

رشد و یادگیری حرکتی - ورزشی - زمستان ۱۳۹۵
دوره ۸، شماره ۴، ص: ۷۱۶-۶۹۹
تاریخ دریافت: ۹۵/۰۷/۲۲
تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۹/۳۰

تعامل خودپنداره بدنی با تمرین به روش مربی مدار و خودتنظیم در اکتساب، یادداری و انتقال یک مهارت ورزشی در دختران سنین دانشگاهی

شیلای صفوی همامی*^۱ - مریم نزاکت الحسینی^۲ - الهام عابدی^۳

۱ و ۲. استاد یار، گروه رفتار حرکتی، دانشکده علوم ورزشی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران ۳. کارشناس ارشد، رفتار حرکتی، دانشکده علوم ورزشی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

انطباق ویژگی‌های صفتی شاگردان با شیوه‌های آموزش و تمرین مهارت‌های ورزشی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. هدف از پژوهش حاضر بررسی تعامل خودپنداره بدنی با تمرین به روش مربی مدار و خودتنظیم در اکتساب، یادداری و انتقال سرویس والیبال در دختران سنین دانشگاهی بود. شرکت‌کنندگان ۵۰ دانشجوی دختر ۱۸-۲۵ سال بودند که در گروه‌های خودپنداره بدنی بالا و پایین قرار گرفتند و سپس هر کدام از این دو گروه به زیرگروه‌ها شامل گروه تمرین‌کننده به روش مربی مدار یا خودتنظیم تقسیم شدند. شرکت‌کنندگان در محیط تمرینی ویژه خود به مدت شش هفته به صورت هفته‌ای چهار جلسه به تمرین مهارت ملاک پرداختند. از آزمون‌های سرویس والیبال ایفرد و پرسشنامه خودپنداره بدنی برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. آزمون‌های اکتساب در هر هفته، آزمون یادداری پس از سه روز از آخرین جلسه تمرین و آزمون انتقال به فاصله یک ساعت پس از آزمون یادداری اخذ شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری و تحلیل واریانس تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد گروه خودپنداره بالا با روش تمرینی خودتنظیم بیشترین پیشرفت را در مراحل اکتساب، یادداری و انتقال نشان دادند و سایر گروه‌ها عملکرد نسبتاً مشابهی داشتند. یافته‌ها به وضوح بیان می‌کنند فراگیران مهارت سرویس والیبال با داشتن خودپنداره بدنی بالا و انجام تمرین به روش خودتنظیم بیشترین میزان اکتساب و یادگیری مهارت را خواهند داشت.

واژه‌های کلیدی

خودپنداره بدنی، خودتنظیمی، سرویس ساده والیبال، یادگیری حرکتی.

مقدمه

بشر پیوسته از آغاز حیات خود تا پایان زندگی با یادگیری سر و کار داشته است، به عبارت دیگر، از نوزاد انسان گرفته تا معلم و شاگرد و دانشجو همه به نوعی با یادگیری درگیرند. حتی در بعضی موارد حیوانات نیز از طریق یادگیری رفتارشان را شکل می‌دهند. همه موجودات زنده قابلیت‌های ممتازی دارند که می‌توانند یاد بگیرند و با کسب تجربه، محیط زندگی خود را بررسی و از این طریق رفتارهایی ابداع کنند که به صورت فطری نباشند (۱). به نظر شیفرد^۱، هر نوع تغییر در رفتار بشری که به علت تحریک ایجاد شده باشد، یادگیری است و یادگیری را نوعی سازگاری با محیط در حال تغییر می‌داند. از وظایف متخصصان تعلیم و تربیت شناسایی شیوه‌های مناسب به منظور یادگیری سریع‌تر و بهتر دانش‌آموزان و دانشجویان و استفاده بهینه فراگیران از زمان محدود آموزشی است (۳۳). مطالعات در حیطه رفتار حرکتی به سمت دیدگاه روان‌شناسی شناختی و دیدگاه پردازش اطلاعات گرایش پیدا کرده است و یکی از جنبه‌های مهم نظام پردازش اطلاعات را فراشناخت^۲ مطرح می‌کنند. فراشناخت یعنی آگاهی و شناخت انسان از فرایندهای شناختی خود، یا به تعبیر دیگر؛ مشارکت فعال فرد در تأثیرگذاری بر رفتار خود (۳۹). برک^۳ (۱۹۹۱) یکی از جنبه‌های دانش فراشناختی را خودتنظیمی^۴ مطرح می‌کند. خودتنظیمی به «افکار خودتولید، احساسات و اقدامات برنامه‌ریزی شده و دوره‌ای سازگار برای دستیابی به اهداف شخصی» اشاره می‌کند و شامل اهداف، باورهای انگیزشی و فرایند یادگیری خودانگیزخته است (۳۹، ۳۸). یادگیرندگان خودتنظیم از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری شرکت‌کننده‌های فعالی در پروسه‌های یادگیری هستند (۴۰). فراگیرانی که در فرایند یادگیری خودتنظیم‌ترند، بیش از دیگران ارزش‌های خود را می‌شناسند و توانایی‌هایشان را باور دارند و کمتر خود را با دیگران مقایسه می‌کنند، از این رو خودکم‌بینی در ایشان کمتر است و به خودپنداره مثبت‌تری دست می‌یابند. خودپنداره، مجموعه ویژگی‌هایی است که فرد برای توصیف خویش به کار می‌برد و یکی از جنبه‌های مهم رشد اجتماعی است که به تدریج از طریق تجارب اجتماعی و ارتباط با دیگر افراد جامعه به دست می‌آید (۳۵). باور و شناخت فرد از خود و توانایی‌هایش می‌تواند موجب تداوم انگیزه برای یادگیری شود و افراد را برای عملکرد خودتنظیم، در یادگیری و کنترل هرچه بیشتر بر فرایند آن آماده کند (۳۴). پژوهشگران علت اختلاف

-
1. Shepperd
 2. Meta - cognition
 3. Berk
 4. Self- regulation

سطح یادگیری دانشجویانی را که از شرایط مساوی برخوردارند، در میزان انگیزش تحصیلی و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در امر یادگیری دانسته‌اند (۳۵). تحقیقات نشان می‌دهند فراگیرانی که احساس خوب و مثبتی نسبت به خود و توانایی‌هایشان دارند، به احتمال قوی موفق می‌شوند و برعکس آنهایی که به خود و توانایی‌هایشان به طور منفی می‌نگرند، معمولاً از دستیابی به نتیجهٔ خوب عاجزند (۳۹). هانسفورد^۱ (۱۹۹۵) در بررسی رابطهٔ بین خودپنداره، مکان کنترل و خودتنظیمی با موفقیت تحصیلی اظهار می‌کند که باور فراگیران از خود به عنوان افرادی با کفایت موجب ایجاد انگیزش در فراگیران می‌شود و آنان را به فعالیت در جهت اهداف آموزشی و مفاهیم فردی دربارهٔ کفایت و توانایی سوق می‌دهد (۲۷). سینک، بارت و هیکسون (۱۹۹۱) با این فرض که یادگیری خودتنظیم با برخی از متغیرهای عاطفی مانند خودپنداره و هستهٔ کنترل مرتبط است، پژوهشی را انجام دادند که در آن ثابت شد دانشجویان با خودپندارهٔ مثبت و منبع کنترل درونی، کنترل بیشتری بر وقایع یادگیری و نتایج آن اعمال می‌کنند (۳۴). تحقیقات ذکایی (۱۳۷۸)، طالب‌زاده نوبریان (۱۳۹۰)، سالاری‌فر (۱۳۸۹)، عاصمیان (۱۳۸۴)، ملاقنبری (۱۳۸۰)، صفاریان (۱۳۷۵)، مردعلی و کوشکی (۱۳۸۶)، کجباف و همکاران (۱۳۸۲)، پینتریج (۲۰۰۴)، متکالف^۲ (۲۰۰۹)، مگانو^۳ (۲۰۱۰) و داک ورت^۴ و همکاران (۲۰۱۱) رابطهٔ خودپنداره، یادگیری خودتنظیم و موفقیت تحصیلی را تأیید کرده‌اند. در نهایت می‌توان گفت محققان ذکرشده در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که بین یادگیری خودتنظیمی و خودپنداره و موفقیت تحصیلی رابطهٔ ساختاری وجود دارد (۴، ۵، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۸، ۲۵، ۲۹، ۳۰، ۳۲، ۳۳). اگرچه بیشتر تحقیقات انجام‌گرفته، ارتباط خودپنداره را با خودتنظیمی در عملکرد تحصیلی سنجیده‌اند، تحقیقات زیادی نیز به بررسی تأثیر خودتنظیمی بر یادگیری حرکتی پرداخته‌اند. مرور تحقیقات مربوط به اثر خودتنظیمی بر یادگیری یک مهارت حرکتی (باند، ۲۰۰۴؛ گوداگنولی و لی، ۲۰۰۴؛ وو و مگیل، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵؛ چی آمان، ۲۰۰۶؛ کچ و لی، ۲۰۰۷؛ ماگنو و همکاران، ۲۰۱۰؛ داک ورت، ۲۰۱۱؛ رهاوی و همکاران، ۱۳۸۸ و ۱۳۹۱؛ هاندریکس و همکاران، ۲۰۱۲) نشان داد که فعال بودن فراگیران در فرایند یادگیری به آنها این توانایی را می‌دهد که برنامه‌ریزی جهت کوشش‌های تمرینی را تنظیم و فرایند یادگیری را تسهیل کنند (۳۸، ۳۷، ۲۸، ۲۶، ۲۴، ۲۳، ۱۹، ۶، ۷).

-
1. Hansford
 2. Metcalf
 3. Magano
 4. Duckworth

همچنین در تحقیقاتی پژوهشگرانی چون سالوکان (۱۹۹۴)، قربانی و بهرام (۱۳۷۷) و مایورگا (۲۰۱۲) ارتباط خودپنداره بدنی و عملکرد ورزشی را بررسی کردند. نتایج رابطه مثبت و معناداری را بین سطح عملکرد با نمره های خودپنداره بدنی نشان داد (۱۳،۳۱،۳۴).

در رویکردی جدیدتر، انطباق ویژگی های صفتی فراگیران با شیوه های آموزش و تمرین مهارت های ورزشی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است و پژوهشگران تلاش کرده اند شیوه ها و محیط های تمرینی برای یادگیری مهارت های ورزشی را به ویژگی های صفتی و شخصیتی نوآموزان مهارت اسناد دهند. در بیشتر تحقیقات انجام گرفته ارتباط خودپنداره با خودتنظیمی در عملکرد تحصیلی بررسی شده است، در حالی که انطباق خودپنداره به عنوان یکی از ویژگی های صفتی شاگردان با روش های آموزشی مربی مدار و خودتنظیم به عنوان شیوه های آموزش و تمرین مهارت های ورزشی تاکنون بررسی نشده است. در حقیقت تحقیق حاضر در پی پاسخگویی به این پرسش است که آیا افرادی که دارای خودپنداره بدنی بالا یا پایین هستند، بیشتر از شیوه آموزش خودتنظیمی بهره می برند یا مربی مدار؟ به عبارتی آیا ویژگی های شخصیتی افراد تأثیری در انتخاب شیوه های تمرینی مؤثر برای یادگیری دارد؟

روش شناسی

تحقیق حاضر به روش نیمه تجربی با استفاده از طرح دو گروه با خودپنداره بدنی بالا و پایین که به دو شیوه تمرین مربی مدار و خودتنظیم آموزش دیده و سپس در مراحل اکتساب و یادداری و انتقال شرکت کرده بودند، انجام گرفت. شایان ذکر است گروه مربی مدار شیوه های تمرینی و بازخورد را توسط مربی و در گروه خودتنظیم فراگیران خودشان برنامه تمرینی و دریافت بازخورد را تعیین می کنند.

جدول ۱. طرح تحقیق

گروه ها	مراحل اجرا	اکتساب	یادداری	انتقال
خودپنداره بدنی بالا	تمرین مربی مدار تمرین خودتنظیم	(۴۰ کوشش در هفته) × (تعداد ۶ هفته)	۱۰ سرویس	۱۰ سرویس
خودپنداره بدنی پایین	تمرین مربی مدار تمرین خودتنظیم	(۴۰ کوشش در هفته) × (تعداد ۶ هفته)	۱۰ سرویس	۱۰ سرویس

جامعه آماری تحقیق تمامدانشجویان دختر ۲۵-۱۸ سال مشغول به تحصیل در نیمسال اول ۹۳-۹۲ دانشگاه اصفهان بودند. نمونه آماری ۵۰ نفر از دانشجویان دختر با میانگین سنی $20/97 \pm 2/5$ سال بودند که به لحاظ سطح تبحر در والیبال مبتدی بودند و پس از توزیع پرسشنامه خودپنداره بدنی (پایایی $0/78$ و ثبات درونی $0/88$) براساس نمره حاصله به دو گروه خودپنداره بدنی بالا (با میانگین بالاتر از ۴) و خودپنداره بدنی پایین (با میانگین زیر ۴) تقسیم شدند. سپس از میان افرادی که خودپنداره بدنی بالا و پایین داشتند، از هر گروه یک نفر از آنها در گروه تمرین مربی مدار و یک نفر در گروه تمرین خودتنظیم (تقسیم هر گروه به دو گروه آموزش مربی مدار و خودتنظیم) قرار گرفتند.

ابزار پژوهش

سرویس ایفرد والیبال: هدف از آزمون سرویس ایفرد با روایی $0/80$ اندازه گیری دقت مهارت سرویس والیبال بود (۲۹). لوازم مورد نیاز برای اجرای آزمون، توپ والیبال و زمین نشانه گذاری شده است. شیوه اجرای آزمون به این صورت بود که، آزمودنی از محل سرویس، ده بار سرویس را اجرا می کرد و براساس توپ هایی که در هر نقطه فرود می آمد، امتیاز کسب می شد. امتیاز هر توپ برابر امتیاز منطقه ای است که توپ در آن فرود می آمد. حداکثر امتیاز، حاصل مجموع ده بار سرویس بود. تویی که از تور عبور نمی کرد، امتیاز نداشت. توپ مورد استفاده از نوع توپ چرمی مورد تأیید فدراسیون بین المللی والیبال و فاصله منطقه سرویس تا تور، فاصله استاندارد مسابقات بین المللی والیبال (۹ متر) بود.

۹ متر	۱۵۰ سانتی متر - ۳ امتیاز		۱۵۰ سانتی متر - ۴ امتیاز
	۴۰۰ سانتی متر ۱ امتیاز	۳۵۰ سانتی متر ۲ امتیاز	
	۱۵۰ سانتی متر - ۳ امتیاز		

شکل ۱. نحوه امتیازدهی سرویس والیبال ایفرد

1. Physical Self-Description Questionnaire-PSDQ

پرسشنامه خودپنداره‌بدنی: پرسشنامه خودپنداره‌بدنی (مارش، ۱۹۹۶) برای اندازه‌گیری خودپنداره‌بدنی از طریق ۹ زیرمقیاس اختصاصی و ۲ زیرمقیاس کلی، خودپنداره‌بدنی را اندازه‌گیری می‌کند. فرم اصلی آن شامل ۷۰ عبارت و فرم کوتاه و جدید این پرسشنامه شامل ۴۷ گویه برای سنجش ۱۱ مؤلفه، شامل سلامتی (۵ گویه)، چربی بدن (۴ گویه)، ظاهر بدن (۴ گویه)، هماهنگی (۵ گویه)، انعطاف‌پذیری (۴ گویه)، لیاقت ورزشی (۴ گویه)، فعالیت بدنی (۴ گویه)، استقامت (۴ گویه)، قدرت (۴ گویه)، خودپنداره‌بدنی عمومی (۴ گویه) و عزت نفس کلی (۵ گویه) است. آزمودنی‌ها به هر گویه براساس مقیاس شش‌ارزشی لیکرت پاسخ می‌دادند. ضریب پایایی این پرسشنامه در استرالیا بین ۰/۷۸ و ۰/۸۹ گزارش شده است. به‌علاوه اعتبار و پایایی این ابزار در داخل کشور تأیید شده است. اعتبار ابزار با استفاده از تحلیل عاملی و ثبات درونی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و ضریب پایایی آن با استفاده از آزمون-آزمون مجدد ۰/۷۸ گزارش شده است.

روش مداخله

ابتدا شرکت‌کنندگان براساس نمره‌حاصل از پرسشنامه خودپنداره به دو گروه خودپنداره‌بدنی بالا و پایین تقسیم شدند. سپس هر کدام از این دو گروه به دو زیرگروه دیگر شامل گروه تمرین به روش خودتنظیم و مربی‌مدار تقسیم شدند. جلسات تمرینی به مدت شش‌هفته، هفته‌ای چهار جلسه (۲۴ جلسه) برای گروه‌های تمرینی مربی‌مدار و خودتنظیم به‌طور جداگانه اجرا شد (۹).

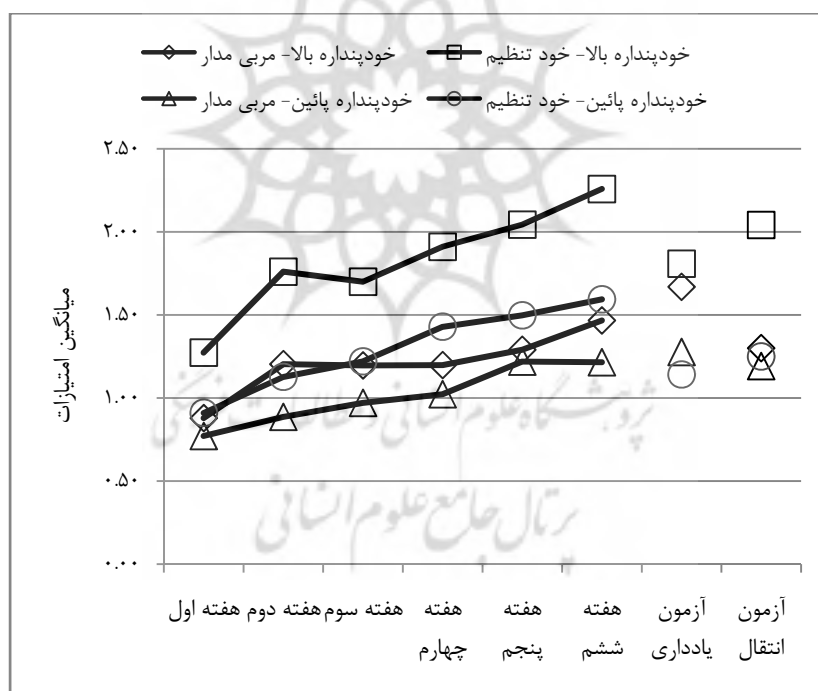
شرکت‌کنندگان در جلسه اول به‌صورت کلامی و دیداری، با چگونگی اجرای تکلیف آشنا شدند. در ادامه، هر جلسه یک ساعته برای گروه‌های تمرین مربی‌مدار به شرح ذیل اجرا شد: ۱۰ دقیقه گرم کردن، ۳۰ دقیقه تمرین مهارت ملاک شامل تمرینات منتخب مربی و دادن بازخورد براساس نظر مربی انجام گرفت و ۱۰ دقیقه برای ثبت آزمون ایفرد سرویس والیبال (۱۰ سرویس) و ۱۰ دقیقه برای سرد کردن و هر جلسه یک ساعته برای گروه‌های تمرین خودتنظیم همانند دستورالعمل بالا انجام پذیرفت، با این تفاوت که ۳۰ دقیقه تمرین مهارت ملاک توسط فراگیر انجام گرفت و انتخاب تمرینات از نظر تقدم و تأخر و بازخورد به عهده فراگیر بود. امتیازها براساس آزمون مهارت سرویس والیبال ایفرد، برای چهارگروه در هر جلسه ثبت شد. ۷۲ ساعت پس از مرحله اکتساب، مرحله یادداری و به فاصله یک ساعت پس از آن، مرحله انتقال (با تغییر مکان سرویس) اجرا شد.

روش تحلیل داده‌ها

نتایج با استفاده از نرم‌افزار اسپاس نسخهٔ ۲۱ تجزیه و تحلیل شد. به منظور تحلیل نتایج مرحلهٔ اکتساب به منظور بررسی اثرات اصلی، نوع تمرین و سطح خودپنداره و اثرات تعاملی آنها از آزمون تحلیل واریانس دوطرفه در مرحلهٔ یادداری و انتقال در مرحلهٔ اکتساب از تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری استفاده شد. سطح معناداری $P < 0/05$ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

با توجه به شکل ۲ به تغییرات متغیر وابسته در طی مداخله در گروه‌های تحت مطالعه پی می‌بریم. در شکل ۲ وضعیت چهار گروه آزمودنی‌ها براساس میانگین امتیازهای کسب‌شده در مراحل اکتساب یادداری و انتقال به نمایش گذاشته شده‌است.



شکل ۲. میانگین امتیازهای افراد طی شش هفته تمرین و آزمون‌های یادداری و انتقال با روش‌های خودتنظیم و مربی‌مدار در دو سطح خودپندارهٔ بالا و پایین

جدول ۲. آزمون مؤخلی به منظور بررسی کروییت داده‌ها

تأثیرات بین آزمودنی	شاخص مؤخلی	درجه آزادی	معناداری
جلسات تمرینی	۰/۳۴۳	۱۴	۰/۰۰۱

با استفاده از آزمون مؤخلی و نتایج آنکه در جدول ۲ نشان داده شده است، ملاحظه می‌شود که فرض کروییت داده‌ها در مرحله اکتساب زیر سؤال رفت، از این رو برای اصلاح درجات آزادی از ضریب گرینهاوس گیسر استفاده شد.

جدول ۳ خلاصه نتایج تحلیل واریانس داده‌های تکراری درون گروهی و بین گروهی با اندازه‌گیری‌های مکرر بر روی میانگین امتیازهای تکلیف در مرحله اکتساب را نشان می‌دهد.

جدول ۳. خلاصه نتایج تحلیل واریانس برای اندازه‌های تکراری بر روی میانگین نمره های تکلیف در دو گروه تحت مطالعه در مرحله اکتساب

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
محیط تمرین	۱۳/۸۳۴	۳/۴۹۴	۳/۹۵۹	۴۹/۷۸	۰/۰۰۰
درون گروهی	۱/۵۸۹	۱۰/۴۸۳	۰/۱۵۲	۱/۹۱	۰/۰۴۵
خطا	۱۲/۷۸۴	۱۶۰/۷۳۸	۰/۰۸۰		
گروه	۲۶/۶۸۳	۳	۸/۸۹۴	۶/۶۵	۰/۰۰۱
بین گروهی	۶۱/۵۲۶	۴۶	۱/۳۳۸		
خطا					

نتایج تحلیل واریانس برای داده‌های تکراری ۶ (جلسات اکتساب) $4 \times$ (گروه) در مرحله اکتساب نشان می‌دهد که اثر اصلی تمرین معنادار بود. این بدان معناست که شرکت‌کنندگان چهار گروه تمرین‌کننده در کل دوره تمرینی ششجلسه اکتساب مهارت به‌طور معناداری بهبود مهارت داشته‌اند. همین‌طور اثر تعاملی تمرین در گروه معنادار بود. این یافته نشان می‌دهد که اجرای تکلیف در مرحله اکتساب مهارت در گروه‌ها یکسان نبوده است. همچنین اثر اصلی گروه معنادار است؛ بدین معنا که چهار گروه به لحاظ اکتساب مهارت تفاوت معنادار آماری دارند.

با توجه به معنادار شدن تفاوت بین گروهی از آزمون بونفرونی برای مشخص کردن محل تفاوت استفاده شد. نتایج نشان داد گروه خودپنداره بدن‌بیلا کهدر محیط خودتنظیم مبادرت به تمرین و فراگیری مهارت ملاک کردند، با سایر گروه‌ها اختلاف معنادار آماری داشتند ($P=0/001, P=0/012$)، در حالی که گروه‌های دیگر اختلاف معناداری با هم نداشتند. این یافته‌ها نشان می‌دهد روش تمرینی

خودتنظیم برای افراد دارای خودپندارهٔ بدنی بالا به بیشترین میزان بهبود مهارت در مرحلهٔ اکتساب مهارت سرویس والیبال منجر شده است.

جدول ۴ خلاصه نتیجهٔ تحلیل واریانس یکراهه بر روی میانگین امتیازهای تکلیف در مراحل انتقال و یادداری را نشان می‌دهد.

جدول ۴. تحلیل واریانس یکراهه برای مقایسهٔ چهار گروه تحت مطالعه از لحاظ میانگین امتیازهای تکلیف در مراحل انتقال و یادداری

مرحله	جمع مربعات	درجات آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	معناداری
یادداری	بین‌گروهی	۳	۱/۲۲۲	۵/۰۳۴	۰/۰۰۴
	درون‌گروهی	۴۶	۰/۲۴۳		
	کل	۴۹			
انتقال	بین‌گروهی	۳	۱/۴۳۹	۸/۶۰۴	۰/۰۰۰
	درون‌گروهی	۴۶	۰/۲۲۶		
	کل	۴۹			

با توجه به جدول ۴ گروه‌ها هم در مرحلهٔ یادداری و هم در مرحلهٔ انتقال از لحاظ میانگین امتیازهای تکلیف ملاک اختلاف معنادار آماری دارند. به همین سبب آزمون تعقیبی برای مشاهدهٔ محل تفاوت استفاده شد. نتایج آزمون تعقیبی توکی برای مقایسهٔ دوبه‌دو گروه‌ها نشان داد در هر دو مرحلهٔ یادداری و انتقال گروه خودپندارهٔ بدنی بالا که در محیط خودتنظیم مبادرت به تمرین و فراگیری مهارت ملاک کردند، با سایر گروه‌ها تفاوت معنادار دارند ($p=0/001$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی تعامل خودپنداره به‌عنوان یک عامل فردی با محیط آموزشی مربی‌مدار یا موقعیت‌محور به‌عنوان عامل محیطی در یادگیری مهارت سرویس والیبال توسط دختران دانشجو بود. نتایج نشان داد شرکت‌کنندگان گروه خودپندارهٔ بالا که در محیط با شرایط موقعیت‌محور، مهارت ملاک را تمرین کرده بودند، در تمامی مراحل تحقیق شامل اکتساب، یادداری و انتقال به‌صورت معناداری از سایر گروه‌ها عملکرد بهتری نشان دادند. گروه‌های خودپندارهٔ بالا که در محیط با شرایط مربی‌مدار تمرین کرده بودند و هر دو گروه خودپندارهٔ پایین (آنهايي که در محیط با شرایط موقعیت‌محور یا

مربی مدار تمرین کرده بودند)، عملکرد یکسانی در مراحل اکتساب و انتقال از خود نشان دادند و گروه خودپنداره بالا در محیط مربی محور فقط در مرحله یادداری از دو زیرگروه خودپنداره پایین بهتر عمل کردند. به طور کلی نشان داده شد که داشتن خودپنداره بدنی بالا و تمرین در محیطی با شرایط موقعیت محور در دختران سنین دانشگاهی برای یادگیری بهینه سرویس والیبال یک امتیاز انکارناپذیر است. این یافته با نتایج تحقیقات رهاوی و همکاران (۱۳۸۸، ۱۳۹۱)، وو و مگیل (۲۰۰۴، ۲۰۰۵)، باند (۲۰۰۴)، گوداگنلی و لی (۲۰۰۴)، چی آمان (۲۰۰۶) و طالب زاده نوبریان (۱۳۹۰) همخوان می‌کند. زیرا فراگیران به طور فعال تر و مستقل تر به سطح عمیق تری از فرایند دستیابی به اطلاعات نائل خواهند شد (۲۶، ۳۷، ۳۸، ۱۰، ۲۴، ۷، ۶). از آنجا که یکی از مسائل مهم نظام‌های آموزشی ایجاد شرایط لازم برای موفقیت تحصیلی است، در نگاه کلی می‌توان گفت عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی به دو دسته عوامل درونی و بیرونی قابل تقسیم‌اند. از بین عوامل بیرونی می‌توان به موقعیت یادگیری، مشارکت فراگیران در امر یادگیری، کتاب‌های درسی، وسایل کمک آموزشی، روش تدریس و غیره اشاره کرد. همچنین عواملی مانند آمادگی فراگیر، هوش عمومی، استعداد، انگیزه، نیاز به پیشرفت و خودپنداره را می‌توان به عنوان عوامل درونی مطرح کرد (۱۰). به نظر می‌رسد این عوامل با یکدیگر در تعامل‌اند، به طوری که طالب زاده نوبریان (۱۳۹۰) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که بین خودپنداره، یادگیری خودتنظیم و موفقیت تحصیلی دانشجویان رابطه ساختاری وجود دارد و خودپنداره به صورت مستقیم و غیرمستقیم (با میانجی‌گری خودتنظیمی) با موفقیت تحصیلی رابطه دارد (۱۰). همچنین سالاری فر (۱۳۸۹) در تحقیق خود با عنوان «رابطه فراشناخت و استعاره» نشان داد که خودتنظیمی با فراشناخت و استعاره رابطه دارد و آموزش مؤلفه‌های فراشناختی می‌تواند در کیفیت استعاره و خودنظم بخشی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد (۸).

پینتریچ (۲۰۰۴) نیز خودتنظیمی را فرایندی فعال و سازمان یافته می‌داند که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را، تنظیم و تلاش می‌کنند بر شناخت، انگیزش و رفتار خود نظارت کنند (۳۳). همچنین مگانو (۲۰۱۰) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که یادگیری آموزش خودتنظیمی توسط دانش‌آموزان موجب می‌شود خودشان فعالانه به امر یادگیری بپردازند و آن را سازمان دهی کنند (۳۰).

داکورت (۲۰۱۱) نیز فراشناخت را منجر به شکل دهی بهتر خودنظم جویی می‌داند و بیان می‌دارد راهبردهای خودنظم جویی سببی می‌شود توانایی دانش‌آموزان در طولانی مدت در اهداف تحصیلی بهبود

یابد (۲۵). از آنجا که در یادگیری خودتنظیم، فراگیر خود به کنترل برخی از شرایط تمرینی می‌پردازد، درگیری فراگیر در فرایند یادگیری سبب‌پردازش عمیق‌تر اطلاعات (داک ورت، ۲۰۱۱)، انگیزهٔ بیشتر (بوکارتز، ۲۰۰۲) و کارآمدتر شدن توانایی پردازش اطلاعات (رهاوی، ۱۳۸۸) و ایجاد محیط بهینه برای یادگیری و اجرای بهتر فرد می‌شود (۲۵، ۲۱، ۶). یافته‌های تحقیق در این مرحله با نظریهٔ شناختی اجتماعی خودتنظیمی (زیمرن، ۱۹۸۹) توجیه‌پذیر است. براساس این نظریه مجموعه‌ای از عوامل انسانی، رفتاری و محیطی بر یادگیری خودتنظیمی اثر دارند. اولین گام در رسیدن به خودتنظیمی خود مشاهده‌ای است. همچنین خود مشاهده‌ای سبب می‌شود تا یادگیرنده اطلاعات ضروری برای انتخاب اهداف واقعی را به دست آورد و ارزیابی کند که آیا تغییرات در رفتار به دست می‌آید (۴۰).

زیمرن (۱۹۸۹) پیشنهاد کرد وقتی یادگیرنده‌ها به مشاهده (خودنظارتی) و ثبت (خودثبتي) آنچه در حال انجام آن هستند بپردازند، با مشاهدهٔ این فرایند که چگونه این اثر سبب می‌شود تا رفتار آنها تغییر کند، خودکفایتی در آنها افزایش می‌یابد. چنین یادگیرنده‌هایی از توانایی‌های خود به خوبی آگاهی می‌یابند و با اتکا به راهکارهای مختلف، رفتارشان را تنظیم و ارزیابی می‌کنند. بنابراین وقتی ارزیابی منفی باشد و شخص احساس کند که بهبود اجرا امکان‌پذیر است، برانگیخته می‌شود و برای تغییر در اجرا پافشاری می‌ورزد. براساس این دیدگاه فراهم‌سازی چنین شرایطی سبب افزایش قابلیت فرد در انتخاب و کنترل راهکارهای مناسب می‌شود (۴۰). از طرف دیگر یافتهٔ تحقیق حاضر با نتایج تحقیقات حسینی و همکاران (۱۳۹۲) و کچ و لی (۲۰۰۷) همخوانی ندارد (۲۸، ۴). حسینی و همکاران (۱۳۹۲)، اثر خودتنظیمی و فاصلهٔ کانون توجه بیرونی بر یادگیری سرویس بدمینتون را روی دانشجویان دختر، بررسی کردند. مطابق نتایج این تحقیق بین اکتساب گروه‌های مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود نداشت. علت عدم همخوانی تحقیق حسینی و همکاران (۱۳۹۲) با تحقیق حاضر را می‌توان اختلاف در نوع مهارت و همچنین کوتاه بودن دورهٔ تمرین تحقیق حسینی و همکاران (مرحلهٔ اکتساب، ۲ جلسه) بیان کرد (۴). در تحقیق کچ و لی (۲۰۰۷)، با عنوان «تأثیر خودتنظیمی و برنامه‌ی تمرین‌های تحمیلی آزمایشگر بر یادگیری حرکتی تکالیفی با دشواری‌های متفاوت»، تأثیر دشواری تکلیف (هدف‌گیری رایانه‌ای) و استراتژی‌های تمرین خودتنظیم بر یادگیری حرکتی دانشجویان دختر و پسر، بررسی شد و نتایج، عدم تفاوت معنادار گروه‌ها در مرحلهٔ اکتساب را نشان داد (۲۸). علت مغایرت نتیجهٔ تحقیق کچ و لی (۲۰۰۷) با تحقیق حاضر را می‌توان تفاوت در نوع مهارت و دشواری تکلیف، تفاوت در تعداد و جنس شرکت‌کنندگان، کوتاه بودن طول دورهٔ تمرین (مرحلهٔ اکتساب، ۲ روز) و همچنین تفاوت در برنامهٔ

تمرینی، ذکر کرد. همچنین در تحقیق حاضر اثر اصلی سطح خودپنداره بدنی (بالا و پایین) شرکت‌کنندگان، معنادار بود. این یافته همراستا با تحقیق آنسی (۲۰۰۵) بود که در آن ارتباط خودپنداره بدنی و خودکارآمدی با فعالیت‌های جسمانی داوطلبانه پساز مدرسه بررسی شد. نتایج حاکی از آن بود که گروه آزمایش، افزایش شایان‌توجهی در خودپنداره بدنی و خودکارآمدی نسبت به گروه کنترل داشت (۲۰). همچنین نتایج تحقیق حاضر با نتایج تحقیق مایورگا (۲۰۱۲) که ارتباط بین خودپنداره بدنی و عوامل آمادگی جسمانی مرتبط با سلامت را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که ارتباط مثبتی بین عوامل آمادگی جسمانی مرتبط با سلامت و خودپنداره بدنی دانش‌آموزان وجود دارد، همخوانی دارد (۳۱). در توجیه این یافته‌ها می‌توان گفت که افراد با خودپنداره مثبت، بیشتر از دیگران به خودشان توجه می‌کنند، تجارب مثبت و در عین حال دید مثبت نسبت به خود را حفظ می‌کنند. تجربه‌های حرکتی موفقیت‌آمیز، در افزایش خودپنداره نقش مهمی دارد و فعالیت‌های حرکتی که از نظر رشدی مناسب‌اند، می‌تواند به افزایش خودپنداره کمک کند (۲۰).

در تحقیق حاضر بین دو نوع تمرین خودتنظیم و مربی‌مدار در مرحله یادداری، تفاوت معناداری وجود نداشت. نتایج تحقیق حاضر با نتایج تحقیقات باند و وایمر (۲۰۰۴)، گوداگنلی و لی (۲۰۰۴)، وو و مگیل (۲۰۰۵)، کچ و لی (۲۰۰۷)، اندریکس و همکاران (۲۰۱۲)، رهاوی و همکاران (۱۳۹۱، ۱۳۸۸) و حسینی و همکاران (۱۳۹۲)، همخوانی ندارد (۳۷، ۲۸، ۲۶، ۲۳، ۱۹، ۷، ۶، ۴). چراکه نتایج تحقیق آنها نشان داد که اثر اصلی نوع تمرین در مرحله یادداری معنادار بوده است، به این صورت که گروه خودتنظیم در مرحله یادداری نتایج بهتری نسبت به سایر گروه‌ها داشته‌اند. آنها اظهار داشتند که دادن کنترل به آزمودنی در خلال تمرین، عامل اصلی یادگیری است. شاید بتوان گفت که علل مغایر بودن تحقیقات مذکور با تحقیق حاضر، تفاوت در جنس شرکت‌کنندگان، طول دوره تمرین، نوع برنامه تمرینی، ابزار اندازه‌گیری، مدت زمان فاصله بین مرحله اکتساب و یادداری و همچنین متفاوت بودن گروه‌ها بر حسب دشواری انجام تکلیف است.

نتایج تحلیل در مرحله یادداری نشان داد که در بررسی اثر اصلی سطح خودپنداره بدنی تفاوت معناداری وجود داشت. این یافته با نتایج تحقیقات سالوکان (۱۹۹۴)، قربانی و بهرام (۱۳۸۷) همخوانی داشت (۳۴، ۱۳). آنها در تحقیق خویش به این نتیجه دست یافتند که هرچه افراد شرکت‌کننده در مسابقات دارای خودپنداره بدنی بالاتری باشند، به‌علت دارا بودن آمادگی جسمانی بیشتر و بالاتر در موقعیت‌های ورزشی اجرای بهتری را به نمایش می‌گذارند و عملکرد مطلوب‌تری دارند. در توجیه

تحقیقات اخیر در مرحلهٔ یادداری می‌توان گفت افرادی که دارای خودپندارهٔ مثبتی هستند و توانایی‌ها و ضعف‌های خود را به‌خوبی می‌شناسند، اهدافشان را به‌درستی انتخاب می‌کنند، بی‌سبب خود را با دیگران مقایسه نمی‌کنند و هیچ‌چیز، آنها را از رسیدن به اهدافشان باز نمی‌دارد. دانشجویی که دارای بینش موفقیت‌محوری است، با انتظار پیروزی، خودش را درگیر تکلیف با شرایط جدید می‌کند و برعکس دانشجویی که احساس کند نمی‌تواند موفق باشد، ممکن است توانایی حقیقی‌اش را که در حد متوسط به بالا یا بالا باشد، نفی کند یا کاهش دهد (۲۷).

نتایج تحلیل در مرحلهٔ انتقال نشان داد که در بررسی اثر اصلی نوع تمرین تفاوت معناداری بین گروه‌های مورد مطالعه وجود داشت. نتایج با یافته‌های وو و مگیل (۲۰۰۴، ۲۰۰۵) که اثر معنادار خودتنظیمی در مهارت ضربهٔ گلف و تکلیف تعقیبی طی آزمون انتقال را نشان دادند، همخوانی دارد (۳۷، ۳۸)، زیرا افراد، فواید حاصل از تمرین را مستقل از ساختار تمرین و با استفاده از فرایندهای کنترلی و پردازشی تجربه می‌کنند. عملکرد موفقیت‌آمیز گروه خودتنظیم در مرحلهٔ انتقال تأییدی بر نظریهٔ بوکارتز (۱۹۹۶) است (۲۱). براساس نظر او شرکت‌کنندگانی که به‌خوبی برانگیخته شوند، در موقعیت تمرین تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند. عملکرد موفقیت‌آمیز گروه خودتنظیم در مرحلهٔ انتقال گویای همین مطلب است. یافته‌های تحقیق در مرحلهٔ انتقال همراستا با نظریهٔ زیمرمن (۲۰۰۰) است (۳۹). براساس نظر زیمرمن، زمانی خودکنترلی اتفاق می‌افتد که یادگیرنده خود کوشش‌های تمرینی را هدایت و پالایش می‌کند و با اتکا به خودنظارتی به ارزیابی الگوهای حرکت خویش می‌پردازد، به‌گونه‌ای که توجه او بر فرایند بیشتر از نتیجه کار است و بدین ترتیب به بهبود در اجرا دست می‌یابد.

یافتهٔ تحقیق حاضر با نتایج تحقیقات کچ ولی (۲۰۰۷)، رهاوی و همکاران (۱۳۸۸) که تفاوت معناداری را بین گروه‌های تمرینی در مرحلهٔ انتقال مشاهده نکردند، همخوانی ندارد. از دلایل ناهمخوانی نتایج تحقیقات کچ ولی (۲۰۰۷) و رهاوی و همکاران (۱۳۸۸) با تحقیق حاضر را می‌توان اختلاف در نوع مهارت و دشواری تکلیف، تفاوت در برنامهٔ تمرینی و کوتاه بودن دورهٔ تمرین ذکر کرد. به این صورت که نوع مهارت در تحقیق رهاوی و همکاران (۱۳۸۸) و کچ ولی (۲۰۰۷)، تکلیف پیگردی همراه بادر نظر گرفتن سطح دشواری تکلیف (ساده و پیچیده) و با آرایش تمرینی متفاوت (قالبی، تصادفی، خودتنظیم و جفت‌شده با خودتنظیم)، همچنین طول دورهٔ اکتساب ۲ جلسه بودهاست. درحالی‌که در تحقیق حاضر، تکلیف به‌صورت میدانی، بدون در نظر گرفتن سطح دشواری و با نوع تمرین خودتنظیم و مربی‌مدار و طول دورهٔ اکتساب ۲۴ جلسه بودهاست (۲۸، ۶). مطابق نتایج حسینی و همکاران (۱۳۹۲) در

مرحله انتقال، تمرینات خودتنظیمی اثر معنادار نداشت که با نتایج تحقیق حاضر همخوانی ندارد (۴). به نظر می‌رسد علت اصلی مغایرت نتیجه تحقیق حسینی و همکاران (۱۳۹۲) با تحقیق حاضر این باشد که طول دوره تمرین (مرحله اکتساب، ۲ جلسه) برای ایجاد انطباق‌پذیری با شرایط جدید کافی نبوده‌است. مطابق الگوهای یادگیری زیمرمن (۲۰۰۰)، فراگیر در مرحله تعمیم‌پذیری باید کوشش‌های تمرینی زیادی انجام دهد تا بتواند رفتارهای خود را به شرایط جدید انتقال دهد. شکست در تعمیم اطلاعات خودتنظیمی مرتبط به زمینه جدید به سبب شکست در خودنظارتی و شکست در تجارب یا به دلیل توجه بیش‌از اندازه به جنبه‌های غیر ضروری است. براساس این مدل در مرحله اجرا وقتی مشکل شناسایی شد و آمادگی برای اجرا شکل گرفت، فرد فرایند تغییر در اطلاعات را آغاز می‌کند که شامل خودنظارتی و خودارزیابی، بهبود انتظارات برای موفقیت، خودتقویتی و خودتنبیهی است (۳۹).

نتایج تحقیق حاضر با نتایج تحقیقات محمودی و همکاران (۱۳۷۷)، طالب‌زاده‌نوبریان و همکاران (۱۳۹۰) و عسگری و همکاران (۱۳۹۰) همخوانی دارد (۱۷، ۱۲، ۱۰). آنها در تحقیقات خود به این نتیجه دست یافتند که بین خودپنداره و خودتنظیمی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. اغلب به نظر می‌رسد که خوب بودن در محیط آموزشی، احتمالاً خودپنداره مثبت را پیشرفت می‌دهد و آنهایی که خودپنداره مثبتی را رشد داده‌اند، درباره خود و توانایی‌هایشان احساس بهتری دارند، در نتیجه باور و شناخت فرد از خود و توانایی‌هایش می‌تواند موجب تداوم انگیزه برای یادگیری شود و افراد را برای عملکرد خودتنظیم، در یادگیری و کنترل هرچه بیشتر بر فرایند آن آماده کند (۳۴). باور فراگیران از خود به عنوان افرادی با کفایت موجب ایجاد انگیزش می‌شود و آنان را به فعالیت در جهت اهداف آموزشی و مفاهیم فردی درباره کفایت و توانایی سوق می‌دهد (۲۷).

همچنین افرادی که در فرایند یادگیری خودتنظیم‌ترند، بیشتر از دیگران خود را می‌شناسند و توانایی‌هایشان را باور دارند. آنها کمتر خود را با دیگران مقایسه می‌کنند، حتی با ارجاع به توانمندی‌ها و معیارهای خود به داوری در مورد یادگیری‌هایشان می‌پردازند، به عبارت دیگر، این افراد استانداردهای عملکرد درونی دارند، از این رو خودکم‌بینی‌شان کمتر است و به خودپنداره مثبت‌تری دست می‌یابند (۲۰، ۱۰).

به‌طور کلی از نتایج تحقیق حاضر می‌توان نتیجه گرفت بیشترین میزان یادگیری سرویس ساده والیبال را شرکت‌کنندگانی داشتند که از خودپنداره بدنی بالا برخوردار بودند و از شیوه خودتنظیمی استفاده کردند. به عبارت دیگر، وقتی فردی احساس کند که از عهده انجام موفقیت‌آمیز تکالیف برمی‌آید،

بیشتر درگیر آن می‌شود و به واسطه احساس توانمندی با اطمینان بیشتر برای آموختن تلاش می‌کند. اگر افراد درک درستی از خود و توانایی‌هایشان داشته باشند، می‌توانند از فرایندهای یادگیری خودتنظیم استفاده کنند. خودپنداره مثبت، افراد را به استفاده از روش‌های خودتنظیمی و خودگردانی ترغیب می‌کند. پژوهش حاضر به روشنی نشان داد که برای یادگیری بهینه مهارت سرویس والیبال توسط مبتدیان سنین دانشگاهی دختر، داشتن خودپنداره بدنی بالا به‌عنوان یک عامل فردی و تمرین در شرایط موقعیت محور به جای مربی‌مدار به‌عنوان یک ویژگی محیطی یک ضرورت است. در پایان از دانشجویان محترمی که در این تحقیق شرکت داشته‌اند، تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع و مأخذ

۱. اشمیت، ریچارد ای. یادگیری و اجرا از اصول تا تمرین، ترجمه مهدی نمازی‌زاده و محمدکاظم واعظ موسوی (۱۳۸۲). چ پنجم، تهران: سمت. ص ۴۲۷-۴۱۷.
۲. انصاری، محمدجواد (۱۳۸۷). اثربخشی تلفیقی راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی در افزایش انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان شهرستان خنداب، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، اراک، دانشگاه آزاد اراک.
۳. بیابان‌گرد، اسماعیل (۱۳۸۰). روش‌های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان، چ ششم، تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان، ص ۱۴۲-۱۳۷.
۴. حسینی، لیلی؛ شجاعی، معصومه؛ اصلانخانی، محمدعلی (۱۳۹۲). «اثر خودتنظیمی و فاصله کانونی توجه بیرونی بر یادگیری سرویس بدمینتون در دختران جوان»، نشریه پژوهش در رفتار حرکتی دانشگاه الزهراء، (۱)، ص ۱۰-۱.
۵. ذکایی، رضا (۱۳۷۸). بررسی رابطه خودپنداره و سبک‌های اسناد با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم رشته علوم تجربی در دبیرستان‌های دولتی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت معلم تهران.
۶. رهاوی، رزا؛ اصلانخانی، محمدعلی؛ عبدلی، بهروز؛ وهاب‌زاده، عبدالوهاب (۱۳۸۸). «تأثیر آرایش تمرین، شیوه‌های تمرینی خودتنظیم و غیر خودتنظیم بر یادگیری تکالیف ردیابی ساده و پیچیده»، مجله رشد و یادگیری حرکتی، (۲)، ص ۸۵-۶۵.

۷. رهاوی، زرا؛ شجاعی، معصومه؛ استیری، زهرا؛ نقی زاده، حسن (۱۳۹۲). اثر دو نوع تداخل قبل از اجرا و تداخل حین اجرا بر یادگیری برنامه حرکتی تعمیم یافته و پارامتر مهارت‌های پایه بسکتبال»، مجله رشد و یادگیری حرکتی، (۱) ۱۲، ص ۱۲۴-۱۰۷.
۸. سالاری فر، محمدحسین؛ مظاهری، محمدعلی (۱۳۸۹). «رابطه فراشناخت و استعاره با خودتنظیمی»، مجله تازه‌های علوم شناختی، (۴) ۱۲، ص ۶۸-۶۰.
۹. شمس، امیر؛ عبدلی، بهروز؛ شمسی پور، پروانه (۱۳۹۲). «مقایسه تأثیر رویکردهای یادگیری مشارکتی، رقابتی، انفرادی بر عوامل منتخب آمادگی جسمانی و حرکتی دانش آموزان: نقش واسطه‌گری، کمال‌گرایی و عزت نفس»، نشریه رفتار حرکتی، (۵) ۱۲، ص ۶۷-۴۷.
۱۰. طالب‌زاده نوبریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عشوری نژاد، فاطمه؛ موسوی، سید حسین (۱۳۹۰). «بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان»، فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، (۱) ۴، ص ۷۲-۵۹.
۱۱. عاصمیان، فهیمه (۱۳۸۱). بررسی رابطه سبک‌های شناختی با مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم متوسطه دبیرستان‌های شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۸۴-۸۳، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تبریز: دانشگاه تبریز.
۱۲. عسگری، محمد؛ میرمهدی، رضا؛ مظلومی، اکرم (۱۳۹۰). «تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی اراک»، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، (۷) ۲۱، ص ۴۴-۲۳.
۱۳. قربانی مرزونی، معصومه؛ بهرام، عباس (۱۳۸۸). «ارتباط بین خودپنداره بدنی با عملکرد ورزشی دانشجویان دختر در المپیک ورزشی»، پژوهش‌نامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، (۵) ۱۰، ص ۲۰-۱۳.
۱۴. کجیاف، محمدباقر (۱۳۸۱). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، اصفهان: دانشگاه اصفهان.
۱۵. گالاهو، دیویدال؛ ازمون، جان سی (۱۳۹۰). درک رشد حرکتی در دوران مختلف زندگی، ترجمه رسول حمایت‌طلب؛ احمدرضا موحدی، علیرضا فارسی و جواد فولادیان، چ اول، تهران: نشر علم و حرکت، ص ۷۴۰-۵۲۰.

۱۶. ماکسول، مالترز (۱۳۷۶). روان‌شناسی خودپنداری، ترجمهٔ احمد تقی‌پور، تهران: انتشارات بنیاد، ص ۲۷۶-۲۰.
۱۷. محمودی، زهرا (۱۳۸۰). بررسی رابطهٔ خودپنداره، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایهٔ دوم راهنمایی شهرستان شهریار در سال تحصیلی ۷۶-۱۳۷۵، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت معلم تهران.
۱۸. مردعلی، لیلا؛ کوشکی، شیرین (۱۳۸۷). «رابطهٔ خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی»، فصلنامهٔ اندیشه و رفتار، ۷(۲)، ص ۷۸-۶۹.
19. Andrieux M , Danna J, Thon B. Self-Control of task difficulty during training enhances motor learning of a complex coincidence-anticipation task. *Res QExerciseSport*.2012; 83(1):35-27.
20. Annesi J J. Relations of physical self-concept and self-efficacy with frequency of voluntary physical activity in preadolescents. *Jpsychosom Res*.2006 Oct;61 (4):520-515.
21. Boekaerts M. Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated. *J Learn Instr*.2002 Dec;12(6)604-589.
22. Bund A. Self controlled learning of the forehand topspin stroke in table tennis. *Human Movement Sci*.2004;47:236-215.
23. Bund A , Wiemeyer, J. Self-controlled learning of a complex motor skill: Effects of the learners' preferences on performance and self-efficacy. *Institute of Sport Science, Darmstadt University of Technology* .2004: 27
24. Chih A. The effect of the use of self-regulated learning strategies on college student performance and satisfaction in physical Education. *Australian Catholic University Australia*.2006; 147-1.
25. Duckworth A L, Grant H, Loew B, Oettingen G, Gollwitzer P M. Self-regulation strategies and improve self-discipline in adolescents: benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educ Psychol*.2011;31(1):17-26.
26. Guadagnoli M A, Lee T D. Challenge Point a frame work for conceptualizing the effect of various practice conditions in motor learning. *J Motor Behav*.2004;36(2):224-212.
27. Hansfor CL. The relationships between self-concept, perceived locus of control, self-regulated learning and academic achievement in college students. *IL: Texas Tech University*; 1995. p.234-228.
28. Keetch KM, Lee T. The effects of self-regulated and experimental imposed practice schedules on motor learning for tasks of varying difficulty. *Res QExerciseSport*.2007; 78(5):486-476.
29. Konstantions V, Thomas H, Thomas S. Routine integration strategies and their effects on volleyball serve performance and players movement mental representation. *JAppl Sport Psychol*.2011;23:209-222.

30. Magno C. Assessing academic self-regulated learning among filipino college students. *J Edu Psychol*. 2010; 5: 61-76.
31. Mayorga D, Jesus V, Cocca. Relationship between physical self-concept and health-related physical fitness in Spanish schoolchildren. *Behav Sci*. 2012; 69: 659-68.
32. Metcalf J. Metacognitive judgments and control of study. *Curr Dir Psychol Sci*. 2009; 18(3): 15.
33. Pintrich P R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulation in college students. *Educ Psychol Rev*. 2004; 16(4): 385-497.
34. Salokun S O. Positive change in self-concept as a function of improved performance in sport. *Percept Motor Skill*. 1994; 78: 759-754.
35. Shepperd B A. Motor learning and performance. Champaign, IL: Human Kinetics books; 1991. p. 101-77.
36. Sink CA, Barnett J E, Hixon J E. Self-regulated learning and achievement by middle school children. *Psychol Rep*. 1991; 69 (3): 1020-979.
37. Wu W, Magill R A. "Allowing learners to choose: self-regulated practice schedules for learning multiple movement patterns". *J Sport Exercise Psy*. 2005; 27: s161.
38. Wu W, Magill R A. To dictate or not: The exploration of a self regulated practice schedule. *J Sport Exercise Psychol*. 2004 Jun; 26: S202.
39. Zimmerman B J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press; 2000. P. 35-13.
40. Zimmerman B J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *J Educ Psychol*. 1989 sep; 81 (3): 339-329.
41. Zimmerman B J, Cleary T. Motives to self-regulate learning. *Handbook of motivation at school*. Routledge; 2009. p. 264-247.