

Research Paper

Pathology of Physical Education Assessment in the High Schools of Iran**T. Ershad Iranji¹, A. M. Safania², A. Farahani³, R. Nikbakhsh⁴**

1. PhD Student of sport management, Science and Research branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. Professor of sport management, Science and Research branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. (Corresponding Author)

3. Professor of sport management, Payame Noor University, Tehran, Iran

4. Associate professor of sport management, south Tehran branch, Islamic azad university, Tehran, Iran

Received: 2021/07/10**Accepted: 2021/08/30****Abstract**

The purpose of the study was pathology of physical education assessment. This study was applied in terms of purpose and in terms of survey method, which was done with Delphi technique (with two purposes of exploration and explanation of relationships). The statistical population in the qualitative part included documents and library resources and 16 physical education specialists, and in the quantitative part, they consisted of physical education teachers in the first secondary school over the country. The research sample consisted of 544 physical education teachers over the country who were selected by stratified sampling method from 32 provinces. The research tool was a researcher-made questionnaire whose validity and reliability were confirmed. The results showed that the conditions of assessment in schools were with the most damage and in a weak level, and the assessment manual and teacher's assessment literacy were reported as moderate. In the assessment manual, the elements of purpose, content, assessment method and scoring more than the hypothetical average, the elements of the assessor less than the hypothetical average, and the components of the principles and tools of assessment were within the hypothetical mean. In the implementation of assessment, the elements of space and equipment, cooperation and supervision were lower than the hypothetical average and the component of organizing was higher than the hypothetical average. In teacher assessment literacy, the elements of knowledge, skills, interpretation and critical interaction were in the hypothetical mean range.

1. Email: T.ershad@yahoo.com

2. Email: Alimohammadsafania@mailfa.com

3. Email: afarahani@pnu.ac.ir

4. Email: r.nikbakhsh@azad.ac.ir



Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Public License

Findings of this study help to planners in correcting manual, teachers in upgrading assessment literacy, and experts and managers in eliminating the shortcomings and providing favorable conditions for the implementation of assessment.

Keywords: Assessment, Pathology, Physical Education, Assessment Literacy

Extended Abstract

Background and Purpose

Assessment is one of the most fraught and troublesome issues physical educators have had to deal with over the past forty years or so. Studies in physical education in Iran show that the traditional approach for assessing physical education has been common for many years, but in recent years, new assessment methods have been replaced. Although the assessment of physical education is one of the issues highlighted in all educational systems and corrective actions have been taken, many damages have been reported in Iran (1) and other countries (2, 3). The purpose of this study was pathology of physical education assessment in high schools. The following research questions were addressed in this study:

What are the damages of the physical education assessment manual?

What are the damages of the conditions of assessment in schools?

What are the damages of the assessment literacy of physical education teachers?

Materials and Methods

This study was applied in terms of purpose and in terms of survey method, which was done with Delphi technique (with two purposes of exploration and explanation of relationships). The statistical population in the qualitative part included documents and library resources (National Curriculum of the Islamic Republic of Iran, Physical Education Curriculum Guide and Evaluation Instructions in Iran) and 16 physical education specialists. Besides, the statistical population in the quantitative part consisted of physical education teachers in the high schools of Iran.

The sample consisted of 544 physical education teachers who were selected by stratified sampling from 32 provinces. The number of samples was determined based on the method of structural equations (5 samples per item). The research tools were a three-part researcher-made questionnaire. The questionnaire consisted of three parts: the physical education assessment manual, the conditions of assessment in schools, and assessment literacy of physical education teachers. To design the questionnaire, theoretical foundations, research background, educational documents and curriculum of other countries were studied. Main points of assessment were extracted from these documents. Then, by removing



the overlapping parts extracted from the above sources, the draft of questionnaire was presented. The questionnaire was finalized using the Delphi method. The number of participants in the Delphi technique was 16 people. The participants in the Delphi technique answered the designed questionnaire in two stages.

The validity of the questionnaire was logically confirmed (formal and content validity) by consulting with experts and by calculating the content validity coefficient (CVR). In addition, the validity of the structure was evaluated using LISREL software and confirmatory factor analysis. The reliability of the questionnaire was evaluated and confirmed using Cronbach's alpha method in a sample size of 30 people One-sample t-test was used to compare the mean of each component with the hypothetical mean.

Findings

Based on analyzing demographic variables in the quantitative part of this study, the participants included 251 males and 293 females. According to the findings, 92 participants under the age of 30, 265 between 31 and 40, and 187 over the age of 40 were reported. In addition, 137 people under 10 years, 273 people between the 11 and 20 years, and 134 people over 20 years had served.

The results of confirmatory factor analysis using LISREL software showed that the physical education assessment manual model of research have a suitable and acceptable fit. In general, the value indicators (RMSEA: 0.73, χ^2/df : 3.91, CFI: 0.97, NFI: 0.96, GFI:0.97, RFI:0.95) suggested the optimality of the model. The conditions of assessment in schools' model of research have a suitable and acceptable fit, and generally, the value indicators (RMSEA: 0.089, χ^2/df 5.2, CFI: 0.98, NFI: 0.98, GFI:0.98, RFI:0.97) confirmed the optimality of the model. The value indicators of assessment literacy of physical education teachers (RMSEA: 0.07, χ^2/df : 3.66, CFI: 0.98, NFI: 0.98, GFI:0.98, RFI:0.97) approved the optimality of the model.

Table1 shows the results of a one-sample t-test of comparing the mean of the physical education assessment manual, the conditions of assessment in schools, and the assessment literacy of physical education teachers with the hypothetical mean.

The results of comparing the mean of the the assessment manual with the hypothetical mean showed that the p-value in the components of principles and tools is more than 0.05 and there are no significant difference between the obtained mean and the hypothetical mean. There are a significant difference between purpose, method, content, evaluators and scoring with the hypothetical mean.



The results of comparing the mean of the conditions of assessment in schools with the hypothetical mean showed that the p-value in all components is less than 0.05 and there is significant difference between the obtained mean and the hypothetical mean

The results of comparing the mean of the assessment literacy in physical education teachers with the hypothetical mean showed no significant difference between the obtained mean and the hypothetical mean.

Table 1 - Results of one-sample t-test to compare the mean of factors with the hypothetical mean

questionnaire	Subscale	Mean	SD	T	Degrees of freedom	Significance level	Hypothetical Mean	Mean difference
assessment manual	Goal	3.21	0.96	5.19	543	*0.05	3	0.21
	Principles	3.08	0.97	1.85	543	0.06	3	0.08
	method	3.23	0.95	5.66	543	*0.05	3	0.23
	Content	3.33	0.98	7.96	543	*0.05	3	0.33
	Tool	3.02	0.86	0.77	543	0.43	3	0.02
	Assessors	2.76	0.99	-5.73	543	*0.05	3	-0.24
	Scoring	3.66	0.94	16.28	543	*0.05	3	0.44
conditions of assessment	Organization	3.25	1.13	5.23	543	*0.05	3	0.25
	Space equipment	2.79	1.06	-4.44	543	*0.05	3	-0.21
	Cooperation and supervision	2.70	1.02	-6.69	543	*0.05	3	-0.30
assessment literacy	Knowledge	3.05	0.92	1.23	543	0.21	3	0.05
	Skill	3.00	0.96	-0.04	543	0.96	3	0.00
	Explain	2.92	1.05	-1.88	543	0.06	3	-0.08
	Critical	2.92	1.10	-0.04	543	0.96	3	0.01

Conclusion

In formulating the assessment framework in the physical education, the five key questions of what, why, when, how and by whom should always be answered (4). Furthermore, we need a comprehensive model that includes coordinated and integrated components as an assessment package with considering principles and goals. It is also necessary to provide a supportive, participatory and social environment so that the assessment in physical education is carried out in accordance with the objectives of the curriculum (5). Besides, assessment skills are considered as one of the professional competencies of physical education teachers. In addition, in-service professional development programs for physical education teachers should emphasize the use of wide range of assessment methods



(6). Therefore, it is recommended that the assessment policies in the physical education focus to training teachers and promoting their assessment literacy.

Key words: Assessment, Pathology, Physical Education, Assessment Literacy

References

1. Taslimi, Z, Baboeee, H. (2018). Coordinated and Focused Evaluation of Physical Education in Schools: A Qualitative Study. *Research on Educational Sport*. 6(14): 45-66. (Persian)
2. Borghouts, L. Slingerland, M. & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*. 22(5): 473-489
3. Orunaboka, T. (2012). Management of Physical Education Facilities, Equipment and Supplies in Secondary Schools in Nigeria: issues and challenges. *Journal of Education and Practice*. 3(3): 43-47
4. Carroll, B. (2003). *Assessment in Physical Education: a teacher's guide to the issues*. London: The Falmer press.
5. Orunaboka, T. (2012). Management of Physical Education Facilities, Equipment and Supplies in Secondary Schools in Nigeria: issues and challenges. *Journal of Education and Practice*. 3(3): 43-47
6. Ahadi, B, Seyyed Ameri, M, Ahmadi, M. (2017). Studying the professional competence of Urmia physical education teachers based on the current and desired condition. *Journal of Sport Management and Development*. 6(2):103-117. (Persian)



آسیب‌شناسی ارزشیابی درس تربیت‌بدنی در مدارس متوسطه ایران

طیبه ارشاد ایرنجی^۱، علی محمد صفا نیا^۲، ابوالفضل فراهانی^۳، رضا نیک بخش^۴

۱. دانشجوی دکتری مدیریت ورزشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران
۲. استاد مدیریت ورزشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
۳. استاد مدیریت ورزشی دانشگاه پیام نور، واحد تهران، تهران، ایران
۴. دانشیار مدیریت ورزشی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۰۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۱۹

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی ارزشیابی در درس تربیت‌بدنی دوره متوسطه انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش پیمایشی بود که با تکنیک دلفی (با دو هدف اکتشاف و تبیین روابط) انجام شد. جامعه آماری در بخش کیفی شامل اسناد و منابع کتابخانه‌ای و ۱۶ نفر از متخصصان تربیت‌بدنی و در بخش کمی، معلمان تربیت‌بدنی دوره اول متوسطه کشور بود. نمونه پژوهش، ۵۴۴ نفر از معلمان تربیت‌بدنی کشور بودند که با روش نمونه‌گیری طبقه‌بندی از ۳۲ استان انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسش‌نامه محقق ساخته بود که روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفت.

بر اساس نتایج پژوهش، "شرایط اجرای ارزشیابی در مدارس" دارای بیشترین آسیب و در حد ضعیف گزارش شد و "طراحی شیوه‌نامه ارزشیابی" و "سواد ارزشیابی معلمان" در حد متوسط گزارش شد. در بخش "شیوه‌نامه ارزشیابی"، مؤلفه‌های هدف، محتوا، روش ارزشیابی و نمره‌گذاری بیشتر از میانگین فرضی، مؤلفه ارزیابان کمتر از میانگین فرضی و مؤلفه‌های اصول و ابزار ارزشیابی در محدوده میانگین فرضی قرار گرفت. در بخش "اجرای ارزشیابی"، مؤلفه‌های فضا و تجهیزات، همکاری و نظارت کمتر از میانگین فرضی و مؤلفه دانش، مهارت، تفسیر و تعامل انتقادی در محدوده میانگین فرضی قرار گرفت.

1. Email: T.ershad@yahoo.com
2. Email: Alimohammadsafania@mailfa.com
3. Email: afarahani@pnu.ac.ir
4. Email: r.nikbakhsh@azad.ac.ir



یافته‌های این پژوهش به برنامه‌ریزان در رفع کاستی‌های تدوین شیوه‌نامه، به معلمان در ارتقای سواد ارزشیابی و به کارشناسان تربیت‌بدنی و مدیران مدارس در رفع کاستی‌ها و فراهم‌سازی شرایط مطلوب اجرای ارزشیابی کمک می‌کند.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، آسیب‌شناسی، تربیت‌بدنی، سواد ارزشیابی

مقدمه

اصطلاح ارزشیابی به‌طور ساده به تعیین ارزش برای هر چیزی یا داوری مبتنی بر ارزش‌گذاری گفته می‌شود. در تعریف جامع‌تر، ارزشیابی را می‌توان به یک فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات به‌منظور تعیین میزان تحقق هدف‌های مورد نظر اطلاق کرد. به‌عبارتی دیگر مهم‌ترین نقش ارزشیابی را می‌توان فراهم آوردن شواهد و اطلاعاتی برای تصمیم‌گیری در خصوص میزان دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده در برنامه درسی و ارائه بازخورد به ذینفعان در نظر گرفت. این اطلاعات و شواهد با بهره‌گیری از شیوه‌ها و سنجه‌های گوناگون، تهیه، جمع‌آوری و به وسیله معلم و یا سایر متصدیان ارزشیابی، تجزیه و تحلیل می‌شوند و نتایج آن در اختیار ذینفعان قرار می‌گیرد.

بر اساس مطالعه متسلر^۱ (۲۰۱۷) هدف بیشتر برنامه‌های آموزش تربیت‌بدنی این است که دستیابی دانش‌آموزان به دستاوردهای معین یادگیری را بر اساس استانداردهای تربیت‌بدنی میسر کنند. از این رو بر سنجش و ارزشیابی در همه پایه‌های تحصیلی تأکید می‌شود. به نظر ایشان سنجش و ارزشیابی در تربیت‌بدنی به سه دلیل مهم، توصیف میزان یادگیری، قضاوت درباره کیفیت یادگیری و تصمیم‌گیری در خصوص بهبود آموزش، انجام می‌شود (متسلر، ۲۰۰۵).

امروزه دو واژه سنجش و ارزشیابی معمولاً به‌جای همدیگر استفاده می‌شوند و به فرایند گردآوری، تفسیر و قضاوت توأم با شواهد درباره پیشرفت تحصیلی در حوزه تعلیم و تربیت اشاره می‌کند (هارلن^۲، ۲۰۱۴). در تربیت‌بدنی و علوم ورزشی سه اصطلاح اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی پرکاربرد است و هر یک مفهوم خاص خود را دنبال می‌کند. اندازه‌گیری عملی است که طی آن اطلاعات خام جمع‌آوری می‌شود. درحالی‌که سنجش عبارت است از دادن مفهوم به اطلاعات خامی که از اندازه‌گیری به دست می‌آید و حاصل مقایسه کمیت اندازه‌گیری شده با ملاک یا هنجار از پیش تعیین شده است،

1. Muttler
2. Harlen, W



در ارزشیابی تحلیل و تفسیر اطلاعات و مقایسه آن‌ها با هدف‌های آموزشی از پیش تعیین‌شده اتفاق می‌افتد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۲۰۱۷).

به باور لوپز پاستور^۱ (۲۰۱۲) با مرور ادبیات بین‌الملل در سنجش و ارزشیابی درس تربیت‌بدنی در حال حاضر دو رویکرد مدارس جهان به چشم می‌خورد: رویکرد سنتی (از قبیل آزمون‌های آمادگی جسمانی مثل دوی ۵۴۰ متر و معیارهای ارزیابی ذهنی مثل نمره دهی بر اساس میزان مشارکت و تلاش دانش‌آموزان) و رویکرد جایگزین با تأکید بر پیامدهای تعلیم و تربیت.

متسلر (۲۰۱۷) نیز معتقد است صرف‌نظر از انواع شیوه‌های ارزشیابی اعم از تکوینی، پایانی، وابسته به ملاک و ... سنجش‌ها در تربیت‌بدنی را می‌توان به دو گروه اصلی "سنجش‌های سنتی" و "سنجش‌های بدیع" تقسیم کرد. در "سنجش‌های سنتی" بر سه اصل تبیین اهداف عینی آموزش، استفاده از آزمون‌های دارای روایی و پایایی و تهیه یک طرح‌واره ارزشیابی تأکید می‌شود. در این نوع سنجش از ابزارهایی همچون مشاهدات غیررسمی معلم، آزمون‌های مهارتی استانداردشده، آزمون‌های آمادگی جسمانی و آزمون‌های کتبی استفاده می‌شود. "سنجش سنتی" همان‌طور که از نامش پیداست، مدت‌ها در تربیت‌بدنی مورد استفاده قرار گرفت ولی به دلیل این‌که فقط بر شناسایی تفاوت بین هدف و میزان یادگیری متمرکز می‌شد و اطلاعات بسیار محدودی درباره چگونگی بهبود یادگیری و نحوه دادن بازخورد به دانش‌آموز و معلم ارائه می‌داد، رفته‌رفته مورد اصلاحات آموزشی قرار گرفت و جنبش در حال رشدی به نام "سنجش بدیع" در تربیت‌بدنی رقم خورد. "سنجش‌های بدیع" که به‌جای کارشناسان و برنامه‌ریزان، توسط معلمان طراحی شد، به معلمان امکان داد تا در جریان یادگیری از سنجش‌های بدیع همچون گزارش‌های چندرسانه‌ای، فعالیت نماها، دفتر وقایع روزانه شخصی، کارپوشه، روبریک^۲ (دستورالعمل نمره دهی) و ... بهره‌مند شوند و با ارائه بازخوردهای مناسب به دانش‌آموزان به آنان بیاموزند که چگونه عملکرد خود را ارتقا دهند.

به باور چان، های و تینینگ^۳ (۲۰۱۱) سنجش و ارزشیابی معتبر، یکی از مهم‌ترین اقدامات در رسیدن به اهداف جنبش اصلاحات آموزشی تربیت‌بدنی محسوب می‌شود. در سال‌های اخیر، محققین زیادی در حوزه تربیت‌بدنی، اثر پداگوژیکی قابل‌ملاحظه‌ای که سنجش و ارزشیابی در انتقال پیام‌های مؤثر و ارزشمند در زمینه تعلیم و تربیت داشته‌اند را بررسی کرده‌اند. در این پژوهش‌ها نحوه تأثیرگذاری سنجش و ارزشیابی بر روی چپستی و چگونگی یادگیری دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است.

1. López-Pastor

2. rubric

3. Chan, K. Hay, P. & Tinning



از سوی لوپز^۱ (۲۰۱۲) معتقد است ارزشیابی درس تربیت‌بدنی همواره یکی از دشوارترین و پرزحمت‌ترین مسائل تربیت‌بدنی بوده که در طول چهل سال گذشته همواره مورد بحث و تبادل نظر قرار گرفته است. به باور هرلی^۲ (۲۰۱۸) هنوز هم برای یافتن ارزیابی‌های استاندارد می‌توانند به‌طور مؤثر وسعت و عمق محتوا را در موضوع آمادگی جسمانی و یا مهارت‌های حرکتی اندازه‌گیری کنند، چالش‌های جدی وجود دارد. لذا می‌توان گفت ارائه ارزشیابی دقیق و معتبر که به‌طور کافی به مبانی مفهومی و اسناد برنامه درسی تربیت‌بدنی معاصر پاسخ دهد، همچنان یک چالش اساسی برای معلمان تربیت‌بدنی در سطح بین‌المللی است (پنی، جونز، نیوهاوس و کمبل^۳، ۲۰۱۲؛ توربورن^۴، ۲۰۰۷)

اگر چه حساسیت در ارزشیابی درس تربیت‌بدنی به‌عنوان یکی از مسائل مهم در همه نظام‌های آموزشی مطرح است و در این زمینه اقدامات مهمی انجام گرفته است، اما همچنان کاستی‌های زیادی در ارزشیابی این درس در ایران و سایر کشورها وجود دارد.

برای نمونه در پژوهش برووت، اسلینگرلند و هرنس^۵ (۲۰۱۷) که درباره ارزشیابی درس تربیت‌بدنی در هلند انجام شد، نتایج نشان داد ارزشیابی از کیفیت متوسط برخوردار است. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد اگر چه معلمان حرفه‌ای، "ارزشیابی برای یادگیری" را مهم‌ترین عملکرد ارزشیابی در نظر می‌گیرند، اما عملکردها با این نگرش انطباق ندارند و بین نتایج یادگیری موردنظر و آنچه واقعاً ارزشیابی می‌شود، ناهماهنگی وجود دارد. همچنین در پژوهش دیگری سوفو، اکانسی، نبی و آسولا^۶ (۲۰۱۳) به این نتیجه رسیدند که ارزشیابی واقعی در بسیاری از کلاس‌های تربیت‌بدنی وجود ندارد در عوض بسیاری از معلمان، ارزشیابی را بر اساس رفتار دانش‌آموزان پایه‌گذاری می‌کنند (متنین و تنهیل^۷، ۱۹۹۴). همین‌طور دولیتل^۸ (۱۹۹۶) معتقد است که معلمان به‌جای اعتماد به اطلاعات ذهنی خود در مورد پیشرفت دانش‌آموزان، باید اطلاعات واقعی را به‌طور روزانه جمع‌آوری کنند و ارزشیابی واقعی را در شرایط واقعی انجام دهند.

بررسی وضعیت اجرای درس تربیت‌بدنی در مدارس ایران نیز نشان می‌دهد که به‌رغم اهمیت آن، اجرای مطلوب و استاندارد درس تربیت‌بدنی در مدارس متوسطه کشور بنا به علل مختلف حاصل

1. López
2. Hurley
3. Penney, D. Jones, A. Newhouse, P. & Cambell
4. thornburn
5. Borghouts, L. B. Slingerland, M. & Haerens
6. Sofu, S. Ocansey, R. T. Nabie, M. J. & Asola
7. Matanin & tannehill
8. Doolittle



نمی‌شود و اجرای آن ناقص و همراه با کاستی‌ها و مشکلات فراوان است (تسلیمی ۲۰۱۸؛ عبدی مقدم، رضانی نژاد و پور سلطانی ۲۰۱۸). همچنین دشت خاکی (۲۰۱۲)، صمدی و جوادی پور و لطفی (۲۰۱۲)، خسروی زاده، سنه، حق دادی (۲۰۱۱) در پژوهش‌های خود وضعیت اجرای برنامه‌ی درسی موجود تربیت‌بدنی (اهداف، محتوا، زمان، تجهیزات و ارزشیابی) را در سطح کم تا متوسط گزارش کرده‌اند.

از طرفی امروزه توجه به سیاست‌گذاری‌های سنجشی بدون ارتقای سواد ارزشیابی معلمان که از مهم‌ترین کنشگران تعلیم و تربیت هستند امکان‌پذیر نخواهد بود. بر اساس یک دیدگاه فرهنگی-اجتماعی در ارزشیابی درس تربیت‌بدنی (هی و پنی^۱، ۲۰۱۳) سواد ارزشیابی معلمان تربیت‌بدنی در چهار مؤلفه به شرح زیر تبیین می‌شود:

- درک ارزشیابی: تمرکز بر دانش و شناخت انتظارات ارزشیابی و شرایط اثر آن؛
 - به‌کار بردن ارزشیابی: تمرکز بر به‌کارگیری ارزشیابی از نظر آموزش، پیاده‌سازی و فعالیت‌های دانش آموزان؛
 - تفسیر ارزشیابی: تمرکز بر عمل ارزشیابی بر اساس اطلاعاتی که به کمک شیوه‌های ارزشیابی جمع‌آوری می‌شود؛
 - تعامل انتقادی ارزشیابی: تمرکز بر روی آگاهی از تأثیر یا پیامدهای ارزشیابی به‌منظور به چالش کشیدن شیوه‌های ارزشیابی، عملکردها و نتایج آن (دیانا توماس و پنی^۲، ۲۰۱۵).
- از دیدگاه احمدی (۲۰۲۱) ارتقاء سواد سنجشی و ارزشیابی معلمان از الزامات فرهنگ‌سازی برای سیاست‌های سنجشی در اغلب کشورها است و مراحلی برای آن در نظر گرفته شده است. بررسی تاریخچه درس تربیت‌بدنی در ایران نشان می‌دهد اگر چه در سال ۱۳۰۶ درس تربیت‌بدنی با ورود به جدول زمان‌بندی هفتگی دروس، به‌عنوان درس رسمی مدارس در تمام پایه‌های تحصیلی رسمیت یافت، اما تا قبل از سال ۱۳۹۱ به دلیل نبود برنامه درسی مصوب در دوره متوسطه، سنجش و ارزشیابی از این درس همواره دچار ابهام بوده است. البته مطابق با اسناد موجود و طی بخشنامه‌ای سراسری از سوی اداره کل تربیت‌بدنی وزارت آموزش و پرورش، برنامه ارزشیابی درس تربیت‌بدنی از طریق آزمون‌های شش‌گانه ایفرد^۳ به تمام استان‌ها ابلاغ می‌شد. استفاده از آزمون‌های ایفرد برای ارزشیابی درس تربیت‌بدنی در ایران اگر چه به ایجاد وحدت رویه در نمره دهی به توانایی‌ها و

1. Hay and Penney
2. DinanThompson, M. & Penney, D.
3. AAHPERD



مهارت‌های دانش آموزان در این درس منجر شد، اما به تدریج ارزشیابی این درس را محدود به آن دسته از اهداف تربیت‌بدنی کرد که صرفاً به توسعه ابعاد جسمانی می‌پرداخت و سنجش سایر اهداف این درس مغفول ماند. در نتیجه، حاکمیت رویکرد سنتی به سنجش و ارزشیابی به درس تربیت‌بدنی سال‌ها در ایران حاکم شد. پس از ابلاغ برنامه درسی ملی (سال ۱۳۹۱) و تدوین اولین کتاب راهنمای معلم درس تربیت‌بدنی دوره متوسطه (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۲۰۱۷)، ارزشیابی درس تربیت‌بدنی با فاصله گرفتن از قالب سنتی خود با شکل و روح تازه‌ای تدوین و به مدارس کشور ابلاغ شد؛ اما یافته‌های پژوهشی بیانگر آن است که به دلیل فقدان اثر مستقل ارزشیابی تربیت‌بدنی در سرنوشت تحصیلی دانش آموزان و نداشتن جایگاه در نظام ارزشیابی رسمی، اهداف این درس با وجود مطلوب بودن، دست‌نیافتنی شده است (رضوی، روحانی، قنبری، ۲۰۱۴). همچنین در پژوهش‌های آسیب‌شناسی درس تربیت‌بدنی گزارش شده است که ارزشیابی غیراصولی برخی از معلمان در درس تربیت‌بدنی و روش تدریس نامناسب از آسیب‌های جدی این درس هستند (قنبری، شتاب بوشهری، شفیع‌نیا و مهر علیزاده ۲۰۱۸؛ ذوالقدری، کیان و الهی ۲۰۱۹). یافته‌های پژوهشی دیگری نیز بیان می‌کنند اگر چه ارزشیابی یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کیفیت‌بخشی درس تربیت‌بدنی است، اما نبود سیستم ارزشیابی متمرکز و هماهنگ باعث شده است که کارکرد معلم تربیت‌بدنی در کلاس درس تربیت‌بدنی در مقایسه با فعالیت‌های فوق‌برنامه ورزشی و سایر دروس در نزد دانش آموزان، اولیاء و مدیران کم‌ارزش‌تر تلقی شود و به بی‌انگیزگی و کاهش تعهد معلمان تربیت‌بدنی نسبت به اجرای مطلوب برنامه درسی تربیت‌بدنی بیانجامد (تسلیمی و بابویی ۲۰۱۸؛ شفیع‌نیا ۲۰۰۹). به توجه به مباحث ارائه‌شده، این پژوهش به دنبال پاسخ به سئوال پژوهشی زیر طراحی و اجرا شد: آسیب‌های ارزشیابی درس تربیت‌بدنی در سه بخش شیوه‌نامه ارزشیابی، شرایط اجرای ارزشیابی و سواد ارزشیابی معلمان تربیت‌بدنی کدامند؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، دارای رویکرد پیمایشی است که مبتنی بر تکنیک دلفی^۱ با دو هدف اکتشاف و تبیین روابط انجام شد. جامعه آماری بخش کیفی شامل اسناد و منابع (برنامه درسی ملی کشور جمهوری اسلامی ایران، راهنمای برنامه درسی تربیت‌بدنی و دستورالعمل‌های ارزشیابی در ایران) و ۱۶ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درس تربیت‌بدنی و در بخش کمی، معلمان

1. Delphi Analysis



تربیت‌بدنی دوره اول متوسطه کشور بود. نمونه پژوهش شامل ۵۴۴ نفر از معلمان تربیت‌بدنی کشور بودند که به روش نمونه‌گیری طبقاتی از ۳۲ استان انتخاب شدند. تعداد افراد نمونه بر اساس روش معادلات ساختاری (به ازای هر گویه ۵ نمونه) انتخاب شد.

ابزار پژوهش پرسش‌نامه محقق ساخته سه‌بخشی شامل شیوه‌نامه ارزشیابی، شرایط اجرای ارزشیابی و سواد ارزشیابی معلمان بود. به‌منظور تصمیم‌گیری درباره اجزای پرسش‌نامه ارزشیابی درس تربیت‌بدنی، مبانی نظری، پیشینه پژوهشی مربوط، اسناد آموزشی کشور و تحلیل برنامه درسی ملی و مطالعه برنامه درسی سایر کشورها مورد جستجو و بررسی قرار گرفت. سپس با کنار هم قرار دادن مؤلفه‌های مستخرج از منابع فوق‌موردی که همپوشانی داشتند، حذف شد و چارچوبی که حاوی بخش‌های اصلی و مؤلفه‌های ارزشیابی در درس تربیت‌بدنی است، ارائه شد. برای تأیید و تعیین مؤلفه‌های مهم‌تر و ورود آن‌ها به‌عنوان مؤلفه‌های نهایی در پرسش‌نامه، از تکنیک دلفی استفاده شد. در این تکنیک تعدادی از کارشناسان درباره مؤلفه‌های الگو در قالب پرسش‌نامه‌ای نظر دادند و درجه اهمیت مؤلفه‌های مختلف را بیان نمودند. به نقل از نویدی نیا، کیانی، اکبری و غفار (۲۰۱۸) تعداد دیگری از محققان از جمله تیگلار و همکاران^۱ (۲۰۰۴) و معروفی و کیامنش (۲۰۰۹) از این روش برای طراحی مدل ارزشیابی کیفیت آموزش و تدریس استفاده کرده‌اند. تعداد شرکت‌کنندگان در تکنیک دلفی ۱۶ نفر در نظر گرفته شد و شرکت‌کنندگان در دو مرحله به پرسش‌نامه طراحی شده پاسخ دادند. پس از اجرای مرحله اول، میانگین و انحراف معیار هر گزینه به همراه جوابی که هر شرکت‌کننده به گزینه مربوط داده بود، برای آن‌ها ارسال و از آن‌ها خواسته شد تا جواب‌های خود را تأیید و یا در صورت صلاحدید تغییر دهند. قبل از انجام تکنیک دلفی قرار شد هر گزینه‌ای که دارای هر سه خصوصیت زیر باشد، به‌عنوان گزینه تأییدشده در الگوی نهایی گنجانده شود:

- میانگین ۴ و بالاتر؛

- انحراف معیار کمتر از ۱؛

- پاسخگویی بیش از ۹۰ درصد از شرکت‌کنندگان به سؤال.

پس از تعیین بخش‌های اصلی، مؤلفه‌ها و گویه‌های هر یک از آن‌ها، پرسش‌نامه نهایی شد. روایی پرسش‌نامه از لحاظ منطقی (روایی صوری و محتوایی) با نظرخواهی خبرگان این حوزه و محاسبه ضریب روایی محتوایی (سی وی آر^۲) تأیید شد. روایی سازه با استفاده از نرم‌افزار لیزرل^۳ و روش تحلیل

1 Tigelaar et al

2. Control Validity Ratio(CVR)

3. Lisrel software



عاملی تأییدی بررسی شد. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ و در حجم نمونه ۳۰ نفری مورد بررسی و مطابق جدول ۱ مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۱- میزان آلفای کرونباخ در پرسش‌نامه‌های تحقیق

پرسش‌نامه	آلفای کرونباخ
شیوه‌نامه ارزشیابی	0.85
شرایط اجرای ارزشیابی	0.87
سواد ارزشیابی معلمان	0.83

همچنین در این پژوهش از آزمون T تک نمونه‌ای برای مقایسه میانگین هر یک از مؤلفه‌ها با میانگین فرضی استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

متغیرهای جمعیت شناختی (جنسیت، سن و سابقه خدمت) نمونه تحقیق در بخش کمی به شرح جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- توصیف متغیرهای جمعیت شناختی در نمونه تحقیق

درصد فراوانی		متغیر	
46.1	251	مرد	جنسیت
53.9	293	زن	
16.9	92	کمتر از ۳۰ سال	سن
48.7	265	بین ۳۱ تا ۴۰ سال	
34.4	187	بیشتر از ۴۰	
25.2	137	کمتر از ۱۰ سال	سابقه خدمت
50.25	273	بین ۱۱ تا ۲۰	
34.4	134	بیشتر از ۲۰ سال	

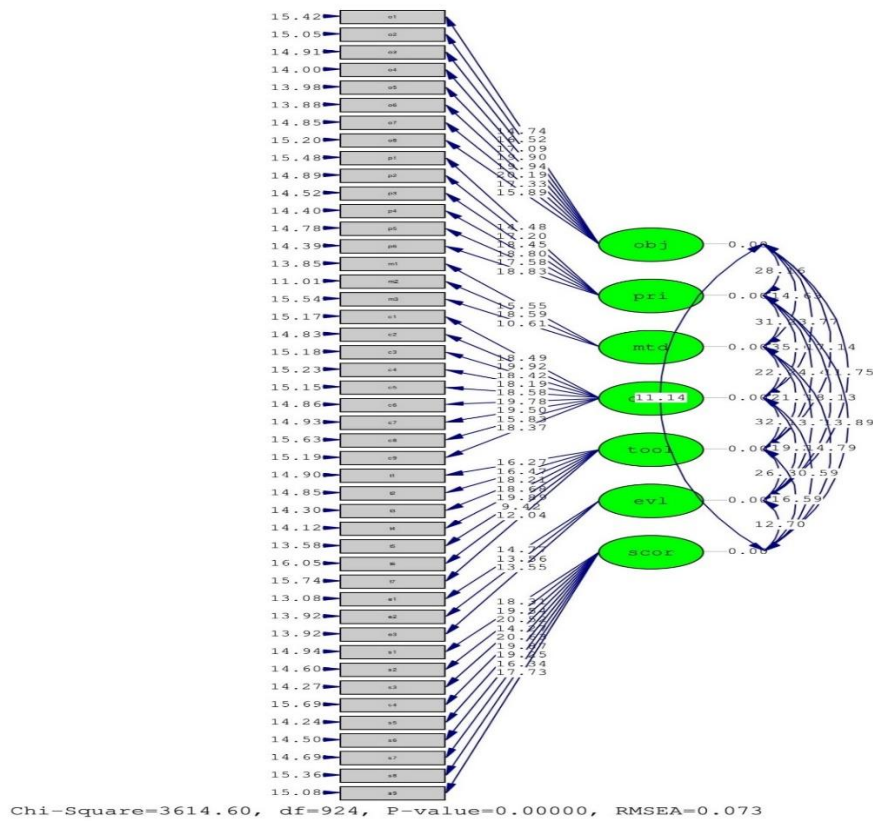
نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار لیزرل به شرح جدول ۳ نشان داد که بارهای عاملی در تمام مؤلفه‌های شیوه‌نامه ارزشیابی (هدف، اصول، شیوه، محتوا، ابزار، ارزیابان و نمره‌گذاری) مناسب و مدل کلی تحقیق نیز از برازش مناسب و قابل قبولی برخوردارند.



جدول ۳- مقادیر شاخص‌های برازش شده مدل شیوه‌نامه ارزشیابی

نتیجه نهایی	RFI	CFI	NFI	NNFI	RMSEA	Chi-Square/df	شاخص‌ها
	بیشتر از 0.90	بیشتر از 0.9	بیشتر از 0.90	بیشتر از 0.90	کمتر از 0.1	کمتر از 5	میزان قابل قبول بعد
تأیید	0.95	0.97	0.96	0.97	0.073	3.91	شیوه‌نامه ارزشیابی

شکل ۱ مدل شیوه‌نامه ارزشیابی را در حالت معناداری را نشان می‌دهد. همان‌گونه که در این شکل مشخص است، تمامی ضرایب به‌دست‌آمده از گویه‌ها معنادار شده‌اند. مقادیر آماره T بزرگ‌تر از ۱/۹۶ یا کوچک‌تر از ۱/۹۶- نشان‌دهنده معنادار بودن روابط در سطح ۰/۰۵ است.



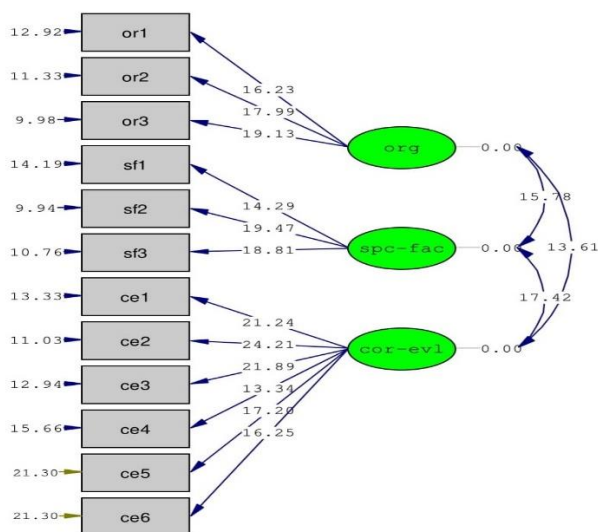
شکل ۱- مدل در حالت ضرایب معناداری در شیوه نامه ارزشیابی

نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار لیزرل به شرح جدول ۴ نشان داد که بارهای عاملی در تمام مؤلفه های شرایط اجرای ارزشیابی (سازمان دهی، فضا و تجهیزات و همکاری و نظارت) مناسب و مدل کلی تحقیق نیز از برازش مناسب و قابل قبولی برخوردارند.

جدول ۴- مقادیر شاخص های برازش شده مدل شرایط اجرای ارزشیابی

نتیجه نهایی	RFI	CFI	NFI	NNFI	RMSEA	Chi-Square/df	شاخص ها
	بیشتر از 0.90	بیشتر از 0.90	بیشتر از 0.90	بیشتر از 0.90	کمتر از 5	کمتر از 5	میزان قابل قبول بعد
تأیید	0.95	0.97	0.96	0.96	0.089	5.2	شرایط اجرای ارزشیابی

شکل ۲ مدل شرایط اجرای ارزشیابی را در حالت معناداری نشان می دهد. همان گونه که در این شکل مشخص است، تمامی ضرایب به دست آمده از گویه ها معنادار شده اند. مقادیر آماره T بزرگ تر از ۱/۹۶ یا کوچک تر از ۱/۹۶- نشان دهنده معنادار بودن روابط در سطح ۰/۰۵ است.



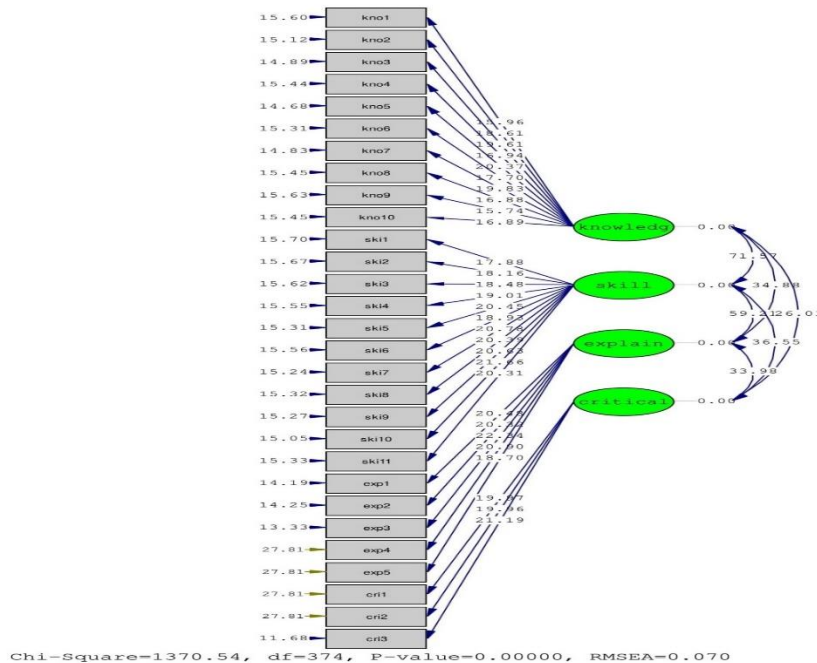
شکل ۲- مدل در حالت ضرایب معناداری در شرایط اجرای ارزشیابی

نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار لیزرل به شرح جدول ۵ نشان داد که بارهای عاملی در تمام مؤلفه‌های سواد ارزشیابی (دانش، مهارت، تفسیر و تعامل انتقادی) مناسب و مدل کلی تحقیق نیز از برازش مناسب و قابل قبولی برخوردارند.

جدول ۵- مقادیر شاخص‌های برازش شده مدل سواد ارزشیابی

نتیجه نهایی	RFI	CFI	NFI	NNFI	RMSEA	Chi-Square/df	شاخص‌ها
	بیشتر از 0.90	بیشتر از 0.90	بیشتر از 0.90	بیشتر از 0.90	کمتر از 1	کمتر از 5	میزان قابل قبول بعد
تأیید	0.97	0.98	0.98	0.98	0.07	3.66	سواد ارزشیابی

شکل ۳، مدل سواد ارزشیابی را در حالت معناداری نشان می‌دهد. همان‌گونه که در این شکل مشخص است، تمامی ضرایب به‌دست‌آمده از گویه‌ها معنادار شده‌اند. مقادیر آماره T بزرگ‌تر از ۱.۹۶ یا کوچک‌تر از -۱.۹۶ نشان‌دهنده معنادار بودن روابط در سطح ۰.۰۵ است.



شکل ۳- مدل در حالت ضرایب معناداری سواد ارزشیابی

جدول ۶، نتایج آزمون T تک نمونه‌ای را برای مقایسه میانگین فاکتورها با میانگین فرضی (۳) در مؤلفه‌های شیوه‌نامه ارزشیابی در درس تربیت‌بدنی نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول مشخص است مقادیر p-value در مؤلفه‌های اصول و ابزار بیشتر از ۰/۰۵ بود و بین میانگین به‌دست‌آمده و میانگین فرضی تفاوت معناداری وجود ندارد. بین میانگین مؤلفه‌های هدف، شیوه، محتوا، ارزیابان و نمره‌گذاری با میانگین فرضی تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین مؤلفه‌های هدف، شیوه، محتوا و نمره‌گذاری بیشتر از متوسط و مؤلفه ارزیابان کمتر از متوسط و مؤلفه‌های اصول و ابزار در حد متوسط گزارش شده است.

جدول ۶- نتایج آزمون T تک نمونه‌ای برای مقایسه میانگین فاکتورها با میانگین فرضی در شیوه‌نامه

ارزشیابی

پرسش - نامه	زیرمقیاس	معادل لاتین	میانگین	انحراف معیار	T	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین فرضی	تفاوت میانگین
شیوه‌نامه ارزشیابی	هدف	OBJ	3.21	0.96	5.19	543	0.05*	3	0.21
	اصول	PRI	3.08	0.97	1.85	543	0.06	3	0.08
	شیوه	MTD	3.23	0.95	5.66	543	0.05*	3	0.23
	محتوا	CONT	3.33	0.98	7.96	543	0.05*	3	0.33
	ابزار	TOOL	3.02	0.86	0.77	543	0.43	3	0.02
	ارزیابان	EVL	2.76	0.99	5.73	543	0.05*	3	0.24
	نمره‌گذاری	SCOR	3.66	0.94	16.28	543	0.05*	3	0.44

جدول ۷، نتایج آزمون T تک نمونه‌ای را برای مقایسه میانگین فاکتورها با میانگین فرضی (۳) در مؤلفه‌های شرایط اجرای ارزشیابی در درس تربیت‌بدنی نشان می‌دهد. در این بخش مقادیر p-value در همه مؤلفه‌ها کمتر از ۰/۰۵ بود و بین میانگین به‌دست‌آمده و میانگین فرضی تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین مؤلفه سازمان‌دهی بیشتر از متوسط و مؤلفه‌های فضا، تجهیزات، همکاری و نظارت کمتر از متوسط گزارش شده است.



جدول ۷- نتایج آزمون T تک نمونه‌ای برای مقایسه میانگین فاکتورها با میانگین فرضی در شرایط اجرای

ارزشیابی

پرسش- نامه	زیرمقیاس	معادل لاتین	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین فرضی	تفاوت میانگین
0.21	سازمان‌دهی	ORG	3.25	1.13	5.23	543	0.05	3	0.25
	فضا تجهیزات	SPCFAC	2.79	1.06	— 4.44	543	0.05	3	-
	همکاری و نظارت	COREVL2	2.70	1.02	— 6.69	543	0.05	3	— 0.30

جدول ۸، نتایج آزمون T تک نمونه‌ای را برای مقایسه میانگین فاکتورها با میانگین فرضی (۳) در مؤلفه‌های سواد ارزشیابی در درس تربیت‌بدنی نشان می‌دهد. در بخش سواد ارزشیابی در هیچ‌یک از مؤلفه‌ها، تفاوت معناداری با میانگین فرضی وجود ندارد. لذا می‌توان گفت سواد ارزشیابی معلمان تربیت‌بدنی در تمامی مؤلفه‌های دانش، مهارت، تفسیر و تعامل انتقادی در حد متوسط است.

جدول ۸- نتایج آزمون T تک نمونه‌ای برای مقایسه میانگین فاکتورها با میانگین فرضی در سواد ارزشیابی

پرسش- نامه	زیرمقیاس	معادل لاتین	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین فرضی	تفاوت میانگین
سواد ارزشیابی	دانش	KNOWLEDGE	3.05	0.92	1.23	543	0.21	3	0.05
	مهارت	SKILL	3.00	0.96	— 0.04	543	0.96	3	0.00
	تفسیر	EXPLAIN	2.92	1.05	— 1.88	543	0.06	3	— 0.08
	تعامل انتقادی	CRITICAL	2.99	1.10	— 0.04	543	0.96	3	0.01

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف شناسایی آسیب‌های ارزشیابی درس تربیت‌بدنی در دوره اول متوسطه انجام شد. معلمان تربیت‌بدنی دوره اول متوسطه از طریق تکمیل پرسش‌نامه، ارزشیابی درس تربیت‌بدنی را در سه بخش شیوه‌نامه ارزشیابی، شرایط اجرای ارزشیابی در مدارس و سواد ارزشیابی معلمان تربیت‌بدنی آسیب‌شناسی کردند که نتایج آن به تفکیک هر بخش به شرح زیر مورد بحث قرار می‌گیرد.



در بررسی بخش آسیب‌های مربوط به شیوه‌نامه ارزشیابی در درس تربیت‌بدنی نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که بارهای عاملی در تمام مؤلفه‌های شیوه‌نامه ارزشیابی (شامل: اهداف، اصول، محتوا و نمره‌گذاری، شیوه ارزشیابی، ابزار ارزشیابی و ارزیابان) مناسب و سازه کلی از برآزش مناسب و قابل قبولی برخوردار است. همچنین نتایج حاصل از پژوهش در بخش آسیب‌شناسی شیوه‌نامه ارزشیابی به تفکیک هر یک از مؤلفه‌ها نشان داد مؤلفه‌های "اهداف"، "محتوا" و "شیوه ارزشیابی" دارای کمترین آسیب و مناسب تبیین شده است.

مؤلفه "اهداف" که به بازده و نتایج کوشش‌های انجام‌شده در ارزشیابی اشاره دارد شامل آگاه ساختن دانش آموزان از نقاط قوت و ضعف خود و میزان حصول آن‌ها به اهداف آموزشی اشاره دارد. همچنین این مؤلفه بیانگر انعکاس و مستندسازی فعالیت‌های آموزشی معلمان و میزان موفقیت ایشان در راستای شناسایی استعدادها و ورزشی دانش‌آموزان و هدایت تحصیلی و ترغیب ایشان به تلاش بیشتر است.

مؤلفه "محتوا و نمره‌گذاری" به آن دسته از اهداف آموزشی و کارهای مشخصی که دانش آموز پس از یادگیری می‌تواند انجام دهد اشاره می‌کند و شامل توانایی کار در گروه (۱ نمره)، علاقه‌مندی و مشارکت فعال در گروه (۱ نمره)، امتیازات گروهی در بازی‌ها و مسابقات کلاسی (۱ نمره)، اجرا و ارائه پروژه علمی گروهی (۳ نمره)، توجه به ارزش‌های اخلاقی (۲ نمره)، شرکت فعال در تمرینات آمادگی جسمانی و بازی‌های ورزشی (۲ نمره)، به‌کارگیری مفاهیم (ایمنی، بهداشت و ...)، اصول، قوانین و مقررات در تمرینات و بازی‌های ورزشی (۲ نمره)، آمادگی‌های جسمانی و حرکتی (۴ نمره)، مهارت‌های حرکتی و ورزشی (۴ نمره) و مناسب بودن نمره‌گذاری به شیوه ۲۰ ارزشی است.

مؤلفه "شیوه ارزشیابی" به انواع فرآیندها و شیوه‌های اجرای ارزشیابی اطلاق می‌شود و شامل ارزشیابی آغازین، مستمر و پایانی است.

همچنین نتایج، وضعیت مؤلفه‌های "اصول" و "ابزار ارزشیابی" در بخش شیوه‌نامه را در حد متوسط و مؤلفه "ارزیابان" را نامناسب گزارش کرد.

مؤلفه "اصول" به آن‌چه در فرآیند ارزشیابی درس تربیت‌بدنی باید رعایت شوند، اطلاق می‌گردد. این مؤلفه شامل توجه به ماهیت نظری و عملی درس تربیت‌بدنی، استفاده از انواع شیوه‌های ارزشیابی (تشخیصی، تکوینی و پایانی) است. این مؤلفه بر میزان پیشرفت فردی دانش‌آموز نسبت به عملکرد گذشته خود و همچنین تفاوت‌های فردی توجه دارد. در ضمن این مؤلفه بر ارزشیابی مستمر و بهره‌مندی از موقعیت‌های متنوع آموزشی تأکید می‌کند.

مؤلفه "ابزار ارزشیابی" به وسایل و ابزارهایی که برای جمع‌آوری اطلاعات ضروری در ارزشیابی به کار می‌رود اطلاق می‌شود و شامل چک‌لیست مشاهده رفتار، آزمون‌های کتبی، شفاهی، کارنمای فعالیت خارج از مدرسه، دفتر گزارش‌های سرگروه، چک‌لیست ارزیابی پروژه، آزمون‌های آمادگی جسمانی آزمون مهارت‌های ورزشی است.



مؤلفه "ارزیابان" نیز به افرادی که در فرایند ارزشیابی دارای نقش هستند اشاره می‌کند و شامل معلم، همکلاسی‌ها، اولیاء و خود دانش‌آموز است.

در مقایسه نتایج این پژوهش با یافته‌های سایرین باید گفت با توجه به مطالعاتی که توسط محقق در این پژوهش انجام شد، تاکنون پژوهشی با موضوع بررسی شیوه‌نامه ارزشیابی درس تربیت‌بدنی در کشور انجام نشده است که از دلایل آن می‌توان به جدید التالیف بودن راهنمای ارزشیابی در درس تربیت‌بدنی اشاره کرد. ولی در بررسی مطالعات مربوط به الگوی ارزشیابی در سایر دروس، نتایج این پژوهش در انتخاب عناصر شیوه‌نامه ارزشیابی با الگوهای ارزشیابی که توسط سایرین در دیگر دروس ارائه شده است، همخوانی دارد (میرزا محمدی ۲۰۱۰؛ ناطقی، یوسفی و یار محمدیان، ۲۰۰۸).

در بررسی بخش آسیب‌های مربوط به شرایط اجرای ارزشیابی درس تربیت‌بدنی در مدرسه، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که بارهای عاملی در تمام مؤلفه‌های شرایط اجرای ارزشیابی (سازمان‌دهی، فضا و تجهیزات، همکاری و نظارت) مناسب و از برآزش قابل قبولی برخوردار است. بر اساس نتایج پژوهش در مجموع شرایط لازم برای اجرای ارزشیابی درس تربیت‌بدنی در مدارس نامناسب و دارای بیشترین آسیب گزارش شد.

در بین مؤلفه‌های مربوط به این بخش مؤلفه "سازمان‌دهی" بالاتر از حد متوسط گزارش شد. این مؤلفه شامل ارسال به موقع دستورالعمل، برگزاری جلسه توجیهی/کارگاه موردنیاز و اقدام به موقع و برنامه‌ریزی برای برگزاری آزمون هماهنگ تربیت‌بدنی پایه نهم است. همچنین مؤلفه‌های "فضا و تجهیزات" و "همکاری و نظارت" نامناسب گزارش شد. مؤلفه "فضا و تجهیزات" شامل وجود زمان کافی، وجود فضای مناسب و وجود امکانات و تجهیزات موردنیاز است. مؤلفه "همکاری و نظارت" میزان نظارت و همکاری مدیر مدرسه و اهمیت دادن و همکاری معاونان، سایر معلمان، دانش‌آموزان و اولیاء را نشان می‌دهد. همچنین این مؤلفه میزان نظارت ناظران منطقه/ ناحیه/ شهر را نیز دربرمی‌گیرد. نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های تسلیمی و بابویی (۲۰۱۸)، شفیع نیا (۲۰۰۹)، رضوی و همکاران (۲۰۱۴) همخوانی دارد.

در بررسی بخش آسیب‌های مربوط به سواد ارزشیابی معلمان تربیت‌بدنی نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که بارهای عاملی در تمام مؤلفه‌های سواد ارزشیابی (دانش، مهارت، تفسیر و تعامل انتقادی) مناسب و از برآزش قابل قبولی برخوردار است. یافته‌های پژوهش در مجموع وضعیت سواد ارزشیابی معلمان در درس تربیت‌بدنی را با آسیب کمتر و در حد متوسط گزارش کرد.

"دانش ارزشیابی" به دانش و شناخت از انتظارات ارزشیابی و شرایط اثر آن اطلاق می‌شود و منظور از آن میزان شناخت معلمان از اهمیت و نقش مهم ارزشیابی در شغل معلمی، میزان مطالعه مستمر و دسترسی به کتاب‌ها و مقالات مرتبط با ارزشیابی و ساخت آزمون و درخواست برای مشارکت در دوره‌های آموزشی مرتبط است. همچنین این مؤلفه بر میزان آشنایی معلمان با اهداف ارزشیابی، انواع آزمون‌های عملکردی، انواع آزمون‌های مهارتی و آزمون‌های آمادگی جسمانی اشاره دارد.



مؤلفه "مهارت ارزشیابی" بر به‌کارگیری ارزشیابی از نظر آموزش، پیاده‌سازی و فعالیت‌های دانش‌آموزان تمرکز دارد و شامل مهارت در طراحی، اعتبارسنجی و به‌کارگیری انواع آزمون‌ها (شناختی، آمادگی جسمانی و مهارتی) است. همچنین این مؤلفه به مهارت به‌کارگیری مشارکت سایر ارزیابان، استفاده از چک‌لیست، تعیین و استفاده از ملاک برای ارزشیابی و ساخت و استفاده از هنجار/نورم برای ارزشیابی می‌پردازد.

مؤلفه "توانایی تفسیر ارزشیابی" بر عمل ارزشیابی بر اساس اطلاعاتی که به کمک شیوه‌های ارزشیابی جمع‌آوری می‌شود تمرکز می‌کند و شامل توانایی معلم در تجزیه و تحلیل نمرات آزمون با استفاده از آمار توصیفی و آمار استنباطی است. این مؤلفه بر استنباط و ارزیابی بر مبنای نمرات آزمون، اتخاذ تصمیمات آموزشی و ارائه بازخورد به دانش‌آموزان و اولیا تأکید دارد.

مؤلفه "تعامل انتقادی ارزشیابی" به آگاهی از تأثیر یا پیامدهای ارزشیابی به‌منظور به‌چالش کشیدن شیوه‌های ارزشیابی، عملکردها و نتایج آن اشاره دارد و شامل اهتمام معلمان به تشخیص نواقص آزمون‌ها و ارزشیابی‌های خود، دریافت بازخورد از دانش‌آموزان درباره ارزشیابی و در نهایت اصلاح آزمون‌ها و ارزشیابی‌های انجام‌شده، است. نتایج این پژوهش با یافته‌های استرک، ریچارد و انویل^۱ (۲۰۱۸)، آقایی (۲۰۱۸)، احدی و همکاران (۲۰۱۷)، نظری و همکاران (۲۰۲۰) همخوانی دارد.

در بررسی و تحلیل یافته‌های این پژوهش می‌توان می‌گفت در تدوین چهارچوب ارزشیابی در درس تربیت‌بدنی همواره باید به پنج سؤال اساسی چه چیزی، چرا، چه زمانی، با چه روشی و چه کسانی پاسخ داد (کارول^۲، ۲۰۰۳). مطالعه نظریه‌ها و تجارب موجود در زمینه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نیز نشان می‌دهند برای ارزشیابی دانش‌آموزان نیازمند الگویی همه‌جانبه شامل مؤلفه‌های هماهنگ و یکپارچه به‌صورت یک بسته ارزشیابی هستیم و به‌صرف اصلاح روش‌ها و ابزارهای ارزشیابی بدون در نظر گرفتن مؤلفه‌های مهم دیگر مانند مبانی، رویکردها، اصول و هدف و بازخورد، ارزشیابی نمی‌تواند کارآمد باشد (فضلی‌خانی، ۲۰۱۴). خوشبختانه در ایران پس از ابلاغ برنامه درسی ملی (سال ۱۳۹۱) و تدوین اولین کتاب راهنمای معلم درس تربیت‌بدنی دوره متوسطه (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۲۰۱۷) این امکان فراهم شد تا شیوه‌نامه ارزشیابی درس تربیت‌بدنی با فاصله گرفتن از قالب سنتی خود با شکل و روح تازه‌ای تدوین و به مدارس کشور ابلاغ شود، ولی به دلیل این‌که همچنان به روال سال‌های گذشته روش‌های سنتی ارزشیابی تربیت‌بدنی در بین معلمان رواج دارد و ارزشیابی واقعی در بسیاری از کلاس‌های تربیت‌بدنی انجام نمی‌شود، معلمان هنوز با شیوه‌نامه ارزشیابی درس تربیت‌بدنی که بر اساس اصول و مبانی برنامه درسی ملی و با بهره‌مندی از سنجه‌ها و شیوه‌های نوین ارزشیابی در درس تربیت‌بدنی تدوین شده است، نامأنوس هستند که نتایج پژوهش حاضر نیز مؤید آن است. از این‌رو نیاز است علاوه بر بازنگری در طراحی و تدوین شیوه‌نامه ارزشیابی درس تربیت‌بدنی، نسبت به معرفی و اشاعه شیوه‌نامه ارزشیابی درس تربیت‌بدنی در بین معلمان و سایر ذینفعان نیز اقدام شود.

^۱. Starck, Richards & Onil

^۲. Carroll



همچنین امروزه موضوع تأمین فضا، تجهیزات و ملزومات به‌عنوان جنبه مهمی از مدیریت تربیت‌بدنی و ورزش در مدارس مطرح است و اجرای درس تربیت‌بدنی در مدارس از جمله ارزشیابی آن، نیازمند فراهم آوردن امکانات، تجهیزات و محیط فیزیکی سالم، ایمن، متنوع، جذاب، پویا و شاداب است. همچنین لازم است محیط اجتماعی حمایتی و مشارکتی فراهم گردد تا ارزشیابی این درس متناسب با اهداف برنامه درسی اجرا شود. به‌عبارت‌دیگر، فراهم آوردن فضای استاندارد، پیش‌نیاز ضروری برای اجرای مطلوب برنامه‌های درسی تربیت‌بدنی است. از این رو فقدان تجهیزات استاندارد به هر طریق به اجرای برنامه‌های تربیت‌بدنی و ورزش صدمه می‌زند و امکان ندارد با فضا، وسایل و تجهیزات غیراستاندارد و نامناسب بتوان به نتایج مطلوب دست پیدا کرد (اورونابوکا^۱، ۲۰۱۲). ولی بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر و سایر پژوهش‌های مربوط، متأسفانه وضعیت تجهیزات و اماکن ورزشی موجود در مدارس با استانداردهای موجود فاصله چشمگیری داشته و از سرانه استاندارد کمتر گزارش شده‌اند (فارسی، ثانی، رضایی ۲۰۱۲؛ علیزاده، شهلایی، علیزاده ۲۰۱۶). البته با تأکیدی که در سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی به موضوع آموزش تربیت‌بدنی و تأمین و توسعه محیط تربیت و یادگیری دانش آموزان شده است، اخیراً نگاه مثبت و سازنده‌ای در بین مجریان ساخت مدارس برای طراحی بناها، فضاها و تجهیزات درس تربیت‌بدنی (ورزش مدرسه) به وجود آمده است. در همین راستا انتظار می‌رود با توجه بیشتر مسئولین امر و مدیران مدارس به تأمین پیش‌نیازهای ضروری درس تربیت‌بدنی، مشکلات موجود در مسیر اجرای ارزشیابی صحیح و مطلوب درس تربیت‌بدنی نیز رفع گردد.

از طرفی همچنان که برخی از صاحب‌نظران سه مؤلفه دانش، مهارت و نگرش را از ویژگی‌های مهم معلمان برای اثربخشی آموزش معرفی می‌کنند (حسین، ۲۰۱۵)، مهارت ارزشیابی، به‌عنوان یکی از معیارهای حرفه‌ای معلمان تربیت‌بدنی مطرح است (احدی سید عامری و احمدی، ۲۰۱۷) و ارتقاء سواد ارزشیابی معلمان تربیت‌بدنی یکی از عوامل مؤثر در اجرای ارزشیابی مطلوب این درس به شمار می‌رود. امروزه در اکثر نظام‌های آموزشی ارتقاء سواد سنجشی معلمان از الزامات فرهنگ‌سازی برای سیاست‌های سنجشی در نظر گرفته شده است. برای نمونه در سند ارزشیابی کشور هنگ‌کنگ و سنگاپور به‌طور واضح به سواد سنجشی معلمان توجه شده است و مراحل برای آن در نظر گرفته شده است. سایر کشورها همچون کانادا و نیوزیلند نیز به‌صورت تلویحی و ضمنی به این مقوله پرداخته‌اند (احمدی، ۲۰۲۰). البته به استناد تأکیدی که در برنامه درسی ملی به نقش مرجعیت معلم در هدایت تربیتی، غنی‌سازی محیط تربیتی و یادگیری و فراهم آوردن زمینه ارتقاء صلاحیت‌های انتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی ایشان شده است، انتظار می‌رود بخشی از سیاست‌های سنجشی در درس تربیت‌بدنی بر توانمندسازی معلمان و ارتقاء سواد ارزشیابی ایشان متمرکز گردد.

در جمع‌بندی بحث و بررسی‌های انجام‌شده می‌توان گفت که اگر چه ارزشیابی یکی از تأثیرگذارترین مؤلفه‌های کیفیت‌بخشی به درس تربیت‌بدنی است ولی همواره با کاستی‌هایی همراه بوده است و در نظام آموزشی کشور ما علی‌رغم سابقه هشتادساله آموزش درس تربیت‌بدنی، کمتر به این موضوع به‌طور علمی توجه شده است

¹. Orunaboka, T



(تسلیمی و بابویی، ۲۰۱۸؛ عبدی مقدم، ۲۰۱۸؛ دشت خاکی، ۲۰۱۲؛ صمدی و همکاران، ۲۰۱۲؛ خسروی زاده و همکاران، ۲۰۱۱). بنابراین همان‌طور که بیوزا، تروکت، بیودوین و گرنیر^۱ (۲۰۲۰) معتقدند اگر می‌خواهیم شیوه‌های ارزشیابی در آموزش تربیت‌بدنی یا به‌طور کلی شیوه‌های تدریس را بهینه کنیم، باید سؤال «چرا» را کنار بگذاریم و روی «چگونه» تمرکز کنیم تا چالش‌های مربوط به اجرای این نوع پیشرفت حرفه‌ای برطرف شود و برنامه‌های توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تربیت‌بدنی به‌طور جدی مورد توجه قرار گیرد. از آن‌جاکه ایجاد تغییر واقعی در شیوه‌های تدریس و ارزشیابی فرایندی طولانی است و با بهینه‌سازی شیوه‌های خارج از محیط یادگیری آغاز می‌شود، انجام این امر مستلزم سرمایه‌گذاری، وقت و تلاش از جانب مسئولین و معلمان است.

امروزه در پژوهش‌های مربوط به تربیت‌بدنی، بررسی ارزشیابی به‌عنوان یک عامل کلیدی در آموزش و یادگیری برجسته است (چان^۲ و همکاران، ۲۰۱۱؛ لوپز پاستور^۳ و دیگران، ۲۰۱۳) ولی اغلب پژوهشگران حوزه تربیت‌بدنی به جای بررسی تأثیری که ارزشیابی بر یادگیری دارد، توجه خود را بر عمل ارزشیابی متمرکز می‌کنند و این گرایش تاریخی (هی^۴، ۲۰۰۶) است که در کارهای معاصر نیز قابل مشاهده است (ارشوگ^۵، ۲۰۲۰). به عبارتی تحقیق در سنجش و ارزشیابی تربیت‌بدنی بیشتر بر شرایط اجرای آن همچون، میزان اجرا، مسائل مربوط به روش‌ها، روایی وسایل اندازه‌گیری و همچنین کیفیت روش‌های مختلف سنجش و ارزشیابی متمرکز است و بر جنبه اثرات پداگوژیکی سنجش و ارزیابی یا تأثیرات آن بر یادگیری در تربیت‌بدنی پژوهش‌های کمی انجام شده است (چان، ۲۰۱۱^۶). از این‌رو پیشنهاد می‌شود موضوع "ارزشیابی به‌عنوان یادگیری"^۷ و "ارزشیابی برای یادگیری"^۸ در درس تربیت‌بدنی در همه دوره‌های تحصیلی مورد بررسی سایرین قرار گیرد و با به‌کارگیری مشاهدات عینی و حضور در محیط‌های واقعی اجرای درس تربیت‌بدنی، زوایای مختلف ارزشیابی از منظر معلم، دانش‌آموز، اولیاء و مدیران مدارس مورد بررسی قرار گیرد.

با توجه به آن‌چه بیان شد و آسیب‌های شناسایی شده، پیشنهادهای کاربردی زیر نیز مطرح می‌شود:

- ۱- بازنگری شیوه‌نامه ارزشیابی در درس تربیت‌بدنی دوره متوسطه
- ۲- تدوین دستورالعمل اجرایی ارزشیابی درس تربیت‌بدنی در مدارس ویژه مدیران
- ۳- برگزاری دوره‌های توانمندسازی و ارتقا صلاحیت‌های حرفه‌ای مدارس با موضوع ارزشیابی
- ۴- فراهم ساختن امکانات و تجهیزات موردنیاز ارزشیابی درس تربیت‌بدنی در مدارس

1. Buzau, Turcotte, Beaudoin, & Grenier
2. Chan
3. López-Pastor
4. Hay
5. Erik Aarskog
6. Chan
7. Assessment as Learning
8. Assessment for Learning



تشکر و قدردانی

از کلیه معلمان محترم تربیت بدنی، کارشناسان و متخصصان حوزه برنامه ریزی درس تربیت بدنی که در این پژوهش ما را یاری کردند، تقدیر و تشکر می شود.

منابع

1. Aarskog, E. (2021). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875-888.
2. Abdimoghadam .S, Ramzaninejad. R, Pursoltani. H. (2018). A Comparison of Educational Position of Physical Education Course from the Viewpoints of High School Principals, Teachers, Parents and Students. *Journal of Sport Physiology & Management Investigation*, 10(1): 129-143. (Persian)
3. Aghaei. N, Saffari. M, Sadat Hoseini. F. (2018). Recognition of professional competence of physical education teachers with grounded theory approach. *Journal of Research in Sport Management & Motor Behavior*, 7(14): 71-83.(Persian)
4. Ahadi. B, Seyyed Ameri. M, Ahmadi. M .(2017). Studying the professional competence of Urmia physical education teachers based on the current and desired condition. *Journal of Sport Management and Development* ,6(2) :103-117. (Persian)
5. Ahmadi. Z. (2020). Explaining the assessment spatial arrangement in the curriculum in order to formulate the element of assessment in the curricula of the fields of education and learning: research plane. *Organization for Educational Research and Planning*. (Persian)
6. Alizadeh.V, Shahlaei. J, Alizadeh. L. (2017). An Investigation into safety Conditions of outdoor sport spaces in public middle schools of Ardabil. *Journal of Applied Research of Sport Management*, 5(19): 47-54. (Persian)
7. Borghouts, L. Slingerland, M. & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5): 473-489
8. Buzau, D. Turcotte, S. Beaudoin, S. & Grenier, J. (2020). Health education assessment practices used by physical education and health teachers in a collaborative action research. *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4): 379-393
9. Carroll, B. (2003). Assessment in Physical Education: a teacher's guide to the issues. London: *the Falmer press*
10. Chan, K. Hay, P. & Tinning, R. (2011). Understanding the pedagogic discourse of assessment in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1): 3-18-



11. Dashtkhaki. R. (2012). A Study of Physical Education Curriculum in Secondary School from Teachers' and Physical Education Experts' Point of View in Kerman Province. MA Thesis of Sports Management, *Shahid Bahonar University of Kerman*, pp: 9-11. (Persian)
12. DinanThompson, M. Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European Physical Education Review*, 21(4): 485-503
13. Document of National curriculum of Islamic Republic of Iran.(2011). *education ministry of Islamic Republic of Iran*: 7-51 (Persian)
14. Doolittle, S. (1996). Practical assessment for physical education teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(8), 35-37.
15. Farsi. A, Hojjat. S, Sāni. Z, Fathi Rezāie. Z. (2012). Safety standards of spaces and sport equipments in girls and boy's school at different districts of Tehran: providing suitable strategies to eliminate probable problems. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 11(43): 61. (Persian)
16. Fazlikhani. M. (2014). Designing and Validating a Qualitative Evaluation Model for Assessing Student's Science Achievement in the First Grade of Junior High School. *Journal of Family and Research*, 11(1): 35. (Persian)
17. Ghanbari. H, Shetabbushehri. N, Shafiniya. P, Mehralizadeh. Y. (2018). Pathology of Physical Education and School Sports by Applying Three Dimensional Model. *Research on Educational Sport*, 6(15): 139-160. (Persian)
18. Harlen, W. (2014). Assessment, standards and quality of learning in primary education. Research report. York: *Cambridge Primary Review Trust*
19. Hay, P. & Penney, D. (2012). Assessment in physical education: A sociocultural perspective. New York: *Routledge press*
20. Hurley. Kimberly, S. (2018). Assessment Competence through In Situ Practice for Preservice Educators. *Journal of Physical Education. Recreation & Dance*, 89(3): 24-28
21. Husain, M. Hasan, Z. Wahab, A. & Jantan, J. (2015). Determining teaching effectiveness for physical education teacher. *Journal of Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172: 733-740
22. Khosravi zadeh. E, Saneh. A, Haqdadi. A. (2011). The Status of Physical Education Curriculum in High Schools in Markazi Province. *Quarterly of Iranian Curriculum Studies*, 6(23): 162-183. (Persian)
23. López-Pastor, V. Kirk, M. Lorente-Catalán, D. MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Journal of Sport, Education and Society*, 18(1): 57-76
24. Maleki, H. (2018). Basics of Secondary Education Curriculum Planning, Organization for the Study and Compilation of University Humanities Books. Tehran: *Samat Publications*. (Persian)
25. Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessment and Grading in Physical Education. *Journal of teaching in physical Education*, 13(4), 395-405.
26. Metzler, M. (2017). Instructional models in physical education. *Routledge*.



27. Metzler, W. (2005). *Instructional Models in Physical*. Translated by Rezvani.R. Tehran: *Samat Publications*. (Persian)
28. Mirzamohammadi. M. (2010). A model for evaluation of student achievement in arts related technical vocational fields of study based on a comparative research findings. *Journal of Curriculum Studies*, 5(17): 153. (Persian)
29. Nateghi. F, Yosofi. A, YarMohammadian M . (2008). Designing a Model for Evaluation of Chemistry Courses in Iran High Schools. *Curriculum Planning*, 5(20): 21. (Persian)
30. Navidinia. H, Kiani. G R, Akbari. R, Ghaffar. R. (2015). Identifying the Requirements and Components of a Model for English Language Teacher's Appraisal in Iranian High Schools. *Language Related Research*, 6(2): 235-266. (Persian)
31. Nazari. S, Divkaan. B, Kosaripoor. M. (2020). Factors Involved in Evaluation of Physical Education Teachers' Performance. *Quarterly Journal of Education*, 36(1): 107-124. (Persian)
32. Organization for Educational Research and Planning. (2017). *Physical Education and Health. Teacher Guide for the First Secondary School*. Tehran: *Iran Textbook Publishing Company*. (Persian)
33. Orunaboka, T. (2012). Management of Physical Education Facilities, Equipment and Supplies in Secondary Schools in Nigeria: issues and challenges. *Journal of Education and Practice*, 3(3): 43-47
34. Penney, D, Jones, A, Newhouse, P. & Cambell, A. (2012). Developing a digital assessment in senior secondary physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4): 383-410
35. Razavi. S, Rouhani. Z, Ghanbari. A. (2014). Analysis of factors effectively promoting the status of physical education in schools. *Journal of Sport Management and Behavior*, 19: 69-80. (Persian)
36. Samadi. P, Javadipour. M, Lotfi. M. (2012). Pathology of Physical Education Curriculum Based on Klein's Theory in Tehran. *Educational New Thoughts*, 9(4): 91-116. (Persian)
37. Shafinia. P. (2009). Survey of physical education evaluation in viewpoint of teachers and offering a model. *Research in Sport Science*, 20: 51-61. (Persian)
38. Sofo, S, Ocansey, R, Nabie, M. & Asola, E. (2013). Assessment Practices among Secondary Physical Education Teachers in Ghana. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2): 274-281
39. Starck, J, Richards, K, O'Neil, K. (2018). A conceptual framework for assessment literacy: Opportunities for physical education teacher education. *Quest*, 70(4): 519-535
40. Taslimi. Z, Baboee, H. (2018). Coordinated and Focused Evaluation of Physical Education in Schools: A Qualitative Study. *Research on Educational Sport*, 6(14): 45-66. (Persian)
41. Thorburn, M. (2007). Achieving conceptual and curriculum coherence in high-stakes school examinations in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 163-184.



42. Tigelaar, D. E., Dolmans, D. H., Wolfhagen, I. H., & Van Der Vleuten, C. P. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher education*, 48(2), 253-268.
43. West D. A, Boucher C.A. (2010). Foundations of Physical Education, Exercise Science, and Sport. Translated by Azad. A. Tehran: *Samt Publications*. (Persian)
44. Zolghadri. P, Kian. M, Aliasgari. M, Elahi. A. (2019). Pathology of the Implementation of Physical Education and Health Curriculum in First level Secondary School, based on Aker Model. *Research on Educational Sport*, 7(17): 229-252. (Persian)

ارجاع دهی

ارشاد ایرنجی، طیبه؛ صفانیا، علی محمد؛ فراهانی، ابوالفضل؛ نیک‌بخش، رضا. (۱۴۰۱). آسیب‌شناسی ارزشیابی درس تربیت‌بدنی در مدارس متوسطه ایران. پژوهش در ورزش تربیتی، ۱۰ (۲۷): ۱۸۵-۲۱۲. شناسه دیجیتال: 10.22089/RES.2021.10949.2127

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. (Persian). DOI: 10.22089/RES.2021.10949.2127

