

مدیریت ورزشی _ فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۵
دوره ۸، شماره ۱، ص: ۱۶۷-۱۵۱
تاریخ دریافت: ۹۳/۰۳/۲۸
تاریخ پذیرش: ۹۳/۰۶/۱۸

بررسی تأثیر درس پژوهی بر انگیزه تدریس و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی شهرستان پیرانشهر

چیمین مصطفی نژاد^{۱*} - عثمان سواره^۲ - فاروق خاکزاد^۳ - زینب اکبرزاده^۴

۱. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه ارومیه، معلم و مدرس دانشگاه پیام نور پیرانشهر، ایران

۲. کارشناسی ارشد مدیریت ورزشی، دانشگاه ارومیه، معلم و مدرس دانشگاه پیام نور پیرانشهر، ایران

۳. کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه تهران، معلم آموزش و پرورش پیرانشهر، ایران

۴. کارشناس تربیت بدنی، دانشگاه ارومیه، معلم آموزش و پرورش پیرانشهر، ایران

چکیده

مطالعه شبه تجربی حاضر، به بررسی تأثیر استفاده از درس پژوهی به عنوان نمونه‌ای از پژوهش مشارکتی در کلاس درس بر انگیزه تدریس و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی پرداخته است. برای گردآوری داده‌ها از روش‌های پژوهش توصیفی، موردکاوی و کیفی استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش تمامی معلمان تربیت بدنی شهر پیرانشهر بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند، دو نمونه ده نفری، یکی به عنوان گروه آزمایش و دیگری به عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل نتایج پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS که از تحلیل کوواریانس استفاده شده است، انجام گرفت. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه و مشاهده بود. داده‌های کیفی شامل مشاهده فعال کلاس‌های درس تربیت بدنی در فرایند درس پژوهی، مصاحبه با معلمان تربیت بدنی، بررسی طرح درس‌ها، تجزیه و تحلیل درس‌های تربیت بدنی و یادداشت‌های معلمان است. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که درس پژوهی می‌تواند به عنوان الگویی مطلوب در ایجاد انگیزه تدریس و خودکارآمدی معلمان مطرح شود. همچنین با توجه به مشکلات و موانع اجرایی در پایان برای هر یک از آنها راه‌حلی ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی

انگیزه تدریس، تربیت بدنی، خودکارآمدی، درس پژوهی، معلمان.

مقدمه

در آغاز قرن بیست و یکم توجه همگان، بیش از گذشته، به نظام‌های آموزشی معطوف شده است. توجه و تمرکز نظام‌های آموزشی نیز به بهبود یادگیری مدرسه‌ای افزایش یافته است. رویکردهای اخیر در نظام آموزش و پرورش در راستای بهبود یادگیری، حاکی از یادگیری مشارکتی در کلاس درس و تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان نسل پژوهنده است و چون معلم، کارگزار اصلی آموزش در کلاس درس است، اگر خود به‌درستی آموزش نبیند و پژوهشگر نباشد، چگونه می‌تواند نسلی پژوهنده را تعلیم دهد؟ معلم از آن جهت مورد تأکید است که کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به‌شمار می‌رود و اهداف متعالی نظام‌های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف در نهایت باید به‌واسطه او محقق می‌شود. تعامل مستمر و چهره به چهره معلم با دانش‌آموزان، وی را در موقعیت ممتاز و منحصر به فردی قرار می‌دهد که هیچ عنصر انسانی دیگری در این سازمان از آن برخوردار نیست (۳). درس پژوهی الگوی عملی بازبینی مداوم الگوهای ذهنی و بازاندیشی مشارکتی در عمل کارگزاران آموزشی است. این الگو مبتنی بر پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس است و الگویی مؤثر برای بهبود مستمر آموزش محسوب می‌شود. درس پژوهی به‌مثابه روش نوین پژوهش در عمل^۱ و هسته‌های کوچک تحول در آموزش، به گسترش پژوهش و تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه کمک می‌کند. به‌علاوه بر فرایند یادگیری گروهی و بهسازی مستمر (تدوین برنامه، اجرا، بازبینی و بازاندیشی، یادگیری و ترویج یافته‌ها) مبتنی است و فرصتی برای سهیم شدن کارگزاران آموزشی در تجربه‌های یکدیگر فراهم می‌آورد. این مدل پژوهش در کلاس درس عملاً بر چرخه یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم کارگزاران آموزشی شامل مراحل پنجگانه (تبیین مسئله، طراحی، عمل، بازاندیشی و یادگیری) استوار است. ابتدا معلمان مسائل آموزشی مدرسه را بررسی و پرسش‌های پژوهش در کلاس درس را تبیین می‌کنند. سپس طرحی برای انجام دادن پژوهش مشارکتی خود پیشنهاد می‌کنند؛ آنگاه آن را به اجرا می‌گذارند. سپس به ارزیابی و بازبینی فرایند عمل انجام‌گرفته می‌پردازند. در این فرایند، یادگیری معلمان از یکدیگر به‌صورت مشارکتی سازماندهی می‌شود و در عمل، ظرفیت مدارس برای تولید و به‌کارگیری دانش حرفه‌ای در مدرسه و گسترش امکان تغییر خودپایدار^۲ و مستمر افزایش می‌یابد (۶).

1 . Lesson study as action research

2 . Self-sustainable change

درس پژوهی، تاریخچه‌ای طولانی مدت در ژاپن دارد. مکانی که نخستین بار این اندیشه، توسط معلمان و با تلاش‌هایی بسیار مطرح شد (۱۸). نتایج حاصل از داده‌های بین‌المللی، نظیر سومین مطالعه بین‌المللی ریاضی و علوم (تیمز^۱) فرصت مناسبی را برای مقایسه کیفیت آموزش در کشورهای مختلف فراهم آورده است. در این زمینه در کشورهای مختلف، بهبود کیفیت تدریس معلمان مورد توجه آموزشگران و سیاستگذاران آموزشی قرار گرفته است (۱). استیگلر و هیبرت (۱۹۹۹) در تحقیقی با عنوان «شکاف آموزشی بر روی برخی از داده‌های تیمز»، به این نتیجه رسیدند که عامل اصلی موفقیت ژاپنی‌ها، استفاده از روش درس پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان است. نتایج تحقیق استیگلر و هیبرت، نقطه عطفی برای شروع جریان آموزشی وسیع در آمریکا، محسوب می‌شود که بر درس پژوهی استوار است. به سرعت و در طول چهار سال، ۳۳۵ مدرسه در ۳۲ ایالت آمریکا، این روش را اجرا کردند و تمرکز اصلی کنفرانس‌ها و گزارش‌های مجلات و موضوع پایان‌نامه‌های دانشجویی، بر آن قرار گرفت (۱۹). سرکارآرانی (۱۳۸۰)، برای بررسی آنچه معلمان ایرانی از درس پژوهی ژاپنی یاد می‌گیرند، پژوهشی را در مدارس ابتدایی تهران انجام داد. وی ضمن بیان چالش‌های اجرای این طرح در ایران، به لزوم بومی‌سازی این روش بسیار تأکید می‌کند. به نظر وی در مدارس ایرانی نیز درس پژوهی را رویکرد مستمری برای بهبود تدریس در کلاس درس می‌دانند. به نظر می‌رسد که پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس، بستر مناسبی برای درس پژوهی، فراهم می‌آورد. درس پژوهی، فرصتی برای معلمان ایرانی، فراهم می‌آورد تا با یکدیگر گفت‌وگو کنند و از تجربه‌های خود و دیگران بیاموزند. نیز به بهبود آموزش به‌طور مشارکتی، کمک کنند تا فضای روانی بهتری برای کار در مدرسه فراهم آورند. همچنین شوق یادگیری را در خود به‌وجود آورند. به نظر وی این روشی است که معلمان سراسر دنیا، به آن پاسخی مثبت خواهند داد (۲۰).

انگیزش، نیرویی که به رفتار نیرو می‌بخشد و آن را به سمت یک هدف هدایت می‌کند، بی‌شک یکی از مهم‌ترین مفاهیم روان‌شناختی در آموزش و پرورش است. نظریه خودتعیین‌گری^۲ (SDT) یکی از نظریه‌های مفید توسعه‌یافته به‌منظور درک انگیزش افراد است (۱۵). SDT اظهار می‌کند که انگیزه رفتار انگیزشی، داشتن تجربه انتخاب (خودمختاری) و احساس شایستگی در اعمال (شایستگی) به‌همراه حس پیوستگی واقعی با سایر افراد مهم در محیط فرد (دلبستگی) است. احتمالاً متمایزترین ویژگی SDT از

1 . Timss

2 . Self- determination theory

سایر نظریه‌های انگیزش این است که این نظریه اشاره می‌کند که انگیزش مفهومی چندوجهی (بعدی) است که نه تنها از نظر سطح بلکه در نوع نیز متفاوت است. دسی و رویان (۱۹۹۱) انگیزش را به سه مقوله انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی تقسیم کردند (۱۸). انگیزش درونی به انگیزه‌ای اشاره می‌کند که در آن مشغول شدن به یک فعالیت به خاطر خود فعالیت و جهت لذت و رضایت حاصل از مشارکت است. انگیزش درونی با انعکاس بالاترین سطح انرژی در ارتباط است، چراکه مکان رفتار کاملاً درونی است (۱۷). تعدادی از محققان این درونی‌سازی را منشأ یادگیری انسان می‌دانند (۲۳) و بر ایند تبدیل تنظیمات بیرونی به تنظیمات درونی و یکپارچه کردن این تنظیمات با احساس فرد نسبت به خود هنگام عملکرد بهینه این فرایند تعریف می‌شود (۱۴). انگیزش درونی برای یک عمل هنگامی بروز پیدا می‌کند که آن کار با علاقه، لذت یا رضایت درونی انجام می‌گیرد. انگیزش درونی می‌تواند به سه مؤلفه انگیزش درونی برای دانستن، انگیزش درونی برای دستاورد و انگیزش درونی برای تجربه تحریک تقسیم شود که به ترتیب کاهش خودتعیین‌گری تنظیم شده‌اند (۲۲). انگیزش درونی برای دانستن، انگیزه‌ای است که نیاز یا گرایش به درک و یادگیری را نشان می‌دهد. انگیزش درونی برای دستاورد، انگیزه برای دستیابی به احساس موفقیت و شایستگی است و انگیزش برای تجربه تحریک انگیزه شرکت در یک فعالیت به منظور کسب لذت یا علاقه است. فراگیرانی که از بیرون انگیزش می‌یابند، مکان کنترل رفتار خود را در خارج از خود می‌یابند و رفتار آنها توسط عوامل خارجی مانند تنبیه و پاداش شکل می‌گیرد (۱۸). مهم‌ترین مسئله در خصوص انگیزش بیرونی این است که انجام یک رفتار به طور مداوم بدون دریافت پاداش (یا اجتناب از تنبیه) خودمختاری را کاهش دهد و ممکن است به کاهش تداوم و افزایش احساس فقدان کنترل منجر شود (۲۳). انگیزش بیرونی به انگیزه منسجم (یکپارچه)، همانندسازی شده، درون‌فکنی و بیرونی تقسیم می‌شود. تنظیم منسجم انگیزش بیرونی عملکردی است که به صورت کلی تعریف می‌شود و با رفتار فرد به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به هدف، به جای لذت درونی، یکپارچه می‌گردد. با رفتن به سمت پایین پیوستار، تنظیم همانندسازی شده وضعیتی را توضیح می‌دهد که در آن افراد خود را وادار به انجام فعالیتی می‌کنند، زیرا آنها تشخیص می‌دهند که آن فعالیت به دلایلی جهانی است. تنظیم درون‌فکنی توسط پاداش‌ها و محدودیت‌های اعمال شده توسط خود فرد کنترل می‌شود؛ درحالی‌که تنظیم بیرونی پاداش و محدودیت‌های اعمال شده از سوی دیگران است (۲۱). انگیزش بیرونی از بیرون تنظیم شده، پایین‌ترین سطح انگیزش است. عدم هر گونه خودتعیین‌گری بی‌انگیزگی نامیده می‌شود، همچنین به آن عدم انگیزش درونی و بیرونی نیز

گفته می‌شود، بی‌انگیزگی نشان‌دهنده این باور است که رفتار شخص نتیجه چیزی خارج از هوشیاری است (۱۳).

باور خودکارآمدی معلم عبارت است از قضاوت معلم درباره توانایی خود برای به دست آوردن نتایج مطلوب از فعالیت و یادگیری‌های دانش‌آموز، حتی در مورد دانش‌آموزانی که انگیزه چندانی ندارند و در یادگیری با مشکل روبه‌رو هستند، اعتقاد بر این است که این باور بر فعالیت‌ها، تلاش و پشتکار معلم در آموزش تأثیرگذار خواهد بود (۱۰). کارآمدی معلم، اعتقاد معلم نسبت به توانایی‌اش در سازماندهی یا اجرای اقداماتی است که جهت اجرای موفق وظیفه در مورد موضوع خاص، لازم است. در سازگاری با نظریه شناخت^۵ اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) تأثیر عمده بر باورهای کارآمدی، از طریق تحلیل‌های اسنادی و تفسیر چهار منبع اطلاعاتی کارآمدی^۶ تجربه مهارتی، تجربه مدلسازی، ترغیب کلامی و انگیزندگی روانی صورت می‌گیرد که هر چهار منبع در تفسیر و درک اطلاعات مهم‌اند. کارآمدی معلم به محتوا و موضوع بستگی دارد، یعنی معلمان، در تمامی موفقیت‌های تدریس اثربخشی یکسانی احساس نمی‌کنند؛ معلمان کارایی را در تدریس مواد خاصی برای دانش‌آموزان معینی در مجموعه‌های ویژه احساس می‌کنند، اما معمولاً احساس آنان از کارآمدی خود در شرایط مختلف، کم و زیاد می‌شود. حتی از یک دوره کلاسی تا دوره دیگر احتمال تغییر سطح کارآمدی معلم وجود دارد. از این رو در ارزیابی از کارآمدی، ملاحظه وظایف تدریس و محتوای آن به همان اندازه ارزیابی قوت و ضعف فردی در رابطه با وظیفه محوله، مورد نیاز است (۱۵). رضانی‌نژاد و همکاران (۱۳۸۷) در مقاله‌ای با عنوان «رابطه خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی و روش‌های مدیریت کلاس‌های تربیت بدنی» به این نتایج دست یافتند که بین خودکارآمدی معلمان و روش مدیریت پیشگیرانه آنها رابطه منفی وجود دارد، ولی بین بعد رفتار دانش‌آموزان در خودکارآمدی و سه روش مدیریت پیشگیرانه، حمایتی و اصلاحی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در حالی که بین بعد فضا با روش مدیریت اصلاحی و مدیریت پیشگیرانه معلمان رابطه معناداری وجود ندارد (۵). مقطع دبستان یکی از حساس‌ترین مراحل رشد، شکل‌گیری و تکوین شخصیت کودکان است. بدون اغراق، باید گفت مقطع ابتدایی سال‌هایی طلایی برای کشف و توسعه استعدادها، حرکتی و بدنی کودکان است. بدیهی است که در این سنین، کودکان نیاز مبرم به فعالیت‌های بدنی دارند تا انرژی‌های جسمانی خود را به طریق طبیعی تخلیه کنند. یکی از بهترین وسایل سالم، سازنده، مفید و کم‌خرج، همانا پرداختن نوباوگان به فعالیت‌های جسمانی از طریق تربیت بدنی و ورزش است. پیشرفت، توسعه و تعالی در هر جامعه‌ای زمانی میسر و ممکن است که مسئولان،

برنامه‌ریزان و سیاستگذاران توجه اصلی و اساسی به کودکان و نوجوانان را سرلوحه کار خود قرار دهند. این امر مستلزم درک و شناخت ورزش آموزشگاه‌ها و به‌خصوص دوره ابتدایی است. تربیت بدنی و ورزش در این سنین و مقطع نقشی حیاتی ایفا می‌کند. نوباوگان از بازی و ورزش لذت می‌برند و در این میان، فرصت‌های خوبی برای بیان احساسات و عواطف خود می‌یابند. علاوه بر این، از نظر رشد عقلی و اجتماعی، کودکان و نوجوانان در حین بازی با مسائل و مشکلات مختلفی روبرو می‌شوند و با تلاش و کوشش در جهت حل آنها، قدرت و توانایی مقابله با مسائل و مشکلات زندگی را بهتر فرا می‌گیرند، روح همکاری، گذشت و ایثار در آنها تقویت می‌شود، به‌عبارت دیگر، ورزش و بازی موجب تحول ذهنی کودکان می‌شود. از طرفی، امروزه ثابت شده است که بسیاری از هدف‌های اساسی تربیتی در ورزش‌ها و بازی‌ها نهفته است و از طریق بازی‌ها و ورزش‌ها، به‌صورت آموزش مستقیم و غیرمستقیم، می‌توان به هدف‌های اساسی تربیتی در بعد جسمانی، عقلانی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی دست یافت. بنابراین، با عنایت به اهمیت آموزش‌های غیرمستقیم از نظر تربیتی، به‌خوبی می‌توان به اهمیت و ضرورت درس تربیت بدنی و ورزش در مقطع حساس ابتدایی پی برد (۹). اداره خوب کلاس مهم‌ترین پیش‌نیاز آموزش اثربخش است. این موضوع در کلاس‌ها و برنامه‌های تربیت بدنی و ورزش اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا شرایط این کلاس‌ها با سایر فعالیت‌های آموزشی مدرسه متفاوت است. محیط و فضای آزاد کلاس، میل به حرکت و فعالیت زیاد در شاگردان، وابستگی شدید برنامه به ابزار و امکانات آموزشی خاص شرایط ویژه‌ای را برای معلمان تربیت بدنی به‌وجود می‌آورد؛ از این‌رو، معلمان تربیت بدنی باید به روش‌های کلاس‌داری و تدریس به‌خوبی مجهز شوند؛ زیرا برنامه‌ریزی دقیق و انجام امور به‌طور طبیعی و مرتب از اتلاف وقت و انرژی معلم جلوگیری می‌کند (۴). معلمان موفق کسانی هستند که برای رسیدن به نتایج مطلوب، براساس معیارهای حرفه‌ای و آموزشی از هر ساعت تربیت بدنی و ورزش به بهترین شکل استفاده می‌کنند (۸). معلم تربیت بدنی با توجه به ابزاری که در اختیار دارد، سعی می‌کند با ایجاد دگرگونی‌های مطلوب در افراد، استعداد‌های آنها را شکوفا کند و دانش‌آموزان را به سر حد کمال برساند؛ بنابراین با توجه به نقش ارزنده تربیت بدنی در تأمین سلامتی و تندرستی جمعی و روانی افراد جامعه، بازنگری در برنامه‌ها و شیوه‌های مدیریت کلاس تربیت بدنی مدارس ضروری به‌نظر می‌رسد (۱۱). بر این اساس و با توجه به اینکه تحقیقات اندکی در زمینه درس پژوهی در زمینه‌هایی غیر از تربیت بدنی انجام گرفته و همچنین آثار مثبتی که درس پژوهی بر سایر موضوعات داشته و اینکه هنوز در زمینه تربیت بدنی در کشور ما پژوهشی انجام نگرفته است، از این‌رو این مقوله نیز در عرصه تربیت بدنی جای تحقیق

و مطالعه دارد. به همین دلیل این تحقیق به تبیین تأثیر درس پژوهی بر انگیزه تدریس و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی پرداخته است.

روش‌شناسی تحقیق

در این مطالعه، برای گردآوری داده‌ها از روش‌های پژوهش توصیفی و موردکاوی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش کلیه معلمان تربیت بدنی شهر پیرانشهر در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بودند. داده‌های تحقیق به شیوه پژوهش مشارکتی با مشارکت دو گروه ده‌نفری از معلمان تربیت بدنی شهر پیرانشهر که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند، جمع‌آوری شد. تجزیه و تحلیل نتایج پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS که از تحلیل کوواریانس استفاده شده است، انجام گرفت. ابزار گردآوری اطلاعات در این مطالعه پرسشنامه و مشاهده بود. داده‌های کمی شامل مقایسه نتایج پرسشنامه‌های انگیزه تدریس و خودکارآمدی معلم است. داده‌های کیفی در این پژوهش، شامل مشاهده فعال کلاس‌های درس تربیت بدنی در فرایند درس پژوهی، مصاحبه با معلمان برای فهم تأثیر درس پژوهی در بهبود مستمر آموزش و غنی‌سازی یادگیری به‌ویژه با تأکید بر انگیزه تدریس و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی، بررسی طرح درس‌ها، تجزیه و تحلیل درس‌های تربیت بدنی و یادداشت‌های معلمان است. به‌منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

پرسشنامه انگیزه کاری معلمان: این پرسشنامه در سال ۱۳۷۵ توسط جواد محمد آقاجری به‌منظور سنجش میزان انگیزه کاری معلمان تهیه شد که شامل ۲۰ سؤال است که ضریب اعتبار آن توسط سازنده با استفاده از روش آلفای کرونباخ برآورد و معادل ۰/۹۵ گزارش شده است. روایی محتوایی این پرسشنامه را استادان تأیید کرده‌اند و نیز تأیید اعتبار درونی سؤالات آزمون را می‌توان به‌عنوان یکی از شواهد روایی سازه تلقی کرد که این پرسشنامه داراست.

پرسشنامه خودکارآمدی معلم: خودکارآمدی معلم، از مؤلفه‌های مقیاس خودکارآمدی معلم ایالت اوهایو اندازه‌گیری شد که توسط تساچن، موران و وول فولک، هوی (۲۰۰۱) گسترش پیدا کرد و خودکارآمدی را در سه زیرمجموعه (کارآمدی برای راهبرد آموزشی، کارآمدی برای مدیریت کلاس و کارآمدی برای فعالیت‌های دانش‌آموزان) اندازه‌گیری کرد که ضریب اعتبار آن توسط سازنده با استفاده از روش آلفای کرونباخ برآورد و معادل ۰/۷۳ گزارش شده است.

یافته‌های پژوهش

توصیف آماری داده‌ها: شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون مربوط به نمره‌های انگیزه تدریس و خودکارآمدی معلمان در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمره‌های انگیزه تدریس و

خودکارآمدی معلمان

| گروه آزمایشی | | گروه کنترل | | تعداد | |
|--------------|------------------|------------|------------------|-------|----------------------|
| میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | | |
| ۷۸۷۰۰۰ | ۴/۳۲۱۷۸ | ۶۸/۹۰۰۰ | ۳/۶۰۴۰۱ | ۱۰ | پیش‌آزمون انگیزه |
| ۸۱/۵۰۰۰ | ۵/۰۸۲۶۵ | ۶۸/۴۰۰۰ | ۳/۵۶۵۲۶ | ۱۰ | پس‌آزمون انگیزه |
| ۲۹/۷۰۰۰ | ۲/۷۵۰۷۶ | ۲۵/۱۰۰۰ | ۳/۶۳۴۷۱ | ۱۰ | پیش‌آزمون خودکارآمدی |
| ۳۴/۱۰۰۰ | ۲/۵۵۸۲۱ | ۳۰/۲۰۰۰ | ۴/۹۶۲۰۸ | ۱۰ | پس‌آزمون خودکارآمدی |

برای اجرای تحلیل کوواریانس به منظور کنترل اثر پیش‌آزمون ابتدا لازم است مفروضه‌های تحلیل کوواریانس که شامل توزیع نرمال و همگنی واریانس‌هاست، بررسی شود. برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف و برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. نتایج نشان‌دهنده رعایت و برقراری همه پیش‌فرض‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس بود. نتیجه آزمون کولموگروف - اسمیرنوف و آزمون لوین در جدول‌های ۲ و ۳ آمده است.

جدول ۲. آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در پیش‌آزمون و

| N | مقدار آماره کولموگورف - اسمیرنوف (Z) | P | |
|----|---|-------|----------------------|
| ۲۰ | ۰/۶۱۷ | ۰/۸۴۱ | پیش‌آزمون انگیزه |
| ۲۰ | ۰/۷۰۸ | ۰/۶۹۹ | پیش‌آزمون خودکارآمدی |
| ۲۰ | ۰/۵۲۶ | ۰/۹۴۵ | پس‌آزمون انگیزه |
| ۲۰ | ۰/۵۳۰ | ۰/۹۴۱ | پس‌آزمون خودکارآمدی |

جدول ۳. نتایج آزمون لوین برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌های نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون انگیزه تدریس و خودکارآمدی معلمان

| مقدار آماره لوین | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | سطح معناداری |
|------------------|--------------|--------------|--------------|
| ۲/۶۴۳ | ۱ | ۱۸ | ۰/۱۲۱ |
| ۰/۰۲۹ | ۱ | ۱۸ | ۰/۸۶۶ |
| ۰/۴۲۷ | ۱ | ۱۸ | ۰/۵۲۲ |
| ۳/۲۷۹ | ۱ | ۱۸ | ۰/۰۸۷ |

براساس اطلاعات جدول ۳، سطح معناداری محاسبه شده از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است، یعنی فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است. بنابراین می‌توان از آزمون آماری تحلیل کوواریانس استفاده کرد.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس نمره‌های انگیزه تدریس گروه آزمایش و گروه کنترل

| درجات آزادی | میانگین مجذورات | F کوواریانس | Sig. |
|-------------|-----------------|-------------|-------|
| ۱ | ۱۲۵/۱۲۷ | ۳۹/۶۳۲ | ۰/۰۰۰ |
| ۱ | ۱۴۸/۴۶۵ | ۴۷/۰۲۴ | ۰/۰۰۰ |
| ۱۷ | ۳/۱۵۷ | | |
| ۲۰ | | | |

مقادیر جدول ۴ نشان می‌دهد که مقدار F تأثیر متغیر مستقل بر دو گروه آزمایش و کنترل معنادار است ($P < 0/05$)؛ یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش‌آزمون، اختلاف معناداری بین میانگین نمره‌های دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. می‌توان نتیجه گرفت درس پژوهی بر انگیزه تدریس معلمان تربیت بدنی تأثیر معناداری دارد.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس نمره‌های خودکارآمدی معلمان در گروه آزمایش و گروه کنترل

| درجات آزادی | میانگین مجذورات | F کوواریانس | Sig. |
|-------------|-----------------|-------------|-------|
| ۱ | ۲۴/۶۵۵ | ۱/۶۳۸ | ۰/۳۱۸ |
| ۱ | ۹۹/۰۸۲ | ۶/۵۸۴ | ۰/۰۲۰ |
| ۱۷ | ۱۵/۰۵۰ | | |
| ۲۰ | | | |

با توجه به نتایج جدول ۵، مقدار F تأثیر متغیر مستقل بر دو گروه آزمایش و کنترل معنادار است ($P < 0/05$)؛ یعنی پس از خارج کردن تأثیر پیش‌آزمون، اختلاف معناداری بین میانگین نمره‌های دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. می‌توان نتیجه گرفت درس پژوهی بر خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی تأثیر معناداری دارد. با توجه به مشاهدات و نتایج مصاحبه‌های انجام‌گرفته شش مؤلفه برای مشکلات و موانع اجرای درس پژوهی در درس تربیت بدنی شناسایی شد که وضعیت هر یک را می‌توان با نشانگرهایی در فرایند درس پژوهی جست‌وجو کرد. هر یک از این مؤلفه‌ها و نشانگرها به ترتیب زیر ارائه شدند.

معلم:

ناآشنایی معلمان با فرایند درس پژوهی، با توجه به اینکه این طرح چندین سال است که اجرا می‌شود، ولی در مناطق محدودی اجرا شده است و بقیه نواحی آشنایی کافی با این طرح ندارند. همچنین این طرح تا قبل از این در زمینه تربیت بدنی اجرا نشده بود. نبود چارچوب مشخص برای تدریس درس تربیت بدنی، نگرانی معلم به دلیل اجرای طرح درس جدید و حضور بقیه همکاران، توجه نشدن معلمان از هدف اجرای درس پژوهی، عدم اشتیاق معلمان به کار اضافی برای تدریس و انتقادپذیر نبودن معلمان.

دانش‌آموزان:

اضطراب دانش‌آموزان به دلیل حضور معلمان دیگر و تصویربرداری از کلاس.

مسئولان و همکاران:

عدم آشنایی کافی و حمایت مدیر و همکاران از طرح درس پژوهی، مراحل سخت کسب مجوز اجرای طرح و تصویربرداری از فضای آموزشی.

زمان

کمبود زمان: با توجه به اینکه ساعت آموزشی کلاس‌ها ۴۵ دقیقه است، اغلب گروه با کمبود زمان مواجه می‌شد.

عدم حضور برخی همکاران در زمان‌های تعیین‌شده: با توجه به اینکه اعضای گروه در مدارس و شیفت‌های متفاوت بودند، تداخل ایجاد شده و هماهنگی معلم‌ها دشوار بود.

به تأخیر افتادن جلسات: به دلیل تعطیلات و مسائل دیگر بین جلسات فاصله می‌افتاد.

نیروی متخصص، امکانات و فضای آموزشی.
کمبود نیروی انسانی متخصص تربیت بدنی در مدارس.
نبود امکانات کافی: با توجه به اینکه تربیت بدنی به صورت عملی اجرا می شود، باید وسایل کافی و به تعداد دانش آموزان موجود باشد تا اینکه به خوبی اجرا شود.
مناسب و استاندارد نبودن فضا: وجود عوامل مخل آموزشی مانند چاله ها، جداول و خودروهای همکاران و غیره در حیاط مدرسه.
وجود دانش آموزان دیگر کلاس ها در محوطه.

سیستم ارزشیابی

با توجه به نبود محتوای مناسب، معیار مشخصی برای سنجش میزان پیشرفت دانش آموز و ارزشیابی از کار معلم وجود نداشت.
اولیا نیز چون محتوای مشخصی وجود ندارد، نسبت به آن حساس نبوده و پیگیر میزان پیشرفت درس تربیت بدنی نبودند.
برخی از ایده های مصاحبه شوندگان در زمینه راهکارهای بهبود وضعیت فعالیت های تربیت بدنی در دوره ابتدایی به شرح زیر است:

مدیران:

داشتن سالن و فضای مناسب.
اختصاص دادن بودجه در سرائه مدارس برای تربیت بدنی.
برگزاری دوره های ضمن خدمت برای درس تربیت بدنی برای مدیران به منظور آشنایی بیشتر مدیران با این رشته.

تعیین معیارهای ارزیابی برای درس تربیت بدنی.

انتصاب معلمان متخصص و حرفه ای در درس تربیت بدنی.

معلمان:

حمایت مسئولان به خصوص مدیران و معاونان و سایر معلمان.
در اختیار قرار دادن فضا و امکانات لازم به معلم.
معلمان تربیت بدنی در انتخاب وسایل ورزشی مورد نیاز نقش داشته باشند.

برگزاری کارگاه‌های آموزشی به صورت ماهانه برای معلمان تربیت بدنی.
تهیه کتاب درسی برای مدارس ابتدایی برحسب مناطق.
جلوگیری از تراکم دانش‌آموزان در کلاس‌های تربیت بدنی.
انتصاب معلمان متخصص و علاقه‌مند به درس تربیت بدنی.
داشتن آزادی عمل معلم در فرایند آموزش.
آگاه‌سازی اولیا و همکاری متقابل با معلمان تربیت بدنی.
استعدادیابی در مدارس و ایجاد انگیزه و هدایت آنها برای ادامه رشته‌های ورزشی.
ارائه حرکات اصلاحی برای دانش‌آموزانی که مشکل جسمی دارند.
توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان برای یادگیری مهارت‌ها.

معاونان:

داشتن فضا و امکانات کافی در مدارس.
همه‌نگی در برنامه هفتگی کلیه کلاس‌ها برای جلوگیری از تداخل ساعت تربیت بدنی کلاس‌ها در استفاده از محوطه.
اختصاص معلمان متخصص و حرفه‌ای برای درس تربیت بدنی.
با توجه به جمع‌بندی نظرهای ارائه‌شده، بیشترین مشکل در تربیت بدنی مربوط به نبود فضا و امکانات، نبود ساختار و محتوای تدریس، تخصص معلمان و تراکم دانش‌آموزان است، بنابراین لازم است برای درس تربیت بدنی که درسی عملی نیز است، حتی بیشتر از سایر دروس اعتبارات تعیین شده و امکانات لازم به خصوص سالن‌های سرپوشیده احداث شود. همچنین معلمانی برای تدریس این درس به کار گرفته شوند که ضمن علاقه‌مندی بیشتر، در این رشته تخصص و مهارت کافی داشته باشند. با توجه به اینکه چارچوب مشخصی برای درس تربیت بدنی مانند سایر دروس وجود ندارد، تهیه محتوای مشخص برای تربیت بدنی علاوه بر اینکه برای دانش‌آموزان منبع در دسترس خواهد بود، برای معلمان نیز مبنایی برای ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان و میزان دستیابی به اهداف آموزشی خواهد بود. همچنین تراکم دانش‌آموزان فرایند آموزش را با مشکلات فراوانی مواجه می‌کند که با کاهش دانش‌آموزان در کلاس‌ها، فرایند آموزش بهبود خواهد یافت.

بحث و نتیجه گیری

این مطالعه با هدف بررسی تأثیر درس پژوهی به عنوان یک روش مشارکتی بر انگیزه تدریس و خودکارآمدی معلمان انجام گرفت که براساس تجزیه و تحلیل داده‌ها نتایج حاصل از تحقیق را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد: انگیزه تدریس معلمانی که در جلسات درس پژوهی شرکت داشته‌اند، به طور معناداری ($P < 0/05$) بالاتر از معلمانی بود که در این جلسات شرکت نداشتند و به تنهایی در تهیه طرح درس و اجرا فعالیت می‌کردند. در تبیین این نتایج می‌توان گفت برنامه‌های آموزشی معلمان بر پیشرفت، بهبود و اصلاح دانش فرایندی و گفتار معلمان تأکید دارد. زیانگ و لوی (۲۰۰۲) به این نتیجه رسیدند که دوره‌های آموزشی اثر مثبتی بر عقاید دبیران تربیت بدنی مقطع ابتدایی در مورد اهداف این مقطع دارد (۲۲). همچنین والک ویتز و لی (۱۹۹۲) پیشنهاد می‌کنند که بهبود دانش معلمان بر عملکرد آنها در فرایند تدریس مؤثر است (۲۱). مطالب مذکور بیان می‌کنند اگر از جلسات درس پژوهی به عنوان جلسات آموزشی برای معلمان استفاده کنیم، با توجه به اینکه آموزش‌های فراگرفته در این جلسات سبب ارتقای کیفیت کار معلمان می‌شود و توفیق در تدریس معلمان بالاتر خواهد بود، در نتیجه انگیزه و علاقه معلمان نسبت به تدریس افزایش خواهد یافت.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بین درس پژوهی و خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی ارتباط معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). نتایج داده‌ها نشان می‌دهد که خودکارآمدی معلمانی که در گروه‌های درس پژوهی شرکت داشته‌اند، به طور معناداری بالاتر از معلمانی بود که در این گروه‌ها شرکت نداشتند و فرایند تدریس را به صورت انفرادی پیش می‌بردند. این در حالی است که نتایج این تحقیق با نتایج مطالعات خاکباز و همکاران (۱۳۸۷)، سلمانی، همتی‌نژاد و رحمانی‌نیا (۱۳۸۷)، فرناندز، کنون و چاکشی (۲۰۰۳) همسوست (۱۶،۷،۴). در تبیین این نتایج می‌توان گفت برنامه‌های درس پژوهی عملکرد معلمان تربیت بدنی را بهبود می‌بخشد، به شرطی که روند انعکاسی و دادن اختیار و همفکری و تعامل بین اعضای گروه‌های درس پژوهی برای ارائه نظرات حرفه‌ای که بر آموزش تأثیر مثبت دارند، تشویق شوند و همه اعضای گروه‌ها نظرهای خود و دیگران را بازسازی کنند. بنابراین در برنامه‌های آموزشی معلمان علاوه بر اینکه باید دیدگاه‌های خود را در آموزش ادغام کنند، باید فرصت‌هایی برای بهبود و انعکاس نظرهایشان فراهم شود که با توجه به دارا بودن تمامی شرایط مذکور در برنامه درس پژوهی می‌توان نتیجه گرفت که این شیوه در بعضی موارد جایگزین مناسبی برای آموزش‌های ضمن خدمت در جهت ارتقای خودکارآمدی معلمان است (۱۳، ۶، ۳).

با توجه به نتایج به دست آمده از مشاهدات و مصاحبه‌های انجام یافته بیشترین مشکلات به نبود فضا و امکانات کافی برای درس عملی تربیت بدنی، عدم آگاهی معلمان و مدیران و به خصوص اولیا از طرح درس پژوهی و حمایت ناکافی از این طرح در اجرای آن، انتقادپذیر نبودن معلم، نداشتن محتوا و چارچوب مشخص برای درس تربیت بدنی و تراکم دانش‌آموزان در کلاس است که همین مسئله به مشکلات ارزشیابی از کار معلم و دانش‌آموز منجر می‌شود. این نتایج با نتایج تجاری و حاتمی (۱۳۸۶) همسوست که به این نتیجه رسیدند که به همه دانش‌آموزان باید فرصت‌های برابری در یک محیط سالم و با کنترل عوامل محیطی برای مشارکت در فعالیت‌های ورزشی و بازی داده شود (۲). می‌توان گفت با در اختیار قرار دادن امکانات و فضای مناسب برای معلمان تربیت بدنی و آگاه کردن معلمان از طرح درس پژوهی به خصوص اینکه فهماندن اینکه هدف از اجرای آن تعامل بیشتر معلمان و همکاری آنها در تهیه بهترین شیوه تدریس است، کاهش تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌ها، تهیه چارچوب و محتوای مشخص برای درس تربیت بدنی، انتصاب معلمان حرفه‌ای و علاقه‌مند به تدریس درس تربیت بدنی، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه برای ادامه رشته‌های ورزشی، توجه مسئولان به درس تربیت بدنی همانند سایر دروس بتوان به حل مشکلات تربیت بدنی کمک کرد و شاهد پیشرفت تربیت بدنی بود. این نتایج با نتایج خاکباز و همکاران (۱۳۸۷) و سرکارآرانی (۱۳۸۹) همسوست (۷، ۳).

در جمع‌بندی کلی براساس یافته‌های پژوهش حاضر و پژوهش‌های مشابه در این حوزه پیشنهاد می‌شود موضوع درس پژوهی به‌عنوان یکی از مباحث مهم و تأثیرگذار در زمینه تربیت بدنی که هنوز جای مطالعه و تحقیق بیشتری دارد، محسوب شود. با توجه به اینکه تربیت بدنی مقوله‌ای است با ابعاد متنوع و همچنین می‌توان آن را به‌عنوان نقطه شروع پیشرفت در تمامی زمینه‌ها در نظر گرفت، از این رو انتظار می‌رود در تدریس درس تربیت بدنی از درس پژوهی (تدریس به شیوه مشارکتی) استفاده شود و ضمن بهبود تعامل و همکاری بین همکاران و استفاده از بهترین شیوه تدریس با حداقل امکانات و همچنین تشخیص قوت‌ها و ضعف‌های طرح، سبب ایجاد انگیزه و خودکارآمدی معلمان و دانش‌آموزان شد.

منابع و مأخذ

۱. ایوبیان، مرتضی (۱۳۸۵)، "جای خالی مطالعه تدریسی". رشد آموزش ریاضی، دفتر انتشارات کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی وزارت آموزش و پرورش، ش ۸۵، ص ۱۹-۹، کرمان، ایران.
۲. تجاری، فرشاد؛ حاتمی، حجت (۱۳۸۶)، "تربیت بدنی و آموزش در مدارس ابتدایی". رشد آموزش تربیت بدنی، زمستان ۸۶، ش ۲۵، ص ۳۱-۲۶، تهران، ایران.
۳. خاکباز، عظیمه سادات؛ فدایی، محمدرضا؛ موسی پور، نعمت الله (۱۳۸۷)، "تأثیر درس پژوهی بر توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی". فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره جدید، تابستان ۸۷، ش ۹۴، ص ۱۴۶-۱۲۳، تهران، ایران.
۴. رضائی نژاد، رحیم (۱۳۸۸)، "تربیت بدنی در مدارس". چ پنجم، انتشارات سمت، ص ۱۷، تهران، ایران.
۵. رضائی نژاد، رحیم؛ همتی نژاد، مهرعلی؛ همتی نژاد، محمد (۱۳۹۰). "رابطه خودکارآمدی معلمان تربیت بدنی و روش‌های مدیریت کلاس‌های تربیت بدنی". پژوهش در علوم ورزشی، پاییز ۱۳۹۰ ش ۱۱، ص ۲۶-۱۳، گیلان، ایران.
۶. سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۹). "درس پژوهی الگویی برای بهسازی گفتمان ریاضی در کلاس درس: مطالعه موردی درس ریاضی دبیرستان فوکی شیما". فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۱۰۵، ص ۴۱-۳۹.
۷. سلمانی دستجردی، ابراهیم؛ همتی نژاد، مهرعلی؛ رحمانی نیا، فرهاد (۱۳۸۷). "رابطه آموزش‌های ضمن خدمت با خود کارآمدی معلمان تربیت بدنی". نشریه حرکت، پاییز ۱۳۸۷، ش ۳۷، ص ۲۰۴-۱۹۳، تهران، ایران.
۸. شیار، جمشید (۱۳۷۱). "بررسی نظرات معلمان تربیت بدنی شهرستان آمل در زمینه‌های کلاس‌های آموزش ضمن خدمت". پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران، ص ۴۷، آمل، ایران.
۹. کوزه‌چیان، هاشم (۱۳۷۶). "ضرورت بازنگری اساسی در درس تربیت بدنی مقطع ابتدایی، میان‌رشته‌ای". مدرس علوم انسانی، تابستان ۱۳۷۶، ش ۳، ص ۱۵-۱، تهران، ایران.
۱۰. قلاتی، بهروز؛ کدیور، پروین؛ صرامی، غلامرضا؛ اسفندیاری، محمد (۱۳۹۱). "ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به‌عنوان تعیین‌کننده میزان رضایت شغلی آن‌ها و پیشرفت تحصیلی

دانش‌آموزان". پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، ش ۵ (پیاپی ۳۲)، ص ۹۶، تهران، ایران.

۱۱. مشرف جوادی، بتول (۱۳۷۶). "تربیت بدنی و ورزش در مدارس". چ اول، مرکز نشر دانشگاهی، ص ۳۴. تهران، ایران.

۱۲. هوی، وین؛ جی میسکل، سیسیل (۱۳۸۷). "تئوری تحقیق و عمل". ترجمهٔ پروفسور میر محمد سید عباس‌زاده، انتشارات دانشگاه ارومیه، ص ۳۹۴. ارومیه، ایران.

13. Cokley, K; Bernard, N; Cunningham, D & Motoike, J(2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample . Measurement and Evaluation in Counseling and Development Journal, 34, pp: 109-119.
14. Deci, E.L & Ryan, R.M(1994). Promoting Self-Determined Education . Scandinavian Journal of Educational Research, 38(1), pp: 3-14.
15. Deci, E.L. & Ryan, R. M(2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior . Psychological Inquiry, 11(4), pp: 68- 227.
16. Fernandez,C; Cannon, J & Chokshi, S (2003). A U.S-Japan Lesson Study Collaboration Reveals Critical Lenses for Examining Practice . Teaching and Teacher Education, Vol: 19, pp: 171-185.
17. Grolnick, W.S; Gurland, S.T & DeCoursey, W (2002). Antecedents and Consequences of Mothers' Autonomy Support: An Experimental Investigation . Developmental Psychology, 38(1), pp: 143- 155.
18. Guluzar Eymur & Omer Geban (2011). An Investigation of the Relationship between Motivation and Academic Achievement of Pre-service Chemistry Teachers . Education and Science, Vol: 36, no 161, pp: 246- 255.
19. Lewis, C; Perry, R & Friedkin, S (2009). Lesson Study as Action Research, In S. Noffke and B. Somekh (Eds) . The Sage Handbook of Educational Action Research, pp: 142-165.
20. Sarkar Arani, M. R; Shibata, Y & Matoba, M(2007). Delivering Jugyon Kenkyuu for Reframing Schools as Learning Organizations: An Examination of the Process of Japanese School Change . Nagoya journal of Education and Human Development. Vol. 3. PP: 25-36.
21. Vallerand, R. J; Pelletier, L; Blais, M; Briere, N; Senecal, C & Vallieres, E(1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in education . Education and Psychological Measurement, 52, pp: 1003-1017.
22. Vallerand, R.J & Ratelle, C.F (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model . In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self - determination research, pp. 3-33.
23. Vansteenkiste, M ; Lens, W & Deci, E. L (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal

Contents in Self- Determination Theory . Another Look at the Quality of Academic Motivation .Educational Psychologist, 41(1), pp: 19-31.

24. Walkwitz, E ; lee, A (1992). The role of teacher knowledge in elementary physical education instruction : an exploratory study . research Quarterly for exercise and sport, 63(2) : PP: 179-185.
25. Xiang, P; Lowy, S & McBride, R (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers beliefs . Journal of teaching in physical education, 21, PP:145-161.

