

بررسی اثر تجربه معلمان تربیت بدنی و استفاده از تکنیک یادگیری مشارکتی در افزایش مهارت دانش آموزان و نقش فعال در کلاس

فاطمه ابراهیمیان *^۱

کارشناس ارشد مدیریت راهبردی در ورزش دانشگاه بجنورد، خراسان شمالی، ایران

(دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۶ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۰۷)

چکیده

تاکید بر ارائه تجارب آموزشی معتبر و فراگیر به دانش آموزان در بسیاری از سیستم‌های آموزشی به عنوان ضرورتی در جهت رشد حرکتی، اجتماعی و روانی توصیه شده است. علیرغم تمرکز مطالعات اخیر بر روی آماده‌سازی معلمان تربیت بدنی برای ورود به این حرفه، توجه کمی به معلمان مبتدی و اینکه چگونه این معلمان می‌توانند تجارب غنی تربیت بدنی را ارتقا دهند، شده است. بنابراین، این مطالعه به دنبال درک این موضوع است که چگونه یک معلم تربیت بدنی مبتدی می‌تواند مدل یادگیری مشارکتی را پیاده‌سازی کند و مسئولیت فرآیندهای یاددهی-یادگیری را با دانش‌آموزان به اشتراک گذارد. شرکت کنندگان شامل ۷۷ معلم تربیت بدنی کم سابقه و تازه کار دوره‌ی متوسطه‌ی اول در خراسان رضوی (قوچان، تایباد، مشهد) بودند که با استفاده از پرسشنامه‌ی محقق ساخته نظرات آنها دریافت شد. جهت تحلیل یافته‌ها از آزمون‌های تی تک‌نمونه‌ای و رگرسیون استفاده گردید. نتایج نشان داد که شاخص‌های یادگیری مشارکتی، فعال بودن در کلاس، تجربه‌ی معلمان، استعداد تشخیص داده شده، تعامل با دیگر دانش‌آموزان و تبعیت از تصمیمات مدیر و معلم بر مهارت دانش‌آموزان تاثیر معنی‌دار دارد.

واژه‌های کلیدی: یادگیری مشارکتی، مهارت دانش آموزان، نقش فعال در کلاس

مقدمه

این فرض که دانش آموزان وقتی با هم از طریق مذاکره، همکاری (دایسون^۱ و همکاران، ۲۰۰۴، دایسون و همکاران ۲۰۱۶)، کار گروهی و تعهد به دیگران یاد می‌گیرند بهتر یاد می‌گیرند، به طور فزاینده‌ای برای رشد حرکتی و روانی ضروری شناخته می‌شود (جونگ، چویی و پداگوگی^۲، ۲۰۱۶). در راستای تکامل علمی (لو^۳ و همکاران، ۲۰۱۵)، توسعه این شایستگی‌ها علاوه بر مهارت‌هایی مانند ارتباط، برای آینده شغلی دانش آموزان اساسی و مفید شده است (سالتی^۴ و همکاران، ۲۰۱۹، استاک و کول^۵، ۲۰۱۸، وگارا^۶ و همکاران ۲۰۲۰) یادگیری مشارکتی به عنوان یک مدل دانش آموز محور دیده می‌شود که قادر به ارتقاء مشارکت فعال دانش آموزان (کولمر و همکاران، ۲۰۲۱) و بهبود است. این مدل دارای پنج عنصر است: وابستگی متقابل مثبت، مهارت‌های اجتماعی مناسب، تعامل چهره به چهره ترویجی، مسئولیت‌پذیری فردی و پردازش گروهی که به عنوان حیاتی شناخته شده‌اند و به طور گسترده در ادبیات توصیف شده‌اند (دایسون، ۲۰۱۶، گودیر^۷ و همکاران، ۲۰۱۶). یعنی در تربیت بدنی ۸ یادگیری مشارکتی در چهار حوزه یادگیری یعنی فیزیکی، شناختی، اجتماعی و عاطفی اهمیت داشته است (کیسی و گودیر^۹، ۲۰۱۳). به ویژه، از یادگیری مشارکتی، دانش آموزان می‌توانند توانایی خود را برای گوش دادن به دیگران، ایجاد درک با هم، و احترام، تشویق، و حمایت از یکدیگر برای یادگیری بهبود بخشند (کیسی دایسون و کمپل، ۲۰۰۹، کیسی، گودیر و دایسون، ۲۰۱۵، گودیر و همکاران، ۲۰۱۴).

علیرغم حجم بالای تحقیقات انجام شده در دو دهه اخیر در مورد یادگیری مشارکتی، استفاده از این مدل در معلمان تربیت بدنی بسیار کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است، و در سایر حوزه‌های درسی مانند علوم، ریاضی یا انگلیسی زودتر به دست آمده است (جانسون و جانسون^{۱۰}، ۱۹۹۱). به طور کلی، ادبیات معلمان تربیت بدنی پیشنهاد کرده است که یادگیری مشارکتی می‌تواند در انواع زیادی از مطالب درسی مانند ورزش‌های تیمی (به عنوان مثال، والیبال، بسکتبال، فوتبال)، ورزش‌های انفرادی (مانند، تنیس روی میز) و ورزش‌های مرتبط با سلامتی و سلامت استفاده شود. مهارت

-
- 1 Dyson
 - 2 Jung, Choi, & Pedagogy
 - 3 Luo
 - 4 Sallati
 - 5 Stock and Kohl
 - 6 Vergara
 - 7 Goodyear
 - 8 PE
 - 9 Casey & Goodyear
 - 10 Johnson & Johnson



های حرکتی پایه (سانچز^۱ و همکاران، ۲۰۱۸) بیشتر در آموزش ابتدایی و متوسطه با هدف اصلی درک اثرات مدل در انگیزش دانش آموزان (بارکر و کونرست^۲، ۲۰۱۸) مورد بررسی قرار گرفته است. با این حال، از نقطه نظر تدریس، در یادگیری مشارکتی، معلمان باید توانایی دانش آموزان را برای همکاری و مقابله با تعارضات احتمالی و ایده‌های متفاوت ارتقا دهند (اولری، باربر و کین^۳، ۲۰۱۹). این امر مستلزم آن است که معلمان نقش‌های سنتی و معتبر را که در آن معلم رهبر آموزشی کامل است، کنار بگذارند و به عنوان تسهیل‌کننده یادگیری دانش آموز محور عمل کنند (انیس^۴، ۲۰۱۴). این شامل "توسعه ظرفیت دانش آموزان برای تبدیل شدن به معلمان خود و حمایت از آنها برای دانستن چگونگی ارزیابی ادعاهای دانش، چگونه یاد بگیرند (... برای کمک گرفتن (... چگونه انعطاف پذیر باشند (... و کمک به دانش آموزان بدانند که چه کاری باید انجام دهند. نمی دانند چه کنند)" (گودیر و دادلی، ۲۰۱۵). معلمان به عنوان تسهیل‌کننده‌های یادگیری دانش آموز محور باید: یادگیرندگان را به عنوان بازیگران اصلی در فرآیند یاددهی-یادگیری ببینند (گودیر و دادلی، ۲۰۱۵). توانمندسازی آنها برای به عهده گرفتن مسئولیت و کنترل تجربیات یادگیری خود دانش آموزان را راهنمایی می‌کند تا نسبت به ایده‌های یکدیگر حساس باشند و با یکدیگر همکاری کنند (گودیر و دادلی، ۲۰۱۵) و تغییر فعالیت‌ها برای برآوردن نیازهای رشدی فراگیران برای بهینه‌سازی موفقیت و مشارکت آنها (دایسون و کیسی، ۲۰۱۶). این به دانش آموزان اجازه می‌دهد تا نقش فعال تری در تجربه یادگیری خود داشته باشند (انیس، ۲۰۱۴).

نکته مهم این است که نوآوری شیوه‌های آموزشی اغلب مستلزم تغییر شکل‌های قدیمی «سنتی» (یعنی معلم محور) آموزش است. اگرچه فرآیند آموزش نوسازی عمل، از آنجایی که به اجرای یادگیری مشارکتی یا سایر مدل‌های دانش آموز محور در مدرسه مربوط می‌شود (سیلوا، فاریس، ماسکیئا^۵، ۲۰۱۱)، بسیار پیچیده است، اکثر تحقیقات موجود این پدیده را تا حدودی در «سطح سطحی» بررسی کرده‌اند (به عنوان مثال، اکثر تحقیقات پروتکل‌ها مدت کوتاهی دارند). تحقیقات اساساً نشان داده است که معلمان از این واقعیت قدردانی می‌کنند که یادگیری مشارکتی دستورالعمل کمتری دارد و بنابراین برای دانش آموزان جذاب تر است (کیسی و پداگوگی^۶، ۲۰۱۴) و معلمان در تلاش برای پایبندی به پذیرش طولانی مدت و پایدار یادگیری مشارکتی در معلمان تربیت

-
- 1 Sánchez
 - 2 Barker & Quennerstedt
 - 3 O'Leary, Barber, & Keane
 - 4 Ennis
 - 5 Silva, Farias, & Mesquita
 - 6 Casey & pedagogy

بدنی خود با چالش های متعددی روبرو هستند (چن، بوری، روگنو^۱، ۲۰۰۰). به طور کلی، بیشتر تحقیقات با معلمان حرفه‌ای با تجربه انجام شده است که به نظر می‌رسد در مواجهه با الزامات آموزشی اجرای عملی عناصر یادگیری مشارکتی مشکل دارند، که معمولاً عدم شفافیت مفهومی در مورد هدف آموزشی یادگیری مشارکتی را نشان می‌دهد (بوس گارسیا^۲ و همکاران، ۲۰۱۱). این مشکل در مورد معلمان پیش از خدمت^۳ و معلمان در ابتدای حرفه ای خود (معلمان تازه کار)^۴ حتی بیشتر مرتبط است (کانابیت^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). از یک طرف، معلمان (آینده) هنوز با ایجاد مهارت های آموزشی مؤثر (عمومی) در حال مبارزه هستند. از سوی دیگر، اجرای مؤثر یادگیری مشارکتی مستلزم عملیاتی کردن راهبردهای آموزشی پیچیده (مرتبط با نقش تسهیلگر: به عنوان مثال، توانمندسازی و انتقال تصمیم‌گیری به دانش‌آموزان و میانجی‌گری در تعاملات اجتماعی و حل مشکلات مشارکتی) است (بودورت، گودیر و پداگوگی^۶، ۲۰۱۷)، که ممکن است به عنوان یک چالش اضافی برای معلمان مبتدی است. علاوه بر این، تحقیقات نشان می‌دهد که برنامه‌های مؤثر آموزش معلمان تربیت بدنی^۷ تمرین‌های تدریس معلمان پیش از خدمت در طول تحصیل در مدرسه، و تمرین حرفه‌ای معلمان مبتدی در سال‌های اول این حرفه، مکانیسم‌های اساسی برای نوسازی برنامه درسی معلمان تربیت بدنی در مدارس، عمدتاً از طریق اجرای مدل دانش آموز محور (چن و همکاران، ۲۰۰۹)، با این وجود، اگرچه مطالعات اخیر بر آماده‌سازی معلمان آینده^۸ در طول تجارب مدرسه‌شان تمرکز کرده‌اند (لگرین^۹ و همکاران، ۲۰۱۹)، کمبود قابل توجهی در تحقیقات با هدف بررسی تجربیات معلمان مبتدی وجود دارد. در این پژوهش بررسی اثر تجربه معلمان تربیت بدنی و استفاده از تکنیک یادگیری مشارکتی در افزایش مهارت دانش‌آموزان و نقش فعال در کلاس در دستور کار قرار می‌گیرد.

مبانی نظری

انجام تحقیقات در مورد معلمان مبتدی به ویژه مرتبط است، زیرا مشخص است که تجربیات زندگی شده، مهارت‌ها و تصورات توسعه یافته، در طول این سال‌ها، شاخص‌های مهمی از عملکرد حرفه‌ای آینده آنها است (مثلاً، پایبندی به یادگیری مشارکتی) و به دلیل اینکه این اولین لحظه است. زمانی

-
- 1 Chen, Burry-Stock, & Rovigno
 - 2 Bores-García
 - 3 PSTs
 - 4 NTs
 - 5 Cañabate
 - 6 Bodsworth, Goodyear, & Pedagogy
 - 7 PETE
 - 8 PSTs
 - 9 Legrin



که آنها مجبورند کاملاً مستقل و بدون حمایت کار کنند، به عنوان مثال از سوی سرپرستان دانشگاه خود) برخلاف معلمان تازه کار هایی که از این پشتیبانی برخوردار هستند (الیس^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر این، طبق دانش ما، تنها دو مطالعه تحقیقاتی را در مورد یادگیری مشارکتی انجام داده اند که توسط معلمان کم سابقه اجرا شده است (بودورث، ۲۰۱۷). این مطالعات اطلاعات مهمی در مورد تأثیر یادگیری مشارکتی بر مشارکت دختران (گودیر، ۲۰۱۵) و موانع و تسهیل کننده های ادغام هدفمند فناوری هنگام استفاده از یادگیری مشارکتی در معلمان تربیت بدنی (بودورث، ۲۰۱۵) ارائه کرد. با این وجود، این تحقیق صداها، احساسات و ادراکات دانش آموزان را در مورد تجربیات زندگی شان نشان نداده است و بنابراین دانش تولید شده به ما اجازه نمی دهد تا دلایل نگرش آنها نسبت به ورزش و چگونگی تأثیر مداخله معلمان بر آن را درک کنیم (فیلیپ، مارتین، مرسیر، گیبون^۲، ۲۰۲۰). اجازه دادن به جوانان برای به اشتراک گذاشتن نظرات خود با معلمان (میترا، سریری، استوکوی^۳، ۲۰۱۲) می تواند یک عمل تحول آفرین باشد، و آنها را برای پیشرفت و بهبود تجربیات خود در مدرسه توانمند می کند (موکلر و گزندواتر^۴، ۲۰۱۴) شکاف دانشی در ادراکات و احساسات دانش آموزان وجود دارد و احتمالاً می تواند از طریق تحقیقات کیفی (فیلیپ، ۲۰۲۰) به بهترین وجه قابل درک باشد، به طوری که شاغلین بتوانند از اقدامات خاص دانش آموزان و دلایلی که آنها را به رفتاری خاص سوق می دهد، آگاه شوند (بورس گارسیا^۵، ۲۰۲۱). علاوه بر این، یک مرور سیستماتیک اخیر در یادگیریمشارکتی (بورس گارسیا^۵، ۲۰۲۱) نشان داد که تقریباً نیمی از مقالات از یک واحد آموزشی منفرد از ۸ تا ۱۲ درس استفاده کردند، طول واحدی که به نظر می رسد برای تأیید اینکه نتایج مثبت مشاهده شده یک پیامد هستند کافی نیست. از این اجرای کوتاه CL نیاز به تعداد بیشتری درس برای توسعه کامل دارد، به ویژه زمانی که دانش آموزان و معلمان تجربه تدریس قبلی گسترده ای ندارند (لگارین، ۲۰۱۹). در واقع، واحدهای آموزشی طولانی تر با تمرکز مداخله، معلمان را قادر می سازد تا از حالت سرخوردگی، جایی که تأثیر منفی مداخله ناموفق خود را بر مشارکت و یادگیری دانش آموزان تجربه می کنند، به مرحله ای که می توانند به طور مؤثر به دانش آموزان کمک کنند، پیشرفت کنند.

- 1 Ellis
- 2 Phillips, Marttinen, Mercier, Gibbone
- 3 Mitra, Serriere, & Stoicovy
- 4 Mockler & Groundwater-Smith
- 5 Bores-García

روش‌شناسی

در این پژوهش که از نوع کاربردی می‌باشد، از روش پیمایشی و ابزار پرسشنامه محقق ساخته استفاده می‌شود. جامعه آماری این پژوهش معلمان کم سابقه و تازه کار تربیت بدنی متوسطه اول شهر خراسان رضوی (قوچان، تایباد، مشهد) هستند. از نمونه گیری در دسترس استفاده شده و ۷۷ نفر نمونه‌ی آماری انتخاب شدند.

توصیف اطلاعات جمعیت شناختی

در این بخش ویژگی‌های جنسیت، سن، تحصیلات تعداد ۷۷ نفر نمونه آماری مورد نظر از جامعه تحقیق مورد بررسی قرار می‌گیرد.

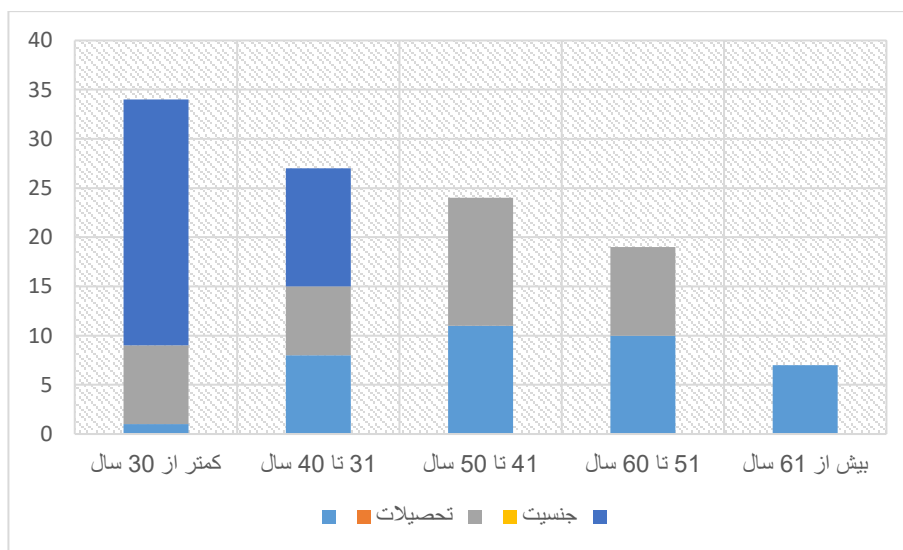
جدول ۱. توزیع فراوانی نمونه آماری

تحصیلات				جنسیت	دامنه سنی
فوق دیپلم	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکتری		
		۲		مرد	کمتر از ۳۰ سال
				زن	
۴	۲	۲	۴	مرد	۳۱ تا ۴۰ سال
	۲	۲		زن	
	۴	۴	۶	مرد	۴۱ تا ۵۰ سال
۲		۴	۲	زن	
	۴	۴	۲	مرد	۵۱ تا ۶۰ سال
۶		۲		زن	
۲	۱	۵	۲	مرد	بیش از ۶۱ سال
		۵	۲	زن	

بر اساس جدول ۱ ۶۸/۰ درصد از افراد نمونه را آقایان تشکیل می‌دهند. این رقم در خصوص خانم‌ها به ۳۲/۰ درصد کاهش یافته است. چنانکه در جدول ۴-۱ مشاهده می‌شود، دامنه سنی حدود ۳۱ درصد از نمونه آماری بین ۴۱ تا ۵۰ سال قرار دارد، در حالیکه سن ۲۷ درصد آنها بین



۵۱ تا ۶۰ سال می باشند و ۲۰ درصد از آنها بین ۳۱ تا ۴۰ سال می باشند. همچنین ۳ درصد کمتر از ۳۰ سال و ۱۹ درصد بالای ۶۱ سال سن دارند. اطلاعات جدول ۴-۱ حاکی از آن است ۳۳ درصد از در نمونه آماری، دارای تحصیلات فوق لیسانس می باشند. این رقم در مورد افراد با تحصیلات دکتری به ۲۵ درصد است و ۲۰ درصد از نمونه مورد بررسی، دارای تحصیلات لیسانس و ۲۲ درصد از افراد فوق دیپلم هستند. در نمودار ۴-۳ موارد بیان شده خلاصه شده اند:



نمودار ۱. توزیع نسبی خصوصیات آماری

آزمون نرمال بودن توزیع نظرات پاسخ دهندگان

در جدول ۲ نتایج حاصل از آزمون نرمال بودن کولموگروف-اسمیرنوف خلاصه شده است.

گویه ها	ضریب بدست آمده	معنی داری	نتیجه
یادگیری مشارکتی	۰/۱۶	۰/۳۲	تایید نرمال بودن توزیع آماری
فعال بودن در کلاس	۰/۲۵	۰/۱۳	تایید نرمال بودن توزیع آماری
تجربه ی معلمان	۰/۱۸	۰/۲۸	تایید نرمال بودن توزیع آماری
استعداد تشخیص داده شده	۰/۱۴	۰/۳۵	تایید نرمال بودن توزیع آماری
تعامل با دیگر دانش آموزان	۰/۱۹	۰/۲۵	تایید نرمال بودن توزیع آماری

طبیعت از تصمیمات مدیر و معلم	۰/۱۳	۰/۳۸	تایید نرمال بودن توزیع آماری
مهارت دانش آموزان	۰/۱۹	۰/۲۵	تایید نرمال بودن توزیع آماری

با توجه به نتیجه بدست آمده از جدول ۲ نرمال بودن توزیع همه گویه‌ها تایید شد.

روایی و پایایی

روایی و پایایی ابزار پژوهش، موارد مهمی هستند که باید در هر پژوهش مورد توجه قرار گیرند. در این قسمت پیرامون روایی و پایایی ابزار مورد استفاده توضیح داده شده است.

پایایی

پایایی به عنوان سازگاری درونی عملیاتی می‌گردد، که میزان همبستگی درونی که یک مقیاس را تشکیل می‌دهند، می‌باشد. سازگاری درونی با استفاده از یک ضریب پایایی به نام آلفای کرونباخ^۱ محاسبه می‌گردد. یک آلفا با مقدار ۰.۶ و ۰.۷ و بالاتر معیار خوبی برای نشان دادن سازگاری درونی یک مقیاس جدید در نظر گرفته می‌شود. نتایج مربوط به پایایی ابزار پژوهش در ادامه تشریح شده‌اند.

روایی

مفهوم روایی یا اعتبار به این پرسش پاسخ می‌دهد که ابزار اندازه‌گیری تا چه حد خصیصه مورد نظر را می‌سنجد. آزمون‌های روایی را می‌توان تحت سه عنوان کلی روایی محتوا، روایی معیار و روایی سازه گروه بندی نمود (دانایی فرد، ۱۳۸۳). روایی محتوا: روایی محتوا ایجاد اطمینان می‌کند که همه ابعاد و مؤلفه‌هایی که می‌تواند مفهوم مورد نظر ما را انعکاس دهند، در آن سنجه وجود دارد. هرچه وجود این ابعاد و مؤلفه‌ها در سنجه جهت انتقال مفهوم بیش تر باشد، روایی محتوا بیش تر می‌شود. در شرایط مختلف، روایی محتوا تابعی است از ترسیم و تعیین خوب ابعاد و مؤلفه‌های مفهوم روایی محتوا درجه‌ای است که آن ابزار نمایشی کافی از دامنه مفهومی که جهت پوشش آن طراحی شده است، ارائه می‌کند. روایی محتوا گونه‌ای از روایی است که شواهد برای آن به جای آماری بودن، ذهنی و منطقی است.

1. Cronbach alpha
2. Content Validity



روایی صوری^۱: روایی صوری شاخصی بسیار جزئی از روایی محتواست. روایی صوری نشان می‌دهد که ابعاد و مولفه‌هایی که برای سنجش یک مفهوم مطرح می‌گردد، به گونه ظاهری نیز این مهم را نشان می‌دهد.

روایی همگرا^۲: روایی همگرا (سازه) زمانی ایجاد می‌شود که نمرات به‌دست آمده از دو ابزار مختلف، همان مفهومی را که به میزان زیادی به آن مرتبط می‌شوند، بسنجند. به عبارت دیگر، هنگامی که همبستگی بالایی میان یک سنج و دیگر سنج‌هایی که پذیرفته شده که یک ساخت را مورد سنجش قرار می‌دهند وجود داشته باشد، شواهد همگرایی برای روایی حاصل شده است. اعتبار عاملی صورتی از اعتبار سازه است که از طریق تحلیل عاملی به دست می‌آید. یک عامل، یک متغیر فرضی (سازه) است که نمرات مشاهده شده را در یک یا چند متغیر تحت تأثیر قرار می‌دهد. هر گاه تحلیل عاملی روی یک ماتریس همبستگی صورت گیرد آزمون‌هایی که تحت تأثیر عوامل خاصی قرار گرفته دارای بار عاملی بالا در آن عامل است (سرمد، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر به منظور سنجش روایی از روش اعتبار محتوا صوری استفاده گردید که افراد متخصص موضوع و پرسشنامه را مورد بررسی قرار دادند پرسشنامه این تحقیق، از نوعی اعتبار منطقی و محتوایی برخوردار می‌باشد.

نتایج حاصل از آزمون آلفای کرونباخ برای سوالات پرسشنامه آورده شده است:

جدول ۳. نتایج حاصل از آزمون آلفای کرونباخ برای پرسشنامه

ضریب آلفا	گویه‌ها
۰/۷۹	کل گویه‌های پرسشنامه

یافته‌ها

بررسی فرضیه‌ها

در جدول ۴ نتایج حاصل از بررسی آزمون تی تک نمونه‌ای برای بررسی مولفه‌های پژوهش خلاصه شده است:

1. Face Validity
2. Convergent Validity

جدول ۴. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای

مولفه‌های مورد نظر	آماره تی	سطح معنی داری
یادگیری مشارکتی	۲۹/۹۸	۰/۰۰۰
فعال بودن در کلاس	۴۰/۶۸	۰/۰۰۰
تجربه ی معلمان	۲۹/۰۶	۰/۰۰۰
استعداد تشخیص داده شده	۲۴/۷۷	۰/۰۰۰
تعامل با دیگر دانش آموزان	۲۸/۰۶	۰/۰۰۰
طبیعت از تصمیمات مدیر و معلم	۷/۱۶	۰/۰۰۰
مهارت دانش آموزان	۳۷/۹۲	۰/۰۰۰

جدول ۵. نتایج آزمون برازش مدل رگرسیونی

متغیر پاسخ = مهارت دانش آموزان			
متغیرهای مستقل	ضرایب رگرسیونی	آماره آزمون t	سطح معناداری
ثابت معادله (R)	-۰/۲۹	-۰/۵۴	۰/۵۸
یادگیری مشارکتی	-۰/۴۳۵	-۷/۲۵	۰/۰۰۰
فعال بودن در کلاس	۰/۲۹	۲۱/۸۲	۰/۰۲
تجربه ی معلمان	۰/۲۰۲	۱۷/۳۳	۰/۰۰۰
استعداد تشخیص داده شده	۰/۱۷	۱۵/۵۹	۰/۰۰۰
تعامل با دیگر دانش آموزان	۰/۷۸	۱۳/۹۵	۰/۰۰۰
طبیعت از تصمیمات مدیر و معلم	-۰/۰۰۹	-۱/۹۸	۰/۰۵
آماره آزمون F = ۱۴۵۸/۶ سطح معناداری = ۰/۰۰۰			
آماره دوربین واتسون: ۱/۷۲ ضریب تعیین = ۰/۹۹			

نتیجه‌گیری

باید اذعان نمود که تجربه‌های موفق حد و مرزی ندارند و شناخت و تبیین الگوی مشترک بهترین تجارب معلمان می‌تواند زمینه ساز خوشایند سازی فعالیت های مختلف محیط یاددهی یادگیری شود. همچنین با شناخت این الگو می‌توان تجارب یادگیری را بازسازی و بازنگری نمود. ساختار مدرسه، ویژگیهای فردی معلمان، انگیزش و علاقه دانش‌آموزان، روابط بین فردی معلمان و دانش‌آموزان، حقوق و مزایا و عوامل بسیار زیاد دیگری می‌توانند در شکل‌گیری بهترین تجارب تدریس معلمان اثرگذار باشند. به عنوان مثال برخی معتقدند که بهترین تجربه تدریس معمولاً



در فضایی اتفاق می‌افتد که کتاب‌ها متنوع و کار عملی زیاد است، دانش‌آموزان مشغول کار هستند و در کار خود تمرکز دارند، معلمان اغلب از الگوهای یادگیری و فعالیتهای مشترکی استفاده می‌کنند که دانش‌آموزان در مرکز فرایند یادگیری قرار گیرند (دانش‌آموز محور)، محیط فیزیکی کلاس است، کلاس‌های مبتنی بر فعالیت اداره می‌شوند، جو کلاس مناسب است و معلمان نسبت به دانش‌آموزانی که دچار اضطراب هستند و به کمک بیشتری نیاز دارند، توجه بیشتری می‌کنند (سایت آموزش و پرورش کارولینا، ۲۰۱۶).

کمبر (۲۰۰۵) معتقد است که "بهترین تجربه تدریس و یادگیری" وابسته به استفاده از شیوه‌های خوب و مناسب تدریس است که چارچوب یکپارچه‌ای برای برنامه‌ریزی درسی و نقد و بررسی آن به صورت یک مدل آموزشی که مبتنی بر نتایج است در ذهن افراد ایجاد می‌کند (کمبر، ۲۰۰۵). زیملمان و همکاران (۲۰۰۵) ادعا می‌کنند که معلمان در فعالیتهای آموزشی خود زمانی "بهترین تدریس" را تجربه می‌کنند که از آموزش برای پاسخگویی به نیازهای علمی، اجتماعی و عاطفی تمامی دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. در واقع "بهترین تجربه" برای تدریس و یادگیری به معلمان اجازه می‌دهد که به تک‌تک دانش‌آموزان برای یادگیری کمک کنند. بنابراین "بهترین تجربه تدریس" در یک محیط آموزشی دانش‌آموز محور که در آن کلاس درس به گونه‌ای سازماندهی می‌شود که انواع فرصتهای یادگیری را برای دانش‌آموزان فراهم کند، فضایی ایمن و مطلوب ایجاد کند، روابط دوستانه و مبتنی بر احترام متقابل باشد، موفقیت‌هایی برای یادگیری دانش‌آموزان طراحی می‌شود که آنها را در رسیدن به اهداف موردنظر یاری می‌دهد و به گونه‌ای ارزیابی می‌شوند که دقیقاً ناکارآمدیها شناسایی شود تا راهکاری برای آن اندیشیده شود (زلمن، دانیلز و هاید، ۱۹۹۳).

گرچه تجارب و فعالیتهای یادگیری مناسب برای رسیدن به هدف‌ها با نوع هدف‌ها متفاوت می‌باشند، اما یک معلم با تجربه میتواند انگیزه‌ها را جهت ببخشد و به خوبی ذهن دانش‌آموز را آماده یادگیری نماید.

مشارکت‌های اصلی این مطالعه عبارتند از: تجزیه و تحلیل شروع حرفه معلم در زمینه عمل واقعی. فرصت دادن به دانش‌آموزان در مورد فرآیند یادگیری-تدریس خود. اجرای یک طراحی راهکار کیفی طولی. استفاده از جمع‌آوری داده‌ها از دیدگاه‌های مختلف (نظرات معلمان در پرسشنامه). (۵) و مثلث روش شناختی. با این وجود، این مطالعه بدون محدودیت نیست. در این پژوهش مشخص شد که شاخص‌های یادگیری مشارکتی، فعال بودن در کلاس، تجربه‌ی معلمان، استعداد تشخیص داده شده، تعامل با دیگر دانش‌آموزان و طبیعت از تصمیمات مدیر

و معلم بر مهارت دانش آموزان تأثیر گذارند و برای تأثیر گذاری بیشتر بر مهارت دانش آموزان لازم است برای این متغیرها برنامه ریزی داشت.

بر اساس نتایج این مطالعه، توصیه می‌کنیم که ساختار مکان‌یابی مدارس و اجرای روش‌های یادگیری با پروتکل‌های طولانی‌تر و همکاری معلمان حامی و آگاه مورد توجه قرار گیرد (سیلوا، ۲۰۲۱). این می‌تواند به رشد توانایی‌های معلمان برای پیاده‌سازی الگوهای تدریس و آماده‌سازی بهتر آنها برای شروع حرفه‌شان، در جایی که حمایت خارجی وجود ندارد، کمک نماید.

References

- Barker, D., & Quennerstedt, M. J. E. P. E. R. (2017). Power and group work in physical education: A Foucauldian perspective. 23(3), 339-353.
- Bodsworth, H., Goodyear, V. A. J. P. E., & Pedagogy, S. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education. 22(6), 563-579.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G., Barba-Martín, R. J. R. q. f. e., & sport. (2021). Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five years. 92(1), 146-155.
- Cañabate, D., Serra, T., Bubnys, R., & Colomer, J. J. S. (2019). Pre-service teachers' reflections on cooperative learning: Instructional approaches and identity construction. 11(21), 5970.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. J. E. A. R. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. 17(3), 407-423.
- Casey, A., Goodyear, V. A., & Dyson, B. P. J. J. o. T. i. P. E. (2015). Model fidelity and students' responses to an authenticated unit of cooperative learning. 34(4), 642-660.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. J. Q. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. 67(1), 56-72.
- Casey, A. J. P. e., & pedagogy, s. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? , 19(1), 18-34.
- Chen, W., Burry-Stock, J. A., & Rovegno, I. J. J. o. P. E. i. E. (2000). Self-evaluation of expertise in teaching elementary physical education from constructivist perspectives. 14(1), 25-45.



- Colomer, J., Cañabate, D., Stanikūnienė, B., & Bubnys, R. J. S. (2021). Formulating modes of cooperative learning for education for sustainable development. In (Vol. 13, pp. 3465): MDPI.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction: Routledge.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. J. Q. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. 56(2), 226-240.
- Dyson, B. P., Colby, R., & Barratt, M. J. J. o. t. i. p. e. (2016). The co-construction of cooperative learning in physical education with elementary classroom teachers. 35(4), 370-380.
- Ellis, N. J., Alonzo, D., Nguyen, H. T. M. J. T., & Education, T. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. 92, 103072.
- Ennis, C. D. J. K. R. (2014). What goes around comes around... or does it? Disrupting the cycle of traditional, sport-based physical education. 3(1), 63-70.
- Goodyear, V., & Dudley, D. J. Q. (2015). "I'm a facilitator of learning!" Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. 67(3), 274-289.
- Goodyear, V. A., Casey, A., Kirk, D. J. S., education, & society. (2014). Hiding behind the camera: Social learning within the cooperative learning model to engage girls in physical education. 19(6), 712-734.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1991). Joining together: Group theory and group skills: Prentice-Hall, Inc.
- Jung, H., Choi, E. J. P. E., & Pedagogy, S. (2016). The importance of indirect teaching behaviour and its educational effects in physical education. 21(2), 121-136.
- Kember, D. (2005). Best practices in outcomes based teaching and learning at the Chinese University of Hong Kong. Centre for Learning Enhancement and Research. In.
- Legrain, P., Escalié, G., Lafont, L., Chaliès, S. J. P. E., & Pedagogy, S. (2019). Cooperative learning: a relevant instructional model for physical education pre-service teacher training? , 24(1), 73-86.
- Luo, Y.-J., Lin, M.-L., Hsu, C.-H., Liao, C.-C., & Kao, C.-C. J. S. (2020). The

effects of team-game-tournaments application towards learning motivation and motor skills in college physical education. 12(15), 6147.

Mitra, D., Serriere, S., & Stoicovy, D. J. M. i. E. (2012). The role of leaders in enabling student voice. 26(3), 104-112.

Mockler, N., & Groundwater-Smith, S. (2014). Engaging with student voice in research, education and community: Beyond legitimation and guardianship: Springer.

O'Leary, N., Barber, A., & Keane, H. J. E. p. e. r. (2019). Physical education undergraduate students' perceptions of their learning using the jigsaw learning method. 25(3), 713-730.

Phillips, S. R., Marttinen, R., Mercier, K., & Gibbone, A. J. J. o. T. i. P. E. (2020). Middle school students' perceptions of physical education: A qualitative look. 40(1), 30-38.

Sallati, C., de Andrade Bertazzi, J., & Schützer, K. J. P. C. (2019). Professional skills in the Product Development Process: The contribution of learning environments to professional skills in the Industry 4.0 scenario. 84, 203-208.

Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S., Flintoff, A. J. S., Education, & Society. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. 23(8), 812-823.

Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. J. E. P. E. R. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. 27(4), 798-816.

Stock, T., & Kohl, H. J. P. M. (2018). Perspectives for international engineering education: Sustainable-oriented and transnational teaching and learning. 21, 10-17.

Vergara, D., Paredes-Velasco, M., Chivite, C., & Fernández-Arias, P. J. S. (2020). The challenge of increasing the effectiveness of learning by using active methodologies. 12(20), 8702.

Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (1993). Best practice: New standards for teaching and learning in America's schools.