در بررسی اثر برنامه مداخله حرکتی بر عزت نفس شرکت کنندگان با دو رویکرد معلم-محور و جو انگیزشی تبحرگرا، داده‌ها دارای توزیع طبیعی بودند، پیش‌آزمون‌ها تفاوتی با هم نداشتند ($P>0/05$). در ادامه، آزمون t جفت شده و اصلاح بونفرونی برای مقایسات درون گروهی نشان داد، گروه جو انگیزشی

جدول سه. نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه نمرات پیش آزمون و پس آزمون عزت نفس

منابع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	ضریب اتا
بین گروهی	۱۰/۰۳	۲	۵/۰۱	۴/۲۱	۰/۰۹	۰/۰۴
درون گروهی	۸۸/۹۵	۵۷	۱/۵۶			
کل	۹۸/۹۸	۵۹				
بین گروهی	۲۱۵/۸۳	۲	۱۰۷/۹۱	۴۶/۲	<0/001	0/۶۵
درون گروهی	۱۳۲/۹	۵۷	۲/۳۳			
کل	۳۴۸/۷	۵۹				



شکل دو. مقایسه دیداری نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون عزت‌نفس گروه‌ها

دارد (جدول سه). در ادامه، آزمون تعقیبی توکی نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین نمرات عزت‌نفس رویکرد کودک-محور برتر از معلم-محور بوده و هر می‌باشد. از آنجایی که در رویکرد جو انگیزی تبحرگرا، پیشرفت فرد بر اساس مقایسه او با تلاش‌های قبلی او سنجیده می‌شود، نه با دیگران، بنابراین این رویکرد موجب شناسایی نقاط ضعف و تلاش بیشتر برای اصلاح آن‌ها شده است (هارتر، ۱۹۸۲). در پژوهش هین و هاگر (۲۰۰۷)، برتری این رویکرد نسبت به رویکردهای دیگر در افزایش احساس لذت، رضایت و خلق مثبت تأیید شده است. بنابراین می‌توان مزایای متناسب به جو انگیزی تبحرگرا در پژوهش حاضر را به انگیزش درونی مرتبط دانست، چراکه مهم‌ترین برون‌داد این محیط افزایش قابل توجه انگیزه کودک برای مشارکت در فعالیت بدنی می‌باشد (باولر، ۲۰۰۹). در ادامه و با توجه به رابطه تأیید شده مشارکت در فعالیت بدنی و رشد حرکتی، پیشرفت

نتایج آزمون تحلیل واریانس نشان داد که یک تفاوت کلی بین نمرات عزت‌نفس سه گروه در پس‌آزمون وجود دارد. $F(2, 57) = 4.62, P < .001, \eta^2_p = 0.165$ ، وجود دو رویکرد کودک محور و معلم محور برتری معنی‌داری نسبت به گروه شاهد داشتند (شکل دو).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثر دو رویکرد معلم-محور و جو انگیزی تبحرگرا، بر مهارت‌های حرکتی بنیادی و عزت‌نفس دختران و پسران دبستانی بود. نتایج نشان داد مهارت‌های حرکتی بنیادی شرکت کنندگان در هر دو رویکرد افزایش معناداری نسبت به گروه کنترل داشت. همچنین مشخص شد، علی‌رغم پیشرفت معنادار هر دو گروه تجربی طی دوره مداخله، گروه جو انگیزی تبحرگرا نسبت به گروه معلم-محور، در پس‌آزمون از سطح بالاتری در مهارت‌های حرکتی بنیادی برخوردار بود. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های مارتین و همکاران (۲۰۰۹)، رابینسون (۲۰۱۱) و سامپایو و ولنتینی (۲۰۱۵)، همخوان

1. Harter
2. Bowler

بائناکسترمرا، گومز لویز، گرانو، آبرالدز^۶، ۲۰۱۴؛ هاروود و همکاران، ۲۰۱۵).

نتایج این پژوهش با یافته‌های لوگان و همکاران (۲۰۱۳) در آموزش نه هفته‌ای تکالیف اختصاصی دستکاری شیء و سامپایو و ولنتینی (۲۰۱۵) در آموزش نه هفته‌ای حرکات ویژه ژیمناستیک ریتمیک ناهمخوان است. در این مطالعات تفاوتی میان محیط انگیزه تبحر بالا با پایین یا سنتی مشاهده نشده است. یکی از دلایل احتمالی به نوع تکالیف بر می‌گردد، چراکه در این پژوهش‌ها تکالیف حرکتی اختصاصی آموزش داده شده است. بر اساس نظر گالاها و همکاران (۲۰۱۲) مکانیزم‌های زیربنایی یادگیری مهارت‌های حرکتی بنیادی و اختصاصی متفاوت از یکدیگر بوده و لازم است در آموزش آنها از رویکردهای متفاوتی استفاده گردد. این موضوع می‌تواند دلیلی بر تناقض یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش‌هایی باشد که از مهارت‌های حرکتی اختصاصی استفاده کرده‌اند. تفاوت در شرایط شرکت کنندگان، به لحاظ تجربه قبلی، نیز دلایل تناقض در یافته‌هاست. پژوهش‌های قبلی نشان داده‌اند نوع تجارب قبلی آموزشی یادگیرنده منجر به ایجاد سوگیری در تفسیر محیط‌های آموزشی جدید مبتنی بر جوانگیزه تسلط می‌شود و در نتیجه یادگیرنده نمی‌تواند به درستی تغییرات ایجاد شده را درک کند و مطابق معمول گرایش به اطاعت از معلم خود دارد و با وجود برخورداری از اختیار، در فرایندهای خودکنترلی، درگیر نمی‌شود (سامپایو و ولنتینی، ۲۰۱۵). بنابراین، با توجه به اینکه شرکت کنندگان تحقیق حاضر تجربه قبلی آموزش‌های حرکتی را نداشتند به راحتی جوانگیزه تسلط را درک کرده و در این محیط پیشرفت بیشتری در مهارت‌های حرکتی نشان داده‌اند.

بیشتر گروه جو انگیزشی تبحرگرا در مهارت‌های حرکتی بنیادی منطقی به نظر می‌رسد و بر اساس مدل همکوشی بین فعالیت بدنی و کفایت حرکتی قابل توجیه است. بر اساس این مدل، فعالیت بدنی موجب افزایش شایستگی حرکتی واقعی می‌شود (گالاها و همکاران، ۲۰۱۲). هاروود، کیگان، اسمیت و راین^۳ (۲۰۱۵)، نیز با توجه ویژه به اهمیت مشارکت مستقیم نوآموز در فرایند تمرین و آموزش، پیشنهاد نموده‌اند که در طراحی مداخلات حرکتی و کلاس-های تربیت بدنی از رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا استفاده شود تا انگیزش درونی و تلاش فراگیران بیشتر شود. مزیت دیگر این رویکرد مربوط به تمرکز آن بر تبحر در یادگیری و نه بر نتیجه اجرا می‌باشد که مطابق نظریه انگیزش کفایت^۴ نتیجه آن افزایش انگیزه و القاء این تفکر به کودک است که باید تلاش بیشتری کند تا به تبحر و شایستگی حرکتی برسد (هارتر، ۱۹۸۲). از طرفی دیگر، رویکرد معلم-محور منجر به ایجاد تکالیف رقابتی، رهبری استبدادی و بی انگیزه شدن کودک می‌شود که در نهایت تلاش و پیشرفت کمتر را به دنبال دارد (نیکولز^۵، ۱۹۸۴). در رویکرد معلم محور، بیشتر بر اجرا تأکید می‌شود تا بر تبحر در یادگیری. چنانچه این تفکر حاکم باشد، دیگر کودک برای کسب تبحر تلاش کمتری خواهد داشت. در نتیجه پیشرفت او نیز کمتر خواهد بود (باولر، ۲۰۰۹). به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت، رشد مهارت‌های بنیادی در اثر این رویکرد را می‌توان به اثرات تمرین و افزایش هماهنگی و نیز انگیزش درونی کودک برای متبحر شدن در مهارت‌ها نسبت داد (راینسون، ۲۰۱۱). نتایج این پژوهش در راستای پژوهش‌هایی قرار می‌گیرد که اثر جو انگیزشی را بر سطح فعالیت بدنی تأیید نموده‌اند (باولر، ۲۰۰۹؛

6. Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos & Abralde

3. Harwood, Keegan, Smith & Raine

4. Competence Motivation Theory

5. Nicholls

باوری، شناخت درست از توانایی‌های خود، ایجاد انگیزه، خودکوشی و تلاش برای تبحر در مهارت‌های حرکتی است. همراه با تبحر کودک و اجرای ماهرانه مهارت‌های حرکتی بنیادی فرد به احساس برتری، خودباوری و درک از توانایی‌های خود می‌رسد (ساموئل، ۲۰۱۱). نتایج پژوهش حاضر با نظریه خودمختاری^۱ همخوان است. مطابق این نظریه جو انگیزشی تبحرگرا منجر به ارضاء نیازهای سه گانه احساس شایستگی، استقلال و تعلق اجتماعی شده و در نهایت عزت نفس را ارتقاء می‌بخشد (دسی و ریان،^۲ ۱۹۹۵). اسمیت و همکاران (۲۰۱۱) نیز تأیید کرده‌اند که مداخلات آموزشی که انگیزه درونی کودک را برای یادگیری بالا می‌برند سبب افزایش خودکارآمدی و بهبود عزت نفس در کودکان دبستانی می‌شود. در رویکرد معلم محور، مربی در مورد پیشرفت‌های فردی کودک بازخورد می‌دهد و نقش مهمی در ارزیابی ورزشکاران از لحاظ آموزشی دارد (کیگان، هاروود، اسپری و لاولی،^۳ ۲۰۰۹). بنابراین به نظر می‌رسد یکی از سازوکارهای زیر بنایی مربوط به تأثیر این رویکرد در افزایش عزت نفس بازخورد مناسب ارائه شده از سوی معلم ورزش به عنوان یک شخص مهم است. با توجه به نتایج پژوهش‌ها علت تأثیر کمتر رویکرد معلم محور به نسبت رویکرد کودک محور این است که در رویکرد معلم محور، کودک مشارکت فعالی در امر آموزش ندارد و روابط حاکم در این رویکرد بر مبنای رهبری مستبدانه و رقابت جویی می‌باشد (جویسار و همکاران، ۲۰۱۲). بر اساس نظریه خودمختاری، در این رویکرد انگیزه کودک در این رویکرد، به دلیل احساس خودتنظیمی پایین، کمتر بوده و فرد در امر یادگیری مشارکت کمتری دارد که این امر سبب می‌شود تا رشد

نتایج پژوهش حاضر نشان داد در پس‌آزمون نمرات عزت نفس گروه جو تبحرگرا نسبت به گروه معلم محور و کنترل به طور معناداری بالاتر بود و امتیاز عزت نفس گروه جو تبحر بالاتر از گروه معلم محور بود. اندازه‌گیری عزت نفس به عنوان یک شاخص در پژوهش حاضر از اهمیت بالایی برخوردار است، به این دلیل که یافته‌های ما نشان داد نوع رویکرد اتخاذ شده در آموزش مهارت‌های حرکتی بنیادی منجر به اثرات روانشناختی می‌شود که فراتر از بعد ورزشی تعمیم می‌یابد (ویز، ۲۰۰۲؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۹). نتایج این پژوهش با مطالعات توصیفی مانند دویک (۱۹۹۹)، ریناس و دودا (۲۰۰۶)، استانداز و همکاران (۲۰۰۷)، لوپر و همکاران (۲۰۱۱)، اقدسی و همکاران (۲۰۱۲)، همخوان است. همچنین نتیجه پژوهش‌های مداخله‌ای توسط مربیان در ورزشکاران بزرگسال (کورنوری و کوتروث، ۲۰۰۶) و مداخلات آموزشی اعمال شده از جانب والدین در شناگران جوان (آرور که و همکاران، ۲۰۱۴) با پژوهش حاضر همخوان است. نقش رویکرد جو انگیزه تبحر در افزایش انگیزه درونی فراگیران تأیید شده است (گنورگیداس و همکاران، ۲۰۰۱؛ هین و هاگر، ۲۰۰۷؛ استانداز و گیلیسون، ۲۰۰۷؛ بالاگر و همکاران، ۲۰۰۸؛ لوپز و همکاران، ۲۰۱۱). با افزایش انگیزش درونی، در این رویکرد کودک به صورت مستقیم در امر یادگیری شرکت می‌کند، اظهار نظر می‌کند و تصمیم می‌گیرد و از آنجایی که با سوابق قبلی خود مقایسه می‌شود به یک شناخت کافی در مورد توانایی‌ها و نقاط مثبت خود دست پیدا می‌کند (اسمیت و همکاران، ۲۰۰۷). مجموعه اتفاقات مذکور منحصر به کلاس‌های تربیت بدنی بوده و فراتر از هر نوع فعالیت کلاسی دیگر و تعاملات اجتماعی با دیگران است (سیکزتمهالای و لارسون،^۱ ۱۹۸۴؛ لارسون و کلیبر،^۲ ۱۹۹۳). علت افزایش عزت نفس در این رویکرد ایجاد احساس خود

1 Self Determination Theory
2. Deci ,& Ryan
3. Keegan , Harwood, Spray & Lavallee,

1. Csikszentmihalyi & Larson
2. Larson & Kleiber

را در کودکان کاهش دهند، اطمینان یابند که کودک فضای انگیزشی را خود محور و تبحر محور درک کرده است. پژوهش‌های قبلی در زمینه موضوع پژوهش رابطه جو انگیزشی تبحرگرا، رشد حرکتی و عزت نفس را صرفاً در مهارت‌های حرکتی اختصاصی، محیط‌های ورزشی و با استفاده از مطالعات مقطعی و همبستگی مطالعه کرده‌اند. در یک مطالعه مداخله‌ای نیز از والدین به عنوان مربی استفاده شده و گروه مورد مطالعه نوجوان یا جوان بوده‌اند.

پژوهش حاضر با استفاده از مداخله حرکات بنیادی به طور واضح نشان داد در گروه کودکان بین بهره‌مندی از جو تبحر و افزایش عزت نفس ارتباط مستقیمی وجود دارد. بر اساس این یافته‌ها به نظر می‌رسد برای افزایش انگیزش پیشرفت مهارت‌های بنیادی در کودکان که اثر گذار بر فعالیت بدنی در دوره‌های بعدی زندگی فرد است، باید کلاس‌های تربیت بدنی بر اساس جو انگیزشی تبحر طراحی شود. بنابراین به نظر می‌رسد یکی از سازوکارهای اثر گذار بر ارتباط بین جو انگیزشی کودک محور و افزایش عزت نفس تأثیر این رویکرد بر افزایش احساس شایستگی است (جوسار و همکاران، ۲۰۱۲).

عزت نفس در رویکرد معلم محور به نسبت رویکرد کودک محور کمتر باشد (ارورکه و همکاران، ۲۰۱۴). این نتایج نشان می‌دهد مناسب‌ترین رویکرد برای ارائه مداخلات حرکتی، رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا است. بر اساس نظر نیوول^۱ (۱۹۸۶)، رشد حرکتی تحت تأثیر قیود می‌باشد. یکی از این قیود و در واقع مهم‌ترین آن‌ها، محیط می‌باشد (گابارد^۲، ۲۰۰۸). غنی سازی محیط و ارائه برنامه‌های سازماندهی شده، می‌تواند رشد مهارت‌های بنیادی را به ارمغان بیاورد. مهم‌ترین قید محیطی که اثر زیادی بر رشد حرکتی دارد، نوع آموزش است (گالاهو و همکاران، ۲۰۱۲). در انتخاب رویکردهای آموزشی لازم است به ویژگی‌های روانشناختی فراگیران نیز توجه شود (راینسون، ۲۰۱۱). داشتن عزت نفس از لحاظ آموزشی باید با ارزش تلقی شود، زیرا پیامدهای افزایش عزت نفس شامل حالت‌های عاطفی مثبت و تقویت انگیزه است و کم بودن عزت نفس باعث می‌شود که افراد موقعیت‌های یادگیری را استرس زا و تهدید آمیز تلقی کند (واینبرگ و گولد^۳، ۲۰۰۷). به طور کلی با توجه به یافته‌های این پژوهش به مربیان و معلمان توصیه می‌شود برای اینکه پیامدهای انگیزشی مثبت را افزایش و عواطف منفی از جمله اضطراب و نگرانی

4. Newell
5. Gabbard
6. Weinberg & Gould

منابع

1. Aghdasi M.T., Heyrani A., Vazini Taher A. & Rahmani M. (2012). The Relation of Perceived Motivational Climate with Anxiety and Self-esteem in Elite and Non-elite Athletes of Team Sports. *research in sport psychology*. 2: 1-14.
2. Balaguer I., Casdillo I. & Duda J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. "Revista de Psicología del Deporte. 17: 123-139.
3. Bisinger C., Laure P. & France AM. (2006). Regular extracurricular sports practice does not prevent moderate or severe variations in self-esteem or trait anxiety in early adolescents. *Journal of Sport Science Medicine*. 5: 124-131.
4. Baena-Extremera A., Gómez-López. M., Granero-Gallegos. A. & Abardes J. A. (2014). Motivation, Motivational Climate and Importance of Physical Education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. 132, 37-42.
5. Bowler. M. (2009). The influence of the TARGET motivational climate structures on pupil physical activity levels during year 9 athletics lessons. Education line. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester.
6. Cantin, N., Ryan, J. & Polatajko H.J. (2014). Impact of task difficulty and motor ability on visual-motor task performance of children with and without developmental coordination disorder. *Human movement science*, 34, 217-232.
7. Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., Arruza, J., Escartí, A., & Balaguer, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-12.
8. Conroy D. E. & Coatsworth J. D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *Sport Psychologist*, 20 (2): 128-144.
9. Coopersmith S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*, Freeman, San Francisco, Calif, USA.
10. Csikszentmihalyi M. & Larson R.W. (1984). *Being Adolescent*, Basic Books, New York, NY, USA.
11. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum
12. Dweck C. S. (1999). *Self-Theories and Goals: Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Taylor & Francis, Philadelphia, Pa, USA.
13. Gabbard, C. (2008). *Lifelong motor development* (5th ed.). San Francisco, CA: Benjamin Cummings. P: 19-20
14. Gallahue, D. L., Ozmun. J. C., Goodway. J. D. (2012) *Understanding motor development: Infants, Children, Adolescents, Adults*, (7th ed). Boston, MA: mcgraw-hill. P: 91-2.
15. Georgiadis, M. M. Biddle, S. J. H. & Chatzisarantis, N. L. D. (2001). The mediating role of self-determination in the relationship between goal orientations and physical self-worth in Greek exercisers. *European Journal of Sport Science*. 1(5): 1-9.
16. Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*. 08, 32-32.
17. Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., Vol. 3, pp. 553-618). New York: Wiley. P: 45-9.

17. Hein, V. & Hagger, M S. (2007). Global Self Steem, Goal Achievement Orientation, and self-Determined Behavioural regulations in a Physical Education Setting. *Journal of Sport Sciences*. 25 (2): 149-159.
18. Hitchcock, E.R. & Byun T. M. (2015). Enhancing generalisation in biofeedback intervention using the challenge point framework: A case study. *Clinical linguistics & phonetics*. 29(1): 59-75.
19. Jöesaar H., Hein V. & Hagger M S. (2012). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise*. 13: 257-262
20. Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J. & Ommundsen. Y. (2009). The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate perceived competence, self-determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical Education Review*. 15(3):315-335:364714.
21. Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M., & Lavallee, D. E. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 361-372.
22. Kevin, M. (2016). Reconceptualizing Motivational Climate in Physical Education and Sport Coaching: An Interdisciplinary Perspective. *Quest*. 5: 1-18
23. Larson R.W. & Kleiber D. (1993). Daily experience of adolescents, in *Handbook of Clinical Research and Practice With Adolescents*, P. Tolan and B. Cohler, Eds., pp. 125-145, John Wiley & Sons, New York, NY, USA.
24. Laura, B., Maurizio, B., Francesca, V., Edson, F. & Claudio R. (2015). The Effects of Motivational Climate Interventions on Psychobiosocial States in High School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 00:1-9.
25. López-Walle J., Balaguer, I. Castillo I. & Tristán J. (2011). Perceived motivational climate, self-determined motivation and self-esteem in young mexican athletes," *Revista de Psicología del Deporte*. 20 (1): 209-222.
26. Logan, S., Robinson, L., Webster, E. K., Barber, L (2013). Exploring preschoolers' engagement and perceived physical competence in an autonomy-based object control skill intervention: A preliminary study. *European Physical Education Review*. 19(3): 302-314.
27. Martin, E. H., Rudisill, M. E., & Hastie, P. A. (2009). Motivational climate and fundamental motor skill performance in a naturalistic physical education setting. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 14, 227-240.
28. Morgan, K., & Carpenter, P. J. (2002). Effects of manipulating motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8, 207-229.
29. Nayebifard h (2003). Normalization of Self Esteem Inventory and investigating the fit of it with the rasch model. Master's Thesis. Faculty of psychology, University of Allameh tabatabaei.
30. Newell, K. (1986). Constraints on the development of coordination. In M. G. Wade & h. t. Whiting (Ed.), *Motor development in children: aspects of coordination and control*. Dordrecht, The Netherlands: Nijhoff. p 341-360.
31. Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*. 1984. 91, 328-346.
32. O'Rourke D J., Smith R E., Smoll F L. & Cumming S P. (2012). Parent-Initiated Motivational Climate, Self-Esteem, and Autonomous Motivation in Young Athletes: Testing Propositions from Achievement Goal and Self-Determination Theories. *Child Development Research*. ID: 393914.
33. Payne, V. G., & Isaacs, L. D (2012). Human motor development: A lifespan approach. Mountain View, Calif: Mayfield Pub. Co. P: 23-5.

34. Reinboth M. & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: a longitudinal perspective," *Psychology of Sport and Exercise*. 7 (3): 269-286.
35. Robinson, L. E. (2011). Effect of a Mastery Climate Motor Program on Object Control Skills and Perceived Physical Competence in Preschoolers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 82:2, 355-359.
36. Rodewalt F, Tragakis MW. (2003). Self-esteem and self-regulation: Toward optimal studies of self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1): 66-70.
37. Sampaio, D. F., Valentini, N. C. (2015). Gymnastic Rhythmic Youth Sport: Traditional Approach and Mastery Motivational Climate Approach. *Rev. Educ*. 26 (1): 1-10.
38. Smoll F. L., Smith R. E., Barnett N. P., & Everett J. J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of Applied Psychology*. 78 (4): 602-610.
39. Standage M. and Gillison F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life," *Psychology of Sport and Exercise*. 8,(5): 704-721.
40. Silverman, S. (1990). Linear and curvilinear relationships between student practice and achievement in physical education. *Teaching & Teacher Education*. 6(2): 305-314.
41. Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 39-59.
42. Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2011). Cognitive-behavioral coach training: A translational approach to theory, research, and intervention. In J. K. Luiselli & D. D. Reed (Eds.), *Behavioral sport psychology: Evidence-based approaches to performance enhancement* (pp. 227-248). New York, NY: Springer.
43. Theeboom, M., De Knop, P., & Weiss, M. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
44. Treasure, D. (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goal approach. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: *Human Kinetics*.
45. Ulrich, D. A. (2000). *Test of Gross Motor Development*. 2th ed. Austin, TX: Pro-Ed.
46. Valentini, N. C., & Rudisill, M. (2004). Motivational climate, motor skill development, and perceived competence: Two studies of developmentally delayed kindergarten children. *Journal of Teaching in Physical Education*. 23, 216-234.
47. Weinberg, R.S. & Gould, D. (2007). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Human Kinetics Publishers, Champaign.
48. Weiss M. R., (2002). *Developmental Sport and Exercise Psychology: A Lifespan Perspective*, Fitness Information Technology, Morgantown, WV, USA.
49. Zare Zade M. Determining reliability and validity of test of gross motor development (Ulrich, 2000) in 3-11 aged children of Tehran city. (2010). doctoral dissertation. *Tehran Univ Fac Phys Educ Sport sci*. P: 41-4 (Persian).

استناد به مقاله

یاسمی، م. شهرزاد، ن. و قدیری، ف. (۱۳۹۶). اثر رویکرد معلم-محور و جو انگیزشی تبحرگرا بر عزت‌نفس و مهارت‌های حرکتی بنیادی کودکان. مجله مطالعات روان‌شناسی ورزشی، شماره ۱۹، ص. ۱۴۰-۱۲۳.
شناسه دیجیتال: 10.22089/spsyj.2017.3108.1319

Yasami, M., Shahrzad, N., Ghadiri, F., and Hatami Shahmir, E. (2017). Effects of Teacher Centered and Mastery Motivational Climate Approach on self-esteem and Fundamental Movement Skills in Children. *Journal of Sport Psychology Studies*, 19; Pp: 123-140. In Persian. Doi: 10.22089/spsyj.2017.3108.1319

Archive of