



Datganiad Sefyllfa ar Asesu Addysg Gorfforol

Cymdeithas broffesiynol ryngwladol, anllywodraethol, ddi-elw yw AIESEP sydd â'r nod o hyrwyddo ymchwil o ansawdd uchel yn fyd-eang ym meysydd addysg gorfforol, gweithgarwch corfforol ac addysgeg chwaraeon i bobl o bob oed. Mae AIESEP yn amlieithog, amlddiwylliannol ac mae'n cynnwys prifysgolion, colegau, sefydliadau ac aelodau unigol o bob cwr o'r byd. Rhagor o wybodaeth: www.aiesep.org

Cyfeiriwch at y ddogfen hon fel:

Datganiad Sefyllfa AIESEP ar Asesu Addysg Gorfforol (2020).
<https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements>

Rhagair

Pam datganiad sefyllfa ar Asesu Addysg Gorfforol?

Mae gan y Datganiad Sefyllfa AIESEP hwn ar Asesu Addysg Gorfforol (AG) bedwar nod:

- Hyrwyddo'n rhyngwladol bwysigrwydd arferion asesu fel elfen ganolog o ddarparu AG ystyrlon, berthnasol a gwerth chweil;
- Cynghori'r maes AG am gysyniadau asesu sy'n seiliedig ar ymchwil ac arferion cyfoes;
- Nodi cwestiynau ymchwil a llwybrau ymchwil brys ar gyfer ymchwil newydd ym maes asesu AG;
- Darparu sail resymegol ategol i gydweithwyr sy'n dymuno gwneud cais am arian ymchwil i fynd i'r afael â chwestiynau am asesu AG neu sy'n cael cyfleoedd i weithio gyda llunwyr polisi neu ddyllanwadu arnynt.

Y prif grwpiau targed ar gyfer y datganiad sefyllfa hwn yw athrawon AG, athrawon cyn-wasanaeth AG, swyddogion cwricwlwm AG, addysgwyr athrawon AG, ymchwilwyr AG, gweinyddwyr AG a llunwyr polisi AG.

Sut y crëwyd y datganiad sefyllfa hwn?

Cynhaliwyd seminar arbenigol AIESEP 'Future Directions in PE Assessment' rhwng 18 a 20 Hydref 2018, ym Mhrifysgol Gwyddorau Cymhwysol Fontys yn Eindhoven, yr Iseldiroedd. Nod y seminar oedd dod ag ysgolheigion blaenllaw yn y maes at ei gilydd i gyflwyno a thrafod safbwyntiau wedi'u llywio gan dystiolaeth am bynciau amrywiol sy'n ymwneud ag asesu AG. Daeth 71 o arbenigwyr o 20 o wledydd (gweler atodiad 2) ynghyd i rannu ymchwil ar asesu AG drwy ddarlithoedd allweddol a chyflwyniadau ymchwil ac i drafod materion sy'n ymwneud ag asesu mewn sesiynau rhyngweithiol. Fe wnaeth cyfraniadau'r cyfarfod hwn arwain at ddrafft cyntaf o'r datganiad. Anfonwyd copïau o'r drafft cyntaf at bawb a gymerodd ran yn y seminar arbenigol i gael adborth, a fu'n sail i'r ail ddrafft wedyn. Cyflwynwyd y drafft hwn yng Nghynhadledd Ryngwladol AIESEP 2019 yn Garden City, Efrog Newydd. Ar ôl hynny casglwyd adborth pellach gan gyfranwyr yn y fan a'r lle a thrwy arolwg ar-lein. Mae atodiad 1 yn cyfeirio at brif gyfranfwyr y datganiad sefyllfa. Cafodd ei gymeradwyo gan Fwrdd AIESEP ar 7 Mai 2020.

Gan ddilyn prif themâu seminar arbenigol AIESEP, 'Future Directions in PE Assessment' i raddau helaeth, mae'r Datganiad Sefyllfa hwn wedi'i rannu'n adrannau fel a ganlyn: Llythrennedd Asesu; Atebolrwydd a Pholisi; Cysondeb Cyfarwyddol; Asesu ar gyfer Dysgu; Addysg Athrawon Addysg Gorfforol (PETE) a Datblygiad Proffesiynol Parhaus; Technoleg Ddigidol mewn Asesu Addysg Gorfforol. Cyn yr adrannau hyn, ceir trosolwg cryno o ddata ymchwil ar AG. Mae'r datganiad yn gorffen gyda chyfeiriadau ar gyfer ymchwil yn y dyfodol.

Asesu Addysg Gorfforol: beth rydym yn ei wybod o ymchwil?¹

Proses o gaffael, dehongli a chyfleu gwybodaeth am ddysgu myfyrwyr yw asesu, o'i chymharu ag un neu fwy o ddeilliannau dysgu rhagddiffiniedig. Mae ganddi sawl diben addysgol, megis:

- Arwain a chefnogi proses ddysgu myfyrwyr,
- Rhoi gwybod i athrawon am effeithiolrwydd eu haddysgu a'u cwricwlwm,
- Penderfynu a all myfyrwyr symud ymlaen i gyfnod dilynol eu proses ddysgu neu a oes modd dyfarnu cymhwyster ffurfiol (e.e. diploma),
- Darparu tystiolaeth o ddysgu myfyrwyr i randdeiliaid perthnasol (atebolrwydd).

Mae'r dibenion hyn yn tynnu sylw at rôl ganolog asesu o ran sicrhau AG o ansawdd uchel. Fodd bynnag, mae sawl ymchwilydd wedi awgrymu bod ansawdd asesu AG yn peri pryder (Hay a Penney 2009; Thorburn 2007; Veal 1988), a bod addysgwyr corfforol yn ei chael hi'n anodd bodloni'r galw am system raddio ddibynadwy a dilys (Annerstedt a Larsson 2010; DinanThompson a Penney 2015). Yn wir, cyfeiriwyd at asesu fel un o'r materion mwyaf anodd a chythryblus y bu'n rhaid i addysgwyr corfforol ymdrin â nhw dros y 40 mlynedd diwethaf (López-Pastor et al. 2013). Mae'r pryderon hyn yn cyd-daro â phwyslais cynyddol ar asesu mewn addysg, oherwydd amlygrwydd byd-eang cynyddol trafodaethau am atebolrwydd a safoni ym maes addysg (Hursh 2005; Roberts-Holmes a Bradbury 2016).

Er bod asesu AG wedi denu rhywfaint o ddiddordeb ymchwil nodedig yn rhyngwladol, mae astudiaethau i arferion asesu gwirioneddol yn gymharol brin. Roedd y rhan fwyaf o'r astudiaethau hyn yn gymharol fach a/neu'n dyddio'n ôl ddegawd a mwy (Desrosiers, GenetVolet, and Godbout 1997; Imwold, Rider, a Johnson 1982; Kneer 1986; Matanin a Tannehill 1994; Mintah 2003; Veal 1988). Mae ymchwil yn awgrymu cysondeb cyfarwyddol gwael mewn AG yn Awstralia a'r Iseldiroedd (Georgakis a Wilson 2012; Borghouts, Slingerland a Haerens, 2017). Yn UDA, daeth Matanin a Tannehill (1994) i'r casgliad o'u hymchwil gynnar gydag 11 o athrawon AG, mai ychydig iawn o wybodaeth oedd athrawon yn ei chael am yr hyn a gyflawnodd myfyrwyr a'u bod yn defnyddio presenoldeb, gwisg, cyfranogiad ac ymdrech i raddio myfyrwyr yn hytrach na gwybodaeth a sgiliau. Yn fwy diweddar, daeth gwaith profi offeryn er mwyn arsylwi asesiad AG ffurfiol yn systematig, Van der Mars et al. (2018) i'r casgliad bod y pedwar athro uwchradd a arsylwyd, yn defnyddio strategaethau asesu anffurfiol yn bennaf ac wedi graddio ymdrechion myfyrwyr ar agweddau rheolaethol o'u berfformiad. Mae astudiaethau eraill wedi nodi hefyd bod asesu'n aml yn seiliedig ar werthusiad goddrychol o agweddau fel ymdrech, parodrwydd a chwarae teg neu sbortsmonaeth (Imwold, Rider, a Johnson 1982; Matanin a Tannehill 1994; Veal 1988; Borghouts, Slingerland a Haerens 2017) a niferoedd isel o brofion gwybodaeth ac aseiniadau ysgrifenedig (Imwold, Rider, a Johnson 1982; Mintah 2003; Veal 1988; Borghouts, Slingerland a Haerens 2017). Roedd astudiaeth achos ddisgrifiadol mewn AG elfennol yn UDA (James, Griffin, a Dodds 2008) yn dangos bod athrawon wedi symud eu hagenda'u ategol (canolbwyntio ar ddysgu myfyrwyr) i agenda oedd yn canolbwyntio ar ddiogelwch a chwblhau tasgau. O ganlyniad i'r newid hwn, ni aseswyd myfyrwyr fel y cynlluniwyd yn wreiddiol gan athrawon. Felly, nid oedd unrhyw gysondeb rhwng agenda'r athrawon, tasgau gwersi ac asesiadau.

O ystyried y diffyg cysondeb adeiladol ymddangosiadol, nid yw'n syndod bod ymchwil wedi dangos hefyd y gallai myfyrwyr fod yn ddrysllys neu'n anwybodus am nodau AG a'r hyn y mae ei asesiad yn seiliedig arno (Erdmann, Chatzopoulos, a Tsormbatzoudis 2006; Redelius a Hay 2012; Zhu 2015). Nid oedd myfyrwyr yn yr astudiaethau hyn yn ystyried mai'r safonau a'r meini prawf swyddogol oedd y brif sail ar gyfer asesu, ac roedd eu safbwyntiau ynghylch graddio'n anghyson â'u cysyniad eu hunain o gyflawniad mewn AG. Yn wir, mewn arolwg arall o 309 o athrawon AG ysgol ganol yng Nghalifornia, darganfyddodd Michael et al. (2016) gwelwyd bod 74% yn seilio eu hasesiadau ar safonau AG y wladwriaeth. Yn achos yr athrawon nad oeddent yn defnyddio asesiadau seiliedig ar safonau, nid oeddent wedi cael fawr o ddatblygiad proffesiynol, os o gwbl, yn ymwneud â'r safonau ac roeddent o'r farn mai dyma'r her fwyaf i ddefnyddio asesiadau seiliedig ar safonau.

Awgrymwyd bod nifer fawr o arferion asesu sy'n canolbwyntio ar gynnyrch mewn AG megis profion ffitrwydd ac asesu sgiliau technegol ynysig (Lorente-Catalán a Kirk 2016; Penney et al. 2009). Dadleuwyd nad yw'r mathau hyn o asesu yn ystyrion i fyfyrwyr gan nad ydyn nhw'n ymwneud â'r byd

y tu allan i adeilad yr ysgol (López-Pastor et al. 2013); mewn geiriau eraill, nid ydynt yn ddilys. Er enghraifft, dangosodd dadansoddiad dogfennau o 15 o gyrsiau AG uwchradd uwch yn Awstralia, er bod asesiad yn yr ysgol yn darparu amrywiaeth o dasgau i bennu dysgu myfyrwyr, bod asesiad allanol (trydydd parti) yn cael ei ddominyddu gan archwiliad ysgrifenedig (Whittle, Benson a Telford, 2017). Er bod López-Pastor et al. (2013) wedi awgrymu bod dulliau asesu mwy dilys wedi dod i'r amlwg dros y tri degawd diwethaf, daeth eu hadolygiad o arferion asesu i'r casgliad bod angen parhau i egluro i ba raddau mae'r dulliau hyn wedi dod yn arfer safonol.

¹ Ni fwriadwyd i'r trosolwg cryno hwn o ddeunyddiau asesu Addysg Gorfforol fod yn adolygiad cyflawn a hollgynhwysol, ond yn hytrach ei nod yw crybwyll rhai o'r materion mwyaf perthnasol yng ngoleuni'r datganiad sefyllfa hwn. Rydym yn argymhell ffynonellau eraill ar gyfer trosolygon ac erthyglau mwy cynhwysfawr, gan gynnwys:

Hay, P., a Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., a Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <http://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., a Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442. <http://doi.org/10.1080/13573320903217125>

Starck, J. R., Richards, K. A. R., a O'Neil, K. (2018). A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education. *Opportunities for Physical Education Teacher Education*. *Quest*, 70(4), 519–535. <http://doi.org/10.1080/00336297.2018.1465830>

Whittle, R. J., Benson, A. C., a Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598–625.

Llythrennedd Asesu

Ystyrir bod gwybodaeth am ansawdd ac effeithiolrwydd asesu yn rhan o 'lythrennedd asesu', rhywbeth a ystyriwyd yn nodwedd bwysig o athrawon effeithiol ers tro byd. Llythrennedd asesu yw'r set o gredoau, gwybodaeth ac arferion am asesu sy'n arwain athro, gweinyddwr, lluniwr polisi, neu fyfyrwr a'u teuluoedd, i ddefnyddio asesiad er mwyn gwella dysgu a chyrraeddïad myfyrwr. Mae Hay a Penney (2013) yn cynnig bod llythrennedd asesu mewn Addysg Gorfforol yn cynnwys pedair elfen ryngddibynnol:

- *asesu dealltwriaeth* – canolbwyntio ar wybodaeth a dealltwriaeth o ddisgwyliadau ac amodau asesu effeithiolrwydd.
- *cais am asesiad* - canolbwyntio ar gynnal asesiad o ran gweithredu athrawon neu ymgysylltiad myfyrwr.
- *dehongli asesiadau* – canolbwyntio ar wneud synnwyr o'r wybodaeth a gesglir drwy arferion asesu a gweithredu ar hynny, gan gynnwys croesi a thrafod cysylltiadau cymdeithasol asesu.
- *ymgysylltu beirniadol ag asesu* – canolbwyntio ar ymwybyddiaeth o effaith neu ganlyniadau asesu a herio 'naturioldeb' arferion asesu, perfformiadau a chanlyniadau.

Mae llythrennedd asesu athrawon yn gysail bwysig ar gyfer ansawdd asesu. Mae ansawdd asesu'n hollbwysig fel bod athrawon a myfyrwr yn wybodus ac yn gallu llunio barn ddilys am y broses ddysgu a'i chanlyniadau.

Felly, mae AIESEP yn argymhell yr angen i fuddsoddi mewn llythrennedd asesu athrawon Addysg Gorfforol.

Atebolrwydd a Pholisi

Diffinnir atebolrwydd fel mecanwaith llywodraeth (cenedlaethol, gwladol neu daleithiol) o ddwyn sefydliadau addysgol i gyfrif am ddarparu addysg o safon. Felly, gwelir yn aml bod atebolrwydd yn cyfrannu'n uniongyrchol at welliannau addysg, ac mae'r farn hon yn sail i bolisi. Fodd bynnag, mae rhai'n credu hefyd y gall systemau atebolrwydd arwain at effeithiau negyddol ar addysg.

Mae llawer o wledydd yn defnyddio data asesu fel mesurau atebolrwydd. Ar gyfer Addysg Gorfforol, hyd yn oed yn fwy nag ar gyfer llawer o bynciau eraill, mae hyn yn peri'r risg bod y cwmpas asesu naill ai'n rhy gul neu y tu hwnt i'w gylch dylanwad fel y'i diffinnir gan fframweithiau cwricwlwm. Mae'n bwysig cofio bod asesu yn gallu tanseilio, yn ogystal ag annog, dysgu. Mae asesu'n creu ac yn siapio'r hyn y mae'n ei fesur.

Ar yr un pryd, mae atebolrwydd mewn Addysg Gorfforol yn isel mewn llawer o ranbarthau. Bydd polisiau asesu cryf, sy'n helpu i greu a gweithredu ffyrdd dibynadwy, dilys a chywir o asesu dysgu myfyrwyr, yn rhoi cyfleoedd i Addysg Gorfforol 'brofi ei werth'.

Mae AIESEP o blaid sicrhau bod Addysg Gorfforol yn atebol am y canlynol:

- Bod pob myfyriwr yn cael cyfleoedd i gyflawni deilliannau dysgu bwriedig a dangos tystiolaeth o'u cynnydd dysgu,
- Bod pob myfyriwr yn cael adborth a chymorth i weithredu arno,
- Bod pob myfyriwr yn teimlo eu bod yn cael eu gwerthfawrogi a'u cefnogi fel dysgwyr addysg gorfforol,
- Asesu sy'n canolbwyntio ar arfogi myfyrwyr fel cyfranogwyr gydol oes mewn gweithgarwch corfforol a chwaraeon.

Mae AIESEP yn credu:

- Dylid cynnwys gwaith asesu mewn safonau/amcanion Addysg Gorfforol lleol (h.y., cenedlaethol, gwladwriaeth, talaith).
- Mae Addysg Gorfforol yn elwa ar bolisiau a chanllawiau cryf ar 1) nodau a dibenion Addysg Gorfforol a 2) asesiad Addysg Gorfforol. Os oes polisiau a chanllawiau clir ar waith, gellir dwyn Addysg Gorfforol i gyfrif am ddarparu tystiolaeth o ddysgu myfyrwyr tuag at y nodau. Gall yr atebolrwydd hwn gefnogi Addysg Gorfforol o safon drwy sicrhau cysondeb rhwng deilliannau dysgu bwriedig, addysgeg ac asesu.
- Dylai mesurau atebolrwydd allanol ar gyfer asesu Addysg Gorfforol mewn ysgolion adlewyrchu tegwch a chynwysoldeb pob myfyriwr. Felly, mae angen iddyn nhw fod yn benodol i gyd-destun, yn realistig ac yn briodol.
- Mae angen lefel ddigonol o gymorth ac ymreolaeth ar athrawon i addasu polisiau a chanllawiau i'r cyd-destun lleol, a'u trosi i lefel y myfyrwyr, gan ganiatáu ar gyfer cydraddoldeb a chynwysoldeb.
- Dylai tystiolaeth o ddysgu mewn Addysg Gorfforol fynd i'r afael â chyflawniad unigol a thwff dysgu, gan ddeillio o ffynonellau niferus, graenus ac amrywiol ac ystyried gwahaniaethau myfyrwyr.
- Dylai polisi asesu gael ei lywio gan ymchwil, a dylai athrawon sy'n ymarfer, ysgolheigion Addysg Gorfforol a sefydliadau proffesiynol Addysg Gorfforol fod yn rhan o'r broses o lunio'r polisi hwnnw.
- Mae angen sylfaen ymchwil ehangach ar asesu Addysg Gorfforol i lywio polisi.

Cysondeb Cyfarwyddol

Dysgu ddylai fod y nod i Addysg Gorfforol, fel ym mhob math o addysg. Nid mater o chwarae gemau na gwneud chwaraeon yw Addysg Gorfforol, na meithrin ffitrwydd na chrynhoi lleiafswm o weithgarwch corfforol yn ystod gwersi; dylai'r pwyslais fod ar ddysgu pwrpasol. Gan ddibynnu ar y cyd-destun diwylliannol a rhanbarthol, mae'r dysgu hwn yn cynnwys amcanion yn y meysydd seicoechddygol, gwybyddol, cymdeithasol ac affeithiol. Gellir cyflawni'r amcanion hyn drwy gynigion cynnwys amrywiol, er enghraifft chwaraeon a gemau, dawn, ffitrwydd a/neu weithgareddau awyr agored; neu gyfuniad o'r rhain. Dylai asesu Addysg Gorfforol adlewyrchu'r meysydd a'r cynnwys amrywiol. Cyflawnir dysgu ystyrion drwy addysgu sy'n adlewyrchu cysondeb rhwng deilliannau dysgu bwriedig, asesiadau sy'n darparu tystiolaeth o gynnydd myfyrwyr tuag at y canlyniadau hynny, a'r arferion cyfarwyddiadol a ddefnyddir er mwyn helpu myfyrwyr i lwyddo. Mewn geiriau eraill, dylai addysgu effeithiol ddangos cyfatebiaeth rhwng yr hyn y bwriedir i fyfyrwyr ei wybod a'r hyn maen nhw'n gallu ei wneud, y cyfleoedd a gânt i ddysgu ac ymarfer, a sut rydym yn asesu eu cynnydd dysgu. Bydd hyn yn ei dro yn hyrwyddo addysg mwy gwerth chweil ac ystyrion i fyfyrwyr. Mae'r berthynas rhwng tair elfen cysondeb cyfarwyddol yn ddwyochrog.

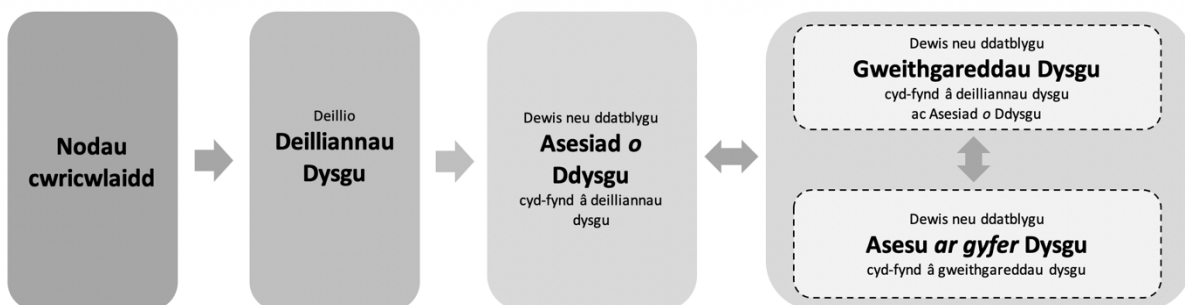
Unwaith y nodir beth fydd myfyrwyr yn ei gyflawni (deilliannau), dylid penderfynu sut y gallent ddangos llwyddiant. Ni ellir dangos pob dysgu yn yr un modd, ac nid oes rhaid ei ddangos yn yr un ffordd. Mae asesu amrywiaeth o ddeilliannau dysgu mewn meysydd gwahanol yn gofyn am amrywiaeth o dulliau asesu priodol. Mater i'r athro (wrth drafod gyda'r myfyriwr pan fo'n briodol) yw darparu cyfleoedd addas i fyfyrwyr ddangos eu llwyddiant, eu meistrolaeth, eu cymhwysedd, a lefel eu cyflawniad. Os yw asesu i lywio a chefnogi'r broses ddysgu, dylai athrawon ryngweithio â phobl ifanc er mwyn penderfynu pa fath o heriau a fyddai fwyaf gwerthfawr i'w haddysg neu sut allai canlyniadau asesu roi gwybod i fyfyrwyr am eu cryfderau a'r meysydd sydd angen eu gwella.

Mae AIESEP yn dweud:

- Mae asesu'n rhan annatod o'r broses gyfarwyddol, nid elfen ategol. Dylai'r deilliannau dysgu bwriedig ddeillio o'r nodau cwricwlaidd. Dylai athrawon ddatblygu neu ddefnyddio asesiadau sy'n gynrychiolaeth ddilys a dichonadwy o'r deilliannau dysgu bwriedig, er mwyn pennu cynnydd dysgu'r myfyrwyr o bryd i'w gilydd (Asesiad o Ddysgu). Dylent wedyn gynllunio neu ddewis gweithgareddau dysgu yn unol â'r deilliannau dysgu hynny ac integreiddio gweithgareddau asesu er mwyn helpu dysgu myfyrwyr (Asesu ar gyfer Dysgu) (gweler ffig. 1).

- Er mwyn hwyluso dysgu ystyrion ac effeithiol mewn Addysg Gorfforol, dylai athrawon sicrhau cysondeb rhwng deilliannau dysgu, gweithgareddau asesu a thasgau dysgu o fewn y cwricwlwm.

- Mae AIESEP wedi ymrwmo i ganfod ffyrdd o gyfrannu at, cefnogi a rhannu sail dystiolaethol sy'n dod i'r amlwg, sy'n gallu llywio'r gwaith o gynllunio a darparu asesiadau o ansawdd uchel a chwricwla Addysg Gorfforol sy'n cyd-fynd â chyfarwyddiadau.



Ffigwr 1: Trefn ar gyfer cynllunio a dylunio cwricwlwm wedi'i gysoni'n gyfarwyddol.

Asesu ar gyfer Dysgu

Mae'r derminoleg a'r diffiniadau a ddefnyddir yn y llenyddiaeth asesu yn amrywio. Mae termau a ddefnyddir yn gyffredin fel asesu crynodol a ffurfiannol, neu asesu *ar gyfer* dysgu, ac - *o* ddysgu, wedi'u dehongli'n wahanol gan awduron gwahanol a gallant orgyffwrdd yn rhannol yn eu disgrifiadau. Nid yw tasg asesu ynddi'i hun *ar gyfer* neu *o* ddysgu; mae hyn yn dibynnu ar y modd y caiff ei ddefnyddio, a phryd. Mae hyn yn dangos hefyd y gall asesiad fod naill ai *ar gyfer* dysgu neu *o* ddysgu i raddau amrywiol. Felly, yn hytrach na darparu un diffiniad, rydym yn nodi nifer o nodweddion sy'n nodweddu safbwyntiau gwrthgyferbyniol yn y sbectwm asesu, yn seiliedig ar ddeunyddiau asesu.

Nodweddion	Asesiad <i>o</i> Ddysgu	Asesu <i>ar gyfer</i> Dysgu
Nod	Penderfynu ar gyrhaeddiad (lefel, gradd, pasio/methu, ac ati.).	Penderfynu ar y cam nesaf yn y broses ddysgu, i gefnogi dysgu myfyrwyr.
Cynnwys gwybodaeth	Isel o ran adborth ansoddol (e.e. gradd).	Uchel o ran adborth ansoddol.
Amseriad	Ar ddiwedd uned ddysgu.	Wedi'i wreiddio yn y broses ddysgu.
Cyfranogiad myfyrwyr a hunangyfeirio	Isel fel arfer.	Uchel.

Yn ôl Hattie a Timperley (2007), dylai ymgorffori asesu yn y broses ddysgu ddilyn egwyddorion *adrodd, adborth ac adrodd ymlaen*. Mae'r egwyddorion hyn yn ymwneud â chwestiynau gwahanol sy'n bwysig wrth gasglu gwybodaeth i gefnogi llwybr dysgu'r myfyriwr:

- Adrodd: i ble mae'r myfyriwr yn mynd?
- Adborth: lle mae'r myfyriwr ar hyn o bryd?
- Adrodd ymlaen: beth ddylai'r camau nesaf fod?

Yn ddelfrydol, dylai athrawon a dysgwyr gymryd rhan weithredol mewn strategaethau sy'n rhoi atebion i'r cwestiynau hyn; y nod yn y pen draw yw bod myfyrwyr yn dod yn ddysgwyr annibynnol a hunanreoleiddiol.

Mae AIESEP yn dweud:

- Mae Asesu *ar gyfer* Dysgu (AfL) ac Asesiad *o* Ddysgu (AoL) yn cyflawni dibenion gwahanol, ac nid ydynt yn annibynnol ar ei gilydd. Fodd bynnag, gan fod AfL yn allweddol ar gyfer ffocws dysgu a chyflawni nodau, dylai dysgu pwrpasol mewn Addysg Gorfforol gynnwys (agweddau ar) AfL bob amser.
- Gellir defnyddio Asesiad *o* Ddysgu fel ffordd o fapio cynnydd myfyrwyr neu werthuso effeithiolrwydd cwricwlaid ac addysgu. Gall hyn helpu i gyfreithloni'r maes pwnc o fewn y system addysg a chymdeithas yn ei chyfanrwydd.
- Dylai myfyrwyr o leiaf wybod a deall y deilliannau dysgu a'r meini prawf ansawdd ar ddechrau eu proses ddysgu (h.y. tryloywder asesu). Fodd bynnag, er mwyn cael y profiadau dysgu gorau posibl, dylai myfyrwyr gymryd rhan weithredol yn y broses asesu, er enghraifft drwy:
 - o Benu eu blaenoriaethau dysgu,
 - o Dewis pryd a sut i ddangos eu cynnydd o ran dysgu,
 - o Cyfrannu at y gwaith o adeiladu tasgau a/neu feini prawf asesu,
 - o Hunanasesu ac asesiad gan gymheiriaid,
 - o Trafodaeth ag athrawon a chyfoedion am asesu a'i ddeilliannau,
 - o Tasgau myfyrio,
 - o Ac ati

Mater i'r athro Addysg Gorfforol yw ystyried dichonoldeb a phriodoldeb y strategaethau hyn yn dibynnu ar anghenion, galluedd ac agweddau cyd-destunol eraill myfyrwyr. Gall cymryd rhan weithredol yn y broses asesu helpu dysgwyr i deimlo mwy o reolaeth a pherchnogaeth o'u dysgu. Mae hyn yn helpu myfyrwyr i ddod yn ddysgwyr annibynnol, a'u hysgogi i gymryd rhan mewn Addysg Gorfforol a gweithgarwch corfforol gydol oes.

- Dylid datblygu mwy o adnoddau, offerynnau ac enghreifftiau er mwyn helpu i weithredu theori asesu cyfoes mewn ymarfer bob dydd. Anogir athrawon Addysg Gorfforol i rannu arferion da, oherwydd gallai hyn gyflymu'r defnydd o ddulliau asesu arloesol.

Addysg Athrawon Addysg Gorfforol (PETE) a Datblygiad Proffesiynol Parhaus

Mae'r graddau y mae safonau a chanllawiau asesu PETE yn bodoli, yn amrywio'n fawr rhwng cyd-destunau lleol (gwledydd, gwladwriaethau ac ati.). Mae hyn yn wir am ymgeiswyr-athrawon Addysg Gorfforol sy'n 'dysgu i asesu' ac 'yn cael eu hasesu'. Felly, mae pwysigrwydd ac effaith bosibl PETE ar asesu Addysg Gorfforol yn ddeublyg. Yn gyntaf, o gofio ei rôl ganolog o ran sicrhau addysg o safon uchel, (yn y dyfodol) dylai athrawon Addysg Gorfforol ddatblygu llythrennedd asesu, a dysgu cynllunio a gweithredu asesiad dibynadwy, dilys, cywir a thryloyw sy'n cynnwys myfyrwyr. Yn ail, dylai PETE fod yn esiampl hefyd o'r modd y caiff ei hymgeiswyr-athrawon ei hun eu hasesu o fewn y cwricwlwm PETE, gan ystyried agweddau ar AfL o fewn rhaglen wedi'i chysoni'n adeiladol. Ystyrir bod cyfrannu at wybodaeth ac arferion newydd mewn Addysg Gorfforol, neu o leiaf gael gwybod amdanynt, yn nodwedd ddiffiniol o weithiwr addysg proffesiynol sy'n gweithio er lles pennaf myfyrwyr. Felly, mae'n bwysig iawn bod syniadau a safbwyntiau cyfredol ar gyfer asesu effeithiol ac ystyrlon nid yn unig yn cael eu rhannu ag ymgeiswyr-athrawon drwy raglenni PETE, ond hefyd gyda gweithwyr proffesiynol ym maes ehangach Addysg Gorfforol.

Mae AIESEP yn dweud:

- Dylai PETE neilltuo digon o amser i'r pwnc o asesu wedi'i gysoni'n gyfarwyddol fel bod gan ymgeiswyr-athrawon ddealltwriaeth drylwyr o rôl a swyddogaeth (mathau gwahanol o) asesu, ac er mwyn dysgu sut i gynllunio a gweithredu asesiadau priodol, dilys, dibynadwy a dichonadwy o ddysgu myfyrwyr mewn ymarfer Addysg Gorfforol.
- Dylai addysgwyr athrawon 'arddel yr hyn maen nhw'n ei addysgu' gyda'r nod o fod yn esiampl yn eu harferion asesu eu hunain. Felly:
 - o Dylai PETE ymdrechu i ymgorffori asesu yn y broses ddysgu (AfL) gydol y cwricwlwm.
 - o Dylai asesu PETE gyd-fynd â'i ddeilliannau dysgu a'i arferion cyfarwyddiadol arfaethedig.
 - o Dylai asesiad PETE gynnwys tasgau ystyrlon, dilys (a gymhwysir yng nghyd-destun Addysg Gorfforol) a gynhelir mewn cyd-destunau dysgu dilys, go iawn (e.e. ysgolion) lle bo modd.
- Mae angen cymorth ac arweiniad ar athrawon PETE i sefydlu arferion a all estyn llythrennedd asesu myfyrwyr yn effeithiol, ac felly eu cynnal fel dysgwyr Addysg Gorfforol.
- Mae gan athrawon Addysg Gorfforol yr hawl a'r cyfrifoldeb i gymryd rhan mewn datblygiad proffesiynol parhaus effeithiol ar asesu Addysg Gorfforol gydol eu gyrfaeodd.

Technoleg Ddigidol wrth Asesu Addysg Gorfforol

Honnir yn aml bod y math o arloesi technolegol yr ydym yn ei weld ar hyn o bryd yn chwyldroadol. Yn ystod y ddau ddegawd diwethaf, bu cynnydd cyson yn y technolegau (digidol) sydd ar gael. Mae'n bosibl y gall technoleg gyfoethogi, ategu a gwella elfennau penodol o Addysg Gorfforol. Ond er mwyn defnyddio technoleg yn llwyddiannus, fodd bynnag, mae angen i athrawon ei ddeall yn drylwyr er mwyn gallu integreiddio sgiliau technolegol yn effeithiol gyda gwybodaeth am gynnwys ac addysgeg.

Gall technolegau newydd gael effaith aruthrol ar asesu addysg gorfforol. O'u defnyddio'n briodol, gallant helpu athrawon i arsylwi'n well ar berfformiad myfyrwyr, neu (hunan) fonitro cynnydd y myfyrwyr eu hunain dros amser. Fodd bynnag, ni ddylai'r dechnoleg sydd ar gael byth bennu pa fath o ddata a gesglir, a sut y caiff ei ddefnyddio i asesu. Dylid defnyddio technoleg ar yr adeg iawn, am y rheswm iawn. Gan ddefnyddio technoleg, dylai'r proffesiwn addysg gorfforol fesur yr hyn rydym yn ei werthfawrogi, yn hytrach na gwerthfawrogi'r hyn y gallwn ei fesur.

Mae AIESEP yn dweud:

- Wrth ddefnyddio technoleg ddigidol i asesu Addysg Gorfforol, mae'n hanfodol cysoni'r dechnoleg â'r deilliannau dysgu, addysgeg a thasgau asesu penodol.
- Gall, a dylai athrawon Addysg Gorfforol chwarae rhan bwysig wrth addasu technolegau digidol i arferion asesu Addysg Gorfforol, ac ar yr un pryd dylent wrthsefyll gadael i dechnolegau digidol bennu beth a sut maen nhw'n asesu.
- Er mwyn gwneud defnydd effeithiol o dechnoleg wrth asesu Addysg Gorfforol, mae'n bwysig bod athrawon Addysg Gorfforol yn llythrennog yn ddigidol, ac yn meddu ar wybodaeth am fodolaeth, elfennau a galluoedd gwahanol dechnolegau fel y'u defnyddir mewn lleoliadau dysgu ac addysgu.
- Rhaid i athrawon Addysg Gorfforol warantu diogelwch y data a phreifatrwydd yr unigolyn yn y broses asesu, yn enwedig wrth ddefnyddio technoleg i gasglu data.

Cyfeiriadau ar gyfer ymchwil yn y dyfodol

Mae AIESEP o'r farn ei bod yn hanfodol datblygu agenda ymchwil ffurfiol gyda'r nod o ddatblygu sylfaen dystiolaeth a all gefnogi arferion asesu athrawon Addysg Gorfforol. Mae'r canlynol yn enghreifftiau o themâu ymchwil perthnasol y gellir eu defnyddio. Mae AIESEP yn annog ymchwilwyr i fynd i'r afael â nhw ar y cyd, ar draws ffiniau rhyngwladol:

- a. Dylunio, datblygu a gweithredu adnoddau/arferion asesu priodol ac effeithiol seiliedig ar ymchwil.
- b. Effaith y strategaethau asesu amrywiol ar ddeilliannau dysgu a chymhelliant myfyrwyr.
- c. Sut mae asesu'n llywio ac yn effeithio ar addysgeg a dull athrawon o gynllunio'r cwricwlwm.
- d. Arferion effeithiol paratoi athrawon, sy'n ymwneud yn benodol ag addysgu addysgwyr corfforol cyn-gwasanaethu am asesiad Addysg Gorfforol.
- e. Datblygiad proffesiynol effeithiol ar gyfer athrawon mewn gwasanaeth sy'n mynd i'r afael ag asesu mewn Addysg Gorfforol.
- f. Cymunedau ymarfer sy'n mynd i'r afael ag asesu rhwng cyfadran PETE, ymchwilwyr ac athrawon Addysg Gorfforol.
- g. Y rhyngweithio rhwng data asesu dysgu myfyrwyr a (datblygiad) polisi Addysg Gorfforol a'i weithredu.
- h. Ymgysylltu â myfyrwyr a llais myfyrwyr yn y broses asesu.
- i. Sgiliau arsylwi ac adborth athrawon a dysgwyr a'u heffaith ar gynnydd dysgu.
- j. Y defnydd o dechnolegau digidol wrth asesu Addysg Gorfforol a'u heffaith.

Lledaenu Datganiad Sefyllfa AIESEP ar Asesu Addysg Gorfforol

Bwriad y datganiad sefyllfa hwn yw cyrraedd cynifer o athrawon Addysg Gorfforol, athrawon cynwasanaeth Addysg Gorfforol, addysgwyr athrawon Addysg Gorfforol, ymchwilwyr Addysg Gorfforol, gweinyddwyr Addysg Gorfforol a llunwyr polisi Addysg Gorfforol â phosibl, ledled y byd. Felly, rydym yn gwahodd pawb i ymdrechu i wneud y canlynol:

- Cyfieithu'r datganiad sefyllfa i'ch iaith eich hun (heb newid ei gynnwys). Os hoffech gyfrannu at hyn, cysylltwch â Lars Borghouts yn gyntaf bob amser trwy e-bostio: l.borghouts@fontys.nl.
- Dosbarthu'r datganiad sefyllfa ymhlith eich grwpiau targed yn eich rhanbarth eich hun drwy'r cyfryngau cymdeithasol, gwefannau, cylchgronau proffesiynol, cwricwla PETE, rhaglenni DPP, ac ati., gan gyfeirio at ei ffynhonnell wreiddiol: AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment (2019). <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>
- Darbwyllo eich cymdeithasau addysg gorfforol rhanbarthol (proffesiynol neu wyddonol) i gefnogi a/neu fabwysiadu Datganiad Sefyllfa AIESEP a helpu i rannu'r cynnwys â'r grwpiau targed a nodir uchod.

Atodiadau:

1. Y prif gyfranwyr at y datganiad
2. Mynychwyr y seminar
3. Cyfeiriadau

Atodiad 1 Y prif gyfranwyr at Ddatganiad Sefyllfa AIESEP

Lars Borghouts, Prifysgol Gwyddorau Cymhwysol Fontys, Yr Iseldiroedd
Menno Slingerland, Prifysgol Gwyddorau Cymhwysol Fontys, Yr Iseldiroedd
Gwen Weeldenburg, Prifysgol Gwyddorau Cymhwysol Fontys, Yr Iseldiroedd
Ann MacPhail, Prifysgol Limerick, Iwerddon
Hans van der Mars, Arizona State University, UDA
Dawn Penney, Edith Cowan University,, Awstralia
V́ctor Ĺpez Pastor, Universidad de Valladolid, Sbaen.
Ivo van Hilvoorde, Prifysgol Gwyddorau Cymhwysol Windesheim, Yr Iseldiroedd
Peter Iserbyt, KU Leuven, Gwlad Belg
Jacalyn Lund, Georgia State University, UDA

Cyfieithwyd y Datganiad Sefyllfa AIESEP hon i'r Gymraeg gan

Rhys Lloyd, Prifysgol Metropolitan Caerdydd, Cymru
Dione Rose, Prifysgol Metropolitan Caerdydd, Cymru
Amy Rees, Prifysgol Metropolitan Caerdydd, Cymru
Daniel Tiplady, Prifysgol Metropolitan Caerdydd, Cymru

Hoffem hefyd gydnabod gwaith y Coleg Cymraeg Cenedlaethol am eu cymorth gyda'r prosiect cyfieithu hwn.

Atodiad 2

Cyfranwyr Seminar Arbenigol AIESEP: Future Directions in PE Assessment, a gynhaliwyd ar 18-20 Hydref, 2018, Eindhoven, yr Iseldiroedd.

Cyfenw	Enw cyntaf	Gwlad	Sefydliad/Athrofa
Avşar	Züleyha	Twrci	Prifysgol Uludag
Bax	Hilde	Yr Iseldiroedd	Hogeschool van Amsterdam
Bertills	Karin	Sweden	Prifysgol Jönköping
Beukhof	Robbin	Yr Iseldiroedd	Rembrandt College Veenendaal
Borghouts	Lars	Yr Iseldiroedd	Prifysgol Gwyddorau Cymhwysol Fontys
Bowles	Richard	Iwerddon	Coleg Mary Immaculate
Brouwer	Berend	Yr Iseldiroedd	SLO
Buyck	Yoann	Swistir	Université de Genève
Calderón	Antonio	Iwerddon	Prifysgol Limerick
Chambers	Fiona	Iwerddon	Coleg Prifysgol Corc
Cloes	Marc	Gwlad Belg	Prifysgol Liege/AIESEP
Coolkens	Rosalie	Gwlad Belg	KU Leuven
Costa	João	Iwerddon	Coleg Prifysgol Corc
Dania	Aspasia	Gwlad Groeg	National and Kapodistrian University of Athens
De Martelaer	Kristine	Gwlad Belg Yr Unol	VUB en Universiteit Utrecht
Doolittle	Sarah	Daleithiau	Adelphi University
Erturan İlker	Gökçe	Twrci	Prifysgol Pamukkale
Ferro	Nuno	Portiwgal	SPEF
Fraile	Juan	Sbaen	Universidad Francisco de Vitoria
Gelder, van	Wim	Yr Iseldiroedd	Inholland (PABO)
Gerlach	Erin	Yr Almaen	Prifysgol Potsdam
Goedhart	Bastiaan	Yr Iseldiroedd	Inholland Haarlem
Grenier	Johanne	Canada	Université du Québec à Montréal
Haapala	Henna	Y Ffindir	Prifysgol Jyväskylä
Haerens	Leen	Gwlad Belg Yr Unol	Prifysgol Ghent
Hastie	Peter	Daleithiau	Prifysgol Auburn
Hendricks	Philipp	Yr Almaen	Prifysgol Muenster
Hernán	Emilio José	Sbaen	Prifysgol Valladolid
Herrmann	Christian	Swistir	DSBG Uni Basel
Hilvoorde, van	Ivo	Yr Iseldiroedd	Hogeschool Windesheim
Hopper	Timothy	Awstralia	Prifysgol Victoria
Horrell	Andrew	Yr Alban	Prifysgol Caeredin
Hunuk	Deniz	Twrci	Prifysgol Pamukkale
Iserbyt	Peter	Gwlad Belg	KU Leuven
Koekoek	Jeroen	Yr Iseldiroedd	Prifysgol Gwyddorau Cymhwysol Windesheim
Krijgsman	Christa	Yr Iseldiroedd	Prifysgol Utrecht/Sint-Janslyceum
Leirhaug	Petter	Norwy	Prifysgol Gwyddorau Cymhwysol Gorllewin Norwy

López-Pastor	Víctor M.	Sbaen	Universidad de Valladolid
Lorente-Catalán	Eloísa	Sbaen	Sefydliad Cenedlaethol Addysg Gorfforol Catalwnia - UdL
Lucassen	Jo	Yr Iseldiroedd Yr Unol	Sefydliad KVLO/Mulier
Cinio	Jacalyn	Daleithiau	Georgia State University
Macken	Suzy	Iwerddon	Sefydliad Addysg Marino
MacPhail	Ann	Iwerddon Yr Unol	Prifysgol Limerick
Mars, van der	Hans	Daleithiau	Arizona State University
Martin Sanz	Norma Teresa	Sbaen	Junta de Andalucía - Educación
Mauw	Steven	Yr Iseldiroedd	Hogeschool van Amsterdam
Mombarg	Remo	Yr Iseldiroedd	Hanzehogeschool Groningen
Mooney	Amanda	Awstralia	Prifysgol Deakin
Moura	André	Portiwgal	Fadeup
Munk Svendsen	Annemari	Denmarc	Prifysgol De Denmarc
Murphy	Frances	Iwerddon	Sefydliad Addysg DCU
Nobre	Paulo	Portiwgal	Prifysgol Coimbra
Okade	Yoshinori	Siapan	Prifysgol Gwyddorau Chwaraeon Nippon
Penney	Dawn	Awstralia	Prifysgol Edith Cowan
Puehse	Uwe	Swistir	DSBG Uni Basel
Redelius	Karin	Sweden	Ysgol Gwyddorau Chwaraeon ac Iechyd Sweden
Remmers	Teun	Yr Iseldiroedd	Fontys Sporthogeschool
Romar	Jan-Erik	Y Ffindir	Åbo Akademi University
Sanford	Katherine	Canada	Prifysgol Victoria
Scanlon	Dylan	Iwerddon	Prifysgol Limerick
Scheuer	Claude	Lwcsembwrg	Prifysgol Lwcsembwrg / EUPEA
Schnitzler	Christophe	Ffrainc	Université de Lille
Seyda	Miriam	Yr Almaen	WWU Muenster
Slingerland	Menno	Yr Iseldiroedd	Prifysgol Gwyddorau Cymhwysol Fontys
Stålmán	Cecilia	Sweden	GIH Stockholm
Svennberg	Lena	Sweden	Prifysgol Gävle
Tannehill	Deborah	Iwerddon Yr Unol	Prifysgol Limerick
Vidoni	Carla	Daleithiau	University of Louisville
Wälti	Marina	Swistir	Prifysgol Basel
Weeldenburg	Gwen	Yr Iseldiroedd	Prifysgol Gwyddorau Cymhwysol Fontys
Whittle	Rachael	Awstralia Yr Unol	Victorian Curriculum and Assessment Authority
Wright	Steven	Daleithiau	University of New Hampshire

Cyfeiriadau

- Annerstedt, C., a Larsson, S. (2010). "I have my own picture of what the demands are: Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness." *European Physical Education Review* 16 (2): 97-115.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., a Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Desrosiers, P., Y. GenetVolet, a P. Godbout. 1997. "Teachers' assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes." *Journal of Teaching in Physical Education* 16 (2): 211-28.
- Dinan-Thompson, M., and D. Penney. 2015. "Assessment literacy in primary physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 485-503.
- Erdmann, R., D. Chatzopoulos, a H. Tsormbatzoudis. 2006. "Pupils Grading: Do teachers grade according to the way they report?" *International Journal of Physical Education* 43 (1): 4-10.
- Georgakis, S., a R. Wilson. 2012. "Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment." *Asian Journal of Exercise and Sports Science* 9 (1): 37-52.
- Hattie, J., a Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hay, P.J., a D. Penney. 2009. "Proposing conditions for assessment efficacy in physical education." *European Physical Education Review* 15 (3): 389-405.
- Hursh, D. 2005. "Neo-liberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in the United States and England." *Policy Futures in Education* 3 (1): 3-15.
- Imwold, C.H., R.A. Rider, a D.J. Johnson. 1982. "The use of evaluation in public school physical education programs." *Journal of Teaching in Physical Education* 2 (1): 13-8.
- James, A., L.L. Griffin, a P. Dodds. 2008. "The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education." *Journal of Teaching in Physical Education* 27: 308-326.
- Kneer, M.E. 1986. "Description of physical education instruction theory/practice gap in selected secondary schools." *Journal of Teaching in Physical Education* 5: 91-106.
- López-Pastor, V.M., D. Kirk, E. Lorente-Catalán, A. MacPhail, a D. Macdonald. 2013. "Alternative assessment in physical education: a review of international literature." *Sport, Education and Society* 18 (1): 57-76.
- Lorente-Catalán, E., a D. Kirk. 2016. "Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course." *European Physical Education Review* 22 (1): 65-81.
- van der Mars, H., Timken, G., a McNamee, J. (2018). Systematic Observation of Formal Assessment of Students by Teachers (SOFAST). *Physical Educator*, 75(3), 341-373.
- Matanin, M., a D. Tannehill. 1994. "Assessment and Grading in Physical Education." *Journal of Teaching in Physical Education* 13 (4): 395-405.
- Michael, R. D., Webster, C., Patterson, D., Laguna, P., a Sherman, C. (2016). Standards-based assessment, grading, and professional development of California middle school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 277-283.
- Mintah, J.K. 2003. "Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement." *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 7 (3):161-74.
- Penney, D., R. Brooker, P.J. Hay, a L. Gillespie. 2009. "Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education." *Sport, Education and Society* 14 (4): 421-42.
- Redelius, K., a P.J. Hay. 2012. "Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education." *Physical Education and Sport Pedagogy*. 17 (2): 211-25.
- Roberts-Holmes, G. a Bradbury, A. 2016. "Governance, accountability and the datafication of early years education in England." *British Educational Research Journal*. doi:10.1002/berj.3221
- Thorburn, M. 2007. "Achieving conceptual and curriculum coherence in high-stakes school examinations in Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy* 12 (2): 163-84.

- Veal, M.L. 1988. "Pupil Assessment Perceptions and Practices of Secondary Teachers." *Journal of Teaching in Physical Education* 7 (4): 327-42.
- Whittle, R. J., Benson, A. C., a Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598-625.
- Zhu, X. 2015. "Student perspectives of grading in physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 409-420.