

تأثیر یادگیری مشارکتی بر پایبندی به تمرین در رشته هندبال:

نقش واسطه‌ای لذت و خود-کارآمدی ورزشی

ایمان صحرائیان^۱، سید محمد کاظم واعظ موسوی^۲، و محمد خیبری^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۶/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۸/۲۷

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی اثر یادگیری مشارکتی بر پایبندی به تمرینات هندبال با تأکید بر نقش واسطه‌ای خود-کارآمدی ورزشی و لذت از ورزش بود. تعداد ۴۲ دانش‌آموز پسر مقطع متوسطه در دو گروه بدون اطلاع از تفاوت گروه‌ها به ۲۱ جلسه تمرین بر اساس سبک تعیین شده پرداختند. در نهایت، پیش و پس از مداخله‌های تمرینی، میزان خود-کارآمدی ورزشی و لذت از ورزش با استفاده از پرسش‌نامه خود کارآمدی ورزشی و مقیاس لذت از فعالیت بدنی کودکان بررسی شد. همچنین، میزان پایبندی به تمرین نیز بر اساس نتایج حاصل از حضور و غیاب آزمودنی‌ها ارزیابی گردید. نتایج نشان داد که میزان خود-کارآمدی ورزشی پس از مداخله در گروه مشارکتی به صورت معناداری افزایش یافت. درحالی که میزان لذت از ورزش در هیچ‌یک از گروه‌ها تغییر معناداری نکرد. نتایج بررسی تفاوت‌های درون‌گروهی میزان تغییرات خود-کارآمدی و لذت از ورزش بیانگر آن بود که در گروه یادگیری مرسوم در هر دو متغیر، تفاوتی معنادار وجود داشت، درحالی که در گروه مشارکتی این تفاوت درون‌گروهی مشاهده نشد. بیشتر بودن میزان پایبندی گروه مشارکتی نسبت به گروه مرسوم، به دلیل تعداد کم نمونه به لحاظ آماری معنادار نبود. به نظر می‌رسد یادگیری مشارکتی با افزایش همگن میزان خود-کارآمدی ورزشی اعضای گروه مشارکتی و همچنین جلوگیری از ایجاد تفاوت درون‌گروهی میزان لذت از ورزش، بتواند از به وجود آمدن محیط یادگیری غیرفعال که در یادگیری مرسوم رایج است، ممانعت کرده و در نتیجه میزان پایبندی را افزایش دهد.

کلید واژه‌ها: تربیت‌بدنی، تعهد، خود-کارآمدی، دانش‌آموزان، محیط غیرفعال

The Effects of Cooperative Learning on Adherence to Handball Exercise: Mediating Role of Sport Self-Efficacy and Enjoyment

Iman Sahraeian, Mohammad Vaez Mousavi, and Mohammad Khabiri

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effects of cooperative learning on adherence to handball exercise with emphasis on mediating role of sport self-efficacy and enjoyment. A number of 42 middle school students registered in one of the two handball training classes without awareness of group differences (cooperative learning: 20 individuals, conventional learning: 22 individuals). Sport self-efficacy and enjoyment were measured by sport self-efficacy questionnaire and physical activity enjoyment scale after and before the exercising interventions. Also, adherence of students to the exercise was measured based on the obtained results of the student attendance. Results showed that sport self-efficacy was significantly increased after interventions in the cooperative learning group, while sport enjoyment did not change significantly in any group. The results of studying the intra-group differences of sport self-efficacy and enjoyment showed that there was a significant difference in these two variables in conventional learning group, but not in the cooperative learning group. Although the adherence of cooperative learning group to exercise was more than the conventional learning group, this difference was not statistically significant due to the small sample of research. It seems that the cooperative learning prevents from creating a passive learning environment - which is usual in the conventional learning - by homogeneously increasing the exercise self-efficacy and preventing from intra-group sport enjoyment differences which in turn lead to the increase in adherence to the handball exercise.

Keywords: Physical Education, Commitment, Self-efficacy, Students, Passive Learning Environment

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی ورزش دانشگاه تهران

۲. استاد دانشگاه جامع امام حسین (ع) (نویسنده مسئول)

۳. دانشیار دانشگاه تهران

مقدمه

کودکان به دلایل مختلف و برای رفع نیازهای گوناگون خود به محیط ورزشی روی می‌آورند، اما بنا به علل گوناگون به آن پایبند نمی‌مانند (انشل^۱، ۱۹۹۷). واینبرگ و گولد (۲۰۰۳) بیان کردند که شروع برنامه‌های ورزشی آسان‌تر از پایبندی به آن است و ۵۰ درصد از افرادی که در برنامه‌های ورزشی شرکت می‌کنند، طی شش ماه اول آن را کنار می‌گذارند. استمرار فعالیت بدنی و پیروی کردن از یک برنامه منظم ورزشی موضوعی است که از آن به‌عنوان پایبندی به ورزش یاد می‌شود (لاوالی، ۲۰۰۸).

پژوهش‌های گسترده‌ای، انگیزه‌های مشارکت در فعالیت بدنی و ورزش و همچنین علل ترک آن را بررسی نموده‌اند. تعداد زیادی از این مطالعات، لذت بردن را به‌عنوان یکی از دلایل اصلی گرایش و پایبندی به فعالیت بدنی و ورزش مطرح کرده‌اند (کیمیچیک^۲، ۱۹۹۸؛ کارول و لومیدیس^۳، ۲۰۰۱؛ مک کارتی و جونز^۴، ۲۰۰۷؛ مک فیل^۵ و همکاران، ۲۰۰۸؛ مک کارتی و همکاران، ۲۰۰۸؛ گراستن^۶ و همکاران، ۲۰۱۲). اسکن لن^۷ و همکاران (۱۹۹۳) پا را فراتر گذاشته و بیان نمودند که لذت بردن از ورزش، قوی‌ترین پیش‌بینی کننده تعهد برای مشارکت‌کنندگان جوان است. لذت یک حالت روان‌شناختی بهینه است که منجر به انجام یک فعالیت عمدتاً به خاطر خود آن فعالیت می‌شود و باحالت‌های احساس مثبت همراه است (کیمیچیک و هریس^۸، ۱۹۹۶). در ورزش نیز اگرچه درباره ساختار لذت توافق کلی وجود ندارد، اما اسکن لن و همکاران

(۱۹۹۲) لذت را «پاسخ مؤثر مثبت به تجربه ورزشی که احساسات کلی مانند رضایت، دوست داشتن و تفریح را منعکس می‌کند» تعریف نموده‌اند.

به‌علاوه، مطالعات زیادی مهم‌ترین عامل ترک ورزش را عدم درک شایستگی و یا به‌عبارت‌دیگر، درک خود-کارآمدی پایین بیان نموده‌اند (اولاندر^۹ و همکاران، ۲۰۱۳؛ باومن^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۲؛ گریوز^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ دارکر^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۵). بندورا^{۱۳} (۱۹۹۷) خود-کارآمدی را «اعتقاد راسخ فرد به توانایی‌های خود برای سازمان‌دهی و انجام اعمال موردنیاز برای دستیابی به نتایج مطلوب» تعریف نمود. بر اساس این تعریف، می‌توان خود-کارآمدی ورزشی را اعتقاد راسخ فرد به توانایی‌های خود برای سازمان‌دهی و انجام اعمال موردنیاز برای دستیابی به نتایج مطلوب ورزشی تعریف نمود. یکی از عبارتهایی که اغلب به‌عنوان علت ترک ورزش از سوی شرکت‌کنندگان ورزشی عنوان می‌شود این است که: «من به‌قدر کافی خوب نبودم» (انشل، ۱۹۹۷). بنابراین تلقی فرد از اینکه می‌تواند رفتاری را به‌صورت موفقیت‌آمیز به انجام برساند احتمال در پیش گرفتن آن رفتار را افزایش می‌دهد (انشل، ۱۹۹۷).

با توجه به مطالب مطرح‌شده، به نظر می‌رسد اتخاذ شیوه‌های تمرینی که بتواند حس کارآمد بودن و لذت بردن را در نوجوانان و کودکان بیفزاید و نیاز آن‌ها را به احساس کارآمدی و لذت تأمین نماید، می‌تواند باعث پایبندی به فعالیت بدنی و ورزش در قشر جوان و درنهایت، در سطح جامعه شود. بنابراین احتمالاً یکی از دلایل اصلی میزان کم فعالیت بدنی در سطح

1. Anshel
2. Kimiecik
3. Carroll & Loumidis
4. McCarthy & Jones
5. MacPhail
6. Gråstén
7. Scanlan
8. Kimiecik & Harris

9. Olander
10. Bauman
11. Graves
12. Darker
13. Dishman
14. Bandura

جامعه، به کارگیری شیوه‌های ناکارآمد و سستی در تربیت‌بدنی است. از این رو به نظر می‌رسد چالش اساسی در مبحث پابندی به تمرین، تدوین روش‌ها و رویکردهایی است که بتواند آن‌ها را در محیط ورزش حفظ کند (انشل، ۱۹۹۷؛ واینبرگ و گولد، ۲۰۰۳). حال آنکه آمارهای نشان‌دهنده میزان فعالیت بدنی، دلالت بر ناکارآمدی شیوه‌های مرسوم آموزش کنونی تربیت‌بدنی و ورزش در حفظ کودکان در محیط ورزش است.

یکی از شیوه‌های یادگیری که توجه زیادی را به خود معطوف کرده است، یادگیری مشارکتی^۱ است. یادگیری مشارکتی مبین شرایطی است که در یک گروه دستیابی یک فرد به یک هدف به صورت مثبت، به دستیابی دیگر اعضای گروه به آن هدف وابسته باشد (دویج^۲، ۱۹۴۹) و هر یک از اعضای گروه بخشی از کار کل گروه را برای رسیدن به موفقیت انجام دهد (اسلاوین^۳، ۱۹۸۳). یادگیری مشارکتی، حاصل سه دهه کار علمی در زمینه روابط اجتماعی، پویایی گروهی، یادگیری و آموزش است (جانسون و جانسون^۴، ۱۹۹۱؛ گرینسکی^۵، ۱۹۹۶؛ اسلاوین ۱۹۹۶؛ دایسون^۶، ۲۰۰۱؛ دایسون^۷، ۲۰۰۲؛ بارت^۸، ۲۰۰۵؛ متزler^۹، ۲۰۰۵؛ گیلیس^{۱۰}، ۲۰۰۶). متزler (۲۰۰۵) یک تعریف ملموس و کاربردی از یادگیری مشارکتی ارائه کرد: «یادگیری مشارکتی یعنی به‌جای اینکه اعضا در کنار هم یاد بگیرند، با هم، به‌وسیله هم و برای هم یاد بگیرند». جانسون و جانسون (۱۹۸۹) بیان کردند که یادگیری مشارکتی دارای ۵ عنصر

ضروری است که شامل: وابستگی متقابل مثبت، مسئولیت فردی، مهارت‌های بین فردی و مهارت‌های گروه کوچک، تعامل چهره به چهره، و پردازش گروهی است (دایسون، ۲۰۰۱). مهارت‌های گروه کوچک و بین فردی، شامل گوش دادن، مشارکت در تصمیم‌گیری، به عهده گرفتن وظیفه (درخواست مسئولیت)، توانایی گرفتن و دادن بازخورد و همچنین توانایی تشویق دیگران است که طی وظایفی که فرد در قالب گروه انجام می‌دهد، توسعه می‌یابد (دایسون، ۲۰۰۱). پردازش گروهی نیز، به معنای گفت‌وگو یا بحث آزاد گروهی، پیرامون محتوای آموزشی است که می‌تواند در هر زمان از جلسه آموزشی اتفاق بیفتد (دایسون و همکاران، ۲۰۱۰).

به‌طور کلی می‌توان چنین بیان کرد که در یادگیری مشارکتی، دانش‌آموزان، باتجربه‌ی رابطه متقابل مثبت به‌طور فعال با کمک هم برای رسیدن به هدفی آموزشی و مشترک، تلاش می‌کنند (گرینسکی، ۱۹۹۸) و روابط گروهی و مهارت‌های اجتماعی، در یادگیری مشارکتی به‌مراتب نسبت به یادگیری‌های انفرادی و رقابتی، دست‌یافتنی‌تر است (گرینسکی، ۱۹۹۸). پژوهش‌های انجام‌شده در خصوص یادگیری مشارکتی، نشان داده‌اند که یادگیری مشارکتی مزایای فراوانی دارد؛ از جمله اینکه باعث بهبود عملکرد (شمس و همکاران، ۲۰۱۳؛ بارت، ۲۰۰۵؛ گوپتا^{۱۱}، ۲۰۰۴)، بهبود مهارت‌های اجتماعی (پولوی و تالما^{۱۲}، ۲۰۰۰؛ گوداس و ملگوتسیو^{۱۲}، ۲۰۰۹)، افزایش عزت نفس، احساس پذیرش از سوی جمع و دید واقع‌گرایانه از خود می‌شود (جانسون و جانسون، ۱۹۸۳a).

در یادگیری مشارکتی، هر یک از اعضا در رسیدن به اهداف گروه، نقشی بر عهده‌دارند و خود را در کسب

1. Cooperative Learning
2. Deutsch
3. Slavin
4. Johnson & Johnson
5. Grineski
6. Dyson
7. Barrett
8. Metzler
9. Gillies

10. Gupta
11. Polvi & Telama
12. Goudas & Magotsiou

(امیرتاش، ۲۰۰۹). از دیگر سو به عقیده اکثر متخصصان تربیتی و آموزشی، هندبال یکی از مناسب‌ترین بازی‌ها برای دانش‌آموزان است و از بین تمام ورزش‌های گروهی، هندبال به‌طور نسبی برای خردسالان آسان‌تر بوده و از این منظر دارای اهمیت بسیاری است (امیرتاش، ۲۰۰۹). لذا به نظر می‌رسد انجام پژوهش بر شیوه‌های یادگیری این ورزش ضروری باشد.

با توجه به مطالب گفته‌شده، این سؤال مطرح می‌شود که: «آیا یادگیری مشارکتی هندبال از طریق افزایش حس خود-کارآمدی و لذت ورزشی، بر پایبندی به تمرین اثر دارد؟»

روش پژوهش

طرح این پژوهش از نوع کاربردی و از نظر روش اجرا نیمه تجربی بود که به شیوه میدانی انجام شد. در این پژوهش، گروه کنترل با گروه تجربی از نظر متغیرهای وابسته مقایسه شدند.

شرکت‌کنندگان

جامعه آماری این پژوهش ۲۹۶۹ تن دانش‌آموز پسر مقطع متوسطه اول مدارس دولتی بخش مرکزی شهرستان چهارم در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بودند.

نمونه آماری شامل ۶۰ تن از افرادی بود که پس از فراخوان برگزاری یک دوره آموزشی هندبال به صورت رایگان، برای شرکت در این کلاس‌ها نام‌نویس کردند. این ۶۰ تن با توجه به متفاوت بودن ساعت برگزاری تمرینات، یکی از دو ساعت تمرینی ممکن را انتخاب کردند (گروه مرسوم: ۳۰ تن و گروه مشارکتی: ۳۰ تن). لازم به ذکر است که انتخاب گروه مورد نظر برای مداخله یادگیری مشارکتی، پس از پایان نام‌نویسی و صرفاً بر اساس قرعه و به صورت تصادفی انجام شد. البته از کل مشارکت‌کنندگان تنها ۴۶ تن معیارهای پژوهش را برای مشارکت در ادامه

نتایج گروه سهمیم می‌دانند. از طرف دیگر در این شیوه یادگیری، اهداف دست‌یافتنی‌تر هستند (گرینسکی، ۱۹۹۸) و اعضا حس موفق بودن را بیشتر تجربه می‌کنند. بنابراین با توجه به این‌که موفقیت در رسیدن به اهداف و تجربه موفقیت، احساس خود-کارآمدی را افزایش می‌دهد (بندورا، ۱۹۹۷؛ شانک، ۱۹۹۰)، به نظر می‌رسد که شرکت در برنامه‌های مشارکتی تربیت‌بدنی، باعث افزایش احساس خود-کارآمدی ورزشی شود.

گرینسکی (۱۹۹۸) در مقدمه کتاب «یادگیری مشارکتی در تربیت‌بدنی»، یکی از مهم‌ترین دلایل برای توسعه یادگیری مشارکتی را حق مسلم همه کودکان برای لذت بردن از تحرک می‌داند و در سراسر کتاب، هر آنجا که نظر شرکت‌کنندگان در برنامه‌های تربیت‌بدنی مشارکتی را نقل‌قول کرده است، مشاهده می‌شود که اکثریت آن‌ها به لذت بردن از شرکت در تمرین مشارکتی اشاره کرده‌اند. همچنین برخی پژوهش‌های انجام شده در سایر حوزه‌های آموزشی، نظیر درس تئوری دانشگاهی به صورت تلویحی به اثر مثبت یادگیری مشارکتی بر لذت اشاره کرده‌اند (نوریتان، ۲۰۰۸؛ ژان و جورجیا، ۲۰۱۱؛ ترن و لویس، ۲۰۱۲). از این‌رو به نظر می‌رسد که تمرین مشارکتی نسبت به تمرین مرسوم برای شرکت‌کنندگان لذت‌بخش‌تر باشد.

با توجه به ماهیت مشارکتی این روش، به نظر می‌رسد که به‌کارگیری آن در رشته‌های گروهی کاربردی‌تر باشد. هندبال به‌عنوان مادر ورزش‌های توپ‌ی، لذت و اشتیاق زیادی را در بازیکنان به وجود می‌آورد. از طرف دیگر با توجه به این‌که در این بازی، دست‌ها وسیله اصلی را به عهده دارند، بیشتر وقت‌ها بازیکنان با شوت به سمت دروازه، لذت موفقیت (خود-کارآمدی) را در شوت به دروازه تجربه می‌کنند

مشارکت‌کنندگان با میزان فعالیت بدنی‌شان نشان‌دهنده روایی ملاکی این ابزار بود ($r = 0/579$ ، $P \leq 0/01$). بنابراین پرسش‌نامه ساخته‌شده روایی و پایایی قابل قبولی داشت (صحرانیان، واعظ موسوی و خیبری، ۲۰۱۶).

مقیاس لذت از فعالیت بدنی کودکان^۱: در این پژوهش برای ارزیابی میزان لذت از ورزش مشارکت‌کنندگان از مقیاس لذت از فعالیت بدنی استفاده شد. این مقیاس برای اندازه‌گیری میزان لذت از فعالیت بدنی دانش‌آموزان، در سال ۱۹۹۱ توسط کنزیرسکی^۲ و دیکارلو^۳ توسعه یافت که میزان ثبات درونی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب همبستگی آلفا، $0/90$ گزارش شده است (موری و همکاران، ۲۰۰۹). نسخه اولیه این پرسش‌نامه ۱۸ سؤالی و با مقیاس دامنه‌ای هفت امتیازی و به صورت دوقطبی بود که مثل^۴ و همکاران (۲۰۰۱) تغییراتی در این پرسش‌نامه به وجود آوردند و ضمن حذف دو سؤال از سؤالات آن، از مقیاس دامنه‌ای پنج امتیازی (در دامنه ۱: کاملاً مخالفم تا ۵: کاملاً موافقم) استفاده کردند. آن‌ها بیان کردند که درک عبارات دوقطبی برای کودکان دشوار است و بهتر است مقیاس به صورت ۱ قطبی باشد. همچنین پس از بررسی روایی سازه نسخه ۱۶ امتیازی خود بیان کردند که این نسخه دارای روایی بهتری نسبت به نسخه قبلی برای کودکان است.

در این پژوهش از نسخه اصلاح‌شده آن که توسط مثل و همکاران (۲۰۰۱) توسعه یافته بود استفاده شد. میزان تجانس درونی این مقیاس با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ در نمونه آماری این پژوهش ارزیابی شد که میزان آن برابر با $0/876$ بود. حداکثر نمره قابل کسب در این آزمون ۱۸۰ بود.

طرح مطالعه رعایت کردند (گروه مرسوم: ۲۴ تن و گروه مشارکتی: ۲۲ تن).

درنهایت پس از تحلیل آماری مشخص شد که داده‌های مربوط به چهار شرکت‌کننده، غیر نرمال هستند (دو تن از گروه مرسوم و دو تن از گروه مشارکتی؛ که هر چهار تن از افرادی بودند که تمرینات را رها کرده بودند)، بنابراین برای بررسی‌های آماری، داده‌های این افراد مورد استفاده قرار نگرفت و بررسی‌ها تنها بر روی ۴۲ تن (گروه مرسوم: ۲۲ تن و گروه مشارکتی: ۲۰ تن) انجام شد.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه اطلاعات فردی: از این پرسش‌نامه برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به سن، سوابق ورزشی، سوابق تحصیلی، میزان تحصیلات والدین و مشخص کردن روش رفت‌وآمد مشارکت‌کنندگان به سالن استفاده گردید.

پرسش‌نامه خود-کارآمدی ورزشی: بر طبق دانش و جستجوی پژوهشگر، ابزاری برای سنجش خود-کارآمدی ورزشی در نوجوانان یافت نشد، بنابراین بر اساس مبانی نظری موجود، پرسش‌نامه ای ۲۲ سؤالی ساخته شد. سپس ۵۶۷ تن (۳۰۱ مرد و ۲۴۹ زن) به صورت طبقه‌ای - در دسترس انتخاب شدند و به سؤالات پاسخ دادند. حداکثر نمره‌ای که آزمودنی‌ها در این آزمون می‌توانستند کسب نمایند، ۲۲۰ بود.

میزان پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ و دونیمه کردن به ترتیب برابر $0/975$ و $0/944$ به دست آمد. روایی صوری پرسش‌نامه بر اساس نظر ۷ تن از متخصصین تأیید شد و نتایج تحلیل عامل اکتشافی بر وجود یک عامل در پرسش‌نامه دلالت داشت. همبستگی نمرات آزمون با نمرات خودکارآمدی شرر و اعتمادبه‌نفس صفتی ورزشی نیز بیانگر روایی سازه آن بود (به ترتیب $r = 0/516$ و $r = 0/738$ ، $P \leq 0/01$). همچنین همبستگی نمرات

1. PACES
2. Kendzierski
3. DeCarlo
4. Motl

تن و گروه مشارکتی: ۳۰ تن). ضمن اینکه بین دو کلاس، ۲۰ دقیقه فاصله زمانی در نظر گرفته شده بود تا پس از خارج شدن تمام آزمودنی‌های گروه اول از سالن، آزمودنی‌های گروه دوم که در رختکن حضور داشتند، به سالن وارد شوند. بنابراین هیچ‌یک از دو گروه، نمی‌توانستند تمرینات گروه دیگر را مشاهده کنند. لازم به ذکر است که انتخاب گروه مورد نظر برای مداخله یادگیری مشارکتی، پس از پایان نام‌نویسی و صرفاً بر اساس قرعه و به صورت تصادفی انجام شد.

در زمان نام‌نویسی، از آزمودنی‌ها خواسته شد تا پرسش‌نامه مربوط به اطلاعات فردی را تکمیل نمایند. با توجه به اینکه حضور والدین برای ثبت‌نام در کلاس‌ها اجباری بود، در روز ثبت‌نام به آن‌ها توضیح داده می‌شد که این دوره علاوه بر اینکه یک کلاس آموزشی هندبال است، یک مطالعه علمی نیز محسوب می‌شود و به آن‌ها اطمینان داده شد که هیچ خطری فرزندشان را تهدید نمی‌کند و اطلاعات حاصل از پرسش‌نامه‌هایی که فرزندانشان پر خواهند کرد محرمانه خواهد ماند. بدیهی است که به دلیل محدودیتی که در نوع طرح تحقیق وجود داشت، ماهیت پژوهش و نیز تفاوت بین سبک‌های آموزشی دو کلاس، برای آن‌ها توضیح داده نشد. اما با توجه به این‌که کلاس‌ها مورد تأیید و با هماهنگی آموزش و پرورش برگزار می‌شد، سخت‌گیری خاصی نیز از طرف والدین انجام نشد. همچنین طوری وانمود شد که تنها تفاوت دو کلاس، زمان برگزاری آن‌هاست و دانش‌آموز می‌تواند با توجه به برنامه خود یکی از آن‌ها را انتخاب کند. سپس از دانش‌آموزان و والدینشان خواسته شد تا فرم رضایت‌نامه را تکمیل نمایند.

در اولین جلسه کلاس، از تمامی آزمودنی‌ها خواسته شد تا سوالات مربوط به پرسش‌نامه‌های خود-کارآمدی ورزشی و لذت از فعالیت بدنی را پاسخ دهند. با توجه

لیست حضور و غیاب: در این پژوهش ملاک پایبندی به تمرین ورزشی، عینی‌ترین شاخصه آن و میزان حضور منظم (حضور و غیاب) در تمرینات بود، گرچه این روش دارای محدودیت‌هایی است، اما از شاخصه‌های پژوهش حاضر محسوب می‌گردد. بدین منظور در ابتدای هر جلسه و پیش از شروع تمرین، حضور و غیاب مشارکت‌کنندگان انجام می‌گردید و در لیست حضور و غیابی که از قبل تهیه شده بود ثبت می‌شد. همچنین چنانچه یکی از آزمودنی‌ها دیرتر از موعد مقرر به کلاس می‌آمد، میزان تأخیر وی در لیست حضور و غیاب ثبت می‌گردید (اسپینک و کارن، ۱۹۹۳؛ برونر و اسپینک، ۲۰۱۱).

علاوه بر این پس از پایان مداخلات، مشارکت‌کنندگان بر اساس لیست حضور و غیاب به دو دسته «متعهد» و «رها کرده» تقسیم شدند. به نحوی که آن دسته از مشارکت‌کنندگانی که دوره را تا انتها ادامه دادند، متعهد قلمداد شدند و غیبت در برخی از جلسات به عنوان عدم تعهد تلقی نمی‌شد. در نقطه مقابل منظور از افراد رها کرده، آن دسته از مشارکت‌کنندگانی بود که دوره را تا انتها ادامه نداده و حداقل ۳ جلسه پیاپی غیبت کرده بودند و پس از آن حضور نیافتند.

روش اجرای پژوهش

پس از فراخوان «برگزاری یک دوره آموزشی هندبال به صورت رایگان»، ۶۰ تن برای شرکت در این کلاس‌ها نام‌نویسی کردند. این فراخوان با هماهنگی و همکاری حراست و انجمن هندبال اداره کل آموزش و پرورش استان فارس و همچنین واحد تربیت‌بدنی اداره کل آموزش و پرورش شهرستان جهرم انجام شد. تمامی ثبت‌نام کنندگان می‌توانستند با توجه به متفاوت بودن ساعت برگزاری تمرینات، یکی از دو ساعت تمرینی ممکن (گروه مرسوم: ۲۰-۳ و گروه مشارکتی: ۵-۳/۴) را انتخاب کنند (گروه مرسوم: ۳۰

سنجش میزان پابندی، بتواند میزان پابندی دانش آموزان به تمرینات را محک جدی بزند. البته برای جلوگیری از آسیب رسیدن به امور تحصیلی دانش آموزان و همچنین برای جلوگیری از مداخله عوامل مزاحم نظیر فشار والدین برای عدم حضور در کلاس‌ها به دلیل امتحانات، تمرینات روزهای یکشنبه در ایام امتحانات برگزار نگردد و تنها یک جلسه تمرین در روزهای چهارشنبه که منتهی به دور روز تعطیلی مدارس بودند، برگزار شد (۴ هفته دوم به صورت یک جلسه در هفته برگزار شد). پس از پایان امتحانات، مجدداً تمرینات به صورت سابق و دو جلسه در هفته برگزار شد (تنها یک جلسه به دلیل تعطیلات رسمی برگزار نشد). لازم به ذکر است در هر جلسه مربیان به حضور و غیاب دانش آموزان می‌پرداختند و حضور و غیاب‌ها را در لیست مربوطه ثبت می‌کردند.

یک هفته پس از پایان جلسه بیست و یکم (جلسه آخر) محقق با حضور در مدارس تمامی ۴۶ نفر (حتی آن دسته از افراد که تمرین‌ها را رها کرده بودند) از آن‌ها خواست تا مجدداً پرسش‌نامه خود-کارآمدی ورزشی و لذت از فعالیت بدنی را تکمیل کنند. دلیل در نظر گرفتن فاصله زمانی یک‌هفته‌ای، جلوگیری از تأثیرات کوتاه‌مدت جلسه آخر بر متغیرهای لذت از ورزش و خود-کارآمدی ورزشی بود. در انتها نیز هدیه‌ای به‌عنوان تقدیر و یادبود به تمامی مشارکت‌کنندگان اهدا شد.

روش‌های تمرینی: پروتکل تمرینی شامل برنامه آموزش هندبال پایه‌ای بود که مواد آموزشی و سرفصل‌های آن با مشورت سه تن از مربیان رده‌های پایه هندبال تنظیم شد. و با توجه به اینکه سرفصل‌های هر جلسه از تمرینات برای هر دو گروه یکسان بود، تنها در روش‌های آموزشی تفاوت وجود داشت. یادگیری مرسوم به شیوه‌ای از یادگیری اطلاق می‌شود که در غالب کلاس‌های آموزشی درسی و ورزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. با توجه به اینکه

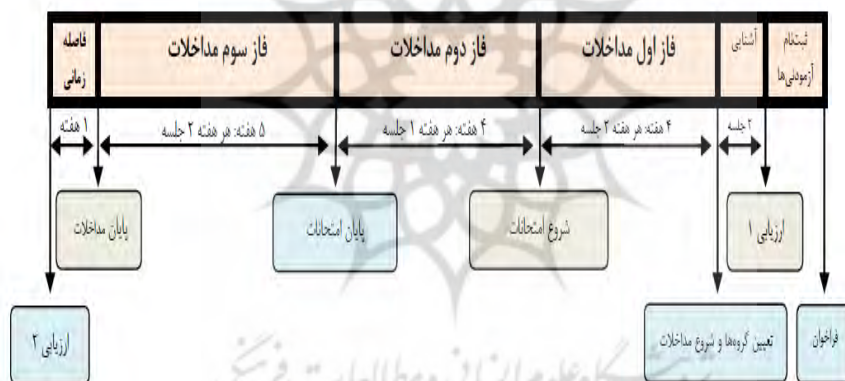
به تجربیات قبلی محقق و رایگان بودن کلاس‌ها و همچنین با توجه به اینکه برخی از دانش آموزان از قبل هندبال را نمی‌شناختند، قابل پیش‌بینی بود که تعدادی از دانش آموزان حتی بدون یک جلسه حضور و تعدادی از آن‌ها پس از آشنایی اولیه با هندبال، در همان جلسات اولیه از ادامه حضور صرف‌نظر کنند. بنابراین ۲ جلسه اول به‌عنوان جلسات آشنایی در نظر گرفته شد و هر دو گروه تنها به بازی‌های شبیه به هندبال (دست‌زده و ...) و تمرینات ابتدایی آشنایی با توپ به سبک مرسوم پرداختند. به همین دلیل اطلاعات حضور و غیاب این دو جلسه در ارزیابی میزان پابندی دانش آموزان، مورد استفاده قرار نگرفت. بنابراین پس از پایان جلسات آشنایی و با شروع جلسه اول مداخله، مشخص شد که نمونه آماری به ۴۶ تن کاهش یافته است.

پس از پایان جلسات آشنایی، محقق به صورت تصادفی و با قرعه یکی از کلاس‌ها را به‌عنوان گروه مشارکتی و دیگری را به‌عنوان گروه مرسوم انتخاب کرد. برای تدریس کلاس‌ها از دو مربی هندبال که به شیوه یادگیری مشارکتی مسلط بودند استفاده شد. هر دو مربی، تدریس در هر دو کلاس مشارکتی و مرسوم را به عهده داشتند تا تفاوت‌های مربی به حداقل برسد. محقق نیز به‌عنوان ناظر در کلاس‌ها حاضر بود و بر حسن انجام مداخلات نظارت می‌کرد. دانش آموزان هم با توجه به اینکه در روز ثبت‌نام با محقق آشنا شده بودند، چنین استنباط می‌کردند که محقق، مدیر کلاس‌ها است.

جلسات تمرینی هر دو گروه به لحاظ زمان و سرفصل یکسان بودند و فقط شیوه آموزشی آن‌ها متفاوت بود. کل طول دوره مداخلات ۲۱ جلسه بود که طی مدت ۳ ماه برگزار شد. زمان شروع دوره طوری برنامه‌ریزی شده بود که بعد از گذشت ۴ هفته که در هر هفته ۲ جلسه تمرین برگزار می‌شد، امتحانات مدارس آغاز شود تا امتحانات به‌عنوان یک عامل

درحالی‌که در گروه مشارکتی، کلاس به روش‌های منتخب مشارکتی شامل روش گروه‌های کوچک، روش تفکر، مشارکت، اجرای مبتنی بر تفکر، زوجیت، مشارکت (کاگن، ۱۹۹۲)، روش امتیاز جمعی (اورلیک، ۱۹۸۲)، روش اجرای نظارت بر فعالیت‌های یکدیگر (آرنسون، ۱۹۷۸)، و روش نظارت بر اجرای دونفری بر اساس نظارت زوج‌ها (کاگن، ۱۹۹۲) اداره می‌گردد. همچنین در طول تمرینات مشارکتی، علاوه بر مطالب مرتبط با درس، مهارت‌های کلامی، اجتماعی موردنیاز برای اجرای بهتر روش یادگیری مشارکتی نیز آموزش داده می‌شد.

روش غالب آموزشی حال حاضر کشور ایران خصوصاً در زمینه‌ی ورزش، روش‌های معلم‌محور^۱ و تحکمی^۲ است، منظور از یادگیری مرسوم در این پژوهش روش یادگیری معلم‌محور بود. بنابراین در گروه یادگیری مرسوم، تصمیم‌ها توسط مربی گرفته می‌شد، مهارت‌هایی که باید تمرین شوند و موضوعات هر درس توسط مربی توضیح داده می‌شد، بازخوردها و اصلاح مهارت‌ها به عهده مربی بود، برای گرم/سرد کردن، یکی از دانش‌آموزان حرکات را انجام می‌داد و بقیه تکرار می‌کردند، آغاز و پایان تمرینات با نشانه (سوت) مربی تعیین می‌شد و به‌طور کلی مربی کلاس را در طول تمرین اداره می‌کرد (موسستون و اشورت، ۲۰۰۲).



شکل ۱. فلوچارت مراحل عملیاتی تحقیق

1. Conventional
2. Command Learning

یادگیری مشارکتی (تعداد ۲۰ تن) و یادگیری مرسوم (تعداد ۲۲ تن)، طی دو وهله پیش و پس از دوره تمرینی، در جدول ۱ و آماره‌های گرایش مرکزی و پراکندگی تغییرات خود-کارآمدی ورزشی و تغییرات لذت از ورزش گروه‌های یادگیری مشارکتی (تعداد ۲۰ تن) و یادگیری مرسوم (تعداد ۲۲ تن)، در جدول ۲ آمده است.

تفاوت‌های درون گروهی و بین گروهی استفاده شد. در نهایت، از آزمون‌های ضریب همبستگی کندال و پیرسون جهت برآورد میزان همبستگی در سطح معناداری $P < 0/05$ استفاده شد.

یافته‌ها

به‌منظور توصیف آماری داده‌ها، آماره‌های گرایش مرکزی و پراکندگی سن، پایداری به تمرین ورزشی، خود-کارآمدی ورزشی و لذت از ورزش گروه‌های

جدول ۱. آماره‌های گرایش مرکزی و پراکندگی سن، پایداری به تمرین ورزشی، خود-کارآمدی ورزشی و لذت از ورزش گروه‌های یادگیری مشارکتی و یادگیری مرسوم طی دو وهله پیش و پس از مداخله

متغیر	وهله‌های سنجش گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
سن (سال)	مرسوم	$13/00 \pm 1/02$	---
	مشارکتی	$13/56 \pm 0/85$	---
حضور	مرسوم	---	$10/22 \pm 6/09$
	مشارکتی	---	$12/25 \pm 6/42$
درصد حضور	مرسوم	---	$48/70 \pm 29/01$
	مشارکتی	---	$58/23 \pm 30/59$
درصد متعهد	مشارکتی (۲۰ تن)	---	۱۱
	مرسوم	---	۳۱/۸
خود-کارآمدی ورزشی	مشارکتی	---	۵۵
	مرسوم	$172/68 \pm 28/40$	$175/82 \pm 23/74$
لذت از ورزش	مشارکتی	$167/40 \pm 27/09$	$179/05 \pm 23/55$
	مرسوم	$72/95 \pm 5/78$	$73/91 \pm 4/27$
	مشارکتی	$70/50 \pm 6/79$	$70/20 \pm 7/5$

جدول ۲. آماره‌های گرایش مرکزی و پراکندگی تغییرات خود-کارآمدی ورزشی و تغییرات لذت از ورزش گروه‌های یادگیری مشارکتی (تعداد ۲۰ تن) و یادگیری مرسوم (تعداد ۲۲ تن)

متغیر	گروه	مقدار
تغییرات خود-کارآمدی ورزشی	مرسوم	۳/۱۴ ج ۲۰/۴۸
	مشارکتی	۱۱/۶۵ ج ۲۱/۸۳
تغییرات لذت از ورزش	مرسوم	۰/۹۵ ج ۵/۱۳
	مشارکتی	-۰/۳۰ ج ۳/۸۱

پس از آن همبستگی بین تغییرات خود-کارآمدی ورزشی و لذت از ورزش مشارکت‌کنندگان، با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون بررسی شد. نتایج نشان داد که این ارتباط به لحاظ آماری معنادار است ($P=0/004$ و $\rho=0/435$) و با بالا رفتن میزان تغییرات خود-کارآمدی ورزشی، میزان تغییرات لذت از ورزش افزایش یافته است.

در رابطه با مقایسه درون‌گروهی میانگین‌های لذت از ورزش در گروه یادگیری مرسوم و گروه مشارکتی نتایج حاصل از مقایسه میانگین مقدار پیش‌آزمون و پس‌آزمون لذت از ورزش در گروه‌های یادگیری مشارکتی و مرسوم، با استفاده از آزمون آماری پارامتریک استیودنت گروه‌های وابسته^۲، بیانگر آن بود که این تفاوت میانگین در متغیر وابسته لذت از ورزش به لحاظ آماری معنادار نیست (گروه مرسوم: $t=0/873$ و $P=0/393$ و گروه مشارکتی: $t=0/352$ و $P=0/729$). بنابراین شرکت در کلاس‌های آموزشی هندبال با هیچ‌یک از سبک‌های یادگیری مشارکتی و مرسوم نتوانسته بر لذت از ورزش اثر معناداری بگذارد.

برای بررسی دقیق‌تر تفاوت‌های میانگین مقدار پیش‌آزمون و پس‌آزمون لذت از ورزش در دو گروه یادگیری مرسوم و یادگیری مشارکتی، هریک از گروه‌ها به دو گروه افراد رها کرده و متعهد تفکیک شدند و با استفاده از آزمون آماری پارامتریک تی استیودنت گروه‌های وابسته مورد ارزیابی قرار گرفتند. در گروه یادگیری مرسوم نتایج بیانگر آن بود که این تفاوت میانگین در متغیر وابسته لذت از ورزش در دسته رها کرده به لحاظ آماری معنادار نیست ($t=1/299$ و $P=0/215$). در حالی که این تفاوت میانگین در دسته متعهد معنادار است

پیش از استفاده از روش‌های آماری مفروض، جهت بررسی و تأیید نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون‌های اکتشافی شاپیرو ویلک و کلموگروف-اسمیرنوف^۱ استفاده شد.

نتایج نشان داد که متغیرهای خودکارآمدی ورزشی و لذت از ورزش هر دو گروه در پیش‌آزمون از توزیع نرمالی برخوردارند. پس از تأیید پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون لیون در گروه‌های مستقل^۲ برای شاخص‌های خود-کارآمدی ورزشی و لذت از ورزش، جهت تأیید همگن بودن گروه‌های تجربی پیش از مداخله متغیرهای مستقل استفاده شد و مشخص گردید که کلیه متغیرهای وابسته، پیش از مداخله متغیر مستقل از همگنی نسبی برخوردار بوده‌اند. بنابراین می‌توان از روش‌های آماری پارامتریک استفاده کرد.

در ادامه، بررسی ارتباط همبستگی بین تغییرات لذت از ورزش و پایبندی به تمرین ورزشی مشارکت‌کنندگان، با استفاده از ضریب همبستگی کندال بیانگر آن بود که این ارتباط به لحاظ آماری معنادار است ($P=0/041$ و $\rho=0/227$) و با بالا رفتن میزان تغییرات لذت از ورزش، پایبندی به تمرین ورزشی افزایش یافته است.

همچنین نتایج حاصل از بررسی ارتباط همبستگی بین تغییرات خود-کارآمدی ورزشی و پایبندی به

تمرین ورزشی مشارکت‌کنندگان، با استفاده از ضریب همبستگی کندال نشان داد که این ارتباط به لحاظ آماری معنادار است ($P=0/005$ و $\rho=0/260$). بدین معنی که تغییرات خود-کارآمدی ورزشی با پایبندی به تمرین ورزشی ارتباطی مستقیم و معنادار دارند؛ به طوری که با بالا رفتن میزان تغییرات خود-کارآمدی ورزشی، پایبندی به تمرین ورزشی افزایش یافته است.

1. 1-K-S
2. Levene's Test for Equality of Variances

3. Paired Samples T-Test

کلاس‌های آموزشی هندبال با سبک یادگیری مرسوم نتوانسته بر خود-کارآمدی ورزشی اثر معناداری بگذارد.

در ادامه جهت بررسی دقیق‌تر تغییرات درون‌گروهی خودکارآمدی ورزشی در دو گروه یادگیری مرسوم و یادگیری مشارکتی، هریک از این گروه‌ها بر اساس پابندی‌شان به تمرین به دو دسته متعهد و رها کرده تقسیم شدند، نتایج حاصل از مقایسه میانگین مقدار پیش‌آزمون و پس‌آزمون خود-کارآمدی ورزشی در گروه یادگیری مرسوم، به تفکیک افراد رها کرده و متعهد با استفاده از آزمون آماری پارامتریکی استیودنت وابسته، بیانگر آن بود که این تفاوت میانگین در متغیر وابسته خود-کارآمدی ورزشی در دسته رها کرده به لحاظ آماری معنادار نیست ($t=0/185$ و $P=0/422$). درحالی‌که این تفاوت میانگین در دسته متعهد معنادار است ($t=2/85$ و $P=0/17$). لذا شرکت در کلاس‌های آموزشی هندبال با سبک یادگیری مرسوم در دسته متعهد نتوانسته است خود-کارآمدی ورزشی را به صورت معناداری افزایش دهد. ضمن اینکه شرکت در کلاس‌های آموزشی هندبال با سبک یادگیری مرسوم، در دسته رها کرده نتوانسته بر خود-کارآمدی ورزشی اثر معناداری بگذارد.

همچنین نتایج حاصل از مقایسه میانگین مقدار پیش‌آزمون و پس‌آزمون خود-کارآمدی ورزشی در گروه یادگیری مشارکتی، به تفکیک افراد رها کرده و متعهد با استفاده از آزمون آماری پارامتریکی استیودنت گروه‌های وابسته، بیانگر آن بود که این تفاوت میانگین در متغیر وابسته خود-کارآمدی ورزشی در دسته رها کرده به لحاظ آماری معنادار نیست ($t=0/90$ و $P=0/382$). درحالی‌که این تفاوت میانگین در دسته متعهد معنادار است ($t=5/52$ و $P=0/001$). بنابراین شرکت در کلاس‌های آموزشی

($t=2/568$ و $P=0/042$). بنابراین شرکت در کلاس‌های آموزشی هندبال با سبک یادگیری مرسوم در دسته متعهد نتوانسته است لذت از ورزش را به صورت معناداری افزایش دهد. ضمن اینکه شرکت در کلاس‌های آموزشی هندبال با سبک یادگیری مرسوم در دسته رها کرده نتوانسته بر لذت از ورزش اثر معناداری بگذارد.

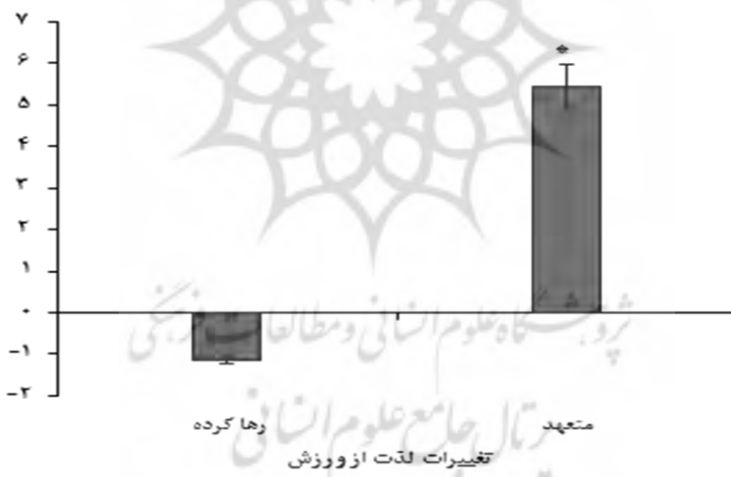
در حالی نتایج حاصل از مقایسه میانگین مقدار پیش‌آزمون و پس‌آزمون لذت از ورزش در گروه یادگیری مشارکتی به تفکیک افراد رها کرده و متعهد، با استفاده از آزمون آماری پارامتریکی استیودنت گروه‌های وابسته، بیانگر آن بود که این تفاوت میانگین در متغیر وابسته لذت از ورزش در هر دو دسته به لحاظ آماری معنادار نیست (گروه رها کرده: $t=0/873$ و $P=0/393$ و گروه متعهد: $t=0/352$ و $P=0/729$). بدین معنی که شرکت در کلاس‌های آموزشی هندبال با سبک یادگیری مشارکتی نتوانسته بر لذت از ورزش اثر معناداری بگذارد.

به‌منظور بررسی تغییرات درون‌گروهی میانگین‌های خود-کارآمدی ورزشی در گروه‌های یادگیری مشارکتی و مرسوم، میانگین مقدار پیش‌آزمون و پس‌آزمون خود-کارآمدی ورزشی در گروه‌های یادگیری مشارکتی و مرسوم، با استفاده از آزمون آماری پارامتریکی استیودنت گروه‌های وابسته مورد قیاس قرار گرفت؛ نتایج نشان داد که این تفاوت میانگین در متغیر وابسته خود-کارآمدی ورزشی در گروه یادگیری مرسوم به لحاظ آماری معنادار نیست ($t=0/718$ و $P=0/481$). درحالی‌که این تفاوت میانگین در گروه یادگیری مشارکتی معنادار است ($t=2/39$ و $P=0/028$). ازاین‌رو شرکت در کلاس‌های آموزشی هندبال با سبک یادگیری مشارکتی نتوانسته است خود-کارآمدی ورزشی را به صورت معناداری افزایش دهد. ضمن اینکه شرکت در

نتایج حاصل از مقایسه میانگین مقادیر تغییرات لذت از ورزش دسته‌های رها کرده و متعهد از گروه مرسوم با استفاده از آزمون آماری پارامتریک تحلیل واریانس یک‌راهه، بیانگر آن بود که این تفاوت میانگین در متغیر وابسته لذت از ورزش به لحاظ آماری معنادار است ($F=11/83$ و $P=0/003$). نمودار ۱ متوسط تغییرات لذت از ورزش در دو دسته رها کرده و متعهد از گروه مرسوم را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، میانگین تغییرات لذت از ورزش در افراد متعهد برخلاف افراد رها کرده مثبت بوده و تفاوت آن‌ها به لحاظ آماری معنادار است.

هندبال با سبک یادگیری مشارکتی در دسته متعهد توانسته است خود-کارآمدی ورزشی را به صورت معناداری افزایش دهد. درحالی‌که شرکت در کلاس‌های آموزشی هندبال با سبک یادگیری مشارکتی در دسته رها کرده نتوانسته بر خود-کارآمدی ورزشی اثر معناداری بگذارد.

در ادامه به منظور مقایسه بین گروهی میانگین‌های تغییرات لذت از ورزش بین دو گروه یادگیری مشارکتی و یادگیری مرسوم از آزمون آماری پارامتریک تحلیل واریانس یک‌راهه^۱ استفاده شد؛ نتایج نشان داد که بین میزان تغییرات لذت از ورزش در دو گروه مشارکتی و مرسوم تفاوت معناداری وجود ندارد ($F=0/795$ و $P=0/378$).

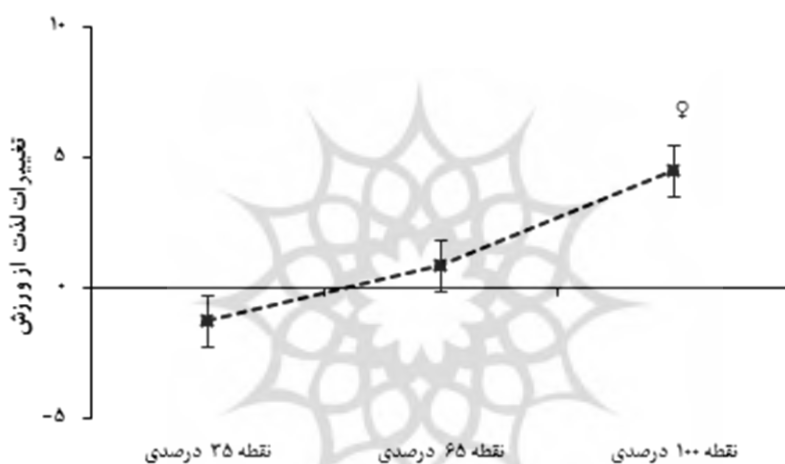


نمودار ۱. میانگین تغییرات لذت از ورزش دو دسته رها کرده (۱۵ تن) و متعهد (۷ تن) از گروه یادگیری مرسوم

*- سطح معناداری پذیرفته شده در $p < 0/05$.

۱۰۰ درصد (افراد با بیشترین حضور) برحسب حضور یک تفاوت معنادار در میزان تغییرات لذت از ورزش وجود دارد ($P < 0/05$). نمودار ۲ میانگین‌های تغییرات لذت از ورزش در گروه مرسوم را برحسب نقاط درصدی حضور نشان می‌دهد.

همچنین به منظور تبیین دقیق‌تر این نتایج، تفاوت‌های درون‌گروهی تغییرات لذت از ورزش در گروه مرسوم با استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر^۱ بررسی شد. نتایج نشان داد که بین نقاط درصدی ۳۵ درصد (افراد با کمترین حضور) و

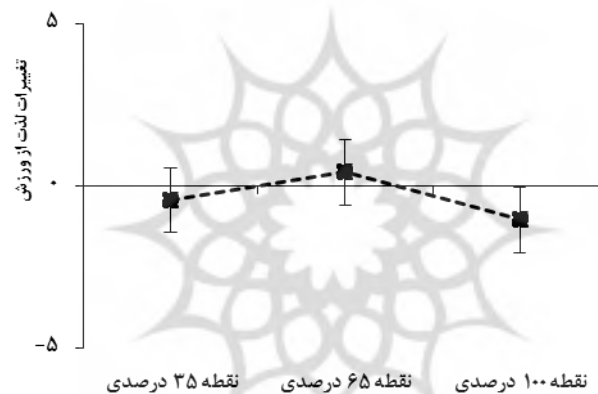


نمودار ۲. میانگین‌های تغییرات لذت از ورزش در گروه مرسوم برحسب نقاط درصدی حضور (♀) - تفاوت درون‌گروهی معنادار با نقطه ۳۵ درصدی).

تغییرات لذت از ورزش در گروه مشارکتی نیز از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر استفاده شد. نتایج بیانگر آن بود که بین نقاط درصدی ۳۵ درصد (افراد با کمترین حضور)، ۶۵ درصد و ۱۰۰ درصد (افراد با بیشترین حضور) برحسب حضور تفاوت معناداری در میزان تغییرات لذت از ورزش وجود ندارد ($P < 0.05$). نمودار ۳ میانگین‌های تغییرات لذت از ورزش در گروه مشارکتی را برحسب نقاط درصدی حضور نشان می‌دهد.

درحالی که در گروه مشارکتی نتایج حاصل از مقایسه میانگین مقادیر تغییرات لذت از ورزش دسته‌های رها کرده و متعهد با استفاده از آزمون آماری پارامتریک تحلیل واریانس یک‌راهه نشان داد که این تفاوت میانگین در متغیر وابسته لذت از ورزش به لحاظ آماری معنادار نیست ($F = 0.247$ و $P = 0.625$). لذا بین میزان تغییرات لذت از ورزش در دو دسته رها کرده و متعهد از گروه مشارکتی تفاوت معناداری وجود ندارد.

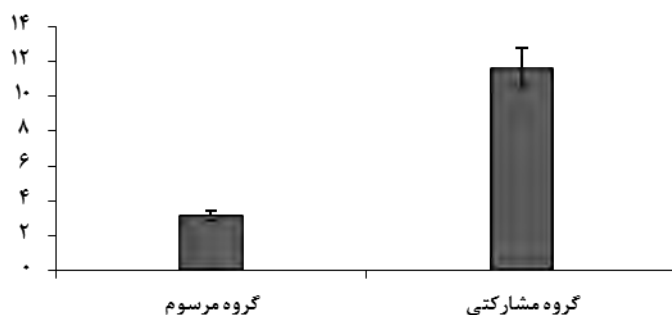
همچنین برای بررسی تفاوت‌های درون‌گروهی



نمودار ۳. میانگین‌های تغییرات لذت از ورزش در گروه مشارکتی برحسب نقاط درصدی حضور

ورزشی در دو گروه مشارکتی و مرسوم تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0.05$). نمودار ۴ متوسط تغییرات خود-کارآمدی ورزشی در دو گروه مشارکتی و مرسوم را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشخص است میزان میانگین تغییرات گروه مشارکتی ($21/83$ ع $11/65$) بیشتر از گروه مرسوم ($20/48$ ع $3/136$) است اما این تفاوت به لحاظ آماری معنادار نیست ($P > 0.05$).

برای مقایسه بین گروهی میانگین‌های تغییرات خود-کارآمدی ورزشی بین دو گروه یادگیری مشارکتی و یادگیری مرسوم نیز از آزمون آماری پارامتریک تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد، نتایج نشان داد که این تفاوت میانگین در متغیر وابسته خود-کارآمدی ورزشی به لحاظ آماری معنادار نیست ($F = 1/70$ و $P = 0/200$). لذا بین میزان تغییرات خود-کارآمدی



تغییرات خود-کارآمدی ورزشی

نمودار ۴. میانگین تغییرات خود-کارآمدی ورزشی در دو گروه مشارکتی و مرسوم

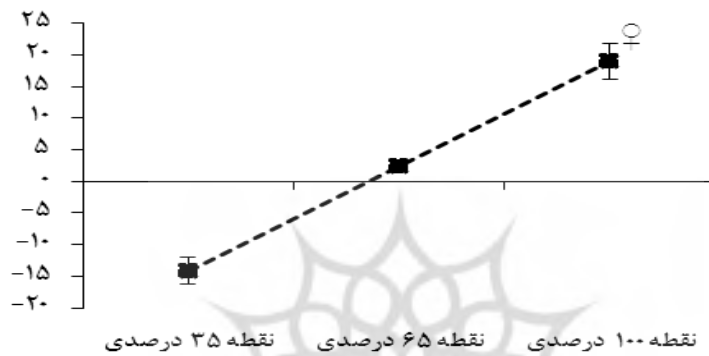
کرده و متعهد از گروه مرسوم تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). نمودار ۵ متوسط تغییرات خود-کارآمدی ورزشی در دو دسته رها کرده و متعهد از گروه مرسوم را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، میانگین تغییرات خود-کارآمدی ورزشی در افراد متعهد برخلاف افراد رها کرده مثبت بوده و تفاوت آن‌ها به لحاظ آماری معنادار است ($P < 0/05$).

نتایج حاصل از مقایسه میانگین مقادیر تغییرات خود-کارآمدی دسته‌های رها کرده و متعهد از گروه مرسوم با استفاده از آزمون آماری پارامتریک تحلیل واریانس یک‌راهه، بیانگر آن است که این تفاوت میانگین در متغیر وابسته خود-کارآمدی ورزشی به لحاظ آماری معنادار است ($F = 9/42$ و $P = 0/006$). لذا بین میزان تغییرات خود-کارآمدی ورزشی در دو دسته رها



نمودار ۵. میانگین تغییرات خود-کارآمدی ورزشی دو دسته رها کرده (۱۵ تن) و متعهد (۷ تن) از گروه یادگیری مرسوم

برای بررسی تفاوت‌های درون‌گروهی تغییرات خود-کارآمدی ورزشی در گروه مرسوم از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر نیز، استفاده شد. همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود بین نقاط درصدی ۳۵ درصد (افراد با کمترین حضور) و ۱۰۰ درصد (افراد با بیشترین حضور) برحسب حضور



نمودار ۶. میانگین‌های تغییرات خود-کارآمدی ورزشی در گروه مرسوم برحسب نقاط درصدی حضور (♀) - تفاوت درون‌گروهی معنادار با نقطه ۳۵ درصدی).

جدول ۳. مقایسه درون‌گروهی میانگین‌های تغییرات خود-کارآمدی ورزشی در گروه مرسوم برحسب نقاط درصدی حضور (۲۲ تن)

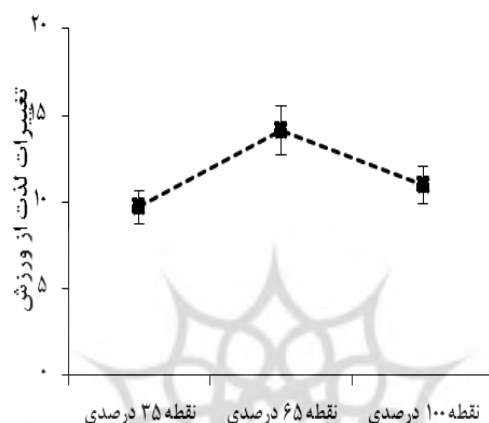
متغیر	نقاط درصدی حضور	تغییرات (M±SD)	اندازه اثر	مقدار F	سطح معناداری
تغییرات خود-کارآمدی ورزشی	۳۵ درصد	-۱۴/۱۴ ± ۵/۴۵	۰/۵۳۹	۸/۱۹۵	۰/۰۰۴*
	۶۵ درصد	۲/۲۹ ± ۶/۶۵			
	۱۰۰ درصد	۱۹/۰۰ ± ۳/۱۷			

M: میانگین و SD: میزان انحراف معیار گروه تجربی مورد نظر است. * - سطح معناداری پذیرفته‌شده در $P < 0/05$. - تفاوت درون‌گروهی معنادار با نقطه ۳۵ درصدی

دسته رها کرده و متعهد از گروه مشارکتی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین برای بررسی تفاوت‌های درون‌گروهی تغییرات خود-کارآمدی ورزشی در گروه مشارکتی نیز از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر، استفاده شد. همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود بین نقاط درصدی ۳۵ درصد (افراد با کمترین حضور)، ۶۵

درحالی‌که نتایج حاصل از مقایسه میانگین مقادیر خود-کارآمدی ورزشی دسته‌های رها کرده و متعهد از گروه مشارکتی با استفاده از آزمون آماری پارامتریک تحلیل واریانس یک‌راهه، بیانگر آن بود که این تفاوت میانگین در متغیر وابسته خود-کارآمدی ورزشی به لحاظ آماری معنادار نیست ($F = ۰/۵۶۲$ و $P = ۰/۴۶۳$). لذا بین میزان تغییرات خود-کارآمدی ورزشی در دو

درصد و ۱۰۰ درصد (افراد با بیشترین حضور) نمودار ۷ میانگین‌های تغییرات خود-کارآمدی ورزشی برحسب حضور تفاوت معناداری در میزان تغییرات خود-کارآمدی ورزشی وجود ندارد ($P > 0/05$). نشان می‌دهد. در گروه مشارکتی را برحسب نقاط درصدی حضور



نمودار ۷. میانگین‌های خود-کارآمدی ورزشی در گروه مشارکتی برحسب نقاط درصدی حضور

جدول ۴. مقایسه درون گروهی میانگین‌های تغییرات خود-کارآمدی ورزشی در گروه مشارکتی، برحسب نقاط درصدی حضور (۲۰ تن)

متغیر	نقاط درصدی حضور	تغییرات (M±SD)	اندازه اثر	مقدار F	سطح معناداری
تغییرات خود-کارآمدی ورزشی	۳۵ درصد	۹/۷۱ ع ۲۵/۶۷	۰/۰۱۷	۰/۱۱۹	۰/۸۸۹
	۶۵ درصد	۱۴/۱۴ ع ۲۲/۵۶			
	۱۰۰ درصد	۱۱/۰۰ ع ۱۰/۷۴			

M: میانگین و SD: میزان انحراف معیار گروه تجربی مورد نظر است

ساعات حضور»، با استفاده از آزمون آماری تحلیل واریانس یک‌راهه، بیانگر آن است که این تفاوت میانگین در متغیر وابسته پایداری به تمرین ورزشی به لحاظ آماری معنادار نیست ($F=1/096$ و $P=0/301$). بنابراین بین میزان پایداری به تمرین ورزشی در دو گروه مشارکتی و مرسوم تفاوت معناداری وجود ندارد. با توجه به نتایج جدول ۵، در سطح توان آزمون $0/05$ ، برای معنادار شدن نتایج،

در نهایت به منظور مقایسه دو گروه مرسوم و مشارکتی در میزان پایداری به تمرین، با توجه به اینکه میزان پایداری به تمرینات بر اساس دو شاخص متفاوت میزان ساعات حضور، و تعداد افراد رها کرده و متعهد سنجیده شده بود، هر دو شاخص به صورت مجزا به عنوان متغیر وابسته مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج حاصل از مقایسه میانگین مقادیر پایداری به تمرین ورزشی گروه‌های مشارکتی و مرسوم «برحسب

به لحاظ آماری معنادار نیست ($\chi^2 = 2/299$) و $P = 0/212$.
 لذا طبق داده‌های جدول ۶ بین اثر شرکت در گروه مرسوم و مشارکتی بر میزان پایبندی به تمرین ورزشی تفاوت معناداری وجود ندارد، بدین معنی که بین میزان پایبندی به تمرین ورزشی در دو گروه مشارکتی و مرسوم تفاوت معناداری وجود ندارد.

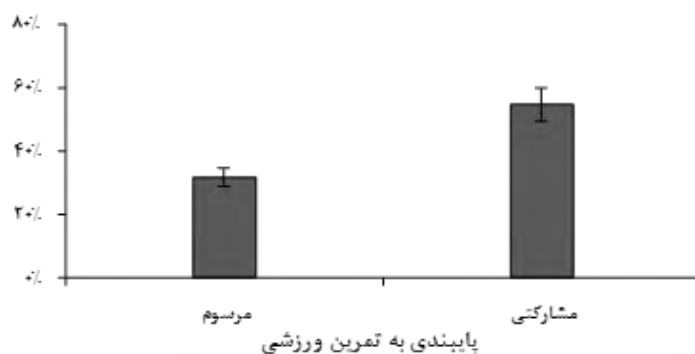
۱۱۳ نمونه در گروه یادگیری مشارکتی و ۱۲۵ نمونه در گروه یادگیری مرسوم نیاز بوده است. ضمناً اندازه اثر به دست آمده، برابر ۰/۳۴۲ است. نتایج حاصل از مقایسه میانگین مقادیر پایبندی به تمرین ورزشی گروه‌های مشارکتی و مرسوم «برحسب تعداد افراد رها کرده و متعهد» نیز، با استفاده از آزمون آماری ناپارامتریک مجذور کای، بیانگر آن است که این تفاوت در متغیر وابسته پایبندی به تمرین ورزشی

جدول ۵. مقایسه بین گروهی میانگین‌های پایبندی به تمرین ورزشی بین گروه‌های یادگیری مشارکتی (۲۰ تن) و مرسوم (۲۲ تن) برحسب ساعات حضور

متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	مجذور میانگین	مقدار F	سطح معناداری	$1-\beta$	اندازه اثر	تعداد نمونه موردنیاز
پایبندی به تمرین	۴۲/۸۶	۱	۴۲/۸۶	۱/۰۹۶	۰/۳۰۱	۰/۷	۰/۳۳۴	مشارکتی: ۱۱۳
ورزشی درون گروه‌ها	۱۵۶۳/۶۱	۴۰	۳۹/۱۰					مرسوم: ۱۲۵

جدول ۶. مقایسه بین گروهی میزان پایبندی به تمرین ورزشی بین گروه‌های یادگیری مشارکتی (۲۰ تن) و مرسوم (۲۲ تن) برحسب تعداد افراد رها کرده و متعهد

گروه	رها کرده	متعهد	مجموع
مرسوم	۱۵	۷	۲۲
مشارکتی	۹	۱۱	۲۰
مجموع	۲۴	۱۸	۴۲
مجذور کای		۲/۲۹۹	
سطح معناداری		۰/۲۱۲	
۱ -	۰/۷	۰/۸	۰/۹۵
تعداد نمونه موردنیاز	۴۳	۵۳	۸۵
اندازه اثر		۰/۴۲۸	



نمودار ۸. میزان پایبندی به تمرین ورزشی گروه‌های یادگیری مشارکتی (۲۰ تن) و مرسوم (۲۲ تن) برحسب درصد افراد متعهد

بود. پس از گردآوری داده‌ها و به دست آمدن نتایج تحقیق، با توجه به گستردگی سؤالات پژوهش، جهت بحث دقیق‌تر در خصوص یافته‌ها، این مبحث به شش بخش محوری تقسیم شد که در ذیل آمده است:

لذت از ورزش و پایبندی به تمرین ورزشی

مطالعات بسیاری به بررسی نقش لذت از فعالیت بدنی در پایبندی به تمرینات ورزشی پرداخته‌اند. باین حال در این زمینه نتایج ضدونقیضی به چشم می‌خورد و در عین حالی که برخی پژوهشگران همچون اسکن لن و همکاران (۱۹۹۳) بیان کرده‌اند که لذت بردن از ورزش، قوی‌ترین پیش‌بینی کننده تعهد به ورزش برای مشارکت‌کنندگان جوان است، پژوهشگران دیگری همچون کالاجا و همکاران (۲۰۱۰) بیان کردند که لذت، پیش‌بینی کننده شرکت در فعالیت بدنی نیست. لذا در پژوهش حاضر محقق بر آن شد تا بررسی نماید که آیا لذت از فعالیت ورزشی با پایبندی به تمرینات ورزشی همبستگی دارد یا نه؟

نمودار ۸ نسبت افراد متعهد به کل در دو گروه مشارکتی و مرسوم را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشخص است میزان پایبندی به تمرین ورزشی بر اساس درصد افراد متعهد به رها کرده در گروه مشارکتی (۵۵ درصد) بیشتر از گروه مرسوم (۳۲ درصد) است اما این تفاوت معنادار نیست. با توجه به نتایج جدول ۶ برای معنادار بودن این تفاوت‌ها، در سطح توان آزمون ۰/۷، ۰/۸، ۰/۹ و ۰/۹۵ به ترتیب به تعداد ۴۳، ۵۴، ۷۵ و ۸۵ آزمودنی نیاز خواهد بود. در ضمن نسبت تخصیص نمونه ۱/۱ است و اندازه اثر به دست آمده در کلیه توان‌های آماری، برابر ۰/۴۲۸ است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی اثر یادگیری مشارکتی بر میزان پایبندی به تمرین ورزشی در رشته هندبال با تأکید بر نقش واسطه‌ای لذت و خود-کارآمدی ورزشی

است که به‌کارگیری پروتکل‌ها و شیوه‌های آموزشی و تمرینی که باعث لذت بردن مشارکت‌کنندگان از فعالیت ورزشی و با بدنی‌شان شود، می‌تواند به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم برافزایش میزان فعالیت بدنی و پایبندی مشارکت‌کنندگان تأثیرگذار باشد.

خود-کارآمدی ورزشی و پایبندی به تمرین ورزشی یکی از نظریه‌هایی که برای تغییر و تحلیل رفتار به کار گرفته شده و بسیار هم موفق بوده، تئوری شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) است. از مفاهیم مهم این نظریه می‌توان به مفهوم «خود-کارآمدی» اشاره کرد (بندورا، ۱۹۹۷؛ شولتز و شولتز، ۲۰۰۵؛ فلتز، ۲۰۰۸). بندورا (۲۰۰۴) باور داشت که خود-کارآمدی یک عامل تعیین‌کننده در رفتارهای انسان‌هاست و بر پایداری رفتار نقشی اساسی دارد. در این راستا مطالعات متعددی به بررسی ارتباط (اثر) خود-کارآمدی با پایبندی به ورزش و میزان فعالیت بدنی پرداخته و بر وجود این ارتباط صحنه گذاشته‌اند (اولاندر^۱ و همکاران، ۲۰۱۳؛ باومن^۲ و همکاران، ۲۰۱۲؛ گریوز^۳، ۲۰۱۰؛ دارکر^۴ و همکاران، ۲۰۱۰؛ دیشمن^۵ و همکاران، ۲۰۰۵). این ارتباط تا حدی است که کالاجا و همکاران (۲۰۱۰) درک شایستگی بدنی را تنها پیش‌بینی کننده شرکت در فعالیت بدنی دانستند.

همان‌طور که از نتایج آماری برمی‌آید، تغییرات خود-کارآمدی ورزشی با میزان پایبندی به تمرین ورزشی ارتباط معنادار و مستقیمی دارد. این نتایج با نتایج سایر پژوهش‌هایی که پیش‌ازاین بیان شد همسو است. بنابراین با توجه به استفاده از یک ابزار جدید و تخصصی برای ارزیابی خود-کارآمدی ورزشی در این پژوهش، نتایج این تحقیق به استحکام نتایج مطالعات

همان‌طور که از نتایج حاصل شده مشخص است، تغییرات لذت از ورزش با پایبندی به تمرینات ورزشی همبستگی معناداری دارد. هنگام بررسی این نتایج، توجه به این نکته حائز اهمیت است که: گرچه ارتباط بین متغیر لذت از ورزش و پایبندی به تمرین ورزشی به لحاظ آماری معنادار است، اما میزان این ارتباط به لحاظ آماری کوچک است ($F=0/227$) که این بیان‌کننده ارتباط نسبتاً ضعیف بین این دو متغیر است. احتمالاً یکی از دلایل ارتباط ضعیف بین این دو متغیر، تأثیرگذاری عوامل بسیار متنوع در پایبند بودن به تمرین ورزشی باشد.

به نظر می‌رسد علت ناهمسو بودن نتایج پژوهش پیش رو با نتایج پژوهش کالاجا و همکاران (۲۰۱۰) همان‌طور که خود محققان نیز متذکر شده‌اند، استفاده از پرسش‌نامه نامناسب برای طرح تحقیقی آن‌ها و همچنین محدودیت آن‌ها در استفاده از طرح تحقیق یک مرحله‌ای بوده است؛ به این صورت که پرسش‌نامه استفاده‌شده توسط آن‌ها برای حیطه‌های عمومی‌تر فعالیت بدنی مناسب بوده است در صورتی که پژوهش آن‌ها در حیطه اختصاصی تربیت‌بدنی (ورزش مدارس) انجام شده بود. همچنین آن‌ها از پرسش‌نامه خوداظهاری برای بررسی میزان فعالیت بدنی استفاده کردند، درحالی‌که در برخی پژوهش‌ها نشان داده شده است که استفاده از پرسش‌نامه برای سنجش فعالیت بدنی، خصوصاً در جامعه کودکان دارای محدودیت‌هایی است (شفرد، ۲۰۰۳).

از مطالعات همسو با پژوهش پیش رو نیز می‌توان به پژوهش دیشمن و همکاران (۲۰۰۵) اشاره کرد که نتایج آن نشان‌دهنده وجود اثر مستقیم لذت برافزایش فعالیت بدنی است. دیشمن و همکاران همچنین بیان کردند که لذت علاوه بر اثرات مستقیم، به‌صورت غیرمستقیم و با تأثیر بر خود-کارآمدی نیز باعث افزایش فعالیت بدنی می‌شود. این نتایج مؤید این امر

1. Olander
2. Bauman
3. Graves
4. Darker
5. Dishman

بنابراین افزایش خود-کارآمدی فرد با افزایش لذت همراه خواهد بود.

از دیگر سو، دشمن و همکاران (۲۰۰۵) بیان کردند که لذت از ورزش بر خود-کارآمدی ورزشی تأثیر دارد؛ بنابراین به نظر می‌رسد همان‌طور که بندورا در تبیین تئوری شناختی-اجتماعی خود از لفظ «تعامل» و نه ارتباط یک‌سویه بین محیط، فرد و رفتار سخن می‌گوید، ارتباط بین خود-کارآمدی و لذت نیز از نوع تعاملی باشد، به طوری که افزایش لذت نیز به افزایش خود-کارآمدی منجر شود. این نتیجه‌گیری از آن حیث دارای اهمیت است که با مدنظر قرار دادن همزمان متغیرهای لذت و خود-کارآمدی در تدوین و طرح‌ریزی مداخلات ورزشی، می‌توان به صورت تصاعدی آن‌ها را تحت تأثیر قرار داد و در نتیجه بر پابندی افراد به تمرین ورزشی تأثیرات عمیق‌تری گذاشت.

یادگیری مشارکتی و لذت از ورزش

طبیعی به نظر می‌رسد که افراد در محیط‌ها و ساختارهای متفاوت ورزشی، میزان لذت متفاوتی را تجربه کنند. با توجه به اهمیت تجربه لذت در تداوم رفتار ورزشی و پابندی به ورزش، بررسی و شناسایی روش‌هایی که بتوانند تأثیرگذاری بیشتری بر افزایش لذت داشته باشند، ضروری به نظر می‌رسد. لذا محقق در این پژوهش اقدام به بررسی اثر یادگیری مشارکتی به عنوان یکی از شیوه‌های کارآمد آموزشی، بر لذت از ورزش نمود. همان‌طور که از نتایج آماری مشخص است (جدول ۹-۴) یادگیری مشارکتی اثر معناداری بر لذت از فعالیت بدنی ندارد. با توجه به اینکه ۹ تن از افراد گروه مشارکتی، تمرینات را تا انتها ادامه نداده بودند، این احتمال داده شد که شاید به دلیل شرکت کمتر آن‌ها در مداخلات و در نتیجه تأثیرپذیری کمترشان از مداخله، بر نتایج گروه نیز اثر گذاشته باشند. لذا به منظور بررسی دقیق‌تر، اثر یادگیری مشارکتی بر لذت در دسته افراد متعهد از گروه

پیشین کمک می‌کند. علاوه بر این، وجود این ارتباط به نوعی تأیید «روایی پیش‌بین» مقیاس ساخته شده نیز محسوب می‌گردد.

در نهایت با توجه به اهمیت خود-کارآمدی ورزشی در شکل‌دهی و حفظ رفتارها و تأیید اثر آن بر رفتار ورزشی توسط تعداد زیادی از پژوهشگران که با استفاده از ابزارهای سنجش متفاوت مورد تأیید قرار گرفته است، ضروری به نظر می‌رسد که معلمین و مربیان ورزش با عنایت به خاصیت تغییرپذیری خود-کارآمدی که آن را به شدت مستعد افت و خیز می‌کند (بندورا، ۱۹۹۷ و ۱۹۷۷)، توجهی ویژه در وهله اول به جلوگیری از کاهش میزان خود-کارآمدی ورزشی مشارکت‌کنندگان و در وهله دوم به ارتقای خود-کارآمدی ورزشی آنان داشته باشند.

خود-کارآمدی ورزشی و لذت از ورزش همان‌طور که پیش‌ازاین مطرح گردید، خود-کارآمدی ورزشی و لذت از ورزش هر دو به عنوان متغیرهای اثرگذار بر رفتار ورزشی و پابندی به فعالیت بدنی محسوب می‌شوند. برای بررسی ارتباط بین این دو مفهوم و اثر آن‌ها بر یکدیگر مطالعات متعددی انجام شده است. در پژوهش حاضر نیز ارتباط بین این دو متغیر مورد سنجش قرار گرفت که نتایج نشان‌دهنده وجود ارتباطی معنادار و مثبت بین این دو متغیر است. سایر پژوهش‌های انجام شده در حیطه تربیت‌بدنی نیز با نتایج این پژوهش همسو بودند. گرانستن و همکاران (۲۰۱۲) بیان کردند که درک شایستگی بدنی، بر لذت از تربیت‌بدنی اثر می‌گذارد. هو و همکاران (۲۰۰۷) نیز طی یک پژوهش نیمه تجربی، اثر خود-کارآمدی بر لذت را تأیید کردند. نتایج پژوهش‌هایی که بر اثر خود-کارآمدی ورزشی بر لذت از ورزش دلالت داشتند، با تئوری شناختی-اجتماعی بندورا قابل تبیین است. بندورا (۱۹۹۷): ۱۴۰-۱۳۷) بیان می‌کند که: «درک خود-کارآمدی، واکنش‌های عاطفی را تحت تأثیر قرار می‌دهد»،

مشارکتی (۱۱ تن) نیز به‌تنهایی مورد مطالعه قرار گرفت اما در دسته متعهد نیز تفاوت بین پیش و پس‌آزمون لذت از ورزش معنادار نبود ($t=0/064$ و $P=0/95$). بنابراین با قطعیت بیشتری می‌توان بیان کرد که شرکت در کلاس‌های یادگیری مشارکتی اثر معناداری بر لذت از ورزش نداشته است.

به نظر می‌رسد یکی دیگر از دلایل احتمالی عدم وجود تغییرات افزایشی معنادار در میزان لذت، همین کاهش تعداد دانش‌آموزان بوده است. به‌طوری‌که در جلسات انتهایی، انجام بازی هندبال به دلیل کم بودن تعداد دانش‌آموزان با محدودیت‌هایی همراه بود و غالب مشارکت‌کنندگان از تعداد کم کلاسشان آزرده‌خاطر بودند.

این در حالی است که برخی پژوهش‌هایی که در حیطه کاربرد یادگیری مشارکتی در ورزش انجام شده است به‌صورت تلویحی به اثر یادگیری مشارکتی بر لذت اشاره کرده‌اند، حال آنکه پژوهشگر موفق به یافتن مطالعه‌ای که به‌صورت دقیق و نظام‌مند به بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر لذت در محیط ورزشی پرداخته باشد، نشد. با این حال، پژوهش‌هایی اثر یادگیری مشارکتی بر لذت در محیط‌های آموزش دانشگاهی و مدرسه‌ای را بررسی کرده‌اند که نتایج پژوهش حاضر با نتایج آن‌ها ناهمسو است. ژان و جورجیا (۲۰۱۱) در نتایج پژوهش خود بیان کردند که بیش از نیمی از افراد شرکت‌کننده در یادگیری مشارکتی، آن را جالب‌تر از روش سنتی می‌دانستند. به نظر می‌رسد یکی از علل ناهمسو بودن نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش ژان و همکاران، طرح تحقیق آن‌ها بوده است، به‌طوری‌که وی پس از برگزاری یک جلسه یادگیری مشارکتی، نظر دانشجویانش را در مورد روش آموزشی خواستار می‌شد، درحالی‌که در این پژوهش، تأثیر بلندمدت یادگیری مشارکتی بر لذت کلی از ورزش بررسی شد و اثرات کوتاه‌مدت یادگیری مشارکتی بر لذت از کلاس‌ها و یا میزان لذت

مشارکت‌کنندگان از کلاس‌های مشارکتی مد نظر نبود. بنابراین اگر ژان و همکاران نیز به بررسی تفاوت میزان لذت از تحصیل آزمودنی‌ها در دو مقطع قبل و بعد از مداخله می‌پرداختند، احتمالاً به نتایج متفاوتی دست می‌یافتند. همچنین از دیگر علت‌های احتمالی می‌تواند مربوط به تک-جلسه‌ای بودن مداخله ژان و همکاران باشد، زیرا انسان‌ها به‌طور معمول به تنوع علاقه‌مندند و این سبک آموزشی جدید احتمالاً برای آن‌ها جذاب‌تر بوده است. کما اینکه اگر محقق پژوهش پیش رو در جلسات ابتدایی میزان لذت را می‌سنجید (به‌عنوان پس‌آزمون)، احتمالاً نتایج متفاوتی دربر داشت.

پژوهش‌های نوریتان (۲۰۰۸) و ترن و لويس (۲۰۱۲) نیز بر اثر روش یادگیری مشارکتی بر لذت تأکید دارند؛ چنان‌که در پژوهش کیفی نوریتان که در محیط دانشگاهی انجام شد، تقریباً تمامی دانشجویان بیان کردند که از کلاس به روش مشارکتی لذت برده و رضایت داشته‌اند. پژوهش وی نیز مانند پژوهش ژان به اثر یک-جلسه‌ای یادگیری مشارکتی پرداخته است. ترن و لويس (۲۰۱۲) نیز بیان کردند که ۷۷/۵ درصد از افراد شرکت‌کننده در کلاس‌های یادگیری مشارکتی، از کلاس‌ها «خیلی زیاد» لذت برده‌اند. برخلاف مطالعات ژان و نوریتان که مداخلاتشان یک-جلسه‌ای بود، مداخله ترن و لويس ۶ هفته به طول انجامید. از دلایل احتمالی ناهمسو بودن نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های مطرح‌شده، می‌توان به محیط و خاستگاه متفاوت اعمال مداخلات اشاره کرد، زیرا طبیعی به نظر می‌رسد که در محیط غالباً خشک و کسالت‌آور کلاس‌های دانشگاهی که غالباً با روش‌های معلم محور و تحکمی اداره می‌شوند، به‌کارگیری روش‌های فعالی همچون یادگیری مشارکتی به جذاب شدن و لذت‌بخش‌تر شدن محیط کمک شایانی نماید.

گرفتن، از تمرینات لذت نبرند (مورگان^۱، ۲۰۰۸؛ چو و درنان^۲، ۲۰۰۱). بنابراین یکی از چالش‌های پیش روی اجرای یادگیری مشارکتی، تفاوت‌های فردی و سطوح متفاوت اولیه افراد است. از این رو مرییان باید شرایطی به وجود آورند که هیچ‌یک از افراد قوی و یا ضعیف، احساس کنار گذاشته شدن و طردشدگی نکنند، کما اینکه در پژوهش حاضر یکی از مشارکت‌کنندگان گروه مشارکتی که قوی‌تر از سایرین بود، یادگیری مشارکتی را اطلاق وقت اطلاق می‌کرد.

علاوه بر عوامل فردی که در لذت بردن از یادگیری مشارکتی تأثیرگذار است، عوامل محیطی نیز می‌توانند بسیار اثرگذار باشند، به طوری که ترن و لوپس (۲۰۱۲)، از نگاه افراد شرکت‌کننده در کلاس‌های یادگیری مشارکتی بیان کردند: حضور افراد بدون حس همکاری، غیرمسئول، خجالتی و منفعل، در گروه‌ها و کلاس‌های مشارکتی باعث لذت نبردن از یادگیری مشارکتی می‌شود.

بنابراین علاوه بر ویژگی‌های فردی، ویژگی‌های محیطی کلاس نیز در لذت از یادگیری مشارکتی بسیار مؤثر است و مرییان و معلمان ورزش باید با توجه ویژه به این ویژگی‌ها، شرایط لذت بردن «همه افراد» را در گروه‌های مشارکتی به وجود آورند.

بررسی تفاوت گروه‌های مشارکتی و مرسوم در تغییرات لذت از ورزش: با توجه به عدم وجود تفاوت معنادار بین گروه مرسوم و مشارکتی در میزان تغییرات لذت از ورزش (نتایج)، می‌توان بیان کرد که یادگیری مشارکتی، حتی اگر اثر مثبتی بر میزان لذت از ورزش نداشته باشد، تأثیرات منفی‌ای بر جای نمی‌گذارد.

علاوه بر این هنگامی که تفاوت‌های درون‌گروهی تغییرات لذت از ورزش گروه‌های مشارکتی و مرسوم را به صورت جداگانه مورد بررسی قرار گیرد، مشاهده

علاوه بر این، محیط ورزشی خصوصاً برای کودکان مفرح و لذت‌بخش است، کما اینکه همان‌طور که از نتایج پیش‌آزمون میزان لذت از ورزش گروه مشارکتی (۷۹/۵۰ع ۷۰/۵۰) و نیز مرسوم (۷۸/۵۵ع ۷۲/۹۵) برمی‌آید، میزان لذت حتی قبل از مداخلات نیز در سطح بسیار بالایی قرار داشته است. کما اینکه یکی از دلایل دیگر نیز می‌تواند کند و سخت بودن تغییرات افزایشی، به دلیل اثر سقف بوده باشد. بنابراین احتمالاً یکی دیگر از دلایل احتمالی این ناهمسویی، پرسش‌نامه ای است که مورد استفاده قرار گرفته است، چون به نظر می‌رسد این پرسش‌نامه به تغییرات حساس نباشد و بیشتر حالت صفتی لذت از ورزش را بسنجد، ضمن اینکه همان‌طور که بیان شد، اثر سقف نیز در پرسش‌نامه قابل مشاهده است.

از جمله نتایج قابل‌تأمل پژوهش ترن و لوپس (۲۰۱۲) آن است که ۷۵٪ دانشجویان احساس می‌کردند که کنار گذاشته شده‌اند و بنابراین لذت نمی‌بردند. از این رو احتمالاً ویژگی‌های فردی افراد، عاملی تعیین‌کننده در لذت بردن آن‌ها از محیط یادگیری باشد. کینگ (۱۹۹۳) نیز در نتایج حاصل از پژوهش کیفی خود بیان کرد که یادگیری مشارکتی، پتانسیل ایجاد محیط یادگیری غیرفعال برای افراد ضعیف‌تر را دارد؛ طوری که افراد قوی‌تر (به لحاظ علمی) نقش غالب را در گروه‌ها به عهده گرفته و در نتیجه افراد ضعیف‌تر منفعل شوند. منتها تفاوت محیط غیرفعال روش یادگیری مشارکتی با محیط غیرفعال یادگیری مرسوم در این است که در یادگیری مرسوم، معلمان عامل به وجود آمدن محیط غیرفعال می‌شوند (گود، ۱۹۸۱)، اما در گروه مشارکتی، قوی‌ترها.

از سوی دیگر چنانچه افراد قوی‌تر که در محیط‌های یادگیری مرسوم، لذت و خود-کارآمدی بالایی را قبلاً تجربه کرده‌اند، در محیط یادگیری مشارکتی قرار بگیرند، این احتمال وجود دارد که با احساس طردشدگی، کنار گذاشته شدن و مورد بی‌اعتنایی قرار

می‌شود که سبک‌های آموزشی مرسوم باعث به وجود آوردن یک تفاوت معنادار بین دهک‌های بالا و دهک‌های پایین گروه در میزان لذت از ورزش شده است (نمودار ۶). همان‌طور که پیش‌ازین نیز بیان شد، به وجود آمدن تفاوت‌های معنادار بین افراد یک گروه، یکی از ویژگی‌های منفی هر گروه آموزشی محسوب می‌شود. همان‌طور که در نمودار ۳ قابل مشاهده است، در گروه مشارکتی تفاوت درون‌گروهی معناداری در میزان لذت از ورزش وجود ندارد و میزان لذت افراد تقریباً به یک نسبت تحت تأثیر مداخله قرار گرفته است. گرچه آن تغییرات نیز ناچیز بوده و معنادار نبود.

یادگیری مشارکتی و خود-کارآمدی ورزشی

خود-کارآمدی از جمله مهم‌ترین مفاهیم در تبیین و توصیف رفتارهای انسانی به حساب می‌آید که با توجه به خاصیت قابل تغییر بودن آن، که به تغییر و یا حفظ رفتارها منجر می‌شود، شناسایی متغیرها و همچنین مداخلات مؤثر بر آن بسیار اساسی به نظر می‌رسد. سبک‌های یادگیری/آموزشی نیز به‌عنوان یکی از مداخلاتی که همواره دانش آموزان را متأثر می‌نماید، می‌تواند بر خود-کارآمدی اثرگذار باشد. از این‌رو محقق در پژوهش حاضر به بررسی یادگیری مشارکتی ورزش و تأثیرات آن بر خود-کارآمدی ورزشی پرداخت. همان‌طور که از نتایج آماری برمی‌آید، شرکت در کلاس‌های آموزشی هندبال با سبک یادگیری مشارکتی، بر خود-کارآمدی ورزشی اثر معنادار و مثبتی داشته و شرکت در این کلاس‌ها به افزایش خود-کارآمدی ورزشی منجر شده است.

در پیشینه تحقیق، محقق موفق به یافتن پژوهشی که به صورت تخصصی به بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر خود-کارآمدی ورزشی پرداخته باشد، نشد. اما در زمینه‌ی آموزش‌های تحصیلی و دانشگاهی، پژوهش‌هایی صورت گرفته بود که پژوهش حاضر با برخی از آن‌ها همسو و با برخی نا همسو بود.

ریسبرگ و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه خود که بر خود-کارآمدی کاری دانشجویان رشته‌های مهندسی و به صورت تجربی و طی مداخله یک‌ساله‌ای انجام شد، بیان کردند که خود-کارآمدی کاری گروه تجربی به صورت معناداری افزایش یافته است، در حالی که خود-کارآمدی گروه کنترل به صورت معناداری کاهش یافته بود. علاوه بر آن، ترن و لویس (۲۰۱۲) در نتایج پژوهششان بیان کردند که ۱۲/۵٪ از مشارکت‌کنندگان اظهار داشته‌اند که یادگیری مشارکتی باعث بالا رفتن اعتمادبه‌نفس می‌شود. عربان و همکاران (۲۰۱۲) نیز نشان دادند که یادگیری مشارکتی، خود-کارآمدی گروه تجربی در درک زبان را بالا می‌برد.

از طرف دیگر، برخی مطالعات بر عدم وجود اثر یادگیری مشارکتی بر خود-کارآمدی دلالت دارند. سنگول و کاترانسی (۲۰۱۳) به بررسی اثر یادگیری مشارکتی بر خود-کارآمدی ریاضی مبادرت ورزیدند. نتایج پژوهش آن‌ها بیانگر آن بود که تفاوت معناداری بین نمرات خود-کارآمدی آزمودنی‌ها در پیش و پس‌آزمون وجود ندارد. از دلایل عدم وجود اثر در این پژوهش می‌توان به تعداد کم جلسات مداخله آن‌ها (۴ جلسه) اشاره کرد، همچنین آن‌ها خود متذکر شدند که یکی از دلایل احتمالی عدم معناداری، بالا بودن نمرات خود-کارآمدی ریاضی آزمودنی‌ها قبل از دوره بوده است (اثر سقف) که این می‌تواند از ویژگی‌های پرسش‌نامه و یا نمونه آماری نشأت گرفته باشد.

پوله‌ابر و همکاران (۲۰۰۸) نیز بیان کردند که یادگیری مشارکتی بر خود-کارآمدی اثر معناداری ندارد. به نظر می‌رسد که دلیل اساسی عدم معناداری در تحقیق آن‌ها، طرح تحقیقشان باشد. البته آن‌ها خود نیز به محدودیتشان در همگن کردن گروه‌ها اشاره کرده‌اند، ضمن اینکه نتایج و شواهد پژوهش آن‌ها بیانگر آن بود که به‌طور کلی پروتکل اجرای یادگیری مشارکتی موفق نبوده است و اصلاً یادگیری

بسیار بیشتری را تجربه می‌کنند. بنابراین می‌توان بیان کرد بالا بودن میانگین تغییرات خود-کارآمدی این دسته در گروه مرسوم (۳/۱۷ ع ۱۹/۰۰) در مقایسه با دهک‌های بالای گروه مشارکتی (۱۰/۷۴ ع ۱۱/۰۰) باعث جلوگیری از افت شدید میانگین نمرات گروه مرسوم شده است، در صورتی که در گروه مشارکتی تفاوت درون گروهی دهک‌ها با یکدیگر معنادار نبوده و میزان افزایش خود-کارآمدی تقریباً به یک تناسب بوده است (نمودار ۷). اما در گروه مرسوم همان‌طور که در جدول ۳ قابل مشاهده است، میزان خود-کارآمدی دهک‌های پایین، به مقدار قابل توجهی کاهش داشته است (۵/۴۵ ع ۱۴/۱۴-) این کاهش در قیاس با افزایش بسیار زیاد خود-کارآمدی در دسته بالایی گروه مرسوم (۳/۱۷ ع ۱۹/۰۰+)، باعث به وجود آمدن تفاوت درون گروهی بین دسته‌های گروه مرسوم در میزان خود-کارآمدی ورزشی شده است.

این شرایط از ویژگی‌های مثبت یادگیری مشارکتی است، که نشان می‌دهد یادگیری مشارکتی به‌طور عادلانه‌ای به بالا بردن میزان خود-کارآمدی ورزشی کل اعضا کمک کرده است، در صورتی که در یادگیری مرسوم علی‌رغم بالا رفتن میزان خود-کارآمدی ورزشی تعداد محدودی از اعضا، تعداد دیگری از آن‌ها به شدت طرد شده و با به وجود آمدن محیط یادگیری غیرفعال، خود-کارآمدیشان کاهش یافته است.

یادگیری مشارکتی و پابندی به تمرین ورزشی به نظر می‌رسد میزان پابندی افراد به تمرینات ورزشی، در محیط‌های ورزشی متفاوت و با سبک‌های آموزشی/یادگیری گوناگون متفاوت باشد. چراکه طبق نظریه بندورا (۱۹۹۷) رفتار فرد، محیط ویژگی‌های فردی او با یکدیگر در تعامل‌اند. بنابراین روش‌های آموزشی/یادگیری به‌عنوان یکی از متغیرهای مهم محیطی می‌توانند بر رفتار ورزشی افراد تأثیرگذار باشند. از این رو محقق در پژوهش پیش رو به بررسی تأثیر روش یادگیری مشارکتی بر میزان پابندی به

مشارکتی رخ نداده است و ارتباطات محدودی نیز که بین آزمودنی‌ها شکل می‌گرفت، مجازی و کامپیوتری بود. به نظر می‌رسد دلیل اصلی افزایش خود-کارآمدی در پژوهش حاضر و سایر پژوهش‌های همسو، به این ویژگی یادگیری مشارکتی ارتباط داشته باشد که در یادگیری مشارکتی اهداف دست‌یافتنی‌تر هستند (۳۲) و اعضا حس موفق بودن را بیشتر تجربه می‌کنند. بنابراین احتمالاً دستیابی به عملکرد موفق به‌عنوان اصلی‌ترین منبع خود-کارآمدی (بندورا، ۱۹۹۷)، باعث افزایش خود-کارآمدی مشارکت‌کنندگان در یادگیری مشارکتی می‌شود (فلچر، ۱۹۹۰). از طرف دیگر با توجه به اینکه در یادگیری مشارکتی، شرایط موفقیت برای همه اعضای گروه به وجود می‌آید، هنگامی که فرد در قالب گروه و کلاس، موفقیت سایرین را مشاهده می‌کند، یکی از منابع دیگر خود-کارآمدی که همان تجربیات جانشین هستند نیز برای وی تأمین می‌شود.

بررسی تفاوت گروه‌های مشارکتی و مرسوم در تغییرات خود-کارآمدی ورزشی: بررسی تفاوت بین گروهی میزان تغییرات خود-کارآمدی ورزشی بین دو گروه مشارکتی و مرسوم در پژوهش پیش رو بیانگر آن است که علی‌رغم وجود تفاوت بین دو گروه در میزان تغییرات خود-کارآمدی (مشارکتی: ۲۱/۸۳ ع ۱۱/۶۵ و مرسوم: ۲۰/۴۸ ع ۳/۱۳۶)، این تفاوت به لحاظ آماری معنادار نیست. به نظر می‌رسد یکی از دلایل این عدم معناداری، تأثیر بسیار زیاد یادگیری مرسوم بر افزایش میزان خود-کارآمدی دانش‌آموزان قوی‌تر باشد. همان‌طور که در قسمت قبل بیان شد، در گروه‌های مرسوم این شرایط به وجود می‌آید که برخی دانش‌آموزان (قوی‌ترها) نقش غالب را در امور کلاس به عهده می‌گیرند که این منجر به وجود آمدن محیط یادگیری غیرفعال برای ضعیف‌ترها می‌شود. در این شرایط افراد قوی‌تر که جزو دهک‌های بالای کلاس هستند، خود-کارآمدی

نتایج بوده است. ضمن اینکه نتایج و شواهد پژوهش آن‌ها بیانگر آن است که به‌طور کلی پروتکل اجرای یادگیری مشارکتی موفق نبوده است و شرایط گروه تجربی، حائز ویژگی‌های یادگیری مشارکتی نبوده است.

گرچه برخی پژوهشگران همچون ریسبرگ و همکاران (۲۰۱۲) سازوکارهای تأثیرات یادگیری مشارکتی را به جبهه سیاه^۲ تشبیه کرده‌اند و بیان نموده‌اند که سازوکارهای همه تأثیرات یادگیری مشارکتی قابل تبیین نیست، باین‌حال به نظر می‌رسد که تأثیرات یادگیری مشارکتی بر پایداری به‌تمرین ورزشی در این پژوهش، همان‌طور که در فرض اصلی پژوهش نیز مطرح شده است، از طریق تأثیرات آن بر لذت و خود-کارآمدی باشد. لذا با توجه تأثیرات یادگیری مشارکتی بر لذت و خود-کارآمدی و همچنین تأثیرات این دو بر پایداری و ارتباط متقابل بین لذت و خود-کارآمدی، که پیش از این بحث شد، یادگیری مشارکتی بر بیشتر بودن پایداری در گروه مشارکتی به نسبت مرسوم مؤثر بوده است.

پس از بررسی‌های انجام‌شده می‌توان بیان کرد که یادگیری مشارکتی، با افزایش همگن خود-کارآمدی اعضای گروه و همچنین عدم ایجاد تفاوت درون‌گروهی در میزان لذت بردن، مانع از به وجود آمدن محیط غیرفعال که در یادگیری مرسوم رایج است، می‌شود. در محیط یادگیری غیرفعال، غالباً قوی‌ترهای کلاس، نقش غالب را به دست گرفته و نسبت به سایرین، افزایش خود-کارآمدی و لذت بیشتری را تجربه می‌کند. این در حالی است که افراد ضعیف‌تر در این شرایط با احساس طردشدگی مواجه شده و پس‌ازآنکه از شرکت در کلاس‌ها لذت چندانی را تجربه نکردند و نگرششان نسبت به توانایی‌های خود با کاهش روبرو شد، تصمیم به رها کردن

تمرین ورزشی پرداخت. به این منظور و برای بررسی این تأثیر، محقق میزان پایداری افراد به دو روش یادگیری مشارکتی و مرسوم را موردقیاس قرار داد. نتایج آماری نشان داد که علی‌رغم وجود تفاوت بین دو گروه در میزان پایداری افراد بر اساس ساعات حضور (گروه مشارکتی: ۱۲/۴۲ و گروه مرسوم: ۱۰/۲۲) و همچنین بر اساس درصد افراد متعهد (گروه مشارکتی: ۵۵٪ و گروه مرسوم: ۳۱/۸٪)، این تفاوت‌ها به لحاظ آماری معنادار نیستند. با توجه به میزان قابل‌توجه تفاوت‌ها، محقق احتمال داد که دلیل عدم معناداری تفاوت بین دو گروه در میزان پایداری به تمرین، به تعداد کم نمونه آماری مرتبط باشد. بنابراین این فرض خود را مورد آزمون قرار داد. نتایج حاصل از فرمول 1- نشان داد که چنان‌چه تعداد نمونه آماری تنها ۱ تن بیشتر (۴۳) بود، احتمالاً این تفاوت در میزان پایداری بین دو گروه معنادار می‌شد (جدول ۶).

در تلاش برای یافتن پیشینه تحقیق، محقق پژوهشی که اثر یادگیری مشارکتی بر پایداری به‌تمرین ورزشی یا فعالیت بدنی را بررسی کرده باشد، یافت نکرد. تنها یک پژوهش در زمینه‌ی آموزش‌های از راه دور یافت شد که به بررسی نیمه تجربی تأثیر یادگیری مشارکتی بر میزان پایداری^۱ افراد در دوره‌های آموزشی پرداخته بود. بولهایبر و همکاران (۲۰۰۸) به مقایسه میزان پایداری دو گروه سنتی و مشارکتی در دوره‌های آموزشی «از راه دور» پرداختند که نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد: میزان پایداری گروه سنتی به‌صورت معناداری نسبت به گروه مشارکتی بیشتر بوده است. آن‌ها خود در توضیح این نتایج بیان کردند که همگن نبودن گروه‌ها، به دلیل محدودیت‌های موجود و در نتیجه تفاوت‌های اولیه دو گروه اصلی و زیرگروه‌های آن‌ها، عامل اصلی این

2. Black Box

1. Persistence

منابع

1. Araban, S., Zainalipour, H., Saadi, R. H. R., Javdan, M., Sezide, K., & Sajjadi, S. (2012). Study of cooperative learning effects on self-efficacy and academic achievement in English lesson of high school students. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(9), 8524-8526.
2. Azizadeh-Forozi, M., Mohammad-Alizadeh, S., Haghdoost, A., & Hossyannejad, M. (2012). Study of self efficacy predictors in exercise behaviors of students. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences*, 13(10), 69-69.
3. Bruner, M. W., & Spink, K. S. (2011). Effects of team building on exercise adherence and group task satisfaction in a youth activity setting. *Group dynamics: Theory, Research, and Practice*, 15(2), 161.
4. Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's Perceived Competence and Enjoyment in Physical Education and Physical Activity Outside School. *European Physical Education Review*, 7(1), 24-43.
5. Choe, S. T., & Drennan, P. M. (2001). Analyzing scientific literature using a jigsaw group activity. *Journal of College Science Teaching*, 30(5), 328.
6. Dishman, R. K., Motl, R. W., Saunders, R., Felton, G., Ward, D. S., Dowda, M., & Pate, R. R. (2005). Enjoyment mediates effects of a school-based physical-activity intervention. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(3), 478-487.
7. Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.
8. Dyson, B. P., Linehan, N. R., & Hastie, P. A. (2010). The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. *Journal of teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130.
9. Fletcher, J. K. (1990). Self-Esteem and Cooperative Education: A Theoretical Framework. *Journal of Cooperative Education*, 26(3), 41-55.
10. Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical

تمرینات می‌گیرند. این در حالی است یادگیری مشارکتی می‌تواند از به وجود آمدن این حالت جلوگیری کرده و با به وجود آوردن شرایطی که همه اعضا بتوانند حس موفقیت را تجربه کنند، منابع خود-کارآمدی بیشتری (تجربه موفقیت و تجارب جانشین) را برای اعضا فراهم آورد.

با این حال، یادگیری مشارکتی هم این پتانسیل را دارد که در صورت اجرای ناموفق، منجر به ایجاد محیط غیرفعال شود. نکته حساس آن است که در یادگیری مشارکتی، این خطر دوسویه بوده و علاوه بر اینکه احتمال ایجاد محیط غیرفعال برای ضعیف‌ترها وجود دارد، احتمال به وجود آمدن این شرایط برای قوی‌ترها نیز به دلیل تجربه حس بی‌اعتنایی وجود دارد (به این دلیل که آن‌ها در تجارب قبلی‌شان، همواره نقش غالب داشته‌اند و در شرایطی که انتظارات سایرین کمتر از انتظار آنان از خودشان باشد، احساس طردشدگی می‌کنند).

با توجه به مطالب مطرح شده، پیشنهاد می‌شود مربیان و معلمان ورزشی برای افزایش پابندی کودکان و نوجوانان به ورزش و فعالیت بدنی و به تبع آن در بعد همگانی، سلامت جامعه و در بعد قهرمانی، افزایش زمینه‌های استعدادیابی و استعداد پروری از طریق افزایش شمار مشارکت‌کنندگان در ورزش، از روش یادگیری مشارکتی استفاده نمایند. چراکه یادگیری مشارکتی با تأثیرات مثبت بر لذت از ورزش و خود-کارآمدی ورزشی که خود نقشی اساسی در پابندی بودن به تمرین ورزشی دارند، باعث افزایش پابندی به ورزش می‌شود. البته آموزش و تربیت مربیان و معلمان ورزش برای به‌کارگیری صحیح این روش ضروری است، چراکه یادگیری مشارکتی علی‌رغم همه ویژگی‌های مثبتش، در صورت عدم به‌کارگیری صحیح و رعایت نکردن مؤلفه‌هایش، امکان به وجود آوردن تأثیرات منفی نیز دارد.

- students. *College Teaching Methods & Styles Journal (CTMS)*, 4(2), 1-6 .
23. Motl, W., Dishman, R. K., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G., & Pate, R. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21, 110-117 .
24. Norintan, A. (2008). Learning through teaching and sharing in the jigsaw classroom. *The Journal of Annals of Dentistry*, 71-76 .
25. Poellhuber, B., Chomienne, M., & Karsenti, T. (2008). The effect of peer collaboration and collaborative learning on self-efficacy and persistence in a learner-paced continuous intake model. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 22(3), 41-62.
27. Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Lobel, M., & Simons, J. P. (1993). Sources of enjoyment for youth sport athletes. *Pediatric exercise science*, 5, 275-275 .
28. Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 71-86 .
29. Engaj, S., & Katranci, Y. (2014). Effects of jigsaw technique on mathematics self-efficacy perceptions of seventh grade primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 333-338 .
30. Simons, J. P & Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 1-15 .
33. Shams, A., Abdoli, B., Shamsipour Dehkordi, P. (2013). Effects of cooperative, competitive and individual learning approaches on selected motor and physical factors and personality traits among students. *Motor Behavior*, 5(12): 47-64. In Persian.
- education program on students social skills. *Journal of applied sport Psychology*, 21(3), 356-364 .
11. Gupta, L. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 29(1), 63-73 .
12. Hu, L., Motl, R. W., McAuley, E., & Konopack, J. F. (2007). Effects of self-efficacy on physical activity enjoyment in college-aged women. *International Journal of Behavioral Medicine*, 14(2), 92-96 .
13. Johnson, D. W. (1994). Cooperative learning in the classroom: ERIC.
14. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73 .
15. Kalaja, S., Jaakkola, T., & Liukkonen, J. (2010). Role of Gender, Enjoyment, Perceived Competence, and Fundamental Movement Skills as Correlates of the Physical Activity Engagement of Finnish Physical Education Students .
16. Kimiecik, J. C & Harris, A. T. (1996). What is enjoyment? A conceptual definitional analysis with implications for sport and exercise psychology. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 18, 247-263 .
17. King, L. H. (1993). High and low achievers' perceptions and cooperative learning in two small groups. *The Elementary School Journal*, 399-416 .
18. McCarthy, J., & Jones, V. (2007). A qualitative study of sport enjoyment in sampling years. *Sport Psychologist*, 21, 400 .
19. McCarthy, P. J., Jones, M. V., & Clark-Carter, D. (2008). Understanding enjoyment in youth sport: A developmental perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(2), 142-156 .
20. Moore, J. B., Yin, Z., Hanes, J., Duda, J., Gutin, B., & Barbeau, P. (2009). Measuring enjoyment of physical activity in children: validation of the Physical Activity Enjoyment Scale. *Journal of applied sport Psychology*, 21(S1), S116-S129.
21. Morgan, B. M., Rodríguez, A. D., & Rosenberg, G. P. (2011). Cooperative learning, jigsaw strategies, and reflections of graduate and undergraduate education

استناد به مقاله

صحرائیان، ا. واعظ موسوی، م. و خبیری، م. (۱۳۹۵). تأثیر یادگیری مشارکتی بر پابندی به تمرین در رشته هندبال: نقش واسطه‌ای لذت و خود-کارآمدی ورزشی. مجله مطالعات روان‌شناسی ورزشی، شماره ۱۷، ۲۷-۵۶.

Sahraeian, I., VaezMousavi, M., and Khabiri, M. (2016). The effects of cooperative learning on adherence to handball exercise: mediating role of sport self-efficacy and enjoyment. *Journal of Sport Psychology Studies*, 17; 27-56. In Persian

