

تأثیر رویکرد آموزشی تدریس بازی برای فهم (TGFU) بر یادگیری مهارت‌های

ورزشی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه در درس تربیت بدنی

مهدی محمدی* امید سلیمانی بالاوی** جعفر جهانی***

مریم شفیعی سروستانی**** فرهاد دریانوش*****

چکیده

تربیت بدنی در آموزش و پرورش همیشه به عنوان سکویی در نظر گرفته می‌شود که فراگیران در آن تجارب و مهارت‌های تمرینی خود را در ورزش‌های مختلف و فعالیت‌های فیزیکی گسترش می‌دهند. هدف پژوهش حاضر، تأثیر رویکرد آموزشی «تدریس بازی برای فهم» (TGFU) بر مهارت‌های ورزشی دانش‌آموزان در درس تربیت بدنی در دوره اول متوسطه بود. روش پژوهش شبه‌آزمایشی، طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه شاهد بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره اول متوسطه در شهر ارومیه بودند که از بین آن‌ها دو کلاس از مدارس مناطق متوسط شهر انتخاب شدند و به صورت تعیین تصادفی در دو گروه آزمایش و شاهد قرار گرفتند. برای ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان در فوتبال، از آزمون مهارت فوتبال و فرم مشاهده عملکرد (میچل، اسلین و گریفین) استفاده شد. پس از محاسبه روایی و پایایی ابزار، برای تحلیل سؤالات از تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد تفاوت معناداری بین مهارت‌های شش‌گانه دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه پس از آموزش با رویکردهای متداول و TGFU وجود دارد. بر اساس نتایج، می‌توان دریافت با تأکید بر ارزش‌های تدریس متمرکز بر یادگیرنده و برنامه مبتنی بر رویکرد تاکتیکی TGFU می‌توان به توانمندسازی دانش‌آموزان در مهارت‌های ورزشی کمک شایانی کرد. واژه‌های کلیدی: تدریس برای فهم، مهارت‌های ورزشی، تربیت بدنی، دانش‌آموزان، دوره متوسطه.

* دانشیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز؛ (نویسنده مسئول) m48r52@yahoo.com

** دانشجوی دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی؛ بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی؛ دانشگاه شیراز؛ omid.solymani50@gmail.com

*** دانشیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز؛ jjahani37@gmail.com

**** استادیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز؛ Maryam.shafiei@gmail.com

***** دانشیار بخش تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز؛ daryanooshf@yahoo.com

مقدمه

بازی و فعالیت بدنی، نقش مهمی در رشد و تکامل ادراکی افراد دارد. رشد حرکتی در محیط‌های محدود به طور طبیعی پیشرفت نخواهد کرد؛ بنابراین، غنی‌سازی فضایی مناسب برای تحرک و رشد حرکتی توسط بازی‌های قاعده‌مند و هدف‌دار در مدارس می‌تواند تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر رشد افراد و تجارب آن‌ها بگذارد (شریدان و رادمچر^۱، ۱۹۹۲). بازی به فرد کمک می‌کند تا بدن خود و توانایی‌هایش را بشناسد و در رقابت با دیگران توانایی‌های خود را با همسالانش مقایسه نماید. در بازی از کشمکش و پرخاش خبری نیست. بازی سیستمی است که در آن بازیکن‌ها در رقابتی که قانونمند بوده و به پیامدی سنجش‌پذیر منجر می‌شود، شرکت می‌کنند (سالن و زیمرمن^۲، ۲۰۰۴). در واقع، بازی می‌تواند موجب رشد عاطفی، شناختی و هوشی افراد شود (گینسبرگ^۳، ۲۰۰۷؛ هو^۴ و همکاران، ۲۰۱۵؛ ژانگ^۵، ۲۰۱۷). به اعتقاد لایت^۶ (۲۰۰۳) تربیت بدنی در آموزش و پرورش همیشه به عنوان سکویی در نظر گرفته می‌شود که فراگیران در آن تجارب و مهارت‌های تمرینی خود را در ورزش‌های مختلف و فعالیت‌های فیزیکی گسترش می‌دهند. تربیت بدنی از طریق جنبش و حرکت، به توسعه دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها می‌انجامد. معلمان اثربخش در حوزه ورزش و تربیت بدنی نیز مانند دیگر معلمان، بیشتر هدف‌گرا و هدف‌مندند و برای یادگیری بهتر حرکات و مهارت‌های ورزشی محیط و شرایط مناسب را انتخاب می‌کنند و برای فراهم‌آوردن آن‌ها اقدامات لازم را با همکاری مسئولان به عمل می‌آورند؛ به این ترتیب می‌توانند تأثیر بیشتری بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند (موتونی^۷، ۲۰۱۸). از طرفی انتظار می‌رود برنامه‌داری تربیت بدنی در کنار رشد و ارتقای آمادگی جسمانی و حرکتی از طریق تمرین در کلاس‌های مهارتی، افزایش علاقه دانش‌آموزان به شرکت فعال در فعالیت‌های ورزشی، گرایش آنان به آمادگی جسمانی و بهبود حرکات پایه، تمایل به رعایت اصول بهداشتی در ورزش، گرایش به کسب و گسترش مهارت‌های ورزشی و رعایت اصول ایمنی در فعالیت‌های ورزشی را از طریق تعامل بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یک‌دیگر در کلاس‌های دانشی به همراه داشته باشد (برایان و سالمون^۸، ۲۰۱۲). استیفن و همکاران^۹ (۱۹۹۱) درس تربیت بدنی و ورزش را در برنامه‌های آموزشی مدارس بخشی سازنده می‌دانند؛ همچنین، این درس، وسیله و روشی برای

¹ Sheridan & Radmacher

² Salen, Tekinbaş, & Zimmerman

³ Ginsburg

⁴ Hu et al

⁵ Zhang

⁶ Light

⁷ Muthoni

⁸ Bryan & Solmon

⁹ Stephen et al

تأمین سلامتی، نشاط و تعادل هیجانی و تربیت اجتماعی شناخته می‌شود؛ دانشمندان تربیتی معتقدند دستیابی به چنین اهداف ارزشمندی، فقط از راه تدوین برنامه‌های نظام‌دار و هدفمند امکان‌پذیر است.

بنابراین، معلمان تربیت بدنی باید به رویکردهای آموزشی به عنوان ابزارهای طراحی شده برای کمک به انجام وظایف خاصشان نگاه کنند. اگر آنان رویکرد صحیحی را برای آموزش مهارت‌های ورزشی انتخاب کنند، به احتمال زیاد، مسئولیت‌های خود را به طور اثربخش‌تر و کارآمدتر انجام می‌دهند (برایان و سالمون، ۲۰۱۲). یکی از این رویکردها، رویکرد متداول یا تکنیکی است. شیوه تدریس در بسیاری از رویکردهای سنتی معمولاً به این صورت است که مهارت موجود ابتدا معرفی شده، سپس تلاش می‌شود که فراگیران بر آن تسلط یابند و در نهایت، آن مهارت را در یک بازی به کار بگیرند. مراحل آن شامل گرم‌کردن، رشد مهارت، اصلاح بازی و سپس بازی است. فلسفه این رویکرد این است که وقتی که فراگیران در مهارت‌های اساسی ورزشی به حد تسلط می‌رسند، خواهند توانست با به‌کارگیری مهارت‌های تمرین‌شده در درس و قراردادن آن‌ها در زمینه بازی به شیوه‌ای معنادار بازی کنند. در این رویکرد، مهارت و توانایی فراگیر برای انجام یک مهارت به صورت منفرد و نه در موقعیت بازی سنجیده می‌شود. تدریس در رویکرد تکنیکی بیشتر به صورت دانشی و مهارتی و به شکل تک‌سخنگویی (ارائه توسط معلم یا مربی) صورت می‌گیرد. همچنان که بازی پیش می‌رود، در آن به فراگیران گفته می‌شود که با استفاده از قوانین و شرایط بزرگسالان، چه کاری انجام دهند و چگونه آن را انجام دهند (متزلر^۱، ۲۰۰۰). میزان موفقیت این رویکرد، اغلب به میزان تسلط فراگیران در مهارت‌های اساسی وابسته است. بررسی این رویکرد، مشکلاتی را که در فراگرد تربیتی مورد استفاده آن، میزان مشارکت، اعتماد به نفس و لذت فراگیران از درس تربیت بدنی وجود دارد، روشن کرده است (هوپر و بل^۲، ۲۰۰۰). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که این رویکرد نه تنها نمی‌تواند فراگیران را تقویت کند، بلکه سطوح انگیزشی فراگیران را نیز کاهش می‌دهد و در سال‌های تحصیلی بالاتر، میزان مشارکت عمومی فراگیران در تربیت بدنی را، به ویژه برای کسانی که مهارت‌های کمتری دارند، کاهش می‌دهد (هوپر و بل، ۲۰۰۰؛ ورنر و همکاران^۳، ۱۹۹۶). پیامدهای رویکرد مهارت‌مدار (تکنیکی) را می‌توان شامل موارد زیر دانست: درصد زیادی از فراگیران موفقیت کمی به دست می‌آورند؛ بیشتر افرادی که مدرسه را ترک می‌کنند، اطلاعات کمی درباره بازی‌ها دارند و محصول، بازیکنان ماهر فرضی هستند که

¹ Metzler

² Hopper & Bell

³ Werner

دارای تکنیک‌های غیرمنعطف و قابلیت پایین تصمیم‌گیری هستند (ماندیگو و هالت^۱، ۲۰۰۰). پس از انتقادات به رویکرد سنتی تدریس تربیت بدنی، رویکردهای بسیاری برای تدریس تربیت بدنی ایجاد شدند؛ از جمله رویکردهای «حس بازی» (لاندر^۲، ۲۰۰۱)، «تمرین بازی» (تورپ و بانکر، ۱۹۸۴)، «مفهوم بازی‌ها» (کمیسون ورزشی استرالیا^۳، ۲۰۰۵). اما پژوهشگران دریافته‌اند که کافی نیست تدریس فراگیران را به بازی وادارد؛ بلکه باید به واسطه فهم چگونگی انجام بازی، شامل تاکتیک‌هایی برای رشد هیجانات در فراگیران نیز بشود. بر این اساس، در اواخر سال‌های ۱۹۶۰، در واکنش به نارضایتی رو به افزایش از رویکردهای متداول تکنیکی، رویکرد TGFU یا «تدریس بازی‌ها برای فهم^۴» مطرح شد. این رویکرد، بدیلی را برای تدریس تربیت بدنی و مربیگری پیشنهاد می‌کند که دارای ویژگی‌های برجسته و ممتازی نسبت به دیگر مدل‌های تدریس تربیت بدنی است (ماندیگو و هالت، ۲۰۰۰). از این دیدگاه، اگر بخواهیم هیجان‌های مورد نیاز بازی را ایجاد کنیم، باید بازی‌ها، تغییر داده شده و اصلاح شوند. استفاده از سبک مناسب، به فراگیران اجازه می‌دهد که بازی‌ها را به عنوان فرصت‌های حل مسأله و حرکت بنگرند و از تأکید بر مهارت‌های فردی خارج از موقعیت واقعی، به سمت رویکرد فراگیر محور تیم‌مدار بروند. زمانی که فراگیر یا بازیکن نیاز به یک نوع مهارت خاص را درک کرد، رشد مهارت و نشان دادن آن در این رویکرد، نقش مهمی را در تدریس ایفا می‌کند (گئورکی^۵، ۲۰۰۴). این رویکرد تلاش می‌کند تا با درگیر کردن فراگیران در موقعیت اصلاح‌شده بازی، بر محدودیت‌های رویکردهای متداول غلبه نماید (رایت و همکاران^۶، ۲۰۰۵؛ لاندر، ۲۰۰۱) و با مشارکت دادن فراگیران در همه جنبه‌های ورزش (مربی، مقام رسمی ورزش، امتیاز نگهدار و...) ورزشکارانی باسواد، شایسته و علاقه‌مند تربیت کند؛ همچنین، با فراهم کردن ارتباطی دقیق و محکم بین مهارت‌ها و تاکتیک‌ها که با شناخت فراگیر از ارزش مهارت‌ها در موقعیت بازی ایجاد می‌شود، به بهبود عملکرد فراگیر در بازی منجر گردد (بانکر و تورپ، ۱۹۸۴؛ میچل و همکاران^۷، ۲۰۰۶؛ برایان و سالمون، ۲۰۱۲). تمرکز اصلی این رویکرد، تربیت اثربخش فراگیران و در همان حال، رشد شخصی و اجتماعی آنان است (لاندر، ۲۰۰۱؛ هوپر و بل، ۲۰۰۰؛ سایدن تاپ^۸، ۱۹۹۴). در این رویکرد، طبقه‌بندی‌ها و ساخت‌های مختلفی از ورزش وجود دارد؛ اما متداول‌ترین چارچوب پذیرفته‌شده به رویکرد «طبقه‌بندی بازی»

¹ Mandigo & Holt

² Launder

³ Australian Sports Commission

⁴ Teaching Games for Understanding

⁵ Georcki

⁶ Wright et al

⁷ Mitchell et al

⁸ Siedentop

تعلق دارد (اوسلین^۱، ۲۰۰۴). بر اساس این چارچوب، بازی‌ها در چهار طبقه قرار می‌گیرند:

۱. **بازی‌های تهاجمی/یورش‌ی:** این بازی‌ها در زمین‌ها، میدان‌ها یا استخرهای ورزشی انجام می‌شوند. در هنگام بازی، تیم‌ها با یکدیگر ترکیب می‌شوند و بازیکنان تلاش می‌کنند تا با یورش به زمین حریف، امتیاز به دست آورند (مانند بسکتبال، فوتبال و دیگر ورزش‌های مشابه)

۲. **بازی‌های تور/دیوار:** شامل آن بازی‌هایی هستند که تیم‌ها از طریق یک تور از هم جدا می‌شوند یا در مقابل یک دیوار بازی می‌کنند. بر خلاف بازی‌های تهاجمی که در آن به قلمرو حریف یورش می‌برند، ویژگی‌های راهبردی بازی‌های تور/دیوار آن است که بازیکنان سعی می‌کنند که شیء یا توپ را به نحوی به زمین رقیب بفرستند که نتواند آن را بازگرداند (مانند والیبال، اسکواش و ورزش‌هایی از این دست).

۳. **بازی‌های کنترلی/میدانی/دویدنی:** شامل آن دسته از بازی‌ها است که در آن‌ها یک شیء در زمین به عنوان نشانه تهاجم یا یورش ضربه خورده و تیم مدافع تلاش می‌کند که توپ را کنترل نموده، مانع دویدن حریف و کسب امتیاز او شود (مانند بیس‌بال، کریکت و بازی‌های مشابه).

۴. **بازی‌های هدف:** این بازی‌ها کمترین پیچیدگی را در مقایسه با طبقات دیگر دارند. در این بازی‌ها، بازیکنان سعی می‌کنند به نحوی به هدف ضربه بزنند (مانند بولینگ، گلف و غیره).

در TGFU، اصول متعددی وجود دارند که باید مطمح نظر قرار گیرند. دو اصل مهم آن، «تاکتیک‌های عمومی» و «تغییر قوانین برای تشویق آگاهی بیشتر» است (کیسی و هاستی^۲، ۲۰۱۱). در رویکرد اصلی TGFU که توسط تورپ و بانکر (۱۹۸۴) ارائه شده است، مراحل زیر طی می‌شود: ۱. بازی و برنامه آموزش آن طراحی و به فراگیران معرفی می‌شود تا نیازهای رشدی آنان و پیامدهای یادگیری مورد نظر معلّم محقق شوند.

۲. قوانین و ساختار بازی به فراگیران آموخته می‌شود تا بازی را کاملاً بشناسند.

۳. فهم فراگیران از تاکتیک‌هایی که در ایفای مؤثرتر بازی دخالت دارند، افزایش خواهد یافت و آنان دارای آگاهی تاکتیکی خواهند شد (برای مثال حرکت بازیکنان برای ایجاد فضا).

۴. شیوه تصمیم‌گیری صحیح درباره آن‌چه باید انجام دهند و چگونگی انجام آن به فراگیران آموزش داده می‌شود (برای نمونه «چون باید جلوی امتیازگیری آبخارزن را بگیریم، دو دفاع در

¹ Oslin

² Casey & Hastie

مقابل او قرار می‌دهیم»).

۵. با نشان دادن مهارت‌ها یا حرکت‌های ویژه توسط فراگیران (برای مثال دفاع در والیبال)، آن مهارت اجرا می‌شود.

۶. با اجرای مهارت در موقعیت واقعی بازی، عملکرد کامل می‌شود.

با نگاهی به مراحل دو رویکرد متداول و رویکرد TGFU، می‌توان دریافت که در رویکرد متداول، آگاهی تاکتیکی، یعنی دانش چگونگی ارتباط و همکاری با دیگر اعضای تیم، در آخرین مرحله صورت می‌گیرد؛ در حالی که در رویکرد TGFU پس از شناخت بازی، اولین گام، آگاهی تاکتیکی است (جدول شماره ۱).

جدول شماره ۱: مقایسه مراحل رویکرد سنتی و رویکرد TGFU

رویکرد سنتی	رویکرد TGFU
اجرای مهارت	بازی
شکل بازی	شناخت بازی
عملکرد	آگاهی تاکتیکی*
تصمیم‌گیری	تصمیم‌گیری
آگاهی تاکتیکی*	اجرای مهارت
	عملکرد

پژوهش‌های متعددی اثربخشی TGFU را در درس تربیت بدنی مدارس و دانشگاه‌ها با دیگر رویکردهای برنامه‌داری تربیت بدنی مقایسه کرده‌اند. برخی با رویکرد پژوهش کمی به نتایجی مانند تأثیر مثبت رویکرد TGFU بر تقویت و بهبود عملکرد ورزشی (هانیشی، ۲۰۱۴؛ هاروی، ۲۰۰۶؛ چو، داویدز، بوتون، شاتلورث و رن شاو، ۲۰۰۷؛ بالاکریشان، رنگاسامی و آمان، ۲۰۱۱؛ دانیال، کاسیوا و زونهیا، ۲۰۱۷؛ ناتان، ۲۰۱۸؛ وب و فارست، ۲۰۰۶؛ زوفووا و زاپلتالووا، ۲۰۱۵؛ رانگلان، ۲۰۱۴؛ چاتزپیانتهلی، دیگلیدز، کاراتزوگلیس و دین، ۲۰۱۵؛ پیلوس، امین و محمد، ۲۰۱۷؛ عثمان، سوپریتتا و یونیتانینگرام، ۲۰۱۵)، قدرت تصمیم‌گیری (هانیشی، ۲۰۱۴؛ بالاکریشان، رنگاسامی و آمان، ۲۰۱۱؛ پراکسیدوس پزارو، مورونو دومینگوئز، سویل سرانو، گارسیا گونزالز دلویار آلوارز، ۲۰۱۷)؛ فهم از آموزش و یادگیری بالاتر آنان (ناتان، ۲۰۱۸)؛ لذت از ورزش (وب و فارست، ۲۰۰۶)، توانایی مشارکت در تیم‌ها و حل مسئله (رانگلان، ۲۰۱۴)، افزایش و تقویت دانش رویه‌ای (لیموس، پراکسیدوس و دلویار آلوارز، ۲۰۱۶)، توانایی‌های اجرایی (پراکسیدوس پزارو، ۲۰۱۷)؛ انگیزش (نوروزی سید حسینی و نوروزی سید حسینی، ۱۳۹۶) و توانایی‌های فراشناختی (چاتزپیانتهلی و همکاران، ۲۰۱۵) دست یافتند. پژوهشگران دیگر نیز با استفاده از رویکرد تحقیق کیفی و با بهره‌گیری از تجربیات شرکت‌کننده در رویکرد آموزشی TGFU،

ادراکات مثبت در مهارت‌های ورزشی دانشجویان (جرت، الوی و هاروی، ۲۰۱۴)، بهبود فعالیت‌های ورزشی دانش‌آموزان (هاگز، ویک و فلوره مارتی، ۲۰۱۸) و احساس لذت از درس تربیت بدنی (هاگز و همکاران، ۲۰۱۸) را بررسی کرده‌اند. ضمن آن که اورهارت (۲۰۱۲) در تحقیقی با بررسی تأثیر TGFU بر عملکرد ورزشی دانش‌آموزان در بین ۵۰ دانش‌آموز کلاس‌های تربیت بدنی دوره متوسطه، به این نتیجه دست یافتند که هیچ تفاوت معنی‌داری در عملکرد ورزشی دانش‌آموزانی که تحت این مدل آموزش دیده بودند، با دیگر دانش‌آموزان یافت نشد.

با توجه به اهمیت زیاد تربیت بدنی برای سلامت دانش‌آموزان، انتظار می‌رود که سیاست‌های کلان آموزشی در جهت توسعه درس تربیت بدنی مدارس باشند و مدیران باید برای توسعه اماکن و زیرساخت‌های درس تربیت بدنی تلاش کنند. هدف برنامه‌های درسی جدید در درس تربیت بدنی باید بهبود مهارت، دانش و لذت‌بردن از فعالیت‌های بدنی باشد؛ اما با وجود تأیید سهم برنامه‌ریزی برای تربیت بدنی جهت سودمند کردن درس تربیت بدنی مدارس به عنوان یکی از اولویت‌های آموزشی، در حال حاضر درس تربیت بدنی به عنوان یکی از بی‌اثرترین بخش‌های برنامه درسی مدارس شناخته می‌شود که جایی در برنامه‌ریزی‌های مدیران، معلمان و حتی دانش‌آموزان نداشته است؛ در نتیجه کمترین اثر را در پرورش مهارت‌های ورزشی دانش‌آموزان دارد. به عبارتی در کشور ما، برنامه درسی تربیت بدنی به عنوان یک برنامه درسی عقیم بدون اثربخشی بوده، معمولاً ساعات این درس برای تکمیل دروس دیگر به کار گرفته می‌شود یا بدون هیچ برنامه منظم و ساختمندی دنبال می‌شود.

بر اساس نکات پیش‌گفته، هدف این پژوهش، بررسی تأثیر برنامه‌ریزی درس تربیت بدنی بر اساس رویکردهای آموزش متداول و TGFU بر مهارت‌های ورزشی دانش‌آموزان دوره متوسطه است. با این اندیشه که در ضمن بررسی نقش برنامه‌ریزی در آموزش اثربخش مهارت‌های ورزشی، تأثیر یکی از رویکردهای مهم آموزش تربیت بدنی (تأکید بر تاکتیک، پیش از تکنیک) که جای آن در بسیاری از آموزش‌های ورزشی در سطوح حرفه‌ای نیز خالی است، سنجیده شود. بر این اساس، هدف کلی این پژوهش بررسی تأثیر رویکرد «تدریس بازی برای فهم» بر عملکرد ورزشی دانش‌آموزان در درس تربیت بدنی دوره اول متوسطه بوده است. بر این اساس، به مقایسه عملکرد ورزشی دانش‌آموزان گروه آزمایش و شاهد پس از آموزش رویکردهای متداول و TGFU پرداخته می‌شود. سؤال پژوهش عبارت است از: آیا تفاوت معنی‌داری بین مهارت‌های ورزشی دو گروه آموزش به شیوه متداول و TGFU در ورزش فوتبال (درس تربیت بدنی) وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش به شیوه آزمایشی و در قالب طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون، با گروه

گواه بود.

شرکت کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول نوبت ظهر ارومیه بود. برای بررسی تأثیر برنامه درسی TGFU بر عملکرد ورزشی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه، با رویکرد هدفمند و روش نمونه‌گیری معمول^۱ دو کلاس درس از دو مدرسه سطح متوسطه شهر که در دیگر متغیرها یکسان بودند، انتخاب شدند. به شیوه تعیین تصادفی، یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به عنوان گروه گواه تعیین شد. حضور دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایشی و گواه به صورت گروه‌های بکر^۲ انجام پذیرفت.

ابزار پژوهش: برای ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان در فوتبال، از آزمون مهارت فوتبال و فرم مشاهده عملکرد (میچل، اسلین و گریفین، ۱۹۹۵) استفاده شد. اعتبار صوری این فرم توسط دبیران تربیت بدنی و اعضای هیئت علمی تربیت بدنی تأیید شد. برای پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. برای نمره‌گذاری مهارت‌های شش‌گانه، از مربیان متخصص در بازی فوتبال کمک گرفته شد که بر اساس فرم مشاهده عملکرد دانش‌آموزان (جدول شماره ۲) از نمره ۲ به عنوان عملکرد بسیار ضعیف تا ۱۰ به عنوان عملکرد بسیار مؤثر به شرکت کنندگان نمره می‌دادند.

جدول شماره ۲: فرم مشاهده عملکرد دانش‌آموزان بر اساس مهارت فوتبال

۱. ترکیبات/معیارها؛ ۲. اجرای مهارت؛ ۳. تصمیم‌گیری: نمودار زیر نمره‌دهی؛
نمره‌بندی و معیار نمره‌دهی در روش آموزش بازی برای درک
۱۰ = عملکرد بسیار مؤثر (همیشه) ۸ = عملکرد مؤثر (معمولاً) ۶ = عملکرد نسبتاً مؤثر (اغلب)
۴ = عملکرد ضعیف (به ندرت) ۲ = عملکرد بسیار ضعیف (هرگز)
کلاس: فعالیت بدنی
موضوع: بازی ... تاریخ‌های ارزیابی: محتوای ارزیابی:
قوانین: ...
پوشش: ...
سازگاری: ...

روایی و پایایی آزمون: برای محاسبه روایی آزمون عملکرد در فوتبال، از روش تحلیل گویه (محاسبه ضریب همبستگی هر گویه با نمره کل آزمون خود) استفاده شد. نتایج بر اساس طیف همبستگی (کم‌ترین و بیش‌ترین ضرایب) و سطح معناداری ارائه شده است که در جدول شماره ۳

¹ typical sampling method

² Intact group

دیده می‌شود.

جدول ۳: روایی و پایایی ابعاد شش‌گانه عملکرد فوتبال

ضریب پایایی	ضرائب روایی	مهارت‌ها
۰/۹۴	۰/۸۸ - ۰/۶۹	بازی با توپ
۰/۹۳	۰/۸۲ - ۰/۷۰	دریبل
۰/۹۴	۰/۸۸ - ۰/۷۸	پاس سه‌نفره
۰/۹۰	۰/۸۵ - ۰/۷۱	شوت
۰/۹۱	۰/۸۹ - ۰/۶۷	حمله توسعه‌یافته
۰/۹۴	۰/۸۸ - ۰/۷۵	دفاع انفرادی

روش اجرا

برای اجرای برنامه و پس از انتخاب مدارس نمونه مطالعه، ابتدا، دبیران تربیت بدنی مجری این طرح دوره‌های لازم را دیده، درباره رویکردهای متداول و TGFU اطلاعات لازم را کسب کردند. این برنامه آموزشی نزدیک به یک ۴۵ روز، یعنی از تیرماه ۹۶ تا اواسط مرداد ۹۶ طول کشید. از اول مهر ۹۶، فعالیت‌های پژوهشگر آغاز شد. ابتدا آزمون کمی مهارت‌های ورزشی فوتبال مبتنی بر شش مهارت «دریبل کردن»، «پاس»، «تکل کردن»، «شوت کردن»، «شوت توسعه‌یافته» و «حرکت بدون توپ» در دو گروه برگزار شد. پس از اجرای این مراحل کار، از هفته سوم مهر ۹۶ آموزش گروه‌های متداول و آزمایشی مبتنی بر برنامه درسی TGFU توسط دبیران مجری برنامه (که قبلاً آموزش لازم را در این زمینه کسب کرده بودند)، آغاز شد. برنامه شش‌هفته به شرح زیر تنظیم و اجرا شد:

هفته اول: نحوه صحیح دریبل کردن؛ هفته دوم: آموزش پاس و پاس سه‌نفره؛ هفته سوم: شوت کردن فردی و دقیق؛ هفته چهارم: شوت کردن توسعه‌یافته از تمام مراکز زمین؛ هفته پنجم: تکل و دفاع نفره‌نفر؛ هفته ششم: حرکت بدون توپ. در هفته هفتم نیز دانش‌آموزان گروه آزمایشی مسابقه‌ای را با گروه گواه که آموزش را بر اساس رویکرد متداول دریافت کرده بودند، برگزار کردند. دو هفته آخر نیز به اجرای آزمون عملکرد دانش‌آموزان و اختصاص نمره پس‌آزمون دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی و گواه اختصاص یافت.

روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تحلیل سؤال پژوهش، از آزمون تحلیل کواریانس

استفاده شد.

یافته‌ها

پیش از انجام تحلیل، پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس‌ها بررسی شدند. پیش‌فرض‌ها به قرار زیر ارزیابی شد:

فرض نرمالیتی: با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیروف، نرمالیتی توزیع نمرات شش مهارت بررسی شد که با توجه به مقدار آزمون کالموگروف-اسمیروف، در گروه آزمایش در بازی با توپ ($KS=0/14, p=0/14$)، دریبل ($KS=0/15, p=0/07$)، پاس سه‌نفره ($KS=0/15, p=0/06$)، شوت ($KS=0/15, p=0/09$)، حمله توسعه‌یافته ($KS=0/12, p=0/20$) و دفاع انفرادی ($p=0/09$)، نرمالیتی توزیع نمرات در شش مهارت تأیید گشت. همچنین، با توجه به مقدار آزمون کالموگروف-اسمیروف در گروه گواه در بازی با توپ ($KS=0/18, p=0/20$)، دریبل ($p=0/10$)، پاس سه‌نفره ($KS=0/10, p=0/20$)، شوت ($KS=0/13, p=0/18$)، حمله توسعه‌یافته ($KS=0/21, p=0/08$) و دفاع انفرادی ($KS=0/15, p=0/09$)، نرمالیتی توزیع نمرات در شش مهارت این گروه نیز تأیید شد.

آزمون همگنی واریانس‌ها: برای اطمینان از همگنی واریانس دو گروه آزمایشی و گواه، پیش از آموزش مبتنی بر تفکر ژرف‌اندیشانه، از آزمون لوین استفاده شد. با توجه به مقدار آزمون لوین برای بازی با توپ ($F=0/13, p=0/71$)، دریبل ($F=3/80, p=0/056$)، پاس سه‌نفره ($p=0/49$)، شوت ($F=3/15, p=0/08$)، حمله توسعه‌یافته ($F=0/41, p=0/52$) و دفاع انفرادی ($F=1/29, p=0/14$)، همگنی واریانس دو گروه تأیید شد.

همبستگی بین متغیرهای همپراش: نتایج این تحلیل نیز نشان داد که به طور کلی بالاترین ضریب همبستگی بین متغیرهای همپراش $0/57$ و پایین‌ترین آن $0/01$ است.

همگونی شیب رگرسیون: نتایج تحلیل این بخش نشان داد که F تعاملی گروه و متغیر همپراش پیش‌آزمون در مهارت‌های شش‌گانه بازی با توپ به ترتیب ($F=0/01, p=0/48$)، دریبل ($F=1/69, p=0/27$)، پاس سه‌نفره ($F=1/002, p=0/37$)، شوت ($F=0/89, p=0/42$)، حمله توسعه‌یافته ($F=0/61, p=0/57$) و دفاع انفرادی ($F=1/29, p=0/14$) است که همگونی شیب رگرسیون را نیز تأیید می‌کند.

با توجه به وجود پیش‌فرض‌های لازم برای استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کواریانس، از این آزمون برای تجزیه و تحلیل سؤال استفاده شد.

آیا تفاوت معناداری بین مهارت‌های ورزشی دو گروه آموزش به شیوه متداول و TGFU

در ورزش فوتبال درس تربیت بدنی وجود دارد؟

بر اساس جدول ۷ و ۸، تحلیل کواریانس برای مقایسه دو گروه نشان داد که پس از آموزش با

رویکرد متداول و TGFU از نظر مهارت بازی با توپ، با کنترل اثر متغیر همپراش، در مهارت بازی با توپ پیش از آموزش ($F=11/20$ ، $p=0/001$)، میانگین گروه آزمایشی (۳/۷۴) از میانگین گروه گواه (۳/۷۳) بالاتر است؛ اما بر اساس F به دست آمده (۰/۱۴) تفاوت معنی‌داری بین مهارت بازی با توپ دو گروه وجود ندارد.

جدول ۷: میانگین و انحراف استاندارد مهارت بازی با توپ گروه آزمایشی و گواه پس از آموزش

ابعاد	آزمایشی		گواه	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
مهارت بازی با توپ	۳/۷۴ (۲۹)	۰/۷۲	۳/۷۳ (۲۸)	۰/۸۳

اعداد درون پرانتز تعداد شرکت کنندگان گروه (n)

جدول ۸: مقایسه میانگین مهارت بازی با توپ پس از آموزش با کنترل متغیر همپراش

منبع	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	مقدار F
گروه	۰/۶۰	۱ و ۵۴	۰/۶۰	۰/۱۴
متغیر همپراش	۴/۷۲	۱ و ۵۴	۴/۷۲	۱۱/۲۰*
خطا	۲۲/۷۷	۵۴	۰/۴۲	

* $P<0.05$ ** $P<0.01$

همچنین، بر اساس جدول‌های ۹ و ۱۰، تحلیل کواریانس برای مقایسه دو گروه نشان داد که پس از آموزش با رویکرد متداول و TGFU از نظر مهارت دربیبل، با کنترل اثر متغیر همپراش مهارت دربیبل پیش از آموزش ($F=7/93$ ، $p=0/007$)، میانگین گروه آزمایشی (۴/۴۳) از میانگین گروه گواه (۳/۵۲) بالاتر بوده و بر اساس F به دست آمده (۳۴/۷۵)، تفاوت معنی‌داری بین مهارت دربیبل دو گروه، در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد.

جدول ۹: میانگین و انحراف استاندارد مهارت دربیبل گروه آزمایشی و گواه پس از آموزش

ابعاد	آزمایشی		گواه	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
مهارت دربیبل	۴/۴۳ (۲۹)	۰/۴۰	۳/۵۲ (۲۸)	۰/۷۶

اعداد درون پرانتز تعداد شرکت کنندگان گروه (n)

جدول ۱۰: مقایسه میانگین مهارت در بیل پس از آموزش با کنترل متغیر همپراش

منبع	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	مقدار F
گروه	۱۱/۵۴	۱ و ۵۴	۱۱/۵۴	۳۴/۷۵*
متغیر همپراش	۲/۶۳	۱ و ۵۴	۲/۶۳	۷/۹۳*
خطا	۱۷/۹۳	۵۴	۰/۳۳	

*P<0.05 **P<0.01

بر اساس جدول ۱۱ و ۱۲، تحلیل کواریانس برای مقایسه دو گروه نشان داد که پس از آموزش با رویکرد متداول و TGFU از نظر مهارت پاس سه نفره، با کنترل اثر متغیر همپراش مهارت پاس سه نفره پیش از آموزش ($F=19/44$ ، $p=0/001$)، میانگین گروه آزمایشی (۴/۱۸) از میانگین گروه گواه (۴/۰۶) بالاتر بوده است. بر اساس F به دست آمده (۶/۴۷)، تفاوت معنی داری بین مهارت پاس سه نفره، در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد.

جدول ۱۱: میانگین و انحراف استاندارد مهارت پاس سه نفره گروه آزمایشی و گواه پس از آموزش

ابعاد	آزمایشی	انحراف استاندارد	میانگین	گواه
مهارت پاس سه نفره	۴/۱۸ (۲۹)	۰/۴۴	۴/۰۶ (۲۸)	۰/۷۲

اعداد درون پرانتز تعداد شرکت کنندگان گروه (n)

جدول ۱۲: مقایسه میانگین مهارت پاس سه نفره پس از آموزش با کنترل متغیر همپراش

منبع	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	مقدار F
گروه	۱/۷۱	۱ و ۵۴	۱/۷۱	۶/۴۷*
متغیر همپراش	۵/۱۵	۱ و ۵۴	۵/۱۵	۱۹/۴۴*
خطا	۱۷/۴۸	۵۴	۰/۳۲	

*P<0.05 **P<0.01

بر اساس جدول ۱۳ و ۱۴، تحلیل کواریانس برای مقایسه دو گروه، نشان داد که پس از آموزش با رویکرد متداول و TGFU از نظر مهارت شوت، با کنترل اثر متغیر همپراش مهارت شوت پیش از آموزش ($F=35/06$ ، $p=0/001$)، میانگین گروه آزمایشی (۳/۹۸) از میانگین گروه گواه (۳/۷۱) بالاتر بوده و بر اساس F به دست آمده (۱۰/۹۷)، تفاوت معنی داری بین مهارت شوت، در سطح ۰/۰۲ وجود دارد.

جدول ۱۳: میانگین و انحراف استاندارد مهارت شوت گروه آزمایشی و گواه پس از آموزش

ابعاد	آزمایشی		گواه
	میانگین	انحراف استاندارد	
مهارت شوت	۳/۹۸ (۲۹)	۰/۴۰	۰/۷۶ ۳/۷۱ (۲۸)

اعداد درون پرانتز تعداد شرکت کنندگان گروه (n)

جدول ۱۴: مقایسه میانگین مهارت شوت پس از آموزش با کنترل متغیر همپراش

منبع	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	مقدار F
گروه	۲/۴۹	۱ و ۵۴	۲/۴۹	۱۰/۹۷*
متغیر همپراش	۷/۹۶	۱ و ۵۴	۷/۹۶	۳۵/۰۶*
خطا	۱۴/۳۲	۵۴	۰/۲۶	

*P<0.05 **P<0.01

همچنین، براساس جدول ۱۵ و ۱۶، تحلیل کواریانس برای مقایسه دو گروه، نشان داد که پس از آموزش با رویکرد متداول و TGFU از نظر مهارت حمله توسعه یافته، با کنترل اثر متغیر همپراش مهارت حمله توسعه یافته پیش از آموزش ($F=۱/۱۸$ ، $p=۰/۲۸$)، میانگین گروه آزمایشی ($۴/۰۱$) از میانگین گروه گواه ($۳/۵۲$) بالاتر بوده و براساس F به دست آمده ($۱۱/۳۷$) در درجه آزادی ۱ و ۵۴، تفاوت معنی داری بین مهارت حمله توسعه یافته در سطح $۰/۰۰۱$ وجود دارد.

جدول ۱۵: میانگین و انحراف استاندارد مهارت حمله توسعه یافته گروه آزمایشی و گواه پس از آموزش

ابعاد	آزمایشی		گواه
	میانگین	انحراف استاندارد	
مهارت حمله توسعه یافته	۴/۰۱ (۲۹)	۰/۵۷	۰/۵۳ ۳/۵۲ (۲۸)

اعداد درون پرانتز تعداد شرکت کنندگان گروه (n)

جدول ۱۶: مقایسه میانگین مهارت حمله توسعه یافته پس از آموزش با کنترل متغیر همپراش

منبع	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	مقدار F
گروه	۳/۴۹	۱ و ۵۴	۳/۴۹	۱۱/۳۷*
متغیر همپراش	۰/۳۶	۱ و ۵۴	۰/۳۶	۱/۱۸
خطا	۱۶/۵۷	۵۴	۰/۳۰	

*P<0.05 **P<0.01

براساس جدول ۱۷ و ۱۸ تحلیل کواریانس برای مقایسه دو گروه نشان داد که پس از آموزش با رویکرد متداول و TGFU از نظر مهارت دفاع انفرادی، با کنترل اثر متغیر همپراش مهارت دفاع انفرادی پیش از آموزش ($F= ۳/۲۷$ ، $p= ۰/۰۷$)، میانگین گروه آزمایشی (۴/۳۰) از میانگین گروه گواه (۳/۸۵) بالاتر بوده و براساس F به دست آمده (۴/۱۳)، تفاوت معنی داری بین مهارت دفاع انفرادی در سطح ۰/۰۴ وجود دارد.

جدول ۱۷: میانگین و انحراف استاندارد مهارت دفاع انفرادی گروه آزمایشی و گواه پس از آموزش

ابعاد	آزمایشی		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
	میانگین	انحراف استاندارد			
مهارت دفاع انفرادی	۴/۳۰ (۲۹)	۰/۶۸	۳/۸۵ (۲۸)	۰/۷۸	

اعداد درون پرانتز تعداد شرکت کنندگان گروه (n)

جدول ۱۸- مقایسه میانگین مهارت دفاع انفرادی پس از آموزش با کنترل متغیر همپراش

منبع	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	مقدار F
گروه	۲/۱۵	۱ و ۵۴	۲/۱۵	۴/۱۳*
متغیر همپراش	۱/۷۰	۱ و ۵۴	۱/۷۰	۳/۲۷
خطا	۲۸/۰۶	۵۴	۰/۵۲	

* $P<0.05$ ** $P<0.01$

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های اصلی تحقیق حاکی از آن است که بر اساس نتایج عملکرد در شش مهارت، بین دانش‌آموزانی که در معرض رویکرد TGFU قرار گرفته‌اند، در مقایسه با دانش‌آموزان دارای مهارت‌های متداول، تفاوت معنی داری وجود دارد. مرور ادبیات نشان داده است که برای تسهیل در یک درس و آموزش مهارت‌های ورزشی، آموزش صرف از بعد شناختی برای معلمان تربیت بدنی کار دشواری است (بانکر و تورپ، ۱۹۸۶؛ چو و همکاران، ۲۰۰۷؛ هاپر، ۲۰۰۲؛ تورپ، ۱۹۹۰). دلیل این امر آن است که فرآیند شناختی شامل مشارکت فعال دانش‌آموزان برای تجدید نظر در دانش قبلی خود طی مواجهه با اطلاعات جدید است و بر اساس نتایج پژوهش حاضر، دانش‌آموزانی که با رویکرد TGFU آموزش دیده بودند، از نظر فهم و شناخت جنبه‌های درک تاکتیکی پیشرفت چشمگیری داشتند.

این یافته، با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط گریفین و پاتون (۲۰۰۵)، فرنچ و همکاران

(۱۹۹۶)، ترنر و مارتینیک (۱۹۹۲)، توماس (۱۹۹۷) و گوردون (۲۰۰۸) همسو است. با توجه به هدف اصلی تربیت بدنی، یعنی اطمینان از لذت بردن، یادگیری مهارت‌های بدنی، شناختی و اجتماعی لازم و فعال‌بودن دانش‌آموزان، نتایج این مطالعه نشان داد که رویکرد TGFU با تغییر رویکرد، از معلم‌محوری و مهارت‌محوری به دانش‌آموز‌محوری، روش‌ها و تاکتیک‌ها را با سرگرمی و لذت، در زمینه و بافتار بازی پیوند داده است. بنابراین، رویکردهای بازی‌محور یا تاکتیک‌محور از جمله TGFU موجب بهبود عملکرد ورزشی دانش‌آموزان و افزایش میزان لذت آن‌ها از فعالیت‌های ورزشی و درس تربیت بدنی خواهند شد. این روش‌ها، نهایتاً با فعال‌کردن آنان در بازی، موجب بهبود عملکرد و خودکارآمدی فراگیر خواهد شد (اوسلین و میتچل، ۲۰۰۶). بنابراین، با استفاده از رویکرد TGFU و مشارکت‌دادن فراگیران در همه جنبه‌های ورزش (به عنوان مربی، مقام رسمی ورزش، امتیازنگهدار و...) می‌توان ورزشکارانی باسواد، شایسته و علاقه‌مند تربیت نموده، با فراهم‌کردن ارتباطی دقیق و محکم بین مهارت‌ها و تاکتیک‌ها - که با شناخت فراگیر از ارزش مهارت‌ها در موقعیت بازی ایجاد می‌شود - عملکرد بازیکنان را در بازی بهبود داد. با توجه به این‌که در این رویکرد، مربیان تربیت بدنی دانش‌آموزان خود را به توسعه مفاهیم تاکتیکی تشویق می‌کنند، دانش‌آموزان با استفاده از مسائل تاکتیکی و راه‌حل‌ها به عنوان نیروی محرک این رویکرد آموزشی، درک فیزیکی و شناختی کافی را از چگونگی استفاده از مهارت‌های لازم در بازی کردن کسب خواهند کرد. این کار به نوبه خود به تشویق و ترغیب دانش‌آموزان برای مشارکت در بازی‌ها و فعالیت‌های ورزشی منجر شده، بر عملکرد ورزشی آن‌ها تأثیرگذار است.

به طور کلی به نظر می‌رسد، اگر هدف تربیت بدنی، توسعه تفکر و فهم دانش‌آموزان از بازی‌های مختلف است، روش TGFU برای تدریس بازی‌ها از روش مبتنی بر مهارت مناسب‌تر است؛ یعنی با استفاده از مسائل تاکتیکی و راه‌حل‌ها به عنوان نیروی محرک این رویکرد آموزشی، دانش‌آموزان درک جسمانی و شناختی لازم را از چگونگی استفاده از مهارت‌های لازم در بازی کردن کسب می‌کنند به دلیل آن‌که مهارت‌ها هنگامی تدریس می‌شوند که دانش‌آموزان نیاز برای آن مهارت‌ها را در زمینه بازی و اجرای آن تشخیص می‌دهند، اجرای ماهرانه در زمینه تعامل فراگیر و بازی مشاهده می‌شود (گت^۱، ۲۰۰۸). از سوی دیگر، نظام طبقه‌بندی بازی‌ها برای استفاده از دانش و راهبردهای یک بازی جهت افزایش یادگیری و بهبود عملکرد در بازی دیگر طراحی شده است؛ در نتیجه، این شکل طبقه‌بندی به آموزش‌دهندگان و مربیان اجازه می‌دهد تا تصمیمات آگاهانه‌تری درباره برنامه درسی بگیرند و فراگیران را با بهترین موقعیت ممکن برای یادگیری ورزش و بازی‌ها مواجه کنند. این رویکرد، محیطی را ایجاد می‌کند که فراگیران بتوانند نظرات و

^۱ Ght

پاسخ‌های خود را از طریق تفکر انتقادی و حل مسأله، مدون و سازمان‌یافته کنند. همچنین، استفاده از این رویکرد، از طریق شکستن بازی‌های مختلف به حرکت‌های گام به گام، امکان موفقیت دانش‌آموزان را در یادگیری مهارت‌های پیچیده بازی آسان‌تر نموده است.

با توجه به نقش رویکرد تدریس بازی برای فهم بر بهبود عملکرد ورزشی دانش‌آموزان، توصیه می‌شود برای آموزش این رویکرد و روش تدریس آن، کلاس‌ها و دوره‌های آموزشی برای مربیان ورزش برگزار شود. همچنین، با توجه به افزایش سطح عملکرد دانش‌آموزان گروه آزمایش، از روش تدریس بازی برای فهم و دیگر روش‌های تاکتیک‌محور و دانش‌آموز‌محور در درس تربیت بدنی استفاده گردد و مربیان ورزش، تنها بر روش‌های قدیمی تأکید نداشته باشند. لازم است مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی برای بهره‌گیری بیشتر از فعالیت‌های ورزشی و ایجاد انگیزش و شرکت فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های ورزشی، از کاربرد روش‌های تاکتیک‌محور و خلاقانه، برای نیل به اهداف نظام آموزشی و تعلیم و تربیت در جهت رشد و ارتقاء آن‌ها، آگاهی و اطلاع بیشتری پیدا کنند.

با توجه به محدود شدن نمونه پژوهش به دانش‌آموزان پسر (ورزشکاران غیر حرفه‌ای) دوره اول متوسطه شهرستان ارومیه، تعمیم نتایج باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین، با توجه به استفاده از ارزیابی مشاهده‌گر به عنوان تنها ابزار تعیین سطح عملکرد ورزشی و میزان لذت دانش‌آموزان از ورزش و فعالیت‌های بدنی و با در نظر گرفتن احتمال سوگیری و خطا، تعمیم نتایج باید محتاطانه انجام شود. همین‌طور، نظر به کوتاه بودن دوره آموزش رویکرد تدریس بازی برای فهم، احتمال ایجاد نشدن تغییرات وسیع و ماندگار در سطح مهارت‌های شش‌گانه عملکرد دانش‌آموزان گروه آزمایشی وجود دارد.

منابع

- نوروزی سید حسینی، ابراهیم و نوروزی سید حسینی، رسول. (۱۳۹۶). تأثیر روش آموزشی TGFU بر انگیزش خودمختاری و یادگیری سرویس والیبال در دانش‌آموزان نوجوان. *نشریه رفتار حرکتی*، ۹(۲۹)، ۱۸۳-۱۹۸.

- Alison, S., & Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a Games for Understanding Approach. *The British Journal of Physical Education*, 28(3), 9-13.
- Australian Sports Commission. (2005). *Active after school communities. Community approach training program*. Canberra: ASC.

- Balakrishnan, M., Shabeshan, R., & Salleh, M. (2011). Effect of Teaching Games for Understanding. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 77, 961-963.
- Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of Sport Behavior*, 35, 267-285.
- Bunker, D., and Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5 – 8.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1986b). From theory to practice. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 11-14). Loughborough, England: University of Technology.
- Butler, J. I. (2005). TGfU pedagogy: old dogs, new tricks and puppy school. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 225-240.
- Casey, A., & Hastie, P. (2011). Students and teacher responses to a unit of student-designed games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(3), 295-311.
- Chatzipanteli, A., Digelidis, N., Karatzoglidis, C., & Dean, R. (2015). Promoting students' metacognitive behavior in physical education through TGFU. *Am J Educ Stud*, 1(2), 28-36.
- Chhin, S. (2015). *Understanding the Cultural Relevance of Physical Education and Health from the Perspective of Female High School Graduates from Diverse Backgrounds*. Faculty of Kinesiology and Recreation Management, University of Manitoba, Winnipeg.
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research*, 77(3), 251-278.
- Dania, A., Kossyva, I., & Zounhia, K. (2017). Effects of a teaching games for understanding program on primary school students' physical activity patterns. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 3(2), 81-94.
- French, K.E., Werner, P.H., Rink, J.E., Taylor, K., and Hussey, K. (1996). The effects of a 3-week unit of tactical and skill instruction on badminton performance in ninth grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (4) 418 – 438.
- Georcki, J. J. (2004). Over –the-line: An alternative striking / fielding game for understanding. *Teaching elementary physical education*, 15(3), 21-24.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Ght, R. (2008). Complex Learning Theory - Its epistemology and its assumption about learning: Implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 21-37.
- Gordon, B. (2008). Teaching games for understanding: A teaching approach for all teachers. *New zeland physical educator*, 41(2), 17-19.
- Griffin, L., & Patton, K. (2005). Two decades of teaching games for understanding: Looking at the past, present, and future. In L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice* (pp. 1-18). Windsor: Human Kinetics.
- Griffin, L., Brooker, R., & Patton, K. (2006). Working towards legitimacy: Two decades of teaching games for understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 213-223.
- Harrison, J., Blakemore, C., Richards, R., Oliver, J., et al (2004). The Effects of Two Instructional Models – Tactical and Skill Teaching – on Skill Development and Game Play, Knowledge, Self Efficacy, and Student Perceptions in Volleyball.

- The Physical Educator*, 61(4), 186 – 199.
- Hodges, M., Wicke, J., & Flores-Marti, I. (2018). Tactical Games Model and Its Effects on Student Physical Activity and Gameplay Performance in Secondary Physical Education. *Physical Educator*, 75(1), 99-115.
- Harvey, S. (2006). *Effects of teaching games for understanding on game performance and understanding in middle school physical education* (Unpublished doctoral dissertation). Oregon State University, USA.
- Hopper, T., & Bell, R. (2000). *Let's put the play back into the game: Net/wall games*. Geneva Park, Ontario: CAHPERD/OPHEA national conference.
- Hopper, T., & Kruisselbrink, D. (2002). Teaching games for understanding: What does it look like and how does it influence student skill learning and game performance[ElectronicVersion]. *AVANTE* from <http://www.educ.uvic.ca/Faculty/thopper/WEB/articles/Advante/TGFUmotorlearn.pdf>.
- Hu, B. Y., Li, K., De Marco, A., & Chen, Y. (2015). Examining the quality of outdoor play in Chinese kindergartens. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 53–77.
- Jarrett, K., Eloi, S., & Harvey, S. (2014). Teaching Games for Understanding (TGFU) as a positive and versatile approach to teaching adapted games. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7(1), 6-20.
- Lauder, A. G. (2001). *Play Practice: The Games Approach to Teaching and Coaching Sports*. Illinois: Human Kinetics.
- Lemus, I. L., Práxedes, A., & del Villar Álvarez, F. (2016). Effect of an intervention teaching program, based on TGFU model, on the cognitive and execution variables, in the physical education context. *European Journal of Human Movement*, (37), 88-108.
- Light, R. (2003a). Light up the sport with Game Sense. *Sports Coach*, 26 (2); 33-35.
- Mandigo, J. L., & Holt, N. L. (2000). The inclusion of optimal challenge in teaching games for understanding. *Physical and Health Education Journal*, 66(3), 14-19.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Mitchell, S., Griffin, L., & Oslin, J. (2006). *Teaching sport concepts and skills:- A tactical games approach*. Champaign IL.: Human Kinetics.
- Mitchell, S. A. (1996). Improving invasion game performance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(2), 30-33.
- Muthoni, G. (2018). School factors influencing the frequency of teaching of physical education in lower primary classes in Laikipia county, Kenya. <http://ir-library.ku.ac.ke/handle/123456789/18825>.
- Nathan S, Haynes J. (2013). A move to an Innovative Games Teaching Model: Style E Tactical (SET). *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(3), 287-30
- Oslin, J., & Mitchell, S. (2006). Game-centered approaches to teaching physical education. In David Kirk, Doune Macdonald & Mary O'Sullivan(Eds).*The handbook of physical education*, 627-651. Sage: London.
- Puciato, D., Rozpara, M., & Borysiuk, Z. (2018). Physical Activity as a Determinant of Quality of Life in Working-Age People in Wrocław, Poland. *International journal of environmental research and public health*, 15(4), 623.
- Pilus, A. M., Amin, M. N. M., & Muhammad, N. (2017). The effect of sport technology on student-athletes' Petanque Skill Performance. *International Journal of Applied Engineering Research*, 12(17), 6591-6596.

- Ronglan, L. T. (2014). Elite sport in Scandinavian welfare states: legitimacy under pressure? *International Journal of Sport Policy and Politics*, 7(3), 1-19.
- Sheridan C. L., & Radmacher S. A. (1992). *Health psychology: Challenging the biomedical model*. Oxford, UK: John Wiley & Sons.
- Salen, K., Tekinbaş, K. S., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT press.
- Siedentop D (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Siedentop, D. (1998). *Introduction to physical education, fitness, and sport* (3rd ed.). Mountain View, CA: Mayfield
- Slavin, R. E. (1984). *Research methods in education: A practical guide*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Smith, J. (2007). "Ye'Ve Got to 'Ave Balls to Play this Game Sir!" Boys, Peers and Fears: The Negative Influence and School - Based 'Cultural Accomplices' inConstructing Hegemonic Masculinities'. *Gender and Education* 19 (2), 179-198.
- Stephen A, Bruce R; & Jill Perrone (1991). Student-Athletes Perception of High School Sport Participation, *Journal of Research Quarterly of Exercise and Sport*, 5, (4) 123-127.
- Thomas, K. (1997). Game Sense: What About Technique? *Sport educator*, 9(2): 32-35.
- Thorpe, R., & Bunker, D. (1982). From theory to practice: Two examples of an "understanding approach" to the teaching of games. *Bulletin of Physical Education*, 18, 9-16.
- Thorpe, R. D. (1990). New direction in games teaching. In N. Armstrong (Ed.), *New direction in Physical Education*, 9(1), 79-100. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Todorovich; J., Ryan, S., Todorovich, S. W. (2008). A Dynamic-Rules Game for Teaching Striking-and-Fielding Game Tactics, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; May/June 2008; 79, 5; Health Module.
- Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1992). A comparative analysis of two methods for teaching games (technical approach and game centered (tactical focus) approach). *International Journal of Physical Education*, 29(4), 15-31.
- Usman, Y. E., Superyatna, W., & Yunitaningram, E. (2015). Model Pembelajaran Teaching Game for Understanding (TGFU) Terhadap Hasil Jump Shoot Bola Basket. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 1(1), 1-7.
- Wang, L., & Ha, A. (2013). Three groups of teachers' views, learning experiences, and understandings of teaching games for understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(3), 336-350.
- Wang, M., & Wang, L. (2018). Teaching Games for Understanding Intervention to Promote Physical Activity among Secondary School Students. *BioMed Research international*, <https://www.hindawi.com/journals/bmri/2018/3737595>
- Webb, P. I., Pearson, P. J., & Forrest, G. (2006). Teaching Games for Understanding (TGFU) in primary and secondary physical education. *International Conference for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance, 1st Oceanic Congress, Wellington, New Zealand*.
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 28-33.
- Wilson, G. (2002). A framework for teaching tactical game knowledge. *JOPERD*, 73(1), 21-26.
- Wright, S., McNeill, M, Fry, J., & Wang, J (2005) Teaching teachers to play and teach games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10 (1): 6182

- Zhang, M. (2017). *Relationships between pretend play and cognitive development in early childhood education*. ASubmitted thesis in In the Department of Curriculum and Instruction, University of Victoria.
- Žuffová, Z., & Zapletalová, L. (2015). Efficiency of Different Teaching Models In Teaching Of Frisbee Ultimate. *Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae*, 55(1), 64-73.

Extended Abstract

**The Impact of the “TGFU” Approach on Students' Sport Skills
in Secondary First Course**

**Mehdi Mohammadi¹ Omid Solymani balavi²
Jafar Jahani³ Maryam Shafiei Sarvestan⁴ Farhad Daryanoosh⁵**

Introduction

Physical education in education is always considered to be a platform where learners develop their experiences and practice skills in various sports and physical activities. In recent decades, several methods aimed at countering decontextualised training, have suggested an integrated tactical approach to coaching. The Teaching Games for Understanding (TGFU; Bunker & Thorpe, 1982), Tactical Games (Griffin, Mitchell and Oslin, 1997), Play Practice (Lauder, 2001), Tactical-Decision Learning Model (Gréhaigne, Richard, Griffin, 2005), Game Sense (Light, 2013; Zuccolo, Spittle & Pill, 2014), Games Concept Approach (GCA) (Rossi, Fry, McNeill & Tan, 2007), the GAG method, which stands for Global-Analytical-Global (Bonfanti & Pereni, 1998; Csabai et al., n.d.; “The Grassroots Soccer Session,” n.d.) and Tactical Periodization (Mendonça, 2013) are all methods intended to promote the athletes’ learning through games (tactics) within a constructivist learner-centred, inquiry-based approach (Light, 2013). The TGfU model of Bunker and Thorpe (1982), rather than being technique-centered, was intended to be grounded in a performance and learner context. Therefore, there needed to be acknowledgement of the learner's stage of learning and an emphasis on the tactics and games within the performance context. These elements provided a stark contrast to the traditional methodologies that focused solely on technique acquisition without considering the three elements of learner, context and content. Exploring how useful this developed process can be for PE teachers who engage in TGfU, Game Sense and other game-based approaches, may also be an area of research that can be explored. The purpose of this research was to investigate the impact of the "teaching games for understanding (TGFU)" approach on the athletic performance of the freshman high-school students.

Research Question

Is there a significance difference between traditional and TGFU approach groups in athletic skills?

Methods

This was a quasi-experimental research with pretest-posttest and control group design. The statistical population of the study encompassed all freshman high-school students in Oromyeh city. Two classes from two typical secondary schools were selected and randomly assigned to experiment and control groups. The instrument used in the study included the Football performance test and an observation form (Mitchell, Griffin, & Oslin, 1995). After the reliability and validity of the data was verified, covariance test was used to analyze the data.

Results

In the findings of the study, prior to the implementation of the TGFU approach, no significant difference was observed in the athletic performance of experimental and control groups. However, after the experimental and control groups were, correspondingly, trained through the TGFU and traditional approaches, the former demonstrated a significantly better performance as compared to the latter that received traditional training.

Discussion and Conclusion

Based on the results, it can be argued that due to its emphasis on learner-centered values, TGFU is an educational model that enables teachers, students, parents, and managers to promote general education and change the ability of children through sport education. Discussion within the paper also focused on the importance of teachers and coaches recognizing the different theoretical perspectives that underpin the use of TGFU and traditional approach as this knowledge can foster the professional development of teachers and coaches and improve the fidelity of the pedagogical approaches implemented. Future research could compare other game-based approaches to provide further insight into them.

Keywords: TGFU, athletic skills, physical education, students, secondary course.

¹ PhD in Administration and Educational Planning, faculty member of Shiraz University

² PhD student in Administration and Educational Planning

³ Associate professor in the department of Administration and Educational Psychology, School of Education and Psychology

⁴ Assistant professor in the department of Administration and Educational Psychology, School of Education and Psychology

⁵ Associate professor in the department of Physical Education and Sports Sciences, Shiraz University