

اثر دو رویکرد معلم‌محور و کودک‌محور بر شایستگی حرکتی واقعی و ادراک‌شده دختران دبستانی

حسین قادری^۱، فرهاد قدیری^۲، عباس بهرام^۳

۱. کارشناس ارشد رفتار حرکتی، دانشگاه خوارزمی

۲. استادیار رفتار حرکتی، دانشگاه خوارزمی*

۳. استاد رفتار حرکتی، دانشگاه خوارزمی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۶/۰۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۳/۰۷

چکیده

هدف مطالعه حاضر، بررسی اثر برنامه مداخله‌ای مهارت‌های دست‌کاری با دو رویکرد کودک‌محور و معلم‌محور بر شایستگی حرکتی واقعی و ادراک‌شده دختران دبستانی است. تعداد ۴۵ نفر از کودکان دختر نه‌ساله مدارس شهر قروه به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب و پس از همسان‌سازی به سه گروه معلم‌محور، کودک‌محور و شاهد تقسیم شدند. هر برنامه شامل ۲۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای طی یک دوره ده‌هفته‌ای بود. نتایج نشان داد در پس‌آزمون، شایستگی حرکتی واقعی و ادراک‌شده دو گروه مداخله، برتر از گروه شاهد بود و گروه کودک‌محور نیز برتر از گروه معلم‌محور بود ($P < 0.05$). این نتایج نشان می‌دهد مزایای متناسب به برنامه‌های مداخله‌ای با تأکید بر رویکرد جو انگیزه‌تبحر، از قابلیت تعمیم در زمینه مهارت‌های حرکتی بنیادی دست‌کاری برخوردار است.

واژگان کلیدی: برنامه مداخله‌ای، جو انگیزه‌تبحر، شایستگی حرکتی، مهارت‌های حرکتی دست‌کاری

مقدمه

حرکت به‌عنوان کانون مرکزی رشد کودک، اساس زندگی و اولین وسیله کسب اطلاعات است. توجه به رشد حرکتی کودک، در واقع توجه به مهارت‌های حسی - ادراکی است؛ زیرا حرکت بستر مناسبی برای رشد مهارت‌های ادراکی، اجتماعی و هیجانی است (۱). دست‌کاری و کنترل محیط، منجر به افزایش یادگیری مهارت‌های حرکتی و حضور فعال در مراکز اجتماعی می‌شود که در نتیجه آن، شایستگی حرکتی فرد افزایش می‌یابد (۲). شایستگی حرکتی به معنی میزان توانایی فرد در انجام تکالیف حرکتی است و از دو بعد شایستگی واقعی و ادراک‌شده تشکیل شده است. شایستگی حرکتی واقعی به توانایی فرد در انجام تکالیف حرکتی اشاره دارد و شایستگی حرکتی ادراک‌شده به تصور فرد از خود در مواجهه با تکلیف حرکتی اشاره می‌کند و با اعتمادبه‌نفس فرد ارتباط مستقیم دارد. در متون رشدی منظور از کسب شایستگی حرکتی همان کسب تبحر در مجموعه‌ای از تکالیف حرکتی متناسب با هر دوره رشدی است. یکی از دوره‌های حساس رشدی، دوره کودکی است که کودک طی آن به‌طور فعال درگیر کاوش محیط پیرامون به کمک توانایی‌های خود است (۱). این دوره معرف زمانی برای کسب شایستگی در اجرای گونه‌های متنوعی از حرکات استواری، جابه‌جایی و دست‌کاری است که به‌عنوان مهارت‌های حرکتی بنیادی^۱ شناخته می‌شوند (۳). بر اساس شواهد پژوهش، کسب شایستگی در این دسته مهارت‌ها در کودکان احتمالاً نقش مهمی در جلوگیری از کم‌حرکی در بزرگسالی خواهد داشت (۱). ارتباط مهارت‌های حرکتی با دیگر جنبه‌های شخصیتی، روانی و اجتماعی، لزوم پرداختن به این موضوع را به‌عنوان یک ضرورت در کودکان مطرح می‌کند (۲).

بر اساس پژوهش‌های انجام‌شده، عواملی مانند سن، جنس، ترکیب بدنی، وضعیت اقتصادی - اجتماعی و فرصت تمرین (امکانات، تجهیزات و زمان پرداختن به فعالیت بدنی) و نیز غنی‌سازی تجارب حرکتی با استفاده از فراهم‌سازی محیط و ارائه برنامه‌های مداخله‌ای، در کسب شایستگی حرکتی در تمام دوره‌های رشدی به‌ویژه دوره کودکی تأثیرگذار خواهد بود. برای اینکه گنجینه حرکتی کودک غنی شود و در مهارت‌های حرکتی بنیادی به شایستگی لازم دست یابد، نیازمند طراحی مداخلات حرکتی برنامه‌ریزی‌شده و هدفمند هستیم (۱).

بر اساس مدل هم‌کوشی، بین فعالیت بدنی و شایستگی حرکتی، فعالیت بدنی بیشتر برابر است با رشد بیشتر و سطح بالاتر شایستگی در مهارت‌های حرکتی بنیادی؛ در نتیجه، کودک درک بیشتری از خود پیدا می‌کند و از مشارکت در فعالیت بدنی و بازی لذت بیشتری می‌برد و بنابراین، سطوح شایستگی ادراک‌شده افزون‌تری خواهد داشت. شایستگی حرکتی واقعی و شایستگی حرکتی

1. Fundamental Movement Skills

ادراک شده اجزاء ضروری مشارکت در حرکت، فعالیت بدنی و آمادگی جسمانی مرتبط با سلامت هستند (۴). مهارت‌های دست‌کاری به‌عنوان بخشی از مهارت‌های بنیادی، نیازمند هماهنگی چشم - دست و چشم - پا هستند و بیش از دیگر مهارت‌های بنیادی نیازمند دقت و مداخله‌اند (۵). بر اساس پژوهش‌های انجام شده، در هر دو گروه پسران و دختران، این مهارت‌ها نسبت به دیگر مهارت‌های بنیادی، دچار ضعف و عقب‌ماندگی بیشتری هستند. در این میان، دختران بیش از پسران از این ضعف رنج می‌برند که از دلایل این عقب‌ماندگی، به اندک‌بودن آگاهی بدنی و محدودیت‌های محیطی اشاره شده است (۶،۷). با این مقدمات، می‌توان امیدوار بود ارائه برنامه‌های مداخله‌ای با تأکید بر جبران این دلایل، این مهارت‌ها را ارتقا بخشد.

بر همین اساس، تعداد روبه‌رشدی از مطالعات در زمینه رشد حرکتی، نقش برنامه‌های آموزشی یا مداخلات مهارت‌های حرکتی در رشد مهارت‌های بنیادی در کودکان را بررسی کرده‌اند. اثربخشی مداخلات بر مهارت‌های بنیادی تأیید شده است، اما نکته مهم در این باره، نحوه ارائه مداخله است. در این رابطه سه رویکرد آموزشی مطرح شده است که عبارت‌اند از: ۱- رویکرد آموزش مستقیم (معلم‌محور)، ۲- رویکرد جو انگیزه تبحر (کودک‌محور) و ۳- والدین به‌عنوان معلم (۱). رویکرد معلم‌محور یک روش سنتی آموزش و تمرین است که شاگرد در جریان مداخله منفعل است (۸، ۱). رویکرد کودک‌محور، انگیزش کودک را برای شرکت در تکلیف تنظیم می‌کند و سرعت یادگیری را افزایش می‌دهد (۹). دو رویکرد کودک‌محور و معلم‌محور به‌واسطه تفاوت‌های اساسی‌ای که با یکدیگر دارند، اثرات رفتاری متفاوتی نیز بر کودک می‌گذارند (۱۰). در این راستا برخی پژوهش‌ها به بررسی مقایسه‌ای این دو رویکرد در حوزه اکتساب مهارت‌های حرکتی پرداخته‌اند.

والنتینی و رادیسیل^۱ (۲۰۰۴) اثر جو انگیزه تبحر را بر رشد مهارت‌های حرکتی واقعی و ادراک شده کودکان مهدکودکی مبتلا به تأخیر رشدی بررسی کردند. نتایج نشان داد گروه جو انگیزه تبحر در پس‌آزمون در مهارت‌های جابه‌جایی برتر از گروه کنترل بوده اما در کنترل شیء تفاوتی بین دو گروه وجود نداشته است؛ نتیجه دیگر پژوهش مذکور شایستگی حرکتی ادراک شده برتر گروه جو انگیزه تبحر در پایان مداخله بود (۸). مارتین، رادیسیل و هاستیه^۲ (۲۰۰۹) به مقایسه اثر شش هفته مداخله رشد حرکتی با جو انگیزشی زیاد و کم در فضای مدرسه در کودکان مهدکودکی پرداختند. نتایج نشان داد جو انگیزشی زیاد اثر مثبتی بر مهارت‌های حرکتی بنیادی جابه‌جایی و دست‌کاری دارد؛ اما این اثر در شایستگی حرکتی ادراک شده یکسان است (۱۱). رابینسون^۳ (۲۰۱۱) اثر برنامه

1. Valentini & Rudisill
2. Martin, Rudisill & Hastie
3. Robinson

حرکتی مبتنی بر جو انگیزه تبحر را بر مهارت‌های دست‌کاری کودکان پیش‌دبستانی مبتلا به تأخیر رشدی بررسی کرد؛ نتایج نشان داد ارائه مداخلات حرکتی با این رویکرد، در ارتقای سطح رشدی این کودکان مفید است (۶). لوگان، رابینسون، وبستر و باربر^۱ (۲۰۱۳) اثر یک مداخله نه‌هفته‌ای دست‌کاری شیء را در محیط انگیزه تبحر زیاد و کم بررسی کردند. میزان پیشرفت دو گروه مورد مطالعه در مهارت‌های دست‌کاری یکسان بود اما در شایستگی ادراک‌شده گروه جو انگیزه تبحر، پیشرفت بیشتری از گروه دیگر داشته است (۱۲). سامپایو و ولنتینی^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی بر روی جوانان، به آموزش حرکات تخصصی ژیمناستیک ریتمیک با استفاده از دو رویکرد سنتی و جو انگیزه تبحر پرداختند. نتایج این پژوهش نشانگر عملکرد مشابه هر دو گروه در پایان مداخله بود (۱۳).

آنچه از مرور نتایج پژوهش‌های بسیار معدود در زمینه استفاده از جو انگیزه تبحر در مداخلات مهارت‌های حرکتی بنیادی به دست می‌آید، نتایج متناقضی است که لازم است این مداخلات با در نظر گرفتن قیود فردی و تکلیفی بازبینی شوند (۱۴، ۱۵). یکی از موضوعات اخیر در حوزه رشد حرکتی، ویژه کردن مداخله بر روی یک طبقه خاص از مهارت‌های حرکتی بنیادی و یک گروه خاص از کودکان (دختر یا پسر) است. این موضوع بر اساس مطالعات مروری پیشنهاد شده است که اندازه اثر مداخلات را بر روی طبقات حرکات بنیادی نابرابر توصیف کرده و به شکل خاص تأکید کرده‌اند حرکات دست‌کاری به شکل ویژه بررسی شود (۱۴). اعمال چنین مداخلاتی از منطبق کافی برخوردار است؛ زیرا به‌عنوان یک اصل، طبقات مختلف حرکتی به شکلی اختصاصی رشد می‌کنند و افراد دو جنس نیز از روند رشد حرکتی بسیار متفاوتی در رشد حرکات دست‌کاری برخوردارند. براین اساس، لازم است در بررسی نقش مؤلفه‌های تأثیرگذار بر رشد، نیازهای هر طبقه از تکلیف حرکتی به تفکیک بررسی شود؛ زیرا در رشد الگوهای حرکتی تفاوت بین تکلیفی، از اصول تأییدشده مطالعه رشد حرکتی است (۱). مهارت‌های دست‌کاری، یک طبقه اختصاصی از مهارت‌های حرکتی بنیادی است که نیازهای جداگانه‌ای نسبت به مهارت‌های حرکتی عمومی و بنیادی دیگر دارد و لازم است در زمینه اثر مداخلات حرکتی به شکلی مستقل ارزیابی شود (۱۴). براین اساس دو سؤال مطرح می‌شود: یکی اینکه آیا ارائه مداخلات حرکتی با تمرکز بر رفع محدودیت‌های محیطی مهارت‌های دست‌کاری دختران دبستانی، تأثیری بر کفایت حرکتی این کودکان در دو بُعد واقعی و ادراک‌شده دارد؟ و دوم اینکه کدام‌یک از رویکردهای جو انگیزه تبحر و معلم‌محور، مناسب‌ترین روش برای ارائه

1. Logan, Robinson, Webster, Barber

2. Sampaio & Valentini

مداخله هستند؟ پیش‌بینی می‌شود انجام چنین پژوهش‌هایی منجر به معرفی مناسب‌ترین روش‌های ارائه مداخلات مهارت‌های حرکتی شود و پیشرفت‌های ناشی از این مداخلات را به حداکثر رساند.

روش پژوهش

جامعه آماری این پژوهش شامل همه دختران نه‌ساله (۹۸/۲۰±۸/۰ سال) مقطع سوم ابتدایی شهرستان قروه سنندج در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ است. به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای، تعداد ۴۵ دانش‌آموز در دو کلاس پایه سوم دبستان دخترانه انتخاب شدند و پس از پیش‌آزمون و هم‌تاسازی، به صورت تصادفی به سه گروه پانزده نفری تقسیم شدند. معیارهای ورود به مطالعه شامل برخورداری از سلامت جسمانی و نداشتن بیماری، برخورداری از بی‌ام‌آی و کفایت حرکتی نرمال بود که مورد آخر از طریق آزمون برونینکز - اوزورتسکی نسخه دوم^۱ کنترل شد. برای هم‌تاسازی آزمودنی‌ها نیز کودکانی که تجربه شرکت در کلاس‌های منظم ورزشی و تفریحی را داشتند از مطالعه حذف شدند. غیبت بیشتر از یک جلسه نیز منجر به حذف از پژوهش می‌شد. قبل از شروع مداخله از والدین شرکت‌کنندگان رضایت‌نامه کتبی و پرسش‌نامه تکمیل‌شده ویژگی‌های فردی دریافت شد. بر اساس روش اجرای تحقیق، گروه اول برنامه مداخله‌ای را با رویکرد معلم‌محور دریافت کردند. گروه دوم نیز همین برنامه را با رویکرد کودک‌محور دریافت کردند و گروه سوم که گروه شاهد بود، هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. برنامه مداخله‌ای شامل تمرینات طراحی‌شده برای مهارت‌های دست‌کاری شش‌گانه، شامل پرتاب از بالای سر، دریافت، ضربه با پا، ضربه با دست از پهلو، دریبل ساکن و غلتاندن توپ از پایین دست بود که برای هرکدام از آنها با استفاده از محدودیت‌های محیطی مانند اندازه و فاصله از هدف چهار تا شش سطح دشواری ایجاد شد. رویه‌ی صوری برنامه طراحی‌شده نیز با نظرسنجی از استادان رفتار حرکتی تأیید شد. سپس مداخله اصلی آغاز و با دو رویکرد اجرا شد. در هر دو رویکرد محتوا، مدت‌زمان کل مداخله و تعداد جلسات در هفته یکسان بود و فقط نحوه ارائه مداخله تفاوت داشت. بدین‌صورت که در رویکرد معلم‌محور، این معلم بود که ایستگاه‌های تمرینی را مشخص می‌کرد، اما در رویکرد دیگر، دانش‌آموز در ایستگاه دلخواه تمرین می‌کرد. دو گروه به مدت ۱۰ هفته و هر هفته دو جلسه در روزهای یکسان مداخله دریافت کردند. مدت‌زمان هر جلسه ۴۵ دقیقه بود.

یکی از ابزار مورد استفاده، از آزمون «رشد حرکتی درشت‌آ»^۲ بود که برای ارزیابی کیفی مهارت‌های حرکتی درشت استفاده می‌شود. این آزمون مهارت‌های حرکتی جابه‌جایی و دست‌کاری را در قالب

1. Broninks Osoretski- 2
2. Test of Gross Motor Development-Second Edition

دو خرده‌آزمون اندازه‌گیری می‌کند. مجموع امتیازات کسب‌شده در هر دو خرده‌آزمون، به‌عنوان کفایت حرکتی واقعی دست‌کاری در نظر گرفته شد (۱۵). در این پژوهش، مشابه با پژوهش‌های قبلی، از مجموع امتیازات خرده‌آزمون کنترل شیء به‌عنوان ملاک کفایت حرکتی واقعی دست‌کاری استفاده شد. خرده‌مقیاس کنترل شیء، شامل مهارت‌های ضربه به توپ ثابت، دربیبل درجا، دریافت، ضربه با پا، پرتاب از بالای سر و غلتاندن از پایین می‌شود. در این آزمون هر مهارت حرکتی به بخش‌هایی تقسیم می‌شود و نمرات بر اساس اینکه کودک آن معیارها را نشان می‌دهد یا نه، به‌صورت نمره‌های صفر و یک داده می‌شود. روایی و پایایی این ابزار در داخل ایران به همت زارعزاده و فرخی (۲۰۱۰) به تأیید رسیده است. بر اساس این مطالعه، ضریب پایایی و همسانی درونی برای نمره جابه‌جایی و دست‌کاری و همچنین نمره کل مرکب، به‌ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۴ و ۰/۸۰ گزارش شده است (۱۶). ابزار دوم، مقیاس ادراک لیاقت هارتر^۱ بود. این ابزار ادراک لیاقت را در چهار بُعد شناختی، اجتماعی، جسمانی و رضایت‌مندی کلی می‌سنجد و همه مؤلفه‌های ادراک لیاقت را به‌صورت یک ساختار واحد اندازه می‌گیرد. این ابزار برای دامنه سنی بیش از هشت سال طراحی شده است. در این پژوهش با توجه به اینکه نتایج چهار نوع شایستگی امکان محاسبه به‌طور جداگانه را دارد، در راستای پژوهش‌های مشابه در این زمینه، برای ارزیابی کفایت حرکتی ادراک‌شده، فقط از گویه‌های مربوط به خرده‌آزمون ادراک لیاقت جسمانی استفاده شد که شامل هفت سؤال دوقطبی است (قطب ادراک زیاد و قطب ادراک اندک) (۱۷)؛ به‌عنوان نمونه «من در هر بازی خوب هستم حتی آنهایی را که قبلاً تمرین نکرده‌ام» در مقابل «من می‌ترسم که مبادا در بازی‌هایی که قبلاً تمرین نکرده‌ام خوب نباشم» آمده است. شهیم (۱۳۷۴) در نمونه کودکان ایرانی و همسال با پژوهش حاضر و با استفاده از مشخصه‌های آماری سؤال (آلفا)، ضریب کلی پایایی برای هر چهار نوع شایستگی را ۰/۷۴ و روایی این ابزار را نیز ۰/۷۲ گزارش کرد (۱۸). ابتدا طبیعی بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف بررسی شد و برای مقایسه نمرات پیش‌آزمون از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد؛ سپس شیب خط رابط پیش‌آزمون و پس‌آزمون بین سه گروه مقایسه گردید. به دلیل ناهمگن بودن شیب خط بین سه گروه، برای بررسی اثر تمرینات از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه نمرات پس‌آزمون استفاده شد.

نتایج

در بررسی اثر برنامه مداخله حرکتی بر شایستگی حرکتی واقعی دختران با دو رویکرد معلم‌محور و کودک‌محور، توزیع داده‌ها طبیعی بود و پیش‌آزمون‌ها تفاوتی با هم نداشتند. با استفاده از آزمون

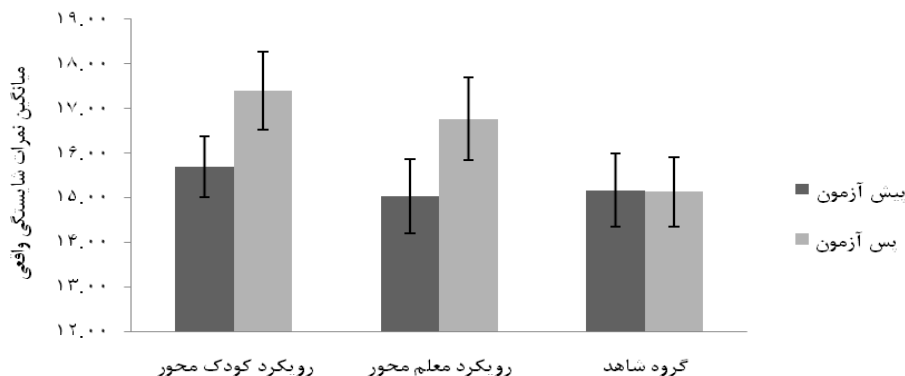
1. Harter's Perceived Competence Scale for Children (HPCS)

تحلیل واریانس یک‌راهه پس‌آزمون سه گروه با هم مقایسه شد. نتایج آزمون تحلیل واریانس نشان داد یک تفاوت کلی بین نمرات سه گروه در پس‌آزمون وجود دارد (جدول شماره یک).

جدول ۱- نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون شایستگی حرکتی

منابع واریانس		مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	اف	معناداری	ضریب اتا
پیش‌آزمون	بین‌گروهی	۰/۴۰	۲	۰/۲۰	۰/۳۳	۰/۷۲۰	۰/۰۲
	درون‌گروهی	۲۵/۳۴	۴۲	۰/۶۰			
	کل	۲۵/۷۴	۴۴				
پس‌آزمون	بین‌گروهی	۴۱/۲۰	۲	۲۰/۶۰	۲۸/۱۴	<۰/۰۰۱	۰/۵۷
	درون‌گروهی	۳۰/۴۵	۴۲	۰/۷۳			
	کل	۷۱/۹۴	۴۴				

در ادامه، آزمون تعقیبی توکی نشان داد هر دو رویکرد کودک‌محور و معلم‌محور برتری معناداری نسبت به گروه شاهد داشتند و نمرات گروه کودک‌محور در پس‌آزمون شایستگی حرکتی واقعی برتر از گروه معلم‌محور است (شکل شماره یک).



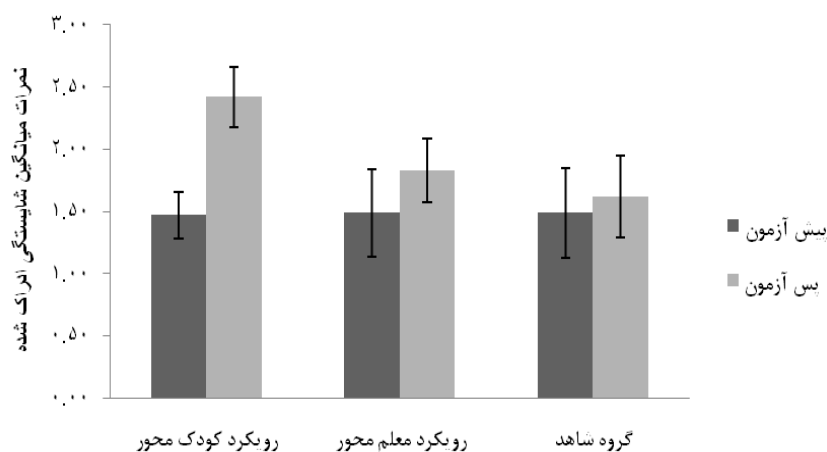
شکل ۱- مقایسه دیداری نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون شایستگی حرکتی واقعی گروه‌ها

در بررسی اثر برنامه مداخله حرکتی بر شایستگی ادراک‌شده دختران با دو رویکرد معلم‌محور و کودک‌محور، داده‌ها دارای توزیع طبیعی بودند؛ پیش‌آزمون‌ها تفاوتی با هم نداشتند و شیب خط همبستگی پیش‌آزمون - پس‌آزمون در سه گروه همگن نبود؛ از این رو، با استفاده از آزمون تحلیل

واریانس یک‌راهه پس‌آزمون سه گروه با هم مقایسه شد. نتایج آزمون تحلیل واریانس نشان داد که تفاوتی کلی بین نمرات شایستگی ادراک‌شده سه گروه در پس‌آزمون وجود دارد (جدول شماره دو). در ادامه، آزمون تعقیبی توکی نشان داد تفاوت معناداری بین نمرات پس‌آزمون شایستگی ادراک‌شده رویکرد کودک‌محور برتر از معلم‌محور بوده است و هر دو رویکرد کودک‌محور و معلم‌محور برتری معناداری نسبت به گروه شاهد داشتند (شکل شماره دو).

جدول ۲- نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون شایستگی ادراک‌شده

منابع واریانس	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	اف	معناداری	ضریب اتا
بین‌گروهی	۰/۰۱	۲	۰/۰۰۵	۰/۰۲	۰/۹۷۹	۰/۰۲
پیش‌آزمون						
درون‌گروهی	۴/۰۴	۴۲	۰/۱۰			
کل	۴/۰۴	۴۴				
پس‌آزمون						
بین‌گروهی	۵/۱۶	۲	۲/۵۸	۳۳/۰۷	<۰/۰۰۱	۰/۶۱
درون‌گروهی	۳/۲۷	۴۲	۰/۰۷			
کل	۸/۴۴	۴۴				



شکل ۲- مقایسه دیداری نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون شایستگی ادراک‌شده گروه‌ها

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثر برنامه مداخله مهارت‌های دست‌کاری بر شایستگی حرکتی دختران دبستانی با دو رویکرد معلم‌محور و کودک‌محور و مقایسه این دو رویکرد با هم بود. نتایج نشان داد شایستگی حرکتی واقعی آزمودنی‌ها در هر دو رویکرد افزایش معناداری داشت. بر اساس نظریه سیستم‌های پویا، تمرین هرچه بیشتر مهارت‌های حرکتی بنیادی در زمان مناسب، منجر به افزایش هماهنگی و قدرت عضلانی و درنهایت بهینه‌تر شدن درجات آزادی و افزایش کنترل حرکتی می‌شود (۱۹). با مقایسه گروه‌ها مشخص شد رویکرد جو انگیزه تبحر نسبت به رویکرد معلم‌محور، منجر به افزایش بیشتری در شایستگی حرکتی واقعی می‌شود. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های مارتین و همکاران (۲۰۰۹)، رابینسون (۲۰۱۱) و سامپایو و ولنتیتی (۲۰۱۵) همخوان است. جو انگیزشی تبحر‌محور منجر به افزایش بیشتر انگیزه کودک برای درگیر شدن در فعالیت بدنی می‌شود و درنهایت یادگیری و پیشرفت بیشتری را به دنبال خواهد داشت (۲۰)؛ همچنین، رویکرد جو انگیزه تبحر، پیشرفت فرد را بر اساس مقایسه او با تلاش‌های قبلی خوش می‌سنجد، نه با دیگران؛ که این امر موجب شناسایی نقاط ضعف و تلاش برای اصلاح آنها خواهد شد (۲۱). اما رویکرد معلم‌محور منجر به ایجاد تکالیف رقابتی، رهبری استبدادی و بی‌انگیزگی کودک می‌شود که درنهایت تلاش و پیشرفت کمتر را به دنبال دارد (۲۲). نتایج این پژوهش در راستای پژوهش‌هایی قرار می‌گیرد که اثر جو انگیزشی را بر سطح فعالیت بدنی تأیید کرده‌اند (۲۳-۲۵).

در رابطه با شایستگی حرکتی ادراک‌شده، نتایج نشان داد هر دو رویکرد منجر به افزایش معناداری نسبت به گروه شاهد شدند. بر اساس مدل هم‌کوشی بین فعالیت بدنی و کفایت حرکتی، فعالیت بدنی موجب افزایش شایستگی حرکتی واقعی می‌شود و از آنجاکه شایستگی حرکتی واقعی و ادراک‌شده ارتباط مستقیمی با هم دارند، شایستگی حرکتی ادراک‌شده نیز افزایش می‌یابد (۵)؛ اما با مقایسه گروه‌ها مشخص شد گروه کودک‌محور (جو انگیزه تبحر)، تفاوت چشمگیری در افزایش شایستگی حرکتی ادراک‌شده با گروه معلم‌محور داشت و پیشرفت بیشتری را تجربه کرد. دلیل این پیشرفت در ماهیت رویکرد جو انگیزشی نهفته است. این رویکرد با افزایش انگیزه فراگیران، منجر به افزایش فعالیت بدنی می‌شود و شایستگی حرکتی واقعی آنها پیشرفت بیشتری خواهد داشت و درنهایت شایستگی حرکتی ادراک‌شده نیز افزایش بیشتری می‌یابد (۲۸). این بخش از نتایج با پژوهش‌های والنتینی و رادسیل (۲۰۰۴) و لوگان و همکاران (۲۰۱۳) همخوان است (۸، ۱۲). بر اساس نظریه پایزه، فراگیر باید در محیط فعال باشد و احساس نکند یک کشتی خالی است. سازگاری از طریق همانندسازی و یکپارچه‌سازی وقایع جدید با دانش موجود اتفاق می‌افتد (۲۶). مشارکت در برنامه مبتنی بر جو انگیزه تبحر، فرصتی برای فراگیر به‌منظور یادگیری و تقویت

مهارت‌ها از طریق همانندسازی و انطباق فراهم می‌آورد (۱۴). نتایج ما در این بخش با پژوهش مارتین و همکاران (۲۰۰۹) ناهمخوان است. این پژوهشگران بیان کردند میزان پیشرفت شایستگی حرکتی ادراک‌شده در رویکرد سنتی با رویکرد جوّ انگیزه تبحر، تفاوتی ندارد (۱۱). پژوهش‌های مذکور بر سن پیش‌دبستانی تمرکز کرده‌اند، در حالی که رابطه بین فعالیت بدنی و شایستگی حرکتی ادراک‌شده در این سن کم است و چندان برقرار نیست و با افزایش سن این رابطه قوی‌تر می‌شود (۳). اما پژوهش حاضر بر سن نه‌سالگی تمرکز داشت که این رابطه قوی‌تر است؛ زیرا از نظر گابارد بهترین سن برای سنجش این رابطه، کودکی میانی و اواخر کودکی است (۳).

توانایی انتخاب سطح دشواری تکلیف ممکن است در پیشرفت بیشتر شایستگی واقعی و ادراک‌شده گروه انگیزه تبحر اثر داشته باشد. این روند به‌ویژه در کودکان دبستانی‌ای که سطح شایستگی حرکتی‌شان پایین است، اهمیت دارد. کودکانی که شایستگی حرکتی پایین دارند، اجازه می‌یابند تکالیف آسان را انتخاب کنند و زمانی تکلیف پیچیده‌تر را برمی‌گزینند که نسبت به توانایی‌های خود برای اجرای تکالیف پیچیده‌تر اعتماد پیدا کرده باشند. هدف برنامه‌های حرکتی، تسهیل رشد حرکتی برای کودکان با توجه به تفاوت‌های فردی آنهاست. یکی از جنبه‌های کلیدی جوّ انگیزه تبحر، فراهم‌سازی سطوح مختلف دشواری تکلیف است. در این حالت، احتمال موفقیت کودکان بسیار افزایش می‌یابد؛ زیرا آنها می‌توانند دشواری تکلیف را بسته به ترجیح خود، کم کنند یا افزایش دهند. همان‌گونه که سیلورمن^۱ (۱۹۹۰) پیشنهاد می‌کند، دو متغیر مهم تعداد کوشش‌های تمرینی یک مهارت و انجام فعالیت‌های متناسب رشدی از اهمیت فراوانی در رشد مهارت‌های حرکتی بنیادی برخوردار است (۲۷).

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، استفاده‌نشدن از نمونه پسر در پژوهش و همچنین اندازه‌گیری‌نشدن میزان فعالیت بدنی و ثبت آن در گروه‌ها بود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در مورد ارتباط میزان فعالیت بدنی و رویکردهای آموزشی در دختران و پسران و مقایسه آنها پژوهش‌های بیشتری انجام شود. بر اساس نتایج این پژوهش و دیگر پژوهش‌های مشابه، می‌توان گفت مناسب‌ترین رویکرد برای ارائه مداخلات اختصاصی حرکتی دست‌کاری، همان رویکرد جوّ انگیزه تبحر است؛ اما از آنجاکه هدف نهایی مداخلات جوّ انگیزه تبحر، کمک به مربیان برای ایجاد یک محیط یادگیری مؤثرتر است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی از طریق به‌کارگیری مفاهیم نظری پداگوژی در مداخلات جوّ انگیزه تبحر محیط غنی‌تری ایجاد شود (۲۸). به‌عنوان نمونه، یک راهکار جدید تأکید بر ارتباطات بین فردی و کار گروهی به موازات جوّ انگیزه تبحر است تا از این طریق شرایط بدیعی حین تمرین خلق شود.

پیام مقاله: با توجه به پیامدهای مثبت جو انگیزشی تبحر، معلمان و مربیان ورزش می‌توانند از ساختارهای برنامه کودک محور به‌عنوان چهارچوبی برای خلق جو انگیزشی تبحر محور در محیط‌های یادگیری استفاده کنند.

منابع

1. Gallahue, D.L., Ozmun. J.C., Goodway. J.D. Understanding motor development: Infants, Children, Adolescents, Adults, (7th ed). Boston, MA: mcgraw-hill. 2012. P: 91-2.
2. Payne, V.G., & Isaacs, L.D. Human motor development: A lifespan approach. Mountain View, Calif: Mayfield Pub. Co. 2012. P: 23-5.
3. Gabbard, C. Lifelong motor development (5th ed.). San Francisco, CA: Benjamin Cummings. 2008. P: 19-20
4. Stodden, D.F., Goodway, J.D., Langendorfer, S.J., Robertson, M.A., Rudisill, M.E., Garcia, C., & Garcia, L.E. A developmental perspective on the role of motor skill competence on physical activity: An emergent relationship. *Quest*. 2008. 14, 224-841.
5. Logan. S.W. Robinson. L. Wilson E. and Lucas. W.A. Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children: Article first published online: 1 SEP 2011.
6. Robinson, L.E. Effect of a Mastery Climate Motor Program on Object Control Skills and Perceived Physical Competence in Preschoolers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2011. 82(2), 355-9.
7. Seefeldt, V. Developmental motor patterns: Implications for elementary school physical education. In C. Nadeau, W. Holliwell, K, Newell & G, Roberts (Eds.), *Psychology of motor behaviour and sport* (pp. 8/0-828). Champaign IL: Human Kinetics. 1980. P: 12-3.
8. Valentini, N.C., & Rudisill, M. Motivational climate, motor skill development, and perceived competence: Two studies of developmentally delayed kindergarten children. *Journal of Teaching in Physical Education*. 2004. 23, 216 –34.
9. Harter, S. The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., Vol. 3, pp. 553–618). New York: Wiley. 1998. P: 45-9.
10. Laura, B., Maurizio, B., Francesca, V., Edson, F. & Claudio R. The Effects of Motivational Climate Interventions on Psychobiosocial States in High School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2015. 1-9.
11. Martin, E.H., Rudisill, M.E., & Hastie, P.A. Motivational climate and fundamental motor skill performance in a naturalistic physical education setting. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2009. 14, 227–240.
12. Logan, S., Robinson, L., Webster, E.K., Barber, L. Exploring preschoolers' engagement and perceived physical competence in an autonomy-based object

- control skill intervention: A preliminary study. *European Physical Education Review*. 2013. 19(3): 302-14.
13. Sampaio, D.F., Valentini, N.C. Gymnastic Rhythmic' Youth Sport: Traditional Approach and Mastery Motivational Climate Approach. *Rev. Educ.* 2015. 26 (1): 1-10.
 14. Morgan, J.P., Barnet, L.M., Cliff, D.O., Okely, A.D., Scott, H.A., Cohen, K.E., Lubans, D. R., Fundamental Movement Skill Interventions in Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. 2013. 132 (5): 1361-86.
 15. Ulrich, D.A. Test of Gross Motor Development. 2th ed. Austin, TX: Pro-Ed. 2000.
 16. Zare Zade M. Determining reliability and validity of test of gross motor development (Ulrich, 2000) in 3-11 aged children of Tehran city. doctoral dissertation. Tehran Univ Fac Phys Educ Sport sci. 2010. P: 41-4 (Persian).
 17. Koning, S. Increasing Perceptual competence in beginning tennis players: The effects of task Oriental motivational climate and adaptive learning strategies. Unpublished master thesis, University of Clemson. 2008. P.90-3.
 18. Shahim, S. Self-Perception of Competence by Iranian Children. *Psychological Report*. 2004. 8 (94), 827-79.
 19. Newell, K. Constraints on the development of coordination. In M. G. Wade & h. t. Whiting (Ed.), *Motor development in children: aspects of coordination and control*. Dordrecht, The Netherlands: Nijhoff. 1986. p 341-60.
 20. Magil, R. *Motor learning: concepts and applications*. Boston, MA: mcgraw-hill. 2011.p: 25-9.
 21. Nicholls, J.G. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*. 1984. 91, 328-46.
 22. Harter, S. The perceived competence scale for children. *Child Development*. 1982. 8, 32.
 23. Bowler. M. The influence of the TARGET motivational climate structures on pupil physicl activity levels during year 9 athletics lessons. Education line. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester. 2009.
 24. Baena-Extremera A., Gómez-López. M., Granero-Gallegos. A., Abalades. J.A. Motivation, Motivational Climate and Importance of Physical Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. 132, 37-42.
 25. Chris G. Harwood; Richard J. Keegan; Jonathan M.J. Smith; Adam S. Raine. A. Systematic Review of the Intrapersonal Correlates of Motivational Climate Perceptions in Sport and Physical Activity. *Psychology of Sport and Exercise*. 2015. 18, 9-25.
 26. Harter, S. The perceived competence scale for children. *Child Development*. 1982. 08, 32.
 27. Silverman, S. Linear and curvilinear relationships between student practice and achievement in physical education. *Teaching & Teacher Education*. 1990. 6(2): 305-14.
 28. Kevin, M. Reconceptualizing Motivational Climate in Physical Education and Sport Coaching: An Interdisciplinary Perspective. *Quest*. 2016. 1-18.

استناد به مقاله

قادری حسین، قدیری فرهاد، بهرام عباس. اثر دو رویکرد معلم‌محور و کودک‌محور بر شایستگی حرکتی واقعی و ادراک‌شده دختران دبستانی. رفتار حرکتی. بهار ۱۳۹۷؛ ۱۰(۳۱): ۳۹-۵۲. شناسه دیجیتال: 10.22089/MBJ.2017.1049

Qaderi. H, Ghadiri. F, Bahram. A. Effects of Teacher Centered and Child Centered Approaches on Actual and Perceived Motor Competence of the Elementary School Girls. Motor Behavior. Spring 2018; 10 (31): 39-52. (In Persian). Doi: 10.22089/MBJ.2017.1049

Effects of Teacher Centered and Child Centered Approaches on Actual and Perceived Motor Competence of the Elementary School Girls

H. Qaderi¹, F. Ghadiri², A. Bahram³

1. M.Sc. of Motor Behavior, Kharazmi University
2. Assistant Professor of Motor Behavior, Kharazmi University*
3. Professor of Motor Behavior, Kharazmi University

" Received: 2016/05/27

Accepted: 2016/08/30

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the effects of a manipulation skills intervention program, on actual and perceived motor competence of the elementary school girls by teacher centered and child centered Approaches. For this purpose, 45 girl elementary school students of Qorveh (8.98 ± 0.20 years) via a multi-stage random sampling were selected and after matching were divided into three groups of teachers centered, child centered and control. Each program consisted of 20, 45-minute sessions during a ten-week period. The results showed that in posttest the actual and perceived competence of two intervention groups were higher than control group and the child-center group was better than teacher-center group ($P < 0.05$). The results show that the benefits attributed to the intervention program with emphasis on mastery motivational climate approach, have the capability of generalize in the field of manipulative fundamental motor skills.

Keywords: Intervention Program, Mastery Motivational Climate, Motor Competence, Manipulation Motor Skills

"
"
"
"
"
"
"
"
"
"
"

* Corresponding Author

Email: ghadiri@khu.ac.ir