

## آسیب شناسی اجرای برنامه درسی تربیت بدنی و سلامت دوره اول متوسطه بر اساس الگوی اکر

پروین ذوالقدری<sup>۱</sup>، مرجان کیان<sup>۲</sup>، مجید علی عسگری<sup>۳</sup>، علیرضا الهی<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه خوارزمی، مربی گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۲. استادیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

۳. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۴. دانشیار گروه مدیریت ورزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۰۷

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی آسیب‌های موجود در اجرای برنامه درسی تربیت بدنی و سلامت دوره اول متوسطه مطابق با الگوی علمی اکر بود. جهت انجام پژوهش از روش پژوهش توصیفی - پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری شامل متخصصان (اساتید دانشگاه و مؤلفان برنامه درسی)، کارشناسان و معلمان تربیت بدنی دبیرستان‌های دولتی شهر تهران بود. انتخاب نمونه آماری شامل ۱۸ متخصص به شیوه نمونه‌گیری هدفمند، ۸۸ معلم زن به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای بر اساس جدول مورگان و ۳۹ کارشناس حوزه تربیت بدنی به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انجام شد. ابزار پژوهش پرسش‌نامه محقق ساخته بود که بر اساس الگوی برنامه ریزی درسی اکر تدوین شد. روایی صوری و محتوایی ابزار، از طریق دریافت نظر ۸ صاحب نظر تأیید شد و پایایی آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، عدد ۰/۹۷ به دست آمد. داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی شامل آزمون علامت دار ویل کاکسون تک نمونه‌ای، تحلیل واریانس رتبه‌ای کروسکال-والیس و آزمون یومن ویتنی تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد آسیب‌های اجرای برنامه درسی تربیت بدنی و سلامت، شامل طیف متنوعی از مؤلفه‌های برنامه درسی است، از جمله، فضای آموزشی، زمان، محتوا، اهداف، نقش معلم، مواد و منابع. براین اساس، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی تربیت بدنی، عناصر را با اهداف هماهنگ کنند، فضای آموزشی را بهبود بخشند و زمان تدریس را متناسب نمایند تا ضعف‌های شناسایی شده برطرف شود.

**واژگان کلیدی:** آسیب شناسی، برنامه درسی تربیت بدنی و سلامت، دوره اول متوسطه، الگوی اکر

1. Email: zolghadri3249@yahoo.com

2. Email: kian@khu.ac.ir

3. Email: aliasgari2002@gmail.com

4. Email: alirezaelahi@yahoo.com

## مقدمه

هدف غایی تعلیم و تربیت، شکوفا کردن استعدادهای بالقوه انسان است تا به کمال مطلوب خویش برسد. تعلیم و تربیت فراگیران را برای زندگی پرمعنا و پرورش انسان‌های خردمند و دانا که عهده‌دار مسئولیت خود و جامعه هستند آماده می‌کند (لوئیس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). انسان تربیت نشده ضمن این که در مقابل جهان ناآشنا آسیب‌پذیر بوده و رشد او با خطر مواجه است، زیست دیگر انسان‌ها را نیز به خطر می‌اندازد در حالی که تعلیم و تربیت بستر رشد انسان را فراهم می‌نماید و او را برای ورود به جهان آماده می‌سازد به نحوی که انسان تربیت شده قادر خواهد بود امکانات خود را با ورود به جهان توسعه بخشد و می‌تواند در بستر عمومی یعنی در فضایی آزاد جلوه‌هایی مانند<sup>۲</sup> و ناهمسانی خود را در ارتباط با دیگران تحقق بخشد (توپولوسکی و لون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸).

اهداف تعلیم و تربیت را می‌توان در دو بعد فردی و اجتماعی و چهار بخش عقلانی، عاطفی، جسمانی و اخلاقی تقسیم کرد. در بخش عقلانی، هدف رسیدن به حقایق از راه تفکر و اندیشه و کاربرد آن در زندگی است. توسعه ذوق زیباشناختی و هنری در شاگردان از اهداف رشد عاطفی و درک ارزش‌های اخلاقی و رعایت اعتدال در استعدادهای شاگردان نیز از اهداف بخش اخلاقی است. در بعد جسمانی، هدف اصلی تعلیم و تربیت، تندرستی شاگردان است. این بخش به عنوان پایه و مقدمه‌ای برای اهداف دیگر تعلیم و تربیت است. به عقیده ریکور تعلیم و تربیت به عنوان مهم‌ترین ابزار هویت‌آفرین علاوه بر آموزش ذهن باید به پرورش جسمی و اجتماعی فرد بپردازد (ملان<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷).

برنامه درسی تربیت‌بدنی همسو با سایر دروس برنامه درسی ملی به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از نظام تعلیم و تربیت رسمی است که به شیوه‌های مختلف در دستیابی به اهداف آن نقش دارد و به عنوان عاملی اساسی و مؤثر در توسعه فردی، اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و اقتصادی ابزاری ضروری برای رشد و پرورش انسان‌هایی سالم و توانمند جهت دستیابی به ابعادی از حیات طیبیه است (برنامه درسی ملی، ۱۳۸۹). تربیت‌بدنی با تأکیدی که بر پرورش جسمی، ذهنی، هیجانی و برآزندگی اجتماعی دارد، در صورت اجرای صحیح می‌تواند نقش قابل توجه خود را در تعلیم و تربیت و در حوزه‌های سه‌گانه یادگیری یعنی شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی ایفا نماید (وست بوچر، ترجمه احمد آزاد، ۱۳۹۰).

- 
1. Lewis
  2. unique
  3. Topolski & Leuven
  4. Malan

برنامه درسی تربیت‌بدنی دوره اول متوسطه در ارتباط طولی با اهداف دوره تحصیلی ابتدائی طراحی شده است. این درس تلاش می‌کند دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم را از طریق برنامه در دانش‌آموزان پیگیری کند. بنابراین، اهداف آموزشی این برنامه درسی شامل سه حیطه «دانشی»، «مهارتی» و نگرشی است. مهمترین اهداف بخش دانشی شامل: آشنایی با آمادگی جسمانی و رشته‌های ورزشی، شناخت نکات بهداشتی، تغذیه، ایمنی و آسیب‌های جسمانی و آشنایی با ورزش‌های بومی و محلی است. آمادگی جسمانی به عنوان یک عامل اساسی در جهت تقویت سلامت جسمی و عملکرد حرکتی دانش آموز در تمامی پایه‌ها جایگاه ویژه‌ای دارد. در واقع، تمامی تلاش‌ها در بخش مهارتی بر ارتقا سطح آمادگی جسمانی و حرکتی دانش‌آموزان معطوف است. توانمندی در مهارت‌های حرکتی، و توانایی در اجرای مناسب فنون و مهارت‌های پیشرفته، مهارت در انجام تمرینات آمادگی جسمانی از مهم‌ترین اهداف حیطه مهارتی است. در تربیت‌بدنی حیطه نگرشی جایگاهی ویژه دارد. می‌توان گفت آموزش و نهادینه کردن همه ارزش‌های الهی، اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی، گذشت، ایثار، جوانمردی و منش‌های پهلوانی در این حیطه جای‌می‌گیرند. انتظار می‌رود برنامه درسی تربیت‌بدنی در کنار رشد و ارتقا آمادگی جسمانی و حرکتی، با فراهم آوردن فضایی شاد و نشاط‌انگیز و کسب تجربه لذت از شرکت در فعالیت‌های بدنی به بهبود نگرش مثبت نسبت به فعالیت‌های بدنی منجر شود و با کسب صلاحیت‌ها و مهارت‌هایی همچون تلاش، کارگروهي، احترام به خود، حس مسئولیت و انتخاب سالم را فراهم آورد (راهنمای برنامه درسی تربیت‌بدنی و سلامت، ۱۳۹۵).

اهداف یاد شده، بر محور پنج عنصر تفکر، ایمان، علم، عمل و اخلاق که در سند برنامه درسی ملی به عنوان مبنای تعیین اهداف در نظر گرفته شده‌اند، تدوین شده است. محتوای برنامه درسی نیز با توجه به اهداف و ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان شامل: آموزش مقدماتی مهارت‌های ورزشی (بسکتبال ویژه پایه هفتم، والیبال ویژه پایه هشتم و هندبال ویژه پایه نهم)، آمادگی جسمانی و حرکتی، بهداشت و تغذیه، بازی‌ها و ورزش‌های رایج در مدرسه و ورزش‌های سنتی و بازی در طبیعت است. در این برنامه، بنا بر اصل «توجه به تفاوت» در برنامه درسی ملی که بیان‌می‌دارد «برنامه‌های درسی و تربیتی باید به تفاوت‌های محیطی، جنسیتی و فردی متریبان توجه کرده و در این خصوص از انعطاف لازم برخوردار باشند»، محتوای آموزشی به سه صورت اختصاصی (تجویزی)، انتخابی (نیمه تجویزی) و اختیاری تدوین شده است. شیوه تدریس ترکیبی از روش‌های تدریس معلم‌محور و شاگرد‌محور است و تحت تأثیر عواملی چون هماهنگی با اهداف، محتوا، توانایی معلمان و فضا است. در ارزشیابی نیز، از سه شیوه ارزشیابی ورودی، مستمر و پایانی استفاده می‌شود (همان منبع).

مسئله اینجاست که اجرای برنامه درسی تربیت‌بدنی و سلامت، همواره با چالش‌هایی همراه بوده است. در بسیاری از مدارس شاهد تبعیض میان دروس پایه نظیر علوم و ریاضی با دروس مفرح نظیر تربیت‌بدنی هستیم. در بسیاری از مواقع اهمیت درس تربیت‌بدنی در درجه اول اولویت‌ها قرار نمی‌گیرد و یا این درس به درستی در مدارس اجرا و حمایت نمی‌شود. در این میان، این مسئله مطرح می‌شود که با توجه به اهمیت درس تربیت‌بدنی و سلامت در سلامت جسمی و نشاط نوجوانان، آیا این برنامه درسی به درستی و مطابق با استانداردهای آن اجرایی می‌شود؟ آیدانش‌آموزان به اهداف تعیین شده در این درس دست‌می‌یابند؟ از آن‌جا که ایجاد برنامه‌های منظم تربیت‌بدنی 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، دوره متوسطه مکانی مناسب برای شناسایی استعدادها و توانمندی‌های بالقوه دانش‌آموزان است. این مهم وظیفه مدارس متوسطه را در قبال دانش‌آموزان سنگین‌تر می‌کند 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 و انسجام درونی بین اجزاء و عناصر آن وجود داشته 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. به این منظور، پژوهش حاضر قصد دارد تا آسیب‌های موجود در اجرای برنامه درسی تربیت‌بدنی و سلامت را در مدارس متوسطه بررسی نماید و چشم‌انداز روشن‌تری را در زمینه اجرای بهینه این درس نشان دهد. در این مقاله ابتدا درباره ابعاد نظری و پیشینه موضوع بحث می‌شود؛ سپس، ضمن معرفی چهارچوب و روش‌شناسی پژوهش، نتایج و یافته‌های مهم عرضه می‌شوند.

در زمینه موضوع پژوهش حاضر، مبانی نظری متنوعی وجود دارد. برای نمونه، دکر واکر<sup>۱</sup>، تعریفی از برنامه درسی ارائه می‌دهد که در آن به طور عملی، تنها به سه عنصر هدف‌ها، محتوا و سازماندهی محتوای یادگیری اشاره شده است (واکر، ۱۹۹۵). همچنین دیدگاه‌هایی که پیشگامان برنامه درسی از جمله رالف تایلر<sup>۲</sup> مطرح کرده‌اند، چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را پیشنهاد می‌کنند (تایلر، ۱۹۴۹). هیلدا تابا<sup>۳</sup> اندیشمند دیگر حوزه برنامه درسی، عناصر چهارگانه تایلر را به هفت عنصر تشخیص نیازها، تدوین هدف‌ها، گزینش محتوا، سازماندهی محتوا، گزینش تجربیات یادگیری، سازماندهی تجربیات یادگیری و ارزشیابی گسترش داد (تابا، ۱۹۶۲). یکی از کامل‌ترین و در عین حال کاربردی‌ترین برداشت از عناصر برنامه درسی که می‌تواند به عنوان الگوی زیربنای

- 
1. Decker Walker
  2. Tyler
  3. Taba

ذوالقدری: آسیب‌شناسی اجرای برنامه درسی تربیت بدنی و سلامت دوره...

۲۳۳  
برنامه‌ریزی درسی مورد استفاده قرار گیرد، الگوی اکر<sup>۱</sup> است (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۴: ۱۳۴). اکر بر اساس الگوی کلاین<sup>۲</sup>، عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی را در قالب ۱۰ عنصر مورد توجه قرار داده است که به غیر از عنصر «منطق یا چرایی»<sup>۳</sup> برنامه درسی، سایر عناصر با الگوی کلاین مشترک هستند. او ضمن مشخص ساختن این عناصر، سؤالاتی مطرح می‌کند که روشن‌کننده وضعیت این عناصر در فرایند تدوین برنامه درسی است (جدول ۱).

جدول ۱- عناصر برنامه درسی از دیدگاه اکر (۲۰۰۳)

عناصر برنامه درسی	پرسش‌های جهت‌دهنده
منطق	چرا فراگیرندگان باید یاد بگیرند؟
مقاصد و اهداف	یادگیرندگان در جهت تحقق چه اهدافی به یادگیری می‌پردازند؟
محتوا	یادگیرندگان چه چیزی می‌آموزند؟
فعالیت‌های یادگیری	یادگیرندگان چگونه می‌آموزند؟
نقش معلم	معلم چگونه فرایند تدریس و یادگیری را تسهیل می‌کند؟
مواد و منابع	یادگیرندگان با کمک چه چیزی به یادگیری می‌پردازند؟
گروه‌بندی	با چه کسانی به یادگیری می‌پردازند؟
مکان	کجا به یادگیری می‌پردازند؟
زمان	کی و چه زمانی یاد می‌گیرند؟
سنجش و ارزشیابی	چقدر در یادگیری پیشرفت داشته‌اند؟

با توجه به نقش محوری منطق یا چرایی برنامه درسی، که نقش کلی یا مأموریت اصلی برنامه درسی را ایفا می‌کند و در حکم مؤلفه‌ای جهت‌دهنده در فرایند تصمیم‌سازی برنامه درسی عمل می‌کند، می‌توان وضعیت آرایش عناصر برنامه درسی را به صورت ویژه‌ای نشان داد که در آن، همه عناصر و مؤلفه‌ها حول محور منطق اصلی برنامه درسی به یکدیگر متصل و مربوط هستند. این آرایش یا چینش برنامه درسی را به عنوان «تار عنکبوت برنامه درسی»<sup>۴</sup> مورد اشاره قرار داده‌اند. با عنایت به این مهم در این پژوهش آسیب‌شناسی بر اساس الگوی تار عنکبوتی اکر ۱۰ عنصر در نظر گرفته شد.

از جمله تحقیقات انجام گرفته در زمینه برنامه درسی تربیت‌بدنی می‌توان به تحقیقات زیر اشاره کرد: ضیال‌الدینی دشتخاکی (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی دیدگاه معلمان تربیت‌بدنی دوره

1. Akker
2. Klien
3. Curriculum Rationale
4. Curriculum Spider we

راهنمایی و کارشناسان تربیت‌بدنی مدارس استان کرمان نسبت به برنامه‌دستی تربیت‌بدنی» به این نتیجه رسید برنامه‌دستی موجود از کمیت و کیفیت خوبی برخوردار نیست به طوری که هر دو گروه نمونه آماری متغیرهای مورد بررسی؛ اهداف، محتوا، زمان، تجهیزات و ارزشیابی را در سطح متوسط ارزیابی نمودند. صمدی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی به آسیب‌شناسی برنامه‌دستی تربیت‌بدنی مدارس متوسطه پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد دبیران مطلوبیت برنامه‌دستی را در حد زیاد و دانش‌آموزان در حد کم تحقق ارزیابی نموده‌اند. خسروی‌زاده و همکاران (۱۳۹۰) وضعیت برنامه‌دستی تربیت‌بدنی مدارس متوسطه استان مرکزی را مورد بررسی قرار دادند. در این تحقیق سه مؤلفه برنامه‌دستی، آموزش و ارزشیابی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد سه مؤلفه مورد بررسی از وضعیت متوسطی برخوردار هستند. اسمعیلی (۱۳۸۹) در پژوهشی به تطبیق برنامه‌دستی تربیت‌بدنی ایران با پانزده کشور جهان اقدام کرد. نتایج پژوهش نشان داد به رغم وجود درس تربیت‌بدنی در برنامه هفتگی دوره ابتدایی و متوسطه در تمام کشورهای مورد مطالعه و در تمام پایه‌های تحصیلی این کشور طبق متغیرهای برنامه‌دستی از دیدگاه کلاین، به طور کامل عمل نکرده‌اند. شعبانی بهار (۱۳۸۷) عوامل تأثیرگذار بر کیفیت بخشی درس تربیت‌بدنی در مدارس متوسطه از دیدگاه معلمان ورزش را مورد بررسی قرار داد. نتایج تحقیق بیانگر آن است که از دیدگاه معلمان تربیت‌بدنی عوامل اهداف آموزشی، برنامه آموزشی، محتوای آموزشی و شیوه تدریس و ارزشیابی در حد زیادی بر کیفیت بخشی درس تربیت‌بدنی اثرگذارند.

همچنین درباره موضوع پژوهش حاضر، برخی مطالعات در خارج ایران انجام شده است. برای مثال، فارکولوگ<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی در زمینه تدوین سنجش فعالیت‌های تربیت‌بدنی در مدارس متوسطه، به این نتیجه رسیدند مشارکت معلمان در اجرای مؤثر مهارت‌های درس تربیت‌بدنی، به شدت بر الگوگیری دانش‌آموزان و یادگیری آن‌ها اثرگذار است. همچنین شولر و دمیتریو<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) در بررسی آثار اجرای درس تربیت‌بدنی دبیرستان‌ها در سلامت اجتماعی دانش‌آموزان نشان دادند اجرای مناسب درس تربیت‌بدنی، بر بهبود صلاحیت‌های رفتاری اجتماعی دانش‌آموزان و همچنین صلاحیت‌های شناختی اجتماعی آن‌ها مؤثر است. به علاوه، هولین<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۷) در بررسی سیاست‌های تربیت‌بدنی در مدارس کشور جمهوری چک، به این نتیجه دست یافتند که میزان به کارگیری مهارت‌های ورزشی و تحرک جسمی (نظیر پیاده‌روی و دوچرخه‌سواری) در دانش‌آموزانی که درس تربیت‌بدنی را به خوبی گذراندند، و به ویژه در دانش‌آموزان مدارس که برنامه‌های ارتقاء سلامت را اجرا کردند، بسیار بالاتر از دانش‌آموزانی بود که

- 
1. Fairclough
  2. Schüller, & Demetriou
  3. Hollein

ذوالقدری: آسیب‌شناسی اجرای برنامه درسی تربیت بدنی و سلامت دوره...

۲۳۵  
این برنامه‌ها را نگذرانده بودند. موهد<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود به مشخص کردن اثربخشی آموزش برای معلمان تربیت‌بدنی پرداختند. نتایج نشان دادسه مؤلفه دانش، مهارت و نگرش از ویژگی‌های مهمی هستند که معلمان برای اثربخشی آموزش خود به آن نیاز دارند. هیلز<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) در پژوهش خود به عوامل حمایتی بهداشتی درس تربیت‌بدنی مدارس اشاره می‌کند. وی با بیان اینکه عوامل بهداشتی از فاکتورهای ضروری درس تربیت‌بدنی مدارس است، بر ضرورت عوامل بهداشتی در اماکن و تأسیسات ورزشی ویژه دانش‌آموزان تأکید کرد. بالان و شاو<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) پژوهشی با عنوان «مطالعه بر بهبود محتوای خاص از آموزش جسمانی کلاس‌های آموزش از طریق بازی‌های حرکتی در مدرسه ابتدایی والریا بالان» انجام دادند. هدف پژوهش بهینه‌سازی روش‌های تدریس به منظور بهبود ویژه اهداف فعالیت‌های تربیت‌بدنی در مدرسه بوده است. نتایج نشان داد استفاده از بازی‌های حرکتی در طول کلاس‌های تربیت‌بدنی به بهبود روند آموزشی و دستیابی به اهداف خاص منجر می‌شود. آلا و اولورانسولا<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) در بررسی مشکلات مربوط به برنامه درسی تدوین شده برای مدارس نیجریه، نتیجه گرفتند این برنامه به بازنگری برنامه درسی به لحاظ مدیریت، گستردگی و توسعه برنامه به ویژه در ساعات غیردرسی، تدوین یک سیاست کلی به منظور مشارکت سازمان‌های ذیربط به لحاظ اختصاص دادن اماکن و فضاهای ورزشی، نیاز دارد. جی والترز<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۸) نامتناسب بودن برنامه‌های آموزشی معلمان تربیت‌بدنی با نیازهای تحصیلی دانش‌آموزان و اختصاص دادن بیشتر وقت کلاس به مسابقات و رقابت‌ها توسط معلمان تربیت‌بدنی را از عمده مشکلات تربیت‌بدنی در مدارس نام برده اند.

در مجموع، مرور مبانی نظری فوق نشان می‌دهد رصد چگونگی اجرای درس تربیت‌بدنی در مدارس، مهم‌ترین روش ارزیابی کیفیت واقعی این درس در مدارس است و در این میان، پیگیری عناصر بنیادی برنامه درسی آن، می‌تواند چشم‌انداز روشن‌تری را برای پژوهشگران مشخص نماید. همچنین، با توجه به تحقیقات انجام شده می‌توان گفت اکثر پژوهش‌ها، تأثیر یک یا چند عنصر در برنامه درسی تربیت‌بدنی را بررسی کرده اند. به عبارت دیگر، در پژوهش‌های انجام شده عناصر برنامه درسی تربیت‌بدنی به صورت یک مجموعه واحد و یک کل مرتبط و با تأثیرگذاری متقابل در نظر گرفته نشده است. در پژوهش حاضر سعی شده است آسیب‌های برنامه درسی در همه عناصر شامل: منطق، اهداف، محتوا، نقش معلم، فعالیت‌های یادگیری، مواد و منابع، گروه بندی، فضا و زمان و

- 
1. Mohd
  2. Hills
  3. Balan & Shaao
  4. Alla & olorunsola
  5. J walters

ارزشیابی بررسی شود. با توجه به این که مسائل و عوامل بسیاری بر اجرای درس تربیت‌بدنی در مدارس کشور تأثیرگذار است، شناسایی عوامل آسیب‌زا بیش از لازم را برای برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران به منظور تدوین بهتر برنامه‌ی درسی تربیت‌بدنی، به عنوان یک حوزه مغفول فراهم می‌آورد. لذا این مطالعه در پی پاسخ به این پرسش است که؛ آسیب‌های موجود در اجرای برنامه‌ی درسی تربیت‌بدنی دوره‌ی اول متوسطه با توجه به عناصر ده گانه برنامه‌ی درسی از دیدگاه متخصصان، کارشناسان و معلمان کدامند؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به روش توصیفی- پیمایشی انجام شد. روش جمع‌آوری اطلاعات به صورت کتابخانه‌ای و میدانی بوده است. جامعه آماری دربردارنده سه گروه شامل متخصصان (اساتید دانشگاه و صاحب‌نظران حوزه برنامه‌ی درسی تربیت‌بدنی سلامت، مؤلفان برنامه‌ی درسی تربیت‌بدنی و سلامت دوره‌ی اول متوسطه)، معلمان تربیت‌بدنی و کارشناسان حوزه تربیت‌بدنی و سلامت بود. در سطح جامعه متخصصان تعداد ۱۸ نفر به صورت هدفمند مشارکت داشتند. نمونه‌گیری در سطح جامعه معلمان به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام شد که از مجموع ۳۴۹ معلم زن برنامه‌ی درسی تربیت‌بدنی دوه اول متوسطه در کل مناطق نوزده‌گانه شهر تهران، پنج منطقه ۱۸، ۹، ۶، ۳، ۱ به عنوان واحد نمونه انتخاب شدند. سپس از مجموع ۱۱۰ معلم زن در درس تربیت‌بدنی دوره‌ی اول متوسطه در پنج منطقه، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، ۸۸ نفر به عنوان نمونه برگزیده شدند. در سطح جامعه کارشناسان نیز از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد و تعداد ۳۹ نفر کارشناس تربیت‌بدنی در پژوهش حاضر شرکت نمودند. در مجموع ۱۴۵ نفر، نمونه پژوهش حاضر را تشکیل دادند. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه محقق ساخته «ارزیابی اجرای برنامه‌ی درسی تربیت‌بدنی و سلامت» بود که بر مبنای الگوی اکر (شامل عناصر ده گانه برنامه‌ی درسی) تدوین شد. برای بررسی روایی محتوا و پیروشناسی، بعد از اصلاحات اولیه توسط اساتید راهنما و مشاور و تأیید آنان، پرسش‌نامه همراه با «فرم تعیین روایی» در اختیار ۸ نفر از متخصصین این رشته قرار گرفت تا براساس نظرهای آنها، تعدیل‌های ضروری انجام پذیرد پس از دریافت نظرات و انجام اصلاحات نگارشی لازم، روایی صوری و محتوایی آن توسط متخصصین مذکور مورد تأیید قرار گرفت و پرسش‌نامه اصلاح شده به یک پرسش‌نامه ۳۵ سوالی تبدیل شد. پرسش‌نامه در دو بخش تنظیم شد. بخش اول شامل مشخصات فردی و بخش دوم شامل سوالات اصلی پژوهش بود که حاوی ۳۵ سؤال بسته پاسخ مطابق با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت<sup>۱</sup> (به ترتیب: خیلی کم = ۱، کم = ۲، متوسط = ۳،

1. Likert Scale



ذوالقدری: آسیب‌شناسی اجرای برنامه درسی تربیت بدنی و سلامت دوره...

۲۳۷  
زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵) طراحی شده است. پرسش‌نامه یاد شده، عناصر برنامه درسی تربیت‌بدنی را درون ده طبقه کلی منطق، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، زمان، فضا، گروه بندی و ارزشیابی مورد آزمون قرار داد تا گروه‌های مورد مطالعه، نظرات خود را بر حسب درجه اهمیت و اولویت در خصوص آن‌ها اعمال کنند. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای ۳۰ نفر از پاسخگویان محاسبه شد و مقدار آن برابر با ۰/۹۷ به دست آمد. پایایی هر یک از ابعاد پرسش‌نامه نیز به صورت جداگانه محاسبه شد (جدول ۲).

جدول ۲- ضرایب پایایی برای هر یک از ابعاد پرسش‌نامه

مؤلفه‌ها	تعداد گویه‌ها	پایایی
منطق	۲	۰/۷۵
اهداف	۴	۰/۸۱
محتوا	۵	۰/۸۶
فعالیت‌های یادگیری	۳	۰/۶۹
نقش معلم	۵	۰/۸۷
مواد و منابع	۲	۰/۸۳
زمان	۱	۰/۷۶
فضا	۳	۰/۸۸
گروه‌بندی	۲	۰/۷۳
ارزشیابی	۸	۰/۹۲

به منظور تجزیه و تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه، از روش‌های آمار توصیفی و به منظور پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش از روش‌های آمار استنباطی استفاده شده است. برای بررسی چگونگی توزیع داده‌های پژوهش از آزمون کلموگروف اسمیرونف (K-S) استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد توزیع داده‌ها از لحاظ آماری نرمال نیست. بنابراین، از آزمون‌های ناپارامتریک (آزمون رتبه‌ای علامت‌دار ویل کاکسون تک نمونه‌ای، تحلیل واریانس رتبه‌ای کروسکال - والیس و u مان ویتنی) با رعایت پیش‌فرض‌های آن، استفاده شده است. بدین ترتیب، ابتدا آزمون ویل کاکسون برای شناسایی آسیب‌های موجود در برنامه درسی تربیت‌بدنی از دیدگاه هر یک از گروه‌های مورد مطالعه به کار گرفته شد سپس برای بررسی تفاوت دیدگاه‌های گروه‌های مستقل سه گانه از تحلیل واریانس رتبه‌ای کروسکال والیس<sup>۱</sup> استفاده شد و در نهایت، به منظور تشخیص

۱. آزمون کروسکال والیس (Kruskal-Wallis) برای مقایسه میانگین رتبه‌های دو گروه یا بیشتر به کار برده می‌شود در صورتی که فرض یکسان بودن واریانس‌ها برقرار نباشد (سیگل، ۱۹۸۸ ترجمه کریمی، ۱۳۸۳). در این مطالعه با توجه

تفاوت‌های گروه‌های مورد مطالعه به صورت دو به دو، از آزمون U مان - ویتنی به عنوان آزمون تعقیبی استفاده شد.

### نتایج

نتایج حاصل از جدول شماره سه نشان می‌دهد، بیشترین تعداد متخصصان از نظر جنسیت، متخصصان مرد (۹۴/۴)، از نظر رشته تحصیلی، رشته تربیت‌بدنی (۵۰ درصد)، از نظر سابقه کار، متخصصان با سابقه کار ۱۱-۲۰ سال (۵۵/۶) و از نظر مدرک تحصیلی، تمامی متخصصان دارای مدرک تحصیلی دکتری بوده‌اند. در گروه کارشناسان تربیت‌بدنی بیشترین تعداد از نظر جنسیت، کارشناسان مرد (۷۴/۴)، از نظر رشته تحصیلی، تربیت‌بدنی (۴۸/۷)، از نظر سابقه کار، کارشناسان با سابقه کار ۱۱-۲۰ سال (۵۳/۸) و از حیث مدرک تحصیلی، دارای مدرک کارشناسی ارشد (۵۹/۳) بوده‌اند. در گروه معلمان، از نظر جنسیت، تمامی معلمان زن، از نظر رشته تحصیلی، معلمان با رشته تحصیلی تربیت‌بدنی (۶۴/۴)، از نظر سابقه کار، با سابقه‌کار ۱۰-۱ سال (۶۹/۸) و از نظر مدرک تحصیلی، دارای مدرک کارشناسی (۶۵/۸) بوده‌اند. همچنین، با توجه به نتایج جدول، بیشترین تعداد معلمان شرکت‌کننده از پنج منطقه آموزشی تهران، منطقه ۱۸ (۲۵/۷) بوده است. گروه متخصصان و کارشناسان منطقه خاصی نداشتند.

جدول ۳- توزیع فراوانی متغیرهای جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه

نمونه متغیرها	متخصصان		کارشناسان تربیت‌بدنی		معلمان	
	گزینه	درصد	گزینه	درصد	گزینه	درصد
جنسیت	مرد	۹۴/۴	مرد	۷۴/۴	مرد	-
	زن	۵/۶	زن	۲۵/۶	زن	۱۰۰
رشته تحصیلی	برنامه‌ریزی درسی	۳۷/۹	برنامه‌ریزی درسی	۲۷/۱	برنامه‌ریزی درسی	۱۱/۳
	تربیت‌بدنی	۵۰	تربیت‌بدنی	۴۸/۷	تربیت‌بدنی	۶۴/۴
	روانشناسی	۱۲/۱	روانشناسی	۲۴/۲	روانشناسی	۲۴/۳
سابقه کار	۱-۱۰ سال	۴۴/۴	۱-۱۰ سال	۴۶/۲	۱-۱۰ سال	۶۹/۸
	۱۱-۲۰ سال	۵۵/۶	۱۱-۲۰ سال	۵۳/۸	۱۱-۲۰ سال	۶۴/۴
	۲۱-۳۰ سال	-	۲۱-۳۰ سال	-	۲۱-۳۰ سال	۲۴/۳

به اینکه حجم نمونه‌ها متفاوت است، تفاوت در واریانس آن‌ها موجب می‌شد، نتایجی دقیق از این آزمون‌ها حاصل نشود؛ هر چند آزمودنی‌ها به صورت مستقل و تصادفی انتخاب شده‌اند، چون واریانس گروه‌ها برابر نبوده، بنابراین آزمون کروسکال والیس، مناسب‌ترین جایگزین برای این آزمون به شمار می‌رفت.

ادامه جدول ۳- توزیع فراوانی متغیرهای جمعیتشناختی گروه‌های مورد مطالعه

نمونه متغیرها	متخصصان		کارشناسان تربیت بدنی		معلمان	
	گزینه	درصد	گزینه	درصد	گزینه	گزینه
مدرک تحصیلی	کارشناسی	-	کارشناسی	۳۸/۶	کارشناسی	۶۵/۸
	کارشناسی ارشد	-	کارشناسی ارشد	۵۹/۳	کارشناسی ارشد	۳۴/۲
منطقه آموزشی	دکترا	۱۰۰	دکترا	-	دکترا	-
					منطقه ۳	۱۴/۸
					منطقه ۶	۱۵/۹
					منطقه ۹	۲۳/۸
					منطقه ۱۳	۱۹/۸
				منطقه ۱۸	۲۵/۷	

نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف در جدول شماره ۴ نشان می‌دهد سطح معناداری به دست آمده ( $p < 0/05$ )، برای همه متغیرهای پژوهش به جز نقش معلم یعنی؛ منطق، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، فضای آموزشی زمان، مواد و منابع، گروه بندی و ارزشیابی، کوچکتر از  $0/05$  است. بنابراین، فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع متغیرها، رد می‌شود (جدول ۴).

جدول ۴- نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیرها

تربیت بدنی و سلامت	عناصر برنامه درسی		سطح معناداری
	آماره	درجه آزادی	
اهداف	۰/۱۲۹	۱۴۵	۰/۰۰۰
محتوا	۰/۱۵۱	۱۴۵	۰/۰۰۰
فعالیت‌های یادگیری	۰/۱۰۸	۱۴۵	۰/۰۰۰
نقش معلم	۰/۰۷۱	۱۴۵	۰/۰۷۴
مواد و منابع	۰/۱۶۲	۱۴۵	۰/۰۰۰
زمان	۰/۲۵۸	۱۴۵	۰/۰۰۰
فضا	۰/۱۳۱	۱۴۵	۰/۰۰۰
گروه بندی	۰/۱۳۵	۱۴۵	۰/۰۰۰
ارزشیابی	۰/۱۰۳	۱۴۵	۰/۰۰۱

به منظور بررسی وضعیت موجود عناصر برنامه درسی تربیت بدنی در گروه متخصصان، میانه توزیع نمرات افراد در ۱۰ خرده مقیاس با میانه نظری ۳ در طیف ۱ تا ۵ با استفاده از آزمون ناپارامتریک رتبه‌های علامت‌دار ویلکاکسون تک نمونه‌ای مقایسه شد. با توجه به نتایج جدول شماره ۵، تفاوت

میان‌ه مشاهده شده در عناصر منطق، اهداف و ارزشیابی از میان‌ه نظری ۳ معنادار نیست ( $p > 0.05$ ) از سوی دیگر، در سایر مؤلفه‌های برنامه درسی از قبیل محتوا، نقش معلم، فعالیت‌های یادگیری، مواد و منابع، گروه بندی، زمان و فضای آموزشی تفاوت میان‌ه مشاهده شده از میان‌ه نظری ۳ به لحاظ آماری معنادار است ( $p < 0.05$ ). به عبارت دیگر؛ می‌توان گفت از دیدگاه متخصصان برنامه درسی، در مؤلفه‌های یاد شده آسیب و کاستی‌هایی وجود دارد (جدول ۵).

جدول ۵- نتایج آزمون رتبه علامت‌دار ویلکاکسون‌تک نمونه‌ای در عناصر برنامه درسی تربیت‌بدنی در گروه متخصصان

تربیت‌بدنی و سلامت	میان‌ه	Z	سطح معناداری
منطق	۲/۸۰	-۱/۳۵	۰/۱۷۷
اهداف	۲/۸۷	-۰/۵۶	۰/۵۷۰
محتوا	۲/۴۰	-۲/۸۲	۰/۰۰۵
فعالیت‌های یادگیری	۲/۳۳	-۲/۷۸	۰/۰۰۵
نقش معلم	۲/۵۰	-۲/۴۳	۰/۰۱۵
مواد و منابع	۲/۰۰	-۳/۵۷	۰/۰۰۱
زمان	۲/۰۰	-۳/۵۲	۰/۰۰۱
فضا	۱/۸۳	-۳/۴۹	۰/۰۰۱
گروه‌بندی	۲/۵۰	-۳/۳۴	۰/۰۰۲
ارزشیابی	۲/۷۵	-۱/۶۳	۰/۱۰۲

براساس یافته‌های حاصل از جدول شماره ۶، در عناصری از برنامه درسی منطق، محتوا، نقش معلم، فعالیت‌های یادگیری گروه‌بندی و ارزشیابی تفاوت میان‌ه مشاهده شده از میان‌ه نظری ۳ معنادار نیست ( $p > 0.05$ ) ولی در سایر متغیرهای برنامه درسی از قبیل اهداف، مواد و منابع، زمان و فضای آموزشی تفاوت میان‌ه مشاهده شده از میان‌ه نظری ۳ به لحاظ آماری معنادار است ( $p < 0.05$ ). یعنی از دیدگاه کارشناسان تربیت‌بدنی، در عناصر اهداف، مواد و منابع، زمان و فضای آموزشی در برنامه درسی تربیت‌بدنی و سلامت دوره اول متوسطه آسیب وجود دارد (جدول ۶).

جدول ۶- نتایج آزمون رتبه علامت‌دار ویلکاکسون تک نمونه‌ای در عناصر برنامه درسی تربیت‌بدنی در

گروه کارشناسان

عناصر برنامه درسی			
تربیت‌بدنی و سلامت	میان	Z	سطح معناداری
منطق	۳/۰۰	-۴/۸۱	۰/۳۵۴
اهداف	۳/۲۵	-۳/۵۳	۰/۰۰۱
محتوا	۳/۰۰	-۰/۹۳	۰/۳۵۲
فعالیت‌های یادگیری	۳/۰۰	-۰/۸۷	۰/۳۸۳
نقش معلم	۲/۸۰	-۱/۳۵	۰/۱۷۷
مواد و منابع	۲/۵۰	-۳/۰۳	۰/۰۰۲
زمان	۲/۰۰	-۳/۴۳	۰/۰۰۱
فضا	۲/۳۳	-۳/۲۵	۰/۰۰۱
گروه‌بندی	۳/۰۰	-۰/۸۷	۰/۳۸۴
ارزشیابی	۳/۲۵	-۱/۹۲	۰/۵۴

همان طوری که نتایج جدول شماره ۷ نشان می‌دهد تفاوت میان مشاهده شده در متغیرهای منطق و ارزشیابی، از میان نظری ۳ معنادار نیست ( $p > 0/05$ ) ولی در سایر عناصر برنامه درسی تربیت‌بدنی از جمله، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، زمان، فضای آموزشی و گروه بندی تفاوت میان مشاهده شده از میان نظری ۳ به لحاظ آماری معنادار است ( $p < 0/05$ ). یعنی از دیدگاه معلمان تربیت‌بدنی به جز عناصر اهداف و ارزشیابی، در سایر عناصر یاد شده آسیب وجود دارد (جدول ۷).

جدول ۷- نتایج آزمون رتبه علامت‌دار ویلکاکسون تک نمونه‌ای عناصر برنامه‌دستی تربیت‌بدنی در گروه

معلمان

عناصر برنامه‌دستی	Z	میان‌ه	تربیت‌بدنی و سلامت
سطح معناداری			
منطق	-۰/۸۷	۳/۰۰	۰/۳۸۳
اهداف	-۲/۲۴	۳/۲۵	۰/۰۲۵
محتوا	-۲/۶۵	۲/۸۰	۰/۰۰۸
فعالیت‌های یادگیری	-۳/۵۰	۲/۶۶	۰/۰۰۱
نقش معلم	-۴/۱۲	۲/۶۶	۰/۰۰۱
مواد و منابع	-۶/۶۲	۲/۵۰	۰/۰۰۱
زمان	-۶/۳۲	۲/۰۰	۰/۰۰۱
فضا	-۶/۹۳	۲/۰۰	۰/۰۰۱
گروه‌بندی	-۳/۳۲	۲/۵۰	۰/۰۰۱
ارزشیابی	-۰/۰۱	۳/۰۰	۰/۹۸۶

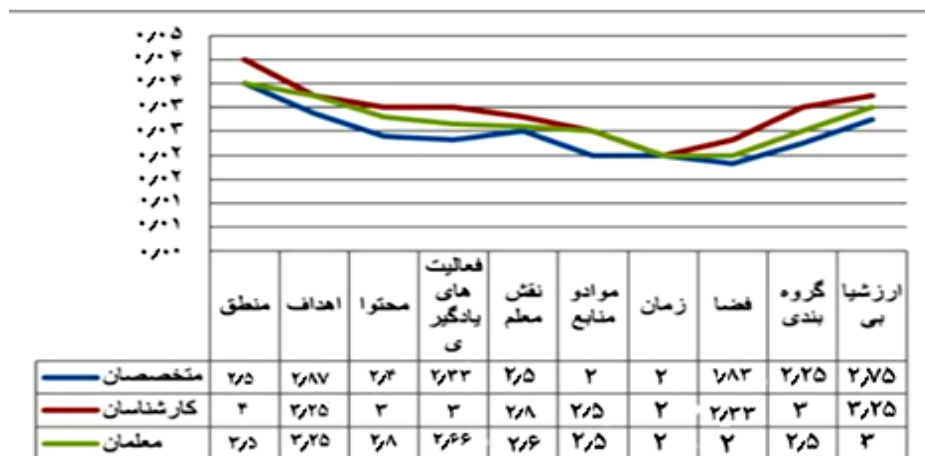
به منظور بررسی اختلاف نظرات سه گروه مورد مطالعه در خصوص عناصر برنامه‌دستی تربیت‌بدنی و سلامت از آزمون کروسکال والیس استفاده شد (جدول ۸).

الف) با توجه به نتایج جدول ۸، در سطح معناداری ۰/۰۵ اختلاف دیدگاه‌های سه گروه مورد مطالعه در خصوص عناصر محتوا، فعالیت‌های یادگیری، مواد و منابع و گروه‌بندی معنادار است. بنابراین با توجه به مقادیر خی دو و سطح معناداری ۰/۰۵ فرض صفر مبنی بر این که میان دیدگاه‌های سه گروه مورد مطالعه از لحاظ بررسی وضعیت عناصری از قبیل محتوا، فعالیت‌های یادگیری، مواد و منابع و گروه‌بندی تفاوت وجود ندارد رد می‌شود؛ یعنی میان نظریات سه گروه مورد مطالعه در خصوص عناصر یاد شده، اختلاف نظر معناداری وجود دارد.

ب) در طبقاتی از عناصر برنامه‌دستی تربیت‌بدنی و سلامت از قبیل منطق، اهداف، نقش معلم، فضا، زمان، ارزشیابی به دلیل اینکه سطح معناداری بالاتر از آلفای ۰/۰۵ است، تفاوت معنادار نیست؛ این امر بدان معناست که میان سه گروه مورد مطالعه، یعنی متخصصان، کارشناسان و معلمان در خصوص شیوه نگرستن به وضعیت و ویژگی‌های عناصر یاد شده، اختلاف نظر معناداری وجود ندارد.

جدول ۸- نتایج آزمون کروسکال-والیس مقایسه نظریات سه گروه مورد مطالعه درباره عناصر برنامه درسی

تربیت بدنی و سلامت	گروه‌های مورد مطالعه	عناصر برنامه درسی			مقدار معناداری
		فراوانی	میانگین	خی دو درجات آزادی	
منطق	متخصصان	۱۸	۳/۵	۰/۳۴۳	۲
	کارشناسان	۳۹	۴		
	معلمان	۸۸	۳/۵		
اهداف	متخصصان	۱۸	۲/۸۷	۴/۸۵	۲
	کارشناسان	۳۹	۳/۲۵		
	معلمان	۸۸	۳/۲۵		
محتوا	متخصصان	۱۸	۲/۴۰	۶/۶۸	۲
	کارشناسان	۳۹	۳/۰۰		
	معلمان	۸۸	۲/۸۰		
فعالیت‌های یادگیری	متخصصان	۱۸	۲/۳۳	۷/۰۲	۲
	کارشناسان	۳۹	۳/۰۰		
	معلمان	۸۸	۲/۶۶		
نقش معلم	متخصصان	۱۸	۲/۵۰	۴/۰۶	۲
	کارشناسان	۳۹	۲/۸۰		
	معلمان	۸۸	۲/۰		
مواد و منابع	متخصصان	۱۸	۲/۰۰	۹/۴۰	۲
	کارشناسان	۳۹	۲/۵۰		
	معلمان	۸۸	۲/۵۰		
زمان	متخصصان	۱۸	۲/۰۰	۵/۰۴	۲
	کارشناسان	۳۹	۲/۰۰		
	معلمان	۸۸	۲/۰۰		
فضا	متخصصان	۱۸	۱/۸۳	۵/۳۶	۲
	کارشناسان	۳۹	۲/۳۳		
	معلمان	۸۸	۲/۰۰		
گروه بندی	متخصصان	۱۸	۲/۲۵	۷/۰۳	۲
	کارشناسان	۳۹	۳/۰۰		
	معلمان	۸۸	۲/۵۰		
ارزشیابی	متخصصان	۱۸	۲/۷۵	۸/۰۷	۲
	کارشناسان	۳۹	۳/۲۵		
	معلمان	۸۸	۳/۰۰		



شکل ۱- نظرات متخصصان، کارشناسان و معلمان درباره عناصر برنامه درسی تربیت بدنی و سلامت بر حسب میانه

همان طوری که ملاحظه می شود، در طبقاتی از عناصر برنامه درسی تربیت بدنی و سلامت از قبیل، محتوا، فعالیت های یادگیری، مواد و منابع و گروه بندی میان دیدگاه سه گروه متخصصان، معلمان و کارشناسان اختلاف نظر وجود دارد. از سوی دیگر، در عناصری از برنامه درسی از جمله، منطق، اهداف، نقش معلم، فضا، زمان و ارزشیابی تفاوتی بین سه گروه وجود ندارد. این امر بدان معناست که میان سه گروه مورد مطالعه، یعنی متخصصان، کارشناسان و معلمان در خصوص شیوه نگریستن به وضعیت عناصر یاد شده، اختلاف نظر وجود ندارد.

از آنجا که فرضیه مخالف در آزمون کروسکال- والیس، فقط بیان می کند که نمونه مطالعه با یکدیگر تفاوت دارند و هرگز نمی گوید، تفاوت میان کدام گروه هاست، بنابراین برای آگاهی از این که «رتبه های دو گروه نمونه به گونه معنادار از یکدیگر تفاوت دارند یا خیر؟»، از آزمون  $U$  مان-ویتنی به عنوان آزمون تعقیبی استفاده شد (جدول ۹).

با توجه به نتایج داده های جدول ۹، مقادیر  $Z$  به دست آمده از آزمون  $U$  مان-ویتنی برای مؤلفه های محتوا، فعالیت های یادگیری و گروه بندی در برنامه درسی تربیت بدنی و سلامت در سطح  $0/05$  برای گروه های متخصصان- معلمان و متخصصان- کارشناسان معنادار بوده، ولی مقدار  $Z$  به دست آمده برای گروه های معلمان- کارشناسان در سه مؤلفه یاد شده در سطح  $0/05$  معنادار نیست. یعنی با توجه به میانگین رتبه ها فقط میان دیدگاه های متخصصان- معلمان و متخصصان- کارشناسان در زمینه بررسی آسیب ها و ویژگی های مؤلفه های محتوا، فعالیت های یادگیری و گروه بندی اختلاف



معناداری وجود دارد. همچنین، داده‌های جدول ۹ نشان می‌دهد مقادیر Z به‌دست آمده برای مؤلفه مواد و منابع در برنامه درسی تربیت‌بدنی و سلامت در سطح ۰/۰۵ برای گروه متخصصان - کارشناسان و کارشناسان - معلمان، معنادار بوده ولی مقدار Z به‌دست برای گروه متخصصان - معلمان در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. این امر بدان معناست که میان دیدگاه‌های متخصصان - کارشناسان و کارشناسان - معلمان، در خصوص بررسی آسیب‌های عنصر یادشده اختلاف نظر معناداری وجود دارد.

جدول ۹- نتایج آزمون U مان-وایتنی اختلاف میانگین رتبه‌های عناصر برنامه درس تربیت‌بدنی و سلامت

در میان گروه‌های مطالعه

عناصر برنامه درسی						
تربیت‌بدنی و سلامت	گروه	فراوانی	میانگین رتبه‌ها	مشخصه آزمون U	مقدار Z	sig
متخصصان	۱۸	۴۰/۳۱	۵۵۴	۰/۰۴۵	-۲/۰۰	
	۸۸	۵۶/۲۰				
محتوا	متخصصان	۱۸	۲۰/۳۶	۱۹۵	-۲/۶۹	۰/۰۰۷
	کارشناسان	۳۹	۳۲/۹۹			
معلمان	۸۸	۶۱/۸۶	۱۵۲۸	۰/۳۲۲	-۰/۹۹	
	کارشناسان	۳۹				
فعالیت‌های یادگیری	متخصصان	۱۸	۳۹/۸۹	۵۴۷	-۲/۰۸	۰/۰۳۷
	معلمان	۸۸	۵۶/۲۸			
متخصصان	۱۸	۲۰/۸۳	۲۰۴	۰/۰۱۱	-۲/۵۵	
	کارشناسان	۳۹				
معلمان	۸۸	۶۱/۴۴	۱۴۹۰	۰/۲۲۳	-۱/۱۹	
	کارشناسان	۳۹				
متخصصان	۱۸	۴۴/۹۲	۶۳۷	۰/۱۸۴	-۱/۳۲	
	معلمان	۸۸				
مواد و منابع	متخصصان	۱۸	۱۹/۷۷	۱۸۳	-۲/۹۵	۰/۰۰۳
	کارشناسان	۳۹	۳۳/۳۱			
معلمان	۸۸	۵۹/۰۹	۱۲۸۴	۰/۰۲۱	-۲/۳۱	
	کارشناسان	۳۹				
گروه بندی	متخصصان	۱۸	۴۰/۴۲	۵۵۶	-۲/۰۱۸	۰/۰۴۴
	معلمان	۸۸	۵۶/۱۸			
متخصصان	۱۸	۲۰/۵۶	۱۹۹	۰/۰۰۸	-۲/۶۵	
	کارشناسان	۳۹				
معلمان	۸۸	۶۱/۴۵	۱۴۹۱	۰/۲۳۳	-۱/۱۹	
	کارشناسان	۳۹				

## بحث و نتیجه‌گیری

مدل برنامه‌ریزی درسی که در این پژوهش معرفی شد مبتنی بر نگرش جامع نسبت به عناصر برنامه درسی تربیت‌بدنی و سلامت بود. لذا می‌تواند در فهم جامع برنامه درسی تربیت‌بدنی و سلامت، مؤثر واقع شود. همان‌طور که یافته‌ها نشان دادند کاستی‌ها و ضعف‌های اجرای برنامه درسی تربیت‌بدنی و سلامت، شامل طیف متنوعی از مؤلفه‌های برنامه درسی است. از دیدگاه متخصصان، مؤلفه‌های نقش معلم، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، مواد و منابع، گروه‌بندی، زمان و فضای آموزشی، در برنامه درسی تربیت‌بدنی و سلامت دوره اول متوسطه با کاستی‌هایی مواجه است. در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت که برنامه‌ریزی درسی در آموزش و پرورش ایران معمولاً توسط تعداد محدودی از متخصص مختلف و در شورای برنامه‌ریزی درسی خاص بررسی و به تصویب می‌رسد. در حالی که عملاً و در عرصه اجرا با افشار و عوامل گوناگون ارتباط پیدا می‌کند (مؤمنی مهمویی، ۱۳۸۹). برنامه‌ریزی درسی واقع‌گرایانه مستلزم مشارکت کلیه نیروهای اثرگذار و درگیر در مراحل گوناگون تصمیم‌گیری است که در میان آن‌ها، معلمان از اهمیت و جایگاهی ویژه برخوردارند. معلمان به سبب آشنایی با مسائل و نیازهای دانش‌آموزان و مدرسه و تجربیات ارزشمندی که در سایه تعامل با یادگیرندگان به دست می‌آورند. مهم‌ترین عنصر در موفقیت برنامه‌های درسی هستند و در صورتی که در زمینه جایگاه، نقش و زمینه‌سازی مشارکت آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با برنامه درسی تأملی عمیق و جامع‌الاطراف صورت پذیرد، اثربخشی برنامه‌های درسی بهبود چشمگیر خواهد یافت (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۳).

بنابراین، با توجه به نقش مهم معلم به نظر می‌رسد به کارگیری شیوه‌های آموزشی مؤثر توسط معلم به نحوی که دانش‌آموزان از وقت خود برای انجام فعالیت‌ها حداکثر استفاده را ببرند؛ توجه به معلم به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان برای دستیابی به رشد شخصی مطلوب و... می‌تواند به بهبود وضعیت آموزش درس تربیت‌بدنی در مدارس متوسطه کمک کند. این یافته بر حسب موضوع با یافته‌های همچون ایفای نقش مثبت و مداوم توسط معلم ورزش به عنوان الگوی سلامتی و تندرستی، توجه معلم ورزش به تمام دانش‌آموزان خسروی زاده و همکاران (۱۳۹۰) مطابقت دارد. همچنین مطالعه فارکولوگ و همکاران (۲۰۱۸) نیز به اهمیت نقش بسزای معلمان تربیت‌بدنی در اجرای بهینه این درس اشاره داشته‌اند.

عنصر محتوا نیز تأثیر گسترده‌ای بر سایر عناصر دارد، به گونه‌ای که وجود محتوای متنوع و متناسب با علایق دانش‌آموزان علاوه بر ایجاد محیط پربار آموزشی سبب می‌شود تا دانش‌آموز آموخته‌های عمیق‌تری از درس تربیت‌بدنی و سلامت کسب کند، و معلم نیز برای به کارگیری روش‌های نوین تدریس، فعالیت‌های یادگیری پویا، گروه‌بندی‌های مقتضی، استفاده بهینه از زمان آموزش و

روش‌های ارزشیابی نوین، با انگیزه بیشتری تلاش کند و فرایند آموزش جذاب‌تر و غنی‌تر باشد. بنابراین، محتوای برنامه درسی تربیت بدنی نیز بایستی چنان انتخاب شود که متناسب با نیازها و علایق دانش‌آموزان بوده و در آن به بازی‌های سنتی و بومی محلی نیز توجه خاصی شود. شعبانی بهار و همکاران (۱۳۸۷) محتوای آموزشی را سومین عامل مؤثر بر کیفیت بخشی درس تربیت بدنی از دیدگاه معلمان تربیت بدنی مرد و زن معرفی کرده است.

ماهیت عملی درس تربیت بدنی نیازمند فعالیت گسترده تر دانش‌آموزان نسبت به سایر دروس است. بنابراین، فعالیت‌های یادگیری انتخاب شده نیز باید با نیازها، علائق، معلومات و تجارب فعلی دانش‌آموزان سازگار بوده و فرصت لازم را برای تمرین مهارت‌های درس تربیت بدنی در اختیار آن‌ها قرار دهد همچنین در انتخاب فعالیت‌های یادگیری به آمادگی شناختی، جسمی و عاطفی آن‌ها به اندازه کافی توجه شود.

درس تربیت بدنی از جمله دروسی است که وابستگی زیادی به امکانات و وسایل کمک آموزشی دارد. معلم با کمک وسایل و امکانات آموزشی می‌تواند در کمترین زمان، بیشترین محتوا را به صورت واقعی‌تر و ملموس برای دانش‌آموزان تشریح نماید. در انتخاب مواد و منابع آموزشی باید به ویژگی‌های فردی، سطح دانش و نیازهای یادگیرندگان، علایق دانش‌آموزان، جذاب بودن و معتبر بودن مواد و منابع یادگیری توجه نمود.

آن چه در گروه بندی دانش‌آموزان در کلاس درس تربیت بدنی حائز اهمیت است، توجه به مهارت و قد و وزن دانش‌آموزان است که معلم با شناخت هوشمندان خود از دانش‌آموزان بتواند آن‌ها را در گروه‌های همگن قرار دهد. با گروه‌بندی مناسب، دانش‌آموزان در طول انجام بازی و تمرینات گروهی می‌توانند علاوه بر ارتقای سطح توانایی و مهارت‌های خود به ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی همچون کار گروهی، احترام به خود و دیگران، تمرین رهبری و... نائل آیند.

بخشی دیگر از یافته‌ها نشان دادند از دیدگاه کارشناسان و معلمان نیز به غیر از مؤلفه‌های یاد شده عنصر اهداف نیز دارای آسیب بود. هدف‌های تربیتی، در حقیقت در حکم قانون اساسی برنامه درسی هستند که همه فعالیت‌ها باید با استناد به آن‌ها و برای تحقق آن‌ها صورت گیرند. از این رو در تصمیم‌گیری برای هدف‌های برنامه درسی تربیت بدنی و سلامت بایستی نیازهای عاطفی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرند و با توانائی‌ها و علایق دانش‌آموزان متناسب شوند. این یافته بر حسب موضوع با یافته‌های صمدی و همکاران (۱۳۹۱) که در آن دانش‌آموزان مطلوبیت اهداف را در حد کم ارزیابی نمودند مطابقت دارد. همچنین، اسمعیلی (۱۳۸۹) بیان می‌کند 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 بیش تر از سایر اهداف مورد توجه کشورهای مورد مطالعه بوده است.

زمان آموزشی در اشکال مختلفش، یکی از عوامل مدرسه‌ای است که به طور مشخص با برنامه و روش‌های آموزشی مرتبط است. کافی نبودن یا کاهش زمان آموزشی دلایلی گوناگون دارد که بایستی آن عوامل شناسایی شده‌تر جهت رفع آنها اقدام شود. در این مورد توجه معلم به مدیریت زمان، مهم جلوه می‌کند. همچنین مؤلفه «فضای آموزشی» ویژه درس تربیت‌بدنی و سلامت در مدارس متوسطه نیز از دیدگاه معلمان پژوهش حاضر، با ضعف‌هایی همراه بود. مرور سایر مطالعات مرتبط نشان می‌دهند محیط فیزیکی مدرسه یا کلاس می‌تواند بر رفتار و یا نگرش یادگیرنده نسبت به مدرسه و یادگیری محتوا، اثر گذار باشد. تجهیز و شادابی فضای آموزشی ویژه درس تربیت‌بدنی و سلامت و همچنین به کارگیری فضاهای ورزشی مقتضی خارج از مدرسه با رعایت الزام‌های آنها برای یادگیری مهارت‌های برنامه‌درسی تربیت‌بدنی، می‌تواند یکی از راهکارهای آموزش و یادگیری عمیق‌تر و با نشاط‌تر این درس برای دانش‌آموزان باشد. به طور کلی پیشینه‌های پژوهشی بیانگر آن هستند که وجود امکانات و منابع آموزشی سبب ارتقای کمی و کیفی درس تربیت‌بدنی خواهد شد و بالعکس فقدان امکانات آموزشی از اصلی‌ترین موانع اجرای مطلوب این درس خواهد بود. در پژوهش حاضر، تمامی معلمان به کمبود فضای ورزشی روباز و سرپوشیده در مدارس اذعان داشتند. نامناسب بودن حیاط مدرسه و فقدان فضای سرپوشیده برای انجام فعالیت‌های ورزشی در تمام فصول، مانع بزرگی بر سر راه اجرای مطلوب درس تربیت‌بدنی است. این امر تحقق اهداف از پیش تعیین شده درس تربیت‌بدنی و سلامت را با تأخیر و مشکل مواجه می‌کند. بنابراین، با توجه به نتایج به‌دست آمده از این پژوهش، به معلمان مدارس پیشنهاد می‌شود:

- به نیازهای عاطفی روحی و روانی دانش‌آموزان توجه نموده و فعالیت‌های بدنی و ورزشی را برای توسعه سلامت روانی دانش‌آموزان و افزایش شادکامی آنان در دستور کار خود قرار دهند.
- به مدیران مدارس متوسطه پیشنهاد می‌شود به منظور توجه به نیازهای سلامت جسمی و همچنین نیازهای عاطفی و روانی دانش‌آموزان، آموزش‌های سلامت و فعالیت‌های تربیت‌بدنی را در راستای سایر دروس دیگر مورد تأکید قرار دهند و در برنامه ریزی‌های مدرسه از آن غفلت نورزند.
- پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش به منظور بهبود و ارتقای کیفیت آموزشی درس تربیت‌بدنی و سلامت کلاس‌های آموزشی قبل و ضمن خدمت را برای معلمان تربیت‌بدنی فراهم نماید و توجه به توانمندی‌های علمی و حرفه‌ای معلمان را با اهتمام بیشتری در برنامه‌ریزی آموزشی خود قرار دهند.

● با توجه به نتایج به دست آمده، به طراحان برنامه درسی تربیت بدنی و سلامت پیشنهاد می‌شود بین عناصر متنوع این برنامه درسی، همخوانی بیشتری ایجاد شود. برای نمونه، تصمیم‌هایی که در خصوص اهداف برنامه و شیوه‌های ارزشیابی گرفته می‌شوند، باید با تصمیم‌هایی که درباره مواد و منابع، فضای آموزشی و زمان اخذ می‌شوند، هماهنگ باشد. در صورتی که این همخوانی و یکنواختی در برنامه درسی دیده نشود، برنامه درسی خلأهایی دارد که به کاهش تأثیر آن بر فراگیران می‌انجامد.

● با در نظر گرفتن تغییر و تحولات اجتماعی، بویژه کاهش تحرک جسمانی و افزایش بروز فقر حرکتی و همچنین با در نظر گرفتن مخاطبان اصلی برنامه، به مؤلفان و دست اندرکاران آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود در برنامه درسی تربیت بدنی مدارس متوسطه یک ارزیابی و بازنگری صورت گیرد از طریق ایجاد اصلاحات و تدارک شرایط و امکانات، به بهبود کمیت و کیفیت فضای مدرسه توجه بیشتری داشته باشند تجهیز مدارس به سالن‌های سرپوشیده حتی الامکان در مدرسه یا اجاره آن‌ها در نزدیکی مدارس و همچنین افزایش زمان آموزش این درس می‌تواند به بهبود وضعیت آن کمک کند. در این مطالعه، پژوهشگر با محدودیت‌هایی روبرو بوده است. از جمله می‌توان به محدود بودن نمونه پژوهش به معلمان زن اشاره کرد که تعمیم‌پذیری نتایج به جمعیت‌های آماری مردان را با محدودیت مواجه می‌سازد. همچنین جامعه مطالعه دربرگیرنده جامعه دانش‌آموزان نبود. بنابراین، به علاقه‌مندان پژوهش در این حرفه، پیشنهاد می‌شود به منظور انجام مطالعات عمیق‌تر و گسترده‌تر در این زمینه در پژوهش‌های بعدی با تکمیل جامعه آماری جدید، دیدگاه‌های این گروه‌ها نیز به طور مشترک بررسی و تطبیق داده شود تا نتایج قابل اعتمادتری به دست آید.

## منابع

1. Alla J.B., olorunsol H.K. (2008). Physical Education Curriculum and Its Implementation in Nigerian Schools, four International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance, Africa Regional Congress, pp: 172-179.
2. Balan, V; Shaao, M. (2013). Study on Improving the Specific Content of Teaching Physical Education Classes Through Movement Games in Primary School, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 117, pp: 173-178.
3. Esmaeili, M. (2010). A Comparative Study of Elementary, Secondary, and High School Physical Education Curriculum in Iran and Selected Countries in the World and Providing an Appropriate Model for Developing a Guideline for Physical Education Curriculum, Institute for Research Planning and Educational Innovations. 629, pp: 69-86. (Persian).
4. Fathi Vahjargah, K. (2015). *Principles and Concepts of Curriculum Development*. Tehran: Ball Publishing. p: 134. (Persian).

5. Fathi Vahjargah, K. (2004). Feasibility Study of Teachers Contribution in Curriculum Processes in the Iranian Education System. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 3 (8), 59-78. (Persian).
6. Fairclough, Stuart J.; Glenn Weaver. R.; Johnson, Siobhan; Rawlinson, Jack. Validation of an Observation Tool to Assess Physical Activity-Promoting Physical Education Lessons in High Schools. *Journal of Science and Medicine in Sport*. 2018; (21)5: 495-500.
7. Hollein, Tomas; Vašíčková, Jana ; Bucksch, Jens ; Dagmar, Michal Kalman. School physical Activity Policies and Active Transport to School Among Pupils in the Czech Republic. *Journal of Transport & Health*. 2017; (6): 306-312.
8. Hematinejad, M., Ramezanejad, R., & Rahimi, V. (2005). Measuring Physical Education and Sports During High School. *Olympics Quarterly*. 3, pp: 7-17. (Persian).
9. Hills, A. p., Dengel, D. R., Madua, k., Alia, S. (2015). Supporting Public Health Priorities: Recommendations for Physical Education and Physical Activity Promotion in Schools. *Sport Science Journal*, 57(4), pp: 368-374.
10. Walters, S.J., Boyle, S.E., & Jones, G. L. (2008). Physical Activity among Adolescent and Barriers to Delivering Physical Education. *BMC Public Health*, 8 (1) pp: 1-9.
11. Khosravi zadeh, E., Saneh, A., Haqdadi, A. (2011). The Status of Physical Education Curriculum in High Schools in Markazi Province. *Quarterly of Iranian Curriculum Studies*. 6<sup>th</sup> Year, 23, pp: 162-183. (Persian).
12. Lewis, H.R. (2009). *Excellence Without a Soul: Does Liberal Education Have a Future?* New York: PublicAffairs.
13. Malan, G.J. (2017). Ricoeur on time: From Husserl to Augustine, *HTS Theologiese Studies/Theological Studies*. 73(1).
14. Mo'meni Mehmuei, H., & Rouhani, Z. (2017). The Relationship Between Self-Efficacy and Job Satisfaction, or the Tendency of Teachers to Participate in Curriculum Development. *New Approach Quarterly in Educational Management*, 8<sup>th</sup> Year, 3, 239-256.
15. Mohd, Z., Azam, H., Nur Bahiyah, A., Julia, J. (2015). Determining Teaching Effectiveness for Physical Education Teacher. *Journal of Procedia- Social and Behavior Sciences*, 172, pp: 733-740.
16. National curriculum Document. (2011). Secretariat of the Curriculum Production Plan. Fourth Edition, p: 28 (Persian).
17. Physical Education and Health Curriculum Guide for the First Level Secondary School. (2016). Department of Physical Education Curriculum, Compilation Office of Textbooks of the Research and Educational Planning Organization of the Ministry of Education, pp: 8-20. (Persian).
18. Schüller, Iris & Demetriou. (2018). Physical Activity Interventions Promoting Social Competence at School: A Systematic Review. *Educational Research Review*. 2 (25): 39-55.
19. Ramezani Nejad, R. (2016). *Physical Education*. Samt Publishing, Tehran, First Edition. (Persian).

20. Samadi, P, Javadipour, M., and Lotfi, M. (2012). Pathology of Physical Education Curriculum Based on Klein's Theory in Tehran. *Educational New Thoughts*. 9(4), pp: 91-116. (Persian).
21. Siegel, S. (1988). *Nonparametric Statistics for the Behavior Sciences, Second Edition*, Translated by Yousef, Karimi, (2004). Tehran, Allame Tabatabaee University, pp: 242.
22. Sha'bani Bahar Gh, Erfani N., & Eshraghi, A. (2008). Surveying and Needs Assessment of Students about Physical Education Lessons in High Schools of Malayer County in the Academic Year of 2004-2003. *Harakat*, 33, pp: 143-156.
23. Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
24. Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press. p: 144.
25. Topolski, A. & Leuven, K. U. (2008). Creating Citizen in the Classroom: Hanna Arendt's Political Critique of Education. *Journal of the European Ethic Network*, 15(9), 259-282.
26. Vest Debourah, A., & Boucher Charles, A. (2011). *Fundamentals of Physical Education and Sports*, Translated by Ahmad Azad, National Olympic Committee of the Islamic Republic of Iran. Second Edition.
27. Waker, D. (1995). *Fundamentals of curriculum*. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.
28. Ziaaddini Dashtkhaki, R. (2012). A Study of Physical Education Curriculum in Secondary School from Teachers' and Physical Education Experts' Point of View in Kerman Province. MA Thesis of Sports Management, Shahid Bahonar University of Kerman, pp: 9-11. (Persian).

### ارجاع دهی

ذوالقدری پروین، کیان مرجان، علی‌عسگری مجید، الهی علیرضا. (۱۳۹۸).  
آسیب‌شناسی اجرای برنامه درسی تربیت‌بدنی و سلامت دوره اول متوسطه  
براساس الگوی اکر. پژوهش در ورزش‌تربیتی. ۷(۱۷): ۲۲۹-۵۲.  
شناسه دیجیتال: 10.22089/RES.2019.5941.1475

ZolghadriP, KianM, Aliasgari M, Elahi A R. (2019). Pathology of the Implementation of Physical Education and Health Curriculum in First Level Secondary School, based on Aker Model. *Research on Educational Sport*. 7(17): 229-52. (Persian). Doi: 10.22089/RES.2019.5941.1475

## Pathology of the Implementation of Physical Education and Health Curriculum in First level Secondary School, based on Aker Model

P. Zolghadri<sup>1</sup>, M. Kian<sup>2</sup>, M. Aliasgari<sup>3</sup>, A. R. Elahi<sup>4</sup>

1. PhD student of Curriculum Development, Department of Curriculum Studies, Kharazmi University, Faculty Member of Payame Noor University, Tehran, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Curriculum Studies, Kharazmi University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

3. Associate Professor, Department of Curriculum Studies, Kharazmi University, Tehran, Iran.

4. Associate Professor, Department of Sport Management, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Received: 2018/06/27

Accepted: 2018/01/27

---

### Abstract

The purpose of the study was to identify the challenges in implementing the physical education and health curriculum in first level secondary school, based on Aker Model. The research method was a descriptive-survey one. The statistical population included the experts (university professors and curriculum authors), and the teachers of the public high schools in Tehran. The sample was comprised of 18 specialists selected based on a purposive sampling, 88 female teachers selected based on a multi-stage cluster sampling through Morgan's table and 39 scholars selected based on a convenience sampling. The instrument was a researcher-made questionnaire that was developed according to the Aker mode. The ostensible and content validity was confirmed by 8 scholars and the reliability was calculated as 0.97, based on Cronbach's alpha coefficient. Data analysis was done in descriptive and inferiority sections, including single-sample Wilcoxon signed test, Kruskal-Wallis rank analysis and U-Mann Whitney test. The findings showed that the challenges include a diverse range of curriculum components, as learning space, time, content, goals, teacher role, and materials and resources. Based on the findings, it is suggested that the policymakers and the decision-makers of the physical education curriculum coordinate the curriculum components with the goals, improve the educational environment and adapt teaching time to resolve the identified weaknesses.

**Keywords:** Pathology, Physical Education and Health Curriculum, First Level of Secondary School, Aker Model.

---

---

1. Email: zolghadri3249@yahoo.com

2. Email: kian@khu.ac.ir

3. Email: aliasgari2002@gmail.com

4. Email: alirezaelahi@yahoo.com