

تأثیر رویکرد معلم‌محور و جو تبحرگرا بر سطح فعالیت بدنی دانش‌آموزان دختر زیر ۸ سال شهر کرد

معصومه قهرمان^۱، فرهاد قدیری^۲، عباس بهرام^۳

۱. کارشناس ارشد رفتار حرکتی دانشگاه فرهنگیان

۲. استادیار رفتار حرکتی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول)

۳. استاد دانشگاه خوارزمی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۵/۱۵

چکیده

هدف این پژوهش بررسی تأثیر جو تبحرگرا و معلم‌محور بر سطح فعالیت بدنی دانش‌آموزان دختر زیر ۸ سال شهر کرد بود. راهبرد این تحقیق نیمه تجربی و از لحاظ هدف کاربردی است و با استفاده از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل انجام شد. تعداد ۶۰ دانش‌آموز دختر به روش نمونه‌گیری در دسترس از مدارس ابتدایی شهرستان شهرکرد انتخاب شدند. به صورت تصادفی در سه گروه جو انگیزشی تبحرگرا، رویکرد معلم‌محور و گروه کنترل قرار گرفتند. در مرحله پیش‌آزمون میزان فعالیت بدنی کودکان با استفاده از گام شمار ثبت شد. برنامه مداخله در طی ۱۲ جلسه صورت گرفت. بعد از اتمام دوره مداخله، پس‌آزمون گرفته شد. از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه و تحلیل واریانس مرکب جهت مقایسه اثرات درون‌گروهی و بین‌گروهی استفاده شد. نتایج نشان داد در مرحله پیش‌آزمون بین گروه‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0.05$). نتایج آزمون تحلیل واریانس مرکب نشان داد اثر اصلی عامل اندازه‌گیری (0.0001)، اثر اصلی گروه (0.0001) و تعامل مراحل اندازه‌گیری در گروه (0.011) معنادار است. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد بین گروه جو انگیزشی تبحرگرا با گروه معلم‌محور ($P = 0.032$) و گروه کنترل ($P = 0.0001$) و همچنین بین گروه معلم‌محور با گروه کنترل ($P = 0.027$) تفاوت وجود دارد. به‌طور کلی نتایج تحقیق حاضر نشان داد هر چند استفاده از برنامه مداخله‌ای با رویکرد معلم‌محور و جو انگیزشی تبحرگرا بر میزان فعالیت بدنی کودکان تأثیر مثبتی دارد ولی استفاده از رویکرد جو تبحرگرا مؤثرتر است. بنابراین به مربیان و معلمان توصیه می‌شود جهت افزایش فعالیت بدنی کودکان از رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا استفاده کنند.

واژگان کلیدی: جو تبحرگرا، معلم‌محور، فعالیت بدنی، جو انگیزشی

1. Email: masomeh.gh1243@gmail.com

2. Email: ghadiri671@gmail.com

3. Email: bahram@khu.ac.ir

مقدمه

اصلی‌ترین مکانیسم برای سلامتی انسان، مشارکت در فعالیت‌های بدنی است. شرکت منظم در فعالیت‌های بدنی با فواید سلامتی کوتاه‌مدت و بلندمدت روانی و فیزیولوژیکی برای جوانان در ارتباط است (سالیس، ۲۰۰۰). تحقیقات قبلی نشان داده‌اند مشارکت و درگیر شدن در فعالیت‌های بدنی در طول دوران کودکی و نوجوانی ممکن است به پایبندی مداوم برای یک سبک زندگی فعال در بزرگسالی کمک کند (پاینه و ایساکس، ۲۰۱۲).

نقش تربیت‌بدنی برای کودکان در اوایل قرن ۲۱ بیش از گذشته است و نیاز به رویکردی دارد که منجر به ارتقاء علاقه طولانی مدت به فعالیت بدنی و رشد موازی مهارت‌های اجتماعی، شناختی، بدنی و عاطفی شود. این چنین برنامه‌هایی می‌بایست به خوبی تدریس شوند و به دقت به نیازهای کودکان و نوجوانان که این برنامه‌ها برای آن‌ها طراحی شده است توجه داشته باشند (زاکوپولو^۳ و همکاران، ۲۰۱۰).

بر اساس شواهد تحقیقی، رشد مهارت‌های بنیادی در کودکان می‌تواند نقش مهمی در جلوگیری از کم‌تحركی در بزرگسالی داشته باشد (گالاهو^۴ و همکاران، ۲۰۱۲). فعالیت بدنی باید بخش جدایی‌ناپذیر رشد و تکامل کودکان و نوجوانان باشد. در اوایل زندگی، به ویژه دوران طفولیت و کودکی، فعالیت ورزشی نقش مهمی در توسعه فیزیکی، روانی و ذهنی کودک ایفا می‌کند. نکته مهم‌تر این است که تأکید و اصرار بر بازی‌های غیررسمی مقدماتی کودک، به عنوان فرصتی برای کسب تجربه در فعالیت‌های مختلف ورزشی، موجب توسعه مجموعه‌ای از مهارت‌های حرکتی لازم برای شرکت در فعالیت‌های ورزشی آینده می‌شود.

جانسون، اروین، کپ و بیگله^۵ (۲۰۱۵) نشان داد در کشورهای برزیل و آمریکا انجام مداخلات اثر قوی‌تر در مقایسه با سایر کشورها داشته است. همچنین اطلاعات در مورد عوامل زمینه‌ای مثل برنامه تحصیلی و تحولات آموزشی باید درک بیشتری از جو انگیزشی تسلط محور در تربیت‌بدنی بر روی شرکت‌کننده‌ها ایجاد کند. روش‌هایی برای ارائه مداخلات حرکتی وجود دارد که از آن جمله می‌توان به دو رویکرد کودک محور و معلم‌محور اشاره کرد (گالاهو و همکاران، ۲۰۱۲).

بر اساس مطالعات یکی از موضوعات مهم در زمینه مداخلات رشد حرکتی کودکان این است که بتواند همزمان با افزایش مهارت‌های بنیادی، شایستگی حرکتی و عوامل اجتماعی مربوط به فعالیت

-
1. Sallis
 2. Payne & Isaacs
 3. Zachopoulou
 4. Gallahue
 5. Johnson, Erwin, Kipp & Beighle

بدنی را ارتقاء داده و انگیزش ذاتی افراد را نسبت به فعالیت‌های بدنی بالاتر ببرد (زاکوپولو و همکاران، ۲۰۱۰). بر این اساس، ارائه مداخلات رشدی باید به شکلی باشد که بتواند همراه با ارتقاء سطح مهارت‌های بنیادی، بر فعالیت بدنی فرد نیز تأثیر مثبت داشته باشد. در این رابطه سه رویکرد آموزشی مطرح است که عبارتند از: ۱- رویکرد آموزش مستقیم (معلم محور) ۲- رویکرد جو تبحرگرا ۳- والدین به‌عنوان معلم (گالاهو و همکاران، ۲۰۱۲).

با توجه به تفاوت‌های اساسی و مهمی که دو رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا و معلم‌محور با یکدیگر دارند، انتظار می‌رود که اثرات رفتاری متفاوتی نیز بر کودک داشته باشند (پورتولی، برتولو، ویتالی، فیلهو و روبازا، ۲۰۱۵). در روش معلم محور، معلم به عنوان هسته آموزش مطرح بوده و کودک نقشی در جریان طراحی و نحوه اجرای آموزشی ندارد و فقط تابع دستورات معلم بوده و یک برنامه را که از قبل توسط معلم طراحی شده است اجرا می‌کند. در رویکرد جو تبحرگرا، اختیار به صورت تدریجی از معلم به کودک منتقل می‌شود و معلم فقط نقش یک ناظر را خواهد داشت. (گالاهو و همکاران، ۲۰۱۲). رویکرد جو تبحرگرا که توسط مارتین و رادیسلا (۲۰۰۹) ارائه شده است، دارای خودکاری بالای کودک در تکمیل تکالیف و فعالیت‌ها بر اساس ترجیح خود کودک است. جو انگیزه تبحر از طریق سازماندهی آموزش در شش ساختار در یک جلسه گسترش یافته است. این چنین رویکردهایی نیازهای رشدی و یادگیری کودکان را در قلب برنامه‌ریزی، تدریس فرایند ارزشیابی قرار می‌دهد (زاکوپولو و همکاران، ۲۰۱۰). رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا، به وسیله تنظیم و بالابردن انگیزش کودک جهت شرکت در تکالیف حرکتی و شناختی مختلف، موجب افزایش سزعت یادگیری کودک می‌شود (هارتر، ۱۹۹۸).

رویکرد جو تبحرگرا با افزایش انگیزه فراگیران منجر به افزایش فعالیت بدنی آنان می‌شود. در این رویکرد کودک به صورت مستقیم در امر یادگیری شرکت دارد، اظهار نظر می‌کند و تصمیم می‌گیرد. در این رویکرد فرد به شناخت توانایی‌ها و نقاط مثبت خود دست پیدا می‌کند. کودک در صدد رفع نقاط ضعف خود برمی‌آید، فرد در این رویکرد با سوابق قبلی خود مقایسه می‌شود و مقایسه او با فرد دیگری صورت نمی‌گیرد. گاهی مقایسه کودک با همسالان سبب ایجاد احساس ضعف در کودک و عدم پیشرفت یا حتی کاهش اعتماد به نفس و احساس حقارت او می‌شود (جانسون، ۲۰۱۵).

مزیت رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا مربوط به تمرکز آن بر تبحر در یادگیری و نه بر نتیجه اجرا است که مطابق نظریه انگیزش کفایت، نتیجه آن افزایش انگیزه و القاء این تفکر به کودک است که باید تلاش بیشتری کند تا به تبحر و شایستگی حرکتی برسد (هارتر، ۱۹۹۸). از طرفی دیگر،

1. Bortoli, Bertollo, Vitali, Filho & Robazza
2. Martin & Rudisill
3. Harter

رویکرد معلم-محور منجر به ایجاد تکالیف رقابتی، رهبری استبدادی و بی‌انگیزه شدن کودک می‌شود که در نهایت تلاش و پیشرفت کمتر را به دنبال دارد (نیکولز؛ ۱۹۸۴). تفاوت در محیط‌های اجتماعی-عاطفی ذهنی و مکان‌های تربیت‌بدنی که توسط معلمان ایجاد می‌شود منجر به تغییر در نتایج روانی فعالیت‌های بدنی برای کودکان می‌شود. تکلیف محوری با اراده و قصد به فعال بودن از لحاظ بدنی و خود گزارشی فعالیت بدنی مرتبط است. جو انگیزشی تبحرگر با پاسخ‌های عاطفی سازگارانه نظیر لذت‌بردن، علاقه ذاتی و تلاش و کوشش و تنش پایین در ارتباط است (مارتنز؛ ۱۹۸۷). از این‌رو تحقیقات مختلفی به بررسی اثر رویکرد مداخله محور در حوزه اکتساب مهارت‌های حرکتی پرداخته‌اند.

کالاجا^۳ (۲۰۰۹) در تحقیقی که بر روی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی انجام داد، از پرسشنامه چندبخشی شامل فعالیت‌بدنی خودگزارشی و پرسشنامه در رابطه با جو انگیزشی در مدارس تربیت‌بدنی استفاده کرد و بدین نتیجه رسید که همراه با ارتقاء و بهبود مهارت، میزان فعالیت‌بدنی که برای انجام تکلیف نیاز است کاهش می‌یابد و فرد حرکت را با کارایی بیشتری انجام می‌دهد. گریفین^۴ و همکاران (۲۰۱۳) تأثیر جو انگیزشی تبحرگر بر تعهد کودکان جهت لذت بردن از فعالیت بدنی را مورد ارزیابی قرار دادند. جهت بررسی میزان فعالیت بدنی کودکان از گام شمار استفاده شد. نتایج نشان داد تفاوت معناداری در میزان لذت بردن و تعهد به فعالیت بدنی در قبل و بعد از اعمال مداخله با رویکرد جو انگیزشی تبحرگر وجود دارد. در حالی که انتومانیس^۵ (۲۰۰۱) اعلام کرد دانش‌آموزان تربیت‌بدنی در جو تسلطی، لذت بالاتر و توانایی بالاتری دارند و معتقدند که تلاش منجر به موفقیت می‌شود. یاسمی و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقی نشان دادند برنامه‌های مداخله‌ای با رویکرد جو انگیزشی تبحر، عزت‌نفس کودکان را افزایش داده و با تسهیل مشارکت کودکان در فعالیت بدنی و ورزش، تبحر حرکتی آن‌ها را بالا می‌برد. وادوورث^۶ و همکاران (۲۰۱۷) تحقیقی را با عنوان مشارکت در فعالیت بدنی کودکان پیش دبستانی با رویکرد جو انگیزشی تبحرگر انجام دادند. نتایج نشان داد یک دوره مداخله با رویکرد جو انگیزشی تبحرگر به‌طور معناداری میزان فعالیت بدنی متوسط تا شدید کودکان را افزایش داده است. هاروود^۷ و همکاران (۲۰۱۵) با توجه ویژه به اهمیت مشارکت مستقیم فراگیر و دانش‌آموز در فرایند تمرین و آموزش و انجام

-
1. Nicholla
 2. Martner
 3. Kalaja
 4. Griffin
 5. Ntoumanis
 6. Wadsworth
 7. Harwo

فعالیت بدنی، پیشنهاد کردند در طراحی مداخلات حرکتی و کلاس‌های تربیت‌بدنی از رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا استفاده شود تا انگیزش درونی و تلاش فراگیران بیشتر شود. استودن^۱ و همکاران (۲۰۰۸) یک مدل مفهومی ارائه دادند در قالب این الگو ارتباطی دو طرفه و پویا میان سطح تبحر و فعالیت بدنی وجود دارد. این مدل تحت عنوان رویکرد تارگت آشناخته شد. در این مدل کودکان ماهرتر درک بیشتری از خود پیدا کرده و از مشارکت در فعالیت بدنی و بازی راضی‌تر هستند. باولر^۲ (۲۰۰۹) نیز در تحقیقی اثر تدریس برنامه تربیت‌بدنی با رویکرد تارگت را بر سطوح فعالیت جسمانی دانش‌آموزان موردبررسی قرارداد و بدین نتیجه رسید گروه مداخله بر اساس تارگت، زمان بیشتری را صرف فعالیت بدنی متوسط تا شدید، در هر جلسه آموزش کرد. آن‌ها دریافتند رویکرد جو انگیزه تبحر باعث افزایش انگیزه آزمودنی‌ها می‌شود و علاقه آن‌ها را برای ادامه تمرین و درگیر شدن در برنامه‌های فعالیت بدنی افزایش می‌دهد. از طرفی ظهرابی و همکاران (۲۰۱۲) در تحقیقی نشان دادند در آموزش گرامر زبان انگلیسی گروه معلم‌محور عملکرد بهتری نسبت به گروه یادگیرنده‌محور داشتند. جانسون^۴ (۲۰۱۵) در تحقیقی بر روی دانش‌آموزان کلاس هفتم آمریکایی و بر روی هر دو جنس عنوان می‌کند که جو تبحرگرا هیچ نتایج مشخص و مثبتی را برای سطوح فعالیت بدنی در مدارس نداشت. جانسون و همکاران (۲۰۱۷) در تحقیقی نشان دادند ارتباط مثبت و معناداری بین جو انگیزشی تبحرگرا با نمرات عملکرد و لذت‌بخشی در فعالیت بدنی وجود دارد ولی بین جو تبحرگرا با میزان فعالیت بدنی ارتباط معنادار وجود ندارد.

با توجه به اینکه رویکرد گام‌های اولیه در برنامه درسی تربیت‌بدنی^۵ برای کمک به کودکان جهت درک اهمیت سبک زندگی سالم و انجام فعالیت بدنی مناسب و رشد مهارت‌های اجتماعی آن‌ها طراحی شده است و از طرفی اینکه برخی نتایج تحقیقات اشاره شده در بالا به نتایج متناقضی رسیده‌اند و به نظر می‌رسد که استفاده از ابزارهای ذهنی و خود گزارشی فعالیت بدنی و انجام تحقیق بر روی هر دو جنس دختر و پسر و محدود نکردن بازه سنی آن‌ها این نتایج متناقض را ایجاد کرده است. مشخص شده است که انتقال مهم در توسعه حرکات مختلف در طی دوران کودکی اولیه صورت می‌گیرد و عدم توسعه حرکات در طی دوران کودکی اولیه منجر به کاهش انجام توانایی انجام مهارت‌های حرکتی پیچیده‌تر از قبیل پریدن، دویدن و غیره می‌شود (مایکل، مونرو و استیل^۶؛

1. Stodden
2. TARGET
3. Bowler
4. Johnson
5. Early Steps Physical Education Curriculum
6. Mickle, Munro & Steele

۲۰۱۱؛ نوتارنیکولا و همکاران، ۲۰۱۴)؛ بنابراین انجام مداخلات در طی دوران کودکی اولیه (زیر ۸ سال) ضروری به نظر می‌رسد و اهمیت قابل توجهی دارد. ما در این تحقیق از مداخله با ابزار عینی (پدومتر) استفاده می‌کنیم و با محدود کردن محدوده سنی بین ۷ تا ۸ سال و در نظر گرفتن یک جنسیت دختر و در نظر گرفتن عوامل فرهنگی در بافت استان چهارمحال و بختیاری در پی بررسی این سؤال هستیم که آیا دو رویکرد آموزشی معلم‌محور و جوانگیزشی تبحرگرا که اثرات رفتاری متفاوت آنها در برخی حوزه‌ها تأیید شده است می‌تواند منجر به اثرات متفاوت در سطح فعالیت بدنی دختران زیر ۸ ساله شهرکرد شود؟

روش‌شناسی

راهبرد این تحقیق از نوع نیمه‌تجربی و روش آن بالینی است که از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری این تحقیق را کلیه دانش‌آموزان کلاس اول مقطع ابتدایی شهرستان شهرکرد تشکیل دادند. نمونه پژوهش شامل ۶۰ دانش‌آموز (۲۰ نفر در گروه جو تبحرگرا، ۲۰ نفر در گروه رویکرد معلم‌محور و ۲۰ نفر در گروه کنترل) بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برخورداری از سلامت جسمانی و نداشتن اختلالات رشدی و حرکتی، دختر بودن و محدوده سنی زیر ۸ سال از معیارهای ورود به تحقیق بودند. معیارهای خروج از تحقیق نیز شامل غیبت بیش از یک جلسه در فرایند تحقیق و نیز شرکت منظم در کلاس‌های ورزشی سازماندهی شده بود.

ابزار مورد استفاده

-پدومتر شیانومی: جهت اندازه‌گیری میزان فعالیت بدنی شرکت‌کنندگان از دستبند شیانومی استفاده شد. این ابزار با گوشی‌های دارای سیستم عامل اندروید کار کرده و ضد آب و گرد و غبار بود. در عمق ۱ متری آب تا ۳۰ دقیقه دوام می‌آورد. این دستبند همچنین ضربان قلب و کیفیت خواب کاربر را مورد نظارت خود قرار داد. همچنین تعداد گام‌های برداشته شده توسط کاربر و میزان کالری سوزانده شده بر اثر آنها را محاسبه می‌کند. این دستبند دارای ۵/۵ گرم وزن است.

در مرحله پیش‌آزمون جهت اندازه‌گیری میزان فعالیت بدنی شرکت‌کنندگان، یک گام شمار بر روی مچ دست هر فرد بسته شد و از فرد خواسته شد ۳ شبانه‌روز کامل از این دستبند استفاده نماید. آزمونگر جهت اطمینان از کارکرد پدومترها هر کدام را روی مچ دست خود بسته و از سلامتی و کارکرد آنها اطمینان کسب نمود. برای هر پدومتر که بر روی مچ شرکت‌کنندگان بسته شده بود

یک ایمیل جداگانه باز شد. با استفاده از برنامه مای بند^۱ که روی گوشی همراه آزمونگر نصب شد، گام هر فرد به صورت جداگانه ضبط می‌شد. در پایان هر روز تعداد گام‌های شرکت‌کنندگان ثبت شد و میانگین این ۳ روز به‌عنوان نمره پیش‌آزمون فرد ثبت شد.

یک هفته بعد از انجام پیش‌آزمون، شرکت‌کنندگان به صورت تصادفی به ۳ گروه برنامه مداخله‌ای با رویکرد معلم محور، برنامه مداخله‌ای با رویکرد جو تبحرگرا و گروه کنترل تقسیم شدند؛ و مراحل اجرای برنامه مداخله در طی ۶ هفته و هر هفته ۲ جلسه (مجموعاً ۱۲ جلسه) صورت گرفت.

جلسه اول مرتبط به طرح درس تعادل، جلسه دوم طرح درس دست‌کاری با توپ، جلسه سوم طرح درس دویدن، جلسه چهارم طرح درس به اشتراک گذاشتن منابع و مکان با دیگران، جلسه پنجم طرح درس مشارکت در فعالیت‌های تعادلی، جلسه ششم طرح درس کار با توپ و ضربه زدن به توپ، جلسه هفتم طرح درس تشخیص تغییرات در دمای بدن، جلسه هشتم طرح درس تشخیص تغییرات در ضربان قلب، جلسه نهم طرح درس فهم نیاز به استراحت، جلسه دهم طرح درس تنفس، جلسه یازدهم طرح درس گردش آزاد و جلسه دوازدهم طرح درس کهکشان‌ها (انواع مختلف حرکات) بود.

هر دو گروه رویکرد معلم-محور و جو تبحرگرا یک برنامه مداخله با محتوا و زمان یکسان را دریافت کردند. تنها تفاوت این دو گروه در نحوه ارائه (تدریس) مداخله بود. گروه جو تبحرگرا، مداخله را با رویکرد جو انگیزه تبحر دریافت کرد و گروه معلم-محور، مداخله را با رویکرد آموزش سنتی (معلم-محور) دریافت کرد. هر جلسه شامل ۴۵ دقیقه آموزش مهارت‌های مختلف بود که ۱۰ دقیقه اول به برنامه گرم کردن عمومی اختصاص پیدا می‌کرد، ۳۰ دقیقه طرح درس مرتبط با هر جلسه ارائه می‌شود و در نهایت ۵ دقیقه نیز به سرد کردن اختصاص می‌یافت.

پس از اتمام جلسات تمرینی پس‌آزمون، همانند پیش‌آزمون یک گام شمار بر روی مچ هر فرد بسته شد و از فرد خواسته شد تا ۳ شبانه‌روز کامل از این دستبند استفاده نماید. در پایان هر روز تعداد گام‌های شرکت‌کنندگان ثبت شد و میانگین این ۳ روز به‌عنوان نمره پس‌آزمون فرد ثبت شد.

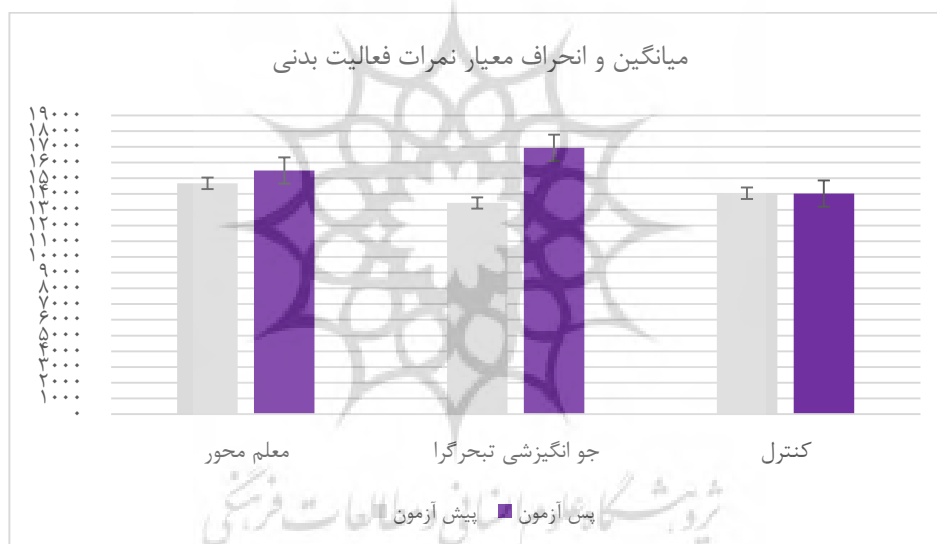
از میانگین و انحراف معیار جهت آمار توصیفی و در آمار استنباطی جهت مقایسه گروه‌ها از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (آنوا) استفاده شد. تحلیل‌های آماری با نرم‌افزار آماری پی‌اس‌اس نسخه ۲۱ و در سطح معناداری $P < 0/05$ انجام شد.

نتایج

جدول شماره یک نتایج مربوط به میانگین و انحراف معیار ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (سن، قد و وزن) شرکت‌کنندگان آورده شده است.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها

گروه	سن	وزن	قد
رویکرد معلم محور	$7/6 \pm 0/50$	$24/30 \pm 5/11$	$118/40 \pm 5/67$
جو انگیزشی و تحول‌گرا	$7/1 \pm 0/51$	$24/45 \pm 4/87$	$117/50 \pm 5/20$
کنترل	$7/4 \pm 0/50$	$23/95 \pm 4/71$	$116/25 \pm 5/18$



شکل ۱- نتایج مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات فعالیت بدنی شرکت‌کنندگان در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

همان‌طور که در شکل شماره ۱ نشان داده شده است، نتایج در رویکرد معلم‌محور بیانگر این موضوع هست که نمرات فعالیت‌بدنی این گروه تغییر افزایشی داشته است. نتایج در رویکرد جو انگیزشی و تحول‌گرا بیانگر این موضوع است که نمرات فعالیت‌بدنی این گروه به‌طور قابل ملاحظه‌ای افزایش داشته است و نتایج گروه کنترل نشان‌دهنده این موضوع هست که نمرات فعالیت‌بدنی این گروه نسبت به پیش‌آزمون تفاوت قابل ملاحظه‌ای نداشته است.

نتایج آزمون شاپیرو - ویلک نشان داد داده‌های مورد بررسی نرمال هستند ($P > 0/05$). جهت بررسی مقایسه اثر رویکرد معلم محور، جو انگیزشی تبحرگرا و کنترل بر میزان فعالیت بدنی از تحلیل واریانس مرکب استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ آورده شده است. پیش فرض اول این آزمون برابری ماتریس کواریانس است. با توجه به عدم سطح معناداری آزمون باکس ($P > 0/05$)، ماتریس کواریانس داده‌ها برابر است. پیش فرض دوم این آزمون اصل تقارن مرکب است. برای برقراری این اصل از آزمون کرویت موخلی استفاده گردید. با توجه به عدم معنادار بودن آزمون کرویت موخلی ($P > 0/05$)، شاخص‌های (F) مربوط به اثر فرض کرویت گزارش شد. علاوه بر این پیش از بررسی اثرات بین گروهی، برای برابری واریانس‌های خطا از آزمون لون استفاده گردید. نتایج این آزمون نشان داد آزمون F برای هیچ یک از عامل‌های درون گروهی معنادار نیست ($P > 0/05$) و این نشان می‌دهد مفروضه همگنی واریانس در بین گروه‌های متغیر مستقل برقرار است.

جدول ۲- یافته‌های مربوط به آزمون تحلیل واریانس مرکب برای تعیین تأثیر رویکردهای مختلف بر میزان فعالیت بدنی از پیش آزمون تا پس آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذوراتا
عامل	۱۱۸۶	۱	۱۱۸۶	۳۵/۵۰	۰/۰۰۰۱*	۰/۴۴۲
گروه	۸۴۳۵	۲	۴۲۱۸	۱۴/۲۴	۰/۰۰۰۱*	۰/۶۵۶
عامل × گروه	۱۰۹/۵۱	۲	۵۴/۷۵	۴/۹۴	۰/۰۱۱*	۰/۱۴۸

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌کنید یافته‌های مربوط به آزمون تحلیل واریانس مرکب نشان داد اثر اصلی عامل اندازه‌گیری ($F_{87,1} = 35/50, sig = 0/0001, \eta^2 = 0/442$) همچنین اثر اصلی گروه ($F_{87,2} = 14/24, sig = 0/0001, \eta^2 = 0/656$) و تعامل مراحل اندازه‌گیری در گروه ($F_{87,2} = 4/94, sig = 0/011, \eta^2 = 0/148$) معنادار است. چون اثر تعاملی معنادار است، از اثرات اصلی صرف‌نظر می‌گردد. در ادامه از یک طرح تحلیل واریانس درون گروهی با اندازه‌گیری تکراری روی عامل مراحل اندازه‌گیری برای مشخص نمودن تأثیر رویکردهای مختلف بر میزان فعالیت بدنی استفاده شد. با توجه به عدم معنادار بودن آزمون کرویت موخلی ($P > 0/05$)، شاخص‌های (F) مربوط به آزمون فرض کرویت گزارش شد.

جدول ۳- نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه میزان فعالیت بدنی

متغیر	شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
پیش-آزمون	بین گروهی	۱/۵۲	۲	۷۸۵۸۲۹۶/۹۵	۲/۳۵۰	۰/۱۰۹
	درون گروهی	۱/۹۰	۵۷	۳۳۴۴۵۰۹/۷۸		
	کل	۲/۰۶	۵۹			
پس‌آزمون	بین گروهی	۸۴۳۵	۲	۴۲۱۸	۱۴/۲۴	۰/۰۰۰۱*
	درون گروهی	۱۶۸۷	۵۷	۲۹		
	کل	۱۰۱۲۲	۵۹			

همانطور که در جدول ۳ قابل ملاحظه است بین میزان فعالیت بدنی گروه‌ها در مرحله پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > ۰/۰۵$) که نشان دهنده این است که توزیع گروه‌ها به صورت برابر صورت گرفته است. همچنین مشخص شد سطح معناداری در مرحله پس‌آزمون معنادار است ($P < ۰/۰۵$). در ادامه جهت نشان دادن محل تفاوت بین گروه‌ها از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴- نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی مربوط به مقایسه گروه‌ها در مرحله پس‌آزمون

مرحله	گروه	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری
پس‌آزمون	جو انگیزشی تبحرگرا	۱۴۳۴/۷۰	۰/۰۳۲*
	کنترل	۲۹۰۴/۲۵	۰/۰۰۰۱*
	معلم‌محور	۱۴۶۹/۵۵	۰/۰۲۷*

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی در مرحله پس‌آزمون نشان داد بین گروه جو انگیزشی تبحرگرا با گروه معلم‌محور با ($P = ۰/۰۳۲$) و نیز گروه کنترل ($P = ۰/۰۰۰۱$) و همچنین بین گروه معلم‌محور با گروه کنترل ($P = ۰/۰۲۷$) تفاوت وجود دارد. این نتایج نشان دهنده این است که هر دو گروه معلم‌محور و جو انگیزشی تبحرگرا بهتر از گروه کنترل هستند و نیز گروه جو انگیزشی تبحرگرا بهتر از گروه معلم‌محور است. در ادامه برای بررسی میزان پیشرفت هر گروه از پیش‌آزمون به پس‌آزمون از آزمون تی وابسته استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۵ آورده شده است.

جدول ۵- نتایج آزمون تی همبسته برای مقایسه درون گروهی میزان فعالیت بدنی در گروه‌های مختلف

گروه	پیش آزمون MD±SD	پس آزمون MD±SD	t	Sig
معلم محور	± ۱۶۲۷/۰۹ ۱۴۶۸۶/۳۵	± ۱۶۹۹/۸۱ ۱۵۵۰۲/۲۵	-۶/۱۷۷	۰/۰۰۰۱*
جو انگیزشی	± ۲۰۰۳/۱۱ ۱۳۴۳۴/۷۰	± ۱۷۵۰/۷۳ ۱۶۹۳۶/۹۵	-۶/۹۱۹	۰/۰۰۰۱*
کنترل	± ۱۸۳۶/۷۴ ۱۴۰۵۵/۵۵	± ۱۷۷۰/۷۱ ۱۴۰۳۲/۷۰	۰/۳۳۱	۰/۷۴۴

همانطور که در جدول شماره ۵ نشان داده شده است هر دو گروه معلم محور و جوانگیزشی تبحرگرا در پس آزمون نسبت به پیش آزمون پیشرفت کرده‌اند ($P < ۰/۰۵$) ولی در گروه کنترل پیشرفتی مشاهده نشد ($P > ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام این تحقیق بررسی تأثیر جو تبحرگرا و معلم محور بر سطح فعالیت بدنی دانش آموزان دختر زیر ۸ سال بود. نتایج نشان داد هر چند هر دو رویکرد جو انگیزشی معلم محور و تبحرگرا بر میزان فعالیت بدنی کودکان تأثیر مثبت دارد و هر دو گروه بهتر از گروه کنترل عمل کردند ولی میزان تأثیر رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا بیشتر از رویکرد معلم محور بود.

این نتایج با یافته‌های گریفین و همکاران (۲۰۱۳)، وادورث و همکاران (۲۰۱۷) و باولر (۲۰۰۹) همخوان است. نتایج تحقیق حاضر همچنین در راستای یافته‌های سامپایو و والننتینی (۲۰۱۵) در زمینه مهارت‌های حرکتی بنیادی و مهارت ژیمناستیک ریتمیک، لویز و همکاران (۲۰۱۴) در زمینه یادگیری یک تکلیف جدید، مارتین^۳ (۲۰۰۲) در زمینه مهارت‌های حرکتی بنیادی، جاسار^۴ و همکاران (۲۰۱۲) در زمینه عزت نفس، دنیل اوروکه^۵ و همکاران (۲۰۱۴) در زمینه عزت نفس و اضطراب رقابتی، مارتین و رادیسِل^۶ (۲۰۰۹) در زمینه عملکرد مهارت‌های حرکتی کودکان و قربانی و همکاران (۱۳۹۳) در زمینه رضایتمندی ورزشکاران است.

1. Sampaio & Valentini
2. López
3. Martin
4. Jõesaar
5. O'rouke
6. Martin & Rudisill,

وادوورثو همکاران (۲۰۱۷) در تحقیقی که بر روی ۱۲ کودک چهار ساله و با استفاده از رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا به مدت ۲۰ هفته انجام دادند بدین نتیجه رسیدند یک دوره مداخله با رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا بطور معناداری میزان فعالیت بدنی متوسط تا شدید کودکان را افزایش داده است. سامپایو و والننتینی (۲۰۱۵) تحقیقی را بر روی ۳۹ دختر ۵ تا ۱۰ ساله انجام دادند. برنامه مداخله‌ای در طی ۳ ماه و ۲ بار در هفته برگزار شد. نتایج نشان داد تغییرات مثبت و قابل توجهی در مهارت‌های حرکتی بنیادی در پی رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا به وجود آمده است. هر چند این دو تحقیق ذکر شده از اعمال مداخله ۳ و ۴ ماهه استفاده کرده بودند، نتایج تحقیق حاضر گویای این مطلب است که اعمال مداخله با رویکرد جوانگیزشی تبحرگرا در مدت زمان کمتر نیز می‌تواند سبب بهبود فعالیت بدنی کودکان شود.

گریفین و همکاران (۲۰۱۳) تأثیر جو انگیزشی تبحرگرا بر تعهد کودکان جهت لذت بردن از فعالیت بدنی را مورد ارزیابی قرار دادند. آنها جهت بررسی میزان فعالیت بدنی کودکان از گام شمار استفاده شد. نتایج نشان داد تفاوت معناداری در میزان لذت بردن و تعهد به فعالیت بدنی در قبل و بعد از اعمال مداخله با رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا وجود دارد؛ در حالی که انتومانیس (۲۰۰۱) اعلام کرد دانش‌آموزان تربیت بدنی در جو تسلطی، لذت بالاتر و توانایی بالاتری دارند و معتقدند که تلاش منجر به موفقیت می‌شود. همچنین کالاجا (۲۰۰۹) در کشور فنلاند و تحقیق بر روی هر دو جنس از پرسشنامه چندبخشی در رابطه با جو انگیزشی در مدارس تربیت بدنی استفاده کرد و عنوان کرد که همراه با ارتقاء و بهبود مهارت، میزان فعالیت بدنی که برای انجام تکلیف نیاز است کاهش می‌یابد و فرد حرکت را با کارایی بیشتری انجام می‌دهد.

وقتی که ساختارهای کاری خاص مرتبط با جو تبحرگرا در یک محیط آموزشی گنجانده شود، به نظر می‌رسد این تغییرات تأثیر مستقیمی بر سطوح فعالیت بدنی کودکان داشته باشد. زمانی که کودکان یاد می‌گیرند چگونه خود را در محیط مدیریت کنند، میزان فعالیت بدنی متوسط تا شدید آنها نیز بهبود می‌یابد (پاریش و تریسور، ۲۰۰۳). بر همین اساس در تحقیق حاضر نیز ارائه مداخله با رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا به گونه‌ای صورت گرفت تا دانش‌آموز یاد بگیرد تا در محیط‌های مختلف خود را مدیریت کند و بتواند خود را با جو آن محیط تطبیق دهد و در آن محیط به دنبال راهکاری جهت افزایش فعالیت بدنی باشد. به عنوان مثال به آنها آموزش داده شد تا جای ممکن به جای استفاده از سرویس مدرسه از پیاده‌روی یا دوچرخه جهت رفت و آمد به مدرسه استفاده کنند، از پله به جای آسانسور استفاده کنند و در هنگام صحبت کردن با تلفن به جای اینکه یک‌جا بایستند یا بنشینند، در حال رفت و آمد باشند.

می‌توان مزایای منتسب به جو انگیزشی تبحرگرا در پژوهش حاضر را به انگیزش درونی مرتبط دانست، چرا که مهمترین برونداد این محیط افزایش قابل توجه انگیزش کودک برای مشارکت در فعالیت بدنی است (زاکوپولو و همکاران، ۲۰۱۰؛ هاروود و همکاران، ۲۰۱۵). در رویکرد جو انگیزشی تبحر گرا، جو تسلسلی برداشت شده توسط دانش آموز با ایجاد انگیزه درونی بالاتر می‌تواند مشارکت دانش آموز در فعالیت بدنی را بالا ببرد و موجب ارتقاء و بهبود مهارت‌های مختلف شود. در این رویکرد، موفقیت بر مبنای ارتقای شخصی و تلاش فردی صورت می‌گیرد و فرایند یادگیری فرد ترغیب می‌شود که این امر فرصت برای بازخورد مناسب و مرتبط را فراهم می‌کند (بوانز^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). مطابق با نظریه خودمختاری، در رویکرد معلم محور، انگیزه کودک، به دلیل احساس خودتنظیمی پایین، کمتر بوده و فرد در امر یادگیری مشارکت کمتری دارد. با توجه به نتایج تحقیق حاضر علت تأثیر کمتر رویکرد معلم محور نسبت به رویکرد کودک محور این است که در رویکرد معلم محور، کودک مشارکت فعالی در امر آموزش ندارد و روابط حاکم در این رویکرد بر مبنای رهبری مستبدانه و رقابت جویی است (جویسار و همکاران، ۲۰۱۲).

نتایج تحقیق حاضر به شکل غیرمستقیم با یافته‌های یاسمی و همکاران (۱۳۹۶) در یک راستا است. آنها در طی تحقیقی که بر روی ۶۰ دانش آموز دختر و پسر دبستانی انجام دادند بدین نتیجه رسیدند تمرینات مداخله‌ای ۱۲ هفته‌ای با رویکرد معلم محور و جو انگیزشی تبحرگرا منجر به بهبود مهارت‌های بنیادی و عزت نفس کودکان می‌شود. همچنین با نتایج واریورتن^۲ و همکاران (۲۰۱۷) در زمینه دستیابی به اهداف دانش آموزان، یافته‌های ماسوله، چهرزاد و یعقوبی (۱۳۸۶) در زمینه یادگیری مهارت‌های دانشجویان پرستاری، یافته‌های جاییسار و همکاران (۲۰۱۲) در زمینه خودمختاری و عزت نفس همخوان است. نتایج تحقیق وادوورث و همکاران (۲۰۱۷) نشان داد یک دوره مداخله با رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا بطور معناداری میزان فعالیت بدنی متوسط تا شدید کودکان را افزایش داده است. هاروود و همکاران (۲۰۱۵) پیشنهاد کردند در طراحی مداخلات حرکتی و کلاس‌های تربیت بدنی از رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا استفاده شود تا انگیزش درونی و تلاش فراگیران بیشتر شود.

نتایج تحقیق حاضر را می‌توان با نظریه خودمختاری دسی و رایان^۳ (۱۹۹۵) نیز توجیه کرد. یکی از مفاهیم اصلی خودمختاری که در رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا استفاده و کاربرد زیادی دارد، تجربه حق انتخاب بوسیله خود فرد است. ادراک خودمختاری منجر به افزایش انگیزش درونی در فرد می‌شود. تحقیقات نشان داده‌اند کودکانی که در رفتارهایشان خودکنترل هستند در فعالیت‌های

1. Bevans
2. Wadsworth
3. Deci E. & Ryan

بدنی ثبات بیشتری دارند. یافته‌های این تحقیقات بیان می‌کند زمانی که فرد اعمال خود را به دور از اجبار و از روی فعالیت‌های شادی‌بخش و بازی‌گونه و آنطور که خود مایل هست که آن را انجام دهد، می‌توان انتظار داشت که میزان فعالیت بدنی او نیز به مراتب بیشتر باشد (هاگرا و همکاران، ۲۰۰۳). از این رو حوادث یا رفتارهایی که ارتباط اجتماعی، اختیار و صلاحیت را افزایش می‌دهند منجر به ارتقاء انگیزش درونی می‌شود و نیز باعث مشارکت بیشتر فرد در فعالیت می‌شود (زاکوپولو و همکاران، ۲۰۱۰).

جهت اندازه‌گیری میزان فعالیت بدنی در این تحقیق مطابق با تحقیقات پاریش و همکاران (۲۰۰۹) و نیز سالیس و همکاران (۲۰۰۰) از گام شمار به عنوان ابزار تحقیقی استفاده شد. استفاده از گام شمار یک شیوه دقیق برای اندازه‌گیری سطوح فعالیت بدنی مرتبط در داخل و خارج کلاس برای دانش‌آموزان است. این مسئله از این جهت اهمیت دارد که موقعیت و فرصتی را برای آزمودن متغیرهای درون فردی متفاوت امکان‌پذیر می‌سازد که می‌تواند تغییر در رفتار دانش‌آموزان را توضیح دهد (پاریش و همکاران، ۲۰۰۹).

در تحقیق حاضر به شرکت‌کنندگان آموزش داده شد در گروه‌های ترکیبی با هم کار کنند و ارزیابی مثبت جهت پیشرفت شخصی برای فرد مورد تأکید قرار بگیرد و تنوع در سرعت یادگیری برای تمام شرکت‌کنندگان در نظر گرفته شود. ارائه و استفاده از رویکرد تارگت در رابطه با فعالیت بدنی سبب می‌شود که دانش‌آموز از فعالیت‌های ارائه‌شده لذت ببرد و به مراتب فعالیت بدنی و حرکتی بیشتری نیز در حین ارائه این رویکرد انجام دهد (جانسون، ۲۰۱۵).

در رویکرد معلم‌محور، زمانی که افزایش سطح فعالیت بدنی دانش‌آموز به عنوان هدف در نظر گرفته‌شده باشد معلم یا مربی معمولاً روی اهمیت پیشی‌گرفتن از همکلاسی‌ها یا فرارفتن از استانداردها تکیه می‌کند. در این شرایط ممکن است که یک دانش‌آموز احساس کند که معلم در حال تشویق کل کلاس یا یک دانش‌آموز برجسته از لحاظ میزان فعالیت بدنی است تا بهتر از دیگر همکلاسی‌هایش عمل کند. این موضوع خود سبب می‌شود تا دانش‌آموزی که از بقیه ضعیف‌تر است سعی کند تا خود را به سطح دیگر همکلاسی‌ها یا دانش‌آموز برجسته برساند. این موضوع خود می‌تواند راهی بسیار مناسب جهت افزایش سطح فعالیت بدنی کودکان باشد (جانسون، ۲۰۱۵).

ارائه فعالیت‌های هدف‌محور در رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا موجب می‌شود تا فرد از طریق تجربه مسائل و موضوعات جدید و متنوع میزان لذت بالاتری از فعالیت انجام‌شده را تجربه کند و سعی در تکرار آن نماید. این موضع خود سبب می‌شود تا میزان فعالیت بدنی فرد نیز افزایش پیدا کند. به‌طور کلی برداشت‌های بالاتر از رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا نسبت به رویکرد معلم‌محور می‌تواند سطح

بالاتری از لذت، انگیزه درونی، ادراک و رقابت را در دانش آموز ایجاد کند و سبب شود تا کودک انگیزه بیشتری جهت شرکت در فعالیت بدنی داشته باشد (جانسون، ۲۰۱۵).

همچنین نتایج این قسمت از تحقیق با یافته‌های ناتانویس (۲۰۰۶) ناهمخوان است. در مطالعه آنها تفاوت معناداری در بین دو رویکرد کودک محور و معلم محور بر عزت نفس مشاهده نشد؛ هر دو گروه سبب بهبود عزت نفس در شرکت کنندگان شد. علت این ناهمخوانی را می توان در زمان اندازه گیری دو پژوهش بررسی کرد. ناتانویس عزت نفس را در دوره نوجوانی که یک دوره بحرانی از لحاظ شاخص های روانی است بررسی کرد. همچنین در این دوره مهارت های بنیادی تثبیت شده و فرد تقریباً به تبحر در مهارت های بنیادی رسیده است. لذا فعالیت بدنی و ورزش نمی تواند تأثیر چندانی بر رشد مهارت بنیادی، که سبب احساس شایستگی در فرد می شود و عزت نفس کودک را تحت تأثیر قرار می دهد، داشته باشد. نتایج این پژوهش با یافته های لوگان^۱ و همکاران (۲۰۱۳) در آموزش نه هفته ای تکالیف اختصاصی دست کاری شی و سامپایو و ولنتینی^۲ (۲۰۱۵) در آموزش نه هفته ای حرکات ویژ ژیمناستیک ریتمیک ناهمخوان است. یکی از دلایل احتمالی در این پژوهش به نوع تکالیف بر می گردد. چرا که در آن پژوهش ها تکالیف حرکتی اختصاصی آموزش داده شده است. نتایج تحقیق حاضر همچنین با تحقیق کالاجا (۲۰۰۹) ناهمخوان است؛ آنها در تحقیق خود از پرسشنامه خود گزارشی در رابطه با فعالیت بدنی استفاده کردند ولی در تحقیق حاضر از گام شمار که یک وسیله مناسب، مؤثر و قابل اطمینان جهت اندازه گیری میزان فعالیت بدنی است استفاده شد. در تحقیق جانسون (۲۰۱۵) بر روی دانش آموزان عنوان شد که جو تبحرگرا هیچ نتایج مشخص و مثبتی را برای سطوح فعالیت بدنی در مدارس نداشت. تحقیق جانسون و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند ارتباط معناداری بین جو انگیزشی تبحرگرا با نمرات عملکرد و لذت بخشی در فعالیت بدنی وجود دارد ولی بین جو تبحرگرا با میزان فعالیت بدنی ارتباط معنادار وجود ندارد. نتایج تحقیق حاضر با نتایج تحقیق ظهرابی و همکاران (۲۰۱۲) ناهمخوان است. آنها در تحقیق خود نشان دادند جهت یادگیری زبان خارجی استفاده از رویکرد معلم محور تأثیر بیشتری نسبت به رویکرد یادگیرنده محور دارد. احتمالاً دلیل ناهمخوانی را به توان در نوع تکلیف مورد آزمایش بررسی کرد. در تحقیق ظهرابی و همکاران از تکلیف یادگیری یک زبان خارجی استفاده شد. زمانی که فرد هیچ گونه آشنایی با تکلیف مورد نظر نداشته باشد استفاده از نظرات یک راهنما و معلم جهت پیشبرد اهداف و رسیدن به هدف بسیار سودمند است تا این که خود فرد بخواهد به جستجوی آنها برود و سعی داشته باشد که آنها را کشف کند.

-
1. Logan
 2. Sampio & Valentini

نتایج تحقیق نشان داد استفاده از رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا باعث بهبود فعالیت بدنی در کودکان می‌شود؛ بنابراین مربیان و معلمان ورزش در برنامه‌های کلاسی و تمرینی خود بهتر است به نحوی رفتار کنند که علاوه بر اینکه فضای انگیزشی در کلاس حاکم باشد، کودک نیز جو و فضای کلاس-های تمرینی را، خودمحور تلقی نماید و با افزایش انگیزش سعی در افزایش فعالیت بدنی نماید. همچنین معلمان و مربیان تا حد ممکن باید مطابق با جو انگیزشی تبحرگرا، عملکرد کودکان را با تلاش‌های گذشته خودشان مقایسه نمایند و از این طریق و ایجاد انگیزه در کودکان سعی در بهبود و پیشرفت فعالیت بدنی در آنها داشته باشند.

به‌طور کلی نتایج تحقیق حاضر نشان داد هر چند استفاده از برنامه مداخله‌ای با رویکرد معلم‌محور و جو انگیزشی تبحرگرا بر میزان فعالیت بدنی کودکان تأثیر مثبتی دارد ولی استفاده از رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا مؤثرتر است؛ بنابراین به معلمان و مربیان ورزش پیشنهاد می‌شود که رویکرد جو انگیزشی تبحرگرا را در برنامه‌های کلاسی و تمرینی خود مدنظر داشته باشند و این رویکرد را به‌کار بگیرند. با توجه به این که تحقیق حاضر بر روی دانش‌آموزان دختر ۷ و ۸ سال و در یک منطقه محدود جغرافیایی انجام گرفت، در تعمیم نتایج باید با احتیاط رفتار کرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی تأثیر این پروتکل تمرینی بر روی آزمودنی‌های پسر و نیز آزمودنی‌های با سنین متفاوت نسبت به این تحقیق (کودکان زیر ۷ سال و نیز بالای ۸ سال) و همچنین بر روی متغیرهای عاطفی-رفتاری و ذهنی نیز بررسی شود.

منابع

1. Barić, R., & Bucik, V. (2009). Motivational differences in athletes trained by coaches of different motivational and leadership profiles. *Kineziologija*, 41(2), 181-194.
2. Bevans, K., Fitzpatrick, L., Sanchez, B., & Forest, C. B. (2010) Individual and instructional determinant of student engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 399-416.
3. Bortoli, L., Bertollo, M., Vitali, F., Filho, E., & Robazza, C. (2015). The effects of motivational climate interventions on psychobiosocial states in high school physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 86(2), 196-204.
4. Bowler, M. (2009, September). The influence of the TARGET motivational climate structures on pupil physical activity levels during year 9 athletics lessons. In *British educational research association annual conference, university of Manchester, 2-5 September* (pp. 1-20).
5. Deci, E.L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kemis (Ed.) *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum
6. Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

7. Gallahue, D. L., Ozmun. J. C., Goodway. J. D. (2012) *Understanding motor development: Infants, Children, Adolescents, Adults* (7 th ed). Boston, MA: McGraw-Hill. P: 91-2.
8. Gallao, David; Zmon, John C. (2006). *Understanding motor growth during different lifetimes*. Translation: Movahedi, Ahmad Reza; Farsi, Alireza; Fouladian, Javad. (2012). Tehran. Science Movement Publishing. (Persian).
9. Ghorbani, M. Ramezanejad, R. Amirnejad, S. Hosseini. (2015). The Relationship between Motivational Climate and Player's Satisfaction in Tehran Futsal Primer League. *Journal of Research in Sports Management and Motor Behavior*. 4 (8), 135-148. (Persian).
10. Griffin, K., Meaney, K., & Hart, M. (2013). The impact of a mastery motivational climate on obese and overweight children's commitment to and enjoyment of physical activity: a pilot study. *American Journal of Health Education*, 44(1), 1-8.
11. Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *Journal of educational psychology*, 95(4), 784.
12. Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series.) & 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. P: 45-9.
13. Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M., & Raine, A. S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9-25.
14. Hein, V. & Hagger, M S. (2007). Global Self Stem, Goal Achievement Orientation, and self-Determined Behavioral regulations in a Physical Education Setting. *Journal of Sport Sciences*. 25 (2): 149-159
15. Jöesaar. Hein, V., & Hagger, M. S. (2012). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(3), 257-262.
16. Johnson, C. E., Erwin, H. E., Kipp, L., & Beighle, A. (2017). Student perceived motivational climate, enjoyment, and physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1-32.
17. Johnson, C. E., Erwin, H. E., Kipp, L., & Beighle, A. (2017). Student perceived motivational climate, enjoyment, and physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 398-408.
18. Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J., & Ommundsen, Y. (2009). The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate, perceived competence, self-determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical education review*, 15(3), 315-335.
19. Logan, S., Robinson, L., Webster, E. K., Barber, L (2013). Exploring preschoolers 'engagement and perceived physical competence in an autonomy-based object control skill intervention: A preliminary study. *European Physical Education Review*. 19(3): 302-314.

20. López, M., Granero-Gallegos, A., Buena Extremer, A., & Abrales, J. A. (2014). Goal orientation effects on elite handball players' motivation and motivational climate. *Procardia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 434-440.
21. Martin, E. H., Rudisill, M. E., & Hastie, P. A. (2009). Motivational climate and fundamental motor skill performance in a naturalistic physical education setting. *Physical education and sport pedagogy*, 14(3), 227-240.
22. Martin, V. E. H. (2002). The effects of a mastery motivational climate motor skill intervention on student achievement and behavior in a naturalistic physical education setting. 3331-3331.
23. Martner, J. G. (1987). *U.S. Patent* No. 4,682,187. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
24. Masouleh, R. Chehrzad, M. Yaghoobi, Y. (2007). Comparing the Effects of Two Teaching Models, Teacher Centered and Student Centered, on Nursing Students' practical learning. *Journal of Guilan University of Medical Sciences*. 9, 1-6. (Persian).
25. Mickle, KJ., Munro, BJ., Steele, JR. (2011). "Gender and age affect balance performance in primary school-aged children". *Journal of science and medicine in sport*. 14 (3):243-8
26. Nicholls, A. R., Morley, D., & Perry, J. L. (2016). Mentally tough athletes are more aware of unsupportive coaching behaviours: Perceptions of coach behaviour, motivational climate, and mental toughness in sport. *International journal of Sports Science & Coaching*, 11(2), 172-181.
27. Notarnicola, A., Maccagnano, G., Pesce, V., Di Pierro, S., Tafuri, S., Moretti B. (2014). Effect of teaching with or without mirror on balance in young female ballet students. *BMC research notes*. 7(1):426.
28. O'rourke, D. J., Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2014). Relations of parent-and coach-initiated motivational climates to young athletes' self-esteem, performance anxiety, and autonomous motivation: who is more influential? *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(4), 395-408.
29. Parish & Treasure. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 173-182.
30. Payne, V. G., & Isaacs, L. D (2012). *Human motor development: A lifespan approach*. Mountain View, Calif: Mayfield Pub. Co. P: 23-5.
31. Peine, Gregory Wy Isaac, Larry. Di (2002) *Man's motor development in a lifelong way*. Translated: Khalaji, Hasan and Dariush, Khajavi. (2006). Arak / Arak University Press. (Persian)
32. Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & science in sports & exercise*, 32(5), 963-975.
33. Sampaio, D. F., Valentini, N. C. (2015). Gymnastic Rhythmic' Youth Sport: Traditional Approach and Mastery Motivational Climate Approach. *Rev. Educ.* 26 (1): 1-10.

34. Solman, S. A., Nunez, M. N., & Cabré, M. F. (2008). Regional climate change experiments over southern South America. I: present climate. *Climate Dynamics*, 30(5), 533-552.
35. Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
36. Valentini, N. C., & Rudisill, M. (2004). Motivational climate, motor skill development, and perceived competence: Two studies of developmentally delayed kindergarten children. *Journal of Teaching in Physical Education*. 23, 216–234
37. Wadsworth, D. D., Rudisill, M. E., Hastie, P. A., Irwin, J. M., & Rodriguez-Hernandez, M. G. (2017). Preschoolers' Physical Activity Participation across a Yearlong Mastery-Motivational Climate Intervention. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1-7.
38. Yasemi, Mina, Shahrzad, Neda, Ghadiri, Farhad. (2018). the Effect of Teacher-Oriented Approach and Enhanced Motivational Motivation on Children's Somatic and Motor Stem Accomplishment. *Sports Psychology Studies*, 6 (19), 123-140. (Persian).
39. Zachopoulou, E., Liukkonen, J., Pickup, I., & Tsangaridou, N. (2009). *Early steps physical education curriculum: Theory and practice for children under 8*. Human Kinetics.
40. Zohrabi, M., Torabi, M. A., & Baybourdiani, P. (2012). Teacher-centered and/or student-centered learning: English language in Iran. *English Language and Literature Studies*, 2(3), 18. (Persian).

ارجاع دهی

قهرمان معصومه، قدیری فرهاد، بهرام بهرام. (۱۳۹۸). تأثیر رویکرد معلم محور و جو تبحرگرا بر سطح فعالیت بدنی دانش آموزان دختر زیر ۸ سال شهرکرد. پژوهش در ورزش تربیتی. ۷(۱۷): ۲۰-۱۰۱. شناسه دیجیتال: 10.22089/RES.2019.6157.1501

Ghahraman M, Ghadiri F, Bahram A. (2019). Effects of Teacher Centered and Mastery Motivational Climate Approach On the physical activity level of girls under 8 years old in Shahrekord. *Research on Educational Sport*. 7(17): 101-20. (Persian). Doi: 10.22089/RES.2019.6157.1501

Effects of Teacher Centered and Mastery Motivational Climate Approach On the physical activity level of girls under 8 years old in Shahrekord

M. Ghahraman¹, F. Ghadiri², A. Bahram³

1. Master's degree of motor behavior of the University of Cultural Sciences
2. Assistant Professor of Motor Behavior, university of Kharazmi (Correspond Author)
3. Professor of Motor Behavior, university of Kharazmi

Received: 2018/08/06

Accepted: 2019/06/10

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of teacher-centered and mastery motivational climate on the physical activity of children aged 8 years. The strategy of this research was semi-experimental and applied regarding to purpose, which was done using a pre-test-post-test design with control group. 60 students from elementary schools in Shahrekord city were selected using available sampling and randomly divided into three groups: mastery motivational climate, teacher-centered and control. In the pretest, the children's physical activity was recorded using pedometer measure. The intervention program was conducted during 12 sessions. Then, post-test was carried out. One-way ANOVA and Mixed ANOVA were used to compare intra-group and in-group effects. The results showed no significant difference between the groups in the pretest test ($p > 0.05$). The results of Mixed ANOVA showed that the main effect of the measurement factor (0.0001), the main effect of the group (0.0001) and the interaction of the measurement factor in the group (0.011) were significant. The results of Bonferroni post hoc test showed that there was a positive mastery motivational climate group with teacher-oriented ($P = 0.032$) and control ($P = 0.0001$) as well as between teacher-oriented with control ($P = 0.027$) There is a difference. Overall, suggested although the use of a teacher-centered and Mastery motivational climate approach has a positive effect on the physical activity of children, the use of the mastery motivational climate approach is more effective. Therefore, it is recommended for coaches and teachers to use.

Keywords: Mastery Climate, Teacher-Centered, Physical Activity, Motivation Climate

-
1. Email: masomeh.gh1243@gmail.com
 2. Email: ghadiri671@gmail.com
 3. Email: bahram@khu.ac.ir