

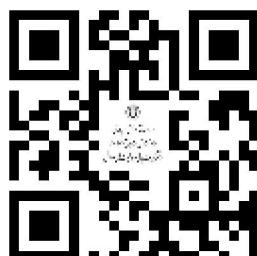


وزارت آموزش و پرورش
معاونت تربیت بدنی و سلامت
دفتر تربیت بدنی و فعالیت های ورزشی

محتوای علمی مرحله استانی و کشوری

سی امین دوره رقابت های علمی و تخصصی معلمان تربیت بدنی

برای دریافت فایل این محتوا کد QR زیر را با استفاده از تلفن همراه خود اسکن کنید.



دریافت فایل از طریق مرورگر رایانه:

www.tb.shs.medu.ir

سال تحصیلی ۹۸-۹۷

پیشگفتار:

وزارت آموزش و پرورش به عنوان مهم ترین نهاد تعلیم و تربیت رسمی عمومی، متولی فرایند تعلیم و تربیت در همه ساحت های تعلیم و تربیت است. استقرار سازوکارهای ارتقای توانمندی های معلمان به عنوان یکی از راهکارهای موثر جهت انطباق سطح شایستگی های حرفه ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت است. یکی از فعالیت هایی که در این راستا توسط دفتر تربیت بدنی و فعالیت های ورزشی وزارت متبوع برنامه ریزی شده است، رقابت های علمی و تخصصی تربیت بدنی معلمان و آموزگاران است که در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ سی امین دوره آن برگزار می شود.

نتایج مطالعات پژوهشی که در خصوص آسیب شناسی این رقابت ها انجام شد، نشان داد معلمان نیازمند بهره مندی از محتوای علمی جدید، بروز و کاربردی هستند تا چالش های کلاس درس تربیت بدنی را برطرف کنند. در این خصوص دفتر تربیت بدنی و فعالیت های ورزشی کمیته ای متشکل از متخصصان و صاحب نظران حوزه های مختلف (فیزیولوژی، برنامه ریزی درسی، طراحی آموزشی، روان شناسی ورزشی، و...) تشکیل و بر اساس آن محتوایی را در ۱۰ فصل تولید کردند. محتوای این فصول در قالب گردآوری، تالیف، ترجمه، و مداخله (کاربردی کردن) می باشد. این فصول شامل اسناد تحولی، سیاست ها و برنامه های دفتر تربیت بدنی و فعالیت های ورزشی، روانشناسی تربیتی در کلاس درس تربیت بدنی، ورزش و بیماری، یادگیری، مدیریت کلاس درس تربیت بدنی و ایمنی، علوم شناختی، نظارت بالینی، طراحی بازی در مدرسه و سواد حرکتی (بدنی) هستند که در سال تحصیلی جاری (۹۸-۹۷) برای مرحله استانی و کشوری رقابت های علمی و تخصصی معلمان تربیت بدنی تولید شده است. تلاش داریم با بهره مندی حداکثر از ظرفیت همکاران متخصص، صاحب نظر و صاحب ایده برای سال های آتی محتوایی پربارتر و با رویکرد چندتالیفی و چندرسانه ای تولید کنیم.

همکاران محترم می توانند نظرات و پیشنهادات خود را در زمینه محتوای کنونی و محتوای پیشنهادی برای سال های آینده به پست الکترونیکی pel@medu.ir ارسال نمایند. یادآور می شود که مسئولین و کارشناسان محترم می توانند محتوای تولید شده را در اختیار کلیه همکاران ارجمند قرار دهند (نه فقط مشارکت کنندگان مراحل استانی و کشوری رقابت های علمی و تخصصی). همکاران گرامی توجه داشته باشند سوالات مطرح شده از این بخش در مرحله کشوری سوالات کاملا مفهومی و کاربردی خواهد بود.

در پایان ضمن تقدیر و تشکر از زحمات و تلاش های ارزنده تیم تولید محتوا، انتظار داریم همکاران محترم با مطالعه عمیق و با هدف بکارگیری مباحث در کلاس درس (سطح یادگیری کاربرد) بتوانند گامی را در جهت کیفیت بخشی به ساعات درس تربیت بدنی بردارند. آرزوی سلامتی و توفیق روزافزون را برای کلیه همکاران شرکت کننده در مراحل استانی و کشوری رقابت های علمی و تخصصی داریم.

دفتر تربیت بدنی و فعالیت های ورزشی

فهرست

فصل اول:

۳..... اسناد تحولی (مروری بر مبانی نظری سند تحول بنیادین)

فصل دوم

۲۱..... آشنایی با سیاست ها، راهبردها و برنامه های دفتر تربیت بدنی و فعالیت های ورزشی

فصل سوم:

۲۶..... یادگیری (از دیدگاه بلوم)

فصل چهارم:

۳۴..... علوم شناختی (کاربرد علم ذهن، مغز و تربیت)

فصل پنجم:

۴۳..... روانشناسی تربیتی در کلاس درس تربیت بدنی

فصل ششم:

۵۴..... مدیریت کلاس درس تربیت بدنی و ایمنی

فصل هفتم:

۶۴..... ورزش و بیماری ها

فصل هشتم:

۷۵..... نظارت بالینی

فصل نهم:

۸۷..... طراحی بازی در مدرسه

فصل دهم:

۹۷..... سواد حرکتی (بدنی)

فصل اول:

اسناد تحولی (مروری بر مبانی نظری سند تحول بنیادین)

مروری بر مبانی نظری تحول بنیادین در آموزش و پرورش

مقدمه:

آشنایی با مبانی نظری و مفاهیم اساسی مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش صرفاً برای سیاستگذاران و برنامه ریزان حوزه ستادی نیست. بلکه مجریان امر به عنوان مهم ترین و موثرترین نیروهای حوزه آموزش و پرورش نیز بایستی این مبانی را بشناسند تا بتوانند آن ها را در عرصه عمل بکارگیرند. در این راستا برای آشنایی اجمالی همکاران محترم با مبانی نظری سند تحول بنیادین در این فصل با مفاهیم اساسی آن آشنا خواهند شد. بدیهی است برای همکاران محترم برای تعمیق بیشتر به این مفاهیم می توانند به کتاب مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مراجعه نمایند.

انتظارات عملکردی

انتظار می رود فراگیر پس از مطالعه این فصل:

- مفاهیم کلیدی سند تحول بنیادین را بشناسد.
- تعریف تربیت و عوامل موثر بر آن را تبیین کند.
- الگوی نظری ساحت تعلیم و تربیت زیستی و بدنی را تشریح کند.
- چرخش های تحول آفرین نظام تعلیم و تربیت را توضیح دهد.

فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران:

مجموعه ای از گزاره‌های مدلل و مدون که به تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت، در جامعه اسلامی ایران به شکلی جامع، سازوار، به هم پیوسته و مبتنی بر مبانی اساسی معتبر و متناسب با نظام فکری و ارزشی مقبول در جمهوری اسلامی ایران می پردازد تا به مثابه "چهار چوب نظری کلان برای هدایت انواع تربیت و سامان‌دهی جریان تربیت در جامعه اسلامی ایران" نقش آفرین باشد.

چیستی تربیت:

مفاهیم کلیدی (۱)

□ تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد

۱. حیات طیبه وضع مطلوب زندگی بشر در همه ابعاد و مراتب، بر اساس نظام معیار ربوبی است که تحقق آن باعث دستیابی به غایت زندگی یعنی قرب الی الله خواهد شد.
۲. حیات طیبه امری صرفاً اخروی نیست که تنها در عالم آخرت و پس از مرگ محقق گردد، بلکه در حقیقت حاصل ارتقا و استعدای حیات طبیعی و متعارف آدمی در همین دنیا، با صبغه الهی بخشیدن به آن است که با پذیرش حاکمیت نظام معیار دینی (مبانی و ارزش‌های مقبول دین اسلام) بر ابعاد فردی و اجتماعی زندگی آدمی و تمام شئون مختلف آن، جلوه ای از آن در همین دنیای فانی و محدود قابل تحقق‌اند.
۳. تحقق حیات طیبه به شکوفایی فطرت و رشد همه جانبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل عواطف و تمایلات و در نتیجه تکوین و تعالی پیوسته هویت افراد جامعه در راستای شکل‌گیری و پیشرفت مداوم جامعه‌ای صالح بر اساس نظام معیار دینی در مسیر قرب الی الله منجر می‌شود.
۴. حیات طیبه امری دارای مراتب و درجات است که نه تنها دستیابی به آن مقصود هر انسان دیندار در دنیاست، بلکه وصول به برخی مراتب مقدماتی آن - نظیر تأمین متعادل نیازهای زیستی و طبیعی افراد جامعه یا رعایت بعضی از هنجارها و ارزش‌های اخلاقی مورد قبول عموم عقلا- هم مقبول و بلکه مورد تأکید فراوان همه ادیان الهی است و هم مورد درخواست هر شخص دارای عقل سلیم است. لذا می‌توان و باید دعوت همه مردم به سوی این نوع زندگانی شایسته و تدبیر و تلاش برای تحقق حیات طیبه را از این مراتب مقدماتی آغاز نمود.
۵. در نگرش اسلامی حیات طیبه مفهومی یکپارچه و کلی اما دارای دو بُعد فردی و اجتماعی است که هر دو اصالت دارند و لذا نمی‌توان در مقام تلاش جهت تحقق حیات طیبه، هیچ یک از آن دو را به دیگری فرو کاست یا یکی را بر دیگری به طور مطلق ترجیح داد.
۶. حیات طیبه، با عنایت به جنبه‌های مختلف زندگی انسان و استقلال نسبی آنها از یکدیگر، دربردارنده شئون متعددی است که در ارتباط و تعامل با هم، این مفهوم پویا و متکامل را محقق می‌سازند و نباید از توجه مناسب به هیچ یک از این شئون غافل شد.
۷. به طور کلی می‌توان شئون گوناگون حیات طیبه را -که به نظر می‌رسد همه وجوه زندگانی شایسته آدمی در ابعاد فردی و اجتماعی را براساس نظام معیار دینی در برگیرند- به این شرح برشمرد: شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ شأن بدنی و زیستی؛

شأن اجتماعی و سیاسی؛ شأن علمی و فناوری؛ شأن اقتصادی و حرفه‌ای و شأن هنری و زیبایی شناختی؛ که هر کدام جایگاه مهمی در حیات طیبه - البته با محوریت شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی حیات طیبه - دارند (اما نکته مهم آن است که این شئون مختلف کمابیش، هم در تحقق بعد فردی حیات طیبه و هم در دستیابی به بعد اجتماعی این نوع زندگانی، جلوه‌گر می‌شوند.

۸. حیات طیبه در نگرش اسلامی تنها در بُعد فردی زندگی و رابطه فردی و شخصی انسان با خداوند و نظام معیار ربوبی خلاصه نمی‌شود، بلکه بُعد دیگر مهم حیات طیبه، بعد اجتماعی این نوع زندگانی است که در مفهوم «جامعه صالح» تجلی می‌یابد.
۹. تحقق همه ابعاد و مراتب حیات طیبه، بر وجود آمادگی در افراد جامعه برای انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی و کسب شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران بر این مبنا، استوار است.
۱۰. زمینه‌سازی برای تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی متریبان، مهمترین نقش را در این گونه آماده‌سازی و آماده شدن فرد و جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه در همه مراتب و ابعاد برعهده دارد.

□ انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی

۱. مقصود از این نظام، مجموعه‌ای منسجم از مبانی و ارزش‌های برگرفته از منابع معتبر دین حق (= اسلام) و یا متناسب با آنهاست که پذیرش این مجموعه و رعایت عملی آن در همه ابعاد و شئون زندگی وجه تمایز اساسی حیات طیبه از زندگی رایج غیردینی (= سکولار) محسوب می‌شود.
۲. نظام معیار اسلامی، مشتمل بر سلسله مراتبی از ارزش‌ها ناظر به همه ابعاد زندگی انسان است که نه تنها همه آنها به لحاظ اهمیت و اولویت تحقق در یک سطح و مرتبه نیستند، بلکه پذیرش برخی از ارزش‌های اخلاقی و اساسی این نظام معیاردینی متوقف به شناخت و انتخاب دین حق نیز نیست (زیرا عقل سالم و فطرت الهی فعال در وجود هر انسان نسبت به این گونه ارزش‌ها به طور مستقل حکم می‌کند، هرچند دین هم آن‌ها را تأیید می‌کند).

□ تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش

۱. انسان با داشتن فطرت الهی، برخورداری از عواطف و تمایلات و استعدادهای طبیعی و تأثیرپذیری نسبی از عوامل محیطی و وراثتی، در اثر نوع استفاده از عقل خویش و چگونگی درک موقعیت‌های مختلف (معرفت) و نحوه مواجهه اختیاری با آن‌ها (باور، گرایش، اراده و عمل فردی و جمعی)، به تدریج واقعیتی مشخص و سیال (پویا) در دو بُعد فردی و جمعی می‌یابد که از آن با نام "هویت" ("شاکله" در تعبیر قرآنی) یاد می‌شود.
۲. هویت به‌طور کلی برآیند تعامل اختیاری آدمی با مجموعه‌ای از عوامل و موانع مؤثر بر وجود اوست که در قالب ترکیبی از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، تصمیمات، اعمال مداوم (فردی و جمعی) و آثار تدریجی آنها به تدریج در درون خود فرد شکل می‌گیرد و به همین منوال متحول می‌گردد.
۳. هویت متمایز هر انسان در نهایت، محصول اکتساب برخی صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها، توسط خود اوست و از این‌رو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه بیش از هر چیز، حاصل تلاش و توفیق شخص - در پرتو اراده و عنایات الهی و البته تا حدودی متأثر از شرایط طبیعی زندگی و نظام فرهنگی، اقتصادی و سیاسی اجتماع - است.

هر چند این تأثیر هرگز به آن پایه نیست که روند تکوین و تحول هویت را به صورت تابعی مطلق از وضع محیط طبیعی و اجتماعی در آورد.

۴. هر شخص می‌تواند هویت فردی و جمعی خویش را چنان که می‌خواهد شکل دهد و آن را به طور مداوم متحول سازد.

۵. تغییر و تحول هویت اگر در جهت غایت حقیقی زندگی انسان (قرب الی الله) و براساس نظام معیار متناسب با این غایت انجام شود با شکوفایی فطرت الهی و رشد همه جانبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل عواطف و امیال انسان و کسب شایستگی‌های مورد نیاز برای تحقق حیات طیبه (در بُعد فردی و اجتماعی) ملزم خواهد بود. در این صورت می‌توان از تعبیر «تکوین و تعالی پیوسته هویت براساس نظام معیار اسلامی» برای چنین روندی بهره گرفت.

۶. مؤلفه‌های هویت: هویت آدمی می‌تواند و باید (در وجه مطلوب) وجهی ترکیبی داشته باشد و براساس خردورزی اش به برآیندی از شناخت و بینش، باور و گرایش، میل و کشش، اراده و انتخاب، عمل صالح فردی و جمعی مبتنی بر این مبادی و تداوم آن در گذر زمان برسد که به شکل‌گیری صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها (شایستگی‌های فردی و جمعی لازم برای درک و بهبود مداوم موقعیت) و در نهایت به تکوین و تعالی هویت فردی و جمعی به صورتی یکپارچه و براساس نظام معیار ربوبی بینجامد.

۷. ابعاد و لایه‌های هویت: به طور کلی هویت آدمی به لحاظ تأثیرپذیری از حضور فرد در موقعیت‌های مختلف و عمل فردی و جمعی هر انسان، شامل دو بعد یا جنبه فردی و جمعی می‌شود:

الف- جنبه فردی هویت به وجه شخصی و منحصر به فرد وجود هر انسان اشاره دارد. ب- وجه جمعی هویت ناظر به وجوه مشترک شخصیت فرد با دیگران است که شامل لایه‌های متعددی (نظیر هویت انسانی، هویت دینی/ مذهبی، ملی، قومی، جنسیتی، حرفه‌ای و خانوادگی) می‌شود.

۸. همه ابعاد و لایه‌های هویت باید به طور ترکیبی و یکپارچه و متعادل براساس نظام معیار اسلامی تکوین و تحول یابند.

□ شکل‌گیری جامعه صالح اسلامی و پیشرفت مداوم آن

۱. حیات طیبه در نگرش اسلامی تنها در بُعد فردی زندگی و رابطه فردی و شخصی انسان با خداوند و نظام معیار ربوبی خلاصه

نمی‌شود بلکه بُعد دیگر مهم حیات طیبه، بعد اجتماعی این نوع زندگانی است که در مفهوم «جامعه صالح» تجلی می‌یابد.

۲. جامعه صالح در نگرش اسلامی، اجتماعی است که بر روی نمودن به خدا در حالت تسلیم و رضا استوار می‌شود نه بر روابط نژادی، خویشاوندی یا قبیله‌ای و نه روابط انتفاعی و ستمگرانه یا روابط قراردادی، که رویکرد استخدای دارد و بر منفعت‌های یک طرف یا دو طرف قرارداد متکی است.

۳. می‌توان «حقیقت‌مداری»، «عقل‌گرایی»، «عدالت‌محوری»، «قانونمندی»، «کرامت انسان»، «مسئولیت‌پذیری»،

«مهرورزی» و «رعایت حقوق و اخلاق انسانی» را از مؤلفه‌های مهم جامعه صالح دانست. بی‌شک التزام همیشگی افراد جامعه به این مؤلفه‌ها در ساختارهای اجتماعی و روابط جمعی و اعمال ارتباطی، زمینه پیشرفت مداوم جامعه صالح را فراهم می‌آورد.

۴. مبنای اصلی تشکیل جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن را باید «انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی در عرصه زندگی اجتماعی و روابط جمعی میان انسان ها» دانست.

□ درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران

۱. منظور از موقعیت، نسبت مشخص، پویا، قابل درک و تغییری (توسط خود و دیگران) است که حاصل تعامل پیوسته انسان- به منزله عنصری آگاه، آزاد و دارای اختیار- با خداوند و گستره‌ای از جهان هستی (خود، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال است (خدایی که حقیقت مطلق و برترین حقایق عالم، رب یگانه انسان و جهان و واقعیت اصیل محیط بر همه موجودات و موقعیت هاست؛ هرچند انسان از او غافل باشد یا به انکار این حقیقت بپردازد).

۲. درک و بهبود مداوم موقعیت: تعامل فعال انسان با عناصر گوناگون موقعیت از سویی موجب تغییر مداوم مرتبه وجودی آدمی و در نتیجه تکوین و تحول پیوسته هویت فرد می‌شود و از دیگر سو، به خلق مداوم موقعیت‌های جدید می‌انجامد.

۳. درک موقعیت خود و دیگران (با تکیه بر نیروی عقل انسان و اکتساب انواع علوم و معارف) و تغییر آن با عمل فردی و جمعی می‌تواند- با توجه به ویژگی آزادی و اراده انسان- به طور صحیح یا نادرست انجام شود و در جهت صعود یا سقوط آدمی باشد.

۴. اگر این تعامل با موقعیت به صورت شایسته انجام پذیرد موجب تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی انسان، متناسب با غایت حقیقی زندگی - قرب الی الله - خواهد شد. در این صورت باید از «درک (درست) موقعیت خویش و دیگران و عمل مداوم برای بهبود آن» سخن گفت که مستلزم تحقق سه امر است:

- معرفت خود و اعتماد به نفس (به منزله شناسنده و اصلاح کننده موقعیت)
- معرفت و باور به خداوند (حقیقت برتر فرا موقعیت)
- کشف عناصر موقعیت و برقراری نسبت بین آنها با خداوند متعال (مبدأ و مقصد هستی)

۵. در عین حال، امکان دارد که انسان موقعیت واقعی خود و دیگران (نسبت با خداوند و عناصر مختلف هستی در محضر حق تعالی) را به درستی درک نکند، به لوازم این درک ملتزم نباشد یا در تغییر مناسب آن (متناسب با غایت حقیقی زندگی) تلاش شایسته به عمل نیاورد. بدیهی است در این فرض هویت انسان نیز به شکلی ناموزون و از هم گسیخته شکل خواهد گرفت و در جهت سقوط و دوری از غایت حقیقی زندگی متحول خواهد شد.

مفاهیم کلیدی (۲)

□ فرآیند (حرکتی یکپارچه و تعاملی، مداوم و هماهنگ)

۱. مهمترین مفهوم ناظر به بیان ماهیت تربیت را، با عنایت به صبرورت مداوم آدمی در طی حیات و تأثیرپذیری این نوع صبرورت از شرایط اجتماعی، می‌توان مفهوم فرآیند دانست.

۲. فرآیند ناظر به عمل اجتماعی مستمر، تدریجی، هدفمند (معطوف به هدایت افراد جامعه)، یکپارچه (دارای انسجام و سازواری درونی)، پویا و انعطاف‌پذیر است، که باید متناسب با مراحل تحول وجودی افراد (مخاطب و موضوع این عمل هدفمند) طراحی

شود و توسط عوامل گوناگون، در قالب انواع مختلف، با پشتیبانی ارکان زندگی اجتماعی و حتی الامکان به صورت هماهنگ با دیگر عوامل اجتماعی مؤثر، صورت پذیرد.

□ تعامل

۱. فرایند تربیت (عمل زمینه‌ساز تکوین و تحول اختیاری هویت انسان) را باید تعاملی بین دو قطب فعال- مریبان و متریبان- به شمار آورد.
۲. در این فرآیند، علاوه بر ایجاد مقتضیات و برداشتن موانع (امر ضروری مورد تأکید مریبان)، لازم است حضور فعال متریبان را در این حرکت و کوشش اختیاری ایشان برای استفاده مناسب از این زمینه‌سازی مورد ملاحظه قرار داد، که این امر عمل دوسویه متریبان و مریبان را برای موفقیت فرایند تربیت ایجاب می‌نماید.
۳. منظور از تعامل در این فرایند هرگز نوعی رابطه افقی و هم تراز بین دو سوی این فرایند نیست؛ بلکه در نگاه اسلامی، مریبان با متریبان از نظر تحقق (بالفعل) شایستگی‌های مورد نظر و نوع تلاش جهت تمهید مقدمات اکتساب آنها، در یک سطح قرار ندارند.
۴. گام نخست و محوری در این فرایند را مریبان با فراهم آوردن شایسته مقتضیات رشد متریبان و رفع موانع آن بر می‌دارند.
۵. با عنایت به خصوصیت اراده و اختیار در آدمی، مریبان در این فرایند و وصول آن به نتایج مورد نظر، فعال ما یشاء نیستند، بلکه گام‌های ضروری و محوری دیگری در این فرایند دوسویه، باید توسط متریبان برداشته شود.
۶. البته سطح و چگونگی این "تعامل ناهم تراز"، با توجه به میزان رشد و توانایی متریبان و نوع تربیت، متفاوت خواهد بود ولی به طور کلی «جهت‌گیری اساسی تربیت اسلامی در واقع حرکتی پویا و تدریجی است که متریبان را از وابستگی به سوی استقلال‌یابی ارتقا می‌بخشد».

□ هدایت (جهت‌دهی حرکت آگاهانه و اختیاری به سوی کمال)

۱. جهت‌دهی حرکت آگاهانه و اختیاری افراد جامعه است در مسیر دستیابی به هر نوع کمال شایسته‌ای که بتواند در راستای غایت زندگی انسان (قرب الی الله) و مراتب مختلف آن قرار گیرد.
۲. در نگرش اسلامی هدایت دارای دو وجه ارائه طریق (راهنمایی مقصد حرکت و نشان دادن طریق رسیدن به آن مقصد) و رساندن به مطلوب (کمک برای حرکت آگاهانه و اختیاری در راه رسیدن به مقصد) است.
۳. فلسفه توجه به انسان کامل (پیامبر(ص) و امامان معصوم(ع)) و لزوم قبول ولایت و تأسی به ایشان، تحقق کامل این دو وجه (ارائه طریق و رساندن به مطلوب) در امر تربیت آدمی است. بنابراین در امر هدایت متریبان توسط مریبان نیز می‌باید این هر دو جنبه مورد ملاحظه قرار گیرد.

□ مریبان

افراد نسبتاً رشدیافته، دلسوز و خیرخواه که به لحاظ کسب شایستگی‌های فردی و جمعی و تحقق مراتب قابل توجهی از حیات طیبه در وجود خویش، مسئولیت سنگین کمک به هدایت دیگران و زمینه‌سازی برای رشد و تحول وجودی افراد دیگر را در راستای شکل‌گیری و پیشرفت مداوم جامعه صالح بر عهده گرفته‌اند.

□ متربیان

افرادی که مخاطبان اصلی فرایند تعاملی تربیت اند و از استعداد و توانایی بالقوه برای حرکت آگاهانه و اختیاری به سوی مراتب کمال برخوردارند، ولی در حال حاضر شایستگی های لازم را جهت درک و بهبود موقعیت خود و دیگران ندارند، لذا به راهنمایی و مساعدت دیگران در این زمینه و در راستای تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش نیازمندند.

□ آماده شدن (برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد)

۱. تحقق همه ابعاد و مراتب حیات طیبه، بر وجود آمادگی در افراد جامعه برای انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی و کسب شایستگی های فردی و جمعی لازم جهت درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران بر این مبنا، استوار است.
۲. زمینه سازی برای تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی متربیان، مهمترین نقش را در این گونه آماده سازی و آماده شدن فرد و جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه در همه مراتب و ابعاد برعهده دارد.

□ کسب شایستگی های لازم (برای درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران)

۱. منظور از شایستگی ها مجموعه ای ترکیبی از صفات، توانمندی ها و مهارت های فردی و جمعی ناظر به همه جنبه های هویت (در ابعاد فردی و جمعی) است، که متربیان در جهت درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن براساس نظام معیار اسلامی، باید این گونه شایستگی ها را «کسب» کنند.
۲. مفهوم «کسب شایستگی»، ناظر به عمل آگاهانه و اختیاری متربیان طی فرایند مستمر تربیت است که ایشان در زمینه های معرفتی، انگیزشی، ارادی و عملی فراهم شده از سوی مربیان برای تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی خویش در راستای شکل گیری و پیشرفت جامعه صالح انجام می دهند.
۳. روند کسب شایستگی های فردی و جمعی در فرایند تربیت دارای این ویژگی هاست:
 - موقعیت محور (شکل گیری تحت تأثیر موقعیت؛ و در تعامل با عناصر موقعیت البته برای درک و اصلاح مداوم آن براساس نظام معیار و نه صرفاً سازگاری با آن به هر شکل)
 - جامع و ترکیبی (پرهیز از فروکاستن آن به حوزه دانش محض، گرایش، میل، اراده، عمل یا مهارت های عملی صرف و اجتناب از مواجهه تجزیه نگر با این وجوه)
 - متربی محور (برخلاف زمینه سازی که نقش اصلی در آن برعهده مربی است)
 - مداوم (توجه به روند مستمر تکوین و تعالی هویت و شکل گیری و پیشرفت جامعه صالح)
 - آگاهانه و ارادی (متناسب با سطح رشد و آمادگی متربیان)
 - تکیه برنظام معیار اسلامی

۴. شایستگی‌های پایه: آن دسته از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌ها هستند که متریبان باید آنها را برای وصول به مرتبه‌ای لازم یا شایسته از آمادگی عموم افراد جامعه برای تحقق حیات طیبه کسب کنند.
۵. شایستگی‌های ویژه: آن گروه از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌هاست که در سطحی بالاتر از سطح مورد انتظار از آمادگی همگان جهت تحقق حیات طیبه است و افراد برحسب علاقه و استعداد فعلیت یافته خود و نیازهای خاص جامعه صالح آنها را کسب می‌کنند.

تعریف تربیت:

«فرآیند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت متریبان، بطور یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی به منظور هدایت ایشان به سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد»

ویژگی‌های تعریف

- تکیه بر نظام معیار اسلامی و انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری آن
- بهره‌مندی از مفاهیم قرآنی (هدایت، هویت-شاکله- حیات طیبه، فطرت و...)
- تاکید بر تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد به عنوان مصداق قرب الی الله
- توجه به عنصر آزادی و اختیار متریبان
- توجه به تعاملی بودن تربیت در عین نقش محوری مربیان
- توجه محوری به هویت و تکوین و تعالی پیوسته آن توسط خود انسان (با کمک جامعه)
- توجه به شکوفایی فطرت همسو با رشد همه جانبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل عواطف و تمایلات
- توجه به نقش خاص جریان تربیت در جهت ایجاد آمادگی برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد
- تاکید بر حیث اجتماعی تربیت و نقش عوامل سهیم و موثر و ارکان اجتماعی در آن
- توجه به چالش‌های فعلی و تحولات آینده (کم توجهی به خانواده، سکولاریسم، بحران هویت، نقش رسانه و...)

چرایی تربیت:

- غایت (مشترک): تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد
- نتیجه (اختصاصی): آماده شدن متریبان برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد
- هدف کلی: تکوین و تعالی پیوسته هویت متریبان در راستای شکل‌گیری و اعتلای جامعه صالح بر اساس نظام معیار اسلامی
- اهداف: کسب شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و بهبود مداوم آن

چگونگی تربیت:

اصول عام تربیت:

- همه جانبه نگری و اعتدال
- عدالت تربیتی
- پاسخگوئی و نظارت
- تعامل همه جانبه
- وحدت گرایی ضمن پذیرش کثرت
- مشارکت و هماهنگی
- آینده نگری
- توجه به فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی
- تقدم مصالح تربیتی
- ارتباط با خداوند و تکیه بر تدابیر ربوبی
- اولویت تربیت اعتقادی عبادی و اخلاقی
- عقل ورزی
- تدریج و تعالی مرتبتی
- انطباق با نظام معیار اسلامی
- حفظ و ارتقای کرامت
- سندیت و مرجعیت مربیان
- حفظ و ارتقای آزادی مربیان
- انعطاف پذیری ضمن حفظ اصول

انواع تربیت:

الف- با توجه به حیثیت‌ها یا شئون حیات آدمی

حیات طیبه اگرچه مفهومی یکپارچه و کلی است، اما دربردارنده شئون و جنبه‌های متعددی است که در ارتباط و تعامل با همدیگر، این مفهوم پویا و متکامل را محقق می‌سازند. از آنجا که این شئون استقلال نسبی دارند، باید علاوه بر تعیین اهداف و انتظاراتی مشخص (وضعیت‌های مطلوب) برای هر یک از آنها، زمینه‌های مناسب تحقق آنها را نیز با عنایت به خصوصیات همین جنبه‌ها فراهم کرد. بنابراین تربیت می‌تواند متناسب با این شئون به انواع ذیل تقسیم گردد:

- تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی مربیان در مسیر تحقق شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی حیات طیبه؛
- تربیت زیستی و بدنی؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی مربیان در مسیر تحقق شأن زیستی و بدنی حیات طیبه؛
- تربیت اجتماعی و سیاسی؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی مربیان در مسیر تحقق شأن اجتماعی و سیاسی حیات طیبه؛
- تربیت اقتصادی و حرفه‌ای؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی مربیان در مسیر تحقق شأن اقتصادی و حرفه‌ای حیات طیبه؛
- تربیت علمی و فناوری؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی مربیان در مسیر تحقق شأن علمی و فناورانه حیات طیبه؛
- تربیت زیبایی شناختی و هنری؛ ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی مربیان در مسیر تحقق شأن زیبایی شناختی و هنری حیات طیبه؛

شایان ذکر اینکه تربیت در همه ساحت‌های یاد شده، معطوف به تکوین و تعالی هویت مربیان به‌طور یکپارچه - با توجه به همه عناصر اساسی هویت (معرفت، باور، میل، اراده، عمل و تکرار آن) - و در جهت تشکیل جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن است که با درک موقعیت خود و دیگران و عمل صالح فردی و جمعی برای بهبود پیوسته آن - بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی - تحقق می‌یابد.

لذا متریبان باید در همه ساحت‌ها، مجموعه‌ای از شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی را کسب نمایند که به‌طور ترکیبی و یکپارچه، مشتمل بر همه عناصر اساسی هویت و در راستای همه مؤلفه‌های جامعه صالح باشند. همچنین، تدابیر و اقدامات تربیتی در ساحت‌های گوناگون، ضمن تمایز نسبی، باید با هم مرتبط باشند و با محوریت نظام معیار اسلامی (به لحاظ نقش محوری انتخاب این نظام و تعهد عملی نسبت به آن در تحقق حیات طیبه) در قالب مجموعه‌ای منسجم و هماهنگ نمایان شوند.

ب- با توجه به میزان و نحوه شمول

به نظرمی‌رسد می‌توان و باید جریان تربیت را با توجه به میزان شمول آن نسبت به افراد جامعه، به دو نوع اساسی تربیت عمومی و تربیت تخصصی تقسیم کرد:

تربیت عمومی: بخشی از فرایند تربیت است که در جهت تکوین و تعالی مداوم هویت متریبان با تأکید بر وجوه مشترک، هویت، ضمن ملاحظه ویژگی‌های فردی و مشترک ایشان، انجام می‌شود تا متریبان مرتبه‌ای از آمادگی را (برای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی) به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

تربیت تخصصی: بخشی از فرایند تربیت است که در راستای تکوین و تعالی پیوسته وجوه اختصاصی هویت متریبان بر بنیاد تکوین وجوه مشترک هویت ایشان انجام می‌گردد تا متریبان مرتبه‌ای از آمادگی را (برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد مختلف) به دست آورند که در جهت تشکیل جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن بر اساس نظام معیار اسلامی، وصول به آن مرتبه از آمادگی، تنها برای بخشی از افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.

البته تقسیم فرایند تربیت به دو نوع عمومی و تخصصی ضرورتی عقلانی به شمار می‌آید. اما به دلیل نیاز جامعه به هر دو نوع تربیت عمومی و تخصصی و نظر به نقش مهمی که هر یک از آنها در جامعه دارند، نباید تربیت عمومی و تربیت تخصصی را رقیب و جایگزین یکدیگر تلقی نمائیم و یا تربیت عمومی را صرفاً مقدمه و طریقی برای ورود به تربیت تخصصی به حساب آوریم.

نوع تربیت را دو بخش مکمل از یک جریان بدانیم که هر یک از آنها اهمیت خاص و کارکرد مستقلی در بهبود کیفیت زندگی فردی و اجتماعی دارند، ولی با این وجود باید هماهنگ و در راستای هم باشند تا هم لایه‌های مشترک و اختصاصی هویت متریبان به صورتی متوازن رشد و تعالی یابند و هم جامعه صالح با افرادی هویت یافته و مؤلفه‌ها، روابط و ساختارهایی اجتماعی براساس نظام معیار اسلامی شکل گیرد. لذا لازم است هم تربیت عمومی و هم تربیت تخصصی متناسب با نقش و جایگاه ویژه خود مورد توجه و پشتیبانی قرار گیرند و در عین حال بین آنها رابطه معناداری برقرار گردد.

ج- با توجه به نحوه حضور متریبان

فرایند تربیت با توجه به نحوه حضور متریبان در آن، به دو نوع زیر قابل تقسیم است:

تربیت الزامی: بخشی از فرایند تربیت است که متریبان باید بر حسب ضوابط قانونی در آن حضور یابند.

تربیت اختیاری: بخشی از فرایند تربیت است که شرکت متریبان در آن داوطلبانه است.

البته نه تنها باید دو نوع تربیت الزامی و اختیاری را حتی الامکان به‌طور هم‌جهت و مکمل یکدیگر ساماندهی کرد، بلکه می‌توان با تمهیدات مناسب در تربیت الزامی، فضا و فعالیت‌های تربیتی را چنان جذاب نمود که متریبان نه با انگیزه پیروی از الزام بیرونی (قانونی) و برای فرار از مجازات تخلف، بلکه به منظور نیل به مصالح و فوائد شخصی (مرتبت بر تربیت الزامی) با شوق و نشاط و بدون احساس تکلیف در این نوع تربیت حضور یابند. علاوه بر اینکه با تعبیه برخی فعالیت‌های تربیتی اختیاری و داوطلبانه (به‌ویژه همراه با رشد

متریبان و رسیدن ایشان به مرحله نوجوانی و جوانی) در برنامه نظام‌مند مؤسسات تربیتی، در هم تنیدن تربیت الزامی و تربیت اختیاری نیز امری امکان‌پذیر است (یعنی ساماندهی نوعی از تربیت الزامی که متریبان در عین الزام نسبت به حضور در آن بتوانند در برخی برنامه‌ها آزادانه و به‌طور اختیاری یا انتخابی - برحسب علاقه و استعداد خویش یا بر اساس ترجیح والدین - شرکت جویند).

د- با توجه به نوع سازماندهی و اعتبار قانونی

می‌توان فرایند تربیت را بر اساس نوع سازماندهی (ناظر به مؤلفه‌هایی مانند مرجع تعیین اهداف، انعطاف‌پذیری، تمرکز تصمیم‌گیری، زمانبندی و مکان) و اعتبار قانونی، به دو نوع رسمی و غیررسمی تقسیم کرد:

به نظر می‌رسد تعاریف ذیل برای تربیت رسمی و غیررسمی مناسب به نظر می‌رسند:

تربیت رسمی: بخشی از فرایند تربیت است که به شکل قانونی، سازماندهی شده (دارای مخاطبان مشخص و اهداف، ساختار و برنامه معین) - ضمن حفظ انعطاف‌پذیری (برحسب خصوصیات متریبان) - در جهت آماده‌سازی متریبان برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد مختلف، متناسب با نیازهای متنوع جامعه، طراحی و اجرا شده و پس از کسب شایستگی‌های لازم (جهت درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیاراسلامی) به اعطای مدرک معتبر (گواهی نامه ناظر به موفقیت متریبان در کسب این گونه شایستگی‌ها) می‌انجامد.

تربیت غیررسمی: شکلی از فرایند تربیت است که در آن انواع شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیاراسلامی، در جهت آماده‌سازی متریبان برای تحقق مراتب حیات طیبه در ابعاد گوناگون، بدون سازماندهی مشخص و از طریق تجارب روزمره و اختیاری متریبان (مانند حضور در جمع خانواده، مطالعه کتاب و روزنامه، تماشای فیلم و تلویزیون، مشارکت در فعالیت گروه‌ها و انجمن‌ها، شرکت در مساجد و محافل مذهبی) کسب می‌شود.

بدیهی است با توجه به وحدت تربیت رسمی و تربیت غیررسمی در غایت و هدف کلی و نیز لزوم هماهنگی آنها در اهداف تفصیلی - کسب شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن بر اساس نظام معیاراسلامی - باید این دو نوع تربیت دو بخش مکمل و همسو تلقی شوند که ضمن تعامل سازنده با هم، یکدیگر را در تحقق غایت و اهداف مشترک یاری کنند.

ارکان فرایند تربیت

نقش و جایگاه برخی از عوامل اجتماعی سهیم و مؤثر در روند تحقق شایسته این فرایند چنان مهم و برجسته است که باید آنها را جزء ارکان (=عوامل اصلی) تربیت به‌شمار آورد و مسئولیت اصلی تحقق فرایند تربیت را به شکل شایسته، از آنها مطالبه کرد، لذا مقصود از رکن تربیت، هر عامل اجتماعی سهیم و مؤثر در فرایند تربیت است که تحقق شایسته این فرایند، تنها با پشتیبانی و مشارکت فعال آن عامل امکان‌پذیر باشد.

با توجه به نقش و جایگاهی که عوامل مختلف اجتماعی باید در تمهید مقدمات لازم برای تحقق حیات طیبه - براساس تصویر مطلوب جامعه اسلامی - بر عهده داشته باشند و نیز با عنایت به گستردگی و اهمیت فرایند تربیت که مستلزم مشارکت و پشتیبانی قابل توجهی از سوی عوامل مختلف سهیم و مؤثر بر این فرایند است، می‌توانیم به‌طور کلی از این میان، چهار عامل اساسی و بسیار مهم را ارکان تربیت در جامعه اسلامی معاصر تلقی کنیم:

۱- خانواده

۲- حکومت

فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران

مجموعه ای از گزاره های مدلل و مدون که تبیین چیستی، چرایی و چگونگی تربیت رسمی و عمومی را مبتنی بر فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران بر عهده می‌گیرد تا هدایت، جهت دهی و اصلاح این بخش مهم از جریان تربیت با توجه و التزام به چنین مجموعه ای صورت پذیرد.

تبیین چیستی:

► تعریف تربیت رسمی و عمومی:

«بخشی از جریان تربیت که:

۱- به شکل سازمان دهی شده، قانونی، عادلانه، همگانی و الزامی در مدرسه با محوریت دولت اسلامی و مشارکت فعال دیگر ارکان تربیت- خانواده، رسانه و سازمان ها و نهادهای غیردولتی- صورت می‌پذیرد.

۲- بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) - همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت متربیان (به ویژه هویت جنسیتی) - تاکید دارد.

۳- در پی آن است تا متربیان، مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی را به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد».

تبیین چرایی:

هدف کلی تربیت رسمی و عمومی:

«تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) متربیان - همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت (به خصوص هویت جنسیتی) ایشان بصورتی یکپارچه- در راستای شکل گیری جامعه صالح و اعتلای مداوم آن براساس نظام معیار اسلامی که از طریق کسب شایستگی های لازم صورت می‌گیرد».

تبیین چگونگی:

اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی

انطباق با نظام معیار دینی، عدالت تربیتی، وحدت ملی و انسجام اجتماعی، تنوع و کثرت، خرد ورزی، حفظ و ارتقاء آزادی متربیان، سندیت شایستگی محور مریبان، مشارکت، همه جانبه نگری، یکپارچگی و انسجام، کرامت، پویایی، استمرار و پیوستگی، پاسخگویی، تعامل، تقدم مصالح تربیت

مدرسه صالح؛ بستر لازم برای تحقق تربیت رسمی و عمومی مطلوب

بنا بر فلسفه تربیت در جامعه اسلامی، مدرسه محیط اجتماعی سازمان یافته ای (مشمول بر مجموعه ای از افراد و روابط و ساختارهای منظم) است برای کسب مجموعه ای از شایستگی های لازم (فردی، خانوادگی، اجتماعی) که متریان برای وصول به مرتبه ای از آمادگی جهت تحقق حیات طیبه در همه ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی باید آن ها را به دست آورند.

به طور کلی برخورداری از حیات طیبه در بعد جمعی و تحقق جامعه صالح نیازمند مدرسه صالح است. یعنی در کنار خانواده صالح، بقا و توسعه جامعه صالح به وجود مدرسه صالح نیز وابسته است. لذا با عنایت به غایت جریان تربیت در دیدگاه اسلامی - یعنی آماده شدن متریان برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی و نیز با توجه به اصل عقلانی تناسب بین وسیله و هدف - الزام است فضاهای تربیتی و به خصوص، مدرسه و زندگی مدرسه ای، که در واقع زمینه اجتماعی سامان یافته ای برای تحقق حیات طیبه است، از ویژگی های جمعی حیات طیبه برخوردار باشد تا به مثابه کانون تجلی بخش حیات طیبه، امکان تجربه این نوع زندگانی را برای همه متریان فراهم آورد.

ویژگی های مدرسه صالح

- ساده سازی تجارب و اشکال واقعی حیات طیبه
- پالایش حتی الامکان از عناصر و عوامل مخل رشد متریان و توجه به امنیت خاطر متریان و اولیای آنان
- متناسب سازی با شرایط رشدی متریان در همه ابعاد
- تعادل (توجه متوازن به جنبه های مختلف حیات انسانی)
- انعطاف پذیری و توجه به شرایط ویژه فردی و اجتماعی متریان
- حاکمیت عدالت و احسان
- همکاری و تعاون در دو بعد درونی و بیرونی
- برقراری نسبت وثیق بین مدرسه و خانواده

الگوی نظری ساحت تعلیم و تربیت زیستی و بدنی

الف) حدود و قلمرو

ساحت تربیت زیستی و بدنی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است که ناظر به حفظ و ارتقای سلامت و رعایت بهداشت جسمی و روانی متریان در قبال خود و دیگران، تقویت قوای جسمی و روانی، مبارزه با عوامل ضعف و بیماری، حفاظت از محیط زیست و احترام به طبیعت است. قلمرو این ساحت (پرورش قوای بدنی و تأمین سلامت جسمی) موارد زیر را پوشش می دهد:

تربیت جنسی، سلامت فردی و اجتماعی (تأمین نیازهای اساسی، حفظ شادابی در زندگی، برخورداری از رفاه و سلامت، استفاده از تفریحات سالم و اوقات فراغت، مراقبت از جسم و روح و پاکیزگی و آراستگی فردی)، بهداشت زیست محیطی، قلمروهای زیست بوم شهری (احساس مسئولیت در قبال حفظ زیست بوم شهری، آگاهی از الگوهای صحیح تولید و مصرف و یادگیری عادت ها و گرایش ها در حفظ پاکیزگی و سلامت محیط شهری) و منابع طبیعی (شناخت طبیعت و احترام قائل شدن برای آن). در واقع همه این موارد به جنبه هایی مهم و مغفول از حیات طیبه در وجه کامل آن اشاره دارد.

ب) رویکرد

مهم ترین جهت گیری ساحت تربیت زیستی و بدنی عبارت است از: تعامل مستمر روح و بدن، با این توضیح که در این جهت گیری رابطه روح و بدن رابطه ای بنیادین، عمیق و در اصل هستی است (نظریه جسمانیه الحدوث و روحانیه البقا)، به این معنا که ماده جسمانی بر پایه حرکت اشتدادی وجود، در ذات و جوهر خود کامل می شود. در چنین فضای فکری، مفهوم سلامت در این ساحت معنای گسترده تری می یابد و ابعاد روانی را نیز شامل م ی شود. از این رو می توان گفت که رویکرد این ساحت از تربیت نیز نگاهی کل نگر و تلفیقی است.

ج) اصول

- توجه هماهنگ و مستمر به تربیت زیستی و بدنی متریبان
- توجه به کسب شایستگی های پایه (توانمندی های ضروری). توسط متریبان جهت ارزیابی خطرها، لحاظ کردن نتایج بالقوه آنها و درک و فهم موقعیت خود در زمینه زیستی و بدنی و عمل برای بهبود آن
- امروزه بحث رفتارهای پرخطر در جوامع جهانی به شدت مطرح است؛ لذا از تربیت رسمی و عمومی این انتظار می رود که متریبان را در مواجهه با فرصت های خطرناک زندگی آنان مراقبت کنند و با ارزیابی آگاهی و خویشتن داری با آنها مواجه شوند. این موضوع در اخلاق اسلامی مورد تأکید است و ارزش تقوا مورد توجه جدی جامعه صالح است.
- توجه هماهنگ و متعادل به ابعاد جسمانی، روانی، زیستی، اجتماعی، محیطی و معنوی رشد متریبان در تربیت زیستی و بدنی آنها
- توجه به کسب شایستگی ایجاد رابطه سالم با محیط، یعنی احترام به محیط زیست به مثابه آیه ای از آیات الهی (نگاه آیه ای) و در عین حال، بهره مندی معقول و اخلاقی از ظرفیت های آن (نگاه وسیله ای) برای اعتلای سطح کیفی حیات بشری؛
- توجه به ایجاد روحیه تعهد و مسئولیت پذیری نسبت به آفریده های خداوند، اعم از انسان ها و طبیعت در متریبان؛
- توجه به تربیت جنسی با توجه به تفاوت های جنسی متریبان؛
- توجه به مشارکت و تعامل همه نهادها و عوامل سهیم و مؤثر در زمینه سلامت و تربیت بدنی متریبان
- توجه به ایجاد زمینه مناسب کسب شایستگی های پایه، مرتبط با ابعاد زیستی زندگی خانوادگی برای متریبان؛
- امروزه مهارت های زندگی بخشی از موضوعات مورد توجه نظام های تربیت رسمی و عمومی است. این موضوع را می توان در همه ساحت های تربیت مورد نظر قرار داد. در اینجا بر مهارت های ناظر بر بُعد سلامت جسمانی و مراقبت از آن تأکید می شود؛
- توجه به زمینه سازی برای کسب شایستگی های لازم در سطح تربیت همگانی بدنی و در عین حال توجه به زمینه سازی برای کسب شایستگی های لازم، بویژه تربیت بدنی، در سطوح قهرمانی؛
- توجه به ظرفیت های تربیت غیررسمی برای زمینه سازی کسب شایستگی های پایه و ویژه در حوزه سلامت و تربیت بدنی.

چرخش های تحول آفرین

همانگونه که در ضرورت فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی مطرح شد استقرار نظام تربیتی مبتنی بر اقتضائات جامعه اسلامی- ایرانی مستلزم آن است که تغییرات بنیادین در تمامی ابعاد و مولفه های نظام موجود آموزش و پرورش صورت پذیرد. بدیهی

است اصلاحات و تغییرات ایجاد شده در ساختار و فرآیندهای این نظام پس از پیروزی انقلاب اسلامی، با وجود آنکه در زمان خود حرکت سازنده‌ای به‌شمار می‌آمد اما به دلایل مختلف از جمله مشکلات اجرایی پس از پیروزی انقلاب و فقدان فلسفه مدون برای نظام تربیتی با ویژگی‌های اسلامی - ایرانی نتوانسته است منجر به تحقق آرمان‌های فرهنگی تربیتی انقلاب اسلامی شود. بر این اساس مقتضی است که نظام تربیت رسمی و عمومی در یک بازه زمانی معقول حرکت‌های تحولی نظام‌مندی را در راستای تغییر بنیادین آغاز نماید.

تحولات بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی شامل تغییرات هماهنگ و منظمی است که بر اساس یافته‌های مطالعات نظری باید تمامی عناصر، مولفه‌ها و فرآیندها و روابط درون و بیرون نظام تربیت رسمی و عمومی و عملکرد ارکان و عوامل سهیم و موثر را در بر گیرد. این سلسله تغییرات منظم که از آنها در اینجا تحت عنوان "چرخش‌ها از وضع موجود به سمت وضع مطلوب" نام برده می‌شود، از سویی مبتنی بر یافته‌های مطالعات نظری است و از دیگر سو با توجه به نتایج پژوهش‌های توصیفی - تحلیلی انجام شده در سند ملی آموزش و پرورش در کمیته مطالعات محیطی و مولفه‌های نظام آموزش و پرورش طراحی و تدوین شده است.

بر این اساس مهم‌ترین چرخش‌ها از وضع موجود به وضع مطلوب، تبدیل نهاد فعلی با کارکرد صرفاً آموزشی به نهادی است که وظیفه و رسالت اصلی آن "بستر سازی برای دستیابی نسل آینده به مرتبه قابل قبولی از آمادگی جهت تحقق حیات طیبه در تمام ابعاد" می‌باشد، اهم این چرخش‌ها عبارتند از:

- از نهادی آموزشی به نهادی فرهنگی - اجتماعی و مولد سرمایه انسانی
- از کنترل بیرونی و ایجاد محدودیت، به خویشتن‌بانی (تقوا)، ارزش‌مداری عقلانی و مسئولیت‌پذیری
- از انحصاری‌انگاری در تربیت، به مشارکت و مسئولیت‌پذیری ارکان و عوامل سهیم و موثر
- از یکسان‌نگری و تولید انبوه، به پذیرش تنوع و تکرر در چارچوب نظام معیار اسلامی
- از نگاه تجزیه‌ای و تفکیکی به نگاه یکپارچه‌نگر و تلفیقی به هویت انسان در تمام ابعاد و ساحت‌های تربیت
- از دانش‌آموز منفعل در کلاس درس به متربی فعال در محیط‌های تربیتی
- از روش‌های خشک، فردی و انعطاف‌ناپذیر به روش‌های خلاق، فعال و گروهی
- از رقابت‌های فردی و تنش‌زا به رفاقت‌های جمعی و تعالی‌بخش
- از انباشت اطلاعات و حافظه محوری، به کسب شایستگی‌ها در تمام ساحت‌های تربیت
- از سازگاری با شرایط محیطی، به هویت‌یابی و مقاومت در برابر شرایط نامساعد و تغییر آنها

از آنجا که زیرنظام‌های تربیت رسمی و عمومی مسیر اجرایی و عملی تحقق چرخش‌ها را نشان می‌دهد برخی از این چرخش‌های اساسی در هر یک از زیر نظام‌ها عبارتند از:

زیر نظام راهبری تربیتی و مدیریت

- از مدیریت اداری و کنترلی به راهبری تربیتی مبتنی بر نظام معیار اسلامی
- از تمرکزگرایی به مشارکت‌جویی و مسئولیت‌پذیری مبتنی بر خرد جمعی
- از برنامه‌ریزی‌های موردی و پراکنده به برنامه‌ریزی‌های راهبردی و آینده‌نگر
- از حاکمیت نگاه جزیره‌ای در حوزه‌های اجرایی به تأکید بر فرایندها و پیامدها بر اساس نظام معیار اسلامی
- از انتصاب سلیقه‌ای مدیران بر اساس ضوابط اداری به شایسته‌سالاری در مدیریت

زیر نظام برنامه درسی

- از برنامه درسی موضوع محور به برنامه درسی مبتنی بر ساحت های تربیت برای کسب شایستگی ها
- از برنامه ریزی درسی کاملاً متمرکز به برنامه ریزی درسی متکی بر مشارکت موثر ارکان و عوامل سهیم در تربیت در تمام سطوح
- از برنامه درسی تک وجهی به برنامه درسی چندوجهی (ساختار مثلثی)
- از برنامه درسی نتیجه محور به برنامه درسی پیامد محور (تحقق شایستگی ها در سطح محصول و سطح برونداد نظام و پیامد آن در سطح جامعه)
- از یادگیری موضوعات به فرآیند دستیابی به اندیشه ورزی و درک معنا
- از جداسازی برنامه های آموزشی و پرورشی به برنامه درسی یکپارچه

زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی

- از معلم به عنوان انتقال دهنده دانش به معلم به عنوان مربی و اسوه تربیتی و سازمان دهنده فرصت های تربیتی متنوع برای احیا و ارتقاء مراتب حیات طیبه متریبان
- از معلم به عنوان مجری تصمیمات برنامه درسی به معلم تصمیم ساز در فرآیند برنامه ریزی درسی
- از برنامه های صلب و بسته در تربیت مربیان به برنامه هایی منعطف برای دستیابی آنان به هویت حرفه ای منحصر به فرد و توسعه آن مبتنی بر نظام معیار اسلامی
- از ارتقاء خودبخودی سطح حرفه ای مربیان به ارزیابی عملکرد و صدور درجه مربیگری بر اساس میزان کارآمدی و اثربخشی
- از فرهنگ سازمانی بسته (محصور نمودن مربیان در فضای مدرسه) به مشارکت جویی علمی و انتقال تجربیات در سطوح مختلف (مدرسه، محلی، ملی و بین المللی)
- از نگاه به معلم به عنوان کارمند اداری به معلم به عنوان شخصیتی علمی و تربیتی

زیر نظام تأمین و تخصیص منابع مالی

- از انحصار در تأمین منابع به مشارکت در تأمین منابع
- از هزینه کرد منابع به مدیریت و سیاستگذاری بهینه منابع و مصارف از عرضه مدار و نهاده محور به ستانده مدار و نتیجه محور
- از توزیع یکسان منابع به تنوع منابع و توزیع عادلانه آن
- از نگاه به نظام تربیت رسمی و عمومی به مثابه دستگاهی مصرفی به دستگاه سرمایه ای و مولد منابع انسانی
- از تغییر در روش نظارت بر هزینه توسط ذیحسابی به حسابرسی پس از خرج

زیر نظام فضا، تجهیزات و فناوری

- از تأمین کلاس درس به ساماندهی موقعیت های یادگیری
- از انحصار یادگیری در کلاس درس به تنوع بخشی به محیط های تربیتی و یادگیری
- از نگاه تفکیکی به فضای فیزیکی مدارس به نگاه فرآیندی به تربیت و ساخت مجتمع های تربیتی

- از معماری بی هویت و وارداتی به معماری اسلامی ایرانی
- از مدارس بی هویت و فاقد امکانات و فناوری ها به مدارس با هویت مدرسه صالح و کانون تربیتی محله
- از طراحی مدارس توسط مهندسين فنی به طراحی تیمی با لحاظ نمودن ابعاد مدرسه صالح
- از نگاه ابزاری به فناوری ها به استفاده هوشمندانه از فناوری های نوین متناسب با نظام معیار اسلامی

زیر نظام پژوهش و ارزشیابی

- از نگاه جزئی نگر به نگاه آینده نگر و کل نگرانه برای مواجهه سازنده با چالش های نظام
- از تمرکز بر روش های کمی در پژوهش به تنوع و کثرت در روش های پژوهش
- از پژوهش های توصیفی، موردی و پراکنده به پژوهش های نظام مند، نوآورانه و تحول آفرین در راستای عملیاتی نمودن اهداف و کار کردهای نظام تربیت رسمی و عمومی
- از پراکندگی و جدایی مراکز پژوهشی به وحدت و یکپارچگی عملکرد مراکز پژوهشی سهیم و موثر در امر تربیت
- از تخصیص فرصت های پژوهشی به مراکز رسمی و پژوهشگران حرفه ای در سطوح کلان به ایجاد فرصت های پژوهشی و جاری و ساری شدن پژوهش در تمامی سطوح
- از تصدی گری در امر پژوهش به مدیریت، نظارت و بهره گیری از نتایج پژوهش ها
- از رویکرد آکادمیک و نظری در پژوهش های تربیتی و پژوهش برای پژوهش به جهت گیری عمل مدار، تشخیصی و درمانی، تصمیم ساز و کاربردی

منابع

- صادق زاده قمصری، علی رضا (۱۳۹۶). خلاصه مبانی نظری طرح تحول بنیادین نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران.

فصل دوم

آشنایی با سیاست ها، راهبردها و برنامه های دفتر تربیت بدنی و

فعالیت های ورزشی

نظام تعلیم و تربیت هر جامعه‌ای بر پایه اصول و اعتقادات و ارزش‌های مورد قبول و فرهنگ آن جامعه استوار است. انتظار می‌رود، نظام آموزش و پرورش ایران که تحت تأثیر فرهنگ اسلامی- ایرانی است، در راستای تبدیل شدن به الگوی پیشرفت در منطقه و جهان، دستیابی به تمام شایستگی‌های پایه و ساحت‌های تکامل بشر را بر اساس آموزه‌های دین اسلام در تربیت کودکان و نوجوانان مورد توجه قرار دهد. از سوی دیگر هر نظام تربیتی برای مواجهه مناسب با تغییر و تحولات پیرامون خود، باید بر مجموعه‌ای از سیاست‌های پایدار و الگوهای نظری تکیه کرده تا دستیابی به رسالت و مأموریت خود را تسهیل نماید. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با تعریف زیرنظام‌ها و مؤلفه‌های خرد و کلان نظام تعلیم و تربیت، به‌عنوان مبنای اصلی تحول در آموزش و پرورش به خوبی روشنگر مسیر تحقق اهداف والای نظام تعلیم و تربیت رسمی با تغییراتی هماهنگ و منظم از وضع موجود به وضعیت مطلوب می‌باشد. مسلم است که در چنین مسیر تحولی عظیمی همه بخش‌های درون سیستم آموزشی و حتی خارج از آن بایستی به صورتی یکپارچه و منظم عمل کنند. در این راستا معاونت تربیت بدنی و سلامت با توجه به سیاست‌ها، اهداف کلان و عملیاتی و راهکارهای مندرج در سند تحول، به دنبال اجرایی کردن برنامه‌ها و فعالیت‌هایی در جهت چرخش به سوی وضعیت مطلوب است.

انتظارات عملکردی

انتظار می‌رود فراگیر پس از مطالعه این فصل:

- مأموریت و چشم انداز دفتر تربیت بدنی و فعالیت‌های ورزشی را تبیین کند.
- سیاست‌های معاونت تربیت بدنی و سلامت را نام ببرد.
- برنامه‌های حوزه تربیت بدنی و فعالیت‌های ورزشی را تشریح کند.

بیانیه چشم انداز تربیت بدنی و ورزشی دانش آموزی در افق ۱۴۰۴

"معاونت تربیت بدنی و سلامت، با توکل به خداوند متعال و با نصب العین قرار دادن شعار « تحصیل، تهذیب، ورزش»، در چارچوب سند تحول بنیادین کوشش خواهد نمود تا با همکاری کلیه واحدهای ستادی و استانی وزارت آموزش و پرورش، در یک افق پنجساله، به اهداف ذیل دست پیدا نماید:

"پرورش دانش آموزانی آگاه، توانمند، فعال، ماهر، بانشاط، متوجه به مسوولیت های تحصیلی خود، مشارکت جو در فعالیت های ورزش و تربیت بدنی، برخوردار ازسواد حرکتی، آمادگی جسمی و روحی و دارای سبک زندگی سالم و فعال".

بیانیه ماموریت تربیت بدنی و ورزشی دانش آموزی

"تسهیل و تدارک فرصت های مشارکت برای عموم دانش آموزان در برنامه های درس تربیت بدنی و فعالیت های مکمل و فوق برنامه تربیت بدنی به منظور حفظ شایستگی های پایه آنان با رویکردهای مدرسه محوری و دانش آموز مداری، مشارکت دهی در راستای پرورش انسان های سالم، فعال، بانشاط، توانا، ماهر، قانون گرا، نظم پذیر، مسئولیت پذیر، جمع گرا، کارآمد، امیدوار و متخلق به اخلاق اسلامی، و منطبق با ویژگی های انسان طراز سند تحول بنیادین".

سیاست های معاونت تربیت بدنی و سلامت



استراتژی‌ها و اقدامات اساسی تربیت بدنی و ورزش دانش آموزی

برنامه ها و اقدامات اساسی	استراتژی
تدوین و اجرای دستورالعمل جامع اجرا و ارزشیابی درس تربیت بدنی	توسعه کیفی برنامه درس تربیت بدنی
کیفیت بخشی به نظام ارزشیابی درس تربیت بدنی	
تقویت گروه های آموزشی درس تربیت بدنی و نظارت بر آن ها	
توسعه ظرفیت های نرم افزاری و فناوری در تعامل و آموزش ذینفعان(پورتال جامع آموزش درس تربیت بدنی pel.medu.ir و...)	
توسعه کیفی مدارس ورزش	توسعه مشارکت دانش آموزان و اولیای مدرسه در فعالیتهای حرکتی
توسعه فعالیت های فوق برنامه ورزشی مدارس (در ساعت رسمی و خارج از ساعت رسمی مدارس) اعم از المپیاد ورزشی درون مدرسه ای، حیاط پویا، ورزش صبحگاهی، کانون های ورزشی درون و برون مدرسه ای	
تدوین و اجرای نهضت داوطلبی دانش آموزی	
توسعه و اجرای طرح ورزش با خانواده	
تدوین نظام جامع آموزش منابع انسانی مرتبط با تربیت بدنی	توانمند سازی و بهسازی منابع انسانی
اجرای طرح جامع آموزش آموزگاران پایه	
اجرای جشنواره های تخصصی(روش های برتر تدریس درس تربیت بدنی، رقابت های علمی تخصصی و...) مرتبط با تربیت بدنی	
تدوین طرح توسعه ورزش و سلامت کارکنان آموزش و پرورش	
توسعه مشارکت های علمی در راستای آموزش منابع انسانی	استاندارد سازی، اعتبار بخشی و توسعه اماکن و تجهیزات ورزشی
تدوین دستورالعمل جامع مدیریت اماکن و تجهیزات ورزشی مدارس و مجتمع های ورزشی	
استانداردسازی فضا و تجهیزات ورزش مدارس، مهدکودک ها، پیش دبستانی ها و مجتمع های ورزشی	
تلاش در راستای توسعه و تجهیز اقلام و تجهیزات ورزشی مدارس و مجتمع های ورزشی	
انجام تست سلامت از فرهنگیان	توسعه ورزش فرهنگیان با اولویت زنان
انجام مشاوره ورزشی به فرهنگیان	
توسعه ورزش همگانی در فرهنگیان	
توسعه ورزش رقابتی در فرهنگیان	

منظومه تربیت بدنی و ورزش دانش آموزی (مدرسه کانون تحول)



فصل سوم:

یادگیری (از دیدگاه بلوم)

یادگیری از دیدگاه بلوم

مقدمه

در اواسط دهه ۱۹۵۰ بنیامین بلوم برای یادگیری، سه حوزه ی "اندیشیدن" (شناختی)، "نگرش" (عاطفی)، "فعالیت های بدنی" (روانی - حرکتی) را در نظر گرفت و در کتاب خود منتشر نمود. هریک از این طبقات دارای سلسه مراتبی در زمینه ی یادگیری است و هریک از سطوح بالاتر یادگیری به نحوه ی اجرای سطوح ماقبل خود وابسته می باشد. بدین ترتیب با ادامه ی این روش دانش آموزان در یادگیری موفق خواهند شد. اگر معلمی تصمیم دارد که از روش یادگیری طبقه بندی بلوم استفاده کند باید موضوعات درسی را که در آن سطح خاص از یادگیرنده انتظار دستیابی به آن می رود، عنوان کند. هم چنین اگر معلمی دانش آموزان خود و سطح استعداد آن ها و روش های یادگیری را به خوبی بشناسد، می تواند موضوعاتی را انتخاب کند که هریک از اعضای کلاس قادر به درک آن باشند. در این فصل به بررسی سطوح یادگیری بلوم خواهیم پرداخت.

انتظارات عملکردی:

انتظار می رود فراگیر پس از مطالعه این بخش بتواند:

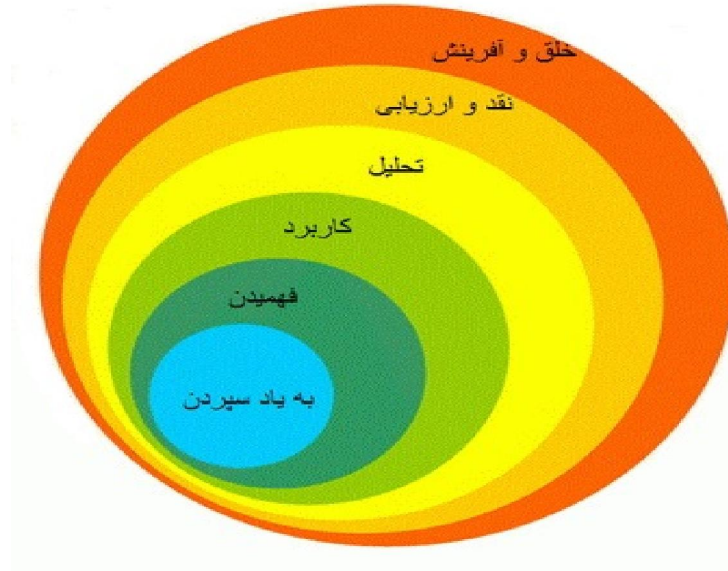
- بخش های حوزه شناختی یادگیری را از دیدگاه بلوم تبیین و تشریح کند.
- بخش های حوزه عاطفی یادگیری را از دیدگاه بلوم تبیین و تشریح کند.
- بخش های حوزه روانی حرکتی یادگیری را از دیدگاه بلوم تبیین و تشریح کند.

تعریف یادگیری:

یادگیری اصولاً به عنوان ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری که حاصل تجربه است، تعریف شده است. برای درک کاملتر از این تعریف به ذکر نکاتی می پردازیم:

- توان رفتاری = توانایی یادگیرنده (نه صرفاً رفتار ظاهری)
- توان رفتاری ممکن است تا مدتی به طور نهان در یادگیرنده باقی بماند و تغییر رفتار به تاخیر بیافتد (تا زمانی که فرصتی برای استفاده عملی داشته باشد). مانند دانش آموزی که ممکن است تمام مطالب مربوط به "زندگی فعال" را آموخته باشد، اما تا زمانی که فرصت استفاده عملی و تغییر رفتار (مانند استفاده پله به جای آسانسور، پیاده روی به جای استفاده از اتومبیل و...) برایش فراهم نشود، تغییر او قابل مشاهده نیست.
- برای کسب اطلاع از میزان یادگیری، به رفتار قابل مشاهده (عملکرد) مراجعه می کنیم. عملکرد محصول یادگیری است.
- تفاوت بین یادگیری و عملکرد، تفاوت بین «دانستن چگونه انجام دادن کاری و انجام دادن آن کار است»
- عملکرد فرد ممکن است شاخص نسبتاً درستی از یادگیری او نباشد. (عوامل انگیزشی و هیجانی، شرایط محیطی، خستگی، بیماری و... بر عملکرد تاثیر می گذارند) مثل زمانی که عملکرد دانش آموزی که به خاطر اضطراب ناشی از امتحان کاهش می یابد. بنابراین ابزار سنجش عملکرد باید دقیق و مکرر باشد.
- منظور از تجربه تاثیر متقابل بین محرک ها (بیرونی و درونی) و یادگیرنده است. (داد و ستد بین فرد و آنچه در زمان یادگیری محیط او را تشکیل می دهد). بنابراین فکر کردن درباره یک مطلب، گوش دادن سخنرانی، زمین خوردن کودک، مطالعه کتاب، مشاهده حرکت ورزشی و... تجربه به حساب می آیند.
- یادگیری ممکن است عمدی یا اتفاقی حاصل شود. عمدی آن چیزی است که توسط معلم آموزش داده می شود، اتفاقی رخدادهایی است که به صورت تصادفی در زندگی افراد حاصل می شود مانند مشاهده یک کلیپ در شبکه اجتماعی.
- تفکر هم محصول یادگیری است و هم جزو تجربی به حساب می آید که با یادگیری می انجامد.

یادگیری از دیدگاه بلوم



شکل ۱- سطوح یادگیری بلوم در حوزه شناختی

بلوم، سه حوزه ی "اندیشیدن" (شناختی)، "نگرش" (عاطفی)، "فعالیت های بدنی" (روانی-حرکتی) را برای یادگیری تبیین کرده است..

۱- حوزه شناختی:

بلوم برای حوزه شناختی شش بخش فرعی در نظر گرفته است (شکل ۱ را ملاحظه فرمایید):

۱-۱ یادآوری یا به ذهن سپاری (Remembering): اولین سطح شناخت، یادآوری یا به ذهن سپاری است. به این ترتیب، دانش آموزان باید مواد درسی را به طور دقیق و بی کم و کاست به حافظه بسپارند و به یاد آورند. در این زمینه می توان به یادگیری اسامی، مکان ها و برخی از قوانین و مقررات رشته های ورزشی مانند ابعاد زمین اشاره کرد. واضح است که این سطح از یادگیری، پائین ترین و سطحی ترین میزان یادگیری را فراهم می کند.

مثال:

- دانش آموزان قادر باشند خطاهای رایج در ورزش بسکتبال را نام ببرند.
- دانش آموز قادر باشد استقامت قلبی-عروقی را تعریف کند

۱-۲ فهم (Understanding): سطح دوم در حوزه شناخت، فهم است. اگر بعد از خواندن یک مفهوم، تئوری، یا کتاب توانستید آن را بفهمید شما یک گام در حوزه شناخت به پیش رفته اید.

مثال:

- دانش آموز قادر باشد نمونه هایی از فعالیت های زندگی روزمره را که منجر به توسعه استقامت هوازی می شوند را بیان کنند.
- دانش آموز قادر باشد مزایا، معایب و کاربرد پاس بغل پا در فوتبال را توضیح و تشریح کند.

۳-۱ بکارگیری (Applying): مرحله سوم در سطوح شناختی، بکارگیری است. به این ترتیب دانش آموز از سطح معمولی و ابتدایی آموختن فراتر می رود و می تواند آنچه را که آموخته است در عمل پیاده کند و خود به آزمون آموخته هایش بپردازد. در این مرحله آموزش از حد نظری و تئوریک، وارد فاز کاربرد و عمل می شود.

- مثال: دانش آموز قادر باشد غذاهای پرکالری در زندگی روزمره را از غذاهای کم کالری تمیز کند.
- مثال: دانش آموز قادر باشد نکات و مسائل ایمنی را در زندگی بکارگیرد.

۴-۱ تحلیل (Analyzing): گام بعدی در حوزه شناخت تحلیل است. دانش آموزی که به این مرحله از شناخت رسیده است می تواند اجزاء، روابط و ساختارها را تجزیه و تحلیل کند.

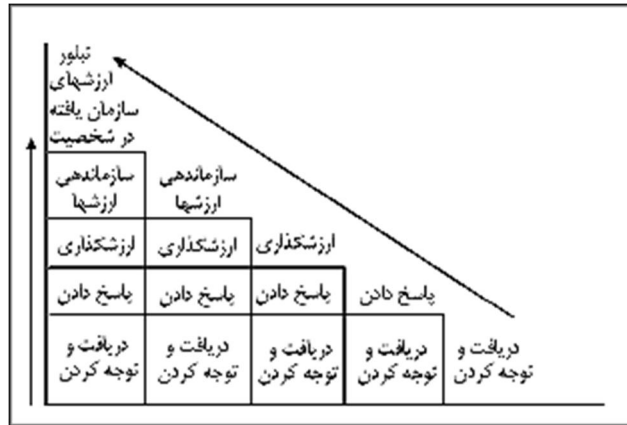
- مثال: دانش آموز پس از مشاهده یک بازی والیبال بتواند تاکتیک ها و راهبردهای تیم ها را تحلیل کند.
- مثال: دانش آموز قادر باشد میزان انرژی مصرفی و دریافتی خود در طول روز را محاسبه و تحلیل کند.

۵-۱ نقد و ارزیابی (Evaluating): گام بعدی در سطوح شناخت نقد و ارزیابی مفاهیم است. در این سطح فرد به شناخت بسیار بالایی دست یافته به طوری که می تواند مفاهیم را به اجزا تقسیم کرده و اجزا و روابط را مورد نقد قرار دهد. به طور معمول رسیدن به این سطح از یادگیری در مراحل پیشرفته تحصیلی حاصل می آید.

- مثال: معلمی که برنامه درس تربیت بدنی را نقد و ارزیابی می کند.

۶-۱ خلق (Creating): عالی ترین سطح شناخت از دیدگاه بلوم خلق است. منظور از خلق ارائه یک مفهوم، نظریه یا شیوه کاربردی است. یعنی فرد یادگیرنده به چنان درک و احاطه ای نسبت به موضوع رسیده که قادر است در زمینه آن، به خلق آثار و آفرینندگی جلوه های نو و حرف های تازه دست بزند.

- مثال: معلم قادر باشد آزمونی با روایی و پایایی قابل قبول برای ارزیابی استقامت عضلانی دانش آموزان دختر بسازد.



شکل ۲- سطوح یادگیری بلوم در حوزه عاطفی

۲- حوزه ی عاطفی

موضوعات مربوط به این حوزه معمولاً پیرامون نگرش ها و عواطف دانش آموزان می باشد. به اعتقاد بعضی از اشخاص این حوزه در سطح گسترده ای به مکان های مذهبی و خانواده نیز انتقال یافته است. برای یک معلم بسیار سخت است که میزان نگرش و احساسات دانش آموزانش را بسنجد. برای این که این حوزه در مدرسه مفید واقع شود باید فرصت های قابل دستیابی برای دانش آموزان فراهم گردد.

بلوم طبقات زیر را برای حوزه عاطفی تعریف نموده است:

۱-۲ دریافت و توجه کردن (Receiving): در این مرحله دانش آموز نسبت به یک موضوع حساس شده و موضوع توجه او را به خود جلب می کند.

- مثال: دانش آموز در تمام مراحل مختلف تدریس مهارت سرویس والیبال با حرکات سر و برقراری ارتباط چشمی توجه نشان می دهد.

۲-۲ واکنش (Responding): در این مرحله دانش آموز علاوه بر توجه، نسبت به موضوع واکنش نشان داده و با آن درگیر می شود.

- مثال: دانش آموز در مرحله انجام تمرینات، به صورت فعالانه مشارکت می کند.

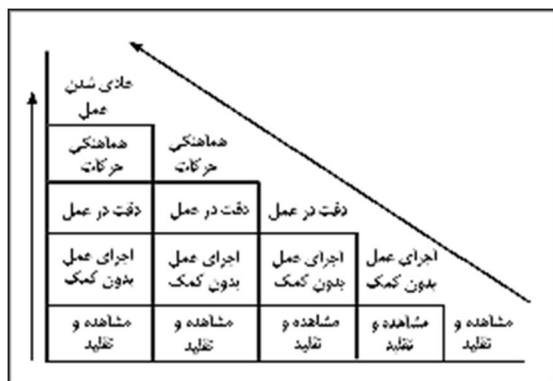
۳-۲ ارزش قائل شدن (Valuing): در این سطح از حوزه عاطفی، دانش آموز برای موضوع یا پدیده مورد نظر ارزش و احترام قائل می شود.

- مثال: دانش آموز با درک اهمیت زندگی فعال، در منزل بجای آسانسور از پله استفاده می کند و خانواده را نیز ترغیب به استفاده از پله می کند.

۴-۲ سازمان دهی (Organizing): در این سطح از حوزه عاطفی دانش آموز یک سازمان ارزشی را ایجاد کرده و برای موضوع یا پدیده مورد نظر یک جایگاه تعیین می نماید.

- مثال: دانش آموز در ساعات غیرآموزشی در مدرسه مهارت آبشار والیبال را به همکلاسی خود آموزش می دهد.

- ۵-۲ ایجاد شخصیت توسط مجموعه ای از ارزش ها (Characterizing): مجموعه ای از ارزش های درون فرد شکل می گیرد. این مجموعه از ارزش ها موجب می شود رفتار فرد بروز کرده و شخصیت فرد شکل بگیرد.
- مثال: دانش آموز به صورت صادقانه و داوطلبانه در برگزاری مسابقات المپیاد ورزشی درون مدرسه ای همکاری می کند.



شکل ۳- سطوح یادگیری بلوم در حوزه روانی حرکتی

۳- حوزه ی روانی- حرکتی

آخرین حوزه مطرح شده بلوم حوزه روانی- حرکتی است. این حوزه به پرورش حرکات کلی بدن، آموزش تربیت بدنی، آموزش موسیقی، هنر و انواع آموزش های حرفه ای از قبیل کشاورزی و تجارت مربوط می شود. برای این حوزه نیز سلسه مراتبی وجود دارد و دانش آموزان قبل از گذراندن سطوح اول و دوم قادر به گذراندن سطوح دیگر نمی باشند.

۱-۳ مشاهده (observation) و تقلید (imitation): در این مرحله، دانش آموز به مشاهده رفتار معلم - که مشغول انجام دادن مهارت مورد نظر است - می پردازد. او وادار می شود بترتیب، وقوع حرکات، رابطه موجود بین آنها و سرانجام نتیجه نهایی رفتار را بدقت مشاهده کند. هنگام تقلید کردن، معمولاً زمان و نتیجه نهایی چندان موردنظر نیست، بلکه یادگیرنده می کوشد تا حالات خاصی از رفتار موردنظر را همان طور که در دستورالعمل گفته شده و معلم انجام داده است، تقلید کند. از آنجا که انجام دادن هرگونه فعالیت عملی مستلزم نوعی آمادگی ذهنی و عاطفی و فیزیکی است، لازم است شاگرد در مرحله مشاهده و تقلید، در سه زمینه فوق، آمادگی لازم را کسب کرده باشد.

- مثال: دانش آموز به کمک معلم خود شیوه صحیح مهارت اسمش بدمینتون را انجام می دهد.

۲-۳ اجرای عمل مستقل (independent performance): در این مرحله، سطح یادگیری اندکی بالاتر از مرحله قبلی است و در آن، از روش تقلید ساده دور می شویم و به مرحله اجرای آگاهانه تر عمل می رسیم. در این مرحله، باید میزان وابستگی دانش آموز به معلم بسیار ناچیز شود، به حدی که دیگر نیازی به یاری مستقیم مربی نباشد، اما نظارت و هدایت او در اجرای مهارت باید همچنان ادامه یابد. این سطح از یادگیری را می توان به سه سطح فرعی اجرای آگاهانه دستورالعمل ها (following directions)، انتخاب (selection) بهترین روش ها و اجرای مکرر عمل بدون کمک یا تثبیت (fixation) تقسیم نمود.

• مثال: دانش آموز به صورت مستقل و تحت نظارت معلم خود، مهارت سرویس والیبال را به درستی انجام می دهد.

۳-۳ دقت در عمل (accuracy): اجرای عمل در مرحله قبل از سرعت و دقت کافی برخوردار نبود، اما در این مرحله، دانش آموز باید کار را با دقت، سرعت و ظرافت انجام دهد. او در این سطح، توانایی‌های کنترل اعمال خود را بر حسب نیازها پیدا می کند؛ مثلاً حرکات خود را سریع تر یا کندتر می کند، اشتباهات خود را کاهش می دهد یا مسیر حرکات را تغییر می دهد. نظارت و راهنمایی معلم و تمرین و تکرار، همچون مراحل قبل، نقش ارزنده‌ای در این مرحله ایفا می کند.

• مثال: دانش آموز قادر است مستقلاً مهارت سرویس والیبال را بدرستی انجام داده و آن را در منطقه ۱ زمین مقابل فرود بیاورد.

۳-۴ هماهنگی حرکات (coordination of actions): هماهنگی حرکات یعنی برقراری هماهنگی بین مجموعه‌ای از اعمال، با رعایت نظم و کارایی لازم. در این سطح از یادگیری، دانش آموز توانایی انجام دادن هماهنگ چندین حرکت را بطور همزمان بدست می آورد؛

• مثال: دانش آموز قادر باشد سرویس دریافتی از تیم حریف را دریافت و به پاسور برساند و سپس با حرکت سه گام و پرش دقیق، پاس دریافتی از پاسور را با ضربه آبشار در منطقه ۶ زمین حریف فرود آورد.

۳-۵ عادی شدن عمل (normality): این سطح بالاترین مرحله یادگیری در حیطه روانی - حرکتی است که طی آن، شاگرد به طور خودکار به انجام دادن کارهای دقیق و موزون عادت می کند؛ به عبارت دیگر، او در این سطح به فکر کردن و صرف انرژی برای هماهنگ کردن فعالیت‌ها و تنظیم و توالی آنها نیازی ندارد و اغلب فعالیت‌های او، بدون تردید، راحت و بطور خودکار و شبه‌انعکاسی صورت می گیرد.

• مثال: دانش آموز قادر باشد ضمن انجام مهارت دریبل های ساده و مهارتی، با هم تیمی های خود صحبت و آنها را هدایت کند.

فصل چهارم:

علوم شناختی (کاربرد علم ذهن، مغز و تربیت)

ارتباط علوم شناختی با یادگیری

مقدمه:

در طراحی آموزشی با رویکرد سیستمی مجموعه ای از فعالیت ها به صورت خطی و پشت سر هم انجام می شوند تا برنامه ای آموزشی طراحی و تولید شود، به اجرا درآید و مورد ارزشیابی قرار گیرد. (فردانش، ۱۳۹۴) در عصر انفجار اطلاعات افراد باید به جای انباشت اطلاعات و حقایق علمی در ذهن، دانش آموزان باید بیاموزند که چگونه بیندیشند، تصمیم بگیرند و درباره امور مختلف قضاوت کنند (ماتیوز، ۱۹۹۴). آنها باید یاد بگیرند که وظایف علمی، اجتماعی و اخلاقی خود را شخصاً به دوش بکشند و با مسائل پیچیده زندگی خود روبه رو شوند. برنامه های آموزشی باید تأکیدشان بر کاربرد روشهایی متمرکز باشد که دانش آموزان به جای آموختن، قابلیت چگونه آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند (شعبانی، ۱۳۹۰)؛ باید برای دانش آموزان فرصت فکر کردن، جستجو کردن، تحلیل و تفسیر کردن، طبقه بندی کردن مفاهیم و اصول علمی، و ربط دادن آنها با مسائل زندگی واقعی را بیشتر فراهم کنیم. (شعبانی، ۱۳۹۰).

استاد شهید مرتضی مطهری می فرماید:

«من ستایشگر معلمی هستم که اندیشیدن را به من آموخت نه اندیشه ها را»

برخی از معلمان نمی دانند که هدف از فعالیتهای آموزشی در مدرسه حفظ کردن و آموختن مطالبی نیست که چندان ارتباطی با زندگی شاگردان ندارد، بلکه آنچه باید محور فعالیتهای آموزشی قرار گیرد این است که شاگردان بیاموزند چگونه فکر کنند و چگونه قضاوت کنند تا بتوانند درباره آینده خود و آینده جامعه تصمیم بگیرند (شعبانی، ۱۳۹۰). اغلب معلمان کتاب و محتوای آموزشی را که وسیله ای برای رسیدن به هدفهاست، هدف قرار می دهند و تمام هم و غم خود را مصروف حفظ و تکرار مطالب آن می کنند. اینان هرگونه فعالیت آموزشی سالم را قربانی حفظ کردن حقایق علمی می کنند و به علت تکرار عادت، باورشان شده است که تدریس یعنی انتقال اطلاعات و معلومات از سوی یادگیرنده (شعبانی، ۱۳۹۰). انیس، لیپمن و پاول (۱۹۸۹) معتقدند که تربیت انسانهای صاحب اندیشه باید نخستین هدف تعلیم و تربیت باشد. به نظر پاول محصول نهایی تعلیم و تربیت باید «ذهن کاوشگر» باشد (شعبانی، ۱۳۹۰). حوزه مختلف مرتبط با علوم تربیتی به بررسی و تحلیل عوامل موثر بر یادگیری پرداخته اند. در این فصل به بررسی برخی از عوامل مهم موثر بر یادگیری که در علوم شناختی (به طور خاص علم مغز، ذهن و تربیت) مطرح شده است، خواهیم پرداخت.

انتظارات عملکردی:

انتظار می رود فراگیر پس از مطالعه این فصل:

- عوامل موثر بر عملکرد بالا در حافظه را بشناسد و در روند یاددهی-یادگیری کلاس درس بکار گیرد.
- نقش توجه در یادگیری را تحلیل و با توجه به موقعیت های یادگیری از آنها در کلاس درس استفاده کند.
- نقش ارزشیابی از دانش آموزان را بداند.

شناخت گرایان

یادگیری را تغییرات حاصل در فرایندهای درونی ذهن می دانند، نه ایجاد تغییر در رفتار آشکار (شوئل، ۱۹۸۶). نظریه پردازان شناختی یادگیرندگان را در فرایند یادگیری پردازش کنندگان فعال اطلاعات تلقی می کنند. کسانی که تجربه می کنند؛ برای حل مسئله به جستجوی اطلاعات می پردازند؛ در ساختار ذهن خود آنچه را برای حل مسئله جدید مفید تشخیص می دهند، به کار می گیرند؛ و به جای اینکه منفعلانه تحت تأثیر محیط قرار گیرند، فعالانه انتخاب، تمرین، توجه و حتی چشم پوشی می کنند و همچنان که در پی تحقق اهداف هستند، واکنش های متعددی از خود نشان می دهند (شعبانی، ۱۳۹۰)

شناخت به آن دسته از فرایندهای ذهنی اطلاق می شود که از طریق آنها اطلاعات دریافت شده از راه حواس به روشهای مختلف تغییر می یابد، به صورت رمز درمی آید و در حافظه ذخیره می شود و در استفاده های بعدی بازبازی می گردد. ادراک، تخیل، یادآوری، بازشناسی، حل مسئله و تفکر از اصطلاحاتی است که به مراحل فرضی شناخت اشاره دارد (شعبانی، ۱۳۹۰)

■ مک نیل معتقد است:

اصولا فعالیت هایی که ترکیبی از اندیشیدن، احساس کردن و بکارگیری عاطفه و تحرک بدنی هستند، در صورت با هم بودن فرصت های یادگیری فوق العاده ای فراهم می کنند.

ارتباط علوم اعصاب با علوم تربیتی

بسیاری از معلمان، سیاست گذاران و دانشمندان اعتقاد دارند که علوم اعصاب اطلاعات مفید و کاربردی را در اختیار قرار می دهد که با تعلیم و تربیت مرتبط است. موضوعاتی مانند توجه، حافظه، تفکر و... از دیدگاه علوم اعصاب راهنمای معلمان در طراحی آموزشی و تدریس خواهد بود.

۱- حافظه

نتایج پژوهش ها نشان داده است که یادگیری از طریق دریافت حسی اتفاق می افتد. پس از مشاهده، احساس، شنیدن، بو کردن و مزه کردن چیزها، دریافت حسی وارد مغز می شود و ابتدا برای کنترل تهدید در آمیگدالا توقف می کند، بعد پس از توقف کوتاه در لب پیشانی، برای تایید اطلاعات ذخیره شده در حافظه اخباری وارد هیپوکامپ می شود. همچنین نتایج پژوهش ها حاکی از آن است که آموزش حافظه کاری می تواند یادگیری را بهبود بخشد، واکنش های تدریس بازخورد می تواند حافظه کاری را فعال کرده و نگهداری اطلاعات را تسهیل کند (تاکوهاما، ۱۳۹۵)

نتایج یافته های علوم اعصاب نشان می دهد که وقتی اطلاعات جدید، به زندگی واقعی (اصیل) مرتبط می شود، آموزش بهتر انجام می شود. زیرا هم شبکه های توجه بر روی تکالیف و فعالیت ها متمرکزند و هم از مزایای شبکه های حافظه استفاده می شود. این بدان معنی است که اگر معلمان در طراحی آموزشی مثال هایی نزدیک به بافت و واقعیت زندگی دانش آموزان می زنند، موفق ترند.

مثال: معلم تربیت بدنی از دانش آموزان می‌واهد (برای آموزش تغذیه سالم) در طول یک هفته میزان کالری غذاهایی که مصرف می‌کنند را یادداشت و در طی آن پرکالری‌ترین غذاهای مصرفی را در طول هفته شناسایی کنند.

حافظه کوتاه مدت: وقتی محرک‌های حسی به صورت نمونه‌های پنداری یا صداها (یا انواع دیگری از رمزهای حسی) درآیند، اطلاعات موجود در ثبت کننده‌های حسی، وارد حافظه کوتاه مدت می‌شود. زمان توقف اطلاعات در حافظه کوتاه مدت همچون توقف در ثبت کننده‌های حسی بسیار کوتاه است (احتمالاً حدود بیست ثانیه). (شعبانی، ۱۳۹۰)

در صورت تمرین و تکرار اطلاعات ممکن است زمان نگهداری آنها طولانی‌تر شود، در غیر این صورت فراموش می‌شوند. در واقع می‌توان اطلاعات را با تمرین و تکرار به طور نامحدود در حافظه کوتاه مدت نگهداری کرد (وول فولک، ۱۹۹۰). ظرفیت حافظه کوتاه مدت محدود است. (شعبانی، ۱۳۹۰)

ذخیره شدن در حافظه بلندمدت، تلاش و زمان بیشتری لازم است؛ زیرا اطلاعات موجود در حافظه کوتاه مدت برای انتقال به حافظه بلندمدت باید رمزگذاری گردد. رمزگذاری عبارت است از فرایند انتقال (تبدیل) اطلاعات جدید به اطلاعات گذشته و وحدت یافتن با آن؛ سپس اطلاعات در حافظه بلندمدت به صورت معنادار ذخیره می‌شود و برعکس حافظه کوتاه مدت، ممکن است به صورت مادام‌العمر در آنجا بماند. (شعبانی، ۱۳۹۰)

اطلاعات برای ذخیره سازی در حافظه درازمدت به سه صورت عمده زیر رمزگذاری می‌شوند:

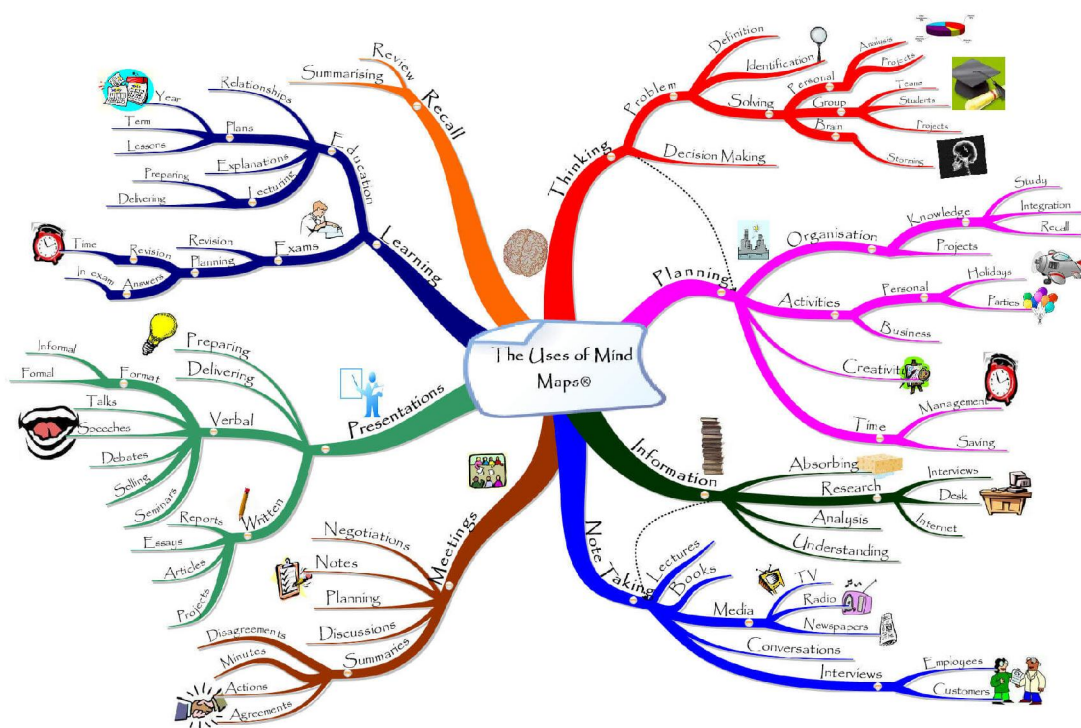
الف) حافظه رویدادی: که شامل حافظه مربوط به اطلاعات وابسته به زمان‌ها و مکان‌های خاص، به ویژه اطلاعات مربوط به وقایع زندگی مان می‌باشد. مثلاً وقتی به یاد می‌آوریم که در مهمانی چند شب پیش چه افراد تازه‌ای را ملاقات کردیم.

ب) حافظه معنایی: که در آن معنا ذخیره می‌شود. گزاره و طرحواره اطلاعات موجود در حافظه معنایی عموماً به صورت گزاره و طرحواره ذخیره می‌شوند. گزاره کوچکترین واحد اطلاعاتی است و می‌توان آن را درست یا غلط نامید. گزاره‌ها برای بازنمایی یا معرفی واحدهای کوچک معنی مناسب‌اند، اما زمانی که بازنمایی مجموعه‌های بزرگتری از دانش سازمان یافته است مورد نظر است، از طرحواره‌ها استفاده می‌شود. طرحواره یک ساختار انتزاعی از معرف اطلاعات ذخیره شده در حافظه است. در حقیقت طرحواره شبکه‌هایی از اندیشه‌ها یا روابط به مرتبط یا شبکه‌هایی از مفاهیم در حافظه افراد هستند که می‌توانند اطلاعات تازه را درک و جذب نمایند.

ج) حافظه روندی: که مرتبط با چگونگی انجام امور به ویژه فعالیت‌های فیزیکی اجسمی مانند فعالیت‌ها و بازی‌های حرکتی و ورزشی است. این نوع حافظه ظاهراً در یک رشته زوج محرک-پاسخ ذخیره می‌شود. در این حافظه دانش روندی دانش چگونه انجام دادن کارها (در مقابل دانش بیانی که دانش چه چیزی بودن است) ذخیره می‌شود و عملکرد مربوط به مهارت‌های جسمی و ذهنی ما را هدایت می‌کند. ویژگی مهم مهارت‌هایی که با دانش روندی مشخص می‌شود، خودکاری آن‌هاست. یعنی بدون کوشش هوشیارانه و اندیشیدن صورت می‌پذیرد.

مثال: اگر ما مدتی طولانی دوچرخه سواری نکرده باشیم، به محض آنکه شروع به این کار کنیم، محرک‌ها پاسخ‌ها فرا می‌خوانند. وقتی که دوچرخه یه سمت چپ خم می‌شود، ما به طور غریزی وزن خود را به سمت راست می‌دهیم تا تعادلمان حفظ شود (سیف، ۱۳۸۸).

شواهد جدیدی به دست آمده است که نشان می دهد فعالیت های مغز حاصل از دریافت محرک چند وجهی بیشتر از فعالیت های مغزی حاصل از تجربه هر یک از وجوه به تنهایی است (بیوکامپ و همکاران ۲۰۰۴) این بدان معناست که وقتی معلم از روش های متنوعی (وجوه مختلف) موضوعی را آموزش می دهد ، به خاطر سپاری آن برای دانش آموزان و رد نتیجه یادگیری آن تسهیل تر خواهد بود. علت این امر این است که اطلاعات هر یک از وجوه از مسیرهای عصبی متفاوتی وارد مغز می شود و بنابراین بازیابی آن ها ساده تر است (شکل را ملاحظه نمایید)



در حقیقت شیوه های متنوع تکرار یک مفهوم یا ایده، به یاد آوری آن نیز کمک می کند. یعنی هر چه اطلاعات را با شیوه های متنوعی وارد مغزمان می سازیم، یادآوری آن آسانتر خواهد بود.

مثال ۱: معلم تربیت بدنی را در نظر بگیرید که می خواهد مفهوم استقامت قلبی-عروقی را آموزش دهد. زمانی که وی آن را صرفاً از روش سخنرانی ارائه می کند، ممکن است برخی از دانش آموزان آن را درک کنند. اما وقتی که وی در ضمنی که مفهوم را بیان می کند، فیلمی آموزشی را به نمایش می گذارد، احتمالاً اغلب دانش آموزان مفهوم را درک می کنند. وقتی معلم هم بیان می کند، هم فیلم می گذارد و هم از دانش آموزان می خواهد که فعل و انفعالات بدن خود را پس از سه دقیقه طناب زنی توصیف کنند، اثربخشی مفهوم مورد نظر بیشتر خواهد بود.

مثال ۲: معلم تربیت بدنی قصد دارد مفهوم چاقی و اضافه وزن را آموزش دهد. زمانی که دانش آموزان این تعریف را از زبان معلم می شنوند، می تواند موثر باشد. اما وقتی که هم آن را از زبان معلم می شنوند (روش سخنرانی) و هم با همگروهی های خود درباره مواد

غذایی پرکالری صحبت می کنند(روش بحث گروهی) موثرتر خواهد بود. زمانی که هم آن را می شنوند، هم بحث می کنند وهم میزان کالری مواد غذایی مصرفی خود در منزل و مدرسه را محاسبه و تحلیل می کنند(تکلیف اصیل و عملکردی)، از اثربخشی بیشتری برخوردار خواهد بود.

مثال ۳: معلمی قصد دارد مهارت لی لی را به دانش آموزان آموزش دهد. زمانی که معلم نحوه صحیح حرکت را به دانش آموزان نشان می دهد، ممکن است برخی از آنان حرکت را به درستی انجام دهند، ولی بعد از ارائه طیف متنوعی از تمرینات، دانش آموزان بیشتر و با کیفیت بهتری حرکت را انجام می دهند. وقتی که معلم بعد از تمرینات از دانش آموزان می خواهد که در بازی، مهارت " لی لی" را نشان دهند، اثربخشی آن بیشتر خواهد بود.

نکته: زمانی که طیف متنوعی از تمرینات و روش های تدریس در طراحی آموزشی مورد استفاده قرار می گیرد، یادگیری در دانش آموزان بیشتر خواهد بود.

نکات کاربردی:

محیطهایی را همچون محیط واقعی فراهم کنید و محتوای آموزشی را به گونه ای در آنها به کار برید که یادگیری آن صورت گیرد. ۲. برای حل مسائل دنیای واقعی بر رویکردهای واقع گرایانه متمرکز شوید. ۳. آموزش دهندگان باید راهنما و تحلیل گر راهبردهای به کار گرفته شده در حل مسائل باشند. بر همبستگی مفاهیم تأکید کرده، زمینه ارائه دیدگاههای متفاوت را در محتوا فراهم کنید. ۵. اهداف کلی و عینی آموزش باید قابل اجرا باشد و هیچ گاه نباید آنها را بر یادگیرندگان تحمیل کنید. ۶. ارزشیابی را به صورت یک ابزار خودتحلیلی به کار گیرید. یادگیری را باید خود یادگیرندگان و از درون کنترل کنند. ۹. به جای تولید مجدد دانش به فرایند تولید دانش توجه کنید. ۱۰. به جای مراحل آموزشی از قبل تعیین شده، محیط یادگیری را برحسب مورد و بر اساس دنیای واقعی یادگیرندگان ایجاد کنید. ۱۱. اعمال متفکرانه را پرورش دهید. ۱۳. زمینه و محتوای وابسته به ساخت دانش را در اختیار یادگیرندگان قرار دهید. ۱۴. در خلال مباحثات اجتماعی از ساخت دانش مشارکتی حمایت کنید (شعبانی، ۱۳۹۰)

۲- یادگیری از طریق تصویرسازی

یافته های علوم اعصاب و روان شناختی، " تجسم کردن" را به عنوان راهبردی مفید برای یادگیری تأکید می کنند. تصویرسازی ذهنی چه در مباحث تئوریک و چه در مباحث عملی کاربرد بسیاری دارد. بنابراین زمانی که معلم از دانش آموزان خود می خواهد که مهارت آبشار والیبال صحیح را تصویرسازی کنند، می تواند اثر بسزایی در یادگیری این مهارت در دانش آموزان داشته باشد.

۳- انعطاف پذیری مغز

مغز انسان منعطف است. یعنی ساختار و پیوندهای آن با کسب تجربه تغییر می کند. شواهد و نتایج حاکی از آن است که بیشترین تغییرات مغز در دوران کودکی و نوجوانی است. مطالعه جدیدی که درباره دانش آموزان نوجوان انجام گرفته است نشان داده است که دانش آموزانی که هوش را موجودیتی قابل انعطاف می دانند، احتمال بیشتری دارد که در آینده نمرات با روند افزایشی دریافت کنند.

اگر دانش آموزان اطلاعاتی را درباره ساختار و کارکرد مغز و اینکه چگونه یادگیری با تشکیل اتصالات عصبی جدید مغز تغییر می دهد، بدانند، می تواند تغییر مثبتی در انگیزش ایجاد کند(جونز ترجمه خرازی، ۱۳۹۰)

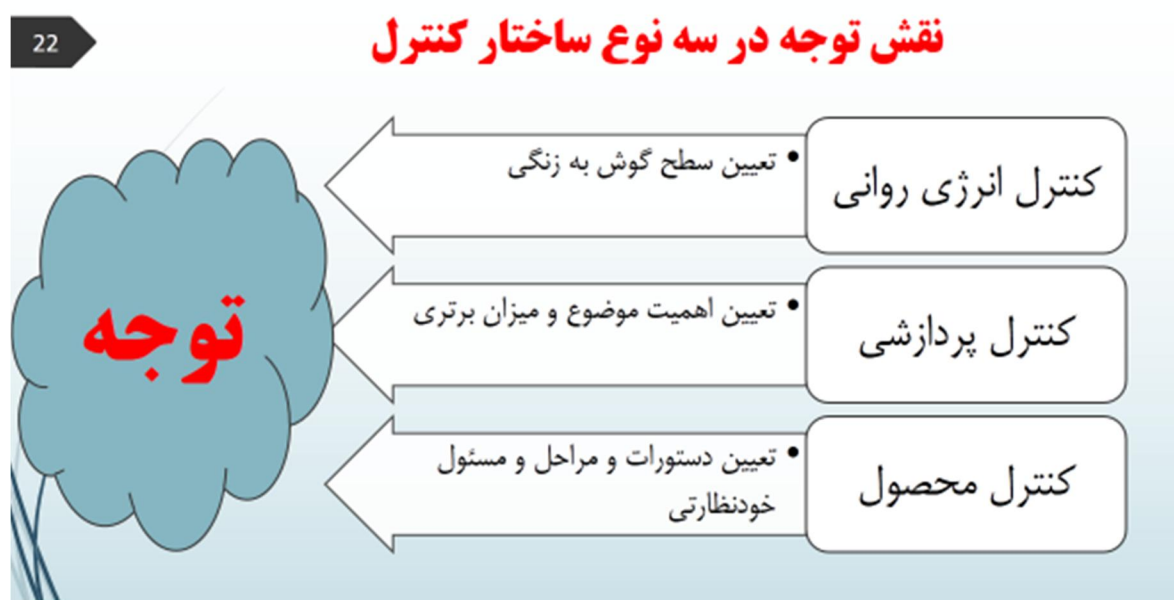
۴- ورزش و یادگیری

ورزش با رشد مغز در طول حیات مرتبط است. مطالعات زیادی بین سطح فعالیت فیزیکی و پیشرفت تحصیلی ارتباط برقرار کرده اند. نتایج بهبود حافظه کوتاه مدت، میان مدت، درازمدت را پس از ۳ دقیقه ورزش شدید هوازی نشان داده است. برخی از یافته ها نشان داده اند که ورزش بدن سازی افزایش جریان خون را در ناحیه پیشانی-آهیانه ای به همراه دارد. ناحیه ای که قویا با کارکردهای شناختی مهم تربیتی مانند پردازش های سطح عالی و استدلال ریاضی مرتبط است(جونز ترجمه خرازی، ۱۳۹۰)

در مطالعات انسانی نشان داده شده است که حتی دوره های کوتاه مدت تمرین بدنی ، چنانچه فشرده باشند موجب بهبود یادگیری در کوتاه مدت و درازمدت می شوند. بنابراین با توجه به تاثیرات مفید ورزش بر یادگیری و نگرانی های حاضر درباره چاقی کودکی و کمکی که اجرای برنامه های ورزشی در مدارس به سلامت عمومی جسمانی کمک می کند (فارغ از میزان اعتبار ادعای ترغیب کنندگان آن برنامه ها) نامعقول است که مدارس را از اجرای برنامه های ورزشی محدود کنیم(جونز ترجمه خرازی، ۱۳۹۰).

۵- نقش توجه در یادگیری

مل لوبین(۲۰۰۲) ادعا کرد که هشت سازه عصبی رشدی در مغز وجود دارد که هسته اصلی آن ها را حافظه و توجه تشکیل می دهد. وی نقش توجه را به سه نوع ساختار کنترل تقسیم می کند:



کنترل انرژی روانی که سطح گوش به زنگی را تعیین و بین خواب، بیداری، و انسجام در پیشرفت تعادل ایجاد می کند مانند زمانی که صدای موبایل، صدا سوت معلم تربیت بدنی و صدای بوق ماشین توجه افراد را جلب می کند.

کنترل پردازشی که اهمیت موضوع و میزان برتری آن را تعیین می کند و مسئول پردازش جزئیات است. در حقیقت نقش توجه در پردازش اطلاعات. علائم متعدد بینایی و شنوایی در هر ثانیه حواس انسان را بمباران می کند. اگر انسان مجبور به ادراک همه آنها بود، زندگی غیرممکن می شد. ما به وسیله توجه، از میان محرکهای بی شمار آنچه را باید پردازش شود، انتخاب می کنیم (شعبانی، ۱۳۹۰) مانند زمانی که دانش آموز بین محرک های مختلف مانند صدای معلم، صدای پرنده، صحبت های همکلاسی خود، "صحبت های معلم" را انتخاب و به آن توجه می کند.

کنترل محصول که دستورات و مراحل را تعیین کرده و مسئول خودنظارتی است. یعنی وقتی که دانش آموز محرکی را برای توجه انتخاب کرد، در سرتاسر زمان به آن توجه کرده و دستورات و مراحل را تعیین می کند (تاکوهاما، ۱۳۹۵).

یادگیرندگان (دانش آموزان) غالباً درکی از تمرکز و توجه مطلوب کلاس ندارند. بنابراین معلمان باید آشکارا توجه دانش آموزان را به بخش های مهم کلاس فرابخوانند. مثلاً به دانش آموزان بگویند: "توجه کنید"، "این نکته مهم است".

مطالعات ایمردینو یانگ (۲۰۱۱) روشن ساخت که فراخوانی توجه افراد برای محرک های مفروض به نوع و سطح تجربه عاطفی وابسته است. این یافته ها به این معنایی که وقتی ما در موقعیت **مورد علاقه** خود هستیم و یا از موقعیت خاصی لذت می بریم، برای تداوم فعالیت برانگیخته بوده و سریعتر و با مقاومت کمتری یاد خواهیم گرفت. برعکس زمانی که با فعالیتی ناخوشایند مواجه می شویم، آن را دشوار، حوصله بر، ترس آور، بیهوده و تهدیدآمیز تلقی خواهیم کرد. در حقیقت سطح توجه افراد وابسته به عاطفه و هیجانی است که با موقعیت همراه است. عاطفه بهتر مساوی با توجه بهتر و یادگیری بهتر (تلخایی). به این علت است که توصیه می شود آموزش مهارت های حرکتی در دانش آموزان دوره ابتدایی بهتر است همراه با بازی و نشاط همراه باشد تا احساس لذت بیشتری داشته باشند و یادگیری در آنان محتمل تر حاصل شود.

۶- ارزشیابی

ارزشیابی، سنجش و بازخورد مهم ترین و در عین حال مناقشه برانگیزترین جنبه های یادگیری دانش آموزان است. سنجش یا تشخیص آنچه دانش آموز می داند، آنچه می تواند انجام دهد، یا نگرش وی نسبت به مفهوم یا موضوع مهم است، زیرا به ما امکان می دهد تا به مقایسه وضع موجود و وضع ایده آل (هدف) پردازیم. سپس فاصله خود را تا وضع مطلوب تعیین کنیم. بنابراین تحلیل شکاف مهم است. وقتی ما معلمان درباره یادگیری نتایج دانش آموزان می اندیشیم، نه فقط درباره نتایج یادگیری، بلکه درباره نتایج تدریس نیز می اندیشیم. این بدان معناست که هر گاه به ارزشیابی دانش آموزان می پردازیم، در واقع موفقیت خودمان را نیز مورد ارزشیابی قرار می دهیم. شکست دانش آموز، شکست ما هم هست. معلمان باید بپذیرند که قوتی دانش آموزان شکست می خورند، اولین اقدام برای بهبود رجوع به خودشان است. معلمان باید دریابند که وظیفه آن ها تدریس نیست، بلکه تضمین یادگیری در دانش آموزان است. بنابراین نقش ارزشیابی در کلاس، کمک به تدریس است. ارزشیابی نباید به عنوان ابزاری برای رتبه بندی، استهزا، سرزنش دانش آموزان بکار رود، بلکه باید نیازهای یادگیری فردی را تعیین کند (تاکوهاما، ۱۳۹۵)

۷- روابط معلم - دانش آموز

هیجان و عواطف نقش مهمی در یادگیری دانش آموزان دارند. ارتباط عاطفی و مثبت معلم با دانش آموز یادگیری را به طور فزاینده ای افزایش می دهد. عکس این مساله نیز صادق است. یعنی ارتباط غیرعاطفی و منفی یادگیری را کاهش می دهد. یک نگاه محبت آمیز، یک لبخند، یک تشویق، یک ترغیب، یک بیان خوش گاهی موثر تر از یک کتاب، یک فیلم، یک رسانه و چند تکلیف است. اصولاً تعامل میان معلم و دانش آموز یکی از ارکان اصلی در یادگیری است. این ارتباط و تعامل در تقویت تلاش از سوی دانش آموزان بسیار مهم است. نتایج برخی از مطالعات نشان می دهد که اگر دانش آموز تصور کند که معلم او را دوست دارد، این موضوع در جلب توجه و یادگیری وی می تواند موثر باشد.

مهم است که بفهمیم عاطفه در ارتباط بین معلم و دانش آموز می تواند به همین شکل توسط هر دو گروه ادراک شود. یا نشود. یعنی یک معلم ممکن است فکر کند که ارتباط خوبی با همه کلاس دارد، اما یکی از دانش آموزان ممکن است فکر کند که معلم او را دوست ندارد. درک دانش آموز از ارتباط، قدرتمندتر از ارتباط واقعی است. بنابراین دائماً باید سیگنال های عاطفی مثبت را در تبادلات خود با دانش آموزان جهت تقویت احتمال یادگیری وارد کنند.

منابع:

- شعبانی، حسن (۱۳۹۰)، روش تدریس پیشرفته آموزش مهارتها و راهبردهای تفکر، انتشارات سمت، تهران
- فردانش، هاشم (۱۳۹۴)، طراحی آموزشی، مبانی، رویکردها و کاربردها، انتشارات سمت، تهران
- اسپینوزا تریسی تاکوما (۱۳۹۵)، بهسازی کلاس درس (کاربرد اصول علم ذهن، مغز و تربیت)، ترجمه ی محمود تلخابی، آزاده بزرگی، لاله صحافی، انتشارات دانشگاه فرهنگیان، تهران
- پل هوارد- جونز، (۱۳۹۰)، علوم اعصاب، علوم تربیتی و مغز: معرفی تحقیقات عصبی - تربیتی، ترجمه کمال خرازی، انتشارات سمت، تهران
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸)، روانشناسی پرورشی نوین روانشناسی یادگیری و آموزش، نشر دوران، چاپ ششم، تهران

فصل پنجم:

روانشناسی تربیتی در کلاس درس تربیت بدنی

روانشناسی تربیتی در کلاس درس تربیت بدنی

مقدمه:

روانشناسی ورزش و تمرین مطالعه علمی افراد و رفتارهای آنها در زمینه ورزش و تمرین و کاربرد عملی این دانش است. روانشناسی ورزش دو حوزه تربیتی و بالینی را در بردارد. روانشناسی بالینی ورزش و تمرین آن دسته از قهرمانان و ورزشکارانی را که اختلالات هیجانی شدید دارند درمان می کند. روانشنا سان تربیتی آموزش های گسترده ای در علم ورزش و تمرین، تربیت بدنی و حرکت شناسی می بینند و مخصوصاً روانشناسی حرکات انسان را آن طور که به تمرین و ورزش مربوط است درک می کنند. این متخصصان آموزش های پیشرفته ای در روانشناسی و مشاوره دیده اند. با این حال آنان برای درمان اشخاص مبتلا به اختلالات هیجانی تعلیم داده نمی شوند و پروانه تخصصی روانشناسی ندارند. خوب است یک روانشناس تربیتی ورزش را یک مربی «مهارت های ذهنی» بدانیم که در قالب جلسات گروهی و انفرادی ورزشکاران و قهرمانان را پیرامون رشد مهارت های روانشناختی شان آموزش می دهد. مدیریت اضطراب، افزایش انگیزش، و بهبود ارتباط برخی از حیطه های فعالیت متخصصان روانشناسی تربیتی ورزش می باشد که در این فصل به آن می پردازیم.

انتظارات عملکردی

انتظار می رود فراگیر پس از مطالعه این بخش:

- راهکارهای افزایش انگیزه در دانش آموزان را در کلاس درس تربیت بدنی بکارگیرد.
- راهبردهای ارتباط مثبت و سازنده در کلاس درس را بشناسد و بکارگیرد.
- راهکارهای عملی کودکان برای مقابله با استرس و اضطراب را شناخته و در کلاس بکار گیرد.

انگیزش

مثال ۱: خانم حسینی تا جایی که به خاطر می آورد می خواسته که معلم تربیت بدنی باشد اما اکنون احساس ناامیدی به او دست داده است، چرا که دانش آموزان دبیرستان او علاقه ناچیزی به یادگیری مهارت هایی دارند که در تمام عمر برایشان آمادگی جسمانی به بار می آورد. هدف خانم حسینی انگیزه دادن به دانش آموزان بی تحرک و درگیر کردن آنها در فعالیت های مربوط به آمادگی جسمانی است. اما دانش آموزان بی علاقه اند... خانم حسینی چگونه می تواند دانش آموزان را به فعالی های حرکتی علاقمند کند؟

مثال ۲: امیر کمک کاپیتان و بازیکن خط میانی در تیم فوتبال دبیرستان است. تیم او استعداد برجسته ای ندارد، اما اگر تمام بازیکنان حداکثر تلاش خود را بکار گیرند و با یکدیگر همکاری کنند، می توانند نتایج موفقی داشته باشند. هنگامی که عملکرد تیم ضعیف می شود، امیر از بعضی هم تیمی هایش که به نظر می رسد به اندازه او تلاش نمی کنند، ناامید می شود. با وجود این که این بازیکنان از او با استعداد تر هستند، اما به دنبال موقعیت های چالش برانگیز نبوده، برانگیخته نمی شوند و اغلب اوقات در سختی ها تسلیم می شوند. امیر به این موضوع فکر می کند که چگونه می تواند هم تیمی هایش را برانگیزاند؟

اغلب اوقات معلمان تربیت بدنی می خواهند کودکان غیرفعال را، یعنی کسانی که غالباً به نظر می رسد به بازی های کامپیوتری نسبت به والیبال علاقه بیشتری دارند، برانگیزانند. انگیزش را به طور ساده می توان جهت و شدت تلاش فرد تعریف کرد (سیج^۱، ۱۹۷۷). جهت تلاش به این اشاره دارد که فرد به دنبال موقعیت های خاصی است، به آن گرایش می یابد و یا مجذوب آن می شود. مثلاً، دانش آموزی برای رفتن به یک تیم تنیس انگیزه پیدا کند، یا یک مربی در سمینار مربیگری حاضر شود و ... شدت تلاش به این اشاره دارد که فرد در یک موقعیت خاص چقدر تلاش می کند. مثلاً دانش آموزی ممکن است در کلاس تربیت بدنی حاضر شود (به موقعیتی گرایش یابد)، اما در طول کلاس تلاش چندانی نکند. از سوی دیگر، ممکن است یک بازیکن گلف کاملاً برانگیخته شود و چوب گلف را سفت بگیرد و در پات نهایی عملکرد ضعیفی داشته باشد. اگرچه با توجه به مطالب گفته شده، جدا کردن جهت تلاش از شدت تلاش رایج است، اما برای خیلی از افراد جهت و شدت تلاش رابطه نزدیکی با هم دارند. به طور مثال، دانش آموزانی که غیبت کمتری در کلاس دارند و همیشه قبل از شروع کلاس حاضر هستند، معمولاً در طول کلاس تلاش بیشتری انجام می دهند.

اگر معلم به دانش آموزان بگوید که به انگیزش بیشتری نیاز دارند بدون اینکه توضیح دهد که منظور او از این اصطلاح چیست، در این صورت دانش آموزان باید مفهوم انگیزش را خودشان استنباط کنند. این ممکن است به راحتی به استنباط نادرست منجر شود. به عنوان مثال، یک معلم ممکن است به دانش آموزان بگوید اگر بخواهند به سطوح مطلوبی از آمادگی جسمانی برسند باید انگیزش بیشتری داشته باشند، به این معنا که دانش آموزان باید اهدافی را تعیین کرده و برای دستیابی به آنها سخت تر تلاش کنند. اما، دانش آموزی که عزت نفس پایینی دارد، به اشتباه اظهارات معلم را به عنوان توصیفی از شخصیتش (مثلاً، صلاحیت ندارم و دقت نمی کنم) تفسیر می کند که این موضوع ممکن است تاثیر منفی بر مشارکت وی داشته باشد. حال به بررسی دیدگاه های انگیزش می پردازیم:

^۱ Sage

دیدگاه های انگیزش

سه دیدگاه در انگیزش متصور است:

- دیدگاه صفت - محور (یا دیدگاه شرکت کننده - محور) که مدعی است به طور عمده رفتار انگیزش یافته تابعی از ویژگی های شخصیتی افراد است. یعنی، شخصیت، نیازها، و اهداف دانش آموز، ورزشکار و تمرین کننده تعیین کننده های اصلی رفتار انگیزش یافته هستند.
- دیدگاه موقعیت - محور مدعی است که سطح انگیزش عمدتاً به وسیله موقعیت تعیین می شود. مثلاً، زهرا ممکن است واقعاً در کلاس ایروبیک برانگیخته شود، اما در یک موقعیت رقابتی ورزشی برانگیخته نشود.
- دیدگاه تعاملی مدعی تعامل شرکت کننده با موقعیت است. یعنی انگیزش فقط از عوامل مربوط به شرکت کننده، مانند شخصیت، نیازها، علائق، اهداف، و یا تنها از عوامل موقعیتی، مانند سبک مربی یا معلم، و سابقه برد - باخت تیم، حاصل نمی شود. بلکه بهترین روش درک انگیزش بررسی میزان تعامل این دو دسته از عوامل است.

بر این اساس پنج رهنمود را می توان برای ایجاد انگیزش ارائه داد:

- موقعیت ها و صفات را برای برانگیختن افراد در نظر بگیرید. هر قدر این موقعیت ها را متناسب با میل و علاقه دانش آموزان فراهم کنید، بهتر نتیجه می گیرید. مثلاً مهارت های بنیادین حرکتی را برای دانش آموزان دوره ابتدایی از طریق بازی های جذاب و پویا آموزش دهید.
- انگیزه های چندگانه افراد را برای اجرای فعالیت درک کنید. به این صورت که دلیل مشارکت افراد در فعالیت بدنی را مشخص کنید، شرکت کنندگان را مشاهده کنید و به نظارت بر انگیزه ها ادامه دهید.
- محیط را برای بالا بردن انگیزش تغییر دهید. یعنی هم رقابت و هم تفریح را فراهم سازید و توجه کنید که سازگاری با افراد گروه ها ایجاد کنید، چرا که دانش آموز انگیزه های منحصر به فردی برای مشارکت دارد و معلمان و مربیان کارآمد باید محیطی را برای برآورده کردن این نیازهای گوناگون فراهم سازند. مثلاً معلم تربیت بدنی برای توسعه فاکتور استقامت هوازی، یازی "درست کن، خراب کن" را به اجرا می گذارد نه تمرین "دویدن طولانی مدت".
- بر انگیزش اثر گذارید. چرا که به عنوان معلم تربیت بدنی، نقش حساسی در اثرگذاری بر انگیزش دانش آموزان دارید. گاهی اوقات، اثرگذاری شما غیرمستقیم است به طوری که اهمیت آن را تشخیص نمی دهید. به عنوان مثال، معلم تربیت بدنی که پرنرزی و اجتماعی است، تنها با شخصیتش تقویت مثبت قابل توجهی را در کلاس توزیع می کند. باید توجه داشته باشید که دانش آموزان بدون اطلاع معلم تحت تأثیر خلق و خوی او قرار می گیرند. تعامل مثبت و سازنده با دانش آموزان تأثیر بسزایی بر انگیزش مشارکت وی خواهد داشت.
- از اصلاح رفتار برای تغییر انگیزه های نامطلوب شرکت کنندگان استفاده کنید.

نمونه کاربردی

دمیدن زندگی در ورزشگاه: برنامه یک معلم تربیت بدنی به منظور بالا بردن انگیزش دانش‌آموزان

احمد دبیر تربیت بدنی سال دوم در دبیرستان دانش است که قدیمی‌ترین ساختمان منطقه را دارد. این مدرسه که کاملاً فرسوده است، قرار است که طی ۵ سال آینده بسته شود. بنابراین مدیران این منطقه نمی‌خواهند هیچ پولی برای تعمیر آن هزینه کنند. در طول چند هفته اول کلاس، احمد متوجه می‌شود که دانش‌آموزان انگیزه زیادی برای مشارکت ندارند.

احمد برای برانگیختن دانش‌آموزانش، برنامه‌اش را به دقت بازبینی می‌کند. او پی‌می‌برد که از برنامه نسبتاً استاندارد استفا ده می‌کند. پس شروع به فکر کردن در نوسازی شیوه‌های تسلیهات می‌کند. ابتدا متوجه می‌شود که سالن ورزش قابل استفاده است. اما به خاطر فرسایش و عمر زیاد کثیف است. احمد پی‌برد که اگر سالن تعمیر شود انگیزش دانش‌آموزان احتمالاً بالا خواهد رفت. با این حال می‌داند که امکان نوسازی وجود ندارد. بنابراین، تصمیم می‌گیرد که خودش اقداماتی را برای ترمیم سالن انجام دهد. در ابتدا سالن ورزش را تمیز می‌کند و برای باز کردن پرده‌های کهنه اجازه می‌گیرد. سپس، به وسیله رنگ کردن تابلوهای اعلانات و آویزان کردن پوستریهای آمادگی جسمانی روی دیوارها به سالن ورزش شادابی می‌بخشد. همچنین با سرایدار صحبت می‌کند - از او به خاطر کمکش برای تعویض پرده‌ها تشکر کرده و از او می‌خواهد برنامه نظافت سالن را تغییر دهد تا سالن دقیقاً بعد از نهار نظافت شود.

البته احمد پی‌می‌برد که بهبود محیط فیزیکی برای برانگیختن دانش‌آموزان جهت شرکت در کلاس کافی نیست. خود او هم باید نقش مهمی ایفا کند. او به خودش یادآوری می‌کند که حرف‌های مثبت و دلگرم‌کننده‌ای در طول کلاس بزند و خوش‌بین باشد. شاید مهم‌ترین کاری که احمد برای بالا بردن انگیزش دانش‌آموزانش انجام می‌دهد، پرسیدن این سوال از آنهاست که در خصوص کلاس ورزش چه چیزی را دوست دارند و چه چیزی را ندارند. دانش‌آموزان به او می‌گویند که آزمون آمادگی جسمانی و حرکات مربوط به گرم کردن چندان جذاب به نظر نمی‌رسد. اما، این موارد در برنامه درسی منطقه الزامی است (به علاوه، بسیاری از دانش‌آموزان اعتیاد به تماشای تلویزیون دارند و نیازمند ورزش هم هستند!)

احمد تلاش می‌کند یک آزمون لذت‌بخش برای آمادگی جسمانی طراحی کند. او در نظر دارد با اجرای این آزمون میزان پیشرفت کلاس را به دست آورد. او نتایج دانش‌آموزان را بر روی تابلوی اعلانات قرار می‌دهد. جایزه «دانش‌آموز برتر هفته» به نوجوانی اختصاص پیدا می‌کند که بیشترین تلاش و پیشرفت را در برنامه آمادگی جسمانی اش نشان دهد. همچنین تمرین همراه با موسیقی را در میان دانش‌آموزان رایج می‌کند.

احمد از میزان علاقه دانش‌آموزان به ورزش‌هایی غیر از «ورزش‌های قدیمی»، از قبیل والیبال و بسکتبال، متعجب می‌شود. آنها دوست دارند که تنیس و گلف بازی کرده و همچنین شنا کنند. متأسفانه، شنا و گلف بخاطر فقدان امکانات امکان‌پذیر نیستند، اما احمد می‌تواند تنیس را در برنامه درسی دانش‌آموزان از طریق تحویل گرفتن راکت‌ها و توپ‌های اهدا شده از هیئت تنیس شهر قرار دهد.

در پایان سال، احمد عموماً از تغییرات ایجاد شده در انگیزش دانش آموزانش خوشنود است. مطمئناً، هنوز برخی از بچه ها علاقمند نشده اند، اما یقیناً تعداد زیادی از آنها از آنچه که یاد گرفته اند، خوشحالند. به علاوه، نمرات آمادگی جسمانی دانش آموزان نسبت به سال های گذشته بهبود یافته است. در نهایت، برنامه دانش آموز برتر هفته موفقیت بزرگی بود، بخصوص برای آن دانش آموزانی که مهارت های متوسط دارند و به دلیل سخت کوشی برای تلاش و پیشرفت شخصی به عنوان دانش آموز برتر انتخاب می شوند.

اکنون می دانید که تعامل عوامل شخصی و موقعیتی بر انگیزش کسب شده دانش آموزان، ورزشکاران و تمرین کنندگان خاص اثر می گذارد. برای هدایت تمرینتان، باید مراقب چه چیزی باشید؟ اساساً، موارد زیر را ارزیابی می کنید.

- مرحله انگیزش پیشرفت شرکت کنندگان
- جهت گیری های هدفی آنها
- اسنادهایی که معمولاً برای عملکردهای شان بوجود می آورند و
- موقعیت هایی که تمایل دارند به آنها نزدیک شوند یا از آنها اجتناب کنند.

نمونه کاربردی

تشخیص یک مورد از درماندگی آموخته

مریم دانش آموز پایه پنجم است و در کلاس ورزش خانم رحیمی قرار دارد. او دانش آموز مستعدی نیست، اما با تلاش مداوم می تواند عملکردش را بهبود بخشد. اما، خانم رحیمی بعد از مشاهده و شناخت مریم، نگرانی زیادی نسبت به او پیدا می کند. او بسیاری از مشخصات درماندگی آموخته را نشان می دهد که خانم رحیمی در کلاس های روانشناسی ورزش و فنون آموزش ورزش دانشگاه با آنها آشنا شده بود.

- مریم به ندرت مهارت های جدید را امتحان می کند، معمولاً ایستادن در انتهای صف را انتخاب می کند.
- هنگامی که مریم مهارت جدیدی را امتحان کرده و در کوشش اولش ناموفق می شود، می پرسد که چرا باید بیش از حد تلاش کند، زیرا در ورزش عملکرد خوبی ندارد.
- واکنش او به شکست اول، شرمساری و کاهش تلاش است.
- آنچنان احساس بدی در مورد قابلیت جسمانی اش دارد که فقط می خواهد هر چه سریع تر از سالن ورزش خارج شود.

مریم همه مشخصات درماندگی آموخته را دارد. خانم رحیمی به یاد می آورد که یاد گرفته درماندگی آموخته کاستی شخصیتی نیست، یعنی تقصیری متوجه مریم نیست. در عوض، درماندگی آموخته از جهت گیری هدفی نتیجه ای، گرایش های نا سازگارانه پیشرفت، تجارب منفی قبلی در تربیت بدنی، و نسبت دادن عملکرد به عوامل غیرقابل کنترل و پایدار، بخصوص توانایی پایین، حاصل می شود. مسئله ای که به همان اندازه اهمیت دارد این است که درماندگی آموخته ممکن است در ویژگی های متفاوت داشته باشد. یعنی ممکن

است خاص یک فعالیت ویژه (مثلاً، یادگیری گرفتن توپ فوتبال از هوا) یا کلی تر (مثلاً، یادگیری هر مهارت ورزشی) باشد. خانم رحیمی می داند که بر درماندگی آموخته می توان به وسیله توجه فردی به مریم، تأکید مکرر بر اهداف تبحری، و کم اهمیت جلوه دادن اهداف نتیجه ای غلبه کرد. همچنین باز آموزی اسنادی یا تغییر اسنادهای توانایی پایین اش برای شکست به او کمک خواهد کرد. این امر به زمان و تلاش زیاد نیاز خواهد داشت، اما تصمیم می گیرد که هدف مهم امسال کمک به مریم در بیرون آمدن از گودال ناتوانی اش باشد.

ارتباطات

همانطور که جان تامپسون^۲، مربی اسبق بسکتبال مردان دانشگاه جرج تاون بیان کرده «شما می توانید بدون ایجاد انگیزه ارتباط برقرار کنید اما ممکن نیست بدون برقراری ارتباط انگیزه دهید.»

ارتباط عنصر جدایی ناپذیر زندگی روزمره ما، مطمئناً یکی از عناصر اساسی در محیط های ورزشی و فعالیت بدنی است. تمام ارتباطات یک طرفه فرآیند پایه م شابهی را طی می کنند. در مرحله اول فرد تصمیم می گیرد به فرد دیگری پیام ارسال کند. سپس فرستنده افکارش را به صورت پیام ترجمه می کند (رمزگذاری). در مرحله سوم پیام به گیرنده ارسال می شود (معمولاً از طریق کلمات گفته شده و گاهی از طریق معانی غیر کلامی مانند زبان اشاره). سپس گیرنده پیام را تفسیر می کند (رمزگشایی). سرانجام گیرنده در باره پیام فکر می کند و به صورت درونی مثلاً از طریق ابراز علاقه، پریشانی، و یا احساس آرامش، به آن پاسخ می دهد. اگرچه در تمامی ارتباطات فرآیند مشابهی اتفاق می افتد، اما شاید هدف ارتباط متفاوت باشد، مثلاً شما برای گفتن نحوه اجرای یک مهارت جدید والیبال به دانش آموزان یا برای برخورد تعارض بین دو بازیکن در تیم تان ارتباط برقرار کنید.

ارتباطات به دو روش اصلی صورت می گیرد: درون فردی و بین فردی. در برقراری ارتباط منظور ارتباط بین فردی است. یک بخش مهمی از ارتباط بین فردی ارتباط غیر کلامی یا نشانه های غیر کلامی است (۵۰ الی ۷۰ درصد). از جمله ظاهر جسمانی، طرز ایستادن، حرکات سر و دستها، وضعیت بدن، لمس کردن، حالت چهره، ویژگی های صدا.

ارتباطات درون فردی و خودگویی، ارتباطی است که ما با خودمان داریم. ما با خودمان زیاد صحبت می کنیم و این مکالمه درونی مهم است. آنچه که با خود می گوئیم معمولاً به شکل دهی و پیش بینی نحوه عمل و اجرای ما کمک می کند. به عنوان مثال، شاید نوجوانی در کلاس تربیت بدنی از اجرای یک مهارت جدید سرویس تنیس بترسد و با خود بگوید که نمی تواند این کار را انجام دهد و با تلاش بیشتر احمق جلوه کند. این ارتباط درون فردی شانس اجرای مناسب مهارت را کاهش می دهد. خودگویی نیز می تواند انگیزش را تحت تأثیر قرار دهد. اگر فردی برای کاهش وزن تلاش کند و به خودش بگوید که لاغرتر به نظر می رسد و احساس خوبی دارد در این صورت انگیزشش را از طریق خود گفتاری افزایش می دهد. بنابراین خودگویی یا ارتباط درون فردی، انگیزش و رفتار را تحت تأثیر قرار می دهد. و تفاوت بین شکست و موفقیت معلمان، مربیان، و راهنمایان تمرین اغلب در ارتباط موثر است.

^۲John Thompson

توصیه هایی برای بهتر شدن ارتباطات

در اینجا راهکارهایی برای بهبود ارتباطات دانش آموز-معلم و یا مربی - ورزشکار ارائه شده است:

- منطق تان را بیان کنید. چرا رفتارهای خاصی را از شرکت کنندگان انتظار دارید (یا چرا انتظار ندارید).
- همدلی کنید نه همدردی. همدردی نگرانی مربی برای یک بازیکن نشان می دهد. با این وجود، همدلی حساس بودن نسبت به احساسات دیگران و برقراری ارتباط احساسی با دیگران را در بر دارد. در همدلی تأکید بر درک تجربه هیجانی ورزشکار و سپس پاسخ دادن به گونه ای است که این درک را انتقال دهد.
- از سبک ارتباطی استفاده کنید که برای شما راحت است. سعی نکنید که سبک ارتباطی سایر مربیان و معلمان را تقلید کنید، زیرا آن سبک برای آن فرد موفقیت آمیز بوده است. ارتباطات شدیداً به شخصیت و سبک تدریس شما بستگی دارد.
- یادگیری که چگونه با قرارگیری در جایگاه ورزشکاران با آنها همدلی بیشتری داشته باشید. به عنوان یک فرد نگرانی واقعی نسبت به آنها را نشان دهید و با آنها کار کنید تا راه حل مناسب را بیابید.
- در ارتباطات تان از رویکرد مثبتی استفاده کنید که بخش بیشتر آن کاربرد تحسین، تشویق، حمایت، و تقویت مثبت است.
- همیشه سلام دیگران را پاسخ دهید. یک سلام یا یک لبخند راه های ساده ای برای ارتباط مثبت هستند.
- اگر شما سیاست ارتباط آزاد را برای دانش آموزان و یا ورزشکارانتان اتخاذ کرده اید، نشان دهید که در آن صادق هستید.
- در اجرای نظم ثابت قدم باشید.

رد اورباخ، مربی سابق بوستون سلتیگز می گوید: آنچه می گوید مهم نیست، مهم چیزی است که می شنوند.

بهترین راه برای بهتر گوش دادن، گوش دادن فعال است. گوش دادن فعال یعنی توجه به ایده های اصلی و فرعی، تصدیق و پاسخ، ارائه بازخورد مناسب و توجه به ارتباط کلی گوینده. همچنین گوش دادن فعال شامل ارتباطات غیر کلامی است، نظیر ایجاد ارتباط مستقیم چشمی و تکان دادن سر در تأیید این که گوینده را درک می کنید.

رفتارهای بهبود ارتباط مربی و معلم

تحقیقات نشان داده است بسیاری از رفتارهای معلم و مربی می تواند ارتباط را تسهیل کند. این امر خصوصاً برای رفتارهای تأییدی صادق است؛ یعنی ارتباطی که نشان می دهد افراد تأیید شده، شناخته شده، تصدیق شده و ارزشمند و معنادار هستند که سبب افزایش انگیزش و یادگیری موثر می شود (الیس ۲۰۰۰). علاوه بر این، رفتارهای روشنگرانه به این اشاره دارد که افراد چقدر حضور مربی و معلم را به وضوح درک می کنند. زیرا وضوح یادگیری شناختی و موثر را تسهیل می کند (سایموندز ۱۹۹۷). این رفتارها عبارتند از:

رفتارهای تأییدی

- ارتباط، درک سوالات و نظرات دانش آموز و یا بازیکن را نشان می دهد
- ارتباط نشان می دهد، مربی و یا معلم باور دارد که دانش آموز یا بازیکن می تواند به خوبی اجرا کند.

- معلم یا مربی قبل از اشاره به نکته بعدی درک مسئله را بررسی می کند
- ارتباط توجه به دانش آموز یا بازیکن را نشان می دهد
- به عملکرد دانش آموز یا بازیکن بازخورد داده می شود.

رفتار روشنگرانه

- معلم یا مربی مثال های واضح و مرتبط به کار می برد.
- معلم یا مربی مثال های مفهومی یا قانونی مطرح می کند.
- معلم یا مربی به جای استفاده از زبان انتزاعی از زبان واقعی استفاده می کند.
- معلم یا مربی متمرکز بر تکلیف می ماند و از نکات مهم نمی گذرد.
- معلم یا مربی اهداف هر تکلیف یا تمرین را به وضوح توضیح می دهد

استرس و اضطراب

اگرچه بیشتر کودکانی که در ورزش شرکت می کنند اضطراب حالتی یا صفتی شدیدی را تجربه نمی کنند، در برخی شرایط خاص استرس می تواند برای برخی کودکان مشکل ساز شود. طبق تحقیقات انجام شده بیشتر افراد نخبه حاضر در مسابقات دبیرستانی ترس از شکست و احساس ناکارآمدی را از عوامل اصلی استرس می دانند.

منابع موقعیتی استرس

- شکست: کودکان پس از باخت، در مقایسه با وضعیت پس از برد، استرس حالتی بیشتری را تجربه می کنند.
- اهمیت رویداد: هر چه اهمیت یک مسابقه بیشتر باشد، افراد شرکت کننده اضطراب حالتی بیشتری را تجربه می کنند.
- نوع ورزش: کودکان در ورزش های انفرادی در مقایسه با ورزش های تیمی اضطراب حالتی بیشتری را تجربه می کنند.

رفتار با کودکان دارای استرس: راهکارهای عملی

رهبران بزرگسال، پس از شناسایی کودکان دارای استرس یا در معرض خطر شدید تجربه استرس، چگونه می توانند به این کودکان در یادگیری روش های مقابله کمک کنند؟ اولاً، بزرگسالان باید تلاش هایی هماهنگ را برای ایجاد محیط مثبت و نگرش سازنده نسبت به اشتباهات داشته باشند، تا به کودکان برای رشد اعتماد به نفس کمک کنند. برای کاهش استرس می توان ارزیابی اجتماعی و اهمیت برد را کمتر کرد. از روش های تغییر یافته کاهش اضطراب در بزرگسالان (آرام سازی تدریجی عضلات، کنترل نفس، تمرین ذهنی، تمرین خودزا، حساسیت زدایی منظم، بازخورد زیستی، و راهبردهای شناختی-عاطفی برای مدیریت استرس) می توان برای کودکان استفاده کرد. برای مثال، تری اولریک (۱۹۹۲) با طراحی تمرین «انگشتان اسپاگتی» آرام سازی تدریجی عضلات را تغییر داده و برای کودکان به کار گرفته است. همچنین اولریک و مک کافری (۱۹۹۱) پیشنهادی زیر را برای تغییر راهبردهای تنظیم انگیزختگی و مدیریت استرس در کودکان ارائه داده اند:

- استفاده از راهبردهای عینی و بدنی (مثلاً کیسه کوچکی به اسم «کیسه استرس» که کودکان نگرانی های خود را در آن بریزند)
- استفاده از راهبردهای لذت بخش (مثلاً، درخواست از کودکان برای رفع تنش عضلات با حرکات ژلاتینی شکم)
- استفاده از راهبردهای ساده (مثلاً، تصور تغییر کانال های تلویزیون برای تغییر تمرکز ذهنی فرد)
- تغییر رویکردها در یک فعالیت ورزشی واحد
- استفاده از رویکردهای فردی بر اساس علایق کودکان
- حفظ مثبت اندیشی و خوش بینی
- استفاده از الگوها (مثلاً، به کودکان بگویید "سعید معروف" از خودگفتاری مثبت استفاده می کند)

دستورالعمل های کلی (مثل «فقط خود را آرام کنید» یا «از پشش برمی آید») برای کمک به کودکان در مدیریت استرس کافی نیستند. باید راهبردهایی را جهت لذت بخش کردن این دستورالعمل ها و مرتبط ساختن آنها با کودکان تدوین کنید.

تمرین آرام سازی انگشتان اسپاگتی اورلیک

با بدن خود می توانید بازی های زیادی انجام دهید. کار را با نوعی بازی شروع می کنیم. اصطلاحاً انگشتان اسپاگتی نامیده می شود. نمی دانم در حرف زدن با انگشتان تان چقدر تبحر دارید. حرف زدن با انگشتان خیلی خوب است با هم ببینیم چرا این کار خوب است. به انگشتان پنجه یکی از پاهایتان بگویید وول بخورند. آیا انگشتان تان تکان می خورند؟ فقط یکی از پاها؟ خوب! حالا به انگشتان پنجه تان بگویید دیگر حرکت نکنند. به انگشتان پنجه پای دیگر تان بگویید تکان نخورند. بگویید خیلی آرام تکان بخورند و بعد سریع تر... و باز دوباره خیلی آرام... آرام تر... ایست! آیا انگشتان تان به حرف شما گوش می کنند؟ خوب است. اگر مثل همین کار با قسمت های دیگر بدن تان حرف بزنید، بدنتان به شما گوش خواهد کرد. به خصوص اگر زیاد با آن ها حرف بزنید. در این بخش به شما نشان خواهیم داد چگونه با حرف زدن با بدن تان می توانید بر آن ریاست کنید. اول می خواهیم درباره اسپاگتی صحبت کنیم. من اسپاگتی دوست دارم. مطمئنم شما هم دوست دارید. اما آیا تا به حال اسپاگتی را قبل از پخته شدن دیده اید؟ اسپاگتی قبل از پخته شدن سرد و سخت است. و به راحتی می شکند اما وقتی پخته می شود گرم و نرم می شود. روی بشقاب پخش می شود و پیچ می خورد.

می خواهیم ببینیم می توانید با حرف زدن با انگشتان تان آن ها را مثل اسپاگتی توی بشقاب نرم و گرم و آرام کنید. شاید برای اینکه انگشتان تان خواسته شما را بفهمند لازم باشد کمی با آن ها حرف بزنید، ولی می دانم که این کار از انگشتان تان برمی آید. پنجه های یک پایتان را تکان دهید. حال از آن ها بخواهید که ثابت بمانند. از آن ها بخواهید مثل اسپاگتی توی بشقاب نرم و آرام شوند. حالا انگشتان پنجه پای دیگر تان را تکان دهید. حرکت انگشتان را متوقف کنید. انگشتان خود را به اسپاگتی نرم تبدیل کنید. خیلی خوب است.

حال یکی از پاهای خود را تکان دهید به پای خود بگویید مثل اسپاگتی نرم و آرام شود. حال پای دیگر تان را تکان دهید. از پاهای خود بخواهید نرم و آرام شود. پشت خود را تکان دهید. بگذارید نرم و آرام شوند.

انگشتان یکی از دست های تان را تکان دهید. به انگشتان تان بگویید دیگر حرکت نکنند. ببینید می توانید انگشتان خود را مثل اسپاگتی توی بشقاب نرم و آرام کنید. حالا انگشتان دست دیگر تان را آرام تکان دهید. حرکت را متوقف کنید. کاری کنید که انگشتان حس گرمی پیدا کنند. به انگشتان بگویید نرم و آرام شوند. حالا یکی از بازوهای تان را تکان دهید. حرکت را متوقف کنید. به بازوی خود بگویید نرم و آرام شود. حالا بازوی دیگر تان را تکان دهید و بگویید نرم و آرام شود. بسیار خوب.

سعی کنید کل بدنتان را مثل اسپاگتی توی بشقاب نرم و گرم و آرام کنید. (کمی مکث کنید). خیلی خوب است. بدنتان به خوبی به حرفتان گوش می دهد. اجازه دهید بدنتان مثل اسپاگتی آرام بماند و فقط به من گوش کنید. می خواهم به شما بگویم پنجه های اسپاگتی چه زمانی می توانند به شما کمک کنند.

وقتی نگران هستید یا از چیزی می ترسید، یا وقتی چیزی ناراحتتان می کند، پنجه ها و دستان و عضلاتتان مثل اسپاگتی سفت قبل از پخته شدن - به نوعی سفت و محکم می شوند. اگر نگران باشید، از چیزی بترسید، یا چیزی ناراحتتان کند، اگر دست ها و پنجه ها و عضلاتتان مثل اسپاگتی توی بشقاب نرم و گرم شوند، حس خیلی بهتری خواهید داشت و خیلی ناراحت نخواهید بود. اگر پنجه های اسپاگتی را تمرین کنید، پیشرفت زیادی خواهید کرد. سپس می توانید به دست ها و پنجه ها و عضلاتتان بگویید، حتی موقع ترس یا ناراحت شدن، با گرم و نرم شدن به شما کمک کنند.

قبل از رفتن بیابید حرف زدن با دهان را امتحان کنیم. دهان خود را تکان دهید، بگذارید دهانتان نرم و آرام شود. زبان تان را تکان دهید. بگذارید زبان تان نرم و آرام شود. ابروهای تان را تکان دهید. بگذارید ابروهای تان نرم و آرام شوند. بگذارید کل بدن تان گرم و نرم و آرام شود. با این کار احساس خوبی پیدا می کنید (اورلیک، ۱۹۹۲، ص ۳۲۵).

منابع:

واینبرگ، رابرت اس؛ گولد، دنیل (۱۳۹۴)، مبانی روانشناسی ورزش و تمرین، ترجمه محمدکاظم واعظ موسوی، ابراهیم متشرعی، نجمه رضاسلطانی، علی حجتی، ریحانه راهدار بیک، میلاد اسماعیلی، انتشارات حتمی، جلد دوم، تهران

واینبرگ، رابرت اس؛ گولد، دنیل (۱۳۹۲)، مبانی روانشناسی ورزش و تمرین، ترجمه محمدکاظم واعظ موسوی، علی حجتی، نجمه رضاسلطانی، میلاد اسماعیلی، ریحانه راهدار بیک، انتشارات حتمی، جلد اول، تهران

فصل ششم:

مدیریت کلاس درس تربیت بدنی و ایمنی

مدیریت کلاس درس تربیت بدنی و ایمنی

مقدمه

اداره کلاس درس تربیت بدنی یکی از مسئولیت‌های عمده معلمان و معلماتی است که به کار تدریس این درس مشغولند. با توجه به اینکه درس تربیت بدنی بر خلاف سایر دروس در فضایی باز برگزار می‌شود، بنابراین معلمان نمی‌توانند برای تدریس این درس از روش‌های رایج در کلاس‌داری که ویژه فضاهای بسته و محیط کلاس است، استفاده کنند. لذت، شادی، تخلیه انرژی، جنبش‌پذیری، تنوع رفتارها و شلوغی دانش‌آموزان از ویژگی‌های ساعات درس تربیت بدنی است که این عوامل اداره کلاس‌های تربیت بدنی را با مشکل مواجه می‌سازد. با این حال روش‌هایی وجود دارد که معلمان می‌توانند در جهت هرچه بهتر اداره کردن کلاس‌ها و بالا بردن کیفیت تدریس، از آنها استفاده کنند.

از سوی دیگر یکی از مباحث مهم و چالش برانگیز درس تربیت بدنی، مساله ایمنی و پیشگیری از آسیب در کلاس درس است. دانش‌آموزان (علی‌الخصوص دوره ابتدایی) همواره به اقتضای سنشان از بازی لذت می‌برند که بی‌توجهی به شرایط ایمنی ممکن است آنان را در معرض خطرات ناشی از آسیب‌های ورزش قرار دهد.

با توجه به اهمیت موضوع‌های فوق در این فصل به صورت اختصاصی به مباحث مربوط به مدیریت کلاس و ایمنی و پیشگیری از آسیب‌ها خواهیم پرداخت.

انتظارات عملکردی

انتظار می‌رود فراگیر پس از مطالعه این فصل بتواند:

- شاخص‌های مهم در مدیریت کلاس درس تربیت بدنی را تشریح کند.
- نکات مهم در جهت ایمنی و پیشگیری از آسیب‌های ورزشی در کلاس درس را شناخته و در کلاس درس از آنها بهره‌مند شود.

مدیریت کلاس درس تربیت بدنی

دو عامل اساسی که به اداره کردن هرچه بهتر کلاس درس تربیت بدنی کمک می‌کند، عبارتند از:

۱. سازماندهی دقیق برنامه با توجه به نوع فعالیت حرکتی و ویژگی‌های دانش‌آموزان

۲. حفظ کیفیت برنامه از طریق انتخاب الگوی آموزشی مناسب با توجه به شرایط

معلمان بر اساس تجربه و ویژگی‌های شخصی از روش‌های مختلفی برای مدیریت کلاس استفاده می‌کنند. برخی با سخت‌گیری و جدیت بیش از حد، انگیزه و شادابی و نشاط لازم را از کلاس می‌گیرند و برخی با آزاد گذاشتن بیش از حد دانش‌آموزان، کنترل کلاس را عملاً از دست می‌دهند. امروزه رابطه معلم-شاگرد-موقعیت، تعیین‌کننده نوع مدیریت کلاس است. در اداره کلاس‌های درس تربیت‌بدنی، نه روش معلم‌محوری مطلق و نه شاگرد‌محوری محض، بدون توجه به موقعیت و شرایط محیطی و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان کاربرد زیادی برای معلمان ندارد و استفاده از روش بینابینی بسیار مؤثر است. دانش‌آموزان کلاس‌های مختلف از نظر سنی، بلوغ اجتماعی، آمادگی و ویژگی‌های شخصیتی با هم تفاوت دارند و نمی‌توان نسخه رفتاری خاصی را برای همه دانش‌آموزان تجویز کرد. معلم در کلاس نه باید شأن و منزلت خود را تا سطح شاگردان پایین بیاورد و نه بسیار خشک و غیر مجذوب باشد، بلکه باید بتواند با برقراری ارتباط دقیق، صمیمانه و جدی و با قدرت، موقعیت خود را تثبیت کند و با شناخت درست از محیط آموزشی، کلاس را به بهترین شیوه سازماندهی و مدیریت کند.

معلم می‌تواند یک یا دو جلسه اول هر کلاس را برای سازماندهی فعالیت‌های آموزشی خود استفاده کند. در سازماندهی مواردی مثل گروه‌بندی دانش‌آموزان، وضع قوانین و مقررات، نحوه توزیع و جمع‌آوری وسایل، تعیین سرگروه‌ها، اداره کلاس، نحوه ارتباط معلم و شاگرد، سنجش، معافیت ورزشی و موارد دیگر در شروع فعالیت‌های آموزشی تعیین می‌شوند. در ادامه به برخی از متغیرهای مدیریت کلاس درس تربیت بدنی پرداخته می‌شود.



شکل ۱- شاخص‌های مهم در مدیریت کلاس درس تربیت بدنی

❖ قوانین و مقررات

یکی از ابزارهای مهم برای حفظ نظم و کنترل، وضع قوانین و مقررات کلاسی است. معلم پس از بررسی محیط آموزشی و وسایل موجود با مشورت شاگردان، مقرراتی در مورد تعداد گروه‌ها، زمان فعالیت، زمان استراحت، جریمه، زمان گرم کردن، رفت و آمد در محیط بازی، توزیع و تحویل وسایل، داوری، سرگروه، حفظ ایمنی، بهداشت و غیره وضع می‌کند. باید توجه داشت که اعتبار هر قانون کلاسی بستگی به امکان رعایت آن در کلاس و به‌ویژه امکان مجازات سریع رفتارهایی دارد که موجب می‌شود کنترل کلاس از دست معلم خارج شود. البته برخی از قوانین و مقررات نیز باید توسط معلم تعیین شود. لازم به ذکر است قوانین کلاس فقط برای حفظ نظم نیست، بلکه در ایمنی دانش‌آموزان نیز اثر بسزایی دارد.

❖ نظم و انضباط

اولین نکته کلیدی در برقراری نظم و انضباط، داشتن طرح و برنامه درسی است. هر چقدر برنامه، شاگردان بیشتری را فعال کند، موجب نظم بیشتر می‌شود. تداوم فعالیت، بهترین وسیله برای نظم و انضباط در کلاس است. بیکار ماندن دانش‌آموزان به مزاحمت و اخلال در کار معلم منجر می‌شود و وقفه طولانی و انتظار دانش‌آموزان، به نظم کلاس آسیب می‌زند. به هر حال مشکلات انضباطی همیشه در کلاس وجود دارد. اما محیط یاددهی - یادگیری کنترل شده با طراحی آموزشی مناسب با هدف رشد عاطفی - اجتماعی دانش‌آموزان و همچنین حضور معلم در صحنه فعالیت ورزشی برای برقراری نظم کلاس مفید است.

❖ زمان‌بندی

معلم باید تلاش کند از اتلاف وقت به‌ویژه در ابتدا و انتهای کلاس جلوگیری کند. اگر قوانین و مقررات کلاس در اولین جلسه به خوبی تعیین شود از سردرگمی و تداخل فعالیت‌ها جلوگیری خواهد شد. به‌طور کلی زمان بیشتری برای موضوع و محتوای اصلی (غالباً به وسیله بازی) و زمان کمی برای شروع (سازماندهی و گرم کردن) و پایان کلاس (بازگشت به حالت اولیه) مورد نیاز است.

❖ نظارت و سرپرستی

نظارت و سرپرستی معلم نقش مهمی در نظم کلاس دارد. رها کردن دانش‌آموزان به حال خودشان، احتمال بروز آسیب‌های بدنی و مشکلات انضباطی و همچنین لذت نبردن از بازی را به همراه دارد. معلمان باید با دوراندیشی و پیش‌بینی رفتارهای احتمالی شاگردان، خود را برای مواجهه با محیط یادگیری آماده کنند و بر رفتارهای دانش‌آموزان کنترل و نظارت داشته باشند.

❖ استفاده از سوت ورزشی

سوت زدن یکی از رفتارهای غیرکلامی رایج و مهم برای هدایت گروهی (نه فردی) در برنامه‌های ورزشی است. همه دانش‌آموزان باید با معنی و مفهوم سوت به‌عنوان علامت توقف و ایستادن جدی، نگاه کردن و گوش دادن به صحبت‌های معلم یا داور و شروع حرکت یا فعالیت آشنا شوند. سوت وسیله ایمنی و بازخوردی است که می‌تواند رفتارهای نامناسب شاگردان را کاهش دهد، اما استفاده بیش از اندازه از سوت تأثیر آن را کم خواهد کرد.

❖ گروه‌بندی دانش‌آموزان

گروه‌بندی دانش‌آموزان یکی از راه‌های آسان و رایج در مدیریت کلاس است. روش‌های مختلفی برای گروه‌بندی دانش‌آموزان وجود دارد. آنچه در مورد گروه‌بندی دانش‌آموزان در کلاس درس تربیت‌بدنی حائز اهمیت است، توجه به امکانات و تجهیزات و فضای آموزشی در اختیار، سطح مهارت، وزن و قد دانش‌آموزان است. البته متناسب با نوع هر فعالیت می‌توان تجانس و عدم تجانس گروه‌ها را تغییر داد. بهتر است هر گروه یک سرگروه هم داشته باشد تا دانش‌آموزان مسئولیت‌پذیری را تمرین کنند. اگر معلم بتواند سرگروه را با مشارکت دانش‌آموزان انتخاب کند، تعادل در گروه‌ها و نظم در کلاس حفظ می‌شود. نکته مهم در خصوص سرگروه این است که سرگروه نباید در انتخاب افراد گروه دخالت کند؛ چون این کار باعث دلسردی برخی از دانش‌آموزان خواهد شد.

❖ استفاده از کل فضای آموزشی

معلم باید راه‌هایی را اتخاذ کند که از کل فضای آموزشی موجود به بهترین شکل استفاده شود. این تدبیر به همراه استفاده از سرگروه برای گروه‌های انتخابی در هر کلاس، معلم را قادر می‌کند تا گروه‌ها را در فضای مشخص شده به گردش در آورد و بر کار آنها به‌طور مؤثر نظارت کند.

❖ کنترل و جابه‌جایی وسایل

یک بخش مهم در مدیریت کلاس تربیت‌بدنی، کنترل و جابه‌جایی وسایل ورزشی است که اگر این کار به درستی انجام نشود، باعث بی‌نظمی کلاس خواهد شد. بهتر است در هر یک از جلسات درس، یکی از شاگردان این کار را بر عهده بگیرد. قبل از شروع درس ابزار لازم باید آماده شود تا از اتلاف وقت آموزش جلوگیری شود.

❖ ثبت وضعیت دانش‌آموزان

ثبت سوابق و گزارش‌های دقیق و هدفدار، برای آموزش و مدیریت کارآمد در کلاس بسیار مفید است. این سوابق شامل اطلاعات اساسی مربوط به بهداشت و سلامتی دانش‌آموز، حضور در کلاس، وضعیت فرد در کلاس درس، گزارش‌های روزانه در مورد حوادث و ابزار و لوازم ورزشی و ... است. این سوابق ضمن کمک به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و محتوای برنامه، می‌تواند در زمان حال و آینده مورد استفاده قرار گیرد.

سازماندهی

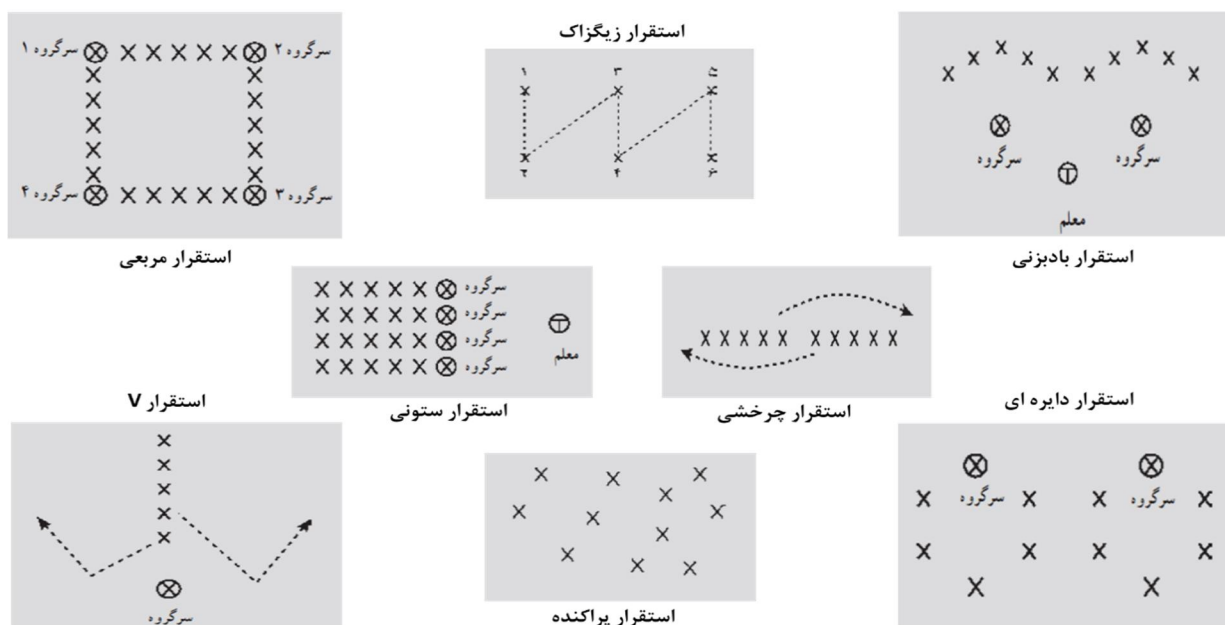
یکی از مهمترین عناصر طراحی آموزشی در هر جلسه کلاس درس تربیت‌بدنی در مدارس، نحوه سازماندهی دانش‌آموزان در محیط یادگیری است. محیط آموزش درس تربیت‌بدنی با توجه به عملی بودن این درس تفاوت‌های بسیاری با سایر دروس دارد. نحوه جای‌گیری و استقرار دانش‌آموزان و معلم، ارتباط زیادی با نحوه مشاهده، درک و تجربه مهارت‌های حرکتی داشته و می‌تواند الگوی حرکتی دریافت‌شده از هر دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار دهد.

سازماندهی ماهرانه کلاس درس، یکی از مواردی است که هدفدار بودن آموزش هر محتوایی را برای دانش‌آموز و صحت آموزش و مفید بودن آن را تضمین خواهد کرد و از بروز بسیاری از موارد خطرناک هنگام فعالیت و تعامل با محیط و سایر دانش‌آموزان جلوگیری می‌نماید. کلاس درس را می‌توان به شکل صمیمانه اما با کنترل شایسته هدایت کرد. مراحل مختلف تدریس در کلاس تربیت‌بدنی

مستلزم سازماندهی منحصر به خود است که معلم، بر اساس اهدافی که در هر مرحله دنبال می‌کند، می‌تواند آن را طراحی نماید. معلم می‌تواند شروع و خاتمه مشخصی برای کلاس تعیین کند و دانش‌آموزان را عادت دهد تا در برابر محرک‌هایی از قبیل صدای معلم و یا صدای سوت، به شکل دایره، گروه و یا دسته بایستند و به صحبت‌های او گوش دهند. همچنین در سایر مراحل آموزش و پیاده‌سازی هدف اصلی، تمرین و بازی نیز می‌توان متناسب با اهداف هر جلسه، شیوه استقرار مناسبی را برای دانش‌آموزان پیش‌بینی کرد.

محدودیت‌های بسیاری مانند فضا، تجهیزات و تراکم بالای دانش‌آموزان، نحوه سازماندهی دانش‌آموزان را

در کلاس درس تربیت‌بدنی تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین بایستی تدابیری مانند گروه‌بندی دانش‌آموزان را اتخاذ کرد تا بتوان از تمام امکانات موجود به بهترین شکل، استفاده نمود. گروه‌بندی دانش‌آموزان و استفاده از سرگروه، معلم را قادر می‌سازد تا گروه‌ها را در فضای مشخصی به گردش درآورد و به کار آنها به‌طور مؤثری نظارت کند^۳. سازماندهی دانش‌آموزان برای گرم کردن، سرد کردن، آموزش، بازی و تمرین وقت زیادی را تلف می‌کند، از این رو باید در شروع سال تحصیلی، به دانش‌آموزان یاد داد که هنگام فرمان معلم، سریعاً به شکل دلخواه قرار گیرند. در این خصوص، ثبات رفتار و رویه معلم کمک می‌کند تا دانش‌آموزان احساس امنیت نمایند و برای روبه‌رو شدن با تجربیات جدید آماده باشند. برخی از اشکال استقرار دانش‌آموزان عبارتند از: استقرار بادبزی، استقرار ستونی، استقرار دایره‌ای، استقرار گردشی، استقرار زیگزاگ، استقرار V، استقرار مربع، استقرار پراکنده که هر یک برای مراحل مختلف تدریس قابل استفاده می‌باشد.



شکل - انواع روش‌های سازماندهی

۳. جهت کسب اطلاعات بیشتر در خصوص روش‌های گروه‌بندی کلاس درس تربیت‌بدنی به کتاب راهنمای معلم درس تربیت‌بدنی دوره ابتدایی صفحه ۱۱ و ۱۳ مراجعه نمایید. این کتاب از طریق آدرس pel.medu.ir قابل دستیابی است.

گرم کردن و سرد کردن

در فرایند سه مرحله‌ای تدریس تربیت‌بدنی یک جلسه ۴۵ دقیقه‌ای شامل سه مرحله آمادگی (سازمانی و بدنی)، پیاده نمودن هدف (آموزش، تمرین و بازی) و مرحله بازگشت به حالت اولیه (سرد کردن و جمع‌بندی) است. هر یک از این مراحل دارای اهمیت بسیاری در دستیابی به اهداف هر جلسه آموزشی بوده و الزاماً بایستی به ترتیب اجرا شود. توجه ویژه به هر سه مرحله در فرایند تنظیم طرح درس، علاوه بر هدایت صحیح دانش‌آموزان در مسیر دستیابی به هدف، از احتمال بروز آسیب‌های ورزشی نیز جلوگیری می‌کند.

مرحله آمادگی شامل دو بخش آمادگی سازمانی (حضور و غیاب، تعویض لباس و تذکرات لازم به دانش‌آموزان) و آمادگی بدنی است. آمادگی بدنی که شامل دو بخش گرم کردن عمومی و اختصاصی است بخش بسیار مهمی از کلاس درس تربیت‌بدنی محسوب می‌گردد. در واقع گرم کردن اولین گام برای شروع هرگونه فعالیت‌بدنی و ورزشی محسوب می‌شود که برای کاهش احتمال آسیب و ایجاد بستر برای دستیابی به نتایج و اهداف فعالیت کارساز است. معلمان باید توجه داشته باشند که مرحله گرم کردن نیز مانند سایر مراحل تدریس مستقیماً تحت نظارت و راهبری آنان انجام پذیرد. فرایند گرم کردن دانش‌آموزان به عوامل مختلفی مانند مدت زمان فعالیت آنان، دمای هوای محیطی که در آن فعالیت می‌کنند و نوع فعالیتی که به آن می‌پردازند بستگی دارد. گرم کردن عمومی بدن شامل انواع راه رفتن‌ها، دویدن‌ها و پریدن‌هاست که بایستی به صورت نرم و آهسته انجام پذیرد و اندکی ضربان قلب دانش‌آموزان را بالا ببرد. باید به این نکته توجه کرد که انجام حرکات ناگهانی و سرعتی در این مرحله می‌تواند زمینه‌ساز بروز آسیب‌های ورزشی در دانش‌آموزان به ویژه در سنین ابتدایی شود. پس از گرم کردن عمومی نیاز است عضلات و اندام‌هایی که بیشتر در فعالیت‌های اختصاصی هدف آموزشی هر جلسه درگیر هستند با تمرینات متنوع و زمانبندی کوتاه به صورت ویژه گرم شوند. به‌طور مثال، اگر هدف آموزش یک جلسه درس تربیت بدنی، آموزش مهارت پریدن باشد، بهتر است عضلات و مفاصل پایین تنه به خوبی با تمرینات متنوع و به صورت تدریجی برای تمرینات اصلی آماده شوند. مدت زمان اختصاص داده شده به مرحله گرم کردن ۸ تا ۱۲ دقیقه است و بهتر است همراه با شعر باشد.

پس از پیاده‌سازی هدف اصلی در مراحل تدریس یک جلسه کلاس تربیت‌بدنی (آموزش، تمرین و بازی)، ضربان قلب و تنفس دانش‌آموزان به اوج خود رسیده است. رها کردن دانش‌آموزان در چنین شرایطی بسیار آسیب‌زننده است. در این مرحله بایستی بدن دانش‌آموزان با توجه به مدت، شدت و دمای هوای محیطی که در آن فعالیت می‌کردند، با محوریت عضلات و مفاصلی که بیشتر درگیر بودند، به آرامی به حالت اولیه برگشته و به اصطلاح سرد شود. فعالیت‌هایی مانند راه رفتن‌های آرام، نفس‌گیری‌های عمیق و انجام حرکات کششی می‌تواند کمک مؤثری در کاهش ضربان قلب، تنفس و حرارت بدن باشد. مدت زمان این مرحله نیز بین ۵ تا ۱۰ دقیقه است که می‌تواند با جمع‌بندی فعالیت‌های انجام شده در هر جلسه و بیان تذکرات بهداشتی و ایمنی و تشویق دانش‌آموزان تلاشگر همراه باشد.

نحوه تدریس مهارت‌های حرکتی

برای آموزش هر مهارت حرکتی ابتدا باید با زبانی ساده و قابل فهم برای دانش‌آموزان مهارت مورد نظر را توضیح داده و الگوی صحیح آن را نمایش دهیم. در مرحله بعدی باید با انواع تمرینات و بازی‌های جذاب و مرتبط با موضوع آموزشی به دانش‌آموزان کمک کنیم تا مهارت مورد نظر را فرا گیرند. در نظر داشته باشیم که تمرین کلید یادگیری است. در نهایت باید در فرایند اجرای تمرینات و

بازی‌ها دانش‌آموزانی که در اجرای حرکات دچار مشکل هستند شناسایی کرده و با بازخوردهای مناسب آنها را تا تکمیل فرایند یادگیری هدایت کنیم.



شکل - مراحل تدریس مهارت‌های حرکتی

ایمنی و پیشگیری از آسیب در کلاس درس تربیت‌بدنی

فعالیت بدنی و ورزش با همه فواید و لذت‌هایش گاهی می‌تواند صدماتی را به همراه داشته باشد. پیشگیری از این آسیب‌ها در دانش‌آموزان دوره ابتدایی که هنوز ساختار اسکلتی و عضلانی آنها تکامل نیافته و مهارت‌های بنیادین آنها به بلوغ نرسیده است از اهمیت زیادی برخوردار است. دانش‌آموزان دوره ابتدایی همواره به اقتضای سنشان از بازی لذت می‌برند که بی‌توجهی به شرایط ایمنی ممکن است آنان را در معرض خطرات ناشی از آسیب‌های ورزش قرار دهد. در ادامه به بیان نکاتی می‌پردازیم که می‌تواند راهگشای پیشگیری از آسیب‌های ورزشی در دانش‌آموزان باشد.

❖ **محیط را ایمن کنید.** محیط ورزشی نیاز به ایمن‌سازی دارد. خطوط زمین‌های ورزشی باید حداقل ۳ متر از دیوارها، سکوها، جداول، درختان و... فاصله داشته باشد و با رنگ قابل رویت (مانند زرد یا سفید) طراحی شود. زمین ورزشی نیز باید عاری از هر گونه برآمدگی، فرورفتگی، مانع و... باشد. همچنین پنجره‌های کلاس‌ها باید دارای حفاظ بوده، دیوارها فنس‌کشی بوده و سیم‌کشی‌های برق در اطراف حیاط، ایمن باشد.

❖ **وسایل و تجهیزات ایمن و مناسب استفاده کنید.** علاوه بر محیط، وسایل و تجهیزات ورزشی نیز باید متناسب با سن، جنس و سطح توانایی دانش‌آموز باشد. در این زمینه برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی بهتر است از وسایل و تجهیزات متناسب با سن آنها استفاده شود. میزان سفتی و نرمی وسایل نیز باید به گونه‌ای باشد که به بچه‌ها آسیب نرساند. دروازه‌های فوتبال، میله‌های بسکتبال و والیبال علاوه بر اینکه باید در زمین ثابت باشند، باید دارای حفاظ نرم نیز باشد. همچنین هر رشته ورزشی نیازمند وسایل و تجهیزات خاص خود است که عدم استفاده آنها حین فعالیت ممکن است منجر به صدمه و آسیب شود. وزن، حجم، جنس، ارتفاع، طول و استحکام از فاکتورهای مهم در انتخاب نوع وسایل و تجهیزات است. دانش‌آموزان باید با ابزار و وسایل خطرآفرین در هنگام بازی و ورزش آشنا شوند.

❖ **برای دانش‌آموزان شناسنامه سلامت تشکیل دهید.** باید در ابتدای هر سال تحصیلی با کمک مدیریت مدرسه و والدین دانش‌آموزان، برای آنها شناسنامه سلامت تشکیل دهیم و آن را در پرونده آنان قرار دهیم^۴. آگاهی از وضعیت سلامت دانش‌آموزان و پیشینه بیماری‌های آنان از اهمیت زیادی در جهت پیشگیری از حوادث و آسیب‌های ورزشی برخوردار است.

❖ **رعایت قوانین را به دانش‌آموزان آموزش دهید.** به دانش‌آموزان یاد بدهیم که قوانین بازی‌ها، قوانین کلاس و رشته‌های ورزشی را اجرا کنند. آشنایی با قوانین و مقررات، نقش مهمی در پیشگیری از آسیب‌های ورزشی دارد. دانش‌آموزان

باید با خطرات هل دادن، عدم تناسب بدنی همبازی، حرکت شدید و... آشنا شود. قوانین و مقررات بازی‌ها دانش‌آموزان را از خطر آسیب دیدگی دور می‌کند. بنابراین قبل از شروع بازی مطمئن شوید که همه دانش‌آموزان قوانین بازی را متوجه شده باشند.

❖ **قبل از فعالیت شدید و بازی دانش-آموزان را گرم کنید.**

گرم کردن باعث افزایش جریان خون در عضلات شده و در پیشگیری از آسیب‌های ورزشی نقش بسزایی دارد. در این خصوص لازم است دانش‌آموزان با انجام حرکات ساده و کششی به مدت ۱۰ دقیقه بدن خود را گرم کنند.

❖ **بعد از فعالیت دانش‌آموزان را سرد کنید.**

تمرینات سرد کردن بلافاصله پس از پایان تمرین یا بازی انجام می‌شود. مدت مناسب برای سرد کردن ۵ تا ۱۰ دقیقه است.

نکات مهم برای پیشگیری از آسیب در ساعت تربیت بدنی

	محیط را ایمن کنید
	وسایل و تجهیزات ایمن و مناسب استفاده کنید.
	برای دانش‌آموزان شناسنامه سلامت تشکیل دهید
	رعایت قوانین را به دانش‌آموزان آموزش دهید.
	قبل از فعالیت شدید و بازی دانش‌آموزان را گرم کنید
	بعد از فعالیت دانش‌آموزان را سرد کنید
	نوع تمرینات و فعالیت متناسب باشد
	به دانش‌آموزان یاد دهید که بهداشت فردی و محیطی را رعایت کنند
	نکات تغذیه ای را به دانش‌آموزان گوشزد کنید
	جعبه کمک‌های اولیه را در دسترس قرار دهید
	در محیط بازی و فعالیت دانش‌آموزان حضور داشته باشید

در این مرحله فرد باید از شدت فعالیت و تمرین خود بکاهد؛ یعنی شدت فعالیت خود را از سمت تمرین‌های سنگین به سمت تمرین‌ها و حرکات سبک سوق دهد و سپس با انجام تمرین‌های کششی فعالیت خود را به اتمام رساند. سرد کردن باعث کاهش اسید لاکتیک، کاهش کوفتگی و کاهش خستگی در عضلات می‌شود.

❖ **نوع تمرینات و فعالیت متناسب باشد.** تناسب نوع تمرین و فعالیت با سن، جنس و توانایی‌های دانش‌آموزان یکی دیگر از فاکتورهای مهم در پیشگیری از آسیب می‌باشد. دانش‌آموزان چاق و لاغر با هم تفاوت دارند. در فاکتورهای آمادگی

^۴ جهت دریافت نمونه برگ شناسنامه سلامت دانش‌آموزان می‌توانید به دستورالعمل جامع اجرا و ارزشیابی درس تربیت بدنی مراجعه نمایید. ضمناً این دستورالعمل از طریق پورتال pel.medu.ir قابل دستیابی می‌باشد.

جسمانی دانش‌آموزان دختر نسبت به پسران از ظرفیت‌های پایین‌تری برخوردارند. انتظارات فراتر از این ظرفیت‌ها ممکن است منجر به آسیب در دانش‌آموزان شود.

❖ **به دانش‌آموزان یاد دهید که بهداشت فردی و محیطی را رعایت کنند.** دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که هم بهداشت فردی و هم بهداشت محیط ورزشی و مدرسه را رعایت کنند تا در معرض بیماری و آسیب بعدی قرار نگیرند. آنان باید بیاموزند که با کفش و لباس ورزشی مناسب ورزش کنند، بعد از ورزش استحمام کنند، لباس‌های تمیز و مناسب بپوشند، در هوای آلوده فعالیت نکنند و بعد از ورزش در جریان هوای سرد قرار نگیرند.

شکل - پیشگیری از آسیب در کلاس درس تربیت بدنی

❖ **نکات تغذیه‌ای را به دانش‌آموزان گوشزد کنید:** دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که با انجام فعالیت بدنی و ورزش، آب بدنشان کاهش می‌یابد و نیاز به نوشیدن مایعات دارند. ورزش کردن باعث کاهش انرژی می‌شود، بنابراین به دانش‌آموزان توصیه کنید همه روزه به ویژه روزهایی که در کلاس درس تربیت‌بدنی حاضر می‌شوند، وعده‌های اصلی غذایی را حذف نکنند و پس از فعالیت‌بدنی، با مصرف مواد غذایی سالم و مغذی مانند شیر، گوشت، میوه، سبزیجات و خرما انرژی از دست رفته را جبران کنند. داشتن انرژی لازم برای انجام ورزش در بروز آسیب نقش مهمی دارد.

❖ **در محیط بازی و فعالیت دانش‌آموزان حضور داشته باشید.** حضور معلم در محیط بازی و فعالیت علاوه بر اینکه باعث رعایت نظم و قوانین در دانش‌آموزان می‌شود، بار حقوقی ناشی از صدمات و آسیب‌های وارده بر دانش‌آموزان را نیز از کاهش می‌دهد.

❖ **جعبه کمک‌های اولیه را در دسترس قرار دهید.** جعبه کمک‌های اولیه باید حداقل دارای وسایل و تجهیزاتی از جمله بتادین، الکل سفید، ژل سوختگی، گاز استریل، پنبه، چسب زخم، چسب کاغذی، باند، نوار کشی، ژل شوینده، درجه تب، قیچی، آتل، کیف یخ، کیسه آب گرم، صابون، دستمال تمیز، دستکش و... باشد و در مکانی قرار گیرد که دسترسی به آن ساده باشد. کمک‌های اولیه منجر به جلوگیری از تشدید آسیب‌ها در دانش‌آموزان می‌شود.

منابع

- ۱- وحدانی، محسن؛ حمیدی، مهرزاد (۱۳۹۴)، معلمان و تو سعه سواد حرکتی در دانش‌آموزان، نشریه رشد ابتدایی، دوره ۱۹، شماره ۵، ص ۱۸-۱۹
- ۲- وحدانی، محسن؛ رضاسلطانی، نجمه (۱۳۹۵)، مدیریت کلاس درس تربیت بدنی در دوره ابتدایی، نشریه رشد ابتدایی، دوره ۱۹، شماره ۸، ص ۱۸-۱۹
- ۳- وحدانی، محسن (۱۳۹۶) ایمنی و پیشگیری از آسیب در ورزش، دوره ۲۱، شماره ۴، ص ۱۷-۱۶
- ۴- وحدانی، محسن (۱۳۹۶)، سواد حرکتی، نشریه رشد ابتدایی، دوره ۲۱، شماره ۷، ص ۱۷-۱۶
- ۵- تسلیمی، زهرا (۱۳۹۶). تربیت‌بدنی در دوره ابتدایی، نشریه رشد ابتدایی، دوره ۲۱، شماره ۱،

فصل هفتم:

ورزش و بیماری ها

ورزش و بیماری ها

مقدمه:

امروزه، انجام فعالیت بدنی منظم، تغذیه مناسب، استفاده نکردن از سیگار و کاهش استرس به منظور دستیابی به بهداشت روحی و روانی بخشی از هدفهای بهداشت ملی کشورهای توسعه یافته است. براین اساس با توجه به گسترش تحولات رو به رشد فعالیت بدنی - بهداشتی در سه دهه گذشته اطلاعات علمی مستند زیادی ارائه شده است و در پرتو همین اطلاعات بوده است که علی رغم فقر حرکتی ناشی از صنعتی شدن کشورها، امید به زندگی و افزایش طول عمر در کشورها روز به روز بیشتر شده و بیماریهای ناشی از کم تحرکی مثل بیماریهای قلبی-عروقی، چاقی، پوکی استخوان، دیابت و انواع کمر دردها مورد توجه واقع شدند. خلاء اطلاعات این حوزه در نزد معلمان و مربیان ورزشی که انتقال دهندگان اصلی علم تربیت بدنی و در صدد ارتقای عملکرد ورزشی ورزشکاران در سطح مدارس هستند می تواند انگیزه ای برای مطالعه بیشتر و افزایش توانایی های خود در زمینه برنامه های ورزشی و تربیت بدنی مدارس باشد.

انتظارات عملکردی

انتظار می رود، فراگیر پس از مطالعه این فصل، بتواند:

- نوع، مدت و شدت فعالیت ورزشی در بیماران دیابتی را بیان کند و بر مبنای آنها برای دانش آموزان بیمار بکار گیرد.
- نوع، مدت و شدت فعالیت ورزشی در بیماران با فشارخون بالا را بیان کند.
- نوع، مدت و شدت فعالیت ورزشی در بیماران آلزایمری را بیان کند.
- نوع، مدت و شدت فعالیت ورزشی در بیماران آرتروزی را بیان کند.
- نوع، مدت و شدت فعالیت ورزشی در بیماران دارای پوکی استخوان را بیان کند.
- نوع، مدت و شدت فعالیت ورزشی در بیماران دارای آسم را بیان کند و بر مبنای آنها برای دانش آموزان بیمار بکار گیرد.
- نوع، مدت و شدت فعالیت ورزشی در بیماران دارای MS را بیان کند.
- نوع، مدت و شدت فعالیت ورزشی در بیماران قلبی را بیان کند و بر مبنای آنها برای دانش آموزان بیمار بکار گیرد.
- نوع، مدت و شدت فعالیت ورزشی در بیماران ریوی را بیان کند و بر مبنای آنها برای دانش آموزان بیمار بکار گیرد.

ورزش و بیماری ها

عدم فعالیت بدنی نه تنها به عنوان یک عامل خطر بیماری کرونر قلب، بلکه عامل خطر پر فشار خونی، عدم تحمل گلوکز (دیابت بزرگسالی)، افزایش چربی های سرم (کلسترول و تری گلیسرید)، کمبود کلسترول HDL، و پرواکنشی در مقابل استرس به شمار می رود. یکی از درمانهای غیر دارویی اصلی برای پرفشار خونی، دیابت بزرگسالی (نوع دوم)، افزایش چربی های سرم و استرس، افزایش سیستماتیک فعالیت بدنی است.

ورزش و دیابت

دیابت بیماری است که با افزایش مزمن غلظت گلوکز خون شناخته می شود به عبارت دیگر اختلال در برداشت گلوکز از خون توسط سلولهای بدن می باشد. دیابت به دو نوع است: ۱- تخریب سلول های بتا و عدم ساخت انسولین به مقدار کافی در بدن (دیابت نوع اول یا دیابت وابسته به انسولین) که در اصل در افراد جوان رخ می دهد ۲- مقاومت سلول های بدن نسبت به انسولین (دیابت نوع دوم یا دیابت غیر وابسته به انسولین)

توصیه برای افراد مبتلا به دیابت:

۱- از تزریق انسولین در گروه عضلات هدف خودداری شود. ۲- بطور منظم قند خون کنترل شود. ۳- همیشه یک غذای کربوهیدراتی بهمراه داشته باشید زیرا مصرف یک وعده کوچک کربوهیدراتی در طول ورزش می تواند مانع از کاهش بیش از اندازه قند خون (هیپوگلیسمی) شود. ۴- توجه ویژه ای در مراقبت از پاهایشان داشته باشند.

نوع فعالیت ورزشی: استقامتی: پیاده روی، دویدن، دوچرخه سواری و شنا کردن

شدت فعالیت ورزشی: ۵۰ تا ۶۰ درصد VO_{2max} که به تدریج تا ۷۰ درصد VO_{2max} افزایش می یابد.

تکرار فعالیت ورزشی: ۵ تا ۷ روز در هفته (دیابت نوع اول)، ۳ تا ۵ روز در هفته (دیابت نوع دوم)

نوع فعالیت ورزشی برای دیابت نوع اول :

۱- هوازی: پیاده روی، جاگینگ، بالارفتن از پله

۲- قدرتی (با شدت متوسط): تمرینات دایره ای با وزنه سبک با تکرار ۱۰-۱۵

شدت فعالیت ورزشی: ۶۰ تا ۹۰ درصد ضربان قلب بیشینه، ۵۰-۸۵ درصد VO_{2max}

مدت فعالیت ورزشی: ۲۰-۶۰ دقیقه با ۵-۱۰ دقیقه گرم کردن و سرد کردن

تکرار فعالیت ورزشی: روزانه برای اطمینان از کنترل سطح گلوکز خون

زمان فعالیت ورزشی: زمان فعالیت ورزشی برای دیابت نوع اول خیلی مهم است. نیاز است هر دوی انسولین درمانی و سطح گلوکز خون در زمان فعالیت ورزشی مورد توجه قرار گیرد. از فعالیت ورزشی در زمان اوج عمل انسولین بپرهیزید.

نوع فعالیت ورزشی برای دیابت نوع دوم :

۱-هوازی: پیاده روی، جاگینگ، بالارفتن از پله، فعالیت های ریتمیک با عضلات بزرگ

۲-قدرتی (با شدت متوسط): تمرینات دایره ای با وزنه سبک با تکرار ۱۰-۱۵

شدت فعالیت ورزشی: ۶۰ تا ۹۰ درصد ضربان قلب بیشینه، ۵۰-۷۰ درصد VO_{2max}

مدت فعالیت ورزشی: ۲۰-۶۰ دقیقه با ۵-۱۰ دقیقه گرم کردن و سرد کردن

تکرار فعالیت ورزشی: ۳-۵ بار در هفته، روزانه اگر انسولین استفاده شود.

فشار خون و فعالیت ورزشی

فشار خون بالا در نتیجه افزایش فشار خون بیش از حد طبیعی جریان خون بر دیواره شریان ها ایجاد می شود. اگر فشار خون بطور دائمی بالاتر از حد طبیعی باشد به آن فشار خون بالا می گویند.

طبقه بندی فشار خون در افراد بزرگسال

میزان فشار خون	سیستول	دیاستول
فشار خون طبیعی یا مطلوب	کمتر از ۱۲۰ (۹۰-۱۱۹)	کمتر از ۸۰ (۶۰-۷۹)
پیش فشار خون بالا	۱۳۹-۱۲۰	۸۹-۸۰
فشار خون بالای سطح ۱	۱۵۹-۱۴۰	۹۹-۹۰
فشار خون بالای سطح ۲	۱۶۰ یا بیشتر	۱۰۰ یا بیشتر
فشار خون بحرانی	۱۸۰ و بیشتر	۱۱۰ و بیشتر

راهنمای فعالیت ورزشی برای افراد مبتلا به پرفشار خون:

۱- قبل از شروع ورزش، فشار خون باید کنترل شود و اگر فشار خون خیلی بالا باشد ورزش نکنید. ۲- به هنگام فعالیت ورزشی از حبس نفس خودداری کنید. ۳- تمرینات وزنه باید به عنوان مکملی برای تمرینات استقامتی استفاده شود نه به عنوان تمرین اصلی. بطور منظم قند خون کنترل شود. ۴- قبل از ورزش گرم کنید تا افزایش ناگهانی فشار خون را در طی فعالیت کاهش دهید. ۵- اگر احساس ناراحتی در قفسه سینه، بازو و گلو دارید یا ورزش سبب سرگیجه می شود سریع ورزش را متوقف کنید. ۶- سرد کردن بدن بعد از ورزش لازم است تا از سرگیجه و غش پیشگیری شود.

نوع فعالیت ورزشی: استقامتی: پیاده روی، دویدن، دوچرخه سواری و شنا کردن

شدت فعالیت ورزشی: ۵۰ تا ۶۰ درصد VO_{2max} که به تدریج تا ۷۰ تا ۸۵ درصد VO_{2max} افزایش می یابد.

تکرار فعالیت ورزشی: ۴ تا ۵ روز در هفته

مدت تمرین: ۲۰ تا ۳۰ دقیقه

نوع فعالیت ورزشی: قدرتی

مدت و شدت فعالیت ورزشی: ۸-۱۰ حرکت با یک ست ۱۰-۱۵ تکراری

تکرار فعالیت ورزشی: ۲ تا ۳ روز در هفته

آلزایمر و فعالیت ورزشی

آلزایمر یک بیماری مغزی است که سبب از بین رفتن یاخته های عصبی مغز میگردد و مشخصه آن رو به زوال گذاشتن تدریجی توانایی های ذهنی است و به آهستگی حافظه و شخصیت افراد مسن رابه یغمامیبرد و موجب بروز مشکلاتی درحافظه ،اندیشه ،احساس و زندگی روزمره میگردد. کمتر بیماری به اندازه آلزایمر ترسناک است و چهارمین علت مرگ در افراد بالغ پس از بیماریهای قلبی، سرطان و سکتة مغزی است . شروع این بیماری از سن ۶۰-۵۰ سالگی ونوع سریعا پیشرفته آن در سنین ۴۵-۳۴ سالگی بروز پیدا میکند واحتمال ابتلای اشخاص بیش از ۸۰ سال بدان بیشتراست. دوره متوسط بیماری ۸سال است که بین ۲تا ۲۰ سال بر حسب شدت و ضعف بیماری تناوب دارد .

راهنمای ورزشی برای افراد مبتلا به بیماری آلزایمر

نوع فعالیت ورزشی: پیاده روی، دویدن، دوچرخه سواری، شنا کردن و باغبانی و کارهای خانه

شدت فعالیت ورزشی: کم تا متوسط

تکرار فعالیت ورزشی: ۳ روز در هفته

مدت تمرین: ۲۰ تا ۳۰ دقیقه

آرتروز و فعالیت ورزشی

آرتروز یک بیماری مفصلی است که در آن غضروف مفصلی آسیب دیده و تخریب می شود و استخوان نزدیک مفصل تغییراتی پیدا کرده و برجستگی های کوچک استخوانی بنام استئوفیت در اطراف مفصل بوجود می آید.

راهنمای ورزشی برای افراد مبتلا به آرتروز

ورزش جزء حیاتی از درمان آرتروز به شمار می آید و علاوه بر اینکه از خشکی مفاصل جلوگیری می کند به تقویت عضلات اطراف مفاصل نیز کمک می کند . همچنین فرد بیمار با انجام تمرینات ورزشی مناسب احساس نشاط و شادابی کرده ، انرژی کلی بدن بهبود می یابد . انواع مختلفی از تمرینات ورزشی برای مبتلایان به آرتروز وجود دارد :

۱- ورزش های هوازی آرام

نوع فعالیت: پیاده روی، دوچرخه سواری و شنا

شدت فعالیت ورزشی: کم تا متوسط با افزایش ده درصدی در هر هفته

تکرار فعالیت ورزشی: ۳ روز در هفته

مدت تمرین: ۳۰ دقیقه (۳ برنامه ۱۰ دقیقه ای) تا ۴۵ دقیقه

۲- شنا کردن

۳- تقویت عضلات اندام پائینی بخصوص عضله چهار سر ران.

۴- کشش عضلات منتهی مفصل بصورت روزانه

۵- ورزش های قدرتی: دو بار در هفته

پوکی استخوان و فعالیت ورزشی

پوکی استخوان: بیماری که به موجب آن تراکم نسج استخوانی کاهش یافته و باعث آسیب در اسکلت و استخوانهای بدن در مقابل شکستگی می شود، تا جایی که دیگر نمی توانند وزن بدن را تحمل کنند و استخوانها در برابر حتی نیروی اندکی به راحتی می شکنند.

راهنمای ورزشی برای افراد مبتلا به پوکی استخوان

نوع فعالیت ورزشی: فعالیتی که در آن از عضلات بزرگ استفاده شده است.

شدت فعالیت ورزشی: ۶۰ تا ۹۰ درصد حداکثر ضربان قلب

تکرار فعالیت ورزشی: ۶ تا ۷ بار در هفته

مدت تمرین: ۱۵ تا ۶۰ دقیقه فعالیت هوازی مداوم بسته به شدت تمرین

فردی که دچار پوکی استخوان است باید در یک برنامه ورزشی منظم شرکت کند: ۱- پیاده روی به مدت ۴۵ دقیقه

۳ بار در هفته یا پیاده روی در روز به مدت ۳۰ دقیقه توصیه میشود. ۲- تمرین با وزنه سبک به طوریکه فشار بیش از حد به استخوانها

وارد نشود. ۳- ورزشهای خاص ستون فقرات و افزایش قدرت شکمی ۴- از خم کردن بدنمان به سوی جلو خودداری کنید (این

حرکت، فوق العاده خطرناک است زیرا می تواند باعث شکستگی در مهره های پائینتر از ناحیه پشت شود).

ورزش های مدنظر

۱. ورزش های گرم کننده

۲. ورزش های کششی

۳. ورزش های افزایش دهنده ی توده ی استخوان: باید به ترتیب از حالت ایستاده، به حالت نشسته روی صندلی، بعد نشسته روی زمین و بعد خوابیده انجام شود که این عمل با تغییر حالت تدریجی از افت فشار خون جلوگیری میکند

۴. ورزش های شکم و پشت

۵. ورزش های شل کننده

مدت و نوع فعالیت ورزشی

پیشرفته	متوسط	مبتدی	نوع ورزش
۴ دقیقه	۳ دقیقه	۱ دقیقه	گرم کننده
۴ دقیقه	۳ دقیقه	۱ دقیقه	کششی
۱۵ دقیقه	۱۰ دقیقه	۵ دقیقه	افزایش دهنده توده استخوانی
۵ دقیقه	۳ دقیقه	۲ دقیقه	پشت و شکم
۲ دقیقه	۱ دقیقه	۱ دقیقه	شل کننده
۳۰ دقیقه	۲۰ دقیقه	۱۰ دقیقه	جمع

آسم و فعالیت ورزشی

آسم به عنوان بیماری التهابی مزمن و برگشت پذیر مجرای تنفسی تعریف می شود علائم عمده آن خس خس کردن، نفس نفس زدن، تنگی سینه و سرفه است و این علائم نتیجه التهاب و تنگی مجاری تنفسی به یک قطعه التهابی است.

راهنمای ورزشی برای افراد مبتلا به آسم

نوع فعالیت ورزشی: ۱- دوچرخه سواری، یوگا، پیاده روی، شنا- تنیس و قایقرانی (با اجازه پزشک) ۳- ورزش های اسب سواری، بسکتبال و فوتبال و ورزش های خشن توصیه نمی شود و ورزش غواصی زیر آب مطلقاً ممنوع می باشد.

شدت فعالیت ورزشی: ۵۰ درصد VO_{2max}

تکرار فعالیت ورزشی: ۳-۵ بار در هفته

مدت تمرین: ۲۰ تا ۳۰ دقیقه فعالیت هوازی

فردی که دچار آسم است باید توصیه های ورزشی زیر را جدی بگیرد : ۱- به شرایط آب و هوایی، رطوبت ، سرما و ارتفاع و غیره توجه نماید ۲- در شرایط آلودگی هوا ورزش نکنید ۳- قبل، حین . بعد از ورزش آب بنوشید ۴- در محیط های که گرد و غبار دارند و باعث ایجاد آلرژی می شوند ورزش نکنید. ۵- قبل از ورزش، بدنتان را حداقل ۵ دقیقه گرم کنید.

MS و فعالیت ورزشی

بیماری ام.اس (مولتیپل اسکلروزیس) یکی از شایعترین بیماریهای سیستم اعصاب مرکزی (مغز و نخاع) است و در اثر تخریب غلاف میلین ایجاد می شود. میلین غلافی است که فیبرهای عصبی را احاطه می کند و در انتقال سریع امواج عصبی نقش بسیار مهمی دارد. در حالت طبیعی با وجود این غلاف امواج عصبی به سرعت منتقل شده و موجب توانایی بدن در ایجاد حرکات هماهنگ و موزون می گردند.

راهنمای ورزشی برای افراد مبتلا به MS

اصول ایمنی ورزش برای بیماران MS

- همیشه قبل از شروع ورزش با نرمش مناسب بدن را گرم کنید و پس از ورزش نیز با نرمش آرام بدن را سرد کنید.
- به آرامی پیش بروید. مثلا اگر قرار است که ۳۰ دقیقه ورزش کنید، با جلسات ۱۰ دقیقه‌ای شروع کنید و به تدریج آن را افزایش دهید.
- در یک محیط امن ورزش کنید. از ورزش در سطوح لغزنده اجتناب کنید، در نور کم ورزش نکنید، قالیچه‌ها را کنار بگذارید و هر چیزی که ممکن است خطری در حین ورزش برای شما ایجاد کند را دور کنید.
- اگر در تعادل مشکل دارید، هنگام ورزش به یک نرده یا تکیه‌گاه تکیه کنید.
- هر زمانی که احساس کردید حالتان خوب نیست و یا ممکن است آسیب ببینید ورزش را متوقف کنید.
- فعالیتی را انتخاب کنید که برای شما جالب باشد و از انجام آن لذت ببرید. ورزشهای ایروبیکی آبی، شنا، تای چی و یوگا ورزشهایی هستند که برای بیماران مبتلا به MS مناسب هستند
- در ساعات گرم روز ، ورزش نکنید و از ورزش در ساعات ۱۰ صبح تا ۳ بعد از ظهر خودداری کنید. اگر بیرون از منزل ورزش می‌کنید، سعی کنید صبحها و یا عصرها ورزش کنید.
- مقدار زیادی مایعات خنک بنوشید.
- مراقب حالتهای بدن خود باشید. اگر دچار علائمی شدید که قبل از ورزش آنها را نداشتید، آرامتر ورزش کنید و یا ورزش را متوقف کنید تا بدنتان خنک شود.
- شنا، ورزشهای آبی و نرمشهای آبی ایروبیکی بدن شما را حین ورزش خنک نگه می‌دارند. قبل از اینکه وارد آب شوید در باره‌ی دمای آب استخر از مسئول استخر سؤال کنید.

MS و ورزش های قدرتی

- ۱- انجام ورزش های قدرتی میتواند ضعف عضلانی ناشی از MS را بهبود بخشد
- ۲- افزایش قدرت حرکت در بیماران MS خستگی ناشی از فعالیت های روزانه را کاهش میدهد
- ۳- MS بیماری تحلیل برنده ماهیچه و عصب است ، بنابراین ورزش های قدرتی مانند بدنسازی در بیماران MS مفید است
- ۴- ورزشهای قدرتی باید با شدت متوسط برای تقویت عضلات پاها ، پایین کمر و شکم انجام بگیرد
- ۵- ورزش کردن باعث بهبود علائم فیزیکی و روانی میشود و همچنین فرصتی را در اختیار بیماران قرار میدهد تا به چیزی غیر از بیماری خود فکر کنند.

چند نکته کلیدی

- ۱- ورزش باعث کمک به افزایش همکاری عضلات و اعصاب و همچنین افزایش تعادل میشود .
- ۲- در حالت پیشرفته MS پیشنهاد میشود که نرمش فقط در آب انجام شود .
- ۳- ورزشهای گروهی تاثیرات بیشتری در درمان MS دارند و این بخاطر روابط اجتماعی میباشد که تاثیر خوبی روی اعصاب میگذارد.
- ۴- اسب سواری به کاهش تنش و درد در مفاصل و پشت کمر کمک میکند .
- ۵- شباهت تمرینات با افرادی که پس از مدت زیادی شروع به ورزش کرده اند باشد .
- ۶- کسانی که MS میگیرند فیبرهای متهیچه ای تغییر شکل میابند که از طریق ورزش باز سازی میشوند.
- ۷- ورزشهای ایروبیک منظم تحت نظر پزشک پیشنهاد میشود.

بیماری کرونر قلبی و فعالیت ورزشی

بیماری عروق کرونر قلب که به آن تنگی عروق کرونر قلب یا بیماری قلبی هم می گویند در اثر اجتماع پلاکت ها در عروق کرونری به وجود می آید که به آن تصلب شرایین می گویند و موجب بسته شدن جریان خون می شود.

نوع فعالیت ورزشی: هوازی و قدرتی

شدت فعالیت ورزشی: هوازی با شدت متوسط (۴۰ تا ۸۵ درصد VO_{2max})

تکرار فعالیت ورزشی: هوازی (۳ تا ۷ روز در هفته) - قدرتی (۲ تا ۳ روز در هفته)

مدت تمرین: هوازی (۲۰ تا ۳۰ دقیقه فعالیت هوازی) - قدرتی (۸-۱۰ حرکت با ۱ ست ۱۰ - ۱۵ تکراری)

سکته قلبی و فعالیت ورزشی

سکته قلبی یا حمله قلبی، عبارت از انهدام و مرگ سلولی دائم و غیر قابل برگشت در بخشی از عضله قلب است که به علت از بین رفتن جریان خون و وقوع یک ایسکمی شدید در آن قسمت از قلب روی می دهد.

نوع فعالیت ورزشی: هوازی - قدرتی - انعطاف پذیری - هماهنگی عصبی و عضلانی

شدت فعالیت ورزشی: هوازی با شدت متوسط (۴۰ تا ۷۰ درصد VO_{2max})

تکرار فعالیت ورزشی: هوازی (۳ تا ۷ روز در هفته) - قدرتی. انعطاف پذیری و هماهنگی عصبی عضلانی (۲ تا ۳ روز در هفته)

مدت تمرین: هوازی (۲۰ تا ۶۰ دقیقه فعالیت هوازی) - قدرتی (۸-۱۰ حرکت با ۱ تا ۳ ست ۱۰ - ۱۵ تکراری). کشش برای ۱۰ تا ۳۰ ثانیه

بیماری مزمن انسداد ریوی و فعالیت ورزشی

بیماری مزمن انسداد ریوی با محدود بودن مسیر هوایی بویژه در بازدم و کاهش سرعت جریان هوا می باشد که همراه با آن ممکن است یک واکنش التهابی غیر طبیعی در پاسخ به ذرات مضر و گازها وجود داشته باشد.

نوع فعالیت ورزشی: هوازی و قدرتی

شدت فعالیت ورزشی: هوازی با شدت متوسط (تقریباً ۶۰ درصد VO_{2max}) - بار با دامنه ۵۰ تا ۸۰ درصد یک تکرار بیشینه

تکرار فعالیت ورزشی: هوازی (۲ تا ۵ روز در هفته) - قدرتی (۲ تا ۳ روز در هفته)

مدت تمرین: هوازی (۲۰ تا ۳۰ دقیقه فعالیت هوازی)

منابع

برایان شارکی و استیون گسکیل. (۲۰۰۶). فیزیولوژی ورزش برای مربیان. ترجمه فرهاد رحمانی نیا، مریم بخشی و مریم ملایی (۱۳۸۷). تهران: انتشارات بامداد کتاب.

توماس دلبیو. رولند (۲۰۰۵). فیزیولوژی ورزشی کودکان. ترجمه عباسعلی گائینی، ندا خالدی (۱۳۸۹). تهران: انتشارات سمت.

ثبوتی، بهنام؛ فلاح، شهرزاد. (۱۳۸۴). الفبای طب ورزشی. موسسه فرهنگی انتشارات فرشتهزاد، چاپ اول، ۱۳۸۴.

ثبوتی، بهنام؛ فلاح، شهرزاد. (۱۳۸۴). پزشکی ورزشی برای کودکان و نوجوانان. انتشارات بامداد کتاب، ۱۳۸۶.

جی/بلومفیلد، پ. آ. فریکر، ک. د. فیچ. طب ورزشی؛ ترجمه صادق حسن نیا و شهرام بامداد (۱۳۸۰)؛ انتشارات دانشگاه گیلان.

گائینی، عباسعلی؛ رجبی، حمید. (۱۳۸۶). آمادگی جسمانی. تهران: انتشارات سمت.

- Berardi, J., and Andrews, R. 2009. *Nutrition: The complete guide*. California: Carpintiria. International Sport Science Association
- Bergeron, G. 1982. Therapeutic massage. *Canadian Athletic Therapist Association Journal* Summer: 15-17.
- Bompa, T., and Frederick, C. 2008. *Periodization in Rugby*. Aachen, Germany: Meyer & Meyer Sport.
- Bompa, T.O. 2005. *Treinando atletas de deporte colectivo*. San Paulo, Brazil: Phorte Editora.
- Bompa, T.O., and Haff, G.G. 2009. *Periodization: Theory and methodology of training*. 8th ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bonen, A., and Belcastro, A. 1997. A physiological rationale for active recovery exercise. *Canadian Journal of Applied Sports Sciences* 2:63-64.
- Davis, J., Jackson, D.A., Broadwell, M.S., Queary, J.L., and Lambert, C.L. 1997. Carbohydrate drinks delay fatigue during intermittent, high-intensity cycling in active men and women. *International Journal of Sports Nutrition* 7 (4): 261-73.
- Davis, R.M., Welsh, R.S., De Volve, K.L., and Alderson, N.A. 1999. Effects of branched-chain amino acids and carbohydrate on fatigue during intermittent, high-intensity running. *International Journal of Sports Medicine* 20 (5): 309-14.
- De Luca, C.J. and Erim, Z. 1994. Common drive of motor units in regulation of muscle force. *Trends in Neuroscience*
- Fox, E.L. 1984. *Sports physiology*. New York: CBS College.
- Fox, E.L., Bowes, R.W., and Foss, M.L. 1989. *The physiological basis of physical education and athletics*. Dubuque, IA: Brown.
- Gauron, E.F. 1984. *Mental training for peak performance*. New York: Sports Science Associates.
- , D., Jr., and Wolfe, R.R. 1999. Postexercise net protein synthesis in human muscle from orally administered amino acids. *American Journal of Physiology* 276:E628-34.
- Tipton, K.D., and Wolfe, R.R. 2001. Exercise, protein metabolism, and muscle growth. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism* 11 (1): 109-32.
- . 2004. Protein and amino acid for athletes. *Journal of Sports Science* 22 (1): 65-79.
- Yessis, M. 1990. *Soviet training methods*. New York: Barnes & Noble.

فصل هشتم: نظارت بالینی

نظارت بالینی

مقدمه

همه ارگانها و نهادهای دولتی و غیر دولتی نظارت بر حسن انجام وظیفه پرسنل خود را به نحوی سر لوحه کار خود قرار می‌دهند. حاصل این ارزشیابی‌ها ممکن است بر ارتقای شغلی، تغییر در شرایط مالی و کاری کارمندان، کیفیت عملکرد و ... آنها تأثیر مستقیم داشته باشد. آموزش و پرورش به عنوان اساسی‌ترین رکن زیربنایی در کشور از این امر مهم مستثنی نیست. نیاز به نظارت و راهنمایی آموزش در همه زمینه‌های مربوط به فعالیت‌های تدریس و یادگیری اجتناب‌ناپذیر است. این نیاز به ویژه زمانی که آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی می‌شود، بیش از هر زمان دیگری احساس می‌گردد. در نظام‌های آموزشی اغلب کشورها، هدف از قرار دادن نقش نظارت به طور رسمی، حل و فصل مسائل و مشکلات آموزشی معلمان و در نتیجه دانش آموزان است. راهنمایان آموزشی در نظام های آموزشی کشورهای مختلف جهان در موقعیت های مختلف با عناوینی از قبیل معلم راهنما، معلم سرپرست، معلم مشاور، بازرس آموزشی، هماهنگ کننده برنامه‌های آموزشی، مدیر گروه آموزشی و راهنمای آموزشی و ... نامیده شده‌اند؛ ولی وظیفه اصلی آنان با هر عنوانی که باشند برقراری ارتباط و همکاری حرفه ای با معلمان و کمک به آنان است.

در این بخش تلاش شده است که معلمان تربیت بدنی به طور خلاصه با رویکرد نظارت بالینی که در مدارس توسط ناظران آموزشی، گروه‌های آموزشی درس تربیت‌بدنی و یا مدیران مدارس انجام می‌گیرد آشنا شوند تا بتوانند در راستای رشد حرفه‌ای خود و بهبود فرایند یاددهی- یادگیری همکاری و تعامل مناسب‌تری با راهبران آموزشی داشته باشند.

انتظارات عملکردی

انتظار می‌رود فراگیر پس از مطالعه این بخش:

- با مفهوم نظارت آموزشی آشنا شوند.
- هدف از نظارت بالینی را بیان کند.
- نقش مدیر را در فرایند نظارت آموزشی تبیین نماید.
- با تفاوت نظارت و ارزشیابی آشنا شود.
- مراحل نظارت بالینی را بیان کند.
- با مهارت های لازم برای نظارت کلاس درس محور آشنا شود.
- رویکردهای نظارتی را بداند.
- با ویژگی‌های ناظر آموزشی ایده‌آل آشنا شود.

نظارت آموزشی

ماهیت تدریس کیفی و اثربخش و مدارس کارآمد به باور، نگرش و رفتارهای معلمان وابسته است. امروزه انتظار دولت، مردم و تمام اصلاحات در نظام آموزشی، بهبود کیفیت آموزشی است. این انتظارات، مستلزم وجود معلمانی باصلاحیت، با انگیزه بالا، آگاه و ماهر به‌عنوان مهم‌ترین عنصر نظام آموزشی می‌باشد و این امر نه تنها در زمان ورود به حرفه معلمی بلکه در سراسر حرفه معلمی بایستی این گونه باشد. چنانچه در جست و جوی بهبود کیفیت در آموزش و پرورش هستیم، باید رشد حرفه‌ای معلمان را سرلوحه کارها قرار دهیم. صاحب نظران می‌گویند که هر گونه پیشنهادی برای اصلاح، تغییر ساختار یا تحول مدارس، بر رشد حرفه‌ای معلمان، به عنوان اساسی‌ترین وسیله ایجاد تغییر مورد نیاز، تأکید می‌کند. بنابراین، از آنجایی که باید یادگیری دانش‌آموزان و بهبود کیفیت آموزشی را در فرایند یاددهی- یادگیری جست‌وجو کرد و **معلمان مهم‌ترین عامل در بالا بردن کیفیت یادگیری دانش‌آموزان هستند**، پرداختن به **نظارت آموزشی (رشد و بالندگی مستمر حرفه‌ای)** معلمان از اهمیت و اولویت زیادی برخوردار است.

در رشد حرفه‌ای معلمان یک تغییر رویکردی اساسی رخ داده است. بر این اساس جهت‌گیری یادگیری از انتقال دانش و مهارت‌ها به معلمان به روشی که معلمان خود، دانش را از طریق ایجاد فرصت‌های ناب یادگیری به کمک همکاران به دست آورند، تغییر یافته است (لیبرمن، ۱۹۹۵). بر اساس این تغییر، تلاش‌هایی که در جهت یادگیری حرفه‌ای معلمان صورت گرفته، آنان را نقطه نقل، یادگیری خودشان قرار داده است. **به جای آموزش سنتی ضمن خدمت با حداقل تأثیر بر فرایند یادگیری، یادگیری مدرسه محور^۵ و حین خدمت در رابطه با کار روزانه معلمان مورد تأکید است.** این گونه تغییرات در یادگیری و رشد حرفه‌ای معلمان، تسهیل‌کننده مشارکت گسترده معلمان می‌باشد که برای آنان سهمی فعال در مشارکت یادگیری خود و همکاران فراهم کرده است. یادگیری با انجام دادن میسر می‌گردد و هنگامی اتفاق می‌افتد که معلمان وظایف روزانه خود را انجام دهند و سپس به طور هدفمند براساس یادگیری دانش‌آموزان در اعمال خویش بیندیشند. **یادگیری وقتی قدرتمند خواهد بود که با نیازهای فردی و مراحل رشد معلمان و چالش‌های زندگی واقعی شغلی آنان پیوند داده شود.**

نظارت آموزشی فرایندی است که معلمان به تنهایی و با همکاری سایر معلمان، مسئولیت‌های حرفه‌ای خود را به عنوان عاملان تغییر در فرایند یاددهی و یادگیری بررسی، نوسازی و گسترش می‌دهند و از این طریق دانش، مهارت و نگرش لازم برای تفکر، برنامه ریزی و عمل حرفه‌ای خوب با دانش‌آموزان و همکاران را در تمام مراحل زندگی تدریس به‌طور انتقادی کسب و ارتقا می‌دهند.

نظارت بالینی به عنوان یکی از گزینه‌های نظارتی، شکلی از یادگیری حین خدمت و مشارکت فعال معلمان به‌عنوان یادگیرندگان در حین انجام کار، یک فعالیت متنوع یادگیری برای معلمان است نه یک الگوی از قبل مشخص شده برای همه. در واقع، این گزینه نظارتی، الگوی دانش عملی^۶ یا دانش برخاسته از عمل معلمان است که از طریق کاوش نظام‌دار و سؤالات برخاسته از نگرانی‌های اثربخشی کلاس درس خود به وجود آمده است. این رویکرد، دانش عملی معلم را

^۵ . School-Based Learning

^۶ . knowledge-in-practice

به‌عنوان اساس بهبود تدریس و فعالیت او می‌داند، در اینجا عمل و رفتار معلم در پاسخ به مسائل روزانه کلاس درس و مدرسه ایجاد شده است و همچنین، دانش معلم از طریق تجربه، توجه و تفکر آزاد یا کاوش در تجربه به دست می‌آید. برای بهبود و تقویت عمل، معلمان باید بتوانند در مورد اعمال خویش کاوش کنند، آنها برای فکر کردن به فرصت نیاز دارند و باید بتوانند دانش فنی ترکیب شده با تجربیات خود را روشن سازند. این مفهوم، همکاری و مشارکت در میان معلمان را می‌طلبد و مستلزم این است که در دیدگاه دانش برای عمل تغییراتی ایجاد گردد. مفهوم دانش تجربی از یادگیری معلم، بر گروه‌گرایی محیط یاددهی و یادگیری تأیید می‌کند و به طور آشکار تفاوت بین دانش رسمی و غیررسمی را نشان می‌دهد. در این دیدگاه معلم یک فرد ماهر، میانجی و یک هنرپیشه براساس دانش پایه رسمی می‌باشد.

مدیر مدرسه به مثابه راهبر آموزشی

مدیر مدرسه و گروه‌های آموزشی در نقش رهبری آموزشی باید معلمان را برای تدریس مطلوب و مؤثر آماده کنند و برای کمک به آنها در عملکرد بهتر حضور داشته و منابع و انگیزه‌های لازم برای اقدام مؤثر آنها در کلاس را فراهم کنند. اعمال این سبک، بیش از هر چیز، بهبود روش‌های تدریس و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری را به دنبال دارد (لی، ۲۰۰۵).

مدیر مدرسه برای رشد حرفه‌ای، باید جو حمایتی، اعتمادآميز و احترام متقابل را فراهم و معلمان را به قبول نقش رهبری در برنامه ریزی، انتقال و ارزیابی رشد حرفه‌ای تشویق کند. میان فرصت‌های توسعه حرفه‌ای با نیازها و تجربه‌های کلاسی معلمان ارتباط برقرار کند، فرصت‌های یادگیری خودراهبری همراه با برنامه‌های رشد حرفه‌ای مشارکتی (تعادل بین یادگیری جمعی و یادگیری انفرادی) را ایجاد کند، فعالیت‌های یادگیری متنوع و تجربه‌های یادگیری فعال و ساختارگرا برای معلمان را تدارک ببیند، میان تلاش‌ها برای بهبود یادگیری و تدریس در کلاس با برنامه‌های بهبود مدرسه هماهنگی برقرار کند و در نهایت توجه داشته باشد که رشد حرفه‌ای مستمر و بلندمدت، به عنوان راه درست زندگی و یادگیری مادام‌العمر است. بنابراین مهم‌ترین کارکرد مدیران مدارس و گروه‌های آموزشی ارتقا و بهبود شرایط یاددهی - یادگیری و رهبری آموزشی است.

تفاوت نظارت و ارزشیابی

ارزشیابی معلم^۷ یعنی قضاوت جامع در خصوص عملکرد معلم و توانمندی‌ها و شایستگی‌های وی برای اهداف و مقاصد و تصمیم‌گیری‌های پرسنلی از قبیل ادامه فعالیت و اشتغال فرد یا عدم اشتغال. اصلاحات و بهبودها در عملکرد معلم می‌تواند ناشی از این فرایند باشند و ممکن است پیامدهای مورد نیاز را به دنبال داشته باشند، اما هدف اصلی خود این فرایند به طور کلی انجام یک قضاوت فراگیر در خصوص کیفیت عملکرد معلم در انجام وظایف آموزشی خودش و دیگر مسئولیت‌هایی است که به وی محول شده است. ارزشیابی معلم، یک عملکرد ضابطه‌مند قانونی است که فقط توسط اشخاصی انجام می‌شود که دارای مجوز مربوطه از طرف آموزش و پرورش هستند. مدیران مدارس رسماً مسئولیت ارزشیابی معلمان را به عهده دارند. این مقام رسمی تصمیم می‌گیرد که مسئولیت خودش را به افراد دیگری در چارچوب حوزه مدرسه - که آنها هم دارای مجوز مربوطه به این کار هستند از قبیل معاونان و ناظران داخلی مدرسه - انتقال بدهد.

۷ . Teacher Evaluation

نظارت بر معلم^۸ یعنی ارتقای رشد و توسعه و بالندگی حرفه‌ای معلم که به نوبه خودش به بهبود عملکرد آموزشی و افزایش ضریب آموزشی دانش آموز منجر می‌شود. نظارت بر معلم هیچ ارتباطی با انجام قضاوت‌های جامع در خصوص توانمندی‌ها و شایستگی‌ها و عملکرد معلم ندارد. این عملکرد را می‌توان به کمک افراد مختلفی در نقش‌ها و رویکردهای مختلف در چارچوب مدرسه از قبیل معلمان، مدیران، ناظران و غیره... انجام داد.

نقش ارزیاب این است که یک قضاوت و اظهار نظر حرفه‌ای را در رابطه با عملکرد و شایستگی معلم تهیه و ابراز دارد. گرچه ارزیاب ممکن است معلم مربوطه را شناخته و حتی وی را دوست داشته باشد. با این حال ارزیاب می‌بایست درجه‌ای از فاصله گرفتن و دور ماندن را تحمل کند تا بتواند ارزیابی منصفانه‌ای از عملکرد معلم ارائه دهد. در حالی که در نظارت باید ارتباطاً دوستانه باشد.

دیدگاهی که معلمان نسبت به فرایند ارزشیابی دارند، این است ارزشیابی موقعیتی است که آنها بایستی بهترین عملکرد لازم را از خود نشان دهند. به علت عواقب و پیامدهای منفی که می‌تواند از عملکرد ضعیف در جریان یک فرایند مشاهده برای اهداف ارزشیابی ایجاد شود، معلمان معمولاً در چنین وضعیت‌هایی کمتر ریسک می‌کنند، آنها به ندرت نقشی را ایفا می‌کنند که امکان شکست خوردن را دارد. بیشتر محتمل است به سراغ کارهای تمرین کرده قبلی که اتفاقاً جواب خوبی و استقبال خوبی هم گرفته بروند و درس‌هایی را ارائه بدهند که در طول سال بارها و بارها تکرار کرده‌اند.

نظارت می‌بایست فرصتی برای ریسک کردن و برای تجربه و آزمایش باشد. اغلب نظارت می‌تواند معلمان را قادر سازد تا رفتارها و تکنیک‌های جدید را در محیطی کاملاً امن و مطمئن و حمایت‌کننده امتحان و آزمایش کنند. چون در چنین محیطی است که ترس از یک قضاوت منفی در خصوص توانمندی معلم برطرف می‌شود و معلم می‌تواند به ناظر اجازه دهد تا درس‌هایی را مشاهده کند که کاملاً بی‌عیب و نقص نیستند. در واقع معلم ممکن است عاقدانه از ناظر بخواهد که درسی را مشاهده کند که معلم با آن دچار مشکل است و امیدوار است ناظر بتواند در جهت بهبود و رفع اشکالات آن به معلم کمک کند.

اهداف نظارت بالینی

- احیای نقش نظارتی مدیران و گروه‌های آموزشی
- ایجاد فرصتی برای دریافت بازخورد درباره تدریس از طرف دیگران
- کمک به معلم جهت بهبود فرایند آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
- کمک به معلم در ایجاد نگرش مثبت برای رشد مداوم حرفه ای خود
- تشخیص و حل مسائل در فرایند یاددهی و یادگیری
- ارتقای مهارت‌های تدریس

^۸ . Teacher Supervision

نظارت بالینی به عنوان یک فرایند چرخه‌ای

نظارت بالینی متشکل از چرخه چندمرحله‌ای است. برای آنکه ناظر آموزشی بتواند بر فرایند یاددهی - یادگیری^۹ تأثیرگذار باشد، باید از چرخه نظارت کلاس درس محور^{۱۰} یا نظارت بالینی آگاهی داشته باشد و آن را به کار بندد. با انجام چنین کاری ناظر آموزشی می‌تواند موجب پیشرفت حرفه‌ای معلم فراتر از سطح فعلی عملکرد وی گردد.

معلم و ناظر آموزشی در کلیه مراحل چرخه نظارت آموزشی بالینی باید در نهایت، نفع یادگیرنده را در نظر بگیرند و با یکدیگر همکاری کنند (الیوا، ۱۹۹۹).

صاحب نظران مراحل مختلفی را برای روش مشاهده مستقیم یا نظارت بالینی پیشنهاد کرده‌اند. برای مثال، گلدهامر (۱۹۶۹) پنج مرحله را تبیین، کوگان (۱۹۷۳) هشت مرحله را پیشنهاد و گلیکمن و همکاران (۲۰۱۰) پنج مرحله به شرح زیر را بیان نموده‌اند: مرحله اول: گفت و گوی پیش از مشاهده^{۱۱}، مرحله دوم: مشاهده آموزش در کلاس درس^{۱۲}، مرحله سوم: تحلیل و تفسیر مشاهده و تعیین رویکرد گفت و گو^{۱۳}، مرحله چهارم: گفت و گوی پس از مشاهده با معلم^{۱۴} و مرحله پنجم: نقد مراحل قبلی^{۱۵}.

نولان و هوور (۲۰۱۱) به جای مراحل نظارتی از چرخه چندمرحله‌ای نام می‌برند. این چرخه شامل ایجاد آمادگی^{۱۶}، نشست قبل از مشاهده^{۱۷}، مشاهده تدریس^{۱۸}، تحلیل و تفسیر داده‌ها (تشخیص)، نشست بعد از مشاهده^{۱۹} (برنامه ریزی برای رشد و بالندگی حرفه‌ای معلم)، و ارزشیابی جامع فرایند^{۲۰} و پیگیری رشد و بالندگی معلم می‌شود.

نظارت آموزشی با چرخه مستمر و تکرار شونده معلم - ناظر شناخته شده است. شکل ۱ چرخه چند مرحله‌ای نظارت آموزشی را به صورت خلاصه نشان می‌دهد. باید توجه داشت، همان‌طور که گارمن اشاره کرده است، **نظارت آموزشی خوب مجموعه‌ای از شایستگی‌های فنی با یک رویکرد کتاب آشپزی متشکل از رویه‌های قدم به قدم نیست، بلکه فراتر از مجموعه گام‌های خطی است.** چرخه نظارت آموزشی یک استعاره همچنین یک الگو و اشکال پویای پیشنهادی از مشارکت و همکاری در گروه‌های آموزشی است. بنابراین تأکید می‌شود که ناظران آموزشی مفاهیم گسترده‌تری از ماهیت فعالیت حرفه‌ای را در قالب یک الگو ببینند؛ این الگو شامل: الف) تلاش برای تشکیل و تقویت روابط مبتنی بر همکاری در میان معلمان، ب) تشویق معلمان به تفکر مستمر و پژوهش در مورد فعالیت‌ها، ج) مشارکت در تصمیم‌گیری داده‌محور برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

۹ . Teaching-Learning Process

۱۰ . Classroom-Based Supervision

۱۱ . Preconference With Teacher

۱۲ . Observation of classroom instruction

۱۳ . Analyzing And Interpreting Observation And Determining Conference Approach

۱۴ . Post conference With Teacher

۱۵ . Critique Of Pervious Four Steps

۱۶ . Establishing Readiness

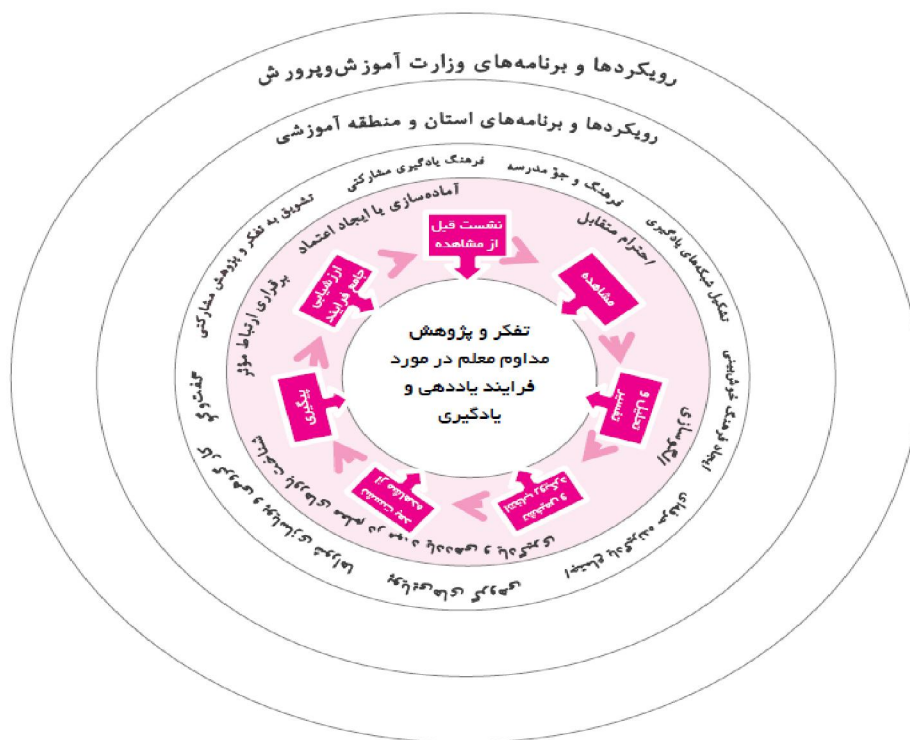
۱۷ . Preservation conference

۱۸ . The teaching observation

۱۹ . Post observation conference

۲۰ . Overall evaluation of the process

این چرخه، آماده سازی از طریق اعتمادسازی، برقراری ارتباط مثبت و نشست‌های گروهی کوچک یا انفرادی را که برای روشن شدن باورهای معلمان طراحی شده‌اند، ایجاد می‌کند. بعد از آماده سازی، ناظران نشست قبل از مشاهده را تشکیل می‌دهند؛ برای جمع‌آوری داده‌های توصیفی و غیرقضاوتی به مشاهده می‌پردازند؛ داده‌ها را تفسیر می‌کنند؛ نشست بعد از مشاهده را که در آن معلم و ناظر در ایده‌های همدیگر سهیم می‌شوند، تشکیل می‌دهند و در مورد داده‌ها نتیجه‌گیری می‌کنند و در پایان به ارزشیابی منصفانه اثربخشی چرخه نظارت می‌پردازند (گلداسبری، ۱۹۹۸، به نقل از نولان و هوور، ۲۰۱۱). **تفکر و پژوهش مستمر در مورد تدریس در مرکز این چرخه چندمرحله‌ای قرار دارد.**



شکل ۱. چرخه نظارت بالینی

مهارت‌های لازم برای نظارت کلاس درس محور

- اعتماد سازی و برقراری ارتباط مثبت
- کشف نظام باورهای معلم و استفاده از آنها
- تشویق به تفکر و پژوهش مستمر در فرایند تدریس
- جمع‌آوری اطلاعات نظامدار

- تفسیر و استفاده از داده ها
- برگزاری کنفرانس

۱- اعتمادسازی و برقراری ارتباط مثبت

نظارت و راهنمایی بالینی مستلزم درجه بالایی از اعتماد متقابل بین ناظر و معلم است که در درک، حمایت و تعهد به رشد و پیشرفت معلمان بازتاب می‌یابد. تا زمانی که مدارس نتوانند نظارت و راهنمایی را از ارزشیابی تفکیک کنند، هیچ یک از این کارکردها به خوبی انجام نمی‌شود. یکی از مشکلات ناشی از این مسئله آن است که معلمان با بدگمانی و هراس به این نوع نظارت واکنش نشان می‌دهند به همین دلیل ناظران برای از بین بردن این بدگمانی‌ها باید توجه خود را بیشتر به ایجاد اعتماد و ارتباط مثبت و روابط میان فردی مناسب معطوف کنند؛ چرا که معلمان نمی‌توانند از ورود ناظران به کلاس درس خود جلوگیری کنند، اما می‌توانند نگذارند که ناظران از نظام اعتقادی آنها مطلع شوند.

ناظران باید فعالانه گوش بدهند و سؤالات پاسخ باز را مد نظر قرار دهند و سپس با دقت پاسخ‌های معلم را دریافت کنند، بدون اینکه پیش‌فرض‌ها و استنباط‌های خود را دخالت دهند. چهار بخش گوش دادن فعال که توصیه شده است عبارت‌اند از: **ساخت‌دهی، کاوش، بررسی احساسات و خلاصه سازی.**

بخش **ساخت‌دهی** برای آشکار کردن نگرانی‌ها، نیازها و فرایندهای ذهنی معلم مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین می‌تواند برای انتقال از یک قسمت نشست به قسمت دیگر هم استفاده شود:

- اجازه دهید با مرور درسی که می‌خواهم آن را مشاهده کنم، آغاز کنیم. می‌توانید کمی در مورد محتوای درس و اهداف یادگیری دانش‌آموزان صحبت کنید؟
- حالا که متوجه شده‌ام چه چیزی از دانش‌آموزان می‌خواهید تا بدانند و بتوانند انجام دهند، می‌توانید من را با مراحل درس آشنا کنید؟ چگونه درس دادن را آغاز می‌کنید؟
- در مورد درس و همچنین نگرانی‌های شما در مورد مراحل درس دادن به دلیل پیچیدگی موضوعاتی که به دانش‌آموزان خود معرفی می‌کنید، صحبت کردیم. بیایید در مورد اینکه کدام روش برای گردآوری اطلاعات مفیدترند، تصمیم بگیریم.

ناظر از بخش **کاوش** برای گرفتن اطلاعات بیشتر از معلم شفاف سازی یا توجیه پذیری استفاده می‌کند. در کاوش ناظر به اطلاعات بیشتری نیاز دارد:

- حالا که اهداف خود را برای یادگیری دانش‌آموزان بیان داشته‌اید، می‌توانید توضیح دهید که چگونه باید درس شما با برنامه‌ریزی درسی مطابقت کند؟ چه چیزهایی را قبلاً آموزش داده‌اید و به دنبال آن چه چیزی را باید تدریس کنید؟
- به نظر می‌رسد فعالیتی انگیزشی برای شروع کردن درس لازم است. چقدر این امر به شما اجازه خواهد داد تا به دانش‌قبلی دانش‌آموزان تلنگری بزنید؟

ناظر در **بررسی احساسات**، عواطف معلم را از طریق بازگویی، تصدیق و تأیید می‌کند. چنین عباراتی فرصت فوق‌العاده‌ای را برای ناظر فراهم می‌کند تا حمایت، احترام و همدردی خود را با نگرانی‌ها و احساسات معلم نشان دهد.

• به دلیل تجربیات گذشته در تدریس این درس، ناامید به نظر می‌رسید. فکر می‌کنید وقتی دانش‌آموزی نمی‌تواند ویژگی‌های ماشین‌های ساده را از هم تمیز دهد، چگونه می‌تواند از آن ویژگی‌ها برای نمونه‌هایی که در کلاس صحبت نکرده‌اید، استفاده کند؟

• به خاطر الگوهایی که در اطلاعات آمده است بسیار شگفت‌زده به نظر می‌رسید. آیا این الگوها مورد انتظار شما نبوده است؟ در نهایت، بخش خلاصه‌سازی برای تأیید درک متقابل و بیان این مطلب که ناظر ایده‌های معلم را به درستی متوجه شده است، به کار می‌رود.

• شنیده‌ام که شما به دو موضوع کلیدی برای جمع‌آوری داده‌ها تأکید دارید. اول از من می‌خواهید که پاسخ دانش‌آموزان به سؤالات شما را ثبت کنم تا شما بتوانید ذهنیت آنها را تجزیه و تحلیل کنید و همچنین بتوانید در مورد دلیلی که باعث ابهام آنها می‌باشد تحقیق کنید. دوم اینکه از من می‌خواهید نمونه‌هایی از تکالیف درسی دانش‌آموزان را مرور کنم تا نشانه‌های بیشتری پیدا کنید در مورد اینکه چرا متوجه مفهوم درس نمی‌شوند.

• بنابراین در ساعت دو بعدازظهر فردا آنجا خواهیم بود تا سؤالات دانش‌آموزان را ثبت کنم، مادامی که نمونه‌های واقعی را ارائه می‌دهید درک آنها را از موضوعات بررسی می‌کنید.

مجموعه‌ای از رفتارها وجود دارند که هم برای شنونده و هم برای گوینده نتایج زیان‌باری را به دنبال خواهند داشت، که به آنها موانع ارتباطی می‌گویند. این گونه عکس‌العمل‌ها افراد را از بیان صریح منظور خود ناامید می‌سازند، گفت و گو را قطع می‌کنند و اغلب آن را پایان می‌بخشند، گوینده را در حالت دفاعی قرار داده و مانع از این می‌شوند که شنونده، دیدگاه‌های گوینده را بشنود. این موانع ارتباطی به عنوان تباه‌کننده و پاسخ‌های پرخطر معرفی می‌شوند و در کل باید از آنها اجتناب شود.

۲- کشف نظام باورهای معلم و استفاده از آنها

روش سودمند دیگر در ایجاد آمادگی، شناخت نظام باور معلم (اغلب به صورت تلویحی) می‌باشد. از آنجایی که فلسفه معلم در مورد فرایند یاددهی و یادگیری بر رفتارهای کلاس او تأثیر زیادی دارد، فرایند نظارت آموزشی در صورت مشخص شدن باورها، اثر بسیاری خواهد داشت. نظام باورها شامل ارزشها و عقایدی می‌شود که رفتار معلم را هدایت می‌کند، نظام باورهای معلم شامل نظریه‌هایی در رابطه با اهداف آموزش و پرورش، برنامه‌ریزی درسی، انتظارات فردی و گروهی از دانش‌آموزان، روش‌های برتر تربیتی و نظریه‌هایی درباره عوامل مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان است. این نظام از سابقه فردی، تحصیلات رسمی و تجربه کلاسی معلم نشأت می‌گیرد.

۳- تشویق به تفکر و پژوهش مستمر در فرایند تدریس

در ادامه معلم و ناظر باید این آمادگی را پیدا کنند که بر مهارت‌های تفکر و پژوهش که قسمت اصلی چرخه نظارت را تشکیل می‌دهد تمرکز کنند. تحقیق درباره عمل خود، برای تدریس خردمندانه امری حیاتی است؛ زیرا معلم را قادر می‌سازد تا باورها و رفتارهای تدریس خود را با توجه به یادگیری دانش‌آموزان زیر سوال ببرد. در این مرحله معلم کار تدریس خود را مورد بررسی قرار می‌دهد و تفکر خود را طبقه بندی می‌کند.

۴- جمع‌آوری اطلاعات نظام‌مدار

در این قسمت درباره روش‌هایی که ناظر به‌طور منظم با جمع آوری اطلاعات و تفسیر آنها، تفکر و تحقیق مستمر در تدریس را تشویق می‌کند صحبت می‌شود. در طول مشاهده تدریس ناظر یا مربی اطلاعات توصیفی و بدون داوری را جمع آوری می‌کند. تحلیل این اطلاعات عینی با همکاری یک ناظر به معلمان کمک می‌کند تا به رفتارهای خودشان بیشتر فکر کنند.

ابزارهای جمع آوری داده ها:

- فنون مشاهده جامع (ثبت کردن - واقعه نگاری - تحلیل ویدئویی)
- فن کلام گزینی
- ابزارهای نمودار دیداری مانند ثبت مشاهدات محل استقرار در کلاس درس

۵- تفسیر و استفاده از داده ها

اطلاعات اولیه بدست آمده توسط ناظر، در گام های بعدی باید تلخیص و تفسیر شوند. فرایند تفسیر داده‌ها شامل: ساخت‌دهی مجدد درس مشاهده شده، بررسی رفتارها یا الگوهای برجسته تکرار شده، بررسی عملکرد معلم و تأثیر آن در یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. بررسی رفتارهای مشکل دار در تدریس، تنها وظیفه آموزگار و ناظر نیست، بلکه تشویق انجام فعالیت‌های مثبت تدریس نیز در دستور کار آنها قرار دارد. به عبارت دیگر فرایند تحلیل و تفسیر شامل تقویت، اصلاح یا حذف رفتارهای تکراری تدریس است که در عملکرد حرفه‌ای معلم دیده می‌شود. یکی از مهمترین تصمیماتی که ناظر باید بگیرد این است که چه کسی داده‌ها را تفسیر کند.

۶- برگزاری کنفرانس

برگزاری کنفرانس شامل سه مرحله می‌باشد:

الف - جلسه قبل از مشاهده

مرحله قبل از مشاهده مؤثر کلاس درس، برگزاری کنفرانس قبل از مشاهده می‌باشد. جلسه یا کنفرانس قبل از مشاهده می‌تواند به ناظر کمک کند تا پیش فرضی در مورد رفتارها یا افکار معلم در سر نداشته باشد. جلسه قبل از مشاهده ای که خوب اجرا شده باشد دارای سه عنصر می‌باشد: ۱- آمادگی، ۲- مرور ذهنی، ۳- قرارداد.

عنصر آمادگی به ایجاد درک کامل ناظر از درس مورد نظر معلم اشاره دارد. آمادگی فرصتی به معلم می‌دهد تا از این طریق، ناظر را با فرایندهای برنامه ریزی تکراری، آشنا کند. آمادگی درک متقابل و بررسی مشترک است در مورد اینکه، چگونه درس، با طرح کلی برنامه درسی معلم و تصمیم‌گیری‌های آموزشی تطبیق پیدا می‌کند.

عنصر مرور ذهنی یا تمرین زمانی اتفاق می‌افتد که ناظر، معلم را درگیر فعالیت واقعی یا ایفای نقش قسمت‌های انتخاب شده‌ای از درس می‌کند. معلم تمرین ذهنی می‌کند یا به همراه ناظر درس بعدی را تمرین می‌کند. پیش‌نمایش غیررسمی، فرصتی را فراهم می‌آورد برای پیش‌بینی مشکلات و تعیین عناصر طرح، که ممکن است مبهم باشند و تشخیص نگرانی‌های معلم در مورد آن درس، قبل از آنکه تدریس شود.

عنصر آخر نشست قبل از مشاهده، قراردادی است که بین معلم و ناظر منعقد می شود. قرارداد، انتظارات هر دو نفر را راجع به هدف و روش‌های جمع آوری اطلاعات، روشن و خلاصه می‌کند.

ب - جلسه بعد از مشاهده

برای تجزیه و تحلیل دقیق داده‌ها و برنامه ریزی، نشست یا کنفرانس بعد از مشاهده برگزار خواهد شد. ناظر و معلم دیدگاه‌های خود را با بحث درمورد استنباط‌های خود از داده‌ها مبادله می‌کنند و اهداف و بازده دانش‌آموزان از درس را با هم مقایسه می‌نمایند. مشخصه بارز کنفرانس بعد از مشاهده موفق، همانا بررسی و تصمیم‌گیری براساس تحلیل و تفسیر داده‌ها، اندیشیدن معلم درمورد داده‌ها، تمایل به بسط دادن و آزمایش کردن رویکردهای جایگزین و تأکید بر شناسایی و تقویت نقاط قوت معلم می‌باشد. اگر ناظر به تجزیه و تحلیل و دریافت شخصی خود تکیه کند، معلم حق انتخابی ندارد و انتظار می‌رود که بدون تفکر شخصی و تحقیق در مورد مفروضاتی که بر رفتار اثر می‌گذارد، رفتار خود را تغییر دهد، ولی اگر معلم «چراپی؟» آنچه باید انجام دهد تا اثر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد، را درک کند و ارزشمند بداند، تأثیر بیشتری بر یادگیری دانش‌آموزان خواهد داشت. همچنین می‌تواند بهتر بر روی عملکرد خود نظارت داشته باشد.

ج - ارزشیابی چرخه نظارت آموزشی

بیشتر کنفرانس‌های بعد از مشاهده، با مرور بر چرخه نظارت به طور صریح و توافق ناظر و معلم بر سر اهداف آینده برای مشاهده بعدی، خاتمه می‌یابد. اگر چرخه نظارت، با صمیمیت و صداقت اجرا شود، ارزشیابی این چرخه روح اعتماد و حس همکاری و حمایت مستمر را تقویت می‌کند. ناظر و معلم باید هر دو احساس کنند که چرخه نظارت به نفع خود معلم است، معلم متخصص می‌شود و قادر خواهد بود مشکلات را به تنهایی و در موقعیت‌های مشابه آینده، حل کند.

رویکردهای نظارتی

همان طور که قبلاً گفته شد، یکی از مهم‌ترین تصمیماتی که ناظر باید بگیرد این است که چه کسی مسائل را در جلسه بعد از مشاهده مطرح نماید در هر رویکرد در پایان نشست‌ها و مذاکرات، ناظر یا معلم برای بهبود فعالیتهای آموزشی تصمیم‌گیری نهایی را انجام می‌دهد.

در رویکرد بین فردی غیردستوری، ناظر آموزشی فرایند تفکر معلم را برای طراحی برنامه‌های شخصی خود تسهیل می‌کند. در رویکرد بین فردی مبتنی بر همکاری، ناظر و معلم با همدیگر، اطلاعات و فرایند کاری ممکن را بررسی و با هم تصمیم می‌گیرند. در رویکرد بین فردی آگاهی دهنده دستوری، ناظر آموزشی با مطرح کردن راه‌حل‌های ممکن، فرایند تصمیم‌گیری را متمرکز می‌کند، سپس معلم از میان راه‌حل‌های پیشنهادی ناظر، یکی را انتخاب می‌کند. در رویکرد کنترل دستوری، ناظر به معلم می‌گوید چه باید بکند. بدین ترتیب استفاده از هر رویکرد، حق انتخاب متفاوتی را به معلم می‌دهد. همان طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، در رویکرد بین فردی غیردستوری بیشترین حق انتخاب را معلم دارد و در رویکرد دستوری معلم اصلاً حق انتخاب ندارد. در رویکرد مبتنی بر همکاری حق انتخاب دوجانبه است. در رویکرد بین فردی آگاهی دهنده دستوری انتخاب معلم محدود است.

جدول ۱. رویکردهای نظارتی، پیامدها و میزان حق انتخاب معلمان

رویکرد	پیامد	حق انتخاب
غیردستوری	طرح معلم	معلم بیشترین حق انتخاب را دارد.
مبتنی بر همکاری	طرح از سوی ناظر و معلم	هم ناظر و هم معلم حق انتخاب دارند.
آگاهی‌دهنده دستوری	طرح پیشنهادی مدیر / ناظر	معلم از حق انتخاب کمی برخوردار است.
کنترل دستوری	طرح محول شده مدیر / ناظر	معلم حق انتخاب ندارد.

منابع

منبع: گلیکمن، ۲۰۰۲: ۴۴

ویژگی‌های ناظر آموزشی ایده‌آل

- روحیه رازداری داشته باشد و به معلمان احساس آرامش دهد.
- پیش داوری نکند و روشن فکر باشد و از ایده‌های جدید معلمان حمایت کند.
- اطمینان‌بخش باشد و از محتوای تعلیم و تربیت و مهارت‌های نظارتی آگاه باشد و احترام معلم را به عنوان یک فرد حرفه‌ای حفظ کند.
- طوری رفتار نکند که معلم، ناظر آموزشی را به عنوان فردی که برای مچ‌گیری حضور دارد، تلقی کند.
- همواره در کنار معلم باشد و هدف از نظارت را بهبود کیفیت آموزش و تنها هدایت و راهنمایی بداند نه قضاوت.

منابعی برای مطالعه بیشتر

- نولان، جیمز، هورر، لیندا ای (۱۳۹۰)، نظارت آموزشی و ارزشیابی عملکرد معلم. ترجمه بیژن عبداللهی، انتشارات آثار معاصر، تهران، چاپ دوم.
- عبداللهی، بیژن (۱۳۹۵). نظارت آموزشی کلاس درس محور (نظارت بالینی). انتشارات مرآت. تهران، چاپ اول.

فصل نهم:

طراحی بازی در مدرسه

اصول طراحی و تدوین بازی های حرکتی در مدارس

مقدمه

در دنیای امروز که سبک زندگی مدرن، انسان ها را با محدودیت طرحواره های حرکتی مواجه می سازد و فرصت های تجربه گرایانه خلاق را برای آن ها محدود می سازد؛ بی شک یکی از بهترین ابزار های کاربردی در حیطه ی حرکت برای دانش آموزان نسل امروز، بازی های هدفمند حرکتی در مدارس است که می تواند دسترسی سریع و آسان به اهداف متعالی آموزش و پرورش را میسر سازد. روانشناسان رشد بیان می کنند که بازی و حرکت ابزار مهم رشد اجتماعی، خلاقیت، حل مسأله، رشد زبان و توانایی های ادراکی دانش آموزان است. بازی به عنوان روش قیاسی در یادگیری های پنهان اهداف آموزشی و حرکتی نقش مهمی را ایفا کند و می تواند اثرات مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد و همین امر سبب می شود که توجه معلمان تربیت بدنی و آموزگاران به این مقوله بیش از پیش نمایان شود و بازی را به عنوان یک روش فعال و اکتشافی در مسیر آموزش به شمار بیاورند. محققان معتقدند که بازی در کلاس های درس تربیت بدنی بسیار مفید است به شرط آن که مهارت های حرکتی و ورزشی را توسعه دهد، احساس خود ارزی را بالا ببرد، با لذت و نشاط همراه باشد و مهارت های شناختی، عاطفی و اجتماعی را افزایش دهد. پژوهشگران کنترل حرکتی بر این باورند که بازی های حرکتی، تجربه هایی نو در موقعیت های جدید خلق می کند که این امر باعث افزایش قطر و طول نورون ها می شود و در نتیجه پردازش اطلاعات فرد را سریع و منجر به تصمیم گیری های مطلوب تری می شود. در منابع متعدد نگرش های متفاوتی به بازی ظهور یافته و با توجه به نوع گرایش آن، می بایست طرح ریزی های متناسبی صورت گیرد و سعی شود بین اصول و معیار های هر کدام از آن ها تمایزی قائل شویم، مثلاً شاخص های تدوین بازی های رایانه ای، بازی های بومی محلی، بازی های آموزشی (ریاضی، فارسی، علوم و...)، بازی های درمانی و به ویژه بازی های حرکتی در مدارس، کمی با هم متفاوتند و نباید اصول و اهداف همه ی آن ها را همسان و همگون در نظر بگیریم، هر چند ممکن است در برخی معیار ها شباهت هایی هم داشته باشند، اما به طور کلی در اصول طراحی و تدوین بازی های حرکتی در مدارس سه عامل اساسی دانش آموز، بازی و محیط به عنوان سه رأس مثلثی هستند که هر کدام از این عوامل برای تدوین بازی با دو عامل دیگر ارتباط تنگاتنگی داشته و بر هم موثرند. در این فصل ضمن آشنایی با شاخص های مهم طراحی بازی در مدرسه، با مراحل طراحی و تدوین بازی های حرکتی آشنا می شویم.

انتظارات عملکردی

انتظار می رود فراگیر پس از مطالعه این فصل:

- شاخص های مهم در طراحی بازی را بشناسند.
- مراحل طراحی بازی های حرکتی در مدرسه را تشریح کنند.
- ۲ نمونه بازی حرکتی در مدرسه را طراحی کنند.

چهار شاخص مهم در طراحی بازی در مدرسه

بازی های حرکتی در مدرسه، نه تنها می تواند رشد جسمانی و حرکتی فرد را تقویت نماید بلکه رشد عاطفی، شناختی و اجتماعی دانش آموز را در تعاملات متعدد با گروه همسالان خود ارتقاء می بخشد و حتی در بهبود و اصلاح برخی اختلالات می تواند راهگشا باشد. در تحقیقات جدید ضمن بیان ضرورت روش های متنوع و جذاب در بهبود یادگیری مهارت ها از طریق بازی؛ جنبه های تجمیعی برخی شاخص ها را برای رسیدن به اهداف وسیع تر بیان می دارند و اهمیت استفاده آن را برای تدوین و طراحی بازی یک اصل مهم دانسته و آن ها را به چهار شاخص اصلی تقسیم بندی می کنند:

۳) شاخص فیزیکی

- قدرت و استقامت
- تناسب اندام و سلامت بدنی
- تبحر حرکتی مهارت ها
- هماهنگی
- چابکی
- تبحر در حرکات ظریف و درشت

۴) شاخص هیجانی

- لذت، نشاط و شادی
- مدیریت ذهن
- انبساط خاطر
- کنترل برانگیختگی
- کنترل خشم و استرس
- برونگرایی و بروز احساسات

۱) شاخص شناختی

- استراتژی ذهنی
- مهارت های زبانی
- مهارت های آموزشی
- اکتشاف و حل مسأله
- استقلال فکری
- تقویت حافظه در حواس

۲) شاخص اجتماعی

- مشارکت در گروه
- همکاری و تعامل
- اجتماعی شدن
- رعایت قوانین
- سازگاری
- شناخت ارزشها و هنجارها

به معنای دیگر باید در طراحی هر بازی این چهار شاخص مد نظر قرار گیرد، و با نگاه کلی هر یک از این چهار شاخص به دو معیار ثابت و معیار قابل انعطاف تقسیم می شود:

• معیار های ثابت: عوامل پایدار غیر قابل تنظیم در تدوین بازی است که نمی توان تغییراتی در فرم و محتوای آن ایجاد کرد
مثلا اندازه بیش از حد موجودیت زمین مورد استفاده، جنس زمین، یا سن و جنس مشارکت کنندگان، زمانی بیش از حد ساعت مدرسه،
وسایل مجاز و ایمن که می تواند محدودیت هایی را به همراه داشته باشد.

• معیار های قابل انعطاف: ویژگی هایی است که می تواند در فرم و محتوا تغییر پذیر باشد مثل تعداد شرکت کنندگان در گروه
ها، تعداد ابزار و اندازه آن ها و ارتفاع و اندازه ابزار های منعطف مورد استفاده که توجه به این اصول می تواند مسیر ساده تری را در
جهت تدوین محتوای بازی هموار کند.

مراحل طراحی بازی های حرکتی در مدرسه

هنگامی که معلم تربیت بدنی تصمیم می گیرد یک بازی طراحی نماید ابتدا می بایست ضمن کسب اطلاعات ابتدایی از موقعیت،
جامعه هدف و ابزارهای موجود، آگاهی های لازم در زمینه های چشم انداز، دستورات و ملزومات مورد تاکید وزارت را از منابع متعدد
کسب نماید و سپس در دو بخش اساسی ضرورت ها و اولویت ها را تعیین نماید:

محتوای بازی:	قالب(فرم) بازی:
خط مشی ها و اهداف شکل گیری بازی	چارچوب و فرم ظاهری بازی
- هدف اصلی و اهداف عمومی بازی	- تعداد دانش آموزان شرکت کننده
- محتوا بر اساس سر فصل و یا تاکید وزارت	- تعداد گروه های تقسیم شده
- رعایت اقتضائات مصلحتی برای تدوین	- محدوده زمین بازی(و یا تعداد زمین ها برای بازی)
- رعایت چارچوب های ارزشی اسلامی	- شکل استقرار در ابتدا و هنگام بازی
- رعایت ایمنی فردی و گروهی	- مراحل بازی (تعداد مرحله ها)
- بر اساس مسائل بومشناختی و منطقه ای	- ابزار های مورد نیاز
- در نظر گرفتن علاقه و نیاز دانش آموز	- زمان بازی و قاعده ی استراحت ها
- تنظیم بر اساس مراحل آسان به سخت	- نوع تکالیف بازی(مجرد، موم و زنجیره ای-باز و بسته)

مرحله اول : طراحی و تدوین محتوای بازی

۱. طراحی محتوای بازی متناسب با رشد حسی ادراکی حرکتی دانش آموزان

معلمان محترم برای تدوین یک بازی باید آگاهی های لازم رشد حرکتی دانش آموزان را کسب نمایند چرا که پیچیدگی ها و
ابعاد مختلف رشد و یادگیری حرکتی در هر سنی، اقتضائات خاص خود را می طلبد و نمی توان بدون در نظر گرفتن سن، جنس،
ادراک، حواس و قابلیت های دانش آموزان هدف، بازی خوب و منسجمی خلق کرد.

-مشخصات بدنی دانش آموزان دوره ابتدایی :

- رشد این کودکان مداوم است و نسبت به سال های بعد همه جانبه و سریع تر است.
- سیستم عصبی در عضلات کوچک در مرحله رشد و تکامل است.
- هماهنگی بین چشم و دست در مراحل اولیه کم و تا پایان دوره ابتدایی بهتر می شود.
- ششها نسبتاً کوچک است و ضربان و تنفس به سرعت افزایش می یابد.
- دخترها در این سن رشد سریعتری نسبت به پسرها دارند.
- آمادگی بدنی در مراحل اولیه دوره ابتدایی برای کسب مهارت های بنیادین و در مراحل بعدی کسب مهارت های ویژه

۲. طراحی محتوای بازی با ملاحظات سواد حرکتی دانش آموزان

اصولاً در تدوین و طراحی بازی باید سواد حرکتی لحاظ شود و در اهداف تعیین شده می بایست حد اقل یکی از ویژگی های مهارت های بنیادین و یا تبحر حرکتی مورد توجه قرار گیرد حتی برخی اوقات لازم است از چند ویژگی به طور همزمان و تداخلی استفاده شود مثلاً ویژگی هایی همچون کنترل بینایی حرکتی(هماهنگی های چشم، دست و پا...)، آمادگی جسمانی مرتبط با سلامت(قدرت و استقامت عضلانی، استقامت قلبی عروقی، انعطاف پذیری و...) و آمادگی جسمانی مرتبط با مهارت(چابکی، توان، سرعت، تعادل و...)

۳. طراحی محتوای بازی با توجه به ایجاد انگیزه و شور و نشاط

شاید در برخی اوقات برای تدوین یک بازی فنی و خوب، توجه به نشاط و شادی دانش آموزان نادیده گرفته شود و ویژگی تفریحی و لذت بخش بازی تبدیل به محتوای آشکار یادگیری شود که این موضوع می تواند میزان انگیزه دانش آموزان را برای ادامه بازی با مشکل مواجه کند، لذا توصیه می شود حتما در تدوین بازی ها از یک نوع رهاسازی هیجانی(لبخند، داد زدن، شعر و موسیقی هماهنگ و...) استفاده شود تا روحیه و انگیزه دانش آموزان برای رسیدن به اهداف مورد نظر کمرنگ نشود.

-مشخصات عاطفی اجتماعی دانش آموزان دوره ابتدایی :

- دانش آموزان در این سن از شور و احساسات سرشاری برخوردارند اما هنوز قادر به کنترل صحیح آن ها نیستند.
- به دلیل عدم کنترل هیجانات از خود تظاهرات احساسی منفی همچون سرکشی، قهر و آستی و .. بروز می دهند.
- هر چقدر به مراحل پایان دوره ابتدایی نزدیکتر شویم، تمایلات دانش آموزان به اجتماعی شدن بیشتر و بهتر می شود.
- در اوایل دوره عاطفه ای سرشار و به مرور قابل کنترل می شود.

۴. طراحی محتوای بازی متناسب با رشد ذهنی و چالش های شناختی

در طراحی و تدوین محتوای بازی باید توجه داشت که رشد آگاهانه شناختی یکی از عواملی است که با توجه به نظریه سازنده گرابی، از آزمون فرضیه های ذهنی فرد، طرحی را اکتشاف و دانش آموز آن را به صورت رویه ای فرا میگیرد .

مشخصات ذهنی شناختی دانش آموزان دوره ابتدایی :

- دانش آموزان در این سال ها کنجکاو ترند و زیاد سوال می پرسند.
- از لحاظ توجه در اوایل دوره کمی پرش توجهی دارند اما در سالهای بعدی ویژگی های توجهی آن ها بهتر می شود.
- دانش آموز در این سنین هنوز یادگیری از طریق بازی را می پذیرد.
- نیاز به قرار گرفتن دانش آموزان در موقعیت های اکتشافی و خلاقانه بیشتر احساس می شود.

۵. باید ها و نبایدهای محتوایی در طراحی بازی

همیشه برای تدوین محتوای بازی ها باید به این نکته توجه کرد که از لحاظ ایمنی و یا مصلحت ها و سیاست های مدون در آموزش و پرورش؛ آیا امکان اجرای این بازی در مدرسه وجود دارد؟ با نگاهی به منابع ارزشمند بخشنامه های ابلاغی و چارچوب های سازمانی می توان به برخی از آن ابعاد، اشراف پیدا کرد. مثلاً در چشم انداز ۱۴۰۴ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از گزاره های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی نام برده شده که عبارتند از:

- زمینه سازی کسب شایستگی های پایه در دانش آموان
 - کرامت ذاتی و اکتسابی انسان و کسب فضایل اخلاقی از جمله: ایمان، تقوا، ارزش ها و ..
 - سلامت جسمانی، نشاط و تقویت اراده.
 - مسئولیت پذیری همه جانبه، مشارکت اجتماعی و داشتن روحیه جمعی
- که این گزاره ها می تواند با طراحی بازی ارتقاء یابد و در محتوای بازی به آن توجه ویژه کرد.

مرحله دوم : طراحی و تدوین قالب بازی

۱- طراحی قالب بازی گروهی جهت توسعه ی مهارت های اجتماعی

در طراحی و تدوین قالب بازی های حرکتی در مدارس باید توجه داشت که یکی از اهداف آموزش و پرورش، تعامل و اجتماعی شدن افراد است که همین امر تاکید بر قالب جمعی و گروهی را بیشتر از قالب انفرادی نمایان می کند. قالب طراحی شده باید طوری باشد که تقسیم بندی دانش آموزان به گروه های متعادل میسر و این قالب با اهداف درون محتوایی بازی همخوان باشد. مثلاً تعصب و تعهد به تیم در گروه تعیین شده می تواند قدرت انتخاب و تصمیم گیری فرد را تحت تاثیر قرار دهد و در کنار آن ارزشهای انسانی مثل گذشت، دوستی، همکاری و.. معنا پیدا کند. اگر کلاس را همچون جامعه و بازی را مشابه زندگی تصور کنیم، در حین جذابیت و نشاط بازی، می توان به دانش آموز آموخت که هر گروه یک رهبر(کاپیتان) می خواهد ضمن اینکه برای رسیدن به اهداف مورد نظر؛ مشارکت و همکاری بهتر از حرکات انفرادی است و یا می توان به او آموخت که قوانین و مقررات و رعایت حریم و حد و مرزها برای نظم و تناسب است و یا اینکه حضور داور از هرج و مرج ها جلوگیری می کند و لذت بازی حفظ می شود. به طور کلی برای طراحی بازی های حرکتی در مدارس جمع گرایی و تم و گروه در قالب ترجیح داده می شود و در ذیل آن می توان از واژه های ارزشی جهت اهداف متعالی بازی استفاده نمود و یا اینکه هنجارها را به عنوان حریم مشخص کرد و یا از رفتارهای زشت و ناپسند به عنوان خطا یاد کرد تا در ذهن دانش آموز نهادینه شود.

۲- طراحی بازی در قالب توزیع پویا

در طراحی قالب بازی های حرکتی در مدارس باید به این نکته توجه کرد که قالب بازی طوری طرح ریزی شود که در طول دوره زمانی بازی؛ فراز و فرود متعادلی در پویایی و فعالیت حرکتی داشته باشد و طوری نباشد که ابتدای بازی با پویایی و نشاط همراه باشد و متناسب با گذر زمان، افت فعالیت و نشاط پیدا کند. البته در تدوین قالب این نوع بازی ها، می بایست از فواصل زمانی کوتاه و بخش بخش استفاده کرد و فرصت فعالیت برای گروه های متعدد را فراهم نمود به این ترتیب که به جای اینکه با خروج تمام دانش آموزان گروه، بازی پایان یابد می تواند با خروج تنها تعداد کمی از گروه، مرحله ای از بازی پایان یابد. این اصل را می توان در طول یک زنگ ورزش هم در نظر گرفت؛ آنجا که مربی تعداد بازی های متعددی تدوین نموده و بدون در نظر گرفتن تنوع در جذابیت قالب ها، همه ی آن ها را ارائه می دهد، بدون اینکه بازخوردی از نشاط سراسری در زمان بازی ها دریافت کند، لذا توصیه می شود تدوین قالب های بازی در طول یک زنگ، به گونه ای باشد که اصل توزیع پویا رعایت شود و همچنان که اوایل زنگ شور و نشاط و پویایی برقرار است در سراسر زنگ هم این ویژگی برقرار باشد چه از لحاظ عاطفی و چه از لحاظ جسمی که این مقوله، با تقسیم بندی قالب ها در بخش های متعدد و کوتاه استراحت، میسر می شود.

۳- طراحی قالب بازی با ابزار های موجود در مدرسه

در مدارس مختلف امکانات و ابزار های متنوعی وجود دارد که در طراحی و تدوین قالب بازی ها بهتر است از همان ابزار های ساده و ارزان استفاده شود تا قدرت انتقال و تعمیم بازی در مراحل مختلف آموزش را دارا باشد. به عنوان مثال وجود انواع مختلف توپ با تعداد بسیار در مدرسه، می تواند قالب های متنوعی را با ویژگی های مختلف بیافریند؛ اما با یک توپ هم می شود قالب بازی لذت بخش را طراحی و تدوین نمود همچون بازی های رسمی فوتبال، هندبال، و بازی های بومی محلی مثل هفت سنگ، زمین به هوا و..

اما یک راهکار ساده و عملی در این مسیر، ساخت خلاقانه ابزارهای خاص و جدید از مواد بازیافتنی و در دسترس است، هر چند این ابزارها به ظاهر ساده اند اما ویژگی اکتشافی و حل مسأله آن ها بی نهایت کاربردی و مفید است. نکته قابل ملاحظه در این قالب استفاده موثر از امکانات مدرسه با تنوع موجود آن، مثلاً می توان بازی هایی طراحی کرد که از ترکیب و تلفیق یک یا دو توپ، راکت بدمینتون، طناب بازی و حلقه هولاهوپ باشد. در برخی موارد هم می توان از پارچه های بلند، لوله های کاغذی و کارتونی داخل توپ پارچه و یا توپ ها و موشک های کاغذی و یا بادبادک و... استفاده نمود .

۴- طراحی قالب بازی نتیجه گرا

دانش آموزان برای بازخورد از نتیجه ی کار خود به پاداش نیاز دارند و این پاداش می تواند به هر شکل درونی یا بیرونی باشد ولی لزوم این پاداش، در میزان یادگیری موثر است، لذا مرحله بندی و ارتقاء مرحله ها برای تیم برنده اجتناب ناپذیر است.

□ نمونه ۱: طراحی و تدوین عملی یک بازی حرکتی در مدرسه

* جدول طراحی و تدوین یک بازی بر اساس سرفصل کتاب راهنمای درس تربیت بدنی:

نام پیشنهادی بازی: میدان تیر

تدوین بازی در جدول مربوطه

چالش ذهنی	قوانین	زمان و مراحل	اهداف اصلی و عمومی	ابزار لازم	دانش آموزان
کدام کیسه؟	عبور بین دو خط	هر تیم یک دور	پرتاب کردن	۱۲ توپ کاغذی	پسر
با چه سرعتی؟	حرکت یک نفره	عوض شدن جای دو تیم	چابکی	۵ کیسه شن	کلاس دوم
نقطه دید؟	حمل کیسه با دست	یک استراحت ۲ دقیقه ای	زمان عکس العمل	گچ برای خط کشی	۲۴ نفر (دو گروه)
با کدام دست؟	حریف پشت خط	هر تیم ۵ دور	آگاهی فضایی	یک سوت	قد متوسط
	پرتاب از بالای سر	شمارش امتیاز	انعطاف پذیری	یک سبد	جلسه ۱۲
		برنده (بعد انتخاب موقیعت بعد)			هوش طبیعی



عکس شماره یک: بازی شماره ۳۳ کتاب دست نامه تربیت بدنی (ویژه آموزگاران)

تدوین تشریحی بازی میدان تیر بر اساس اصول طراحی و تدوین بازی

نام بازی: میدان تیر
هدف اصلی: مهارت بنیادین - پرتاب کردن
اهداف عمومی: کنترل بینایی حرکتی، انعطاف پذیری، قدرت عضلانی، آگاهی فضایی، چابکی
وسایل و امکانات مورد نیاز: توپ های کاغذی به تعداد نصف دانش آموزان - تعداد ۵ کیسه شن
<p>شرح بازی:</p> <ol style="list-style-type: none"> ۱- دانش آموزان به دو گروه مساوی تقسیم می شوند. ۲- یک گروه به عنوان تیرانداز در یک صف منظم به فاصله ی ۲ متر از هم و هر یک با در دست داشتن یک توپ کاغذی می ایستند. ۳- در فاصله ی ۵ متری و موازی صف تیراندازان، مسیری مشخص می شود تا بازیکنان گروه مقابل از آن مسیر با سرعت عبور کنند. ۴- در مسیر مشخص که دارای خط شروع و پایان می باشد، تعداد ۵ کیسه ی شن به طور پراکنده روی زمین قرار می گیرد. ۵- دانش آموزان گروه دوم به نوبت و یکی یکی باید در مسیر موازی با صف اول با سرعت بدون و سعی کنند یک کیسه شن بردارند و با خود به پشت خط پایان بیاورند ۶- به محض اینکه نفر اول به نقطه ی پایان رسید؛ نفر بعدی حرکت خود را آغاز می کند و این کار تا نفر آخر ادامه دارد. ۷- هر دانش آموزی که مورد اصابت تیر(توپ کاغذی) قرار گرفت از بازی خارج می شود. ۸- پس از اتمام هر مرحله، تعداد کیسه های شنی که به نقطه ی پایان برسد به عنوان امتیاز محسوب می شود. ۹- سپس جای گروه ها با هم عوض می شود و بازی ادامه می یابد. <p>نکته: دانش آموزان صف اول که توپ کاغذی در اختیار دارند فقط یک بار فرصت پرتاب دارند پس باید با ریسک کمتر و دقت بیشتر توپ خود را به سمت هدف پرتاب کنند.</p> <p>ملاحظات(نکات وقابلیت توسعه): فاصله بین پرتاب کنندگان را می توان با توجه به قدرت دست آنها کم یا زیاد کرد- برای اینکه گروه دوم درگیر کار حرکتی شوند از آنها خواسته شود که توپ های پرتاب شده را جمع آوری نمایند- می توان گروه ها را به تعداد دلخواه تغییر داد- به جای کیسه از ابزار دیگر موجود و به جای توپ های کاغذی از توپ های پلاستیکی کوچک می توان استفاده کرد.</p>

نحوه صحیح حرکت: دانش آموزان برای پرتاب توپ باید حتما دستشان را از کنار گوش خود حرکت دهند ضمن اینکه آرنج و مچ دست آنان در حالت خم آماده پرتاب می باشد- در هنگام پرتاب بهتر است پای مخالف دست پرتاب کمی جلو تر قرار گیرد و اگر الگوی نمونه بود الگوی صحیح و انتقال وزن نمایش داده شود .

منابع:

- دفتر تربیت بدنی و فعالیت های ورزشی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۷)، دست نامه تربیت بدنی، ویژه آموزگاران دوره ابتدایی، نشر منادی
- دهقانی زاده، جلال؛ صمدی، حسین؛ سلیمانی، فهیمه (۱۳۹۴). فعالیت های ادراکی حرکتی برای کودکان. انتشارات کنکاش
- شجاعی، معصومه (۱۳۸۷) رشد حرکتی. ویرایش چهارم. انتشارات دانشگاه امام حسین (ع)
- شریعتمداری علی، احقر قدسی، سیف نراقی مریم، بررسی نقش بازی های آموزشی بر یادگیری مفاهیم آموزش و مقایسه اعداد ریاضی دانش آموزان دختر پایه اول ابتدایی شهر ری.
- شفیع پور، پریا، کیانی، مصطفی (۱۳۹۳)؛ نقش طراحی فضای بازی در پرورش خلاقیت کودکان. معماری شهرسازی آرمان شماره ۱۱ صفحات ۵۳ الی ۶۵
- Fler, M., & Hedegaard, M. (۲۰۱۰). Early learning and development: Cultural-historical concepts in play. Cambridge University Press.
- Glickman, C. D. (۲۰۱۸). Play in public school settings: A philosophical question. In Child's play (pp. ۲۵۴-۲۷۱). Routledge.
- Goldstein, J. (۲۰۱۲). Play in children's development, health and well-being. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Golinkoff, D. G. S. R. M., & Hirsh-Pasek, K. (۲۰۰۶). Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth. Oxford University Press.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (۲۰۰۸). Why play= learning. Encyclopedia on early childhood development, ۱-۷.
- Miller, E., & Almon, J. (۲۰۰۹). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. Alliance for Childhood (NJ۳a).
- Samuelsson, I. P., & Fler, M. (Eds.). (۲۰۰۸). Play and learning in early childhood settings: International perspectives (Vol. ۱). Springer Science & Business Media.

فصل دهم:

سواد حرکتی (بدنی)

مقدمه:

سواد فقط در خواندن و نوشتن نیست. از دیدگاه یونسکو شخصی باسواد تلقی می شود که علاوه بر سواد خواندن و نوشتن دارای ابعاد دیگر سواد از جمله سواد عاطفی، ارتباطی، مالی، رسانه، آموزش و پرورش، و ... داشته باشد. یکی از واژه های جدیدی که اخیراً بیشتر مورد توجه متخصصین تربیت بدنی قرار گرفته است، سواد حرکتی (**Physical literacy**) است. اصطلاح سواد حرکتی یک مفهوم نسبتاً جدید بوده که با اندازه گیری، تغییر، سلامت و حال خوب در طول عمر ارتباط دارد و در حال حاضر سواد حرکتی با ظرفیت فرد برای داشتن یک زندگی سالم و فعال تعریف می شود. این واژه در منابع مختلف تحت عناوین متفاوت از جمله سواد بدنی، سواد جسمانی و... ترجمه شده است. جهت ایجاد وحدت رویه منظور از واژه سواد حرکتی در این فصل همان مفهوم **Physical literacy** می باشد.

انتظارات عملکردی

انتظار می رود فراگیر پس از مطالعه این فصل:

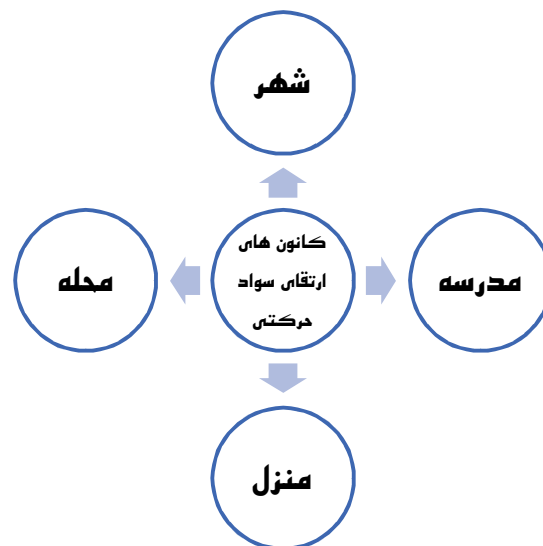
- مفهوم سواد حرکتی را تبیین و تشریح کند.
- الگوی LTAD را تشریح کنند.
- راهکارهای موثر در ارتقای سواد حرکتی دانش آموزان را بکارگیرد.

تعریف و ضرورت:

سواد حرکتی توسعه مهارت های بنیادین حرکتی و ورزشی است که به کودک اجازه می دهد تا با انگیزه، اعتماد به نفس و کنترل در یک طیف وسیعی از فعالیت های بدنی و ریتمیک و شرایط ورزشی حرکت کند و در قبال شرایط محیطی موجود و بر اساس ادراک خود واکنش مناسب را نشان دهند. سواد حرکتی ترکیبی از تسلط بر مهارت های بنیادین حرکتی و ورزشی است که کودک را قادر می سازد تا حرکات مداوم محیط پیرامونش را نگاه کند و تصمیم گیری دقیقی بر اساس درکش از محیط داشته باشد.

افراد باسواد حرکتی نه تنها توانمند هستند بلکه به پتانسیل حرکت که به آن ها ارزانی شده اعتماد دارند. انگیزه این افراد با تمرکز بر بعد جسمانی بیشتر می شود. افراد با داشتن سواد حرکتی از انجام حرکات لذت می برند و توانایی و قابلیت های جسمانی خود را به نمایش می گذارند. این افراد به قابلیت های حرکتی خود اعتماد داشته و می دانند که با داشتن چنین قابلیت های موفق خواهند بود. فردی با داشتن سواد حرکتی از برخورد با چالش ها لذت می برد و خود را برای تلاش و مشارکت در فعالیت های بدنی آماده می کند. افراد باسواد حرکتی با دامنه ای از قابلیت های حرکتی قادرند تعامل مؤثر و پویایی با انواع محیط های آشنا و جدید داشته باشند. هرچه دامنه لغات این قابلیت بتواند بیشتر باشد، افراد بهتر می توانند به نیازهای جسمی خود در محیط موردنظر پاسخ دهند. این موضوع اهمیت زیادی دارد زیرا انسان ها در نتیجه تعامل با محیط رشد و پیشرفت می کنند.

توسعه سواد حرکتی مستلزم همکاری همه افراد از جمله اولیا، پرسنل مدرسه، مسئولین محلی و شهر می باشند.



دوران کودکی تا قبل از سنین مدرسه، مهم ترین افرادی که وظیفه رشد سواد حرکتی را بر عهده دارند، والدین یا سرپرستان می باشند. چراکه این یک مرحله، یک مرحله بحرانی در پایه گذاری سواد حرکتی است. والدین یا سرپرستان فرصت های زیادی را در اختیار نوجوانان قرار می دهند و آن ها را برای حرکت و ورزش در منزل و بیرون تشویق می کنند.

زمانی که کودک به مدرسه می رود، گروه جدیدی از افراد شاخص به انجام وظیفه می پردازند. این گروه همان معلمان می باشند. همه معلمان اعم از معلمان آموزش ابتدایی و معلمان تربیت بدنی باید اهمیت و ارزش سواد حرکتی را بشناسند و بدانند که وظیفه آن ها در برنامه های تربیتی و آموزشی اهمیت ویژه ای دارد.

وجود ۴ عامل اصلی موجب شد که مفهوم سواد حرکتی ایجاد، توسعه و مورد توجه قرار گیرد.

۱. نخست و از همه مهم‌تر آثار فلسفی اگزیستانسیالیسم‌ها و پدیده گرایان^{۲۱} که حمایت معنی‌داری از وجه جسمانی^{۲۲} انسان می‌کنند. از این نقطه‌نظر و همان‌طور که می‌دانیم دانشمندان وجه جسمانی را اساس زندگی بشر می‌دانند. به عبارتی بعد جسمانی، ما را در تعامل با محیط اطراف قرار می‌دهد و پایه و اساسی برای توسعه دامن‌های از قابلیت‌های بشر محسوب می‌شود (وایتهد، ۲۰۰۱، ۲۰۱۰). این نگرش‌ها برای نخستین بار در اوایل قرن ۲۰ مطرح شد و جالب است که در حال حاضر باگذشت ۷۵ سال شواهد قابل ملاحظه‌ای از رشته‌های مختلف وجود دارد که اهمیت بعد جسمانی را با توجه به رشد در اوایل عمر نشان می‌دهد.

۲. علی‌رغم نگرش‌های مذکور، اهمیت رشد حرکت در اوایل دوره کودکی به دست فراموشی سپرده شده است. کانون توجه در نخستین سال‌های تعلیم و تربیت به رشد زبان، شمارش و مهارت‌های اجتماعی بود. این حرکت که اساس و پایه‌ای برای رشد کودک می‌باشد ناشناخته باقی ماند و مورد توجه قرار نگرفت. امروزه بسیاری از پژوهش‌های تجربی در زمینه علوم شناختی از اهمیت رشد حرکت حمایت می‌کنند.

۳. نگرانی‌ها نسبت به فاصله گرفتن از فعالیت بدنی به‌عنوان بخشی از شیوه و سبک زندگی بخصوص در کشورهای توسعه‌یافته افزایش یافته است. متأسفانه کاهش فعالیت بدنی می‌تواند مسائل و مشکلات چاقی و کاهش سلامت جسمانی و روانی را تشدید کند. مبانی فلسفی از این نگرش حمایت می‌کند که فعالیت بدنی می‌تواند عمر را افزایش دهد. قبلاً این نگرش وجود داشت که فعالیت بدنی برای جوانان مناسب‌تر است؛ اما امروزه پژوهش‌ها نشان دادند که چنین چیزی صحیح نیست و عنوان کردند که فعالیت بدنی مداوم و مستمر اثر معنادار و سودمندی برای بزرگسالان من جمله قشر سالمند دارد.

۴. اینکه نگرانی‌ها از این جهت است که تربیت بدنی در مدارس بیشتر کشورهای توسعه‌یافته مثل انگلیس به عملکرد سطح بالا و مهارت بیشتر گرایش دارد. نتیجه این تأکید، غفلت از شاگردانی است که توانایی چشمگیر و قابل توجهی نداشتند. مشارکت که در جایگاه خود، ارزشمند است در بیشتر فعالیت‌های مدرسه کمتر مشهود و نمایان بود که نتیجه غیر استثنایی آن، دلسرد شدن از موضوع و جستجوی فرصت‌ها برای عدم مشارکت می‌باشد. نگرش فیلسوفان مکتب اگزیستانسیالیسم و پدیده‌شناسی در حمایت و جانب‌داری از ارزش فعالیت بدنی نه فقط برای افراد مستعد در این حوزه، قانع‌کننده است بلکه در به‌کارگیری یک‌چشم انداز جدید به تربیت بدنی و تشویق افراد به بازنگری اولویت‌ها ضروری است (وایتهد، ۲۰۱۰).

راهبردهای آموزشی برای کمک به توسعه سواد حرکتی

این راهبردها تحت واژه EDUCATION مفهوم سازی شده است.

E لذت: ۲۳

در واقع به دانش آموزان با فراهم نمودن گزینه‌هایی برای انتخاب و توسعه‌ی مهارت، انگیزه می‌دهد.

- به طور مطلوب دانش آموزان را به چالش می‌کشد. تا دانش آموز تشویق شود در این چالش، فعالیت منطبق با سطح مهارتی خود را توسعه بخشیده و به موفقیت دست یابد.
- فراهم نمودن کلاسهای پیشرفته دانش آموز محور و فعال
- فراهم آوردن سطح بالای مشارکت تمامی دانش آموزان در هر کلاس

D- تنوع: ۲۴

^{۲۱}. Existentialism & phenomenology

^{۲۲}. embodiment

^{۲۳} Enjoyment

^{۲۴} Divers

- درخواست از دانش آموزان برای تعیین نوع فعالیت‌هایی که تمایل به یادگیری آن دارند.
- استفاده از گستره وسیعی از فعالیت‌های بدنی در طول سال (حرکات موزون، ژیمناستیک، بازی ها، تناسب اندام، فعالیت‌های فضای باز).

- در برگیری اشکال فعالیت های بدنی سنتی و غیر سنتی
- در برگیری فعالیت هایی که درک و آگاهی فرهنگی و اجتماعی را افزایش می دهد.

U: درک^{۲۵}

- پیشنهاد دروسی با طراحی مناسب که تمامی فعالیت‌های مرتبط را با هدف دستیابی به انتظارات برنامه ی درسی تامین می نماید.
- تشویق برای درک عمیق تر مفاهیم که فراتر از دانش ساده باشد. تشویق شکل های مختلفی از دانش برقراری ارتباط، تجزیه و تحلیل حرکات و کاربرد حرکات، و اصول آن در حین انجام انواع فعالیت های بدنی.
- تشویق دانش آموزان به عنوان متحرک هوشمند.

C: شخصیت^{۲۶}:

- تامین ویژگی های کلیدی شخصیت از قبیل بازی جوانمردانه، همکاری، کار گروهی که از طریق فعالیت‌های بدنی دوباره تقویت شوند.
- القا رشد مهارت‌های زندگی در تمامی فعالیت‌های بدنی. به عنوان مثال دانش آموزان می توانند مهارت‌های مورد نیاز زندگی مانند تعامل، ارتباط مثبت، رهبری، مدیریت اجتماعی و فردی، تصمیم گیری، حل مساله، حل تعارضات، مدیریت استرس، توسعه مهارت‌های درون فردی، مادی و معنوی را فرا بگیرند.

A: توانائی^{۲۷}:

- تشویق افراد به پیشرفت و عدم مقایسه خود با دیگران
- پرورش مهارت‌های بنیادی متنوع به منظور رشد حرکات رقابتی در دانش آموزان که این مهارت‌ها، اساس مهارت‌های حرکتی پیچیده را در درجات بالاتر شکل می دهند. تشویق به انتقال این مهارت‌ها به منظور تسهیل رقابت در طول طیف وسیعی از فعالیت‌های بدنی
- فراهم نمودن نشانه های مشخص برای فعال کردن فراگیران تا مهارت‌های حرکتی را بهبود ببخشند.

T: کلیت^{۲۸}:

- فرصت‌هایی برای دانش آموزان جهت توسعه ی تناسب اندام فراهم نماید. اینها دامنه ی وسیعی از فعالیت‌های تناسب اندام که توسعه ی استقامت، قدرت و انعطاف پذیری را شامل می شود.

A: خلاقیت^{۲۹}:

- استفاده ی خلاقانه و ایمن از امکانات و تجهیزات
- تشویق افراد یا گروه ها برای پیدا نمودن راه حل های خلاقانه برای حل چالش های مختلف. این می تواند به شکل خلاقانه در حرکات موزون و ژیمناستیک باشد.

^{۲۵} Understanding

^{۲۶} Character

^{۲۷} Ability

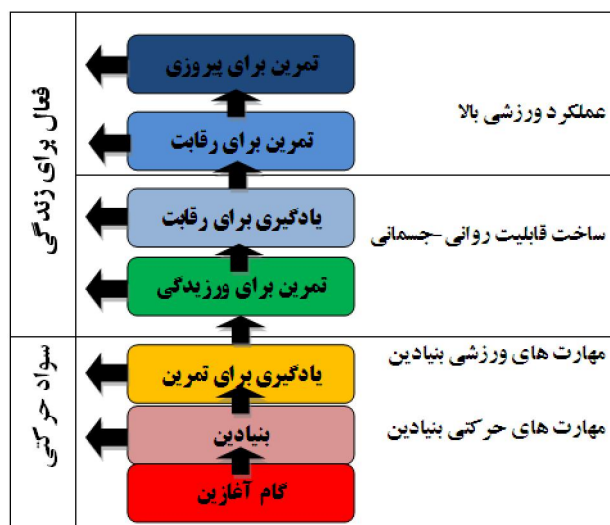
^{۲۸} Totality

^{۲۹} Imagination

- O: پیشرفت مدارانه^{۳۰}؛
- پیشنهاد برنامه تربیت بدنی بر اساس نظم (روزانه)
- تاکید بر اهمیت زندگی فعال و کسب مهارتها، دانش و نگرش هائی که دانش آموزان برای پیشرفت سلامتی در حال و طول مدت زندگی به آن نیاز دارند.
- تهیه ی برنامه ای بر اساس مشارکت فعال که دانش آموزان را قادر می سازد تا مهارتهای فرا گرفته شده در تربیت بدنی را در زندگی به کار گیرند.
- مشخص نمودن مناطقی از جامعه که دانش آموزان بتوانند در ساعات غیر از مدرسه فعال باشند (پارکها، مسیرهای پیاده روی، استخر ها و کلوب های ورزشی محلی و)
- N: پرورش و تربیت^{۳۱}؛
- تمامی ابعاد وجودی کودک باید پرورش یابد. توسعه جسمانی (تناسب اندام، توسعه ی مهارتها)، توسعه ی شناختی (تفکر، درک، مهارت حل مساله) توسعه ی عاطفی (تعاملات مثبت، ارتباط، روحی، کار تیمی و همکاری)
- پیشنهاد فعالیت های مناسب مطابق با سن و مراحل دانش آموزان

مدل توسعه ورزش بلند مدت کانادا (LTAD^{۳۲}) :

بر اساس مدل LTAD هر سازمان ورزشی ملی در کشور کانادا مسئولیت ویژه ای در جهت توسعه ورزش را داراست تا سبک زندگی سالم را برای مردم فراهم کند. توسعه سواد حرکتی مستلزم همکاری همه افراد از جمله پرسنل مدرسه، مدیران انجمن های تفریحی، مدیران باشگاهها و همه افراد درگیر در سیستم ورزش کانادا می باشد. شکل ۱ مدل توسعه ورزش بلندمدت کانادا را نشان می دهد. در ادامه به تشریح مدل خواهیم پرداخت.



شکل ۴ مدل LTAD ورزش کانادا (توسعه سواد حرکتی در جهت زندگی فعال و سالم)

^{۳۰} Ongoing

^{۳۱} Nurturing

^{۳۲} Canada's Long-term Athlete Development Model

تشریح مراحل مدل LTAD:

۱- گام آغازین - شروع فعالیت (تولد تا شش سالگی): فعالیت جسمانی برای توسعه سلامت کودک ضروری است. در طول حیات شش سال اول زندگی، به ویژه سه سال اول، رشد مغز بسیار سریع است و ارتباطات سلول های مغز بیشتر از سال های دیگر است. هدف اصلی از این مرحله این است که عادات خوب در فعالیت های بدنی در دوران کودکی با تمرکز بر لذت بردن، توسعه یابد. در طول این مرحله مهارت های اساسی و نگرش مثبت به جنبش و فعالیت توسعه می یابد. کودکان نیاز به انجام مکرر فعالیت های بدنی می باشند تا هماهنگی و تعادل در اعضای بدن آنان شکل گیرد. در مجموع حداقل ۶۰ دقیقه فعالیت با لذت در طول روز پیشنهاد می شود.

برای توسعه مهارت های اساسی و نگرش مثبت به جنبش این کارها را انجام دهید:

- با شکل دادن به بدن بازی بسازید (مانند مار خزیدن، غلتیدن و..)
- بازی های پرتابی: با اشیاء نرم و سبک که کودک به راحتی قادر است آن را در دست بگیرد، سعی کنید کودک را تشویق به پرتاب به سمت یک هدف کنید. هدف را سخت تر کنید و به کودک بگویید تا با هر دو دست این کار را انجام دهد.
- تعادل: کودک را تشویق کنید تا روی یک پا تعادلی بایستد، تعادل را در بخش های دیگر بدن او امتحان کنید.
- پرش: با نگه داشتن اجسام در هوا از او بخواهید برای دستیابی به آن بپرد. سعی کنید پریدن با هر دو پا را یاد بگیرد.
- فعالیت های آبی: آب بازی، راه رفتن در آب، یادگیری شنا منجر به افزایش اعتماد به نفس، ایجاد تجربه جدید و حس شادی و نشاط در کودک می شود.
- دوچرخه سواری: با استفاده از سه چرخه و بعد دوچرخه کودک را تشویق به فعالیت کنید. این امر منجر به توسعه تعادل پویا در او خواهد شد.

۲- گام بنیادین - مرحله اصلی (از ۹-۶ سال برای پسران و از ۸-۶ سال برای دختران): توسعه مهارت برای کودکان در این سن بهتر است از طریق ترکیبی از بازی های بدون ساختار در یک محیط امن با استفاده از طرح های چالش برانگیز صورت گیرد. برای توسعه سواد حرکتی در کودکان نیاز به تسلط بر مهارت های حرکتی بنیادین است، اما دستیابی به این تسلط در همه آنان و به یکباره به وجود نمی آید. یادمان باشد که کودکان "بزرگسالان کوچک" نیستند، بلکه توسعه هر مهارت بر اساس گام ها و مراحل از رشد آنان صورت می گیرد. به جای اینکه مهارت های بنیادین حرکتی را در کودکان مانند مهارت های بزرگسالان آموزش دهیم، باید به آنان کمک کنیم تا وارد مرحله بعدی تکامل حرکتی شوند. کودکانی که از نظر مهارتی و جسمانی اغلب ماهر هستند، از بازی لذت بیشتری می برند، این در حالی است که در سمت مخالف کودکانی که از توانایی و مهارت کمتری برخوردار هستند، فرصت کمتری برای اصلاح و توسعه مهارت های خود دارند و به خاطر شکست و عدم موفقیت از تلاش خود دست بر می دارند و اعتماد به نفس و انگیزه آنان کاهش می یابد. بچه ها به ما می گویند که نداشتن مهارت برای بازی، دلیل اصلی اجتناب آنان از ورزش و فعالیت بدنی است. هدف از این مرحله این است که مهارت های حرکتی بنیادین قبل از مهارت های ویژه رشته های ورزشی معرفی شوند. تشویق در مشارکت در طیف عظیمی از فعالیت های بدنی مورد نیاز است. مهارت هایی که در این مرحله مورد توجه قرار می گیرد، مهارت های اساسی حرکتی است که ^{۳۳}AbCS ورزشی نامیده می شوند- که شامل چابکی، تعادل، هماهنگی و سرعت می باشند. اگر کودکان در یک رشته خاص مشغول فعالیت هستند، مشارکت آن ها یک یا دو بار در هفته توصیه می شود، اما شرکت در ورزش های دیگر برای توسعه مهارت های چندگانه ضروری است.

^{۳۳} Agility, Balance, Coordination and Speed

در این مرحله فعالیت های زیر را می توانید انجام دهید:

- کودکان را هر روز تشویق به شرکت در بازی های بدون ساختار با دوستانشان کنید.
 - حضور پدر و مادر و معلم در برنامه های تربیت بدنی مدرسه به عنوان حامی، نقش انگیزاننده ای می تواند داشته باشد.
 - برای بازی ها و فعالیت های کودکان نمره در نظر نگیرید. با توجه به اینکه در این سن هدف یادگیری و لذت بردن از فعالیت است، تمرکز را فقط به یادگیری و احساس شادی و تفریح و لذت برای بچه ها اختصاص دهید.
- ۳- فعالیت در برخی از رشته های پایه از جمله ژیمناستیک توصیه می شود. این رشته باعث افزایش تعادل، هماهنگی و سرعت در کودکان می شود. همچنین رشته دو و میدانی باعث افزایش فاکتور سرعت و هماهنگی است. شنا نیز علاوه بر توسعه اعتماد به نفس در کودکان منجر به توسعه تعادل و هماهنگی می شود.

۴- یادگیری برای تمرین (از ۹-۱۲ سالگی برای پسران و ۸-۱۱ سالگی برای دختران):

این مرحله، مهم ترین مرحله برای توسعه مهارت های اختصاصی رشته های ورزشی می باشد. در این مرحله هماهنگی و کنترل حرکتی با شتاب بیشتری افزایش می یابد. در این مرحله بچه ها از تمرین مهارت های آموخته شده لذت می برند. با توجه به اینکه فعالیت در یک رشته ممکن است دلسردکننده باشد، پیشنهاد می شود بچه ها طیف گسترده ای از فعالیت های ۲ یا ۳ رشته ورزشی را بیاموزند- اگر چه رقابت مهم است، اما باید با تاکید بر یادگیری باشد، به طوری که ۷۰٪ از زمان ورزش باید صرف آموزش و یادگیری در قالب بازی و تنها ۳۰٪ زمان به رقابت اختصاص یابد دوره بحرانی دوم که در آن هماهنگی حرکتی رخ می دهد، مهارت های حرکتی اساسی توسعه پیدا می کند و مهارت های عمومی رشته های ورزشی آموزش داده می شود. فعالیت هایی که در این مرحله می توانید انجام دهید شامل موارد زیر است:

- کودکان را هر روز تشویق به انجام بازی های بدون ساختار با دوستان خود کنید.
- کودکان را تشویق به استفاده از هر فرصتی برای ورزش در مدرسه، کلاس درس تربیت بدنی و یا تیم های مدرسه کنید.
- کودکان را تشویق به برخی فعالیت های آبی مانند شنا کنید.

۴-۵- مرحله تمرین برای ورزشی (۱۶-۱۲ سال برای پسران و ۱۵-۱۱ سال برای دختران): اهداف این گام مبتنی بر

تمرینات هوازی، ساخت قدرت و توسعه مهارت های ویژه ورزشی بنا نهاده شده است. این مرحله یک دوره بحرانی سوم را شکل می دهد. فرصتی برای تمرین فاکتورهای قدرت و استقامت هوازی است. در ادامه گام دوم تمرین های قدرتی، استقامتی و انعطاف پذیری پیشنهاد می شود. برنامه ها و بازی های رقابتی (در بیش از ۴۰٪ زمان) بدون تشویق برای برنده شدن، نیز پیشنهاد می شود.

۵-۶- مرحله یادگیری برای رقابت و مسابقه (۲۰-۱۶ برای مردان و ۱۹-۱۵ سال برای زنان): هدف از این مرحله بهینه

سازی تناسب اندام و توجه به مهارت های رشته های ورزشی، مهارت و عملکرد می باشد. در این مرحله توازن ۵۰ - ۵۰ بین رقابت و تمرین توصیه می شود.

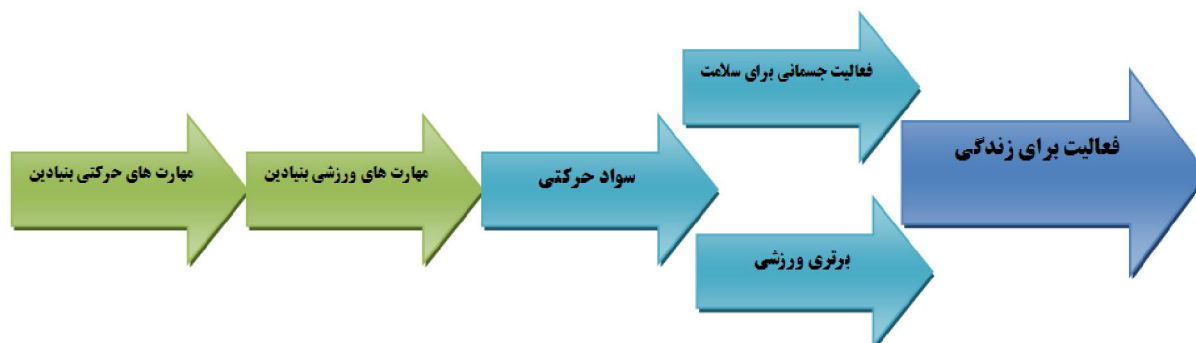
۶-۷- یادگیری برای رقابت (۲۳-۲۰ برای مردان و ۲۳-۱۹ برای زنان): هدف در این مرحله یادگیری مهارت های حرفه

ای و کسب آمادگی روانی و جسمانی برای قرار گرفتن در موقعیت رقابت می باشد.

۴-۸- مرحله تمرین برای برنده شدن (سن بیشتر از ۱۸ سال برای مردان و بیشتر از ۱۷ سال برای زنان): این مرحله به

دنبال به حداکثر رساندن تناسب اندام، مهارت های رشته های ورزشی، و همچنین عملکرد بالا می باشد. در این مرحله همه ظرفیت های جسمانی، فنی، تاکتیکی، روانی، شخصی و شیوه زندگی به طور شکل می گیرد. و تمرکز بر روی به حداکثر رساندن عملکرد در مسابقات بزرگ ورزشی می باشد. آموزش همراه با تمرینات با شدت و حجم بالا صورت خواهد پذیرفت.

شکل ۳، فرایند شکل گیری سبک زندگی فعال را نشان می دهد. بر اساس شکل توسعه مهارت های حرکتی بنیادین و مهارت های ورزشی بنیادین منجر به توسعه سواد حرکتی شده، و در ادامه شرایط توسعه ورزش همگانی و ورزش حرفه ای را فراهم خواهد کرد که در نهایت منجر به دستیابی به سبک زندگی فعال و سالم می شود.



شکل ۳- سواد حرکتی به سمت زندگی فعال هدایت می کند.

منابع:

- ۱- Canadian Sport Centres (۲۰۰۸). Canadian Sport for Life: Long Term Athlete Development resource paper v۲. Canadian Sport Centres, Vancouver, BC
- ۲- Canadian Sport Centres, Vancouver, BC
- ۳- Dublin, Ireland. Assessed online March ۱۰, ۲۰۰۷ at <http://www.physical-literacy.org.uk/dublin۲۰۰۷.php>
- ۴- Hayden-Davies, D. (۲۰۰۸, September). So what is physical literacy (and what use is it?). Paper presented at British Educational Research Association
- ۵- Higgs, C., Balyi, I., Way, R., Cardinal, C., Norris, S., Bluecharadt, M. (۲۰۰۸). Developing physical literacy: A guide for parents of children ages ۰ to ۱۲. :
- ۶- <http://unesdoc.unesco.org/images/0۰۱۳/0۰۱۳۱۸/۱۳۱۸۱۷eo.pdf>
- ۷- Longmuir, P. E., Boyer, C., Lloyd, M., Yang, Y., Boiarskaia, E., Zhu, W., & Tremblay, M. S. (۲۰۱۶). The Canadian Assessment of Physical Literacy: methods for children in grades ۴ to ۶ (۸ to ۱۲ years). BMC Public Health, ۱۵(۱), ۷۶۷.
- ۸- United Nations (۲۰۰۲). ۵۶/۱۱۶. United Nations Literacy Decade: education for all. Resolution adopted by the General Assembly, Fifty-Sixth Session
- ۹- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (۲۰۰۳). Literacy, a UNESCO perspective. Assessed online March ۲۶, ۲۰۰۷ at:
- ۱۰- Whitehead, M. (۲۰۰۷, February). Physical literacy and its importance to every individual. Presentation at the National Disability Association Ireland,
- ۱۱- Whitehead, M., & Murdoch, E. (۲۰۰۶). Physical literacy and physical education: Conceptual mapping. Physical Education Matters, ۱(۱), ۶-۹.
- ۱۲- Whitehead, M. (Ed.). (۲۰۱۰). Physical literacy: Throughout the life course. Routledge.

۱۳- وایتهد، م (۱۳۹۶)، سواد بدنی (حرکتی)، ترجمه سعید ولدی و سمیه شیخی، انتشارات سلسله، قم، چاپ اول