

روش‌های مربیگری در ورزش

نویسنده: تانیا کسیدی^۱

ترجمه و تلخیص: دکتر سید محمد مرندي

دانشیار فیزیولوژی ورزش، گروه فیزیولوژی ورزش، دانشکده تربیت بدنی

و علوم ورزشی، دانشگاه اصفهان

وحید کریم آزاد مرجانی

کارشناس ارشد فیزیولوژی ورزش دانشگاه اصفهان

آموزشی



کلیدواژه‌ها: مربیگری، آموزش، یادگیری

مقاله حاضر، ترجمه‌ای است از ویرایش دوم کتاب UNDERSTANDING SPORTS COACHING نوشته تانیا کسیدی که در سال ۲۰۰۹ تجدید چاپ گردیده است. آنچه که ما را به ترجمه این کتاب ترغیب کرد، علاوه بر اعتبار نویسنده، سبک کم نظیر کتاب در آموزش و کاربرد این علم در ورزش بود. هرچه مربی از آنچه در بدن یک ورزشکار می‌گذرد آگاه‌تر باشد نتیجه کار وی بهتر خواهد بود، ولی در کنار این باید به روح و روان ورزشکار نیز توجه نمود.

افرادی که در ورزش‌های گوناگون به عنوان مربی، ورزشکار یا تماشاچی حضور دارند، شاهد مجموعه‌ای متنوع و گسترده از روش‌های مربیگری هستند. به همین دلیل، بسیاری از افراد درباره مربیگری و نحوه انجام تمرینات موفق اطلاعاتی در اختیار دارند. شواهد تجربی نشان می‌دهند که اکثر مربی‌ها به نوعی قدرت طلب هستند و تمایل دارند اختیار تمامی امور را در دست بگیرند. این موضوع پیامدهایی دارد. اگر افزایش افراد حاضر در فعالیت‌های متنوع ورزشی مسئله‌ای مهم است، باید رضایت مردم از فعالیت‌های ورزشی و همچنین عملکرد ورزشکاران ارتقا یابد. بنابراین، باید روش‌های پذیرفته شده و مورد تأیید به کار گرفته شوند. تاکنون عبارات‌های بسیاری برای توصیف فعالیت دقیق مربیان به کار رفته‌اند. دو مورد از این عبارات‌های مرتبط با هم عبارت‌اند از: «سبک‌ها» و «روش‌ها».

در اواسط دهه ۱۹۶۰، به منظور ایجاد به هم پیوستگی‌هایی میان رفتارهای آموزشی، مجموعه‌ای از سبک‌های آموزشی طراحی شد. این مجموعه به منظور توصیف اعمال آموزشی خاصی نبود، بلکه برای منعکس ساختن روش آموزشی معلمان طراحی شده بود. ادعا می‌شد که این مجموعه باعث می‌شود معلمان به توانایی خودشان در آموزش به دانش‌آموزان بیشتر پی ببرند.

۳۰ سال بعد، کرک^۲ و همکارانش (۱۹۹۶)، برای استفاده راحت‌تر از این مجموعه، آن را دوباره تولید کردند. این محققان، سبک‌های مرتبط با هم را تلفیق کردند که در نتیجه تعداد آن‌ها از ۱۱ سبک به ۵ سبک رسید و عنوان «سبک‌ها» هم به «روش‌ها» تغییر نام یافت. اگرچه آن‌ها دلیلی برای این تغییر مطرح کردند، ولی می‌توان این‌گونه فرض کرد که سبک ابزاری برای ابراز وجود شخصی افراد و امری ذهنی است. پذیرش اصطلاح «روش» به این معناست که مجموعه به یک چارچوب تحلیلی تبدیل شده است، به ویژه زمانی که روش به شیوه‌ای خاص تعریف شود؛ همانند مجموعه موسنون (۱۹۷۲) و مدل گفت‌وگوی انعکاسی گیلبرت^۳ و ترودل^۴ (۲۰۰۱) که به منظور وادار ساختن معلمان به تفکر در مورد فعالیت‌هایشان طراحی شد. مدل گفت‌وگوی انعکاسی بر مبنای داده‌های تجربی قرار دارد و با آماده‌سازی آغاز می‌شود. پس از آماده‌شدن، مربی با استفاده از گزینه‌های متفاوت، راهبردی را به عنوان نقشه فعالیت در نظر می‌گیرد. ولی روش‌ها باورهایی هستند که اطلاعات برنامه را فراهم می‌سازند. گیلبرت و ترودل این‌گونه اظهار داشته‌اند که گزینه‌های در دسترس مربی شامل این موارد می‌شوند: فهرست منابع مربیگری؛ تفکر خلاق؛ مواد مورد نیاز مربیگری؛ نصیحت‌پذیری، عقاید سازنده مشترک؛ تفکر و اظهار نظر در مورد فعالیت خود و دیگر مربیان.

رابطه بین مربیگری و آموزش

در ایالات متحده در اوایل قرن بیستم، آموزش تربیت بدنی و پرورش ورزشکاران در هم ادغام شد. یکی از پیامدهای این ادغام آن بود که افرادی که جنبه تحصیلی تربیت بدنی در مدارس را مهم می‌دانستند، نسبت به افرادی که به برنامه‌های قهرمانی بین مدارس اهمیت می‌دادند، در حاشیه قرار گرفتند. مربیگری به نقشی مهم و ارجح برای بسیاری از کارمندان و معلمان تبدیل شد. در بریتانیا و کشورهای مشترک المنافع مثل استرالیا و نیوزیلند، رابطه مربیگری و آموزش به شکلی مشابه پیاده نشد و برای مدارس عمومی انگلیس بازی‌های تیمی طراحی کردند. در پایان قرن نوزدهم، ورزش به عنوان روشی برای متدین ساختن فرزندان طبقه کارگر در میان عامه مردم انگلستان و همچنین ساکنان مستعمرات این کشور گسترش یافت.

وجود این رابطه تاریخی بین آموزش و مربیگری ممکن است توضیح دهد که چرا گیلبرت (۲۰۰۲) پس از گروه‌بندی ۶۱۱ مقاله علمی در مورد مربیگری، به پنج زیرگروه رسید. او دریافت که سه مورد رابطه‌ای بسیار قوی با تحصیل دارند: رفتار، شناخت و اندازه‌گیری.

برگمن درو^۵ (۲۰۰۰) اظهار می‌دارد که توجه مربیان به شیوه آموزش خودشان بسیار مفید و سودمند خواهد بود. احتمالاً مربیان موقعیت بهتری برای آموزش جامع افراد در اختیار دارند. آن‌ها مانند معلمان می‌توانند حوزه‌های شناختی (تفکر)، انفعالی (احساس) و روانی - حرکتی (فیزیکی) افراد را گسترش دهند؛ هر چند امروزه بسیاری از مربیان به طور معمول بر جنبه روانی - حرکتی تمرکز می‌کنند و جنبه‌های شناختی و انفعالی کاملاً در حاشیه قرار گرفته‌اند. علاوه بر این، بسیاری از مربیان با تعداد کمی از ورزشکاران کار می‌کنند و زمان قابل توجهی را با این افراد می‌گذرانند. درو ادعا می‌کند که تغییر جهت تمرکز مربیان به سمت تحصیل و آموزش می‌تواند تأثیرات مثبتی بر روش‌های آموزشی انتخاب شده بگذارد. برای مثال، اگر مربیان فرایند مربیگری را به عنوان عملی جامع در نظر بگیرند که گسترش حوزه‌های شناختی، انفعالی و روانی - حرکتی را در پی دارد، در این صورت با ورزشکاران به عنوان موجوداتی آگاه و خلاق رفتار می‌کنند که قادر به تفکر در مورد وضعیت خودشان هستند.

قانع کردن مربیان و مدیران در مورد مزایای معلم بودن امری دشوار و شاید غیرممکن باشد. زیرا این امر با امنیت شغلی مربیان، و به ویژه در سطوح حرفه‌ای با نتایج عملکرد ورزشکاران گره خورده است. هر چند مربیان برای تبدیل شدن به آموزگاری موفق و دست‌یابی به اهداف توسعه‌ای بلندمدت، اهداف آنی را نادیده بگیرند. به این منظور آن‌ها باید تمایل زیادی برای انجام وظایفشان از خود نشان دهند تا عملکردهای ورزشکاران نیز بهبود یابد. یک روش دست‌یابی به این هدف آن است که مربیان در مورد فعالیت خودشان اطلاعات کافی داشته و آگاه باشند که چرا این کار را انجام می‌دهند. به علاوه، لازم است بدانند که عواقب و پیامدهای فعالیت‌هایشان چیست.

بررسی روش‌ها

در اواسط دهه ۱۹۶۰، به منظور ایجاد به هم پیوستگی میان رفتارهای آموزشی، مجموعه‌ای از سبک‌های آموزشی طراحی شدند. همان‌طوری که قبلاً اشاره کردیم، این مجموعه به منظور توصیف اعمال آموزشی خاص نبود، بلکه برای انعکاس روش آموزشی معلمان طراحی شده بود. کرک و همکارانش (۱۹۹۶) تفاسیر خود را از سبک‌های موسنون در انواع روش‌های مستقیم، وظیفه، دوطرفه، کشف هدایت شده و در نهایت حل

هر چه مربی از آنچه در بدن یک ورزشکار می‌گذرد آگاه‌تر باشد نتیجه کار وی بهتر خواهد بود ولی در کنار این باید به روح و روان ورزشکار نیز توجه نمود

مشکل طبقه‌بندی کرده‌اند. روش مستقیم فعالیت زیر را از مربی طلب می‌کند:

- آماده‌سازی اطلاعات و دستورالعمل‌ها برای گروه یا افراد مجزا؛
- کنترل جریان اطلاعات؛
- مزیت قائل شدن برای نمایش (توسط مربی یا ورزشکار و یا از طریق برنامه ویدیویی)؛
- توجه بسیار کم به نیازهای گوناگون ورزشکاران؛
- رفتار کردن در قالب‌های سازمانی یا مدیریتی؛
- مشخص ساختن اهدافی که خاص و «معیار محور» هستند

مربی با استفاده از روش مستقیم به عنوان فردی با دانش شناخته خواهد شد. این روش در ورزش بسکتبال زمانی به اجرا در می‌آید که مربی می‌کوشد به بازیکنان عمل دریل کردن را آموزش دهد. پس از معرفی عنصر کلیدی دریل کردن و چگونگی انجام آن، مربی تمرینی را طراحی می‌کند که هدفش تمرین دریل در حالت‌های متفاوت و هم‌چنین، تغییر حالتشان با صدای سوت است.

«روش وظیفه» اکثر ویژگی‌های روش مستقیم را دارد، ولی علاوه بر فعالیت‌های روش مستقیم، مربیان را به فعالیت‌های زیر وادار می‌سازد:

- طراحی محیط یادگیری به صورتی که وظایف گوناگونی را شامل شود (برای مثال تعیین ایستگاه‌ها و مسیرها)؛
- طراحی وظایف به طوری که هدف جلسه تمرینی را پشتیبانی کنند. (برای مثال، پاس دادن درست و مؤثر توپ بسکتبال)؛

• طراحی جلسه تمرینی به صورتی که وظایف به صورت هم‌زمان و نه متوالی انجام بگیرند (یعنی حرکت گروه‌های کوچک از ورزشکاران در ایستگاه‌های متفاوت با پیروی از یک مدت زمانی از پیش مشخص شده و یا پس از اتمام وظیفه محول شده)؛

• سازمان‌دهی محتوای ایستگاه‌ها به طوری که به تدریج نیازهای ورزشکاران را شناسایی کند.

• طراحی جلساتی که بازیکنان بتوانند به صورت مستقل از مربی فعالیت داشته باشند.

از این روش می‌توان در ورزش فوتبال استفاده کرد تا مهارت کار با توپ بازیکنان بهبود یابد. برای دست‌یابی به این موقعیت، مربی جلسات تمرینی را باید طوری طراحی کند که وضعیت‌های متفاوتی پیرامون کسب این مهارت وجود داشته باشد. دستورالعمل‌های هر ایستگاه از بازیکنان می‌خواهند وظایف متفاوتی را به اجرا بگذارند. علی‌رغم متفاوت بودن وظایف (برای مثال دریل‌زدن و هنرنمایی با توپ)، همگی نشان‌دهنده

هدف جلسات تمرینی هستند (یعنی بهبود مهارت کار با توپ بازیکنان). بازیکنان در هر ایستگاه پنج دقیقه زمان دارند تا وظیفه محوله را انجام دهند. هنگام فعالیت گروهی یا انفرادی بازیکنان در موقعیت‌های متفاوت، مربیان به دنبال پاسخ و یا نظردادن در مورد نحوه انجام تمرینات ورزشکاران هستند.

ویژگی‌های «روش دوطرفه» نشان‌دهنده بعضی از موارد دو روش قبلی هستند؛ البته از این حیث که مربی هم‌چنان مسئول انتخاب و برنامه‌ریزی دقیق محتوای تمرین‌هاست. تفاوت روش دو طرفه در موارد زیر نهفته است؛ یعنی جایی که مربی:

- به فعالیت مشترک ورزشکاران احتیاج دارد.
- محتوای جلسات تمرینی را بر اساس نیازها و توانایی‌های ورزشکاران طراحی می‌کند.

• گروه‌های دو نفره را هماهنگ می‌سازد، به صورتی که یک فرد نسبت به دیگری با دانش تر و ماهر تر باشد. به علاوه، یکی از آن‌ها مسئول نمایش و بازخورد باشد.

• ورزشکاران را به کوشش برای بهبود مهارت‌های اجتماعی تشویق می‌کند.

بسیاری از تیم‌های حرفه‌ای و نیمه حرفه‌ای از بازیکنان دائمی و نیمکت‌نشین تشکیل می‌شوند. این نوع سازمان دهی به مربی اجازه می‌دهد به راحتی راهبردی دو طرفه را برای مربیگری اتخاذ کند. برای مثال، اگر مربی راغبی بخواهد توانایی پرتاب توپ بازیکنان به داخل محوطه حمله را بهبود ببخشد، می‌تواند از دو مهاجم نوک برای کار با جمع کنندگان توپ استفاده کند. اگر چه این انتظار وجود دارد که بازیکنان با تجربه‌تر اکثر بازخوردها را فراهم سازند، ولی هر ورزشکاری می‌تواند بازخورد مربوط

به عملکرد را ارائه کند و گزینه‌های پرتاب جدید را به منظور بهبود توانایی پرتاب تغییر دهد. رابطه بین ورزشکاران با تجربه و کم تجربه یک طرفه نیست، بلکه می‌توان آن را دو جانبه تلقی کرد. در فرایند آموزش یا پاسخ به سوالات مطرح شده توسط افراد کم تجربه، غالباً افراد با تجربه نیز مسائلی را یاد می‌گیرند. روش دو طرفه انعکاس‌دهنده دیدگاه یادگیری «توکانا - تینا» متعلق به نیوزیلند است. توکانا به معنای هم‌نژاد

مسن‌تر (برادر برای یک پسر یا خواهر برای یک دختر) و تینا به معنای هم‌نژاد جوان‌تر است (برادر برای یک پسر و یا خواهر برای یک دختر).

مفهوم توکانا - تینا به آموزش و

**قانع کردن
مربیان و مدیران
در مورد مزایای
معلم بودن
امری دشوار و
شاید غیرممکن
باشد، زیرا این
امر با امنیت
شغلی مربیان،
و به ویژه در
سطوح حرفه‌ای
با نتایج عملکرد
ورزشکاران گره
خورده است**



**پیامدهای
انتخاب روش
دو طرفه بیشتر
به توسعه
جنبه اجتماعی
پویایی تیم
بستگی دارد**

یادگیری اختصاص دارد و طبق آن، فرد یادگیرنده می‌تواند نقش‌هایش را طوری جهت دهد که به معلم تبدیل شود و یا معلم در نقش فردی یادگیرنده قرار گیرد. یکی از راه‌های وارد ساختن این مفهوم به حوزه مربیگری آن است که از ورزشکاران با تجربه‌تر بخواهیم به توکانا یا ورزشکاران کم تجربه‌تر تبدیل شوند.

دو روش بعدی در مجموعه‌ی موستون عبارت‌اند از: «کشف هدایت شده» و «حل مشکل». این روش‌ها رابطه‌ای قوی با فعالیت‌های «یادگیرنده محور» دارند که در ویژگی‌هایشان انعکاس یافته‌اند.

روش کشف هدایت شده فعالیت‌های زیر را از مربی انتظار دارد؛

- طراحی فعالیت‌هایی که به استقلال بیشتر ورزشکاران از مربی نیاز دارند.
- واداشتن ورزشکاران به انجام یک سلسله از وظایف در واکنش به تعدادی سؤال (البته با هدف کشف یک راه حل از پیش تعیین شده).

روش کشف هدایت شده را می‌توان در ورزش تنیس زمانی مشاهده کرد که

بازیکن پس از پایان ست اول بازی به کنار زمین می‌رود. در این زمان، مربی که قصد ارتقای درصد ضربه‌های موفق بازیکنش را دارد، از وی سؤالاتی می‌پرسد؛ برای مثال:

- در صورتی که حریف ضربه‌ای را به صورت قوس‌دار به وسط زمین بفرستد، چه می‌کنی و چرا؟
- اگر حریف کنار خط انتهایی زمین ایستاده باشد، توپ را به کدام قسمت زمین می‌فرستی و چرا؟
- اگر حریف توپ را به سمت مخالف بفرستد، چه اتفاقی می‌افتد؟ چگونه شرایط را مساعد خواهی کرد؟

گرچه مربی پاسخ این سؤالات را می‌داند، از بازیکن می‌خواهد که پاسخ دهد، چون اعتقاد دارد فرایند پاسخ به سؤالات به درک موقعیت می‌انجامد. توانایی مربی در پرسیدن سؤالات معنادار و اکتشافی با هدف گسترش دانش بازیکن، غالباً موفقیت «روش هدایت کشف شده» را تعیین می‌کند. اگرچه بسیاری از مربیان سؤالاتی را مطرح می‌سازند، ولی این سؤالات اغلب بدیهی هستند (برای مثال: فکر می‌کنی داری چه کار می‌کنی؟) یا به پاسخ‌های بله و خیر محدودند. اگر مربیان می‌خواهند بازیکنانی پرورش دهند که قادر به تصمیم‌گیری و سازگاری با شرایط مختلف باشند، باید ظرفیت‌های شناختی آن‌ها را به چالش بکشند. ساندرز^۷ (۱۹۹۶) با استفاده از طبقه‌بندی اهداف آموزشی بلوم، برای سؤالات شناختی یک طبقه‌بندی طراحی کرد.

بوتلر^۸ (۱۹۹۷) با استفاده از طبقه‌بندی ساندرز به بررسی پرسش‌های مربیان پرداخت. او در تحقیقش سؤالاتی را در دسترس مربیان را در روش کشف هدایت شده و روش مستقیم با هم مقایسه کرد و متوجه شد مربیان با استفاده از روش کشف هدایت شده، نه تنها بیشتر سؤال می‌کنند بلکه دامنه سؤالاتشان هم گسترده‌تر است. این سؤالات، از سؤالات حافظه محور، که شامل «دخالت کم شناخت» می‌شود (چرا به این موقعیت مهارت سه‌گانه می‌گویند؟ تا سؤالات تحلیلی و ترکیبی را که به دخالت قابل توجه شناخت بازیکنان احتیاج دارد (چگونه می‌توانید شانس‌تان برای امتیاز گرفتن از یک ضربه در گوشه نقطه پنالتی افزایش دهید؟) در برمی‌گیرد.

هنگام طرح سؤال، مربیان نه تنها به سطح سؤالات توجه می‌کنند بلکه اولویت‌های یادگیری و آموزشی بازیکنان را در نظر می‌گیرند؛ چون هر شخص روش‌های ایده‌آلی برای دریافت و



تفسیر اطلاعات در اختیار دارد.

همچنین، روش‌های متعددی برای اثبات اولویت‌های آموزشی و یادگیری افراد وجود دارد. فلمینگ و بونول^۱ (۲۰۰۱) پرسش‌نامه‌ای را به این منظور طراحی کردند. این دو محقق با تأکید بر تأثیر پنج حس متفاوت بدن تنها سه مورد را مورد توجه قرار دادند: شنوایی، لامسه و بینایی. آن‌ها روش نگرش خود به اولویت‌های یادگیری و آموزشی را «VARK» نامیدند؛ عبارتی اختصاری حاصل حرف‌های اول کلمات Visual (بینایی)، Aural (شنوایی)، Write/ Read (نوشتن/ خواندن) و Kinesthetic (حرکتی).

به طور معمول، سؤال کردن به افرادی که به یادگیری از طریق شنوایی تمایل دارند، کمک شایانی می‌کند. بنابراین مربیان باید ببینند چگونه می‌توانند سؤالاتی مطرح سازند که از ورزشکارانی دارای دیگر اولویت‌های یادگیری حمایت کنند. یک روش پرسیدن، طرح سؤالاتی با کلماتی کلیدی است که باعث می‌شود ورزشکار به سمت استفاده از واسطه‌های مورد نظر آن‌ها هدایت شوند؛ برای مثال:

بصری: تصویر را مشاهده کنید و سپس به من بگویید که سه مرحله ضربه کدامند.

شنوایی: به صدای چوب اسکی در زمان چرخیدن روی بدن گوش دهید. چرا این صدا نسبت به زمانی که چوب اسکی به چپ می‌چرخید، تفاوت دارد؟

نوشتن/خواندن: بر مبنای مطالعه این داده‌ها، چه کار متفاوتی می‌توانید انجام دهید؟

حرکتی: هنگام انجام عمل چرخیدن چه احساسی در زانوهایتان دارید؟

در این جا پیام مهم این است که اگر فرایند پرسش، ابزاری معنادار و مفید برای یادگیری باشد، هیچ شانس برای پاسخ اتفاقی باقی نخواهد ماند؛ زیرا پرسش‌ها برای افراد خاص و به‌دست آوردن بازده‌های مورد نظر طراحی می‌شوند.

«روش حل مشکل» همانند روش کشف هدایت شده است، البته به جز موارد زیر که مربی را به انجام بعضی امور وامی دارند:

- مطرح ساختن مشکل موجود که احتمالاً از موقعیتی که تیم یا افراد آن را تجربه کرده‌اند، نشئت می‌گیرد.

- پذیرش این موضوع که لزوماً یک راه حل صحیح برای مشکل وجود ندارد؛ گرچه بعضی از این راه‌ها بهتر از دیگر موارد هستند. هم‌چنین تشویق ورزشکاران به قبول مسئولیت برای یافتن راه حل مشکلات.

- پذیرش این موضوع که لزوماً یک راه حل صحیح برای مشکل وجود ندارد؛ گرچه بعضی از این راه‌ها بهتر از دیگر موارد هستند. هم‌چنین تشویق ورزشکاران به قبول مسئولیت برای یافتن راه حل مشکلات.
- آماده‌سازی فعالیت برای انجام آن به صورت گروهی و

انفرادی.

- شناسایی سرعت یادگیری و دانش قبلی ورزشکاران و واسطه‌های که از طریق آن بهتر یاد می‌گیرند.

- پی بردن به این موضوع که حل مشکل به وظایفی با دخالت شناختی بیشتر نیاز دارد.

- طرح یک سلسله پرسش در انتهای فرایند حل مشکل، به‌طوری که ورزشکاران بتوانند مطلب اکتسابی را مرور کنند.

استفاده از روش حل مشکل به این معنا نیست که مربی تمامی مسئولیت را به ورزشکاران محول کند. برعکس، ایجاد سناریوهای حل مشکل واقعی و مناسب، و مطرح کردن پرسش‌هایی در انتهای سناریوها، به دانش کاملی از محتوا و موقعیت و هم‌چنین مهارت‌های جامع میان فردی و ارتباطی نیاز دارد. در بررسی تحقیق‌های قبلی، آلتون لی متوجه شد که اگر چه فرایند حل مشکل فردی یا گروهی می‌تواند فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان به منظور شکل‌دهی به یادگیری‌شان، از طریق آماده‌سازی، ابراز عقیده یا شرکت در اجرای وظایف پیش از حضور در جوامع، فراهم سازد، ولی بحث و مناظره کل گروه است که موفقیت‌های افراد را ارتقا می‌بخشد.

عامل دیگری که در پیشرفت یادگیری بلندمدت دانش‌آموزان مؤثر تشخیص داده شده، تعاملات نظیر به نظیر در مدت گفت‌وگو و شکل‌دهی وظایف گروهی است. معمولاً در حین تعاملات مخالفت‌هایی بروز می‌یابند که به عنوان یک عامل ارتقا دهنده مثبت برای شناخت دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شوند؛ چون حداقل زمینه‌ای را برای گسترش ابزارهای حل مشکل فراهم می‌سازند. زمانی که مربی می‌خواهد ورزشکاران شناخت خود را در یک مسابقه به کار ببرند، می‌تواند از روش حل مشکل استفاده کند. برای مثال، یک مربی «نت‌بال» ممکن است سناریویی را بر اساس این خطوط طراحی کند: بازیکنان مدافع تیم نیاز دارند که الگوی دفاع در برابر حمله تیم حریف را تکرار کنند. تیم مهاجم وسط زمین قرار دارد و به آن‌ها گفته می‌شود که ۱۵ ثانیه تا سوت پایان بازی باقی مانده است. مشکلی که باید حل شود این است: «طراحی سه موقعیت برای شکستن دفاع و به ثمر رساندن گل ظرف ۱۵ ثانیه».

مربی به بازیکنان می‌گوید ۱۰ دقیقه برای حل این مشکل وقت دارند. در پایان ۱۰ دقیقه، مربی گروه را گرد می‌آورد و سؤالاتی را مطرح می‌سازد؛ از جمله: چه اتفاقی افتاد؟ چه فرایندهایی پاسخ داد؟ کدام فرایندها کارساز نبودند؟ چه گزینه‌هایی را می‌توان در مسابقه آتی به کار برد؟ مطرح نساختن چنین سؤالاتی ممکن است باعث از بین رفتن یکپارچگی روش شود، چون بدون این پرسش‌ها به نظر می‌رسد که روش از یک راهبرد واکنشی بی‌برنامه حمایت می‌کند.

به طور معمول، سؤال کردن به افرادی که به یادگیری از طریق شنوایی تمایل دارند، کمک شایانی می‌کند. بنابراین مربیان باید ببینند چگونه می‌توانند سؤالاتی مطرح سازند که از ورزشکارانی دارای دیگر اولویت‌های یادگیری حمایت کنند

1. Tania Cassidy
2. Kirk
3. Gilbert
4. Trudel
5. Bergmann Drewe
6. Tukuna-teina
7. Sanders
8. Butler
9. Fleming and Bonwell
10. Hohepa

۱۱. مائوری‌ها، قومی از تبار پولینزی هستند که در سدهٔ دهم میلادی از جزایر گرمسیر و استوایی اقیانوس آرام به جزایر معتدل زلاندنو کوچیدند و تمدن مائوری را بنا نهادند. جمعیت این قوم در سال ۲۰۰۷ حدود ۶۰۰ هزار تن برآورده شد.

منابع

برگرفته از کتاب شناخت مربیگری ورزش

1. Butler, J. (1997) How would Socrates teach games? A constructivist approach' JOPERD, 68(9) : 42-47.
2. Cassidy, T., Jones, R., and Potrac, P. (2nd edition). (2009) Understanding Sports Coaching: The social, Cultural and pedagogical foundations of sports practice. London: Routledge.
3. Jones, R.L. (ed.) (2006a) The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising Sports Coaching, London: Routledge.
4. Kidman, L. (2001) Developing Decision Makers: An Empowerment Approach to Coaching. Christchurch, NZ: Innovative Press.
5. Thompson, S., Rewi, and Wrathall, D. (200) Maori experiences in sport and physical; authority: Research and initiatives', in C. Collins (ed) . Sport in New Zealand Society, Palmerston North. NZ: Dunmore Press.
6. Tinning, R., Kirk, D. and Evans, J. (1993) Learning to Teach Physical Education, London: Prentice- Hall.

پیامدهای روش‌های متفاوت مربیگری

اگر بپذیریم که روش‌ها همان قدر که مبتنی بر دانش هستند، به راهبردهای فعالیت هم می‌پردازند، باید از پیامدهای مرتبط با هر روش هم آگاه باشیم. برای مثال، استفاده از روش مستقیم پنج پیامد به این شرح دارد:

۱. ورزشکاران متوجه تفاوت‌های جزئی مسابقه یا فعالیت نمی‌شوند، چون به عنوان یادگیرنده‌های فعال حضور ندارند و از آن‌ها انتظار می‌رود اطلاعات مربی را حفظ کنند و آن‌ها را به کار ببرند.

۲. اطلاعات جدید کمی تولید می‌شوند، چون مربی کنترل جریان اطلاعات را در دست دارد.

۳. ورزشکاران جوان تصمیم می‌گیرند ورزش را ترک کنند، چون نمی‌توانند به درون‌دادی دربارهٔ فرایند یادگیری‌شان برسند. از بسیاری از افراد انتظار می‌رود درون‌دادی را فراهم سازند، چون در مدارس، اعمال و فلسفه‌های آموزشی «یادگیرنده محور» مورد استفاده قرار می‌گیرند.

۴. توانایی حل مشکل و خلاقیت افراد جوان تنها با قرار گرفتن آن‌ها در معرض روش مستقیم مورد تشویق و حمایت قرار نمی‌گیرد.

۵. استفاده از روش مستقیم در مدارس غالباً برای روابط اجتماعی درون گروهی پیامدهایی دارد. به ویژه زمانی که فرصت‌های تک وظیفه‌ای در گروه‌های بزرگ استیلا می‌یابند، شکل ثابت طبقه‌بندی آکادمیک بر الگوهای دوستی و موقعیت آکادمیک شکل گرفته توسط ارزیابی‌های عمومی معلمان تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزان رقابت‌پذیر می‌شوند و برای کمک و همکاری با دیگر اعضای کلاس تمایل کمتری از خودشان نشان می‌دهند.

با استفاده از روش مستقیم در موقعیت و طبقه‌بندی فیزیکی، پیامدهایی یکسان حاصل می‌شود. با وجود این، مربیان در زمان آموزش ورزشکاران جوان و بی‌تجربه از روش مستقیم استفاده می‌کنند. منطق این کار آن است که ورزشکاران بی‌تجربه دانش و اطلاعات لازم را برای انجام مسابقه در اختیار ندارند. البته این توجیه قابل قبول نیست، چون فرایند کسب دانش پیش از ورود به مدارس یا باشگاه‌ها، نه از طریق روش مستقیم، بلکه از طریق روش حل مشکل و کشف هدایت شده انجام می‌گیرد. بسیاری از پیامدهای روش وظیفه با مشخص ساختن این موضوع آغاز می‌شود که ورزشکاران قادر به مدیریت خودشان هستند. بنابراین، فرصت‌هایی برای فعالیت مستقل ورزشکاران فراهم می‌شود. این آزادی هر چند محدود به ورزشکاران اجازه می‌دهد نیازهایشان را برآورده سازند؛ فرایندی که باعث ارتقای دانش و کسب اطلاعات جدید می‌شود. هر چند از آن‌جا که مربی نوع

فعالیت ورزشکاران را در موقعیت‌های متفاوت مشخص می‌کند، فعالیت‌ها و بازده‌های آن‌ها هم‌چنان تا حد زیادی «مربی محور» هستند. از لحاظ تأثیر بر ساختار اجتماعی گروه، بوسرت مدعی شده است که روش وظیفه، از طریق درگیر ساختن نیروهای متفاوت دانش‌آموزان در زمان‌های گوناگون، حالت‌های همکاری و الگوهای دوستانه را سیال‌تر و مشارکتی‌تر می‌سازد.

پیامدهای انتخاب روش دو طرفه بیشتر به توسعه جنبهٔ اجتماعی پویایی تیم بستگی دارد. فعالیت مشترک ورزشکاران با یکدیگر و فراهم ساختن بازخورد می‌تواند توانایی‌های شناختی و اجتماعی و مهارت‌های فیزیکی افراد را ارتقا دهد. دلیل این امر آن است که به منظور فراهم ساختن بازخورد معنادار برای هر تیمی‌ها، ورزشکاران مجبور می‌شوند مهارت‌های تحلیل حرکت و همچنین مهارت‌های گفت‌وگو را مورد توجه قرار دهند. از آن‌جا که مربی محتوای جلسات تمرینی را مشخص می‌سازد، پذیرفتن یک روش دو طرفه می‌تواند باعث تولید مجدد دانش موجود شود؛ اگرچه در نتیجهٔ تعامل بین ورزشکاران، امکان تولید دانش جدید وجود خواهد داشت.

ارتقای توانایی‌های اجتماعی و شناختی یکی از اهداف اتخاذ راهبر روش توکانا-تینا است. اما «هوهپا» و همکارانش (۱۹۹۶) در تحقیق خود این سؤال را مطرح ساختند که آیا یادگیری مشارکتی از لحاظ قومی برای دانش‌آموزان «مائوری»^{۱۱} ارجحیت دارد؟ مسئله‌ای که در نهایت احتمال «کلیشه‌شدن قومی» را مطرح کرد.

یک پیامد احتمالی اتخاذ روش کشف هدایت شده توسعهٔ توانایی‌های شناختی ورزشکاران است. یکی از راهبردهای ارتقای توانایی شناختی آن است که مربی برای دستیابی به راه‌حلی از پیش تعیین‌شده، سؤالاتی را از ورزشکاران بپرسد. این وضعیت فرصت‌های منحصر به فردی را برای ورزشکاران به منظور پاسخ به سؤالات فراهم می‌سازد که حاصلش تولید دانش جدید و محیطی است، هر چند عمل پرسیدن چندان هم دقیق نیست. برای مثال، به این علت که مربی سؤالاتی را پیرامون اتفاقات آینده مطرح می‌سازد، نمی‌تواند خودش را به عنوان یک کارشناس تثبیت کند. پیامد این موقعیت آن خواهد بود که بعضی از ورزشکاران - به ویژه آن‌هایی که با استفاده از یک راهبر دیگر کاملاً موفق بوده‌اند - ممکن است توانایی مربی را زیر سؤال ببرند.

پیامدهای انتخاب روش حل مشکل مشابه پیامدهای روش کشف هدایت شده است، چون هر دو به گسترش توانایی‌های شناختی ورزشکاران تمایل دارند. البته باید به نوع و کیفیت هدایت توجه دقیقی شود، به ویژه زمانی که مربی مشکلات نامربوطی را مطرح سازد و تمامی راه‌حل‌ها را قبول کند.