



مقدمه

زمانی می‌توان به اهداف برنامه‌دروس تربیت بدنی دست یافت و انتظارات ذی‌نفعان (از جمله دانش‌آموزان، اولیا، مدیریت مدرسه و در نهایت جامعه) را از آن محقق ساخت که در خصوص میزان و چگونگی دستیابی به اهداف توافق و سازگاری ایجاد شود. آگاهی از میزان تحقق کمی و کیفی اهداف و دستاوردهای این درس منوط به سنجش و ارزیابی (ارزشیابی) دقیق و صحیح از مهارت‌ها، توانایی‌ها و صفات دانش‌آموزان است. انجام دادن این تکلیف صرفاً از معلمان خبره تربیت بدنی برمی‌آید. بنابراین، اگر یک روی سکه برنامه‌ها و اهداف باشند، روی دیگر آن سنجش و ارزیابی است. البته نباید فراموش کرد که حلقه اتصال برنامه‌ها و سنجش و ارزیابی، اجرای برنامه است که بیشترین زمان کاری معلم صرف آن می‌شود. سنجش و ارزیابی^۱ از درس تربیت بدنی یکی از مسائل دشوار در طول دهه‌های گذشته چه در سطح ملی و چه در سطح بین‌المللی بوده است. حتی می‌توان اذعان کرد که یکی از مهم‌ترین موانع توسعه و گسترش این درس - که در بعضی موارد مانع شناخت عمیق متولیان امر تعلیم و تربیت از نقش‌ها و مسئولیت‌های

آن شده - بی‌توجهی به سنجش و ارزیابی جامع و معتبر است. در این مقاله می‌کوشیم با مرور ادبیات بین‌المللی به اهمیت این موضوع بیشتر پی ببریم.

کلیدواژه‌ها: تربیت بدنی، سنجش و ارزیابی، سنجش و ارزیابی درس تربیت بدنی

تاریخچه سنجش و ارزشیابی درس تربیت بدنی

در طول چهل سال گذشته، سنجش و ارزیابی مسئله غامض پیش روی معلمان تربیت بدنی بوده است؛ به‌ویژه از زمانی که شکل‌های آزمون‌پذیر موضوعات و مواد درسی ابتدا در مدارس دوره اول متوسطه در طول سال‌های ۱۹۷۰ میلادی در انگلستان و استرالیا طراحی شد. در اسپانیا تحول آموزشی (تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت) در سال ۱۹۷۰ آغاز شد و به دنبال آن، دستورالعمل‌های جدیدی برای سنجش و ارزیابی در نظام تعلیم و تربیت آن کشور به دو شکل تداومی و مشارکتی به‌وجود آمد. در ایرلند دغدغه سنجش و ارزیابی از درس تربیت بدنی با معرفی پروژه‌های به نام «سنجش و ارزیابی در آموزش دوره اول متوسطه» شروع شد (مورفی، ۲، ۱۹۹۰). تا پیش از دهه ۱۹۷۰،

سنجش و ارزیابی درس تربیت بدنی

مروری بر ادبیات بین‌المللی شکل‌های سنتی

دکتر محسن حلاجی

عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان



در بسیاری از کشورها سنجش و ارزیابی به عنوان یک مسئله و مشکل آموزشی مطرح نبود. تا قبل از این تاریخ، زمانی که اکثر دانش‌آموزان شکل‌هایی از تمرین و مشق فعالیت‌های تربیت بدنی را انجام می‌دادند، سنجش و ارزیابی (تا آنجا که وجود داشت) آسان تلقی می‌شد. مربی می‌توانست به روشنی ببیند که آیا کودک تمرین را به درستی اجرا می‌کند یا نه. یکی از اهداف اصلی این نوع از تربیت بدنی اطاعت فوری کودک از فرمان صادر شده بود؛ امری که به ندرت ابهام داشت.

پس از جنگ جهانی دوم، زمانی که در تربیت بدنی ورزش مینا^۱ به عنوان موضوع و محتوای قالب این درس شروع به پدیدار شدن کرد، سنجش و ارزیابی به ناگهان ضرورت خود را از دست داد و مورد بی‌اعتنایی قرار گرفت. در واقع، سنجش و ارزیابی به مشاهده بازیکنان با استعداد توسط معلمان تربیت بدنی محدود می‌شد. این هدف عالی (یعنی اجرای ورزش‌ها) به ندرت در طول دهه‌های قبل از جنگ جهانی دوم به روشنی مورد توجه قرار گرفت. به هر حال، این قضاوتی بود درباره اجرای مهارت‌های ورزشی کودکان در کنار شلوغی، شادی و نشاط آن‌ها!

در اواخر دهه ۱۹۶۰ تا اواخر ۱۹۸۰ در ایالات متحده بریتانیا و استرالیا «آزمون عینی»^۲ مهارت‌های حرکتی (انتقالی) و آمادگی جسمانی کودکان به شدت رواج داشت اما چنین آزمونی نتوانست نیاز معلمان متخصص را به دقت علمی نتایج آزمون (به‌ویژه روایی بوم‌شناختی) برطرف کند. به همین دلیل، این آزمون‌ها در تولید اطلاعات لازم در خصوص آنچه کودکان احتمالاً باید از طریق تربیت بدنی فراگیرند، شکست خوردند. شیوع «آزمون عینی» برای مهارت‌های حرکتی (جابه‌جایی یا انتقالی) و آمادگی جسمانی به عنوان نوعی از سنجش و ارزیابی، انعکاس نوعی تربیت بدنی است که هدف اصلی آن تمرین توانایی‌های عملکردی و جسمانی است. بر حسب آنچه تینینگ^۳ (۱۹۹۶) آن را «حاکمیت عملکرد»^۴ در تربیت بدنی می‌داند و جایی که لوپز-پاستور^۵ (۱۹۹۹) از آن به عنوان تربیت بدنی تحت سیطره «عقلانیت فنی» یاد می‌کنند.

این تعبیر پاسخی بود به بخشی از حاکمیت این‌گونه آزمون‌ها و توسعه مهارت‌های ورزشی به عنوان شکلی از تربیت بدنی و از طریق آن، معلمان تربیت بدنی همچون بانکر و تورپه^۶ (۱۹۸۳) درباره نیاز بچه‌ها به

بازی و نه صرفاً اجرای جداگانه مهارت‌های ورزشی (خارج از بازی) به سایر معلمان هشدار داد (لوپز-پاستور، ۲۰۰۶).

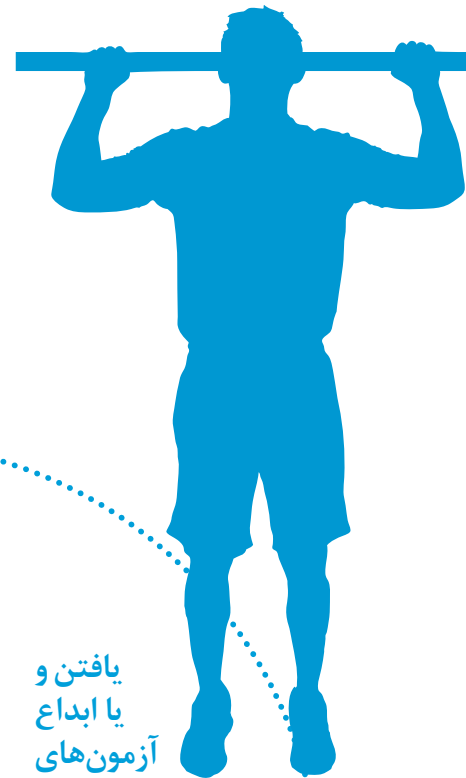
سنجش و ارزیابی از «دانش‌نظری» در تربیت بدنی به شکل و روش مرسوم مطابق با سایر موضوعات درسی از طریق امتحان، یعنی آزمون انشایی و یا چندگزینه‌ای انجام شد. سنجش و ارزیابی از «کار عملی» با سادگی کمتری انجام گرفت. شیوه‌های متعددی در این زمینه شامل استفاده از مهارت‌های حرکتی، آزمون‌های آمادگی جسمانی، جداول امتیاز برای اجرای فعالیت‌های همچون شنا کردن، دو میدانی و «قضاوت ذهنی» معلم از مواد آموزشی همچون عملکرد (اجرای) بازی‌ها پدیدار شد. این نوع روش‌ها به عنوان شکل‌های «سنتی» سنجش و ارزیابی، به‌ویژه با استفاده از آزمون‌های آمادگی جسمانی قصد شده، در رتبه‌بندی عملکرد دانش‌آموزان می‌تواند تلقی شود (لوپز-پاستور ۲۰۰۶).

در ایران با ورود درس تربیت بدنی به جدول زمان‌بندی هفتگی دروس رسمی مدارس در سال ۱۳۰۶، این درس رسمیت یافت. بنابراین، می‌توان انتظار داشت که سنجش و ارزیابی از این درس نیز دچار ابهام شده باشد. مطابق با اسناد موجود، با تلاش کارشناسان علاقه‌مند به سامان یافتن این درس در سرتاسر کشور، برنامه ارزشیابی درس تربیت بدنی از طریق آزمون‌های شش‌گانه ایفرد^۷ طی بخشنامه‌ای سراسری از سوی اداره کل تربیت بدنی وزارت و پرورش برای اجرا به تمام استان‌ها ابلاغ شد. استفاده از آزمون‌های آمادگی جسمانی برای ارزشیابی درس تربیت بدنی در ایران توانست به ایجاد وحدت رویه در نمره‌دهی به توانایی‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان در این درس منجر شود اما به تدریج نگرش به این درس را محدود به آن دسته از اهداف تربیت بدنی کرد که صرفاً به توسعه ابعاد جسمانی می‌پردازند و محتوای این درس هر چه بود، دانش‌آموزان فقط بر حسب میزان توانایی‌های جسمانی سنجش شدند و سنجش سایر اهداف این درس مغفول ماند. در نتیجه، سال‌ها رویکرد سنتی به سنجش و ارزیابی (ارزشیابی) این درس در ایران حاکم شد.

شکل سنتی سنجش و ارزیابی: آزمون‌های آمادگی جسمانی

در بسیاری از کشورها، آزمون‌های تربیت بدنی^۸ PFTS، شکل عمومی سنجش و ارزیابی تربیت

در ایران با ورود
درس تربیت
بدنی به جدول
زمان‌بندی
هفتگی دروس
رسمی مدارس
در سال ۱۳۰۶،
این درس
رسمیت یافت



یافتن و
یا ابداع
آزمون‌های
مناسب
و مرتبط با
آزمون‌های
آمادگی جسمانی
مرتبط با سلامت
برای تشویق
دانش‌آموزان
به تمرین منظم
ارزشمند است

بدنی بوده است (لوپز- پاستور، ۲۰۰۶). مطابق با گفته کارول^{۱۱} (۱۹۹۴) تا اوایل سال ۱۹۹۰، حدود ۹۰ درصد معلمان تربیت بدنی از PFTS در برنامه‌هایشان استفاده کردند. به هر حال، استفاده از این آزمون‌ها (PFTS) به‌طور گسترده از ادبیات تحقیقات مربوط مورد استفاده قرار گرفته و دانش‌آموزان اظهار داشتند که این آزمون‌ها برای آن‌ها تجربه منفی به همراه داشته و از معنا و کاربرد آن در زندگی دانش‌اندکی کسب کرده‌اند.

استفاده از PFTS به‌عنوان وسیله‌ای (روشی) برای سنجش و ارزیابی، انعکاسی از ادراک موجود از تربیت بدنی به‌عنوان تمرین (ورزش) عملکرد دانش‌آموز، معمولاً منطبق بر استفاده از یک برنامه درسی هدف‌محور است که کوشش می‌کند عقلانیت فنی را در آموزش تربیت بدنی حاکم سازد (تینینگ، ۱۹۹۶). کارول (۱۹۹۴) که به جمع‌آوری انتقادات وارده به PFTS در ادبیات منتشر شده به زبان انگلیسی اقدام کرده است بیان می‌دارد که PFTS بر انگیزش تأثیر منفی دارد. این اظهار با ادعای پولز- پاستور (۲۰۰۶) که نگرانی مشابهی را در اسپانیا درباره استفاده از PFTS به‌عنوان نظامی برای نمره‌دهی دارد، سازگار است. در آمریکا، کیتینگ^{۱۲} (۲۰۰۳) کاربرد PFTS را در تربیت بدنی ابتدایی و راهنمایی (متوسطه اول) مورد بازبینی و تجدید نظر قرار داد. او ۱۰ انتقاد وارد بر کاربرد PFTS را فهرست کرده و راه حل‌های احتمالی را در اجرای آن‌ها در درس تربیت بدنی پیشنهاد کرد. این پیشنهادها بدین قرارند: ۱. آن‌ها نباید برای رتبه‌بندی (نمره‌دهی) دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرند؛ مگر به قصد یادگیری و فعالیت تکمیلی؛ ۲. آن‌ها باید آگاهی دانش‌آموزان از آزمون را افزایش دهند؛ ۳. در کاربرد آن‌ها باید بر سلامتی تأکید شود و سرانجام، ۴. این‌گونه آزمون‌ها باید به بهبود آمادگی جسمانی دانش‌آموزان منجر شود.

گراهام (۱۹۹۵) ابراز داشت که به‌رغم مطالعات زیادی که درباره PFTS انجام شده، مطالعات اندکی درباره نگرش دانش‌آموزان به این قبیل آزمون‌ها صورت گرفته است. او مطالعه‌ای را با موضوع ادراک دانش‌آموزان دوره ابتدایی از یکی از آزمون‌های PFTS، یعنی یک مایل دویدن (روی ۱۶۰۰ متر) بر حسب اختلاف بین دانش‌آموزانی که امتیاز بالا گرفته‌اند و دانش‌آموزانی که امتیاز پایین گرفته‌اند ترتیب داد. اگر دانش‌آموزان ادراک روشنی از دلیل آزمون نداشتند، بسیاری مایل به انجام دادن آزمون نبودند و راه‌هایی برای فرار از آن

پیدا کرده بودند. بسیاری از دانش‌آموزان نوشته بودند که اگر حق انتخاب داشتند، آزمون دیگری را جایگزین این آزمون برای سنجش و ارزیابی می‌کردند. در نهایت، محقق پیشنهاد می‌دهد که یافتن و یا ابداع آزمون‌های مناسب و مرتبط با آزمون‌های آمادگی جسمانی مرتبط با سلامت برای تشویق دانش‌آموزان به تمرین منظم ارزشمند است.

پلاسیک و همکاران (۲۰۰۱) با عنایت به ترویج ارتباط بین آمادگی جسمانی و کسب زندگی سالم اقدام به مطالعه نظرات دانش‌آموزان دوره متوسطه اول در خصوص درس تربیت بدنی کردند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزانی جسمانی دانش‌آموزان در سطح پایین و عملکرد آن‌ها در PFTS بهبودی نداشته است. کیتینگ و همکاران (۲۰۰۶) دانش‌اندک درباره نیت و هدف از PFTS را در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم (۱۶ تا ۱۸۷ ساله) مورد تأکید قرار می‌دهند و اشاره می‌کنند که این نتایج با نتایج ۲۰ سال مشابهت دارد. آن‌ها این موضوع را به بحث می‌گذارند که حتی با بهبود دانش‌آموزان در خصوص نیت و اهداف PFTS، این آزمون‌ها آن‌ها را در وضعیتی قرار نمی‌دهند که بتوانند سبک زندگی فعال با معنی و مؤثری را توسعه دهند. علاقه‌مندی معاصر به برنامه‌های تربیت بدنی مرتبط با سلامت، گاه به دلیل احیای آزمون آمادگی جسمانی فردی گنج‌کننده است (هالاس و کنون^{۱۳}، ۲۰۰۶، کیتینگ و همکاران، ۲۰۰۹). برداشت و فهم ما این‌گونه است که توسعه تربیت بدنی مرتبط با سلامت باید با استفاده و بهره‌گیری از سنجش و ارزیابی معتبر^{۱۴} که در بردارنده اهدافی از این قبیل است:

- درک اهداف هر یک از انواع تمرین‌های جسمانی
- فراگیری چگونگی اجرای هر یک از تمرین‌های

جسمانی

- خودتنظیمی

- سطوح فعالیت‌های بدنی^{۱۵}

- تغییر رفتار^{۱۶}

- مشغولیت

- مسئولیت‌پذیری فردی در برنامه‌ها.

هالاس و کنون (۲۰۰۶) اصول درگیر در توسعه آمادگی جسمانی و اجرای سنجش و ارزیابی، مرور انجام PFTS در برنامه درسی، خطاها و نتایج به دست آمده بر حسب عدم پذیرش فعالیت‌های جسمانی از سوی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها پس از انجام این پژوهش پیشنهاد کردند که دانش‌آموزان باید اصول آمادگی جسمانی را فرا گیرند و بفهمند که

PFTS چه چیزی را اندازه‌گیری می‌کند و کارکرد آن چیست. همچنین بر فعال بودن آن‌ها تأکید شود؛ به‌طوری که سنجش و ارزیابی آمادگی جسمانی بتواند مناسبیت و ارتباط آموزشی آن‌ها را برای دانش‌آموزان نشان دهد. در حقیقت، جکسون (۲۰۰۶) گزارش کرد که در سال‌های اخیر روند رو به رشدی از اندازه‌گیری صرف عملکرد آمادگی جسمانی دانش‌آموزان از طریق PFTS تا توجه به PFTS با رویکرد سلامتی به‌وجود آمده است.

برخی از نویسندگان از طرح‌هایی به‌منظور بهبود آموزش و سنجش و ارزیابی PFTS با تأکید بر تأثیر آزمون‌های آمادگی جسمانی بر رشد و بهبود سبک زندگی سالم و یا درک بهتر استفاده کردند و امکانات آن‌ها را در زندگی واقعی ارائه نمودند. یک نمونه از این طرح‌ها بر موضوع آزمون‌گیری و گزارش اندازه‌گیری‌های «عینی» در تربیت بدنی همچون آزمون‌های آمادگی جسمانی یا BMI متمرکز است. با وجود این، مطالعات زیادی درباره‌ی توسعه‌ی تجربی این‌گونه طرح‌ها و ابعاد کاربردی آن‌ها مورد نیاز است.

مطالعات انجام شده درباره‌ی سایر روش‌های سنتی سنجش و ارزیابی

در حالی که آزمون‌های آمادگی جسمانی نشان دهنده‌ی بعضی نقص‌های عمده و مشترک روش‌های سنتی سنجش و ارزیابی هستند، محققان سایر روش‌های سنتی سنجش و ارزیابی در تربیت بدنی را مورد مطالعه قرار داده‌اند. ویل^{۱۷} شیوه‌ها سنجش و ارزیابی معلمان تربیت بدنی ۱۳ مدرسه راهنمایی (دوره اول متوسطه) را مورد بررسی قرار داد و ۹۰ روش سنجش و ارزیابی را در مجموع مشخص کرد. در حالی که نرخ سنجش و ارزیابی (ارزشیابی) تراکمی ۵۴ درصد بیش از سنجش و ارزیابی (ارزشیابی) مستمر ۳۰ درصد مشخص شد. معلمان تلاش‌های ارزشمندی در زمان نمره‌دهی به‌دهند. پیامدها آشکار کرد که معلمان همان‌گونه که در طول دوران آموزش‌های پیش از خدمت تشویق به انجام سنجش و ارزیابی معتبر می‌شوند و به این باور می‌رسند که پیروی از روال جاری (آزمون‌های سنتی) نمی‌تواند گویای واقعیت آموزش تربیت بدنی در مدارس باشد، معمولاً تمایلی به انجام این‌گونه آزمون‌ها ندارند. از این رو، چالش پیش روی ارتقای کارایی است و آن به معنی آسان‌سازی استفاده از ابزارها برای اندازه‌گیری و گردآوری داده‌ها در خصوص یادگیری دانش‌آموزان توسط معلمان است.

در مطالعه دیگری ماتانیسم و تم‌هیل^{۱۸} (۱۹۹۴) روش‌های واقعی سنجش و ارزیابی مورد استفاده در

مدارس را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که در سنجش و ارزیابی تربیت بدنی در طول دو و نیم دهه قبل تغییرات کمی صورت گرفته است. مهم‌ترین تغییرات معنی‌دار عبارت بودند از:

۱. اکثر معلمان به روش نمره‌دهی با آزمون‌های آمادگی جسمانی و مهارت‌های حرکتی ادامه داده‌اند.
۲. دستیابی به نمره قبولی در درس تربیت بدنی برای دانش‌آموزان بسیار ساده بوده است.
۳. هنوز پوشش ورزشی مناسب ملاک نمره‌دهی باقی مانده است.

۴. ملاک‌های نمره‌دهی مشترک بین معلمان عبارت بوده‌اند از: مشارکت، سطح دانش و مهارت، و سایر ملاک‌های غیر مشترک عبارت بوده‌اند از: تلاش، گرایش، رفتار و آمادگی جسمانی. در خصوص زمان اختصاص یافته به سنجش و ارزیابی یافته‌ها نشان داد که این مقدار از ۱۰ تا ۸۰ درصد متغیر بوده است. بین ابزارهای مکتوب و عملکرد (رفتار) معلمان در هفته واقعی تا حدودی ناسازگاری و تناقض وجود داشت. معلمان تربیت بدنی ایده نمره گذاری بر حسب صرفاً آمادگی جسمانی را قبول نکردند و فقط ۴ درصد آنان استفاده از آمادگی جسمانی به‌عنوان ملاک نمره گذاری را پذیرفتند. برخی از معلمان ترجیح خود را برای ارزیابی ذهنی در نمره گذاری دانش‌آموزان بر اساس معیارهایی همچون تلاش، مشارکت و رفتار و برخورد آشکار کردند. سرانجام محققان به فقدان رویکرد عینی و نظام‌مند و همین‌طور استفاده محدود از سنجش و ارزیابی رسمی در تربیت بدنی انتقاد کردند.

نتیجه‌گیری

مروری بر تاریخچه سنجش و ارزیابی در تربیت بدنی بلافاصله ما را به این جمع‌بندی می‌رساند که در پیش گرفتن هر روشی برای سنجش و ارزیابی و کنترل میزان تحقق اهداف متناسب با استانداردهای تعیین شده است. از این رو حاکمیت رویکرد سنتی سنجش و ارزیابی گویای دو نکته است:

۱. اهداف کلی، جزئی و رفتاری به دقت طراحی نشده‌اند و یا روش‌های سنجش و ارزیابی مناسبی برای آن‌ها در نظر گرفته نشده است. در هر صورت، روش و یا روش‌هایی که صرفاً برای سنجش و ارزیابی بخشی از اهداف درس تربیت بدنی در بین معلمان ترویج پیدا می‌کنند، می‌توانند گویای این نکته نهفته باشند که یا برنامه‌ریزان در طراحی و تولید روش‌های مناسب و قابل اجرا و جامع دچار غفلت‌اند و یا معلمان روش‌های جامع و معتبر را کنار می‌گذارند و صرفاً به روش‌های سنتی سنجش و ارزیابی روی می‌آورند!

پی‌نوشت‌ها

۱. بهتر است مطابق با ادبیات بین‌المللی به جای واژه ارزشیابی (Evaluation)، واژه سنجش و ارزیابی (Assessment) را به کار ببریم.
2. Murphy
3. Sport- based physical education
4. Objective testing
5. Tinning
6. Discourses of performance
7. Lopez- Pastor
8. Bunker and Thorpe
9. AAHPERD
10. Physical Fitness Tests
11. Carroll
12. Keating
13. Halas and cannon
14. Authentic assessment
15. Physical activity levels
16. Behavior change
17. Veal
18. Matanim and Tamehill

منابع

۱. شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱) برنامه درسی ملی. تهران: وزارت آموزشی و پرورش.
2. lopez- pastor, v. m (2012). Alternative. Assessment in physical education! A review of international literature sport, Education and society.
3. lopez- pastor, V. M. Monjas, R. (2011). Fifteen years of action-research as professional development. Searching more collaborative, Useful and democratic systems for teachers, Educational Action Research, 19 (2), 153- 170.
4. Carroll, B (1994). Assessment in physical educational A teacher, s guide to the Issues (London, Falmer press).
5. Keating, X. D (2003). The current often implemented fitness test in Physical education programs: Problems and Future directions. Quest. 55 (2), 141- 160.
6. Keating, X. , et. al (2009) An analysis of research on student health-related fitness know ledge in K- 16 programs, journal of Teaching in physical Education, 28 (3), 333- 349.
7. Halas, J. 8 Gannon, G. (2006) The Challenges of teaching fitness in an era of physical inactivity: Health Education Journal, 72 (1), 4-9.