

بررسی و تحلیل تأثیر حمایت خود مختار معلم ورزش

بر بی‌انگیزگی دانش آموزان

(تاریخ دریافت ۱۴۰۰/۱۱/۱۵، تاریخ تصویب ۱۴۰۱/۰۵/۱۲)

فاطمه گنجی

چکیده

اگرچه مشارکت ورزشی برای طیف وسیعی از نتایج سلامتی دارای اهمیت است، اما برای رشد صلاحیت حرکتی در جوانان نیز اهمیت زیادی دارد. صلاحیت حرکتی به شدت با فعالیت بدنی و آمادگی جسمانی در نوجوانان ارتباط دارد و نقش مهمی در انگیزه آنان برای ادامه فعالیت در دراز مدت و دستیابی به برتری ورزشی دارد. حمایت خودمختاری معلم هنگامی رخ می‌دهد که دانش آموزان احساس کنند بر اعمال و فعالیت‌های خود کنترل دارند و حمایت از خودمختاری شامل رفتارهایی از قبیل فراهم کردن انتخاب، تشویق خود آغازگری، کاهش استفاده از کنترل قدردانی و تأیید احساسات و دیدگاه‌های دیگران می‌شود. در مقابل برخی عوامل وجود دارند که بی‌انگیزگی را خنثی و مبدل به انگیزه می‌کنند از جمله زمینه حمایت از خودمختاری یکی از عوامل اجتماعی است که اخیراً در تربیت بدنی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. برخی نویسندگان این نوع را به عنوان زمینه‌ای تصور می‌کنند که امکان انتخاب را فراهم می‌کند، با کنترل مخالفت می‌کند، فشار برای عمل را به حداقل می‌رساند و فرد را برای شروع تشویق می‌کند. به هر حال باید توجه داشت با توجه به اینکه "معلمان می‌توانند نقش مهمی در ایجاد انگیزه و بروز توانایی در دانش آموزان خود برای پیگیری اهداف اجتماعی مثبت ایفا کنند"، به نظر می‌رسد مهم است که بفهمیم چگونه معلمان تربیت بدنی از طریق حمایت خودمختار می‌توانند به دستیابی و تقویت انگیزه و روحیه برای دانش آموزان تأثیر گذاشته و از این طریق بی‌انگیزگی را در آنان از بین ببرند. لذا در این مقاله قصد داریم به بررسی بررسی و تحلیل تأثیر حمایت خود مختار معلم ورزش بر بی‌انگیزگی دانش آموزان بپردازیم.

واژگان کلیدی: حمایت خودمختاری، انگیزه، دانش آموزان، معلمان تربیت بدنی، تقویت

روحیه

بخش اول: بررسی و شناخت واژه خودمختاری

در ادبیاتی که خودمختاری را پوشش می دهد، مقامات این حوزه راه های خاص خود را برای تعریف «خودمختاری» یا «یادگیری خودمختار» دارند. اگرچه در اصل به نظر می رسد همه در این مورد اتفاق نظر دارند که خودمختاری "کنترل" را به دست می گیرد، «مسئولیت» یادگیری برای مدیریت فرآیند یادگیری، جزئیاتی که اضافه می کنند ارزش قابل توجهی برای تمایز دارند. در مورد خودمختاری، کار هولک سرآمد است، به گفته هولک^۱ (۱۹۸۱)، خودمختاری عبارت است از «توانایی فرد برای به عهده گرفتن مسئولیت یادگیری» و یادگیری خودمختار فرآیندی است که در آن یادگیرندگان می توانند مسئولیت تمام جنبه های یادگیری خود را از طریق تصمیم گیری متوالی به عهده بگیرند. مراحل در فرآیند در تعریف هولک پنج دسته اصلی مسئولیت وجود دارد که عبارت اند از: تعیین اهداف یادگیری، تعریف محتوا و پیشرفت، انتخاب روش ها و تکنیک های یادگیری، نظارت بر فرآیند اکتساب و ارزیابی آنچه کسب شده است. تعریف هولک از خودمختاری جوهره آنچه خودمختاری یادگیرنده است را تشکیل داده است و مبنایی را برای توسعه این مفهوم ایجاد کرده است، باین حال، به دلیل فنی بودن آن مورد انتقاد قرار گرفته است که عمدتاً بر استراتژی های فراشناختی تمرکز دارد و برخی از اصول مهم خودمختاری را حذف می کند (بنسون،^۲ ۲۰۱۱).

همچنین یکی دیگر از نظریه پردازان در مورد خودمختاری لیتل است که لیتل^۳ (۱۹۹۱) عنوان می کند «...خودمختاری ظرفیتی است - برای جدایی، تأمل انتقادی، تصمیم گیری و اقدام مستقل.» او بعد روان شناختی به تعریف اضافه می کند. این امر مستلزم این است که یادگیرنده نوع خاصی از رابطه روانشناختی را با فرآیند و محتوای یادگیری خود ایجاد کند. در این تعریف بر اهمیت عوامل روانشناختی مرتبط با فرآیند یادگیری به طور کلی و محتوا تأکید شده است. هولک بر جنبه فنی خودمختاری تأکید می کند در حالی که لیتل (۱۹۹۱) آن را با عوامل

۱. Holec

۲. Benson

۳. Little

عاطفی تکمیل می‌کند. برای اینکه فرد بتواند با عقب‌نشینی از فرآیند و محتوا جدا شود و آنچه را که در حال وقوع است تجزیه و تحلیل نقادانه کند، باید استراتژی‌های عاطفی را به کار گیرد و احساسات را در رابطه با آنچه و چگونگی یادگیری در حال وقوع است، مدیریت کند. کمی به نقش تعاملات اجتماعی از طریق کنش‌های مذاکره در توسعه رفتارهای خودمختار تأکید می‌کند که توجه را به عوامل اجتماعی به‌عنوان پیش‌نیازهای خودمختاری معطوف می‌کند.

دام^۱ (۱۹۹۵) خودمختاری را به‌عنوان "آمادگی برای به عهده گرفتن مسئولیت یادگیری خود در خدمت نیازها و اهداف خود" تعریف می‌کند و اضافه می‌کند که یادگیرندگان خودمختار دارای شایستگی یادگیری برای هدایت فرآیند یادگیری خود هستند. او استدلال می‌کند که یادگیرندگان خودمختار مسئولیت همه‌چیز در کلاس را بر عهده می‌گیرند. فراگیران در فرآیند تصمیم‌گیری فعال هستند و تأکید زیادی بر خودارزیابی دارند، به‌ویژه در رابطه با برنامه‌های یادگیری که در صورت لزوم ارزیابی و بازنگری می‌شوند. او معتقد است که تعاملات اجتماعی با دیگران در توسعه و اجرای خودمختاری اساسی است (ارتورک^۲، ۲۰۱۶).

بخش دوم: ویژگی‌های یادگیرندگان خودمختار

در ادبیات گسترده در مورد خودمختاری، تمایل به پیوستن مهارت‌ها و نگرش‌های خاصی به این مفهوم وجود دارد. اجماع گسترده‌ای وجود دارد که توانایی و تمایل به پذیرفتن مسئولیت فرآیند یادگیری هسته اصلی یادگیری خودمختار را تشکیل می‌دهد. یادگیرندگان خودمختار با ابتکار عمل در تعیین اهداف، برنامه‌ریزی و دستیابی به اهداف، صراحتاً مسئولیت فرآیند یادگیری را بر عهده می‌گیرند. پس از تعیین اهداف، فراگیران راهبردهای یادگیری مناسبی را انتخاب و اجرا می‌کنند که این امکان را داشته باشد که آن‌ها را به سمت اهدافشان هدایت کند. آن‌ها در مورد پیشرفت خود فکر می‌کنند که آن‌ها را قادر می‌سازد تا یادگیری خود را نظارت و ارزیابی کنند (بنسون^۳، ۲۰۰۱؛ دافی^۱، ۲۰۰۷). تأمل در یادگیری، خودارزیابی را تسهیل

۱. Dam

۲. Ertürk

۳. Benson

می‌کند که جنبه مهمی در یادگیری خودمختار است (بود، ۲۰۱۳). آن‌ها از طریق تفکر، نقاط قوت و ضعف خود را تشخیص می‌دهند. آگاهی از شکاف‌های موجود در یادگیری خود به یادگیرندگان این فرصت را می‌دهد تا اهداف و شیوه یادگیری خود را تطبیق/نظارت کنند و از این رو آن‌ها را قادر می‌سازد اقدامات لازم را انجام دهند. در این فرآیند چرخه‌ای، انگیزه نقش کلیدی دارد. یادگیرندگان با انگیزه، به‌ویژه آن‌هایی که انگیزه درونی دارند، مستقل در نظر گرفته می‌شوند. آن‌ها با تمایلی که از درون سرچشمه می‌گیرد کار را آغاز می‌کنند و عمدتاً برای یادگیری به خاطر لذت و رضایتی که به دست می‌آورند در مقابل یادگیری برای پاداش‌های بیرونی ارزش قائل هستند (دسی و رایان، ۲۰۱۱^۲؛ رید، ۲۰۰۷^۳)؛ بنابراین، آنچه در واقع برای آن‌ها مهم است این واقعیت است که آن‌ها در فرآیند یادگیری پیشرفت می‌کنند. سایر ویژگی‌های مرتبط با یادگیرندگان خودمختار این است که آن‌ها:

- قادر به انتخاب و استفاده از منابع هستند
- طراحی یا استفاده از معیارهای موجود در فرآیند ارزیابی
- خوشحال هستند که به‌تنهایی کار می‌کنند و همچنین از همسالان/معلمین حمایت دریافت می‌کنند و از آن‌ها استفاده می‌کنند

مدیریت زمان

- رویکردی فعال به یادگیری دارند
- ریسک‌پذیر هستند
- پایدار هستند
- عزت‌نفس بالایی دارند/اعتمادبه‌نفس دارند
- یادگیری جدید را با آنچه قبلاً آموخته‌شده است مرتبط می‌کنند
- به‌خوبی سازمان‌دهی شده‌اند

۱. Dafei

۲. Deci & Ryan

۳. Reid

• انعطاف پذیر هستند (دافی، ۲۰۰۷، لیتل، ۱۹۹۱).

با در نظر گرفتن تمام ویژگی‌هایی که به یادگیرندگان خودمختار متصل می‌شود، می‌توان پیشنهاد کرد که این یادگیرندگان کسانی هستند که درک می‌کنند که یادگیری در طول زندگی ادامه دارد و رفتارها و رویکردهای خاصی را در فرآیند یادگیری خود نسبت می‌دهند و پیاده می‌کنند. از این رو می‌توان از آن‌ها به عنوان یادگیرنده مادام‌العمر یاد کرد که در واقع هدف نهایی همه آموزش‌هاست (ارتورک، ۲۰۱۶).

بخش سوم: نقش‌های معلم برای خودمختاری یادگیرنده

در یادگیری خودمختار، معلمان و یادگیرندگان نقش‌های خود را تغییر داده‌اند. خودمختار مستلزم آن است که یادگیرندگان مسئولیت یادگیری خود را از طریق دادن فرصتی برای مدیریت یادگیری خود با مشارکت در تصمیم‌گیری به عهده بگیرند. در کلاس‌های درس سنتی، معلمان چهره‌های اصلی تصمیم‌گیری هستند؛ این نقش معلمان است که تصمیم بگیرند در مورد چه چیزی در کلاس پوشش داده شود و چگونه پوشش داده شود (اینگلی و همکاران، ۲۰۱۱)^۱. به اشتراک گذاشتن این مسئولیت با دانش آموزان ممکن است دلالت بر اختیار کمتر معلمان داشته باشد، با این حال، در یک کلاس درس خودمختار، معلمان نقش گسترده‌تری دارند. علاوه بر تدریس، آن‌ها به عنوان تسهیل‌کننده، مشاور و مدیر منابع یادگیری عمل می‌کنند (هان، ۲۰۱۴)^۲. معلمان در چنین محیط‌هایی مسئول ارائه گزینه‌هایی برای فراگیران و راهنمایی فراگیران در فرآیند تصمیم‌گیری هستند تا یادگیرندگان بتوانند به تنهایی به راه‌حل‌هایی برای مشکلات خود دست یابند (اغوز، ۲۰۱۳)^۳. توانایی ایجاد داربست رفتار و تفکر یادگیرنده در مواقع ضروری نیز بخشی از ظرفیتی است که معلمان باید به آن مجهز شوند (هوی، ۲۰۱۰)^۴.

۱. Ingleby et al

۲. Han

۳. Oğuz

۴. Hui

معلم‌ان و فراگیران با هم تولیدکنندگان درس هستند و معلم‌ان به یادگیرندگان خود کمک می‌کنند مسئولیت را بپذیرند و ابتکار عمل کنند. در یک کلاس درس خودمختار، معلم باید بتواند کنترل را رها کند و به یادگیرندگان اجازه دهد تا خودشان یاد بگیرند که در تناقض با ادراک «معلم خوب» در برخی زمینه‌ها است که یادگیرندگان به روش سنتی تدریس عادت کرده‌اند (فان،^۱ ۲۰۱۲). انتقال این پیام که معلم به مدیریت یادگیری یادگیرندگان خود اعتماد دارد، به همان اندازه مهم است (وانستینکیست و همکاران،^۲ ۲۰۱۲). حمایت خودمختار معلم‌ان به این صورت است که اطلاعاتی را که فکر می‌کنند برای یادگیری فراگیران ضروری است را منتقل نمی‌کنند، بلکه فضایی را ایجاد می‌کنند که در آن یادگیرندگان الهام گرفته شوند و در آن محیط یادگیری اشتیاق دانش را در دانش آموزان ایجاد می‌کند و اشتیاق برای یادگیری را زنده نگه می‌دارد (پورکسن،^۳ ۲۰۰۵). تعارض شناختی نقش بسزایی در یادگیری خودمختار دارد. هنگامی که فراگیران با تعارض شناختی مواجه می‌شوند، سعی می‌کنند تعارض را با تأمل در تجربه خود حل کنند که در نتیجه یادگیری آن‌ها را افزایش می‌دهد. معلم‌ان در کلاس‌های درس خودمختار به عنوان طراحان مشکل عمل می‌کنند و با ارائه مشکلاتی که در دانش آموزان میل به یافتن پاسخ را برمی‌انگیزد، یادگیری را تقویت می‌کنند (لیتل، ۲۰۰۶). همچنین برای معلم‌ان حامی خودمختاری بسیار مهم است که یادگیرندگان خود را راهنمایی کنند تا اعتبار اطلاعاتی را که دریافت می‌کنند باهدف ایجاد معانی خود به جای بازگرداندن معانی دیگران زیر سؤال ببرند که این یک اصل تأکید شده در دیدگاه سازنده گرایی است. برای این منظور، فراگیران به تمرین مذاکره تشویق می‌شوند. از طریق شروع، حمایت و هدایت فرآیندهای مذاکره، یادگیرندگان تشویق می‌شوند تا معانی خود را تولید کنند. معلم‌ان دیگر مقاماتی نیستند که باید کورکورانه از آن‌ها اطاعت کرد، بلکه منابعی هستند که می‌توانند به یافتن پاسخ‌ها و روشن کردن روند یادگیری کمک کنند و به یادگیرندگان کمک کنند تا در صورت نیاز

۱. Phan

۲. Vansteenkiste et al

۳. Poerksen

انتخاب‌های آگاهانه داشته باشند. مهم‌ترین نقش معلمان این است که از طریق فراهم کردن شرایط حمایتی و تجهیز فراگیران به مهارت‌های لازم از طریق آموزش، به فراگیران کمک کنند تا در یادگیری خودمختار و مؤثر شوند. آن‌ها ابزارهای لازم را در اختیار یادگیرندگان قرار می‌دهند و به آن‌ها کمک می‌کنند تا از استراتژی‌های مختلف یادگیری آگاه شوند و به آن‌ها فرصت می‌دهند تا آن‌ها را در یادگیری خود پیاده کنند و به آن‌ها در سفر خود برای عمل خودمختار کمک می‌کنند (هان، ۲۰۱۴).

بخش چهارم: آموزش یادگیرنده محور در مقابل آموزش معلم محور

این واقعیت که فراگیران باید عاملیت را در نظر بگیرند و در مشارکت فعال در فرآیند یادگیری پافشاری کنند، توجه را به یادگیری یادگیرنده محور در مقابل آموزش معلم محور معطوف کرده است. در آموزش معلم محور، معلمان بر آموزش تسلط دارند و تأکید بر شیوه‌های آموزشی-یادگیری است که برخی از محققان معتقدند تنها به یادگیری سطحی منجر می‌شود که یادگیرندگان به عنوان گیرندگان منفعل دانش و معلم به عنوان مرجع اصلی کلاس هستند (لیتل،^۱ ۲۰۰۵؛ مک مولان،^۲ ۲۰۰۶). در دیدگاه سنتی تدریس، معلمان به عنوان منبع اصلی دانش در نظر گرفته می‌شوند، جایی که عمدتاً از سبک‌های ارائه سخنرانی و ارائه استفاده می‌کنند و از یادگیرندگان خود انتظار دارند که اطلاعاتی را که ارائه می‌شود کپی کرده و به خاطر بسپارند. این آموزش معلم محور در اصطلاح فریره^۳ (۱۹۷۰) به مفهوم «بانکداری» نیز گفته می‌شود که در آن معلمان دانش خود را با سازمان‌دهی فرآیندی برای سپرده‌گذاری به دانش آموزان به اصطلاح «دانش واقعی» به فراگیران منتقل می‌کنند؛ بنابراین، دامنه اقدامات فراگیران به «یادگیری» از طریق دریافت، به خاطر سپردن و تکرار آنچه به آن‌ها آموزش داده می‌شود محدود می‌شود (ویرت و پرکینز،^۴ ۲۰۱۲). یادگیری یادگیرنده محور این فرض را رد

۱. Little

۲. McMullan

۳. Freire

۴. Wirth & Perkins

می کند که «یک سبک تدریس برای همه مناسب است» و با قرار دادن یادگیرندگان در مرکز فرآیند یادگیری، جایی که نیازها، توانایی ها، علایق، تجارب و دیدگاه های دانش آموز مورد توجه اولیه قرار می گیرد، فراگیران را در تمام مراحل یادگیری مشارکت دهد (براون،^۱ ۲۰۰۳). در این رویکرد، معلمان مسئول ایجاد محیط هایی هستند که یادگیری مؤثر را برای همه یادگیرندگان ترویج می کند، جایی که یادگیرندگان در یادگیری خود فعال هستند، از تجربیات قبلی خود استفاده می کنند و بر اساس یادگیری قبلی ایجاد می کنند (وولفل،^۲ ۲۰۰۳). با چنین ویژگی هایی، یادگیری یادگیرنده محور به عنوان ترویج خودمختاری در نظر گرفته می شود (بورگ و آلشومایمری،^۳ ۲۰۱۹).

بخش پنجم: اهداف اجتماعی در تربیت بدنی

نظریه انگیزش اجتماعی (آلن ۲۰۰۳، ۲۰۰۵) وجود سه جهت گیری اجتماعی مختلف را در حوزه ورزش پیشنهاد می کند که در زمینه ورزش نیز مورد مطالعه قرار گرفته است (والهد، گارن و ویدونی^۴ ۲۰۱۳): (۱) اهداف وابستگی اجتماعی، با اشاره به تمایل به توسعه و حفظ روابط اجتماعی هماهنگ و مثبت با دیگران؛ (۲) اهداف به رسمیت شناختن اجتماعی، اشاره به جستجوی توجه و تصدیق دیگران در مورد تلاش و توانایی های خود؛ و (۳) اهداف موقعیت اجتماعی، اشاره به آرزوی دستیابی به موقعیت خوب در سلسله مراتب اجتماعی و کسب محبوبیت است. دو جهت گیری اجتماعی دیگر نیز در ادبیات مورد بحث قرار گرفته است: مسئولیت اجتماعی و اهداف روابط اجتماعی. اهداف مسئولیت اجتماعی به تمایل فرد برای برآوردن انتظارات و قراردادهای اجتماعی محیط اشاره دارد (گوان و همکاران^۵ ۲۰۰۶). اهداف روابط اجتماعی به عنوان تمایل به توسعه و حفظ روابط سالم و مثبت با دیگران تعریف می شود. با توجه به تعریف آن ها، اهداف روابط اجتماعی را می توان از نظر مفهومی همانند

۱. Brown

۲. Woelfel

۳. Borg & Alshumaimeri

۴. Wallhead, Tristan, Alex & Carla Vidoni

۵. Guan et al

اهداف وابستگی اجتماعی در نظر گرفت (گارن و همکاران^۱ ۲۰۱۱). بر اساس اهداف اجتماعی متفاوتی که می‌توان در کلاس‌های تربیت‌بدنی تجربه کرد (گارن، ور و سولمون^۲ ۲۰۱۱)، چهار نوع مختلف در مطالعه حاضر مورد بحث قرار گرفته است. همه این اهداف با نتایج متفاوتی برای انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های تربیت‌بدنی همراه است. در واقع، از آنجایی که وابستگی اجتماعی و اهداف مسئولیت‌مآهیتی ذاتی دارند، عموماً به نتایج انطباقی مربوط می‌شوند. به عنوان مثال، این دو نوع هدف اجتماعی به طور مثبت با جریان گرایشی، انواع انگیزه و سرگرمی خود تعیین شده در کلاس‌های تربیت‌بدنی مرتبط هستند (گونزالس کوتر و همکاران،^۳ ۲۰۰۹) و به طور منفی با بازی سخت و عدم انگیزه مرتبط هستند. فرناندز-ریو و همکاران^۴ ۲۰۱۲؛ مورو مورسیا، پارا روخاس و گونزالس-کوتر^۵ ۲۰۰۸. انواع دیگر اهداف اجتماعی که بر اعتبار سنجی بیرونی تکیه دارند به نتایج ناسازگاری منجر می‌شوند. به عنوان مثال، اهداف شناسایی اجتماعی و وضعیت به طور مثبت با رفتار آزاردهنده در کلاس‌های تربیت‌بدنی مرتبط هستند (گارن و همکاران ۲۰۱۱). با توجه به اینکه "معلمان می‌توانند نقش مهمی در ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان خود برای پیگیری اهداف اجتماعی مثبت ایفا کنند" (ونتزه،^۶ ۲۰۰۳)، به نظر می‌رسد مهم است که بفهمیم چگونه معلمان کلاس‌های تربیت‌بدنی می‌توانند به پذیرش اهداف اجتماعی کمک کنند که دارای مزایای بالقوه برای دانش‌آموزان است. (گارن، و همکاران، ۲۰۱۱). نظریه پردازان انگیزشی همچنین نقش اهداف دانش‌آموزان را در تعامل و رفتار آن‌ها در کلاس و فعالیت‌های اوقات فراغت آن‌ها تشخیص می‌دهند. به عنوان مثال، راهبردهای انگیزشی در کلاس‌های تربیت‌بدنی در ارتقاء

۱. Garn et al

۲. Garn, Ware & Solmon

۳. González-Cutre et al

۴. Fernández-Río et al

۵. Moreno Murcia, Parra Rojas & González-Cutre

۶. Wentzel

فعالیت بدنی در میان نوجوانان مؤثر ثابت شده است (وبستر و همکاران^۱ ۲۰۱۵) و تأثیر مثبتی بر روی نگرش دانش آموزان نسبت به فعالیت بدنی و عملکرد آن‌ها دارد (دیمتریو و هونر^۲ ۲۰۱۲).

بخش ششم: نیازهای اساسی روان‌شناختی و جو انگیزشی: ترکیبی از تئوری‌های خودتعیین‌گری در روابط اجتماعی

تئوری‌های خودتعیین‌گری دسی و رایان^۳ (۲۰۰۰) و هدف‌دستیابی (ایمز و آرچر^۴ ۱۹۸۸) تأثیر متقابل بین متغیرهای فردی و زمینه‌ای را در نظر می‌گیرند و هر دو موافق هستند که جو انگیزشی و همچنین رضایت نیاز نقش کلیدی دارد. نقش در اهداف و انگیزه دانش آموزان. جو انگیزشی به انتخاب و استفاده معلمان از شیوه‌های آموزشی اشاره دارد: طراحی وظایف، گروه‌بندی دانش آموزان، انتظارات، بازخورد و ارزشیابی (ایمز^۵ ۱۹۹۲). بر اساس تئوری خودتعیین‌گری، سه نیاز روان‌شناختی اساسی برای افراد برای درگیر شدن در یک کار یا فعالیت باید ارضا شود: استقلال، ارتباط و شایستگی (دسی و رایان ۲۰۰۰). درواقع، این نیازها به هم مرتبط هستند و هر یک از آن‌ها "نقش لازم را در توسعه بهینه ایفا می‌کنند به‌طوری‌که نمی‌توان هیچ‌یک را بدون پیامدهای منفی قابل توجه خنثی کرد یا نادیده گرفت" (دسی و رایان ۲۰۰۰). خودمختاری به نیاز به احساس مسئولیت در قبال اعمال خود و منشأ رفتار خود اشاره دارد (دچارمز^۶ ۱۹۶۸). برای حمایت از خودمختاری، جو انگیزشی باید فرصت‌های قابل توجهی را به افراد ارائه دهد تا انتخاب‌ها و تصمیمات خود را داشته باشند و احساس کنند که نظر آن‌ها در نظر گرفته می‌شود. آن‌ها همچنین باید احساس کنند که با احترام به ارزش‌ها و منافع خود عمل می‌کنند. ارتباط به نیاز به توسعه روابط با دیگران و احساس ارتباط با آن‌ها اشاره دارد: افراد

۱. Webster et al

۲. Demetriou & Höner

۳. Deci & Ryan

۴. Ames & Archer

۵. Ames

۶. deCharms

باید باور کنند که دیگران علاقه واقعی به رفاه آن‌ها دارند و در مقابل، صادقانه می‌خواهند از آن‌ها مراقبت کنند (باومیستر و لیری^۱ ۱۹۹۵). برای برآوردن این نیاز، جو انگیزشی باید زمینه‌ای را فراهم کند که در آن همه افراد احساس امنیت کنند و معتقد باشند که بخش مهمی از گروه هستند. شایستگی به نیاز به استفاده و نمایش توانایی‌های فرد برای رویارویی با چالش‌ها اشاره دارد. این ظرفیت واقعی برای انجام یک کار نیست، بلکه اعتماد فرد به شانس موفقیت خود است. این نیاز در صورتی برآورده می‌شود که جو انگیزشی به گونه‌ای ساخته شود که به افراد اجازه دهد احساس موفقیت کنند، موفقیت‌های خود را به استعدادهای خود نسبت دهند و احساس کنند که انتظارات اجتماعی را برآورده می‌کنند (دسی و رایان ۱۹۸۵). تئوری هدف دستیابی دیدگاه دیگری در مورد رضایت از شایستگی ارائه می‌دهد. بر اساس سرنخ‌های ارائه‌شده توسط معلم، درواقع، جو انگیزشی بر اساس یک امکان مبتنی بر شایستگی متفاوت است: می‌تواند تسلط محور (معیارهای خود ارجاع برای ارزیابی شایستگی) یا عملکرد محور (سایر معیارهای مرجع برای ارزیابی شایستگی) باشد. جو تسلط زمانی مهم است که تأکید بر تسلط بر کار، یادگیری، پشتکار و نشان دادن تلاش باشد. این نوع جو باعث می‌شود که افراد شایستگی خود را بر اساس میزان پیشرفتی که دارند ارزیابی کنند. در مقابل، جو عملکرد زمانی مهم است که بر پیروزی، توانایی برتر و بهترین بودن تأکید شود. افرادی که این نوع جو را درک می‌کنند ممکن است تمایل به ارزیابی شایستگی خود در مقایسه با همسالان خود یا با استاد به استناد به استانداردهای هنجاری داشته باشند که گاهی اوقات ممکن است مانع مشارکت آن‌ها در وظایف موردنظر شود، به‌خصوص اگر آن‌ها احساس شایستگی نکنند (وبستر و همکاران، ۲۰۱۵).

بند اول: ارتباط اجتماعی

فعال بودن در دوران نوجوانی فواید جسمی، روانی، شناختی و تحصیلی زیادی دارد (دومازت و همکاران^۲ ۲۰۱۶؛ ریچاردز و همکاران^۱ ۲۰۱۵). در این سن، اجتماعی شدن با همسالان

۱. Baumeister, Roy, Mark & Leary

۲. Domazet et al

اهمیت بیشتری پیدا می‌کند و یکی از دلایل اصلی مشارکت نوجوانان در ورزش و فعالیت‌های بدنی است (مارتینز و همکاران^۲ ۲۰۱۵؛ زارت، سورنسن و کوک^۳ ۲۰۱۵). درواقع، تمرین فعالیت بدنی (PA) فرصتی را برای نوجوانان فراهم می‌کند تا با دوستان خود باشند یا دوستان جدیدی پیدا کنند، احساس کنند توسط همسالان خود پذیرفته شده‌اند و احساس کنند با یک گروه ارتباط دارند؛ بنابراین، کلاس‌های تربیت‌بدنی (PE) طیف وسیعی از فرصت‌ها را ارائه می‌دهد که در آن جوانان می‌توانند از نظر اجتماعی تعامل داشته باشند (سولمان و لی،^۴ ۲۰۰۸) و روابط مثبتی با همسالان خود و حتی معلمان تربیت‌بدنی خود ایجاد کنند (فاکس و لیندوال،^۵ ۲۰۱۴)؛ بنابراین، تعجب‌آور نیست که دانش‌آموزان «انتظار» دارند که بتوانند با همکلاسی‌های خود در کلاس‌های تربیت‌بدنی خود معاشرت کنند (سیدن تاپ،^۶ ۱۹۹۱). درواقع، این تعاملات اجتماعی در کلاس‌های تربیت‌بدنی آن‌قدر مهم هستند که پارادایم بوم‌شناسی کلاس، تعاملات اجتماعی بین دانش‌آموزان را به‌عنوان یک سیستم کامل در نظر می‌گیرد و حتی تأثیر آن را بر سایر سیستم‌ها (مدیریتی و آموزشی) تشخیص می‌دهد (هستی و سیدنتوپ^۷ ۲۰۰۶).

بند دوم: رفتار اجتماعی و ارتباطات اجتماعی

مرحله انتقالی به دبیرستان چالش‌های اجتماعی و پیشرفتی را به همراه دارد که می‌تواند بر رفتار و روابط اجتماعی نوجوانان تأثیر بگذارد. تغییر رفتاری که امروزه در این جمعیت موردتوجه است، کاهش سطح فعالیت بدنی است (مک کنزی و همکاران،^۸ ۲۰۰۴) و ترک فعالیت بدنی است (فاکسر و همکاران،^۹ ۲۰۰۷). علیرغم شواهد گسترده از مزایای سلامتی مشارکت منظم در

۱. Richards et al

۲. Martins et al

۳. Zarrett et al

۴. Solmon & Lee

۵. Fox & Lindwall

۶. Siedentop

۷. Hastie & Siedentop

۸. McKenzie et al

۹. Faulkner et al

فعالیت بدنی (استرانگ و همکاران،^۱ ۲۰۰۵)، اکثریت نوجوانان در فرهنگ‌های غربی دستورالعمل‌های توصیه‌شده را رعایت نمی‌کنند و شیوع چاقی در این جمعیت رو به افزایش است (مانند برودرسن و همکاران،^۲ ۲۰۰۶). تغییری که نشان داده‌شده است در تصمیم نوجوانان برای شرکت در فعالیت‌های بدنی مؤثر است، جنبه‌های اجتماعی فعالیت، از جمله فرصت برای وابستگی، عضویت در یک تیم و موقعیت اجتماعی آن است (مک کولانگ و همکاران،^۳ ۱۹۹۳). آموزش ورزشی یک برنامه درسی و مدل آموزشی است که در جستجوی راه‌های آموزشی بیشتر برای ارائه ورزش در برنامه درسی مدرسه و اجازه دادن به فعالیت‌های مبتنی بر ورزش برای طیف وسیع‌تری از دانش‌آموزان معنا و ارزش بیشتری داشته باشد ابداع شد. برای دستیابی به این «اصالت تجربه»، سیدنتپ (۱۹۹۸) شش ویژگی کلیدی ورزش نهادینه‌شده را در مدل ادغام کرد. این ویژگی‌ها عبارت بودند از: وابستگی، فصل، رقابت رسمی، ثبت رکورد، جشن و رویدادها. زمینه اجتماعی ورزش و تأثیر دستور کار اجتماعی دانش‌آموزان بر موفقیت در تربیت‌بدنی به‌طور خاص به توسعه از ویژگی وابستگی آموزش ورزشی کمک کرد. او مشخص کرد که در آموزش ورزش، دانش‌آموزان فوراً به عضویت یک تیم در می‌آیند، «مثلاً به آن‌ها اجازه می‌دهند برنامه‌ریزی کنند، تمرین کنند و از فرصت‌های توسعه اجتماعی که همراه با عضویت در یک گروه مداوم است بهره‌مند شوند». تحقیقات اولیه در مورد آموزش ورزشی اشاره کرد که «وابستگی به تیم» یکی از جذاب‌ترین ویژگی‌های این مدل برای دانش‌آموزان بود زیرا به همه کودکان اجازه می‌داد از مزایای عضویت طولانی در تیم برخوردار شوند که ممکن است قبلاً به دلیل انکار آن‌ها وجود داشته باشد. درک توانایی کم یا انزوای اجتماعی تحقیقات جدیدتر این اظهارات را با دانشجویانی که گزارش داده‌اند از وابستگی ناشی از مفهوم تداوم تیم که سنگ بنای مدل است، پشتیبانی می‌کند (مانند کینچین،

۱. Strong et al

۲. Brodersen et al

۳. McCullagh et al

مک‌فیل و نی کرونین^۱ (۲۰۰۹). بااین‌حال، مجموعه‌ای از شواهد وجود دارد که این سؤال را مطرح می‌کند که آیا دانش‌آموزانی که مسئولیت آموزش ورزشی به آن‌ها داده می‌شود، می‌توانند به شیوه‌هایی عمل کنند که هم‌تیمی‌های خود را بیگانه یا سرکوب نمی‌کند (براک، رووگنو و الیور^۲ ۲۰۰۹). برای مثال، براک، رووگنو و الیور (۲۰۰۹) نشان دادند که دانش‌آموزان با موقعیت بالاتر بر تعاملات اجتماعی در طول وظایف گروهی تسلط داشتند. این وضعیت قدرت اغلب حول مسائل جنسیتی می‌چرخید. مردان اغلب نقش‌های قدرت محور مرتبط با مدل را بر عهده می‌گیرند و تلاش‌های زنانه را به سخره می‌گیرند. چندین مطالعه همچنین شواهدی ارائه کرده‌اند که پسران بر مالکیت بازی تسلط دارند و شرکت زنان را در مرحله رقابت فصول حذف می‌کنند (براک و همکاران، ۲۰۰۹).

بخش هفتم: تئوری‌های مربوط به انگیزه‌های فعالیت بدنی

بند اول: نظریه خود تعینی

نظریه خود تعین چارچوبی مفهومی از انگیزه انسانی با کاربرد در ورزش است (استندج و رایان، ۲۰۱۲^۳). درحالی‌که سایر چارچوب‌های انگیزشی توصیف می‌کنند که چگونه باورها، اهداف و شناخت‌های کودکان بر تجربیات ورزشی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (به‌عنوان مثال، نظریه هدف پیشرفت؛ نیکولز، ۱۹۸۶، نظریه رفتار برنامه ریزی شده؛ آجزن، ۱۹۹۱^۴)، نظریه خودتعینی متمایز است زیرا بر منابع انگیزشی ذاتی تأکید می‌کند (ریو، ۲۰۱۲^۵). نقطه شروع فلسفی آن در نگرش ارگانیسمی-دیالکتیکی آن است که مدعی است انسان‌ها دارای تعدادی منابع انگیزشی ذاتی هستند که برای ارتقای عملکرد مطلوب با محیط تعامل دارند (دسی و رایان، ۱۹۸۵^۶، ۲۰۰۰). بر این اساس، انسان‌ها از طریق تحقق این منابع انگیزشی، به سمت

۱. Kinchin, MacPhail & Ni Chroinin

۲. Brock, Rovegno & Oliver

۳. Standage & Ryan

۴. Ajzen

۵. Reeve

۶. Deci & Ryan

یکپارچگی رفتاری سوق داده می‌شوند و از این رو در شکل‌دهی انگیزه‌های خود شرکت‌کنندگان فعال (در مقابل منفعل) هستند همانطور که این نظریه می‌گوید، خود تعیین می‌کنند. این رویکرد ارگانیک به انگیزش از کارهای قبلی در سنت‌های روانکاوی (فروید،^۱ ۱۹۶۰)، انسان‌گرایانه (راجرز،^۲ ۱۹۶۳) و رشدی (پیاژه،^۳ ۱۹۷۱) از طبیعت انسانی پدیدار شد. هر یک از این سنت‌ها اهمیت فرآیند رشد درونی را در خودشکوفایی و عملکرد روانشناختی بهینه بیان می‌کنند. با این حال، نظریه خودتعیینی، چنین فرایند پدیداری را به شیوه‌ای مهم گسترش می‌دهد. بر اساس تئوری خودتعیین‌گری، تمایل به خودشکوفایی و سلامت روان‌شناختی توسط زمینه‌های اجتماعی ایجاد می‌شود که از استقلال، شایستگی و ارتباط انسان پشتیبانی می‌کند. منابع انگیزشی که بعداً به تفصیل مورد بحث قرار خواهند گرفت. در همین راستا، انسان‌ها نیز در برابر کنترل، بی‌کفایتی و از خود بیگانگی آسیب‌پذیر هستند، به‌ویژه زمانی که زمینه اجتماعی به‌طور فعال تمایل آنها به یکپارچگی رفتاری را خنثی می‌کند. در انجام این کار، نظریه خودمختاری ممکن است توصیه‌های مفیدی را در مورد اینکه مریان چگونه می‌توانند منابع انگیزشی مهم استقلال، شایستگی و ارتباط در کودکان را برای تسهیل مشارکت و پایبندی یا اجتناب از نارضایتی و فرسایش در ورزش جوانان برانگیزند، ارائه دهد.

بند دوم: نظریه نیاز روانشناختی اساسی

همانند اصول فراگیر نظریه تعیین سرنوشت، نظریه نیاز روانشناختی پایه ریشه در روانشناسی ارگانیک دارد. در این چارچوب، نیازها به عنوان ضروریات ارگانیک عملکرد سالم تعریف می‌شوند. پس نیازهای روانشناختی زیرمجموعه‌ای از این نیازها را نشان می‌دهد که برای سلامت جسمانی، روانی و اجتماعی ارگانیک ضروری هستند (دسی و رایان، ۲۰۰۰).

سه نیاز روانشناختی توسط تئوری نیازهای روانشناختی پایه توصیف شده است که به عنوان منابع تمایل با انگیزه ذاتی کودکان به کنجکاوی، جستجوی تازگی و چالش‌های برتر عمل

۱. Freud

۲. Rogers

۳. Piaget

می کنند. اولین مورد، استقلال، نیاز به تجربه رفتار به عنوان نشأت گرفته از درون خود است. این نشان دهنده تایید درونی و تعیین خود تعیین کننده رفتار فرد است (دسی و رایان، ۱۹۸۵). دوم، شایستگی، نیاز به احساس این است که فرد می تواند به طور موثر بر تعاملات خود با محیط مذاکره کند. این منعکس کننده میل ذاتی به نزدیک شدن و تسلط بر وظایف مبتنی بر پیشرفت است. سوم، ارتباط، نیاز به ایجاد پیوندهای نزدیک و دلبستگی با افراد مهم است. این اراده غوطه ور شدن در روابط بین فردی گرم، مراقبتی و متقابلاً پاسخگو را تجسم می کند (رایان، ۱۹۹۵). نظریه نیاز روانشناختی پایه سه سهم مهم در چارچوب نظریه خود تعیینی دارد (ریو، ۲۰۱۲). در اولین مورد از این مشارکت ها، نظریه نیازهای روانشناختی پایه، پیشایندهای خاص یکپارچگی رفتاری و عملکرد مطلوب دانش آموزان را توصیف می کند. به این ترتیب، نظریه نیازهای روانشناختی پایه یک اصل وحدت بخش را نشان می دهد عوامل اجتماعی زمینه ای، تسهیل کننده یا بازدارنده ارضای نیازهای روان شناختی، به تجربیات شناختی، عاطفی و رفتاری که این نیازها کاتالیز می کنند (وانستینکیست و همکاران، ۲۰۱۰^۱). ثانیاً، نیازهای روانشناختی اساسی توضیح می دهند که چرا برخی از افراد تجربیات مثبت در ورزش و برخی دیگر تجربیات منفی در ورزش از خود نشان می دهند، زیرا ارضای نیازهای روانی باعث بهزیستی روان شناختی و رفتاری می شود در حالی که خنثی کردن نیازهای روان شناختی باعث ایجاد بیماری های روانی و رفتاری می شود که سبب بی انگیزگی میشود (رایان و دسی، ۲۰۰۰). ثالثاً، نیازهای روانشناختی اجازه می دهد تا فرضیه هایی در مورد اینکه کدام جنبه های خاص محیط ورزشی حمایت کننده در مقابل بازدارنده عملکرد بهینه کودکان در ورزش است، ارائه شود. یعنی شرایطی که درک دانش آموزان از خودمختاری، شایستگی و ارتباط را حمایت یا خنثی می کند.

بند سوم: مبنای تجربی نظریه نیاز روانشناختی اساسی در ورزش

فرض اصلی نظریه نیازهای روانشناختی پایه این است که فرصت های استقلال، شایستگی و ارتباط مستقیماً عملکرد روانی و رفتاری بهینه (برخلاف مشکل ساز) را در انسان به ارمغان

می‌آورد. به این ترتیب، نیازهای روانشناختی، و مقررات محیطی که از آنها حمایت می‌کند، باید به طور مثبت پیامدهای انطباقی را پیش‌بینی کنند. در حمایت از نظریه نیاز روانشناختی اساسی، ارضای نیاز روانشناختی برای پیش‌بینی مثبت عملکرد بهینه در تعدادی از حوزه‌های زندگی، از جمله مدرسه مشاهده شده است (مانند جانگ، کیم و ریو،^۱ ۲۰۱۲؛ اسکینر و همکاران،^۲ ۲۰۰۹)، کار (بارد، دسی و رایان،^۳ ۲۰۰۴) و مراقبت‌های بهداشتی (رایان و همکاران،^۴ ۲۰۰۹). به طور مشابه، حمایت از نیازهای روانی نیز برای پیش‌بینی افزایش عملکرد بهینه در حوزه‌های مشابه یافت شده است (هالواری و همکاران،^۵ ۲۰۱۳). در بسط مهم این یافته‌ها، گاگن و همکاران و آدی و همکاران (آدی و همکاران، ۲۰۱۲) همچنین نشان دادند که ارضای نیاز روانشناختی نه تنها به عملکرد مطلوب در ورزش در سطح بین افراد کمک می‌کند. بلکه در سطح درون فردی کمک می‌کند. طبق مطالعات آنها، تغییرات درون فردی در ارضای نیازهای روانشناختی به نوسانات درون فرد در عاطفه مثبت، سرزندگی و عزت نفس در ژیمناست‌های جوان و بازیکنان فوتبال کمک می‌کند. با توجه به اینکه ارضای نیاز روانشناختی عملکرد مطلوبی را برای ورزشکاران ایجاد می‌کند و انگیزه آنان را بالا می‌برد، نتیجه می‌شود که حمایت از نیازهای روانی نیز این کار را انجام می‌دهد. در نظریه نیازهای روانشناختی اولیه، مطالعات متعدد ورزش، نقش مهم استقلال، شایستگی و حمایت‌های مرتبط را نشان داده است. به طور خاص، حمایت از خودمختاری (ارائه انتخاب، منطق و همدلی) با تعدادی از پیامدهای انطباقی از جمله عاطفه مثبت (بارتلمو و همکاران،^۶ ۲۰۱۱)، سرزندگی، ارتباط مثبت دارد، لذت (آلورز و همکاران، ۲۰۰۹)، رضایت (اسمیت و همکاران، ۲۰۰۷)،

۱. Jang, Kim & Reeve

۲. Skinner et al

۳. Baard, Deci & Ryan

۴. Ryan et al

۵. Halvari et al

۶. Bartholomew et al

تمایلات ورزشی (چاتزیارانت و همکاران،^۱ ۲۰۰۷)، و پایداری (پلتیر و همکاران،^۲ ۲۰۰۱) در ورزشکاران میشود. مداخلات حامی خودمختاری همچنین در افزایش عزت نفس ورزشکاران (کوتسورث و کنروی، ۲۰۰۹)، لذت بزرگسالان از فعالیت بدنی (ادموند و همکاران،^۳ ۲۰۰۸) و تبعیت از ورزش موفقیت آمیز بوده است (سیلوا، ویرا، و همکاران،^۴ ۲۰۱۰). به روشی مشابه، پشتیبانی از شایستگی ورزشکاران (مانند بازخورد مثبت، قوانین و محدودیت ها) برای پیش بینی افزایش عاطفه مثبت، سرزندگی و عملکرد یافت شده است (مورادیس و همکاران،^۵ ۲۰۱۰). و اگرچه تحقیقاتی که به بررسی حمایت های مربوط به ارتباط (مانند مراقبت و علاقه) در ورزش نسبتاً کم است، تعداد انگشت شماری از مطالعات اثرات مثبت آنها را برای دانشجویان تربیت بدنی مستند کرده اند (کاکس، دانچون و مک دیوید،^۶ ۲۰۰۹؛ کاکس و ویلیامز،^۷ ۲۰۰۸). بنابراین ارتباط نیازهای روانشناختی اساسی و حمایت های آنها با عملکرد مطلوب در ورزش و ایجاد انگیزه به راحتی آشکار می شود و اگر نتیجه عکس دهد بی انگیزگی برای پرداختن به ورزش را بالا میبرد.

بخش هشتم: نظریه یکپارچگی ارگانیسمی

ورزش زمینه ای است که در آن بسیاری از دانش آموزان سطوح بالایی از علاقه ذاتی را نشان می دهند و از این نظر در مقایسه با سایر حوزه ها (مانند آموزش، کار، مراقبت های بهداشتی؛ منحصر به فرد است (والراند،^۸ ۲۰۰۴). با این وجود، مواقعی پیش می آید که دانش آموزان در فعالیت های ورزشی شرکت می کنند که وسیله ای برای رسیدن به نتیجه جدا از خود کار است (مثلاً تمرینات دایره ای برای افزایش تناسب اندام). بنابراین، نظریه یکپارچگی ارگانیسمیک،

۱. Chatzisarantis et al

۲. Pelletier et al

۳. Edmunds et al

۴. Silva et al

۵. Mouratidis et al

۶. Cox, Duncheon & McDavid

۷. Cox & Williams

۸. Vallerand

نظریه کوچکی در نظریه خود تعینی است که انگیزه‌های زیربنای این فعالیت‌ها را توصیف می‌کند (وانستینکیست و همکاران،^۱ ۲۰۱۰). با استفاده از مفهومی به نام درونی‌سازی، نظریه یکپارچگی ارگانیسمی شرایطی را که در آن کودکان انگیزه‌های بیرونی را در خودپنداره جذب می‌کنند، نمی‌کنند یا فقط تا حدی جذب می‌کنند، ترسیم می‌کند (ریو، ۲۰۱۲). این نظریه بیان می‌کند که کودکان تمایل دارند جنبه‌های بافت اجتماعی را به گونه‌ای درونی کنند که فرآیندهای انگیزشی بیرونی را ادغام کنند تا با اهداف و ارزش‌های محیطی خود هماهنگ شوند (به عنوان مثال، پذیرش ارتباط شخصی تمرین‌های آموزشی برای یک ورزشکار خوب بودن). به عبارت دیگر، کودکان فعالانه به دنبال تأیید هنجارها، محدودیت‌ها، قوانین و رفتارهای تثبیت شده در محیط‌های ورزشی خود هستند که از نظر شخصی مهم هستند. تا جایی که درونی‌سازی کامل باشد (رویدادها در بافت اجتماعی به طور کامل توسط خود پذیرفته شوند)، سازگاری و درگیری روانی ایجاد می‌شود. با این حال، تا حدی که درونی‌سازی رخ ندهد، یا ناقص باشد، ناسازگاری روانی و نارضایتی محتمل است. از آنجایی که ورزشکاران در درجه درونی‌سازی رفتاری خود تغییرپذیری نشان می‌دهند، چهار نوع انگیزه بیرونی مفهوم‌سازی شده‌اند که از نظر میزان خودتعیین‌گری متفاوت است. مقررات بیرونی نوعی انگیزه بیرونی است که گمان می‌رود کمترین استقلال را داشته باشد. یعنی تنظیم بیرونی به عنوان یک نیروی انگیزشی عاری از درونی‌سازی رفتاری و ارتباط شخصی وجود دارد. به سادگی، به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به هدف وجود دارد (لونسدیل و همکاران،^۲ ۲۰۰۸). تنظیم درونی شکلی از انگیزه بیرونی است که فقط تا حدی درونی شده است و به همین دلیل نیز از نظر استقلال نسبی پایین در نظر گرفته می‌شود. با تنظیم درونی، انگیزه از اجبار درونی ناشی می‌شود. مشارکت به این دلیل آغاز می‌شود که در خدمت حفظ یا تقویت ارزش خود است و حملات عاطفه و شناخت خودآگاهانه را به حداقل می‌رساند (مانند نشخوار فکری، شرم، احساس گناه). یک دانش آموز زمانی که در ورزش شرکت می‌کند تابع مقررات

۱. Vansteenkiste et al

۲. Lonsdale et al

درونی است و آن را بروز می‌دهد زیرا اگر این کار را انجام ندهد احساس گناه می‌کند (به عنوان مثال، "من در ورزش خود شرکت می‌کنم زیرا اگر آن را ترک کنم احساس شرمندگی می‌کنم" هر دو مقررات بیرونی و درونی، دانش آموزان را در غیاب تایید شخصی برانگیخته می‌کنند، و به این ترتیب، اشکال کنترل شده انگیزه بیرونی در نظر گرفته می‌شوند (استندج و رایان، ۲۰۱۲).^۱ پیشروی به سمت اشکال مستقل تر انگیزه بیرونی، مقررات شناسایی شده منعکس کننده نیروی انگیزشی است که ارزش یک فعالیت را در نظر می‌گیرد. یعنی، در حالی که تنظیم کننده خارجی ذاتاً جالب نیست، با این وجود دارای ارتباط شخصی کافی است که آن را برای تأیید خود کافی نشان دهد. به عبارت دیگر، زمانی که فردی مقررات مشخصی دارد، انگیزه از انتخاب ناشی از منافع شخصی مرتبط با فعالیت ناشی می‌شود. یک دانش آموز زمانی که در ورزش شرکت می‌کند به دلیل اینکه می‌خواهد تناسب اندام خود را حفظ کند، مقررات مشخصی از خود نشان می‌دهد (به عنوان مثال، "من در ورزش شرکت می‌کنم زیرا مزایای آن برای من مهم است". مقررات یکپارچه مستقل ترین شکل انگیزه بیرونی است. هنگامی که دانش آموزان شروع به شناسایی نیازهای ورزشی می‌کنند به گونه ای ظاهر می‌شود که "سخت کار کردن در ورزش" را با "من یک ورزشکار هستم" یکسان می‌دانند (ریو، ۲۰۱۲). مقررات یکپارچه دارای درجه ای مشابه از خودتعیین گری با انگیزه درونی است، اما آنها به شکل مهمی با هم تفاوت دارند. در حالی که انگیزه درونی یک پاسخ خود به خودی است که بر اساس علاقه ضمنی پیش بینی شده است، مقررات شناسایی شده نیاز به تأمل و خودآگاهی قابل توجهی دارند (ریو، ۲۰۱۲). یک دانش آموز زمانی که به شدت با این فعالیت همذات پنداری می‌کند، مقررات مشخصی را نشان می‌دهد (به عنوان مثال، "من در ورزش شرکت می‌کنم زیرا بخشی از آن چیزی است که من هستم". هر دو نوع شناسایی شده و یکپارچه تنظیم رفتاری شامل عنصر آزادی روانی و انتخاب درک شده است. به این ترتیب، آنها اشکال مستقل انگیزشی در نظر گرفته می‌شوند (استندج و رایان، ۲۰۱۲).

بند اول: مبنای تجربی نظریه یکپارچگی ارگانسمی در ورزش

نظریه یکپارچگی ارگانسمی بیان می کند که درونی سازی رفتاری بیشتر با عملکرد روانی و رفتاری بهبود یافته مرتبط است. به این ترتیب، انگیزه درونی شده (یعنی شناسایی شده و ادغام شده) باید رفاه بیشتری را نسبت به انگیزه جزئی یا غیر درونی (یعنی بیرونی و درونی) پیش بینی کند. به طور معمول، سه رویکرد برای بررسی این فرضیه اتخاذ شده است (وانستینکیست و همکاران، ۲۰۱۰). ابتدا، محققان تأثیر متقابل بین اشکال مختلف انگیزش بیرونی و شاخص های سلامت روانی، اجتماعی و رفتاری را بررسی کرده اند. دوم، محققان اثرات تجربی ترکیبات انگیزشی به خوبی درونی شده (یعنی خودمختاری) در مقابل ترکیبات انگیزشی جزئی و غیر یکپارچه (یعنی کنترل شده) را بررسی کرده اند. سوم، محققان از یک شاخص استقلال نسبی برای پیش بینی شاخص های سلامت روان شناختی و رفتاری استفاده کرده اند، که در آن اشکال انگیزه بیرونی مطابق با موقعیت آن ها در تداوم خودتعیین گری وزن متفاوتی دارند. در سراسر این رویکردها، مطالعات متعدد در کار، مدرسه، والدین و مراقبت های بهداشتی نشان داده است که انگیزه درونی شده خوب، نسبت به انگیزه جزئی و/یا غیر درونی، با افزایش عملکرد روانی و رفتاری مرتبط است (وانستینکیست و همکاران، ۲۰۱۰).

پشتیبانی از پیش بینی های تئوری یکپارچگی ارگانسمی نیز در محیط های ورزشی در دسترس است. انگیزه درونی شده خوب (مثلاً شاخص خودمختاری نسبی، ترکیب مستقل و امتیازهای تنظیم جداگانه یا یکپارچه) با تعدادی از پیامدهای انطباقی برای ورزشکاران که شامل عاطفه مثبت بالاتری است همبستگی دارد (گاگنه و همکاران، ۲۰۱۰^۱)، جریان گرایشی (لوندل و همکاران، ۲۰۰۸^۲)، مقابله سازگار (گاودرو و آنتل، ۲۰۰۸^۳)، عزت نفس فیزیکی (استندج و همکاران، ۲۰۱۲)، میزان فعالیت بدنی (برونت و سایستون، ۲۰۰۹^۴)؛ اینگلدو و مارکلند، ۲۰۰۸^۵،

۱. Gagne et al

۲. Lonsdale et al

۳. Gaudreau & Antl

۴. Brunet & Sabiston

۵. Ingledew & Markland

تلاش و پشتکار و همچنین اضطراب کمتر (برونت و سایستون، ۲۰۰۹) و فرسودگی شغلی (لمیر و همکاران، ۲۰۰۶)^۱. از سوی دیگر، انگیزش جزئی یا غیر درونی (یعنی نمرات تنظیم کنترل شده ترکیبی، بیرونی و درونی)، با عاطفه منفی بالاتر (موراتیدیس و همکاران، ۲۰۰۸)^۲، اضطراب (تورگرسن-نتومانی و نتومانیس، ۲۰۰۶)^۳، فرسودگی شغلی (جووت، هیل، هال و کوران، ۲۰۱۳)^۴ و مقابله غیربهبه (آمویت و همکاران، ۲۰۰۴)^۵؛ گائودرو و آنتل، ۲۰۰۸)^۶ و همچنین جریان‌های گرایشی پایین، کیفیت زندگی مرتبط با سلامت (استندج و همکاران، ۲۰۱۲) و عزت نفس. به طور خلاصه، حمایت از اصول نظریه یکپارچگی ارگانیسمی، به نظر می‌رسد انگیزه درونی شده به خوبی در عملکرد بهینه تأثیرگذار باشد، در حالی که به نظر می‌رسد انگیزه جزئی یا غیر درونی با سلامت روانی و جسمانی برای ورزشکاران مخالف است.

نتیجه‌گیری

توسعه تربیت‌بدنی و ورزش زمینه‌ساز تأمین و تربیت نیروی انسانی سالم است و بخشی از برنامه‌های توسعه ملی است. همین امر سبب شده امروزه بسیاری از سازمان‌ها و نهادهای فرهنگی و اجتماعی محور به تربیت‌بدنی و ورزش توجه ویژه‌ای داشته باشند و نقش آن را مخصوصاً در سنین پایه و مدارس پررنگ و مهم می‌دانند. مدارس نقشی محوری در ارائه برنامه درسی تربیت‌بدنی ایفا می‌کنند که آموزش و رشد مهارت‌های لازم را برای تشویق نوجوانان به مشارکت در فعالیت بدنی فراهم می‌کند و معلمان و همسالان نقش عمده‌ای در تعیین ارزش فعالیت بدنی و پذیرش نقش کلاس‌های تربیت‌بدنی به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه درسی مدرسه ایفا می‌کنند و در بطن اصلی برنامه‌های فعالیت بدنی مدرسه معلم ورزش قرار دارد که با بازخورد و هدایت دانش آموزان به‌صورت مؤثر سلامت روحی و جسمانی آنان را

۱. Lemyre et al

۲. Mouratidis et al

۳. Thøgersen-Ntoumani & Ntoumanis

۴. Jowett, Hill, Hall & Curran

۵. Amiot et al

۶. Gaudreau & Antl

تضمین می‌کند. در رابطه با ورزش اساساً، یک فضای انگیزشی مربوط به وظیفه باعث رضایت از شایستگی و حتی خودمختاری می‌شود، محققان علاقه‌مند زیادی توجه به نقش مربیان در انگیزه ورزشکاران جوانان داشته‌اند. جیسار و همکاران (۲۰۱۲) با ارزیابی جو انگیزشی و انگیزه خود تعیین شده در طول یک تحقیق طولی، از شرایط انگیزشی ورزشکاران جوان دریافتند که مربیان بر جو انگیزشی ورزشکاران جوان تأثیر دارند (چو و ژانگ، ۲۰۱۹). همچنین ایجاد یک شرایط انگیزشی مربوط به وظایف، مربیان یا معلمان برای حمایت از خودمختاری دانش آموزان این است که بعد از تلاش‌های ناموفق به آرامی با تیم و افراد صحبت می‌کنند و برای آن‌ها توضیح می‌دهند که چگونه می‌توانند برای عملکرد بعدی بهبود یابند و درعین حال به آنان اجازه می‌دهند چشم‌اندازی در مورد نحوه پیشرفت خود داشته باشند، بنابراین آنان با انجام چنین کارهایی، یادگیری و انگیزه را در ورزشکاران خود تقویت می‌کنند که می‌توانند به ورزشکاران کمک کند که به ورزش با دید یک فرصت نگاه کنند (اتکینز و همکاران، ۲۰۱۵)؛ زیرا مربیان تأثیر فوق‌العاده‌ای بر جو انگیزه ورزشکاران جوان یا دانش آموزان دارند. لازم به ذکر است حمایت خودمختار معلمان به این صورت است که اطلاعاتی را که فکر می‌کنند برای یادگیری فراگیران ضروری است را منتقل نمی‌کنند، بلکه فضایی را ایجاد می‌کنند که در آن یادگیرندگان الهام گرفته شوند و در آن محیط یادگیری اشتیاق دانش را در دانش آموزان ایجاد می‌کند و اشتیاق برای یادگیری را زنده نگه می‌دارد و ارتباطات را بین آنان از طریق فعالیت‌های گروهی تقویت می‌کند. همچنین هنگامی که فراگیران با تعارض شناختی مواجه می‌شوند، سعی می‌کنند تعارض را با تأمل و ارتباط در تجربه خود حل کنند که در نتیجه یادگیری آن‌ها را افزایش می‌دهد. معلمان در کلاس‌های درس خودمختار به عنوان طراحان مشکل عمل می‌کنند و با ارائه مشکلاتی که در دانش آموزان میل به یافتن پاسخ را برمی‌انگیزد، یادگیری را تقویت و نیازهای ارتباطی گروه را افزایش می‌دهند (لیتل، ۲۰۰۶). همچنین برای معلمان حامی خودمختاری بسیار مهم است که یادگیرندگان خود را راهنمایی کنند تا اعتبار اطلاعاتی را که دریافت می‌کنند باهدف ایجاد معانی خود به‌جای بازگرداندن معانی دیگران زیر سؤال ببرند که این یک اصل تأکید شده در دیدگاه سازنده گرایی است.

برای این منظور، فراگیران به تمرین تشویق می شوند. از طریق شروع، حمایت و هدایت فرآیندهای مذاکره، یادگیرندگان تشویق می شوند تا معانی خود را تولید کنند و فعالیت های ارتباطی خود را تقویت سازند. معلمان دیگر مقاماتی نیستند که باید کورکورانه از آنها اطاعت کرد، بلکه منابعی هستند که می توانند به یافتن پاسخ ها و روشن کردن روند یادگیری کمک کنند و به یادگیرندگان کمک کنند تا در صورت نیاز انتخاب های آگاهانه داشته باشند. مهم ترین نقش معلمان این است که از طریق فراهم کردن شرایط حمایتی و تجهیز فراگیران به مهارت های لازم از طریق آموزش، به فراگیران کمک کنند تا در یادگیری خودمختار و مؤثر شوند. آنها ابزارهای لازم را در اختیار یادگیرندگان قرار می دهند و به آنها کمک می کنند تا از استراتژی های مختلف یادگیری آگاه شوند و به آنها فرصت می دهند تا آنها را در یادگیری خود پیاده کنند و به آنها در سفر خود برای عمل خودمختار کمک می کنند. از دیدگاه دیگر باید توجه داشت تمرین فعالیت بدنی فرصتی را برای نوجوانان فراهم می کند تا با دوستان خود باشند یا دوستان جدیدی پیدا کنند، احساس کنند توسط همسالان خود پذیرفته شده اند و احساس کنند با یک گروه ارتباط دارند؛ بنابراین، کلاس های تربیت بدنی طیف وسیعی از فرصت ها را ارائه می دهد که در آن جوانان می توانند از نظر اجتماعی تعامل و ارتباط داشته باشند (سولمان و لی، ۲۰۰۸) و روابط مثبتی با همسالان خود و حتی معلمان تربیت بدنی خود ایجاد کنند (فاکس و لیندوال، ۲۰۱۴)؛ بنابراین، این ارتباطات با دیگران در کلاس های تربیت بدنی آن قدر مهم هستند که پارادایم بوم شناسی کلاس، تعاملات اجتماعی بین دانش آموزان را به عنوان یک سیستم انگیزشی کامل در نظر می گیرد و حتی تأثیر آن را بر سایر سیستم ها (مدیریتی و آموزشی) بالاتر رتبه بندی می کند.

منابع و مآخذ

الف) منابع فارسی

- بهروزی، ایوب، (۱۳۹۱)، رابطه نگرش و میسان فعالیت بدنی والدین با نگرش و میسان فعالیت بدنی فرزندان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت ورزشی، دانشکده علوم ورزشی، دانشگاه گیلان. (۱۳۹۴)، ۱۲۸-۱۳۹.
- رمضانی نژاد، رحیم (۱۳۹۲). تربیت بدنی در مدارس (با اضافات و تجدیدنظر اساسی). تهران، انتشارات سمت.
- عابدی، شیما و دامنی، مسعود و رحیمی، محمد و اوشال، مرضیه، (۱۴۰۰)، بررسی رابطه حمایت اجتماعی معلمان با انگیزش مشارکت در کلاس‌های اوقات فراغت و فوق برنامه ورزشی، ششمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد، <https://civilica.com/doc/۱۳۹۱۶۵۳>
- قلی دهنه، مهدی قلی، (۱۳۹۵)، تأثیر سبک‌های تدریس معلمان تربیت بدنی بر دستیابی بر اهداف و عملکرد ورزشی دانش آموزان مقطع پنجم ابتدایی شهرستان کلاله. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت ورزشی، دانشکده علوم انسانی، موسسه آموزش عالی شفق تنکابن.
- قنبری، هادی، شتاب بوشهری، ناهید، شفیع نیا، پروانه، مهر علیزاده، یدالله. (۱۳۹۸). طراحی مدل عوامل مؤثر بر گرایش دانش آموزان دبستانی به ورزش: یک پژوهش آمیخته. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، (۱۱(۱)، ۲۵۷-۲۳۹.
- کیهان، جواد، کاظم‌زاده بیطالی، مهدی. (۱۳۹۷). تأثیر حمایت از خودمختاری معلم و گرایش‌های علیتی خودمختار بر ازخودبیگانگی تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه دوم با نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی اساسی، ۱۹(۳)، ۹۰-۱۰۰.
- نورعلی، جواد و شیخ، محمود و حمایت طلب، رسول و باقرزاده، فضل الله، (۱۳۹۹)، تأثیر تمرین خود مختاری بر انگیزه ورزشی و حمایت خودمختاری ادراک شده در دانش آموزان، ۱۶، ۱۱۵۲۰ <https://civilica.com/doc/۱۱۵۲۰۱۶>

ب) منابع انگلیسی

- Abdolazadeh, E., & Nia, M. R. (۲۰۱۴). Language learning beliefs of Iranian learners: Examining the role of English language proficiency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۹۸, ۲۲-۲۸.
- Allender, S., G. Cowburn, and C. Foster. ۲۰۰۶. Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: A review of qualitative studies. *Health Education Research* ۲۱, no. ۶: ۸۲۶-۳۵.
- Alvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (۲۰۰۹). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, ۱۲, ۱۳۸-۱۴۸.
- Ames, C. ۱۹۹۲b. "Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes." In *Motivation in Sport and Exercise*, edited by G. Roberts, ۱۶۱-۱۷۶. Champaign: Human Kinetics.
- Amiot, C. E., Gaudreau, P., & Blanchard, C. M. (۲۰۰۴). Self-determination, coping, and goal attainment in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, ۲۶, ۳۹۶-۴۱۱.
- Anderson, N. J. (۲۰۰۲). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*.
- Aoki, N. (۲۰۰۲). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility. In P. Benson & S. Toogood (Eds.), *Learner Autonomy ۷, Challenges to reseach and practice*, ۱۱۰-۱۲۴. Dublin: Authentik.
- Argyris, C. (۲۰۰۲). Double-loop learning, teaching, and research. *Academy of Management learning & Education*, ۱(۲), ۲۰۶-۲۱۸.
- Bandura, A. (۱۹۹۳). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, ۲۸(۲), ۱۱۷-۱۴۸.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (۲۰۱۱). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the

darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, ۳۳, ۷۵-.

- Benson, P. (۲۰۰۱). *Autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur-MEES. ۲۰۱۶. Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition ۲۰۱۵. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moreno Murcia, J. A., Huéscar Hernández, E., Pintado Verdú, R., & Marzo Campos, J. C. (۲۰۱۹). Diseño y validación de la Escala de Apoyo a la Autonomía en educación superior: Relación con la competencia laboral del discente. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
- Moreno Murcia, J. M., N. Parra Rojas, and D. González-Cutre. ۲۰۰۸. "Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física [Influence of Autonomy Support, Social Goals and Relatedness on Amotivation in Physical Education Classes]." *Psicothema* ۲۰ (۴): ۶۳۶-۶۴۱.
- Moreno, J.A., N. Rojas, and D. Gonzalez-Cutre. ۲۰۰۸. Influence of autonomy support, social goals, and relatedness on a motivation in physical education classes. *Psicothema* ۲۰, no. ۴: ۶۳۶-۴۱.

