



Evaluation of the Hidden Curriculum of School Sports Activities: A Philosophical Explanation of Moral Values, Representation of Motor Behavior, and Students' Moral-Cognitive Development

Mehdi Akbarzadeh Sagay¹, Hamed Ebadi Barbin², Mikaeil Imani³, Parisa Masoudian⁴, Nasrin Mohaddes^{5*}

1. PhD in Curriculum Planning, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Allameh Amini Campus, Farhangian University, Tabriz, Iran.
2. PhD in Sports Management, Department of Physical Education and Sports Sciences, Ur.C., Islamic Azad University, Urmia, Iran.
3. Master of Science, Educational Management, Department of Educational Sciences, Afagh University, Urmia, Iran.
4. Department of Educational Sciences, Be.C., Islamic Azad University, Behbahan, Iran.
5. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shab.C., Islamic Azad University, Shabestar, Iran (Corresponding Author).

✦ Corresponding Author Email: mohaddes@iau.ac.ir

Research Paper	Abstract
Receive: 2026/04/27 Accept: 2026/08/13 Initial Publish: 2026/08/16 Final Publish: 2027/06/22 Keywords: Hidden curriculum, school sports activities, moral values, motor behavior, moral-cognitive development, physical education Article Cite: Akbarzadeh Sagay, M., Ebadi Barbin, H., Imani, M., Masoudian, P., & Mohaddes, N. (2027). Evaluation of the Hidden Curriculum of School Sports Activities: A Philosophical Explanation of Moral Values, Representation of Motor Behavior, and Students' Moral-Cognitive Development. <i>Sociology of Education</i>. 13(2): 1-23.	Purpose: This study aimed to evaluate the hidden curriculum of school sports activities and philosophically explain the role and representation of moral values in students' motor behavior and moral-cognitive development. Methodology: This qualitative study was conducted using a multiple-case study design. Participants comprised 30 physical education teachers, school principals and deputies, experts in curriculum studies, philosophy of education and moral education, and lower-secondary students in Tehran, Iran. They were selected through purposive maximum-variation sampling. Data were collected through semi-structured interviews, non-participant observations of 18 sports sessions in six schools, and analysis of documents related to physical education programs and school competitions. Data collection and analysis were conducted concurrently using reflective thematic analysis, constant comparison, and philosophical interpretation of moral concepts. Credibility was enhanced through data-source triangulation, member checking, peer review, and maintenance of a detailed audit trail. Findings: The analysis generated four main themes, 13 subthemes, and 52 initial concepts. The main themes were the moral value system of sports activities, the bodily and motor representation of morality, hidden mechanisms of power, justice, and participation, and the moral-cognitive consequences of sports experiences. Emphasis on winning, physical competence, and repeated selection of high-performing students increased the likelihood of excluding less-skilled students and reinforcing status hierarchies. Conversely, equitable distribution of opportunities, cooperation, respect, fair play, and inclusive participation were associated with greater self-restraint, responsibility, recognition of others' rights, and more complex moral judgment. Behaviors such as controlling physical contact, helping teammates, accepting defeat, and voluntarily acknowledging mistakes represented observable manifestations of internalized moral values. Conclusion: The hidden curriculum of school sports may either foster students' moral development or reproduce exclusion, discrimination, and excessive result orientation, depending on activity organization, teacher conduct, peer culture, and the distribution of power and opportunities. Realizing the educational potential of sports therefore requires alignment between formal goals and actual practices, equitable participation, and the integration of motor experiences with moral dialogue and reflection.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.822>



Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

School education extends beyond the formal transmission of knowledge and planned curricular content. Students also learn values, norms, expectations, and social roles through everyday routines, interpersonal relationships, disciplinary practices, patterns of participation, and implicit systems of reward and recognition. These unwritten and often unintended messages constitute the hidden curriculum and may substantially influence students' moral identity, social behavior, self-perception, and understanding of fairness. Physical education and school sports provide a particularly significant context for the operation of the hidden curriculum because they expose students to immediate and embodied experiences of competition, cooperation, rule observance, conflict, victory, defeat, leadership, exclusion, responsibility, and emotional control. Within these settings, values such as respect, equality, fairness, self-discipline, courage, responsibility, and collective belonging are not merely discussed but are enacted through bodily and social practices (Bronikowska et al., 2024; Habyarimana et al., 2022; Vega-Ramírez et al., 2021).

Contemporary approaches to physical education reject the assumption that school sports should be evaluated solely on the basis of physical fitness, technical skill, or competitive achievement. Physical education is increasingly understood as a multidimensional domain that integrates physical, cognitive, emotional, social, cultural, and moral development. Research on core literacy in physical education has emphasized that effective programs should cultivate not only motor competence, but also sports culture, responsibility, social interaction, decision-making, health awareness, and value-oriented conduct (Hu, 2023; Zhang, 2026; Zhong & Hu, 2024). From this perspective, the educational quality of school sports depends not only on what activities are formally planned, but also on how students are grouped, whose abilities are valued, how mistakes are treated, how opportunities are distributed, and how teachers respond to winning, losing, conflict, and difference.

The hidden curriculum becomes especially visible when a discrepancy emerges between officially declared educational values and students' actual experiences. A school may formally endorse participation, inclusion, mutual respect, and holistic development, while in practice repeatedly selecting highly skilled students, marginalizing those with weaker motor performance, tolerating unfair behavior by successful players, or attaching social prestige to physical competence. Such practices convey powerful implicit messages about status, worth, power, and legitimacy. Studies of physical education teaching have identified persistent tensions between formal curricular ideals and the realities of classroom organization, assessment, and instructional behavior (Zhang et al., 2024). Similarly, reform-oriented scholarship has stressed the need to integrate moral, cultural, and ideological aims into instructional design rather than treating them as secondary or decorative components of physical education (Hou, 2022; Ying, 2024).

From a philosophical standpoint, school sports create practical situations in which moral concepts become embodied and observable. Fairness appears in the distribution of playing time, team selection, enforcement of rules, and acceptance of refereeing decisions. Respect is reflected in bodily distance, controlled physical contact, avoidance of humiliation, assistance to injured peers, and recognition of opponents' dignity. Responsibility emerges through care for equipment, acceptance of mistakes, fulfillment of assigned roles, and attention to others' safety. In this sense, the body is not merely an instrument of movement but a medium through which values are expressed, contested, and internalized. The convergence of ethics, bioethics, and physical education supports the view that bodily action carries moral meaning and should be interpreted in relation to dignity, safety, justice, and responsibility (Lilian Suelen de Oliveira & Hellmann, 2022). Furthermore, integrated conceptions of human development underline the inseparability of body, cognition, emotion, and identity in educational experience (Cavalcanti, 2025).

Teachers play a central mediating role in converting institutional values into students' everyday experiences. Through feedback, tone of voice, team formation, attention allocation, reactions to misconduct, and personal conduct, physical education teachers define what counts as valuable behavior. A teacher who praises only victory may unintentionally teach that outcomes matter more than fairness. A teacher who publicly humiliates low-performing students may reinforce the idea that physical competence determines human worth. Conversely, a teacher who recognizes effort, improvement, inclusion, and fair play can turn sports activities into a setting for moral development. However, teachers may themselves experience dilemmas between institutional pressure for competitive success and their responsibility to act as moral educators (Shaw & Stoll, 2021). Teachers' views on character formation further indicate that moral development depends on consistency among instructional discourse, teacher conduct, and the broader school culture (Nyangaresi et al., 2024).

Peer interaction is another major source of implicit learning. Team selection, role distribution, reactions to error, and patterns of inclusion or rejection communicate who is considered competent, trustworthy, and worthy of participation. Cooperative learning can promote emotional, social, and moral growth when tasks require genuine interdependence and shared responsibility (Turan & Alemdar, 2022). Fair-play-oriented teaching models have similarly demonstrated the potential of sports to improve students' social interaction (Parwata et al., 2023). Yet, without deliberate educational guidance, sports may also reproduce exclusion, dominance, bullying, and unequal access to participation (Xin, 2021). Accordingly, the moral effect of sports is not automatic but contingent upon organization, interpretation, and the quality of social relations.

The present study was therefore conducted to evaluate the hidden curriculum of school sports activities and to provide a philosophical explanation of moral values, the representation of motor behavior, and students' moral-cognitive development.

Methods and Materials

This study employed a qualitative multiple-case study design. The research setting consisted of selected public and private lower-secondary schools in Tehran, Iran. Participants were selected through purposive maximum-variation sampling to ensure representation of diverse institutional, professional, and student perspectives. The final sample included 30 participants: 10 physical education teachers, 6 school principals or educational and cultural deputies, 6 experts in curriculum studies, philosophy of education, moral education, and physical education, and 8 students from grades seven to nine. Participants represented both girls' and boys' schools and schools located in socioeconomically diverse districts of Tehran.

Data were collected through semi-structured interviews, non-participant observation, and document analysis. Individual interviews explored institutional priorities, unwritten rules, methods of team selection, distribution of playing opportunities, reactions to victory and defeat, treatment of low-skilled students, competition, cooperation, fairness, responsibility, respect, emotional control, and the moral meaning of bodily conduct. Interviews lasted approximately 45 to 75 minutes, were audio-recorded with participants' consent, and were transcribed verbatim.

Eighteen physical education sessions, school competitions, and extracurricular sports activities were observed across six schools. Observations focused on the organization of space, teacher-student interaction, peer relationships, rule enforcement, bodily contact, emotional reactions, participation patterns, support, exclusion, conflict management, and access to equipment and decision-making roles. Relevant documents, including physical education plans, disciplinary guidelines, sports competition instructions, reward systems, school reports, and notices, were also analyzed to compare formal objectives with actual practices.

Data analysis was conducted concurrently with data collection using reflective thematic analysis. Initial meaning units were identified and coded. Related codes were grouped into conceptual categories and then organized into broader themes. Coding combined inductive attention to participants' experiences with deductive interpretation based on concepts of hidden curriculum, moral philosophy, embodiment, power, fairness, and moral cognition. Constant comparison was used across participant groups, school types, genders, and activity contexts. Credibility was enhanced through data triangulation, participant checking, prolonged engagement, peer review of selected coding procedures, and maintenance of an audit trail.

Findings

Analysis resulted in four main themes, 13 subthemes, and 52 initial concepts. The four main themes were: the moral value system of school sports activities; the bodily and motor representation of morality; hidden mechanisms of power, justice, and participation; and the moral-cognitive consequences of sports experiences.

The first theme showed that sports activities were governed by an implicit moral value system that determined which behaviors received attention, praise, tolerance, or punishment. In some schools, victory, speed, strength, and technical ability were valued more highly than fairness, cooperation, effort, and individual improvement. Skilled students frequently received more playing time, leadership opportunities, and positive feedback. In contrast, when teachers explicitly recognized effort, fair play, mutual support, and participation, students demonstrated greater belonging, cooperation, and willingness to include less-skilled peers.

The second theme concerned the representation of morality through bodily and motor behavior. Self-restraint was visible when students reduced the intensity of physical contact, controlled anger, stopped in dangerous situations, and avoided retaliation. Respect was embodied through appropriate physical distance, assistance to injured or fallen peers, non-humiliating contact, and acceptance of bodily differences. Fairness appeared when students admitted mistakes, returned the ball, accepted refereeing decisions, and avoided cheating.

despite opportunities to gain an advantage. Cooperation was represented through passing, movement coordination, adjustment to teammates' abilities, and support for weaker participants. Conversely, ball monopolization, intentional collision, physical intimidation, and exclusion reflected dominance and the unethical use of bodily power.

The third theme revealed hidden mechanisms of power, justice, and participation. Team selection by highly skilled students often produced visible hierarchies in which popular, athletic, and physically powerful students were selected first, while shy, overweight, or less-skilled students were selected last or excluded. Unequal playing time further reinforced initial differences because highly skilled students received more practice, feedback, and opportunities for improvement. Unequal access to equipment and repeated assignment of leadership, refereeing, and decision-making roles to the same students also limited the development of autonomy and responsibility among marginalized students. Gendered expectations were also observed in relation to aggression, courage, intensity, bodily control, and acceptable forms of competition.

The fourth theme concerned moral-cognitive outcomes. Repeated experiences of fairness, respect, shared responsibility, and meaningful participation were associated with stronger moral reasoning, recognition of others' rights, self-regulation, responsibility, and positive moral identity. In contrast, repeated exposure to exclusion, humiliation, unequal opportunity, and excessive emphasis on winning contributed to superficial rule-following, reduced belonging, increased aggression, and dependence on external supervision. Findings also showed that moral-cognitive development was deeper when bodily experience was followed by discussion and reflection. Students who were encouraged to explain the reasons for rules, analyze conflict, and consider the consequences of cheating or exclusion demonstrated more complex moral judgments.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that the hidden curriculum of school sports operates through an interconnected system rather than through isolated behaviors. Institutional policies shape teachers' decisions; teachers structure peer interaction; peer culture gives meaning to bodily conduct; and repeated experiences influence students' moral-cognitive development. Sports activities therefore function as morally charged environments in which students learn not only how to move and compete, but also how power is distributed, whose rights matter, what kinds of behavior are rewarded, and whether fairness can be sacrificed for success.

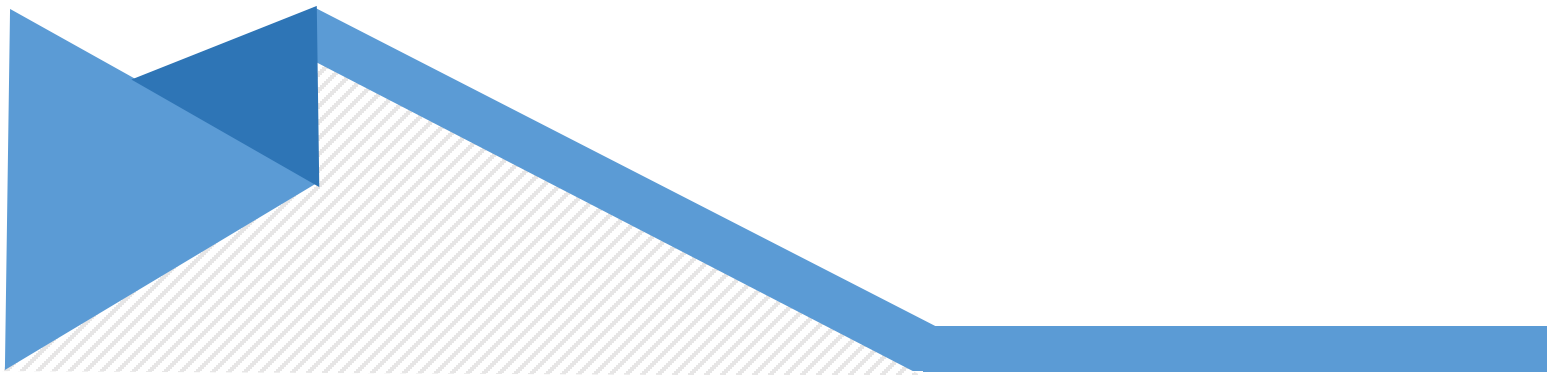
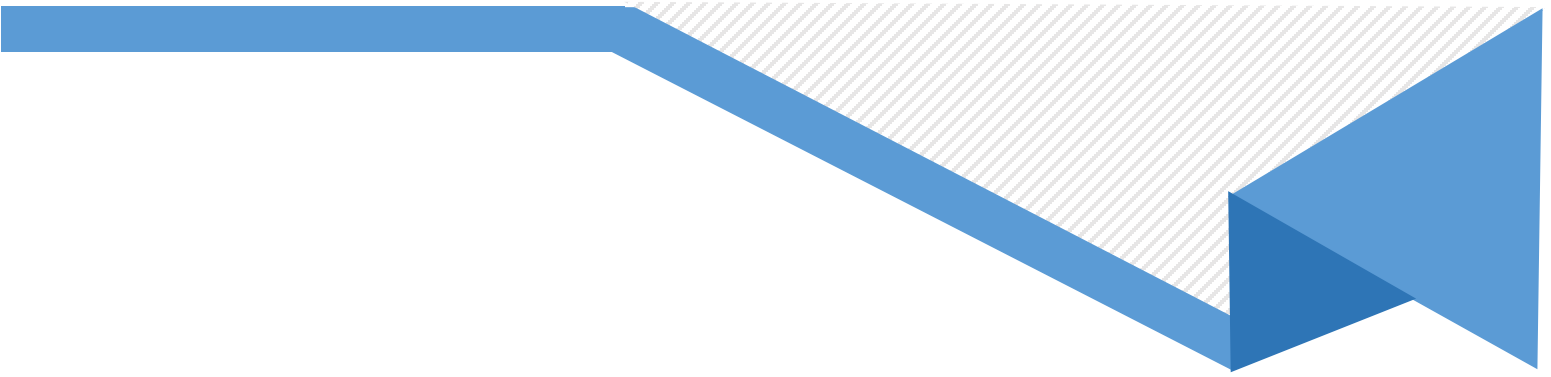
A central conclusion of the study is that sports are not inherently character-building. The same activity may promote cooperation and justice in one setting while reinforcing domination and exclusion in another. The decisive factor is the moral organization of the activity. When participation is equitable, rules are consistently enforced, students are protected from humiliation, and effort is valued alongside performance, school sports can become an authentic setting for moral learning. When competition is organized around status, selection, and victory at any cost, the hidden curriculum may contradict the official educational mission of the school.

The study also confirms that motor behavior should be interpreted as a form of moral expression. Ethical development in sports is not limited to verbal knowledge of values. It is manifested in the body through restraint, respect, controlled contact, assistance, endurance, cooperation, and acceptance of consequences. This embodied dimension explains why physical education has distinctive moral potential. Students encounter immediate situations in which moral judgment must be translated into action, often under emotional pressure and without sufficient time for extended deliberation.

Another important conclusion is that justice in school sports extends beyond equal rules. It includes equal access to time, equipment, attention, responsibility, leadership, and meaningful participation. Formal equality may coexist with structural exclusion when low-skilled students repeatedly receive fewer opportunities. Therefore, evaluation of physical education programs should include indicators of inclusion, role distribution, individual progress, peer support, and student dignity in addition to physical performance.

The findings further suggest that moral development is strengthened when action is combined with reflection. Participation in sports alone does not ensure internalization of values. Students need opportunities to discuss why rules matter, how actions affect others, and what distinguishes legitimate competition from harmful domination. Brief reflective conversations following conflict, cheating, exclusion, or disagreement can transform a bodily event into a moral learning experience.

Overall, the hidden curriculum of school sports can either support or undermine students' moral-cognitive development. Its educational direction depends on institutional priorities, teacher practices, peer culture, the distribution of opportunities, and students' interpretation of experience. A morally responsive sports curriculum should therefore align formal goals with actual practices, value participation and progress alongside achievement, distribute roles and resources fairly, avoid humiliation and stereotyping, and deliberately integrate embodied experience with moral reflection.





جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

ارزیابی برنامه درسی پنهان فعالیت‌های ورزشی مدارس: تبیین فلسفی ارزش‌های اخلاقی، بازنمایی رفتار حرکتی و رشد اخلاقی - شناختی دانش‌آموزان

مهدی اکبرزاده سقای^۱، حامد عبادی بارین^۲، میکائیل ایمانی^۳، پریسا مسعودیان^۴، نسرين محدث^{۵*}

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، پردیس علامه امینی، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران.

۲. دکتری مدیریت ورزشی، گروه تربیت بدنی و علوم ورزشی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

۳. کارشناس ارشد، مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آفاق، ارومیه، ایران.

۴. گروه علوم تربیتی، واحد بهبهان، دانشگاه آزاد اسلامی، بهبهان، ایران.

۵. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی، شبستر، ایران (نویسنده مسئول).

✉ ایمیل نویسنده مسئول: mohaddes@iau.ac.ir

مقاله تحقیقاتی

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر ارزیابی برنامه درسی پنهان فعالیت‌های ورزشی مدارس و تبیین فلسفی نقش ارزش‌های اخلاقی و بازنمایی آن‌ها در رفتارهای حرکتی و رشد اخلاقی - شناختی دانش‌آموزان بود.

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی و بر اساس طرح مطالعه موردی چندگانه انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۳۰ نفر از معلمان تربیت‌بدنی، مدیران و معاونان مدارس، متخصصان برنامه درسی، فلسفه تعلیم و تربیت و اخلاق تربیتی و دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر تهران بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و راهبرد حداکثر تنوع انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، مشاهده غیرمشارکتی ۱۸ جلسه فعالیت ورزشی در شش مدرسه و تحلیل اسناد مرتبط با برنامه‌های تربیت‌بدنی و مسابقات مدارس گردآوری شد. تحلیل داده‌ها به‌صورت هم‌زمان با گردآوری اطلاعات و با استفاده از تحلیل مضمون بازتابی، مقایسه مداوم و تفسیر فلسفی مفاهیم اخلاقی انجام گرفت. اعتبارپذیری یافته‌ها از طریق مثلث‌سازی منابع داده، بازبینی مشارکت‌کنندگان، بررسی همکار پژوهشی و ثبت دقیق فرایند تحلیل تأمین شد.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها به استخراج چهار مضمون اصلی، ۱۳ زیرمضمون و ۵۲ مفهوم اولیه منجر شد. مضامین اصلی شامل نظام ارزش‌گذاری اخلاقی در فعالیت‌های ورزشی، بازنمایی بدنی و حرکتی اخلاق، سازوکارهای پنهان قدرت، عدالت و مشارکت و پیامدهای اخلاقی - شناختی تجربه‌های ورزشی بودند. یافته‌ها نشان داد تأکید بر پیروزی، مهارت بدنی و انتخاب دانش‌آموزان برتر، احتمال حذف دانش‌آموزان کم‌مهارت و تقویت سلسله‌مراتب منزلتی را افزایش می‌دهد. در مقابل، توزیع عادلانه فرصت‌ها، تأکید بر همکاری، احترام، بازی منصفانه و مشارکت همگانی با رشد خودمهارگری، مسئولیت‌پذیری، درک حق دیگری و داوری اخلاقی پیچیده‌تر همراه بود. رفتارهایی مانند کنترل تماس بدنی، کمک به هم‌تیمی، پذیرش شکست و اعتراف به خطا، نمودهای عینی درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی بودند.

نتیجه‌گیری: برنامه درسی پنهان فعالیت‌های ورزشی می‌تواند بسته به شیوه سازمان‌دهی فعالیت‌ها، عملکرد معلم، فرهنگ همسالان و توزیع قدرت و فرصت‌ها، به رشد اخلاقی دانش‌آموزان یا بازتولید تبعیض، طرد و نتیجه‌گرایی منجر شود. بنابراین، تحقق ظرفیت تربیتی ورزش مستلزم هم‌سوسازی اهداف رسمی با رویه‌های واقعی، توزیع عادلانه فرصت مشارکت و پیوند تجربه‌های حرکتی با گفت‌وگو و بازاندیشی اخلاقی است.

استناد مقاله:

اکبرزاده سقای، مهدی، عبادی بارین، حامد، ایمانی، میکائیل، مسعودیان، پریسا، و محدث، نسرين. (۱۴۰۶). ارزیابی برنامه درسی پنهان فعالیت‌های ورزشی مدارس: تبیین فلسفی ارزش‌های اخلاقی، بازنمایی رفتار حرکتی و رشد اخلاقی - شناختی دانش‌آموزان. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۳(۲): ۱-۲۳.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.822>



Commons: CC BY 4.0

مقدمه

مدرسه صرفاً نهادی برای انتقال دانش رسمی و آموزش محتوای آشکار برنامه درسی نیست، بلکه محیطی اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی است که در آن دانش‌آموزان از طریق تجربه‌های روزمره، روابط قدرت، شیوه‌های تشویق و تنبیه، الگوهای تعامل، قواعد نانوشته و نحوه توزیع فرصت‌ها، مجموعه‌ای از نگرش‌ها، ارزش‌ها و هنجارهای رفتاری را فرا می‌گیرند. این بخش غیررسمی و غالباً ناآشکار تجربه آموزشی، در قالب مفهوم «برنامه درسی پنهان» شناخته می‌شود و می‌تواند به اندازه محتوای رسمی، و گاه بیش از آن، بر شکل‌گیری شخصیت، هویت اجتماعی، نگرش اخلاقی و شیوه داوری دانش‌آموزان اثر بگذارد. در این میان، فعالیت‌های ورزشی مدارس به دلیل برخورداری از موقعیت‌های واقعی رقابت، همکاری، تعارض، تصمیم‌گیری، شکست، پیروزی و مواجهه مستقیم با قواعد، یکی از مهم‌ترین بسترهای شکل‌گیری و انتقال برنامه درسی پنهان به شمار می‌آیند. تربیت‌بدنی و ورزش می‌توانند دانش‌آموزان را با ارزش‌هایی مانند احترام، برابری، مسئولیت‌پذیری، عدالت، شجاعت، خودمهارگری و تعلق جمعی مواجه سازند؛ با این حال، این ارزش‌ها همواره به صورت صریح آموزش داده نمی‌شوند، بلکه اغلب از خلال شیوه سازمان‌دهی فعالیت، رفتار معلم، روابط همسالان و جایگاه اجتماعی دانش‌آموزان در گروه ورزشی بازنمایی می‌شوند (Bronikowska et al., 2024; Habyarimana et al., 2022; Vega-Ramírez et al., 2021).

در رویکردهای نوین تعلیم و تربیت، تربیت‌بدنی بخشی حاشیه‌ای یا صرفاً تفریحی از برنامه مدرسه تلقی نمی‌شود، بلکه یکی از ابعاد اساسی رشد همه‌جانبه دانش‌آموز است. فعالیت بدنی سازمان‌یافته می‌تواند به طور هم‌زمان بر سلامت جسمانی، تنظیم هیجانی، تعامل اجتماعی، خودپنداره، تفکر راهبردی و مسئولیت اخلاقی اثر بگذارد. از این منظر، تربیت‌بدنی بستری است که در آن فرایندهای شناختی، عاطفی، اجتماعی و بدنی به صورت درهم‌تنیده تجربه می‌شوند. پژوهش‌های مربوط به سواد ورزشی و شایستگی‌های هسته‌ای نیز نشان داده‌اند که اهداف تربیت‌بدنی نباید به یادگیری فنون حرکتی یا ارتقای آمادگی جسمانی محدود شوند، بلکه باید شامل فرهنگ ورزشی، نگرش ارزشی، توانایی تصمیم‌گیری، همکاری، مسئولیت اجتماعی و درک اخلاقی نیز باشند (Hu, 2023; Zhang, 2026; Zhong & Hu, 2024). چنین برداشتی از تربیت‌بدنی، ضرورت بازاندیشی در معیارهای ارزیابی فعالیت‌های ورزشی مدارس را آشکار می‌سازد؛ زیرا کیفیت یک برنامه ورزشی تنها با تعداد مسابقات، شدت تمرین یا موفقیت‌های قهرمانی سنجیده نمی‌شود، بلکه باید نوع انسان، شهروند و کنشگر اخلاقی‌ای که در جریان آن پرورش می‌یابد نیز مورد توجه قرار گیرد.

مفهوم برنامه درسی پنهان در فعالیت‌های ورزشی از آن جهت اهمیت دارد که میان اهداف رسمی اعلام‌شده و تجربه واقعی دانش‌آموزان همواره تطابق کامل وجود ندارد. ممکن است اسناد مدرسه بر مشارکت، عدالت، احترام متقابل و رشد همه‌جانبه تأکید کنند، اما در عمل، دانش‌آموزان ماهرتر فرصت بیشتری برای بازی، رهبری و دریافت تشویق داشته باشند و دانش‌آموزان کم‌مهارت در حاشیه قرار گیرند. همچنین، ممکن است معلم از جوانمردی سخن بگوید، اما در برابر تقلب دانش‌آموز برتر یا رفتار پرخاشگرانه بازیکن مؤثر تیم واکنش جدی نشان ندهد. در چنین شرایطی، پیام پنهانی که دانش‌آموز دریافت می‌کند آن است که پیروزی، قدرت و کارآمدی می‌توانند بر انصاف و رعایت حق دیگری تقدم پیدا کنند. بررسی دشواری‌های رفتاری و اجرایی در آموزش تربیت‌بدنی نشان داده است که فاصله میان اهداف مطلوب برنامه درسی و واقعیت کلاس، یکی از مسائل اساسی این حوزه است (Zhang et al., 2024). همچنین، مطالعات مربوط به اصلاح تدریس تربیت‌بدنی بر ضرورت ادغام اهداف ارزشی، فرهنگی و اخلاقی با آموزش مهارت‌های ورزشی تأکید کرده‌اند (Hou, 2022; Ying, 2024).

از منظر فلسفی، ورزش را می‌توان عرصه‌ای برای تجربه عملی مفاهیم اخلاقی دانست. عدالت در ورزش تنها یک مفهوم انتزاعی نیست، بلکه در نحوه تقسیم تیم‌ها، توزیع زمان بازی، اجرای قانون، داوری، پذیرش خطا و برخورد با تفاوت‌های فردی تحقق می‌یابد. احترام نیز صرفاً به معنای بیان جملات محترمانه نیست، بلکه در شیوه تماس بدنی، کنترل شدت حرکت، رعایت حریم دیگران، کمک به فرد آسیب‌دیده و پذیرش شأن حریف آشکار می‌شود. مسئولیت‌پذیری در آماده‌سازی وسایل، انجام نقش گروهی، پذیرش پیامد خطا و مراقبت از امنیت دیگران معنا پیدا می‌کند. از این رو، بدن در فعالیت ورزشی نه فقط ابزار اجرای حرکت، بلکه رسانه‌ای اخلاقی است که ارزش‌ها را در قالب کنش بازنمایی می‌کند. تأکید بر پیوند میان اخلاق، زیست‌اخلاق و تربیت‌بدنی نیز نشان می‌دهد که تصمیم‌های بدنی و حرکتی واجد پیامدهای اخلاقی‌اند و باید در چارچوب احترام به کرامت، ایمنی، عدالت و خیر دیگری تحلیل شوند (Lilian Suelen de Oliveira & Hellmann, 2022). از سوی دیگر، فهم انسان به عنوان موجودی یکپارچه که مغز، بدن، هیجان و هویت او در تعامل با یکدیگر شکل می‌گیرند، ضرورت مطالعه هم‌زمان رفتار حرکتی و رشد اخلاقی را تقویت می‌کند (Cavalcanti, 2025).

برنامه درسی پنهان ورزش در سطح رفتار معلم تربیت‌بدنی به‌طور ویژه آشکار می‌شود. معلم از طریق لحن گفتار، نوع بازخورد، نحوه انتخاب دانش‌آموزان، واکنش به شکست، چگونگی برخورد با اعتراض، واگذاری مسئولیت و الگوی شخصی خود، ارزش‌هایی را منتقل می‌کند که ممکن است با اهداف رسمی برنامه درسی همسو یا ناسازگار باشند. معلمی که تنها نتیجه را تحسین می‌کند، دانش‌آموزان ماهر را همواره در نقش‌های اصلی قرار می‌دهد و خطای افراد کم‌توان را به‌صورت علنی برجسته می‌سازد، ناخواسته سلسله‌مراتب ارزشی مبتنی بر توانایی بدنی را بازتولید می‌کند. در مقابل، معلمی که تلاش، پیشرفت، رعایت انصاف و حمایت از هم‌تیمی را به رسمیت می‌شناسد، محیط ورزش را به فضایی برای آموزش فضیلت تبدیل می‌سازد. بالین‌حال، ایفای نقش مربی اخلاقی برای معلمان ساده نیست؛ زیرا آنان ممکن است میان الزامات رقابتی، فشار برای کسب نتیجه، محدودیت زمان، انتظارات مدیریت و تعهدات اخلاقی خود با تعارض مواجه شوند (Shaw & Stoll, 2021). دیدگاه معلمان درباره راهبردهای اخلاقی نیز نشان می‌دهد که شکل‌گیری منش دانش‌آموزان به انسجام میان گفتار، رفتار و ساختارهای مدرسه وابسته است (Nyangaresi et al., 2024).

تعاملات همسالان یکی دیگر از سرچشمه‌های مهم برنامه درسی پنهان در فعالیت‌های ورزشی است. دانش‌آموزان در گروه‌های ورزشی یاد می‌گیرند چه کسی شایسته انتخاب‌شدن، هدایت‌کردن، دیده‌شدن یا دریافت احترام است. انتخاب اعضای تیم، تقسیم نقش‌ها، واکنش به خطا و نحوه برخورد با دانش‌آموزان کم‌مهارت می‌تواند احساس تعلق یا طرد را تقویت کند. زمانی که موفقیت تیم به مشارکت همه اعضا وابسته باشد، زمینه برای همیاری، اعتماد و مسئولیت جمعی فراهم می‌شود؛ اما وقتی ساختار بازی اجازه دهد افراد ماهر توپ، تصمیم و توجه را در انحصار خود بگیرند، فعالیت ورزشی ممکن است به بازتولید سلطه و نابرابری منجر شود. پژوهش‌های مربوط به یادگیری مشارکتی نشان داده‌اند که سازمان‌دهی صحیح فعالیت‌های گروهی می‌تواند رشد اجتماعی، عاطفی و اخلاقی را ارتقا دهد (Turan & Alemdar, 2022). همچنین، استفاده از الگوهای بازی جوانمردانه در آموزش ورزش، ظرفیت بهبود تعامل اجتماعی و فهم متقابل دانش‌آموزان را دارد (Parwata et al., 2023). در مقابل، نبود نظارت تربیتی بر روابط گروهی ممکن است زمینه طرد، تحقیر، زورگویی و تثبیت سلسله‌مراتب را ایجاد کند؛ موضوعی که اهمیت ادغام ورزش و آموزش در پیشگیری از قلدری مدرسه‌ای را نشان می‌دهد (Xin, 2021).

فعالیت‌های بازی‌محور و حرکتی از سال‌های اولیه رشد نیز با شکل‌گیری ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی پیوند دارند. بازی به کودک اجازه می‌دهد قواعد را تجربه کند، نوبت را رعایت نماید، خواسته خود را به تأخیر اندازد، نقش دیگری را بفهمد و پیامد رفتار خویش را مشاهده کند. ازاین‌رو، بازی و فعالیت بدنی می‌تواند درونی‌سازی ارزش‌هایی مانند همکاری، صداقت، بردباری و احترام را تسهیل کنند (Novienda, 2022). رویکردهای تربیتی دوره کودکی نیز بر این نکته تأکید دارند که آموزش اخلاقی زمانی اثربخش‌تر است که با تجربه، تعامل و فعالیت عملی همراه شود، نه آنکه صرفاً در قالب پندهای انتزاعی ارائه گردد (Ramli, 2022; Sriyono et al., 2022). همچنین، تجربه‌های آموزشی مبتنی بر طبیعت، حرکت و مشارکت فعال نشان داده‌اند که محیط‌های یادگیری غیرکلامی و موقعیتی می‌توانند مسئولیت‌پذیری، استقلال و ارتباط اجتماعی را تقویت کنند (Dahuri et al., 2023). یافته‌های مربوط به فعالیت‌های حرکتی هدفمند در کودکان نیز نشان می‌دهند که ترکیب حرکت، نمادهای فرهنگی و ارزش‌های اجتماعی می‌تواند در رشد متوازن جسمی، شناختی و شخصیتی نقش داشته باشد (Karwati & Nurhayati, 2024).

رشد اخلاقی - شناختی به توانایی دانش‌آموز برای تشخیص درست و نادرست، فهم دلایل قواعد، توجه به حق دیگری، ارزیابی پیامد رفتار و اتخاذ تصمیم مسئولانه اشاره دارد. فعالیت ورزشی به‌طور مداوم دانش‌آموز را در برابر موقعیت‌های اخلاقی قرار می‌دهد: آیا در غیاب توجه داور به خطای خود اعتراف کند؟ آیا برای پیروزی از آسیب‌پذیری حریف استفاده کند؟ آیا توپ را به هم‌تیمی کم‌مهارت بسپارد؟ آیا شکست را بپذیرد یا دیگری را مقصر بداند؟ پاسخ به این موقعیت‌ها می‌تواند در سطوح متفاوتی از رشد اخلاقی شکل گیرد؛ از اطاعت صرف برای اجتناب از تنبیه تا رفتار مبتنی بر انصاف، همدلی و تعهد درونی. بالین‌حال، تجربه ورزشی تنها زمانی به رشد شناخت اخلاقی منجر می‌شود که دانش‌آموز فرصت تأمل، گفت‌وگو و درک معنای قواعد را داشته باشد. نظریه‌های آموزشی که بر سازمان‌دهی هدفمند شرایط یادگیری تأکید دارند، نشان می‌دهند انتقال ارزش‌ها نیز نیازمند طراحی آگاهانه اهداف، محرک‌ها، بازخوردها و فرصت‌های کاربرد است (Zhao et al., 2022). ازاین‌رو، صرف حضور در ورزش را نمی‌توان تضمینی برای رشد اخلاقی دانست.

ادغام ارزش‌های اخلاقی در تربیت‌بدنی نیازمند چارچوبی جامع برای تعریف و ارزیابی شایستگی‌های دانش‌آموزان است. در سال‌های اخیر، پژوهشگران تلاش کرده‌اند نظام‌های ارزیابی سواد یا شایستگی هسته‌ای تربیت‌بدنی را از تمرکز محدود بر عملکرد جسمانی فراتر ببرند و ابعادی مانند نگرش، همکاری،

مسئولیت اجتماعی، آگاهی سلامت و فرهنگ ورزشی را نیز وارد کنند. طراحی شاخص‌های جامع برای سواد هسته‌ای تربیت‌بدنی نشان می‌دهد که کیفیت یادگیری باید در چندین بعد شناختی، عاطفی، اجتماعی و رفتاری سنجیده شود (Liu et al., 2025; He, 2024). مدل‌های تدریس یکپارچه مبتنی بر داده‌های چندگانه نیز بر ضرورت تحلیل هم‌زمان عملکرد حرکتی، نگرش، مشارکت و پیامدهای تربیتی تأکید دارند (Wang, 2023). همچنین، نوآوری در تدریس تربیت‌بدنی زمانی معنادار است که توسعه شایستگی‌های کلیدی را با روش‌های آموزشی، ارزشیابی و بافت تجربه دانش‌آموز هماهنگ سازد (C. Ma, 2024). بنابراین، ارزیابی برنامه درسی پنهان باید به نشانه‌هایی بپردازد که در آزمون‌های رسمی مهارت یا آمادگی جسمانی قابل مشاهده نیستند.

از سوی دیگر، تأکید بیش از اندازه بر شدت تمرین، عملکرد بدنی یا نتیجه رقابتی می‌تواند اهداف تربیتی ورزش مدرسه‌ای را تضعیف کند. تربیت‌بدنی مدرسه باید میان ارتقای سلامت، یادگیری مهارت، لذت از حرکت، رشد اجتماعی و الزامات اخلاقی تعادل برقرار کند. نقد رویکردهای یک‌جانبه‌ای که شدت فعالیت را به مهم‌ترین شاخص موفقیت تبدیل می‌کنند، نشان می‌دهد که سلامت و تربیت بدنی پدیده‌هایی چندبعدی‌اند و نباید به شاخص‌های فیزیولوژیک فروکاسته شوند (Yuan, 2022). همچنین، رویکرد «پنج‌گانه تربیتی» بر هماهنگی میان ابعاد اخلاقی، فکری، جسمانی، زیبایی‌شناختی و عملی تأکید دارد و ورزش را جزئی از فرایند جامع انسان‌سازی می‌داند (W. Ma, 2024). از این منظر، موفقیت برنامه ورزشی هنگامی تحقق می‌یابد که رشد جسمانی با پرورش نگرش اخلاقی، توانایی همکاری و مسئولیت اجتماعی همراه باشد، نه زمانی که بدن دانش‌آموز صرفاً به ابزاری برای نمایش قدرت یا کسب رتبه تبدیل شود.

نوع محتوای ورزشی و الگوی تدریس نیز بر پیام‌های پنهان اثر می‌گذارد. رویکردهای بازی‌محور و تاکتیکی، در مقایسه با آموزش صرفاً تکنیک‌محور، فرصت بیشتری برای تصمیم‌گیری، حل مسئله، گفت‌وگو و همکاری ایجاد می‌کنند؛ باین‌حال، کیفیت اجرا و نحوه طراحی فعالیت‌ها تعیین می‌کند که این فرصت‌ها تا چه اندازه به یادگیری اخلاقی و اجتماعی منجر شوند (Breud et al., 2024). رشته‌هایی مانند ورزش‌های رزمی سنتی نیز می‌توانند در کنار ارتقای آمادگی جسمانی، بر انضباط، تمرکز، خودکنترلی و حالت روان‌شناختی دانش‌آموزان اثر بگذارند، مشروط بر آنکه فضای تمرین و اصول آموزشی به‌صورت مناسب طراحی شوند (Tu et al., 2025). همچنین، ادغام نمادها و روحیه‌های فرهنگی، مانند روحیه جمعی، پایداری و تعهد، در برنامه تربیت‌بدنی می‌تواند ارزش‌های فراتر از عملکرد جسمانی را منتقل کند (Qi, 2022). بنابراین، هیچ رشته ورزشی به‌خودی‌خود اخلاقی یا غیراخلاقی نیست؛ بلکه معنای تربیتی آن در نحوه تدریس، سازمان‌دهی و تفسیر تجربه شکل می‌گیرد.

یکی از مفاهیم مهم در تبیین فلسفی ارزش ورزش، قابلیت انتقال آموخته‌های ورزشی به سایر حوزه‌های زندگی است. تجربه مداومت، پذیرش شکست، همکاری، مدیریت فشار و پابندی به قواعد می‌تواند در صورت پردازش و بازاندیشی مناسب، به محیط‌های تحصیلی، حرفه‌ای و اجتماعی انتقال یابد. یافته‌های کیفی درباره ارزش انتقالی ورزش نشان داده‌اند که فارغ‌التحصیلان می‌توانند ویژگی‌هایی مانند پشتکار، تحمل فشار، خودنظم‌دهی و کار گروهی را از تجربه‌های ورزشی به زندگی بزرگسالی منتقل کنند (Wan et al., 2025). باین‌حال، این انتقال خودکار نیست و به معنایی وابسته است که فرد به تجربه خود می‌دهد. دانش‌آموزی که رقابت را عرصه حذف دیگری می‌آموزد، ممکن است همین منطق را به روابط اجتماعی منتقل کند؛ درحالی‌که دانش‌آموزی که رقابت را همراه با احترام و رعایت قواعد تجربه می‌کند، می‌تواند میان تلاش برای برتری و حفظ حق دیگران تعادل برقرار سازد. ازاین‌رو، برنامه درسی پنهان ورزش تعیین می‌کند کدام ویژگی‌ها و ارزش‌ها قابلیت انتقال پیدا کنند.

تربیت اخلاقی از طریق ورزش همچنین با مسئله فرهنگ مدرسه و ساختار نهادی پیوند دارد. اگر سیاست‌های مدرسه، موفقیت ورزشی را صرفاً در مدال، رتبه و پیروزی تعریف کنند، معلم و دانش‌آموز نیز به‌تدریج رفتار خود را با این معیارها هماهنگ خواهند کرد. در مقابل، اگر مدرسه مشارکت گسترده، رشد فردی، رفتار جوانمردانه و سلامت روانی را معیار موفقیت بداند، ساختار فعالیت‌های ورزشی به سمت عدالت و شمول بیشتر حرکت می‌کند. تلاش برای ایجاد سازوکار درونی «ورزش به‌علاوه آموزش اخلاقی» نشان می‌دهد که ارزش‌های اخلاقی باید در اهداف، محتوا، روش تدریس، فضای نهادی و نظام ارزشیابی به‌صورت هماهنگ حضور داشته باشند (Ying, 2024). پژوهش‌های مربوط به شایستگی هسته‌ای نیز بر این نکته تأکید دارند که تربیت‌بدنی باید با اهداف وسیع‌تر آموزش و پرورش، از جمله پرورش شهروند مسئول، مرتبط شود (Zhong & Hu, 2024). در نتیجه، تحلیل برنامه درسی پنهان مستلزم توجه هم‌زمان به سیاست‌های مدرسه، کنش معلم، فرهنگ همسالان و تفسیر دانش‌آموز است.

بررسی مداخلات اجتماعی و اخلاقی در تربیت‌بدنی نشان داده است که ورزش ظرفیت قابل توجهی برای بهبود شایستگی اخلاقی دارد، اما اثربخشی آن به ساختار، تداوم و کیفیت مداخله وابسته است (Bronikowska et al., 2024). این یافته اهمیت عبور از فرض ساده «ورزش ذاتاً شخصیت‌ساز است» را برجسته می‌سازد. ورزش ممکن است فضیلت‌هایی مانند همکاری، انصاف و خودکنترلی را تقویت کند، اما می‌تواند پرخاشگری، حذف، سلطه و اطاعت کورکورانه را نیز بازتولید نماید. تعیین جهت این پیامدها به شیوه تعریف موفقیت، توزیع قدرت، نقش الگوهای بزرگسال و فرصت گفت‌وگوی اخلاقی وابسته است. از این رو، ارزیابی برنامه درسی پنهان باید نه تنها رفتارهای مطلوب، بلکه تناقض‌ها، سکوت‌ها و پیام‌های ناخواسته را نیز آشکار سازد. برای مثال، نادیده گرفتن دانش آموز دارای اضافه وزن، محدود کردن دختران به فعالیت‌های کم‌شدت یا تحمل رفتار خشونت‌آمیز بازیکن ماهر، هر یک حامل پیام اخلاقی درباره منزلت، جنسیت، قدرت و عدالت‌اند.

با وجود گسترش پژوهش‌ها درباره سواد تربیت‌بدنی، آموزش ارزش‌ها، شایستگی اخلاقی، یادگیری مشارکتی و اصلاح روش‌های تدریس، بخش قابل توجهی از مطالعات بر برنامه رسمی، مداخلات آشکار یا پیامدهای قابل اندازه‌گیری تمرکز کرده‌اند. در نتیجه، چگونگی عمل کردن ارزش‌های اخلاقی در سطح قواعد نانوشته، کنش‌های بدنی، روابط قدرت و تجربه زیسته دانش‌آموزان کمتر به‌صورت یکپارچه تحلیل شده است. افزون بر این، پیوند میان فلسفه اخلاق، بازنمایی رفتار حرکتی و رشد اخلاقی - شناختی هنوز نیازمند تبیینی است که بدن و حرکت را به‌عنوان اجزای فعال فرایند اخلاقی به رسمیت بشناسد. ارزیابی جامع تربیت‌بدنی زمانی ممکن است که علاوه بر مهارت، آمادگی جسمانی و دانش سلامت، کیفیت روابط، عدالت در فرصت‌ها، نوع خودمهارگری، شیوه مواجهه با دیگری و منطق پنهان انتخاب‌ها نیز بررسی شود. چنین رویکردی می‌تواند شکاف میان ارزش‌های اعلام‌شده مدرسه و ارزش‌های عملاً تجربه‌شده دانش‌آموزان را روشن سازد و مبنایی برای بازطراحی اخلاق‌مدار فعالیت‌های ورزشی فراهم آورد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر ارزیابی برنامه درسی پنهان فعالیت‌های ورزشی مدارس و تبیین فلسفی چگونگی بازنمایی ارزش‌های اخلاقی در رفتارهای حرکتی و نقش آن در رشد اخلاقی - شناختی دانش‌آموزان بود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و بر اساس طرح مطالعه موردی چندگانه انجام شد. انتخاب این رویکرد با توجه به ماهیت پیچیده، ضمنی و زمینه‌مند برنامه درسی پنهان فعالیت‌های ورزشی مدارس صورت گرفت؛ زیرا بخش قابل توجهی از ارزش‌ها، هنجارها، الگوهای رفتاری و پیام‌های اخلاقی موجود در فعالیت‌های ورزشی، نه از طریق محتوای رسمی و از پیش تعیین‌شده، بلکه در جریان تعاملات روزمره میان دانش‌آموزان، معلمان تربیت‌بدنی، مدیران، مربیان و سایر عناصر محیط مدرسه انتقال می‌یابد. در این پژوهش، برنامه درسی پنهان فعالیت‌های ورزشی به‌عنوان مجموعه‌ای از تجربه‌ها، پیام‌ها، قواعد نانوشته، روابط قدرت، شیوه‌های تشویق و تنبیه، الگوهای مشارکت، نحوه مواجهه با پیروزی و شکست و رفتارهای حرکتی و اجتماعی در نظر گرفته شد که می‌تواند در شکل‌گیری ارزش‌های اخلاقی، بازنمایی رفتار حرکتی و رشد اخلاقی - شناختی دانش‌آموزان نقش داشته باشد. مطالعه موردی چندگانه امکان بررسی این پدیده را در بافت‌های متفاوت مدارس و مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود میان موقعیت‌های آموزشی فراهم ساخت.

جامعه پژوهش شامل معلمان تربیت‌بدنی، مدیران و معاونان مدارس، متخصصان برنامه درسی و فلسفه تعلیم و تربیت و دانش‌آموزان دوره متوسطه اول مدارس شهر تهران بود. مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و با راهبرد حداکثر تنوع انتخاب شدند تا دیدگاه‌ها و تجربه‌های متفاوتی از مدارس دخترانه و پسرانه، مناطق برخوردار و کمتر برخوردار و مدارس دولتی و غیردولتی در پژوهش منعکس شود. در مجموع، ۳۰ نفر در پژوهش مشارکت داشتند که شامل ۱۰ معلم تربیت‌بدنی دارای حداقل پنج سال سابقه تدریس، ۶ مدیر یا معاون آموزشی و پرورشی مدارس، ۶ متخصص حوزه برنامه درسی، فلسفه تعلیم و تربیت و اخلاق تربیتی و ۸ دانش‌آموز پایه‌های هفتم، هشتم و نهم بود. مشارکت‌کنندگان از مدارس واقع در مناطق مختلف شهر تهران انتخاب شدند تا تنوع فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و آموزشی در داده‌های پژوهش حفظ شود. معیار ورود معلمان تربیت‌بدنی، داشتن مدرک تحصیلی مرتبط، حداقل پنج سال تجربه فعالیت در مدارس و تمایل به بیان تجربه‌های حرفه‌ای بود. مدیران و معاونان نیز باید دست‌کم سه سال سابقه مدیریت یا فعالیت اجرایی در مدرسه می‌داشتند. برای متخصصان، داشتن مدرک دکتری یا سابقه پژوهشی و آموزشی معتبر در یکی از حوزه‌های برنامه درسی، فلسفه آموزش، اخلاق

تربیتی یا تربیت‌بدنی ملاک انتخاب قرار گرفت. دانش‌آموزان نیز از میان افرادی انتخاب شدند که به‌طور منظم در کلاس‌های تربیت‌بدنی و برنامه‌های ورزشی درون‌مدرسه‌ای مشارکت داشتند و توانایی و تمایل لازم برای بیان تجربه‌ها و برداشت‌های خود را دارا بودند.

فرایند نمونه‌گیری و گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری و معنایی ادامه یافت؛ به این معنا که مصاحبه‌های پایانی اطلاعات جدید و متمایزی درباره ارزش‌های اخلاقی، قواعد نانوشته، الگوهای رفتار حرکتی، روابط میان‌فردی و فرایندهای رشد اخلاقی - شناختی دانش‌آموزان تولید نکرد. پیش از ورود به میدان پژوهش، مجوزهای لازم از مسئولان آموزشی و مدیران مدارس دریافت شد. هدف پژوهش، شیوه مشارکت، محرمانگی اطلاعات و حق انصراف در هر مرحله برای همه مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه آنان اخذ گردید. در مورد دانش‌آموزان، علاوه بر رضایت خود آنان، رضایت کتبی والدین یا سرپرستان قانونی نیز دریافت شد. نام مدارس و مشارکت‌کنندگان در تمام مراحل پژوهش با کدهای ناشناس جایگزین شد و اطلاعات گردآوری‌شده صرفاً در راستای اهداف علمی پژوهش مورد استفاده قرار گرفت.

داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، مشاهده غیرمشارکتی و بررسی اسناد و مدارک مرتبط با فعالیت‌های ورزشی مدارس گردآوری شد. استفاده هم‌زمان از این سه شیوه با هدف دستیابی به تصویری جامع از برنامه درسی پنهان و افزایش اعتبار داده‌ها صورت گرفت. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که بر اساس هدف‌ها و پرسش‌های پژوهش طراحی شد. چارچوب اولیه مصاحبه پس از مرور مفهومی ادبیات برنامه درسی پنهان، فلسفه اخلاق، تربیت اخلاقی، یادگیری حرکتی و رشد اخلاقی - شناختی تدوین شد و سپس با نظر سه صاحب‌نظر در حوزه برنامه درسی، تربیت‌بدنی و روش‌شناسی پژوهش کیفی مورد بازبینی قرار گرفت. پرسش‌های مصاحبه به‌گونه‌ای تنظیم شدند که امکان بیان آزادانه تجربه‌ها و ادراک‌های مشارکت‌کنندگان را فراهم کنند و در عین حال، محورهای اصلی پژوهش را پوشش دهند.

در مصاحبه با معلمان تربیت‌بدنی، موضوعاتی مانند قواعد رسمی و غیررسمی حاکم بر کلاس ورزش، نحوه تقسیم دانش‌آموزان به گروه‌ها، شیوه انتخاب افراد برای مسابقات، چگونگی مواجهه با دانش‌آموزان ماهر و کم‌مهارت، واکنش به پیروزی و شکست، نوع تشویق و تنبیه، رقابت و همکاری، رعایت عدالت، مسئولیت‌پذیری، احترام متقابل، کنترل هیجان، رعایت قوانین بازی و نقش الگوهای رفتاری معلم بررسی شد. در مصاحبه با مدیران و معاونان، سیاست‌های مدرسه در زمینه ورزش، اولویت‌های آشکار و پنهان، امکانات و محدودیت‌ها، نگرش مدیریت به فعالیت بدنی، نحوه ارزش‌گذاری موفقیت ورزشی و ارتباط برنامه‌های ورزشی با اهداف اخلاقی و تربیتی مدرسه مورد توجه قرار گرفت. مصاحبه با متخصصان بر مبنای فلسفی ارزش‌های اخلاقی، چگونگی انتقال ارزش‌ها از طریق تجربه‌های بدنی و حرکتی، نسبت میان بدن، کنش، شناخت و اخلاق و ظرفیت فعالیت‌های ورزشی برای رشد استدلال اخلاقی دانش‌آموزان متمرکز بود. در مصاحبه با دانش‌آموزان نیز تجربه آنان از عدالت یا تبعیض، همکاری یا طردشدگی، احترام، مسئولیت‌پذیری، رعایت قوانین، واکنش همسالان و معلمان به توانایی‌های حرکتی و برداشت آنان از پیام‌های اخلاقی کلاس‌های ورزش بررسی شد.

مصاحبه‌ها به‌صورت فردی و در محیطی آرام در مدارس یا محل کار متخصصان انجام گرفت و مدت هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۵ دقیقه بود. با کسب اجازه از مشارکت‌کنندگان، تمام مصاحبه‌ها با دستگاه ضبط صوت ثبت و بلافاصله پس از پایان، به‌صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شد. پژوهشگر در جریان مصاحبه‌ها از پرسش‌های کاوشگرانه مانند «منظور خود را بیشتر توضیح دهید»، «نمونه‌ای از این موقعیت بیان کنید» و «این تجربه چه تأثیری بر رفتار دانش‌آموزان داشت» استفاده کرد تا ابعاد ضمنی و کمتر آشکار تجربه‌ها شناسایی شود. علاوه بر متن مصاحبه‌ها، یادداشت‌های میدانی مربوط به لحن، مکث، تأکیدهای کلامی و شرایط زمینه‌ای مصاحبه نیز ثبت شد.

مشاهده غیرمشارکتی به‌منظور بررسی مستقیم رفتارها، تعاملات و پیام‌های ضمنی موجود در کلاس‌های تربیت‌بدنی، مسابقات درون‌مدرسه‌ای و فعالیت‌های ورزشی فوق‌برنامه انجام شد. در مجموع، ۱۸ جلسه فعالیت ورزشی در ۶ مدرسه شهر تهران مشاهده شد. پژوهشگر بدون دخالت در روند فعالیت‌ها، نحوه سازمان‌دهی فضا، آرایش و تقسیم گروه‌ها، میزان مشارکت دانش‌آموزان، نوع تعامل معلم و دانش‌آموز، روابط همسالان، برخورد با خطا، شکست و پیروزی، رعایت قواعد، رفتارهای مبتنی بر همکاری یا رقابت، شیوه بروز هیجان، کمک به هم‌گروهی‌ها، پذیرش مسئولیت و واکنش به تفاوت‌های فردی در توانایی‌های جسمانی و حرکتی را ثبت کرد. همچنین، رفتارهای حرکتی دانش‌آموزان نه صرفاً به‌عنوان عملکرد بدنی، بلکه به‌عنوان صورت‌هایی از بازنمایی

اخلاقی و اجتماعی تحلیل شدند؛ برای مثال، کنترل بدن، رعایت فاصله، حمایت از هم‌تیمی، خودداری از خشونت، پذیرش داوری، کمک به دانش‌آموز کم‌مهارت و نحوه استفاده از قدرت بدنی به‌عنوان نشانه‌هایی از درونی‌شدن یا نادیده‌گرفتن ارزش‌های اخلاقی مورد توجه قرار گرفتند.

بخش دیگری از داده‌ها از طریق بررسی اسناد و مدارک مرتبط گردآوری شد. این اسناد شامل برنامه رسمی درس تربیت‌بدنی، آیین‌نامه‌های اجرایی مدارس، دستورالعمل‌های مسابقات ورزشی، برنامه‌های پرورشی، گزارش فعالیت‌های ورزشی، شیوه‌نامه‌های انضباطی، محتوای تابلوهای اعلانات ورزشی و معیارهای انتخاب و تشویق دانش‌آموزان بود. تحلیل اسناد با هدف مقایسه میان اهداف رسمی اعلام‌شده و پیام‌های ضمنی مشاهده‌شده در عمل انجام گرفت. از این طریق، فاصله احتمالی میان ارزش‌های مورد تأکید در اسناد رسمی، مانند عدالت، مشارکت، احترام و رشد همه‌جانبه، با رویه‌های واقعی مدارس شناسایی شد. ترکیب داده‌های حاصل از مصاحبه، مشاهده و اسناد، امکان مثلث‌سازی داده‌ها و بررسی پدیده از منظرهای مختلف را فراهم کرد.

برای اطمینان از استحکام و اعتمادپذیری یافته‌ها، معیارهای اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و قابلیت اتکا مورد توجه قرار گرفت. اعتبارپذیری از طریق حضور مستمر در میدان، استفاده از منابع داده متنوع، بازبینی برداشت‌های پژوهشگر توسط مشارکت‌کنندگان و مقایسه داده‌های مصاحبه با مشاهدات و اسناد تقویت شد. بخشی از کدها و مضامین استخراج‌شده در اختیار پنج نفر از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و آنان میزان انطباق تفسیرها با تجربه‌های خود را تأیید کردند. برای افزایش قابلیت اتکا، روند گردآوری، کدگذاری، ادغام مفاهیم و شکل‌گیری مضامین به‌صورت دقیق ثبت شد. همچنین، بخشی از متن مصاحبه‌ها و کدگذاری‌ها توسط یک پژوهشگر آشنا با روش کیفی بازبینی شد و موارد اختلاف از طریق بحث و توافق برطرف گردید. ارائه توصیف دقیق از ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان، بافت مدارس و فرایند پژوهش نیز امکان ارزیابی انتقال‌پذیری یافته‌ها به موقعیت‌های مشابه را فراهم ساخت.

تحلیل داده‌ها هم‌زمان با فرایند گردآوری اطلاعات و با استفاده از روش تحلیل مضمون بازتابی انجام شد. ابتدا فایل‌های صوتی مصاحبه‌ها چندین بار گوش داده و متن پیاده‌شده آن‌ها با صدای ضبط‌شده تطبیق داده شد. پژوهشگر برای آشنایی عمیق با داده‌ها، متن مصاحبه‌ها، یادداشت‌های میدانی، گزارش‌های مشاهده و اسناد مدارس را چندین بار مطالعه کرد و برداشت‌های اولیه خود را در حاشیه متون ثبت نمود. در مرحله کدگذاری اولیه، واحدهای معنایی مرتبط با ارزش‌های اخلاقی، قواعد نانوشته، رفتارهای حرکتی، روابط قدرت، تعاملات اجتماعی، تصمیم‌گیری اخلاقی، عدالت، رقابت، همکاری، احترام، مسئولیت‌پذیری و نحوه مواجهه با تفاوت‌های فردی شناسایی و برای هر واحد، کدی متناسب اختصاص داده شد. کدگذاری به‌صورت ترکیبی و با بهره‌گیری از منطق استقرایی و قیاسی انجام شد؛ به این معنا که بخشی از کدها مستقیماً از داده‌های مشارکت‌کنندگان و مشاهدات میدانی استخراج شد و بخشی دیگر با توجه به مفاهیم نظری برنامه درسی پنهان، فلسفه اخلاق، شناخت اخلاقی و بازنمایی رفتار حرکتی سازمان یافت.

پس از کدگذاری اولیه، کدهای مشابه با یکدیگر مقایسه و در قالب مقوله‌های مفهومی گسترده‌تر دسته‌بندی شدند. در این مرحله، روابط میان کدها، شرایط زمینه‌ای شکل‌گیری آن‌ها، پیامدهای اخلاقی و تربیتی هر الگوی رفتاری و تفاوت میان مدارس مورد بررسی قرار گرفت. مقوله‌های اولیه بارها با متن اصلی داده‌ها تطبیق داده شدند تا از پیوند روشن میان تفسیر پژوهشگر و شواهد تجربی اطمینان حاصل شود. سپس مقوله‌های مرتبط در قالب مضامین اصلی و فرعی سازمان‌دهی شدند. مضامین به‌گونه‌ای تدوین شدند که بتوانند ابعاد اصلی برنامه درسی پنهان فعالیت‌های ورزشی مدارس، نحوه انتقال ارزش‌های اخلاقی، صورت‌های بدنی و حرکتی بازنمایی اخلاق و تأثیر این تجربه‌ها بر رشد اخلاقی - شناختی دانش‌آموزان را توضیح دهند.

در ادامه، تحلیل فلسفی داده‌ها با هدف عبور از سطح توصیف و دستیابی به معنای تربیتی و اخلاقی تجربه‌های ورزشی انجام شد. در این سطح از تحلیل، مضامین استخراج‌شده بر اساس مفاهیمی مانند عدالت، فضیلت، خیر جمعی، خودآیینی، مسئولیت اخلاقی، احترام به دیگری، خویش‌داری و رابطه میان کنش بدنی و داوری اخلاقی تفسیر شدند. رفتار حرکتی دانش‌آموزان به‌عنوان کنشی معنادار در نظر گرفته شد که می‌تواند نگرش آنان به خود، دیگری، قانون، قدرت، رقابت و همکاری را بازنمایی کند. برای نمونه، رعایت نوبت، پذیرش شکست، مهار پرخاشگری، حمایت از هم‌تیمی و اعتراض به بی‌عدالتی به‌عنوان رفتارهایی تفسیر شدند که علاوه بر بعد حرکتی، واجد دلالت‌های اخلاقی و شناختی هستند. همچنین، مواردی مانند حذف دانش‌آموزان کم‌مهارت، ارزش‌گذاری افراطی بر پیروزی، ترجیح دانش‌آموزان دارای توانایی جسمانی بیشتر و استفاده تحقیرآمیز از تنبیه بدنی به‌عنوان نموده‌های منفی برنامه درسی پنهان تحلیل شدند.

برای مقایسه داده‌ها، از روش مقایسه مداوم استفاده شد؛ به‌گونه‌ای که داده‌های حاصل از گروه‌های مختلف مشارکت‌کنندگان، مدارس دخترانه و پسرانه، مدارس دولتی و غیردولتی و موقعیت‌های ورزشی متفاوت به‌طور مستمر با یکدیگر مقایسه شدند. این مقایسه امکان شناسایی الگوهای مشترک، تفاوت‌های زمینه‌ای و موارد ناسازگار را فراهم کرد. مواردی که با الگوی غالب همخوانی نداشتند حذف نشدند، بلکه به‌عنوان شواهد مخالف بررسی شدند تا تفسیر نهایی از جامعیت و دقت بیشتری برخوردار باشد. در پایان، ساختار مضامین با مراجعه مجدد به کل مجموعه داده‌ها بازبینی شد و نام‌گذاری مضامین بر اساس وضوح مفهومی، تمایز درونی و انطباق با اهداف پژوهش انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، ۳۰ نفر از ذی‌نفعان و صاحب‌نظران حوزه فعالیت‌های ورزشی مدارس مشارکت داشتند. از مجموع مشارکت‌کنندگان، ۱۰ نفر معلم تربیت‌بدنی، ۶ نفر مدیر یا معاون آموزشی و پرورشی، ۶ نفر متخصص برنامه درسی، فلسفه تعلیم و تربیت و اخلاق تربیتی و ۸ نفر دانش‌آموز دوره متوسطه اول بودند. از نظر جنسیت، ۱۶ نفر مرد و ۱۴ نفر زن بودند. دامنه سنی مشارکت‌کنندگان بزرگسال بین ۳۰ تا ۵۸ سال و میانگین سابقه حرفه‌ای آنان ۲/۱۴ سال بود. معلمان تربیت‌بدنی دارای ۶ تا ۲۷ سال سابقه تدریس، مدیران و معاونان دارای ۵ تا ۲۴ سال سابقه اجرایی و متخصصان دارای ۸ تا ۲۹ سال سابقه علمی، آموزشی یا پژوهشی بودند. دانش‌آموزان مشارکت‌کننده شامل ۳ نفر از پایه هفتم، ۳ نفر از پایه هشتم و ۲ نفر از پایه نهم بودند و دامنه سنی آنان بین ۱۳ تا ۱۵ سال قرار داشت. همچنین، داده‌های مشاهده‌ای از ۱۸ جلسه فعالیت ورزشی در ۶ مدرسه شهر تهران، شامل ۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه و ترکیبی از مدارس دولتی و غیردولتی، گردآوری شد. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، مشاهدات میدانی و اسناد مدارس به استخراج ۴ مضمون اصلی، ۱۳ زیرمضمون و ۵۲ مفهوم اولیه منجر شد. مضامین اصلی شامل «نظام ارزش‌گذاری اخلاقی در فعالیت‌های ورزشی»، «بازنمایی بدنی و حرکتی اخلاق»، «سازوکارهای پنهان قدرت، عدالت و مشارکت» و «پیامدهای اخلاقی - شناختی تجربه‌های ورزشی» بودند.

جدول ۱. ساختار مضامین اصلی و زیرمضامین برنامه درسی پنهان فعالیت‌های ورزشی مدارس

مضمون اصلی	زیرمضمون‌ها	مفاهیم و مصادیق شاخص
نظام ارزش‌گذاری اخلاقی در فعالیت‌های ورزشی	اولویت‌پیریزی بر فرایند اخلاقی	ارزش‌گذاری افراطی نتیجه، برجسته‌سازی دانش‌آموزان برنده، نادیده‌گرفتن رفتار اخلاقی در صورت شکست، اهمیت امتیاز و رتبه
اخلاق همکاری و همیاری	کمک به هم‌تیمی، تقسیم مسئولیت، حمایت از دانش‌آموزان کم‌مهارت، تشویق مشارکت جمعی	
مسئولیت‌پذیری و تعهد به قواعد رعایت قوانین بازی، پذیرش نقش، مراقبت از وسایل، حضور منظم، پاسخ‌گویی در برابر رفتار فردی		
احترام و منزلت انسانی	پرهیز از تحقیر، احترام به داور و حریف، پذیرش تفاوت‌های بدنی، حفظ شأن دانش‌آموزان	
بازنمایی بدنی و حرکتی اخلاق	خودمهارگری حرکتی و هیجانی کنترل پرخاشگری، مهار شدت تماس بدنی، مدیریت خشم، حفظ آرامش هنگام شکست	
بدن به‌مثابه زبان اخلاقی	دست‌دادن، کمک به زمین‌خورده، رعایت فاصله، شیوه مواجهه بدنی با حریف، حالت‌های بدنی پذیرش یا طرد	
شجاعت، پایداری و تاب‌آوری	ادامه تلاش پس از شکست، تحمل دشواری، پذیرش خطا، بازگشت به بازی پس از ناکامی	
سازوکارهای پنهان قدرت، عدالت و انتخاب‌گری	سلسله‌مراتب انتخاب تکراری دانش‌آموزان ماهر، واگذاری نقش‌های مرکزی به افراد توانمند، حاشیه‌نشینی دانش‌آموزان مشارکت	کم‌مهارت
عدالت توزیعی و فرصت مشارکت	توزیع زمان بازی، دسترسی برابر به تجهیزات، تناسب نقش‌ها، فرصت تمرین برای همه	
قواعد نانوشته جنسیتی جسمانی	انتظارات متفاوت از دختران و پسران، ترجیح قدرت بدنی، کلیشه‌های مرتبط با جرئت، ظرافت یا توانایی ورزشی	
پیامدهای اخلاقی - شناختی تجربه‌های ورزشی	رشد داوری اخلاقی	تشخیص منصفانه‌بودن، ارزیابی پیامد رفتار، فهم حق دیگری، تمایز میان پیروزی مشروع و نامشروع
درونی‌سازی یا سطحی‌شدن اخلاق	عمل اخلاقی مستقل، تبعیت صرف از ترس تنبیه، اخلاق نمایشی، وابستگی رفتار به حضور معلم	
شکل‌گیری هویت اخلاقی حرکتی	- تصور دانش‌آموز از خود به‌عنوان فرد منصف، مسئول، قوی، ضعیف، پذیرفته‌شده یا طردشده	

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، برنامه درسی پنهان فعالیت‌های ورزشی مدارس صرفاً مجموعه‌ای از پیام‌های اخلاقی پراکنده نبود، بلکه در قالب یک ساختار چندلایه عمل می‌کرد. در لایه نخست، نظام ارزش‌گذاری فعالیت‌های ورزشی تعیین می‌کرد چه نوع رفتارهایی مورد تحسین، تشویق یا بی‌توجهی قرار گیرند. در برخی مدارس، پیروزی، سرعت، قدرت و کسب امتیاز به‌طور ضمنی مهم‌تر از رعایت انصاف، کمک به هم‌تیمی و احترام به دانش‌آموز کم‌مهارت تلقی می‌شد. در مقابل، در مدرسی که معلم بر مشارکت همه دانش‌آموزان، فرایند یادگیری و رفتار جوانمردانه تأکید داشت، پیام‌های اخلاقی فعالیت ورزشی با اهداف تربیتی مدرسه هم‌راستا بود. در لایه دوم، بدن و حرکت به رسانه‌ای برای آشکارشدن ارزش‌ها تبدیل می‌شدند. بسیاری از مفاهیم اخلاقی نه از طریق گفتار مستقیم، بلکه از طریق نحوه تماس بدنی، فاصله‌گذاری، کمک‌کردن، جلوگیری از خشونت، پذیرش داوری و واکنش بدنی به شکست بازنمایی می‌شدند. در لایه سوم، قواعد نانوشته مرتبط با قدرت و مشارکت مشخص می‌کردند چه کسی حق بازی، انتخاب، تصمیم‌گیری یا دیده‌شدن دارد. در نهایت، تداوم این تجربه‌ها می‌توانست به رشد داوری اخلاقی و شکل‌گیری هویت اخلاقی - حرکتی دانش‌آموزان منجر شود یا برعکس، اخلاق را به نوعی اطاعت ظاهری و وابسته به کنترل بیرونی تقلیل دهد.

جدول ۲. مضمون نظام ارزش‌گذاری اخلاقی در فعالیت‌های ورزشی مدارس

زیرمضمون	نشانه‌های مثبت در داده‌ها	نشانه‌های منفی در داده‌ها	پیام پنهان منتقل‌شده به دانش‌آموز
اولویت پیروزی یا فرایند تحسین بازی منصفانه، توجه به تلاش، تشویق تأکید مکرر بر برد، سرزنش بازنده، انتخاب صرفاً ارزش فرد ممکن است به نتیجه و موفقیت اخلاقی	پیشرفت فردی، پذیرش شکست محترمانه	نتیجه‌محور، نادیده‌گرفتن تخلف بازیکن ماهر	ورزشی وابسته باشد
همکاری و همیاری	پاس‌دادن، حل تعارض گروهی	شکل‌گیری گروه‌های بسته	فردی و رقابتی تلقی می‌شود
مسئولیت‌پذیری	رعایت نوبت، آماده‌سازی وسایل، پذیرش خطا، انجام مقصر دانستن دیگران، رهاکردن مسئولیت، بی‌توجهی به هر دانش‌آموز در برابر پیامد انتخاب‌ها و وظیفه گروهی	وسایل و قواعد	عملکرد خود مسئول است یا نیست
احترام و منزلت انسانی	خطاب محترمانه، حمایت از دانش‌آموز آسیب‌دیده، تحقیر بدنی، برچسب‌زنی، خندیدن به خطا، بی‌اعتنایی به منزلت فرد مستقل از توانایی ورزشی است یا به پذیرش تفاوت توانایی	ترس یا ناتوانی	عملکرد بدنی وابسته می‌شود

یافته‌های مربوط به جدول ۲ نشان داد که مهم‌ترین عنصر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان فعالیت‌های ورزشی، شیوه ارزش‌گذاری رفتارها توسط معلم، مدیر و گروه همسالان بود. هنگامی که معلم، دانش‌آموزی را صرفاً به دلیل گل‌زدن، سرعت زیاد یا قدرت بدنی تحسین می‌کرد و هم‌زمان رفتارهایی مانند همکاری، رعایت انصاف یا حمایت از دانش‌آموز ضعیف‌تر را نادیده می‌گرفت، این پیام ضمنی منتقل می‌شد که ارزش اخلاقی رفتار در برابر نتیجه ورزشی اهمیت ثانویه دارد. چند معلم تربیت‌بدنی بیان کردند که فشار مدرسه برای کسب رتبه در مسابقات منطقه‌ای، گاه آنان را به انتخاب دانش‌آموزان ماهر و کنارگذاشتن دیگران سوق می‌دهد. داده‌های مشاهده‌ای نیز نشان داد در برخی جلسات، دانش‌آموزان دارای توانایی حرکتی بیشتر، نه تنها فرصت بازی بیشتری داشتند، بلکه از آزادی بیشتری برای اعتراض، تصمیم‌گیری و حتی تخطی از قواعد برخوردار بودند. در مقابل، در کلاس‌هایی که معلم بر تلاش، پیشرفت فردی و مشارکت جمعی تأکید داشت، دانش‌آموزان کم‌مهارت نیز احساس تعلق بیشتری نشان می‌دادند و رفتارهای حمایت‌گرانه افزایش می‌یافت.

همکاری و همیاری یکی دیگر از مؤلفه‌های محوری این مضمون بود. در فعالیت‌هایی که ساختار بازی به‌گونه‌ای تنظیم شده بود که موفقیت تیم به مشارکت همه اعضا وابسته باشد، دانش‌آموزان به تدریج یاد می‌گرفتند از انحصار توپ یا تمرکز بر نمایش فردی فاصله بگیرند. در این موقعیت‌ها، کمک به عضو ضعیف‌تر، انتقال تجربه، تشویق هم‌تیمی و تقسیم نقش‌ها به‌عنوان رفتارهای ارزشمند شناخته می‌شد. با این حال، در برخی مدارس، انتخاب آزادانه اعضای تیم توسط دانش‌آموزان ماهر باعث می‌شد افراد کم‌توان‌تر در آخرین مرحله انتخاب شوند یا اساساً از بازی کنار گذاشته شوند. این تجربه برای برخی دانش‌آموزان با احساس شرمندگی، بی‌کفایتی و طرد اجتماعی همراه بود. بنابراین، فعالیت ورزشی می‌توانست هم زمینه آموزش همبستگی و مسئولیت مشترک باشد و هم ناخواسته سلسله‌مراتب توانایی و منزلت را تثبیت کند.

در زمینه مسئولیت‌پذیری، یافته‌ها نشان داد هنگامی که دانش‌آموزان در آماده‌سازی محیط، نگهداری وسایل، داوری، ثبت امتیاز و سازمان‌دهی گروه مشارکت می‌کردند، فهم عمیق‌تری از پیامد رفتار و تعهد به نقش به دست می‌آوردند. واگذاری مسئولیت‌های واقعی، آنان را از دریافت‌کنندگان منفعل دستور به کنشگران اخلاقی تبدیل می‌کرد. در مقابل، زمانی که همه تصمیم‌ها در اختیار معلم بود و دانش‌آموزان فقط از دستورها پیروی می‌کردند، رفتار اخلاقی بیشتر صورت اطاعت بیرونی پیدا می‌کرد. احترام و منزلت انسانی نیز به‌طور مستقیم با زبان، لحن و واکنش‌های معلم پیوند داشت. تمسخر ناتوانی جسمانی، مقایسه تحقیرآمیز یا استفاده از برچسب‌هایی مانند «کند»، «ضعیف» یا «بی‌استعداد» نه تنها مشارکت حرکتی را کاهش می‌داد، بلکه به شکل‌گیری هویتی منفی درباره بدن و شایستگی اخلاقی دانش‌آموز منجر می‌شد.

جدول ۳. بازنمایی ارزش‌های اخلاقی در رفتارهای حرکتی دانش‌آموزان

بعد اخلاقی حرکتی	- رفتارهای مشاهده‌شده	تفسیر اخلاقی	پیامد احتمالی برای رشد دانش‌آموز
خودمهارگری	کاهش شدت برخورد، توقف در موقعیت خطر، کنترل خشم، توانایی تنظیم میل، هیجان و قدرت بدنی بر اساس رشد کنترل درونی، کاهش رفتار تکانشی و پرهیز از واکنش تلافی‌جویانه	قاعده و حق دیگری	افزایش مسئولیت اخلاقی
احترام بدنی	رعایت حریم، کمک به فرد زمین‌خورده، خودداری از تمسخر به رسمیت‌شناختن بدن دیگری به‌عنوان واجد حرمت تقویت همدلی، امنیت روانی و پذیرش بدن، تماس بدنی متناسب	و حق	تفاوت‌های فردی
انصاف در کنش	اعتراف به خطا، بازگرداندن توپ، پذیرش رأی داور، خودداری ترجیح قاعده عادلانه بر منفعت فوری شخصی یا ارتقای داوری اخلاقی و فهم مشروعیت قواعد از تقلب	گروهی	
همکاری حرکتی	پاس‌دادن، هماهنگی گروهی، حمایت از هم‌تیمی ضعیف‌تر، تبدیل موفقیت فردی به موفقیت مشترک و توجه به افزایش تعلق، مسئولیت جمعی و اخلاق تنظیم سرعت با دیگران	توانایی دیگران	مشارکتی
شجاعت	ادامه فعالیت پس از اشتباه، پذیرش شکست، درخواست فرصت مواجهه سازنده با ناکامی بدون فرار، خشونت یا	سوزنش دیگران	رشد تاب‌آوری، عزت‌نفس و توان بازاندیشی
سلطه و حرکتی	طردانحصار توپ، برخورد عمدی، حذف دانش‌آموز ضعیف، نمایش استفاده از توانایی بدنی برای کسب برتری و کاهش	منزلت دیگری	بازتولید نابرابری، پرخاشگری و هویت طردشده

بر اساس جدول ۳، رفتار حرکتی دانش‌آموزان حامل معانی اخلاقی بود و نمی‌توان آن را صرفاً به مهارت جسمانی یا اجرای تکنیک ورزشی تقلیل داد. نحوه استفاده دانش‌آموز از بدن، سرعت، قدرت، فاصله، تماس و جهت حرکت می‌توانست نگرش او را نسبت به قانون، دیگری و مسئولیت شخصی نشان دهد. برای نمونه، دانش‌آموزی که در موقعیت برخورد، شدت حرکت خود را کاهش می‌داد تا از آسیب حریف جلوگیری کند، در عمل نشان می‌داد که حق سلامت دیگری را بر دستیابی فوری به امتیاز مقدم می‌داند. همچنین، کمک به دانش‌آموز زمین‌خورده یا توقف بازی هنگام آسیب‌دیدگی، نمونه‌ای از تبدیل همدلی شناختی به کنش بدنی و اخلاقی بود. چنین رفتارهایی زمانی بیشتر مشاهده می‌شد که معلم خود نیز نسبت به ایمنی، احترام و عدالت حساس بود و این رفتارها را به‌صراحت یا به‌طور ضمنی تقویت می‌کرد.

خودمهارگری حرکتی از برجسته‌ترین مؤلفه‌های این مضمون بود. دانش‌آموزان در موقعیت رقابت، به‌ویژه هنگام شکست، خطای داوری یا تماس بدنی، با تعارض میان هیجان فوری و الزام اخلاقی روبه‌رو می‌شدند. برخی از آنان می‌توانستند خشم خود را کنترل کنند، از واکنش تلافی‌جویانه خودداری کنند و اعتراضشان را به‌صورت کلامی و محترمانه بیان نمایند. این رفتارها نشانه عبور از واکنش تکانشی و حرکت به سوی تنظیم اخلاقی بدن بود. در مقابل، در محیط‌هایی که خشونت کلامی و بدنی به‌عنوان نشانه قدرت، مردانگی یا جدیت ورزشی پذیرفته می‌شد، دانش‌آموزان نیز رفتارهای پرخاشگرانه را عادی تلقی می‌کردند. در برخی جلسات پسران، تماس بدنی شدید و اعتراض پرخاشگرانه بیشتر تحمل می‌شد، درحالی‌که در برخی مدارس دخترانه، جسارت و رقابت شدید به‌عنوان رفتاری نامتناسب یا نامطلوب تعبیر می‌شد. این تفاوت‌ها نشان داد که برنامه درسی پنهان علاوه بر اخلاق، حامل انتظارات جنسیتی درباره بدن و حرکت نیز هست.

انصاف در کنش حرکتی زمانی آشکار می‌شد که دانش‌آموز بدون اجبار بیرونی به خطای خود اعتراف می‌کرد، توپ را به حریف بازمی‌گرداند یا رأی نامطلوب داور را می‌پذیرفت. این موقعیت‌ها برای تشخیص سطح درونی‌شدن اخلاق اهمیت داشتند؛ زیرا دانش‌آموز می‌توانست بین منفعت فوری و قاعده عادلانه انتخاب کند. رفتارهایی مانند تقلب پنهان، انکار خطا یا استفاده از غفلت معلم برای کسب امتیاز نشان می‌داد که برخی قواعد هنوز به‌صورت الزام بیرونی فهم شده‌اند. در مقابل، کنش منصفانه در غیاب کنترل مستقیم، نشانه‌ای از شکل‌گیری خودتنظیمی اخلاقی بود. همکاری حرکتی نیز در تنظیم سرعت، پاس‌دادن، هماهنگی با توانایی هم‌گروهی و واگذاری فرصت به دیگران تجلی می‌یافت. این یافته‌ها نشان داد که رشد اخلاقی در فعالیت ورزشی نه فقط از طریق بحث و آموزش کلامی، بلکه از طریق تکرار کنش‌های بدنی معنادار شکل می‌گیرد.

جدول ۴. سازوکارهای پنهان قدرت، عدالت و مشارکت در فعالیت‌های ورزشی مدارس

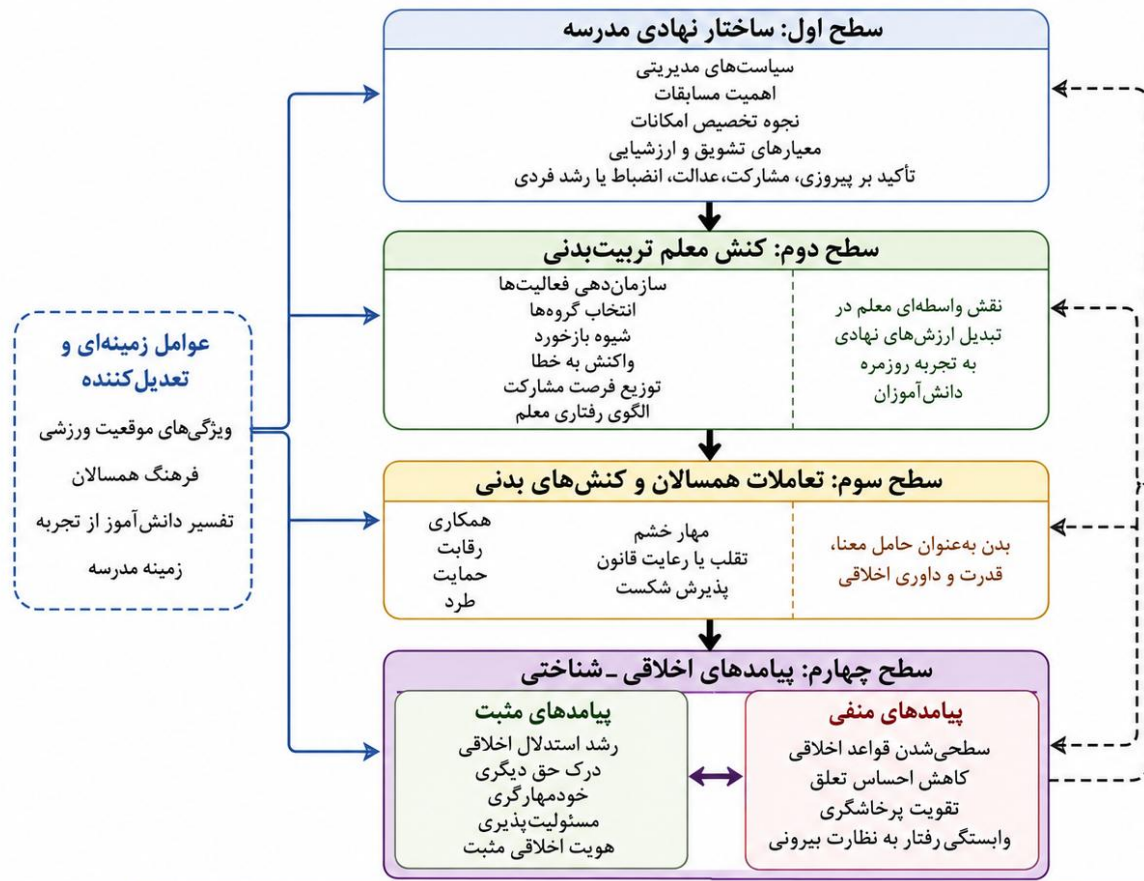
سازوکار پنهان	صورت بروز در مدرسه	گروه‌های برخوردارتر	گروه‌های در معرض حذف یا پیامد تربیتی حاشیه‌نشینی
انتخاب اعضای تیم	انتخاب توسط کاپیتان‌ها یا دانش‌آموزان دانش‌آموزان ماهر، محبوب و دارای قدرت دانش‌آموزان کم‌مهارت، خجالتی یا دارای تثبیت سلسله‌مراتب منزلتی و کاهش	بدنی بیشتر	احساس تعلق
توزیع زمان بازی	حضور مکرر افراد برتر در مسابقه	اعضای تیم مدرسه و دانش‌آموزان موفق دانش‌آموزان مبتدی یا کم‌تجربه	کاهش فرصت یادگیری و بازتولید فاصله مهارتی
دسترسی به تجهیزات	استفاده اولویت‌دار از وسایل باکیفیت	تیم منتخب یا گروه نزدیک به معلم	سایر دانش‌آموزان و گروه‌های کم‌نفوذ
شیوه تشویق و تنبیه	تحسین عمومی برندگان و تذکر علنی به خطاکاران	دانش‌آموزان موفق و برنده	دانش‌آموزان دارای خطای مکرر یا ضعف پیوند منزلت اخلاقی با موفقیت بدنی حرکتی
نقش‌های تصمیم‌گیری	واگذاری کاپیتانی، داوری و هدایت گروه دانش‌آموزان پر حرف، ماهر و مورد اعتماد	کم‌اعتماد به نفس	دانش‌آموزان ساکت، کم‌مهارت یا محدود شدن تجربه خودآیینی و مسئولیت‌پذیری
کلشه‌های جنسیتی	تفاوت در نوع ورزش، شدت فعالیت و انتظار رفتاری	افراد منطبق با الگوی غالب جنسیتی	دانش‌آموزان دارای علایق یا سبک محدود شدن هویت بدنی و انتخاب حرکتی متفاوت آزادانه

نتایج جدول ۴ نشان داد که عدالت در فعالیت‌های ورزشی مدارس فقط به یکسان‌بودن قواعد بازی محدود نبود، بلکه به شیوه توزیع فرصت، زمان، توجه، تجهیزات، نقش و منزلت نیز وابسته بود. یکی از پرتکرارترین یافته‌ها، انتخاب اعضای تیم توسط دانش‌آموزان ماهر یا کاپیتان‌ها بود. این روش اگرچه از نظر اجرایی سریع و رایج بود، اما در بسیاری از موارد به بازتولید سلسله‌مراتب آشکار منجر می‌شد. دانش‌آموزان توانمند معمولاً در مراحل نخست انتخاب می‌شدند، درحالی‌که افراد کم‌مهارت، دارای اضافه‌وزن، کم‌رو یا فاقد روابط دوستانه گسترده، در پایان باقی می‌ماندند. چند دانش‌آموز این موقعیت را تجربه‌ای تحقیرآمیز توصیف کردند که پیش از آغاز فعالیت، احساس ارزشمندی و انگیزه آنان را کاهش می‌داد. بنابراین، حتی پیش از شروع بازی، یک پیام پنهان درباره جایگاه اجتماعی و بدنی افراد منتقل می‌شد.

توزیع نامتوازن زمان بازی نیز به تثبیت تفاوت‌ها کمک می‌کرد. دانش‌آموزان ماهر به دلیل حضور بیشتر در بازی، فرصت بیشتری برای تمرین، بازخورد و پیشرفت به دست می‌آوردند، درحالی‌که افراد کم‌مهارت به دلیل حضور محدود، امکان جبران فاصله خود را نداشتند. بدین ترتیب، تفاوت اولیه توانایی از طریق ساختار پنهان مشارکت تقویت می‌شد و سپس همین تفاوت تقویت‌شده به‌عنوان دلیلی برای حذف بیشتر مورد استفاده قرار می‌گرفت. این فرایند چرخه‌ای از برخورداری و محرومیت آموزشی ایجاد می‌کرد. دسترسی به تجهیزات نیز در برخی مدارس نابرابر بود. وسایل مناسب‌تر اغلب در اختیار تیم منتخب یا دانش‌آموزان نزدیک به معلم قرار می‌گرفت و سایر افراد از تجهیزات فرسوده یا زمان استفاده محدود برخوردار بودند. این تفاوت هرچند ممکن بود با هدف آماده‌سازی تیم مدرسه توجیه شود، اما از دید دانش‌آموزان به‌عنوان نشانه‌ای از ارزش‌گذاری متفاوت افراد تجربه می‌شد.

شیوه تشویق و تنبیه نیز حامل روابط قدرت بود. تشویق عمومی برندگان، نصب نام آنان در تابلو افتخارات و اعطای امتیاز انضباطی به اعضای تیم مدرسه، منزلت ورزشی را به منزلت اجتماعی و اخلاقی پیوند می‌داد. در مقابل، تذکر علنی، تنبیه بدنی ورزشی یا تمسخر خطای دانش‌آموز، احساس شرم و بی‌کفایتی

ایجاد می‌کرد. واگذاری نقش‌های تصمیم‌گیری نیز غالباً به دانش‌آموزان ماهر، پر حرف و مورد اعتماد محدود می‌شد. در نتیجه، افراد ساکت یا کم‌مهارت کمتر فرصت تجربه داور، رهبری، حل تعارض و مسئولیت جمعی را پیدا می‌کردند. یافته‌ها همچنین نشان دادند که قواعد نانوشته جنسیتی در انتخاب نوع ورزش، شدت فعالیت و پذیرش رفتارهای رقابتی نقش داشتند. در برخی محیط‌ها از پسران انتظار می‌رفت قوی، بی‌باک و مقاوم باشند، درحالی‌که از دختران رفتار کنترل‌شده، هماهنگ و کم‌تنش‌تری انتظار می‌رفت. این انتظارات می‌توانست دامنه تجربه بدنی و اخلاقی دانش‌آموزان را محدود کند.



شکل ۱. الگوی مفهومی تأثیر برنامه درسی پنهان فعالیت‌های ورزشی بر بازنمایی رفتار حرکتی و رشد اخلاقی - شناختی دانش‌آموزان

الگوی مفهومی شکل ۱ نشان می‌دهد که برنامه درسی پنهان فعالیت‌های ورزشی از طریق تعامل چهار سطح به رشد اخلاقی - شناختی دانش‌آموزان شکل می‌دهد. در سطح نخست، ساختار نهادی مدرسه شامل سیاست‌های مدیریتی، اهمیت مسابقات، شیوه تخصیص امکانات و معیارهای تشویق قرار دارد. این ساختار، ارزش‌های مسلط محیط ورزشی را تعیین می‌کند و مشخص می‌سازد که مدرسه تا چه اندازه بر پیروزی، مشارکت، عدالت، انضباط یا رشد فردی تأکید دارد. در سطح دوم، کنش معلم تربیت‌بدنی قرار می‌گیرد که از طریق نوع سازمان‌دهی فعالیت، انتخاب گروه‌ها، شیوه بازخورد، واکنش به خطا، توزیع فرصت و الگوی رفتاری خود، ارزش‌های نهادی را به تجربه روزمره دانش‌آموزان تبدیل می‌کند. معلم در این سطح نقش واسطه‌ای تعیین‌کننده دارد؛ زیرا می‌تواند فشار نتیجه‌گرایانه مدرسه را تعدیل کند یا برعکس، آن را در کلاس تشدید نماید.

در سطح سوم، تعاملات همسالان و کنش‌های بدنی رخ می‌دهد. دانش‌آموزان ارزش‌های دریافت‌شده را در قالب رفتارهایی مانند همکاری، رقابت، حمایت، طرد، مهار خشم، تقلب، رعایت قانون و پذیرش شکست بازنمایی می‌کنند. بدن در این فرایند نه فقط ابزار اجرای مهارت، بلکه حامل معنا، قدرت و داور اخلاقی است. در سطح چهارم، پیامدهای اخلاقی - شناختی شکل می‌گیرند. تجربه مستمر عدالت، مشارکت و احترام می‌تواند به رشد استدلال اخلاقی، درک حق دیگری، خودمهارگری، مسئولیت‌پذیری و هویت اخلاقی مثبت منجر شود. در مقابل، تجربه مکرر تبعیض، تحقیر، حذف و برتری‌دادن نتیجه بر اخلاق می‌تواند موجب سطحی‌شدن قواعد اخلاقی، کاهش تعلق، تقویت پرخاشگری و وابستگی رفتار به نظارت بیرونی شود. بنابراین، اثر برنامه درسی

پنهان خطی و یک‌سویه نیست، بلکه از تعامل میان ساختار مدرسه، عملکرد معلم، فرهنگ همسالان، ویژگی‌های موقعیت ورزشی و تفسیر دانش‌آموز از تجربه خود پدید می‌آید.

در جمع‌بندی یافته‌ها، مشخص شد که فعالیت‌های ورزشی مدارس ظرفیت بالایی برای پرورش ارزش‌های اخلاقی و رشد شناخت اخلاقی دارند، اما این ظرفیت به‌طور خودکار محقق نمی‌شود. پیامد تربیتی ورزش بیش از آنکه به نوع رشته ورزشی وابسته باشد، به نحوه سازمان‌دهی، توزیع قدرت، تعریف موفقیت و کیفیت تعاملات وابسته است. هنگامی که مشارکت برابر، احترام، انصاف، مسئولیت‌پذیری و تأمل درباره رفتار در کانون فعالیت قرار داشت، ورزش به محیطی برای تجربه عملی اخلاق تبدیل می‌شد. دانش‌آموزان در چنین فضایی می‌توانستند پیامد تصمیم‌های خود را مشاهده کنند، میان منافع شخصی و جمعی تعادل برقرار سازند و قواعد اخلاقی را از سطح دستور بیرونی به سطح فهم و تعهد درونی ارتقا دهند.

در مقابل، زمانی که موفقیت ورزشی بر همه ارزش‌های دیگر غلبه می‌کرد، برنامه درسی پنهان می‌توانست پیام‌هایی ناسازگار با اهداف رسمی تربیتی منتقل کند. در چنین شرایطی، توانایی بدنی به معیار منزلت، پیروزی به توجیه رفتار و تفاوت مهارتی به مبنای حذف تبدیل می‌شد. دانش‌آموزان می‌آموختند که افراد قدرتمندتر از فرصت، توجه و آزادی بیشتری برخوردارند و رعایت قواعد ممکن است در برابر نتیجه مطلوب قابل چشم‌پوشی باشد. این تناقض میان گفتمان رسمی اخلاق و تجربه واقعی دانش‌آموزان، یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش بود. اسناد مدارس معمولاً بر عدالت، مشارکت و رشد همه‌جانبه تأکید داشتند، اما در برخی موقعیت‌های عملی، ساختار مسابقه، محدودیت زمان، فشار کسب رتبه و نگرش مهارت‌محور موجب می‌شد این ارزش‌ها به‌طور کامل اجرا نشوند.

یافته‌ها همچنین نشان دادند که رشد اخلاقی - شناختی زمانی عمیق‌تر می‌شود که دانش‌آموز فرصت گفت‌وگو، تصمیم‌گیری و بازاندیشی درباره تجربه ورزشی داشته باشد. صرف اجرای قانون یا اطاعت از دستور معلم لزوماً به درونی‌شدن اخلاق منجر نمی‌شود. هنگامی که دانش‌آموز درباره علت یک قاعده، حق حریف، پیامد تقلب یا معنای بازی منصفانه بحث می‌کرد، تجربه بدنی به فهم شناختی و داوری اخلاقی پیوند می‌خورد. بنابراین، فعالیت ورزشی زمانی بیشترین اثر تربیتی را داشت که سه مؤلفه تجربه عملی، گفت‌وگوی اخلاقی و بازاندیشی فردی به‌صورت هم‌زمان حضور داشتند. در این وضعیت، دانش‌آموز نه تنها می‌دانست چه رفتاری مجاز یا ممنوع است، بلکه می‌توانست درباره چرایی آن استدلال کند و در موقعیت‌های فاقد نظارت مستقیم نیز انتخابی مسئولانه داشته باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که برنامه درسی پنهان فعالیت‌های ورزشی مدارس در چهار سطح به‌هم‌پیوسته عمل می‌کند: ساختار نهادی مدرسه، کنش معلم تربیت‌بدنی، تعاملات همسالان و کنش‌های بدنی، و پیامدهای اخلاقی - شناختی. نتایج همچنین نشان داد که نظام ارزش‌گذاری حاکم بر فعالیت‌های ورزشی، نحوه توزیع فرصت مشارکت، شیوه انتخاب دانش‌آموزان، واکنش به پیروزی و شکست، برخورد با خطا، نوع استفاده از قدرت بدنی و کیفیت روابط میان همسالان، همگی حامل پیام‌های اخلاقی آشکار و پنهان هستند. بر این اساس، فعالیت ورزشی مدرسه‌ای را نمی‌توان صرفاً یک موقعیت آموزشی برای یادگیری مهارت‌های جسمانی یا افزایش آمادگی بدنی دانست، بلکه این فعالیت‌ها به‌طور هم‌زمان نوعی میدان تربیتی برای تجربه عدالت، مسئولیت‌پذیری، احترام، همکاری، خودمهارگری و داوری اخلاقی‌اند. این نتیجه با دیدگاه‌هایی همسو است که تربیت‌بدنی را بخشی از فرایند رشد همه‌جانبه انسان و یکی از بنیان‌های سلامت اجتماعی و فرهنگی جامعه تلقی می‌کنند (Habyarimana et al., 2022; W. Ma, 2024). همچنین، تأکید یافته‌ها بر ابعاد شناختی، اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی فعالیت‌های ورزشی با رویکردهای جدید شایستگی‌هسته‌ای در تربیت‌بدنی هماهنگ است که عملکرد حرکتی را تنها یکی از ابعاد یادگیری می‌دانند و بر نگرش، فرهنگ ورزشی، مسئولیت اجتماعی و سواد اخلاقی نیز تأکید می‌کنند (Hu, 2023; Zhang, 2026; Zhong & Hu, 2024).

نخستین مضمون اصلی پژوهش به نظام ارزش‌گذاری اخلاقی در فعالیت‌های ورزشی مربوط بود. یافته‌ها نشان دادند که در برخی مدارس، پیروزی، رتبه، سرعت، قدرت و مهارت بدنی نسبت به انصاف، مشارکت و پیشرفت فردی ارزش بیشتری داشتند. در چنین موقعیت‌هایی، دانش‌آموزان ماهر بیشتر دیده

می‌شدند، زمان بازی بیشتری دریافت می‌کردند و حتی خطاهای آنان با تحمل بیشتری مواجه می‌شد. این وضعیت به‌طور ضمنی این پیام را انتقال می‌داد که ارزش فرد به کارآمدی ورزشی و نتیجه عملکرد او وابسته است. چنین یافته‌ای با مطالعاتی همچون است که شکاف میان اهداف رسمی تربیت‌بدنی و رفتار واقعی آموزشی را از مسائل مهم این حوزه دانسته‌اند (Zhang et al., 2024). همچنین، پژوهش‌های مربوط به اصلاح تدریس تربیت‌بدنی نشان داده‌اند که اگر اهداف اخلاقی و ارزشی در طراحی فعالیت، ارزشیابی و بازخورد آموزشی ادغام نشوند، آموزش ورزش ممکن است به نتیجه‌گرایی محدود شود (Hou, 2022; Ying, 2024). بنابراین، یکی از مهم‌ترین جلوه‌های برنامه درسی پنهان آن است که مدرسه در عمل چه چیزی را موفقیت تعریف می‌کند و چه رفتاری را سزاوار تحسین می‌داند.

در مقابل، در کلاس‌هایی که معلم بر تلاش، پیشرفت فردی، بازی منصفانه، کمک به هم‌تیمی و مشارکت همه دانش‌آموزان تأکید داشت، احساس تعلق و رفتارهای حمایت‌گرانه افزایش می‌یافت. این یافته نشان می‌دهد که تربیت‌بدنی در صورت طراحی مناسب می‌تواند به بستری برای شکل‌گیری فضیلت‌های اجتماعی و اخلاقی تبدیل شود. مرور مداخلات اجتماعی و اخلاقی در تربیت‌بدنی نیز نشان داده است که برنامه‌های ساختاریافته می‌توانند شایستگی‌های اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان را تقویت کنند (Bronikowska et al., 2024). همچنین، تأکید بر احترام و برابری به‌عنوان ارزش‌های محوری آموزش تربیت‌بدنی با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است (Vega-Ramírez et al., 2021). از این منظر، اخلاقی‌بودن فعالیت ورزشی نه به خود ورزش، بلکه به شیوه سازمان‌دهی آن وابسته است. یک بازی واحد می‌تواند در یک محیط، رقابت مسئولانه و احترام متقابل را تقویت کند و در محیطی دیگر، حذف، سلطه و تحقیر را بازتولید نماید.

یافته دیگر پژوهش به نقش همکاری و همیاری در شکل‌گیری پیام‌های اخلاقی مربوط بود. زمانی که ساختار فعالیت ورزشی به مشارکت همه اعضا وابسته بود، دانش‌آموزان بیشتر به تقسیم نقش، پاس‌دادن، حمایت از عضو کم‌مهارت و پذیرش مسئولیت گروهی گرایش داشتند. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که یادگیری مشارکتی را در رشد اجتماعی، عاطفی و اخلاقی مؤثر دانسته‌اند (Turan & Alemdar, 2022). همچنین، استفاده از الگوی بازی جوانمردانه در آموزش هندبال با بهبود تعامل اجتماعی دانش‌آموزان همراه بوده است (Parwata et al., 2023). یافته حاضر را می‌توان چنین تبیین کرد که فعالیت‌های گروهی وقتی به‌گونه‌ای طراحی می‌شوند که موفقیت تیم وابسته به مشارکت واقعی همه اعضا باشد، دانش‌آموز را وادار می‌کنند از منطق صرفاً فردگرایانه فاصله بگیرد و توانایی، حق و نیاز دیگران را نیز در تصمیم‌های خود لحاظ کند. در چنین شرایطی، همکاری از یک دستور بیرونی به یک ضرورت تجربه‌شده تبدیل می‌شود.

دومین مضمون اصلی به بازنمایی ارزش‌های اخلاقی در رفتارهای حرکتی مربوط بود. یافته‌ها نشان دادند که بدن و حرکت در کلاس ورزش حامل معنا هستند. کنترل شدت برخورد، توقف در موقعیت خطر، کمک به دانش‌آموز زمین‌خورده، رعایت حریم، پذیرش داوری، اعتراف به خطا و خودداری از واکنش تلافی‌جویانه، همگی صورت‌های بدنی و عملی اخلاق بودند. این نتیجه با دیدگاه‌هایی هماهنگ است که بر پیوند ضروری میان اخلاق، زیست‌اخلاق و تربیت‌بدنی تأکید دارند (Lilian Suelen de Oliveira & Hellmann, 2022). همچنین، رویکردهای یکپارچه به انسان نشان می‌دهند که شناخت، هیجان، بدن و هویت از یکدیگر جدا نیستند و تجربه اخلاقی نیز در همین وحدت شکل می‌گیرد (Cavalcanti, 2025). بر این اساس، رفتار اخلاقی در ورزش صرفاً دانستن قواعد یا بیان ارزش‌ها نیست، بلکه توانایی تبدیل فهم اخلاقی به کنش بدنی متناسب است.

خودمهارگری حرکتی و هیجانی یکی از برجسته‌ترین مصادیق اخلاق مجسم در یافته‌های پژوهش بود. دانش‌آموزان هنگام شکست، خطای داوری یا برخورد بدنی با موقعیتی مواجه می‌شدند که در آن باید میان هیجان فوری و الزام اخلاقی انتخاب کنند. توانایی کنترل خشم و پرهیز از خشونت، نشان‌دهنده شکل‌گیری تنظیم درونی رفتار بود. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که فعالیت‌های ورزشی و رزمی ساختاریافته را در بهبود حالت روانی، تمرکز و خودکنترلی مؤثر دانسته‌اند (Tu et al., 2025). از سوی دیگر، هنگامی که محیط ورزشی پرخاشگری را نشانه قدرت، شجاعت یا برتری تلقی می‌کرد، رفتارهای خشونت‌آمیز نیز عادی می‌شدند. پژوهش مربوط به مداخله در قلدری مدرسه‌ای از طریق ادغام ورزش و آموزش نیز نشان می‌دهد که ورزش می‌تواند هم وسیله پیشگیری از خشونت و هم در صورت فقدان جهت‌گیری تربیتی، زمینه بازتولید آن باشد (Xin, 2021). بنابراین، اثر ورزش بر اخلاق، ماهیتی دوگانه و زمینه‌مند دارد.

یافته‌های پژوهش درباره انصاف در کنش نشان دادند که اعتراف داوطلبانه به خطا، پذیرش رأی داور و خودداری از تقلب، شاخص‌هایی مهم برای تمایز میان اطاعت بیرونی و اخلاق درونی شده هستند. دانش‌آموزی که تنها در حضور معلم قانون را رعایت می‌کند، هنوز رفتار خود را بر مبنای نظارت بیرونی تنظیم می‌کند؛ اما رعایت انصاف در غیاب کنترل مستقیم نشان‌دهنده سطح بالاتری از رشد اخلاقی است. این یافته با نظریه‌های آموزشی مبتنی بر طراحی شرایط یادگیری همسو است که بر ضرورت ایجاد فرصت برای کاربرد مستقل آموخته‌ها تأکید دارند (Zhao et al., 2022). همچنین، پژوهش‌های مربوط به انتقال ارزش‌های ورزش به زندگی نشان می‌دهند که ویژگی‌هایی مانند خودنظم‌دهی، پشتکار، مسئولیت و کار گروهی زمانی به حوزه‌های دیگر زندگی منتقل می‌شوند که فرد معنای آن‌ها را درک کرده و درونی کرده باشد (Wan et al., 2025). در نتیجه، تجربه صرف قانون کافی نیست و دانش‌آموز باید امکان فهم چرایی و پیامد اخلاقی قواعد را داشته باشد.

سومین مضمون پژوهش به سازوکارهای پنهان قدرت، عدالت و مشارکت مربوط بود. یافته‌ها نشان دادند که انتخاب اعضای تیم توسط دانش‌آموزان ماهر، توزیع نابرابر زمان بازی، دسترسی متفاوت به تجهیزات و واگذاری نقش‌های تصمیم‌گیری به افراد خاص، می‌تواند سلسله‌مراتب منزلتی را در کلاس ورزش تثبیت کند. دانش‌آموزان کم‌مهارت، خجالتی، دارای اضافه‌وزن یا فاقد محبوبیت اجتماعی، بیشتر در معرض حاشیه‌نشینی قرار داشتند. این نتیجه نشان می‌دهد که عدالت در تربیت‌بدنی فقط به اجرای یکسان قواعد محدود نیست، بلکه شامل عدالت در فرصت، توجه، زمان، دسترسی و حق تصمیم‌گیری نیز می‌شود. نظام‌های جامع ارزیابی شایستگی در تربیت‌بدنی نیز بر لزوم توجه به ابعاد چندگانه مشارکت، مسئولیت و رفتار اجتماعی تأکید کرده‌اند (He, 2024; Liu et al., 2025). بنابراین، ارزیابی موفقیت کلاس ورزش باید فراتر از مهارت افراد برتر باشد و میزان برخورداری همه دانش‌آموزان از فرصت رشد را نیز در بر گیرد.

توزیع نامتوازن زمان بازی از آن جهت مهم است که می‌تواند نابرابری اولیه را تشدید کند. دانش‌آموز ماهر با دریافت فرصت بیشتر، بازخورد بیشتر و حضور مستمر، مهارت خود را افزایش می‌دهد، درحالی‌که دانش‌آموز کم‌مهارت به دلیل فرصت محدود، امکان جبران فاصله را از دست می‌دهد. سپس همین فاصله تقویت‌شده به عنوان دلیلی برای حذف بیشتر او استفاده می‌شود. این چرخه نشان می‌دهد که برنامه درسی پنهان می‌تواند نابرابری را به صورت طبیعی و شایسته‌سالارانه جلوه دهد، درحالی‌که بخشی از تفاوت‌های مشاهده‌شده محصول توزیع نابرابر فرصت‌های آموزشی است. یافته‌های مربوط به نوآوری آموزشی و الگوهای یکپارچه تدریس تربیت‌بدنی نیز نشان می‌دهد که ارزشیابی باید فرایند یادگیری، پیشرفت فردی و مشارکت را در کنار نتیجه نهایی در نظر گیرد (C. Ma, 2024; Wang, 2023). بر این اساس، تأکید صرف بر عملکرد نهایی، امکان تشخیص نابرابری‌های ساختاری در فرایند یادگیری را کاهش می‌دهد.

یافته‌های مربوط به قواعد نانوشته جنسیتی نیز نشان دادند که از دختران و پسران انتظارات متفاوتی درباره شدت حرکت، جسارت، قدرت، رقابت و نحوه بیان هیجان وجود دارد. این انتظارات می‌توانند دامنه تجربه بدنی و هویت حرکتی دانش‌آموزان را محدود کنند. برای مثال، پرخاشگری در میان پسران ممکن است به عنوان نشانه جدیت ورزشی تحمل شود، درحالی‌که رقابت شدید در میان دختران نامتناسب تلقی گردد. چنین پیام‌هایی به دانش‌آموزان می‌آموزد چه نوع بدن و رفتاری برای جنسیت آنان پذیرفته شده است. پژوهش درباره ادغام روحیه والیبالی زنان با برنامه تربیت‌بدنی نشان می‌دهد که محتوای ورزشی می‌تواند حامل ارزش‌های فرهنگی، جمعی و هویتی باشد (Qi, 2022). بنابراین، طراحی برنامه‌های ورزشی باید از بازتولید کلیشه‌های محدودکننده جلوگیری کند و امکان تجربه متنوع حرکت، رقابت و رهبری را برای همه دانش‌آموزان فراهم سازد.

چهارمین مضمون اصلی پژوهش به پیامدهای اخلاقی - شناختی برنامه درسی پنهان اختصاص داشت. نتایج نشان دادند که تجربه مستمر عدالت، احترام و مشارکت می‌تواند به رشد استدلال اخلاقی، درک حق دیگری، مسئولیت‌پذیری، خودمهارگری و هویت اخلاقی مثبت منجر شود. در مقابل، تجربه تبعیض، تحقیر، حذف و اولویت مطلق پیروزی می‌تواند قواعد اخلاقی را سطحی کند، احساس تعلق را کاهش دهد و رفتار را به نظارت بیرونی وابسته سازد. این یافته با مطالعاتی همسو است که بازی و فعالیت‌های حرکتی را در رشد ارزش‌های دینی و اخلاقی مؤثر دانسته‌اند (Novienda, 2022). همچنین، دیدگاه‌های تربیتی دوره کودکی بر نقش تجربه عملی، تعامل و مشارکت در شکل‌گیری ارزش‌ها تأکید دارند (Ramli, 2022; Sriyono et al., 2022). تجربه‌های

یادگیری مبتنی بر طبیعت و فعالیت نیز نشان داده‌اند که مسئولیت‌پذیری و استقلال از طریق مشارکت واقعی بهتر از آموزش صرفاً کلامی رشد می‌کند (Dahuri et al., 2023).

یافته حاضر همچنین نشان داد که رشد اخلاقی - شناختی زمانی عمیق‌تر می‌شود که تجربه بدنی با گفت‌وگو و بازاندیشی همراه باشد. صرف اجرای دستور یا رعایت قانون، لزوماً به فهم اخلاقی منجر نمی‌شود. دانش‌آموز باید بتواند درباره علت قواعد، حق حریف، پیامد تقلب و معنای انصاف تأمل کند. این نتیجه با رویکردهای بازی‌محور و تاکتیکی همسو است که فرصت بیشتری برای تصمیم‌گیری، حل مسئله و گفت‌وگو فراهم می‌کند (Breed et al., 2024). همچنین، تأکید بر رشد متوازن جسمانی، شناختی و شخصیتی در فعالیتهای حرکتی هدفمند، اهمیت پیوند تجربه حرکت با معنا و ارزش را نشان می‌دهد (Karwati & Nurhayati, 2024). بنابراین، تربیت اخلاقی از طریق ورزش هنگامی اثربخش‌تر است که معلم پس از موقعیتهای حساس بازی، فرصت کوتاهی برای پرسش، گفت‌وگو و تحلیل تصمیم‌ها ایجاد کند.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که فعالیت ورزشی به‌خودی‌خود شخصیت‌ساز نیست. پیامد اخلاقی ورزش به ساختار مدرسه، عملکرد معلم، فرهنگ همسالان، نوع فعالیت و تفسیر دانش‌آموز بستگی دارد. این نتیجه فرض رایج درباره اخلاقی‌بودن ذاتی ورزش را به چالش می‌کشد. نقد رویکردهای یک‌بعدی به تربیت بدنی نیز نشان می‌دهد که تأکید افراطی بر شدت فعالیت و عملکرد جسمانی می‌تواند ابعاد تربیتی را به حاشیه براند (Yuan, 2022). از سوی دیگر، ادغام ورزش با آموزش اخلاقی نیازمند حضور هماهنگ ارزش‌ها در اهداف، محتوا، تدریس، ارزشیابی و فرهنگ نهادی است (Ying, 2024). بنابراین، برای تحقق ظرفیت تربیتی ورزش، لازم است همه اجزای محیط مدرسه پیام‌هایی نسبتاً سازگار درباره عدالت، احترام، مسئولیت و مشارکت منتقل کنند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برنامه درسی پنهان فعالیتهای ورزشی در مرز میان بدن، اخلاق، قدرت و شناخت شکل می‌گیرد. دانش‌آموزان در جریان ورزش فقط نمی‌آموزند چگونه بدون، پرتاب کنند یا بازی کنند، بلکه می‌آموزند چه کسی ارزشمند است، قدرت چگونه باید به کار رود، آیا قانون در برابر پیروزی اهمیت دارد، شکست چگونه پذیرفته می‌شود و حق دیگری تا چه اندازه باید مورد توجه قرار گیرد. بدین ترتیب، کلاس تربیت بدنی نوعی فضای اخلاقی فشرده است که در آن ارزش‌ها به‌صورت زنده و قابل مشاهده تجربه می‌شوند. اگر این فضا آگاهانه و عادلانه طراحی شود، می‌تواند شایستگی‌های اخلاقی، اجتماعی و شناختی را تقویت کند؛ اما در صورت غلبه نتیجه‌گرایی، تبعیض و سلطه، می‌تواند پیام‌هایی ناسازگار با اهداف رسمی تعلیم و تربیت منتقل سازد.

این پژوهش با چند محدودیت همراه بود. نخست، داده‌ها از شمار محدودی از مدارس شهر تهران گردآوری شد؛ بنابراین، ویژگی‌های فرهنگی، سازمانی و اجتماعی مدارس سایر شهرها و مناطق کشور ممکن است با بافت مورد مطالعه متفاوت باشد. دوم، بخشی از داده‌ها بر مصاحبه و گزارش تجربه مشارکت‌کنندگان استوار بود و احتمال تأثیر حافظه، ملاحظات اجتماعی یا تمایل به ارائه تصویر مطلوب از عملکرد مدرسه وجود داشت. سوم، حضور پژوهشگر در جلسات مشاهده ممکن است رفتار معلمان یا دانش‌آموزان را به‌طور موقت تغییر داده باشد. چهارم، پژوهش حاضر بر دوره متوسطه اول متمرکز بود و امکان دارد برنامه درسی پنهان فعالیتهای ورزشی در دوره ابتدایی یا متوسطه دوم از الگوهای متفاوتی پیروی کند. همچنین، تحلیل کیفی و فلسفی داده‌ها به تفسیر پژوهشگران وابسته بود، هرچند برای افزایش اعتمادپذیری از بازبینی مشارکت‌کنندگان، مثلث‌سازی داده‌ها و بررسی همکار پژوهشی استفاده شد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده این موضوع را در مدارس شهرهای مختلف، مناطق روستایی و بافت‌های فرهنگی و اقتصادی متنوع بررسی کنند تا امکان مقایسه الگوهای برنامه درسی پنهان فراهم شود. انجام مطالعات طولی می‌تواند نشان دهد که تجربه‌های اخلاقی در فعالیتهای ورزشی چگونه در طول زمان بر هویت، رفتار اجتماعی و تصمیم‌گیری دانش‌آموزان اثر می‌گذارند. همچنین، طراحی پژوهش‌های آمیخته و استفاده هم‌زمان از مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه و سنجش رفتار واقعی می‌تواند تصویر دقیق‌تری از رابطه میان برنامه درسی پنهان و رشد اخلاقی - شناختی ارائه دهد. بررسی تفاوت‌های جنسیتی، مقایسه مدارس دولتی و غیردولتی، تحلیل نقش رشته‌های ورزشی مختلف و مطالعه دیدگاه والدین نیز می‌تواند دامنه شناخت این پدیده را گسترش دهد. افزون بر این، ارزیابی اثربخشی مداخلاتی که بر آموزش بازی منصفانه، گفت‌وگوی اخلاقی، مشارکت برابر و بازاندیشی پس از فعالیت تأکید دارند، می‌تواند به توسعه الگوهای کاربردی برای اصلاح برنامه‌های ورزشی مدارس منجر شود.

پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس و معلمان تربیت‌بدنی، موفقیت فعالیت‌های ورزشی را تنها بر اساس پیروزی، رتبه یا عملکرد دانش‌آموزان برتر تعریف نکنند و معیارهایی مانند مشارکت همگانی، پیشرفت فردی، رعایت انصاف، حمایت از هم‌تیمی، خودمهارگری و مسئولیت‌پذیری را نیز در ارزشیابی وارد سازند. انتخاب گروه‌ها باید به گونه‌ای انجام شود که از تحقیر یا حذف دانش‌آموزان کم‌مهارت جلوگیری کند و همه دانش‌آموزان فرصت کافی برای بازی، تمرین، رهبری و تصمیم‌گیری داشته باشند. معلمان می‌توانند پس از موقعیت‌های مهم مانند اعتراض، تقلب، شکست یا تعارض، گفت‌وگوهای کوتاه اخلاقی برگزار کنند تا دانش‌آموزان درباره علت قواعد و پیامد رفتار خود تأمل کنند. همچنین، لازم است از تنبیه‌های تحقیرآمیز، مقایسه بدنی و برچسب‌زنی پرهیز شود و تجهیزات و امکانات به صورت عادلانه توزیع شوند. آموزش ضمن خدمت معلمان نیز باید شامل شناخت برنامه درسی پنهان، مدیریت اخلاقی رقابت، کنترل کلیشه‌های جنسیتی و طراحی فعالیت‌های مشارکتی باشد تا ظرفیت تربیتی ورزش مدرسه‌ای به صورت آگاهانه و پایدار محقق شود.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Breed, R., Lindsay, R., Kittel, A., & Spittle, M. (2024). Content and Quality of Comparative Tactical Game-Centered Approaches in Physical Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 95(2), 293-336. <https://doi.org/10.3102/00346543241227236>
- Bronikowska, M., Μουρατίδου, K., Ludwiczak, M., Karamavrou, S., McKeel, C., & Bronikowski, M. (2024). Systematic Review on Social/Moral Competence Interventions in Physical Education. *Biomedical Human Kinetics*, 16(1), 55-77. <https://doi.org/10.2478/bhk-2024-0007>
- Cavalcanti, E. B. U. (2025). From Brain to Being. *Neurology Education*, 4(3). <https://doi.org/10.1212/ne9.0000000000200245>
- Dahuri, D., Wantini, W., & Maduerawae, M. (2023). Natural-Based Learning Practice at Muhammadiyah Pakel Elementary School. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Sains Islam Interdisipliner*, 178-186. <https://doi.org/10.59944/jipsi.v2i3.126>
- Habyarimana, J. d. D., Tugirumukiza, E., & Zhou, K. (2022). Physical Education and Sports: A Backbone of the Entire Community in the Twenty-First Century. *International journal of environmental research and public health*, 19(12), 7296. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127296>
- He, X. (2024). Construction of a Comprehensive Evaluation System for the Core Literacy of Physical Education and Health Courses in Colleges and Universities. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns-2024-0469>
- Hou, Z. (2022). Research on PE Teaching Reform in Middle School Based on Curriculum Ideological and Political Background. *Frontiers in Sport Research*, 4(4). <https://doi.org/10.25236/fsr.2022.040402>
- Hu, Y. (2023). Embodiment of Core Literacy in Physical Education and Health Courses in Colleges and Universities in the Information Age. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns.2023.2.01698>
- Karwati, T., & Nurhayati, S. (2024). Enhancing Child Development Through Senam Profil Pelajar Pancasila: A Case Study in Indonesian Early Childhood Education. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 9(1), 334-344. <https://doi.org/10.29303/jipp.v9i1.2065>
- Lilian Suelen de Oliveira, C., & Hellmann, F. (2022). Ethics, Bioethics and Physical Education: A Systematic Review of a Necessary Convergence. *Revista Bioética*, 30(2), 444-461. <https://doi.org/10.1590/1983-80422022302540en>

- Liu, H., Min, H., Wu, Y., Hu, T., & Shi, Y. (2025). Construction of an Evaluation Index System for Core Literacy in Physical Education and Health for Chinese College Students. *Scientific reports*, 15(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-025-25852-1>
- Ma, C. (2024). The Contemporary Value and Practical Strategy of Sports Education in Colleges and Universities Under the Perspective of "Five Education". *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns-2024-1284>
- Ma, W. (2024). Teaching Innovation of Core Literacy in Physical Education and Health Courses in Colleges and Universities Based on Multiple Regression Modeling. *Archive Des Sciences*, 74(2), 73-83. <https://doi.org/10.62227/as/74211>
- Noviendia, U. D. (2022). The Development of Religious and Moral Values Through Playing. *Genius Indonesian Journal of Early Childhood Education*, 3(1), 67-80. <https://doi.org/10.35719/gns.v3i1.51>
- Nyangaresi, J. K., Nasongo, J. W., & Injendi, J. (2024). Teachers' Perspectives on the Effectiveness of Moral Strategies for Character Formation in Public Secondary Schools in Kakamega County, Kenya. *African Journal of Empirical Research*, 5(4), 695-707. <https://doi.org/10.51867/ajernet.5.4.57>
- Parwata, I. G. L. A., Sudarmada, I. N., & Lesmana, K. Y. P. (2023). Optimizing the Understanding of Handball Game Materials With the Fair Play Learning Model on Students' Social Interaction Ability. <https://doi.org/10.4108/eai.28-10-2022.2326349>
- Qi, Y. (2022). Research on the Integration Mechanism of Women's Volleyball Spirit and Physical Education Curriculum. *Journal of Research in Vocational Education*, 4(1). [https://doi.org/10.53469/jrve.2022.04\(02\).09](https://doi.org/10.53469/jrve.2022.04(02).09)
- Ramli, M. A. (2022). Early Childhood Education in Islamic Perspective. *Bulletin of Early Childhood*, 1(1), 31. <https://doi.org/10.51278/bec.v1i1.416>
- Shaw, A., & Stoll, S. K. (2021). Dilemmas and Problems of Being a Moral Educator. *Journal of Kinesiology & Wellness*, 10, 13-20. <https://doi.org/10.56980/jkw.v10i.84>
- Sriyono, H., Rizkiyah, N., & Widiyanto, S. (2022). What Education Should Be Provided to Early Childhood in the Millennial Era? *Jurnal Obsesi Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 5018-5028. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i5.2917>
- Tu, Z., Zhong, L., & Xie, J. (2025). Traditional Chinese Martial Art Wushu to Improve the Mental State and Physical Fitness of Students: Designing Space for Optimal Practice and Training. *Frontiers in psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1581226>
- Turan, S., & Alemdar, U. (2022). Is the Effect of Cooperative Learning on Social, Emotional and Moral Development? *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı 2), 966-979. <https://doi.org/10.38021/asbid.1202078>
- Vega-Ramírez, L., Ramos, M. A. Á., & Merma-Molina, G. (2021). Respect and Equality as Priority Values for Teaching on Physical Education: Perspective of University Students (Respeto E Igualdad Como Valores Prioritarios Para La Enseñanza De La Educación Física: Perspectiva De Los Universitarios). *Retos*, 42, 418-425. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.85809>
- Wan, X., Liu, H., Yin, Z., Guo, Z., & Liu, B. (2025). What Athletics Bring Us? A Qualitative Research Based on John Mo's Thought of "The Transfer Value of Athletics"—evidence From Chinese University Graduates. *Frontiers in psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1395298>
- Wang, H. (2023). A Study on the Integrated Teaching Model of Core Literacy in College Physical Education and Health Courses Using Multiple Data Fusion. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns.2023.2.00840>
- Xin, C. (2021). Research on Intervention of Middle School Bullying From the Perspective of Integration of Sports and Education. *Frontiers in Sport Research*, 3(1). <https://doi.org/10.25236/fsr.2021.030108>
- Ying, Y. (2024). The Endogenous Mechanism and Implementation Path of "Sports+Moral Education" in Universities. *Adult and Higher Education*, 6(1). <https://doi.org/10.23977/aduhe.2024.060104>
- Yuan, S. (2022). Analysis of the Questioning and Dialectical Relationship Between the Pursuit of Intensity in School Physical Health Education. *Journal of Environmental and Public Health*, 2022(1). <https://doi.org/10.1155/2022/7433428>
- Zhang, S., Song, Z., Li, X., & Li, L. (2024). Physical Education and Health Teaching Behavior Realistic Dilemma and Optimization Path Research. *Pacific International Journal*, 6(4), 09-13. <https://doi.org/10.55014/pij.v6i4.432>
- Zhang, W. (2026). Investigation of College Students' Sports Culture Literacy and Research on Cultivation Strategies. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 18(1), 1-19. <https://doi.org/10.4018/ijmbl.416699>
- Zhao, T., Amirrudin, S., & Roslan, N. W. (2022). Enlightenment of Gagne's Teaching Theory to College Curriculum Thought and Politics. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(10). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i10/14285>
- Zhong, H., & Hu, W. (2024). Analysis of the Impact of Physical Education and Health Courses on the Cultivation of College Students' Core Literacy in Colleges and Universities. *Archive Des Sciences*, 74(s2), 19-28. <https://doi.org/10.62227/as/74s23>