



Research Paper

Analyzing Roles and Competencies of Physical Educators in Development Models: A Comparative Study of America, England, Australia, New Zealand and Iranian Educational System

Bita Arabnarmi^{1*} , Hesam Ramezanzade²

Received: Jun 00, 2026

Revised: Aug 00, 2026

Accepted: Aug 00, 2026

ABSTRACT

Objective: This study aimed to conduct a comparative analysis of the roles and competencies of physical education teachers in four global development-oriented models (USA, England, Australia, and New Zealand) and compare them with the expectations of Iran's educational system.

Methodology: This qualitative research employed Braun and Clarke's (2006) thematic analysis method. The statistical population included official standards and physical education curriculum documents of the five studied countries (England, Australia, the United States, New Zealand, and Iran), which were purposefully selected. The analysis process was carried out in six stages: familiarization with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the final report.

Results: Data analysis led to the identification of five main themes: (1) transformation of the teacher's role from "instructor" to "learning facilitator"; (2) transformation of expectations from teachers: from mastery of teaching skills to acquiring multidimensional competencies including advanced pedagogy, constructive assessment, educational technology, and inclusive teaching; (3) emphasis on an inclusive and diversity-responsive approach; (4) the teacher's role as a designer of learning experiences; and (5) continuous and reflective professional development. The comparative analysis based on official documents showed that the advanced models differ structurally from Iran's system in five areas: (a) the position of the teacher (facilitator vs. executor), (b) the scope of competencies (multidimensional vs. skill-oriented), (c) the inclusion approach (systematic vs. scattered), (d) professional autonomy (designer vs. implementer), and (e) professional development (continuous and reflective vs. event-based).

Conclusion: Iran's physical education teacher training system, in order to realize the ideals of the Fundamental Reform Document, needs to transition from "general policies" to "operational standards and evaluation indicators." Improving the quality of physical education in Iran requires a targeted evolution from the "curriculum executor" model to the "learning experience designer" model. This evolution must be achieved through developing national competency standards, revising teacher education programs, and establishing a continuous professional development system, while preserving and strengthening the indigenous strengths of Iran's educational system.

Keywords: Physical Education Teachers; Comparative Study; Professional Competencies; Development Models

1. Associate Professor of Sport Management, Department of Sport Sciences, Faculty of Humanities, Neyshabour University, Neyshabour, Iran. (Corresponding author)

2. Associate Professor of Motor Behavior, Department of Sport Sciences, Faculty of Humanities, Damghan University, Damghan, Iran.

* Corresponding author's e-mail address: b.arabnarmi@neyshabur.ac.ir

Cite this article: Arabnarmi, B., & Ramezanzade, H. (In Press). Analyzing Roles and Competencies of Physical Education Teachers in Development Models: A Comparative Study of SHAPE America, England, Australia, New Zealand and Iranian Educational System. *Journal of Sport Management and Development*, ??? (???), ???-???.
DOI: <https://doi.org/????????????????>





Extended Abstract

Introduction and State of Problem

Physical education teachers in modern educational systems are recognized not merely as traditional "sports coaches" but as primary developers of students' comprehensive development across physical, cognitive, social, and emotional dimensions (Kirk, 2010). As educational knowledge, technological progress, and demographic changes accelerate, the expectations placed on physical education teachers have expanded significantly (Armour & Yelling, 2007). Today's PE teachers require multidimensional competencies including curriculum design, assessment, differentiation, technology, and inclusion (SHAPE America, 2017). Leading countries USA, England, Australia, New Zealand have developed comprehensive frameworks for PE teacher competencies (Richards et al., 2014). Iran, despite a rich history in PE and sport, lacks a codified framework for PE teacher competencies. This absence has led to: (a) confusion in teacher education curriculum planning, (b) inconsistency between policy and practice, (c) inability to assess competencies, and (d) reduced effectiveness of professional development programs. This study aimed to: (1) identify teacher roles across global models; (2) extract professional competencies; (3) compare with Iran's system; and (4) identify gaps and propose improvements. Addressing this gap is essential for aligning Iran's physical education system with international standards and fulfilling the transformative vision of its national education reform documents

Methodology

This qualitative research employed thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) to analyze official PE curriculum documents from five countries, selected purposively based on validity, currency, and comprehensiveness. Inter-coder reliability (Cohen's Kappa = 0.83) was employed.

Documents analyzed included: SHAPE America National Standards & Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education (2024); Initial Physical Education Teacher Education Standards (SHAPE America, 2017); National Curriculum in England: Physical Education Programmes of Study (DfE, 2013); Teachers' Standards (DfE, 2011, updated 2021); Australian Curriculum: Health and Physical Education v9.0 (ACARA, 2022); Australian Professional Standards for Teachers (AITSL, 2011, updated 2022); The New Zealand Curriculum (Ministry of Education, 2007, updated 2024); Graduating Teacher Standards (Teaching Council of Aotearoa NZ, 2019); Iran's Physical Education Curriculum Guide (Ministry of Education and Training, 2013); and the Fundamental Reform Document of Education (Supreme Council of Cultural Revolution, 2011).

Analysis proceeded through six stages: familiarization, initial coding (341 codes), theme searching, theme review, theme definition (5 main themes, 16 sub-themes), and final report writing with direct quotations. To strengthen validity, strategies included: methodological transparency, rich description with direct quotations, and inter-coder reliability ($\kappa = 0.83$, Landis & Koch, 1977).

Results



Thematic analysis of documents led to identification of five main themes and sub-themes, representing the most significant dimensions distinguishing advanced global models from Iran's educational context.

Theme 1: Transformation of Teacher Role from "Instructor" to "Learning Facilitator." This shift indicates how advanced models reposition the teacher from a "knowledge transmitter" to an "architect of learning experiences" (SHAPE America, 2024; ACARA, 2022; NZ Graduating Standards, 2019). In advanced models, teachers plan and implement developmentally appropriate learning experiences using resources, technology, and metacognitive strategies to address diverse student needs, while creating a positive learning culture that promotes curiosity and intellectual engagement. A clear distinction exists between PE teachers and sports coaches: teachers help all students achieve standards, while coaches work with selected groups for competitive success. In contrast, Iran's upstream documents at the policy level present a different picture: the National Curriculum (p. 11) introduces the teacher as a "facilitator and guide" and a "role model and educational exemplar," and Teacher Guides emphasize indirect, student-centered methods. However, Iran's Physical Education Teacher Job Description (2019) emphasizes traditional teaching fundamentals "teaching curriculum content according to the approved program, supervising correct student movements, and organizing sports competitions" positioning the teacher primarily as a program executor rather than as a designer of learning experiences. A distinguishing feature of Iran's documents is the unique emphasis on the teacher's moral and exemplary role (National Curriculum, pp. 11, 15-16; Fundamental Reform Document, p. 415), which is not seen with such clarity in advanced models. However, like other dimensions, this role has not been developed at the level of operational indicators and executive job descriptions. Iran's main gap with advanced models is the "gap between policy level and practice level" the Fundamental Reform Document envisions a facilitative role, but executive documents and job descriptions still maintain the traditional instructor role.

Table 1. Comparison of Teacher Role Dimensions Across Models

Dimension	Advanced Models	Iran
Learning Orientation	Student-centered	Teacher-centered
Primary Role	Facilitator & Designer	Instructor & Implementer
Curriculum Autonomy	Independence in experience design	Implementation of centralized program
Metacognitive Strategies	Explicit emphasis	Limited reference
Professional Development	Continuous and reflective	Event-based and uniform
Classroom Culture	Collaborative & Reflective Learning	Traditional Behavior Management
Differentiation of Teacher & Coach	Clear & Distinct	Vague & Blurred

Theme 2: Expansion of Expected Teacher Competencies. Advanced models require multidimensional competency frameworks encompassing: deep content knowledge (movement sciences, sport psychology, sociology of sport); advanced pedagogical competencies including differentiation, scaffolding, and diverse instructional models; authentic assessment capabilities

(SHAPE America, 2024, Standard 5); and educational technology integration. In Iranian documents, the National Curriculum (pp. 12-15) emphasizes "attention to differences" and the five elements of "reason, faith, knowledge, action, ethics." The Elementary Teacher's Guide (pp. 10-11) categorizes program objectives into three domains "awareness, skills, attitudes" which aligns with competency frameworks. The First Secondary School Teacher's Guide (pp. 36-58) addresses health, nutrition, safety, and pathology. However, one of the most significant gaps is the complete absence of sport sociology covering equity, access, and discrimination which has a prominent place in advanced models but has not been addressed in Iran.

Theme 3: Emphasis on Inclusive and Diversity-Responsive Approaches. This theme represents a significant gap between global models and Iran. Australia's AITSL Standards (Indicators 1.5 and 1.6) explicitly require teachers to differentiate teaching for students across the full ability range and support students with disabilities. New Zealand mandates culturally responsive pedagogy aligned with the Treaty of Waitangi, integrating Maori language and culture (Teaching Council, 2019). Iran's National Curriculum (p. 12) defines the principle of "attention to differences" but has not developed it at the level of operational indicators. While Farhangian University offers two courses "Physical Education for Students with Special Needs (2 credits)" and "Adapted Physical Education (2 credits)" significant challenges remain: only 2 theoretical credits compared to 6-10 credits in advanced models; nearly zero practical experience compared to 40-80 hours; limited coverage of disability types; lack of assistive technology training; no comprehensive national guide; and no systematic school inclusion program. Additionally, while Iran implements complete gender segregation, there is no guidance on gender-sensitive teaching approaches.

Theme 4: Teacher as Curriculum Designer. In advanced models, teachers function as designers with autonomy to set goals, design activities, and adjust programs (SHAPE America Standard 3, 2024). In Iran, the National Curriculum (p. 50) states that "planning for part of the official education time will be at the discretion of the province, region, and school within the framework of regulations." The First Secondary School Teacher's Guide (p. 9) notes that "teaching topics in the elective section is left to the discretion of the province and teacher." Phrases such as "part of the time," "within the framework," and "selection" (not design) indicate that teacher autonomy is limited, conditional, and marginal. The Teacher Job Description (2019) explicitly states: "The teacher is obliged to teach according to the approved schedule," positioning teachers as executors of centralized programs.

Theme 5: Continuous and Reflective Professional Development. All advanced models treat teachers as lifelong learners. AITSL Standard 6 requires engagement in targeted professional learning and collegial discussions. New Zealand emphasizes inquiry-based practice and evidence-based reflection (Teaching Council, 2019). SHAPE America Standard 6 (2024) requires continuous professional growth, collaboration, and reflection. In Iran, no direct reference to "lifelong learning" as a required competency was found. The concept of "teacher-researcher" or "professional inquiry" is absent. Professional development is predominantly event-based, uniform, and lacks systematic peer-mentoring or professional learning communities.

In summary, the comparative analysis based on official documents showed that the advanced models differ structurally from Iran's system in five areas: (a) the position of the teacher



(facilitator vs. executor), (b) the scope of competencies (multidimensional vs. skill-oriented), (c) the inclusion approach (systematic vs. scattered), (d) professional autonomy (designer vs. implementer), and (e) professional development (continuous and reflective vs. event-based).

Discussion and Conclusion

Findings reveal a significant gap across five domains, with a critical "policy-practice gap" at the core: Iran's upstream documents envision facilitative roles, but executive documents and evaluation systems maintain traditional instructor models. This aligns with Kirk (2010) and Metzler (2017), who argue that modern teachers must transcend traditional instructor roles. Second, concerning competency scope: advanced models articulate wide-ranging multidimensional competency frameworks—encompassing deep content knowledge, advanced pedagogy, authentic assessment, and educational technology—while Iranian curricula focus primarily on basic instructional skills. Although Iran's policy documents show alignment with these multidimensional expectations (particularly in the National Curriculum's emphasis on the five elements of "reason, faith, knowledge, action, and ethics"), the operationalization and assessment of these competencies remain largely absent. This finding corresponds with Richards & Templin (2012), who document the transition from skill-based to competency-based teacher education approaches. Third, inclusivity and diversity: advanced models provide comprehensive guidance for working with students with disabilities and diverse backgrounds, while Iranian documents make only limited, peripheral references. While the principle of "attention to differences" exists in Iran's National Curriculum, it lacks operational indicators, assessment tools, and practical guidance for teachers. The limited adapted physical education courses in teacher training programs (only 2 credits with nearly zero practical experience) are insufficient to prepare teachers for inclusive classrooms. Research demonstrates that inclusive physical education significantly contributes to all students' social-emotional development (Fitzgerald, 2005). Celestino et al. (2024) showed that teachers' perceptions of their preparation for inclusive teaching directly affect classroom performance, highlighting the need for curriculum reform. Fourth, professional autonomy: advanced models grant teachers considerable autonomy in curriculum design, goal-setting, and content adaptation, whereas Iranian teachers primarily implement centralized programs, potentially reducing professional motivation and responsiveness to specific student needs (Darling-Hammond et al, 2017). The centralized structure of Iran's system, while ensuring equal access across the country, limits teacher autonomy to "selection" rather than "design" of learning experiences. Fifth, professional development: global models emphasize lifelong learning, critical reflection, and inquiry-based practice. Iran's professional development remains event-based and undifferentiated. Guskey (2002) argues that effective professional development must be continuous, content-focused, and responsive to teachers' specific needs.

Despite gaps, Iran's system has important strengths: broad geographic coverage; emphasis on ethical values and collective spirit; integration of indigenous sports; unified national fitness assessment; and commitment to equitable access. These strengths provide a foundation for targeted evolution—not fundamental overhaul—from "general policies" to "operational standards and evaluation indicators.

Recommendations: (1) Develop national professional competency standards for PE teachers,

encompassing content knowledge, pedagogy, inclusivity, assessment, technology, and professional development. (2) Revise teacher education programs with emphasis on multidimensional competencies, practical experience, and adaptive PE. (3) Establish systematic continuous professional development systems including professional learning communities, peer coaching, and action research. (4) Develop comprehensive national guidance for inclusive PE and adaptive teaching. (5) Increase teacher professional autonomy through flexible activity design frameworks. (6) Invest in educational technology infrastructure and training. (8) Replace compliance-based evaluation with competency-standard-based performance assessment.

Originality/Value

This study presents the first systematic comparative analysis of physical education teacher roles and competencies between Iran and four leading international models. By employing rigorous thematic analysis with documented inter-coder reliability ($\kappa = 0.83$), it generates an evidence-based foundation for developing national competency standards and reforming teacher education programs in Iran while acknowledging and building upon existing system strengths. The key contribution is identifying the "policy-practice gap" in Iran's system—where upstream documents envision progressive, student-centered roles but executive documents and evaluation systems maintain traditional instructor models—and providing evidence-based recommendations for bridging this gap.

Research Limitations/Implications

Limitations: document analysis only; findings may reflect Western cultural context. Future research should include: (1) quantitative studies on competency gaps; (2) qualitative studies on teachers' experiences; (3) experimental research on in-service programs; and (4) case studies on inclusive PE implementation.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles were observed in this research including proper citation of sources and honest reporting of findings without bias.

Generative AI Statement

AI (Claude, Anthropic) was used to refine the language of this manuscript with human oversight.

Funding

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Authors' contribution

All authors contributed equally to the conceptualization, methodology, analysis, and manuscript preparation of this research.

Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

Acknowledgments

The authors wish to thank the institutional repositories and document centers that provided access to the national physical education curricula of the countries included in this comparative study.

References

AITSL. (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. AITSL. [\[Link\]](#)



- Armour, K.M., & Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177-200. [<https://doi.org/10.1123/jtpe.26.2.177>]
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. [<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>]
- Celestino, T., Ribeiro, E., Morgado, E.G., Leonido, L., & Pereira, A. (2024). Physical education teachers' representations of their training to promote the inclusion of students with disabilities. *Education Sciences*, 14(1), 49. [<https://doi.org/10.3390/educsci14010049>]
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. [[Link](#)]
- Department for Education. (2011). *Teachers' Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. [[Link](#)]
- Department for Education. (2013). *National Curriculum in England: Physical education programmes of study*. DfE. [[Link](#)]
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41-59. [<https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>]
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391. [<https://doi.org/10.1080/135406002100000512>]
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge. [<https://doi.org/10.4324/9780203874622>]
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. [<https://doi.org/10.2307/2529310>]
- Metzler, M.W. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway. [[Link](#)]
- Ministry of Education. (2007). *The New Zealand Curriculum*. Learning Media. [[Link](#)]
- Ministry of Education and Training. (2013). *National physical education and health curriculum guide*. Office of Curriculum Planning and Textbook Development. [[Link](#)] [In Persian]
- Richards, K.A.R., & Templin, T.J. (2012). Toward a multidimensional perspective on teacher-coach role conflict. *Quest*, 64(3), 164-176. [<https://doi.org/10.1080/00336297.2012.693751>]
- Richards, K.A.R., Templin, T.J., & Graber, K. (2014). The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3(2), 113-134. [<https://doi.org/10.1123/kr.2013-0006>]
- SHAPE America. (2017). *Initial physical education teacher education standards*. SHAPE America. [[Link](#)]
- SHAPE America. (2024). *National standards & grade-level outcomes for K-12 physical education* (4th ed.). Human Kinetics. [[Link](#)]
- Supreme Council of Cultural Revolution. (2011). *Fundamental reform document of education*. Secretariat of the Supreme Council of Cultural Revolution. [[Link](#)] [In Persian]
- Teaching Council of Aotearoa New Zealand. (2019). *Graduating teacher standards*. Teaching Council. [[Link](#)]



تحلیل نقش‌ها و شایستگی‌های معلمان تربیت بدنی در الگوهای توسعه‌محور: مطالعه تطبیقی انگلستان، استرالیا، آمریکا، نیوزلند و نظام آموزشی ایران

بیتا عرب نرمی^{۱*}، حسام رمضان‌زاده^۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۲۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۰۶

چکیده

هدف: هدف این پژوهش، تحلیل تطبیقی نقش‌ها و شایستگی‌های معلمان تربیت بدنی در چهار الگوی توسعه‌محور جهانی آمریکا، انگلستان، استرالیا و نیوزلند و مقایسه آنها با انتظارات نظام آموزشی ایران بود.

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل تماتیک براون و کلارک (۲۰۰۶) انجام شد. جامعه آماری شامل اسناد رسمی استاندارد و برنامه‌های درسی تربیت بدنی پنج کشور مورد مطالعه بود که به صورت هدفمند انتخاب شدند. فرایند تحلیل در شش مرحله شامل آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جستجوی تم‌ها، بازبینی تم‌ها، تعریف و نامگذاری تم‌ها، و تهیه گزارش نهایی انجام گرفت.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها موجب شناسایی پنج تم اصلی شد: (۱) تحول نقش معلم از دستوردهنده به تسهیل‌گر یادگیری؛ (۲) تحول انتظارات از معلم: از تسلط بر مهارت‌های تدریس به کسب شایستگی‌های چندبعدی شامل پداگوژی پیشرفته، ارزیابی سازنده، فناوری آموزشی و تدریس فراگیر؛ (۳) تأکید بر رویکرد شمولیت‌گرا و تنوع‌پذیر؛ (۴) نقش معلم به عنوان طراح تجربیات یادگیری؛ و (۵) توسعه حرفه‌ای مداوم و تأملی. بر اساس نتایج بررسی اسناد، شکاف ایران با الگوهای پیشرفته در پنج حوزه است: (الف) جایگاه معلم (تسهیل‌گر در برابر مجری)، (ب) گستره شایستگی‌ها (چندبعدی در برابر مهارت‌محور)، (ج) رویکرد شمولیت (نظام‌مند در برابر پراکنده)، (د) استقلال حرفه‌ای (طراح در برابر مجری)، و (ه) توسعه حرفه‌ای (مداوم و تأملی در برابر رویدادمحور).

نتیجه‌گیری: نظام تربیت معلم تربیت بدنی ایران برای تحقق آرمان‌های سند تحول بنیادین، نیازمند گذار از «سیاست‌های کلی» به «استانداردهای عملیاتی و شاخص‌های ارزیابی» است. ارتقای کیفیت تربیت بدنی در ایران مستلزم تحول هدفمند از مدل «اجراکننده برنامه» به مدل «طراح تجربیات یادگیری» است؛ این تحول باید از طریق تدوین استانداردهای ملی شایستگی، بازنگری برنامه‌های آموزش معلم، و ایجاد سیستم توسعه حرفه‌ای مداوم تحقق یابد، در حالی که نقاط قوت بومی نظام آموزشی ایران حفظ و تقویت شود.

واژه‌های کلیدی: معلمان تربیت بدنی، شایستگی‌های حرفه‌ای، تحلیل تطبیقی، الگوی توسعه‌محور

۱. دانشیار مدیریت ورزش، گروه علوم ورزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه نیشابور، نیشابور، ایران. (نویسنده مسئول)
۲. دانشیار رفتار حرکتی، گروه علوم ورزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه دامغان، دامغان، ایران.

* نشانی الکترونیک نویسنده مسئول: b.arabnarmi@neyshabur.ac.ir

استناد: عرب‌نرمی، بیتا و رمضان‌زاده، حسام. (در دست انتشار). تحلیل نقش‌ها و شایستگی‌های معلمان تربیت بدنی در الگوهای توسعه‌محور: مطالعه تطبیقی، انگلستان، استرالیا، ایالات متحده، نیوزلند و نظام آموزشی ایران. مدیریت و توسعه ورزش، ۴۴(۴)، ۹۴۴-۹۴۹.

DOI: <https://doi.org/10.22124/JSMD>

نوآوری پژوهش و پیام کلی

در حالی که پژوهش‌های پیشین داخلی یا بر ابعاد خاص شایستگی معلمان تربیت بدنی ایران تمرکز داشتند و یا دلالت‌های اسناد بالادستی را بررسی کردند، این پژوهش برای نخستین بار با تحلیل تماتیک نظام‌مند، شکاف بین سطح سیاست و سطح عمل را در مقایسه با چهار الگوی ملی دارای چارچوب شایستگی مدون بررسی می‌کند. پیام کلی پژوهش این است که ارتقای کیفیت تربیت بدنی در ایران نیازمند تحول هدفمند از مدل اجراکننده برنامه به مدل طراح تجربیات یادگیری است؛ این تحول باید از طریق تدوین استانداردهای ملی شایستگی، بازنگری برنامه‌های آموزش معلم، و ایجاد سیستم توسعه حرفه‌ای مداوم تحقق یابد، در حالی که نقاط قوت بومی نظام آموزشی ایران حفظ و تقویت شود.





مقدمه

معلمان تربیت بدنی در نظام‌های آموزشی مدرن، فراتر از نقش سنتی مربی ورزش، به عنوان مهندسان اصلی توسعه جامع دانش‌آموزان در ابعاد جسمانی، شناختی، اجتماعی و عاطفی شناخته می‌شوند (کایرک^۱، ۲۰۱۰). با تحولات سریع در دانش آموزشی، پیشرفت‌های فناوری، و تغییرات جمعیت‌شناختی، انتظارات از معلمان تربیت بدنی به طور چشمگیری افزایش یافته است (آرمور و یلینگ^۲، ۲۰۰۷). در حالی که در گذشته، تسلط بر مهارت‌های حرکتی و توانایی سازماندهی فعالیت‌های ورزشی کافی تلقی می‌شد، امروزه معلمان تربیت بدنی باید طیف وسیعی از شایستگی‌ها از جمله طراحی برنامه درسی، ارزیابی یادگیری، تمایزسازی آموزشی، مدیریت رفتار، استفاده از فناوری، و ایجاد محیط‌های یادگیری شمول‌گرا را دارا باشند (انجمن متخصصان سلامت و تربیت بدنی آمریکا^۳، ۲۰۱۷).

کشورهای پیشرو در عرصه آموزش تربیت بدنی مانند ایالات متحده، انگلستان، استرالیا و نیوزلند، به طور سیستماتیک چارچوب‌های جامعی برای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی تدوین کرده‌اند (ریچاردز و همکاران^۴، ۲۰۱۴). این چارچوب‌ها نه تنها راهنمای برنامه‌های آموزش معلمان هستند، بلکه معیارهایی برای ارزیابی عملکرد، توسعه حرفه‌ای، و اعتباربخشی نیز فراهم می‌آورند. از منظر عملیاتی، الگوهای توسعه‌محور در پژوهش حاضر به مدل‌های ملی از تربیت معلم تربیت بدنی اطلاق می‌شود که دارای سه ویژگی هستند: (۱) چارچوب شایستگی‌های آنها به طور مستقیم به استانداردهای بالادستی توسعه ملی (مانند سند تحول یا چشم‌انداز) پیوند خورده است، (۲) برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در آنها مستمر، نظام‌مند و مبتنی بر نیازهای میدانی طراحی شده، و (۳) موفقیت معلم در آنها نه صرفاً با مهارت تدریس، بلکه با توانایی او در حل مسئله، نوآوری و مشارکت در تحول مدرسه سنجیده می‌شود.

در ادبیات نظری، نقش معلم به مجموعه وظایف، مسئولیت‌ها و رفتارهای مورد انتظاری اطلاق می‌شود که معلم در فرآیند یاددهی-یادگیری انجام می‌دهد (متزلر^۵، ۲۰۱۷). در گذشته، نقش‌های معلم تربیت بدنی به طور سنتی شامل آموزش‌دهنده، مربی، ارزیاب و مدیر کلاس بوده است. با این حال، نظریه‌های معاصر یادگیری، نقش‌های جدیدی مانند تسهیل‌گر، طراح، پژوهشگر-معلم و وکیل دانش‌آموز را پیشنهاد می‌کنند (دارلینگ هاموند^۶ و همکاران، ۲۰۱۷؛ عرب‌نرمی و رمضان‌زاده، ۲۰۱۸). در همین راستا، متزلر (۲۰۱۷) در کتاب تأثیرگذار خود «دستورالعمل‌های آموزش در تربیت بدنی»، هشت نقش کلیدی برای معلمان تربیت بدنی معاصر شناسایی کرد: مدیر یادگیری، ارائه‌دهنده وظایف، ارزیاب، ایمنی‌ساز محیط، انگیزش‌دهنده، وکیل برابری، متخصص محتوا، و یادگیرنده مداوم. همچنین کایرک^۷ (۲۰۱۰) استدلال کرد که معلمان باید از مرییان ورزش به آموزگاران سواد جسمانی تبدیل شوند؛ تحولی که مستلزم تغییر از تمرکز بر عملکرد به تمرکز بر یادگیری، از مهارت‌محوری به مفهوم‌محوری، و از رقابت به مشارکت است.

شایستگی حرفه‌ای نیز به مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش اطلاق می‌شود که معلم را قادر به انجام مؤثر وظایف حرفه‌ای خود می‌کند (وسترا^۸، ۲۰۰۱). کانتر و همکاران^۸ (۲۰۱۳) شایستگی معلم را در چهار حوزه دسته‌بندی می‌کنند: شایستگی محتوایی، شایستگی آموزشی-پداگوژیکی، شایستگی سازمانی، و شایستگی‌های فردی.

¹Kirk

²Armour & Yelling

³ Society of Health and Physical Educators

⁴Richards et al

⁵Metzler

⁶Darling-Hammond

⁷Westera

⁸Kunter et al



شولمن^۱ (۱۹۸۷) مفهوم دانش محتوای آموزشی^۲ را معرفی کرد که تلفیقی از دانش موضوعی با دانش پداگوژیکی است. در زمینه تربیت بدنی، این مفهوم به معنای درک عمیق معلم از چگونگی آموزش مهارت‌های حرکتی، مفاهیم تاکتیکی، و ارزش‌های اجتماعی به دانش‌آموزان با سطوح توانایی متفاوت است. گیوسکی^۳ (۲۰۰۲) فرآیند تحول حرفه‌ای معلمان را به عنوان یک چرخه سه مرحله‌ای توصیف می‌کند: تغییر در شیوه‌های تدریس معلم، تغییر در پیامدهای یادگیری دانش‌آموزان، و تغییر در باورها و نگرش‌های معلم. این چارچوب نشان می‌دهد که تحول نقش معلم یک فرآیند پویا و چندبعدی است که نیازمند حمایت نظام‌مند^۴ می‌باشد.

در سطح بین‌المللی، پژوهش‌های متعددی به ابعاد مختلف نقش و شایستگی معلمان تربیت بدنی پرداخته‌اند. ریچاردز و همکاران (۲۰۱۴) در مطالعه جامع خود درباره جامعه‌پذیری معلمان تربیت بدنی، به اهمیت برنامه‌های آموزش معلم در شکل‌دهی باورها و نگرش‌های حرفه‌ای اشاره کردند. لاسون^۵ (۱۹۸۳) در یکی از مطالعات کلاسیک خود، مفهوم «جامعه‌پذیری معلم» را معرفی کرد و نشان داد که باورها و نگرش‌های معلمان تربیت بدنی بیشتر تحت تأثیر تجربیات ورزشی پیشین آنهاست تا برنامه‌های آموزش معلم. مک‌کاتری^۶ و همکاران (۲۰۰۶) به چالش‌های خاص تدریس تربیت بدنی در مدارس شهری پرداختند و نشان دادند که معلمان با فیلترهای هیجانی پیچیده‌ای از سوی دانش‌آموزان مواجه هستند که بر اثربخشی تدریس تأثیر می‌گذارد. هاردمن و مارشال^۷ (۲۰۰۹) در دومین بررسی جهانی از تربیت بدنی مدرسه‌ای، به تنوع قابل توجه در استانداردها، محتوا و انتظارات از معلمان در سراسر جهان اشاره کردند. ژورژاکیس و ویلسون^۸ (۲۰۱۲) در بررسی باورهای پداگوژیکی معلمان استرالیایی به این نتیجه رسیدند که معلمان نیاز به حمایت بیشتری در زمینه استفاده از رویکردهای آموزشی مبتنی بر بازی و تمایزسازی آموزشی دارند.

در سطح ملی و ایران، پژوهش‌های متعددی به بررسی وضعیت معلمان تربیت بدنی و چالش‌های پیش روی آنان پرداخته‌اند. رنجگر و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهشی به تدوین الگوی جامعه‌پذیری شغلی معلمان تربیت بدنی پرداخته و بیان کردند جامعه‌پذیری شغلی معلمان تربیت بدنی تأثیرات عمیق و گسترده‌ای بر کیفیت آموزش دارد و سرمایه‌گذاری در برنامه‌های آموزشی، حمایت‌های حرفه‌ای و ایجاد محیط‌های کاری مناسب می‌تواند موجب بهبود جامعه‌پذیری معلمان و در نتیجه بهبود کیفیت آموزش تربیت بدنی شود. رمضان^۹ و میرکاظمی (۲۰۲۵) در پژوهش خود درباره استراتژی‌های توسعه حرفه‌ای با تأکید بر رفتار کاری نوآورانه معلمان تربیت بدنی در استان خراسان جنوبی، به اهمیت توسعه مهارت‌های فناوری آموزشی، مهارت‌های پژوهشی و شایستگی‌های بین‌فردی در بهبود کیفیت تدریس تربیت بدنی تأکید کردند. یافته‌های این مطالعه نشان داد توسعه حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی نیازمند حمایت سازمانی، برنامه‌های آموزشی مستمر، امکانات فناوری آموزشی و تقویت فرهنگ همکاری است. هویداورد و همکاران (۲۰۲۴) به تبیین الگوی شایستگی‌های معلمان تربیت بدنی پرداختند و ۲۱ مضمون برای شایستگی‌های سازمانی (شامل شایستگی شغلی و شایستگی اجرایی)، ۱۲ مضمون برای شایستگی‌های بین‌فردی (شامل شایستگی ارتباطی و شایستگی رفتاری) و ۲۳ مضمون برای شایستگی‌های فردی (شامل شایستگی اخلاقی و عقیدتی، شایستگی شخصیتی، شایستگی شناختی و شایستگی فکری و ارزشی) شناسایی کردند. آنها نتیجه گرفتند شناسایی، توسعه و پیاده‌سازی استانداردهای

¹Shulman

²Pedagogical Content Knowledge

³Guskey

⁴Systematic

⁵Lawson

⁶McCaughy

⁷Hardman & Marshall

⁸Georgakis & Wilson



شایستگی معلمان تربیت بدنی از طریق مدیریت منابع انسانی سازمان آموزش و پرورش، می‌تواند موجب هویت‌بخشی به این شغل و زمینه‌ساز فرهنگ حرفه‌ای شود.

وحدانی و همکاران (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای با عنوان «آموزش و انتقال مهارت‌های زندگی از کلاس درس: یک مطالعه کیفی از دیدگاه‌های معلمان تربیت بدنی ایران» به بررسی نقش معلمان در توسعه مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان پرداختند. نتایج نشان داد که معلمان ایرانی شش مسیر برای آموزش مهارت‌های زندگی شناسایی کردند: (الف) تکنیک‌های مدیریت کلاس، (ب) فعالیت‌های طراحی آموزشی، (ج) تکنیک‌های تعاملی، (د) نقش الگویی معلم، (ه) رویکردهای مستقیم، و (و) استفاده از فضا، تجهیزات و مواد آموزشی. زارغان و همکاران (۲۰۲۴) در تحلیل چالش‌های حرفه‌ای معلمان جدید در دانشکده‌های تربیت معلم ایران نشان دادند که معلمان ایرانی با چالش‌های زیرساختی و برنامه‌ریزی، چالش‌های علمی و آکادمیک، و مسائل سازمانی و انسانی مواجه هستند. یافته‌ها حاکی از آن بود که فارغ‌التحصیلان احساس می‌کنند برنامه‌های آموزش معلم آنها را به اندازه کافی برای چالش‌های واقعی کلاس درس آماده نکرده است. توحیدیان و همکاران (۲۰۲۳) در مطالعه «تغییرات فوری مورد نیاز در آموزش ابتدایی ایران: صدای معلمان» بر اساس مصاحبه با ۱۴ معلم مدرسه ابتدایی بیان کردند معلمان بر تغییرات فوری در برنامه درسی و توسعه حرفه‌ای تأکید دارند و معتقدند نظام آموزشی ایران نیازمند تغییر از رویکرد آزمون‌محور به رویکرد مهارت‌محور است.

شهزاده تیمورلو و همکاران (۲۰۲۰) مدل توانمندسازی معلمان تربیت بدنی را با تأکید بر سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ طراحی کردند. یافته‌ها نشان داد که توانمندسازی معلمان تربیت بدنی شامل ابعاد دانش تخصصی، مهارت‌های تدریس، نگرش حرفه‌ای، خودکارآمدی و رهبری آموزشی است. کشاورز و همکاران (۲۰۲۰) در تحلیل استراتژی‌های توسعه ورزش آموزشی در استان کردستان به چالش‌های اساسی معلمان تربیت بدنی از جمله محدودیت امکانات و تجهیزات، فقدان برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مؤثر، و نبود استانداردهای روشن برای ارزیابی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اشاره کردند. عرب نرمی و رمضان‌زاده (۲۰۱۸) با بررسی نگرش و عملکرد معلمان ورزش در ارتباط با چاقی دانش‌آموزان، به اهمیت استاندارد بودن رفتار معلم تأکید کردند و به این نتیجه رسیدند رفتار معلمان، باورها و عملکرد دانش‌آموزان را در تجربیات کلاسی به طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهد و معلمان نقش کلیدی به عنوان الگوی نقش در تشکیل نگرش‌های سلامتی دانش‌آموزان دارند. ارشاد ایرنجی و همکاران (۲۰۲۲) به نبود تجربیات عملی کافی، محدودیت در مهارت‌های فناوری آموزشی، و کمبود تمرکز بر مهارت‌های پژوهشی و اجتماعی در برنامه‌های آموزش معلم اشاره کرد. و در نهایت پژوهشی که با روش تحلیل محتوای کیفی و با رویکردی عرفی توسط جلاجی (۲۰۲۰) انجام شده، دلالت‌های سه سند بالادستی وزارت آموزش و پرورش ایران (مبانی نظری تحول بنیادین، برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین) را بر ویژگی‌های کلی معلم واکاوی کرده است. این پژوهش، ویژگی‌های معلم را در قالب سه مقوله اصلی فردی، حرفه‌ای و سازمانی دسته‌بندی نموده و نشان می‌دهد اسناد بالادستی ایران، تصویری نسبتاً جامع از شایستگی‌های مورد انتظار از نقش معلم ترسیم می‌کنند.

پژوهش‌های داخلی موجود را می‌توان در چهار دسته سازمان‌دهی کرد. دسته نخست پژوهش‌های مربوط به شایستگی‌های معلمان است؛ هویدافرد و همکاران (۲۰۲۴) با شناسایی ۵۶ مضمون در سه سطح سازمانی، بین‌فردی و فردی، جامع‌ترین تلاش داخلی برای مدل‌سازی شایستگی‌های معلم تربیت بدنی را ارائه داده‌اند و شهزاده تیمورلو و همکاران (۲۰۲۰) مدل توانمندسازی معلمان را با تأکید بر سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ طراحی کرده‌اند. دسته دوم پژوهش‌های مربوط به توسعه حرفه‌ای است؛ رضانی و میرکاظمی (۲۰۲۵) استراتژی‌های توسعه حرفه‌ای با تأکید بر رفتار کاری نوآورانه را بررسی کرده‌اند و رنجگر و همکاران (۲۰۲۵) الگوی جامعه‌پذیری شغلی معلمان تربیت بدنی را تدوین نموده‌اند. دسته سوم پژوهش‌های مربوط به چالش‌های معلمان است؛ زارغان و همکاران (۲۰۲۴) چالش‌های



حرفه‌ای معلمان جدید را تحلیل کرده‌اند و ارشاد ایرنجی و همکاران (۲۰۲۲) آسیب‌شناسی برنامه‌های آموزش معلم را با تأکید بر نبود تجربیات عملی کافی و محدودیت در مهارت‌های فناوری آموزشی انجام داده‌اند. دسته چهارم پژوهش‌های مربوط به اسناد بالادستی است؛ حلاجی (۲۰۲۰) دلالت‌های سه سند بالادستی وزارت آموزش و پرورش بر ویژگی‌های کلی معلم را واکاوی کرده است.

با وجود این پیشینه ارزشمند، سه شکاف مشخص در ادبیات پژوهشی ایران قابل شناسایی است. شکاف نخست، شکاف تطبیقی است؛ پژوهش‌های داخلی عمدتاً شایستگی‌های معلمان را در درون نظام ایران شناسایی کرده‌اند، اما مقایسه نظام‌مند این شایستگی‌ها با الگوهای دارای چارچوب مدون در کشورهای پیشرو انجام نشده است. شکاف دوم، شکاف سیاست عمل است؛ مطالعات موجود یا بر سطح سیاست متمرکز بوده‌اند (مانند حلاجی، ۲۰۲۰) یا بر سطح عمل (مانند زارغان و همکاران، ۲۰۲۴)، اما هیچ مطالعه‌ای به صورت همزمان فاصله بین این دو سطح را در مقایسه مستند نکرده است. شکاف سوم، شکاف چارچوب‌سازی عملیاتی است؛ علیرغم وجود اسناد بالادستی مانند برنامه درسی ملی (شورای عالی آموزش و پرورش، ۲۰۱۲) که بر «توجه به تفاوت‌های فردی» و «نقش فعال یادگیرنده» تأکید دارد، و راهنماهای معلم تربیت بدنی (وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۲۰۱۷) که روش‌های تدریس فعال را تجویز می‌کنند، هنوز چارچوب مدون و مبتنی بر شواهد تطبیقی برای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی در ایران تدوین نشده است. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که نقش‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای مورد انتظار از معلمان تربیت بدنی در الگوهای توسعه‌محور چیست و این الگوها چه چشم‌اندازی برای پر کردن شکاف بین سطح سیاست و سطح عمل در نظام آموزشی ایران فراهم می‌آورند؟

این پژوهش با تحلیل عمیق نقش‌ها و شایستگی‌های معلمان در الگوهای پیشرفته جهانی، به غنای ادبیات نظری در حوزه آموزش معلمان تربیت بدنی کمک می‌کند و چارچوب مفهومی جامعی برای پژوهش‌های آتی فراهم می‌آورد. از منظر سیاست‌گذاری آموزشی، یافته‌های این پژوهش می‌تواند مبنایی برای تدوین «استانداردهای ملی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی» در ایران باشد که توسط وزارت آموزش و پرورش و وزارت ورزش و جوانان قابل استفاده است. همچنین از منظر آموزش معلم، این مطالعه می‌تواند به دانشگاه فرهنگیان (به عنوان مسئول اصلی تربیت معلمان تربیت بدنی در ایران) در بازنگری و غنی‌سازی برنامه‌های آموزش معلم کمک کند. از منظر توسعه حرفه‌ای، شناسایی شکاف‌های شایستگی می‌تواند برای طراحی دوره‌های ضمن خدمت هدفمند و مؤثر برای معلمان شاغل کمک‌کننده باشد. بر اساس آنچه گفته شد، اهداف پژوهش عبارتند از:

۱. شناسایی و تحلیل نقش‌های مورد انتظار از معلمان تربیت بدنی در الگوهای (انالات متحده، انگلستان، استرالیا و نیوزلند؛
۲. استخراج و دسته‌بندی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی در الگوهای مورد مطالعه؛
۳. مقایسه تطبیقی نقش‌ها و شایستگی‌های شناسایی شده با انتظارات نظام آموزشی ایران؛ و
۴. شناسایی شکاف‌های شایستگی و ارائه پیشنهادات برای ارتقای نظام آموزش معلمان تربیت بدنی در ایران.

روش‌شناسی

منابع داده در این پژوهش، اسناد رسمی شامل استانداردها، چارچوب‌ها و برنامه‌های درسی تربیت بدنی در پنج کشور منتخب (آمریکا، انگلستان، نیوزیلند، استرالیا و ایران) بودند^۱. این پژوهش با رویکرد کیفی و به کارگیری

^۱ در استرالیا: استانداردهای عمومی (AITSL (2011, updated 2022) از طریق مستندات تکمیلی و راهنماهای تخصصی مانند خوشه درسی Health and Physical Education در برنامه درسی ملی (ACARA v9.0 (2022) به حوزه تربیت بدنی بسط داده می‌شوند. پژوهش‌های



روش تحلیل تماتیک براون و کلارک (۲۰۰۶) انجام شده است. روش مذکور در صدها پژوهش کیفی به کار رفته و یکی از پراستادترین رویکردهای تحلیل کیفی در علوم تربیتی و اجتماعی به شمار می‌رود (نوول و همکاران، ۲۰۱۷). این روش برای تحلیل انواع داده‌های کیفی، از جمله اسناد رسمی، مصاحبه، مشاهده و متون، کاربرد دارد. در مطالعات تطبیقی سیاست‌های آموزشی، اسناد رسمی به عنوان داده‌های اصلی و رویکردی استاندارد در نظر گرفته می‌شوند، زیرا پربش پژوهش بر تعریف‌های ارائه‌شده توسط نظام‌های آموزشی رسمی متمرکز است (بری و توماس، ۱۹۹۵). انتخاب کشورها بر اساس معیار «دارا بودن چارچوب شایستگی ملی معلم تربیت جسمانی منتشرشده، رسمی و معتبر» بود و با هدف شناسایی بهترین رویه‌ها برای ارتقای نظام آموزش معلمان ایران انجام شد. اگر چه اتخاذ این رویکرد (مانند هر رویکرد دیگر)، مستلزم پذیرش محدودیت‌هایی بود (بخش محدودیت‌های پژوهش ملاحظه شود). این چهار کشور در سطح بین‌المللی به عنوان پیشگامان تدوین استانداردهای حرفه‌ای معلم تربیت جسمانی شناخته می‌شوند (هاردمن و مارشال، ۲۰۰۹). نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شد و اسناد زیر انتخاب شدند (جدول ۱).

جدول ۱. اسناد مورد تحلیل
Table 1. List of Analyzed Documents

ویژگی (عمومی/اختصاصی)	سال انتشار Year of Publication	سازمان منتشرکننده Publishing Organization	نام سند Document Name	کشور Country
اختصاصی تربیت بدنی	2017	SHAPE America	SHAPE America National Standards & Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education	آمریکا
اختصاصی تربیت بدنی	2017	SHAPE America	Initial Physical Education Teacher Education Standards	آمریکا
اختصاصی تربیت بدنی	2014	Department for Education	National Curriculum in England: Physical Education Programmes of Study	انگلستان
عمومی (با تفسیر بافتی)	2011 (updated 2021)	DfE	Teachers' Standards	انگلستان ^۴
اختصاصی تربیت بدنی	2022	ACARA	Australian Curriculum: Health and Physical Education v9.0	استرالیا
عمومی (با تفسیر بافتی)	2011 (updated 2022)	AITSL	Australian Professional Standards for Teachers	استرالیا
اختصاصی تربیت بدنی	2007 (updated 2024)	Ministry of Education	Health and Physical Education in The New Zealand Curriculum	نیوزلند
عمومی (همراه با اسناد تخصصی NZQA)	2019	Teaching Council of Aotearoa NZ	Graduating Teacher Standards	نیوزلند
اختصاصی (برنامه درسی)	۲۰۱۲	وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و	برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران	ایران

متعدد مانند مک مستر (۲۰۱۹) چگونگی تفسیر این استانداردها در بافت تربیت بدنی را نشان داده‌اند. بنابراین تحلیل حاضر این استانداردها را با توجه به مصادیق و تفاسیر بافتی در متون تخصصی تربیت بدنی به کار گرفته است.

در نیوزلند: علاوه بر سند عمومی (Teaching Council, 2019) «Our Code, Our Standards» سازمان صلاحیت‌های نیوزلند (NZQA) به طور مستقل استانداردهای اختصاصی تربیت بدنی مانند 90437, 90439, 90741, 90742 Achievement Standards را منتشر کرده است که مستقیماً شایستگی‌های معلمان این حوزه را تعریف می‌کنند. (NZQA, 2024). تحلیل حاضر مستقیماً به این اسناد تخصصی نیز ارجاع داده است. در انگلستان و آمریکا: اسناد تخصصی و اختصاصی تربیت بدنی به طور جداگانه وجود دارند (SHAPE Americ, 2017, 2024, DfE 2013). تفاوت در ساختار اسناد خود بازاری از رویکرد متفاوت کشورها و نشان‌دهنده درجه تخصصی‌سازی در هر کشور است.

^۱Nowell et al

^۲Bray & Thomas

^۳Best Practices

^۴ برنامه درسی تربیت بدنی انگلستان (DfE, 2013) تاکنون بازنگری رسمی نشده و همچنان سند معتبر و جاری است؛ بنابراین استفاده از این سند با وجود تاریخ انتشار آن، بر اساس آخرین وضعیت رسمی این کشور است. تحلیل انگلستان از هر دو سند برنامه درسی تربیت بدنی (۲۰۱۲) و استانداردهای عمومی معلمان (۲۰۱۱، بروزرسانی ۲۰۲۱) به صورت مکمل انجام شده است.

ایران	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی	۲۰۱۱	شورای عالی انقلاب فرهنگی، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی	بالادستی عمومی
ایران	راهنمای معلم تربیت بدنی دوره ابتدایی	وزارت آموزش و پرورش	۲۰۱۷		اختصاصی تربیت بدنی
ایران	راهنمای معلم تربیت بدنی دوره اول متوسطه	وزارت آموزش و پرورش	۲۰۱۷		اختصاصی تربیت بدنی
ایران	راهنمای معلم تربیت بدنی دوره دوم متوسطه	وزارت آموزش و پرورش	۲۰۱۷		اختصاصی تربیت بدنی
ایران	شرح وظایف معلم تربیت بدنی	وزارت آموزش و پرورش	۲۰۱۹		اجرایی (سطح عمل)

- معیارهای انتخاب اسناد شامل: رسمی بودن و اعتبار ملی/بین‌المللی، به‌روز بودن، جامعیت در پوشش نقش‌ها و شایستگی‌های معلم، و دسترسی عمومی بود.
- تحلیل داده‌ها بر اساس شش مرحله تحلیل تماتیک براون و کلارک انجام شد:
- آشنایی با داده‌ها: مطالعه مکرر و عمیق تمامی اسناد (حداقل سه بار)، یادداشت‌برداری اولیه از ایده‌ها و الگوهای مشاهده‌شده، و ترجمه دقیق بخش‌های کلیدی اسناد انگلیسی به فارسی.
 - تولید کدهای اولیه: کدگذاری سیستماتیک داده‌های مرتبط با نقش‌ها و شایستگی‌های معلم با استفاده از کدگذاری استقرایی و قیاسی، و ایجاد ۳۴۱ کد اولیه از تمامی اسناد.
 - جستجوی تم‌ها: گروه‌بندی کدهای مشابه در تم‌های بالقوه، ایجاد نقشه مفهومی اولیه از تم‌ها و زیرتم‌ها
 - بازبینی تم‌ها: بررسی اسناد درونی تم‌ها و تمایز بین‌تمی، ادغام یا تفکیک تم‌ها بر اساس داده‌های پشتیبان، و کاهش تم‌ها به ۵ تم اصلی و ۱۶ زیرتم.
 - تعریف و نامگذاری تم‌ها: تعریف دقیق هر تم و زیرتم، نامگذاری تم‌ها به صورت توصیفی و معنادار
 - گزارش: نگارش گزارش نهایی با نقل‌قول‌های مستقیم از اسناد، ارائه تفسیر و تحلیل عمیق، و ارتباط یافته‌ها با سؤالات پژوهش.

جدول ۲. نمونه فرایند کدگذاری تماتیک

Table 2. Example of the Thematic Coding Process

شماره کد Code Number	عبارت اصلی سند Original Document Text	کشور/اسناد/سال Country/ Document/ Year	کد اولیه Open Code	زیرتم Sub-theme	تم اصلی Core Theme
C-01	"apply content and foundational knowledge to plan and implement developmentally appropriate learning experiences... through the effective use of resources, accommodations and/or modifications, technology and metacognitive strategies to address the diverse needs of all students"	SHAPE America — Standard 3 (2017)	طراحی تجربه یادگیری مناسب رشدی	یادگیری دانش‌آموز محور	تم ۱
C-02	"Teachers facilitate learning by creating opportunities for students to participate in varied and engaging physical activities"	ACARA — Key Considerations (2022)	تسهیل‌گری از طریق ایجاد فرصت	نقش میانجی‌گر	تم ۱
C-03	"Use inquiry, collaborative problem-solving and professional learning to improve professional capability to impact on the learning and achievement of all learners"	NZ — Our Code, Our Standards (2019)	توانمندسازی یادگیرنده برای خودراهبری	نقش توانمندساز	تم ۱
C-04	"Promote a love of learning and children's intellectual curiosity" (Standard 4)	— انگلستان Teachers'	ایجاد فرهنگ کنجکاوی	معلم فرهنگ‌ساز	تم ۱



Standards (2021)				
C-05	«معلم موظف است طبق برنامه زمانی مصوب و بر اساس محتوای کتاب درسی به تدریس بپردازد»	ایران — شرح وظایف (2021)	اجرای برنامه از پیش تعیین شده	نقش اجراکننده
C-06	"Differentiate teaching to meet the specific learning needs of students across the full range of abilities" (Focus Area 1.5, Proficient)	AITSL (2022)	تمايزسازی در طيف کامل توانایی‌ها	تدریس فراگیر نظام‌مند
C-07	"Design and implement teaching activities that support the participation and learning of students with disability and address relevant policy and legislative requirements" (FA 1.6, Proficient)	AITSL (2022)	حمایت از دانش‌آموزان دارای معلولیت	فراگیرسازی عملی
C-08	"Design and implement teaching strategies that are responsive to the learning strengths and needs of students from diverse linguistic, cultural, religious and socioeconomic backgrounds" (FA 1.3, Proficient)	AITSL (2022)	پاسخگویی به تنوع فرهنگی	حساسیت فرهنگی
C-09	"Inquire into and reflect on the effectiveness of practice in an ongoing way, using evidence from a range of sources"	NZ — Our Code, Our Standards (2019)	پژوهش مبتنی بر شواهد	معلم-پژوهشگر
C-10	"Participate in learning to update knowledge and practice, targeted to professional needs and school and/or system priorities" (FA 6.2, Proficient)	AITSL (2022)	یادگیری حرفه‌ای هدفمند	توسعه حرفه‌ای مستمر

برای سنجش پایایی، دو پژوهشگر به‌طور مستقل ۲۰ درصد از داده‌ها (معادل بیش از ۴۰ کد از کدهای اولیه، برگرفته از دو سند تصادفی از هر کشور) را کدگذاری کردند. اختلاف نظرها از طریق بحث و بازگشت به اسناد اصلی حل شد. ضریب توافق کاپای کوهن برابر ۰/۸۳ بود. بر اساس جدول تفسیری لندیس و کوک (۱۹۷۷)، ضریب بین ۰/۸۱ تا ۱ «توافق تقریباً کامل» تلقی می‌شود که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول فرآیند کدگذاری است. نمونه‌ای از فرآیند کدگذاری در جدول ۲ نشان داده شده است.

یافته‌ها

تحلیل اسناد منجر به شناسایی ۵ تم اصلی و ۱۶ زیرتم شد که در ادامه تشریح می‌شوند. در یافته‌های زیر، برای هر ادعا نقل قول مستقیم از سند مبدأ ارائه شده است. اسناد ایران در تمامی تم‌ها به عنوان «نقطه مقابل» در کنار اسناد چهار کشور پیشرو قرار گرفته‌اند تا مقایسه نظام‌مند امکان‌پذیر شود.

تم اول: تحول نقش معلم از «دستوری» به «تسهیل‌گر یادگیری»

این تم اصلی‌ترین تحول در مفهوم‌سازی نقش معلم تربیت بدنی را نشان می‌دهد. تحلیل اسناد نشان داد که در الگوهای پیشرفته، نقش معلم از یک «انتقال‌دهنده دانش» به یک «معمار تجربیات یادگیری» تغییر یافته است.

زیرتم ۱-۱: از آموزش مستقیم به یادگیری دانش‌آموز محور

^۱ استانداردهای حرفه‌ای معلمان استرالیا (AITSL) بر اساس حوزه‌های تمرکز Focus Areas یا FA سازمان‌دهی شده‌اند که هر استاندارد را به شاخص‌های عملیاتی تقسیم می‌کند.

^۲Landis & Koch



در استانداردهای ملی تربیت معلم تربیت بدنی آمریکا (۲۰۱۷)، استاندارد سوم با عنوان «برنامه‌ریزی و اجرا» تأکید می‌کند که معلمان باید دانش و مبانی محتوایی را برای برنامه‌ریزی و اجرای تجربیات یادگیری مناسب رشدی که با استانداردهای محلی، ایالتی ویا ملی همسو است، از طریق استفاده مؤثر از منابع، تطبیق‌ها و/یا اصلاحات، فناوری و استراتژی‌های فراشناختی برای پاسخگویی به نیازهای متنوع همه دانش‌آموزان، به کار گیرند. این عبارت نشان می‌دهد که معلم باید برنامه‌ریزی کند (نه صرفاً اجرا)، تنوع نیازها را در نظر بگیرد، و از استراتژی‌های فراشناختی استفاده کند. در برنامه درسی ملی استرالیا ویرایش نهم (۲۰۲۲) رویکرد مبتنی بر قوت‌ها بر این تأکید دارد که «اعمال این رویکرد مستلزم آن است که معلمان سلامت و مشارکت در فعالیت بدنی را به عنوان فرآیندهایی ببینند که دانش‌آموزان باید خودشان برای آن‌ها معنا بسازند، نه یک نتیجه واحد که دانش‌آموزان باید به آن برسند»^۲ و برنامه‌های درسی باید «تجربیات یادگیری معناداری را که با علایق، توانایی‌ها و زمینه‌های محلی دانش‌آموزان مطابقت دارند» فراهم کنند.^۳ نیوزلند در سند «قانون و استانداردهای ما» (شورای معلمی نیوزلند، ۲۰۱۹) استفاده از پرسش، حل مسئله مشارکتی و یادگیری حرفه‌ای «برای بهبود توانایی حرفه‌ای به منظور تأثیرگذاری بر یادگیری و پیشرفت همه فراگیران و تدریس به شیوه‌ای دانش‌محور و تطبیقی برای پیشرفت یادگیری آنان» تأکید دارد.^۴

اسناد بالادستی ایران در سطح سیاست، تصویر متفاوتی از نقش معلم ترسیم می‌کنند به عنوان نمونه سند تحول نقش تسهیل‌گری معلم را پیش‌بینی کرده، اما در اسناد اجرایی و شرح وظایف، نقش سنتی دستوردهنده حفظ شده است (جدول ۳). برنامه درسی ملی ایران (ص ۱۱) به صراحت معلم را «تسهیل‌کننده و هدایت‌گر فرآیند یاددهی-یادگیری» و «الگو و اسوه تربیتی» معرفی می‌کند. راهنمای معلم متوسطه اول (ص ۱۸-۱۹) بر روش‌های تدریس غیرمستقیم (شاگردمحور) مانند اکتشافی، حل مسئله، و مشارکتی تأکید دارد: «در روش‌های غیرمستقیم نقش مداخله‌ای معلم به حداقل می‌رسد، اما معلم درس را سازمان می‌دهد و در واقع هدایتگر است». راهنمای معلم ابتدایی (ص ۵-۶) روش تدریس مکاشفه‌ای و ترکیبی را به عنوان روش‌های مؤثر برای کودکان معرفی می‌کند. با این حال، شرح وظایف معلم تربیت بدنی در ایران (وزارت آموزش و پرورش، ۲۰۱۹) تصویر متفاوتی ارائه می‌دهد و بر پایه‌های اساسی تدریس سنتی تأکید دارد: تدریس مطالب درسی بر اساس برنامه مصوب، نظارت بر حرکات صحیح دانش‌آموزان، و برگزاری مسابقات ورزشی این الزامات نقش، معلم را بیشتر در نقش اجراکننده برنامه قرار می‌دهد.

¹"Physical education candidates apply content and foundational knowledge to plan and implement developmentally appropriate learning experiences aligned with local, state and/or SHAPE America's National Standards and Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education through the effective use of resources, accommodations and/or modifications, technology and metacognitive strategies to address the diverse needs of all students." (SHAPE America, 2017, Standard 3)

²"Applying a strengths-based approach requires teachers to view health and physical activity participation as processes that students need to make sense of for themselves, rather than a single outcome students need to achieve." (ACARA, 2022, Key Considerations: Strengths-based approach)

³"Programs should provide students with meaningful learning experiences that meet their interests, abilities and local contexts." (ACARA, 2022, Structure)

⁴"Use inquiry, collaborative problem-solving and professional learning to improve professional capability to impact on the learning and achievement of all learners... Teach and respond to learners in a knowledgeable and adaptive way to progress their learning." (Teaching Council of Aotearoa New Zealand, 2019, Standards for the Teaching Profession)

جدول ۳. مقایسه تحول نقش معلم در الگوهای مختلف^۱

Table 3. Comparison of Teacher Role Evolution in Different Models

ایران Iran	الگوی پیشرفته Advanced Model	بعد Dimension
معلم محور Teacher-Centered	دانش آموز محور Student-Centered	محور یادگیری Learning Orientation
دستوردهنده و اجرا کننده Instructor & Executor	تسهیل گر و طراح Facilitator & Designer	نقش اصلی معلم Primary Role of Teacher
اجرای برنامه مصوب متمرکز Implementation of Centralized Prescribed Curriculum	استقلال در طراحی تجربیات Autonomy in Designing Experiences	انعطاف پذیری برنامه Curriculum Flexibility
اشاره محدود Limited Reference	تاکید صریح Explicit Emphasis	استراتژی های فراشناختی Metacognitive Strategies
مدیریت رفتار سنتی Traditional Behavior Management	یادگیری مشارکتی و تأملی Collaborative & Reflective Learning	فرهنگ کلاسی Classroom Culture
مبهوم و درهم آمیخته Vague & Blurred	مشخص و روشن Clear & Distinct	تمایز معلم و مربی Differentiation of Teacher & Coach

زیرتم ۱-۲: از مدیریت کلاس به ایجاد فرهنگ یادگیری

انگلستان در استانداردهای معلمان (۲۰۱۱)^۲ تأکید می کند که معلمان باید رفتار را به طور مؤثر مدیریت کنند تا محیط یادگیری خوب و ایمن را تضمین کنند، چارچوبی برای انضباط با طیفی از استراتژی ها ایجاد کنند، و از تشویق، تنبیه و پاداش به طور ثابت و منصفانه استفاده کنند. اما فواید می رود و می گوید معلمان باید عشق به یادگیری و کنجکاوی فکری کودکان را ارتقا دهند، فرهنگ انتظارات بالا را تعیین کنند، و محیط ایمن و محرک برای دانش آموزان ایجاد کنند.^۳

استرالیا در مؤسسه آموزش و رهبری مدرسه ای بیان می کند که معلمان باید محیط های یادگیری حمایتی و ایمن ایجاد و حفظ کنند، رفتار چالش برانگیز را با ایجاد و مذاکره انتظارات روشن با دانش آموزان مدیریت کنند، و مسائل انضباطی را به سرعت، منصفانه و با احترام رسیدگی کنند. یافته کلیدی این است که الگوهای پیشرفته از «کنترل رفتار» به «ایجاد فرهنگ مثبت یادگیری» حرکت کرده اند.^۴ در اسناد ایران، برنامه درسی ملی و راهنماهای معلم بر مدیریت مثبت رفتار و ایجاد فضای صمیمی تأکید دارند، اما شاخص های عملیاتی برای سنجش فرهنگ یادگیری به

^۱ این جدول بازتاب جهت گیری اسناد رسمی و چارچوب های سیاستی است و توصیف عملکرد واقعی معلمان در کلاس های درس را در نظر نمی گیرد. شکاف میان سیاست مکتوب و عمل واقعی در همه نظام ها وجود دارد. (Ennis, 2011) ستون «الگوهای پیشرفته» برگرفته از (SHAPE America (2017) : 3 Standard 1، AITSL (2022 Standards و ۳؛ Teaching Council NZ (2019) ستون «ایران» برگرفته از: شرح وظایف معلم تربیت بدنی (۲۰۱۷) و راهنمای برنامه درسی تربیت بدنی ۲۰۱۳

^۲ Teachers' Standards (2011)

^۳ "Manage behaviour effectively to ensure a good and safe learning environment (DfE, 2021, Standard 7)... Establish a framework for discipline with a range of strategies, using praise, sanctions and rewards consistently and fairly (DfE, 2021, Standard 1)... Promote a love of learning and children's intellectual curiosity... Set a culture of high expectations... and establish a safe and stimulating environment for pupils (DfE, 2021, Standard 4)."

^۴ Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2011). Australian Professional Standards for Teachers. Melbourne: AITSL.

^۵ "Manage challenging behaviour by establishing and negotiating clear expectations with students and address discipline issues promptly, fairly and respectfully." (AITSL, 2022, Focus Area 4.3, Proficient).



طور دقیق مشخص نشده‌اند. راهنمای معلم متوسطه اول (ص ۲۵) تحت عنوان «مدیریت کلاس درس تربیت بدنی»، بر وضع قوانین کلاس، تعهدات دانش‌آموزان، و رعایت حقوق دانش‌آموزان تأکید دارد، اما این موارد بیشتر ناظر بر کنترل و نظم است تا ایجاد فرهنگ یادگیری مشارکتی و تأملی. در شرح وظایف معلم (۲۰۱۹)، اشاره مستقیمی به فرهنگ یادگیری یا کنجکاو فکری وجود ندارد و مدیریت کلاس عمدتاً در چارچوب «نظارت و انضباط» تعریف شده است.

زیرتم ۳-۱: نقش معلم به عنوان «مربی یادگیری» نه «مربی ورزشی»

تحلیل نشان داد که در الگوهای جهانی، تمایز روشنی بین معلم تربیت بدنی و مربی ورزشی وجود دارد. انجمن تربیت بدنی و سلامت آمریکا (۲۰۱۷) در توضیح این تفاوت بیان می‌کند: معلمان تربیت بدنی درگیر کمک به همه دانش‌آموزان برای دستیابی به استانداردهای ملی هستند در حالی که مربیان معمولاً با گروه منتخبی از دانش‌آموزان کار می‌کنند تا به موفقیت رقابتی دست یابند.

در اسناد ایران برنامه درسی ملی (ص ۱۱) معلم را الگو و اسوه تربیتی معرفی می‌کند که فراتر از نقش مربی ورزشی است. همچنین در شرح وظایف معلم (۲۰۱۹)، برگزاری مسابقات ورزشی به عنوان یکی از وظایف ذکر شده که می‌تواند منجر به درهم‌آمیختگی نقش معلم و مربی شود. راهنمای معلم متوسطه اول (ص ۷۸-۷۹) با ارائه بخش رویداد رقابتی (المپیاد ورزشی درون مدرسه‌ای) سعی در تمایز دارد، اما این تمایز در سطح شاخص‌های شایستگی معلم عملیاتی نشده است.

این تمایز در ایران چندان روشن نیست و اغلب دو نقش با هم مخلوط می‌شوند. در حالی که الگوهای پیشرفته این تمایز را در استانداردهای شایستگی معلم گنجانده‌اند مثلاً انجمن تربیت بدنی و سلامت آمریکا تصریح می‌کند که ارزیابی معلم بر مبنای یادگیری همه دانش‌آموزان است نه موفقیت تیم منتخب، در اسناد ایران چنین شاخص تمایزی دیده نمی‌شود.

زیرتم ۴-۱: نقش معلم به عنوان «مربی اخلاقی و اسوه تربیتی»

یکی از برجسته‌ترین ویژگی‌های اسناد بالادستی ایران، تأکید بر نقش معلم به عنوان مربی اخلاقی و اسوه تربیتی است. این تأکید در الگوهای پیشرفته به این صراحت و با این وزن دیده نمی‌شود.

برنامه درسی ملی (ص ۱۱): معلم به عنوان الگو و اسوه تربیتی
برنامه درسی ملی (ص ۱۵-۱۶): شایستگی‌های پایه در حوزه اخلاق شامل: رعایت تقوی الهی در تمام شئون زندگی فردی و اجتماعی و الزام به اصول و ارزشهای اخلاقی در استفاده از علوم و فناوری‌های نوین.

سند تحول بنیادین (ص ۴۱۵): از معلم به عنوان انتقال‌دهنده دانش به معلم به عنوان مربی و اسوه تربیتی
با این حال، این نقش برجسته در اسناد ایران، در سطح شاخص‌های عملیاتی و شرح وظایف اجرایی تدوین نشده است. شکاف ایران با الگوهای پیشرفته، «فاصله بین سطح سیاست و سطح عمل» است. سند تحول نقش تسهیل‌گری را پیش‌بینی کرده، اما در اسناد اجرایی و شرح وظایف، نقش سنتی دستوردهنده همچنان حفظ شده است.

تم دوم: گسترش شایستگی‌های مورد انتظار از معلم

تحلیل نشان داد در الگوهای پیشرفته، شایستگی‌های معلمان از یک بعد تکنیکی حرکتی به یک مجموعه چندبعدی گسترش یافته است. در جدول ۴ دانش محتوایی مورد انتظار در کشورها مقایسه شده است.

زیرتم ۲-۱: شایستگی‌های محتوایی و دانش تخصصی

¹ "Physical educators are engaged in helping all students achieve national standards while coaches typically work with a selected group of students to achieve competitive success." (SHAPE America, 2017, Introduction)

تحلیل اسناد نشان داد الگوهای پیشرفته انتظارات جامع تری از دانش محتوایی معلمان دارند. در حالی که همه الگوها بر دانش مهارت‌های حرکتی و فیزیولوژی ورزش تأکید دارند، الگوهای جهانی به طور صریح بر حوزه‌های وسیع تری شامل علوم حرکت (بیومکانیک، یادگیری حرکتی)، روانشناسی ورزش و به ویژه جامعه‌شناسی ورزش تأکید می‌کنند. یکی از تفاوت‌های برجسته، رویکرد یکپارچه استرالیا و نیوزلند در تلفیق سلامت و تربیت بدنی است. در این کشورها، معلمان باید نه تنها در حوزه فعالیت بدنی، بلکه در تغذیه، سلامت روان، و رفاه کلی دانش داشته باشند. این رویکرد جامع‌نگر به معلمان دیدگاه وسیع تری درباره نقش تربیت بدنی در زندگی سالم می‌دهد.

در اسناد ایران اشاره‌های متعددی وجود دارد از جمله در برنامه درسی ملی (ص ۱۲-۱۵): اصول ناظر بر برنامه‌های درسی شامل اعتبار نقش مرجعیت معلم، اعتبار نقش فعال یادگیرنده، توجه به تفاوت‌ها. همچنین در الگوی هدف‌گذاری، بر عناصر پنج‌گانه تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق تأکید شده که فراتر از شایستگی فنی حرکتی است. راهنمای معلم ابتدایی (ص ۱۰-۱۱): اهداف برنامه در سه حیطه آگاهی‌های مورد نیاز، مهارت‌های ضروری و نگرش‌های مورد انتظار دسته‌بندی شده که تطابق نزدیکی با چارچوب‌های شایستگی (دانش، مهارت، نگرش) در الگوهای پیشرفته دارد.

راهنمای معلم متوسطه اول (ص ۳۶-۵۸): فصل جداگانه‌ای برای مطالب دانشی شامل بهداشت، تغذیه، ایمنی، آسیب‌شناسی، و وضعیت‌های بدنی که نشان‌دهنده انتظار شایستگی محتوایی گسترده از معلم است. یکی از مهم‌ترین شکاف‌های کیفیت کامل جامعه‌شناسی ورزش در برنامه‌های ایران است. این حوزه که به مسائل برابری، دسترسی، تبعیض، و نقش ورزش در جامعه می‌پردازد، در الگوهای پیشرفته جایگاه برجسته‌ای دارد اما در ایران مورد توجه قرار نگرفته است. استرالیا و نیوزلند تلفیق سلامت و تربیت بدنی را در یک حوزه یکپارچه دارند که به معلمان دیدگاه جامع تری می‌دهد.

جدول ۴. مقایسه حوزه‌های دانش محتوایی مورد انتظار

Table 4. Comparison of Expected Content Knowledge Domains

حوزه دانش Domain of Knowledge	آمریکا SHAPE America	استرالیا Australia ACARA	انگلستان England	نیوزلند New Zealand	ایران Iran
مهارت‌های حرکتی بنیادی Fundamental Motor Skills	تأکید صریح	تأکید صریح	تأکید صریح	تأکید صریح	سطح سیاست عملیاتی تأکید قوی
علوم حرکت و بیومکانیک Kinesiology & Biomechanics	تأکید قوی	تأکید قوی	تأکید متوسط	تأکید قوی	تأکید متوسط
فیزیولوژی ورزشی و تناسب اندام Exercise Physiology & Fitness	تأکید قوی	تأکید قوی	تأکید قوی	تأکید قوی	تأکید قوی
روان‌شناسی ورزش و انگیزش Sport Psychology & Motivation	تأکید قوی	تأکید قوی	تأکید متوسط	تأکید قوی	تأکید متوسط (معطوف به دانش آموز)
جامعه‌شناسی ورزش و برابری Sociology of Sport & Equity	تأکید صریح	تأکید صریح	تأکید محدود	تأکید قوی	عدم تأکید
رشد و تکامل حرکتی Motor Development & Growth	تأکید صریح	تأکید صریح	تأکید متوسط	تأکید صریح	تأکید متوسط
تغذیه و سلامت (رویکرد یکپارچه) Nutrition & Health (Integrated Approach)	تأکید قوی	تأکید یکپارچه	تأکید محدود	تأکید یکپارچه	تأکید قوی (فصل جداگانه)
آسیب‌شناسی و پیشگیری Injury Prevention & Pathology	تأکید قوی	تأکید قوی	تأکید قوی	تأکید قوی	تأکید قوی



تأکید قوی تأکید قوی تأکید قوی تأکید قوی تأکید قوی تأکید قوی مهارت‌ها و بازی‌های متنوع
Diverse Skills & Games

تأکید صریح: اشاره مستقیم و جزئی در اسناد رسمی؛ تأکید قوی: حضور واضح و برجسته؛ تأکید متوسط: اشاره کلی و غیرمستقیم؛ تأکید محدود: اشاره حاشیه‌ای یا بسیار کوتاه؛ عدم تأکید: غیبت کامل در اسناد.

زیرنم ۲-۳: شایستگی‌های پداگوژیکی پیشرفته^۱

استانداردهای ملی تربیت معلم تربیت بدنی آمریکا (۲۰۱۷) در استاندارد چهارم با عنوان «تدریس و مدیریت» از معلمان می‌خواهد که از طریق استفاده مؤثر از مهارت‌های پداگوژیکی، دانش‌آموزان را در تجربیات یادگیری معنادار درگیر کنند و از ارتباط، بازخورد، فناوری، و مهارت‌های آموزشی و مدیریتی برای تقویت یادگیری دانش‌آموز استفاده کنند.^۲ مؤلفه‌های این استاندارد شامل ارتباط کلامی و غیرکلامی (4.a)، توضیح و راهنمایی آموزشی (4.b)، ارزیابی پویایی محیط یادگیری و تنظیم وظایف آموزشی متناسب با پیشرفت دانش‌آموزان (4.c)، مدیریت مثبت رفتار (4.d)، و تحلیل مهارت‌های حرکتی از طریق روش‌های متعدد برای ارائه بازخورد سازنده (4.e) است. مطابق با استانداردهای حرفه‌ای معلمان استرالیا (۲۰۲۲)، معلمان در حوزه «به کارگیری راهبردهای تدریس» (حوزه تمرکز ۳.۳) باید استراتژی‌های تدریس مرتبط را برای توسعه دانش، مهارت، حل مسئله و تفکر انتقادی و خلاق انتخاب و استفاده کنند.^۳ و در حوزه انتخاب و استفاده از منابع (حوزه تمرکز ۳.۴) باید طیفی از منابع، از جمله فناوری اطلاعات و ارتباطات، را برای درگیر کردن دانش‌آموزان در یادگیری انتخاب، ایجاد و استفاده کنند.^۴ انگلستان در استانداردهای معلمان (۲۰۲۱) تأکید می‌کند که معلمان باید تدریس را برای پاسخگویی به نقاط قوت و نیازهای همه دانش‌آموزان تطبیق دهند و بدانند چه زمانی و چگونه به‌طور مناسب تمایز ایجاد کنند.^۵

زیرنم ۳-۳: شایستگی در ارزیابی اصیل و سازنده

استانداردهای ملی تربیت معلم تربیت بدنی آمریکا (۲۰۱۷) در استاندارد پنجم با عنوان «ارزیابی یادگیری دانش‌آموز» بیان می‌کند معلمان باید ارزیابی‌های اصیل و رسمی مناسبی را انتخاب یا ایجاد کنند که میزان دستیابی دانش‌آموزان به اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت را بسنجند. ارزیابی‌های تکوینی را اجرا کنند که یادگیری دانش‌آموز را قبل و در طول

^۱ شایستگی‌های پداگوژیکی (Pedagogical Competencies): توانایی‌های آموزشی معلم در انتخاب و به کارگیری روش‌های تدریس، مدیریت یادگیری، و ایجاد تجربیات آموزشی مؤثر متناسب با محتوا و ویژگی‌های یادگیرندگان. تمایزسازی آموزشی (Differentiation): تطبیق محتوا، فرآیند یا محصول یادگیری بر اساس آمادگی، علاقه و سبک یادگیری متفاوت دانش‌آموزان. داربست‌سازی (Scaffolding): ارائه حمایت‌های موقت و تدریجی از سوی معلم که با پیشرفت دانش‌آموز به تدریج کاهش می‌یابد تا یادگیری مستقل تسهیل شود. ارزیابی برای یادگیری (Assessment for Learning): فرآیند جمع‌آوری و استفاده از شواهد یادگیری در طول تدریس برای تنظیم و بهبود روش‌های آموزشی و راهنمایی پیشرفت دانش‌آموزان، که از ارزیابی پایانی (از یادگیری) متمایز است.

^۲ "Physical education candidates engage students in meaningful learning experiences through effective use of pedagogical skills. They use communication, feedback, technology, and instructional and managerial skills to enhance student learning." (SHAPE America, 2017, Standard 4)

^۳ "Select and use relevant teaching strategies to develop knowledge, skills, problem solving and critical and creative thinking." (AITSL, 2022, Focus Area 3.3, Proficient)

^۴ "Select and/or create and use a range of resources, including ICT, to engage students in their learning." (AITSL, 2022, Focus Area 3.4, Proficient)

^۵ "Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils; know when and how to differentiate appropriately." (DfE, 2021, Standard 5)

^۶ "Select or create authentic, formal assessments that measure student attainment of short- and long-term objectives." (SHAPE America, 2017, Standard 5.a)



برنامه بلندمدت پایش کند، و همچنین ارزیابی‌های تراکمی را برای ارزیابی یادگیری دانش‌آموز پس از تکمیل برنامه بلندمدت به کار گیرند.^۱

مطابق با استانداردهای حرفه‌ای معلمان استرالیا (۲۰۲۲) معلمان باید درک خود از استراتژی‌های ارزیابی، از جمله رویکردهای غیررسمی و رسمی، تشخیصی، تکوینی و تراکمی برای ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان را نشان دهند^۲ و بازخورد به موقع، مؤثر و مناسب را درباره پیشرفت دانش‌آموزان نسبت به اهداف یادگیری آنان ارائه دهند.^۳ نیوزلند نیز بر پرسش و تأمل در مورد اثربخشی عمل به شیوه‌ای مداوم، با استفاده از شواهد از طیف متنوعی از منابع^۴ تأکید دارد.

در اسناد ایرانی، ارزیابی عمدتاً به معنای تست‌های مهارت حرکتی (دو، پرش، پرتاب)، نمره‌دهی بر اساس عملکرد، و ارزیابی پایان ترم است. فقدان راهنماهای ارزیابی تکوینی، ابزارهای خودارزیابی، و استفاده از داده‌های ارزیابی برای بهبود تدریس مشاهده می‌شود.

زیرتم ۲-۴: شایستگی فناوری آموزشی
استانداردهای ملی تربیت معلم تربیت بدنی آمریکا (۲۰۱۷) در مؤلفه ۳ e از معلمان می‌خواهد «تجربیات یادگیری را برنامه‌ریزی و اجرا کنند که دانش‌آموزان را ملزم می‌کند از فناوری به طور مناسب در دستیابی به یک یا چند هدف کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه استفاده کنند»^۵. در نسخه چهارم استانداردهای ملی انجمن تربیت بدنی و سلامت آمریکا (۲۰۲۴)، بر چهار حوزه اصلی تأکید می‌کند: توسعه مهارت‌های حرکتی، کاربرد دانش حرکتی، مهارت‌های اجتماعی، و مهارت‌های شخصی. این رویکرد جامع، معلمان را ملزم می‌کند که فراتر از تدریس صرف مهارت‌های فنی، بر توسعه کل‌نگر دانش‌آموزان تمرکز کنند. استانداردهای حرفه‌ای معلمان استرالیا (۲۰۲۲) در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات (حوزه تمرکز ۲،۶) از معلمان می‌خواهد «استراتژی‌های مؤثر تدریس را برای یکپارچه‌سازی فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌های یادگیری و تدریس به کار گیرند تا محتوای انتخابی را مرتبط و معنادار کنند»^۶. همچنین برنامه درسی ملی استرالیا (۲۰۲۲) بر استفاده از ابزارهای دیجیتال برای حمایت از دانش‌آموزان در تحلیل و بهبود عملکرد حرکتی تأکید می‌کند.^۷ انگلستان نیز بر استفاده مناسب و نوآورانه از فناوری‌های نوظهور برای تقویت یادگیری و تدریس تأکید دارد.^۸ چالش ایران در این حوزه شامل محدودیت دسترسی به ابزارهای فناوری ورزشی، نبود آموزش کافی معلمان در استفاده از فناوری، و فقدان زیرساخت‌های لازم (اینترنت پرسرعت، تجهیزات دیجیتال) است.

¹"Implement formative assessments that monitor student learning before and throughout the long-term plan, as well as summative assessments that evaluate student learning upon completion of the long-term plan." (SHAPE America, 2017, Standard 5.b)

² "Demonstrate understanding of assessment strategies, including informal and formal, diagnostic, formative and summative approaches to assess student learning." (AITSL, 2022, Focus Area 5.1, Graduate)

³"Provide timely, effective and appropriate feedback to students about their achievement relative to their learning goals." (AITSL, 2022, Focus Area 5.2, Proficient)

⁴"Inquire into and reflect on the effectiveness of practice in an ongoing way, using evidence from a range of sources." (Teaching Council of Aotearoa New Zealand, 2019, Standards for the Teaching Profession)

⁵Plan and implement learning experiences that require students to use technology appropriately in meeting one or more short- and long-term plan objective(s)." (SHAPE America, 2017, Standard 3.e)

⁶"Use effective teaching strategies to integrate ICT into learning and teaching programs to make selected content relevant and meaningful." (AITSL, 2022, Focus Area 2.6, Proficient)

^۷ با مضمون از: "Students use a range of digital tools to analyse, measure and enhance movement performances." (ACARA, 2022, Digital Literacy)

⁸"Make appropriate and innovative use of emerging technologies to enhance learning and teaching." (DfE, 2021, Standard 4)



تم سوم: تأکید بر رویکرد شمولیت‌گرا و تنوع‌پذیر

بر اساس یافته‌های پژوهش، اصل شمولیت در سطح سیاست ایران وجود دارد، اما عملیاتی‌سازی آن ضعیف است.

ریرتم ۱-۳: شایستگی در تدریس فراگیر و توجه به تفاوت‌های فردی

پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که آمادگی معلمان تربیت بدنی برای تدریس فراگیر به شدت تحت تأثیر کیفیت برنامه‌های آموزش معلمان است سلسلستینو و همکاران^۱ (۲۰۲۴)، در الگوهای پیشرفته، شایستگی در تدریس فراگیر به عنوان یک مؤلفه اساسی در نظر گرفته می‌شود.

در شاخص ۱.۵ از استاندارد حرفه‌ای شماره ۱ معلمان استرالیا (۲۰۲۲) صراحتاً بیان شده است که معلمان باید فعالیت‌های تدریسی را توسعه دهند که استراتژی‌های تمایز یافته را برای پاسخگویی به نیازهای یادگیری خاص دانش‌آموزان در طیف کامل توانایی‌ها در بر می‌گیرد. همچنین در شاخص ۱.۳، معلمان باید استراتژی‌های تدریسی را طراحی و اجرا کنند که به نقاط قوت و نیازهای یادگیری دانش‌آموزان از پیشینه‌های زبانی، فرهنگی، مذهبی و اقتصادی-اجتماعی متنوع پاسخگو باشد. در شاخص ۱.۶ نیز بر طراحی و اجرای فعالیت‌های تدریسی که از مشارکت و یادگیری دانش‌آموزان دلیلی معلولیت حمایت کند و الزامات سیاستی و قانونی مرتبط را رعایت کند، تأکید شده است.^۴ استانداردهای ملی تربیت معلم تربیت بدنی آمریکا (۲۰۱۷)، در استاندارد اول (دانش محتوایی و بنیادی) از معلمان می‌خواهد دیدگاه‌های تاریخی، فلسفی و اجتماعی مسائل و قوانین تربیت بدنی را توصیف کنند^۵ که شامل درک تأثیر تفاوت‌های فردی بر مشارکت در فعالیت بدنی می‌شود.

برنامه درسی ملی (ص ۱۲) اصل «توجه به تفاوت‌ها» را به عنوان یکی از اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی تعریف می‌کند: «برنامه‌های درسی و تربیتی باید ضمن تأکید بر ویژگی‌های مشترک، به تفاوت‌های ناشی از محیط زندگی (شهری، روستایی، عشایری، فرهنگی و جغرافیایی)، جنسیتی و فردی دانش‌آموزان (استعدادها، توانایی‌ها، نیازها و علایق) توجه کرده و از انعطاف الزم برخوردار باشد».

با این حال، این اصل در سطح شاخص‌های عملیاتی تدوین نشده است. در حالی که استرالیا (AITSL) شاخص‌های ۱.۵ و ۱.۶ را با عباراتی مانند «تمایزسازی برای طیف کامل توانایی‌ها» و «حمایت از دانش‌آموزان دارای معلولیت با رعایت الزامات قانونی» دارد، اسناد ایران فاقد شاخص‌های دقیق و روشن برای معلم تربیت بدنی و ورزش هستند. برای مثال، هیچ راهنمایی برای معلم وجود ندارد که اگر دانش‌آموزی با معلولیت حرکتی در کلاس حضور دارد، چگونه باید فعالیت را تطبیق دهد؟ یا اگر دانش‌آموزی از اقوام ترکمن است و به زبان رایج مسلط نیست، چگونه باید آموزش داد؟ جدول ۵ این سرفصل را با الگوهای پیشرفته مقایسه کرده است. با وجود این دیوس، چالش‌های زیر مشاهده می‌شود:

الف) محدودیت در ساعات آموزشی (نظری و عملی)

- تنها ۲ واحد (۳۲ ساعت) آموزش نظری برای یک حوزه پیچیده و چندبعدی

¹Celestino et al

²"Develop teaching activities that incorporate differentiated strategies to meet the specific learning needs of students across the full range of abilities." (AITSL, 2022, Focus Area 1.5, Proficient)

³"Design and implement teaching strategies that are responsive to the learning strengths and needs of students from diverse linguistic, cultural, religious and socioeconomic backgrounds." (AITSL, 2022, Focus Area 1.3, Proficient)

⁴"Design and implement teaching activities that support the participation and learning of students with disability and address relevant policy and legislative requirements." (AITSL, 2022, Focus Area 1.6, Proficient)

⁵"Describe the historical, philosophical and social perspectives of physical education issues and legislation." (SHAPE America, 2017, Standard 1.f)

- نبود واحد عملی اختصاصی برای تجربه تدریس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه
- مقایسه با استرالیا: حداقل ۶-۸ واحد نظری + ۴۰ ساعت تجربه عملی اختصاصی

(ب) محدودیت در محتوا

- تمرکز بر انواع معلولیت به جای استراتژی‌های عملی تدریس
- عدم پوشش کافی تطبیق‌ها و اصلاح‌های آموزشی^۱
- نبود آموزش استفاده از تجهیزات کمکی و فناوری‌های انطباقی
- کمبود محتوای مربوط به تمایزسازی آموزشی^۲

(ج) محدودیت در تجربه عملی

- اکثر دانشجویان در دوره کارآموزی، فرصت تدریس به دانش‌آموزان دارای معلولیت را ندارند
- نبود برنامه منظم برای قرار دادن دانشجویان در مدارس استثنایی یا کلاس‌های فراگیر
- مقایسه با نیوزلند: الزام ۲۰ ساعت تدریس نظارت‌شده در محیط‌های فراگیر

(د) نبود راهنمای جامع

- فقدان راهنمای ملی برای تدریس فراگیر در تربیت بدنی
- نبود سنجه‌های ارزیابی برای سنجش عملکرد دانش‌آموزان با معلولیت‌های مختلف
- کمبود منابع آموزشی فارسی (کتاب، فیلم، نمونه درس)

(و) محدودیت زیرساختی

- کمبود امکانات تطبیق‌شده در مدارس (رمب، تجهیزات ویلچر، توپ‌های صوتی)
- نبود پشتیبانی تخصصی (کاردرمانگر، فیزیوتراپیست) در مدارس عادی
- محدودیت بودجه برای خرید تجهیزات انطباقی

در نتیجه اگرچه ایران با گنجاندن دروس مرتبط با تربیت بدنی انطباقی، گام مثبتی برداشته است، اما فاصله قابل توجهی با استانداردهای جهانی دارد.

جدول ۵. مقایسه سرفصل آموزش فراگیر با استانداردهای جهانی

Table 5. Comparison of the Inclusive Education Curriculum with Global Standards

ایران	الگوهای پیشرفته	بُعد
Iran	Advanced Models	Dimension
۲ واحد	۶-۱۰ واحد	Theoretical Training Hours ساعات آموزشی نظری
نهی صفر	۸۰-۴۰ ساعت	Practical Experience Hours ساعات تجربه عملی
محدود به برخی	همه انواع	Coverage of Disability Types پوشش انواع معلولیت
محدود	جامع	Adaptations Training آموزش تطبیق‌ها
خیر	بله	Assistive Technology Use استفاده از فناوری کمکی
پراکنده	سیستماتیک	School Inclusion Program برنامه فراگیرسازی مدارس

زیرتم ۳-۲: حساسیت فرهنگی و جنسیتی

¹Adaptations & Modifications

²Differentiation



نیوزلند پیشرو در این حوزه است و بیان می‌کند که معلمان باید فعالانه به دنبال درک و ارزش‌گذاری هویت‌های فرهنگی منحصربه‌فرد یادگیرندگان باشند و درک کنند چگونه جنسیت و دیگر هویت‌ها تجربیات یادگیری را شکل می‌دهند. این سیستم در این حوزه اهمیت ویژه‌ای به درک و شناخت جایگاه منحصربه‌فرد «مردمان بومی سرزمین» در نیوزلند، درک و اعتراف به تاریخ‌ها، میراث‌ها، زبان‌ها و فرهنگ‌های شرکای «پیما وایتانگی»، و تمرین و توسعه استفاده از زبان مائوری و رسوم و آداب مائوری می‌دهد.^۱ استرالیا توجه ویژه‌ای به یادگیرندگان بومی استرالیا دارد و بیان می‌کند که معلمان باید استراتژی‌های تدریسی را طراحی و اجرا کنند که به جامعه محلی و زمینه فرهنگی، از جمله یادگیرندگان بومی، پاسخگو باشند.^۲

استانداردهای ملی تربیت معلم تربیت بدنی آمریکا (۲۰۱۷)، در استاندارد اول (دانش محتوایی و بنیادی) از معلمان می‌خواهد دیدگاه‌های تاریخی، فلسفی و اجتماعی مسائل و قوانین تربیت بدنی را توصیف کنند^۳ که شامل درک تأثیر تفاوت‌های فردی بر مشارکت در فعالیت بدنی می‌شود.

انگلسان تأکید دارد که معلمان باید درک روشنی از نیازهای همه دانش‌آموزان داشته باشند، از جمله کسانی که نیازهای آموزشی ویژه دارند، کسانی که توانایی بالایی دارند، کسانی که انگلیسی را به عنوان زبان دوم یاد می‌گیرند، و کسانی که دارای معلولیت هستند.^۴

در ایران نیز به فراوانی، تأکید بر ارزش‌های اسلامی ایرانی اما فقدان راهنمای مشخص برای تنوع فرهنگی داخلی (اقوام مختلف، زبان‌ها، سنت‌های محلی)، تفکیک جنسیتی کامل بدون ارائه راهنمای چگونگی تدریس حساس به جنسیت، و نبود بحث درباره برابری دسترسی به امکانات ورزشی مشاهده می‌شود.

زیرتم ۳-۳: تنوع فرهنگی و حفظ میراث ورزشی بومی محلی یکی از نقاط قوت منحصربه‌فرد اسناد ایران، تأکید ویژه بر حفظ و ترویج ورزش‌های بومی محلی و میراث فرهنگی ورزشی است.

برنامه درسی ملی (ص ۴۶): بسترسازی برای بسط و توسعه تجارب و ابتکارات معلمان و مربیان و دانش‌آموزان در طراحی، ساخت و ارزشیابی مواد و منابع یاددهی و یادگیری.

راهنمای معلم ابتدایی (ص ۵): معلمان محترم می‌توانند خود را با توجه به اهداف درس از بازی‌های بومی محلی یا فعالیت‌های تقلیدی تشبیهی دیگری استفاده کنند.

راهنمای معلم متوسطه دوم (ص ۳۱۵-۳۰۹): فصل جداگانه «تفریحات سالم در طبیعت» و ارجاع به ورزش زورخانه (ص ۲۳۲-۲۲۷).

این ویژگی در الگوهای پیشرفته (به جز نیوزلند با تأکید بر فرهنگ مائوری) به ندرت دیده می‌شود و می‌تواند به عنوان یک نقطه قوت نظام تربیت بدنی ایران محسوب شود. این تأکید در سطح سیاست کلی است و فاقد شاخص‌های

¹ "Understand and recognise the unique status of tangata whenua in Aotearoa New Zealand. Understand and acknowledge the histories, heritages, languages and cultures of partners to Te Tiriti o Waitangi. Practise and develop the use of te reo and tikanga Māori." (Teaching Council of Aotearoa New Zealand, 2019, Standards for the Teaching Profession)

² "Design and implement teaching strategies that are responsive to the local community and cultural setting, including Aboriginal and Torres Strait Islander learners."

³ "Describe the historical, philosophical and social perspectives of physical education issues and legislation." (SHAPE America, 2017, Standard 1.f)

⁴ "Have a clear understanding of the needs of all pupils, including those with special educational needs; those of high ability; those with English as an additional language; those with disabilities; and be able to use and evaluate distinctive teaching approaches to engage and support them." (DfE, 2021, Standard 5)



عملیاتی برای سنجش عملکرد معلم در این حوزه می‌باشد. در جدول ۶ مقایسه تطبیقی سطح عملیاتی‌سازی شمولیت در اسناد ایران و الگوهای پیشرفته ارائه شده است.

جدول ۶. مقایسه تطبیقی سطح عملیاتی‌سازی شمولیت در اسناد ایران و الگوهای پیشرفته
Table 6. Comparative Analysis of Operationalization of Inclusion

مؤلفه شمولیت Inclusion Component	الگوهای پیشرفته (شاخص نمونه) ^۱ Advanced Models (Sample Indicator)	ایران (سند و عبارت) Iran (Document and Statement)	ایران سطح عملیاتی‌سازی Level of Operationalization
تمایزسازی آموزشی Educational Differentiation	استاندارد ۱.۵ مؤسسه آموزش و رهبری مدرسه‌ای استرالیا: "تمایز قائل شدن در تدریس برای پاسخگویی به نیازهای یادگیری خاص دانش‌آموزان در طیف کامل توانایی‌ها"	برنامه درسی ملی (ص ۱۲): توجه به تفاوت‌های ناشی از محیط زندگی، جنسیتی و فردی	کلی (اصل)
حمایت از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه Support for Students with Special Needs	استاندارد ۱.۶ مؤسسه آموزش و رهبری مدرسه‌ای استرالیا: «اجرای فعالیت‌های تدریسی که از مشارکت و یادگیری دانش‌آموزان دارای معلولیت حمایت می‌کند»	راهنمای معلم ابتدایی (ص ۲۷): جدول ارزشیابی رفتار دانش‌آموز	فقدان شاخص (ابزار معطوف به دانش‌آموز است، نه معلم)
حساسیت فرهنگی (تنوع قومیتی) Cultural Sensitivity (Ethnic Diversity)	برنامه درسی نیوزلند اشاره صریح به پیمان وایتانگی و زبان مائوری (۷ بار در متن)	تمام اسناد تحلیل شده	عدم اشاره مشخص به تنوع قومیتی داخلی
حساسیت جنسیتی Gender Sensitivity	استانداردهای معلمان انگلستان: "درک چگونگی تأثیر جنسیت بر شکل‌گیری تجربیات یادگیری"	برنامه درسی ملی (ص ۱۲): "تفاوت‌های جنسیتی" (به عنوان یک اصل کلی)	کلی (اصل)، بدون راهنمای عملی
میراث فرهنگی و ورزش‌های بومی Cultural Heritage & Indigenous Sports	تأکید محدود) فقط نیوزلند با تأکید بر فرهنگ مائوری	راهنمای معلم ابتدایی (ص ۵): راهنمای معلم متوسطه دوم (ص ۳۰۹-۳۱۵)	تأکید قوی (نقطه قوت منحصر به فرد)
توجه به تفاوت‌های فردی (توانایی، استعداد، علاقه) Attention to Individual Differences (Ability, Talent, Interest)	استاندارد ۳ انجمن سلامت و تربیت بدنی آمریکا: "پاسخگویی به نیازهای متنوع همه دانش‌آموزان"	برنامه درسی ملی (ص ۱۲): «توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان (استعدادها، توانایی‌ها، نیازها و علاقه‌ها)»	کلی (اصل)

تم چهارم: نقش معلم به عنوان طراح برنامه درسی
زیرتم ۴-۱: از اجراکننده به طراح

¹[AITSL 1.5] Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2022). *Australian Professional Standards for Teachers*. Focus Area 1.5 (Proficient): "Differentiate teaching to meet the specific learning needs of students across the full range of abilities."

[AITSL 1.6] Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2022). *Australian Professional Standards for Teachers*. Focus Area 1.6 (Proficient): "Implement teaching activities that support the participation and learning of students with disability and address relevant policy and legislative requirements."

[NZ Curriculum] Ministry of Education of New Zealand. (2007). *The New Zealand Curriculum*. References to Treaty of Waitangi and integration of Maori language and culture appear throughout the document.

[England Teachers' Standards] Department for Education. (2021). *Teachers' Standards*. Standard 5: "Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils."

[SHAPE America Standard 3] SHAPE America. (2017). *Initial Physical Education Teacher Education Standards*. Standard 3: "Plan and implement developmentally appropriate learning experiences... that address the diverse needs of all students."

انگلیستان در استانداردهای معلمان (۲۰۲۱) بیان می‌کند معلمان باید اهدافی تعیین کنند که دانش‌آموزان را از همه پیشینه‌ها، توانایی‌ها و گرایش‌ها به چالش بکشند و دانش و درک چگونگی یادگیری دانش‌آموزان و تأثیر آن بر تدریس را نشان دهند.^۱

استانداردهای ملی تربیت معلم تربیت بدنی آمریکا (۲۰۱۷) در مؤلفه ۳. a از معلمان می‌خواهد اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت مناسب (قابل اندازه‌گیری، مناسب رشدی و مبتنی بر عملکرد) را که با استانداردهای محلی، ایالتی و یا ملی همسو است، برنامه‌ریزی و اجرا کنند.^۲

استرالیا نیز بیان می‌کند که معلمان باید برنامه‌های یادگیری و تدریس منسجمی را برنامه‌ریزی و اجرا کنند یا توالی درسی را طراحی کنند که دانش‌آموزان را درگیر و یادگیری را ارتقا دهند.^۳

ایران: برنامه درسی ملی (ص ۵۰): برنامه‌ریزی و تأمین محتوای بخشی از زمان رسمی تعلیم و تربیت در اختیار استان، منطقه و مدرسه خواهد بود که در چارچوب آئین‌نامه‌های ابلاغی برنامه اجرا می‌شود.

راهنمای معلم متوسطه اول (ص ۹): آموزش موضوعات ارائه شده در بخش انتخابی برنامه در اختیار استان و معلم مدرسه قرار می‌گیرد تا با توجه به شرایط اقلیمی، امکانات و تجهیزات ورزشی موجود و عاقله‌مندی و استعداد دانش‌آموزان، معلمان نسبت به انتخاب و آموزش موضوعات اقدام نمایند.

عبارات «بخشی از زمان»، «در چارچوب آئین‌نامه» و «انتخاب» (نه طراحی) نشان می‌دهند که اختیار معلم محدود، مشروط و در حاشیه است.

در ایران، معلمان اجراکنندگان برنامه مصوب هستند: برنامه درسی مرکزی و یکسان برای کل کشور و کنترل متمرکز بر کتب درسی و محتوای آموزشی وجود دارد. نقل قول از شرح وظایف (۲۰۱۹): «معلم موظف است طبق برنامه زمانی مصوب و بر اساس محتوای کتاب درسی به تدریس بپردازد».

زیرتم ۴-۲: شایستگی در برنامه‌ریزی بلندمدت و کوتاه‌مدت

الگوهای جهانی به معلمان مهارت‌های برنامه‌ریزی در سطوح مختلف می‌آموزند. استانداردهای ملی تربیت معلم تربیت بدنی آمریکا (۲۰۱۷) در مؤلفه ۳. b از معلمان می‌خواهد محتوای پیشرونده و توالی‌بندی‌شده‌ای را که با اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت همسو است و نیازهای متنوع همه دانش‌آموزان را مدنظر قرار می‌دهد، برنامه‌ریزی و اجرا کنند.^۴ استرالیا بر تعیین اهداف یادگیری صریح، چالش‌برانگیز و قابل دستیابی برای همه دانش‌آموزان تأکید دارد.^۵ دراسناد ایران، معلمان عمدتاً بر طرح درس روزانه تمرکز دارند. راهنمای معلم متوسطه اول (ص ۲۶-۳۲) جدول زمان‌بندی سالانه، ماهانه و هفتگی را ارائه می‌دهد که نشان‌دهنده تأکید بر برنامه‌ریزی معلم است، اما این برنامه‌ریزی بیشتر در سطح اجرای برنامه مصوب است تا طراحی مستقل. برنامه‌ریزی بلندمدت و توالی‌بندی مستقل محتوا کمتر مورد توجه است. برای روشن‌تر شدن تفاوت در سطح اختیارات معلمان، جدول ۷ مقایسه‌ای از پنج شاخص کلیدی اختیار معلم در الگوهای پیشرفته و نظام ایران ارائه می‌دهد. این جدول نشان می‌دهد که در الگوهای پیشرفته، معلمان از استقلال

¹"Set goals that stretch and challenge pupils of all backgrounds, abilities and dispositions." (DfE, 2021, Standard 1)

²"Demonstrate knowledge and understanding of how pupils learn and how this impacts on teaching." (DfE, 2021, Standard 2)

³"Plan and implement appropriate (e.g., measureable, developmentally appropriate, performance-based) short- and long-term plan objectives that are aligned with local, state and/or SHAPE America's National Standards and Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education." (SHAPE America, 2017, Standard 3.a)

⁴"Plan and implement well-structured learning and teaching programs or lesson sequences that engage students and promote learning." (AITSL, 2022, Focus Area 3.2, Proficient)

⁵"Plan and implement progressive and sequential content that aligns with short- and long-term plan objectives and that addresses the diverse needs of all students." (SHAPE America, 2017, Standard 3.b)

⁶"Set explicit, challenging and achievable learning goals for all students." (AITSL, 2022, Focus Area 3.1, Proficient)



کامل در تعیین اهداف، انتخاب محتوا، تطبیق برنامه با شرایط محلی، طراحی توالی آموزشی، و انتخاب روش‌های ارزیابی برخوردار هستند؛ در حالی که در ایران، اختیار معلم در بهترین حالت به «انتخاب از فهرست از پیش تعیین شده» یا «اجرای روش‌های از پیش تعیین شده» محدود می‌شود.

جدول ۷. مقایسه تطبیقی سطح اختیار معلم در طراحی برنامه درسی

Table 7. Comparative Analysis of Teacher Autonomy in Curriculum Design

سطح اختیار Level of Autonomy	الگوهای پیشرفته (شاخص نمونه) ^۱ Advanced Models (Sample Indicator)	ایران (سند و عبارت) Iran (Document and Statement)	ایران (نوع اختیار) Iran (Type of Autonomy)
تعیین اهداف یادگیری Setting Learning Goals	استاندارد a.3 انجمن سلامت و تربیت بدنی آمریکا: «برنامه‌ریزی اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت همسو با استانداردهای ملی»	برنامه درسی ملی (ص ۵۰): محدود (بخشی از زمان) «برنامه‌ریزی و تأمین محتوای بخشی از زمان در اختیار مدرسه»	محدود (بخشی از زمان)
انتخاب محتوا Content Selection	برنامه درسی نیوزلند: «معلم از قضاوت حرفه‌ای برای انتخاب محتوا استفاده می‌کند»	راهنمای معلم متوسطه اول (ص ۹): انتخاب رشته ورزشی از میان فهرست مشخص شده	انتخاب از فهرست از پیش تعیین شده
تطبیق برنامه با شرایط محلی Adapting Curriculum to Local Conditions	استاندارد ۵ معلمان انگلستان: «تطبیق تدریس برای پاسخگویی به نقاط قوت و نیازهای همه دانش‌آموزان»	برنامه درسی ملی (ص ۵۰): در مشروط (در چارچوب) چارچوب آئین‌نامه‌های ابالفی	مشروط (در چارچوب)
طراحی توالی آموزشی Designing Learning Sequences	استاندارد ۳،۲ مؤسسه آموزش و رهبری مدرسه‌ای استرالیا: «برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های یادگیری و تدریس منسجم یا توالی درسی»	شرح وظایف معلم (۱۳۹۸): «خلق برنامه زمانی مصوب و بر اساس محتوای کتاب درسی»	اجرای توالی از پیش تعیین شده
انتخاب روش‌های ارزیابی Selecting Assessment Methods	استاندارد ۵ انجمن سلامت و تربیت بدنی آمریکا: «انتخاب یا ایجاد ارزیابی‌های اصلی که پیشرفت دانش‌آموز را می‌سنجد»	راهنمای معلم ابتدایی (ص ۲۶-۲۷): جداول ارزشیابی از پیش تعیین شده برای همه مدارس	اجرای روش‌های از پیش تعیین شده

زیرتم ۴-۳: ساختار متمرکز و دسترسی برابر به آموزش

نظام متمرکز آموزشی ایران در این زمینه دارای مزیت است: تضمین دسترسی برابر به آموزش تربیت بدنی برای تمام دانش‌آموزان در سراسر کشور، صرف نظر از موقعیت جغرافیایی، امکانات محلی، یا سطح برخورداری منطقه. این ویژگی در کشورهایی با نظام غیرمتمرکز (مانند آمریکا) یا کشورهایی که در حال گذار به سمت متمرکزسازی هستند (مانند نیوزلند)، یک چالش جدی محسوب می‌شود. با این حال، «یکپارچگی» به تنهایی کافی نیست؛ چالش اصلی نظام

¹ [SHAPE America 3a] SHAPE America. (2017). *Initial Physical Education Teacher Education Standards*. Standard 3a: "Plan short-term and long-term goals aligned with national standards."
[NZ Curriculum] Ministry of Education of New Zealand. (2007). *The New Zealand Curriculum*. "Teachers use professional judgment to select content."
[England Teachers' Standards 5] Department for Education. (2021). *Teachers' Standards*. Standard 5: "Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils."
[AITSL 3.2] Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2022). *Australian Professional Standards for Teachers*. Focus Area 3.2 (Proficient): "Plan and implement well-structured learning and teaching programs or lesson sequences that engage students and promote learning."
[SHAPE America 5] SHAPE America. (2017). *Initial Physical Education Teacher Education Standards*. Standard 5: "Select or create authentic assessments that measure student achievement."

آموزشی ایران، ایجاد تعادل بین «حفظ دسترسی برابر از طریق ساختار متمرکز» و «افزایش استقلال معلم برای پاسخگویی به نیازهای محلی» است. این جایگاهی است که الگوهای پیشرفته نیز برای آن تلاش می‌کنند. آمریکا: نظام آموزشی غیرمتمرکز آمریکا با چالش «یکپارچگی در عین حفظ تنوع محلی» مواجه است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که «اجرای برنامه‌ها در سطح محلی به دلیل ویژگی‌های منحصربه‌فرد هر برنامه، از نظر شکل و دامنه متمایز باقی می‌ماند، این تفاوت‌های اجرایی مستقیماً بر دسترسی برابر دانش‌آموزان به آموزش با کیفیت یکسان تأثیر می‌گذارد»^۱. نیوزلند: سند برنامه درسی ملی نیوزلند به طور سنتی بر «انعطاف‌پذیری محلی» تأکید داشته است. با این حال، تغییرات اخیر (۲۰۲۳-۲۰۲۵) نشان‌دهنده حرکت به سمت «متمرکزسازی فزاینده» است. گزارش انجمن تربیت بدنی نیوزلند هشدار می‌دهد که «اولیتهای در حال تغییر، بازنمایی محدود از محتوای تخصصی، و متمرکزسازی فزاینده تصمیم‌گیری» باعث شده است که مفاهیم بنیادی مانند هائورا (سلامت کل نگر) و یادگیری از طریق درباره با حرکت، حاشیه‌نشینی یا حذف شوند. این تحول نشان می‌دهد که حتی در نظام‌های پیشرفته، یافتن تعادل بین یکپارچگی و انعطاف‌پذیری یک چالش پایدار است!

استرالیا: برنامه درسی ملی استرالیا یک سند فدرال است، اما اجرای آن به ایالت‌ها و مناطق واگذار شده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ساختار به گونه‌ای طراحی شده که از حفظ رویکردهای بسیار متفاوت به برنامه‌ریزی درسی در حوزه‌های قضایی مختلف حمایت می‌کند. این تنوع اجرایی، دسترسی برابر به آموزش یکپارچه را با چالش مواجه می‌کند.^۲ ایران: برنامه درسی ملی (ص ۴۹-۴۸): جدول «ساختار و زمان آموزش» ساختار یکپارچه زمانی و محتوایی را برای کلیه پایه‌های تحصیلی در سراسر کشور تعیین می‌کند.

سند تحول بنیادین (۲۰۱۱): «عدالت تربیتی و دسترسی برابر» به عنوان اصول اساسی نظام آموزشی ایران تعریف شده است.

راهنمای معلم ابتدایی (جداول ارزشیابی): نظام یکپارچه ارزشیابی (جداول بارم‌بندی و چک‌لیست‌های مشاهده رفتار) برای تمام مدارس کشور در یک قالب واحد طراحی شده است.

تم پنجم: توسعه حرفه‌ای مداوم و تأملی

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در حالی که استانداردهای حرفه‌ای معلمان در الگوهای پیشرفته مانند استرالیا که به بازخورد همکاران (استاندارد ۶،۲) و بحث‌های همکارانه (استاندارد ۶،۳) تأکید دارد و نیوزلند بر «پرسشگری حرفه‌ای» و نقش معلم به عنوان «عضو یک جامعه یادگیری حرفه‌ای»^۳ «در یافت‌کننده و ارائه‌دهنده بازخورد همکاران»، و «پژوهشگری که عمل خود را بر اساس شواهد اصلاح می‌کند» تأکید دارند، در اسناد تحلیل‌شده ایران، ارجاع به

^۱ "States and local school districts across the country use the National Standards to develop or revise existing standards, frameworks and curricula." همچنین "The standards provide a framework for physical education programs, not a prescribed curriculum." SHAPE America. (2017). "Purpose of the Standards" به نقل از مقدمه استانداردها و بخش) National Standards & Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education.

^۲ (2007). *The New Zealand Curriculum*. "Schools have the flexibility to design their own curriculum... The curriculum is not a prescribed plan to be followed without question. It is a framework that provides guidance for schools to develop a curriculum that responds to the needs of their students and community." (به نقل از بخش) "Curriculum Design") Ministry of Education of New Zealand.

^۳ *Australian Curriculum: Health and Physical Education Version 9.0*. "The Australian Curriculum sets out what all young people should be taught through the specification of content... Although the sequence and organisation of content will vary across the country, it is expected that each school and each teacher will develop their own learning sequences based on the national curriculum documents." (به نقل از بخش) "Curriculum Design" و "Implementation Guidance") Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2022).



چنین نقش‌ها و ساختارهایی برای معلم تربیت بدنی مشاهده نمی‌شود. آنچه در ایران وجود دارد، عمدتاً ناظر بر «توسعه حرفه‌ای متمرکز، رویدادمحور، و از بالا به پایین» است که فاصله قابل توجهی با رویکردهای «فرآیندمحور، مشارکتی، و زمینه‌محور» در الگوهای پیشرفته دارد.

زیرگرم ۵-۱: معلم به عنوان یادگیرنده مادام‌العمر

مطابق با استاندارد ششم استانداردهای حرفه‌ای معلمان استرالیا (۲۰۲۲)، معلمان در سطح حرفه‌ای باید در یادگیری برای به‌روزرسانی دانش و عمل، متناسب با نیازهای حرفه‌ای و اولویت‌های مدرسه و یا نظام مشارکت کنند و به بحث‌های همکارانه کمک کنند و بازخورد سازنده از همکاران را برای بهبود دانش و عملکرد حرفه‌ای به کار گیرند.^۱ انگلستان در استاندارد هشتم تأکید دارد که معلمان باید مسئولیت بهبود تدریس را از طریق توسعه حرفه‌ای مناسب، پاسخ به مشاوره و بازخورد همکاران بپذیرند و سهم مثبتی در زندگی و روحیه گسترده‌تر مدرسه داشته باشند.^۲ نیوزلند در سند قانون و استانداردهای ما (شورای معلمی نیوزلند، ۲۰۱۹)، بر درگیری در یادگیری حرفه‌ای و کاربرد تطبیقی این یادگیری در عمل^۳ و پرسش و تأمل در مورد اثربخشی عمل به شیوه‌ای مداوم با استفاده از شواهد از طیف متنوعی از منابع^۴ و همچنین بررسی انتقادی چگونگی تأثیر مفروضات و باورهای خود بر عمل و پیشرفت فراگیران تأکید دارد.

استانداردهای ملی تربیت معلم تربیت بدنی آمریکا (۲۰۱۷) نیز در استاندارد ششم از معلمان می‌خواهد که در رشد حرفه‌ای مداوم و همکاری در مدارس و یا سازمان‌های حرفه‌ای درگیر شوند.^۵ همچنین در مؤلفه ۵.C از معلمان می‌خواهد یک چرخه تأملی را برای راهنمایی تصمیم‌گیری مشخص به عملکرد معلم، یادگیری دانش‌آموز، و اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه اجرا کنند.^۶

در جستجوی سیستماتیک برنامه درسی ملی (۲۰۱۲) و راهنماهای معلم (۲۰۱۷-۲۰۲۳)، ارجاع مستقیمی به «یادگیری مادام‌العمر» به عنوان یک شایستگی الزامی برای معلم تربیت بدنی مشاهده نشد. آنچه در این اسناد دیده می‌شود، عمدتاً ناظر بر «دوره‌های ضمن خدمت متمرکز» است که بدون توجه به تفاوت‌های اقلیمی و جغرافیایی به طور یکسان برای همه معلمان ارائه می‌شود. معلمان در انتخاب موضوعات این دوره‌ها محدودیت دارند، نظام منظمی برای «مشاوره همکار» یا «جوامع یادگیری حرفه‌ای» وجود ندارد، و توسعه حرفه‌ای عمدتاً رویدادمحور (یک کارگاه) است، نه فرآیندمحور. در مجموع، اسناد تحلیل‌شده ایران نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای معلمان در سطح دوره‌های

¹"Participate in learning to update knowledge and practice, targeted to professional needs and school and/or system priorities." (AITSL, 2022, Focus Area 6.2, Proficient)

²"Contribute to collegial discussions and apply constructive feedback from colleagues to improve professional knowledge and practice." (AITSL, 2022, Focus Area 6.3, Proficient)

³"Take responsibility for improving teaching through appropriate professional development, responding to advice and feedback from colleagues... make a positive contribution to the wider life and ethos of the school." (DfE, 2021, Standard 8)

⁴"Engage in professional learning and adaptively apply this learning in practice." (Teaching Council of Aotearoa New Zealand, 2019, Standards for the Teaching Profession)

⁵"Inquire into and reflect on the effectiveness of practice in an ongoing way, using evidence from a range of sources." (Teaching Council of Aotearoa New Zealand, 2019, Standards for the Teaching Profession)

⁶"Critically examine how my own assumptions and beliefs, including cultural beliefs, impact on practice and the achievement of learners with different abilities and needs, backgrounds, genders, identities, languages and cultures." (Teaching Council of Aotearoa New Zealand, 2019, Standards for the Teaching Profession)

⁷"Engage in continued professional growth and collaboration in schools and/or professional organizations." (SHAPE America, 2017, Standard 6.b)

⁸"Implement a reflective cycle to guide decision making specific to candidate performance, student learning, and short- and long-term plan objectives." (SHAPE America, 2017, Standard 5.c)

ضمن خدمت متمرکز تعریف شده است و ارجاعی به یادگیری مادام‌العمر به عنوان یک شایستگی الزامی وجود ندارد. برنامه درسی ملی در بخش «ارزشیابی از برنامه درسی ملی» (ص ۵۱) به «بازنگری و به‌روزرسانی برنامه درسی ملی براساس نتایج ارزشیابی» اشاره دارد، اما این اشاره درباره «بازنگری برنامه درسی» است، نه «توسعه حرفه‌ای معلم». راهنمای معلم متوسطه اول (۲۰۱۷) در پیشگفتار (ص ۸) کتاب راهنما را «واسطه بین سند راهنمای برنامه درسی و معلم» معرفی می‌کند. این عبارت نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای معلم به صورت «از بالا به پایین» و «متمرکز» طراحی شده است، نه اینکه معلم خود «تولیدکننده دانش حرفه‌ای» در بستر مدرسه باشد. برای نشان دادن شکاف عمیق میان رویکردهای توسعه حرفه‌ای در الگوهای پیشرفته و نظام ایران، جدول ۸ مقایسه تطبیقی ابعاد کلیدی توسعه حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی را در پنج کشور مورد مطالعه ارائه می‌دهد.

جدول ۸. مقایسه تطبیقی ابعاد توسعه حرفه‌ای معلمان تربیت بدنی در الگوهای پیشرفته و ایران

Table 8. Comparative Analysis of Professional Development Dimensions in Advanced Models and Iran

بعد Dimension	آمریکا (SHAPE America)	انگلستان (DfE)	استرالیا (AITSL)	نیوزلند (Teaching Council)	ایران (اسناد ملی)
مبنای نظری Theoretical Basis	«درگیری در رشد حرفه‌ای مداوم و همکاری در مدارس (استاندارد b.6)»	پاسخ به مشاوره و بازخورد همکاران (استاندارد ۸)	مشارکت در یادگیری حرفه‌ای برای به‌روزرسانی دانش و عمل، متناسب با نیازهای حرفه‌ای و اولویت‌های مدرسه	استفاده از پرسش، حل مسئله مشارکتی و یادگیری حرفه‌ای برای بهبود توانایی حرفه‌ای به‌منظور تأثیرگذاری بر یادگیری و پیشرفت همه فراگیران	دوره‌های ضمن خدمت متمرکز
نقش معلم Teacher's Role	یادگیرنده مادام‌العمر و همکار حرفه‌ای	مسئول بهبود تدریس از طریق توسعه حرفه‌ای	یادگیرنده هدفمند و مشارکت‌کننده در بحث‌های همکارانه	عضو جامعه یادگیری حرفه‌ای و پژوهشگر عمل‌کننده	دریافت‌کننده دوره‌های از بالا به پایین
رویکرد اصلی Core Approach	تأملی و مشارکتی (چرخه تأملی در C.5)	مبتنی بر شواهد و بازخورد	پژوهش محور و مبتنی بر نیازهای مدرسه/نظام	پرسش‌گری و تأمل مستمر با استفاده از شواهد متنوع	رویدادمحور (کارگاه‌های یکباره)
ابزارهای توسعه Development Tools	همکاری در سازمان‌های حرفه‌ای، رشد مداوم	مشاوره همکار، بازخورد، برنامه ECTE	تحصیلات تکمیلی، به‌اشتراک‌گذاری یافته‌ها با همکاران	پرسش‌گری حرفه‌ای، تأمل مبتنی بر شواهد، دانش تئوری و زبان مفهومی	کارگاه‌های متمرکز (بدون ابزار متنوع)
استمرار Continuity	مداوم و فرآیندمحور	مداوم با جلسات بررسی منظم	هدفمند و مستمر	مداوم و پرسش‌گرانه	رویدادمحور (منقطع)
انعطاف‌پذیری Flexibility	مبتنی بر نیازهای معلم و مدرسه	پاسخگو به نیازهای همه دانش‌آموزان	متناسب با نیازهای حرفه‌ای و اولویت‌های نظام	رشدمحور، نه صرفاً انطباق	یکسان برای همه معلمان (بدون توجه به تفاوت‌های اقلیمی و جغرافیایی)

زیرتم ۵-۲: تأمل بر عملکرد و پژوهش-محور بودن

نیوزلند: سند «قانون و استانداردهای ما» (شورای معلمی نیوزلند، ۲۰۱۹) به طور صریح بر «پرسش‌گری حرفه‌ای» و «تأمل مبتنی بر شواهد» تأکید دارد. این سند از معلمان می‌خواهد که به طور مداوم و با استفاده از شواهد از طیف متنوعی از منابع در مورد اثربخشی عمل خود پرسش‌گری و تأمل کنند، همچنین تأکید می‌کند که معلمان باید به طور انتقادی بررسی کنند که چگونه مفروضات و باورهای خود، از جمله باورهای فرهنگی، بر عمل و پیشرفت یادگیرندگان با



توانایی‌ها، نیازها، پیشینه‌ها، جنسیت‌ها، هویت‌ها، زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف تأثیر می‌گذارد. این سند همچنین تصریح می‌کند که توسعه حرفه‌ای باید متمرکز بر رشد (رشد محور) باشد، نه صرفاً اثبات انطباق.^۱

استرالیا: استانداردهای حرفه‌ای معلمان استرالیا در استاندارد ششم بر «دسترسی و نقد پژوهش‌های مرتبط» تأکید دارد. شاخص ۶.۲ از معلمان می‌خواهد که «در یادگیری حرفه‌ای هدفمند برای به‌روزرسانی دانش و عمل مشارکت کنند». یکی از مصادیق ارائه شده توسط AITSL نشان می‌دهد که چگونه یک معلم از طریق تحصیلات تکمیلی خود (کارشناسی ارشد) نیاز به توسعه راهبردهایی را شناسایی می‌کند، نظریه و پژوهش‌های روز زیربنای تحقیق او قرار می‌گیرد، و سپس یافته‌های خود را با همکاران به اشتراک می‌گذارد. این مصداق نشان می‌دهد که چگونه تأمل مبتنی بر شواهد در استرالیا به صورت عملی و با شاخص‌های مشخص پیاده‌سازی شده‌اند.^۲

انگلستان: در سند استانداردهای معلمان در استاندارد هشتم بر بازخورد و تأمل تأکید دارد. معلمان باید «به مشاوره و بازخورد همکاران پاسخ دهند» و «مسئولیت بهبود تدریس را از طریق توسعه حرفه‌ای مناسب بپذیرند». برنامه ECTE در انگلستان نیز معلمان تازه‌کار را ملزم به «جلسات بررسی پیشرفت منظم و دو ارزیابی رسمی در برابر استانداردهای معلمان» می‌کند. گزارش گروه تخصصی توسعه حرفه‌ای معلمان صراحتاً بر «نیاز به رویکرد مبتنی بر شواهد برای توسعه حرفه‌ای» و «نیاز به این که معلمان فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای خود را به طور مؤثر ارزیابی کنند» اشاره دارد.^۳

استانداردهای ملی تربیت معلم تربیت بلنی آمریکا (۲۰۱۷) در مؤلفه C.۵ از معلمان می‌خواهد یک چرخه تأملی را برای راهنمایی تصمیم‌گیری مشخص به عملکرد معلم، یادگیری دانش آموز، و اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه اجرا کنند.^۴ در ایران، این رویکرد هنوز به صورت نظام‌مند توسعه نیافته است. در جستجوی سیستماتیک برنامه درسی ملی و راهنماهای معلم، ارجاعی به این نکته ندارند که معلم باید مانند یک پژوهشگر عمل کند، از عملکرد خود بازخورد بگیرد و آن را تحلیل کند، یا روش تدریس خود را بر اساس یافته‌های علمی و پژوهشی تنظیم کند. مفاهیمی معادل پژوهش عملی در کلاس درس، بازتاب و بررسی نقدانه عملکرد معلم،^۵ و استفاده از یافته‌های پژوهشی برای بهبود تدریس^۶ در ارتباط با شایستگی‌های معلم تربیت بدنی در اسناد تحلیل‌شده وجود ندارد.

برنامه درسی ملی (۲۰۱۲) در بخش ارزشیابی از برنامه درسی ملی (ص ۵۱) به «بازنگری و به‌روزرسانی برنامه درسی ملی براساس نتایج ارزشیابی» اشاره دارد، اما این تأمل و پرسش‌گری در سطح برنامه درسی است، نه در سطح عملکرد فردی

¹ "Inquire into and reflect on the effectiveness of practice in an ongoing way, using evidence from a range of sources..." "Critically examine how my own assumptions and beliefs, including cultural beliefs, impact on practice and the achievement of learners with different abilities and needs, backgrounds, genders, identities, languages and cultures..." "Reducing compliance-based approaches... shift towards valuing what works." (Teaching Council of Aotearoa New Zealand, 2019, Standards for the Teaching Profession)

² "Engage in professional learning to update knowledge and practice, targeted to professional needs and school and/or system priorities..." "Illustration of Practice - 'Writing it Right': A teacher through their Master of Education identifies the need to develop strategies for student writing errors. Recent theory and research informs their inquiry. The teacher then shares findings with colleagues and delivers PL sessions in their area of expertise." (Australian Institute for Teaching and School Leadership, Australian Professional Standards for Teachers, 2022, Standard 6.2 & Illustration of Practice)

³ "Take responsibility for improving teaching through appropriate professional development, responding to advice and feedback from colleagues..." "Moving away from CPD that is limited to one-off, outdated, and unconnected events... teachers need an evidence-informed approach to professional development." (Department for Education, Teachers' Standards, 2021, Standard 8; Teachers' Professional Development Expert Group, 2016, Report)

⁴ "Implement a reflective cycle to guide decision making specific to candidate performance, student learning, and short- and long-term plan objectives." (SHAPE America, 2017, Standard 5.c)

⁵ Action Research

⁶ Reflective Practice

⁷ Evidence-Based Practice

معلم، راهنماهای معلم (ابتدایی، متوسطه اول، و متوسطه دوم) جداول ارزشیابی و چک‌لیست‌های رفتار دانش‌آموز را ارائه می‌دهند، اما هیچ ابزاری برای «خودارزیابی معلم» یا «تأمل معلم بر عملکرد خود» پیش‌بینی نکرده‌اند.

جدول ۹. جمع‌بندی تطبیقی یافته‌ها: شکاف بین سطح سیاست و سطح عمل
Table 9. Comparative Summary of Findings: The Policy-Practice Gap

ایران در سطح عمل Iran: Practice Level	ایران در سطح سیاست Iran: Policy Level	ویژگی الگوهای پیشرفته Advanced Models	تم Theme
اجراکننده (شرح وظایف)	تسهیل‌گر (برنامه درسی ملی)	تسهیل‌گر و طراح	تم ۱: نقش معلم Theme 1: Teacher Role
مهارت‌محور (محتوای کتاب)	چندبعدی (اهداف کلی)	چندبعدی و عملیاتی	تم ۲: شایستگی‌ها Theme 2: Competencies
فاقد راهنمای عملی	اصل کلی (توجه به تفاوت‌ها)	نظام‌مند با شاخص عملیاتی	تم ۳: شمولیت Theme 3: Inclusion
اجرای برنامه مصوب	انعطاف محدود (بخشی از زمان)	طراحی مستقل تجربه یادگیری	تم ۴: استقلال حرفه‌ای Theme 4: Professional Autonomy
رویدادمحور و متمرکز	اشاره کلی	مداوم، تأملی، پژوهش‌محور	تم ۵: توسعه حرفه‌ای Theme 5: Professional Development

نقاط قوت بومی نظام ایران

تحلیل تطبیقی علاوه بر شکاف‌های شناسایی‌شده، نقاط قوت منحصربه‌فردی را در نظام ایران آشکار کرد که در الگوهای پیشرفته کمتر دیده می‌شود و باید مبنای اصلاحات آتی قرار گیرند (جدول ۱۰).

جدول ۱۰. نقاط منحصربه‌فرد نظام آموزش تربیت بدنی ایران

Table 10. Leveraging Uniqueness; Key Characteristics of Iran's Physical Education Training

شواهد و توضیحات Evidence & Explanations	نقطه قوت ایران Iran's Strength	حوزه Area
برنامه درسی ایران صراحتاً بر تربیت اخلاقی، احترام به بزرگترها، و کار تیمی تأکید دارد در حالی که رویکرد فردگرایانه کمتر به این بعد توجه می‌کند	تأکید قوی بر همکاری، احترام، و روحیه جمعی	تربیت اخلاقی و ارزش‌های اجتماعی Moral Education & Social Values
توجه به ورزش‌های بومی (کشتی، زورخانه‌ای، ورزش‌های)	حفظ و ترویج ورزش‌های سنتی ایرانی	هویت فرهنگی و ورزش‌های بومی محلی در کنار ورزش‌های مدرن Cultural Identity & Indigenous Sports
ساختار متمرکز امکان اجرای سریع اصلاحات و تغییرات را فراهم می‌کند در حالیکه نظام‌های غیرمتمرکز کشورهایی با چالش‌های هماهنگی مواجه‌اند	هماهنگی و استانداردسازی سریع	یکپارچگی نظام آموزش تربیت‌بدنی Integration of Physical Education System
تست‌های استاندارد آمادگی جسمانی برای همه دانش‌آموزان در سراسر کشور در حالی که سیستم یکپارچه ملی در الگوی های پیشرفته وجود ندارد	سیستم ارزیابی یکپارچه تست آمادگی جسمانی	آمادگی جسمانی و ارزیابی استاندارد Physical Fitness & Standardized Assessment
توجه ویژه به تغذیه، بهداشت، و پیشگیری از بیماری‌ها نزدیک به رویکرد استرالیا و نیوزلند	رویکرد یکپارچه سلامت و تربیت‌بدنی	تأکید بر سلامت عمومی Emphasis on Public Health
همه دانش‌آموزان بدون پرداخت شهریه به تربیت بدنی دسترسی دارند	دسترسی آزاد و رایگان به تربیت‌بدنی	تعهد دولتی به آموزش رایگان Government Commitment to Free Education



اجرای یکپارچه برنامه درسی تربیت بدنی حتی برای برخی الگوهای پیشرفته که با چالش دسترسی در نواحی دورافتاده مواجه‌اند، قابل تأمل است (پوش و گربر، ۲۰۰۵). هاردمن و مارشال (۲۰۰۹) در بررسی جهانی خود بر این نکته تأکید می‌کنند که یکپارچگی و دسترسی سراسری یکی از چالش‌های اساسی بسیاری از کشورهاست. بر اساس نتایج پژوهش، رویکرد برنامه درسی تربیت بدنی در ایران بر تعادل بین توسعه فردی و مسئولیت اجتماعی تأکید می‌کند. این رویکرد با یافته‌های وحدانی و همکاران (۲۰۲۴) که اهمیت مهارت‌های زندگی و ارزش‌های اخلاقی در تربیت بدنی را نشان دادند، همسو است. برنامه درسی ایران به حفظ و ترویج ورزش‌های سنتی و بومی (کشتی، زورخانه‌ای، بازی‌های محلی) در کنار ورزش‌های مدرن توجه دارد. این رویکرد از منظر تنوع فرهنگی و حفظ هویت ملی ارزشمند است، در حالی که بسیاری از کشورها ورزش‌های بومی خود را در فرآیند نوسازی از دست داده‌اند. سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۱ (۲۰۱۹) در گزارش خود بر اهمیت ادغام میراث فرهنگی در برنامه‌های تربیت بدنی تأکید می‌کند. ایران سیستم استاندارد برای ارزیابی آمادگی جسمانی دانش‌آموزان در سراسر کشور دارد که امکان پایش سلامت جسمانی نسل جوان را فراهم می‌کند. این سیستم یکپارچه، داده‌های ارزشمندی برای سیاست‌گذاری در حوزه سلامت عمومی ارائه می‌دهد. تعهد دولتی به برابری آموزشی (دسترسی رایگان و برابر)، یکی از اصول بنیادین سند تحول بنیادین (۲۰۱۲) است. این نقاط قوت پایه‌ای محکم برای اصلاحات آتی فراهم می‌کنند. چالش اصلی نه تحول بنیادین، بلکه تکامل هدفمند است که مزایای موجود را حفظ کرده و در عین حال شکاف‌های شناسایی شده را پر می‌کند. نظام ایران نیاز به دگرگونی اساسی ندارد؛ بلکه نیازمند گذار از «سیاست‌های کلی» به «استانداردهای عملیاتی و شاخص‌های ارزیابی» است، در حالی که نقاط قوت منحصر به فرد فرهنگی و اخلاقی خود را حفظ می‌کند.

بحث

یافته‌های این پژوهش نشان داد که فاصله قابل توجهی بین انتظارات از معلمان تربیت بدنی در الگوهای پیشرفته جهانی و وضعیت موجود در ایران وجود دارد. بینش کلیدی این است که اسناد بالادستی ایران (برنامه درسی ملی، سند تحول بنیادین) در سطح سیاست، نقشی تسهیل‌گر و دانش‌آموز‌محور را برای معلم ترسیم می‌کنند اما این چشم‌انداز در اسناد اجرایی، شرح وظایف، و نظام‌های ارزشیابی معلمان عملیاتی نشده است. این «فاصله بین سطح سیاست و سطح عمل» چالش اساسی نظام آموزش تربیت بدنی ایران را تشکیل می‌دهد. این فاصله در تمام پنج حوزه مورد بررسی قابل ردیابی است و چارچوب تفسیری بحث حاضر را تشکیل می‌دهد.

اول، تحول نقش معلم: الگوهای جهانی بر تسهیل‌گری و طراحی تأکید دارند (کایرک، ۲۰۱۰؛ متزلر، ۲۰۱۷). اما ایران معلم را به اجرای برنامه مصوب محدود کرده است.

دوم، گستره شایستگی‌ها: الگوهای پیشرفته طیف وسیعی از شایستگی‌های چندبعدی را شامل دانش محتوایی عمیق، پداگوژی پیشرفته، ارزیابی اصیل، و فناوری آموزشی مطرح می‌کنند، در حالی که در ایران تمرکز اصلی بر مهارت‌های تدریس پایه است. این یافته با یافته‌های پژوهش ریچاردز و تمپلین^۲ (۲۰۱۲) که تحول از رویکرد مبتنی بر مهارت به رویکرد مبتنی بر شایستگی را توصیف می‌کنند، مطابقت دارد.

سوم، شمولیت و تنوع: الگوهای پیشرفته راهنماهای جامعی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ارائه می‌دهند، اما ایران با وجود اصل «توجه به تفاوت‌ها»، فاقد شاخص‌های عملیاتی است. دوره‌های محدود تربیت بدنی تطبیقی (تنها ۲

¹Pühse & Gerber

²Organisation for Economic Co-operation and Development

³Richards & Templin

واحد نظری) در مقایسه با الگوهای پیشرفته (۱۰-۶ واحد نظری و ۸۰-۴۰ ساعت عملی) ناکافی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تربیت بدنی فراگیر نقش مهمی در توسعه اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان دارد (فیتزجرالد، ۲۰۰۵؛ سلسینیو و همکاران، ۲۰۲۴).

چهارم، استقلال حرفه‌ای: معلمان در الگوهای پیشرفته استقلال قابل توجهی در طراحی برنامه درسی، تعیین اهداف و تطبیق محتوا دارند، در حالی که معلمان ایرانی عمدتاً اجراکنندگان برنامه متمرکز هستند. این محدودیت می‌تواند انگیزه حرفه‌ای معلمان را کاهش دهد و مانع از پاسخگویی به نیازهای خاص دانش‌آموزان شود (دارلینگ هاموند و دیگران، ۲۰۱۷).

پنجم، توسعه حرفه‌ای: الگوهای جهانی بر یادگیری مادام‌العمر، تأمل انتقادی، و پژوهش‌محوری تأکید دارند (گیوسکی، ۲۰۰۲)، اما توسعه حرفه‌ای در ایران رویداد محور و یکسان است.

نظام آموزش تربیت بدنی ایران دارای مزیت‌هایی از جمله دسترسی جغرافیایی گسترده، تأکید بر ارزش‌های اخلاقی، حفظ میراث فرهنگی ورزشی، و تعهد به دسترسی برابر است. در عین حال، شکاف‌های قابل توجهی در زمینه‌های آموزش فراگیر، تمایزسازی آموزشی، ارزیابی یادگیری، استقلال حرفه‌ای معلمان، و توسعه حرفه‌ای مداوم با الگوهای پیشرفته جهانی وجود دارد.

با حفظ و تقویت نقاط قوت موجود، برای ارتقای کیفیت آموزش تربیت بدنی در ایران، اقدامات زیر پیشنهاد می‌شود:

- ۱- تدوین استانداردهای ملی شایستگی‌های حرفه‌ای: وزارت آموزش و پرورش و سازمان تربیت بدنی باید با همکاری دانشگاه فرهنگیان، چارچوبی جامع برای شایستگی‌های معلمان تربیت بدنی تدوین کنند که شامل ابعاد دانش محتوایی، پداگوژی پیشرفته، شمولیت، ارزیابی اصیل، فناوری آموزشی، و توسعه حرفه‌ای باشد.
- ۲- بازنگری برنامه‌های آموزش معلم: برنامه‌های آموزش معلمان در دانشگاه فرهنگیان باید برای تأکید بیشتر بر شایستگی‌های چندبعدی، تجربیات عملی کافی، آموزش تربیت بدنی انطباقی، و مهارت‌های پژوهشی بازنگری شوند.
- ۳- سیستم توسعه حرفه‌ای مداوم: برگزاری کارگاه‌های عملی مبتنی بر نیازسنجی و ایجاد سیستم مشاوره همکار ضروری است.
- ۴- ارائه راهنمای تدریس فراگیر: تهیه و توزیع راهنمای جامع برای تدریس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، تطبیق فعالیت‌ها، و ایجاد محیط‌های یادگیری فراگیر.
- ۵- افزایش استقلال حرفه‌ای معلمان: ایجاد چارچوبی که به معلمان امکان انعطاف‌پذیری در طراحی فعالیت‌ها، تطبیق محتوا با نیازهای محلی، و تصمیم‌گیری مبتنی بر ارزیابی را بدهد.
- ۶- توسعه زیرساخت‌های فناوری: سرمایه‌گذاری در ابزارهای فناوری ورزشی، آموزش معلمان در استفاده از فناوری، و ایجاد بانک منابع دیجیتال برای معلمان تربیت بدنی.
- ۷- ایجاد سیستم ارزیابی عملکرد مبتنی بر شایستگی: جایگزینی سیستم‌های ارزیابی اداری با ارزیابی‌های مبتنی بر استانداردهای حرفه‌ای که رشد و توسعه معلمان را تسهیل کند.

نتیجه‌گیری کلی و پیام مقاله

این پژوهش برای نخستین بار، نقش و شایستگی معلمان تربیت بدنی ایران را با چهار الگوی پیشرفته جهانی مقایسه کرده است. پیام اصلی این است که برای بهبود کیفیت تربیت بدنی در ایران، باید از معلم «اجراکننده برنامه» به معلم «طراح تجربه یادگیری» تغییر یابد. این تغییر نیازمند تدوین استانداردهای ملی، بازنگری در برنامه‌های درسی تربیت معلم و ایجاد نظام توسعه حرفه‌ای پیوسته است، ضمن اینکه نقاط قوت بومی نظام آموزشی ایران نیز حفظ و تقویت شود.



محدودیت‌ها

این پژوهش به تحلیل اسنادی محدود است و دیدگاه‌های مستقیم معلمان یا ذی‌نفعان را در بر نمی‌گیرد. همچنین مقایسه تطبیقی میان کشورهای با بافت‌های فرهنگی و ساختاری متفاوت باید با احتیاط تفسیر شود. از آنجا که انتخاب کشورهای مورد مطالعه، از کشورهای دارای چارچوب‌های شایستگی معلم تربیت جسمانی منتشر شده و معتبر بوده است؛ که یافته‌ها ممکن است تحت تأثیر زمینه فرهنگی غربی باشند پژوهش‌های آتی می‌توانند کشورهای دارای زمینه فرهنگی اسلامی مشابه ایران (نظیر مالزی، ترکیه و ...) را با ایران مقایسه کنند تا شکاف‌های ظریف‌تر و راهکارهای بومی‌تر شناسایی شود.

پیشنهاد برای مطالعات آتی

(۱) انجام مطالعات کمی برای سنجش شکاف‌های شایستگی معلمان ایرانی بر اساس چارچوب توسعه‌یافته در این پژوهش؛ (۲) مطالعات کیفی درباره تجربیات زیسته معلمان در اجرای رویکردهای نوین؛ (۳) پژوهش‌های تجربی درباره اثربخشی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت مبتنی بر شایستگی و (۴) مطالعات موردی درباره اجرای موفق تربیت بدنی فراگیر در مدارس ایرانی.

ملاحظات اخلاقی

رعایت دستورالعمل‌های اخلاقی

تمام اصول اخلاقی در این پژوهش رعایت شده است. از جمله ارجاع صحیح منابع و گزارش صادقانه یافته‌ها بدون سوگیری انجام شده است.

بیانیه استفاده از هوش مصنوعی

از هوش مصنوعی (کلود ساخته شده توسط آنتروپیک) برای بهبود زبان این نوشتار با نظارت انسانی استفاده شده است.

منابع مالی

این پژوهش هیچ کمک مالی اختصاصی از هیچ نهاد تأمین‌کننده‌ای در بخش‌های دولتی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان به طور مساوی در مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، تحلیل و نگارش نسخه‌خط این پژوهش مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که هیچ تعارض منافع در ارتباط با انتشار این مقاله وجود ندارد.

تقدیر و تشکر

نگارندگان از مراکز اسنادی که امکان دسترسی به برنامه‌های درسی ملی تربیت بدنی کشورهای مورد مطالعه در این پژوهش تطبیقی را فراهم آوردند، سپاسگزارند.

References

- Arabnarmi, B., & Ramezanzade, H. (2018). Attitude and practice of elementary physical education teachers toward obesity from the perspective of discourse theory. *Journal of Research in Psychological Health*, 12(1), 1–14. [Link] [In Persian]
- Armour, K.M., & Makopoulou, K. (2012). Great expectations: Teacher learning in a national professional development programme. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 336–346. [https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.006]
- Armour, K.M., & Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177–200. [https://doi.org/10.1123/jtpe.26.2.177]



- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2022). *Australian Curriculum: Health and Physical Education Version 9.0*. ACARA. [Link]
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. AITSL. [Link]
- Benzinger, J., Crane, J.R., Coppola, A.M., & Hancock, D.J. (2023). Physical educators' perceptions and experiences of teaching students with mobility disabilities: A scoping review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40(2), 219–237. [https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0092]
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. [https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a]
- Bray, M., & Thomas, R.M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472–490. [https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877]
- Celestino, T., Ribeiro, E., Morgado, E.G., Leonido, L., & Pereira, A. (2024). Physical education teachers' representations of their training to promote the inclusion of students with disabilities. *Education Sciences*, 14(1), 49. [https://doi.org/10.3390/educsci14010049]
- Chen, W., Huang, Z., Peng, B., Li, L., & Chen, J. (2025). Teacher competency and work engagement among secondary school physical education teachers: The multiple mediating roles of occupational stress, emotional exhaustion, and professional achievement. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1530413. [https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1530413]
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. [Link]
- Department for Education. (2011). *Teachers' Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. DfE. [Link]
- Department for Education. (2013). *National Curriculum in England: Physical education programmes of study*. DfE. [Link]
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41–59. [https://doi.org/10.1080/1740898042000334988]
- Georgakis, S., & Wilson, R. (2012). Australian physical education and school sport: An exploration into teacher pedagogical beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 1–17. [Link]
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. [https://doi.org/10.1080/135406002100000512]
- Hallaji, M. (2020). An Investigation of Teachers' Characteristics based on the Implications of Ministry of Education's Strategic Plans. *Quarterly Journal of Family and Research*, 17(2), 53–76. [https://doi.org/20.1001.1.x.1399.17.2.3.7] [In Persian]
- Hardman, K., & Marshall, J. (2009). *Second world-wide survey of school physical education: Final report*. University of Manchester. [Link]
- Hoveydaferd, M., Peymanzad, H., & Esmaeilzadeh, M. (2025). Explaining the practical pattern of competencies of physical education teachers in Iran. *Sport Physiology & Management Investigations*, 17(3). [Link] [In Persian]
- Ershad Iranji, T., Safania, A.M., Farahani, A., & Nikbakhsh, R. (2022). Pathology of Physical Education Assessment in the High Schools of Iran. *Research on Educational Sport*, 10(27), 185–212. [Link] [In Persian]



- Keshavarz, L., Farahani, A., Rezaee Soufi, M., & Hesami, L. (2020). Interaction analysis of educational sports development strategies: Case study Kurdistan Province. *Research on Educational Sport*, 7(17), 67–79. [Link] [In Persian]
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge. [https://doi.org/10.4324/9780203874622]
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. [https://doi.org/10.1037/a0032583]
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. [https://doi.org/10.2307/2529310]
- Lawson, H.A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 3–16. [https://doi.org/10.1123/jtpe.2.3.3]
- McCaughy, N., Barnard, S., Martin, J., Shen, B., & Kulinna, P.H. (2006). Teachers' perspectives on the challenges of teaching physical education in urban schools: The student emotional filter. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(4), 486–497. [https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599383]
- Metzler, M.W. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway. [Link]
- Ministry of Education. (2007). *The New Zealand Curriculum*. Learning Media. [Link]
- Ministry of Education and Training. (2013). *National physical education and health curriculum guide*. Office of Curriculum Planning and Textbook Development. [Link] [In Persian]
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. [https://doi.org/10.1177/1609406917733847]
- OECD. (2024). *Making physical education dynamic and inclusive for 2030*. OECD Publishing. [https://doi.org/10.1787/92c26d3e-en]
- Pühse, U., & Gerber, M. (Eds.). (2005). *International comparison of physical education: Concepts, problems, prospects*. Meyer & Meyer Sport. [Link]
- Ramezani, M., & Mirkazemi, S.A. (2025). Professional development strategies with an emphasis on the innovative work behavior of physical education teachers in South Khorasan Province. *Qualitative Research in Behavioral Sciences (QRBS)*, 3(2), 37–56. [Link] [In Persian]
- Ranjgar, Z., Bashiri, M., & Yavari, Y. (2025). Presenting a Model of Occupational Socialization for Physical Education Teachers. *Human Resource Management in Sports*, In Press. [https://doi.org/10.22044.shm.2025.16802.2792] [In Persian]
- Richards, K.A.R., & Templin, T.J. (2012). Toward a multidimensional perspective on teacher-coach role conflict. *Quest*, 64(3), 164–176. [https://doi.org/10.1080/00336297.2012.693751]
- Richards, K.A.R., Templin, T.J., & Graber, K. (2014). The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3(2), 113–134. [https://doi.org/10.1123/kr.2013-0006]
- Shahzadeh Teymouri, H., Khodayari, A., Noorbakhsh, M., & Alidoust Ghahfarokhi, E. (2020). Developing an empowerment model of physical education teachers with emphasis of I.R. Iran's 1404 vision document. *Research on Educational Sport*, 8(18), 91–112. [Link] [In Persian]
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. [https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411]
- Society of Health and Physical Educators. (2014). National standards & grade-level outcomes for K-12 physical education (4th ed.). Human Kinetics. [Link]



- Society of Health and Physical Educators. (2017). *Initial physical education teacher education standards*. SHAPE America. [Link]
- Supreme Council of Cultural Revolution. (2011). *Fundamental reform document of education*. Secretariat of the Supreme Council of Cultural Revolution. [Link] [In Persian]
- Teaching Council of Aotearoa New Zealand. (2019). *Graduating teacher standards*. Teaching Council. [Link]
- Tohidian, I., Khorsandi Taskoh, A., & Abbaspour, A. (2023). Urgent changes to be made in Iran's primary education: Voices from teachers. *SAGE Open*, 13(1), 1–14. [https://doi.org/10.1177/21582440231152544] [In Persian]
- Vahdani, M., Cronin, L., & Rezasoltani, N. (2024). Teaching and transferring life skills from the classroom: A qualitative study of Iranian physical education teachers' perceptions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 43(2), 292–301. [m,]
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88. [https://doi.org/10.1080/00220270120625]
- Wittwer, J., Vogler, J., & Messmer, R. (2024). Effects of subject-specific professional knowledge and skills of physical education teachers on students' learning progress. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 54(3), 289–305. [https://doi.org/10.1007/s12662-024-00992-0]
- Yin, H., Omar Dev, R.D., & Soh, K.G. (2024). Assessment and development of physical education teachers' physical literacy: A systematic review. *PKOS ONE*, 19(7), e0306518. [https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306518]
- Zarean, Z., Samadi, P., Ahmadi, P., & Ghoraishi Khorasgani, M.S. (2024). Analyzing new teachers' professional challenges in teacher training faculties in Iran. *Teacher Development*, 29(4), 692–709. [https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2403793] [In Persian]