



**ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
στην Οργάνωση & Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών &
Επιχειρήσεων**

**ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

του Βασιλάκη Νικολάου

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στην κατεύθυνση «Οργάνωση και Διαχείριση προγραμμάτων βελτίωσης υγείας»

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων : Απόστολος Στεργιούλας, Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων : Κωνσταντίνος Μουντάκης, Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων : Αλεξάνδρα Τριπολιτσιώτη, Ε.Ε.ΔΙ.Π

Σπάρτη 2013

Copyright ©Βασιλάκης Νικόλαος 2013.
All Rights Reserved

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Αφιερώνεται η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή στους πολυαγαπημένους μου γονείς που τόσο πολύ με υποστηρίζουν στη ζωή μου αλλά και στην λατρεμένη μου οικογένεια για την αμέριστη κατανόηση και φροντίδα που μου χαρίζουν.

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους τους Καθηγητές του Τμήματος όπου με τις επιστημονικές τους κατευθύνσεις μου διεύρυναν τον ορίζοντα της γνώσης.

Ιδιαίτερα οφείλω να ευχαριστήσω από τα βάθη της ψυχής μου, τον σεβαστό και αγαπημένο μου επιβλέποντα καθηγητή κ. Στεργιούλα Απόστολο για τις συμβουλές και τις ουσιαστικές παρατηρήσεις του τόσο κατά την διάρκεια των σπουδών μου όσο και κατά την διάρκεια της μελέτης συγγραφής και ολοκλήρωσης της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διατριβής.

III.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασιλάκης Νικόλαος. Μέθοδοι αξιολόγησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. (Υπό την επίβλεψη του κ. Απόστολου Στεργιούλα, Καθηγητή).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει μεθόδους αξιολόγησης που αφορούν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Οι ερευνητικές ερωτήσεις της εργασίας αφορούσαν ποιες είναι οι μορφές αξιολόγησης, ποια είναι τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη, ποια είναι η διαδικασία αποτίμησης της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και ποια τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες της αξιολόγησης. Μετά από εξονυχιστική βιβλιογραφική ανασκόπηση για την περιγραφή μεθόδων αξιολόγησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, η έρευνα έδωσε σαφείς απαντήσεις στα ερωτήματα που αναζητήθηκαν. Η παρουσίαση των συγκεκριμένων μοντέλων αξιολόγησης ανέδειξε συγκεκριμένους μηχανισμούς και διαδικασίες, καθώς και κριτήρια, ώστε να ξεδιπλώνεται σε μεγάλο βαθμό η εικόνα του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Όλα τα εργαλεία, οι μέθοδοι, τα συστήματα, και συνολικά τα μοντέλα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της Φυσικής Αγωγής, επιχειρούν να παρουσιάσουν με σαφή και ολοκληρωμένο τρόπο τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις συμπεριφορές της διδακτικής πράξης του εκπαιδευτικού της Φυσικής Αγωγής. Η ανάπτυξη τέτοιων μοντέλων μπορεί να είναι απαιτητική, χρονοβόρα και να αμφισβητείται, αλλά είναι ζωτικής σημασίας, γιατί πρέπει να συμβιβάζει τις απαιτήσεις για την εκπαιδευτική ποιότητα, την ενίσχυση της διδασκαλίας των πρακτικών μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και την αναγνώριση των εκπαιδευτικών γνώσεων, ικανοτήτων και συμπεριφορών.

Τα αξιόπιστα μοντέλα εφαρμογής της αξιολόγησης είναι εφικτό να οδηγήσουν σε βελτίωση της παραγόμενης διδασκαλίας και των απότερων στόχων της Φυσικής Αγωγής δίνοντας ουσιαστικές πληροφορίες που βοηθούν τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς φορείς στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το έργο που επιτελείται στις σχολικές μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση διδασκαλίας, μέθοδοι αξιολόγησης, μοντέλα αξιολόγησης, αποτελεσματικότητα διδασκαλίας, ποιότητα εκπαίδευσης.

VI.

ABSTRACT

Vasilakis Nikolaos: Assessment methods of the teaching of Physical Education teachers

(Under the supervision of Mr. Apostolos Stergioulas, Professor)

This dissertation aimed to examine the assessment methods that are related to the efficiency and effectiveness of the teaching of Physical Education teachers. The research questions addressed the following issues: the evaluation types, the criteria taken into consideration, the process of evaluating the educator's teaching and the advantages and weaknesses of evaluation. The research that followed a very detailed and meticulous review of the literature concerning the assessment methods of the teaching of Physical Education teachers, gave clear answers to the research questions explored. The presentation of particular evaluation models pointed out specific techniques and processes as well as criteria in order for the whole teaching image of each educator to be indicated, to a large extent. All the tools, methods, systems and, generally, the models of assessing Physical Education teachers attempt to present the educators' abilities, the skills and attitudes in a clear and complete way. Even though the development of such models may be challenging, demanding, time-consuming and controversial, it is of vital importance because it should combine the expectations for teaching quality, the enhancement of the teaching practice through professional improvement as well as the recognition of the educators' knowledge, skills, abilities and attitudes. The reliable models of the implementation of assessment can help towards the development of the actual teaching and further teaching aims of Physical Education, offering significant information to the educational parties involved in making decisions about the teaching/learning outcomes produced in school units.

Key words: *teaching evaluation, evaluation methods, evaluation models, teaching effectiveness, educational quality.*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ I	1
Θεωρητικό υπόβαθρο	1
Εννοιολογική προσέγγιση	1
Διατύπωση προβλήματος	7
Σκοπός της έρευνας	8
Σημαντικότητα της μελέτης	8
Ερευνητικές ερωτήσεις	9
Λειτουργικοί ορισμοί	9
II. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ II	10
Εισαγωγή	10
Διαδικασία συλλογής δεδομένων	10
Πραγματοποίηση της εργασίας	11
III. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ III	13
Εισαγωγή	13
Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση	13
Γενικά η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	13
Από την θεωρία στην πράξη	22
Το παράδειγμα της Αγγλίας	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV	33
Προτάσεις για την αξιολόγηση στην φυσική αγωγή	33
Value Orientation Inventory (VOI)	33
Assessing Quality Teaching Rubric (AQTR)	35
Qualitative Measures of Teaching Performance Scale (QMTPS)	38
Μοντέλα αξιολόγησης	39
Η αξιολόγηση και η παροχή συμβουλών ως εργαλεία για την βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης	40
Physical education teacher evaluation tool	42
IV. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V	59
V. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI	67
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνες	69
VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	70

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

Θεωρητικό υπόβαθρο

Εννοιολογική προσέγγιση

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι η έννοια αξιολόγηση έχει αρκετές προσεγγίσεις και έχει αποδοθεί με αρκετούς ορισμούς. Σύμφωνα με το λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, αξιολόγηση είναι η εκτίμηση της απόδοσης ή της αξίας κάποιου με συγκεκριμένα κριτήρια (Μπαμπινιώτης, 2006). Ο Μπαμπινιώτης(2006), εξηγεί τη λέξη αξιολογώ: κρίνω την αξία, την ποιότητα, την παραγωγικότητα, ή κατατάσσω σύμφωνα με την αξία.

Στην διεθνή βιβλιογραφία συναντάται με ποικίλους ορισμούς, όπου εμπεριέχεται ο όρος αξιολόγηση π.χ. evaluation, assessment, measurement, appraisal, χωρίς όμως να σημαίνει ότι είναι και συνώνυμοι (Keeves 1997, Masters & Keeves 1999). Ο Cronbach et.al (1980), καθορίζει την αξιολόγηση σαν μία συστηματική εξέταση γεγονότων που εκδηλώνονται και απορρέουν (προκύπτουν) από ένα σύγχρονο πρόγραμμα, δηλαδή μία εξέταση που διεξάγεται για να οδηγήσει στην βελτίωση αυτού του προγράμματος και άλλων προγραμμάτων που έχουν γενικά τον ίδιο σκοπό.

Ο Scriven (1967), ορίζει την αξιολόγηση ως κρίση της αξίας κάποιου πράγματος. Ο παραπάνω ορισμός περικλείεται και σε πιο πρόσφατους ορισμούς που δόθηκαν (Stake, 2000; Stufflebeam, 2001a).

Σε έναν πιο ευρύ και μεταγενέστερο ορισμό, η αξιολόγηση ορίζεται ως η αναγνώριση, αποσαφήνιση και εφαρμογή βάσιμων κριτηρίων ώστε να καθοριστεί η αξιολόγηση της αξίας ενός πράγματος με βάση τα παραπάνω κριτήρια (Fitzpatrick et all., 2004).

Επίσης κατά μία άποψη ο όρος αξιολόγηση θεωρείται η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για την λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων μεθόδων και διαδικασιών (Aspinwall et al,1992).

Κατά τον OECD ΟΟΣΑ(1998), οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών ενός οργανισμού με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και την δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλει στη βελτίωση της λήψης των αποφάσεων, την κατανομή των πόρων και του επιπέδου της υπευθυνότητας.

Ο Eisner (1998), εκτιμά ότι όσοι ασχολούνται με την αξιολόγηση πρέπει να είναι <<εκτιμητές >> και κριτικοί. Η τέχνη της εκτίμησης μπορεί να επιδειχθεί σε οποιαδήποτε σφαίρα της οποίας ο χαρακτήρας, οι εισροές, ή η αξία των αντικειμένων και καταστάσεων συμπεριλαμβανομένου της εκπαιδευτικής πρακτικής διανέμονται και μεταβάλλονται.

Κατά την άποψη του Κασσωτάκη (1989), αξιολόγηση σημαίνει απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση και αναφέρεται στην απόδοση μίας ιδιότητας (θετικής ή αρνητικής) σε ότι αξιολογείται, στο αποτέλεσμα της σύγκρισης κάποιου πράγματος με κάποιο άλλο ομοειδές και στο βαθμό επίτευξης του συγκεκριμένου στόχου .

Ένας πολύ πιο σύγχρονος ορισμός αναφέρει ότι αξιολόγηση είναι η συστηματική διερεύνηση και η κρίση των λειτουργικών, εμπειριών και αποτελεσμάτων (εκροών) (Smith, Mark K.,2001, 2006).

Όσο αφορά τον ορισμό αξιολόγηση της εκπαίδευσης, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μας ανέδειξε πολλές ερμηνείες εδώ και πολλές δεκαετίες. Σύμφωνα με τον Tyler(1950), αξιολόγηση της εκπαίδευσης είναι η μέθοδος καθορισμού του

βαθμού, στον οποίο τα αντικείμενα της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται (εντοπίζονται, συνειδητοποιούνται) σαφώς.

Ο Cronbach(1963), αναφέρει ότι με την αξιολόγηση η εκπαίδευση τροφοδοτείται με πληροφορίες για την λήψη αποφάσεων.

Ο όρος αξιολόγηση περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα κρίσεων, περιγραφών και αποτιμήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Το κοινό σημείο, είναι ότι γίνεται αποτίμηση της αξίας, της επίδρασης ή της χρησιμότητας π.χ. ενός προγράμματος, μιας ενέργειας, ενός περιστατικού, ενός πράγματος ενός ατόμου που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι όμως και το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας (Dressler, 1976).

Σύμφωνα με την Joint Committee (1981), μία από τις πρώτες Επιτροπές που συνεργάστηκαν για την εκπαιδευτική αξιολόγηση καθόρισαν τον ορισμό αξιολόγηση, ως << μία συστηματική διερεύνηση της αξίας (worth, merit) ορισμένων πραγμάτων>>.

Ο D. Nevo (1995), διατύπωσε την άποψη και αυτός ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι μία πράξη συστηματικής συλλογής πληροφοριών που σχετίζονται με τη φύση και την ποιότητα των παραγόντων της εκπαίδευσης. Αυτός ο ορισμός συνδυάζει την περιγραφή και την κρίση. Η περιγραφή βασίζεται στη συστηματική συλλογή πληροφοριών και άρα σε μεγάλο ποσοστό αντικειμενικότητας, η δε κρίση έχει ως απαραίτητες προϋποθέσεις τα κριτήρια, τα οποία στις περισσότερες των περιπτώσεων καθορίζονται με βάση αξίες, κοινωνικές συνθήκες, πολιτικές επιλογές και προσωπικές απόψεις των παραγόντων που έχουν σχέση με την αξιολόγηση και μπορούν να επιβάλλουν τις απόψεις τους. Αυτό σημαίνει ότι η κρίση τους σε πολλές των περιπτώσεων είναι υποκειμενική. Περιγραφή και κρίση ενώ συνυπάρχουν στις

περισσότερες αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται σε διαφορετικό βαθμό και αναλογίες για διαφορετικούς σκοπούς και διαφορετικούς τύπους αξιολογητών.

Η Εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να ορισθεί και ως διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια έχοντας ως αφετηρία και επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συνολική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Ο Δημητρόπουλος (1998), προσπαθώντας να συνθέσει όλες τις συνιστώσες, δίνει τον εξής ορισμό: «εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα προκαθορισμένους σκοπούς» .

Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών σχεδιάστηκαν για να εξυπηρετούν δύο σκοπούς: τη μέτρηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών και την βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης (Boyd,1989). Αυτή η αφομοίωση συζητά τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ορισμένα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών (Boyd,1989). Επίσης ο ίδιος, ο Boyd (1989), συνεχίζει αναφέροντας ότι ένα σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών θα πρέπει να δώσει στους εκπαιδευτικούς χρήσιμες πληροφορίες για τις ανάγκες της τάξης, την ευκαιρία να μάθουν νέες τεχνικές διδασκαλίας από διευθυντές ή άλλους εκπαιδευτικούς για το πώς να βελτιώσουν το γνωστικό επίπεδο των τάξεων τους.

Ως εκπαιδευτική αξιολόγηση νοείται η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του (Ξωχέλλης,2006).

Οι εκπαιδευτικοί, λόγω της ιδιαιτερότητας του επαγγέλματος, δεν έχουν την ευκαιρία να επιδείξουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες που κατέχουν, παρά μόνο μέσα από την διαδικασία της αξιολόγησης (Borich, 1999).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένας τομέας με αυξανόμενη σημασία στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνές περιβάλλον (Jacobs, 2000).

Η Εκπαίδευση ήταν πάντοτε πολιτική πράξη. Κατά συνέπεια η μεθοδολογία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που διέπει ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα από τα ισχυρά θεμέλια του. Ο τρόπος που γίνεται η αξιολόγηση δείχνει την πραγματική αξία ή απαξία όλων των εμπλεκομένων της εκπαίδευσης καθώς και την ποιότητα της όλης διαδικασίας (Πασιαρδής, 1996).

Έρευνες μίλησαν ξεκάθαρα για τον ρόλο που μπορεί να παίξει η διαδικασία της αξιολόγησης ως κλειδί στην εκπαιδευτική βελτίωση καθώς επίσης και για την κεντρική θέση που λαμβάνει στη ποιοτική βελτίωση των εκπαιδευτικών (Duke, 1995).

Σύμφωνα με τον Castetter (1971), η αξιολόγηση του διδάσκοντα είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της διδασκαλίας, για να προσδιορισθεί το δυναμικό του, να εντοπιστούν τα ισχυρά και αδύναμα σημεία του, να προαχθεί η αυτοδύναμη πνευματική του ανάπτυξη, να ανατεθούν υπευθυνότητες αλλά και να προσδιορισθούν αυξήσεις στις μηνιαίες αποδοχές.

Σύμφωνα με τον Διεθνή Χάρτη Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού(1978), το άρθρο 6.2 αναφέρει: ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα ωφεληθεί από τις μελετημένες μεταρρυθμίσεις, καινοτομίες, και θα αναπτύξει καλύτερες μεθόδους διδασκαλίας μέσα από σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης.

Ο Gallahue (1996), αναφέρει ότι ειδικά η φυσική αγωγή είναι τόσο σημαντική γιατί επιδρά ποικιλόμορφα στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη και

ολοκλήρωση των παιδιών. Έτσι λοιπόν όπως αναφέρει και ο Sientop (1991), ο βασικός ρόλος του διδάσκοντα είναι να επιφέρει μία αξιοσημείωτη αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών του έτσι ώστε αυτή η αλλαγή να ταυτίζεται με τους μαθησιακούς στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επομένως συνεχίζει ο Sientop (1991), η αποτελεσματική διδασκαλία είναι μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο διδάσκοντα και το μαθητή που απαιτεί αμοιβαία επικοινωνία και γνήσιο ενδιαφέρον με σκοπό την ατομική εκμάθηση και την ευχαρίστηση. Επίσης και η Nichols (1994), όπως αναφέρει ,οι διδάσκοντες που ενδιαφέρονται για την διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη οφείλουν να υπόκεινται και οι ίδιοι κάτω από ένα συστηματικό πλάνο αξιολόγησης.

Οι Arrighi και Young (1986), συμπέραναν ότι οι Κ.Φ.Α θεωρούν αποτελεσματική τη διδασκαλία που περιλαμβάνει διδακτικές στρατηγικές, διαχείριση και οργάνωση της τάξης, γνώσεις για το περιεχόμενο και την ανάπτυξη του και προσωπικά χαρακτηριστικά.

Δυστυχώς οι έρευνες που εξετάζουν το ρόλο του καθηγητή φυσικής αγωγής στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι σχετικά λίγες (Hargreaves, Leiberman, Fullan & Hopkins, 1998).

Παρόλα αυτά όπως φαίνεται, ανεξάρτητα από το είδος και την κατεύθυνση της αλλαγής ο Κ.Φ.Α. παίζει κεντρικό ρόλο στην επιτυχία ή στην αποτυχία της (Fullan, 1991.Sparkes, 1991). Επίσης συμμετέχει στη μετατροπή των στόχων της, αφού η φύση, η ποσότητα και ο ρυθμός της αλλαγής εξαρτώνται κυρίως από την πρόθεση και την ικανότητα των καθηγητών να μετέχουν ενεργά στη διαδικασία αυτή (McLaughlin, 1998).

Η αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής πράξης είναι η αρχή για τη βελτίωση της ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της όπου είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη

και εκπαίδευση των παιδιών με τη βοήθεια ειδικών σχεδιασμένων δραστηριοτήτων (Όλγα Βασιλειάδου κ.α. ,2006).

Διατύπωση του προβλήματος

Η σύνδεση της ποιότητας της εκπαίδευσης με την αξιολόγηση αποτελεί κεντρικό στόχο στο διεθνή χώρο. Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι βασικό μέλημα εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών της Ευρώπης, και όχι μόνο. Η ιδέα ότι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης προϋποθέτει την αξιολόγηση όλου του συστήματος θεωρείται από τις χώρες αυτές επιβεβλημένη (Eurydice, 2004).

Το βασικό όφελος από τις διαδικασίες αξιολόγησης μπορεί να είναι η ενδυνάμωση του επαγγελματισμού όλων των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Η ενδυνάμωση αυτή επιτυγχάνεται καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε διαδικασίες αναγνώρισης της συνθετότητας και της πολυπλοκότητας της δουλειάς τους. Μοιράζονται την κοινή πρακτική γνώση, ανταλλάσσουν πληροφορίες και διδακτικές τεχνικές, στοχάζονται πάνω σε αυτές και τις κάνουν σαφείς σε όλους, προκειμένου να τις δοκιμάσουν και αυτοί (Peterson, 2000).

Η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής, όλα αυτά τα χρόνια πραγματοποιείται χωρίς καθοδήγηση και ανάλογη υποστήριξη αφού δεν αξιολογείται τεκμηριωμένα και αντικειμενικά. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την άγνοια για το επίπεδο της παρεχόμενης διδασκαλίας και την αδυναμία βελτίωσης των όποιων ελλείψεων (Όλγα Βασιλειάδου κ.α. ,2006).

Μέσα από την διεθνή βιβλιογραφία θα παρουσιαστούν αξιόπιστες και αποτελεσματικές μέθοδοι αξιολόγησης της διδασκαλίας οι οποίες επιτυγχάνουν την ποιοτική ανάπτυξη της φυσικής αγωγής και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής .

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να παρουσιαστούν οι μέθοδοι αξιολόγησης της διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς της φυσικής αγωγής (πλεονεκτήματα & τυχόν αδυναμίες, έτσι ώστε να μετατραπούν σε εργαλεία βελτίωσης της απόδοσης).

Σημαντικότητα της μελέτης

Η αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας με την έννοια της οργάνωσης, της μεγάλης ποικιλίας των δραστηριοτήτων και την παρουσίαση του μαθήματος, το κατάλληλο επίπεδο προετοιμασίας και δυσκολίας της διδασκαλίας, τα διάφορα κίνητρα για τους μαθητές και τη μεγιστοποίηση του ενεργητικού χρόνου είναι κατά των Slavin (2003), βασικές παράμετροι για αποδοτικότερη διδασκαλία.

Διαπιστώθηκε ότι στην Ελλάδα τα τελευταία τριάντα χρόνια δε λειτουργεί κάποιο σύστημα αξιολόγησης ούτε βέβαια και ανάλογο επιμορφωτικό πρόγραμμα (Βασιλειάδου κ.α, 2006). Αποτέλεσμα λοιπόν, να μειώνεται η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος, τα κενά να αυξάνονται και να μειώνεται συνεχώς η αποδοτικότητά του.

Προκύπτει, μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αλλά και από την διεθνή πρακτική πως ένα αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης υποδηλώνει την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα σε σημαντικό βαθμό (Gusthart & Kelly, 1993).

Έτσι επιβάλλεται να παρουσιαστούν μέσα από την συγκεκριμένη μελέτη αξιολογικές μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες εφαρμόζονται με σαφή αποτελέσματα.

Η παρούσα μελέτη μπορεί να συμβάλλει έτσι ώστε μετά από την παρουσίασή τους, να επιλεγούν και να εφαρμοστούν μέθοδοι αξιολόγησης, (προσαρμόζοντας τες

στην Ελληνική νοοτροπία και τις συγκεκριμένες ανάγκες και ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού μας συστήματος) με απώτερο στόχο τη μεγιστοποίηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, αλλά και την επίτευξη των πολύπλευρων στόχων της φυσικής αγωγής (Gallahue, 1996).

Ερευνητικές ερωτήσεις

1

Ποιες είναι οι μορφές αξιολόγησης που μπορούν να αποτιμήσουν αντικειμενικά στο σύνολό τους το έργο τους;

2

Ποιά είναι τα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης;

3

Ποια είναι η διαδικασία και σε ποιό βαθμό μπορεί ένα σύστημα αξιολόγησης να αποτιμήσει το έργο του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής;

4

Ποια τα πλεονεκτήματα & ποιες οι αδυναμίες της αξιολόγησης;

Λειτουργικοί ορισμοί

Ποιότητα της εκπαίδευσης: Σύμφωνα με τη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί Ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση (2001), η εκπαίδευση υψηλού επιπέδου (quality – education) συνδέεται με την έννοια της απόδοσης και συνεπώς με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων, με συνέπεια η ποιότητα της εκπαίδευσης και η αξιολόγηση της να υπερβαίνουν πλέον τα σχολικά συστήματα και τα εθνικά σύνορα.

Αξιολόγηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών: αφορά τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το επαγγελματικό τους μέλλον.

Αποδοτική Φυσική Αγωγή: Οι μελέτες γύρω από την αποδοτική Φυσική Αγωγή είναι πολλές. Οι όποιες πληροφορίες που δίνονται κατά τη διάρκεια της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα για τη βελτίωση της Φυσικής Αγωγής στα σχολεία καθώς και της ανάπτυξης του διδακτικού της προσωπικού.

Μοντέλα αξιολόγησης: πρόκειται για εργαλεία που θα δώσουν επαρκή και έγκυρα στοιχεία, πληροφορίες για την διδασκαλία.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

Εισαγωγή

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει την δημοσιευμένη γνώση για τις μεθόδους, τα εργαλεία και τα μοντέλα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Για να πραγματοποιηθεί αυτό ακολουθήθηκε συγκεκριμένη μεθοδολογία τόσο κατά την διεξαγωγή όσο και κατά το σχεδιασμό της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έγινε αναζήτηση πληροφοριών και υλικού μέσα από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές όπου αναζητήθηκαν τόσο στη Ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία. Η αναζήτηση των πρωτογενών πηγών (βιβλίων, αρχείων, περιοδικών), προήλθε από επισκέψεις στη Βιβλιοθήκη του Ευγενίδου Ιδρύματος, στην Βιβλιοθήκη της Αμερικάνικης Ένωσης και τη Βιβλιοθήκη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Επίσης έγινε η αναζήτηση μέσα από βάσεις δεδομένων όπως: EKT (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης), Ηλεκτρονικά Περιοδικά κοινοπραξίας HEAL – LINK, Google Scholar, Scopus, Elsevier, Scielo - Scientific Electronic Library Online, PUBLISH or PERISH (μέσω εγκατάστασης του ειδικού υποστηρικτικού λογισμικού). Ενώ οι δευτερογενείς πηγές θα είναι τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν μέσα από την ανασκόπηση επιστημονικών άρθρων και βιβλιογραφίας.

Πραγματοποίηση της εργασίας

Ο σκοπός μιας σωστά δομημένης ανασκόπησης είναι να δώσει τη δυνατότητα αφ' ενός μεν στον μεταπτυχιακό φοιτητή να διερευνήσει εξονυχιστικά τη σχετική με το θέμα «δημοσιευμένη» γνώση και αφ' ετέρου να επιτρέψει σε άλλο άτομο στηριζόμενο στο σχεδιασμό αυτό και τις λεπτομέρειές του να ερευνήσει παρόμοιο θέμα.

Για τη παρούσα μελέτη έγινε η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τόσο της Ελληνικής όσο και της ξένης. Η γλώσσα που αναζητήθηκαν οι πληροφορίες ήταν η Αγγλική και η Ελληνική. Οι χρονιές αναζήτησης ήταν από το 1950 έως το 2010.

Οι λέξεις κλειδιά που αναζητήθηκαν και ήταν σχετικές με το θέμα της εργασίας ήταν οι παρακάτω: αξιολόγηση, ποιότητα, διδασκαλία, μέθοδος, μοντέλα ,αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, φυσική αγωγή, επιμόρφωση. Επίσης

συνδυασμός λέξεων: αξιολόγηση διδασκαλίας, ποιότητα εκπαίδευσης, μέθοδοι αξιολόγησης, μοντέλα αξιολόγησης, αποτελεσματικότητα διδασκαλίας.

Η αναζήτηση συνεχίστηκε και με Αγγλικούς όρους (πίνακας1):

Evaluation	assessment
Quality	Improvement
Methods	Effectiveness
Standards	Principles
Educational administration	Educational needs
Developmental evaluation	Physical education
Evaluation of teachers	Evaluation tools
Professionalism	Teacher models

Πίνακας 1: Λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν.

Για να μειωθεί ο όγκος των αναζητούμενων πληροφοριών στις βάσεις δεδομένων έγινε συνδυασμός των λέξεων κλειδιών (πίνακας 2):

1.	Evaluation of teachers and schools
2.	Developmental physical education
3.	Practical measurement in physical education
4.	Evaluation of teacher performance
5.	Principals as evaluators
6.	Physical education teacher evaluation tool
7.	Teaching and Teacher education

Πίνακας 2. Ο συνδυασμός των λέξεων κλειδιών που χρησιμοποιήθηκαν.

Σύμφωνα με τις λέξεις κλειδιά καθορίστηκαν οι αρχικές βάσεις δεδομένων που ήταν

σχετικές με το θέμα της εργασίας. Στη συνέχεια ακολούθησε η συλλογή των δεδομένων, η περιγραφή τους, τα συμπεράσματα τους, οι προβληματισμοί, με εκτενείς αναφορές στο θέμα και στο τέλος οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν δικαιολόγησαν τα αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν αποτυπώνοντας μία σαφή άποψη για τη διαδικασία της αξιολόγησης.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Ο σκοπός παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει την δημοσιευμένη γνώση στην Ελληνική αλλά και στην διεθνή βιβλιογραφία για το ρόλο της αξιολόγησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Μετά από συγκεκριμένη μεθοδολογία συγκεντρώθηκαν όλα τα δεδομένα που ήταν σχετικά με την αξιολόγηση στην Εκπαίδευση (οι αρχές, οι μορφές και η διαδικασία αξιολόγησης που προτείνονται, τα κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται κατά την διάρκεια της αξιολόγησης, τρόποι βελτίωσης της διδασκαλίας, προτεινόμενα συστήματα αξιολόγησης). Στο ακόλουθο κεφάλαιο δίνονται συνοπτικά μερικές βιβλιογραφικές επιστημονικές αναφορές γύρω από την αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στη συνέχεια ανασκοπούνται απόψεις, εναλλακτικές προτάσεις (θεωρητικές και πρακτικές) που αφορούν τα παραπάνω πεδία.

Γενικά η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας και των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπουζάκης, 2001).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνολικά είναι το μέσο με το οποίο η ηγεσία συλλέγει πληροφορίες με σκοπό τη βελτίωση του αποτελέσματος ή τη λήψη των αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στη κατάσταση του προσωπικού, όπως η μισθολογική και βαθμολογική αναβάθμιση (Πασσιαρδής, 1996).

Οι (Eurydice, 2004), σημειώνουν πως ο σκοπός της αξιολόγησης είναι διπλός, για αυτό απαιτείται για την υλοποίηση των ευρύτερων στόχων της αξιολόγησης να γίνει διάκριση ανάμεσα στις δύο μορφές της : την διαμορφωτική και την τελική.

Στην διαμορφωτική αξιολόγηση:

- Η πορεία είναι ανεπίσημη ,χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι και ατεκμηρίωτη.
- Τα κριτήρια είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και ικανότητες των εκπαιδευτικών.
- Βασική επιδίωξη είναι η επίτευξη των επαγγελματικών στόχων που τέθηκαν από τον εκπαιδευτικό και τον αξιολογητή σε συνεργασία.
- Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν μεγάλη ευθύνη εμπλεκόμενοι στην αυτοαξιολόγηση και στην αξιολόγηση των συναδέλφων τους.
- Οι μαθητές εμπλέκονται ως πηγές άντλησης πληροφοριών για το έργο των δασκάλων τους.
- Αποτέλεσμα της είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Ενώ στην τελική αξιολόγηση:

- Η πορεία είναι επίσημη και τεκμηριωμένη.

- Τα κριτήρια είναι γνωστά, νομικά κατοχυρωμένα και επικεντρώνονται σε βασικές διδακτικές ικανότητες.
- Στόχος είναι η διαπίστωση ότι ο αξιολογούμενος κατέχει ένα κατώτερο όριο ικανοτήτων.
- Την ευθύνη διεξαγωγής την έχουν επίσημοι εκπαιδευτικοί φορείς.
- Αποτέλεσμα της είναι η προστασία των μαθητών και του δημοσίου από τους εκπαιδευτικούς που δεν μπορούν να ανταποκριθούν με επάρκεια στα καθήκοντα τους.

Ανάλογα τώρα με τον φορέα που αναλαμβάνει την αξιολόγηση, αυτή μπορεί να διακριθεί σε: α) εξωτερική και β) εσωτερική (Μπουζάκης, 2001). Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολικής μονάδας. Εστιάζει στο άτομο και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα παραμελώντας πολλές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Ο χαρακτήρας της είναι ιεραρχικός και αποσκοπεί στον έλεγχο εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων. Μορφές της είναι η επιθεώρηση, τα πρότυπα παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και οι μελέτες αξιολόγησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ο Σολομών (1998), αναφέρει πως η εσωτερική αξιολόγηση από την άλλη πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και διακρίνεται σε δύο μορφές: (α) την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, κατά την οποία οι ανώτεροι στην διοικητική /εκπαιδευτική ιεραρχία κρίνουν τους κατωτέρους και (β) την συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτο αξιολόγηση, η οποία στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς σε ισότιμη βάση συχνά με μαθητές αλλά και με γονείς. Στόχος της, η απόκτηση γνώσης για το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πραγματοποιείται στο σχολείο και η δραστηριοποίηση των ατόμων που εμπλέκονται

σ' αυτό για την αναβάθμιση της ποιότητας του. Ο Σολομών (1998), συνεχίζει και αναγνωρίζει ως μεθόδους εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης (για παράδειγμα την συμμετοχική αξιολόγηση, την ενδυναμωτική αξιολόγηση, την Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και την έρευνα δράσης). Η εσωτερική αξιολόγηση κατά τον Σολομών(1998), επιτρέπει στα σχολεία να είναι περισσότερο αυτόνομα καθορίζοντας τους στόχους τους και αξιολογώντας τις πράξεις τους και τα επιτεύγματα τους.

Ο Nevo (2001), επικροτεί και αυτός την συνύπαρξη εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης, αφού μέσα από την συνύπαρξη τους μπορούν να ωφεληθούν αμοιβαία.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια της βελτίωσης της εκπαίδευσης (αξιολόγηση – επιμόρφωση) ζητά: (α) να προσδιοριστούν οι δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι εκπαιδευτές βάσει των μεταβαλλόμενων ρόλων τους στα πλαίσια της κοινωνίας της γνώσης και (β) να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για την επαρκή υποστήριξη των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις της γνώσης, μεταξύ άλλων μέσω της αρχικής κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης στη προοπτική της δια βίου μάθησης (Europa,2000; Europa,2001).

Μέσα στα πλαίσια όπου η καθιέρωση συστημάτων αξιολόγησης θα εξασφαλίζουν τη ζητούμενη ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης, οι Holland και Garman (2001), προτείνουν ένα επαναπροσδιορισμό της αξιολόγησης με την αποσύνδεση της από ιεραρχικούς ρόλους, την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και την θεώρηση της ως μια δημοκρατική και επαγγελματική διαδικασία που διεξάγεται από άτομα της ίδιας κοινότητας.

Οι βασικές αρχές της πρότασης είναι:

- Η αξιολόγηση της διδασκαλίας πρέπει να διεξάγεται από άτομα που θεωρούν τους εαυτούς τους ως <<δρώντα συνυποκείμενα>> με τους εκπαιδευτικούς και φτάνουν σε τεκμηριωμένες κρίσεις για την ποιότητα της διδασκαλίας.
- Η αξιολόγηση καλό είναι να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς σαν συμμετόχους στον καθορισμό των κριτηρίων και των διαδικασιών της αξιολόγησης.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδυναμώνονται, ώστε να είναι σε θέση να παίρνουν αποφάσεις αναφορικά με τις πληροφορίες που θα συλλέγουν για τους σκοπούς της αξιολόγησης και το πώς αυτές θα υποβοηθήσουν τις διδακτικές τους πρακτικές .
- Ο ρόλος του επιθεωρητή παραμένει σημαντικός. Είναι ο ενδυναμωτής και ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στη βελτίωση της διδασκαλίας.

Άλλη τάση στον τομέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελούν οι φάκελοι επιτευγμάτων, οι οποίοι εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και αξιολόγηση και αναπτύσσουν το αίσθημα της κοινοκτημοσύνης των διαδικασιών της αξιολόγησης. Οι φάκελοι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν επιπρόσθετη πηγή πληροφόρησης για τους σκοπούς της αξιολόγησης και της βελτίωσης της διδασκαλίας, πέρα από την παρατήρηση στην τάξη (Tell, 2001).

Ο Painter (2001), αναφέρει πως βασική προϋπόθεση για την δημιουργία ενός φακέλου επιτευγμάτων είναι ο καθορισμός σαφών κριτηρίων αξιολόγησης και κατανόησης τους από μέρος των εκπαιδευτικών. Αφού καθοριστούν τα κριτήρια, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να προβούν σε μία ενδοσκόπηση αναφορικά με το υλικό που θα περιλάβουν στο φάκελο των επιτευγμάτων, ώστε να αντνακλώνται η

διδασκτική τους φιλοσοφία και η ανάπτυξη τους, με βάση πάντα τα κριτήρια που έχουν τεθεί. Βασική αρχή είναι να περιλαμβάνει τόσο τα καλύτερα δείγματα της εργασίας του εκπαιδευτικού, όσο και δείγματα από την πρώιμη εργασία του, ώστε να φαίνεται η αναπτυξιακή του πορεία, με βάση πάντοτε τα προκαθορισμένα επίπεδα επίτευξης. Ενδεικτικά παραθέτει κάποιους τομείς που μπορούν να περιληφθούν στο φάκελο των επιτευγμάτων:

1. Αξιολογήσεις

- Αξιολογήσεις από μαθητές, γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους.
- Αυτοαξιολογήσεις.
- Ετήσιες εκθέσεις διευθυντών για την εργασία του και την συμβολή του στην προώθηση συνολικά του εκπαιδευτικού του έργου.
- Εκθέσεις μεντόρων/συναδέλφων στα πλαίσια συναδελφικής στήριξης.

2. Επιμόρφωση

- Πτυχία /πιστοποιητικά/μεταπτυχιακοί τίτλοι.
- Βεβαιώσεις παρακολούθησης, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά συνέδρια / σεμινάρια στην χώρα του ή στο εξωτερικό.

3. Κοινωνική, πολιτιστική και πνευματική δράση

- Βεβαιώσεις συμμετοχής σε οργανώσεις, συλλόγους, κοινωφελή ιδρύματα ή άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες.
- Τεκμήρια δημοσιεύσεων ή άλλης μορφής πνευματικής δράσης.

4. Δράση στην τάξη

- Διδακτικές προσεγγίσεις.
- Εισαγωγή καινοτομιών και αξιολόγηση τους.

- Αρχείο μαθητών, στο οποίο φαίνονται τα ποσοστά επιτυχίας στα διαγωνίσματα, οι πολλαπλές πηγές αξιολόγησης και η πρόοδος του κάθε μαθητή.
- Ομαδικές και ατομικές μελέτες και μικροέρευνες μαθητών.
- Εκδόσεις μαθητών, (εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνικά κείμενα ή παραμύθια).
- Δημιουργικές/επικοινωνιακές δραστηριότητες μαθητών.
- Αναφορά σε τυχόν δειγματικά μαθήματα.

5. Δράση στη σχολική μονάδα

- Πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες.
- Εισηγήσεις στις συνεδρίες του προσωπικού.
- Σχέδια δράσης/εισηγήσεις/έρευνες.

Οι Hoy και Miskel (2001), πιστεύουν ότι ένα σύστημα το οποίο ενισχύει την παρώθηση, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τον εμπλουτισμό της εργασίας με την ταυτόχρονη παροχή κινήτρων είναι αυτό της κλίμακας ανέλιξης. Οι κλίμακες ανέλιξης είναι ένα σύστημα όπου προσπαθεί να δημιουργήσει ένα επάγγελμα με στάδια, όπου οι υπευθυνότητες του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια οι αμοιβές του αυξάνονται ή διαφοροποιούνται καθώς ο ίδιος ανεβαίνει την επαγγελματική κλίμακα. Η εφαρμογή της κλίμακας ανέλιξης στηρίζεται σε τρεις θεωρίες κινήτρων: α) τη θεωρία της προσδοκίας, β) τη θεωρία της ισότητας και γ) τη θεωρία του εμπλουτισμού της επαγγελματικής θέσης.

Σύμφωνα με τη θεωρία της προσδοκίας, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν κίνητρα για να βελτιώσουν την απόδοσή τους όταν πιστεύουν ότι η σκληρότερη εργασία θα φέρει καλύτερα αποτελέσματα στο σύνολο της δουλειάς τους και ότι αυτά θα τύχουν της ανάλογης αναγνώρισης και αμοιβής (Hoy & Miskel, 2001).

Η θεωρία της ισότητας υποστηρίζει πως οι εργαζόμενοι σε ένα οργανισμό απογοητεύονται, όταν η συνεισφορά τους δεν αναγνωρίζεται και αμείβονται το ίδιο για διαφορετικό έργο (Jacobson, 1991).

Τέλος σύμφωνα με τη θεωρία του εμπλουτισμού της εργασίας, τα άτομα είναι πιο παραγωγικά όταν υπάρχει ποικιλία και πρόκληση στη δουλειά τους και όταν οι προσπάθειες τους αναγνωρίζονται (Johnson, 1986).

Οι Hoy & Miskel (2001), μέσα από εκτενή επισκόπηση ερευνών, που έγιναν στις Η.Π.Α. για την εφαρμογή και την αξιολόγηση συστημάτων κλιμάκων ανέλιξης, αναφέρουν πως τέτοια συστήματα είχαν θετική επίδραση στην απόδοση των εκπαιδευτικών, στην προσέλκυση ταλαντούχων ατόμων και στην παραμονή τους στο επάγγελμα.

Κατά τον Πασιαρδή (1996), με την ύπαρξη ποικιλίας πηγών αξιολόγησης, εκτός από το γεγονός ότι δίνεται σφαιρική εικόνα του εκπαιδευτικού, αυξάνεται η εσωτερική αξιοπιστία του συστήματος μέσω της δυνατότητας ελέγχου της συνέπειας των επιμέρους συστημάτων. Έτσι, η υπέρβαση σημαντικών προβλημάτων που προκύπτουν με τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων και έχουν να κάνουν κύρια με την αμφισβήτηση της καταλληλότητας των δεδομένων που συλλέγονται μπορεί να είναι δυνατή, αφού τα δεδομένα που θα συγκεντρώνονται θα φιλτράρονται από μία συσχετιστική μεταξύ τους διαδικασία. Ο έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας περιορίζει την υποκειμενικότητα, αλλά και το ενδεχόμενο ο αξιολογητής να έχει προκαταλήψεις ή να επηρεάζεται από οποιουδήποτε εξωτερικούς ως προς την αξιολόγηση παράγοντες. Όσον αφορά τα όργανα παρατήρησης και αξιολόγησης, αυτά, μεταξύ άλλων καθορίζονται και από τις πηγές συγκέντρωσης δεδομένων, που θα χρησιμοποιηθούν.

Συμπερασματικά:

1. Σύμφωνα με την (Eurydice, 2004), ανάλογα με τον σκοπό, η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί σε δύο μορφές : στη διαμορφωτική και στη τελική.

2. Ο Μπουζάκης (2001), θεωρεί ότι μπορεί να υπάρξει, ανάλογα με το φορέα που την διενεργεί, σε εσωτερική και εξωτερική.

3. Ο Σολομών (1998), δίνοντας έμφαση στην εσωτερική αξιολόγηση όπου διεξάγεται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, κάνει διάκριση σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και στην την συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτο αξιολόγηση

4. Οι Holland και Garman (2001), προτείνουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών καθώς και στο σημαντικό ρόλο των επιθεωρητών προς την κατεύθυνση αυτή.

5. Τόσο ο Painter (2001), όσο και ο Tell (2001), συστήνουν τους φακέλους επιτευγμάτων που μπορούν να περιληφθούν: οι αξιολογήσεις, η επιμόρφωση, κοινωνική και πολιτιστική δράση, η δράση στη τάξη και οι δραστηριότητες στη σχολική μονάδα. Όλες οι προτάσεις των μελετητών για τη καθιέρωση συστημάτων αξιολόγησης σκοπό έχουν την καθιέρωση ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης πάντα σε συνδυασμό με τα εθνικά πρότυπα εκπαίδευσης της κάθε χώρας.

6. Τέλος οι Hoy και Miskel (2001), δίνουν έμφαση στις λεγόμενες κλίμακες ανέλιξης όπου στηρίζεται σε τρεις θεωρίες κινήτρων: α) της προσδοκίας, β) της ισότητας και γ) του εμπλουτισμού της επαγγελματικής θέσης. Αυτή η πρόταση έχει αποδειχθεί ότι έχει θετική επίδραση στην απόδοση των εκπαιδευτικών.

Από την θεωρία στην πράξη

Προτεινόμενο σύστημα (1).

Το μοντέλο Stufflebeam, C.I.P.P. (*Context, Input, Process, Product*). Το μοντέλο αυτό έχει μεγάλη απήχηση σε όσους ασχολούνται συστηματικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση αλλά και σε αυτούς που ασχολούνται με την διοίκηση (Δημητρίου,2005).

Στο μοντέλο αυτό πραγματοποιούνται τέσσερα είδη αξιολογήσεων :

1.Αξιολόγηση πλαισίου

Συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων σχεδίασης και παρέχει το υπόβαθρο για προσαρμογή των στόχων και προτεραιοτήτων και τον προγραμματισμό των αναγκαίων αλλαγών.

Αποσκοπεί κυρίως, στην εκτίμηση του περιβάλλοντος στο οποίο θα οργανωθεί το πρόγραμμα. Επίσης στον εντοπισμό των δυνατοτήτων, αδυναμιών και ελλείψεων του υφιστάμενου τρόπου λειτουργίας ενός συστήματος –προγράμματος με τρόπο ώστε να εντοπιστούν πρακτικοί τρόποι βελτίωσης της κατάστασης.

Η αξιολόγηση πλαισίου αποσκοπεί επίσης στον έλεγχο του και κατά πόσο οι υφιστάμενοι στόχοι και προτεραιότητες συνάδουν με τις ανάγκες. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση πλαισίου περιλαμβάνει ποικιλία τρόπων μέτρησης και πολλαπλούς τύπους ανάλυσης των δεδομένων των μετρήσεων (π.χ. συνεντεύξεις, έρευνες ,διαγνωστικά δοκίμια κ.α.).

2. Αξιολόγηση εισόδου

Σχετίζεται με την επιλογή λύσεων σε σχέση με την υλοποίηση κάποιου προγράμματος και με τις ιδιαίτερες ανάγκες διαφορετικών περιοχών ή ομάδων ατόμων. Διευκολύνει τους εμπλεκόμενους να εντοπίσουν εναλλακτικές λύσεις με βάση τις ανάγκες τους με σκοπό να αναπτυχθεί ένα λειτουργικό σχέδιο. Οι τρόποι

αξιολόγησης όπου συνήθως πραγματοποιούνται είναι μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης καθώς και με την επί τόπου παρατήρηση του τρόπου εφαρμογής της υφιστάμενης κατάστασης. Οι πιο πάνω τρόποι βοηθούν στον εντοπισμό πιθανών αποδεκτών τρόπων λειτουργίας οι οποίοι ήδη υπάρχουν. Ακόμα ελέγχεται η αποτελεσματικότητα και το τι πέτυχαν μέσω των πιθανών εισηγήσεων, με σκοπό να υλοποιηθεί η βέλτιστη εισήγηση.

3. Αξιολόγηση διαδικασίας

Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων εφαρμογής. Αποσκοπεί στη διαπίστωση ή πρόβλεψη προβλημάτων κατά την διαδικασία εφαρμογής κάποιου προγράμματος και διεξάγεται κατά την διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Σκοπός είναι να παρέχει ανατροφοδότηση όσον αφορά στο αν λειτουργούν με βάση τον αρχικό προγραμματισμό και κατά πόσο γίνεται αποτελεσματική αξιοποίηση των παρεχόμενων πηγών. Ένας επιπλέον στόχος είναι η περιοδική εξέταση του βαθμού στον οποίο οι εμπλεκόμενοι στο πρόγραμμα που αναπτύσσεται αποδέχονται, και είναι ικανοί να υλοποιήσουν τους ρόλους που τους ανατέθηκαν. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση είναι κυρίως με συναντήσεις με τους αντιπροσώπους των ομάδων των εμπλεκομένων.

4. Αξιολόγηση αποτελέσματος

Συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων ανάδρασης. Αποσκοπεί στην διαπίστωση της υλοποίησης των σκοπών που τέθηκαν κατά τον αρχικό προγραμματισμό, στη συσχέτιση της συγκεκριμένης αξιολόγησης με άλλες αξιολογήσεις. Δίνεται η ευκαιρία να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα και η καταλληλότητα του προγράμματος για να ληφθούν αποφάσεις σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Η αξιολόγηση του αποτελέσματος θα πρέπει να συγκεντρώνει και να αναλύει τις απόψεις όλου του φάσματος των εμπλεκομένων στο πρόγραμμα. Συγκρίνει τα αποτελέσματα του

προγράμματος σε σχέση με άλλα παρόμοια προγράμματα. Τέλος η αξιολόγηση του αποτελέσματος θα πρέπει να ελέγξει την επίτευξη των αποτελεσμάτων από διαφορετικές προοπτικές, ελέγχοντας έτσι το κατά πόσο το πρόγραμμα πέτυχε στο να ικανοποιήσει τις διαφορετικές ανάγκες και επιδιώξεις των εμπλεκόμενων (Δημητρίου,2005).

Ο πιο κάτω πίνακας παρουσιάζει συνοπτικά πως μπορεί να αξιολογείται το άτομο στο προτεινόμενο σχέδιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών.

Τρόπος με τον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση ανάλογα με την θέση. (Πίνακας 3).

Θέση	Τελική αξιολόγηση	Διαμορφωτική αξιολόγηση
Διευθυντής	Αξιολόγηση για προαγωγή Κλιμάκιο αξιολόγησης Προσωπική συνέντευξη Έντυπο αξιολόγησης Αξιολόγηση σχολικού έργου Φάκελος επιτευγμάτων	Συμβουλευτική επιτροπή Εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων Γονείς Μαθητές
Βοηθός Διευθυντή	Αξιολόγηση για προαγωγή Επιθεωρητής Διευθυντής Φάκελος επιτευγμάτων	Συμβουλευτική επιτροπή Εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων Πιστοποιημένος αξιολογητής Γονείς Μαθητές
Ανώτερος Εκπαιδευτικός	Αξιολόγηση για προαγωγή Επιθεωρητής/Άλλος Σύμβουλος Διευθυντής Φάκελος επιτευγμάτων	Εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων Γονείς Μαθητές
Εκπαιδευτικός Α΄	Αξιολόγηση για προαγωγή Επιθεωρητής Διευθυντής Φάκελος επιτευγμάτων	Σύμβουλος Περιφέρειας Ανώτερος Εκπαιδευτικός Γονείς Μαθητές
Μόνιμος Εκπαιδευτικός	Αξιολόγηση για προαγωγή Επιθεωρητής Διευθυντής Φάκελος επιτευγμάτων	Σύμβουλος Περιφέρειας Ανώτερος Εκπαιδευτικός Γονείς Μαθητές
Δόκιμος Εκπαιδευτικός	Επιθεωρητής Διευθυντής Φάκελος επιτευγμάτων	Σύμβουλος Περιφέρειας Ανώτερος Εκπαιδευτικός Γονείς Μαθητές

Γκριζα γράμματα: Αξιολόγηση διδακτικού έργου (με παρατήρηση της διδασκαλίας).

Πλάγια γράμματα: Αξιολόγηση και για τους δύο ρόλους (διδακτικός-διοικητικός).

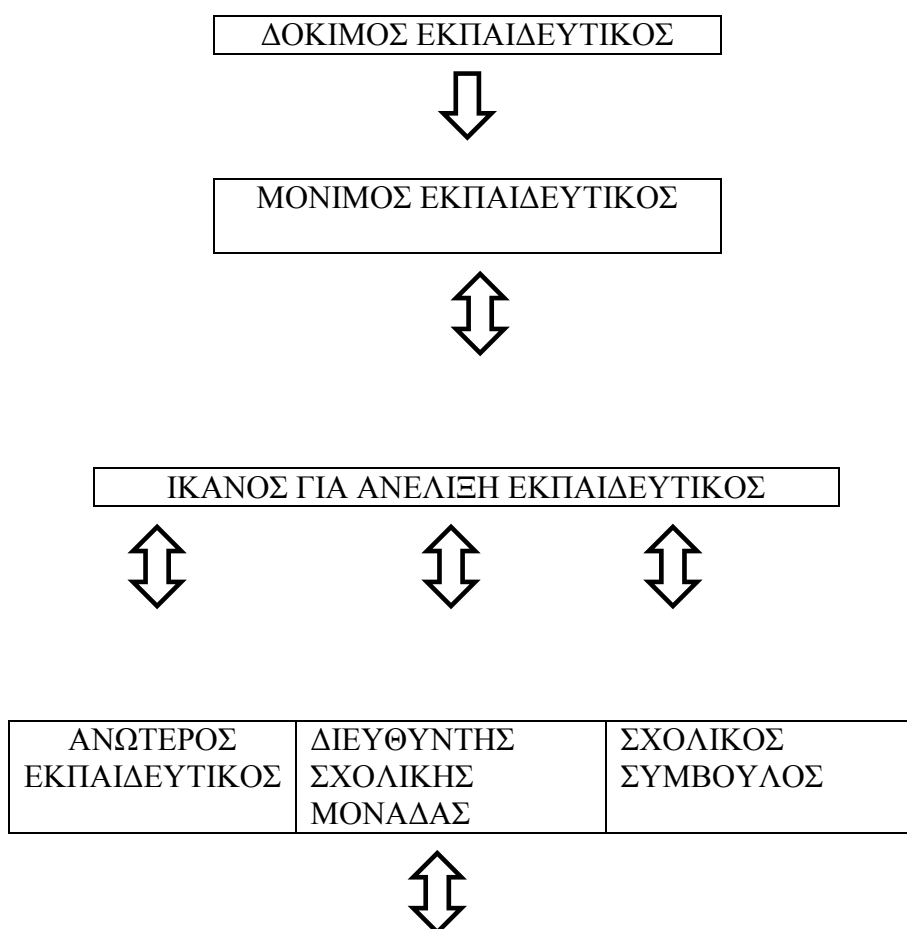
Μαύρα γράμματα: Αξιολόγηση για προαγωγή.

Έντονα γράμματα: Αξιολόγηση κατεξοχόν ρόλου

Προτεινόμενο σύστημα (2).

Το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης στηρίζεται στις <κλίμακες ανέλιξης > (Jacobson,1991). Σκοπός του σχεδίου είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η ταυτόχρονη ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε μικροεπίπεδο και σε μακροεπίπεδο.

Κατά τον Jacobson (1991), ακολουθεί την μορφή της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης δίνοντας σαφή διαχωρισμό των καθηκόντων των εμπλεκομένων στις υψηλότερες θέσεις αλλά και σαφή επιλογή διδακτικών και διοικητικών καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς. Παρακάτω παρουσιάζεται ο Πίνακας (4), με τις προτεινόμενες θέσεις ανάλογα με τις αρχές της εν λόγω αξιολόγησης.



ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ

Πίνακας 4. Θέσεις ανάλογα με την αξιολόγηση.

Δόκιμος εκπαιδευτικός: Δέχεται στα δύο πρώτα χρόνια της υπηρεσίας του επισκέψεις από τους συμβούλους του μία φορά τον μήνα, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Σε περίπτωση που κριθεί ικανός θα ανέλθει ως μόνιμος. Εάν δεν οριστεί ικανός θα παρακολουθήσει σειρά σεμιναρίων στο πεδίο που κρίνεται ελλιπής.

Μόνιμος εκπαιδευτικός: Στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης λαμβάνει το (35%) από την παρακολούθηση του στη τάξη από τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο, (5%) από τους μαθητές του, (5%) από τους γονείς των μαθητών, (10%) από τους συναδέλφους, (10%) από την αυτοαξιολόγηση του ίδιου, (15%) με βάση το φάκελο των επιτευγμάτων (συμπεριλαμβανομένων πτυχίων και επιμόρφωσης), (10%) από την αξιολόγηση της συμμετοχής σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής και τέλος (10%) από την συμμετοχή και το έργο του στη σχολική καθημερινότητα.

Διευθυντής σχολικής μονάδας: Οι ικανοί για ανέλιξη μπορούν να κάνουν αίτηση διεκδίκησης αναλόγου θέσης και εφόσον είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με ανάλογο θέμα. Στο σχέδιο ο Διευθυντής απαλλάσσεται πλήρως από τα διδακτικά του καθήκοντα.

Σχολικός σύμβουλος: Οι ικανοί για ανέλιξη μπορούν να κάνουν αίτηση διεκδίκησης και της παραπάνω ανάλογης θέσης και εφόσον είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με ανάλογο θέμα (π.χ. αξιολόγηση προσωπικού). Οι υποψήφιοι θα περνούν και σχετική συνέντευξη. Θα λειτουργεί και ως μέντορας-καθοδηγητής, ενώ θα αξιολογείται και ο ίδιος από τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό, ως προς το βαθμό βοήθειας και καθοδήγησης που του πρόσφερε.

Αξιολογητής: Τη θέση μπορούν να καταλάβουν μόνο όσοι είναι Διευθυντές, Ανώτεροι Εκπαιδευτικοί ή Σχολικοί Σύμβουλοι εφόσον κατέχουν ανάλογο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με θέμα την αξιολόγηση του προσωπικού ή συναφές θέμα. (Παστίδης κ.α. , 2005).

Ως αποτέλεσμα του σχεδίου <κλίμακες ανέλιξης >, είναι να παρέχονται κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την διδασκαλία τους και να αυξήσουν την παραγωγικότητα τους έτσι ώστε ο εργαζόμενος να νοιώθει ικανοποιημένος από την εργασία του (Hoy & Miskel, 2001). Κατά συνέπεια θεωρείται σημαντικό να περιληφθούν όχι μόνο τα κίνητρα της επιβεβαίωσης, της ικανοποίησης, της επιτυχίας, αλλά και της διαφοροποίησης στη μισθοδοσία, της αναγνώρισης στον εργασιακό χώρο ή της ανάληψης νέων καθηκόντων και ευθυνών (Jacobson, 1991).

Τα συμπεράσματα από τα παραπάνω συστήματα αξιολόγησης μπορούν να αποτυπωθούν ως εξής :

1. Το μοντέλο Stufflebeam, C.I.P.P. (*Context, Input, Process, Product*) μπορεί να αναδείξει κύρια στοιχεία όπως από την μία μεριά εκείνους που ασχολούνται συστηματικά με την εκπαίδευση και από την άλλη την διοικητική ιεραρχία δηλαδή την ίδια την δομή και διάρθρωση του εκάστοτε συστήματος.

2. Από την άλλη το μοντέλο <κλίμακες ανέλιξης >, αναδεικνύει τρόπους και κίνητρα για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την απόδοσή τους και την διδασκαλία τους έτσι ώστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν καλύτερη μισθοδοσία, αναγνώριση αλλά και τυχόν υψηλότερη ιεραρχική θέση.

Το παράδειγμα της Αγγλίας

Παρακάτω δίνεται ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της αξιολόγησης στη χώρα της Αγγλίας (OECD, 2009).

Η αξιολόγηση της απόδοσης

Σκοποί και στόχοι: 1. η αξιολόγηση της επίδοσης του εκπαιδευτικού (συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής) έχει στόχο την ανάπτυξη σχεδίων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο βελτίωσης του σχολείου σύμφωνα με το School Teachers' Pay and Conditions Document,(S.T.P.C.D), 2. στην ανάπτυξη κουλτούρας όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται συμμετέχοντες στην διαχείριση της απόδοσης τους, 3. στην αναγνώριση ως επαγγελματική ευθύνη να ασχολούνται με την βελτίωση τους σε όλη τους τη σταδιοδρομία.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται: η αξιολόγηση εξαρτάται από το στάδιο της σταδιοδρομίας του κάθε εν δυνάμει αξιολογούμενου εκπαιδευτικού. Πέντε στάδια είναι αναγνωρισμένα : α) ως Qualified εκπαιδευτικός, β) εκπαιδευτικοί στη κεντρική κλίμακα (Core), γ) οι εκπαιδευτικοί στο ανώτερο κατώφλι (Post threshold), δ) οι εξαιρετικοί εκπαιδευτικοί και ε) οι εκπαιδευτικοί με προηγμένες δεξιότητες.

Ο χαρακτήρας και η φύση της αξιολόγησης: περιλαμβάνει ετήσια υποχρεωτική αξιολόγηση και ακόμα τρεις ειδικές, μετά από αίτημα του ίδιου του εκπαιδευτικού εφόσον θέλει να ενταχθεί στις τρεις παραπάνω βαθμίδες (Qualified εκπαιδευτικός, Post threshold, εκπαιδευτικός με προηγμένες δεξιότητες). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται στα πλαίσια σχολικής μονάδας συμπεριλαμβανομένου και της αξιολόγησης από τους μαθητές.

Ανάληψη αξιολόγησης: την ευθύνη της διεξαγωγής και της εφαρμογής επωμίζονται:

- ο τα διευθυντικά όργανα των σχολείων όπου είναι υπεύθυνα για τη καθιέρωση της πολιτικής για την βελτίωση των επιδόσεων και των αποτελεσμάτων, καθώς και της επανεξέτασης της πολιτικής σε κάθε νέο έτος. Οι αποφάσεις για τυχόν ανέλιξη ή αμοιβή γίνεται μετά από συστάσεις των κριτών της αξιολόγησης.

- Οι επικεφαλείς εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα πρότυπα της διδασκαλίας και της μάθησης διασφαλίζοντας τα κατάλληλα πρότυπα. Στη πράξη είναι οι αξιολογητές των επιδόσεων και ενδεχομένως να δοθεί από τον κριτή – αξιολογητή, το σύνολο της αξιολόγησης.
- Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να λειτουργήσουν ως αξιολογητές άλλων εκπαιδευτικών και να συμβάλλουν στη σύνταξη του ετήσιου προγραμματισμού καθώς και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Πρότυπα αναφοράς: Το Σεπτέμβριο του 2007 ιδρύθηκαν τα επαγγελματικά πρότυπα σε πέντε στάδια ανέλιξης (όπως έχουν αναφερθεί παραπάνω).

Επίσης έχουν δηλωθεί οι αρμοδιότητες, οι ευθύνες, η περιγραφή της θέσης εργασίας και οι αμοιβές, σύμφωνα με το Teachers' Pay and Conditions Document (STPCD).

Τομείς κάλυψης: σε κάθε στάδιο σταδιοδρομίας τα επαγγελματικά πρότυπα καλύπτουν τρεις τομείς: α) τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού(σχέσεις με τους μαθητές, επικοινωνία με τους άλλους, εφαρμογή του σχεδίου του σχολείου, επαγγελματικές δραστηριότητες, β) η επαγγελματική γνώση και κατανόηση και γ) οι δεξιότητες (να εφαρμόζει, να αξιολογεί, να δημιουργεί περιβάλλον μάθησης, να συνεργάζεται, να μπορεί να δουλεύει σε ομάδα.

Κριτήρια αξιολόγησης: Ο αξιολογητής οφείλει με σαφήνεια να αξιολογήσει, με βάση τη πρόοδο ως προς την επίτευξη των στόχων και την παρατήρηση στη τάξη. Ακόμα πρέπει να λάβει υπόψη του την φύση και το πεδίο εφαρμογής των κριτηρίων απόδοσης με βάση τη καταλληλότητα τους, τις συνθήκες του σχολείου, τις ανάγκες του ατόμου.

Πηγές πληροφόρησης: η ετήσια αναθεώρηση γίνεται με βάση →το καθορισμό των στόχων, →το σχεδιασμό της αξιολόγησης, →τη παρατήρηση στη τάξη, →τις

ατομικές συνεντεύξεις και → άλλα στοιχεία κατά τη κρίση του αξιολογητή (γραπτή αναφορά από άλλο ειδικό).

Βαθμολόγηση: λαμβάνεται υπόψη η ετήσια αναφορά ως δείκτης προαγωγής και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι αξιολογητές: είναι επικεφαλείς καθηγητές, εκπαιδευτικοί εφόσον τους έχει ανατεθεί ο ρόλος του κριτή, ή δύο, τρεις άλλοι διοικητές σχολείων. Ακολουθούν ειδική επιμόρφωση για να μπορούν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους.

Οι απαντήσεις για τους αναποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς: οι περιπτώσεις των αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών εξετάζονται από το διοικητικό συμβούλιο, σύμφωνα με τους κανονισμούς του κάθε σχολείου.

Η διασύνδεση σχολείου και αξιολόγησης: οι Διευθυντές είναι υπεύθυνοι να λαμβάνουν τα αποτελέσματα των επιδόσεων της αξιολόγησης για τον επανασχεδιασμό του πλάνου βελτίωσης του σχολείου και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Πτυχές της εφαρμογής: ο σχεδιασμός της εφαρμογής του μοντέλου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχει σαν στόχο την παροχή ευκαιριών για να αποκτήσουν πρόσβαση σε ένα ανώτερο στάδιο επαγγελματικής σταδιοδρομίας με την αντίστοιχη μισθολογική ακολουθία.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν πολλές ανησυχίες σχετικά με το δίκαιο χαρακτήρα της διαδικασίας και με τις παράλογες επιπτώσεις που μπορεί να υπάρχουν στην επίδοση του εκπαιδευτικού.

Συμπερασματικά από το παράδειγμα της χώρας Αγγλίας διαφαίνεται :

1. Ο κυρίαρχος ρόλος του θεσμού της αξιολόγησης για την αποτύπωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού σε όλα τα επίπεδα.

2. Η ευθύνη της επαγγελματικής ανάπτυξης, η συμμετοχή στις διαδικασίες και η απόκτηση νοοτροπίας είναι σημαίνοντα στοιχεία που ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει πάντα υπόψη του στη διάρκεια της σταδιοδρομίας του.

3. Τόσο ο σχεδιασμός όσο και η εφαρμογή της όλης διαδικασίας αποτελούν οδηγό για την απόκτηση ευκαιριών για να αναβάθμιση της επαγγελματικής θέσης και της ανάλογης αμοιβής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Στο παρακάτω κεφάλαιο δίνεται μία παρουσίαση των προτάσεων των μεθόδων και των μοντέλων όσο αφορά την συνολική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που σκοπό έχουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της διδασκαλίας τους. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε σημαντικές πληροφορίες για τις διαδικασίες και τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε από την γνώση των αποτελεσμάτων να καταφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής να αναγνωρίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της διδασκαλίας τους αλλά και να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Από τα ευρήματα της αξιολόγησης θα μπορέσουν με την κατάλληλη καθοδήγηση και επιμόρφωση να αναβαθμίσουν την απόδοση και την διδακτική τους συμπεριφορά.

Value Orientation Inventory (VOI)

Τα τελευταία χρόνια πολλοί μελετητές προγραμμάτων σπουδών έχουν υποστηρίξει πως οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο, τις διδακτικές μορφές αλλά και η διαδικασία της αξιολόγησης έχουν τις ρίζες τους σε μία σειρά από φιλοσοφικές θέσεις ή αλλιώς προσανατολισμένες αξίες (Jewett, 1994).

Στη Φυσική Αγωγή ήταν δυνατό να υπάρξει ένα σύστημα όπου θα ήταν προσανατολισμένο να αξιολογήσει πέντε αξίες: 1)πειθαρχική μαεστρία, 2) αυτοπραγμάτωση, 3)κοινωνική ανασυγκρότηση, 4)διαδικασία μάθησης και 5)η κοινωνική ενσωμάτωση (Jewett et al., 1995). Αυτές οι πέντε προσανατολισμένες αξίες αντικατοπτρίζουν πρωταρχικές ανησυχίες όπως την εκμάθηση της ύλης, την

προσωπική ανάπτυξη, τις κοινωνικό-πολιτιστικές ανησυχίες, είτε τον συνδυασμό των παραπάνω (Jewett et al., 1995).

1)*Πειθαρχική μαεστρία*: δίνει προτεραιότητα στο περιεχόμενο της ύλης. Είναι ίσως το πιο παραδοσιακό μοντέλο. Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής οφείλουν με προσανατολισμό στη πειθαρχική μαεστρία να τονίζουν την γνώση θεμελιωδών δεξιοτήτων για την άθληση και την υγεία μέσα από το περιεχόμενο της διδάσκουσας ύλης. Η κύρια ανησυχία τους είναι η βελτίωση της ικανότητας των μαθητών (Jewett, 1994; Jewett et al., 1995).

2)*Αυτοπραγμάτωση*: αφορά την παροχή κινήτρων για προσωπική βελτίωση των μαθητών. Οι Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής με προσανατολισμό στην αυτοπραγμάτωση μπορούν να δώσουν κίνητρα στους μαθητές, μέσω της Φυσικής Αγωγής να σκεφθούν την απόδοση τους και να θέσουν ρεαλιστικούς στόχους αναπτύσσοντας σχέδια πραγματοποίησης τους (Jewett et al., 1995).

3)*Κοινωνική ανασυγκρότηση*: πρόκειται για την προσπάθεια των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής να εμφυσήσουν στους μαθητές τους τρόπους συμπεριφοράς, μέσω των δραστηριοτήτων και των αθλημάτων, αλλά και στρατηγικές βελτίωσης ειδικά σε περιπτώσεις ανάληψης ευθυνών και συνεργασίας (Jewett et al., 1995).

4)*Διαδικασία μάθησης*: στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται πως οι μαθητές μπορούν να επισημάνουν υπό τις υποδείξεις της διδασκαλίας πιο είναι το σημαντικό πεδίο μάθησης. Εδώ εστιάζεται στην ικανότητα του Εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής να μπορεί να βελτιώνει την δεξιότητα της επίλυσης των προβλημάτων. Αυτό επιτυγχάνεται με τον έμμεσο τρόπο διδασκαλίας ανακαλύπτοντας εντός πλαισίων, οι μαθητές από μόνοι τους λύσεις σε προβλήματα που αφορούν την άσκηση (Jewett, 1994; Jewett et al., 1995). Τέλος,

5) *Κοινωνική ενσωμάτωση*: δίνει την ίδια έμφαση και στην εκμάθηση του αντικειμένου αλλά και στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών του. Αξιολογείται, κατά πόσο το περιεχόμενο του μαθήματος σχετίζεται στις ανάγκες των μαθητών και στα συμφέροντά τους σε σχέση με τα κατάλληλα αναπτυξιακά πρότυπα (Jewett et al., 1995).

Assessing Quality Teaching Rubric (AQTS)

Είναι καλά τεκμηριωμένο ότι η ποιότητα της διδασκαλίας παίζει πρωταρχικό ρόλο για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων μάθησης για τους μαθητές (Ball & Forzani, 2009). Οι πρακτικές της διδασκαλίας αντικατοπτρίζουν τις αξίες και αυτό που ο δάσκαλος γνωρίζει και είναι σε θέση να κάνει σε καθημερινά μαθήματα. Το τι θα διδάξει και πως, άμεσα επηρεάζουν και τους μαθητές στο τι θα σκεφθούν και τι θα μάθουν.

Οι Grossman και McDonald (2008), αναφέρουν ότι η βελτίωση της ποιότητας των διδακτικών πρακτικών υπήρξε το βασικό επίκεντρο της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και η καρδιά της οποιασδήποτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η εξερεύνηση της ποιότητας της διδασκαλίας και η αξιολόγηση της βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την διδασκαλία τους (Grossman & McDonald, 2008).

Παρά τις πολύπλοκες και πολυδιάστατες πτυχές των παιδαγωγικών πρακτικών, οι ερευνητές εντόπισαν τέσσερις βασικές διαστάσεις των διδακτικών πρακτικών κατά τη διάρκεια των τελευταίων τεσσάρων δεκαετιών, οι οποίες ενσαρκώνουν το τι περιεχόμενο πρέπει να διδάσκεται, πώς το περιεχόμενο θα πρέπει να παρουσιάζεται, πώς πρέπει να είναι οργανωμένοι οι μαθητές και τα εργαλεία

μάθησης και πως οι μαθητές θα μπορούν να ανταποκριθούν στις θεματικές περιοχές. Αυτές οι τέσσερις διαστάσεις συνολικά συμβάλλουν στην ποιότητα της διδασκαλίας (Ball and Forzani2009; Cohen et al.2003; Gore2001; Grant and Gillette2006; Lampert and Graziani2009; Reynolds1992; Rink2003, 2006; Shulman2004).

Η πρώτη ουσιαστική διάσταση των παιδαγωγικών πρακτικών είναι ο σχεδιασμός των στόχων. Σημαίνει ποιες εργασίες μάθησης ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να κάνουν. Η ευθύνη του δασκάλου είναι να χρησιμοποιήσει την στέρεη γνώση της περιεκτικότητας και την έντονη κατανόηση των μαθητών ώστε να σχεδιάσει και να οργανώσει τα κατάλληλα μαθησιακά καθήκοντα για τους μαθητές ώστε να μάθουν. Αυτά τα κρίσιμα χαρακτηριστικά συμβάλλουν στην ποιότητα του σχεδιασμού της αποστολής και της οργάνωσης (Ball and Forzani2009; Cohen et al.2003; Gore2001; Lampert and Graziani2009; Rink2003, 2006; Shulman2004).

Η δεύτερη βασική διάσταση των πρακτικών διδασκαλίας είναι η παρουσίαση των εργασιών (Ball et al.2009; Charalambous2010; Hill et al2008; Lampert2010;Rink2006; Shulman2004). Η δουλειά του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής είναι να παρουσιάσει και να εξηγήσει τους στόχους του μαθήματος. Για να βοηθήσει τους μαθητές του να συλλάβουν τους στόχους του μαθήματος ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώσει μικρά βήματα ή να παρουσιάσει βασικές πτυχές του μαθήματος ώστε να αποκομίσουν σημαντικές πληροφορίες για το μάθημα. Με τη σειρά τους αυτά τα καίρια χαρακτηριστικά του μαθήματος θα οδηγήσουν στην αξιολόγηση της ποιοτικής ή όχι ανάλογης παρουσίασης (Ball et al.2009; Cohen et al.2003; Grant and Gillette2006; Lampert2010; Reynolds1992; Rink2006; Shulman2004).

Η τρίτη βασική διάσταση των παιδαγωγικών πρακτικών είναι η διαχείριση τάξης. Ασχολείται με το πώς ο δάσκαλος οργανώνει τις μαθησιακές πηγές, το διδακτικό

υλικό την τάξη και τους κατάλληλους χώρους, πως χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και σχηματισμούς για τις δραστηριότητες και πως οργανώνει αποτελεσματικά τους μαθητές του για να εργαστούν στο μάθημα (Ball et al2009; Cohen et al.2003; Reynolds1992; Rink2006).

Είναι ζωτικής σημασίας για το δάσκαλο να μεγιστοποιεί το χρόνο μάθησης και ταυτόχρονα να ελαχιστοποιεί το χρόνο εργασίας με συνεπή χρήση αποτελεσματικών τρόπων για τους μαθητές της κάθε ομάδας στη διανομή του εξοπλισμού, στην οργάνωση και στην διαμόρφωση της κάθε δραστηριότητας. Το πώς συνεργάζονται οι μαθητές, και εάν εργάζονται μαζί για την επίτευξη του κοινού στόχου εξαρτάται από το πόσο αποτελεσματικά ο δάσκαλος δημιουργεί και θεσπίζει ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές(Ball et al2009; Cohen et al.2003;Reynolds1992; Rink2006).

Οι ερευνητές τονίζουν ότι για την αξιολόγηση της ποιοτικής διαχείρισης της τάξης θα παρθεί υπόψη, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού να μπορεί να ομαδοποιεί τους μαθητές του, να οργανώνει το εκπαιδευτικό υλικό /εξοπλισμό, καθώς και να είναι ικανός να τοποθετεί τους μαθητές του αναλόγως των δυνατοτήτων του σε κατάλληλες δραστηριότητες (Ball et al2009; Ball and Forzani2009; Cohen et al.2003; Reynolds1992; Rink2003,2006).

Η τέταρτη ουσιαστική διάσταση των παιδαγωγικών πρακτικών είναι η εκπαιδευτική ανταπόκριση. Η δυναμική αλληλεπίδραση του δασκάλου και μαθητών γύρω από το περιεχόμενο απαιτεί, ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής να μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτό που κάνουν οι μαθητές στο χώρο με έγκαιρο τρόπο (Ball et al. 2009; Ball and Forzani 2009; Cohen et al. 2003; Lampert and Graziani 2009; Rink 2003, 2006; Shulman 2004). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι για να μπορούν οι μαθητές να επιτυγχάνουν στα μαθησιακά τους καθήκοντα θα πρέπει ο εκπαιδευτικός

να παρακολουθεί από κοντά μεμονωμένα τους μαθητές αλλά και όλη την τάξη. Χρειάζεται να παρατηρεί και να αναλύει τις επιδόσεις των μαθητών, να προσεγγίζει και να επιλύει προβλήματα καθώς επίσης και να επανασχεδιάζει νέους στόχους.(Ball et al. 2009; Balland Forzani 2009; Cohen et al. 2003; Lampert and Graziani 2009; Rink 2006;Shulman 2004).

Qualitative Measures of Teaching Performance Scale (QMTPS)

Για την αξιολόγηση της διδασκαλίας των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής χρησιμοποιείται σαν εργαλείο συστηματικής παρατήρησης για την ποιοτική μέτρηση της διδασκαλίας στο σύνολο της (Rink& Werner, 1989). Εξάλλου όπως αναφέρει και ο Van der Mars (1989), η πιο αξιόπιστη μέθοδος συλλογής πληροφοριών για την αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι η συστηματική παρατήρηση.

Το **QMTPS** έχει 7 κατηγορίες, την σαφήνεια, την επίδειξη, την ακρίβεια των διδακτικών υποδείξεων, τις ποιοτικές υποδείξεις, την κατάλληλη κινητική απάντηση των μαθητών και την σύμφωνη ανατροφοδότηση (Βασιλειάδου κ α., 2006).

Η *σαφήνεια*, αφορά τη σαφή παρουσίαση της δραστηριότητας από τον διδάσκοντα, η κατάλληλη κινητική ανταπόκριση, το βαθμό που οι μαθητές έχουν πρόθεση να εκτελέσουν την δραστηριότητα και η *επίδειξ*, το βαθμό της πλήρους και σωστής στάσης από τον διδάσκοντα.

Οι *υποδείξεις*, παρουσιάζονται στο βαθμό που ο διδάσκων παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες που έχουν να κάνουν με το κινητικό καθήκον χωρίς να κουράσει τους μαθητές του. Η επιθυμητή συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από μία ως

τρεις διδακτικές υποδείξεις που σχετίζονται με την εκτέλεση του κινητικού παραγγέλματος.

Η ακρίβεια των υποδείξεων, παρουσιάζεται στο βαθμό που οι πληροφορίες που δίνονται είναι τεχνικά άρτιες και περιλαμβάνουν με ακρίβεια τις αρχές της μηχανικής.

Οι ποιοτικές υποδείξεις, αναφέρονται σε προφορικές υποδείξεις που δίνονται για την πραγματοποίηση της διαδικασίας, και τέλος

Η σύμφωνη ανατροφοδότηση, η οποία αφορά το κατά πόσο η ανατροφοδότηση στην διάρκεια της άσκησης είναι σύμφωνη με το στόχο της δραστηριότητας (Βασιλειάδου κ α., 2006).

Τα τυχόν αποτελέσματα από την παραπάνω μέθοδο αξιολόγησης πραγματοποιήθηκαν από κριτές οι οποίοι με τη σειρά τους είχαν εκπαιδευτεί: α) στην εκμάθηση και τον διαχωρισμό των κατηγοριών, β) στη χρήση της καρτέλας αξιολόγησης και γ) στην αξιολόγηση βιντεοσκοπημένων μαθημάτων (Βασιλειάδου κ α., 2006).

Μοντέλα αξιολόγησης

Στο Βέλγιο στα τέλη της δεκαετίας του 1990 ιδρύθηκε το Τμήμα Εκπαιδευτικής Ανάπτυξης <<Department for Educational Development (DVO)>>. Ένα από τα κύρια καθήκοντα της υπηρεσίας αυτής ήταν η εισαγωγή των λεγόμενων γνωστικών τελικών επιπέδων (De Droogh & Nelson, 2000).

Σύμφωνα με τα γνωστικά τελικά επίπεδα (συγκεκριμένα αντικειμενικά μαθήματα), οι μαθητές οφείλουν να παρακολουθήσουν και να πετύχουν σε ορισμένα στάδια της σχολικής εκπαίδευσης τους. Στη Φυσική Αγωγή εστιάζουν στην ανάπτυξη γενικών γνώσεων καθώς και ειδικών, τις ιδέες, τις δεξιότητες και τις στάσεις απέναντι σε κινητικές δεξιότητες (DVO, 1993a, 1993b).

Αυτά τα γνωστικά τελικά επίπεδα μπορεί να διαιρεθούν σε τρεις τομείς (DVO, 1993a, 1993b):

- Η ανάπτυξη των μηχανικών ικανοτήτων.
- Η ανάπτυξη ενός ασφαλούς και υγιούς τρόπου ζωής.
- Η ανάπτυξη μιας θετικής αυτό-αντίληψης και την κοινωνική λειτουργία.

Σύμφωνα με τον De Knop (1999), η εισαγωγή αυτών των επιδιωκόμενων στόχων μπορούν να σταθούν ως το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση της ποιότητας στη σχολική Φυσική Αγωγή. Ειδικά όταν η Φυσική Αγωγή συνδεθεί με επίκεντρο και τους στόχους που αφορούν την απόκτηση ενός ασφαλούς και υγιεινού τρόπου ζωής και εκτός σχολείου (De Knop et al., 2004b).

Η Αξιολόγηση και η παροχή συμβουλών ως εργαλεία για τη βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης.

Στο Βέλγιο κάθε σχολείο είναι υποχρεωμένο να υλοποιεί την διαδικασία των γνωστικών τελικών επιπέδων. Μία μη ικανοποιητική βαθμολόγηση είναι πιθανό να σημάνει μείωση ή προβλήματα στα οικονομικά του σχολείου ή πάλι την απόκτηση κακής εικόνας – φήμης του συγκεκριμένου σχολείου (DVO, 1993a, 1993b).

Στο Βέλγιο οι αξιολογήσεις για την υλοποίηση των γνωστικών τελικών επιπέδων οργανώνονται από δύο επίπεδα , α) από την Κυβέρνηση (εξωτερικά), και β) από το ίδιο το σχολείο (εσωτερικά). Και οι δυο είναι υπεύθυνοι για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (De Corte, 1986a, 1986b; De Corte et al., 1992).

α) Η εξωτερική αξιολόγηση

Η τυχόν διατήρηση ή αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής Φυσικής Αγωγής αλλά και του εκπαιδευτικού ταυτόχρονα, εξαρτάται μόνο από τον έλεγχο που

πραγματοποιεί το ίδιο το σχολείο αλλά και από το εξειδικευμένο γραφείο παροχής συμβουλών (Louwet, 2002).

Αυτή η νέα τάση (δηλαδή η επιθεώρηση από το ίδιο το σχολείο και η ταυτόχρονη παροχή παιδαγωγικής συμβουλευτικής), έδωσε τη δυνατότητα για την χάραξη νέας Εκπαιδευτικής Πολιτικής όχι μόνο για την Φυσική Αγωγή αλλά γενικότερα για το σύνολο της εκπαίδευσης (Arnouts & Spilthoorn, 1999; Kelchtermans & Van de Poele, 1995).

Σε αντίθεση λοιπόν με το προηγούμενο μοντέλο, όπου η αξιολόγηση αφορούσε το κάθε αντικείμενο - μάθημα ξεχωριστά, η νέα αυτή τάση αξιολογεί το σχολείο ως οντότητα. Με άλλα λόγια, και όσο αφορά τον Εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής, δεν ασχολείται με την αξιολόγηση του ίδιου, αλλά με την θέση και τους στόχους της Φυσικής Αγωγής στο σύνολο της, σε σχέση με την συνολική φιλοσοφία και τους στόχους του συγκεκριμένου σχολείου (Arnouts & Spilthoorn, 1999).

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης για αξιολόγηση η ομάδα επιθεώρησης εκτός από τον έλεγχο των οικονομικών στοιχείων, των υποδομών και του ανθρώπινου δυναμικού, ελέγχει και τα σχέδια μαθημάτων, το σχεδιασμό χρόνου, τους στόχους μαθήματος κ.λπ. Επίσης περιλαμβάνει και συνεντεύξεις από σημαντικά πρόσωπα, όπως οι Διευθυντές των σχολείων, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, γονείς αλλά και μαθητές. Τα τελικά αποτελέσματα επεξεργάζονται από την Κυβέρνηση με βάση το CIPO (Context, Input, Process, Output) (Arnouts & Spilthoorn, 1999; Louwet, 2002).

Από την άλλη, το Γραφείο Συμβουλευτικής Παιδαγωγικής είναι εξουσιοδοτημένο από την Κυβέρνηση να υποστηρίζει και να κατευθύνει τα σχολεία να βελτιώσουν τις αδυναμίες τους μετά από τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης (Michielssens, 2002; Verhaeghe et al., 1998).

β) Η εσωτερική αξιολόγηση

Η νέα τάση της σχολικής επιθεώρησης και της παιδαγωγικής συμβουλευτικής, έδωσε στα σχολεία περισσότερη αυτονομία (Arnouts & Spilthoorn, 1999).

Έτσι λοιπόν αναλαμβάνουν την ευθύνη να: α) να αναπτύξουν ένα πρόγραμμα σπουδών, β) να οργανώσουν συζητήσεις, γ) να ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής να βελτιώσουν τις γνώσεις τους και να δ) αξιολογήσουν στο τέλος την αποτελεσματικότητα, αν δηλαδή τα τελικά γνωστικά επίπεδα ικανοποιούνται επαρκώς (De Martelaer, 2000; Van den Vreken, 1993).

Φυσικά με όλα τα παραπάνω η σχολική φυσική αγωγή, φαίνεται να αναλαμβάνει και αυτή τις ανάλογες αναδιαρθρώσεις και πρωτοβουλίες (Arnouts & Spilthoorn, 1999). Στα πλαίσια αυτά μία επιστημονική ομάδα από το Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών έχει επωμιστεί την ευθύνη να ανακαλύψει νέα εργαλεία αξιολόγησης για να καταφέρει να εντοπίσει τα προβλήματα της ποιότητας της Φυσικής Αγωγής (Arnouts & Spilthoorn, 1999).

Η εισαγωγή αυτών των *γνωστικών τελικών επιπέδων* προσφέρουν τελικά μία υπεραξία στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με το επίπεδο της ποιότητας της Φυσικής Αγωγής στο κάθε σχολείο αλλά συνάμα η αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εφαρμογή τους εξακολουθούν να δεσμεύουν την λειτουργία των σχολείων του Βελγίου (De Knop et al., 2004b).

Physical education teacher evaluation tool

Το National Association for Sport and Physical Education (NASPE), ιδρύθηκε το 1885 και είναι ο πιο διαπρεπής Εθνικός Οργανισμός Φυσικής Αγωγής των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Είναι διεθνώς αναγνωρισμένος, με κύριους στόχους την

ανάπτυξη εθνικών προτύπων, οδηγιών και κατευθυντήριων γραμμών όπου καθορίζουν τις αρχές της ποιότητας της Φυσικής Αγωγής (NASPE, 2007).

Η ποιότητα της Φυσικής Αγωγής απαιτεί την κατάλληλη υποδομή (ευκαιρίες μάθησης), σημαντικό περιεχόμενο που προσδιορίζεται από το πρόγραμμα σπουδών, τις απαραίτητες εκπαιδευτικές πρακτικές συμπεριλαμβανομένου της διαχείρισης τάξης, καθώς και την αξιολόγηση του προγράμματος, την αξιολόγηση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (NASPE, 2007).

Το NASPE δημιούργησε ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, για να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, και τις συμπεριφορές κατά την διάρκεια της διδασκαλίας τους. Στοχεύει να βοηθήσει τους Διαχειριστές, τους ειδικούς των προγραμμάτων σπουδών ανά σχολική περιοχή, και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν μέρος στην αξιολόγηση να τον καθοδηγήσουν σωστά στον αναστοχασμό και στην αυτοαξιολόγηση (NASPE,2007).

Υπεύθυνοι αξιολόγησης

Ο Διαχειριστής:

- Βάζει σε προτεραιότητα και ρυθμίζει εκ νέου τη διαδικασία της αξιολόγησης δίνοντας έμφαση σε συγκεκριμένες γνώσεις διδασκαλίας, δεξιότητες, συμπεριφορές.
- Τροποποιεί το εργαλείο αξιολόγησης ανάλογα με τις ανάγκες της διαμορφωτικής ή της τελικής παρατήρησης και ανατροφοδότησης .
- Προσαρμόζει το εργαλείο σε συγκεκριμένους στόχους δίνοντας έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο ειδικός του προγράμματος σπουδών:

- Βοηθά να χρησιμοποιήσουν το εργαλείο της αξιολόγησης για επαγγελματική εξέλιξη.
- Ενσωματώνουν το εργαλείο αξιολόγησης και στο πρόγραμμα καθοδήγησης (mentoring plan) των νέων συναδέλφων.
- Χρησιμοποιούν την παρατήρηση και σε ανεπίσημη και σε επίσημη αξιολόγηση.

Ο ίδιος εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής:

- Χρησιμοποιεί την αξιολόγηση ως εργαλείο για αυτοαξιολόγηση (βιντεοσκοπεί το μάθημα και το επανεξετάζει).
- Μελετά και βάζει σε προτεραιότητα σε μία λίστα συγκεκριμένα σημεία για περαιτέρω εξέταση.

Ζητά από ένα συναδέλφους να παρατηρήσουν τη διδασκαλία, ολοκληρώνοντας την αξιολόγηση και δίνοντας την ευκαιρία για ανατροφοδότηση (NASPE,2007).

Αρχές της αξιολόγησης

- Η αξιολόγηση οφείλει να διεξάγεται σύμφωνα με τα εθνικά πρότυπα, τις προσδοκίες, τις διαδικασίες, και την ακρίβεια, όπως γίνεται και στα άλλα μαθήματα.
- Η αξιολόγηση διεξάγεται από εκπαιδευμένο προσωπικό.
- Διεξάγεται αρκετές φορές κατά την διάρκεια της χρονιάς.
- Αποτελεί ένα μέρος από ένα πλήρες και περιεκτικό πλάνο αξιολόγησης όπου περιλαμβάνει ακόμα επίσημες διαλέξεις, σχέδιο επαγγελματικής εξέλιξης, κ.λπ.

- Πρέπει να ταιριάζει με τα επιτεύγματα των μαθητών πάντα σύμφωνα με τα εθνικά πρότυπα της Φυσικής Αγωγής, ακόμα και σε περιοχές όπου δεν καθοριστεί ανάλογα πρότυπα (NASPE,2007).

Παρακάτω στον πίνακα 5, παρουσιάζεται ένας οδηγός με πέντε στάδια όπου δίνονται πληροφορίες σχετικά με τη στάση του εκάστοτε εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής στην διάρκεια της διδασκαλίας του, μετά την αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα ελέγχονται και αξιολογούνται ανάλογα με τα αρχικά πρότυπα.

5	4	3	2	1
Εξαιρετικός	Άνω του μέσου όρου	Ικανοποιητικός	Κάτω του μέσου όρου	Μη ικανοποιητικός
Μαεστρία	Ειδήμων	Βασικός	Χρειάζεται βελτίωση	Μη αποδεκτός
Ξεπερνά τα πρότυπα	Δυνατός	Πληρεί τα πρότυπα	Αναπτυσσόμενος	Δεν πληρεί τα πρότυπα
Υποδειγματικός	Πολύ καλός	Καλός	Φτωχός	Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή

Πίνακας 5: Οδηγός αξιολόγησης πέντε σταδίων.

Οδηγός αξιολόγησης του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής

i. Οδηγίες διδασκαλίας:

- a. Οι οδηγίες διδασκαλίας προέρχονται από τα εθνικά πρότυπα Φυσικής Αγωγής ή τα πρότυπα της εκάστοτε Πολιτείας ➔ τα τρέχοντα πρότυπα της Φυσικής

Αγωγής παρουσιάζονται σε κάθε μάθημα και είναι ευθυγραμμισμένα με τα τοπικά πρότυπα.

b. Υποστηρίζει τους στόχους για τη σχολική βελτίωση → ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής είναι υπεύθυνος να συνταιριάζει στους στόχους του σχολείου με την ενεργή συμμετοχή. Δεν απομονώνεται στο γυμναστήριο ή από τους άλλους συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων.

c. Υποστηρίζει τους στόχους του προγράμματος της Φυσικής Αγωγής → ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής δεν απομονώνει τον εαυτό του από τις συναντήσεις του σχολείου ή της κοινότητας για θέματα που αφορούν την Φυσική Αγωγή.

d. Η εισαγωγή του μαθήματος είναι απαραίτητη → παρουσιάζει απαραίτητα την εισαγωγή του μαθήματος γιατί τη θεωρεί βασική για τους στόχους του μαθήματος. Η εισαγωγή μπορεί να παρέχει άμεση δράση σχετικά με την επιδεξιότητα και την αντίληψη όσο αφορά την φυσική κατάσταση.

e. Οι στόχοι και οι προσδοκίες του μαθήματος παρουσιάζονται ξεκάθαρα στους μαθητές → ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις δεξιότητες που οι μαθητές θα μάθουν και άρα οι μαθητές με τη σειρά τους αναγνωρίζουν τι πρόκειται να μάθουν.

f. Το τρέχον περιεχόμενο του μαθήματος είναι ακριβές → οι δεξιότητες και οι ιδέες δίνονται με ακρίβεια. Οι δεξιότητες παρουσιάζονται και επεξηγούνται με μαεστρία. Οι έννοιες που διδάσκονται απεικονίζουν την τρέχουσα γνώση γύρω από την υγεία και την Φυσική Αγωγή.

g. Το περιεχόμενο και οι στόχοι παρουσιάζονται σταδιακά και απαραίτητα με την ανάλογη λογική σειρά → όλες οι δραστηριότητες δίνονται με την απαιτούμενη προοδευτική ακολουθία. Οι δεξιότητες και οι ιδέες καταδεικνύονται στους μαθητές αναλόγως το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Πρώτα εμφανίζονται τα επιμέρους μέρη της ως προς εκμάθηση δεξιότητας, και στην συνέχεια ενσωματώνονται σε παιχνίδια ή

δραστηριότητες. Οι εν λόγω δραστηριότητες αλλά και οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τροποποιούνται για να ταιριάζουν με την γνωστική αντίληψη των μαθητών.

h. Το περιεχόμενο και οι στόχοι παρουσιάζονται συνοπτικά και ξεκάθαρα, δίνοντας έμφαση στα κύρια στοιχεία → ασκήσεις, παραδείγματα και δραστηριότητες με αυτό τον τρόπο ήδη έχουν γίνει κατανοητά από τους μαθητές. Οι κατευθύνσεις για την κάθε ξεχωριστή δραστηριότητα έχουν εξηγηθεί και παρουσιαστεί από τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής. Οι μαθητές δεν είναι για πολύ ώρα αδρανείς.

i. Εμπλέκει τους μαθητές στη μάθηση μέσα από πολλαπλές διαδικασίες → το μάθημα απαιτεί τη μεγαλύτερη συμμετοχή και οι μαθητές είναι αφοσιωμένοι στους στόχους του μαθήματος δίνοντας τη δυνατότητα εμπλοκής όλων των μαθητών. Σε όλους τους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να δοκιμάσουν την νέα δεξιότητα. Ο εκπαιδευτικός δεν αφήνει για πολύ ώρα τους μαθητές να περιμένουν στη σειρά και καλεί να εκτελέσουν τη δεξιότητα ακόμα και μαθητές που δεν προσέρχονται εθελοντικά.

j. Οι οδηγίες διαφοροποιούνται για όλους τους μαθητές → ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τις οδηγίες εξατομικευμένα ανάλογα τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Χρησιμοποιεί εναλλακτικές στρατηγικές ώστε να ενεργοποιήσει ακόμα και τους μαθητές που δεν έχουν πολλές κινητικές δυνατότητες → (π.χ. χτύπα τη μπάλα με τα δύο χέρια, αντί του χτύπα τη μπάλα με το ένα χέρι).

k. Χρησιμοποιούνται και αναγνωρίζονται ευκαιρίες για μάθηση → ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ευκαιρίες για μάθηση για να αξιοποιήσει, να τροποποιήσει, να συμπληρώσει, να διορθώσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας έτσι ώστε να μεγιστοποιήσει τις ευκαιρίες για περαιτέρω μάθηση. Για παράδειγμα, εάν θέλει να διδάξει την συχνότητα ή την διάρκεια μίας δραστηριότητας, ρωτά τα παιδιά

να απαντήσουν αυθόρμητα εάν με την οικογένεια τους τις προηγούμενες ημέρες είχαν πραγματοποιήσει κάποια δραστηριότητα και για πόση ώρα.

l. Η ανατροφοδότηση είναι σημαντική και πρέπει να δίνεται έγκαιρα → αναλύοντας τη απόδοση του κάθε μαθητή ο εκπαιδευτικός δίνει τη σωστή ανατροφοδότηση για ενίσχυση. Οι μαθητές δέχονται πληροφορίες για την απόδοση τους στη διάρκεια της δραστηριότητας, με τέτοιο τρόπο που να βελτιώνει τις δεξιότητες τους. Η ανατροφοδότηση δίνεται είτε προφορικά, είτε οπτικά, είτε με την αφή με σκοπό τη διευκόλυνση της επιτυχίας.

m. Το περιεχόμενο οφείλει να συνδέει μέρη της Φυσικής Αγωγής διαθεματικά, με μέρη άλλων αντικειμένων → ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τις ανάλογες δεξιότητες με τις ανάλογες δραστηριότητες. Συνδέει το τωρινό μάθημα με μελλοντικό έχοντας ενσωματώσει και μέρη από άλλο αντικείμενο. Για παράδειγμα, ποια η σημασία της έννοιας << σύστημα >> για τα μαθηματικά και ποια η σημασία <<σύστημα >> για το ποδόσφαιρο.

n. Η απόδοση των μαθητών αξιολογείται συνεχώς → χρησιμοποιεί όργανα ελέγχου κατά την διάρκεια του μαθήματος και αξιολογεί το κατά πόσο κατανόησαν τη δεξιότητα ή την ιδέα της παρουσίασης. Αυτό πραγματοποιείται με ερωτήσεις, ατομικές ασκήσεις, μέσα από παιχνίδια, με την ανάλογη συνέπεια. Για παράδειγμα, εάν με την λεκτική παρουσίαση της πάσας στήθους στην καλαθοσφαίριση, η κίνηση δεν έγινε κατανοητή, τότε ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τη δεξιότητα με επεξηγήσεις και πρακτικές υποδείξεις. Οφείλει να προσαρμόζει τις δραστηριότητες, τις ασκήσεις, τις δεξιότητες σύμφωνα πάντα με το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών.

o. Η παρουσίαση του μαθήματος ενδείκνυται να αλλάξει όταν η ανταπόκριση των μαθητών δεν είναι η απαιτούμενη ή μετά από τις πληροφορίες που τυχόν θα προκύψουν ύστερα από την διαμορφωτική αξιολόγηση → τα όργανα ελέγχου που

χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διαπιστώσει την βελτίωση των μαθητών του μπορούν να τροποποιηθούν, αναλόγως της τρέχουσας απόδοσης και της κατανόησης του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επανεκτιμήσει τα μεμονωμένα στοιχεία της δεξιότητας που δημιουργούν δυσκολίες κατανόησης.

p. Προωθείται η ανεξάρτητη μάθηση ως προϊόν ενίσχυσης και ενθάρρυνσης της πρωτοβουλίας του μαθητή → η ανάρτηση πίνακα ανακοινώσεων με εικόνες από αθλητικά δρώμενα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους και εκτός σχολείου.

q. Η τεχνολογία ενισχύει τις οδηγίες → ο εκπαιδευτικός έχει επίγνωση για τις τελευταίες τάσεις της τεχνολογίας όσο αφορά τη σχέση της με την Φυσική Αγωγή. Ενσωματώνει τη διατιθέμενη τεχνολογία (πχ: cd-player, βηματόμετρο, πιεσόμετρο, οθόνη απεικόνισης καρδιακών παλμών κ.α.) διευκολύνοντας την παρουσίαση της δεξιότητας. Αφίσες, εικόνες, video-clips χρησιμοποιούνται κατάλληλα.

r. Απαραίτητα χρησιμοποιούνται τα βήματα μάθησης → αυτά τα βήματα είναι καίρια για να συμμετέχουν οι μαθητές. Δεν είναι ούτε γρήγορα ούτε αργά, έτσι ώστε να μην διασπάται η προσοχή των μαθητών.

s. Απαραίτητος θεωρείται ο τερματισμός των οδηγιών → γίνεται κλείσιμο, όπου περιλαμβάνει επανάληψη των διδαχθέντων, συζήτηση και συμπεράσματα από τις δεξιότητες ή τις ιδέες που παρουσιάστηκαν.

2) Αποδεικτικά στοιχεία μάθησης

a. Η αξιολόγηση είναι βασισμένη στις προσδοκίες μάθησης που ευθυγραμμίζονται με τα εθνικά ή με τα πρότυπα της εκάστοτε Πολιτείας → οι αξιολογήσεις ευθυγραμμίζονται με τα πρότυπα του NASPE ή με τα πρότυπα της κάθε Πολιτείας.

b. Η βαθμολόγηση βασίζεται και στην αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών
→ τα κριτήρια της αξιολόγησης βασίζονται στην παρακολούθηση και τη συμμετοχή της τάξης.

c. Υπάρχει σε εξέλιξη επίσημη και ανεπίσημη αξιολόγηση → ο εκπαιδευτικός με συνέπεια ελέγχει την απόδοση των μαθητών, επαναλαμβάνει και ενισχύει συνεχώς. Η επιτυχία ή όχι της δεξιότητας ή της ιδέας μπορεί να παρατηρηθεί και να μετρηθεί.

d. Διάφορες στρατηγικές αξιολόγησης ή εργαλεία, χρησιμοποιεί τόσο στη διαμορφωτική όσο και στη τελική αξιολόγηση για να παρακολουθεί τη μάθηση των μαθητών → οι παρακολουθήσεις και οι αποδείξεις για τη πρόοδο των μαθητών στόχο έχουν την απόκτηση της τέλει γνώσης. Η τελική αξιολόγηση δίνει αυτές τις πληροφορίες. Ενσωματώνει στρατηγικές όπως: αυτό-αξιολόγηση, δοκιμασίες δεξιοτήτων, αναθέσεις εργασιών, παρουσιάσεις σχεδίων, εργασίες που εφαρμόζονται στη σχολική Φυσική Αγωγή ακόμα και αποτελέσματα των εργασιών. Αυτά τα εμφανίζει εφόσον ζητηθούν από τους μαθητές.

e. Μέσα από τους στόχους του μαθήματος οι μαθητές μπορούν να αυτοαξιολογηθούν και να έχουν γνώση της προόδου τους → οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τον έλεγχο προόδου για να μπορούν οι μαθητές να έχουν γνώση του επιπέδου τους.

f. Οι μαθητές να είναι σε θέση να εκφραστούν κατά τη διάρκεια της μεταφοράς της μάθησης → να μπορούν οι μαθητές να περιγράψουν πως έμαθαν τις δεξιότητες και πως εφαρμόζονται σε διάφορα αθλήματα, ή και στην καθημερινή τους ζωή.

g. Να μπορούν οι μαθητές να επιδεικνύουν δημιουργική και κριτική σκέψη
➔ δίνονται ευκαιρίες επιλογής. Για παράδειγμα, οι μαθητές επιλέγουν από ποια απόσταση θα ρίξουν την μπάλα στο τοίχο.

h. Τα αποδεικτικά στοιχεία της μάθησης και εκτός τάξης είναι μέρος της αξιολόγησης ➔ ο εκπαιδευτικός διατηρεί προσωπικούς φακέλους μαθητών που μπορεί να συμπεριλαμβάνουν ημερολόγια με δραστηριότητες, παρουσιάσεις Power Point, videos, σκέψεις αποτυπωμένες σε περιοδικά.

i. Η πρόοδος των μαθητών είναι καταγεγραμμένη σε σύστημα αρχείων ➔ μπορεί να παρουσιάσει φακέλους με καταγεγραμμένα στοιχεία αξιολόγησης (π.χ. test δεξιοτήτων, επίδοση φυσικής κατάστασης κ.α.).

j. Η πρόοδος των μαθητών κοινοποιείται τακτικά σε όλους τους ενδιαφερόμενους ➔ τι ξέρουν και τι μπορούν να καταφέρουν σε σχέση με την Φυσική Αγωγή, αυτό κοινοποιείται. Στις βάσεις των δεδομένων του σχολείου έχουν καταγραφεί η βαθμολογία, η επίδοση, τα κριτήρια αξιολόγησης κ.α.

3) Διαχείριση τάξης και οργάνωση

a. Το πρόγραμμα μαθημάτων και τα σχέδια μαθημάτων κατευθύνονται από τα εθνικά ή Πολιτειακά πρότυπα διδασκαλίας ➔ όταν σχεδιάζει τα πλάνα μαθημάτων οφείλει να τα σχεδιάζει σύμφωνα με τα πρότυπα του NASPE ή της κάθε Πολιτείας.

b. Η εκπαιδευτική περιοχή να είναι ασφαλής και ομαλή ώστε να υποστηρίζει τις δραστηριότητες μάθησης ➔ οι δραστηριότητες να στοχεύουν στο μέγιστο βαθμό τη συμμετοχή και την επιτυχία σε ένα ασφαλές πεδίο δράσης. Ο εξοπλισμός που θα χρησιμοποιηθεί να μην είναι κλειδωμένος, να είναι προσιτός και έτοιμος προς χρήση.

c. Ο εξοπλισμός να είναι επαρκής και κατάλληλος ανάλογα του αναπτυξιακού επιπέδου, τη κάθε φορά → υπάρχει αρκετός εξοπλισμός για τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή. Οι μαθητές να μην περιμένουν πολύ ώρα μέχρι να έρθει ξανά η σειρά τους αλλά να μπορούν να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα όργανα όποτε χρειαστεί. Να ταιριάζουν με το επίπεδο ηλικίας των παιδιών (π.χ. μικροί ή μεγάλοι στόχοι, μικρότερες ή μεγαλύτερες μπάλες).

d. Τα όργανα υποστήριξης ενισχύουν το μάθημα → τέτοια είναι πίνακες, λέξεις κλειδιά αναρτημένες στους τοίχους, οδηγίες, όλα τα παραπάνω προσφέρουν σημαντική βοήθεια.

e. Οι μαθητές να είναι ικανοί να καταλάβουν τους ρόλους τους αλλά και τις προσδοκίες για την ανάκτηση θεμιτών συμπεριφορών → ο εκπαιδευτικός ενισχύει τις θεμιτές συμπεριφορές έτσι ώστε τα ίδια τα παιδιά να φανεί ότι τις χρησιμοποιούν για να βελτιώσουν την απόδοσή τους.

f. Οι συνήθειες της τάξης μεγιστοποιούν το χρόνο διδασκαλίας → οι μαθητές έχουν οικειοποιηθεί συγκεκριμένων καθημερινών καταστάσεων: είσοδος στο γυμναστήριο με σειρά, διανομή και επιλογή του κατάλληλου εξοπλισμού, παρουσίες ή απουσίες, ομάδες κ.α.

g. Η διαχείριση της τάξης απαιτεί δίκαιη, σταθερή και ισότιμη συμπεριφορά → ο εκπαιδευτικός έχει καθιερώσει συγκεκριμένες αποδεκτές συμπεριφορές. Προβλήματα συμπεριφοράς επιλύονται αμέσως και σε προσωπικό επίπεδο. Θετική ενίσχυση παρέχει σε αυτούς που ακολουθούν τις κατάλληλες συμπεριφορές.

h. Οι αποδεκτές συμπεριφορές πάγια ενισχύονται → ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τις αποδεκτές συμπεριφορές. Οι μαθητές παρακινούνται να ακολουθήσουν τους κανόνες. Επίσης ενισχύει συμπεριφορές όπως: να

δραστηριοποιούνται, να γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τον εξοπλισμό ή να επιλέγουν τον κατάλληλο εξοπλισμό για την κάθε δραστηριότητα.

i. Χρησιμοποιούνται αποτελεσματικές στρατηγικές → ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει στην τάξη και ανταποκρίνεται σε όλες τις καταστάσεις.

Δεν επιτρέπει να έχει μαθητές στη πλάτη του και δίνει την εντύπωση ότι τα πάντα ελέγχει.

j. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί ενεργά και εποπτεύει → παρακολουθεί στενά τη προσωπική απόδοση του κάθε μαθητή για να καταφέρει να πετύχει. Ενισχύει τις θεμιτές συμπεριφορές και πέρα από το πεδίο των δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο ο διαιτητής ή αυτός που κρατά το σκορ.

k. Οι μαθητές να γίνονται πάντα ομάδες → αυτό διευκολύνει τη συμμετοχή και την μέγιστη επιτυχία. Οι μαθητές ομαδοποιούνται από πριν, από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

l. Οι μεταβάσεις από δραστηριότητα σε δραστηριότητα οφείλουν να είναι ολοφάνερές → οι μεταβάσεις είναι στοχευόμενες και αποτελεσματικές. Δεν μπερδεύονται οι μαθητές και ο εξοπλισμός είναι τοποθετημένος έτσι ώστε να διευκολύνει αυτές τις μεταβάσεις. Οι οποιεσδήποτε αλλαγές στις ομάδες πρέπει να γίνονται με την απαραίτητη οργάνωση και να είναι αποτελεσματικές.

m. Ο κατανεμημένος χρόνος χρησιμοποιείται αποδοτικά δίνοντας την δυνατότητα στους μαθητές να παραμένουν προσηλωμένοι στο μάθημα και στους στόχους του → η τάξη πρέπει να ξεκινά αμέσως. Δεν υπάρχει ελεύθερος χρόνος. Ο εκπαιδευτικός δεν αφήνει τα παιδιά να τον περιμένουν. Ολόκληρος ο χρόνος είναι διατεθειμένος στους στόχους και τις προσδοκίες του μαθήματος, δεν υπάρχουν δραστηριότητες που δεν χρησιμοποιούνται.

n. Οι μαθητές ασχολούνται το λιγότερο με το 60% του εκπαιδευτικού χρόνου με δραστηριότητες → ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει τέτοιο πλάνο μαθημάτων όπου να μπορούν οι μαθητές να εμπλέκονται το λιγότερο με το 60% του εκπαιδευτικού χρόνου.

o. Η πρόοδος στη Φυσική Αγωγή σε συνδυασμό με την συνολική σχολική βελτίωση τεκμηριώνεται → από τις βάσεις δεδομένων του σχολείου, εάν ζητηθεί, μπορεί να παρουσιασθεί πως η Φυσική Αγωγή μπορεί να συνεισφέρει στη σχολική βελτίωση. Οι πληροφορίες αναλύονται και δημιουργούνται μελλοντικοί στόχοι.

p. Διατηρεί τα ακριβή στοιχεία → παρουσιάζει τα ακριβή στοιχεία (οι βαθμοί, η συμμετοχή ή άλλου είδους αποδεικτικά στοιχεία, είναι προσβάσιμα σε κάθε ενδιαφερόμενο.

4) Περιβάλλον μάθησης

a. Προωθείται η ιδέα της δια βίου άσκησης → το όλο περιβάλλον προωθεί τη φυσική δραστηριότητα μέσω απεικονίσεων σε αφίσες, εικόνες, πίνακες ή εργασίες μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές για να ενισχύσουν τη φυσική δραστηριότητα και εκτός τάξης. Η άσκηση δεν χρησιμοποιείται ως μέσο τιμωρίας, όπως και δεν υπάρχουν δραστηριότητες που πρέπει να αποφεύγονται.

b. Η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης προκαλεί επιτυχία, θετική ανατροφοδότηση, θετική ανταπόκριση και διασκέδαση → ο χώρος είναι ελεύθερος, χωρίς ακαταστασία και άλλους κινδύνους. Οι δραστηριότητες οργανώνονται έτσι ώστε να περιορίσουν στο ελάχιστο τυχόν τραυματισμούς από ακατάλληλο εξοπλισμό(π.χ. κολώνες, τοίχοι κ.α.). Η μουσική ενδείκνυται για να παρακινήσει τους μαθητές και να ενισχύσει το μάθημα.

c. Γίνονται προφανείς οι υψηλές προσδοκίες και οι θεμιτές συμπεριφορές → οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την εργασία όλων των μαθητών και όχι μόνο αυτών που έχουν ταλέντο ή αυτών που χρειάζονται αποκατάσταση.

d. Εξασφαλίζει κλίμα ευγένειας και σεβασμού → όλες οι αλληλεπιδράσεις (δάσκαλος σε δάσκαλο, μαθητής σε δάσκαλο, μαθητής σε μαθητή και δάσκαλος σε μαθητή) διαπνέονται από το αίσθημα του σεβασμού και της ευγένειας.

e. Οι μαθητές φανερά επιδεικνύουν σεβασμό και εκτίμηση στις ατομικές διαφορές → ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία του και τις προσδοκίες του βασιζόμενος πάντα στις ατομικές διαφορές συμπεριλαμβάνοντας όλα τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός σέβεται και εκτιμά τις διαφορετικές κουλτούρες και τις προσωπικές εμπειρίες. Ενσωματώνει και χρησιμοποιεί παραγγέλματα (stop, go κ.α.) σε διαφορετικές γλώσσες ή δείχνει χορούς από διαφορετικές χώρες.

f. Οι μαθητές μαθαίνουν την υπευθυνότητα → ο εκπαιδευτικός μαθαίνει τους καλούς τρόπους και την αυτοπειθαρχία. Δημιουργεί αίσθημα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας.

g. Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και επαινεί μαθητές που επέδειξαν θετική συνεισφορά και προσπάθεια.

h. Όλες οι αλληλεπιδράσεις είναι θετικές → όλες οι αλληλεπιδράσεις (π.χ. δάσκαλος σε μαθητή κ.λπ.) όπως έχει προαναφερθεί διακατέχονται από ευγένεια και σεβασμό. Εάν παρόλα αυτά συμβούν ακατάλληλες αλληλεπιδράσεις, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει προφορικά και με αμεσότητα προσπαθώντας να τους επαναφέρει στο προηγούμενο επίπεδο.

5) Επαγγελματισμός

a. Ο εκπαιδευτικός είναι διά βίου μαθητευόμενος → είναι υπεύθυνος για την επαγγελματική του εξέλιξη. Το να γίνει ιδανικός εκπαιδευτικός, είναι μία διαδικασία

που θα χρειαστεί χρόνια. Είναι μέλος διαφόρων οργανισμών σχετικών με την Φυσική Αγωγή, συνδρομητής επιστημονικών περιοδικών και παρακολουθεί τη πορεία της νέας γνώσης.

b. Δείχνει να υπερασπίζεται το επάγγελμα του → μεταφέρει τη γνώση του ενθουσιασμού και της πειθαρχίας της Φυσικής Αγωγής στους μαθητές του, τους γονείς, τους συναδέλφους αλλά και στην διοίκηση.

c. Εμμένει στα επαγγελματικά και ηθικά πρότυπα → γνωρίζει την νομοθεσία, ξέρει να ερμηνεύει και συμμορφώνεται με τις πολιτικές του σχολείου.

d. Είναι δεκτικός στην ανατροφοδότηση και επιδιώκει ευκαιρίες για εξέλιξη → αποδέχεται την ανατροφοδότηση ως ευκαιρία για βελτίωση. Δέχεται την κριτική και είναι ανοικτός σε προτάσεις.

e. Συμμετέχει και παρακολουθεί συνέδρια σε εθνικούς οργανισμούς που έχουν σχέση με την Φυσική Αγωγή.

f. Ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει νέους επαγγελματικούς στόχους κάθε χρόνο → θέτει στόχους για την επαγγελματική του εξέλιξη και παρακολουθεί τη πρόοδο του. Αναλύει τη διδασκαλία του και προβαίνει στις απαραίτητες αλλαγές.

g. Ενσωματώνει τις νέες ιδέες στην διδασκαλία του → ο εκπαιδευτικός οικειοποιείται των νέων στρατηγικών, νέων αντιλήψεων και τις προσαρμόζει στη διδασκαλία του.

h. Ο εκπαιδευτικός μοιράζεται τις πληροφορίες και τις εμπειρίες του πρόθυμα και με ενθουσιασμό με τους συναδέλφους του και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου.

i. Ο εκπαιδευτικός είναι συναδελφικός και επιζητά να συνεργαστεί με τους γονείς ή με άλλους εθελοντές, για παράδειγμα, σε σχολικές αθλητικές γιορτές ή σε γυμναστικές επιδείξεις.

j. Ο εκπαιδευτικός είναι μέλος της σχολικής κοινότητας → παίρνει μέρος σε συναντήσεις και γενικά είναι μέλος της επαγγελματικής εκπαιδευτικής κοινότητας.

k. Συνεργάζεται με την κοινότητα, με τους συναδέλφους του και με το υπόλοιπο προσωπικό με απώτερο σκοπό να ενισχυθεί η διδασκαλία του και να διευκολυνθεί η μάθηση.

l. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει την κατάλληλη εμφάνιση και συμπεριφορά διαρκώς → το υπόδειγμα του κατάλληλου δασκάλου, ο φυσικός και ενεργητικός τρόπος ζωής, οι πρακτικές της υγιεινής, οι σωστές προφορικές διορθώσεις και οι εργασίες είναι συνεχείς (NASPE, 2007).

Στο κεφάλαιο που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής η βιβλιογραφική ανασκόπηση πρόβαλε αξιοσημείωτες προσεγγίσεις που δίνουν με ευκρίνεια την προσπάθεια που γίνεται από ερευνητές του εκπαιδευτικού χώρου αλλά και από διάφορες χώρες να αναβαθμίσουν τον τομέα της Φυσικής Αγωγής δημιουργώντας ένα ποιοτικότερο και πιο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής.

Συνοπτικά, έγινε αναφορά σε ένα σύστημα αξιολόγησης, το Value Orientation Inventory, το οποίο είναι προσανατολισμένο στην πειθαρχική μαεστρία, στην αυτοπραγμάτωση, στην κοινωνική ανασυγκρότηση, στην διαδικασία μάθησης και στην κοινωνική ενσωμάτωση (Jewett et al., 1995). Μπορούν να επιδείξουν πληροφορίες σχετικά με την ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών αλλά και να χρησιμοποιηθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επίσης για αυτούς που χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική και είναι υπεύθυνοι για τις όποιες αλλαγές τόσο στην αξιολόγηση όσο και στα επιμορφωτικά προγράμματα στην Αγγλία .

Το Accessing Quality Teaching Rubric είναι εξετάζει και αξιολογεί τις τέσσερις διαστάσεις της ποιοτικής πρακτικής διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο ώστε να

καταδεικνύονται οι πρακτικές διδασκαλίας σε θεματικούς τομείς αναλύοντας διεξοδικά το επίπεδο διδασκαλίας και αν το περιεχόμενο και οι στόχοι του μαθήματος είναι συγκεκριμένοι. Διερευνά επίσης πως εφαρμόζουν την ποιότητα της διδασκαλίας σε καθημερινή βάση με κατευθυντήριο μοχλό τις αρχές και τις αξίες του θεσμοθετημένου πλαισίου.

Το Qualitative Measures of Teaching Performance Scale αξιολογεί επτά κατηγορίες: την σαφήνεια, την επίδειξη, την ακρίβεια των διδακτικών υποδείξεων, τις ποιοτικές υποδείξεις, την κατάλληλη κινητική απάντηση των μαθητών και την σύμφωνη ανατροφοδότηση (Βασιλειάδου κ α., 2006). Τα αποτελέσματα από το συγκεκριμένο εργαλείο μπορούν να υποδείξουν την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και να φανερώσει σημαίνοντα στοιχεία αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής.

Σε σχέση με το μοντέλο αξιολόγησης που εφαρμόζεται στο Βέλγιο η προσπάθεια αποτυπώνεται με τη διαδικασία των τελικών γνωστικών επιπέδων (De Droogh & Nelson, 2000). Η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση σκοπό έχουν να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων και την βελτίωση της σχολικής εκπαιδευτικής φυσικής αγωγής και των υποκειμένων της. Με αυτό τον τρόπο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν από κοινού τους στόχους τους δίνοντας παράλληλα και μία καθαρή εικόνα για το επίπεδο ποιότητας του σχολείου τους (De Knop, 2004a).

Αναφορικά με το National Association for Sport and Physical Education των Η.Π.Α, είναι πιθανό να είναι το πιο ολοκληρωμένο πρότυπο αξιολόγησης για την Φυσική Αγωγή αφού δημιούργησε ένα πολύ σημαντικό εργαλείο παρατήρησης για τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, για να έχουν την ικανότητα να αναγνωρίσουν όλες τις πτυχές της διδασκαλίας τους. Δίνει ολοκληρωμένες απαντήσεις με συγκεκριμένα στοιχεία, σε όλους τους ειδικούς των προγραμμάτων αξιολόγησης

αλλά και σπουδών ανά Πολιτεία, και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν μέρος στην αξιολόγηση να τον κατευθύνουν σωστά στον επαναπροσδιορισμό των καθηκόντων του και στην αυτό-αξιολόγηση (NASPE,2007).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να παρουσιασθούν, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όλες οι πτυχές που αφορούν την αξιολόγηση ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. Σημαντικά ήταν τα ευρήματα τα οποία η βιβλιογραφία έχει αναδείξει .

Όπως έχει διαφανεί τα αναπτυγμένα κράτη επιδιώκουν πρωτίστως, όπως και το Eurydice (2004), αναφέρει ότι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης προϋποθέτει την αξιολόγηση όλου του συστήματος. Η αξιολόγηση λοιπόν όπως αναφέρει η βιβλιογραφία, στην προσπάθεια να βελτιώσει και το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά κυρίως τους άμεσα εκφραστές του, χρησιμοποίησε πολλαπλούς τρόπους έτσι ώστε να προσφέρει καλύτερες υπηρεσίες στο κοινωνικό σύνολο γενικότερα.

Στην εκπαίδευση σύμφωνα και με το Eurydice (2004), οι *μορφές* που η αξιολόγηση μπορεί να πάρει, είναι η διαμορφωτική και η τελική. Στην διαμορφωτική

ο εκπαιδευτικός αυτό-αξιολογείται και παίρνει μέρος στην αξιολόγηση συναδέλφων με προσαρμοσμένα κριτήρια, ενώ οι μαθητές δίνουν πληροφορίες ως πηγές άντλησης με απώτερο σκοπό την βελτίωση της ποιότητας. Ενώ στην τελική την ευθύνη της αξιολόγησης αναλαμβάνουν οι επίσημοι εκπαιδευτικοί φορείς, τα κριτήρια έχουν να κάνουν με τις διδακτικές ικανότητες με σκοπό να αποφεύγονται οι εκπαιδευτικοί με κατώτερα προσόντα .

Ο Μπουζάκης (2001), ορίζει την εξωτερική και την εσωτερική. Όσο αφορά την εξωτερική διενεργείται από φορείς εκτός σχολείου, εστιάζοντας κυρίως στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αποσκοπεί στον έλεγχο των σχολικών μονάδων και κύριοι εκφραστές είναι η επιθεώρηση, τα πρότυπα παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και οι μελέτες αξιολόγησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η εσωτερική διεξάγεται από τα ίδια τα στελέχη της σχολικής μονάδας και διακρίνεται στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, όπου οι ανώτεροι αξιολογούν κατώτερους και στην συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτο αξιολόγηση, όπου την ευθύνη έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συχνά με μαθητές και γονείς. Στόχος η άντληση πληροφοριών γύρω από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Σολομών, 1998).

Στην περίπτωση της Αγγλίας παρατηρήθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής εντάσσονται σε ένα κοινό πλαίσιο αξιολόγησης με τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων. Φαίνεται πως η μορφή της αξιολόγησης είναι εσωτερική αφού διενεργείται εντός σχολικής μονάδας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβανομένου και της αξιολόγησης από τους μαθητές. Κυρίαρχο ρόλο παίζουν τα διευθυντικά όργανα και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί που έχουν επωμιστεί να πραγματοποιήσουν την όλη διαδικασία (OECD, 2009).

Στο Βέλγιο, η αξιολόγηση έχει εξειδικευτεί και στοχεύει ξεχωριστά στους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. Η μορφή που ακολουθείται είναι η διαδομένη, η εξωτερική και η εσωτερική. Για την εξωτερική, υπεύθυνοι είναι η εκάστοτε Κυβέρνηση με τους ανάλογους εκπαιδευτικούς φορείς και τα ανάλογα ειδικά γραφεία παροχής βοήθειας, ενώ η εσωτερική διενεργείται αποκλειστικά από το ίδιο το σχολείο. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στόχο έχουν την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του κάθε σχολείου και την αναβάθμιση του ρόλου της Φυσικής Αγωγής γενικότερα (Arnouts & Spilthoorn, 1999).

Το NASPE (2007) των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, στα πλαίσια της διαμορφωτικής ή της τελικής παρατήρησης έχει πιθανότατα το πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο αξιολόγησης, θέτοντας τα πρότυπα της Φυσικής Αγωγής τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε πολιτειακό.

Αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής και του εκάστοτε προγράμματος σπουδών. Στόχος του είναι η βελτίωση της ποιότητας της Φυσικής Αγωγής και η επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών της.

Τα κριτήρια που λαμβάνονται κατά την αξιολόγηση όπως η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε είναι: κατά τον Jewet (1994), το Value Orientation Inventory (VOI) πειθαρχική μαεστρία όπου δίνει προτεραιότητα στο περιεχόμενο της ύλης, η αυτοπραγμάτωση που αφορά την παροχή κινήτρων για προσωπική βελτίωση των μαθητών, η κοινωνική ενσωμάτωση με την κατάλληλη επίδειξη θετικών τρόπων συμπεριφοράς και στρατηγικών, η διαδικασία μάθησης πως δηλαδή ο εκπαιδευτικός επιλύει προβλήματα που έχουν να κάνουν με την άσκηση και η κοινωνική ανασυγκρότηση κατά πόσο το περιεχόμενο του μαθήματος ταιριάζει με τις ανάγκες των μαθητών.

To *Assessing Quality Teaching Rubric (AQTS)*, αξιολογεί τις τέσσερις διαστάσεις των πρακτικών διδασκαλίας (Ball and Forzani2009; Cohen et al.2003; Gore2001; Grant and Gillette2006; Lampert and Graziani2009; Reynolds1992; Rink2003, 2006; Schulman2004).

Η πρώτη είναι ο σχεδιασμός των στόχων, αφορά με ποιο τρόπο ο εκπαιδευτικός ορίζει τα καθήκοντα και τις εργασίες στους μαθητές του. Η δεύτερη η παρουσίαση των εργασιών, να παρουσιάσει και να εξηγήσει τους στόχους με συγκεκριμένα μικρά και κατανοητά βήματα, η τρίτη είναι η ικανότητα διαχείρισης της τάξης, πως οργανώνει το χώρο του τα υλικά του τους μαθητές του για να έχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και η τέταρτη η εκπαιδευτική ανταπόκριση, δηλαδή να μπορούν οι μαθητές να επιτυγχάνουν τα καθήκοντα τους ενώ ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί από κοντά όχι μόνο μεμονωμένα τους μαθητές αλλά ολόκληρη και την τάξη. Αξιολογεί τις επιδόσεις των μαθητών και προσεγγίζει και επιλύει προβλήματα πάντα ανάλογα με τον σχεδιασμό των στόχων.

Σύμφωνα με την Βασιλειάδου κ α.,(2006), το *QMTPS* περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια εξέτασης: την σαφήνεια στην παρουσίαση, την επίδειξη με την σωστή στάση του διδάσκοντα, την ακρίβεια των διδακτικών υποδείξεων από την άποψη της τεχνικής αρτιότητας, τις ποιοτικές υποδείξεις μέσου του λόγου, την κατάλληλη κινητική απάντηση των μαθητών και την σύμφωνη ανατροφοδότηση δηλαδή το πόσο η ανατροφοδότηση ταιριάζει με τους στόχους του μαθήματος.

Σύμφωνα με την εικόνα που παρατηρήθηκε από τα μοντέλα αξιολόγησης, η Αγγλία φαίνεται ότι υπολογίζει για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τη πρόοδο σε σχέση με τους στόχους και την παρατήρηση στη τάξη. Επίσης λαμβάνεται υπόψη η φύση και το πεδίο εφαρμογής των κριτηρίων απόδοσης με βάση τη καταλληλότητα τους, τις παρούσες συνθήκες του σχολείου, τις ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου.

Στο Βέλγιο αντίθετα, φαίνεται ότι η αξιολόγηση δεν κατευθύνεται άμεσα στον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής αλλά με την θέση και τους στόχους της Φυσικής Αγωγής στο σύνολο της που το κάθε σχολείο έχει αναπτύξει.

Στις Η.Π.Α μέσω του NASPE τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη δίνοντας έμφαση σε συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές, φαίνεται να είναι περισσότερο ατομικά και να επικεντρώνονται στις οδηγίες διδασκαλίας, στα αποδεικτικά στοιχεία μάθησης, στη διαχείριση της τάξης και την οργάνωση, στο περιβάλλον μάθησης και στον επαγγελματισμό.

Όσο αφορά την ίδια τη διαδικασία και εξετάζοντας τα αξιολογητικά μοντέλα της παρούσας εργασίας παρατηρήθηκαν τα εξής: Στο μοντέλο της Αγγλίας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διαδικασίας περιελάμβαναν το γεγονός ότι η αξιολόγηση αφορά τους πάντες, δηλαδή το επίπεδο της εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια), το πρόγραμμα σπουδών, και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό έμπειρο ή μη. Το χαρακτήρα της ο οποίος είναι υποχρεωτικός και εθελοντικός για αυτούς που θέλουν να ανελιχθούν γρηγορότερα. Στην περίπτωση του εξωτερικού αξιολογητή, αξιολογεί τα μέσα διδασκαλίας, τα συγκεκριμένα κριτήρια (γνώσεις, δεξιότητες, επαγγελματισμό). Σε αυτή την περίπτωση μπορεί το ίδιο το σχολείο να αναλάβει την ευθύνη να καθορίσει το σχεδιασμό των συγκεκριμένων κριτηρίων.

Ένα επιπλέον κριτήριο είναι η στάθμιση των διαφόρων πτυχών που αξιολογούνται, προκειμένου να υπολογιστεί μια συνολική ποσοτική βαθμολογία, σε περίπτωση που είναι μέρος του μοντέλου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Αυτό επιτρέπει στη συνέχεια να συνδέσει την ποσοτική εκτίμηση με μια ποιοτική κλίμακα, π.χ. ‘Μη ικανοποιητικός’, ‘βασικός’, ‘καλός’ και ‘διακεκριμένος’.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. κάθε δύο χρόνια), σε βασικά στάδια της σταδιοδρομίας (π.χ. για

προαγωγή στο πλαίσιο της σταδιοδρομίας), ή σε ειδικές περιπτώσεις, όπως στο τέλος της δοκιμαστικής περιόδου ή για την ανανέωση της σύμβασης .

Τα αποτελέσματα αξιολογούνται από τους κριτές και αναλόγως οι εξαιρετικοί αναβαθμίζονται ενώ οι μη ικανοποιητικοί ακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα (OECD, 2009).

Στο Βέλγιο, παρατηρήθηκε ότι η αξιολόγηση είναι στραμμένη αποκλειστικά στο πρόγραμμα σπουδών της Φυσικής Αγωγής κατά πόσο δηλαδή οι στόχοι έχουν επιτευχθεί, εάν καλύπτονται οι ανάγκες του μαθήματος, από το υπάρχον δυναμικό αλλά και σε λειτουργικό υλικό. Οι εξωτερικοί αξιολογητές ελέγχουν ακόμα και άλλα έγγραφα του σχολείου, όπως τεστ δεξιοτήτων προγραμματισμός, ημερήσια πλάνα, συνεντεύξεις από τον Διευθυντή και από τους γονείς (Louwet, 2002). Το σχέδιο ελέγχου που χρησιμοποιείται από τη φλαμανδική επιθεώρηση πραγματοποιείται με βάση το CIPQ-μοντέλο (Πλαίσιο, Είσοδος, Έξοδος και Διαδικασία).

Το Γραφείο Συμβουλευτικής Παιδαγωγικής είναι υπεύθυνο να επεξεργαστεί τα αποτελέσματα και σε συνεργασία με την Κυβέρνηση προωθεί προγράμματα βελτίωσης της αποδοτικότητας του κάθε σχολείου.

Σύμφωνα τέλος με το NASPE(2007), ο διαχειριστής, ο ειδικός του προγράμματος σπουδών και ο ίδιος εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής από κοινού εργάζονται για να αποτιμήσουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης θέτοντας τα σαφή και συγκεκριμένα κριτήρια και καταρτίζοντας έναν οδηγό αξιολόγησης με πέντε στάδια μπορούν να αποτυπώσουν το επίπεδο του κάθε εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής. Ο οδηγός είναι μία βαθμολόγηση των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που βοηθά τον Εθνικό Οργανισμό Αθλητισμού και Φυσικής Αγωγής και την κάθε Πολιτεία να προωθεί και να αναδεικνύει τους ικανότερους αλλά και να βοηθά επιμορφωτικά και αυτούς που τυχόν υστερούν.

Όπως φάνηκε από την παρούσα εργασία η καταγραφή βασικών πτυχών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ανάδειξε σημαντικά *πλεονεκτήματα* αλλά και *αδυναμίες*.

Η συγκριτική μελέτη των εκπαιδευτικών μοντέλων παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς μέσω της αποτίμησης των χαρακτηριστικών της αξιολόγησης μπορούν να διαπιστωθούν και τα υπέρ και οι αδυναμίες στην εφαρμογή της.

Κάνοντας την καλύτερη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δίνεται η δυνατότητα να ανακτηθούν όλες οι πληροφορίες σχετικά με τις επιδόσεις όλων των στελεχών που παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες, αναπτύσσοντας μηχανισμούς ελέγχου και βελτίωσης των παιδαγωγικών πρακτικών με απώτερο σκοπό τη επαγγελματική ανάπτυξη τους. Η ίδρυση συστημάτων ανταμοιβών ή υποστήριξης είναι συνέπεια των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Οι πληροφορίες που απορρέουν χρησιμοποιούνται για την χάραξη εθνικών προτύπων και γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής (O.E.C.D, 2005).

Επίσης επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης μπορούν να θεωρηθούν, τα αποτελέσματα, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά, τόσο για τα προγράμματα σπουδών, όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ενώ σε αυστηρά προσωπικό επίπεδο δίνεται η ευκαιρία στο διδάσκοντα να γνωρίσει την τάξη του καλύτερα, να βελτιώσει την απόδοσή του, προσδίδει κύρος, αυτοεκτίμηση και αποτελεί κίνητρο αποδοτικότητας.

Αποτελεί συγχρόνως καθοριστικό παράγοντα για την αξιοκρατία στην εκπαίδευση και θεωρείται απαραίτητη συμβολή της για την ανάδειξη ανώτερων στελεχών.

Από την άλλη, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μέσα από την παρουσίαση των μοντέλων της παρούσας εργασίας φανέρωσε σοβαρές αδυναμίες.

Είναι πιθανό όλος ο μηχανισμός να θεωρείται γραφειοκρατικός και αυστηρά ελεγκτικός περιορίζοντας σε σημαντικό βαθμό την δημιουργικότητα και την ελεύθερη έκφραση του εκπαιδευτικού. Μπορεί να θεωρηθεί και ως θεσμός χειραγώγησης και συμβιβασμού, ακυρώνοντας σε κάποιες φορές και την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (Richardson, 1999).

Ένα πρόβλημα που εντοπίστηκε είναι κακή σαφήνεια και ο στόχος λόγω του μεγάλου αριθμού των κριτηρίων, η οποία περιορίζει τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση του προγράμματος αξιολόγησης και καθιστά δύσκολη την εφαρμογή της (Richardson, 1999).

Προβλήματα στην ανάπτυξη δίκαιων και αξιόπιστων δεικτών, καθώς και η κατάρτιση των αξιολογητών να εφαρμόσουν αρκετά αυτούς τους δείκτες έχουν υπονομεύσει τις προσπάθειες για την υλοποίηση των προγραμμάτων (Storey, 2000).

Επιπλέον μπορεί να υπάρχουν ζητήματα της έλλειψης οικονομικών πόρων για τις πτυχές των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα ο χρόνος που απαιτείται για το έργο της ανάπτυξης, παρατήρησης και αξιολόγησης και της στοχευόμενης ανατροφοδότησης (Heneman *et al.*, 2006).

Ολοκληρώνοντας, φαίνεται ότι μπορεί να υπάρχουν και κάποιες τεχνητές προκλήσεις για την αμφισβήτηση της αξιολόγησης, όπως οι εξής: περιορισμένη επαγγελματική εμπειρία των υπεύθυνων αξιολογητών, ανεπαρκής προετοιμασία των σχολείων για την εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης, περιορισμένη κατανόηση από τους δασκάλους για τους σκοπούς και τις χρήσεις της αξιολόγησης. Μια αίσθηση αδικίας από εκείνους τους εκπαιδευτικούς που αξιολογούνται. Τον υπερβολικό φόρτο εργασίας όσων σχετίζονται με την διαδικασία αξιολόγησης καθώς και την απροθυμία πολλών εκπαιδευτικών να αποδεχθούν τη νομιμότητα των αξιολογητών (Heneman *et al.*, 2006).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής έχει ως στόχο την αναβάθμιση της Φυσικής αγωγής ως μάθημα, αλλά και την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών της.
2. Όλα τα εργαλεία, οι μέθοδοι, τα συστήματα, και συνολικά τα μοντέλα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της Φυσικής Αγωγής, επιχειρούν να παρουσιάσουν με σαφή και ολοκληρωμένο τρόπο τις ικανότητες τις δεξιότητες, τις συμπεριφορές της διδακτικής πράξης του εκπαιδευτικού της Φυσικής Αγωγής .
3. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίσει το επίπεδό του, να αναπτυχθεί επαγγελματικά και να βελτιωθεί ώστε να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός υλοποιώντας τους στόχους του μαθήματος, σε σχέση με τους στόχους του σχολείου όπου ανήκει, αλλά και γενικότερα τους εθνικές ή τοπικές επιδιώξεις.
4. Η παρουσίαση των συγκεκριμένων μοντέλων αξιολόγησης ανέδειξε συγκεκριμένους μηχανισμούς και διαδικασίες, καθώς και κριτήρια, ώστε να ξεδιπλώνεται σε μεγάλο βαθμό η εικόνα του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

5. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι υπόλογοι για τις επιδόσεις και την πρόοδό τους στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία με βάση την αποτελεσματική και ποιοτική πρακτική διδασκαλία.
6. Η ανάπτυξη τέτοιων μοντέλων μπορεί να είναι απαιτητική, χρονοβόρα και να αμφισβητείται, αλλά είναι ζωτικής σημασίας, γιατί πρέπει να συμβιβάζει τις απαιτήσεις για την εκπαιδευτική ποιότητα, την ενίσχυση της διδασκαλίας των πρακτικών μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και την αναγνώριση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών γνώσεων, ικανοτήτων και συμπεριφορών.
7. Τα μοντέλα αξιολόγησης των ΚΦΑ δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην ποιότητα, αποτελεσματικότητα και προσπάθεια για να εναρμονίζουν τα πρότυπά τους με τους δείκτες που θέτουν οι διεθνείς οργανισμοί όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ ή η ΟΥΝΕΣΚΟ.
8. Τα αξιόπιστα μοντέλα εφαρμογής της αξιολόγησης είναι δυνατό να οδηγήσουν σε βελτίωση της παραγόμενης διδασκαλίας και των απώτερων στόχων της Φυσικής Αγωγής δίνοντας ουσιαστικές πληροφορίες που βοηθούν τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς φορείς στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το έργο που επιτελείται στις σχολικές μονάδες.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνες

1. Μια μελέτη σε ΚΦΑ με εφαρμογή του μοντέλου Value Orientation Inventory.
2. Μια μελέτη σε ΚΦΑ με εφαρμογή του μοντέλου Accessing Quality Teaching Rubric.
3. Μια μελέτη σε ΚΦΑ με εφαρμογή του μοντέλου Qualitative Measures of Teaching Performance Scale.
4. Μια μελέτη σε ΚΦΑ με εφαρμογή του μοντέλου National Association for Sport and Physical Education.
5. Μια μελέτη σε ΚΦΑ με σύγκριση των παραπάνω μοντέλων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ.(1994).*Εξουσία και οργάνωση: Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνης

Δημητρίου, Δ. (2005). Η αξιοποίηση του μοντέλου C.I.P.P. για την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Μεθοδολογία και πρακτικές εισηγήσεις. Στο Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκιρος, Α., *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών*, 145-165. Εκδόσεις Έλλην. Αθήνα.

Βασιλειάδου, Ο, Χρηστάκης, Ε, Δέρρη, Β, & Εμμανουηλίδου, Κ.(2006). Αξιολόγηση Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Ποιοτικά Στοιχεία Διδασκαλίας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 29-38.

Κασσωτάκης, Μ. (1989). «Αξιολόγηση» λήμμα στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Τόμος 2^{ος}, Αθήνα, 620-621.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Β Έκδοση. Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ. Αθήνα 2002.

Τσιάκιρος, Α., Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών ,(σελ.145-165). Εκδόσεις Έλλην. Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών & κοινωνικός έλεγχος. *Εκπαιδευτικό έργο & αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση & υλικό υποστήριξης*, 169. Εκδόσεις Έκφραση, Αθήνα.

Πασσιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών : Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε.(1998). Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης & του εκπαιδευτικού έργου. (Εκδ. Μ.Π.Γρηγόρη, 4^η έκδοση) . *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*.

Σολομών, Ι. (1998). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Εωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα : Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Ξενογλωσση

Arrighi, M.A., & Young, J.C. (1987). Teacher perceptions about effective and successful teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 122-135.

Aspinwall, K., Siskin T., Wilkinson, J. F. & Mc Anley, J.M (1992). *Managing Evaluation in Education*, Rontledge, and London.

Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60, 497–511.

Ball, D. L., Sleep, L., Boerst, T. A., & Bass, H. (2009). Combining the development of practice and thepractice of development in teacher education. *The Elementary School Journal*, 109, 458–474

Borich, G. (1999). *Observation skills for effective teaching*. New York: Mc Graw-Hill Publishing Company.

Boyd, Ronald T. C. (1989). Improving teacher evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 1(7)

Casteterr, W.B. (1971). *The Personnel Function in Public Administration*. New York: Macmillan Publishing Company.

Charalambous, Y. C. (2010). Mathematical knowledge for teaching and task unfolding: an exploratory study. *The Elementary School Journal*, 110, 247–278.

Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 119–142.

Cronbach L.J, *Course Improvement Thought Evaluation*, *Teachers College Record*, 64: 672-683-, 1963.

Cronbach L.J. et all. , *Toward Reform of Program Evaluation*. Jossey-Bass, San Francisco, California, 1980.

De Knop, P. (2004a): The quality of school physical education in Flanders. *European Physical Education Review*, 10, 1, p.19-38.

Duke, D. L. (1990). Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of personnel evaluation in education*, 14 (4), 307-317.

Dressler P.L., *A Handbook of Academic Evaluation*. Jossey-Bass, Washington, 1976.

Eisner, Elliot W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the Enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

European council, (2001). *Presidency conclusions*. Stockholm

- Eurydice, (2004). Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. Brussels: European Unit: Ανακτήθηκε 13/9/2012 από: <http://www.Eurydice.org>
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines (3rd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Fullan, M. (1991). The New Meaning of Educational Change. London: Cassell.
- Hargreaves, A., Leiberan, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (1998). International handbook of educational change. London: Kluwer Academic Publishers.
- Heneman, H., A. Milanowski, S. Kimball and A. Odden (2006), “Standards-Based Teacher Evaluation as a Foundation for Knowledge- and Skill-Based Pay”, Consortium for Policy Research in Education (CPRE) Policy Briefs RB-45.
- Gallahue, D. (1996). Developmental physical education for today’s elementary school children. USA: Brown & Benchmark.
- Gore, J. M. (2001). Beyond our differences: a reassembling of what matters in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52, 124–135.
- Grant, C. A., & Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone’s children. *Journal of Teacher Education*, 57, 292–299.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45, 184–205.
- Guasthart, J.K., Kelly, I.M. (1993). Teacher’s instructional variables in volleyball and students improvement in motor skill. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 1015-1024.
- Hill, H. C., Blunk, M. L., Charalambous, C. Y., Lewis, J. M., Phelps, G. C., Sleep, L., & Ball, D. L.(2008). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: anexploratory study. *Cognition and Instruction*, 26, 430–511.
- Jacobs, C. (2000). The evaluation of educational innovation. *Evaluation*, 6 (3), 261-280.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials, Mc Graw-Hill, New York, 1981.
- UNESCO (1978), International Charter of Physical Education and Sport, 21 November 1978
- Keeves J.P. (1997), Educational research, methodology, and measurement, an international handbook, Second Edition, Pergamon Press, Australia.

Kelchermans, G. /Van De Poele, L. (1995): De vernieuwde gemeenschapsinspectie en pedagogische begeleiding: elementen voor een tussentijdse balans [The renewed school inspection and pedagogical counselling office: components for an intervening audit]. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en onderwijsbeleid, p.43-48.

Lampert, M., & Graziani, F. (2009). Instructional activities as a tool for teachers and teacher educators' learning. *The Elementary School Journal*, 109, 492–509.

Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: what do we mean? *Journal of Teacher Education*, 60, 21–34.

Louwet, G. (2002): Kwaliteitszorg en zelfevaluatie, sleutelwoorden van de pedagogische begeleidingsdienst [Quality care and self evaluation, key words of the pedagogical counselling office]. *Brandpunt*, 29, 5, p.167-168

Masters, G.N. and Keeves, J.P.(1999) *Advantages in Measurement in Educational Research and Assessment*, Oxford, UK. Pergamon Press, Australia.

Michielssens, P. (2002): *Onderwijsspiegel: Verslag over de toestand van het onderwijs* [Educational mirror: Report about the educational situation]. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs - Onderwijsinspectie.

McLaughlin, M. W. (1998). Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp.70-84). London: Kluwer Academic Publishers.

National Association for Sport and Physical Education (NASPE). (2009). *Appropriate instructional practice guidelines for elementary school physical education*. Reston: NASPE Publications.

Nevo D., *School-based evaluation: A dialog for school improvement*, Elsevier Science inc., New York, 1995.

Nichols, B. (1994). *Moving and learning. The elementary school physical education experience*, (3rd Ed). Champaign, IL: McGraw-Hill.

Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Education Research*, 62, 1–35.

Rink, J. E. (2003). Effective instruction in physical education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (2nd ed., pp. 165–186). Champaign: Human Kinetics.

Rink, J. E. (2006). *Teaching physical education for learning* (5th ed.). Boston: McGraw Hill.

Richardson, R. (1999), Performance Related Pay in Schools: An Assessment of the Green Papers, A report prepared for the National Union of Teachers, The London School of Economics and Political Science.

OECD (1998), Education at glance: OECD indicators. Paris: OECD.

OECD (2005), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD, Paris.

OECD (2009), "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", OECD Education Working Paper No.23, OECD, Paris. Available from www.oecd.org/edu/workingpapers

Peterson, K.D. (2000). Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In: R.E. Stake (Ed), AERA Monograph series on curriculum evaluation No 1 (pp. 45-67). Chicago, IL: Rand McNally.

Shulman, L. S. (2004). The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass.

Siedentop, D (1991). Developing teaching skills in physical education, (3rd).CA: Mayfield.

Slavin, R (2003). Elements of effective teaching. Literacy Today, March, 9-10.

Smith, M. K. (2001, 2006) "Evaluation". The encyclopaedia of informal Education. Available on line: www.infed.org/biblio/b-eval.htm

Storey, A (2000), "A Leap of Faith? Performance Pay for Teachers", Journal of Education Policy, 15(5), pp. 509-23

Stufflebeam, D.L. (2001a). Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluations. American Journal of Evaluation, 22, 71-79.

Stake, R.E. (2000). Case studies. In N.K. Denzin & Y.S.Lincoln (Eds.), Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation. New Directions for Evaluation No. 85 (pp. 97-106). San Francisco: Jossey-Bass.

Sparkes, A. (1991). Curriculum change: On gaining a sense of perspective. In N. Armstrong, & A. Sparkes (Eds.), Issues in Physical Education. London: Cassell.

Tell C. (2001). Appreciating good teaching: A conversation with Lee Schulman. Educational Leadership, 58 (5), 6-11.

Tyler R.W., Basic principles of curriculum and instruction, University Press, Chicago, 1950.

Van der Mars, H. (1989). Systematic observation: An introduction. In P.W. Darst, D.B. Zakrajek & V.H.Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (pp. 3-18). Champaign, IL: Human Kinetics.

Van Den Vreken, C. (1993): Eindtermen en het bewaken van de onderwijskwaliteit [Finalattainment levels and the maintenance of the educational quality]. *Welwijs*, 4, 3, p.26-27.

Verhaeghe, J.P./Schellens, T./Oosterlinck, L. (1998): *Kwaliteitszorg in het secundair onderwijs* [Quality care in secondary education]. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap -Departement Onderwijs - OBPWO-project 95.10.