



Lived Experiences of Students Regarding the Physical Education and General Sports Curriculum: A Look at Challenges and Successes

Roghayeh, Haji Hosinlou *, Sirous, Asadian **

* Master of Arts in Curriculum Studies, Shahid Madani University of Azarbaijan , Azarbaijan , Iran.

pazhohesh_phd@yahoo.com

** Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences Azarbaijan Shahid Madani University, Azarbaijan , Iran(corresponding author). dr.sasadian@gmail.com

Article Info

Abstract

Article type:

Research Article

Key words: Lived experience, curriculum, general physical education, Sports 1.

Article history:

Received : 21 July 2025

Accepted : 31 August 2025

The present study aimed to explore the lived experiences of undergraduate students regarding the implementation of the general physical education and sports curriculum. This research is applied in purpose, qualitative in approach, and descriptive in nature, falling under the category of descriptive phenomenology. Participants in this study included undergraduate male and female students at Azarbaijan Shahid Madani University in the academic year 2024–2025 who had completed the General Physical Education and Sports 1 courses. A criterion-based purposive sampling method was employed, and the interview and sampling process continued until data saturation was reached (up to 16 participants). Data were collected through semi-structured interviews. To enhance the trustworthiness of the study, an external auditing technique was utilized. The collected data were analyzed using Colaizzi's seven-step method. The examination of students' experiences regarding the general physical education and sports curriculum revealed three main themes and seven categories, labeled as follows:

1. Education-related factors, comprising three subcategories (inappropriate curriculum content, factors related to academic performance evaluation, and factors associated with teaching methods and processes);
2. Human factors, consisting of three categories (factors related to teaching quality, professor-student relationships, and student-related factors);
3. Contextual factors, including (factors related to educational conditions and facilities).

The findings indicate that while the implementation of the general physical education curriculum at at Azarbaijan Shahid Madani University has had successes, it also faces certain challenges and weaknesses. The results can be used to address these issues in a proper and logical manner.

Cite this Article:

Haji Hosinlou R. & Asadian S. (2025). Students' lived experiences with the physical education and general sports curriculum: A look at challenges and successes. *Bi-Quarterly Journal of Theory and Practice in Curriculum*. Iranian Curriculum Studies Association; 107-136, 13(25). DOI: 10.22034/tpcj.2024.445160.1003



© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:
Iranian Curriculum Association Press

Extended Abstract

This descriptive phenomenological study aimed to conduct an in-depth exploration and analysis of the lived experiences of undergraduate students at Azarbaijan Shahid Madani University concerning the implementation and execution of the General Physical Education and Sports 1 curriculum. Recognizing that the success of any educational program is ultimately measured by its impact on the primary stakeholders, this research sought to move beyond quantitative metrics of facilities and participation rates to uncover the nuanced, subjective, and often hidden personal interpretations and experiences of the students themselves. The core research question guiding this inquiry was: "What are the lived experiences of undergraduate students regarding the implementation of the General Physical Education and Sports 1 curriculum at Azarbaijan Shahid Madani University?"

The study was applied in purpose, seeking to generate actionable insights for curriculum improvement, and qualitative in approach, employing a descriptive phenomenological methodology to richly describe the essence of the students' experiences. Participants were selected using a criterion-based purposive sampling method. The final sample consisted of 16 undergraduate students (both male and female) from diverse academic disciplines who had successfully completed the mandatory General Physical Education and Sports 1 courses during the 2023-2024 academic year. Data collection was conducted through in-depth, semi-structured interviews, which continued until theoretical saturation was achieved, ensuring a comprehensive and robust dataset.

The collected data were meticulously analyzed using Colaizzi's seven-step method. This rigorous process involved immersing oneself in the data, extracting significant statements, formulating meanings, organizing these into thematic clusters, developing an exhaustive description, producing a fundamental statement of identification, and finally, validating the findings with the participants. To ensure the trustworthiness and credibility of the analysis, two key strategies were employed: member checking, where initial analyses were returned to participants for verification, and external auditing, where the entire process and emergent themes were reviewed and critiqued by three independent faculty members from the Department of Educational Sciences.

The analysis of the rich qualitative data revealed a complex tapestry of student experiences, which were organized into three overarching main themes and seven constituent categories.

The first main theme, Education-Related Factors, encompassed the core pedagogical and structural elements of the curriculum. This theme was comprised of three categories. The first category, Inappropriate Curriculum Content, highlighted a significant challenge. Students consistently reported that the course material was often excessively theoretical, delivered primarily through lecture-based methods even for practical skills, and was perceived as being overly specialized. The content was frequently described as misaligned with the cognitive level and prior knowledge of non-sports major students, making it difficult to learn and reducing overall engagement. The second category, Factors Related to Academic Performance Evaluation, presented a mixed picture. Students reported positive experiences with group-based assessments and opportunities for remedial evaluation, which reduced anxiety and fostered collaboration. However, a major challenge was the perceived misalignment between the taught curriculum and the examination content, with tests often covering material beyond what was presented in class, leading to feelings of unfairness and frustration. The third category, Factors Associated with Teaching Methods and

Processes, also revealed a duality. Positive experiences included the effective use of group work, class discussions, and active student participation in the learning process. Conversely, a prevalent negative experience was the existence of a dry, overly formal, and rigid classroom atmosphere, which students felt negatively impacted the quality and enjoyment of their learning.

The second main theme, Human Factors, focused on the interpersonal and qualitative aspects of instruction. This theme consisted of three categories. The first, Factors Related to Teaching Quality, emerged as a notable success. Students praised their instructors for their seriousness, strong ethical conduct, evident mastery of the subject matter, effective time management, and attention to individual student differences. The second category, Professor-Student Relationships, was also viewed positively. Students reported constructive, respectful, and supportive interactions with their instructors, facilitated by good communication and the professors' use of positive body language. The third category, Student-Related Factors, underscored the critical role of student psychology. The data indicated that students' intrinsic interest in the subject and the experience of positive emotions during classes were pivotal determinants of their engagement and perceived success in the course.

The third main theme, Contextual Factors, pertained to the institutional and logistical environment supporting the curriculum. This theme was represented by a single but critical category: Factors Related to Educational Conditions and Facilities. This category emerged as the primary source of challenges. Students reported a severe shortage of time allocated for covering the extensive curriculum, a significant lack of adequate sports facilities and equipment, and considerable logistical problems. Key issues included poor scheduling that led to timetable conflicts between different sports classes, the considerable physical distance between the sports hall and other academic faculties, and the disruptive practice of holding multiple different sports classes simultaneously in a single, shared hall. These infrastructural and administrative deficiencies were consistently cited as major barriers to regular attendance, focused learning, and overall program effectiveness.

In conclusion, the findings of this study present a nuanced perspective on the implementation of the General Physical Education curriculum. While significant successes were identified, particularly in the realm of teaching quality and positive interpersonal relationships, substantial challenges persist. These challenges are deeply rooted in the areas of curriculum content relevance, assessment alignment, pedagogical diversity, and, most critically, the provision of adequate contextual and infrastructural support. The results compellingly demonstrate that the effectiveness of the curriculum is not solely dependent on its design but is profoundly influenced by the human elements of teaching and the material conditions of its execution.

The implications of this study are direct and practical. It is strongly recommended that curriculum designers and university administrators undertake a comprehensive revision of the course content to ensure it is appropriate, engaging, and genuinely general in nature for a diverse student body. Faculty development programs should be instituted to train instructors in diverse, student-centered, and active teaching methodologies, moving beyond traditional lectures, and to emphasize the creation of a warm and supportive classroom climate. Furthermore, a critical and urgent investment in sports infrastructure, alongside a meticulous review of class scheduling and logistics, is imperative to remove the identified contextual barriers. Establishing a permanent committee comprising faculty, students, and educational specialists to continuously monitor these challenges and evaluate improvement efforts is also proposed. By addressing

these multifaceted issues, universities can transform their general physical education programs into truly effective experiences that successfully promote physical activity, health, and holistic student development.

Keywords:

Lived experience, curriculum, general physical education, Sports 1.



تجارب زیسته دانشجویان نسبت به برنامه درسی تربیت بدنی و ورزش عمومی:

نگاهی به چالش‌ها و موفقیت‌ها

رقیه جاجی حسینلو^{*}، سیروس اسدیان^{**}

^{*} کارشناس ارشد رشته مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

pazhohesh_phd@yahoo.com

^{**} دانشیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، گروه علوم تربیتی، تبریز، ایران (نویسنده مسئول).

dr.sasadian@gmail.com

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف پژوهش حاضر بررسی تجربیات زیسته دانشجویان دوره کارشناسی در خصوص اجرای برنامه درسی تربیت بدنی و ورزش عمومی بود. این تحقیق از نظر هدف، کاربردی و با رویکرد کیفی و از نظر ماهیت در زمره تحقیقات توصیفی از نوع پدیدارشناسی توصیفی قرار می‌گیرد. شرکت‌کنندگان در این تحقیق شامل دانشجویان دختر و پسر دوره کارشناسی در دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ می‌باشند که دروس تربیت بدنی عمومی و ورزش ۱ را گذرانده بودند. در پژوهش حاضر از نمونه‌گیری هدفمند ملاک محور استفاده شد و فرآیند مصاحبه و نمونه‌گیری تا رسیدن به حد اشباع داده‌ها (تا مشارکت‌کننده ۱۶) ادامه یافت. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته بود. در این پژوهش برای افزایش اعتماد یا اطمینان‌پذیری پژوهش از تکنیک ممیز بیرونی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل یافته‌ها از روش هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شد. در بررسی تجربه‌های دانشجویان پیرامون برنامه‌های درسی تربیت بدنی و ورزش عمومی ۳ تم اصلی و ۷ مقوله به دست آمد که با عناوین: ۱- عوامل مرتبط با آموزش شامل سه مقوله فرعی (محتوای نامناسب برنامه درسی، عوامل مرتبط با ارزشیابی از عملکرد تحصیلی و عوامل مرتبط با روش‌ها و فرآیندهای آموزشی)؛ ۲- عوامل انسانی شامل ۳ مقوله (عوامل مرتبط با کیفیت تدریس، روابط استاد- دانشجو و عوامل مرتبط با دانشجو) و ۳- عوامل مرتبط با زمینه شامل (عوامل مرتبط با شرایط و امکانات آموزشی) نام‌گذاری شدند. نتایج به دست آمده حاکی از این امر است که اجرای برنامه درسی تربیت بدنی عمومی در دانشگاه شهید مدنی آذربایجان علی‌رغم داشتن موفقیت‌ها، دارای برخی چالش‌ها و ضعف‌ها نیز می‌باشد که از یافته‌های به دست آمده می‌توان برای مواجهه صحیح و منطقی با آن‌ها استفاده نمود.

نوع مقاله:

علمی-پژوهشی

واژگان کلیدی: تجربه

زیسته، برنامه درسی،

تربیت بدنی عمومی،

ورزش

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۹

استناد به این مقاله:

جاجی حسینلو رقیه و اسدیان سیروس (۱۴۰۳). تجارب زیسته دانشجویان نسبت به برنامه درسی تربیت بدنی و ورزش عمومی: نگاهی به چالش‌ها و موفقیت‌ها. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران؛ ۱۳۶-۱۰۷، ۱۳ (۲۵)
doi:10.22034/tpcj.2024.445160.1003



© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

مقدمه

نیروی انسانی یکی از متغیرهای مهم و بنیادی در هر جامعه‌ای محسوب می‌گردد و نظام آموزشی به‌عنوان یکی از نظام‌های مهم جامعه در تربیت این نیروی انسانی نقش چشمگیری دارد. آنان باید علاوه بر اینکه باید از سطح علمی، فکری و اخلاقی بالایی برخوردار باشند؛ از سلامت جسمی و بدنی کامل نیز باید بهره‌مند باشند. در نظام آموزشی ما تربیت‌بدنی ازجمله برنامه‌های درسی است که در جهت تحقق سلامت جسمی فراگیران طراحی شده است. برنامه‌های درسی تربیت‌بدنی با هدف پرداختن به فعالیت‌های علمی، جسمانی و آموزش مقدمات تئوری و عملی برای تربیت نیروی انسانی سالم و کارآمد طراحی و اجرا می‌شوند و بخش جدایی‌ناپذیری از زندگی انسان هستند که دارای اهداف والایی ازجمله حفظ و نگهداری سلامتی، ارتقاء نگرش‌ها، قابلیت‌ها و تقویت بعد مهارت جسمانی است (اسکندری و فاتحی، ۲۰۲۳). بر این اساس؛ حوزه تربیت‌بدنی، سلامت و بهداشت فردی و اجتماعی یکی از موضوعات مهم و خطیر در سطح جوامع انسانی بوده است و هدف آن رشد و ارتقاء انسان از طریق فعالیت‌های جسمانی است؛ به عبارت دیگر؛ تربیت‌بدنی شامل کسب و پردازش مهارت‌های حرکتی، توسعه و نگهداری آمادگی فعالیت‌های جسمانی برای تندرستی و سلامت، کسب دانش درباره فعالیت‌های جسمانی و تمرین و تصور و ذهنیت مثبت از فعالیت‌های جسمانی به‌عنوان و وسیله‌ای برای بهبود عملکرد انسان است. تربیت‌بدنی نه تنها به فواید جسمانی حاصل شرکت در فعالیت‌های بدنی توجه دارد، بلکه بالا بردن دانش و آگاهی و ایجاد موقعیت‌های مناسب برای یادگیری و فعالیت مداوم را نیز موردتوجه قرار می‌دهد (ممون و همکاران^۱، ۲۰۲۱). بر این اساس، نظام‌های آموزشی در سطوح مختلف از پیش از دبستان تا دانشگاه همواره توجه به رشد جسمی و بهداشتی فراگیران را به‌عنوان یکی از اولویت‌های اصلی خود در برنامه‌های درسی رسمی گنجانده‌اند و به آموزش آن از سطوح مقدماتی تا پیشرفته مباردت می‌کنند. بررسی اندیشه‌ها و الگوهای تربیتی در طول قرن‌ها نشان می‌دهد که ورزش و تربیت‌بدنی در بافت نظام آموزشی جایگاه متمایز و برجسته‌ای داشته است (دهقان قهفرخی و گودرزی، ۲۰۲۰).

در نظام آموزشی ایران نیز آموزش تربیت‌بدنی از اوان کودکی ازجمله قبل از دبستان شروع می‌شود و همچنان در دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم جزء مهم‌ترین واحدهای درسی است اگرچه ممکن است بعضاً به شکل صحیح اجرا نگردند ولی در دوره آموزش عالی به شکل تکامل‌یافته‌تری در میان دروس عمومی گنجانده شده است. آموزش عالی در ایران با طراحی و اجرای دروس تربیت‌بدنی عمومی در دوره‌های کارشناسی به دنبال تحقق اهداف متنوعی ازجمله جسمی، ذهنی و روانی، اجتماعی، عاطفی و ... است. فراگیری تربیت‌بدنی در دانشگاه‌ها به بهبود سلامت جسمی و روانی دانشجویان کمک می‌کند. تحقیقات نشان می‌دهد که فعالیت‌های بدنی منظم می‌توانند به کاهش استرس، اضطراب و علائم افسردگی کمک کرده و در نتیجه کیفیت زندگی را ارتقاء دهند (ریستاو^۲، ۲۰۲۰). مانگ و استاندال^۳ (۲۰۱۹) مزایای روان‌شناختی مرتبط با تربیت‌بدنی در دانشگاه‌ها را مورد تأکید قرار می‌دهند. همچنین وایت^۴ و همکاران (۲۰۲۴) بر این باورند که فعالیت‌های جسمی بر عاطفه، سلامت و رفاه روانی، عزت‌نفس، خودکارآمدی، رضایت از بدن، تاب‌آوری، حمایت اجتماعی، ارتباط اجتماعی، سلامت جسمانی، درد و خستگی تاثیر دارد. ابرامو و شیشاتسکا^۵ (۲۰۲۲) نیز معتقد هستند که تمرینات بدنی به‌طور جدایی‌ناپذیری با افزایش سطح عمومی توانایی‌های عملکردی بدن، بهبود رشد جسمانی چندانیه و تقویت سلامت مرتبط است. همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد تربیت‌بدنی با تشویق به همکاری در

1. Memon

2. Ristau

3. Mong and Standal

4. white

5. Abramov & Shishatska

فعالیت‌های گروهی و تیمی، مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی دانشجویان را نیز تقویت می‌کند. همچنین این مقوله می‌تواند به ساخت شبکه‌های اجتماعی و افزایش حس تعلق اجتماعی نیز کمک نماید (مادرونا^۶ و همکاران، ۲۰۱۴). گینازاروف^۷ (۲۰۲۲) به این نتیجه دست‌یافت که تربیت‌بدنی نقش مهمی در رشد اخلاقی، ارادی و زیبایی‌شناختی ایفا می‌کند و همچنین سهم قابل‌توجهی در تربیت متخصصان با تحصیلات عالی و توسعه‌یافته دارد. از طرف دیگر نتایج برخی تحقیقات نیز حاکی از تأثیر فعالیت‌های جسمی بر عملکرد تحصیلی است. تیوبر، لیر و سادک^۸ (۲۰۲۴) خاطرنشان می‌سازند که دانشجویانی که در برنامه‌های ورزشی فعال هستند، معمولاً عملکرد تحصیلی بهتری دارند و به‌نوعی فعالیت بدنی می‌تواند به تقویت تمرکز و حافظه نیز کمک کند. گائو و ترین^۹ (۲۰۲۳) نیز از تأثیر فعالیت‌های بدنی و ورزشی بر جلوگیری از بیماری‌ها تأکید می‌کنند.

بر این اساس، نظام‌های آموزشی مختلف از جمله دانشگاه‌ها با علم به اهمیت تربیت‌بدنی و تداوم فعالیت‌های جسمی دانشجویان در دوران تحصیل اقدام به طراحی و اجرای برنامه‌های درسی تربیت‌بدنی نموده‌اند و به‌عنوان درس عمومی و اجباری در سطح دانشگاه‌ها عملیاتی می‌شوند. تاریخچه برنامه درسی تربیت‌بدنی عمومی در دانشگاه‌های ایران همواره دارای فراز و فرودهایی بوده است و بررسی‌ها در این خصوص حاکی از آن است که واحد تربیت‌بدنی در ابتدا تنها به ارزش یک واحد درسی در دانشگاه تهران در سال ۱۳۴۲ ارائه می‌شده است. تا اینکه در سال ۱۳۵۱ ارائه درس تربیت‌بدنی عمومی به ارزش ۲ واحد مورد تأیید وزارت علوم و آموزش عالی قرار گرفت. تا قبل از سال ۱۳۵۱ فعالیت‌های بدنی دانشجویان به‌صورت فعالیت‌های فوق‌برنامه‌ای بوده است اما پس از سال ۱۳۵۱ دو واحد تربیت‌بدنی عمومی در نیمسال اول تحصیلی به آمادگی جسمانی و عمومی دانشجویان توجه داشته است. در سال ۱۳۹۲ بر اساس مصوبه شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، مجدداً برنامه درسی تربیت‌بدنی دچار تغییراتی شد (دهقان قهرخی و گودرزی، ۲۰۲۰). علی‌رغم کش‌وقوس‌ها و تغییرات فراوان در حال حاضر برنامه درسی تربیت‌بدنی عمومی تحت عنوان واحدهای تربیت‌بدنی و ورزش ۱ در دانشگاه‌ها طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌شود.

دانشجویان دوره کارشناسی و کاردانی در طول تحصیل خود واحدهای عمومی تربیت‌بدنی و ورزش ۱ را اخذ می‌نمایند و در کلاس‌های آن‌ها در زمان مقرر شده شرکت می‌کنند و در کنار بهره‌مندی از دانش تخصصی در رشته تحصیلی خود، به افرادی سالم و آگاه نسبت به وضعیت جسمی خود تبدیل می‌شوند (روزبھانی و همکاران، ۲۰۲۲). فرایند تربیت‌بدنی در دانشگاه‌ها به‌عنوان یک فرایند چندوجهی است بدین‌صورت که در این فرایند هم به آموزش مباحث نظری پرداخته می‌شود و هم تربیت در تمام ابعاد جسمی را شامل می‌شود. در این فرایندها آموزش با هدف توسعه و بهبود مهارت‌های حرکتی صورت می‌گیرد و درعین‌حال رشد فیزیکی دانشجویان را هم نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (فایتون و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۱). متخصصان آموزشی برنامه درسی تربیت‌بدنی عمومی را بر اساس دانش تخصصی و یافته‌های علمی رشته تربیت‌بدنی طراحی و سازمان‌دهی می‌کنند و از تعلیمات مربوط به آن بهره‌مند می‌شوند (آبرامو و شیشیتسکا، ۲۰۲۲).

بر این اساس؛ دانشگاه‌ها در سال‌های اخیر با صرف هزینه‌های بسیار تلاش کرده‌اند با طراحی مطلوب برنامه درسی و اختصاص زمان آموزشی مناسب، فراهم‌سازی امکانات و اماکن ورزشی استاندارد و تهیه منابع آموزشی لازم، شرایط بهتری را برای اجرای هر چه بهتر این برنامه‌های درسی فراهم نمایند (نجفی و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات نشان می‌دهد که طراحی برنامه‌های درسی ساختارمند همراه با تأمین امکانات ورزشی مناسب توانسته است تا حدی بر کم‌حرکی دانشجویان غلبه کند و مشارکت آنان در فعالیت‌های بدنی را افزایش دهد (کهل^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۲). اما با این حال نتایج برخی پژوهش‌ها که در داخل کشور انجام‌شده است حاکی از وجود ضعف‌هایی در زمینه برنامه درسی تربیت‌بدنی در دانشگاه‌هاست.

6. Madrona

7. Gaynazarov

8. Teuber, Leyhr, Sudeck

9. Gao & Trinh

10. Fitton Davies & et a

11. Kohl

به عنوان نمونه نقی زاده باقی و همکاران (۲۰۲۴) به بررسی تجارب زیسته دانشجویان رشته علوم ورزشی در دانشگاه های استان اردبیل از منظر کیفیت آموزش پرداختند و یافته های آنان تاکید می کند که برای آموزش مؤثرتر، باید پیش زمینه های زیرساختی و آموزش بیشتر خود دانشجویان و دانشگاه ها و آماده سازی اطلاعاتی محتوای آموزشی در دستور کار قرار گیرد. مساحی، فرجی و بشیری (۲۰۲۴) نیز در پژوهش خود که به بررسی تجربه ی زیسته معلمان تربیت بدنی پرداخته بودند به چهار چالش مهم از جمله چالش های مرتبط با یاددهنده و یادگیرنده، چالش های فنی و زیرساختی، چالش های فرهنگی و اجتماعی و چالش های مربوط به فرصت های آموزش اشاره کرده اند. افروزه، مجیدی و همتی نژاد (۲۰۲۴) در پژوهش خود که با هدف واکاوی تجربه زیسته معلمان تربیت بدنی از چالش های اجرای ورزش فراگیر انجام شده بود به فهرستی از چالش ها مهم در این راستا از جمله ویژگی های فردی، فقدان آمادگی علمی و حرفه ای معلمان، ماهیت رقابتی ورزش، فقدان محیط و تجهیزات مناسب، فقدان محیط حمایتی، فقدان برنامه ریزی آموزشی اشاره می کنند. روزبهانی و همکاران (۲۰۲۲) به چالش های آموزشی و زیرساختی را به عنوان موانع اصلی اجرای این درس عنوان کرده اند. دادرسی و همکاران (۲۰۱۶) نیز در پژوهشی عدم تناسب زمان درس تربیت بدنی با محتوا، روش تدریس، اهداف درس و نوع ارزشیابی درسی را از جمله مسائل و مشکلات برنامه درسی تربیت بدنی بر شمرده اند. کاشانی و همکاران (۲۰۲۲) نیز اشاره می کنند که مؤلفه محتوایی در برنامه درسی تربیت بدنی در وضعیت مطلوبی قرار ندارد و تاکید می کنند که طراحان این برنامه باید توجه بیشتری به عوامل محتوایی دخیل در برنامه کاربردی داشته باشند و اقدامات اصلاحی را برای نسخه های بعدی انجام بدهند. از طرف دیگر، تحقیقات انجام شده در خارج از ایران نیز بعضاً به وجود برخی چالش ها و موانع مهم در راستای اجرای برنامه درسی تربیت بدنی در دانشگاه ها اشاره می کنند. کیرک^{۱۲} (۲۰۱۳) به چالش های مدل های آموزشی در حوزه تربیت بدنی می پردازد و اشاره می کند که بسیاری از دانشگاه ها از روشهای قدیمی و غیرجذاب برای تدریس استفاده می کنند. فریرا سیلوا^{۱۳} و همکاران (۲۰۲۲) نیز در این راستا به چالش هایی همچون کمبود زمان، بی انگیزگی و فضای آموزشی نامناسب اشاره می کنند.

با وجود تأکید گسترده پژوهش های پیشین بر جنبه های مختلف آموزش تربیت بدنی و شناسایی چالش ها و موانع موجود، لازم به ذکر است که برنامه های درسی تربیت بدنی و ورزش ۱ از دیدگاه ذینفعان اصلی، یعنی دانشجویان، به شکل نظام مند بررسی نشده است. مطالعات موجود پیرامون دروس تربیت بدنی در سطح آموزش عالی، عمدتاً با روش های کمی و تمرکز بر شاخص های عینی مانند نرخ مشارکت یا امکانات فیزیکی انجام شده اند. در حالی که تجارب زیسته، انتظارات و تفسیرهای شخصی دانشجویان از این برنامه ها - که می تواند عوامل پنهان مؤثر بر اثربخشی یا شکست این آموزش ها را آشکار کند - نادیده گرفته شده است. بنابراین، پژوهش حاضر با اتخاذ رویکرد پدیدارشناسی به دنبال پر کردن این خلاء از طریق کشف معانی نهفته در تجارب دانشجویان است. یافته های این مطالعه می تواند مبنای طراحی برنامه های درسی تربیت بدنی منعطف، فراگیر و دانشجو-محور قرار گیرد و به سیاست گذاران کمک کند تا به جای تمرکز صرف بر شاخص های کمی، به ابعاد انسانی و عاطفی این دروس حیاتی نیز توجه کنند. بنابراین؛ با توجه به آنچه تاکنون ذکر شد پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این مسئله مهم و اساسی است که تجارب زیسته دانشجویان دوره کارشناسی پیرامون اجرای برنامه درسی دروس تربیت بدنی و ورزش ۱ در دانشگاه شهید مدنی آذربایجان چگونه است؟

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر از لحاظ هدف، جزء تحقیقات کاربردی با رویکرد کیفی است، چراکه هدف از پژوهش، کاربرد نتایج به دست آمده در جهت بهبود برنامه درسی است و از نظر ماهیت پژوهش در دسته پژوهش های پدیدارشناسی از نوع توصیفی است، چراکه به توصیف وضعیت برنامه درسی دروس تربیت بدنی بر اساس تجارب زیسته دانشجویان پرداخته است. مشارکت کنندگان پژوهش حاضر شامل دانشجویان دختر و پسر دوره کارشناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ هستند که واحدهای درسی تربیت بدنی و ورزش ۱ را گذرانده اند. اطلاعات تکمیلی در جدول ۱ آمده است. جهت انتخاب حجم نمونه از روش نمونه گیری هدفمند استفاده شد و فرایند مصاحبه و نمونه گیری تا رسیدن به حد اشباع

¹². Kirk

¹³. Ferreira Silva

نظری داده‌ها و تا نفر شانزدهم ادامه یافت. در این راستا اشتراوس و کوربین (۱۹۹۰) گست و همکاران (۲۰۲۰) تأکید می‌کنند که اشباع نظری به معنای رسیدن به نقطه‌ای است که داده‌های اضافی دیگر به توسعه مفاهیم یا نظریه کمک نمی‌کند. ملاک انتخاب افراد برای مصاحبه، گذراندن درس تربیت‌بدنی و ورزش ۱ در دانشگاه شهید مدنی آذربایجان بود.

جدول ۱: مشخصات جمعیت شناختی مشارکت کنندگان

ردیف	جنسیت	شماره شرکت کننده	مدرک و رشته تحصیلی	سن	ترم
۱	خانم	(۱)	مطالعات خانواده	۲۰	۵
۲	خانم	(۲)	علوم تربیتی	۲۰	۵
۳	آقا	(۳)	مطالعات خانواده	۲۱	۵
۴	آقا	(۴)	ادبیات فارسی	۲۲	۶
۵	خانم	(۵)	عمران	۲۲	۵
۶	خانم	(۶)	علوم تربیتی	۲۲	۵
۷	خانم	(۷)	مهندسی کشاورزی	۲۱	۷
۸	خانم	(۸)	مکانیک	۲۱	۵
۹	خانم	(۹)	زبان انگلیسی	۲۱	۷
۱۰	خانم	(۱۰)	علوم تربیتی	۲۱	۵
۱۱	خانم	(۱۱)	ادبیات عرب	۲۱	۶
۱۲	خانم	(۱۲)	ریاضی	۲۱	۵
۱۳	خانم	(۱۳)	شیمی	۲۲	۵
۱۴	آقا	(۱۴)	مهندسی برق	۲۲	۶
۱۵	آقا	(۱۵)	فیزیک	۲۱	۵
۱۶	خانم	(۱۶)	شیمی	۲۲	۵

در این پژوهش ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته بود. ملاحظات اخلاقی برای انجام پژوهش حاضر شامل تمایل مشارکت کنندگان به انجام مصاحبه و همچنین مخفی بودن مشخصات مشارکت کنندگان بود. در نهایت؛ به منظور تجزیه و تحلیل

اطلاعات از روش هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شد. بر اساس این روش؛ در مرحله اول تمام توصیف‌های ارائه شده توسط مشارکت کنندگان بررسی و مورد مطالعه عمیق قرار گرفت. در گام دوم تلاش شد جملات و اظهارات مهم آنان شناسایی شود. در گام سوم با فرموله کردن معانی تلاش شد معنی هر جمله مهم استخراج گردد و به نوعی از این طریق، کدهای اولیه شناسایی گردند. در گام بعدی تم یا موضوعات اصلی از دل کدهای اولیه استخراج شد. در ادامه و در گام بعدی نتایج در قالب یک توصیف جامع از موضوع مورد پژوهش تلفیق گردید. در مرحله ششم شناسایی ساختار اصلی پدیده با هدف کشف ماهیت بنیادی یا همان ذات پدیده در دستور کار قرار گرفت و در گام هفتم اعتبار سنجی نهایی یافته‌ها از طریق مراجعه به هریک از مشارکت کنندگان و انطباق آنها با تجربه‌های زیسته آنان مورد توجه قرار گرفت.

برای افزایش اعتبار یافته‌های تحقیق دو راهکار انجام شد: در مرحله اول با هدف اطمینان از اینکه تحلیل پژوهشگران بازتاب دقیقی از تجارب، دیدگاه‌ها و احساسات شرکت کنندگان است و همچنین با هدف کاهش سوگیری محقق و پیشگیری از تفسیرهای نادرست و در نهایت احترام به حقوق مشارکت کنندگان با درگیر کردن آنان در فرآیند پژوهش، فرایند بازبینی مشارکت کنندگان با عودت تحلیل‌های اولیه و کدهای استخراج شده به خود آنها و اخذ نظرات آنان در دستور کار قرار گرفت. علاوه بر این؛ زمان قابل توجهی به بازخوانی، تفکر و تعمق درباره داده‌ها اختصاص داده شد. این مرحله که به غرق شدن در داده‌ها اشاره دارد با هدف پی بردن به الگوها، تناقض‌ها و تم‌های اصلی، دستیابی به معانی عمیق تر و از اطلاع از پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های احتمالی پژوهشگران انجام گردید. همچنین برای افزایش اعتماد یا اطمینان‌پذیری پژوهش از تکنیک ممیز بیرونی استفاده شد. بدین معنی که هم نتایج و هم فرایند به سه نفر از اعضای هیئت علمی گروه علوم تربیتی که نقش ممیز را داشتند ارائه شد. در این مرحله، تم‌ها و مقوله‌های استخراج شده از دل مصاحبه‌ها همراه با واحدهای معنایی مربوطه در قالب یک جدول جامع در اختیار آنان قرار گرفت تا صحت اطلاعات و اینکه آیا یافته‌ها، تفاسیر و نتیجه‌گیری‌ها توسط داده‌ها حمایت می‌شوند را ارزیابی نمایند. اطلاعات استخراج شده مورد تایید دو نفر از آنان قرار گرفت و با اخذ بازخورد از نفر سوم عنوان مقوله "عوامل مرتبط با زمینه" به فهرست تم‌ها افزوده شد و مقوله‌ها و واحدهای معنایی مربوطه مورد طبقه بندی مجدد قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش

در این بخش از پژوهش اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده از روش کلایزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در مرحله اول پس از تعمق در متن هر یک از مصاحبه‌ها، فهرستی از کدهای اولیه حاصل شد. در ادامه، مفاهیم اولیه به دقت مورد بررسی قرار گرفتند و مفاهیمی که ارتباط مفهومی بیشتری باهم داشتند در خوشه‌های (مقوله) یکسان قرار گرفتند و هر مقوله به یک عنوان نام‌گذاری شد. نام‌گذاری مقوله‌ها به نحوی بود که تمامی مفاهیم مرتبط با آن مقوله را شامل شود.

در مرحله سوم بعد از بررسی مقوله‌های، مقوله‌های مشابه در هم ادغام شدند، به صورتی که در پایان از مفاهیم اولیه، ۷ مقوله و ۳ تم حاصل شد که در جدول ۲ گزارش شده است. تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های با دقت و در ۳ نوبت جهت رسیدن به اشباع در کدها و مقوله‌ها انجام شد.

جدول ۲: طبقه‌بندی نهایی متن مصاحبه‌ها

واحد تبیینی	مفهوم سازی واحد معنایی	مقوله ها	تم
۱	تدریس محتوا به شکل صرفاً تئوری و نظری	عوامل مرتبط با آموزش	محتوای نامناسب برنامه درسی
۲	محتوای بیش از حد تخصصی		
۳	قابلیت یادگیری		
۴	ارزشیابی گروهی		عوامل مرتبط با ارزشیابی از عملکرد تحصیلی
۵	وجود فرصت جبران در ارزشیابی		
۶	تناسب ارزشیابی با محتوا		
۷	مشکلات سامانه مجازی در ارزشیابی		
۸	پروژه- محور بودن ارزشیابی		
۹	استفاده از کارگروهی	عوامل مرتبط با فرایندهای آموزشی	عوامل مرتبط با فرایندهای آموزشی
۱۰	جو کلاس		
۱۱	استفاده از بحث گروهی		
۱۲	مشارکت دانشجویان در فرایند یاددهی - یادگیری		
۱۳	جدی بودن اساتید	عوامل مرتبط با انسان	عوامل مرتبط با کیفیت تدریس
۱۴	اخلاق خوب اساتید		
۱۵	تسلط بر محتوا		
۱۶	سبک تدریس استاد		
۱۷	مدیریت زمان توسط اساتید		
۱۸	توجه به تفاوت های فردی توسط اساتید		
۱۹	کیفیت تدریس اساتید		
۲۰	تعامل مطلوب استاد و دانشجو		روابط استاد- دانشجو
۲۱	استفاده از زبان بدن توسط اساتید		
۲۲	هیجانات دانشجویان	عوامل مرتبط با دانشجو	عوامل مرتبط با دانشجو
۲۳	علاقه دانشجویان		
۲۴	زمان	عوامل مرتبط با زمینه	عوامل مرتبط با شرایط و امکانات آموزشی
۲۵	کمبود امکانات		
۲۶	مشکلات سامانه مجازی در هنگام تدریس		
۲۷	تداخل برنامه درسی		
۲۸	دوری سالن ورزش		
۲۹	نظم در برنامه ریزی		
۳۰	تداخل ورزش ها		

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می شود با تحلیل و طبقه بندی اطلاعات به دست آمده از مصاحبه ها، سه تم اصلی تحت عناوین عوامل مرتبط با آموزش که خود این تم شامل سه مقوله با عناوین محتوای نامناسب برنامه درسی، عوامل مرتبط با ارزشیابی و عوامل

مرتبط با فرایندهای آموزشی به دست آمد. تم دوم عوامل انسانی بود که شامل دو مقوله تحت عناوین عوامل مرتبط با کیفیت تدریس و روابط استاد-دانشجو می‌باشد. در نهایت، تم سوم هم عوامل مرتبط با زمینه بود که مقوله عوامل مرتبط با شرایط و امکانات آموزشی را پوشش می‌داد. در ادامه به ارائه مصادیقی از مصاحبه‌های انجام‌یافته در ارتباط با مقوله‌ها و مفاهیم پرداخت می‌شود.

عوامل مرتبط با آموزش

۱- محتوای نامناسب برنامه درسی

تحلیل اطلاعات حاصل از این پژوهش بیانگر وجود برخی چالش‌ها و موفقیت‌ها پیرامون مسائل و شرایط آموزشی بود. دانشجویان غالباً در بیان تجربیات خود در خصوص حضور در کلاس‌های درس تربیت‌بدنی به محتوای قصد-شده و ارائه‌شده توسط استادان در کلاس اشاره می‌کردند و غالب تجربیات آن‌ها در این خصوص بیانگر ارائه محتوای نامناسب بود. دانشجویان اظهار می‌داشتند که محتوای برنامه درسی در بیشتر اوقات صرفاً به شکل نظری در کلاس درس ارائه می‌شد و این موضوع مانع از یادگیری واقعی آن‌ها می‌شد. همچنین آن‌ها اظهار داشتند که محتوای آموزش‌ها در کلاس درس بیش‌ازحد تخصصی بود و بیشتر مناسب دانشجویان رشته تربیت‌بدنی بود و از تا حد زیادی از جنبه عمومی بودن خارج شده بود و حالت تخصصی پیدا کرده بود. علاوه بر این؛ آن‌ها اشاره می‌کردند که محتوای قصد-شده که توسط استادان در کلاس ارائه می‌شد متناسب با وضعیت شناختی ما نبود و یادگیری آن مطالب برای من دشوار و بعضاً قابلیت یادگیری نداشت. در ادامه به برخی مصادیق مصاحبه‌های مرتبط با این مسائل اشاره می‌گردد:

شرکت‌کننده (۱) چنین گفته است: «ما یه کتابی داشتیم که در قالب یه کتابی استاد توضیح می‌دادند و ما همین‌طوری یاد می‌گرفتیم و امتحانش هم حالت تستی داشت و به حالت تستی اونو امتحان دادیم. ولی خب شاید یه سری چیزها رو یاد گرفتیم ولی آن‌چنان چنگی به دل نداشت.» شرکت‌کننده (۶) چنین گفته است: «کتابش واقعاً سخت بود و فراتر از درک و فهم ما دانشجویهای ورودی بود و کتاب‌های دیگه فکر نکنم این‌قدر به نظرم باید این کتاب رو برای تخصصی‌ها می‌دادند تا برا ما که عمومی این درس ولی خب با هر بدبختی که بود تموم کردیم و پاس کردیم این کتابو.» شرکت‌کننده (۱۱) چنین گفته است: «واسه تربیت‌بدنی استاد برامون یه کتابی معرفی کرده بودن که تقریباً میشه گفت حجمش از حجم کتابای اختصاصی مون هم بیشتر بود و اینجا بود که می‌گفتم کاش مجازی پاسش می‌کردم. ولی دیگه چاره‌ای نداشتم و باید همون ترم پاسش می‌کردم تا بتونم ترم بعدیش هم ورزش ۱ رو انتخاب کنم.»

۲- عوامل مرتبط با ارزشیابی از عملکرد تحصیلی

یکی دیگر از مقولات به‌دست‌آمده در این پژوهش، توصیف وضعیت ارزشیابی استادان از عملکرد تحصیلی دانشجویان دروس تربیت‌بدنی و ورزش ۱ بود. تحلیل تجربیات زیسته دانشجویان حاکی از این بود که ایجاد فرصت ارزشیابی گروهی در این دروس، موجب ایجاد فرصتی برای بروز عملکرد واقعی دانشجویان شده بود. آنان معتقد بودند که با ارزشیابی گروهی عملکرد بهتری در آزمون‌ها ثبت می‌کردند. یکی دیگر از تجربیات مثبت دانشجویان، وجود فرصت جبران در فرایند ارزشیابی بود. دانشجویان اظهار می‌داشتند در صورتی که در آزمون‌های عملکردی قادر به انجام حرکت یا مهارت خاصی نبودیم یا در بخشی از آزمون‌های کتبی به هر دلیل عملکرد مناسبی نداشتیم، استادان این فرصت را برای ما فراهم کرده بودند که مجدداً بتوانیم عملکرد واقعی خود را به نمایش بگذاریم و این رویه موجب شده بود که تا حدود زیادی استرس و اضطراب امتحان نداشته باشیم. در یک بعد دیگر، دانشجویان و

تجربه‌های آنان حاکی از عدم تناسب آزمون‌ها با محتوای ارائه شده در کلاس درس بود. آنان بر این باور بودند که محتوای آزمون‌ها چیزی فراتر از آموخته‌های آن‌ها در کلاس درس بود و این موضوع را به عنوان یک تجربه منفی ذکر می کردند:

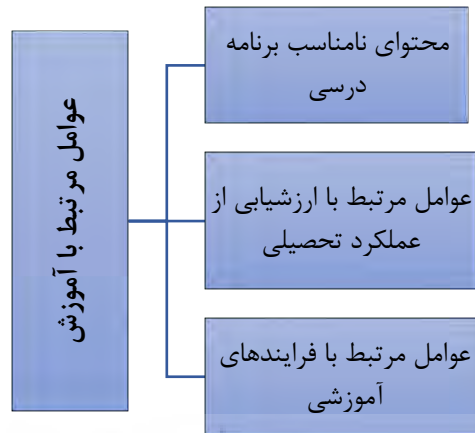
شرکت کننده (۱) چنین گفته است: «در مورد ارزشیابی ورزش ۱ به صورت گروهی از ما آزمون گرفتن و به صورت گروهی هم نمره عملی دادند.» شرکت کننده (۳) چنین گفته است: «بعد از آنکه به صورت عملی آموزش می داد خودش از ما انتظار داشت که همون کار رو بکنیم و هر چقدر که ما اشتباه می کردیم خودش میومد و توضیح می داد تا ما یاد بگیریم و یادگیریمون بالاتر باشه و این از نکات مثبت بود.» شرکت کننده (۵) چنین گفته است: «ترم ۱ به ما جزوه داده بود و جزوه خیلی آسون بود اما سؤالاتی که توی امتحان طرح کرده بودن خیلی تخصصی بود برا همین خیلیا نتونسته بودن خوب جواب بدن حالا آخر سر هم شیفت دادن ولی به نظر من آگه سؤالات به صورت عمومی تر بود بهتر بود.» شرکت کننده (۶) چنین گفته است: «میشه گفت که نصف سؤالا از خود کتاب نبودند.» شرکت کننده (۵) چنین گفته است: یکی از مشکلات هم این بود که آزمون ۲۰ تا سؤال تستی سخت بود و واسه اون سؤالا تایم خیلی کمی بود ...

۳- عوامل مرتبط با فرایندهای آموزشی

در این بخش از پژوهش به یافته‌های حاصله در بعد روش‌های تدریس و آموزش استادان اشاره می شود. دانشجویان در بیان تجربه‌های خود به مواردی همچون استفاده از کارگروهی، جو خشک کلاس، استفاده از بحث گروهی و مشارکت دانشجویان در فرایند یاددهی - یادگیری در کلاس درس اشاره نموده اند. نتایج حاکی از این بود که استادان در کلاس‌های درس فرصتی را ایجاد کرده بودند که دانشجویان به صورت گروهی با هم روی یک تکلیف یا یک پروژه خاص مشارکت می کردند و این موضوع موجب ارتقاء سطح کیفی یادگیری آن‌ها شده بود. در واقع؛ این مفهوم به استفاده از روش‌های گروهی در اجرای برنامه درسی تربیت بدنی اشاره دارد. همچنین آنان به وجود جو خشک و بیش از حد رسمی کلاس درس اشاره داشتند و اعلام کرده اند که این شرایط روی کم و کیف یادگیری آن‌ها اثر منفی گذاشته است. علاوه بر این دانشجویان اظهار داشته اند که در کلاس‌های درس استادان شرایطی را به وجود می آوردند که دانشجویان به سهولت می توانستند پیرامون اهداف درس به بحث و گفتگو بپردازند و این فرایند برای آن‌ها تبدیل به یک تجربه جذاب و لذت بخش شده است. از طرف دیگر تعریف نقش برای دانشجویان در فرایند آموزش و یادگیری و مشارکت دادن آن‌ها در این مسیر جزء تجربیات مثبت دانشجویان بود. در ادامه به برخی از مصادیق مصاحبه در این خصوص اشاره می شود:

شرکت کننده (۱) چنین گفته است: «کارهامونم به صورت گروهی بود که به صورت گروه‌های ۳ یا ۴ نفری یه سری حرکات ابداعی رو از انجام می دادیم و امتحانی که آزمون به عمل می آوردن به همون صورت گروهی بود و همه با هم مشارکت می کردیم.» شرکت کننده (۱۲) چنین گفته است: «جو کلاس بیشتر خشک بود البته درسته استاد و دانشجو بهم احترام می داشتن ولی بچه‌ها دوست نداشتن توی کلاس هاش شرکت کنند و به نوعی بی انگیزه شده بودیم.» شرکت کننده (۱۵) چنین گفته است: «بعضی جاها که احساس می کرد میتونیم خوب مشارکت کنیم ما رو هم تو جریان تدریسش دخیل می کرد چون تعاملش هم با بچه‌ها خوب بود برا همین خودمون هم برا شرکت تو بحث علاقه داشتیم.»

در نهایت جهت ارائه تصویر دقیق تری از نتایج این پژوهش، یافته‌های این بخش در قالب شکل ۱ ارائه شده است:



شکل ۱: عوامل مرتبط با آموزش

عوامل مرتبط با انسان

۴- عوامل مرتبط با کیفیت تدریس

بخش دیگری از یافته‌های به‌دست آمده در این پژوهش به کم و کیف تدریس استادان در کلاس درس و نحوه برقراری ارتباط و تعامل آن‌ها با دانشجویان مرتبط بود. تجربیات دانشجویان در این حوزه حاکی از جدی بودن اساتید در فرایند آموزش و تدریس، خلق و خوی خوب و مناسب آن‌ها در کلاس درس، تسلط آن‌ها بر محتوای برنامه درسی، اجرای ضعیف روش‌های تدریس و استفاده مناسب آن‌ها از زبان بدن در حین تدریس بود. همچنین دانشجویان ابراز داشته‌اند که استادان در فرایند تدریس خود تا حدودی به تفاوت‌های فردی دانشجویان توجه نموده‌اند و سطح مناسبی از تعامل و ارتباط بین استاد و دانشجو در کلاس حاکم بوده است. همچنین استادان به‌خوبی زمان تدریس در کلاس را مدیریت کرده‌اند و موفق شده‌اند تا محتوای برنامه درسی قصد- شده یا همان اهداف درس را به‌طور کامل پوشش دهند و به دانشجویان منتقل کنند. در ادامه به مصادیقی از مصاحبه‌های دانشجویان در این خصوص اشاره می‌شود:

شرکت‌کننده (۹) چنین گفته است: «علاوه بر این استادی که داشتیم به‌شدت به حضور و غیاب حساس بودند باید همون وقتی که بود حالا اون ۳ جلسه غیبت رو نمیگم به‌شدت برای حضور در کلاس‌ها حساس بودند باید به‌موقع حضور داشتیم در کلاس‌ها و هر دو تا استاد بالینکه درساشون دروس اختصاصی ما هم نبودند اما برای حضور در کلاس‌ها تأکید سفت و سختی هم داشتند و کلاس‌ها

هم به موقع تشکیل می شدند و سر تایم مشخص شده برگزار می شدند.» شرکت کننده (۶) چنین گفته است: «استادش خوب بود رابطش با هامون اوکی بود آگه یکی مشکل داشت نمیومد توبیخش نمی کرد. ولی خب میگم که منظم بود مدیریت کلاس رو خوب بلد بود خیلی عالی بود من که می پسندیدمش لحن بیانش فن بیانش خوب بود خودش معلوم بود که ورزشکاره و اینجور چیزا.» شرکت کننده (۱۴) چنین گفته است: «در کل کلاس خوبی بود درسته زیاد کسل کننده بود و استاد هم تدریسش تند تند بود هیچی نمیفهمدیم فن بیانش تسلطش به محتوا حتی آگه خوب هم بود ولی چون تند تند می گفت تأثیری نداشت.» شرکت کننده (۱۱) چنین گفته است: «بالینکه زمانش کافی بود و استاد توی اون ۱ ساعت خورده ای که بود میتونست برنامه ای که بودش رو پوشش بده چون واقعاً استاد منظمی بود با بچه ها مچ بود و از اونایی که بلد بودن کمک می گرفت زمانشو می تونست مدیریت کنه و واقعاً اونقدر خوب توضیح می داد که کمتر کسی ازشون می خواست که دوباره توضیح بدن و اون چیزایی که می گفتن واقعاً به بدنسازی مربوط می شد.

۵- عوامل مرتبط با روابط استاد- دانشجویان

در این بخش از پژوهش، یافته ها نشان داد که تجربیات دانشجویان حاکی از وجود ارتباط و تعامل سازنده بین استادان با دانشجویان می باشد. در ادامه به بخشی از مصادیق اظهارات دانشجویان در این خصوص اشاره می گردد:

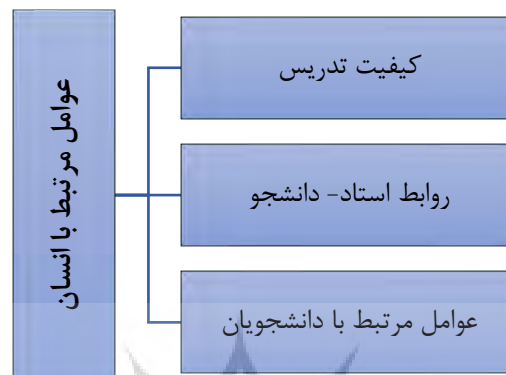
شرکت کننده (۷) چنین گفته است: «در خصوص تعامل استاد باید بگم که من با استادی که تربیت بدنی و ورزش رو پاس کردم استادی بودن که وضعیت جسمانی و بدنی دانشجو توجه می کردن یعنی دانشجویی که مشکل جسمانی داشت بخش کمتری از فعالیت عملی رو انجام می داد ولی دانشجویایی که حالا تو رشته های قبلی و رشته های ورزشی فعالیت کرده بودن اونها تعامل بیشتری با کلاس داشتن یعنی کسایی بودن که فیتنس کار می کردن والیبال کار می کردن تخصص داشتند بستکبال تخصص داشتند...» شرکت کننده (۱۵) چنین گفته است: اون چیزی که توی جزوه نوشته هستش رو بهمون یاد بده فن بیان و لحن بیانش تن صداس کیفیت برقراری ارتباط چشمی و استفاده از زبان بدنش خیلی خوب بود ماهرانه بود.

۶- عوامل مرتبط با دانشجویان

یافته های این پژوهش نشان می دهد که عوامل مرتبط با دانشجویان، به ویژه وجود علاقه و هیجانات مثبت آنان نسبت به درس تربیت بدنی، از جمله عوامل کلیدی در اجرای موفقیت آمیز برنامه های درسی تربیت بدنی عمومی در دانشگاه محسوب می شوند. این نتایج با نظریه های انگیزشی از جمله "تئوری خودتعیین گری" (رایان و دسی^{۱۴}، ۲۰۰۰) همسو است که بر اهمیت انگیزه درونی و لذت ذاتی از فعالیت تأکید می کنند. در ادامه به بخشی از مصاحبه های دانشجویان در این خصوص اشاره می گردد: شرکت کننده (۵) چنین گفته است: «ایروبیکی ما انجام می دادیم خیلی خوب بود و باعث می شد که آدرنالین بدن رو بالا ببره و باعث ایجاد هیجان بشه و واسه سلامتی و روحیمونم خوب بود.» شرکت کننده (۱۴) چنین گفته است: «بعدا دیگه باهاش راحت شدیم و استاد هم فهمید که ما هم الکی اینجا نیستیم که وقت تلف کنیم و به دیده یه درس الکی به تربیت بدنی نگاه کنیم و فهمید که ما به این درس علاقه داریم.»

¹⁴. Ryan & Deci

در این بخش نیز، جهت ارائه تصویری روشن و دقیق از آن چه از مصاحبه با دانشجویان حاصل شده است، نتایج حاصله در این بخش در شکل ۲ آمده است:



شکل ۲: عوامل مرتبط با انسان

عوامل مرتبط با زمینه

۷- عوامل مرتبط با شرایط و امکانات آموزشی

معمولاً اجرای موفق و مؤثر هر برنامه درسی مستلزم تدارک شرایط و امکانات لازم است و مجریان و مسئولان مربوطه باید شرایط تحقق اهداف این برنامه‌های درسی را مشخص و به‌طور دقیق فراهم کنند. همان‌طور که فولان^{۱۵} (۱۹۹۹) و اسکات^{۱۶} (۱۹۹۹) مطرح می‌کنند، یک برنامه درسی، هرچند که خوب طراحی شده باشد، اگر قرار باشد که بر فراگیران تأثیرگذار باشد، باید به‌خوبی اجرا شود. هرچند که این امر بدیهی به نظر می‌رسد، اما هم‌اکنون هزاران اسناد برنامه درسی وجود دارند که در قفسه‌های انبارها گردو خاک، آن‌ها را فراگرفته است، زیرا هرگز به مرحله اجرا نرسیده‌اند یا این‌که به‌طور نادرستی اجرا شده‌اند (به نقل از مارش، ۲۰۰۷).

تحلیل و بررسی یافته‌های تحقیق در این بخش حاکی از این است که زمان کافی برای اجرای دقیق اهداف قصد- شده در برنامه‌های درسی تربیت‌بدنی و ورزش ۱ لحاظ نشده و تجربه غالب دانشجویان نشانگر کافی نبودن زمان آموزش بود. همچنین به نظر می‌رسد دانشگاه در بعد تدارک امکانات و شرایط لازم برای اجرای دقیق این برنامه‌های درسی خیلی موفق عمل نکرده است و دانشجویان اذعان داشتند که در حین حضور در کلاس فقر منابع و مواد آموزشی را به‌شدت تجربه کرده‌اند. از طرف دیگر عدم دقت

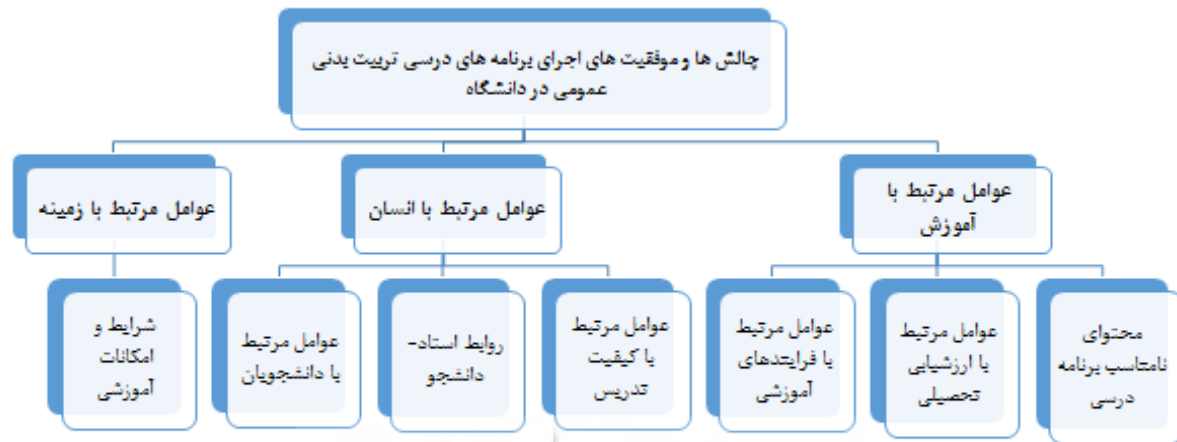
¹⁵. Fullan

¹⁶. Scott

کافی در تدوین برنامه زمانی اجرای این کلاس‌ها نیز یکی از چالش‌های مهمی بود که دانشجویان در بیان تجربیات خود به آن اشاره نموده‌اند. به نظر می‌رسد بی‌دقتی در این حوزه باعث بروز تداخل در برنامه زمانی کلاس‌های مختلف ورزش شده است و این موضوع باعث شده که دانشجویان علی‌رغم میل باطنی خود کلاس درس یا ورزش خاصی را انتخاب نمایند. یکی دیگر از چالش‌های مهم حوزه اجرای برنامه درسی تربیت بدنی و ورزش ۱ وجود مسافت طولانی بین سالن ورزشی و دانشکده‌های مختلف در سطح دانشگاه است. بیشتر دانشجویان در بیان تجربیات خود، از این موضوع به عنوان یکی از موانع جدی حضور منظم و به موقع در کلاس و به تبع آن از دست دادن بخشی از محتوای برنامه درسی یاد کرده‌اند. آنان اذعان نموده‌اند که این مسافت طولانی را غالباً پیاده طی کرده‌اند و در مسیر بازگشت از سالن ورزشی به دانشکده نیز غالباً امکان حضور به موقع در سایر کلاس‌های درس را نیز از دست می‌دادند. همچنین برگزاری ورزش‌های مختلف در یک سالن مشترک و یکسان نیز به یکی از چالش‌ها و موانع جدی اجرای مؤثر این برنامه‌های درسی تبدیل شده است. عدم وجود سالن مجزا و تخصصی در دانشگاه موجب شده است که به طور هم‌زمان چند مدرس به برگزاری کلاس‌های درس خود اقدام کنند و این موضوع باعث اختلال در فرایند یادگیری دانشجویان شده است. در ادامه به برخی از مصادیق مصاحبه‌های دانشجویان در این خصوص اشاره می‌شود:

شرکت کننده (۳) چنین گفته است: «در مورد مدت زمان تربیت بدنی که به صورت نظری بود زمان خیلی کم بود چون گفتم که حجم کتابی که ما داشتیم خیلی زیاد بود.» شرکت کننده (۱۱) چنین گفته است: «چون حجم کتاب زیاد بود علاوه بر اینکه تایمی که بهش اختصاص داده بودن به شدت کم بود.» شرکت کننده (۳) چنین گفته است: «اینکه امکانات داخل سالن خیلی خوب نبود. بعضی از وقتا یک دستگاهی خراب می‌شد کلاً دانشجویها می‌موندن و لنگ می‌شدند.» شرکت کننده (۶) چنین گفته است: چون اون یکی ورزش‌ها و برنامه درسی که بهم داده بودند تداخل داشت برای همین ایروبیک را انتخاب کرده بودم. شرکت کننده (۱۳) چنین گفته است: تایم ناهار میندازن کلاس درس را و دانشجو نمی‌تونه ناهار بخوره به موقع اکثراً. آدم گشنه میشه سر کلاس انرژی نداره بعد تایمش خیلی کمه ... ما خیلی وقت اصلاً نمی‌فهمیدیم برای تربیت بدنی چی داریم همش استرس درس ساعت بعدی رو داشتیم استرس امتحان رو داشتیم... شرکت کننده (۶ و ۱۱) چنین گفته است: «بزرگ‌ترین مشکل ما مسافت سالن بود.» شرکت کننده (۱۳) چنین گفته است: «نظم برگزاری کلاس‌های ورزش خیلی بد بود چون سه تا کلاس با هم قاطی میشه یکی مثلاً والیبال یکی بسکتبال یکی فوتسال اصلاً نمی‌فهمی چی به چیه، صدا نمی‌رسه و نمی‌تونی استاد خودتو پیدا کنی می‌بینی چهار تا استاد تو یه سالن هستند حتی آسیب دیدگی هم پیدا کنی نمی‌تونی استادتو پیدا کنی و بهش حرفتو بزنی کاش کلاس‌ها را از هم جدا کنند.» شرکت کننده (۱۵) چنین گفته است: «فقط یه مشکلی بود اینکه وقتی ما تربیت بدنی داشتیم تو اون سالن مثلاً می‌دید یه کلاس دیگه هم اومده داره یه ورزش دیگه انجام میده تو اون سالن و بخاطر همین حواسمون پرت می‌شد.»

با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیق، چالش‌ها و موفقیت‌های اجرای برنامه‌های درسی تربیت بدنی عمومی و ورزش ۱ در سطح دانشگاه را می‌توان در قالب شکل ۳ که در ادامه مطرح شده است تحلیل و تبیین نمود.



شکل ۳: مدل مفهومی چالش‌ها و موفقیت‌های اجرای برنامه‌های درسی تربیت بدنی عمومی در سطح دانشگاه

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر «بررسی تجارب زیسته دانشجویان دوره کارشناسی پیرامون اجرای برنامه درسی تربیت‌بدنی عمومی و ورزش ۱ در دانشگاه شهید مدنی آذربایجان» بود. نتایج پژوهش نشان داد که تجربیات زیسته دانشجویان در این خصوص را می‌توان در سه تم اصلی عوامل مرتبط با آموزش، مرتبط با انسان و مرتبط با زمینه طبقه‌بندی کرد. عوامل مرتبط با آموزش از سه مقوله با عناوین محتوای نامناسب برنامه درسی، عوامل مرتبط با ارزشیابی و عوامل مرتبط با فرایندهای آموزشی تشکیل شده است. تم دوم عوامل انسانی بود که شامل سه مقوله تحت عناوین عوامل مرتبط با کیفیت تدریس، روابط استاد-دانشجو و عوامل مرتبط با دانشجویان بود. در نهایت، تم سوم هم عوامل مرتبط با زمینه بود که مقوله عوامل مرتبط با شرایط و امکانات آموزشی را پوشش می‌داد. در نهایت یافته‌های این پژوهش نشان داد که محتوای برنامه‌های درسی تربیت‌بدنی عمومی و ورزش ۱ با چالش‌هایی مواجه است. محتوای این دروس اغلب نامناسب و گاهی به‌صورت کاملاً نظری ارائه شده است که این امر باعث کاهش کارایی و جذابیت درس برای دانشجویان شده است. علاوه بر این، محتوای ارائه شده با سطح شناختی، دانش و تجربیات قبلی دانشجویان همخوانی نداشته و به‌جای اینکه جنبه عمومی و کاربردی داشته باشد، به سمت تخصصی شدن پیش رفته بود. این مسئله باعث شده بود که این دروس برای دانشجویان سایر رشته‌ها دشوار و غیر جذاب به نظر برسد و قابلیت یادگیری آن کاهش یابد. این یافته‌ها با نتایج تحقیق هیستی (۲۰۱۷) که اشاره می‌کند اجرای برنامه‌های درسی تربیت‌بدنی در مدارس و دانشگاه‌ها با چالش‌هایی مواجه است، مطابقت دارد.

همچنین با یافته‌های هاردمن و مارشال (۲۰۰۰) نیز که در مطالعه خود اشاره می‌کنند که محتوای نامناسب درس تربیت بدنی عمومی، باعث کاهش مشارکت و انگیزه فراگیران می‌شود همسو است. آن‌ها پیشنهاد می‌کنند که محتوای این دروس باید به گونه‌ای طراحی شود که برای فراگیران با سطوح مختلف آمادگی تناسب داشته باشد. بدیهی است که برنامه‌های درسی باید بر اساس سطح توانایی و نیازهای دانشجویان تنظیم شده و در جلسات درسی از تنوع و تنظیم مناسب تمرین‌ها و فعالیت‌ها استفاده شود (چن و همکاران^{۱۷}، ۲۰۰۲).

در بعد وضعیت ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان نتایج نشان داد که استادان توانسته بودند تا حد زیادی ارزشیابی‌های گروهی را در دستور کار قرار دهند و بدین طریق فرصت همکاری و مشارکت بین دانشجویان را ارتقاء داده بودند. آنان با ایجاد فضایی مشارکتی در کلاس و توزیع فعالیت آموزشی بین گروهی از دانشجویان و به تبع آن گروه‌بندی کردن آنان در کلاس درس، زمینه ارزشیابی گروهی را در کلاس فراهم ساخته بودند و برای دانشجویان تجربه جدید و جذابی را به وجود آورده بودند. در کنار این، استادان در صورت عملکرد ضعیف دانشجویان در بروز توانمندی‌های و آموزه‌های خود در بعد دانشی و مهارتی (در آزمون‌های تکوینی و پایانی) فرصت جبران و آزمون مجدد را به دانشجویان ارائه کرده بودند و این موضوع سبب شده بود تا آن‌ها در فضایی فارغ از استرس و اضطراب بتوانند عملکرد واقعی خود را به ثبت برسانند.

یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های جانسون و جانسون (۱۹۹۹) که در کتاب خود با عنوان یادگیری مستقل و یادگیری مشارکتی تاکید می‌کنند که یادگیری گروهی و مشارکتی موجب عملکرد بهتر تحصیلی می‌گردد و همچنین باعث افزایش انگیزش، مسئولیت پذیری و مهارت‌های اجتماعی فراگیران می‌شود؛ کاملاً همسو است. از طرف دیگر کیسی و گودیر^{۱۸} (۲۰۱۵) نیز در پژوهش خود بر پیامدهای مثبت یادگیری گروهی و مشارکتی در حوزه آموزش تربیت بدنی تاکید دارند و به نوعی کاملاً با یافته این پژوهش همسو است. همچنین در بخش ارائه فرصت جبران در فرایند ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز یافته‌های این پژوهش یا یافته‌های هررو - گونزالس^{۱۹} و همکاران (۲۰۲۳) همسو است. آنان اشاره می‌کنند که ارزشیابی تکوینی و گروهی، عنصری مهم در آموزش و تدریس تربیت بدنی می‌باشد. بلک و ویلیام^{۲۰} (۲۰۱۶) اذعان داشته‌اند که فرصت جبران در ارزشیابی ممکن است به فراگیران فرصت‌های بیشتری برای نشان دادن درک و بهبود نمرات خود داده باشد. این یافته‌ها با نتایج تحقیق هویسمن^{۲۱} (۲۰۱۸) که نشان داد ارائه فرصت‌های جبرانی و آزمون‌های مجدد به فراگیران، باعث کاهش اضطراب و افزایش اعتماد به نفس آن‌ها در فرایند یادگیری می‌شود همسو است.

اما دانشجویان اظهار داشتند که محتوای آزمون‌های کتبی و عملی استادان تا حدود زیادی با تدریس و آموزه‌های کلاسی متفاوت بود؛ به عبارت دیگر به نظر می‌رسد استادان بدون توجه به فعل و انفعالات کلاسی در طول ترم، سطح انتظارات خود را از دانشجویان بالا برده و در ارزشیابی خود بر اهدافی فراتر از محتوای ارائه شده، تمرکز کرده‌اند و به نوعی ضریب دشواری آزمون‌های خود را بالا برده‌اند.

17. Chen & et al

18. Casey & Goodyear

19. Herrero-González

20. Black & Wiliam

21. Huisman

در این راستا بیگز و تنگ^{۲۲} (۲۰۱۱) در کتاب خود با عنوان «تدریس برای یادگیری با کیفیت در دانشگاه» به اصل مهمی تحت عنوان «همسویی سازنده»^{۲۳} اشاره می کنند. بر اساس این اصل، اهداف یادگیری، روش های تدریس و روش های ارزشیابی باید کاملاً با یکدیگر همسو و همخوان باشند. بدیهی است زمانی که ارزشیابی با آنچه تدریس شده است، همخوانی نداشته باشد، این اصل مهم نقض شده است. همچنین زیدنر^{۲۴} (۲۰۰۷) نیز اذعان می کند که زمانی که دانشجویان احساس کنند آزمون غیرمنصفانه است یا محتوای آن خارج از حوزه مطالعاتی آنهاست، سطح اضطراب ارزشیابی به طور قابل توجهی افزایش می یابد. این یافته ها همچنین با نتایج تحقیق پیری، اسدیان و درخشانی (۲۰۱۸) که اشاره می کنند راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی رشته تربیت بدنی نتوانسته است نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورد سازد، همسو است.

در بخش دیگری از تحقیق در بعد فرایندهای آموزشی، نتایج حاکی از این بود که استادان تا حد زیادی در ایجاد فضای کار گروهی در اجرای برنامه درسی موفق عمل کرده اند و زمینه مشارکت و همکاری بین دانشجویان در راستای انجام فعالیت ها و وظایف کلاسی به نحو شایسته ای فراهم شده است. همچنین زمینه برقراری بحث و گفتگوهای کلاسی پیرامون اهداف و محتوای کلاسی بین دانشجویان با هم و همچنین دانشجویان با استادان تا حد زیادی فراهم بوده است. در کنار این، استادان تا حد زیادی به نقش دانشجویان در فرایند آموزشی توجه نموده اند و آن ها را در اجرای صحیح برنامه های درسی از طریق انجام پروژه های کلاسی، ارائه های درسی و تقسیم وظایف کلاسی بین آن ها مشارکت داده اند.

اما در زمینه ایجاد فضایی گرم و صمیمی در کلاس درس چندان موفق عمل نکرده اند و دانشجویان اذعان داشتند که جو کلاس درس و فرایند انتقال دانش و اطلاعات و مهارت ها بسیار خشک و رسمی بوده است و این فرایند انتقال جذابیت چندانی برای دانشجویان به وجود نیاورده است. در این خصوص می توان اذعان کرد اگرچه استادان در ایجاد مشارکت و تعامل دانشجویان در فرایند یادگیری موفق عمل کرده اند، اما نتوانسته اند فضایی گرم و صمیمی در کلاس درس ایجاد کنند.

این یافته ها با نتایج تحقیقات مشابه در سایر مطالعات همسو است. به عنوان مثال، جانسون و جانسون (۲۰۰۹) در مطالعه ای با عنوان یادگیری مشارکتی در محیط های آموزشی تأکید می کنند که ایجاد فضای کار گروهی و مشارکت دانشجویان در فرایند یادگیری، نه تنها باعث افزایش تعامل بین دانشجویان می شود، بلکه به بهبود یادگیری و درک عمیق تر مفاهیم درسی نیز کمک می کند. همچنین اسلاوین^{۲۵} (۲۰۱۴) در پژوهش خود با عنوان اثربخشی روش های مشارکتی در آموزش نشان داد که مشارکت دانشجویان در فعالیت های کلاسی مانند پروژه ها، باعث افزایش انگیزه و تعهد آن ها به یادگیری می شود. همچنین یافته های بخش دیگری از این پژوهش که دال بر وجود فضایی خشک و رسمی در فرایند انتقال دانش و مهارت به دانشجویان بود با مطالعه فراسر^{۲۶} (۲۰۱۵) همسو است که در پژوهش خود نشان داد که جو رسمی و خشک کلاس درس می تواند باعث کاهش مشارکت و علاقه دانشجویان به یادگیری شود. در

²² . Biggs & Tang

²³ . *constructive alignment*

²⁴ . Zeidner

²⁵ . Slavin

²⁶ . Fraser

این راستا هاتی^{۲۷} (۲۰۰۹) در تحقیق خود تأکید می کند که ایجاد فضایی گرم و صمیمی در کلاس درس، نه تنها باعث افزایش رضایت دانشجویان می شود، بلکه به بهبود کیفیت یادگیری نیز کمک می کند.

در بخش دیگری از یافته های این پژوهش که متمرکز بر کیفیت تدریس استادان بود مشخص گردید که وضعیت بسیار خوبی در این زمینه حاکم بوده و استادان عملکرد مؤثر و موفق در این بعد داشته اند. دانشجویان در بیان تجربیات خود از حضور در این کلاس های درس تربیت بدنی و ورزش ۱ صحبت از جدیت مناسب استادان در فرایند آموزش و تدریس کرده اند و این جدیت را یکی از عوامل موفقیت خود در یادگیری ذکر کرده اند. همچنین تسلط استادان بر محتوای قصد- شده یکی دیگر از جنبه های مثبت تجربه های دانشجویان بود به این معنا که استادان به لحاظ تخصصی دارای دانش و اطلاعات مکفی پیرامون محتوایی که تدریس می کردند، بودند. علاوه بر این تا حدود زیادی نیز استادان تفاوت های فردی دانشجویان در فرایند آموزش و تدریس را لحاظ کرده اند و به نوعی در بعد ارائه محتوا، مشارکت دادن دانشجویان در فرایندهای کلاسی، تخصیص فعالیت ها و وظایف کلاسی و ارزشیابی از عملکرد تحصیلی آنان به تفاوت های شناختی، عاطفی و جسمی آنان توجه شده است. در این راستا فلدمن^{۲۸} (۱۹۸۹) بر دو اصل مهم آمادگی و سازماندهی مؤثر معلم و انتظارات علمی بالا اشاره می کند و تأکید می نماید که این دو اصل همبستگی بالایی با یادگیری فراگیران دارند. همچنین وارد و آیوازو^{۲۹} (۲۰۱۶) بر اهمیت دانش محتوایی استادان در حوزه تربیت بدنی تأکید دارد و اشاره می کند که تسلط بر محتوا (مثلاً تکنیک های ورزشی، قوانین بازی، علوم ورزشی) برای یک مربی تربیت بدنی ضروری است تا بتواند آن را به شیوه ای قابل درک و مؤثر به دانشجویان انتقال دهد.

یکی دیگر از جنبه های تم عوامل مرتبط با انسان، عوامل مرتبط با دانشجویان بود. اطلاعات به دست آمده در این بخش نشان داد که موفقیت برنامه های درسی تربیت بدنی دانشگاهی صرفاً به امکانات مادی و فیزیکی محدود نمی شود، بلکه عوامل روان شناختی مانند علاقه و هیجانات مثبت دانشجویان نقش تعیین کننده ای در اثربخشی این برنامه ها دارد و علاقه و هیجانات مثبت دانشجویان به عنوان یک محرک مهم در این راستا مطرح می باشد. دانشجویانی که به درس تربیت بدنی علاقه دارند، تمایل بیشتری به مشارکت فعال و ادامه فعالیت های ورزشی حتی پس از پایان درس از خود نشان می دهند. این یافته تأیید می کند که طراحی برنامه های درسی باید بر ایجاد جذابیت و ارتباط معنادار با علایق و ترجیحات دانشجویان تمرکز کند. از طرف دیگر، تجربیات لذت بخش در کلاس های تربیت بدنی می تواند نگرش کلی دانشجویان نسبت به فعالیت بدنی را بهبود بخشد و تجربیات منفی مانند احساس شایستگی پایین یا اضطراب می تواند اثرات ماندگار منفی بر گرایش به ورزش داشته باشد.

اما تأمل در یافته های پژوهش آشکار ساخت که استادان در اجرای روش های متنوع تدریس و استفاده از روش های جدید، به روز و کارآمد متناسب با اهداف و محتوای برنامه های درسی چندان موفق عمل نکرده اند و بیشتر تمرکز آنان در این بعد بر روش تدریس سخنرانی بوده است به گونه ای که استفاده از این روش حتی در اهداف مهارتی و عملی درس ورزش نیز که نیازمند استفاده از طیف متنوعی از روش های تدریس مهارت- محور است، کماکان وجود داشته است و این موضوع روی کم و کیف یادگیری دانشجویان اثر

²⁷. Hattie

²⁸. Feldman

²⁹. Ward & Ayzazo

منفی داشته است. این یافته با نتایج تحقیق هاتی (۲۰۰۹) کاملاً همسو است. وی در فرا تحلیل خود از بیش از ۸۰۰ مطالعه دریافت که یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در یادگیری دانشجویان، کیفیت تعامل استاد- دانشجو و توانایی استاد در ایجاد محیط یادگیری مثبت است. پیری، اسدیان و درخشانی (۲۰۱۸) نیز اذعان می‌کنند که راهبردهای اجرایی (راهبردهای یاددهی- یادگیری، راهبردهای مدیریتی) نتوانسته است نیازها و انتظارات دانشجویان رشته تربیت‌بدنی را برآورد سازد. همچنین، مطالعه فلدمن (۱۹۸۹) در مورد ویژگی‌های استادان مؤثر نشان داد که تسلط بر محتوا، توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان و ایجاد تعامل مثبت در کلاس درس از جمله عواملی هستند که دانشجویان به‌عنوان ویژگی‌های مثبت استادان به آن اشاره داشته‌اند. علاوه بر این؛ تاملیسون (۲۰۱۴) نیز تأکید می‌کند که توجه به تفاوت‌های شناختی، عاطفی و جسمی دانشجویان و تطبیق روش‌های تدریس با این تفاوت‌ها می‌تواند به بهبود یادگیری و افزایش مشارکت فراگیران منجر شود؛ اما پیرامون یافته‌های آن بخش از این پژوهش که دال بر عدم استفاده استادان از روش‌های تدریس متنوع بود فریمن^{۳۰} و همکاران (۲۰۱۴) خاطرنشان می‌کنند که روش‌های تدریس فعال (مانند یادگیری مشارکتی، حل مسئله و روش‌های مهارت محور) نسبت به روش‌های سنتی مانند سخنرانی، تأثیر بیشتری بر یادگیری دانشجویان دارند. به‌ویژه دروس عملی مانند تربیت‌بدنی، استفاده از روش‌های تدریس فعال و مهارت- محور می‌تواند به بهبود یادگیری و انگیزه دانشجویان کمک کند. در این راستا بلیگ^{۳۱} (۲۰۰۰) نیز نشان داد که روش سخنرانی اگرچه می‌تواند در انتقال اطلاعات مفید باشد، اما دروسی که دارای اهداف مهارتی و عملی هستند، استفاده از سایر روش‌های تدریس متناسب با اهداف درس ضروری است. او تأکید می‌کند که روش‌های تدریس باید با اهداف درس و نیازهای دانشجویان تطبیق داده شوند تا بتوانند به بهترین شکل ممکن به یادگیری کمک کنند. بدری و دسکان^{۳۲} (۲۰۲۳) نیز اذعان دارند که ارتباطات غیرکلامی در آموزش به‌اندازه ارتباطات کلامی می‌تواند مؤثر باشد. کیلاج و همکاران^{۳۳} (۲۰۲۳) در پژوهشی به این امر باور داشتند که لحن و صدای معلمان در فرایند آموزش در دانش‌آموزان به‌عنوان یک عامل انگیزشی مؤثر در یادگیری است که این یافته‌ها همگی با نتایج پژوهش حاضر دارای همسویی است.

اما در نهایت بخش پایانی یافته‌های این پژوهش حاکی از وجود چالش‌ها و موانع جدی پیرامون شرایط و امکانات آموزشی لازم برای اجرای موفق دروس تربیت‌بدنی و ورزش ۱ بود. بدیهی است که بخشی از اجرای موفق هر برنامه درسی مربوط به وجود شرایط و امکانات لازم برای تحقق اهداف از پیش تعیین شده است. اگر مسئولان ذی‌ربط در تدارک امکانات و ایجاد شرایط لازم توفیق چندانی نداشته باشند یا به این مهم، توجه ننمایند، بی‌شک بخش یا قسمت اعظمی از اهداف برنامه‌های درسی محقق نخواهد شد. به نظر می‌رسد دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در این زمینه عملکرد موفقی نداشته‌اند و این موضوع، روی کم و کیف یادگیری دانشجویان اثر منفی داشته است.

فقر منابع و امکانات آموزشی لازم برای اجرای دروس تربیت‌بدنی و ورزش، ضعف در برنامه‌ریزی و زمان‌بندی اجرای کلاس‌ها و به‌تبع آن ایجاد تداخل‌های مکرر کلاسی شرایطی را به وجود آورده است که دانشجویان ناچار شده‌اند علی‌رغم میل باطنی خود به

30. Freeman

31. Bligh

32. Bedir & Daskan

33. Kilag & et al

انتخاب دروس یا ورزش‌های مبادرت کنند که علاقه چندانی به آن‌ها نداشته یا حتی در تعارض با ویژگی‌های عاطفی و فیزیکی آن‌ها بوده است. همچنین مسافت نسبتاً زیاد بین سالن‌های ورزشی (غالباً کلاس‌های درس تربیت‌بدنی و ورزش ۱ در آنجا برگزار می‌شود) با دانشکده‌های مختلف تبدیل به یک چالش جدی برای دانشجویان شده است و روی کیفیت یادگیری آن‌ها و حضور منظم آن‌ها در کلاس‌های درس خود تأثیر منفی گذاشته است. علاوه بر این؛ کمبود فضای آموزشی مناسب و به تبع آن برگزاری هم‌زمان چند کلاس با مدرسین متفاوت در یک سالن و فضای مشترک، باعث اختلال در توجه دانشجویان شده است و فرایند یادگیری آنان را با چالشی جدی مواجه ساخته است.

این یافته‌ها با نتایج تحقیق هانوشک^{۳۴} (۱۹۹۷) که کیفیت امکانات آموزشی (مانند تجهیزات، فضاهای ورزشی و ابزارهای آموزشی) را یکی از عوامل کلیدی در موفقیت برنامه‌های درسی می‌داند و تأکید می‌کند که کمبود امکانات آموزشی می‌تواند به کاهش انگیزه دانشجویان و عدم تحقق اهداف آموزشی منجر می‌شود، همسو است. دانشگاه‌ها باید در خصوص تدارک تجهیزات و امکانات لازم برای اجرای عملی درس تربیت‌بدنی سرمایه‌گذاری کنند. سالن‌های ورزشی، زمین‌های ورزشی، وسایل و تجهیزات ورزشی و سایر امکانات موردنیاز باید برای دانشجویان در دسترس باشد (خی و ژانگ^{۳۵}، ۲۰۲۱). در این راستا هاردمن^{۳۶} (۲۰۰۸)، کیرک^{۳۷} (۲۰۱۰) و سالیس^{۳۸} (۲۰۱۲) نیز دریافته‌اند که کمبود امکانات و فضاهای ورزشی یکی از موانع اصلی در اجرای موفق این برنامه‌ها است. آنان تأکید می‌کنند که بدون امکانات کافی، حتی بهترین برنامه‌های درسی نیز نمی‌توانند به‌طور کامل اجرا شوند و بی‌شک اهداف آموزشی به‌طور کامل محقق نخواهند شد. از طرف دیگر، یافته‌های تحقیق روزبهانی و همکاران (۲۰۲۲)، فولان^{۳۹} (۲۰۰۷) و لیثوود^{۴۰} (۲۰۰۴) نیز که حاکی از اهمیت نقش حمایتی مسئولان و نهادهای آموزشی در تأمین امکانات و مواد آموزشی لازم برای تحقق اهداف از قبل تعیین شده است و که تأکید می‌کنند موفقیت برنامه‌های درسی به حمایت نهادهای آموزشی و تأمین منابع لازم وابسته است، همسو است؛ بنابراین، به نظر می‌رسد که بهبود شرایط و امکانات آموزشی در این دانشگاه می‌تواند به تحقق اهداف برنامه‌های درسی و بهبود کیفیت یادگیری دانشجویان منجر شود.

• بر اساس آنچه تاکنون ذکر شد، مشخص می‌گردد که در اجرای برنامه‌های درسی تربیت‌بدنی عمومی و ورزش ۱ در دانشگاه شهید مدنی در بازه زمانی ۱۴۰۱ تا ۱۴۰۲ چالش‌ها و موفقیت‌هایی وجود داشته است؛ بنابراین برای مواجهه صحیح و منطقی با چالش‌های پیش رو در این دروس و همچنین حفظ و ارتقای موفقیت‌های موجود، پیشنهاد می‌گردد علی‌رغم این که بخشی از درس تربیت‌بدنی در برنامه درسی به شکل نظری طراحی و پیش‌بینی شده است اما استادان در ارائه مفاهیم و اهداف نظری این بخش به پیشینه یادگیری و رشته تحصیلی دانشجویان خود توجه کنند و نباید محتوا به شکل کاملاً تخصصی و فراتر از درک آنان ارائه گردد. از طرف دیگر نباید از بخش اهداف عملی و مهارتی این درس غفلت

34. Hanushek

35. Qi & Zhang

36. Hardman

37. Kirk

38. Sallis

39. Fullan

40. Leithwood

نمود و فقط به جنبه های نظری توجه داشت. از آنجایی که فلسفه دروس عمومی در دانشگاه، آشنا کردن دانشجویان با دانش ها و مهارت پایه و لازم در زمینه های مختلف است، مراقبت لازم توسط گروه تربیت بدنی و مسئولان دانشکده صورت گیرد که ماهیت عمومی این دروس کماکان حفظ گردد و محتوای آن ها به حدی تخصصی ارائه نشود که برای دانشجویان سایر رشته ها دشوار و غیر جذاب به نظر برسد.

- از آنجایی غالب مدرسان دروس تربیت بدنی عمومی از استادان مدعو و غالباً عضو هیئت علمی دانشگاه نمی باشند، گروه تربیت بدنی و علوم ورزشی دقت و نظارت لازم را بر انتخاب استادان این دروس داشته باشند و همچنین راهنمایی های لازم پیرامون انتخاب و معرفی منبع مناسب برای این دروس را در دستور کار قرار دهند و آنان را در جریان آخرین منابع درسی به روز و معتبر قرار دهند.

- در بعد ارزشیابی هایی که مقرر شده به صورت تکوینی یا تراکمی در زمان های مختلف از دانشجویان به عمل آید نیز باید محتوای این ارزشیابی ها با محتوایی که در کلاس به دانشجویان ارائه شده است، همسو و هم راستا باشد و از طرف دیگر این ارزشیابی ها نیز نباید بدون توجه به ماهیت عمومی این دروس طراحی و اجرا گردد. لذا پیشنهاد می گردد در این خصوص آگاه سازی های لازم از طریق برگزاری کارگاه آموزشی، جلسات کاری، ارائه بروشورهای علمی، ارائه سرفصل های درس و ... به استادان در دستور کار قرار گیرد و از دانش و تخصص همکاران گروه علوم تربیتی در این خصوص استفاده گردد.

- علاوه بر این شایسته است به ارتقاء دانش و مهارت استادان در زمینه ایجاد فضایی گرم و صمیمی توأم با احترام از طریق برگزاری کارگاه به صورت مجازی یا حضوری توجه ویژه شود. مدرسان این دروس ضروری است از اهمیت توجه به بعد عاطفی دانشجویان (در کنار توجه به بعد شناختی و مهارتی) در فرایند یاددهی - یادگیری دانشجویان و نقش مؤثر آن در کیفیت یادگیری بیش از پیش مطلع گردند.

- توجه به به اجرای روش های تدریس متنوع و همسو با اهداف درس تربیت بدنی عمومی موضوع بسیار مهمی است که نباید مورد غفلت قرار گیرد. تنوع و تعدد اهداف درس تربیت بدنی نیازمند اجرای روش های تدریس متفاوت است و بی شک نمی توان اهداف حوزه مهارتی را صرفاً با روش تدریس سخنرانی تدریس نمود. لذا در این بخش ضروری است تا استادان به واسطه شرکت در کارگاه های دانش افزایی، مشاهده تجارب موفق تدریس سایر همکاران خود در دانشگاه یا حتی سایر دانشگاه ها، تعامل با گروه علوم تربیتی و متخصصان حوزه آموزش، طرح مشکلات و موانع موجود در جلسات درون گروهی و استفاده از خرد جمعی برای مواجهه صحیح با آنها، نسبت به ارتقاء و به روز رسانی دانش و مهارت خود اقدام نمایند.

- در خصوص بهبود شرایط و امکانات آموزشی و ورزشی دانشگاه نیز پیشنهاد می گردد دانشگاه با سازمان های ورزشی محلی یا ملی رایزنی و همکاری کند تا از منابع مالی و تجهیزاتی آن ها برای بهبود امکانات خود استفاده کند. همچنین، جذب اسپانسرهای ورزشی می تواند به تأمین این منابع کمک کند. استفاده از ظرفیت خیرین محلی نیز می تواند

راهگشا باشد. علاوه بر این، در کوتاه‌مدت، دانشگاه می‌تواند با برنامه‌ریزی دقیق‌تر، از امکانات موجود به‌صورت بهینه‌تر استفاده کند. به‌عنوان مثال، زمان‌بندی کلاس‌ها به‌گونه‌ای انجام شود که فضاها و تجهیزات به‌طور کامل مورد استفاده قرار گیرند و تداخل‌های موجود به حداقل برسد یا کلاً حذف شوند.

• در نهایت پیشنهاد می‌گردد جهت اطلاع دقیق از وضعیت موجود اجرای دروس تربیت‌بدنی عمومی و تلاش برای شناسایی دقیق‌تر چالش‌ها و موانع پیش رو و بهبود وضعیت موجود، تشکیل کمیته‌ای متشکل از استادان، دانشجویان، متخصصان گروه علوم تربیتی و مسئولان آموزشی برای بررسی چالش‌ها و ارائه راهکارهای بهبود کیفیت آموزش می‌تواند مفید باشد. این کمیته‌ها می‌توانند به‌صورت دوره‌ای جلسات برگزار کنند و پیشرفت‌ها را بررسی کنند.

تقدیر و تشکر

از اساتید گروه تربیت‌بدنی و سایر اساتید دانشگاه شهید مدنی آذربایجان که ما را در انجام این پژوهش یاری نموده‌اند و همچنین دانشجویانی که در فرایند مصاحبه همکاری لازم را به عمل آورده‌اند، تقدیر و تشکر می‌شود.



References

- Abramov, S., & Shishatska, V. (2022). The effect of physical education on the formation of moral values in students of higher education institutions. *Physical Education*, 3(14), 27-36.
- Afrouzeh, A., Majidi, F., & Homatinejad, M. (2024). Analyzing the lived experiences of physical education teachers on the challenges of implementing inclusive sports in schools. *Human Resource Management in Sports*. 12(2), 273-293. (In Persian)
- Bailey, R. (2018). Sport, physical education and educational worth. *Educational Review*, 70(1), 51-66.
- Bedir, H., & Daskan, A. (2023). The significance of body language in foreign language learning and teaching. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(1), 111-121.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.). McGraw-Hill Education.

Bligh, D. A. (2000). *What's the Use of Lectures?* Jossey-Bass.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72.

Chen, P., Wang, D., Shen, H., Yu, L., Gao, Q., Mao, L., & Li, F. (2020). Physical activity and health in Chinese children and adolescents: Expert consensus statement. *British Journal of Sports Medicine*. 54(22):1321-133.

Dadras, M; Keshkar, S; and Farzandi, F. (2016). the Evaluation of Time Proportion to Educational Effectiveness of General Physical Education Course (1) in Tehran State Universities. *Sports Management*, 30(8), 87-101. (In Persian)

Dehghan Ghahfarokhi, A. and Goodarzi, M. (2020). Pathology of General Physical Education Courses in High Education institutes and Universities in Iran. *Research in Sport Science Education*, 1(1), 25-51. (In Persian)

Eskandari, M; Radfar, M; Fathi H. (2023). the Role of Distant Education in Socio-Economic Development in Iran's Education Association. *Iranian Social Development Studies*, 15(57), 141-158. (In Persian)

Feldman, K. A. (1989). The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. *Research in Higher Education*, 30(6), 583-645.

Ferreira Silva, R. M., Mendonça, C. R., Azevedo, V. D., Memon, A. R., Noll, P. R. E. S., & Noll, M. (2022). Barriers to high school and university students' physical activity: A systematic review. *PLoS ONE*, 17(4), e0265913.

Fitton Davies, K., Foweather, L., Watson, P. M., Bardid, F., Roberts, S. J., Davids, K., & Rudd, J. R. (2021). Assessing the motivational climates in early physical education curricula underpinned by motor learning theory: SAMPLE-PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1, 1-28.

Fraser, B. J. (2015). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. In R. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education*, 1-12.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Gao, Z., & Trinh, L. (2023). Exercise and oncology: The role of physical activity in disease prevention and health promotion. *Journal of Sport and Health Science*, 12(6), 651 652.

Gaynazarov, B. D. (2022). Features of the methodology of physical education classes at the university. *Economy and Society*, 4-2(95), 129-132.

Guest, G., Namey, E., & Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *PLOS ONE*, 15(5), e0232076.

Hardman, K., & Marshall, J. J. (2000). *Worldwide survey of the state and status of school physical education*. University of Manchester.

Hardman, K. (2008). Physical education in schools: A global perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 1-27.

Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164.

Hastie, P. (2017). Revisiting the national physical education content standards: What do we really know about our achievement of the physically educated/literate person? *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 3-19.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Herrero-González, D., López-Pastor, V. M., Manrique-Arribas, J. C., & Moura, A. (2023). Formative and shared assessment: Literature review on the main contributions in physical education and physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 30(3), 493-510.

Huisman, M. (2018). *Formative assessment and the impact on student learning*. Northwestern College - Orange City.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Kashani, S; Keshtidar, M; Heydari, R; Isfahani, M; and Tabatabaiyan, F -S. (2022). Identification and Analysis the Effective Factors on the Virtual Education of the General Physical Education Course of Ferdowsi University of Mashhad during the Corona virus. *Research in Educational Sports*, 10(26), 116-85. (In Persian)

Kilag, O. K. T., Quimada, G. M., Contado, M. B., Macapobre, H. E., Rabi, J. I. I. A., & Peras, C. C. (2023). The use of body language in public speaking. *Science and Education*, 4(1), 393-406.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.

Kohl, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., & Kahlmeier, S. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The Lancet*, 380(9838), 294-305.

Leithwood, K., et al. (2004). How leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 40(2), 179-202.

Madrona, P. G., et al. (2014). Improving social skills through physical education in elementary 4th year. *American Journal of Sports Science and Medicine*, 2(6A), 5-8.

March, C. J. (2007). *Key concepts for understanding curriculum* (Translated by Dr. Sirous Asadian). Central Organization of Islamic Azad University Publications. (In Persian).

Massahi, L; Faraji, R; Bashiri, M. (2024). The Lived Experiences of Physical Education Teachers in the SHAD Network (Student Educational Network). *Research on Educational Sport*, 11(32), 133-150. (In Persian).

Mong, H. H., & Standal, Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education—a review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 506-518.

Naghizadeh-Bagh, A., Mohebbi, M., Nobakht, F., & Mahdavi, A. (2024). The lived experience of sports science students of Ardabil province universities on the quality of education during the corona disease. *New Thoughts in Educational Sports*, 1(2), 13–35. (In Persian).

Najafi, A; Faraji, H; Amiri-Jouqhan, Y; Hoseinkhani, M ,M. (2024). The Impact of Virtual Space on the Identity of High School Students. *Conference on Research in Management, Education, and Training in Education*, Tehran: 2502-2516. (In Persian)

Piri, M. Asadian, S & Derakhshani, S. (2018). Evaluation of the quality of physical education curriculum (sport physiology) in the master's degree from the viewpoint of students. *Applied Exercise Physiology Research*.14(27),77-85. (In Persian)

Qi, S., Li, S., & Zhang, J. (2021). Designing a teaching assistant system for physical education using web technology. *Mobile Information Systems*, 06, 1-11.

Ristau, A. (2020). Benefits of exercise on mental health: Literature review [Master's alternative plan paper, Minnesota State University, Mankato]. *Cornerstone: A Collection of Scholarly and Creative Works for Minnesota State University*, Mankato.

Roohbakhsh, S; Fahimi Nejad, A; Tayebi Sani, S, M; & Esmaeili, J. (2022). Identifying Factors Affecting the Successful Implementation of the General Physical Education Course. *Research on Educational sport*, 10(27), 1-10. (In Persian)

Roozbehani, S., Fahiminezhad, A., Tayebisani, S. M., & Esmaeili, J. (2022). Identifying the factors affecting the successful implementation of the general physical education course. *Research on Educational Sport*, 10(27), 237-258.

Salimi, M., & Moslehi, L. (2016). Identifying the components and indicators of evaluating general physical education teachers. *Research on Educational Sport*, 4(10), 17-34. (In Persian)

Sallis, J. F., et al. (2012). Role of built environments in physical activity, obesity, and cardiovascular disease. *Health Education & Behavior*, 125(5), 729-737.

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Annals of Psychology*, 30(3), 785-791.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage.

Teuber, M., Leyhr, D., & Sudeck, G. (2024). Physical activity improves stress load, recovery, and academic performance-related parameters among university students: A longitudinal study on daily level. *BMC Public Health*, 24, 598.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical Content Knowledge: Conceptions and Findings in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 194–207.

White, R. L., Vella, S., Biddle, S., et al. (2024). Physical activity and mental health: A systematic review and best-evidence synthesis of mediation and moderation studies. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 21, 134.

Zeidner, M. (2007). *Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, and Future Directions*. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 165–184). Academic Press.

