

شناخت، یادگیری اجتماعی، رفتارگرایی و... است. در ادامه به‌طور مختصر الگوهای مزبور و پشتوانه نظری هر یک را معرفی خواهیم کرد.

کلیدواژه‌ها: الگوهای تدریس، بی.اف. اسکینر، ژان پیاژه، الگوی یادگیری مشارکتی، الگوی تدریس از طریق همتا، الگوی آموزش مستقیم

پشتوانه نظری الگوی آموزش مستقیم

راهنماهای یاددهی و یادگیری که به تدریس در درون آموزش مستقیم رشد کرده‌اند، از نظریه‌های «شرطی شدن عامل» بی.اف. اسکینر^۱، روان‌شناس برجسته رفتاری - تجربی، مشتق شده‌اند. بسیاری از عملکردها در مدل «آموزش مستقیم» نتیجه و پیامد تحقیقات آزمایشگاهی این روان‌شناس روی حیواناتی است که رابطه شفاف بین رفتار یادگرفته شده و پیامدهای آن را نشان دادند. در اصل، واکنشی که متعاقب یک رفتار معین (مورد انتظار) نشان داده می‌شود - که «تقویت‌کننده»^۲ نام دارد - هنگامی که تحریکات محیطی مجدداً صورت گیرند، احتمال بروز آن رفتار افزایش خواهد یافت. واکنشی که متعاقب یک رفتار غیرمعین (غیرمنتظره) نشان داده می‌شود - که «تنبيه‌کننده»^۳ نامیده می‌شود - احتمالاً موجب حذف و یا کاهش آن رفتار در آن شرایط خواهد شد.

اسکینر و همکارانش از این روش و مدل ساده از ارتباط‌های «محرک و پاسخ» به‌عنوان اساس آزمایش‌های رفتاری روی حیوانات به منظور تصمیم‌گیری برای دنیای انسان‌ها استفاده کردند که به شناخت و دریافت مجموعه پیچیده‌ای از نتایج رفتارهای یادگیری انجامید. در «روان‌شناسی رفتارگرا» این امر «آموزش و تمرین رفتاری» نامیده می‌شود که خود شامل

در سه شماره قبل، کلیاتی از روش‌ها و الگوهای تدریس درس تربیت‌بدنی را توضیح دادیم و ضمن معرفی هشت مدل تدریس یا آموزش برای تربیت‌بدنی (آموزش مستقیم، آموزش انفرادی، یادگیری مشارکتی، تعلیم و تربیت ورزشی، تدریس از طریق همتا، تدریس مبتنی بر تحقیق، بازی‌های ورزشی - تاکتیکی و آموزش مسئولیت‌پذیری شخصی و اجتماعی)، موضوعات اصلی مطرح در هر الگوی تدریس تربیت‌بدنی را معرفی کردیم. در این شماره و البته به‌عنوان بخش پایانی، خاستگاه نظری (تئوریک) هر یک از الگوهای تدریس تربیت‌بدنی معرفی خواهند شد. هر یک از الگوهای تدریس هشت‌گانه توسط یک یا چند تئوری یا نظریه معروف و مطرح پشتیبانی و حمایت می‌شوند. فرضاً الگویی مبتنی بر نظریه‌های مطرح در زمینه روان‌شناسی است، در حالی که الگوی دیگری مبتنی بر نظریه‌های مطرح در زمینه یادگیری و الگوی سوم مبتنی بر تئوری‌های مطرح در زمینه انگیزش،

گذرا از روش‌ها به الگوهای تدریس درس تربیت‌بدنی؛ انتخاب یا ضرورت؟

بخش چهارم؛ ریشه‌ها و پشتوانه‌های نظری الگوهای تدریس تربیت‌بدنی

دکتر جواد آزمون

عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

آموزشی



پنج مفهوم مهم است: شکل‌دهی^۴، مدل‌سازی^۵، تمرین (عمل)، بازخورد و تقویت.

فرایند شکل‌دهی از طریق تعیین نتیجه نهایی روند آموزش رخ می‌دهد و هر مرحله از آموزش و تمرین شامل گام‌های کوچک یادگیری است که در نهایت به هدف معینی می‌رسد. قابل ذکر است که در شروع مرحله شکل‌دهی، شکل مهارت برای یادگیری ممکن است جزء ناچیزی از هدف نهایی باشد. اما به ترتیب که فرایند مذکور پیش می‌رود، حرکت‌های مهارتی یادگیرنده به تدریج به شکل نهایی و مطلوب نزدیک می‌شود. استفاده از تعیین نمونه و مدل، به شاگردان اجازه می‌دهد نمونه ایده‌آل و مورد نظر مهارت یا حرکت را به صورت سمعی یا بصری مشاهده کنند. دیدن یا شنیدن و یا حتی خواندن درباره اجزا و یا ویژگی‌های عمل مورد نظر، باعث خواهد شد فراگیرنده بتواند درک بهتر و روشن‌تری از قالب و چارچوب مدل داشته باشد. بنابراین، با ایجاد این شرایط و با تلاش مناسب می‌تواند به مدل نهایی دست یابد. البته ضروری است که مدل انتخابی با شرایط و مراحل رشدی و آمادگی فراگیرنده برای انجام وظایف مورد نظر متناسب باشد.

بخش تمرین یا عمل، در آموزش مستقیم جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده است و ملاک تبحر و چیرگی محسوب می‌شود. داشتن چارچوب یا قالبی خاص عمدتاً به معنا و مفهوم خشک و خشن بودن کار نیست، بلکه به این معناست که معلم طرح‌های معین و مناسبی را برای هر یک از ابعاد تکلیف یادگیری، از قبیل ساختار تکلیف، مواد و ابزار مورد استفاده، اختصاص زمان مناسب و الگوهای درگیر کردن فراگیرنده را مدنظر خواهد داشت. بخش «تمرین» در آموزش مستقیم باید به گونه‌ای طراحی شود که «فرصت‌های پاسخ‌گویی»^۶ (یا واکنش و عمل) فراوانی برای تکرار عملکرد صحیح دانش‌آموزان مهیا باشد. ملاک تبحر تبیین شده، دانش‌آموزان را از اینکه چه‌طور در یک مهارت و تکلیف متبحر خواهند شد، آگاه می‌کند.

میزان بالای فرصت‌های پاسخ‌گویی، با میزان مشابه بازخورد افزوده (تقویت‌شده)^۷ توسط معلم، تطبیق می‌کند. در آموزش مستقیم دو نوع بازخورد اولویت دارند: بازخورد مثبت^۸ و بازخورد اصلاحی^۹. بازخورد مثبت دو هدف عمده را دنبال می‌کند: اول تقویت کوشش‌های یادگیری صحیح و دوم بالا بردن انگیزه فراگیرنده برای انجام و ادامه تکلیف. وقتی معلم اشتباهی را از شاگرد می‌بیند، نه تنها باید انجام اشتباه را به او گوشزد کند (بازخورد منفی)^{۱۰}، بلکه در مرحله بعدی باید شیوه اصلاح اشتباه در حرکات بعد را نیز به او بگوید. برای مثال، در اجرای یک ضربه سرویس تنیس، معلم به شاگرد می‌گوید: «چون در بالاترین نقطه پرتاب به توپ ضربه نزدی، توپ به تور برخورد کرد (بازخورد منفی)، بنابراین در حرکت و مرحله بعدی، سعی کن که ضربه به توپ را در بالاترین نقطه

اوج برای سرویس مدنظر داشته باشی (بازخورد اصلاحی)». به این ترتیب، یک بازخورد منفی و سپس هدایت از طریق بازخورد اصلاحی، نتیجه بهتری را در پی خواهد داشت و دانش‌آموز بهتر از آن استفاده خواهد کرد.

در آموزش مستقیم، «تقویت» نه تنها برای کوشش‌های عملکردی صحیح، بلکه در ابعاد متفاوت در سطح بالایی انجام می‌شود. «تقویت» در «آموزش مستقیم» به‌طور اقتضایی برای ایجاد انگیزه و تشویق شاگردان در رفتارهای گوناگون آن‌ها از جمله گوش دادن، اقدام مناسب، تعهد به انجام وظایف، اطاعت از دستورات و توجه به معلم و مقررات روزمره به کار گرفته می‌شود.

پشتوانه نظری الگوی آموزش انفرادی

اولین نظریه‌ها در مورد الگوی آموزش انفرادی در زمینه «تحلیل رفتار کاربردی» طرح شدند. در این شاخه از روان‌شناسی گفته می‌شود که یادگیری انسان در نتیجه تعامل بین یک شخص و محیط بیرونی پدید می‌آید. واکنش‌های معینی در قبال بروز یک رفتار که تقویت‌کننده نامیده می‌شوند، احتمال بروز آن رفتار را افزایش می‌دهند. واکنش‌های دیگری که تنبیه‌کننده نامیده می‌شوند، احتمال بروز دوباره یک رفتار را کاهش می‌دهند. علم رفتار انسانی براساس این واکنش‌ها و دیگر روابط بین یک شخص و محیط اطرافش بنا شده است.

بی.اف. اسکینر از اولین روان‌شناسانی بود که از نظریه رفتارگرایی در طرح آموزش در مدارس استفاده کرد. ماشین‌های آموزشی او به یادگیرندگانی که با فشار دکمه، لمس صفحات و یا کشیدن اهرم مخصوص روی دستگاه، پاسخ درست را ارائه می‌دادند، تقویت‌کننده مثبت ارائه می‌داد. این طرح اولیه و ناقص به معلم اجازه می‌داد که سؤالات و جواب صحیح آن‌ها را تعیین کند، ولی عملکردهای کلیدی ارائه محتوا، بازخورد و تقویت را به ماشین می‌داد. این قدم مهم به توسعه و پیشرفت نقشی بزرگ‌تر برای کل محیط آموزشی (در کنار معلم) در فرایند یاددهی و یادگیری منجر شد.

کیلر، همکار اسکینر و یک روان‌شناس رفتاری - تجربی، تئوری یکسانی در مورد نقش مهم محیط در فرایند تدریس و یادگیری ارائه داد. اگر محیط کامل، نه فقط معلم، به یادگیری انسان می‌انجامد، پس این امر امکان‌پذیر است که محیطی را طراحی کنیم که دانش‌آموز با وجود نقش مستقیم معلم و یا بدون آن، بتواند مطالب را یاد بگیرد. کیلر و شرمن (۱۹۷۴) اظهار داشتند که الگوی آموزش انفرادی چهار خصیصه دارد

فرایند شکل‌دهی از طریق تعیین نتیجه نهایی روند آموزش رخ می‌دهد و هر مرحله از آموزش و تمرین شامل گام‌های کوچک یادگیری است که در نهایت به هدف معینی می‌رسد

که برای دانش‌آموزان یک برنامه‌ی زمان‌بندی غنی از تقویت فراهم می‌کنند. این چهار خصیصه که در دیگر مدل‌ها وجود ندارند، عبارت‌اند از: توانایی مشاهده‌ی مواد آموزشی جذاب و خلاق در یادگیری؛ پیشروی منظم و محسوس به سمت اهداف درسی؛ سنجش سریع و بی‌واسطه‌ی یادگیری؛ توجه و رسیدگی معلم به تک‌تک افراد.

پشتوانه‌های نظری الگوی یادگیری مشارکتی

مدل یادگیری مشارکتی براساس هم‌گرایی چهار مجموعه‌ی اصلی از نظریه‌ها بنا شده است: انگیزش، شناخت، یادگیری اجتماعی و «رفتارگرایی»^{۱۱} که تا حدودی مانند بیشتر الگوهایی که از یک یا دو نظریه‌ی یادگیری مشتق شده‌اند، منحصربه‌فرد است. به هر حال، هر چهار نظریه نقش کلیدی یکسانی در طرح و پایه‌ی این مدل خاص ایفا کرده‌اند.

۱. نظریه‌ی انگیزش: برای ایجاد ساختارهایی استفاده شده است که باعث می‌شوند، گروه تشخیص دهد، تنها راهی که می‌تواند به موفقیت برسد، مشارکت و تلاش تمامی اعضای گروه است. به فعالیت واداشتن دانش‌آموزان به‌طور فردی باعث می‌شود که گروه تأثیر متقابلی روی هم داشته باشند تا به هدف مشترک برسند.

۲. نظریه‌ی شناخت: از نظریه‌ی شناخت به این دلیل استفاده می‌شود که دانش‌آموزان در کار یادگیری مشارکتی پیشرفت درستی داشته باشند. این نکته میزان صحیحی از مشکلات و چالش‌ها را به گروه نشان می‌دهد تا آن‌ها بتوانند اهداف گروه را کامل کنند. اگر کار خیلی راحت باشد، لازم نیست که گروه از تمام منابع برای موفقیت و تحقق اهداف استفاده کند. اگر کار خیلی مشکل باشد، اعضای گروه نباید مأیوس و ناامید شوند، زیرا این امر به اختلاف‌نظر و عقیده و عقب‌نشینی از حرکت و تلاش منجر خواهد شد.

۳. نظریه‌ی یادگیری اجتماعی: در الگوی یادگیری مشارکتی، یادگیری اجتماعی از طریق گوش دادن و تماشا کردن اعضای گروه شکل می‌گیرد. این فرایند وقتی دو طرفه می‌شود که دانش‌آموزی پیشرفت داشته باشد و یادگیری خود را با دیگران به مشارکت بگذارد که این امر بیشتر با نشان دادن تجربه و توضیح به دیگران صورت می‌گیرد. معلمان در جلسه‌ی یادگیری اجتماعی زمانی مشارکت می‌کنند که موارد مثبت یا منفی مهارت‌های اجتماعی را مشاهده کنند و از آن‌ها به‌عنوان «تدریس سربرنگانه» برای برجسته ساختن مهارت‌های تعاملی مطلوب و نامطلوب بهره بگیرند.

۴. نظریه‌ی رفتارگرایی: رابطه‌ی بین فرایندهای مشارکتی، درگیری دانش‌آموزان در انجام تکلیف و پاداش‌های پیشرفت گروهی را مهیا می‌کند. تکالیف مشارکتی خوب،

به دانش‌آموزان مهارت‌های اجتماعی (رفتارها) مورد نیاز در یک موقعیت خاص، هدف‌های یادگیری، و پیامدهای کسب موفقیت یا شکست در تکالیف معین شده را به وضوح شرح می‌دهد. توجه کنید که دانش‌آموزان مستقیماً از چگونگی کامل کردن کار خودآگاه نیستند. آن‌ها فقط پارامترهایی را که تحت آن تکلیف باید دنبال کنند، درک می‌کنند.

دلایل عقلانی (منطقی) حامی الگوی یادگیری مشارکتی، همانطور که توسط طراحی اصلی آن، یعنی روبرت اسلاوین (۱۹۹۰)، تشریح شده است، بدین شرح‌اند: «ساختارهای مشارکتی، موقعیتی را ایجاد می‌کنند که تنها راهی است که اعضای گروه می‌توانند به اهداف شخصی خود که همان موفقیت تیم است، نائل شوند. بنابراین، برای تحقق اهداف شخصی، اعضای گروه باید به هم‌گروهی‌های خود کمک کنند تا آنچه را که به موفقیت گروه کمک می‌کند، انجام دهند. شاید هم مهم‌تر از این پیش آید و هم گروهی خود را تشویق کنند که تلاش زیادی از خود نشان دهد.»

پشتوانه‌های نظری الگوی تعلیم و تربیت ورزشی

زیربناهای و شالوده‌های تعلیم و تربیت ورزشی را می‌توان در بعضی از نوشته‌های داریل ساییدن تاپ در موضوعات فلسفی در حوزه‌ی تربیت‌بدنی یافت. مقاله «تربیت‌بدنی: راهبردهای برنامه‌ریزی درسی و تدریسی برای دانش‌آموزان پایه‌های پنجم تا دوازدهم»، نوشته‌ی ساییدن تاپ، مند^{۱۲} و تگرت^{۱۳} به سال ۱۹۸۶، حاوی مراجع و منابعی در موضوع نظریه‌ی بازی^{۱۴} بود که در سال‌های بعد پایه و اساس این برنامه‌ی درسی و مدل آموزشی شد. به اعتقاد جان هوزینگ^{۱۵} و روجر کالوئیس^{۱۶}، ساییدن تاپ به ورزش به‌عنوان شکلی از بازی (به‌عنوان یک عمل حرکتی انسانی)، که در جوامع هم به لحاظ تاریخی و هم به لحاظ جهان‌شمولی جایگاه خاصی دارد، هویت بخشید. چون بازی یک تلاش و فعالیت بنیادی انسانی است، ضرورت دارد که این امر از یک نسل به نسل دیگر (از طریق آموزش) انتقال یابد.

سایر اشکال بازی (منظور هر عملی است که در آن حرکت و جنبش بدنی وجود دارد) نظیر موسیقی، هنر و نمایش، بسیاری از ویژگی‌های جوهری موجود در فعالیت‌های ورزشی در فرهنگ ما را دارا هستند. درک منطقی مربوط به تعلیم و تربیت ورزشی موضوعی ساده و روشن است. اگر ورزش بخش یا جنبه‌ای از بعد ارزشی هر جامعه‌ای محسوب شود، در این صورت جامعه در ارتباط با راه‌های به رسمیت شناختن این فرایند مبنی بر اینکه افراد چگونه باید یاد بگیرند ورزش را در خود نهادینه کنند، مسئول خواهد بود. باید به نسل جدید، فرهنگ ورزش را شناساند یا آموزش داد و بهترین و مناسب‌ترین فضاها را برای اجرای برنامه‌های درسی به ویژه در مدارس در نظر گرفت.

بخش تمرین یا عمل،
در آموزش مستقیم
جایگاه ویژه‌ای را به خود
اختصاص داده است و
ملاک تبصر و چیرگی
محسوب می‌شود

کودکان و نوجوانان می‌توانند به روش‌ها و در مکان‌های متفاوتی (در سطح جوانان، لیگ‌های متفاوت، زمین‌های بازی و منزل) فرهنگ ورزش را آموزش ببینند و یاد بگیرند، اما بهترین مکان برای تدارک تجربیات ورزشی - تربیتی به دور از هرگونه تبعیض، مدارس هستند. بنابراین، مدل تعلیم و تربیت ورزشی به‌عنوان شیوه‌ای برای انتقال فرهنگ ورزشی که بیشتر مولفه‌های مثبت ورزش را برجسته می‌سازد، طراحی شده است.

پشتوانه نظری الگوی آموزش همتایی

الگوی تدریس از طریق همتا براساس نظریه و اصول آموزش مستقیم شکل می‌گیرد. ویژگی اصلی تدریس از طریق همتا به کارگرفتن دانش‌آموزان برای آموزش به یکدیگر است. این الگو از نظریه‌های موجود در زمینه یادگیری اجتماعی، پیشرفت شناختی و ساختارگرایی سرچشمه می‌گیرد. نظریه یادگیری اجتماعی بیان می‌کند که یادگیری انسان‌ها به وسیله تعامل با محیط اطرافشان، مخصوصاً تعامل با دیگر افراد، رخ می‌دهد. براساس گفته‌های نظریه‌پردازان یادگیری اجتماعی، مانند آلبرت باندورا^{۱۷} (۱۹۷۷)، ما می‌توانیم به وسیله تقلید از دیگران، گوش دادن به دیگران، صحبت کردن با آن‌ها و مشاهده نتایج رفتارشان، از آن‌ها یاد بگیریم. این نظریه مبتنی بر روان‌شناسی رفتارگرایی است و با تأکید خاصی روی نقش انسان‌های دیگر در فرایند یادگیری دارد. رسمی‌سازی تعاملات مربی - فراگیرنده در الگوی تدریس از طریق همتا، مؤید نقش سایر اشخاص در یادگیری ماست.

نظریه‌های ژان پیاژه^{۱۸}، پیشرفت‌گرای شناختی مشهور، به شناخت منطقی الگوی تدریس از طریق همتا، کمک می‌کنند. پیاژه می‌گوید انسان از طریق سلسله‌مراحل که در رشد توانایی‌های فکری‌اش رخ می‌دهد پیشرفت می‌کند. ما آن دسته از طرح‌های شناختی را توسعه می‌دهیم که به ما اجازه می‌دهند، به دنیای اطرافمان ساختار و معنی بدهیم. ما از طریق آن مراحل در شیوه‌ای نسبتاً قابل پیش‌بینی و براساس عوامل فیزیولوژیکی و محیطی پیشرفت می‌کنیم. براساس نظریه‌های یادگیری شناختی، دانش‌آموزانی که در یادگیری مشارکتی درگیرند، مهارت‌های حل مسئله خود را بهبود می‌دهند. این پیشرفت ذهنی که از طریق به فکر واداشتن هر دوی مربی و فراگیرنده به دست می‌آید، بیشتر از آن است که در آموزش مستقیم معلم، مشاهده می‌کنیم. فقط کافی است که یکی از دانش‌آموزان را در نقش معلم/مربی قرار دهید، آن‌گاه خواهید دید که مجموعه کاملاً جدیدی از چالش‌های اجتماعی و ذهنی ایجاد شده‌اند.

نظریه یادگیری ساختاری سومین نظریه‌ای است که مدل تدریس از طریق همتا را حمایت می‌کنند. ساختارگرایان اجتماعی، مثل جویس و ویل^{۱۹} (۱۹۹۶) تأکید زیادی روی

فرایند یادگیری دارند؛ مخصوصاً فرایندهایی که محیط دموکراتیکی را پرورش می‌دهند و اجازه می‌دهند که دانش‌آموزان از آنچه که به‌عنوان پایه تعاملات با همتای خود می‌دانند، استفاده کنند. بنابراین ساختارگرایان اجتماعی از این ویژگی الگوی تدریس از طریق همتا که جداکننده آن از روش آموزش مستقیم است، حمایت می‌کنند. با این حال، ساختارگرایان اجتماعی با بقیه ویژگی‌های الگوی تدریس از طریق همتا که اغلب اوقات معلم را در نقش مستقیم قرار می‌دهند، هم‌رأی نیستند.

واقعیت این است که الگوی تدریس از طریق همتا از سه نظریه مختلف یادگیری مشتق شده است و می‌تواند برای معلمانی که به یکی از جنبه‌های یادگیری نسبت به بقیه بیشتر معتقدند، مشکل‌ساز باشد؛ مگر اینکه معلمان اشتراکات بین نظریه‌ها را درک کنند و اجازه ندهند که تفاوت‌ها آن‌ها را گمراه کنند. قدرت این الگو در واقع از همان اشتراکات نشأت می‌گیرد. آنجا که برای تحقق یادگیری دانش‌آموزان در سه حیطه روانی - حرکتی، شناختی و عاطفی با هم ترکیب می‌شوند. اصول منطقی الگوی تدریس از طریق همتا نسبتاً ساده هستند. معلم قادر است که از تخصص مدیریت، نظارتی و محتوایی خود برای اتخاذ تصمیمات بزرگ برنامه‌ریزی در یک واحد درسی آموزشی استفاده کند. به این دلیل که معلم فرصت ندارد که تلاش‌های تمرینی

تعداد زیادی از یادگیرندگان را مشاهده کند و به آن‌ها بازخورد دهد، برخی دانش‌آموزان به‌عنوان مربی سایر دانش‌آموزانی که درگیر تلاش‌های تمرینی هستند، گماشته می‌شوند. فراگیرندگانی که در حال تمرین هستند، از افزایش تعاملات آموزشی که به پیشرفت در یادگیری می‌انجامد، بهره می‌برند. در حالی که آن دسته از دانش‌آموزانی که نقش معلم را ایفا می‌کنند، از لحاظ ذهنی و اجتماعی

فعال و درگیر هستند و این موضوع باعث پیشرفتشان در حوزه‌های شناختی و عاطفی می‌شود. این یک موقعیت «برنده - برنده - برنده» برای تمام کسانی است که در آن درگیرند؛ کسانی نظیر مربی، فراگیرنده و معلم.

پشتوانه نظری الگوی تدریس مبتنی بر تحقیق

الگوی تدریس مبتنی بر تحقیق براساس تعدادی از نظریه‌های یادگیری شناختی معروف شکل گرفته که هر کدام ممکن است راهبردهای آموزشی و فعالیت‌های یادگیری را با تفاوت اندکی در تربیت‌بدنی مطرح کنند. در میان بعضی

مدل یادگیری مشارکتی
براساس هم‌گرایی چهار
مجموعه اصلی از نظریه‌ها بنا شده
است: انگیزش، شناخت، یادگیری
اجتماعی و «رفتارگرایی» که تا
حدودی مانند بیشتر الگوهای که از
یک یا دو نظریه یادگیری
مشتق شده‌اند،
منحصر به فرد است

گریفین، میشل و اوزلین (۱۹۹۷)، سه منطق مهم در پشتیبانی از الگوی بازی‌های ورزشی تاکتیکی عنوان کردند:

● منطق نخست: «علاقه» و «هیجان» دانش‌آموزان در بازی‌ها و شکل‌های بازی، یک محرک مثبت است که ساختار تکلیف را در این الگو شکل می‌دهد. به معنای دیگر، دانش‌آموزانی که در حال انجام بازی کامل یا برخی نسخه‌های آن هستند، علاقه و هیجان‌شان را در بالاترین سطح حفظ می‌کنند. از آنجا که دانش‌آموزان تقریباً همیشه تاکتیک‌ها و مهارت‌ها را در موقعیت‌های شبه‌بازی به کار می‌برند، ممکن است با وضوح و فوریت بیشتری نیاز به توسعه دانش خود را در فعالیت‌های یادگیری درک کنند.

● منطق دوم: دانش توانمندساز است. افزایش ادراک دانش‌آموزان از بازی به آن‌ها اجازه می‌دهد که بازیکنان بهتری باشند و برای حضور و تصمیم‌گیری‌هایشان در بازی کمتر به معلم وابسته باشند.

● منطق سوم: دانش‌آموزان هر گاه که امکان‌پذیر و عملی باشد، می‌توانند ادراک و عملکرد خود را در یک بازی، به بازی‌های دیگر انتقال دهند. از آنجا که بازی‌هایی با محتوای طبقه‌بندی یکسان، دارای مسائل تاکتیکی مشابه بسیاری هستند، این امکان وجود دارد که مفاهیم بازی‌هایی را آموزش داد که دانش‌آموزان بتوانند آن مفاهیم را به سایر بازی‌های مشابه انتقال دهند. به این ترتیب، زمان لازم برای ماهر شدن آن‌ها در بازی‌های جدید کاهش می‌یابد.

از نظریه‌هایی که در الگوی تدریس مبتنی بر تحقیق به کار می‌روند، «نظریهٔ تئوری یادگیری اکتشافی» برونر^{۲۰} (۱۹۶۱)، «نظریهٔ یادگیری دریافت معنی‌دار آزوبل»^{۲۱} (۱۹۶۸) و اخیراً ساختارگرایی، به وسیلهٔ بسیاری از نظریه‌پردازان آموزشی معاصر حمایت شده‌اند. به دلیل اهمیت ساختارگرایی، در اینجا از این نظریه به‌عنوان نظریهٔ اصلی که الگوی تدریس مبتنی بر تحقیق را معرفی می‌کند، استفاده خواهد شد. ساختارگرایان علی‌رغم داشتن دیدگاه‌های متفاوت در موضوعاتی با هم وجه اشتراک دارند. منطق اساسی الگوی تدریس مبتنی بر تحقیق این است فراگیرندگان احتیاج دارند که محتوا را به‌صورت شناختی پردازش کنند؛ قبل از اینکه بتوانند دانش خود را از طریق حرکت منتقل کنند. از این رو معلمان باید سؤالاتی بپرسند که فراگیرندگان را به فکر دربارهٔ پاسخ‌های ممکن وادارند. سپس به فراگیرندگان زمان بدهند که پاسخ‌هایشان را به حرکت انتقال دهند. بخشی از این انتقال وقتی اتفاق می‌افتد که فراگیرندگان برای کشف و توسعهٔ الگوهای حرکتی چندگانه که به سؤالات بی‌درنگ پاسخ می‌دهند، تشویق شوند.

پشتوانهٔ نظری الگوی بازی‌های ورزشی تاکتیکی

برای الگوی بازی‌های ورزشی تاکتیکی، به‌طور آشکار یک نظریهٔ اساسی بیان نشده است، اما ممکن است بتوان نظریه‌ای با تحلیل مشخصه‌های کلیدی در طراحی الگو ارائه کرد. این نظریه دارای بسیاری از مؤلفه‌های «ساختارگرایی»^{۲۲} است، مثل نظریهٔ «یادگیری شناختی» که به فراگیرندگان اجازه می‌دهد، برای پرورش نیروی ادراک، و نه فقط یادآوری

وقایع حفظ شده یا اجرای استاتیک مهارت‌ها،

از دانش قبلی خود یادگیری جدیدی حاصل کنند. استفاده از تاکتیک و تأکید بر یادگیری شناختی قبل از اجرای حرکتی آن، مبتنی بر نظریه‌های یادگیری ساخت‌گرایانه است.

الگوی تدریس از طریق
همتا براساس نظریه و اصول
آموزش مستقیم شکل
می‌گیرد. ویژگی اصلی
تدریس از طریق همتا به
کارگرفتن دانش‌آموزان برای
آموزش به یکدیگر است

پشتوانه نظری الگوی آموزش مسئولیت‌پذیری شخصی و اجتماعی

الگوی آموزش مسئولیت‌پذیری شخصی و اجتماعی براساس نظریه‌های روشن و صریحی از یاددهی و یادگیری بنا نشده است. با این حال، این مدل حمایت محکمی از دیدگاه مشکلات اجتماعی دریافت می‌کند. براساس این دیدگاه، جوانان محروم، برای مقابله و مواجهه با بسیاری از عوامل خطری که در جوامع امروزی آن‌ها را تهدید می‌کنند، مثل، خشونت، وابستگی به گروه جنایتکاران، اعتیاد دارویی و الکلی، از خود بیگانگی، حضور در مدارس سطح پایین و فقر سلامت، نیازمند کمک هستند. مسلماً این مشکلات فقط به جوانان معدودی محدود نیست که در مناطق فقیر شهر زندگی می‌کنند. مشکل، اکنون تمامی جامعه، اخلاق، و گروه‌های اقتصادی در کشور ما را در برمی‌گیرد.

الگوی آموزش مسئولیت‌پذیری شخصی و اجتماعی نخست فقط برای افزایش کمک به جوانان محروم محلات قدیمی و ضعیف شهر بود، اما رفته‌رفته توسعه یافت. یکی از دلایلی که سبب افزایش محبوبیت این الگو در سال‌های اخیر شده این است که اکنون دیگر مشکلات مذکور فقط در مناطق مرکزی شهر یافت نمی‌شوند، بلکه معلمان تقریباً در تمامی مدارس آمریکا تعداد زیادی دانش‌آموز دارند که باید مورد تعلیم با این روش قرار گیرند.

با آنکه آموزش مسئولیت‌پذیری شخصی و اجتماعی فاقد یک اساس نظری روشن است، اما با منطقی دقیق برای نیازها و کاربردها در برنامه‌های تربیت‌بدنی حمایت می‌شود. منطق مزبور براساس شناخت این موضوع شکل می‌گیرد که محتوای برنامه‌های تربیت‌بدنی (ورزش، آمادگی جسمانی و حرکات موزون) فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که یاد می‌گیرند چگونه نسبت به خود و دیگران مسئولیت‌پذیر باشند و انتخاب‌های مثبت فردی و اجتماعی درستی را در یک موقعیت «ایمن»، تحت راهنمایی متخصصان تربیت‌بدنی مجرب داشته باشند. موقعیت «ایمن» به دانش‌آموزان امکان می‌دهد انتخاب‌هایی را یاد بگیرند و تمرین کنند که بتوانند بدون عواقب جدی در ارتباط با زندگی خارج از مدرسه، به خودشان و دیگران کمک کنند.

هم‌زمان با انتخاب‌های مثبت دانش‌آموزان در موقعیت‌های تربیت‌بدنی در مدرسه، معلمان می‌توانند مستقیماً به آنان نشان دهند چگونه همان انتخاب‌های مثبت را خارج از مدرسه نیز داشته باشند. قسمتی از منطقی که آموزش مسئولیت‌پذیری شخصی و اجتماعی را حمایت می‌کند، طبیعت ذاتی اکثر فعالیت‌های آموزشی در برنامه‌های مدرسه است؛ به‌ویژه آن‌هایی که به ورزش‌های فردی و تیمی مربوط هستند. موفقیت یا شکست در ورزش تقریباً همیشه به واسطه ترکیب

تلاش، آماده‌سازی، حمایت و مشارکت حاصل می‌شود. در ورزش‌های تیمی، اعضای تیم باید وظیفه فردی خود را انجام داده و برای رسیدن به هدف تیم با یکدیگر کار کنند. اما حتی ورزشکاران ورزش‌های انفرادی مثل گلف‌بازان و بازیکنان تنیس نیز به دیگر افراد (مربی، تمرین‌دهندگان و حامیان) وابسته‌اند و ورزشکار بارزترین عضو تیم است. تمامی اعضای تیم باید نقش خاص خود را بشناسند و نسبت به کاری که باید برای موفقیت تیم انجام دهند، احساس مسئولیت کنند. برنامه‌های تربیت‌بدنی فرصت‌های منظم و پرمایه‌ای را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند که مهارت‌های تصمیم‌گیری را یاد بگیرند و بر رفاه خود و اطرافیانشان تأثیر بگذارند. الگوی آموزش مسئولیت‌پذیری

شخصی و اجتماعی یک برنامه‌ای آموزشی به منظور بهینه‌سازی چنین فرصت‌های یادگیری ارائه می‌دهد.

خلاصه

همان‌طور که شرح داده شد، همه الگوهای هشت‌گانه تدریس تربیت‌بدنی بر مبانی تئوریک و منطقی

مبتنی هستند. این پشتوانه‌های نظری که در بعضی موارد از سایر حوزه‌های علم اقتباس شده‌اند، بر نقش مهم و بین‌رشته‌ای تربیت‌بدنی و تعامل این حوزه علمی با سایر حوزه‌ها صحت می‌گذارند. وجود مبانی نظری در پس هر یک از الگوهای تدریس، علاوه بر قوت بخشیدن به این الگوها، توجیه منطقی مناسبی برای گذر از روش‌ها به الگوهای تدریس در تربیت‌بدنی فراهم می‌سازند.

امروزه مطالبات نظام‌های تعلیم و تربیت از درس تربیت‌بدنی در مدارس، معلمان و عملکردشان نسبت به گذشته بسیار متفاوت شده است. معلمان تربیت‌بدنی برای پاسخ‌گویی به این مطالبات می‌باید به الگوها و مدل‌هایی روی آورند که مبتنی بر مبانی تئوریک و البته حساب پس داده باشند.

در این چهار شماره سعی شد، کلیاتی از کتاب «الگوهای آموزشی در تربیت‌بدنی» (که امیدوارم در این زمان از زیر چاپ «انتشارات سازمان سمت» بیرون آمده باشد) در حد مختصر و مفید و البته هدفمند ارائه شود. امید است معلمان عزیز و علاقه‌مندان برای بهره و حظ کامل از موضوع الگوهای تدریس در تربیت‌بدنی به این کتاب مراجعه کنند.

منبع بخش چهارم: رضوانی اصل، رضوان؛ رفیعی ده‌بیدی، وحید؛ محمدپور، محبوبه؛ آزمون، جواد. «الگوهای آموزشی در تربیت‌بدنی»، کتاب زیر چاپ، انتشارات سمت.

با آنکه آموزش مسئولیت‌پذیری شخصی و اجتماعی فاقد یک اساس نظری روشن است، اما با منطقی دقیق برای نیازها و کاربردها در برنامه‌های تربیت‌بدنی حمایت می‌شود