

تحلیل پدیدارشناسانه (تجارب زیسته) معلمان تربیت بدنی از چالش‌های برنامه‌ی

درسی ابراشده در دوران پاندمی کووید ۱۹

محسن وحدانی^{۱*}، نجمه رضا سلطانی^۲، اسکندر حسین پور^۳، طیه ارشاد^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۰۶	هدف از این پژوهش تحلیل پدیدارشناسانه (تجارب زیسته) معلمان تربیت بدنی از چالش‌های برنامه‌ی درسی اجرا شده در دوران پاندمی بیماری کووید ۱۹ بود. روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی بود. مشارکت‌کنندگان ۳۲ نفر از معلمان تربیت-بدنی بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور از استان‌های مختلف کشور انتخاب شدند. ابزار پژوهش مصاحبه بدون ساختار بود که فرایند تکمیل و اتمام کار مصاحبه‌ها تا زمان دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. زمان انجام هر مصاحبه بین ۲۰ تا ۷۰ دقیقه به طول انجامید. برای گردآوری و تحلیل داده‌ها از الگوی هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شد. در مجموع، ۸ مضمون اصلی، ۱۹ مضمون فرعی و ۸۴ مفهوم احصا شد. کم‌توجهی، میزان توانایی‌ها و مشکلات روانی فراگیران؛ تناسب محیط یادگیری و مواد آموزشی با اهداف برنامه‌ی درسی؛ ویژگی‌ها، نقش و کارکردهای خانواده در اجرا و ارزش‌یابی برنامه‌ی درسی؛ توانایی‌ها و صلاحیت‌های معلمان؛ محتوای برنامه‌ی درس تربیت‌بدنی؛ ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی؛ سیاست-گذاری و مدیریت آموزشی و نهایتاً فناوری و بسترهای ارتباطی در کلاس مجازی محورهای اساسی (مضامین اصلی) یافته‌های این پژوهش را تشکیل می‌دادند. برگزاری دوره‌های آموزشی مبتنی بر آموزش‌های مجازی برای معلمان، پشتیبانی سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مناسب از بسترهای ارتباطی و اصلاح و به‌روزرسانی برنامه‌ی درسی کووید ۱۹ را می‌توان به‌عنوان پیشنهاد‌های اساسی برگرفته از این پژوهش عنوان کرد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۱۷	
نوع مقاله: تحقیق کیفی	
واژگان کلیدی	
تربیت‌بدنی، برنامه‌ی درسی، پدیدارشناسی، کووید ۱۹، آموزش مجازی	



۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه مدیریت ورزشی، دانشکده علوم ورزشی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
۲. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت ورزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۳. دکترای، گروه مدیریت ورزشی، دانشکده تربیت بدنی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
۴. دکترای مدیریت ورزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران.

مقدمه

اپیدمی کرونا و اثرات ویرانگر اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن بسیاری از کشورهای جهان را با چالش‌های اساسی همراه کرد. یکی از مقوله‌های مهم فرهنگی در این زمینه، موضوع آموزش بود که بیشتر کشورها به‌ویژه آنهایی که تجربه قبلی آموزش مجازی را نداشتند با مشکلات اساسی روبه‌رو کرد. نبود زیرساخت‌های سخت افزاری و نرم افزاری فناوری، سطح پایین سواد دیجیتال در مخاطبان و نبود فرهنگ آموزش مجازی از جمله مهم‌ترین مصائب اولیه نظام‌های آموزشی تلقی می‌شد.

کرونا یک تجربه بی‌سابقه در زمینه آموزش ایجاد کرده است. بخش اعظمی از کشورهای جهان چالش‌های جدیدی را تجربه کردند که همه اکوسیستم‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار داده است (گیووانلا، ۲۰۲۱، ص. ۱۰۶). برآوردهای جهانی در زمینه دسترسی به یادگیری‌های برخط و غیربرخط در ۱۰۰ کشور جهان نشان می‌دهد که ۳۰ درصد از دانش‌آموزان به سبب فقدان سیاست‌های یادگیری از راه دور و یا دسترسی نداشتن به فناوری در خانه، از روش یادگیری از راه دور محروم می‌مانند (آلبن کانتو، اکسیر، درسن، کامی، میزونای و ریگل، ۲۰۲۰، ص. ۴). ناچار نظام‌های تعلیم و تربیت به سمت آموزش‌های مجازی و غیرحضوری گام برداشتند. آموزش مجازی به آموزش در یک محیط یادگیری اشاره دارد که در آن معلمان و دانش‌آموزان در محورهای زمان یا مکان یا هر دو، از هم جدا می‌شوند و معلمان محتوای دوره را از طریق برنامه‌های نرم‌افزاری، منابع چندرسانه‌ای، اینترنت و کنفرانس ویدیویی ارائه می‌دهند. دانش-آموزان محتوا را دریافت می‌کنند و از طریق فن‌آوری با معلم ارتباط برقرار می‌کنند (طباطبایی، ۲۰۲۰، ص. ۱۴۱). در این راستا سیستم‌های یادگیری الکترونیکی از جمله سیستم‌های مبتنی بر وب که به‌عنوان ابزارهای کمکی و پشتیبان آموزش آنلاین را برای فراگیران فراهم می‌کنند، به بخش بسیار مهمی از نظام آموزش تبدیل شده‌اند (الهرتهی، اسپچکوا و هامیلتون، ۲۰۱۹، ص. ۵۲۵).

باید در نظر داشت که تدریس به‌صورت مجازی برای معلمان، استادان و مراکز آموزشی مشکلاتی از جمله تسلط نداشتن بر مهارت‌های فناوری جدید را به وجود آورده است (ماگیو، دالی، پرات و تاره، ۲۰۱۸، ص. ۱۱۳۱). بلک، فردریک و تامسون (۲۰۲۱) بر این باورند که در این شرایط بیشتر والدین، مدارس و معلمان آمادگی کافی برای رسیدگی به مشکلات دانش‌آموزان و مهارت-های فناورانه لازم را برای آموزش مجازی ندارند. در مقطع ابتدایی، یادگیری آنلاین به‌طور معمول نیاز به مشارکت و تسهیل والدین دارد؛ اما در مقطع متوسطه دانش‌آموزان اغلب به‌صورت مستقل قادرند برای یادگیری به صورت گروهی و انفرادی ارتباط برقرار می‌کنند.

برنامه درسی تربیت‌بدنی نیز در حال حاضر یکی از دروس مهم و کاربردی است که می‌تواند نقش مؤثری در تربیت همه‌جانبه دانش‌آموزان فراهم آورد (وحدانی، رضاسلطانی و جعفری، ۱۴۰۰، ص. ۲۵). در کشور ما هیچ سابقه‌ای از تدریس آنلاین یا آموزش مجازی دروس مختلف در مدارس وجود ندارد و می‌توان اذعان داشت فراگیری بیماری کووید ۱۹ منجر شد تا نظام تعلیم و تربیت تازه به فکر روش‌های غیرحضوری در آموزش بیفتد. این مسئله برای درس تربیت‌بدنی که جنبه عملی و مهارتی نیز داشت با چالش‌های بیشتری همراه بود. این در حالی است که موضوع آموزش‌های آنلاین پیش از فراگیری ویروس کووید ۱۹ در برخی از کشورهای توسعه‌یافته رواج داشت. انجمن معلمان تربیت‌بدنی و سلامت آمریکا^۱ سه روش برای آموزش تربیت‌بدنی ارائه کرده است. روش حضوری، روش آنلاین و روش ترکیبی (آنلاین و حضوری). این انجمن معتقد است آموزش تربیت‌بدنی به صورت آنلاین^۲ و ترکیبی (آنلاین و حضوری) از نظر کیفیت و پیامدهای آن نمی‌تواند جایگزین آموزش حضوری باشد و اهداف برنامه درسی را محقق سازد، بلکه اینها روش‌هایی هستند که متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و جامعه شکل گرفته است؛ لذا برای درس تربیت‌بدنی همیشه آموزش حضوری باید وجود داشته باشد. (دستورالعمل آموزش آنلاین تربیت‌بدنی انجمن علمی معلمان سلامت و تربیت‌بدنی آمریکا، ۲۰۱۸، ص. ۵).

پژوهش‌های متعددی در زمینه اجرای برنامه‌های درسی و آموزش در دوران کووید ۱۹ انجام شده است. وحدانی، رضاسلطانی و جعفری (۱۴۰۰) در تحقیق خود نشان دادند که عناصر اهداف، ویژگی‌های یادگیرنده، بسترهای ارتباطی و محیط یادگیری به عنوان ۴ عامل ثابت و تأثیرگذار در آموزش مجازی درس تربیت‌بدنی نقش ایفا می‌کنند. در مقابل عناصر معلم، محتوا، روش‌های تدریس، مواد آموزشی، خانواده و ارزش‌یابی به عنوان عوامل در اختیار و منعطف نقشی تعیین‌کننده در یادگیری دانش‌آموزان در کلاس تربیت‌بدنی دارند. هتی (۲۰۲۰) در مطالعه سنتز پژوهی خود نشان داد عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در خانه عبارتند از درگیری و مشارکت والدین (پدر و مادر هر دو)، کیفیت ارتباط خانوادگی و به‌ویژه انتظارات والدین از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. مرتضوی، صالح‌آبادی، شریف‌زاده و قارداشی (۱۳۹۹)، کمبود بازخورد، مشکلات کانال ارتباطی، عدم آمادگی گیرنده پیام و ضعف در محتوای آموزشی را به عنوان مهم‌ترین علل نارضایتی دانشجویان از آموزش مجازی برشمردند. اکبری، گوهررستمی و بنار (۲۰۲۱) هشت فاکتور اساسی را بر فرایندهای کیفیت آموزش تربیت‌بدنی مؤثر می‌دانند. نتایج یافته‌های آنان نشان داد مدیریت آموزشی، محیط آموزشی، برنامه آموزشی، امکانات،



مدرس، ویژگی‌های فراگیر، شیوه تدریس و ارزش‌یابی عوامل مؤثر بر کیفیت فرایندهای آموزش تربیت‌بدنی می‌باشند. وبستر، آگوستینو، اردن، مک مولن، کولپ و کیلیان (۲۰۲۱) بر این باورند که شکاف دیجیتالی^۱، سیستم‌های پشتیبانی، برنامه‌ی درسی، خانواده و جامعه از عوامل مؤثر بر کلاس تربیت بدنی آنلاین هستند. یافته‌های ویلیامز، مارتیناسک، کارون و سندرز (۲۰۲۰) نشان داد که دانش‌آموزان دبیرستانی که در آموزش سلامت و تربیت‌بدنی آنلاین ثبت‌نام کرده‌اند، نسبت به برنامه‌های حضوری تصور مطلوب‌تری از تجارب یادگیری خود (مثل بازخورد و پاسخگویی معلمان، درک و علاقه‌ی مربوط به محتوا، و دستاوردهای سلامتی درک‌شده) دارند. دائوم (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان داد که عدم آموزش و توانمندسازی معلمان، فقدان شواهد کافی برای اطلاع و انتخاب بهترین شیوه آموزش معلمان برای کلاس‌های آنلاین تربیت‌بدنی، عدم انطباق انتظارات یادگیری دانش‌آموزان با شرایط اجرای کلاس‌های آنلاین تربیت‌بدنی، بی‌میلی معلمان تربیت‌بدنی در مشارکت در دوره‌های آموزشی از جمله چالش‌هایی است که در آموزش آنلاین تربیت‌بدنی وجود دارد. مک ویلیامز، بولگر، کیت و الیوت (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان دادند که آگاهی خانواده‌ها از استانداردهای محتوا، مشارکت آنان در امور برنامه‌ریزی مدرسه و آشنایی آنان با فرصت‌های موجود برای انجام فعالیت‌بدنی کودکان می‌تواند نقش مؤثری در اجرای درس تربیت‌بدنی داشته باشد.

پژوهش‌های یادشده نشان می‌دهد که عوامل و فاکتورهای متعددی در فرایندهای آموزش مجازی می‌توانند نقش داشته باشند. آنچه که بیش از پیش می‌تواند ما را با این مؤلفه‌ها به‌صورت عملیاتی و حقیقی آشنا کند، تجارب زیسته معلمان از این مقوله است. بسیاری از پژوهش‌ها صرفاً دیدگاه‌ها و نظرات متخصصان را بازگو می‌کند و می‌تواند تنها دورنما و عواملی کلی را تبیین و تشریح کند. بدیهی است بهره‌مندی از تجارب زیسته معلمان تربیت‌بدنی می‌تواند مشکلات و چالش‌های آموزش مجازی و برنامه‌ی درسی اجرا شده را به‌صورت شفاف‌تر و عملیاتی‌تر ارائه کند. این پژوهش می‌تواند هم به مدیران و برنامه‌ریزان نظام آموزشی کشور و هم به مدیران و معلمان مدارس کمک کند تا ضمن شناسایی این چالش‌ها، راهکارهای مناسب و سازنده را برای رفع آنان به‌کار گیرند. از سوی دیگر نیز همواره این مسئله وجود داشته که بین برنامه‌ی درسی طراحی شده، اجرا شده و دریافت شده در برنامه‌ی تربیت‌بدنی فاصله است. برنامه‌ی درسی اجرا شده در تربیت‌بدنی نیز در دوران کووید ۱۹ همواره با چالش‌های فراوان میان معلمان و برنامه‌ریزان همراه بوده است؛ لذا سؤال اصلی این پژوهش این است که معلمان تربیت‌بدنی از برنامه‌ی درسی اجرا شده در دوران پاندمی کووید ۱۹ چه چالش‌هایی را تجربه کرده‌اند؟

روش پژوهش

این پژوهش کیفی و بر اساس رویکرد پدیدارشناسی بود که در سال ۱۴۰۰ انجام شده است. نمونه‌گیری غیراحتمالی مناسب روش‌های کیفی است. در این پژوهش از نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور استفاده شد. به باور استراوس و کوربین (۱۹۹۸) در انتخاب روش ملاک‌محور ابتدا تصمیم گرفته می‌شود که کدام ویژگی‌ها برای مطالعه اهمیت دارد و سپس افراد یا مکان‌هایی پیدا می‌کنیم که مقتضیات آن ملاک‌ها را برآورده می‌کنند. در این پژوهش ملاک ورود به‌عنوان نمونه تحقیق معلم تربیت‌بدنی دارای تحصیلات رشته تربیت‌بدنی و ابلاغ حداقل ۱۲ ساعت درس تربیت‌بدنی بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ درس تربیت‌بدنی را به صورت مجازی در یکی از مدارس کشور آموزش داده بود.

فرایند تحلیل داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه پیدا کرد. یعنی تا زمانی که هیچ داده جدیدی مرتبط با یک مقوله به‌دست نیاید؛ مقوله‌ها از لحاظ ویژگی‌ها و ابعاد به‌خوبی پرورش یافته باشند؛ و مناسبات میان مقوله‌ها به‌خوبی مشخص و اعتبارشان ثابت شده باشد. (گلنزر و استراوس، ۲۰۱۷). همزمان با انجام مصاحبه، فرایند تحلیل داده‌ها صورت گرفت تا جایی که از مصاحبه ۲۹ به بعد تجارب ارائه شده و مفاهیم و مضامین احصا شده تکرار شد؛ لذا محققان برای اطمینان بیشتر فرایند مصاحبه را تا مصاحبه ۳۲ ادامه دادند. بدین‌منظور مشارکت‌کنندگان از استان‌های مختلف از نظر میزان برخورداری و جغرافیایی انتخاب شد. جدول شماره ۱ اطلاعات توصیفی از مشارکت‌کنندگان تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. اطلاعات توصیفی مشارکت‌کنندگان در تحقیق

جنسیت	مدرک تحصیلی	استان
۱۸ نفر خانم	۱۲ نفر دکترا و دانشجوی دکترا	شمال: خراسان شمالی (۲ نفر)، مازندران (۲ نفر)، گیلان (۲ نفر)
۱۴ نفر آقا	۱۴ نفر فوق لیسانس و دانشجوی فوق لیسانس ۶ نفر لیسانس	جنوب: خوزستان (۲ نفر)، هرمزگان (۲ نفر)، فارس (۲ نفر)
		شرق: خراسان رضوی (۲ نفر)، سیستان و بلوچستان (۲ نفر)، خراسان جنوبی (۲ نفر)
		غرب: آذربایجان غربی (۲ نفر)، کردستان (۲ نفر)، ایلام (۱ نفر)، لرستان (۲ نفر)
		مرکز: اصفهان (۲ نفر)، تهران (۲ نفر)، مرکزی (۱ نفر)، چهارمحال و بختیاری (۲ نفر)



ابزار پژوهش مصاحبه‌های عمیق بدون ساختار بود. مدت زمان هر مصاحبه بین ۲۰ تا ۷۰ دقیقه بود. در این مصاحبه‌ها هدف پژوهشگر نفوذ به لایه‌های عمیق ذهن مصاحبه‌شونده و کسب اطلاعات حقیقی بود. در ابتدای مصاحبه چند پرسش کلی باز پرسیده شد که عبارت بود از: چه مشکلات و چالش‌های در آموزش مجازی درس تربیت‌بدنی داشتید؟ این مشکلات از کجا نشئت می‌گرفت و برای غلبه بر آنها چه اقداماتی انجام دادید؟ در ادامه سعی شد که دیگر پرسش‌ها در جریان مصاحبه شکل بگیرد؛ به‌طوری که اهداف پژوهش را پوشش دهد. پس از پایان هر مصاحبه، پژوهشگر با خلاصه‌سازی آنچه درباره آن تجربه شنیده بود و ارائه آن به شرکت‌کننده، تأیید نهایی را از محتوای ادراک شده از مصاحبه به‌دست آورد.

تحلیل داده‌ها در روش تحقیق پدیدارشناسی به‌عنوان یک روش تحقیق کیفی، الگوی منظمی از تکرار، گردآوری و تحلیل هم‌زمان داده‌هاست. برای این منظور محققان از الگوی هفت مرحله‌ای کلایزی (۱۹۶۹) استفاده کردند. این الگو اغلب از گردآوری داده‌های تحلیل تا اشباع داده‌ها ادامه می‌یابد.

هفت مرحله روش کلایزی در تحلیل پدیدارشناسی به شرح زیر است:

۱. خواندن تمام توصیف‌های ارائه‌شده توسط شرکت‌کننده به‌منظور به‌دست آوردن یک احساس و مانوس شدن با آنها
۲. استخراج جملات و عباراتی (که مستقیماً به پدیده مورد مطالعه مرتبط است).
۳. فرموله کردن معانی هر یک از جملات مهم
۴. تشکیل خوشه‌هایی از تم‌ها (مقوله‌ها) از طریق تکرار مراحل فوق و کنار هم قرار دادن معانی فرموله شده و مرتبط به هم
۵. تلفیق نتایج در قالب یک توصیف جامع از موضوع مورد پژوهش
۶. فرموله کردن توصیف جامع پدیده مورد مطالعه به‌صورت یک بیانیه صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده مورد مطالعه که اغلب با عنوان ساختار ذاتی پدیده نام‌گذاری می‌شود.

۷. اعتبارسنجی از طریق مراجعه مجدد به هر یک از شرکت‌کنندگان و انجام یک مصاحبه منفرد و یا انجام جلسات متعدد مصاحبه (کلایزی، ۱۹۶۹، ص. ۹).

پس از اجرای مصاحبه، سخنان ضبط شده توسط آزمونگر به متن نوشتاری تبدیل شد و جملات و عبارات و نقل قول‌هایی که به درک تجربه افراد از پدیده دلالت می‌کردند، مشخص شدند. در مرحله بعد، پژوهشگران از عبارات مهم برای دسته‌بندی معانی و مفاهیمی استفاده کردند که به دستیابی به مضامین فرعی منجر می‌شد. این مضامین فرعی نیز برای نوشتن آنچه

شرکت‌کنندگان تجربه کرده‌اند، در پوشش مضامین اصلی استفاده شد. برای اعتباربخشی به فرایند پژوهش از روش چندسویه‌سازی بهره‌مند شدیم. در خصوص بررسی اعتباربخشی (روایی و پایایی) پژوهش، ولکات (۲۰۰۵) بر این باور است که همسوسازی یا همه‌جانبه‌نگری بهترین راهبرد برای تقویت روایی درونی یک پژوهش کیفی است. برای دستیابی به این منظور چند نوع همسوسازی شامل استفاده از چند روش، چند منبع برای داده‌ها، و چند بررسی‌کننده برای تأیید یافته‌ها پیشنهاد داده است. با توجه به اینکه در این پژوهش منابع داده‌ها از تنوع جنسیتی، جغرافیایی و فرهنگی برخوردار بودند و ثانیاً افراد بررسی‌کننده بیش از یک نفر بودند، از این رو می‌توان تأییدی بر اعتبار پژوهش قلمداد کرد. افزون بر این، پژوهشگران برای اطمینان بیشتر از راهبرد اعتباریابی پاسخ‌دهنده هم استفاده کردند. بدین معنی که پس از تحلیل مصاحبه‌ها، از پاسخ‌دهندگان بازخورد لازم دریافت شد. مکسول (۲۰۱۳) بر این باور است این راهبرد بهترین شیوه برای کنترل سوء تفسیر پژوهشگر از معانی مطالب گفته‌شده، کارها و دیدگاه پاسخ‌دهندگان درباره رخدادهاست. در نهایت، سومین راهبردی که برای اعتباربخشی استفاده شد، بررسی توسط هم‌تایان بود. همچنین برای تأیید روایی بیرونی (انتقال‌پذیری) از راهبرد بیشینه‌سازی و تنوع در نمونه تحقیق استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

براساس رویه‌های مطرح شده در قسمت روش‌شناسی و طبقه‌بندی داده‌ها، مفاهیم و مضامین فرعی و اصلی در بخش چالش‌ها و موانع اجرای درس تربیت‌بدنی در دوران کووید ۱۹ به شرح جدول شماره ۲ است.

جدول شماره ۲. مفاهیم، مضامین اصلی و فرعی چالش‌ها و موانع برنامه‌دستی اجرا شده در

دوران کووید ۱۹

ردیف	مفاهیم	مضامین فرعی	مضامین اصلی
۱	کمبود فعالیت‌های بدنی در دانش‌آموزان، عدم همکاری (پاسخگویی و ارسال تکالیف) توسط دانش‌آموزان، بی‌توجهی برخی دانش‌آموزان به فایل‌ها و تکالیف ارسال بی‌موقع پیام به PV معلم، عدم حضور برخی از دانش‌آموزان در کلاس درس، حضور غیرفعال دانش‌آموزان در کلاس درس، بی‌اهمیتی دانش‌آموزان به کلاس درس تربیت‌بدنی (مدارس تیزهوشان)	کم‌توجهی به کلاس درس	فراگیران
۲	نبود مهارت‌های اولیه فناورانه در برخی از دانش‌آموزان، مشکلات خواندن و نوشتن در دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی، تکالیف زیاد دروس مختلف،	توانایی‌های دانش‌آموزان	



		تفاوت‌های فردی در دانش‌آموزان، عدم اطلاع از توانایی‌ها، علایق و عملکرد اولیه دانش‌آموزان ورودی جدید	
	مشکلات روانی دانش‌آموزان	استرس دانش‌آموزان، بی‌انگیزگی و آسیب‌های روانی وارد شده به دانش‌آموزان، اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان	۳
	محیط یادگیری	ابهام در میزان ایمنی خانه و حیاط، ابهام در مساحت خانه و حیاط، عدم انطباق روش‌های تدریس با محیط یادگیری	۴
محیط و مواد آموزشی	مواد آموزشی (وسایل و تجهیزات)	عدم انطباق محتوای آموزشی با محیط یادگیری، محدودیت‌های ایجاد شده در وسایل و تجهیزات ورزشی	۵
	شرایط اقتصادی خانواده	نبود گوشی و موبایل برای دانش‌آموزان، شرایط اقتصادی خانواده‌ها، محدودیت گوشی در اعضای خانواده/ استفاده چند نفر از یک گوشی	۶
	چگونگی تعامل خانواده در اجرای درس	انجام تکالیف توسط خانواده، بی‌توجهی خانواده به فایل‌های ارسالی، حضور اولیا به جای دانش‌آموزان در کلاس درس، بی‌اهمیتی برخی از خانواده‌ها به درس تربیت‌بدنی، انتظارات غیرمنطقی اولیا در خصوص نمره درس، دخالت والدین در فرایند تدریس، همکاری نکردن خانواده‌ها در اجرای درس تربیت‌بدنی، ناتوانی برخی اولیا در انتقال مطالب و اجرای درس به دانش‌آموزان (اغلب ابتدایی)	۷
	مشکلات اجتماعی فرهنگی خانواده	بیماری در اعضای خانواده، نبودن نظارت اولیا به عملکرد فرزندان در فضای مجازی، مسائل اجتماعی- فرهنگی خانواده‌ها	۸
	محدودیت‌های زمان	نبودن نظارت کافی بر عملکرد دانش‌آموزان، محدودیت زمان در تولید محتوا، درگیری با آموزش فرزندان خود، استفاده مداوم معلم از وسایل الکترونیکی (گوشی و کامپیوتر و...)، نبودن فرصت کافی برای بازخورد به همه دانش‌آموزان	۹
معلم	توانایی‌ها و مهارت‌های معلم	آشنا نبودن با روش‌ها و راهبردهای تدریس مجازی، ناتوانی معلم در مدیریت کلاس مجازی، ناتوانی معلم در طراحی آموزشی، ناتوانی در تولید محتوا، ناتوانی در استفاده از ابزار و وسایل فناورانه	۱۰
	انگیزه معلم	پایین بودن انگیزه معلمان، خستگی و فرسودگی ناشی از در خانه ماندن	۱۱
محتوا	تناسب نداشتن محتوا با دیگر عناصر برنامه درسی	ناهمسویی محتوا با برنامه درسی، عدم انطباق برنامه درسی اجراشده با برنامه درسی قصدشده، محدودیت‌های محتوایی برنامه درسی، عدم تناسب محتوا با	۱۲

کیفیت محتوای درس	شرایط تدریس در فضای مجازی، تناسب نداشتن محتوا با بستر آموزش مجازی (اپلیکیشن شاد) کیفیت پایین محتوای تولیدی توسط معلمان، اعمال سلیقه‌های محتوای برنامه درسی توسط معلمان، وجه عملی و مهارت‌محور بودن درس تربیت‌بدنی، نبود محتوای آموزشی استاندارد	۱۳
محدودیت در ابزار و شیوه‌های ارزشیابی	عدم امکان ارزش‌یابی تکوینی از دانش‌آموزان، محدودیت ابزار ارزشیابی، آشنا نبودن معلمان با تکنیک‌های ارزشیابی در فضای مجازی، عدم آشنایی معلمان با روش‌های ارزش‌یابی (خودارزیابی، والدارزیابی و...)، آشنا نبودن معلمان با اصول ارزش‌یابی درس تربیت‌بدنی، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی در فرایند ارزش‌یابی	۱۴
راستی‌آزمایی در ارزشیابی	راستی‌آزمایی در ارزش‌یابی، انطباق نداشتن نمره با عملکرد دانش‌آموز، عدم دریافت بازخورد از دانش‌آموزان، ارزش‌یابی غیرمنطقی معلمان	۱۵
سیاست‌گذاری و مدیریت آموزشی	آینده مبهم در شرایط آموزش، عدم حمایت برخی مدیران مدارس از درس تربیت‌بدنی، نبود نمونه تدریس مجازی درس تربیت‌بدنی، بی‌اهمیتی مدیر و معاونین مدرسه به درس تربیت‌بدنی، انتظارات غیرمنطقی مدیران مدارس در خصوص نمره درس شلوغ شدن محتوای کلاس مجازی، عدم پشتیبانی برخی از سیستم عامل‌ها از اپلیکیشن شاد، پشتیبانی ضعیف اپلیکیشن شاد، کیفیت فنی و امکانات اپلیکیشن شاد در ابتدای کار (نرم افزاری)، تناسب نداشتن اپلیکیشن شاد با نیازهای یک کلاس مجازی، گم شدن محتوای اصلی در بین پیام‌های دانش‌آموزان	۱۶
ایرادهای نرم‌افزاری اپلیکیشن شاد	محدودیت در انجام کارهای گروهی در دانش‌آموزان، پایین بودن سرعت اینترنت و پهنای باند، تشکیل نشدن کلاس مجازی	۱۷
فناوری و بسترهای ارتباطی	محدودیت در انجام کارهای گروهی در دانش‌آموزان، پایین بودن سرعت اینترنت و پهنای باند، تشکیل نشدن کلاس مجازی	۱۸
تعاملات و مسیرهای ارتباطی	واسطه‌گری در تعامل (خانواده و اولیا در نقش واسطه آموزشی)، عدم ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان، قابل مشاهده نبودن دانش‌آموزان، برقرار نشدن ارتباط سازنده و تعامل مؤثر با دانش‌آموزان، عدم امکان ارسال فایل (فیلم و عکس) از سوی دانش‌آموزان (به دلایل حراستی)	۱۹



با تحلیل داده‌ها ۸ مضمون اصلی از موانع و مشکلات اجرای درس تربیت‌بدنی در دوران کووید ۱۹ به شرح زیر به دست آمد:

فراگیران: کم‌توجهی به کلاس درس یکی از مضامین فرعی این بخش بود. این کم‌توجهی در شکل‌های مختلف از جمله نفرستادن تکالیف، حضور نیافتن در کلاس درس، منفعل بودن در کلاس درس و نداشتن فعالیت بدنی بروز پیدا کرد. در این زمینه شرکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید: «در مدارس تیزهوشان و خاص به درس تربیت‌بدنی اصلاً اهمیت نمی‌دهند و تمرکزشان بر روی دروسی مانند ریاضی، زیست و فیزیک است». توانایی‌های دانش‌آموزان یکی دیگر از مضامین فرعی بود. دانش‌آموزان اغلب دارای توانایی‌ها، مهارت‌ها و علایق متفاوتی هستند. این تفاوت‌ها شامل مهارت‌های فناورانه، توانایی‌ها و مهارت‌های ورزشی و تفاوت در سطح آمادگی جسمانی می‌باشد. در دانش‌آموزان ابتدایی دوره اول مشکل «خواندن و نوشتن» هم یکی از چالش‌های اساسی بود. در این زمینه شرکت‌کننده شماره ۲۲ می‌گوید: «در ابتدای کار، خیلی از دانش‌آموزان اصلاً با گوشی کار نکرده بودند و تا زمانی که با فضای شاد و امکانات آن آشنا شدند، برخی فرصت‌ها از دست رفت». مشکلات روانی (استرس، اضطراب، افسردگی و بی‌انگیزگی) در دانش‌آموزان یکی دیگر از مضامین فرعی این بخش بود. در این خصوص مشارکت‌کننده شماره ۱۷ این‌گونه بیان می‌کند: «بچه‌ها مدت طولانی در قرنطینه بودند و دچار افسردگی شده بودند. این را از پیام‌هایشان می‌شد درک کرد». و یا شرکت‌کننده شماره ۲۸ می‌گوید: «بچه‌ها در کلاس اصلاً شاد نبودند. مشخصه که وقتی یک کلاس سرشار از شور و نشاط را به صورت مجازی برگزار می‌کنیم، چیزی جز این همیشه انتظار داشت».

محیط و مواد آموزشی: محیط یادگیری یکی از مضامین فرعی این بخش بود. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۵ (از تهران) می‌گوید: «بچه‌ها در این محیط‌های کوچک آپارتمانی چطور می‌تونن فعالیت کنند. چطور می‌تونیم این محتوا را در یک همچنین فضاهایی اجرا کنیم»، در مقابل شرکت‌کننده شماره ۳۰ (از استان گلستان) می‌گوید: «دانش‌آموزان را تشویق می‌کردم تا فعالیت‌ها را در داخل خانه یا حیاط منزل انجام دهند. البته قبلش نکات ایمنی را به اون‌ها گوشزد می‌کردم». مواد آموزشی (وسایل و تجهیزات) یکی دیگر از مضامین فرعی بود. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۸ از تهران می‌گوید: «مطمئن نبودم که بچه‌ها چه امکاناتی در خونه دارند، اما وسایل مورد نیاز جلسه بعد را حتماً به بچه‌ها می‌گفتم. مثلاً بهشون می‌گفتم که با مقوا راکت درست کنند، یا با شال توپ درست کنند».

خانواده: شرایط اقتصادی خانواده یکی از پرتکرارترین مضامین فرعی این بخش بود. شرایط اقتصادی کشور و به تبع خانواده‌ها منجر شده بود که بسیاری از دانش‌آموزان گوشی مستقل

نداشته باشند و یا چند نفر از اعضای خانواده از یک گوشی استفاده کنند. در این باره شرکت-کننده شماره ۱۴ (از استان کردستان) می‌گوید: «در مدرسه روستایی که یک روز کلاس داشتم تا مدت‌ها اصلاً کلاسی تشکیل نشد. چون خانواده‌ها توان خرید گوشی را نداشتند. بعداً با پیگیری مدیر مدرسه چند عدد گوشی و تبلت تهیه و در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت.» همچنین شرکت‌کننده شماره ۲۳ اظهار می‌کند: «خانواده‌هایی بودن که چند بچه با یک گوشی درس می‌خوندند. چون خواهر دانش‌آموزم کنکوری بود اولویت با کلاس‌های او بود نه کلاس تربیت‌بدنی برادر کوچکتر». چگونگی تعامل خانواده در اجرای درس یکی دیگر از مشکلات اساسی به خصوص در دوره ابتدایی بود. انجام تکالیف توسط خانواده، بی‌توجهی خانواده به فایل‌های ارسالی، حضور اولیا به جای دانش‌آموزان در کلاس درس، بی‌اهمیتی برخی از خانواده‌ها به درس تربیت‌بدنی، انتظارات غیرمنطقی اولیا در خصوص نمره درس، دخالت والدین در فرایند تدریس، همکاری نکردن خانواده‌ها در اجرای درس تربیت‌بدنی، ناتوانی برخی اولیا در انتقال مطالب و اجرای درس به دانش‌آموزان (اغلب ابتدایی) از جمله مهم‌ترین مشکلات دیگر در این بخش بود.

معلم: محدودیت‌های زمان که معلمان با آنها مواجه بودند یکی از مضامین فرعی بود. در این باره شرکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید: «من روزی ۸ ساعت گوشی دستم بود. باید فایل‌ها را آماده می‌کردم. خلاصه تجربه تلخی بود. باید زمان بیشتری را برای اثربخشی کمتر می‌داشتم». همچنین شرکت‌کننده شماره ۳ این‌گونه بیان می‌کند: «شب‌ها باید پاور و فایل آماده می‌کردم. کلاس‌های در فضای ادوب کانکت^۱ برگزار می‌شد. فایل‌ها را بعداً در کلاس شاد هم می‌داشتم. خیلی زمان از من گرفته می‌شد». همچنین شرکت‌کننده شماره ۲۷ بیان می‌کند: «بررسی تکالیف دانش‌آموزان و ارائه بازخورد به اون‌ها خیلی زمان می‌برد. همه‌شون هم انتظار داشتند. اگه جواب نمی‌دادیم بعضاً به مدیر مدرسه گزارش می‌دادند»، یا شرکت‌کننده شماره ۱۰ می‌گفت: «سوالات دانش‌آموزان و اولیا ۲۴ ساعته برایم می‌آمد. حتی روزهای تعطیل و شب‌ها ساعت ۱۲ هم بهم پیام می‌دادند و انتظار پاسخ داشتند». توانایی‌ها و مهارت‌های معلم یکی دیگر از چالش‌های معلمان بود. بسیاری از معلمان اقرار داشتند که در بخش‌های مختلف مانند مدیریت کلاس، روش‌های تدریس و تولید محتوا توانایی نداشتند. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۱۰ می‌گوید: «بخش عملی درس تربیت‌بدنی یک چالش اساسی بود. اینکه چطور ارائه کنم و کلاس را چطور مدیریت کنم. در ابتدای کار مهارت‌های لازم برای تولید محتوا را نداشتم». یکی دیگر از مضامین این بخش انگیزه معلم بود. با گفت‌وگو و شنیدن صحبت‌های آنان می-

توان به راحتی پی برد که خیلی از آنها نیز دچار خستگی و فرسودگی شده‌اند. شرکت‌کننده شماره ۲۴ می‌گوید: «خود ما هم خیلی خسته شدیم. اونقدر که تو خونه موندیدم و هر بار که به خارج از خونه بخوایم بریم کلی پروتکل رو باید رعایت کنیم.»

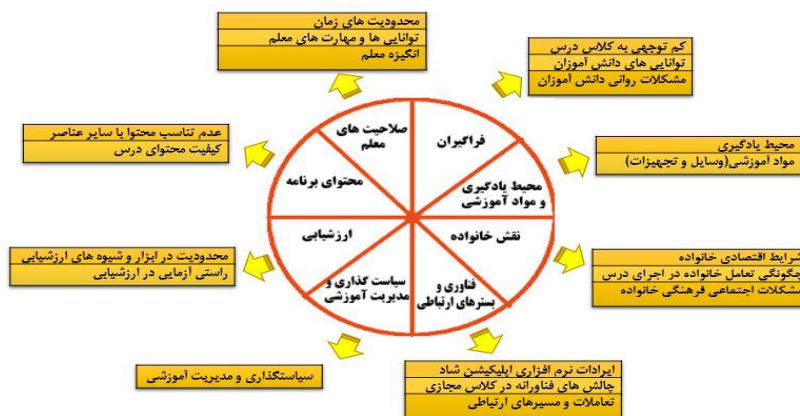
محتوا: تناسب نداشتن محتوا با دیگر عناصر برنامه درسی یکی از مضامین فرعی بود. این بخش شامل تناسب نداشتن محتوا با محیط، شرایط تدریس، بسترهای آموزشی و اهداف برنامه درسی بود. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۲۵ که افزون بر معلمی ناظر و سرگروه آموزشی نیز بود می‌گوید: «خیلی از همکاران بدون توجه به تناسب محتوا با محیط تمرین و بازی، فایل‌هایی را از اینترنت می‌گرفتند و در کلاس خود تو شاد بارگذاری می‌کردند». کیفیت محتوای درس یکی دیگر از چالش‌های معلمان بود. متغیرهای مختلف (از جمله ناآشنایی با مهارت‌های تدریس در فضای مجازی و نداشتن تسلط بر مهارت‌های تولید محتوا) منجر شده بود که کیفیت محتوا پایین بیاید. در این خصوص وجه عملی و مهارتی درس تربیت‌بدنی نیز مزید بر علت بود تا محتوا با کیفیت مناسب تولید و ارائه نشود.

ارزش‌یابی: محدودیت ایجاد شده در ابزار و شیوه‌های ارزش‌یابی یکی از مضامین فرعی بود. در این خصوص برخی از معلمان اذعان داشتند که با روش‌ها و تکنیک‌ها ارزش‌یابی در فضای مجازی آشنایی ندارند. برخی نیز محدودیت‌های ایجاد شده در خصوص ابزار ارزش‌یابی را به‌عنوان چالش مطرح کردند و گفته‌های برخی نیز حاکی از این بود که هنوز با اصول ارزش-یابی آشنایی کامل ندارند و به جای اینکه از ارزش‌یابی به‌عنوان ابزاری در خدمت یادگیری بهره ببرند، آن را برای ارزیابی از میزان یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌کردند. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۲۱ اظهار داشت: «ارزش‌یابی دانش‌آموزان در کلاس مجازی مهارت‌های خاصی رو می‌طلبه. خیلی از روش‌های ارزش‌یابی رو با آزمایش و خطا کشف کردم». راستی‌آزمایی در ارزش‌یابی یکی از متداول‌ترین گویه‌هایی بود که توسط مشارکت-کنندگان بیان می‌شد. در این مورد شرکت‌کننده شماره ۱۰ می‌گوید: «به گزارش‌ها خیلی اعتماد نداشتیم. حتی من گزارش‌های نادرست از سوی والدین داشتم که خیلی جای تأسف داشتیم.»

سیاست‌گذاری در مدیریت آموزشی: در ابتدای شیوع کووید ۱۹ در خصوص آینده بشریت -به‌صورت عام- و آینده نظام تعلیم و تربیت -به‌صورت خاص- مبهم بود. هیچ چیزی قابل پیش‌بینی نبود. در این مورد شرکت‌کننده شماره ۱۸ می‌گوید: «هر چند وقت وزیر در تلویزیون اعلام می‌کرد که مدارس از فلان تاریخ بازگشایی می‌شود. اما واقعاً آینده مبهم بود و نه ما و نه هیچ کسی دیگری نمی‌دانست شرایط آموزش تا کی به‌صورت مجازی باقی خواهد ماند. اگر می‌دانستیم می‌توانستیم برنامه‌ریزی دقیق‌تری در برنامه سالانه کلاس داشته باشیم. حداقل آن

دسته از مهارت‌هایی که در خانه قابل آموزش نبود را می‌توانستیم در زمان بازگشایی مدارس آموزش دهیم».

فناوری و بسترهای ارتباطی: ایرادات نرم افزاری اپلیکیشن شاد یکی از مضامین فرعی بود که تقریباً توسط بیشتر شرکت‌کنندگان بیان شد. پشتیبانی ضعیف، امکانات محدود، نامتناسب بودن اپلیکیشن شاد به‌عنوان ابزاری برای کلاس‌های مجازی از جمله مهم‌ترین اشکالاتی بود که در این زمینه مطرح شد. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۱۷ می‌گوید: «برنامه شاد برنامه خیلی کاربردی برای آموزش مجازی نبود. در حقیقت یک فضای چت روم بود. تمامی فرایندهای اصلی کلاس مانند حضور و غیاب، پرسش و پاسخ، تکالیف، محتوا همگی در یک فضا بود و این باعث می‌شد که محتوای اصلی در بین پیام‌ها گم شود. در ابتدای کلاس بچه‌ها حاضری می‌زدند و در ادامه کلاس، حضورشان مبهم بود». همچنین شرکت‌کننده شماره ۲۶ بیان می‌کند: «خیلی از بچه‌ها در ابتدای کار بهانه می‌آوردند که شاد بالا نیامد و نمی‌تونن پیام‌ها را ببینند و یا اپلیکیشن هنگ کرده». چالش‌های فناورانه در کلاس مجازی نیز یکی از مشکلات اساسی بود. پایین بودن سرعت اینترنت از پرتکرارترین جملات در حین مصاحبه‌ها بود. همچنین محدودیت در انجام کارهای گروهی یکی دیگر از این چالش‌ها بود. تعاملات و مسیرهای ارتباطی نیز یکی دیگر از مضامین فرعی این بخش بود. در کلاس مجازی ارتباط مستقیمی بین معلم و دانش‌آموز وجود نداشت. حتی معلمان نمی‌توانستند از دانش‌آموزان بخواهند که برای آنها فیلم و عکس تکالیف حرکتی خود را ارسال کنند.



شکل شماره ۱. چالش‌های برنامه درسی اجرا شده تربیت بدنی در دوران کووید ۱۹ (تجارب زیسته معلمان)

بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش تحلیل پدیدارشناسانه (تجارب زیسته) معلمان تربیت بدنی از چالش های برنامه درسی اجرا شده در دوران پاندمی کووید بود.

اولین مشکلات و چالش ها مربوط به فراگیران (دانش آموزان) بود. کم توجهی به درس تربیت بدنی، توانایی های آنان و مشکلات روانی دانش آموزان از جمله مهم ترین مشکلاتی بود که در رابطه با فراگیران عنوان کردند. این یافته ها با نتایج حاجی و همکاران (۱۳۹۹) اکبری و همکاران (۱۴۰۰) و عباسی و همکاران (۱۳۹۹) نیز همخوانی دارد. بی انگیزگی و بی علاقه‌گی دانش آموزان، بی توجهی آنان به کلاس درس، از جمله چالش هایی بودند که در پژوهش های مذکور به آنها اشاره شده بود. از سوی دیگر قرنطینگی و محدودیت های مربوط به تعاملات حضوری منجر به ایجاد مشکلات عدیده برای دانش آموزان شده است. اکبری و همکاران (۱۴۰۰) بیان دارند که ویژگی های فراگیران به عنوان یکی از فاکتورهای مهم در کیفیت آموزش است. از دیدگاه حاجی و همکاران (۱۳۹۹) دانش آموزانی که دارای انگیزه هستند می توانند بر روند موفقیت اثر بگذارند و پیشرفت تحصیلی بیشتری داشته باشند و دانش آموزان بدون انگیزه، زمینه شکست خود را در امر تحصیل فراهم می کنند. روش های آموزش از راه دور در چنین شرایطی با چالش حضور و غیبت زیاد همراه هستند. این چالش حضور دارای شواهد علمی کافی، موجب خطر مشارکت نکردن یا ترک تحصیل به ویژه در موقعیت های اقتصادی- اجتماعی و خانوادگی دشوار می شود که به آن هیستریسیس^۱ بالقوه بحران بیماری کرونا در آموزش و پرورش می گویند (ساودرا، ۲۰۲۰). متخصصان علوم شناختی معتقدند که برای جلب توجه دانش آموزان باید انگیزه در او ایجاد کرد. انگیزه در کلاس مجازی از طریق ارائه محتوای جذاب و کوتاه، تکالیف چالشی و مناسب، بهره گیری از ابزارهای متنوع یادگیری، تعامل مؤثر با دانش آموزان و اولیا، ارائه بازخورد مؤثر و سازنده به آنان، فراهم سازی کلاسی شاد و مفرح و تشویق و ترغیب دانش آموزان صورت می پذیرد. مادوکس (۲۰۰۴) چهار ویژگی یادگیرنده موفق مجازی را استقلال و انگیزش فعال نسبت به یادگیری، لذت بردن از یادگیری مستقل، تبحر در ساختاردهی و مدیریت زمان، مطالعه در حین انجام امور عادی و کاری خود، دارا بودن مهارت های ارتباطی شفاهی و کتبی خوب، برمی شمارد. حتی (۲۰۲۰) بر این باور است که باید شیوه های خلاقانه ای را برای حفظ مشارکت و تعامل با یادگیرندگان پیدا کرد، مانند پیامک، استفاده از جایزه، رقابت و همین طور استفاده از شبکه های اجتماعی. استفاده از الگوهای همسال یا الگوهای اجتماعی بانفوذ نیز می تواند راهبردهای مؤثری باشند.

دومین چالش مربوط به محیط یادگیری و مواد آموزشی بود. دسترسی محدود به امکانات مدرسه برای مشارکت در فعالیت‌های بدنی و عدم اطمینان معلمان تربیت‌بدنی از ایمنی امکانات و تجهیزات، چالش‌هایی برای مشارکت فعالیت‌بدنی دانش‌آموزان کلاس‌های آنلاین تربیت‌بدنی است (مویسر و لین، ۲۰۱۲، ص. ۷). هریس و متزلر (۲۰۱۹) گزارش دادند که امکانات و تجهیزات غیرقابل دسترس نیز موانع مهمی برای یادگیری در کلاس‌های آنلاین تربیت‌بدنی است، به طوری که تنها ۶۸/۹٪ از دانش‌آموزان امکانات لازم برای انجام فعالیت‌بدنی برای هر هفته را در دسترس دارند. بیتس، زیف، استنفورد، مور، کر، هانسون و استونر (۲۰۲۰) در پژوهش خود گزارش کردند که محدودیت‌های فیزیکی محیط خانه، بسیاری از دانش‌آموزان را با چالش کم‌تحرکی مواجهه کرده است. ویژگی‌های بومی و شرایط جغرافیایی محیط نقش مهمی در طراحی آموزشی دارد. بدیهی است ساختار و بافت ساختمان‌ها در مناطق مختلف جغرافیایی از جمله کویری، کوهستانی و گرمسیر متفاوت است و این موضوع می‌تواند نقش مهمی در طراحی آموزشی معلمان تربیت‌بدنی داشته باشد. واحدهای مسکونی در کلان‌شهرها اغلب آپارتمانی و در شهرهای کوچک ویلایی است که این موضوع نیز می‌تواند در انتخاب نوع تمرینات و تکالیف حرکتی معلمان مؤثر باشد. مواد آموزشی نیز یکی از عناصر مهم و کلیدی در برنامه درسی است. این عنصر در درس تربیت‌بدنی که جنبه عملی و مهارتی دارد از اهمیت بیشتری برخوردار است. مواد آموزشی که در آموزش مجازی پیشنهاد می‌شود باید ضمن تناسب با اهداف، محتوا، محیط یادگیری و ویژگی‌های یادگیرندگان از ایمنی و بهداشت کافی نیز برخوردار باشد.

خانواده یکی دیگر از چالش‌ها و مشکلات در فرایندهای آموزشی بود. تعطیلی مدارس در دوران کووید ۱۹ بیش از هر زمان دیگری معلمان و مدیران مدارس را مجبور کرده است تا والدین و سرپرستان را به‌عنوان ذی‌نفعان مهم در تحقق اهداف آموزشی خود درگیر کنند انتقال ناگهانی آموزش‌های مدرسه به خانه‌ها در طول همه‌گیری کووید ۱۹ بدون شک زندگی خانواده‌ها را به روش‌های مختلف مختل کرده و بارهای جدیدی را بر دوش والدین و سرپرستان قرار داده است (وبستر و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۳۳۱). از آنجا که آموزش مجازی در محیط خانه انجام می‌شود، نیاز به حضور و مشارکت والدین بیش از پیش ضروری است (کای و وانگ، ۲۰۲۰، ص. ۵۳۱). اغلب پژوهش‌ها از نقش مؤثر و سازنده خانواده‌ها در اجرای درس تربیت‌بدنی پشتیبانی می‌کنند (رودز، گیوررو، واندرلو، باربئو، بیرکن، چاپپوت، و ترمبلا، ۲۰۲۰؛ تنولده، لوبرچت، آراییز، وان لو هسلینک، ریچندر، ورگدنهییل، ۲۰۲۱؛ لین، رنو، پردی، کارسون، رایت، مورتون و نایلور، ۲۰۲۰). وبستر و همکاران (۲۰۲۱) بر این باورند که با توجه



به اینکه کلاس‌های تربیت‌بدنی آنلاین با محیط خانواده و اجتماع پیوند داده شده است، مشارکت خانواده و اجتماع اهرم مهمی برای موفقیت برنامه‌های تربیت‌بدنی در رسیدن به اهداف آموزشی است. به همین ترتیب، برگزاری کلاس‌های تربیت‌بدنی در خانه می‌تواند راهی برای مشارکت بیشتر دانش‌آموزان و خانواده در فعالیت‌های بدنی باشد. این یافته‌ها یا تجارب ارائه شده توسط مشارکت‌کنندگان این تحقیق همسوست. بتمن (۲۰۲۰) در گزارش خود بیان می‌دارد که اغلب والدین شاغل با مشکل همزمانی کار و حمایت از فرزندان در خانه مواجه بودند. در این تحقیق نیز بسیاری از معلمان از همزمانی کار والدین و آموزش دانش‌آموزان گلایه مند بودند. براون، آتکین، پاتر، وونگ، چیناپاو و وان اسلویجس (۲۰۱۶) بیان می‌دارند که خانواده‌ها برای همراه شدن در اجرای درس تربیت‌بدنی با محدودیت‌های متنوعی از جمله کمبود زمان، مشکلات برنامه‌ریزی، و نداشتن ارتباط و تعامل مؤثر روانی با کودک مواجه هستند. وبستر و همکاران (۲۰۲۱) بر این باورند که والدین باید پشتیبانی لازم برای خرید امکانات و تجهیزات ورزشی را فراهم کنند. با درگیر شدن خانواده در فرایندهای آموزشی، مثلث یادگیری در مناسبات بین معلم، والدین و دانش‌آموز تشکیل می‌شود. در این خصوص مک ویلیانر و همکاران (۲۰۲۰) معتقدند که آگاهی خانواده‌ها از استانداردهای محتوای درس تربیت‌بدنی و مشارکت آنها در اجرای برنامه‌های درسی می‌تواند نقش بسزایی در آموزش‌های آنلاین تربیت‌بدنی داشته باشد. تشویق و ترغیب فرزندان در انجام مستمر فعالیت‌های بدنی و تکالیف حرکتی در منزل و ایفای نقش الگویی برای فرزندان با انجام مستمر فعالیت‌بدنی در منزل از جمله کارهایی است که خانواده در قالب حمایت روانی و عاطفی از دانش‌آموزان می‌توانند به عمل آورند (وحدانی و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۴۱). زمانی که اولیا با عنوان واسط یادگیری بین معلم و دانش‌آموزان قرار می‌گیرند، ممکن است نقش تسهیل‌گری یا مانع‌تراشی داشته باشند. مواردی از جمله دخالت در فرایند تدریس، انتظارات غیرمنطقی در خصوص نمره درس، ناتوانی در انتقال مطالب از جمله چالش‌های مطرح‌شده بود. معلمان تربیت‌بدنی باید در ابتدای سال برای آگاه‌سازی از روند آموزش مجازی، قوانین و مقررات کلاس درس در فضای مجازی و رویه‌های حاکم بر کلاس، جلسات توجیهی با اولیا برگزار کنند.

توانایی‌ها و صلاحیت‌های معلم چهارمین مشکل بود. در آموزش‌های الکترونیکی، معلمان افزون بر مهارت‌های آموزش حضوری نیازمند صلاحیت‌های فناورانه برای آموزش غیرحضوری نیز هستند. مارشال، شانون و لائو (۲۰۲۰) در گزارش خود بیان داشتند بیش از ۹۰ درصد معلمان تا قبل از فراگیری کووید-۱۹ هیچ تجربه‌ای از آموزش‌های آنلاین نداشتند. وبستر و همکاران (۲۰۲۰) ارائه بازخوردهای انفرادی برای دانش‌آموزان که توسط معلمان

انجام می‌شود را به‌عنوان یک نقطه قوت آموزش‌های آنلاین نام می‌برند. داتوم (۲۰۲۰) عدم آموزش معلمان، نبود روش‌های مطمئن برای آموزش مهارت‌های تدریس غیرحضوری به معلمان، و بی‌میلی برخی از معلمان به شرکت در دوره‌های آموزشی را به‌عنوان چالش‌های توانمندسازی معلمان تربیت‌بدنی در دوره کووید ۱۹ برشمردند. این مقوله‌ها با برخی از تجارب ارائه‌شده توسط معلمان تربیت‌بدنی در این پژوهش نیز مشابه است. نقش معلم در آموزش مجازی، طراحی و توسعه تجربه یادگیری، هدایت و حمایت از یادگیرندگان و بررسی نتایج یادگیری است. استفاده مؤثر از فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند آموزش و کار در محیط‌های آموزش مجازی مستلزم آن است که فراگیران نقش‌های جدیدی را در فرایند یادگیری بپذیرند. در چنین شرایطی نقش معلمان نیز از انتقال دانش و معلومات به تسهیلگر فرایند یادگیری تغییر می‌یابد. حمایت از فراگیران برای شرکت فعال در یادگیری نیاز به معلمانی دارد که تسهیل‌کننده یادگیری باشند (اکبری، جعفری ثانی، عجم، صابری، شکوهی فرد، ۱۳۹۵، ص. ۱۰۱). به‌نظر می‌رسد برای غلبه بر این چالش‌ها برگزاری دوره‌های آموزشی با محوریت مهارت‌های فناورانه و تولید محتوا، روش‌های تدریس مجازی، مهارت‌های تعامل و ارتباطی در کلاس‌های مجازی از اهمیت زیادی برخوردار باشد.

یکی از مهم‌ترین مشکلات محتوای برنامه درسی بود. منظور از محتوا مفاهیم، مهارت‌ها و ارزش‌هایی است که مقرر است در راستای اهداف برنامه به دانش‌آموزان منتقل شود. والن و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود بیان داشتند که یکی از چالش‌های بخش محتوایی این بود که معلمان از میان تعداد بیشمار محتوای جست‌وجو شده در فضای اینترنت، بتوانند تشخیص دهند کدام محتوا از نظر علمی و اقتضائات رشد جسمانی، عاطفی و روانی مناسب دانش‌آموزان است. در این پژوهش اغلب معلمان مدعی بودند که در ابتدای فراگیری با محدودیت در محتوا مواجه بودند، اما پس از گذشت یک سال با انبوهی از محتوا در فضای مجازی مواجه بودند. داتوم (۲۰۲۱) و وبستر و همکاران (۲۰۲۱) معتقدند که در شرایط آموزش‌های مجازی و آنلاین معلمان باید سطوح انتظارات یادگیری از دانش‌آموزان را کمتر کرده و بر محتواهای اولویت‌دار متمرکز شوند. حاجی و همکاران (۱۳۹۹) نیز در گزارش خود بیان داشتند ناهماهنگی بین محتوای کتاب و فضای آموزشی و سختی‌های تولید محتوا از جمله مشکلاتی بود که معلمان اذعان داشتند. محتوا خوراک اصلی برای مشارکت و کسب تجارب یادگیری لذت بخش دانش‌آموزان است تا اهداف واحد یادگیری حاصل شود. آنچه که از اظهارات مشارکت‌کنندگان قابل برداشت است، این است که محتوا با دیگر عناصر همخوانی نداشت. برای نمونه، آموزش مهارت‌های رشته والیبال در خانه تقریباً ناممکن بود. بدین‌منظور بخش

زیادی از محتوای درس تربیت بدنی از حالت تجویزی به حالت غیرتجویزی تبدیل شد. لذا معلمان باید محتوای بخش دانشی، آمادگی جسمانی و آن دسته از مهارت‌های حرکتی که در خانه قابل انجام بود را به عنوان بخش تجویزی ارائه دهند؛ لذا برگرفته از یافته‌های این پژوهش و نظرات وبستر و همکاران (۲۰۲۱) و دائوم (۲۰۲۱) می‌توان پیشنهاد داد در دوران همه‌گیری کووید ۱۹ و با توجه به اقتضائات اجرایی، محتوای درس تربیت بدنی اولویت‌بندی شوند. از سوی دیگر محتوا باید متناسب با ویژگی‌های یادگیرنده، اهداف و بسترهای ارتباطی بوده و دارای جذابیت بصری و شنیداری باشد تا دانش‌آموزان انگیزه پیدا کنند و در کلاس حضوری فعال داشته باشند. درس تربیت بدنی به واسطه جنبه مهارتی و عملی بودن آن نیازمند تولید محتواهای بصری (مانند عکس، فیلم، اینفوگرافیک) است تا دانش‌آموزان با بهره‌گیری از یادگیری مشاهده‌ای بتوانند حرکات و تمرینات را مؤثرتر یاد بگیرند.

یکی از پرتکرارترین مشکلات بیان‌شده در اجرای برنامه درسی در دوران کووید ۱۹، مقوله ارزش‌یابی از دانش‌آموزان بود. این مقوله در یافته‌های وبستر و همکاران (۲۰۲۱)، و اکبری و همکاران (۱۴۰۰) نیز به چشم می‌خورد. وبستر و همکاران (۲۰۲۱) بر لزوم استفاده از ارزش‌یابی تکوینی و ارائه بازخورد مؤثر در کلاس‌های آنلاین تربیت بدنی بسیار تأکید دارند. ارزش‌یابی وسیله‌ای برای هدایت مستمر یادگیری دانش‌آموزان و جهت‌دهی به فرایند آموزش و پرورش است. عدم اطمینان از گزارش عملکرد دانش‌آموزان، راستی‌آزمایی در ارزش‌یابی و آشنا نبودن معلمان با روش‌های ارزش‌یابی درس تربیت بدنی در شرایط مجازی از مهم‌ترین چالش‌های مطرح شده بود. در شرایط آموزش از راه دور، تأکید بر ارزش‌یابی پایانی برداشته شد و بیشتر بر ارزش‌یابی تکوینی متمرکز است. چگونگی اجرای ارزش‌یابی درس تربیت بدنی نیز توسط دستورالعملی به همه مدارس ابلاغ شده است. احمدی (۱۳۹۹) بر این باور است که در شرایط همه‌گیری کووید ۱۹، ارتقای سواد ارزش‌یابی معلمان تربیت بدنی یکی از عوامل مؤثر در اجرای ارزش‌یابی مطلوب است. بیوزا، تروکت، بیودوین و گرنیر (۲۰۲۰) بر این باورند که اگر بخواهیم شیوه‌های ارزش‌یابی مؤثر را در خدمت یادگیری کلاس تربیت بدنی قرار دهیم، باید به جای تأکید بر "چرایی"، به "چگونگی" آن متمرکز شویم و این کار جز با دوره‌های توانمندسازی معلمان میسر نیست. پیشنهاد می‌شود با فراهم کردن زمینه مشارکت خانواده‌ها در روند ارزش‌یابی دانش‌آموزان، از ظرفیت خانواده‌ها و خود دانش‌آموزان برای ارزش‌یابی‌های مفید و معنادار استفاده شود.

سیاست‌گذاری و مدیریت آموزشی یکی دیگر از مشکلات در اجرای برنامه درسی بود. از دیدگاه معلمان تربیت بدنی، وزارت آموزش و پرورش سیاست‌های مشخصی برای آموزش‌های

مجازی پیش‌بینی نکرده بود و محور اساسی فعالیت‌های آنان توسعه نرم‌افزاری پلتفرم شاد بود. سیاست‌های حوزه تربیت بدنی و سلامت وزارت نیز مبتنی بر تولید کمی محتواهای آموزشی بود و برنامه مدون و منسجم کیفی که مبتنی بر برنامه درسی باشد، پیش‌بینی نشده بود. مهم‌ترین چالشی که معلمان تربیت‌بدنی در این بخش داشتند، بی‌اطلاعی از دستورالعمل و راهنمای برنامه درسی تربیت‌بدنی در دوران کووید ۱۹ بود. مک ویلیامز و همکاران (۲۰۲۰) آموزش خانواده‌ها و بهره‌مندی از مشارکت آنها را به‌عنوان یکی از سیاست‌های اصلی در این دوران تبیین می‌کند، در حالی که آموزش و پرورش کشور برنامه مشخصی را برای آموزش و توانمندی اولیا طرح‌ریزی نکرده بود. مک ویلیامز و همکاران (۲۰۲۰) آموزش خانواده‌ها و بهره‌مندی از مشارکت آنها را به‌عنوان یکی از سیاست‌های اصلی در این دوران تبیین می‌کند، در حالی که آموزش و پرورش کشور برنامه مشخصی را برای آموزش و توانمندی اولیا طرح‌ریزی نکرده بود. در پژوهش حاضر نیز معلمان از اقدامات تأخیری در آموزش معلمان سخن به میان آورده بودند. ویستر و همکاران (۲۰۲۱) بر این باورند که سیاست‌های حمایتی آموزشی نه تنها باید دربرگیرنده عناصر محتوایی و پشتیبانی فناورانه باشد، بلکه حمایت و پشتیبانی از خانواده‌های کم‌درآمد نیز باید در اولویت طرح‌ها و برنامه‌های سیاست‌گذاران باشد. در این بین بهره‌مندی از ظرفیت خیرین جامعه نیز می‌تواند اثربخش باشد. استقرار نظام جامع رصد، نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام آموزش و پرورش یکی دیگر از سیاست‌های بالادستی آموزش و پرورش است که در شرایط فراگیری بیماری کووید ۱۹ از اهمیت بسزایی برخوردار می‌شود، اما تعطیلات مکرر، کاهش ساعات کاری و دورکاری کارکنان اداری عرصه را برای پیاده‌سازی چنین برنامه‌هایی تنگ کرده بود، به‌طوری که بسیاری از سرگروه‌های آموزشی کیفیت پایین آموزش‌های مجازی را گزارش می‌کردند. دائوم و همکاران (۲۰۲۰) معتقدند که یکی از راهکارهایی که می‌تواند در این دوران راهگشا باشد بهره‌مندی از نظارت و بازدیدهای غیرحضور و آنلاین است، مشروط به اینکه زیرساخت‌ها و برنامه‌های اجرایی آنها مشخص و فراهم باشد.

فناوری و بسترهای ارتباطی در کلاس مجازی نیز به‌عنوان یکی دیگر از مشکلات بود که بیشتر مشارکت‌کنندگان مطرح کردند. در این خصوص مرتضوی و همکاران (۱۳۹۹) بر این باورند که آموزش مجازی به دلایل مختلف از جمله کمبود زیرساخت‌های آموزش از راه دور و نبود استاندارد برای تهیه محتوای با کیفیت، یک تجربه منفی در دانش‌آموزان ایجاد کرده است. بلک، فردریک و تامسون (۲۰۲۱) معتقدند که به طور کلی آموزش مجازی برای همه دانش‌آموزان یا همه خانواده‌ها مناسب نیست. هیگینز (۲۰۲۰) در گزارش خود بیان می‌دارد که تقریباً یک سوم



از کودکان مدارس در میشیگان به اینترنت یا رایانه خانگی دسترسی ندارند و این امر در فرایند آموزش‌های آنلاین اختلال وارد می‌کند. عباسی و همکاران (۱۳۹۹) در تحقیق خود دسترسی نابرابر دانش‌آموزان به ابزارهای ارتباطی، کند بودن سرعت اینترنت و افزایش هزینه‌های خانواده‌ها، دشوار بودن سنجش واقعی یادگیری، عدم وقت‌گذاری معلم برای تدریس و کاهش انگیزه دانش‌آموزان را به‌عنوان چالش‌ها و مشکلات شبکه‌شاد معرفی کردند؛ لذا موضوع محدودیت‌های فناورانه یکی از چالش‌های اساسی در اغلب گزارش‌های پژوهشی بوده است که با تحقیق حاضر نیز در تشابه است. دسترسی دانش‌آموزان به اینترنت و فضای آموزش مجازی، می‌تواند تغییرات چشمگیری در موفقیت دانش‌آموزان ایجاد کند. بنابراین لازم است که مسئولان بر محتوای تهیه شده نظارت کرده و زیرساخت‌های آموزش از راه دور را بهبود بخشند؛ لذا می‌توان گفت بسترهای آموزشی یکی از عوامل کلیدی در آموزش مجازی و یکی از مهم‌ترین چالش‌های دست‌اندرکاران نظام‌های آموزش مجازی است. ابزار برقراری ارتباط (سیستم نرم‌افزاری مورد استفاده) باید از سرعت تبادل داده بسیار بالایی برخوردار باشد تا امکان تعامل سازنده و مثبت میان دانش‌آموزان با معلم و دانش‌آموزان با یکدیگر را فراهم کند. مک ویلیانر و همکاران (۲۰۲۰) پیشنهاد می‌دهند که معلمان باید با برقراری ارتباط آنلاین و تعامل مؤثر و مستمر با خانواده‌ها ضمن آگاه‌سازی آنان از استانداردهای برنامه‌درسی، مشارکت آنان را در اجرا و ارزشیابی درس طلب کنند.

یافته‌های این پژوهش تبیین‌کننده مشکلات و چالش‌هایی است که معلمان تربیت‌بدنی در اجرای برنامه‌درسی با آن روبه‌رو بوده‌اند. این یافته‌ها تلنگری جدی برای مدیران، مسئولان و برنامه‌ریزان آموزشی در نظام آموزش و پرورش است تا با بهره‌گیری از راهکارهای عملیاتی و اثربخش قادر باشند بر مشکلات مطرح‌شده فائق آیند تا فرایندهای آموزشی در کشور با اختلال مواجه نشود. در این خصوص پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش با انجام مطالعات عمیق و تجارب سایر کشورها در دوران کووید ۱۹، نسبت به آینده‌پژوهی نظام تعلیم و تربیت در دوران پس از کرونا اقدام کند. همچنین سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به‌عنوان متولی تولید و طراحی برنامه‌درسی، باید نسبت به به‌روزرسانی و اصلاح برنامه‌درسی دوران کووید ۱۹ اقدام کند و پیش از آغاز سال تحصیلی جدید آن را به مدارس ابلاغ نماید. توانمندسازی نیروی انسانی حلقه مفقوده این دوران است؛ پس می‌بایست بر مبنای یک نیازسنجی پژوهشی اقتضایی، برنامه‌های آموزشی مدون برای معلمان تربیت‌بدنی طراحی و اجرا شود. در بخش پشتیبانی نیز وزارت آموزش و پرورش باید نسبت به رفع ایرادها و ارتقای سیستم‌های نرم‌افزاری شبکه‌شاد اقدام نماید.

تشکر و قدردانی

از تمامی معلمان متخصص تربیت‌بدنی و سرگروه‌های آموزشی درس تربیت‌بدنی که در این تحقیق مشارکت داشتند صمیمانه تشکر می‌کنیم.

فهرست منابع

- Abbasi, F., Hijaz, G, Hakim Zadeh, R. (2020). Experience living elementary school teachers the opportunities and challenges of teaching in educational network of students (Shad): a phenomenological study. *journal of research in Teaching*, 8(3), 20-40. (Text in Persian)
- Ahmadi, Z; (2020) Explaining the assessment spatial arrangement in the curriculum in order to formulate the element of assessment in the curricula of the fields of education and learning, *Organization for Educational Research and Planning* (Text in Persian)
- Akbari M, Ja'fari Saani H, ajam a, Saberi R, Shokouhi Fard H. (2016). Designing and Validating Quality Virtual Teaching Model in Higher Education System of Iran., *qualitative research in curriculum*, 1(2),): 73-106. <https://doi.org/10.22054/qric.2016.7036> (Text in Persian)
- Akbari, P., Goharrostami, H., Benar, N. (2021). Providing an Analytical Framework for Quality Assurance Model in Physical Education and Sport in Iranian Schools. Research on, *Educational Sport*, 8(21), 35-58. <https://doi.org/10.22089/res.2020.8540.1821> (Text in Persian)
- Alban Conto, C., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2020). COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss (Vol. 13). Innocenti Working Papers no.
- Alharthi, A. D., Spichkova, M., & Hamilton, M. (2019). Sustainability requirements for eLearning systems: a systematic literature review and analysis. *Requirements Engineering*, 24(4): 523-543 <https://link.springer.com/article/10.1007/s00766-018-0299-9>
- Aoki TT. (2004), *Curriculum in a new key*, 1st ed, New York: Lawrence Erlbaum.
- Bateman, N. (2020). Working parents are key to COVID-19 recovery. Brookings. Retrieved from <https://www.brookings.edu/research/working-parents-are-key-to-covid-19-recovery>
- Bates, L.C., Zieff, G., Stanford, K., Moore, J.B., Kerr, Z.Y., Hanson, E.D., Stoner, L. (2020). COVID-19 impact on behaviors across the 24-hour day in children and adolescents: Physical activity, sedentary behavior, and sleep. *Children*, 7(9), 138. <https://doi.org/10.3390/children7090138>
- Black, E., Ferdig, R., & Thompson, L. A. (2021). K-12 virtual schooling, COVID-19, and student success. *JAMA pediatrics*, 175(2), 119-120. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.3800>
- Brown, H. E., Atkin, A. J., Panter, J., Wong, G., Chinapaw, M. J., & Van Sluijs, E. M. F. (2016). Family-based interventions to increase physical activity in children: a systematic review, meta-analysis and realist synthesis. *Obesity reviews*, 17(4), 345-360. <https://doi.org/10.1111/obr.12362>
- Buzau, D. Turcotte, S. Beaudoin, S. & Grenier, J. (2020). Health education assessment practices used by physical education and health teachers in a collaborative action research *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 379-393 <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1725457>

- Cai, R., & Wang, Q. (2020). *A six-step online teaching method based on protocol-guided learning during the COVID-19 epidemic: A case study of the first middle school teaching practice in Changyuan city, Henan province, China*. Henan Province, China, 529-534 (March 17, 2020).
- Cellérier, L. (1910). *Esquisse d'une science pédagogique: les faits et les lois de l'éducation* (Vol. 314). F. Alcan.
- Colaizzi, P. F. (1969). *The descriptive methods and the types of subject-matter of a phenomenologically based psychology exemplified by the phenomenon of learning* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Colaizzi, P. F., Valle, R. S., & King, M. (1978). Existential phenomenological alternatives for psychology. *Psychological research as the phenomenologist views it*, 48-71.
- Daum, D.N. (2020). Thinking about hybrid or online learning in physical education? Start here! *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(1), 42–44. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1683387>
- Daum, D. N., & Buschner, C (2012). The status of high school online physical education in the United States. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(1): 86-100.
- Ghasemi, M (2020). Strategies and tools in designing and implementing virtual education, *Educational Technology journal*, 289, 32-36(Text in Persian)
- Giovannella C. (2020). *Effect Induced by the Covid-19 Pandemic on Students' Perception about Technologies and Distance Learning. Ludic, Co-design and Tools Supporting Smart Learning Ecosystems and Smart Education*: Proceedings of the 5th International Conference on Smart Learning Ecosystems and Regional Development, 197, 105–116.
- Gul, S. (2011). Critical realism and project management: Revisiting the noumenal and phenomenal. *African Journal of Business Management*, 5(31), 12212-12221.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Haji, J., Mohammadi Mehr, M., Muhammad azar, H. (2021). Describing the Problems of virtual Education via Shad application in Corona Pandemic: This is a phenomenological study. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 11(43), 153-174. (Text in persian)
- Harris, M. T., & Metzler, M. (2019). Online personal fitness course alignment with national guidelines for online physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(3), 174-186.
- Hattie, J. (2020). Visible Learning Effect Sizes When Schools Are Closed: What Matters and What Does Not. <https://opsoa.org/application/files/2215/8689/0389/Influences-during-Corona-JH-article.pdf>
- Jena, P. K. (2020). Impact of Covid-19 on higher education in India. *International Journal of Advanced Education and Research (IJAER)*, Vol-5, Issue-3, Pg-77-81
- Lane, C., Reno, K., Predy, M., Carson, V., Wright, C., Morton, K., & Naylor, P. J. (2020). A real-world feasibility trial of the PLAYshop: an intervention to facilitate parent engagement in developing their child's physical literacy. Pilot and feasibility studies, 7(1), 113. <https://doi.org/10.1186/s40814-021-00849-5>

- Maddux, C. D. (2004). Developing online courses: Ten myths. *Rural Special Education Quarterly*, 23(2), 27-32. <http://dx.doi.org/10.1177/875687050402300205>
- Maggio, L. A., Daley, B. J., Pratt, D. D., & Torre, D. M. (2018). Honoring thyself in the transition to online teaching. *Academic Medicine*, 93(8), 1129-1134. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000002285>
- Marshall, D., Shannon, D.M., & Love, S.M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 103(2), 46-50. <http://dx.doi.org/10.1177/0031721720970702>
- McWilliams, S. R., Bulger, S., Keath, A., & Elliott, E. (2020). The Fit Family Challenge: A County-wide, Web-based Physical Activity Initiative. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(3), 35-39. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1705212>
- Mogharabalahi, Z. (2012). Modern teaching methods. *Moj journal* 4(5). Pp. 48-77. (Text in Persian)
- Mortazavi, F., Salehabadi, R., Sharifzadeh, M., & Ghardashi, F. (2021). Students' perspectives on the virtual teaching challenges in the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Journal of Education and Health Promotion*, 10.
- Mosier, B., & Lynn, S. (2012). An initial exploration of a virtual personal fitness course. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 15(3), 1-11
- Tabatabai, S. (2020). COVID-19 impact and virtual medical education. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 8(3), 140-143. <https://doi.org/10.30476/2Fjamp.2020.86070.1213>
- Rhodes, R. E., Guerrero, M. D., Vanderloo, L. M., Barbeau, K., Birken, C. S., Chaput, J. P., & Tremblay, M. S. (2020). Development of a consensus statement on the role of the family in the physical activity, sedentary, and sleep behaviours of children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1-31. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00973-0>
- Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. *World bank Blogs*, <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Strauss Anselm, L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. In: Thousand Oaks: Sage.
- Ten Velde, G., Lubrecht, J., Arayess, L., van Loo, C., Hesselink, M., Reijnders, D., & Vreugdenhil, A. (2021). Physical activity behaviour and screen time in Dutch children during the COVID-19 pandemic: Pre-, during-and post-school closures. *Pediatric Obesity*, e12779. <https://doi.org/10.1111/ijpo.12779>
- Vahdani, M; Rezasoltani, N; Jafari, M. (2021). Designing of a Pedagogical Model to Implementation the Goals of the Physical Education Curriculum of Schools During the Covid-19 Pandemic. *Research on Educational Sport*, 9(22): 17-40. <https://doi.org/10.22089/res.2021.9596.1974> (Text in Persian).
- Whalen, L., Barcelona, J., Centeio, E., & McCaughtry, N. (2021). #HealthyKidsQuarantined: Supporting Schools and Families With Virtual Physical Activity, Physical Education, and Nutrition Education During the Coronavirus Pandemic, *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(3), 503-507., from <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/40/3/article-p503.xml>
- Webster, C. A., D'Agostino, E., Urtel, M., McMullen, J., Culp, B., Egan Loiacono, C. A., & Killian, C. (2021). Physical Education in the COVID Era:



Considerations for Online Program Delivery Using the Comprehensive School Physical Activity Program Framework, *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 327-336. Retrieved Aug 18,

Williams, L., Martinasek, M., Karone, K., & Sanders, S. (2020). High school students' perceptions of traditional and online health and physical education courses. *Journal of School Health*, 90(3), 234– 244. <https://doi.org/10.1111/josh.12865>

Wolcott, H. F. (2005). *The art of fieldwork*. Rowman Altamira press, second edition, New York

Xia, J. (2020). Practical exploration of school-family cooperative education during the COVID-19 epidemic: A case study of Zhenjiang Experimental School in Jiangsu province, China. *China* (March 15, 2020). 521-528



This article is an open_access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY_NC_ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by_nc_nd/4.0/).