

آسیب‌شناسی برنامه درسی تربیت بدنی دوره متوسطه بر اساس تئوری کلاین در شهر تهران

پروین صمدی*، محمدجواد پور** و مهرنگیز لطفی***

چکیده

هدف پژوهش حاضر آسیب‌شناسی درس تربیت بدنی با تأکید بر تئوری کلاین از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان دختر شهر تهران بود. این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی و ابزار به کار رفته در آن پرسشنامه از نوع بسته پاسخ بود. پرسشنامه دبیران و دانش‌آموزان به ترتیب شامل ۵۷ و ۴۶ سؤال در ۹ طبقه عنصر، اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، گروه‌بندی، فعالیت‌های یادگیری، مواد و منابع آموزشی، فضای آموزشی، زمان آموزشی و ارزشیابی است که بر اساس مقیاس لیکرت در ۵ گزینه بسیار زیاد، زیاد، متوسط، کم و اصلاً تهیه و تنظیم شده است. روایی ابزار را متخصصان رشته برنامه درسی و تربیت بدنی تأیید کرده‌اند، از سوی دیگر وجود همخوانی درونی بالا بین سؤال‌ها نیز حاکی از داشتن روایی سازه پرسشنامه‌ها است. برای سنجش اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که اعتبار پرسشنامه دبیران برابر با $a = 0.98$ و ضریب آلفای پرسشنامه دانش‌آموزان برابر با $a = 0.95$ برآورد شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر ۲۹۸ دبیر و ۱۳۹۱۰۸ دانش‌آموز دوره متوسطه بود که ۲۵ دبیر تربیت بدنی و ۷۶۴ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده و در پژوهش شرکت کردند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که دبیران مطلوبیت برنامه درسی تربیت بدنی دوره متوسطه را در حد زیاد و دانش‌آموزان مطلوبیت برنامه درسی تربیت بدنی دوره متوسطه را در حد کم تحقق ارزیابی کرده‌اند.

کلید واژه‌ها

آسیب‌شناسی؛ برنامه درسی؛ تئوریکلاین؛ تربیت بدنی؛ ورزش؛ درس تربیت بدنی؛ دوره متوسطه

مقدمه

اهمیت و نقش سازنده تربیت بدنی و ورزش در سالم‌سازی و بهسازی جامعه و کاربرد عملی آن در ابعاد فرهنگی، اجتماعی، بهداشتی، اقتصادی و سیاسی سبب شده صاحبان اندیشه و مراکز آموزشی در سراسر جهان نگاه ویژه‌ای به آموزش ورزش داشته باشند. تربیت بدنی یکی از دروس برنامه درسی مقاطع مختلف در اغلب کشورهای جهان است. این درس به عنوان یکی از دروس اصلی در برنامه درسی دوره‌های مختلف تحصیلی در ۹۲ درصد از کشورهای جهان اجباری است (اسمعیلی، ۱۳۸۹).

همچنین توجه افراد و سازمان‌ها به درس تربیت بدنی در مدارس افزایش یافته است، به طوری که در ماده اول منشور یونسکو^۱ برای تربیت بدنی و ورزش (۱۹۷۸) از آن به عنوان حق بنیادی نام برده شده است که باید از طریق فراهم کردن فرصت‌های تمرین در نظام آموزشی حمایت شود. ماده دوم این منشور تأکید دارد که مؤسسات ملی هر کشور برای بهبود و توسعه تربیت بدنی به منظور ایجاد تعادل و تقویت رابطه بین فعالیت جسمانی و دیگر اجزای آموزش و پرورش تلاش کنند (یونسکو، ۱۹۷۸).

مونوهدر^۲ (۲۰۰۹) فوایدی از جمله حفظ آمادگی بدنی، تقویت کننده اعتماد به نفس فراگیر، آگاهی درباره اهمیت سلامت و تغذیه، ایجاد روحیه جوانمردی و کار تیمی، توسعه مهارت‌های حرکتی، اهمیت رعایت بهداشت، افزایش همه جانبه توانایی‌های شناختی، شکوفایی استعدادهای ورزشی، تأمین لذت و رفع خستگی، ارتقای زندگی سالم در بزرگسالی را از علل اهمیت ارائه این درس در مدارس برمی‌شمارد.

بنابراین، ایجاد برنامه‌های منظم تربیت بدنی و ورزش در سال‌های تحصیلی مختلف برای دانش‌آموزانی که مراحل اصلی رشد خود را از کودکی تا نوجوانی در مدرسه سپری می‌کنند یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است.

نوجوانان پیشرفت‌های زیادی در مهارت‌ها و استقامت جسمی پیدا می‌کنند. نه تنها از فعالیت جسمی نوجوان در این سن کاسته نمی‌شود. بلکه، بالعکس بازی‌های آن در مقایسه با گذشته سخت‌تر و طولانی‌تر می‌شود (ذکایی و نبوی، ۱۳۸۶). خصوصیات دوره

1. UNESCO
2. Monohadr

نوجوانی (متوسطه) با به‌وجود آمدن هیجانات و جوشش‌های درونی و ازدیاد قوای جسمانی همراه است. به این علت نوجوان سعی دارد به تظاهرات قوای جسمانی اقدام کند و خود را بالاتر و برتر از دیگران نشان دهد. اغلب صاحب‌نظران این دوره را آغاز رقابت‌ها و رکوردگیری‌ها دانسته‌اند، این مهم وظیفه مدارس متوسطه را در قبال دانش‌آموزان سنگین‌تر می‌کند. دوره متوسطه می‌تواند به‌عنوان مکانی مناسب برای شناسایی استعدادها و توانمندی‌های بالقوه دانش‌آموزان باشد.

آموزش و پرورش با اهمیت بخشیدن کمی و کیفی به تربیت بدنی می‌تواند در همه سطوح تحصیلی علاوه بر تأمین و تضمین سلامت جامعه، شالوده ورزش کشور را پی‌ریزی کند (علم، ۱۳۸۱). درس تربیت بدنی و ورزش، بخشی سازنده در برنامه‌های آموزشی مدارس و وسیله و روشی برای تأمین سلامتی، نشاط و تعادل هیجانی و تربیت اجتماعی است. به همین دلیل دستیابی به چنین اهداف ارزشمندی، فقط از راه تدوین برنامه‌های نظام‌دار و هدفمند امکان‌پذیر است (بنار، ۱۳۸۱). برای دستیابی به هدف‌های ویژه‌ای که برای این درس طراحی شده است لازم است این درس به گونه‌ای صحیح و مبتنی بر اصول اجرا شود. نظام آموزشی به‌عنوان یک سیستم باید انسجام درونی بین اجزاء نظام (درونداد، فرآیند، برونداد) را داشته باشد تا از کارایی و اثربخشی مطلوب بهره‌مند باشد، ضعف یا قوت در هر یک از اجزاء، باعث کندی یا تسریع اجرای برنامه می‌شود، لذا باید هر یک از عناصر را بررسی کرد تا ضعف یا مطلوبیت آن‌ها بررسی شود و گام‌های بعدی برای رفع نواقص یا تقویت قوت‌ها برداشته شود تا برنامه به مطلوبیت برسد.

درباره عناصر یا اجزاء برنامه‌درسی به هیچ وجه میان صاحب‌نظران برنامه‌درسی اتفاق نظر وجود ندارد و دامنه وسیعی از یک تا نه عنصر را در برمی‌گیرد. کلاین^۱ نه عنصر را عناصر تشکیل‌دهنده برنامه‌درسی معرفی می‌کند که عبارت هستند از: هدف‌ها، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری، گروه‌بندی، مواد منابع یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، فضا، زمان، ارزشیابی (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). این عناصر ابعاد یک برنامه‌درسی یا ابزار ذهنی کسانی به شمار می‌آید که با امر برنامه‌ریزی سروکار دارند، هر قدر میزان هماهنگی و همخوانی این عناصر بیش‌تر

باشد و هر عنصر به شکل مطلوب ارائه و اجرا شود، امکان به فعلیت در آمدن توانمندی‌های بالقوه برنامه درسی مورد نظر افزایش می‌یابد.

در کشور ما، با توجه به سابقه ۸۰ ساله آموزش درس تربیت بدنی به این موضوع به صورت علمی توجه کم‌تری مبذول شده است. تدوین برنامه درسی تربیت بدنی در ایران به‌رغم پیشرفت جالب توجه در مبانی نظری برنامه‌ریزی درسی به ویژه برنامه درسی تربیت بدنی از الگوهای علمی این رشته پیروی نکرده و عناصر اساسی آن دارای ارتباط و انسجام منطقی نیست (جوادی پور و همکاران، ۱۳۸۶) همچنین اکثر پژوهش‌های انجام شده داخلی، تأثیر یک عنصر در برنامه درسی تربیت بدنی را بررسی کرده‌اند؛ به‌عبارت دیگر پژوهش‌های انجام شده عناصر برنامه درسی تربیت بدنی را به‌صورت یک مجموعه واحد و یک کل مرتبط و با تأثیر گذاری متقابل در نظر نگرفته‌اند. همچنین کمبود پژوهش درباره برخی عناصر مهم و کلیدی برنامه درسی مانند هدف، محتوا، ارزشیابی در دوره متوسطه* در درس تربیت بدنی، آسیب‌شناسی این درس را، به‌منظور بررسی همه جانبه و شناخت نواقص یا نقاط قدرت آن، ضروری و مهم می‌کند.

نتایج پژوهش‌ها بیان‌کننده آن است که به‌رغم اهمیت درس تربیت بدنی، اجرای مطلوب و استاندارد این درس بنا به علل مختلف در مدارس متوسطه کشور حاصل نمی‌شود و اجرای آن ناقص و همراه با کاستی‌ها و مشکلات فراوان است.

اسمعیلی (۱۳۸۹) در پژوهشی به تطبیق برنامه درسی تربیت بدنی ایران با پانزده کشور اقدام کرد، نتایج پژوهش نشان داد که به‌رغم وجود درس تربیت بدنی در برنامه هفتگی دوره ابتدایی و متوسطه در تمام کشورهای مورد مطالعه و در تمام پایه‌های تحصیلی این کشورها طبق متغیرهای برنامه درسی از دیدگاه کلاین (شامل اجزای نه‌گانه برنامه درسی) به‌طور کامل عمل نکرده‌اند. به نظر می‌رسد در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه توجه و تأکید بر رویکرد و اهداف کلی و شاخص‌های ارزشیابی است و تصمیم‌گیری درباره بقیه موارد اجزای برنامه درسی در اختیار واحدهای آموزشی گذاشته شده است.

شعبانی بهار و همکاران (۱۳۸۷) به ترتیب اولویت ۱- امکانات ۲- بودجه ۳- محتوای

* مقصود از دوره متوسطه در پژوهش حاضر دوره چهار ساله متوسطه گرایش نظری (ادبیات و علوم انسانی، تجربی و ریاضی فیزیک) است.

آموزشی ۴- نگرش ۵- برنامه آموزشی ۶- تخصص معلمان ورزش ۷- تجربه معلمان ورزش ۸- اهداف آموزشی ۹- شیوه تدریس ۱۰- ارزشیابی را از عوامل تأثیر گذار در کیفیت اثربخشی برنامه درسی تربیت بدنی در مدارس متوسطه دانسته‌اند. نتایج پژوهش دولتی (۱۳۸۵) در مقایسه توصیفی مدیریت زمان در کلاس درس تربیت بدنی مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه پسرانه نشان داد که در زمان‌بندی رایج فعالیت‌ها مرور آموخته‌ها، فعالیت آزاد، اختتام، اجرای مهارت در قالب بازی و ارزشیابی، زمانی از وقت کلاس را به خود اختصاص نمی‌دهد در حالیکه تمامی فعالیت‌ها در زمان‌بندی مطلوب گنجانده شده‌اند. ضرایب (۱۳۸۴) مشکل اساسی اجرای مطلوب درس تربیت بدنی را در اولویت اول؛ کمبود بودجه، اولویت دوم؛ کمبود امکانات و اولویت سوم؛ کمبود معلم متخصص نام برده است. توجه نکردن به این درس مانند سایر دروس (ریاضی، فیزیک و ...)، نگاه تفریح و سرگرمی به این درس و پر کردن اوقات فراغت، کم‌توجهی والدین به این درس و انتظار آن‌ها در تعیین نمره این درس بر مبنای سایر دروس، دادن ساعات این درس به سایر دروس، پایین بودن سطح تخصصی معلمان، کمبود امکانات و تجهیزات و کمبود فضای آموزشی، نبود کتاب درسی مدون، کم‌توجهی مدیران به این درس، کم‌توجهی معلمان مربوطه، کمبود فضا و زمان کافی برای ارائه این درس، ضعف آگاهی مدیران و مسئولان و... از جمله مشکلات اساسی درس تربیت بدنی است (معماری، ۱۳۸۰؛ (فتیحی، ۱۳۸۲)؛ (الیاسی، ۱۳۸۹)؛ (قلعه نویی، ۱۳۸۰)؛ (معماری، ۱۳۸۰) (قلعه جوق، ۱۳۷۹)؛ (بلالی، ۱۳۷۹) و (جلیلی، ۱۳۸۷).

در سال ۲۰۰۸، جی والترز^۱ و همکاران (اساتید دانشگاه شفیلد) نامناسب بودن برنامه‌های آموزشی معلمان تربیت بدنی با نیازهای تحصیلی دانش‌آموزان و اختصاص دادن بیش‌تر وقت کلاس به مسابقات و رقابت‌ها توسط معلمان تربیت بدنی از عمده مشکلات تربیت بدنی در مدارس نام برده‌اند. در سال ۲۰۰۴، دی اوریا^۲ در بررسی نقش آموزش تربیت بدنی در افزایش میزان مشارکت و رضایت‌مندی (لذت بردن) دانش‌آموزان در فعالیت‌های ورزشی دریافت که عوامل کلیدی مانند افزایش کیفیت برنامه‌های درسی تربیت بدنی، شناسایی موانع و مشکلات برنامه‌های تربیت، افزایش دامنه و سطح اطلاعات دانش معلمان تربیت بدنی، دادن اختیار عمل

1. J'walters
2. D' orhia

و آزادی بیش‌تر به دانش‌آموزان در ساعات درس تربیت بدنی، افزایش تنوع در برنامه‌های درسی تربیت بدنی توسط معلمان مربوطه (استفاده از روش و فنون متنوع تدریس توسط معلمان) در افزایش میزان مشارکت و رضایت‌مندی دانش‌آموزان از برنامه‌های درسی تربیت بدنی مؤثر است.

هاردمن و مارشال در اواخر دهه ۱۹۹۰ میلادی، به مطالعه موقعیت و وضعیت تربیت بدنی در مدارس کشورهای جهان اقدام کرده‌اند. یافته‌های ارزیابی که براساس اطلاعات پرسشنامه چند ساختاری اعمال شده جهانی و یک ارزیابی مکتوب جامع تنظیم شده بود آشکار کرد که تربیت بدنی مدارس در همه مناطق قاره‌ای دنیا در معرض خطر است. این پژوهش بیان‌کننده بررسی کمی وضعیت این درس در کشورهای مختلف جهان از حیث توجه به منابع مالی، زمان اختصاص داده شده، وسایل و تجهیزات و بهره‌مندی از معلم متخصص و بررسی محتوای این درس است که نشان می‌دهد گرچه تربیت بدنی در مدارس تمامی قاره‌های جهان در وضعیت مطلوبی قرار ندارد، اما میزان توجه به درس تربیت بدنی افزایش یافته و برنامه منظمی برای ارتقاء آن به چشم می‌خورد. همچنین نتیجه‌گیری از پیشنهادات، برتوجه منابع عمده و تلاش‌های بین‌المللی در ادامه تربیت بدنی مدارس در هزاره بعد اشاره دارد (هاردمن و مارشال، ۲۰۰۰). در سال ۱۹۹۵-۱۹۹۴، بخش فعالیت‌های ورزش جوانان یونسکو به مطالعه وضعیت ورزش در ۴۸ کشور کم‌تر توسعه یافته (۳۳ کشور آفریقایی و ۱۴ کشور جنوب شرقی آسیا و یک کشور آمریکایی) اقدام کرد. نتایج این پژوهش حاکی از توصیف وضعیت نامناسب ورزش در این کشورها بود.

تبیین و شناسایی میزان حصول برنامه درسی تربیت بدنی به اهداف از پیش تعیین شده در جهت ارتقای کیفیت برنامه درسی تربیت بدنی دوره متوسطه و همچنین شناسایی نقاط قوت و ضعف درس تربیت بدنی در این دوره هدف پژوهش حاضر بود.

پرسش‌های پژوهش به شرح زیر بودند:

۱. آیا درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان دوره متوسطه به اهداف از پیش تعیین شده این درس نائل می‌شود؟
۲. آیا محتوای درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان

- مطلوبیت دارد؟
۳. آیا راهبردهای یاددهی-یادگیری درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟
 ۴. آیا گروه‌بندی درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟
 ۵. آیا مواد و منابع آموزشی درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟
 ۶. آیا فعالیت‌های یادگیری درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟
 ۷. آیا فضای درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟
 ۸. آیا زمان درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟
 ۹. آیا ارزشیابی درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟
 ۱۰. اجرای درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان دوره متوسطه تا چه حد مطلوبیت دارد؟

روش

یکی از بخش‌هایی که در هر پژوهش مطرح می‌شود، بحث روش‌شناسی^۱ آن است. دستیابی به هدف‌های تحقیق و شناخت علمی آن میسر نخواهد بود، مگر زمانی که با روش‌شناسی انجام شود (ساروخانی، ۱۳۸۳). روش پژوهش با توجه به هدف پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی خوشه‌ای چند مرحله‌ای است. که انتخاب این روش به علت گستردگی جامعه آماری اتخاذ شده است.

جامعه آماری شامل کلیه دبیران زن تربیت بدنی دوره متوسطه در مناطق ۲۲گانه شهر تهران

بود که در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ مشغول به کار بوده‌اند(تعداد کل دبیران زن متوسطه شهر تهران در تمامی رشته‌ها ۳۲۵ نفر بود که سهم متوسط نظری ۲۹۸ دبیر است) و کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه در مناطق ۲۲گانه شهر تهران که در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ مشغول به تحصیل بوده‌اند(تعداد کل دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر تهران در تمامی رشته‌ها ۱۶۴۵۵۲ نفر بود که سهم متوسط نظری ۱۳۹۱۰۸ است). در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد؛ به این ترتیب که ابتدا مناطق ۲۲گانه شهر تهران به ۵ بخش شمال، شرق، غرب، مرکز و جنوب تقسیم بندی شد و سپس از هر بخش ۱منطقه (۱،۴،۵،۱۲،۱۹) به‌عنوان نمونه انتخاب شد. پس از آن از هر منطقه ۵ دبیر و ۱۵۳ دانش‌آموز (تقریباً به‌طور مساوی ۵۱ دانش‌آموز از هر رشته ریاضی فیزیک، علوم تجربی و ادبیات و علوم انسانی) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. شایان ذکر است که تعداد نمونه دبیران با فرمول کوکران و تعداد نمونه دانش‌آموزان با استفاده از جدول مورگان تعیین شده است.

به دلیل نبودن پرسشنامه استاندارد برنامه درسی تربیت بدنی از دیدگاه کلاین، پژوهشگر به ساخت پرسشنامه با توجه به راهنمای برنامه درسی تربیت بدنی و ارزشیابی تحصیلی مصوب دوره متوسطه همچنین کتاب‌ها و مقالات تطبیقی مربوط به برنامه درسی تربیت بدنی و استانداردهای این رشته در کشورهای گوناگون اقدام کرد و طرح سؤالات و اصلاح پرسشنامه با نظر متخصصان دو رشته برنامه درسی و تربیت بدنی انجام شد که پرسشنامه اصلاح شده به یک پرسشنامه ۵۷سؤالی برای دبیران و ۴۶ سؤالی برای دانش‌آموزان تبدیل شد. الف- پرسشنامه دبیران: این پرسشنامه شامل ۵۷ سؤال در ۹ طبقه عنصر؛ اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری، گروه‌بندی، فعالیت‌های یادگیری، مواد و منابع آموزشی، فضای آموزشی، زمان آموزشی، ارزشیابی است که به ترتیب هر کدام شامل ۸-۸-۶-۵-۵-۶-۵-۶-۸-۸ سؤال است. طیف مورد استفاده در مقیاس لیکرت و شامل گزینه‌های بسیار زیاد، زیاد، متوسط، کم و اصلاً با ارزش‌های عددی ۵-۴-۳-۲-۱ بوده است. ب- پرسشنامه دانش‌آموزان: این پرسشنامه شامل ۴۶ سؤال در ۹ طبقه عنصر؛ اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری، گروه‌بندی، فعالیت‌های یادگیری، مواد و منابع آموزشی، فضای آموزشی، زمان آموزشی و ارزشیابی است که به ترتیب اهداف شامل ۶ و بقیه عناصر هر کدام شامل ۵ سؤال است. طیف مورد استفاده در

مقیاس لیکرت و شامل گزینه‌های بسیار زیاد، زیاد، متوسط، کم و اصلاً با ارزش‌های عددی ۵-۴-۳-۲-۱ بوده است.

به‌منظور تعیین اعتبار پرسشنامه‌ای که دبیران به آن پاسخ داده‌اند از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که شاخص‌های محاسبه شده به شرح زیر است:

جدول ۱: شاخص‌های محاسبه شده‌ی مربوط به اعتباریابی پرسشنامه دبیران و دانش‌آموزان به روش آلفای کرونباخ

نام مقیاس	آزمودنی	تعداد آزمودنی	تعداد سؤال	شماره سؤال	دامنه همبستگی سؤال‌ها با کل مقیاس	ضریب اعتبار
اهداف	دبیر	۲۵	۸	۱-۸	۰/۶۲	۰/۹۱
	دانش‌آموز	۷۶۴	۶	۱-۶	۰/۴۰	۰/۸۰
محتوا	دبیر	۲۵	۸	۹-۱۶	۰/۵۳	۰/۹۲
	دانش‌آموز	۷۶۴	۵	۷-۱۱	۰/۴۰	۰/۷۲
راهبردهای یاددهی - یادگیری	دبیر	۲۵	۶	۱۷-۲۲	۰/۵۵	۰/۸۷
	دانش‌آموز	۷۶۴	۵	۱۲-۱۶	۰/۴۰	۰/۷۲
گروه‌بندی	دبیر	۲۵	۵	۲۳-۲۷	۰/۶۶	۰/۸۸
	دانش‌آموز	۷۶۴	۵	۱۷-۲۲	۰/۳۵	۰/۶۶
فعالیت‌های یادگیری	دبیر	۲۵	۵	۲۸-۳۲	۰/۷۵	۰/۹۲
	دانش‌آموز	۷۶۴	۵	۲۳-۲۶	۰/۴۷	۰/۷۵
مواد و منابع آموزشی	دبیر	۲۵	۶	۳۳-۳۸	۰/۵۳	۰/۸۳
	دانش‌آموز	۷۶۴	۵	۲۷-۳۱	۰/۵۳	۰/۸۳
فضا	دبیر	۲۵	۵	۳۹-۴۳	۰/۵۲	۰/۸۳
	دانش‌آموز	۷۶۴	۵	۳۲-۳۶	۰/۳۱	۰/۷۳
زمان	دبیر	۲۵	۶	۴۴-۴۹	۰/۵۵	۰/۸۷
	دانش‌آموز	۷۶۴	۵	۳۷-۴۱	۰/۳۷	۰/۶۹
ارزشیابی	دبیر	۲۵	۸	۵۰-۵۷	۰/۵۳	۰/۹۰
	دانش‌آموز	۷۶۴	۵	۴۲-۴۶	۰/۵۳	۰/۸۰
کل	دبیر	۲۵	۵۷	۱-۵۷	۰/۴۲	۰/۹۸
	دانش‌آموز	۷۶۴	۴۶	۱/۴۶	۰/۳۷۰	۰/۹۵

همان‌طور که شاخص‌های ارائه شده در جدول فوق نشان می‌دهد، ضرایب اعتبار هر یک از مقیاس‌ها و کل پرسشنامه سنجش آسیب‌شناسی برنامه‌درسی تربیت بدنی از دیدگاه دبیران دانش‌آموزان در حد بالا به ترتیب (از ۰.۸۳ تا ۰.۹۸) و (۰.۶۶ تا ۰.۹۵) است. بالا بودن ضریب اعتبار نشان می‌دهد که بین مجموعه سؤال‌های تشکیل دهنده هر مقیاس همخوانی درونی

بالایی وجود دارد. علاوه بر این وجود همسانی (همخوانی) درونی بالا شاهدهی بر روایی سازه هر یک از مقیاس‌ها و کل پرسشنامه است به این معنا که مجموعه سؤال‌های تشکیل دهنده هر مقیاس خصیصه واحدی را می‌سنجد؛ از سوی دیگر هر یک از سؤال‌ها در سنجش خصیصه مذکور سهمی را به عهده دارد. بنابراین، می‌توان از پرسشنامه محقق ساخته برای سنجش آسیب‌شناسی برنامه درسی تربیت بدنی هر پایه بر پایه اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، گروه‌بندی، فعالیت‌های یادگیری، مواد و منابع آموزشی، فضا، زمان، ارزشیابی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان استفاده کرد. $(a=98\%)(a=95\%)$

پرسشنامه‌های مذکور با تأیید متخصصان این رشته دارای روایی محتوایی هستند؛ از سوی دیگر وجود همخوانی درونی بالا نیز حاکی از داشتن روایی سازه پرسشنامه‌هاست. برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از آمار استنباطی (آزمون t مربوط به یک گروه پارامتری T مربوط به یک گروه) (به دلیل بهنجار بودن توزیع فراوانی، فاصله‌ای بودن مقیاس اندازه‌گیری، انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها و مقایسه میانگین گروه نمونه با میانگین نظری) استفاده شد که تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS انجام شد.

یافته‌ها

سؤال ۱ پژوهش: آیا برنامه درسی تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان دوره متوسطه به اهداف از پیش تعیین شده این درس نائل می‌شود؟
فرض صفر: تفاوت معناداری بین میانگین نظری* و میانگین تجربی وجود ندارد.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

جدول ۲: اهداف از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان

آزمودنی	نوع میانگین	مقدار میانگین	N	خطای معیار میانگین	مقدار T محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معنادار بودن
دبیر	تجربی	۲۹.۶	۲۵	۱.۲۰۳	۴.۶۵۶	۲۳	$P < 0.05$
	نظری	۲۴					
دانش‌آموز	تجربی	۱۸.۵۳	۷۶۴	۰.۹۲۱	۰.۵۷۵	۷۶۳	$P < 0.05$
	نظری	۱۸					

*میانگین محاسبه شده برحسب پرسشنامه که مورد انتظار پژوهشگر است

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۲۴ با اطمینان ۹۵ درصد (۲.۰۶۴) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دبیران معتقد هستند که اهداف برنامه‌درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد زیاد تحقق یافته است.

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۷۶۳ با اطمینان ۹۵ درصد (۱.۶۴۵) کوچک‌تر است؛ فرض صفر پذیرفته می‌شود. پذیرش فرض صفر به این معناست که بین میانگین نظری و تجربی تفاوت معنادار وجود ندارد. بنابراین، دانش‌آموزان معتقد هستند که اهداف برنامه‌درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد متوسط تحقق یافته است.

سؤال ۲: آیا محتوای درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟

فرض صفر: تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود ندارد.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

جدول ۳: محتوا از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان

آزمودنی	نوع میانگین	مقدار میانگین	N	خطای معیار میانگین	مقدار T محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معنادار بودن
دبیر	تجربی	۲۷.۶۸	۲۵	۱.۱۳۱	۳.۲۵۴	۲۳	$P < 0.05$
	نظری	۲۴					
دانش‌آموز	تجربی	۱۰.۶	۷۶۴	۰.۷۱۵	-۶.۱۹۷	۷۶۳	$P < 0.05$
	نظری	۱۵					

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۲۴ با اطمینان ۹۵ درصد (۲.۰۶۴) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دبیران معتقد هستند که محتوای برنامه‌درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد زیاد تحقق یافته است.

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۷۷ با اطمینان ۹۵ درصد (۱.۶۴۵) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دانش‌آموزان معتقد هستند که مطلوبیت

محتوای برنامه درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حدکم تحقق یافته است.
سؤال ۳: آیا راهبردهای یاددهی-یادگیری درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟

فرض صفر: تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود ندارد.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

جدول ۴: راهبردهای یاددهی-یادگیری از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان

آزمودنی	نوع میانگین	مقدار میانگین	N	خطای معیار میانگین	مقدار T محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معنادار بودن
دبیر	تجربی	۱۹	۲۵	۰.۹۳۶	۱.۰۶۸	۲۳	P<۰.۰۵
	نظری	۱۸					
دانش‌آموز	تجربی	۱۲.۷۱	۷۶۴	۰.۷۷۶	۲.۹۵۱	۷۶۳	P<۰.۰۵
	نظری	۱۵					

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۲۴ با اطمینان ۹۵ درصد (۲.۰۶۴) کوچک‌تر است؛ فرض صفر پذیرفته می‌شود. پذیرش فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود ندارد. بنابراین، دبیران معتقد هستند که مطلوبیت راهبردهای یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد متوسط تحقق یافته است.

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۷۷ با اطمینان ۹۵ درصد (۱.۶۴۵) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابر این، دانش‌آموزان معتقد هستند که مطلوبیت راهبردهای یاددهی-یادگیری برنامه درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حدکم تحقق یافته است.

سؤال ۴: آیا گروه‌بندی درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟

فرض صفر: تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود ندارد.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

جدول ۵: گروه‌بندی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان

آزمودنی	نوع میانگین	مقدار میانگین	N	خطای معیار میانگین	مقدار T محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معنادار بودن
دبیر	تجربی	۱۹.۶	۲۵	۰.۷۰۹	۶.۴۸۴	۲۳	P<۰.۰۵
	نظری	۱۸					
دانش‌آموز	تجربی	۱۹.۸۳	۷۶۴	۰.۷۶۷	۶.۲۹۷	۷۶۳	P<۰.۰۵
	نظری	۱۵					

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۲۴ با اطمینان ۹۵ درصد (۲.۰۶۴) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دبیران معتقد هستند که گروه‌بندی برنامه‌درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد زیاد تحقق یافته است.

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۷۷ با اطمینان ۹۵ درصد (۱.۶۴۵) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دانش‌آموزان معتقد هستند که مطلوبیت گروه‌بندی برنامه‌درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد زیاد تحقق یافته است.

سؤال ۵: آیا فعالیت‌های یادگیری درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟

فرض صفر: تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود ندارد.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

جدول ۶: فعالیت‌های یادگیری از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان

آزمودنی	نوع میانگین	مقدار میانگین	N	خطای معیار میانگین	مقدار T محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معنادار بودن
دبیر	تجربی	۱۴.۵۶	۲۵	۰.۹۸	-۰.۴۴۹	۲۳	P<۰.۰۵
	نظری	۱۵					
دانش‌آموز	تجربی	۱۰.۹۷	۷۶۴	۱.۱۰۷	-۳.۹۴۷	۷۶۳	P<۰.۰۵
	نظری	۱۵					

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۲۴ با اطمینان ۹۵ درصد (۲.۰۶۴) کوچک‌تر است؛ فرض صفر پذیرفته می‌شود. پذیرش فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود ندارد. بنابراین، دبیران معتقد هستند که مطلوبیت فعالیت‌های یادگیری برنامه درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در خدمت‌موسط تحقق یافته است.

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۷۷ با اطمینان ۹۵ درصد (۱.۶۴۵) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دانش‌آموزان معتقد هستند مطلوبیت فعالیت‌های یادگیری برنامه درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد کم تحقق یافته است.

سؤال ۶: آیا مواد و منابع آموزشی درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟

فرض صفر: تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود ندارد.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

جدول ۷: مواد و منابع آموزشی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان

آزمودنی	نوع میانگین	مقدار میانگین	N	خطای معیار میانگین	مقدار T محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معنادار بودن
دبیر	تجربی	۲۰.۸۸	۲۵	۰.۷۵۳	۳.۸۸۲	۲۳	$P < ۰.۰۵$
	نظری	۱۸					
دانش‌آموز	تجربی	۱۰.۲۴	۷۶۴	۰.۷۶۳	-۶.۲۳۸	۷۶۳	$P < ۰.۰۵$
	نظری	۱۵					

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۲۴ با اطمینان ۹۵ درصد (۲.۰۶۴) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دبیران معتقد هستند که مطلوبیت مواد و منابع آموزشی برنامه درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد زیاد تحقق یافته است.

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۷۷ با اطمینان ۹۵ درصد (۱.۶۴۵) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و

میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دانش‌آموزان معتقد هستند که مطلوبیت مواد و منابع آموزشی برنامه‌درسی تربیت بدنی دوره‌متوسطه در حدکم تحقق یافته است. سؤال ۷: آیا فضای درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟

فرض صفر: تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود ندارد.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

جدول ۸: فضا از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان

آزمودنی	نوع میانگین	مقدار میانگین	N	خطای معیار میانگین	مقدار T محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معنادار بودن
دبیر	تجربی	۱۵.۱۶	۲۵	۰.۸۷۳	۰.۱۸۳	۲۳	P < ۰.۰۵
	نظری	۱۵					
دانش‌آموز	تجربی	۱۱.۶۷	۷۶۴	۰.۸۴	-۳.۷۸۲	۷۶۳	P < ۰.۰۵
	نظری	۱۵					

چون مقدار T محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۲۴ با اطمینان ۹۵ درصد (۲.۰۶۴) کوچک‌تر است؛ فرض صفر پذیرفته می‌شود. پذیرش فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین، دبیران معتقد هستند که مطلوبیت فضای آموزشی برنامه‌درسی تربیت بدنی دوره‌متوسطه در حد متوسط تحقق یافته است.

چون مقدار T محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۷۷ با اطمینان ۹۵ درصد (۱.۶۴۵) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دانش‌آموزان معتقد هستند که مطلوبیت فضای آموزشی برنامه‌درسی تربیت بدنی دوره‌متوسطه در حدکم تحقق یافته است. سؤال ۸: آیا زمان درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟

فرض صفر: تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود ندارد.

$$: \mu_1 = \mu_2.H$$

جدول ۹: زمان از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان

آزمودنی	نوع میانگین	مقدار میانگین	N	خطای معیار میانگین	مقدار T محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معنادار بودن
دبیر	تجربی	۲۰.۳۲	۲۵	۰.۸۷۹	۲.۶۴	۲۳	P<۰.۰۵
	نظری	۱۵					
دانش‌آموز	تجربی	۱۲.۲۴	۷۶۴	۰.۷۸۳	-۳.۷۳۹	۷۶۳	P<۰.۰۵
	نظری	۱۵					

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۲۴ با اطمینان ۹۵ درصد (۲.۰۶۴) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دبیران معتقد هستند که زمان آموزشی برنامه درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد متوسط تحقق یافته است.

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۷۷ با اطمینان ۹۵ درصد (۱.۶۴۵) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دانش‌آموزان معتقد هستند که مطلوبیت زمان آموزشی برنامه درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد کم تحقق یافته است.

سؤال ۹: آیا ارزشیابی درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان مطلوبیت دارد؟

فرض صفر: تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود ندارد.

$$: \mu_1 = \mu_2.H$$

جدول ۱۰: ارزشیابی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان

آزمودنی	نوع میانگین	مقدار میانگین	N	خطای معیار میانگین	مقدار T محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معنادار بودن
دبیر	تجربی	۲۸.۱۲	۲۵	۱.۱۰۷	۳.۷۲۳	۲۳	P<۰.۰۵
	نظری	۲۴					
دانش‌آموز	تجربی	۱۰.۲۷	۷۶۴	۰.۶۵۴	-۷.۲۳۲	۷۶۳	P<۰.۰۵
	نظری	۱۵					

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۲۴ با اطمینان ۹۵ درصد (۲.۰۶۴) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دبیران معتقد هستند که مطلوبیت ارزشیابی برنامه‌درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد زیاد تحقق یافته است.

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۷۷ با اطمینان ۹۵ درصد (۱.۶۴۵) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دانش‌آموزان معتقد هستند که ارزشیابی مطلوبیت برنامه‌درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد کم تحقق یافته است.

سؤال ۱۰: اجرای درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان دوره متوسطه تا چه حد مطلوبیت دارد؟

فرض صفر: تفاوت معناداری بین میانگین نظری و میانگین تجربی وجود ندارد.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

جدول ۱۱: نمره کل از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان

آزمودنی	نوع میانگین	مقدار میانگین	N	خطای معیار میانگین	مقدار T محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معنادار بودن
دبیر	تجربی	۱۹۴.۹۲	۲۵	۷.۳۹۱	۳.۲۳۶	۲۳	$P < 0.05$
	نظری	۱۷۱					
دانش‌آموز	تجربی	۱۰۰.۵۷	۷۶۴	۸.۸۱۹	-۴.۲۴۴	۷۶۳	$P < 0.05$
	نظری	۱۳۸					

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۲۴ با اطمینان ۹۵ درصد (۲.۰۶۴) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دبیران معتقد هستند که مطلوبیت برنامه‌درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد زیاد تحقق یافته است.

چون مقدار t محاسبه شده از مقدار t مبین در درجه آزادی ۷۷ با اطمینان ۹۵ درصد (۱.۶۴۵) بزرگ‌تر است؛ فرض صفر رد می‌شود. رد فرض صفر به این معناست که بین میانگین تجربی و

میانگین نظری تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین، دانش‌آموزان معتقد هستند که مطلوبیت برنامه درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد کم تحقق یافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش‌های انجام شده در حوزه برنامه درسی تربیت بدنی توسط اسمعیلی، جوادی پور، قلعه نویی، معماری، فتحی، شعبانی بهار و ... بیان‌کننده وجود مشکلات و موانع بسیار بر سر راه اجرای این درس است. تمامی دروس برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده نیازمند آن هستند که عناصر برنامه درسی به‌خوبی در کنار یکدیگر قرار گیرند و هم به‌صورت انفرادی و هم در رابطه متقابل با سایر عناصر عملکرد مطلوبی داشته باشند. عنصر هدف مانند چتری سایر عناصر را در برمی‌گیرد، به عبارت دیگر ارتباط و کنش و واکنش سایر عناصر بر پایه اهداف طرح‌ریزی می‌شود. در پژوهش حاضر سعی بر این بود که دامنه هدف‌ها در هر سه حیطه دانش، نگرش و مهارت سنجیده شود که دبیران مطلوبیت اهداف را در حد بالا و دانش‌آموزان در حد کم ارزیابی کردند. پژوهشی وجود نداشت که اهداف دوره متوسطه را در رشته تربیت بدنی در هر سه حیطه بررسی کرده باشد. اسمعیلی (۱۳۸۹) بیان می‌کند که در هر ۱۵ کشور مورد مطالعه اهداف این درس در سه حیطه رفتاری شامل حیطه شناختی، عاطفی و روانی حرکتی تدوین شده است که اهداف روانی - حرکتی بیش‌تر مورد توجه اکثر کشورهای مورد مطالعه بوده است.

نتایج نشان می‌دهد که دبیران معتقد هستند که محتوای برنامه درسی تربیت بدنی دوره متوسطه در حد زیاد و به اعتقاد دانش‌آموزان در حد کم تحقق یافته است. هاردمن و مارشال (۲۰۰۰) فقدان محتوای مناسب و ابهام افقی و عمودی محتوا را از مشکلات اصلی درس تربیت بدنی در تمامی قاره جهان دانسته‌اند. شعبانی بهار و همکاران (۱۳۸۷) محتوای آموزشی را سومین عامل مؤثر بر کیفیت‌بخشی درس تربیت بدنی از دیدگاه معلمان تربیت بدنی مرد و زن معرفی کرده است. (فتحی، ۱۳۸۲)؛ (معماری، ۱۳۸۰)؛ (الیاسی، ۱۳۸۹)؛ (قلعه نویی، ۱۳۸۰)؛ (معماری، ۱۳۸۰)؛ (قلعه جوق، ۱۳۷۹)؛ (بلالی، ۱۳۷۹)؛ (جلیلی، ۱۳۸۷). نبود کتاب درسی و محتوای مدون در درس تربیت بدنی را از جمله موانع این درس برای رسیدن به اهداف این درس بیان داشته‌اند. نبود محتوای مدون آموزشی و منابع به روز کتابی و غیر کتابی،

ابهام افقی و عمودی محتوا در دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی درس تربیت بدنی مشکلات عدیده‌ای را موجب می‌شود. عنصر محتوا تأثیر گسترده‌ای بر سایر عناصر دارد و وجود محتوای مناسب، علاوه بر ایجاد محیط پر بار کلاسی سبب می‌شود تا معلم برای به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس، فعالیت‌های یادگیری نوین و فعال، گروه‌بندی، استفاده بهینه از زمان کلاس و روش‌های ارزشیابی نوین با مشکلات کم‌تری مواجه باشد.

دبیران و دانش‌آموزان مطلوبیت راهبردهای یاددهی-یادگیری را در سطح متوسط و کم ارزیابی کرده‌اند. به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین خصوصاً در درس تربیت بدنی (لزوم فعالیت دانش‌آموز و عملی بودن این درس) سبب بهبود و ارتقای یادگیری در دانش‌آموزان خواهد شد. دی‌اوریا (۲۰۰۴) استفاده از روش‌ها و فنون تدریس نوین را موجب افزایش انگیزه، بهبود عملکرد دانش‌آموزان و ارتقای کلی زنگ ورزش می‌داند. عبدالرحمن پور و همکاران (۱۳۸۶) و سلیمانی (۱۳۸۸) برگزار نشدن کلاس‌های ضمن خدمت، فقدان مدرک تحصیلی مربوطه معلمان و میزان سابقه خدمت را از موانع اصلی به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین در ایران برشمرده‌اند. به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان را به‌طور فزاینده افزایش خواهد داد، متعاقباً درگیری دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی-یادگیری سبب افزایش انگیزه و علاقه آن‌ها به درس تربیت بدنی خواهد شد.

عنصر گروه‌بندی تنها عنصری است که دبیران و دانش‌آموزان معتقد هستند در سطح بالا تحقق یافته است. نتایج پژوهش اسمعیلی (۱۳۸۹) نشان می‌دهد بهتر است گروه‌بندی دانش‌آموزان در سطح عمومی تعیین نشود و در اختیار معلمان باشد.

فعالیت‌های یادگیری در درس تربیت بدنی از نظر دو گروه در سطح متوسط و کم ارزیابی شد. دی‌اوریا (۲۰۰۴) به این نتیجه دست یافت که دادن اختیار و آزادی عمل بیش‌تر به دانش‌آموزان سبب افزایش مشارکت و رضایت‌مندی دانش‌آموزان در فعالیت‌های ورزشی خواهد بود، همچنین دیویس (۱۹۹۷) انعطاف‌پذیری برنامه‌درسی تربیت بدنی در چین را از عوامل مؤفقیت تربیت بدنی در این کشور می‌داند. این عنصر ارتباط مستقیمی با عناصر محتوا و روش‌های تدریس دارد، ماهیت عملی درس تربیت بدنی سبب می‌شود این درس بیش‌از سایر دروس نیازمند فعالیت دانش‌آموزان باشد.

تجهیزات و امکانات، فضا، زمان و مواد و منابع عنصری هستند که بررسی وسیع کمی و

کیفی شده‌اند و البته، تمامی موارد دال بر وجود کمبود و نقص در این عناصر است. مطلوبیت مواد و منابع آموزشی برنامه درسی تربیت بدنی از دیدگاه دبیران تربیت بدنی و دانش‌آموزان به ترتیب زیاد و کم تحقق یافته است. مطلوبیت فضا و زمان آموزشی برنامه درسی تربیت بدنی از دیدگاه دو گروه در حد متوسط و کم تحقق یافته است. به‌طور کلی تمامی پژوهش‌های داخلی و خارجی بیان‌کننده این مسئله هستند که وجود وسایل و امکانات آموزشی سبب ارتقای کمی و کیفی این درس خواهد شد و بالعکس فقدان امکانات و وسایل و منابع آموزشی از اصلی‌ترین موانع و مشکلات اجرای مطلوب این درس خواهد بود، همچنین تمامی پژوهش‌ها به کمبود فضای ورزشی روباز و سرپوشیده در مدارس اذعان داشته‌اند. نامناسب بودن حیاط مدرسه و فقدان فضای سرپوشیده برای انجام دادن فعالیت‌های ورزشی در تمام فصول سده بزرگی بر سر راه اجرای مطلوب درس تربیت بدنی است این امر رسیدن درس مذکور را به اهداف از پیش تعیین شده با تأخیر و مشکل مواجه می‌کند. طبق نتایج پژوهش هاردمن و مارشال (۲۰۰۰) مشخص شد که زمان اختصاص داده شده به تربیت بدنی در مدارس قاره‌های جهان در وضعیت مطلوبی قرار ندارد. این وضعیت شامل برنامه درسی تربیت بدنی در مدارس ایران نیز می‌شود (فتحی، ۱۳۸۲).

در پژوهش حاضر ارزشیابی اولیه، تکوینی، نهایی، فعالیت‌های خود ارزیابی و ارزیابی حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی بررسی شد که دبیران مطلوبیت این عنصر را در حد زیاد و دانش‌آموزان در حد کم تلقی کرده‌اند. در زمان‌بندی رایج در درس تربیت بدنی ارزشیابی، با اینکه در زمان‌بندی مطلوب پیش‌بینی شده است، اما در عمل زمان خاصی را به خود اختصاص نمی‌دهد (دولتی، ۱۳۸۵). نتایج پژوهش شعبانی بهار و همکاران (۱۳۸۷) بیان‌کننده آن است که از دیدگاه معلمان ارزشیابی در حد زیاد بر کیفیت بخشی درس تربیت بدنی اثر گذار است. همچنین نتایج نشان داد که از دیدگاه معلمان تربیت بدنی مرد و زن ورزش، ارزشیابی از اولویت‌های آن‌ها بر اجرای مفید و مؤثر برنامه درسی تربیت بدنی است. ارزشیابی در بین عناصر نه‌گانه برنامه درسی جزء آخرین مرحله محسوب می‌شود، اما به لحاظ فراهم کردن فرصت‌های مناسب برای اصلاح برنامه و شناخت کاستی‌های برنامه اهمیت خاصی دارد. ارزشیابی از یک سو میزان یادگیری دانش‌آموزان را می‌سنجد و از سوی دیگر با ارزیابی کارکرد سایر عناصر، کاستی‌ها را روشن کرده، زمینه‌ساز رفع نواقص گشته و دستیابی

به اهداف را تسهیل می‌کند.

راهبردهای یاددهی-یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، فضا و زمان عناصری هستند که هر دو گروه مطلوبیت آن‌ها را در سطح متوسط و کم دانسته‌اند. مطلوبیت عنصر گروه‌بندی از دیدگاه هر دو گروه بالا تلقی شده است، اما در عناصر هدف، محتوا و ارزشیابی تفاوت زیادی بین نظر دبیران و دانش‌آموزان مشاهده شد. دبیران و دانش‌آموزان مطلوبیت این عناصر را به ترتیب زیاد و کم تلقی کردند. در کل، دبیران مطلوبیت برنامه‌دستی تربیت بدنی را زیاد و دانش‌آموزان مطلوبیت این برنامه را در حد کم دانسته‌اند.

نظرات دبیران در ابعاد گوناگونی قابل بحث و بررسی است. نخست اینکه معلمان به معنای واقعی از اجرای این درس رضایت داشته و تلقی آن‌ها از برنامه‌دستی تربیت بدنی حال حاضر یک برنامه کامل و بی‌عیب و نقص است. برداشت دوم اینکه شاید شرایط موجود حاکم بر سیستم آموزشی نوعی بی‌تفاوتی و رضایت از شرایط موجود را در دبیران پدید آورده است. بر طبق نظریه هرزبرگ مشخصات شغلی را می‌توان به ۲ مجموعه گروه‌بندی کرد: ۱. عوامل بهداشتی، ۲. عوامل انگیزشی. عوامل بهداشتی موجب خشنودی نمی‌شوند، اما نبود آن‌ها موجب ناخشنودی می‌شود و عوامل انگیزشی عواملی هستند که وجود آن‌ها خشنودی شغلی را سبب خواهد شد (کورمن، ۱۳۷۰). بر طبق تئوری هرزبرگ حقوق و دستمزد تنها عاملی است که هم در عوامل انگیزشی و هم در عوامل بهداشتی مشترک است؛ به بیان دیگر حقوق و دستمزد مناسب باعث خشنودی شغلی می‌شود و هم رضایت شغلی را به دنبال خواهد داشت. بنابراین، حقوق و دستمزد کم می‌تواند به عاملی برای نارضایتی شغلی در دبیران تربیت بدنی بدل شود. همین امر سبب پیدایش نوعی بی‌تفاوتی و بی‌علاقگی و ناامیدی دبیران برای بهبود اوضاع این درس می‌شود. از سوی دیگر دبیران تربیت بدنی این حس را دارند که درس تربیت بدنی مانند سایر دروس تلقی نشده و جدی گرفته نمی‌شود. بیش از نیمی معلمان نگاه مسئولان به درس تربیت بدنی را پایین‌تر از سایر دروس تلقی می‌کنند (قلعه‌نویی، ۱۳۸۰). نتایج مطالعات نشان می‌دهد که بهترین پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی افراد، ادراک فردی آن‌ها درباره میزان خدمات آن‌ها، از سوی سازمان با توجه به استحقاق و شایستگی فرد است. (اگر کارکنان احساس کنند که سیستم میزان خدمات آن‌ها منصفانه است یا احساس آن‌ها از میزان عادلانه بودن مثبت باشد رضایت شغلی بیش‌تری خواهند داشت) (بارون، ۱۹۹۰).

دانش‌آموزان مطلوبیت اجرای درس تربیت بدنی را در حد کم تلقی کرده‌اند. یادگیرنده عنصر اصلی فرایند یاددهی-یادگیری قلمداد می‌شود و نظام آموزشی همواره در پی تسهیل فرآیند یادگیری است. به‌کارگیری مواد و منابع آموزشی و وسایل کمک آموزشی، محتوای مناسب با سن و جنس دانش‌آموزان، روش‌های نوین تدریس، گروه‌بندی، فعالیت‌های یادگیری، فضا و زمان آموزشی، روش‌های ارزشیابی مناسب و ... تأثیر بسیاری در تسهیل فرآیند یادگیری دارد. شاید بتوان درباره علت تفاوت دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان درباره درس تربیت بدنی از این حیث بحث و بررسی کرد که بی‌تفاوتی و بی‌علاقگی دبیران و رضایت آن‌ها از شرایط موجود اجرای درس تربیت بدنی، سبب می‌شود که این قشر انگیزه، تلاش و پیگیری خود را برای رفع نواقص و بهبود و ارتقای درس تربیت بدنی از دست بدهند که این امر سبب فقدان تغییر شرایط کنونی و حاصل نشدن پیشرفت در اجرای این درس است. از سوی دیگر، پژوهش‌ها بیان‌کننده علاقه و انگیزه زیاد دانش‌آموزان به درس تربیت بدنی است (معماری، ۱۳۸۰؛ موسوی، ۱۳۸۰؛ قلعه نویی، ۱۳۸۰؛ معماری، ۱۳۸۰؛ سالم، ۲۰۰۳)؛ (سالیوان و همکاران، ۱۹۹۴) که شرایط فعلی نیازها و انتظارات آن‌ها را برآورده نمی‌کند. بنابراین، میل به پیشرفت و ارتقای سطح برنامه درسی از سوی دانش‌آموزان بالا بوده و شرایط فعلی نیازهای آن‌ها را در ارتباط با این درس برآورده نمی‌کند. همین امر منتج به نوعی دوگانگی برداشت دو گروه از شرایط حاکم بر درس تربیت بدنی شده است.

به هر صورت تربیت بدنی به‌عنوان درسی با تأثیرات گسترده فیزیکی و روان‌شناختی و... باید ارزیابی و بررسی، مشکلات آن شناخته شده و اصلاح شود، برای رفع مشکلات موجود بر سر راه درس تربیت بدنی نیاز است که درباره عناصر برنامه درسی بازنگری شود؛ از جمله این اصلاحات می‌توان به تهیه راهنمای برنامه درسی تربیت بدنی برای دوره متوسطه و تعیین رویکردها و طراحی برنامه درسی و تعیین اهداف اختصاصی برنامه درسی تربیت بدنی در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی، تهیه محتوای مدون و به روز حتی اگر جزوه‌ای محدود باشد، به‌کارگیری روش‌های فعال و نوین تدریس، برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت برای ارائه مواد و مطالب جدید درس تربیت بدنی و آموزش روش‌های نوین تدریس به دبیران، ترغیب و تشویق دانش‌آموزان به فعالیت‌های گروهی از طریق ایجاد گروه‌های متناسب با محتوا، جدی گرفتن فعالیت خلاقانه و نوآورانه دانش‌آموزان، توجه به پیشنهادات و انتقادات

دانش‌آموزان، قرار دادن بروشور و مجلات داخلی و خارجی و مقالات ورزشی به‌عنوان منابع کتابی و فیلم، سی‌دی، بازی‌های مفید رایانه‌ای و... به‌عنوان منابع غیر کتابی در دسترس دانش‌آموزان، برگزاری دوره‌های منظم مسابقات فردی و گروهی درون و برون مدرسه‌ای، تجهیز مدارس به سالن‌هایی حداقلاً مکان در داخل مدرسه یا اجاره آن‌ها در نزدیکی مدارس، ارتقای کیفی استفاده از زمان این درس و تعلق‌نگرفتن ساعت درس مذکور به سایر دروس، تعیین فرم‌های ارزشیابی متناسب با سن، محتوا، جنس و همچنین به‌کارگیری فعالیت‌های خودارزیابی دانش‌آموز و جدی‌گرفتن ارزیابی اولیه و تکوینی در کنار ارزیابی پایانی درس تربیت بدنی اشاره کرد.

منابع

- اسمعیلی، محمدرضا (۱۳۸۹). مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت بدنی دوره ابتدایی، راهنمایی و متوسطه ایران و کشورهای منتخب جهان و آرایه الگوی مناسب برای تدوین راهنمای برنامه درسی تربیت بدنی، مؤسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، نشریه شماره ۶۲۹.
- الیاسی، حمد ا... (۱۳۸۹). شیوه‌های افزایش گرایش دانش‌آموزان به درس تربیت بدنی و ارتقای کیفی ساعات درس تربیت بدنی در مدارس پسرانه استان کهگیلویه و بویر احمد، دانشگاه پیام نور واحد تهران مرکز.
- بلالی، شیرزاد (۱۳۷۹). بررسی امکانات ورزشی و منابع انسانی مدارس متوسطه پسرانه تالش و شناخت مشکلات و تنگناهای آن، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان.
- بنار، نوشین (۱۳۸۱). بررسی هدف دانش از فعالیت در کلاسهای درس تربیت بدنی راهنمایی و دبیرستان شهر رشت، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان.
- قلعه جوق، احمد (۱۳۷۹). بررسی وضعیت درس تربیت بدنی و ورزش در مدارس متوسطه استان گیلان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- جلیلی، محمود (۱۳۸۷). بررسی مشکلات درس تربیت بدنی مدارس راهنمایی و متوسطه شهرستان اهر از دیدگاه مدیران و دبیران تربیت بدنی، دانشگاه پیام نور تهران مرکز.
- جوادی پور، محمد، علی عسگری، مجید، کیامنش، علیرضا و خبیری محمد (۱۳۸۶). نظرسنجی، رویکردها و الگوهای طراحی برنامه درسی تربیت بدنی دوره ابتدایی، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء (س)، پاییز و زمستان ۱۳۸۶، شماره ۳ و ۴، صص ۱۱۹-۱۳۵.
- دولتی، فرهاد (۱۳۸۵). مقایسه توصیفی مدیریت زمان در کلاس درس تربیت بدنی مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه پسرانه از دیدگاه معلمان استان آذربایجان غربی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- ذکایی، محمود و نبوی، محمد (۱۳۸۶). کلیات تربیت بدنی در مدارس، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت).

- ساروخانی، باقر (۱۳۸۳). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی (جداول)، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سلیمانی، مجید (۱۳۸۸). شناسایی موانع اجرایی روش‌هایی نوین (فعال) تدریس تربیت بدنی از دیدگاه معلمان تربیت بدنی آموزشگاه‌های دولتی آموزش و پرورش ایلام، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- شعبانی بهار، غلامرضا و عرفانی، نصرا... و اشراقی، امیر (۱۳۸۷). بررسی عوامل تأثیرگذار در کیفیت برنامه درسی تربیت بدنی در مدارس متوسطه از دیدگاه معلمان ورزش، فصلنامه پژوهش در علوم ورزش، شماره ۲۰.
- ضربیان، فروزان (۱۳۸۴). عوامل مؤثر بر توسعه تربیت بدنی در مدارس راهنمایی تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه پیام نور.
- عبدالرحمن پور، احمد و شفیع نیا، پروانه و پرهام، غلامعلی (۱۳۸۶). شناسایی و توصیف موانع اجرایی روش تدریس فعال در تدریس تربیت بدنی از دیدگاه معلمان مرد و زن راهنمایی چهارگانه اهواز، فصلنامه علمی و پژوهشی پژوهشگاه تربیت بدنی و علوم ورزشی، تابستان ۱۳۸۸، شماره ۲۳.
- علم، شهرام (۱۳۸۱). بررسی عوامل مؤثر در افزایش کارایی درس تربیت بدنی از دیدگاه دبیران و مدیران شهر اهواز، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.
- فتحی، محمد (۱۳۸۲). بررسی علل کم توجهی به درس تربیت بدنی از دیدگاه مدیران مدارس آموزش و پرورش شهرستان نجف آباد، پایان نامه کارشناسی ارشد، سازمان مدیریت و برنامه ریزی استان اصفهان، مدیریت آموزش و پرورش.
- قلعه نویی، علیرضا (۱۳۸۰). توصیف و مقایسه دیدگاه‌های مدیران، معلمان تربیت بدنی و دانش‌آموزان دختر و پسر درباره وضعیت اجرای درس تربیت بدنی در مدارس راهنمایی و متوسطه شهرستان جاجرم، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- کورمن، آبراهام (۱۳۷۰). روان‌شناسی صنعتی و سازمانی، ترجمه شکرشکن، حسین، تهران: رشد.
- معماری، نغمه (۱۳۸۰). مقایسه نگرش دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه شهر تهران در مورد برنامه امکانات و نحوه اجرای درس تربیت بدنی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز، دانشکده علوم اجتماعی و روان‌شناسی.

موسوی، احترام السادات (۱۳۸۰). مقایسه نگرش دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه ۵ منطقه استان تهران به درس تربیت بدنی و رشته‌های ورزشی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.

مهرمحمدی، محمود، (۱۳۸۸). *برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، تهران: آستان قدس رضوی (شرکت به نشر).

Alameri, & Nasser Salem. (2003). *Evaluation of the Opinion of Teacher and Parents in United Arab Emarates, Concening Physical Education*. University of Arkansas.

Baron, R & Greenberg, J. (1990). *Behavior Organization: Understanding and Meaning the Human Side of Work*, Third Edition, ally and Bacon, New York.

Davis, Kathryn L., (1997). Chinese National Curriculum in Physical Education, In ICHPER. SD Journal, Vol. XXXIII, No.3, Spring 1997.

D'Oria, Tony. (2004). How Cao Improve Teaching Praticce in Physical Education to Increase Student's Participation and Engoyment, Health and Practice.

J, Walters, Stephen & Earlboyle, Spencer & I, Jones, Goarging. (2008). *Physical Activity Among Adolescent and Barriers to Delivering Physical Education*. BMC Public Health.

Hardman, Ken & Marshall, Joe. (2000). World-Wide Survey of the State and Status of School Physical Education, Summary of Findings, *European Physical Education Review*, Volume 6, No. 3.

Monohadr, uttara . (2009). "Importance of physiod Education", www.buzzle.com/articies/html, 2010,06/23.

Sulivan, o & Sidentop, M & Tannehil, D. (1994). *Code pendency of High School Physical Education in Korea*, Teaching Phsical Education.

UNESCO, (1978). *Charter for Physical Education and Sport*, Paris: UNESCO.