

اثر سبک‌های تدریس معلمان تربیت‌بدنی بر هدف‌مداری ورزشی دانش‌آموزان

محسن لقمانی^۱، مهدیقلی قلی‌دهنه^۲، مجتبی حسن‌نژاد^۳

۱. استادیار مدیریت ورزشی مؤسسه آموزش عالی شفق تنکابن*

۲. کارشناسی‌ارشد مدیریت ورزشی مؤسسه آموزش عالی شفق تنکابن

۳. استادیار مدیریت ورزشی مؤسسه آموزش عالی شفق تنکابن

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۸/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۴/۱۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش سبک‌های تدریس معلم‌محور، بینابینی و دانش‌آموز‌محور معلمان تربیت‌بدنی در هدف‌مداری (تکلیف‌مداری و خودمداری) ورزشی دانش‌آموزان در کلاس تربیت‌بدنی، طراحی شده است. در این پژوهش نیمه‌تجربی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، ۶۶ دانش‌آموز پسر پایه پنجم ابتدایی و سه معلم تربیت‌بدنی از مدارس شهرستان کلاله به صورت تصادفی انتخاب شدند و در سه گروه سبک تدریس معلم‌محور (۲۱ نفر)، بینابینی (۲۳ نفر) و دانش‌آموز‌محور (۲۲ نفر) قرار گرفتند. دانش‌آموزان هر گروه در سه مرحله شروع، هفته پنجم و هفته دهم به پرسش‌نامه استاندارد هدف‌مداری (کامینگ و همکاران، ۲۰۰۸) پاسخ دادند. آزمون اندازه‌گیری مکرر نشان داد که تکلیف‌مداری و خودمداری در دانش‌آموزان آموزش‌دیده به سبک تدریس معلم‌محور کاهش معناداری داشتند. درمقابل، دانش‌آموزانی که از معلم خود به سبک تدریس دانش‌آموز‌محور آموزش دیده بودند، خودمداری آن‌ها افزایش یافت؛ درحالی‌که بعد از ۱۰ هفته تکلیف‌مداری روبه‌افول رفت. در مکانیسم هدف‌مداری، تغییرات در هریک از محیط‌های ورزشی (باشگاه درمقابل مدرسه)، نوع افراد (حرفه‌ای درمقابل مبتدی) و سایر عوامل کلیدی متفاوتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که بهترین سبک تدریس برای هدف‌مداری دانش‌آموزان در کلاس تربیت‌بدنی مدارس، سبک بینابینی است.

واژگان کلیدی: سبک تدریس، هدف‌مداری، خودمداری، تکلیف‌مداری، کلاس تربیت‌بدنی.

مقدمه

برای ارتقای ورزش هر کشور، مدل‌های سلسله‌مراتبی فراوانی ارائه شده‌اند که به درک چگونگی توسعه ورزش کمک کرده‌اند. این مدل‌ها عمدتاً از چهار بخش ورزش تربیتی، ورزش همگانی و تفریحی، ورزش قهرمانی و ورزش حرفه‌ای تشکیل شده‌اند. براساس مدل سلسله‌مراتبی توسعه ورزش مول، بایلس و جمیسون^۱ (۲۰۰۵)، بیشترین سطح مشارکت در قاعده هرم (ورزش تربیتی) است و با نزدیک شدن به رأس هرم (ورزش حرفه‌ای) از تعداد شرکت‌کنندگان در ورزش کاسته می‌شود. این مدل و سایر مدل‌های مشابه نشان می‌دهند که ورزش پایه به‌ویژه در سطح آموزشگاهی از اهمیت زیادی برخوردار است. به عبارت دیگر، در این سطح از ورزش است که انگیزه‌ها و تمایلات ورزشی دانش‌آموزان شکل می‌گیرند و آن‌هایی که در ورزش‌های فوق برنامه شرکت می‌کنند (به‌ویژه رشته‌های تیمی)، علائم اضطراب اجتماعی کمتر و رفتارهای اجتماعی بهتری را از خود در کلاس درس نشان می‌دهند (شوماشردیمچ و سیلر^۲، ۲۰۱۱).

پژوهش‌های انجام شده در زمینه انگیزش و شاخص‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان در زنگ ورزش و درس تربیت‌بدنی مدارس نشان می‌دهند که هدف‌مداری و ارزش‌های موفقیت عناصر کلیدی برای موفقیت دانش‌آموزان به‌شمار می‌روند؛ برای مثال، دیاکونا-قراسیم و مارین^۳ (۲۰۱۶) نشان دادند که هدف‌مداری به‌طور معناداری نقش میانجی در رابطه بین سبک‌های فرزندپروری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کرده است؛ از این‌رو، هدف‌مداری در مرکز ثقل اکثر موفقیت‌های دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشگاهی و تربیت‌بدنی قرار دارد (اسپرای و واربرتون^۴، ۲۰۱۱) و حتی زاهاریادیس و بیدل^۵ (۲۰۰۰) کارایی نظریه اهداف موفقیت^۶ را علاوه بر سایر مدل‌ها و نظریه‌ها (مانند مدل ۲×۲^۷، الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) برای بررسی انگیزه‌های مشارکت ورزشی دانش‌آموزان در تربیت‌بدنی مدارس نشان دادند. به‌طور کلی، مهم‌ترین مؤلفه نظریه اهداف موفقیت، هدف‌مداری است. طبقه‌بندی‌های مختلفی برای تفکیک هدف‌مداری افراد وجود دارند؛ اما در بین پژوهشگران دو هدف به توافق

-
1. Mull, Bayless & Jamieson
 2. Extra-Curricular Sport
 3. Schumacher Dimech & Seiler
 4. Diaconu-Gherasim & Mairean
 5. Spray & Warburton
 6. Zaharadis & Bidlle
 7. Achievement Goal Theory (AGT)
 8. The 2*2 Modified Framework of Achievement Goal
 9. Elliot & McGregor

عمومی رسیده‌اند: اولین هدف، بر چگونگی یادگیری مهارت و استادشدن در آن فعالیت متمرکز است که به تکلیف‌مداری معروف است؛ دومین هدف، به مقایسه‌ای که فرد از توانایی‌های خود نسبت به دیگران انجام می‌دهد، اشاره می‌کند که به آن خودمداری می‌گویند (نیکولز، ۱۹۸۹). مطالعات نشان داده‌اند که افراد خودمدار بیشتر با انگیزه‌هایی از قبیل رقابت، کسب مقام و اثبات توانایی‌های خود نسبت به دیگران، به فعالیت ورزشی روی می‌آورند؛ در حالی که افراد تکلیف‌مدار بر توسعه آمادگی و انجام ماهرانه مهارت‌ها تأکید می‌کنند (بنار و لقمانی، ۲۰۱۴). همچنین، افرادی که جو انگیزشی عملکردی را از دیگران درک کرده‌اند موجب تعلق به خودمداری می‌شوند و برعکس. در مطالعات دیگر، نقش مربی و معلم ورزش نیز به‌مثابه حامیان اجتماعی ارزشمند بررسی شده است (کیگان، هاروود، اسپری و لاولی، ۲۰۰۹).

جدا از عوامل کلیدی اثرگذار بر هدف‌مداری دانش‌آموزان در محیط مدرسه، معلمان تربیت‌بدنی نقش برجسته‌تری در هدف‌مداری و انگیزه‌های ورزشی دانش‌آموزان دارند؛ برای مثال، مک‌دیوید، کاکس و آموروس (۲۰۱۲) نشان دادند که حمایت مستقل، درگیری و مدل‌سازی معلمان ورزش اثر معناداری بر انگیزه خودتنظیمی برای فعالیت‌های بدنی اوقات فراغت در میان دانش‌آموزان کلاس ششم تا هشتم می‌گذارد. به‌همین دلیل، بسیاری از کشورها معلمان و اساتید تربیت‌بدنی را در ابعاد مختلف تعلیم می‌دهند تا اثربخشی تدریس آن‌ها افزایش یابد (مک‌اووی، مک‌فیل و هکینارو-جانسون، ۲۰۱۵). آنچه معلمان تربیت‌بدنی برای اثربخشی موفقیت ورزشی دانش‌آموزان به آن نیاز دارند، استفاده درست از سبک‌های تدریس است؛ زیرا، هریک از سبک‌های تدریس دارای بازخوردهای منحصر به فردی هستند که می‌توانند نگرش‌ها، تمایلات و انگیزه‌های ورزشی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند. مطالعات قبلی نیز نشان می‌دهند که ارائه بازخورد تکلیف‌مداری و خودمداری از جانب حامیان اجتماعی (مانند والدین، مربیان و همسالان) نقش تعیین‌کننده‌ای در هدف‌مداری و عملکرد نوجوانان ورزشکار دارد (کیگان و همکاران، ۲۰۰۹؛ گرشگورن، تننباوم، گرشگورن و اکلوند، ۲۰۱۱).

به‌هرحال، نباید از این نکته غفلت کرد که علاوه بر سایر پیشایندها، بازخوردهای معلمان تربیت‌بدنی که در قالب سبک‌های تدریس نهفته هستند، عاملی برای پیشرفت ورزشی دانش‌آموزان به‌شمار

-
1. Task Orientation
 2. Ego Orientation
 3. Nickolls
 4. Keegan, Harwood, Spray & Lavalley
 5. McDavid, Cox & Amorose
 6. McEvoy, MacPhail & Heikinaro-Johansson
 7. Gershgoren, Tenenbaum, Gershgoren & Eklund

می‌روند؛ مثلاً بازخورد مبتنی بر آگاهی از خطا، بازخورد مبتنی بر شناسایی خطا و بازخورد مبتنی بر شناسایی اصلاحات، پیام‌های اصلاحی مرتبط با تکلیف‌مداری و خودمداری هستند که معلمان تربیت‌بدنی با استفاده از سبک‌های تدریس از آن‌ها برای پیشرفت ورزشی دانش‌آموزان استفاده می‌کنند (موستون و آشورث، ۲۰۰۸، ۳۴)؛ البته سبک‌های مورد استفاده معلمان تربیت‌بدنی برگرفته از نظریه اسپکتروم سبک‌های تدریس ارائه شده به وسیله موستون هستند (موستون و آشورث، ۲۰۰۸، ۸). این نظریه ۱۱ سبک تدریس معلمان تربیت‌بدنی را معرفی کرده است که از معلم‌محور تا دانش‌آموز محور قرار دارد. همچنین، رضانی‌نژاد (۱۳۹۲) با استفاده از نظریه اسپکتروم سبک‌های تدریس موستون، روش‌های دستوری، تکلیف یا تمرین، هدایت گام‌به‌گام، حل مسئله و اکتشافی را ارائه کرد؛ به این ترتیب، سبک تدریس معلم‌محور شامل سبک‌های دستوری و تکلیف است و سبک تدریس دانش‌آموز‌محور شامل سبک‌های حل مسئله و اکتشافی است. براساس ادغام این طبقه‌بندی با سایر طبقه‌بندی‌های مرتبط باید بیان کرد که سبک تدریس معلم‌محور بر مبنای هدف بازتولید دانش قرار دارد؛ در حالی که سبک‌های تدریس بینابینی و دانش‌آموز‌محور مبتنی بر تولید دانش هستند (موستون و آشورث، ۲۰۰۸). همچنین، براساس نتایج مطالعات قبلی (هاروود و اسواین، ۱۹۹۸؛ گرشگورن و همکاران، ۲۰۱۱)، باید بیان کرد که دانش‌آموزان از طریق آموزش با سبک تدریس معلم‌محور عمدتاً بازخوردهای تکلیف‌مداری دریافت می‌کنند؛ اما اگر این آموزش هرچه به سمت سبک تدریس دانش‌آموز‌محور حرکت کند، احتمال درک دانش‌آموزان با بازخوردهای خودمداری بیشتر می‌شود؛ بنابراین، انتظار می‌رود که در سبک تدریس معلم‌محور، بازتولید دانش از طریق ارائه بازخوردهای تکلیف‌مداری معلمان اتفاق بیفتد و موجب تکلیف‌مداری دانش‌آموزان شود؛ حال آنکه در سبک تدریس دانش‌آموز‌محور، فرایند بازتولید دانش از طریق بازخوردهای خودمداری حاصل می‌شود. بازخوردهای معلمان تربیت‌بدنی آن‌چنان اهمیت دارند که پانگ و سونگ^۴ (۲۰۱۶) در پژوهش کیفی خود از بازخورد معلمان برای تحلیل دانش‌آموزان استفاده کردند و نشان دادند که معلمان تربیت‌بدنی بازخوردهای متفاوتی را برای دانش‌آموزان خود فراهم می‌کنند که عمدتاً بر پایه ایجاد خلاقیت و دانش‌آموز‌محوری است؛ با این حال، هنوز تلاش خاصی برای تعیین دقیق اثرهای سبک تدریس دانش‌آموز‌محور معلمان بر هدف‌مداری دانش‌آموزان انجام نشده است.

-
1. Mosston & Ashworth
 2. Spectrum of Teaching Styles
 3. Harwood & Swin
 4. Pang & Soong

تمامی این پژوهش‌ها حاصل اینند که هریک از حامیان اجتماعی (مانند مربیان، والدین و دوستان همسن‌وسال) سهم بزرگی در نگرش و هدف‌مداری موفقیت ورزشی نوجوانان دارند؛ اما نکته مهم این است که تمامی این پژوهش‌ها در محیط‌های باشگاهی که مبتنی بر بردو باخت هستند و مدت زمان ارتباط بازیکن با مربی و دوستان کمتر از محیط‌های آموزشی است، انجام شده‌اند؛ درحالی که محیط‌های آموزشی مانند مدارس که مبتنی بر لذت‌بردن از فعالیت‌های ورزشی و نگرش مثبت نسبت به ورزش در طول عمر هستند و مدت زمان ارتباط دانش‌آموزان با مربی ورزش نیز زیاد است، سهم بزرگی در این نگرش‌ها و یادگیری ایفا می‌کنند. براساس این دیدگاه، در مدارس انتظار می‌رود که دانش‌آموزان درک بهتری از معلمان خود داشته باشند. به همین دلیل، اگر نگرش هدف‌مداری ورزشی افراد در محیط‌های آموزشی و مدارس به خوبی شکل گیرد، می‌توان انتظار داشت که ورزش در تمام طول عمر انجام شود و مشکلات کناره‌گیری قهرمانی ناشی از محیط‌های باشگاهی از بین روند. افزون‌براین، مطالعات گذشته بازخوردهای سبک تدریس معلمان تربیت‌بدنی را عمدتاً براساس ویژگی‌های خودمداری و موفقیت بررسی کردند؛ اما هنوز تلاش جدی در زمینه شناسایی دقیق این مکانیسم نشده است. به عبارت دیگر، هنوز به روشنی و براساس شواهد تجربی مشخص نیست که سبک تدریس دانش‌آموز محور معلمان تربیت‌بدنی مدارس که در محیط آموزشی صورت می‌گیرد، چگونه می‌تواند هدف‌مداری ورزشی دانش‌آموزان را شکل دهد؛ البته براساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش می‌توان انتظار داشت که سبک تدریس دانش‌آموز محور موجب خودمداری دانش‌آموزان در درس تربیت‌بدنی می‌شود؛ اما هنوز مشخص نیست که این تغییرات در چه زمانی و با چه شدتی در دانش‌آموزان ایجاد می‌شوند. در واقع، سؤال‌های اصلی پژوهش این هستند که هریک از سبک‌های تدریس معلم محور (فرضیه اول)، دانش‌آموز محور (فرضیه دوم) و بینابینی (فرضیه سوم) چه اثرهایی بر هدف‌مداری (تکلیف‌مداری و خودمداری) ورزشی دانش‌آموزان در کلاس تربیت‌بدنی دارند؟ از این رو، پژوهش حاضر برای پاسخ به این سؤال‌ها و سایر چالش‌های موجود، به صورت نیمه تجربی طراحی شده است تا نسخه‌های کاربردی را برای معلمان تربیت‌بدنی و در نهایت، توسعه ورزش آموزشی و پرورشی تجویز کند.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش براساس روش تجربی و طرح نیمه تجربی با استفاده از آزمون اندازه‌گیری‌های مکرر طراحی شده است. همه دانش‌آموزان کلاس پنجم آموزشگاه‌های شهرستان کلاله جامعه آماری پژوهش را تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در حال تحصیل در کلاس پنجم بودند که تعداد آن‌ها با استناد به استعلام سازمان مدارس آموزش و پرورش شهرستان کلاله، در زمان انجام پژوهش، ۲۰۰۰ نفر دانش‌آموز در قالب ۶۸ کلاس درس بود. از این تعداد، ۶۶ دانش‌آموز در سه گروه معلم محور (۸۴/۰)

= انحراف استاندارد؛ $11/14$ = میانگین سنی؛ 21 = تعداد)، بینابینی $(0/65)$ = انحراف استاندارد؛ $11/25$ = میانگین سنی؛ 23 = تعداد) و دانش‌آموز محور $(0/93)$ = انحراف استاندارد؛ $11/15$ = میانگین سنی؛ 22 = تعداد) تقسیم شدند. روش نمونه‌گیری با توجه به ماهیت تجربی بودن آن، به صورت تصادفی بود که برای پژوهش‌های تجربی این تعداد نمونه قابل قبول است؛ برای مثال، در پژوهش گرشگورن و همکاران (۲۰۱۱)، با استفاده از ۴۰ آزمودنی پژوهش تجربی طراحی شد. همچنین، لقمانی و عیدی (۱۳۹۵) از ۳۸ داور بین‌المللی، بازیکن نخبه و هواداران وفادار فوتبال برای طراحی پژوهش خود استفاده کردند. در واقع، در پژوهش‌های تجربی، اساس نمونه‌گیری بر تعداد آزمودنی‌ها متمرکز نیست؛ بلکه عمدتاً بر نحوه توزیع آن‌ها در گروه‌های آزمایش و شاهد است که اول اینکه، باید این تقسیم‌بندی‌ها تصادفی انجام شوند و دوم اینکه، بین آزمودنی‌های هر گروه، تفاوت معناداری در متغیر اندازه‌گیری شده وجود نداشته باشد. به همین دلیل، در این پژوهش نیز ابتدا نمونه‌ها از کلاس‌های مدارس درجه دوی شهرستان کلاله انتخاب شدند و به صورت کاملاً تصادفی به سه گروه تقسیم شدند. همچنین، برای اطمینان از تفاوت‌نداشتن آزمودنی‌ها در بین گروه‌ها، از آزمون تجزیه و تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. نتایج نشان داد که در ابتدای پژوهش، در نمرات هیچ‌کدام از گروه‌های تجربی پژوهش تفاوت معناداری وجود نداشت. در جدول شماره یک، نمرات مربوط به شروع متغیرهای هر گروه آمده است. معلمان تربیت‌بدنی هر سه گروه، دارای مدرک تحصیلی کارشناسی بودند که در سال ۱۳۸۹ وارد آموزش و پرورش شدند و در مدارس درجه دوی شهرستان کلاله به فعالیت مشغول شدند. این معلمان از نظر نژادی، فرهنگ و قومیت، طایفه، زبان و محل سکونت، با دانش‌آموزان یکسان در نظر گرفته شدند که همه آن‌ها، از نژاد ترکمن، اهل سنت و از طایفه گوگلان بودند که با زبان ترکمنی صحبت می‌کردند.

از آنجایی که پژوهش حاضر بر مبنای آزمایش اثر سبک‌های سه‌گانه معلمان بر هدف‌مداری ورزشی دانش‌آموزان طراحی شده بود، سه دستورالعمل برای آموزش تربیت‌بدنی به دانش‌آموزان در نظر گرفته شد. این دستورالعمل‌ها مبتنی بر مفاد ۱۱ گانه سبک‌های تدریس موستون و آشورت (۲۰۰۸) بودند. برای یکسانی در مهارت‌های آموزشی، تمامی معلمان در زنگ ورزش، مهارت‌های مختلف ورزش فوتبال را به دلیل رایج بودن این رشته ورزشی آموزش دادند. در سبک تدریس معلم‌محور، معلم مهارت‌ها را به اجزای کوچک تقسیم می‌کند و نحوه اجرای درست را نشان می‌دهد. سپس، هر دانش‌آموز باید پس

۱. منظور از مدارس درجه دو مدارسی هستند که از نظر برخورداری از امکانات ورزشی و مسافت آن‌ها به شهر، توسط اداره آموزش و پرورش شهرستان کلاله ارزیابی شدند.

از تمرین و ارائه بازخورد توسط معلم، دوستان و خودش، همان مهارت را که معلم نشان داده بود، دقیقاً اجرا کند. نمونه‌ای از پیام‌های معلم در این سبک بدین صورت بود: من از دیدن ضربه پنالتی تو متوجه شدم که بیشتر روی این موضوع تمرکز داری که بیشتر از بقیه امتیاز کسب کنی؛ درحالی‌که پای تکیه‌گاه تو در جای مناسبی قرار نداشت و اصول را رعایت نکردی. باید دقیقاً همان کاری را درحین اجرا انجام دهی که من انجام دادم. گل زدن و کسب امتیاز زیاد مهم نیست؛ بلکه نحوه صحیح انجام مهارت مهم است.»

براساس مفاد دستورالعمل سبک تدریس بینابینی، معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد راه‌حلی برای یک مشکل حرکتی کشف کنند. همه دانش‌آموزان راه‌حل‌ها را بیان می‌کنند تا درنهایت به راه‌حل معلم برسند. نحوه تدریس در این سبک طوری است که هم بر تکلیف‌مداری و هم بر خودمداری دانش‌آموزان تأکید می‌شود. نمونه‌ای از پیام معلم در این سبک این بود: «من از دیدن ضربه پنالتی تو متوجه شدم که بدون هدف مهارت را اجرا می‌کنی. باید روی این موضوع تمرکز داشته باشی که بیشتر از بقیه امتیاز کسب کنی و درعین‌حال، با تمرین و تکرار بتوانی نحوه صحیح مهارت را اجرا کنی.»

دستورالعمل آخر مربوط به سبک تدریس دانش‌آموزمحور بود. براساس این سبک از تدریس، معلم بهترین راه را برای اجرای مهارت انتخاب و معرفی می‌کند؛ اما هر دانش‌آموز با توجه به تجربه یادگیری خود و راهنمایی معلم، یک برنامه فردی برای خودش طراحی می‌کند و درنهایت خود دانش‌آموز برای یادگیری مهارت‌های دیگر تصمیم می‌گیرد. نمونه‌ای از پیام‌های معلم در این سبک این بود: «من از دیدن ضربه پنالتی تو متوجه شدم که بیشتر روی این موضوع تمرکز داری که دقیقاً همان اجرای من را انجام دهی؛ درحالی‌که من انتظار دارم راه‌های دیگری را برای ضربه پنالتی امتحان کنی و امتیاز بیشتری نسبت به بقیه به دست بیاوری. انجام مهارت دقیقاً همانند من زیاد مهم نیست؛ بلکه امتیاز بیشتر و خلاقیت در اجرا اهمیت دارد.» مکانیسم‌های تدریس برای هر سه گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته و در ۳۰ جلسه (هر هفته سه جلسه) تکرار شدند تا در نگرش و اجرای دانش‌آموزان به‌خوبی شکل بگیرند.

جمع‌آوری داده‌های خام پژوهش با استفاده از یک پرسش‌نامه استاندارد انجام شد. در مطالعه حاضر نیز پرسش‌نامه ای.جی.اس.وای.اس.با ۱۲ سؤال (شش سؤال مربوط به تکلیف‌مداری و شش سؤال مربوط به خودمداری) و مقیاس پنج‌ارزشی لیکرت درمیان دانش‌آموزان توزیع شد (پیوست شماره یک). پرسش‌نامه ذکرشده در پژوهش کامینگ، اسمیت، اسمولب، استانتگا و گروسبارد^۱ (۲۰۰۸) از اعتبار و پایایی موردقبولی برخوردار بود. روایی ابزار پژوهش به وسیله ۱۱ نفر از اساتید، دانشجویان

1. AGSYS

2. Cumming, Smith., Smollb, Standagea, M., & Grossbard

دکتری و بعضی از آزمودنی‌ها، بررسی و تأیید شد. همچنین، برای بررسی پایایی درونی سؤال‌های پرسش‌نامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج این ضریب برای زمان شروع، هفته پنجم و هفته دهم، به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۱ و ۰/۸۴ به دست آمد که پایایی قابل قبولی است. در ابتدای کار، پس از دراختیار قرار دادن اطلاعات در مورد اهداف و چگونگی اجرای پژوهش، والدین و معلمان دانش‌آموزان رضایت‌نامه‌ها و فرم‌های مربوط را تکمیل کردند. در ادامه، دستورالعمل‌های تکمیل پرسش‌نامه به همه شرکت‌کنندگان ارائه شد. ابتدا قبل از آموزش تمامی دانش‌آموزان به پرسش‌نامه مربوط پاسخ دادند و سپس، از طریق آموزش‌های مداخله‌ای از پیش تعیین شده برای هر گروه، بعد از هفته پنجم و سپس هفته دهم آموزش، بار دیگر به همان پرسش‌نامه هدف‌مداری پاسخ دادند. برای آزمون تغییرات میانگین شروع- هفته پنجم و هفته دهم هدف‌مداری دانش‌آموزان، از آزمون اندازه‌گیری مکرر واریانس با اثر تعاملی زمان (شروع تدریس، پنج هفته بعد و ۱۰ هفته بعد) به‌مثابه عامل درون‌گروهی و گروه (گروه تدریس دانش‌آموز محور در مقابل گروه کنترل) به‌مثابه عامل بین‌گروهی استفاده شد. در زمان معناداری اثر گروه‌ها در آزمون اندازه‌گیری مکرر واریانس، از آزمون تعقیبی بونفرونی (جدول تقابل) و اندازه اثر استفاده شد. علاوه بر این، نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف^۳ برای متغیرهای پژوهش نشان داد که تمامی متغیرها از توزیع داده‌های طبیعی برخوردار هستند. علاوه بر این، نتایج توصیفی متغیرها بر اساس نمودار جعبه‌ای حاکی از آن است که داده‌های پرت در توزیع داده‌ها وجود ندارند.

نتایج

توصیف ویژگی‌های آزمودنی‌های پژوهش بیانگر آن است که سطح سواد والدین دانش‌آموزان آموزش‌دیده به سبک تدریس معلم محور، از مجموع ۲۱ نفر، ۲۱ نفر از والدین مادر (۱۰۰ درصد) دارای مدرک تحصیلی تا دیپلم هستند که در مقابل، ۱۸ نفر از والدین پدر (نزدیک به ۸۶ درصد) دارای مدرک تحصیلی تا دیپلم، دو نفر (در حدود ۹ درصد) دارای مدرک تحصیلی کاردانی و یک نفر (نزدیک به پنج درصد) دارای مدرک تحصیلی کارشناسی هستند. در سبک تدریس بینابینی، سطح سواد والدین دانش‌آموزان از مجموع ۲۳ نفر، ۲۳ نفر (۱۰۰ درصد) از والدین مادر دارای سطح سواد تا دیپلم هستند که در مقابل، ۲۱ نفر (حدود ۹۱ درصد) از والدین پدر دارای سطح سواد تا دیپلم، دو نفر (نزدیک به ۹ درصد) دارای مدرک تحصیلی کارشناسی هستند. سطح سواد والدین دانش‌آموزان

-
1. RM-ANOVA
 2. Bonferoni
 3. Kolomogrov-Smirnov

آموزش‌دیده به سبک تدریس دانش‌آموزمحور، از مجموع ۲۲ نفر، ۱۶ نفر (۷۳ درصد) از والدین پدر و ۲۱ نفر (۹۵ درصد) از والدین مادر دارای مدرک تا دیپلم، ۵ نفر (۲۳ درصد) از والدین پدر و یک نفر (پنج درصد) از والدین مادر دارای مدرک کاردانی و یک نفر (چهار درصد) از والدین پدر دارای مدرک کارشناسی ارشد هستند. همچنین، نتایج آزمون تجزیه و تحلیل واریانس یک‌راهه نشان داد که دانش-آموزان هر سه گروه در شروع آزمون در هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش تفاوت‌های معناداری نداشتند. میانگین زمان شروع متغیرها در جدول شماره یک آمده است.

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد تمام متغیرهای پژوهش

گروه‌ها	گروه معلم‌محور			گروه بینابینی			گروه دانش‌آموزمحور		
	میانگین (انحراف معیار)			میانگین (انحراف معیار)			میانگین (انحراف معیار)		
زمان	شروع	هفته ۵	هفته ۱۰	شروع	هفته ۵	هفته ۱۰	شروع	هفته ۵	هفته ۱۰
تکلیف‌مداری	۴/۵۹	۳/۸۳	۴/۰۰	۴/۴۵	۴/۳۳	۴/۷۷	۴/۶۱	۲/۹۴	۲/۹۲
	(۰/۳۵)	(۰/۶۱)	(۰/۳۹)	(۰/۲۹)	(۰/۳۲)	(۰/۲۲)	(۰/۲۴)	(۰/۵۷)	(۰/۶۸)
خودمداری	۳/۷۲	۳/۳۴	۳/۷۰	۳/۴۷	۳/۱۴	۳/۶۰	۳/۸۷	۴/۸۸	۴/۷۴
	(۰/۳۳)	(۰/۷۹)	(۰/۷۶)	(۰/۵۳)	(۰/۴۸)	(۰/۴۸)	(۰/۷۲)	(۰/۲۲)	(۰/۲۶)

نتایج این آزمون نشان داد که هرگونه تغییرات در گروه‌های سه‌گانه آزمایش می‌تواند با مداخله آموزشی مرتبط باشد. براساس جدول شماره یک، نتایج توصیفی نشان می‌دهد که میانگین نمرات تکلیف‌مداری و خودمداری در گروه دانش‌آموزمحور، با گذشت زمان به ترتیب کاهش و افزایش یافته است. همچنین، براساس نتایج انحراف استاندارد باید گزارش داد که پراکندگی نمرات خودمداری در گروه‌های بینابینی و دانش‌آموزمحور با گذشت زمان کمتر می‌شود؛ درحالی‌که پراکندگی نمرات خودمداری در گروه معلم‌محور و پراکندگی نمرات تکلیف‌مداری در گروه دانش‌آموزمحور، با گذشت زمان روبه‌افزایش می‌رود.

جدول ۲- نتایج آزمون تجزیه و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای تغییرات هدف‌مداری دانش‌آموزان

اثر	گروه	مقدار لامبدا	درجه آزادی	مقدار بحرانی	سطح معنی‌داری	باقیمانده
گروه * هدف‌مداری * زمان		۰/۳۳	۴ ، ۱۲۸	۲۲/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۴۲
هدف‌مداری * زمان	معلم‌محور	۰/۸۳	۲ ، ۴۰	۲/۰۲	۰/۱۶۰	۰/۱۷
	بینابینی	۰/۸۴	۲ ، ۴۴	۱/۸۸	۰/۱۷۷	۰/۱۶
	دانش‌آموز‌محور	۰/۱۰	۲ ، ۴۲	۸۵/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۹۰
	تکلیف‌مداری معلم‌محور	۰/۳۲	۲ ، ۴۰	۲۱/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۶۸
	خودمداری معلم‌محور	۰/۷۷	۲ ، ۴۰	۲/۷۶	۰/۰۸۹	۰/۲۳
زمان	تکلیف‌مداری بینابینی	۰/۳۳	۲ ، ۴۴	۲۱/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۶۷
	خودمداری بینابینی	۰/۶۵	۲ ، ۴۴	۵/۵۲	۰/۰۱۲	۰/۳۵
	تکلیف‌مداری دانش‌آموز‌محور	۰/۰۶	۲ ، ۴۲	۱۴۷/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۹۴
	خودمداری دانش‌آموز‌محور	۰/۳۵	۲ ، ۴۲	۱۸/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۶۵

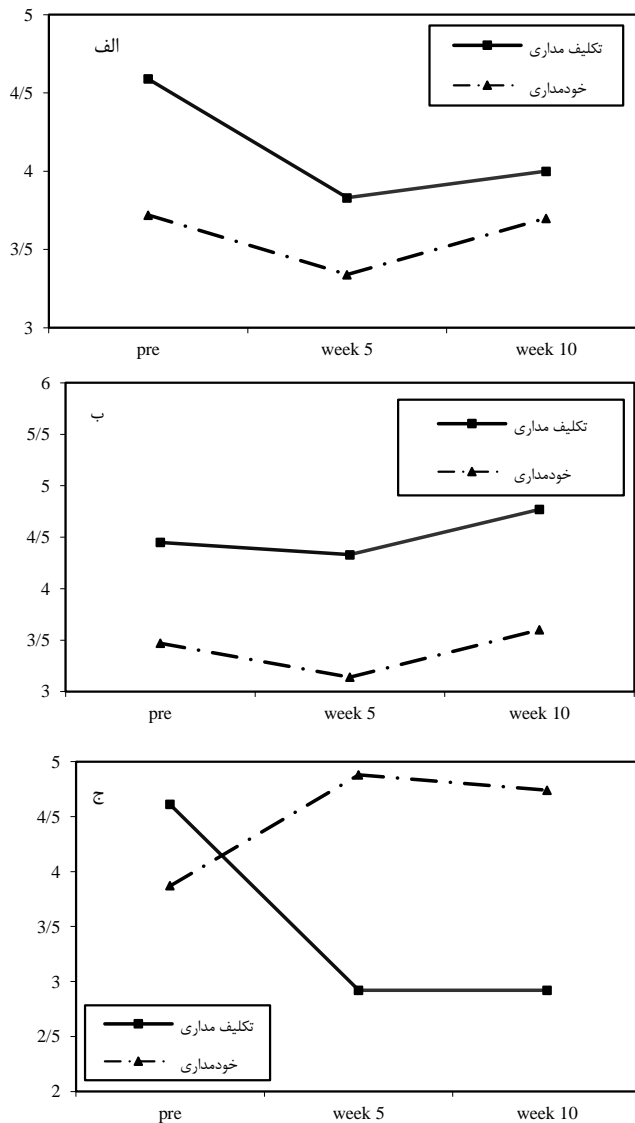
در ادامه تجزیه و تحلیل داده‌ها، این فرضیه آزمون شد که هدف‌مداری دانش‌آموزان در گروه‌های سه‌گانه تغییر می‌کند؛ براین اساس، انتظار می‌رود که تکلیف‌مداری در گروه معلم‌محور افزایش یابد و در گروه دانش‌آموز‌محور کاهش یابد و برای متغیر خودمداری نیز برعکس روی دهد. برای آزمون این فرضیه، از تجزیه و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد. نتایج این آزمون در سه بخش می‌تواند گزارش داده شود. ابتدا، نتایج نشان داد که بین گروه‌های سه‌گانه، ابعاد هدف‌مداری و زمان، اثرهای تعاملی معناداری وجود دارد (قسمت بالای جدول شماره دو). در وهله دوم نتایج نشان داد که اثرهای تعاملی ابعاد هدف‌مداری (تکلیف‌مداری و خودمداری) و زمان، فقط در گروه دانش‌آموز‌محور معنادارند

(قسمت میانی جدول شماره دو). در بخش سوم نیز اثر خالص زمان برای تمامی گروه‌ها در تمامی ابعاد (به‌استثنای بعد خودمداری در گروه معلم‌محور) معنادار است (قسمت انتهایی جدول شماره دو).

جدول ۳- نتایج آزمون تعقیبی تقابل برای تعیین نقطه دقیق معناداری

اندازه اثر	سطح معنی-داری	مقدار بحرانی	درجه آزادی	تقابل	متغیرها	گروه‌ها
۰/۷۳	۰/۰۰۱	۲۳/۵۸	۱ ، ۲۰	شروع درمقابل هفته دهم	تکلیف‌مداری	معلم‌محور
۰/۲۸	۰/۱۹۴	۱/۸۱	۱ ، ۲۰	هفته پنجم درمقابل هفته دهم		
۰/۰۳	۰/۹۳۸	۰/۰۶	۱ ، ۲۰	شروع درمقابل هفته دهم	خودمداری	
۰/۴۴	۰/۰۳۲	۵/۲۹	۱ ، ۲۰	هفته پنجم درمقابل هفته دهم		
۰/۷۴	۰/۰۰۱	۲۸/۱۳	۱ ، ۲۲	شروع درمقابل هفته دهم	تکلیف‌مداری	بینابینی
۰/۷۷	۰/۰۰۱	۳۳/۱۹	۱ ، ۲۲	هفته پنجم درمقابل هفته دهم		
۰/۲۰	۰/۳۰۴	۱/۱۰	۱ ، ۲۲	شروع درمقابل هفته دهم	خودمداری	
۰/۵۶	۰/۰۰۴	۱۰/۳۶	۱ ، ۲۲	هفته پنجم درمقابل هفته دهم		
۰/۹۲	۰/۰۰۱	۱۲۴/۷۳	۱ ، ۲۱	شروع درمقابل هفته دهم	تکلیف‌مداری	دانش‌آموز‌محور
۰/۰۱	۰/۹۱۵	۰/۰۱	۱ ، ۲۱	هفته پنجم درمقابل هفته دهم		
۰/۷۳	۰/۰۰۱	۲۵/۲۵	۱ ، ۲۱	شروع درمقابل هفته دهم	خودمداری	
۰/۴۱	۰/۰۴۹	۴/۳۸	۱ ، ۲۱	هفته پنجم درمقابل هفته دهم		

برای تعیین نقطه دقیق معناداری و محاسبه اندازه اثر از نتایج جدول تقابل استفاده شد. نتایج جدول تقابل نشان می‌دهد که تکلیف‌مداری دانش‌آموزان آموزش‌دیده به سبک معلم‌محور، در فاصله بین شروع تا هفته دهم معنادار است؛ در حالی که خودمداری دانش‌آموزان این گروه از هفته پنجم تا هفته دهم معنادار است (قسمت بالای جدول شماره سه)؛ بنابراین، با توجه به شکل شماره یک. الف باید بیان کرد که روند تغییرات تکلیف‌مداری دانش‌آموزان گروه معلم‌محور پس از ۱۰ هفته آموزش کاهش معناداری داشت؛ حال آنکه خودمداری آن‌ها پس از یک افت جزئی تا هفته پنجم، پس از آن تا هفته دهم افزایش معناداری پیدا کرد.



شکل ۱- میانگین تغییرات ابعاد هدف‌مداری در گروه‌های الف- معلم‌محور؛ ب- بینابینی؛ ج- دانش‌آموز‌محور

از طرف دیگر، نتایج جدول تقابل در قسمت میانی جدول شماره سه و شکل شماره یک. ب نشان داد که الگوی تغییرات خودمداری در دانش‌آموزان آموزش دیده به سبک بینابینی مشابه با الگوی تغییرات خودمداری در دانش‌آموزان آموزش دیده به سبک معلم‌محور است و پس از هفته پنجم روبه‌افزایش می‌رود؛ اما تفاوت در متغیر تکلیف‌مداری است که برخلاف دانش‌آموزان گروه معلم‌محور، دانش‌آموزان آموزش دیده به سبک بینابینی هم از شروع تا هفته دهم و هم از هفته پنجم تا هفته دهم روند افزایشی معناداری داشته‌اند که اندازه اثر این افزایش از هفته پنجم بیشتر بود ($r = 0.74$). یافته‌های مربوط به تغییرات هدف‌مداری ورزشی دانش‌آموزان آموزش دیده به سبک تدریس دانش‌آموز‌محور در قسمت انتهایی جدول شماره سه مشخص شده است.

براین اساس و با توجه به شکل شماره یک. ج، روند نزولی تکلیف‌مداری دانش‌آموزان گروه دانش‌آموز‌محور پس از ۱۰ هفته، با اندازه اثر 0.92 بسیار قوی‌تر و شدیدتر از روند کاهشی این متغیر در دانش‌آموزان گروه معلم‌محور با اندازه اثر 0.73 بود. همچنین، برطبق انتظار، سیر صعودی خودمداری دانش‌آموزان گروه دانش‌آموز‌محور با اندازه اثر 0.73 ، بسیار بیشتر از روند افزایش این متغیر در گروه‌های معلم‌محور و بینابینی با اندازه اثر به ترتیب 0.44 و 0.56 بود.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که بیان شد، هدف پژوهش حاضر تعیین اثرهای انواع سبک‌های تدریس معلمان بر جهت‌گیری ورزشی دانش‌آموزان در درس تربیت بدنی بود. پس از جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، مهم‌ترین نتایج حاصل این بود که خودمداری و تکلیف‌مداری در گروه دانش‌آموز‌محور، پس از ۱۰ هفته به ترتیب افزایش و کاهش یافته‌اند که این نتایج تاحدود زیادی می‌تواند حاصل جو انگیزشی ادراک شده و سایر متغیرهای تأثیرگذار باشد.

یافته‌های استنباطی حاصل از پژوهش نشان داد دانش‌آموزانی که به سبک تدریس معلم‌محور آموزش دیده بودند، میزان گرایش به تکلیف‌مداری آن‌ها در هفته پنجم نسبت به شروع آموزش، کاهش معناداری پیدا کرد و بعد از آن، در یک روند تقریباً ثابتی قرار گرفت؛ در حالی که نوسانات گرایش همین دانش‌آموزان به خودمداری در طول ۱۰ هفته معنادار نبود. به عبارت دیگر، می‌توان این‌گونه استنتاج کرد که با تدریس سبک معلم‌محور نمی‌توان انتظار داشت که حداقل در طول ۱۰ هفته، میزان گرایش دانش‌آموزان به سمت خودمداری سوق پیدا کند؛ البته با توجه به مکانیسم سبک تدریس معلم‌محور، بروز نتایج مربوط به خودمداری توجیه‌شدنی است؛ اما نکته قابل تأمل این است که تکلیف‌مداری

دانش‌آموزان بلافاصله بعد از آموزش معلم‌محور کاهش یافته است. از آنجایی که مکانیسم آموزش معلم‌محور بر تکلیف و مهارت ورزشی متمرکز است و به‌نوعی از بازخوردهای مبتنی بر تکلیف‌گرایی برخوردار است، به‌نظر می‌رسد که در محیط‌های آموزشی این مکانیسم با چالش‌هایی جدی مواجه است. ارائه چنین بازخوردهایی از جانب مربیان و والدین اثرهای افزایشی برای نوجوانان ورزشکار دارند (گرشگورن و همکاران، ۲۰۱۱)؛ اما به احتمال زیاد دریافت چنین مکانیسمی از سوی معلمان تربیت‌بدنی در مدارس، استرس دانش‌آموزان را به‌همراه می‌آورد. نکته جالب آن است که دانش‌آموزان بازخوردهای مبتنی بر تکلیف‌مداری را از معلم خود به‌طور معناداری درک کرده‌اند؛ اما در عمل گرایش‌های منفی به این هدف ورزشی داشتند؛ البته در پژوهشی مشابه مشخص شد که تکلیف‌مداری دانش‌آموزان روستایی بیشتر از دانش‌آموزان شهری در ایالت کنتاکی امریکا است (فریمن و آندرمین، ۲۰۰۵). در تبیین علل این ناهم‌سویی می‌توان به تفاوت‌های نژادی و عواملی نظیر فرهنگ حاکم بر منطقه اشاره کرد که می‌تواند در میزان گرایش به سمت تکلیف‌مداری مؤثر باشد. در همین ارتباط، مالت و فلتز (۲۰۰۱) نشان دادند که افراد از نظر فرهنگ‌های مختلف با انگیزه و دلایل مشابهی در ورزش شرکت می‌کنند و هدف‌مداری آن‌ها با انگیزه‌ها و الگوی شرکت در ورزش ارتباط دارد.

بنابراین، به احتمال زیاد آنچه موجب بهبود نیافتن تکلیف‌مداری در دانش‌آموزان مورد مطالعه در سبک معلم‌محوری شده است، بیشتر تحت تأثیر تفاوت‌های فرهنگی و نژادی قرار گرفته است تا تفاوت‌های منطقه‌ای شهری و روستایی که آندرمین و فریمین اشاره کردند. در این زمینه باید بیان کرد که اساس فرهنگ جغرافیایی جامعه مورد مطالعه (نژاد بوکلان ترکمن) بر پایه توجه ویژه به قهرمانان، به‌خصوص در مسابقاتی نظیر اسب‌دوانی و کشتی محلی گوراش است؛ به طوری که این رویدادها با فرهنگ منطقه عجین شده‌اند و آن‌چنان بعد قهرمانی برجسته شده است که مردمان از قهرمانان خود به نیکی یاد می‌کنند. به عبارت دیگر، قهرمانان ورزشی به‌عنوان نماد و الگو در نژاد بوکلان ترکمن مطرح می‌شوند؛ تا اندازه‌ای که این توجه در اشعار شاعر بزرگ حماسی سرای ترکمن، مختوم‌قلی فراغی نیز به‌وفور مشاهده می‌شود. تمامی این شواهد می‌توانند تمایل به پیروزی را در این جامعه تقویت کنند و عامل بسیار مهمی در گرایش نداشتن دانش‌آموزان به تکلیف‌مداری باشند. به همین دلیل، دانش‌آموزان آموزش‌دیده با سبک معلم‌محور بازخوردهای تکلیف‌محوری را درک کرده‌اند؛ اما در عمل تمایل به تکلیف‌مداری آن‌ها کاهش یافته بود. در پژوهش کیفی پانگ و سونگ (۲۰۱۶) مشخص شد که دانش‌آموزان چینی مقیم در استرالیا از معلمان خود آشکارا بازخوردهای خودمداری دریافت نکردند؛ اما به‌طور قابل توجهی استرس زیادی برای اجرای موفقیت‌آمیز مهارت‌های ورزشی داشتند. این نتایج

نشان می‌دهد که معلمان بر هیچ بازخورد خاصی تأکید نداشتند و از سبک تدریس منحصر به فردی برای تدریس استفاده نکردند؛ اما به احتمال زیاد، نژاد و فرهنگ حاکم بر دانش‌آموزان چینی موجب تمایل آن‌ها به موفقیت و خودمداری شده بود.

نکته مهم دیگر آن است که فریمن و آندرمین (۲۰۰۵) تغییرات هدف‌مداری دانش‌آموزان را در محیط کلاسی و در دروس غیر تربیت‌بدنی بررسی کردند. به همین دلیل، نمی‌توان همان تغییرات به‌وجود آمده در کلاس درس مدارس را در محیط زنگ ورزش و به مهارت‌های ورزشی دانش‌آموزان تعمیم داد. این نتایج نشان می‌دهد که درس تربیت‌بدنی از انحصار ویژه‌ای در میان دروس دیگر در مدارس برخوردار است و نوسانات روان‌شناختی دانش‌آموزان در درس تربیت‌بدنی و زنگ ورزش به مراتب بیشتر از محیط کلاسی سایر دروس است. افزون‌براین، بروز این نتایج را می‌توان به دسته اول (باورهای مرتبط با موفقیت) تقسیم‌بندی روابط بین تکلیف‌مداری و خودمداری در تربیت‌بدنی مدارس تعمیم داد که دودا و ان‌تومانیس^۱ (۲۰۰۳) ارائه کردند. براساس پژوهش مروری آن‌ها، دانش‌آموزان تکلیف‌مدار تعریف موفقیت در درس تربیت‌بدنی را در تلاش و همکاری بیشتر می‌دانند. به همین دلیل، به نظر می‌رسد حتی با ارائه سبک تدریس معلم‌محور که بر مهارت‌ها و تکلیف‌مداری تمرکز دارد، تعریف دانش‌آموزان از یادگیری مهارت‌ها و تکلیف‌مداری چیز دیگری است؛ تمرکز بر بیشترین تلاش و همکاری.

سایر یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان در پایان ۱۰ هفته آموزش به سبک تدریس دانش‌آموز‌محور، از خودمداری بیشتری برخوردار شدند و تکلیف‌مداری کمتری داشتند. این نتایج به‌روشنی نشان می‌دهد که تأکید بر تفاوت‌های فردی و فراهم کردن بستری برای نشان دادن خلاقیت‌های دانش‌آموزان در زنگ ورزش می‌تواند حس برتری و رقابت را در آن‌ها افزایش دهد؛ بنابراین، به مدیران ورزشی به‌خصوص مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود که اگر درصدد کسب نتایج قهرمانی فارغ از یادگیری و بهبود مهارت‌های ورزشی یا در هر شرایط خاصی در مسابقات آموزشی و درون‌مدرسه‌ای هستند، با توجه به وقت کمی که برای آماده‌کردن تیم‌های ورزشی دارند و نیز افزایش سریع خودمداری و انگیزه‌های رقابت‌طلبی دانش‌آموزان در کوتاه‌مدت، از سبک تدریس دانش‌آموز‌محور استفاده کنند. تمرکز و یادگیری مهارت‌های ورزشی جزو جدانشدنی از روح ورزش است؛ اما نباید از این نکته غافل شد که پیش‌نیاز اساسی برای توسعه ورزش قهرمانی ایجاد انگیزه‌های برتری و قهرمانی است. پژوهش حاضر نشان داد که از طریق آموزش دانش‌آموز‌محور (اکتشافی و حل مسئله) می‌توان زیربنای انگیزه‌های قهرمانی و توسعه ورزش حرفه‌ای را فراهم کرد. این نتایج درحالی مشاهده شده است که دانش‌آموزان آموزش‌دیده با همین سبک به‌همان اندازه که خودمداری آن‌ها افزایش می‌یابد،

تکلیف‌مداری و تمرکز بر مهارت‌های ورزشی آن‌ها روبه‌افول می‌روند؛ بنابراین، با توجه به مکانیسم سبک تدریس دانش‌آموزمحور، بازخوردهای مبتنی بر خودمداری، طبیعی به نظر می‌رسند. در همین راستا، نتایج مطالعات گذشته نشان داد که روش یادگیری فعال به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد که محیط یادگیری مطابق با نیازهایشان را بیابند، تجارب موفق کسب کنند و خودکارآمدی‌شان را افزایش دهند. همچنین سایر تحقیقات قبلی نشان دادند که استفاده از راهبردهای پژوهشی در آموزش و ارتباط دوستانه بین معلم و دانش‌آموز، بر خودکارآمدی مؤثر است (پانگ و سونگ، ۲۰۱۶) که این یافته هم‌سو با نتایج و یافته‌های پژوهش حاضر است.

یافته‌های دیگر حاکی از آن بود که دانش‌آموزان آموزش‌دیده به سبک بینابینی، پس از وجود نوسانات معنادار در هفته پنجم، با گذشت ۱۰ هفته تمایل زیادی به هر دو هدف تکلیف‌مداری و خودمداری پیدا کردند. با توجه به اینکه سبک تدریس بینابینی فرصت تفکر و به‌عبارت‌دیگر، آزمون و خطا را به دانش‌آموزان در زنگ ورزش می‌دهد و سپس، معلم سعی در اصلاح مهارت و یاددادن شکل درست آن دارد، نتایج نشان داد که بعد از گذشت ۱۰ هفته، خلاقیت به‌کارگیری در دانش‌آموزان هم بر انگیزه‌های قهرمانی و برتری و هم بر انگیزه‌های مهارتی اثر مثبت می‌گذارد؛ البته براساس نتایج پژوهش حاضر نباید از ذکر این نکته غافل شد که ابتدا دانش‌آموزان تمایل منفی به هدف‌مداری دارند که شاید ریشه آن در پراکندگی ادراک دانش‌آموزان از خواسته‌های معلم تربیت‌بدنی باشد. به‌عبارت‌دیگر، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که به‌احتمال زیاد بهترین سبک تدریس در زنگ ورزش برای بهبود هدف‌مداری دانش‌آموزان، سبک تدریس بینابینی یا هدایت گام‌به‌گام است. هم‌سو با نتایج پژوهش، گرشگورن و همکاران (۲۰۱۱) در بررسی اثر هدف‌مداری بر میزان موفقیت ورزشی به این نتیجه رسیدند که تأکید بر هر دو هدف مهارتی و رقابتی، موفقیت و پیشرفت بیشتری را نسبت به جهت‌گیری روی یک هدف برای ورزشکار فراهم می‌کند.

بنابراین می‌توان بیان کرد که اگر مدیران ورزش مدارس به‌دنبال تغییرات کوتاه‌مدت و فوری در ایجاد خودمداری و انگیزه‌های قهرمانی دانش‌آموزان هستند، باید معلمان ورزش را به استفاده از سبک تدریس دانش‌آموزمحور سوق دهند. درحالی‌که اگر تغییرات بلندمدت و پایدار مدنظر باشند، باید از معلمان تربیت‌بدنی بهره ببرند که مهارت‌های لازم را در زمینه استفاده از سبک تدریس بینابینی یا هدایت گام‌به‌گام داشته باشند. در مجموع، نتایج پژوهش نشان داد که هدف‌مداری ورزشی دانش‌آموزان به‌شدت تحت تأثیر سبک‌های تدریس معلمان تربیت‌بدنی قرار دارد که این تأثیرات عمدتاً در سبک‌های تدریس دانش‌آموزمحور و بینابینی نمود می‌یابند؛ به‌طوری‌که بهترین سبک تدریس برای ایجاد هدف‌مداری ورزشی دانش‌آموزان، سبک تدریس بینابینی است؛ زیرا، تغییرات به‌وجودآمده در

هدف‌مداری دانش‌آموزان با آموزش این نوع از سبک تدریس با پایداری بیشتری همراه خواهد بود؛ با این حال، محدودیت‌هایی در این پژوهش وجود دارند که انتظار می‌رود در آینده پژوهشگران بتوانند سایر نتایج کلیدی در این زمینه را ارائه دهند؛ برای مثال، این پژوهش فقط روی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی انجام شد؛ در حالی که در آینده پژوهشگران می‌توانند مقایسه‌هایی تطبیقی بین دانش‌آموزان دختر و پسر در مقاطع مختلف تحصیلی انجام دهند. همچنین، این پژوهش در مدارس روستایی انجام شد که می‌تواند مقایسه‌ها در سطوح شهری نیز مطالعه شود تا نتایج قاطعانه‌تری به دست آید.

منابع

1. Benar, N., & Loghmani, M. (2014). Factor analysis of teenage athletes' goal orientation and sports participation motives in leisure time. *Annals of Applied Sport Science*, 1, 2322-4479.
2. Cumming, S. P., Smith, R. E., Smoll, F. L., Standage, M., & Grossbard, J. R. (2008). Development and validation of 500 the Achievement Goal Scale for Youth Sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 686-703.
3. Diaconu-Gherasim, L. R., & Măirean, C. (2016). Perception of parenting styles and academic achievement: The mediating role of goal orientations. *Learning and Individual Differences*, doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.026>.
4. Freeman, T. M., & Anderman, L. H. (2005). Changes in mastery goals in urban and rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 20(1), 1-13.
5. Gershgoren, L., Tenenbaum, G., Gershgoren, A., & Eklund, R. C. (2011). The effect of parental feedback on young athletes, perceived motivational climate, goal involvement, goal orientation, and performance, 12: 481-489.
6. Harwood, C. G., & Swain, A. B. J. (1998). Antecedents of pre-competition achievement goals in elite junior tennis players. *Journal of Sports Sciences*, 16, 357-371.
7. Keegan, R., Harwood, C. G., Spray, C. M., & Lavallee, D. E. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 361-372.
8. Loghmani, M., & Eydi, H. (2016). Players and fans' perspectives about effect of observe angle on recognition of fouls. *Sport Management Studies*, 8(35), 33-50. (Persian).
9. McDavid, L., Cox, A. E., & Amorose, A. J. (2012). The relative roles of physical education teachers and parents in adolescents' leisure-time physical activity motivation and behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 99-107.
10. McEvoy, E., MacPhail, A., & Heikinaro-Johansson, P. (2015). Physical education teacher educators: A 25-year scoping review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 51, 162-181.
11. Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st ed.). New York: Benjamin Cummings.

12. Mull, R. F., Bayless, K. G., & Jamieson, L. M. (2005). *Recreational sport management* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
13. Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
14. Pang, B., & Soong, H. (2016). Teachers' experiences in teaching Chinese Australian students in health and physical education. *Teaching and Teacher Education*, 56, 84-93.
15. Ramzaninejad, R. (2013). *Physical education in schools*. Tehran: Samt. (Persian).
16. Schumacher Dimech, D., & Seiler, R. (2011). Extra-curricular sport participation: A potential buffer against social anxiety symptoms in primary school children. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(4), 347-354.
17. Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Temporal relations among multidimensional perceptions of competence and dichotomous achievement goals in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 515-524.
18. White, S. A. (1996). Goal orientation and perceptions of the motivational climate initiated by parents. *Pediatrics Exercise Science*, 8(2), 122-129.
19. Zahariadis, P. N., & Biddle, S. J. H. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport: Their relationships in English schoolchildren. *Journal of Sport Psychology*, 2(1), 1-12.

استناد به مقاله

لقمانی، محسن، قلی‌دهنه، مهدیقلی، حسن‌نژاد، مجتبی. (۱۳۹۷). اثر سبک‌های تدریس معلمان تربیت بدنی بر هدف‌مداری ورزشی دانش‌آموزان. پژوهش در ورزش تربیتی، ۶(۱۵): ۷۲-۵۳. شناسه دیجیتال: 10.22089/RES.2017.4426.1325

Loghmani, M., Gholidahaneh, M., Hassannejad, M. (2019). The Effect of Physical Educator's Teaching Styles on Student's Goal Orientation. *Research on Educational Sport*, 6(15): 53-72. (Persian). Doi: 10.22089/RES.2017.4426.1325

پیوست ۱: پرسشنامه استاندارد هدفمندی در ورزش (کامینگ و همکاران، ۲۰۰۸)

کد:

کد:		/ قد:.....سانتی‌متر		/ وزن: کیلوگرم		
سطح تحصیلات پدر: زیردیپلم	دیپلم	فوق دیپلم	لیسانس	فوق لیسانس	دکترای	
سطح تحصیلات مادر: زیردیپلم	دیپلم	فوق دیپلم	لیسانس	فوق لیسانس	دکترای	
ردیف	در زنگ ورزش.....	کاملاً مخالفم	مخالقم	مطمئن نیستم	موافقم	کاملاً موافقم
۱	هدف من یادگیری مهارت‌های جدید و حداکثر شدن است.					
۲	مهم‌ترین انگیزه من این است که بهترین ورزشکار باشم.					
۳	مهم‌ترین انگیزه من این است که مهارت‌هایم را بهتر کنم.					
۴	هدفم پیشرفت تا حدی می‌باشد که بهتر از دیگران باشم.					
۵	تلاش زیادی می‌کنم تا بهترین باشم.					
۶	می‌خواهم بهتر از دیگران باشم.					
۷	وقتی مهارت‌های جدیدی یاد می‌گیرم احساس موفقیت می‌کنم.					
۸	برای من موفقیت یعنی بهتر از دیگران بودن است.					
۹	وقتی بیشترین تلاش خود را انجام می‌دهم احساس موفقیت می‌کنم.					
۱۰	می‌خواهم ثابت کنم که بهتر از دیگران هستم.					
۱۱	هدف من انجام ماهرانه مهارت‌هاست.					
۱۲	هدف من بهترین شدن نسبت به بقیه است.					

The Effect of Physical Educator's Teaching Styles on Student's Goal Orientation

M. Loghmani¹, M. Gholidahaneh², M. Hassannejad¹

1- Assistant Professor of Sport Management, Shafagh Institute of Higher Education, Tonekabon, Iran*

2- M.A of Sport Management, Shafagh Institute of Higher Education, Tonekabon, Iran

Received: 2017/07/02

Accepted: 2017/11/17

Abstract

The present study was designed based on aim of the effect of teacher-centered, moderate, and student-centered teaching styles of teachers on the sport goal orientation (task and ego orientation) of students in physical education. In a quasi-experimental research of pre-, post-, and pursue-test, sixty and six fifth grade school boy students and three similar physical education teachers of Kallaleh schools were randomly assigned to the three teaching styles groups of teacher-centered (n= 21), moderate (n= 23), and student-centered (n=22). During three stages of beginning, week 5, and week 10, students of each group responded to goal orientation questionnaire (Cuming et al, 2008). Repeated measure analysis results showed that task and ego orientation a significantly decreased among students educated with teacher-centered teaching style. In contrast, students who had been given student-cantered teaching style education from their physical education teacher increased significantly in ego orientation while task orientation decreased after ten weeks. Changes in the mechanism of goal orientation is different in various sport settings (club vs. school), individual types (professional vs. amateur), and other substantial factors. The research findings clearly showed that the moderate teaching style is the best teaching style for sport goal orientation of students during physical education classes.

Keywords: Teaching Style, Goal Orientation, Ego Orientation, Task Orientation, Physical Education Class

* Corresponding author

referee.loghmani67@gmail.com