



Research Article

Iranian PE Teachers' Pedagogical Experiences and Perspectives on Traditional Technique-Based and Game-Based Approaches

Hamid Salehi¹ , Marziyeh Bahrami Basiri² 

1. Associate Professor of Motor Behavior, Faculty of Sport Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran
2. Ph.D. Student in Motor Behavior, Faculty of Sport Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Received: 24/12/2024, Accepted: 09/06/2025, Online Published: 09/06/2025

* Corresponding Author: Hamid Salehi, E-mail: Salehi@spr.ui.ac.ir

How to Cite: Salehi, H & Bahrami Basiri, M. (2025). Iranian PE Teachers' Pedagogical Experiences and Perspectives on Traditional Technique-Based and Game-Based Approaches. *Motor Behavior*, 17(59), 137-156. In Persian. Doi: 10.22089/mbj.2025.17560.2198

Extended Abstract

Background and Purpose

Within the field of physical education (PE), two predominant pedagogical approaches prevail: the traditional Technique-Based Approaches (TBAs) and the more contemporary Game-Based Approaches (GBAs). Extensive research has identified several limitations associated with TBAs, including students' inability to achieve proficiency, diminished motivation, social exclusion of less-skilled learners, physical fatigue, disengagement, and a lack of meaningful comprehension of games (Davids et al., 2005; Ford et al., 2010; Holt et al., 2006; Light & Harvey, 2017).

Among GBAs, the Teaching Games for Understanding (TGfU) model, introduced by Bunker and Thorpe (1982), has gained notable influence. TGfU deviates from conventional instruction by prioritizing modified, developmentally appropriate games at the outset, rather than isolated technical drills. It encourages tactical awareness and decision-making through simplified, representative game forms. This approach emphasizes understanding over purely technical skill, enabling learners to develop both declarative and procedural knowledge and make informed decisions during gameplay. Despite four decades of research supporting TGfU's efficacy, its implementation in schools remains limited. Previous work suggests that teachers' conceptual understanding and formal training are vital to its successful adoption. Hence, investigating teachers' pedagogical beliefs and lived experiences is crucial for identifying barriers to TGfU uptake. This qualitative study thus explores Iranian PE teachers' experiences with both TBAs and GBAs—in particular TGfU—to gain a richer understanding of their instructional practices and perceptions.

Methods

An inductive qualitative methodology employing thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) was utilized. Data were gathered through semi-structured interviews with ten PE teachers (6 women and 4 men; mean age = 33.20 years; mean teaching experience = 9.20 years). Initially, participants



described their experiences teaching tactical games, primarily net/wall sports such as volleyball, badminton, and table tennis. Subsequently, teachers viewed video recordings demonstrating TGfU-based lessons in these sports. Their reflections were analyzed to evaluate how closely their instructional methods aligned with TGfU principles.

Thematic analysis followed Braun and Clarke's six-phase framework: familiarization with the data, generating initial codes, identifying and reviewing themes, defining and naming themes, and producing the final report. This comprehensive process yielded key insights related to teachers' instructional beliefs, challenges faced, and experiences engaging with TBAs and GBAs as pedagogical innovations.

Results

Two principal themes emerged: (1) Dominant Teaching Methods and the Role of Games, and (2) Perceptions of GBAs, with a particular focus on TGfU (see Figure 1).

The first theme consisted of two sub-themes: "Characteristics of the Dominant Teaching Method" and "Functions of Using Games." Interviewed teachers reported that traditional TBAs remain the prevailing instructional approach. Although many expressed overall satisfaction with TBAs, they also identified significant concerns such as students' fatigue, waning interest, and limited engagement.

According to respondents, games were mainly employed for four instructional functions: (a) as supplements to TBAs through additional technical drill practice, (b) predominantly with younger students at lower educational levels, (c) to boost students' enthusiasm and foster competitive spirit, and (d) often constrained by limited class time and scarce resources.

After viewing TGfU demonstration videos, two further sub-themes were identified: (a) the importance of instructional flexibility and adaptability in PE lessons, and (b) partial incorporation of TGfU principles into current teaching practices.

Approximately half of the teachers acknowledged the necessity of adapting activities to meet diverse student needs and noted some parallels between their methods and TGfU. However, such adaptations typically involved simplifying drills or modifying equipment to enhance technical skill acquisition rather than cultivating tactical understanding. These modifications were often dictated by resource availability and followed a linear progression—from technical skill mastery toward gameplay tactics.

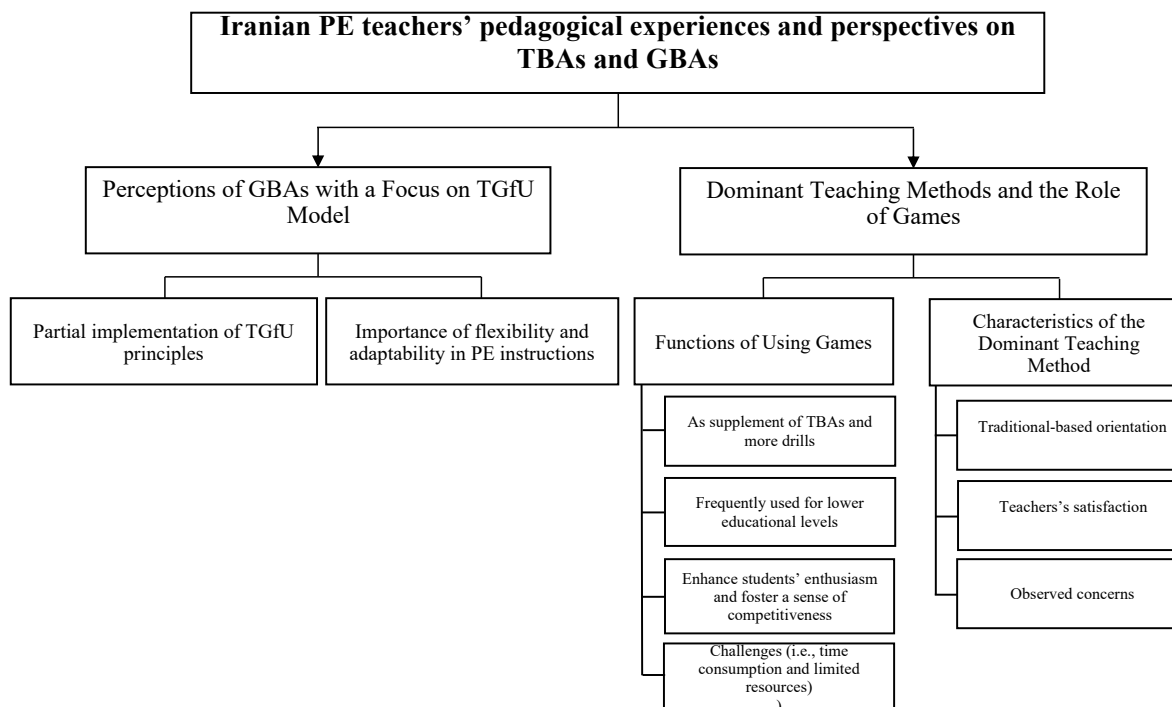


Figure 1. Pedagogical experiences and perspectives of Iranian PE teachers regarding traditional Technique-Based Approaches (TBAs) and Game-Based Approaches (GBAs).

Conclusion

The findings demonstrate that traditional TBAs continue to dominate PE instruction, despite teachers' growing awareness of their limitations in fostering student engagement and motivation. Although games are integrated into PE lessons, their use is frequently inconsistent with GBA frameworks such as TGfU. Instead, games are commonly relegated to secondary roles aimed at supporting skill development rather than serving as central pedagogical tools for tactical learning.

Most teachers interviewed showed limited familiarity with the comprehensive TGfU model. Systematic application of GBA principles was rare, hindered by insufficient training, lack of institutional support, and tight curricular schedules. Nonetheless, there was an emerging interest in adopting more flexible, student-centered instructional approaches. Some educators recognized TGfU's potential to align with developmental stages and enhance learner engagement, but emphasized the need for deeper pedagogical knowledge, specialized preparation, and structural support to facilitate effective implementation.

Transitioning from rigid, skill-focused instruction to adaptable, understanding-oriented approaches like TGfU requires institutional commitment, curricular time allocation, continuous professional development, and resource availability. Without these enabling factors, even teachers inclined toward pedagogical innovation may persist with traditional methodologies.

In summary, this study underscores the pivotal role of teacher understanding and professional training in adopting innovative pedagogies. The limited use of TGfU primarily stems from lack of exposure and professional development opportunities. Therefore, establishing structured training programs centered on GBAs is essential to modernize PE instruction in Iran, fostering more meaningful, inclusive, and effective learning experiences.

Keywords: Technique-Based Approaches, Physical Education (PE), Nonlinear Pedagogy, Game-Based Approaches

Article Message

This qualitative inquiry into Iranian PE teachers' experiences with traditional TBAs and their perceptions of GBAs—particularly TGfU—reveals that despite concerns over declining student engagement, teachers predominantly rely on TBAs and primarily employ games for technical training. The findings highlight an urgent need for targeted GBA-focused professional development to revitalize and advance PE pedagogy within Iranian schools.

Ethical Considerations

This study was conducted following approval by the Ethics Committee of the University of Isfahan.

Funding

The authors declare that no external funding was received for this research.

Authors' Contributions

All authors equally contributed to the conception, data collection, analysis, and preparation of the manuscript.

Conflicts of Interest

The authors declare no conflicts of interest.

Acknowledgement

The authors sincerely appreciate the voluntary participation of PE teachers in this study.



تجارب و دیدگاه‌های آموزشی معلمان تربیت‌بدنی ایرانی در مورد رویکردهای سنتی مبتنی بر تکنیک و رویکردهای بازی‌محور

حمید صالحی^۱ , مرضیه بهرامی باصیری^۲ 

۱. دانشیار رفتار حرکتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان ایران.

۲. دانشجوی دکتری رفتار حرکتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان ایران.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۰۴، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۱۹، تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۳/۱۹

*نویسنده مسئول: حمید صالحی، E-mail: Salehi@spr.ui.ac.ir

How to Cite: Salehi, H & Bahrami Basiri, M. (2025). Iranian PE Teachers' Pedagogical Experiences and Perspectives on Traditional Technique-Based and Game-Based Approaches. *Motor Behavior*, 17(59), 137-156. In Persian. Doi: 10.22089/mbj.2025.17560.2198

چکیده

درک مفهومی و تجارب آموزشی معلمان تربیت‌بدنی نقش مهمی در پذیرش و اجرای رویکردهای نوین آموزش ایفا می‌کند. این مطالعه کیفی به بررسی تجربیات زیسته و دیدگاه‌های معلمان تربیت‌بدنی ایرانی در مورد رویکردهای سنتی مبتنی بر تکنیک و رویکردهای بازی‌محور پرداخته است. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با ۱۰ معلم داوطلب تربیت‌بدنی (۶ زن و ۴ مرد، میانگین سنی: ۳۳/۲۰ سال، میانگین سابقه تدریس: ۹/۲۰ سال) گردآوری شد. در آغاز، تجربیات آموزشی معلمان در زمینه بازی‌های تاکتیکی، به‌ویژه ورزش‌های توپ و تور بررسی شد. سپس واکنش‌ها و تفسیرهای ایشان درباره نمونه‌هایی از «مدل آموزش بازی برای یادگیری» در این ورزش‌ها تحلیل شد تا میزان انطباق تلاش‌های آموزشی آن‌ها با اصول این مدل مشخص شود. تحلیل مضمون نشان داد، همه شرکت‌کنندگان عمدتاً از رویکردهای سنتی مبتنی بر تکنیک استفاده کردند، اما هم‌زمان اذعان داشتند که این روش‌ها انگیزه شاگردان را کاهش می‌دهد و باعث دل‌زدگی آنان می‌شود. معلمان بازی‌ها را عمدتاً به‌عنوان ابزاری تکمیلی برای آموزش تکنیک‌ها می‌دانستند؛ با این حال، این دیدگاه در تضاد با اصول مدل آموزش بازی برای یادگیری است که بازی‌ها را در کانون فرایند یادگیری قرار می‌دهد و بر فهم تاکتیکی، تصمیم‌گیری، و یافتن راهکارها از راه سناریوهای بازی دگرگون‌شده پیش از اجرای تکنیک تأکید دارد. همچنین یافته‌ها نشان داد، معلمان تنها بخشی از اصول مدل آموزش بازی برای یادگیری را به‌کار می‌بندند. این پژوهش آشنایی اندک معلمان با رویکردهای بازی‌محور را به‌عنوان عامل اصلی تداوم استفاده از رویکردهای سنتی مبتنی بر تکنیک برجسته کرد. همچنین بر نیاز فوری به برنامه‌های آموزشی ویژه رویکردهای بازی‌محور به‌عنوان چارچوبی نوین و کارآمد برای آموزش معلمان تربیت‌بدنی در ایران تأکید دارد.

واژگان کلیدی: آموزش تکنیک‌محور، درس تربیت‌بدنی، روش آموزشی غیرخطی، رویکردهای بازی‌محور

مقدمه



معلمان تربیت بدنی و مربیان ورزش هر روز با تجارب متنوعی در فرایند آموزش مهارت‌های حرکتی و ورزشی مواجه می‌شوند. این تجارب آموزشی تحت تأثیر سه قید فرد (مجری)، محیط و تکلیف قرار دارد (۱). قیدها مرزهایی را تعریف می‌کنند که فرد در چارچوب آن‌ها می‌تواند برای یافتن راه‌حل‌های حرکتی در فضای ادراکی-حرکتی خود، پویا کند و عمل اکتشاف را انجام دهد. از میان قیدهای مختلف، احتمالاً قید مربوط به تکلیف مهم‌ترین است (۲). این قید شامل عواملی مانند قوانین بازی، تجهیزات استفاده‌شده، محدوده و علائم زمین بازی، تور و هدف، تعداد بازیکنان و منابع اطلاعاتی موجود در زمینه‌های اجرایی خاص می‌شود. برخلاف دو قید فرد و محیط، معلمان و مربیان کنترل بیشتری بر دست‌کاری قید تکلیف دارند. دست‌کاری مناسب و هوشمندانه شرایط مرتبط با این قید می‌تواند فراگیران را به اکتساب راه‌حل‌های حرکتی خاص (که ممکن است کاملاً فردی باشند) هدایت کند.

با توجه به دیدگاه قیدمحور و نیازهای متفاوت انواع بازی‌ها و ورزش‌ها به تکنیک و تاکتیک، دو رویکرد کلی برای آموزش شکل گرفته است: رویکرد سنتی تکنیک‌محور (روش آموزشی خطی)^۱ و رویکردهای بازی‌محور (روش آموزشی غیرخطی)^۲. در رویکرد سنتی، ابتدا تکنیک‌ها آموزش داده می‌شود و سپس زمانی که یادگیرنده به سطح درخور توجهی از خودکاری در این فنون دست یافت، استراتژی‌های بازی (تاکتیک) آموخته می‌شود. این روش معلم‌محور (مربی‌محور) است و فرایند آموزش براساس تصمیمات معلم یا مربی پیش می‌رود. تمرین‌دهنده اغلب از دستورالعمل‌های تجویزی و تکراری استفاده می‌کند و بیشتر تعاملات معلم و نوآموزان با تمرکز بر اشتباهات یادگیرنده و ارائه بازخوردهایی است که با پیشرفت یادگیرنده تواتر آن کم می‌شود (۳، ۴).

پژوهش‌هایی که در آن‌ها تجارب معلمان، مربیان یا یادگیرنده‌ها تحلیل شده است، کاستی‌هایی را برای رویکرد تکنیک‌محور گزارش کرده‌اند (۵-۹). نرسیدن به سطح مهارت قابل‌پذیرش مربی، بی‌حوصلگی و انگیزه کم دانش‌آموزان برای شرکت در ورزش یا بازی (۱۰)، گوشه‌نشینی و مشارکت فعال نداشتن دختران و پسران کم‌مهارت (۱۱)، احساس خستگی، حقارت، نبود تعهد (۱۲)، لذت نبردن (۱۳) و ضعف در درک بازی، محدودیت‌هایی است که در پژوهش‌های گذشته به آن‌ها پرداخته شده است.

مدل آموزش بازی برای یادگیری (TGfU)^۳ یکی از شناخته‌شده‌ترین و مؤثرترین GBAs است که نخستین بار بونکر و ثورپ^۴ (۵) معرفی کرد. این مدل رویکرد سنتی را به چالش کشید؛ زیرا پیشنهاد کرد که آموزش بازی‌ها نباید با تمرین تکنیک‌ها آغاز شود؛ بلکه باید با بازی‌های اصلاح‌شده‌ای شروع شود که از نظر تکاملی مناسب برای بازیکنان هستند. این مدل، فرایند شش مرحله‌ای با تمرکز بر حل مسئله و تصمیم‌گیری ارائه کرد تا فهم بازی اصلاح‌شده را تسهیل کند (۵). در این مدل به جای تمرکز انحصاری بر تکنیک‌ها، بر آموزش مفاهیم و اصول تاکتیکی بازی تأکید می‌شود (۱۴). در این مدل معلم یا مربی از همان ابتدای فرایند آموزش بازی‌ها یا ورزش‌های استراتژیک، با قرار دادن نوآموزان در معرض تجارب مشابه آن بازی یا ورزش، به آن‌ها کمک می‌کند تا هم‌زمان دانش اخباری و رویه‌ای مهم را کسب کنند و تصمیم‌گیری در طول بازی یا ورزش تسهیل شود (۱۵). در GBAs و مدل TGfU ابتدا اینکه در موقعیت‌های مختلف بازی چه کاری باید انجام شود (استراتژی، تاکتیک) آموزش داده شده و سپس بر نحوه انجام حرکت (تکنیک) تأکید می‌شود (۱۶).

1. Traditional technique-based approach (linear pedagogy)
2. Game-Based Approaches: GBAs (nonlinear pedagogy)
3. Teaching Games for Understanding (TGfU)
4. Bunker & Thorpe

رویکردهای بازی‌محور (GBAs) و به‌ویژه مدل TGfU از زمان معرفی‌اش در سال ۱۹۸۲ توسط بونکر و ثورپ (۵) به طور گسترده در محافل علمی پذیرفته شده است و مدرسان دانشگاهی این رویکردها را در دوره‌های دانشگاهی تدریس می‌کنند. این مدل به مدت چهار سال در کانون مباحث بین‌المللی در زمینه‌های نظری، عملی و تحقیقاتی تربیت بدنی قرار داشته و به‌طور جهانی پذیرفته شده و به‌عنوان ابزاری برای توسعه درک شناختی و حل مسئله در میان دانش‌آموزان، دانشجویان و ورزشکاران شناخته شده است (۱۴). بررسی‌های نظام‌مند و فراتحلیل‌ها نشان می‌دهند، دانش‌آموزانی که با استفاده از GBAs آموزش می‌بینند، معمولاً عملکرد بهتری در بازی‌ها دارند، دانش تاکتیکی بهتری پیدا می‌کنند و مشارکت و علاقه بیشتری به فعالیت بدنی نشان می‌دهند (۲۰-۱۷). مدل TGfU به‌عنوان شیوه‌ای نوآورانه برای شکل‌دهی به تدریس بازی‌ها در مدارس مطرح است (۲۶، ۲۵، ۱۶)؛ با این حال، از زمان معرفی آن، نتوانسته است به طور گسترده در مدارس پذیرفته شود؛ زیرا بسیاری از معلمان از وجود آن آگاه نیستند (۲۱). طی چهار دهه گذشته، پیاده‌سازی مدل TGfU در مدارس پیشرفت محدودی داشته است و تنها در معدودی از کشورها از جمله انگلستان، استرالیا، سنگاپور یا امریکا عملیاتی شده است و همچنان چالش‌هایی در پذیرش گسترده آن وجود دارد (۲۳، ۲۲). متخصصان معتقدند اگرچه مدل بر اصول محکم استوار است، معلمان نیاز به راه‌کارهای عملیاتی دارند و باید آن را تجربه کنند (۲۳، ۲۱-۱۸). به طور مشخص، استولز و پیل^۱ (۱۸) و ممرت^۲ و همکاران (۲۳) بیان کردند که معلمان به دلایل مختلفی از جمله شکاف بین پژوهش‌های علمی و کاربرد عملی، نبود توافق درباره بهترین شیوه‌ها و نحوه پشتیبانی از آن‌ها در محیط مدرسه، مدل TGfU و GBAs را با چالش مواجه کرده است. مطالعات مرتبط با مدل TGfU و GBAs با استقبال پژوهشگران روبه‌رو شده است و هزاران مقاله در نشریات علمی منتشر شده و می‌شود که اغلب آن‌ها برای اکثر معلمان دردسترس و فهم‌شدنی نیستند (۲۳). بررسی‌ها نشان می‌دهد، درمورد چگونگی وارد کردن این ایده‌ها در عمل، نگرانی‌ها و پیامدهای آن‌ها برای معلمان و محیط مدرسه و همچنین نحوه پیاده‌سازی TGfU در دروس تربیت بدنی کم‌توجهی شده است (۲۳). گزارش‌هایی وجود دارد که نشان می‌دهد حتی در دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت معلمان نیز این امر کمتر حمایت شده است و این دوره‌ها نتوانسته‌اند دانش کافی درمورد GBAs ارائه دهند (۱۷). علاوه بر این، لایت^۳ (۲۴) معتقد است شکاف معرفت‌شناختی^۴ بین مبانی نظری GBAs و عمل تدریس وجود دارد.

روش‌های تدریس و تصمیمات معلمان درمورد نحوه آموزش تا حد زیادی تحت‌تأثیر درک مفاهیم مرتبط با شیوه‌های آموزشی قرار دارد (۲۵). ادراک معلمان از روش‌های نوین به‌طور درخور توجهی تحت‌تأثیر دانش قبلی، توانایی‌ها، مهارت‌های تدریس، تجربیات و محیط شکل می‌گیرد (۲۶). باتلر^۵ (۲۷) گزارش داد که بسیاری از معلمان باتجربه رویکردهای تکنیک‌محور سنتی را ترجیح می‌دهند؛ زیرا باور دارند که TGfU ممکن است با فلسفه (ارزش‌ها، باورها، و نگرش‌ها) آنان درمورد آموزش و یادگیری تناقض داشته باشد؛ برای مثال، گزارش شده است که دانش و تجربیات ورزشی معلمان نقش مهمی در یادگیری و آموزش TGfU ایفا می‌کند؛ به طوری که برخی معلمان بیان کردند، این روش فرصت‌هایی برای بحث‌های گروهی و ارتباطات بین دانش‌آموزان فراهم می‌کند؛ با این حال، تعدادی از معلمان هنوز متقاعد نشده‌اند که مدل TGfU مزایای چشمگیری برای خود یا دانش‌آموزان‌شان دارد و از آن استقبال چندانی نمی‌کنند (۲۹، ۲۸). ریشه این استقبال نشدن می‌تواند آموزش‌های نادرست

1. Stolz & Pill

2. Memmert

3. Light

4. Epistemological gap

5. Butler

یا ناکافی، استناد به گفته‌ها و شنیده‌های جسته‌گریخته از دیگر افراد، معلمان یا مربیان کم‌اطلاع باشد که این امر بر نیاز به ارائه آموزش‌های بیشتر و تجربه نمونه‌های موفق تأکید دارد.

برداشت‌ها و ادراکات معلمان و مربیان تربیت‌بدنی از فرایند آموزش به عواملی مانند روش‌های سنتی تربیت معلم، فقدان واحد درسی در دانشگاه یا دوره‌های ضمن خدمت برای آشنایی با روش‌های نوین و نگرش مدیران تصمیم‌گیر نسبت به ابتکارات آموزشی جدید بستگی دارد (۲۹). در چندین مطالعه انجام‌شده در ایالات متحده، استرالیا، سنگاپور و هنگ‌کنگ، تجارب دانشجویان کارورز در پیاده‌سازی مدل TGfU در کلاس‌های تربیت‌بدنی بررسی شده است (۳۰، ۲۸، ۲۲). مرور این پژوهش‌ها نشان می‌دهد، اکثر دانشجویان-معلمان پیش از خدمت پاسخ مطلوبی به TGfU نشان داده‌اند، اما برخی از آن‌ها به دلیل مشکلات و موانع پیش‌بینی‌شده (یا نشده)، تمایلی به اجرای TGfU نداشته‌اند (۳۲-۳۰). جالب توجه آن است که با وجود تفاوت‌های آموزشی و تجربی، دیدگاه‌های دانشجویان-معلمان^۱ با معلمان شاغل از جنبه‌هایی مشابهت داشته است (۳۳-۳۰)؛ برای نمونه، ها^۲ و همکاران نشان دادند، دانشجویان-معلمان از روش بازی‌محور رضایت دارند و بیان کردند که در آینده از این روش استفاده خواهند کرد (۲۹). این یافته با نظرات معلمان فعال همسوست (۳۴، ۳۵).

رویکردهای بازی‌محور با محوریت مدل TGfU، به‌منظور تغییر رویکرد تکنیک‌محور سنتی و غالب در آموزش تربیت‌بدنی مدارس و با هدف ارتقای درک بازی، افزایش انگیزه دانش‌آموزان و فراهم‌سازی یادگیری جامع‌تر معرفی شدند. با وجود گذشت بیش از چهار دهه از معرفی مدل TGfU و شواهد پژوهشی متعدد درباره مزایا و موفقیت‌های آن، این رویکردها هنوز به طور گسترده در کلاس‌های تربیت‌بدنی به کار گرفته نشده‌اند (۲۳، ۱۹). مطالعات نشان می‌دهند که نگرش‌ها و تجربیات معلمان تأثیر بسزایی بر پذیرش و اجرای این رویکردها دارد (۳۶)؛ بنابراین، تحلیل عمیق این تجربیات می‌تواند به شناسایی راهکارهای مؤثر برای رفع موانع و تسهیل استفاده از این مدل کمک کند.

این پژوهش در پی ارائه شواهدی است که به تدوین رویکردهای آینده در استفاده از GBAs توسط معلمان تربیت‌بدنی کمک کند. با توجه به لزوم تحول مداوم در نظام‌های آموزشی و کمبود پژوهش‌های بومی درباره رویکردهای نوین تدریس تربیت‌بدنی و به‌ویژه GBAs و مدل TGfU در ایران، انجام پژوهش‌های بیشتری در این حوزه ضروری به نظر می‌رسد. چنین پژوهش‌هایی می‌توانند به درک بهتر عوامل مؤثر بر پذیرش این رویکرد و رفع موانع اجرایی آن کمک کرده و زمینه را برای ارتقای کیفیت آموزش تربیت‌بدنی فراهم کنند.

روش پژوهش

این پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی تجربه زیسته^۳ است. این رویکرد پژوهشی بر فهم و تفسیر عمیق تجربیات مستقیم افراد و دانشی که از مواجهه مستقیم با پدیده‌ها به دست می‌آورند، در مقابل دانشی که از طریق منابع ثانویه یا واسطه‌ها کسب می‌شود، تمرکز دارد (۳۷).

شرکت‌کنندگان

تعداد ۱۰ معلم تربیت‌بدنی واجد شرایط به صورت داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند. نمونه‌گیری به روش غیراحتمالی

۱. دانشجویانی که در حال سپری کردن دوره آموزشی تربیت معلم تربیت‌بدنی هستند.

2. Ha

3. Lived experiences

و هدفمند انجام شد. در پژوهش‌های کیفی تعداد نمونه بر مبنای اشباع نظری^۱ تعیین می‌شود؛ به عبارت دیگر، نمونه‌گیری تا زمانی ادامه می‌یابد که مصاحبه‌ها داده‌های تازه‌ای ارائه ندهند. پژوهشگران مختلف در منابع معتبر پیشنهاد کرده‌اند که بسته به هدف و نوع مطالعه، تعداد شرکت‌کنندگان می‌تواند بین ۵ تا ۲۵ مصاحبه‌شونده متغیر باشد (۳۸، ۳۹)؛ بر همین اساس، تعداد نمونه تا دستیابی به اشباع نظری و با تأکید بر معیارهای مشخص^۲ تعیین شد.

با توجه به اهداف پژوهش و با رویکرد کیفی، معیارهای انتخاب نمونه به گونه‌ای تدوین شد که تنها معلمانی را شامل شود که به طور جدی و تخصصی در زمینه تدریس تربیت بدنی فعالیت داشتند؛ به عبارت دیگر، معلمانی که در زمان پژوهش به صورت فعال تدریس می‌کردند و دست‌کم مدرک کارشناسی در رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی داشتند، انتخاب شدند. افزون بر این، معلمانی که دوره‌ها یا واحدهای درسی آشنایی با GBAs را گذراندند و تمایل به اشتراک‌گذاری تجربیات عمیق خود داشتند، به عنوان نمونه در نظر گرفته شدند. در مقابل، معلمانی که سابقه تدریس کمتر از پنج سال داشتند، در سال‌های پایانی خدمت بودند یا به طور فعال تدریس نمی‌کردند، کنار گذاشته شدند. معیارهای انتخاب نمونه بر مبنای روش نمونه‌گیری هدفمند تدوین شد و تا زمانی که به اشباع نظری دست یافتیم و دیگر داده‌های جدید و قابل توجهی به دست نیامد، نمونه‌گیری ادامه یافت. این شیوه در منابع معتبر مانند پالینکز^۳ و همکاران (۴۰) تأیید شده است و نشان می‌دهد، تنها معلمانی که شرایط تخصصی مدنظر را دارا بودند، وارد نمونه نهایی شدند. این موضوع نشان‌دهنده قوت معیارهای انتخاب‌شده است و تضمین می‌کند تحلیل‌های ارائه‌شده بر مبنای تجربیات تخصصی و واقعی معلمان تربیت‌بدنی است.

میانگین سنی معلمان شرکت‌کننده ۳۳/۲۰ سال (انحراف استاندارد=۶/۹۴) و میانگین سابقه تدریس آنان ۹/۲۰ سال (انحراف استاندارد=۳/۴۴) بود. از این بین، پنج معلم دارای مدرک کارشناسی و پنج تن دارای مدرک کارشناسی‌ارشد در رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی بودند. پیش از آغاز مصاحبه‌ها، رضایت‌نامه شرکت‌کنندگان برای ضبط صدای آن‌ها دریافت شد.

ابزارها و فرایند گردآوری داده‌ها

یک کلیپ آموزشی تهیه شد که در آن از مدل TGfU برای آموزش ورزش‌های توپ و توری مبتنی بر تاکتیک و استراتژی در کلاس‌های تربیت‌بدنی استفاده شده بود. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و عمیق بود که توسط یک مصاحبه‌گر مجرب انجام شد. راهنمای مصاحبه در دو گام طراحی شد: گام نخست، پرسش‌های بسته‌ای برای آشنایی با مصاحبه‌شونده بود که اطلاعاتی مانند سن، سطح تحصیلات و سوابق تدریس را در بر می‌گرفت. سپس هدف کلی پژوهش و موضوع مرتبط با روش‌های آموزشی درس تربیت‌بدنی به طور مختصر شرح داده شد؛ در گام بعدی، ابتدا مجموعه‌ای از پرسش‌های باز و معنادار در مورد تجارب تدریس انواع مهارت‌های ورزشی به‌ویژه بازی‌های توپ و تور و نحوه و میزان استفاده از بازی در فرایند تدریس و آموزش پرسیده شد. سپس کلیپ آموزشی تهیه‌شده برای مصاحبه‌شونده نمایش داده شد. پس از نمایش کلیپ، مشابه مرحله قبل، مجموعه‌ای از پرسش‌های باز و معنادار در مورد برداشت‌های مصاحبه‌شونده از کلیپ نمایش‌داده‌شده و امکان استفاده از چنین روش‌هایی در تدریس بازی‌های تاکتیک‌محور مانند والیبال، تنیس روی میز، بدمینتون و... مطرح شد. در این گام مصاحبه‌گر هرجا لازم بود از مصاحبه‌شونده درخواست می‌کرد که توضیحات بیشتری ارائه کند و براساس پاسخ‌های او، پرسش‌های جدید و مرتبط مطرح می‌شد.

-
1. Saturation
 2. Purposeful criterion-based sampling
 3. Palinkas

راهنمای مصاحبه پس از طراحی، توسط یک کارشناس مستقل که تخصص و تجربه در زمینه تحقیقات کیفی داشت، بازبینی و تأیید شد. همچنین برای ارزیابی مناسب بودن حوزه‌های موضوعی و جریان مصاحبه، مصاحبه‌ای آزمایشی با یکی از معلمان واجد شرایط که در نمونه اصلی تحقیق قرار نداشت، انجام شد و متن آن تحلیل شد تا روند مصاحبه بهبود یابد و اصلاحات لازم در سؤالات صورت گیرد.

مصاحبه‌ها با توافق و هماهنگی بین مصاحبه‌گر و معلمان در زمستان ۱۴۰۱ و بهار ۱۴۰۲ در دفتر مدرسه به صورت حضوری انجام شد. مدت زمان هر مصاحبه بین ۳۲ تا ۱۲۵ دقیقه متغیر بود (میانگین ۴۴ دقیقه و ۳۰ ثانیه) و در مجموع حدود ۴۴۵ دقیقه مصاحبه ضبط شد. تمامی مصاحبه‌ها به صورت تک‌نفره انجام شد و مصاحبه‌شوندگان می‌توانستند در هر لحظه از ادامه مصاحبه یا پژوهش انصراف دهند. پیش از آغاز مصاحبه‌ها، رضایت مصاحبه‌شوندگان برای ضبط صدا دریافت شد و در پایان، به پاس قدردانی از شرکت‌کنندگان هدایایی به آن‌ها تقدیم شد. پس از اتمام هر مصاحبه، فایل صوتی چندین بار بازبینی شد و رونوشت‌های دقیق از آن‌ها تهیه شد. مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت.

فرایند تحلیل داده‌ها

برای تحلیل محتوای مصاحبه‌ها از روش تحلیل مضمون (تماتیک)^۱ براساس رویکرد شش مرحله‌ای براون و کلارک^۲ (۴۱) استفاده شد. در این روش، پژوهشگر بدون پیش‌فرض به داده‌ها می‌پردازد و به‌جای تمرکز بر داده‌های خاص، به دنبال کشف الگوها و مضامین (درون‌مایه‌ها) معنادار در سراسر داده‌ها می‌گردد. این شیوه به چارچوب نظری پیش‌فرض وابسته نیست و بر پایه تجربه و مشاهده مستقیم انجام می‌گیرد. مضمون یا درون‌مایه، در اینجا به‌عنوان بخشی از داده تعریف می‌شود که نکته درخور توجهی در رابطه با موضوع تحقیق را نمایان می‌کند و با استفاده از عقل سلیم قابل شناسایی است؛ به بیان دیگر، مضمون، ویژگی برجسته و تکرارشونده‌ای است که نشان‌دهنده برداشت و تجربه خاصی از سوی مصاحبه‌شونده درباره پرسش تحقیق است (۴۱). متن کامل رونوشت هر مصاحبه در نرم‌افزار MAXQDA (Version 2022; VERBI GmbH) وارد شد تا فرایند سازمان‌دهی، خلاصه‌سازی، شناسایی و مدیریت کدها و مضامین مشترک با دقت و سهولت بیشتری انجام شود.

تحلیل مضمون شامل شش مرحله کلیدی بود: (۱) آشنایی با داده‌ها، (۲) کدگذاری اولیه، (۳) جستجوی مضامین، (۴) بازبینی مضامین، (۵) تعریف و نام‌گذاری مضامین و (۶) تهیه گزارش (۴۱). در مرحله نخست، پژوهشگر چندین بار فایل صوتی هر مصاحبه را گوش داد و متن رونوشت را مرور کرد تا به طور عمیق در داده‌ها غرق شده و با محتوا به طور کامل آشنا شود. در مرحله دوم، کدهای اولیه مرتبط با تجارب معلمان در تدریس و برداشت‌های آنان از فیلم آموزشی TGfU شناسایی شد. این کدگذاری به صورت رفت و برگشتی بین متن مصاحبه‌ها و داده‌های جدید انجام گرفت تا اطمینان حاصل شود که تحلیل به طور پیوسته پیش می‌رود. در مرحله سوم، کدهای شناسایی‌شده در قالب مضامین بالقوه ادغام شدند. این فرایند به صورت فعال و پویا انجام شد و پژوهشگر با استفاده از تجربیات شخصی و تفسیرهای خود به کشف و دسته‌بندی مضامین مرتبط با TGfU پرداخت. در این مرحله، درباره یافته‌ها با تیم پژوهشی نیز بحث و تبادل نظر شد. مرحله چهارم به بررسی ارتباط مضامین با کدها و مجموعه داده‌ها اختصاص داشت. در این مرحله، پالایش مضامین در دو سطح انجام شد: سطح اول، به بازنگری در کدهای مرتبط با هر مضمون پرداخت تا اطمینان حاصل شود این کدها به طور منطقی و همبسته به یک الگو تبدیل می‌شوند؛ سطح دوم، به بازنگری مضامین در ارتباط با کل داده‌ها اختصاص داشت تا از هماهنگی مضامین با معنای کل

1. Thematic analysis

2. Braun & Clarke

داده‌ها اطمینان حاصل شود و کدهای جدید احتمالی که در مراحل قبل نادیده گرفته شده بودند، شناسایی و اضافه شوند. پس از شکل‌گیری شبکه مضامین نهایی، در مرحله پنجم به تحلیل و اصلاح نهایی مضامین پرداخته شد و مضامین نهایی تعریف و نام‌گذاری شدند. در نهایت، در مرحله ششم، مضامین به‌دست‌آمده در ارتباط با هدف تحقیق توصیف و تفسیر شدند و گزارش نهایی ارائه شد.

مشروعیت‌دهی

در این پژوهش مؤلفه‌های مشروعیت‌دهی به داده‌ها شامل اتکاپذیری، عینیت، پایی و روایی رعایت شد و از روش‌های «دوستان منتقد»، «بازبینی توسط مصاحبه‌شوندگان»، «ممیزی بیرونی» و «بازتابندگی یا بازتاب‌پذیری» استفاده شد (۴۳). اگرچه روش‌های به‌کارگرفته‌شده برای اطمینان از قابل‌اعتماد بودن داده‌ها راهی بی‌نقص برای تضمین روایی نیستند، برجسته کردن این مسائل به خواننده فرصت می‌دهد تا خود تصمیمی آگاهانه درمورد اعتبار این پژوهش بگیرد. روش دوستان منتقد شامل فرایندی از تبادل نظر انتقادی است که در آن اعضای تیم تحقیقاتی، تفسیرهای پژوهشگر اصلی از کدها و مضامین را مرور می‌کنند و بازخوردهای انتقادی ارائه می‌دهند. هدف این روش نه دستیابی به اجماع، بلکه ایجاد فضایی برای تفکر و بازاندیشی است. دوستان منتقد، از طریق بررسی تفسیرها و ارائه دیدگاه‌های جایگزین، به چالش کشیدن فرضیات و تفاسیر مختلف کمک می‌کنند و در نتیجه به توسعه چارچوب نظری قابل‌اعتماد دست می‌یابند (۴۳). در این تحقیق، پژوهشگر اصلی پیوسته تفسیرهای مرتبط با کدها و مضامین را بازاندیشی کرد و تیم تحقیقاتی نیز به نقد و بررسی این تفاسیر پرداخت.

برای ممیزی بیرونی مسیری منطقی استفاده شد تا از سازگاری و دقت اطمینان حاصل شود. در این مسیر یک فرد مستقل و خارج از تیم تحقیقاتی فرایندها و تحلیل‌های انجام‌شده را بازبینی می‌کرد و بازخوردهای اصلاحی ارائه می‌داد که به بهبود کیفیت تحلیل‌ها منجر شد.

در روش بازبینی توسط مصاحبه‌شوندگان، متن کامل مصاحبه‌ها به شرکت‌کنندگان ارسال شد و از آنان خواسته شد تا نظرهای خود را درمورد محتوای مصاحبه‌ها اعلام کنند. شرکت‌کنندگان این فرصت را داشتند تا مصاحبه‌ها را تأیید، اصلاح یا رد کنند. هفت نفر از مصاحبه‌شوندگان متن مصاحبه‌ها را بررسی کرده و پس از انجام اصلاحات جزئی، آن‌ها را تأیید کردند. بازتابندگی یا بازتاب‌پذیری نیز یکی از عناصر کلیدی در تحقیقات کیفی محسوب می‌شود (۴۲). در این تحقیق، پژوهشگران نقش خود در فرایندهای طراحی، جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها را تصدیق کردند. مصاحبه‌کننده اصلی به‌عنوان همکار با برخی از شرکت‌کنندگان و با GBAs آشنایی داشت. یکی دیگر از اعضای تیم پژوهش با GBAs آشنایی کامل داشت. تصدیق می‌کنیم که این ارتباطات و آشنایی قبلی می‌تواند بر پرسش‌های مطرح‌شده در جریان مصاحبه‌ها، پاسخ‌ها و فرایند کدگذاری تأثیرگذار باشد.

نمونه‌گیری تا زمانی ادامه یافت که گردآوری داده‌های جدید به تولید کدها یا مضامین جدید منجر نشد و کدها یا مضامین تحلیل‌شده به طور مداوم تکرار شد. پس از هشت مصاحبه اشباع نظری مشاهده شد، ولی برای اطمینان از پایداری نتایج، دو مصاحبه دیگر نیز انجام شد.

نتایج

تحلیل محتوای داده‌ها منجر به شناسایی دو مضمون سازمان‌دهنده یا پایه^۱ در قالب دو مضمون سطح بالا (فراگیر)^۲ شد. مضامین سطح بالا به این ترتیب نام‌گذاری شدند: «شیوه آموزشی غالب و کارکرد بازی» و «برداشت‌ها نسبت به GBAs با محوریت مدل TGFU» (شکل ۱). در ادامه، این مضامین به همراه کدهای پشتیبان، با بهره‌گیری از نقل‌قول‌های منتخب از مصاحبه‌شوندگان ارائه می‌شود. به‌منظور حفظ حریم خصوصی مصاحبه‌شوندگان به هریک از آن‌ها کد و نام مستعار اختصاص داده شده است (برای مثال، م. ۱.۱.ر: «م» برای مصاحبه‌شونده، عدد «۱» به ترتیب شماره اختصاص یافته به مصاحبه، و «ر» حرف اول نام خانوادگی مصاحبه‌شونده).

شیوه آموزشی غالب و کارکرد بازی در این شیوه

پیش از نمایش فیلم، از معلمان خواسته شد تا نحوه آموزش مهارت‌های تکنیکی و تاکتیکی در یک ورزش دارای استراتژی را که در کلاس تدریس می‌کنند، توضیح دهند. بخش اول تحلیل محتوای صحبت‌های شرکت‌کنندگان، به بررسی شیوه آموزشی معلمان در کلاس‌های تربیت‌بدنی اختصاص داشت. دو مضمون فرعی برای این مضمون سطح بالا استخراج شد: «ویژگی‌های شیوه آموزشی غالب» و «کارکردهای استفاده از بازی».

ویژگی‌های شیوه آموزشی غالب

سه کد مرتبط با مضمون ویژگی‌های شیوه آموزشی غالب استخراج شد: (الف) سنتی بودن، (ب) رضایتمندی معلم و (ج) مشکلات مرتبط. توضیحات معلمان نشان داد که شیوه آموزشی غالب همه آن‌ها روش سنتی بوده است:

«وقتی می‌خوام سرویس را آموزش بدم، از بچه‌ها می‌خوام اگر اطلاعاتی دارند، بگن. بعد خودم سرویس را توضیح می‌دم و ضربه می‌زنم و بعد دانش‌آموزان تمرین می‌کنند.» (م. ۱.۱-ر)
 «ابتدا مهارت را کامل آموزش می‌دم و بعد به کمک بازی‌های تکمیلی، تمرین بیشتر می‌دم.» (م. ۲-ن)
 «ابتدا مهارت را مرحله به مرحله آموزش می‌دم و در پایان، برای تمرین بیشتر، از بازی استفاده می‌کنم.» (م. ۴-م)
 «بعد از آموزش مهارت، تمرینات را با بازی تکمیل می‌کنم تا دانش‌آموزان بیشتر تمرین کنند.» (م. ۸-ب)

درمورد دو کد رضایتمندی و مشکلات مرتبط با شیوه آموزشی غالب استفاده‌شده، معلمان از رضایت خود درباره اجرای روش سنتی صحبت کردند، اما از خستگی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان نیز شکایت داشتند:

«با اجرای این روش بازخورد مثبتی گرفتیم.» (م. ۱.۱-ر)
 «توئنستم کلاس رو به خوبی مدیریت کنم.» (م. ۱.۱-ر)
 «دانش‌آموزان ابتدا همکاری می‌کنند، اما خیلی زود انگیزه‌شون رو از دست می‌دن.» (م. ۵-م)

1. Organizing or basic themes
2. Global

«بچه‌های مقطع ابتدایی پس از توضیحات طولانی، خسته و بی‌حوصله می‌شن.» (م. ۱۰-۱)

کارکردهای استفاده از بازی

از مصاحبه‌ها، چهار کد مرتبط با مضمون کارکردهای استفاده از بازی در آموزش استخراج شد: (الف) استفاده از بازی برای تکمیل آموزش سنتی (تکنیک‌محور) و تمرین بیشتر، (ب) کاربرد بیشتر در مقاطع پایین‌تر تحصیلی، (ج) افزایش نشاط و رقابت، و (د) چالش‌های استفاده از بازی (زمان‌بر بودن و کمبود امکانات). برخی معلمان از بازی برای تکمیل آموزش استفاده می‌کردند، اما تعدادی به دلیل احتمال تمرکز نداشتن دانش‌آموزان بر یادگیری تکنیک‌ها و تاکتیک‌های مهم، استفاده از بازی را به‌تنهایی کافی نمی‌دانستند. معلمان، زمان‌بر بودن و نداشتن امکانات لازم را به‌عنوان چالش‌های استفاده از بازی مطرح کردند:

«برای مقاطع ابتدایی بهتره بعد از آموزش مهارت، بازی کنیم.» (م. ۱۰-۱)

«این روش بیشتر برای مقاطع ابتدایی کاربرد داره.» (م. ۳-ن)

«بازی در قالب رقابت برای دانش‌آموزان جذابیت داره و یادگیری را تسریع می‌کنه.» (م. ۱۰-۱)

«اما استفاده تنها از بازی ممکنه باعث بشه دانش‌آموز اصول تکنیکی و تاکتیکی رو به‌خوبی یاد نگیره.»

(م. ۲-ن)

برداشت‌ها درباره GBAs با محوریت مدل TGfU

پس از نمایش فیلم، از معلمان خواسته شد نظرها و برداشت‌هایشان را درباره فیلم پخش‌شده بیان کنند و اگر تجربه مشابهی در فرایند آموزش ورزش‌ها یا بازی‌های استراتژیک در درس تربیت‌بدنی دارند، آن را شرح دهند. در این بخش، دو کد اصلی برای این مضمون استخراج شد: (الف) لزوم پویایی و تطبیق‌پذیری در رویکردهای آموزشی و (ب) پیاده‌سازی ناقص برخی اصول TGfU.

درمورد کد لزوم پویایی و تطبیق‌پذیری در رویکردهای آموزشی، حدود نیمی از معلمان پس از مشاهده فیلم تأکید داشتند که شیوه آموزشی که برای مقاطع مختلف استفاده می‌شود، باید متفاوت باشد و آن‌ها نیز گاهی روش خود را مشابه آنچه در فیلم دیدند عوض می‌کنند. تنها یک معلم بیان کرد که اعتقادی به تغییر شیوه آموزشی ندارد و برای همه مقاطع از یک روش یکسان استفاده می‌کند. معلمان به‌جز یک نفر اظهار کردند که در طول تدریس‌شان نحوه آموزش خود را تغییر داده‌اند و بر اهمیت آشنایی با روش‌های جدید برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان تأکید داشتند:

«به نظر من آموزش مهارت‌ها برای دانش‌آموزان ابتدایی باید به‌صورت جزئی‌تر انجام شود و شیوه

تدریس در مقطع ابتدایی با مقطع متوسطه متفاوت باشد.» (م. ۲-ن)

«به همین دلیل در سنین پایین‌تر از این قبیل شیوه‌ها استفاده می‌کنم، ولی هرچه مقطع تحصیلی

بالتر می‌رود، این قبیل شیوه‌های آموزشی اولویت ندارد.» (م. ۳-ن)

«هرچه مقطع تحصیلی بالاتر می‌رود، انعطاف‌پذیری کم‌تر می‌شود و آموزش‌هایم رسمی‌تر و خشک‌تر

می‌شود.» (م. ۷-ج)

در کد پیاده‌سازی ناقص برخی اصول TGfU، از صحبت‌های برخی معلمان چنین برداشت شد که آن‌ها به‌طور پراکنده تلاش می‌کنند تنها در آموزش مهارت‌های تکنیکی، قیود تکلیف را تغییر دهند. معلمان بیان کردند که در صورت فراهم بودن امکانات، گاهی تکالیف را با توجه به سطح دانش‌آموزان تغییر می‌دهند و تکنیک‌ها را از ساده به پیچیده تمرین می‌کنند؛ با

این حال، یکی از معلمان تغییر در قیود تکلیف را روشی مناسب نمی‌دانست و معتقد بود این کار ممکن است به یادگیری ناقص مهارت‌ها منجر شود.

«اگر دانش‌آموزی نتواند با راکت به توپ ضربه بزند، در صورت امکان از او می‌خواهم با بادکنک تمرین کند.» (م. ۱-ر)

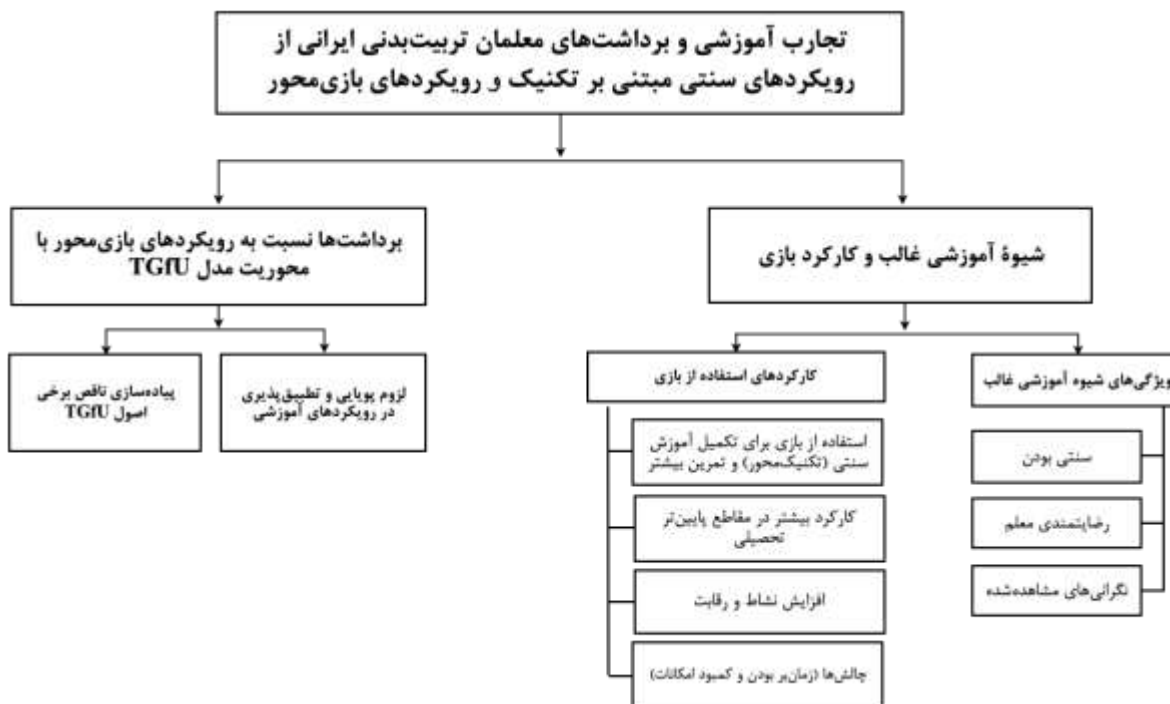
«اگر بچه زورش نمی‌رسد که توپ را به حلقه برساند، حلقه را پایین می‌آورم تا بتواند این کار را انجام دهد.» (م. ۳-ن)

«سپس از آن‌ها می‌خواهم که این مهارت را با یک بادکنک انجام دهند و هدفم از این کار این است که دانش‌آموزان تکنیک را به طور کامل یاد بگیرند و جزئیاتش را به صورت کامل انجام دهند. سپس از آن‌ها می‌خواهم که این مهارت را از پشت خط یک سوم و با توپ انجام دهند که باز هم هدف آن است که این تکنیک را به خوبی یاد بگیرند. در آخرین مرحله بر روی قدرت دست افراد کار می‌کنم و کم‌کم فاصله دانش‌آموز از تور را بیشتر می‌کنم تا به پشت خط سرویس برسد و از آن جا از آن‌ها می‌خواهم که سرویس بزنند.» (م. ۲-ن)

«عقیده دارم وقتی تکلیف برای اولین بار به کسی داده می‌شود، آن شخص از اجرای آن تکلیف ممکن است اضطراب داشته باشد و شاید نتواند مهارت را درست انجام دهد. به همین خاطر سعی می‌کنم مهارت را در حد امکان ساده کنم.» (م. ۳-ن)

«ما والیبال را برای آن‌ها ساده می‌کنیم. می‌گیم گرفتن، رها کردن. اول کار حرکات را نمایش می‌دهیم. می‌گوییم بچه‌ها این جوری بایستید، دست‌هایتان را این جوری بکشید. حالا وقتی می‌خواهیم با توپ این کار را انجام دهند، حرکات برای آن‌ها تداعی می‌شود. حالا توپ می‌دهیم. بعد به او می‌گوییم که توپ را با این پوزیشن پرتاب کن. زانوها باز شود، دست‌ها کشیده شود و از او می‌خواهیم که تا ۳ بشمارد و بعد از آن دست‌هایش را باز کند» (م. ۹-ب)

«به نظرم فقط از لحاظ انگیزشی می‌تواند کار مثبتی باشد، ولی از لحاظ کارایی نه؛ یعنی تا جایی که امکان داشته باشد سعی می‌کنم آموزش‌م را به شکل اصلی و واقعی خودش پیش ببرم و با این کار سعی نمی‌کنم که مهارت را برای دانش‌آموز راحت‌تر کنم و از سختگیری‌ام کم نمی‌کنم.» (م. ۷-ج)



شکل ۱- تجارب آموزشی معلمان تربیت‌بدنی ایرانی در کلاس‌های تربیت‌بدنی مدارس و برداشت‌های آنان از رویکردهای سنتی مبتنی بر تکنیک و رویکردهای بازی محور

Figure 1- Pedagogical experiences and perspectives of Iranian PE teachers regarding traditional Technique-Based Approaches (TBAs) and Game-Based Approaches (GBAs)

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تجارب زیسته و دیدگاه‌های معلمان تربیت‌بدنی درباره GBAs، به‌ویژه مدل TGfU انجام شد. در بخش اول پژوهش، معلمان شیوه تدریس یک مهارت ورزشی استراتژیک را که در مدارس استفاده می‌کردند، شرح دادند. یافته‌ها نشان داد که همه معلمان از روش‌های سنتی استفاده می‌کنند و به طور کلی از این روش‌ها رضایت دارند؛ با این حال، آن‌ها اذعان داشتند که این رویکرد منجر به کاهش انگیزه و افزایش ملال در دانش‌آموزان می‌شود. بررسی گفته‌های معلمان درباره نقش بازی در آموزش نشان داد که اگرچه آن‌ها از بازی به‌عنوان بخشی از فرایند آموزشی استفاده می‌کردند، مفهوم بازی در نظر آنان با آنچه در مدل TGfU تأکید می‌شود، کاملاً متفاوت است. از نظر آن‌ها، بازی صرفاً ابزاری کمکی برای آموزش تکنیک‌ها و تمرین بیشتر است که بیشتر در مقاطع ابتدایی کاربرد دارد و هدف آن افزایش نشاط، رقابت و شادابی دانش‌آموزان است؛ در حالی که در TGfU بازی به‌عنوان هسته اصلی یادگیری عمل می‌کند و بستری برای توسعه تاکتیک‌ها، مهارت‌های تصمیم‌گیری و حل مسئله فراهم می‌آورد. علاوه بر این، بازی در TGfU به‌صورت فرایندی پویا و تطبیق‌پذیر طراحی می‌شود که اصول مشترک میان ورزش‌ها را آموزش می‌دهد و به توسعه مهارت‌های اجتماعی و استفاده از بازخوردهای سازنده برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان می‌پردازد. به طور کلی، در TGfU بازی محور اصلی یادگیری است که با هدف توسعه جامع‌تر مهارت‌ها و درک بازی، مقدم یا هم‌زمان با آموزش تکنیک‌ها استفاده می‌شود (۴۴).

یافته‌های این بخش از پژوهش نشان داد که معلمان تقریباً هیچ اطلاعی از مدل GBAs و TGFU ندارند و استفاده از این روش‌ها در آموزش تربیت بدنی به صورت سازمان‌یافته رواج نیافته است؛ در مقابل، روش‌های سنتی همچنان به عنوان شیوه غالب و پذیرفته شده باقی مانده‌اند. این وضعیت ممکن است به دلیل آشنایی بیشتر معلمان با روش‌های سنتی، پیش‌بینی پذیری و ریسک پایین‌تر این روش‌ها باشد. افزون‌براین، عدم آگاهی از نحوه اجرای ساختاریافته GBAs و نبود حمایت کافی از سوی مدیران و تصمیم‌گیران، یا حتی محدودیت زمانی، می‌تواند از جمله عواملی باشد که مانع پذیرش این رویکردها می‌شود. این نتیجه‌گیری‌ها با مطالعات پیشین که به موانع مفهومی و عملی اجرای مدل TGFU در میان معلمان شاغل و دانشجو-معلمان پرداخته‌اند، همخوانی دارد (۳۴، ۴۵-۴۹).

نتایج بخش دوم پژوهش که به تحلیل نظرات معلمان پس از مشاهده فیلم آموزشی اجرای روش TGFU در موقعیت‌های آموزش ورزش‌های توپ و تور مبتنی بر تاکتیک اختصاص داشت، نشان‌دهنده برداشت‌های متنوع آنان از GBAs بود. در این زمینه، دو کد اصلی استخراج شد: «لزوم پویایی و تطبیق پذیری در رویکردهای آموزشی» و «پیاپیاده‌سازی ناقص برخی اصول مدل TGFU».

یافته‌ها نشان داد که معلمان معتقد بودند رویکردهای آموزشی باید پویا و تطبیق‌پذیر باشند. این موضوع بیانگر آگاهی آنان از نیاز به بازنگری و به‌روزرسانی روش‌های سنتی است. این یافته با پژوهش‌های پیشین همسو است که تأکید کرده‌اند GBAs مانند TGFU، این امکان را به معلمان می‌دهند که با تنظیم محتوا و ساختار فعالیت‌ها متناسب با سطح مهارت و یادگیری دانش‌آموزان، محیط یادگیری پویاتری ایجاد کنند (۲۷). با این حال، در پژوهش حاضر مشخص شد که برخی معلمان این انعطاف‌پذیری را در عمل چالش‌برانگیز می‌دانند، زیرا تطبیق فعالیت‌ها با نیازهای متنوع دانش‌آموزان مستلزم دانش تخصصی و تجربه کافی است. بسیاری از مطالعات نیز این موضوع را به عنوان یکی از موانع اصلی پذیرش GBAs توسط معلمان ذکر کرده‌اند (۳۴، ۴۶-۴۹). تغییر از روش‌های سنتی (تکنیک‌محور)، که اغلب ساختار ثابتی دارند، به یک روش پویا و تطبیق‌پذیر نیازمند حمایت، آموزش، و منابع آموزشی کافی است. بدون این پیش‌نیازها، حتی معلمانی که به اثربخشی روش‌های نوین اذعان دارند، ممکن است به روش‌های سنتی بازگردند.

در مورد «پیاپیاده‌سازی ناقص برخی اصول مدل TGFU» یکی از دلایل اصلی این مسئله، کمبود آشنایی با اصول پایه و فقدان تجربه‌های آموزشی مرتبط با GBAs است. همان‌طور که یافته‌های پژوهش نشان داد، برخی معلمان بدون داشتن پشتوانه علمی، بخش محدودی از اصول مدل TGFU را البته صرفاً برای آموزش تکنیک‌ها اجرا کردند که این امر می‌تواند منجر به تحقق نیافتن اهداف آموزشی مدنظر شود. این یافته با پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد که نشان می‌دهند معلمان اغلب درک کاملی از فلسفه و اصول زیربنایی GBAs ندارند؛ در نتیجه قادر به اجرای کامل این روش‌ها نیستند (۱۷). علاوه بر این، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمان به دلیل دریافت نکردن آموزش کافی درباره GBAs، گاه به طور ناخودآگاه روش‌های سنتی (تکنیک‌محور) را با اصول GBAs ترکیب می‌کنند که این امر می‌تواند اثربخشی این رویکردها را کاهش دهد (۵۰). در پژوهش حاضر نیز ممکن است به همین دلیل معلمان در اجرای اصول TGFU ناکام مانده باشند. اجرای موفق این مدل مستلزم آشنایی کامل با ساختار فعالیت‌ها، هدایت هدفمند بازی‌ها و ایجاد تعادل مناسب میان یادگیری تکنیک‌ها و تاکتیک‌ها است.

یافته‌های این بخش از پژوهش نشان می‌دهد که هرچند TGFU از نظر برخی معلمان به عنوان روشی پویا و جذاب تلقی می‌شود، اجرای موفق آن به آگاهی عمیق‌تر، دانش تخصصی بیشتر و آمادگی کافی نیاز دارد. این نتایج بر اهمیت برگزاری برنامه‌های آموزشی و کارگاه‌های توانمندسازی برای معلمان تأکید می‌کند. براساس پژوهش‌های پیشین، ارائه آموزش‌هایی که

معلمان را با فلسفه و اصول GBAs آشنا کند، می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای اجرای این روش‌ها ایفا کند (۴۴). همچنین تأمین ابزارها و منابع آموزشی که معلمان را در تطبیق این روش‌ها با شرایط خاص کلاسی یاری رساند، می‌تواند پذیرش و اجرای این رویکردها را تسهیل کند (۵۱).

تغییر از روش‌های سنتی که اغلب دارای ساختاری ثابت و کم‌انعطاف هستند به روشی پویا و تطبیق‌پذیر، مستلزم فراهم‌آوردن حمایت‌های لازم، آموزش‌های هدفمند و دسترسی به منابع آموزشی مناسب است. در غیاب این پیش‌نیازها، معلمان حتی در صورت اذعان به مزایا و اثربخشی روش‌های جدید، ممکن است همچنان به استفاده از روش‌های سنتی ادامه دهند.

خلاصه آنکه، مدل TGfU همچنان با دشواری‌هایی در پیاده‌سازی روبه‌رو است که از زمان معرفی آن در بیش از چهل سال پیش، تغییر چندانی نکرده است. بررسی تجارب، دیدگاه‌ها و چالش‌های پیش‌روی معلمان و شناسایی عوامل مؤثر بر استفاده از این مدل می‌تواند راهکارهایی برای حذف موانع و حمایت از اجرای موفق آن ارائه دهد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش بیشتر معلمان در زمینه رویکردهای بازی‌محور و ترویج استفاده از مدل TGfU به‌عنوان یک روش نوین و مؤثر آموزشی برای بهبود تدریس تربیت‌بدنی در ایران ضروری است.

پیام مقاله

این مطالعه کیفی تجارب معلمان تربیت‌بدنی ایرانی را در مواجهه با رویکردهای سنتی و بازی‌محور بررسی کرده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که با وجود نگرانی درباره کاهش مشارکت دانش‌آموزان در درس تربیت‌بدنی، معلمان همچنان به روش‌های سنتی تکنیک‌محور پایبند هستند و بازی را عمدتاً ابزاری برای آموزش تکنیک می‌دانند. پژوهش بر لزوم آموزش هدفمند رویکردهای بازی‌محور برای روزآمد کردن آموزش تربیت‌بدنی در مدارس ایران تأکید دارد.

ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی مرتبط با پژوهش‌های کیفی در فرایند انجام این مطالعه رعایت شده است.

مشارکت نویسندگان

مرور ادبیات: مرضیه بهرامی باصیری و حمید صالحی

مدیر پروژه: حمید صالحی

- ایده‌پردازی: حمید صالحی
- جمع‌آوری داده‌ها: مرضیه بهرامی باصیری
- تحلیل داده‌ها: مرضیه بهرامی باصیری و حمید صالحی
- نگارش اولیه: مرضیه بهرامی باصیری
- بازبینی و ویرایش نهایی: حمید صالحی
- مرور ادبیات: مرضیه بهرامی باصیری
- مدیریت پروژه: حمید صالحی

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که در این پژوهش تعارض منافع وجود ندارد.

تشکر و قدردانی

از همکاری ارزشمند معلمان تربیت‌بدنی که در اجرای این پژوهش مشارکت کردند، صمیمانه قدردانی می‌شود.

منابع

1. Newell KM. Constraints on the development of coordination. In: Wade MG, Whiting HTA, editors. Motor development in children: aspects of coordination and control. Dordrecht, Germany: Martinus Nijhoff; 1986. p. 341-60.
2. Renshaw I, Araújo D, Button C, Chow JY, Davids K, Moy B. Why the constraints-led approach is not teaching games for understanding: a clarification. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2016;21(5):459-80. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095870>
3. Tinning R. *Pedagogy and human movement: theory, practice, research*. London: Routledge; 2009.
4. Schollhorn WI, Hegen P, Davids K. The nonlinear nature of learning-a differential learning approach. *The Open Sports Sciences Journal*. 2012;5(1):100-12. <https://doi.org/10.2174/1875399X01205010100>
5. Bunker D, Thorpe R. A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*. 1982;18(1):5-8. <https://doi.org/10.12691/rpbs-8-1-1>
6. Ford PR, Yates I, Williams AM. An analysis of practice activities and instructional behaviours used by youth soccer coaches during practice: exploring the link between science and application. *Journal of Sports Sciences*. 2010;28(5):483-95. <https://doi.org/10.1080/02640410903582750>
7. Holt JE, Ward P, Wallhead TL. The transfer of learning from play practices to game play in young adult soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2006;11(2):101-18. <https://doi.org/10.1080/17408980600708270>
8. Davids K, Renshaw I, Glazier P. Movement models from sports reveal fundamental insights into coordination processes. *Exercise and Sport Sciences Reviews*. 2005;33(1):36-42.
9. Light RL, Harvey S. Positive pedagogy for sport coaching. *Sport, Education and Society*. 2017;22(2):271-87. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1015977>
10. Ennis CD. Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*. 1999;4(1):31-49. <https://doi.org/10.12691/ajssm-2-6A-4>
11. Hopper T. Teaching games for understanding: the importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2002;73(7):44-8. <https://doi.org/10.1080/07303084.2002.10607847>
12. Moy B, Renshaw I, Davids K. The impact of nonlinear pedagogy on physical education teacher education students' intrinsic motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2016;21(5):517-38. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1072506>
13. Susanto B, Wibowo WS, Harjani C, editors. *Bible learning with board game for children*. In: 2nd International Media Conference 2019 (IMC 2019). Atlantis Press; 2020.
14. Pill S, Gambles E-AF, Griffin LL. *Teaching games and sport for understanding*. London: Routledge; 2023.
15. Crespo M, Reid MM, Miley D. Tennis: applied examples of a game-based teaching approach. *Strategies*. 2004;17(4):27-30. <https://doi.org/10.22089/mbj.2018.4684.1547>
16. Smith L, Harvey S, Savory L, Fairclough S, Kozub S, Kerr C. Physical activity levels and motivational responses of boys and girls: a comparison of direct instruction and tactical games models of games teaching in physical education. *European Physical Education Review*. 2015;21(1):93-113. <https://doi.org/10.1177/1356336x14555293>
17. Harvey S, Jarrett K. A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2014;19(3):278-300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>

18. Stolz S, Pill S. Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*. 2014;20(1):36-71. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496001>
19. Alotaibi MS. Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2024;15:1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
20. Morales-Belando MT, Kirk D, Arias-Estero JL. A systematic review of teaching games for understanding intervention studies from a practice-referenced perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2022;93(4):670-81. <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1897066>
21. Pill S, Gambles E-AF. Teaching games for understanding and athlete-centred coaching. In: Pill S, Gambles E-AF, Griffin LL, editors. *Teaching games and sport for understanding*. London: Routledge; 2023. p. 134-42.
22. Light R, Tan S. Culture, embodied experience and teachers' development of tgfu in australia and singapore. *European Physical Education Review*. 2006;12(1):99-117. <https://doi.org/10.1177/1356336X06060659>
23. Memmert D, Almond L, Bunker D, Butler J, Fasold F, Griffin L, et al. Top 10 research questions related to teaching games for understanding. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 2015;86(4):347-59. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1087294>
24. Light R. Complex learning theory—its epistemology and its assumptions about learning: Implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 2008;27(1):21-37. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.1.21>
25. Butler JI. Teacher responses to teaching games for understanding. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 1996;67(9):17-20. <https://doi.org/10.1080/07303084.1996.10604851>
26. Rovegno I. The development of in-service teachers' knowledge of a constructivist approach to physical education: Teaching beyond activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 1998;69(2):147-62. <https://doi.org/10.1080/02701367.1998.10607680>
27. Butler J. Tgfu pet-agogy: old dogs, new tricks and puppy school. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2005;10(3):225-40. <https://doi.org/10.1080/17408980500340752>
28. Light R. The social nature of games: Australian preservice primary teachers' first experiences of teaching games for understanding. *European Physical Education Review*. 2002;8(3):286-304. <https://doi.org/10.1177/1356336X020083007>
29. Ha AS, Wang L, Collins J. Perceptions of hong kong physical education teachers on teaching games for understanding: implications for continuing professional development. *Educational Research Journal*. 2014;29(1/2):91-110. <https://doi.org/10.3316/informit.901491598583178>
30. McNeill M, Fry J, Wright S, Tan W, Tan K, Schempp P. 'In the local context': Singaporean challenges to teaching games on practicum. *Sport, Education and Society*. 2004;9(1):3-32. <https://doi.org/10.1080/1357332042000175791>
31. Wright S, McNeill M, Fry JM. The tactical approach to teaching games from teaching, learning and mentoring perspectives. *Sport, Education and Society*. 2009;14(2):223-44. <https://doi.org/10.1080/13573320902809153>
32. Wright S, McNeill M, Fry J, Tan S, Tan C, Schempp P. Implications of student teachers' implementation of a curricular innovation. *Journal of Teaching in Physical Education*. 2006;25(3):310-28. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.3.310>
33. Liu YK. Games teaching: Changed or unchanged. *Educational Research Journal*. 1997;12(1):30-5. <https://doi.org/1997v12n1-30-35>
34. Díaz-Cueto M, Hernández-Álvarez JL, Castejón FJ. Teaching games for understanding to in-service physical education teachers: Rewards and barriers regarding the changing model of teaching sport. *Journal of Teaching in Physical Education*. 2010;29(4):378-98. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.4.378>
35. Rossi T, Fry JM, McNeill M, Tan CW. The games concept approach (gca) as a mandated practice: Views of singaporean teachers. *Sport, Education and Society*. 2007;12(1):93-111. <https://doi.org/10.1080/13573320601081591>

36. Papagiannopoulos D, Digelidis N, Sympas I. Pe teachers' perceptions of and experiences with using the tgf model in teaching team games in elementary school. *Journal of Physical Education and Sport*. 2023;23(2):482-91. <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.02060>
37. Van Manen M. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London: Routledge; 2016.
38. Guest G, Bunce A, Johnson L. How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*. 2006;18(1):59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
39. Pakgohar A, Khalili M. Investigation of sample size in qualitative sampling methods. *Popularization of Science*. 2021;12(1):270-97 (In Persian). <https://doi.org/10.22034/popsci.2021.286809.1090>
40. Palinkas LA, Horwitz SM, Green CA, Wisdom JP, Duan N, Hoagwood K. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Adm Policy Ment Health*. 2015;42(5):533-44. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
41. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006;3(2):77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
42. Olmos-Vega FM, Stalmeijer RE, Varpio L, Kahlke R. A practical guide to reflexivity in qualitative research: amee guide no. 149. *Med Teach*. 2022;1-11. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>
43. Smith B, McGannon KR. Developing rigor in qualitative research: problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International review of sport and exercise psychology*. 2017;11(1):101-21. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>
44. Kirk D, MacPhail A. Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the bunker-thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*. 2002;21(2):177-92. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
45. Gambles EF, Anderson SD, Leyland SD, Ling J, editors. Pre-service teachers' influences, beliefs, and barriers to implementing teaching games for understanding in england. In: TGfU SIG 40th Anniversary Conference, TGfU SIG (online) January 2023, Oral Presentation; 2023.
46. Harvey S, Cushion C, Sammon P. Dilemmas faced by pre-service teachers when learning about and implementing a game-centred approach. *European Physical Education Review*. 2015;21(2):238-56. <https://doi.org/10.1177/1356336X14560773>
47. Wang CL, Ha A. Pre-service teachers' perception of teaching games for understanding: a hong kong perspective. *European Physical Education Review*. 2009;15(3):407-29. <https://doi.org/10.1177/1356336X09364724>
48. Anderson SD, Gambles EF, editors. Pe teachers' engagement with teaching games for understanding and perceived barriers to implementation. In: 3rd Euro-Pak International Conference on Sport Sciences and Physical Education, Sarhad University, October 2021, Keynote Presentation; Peshawar, Pakistan (online).
49. Meyer J, Land R. *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge*. London: Routledge; 2006.
50. Dyson B, Griffin LL, Hastie P. Sport education, tactical games, and cooperative learning: theoretical and pedagogical considerations. *Quest*. 2004;56(2):226-40. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
51. Gambles E-A. *Teaching games for understanding: Teachers' socialisation, perceptions and interpretations: [Doctoral Dissertation]: [The University of Sunderland]; 2024.*