



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.22517758.2023.13.17.1.9>

تأثیر " رویکرد تدریس بازی برای یادگیری " بر انگیزش و اعتماد به نفس پسران ۹ ساله

فاطمه سبزواری شهرضا

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۱۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۲۳

چکیده

هدف: هدف از انجام این پژوهش، بررسی تأثیر " رویکرد تدریس بازی برای یادگیری " بر انگیزه و اعتماد به نفس می‌باشد. روش‌شناسی: پژوهش حاضر یک پژوهش شبه تجربی است که در یکی از مدارس پسرانه ابتدایی دوره اول شهر کرمان اجرا شد. دو کلاس سوم (میانگین سنی $9/4 \pm 0/6$ سال) در این مدرسه، در دو گروه کنترل و تجربی قرار گرفتند. سطح انگیزه و اعتماد به نفس شرکت‌کنندگان از طریق پرسشنامه " خود ادراکی کودکان از شایستگی ادراک شده و گرایش به تربیت بدنی " به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون اندازه‌گیری شد. گروه تجربی در یک دوره مداخله با " رویکرد تدریس بازی برای یادگیری " شرکت کردند. برای پردازش داده‌ها از آزمون تک متغیره من ویتنی برای مقایسه نمره‌های هر فاکتور بعد از مداخله استفاده شد و همچنین برای بررسی گروه‌های مطالعه با حذف اثر هر فاکتور قبل از مداخله از آزمون "آنالیز رگرسیون پواسن با استفاده از روش GEE" استفاده شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد که این رویکرد تأثیر معناداری بر امتیاز کامل CSAPPA و سه فاکتور زیر مجموعه آن دارد. نتیجه‌گیری: این نتایج نشان می‌دهد که استفاده از این رویکرد می‌تواند بر ارتقاء سطح انگیزه و اعتماد به نفس کودکان مؤثر باشد.

واژه‌های کلیدی: رویکرد تدریس بازی برای یادگیری، انگیزه، اعتماد به نفس، شایستگی درک شده، گرایش به فعالیت بدنی و لذت بردن.

مقدمه

۲۰۰۶). وایتهد و کوربین^{۱۱} (۱۹۹۸) این مسأله را این‌گونه بیان می‌کنند: «در طول رشد و توسعه تربیت بدنی مدارس و ورزش جوانان، اعتقاد کلی و شهودی بوجود آمده است که چنین برنامه‌هایی توانایی بالایی در ایجاد اعتماد به نفس و انگیزه در کودکان را دارا هستند. یادگیری مهارت-های ورزشی و موفقیت در ورزش می‌تواند منجر به اعتماد به نفس شود و این اعتماد به نفس می‌تواند منجر به تمایل به ادامه ورزش شود (صفحه ۱۹۳-۱۹۲). پژوهش‌های قبلی حاکی از آن است که محیط‌های فعالیت بدنی که باعث ایجاد انگیزه درونی، شایستگی بدنی درک شده و تسلط بر تکالیف فعالیت‌های بدنی می‌شوند، مؤلفه‌های اصلی در تعیین انگیزه فعالیت بدنی هستند (ماندیگو و همکاران^{۱۲}، ۲۰۰۸؛ آلدرومن و همکاران^{۱۳}، ۲۰۰۶). به‌طور خاص، مطالعات همچنین نشان داده‌اند که ادامه فعالیت بدنی بعد از سال‌های مدرسه با انگیزه ذاتی مثبت پیش-بینی می‌شود (ناتومانیس^{۱۴}، ۲۰۰۱). بنابراین، محیطی که مربیان تربیت بدنی، برنامه‌های فعالیت بدنی خود را ارائه می‌دهند از اهمیت بالایی برخوردار است. پژوهش‌های قبلی گزارش داده است که رایج‌ترین روش آموزش تربیت بدنی که در سراسر جهان اتخاذ شده است، رویکرد سنتی است (موی و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۴). رویکرد سنتی با این موارد مشخص می‌شود: ۱- توالی‌های آموزشی مرسوم، بسیار ساختاریافته که با معرفی مهارت‌های فنی جدا شده از محیط عملکرد رقابتی آغاز می‌شوند. ۲- تلاش‌های مکرر دانش‌آموزان برای تولید حرکتی مانند الگوی معلم در تمرینات. ۳- معلمی که بازخورد کلامی منظم و اصلاحی را ارائه می‌دهد. و ۴- یک بازی نتیجه‌گیری یا فعالیت عملکردی که دانش‌آموزان تلاش می‌کنند تا مهارت‌های حرکتی آموخته شده را اجرا کنند (هاپر و همکاران^{۱۵}، ۲۰۰۹). اما این سبک آموزش و تدریس بدون انتقاد نیست. بزرگترین انتقاد، عدم همخوانی آن با رشد شناختی، تفکر و تربیت مجریان خودکار در زمینه ورزشی است که هدف اصلی برنامه‌های درسی تربیت بدنی در سراسر جهان می‌باشد (بخش آموزش^{۱۶}، ۲۰۱۳؛ مرجع مطالعات کوئینزلند^{۱۷}، ۲۰۱۰؛ انجمن ملی ورزش و تربیت

تربیتی وجود ندارد که تربیت بدنی فرصتی عالی برای کمک به دانش‌آموزان برای رشد همه جانبه آنهاست و نه تنها از لحاظ بدنی یا مهارتی، بلکه توانایی‌های شناختی (تفکر) و جنبه‌های عاطفی (روانی و اجتماعی) را نیز ارائه می‌دهد (موری و وال^۱، ۱۹۹۰). مشارکت در مقادیر مناسب فعالیت بدنی در دوران کودکی با فواید بی-شمار فیزیولوژیکی و روانی-اجتماعی کوتاه مدت و طولانی مدت همراه است و پتانسیل بسیار خوبی برای بهبود کیفیت زندگی دارد، بدین معنی که سطح فعالیت-های کودک ممکن است در تعیین میزان فعالیت بدنی در بزرگسالی نقش مهمی داشته باشد (واربورتون و بردین^۲، ۲۰۱۷). با این حال، در تمام گروه‌های سنی، سطح فعالیت بدنی پایین است. این بحران عدم تحرک به‌ویژه در جمعیت کودکان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا داده‌های برآمده از نظرسنجی معیارهای سلامت کانادا نشان می‌دهد که تنها ۷٪ کودکان و جوانان در سن ۶-۱۹ سال حداقل در ۶۰ دقیقه در روز (بنا بر توصیه سازمان بهداشت جهانی^۳، ۲۰۱۰) در فعالیت بدنی متوسط تا شدید شرکت می‌کنند (کولی و همکاران^۴، ۲۰۱۷). در برخی از پژوهش‌ها، مزایا، انگیزه‌ها و نگرش‌های کودکانی که فعالیت بدنی دارند مورد بررسی قرار گرفته‌اند (ژنگ و همکاران^۵، ۲۰۲۳؛ برکی و همکاران^۶، ۲۰۲۲؛ رزنکرانز^۷، ۲۰۲۰؛ کاستا و همکاران^۸، ۲۰۲۰) و بیشتر پژوهش‌ها بر مشارکت در ورزش متمرکز شده‌اند.

آلدرومن و همکاران^۹ (۲۰۰۶) بیان داشتند که برای شروع و حفظ شیوه زندگی فعال بدنی نیاز به ایجاد انگیزه در افراد است. این عقیده که انگیزه یک مؤلفه اصلی در تعامل فعال است به خوبی تثبیت شده و به‌طور کلی غیرقابل انکار است (سویل-سرانو و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۰). بنابراین، یک هدف اصلی برای همه متخصصان تربیت بدنی افزایش انگیزه جوانان برای انجام فعالیت‌های منظم و لذت بردن از فعالیت بدنی است (آلدرومن و همکاران،

11 - Whitehead & Corbin

12 - Mandigo et al.

13 - Ntoumanis

14 - Moy et al.

15 - Hopper et al.

16 - Department for Education

17 - Queensland Studies Authority (QSA)

1 - Murray & Wall

2 - Warburton & Bredin

3 - World Health Organization

4 - Colley et al.

5 - Zheng et al.

6 - Berki et al.

7 - Rosenkranz

8 - Costa et al.

9 - Alderman et al.

10 - Sevil-Serrano et al.

فرایند تدریس-یادگیری قرار می‌گیرد (لایت و تان^۹، ۲۰۰۶). در واقع، می‌توان این‌گونه بیان کرد؛ رویکرد تدریس بازی برای یادگیری یک روش جایگزین برای آموزش با قدرت درگیر کردن دانش‌آموزان است که افزایش تمایل آنها به مشارکت بیشتر در فعالیت بدنی را نشان می‌دهد (روبرتسون^{۱۰}، ۲۰۱۶) و تعامل بین ابعاد تاکتیکی و فنی بازی، انگیزه دانش‌آموزان در تربیت بدنی را افزایش می‌دهد (ماندیگو و همکاران^{۱۱}، ۲۰۰۸).

در بررسی که گومز و همکارانش^{۱۲} بر روی مقالات ۵ سال گذشته در زمینه TGfU انجام دادند، نتایج نشان داد که اجرای "رویکرد تدریس بازی برای یادگیری" روشی مؤثر و کارآمد برای استفاده آموزشی از آن در کلاس‌های تربیت بدنی است و اگر چه کاربرد آن تاکنون عمدتاً در کشورهای توسعه یافته مانند اسپانیا، کانادا و ایالات متحده بوده است اما روشی جذاب برای شرکت کودکان و نوجوانان در کلاس‌های تربیت بدنی است. بنابراین آنها اعلام داشتند که این رویکرد آموزشی می‌تواند انگیزه‌ای برای معلمان تربیت بدنی برای اجرای موفقیت-آمیز آنان در کلاس‌های درشان باشد.

نوروزی و نوروزی (۱۳۹۶) تأثیر روش آموزشی TGfU را در مقایسه با سبک سنتی، بر انگیزش خودمختاری و یادگیری سرویس والیبال در دانش‌آموزان نوجوان را مورد بررسی قرار دادند و نتایج پژوهش آنها نشان می‌دهد که مقادیر انگیزش خودمختاری برای گروه TGfU نسبت به گروه سنتی بیشتر بوده است. علاوه بر این، افزایش امتیازات سرویس استاندارد والیبال در مرحله پس‌آزمون در گروه TGfU بیشتر بوده است و به-طور کلی، مدل TGfU را به‌عنوان مدلی بهتر در مقایسه با مدل تکنیکی بر پایه مهارت برای آموزش و مربیگری پیشنهاد می‌کنند.

در دو پژوهشی که دوزان و بائه^{۱۳} (۲۰۱۶) و اسلین و میچل^{۱۴} (۲۰۰۶) انجام دادند، در ادبیات موجود نتایج مثبتی را میان رویکرد تدریس بازی برای یادگیری و کسب دانش و فهم، مهارت‌های فنی و تاکتیکی مشاهده کردند و همچنین حالات انگیزشی مثبتی را برای خود و

بدنی^۱، (۲۰۰۹). سبک آموزشی سنتی تمایل دارد تا فراگیران را از اکتشاف و کاوش راه‌های حرکتی فردی در پاسخ به مسائل حرکتی منع کنند (دیویدز و همکاران^۲، ۲۰۱۴). برای موفقیت در ورزش، به چالشی بیش از تکرار و تقلید از یک عمل کلاسیک و مقبول نیاز است. رویکرد سنتی به دلیل عدم موفقیت دانش‌آموزان تربیت بدنی در سطح روانشناختی نیز مورد انتقاد قرار گرفته است. تأکید بر تسلط بر تکنیک‌های خاص در تمرین‌های تکراری، یکنواخت و بازی‌های رقابتی، مشکلات انگیزشی قابل توجهی را برای افرادی که استعداد و اعتماد به نفس کمتری دارند، ایجاد می‌کند. نشان داده شده است که چنین شرایط آموزشی‌ای موجب افزایش کسالت، تحقیر، حاشیه‌نشینی، مشارکت غیرفعال در کلاس و یا حتی جدایی از کلاس می‌شود (اسمیت و پار^۳، ۲۰۰۷؛ بانکر و تورپ^۴، ۱۹۸۲).

در نتیجه، در تربیت بدنی بسیار مهم است که بررسی شود که چگونه استفاده از مدل‌های مختلف آموزشی ممکن است بر انگیزش دانش‌آموزان تأثیر بگذارد (گیل آریاس و همکاران^۵، ۲۰۱۷). متزله^۶ (۲۰۱۷) هفت مدل آموزشی دیگر را به‌عنوان جایگزین آموزش سنتی پیشنهاد کرد که توسط معلمان در تربیت بدنی مورد استفاده قرار گیرند. در میان این مدل‌های جایگزین، رویکرد تدریس بازی برای یادگیری (TGfU)^۷ بود. این رویکرد که برای اولین بار در اوایل دهه ۱۹۸۰ طراحی شده است (بانکر و تورپ^۸، ۱۹۸۲)، نشانگر تغییر از روش سنتی و مستقیم آموزش است زیرا دانش‌آموزان را در بازی‌های اصلاح شده درگیر می‌کند تا به آنها درک چگونگی بازی کمک کند. معلمی که از رویکرد تدریس بازی برای یادگیری استفاده می‌کند، دانش‌آموز را یادگیرنده فعال در نظر می‌گیرد و حیطه شناختی در اولویت قرار دارد و دانش‌آموزان با بازی در نسخه‌های کوچک و یا اصلاح شده از تکلیف، که از نظر رشدی متناسب با یادگیرنده هستند، جنبه‌های تاکتیکی بازی را می‌آموزند. در نتیجه، دانش‌آموز کاملاً در مرکز

1 - National Association for Sport and Physical Education (NASPE)

2 - Davids et al.

3 - Smith & Parr

4 - Bunker & Thorpe

5 - Gil-Arias et al.

6 - Metzler

7 - Teaching Games for Understanding approach

8 - Bunker & Thorpe

9 - Light & Tan

10 - Robertson

11 - Mandigo et al.

12 - Gómez et al.

13 - Doozan & Bae

14 - Oslin & Mitchell

دانش آموزان شرکت کننده از طریق پرسشنامه خود ادراکی کودکان از شایستگی ادراک شده و گرایش به تربیت بدنی (CSAPPA)^۳ محاسبه گردید. سپس به‌طور تصادفی یک گروه را به‌عنوان گروه کنترل و یک گروه به‌عنوان گروه تجربی تعیین شد. هر گروه ۲۰ نفر شرکت کننده داشت. در گروه تجربی یک دوره مداخله با رویکرد آموزش بازی برای فهم به مدت ۲۴ جلسه و هر جلسه ۴۵ دقیقه (دو جلسه در هفته) در ساعات درس تربیت بدنی انجام دادند و گروه کنترل برنامه تربیت بدنی همیشگی خود را اجرا کردند. سپس میزان انگیزه و اعتماد به نفس شرکت کنندگان برای بار دوم در پایان مداخله از طریق پرسشنامه CSAPPA برای هر دو گروه اندازه‌گیری و محاسبه شد.

طراحی بازی با توجه به رویکرد رویکرد تدریس بازی برای یادگیری

برای طراحی بازی‌ها با رویکرد تدریس بازی برای یادگیری، با استناد به روشی که وب و همکارانش^۴ (۲۰۰۶) در مقاله خود شرح داده بودند و همچنین نمونه بازی‌هایی که در سایت www.playsport.net از طرف انجمن سلامت و تربیت بدنی انتاریو (OPHEA)^۵ توصیه شده است، بازی‌ها طراحی شدند. هر چهار دسته رویکرد تدریس بازی برای یادگیری در طراحی مد نظر گرفته شدند و در کل شش جلسه به بازی هدف‌گیری، شش جلسه بازی تور/دیوار، شش جلسه بازی تهاجمی و شش جلسه بازی ضربه‌ای/میدانی طراحی و اجرا شد.

در بازی‌های هدف‌گیری که یک جسم را مورد هدف قرار می‌دهد و دقت در آن بسیار مهم است. می‌تواند با حریف یا بدون حریف انجام شود مانند بازی بولینگ و یا گلف. در بازی‌های تور/دیوار، بازی در یک محدوده زمین که کورت می‌نامند، انجام می‌شود و معمولاً در این بازی تور یا دیوار وجود دارد و بازیکن باید توپ را به گونه‌ای در کورت حریف بیندازد که او نتواند توپ را بگیرد مانند بازی والیبال یا تنیس. در بازی تهاجمی، شرکت‌کننده‌ها تلاش می‌کنند که از سد دفاعی بگذرند و به زمین تیم مقابل رفته و امتیاز بگیرند مانند بازی هاکی و فوتبال. بازی ضربه‌ای/میدانی، که به شیئی با دست یا با وسیله (که

دیگران هنگام استفاده از " رویکرد تدریس بازی برای یادگیری " در بازی‌ها مشخص کردند. آلونسو و استرو^۱ (۲۰۲۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که با اجرای " رویکرد تدریس بازی برای یادگیری " در دوره ابتدایی، دانش آموزان در دانش بازی، عملکرد بازی و نگرش‌های اجتماعی بهبود پیدا می‌کنند. در پژوهشی دیگر جونز و همکاران^۲ (۲۰۱۰) تأثیر آموزش سنتی و رویکرد تدریس بازی برای یادگیری را بر انگیزه ذاتی مقایسه می‌کنند. نتایج نشان داد که گروه " رویکرد تدریس بازی برای یادگیری " در شش خرده مقیاس موجودی انگیزه ذاتی (درک علاقه/ لذت، شایستگی درک شده، تلاش/ اهمیت، انتخاب درک شده، فشار/ تنش و ارزش/ سودمندی) نمرات بسیار بالاتری نشان دادند.

هدف اصلی از این مطالعه، بررسی این مسأله است که آیا رویکرد " تدریس بازی برای یادگیری " به‌عنوان یک الگوی قدرتمند می‌تواند نیازهای روانی افراد را در زمینه تربیت بدنی برطرف کند و باعث ارتقاء انگیزه و اعتماد به نفس در شرکت کنندگان گردد.

فرضیه‌های پژوهش

۱. " رویکرد تدریس بازی برای یادگیری " بر انگیزه و اعتماد به نفس (CSAPPA) تأثیر دارد.
۲. " رویکرد تدریس بازی برای یادگیری " بر شایستگی درک شده تأثیر دارد.
۳. " رویکرد تدریس بازی برای یادگیری " بر گرایش به تربیت بدنی تأثیر دارد.
۴. " رویکرد تدریس بازی برای یادگیری " بر لذت بردن از کلاس تربیت بدنی تأثیر دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع شبه تجربی است؛ زیرا انتخاب شرکت کنندگان تصادفی نبوده، اما گمارش آنها به گروه‌های تجربی و کنترل به‌صورت تصادفی انجام شده است. بنابراین با توجه به اینکه در این پژوهش، دو گروه کنترل و تجربی حضور دارند و از آنها پیش آزمون و پس آزمون گرفته شده است.

برای اجرای این پژوهش یکی از مدارس ابتدایی دوره اول شهر کرمان انتخاب شده و دو کلاس سوم (کودکان ۹ ساله) از این مدرسه را به‌عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شد. در مرحله اول سطح انگیزه و اعتماد به نفس کلیه

3 - Children's Self-Perceptions of Adequacy in and Predilection for Physical Activity (CSAPPA)

4 - Webb et al.

5 - The Ontario Physical and Health Education Association (OPHEA)

1 - Alonso & Estero

2 - Jones et al.

توانستید تربیتی را برای انتخاب اهداف داشته باشید که بیشترین چالش را برای دوستانتان داشته باشد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه خود ادراکی کودکان از شایستگی ادراک

شده و گرایش به تربیت بدنی (CSAPPA)

اعتماد به نفس و انگیزه از طریق پرسشنامه خود ادراکی کودکان از شایستگی ادراک شده و گرایش به تربیت بدنی (CSAPPA) ارزیابی شد. در تعدادی از پژوهش‌ها نشان داده شده است که پرسشنامه "خود ادراکی کودکان از شایستگی ادراک شده و گرایش به تربیت بدنی" پیش‌بینی کننده مهمی از مشارکت کودکان در بازی‌های آزاد و فعالیت‌های ساختاری است (کیرنی و همکاران^۴، ۲۰۰۸؛ هی، ۱۹۹۲). این مقیاس برای کودکان ۹ تا ۱۶ سال طراحی شده است و پایایی بازآزمایی و روایی سازه و پیش‌بین قوی را نشان داده است (ویزر^۵، ۲۰۰۳؛ هی، ۱۹۹۲) و گزارش شده است که پرسشنامه "خود ادراکی کودکان از شایستگی ادراک شده و گرایش به تربیت بدنی" با فعالیت بدنی و مهارت حرکتی ارتباط معناداری دارد (کلنتر و همکاران^۶، ۲۰۰۳؛ هی، ۱۹۹۲).

هی^۷ (۱۹۹۲) بیان می‌کند که دو عامل کلیدی مؤثر در ارزیابی شخصی سطح عملکرد فرد وجود دارد: شایستگی درک شده و میزان گرایش به تربیت بدنی. اولی به خود ادراکی از توانایی کودک برای رسیدن به یک هدف و دومی به تمایل کودک به مشارکت فعالیت بدنی اشاره می‌کند.

این پرسشنامه، یک مقیاس ۱۹ ماده‌ای است که دارای سه فاکتور است: شایستگی درک شده (اعتماد به نفس نسبت به انجام فعالیت بدنی، ۷ مورد)، گرایش به فعالیت بدنی (ترجیح برای فعال بودن، ۹ مورد) و لذت بردن از کلاس تربیت بدنی (سه مورد). هر مورد از امتیاز ۱ تا ۴ نمره‌گذاری می‌شود که نمرات بالاتر نشان دهنده اثربخشی بیشتر است (محدوده ۷۶-۱۹).

البته بیشتر با وسیله است) ضربه می‌زنند به طوری که از دفاع رد شده و در مکان تعیین شده فرود آید مانند بازی بیسبال یا کریکت.

در هر جلسه تمرین بازی‌ها از حالت آسان تا سخت اجرا شدند و در طراحی بازی‌ها چهار اصل عملیاتی مهم رویکرد تدریس بازی برای یادگیری (نمونه‌گیری، دشواری تکلیف، بازنمایی و تشدید) در نظر گرفته شد. در اصل نمونه‌گیری، ورزش‌هایی که عناصر تاکتیکی و استراتژی مشابهی در رسیدن به اهداف اجرایی مشابهی دارند را در یک دسته قرار داده و زمانی که دانش‌آموز این دسته از ورزش‌ها را بازی می‌کند می‌تواند دانش خود را از یک ورزش به ورزش دیگر انتقال دهد. در اصل دشواری تکلیف، با توجه به پیشرفت فراگیر، پیچیدگی تکلیف نیز بیشتر می‌شود. منظور از بازنمایی تکلیف، بازی‌های کوچک و تعدیل شده‌ای است که ساختار تاکتیکی مشابهی با ورزش اصلی دارند. در اصل تشدید نیز مربی با دستکاری قوانین و تجهیزات مانند تغییر ابعاد زمین و یا ارتفاع تور، فراگیر را به اجرای مسائل تاکتیکی خاصی هدایت می‌کند.

همچنین در اجرای بازی‌ها تلاش شد با توجه به نوع و محتوای بازی از یکی از سه رویکرد سطح کامل^۱، رویکرد سطح جزئی^۲ و رویکرد بازی برای نتیجه^۳ استفاده شود. در رویکرد سطح کامل با حداقل قوانین و تکنیک‌ها شروع می‌شود و سپس پیشرفت کرده و قوانین بیشتر و پیچیده‌تری به بازی اضافه می‌شوند. رویکرد سطح جزئی، بازی، با تعداد بازیکن در موقعیت یک به یک شروع می‌شود و بتدریج تعداد بازیکن‌ها زیاد می‌شود، و رویکرد بازی برای نتیجه، که طریقه حمله و دفاع مهم نیست و فقط هدف نهایی بازی مهم است.

بازی‌ها توسط محقق و چهار کارشناس تربیت بدنی که با رویکرد تدریس بازی برای یادگیری آشنایی کامل داشتند اجرا شد. در طول اجرای بازی‌ها در هر جلسه و در مراحل مختلف پرسش‌هایی از دانش‌آموزان پرسیده می‌شد. از جمله در یکی از بازی‌های هدف‌گیری این سؤالات پرسیده می‌شد: کدام هدف برای شما آسان است؟ برای اینکه این بازی سرگرم کننده باشد، باید برای دوستانتان هدف آسان را انتخاب می‌کردید یا هدف سخت را؟ چگونه

4 - Cairney et al
5 - Visser
6 - Klentrou et al.
7- Hay

1 - Full side
2 - Small Side
3 - Games for Outcomes

است. در جدول ۲ آمار میانگین و انحراف معیار تمامی متغیرهای مطالعه بدون اعمال رتبه‌بندی آورده شده است. برای مقایسه هر متغیر در بین دو گروه قبل از مداخله از طریق آزمون تک متغیره من ویتنی استفاده شده است. برای متعادل کردن اختلافات دو گروه قبل از مداخله از آنالیز رگرسیون پواسن با استفاده از روش GEE استفاده شد و نتایج حاصل از آن به صورت خلاصه در جدول ۳ آورده شده است.

بررسی میانگین نمرات نشان می‌دهد که نمرات هر چهار متغیر در گروه مداخله و کنترل در ابتدای مطالعه یکسان بوده است و بعد از مداخله در دو گروه افزایش یافته است، اما در گروه مداخله افزایش بیشتری مشاهده می‌شود.

همچنین نتایج آنالیز رگرسیون پواسن با استفاده از روش GEE نشان می‌دهد که اثر متقابل گروه و زمان در سطح ۵ درصد معنادار است ($P < 0,0001$). بدین ترتیب می‌توان گفت رویکرد تدریس بازی بر انگیزه و اعتماد به نفس (CSAPPA)، شایستگی درک شده، گرایش به تربیت بدنی و لذت بردن تأثیرگذار است.

روایی و پایایی پرسشنامه خود ادراکی کودکان از شایستگی ادراک شده و گرایش به تربیت بدنی (CSAPPA)

برای روایی زبان‌شناختی نسخه زبان اصلی پرسشنامه CSAPPA با استفاده از روش استاندارد ترجمه و باز ترجمه^۱، از زبان انگلیسی به فارسی ترجمه شد. در این روش ابتدا نسخه اصلی پرسشنامه توسط دوم تخصص زبان انگلیسی به طور مستقل از یکدیگر از انگلیسی به فارسی ترجمه شده (Forward translation- FWT)، سپس باز ترجمه نسخه ترجمه شده، توسط دو مترجم مستقل دیگر انجام شد (Backward translation- BWT) و در نهایت، برای اطمینان از اینکه هر دو نسخه انگلیسی معادل یکدیگر و بار معنایی یکسان دارند، هر دو نسخه (BWT و FWT) با هم مقایسه شد و مواردی که در دو نسخه با هم تفاوت داشتند مورد بررسی قرار گرفت. سپس با انتخاب معادل معنایی و اصطلاحی مناسب برای کلمات و با ایجاد تغییراتی، نسخه نهایی پرسشنامه تهیه گردید. در این مرحله پرسشنامه در اختیار شش نفر از متخصصین رفتار حرکتی قرار گرفت و روایی محتوایی CVR^۲ و CVI^۳ مورد بررسی قرار گرفته و در نهایت، روایی محتوایی CVR و CVI به ترتیب برابر ۰/۹۹ و ۰/۹۱ به دست آمد.

روش تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تک متغیره "من ویتنی" برای مقایسه نمره‌های هر فاکتور بعد از مداخله استفاده شد و همچنین برای تجزیه و تحلیل نتایج و بررسی گروه‌های مطالعه با حذف اثر هر فاکتور قبل از مداخله از آزمون چند متغیره "آنالیز رگرسیون پواسن با استفاده از روش GEE" در سطح معناداری ($P \leq 0/05$) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

امتیاز حاصل از اجرای هر یک از آزمون‌ها محاسبه شده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. میانگین این امتیازها در گروه تجربی و کنترل در جدول ۱ آورده شده

1 - forward- backward
2 - Content Validity Ratio
3 - Content Validity Index

جدول ۱- آمار توصیفی مربوط به نتایج آزمون‌های گروه کنترل و تجربی در مرحله پیش آزمون و پس آزمون

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
گروه تجربی	انگیزه و اعتماد به نفس (CSAPPA)	۵۵,۱۴	۱۶,۴۸	۶۵,۷۱	۹,۲۲
	شایستگی درک شده	۱۹,۹۵	۷,۰۲	۲۲,۶۷	۵,۶۰
	گرایش به تربیت بدنی	۲۶,۳۳	۸,۱۱	۳۲,۰۵	۴,۰۹
	لذت بردن	۸,۷۱	۲,۴۹	۱۰,۷۱	۱,۴۲
گروه کنترل	انگیزه و اعتماد به نفس (CSAPPA)	۵۲,۸۳	۱۶,۶۲	۵۴,۰۵	۱۶,۳۶
	شایستگی درک شده	۱۸,۰۴	۶,۶۶	۱۸,۱۳	۶,۲۵
	گرایش به تربیت بدنی	۲۶,۲۶	۸,۲۷	۲۶,۳۵	۹,۰۰
	لذت بردن	۸,۵۲	۲,۴۵	۸,۵۲	۲,۳۵

جدول ۲- مقایسه متغیرهای مطالعه بین دو گروه قبل از مداخله از طریق آزمون من ویتنی (آزمون تک متغیره)

P-value	گروه کنترل		گروه تجربی		متغیر
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
۰,۲۰۵	۵۲,۸۳	۱۶,۶۲	۵۵,۱۴	۱۶,۴۸	انگیزه و اعتماد به نفس (CSAPPA)
۰,۰۱۳	۱۸,۰۴	۶,۶۶	۱۹,۹۵	۷,۰۲	شایستگی درک شده
۰,۰۱۳	۲۶,۲۶	۸,۲۷	۲۶,۳۳	۸,۱۱	گرایش به تربیت بدنی
۰,۰۴۵	۸,۵۲	۲,۴۵	۸,۷۱	۲,۴۹	لذت بردن

جدول ۳- آنالیز رگرسیون پواسن با استفاده از روش GEE

P-value	خطای استاندارد	ضریب تعیین	اثر	متغیر
۰,۸۲۸	۰,۸۸۶	۰,۱۹۳	اثر گروه	انگیزه و اعتماد به نفس (CSAPPA)
۰,۹۸۰	۰,۳۴۴	۰,۰۰۰	اثر زمان	
۰,۰۰۰	۰,۵۲۰	۲,۰۰۰	اثر متقابل	
۱,۴۵۰	۱,۳۱۷	۱,۹۰۹	اثر گروه	شایستگی درک شده
۰,۲۲۰	۰,۳۸۷	۰,۰۸۷	اثر زمان	
۰,۰۰۰	۴,۴۷۰	۰,۵۸۸	اثر متقابل	
۰,۰۵۰	۱,۵۴۸	۰,۰۷۲	اثر گروه	گرایش به تربیت بدنی
۰,۱۳۰	۰,۶۷۶	۰,۰۸۷	اثر زمان	
۰,۰۰۰	۵,۵۶۰	۱,۰۱۲	اثر متقابل	
۰,۸۲۸	۰,۸۸۶	۰,۱۹۳	اثر گروه	لذت بردن
۰,۹۸۰	۰,۳۴۴	۰,۰۰۰	اثر زمان	
۰,۰۰۰	۰,۵۲۰	۲,۰۰۰	اثر متقابل	

بحث و نتیجه‌گیری

مورد متغیرهای تمرین همراه است و با ایده عدم یادگیری در آموزش ورزشی مغایرت دارد (باتلر، ۲۰۱۴). اما همان‌گونه که بیان شد متغیرهای زیر مجموعه پرسشنامه "خود ادراکی کودکان از شایستگی ادراک شده و گرایش به تربیت بدنی" نیز مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاکی از آن بود که "رویکرد تدریس بازی برای یادگیری" بر شایستگی درک شده شرکت کنندگان تأثیر مثبت داشته است.

نتایج این بخش با مورالس-بلاندو و همکاران^۶ (۲۰۱۸)، جونز و همکاران (۲۰۱۰)، ماندیگو و همکاران (۲۰۰۸) و ماندیگو و هولت^۷ (۲۰۰۰) همسو است.

مورالس-بلاندو و همکاران (۲۰۱۸) بیان داشتند که مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در بازی‌های اجرا شده در این مدل، می‌تواند دلیل افزایش لذت و درک صلاحیت آنها باشد. افزایش مشارکت در تکالیف به طراحی شده با فرمت بازی انگیزه بیشتری به سمت تمرین ورزشی ایجاد می‌کند (ماندیگو و هولت، ۲۰۰۰). در پایان، ماندیگو و هولت (۲۰۰۰) این‌گونه بیان می‌کنند که رویکرد تدریس بازی برای یادگیری یک رویکرد مناسب برای پیشرفت مهارت-های اجتماعی، لذت بردن و صلاحیت درک شده است.

در پژوهش حاضر تأثیر رویکرد تدریس بازی برای یادگیری بر گرایش به تربیت بدنی نیز مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که این رویکرد می‌تواند تأثیر مثبتی بر تمایل و علاقه دانش‌آموزان برای انجام فعالیت بدنی داشته باشد. مورالس-بلاندو و همکاران (۲۰۱۸)، آلکالا و گاریجو (۲۰۱۷) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند. فرای و همکارانش^۸ (۲۰۱۰) دریافتند که بیش از ۹۰ درصد دانش‌آموزان روش رویکرد تدریس بازی برای یادگیری را به سایر تجربیات تربیت بدنی ترجیح می‌دهند. در حقیقت، دانش‌آموزان علاقه و اشتیاق بیشتری در یادگیری، افزایش مهارت‌ها و تاکتیک‌های بازی و همچنین پیدا کردن ارزش بالاتر در فعالیت‌های بدنی نشان دادند (فرای و همکارانش، ۲۰۱۰).

همچنین نتایج نشان داد که "رویکرد تدریس بازی برای یادگیری" بر لذت بردن از فعالیت در کلاس تربیت بدنی تأثیر داشت و باعث افزایش لذت دانش‌آموزان گردید. نتایج این بخش با گوناوان و همکاران^۹ (۲۰۲۳)،

هدف از این پژوهش، بررسی تأثیر "رویکرد تدریس بازی برای یادگیری بر انگیزه و اعتماد به نفس" بود. نتایج نشان دادند که این رویکرد تأثیر معناداری بر انگیزه و اعتماد به نفس دارد، بدین معنی که مجموع امتیازات سه فاکتور پرسشنامه "خود ادراکی کودکان از شایستگی ادراک شده و گرایش به تربیت بدنی" که شامل، شایستگی درک شده، گرایش به فعالیت بدنی و لذت بردن از فعالیت بدنی در گروه تجربی بالاتر از گروه کنترل بوده و از لحاظ آماری تفاوت این دو گروه معنادار بوده است. این پژوهش اولین پژوهشی است که تأثیر "رویکرد تدریس بازی برای یادگیری" بر انگیزش و اعتماد به نفس را از طریق پرسشنامه "خود ادراکی کودکان از شایستگی ادراک شده و گرایش به تربیت بدنی" اجرا کرده است و لذا مورد مشابهی وجود ندارد، اما از نظر تأثیر این رویکرد بر انگیزه با پژوهش‌های آلکالا و گاریجو^۱ (۲۰۱۷)، استولز و پیل^۲ (۲۰۱۴)، الری^۳ (۲۰۱۶)، باتلر^۴ (۲۰۱۴) و مسکیتا و همکاران^۵ (۲۰۱۲) همسو است.

این افزایش در میزان انگیزه و اعتماد به نفس در کلاس با رویکرد تدریس بازی برای یادگیری نشان می‌دهد که چگونه روش‌های تدریس آزاد و مشارکتی در دروس تربیت بدنی باعث بهبود در مشارکت دانش‌آموزان، محیط کلاس مثبت و خودپنداره بهتر می‌شود (آلکالا و گاریجو، ۲۰۱۷). یکی از جنبه‌هایی که رویکرد تدریس بازی برای یادگیری را توصیف می‌کند، درک و دانش بازی است که انگیزه ذاتی را تقویت می‌کند (استولز و پیل، ۲۰۱۴).

الری (۲۰۱۶) معتقد است یکی از جنبه‌هایی که رویکرد تدریس بازی برای یادگیری به فعالیت بدنی اضافه کرده است، امکان اصلاح بازی‌ها برای دستیابی و جالب‌تر شدن آنهاست و این رویکرد با استفاده از بازی‌ها به‌عنوان ابزاری برای یادگیری می‌تواند ارزش‌های اجتماعی را توسعه دهد. وقتی دانش‌آموزان سطح بالایی از عملکرد حرکتی نداشته باشند، لذت بردن از ورزش برای آنها در یک موقعیت ایزوله شده حرکات فنی، غیرممکن است (مسکیتا و همکاران، ۲۰۱۲). اما روش "رویکرد تدریس بازی برای یادگیری" با رشد شناختی، درک و تأمل در

6 - Morales-Belando et al.

7 - Mandigo & Holt

8 - Fry et al.

9 - Gunawan et al.

1 - Alcalá & Garijo

2 - Stolz & Pill

3 - O'Leary

4 - Butler

5 - Mesquita et al.

سطح انگیزه و اعتماد به نفس دانش آموزان در کلاس‌های تربیت بدنی مدارس دانست. در نتیجه می‌توان گفت که پژوهش حاضر ممکن است مورد توجه همه معلمان تربیت بدنی قرار گیرد؛ زیرا این روش در کنار ارتقاء حیطه شناختی و سطح عملکردی دانش آموزان می‌تواند سطح انگیزه و اعتماد به نفس آنان را نیز افزایش دهد. بنابراین پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش دوره‌های آموزشی طریقه تدریس این رویکرد را برای معلمان تربیت بدنی مدارس ابتدایی برگزار نماید تا بتوانند این رویکرد را در مدارس اجرا نمایند.

مورالس-بلاندو و همکاران (۲۰۱۸)، جونز و همکاران (۲۰۱۰)، ماندیگو و همکاران (۲۰۰۸)، کرتشمار^۱ (۲۰۰۵) همسو است. کرتشمار (۲۰۰۵) علت لذت بردن از حضور در کلاس‌هایی با این رویکرد را این‌گونه شرح می‌دهد که فضای آزاد و خلاقانه رویکرد تدریس بازی برای یادگیری، که به همه دانش آموزان اجازه می‌دهد بدون در نظر گرفتن سطح مهارت، در آن شرکت کنند، محیطی را نشان می‌دهد که دانش آموزان می‌توانند مهارت‌های خود را کسب کرده و در حرکات خود خلاق باشند و این باعث می‌شود این پتانسیل را داشته باشد که منجر به لذت بیشتر شود. اما روبرتسون^۲ (۲۰۱۶) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که با اجرای این رویکرد، میزان لذت بردن از کلاس تربیت بدنی در دانش آموزانی که در ابتدای پژوهش میزان بالاتری لذت را گزارش می‌کردند، کاهش یافته است. البته آنها اعلام کرده‌اند که به پژوهش‌های بیشتری نیاز است و همچنین نتایج کیفی با یافته‌های کمی آنها مغایرت داشته است؛ زیرا دانشجویان گزارش داده بودند که بیشتر عوامل مربوط به رویکرد تدریس بازی برای یادگیری را دوست داشتند.

محدودیت‌های پژوهش

در رابطه با محدودیت‌های این پژوهش می‌توان بیان داشت که انتخاب شرکت کنندگان تصادفی نبوده، نمونه کوچک انتخاب شده است، در یک رده سنی و فقط پسران در این مطالعه شرکت کرده‌اند. همچنین طول مدت اجرای بازی‌ها فقط در یک نیمه از سال تحصیلی بوده است.

پیشنهاد‌های پژوهشی

پیشنهاد می‌دهیم در پژوهش‌های آینده به تأثیر رویکرد تدریس بازی برای یادگیری بر دانش آموزان در رده‌های سنی مختلف پرداخته شود و تفاوت‌های رشدی و جنسیتی را نیز بررسی کنند. پیشنهاد دیگر، یک پژوهش طولی است که به بررسی تأثیرات طولانی مدت یک مدل آموزشی رویکرد تدریس بازی برای یادگیری بر سطح انگیزه و اعتماد به نفس کودکان بپردازد.

پیشنهاد‌های کاربردی

با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان رویکرد تدریس بازی برای یادگیری را یک روش نوین و مناسب برای ارتقاء

1 - Kretchmar

2 - Robertson

منابع

- Alcalá, D. H., & Garijo, A. H. (2017). Teaching games for understanding: A comprehensive approach to promote student's motivation in physical education. *Journal of human kinetics*, 59(1), 17-27.
- Alderman, B. L., Beighle, A., & Pangrazi, R. P. (2006). Enhancing motivation in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(2), 41-51.
- Alonso, M., & Estero, J. L. A. (2023). Propuesta práctica de TGfU basada en situaciones de aprendizaje alternativas y sus efectos sobre el aprendizaje y actitudes sociales de escolares de Educación Física en Educación Primaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 16(32), 106-117.
- Berki, T., & Tarjányi, Z. (2022). The role of physical activity, enjoyment of physical activity, and school performance in learning motivation among high school students in Hungary. *Children*, 9(3), 320.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Butler, J. (2014). TGfU—Would you know it if you saw it? Benchmarks from the tacit knowledge of the founders. *European Physical Education Review*, 20(4), 465-488.
- Cairney, J., Hay, J. A., Faught, B. E., Leger, L. U. C., & Mathers, B. (2008). Generalized self-efficacy and performance on the 20-metre shuttle run in children. *American Journal of Human Biology*, 20(2), 132-138.
- Colley, R. C., Carson, V., Garriguet, D., Janssen, I., Roberts, K. C., & Tremblay, M. S. (2017). Physical activity of Canadian children and youth, 2007-2015. *Statistics Canada*.
- Costa, S., Bianco, A., Polizzi, V., & Alesi, M. (2020). Happiness in Physical Activity: A Longitudinal Examination of Children Motivation and Negative Affect in Physical Activity. *Journal of Happiness Studies*, 1-13.
- Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., Balague-Serre, N., Button, C., & Passos, P. (Eds). (2014). *Complex systems in sport*. London: Routledge.
- نوروزی سیدحسینی، ابراهیم و نوروزی سیدحسینی، رسول، (۱۳۹۶)، تأثیر روش آموزشی TGFU بر انگیزش خودمختاری و یادگیری سرویس والیبال در دانش آموزان نوجوان. رفتار حرکتی، ۲۹، ۱۸۳-۱۹۸.

- Doozan, A., & Bae, M. (2016). Teaching physical literacy to promote healthy lives: TGfU and related approaches. *The Physical Educator*, 73, 471-487.
- Fry, J. M., Tan, C. W. K., McNeill, M., & Wright, S. (2010). Children's perspectives on conceptual games teaching: a value-adding experience. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 139-158.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., & Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *Plos One*, 12(6), e0179876.
- Gómez, O. R. O., Enriquez, O. N., Luján, R. C., Longoria, R. J. N., Jurado, F. V., & Sambrano, G. S. (2023). Teaching Games for Understanding (TGfU) un método de enseñanza comprensiva en educación física: Revisión Sistemática de los últimos 5 años. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (48), 374-379.
- Gunawan, A., Dlis, F., Lubis, J., Ningrum, D. T. M., & Mahyudi, Y. V. (2023). The Effect of TGfU (Teaching Game for Understanding) on Futsal Games for Junior High School. *Halaman Olahraga Nusantara: Jurnal Ilmu Keolahragaan*, 6(1), 462-473.
- Hay, J. A. (1992). Adequacy in and predilection for physical activity. *Clin J Sport Med*, 2(3), 192-201.
- Hopper, T., Butler, J., & Storey, B. (2009). *TGfU-Simply good pedagogy: Understanding a complex challenge*. PHE Canada.
- Jones, R., Marshall, S., & Peters, D. M. (2010). Can we play a game now? The intrinsic benefits of TGfU. *European Journal of Physical & Health Education: Social Humanistic Perspective*, 4, 57-64.
- Klentrou, P., Hay, J., & Plyley, M. (2003). Habitual physical activity levels and health outcomes of Ontario youth. *European journal of applied physiology*, 89(5), 460-465.
- Kretchmar, R. S. (2005). Teaching games for understanding and the delights of human activity. *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*, 199-212.
- Light, R., & Tan, S. (2006). Culture, embodied experience and teachers' development of TGfU in Australia and Singapore. *European Physical Education Review*, 12(1), 99-117.
- Mandigo, J. L., & Holt, N. L. (2000). Putting theory into practice: How cognitive evaluation theory can help us motivate children in physical activity environments. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(1), 44-49.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A., & Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14(3), 407-425.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education–invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis.
- Morales-Belando, M. T., Calderón, A., & Arias-Estero, J. L. (2018). Improvement in game performance and adherence after an aligned TGfU floorball unit in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 657-671.
- Moy, B., Renshaw, I., & Davids, K. (2014). Variations in acculturation and Australian physical education teacher education students' receptiveness to an alternative pedagogical approach to games teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 349-369.
- Murray, N., & Wall, J. (1990). *Children & movement: Physical education in the elementary school*. Dubuque, Iowa: WC Brown.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242.
- O'Leary, N. (2016). Learning informally to use the 'full version' of teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 22(1), 3-22.

- Oslin, J., & Mitchell, S. (2006). Game-centered approaches to teaching physical education. *The handbook of physical education*, 627-651.
- Robertson, S. (2016). Investigating the Relationship between Teaching Games for Understanding and High School Physical Education Students' Enjoyment, Self-Efficacy, and Intentions to Enroll.
- Rosenkranz, R. (2020). Exercise Perceptions and Motivation of Children and Adolescents. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
- Sevil-Serrano, J., Aibar, A., Abós, Á., Generelo, E., & García-González, L. (2020). Improving motivation for physical activity and physical education through a school-based intervention. *The Journal of Experimental Education*, 1-21.
- Smith, A., & Parr, M. (2007). Young people's views on the nature and purposes of physical education: a sociological analysis. *Sport, Education and Society*, 12(1), 37-58.
- Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71.
- Visser, J. (2003). Developmental coordination disorder: a review of research on subtypes and comorbidities. *Human movement science*, 22(4-5), 479-493.
- Warburton, D. E., & Bredin, S. S. (2017). Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews. *Current opinion in cardiology*, 32(5), 541-556.
- Whitehead, J. R., & Corbin, C. B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education.
- Zheng, W., Shen, H., Belhaidas, M. B., Zhao, Y., Wang, L., & Yan, J. (2023). The Relationship between Physical Fitness and Perceived Well-Being, Motivation, and Enjoyment in Chinese Adolescents during Physical Education: A Preliminary Cross-Sectional Study. *Children*, 10(1), 111.