

Comparing the Impact of a Perceptual-Motor Training Course on Adaptive Behavior and Self-efficacy of Educable Intellectual Disabled Children in Competitive and Non-competitive Environments

Fereshteh Kheirandish, M.A.¹,
Rokhsareh Badami, Ph.D.²

Received: 2016. 01. 23 Revised: 2016.04.10
Accepted: 2016.07.18

Abstract

Objective: The purpose of the present research was to compare the impact of a perceptual-motor training course on adaptive behavior and self-efficacy of educable Intellectual Disabled children in competitive and non-competitive environments. **Method:** The present research has a pre- and posttest quasi-experimental design. The statistical population consisted of 36 educable mentally retarded students aged 9-12 years, from an exceptional children's school in Borujen. Twenty eight students (13 girls and 15 boys) were selected through available and purposive sampling from the desired population and were assigned into two groups of training in a competitive environment and training in a non-competitive environment based on replication method. Both groups practiced a perceptual-motor training for a period of eight weeks. The group of training in a competitive environment practiced in a competitive environment and the group of training in a non-competitive environment practiced in a non-competitive environment. In order to collect data, Wheeler-Ladd's self-efficacy questionnaire and Vinland's adaptive behavior questionnaire were used that were completed as pre-test and post-test by parents. The data were analyzed by using co-variance test. **Results:** The findings showed that perceptual training regardless of training environment had significant impact on improvement of adaptive behavior and increasing of self-efficacy. Also, training in competitive environment in comparison with non-competitive environment caused more improvement in adaptive behavior of educable mental retarded children; however, with regard to self-efficacy, no difference was observed between two groups. **Conclusion:** Motivational environment can have different impacts on adaptive behavior of educable mentally retarded children.

Keywords: *Competitive environment, Adaptive behavior, Self-efficacy, Perceptual-motor training, Educable mentally retarded children, Motivational environment*

1. M.A. in Motor Behavior, Islamic Azad University, Isfahan, Khorasgan Branch

2. **Corresponding Author:** Assistant Professor of Motor Behavior, Department of Physical Education and Sport Science, Islamic Azad University, Isfahan, Khorasgan Branch

مقایسه اثر یک دوره تمرینات ادراکی - حرکتی در دو محیط رقابتی و غیررقابتی بر خودکارآمدی و رفتار سازشی کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر

فرشته خیراندیش^۱، دکتر رخساره بادامی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۱/۲۳ تجدیدنظر: ۱۳۹۵/۱/۲۲

پذیرش نهایی: ۱۳۹۵/۴/۲۸

چکیده

هدف: هدف از پژوهش حاضر، مقایسه اثر یک دوره تمرینات ادراکی- حرکتی در دو محیط رقابتی و غیررقابتی بر رفتار سازشی و خودکارآمدی کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر بوده است. **روش:** پژوهش حاضر، نیمه تجربی و از نوع پیش آزمون- پس آزمون است. جامعه آماری این پژوهش را ۳۶ دانش آموز کم توان ذهنی آموزش پذیر ۹-۱۲ ساله مدرسه کودکان استثنایی شهرستان بروجن تشکیل می دادند. ۲۸ دانش آموز (۱۳ دختر و ۱۵ پسر) به صورت در دسترس و هدفمند از جامعه مورد نظر انتخاب شدند و به روش همتاسازی در دو گروه تمرین در محیط رقابتی و تمرین در محیط غیررقابتی قرار گرفتند. هر دو گروه به مدت ۸ هفته به تمرینات ادراکی- حرکتی پرداختند. گروه تمرین در محیط رقابتی در محیط رقابتی و گروه تمرین در محیط غیررقابتی در محیط غیررقابتی تمرین کردند. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر، پرسش نامه خودکارآمدی ویلر و لد و پرسش نامه رفتار سازشی واینلند بود که به صورت پیش آزمون و پس آزمون توسط والدین تکمیل شد. داده ها با استفاده از آزمون کواریانس تحلیل شد. **یافته ها:** نتایج نشان داد که تمرینات ادراکی حرکتی صرف نظر از محیط تمرینی اثر معناداری بر بهبود رفتار سازشی و افزایش خودکارآمدی داشته است. همین طور، تمرین در محیط رقابتی نسبت به محیط غیررقابتی باعث بهبود بیشتری در رفتار سازشی کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر شده است، اما در خودکارآمدی تفاوتی بین دو گروه مشاهده نشد. **نتیجه گیری:** جو انگیزشی محیط می تواند بر رفتار سازشی کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر تأثیر داشته باشد.

واژه های کلیدی: محیط رقابتی، رفتار سازشی، خودکارآمدی، تمرین ادراکی- حرکتی، کودکان کم توان ذهنی آموزش پذیر، جو انگیزشی

۱. کارشناس ارشد گروه رفتار حرکتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)
۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان، (خوراسگان)، اصفهان

مقدمه

کم‌توانی ذهنی، نوعی ناتوانی است که مشخصه اصلی آن محدودیت معنادار در توانایی‌های شناختی است که تعامل با محیط را دشوار می‌کند. توانایی شناختی محدود برای تعامل با محیط، باعث تضعیف رفتار سازشی افراد کم‌توان ذهنی می‌شود (انجمن روان‌شناسی آمریکا^۱، ۲۰۱۳). رفتار سازشی درجه‌ای از رفتار مؤثر و سودمند است که فرد را به حد استانداردهای خودکفایی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، گروهی و فرهنگی سنی خود برساند (هیوارد، ۲۰۰۸). علاوه بر این، کودکان کم‌توان ذهنی به دلیل عدم موفقیت‌های تحصیلی با مشکلات رفتاری فراوانی مواجه می‌شوند و مشکلات هیجانی و روانی از خود نشان می‌دهند که از این میان، لطمه به باورهای خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین مشکلات آنهاست. خودکارآمدی به قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار گفته می‌شود (زیمرن، ۲۰۰۶؛ شانک، ۲۰۰۸). افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، شکست‌شان را به تلاش پایین نسبت می‌دهند تا توانایی کم، در مقابل افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند شکست‌شان را به توانایی پایین نسبت می‌دهند (آکین، ۲۰۰۸).

روش‌های مختلفی برای بهبود رفتار سازشی و خودکارآمدی کودکان و نوجوانان کم‌توان ذهنی پیشنهاد شده است که یکی از مهم‌ترین این راه‌ها، انجام فعالیت‌های ادراکی حرکتی است. فعالیت‌های ادراکی - حرکتی عبارت‌اند از هر حرکت ارادی که برای پردازش اطلاعات عملکرد، به اطلاعات حسی متکی باشد. بر اساس این تعریف، به غیر از بازتاب‌ها که غیرارادی هستند بقیه فعالیت‌های حرکتی، ادراکی - حرکتی محسوب می‌شوند و تنها تفاوت فعالیت‌های حرکتی از نظر ادراکی - حرکتی بودن در خواست ادراکی مورد نیاز آن فعالیت نهفته است (پاینه و ایساکس، ۱۳۹۲).

در همین زمینه، مطالعاتی اثر فعالیت حرکتی و

ورزش را بر رفتار سازشی و خودکارآمدی کم‌توانان ذهنی بررسی کرده‌اند، به‌عنوان مثال، اثر فعالیت ورزشی منظم بر میزان رفتار سازشی (آقای‌نژاد، فرامرزی و کریمی، ۱۳۹۳)، اثر بازی گروهی بر بهبود رفتار سازشی (شاه‌میوه اصفهانی، بهرامی‌پور، حیدری و فرامرزی، ۱۳۹۳)، اثر هشت هفته تمرین ایروبیک بر تعاملات اجتماعی (رحمتی و زارعیان، ۱۳۹۴)، اثر بازی‌های ریتمیک بر رفتار سازشی (پیری، روزبهبانی و عوپور، ۲۰۱۵)، اثر ترکیبی موسیقی، شعر، بازی، حرکت و رقص بر رفتار سازشی (چاندرا و راجور، ۲۰۱۶)، اثر بازی درمانی بر رفتار سازشی (آسترامویچ، لیون و همیلتون، ۲۰۱۵) و اثر فعالیت ورزشی منظم بر عزت نفس (آقای‌نژاد، فرامرزی و عابدی، ۱۳۹۲)، اثر آموزش والیبال و حل مسئله بر خودکارآمدی ۶۰ دختر نوجوان (عبدلی، کاویانی و زاده‌محمدی، ۱۳۹۲)، اثر فعالیت ورزشی بر خودکارآمدی ۱۲۰ دانش‌آموز اول تا سوم راهنمایی (صفوی، یحیوی و پوررحیمی، ۱۳۹۱)، تأثیر برنامه‌های المپیک بر خودکارآمدی افراد نشانگان داوین (مؤمنی و طاهری، ۱۳۹۱). همچنین آلبرت و پتیت پاس (۲۰۰۴) اظهار کرده‌اند که ورزش و فعالیت بدنی موجب احساس خودکارآمدی، افزایش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی در کودکان و نوجوانان می‌شود. بنابراین در پژوهش‌های پیشین به تأثیر مثبت بازی، فعالیت بدنی و ورزش بر بهبود رفتار سازشی و خودکارآمدی کودکان کم‌توان ذهنی اشاره شده است. با این حال، کمتر پژوهشی اثر تمرین در محیط‌های آموزشی با جو انگیزشی متفاوت را بر رفتار سازشی و خودکارآمدی افراد کم‌توان ذهنی مورد توجه قرار داده است. جو انگیزشی که مربی در محیط‌های ورزشی برای شاگردانش خلق می‌کند بر انگیزش شرکت‌کنندگان و متعاقباً بر متغیرهای جسمانی، روان‌شناختی و هیجانی شرکت‌کنندگان اثر می‌گذارد (دودا و هال، ۲۰۰۱).

یکی از متغیرهای محیط آموزشی که می‌تواند روی انگیزش افراد تأثیر بگذارد، ایجاد جو رقابتی در محیط

تفاوت‌هایی با افراد سالم جامعه دارند، شاید نوع محیط بهتر تمرینی برای آنها متفاوت باشد. لذا، هدف از این مطالعه، مقایسه اثر یک دوره تمرین ادراکی- حرکتی در محیط رقابتی و غیررقابتی بر خودکارآمدی و رفتار سازشی کودکان کم‌توان ذهنی است.

روش

روش این پژوهش از نوع نیمه‌تجربی است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان ۹-۱۲ سال کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر شهرستان بروجن تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ در مدارس استثنایی این شهرستان مشغول به تحصیل بودند. از بین این دانش‌آموزان، ۲۸ نفر به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. آزمودنی‌های این تحقیق بر اساس تشخیص روان‌پزشک کم‌توان ذهنی تشخیص داده شده بودند و در آزمون هوش ریون نمرات ۵۰ تا ۷۰ را کسب کردند که نشان‌دهنده این بود که آموزش‌پذیر هستند. برای اطمینان از عدم تأثیرگذاری نقایص حسی، مانند فقدان کامل حواس بینایی، شنوایی و لامسه، پرونده دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت و دانش‌آموزانی که دارای چنین نواقصی بودند و همچنین دانش‌آموزانی که دارای معلولیت جسمی و یا چندمعلولیتی بودند از مطالعه حذف شدند. سپس شرکت‌کنندگان با توجه به نمره‌ای که در آزمون هوش ریون کسب کرده بودند به ترتیب از بالا به پایین مرتب شدند (دختران و پسران در دو ستون جداگانه) سپس از هر دو نمره متوالی به‌طور تصادفی یکی در گروه رقابتی و یکی در گروه غیررقابتی قرار گرفت. گروه رقابتی در محیط رقابتی و گروه غیررقابتی در محیط غیررقابتی قرار گرفت. از هر دو گروه، پیش‌آزمون به‌عمل آمد و بعد از آن هر دو گروه تمرینات خود را که شامل ۸ هفته و هر هفته ۳ جلسه و هر جلسه ۴۵ دقیقه تمرینات ادراکی- حرکتی بود، انجام دادند (جدول ۱). پروتکل تمرینی نیز مشخص شد (رینی، ۱۳۹۱ و جانسون، ۲۰۱۱) و چند کاردرمانگر آموزش و پرورش استثنایی آن را مورد

آموزشی است (گیل، ۲۰۰۰). رقابت فرآیندی است که طی آن عملکرد یک شخص با برخی استانداردها و با حضور دست‌کم یک شخص دیگر مقایسه می‌شود (حبیبی، ۱۳۸۷).

دیدگاه‌های متفاوتی درباره رقابت و رقابت‌جویی وجود دارد. دیدگاه فردمداری بر ویژگی‌های فردی تأکید دارد و آن را عامل اصلی انگیزش می‌داند. دیدگاه موقعیت‌مداری مهم‌ترین عامل انگیزشی مؤثر بر رفتار را وضعیت محیطی می‌داند و دیدگاه تعاملی به تعامل بین فرد و محیط در ایجاد رفتار معتقد است و بهترین شیوه برای درک انگیزش را بررسی تعامل عوامل مربوط به فرد و محیط می‌داند (گولد و وینبرگ، ۲۰۰۳). بر اساس دیدگاه تعاملی، میزان استرسی که افراد در محیط‌های رقابتی تجربه می‌کنند به تفاوت‌های فردی مانند اضطراب صفتی و یا عزت نفس بستگی دارد.

مرور تحقیقات انجام شده در خصوص مقایسه اثر تمرین در محیط رقابتی و غیررقابتی بر یادگیری حرکتی حاکی از تناقض یافته‌های تحقیقی در این زمینه است به‌عنوان مثال جابری مقدم، متشرعی، طهماسبی و افشاری (۱۳۹۱) در پژوهشی، تأثیر سه نوع محیط تمرینی (رقابتی، غیررقابتی و ترکیبی) بر اکتساب و یادداری مهارت‌های حرکتی را مورد مطالعه قرار دادند و نتایج نشان داد که نوع محیط تأثیر معناداری بر یادگیری مهارت‌های حرکتی ندارد. همچنین موحدی، صالحی و حبیبی‌نیا (۱۳۹۱) در پژوهشی تأثیر محیط‌های مختلف رقابتی را بر یادگیری یک تکلیف ادراکی- حرکتی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی سنجیدند و نتایج نشان داد که شرایط رقابتی بهترین شرایط تمرین برای افراد کم‌توان ذهنی است. یکی از عوامل احتمالی تناقض یافته‌ها در زمینه اثر تمرین در محیط رقابتی و غیررقابتی بر یادگیری حرکتی و متغیرهای روان‌شناختی به تفاوت‌های فردی منتسب شده است (حبیبی، موحدی، نزاکت الحسینی و مرادی، ۱۳۸۸). از آنجایی که کم‌توانان ذهنی

مقیاس خودکارآمدی ویلر و لد

برای سنجش خودکارآمدی از پرسشنامه ویلر و لد (۱۹۸۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۲ سؤال بوده، هدف آن ارزیابی میزان خودکارآمدی کودکان (در دو موقعیت بدون تعارض و موقعیت تعارض‌آمیز) است. این مقیاس، شامل ۲۲ گویه است و ویلر و لد (۱۹۸۲) آن را به منظور بررسی خودکارآمدی کودکان کلاس‌های سوم تا پنجم ابتدایی در روابط اجتماعی که با همسالان خود دارند، طراحی کرده‌اند. هرگویه این مقیاس، بیانگر یک موقعیت اجتماعی است که به صورت جمله ناقصی نوشته شده و بعد از آن چهار گزینه مشتمل بر خیلی آسان، آسان، سخت و خیلی سخت ارائه شده است. از کودک خواسته می‌شود تا جای خالی را با انتخاب یکی از گزینه‌ها تکمیل نماید. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت و به ترتیب از ۱ تا ۴ امتیاز است. نمره نهایی (نمره خودکارآمدی) برای هر آزمودنی با محاسبه مجموع نمرات اختصاص یافته به وی در هر کدام از گزینه‌ها به دست می‌آید. بدین‌سان، دامنه نمره کل در این مقیاس می‌تواند از ۲۲ تا ۸۸ نوسان داشته باشد. در این مقیاس، نمرات بالاتر نشان‌دهنده خودکارآمدی بیشتر است. در این پرسشنامه دو موقعیت بدون تعارض و تعارض‌آمیز در نظر گرفته شده است که سؤالات ۱-۱۲ مربوط به موقعیت بدون تعارض و سؤالات ۱۳-۲۲ مربوط به موقعیت تعارض‌آمیز هستند.

در پژوهش حسین چاری (۱۳۸۶) علاوه بر روایی محتوا که از طریق نظرخواهی از متخصصان امر به دست آمده، روایی سازه مقیاس خودکارآمدی ادراک شده نیز مورد بررسی قرار گرفت. برای تعیین روایی سازه مقیاس، از تحلیل عوامل با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. مقدار ضریب KMO برابر با ۰/۹۰ و مقدار عددی شاخص X2 در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲/۲۴۲۱ بود که در سطح $P = 0/0001$ معنی‌دار بود. برای محاسبه پایایی

تأیید قرار دادند. در محیط غیررقابتی، امتیازهای افراد ثبت نمی‌شد و شرکت‌کنندگان با یکدیگر مقایسه نمی‌شدند و از وضعیت خود در گروه آگاهی نداشتند. در محیط رقابتی امتیازهای افراد ثبت می‌شد و افراد از امتیازات دیگران و وضعیت خود در گروه آگاهی داشتند و در پایان هر جلسه تمرین نمرات برتر مشخص و با جوایزی که تهیه شده بود، تشویق می‌شدند.

ابزارها

برای اندازه‌گیری رفتار سازشی از پرسشنامه رفتار سازشی و اینلند^۲ و برای سنجش خودکارآمدی از پرسشنامه خودکارآمدی ویلر و لد^۳ استفاده شد. همچنین برای همسان‌سازی دوگروه از آزمون هوش ریون استفاده گردید. قبل از شروع طرح، رضایت‌نامه شرکت کودکان در طرح پژوهشی توسط والدین تکمیل گردید.

آزمون ماتریس‌های پیشرونده هوش ریون

در این پژوهش از آزمون ماتریس‌های پیشرونده ریون فرم بزرگسالان برای اندازه‌گیری بهره هوشی شرکت‌کنندگان استفاده شد. این آزمون دارای دو فرم کودکان و بزرگسالان است. فرم بزرگسالان دارای ۶۰ ماتریس است و از سن ۵ تا ۶۵ سال کاربرد دارد. یعنی می‌توان آن را هم روی کودکان و هم روی بزرگسالان اجرا کرد و فرم کودکان دارای ۳۶ ماتریس است که اکثر آنها رنگی است. این آزمون یکی از آزمون‌های غیرکلامی هوش عمومی است که در سال ۱۹۸۳ به وسیله جی.سی. ریون روان‌شناس انگلیسی معرفی شد. در هریک از ماتریس‌های این آزمون طرح و نقشی داده شده است که قسمتی از آن ناقص است و آزمودنی باید از بین ۶ یا ۸ قطعه کوچکتر که در پایین طرح اصلی داده شده است، قطعه مناسب و درست را انتخاب کند. گیتن ضریب ۰/۸۹ را برای آزمودنی‌های دوره ابتدایی و ضریب ۰/۹۳ را برای آزمودنی‌های دوره متوسطه مطرح می‌نماید (مقیمی آذری و پورشریفی، ۱۳۷۵).

سال سؤال‌هایی مجزا دارد، اما از دوازده سالگی به بعد، بین ۱۲ تا ۱۵ سالگی، ۱۵ تا ۱۸ سالگی، ۱۸ تا ۲۰ سالگی، ۲۰ تا ۲۵ سالگی و از ۲۵ سالگی به بالا سؤالاتی مشترک دارد. با این حال معلوم شده است که کارآمدی آن در سنین پایین‌تر و به‌ویژه در گروه‌های عقب‌مانده ذهنی به حداکثر می‌رسد. این پرسش‌نامه را دال در سال ۱۹۵۳ تهیه کرد و سپس در سال ۱۹۵۶ مورد تجدیدنظر قرار گرفت. مقیاس واینلند روی ۶۲۰ نفر شامل ۱۰ مرد و ۱۰ زن در هریک از گروه‌های سنی از تولد تا ۳۰ سالگی هنجاریابی شده است. ضریب پایایی با بازآزمایی ۱۲۳ نفر، ۰/۹۲ گزارش شده است. با این توضیح که فاصله بازآزمایی از یک روز تا ۹ ماه بوده است و روایی این مقیاس را ۰/۸۱ و پایایی آن را ۰/۷۳ گزارش نموده‌اند و معتقدند که روایی و پایایی آن در سنین پایین‌تر و به‌ویژه در گروه‌های عقب‌مانده ذهنی از قوت بیشتری برخوردار است (آناستازی، ۱۳۷۱).

مقیاس خودکارآمدی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۷، برای خرده‌مقیاس موقعیت بدون تعارض برابر با ۰/۷۸ و برای خرده‌مقیاس موقعیت تعارض‌آمیز برابر با ۰/۸۳ بود. محاسبه همبستگی بین تک تک گویه‌ها با نمره کل مقیاس نیز حکایت از ثبات درونی مقیاس داشت (حسین چاری، ۱۳۸۶).

همچنین مقیاس خودکارآمدی توسط اولریخ و ریگن (۱۹۹۲ و ۱۹۹۳) برای افراد کم‌توان ذهنی از نظر سن همسان‌سازی شد و اعتبار و روایی آن از طریق همسانی درونی ۰/۸۹ و آزمون-آزمون مجدد $r = 0/86$ مورد اندازه‌گیری قرار گرفت.

مقیاس رفتار سازشی واینلند

مقیاس رفتار سازشی واینلند یکی از مقیاس‌های تحولی است که با میزان توانایی فرد در برآوردن نیازهای عملی خود و قبول مسئولیت سروکار دارد. گرچه این مقیاس، گستره سنی تولد تا بالاتر از ۲۵ سالگی را دربر می‌گیرد و تا دوازده سالگی برای هر

جدول ۱. تمرینات در نظر گرفته شده برای شرکت‌کنندگان

فعالیت	تعادل ایستا و پویا	ادراک فضا و زمانی، بینایی، شنیداری و ادراک شکل	مهارت‌های جابجایی و دستکاری	برتری جانبی، شناسایی بدن	حرکات هماهنگ و همزمان و طرح حرکت
هفته اول	راه رفتن روی خط مستقیم، ایستادن روی یک پا	چرخاندن توپ درون ظرف در جهت چرخش انگشت مری	زدن توپ روی زمین در حین راه رفتن روی خط مستقیم	نام بردن اعضای بدن	رساندن نوک انگشتان سبابه به یکدیگر
هفته دوم	حرکت روی خط مستقیم به عقب و پهلو، لی لی کردن	شمارش تعداد انگشتان خم شده از چپ به راست و برعکس	مچاله کردن کاغذهای روزنامه	جهش روی پای برتر درون مربع‌ها	جستجو در شن و ماسه برای پیدا کردن اشیاء مخفی کوچک
هفته سوم	پرش جفت قورباغه درون مربع‌ها	کشیدن اشکال روی تخته و بیان جهت آن توسط دانش‌آموزان	در حین انجام پرش جفت قورباغه توپ را با دودست زمین بزنند و بگیرند	نگهداشتن کاغذ با دست غیر برتر و قیچی کردن با دست برتر	تقلید راه رفتن حیوانات
هفته چهارم	ایستادن روی یک پا با چشم بسته	حرکت درون مربع‌هایی که جای پای چپ و راست مشخص است	حرکت پروانه زدن	کامل کردن پازل بدن انسان	ضربه به بادکنک در فضا
هفته پنجم	راه رفتن روی تخته	دویدن و ضربه به توپی که مری آن را پرتاب می‌کند	انداختن توپ به داخل سبد	ترسیم بدن انسان و نامگذاری اندام‌ها	در حالت چشم بسته نوک بینی را لمس کردن
هفته ششم	حرکت تعادلی فرشته	تعقیب توپ آونگی با چشم	پرش جفت از روی موانع	عبور از پهلو از درون حلقه هولاهوپ	پرتاب حلقه لاستیکی به درون منطقه مشخص
هفته هفتم	جهش و چرخش روی یک پا	کشیدن اشکال هندسی روی ماسه	عبور از داخل حلقه‌های هولاهوپ	ضرب زدن به توپ با پای برتر	تقلید حرکات مری
هفته هشتم	ایستادن روی فوم نرم با یک پا	اشاره به جهات مختلف و حرکت دانش‌آموزان به همان جهت	تمرین پرش جفت به چپ و راست، بالا و پایین بدن	فراگرفتن بخش‌های مختلف بدن	زدن توپ به منطقه مشخصی روی دیوار

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

استفاده شد. برای کلیه فرضیه‌ها سطح معنی‌داری آلفای ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است.

یافته‌ها

برای توصیف و تحلیل اطلاعات گردآوری شده از دو گروه دانش‌آموزان در ابتدا از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و سپس به منظور تفسیر نتایج و بررسی فرضیه‌های پژوهش، از آمار استنباطی (آزمون تحلیل کوواریانس) استفاده شد.

برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری در دو سطح توصیفی و استنباطی و از آزمون‌های آماری متناسب با مقیاس داده‌ها و از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد. برای آزمون فرضیه‌های تحقیق از روش‌های آمار استنباطی استفاده شد. برای مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون هریک از گروه‌ها از آزمون *t* وابسته و برای مقایسه دو گروه از تحلیل کوواریانس

جدول ۲. خروجی آزمون تی وابسته جهت مقایسه میانگین متغیر خودکارآمدی در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	آماره <i>t</i>	سطح معناداری
خودکارآمدی	رقابتی	۶۱/۵۷	۱۴/۷۱	۵/۲۸	۲/۹۵	۰/۰۱۱
	غیررقابتی	۶۶/۸۵	۱۵/۹۷	۶/۴۲	۲/۵۸	۰/۰۲۳
رفتار سازشی	رقابتی	۵/۱۶	۲/۵۸	۲/۰۲	۴/۲۲	۰/۰۰۱
	غیررقابتی	۷/۱۹	۴/۱۳	۰/۷۷	۳/۳۸	۰/۰۰۵
		۶۰/۵۰	۱۶/۲۶	۳/۳۴		
		۶۱/۰۲	۳/۳۷			

در مرحله پس‌آزمون به‌طور معناداری بالاتر از مرحله پیش‌آزمون است. بنابراین می‌توان گفت تمرینات ادراکی- حرکتی بر خودکارآمدی هر دو گروه رقابتی و غیررقابتی اثر داشته است. همچنین بین نمره رفتار سازشی گروه رقابتی و غیررقابتی در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به عبارت دیگر نمره متغیر رفتار سازشی دو گروه رقابتی و غیررقابتی در مرحله پس‌آزمون به‌طور معناداری بالاتر از مرحله پیش‌آزمون است. بنابراین می‌توان گفت تمرینات ادراکی- حرکتی بر رفتار سازشی هر دو گروه رقابتی و غیررقابتی اثر داشته است.

در جدول ۲ میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودکارآمدی و رفتار سازشی هر گروه با هم مقایسه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود در مورد هر دو متغیر خودکارآمدی و رفتار سازشی، هر دو گروه در پس‌آزمون پیشرفت نشان داده‌اند. در این راستا از آزمون تی وابسته جهت مقایسه میانگین خودکارآمدی و رفتار سازشی در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شده است و نتایج نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن سطح معنی‌داری ۰/۰۵ بین نمره‌های خودکارآمدی گروه رقابتی و غیررقابتی در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به عبارت دیگر نمره متغیر خودکارآمدی هر دو گروه رقابتی و غیررقابتی

جدول ۳. برآورد تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه میانگین متغیر خودکارآمدی و رفتار سازشی در دو گروه رقابتی و غیررقابتی

متغیر	گروه	میانگین حاشیه‌ای	تفاوت میانگین	همگنی واریانس	مجموع مربعات	DF	میانگین مربعات	آماره F	Sig
خودکارآمدی	رقابتی	۶۳/۹۳	۰/۵۰	۰/۹۶۶	۱/۷۱	۱	۱/۷۱	۰/۰۳	۰/۸۵۶
	غیررقابتی	۶۳/۴۳							
رفتار سازشی	رقابتی	۷/۲۴	۱/۲۶	۰/۲۵۱	۱۱/۱۵	۱	۱۱/۱۵	۶/۴۴	۰/۰۱۸
	غیررقابتی	۵/۹۷							

برای مقایسه میانگین متغیر خودکارآمدی بین دو گروه رقابتی و غیررقابتی بعد از انجام تمرینات از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده گردید که همان طور که در جدول ۳ گزارش شده است، مقادیر به دست آمده نشان دهنده این است که بین دو گروه رقابتی و غیررقابتی پس از کنترل نمره پیش‌آزمون به لحاظ خودکارآمدی تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$). برای مقایسه میانگین متغیر رفتار سازشی بین دو گروه رقابتی و غیررقابتی بعد از انجام تمرینات نیز از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده گردید که همان طور که در جدول ۳ گزارش شده است، مقادیر به دست آمده نشان می‌دهد که بین دو گروه رقابتی و غیررقابتی پس از کنترل نمره پیش‌آزمون به لحاظ رفتار سازشی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/05$). به عبارت دیگر میانگین رفتار سازشی گروه رقابتی به‌طور معناداری بالاتر از گروه غیررقابتی است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق حاضر نشان داد که یک دوره تمرینات ادراکی حرکتی صرف‌نظر از محیط تمرینی تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی و رفتار سازشی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر گذاشته است. اثر مثبت تمرینات ادراکی حرکتی بر خودکارآمدی با یافته مطالعات داتون و همکاران (۲۰۰۹)، گوداس و گیانودیس (۲۰۰۸)، مک‌آلوی و همکاران (۲۰۰۰)، عبدلی، کاویانی و زاده‌محمدی (۱۳۹۲)، مؤمنی و طاهری (۱۳۹۱) و همچنین صفوی و همکاران (۱۳۹۱) همخوان است. در تبیین این نتیجه می‌توان بیان کرد که یکی از منابع خودکارآمدی دستاوردهای عملکردی گذشته است و در واقع، موفقیت‌های حاصل در ورزش، تبحر و نمایش عملکرد ماهرانه به‌عنوان دستاوردهای عملکردی می‌تواند سبب بهبود خودکارآمدی شود. همچنین شرکت در ورزش و فعالیت بدنی موجب بهبود آمادگی جسمانی و روانی می‌شود و بدین طریق ورزش با یکی دیگر از منابع خودکارآمدی یعنی وضعیت‌های فیزیولوژیک و عاطفی

گروه می‌خورد و خودکارآمدی افراد را افزایش می‌دهد. حمایت اجتماعی حاصل از ورزش و ترغیب کلامی نیز نمونه‌هایی از تجارب جانشینی هستند که می‌توانند سبب بهبود خودکارآمدی در افراد مختلف شوند. بنابراین می‌توان پیشرفت مشاهده شده در میزان خودکارآمدی هر دو گروه پس از شرکت در تمرینات ادراکی- حرکتی را به اثرات مثبت جسمی و روانی این تمرینات منتسب کرد (گولد و کارسون، ۲۰۰۸؛ مک‌آلوی و همکاران، ۲۰۰۰؛ باوکر، ۲۰۰۶). اثر مثبت تمرینات ادراکی حرکتی بر رفتار سازشی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر نیز با یافته‌های مطالعات همایون‌نیا، کلخوران و محمدزاده (۱۳۹۴)، آقای‌نژاد، فرامرزی و کریمی (۱۳۹۳)، عمارتی، نمازی‌زاده، مختاری و محمدیان (۱۳۹۰)، قنبری و سعادت (۱۳۸۹)، ست کوپیز و مازر (۲۰۰۶)، کورپسای (۲۰۰۸)، اسکینز، راجرز و باندی (۲۰۰۶) و گابل‌هال و همکاران (۱۹۹۳) که نشان داده‌اند تمرینات جسمی و فعالیت‌های حرکتی منظم بر وضعیت رفتاری و روان‌شناختی افراد تأثیر مثبت دارد، همخوان است.

آقای‌نژاد، فرامرزی و کریمی (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی اثر یک دوره فعالیت ورزشی منظم بر بهبود رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که فعالیت ورزشی باعث بهبود رفتار سازشی این کودکان شده است. همایون‌نیا، کلخوران و محمدزاده (۱۳۹۴) تأثیر بازی‌های دبستانی را بر رشد اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی سنجیدند و به این نتیجه دست یافتند که بازی‌های دبستانی بر رشد اجتماعی این کودکان مؤثر است. عمارتی، نمازی‌زاده، مختاری و محمدیان (۱۳۹۰) نیز اثر بازی‌های دبستانی منتخب را بر رشد اجتماعی دختران ۸-۹ سال سنجیدند و به این نتیجه رسیدند که بازی‌های دبستانی باعث بهبود رفتار سازشی دختران شده است. همچنین کورپسای (۲۰۰۸) و اسکینز، راجرز و باندی (۲۰۰۶) در تحقیقات خود

دریافتند که فعالیت بدنی عامل بسیار مهمی در رشد اجتماعی است.

در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که متخصصان معتقدند کودکان در تمرین‌های ورزشی، مهارت‌ها و فعالیت‌هایی را یاد می‌گیرند که به آنها کمک می‌کند ویژگی‌های فوق‌العاده ارزشمندی را کسب کنند. این ویژگی‌ها شامل خودآگاهی، انضباط فردی، تعادل فکری و روانی، استقلال، خوداتکایی و احترام به خود و دیگران است (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۱). فعالیت ورزشی برای افراد کم‌توان ذهنی فرصتی فراهم می‌آورد تا مهارت‌های اجتماعی همچون رعایت نوبت، کار گروهی، پیروی از مقررات، خویشن‌داری و مشارکت در ابراز وجود را بیاموزند (باقری و شهسواری، ۱۳۸۷).

یافته دیگر این تحقیق نشان داد که تمرین در محیط رقابتی بر ارتقای رفتار سازشی کودکان کم‌توان ذهنی مؤثرتر از تمرین در محیط غیررقابتی است. اثر محیط تمرین بر رفتار سازشی یکی از اصول مسلم نظریه خودتعیین‌گری و همین‌طور نظریه منطقه بهینه کارکردی هنین است. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، محیط اجتماعی نقش بسزایی بر تغییر متغیرهای روان‌شناختی و یادگیری دارد (دسی و ریان، ۲۰۰۰). بر اساس نظریه منطقه بهینه کارکردی هنین هر شخص بهترین عملکرد خود را زمانی به اجرا می‌گذارد که انگیزتگی محیطی با شرایط انگیزتگی ذاتی او مطابقت داشته باشد. به نظر می‌رسد، شرکت‌کنندگانی که در شرایط رقابتی به تمرین پرداختند، به سطح بهینه انگیزتگی خود نزدیک‌تر شده‌اند.

یافته دیگر این تحقیق نشان داد یک دوره تمرینات ادراکی- حرکتی در محیط رقابتی و غیررقابتی تفاوت معنی‌داری بر خودکارآمدی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر نداشته است. این یافته با یافته‌های فرزانی (۲۰۱۰)، گروس و گیل (۱۹۸۲)، دیدگاه وست و لیچ و همین‌طور مطالعه شانک

(۱۹۸۵) ناهمخوان است.

بر اساس دیدگاه وست و لیچ، محیط چالشی، خودکارآمدی را افزایش می‌دهد و فرآیندهای شناختی- رفتاری باعث می‌شود فرد راه‌حل‌های مؤثر یا سازگارانه‌ای برای حل مسائل پیدا کند (خلعتبری و عزیززاده حقیقی، ۱۳۹۰). مطالعات شانک (۱۹۸۵) هم نشان داده است که تعیین هدف می‌تواند در رشد باورهای خودکارآمدی نقش داشته باشد. همچنین لی، آرتور و اویس نیز دریافتند که تشویق و ترغیب کلامی یکی از راه‌های مهم کسب و ارتقای خودکارآمدی است (لی، آرتور و اویس، ۲۰۰۸). اما در مقابل فرزانی در پژوهش خود دریافت که استرس برنده شدن می‌تواند برای ورزشکار آشفستگی روانی به بار آورد و باعث تضعیف عملکرد وی شود (فرزانی، ۲۰۱۰). همچنین گروس و گیل بیان کردند که تأثیر جو رقابتی، بسته به توانایی‌های درگیر در مهارت‌ها می‌تواند متفاوت باشد (گروس و گیل، ۱۹۸۲). همچنین گالاهو معتقد است عواملی مانند امکانات، تجهیزات، زمان، محیط و تشویق مناسب، نقش اساسی در فرصت‌های تمرینی کودکان برای ارتقای مهارت‌های حرکتی دارند. بسیاری از فرصت‌های تمرینی ممکن است به دلیل عدم تشویق و ایجاد انگیزش مناسب از دست بروند (گالاهو و اوزمون، ۲۰۰۶). بر اساس اظهار نظر وانگ و همکاران نیز اثربخشی یک برنامه مداخله‌ای به مقدار زیادی به کودک و نیاز او بستگی دارد (وانگ و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین حبیبی و همکاران طی پژوهشی بیان کردند که اثر رقابت بر عملکرد بسیار پیچیده است (حبیبی و همکاران، ۲۰۱۰). در تبیین این نتیجه می‌توان بیان کرد که طبق دیدگاه تعاملی که بهترین شیوه برای درک انگیزش را بررسی تعامل عوامل مربوط به فرد و محیط می‌داند (گولد و وینبرگ، ۲۰۰۳)، میزان استرسی که افراد در محیط‌های رقابتی تجربه می‌کنند به تفاوت‌های فردی مانند اضطراب صفتی و یا عزت نفس بستگی دارد.

همچنین به عقیده بندورا نه فقط شدت واکنش‌های هیجانی و فیزیکی، بلکه چگونگی درک و تفسیر فرد از آن موقعیت نیز بر خودکارآمدی تأثیر دارد، بنابراین ممکن است محیط رقابتی ایجاد شده از لحاظ انگیزشی برای تغییر در خودکارآمدی این افراد مناسب نباشد و به همین دلیل ما تفاوتی را بین دو گروه مشاهده نکردیم و خودکارآمدی هر دو گروه به یک میزان و تنها به دلیل انجام تمرینات ادراکی- حرکتی افزایش یافته است. از سوی دیگر با توجه به اینکه محیط رقابتی نیز نوعی محیط چالش‌برانگیز بوده و فرد هر بار به دنبال راه حلی برای به‌دست آوردن پیروزی در رقابت بوده است، انتظار می‌رفت که طبق دیدگاه وست و لیچ گروه تمرین در محیط رقابتی، بهبود بیشتری را در خودکارآمدی نشان دهند، اما این یافته به‌دست نیامد. در تبیین این ناهمخوانی نیز می‌توان همان دیدگاه تعاملی در رقابت و رقابت‌جویی را بیان نمود که مربوط به متفاوت بودن ویژگی‌های شخصیتی شرکت‌کنندگان و اثرات متفاوت محیط بر آنها بوده است. یا شاید این یافته را بتوان با نظریه خودکارآمدی بندورا و نظریه انگیزش شایستگی هارتر بهتر توجیه کرد. بندورا برای دستیابی به خودکارآمدی چهار عنصر را ضروری می‌داند: (۱) عملکرد موفقیت‌آمیز، (۲) تجارب مشاهده‌ای، (۳) تشویق و (۴) انگیزش هیجانی (واعظ موسوی و مسیبی، ۱۳۹۱). طبق این نظریه، تقویت خودکارآمدی مستلزم کسب موفقیت است و انگیزش زمانی می‌تواند بر خودکارآمدی اثر مثبت داشته باشد که همراه با کسب موفقیت باشد،

بر اساس نظریه انگیزش شایستگی هارتر نیز برای ارضای انگیزش شایستگی در عرصه‌ای مانند ورزش، فرد درصدد کسب مهارت و تسلط بر رشته‌ای ورزشی برمی‌آید. لذا، تلاش‌های موفقیت‌آمیز سبب رشد خودکارآمدی و احساس شایستگی فرد می‌شود و برعکس اگر تلاش ورزشکار به ادراک شکست یا طرد شدن بینجامد، احساسات منفی و کاهش انگیزش

شایستگی و خودکارآمدی را در پی خواهد داشت (واعظ موسوی و مسیبی، ۱۳۹۱). با این‌که در پژوهش حاضر سعی شد همواره چند دانش‌آموز خاص برنده رقابت نشوند تا از سرخوردگی سایر شرکت‌کنندگان جلوگیری شود، با این حال به نظر می‌رسد همه شرکت‌کنندگان به یک میزان احساس موفقیت نکرده‌اند. احتمالاً شرکت‌کنندگانی که در گروه رقابتی به پیروزی رسیده بودند خودکارآمدی‌شان تقویت شده است، اما شرکت‌کنندگانی که تشویقی از جانب مربی دریافت نکرده‌اند، احساس شکست کرده و خودکارآمدی‌شان کاهش یافته است و این آثار متفاوت سبب شده است که هنگام میانگین‌گیری کلی از نتایج گروه رقابتی، یکدیگر را خنثی نمایند و به همین دلیل تفاوتی را بین گروه تمرین در محیط رقابتی و گروه تمرین در محیط غیررقابتی مشاهده نکرده‌ایم. بنابراین نباید انتظار داشت با اجرای هر نوع برنامه تمرینی در وضعیت شناختی و خودکارآمدی این گروه کودکان تغییر چشمگیری بروز کند. این نکته از لحاظ آموزشی- تربیتی بسیار بااهمیت است زیرا برخی تصور می‌کنند فعالیت‌ها و برنامه‌های تمرینی، داروی شفابخشی است که می‌تواند نقص‌های شناختی و حرکتی و دیگر مشکلات کودکان کم‌توان ذهنی را برطرف سازد.

به‌طور خلاصه نتایج این تحقیق نشان داد که تمرین در محیط رقابتی نسبت به محیط غیررقابتی، باعث افزایش معناداری در بهبود رفتار سازشی کودکان کم‌توان ذهنی شده است که این موضوع را می‌توان به تعاملی بودن محیط رقابتی و الگوگیری دیگران از فرد پیروز نسبت داد. یافته دیگر این پژوهش نشان داد که تمرین در محیط رقابتی و غیررقابتی تأثیر متفاوتی بر خودکارآمدی کودکان کم‌توان ذهنی نداشته است. این نتیجه را نیز می‌توان به پیچیدگی اثر رقابت در خصوص افراد و عملکردهای متفاوت نسبت داد. با توجه به پیچیدگی اثر رقابت بر عملکرد و نبود تحقیقات کافی در این زمینه پیشنهاد

حبیبی، ع، موحدی، ا، نزاکت الحسینی، م، جلالی، ش، مرادی، ج. (۱۳۸۹). جفت شدن ویژگی شخصیتی رقابت جویی و نوع محیط تمرینی در یادگیری یک مهارت ورزشی. *مجله رشد و یادگیری حرکتی*. ۵، ۱۱۷-۱۳۴.

حبیبی، ع، موحدی، ا، نزاکت الحسینی، م، و مرادی، ج. (۱۳۸۸). اثر محیط تمرینی رقابتی و غیررقابتی بر یادگیری مهارت پرتاب آزاد بسکتبال در افراد غیر رقابت‌جو. *مجله رفتار حرکتی و روان‌شناسی ورزش*. ۴، ۲۳۷-۲۴۴.

حسین چاری، م. (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی. *مجله مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، (۴)۳، ۸۷-۱۰۳.

خلعتبری، ج، و عزیززاده حقیقی، ف. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی و راهبردهای مقابله با فشار روانی بر سلامت روان دانشجویان دختر. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، (۱۲)۲، ۴۴، ۲۹-۳۷.

رحمتی، ف، و زارعیان، ا. (۱۳۹۴). تأثیر هشت هفته تمرین ایروبیک بر تعاملات اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی. *مجله رفتار حرکتی*، ۱۹، ۶۵-۷۸.

رینی، و. (۱۳۹۱). *افزایش و تقویت مهارت‌های ادراکی - حرکتی در کودکان*، ترجمه علی حسین سازماند و مهدی طباطبایی. تهران: دانژه.

سرمد، ز، بلزرگان، ع، و حجازی، ا. (۱۳۸۱). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: انتشارات آگاه.

شاه‌میوه اصفهانی، ا، بهرامی‌پور، م، حیدری، ط، و فرامرزی، س. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش بازی گروهی بر رفتار سازشی دختران و پسران کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، (۳)۱۵، ۶۳-۷۰.

صفوی، م، یحیوی، س، و پوررحیمی، م. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش رفتارهای تغذیه‌ای و فعالیت ورزشی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان مدارس راهنمایی. *مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی*، (۲) ۲۲، ۱۴۳-۱۵۱.

عبدلی، ب، کاویانی، ا، و زاده‌محمدی، ع. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش والیبال و حل مسئله بر خودکارآمدی دختران نوجوان. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، (۳)۱۴، ۴۳-۵۰.

عمارتی، ف، نمازی‌زاده، م، مختاری، پ، و محمدیان، ف. (۱۳۹۰). تأثیر بازی‌های دبستانی منتخب بر رشد ادراکی - حرکتی و رشد اجتماعی دختران ۹-۸ سال. *مجله پژوهش در علوم توانبخشی*، (۵)۷، ۶۶۱-۶۷۳.

فرزانگی، پ، آذربایجانی، م، ابراهیم پور، ز. (۱۳۸۹). اثر استرس رقابتی بر ترشح دی‌هیدرو اپی اندروستین سولفات و کورتیزول بزاق در دختران هندبالیست. *مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان*، (۴)۱۲، ۲۲-۲۷.

قنبری، ب، و سعادت، م. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر حرکات ریتمیک یوگا بر تعاملات اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی مقطع ابتدایی. *فصلنامه مطالعات تربیت بدنی*، ۳۱، ۷۸۴-۷۸۹.

می‌گردد در مطالعات بعدی محیط ترکیبی نیز در نظر گرفته شود تا محیط تمرینی مناسب‌تر برای آموزش این کودکان شناسایی گردد. همچنین بهتر است در مطالعات بعدی اثر جو انگیزشی محیط با در نظر گرفتن تب‌محور بودن مهارت روی کودکان عادی مورد مطالعه قرار گیرد تا مشخص گردد هنگامی که بر تبحر افراد در اجرای مهارت تأکید می‌شود، چه تأثیری بر رفتار سازشی و خودکارآمدی مشاهده می‌گردد. نتیجه منطقی حاصل از تحقیق حاضر و تحقیقات گذشته مؤید این نکته است که کودکان کم‌توان ذهنی نیز جزء گروه‌های خاص اجتماع محسوب می‌شوند که مسائل آموزشی آنها به شرایط خاص و روش‌های متفاوتی نیاز دارد.

پی‌نوشت‌ها

1. American Psychological Association (APA)
2. Vineland adaptive behavior scales
3. Wheeler & Ladd

منابع

- آقای‌نژاد، ج، فرامرزی، س، و عابدی، ا. (۱۳۹۲). تأثیر یک دوره فعالیت منظم ورزشی بر عزت نفس دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، (۱۱۸)۵، ۵-۱۳.
- آقای‌نژاد، ج، فرامرزی، س، و کریمی، م. (۱۳۹۳). تأثیر یک دوره فعالیت منظم ورزشی بر بهبود رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر. *مجله رشد و یادگیری حرکتی ورزشی*، ۱۸، ۵۱۱-۵۲۹.
- آناستازی، ا. (۱۳۷۱). *روان‌آزمایی*. ترجمه محمدتقی براهنی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- باقری، م، و شهسواری، ا. (۱۳۷۸). تأثیر فعالیت‌های جسمانی ویژه در سازگاری اجتماعی و عملکرد ادراکی - حرکتی دانش‌آموز کم‌توان ذهنی. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۸۰-۸۱.
- پاینه، و، و ایساکس، ل. (۱۳۹۲). *رشد حرکتی انسان* (چ. هشتم). ترجمه حسن خلجی، محمدرضا اشتری، ولی‌اله کاشانی، سپیده حیدریان و منصوره مکیریان. تهران: آبیژ.
- جابری مقدم، ع، متشرعی، ا، طهماسبی بروجنی، ش، و افشاری، ج. (۱۳۹۱). تأثیر سه نوع محیط تمرینی (رقابتی، غیررقابتی و ترکیبی) بر اکتساب و یادداری مهارت‌های باز و بسته. *پژوهش در مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی*، (۴)۲، ۴۱-۵۶.
- حبیبی، ع. (۱۳۸۷). *تأثیر محیط‌های مختلف تمرین (رقابتی، غیررقابتی و ترکیبی) بر اکتساب و یادداری تکلیف ادراکی - حرکتی (پرتاب دارت) (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*. دانشگاه اصفهان، اصفهان.

- گالاهو، دال. و آزمون، ج. (۱۳۹۰). درک رشد حرکتی در دوران مختلف زندگی (چ. اول). ترجمه رسول حمایت طلب و همکاران. تهران: نشر علم و حرکت.
- مؤمنی، م.، و طاهری، ح. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه‌های المپیک ویژه بر خودکارآمدی افراد نشانگان داوین. *مجله توان بخشی*، ۱۳(۴)، ۱۰۰-۱۰۷.
- واعظ موسوی، م. و مسیبی، ف. (۱۳۹۱). *روان‌شناسی ورزشی* (چ. چهارم). تهران: انتشارات سمت.
- همایون‌نیا، م.، فاضل کلخوران، ج.، و محمدزاده، م. (۱۳۹۴). تأثیر بازی‌های دبستانی بر رشد اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر. *فصلنامه آموزش بهداشت و ارتقای سلامت*، ۳(۳)، ۲۶۶-۲۷۶.
- Akin, A. (2008). Self- efficacy, achievement goals and depression, anxiety and estress. A structural equation modeling. *World Applied Sciences Journal*, 3(5), 725-732.
- Albert J., & Petitpas. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *Journal of primary prevention*, 24(3), 325-334.
- Bowker, A. (2006). The relationship between sports participation and self-esteem during adolescence. *Canadian journal of behaviour science*, 38, 214-229.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits. Human needs and the self- determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Duda, J.L., & Hall, H.K. (2001). Achievement goal theory in sport. Recent extensions and future directions. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas & C.M. Janelle (Eds.), *Handbook of research in sport psychology*. 417-434
- Dutton, G.R., Tan, F., Provost, B.C., Sorenson, J.L., Allen, B., & et.al. (2009). Relationship between self-efficacy and physical activity among patients with type 2 diabetes. *Journal of behavioural medicine*, 32, 270-277.
- Gable, H.D., Hall, J.W., & Barry, C.Y. (1993). The effect of aerobic exercise on psychological and behavioural variable of individuals with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 14, 359-386.
- Gill, D.L. (2000). Psychological dynamics of sport and exercise. *Human kinetics*, 112-115.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International review of sport and psychology*, 1(1), 58-78.
- Goudas, M., & Giannoudis, G. (2008). Ateam-sport-based life-skills program in a physical education context. *Journal of learning and instruction*, 6(3), 104-111.
- Gould, D., & Weinberg, R. (2003). *Foundation of sport and exercise psychology*. Illinois: Human Kinetics Publisher.
- Heward, W. (2008). *Adaptive behaviour. Exceptional children*. Wiki answers. Puplication.
- Johnstone, JA., & Ramon, M. (2011). *Perceptual-Motor activities for children*. Champaign IL, Human Kinetics.
- Lee, L.L., Arthur, A., & Avis, M. (2008). Using self-efficacy theory to develop interventions that help older people overcome psychological barriers to physical activity: a discussion paper. *International Nurse Study*, 45, 1690-1699.
- McAulley, E., Blissmer, B., Katula, J., Duncan, T.E., & Mihalko, Sh.K. (2000). Physical activity, self-esteem and self-efficacy relationships in older adults: A randomized controlled trail. *The society of behavioral medicine*, 22, 131.
- Setkovicz, Z., & Mazur, A. (2006). Physical training decreases susceptibility to subsequent pilocarpine-induced seizures in the rat. *Epilepsy research*, in press.
- Schunk, D.H., Hanson, A.R. (1985). Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 77(3), Jun 1985, 313-322.
- Schunk, D.H. (2008). Metacognition, self-regulation and self- regulated learning. Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20, 463-167.
- Wuang, Y.P., Wang, C.C., Huang, M.H., & Su, C.Y. (2009). Prospective study of the effect of sensory integration, neurodevelopmental treatment and perceptual – motor therapy on the sensorimotor performance in children with mild mental retardation. *The American journal of occupational therapy*. 63(4), 441-452.
- Wheeler, V.A., & Ladd G.W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*. 18, 795-805.
- Zimmerman, B.J., & Clearly, T.J. (2006). *Adolescent's development of personal agency. The role of self- efficacy beliefs and self-regulatory skill*. CT: Information Age



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی