

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

της
Ολυμπίας Αλειφέρη

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας

Κομοτηνή
2005

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Καθηγητής Ευθύμης Κιουμουρτζόγλου

2^{ος} Επιβλέπων: Επίκουρος Καθηγητής Θωμάς Κουρτέσης

3^η Επιβλέπουσα: Επίκουρος Καθηγήτρια Δέρρη Βασιλική



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 4678/1

Ημερ. Εισ.: 18-10-2005

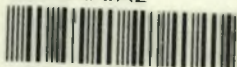
Δωρεά: _____

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

796.07

ΑΛΕ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000077700

© 2005

Ολυμπίας Αλειφέρη

ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΑΛΕΙΦΕΡΗ ΟΛΥΜΠΙΑ: Παρατήρηση και αξιολόγηση της διδακτικής απόδοσης καθηγητών φυσικής αγωγής
(Υπό την επίβλεψη του Καθηγητή κ. Κιουμουρτζόγλου Ευθύμη)

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει τη διδακτική απόδοση καθηγητών φυσικής αγωγής Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι ($N=20$) καθηγητές φυσικής αγωγής, Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των τεσσάρων χρόνων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της βιντεοσκόπησης της διδακτικής διαδικασίας. Για την αξιολόγηση των καθηγητών χρησιμοποιήθηκε το Teacher Performance Assessment Instrument-Revised (TPAI-R). Έγινε ανάπτυξη των κριτηρίων της φόρμας αξιολόγησης και προσαρμογή στις ανάγκες αξιολόγησης των διδασκόντων φυσικής αγωγής, καθώς και αναλυτική διαβάθμιση της κλίμακας αξιολόγησης. Ελέγχθηκε η εγκυρότητα περιεχομένου, η εσωτερική συνοχή καθώς και η εσωτερική και εξωτερική αξιοπιστία μεταξύ αξιολογητών, της ανεπτυγμένης φόρμας αξιολόγησης. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική και t-test ενός δείγματος. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι διδάσκοντες αξιολογήθηκαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερα από το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου $t = -7.0$, $p < .05$, στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών $t = -2.8$, $p < .05$, στη διδακτική παρουσίαση $t = -9.4$, $p < .05$, στον έλεγχο της διδακτικής απόδοσης των μαθητών $t = -10.4$, $p < .05$, στη διδακτική ανατροφοδότηση $t = -15.4$, $p < .05$ και στη διευκόλυνση της διδασκαλίας $t = -12.5$, $p < .05$. Συμπερασματικά, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι ο μέσος όρος της διδακτικής απόδοσης των συμμετεχόντων καθηγητών φυσικής αγωγής είναι κάτω από το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης, σε όλους τους τομείς της διδακτικής πρακτικής. Προτείνεται η εκπαίδευση και επιμόρφωση των διδασκόντων φυσικής αγωγής με στόχο την αναβάθμιση της απόδοσής τους, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση διδασκόντων- διδασκαλίας, φυσική αγωγή, πρωτοβάθμια- δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ABSTRACT

Olympia Aliferi: Observation and evaluation the teachers' of physical education teaching performance.

(Under the supervision of Professor Kioumourtzoglou Efthimis)

The purpose of this study was to investigate teaching performance of physical education teachers in elementary and secondary education. Twenty (N=20) elementary and secondary physical education teachers, with an over four years teaching experience were participated in this study. Data collection was performed by the method of videotaping the teaching procedure. The Teacher Performance Assessment Instrument-Revised (TPAI-R) was used for the teachers' evaluation. The criteria of the evaluation form were elaborated and adapted in accordance with the needs of physical education teachers needs along with a detailed grading of the evaluation scale. Content validity, internal consistency as well as internal and external reliability between evaluators of the expanded evaluation form were examined. For the result analysis a descriptive statistic and one-sample t-test were used. From these results it was arisen that, teachers were statistically evaluated in a significantly lower level than the acceptable level of teaching performance in the management of instructional time $t=-7.0$, $p<.05$, in the management of student behavior $t=-2.8$, $p<.05$, in the instructional presentation $t=-9.4$, $p<.05$, in the instructional monitoring of student performance $t=-10.4$, $p<.05$, in the instructional feedback $t=-15.4$, $p<.05$ and in the facilitating instruction $t=-12.5$, $p<.05$. In conclusion, from this study arises that the mean of teaching performance of the participants physical education teachers is in the lower level of the acceptable level in all the domains of the teaching procedure. It is suggested that the teachers should be further educated and trained so that their level of teaching performance is improved according to the demands of contemporary education.

Keywords: teachers/teaching evaluation, physical education, elementary and secondary education

Αφιερώνεται στην οικογένειά μου....

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τους επιβλέποντες καθηγητές της μεταπτυχιακής μου διατριβής κο Κιουμουρτζόγλου, κο Κουρτέση και κα Δέρρη για τη συμβολή τους στην παρούσα εργασία. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους συναδέλφους καθηγητές φυσικής αγωγής για την εθελοντική συμμετοχή τους στην έρευνα. Τέλος ευχαριστώ τους φίλους-συναδέλφους του ΤΕΦΑΑ του Δ.Π.Θ για τη βοήθεια και τη συμπαράστασή τους.



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελίδα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	x
Κεφάλαιο	
I ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Υποθέσεις	6
Οριοθετήσεις της έρευνας.....	7
Περιορισμοί της έρευνας.....	7
Λειτουργικοί ορισμοί.....	7
II ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	
Αναγκαιότητα αξιολόγησης των διδασκόντων.....	8
Σκοπός-μορφές αξιολόγησης.....	10
Απόψεις για τη διδασκαλία	12
Νέες απόψεις για τη διδασκαλία	14
Απόψεις για τον τρόπο αξιολόγησης	17
Νέες απόψεις και τάσεις αξιολόγησης	19
Καθορισμός κριτηρίων	19
Διαδικασία αξιολόγησης	22
Όργανο αξιολόγησης	25
Εφαρμογή νέων συστημάτων αξιολόγησης	31
III ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	
Δείγμα	36
Περιγραφή οργάνων μέτρησης	36
Περιγραφή δοκιμασιών εγκυρότητας και αξιοπιστίας οργάνου αξιολόγησης	38

Διαμόρφωση κλιμάκων.....	38
1 ^η πιλοτική- έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου	39
2 ^η πιλοτική- έλεγχος εσωτερικής και εξωτερικής αξιοπιστίας αξιολογητών.....	40
Έλεγχος εσωτερικής συνοχής οργάνου.....	41
Διαδικασία μέτρησης-συλλογή δεδομένων	42
Στατιστικές αναλύσεις.....	44
IV ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	45
Αποτελέσματα αξιολόγησης διδασκόντων στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου	46
Αποτελέσματα αξιολόγησης διδασκόντων στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών	47
Αποτελέσματα αξιολόγησης διδασκόντων στη διδακτική παρουσίαση	49
Αποτελέσματα αξιολόγησης διδασκόντων στο διδακτικό έλεγχο της απόδοσης των μαθητών	51
Αποτελέσματα αξιολόγησης διδασκόντων στη διδακτική ανατροφοδότηση	53
Αποτελέσματα αξιολόγησης διδασκόντων στη διευκόλυνση της διδασκαλίας	54
	57
V ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
VI ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	66
VII ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
Παράρτημα 1: Φόρμα αξιολόγησης ‘στιγμιότυπο παρατήρησης’	71
Παράρτημα2: ‘Πρωτόκολλο συνέντευξης’ πριν την παρατήρηση	75
Παράρτημα3: Ανεπτυγμένη φόρμα και κλίμακα αξιολόγησης	80
Παράρτημα 4: Πίνακας καταγραφής δεδομένων	111
Παράρτημα 5: Συλλογή και αποκωδικοποίηση δεδομένων	113
VIII ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	117

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1: Εσωτερική και εξωτερική αξιοπιστία αξιολογητών.....	40
Πίνακας 3.2 Έλεγχος εσωτερικής συνοχής οργάνου αξιολόγησης.....	41
Πίνακας 4.1: Συνολική αξιολόγηση διδασκόντων ανά τομέα της διδακτικής πρακτικής	45
Πίνακας 4.2: Αξιολόγηση διδασκόντων στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου	46
Πίνακας 4.3: Αξιολόγηση διδασκόντων στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών	48
Πίνακας 4.4: Αξιολόγηση διδασκόντων στη διδακτική παρουσίαση.....	50
Πίνακας 4.5: Αξιολόγηση διδασκόντων στο διδακτικό έλεγχο της απόδοσης των μαθητών	52
Πίνακας 4.6: Αξιολόγηση διδασκόντων στη διδακτική ανατροφοδότηση....	54
Πίνακας 4.7: Αξιολόγηση διδασκόντων στη διευκόλυνση της διδασκαλίας.	55

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 4.1: Ποσοστά διδασκόντων από την αξιολόγηση της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου	46
Σχήμα 4.2: Ποσοστά διδασκόντων από την αξιολόγηση της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών	47
Σχήμα 4.3: Ποσοστά διδασκόντων από την αξιολόγηση της διδακτικής παρουσίας	51
Σχήμα 4.4: Ποσοστά διδασκόντων από την αξιολόγηση του διδακτικού ελέγχου της απόδοσης των μαθητών	52
Σχήμα 4.5: Ποσοστά διδασκόντων από την αξιολόγηση της διδακτικής ανατροφοδότησης	53
Σχήμα 4.6: Ποσοστά διδασκόντων από την αξιολόγηση της διευκόλυνσης της διδασκαλίας	56

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο πιο σημαντικός κρίκος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ποιότητα του διδάσκοντα στην τάξη είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας της εκπαίδευσης, ο οποίος μας προϋδεάζει για τα αποτελέσματα των μαθητών και επηρεάζει την επίτευξή τους σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, από οποιοδήποτε άλλο παράγοντα στο περιβάλλον του σχολείου (Goldhaber, 2002; Goldhaber, Brewer & Anderson, 1999; Wright, Horn, & Sanders, 1997).

Το επακόλουθο αυτών των θέσεων είναι να επικεντρωθούν οι προσπάθειες στο να προαχθεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας την αξιολόγηση σαν τον παράγοντα που μπορεί να διασφαλίσει την ποιότητά τους καθώς και την επιτυχία των μαθητών (McNelly 2002). Όπως αναφέρεται από τον Goldrick (2002), αξιολόγηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι διδάσκοντες προσδιορίζονται επαγγελματικά. Αυτό που κάνει τους έμπειρους διδάσκοντες να είναι επιτυχημένοι, είναι ότι η συνεχής αξιολόγηση, τους έχει κάνει ειδικούς σε ένα σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες τους δίνουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν σημαντικά στη μάθηση των μαθητών (Goldhaber & Anthony, 2004).

Σύμφωνα με τους Stronge (1997) και Danielson (2001), δύο είναι οι βασικοί σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: α) ο προσδιορισμός της ποιοτικής επάρκειας του διδάσκοντα-απολογισμός και β) η επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη. Οι δυο αυτοί σκοποί της αξιολόγησης καθορίζουν και τη μορφή, τον τύπο της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους Danielson και McGreal (2000), οι τύποι της αξιολόγησης που ακολουθούνται είναι α) τελική αξιολόγηση και β) διαμορφωτική αξιολόγηση

Για να υπάρξουν συστήματα αξιολόγησης διδασκόντων, τα οποία θα καλύπτουν τους δυο κύριους σκοπούς της, πρέπει να βασικά να απαντηθούν δύο σημαντικά ερωτήματα: α) τι θεωρούμε καλή διδασκαλία και β) ποια είναι η

διαδικασία η οποία ταιριάζει καλύτερα για να εφαρμοστεί επιτυχώς η αξιολόγηση.

Ο τρόπος αξιολόγησης των διδασκόντων είχε πάντα άμεση σχέση με ότι εκάστοτε εθεωρείτο καλή διδασκαλία. Αρχικά δινόταν έμφαση στα χαρακτηριστικά του διδάσκοντα όπως τη φωνή, την εμφάνιση, το πάθος, την αξιοπιστία και τον ενθουσιασμό (Danielson & McGreal, 2000). Στην πορεία, η αξιολόγηση των διδασκόντων βασίστηκε στις έρευνες 'διαδικασίας-αποτελέσματος' και στη θεωρία ότι η αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα προσδιορίζεται μετρώντας τα αποτελέσματα της επίτευξης των μαθητών. Σ' αυτές τις έρευνες, καθώς και στο μοντέλο μαθήματος Hunter (Hunter 1982), βασίστηκαν και σχεδιάστηκαν τα πρώτα όργανα παρατήρησης και αξιολόγησης διδασκόντων, τα οποία έδιναν τη δυνατότητα απεικόνισης για το τι συνέβαινε μέσα στην τάξη και ποιες ήταν οι συμπεριφορές των διδασκόντων.

Οι νέες απόψεις αναφέρουν ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι η απόκτηση από τους μαθητές περισσότερων σύνθετων αποτελεσμάτων μάθησης, κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος και συνεργατική μάθηση, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας αλλά και της κοινωνίας. Η διδασκαλία μετατοπίζεται από την 'απευθείας διδασκαλία' και 'επικεντρωμένη στο διδάσκοντα', σ' ένα τρόπο διδασκαλίας 'επικεντρωμένη στο μαθητή και τη μάθηση'.

Με την αλλαγή των απόψεων για το τι είναι καλή διδασκαλία και μετά την κριτική που δέχονταν τα ισχύοντα συστήματα αξιολόγησης (Johnson, 1990; Kimbal, 2002; Peterson, 2000), που αφορούσαν τα κριτήρια αλλά και τη διαδικασία της αξιολόγησης, άλλαξαν και οι απόψεις για τον τρόπο αξιολόγησης των διδασκόντων. Ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης, πρέπει να περιλαμβάνει α) σαφή και κατανοητό ορισμό των συστατικών της διδασκαλίας (το «τι»), περιλαμβάνοντας αποφάσεις σχετικά με τα αποδεκτά επίπεδα απόδοσης (πόσο «καλό» είναι το «καλό»), β) τεχνικές και διαδικασίες για τον προσδιορισμό όλων των όψεων και πλευρών της διδασκαλίας (το πώς), γ) εξασκημένους αξιολογητές οι οποίοι να είναι ικανοί να κρίνουν με σταθερό τρόπο την παρουσίαση της διδασκαλίας, βασισμένο σε αποδεικτικά στοιχεία της διαδικασίας (Danielson & McGreal, 2000).

Για την αξιολόγηση των διδασκόντων πρέπει να λαμβάνονται αποδείξεις από πολλαπλές πηγές (Danielson & McGreal, 2000; Peterson, 2000). Έτσι τα περισσότερα συστήματα αξιολόγησης εκτός από την παρατήρηση στην τάξη, έχουν ενσωματώσει την αξιολόγηση και καθοδήγηση από έμπειρους συναδέλφους και την 'αυτο-αξιολόγηση' (self-assessment), θέτοντας προσωπικούς στόχους για βελτίωση, αξιολόγηση από γονείς και μαθητές μέσω ερωτηματολογίων καθώς και τα σχέδια μαθήματος και εργασίες των μαθητών.

Τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση των διδασκόντων έχει δεχθεί μια δυνατή ώθηση, ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες, κάτω από τον όρο αξιολόγηση διδασκόντων 'βασισμένη σε στάνταρτς' (Uhlenbeck, Verloop & Beijaard, 2002). Τα στάνταρτς περιγράφουν την καλή διδασκαλία και σχεδιάστηκαν για να απευθύνονται σε γνώσεις και λειτουργίες που θεωρούνται ουσιώδεις και απαραίτητες για όλους τους διδάσκοντες, ανεξάρτητα από την περιοχή ειδικότητάς τους καθώς και όλα τα επίπεδα των τάξεων, K-12 (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 1992; Kimball, 2002). Δόθηκε επίσης μεγαλύτερη έμφαση στο διαμορφωτικό τύπο-μορφή της αξιολόγησης, για να υπάρχει βελτίωση στην ποιότητα διδασκαλίας του διδάσκοντα (Davis, Pool & Mits-Cash, 2000; Heneman & Milanowski, 2003; Kimball, 2002; Milanowski & Heneman, 2001).

Στην Ευρώπη πολλά κράτη εφαρμόζουν ολοκληρωμένα συστήματα συνεχούς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όπως η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιρλανδία, ενώ σε άλλα η αξιολόγηση γίνεται μέσω των μαθητικών επιδόσεων όπως για παράδειγμα στην Ελβετία (Δούκας, 1997). Τα περισσότερα κράτη αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς σε ετήσια βάση όπως το Βέλγιο και η Ολλανδία ή σε διαστήματα μεγαλύτερης διάρκειας όπως η Γερμανία, η Πορτογαλία, η Ιρλανδία και η Μ. Βρετανία. Τα τελευταία χρόνια, στη Μ. Βρετανία υπάρχει σύνδεση της αξιολόγησης των διδασκόντων με τις επιδόσεις των μαθητών (Reynolds, Muijs & Treharne, 2003).

Αξιολογητές, στο Βέλγιο, το Λουξεμβούργο, τη Μ. Βρετανία και την Ιρλανδία είναι οι διευθυντές των σχολείων, στην Ολλανδία, τη Γαλλία, την Πορτογαλία, την Ιρλανδία και την Ιταλία οι επιθεωρητές και ειδικοί κριτές, στη Γερμανία οι σχολικοί σύμβουλοι (Δούκας, 1997). Η αξιολόγηση γίνεται με επίσκεψη στην τάξη, ερωτήσεις στους μαθητές, συνέντευξη με τον

εκπαιδευτικό. Οι παράγοντες που αξιολογούνται είναι η επιστημονική κατάρτιση, η διδακτική ικανότητα, δράση εντός και εκτός σχολείου καθώς και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

Στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται κανένα σύστημα αξιολόγησης των διδασκόντων. Ιστορικά μέχρι το 1981, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γινόταν από τους επιθεωρητές. Το 1981 αδρανοποιούνται οι διαδικασίες αξιολόγησης από τους επιθεωρητές και το 1982 εισάγεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, μέρος των αρμοδιοτήτων του οποίου είναι να «μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού» (Παλαιοκρασάς κ.α., 1997). Παρ' όλα τα συνεχή νομοθετήματα, του 1993 και 1997 (Δημητρόπουλος, 1998) οι νόμοι παραμένουν ανενεργοί και μέχρι τώρα δεν έχει εφαρμοστεί καμίας μορφής αξιολόγηση των διδασκόντων. Με τη μη εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης, δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία για την ποιότητα και το επίπεδο της διδακτικής ικανότητας των διδασκόντων.

Η αξιολόγηση των διδασκόντων στο μάθημα της φυσικής αγωγής, δεν πρέπει να διαφέρει από των υπολοίπων διδασκόντων. Στις ΗΠΑ, το Εθνικό Συμβούλιο για Προαγωγή Επαγγελματικής Διδασκαλίας (National Board for Professional Teaching Standards), το 1997 ανέπτυξε τα στάνταρτς για τους διδάσκοντες της φυσικής αγωγής, πάνω στις ίδιες αρχές και περιεχόμενο με των υπολοίπων διδασκόντων.

Όσον αφορά το μάθημα της φυσικής αγωγής στην Ελλάδα έχουν γίνει έρευνες με τη μέθοδο 'διαδικασίας-αποτελέσματος' και αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα στη διδασκαλία βασικών και αθλητικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο (Vassiliadou, Derri, Zisi, Goudas & Kioumourtzoglou, 2004; Εμμανουηλίδου, Δέρρη, Τζέτζης & Κιουμουρτζόγλου, 2003; Καψάλας, Κουλς, Τζέτζης & Τσερκέζογλου, 2002; Κουλς, Τζέτζης, Κούτλε & Καψάλας, 2002).

Ο διδάσκων της φυσικής αγωγής μέσω του αντικειμένου του, εκτός από φυσική κατάσταση και κινητικές δεξιότητες, καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες, όπως δικαιοσύνη και συνεργασία και καθοδηγεί τους μαθητές προς την ανεξάρτητη δια βίου μάθηση, να είναι υπεύθυνα άτομα και να αποκτούν αυτοεκτίμηση. Πρέπει να διευρύνει το πεδίο του και από επικεντρωμένος στο συναγωνισμό, το παιχνίδι και τις αθλητικές δραστηριότητες, να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην προαγωγή της δια βίου

συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα, στη συνεργατική μάθηση και την επίλυση προβλήματος, έτσι ώστε να δώσει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να ενώσει την κινητική, τη γνωστική και την κοινωνική πλευρά των φυσικών δραστηριοτήτων (NBPTS Physical Education Standards, 1997).

Αντιμετωπίζοντας τον καθηγητή φυσικής αγωγής σαν ένα διδάσκοντα που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης, επελέγη για την αξιολόγησή του το Teacher Performance Assessment Instrument (TPAI-R). Το TPAI-R είναι έγκυρο και αξιόπιστο όργανο και χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των διδασκόντων στη Βόρεια Καρολίνα των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Ανταποκρίνεται σε επίκαιρες απόψεις για την καλή διδασκαλία και την αξιολόγηση του διδάσκοντα.

Όπως αναφέρθηκε σκοπός της αξιολόγησης των διδασκόντων είναι: α) ο προσδιορισμός της ποιοτικής επάρκειας του διδάσκοντα, απολογισμός για την απόδοσή του και β) η επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη (Danielson, 2001; Stronge, 1997). Στη χώρα μας οι μέχρι τώρα προσπάθειες είναι αποσπασματικές και αφορούν στην αξιολόγηση των καθηγητών φυσικής αγωγής μέσω της καταγραφής του ακαδημαϊκού χρόνου μάθησης (ALT-PE) (Εμμανουηλίδου και συνεργάτες, 2003), την αξιολόγηση της διαδικασίας ανάπτυξης του περιεχομένου και της ανατροφοδότησης του μαθήματος (Κουλις και συνεργάτες, 2002), την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διδασκόντων μέσω της αξιολόγησης της ανάπτυξης του περιεχομένου και της ανατροφοδότησης σε βασικές κινητικές δεξιότητες (Vassiliadou et al, 2004) και αθλητικές δεξιότητες (Καψάλας και συνεργάτες, 2002). Έτσι δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία που να προσδιορίζουν ολοκληρωμένα τη διδακτική απόδοση των καθηγητών φυσικής αγωγής, εντοπίζοντας τα ισχυρά σημεία, τις ελλείψεις και τους τομείς στους οποίους απαιτείται βελτίωση, έτσι ώστε να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες παρεμβάσεις που θα τον καταστήσουν ικανότερο και πιο αποτελεσματικό στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Την ανάγκη αυτή είχε σκοπό να καλύψει η παρούσα έρευνα η οποία είχε σαν πρωταρχικό σκοπό να αξιολογήσει τη διδακτική απόδοση καθηγητών φυσικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία αθλητικών δεξιοτήτων, χρησιμοποιώντας ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο αξιολόγησης. Συγκεκριμένα εξετάστηκε η διδακτική απόδοση των διδασκόντων στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, στη

διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, στη διδακτική παρουσίαση, στο διδακτικό έλεγχο της απόδοσης των μαθητών, στην παροχή διδακτικής ανατροφοδότησης, στο σχεδιασμό και τη διευκόλυνση της διδασκαλίας τους καθώς και η σχέση τους με το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης.

Ερευνητική υπόθεση

Η βασική ερευνητική υπόθεση της έρευνας είναι ότι η διδακτική απόδοση των διδασκόντων φυσικής αγωγής συνδέεται άμεσα με τη διδακτική τους απόδοση στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, στη διδακτική παρουσίαση, στο διδακτικό έλεγχο της απόδοσης των μαθητών, στη διδακτική ανατροφοδότηση και στη διευκόλυνση της διδασκαλίας.

Μηδενικές υποθέσεις

Οι παρακάτω μηδενικές υποθέσεις εξετάστηκαν για τη μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας:

1. Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον τομέα της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου, μεταξύ της απόδοσης των διδασκόντων και του αποδεκτού επιπέδου απόδοσης.
2. Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον τομέα της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών, μεταξύ της απόδοσης των διδασκόντων και του αποδεκτού επιπέδου απόδοσης.
3. Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον τομέα της διδακτικής παρουσίασης μεταξύ της απόδοσης των διδασκόντων και του αποδεκτού επιπέδου απόδοσης.
4. Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον τομέα του διδακτικού ελέγχου της απόδοσης των μαθητών μεταξύ της απόδοσης των διδασκόντων και του αποδεκτού επιπέδου απόδοσης.
5. Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον τομέα της διδακτικής ανατροφοδότησης μεταξύ της απόδοσης των διδασκόντων και του αποδεκτού επιπέδου απόδοσης.
6. Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον τομέα της διευκόλυνσης της διδασκαλίας μεταξύ της απόδοσης των διδασκόντων και του αποδεκτού επιπέδου απόδοσης.

Οριοθετήσεις της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν είκοσι διδάσκοντες (N=20), που εργάζονταν στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση στους νομούς Ροδόπης και Έβρου. Το περιεχόμενο των μαθημάτων αφορούσε αθλητικές δεξιότητες των ομαδικών αθλημάτων. Η διδασκαλία πραγματοποιείτο στην ΣΤ' τάξη του δημοτικού και την Α' τάξη του γυμνασίου. Η συμμετοχή των διδασκόντων ήταν εθελοντική.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι κυριότεροι περιορισμοί της έρευνας αφορούν το δείγμα της και το αντικείμενο της διδασκαλίας. Η συμμετοχή των καθηγητών φυσικής αγωγής ήταν εθελοντική και προερχόταν από ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό διαμέρισμα. Επίσης τα προς αξιολόγηση αντικείμενα δεν κάλυπταν όλο το φάσμα της φυσικής αγωγής καθώς και τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αφού συμμετείχε μια τάξη από κάθε βαθμίδα. Όλοι οι παραπάνω λόγοι καθιστούν τα συμπεράσματα της έρευνας περιορισμένης γενίκευσης στο σύνολο των καθηγητών φυσικής αγωγής της Ελλάδας και για όλα τα αντικείμενα της φυσικής αγωγής.

Λειτουργικοί ορισμοί

Στάνταρτς: Προδιαγράφουν τι πρέπει να γνωρίζουν οι διδάσκοντες και να είναι ικανοί να εκτελούν.

Κριτήρια: Συστατικά μέρη του οργάνου αξιολόγησης τα οποία χρησιμοποιούνται σαν μεταβλητές για την αξιολόγηση των καθηγητών φυσικής αγωγής.

Δείκτες αξιολόγησης: Συστατικά μέρη των κριτηρίων τα οποία το προσδιορίζουν.

Αποδεκτό επίπεδο απόδοσης: Προδιαγράφει ποια απόδοση θεωρείται ικανοποιητική.

Διδακτικός χρόνος: Ο χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Διευκόλυνση της διδασκαλίας: Οι ενέργειες που σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση της διδακτικής διαδικασίας.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Αναγκαιότητα αξιολόγησης διδασκόντων

Πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο πιο σημαντικός κρίκος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ποιότητα του διδάσκοντα στην τάξη είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας της εκπαίδευσης που μας προϊδεάζει για τα αποτελέσματα των μαθητών και επηρεάζει την επίτευξή τους σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, από οποιοδήποτε άλλο παράγοντα στο περιβάλλον του σχολείου (Goldhaber, 2002; Goldhaber, Brewer & Anderson, 1999; Wright, Horn, & Sanders, 1997).

Ο Goldhaber και οι συνεργάτες του (1999), ερεύνησαν τη συνεισφορά του σχολείου, του διδάσκοντα και των χαρακτηριστικών της τάξης στην επίτευξη των μαθητών. Οι ερευνητές βρήκαν ότι μόνο το 3% της συνεισφοράς του διδάσκοντα που επηρεάζει την επίτευξη των μαθητών να συνδέεται με τη διδακτική εμπειρία, το επίπεδο του βαθμού και άλλα παρατηρούμενα χαρακτηριστικά. Το υπόλοιπο 97%, άπτεται της ποιότητας του διδάσκοντα ή της συμπεριφοράς, η οποία δεν μπορεί ξεχωριστά να απομονωθεί και να προσδιοριστεί.

Ο Wright και οι συνεργάτες του (1997), αναφέρουν στην εργασία τους στο Tennessee δια του Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) ότι η επίδραση της ποιότητας του διδάσκοντα στη μάθηση των μαθητών, ήταν μακράς επιρροής με βαθιές επιρροές στη μελλοντική αποτελεσματικότητα των μαθητών. Ένα παιδί που έχει την εμπειρία χαμηλής απόδοσης δασκάλων για τρία χρόνια στη σειρά, δείχνει σημαντικά χαμηλό κέρδος επίτευξης τα επόμενα χρόνια. Σύμφωνα με τους Stronge και Tucker (2000), ακόμη και αν έχουν ένα υψηλής απόδοσης δάσκαλο αργότερα, δεν θα συμπληρώσουν την απώλεια. Ο Wright και οι συνεργάτες του (1997), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι μετά από αυτά τα αποτελέσματα, πρέπει 'να γίνουν περισσότερα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης μέσω της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα, παρά μέσω οποιοδήποτε άλλου παράγοντα'.

Για να κατανοήσουμε την ποιότητα του διδάσκοντα, πρέπει να προσδιορίσουμε τι κάνει πραγματικά μέσα στην τάξη και όχι απλά να ελέγχουμε τα διαπιστευτήριά του. Αυτό που κάνει τους έμπειρους διδάσκοντες να είναι επιτυχημένοι, είναι ότι η συνεχής αξιολόγηση τους έχει κάνει ειδικούς σε ένα σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες τους δίνουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν σημαντικά στη μάθηση των μαθητών (Goldhaber & Anthony, 2004).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός θεωρείται καθοριστικός παράγοντας στην επίτευξη υψηλής απόδοσης του μαθητή. Η ανακοίνωση του National Commission on Teaching and America's Future στο *What Matters Most: Teaching for America's Future* (1996) αναγνώρισε η ποιότητα του διδάσκοντα στην τάξη έχει κρίσιμη επιρροή στη μάθηση των μαθητών. Σ' αυτή την ανακοίνωση, αναφέρεται σε τρεις διεκδικήσεις γύρω από την ποιότητα των εκπαιδευτικών:

- Οι εκπαιδευτικοί είναι η πλέον σημαντική επιρροή για το τι μαθαίνουν οι μαθητές.
- Η κεντρική στρατηγική για προαγωγή της δημόσιας εκπαίδευσης επιτυγχάνεται με το να στρατολογήσεις, να προετοιμάσεις και να διατηρήσεις καλούς δασκάλους.
- Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα είναι επιτυχής όταν επικεντρωθεί στο να δημιουργήσει καταστάσεις έτσι ώστε οι δάσκαλοι να μπορούν να διδάξουν καλά.

Η προαγωγή της επιτυχίας όλων των μαθητών είναι η οδηγός δύναμη για ανάπτυξη και εφαρμογή υγιών συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρεται από τον Goldrick (2002), αξιολόγηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι διδάσκοντες προσδιορίζονται επαγγελματικά. Η αξιολόγηση τυπικά έχει σχεδιαστεί σαν μια δραστηριότητα για τον έλεγχο της απόδοσης του προσωπικού και όχι σαν μια διαδικασία για διδακτική βελτίωση. Στην πορεία, υπήρξαν και διαφορετικές απόψεις. Ο Haefele (1993), καθορίζει τους ακόλουθους σκοπούς οι οποίοι πρέπει να εξυπηρετούνται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, επιχειρηματολογώντας ότι ένα σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει:

- Να απορρίπτει άτομα χωρίς προσόντα από τις διαδικασίες πιστοποίησης και επιλογής.
- Να παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση σε ατομικό επίπεδο στους διδάσκοντες.
- Να αναγνωρίζει, και να βοηθά (τους αξιολογούμενους), παρέχοντας σημαντικές υπηρεσίες ενίσχυσης.
- Να παρέχει κατεύθυνση για την πρακτική αξιοποίησης του (διδακτικού) προσωπικού.
- Να παρέχει αποδεικτικά στοιχεία που θα ανθίστανται σε επαγγελματικό και αμερόληπτο έλεγχο.
- Να βοηθά ιδρύματα (σχολεία, πανεπιστήμια, κ.ά) στη διακοπή συνεργασίας με μη ικανό ή μη παραγωγικό προσωπικό.
- Να ενώνει διδάσκοντες και διευθυντές (με την έννοια του αξιολογητή), στις συλλογικές τους προσπάθειες να μορφώσουν, να εκπαιδεύσουν μαθητές.

Σκοπός-μορφές αξιολόγησης διδασκόντων

Οι δυο πλέον σημαντικοί σκοποί της αξιολόγησης των διδασκόντων, είναι ο απολογισμός και η βελτίωση της απόδοσης των διδασκόντων (Stronge, 1997). Σαν αποτέλεσμα, οι ερευνητές συλλαμβάνουν την ιδέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σαν ένα μηχανισμό για την προαγωγή της διδασκαλίας και της μάθησης (Danielson & McGreal, 2000). Η Danielson (2001) αναφέρει, ότι οι ειδικοί της εκπαίδευσης έχουν συμφωνήσει ότι δύο είναι οι βασικοί σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: α) ο προσδιορισμός της ποιοτικής επάρκειας του διδάσκοντα και β) η επαγγελματική του ανάπτυξη.

Οι δυο αυτοί σκοποί της αξιολόγησης καθορίζουν και τη μορφή, τον τύπο της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους Danielson και McGreal (2000), οι τύποι της αξιολόγησης που ακολουθούνται είναι οι ακόλουθοι:

- Τελική αξιολόγηση: Είναι η μορφή της αξιολόγησης, η οποία έχει σαν επακόλουθο τη λήψη αποφάσεων. Σ' αυτές περιλαμβάνονται η απόρριψη ατόμων χωρίς προσόντα από τις διαδικασίες πιστοποίησης και επιλογής και η απόλυση μη ικανών διδασκόντων.

- Διαμορφωτική αξιολόγηση: Είναι η μορφή της αξιολόγησης η οποία έχει σαν σκοπό την ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των διδασκόντων. Αυτό επιτυγχάνεται με την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης στους διδάσκοντες, αναγνωρίζοντας και ενισχύοντας την πρακτική της βοήθειας από έμπειρους συναδέλφους και ειδικούς, ενοποιώντας τις κοινές προσπάθειες διδασκόντων και αξιολογητών με στόχο την εκπαίδευση και μόρφωση των μαθητών.

Όπως αναφέρεται από τους Danielson και McGreal (2000), όχι μόνο υπάρχει διαφωνία στη σύγκριση της σημαντικότητας των δύο κύριων σκοπών της αξιολόγησης -ποιοτικής επάρκειας και απολογισμού και επαγγελματικής βελτίωσης και ανάπτυξης- αλλά κάποιοι αναφέρουν ότι είναι ασυμβίβαστοι ο ένας με τον άλλο. Κάποιοι ειδικοί του αντικειμένου υποστηρίζουν ότι ο προσδιορισμός της ποιοτικής επάρκειας του διδάσκοντα, άρα η τελική μορφή αξιολόγησης, απαιτεί αυστηρή γραμμή διοίκησης και μια καθορισμένη ιεραρχία. Σύμφωνα μ' αυτή τη μορφή, η αξιολόγηση είναι κρίση και οι αξιολογητές της διδασκαλίας πρέπει να είναι όσο είναι δυνατόν περισσότερο αντικειμενικοί, αποκλείοντας φιλικές σχέσεις μεταξύ αξιολογητών και διδασκόντων οι οποίες εμπεριέχουν πιθανότητες υποκειμενικότητας. Αντίθετα η επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση του διδάσκοντα, άρα η διαμορφωτική αξιολόγηση, προϋποθέτει περισσότερο φιλική σχέση και σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Η αλληλεπίδραση επικεντρώνεται στη μάθηση και ο ρόλος του αξιολογητή είναι περισσότερο ρόλος καθοδηγητή, ειδικού και έμπιστου συμβούλου, παρά κριτή (Danielson & McGreal, 2000). Όπως αναφέρουν οι συγγραφείς, η βασική αρχή του σχεδιασμού των συστημάτων αξιολόγησης πρέπει να είναι όχι μόνο η επίτευξη του διπλού σκοπού της αξιολόγησης, απολογισμού-ποιοτικής επάρκειας του διδάσκοντα και επαγγελματικής βελτίωσής του, αλλά και πώς θα συγχωνευτούν σε ένα.

Για να υπάρξουν συστήματα αξιολόγησης διδασκόντων, τα οποία θα καλύπτουν τους δυο κύριους σκοπούς της, πρέπει να βασικά να απαντηθούν δύο σημαντικά ερωτήματα:

- Τι θεωρούμε καλή διδασκαλία.
- Ποια είναι η διαδικασία η οποία ταιριάζει καλύτερα για να εφαρμοστεί επιτυχώς η αξιολόγηση.

Απόψεις για τη διδασκαλία

Καμιά από τις δύο παραπάνω ερωτήσεις δεν είναι καινούργια. Και οι δυο έχουν κυριαρχήσει στη βιβλιογραφία και τις συζητήσεις για την αξιολόγηση της διδασκαλίας και του διδάσκοντα από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ο τρόπος αξιολόγησης των διδασκόντων είχε πάντα άμεση σχέση με ότι εκάστοτε εθεωρείτο καλή διδασκαλία.

Σε μια σύντομη αναδρομή οι Danielson και McGreal (2000), αναφέρουν ότι κατά τις δεκαετίες του 1940 και 1950 δινόταν έμφαση στα χαρακτηριστικά του διδάσκοντα όπως τη φωνή, την εμφάνιση, το πάθος, την αξιοπιστία και τον ενθουσιασμό. Οι παιδαγωγοί πίστευαν ότι οι διδάσκοντες που είχαν αυτά τα χαρακτηριστικά, ήταν περισσότερο πιθανόν να έχουν αποτελεσματική απόδοση. Κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 υπήρξε μεγάλη έκρηξη στις έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία, η οποία είχε σαν αποτέλεσμα και την ανάλογη εστίαση στην αξιολόγηση των διδασκόντων.

Έτσι κατά τις δεκαετίες 1970 και 1980, προέκυψαν 'έρευνες για την επίδραση του διδάσκοντα', οι οποίες προσπάθησαν και σε πολλές περιπτώσεις έδειξαν σύνδεση μεταξύ της συμπεριφοράς του διδάσκοντα, ή κάποιων συμπεριφορών του, με την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων μάθησης από τους μαθητές. Οι έρευνες αυτές αποτέλεσαν τη βάση για μια ομάδα βασικών δεξιοτήτων διδασκαλίας, οι οποίες αποτελούν τμήμα και της σύγχρονης άποψης για την καλή διδασκαλία. Σ' αυτή την περίοδο σχεδιάστηκαν και τα πρώτα όργανα παρατήρησης, τα οποία έδιναν τη δυνατότητα απεικόνισης για το τι συνέβαινε μέσα στην τάξη και ποιες ήταν οι συμπεριφορές των διδασκόντων.

Οι έρευνες αυτής της περιόδου ονομάστηκαν έρευνες 'διαδικασίας-αποτελέσματος' και επικεντρωνόντουσαν στη συμπεριφορά των διδασκόντων και στο πώς αυτές οι συμπεριφορές συνδέονταν με τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών. Οι έρευνες 'διαδικασίας-αποτελέσματος' βασίζονται στο ότι η αποτελεσματικότητα της στρατηγικής της διδασκαλίας αποδεικνύεται μετρώντας τα αποτελέσματα της επίτευξης των μαθητών. Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας, ο 'επικεντρωμένος στο διδάσκοντα', είναι γνωστός και σαν 'απευθείας διδασκαλία' και οι έρευνες που πραγματοποιούνταν είχαν σαν

σκοπό να επιβεβαιώσουν την αξία αυτής της μορφής διδασκαλίας (Rosenshine, 1997).

Γενικά, οι έρευνες 'διαδικασίας- αποτελέσματος', χρησιμοποιώντας την ακαδημαϊκή επίτευξη σαν μέτρηση του αποτελέσματος, έχουν βρει ότι η επίτευξη των μαθητών αυξάνεται όταν οι διδάσκοντες είναι περισσότερο σαφείς στις επεξηγήσεις τους, οδηγούν τα μαθήματά τους προς ειδικά προκαθορισμένα αντικείμενα, σπάζουν τα μαθήματα σε μικρά εύκολα βήματα μάθησης, δίνουν λεπτομερή οδηγό πρακτικής εφαρμογής, κάνουν συχνά ερωτήσεις για να ελέγξουν την κατανόηση, διεξάγουν συνεχείς επαναλήψεις και επιβεβαιώνουν τη δεξιότητα των μαθητών (Rosenshine, 1997).

Την ίδια περίοδο η Hunter (1982), και οι συνεργάτες της ανέπτυξαν μία ομάδα κανονισμών της διδακτικής πρακτικής, το μοντέλο Hunter, χρησιμοποιώντας τη θεωρία του 'συμπεριφορισμού' σαν βασική θεωρία μάθησης. Χρησιμοποιώντας στρατηγικές διδασκαλίας οι οποίες αντανakλούσαν τι έκαναν οι περισσότεροι διδάσκοντες, το μοντέλο Hunter κυριάρχησε τις απόψεις για τη διδασκαλία κατά τη δεκαετία του 1980. Όπως και οι έρευνες για την επίδραση του διδάσκοντα, έτσι και στο μοντέλο Hunter, δίνεται έμφαση στο να είναι η δομή της τάξης 'επικεντρωμένη στο διδάσκοντα', χρησιμοποιώντας τον τρόπο της 'απευθείας διδασκαλίας'. Το μοντέλο Hunter, καθορίζει βήματα στο σχεδιασμό και τη δομή του μαθήματος. Τα βήματα αυτά είναι:

- Προσέλκυση της προσοχής των μαθητών, σύνδεση με τις προηγούμενες γνώσεις
- Έκθεση του αντικειμένου, διαδικασία που θα ακολουθηθεί, τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές
- Παρουσίαση νέων γνώσεων, επίδειξη
- Έλεγχος κατανόησης του αντικειμένου
- Καθοδηγούμενη πρακτική εξάσκηση από το διδάσκοντα
- Ανεξάρτητη πρακτική εξάσκηση όταν οι μαθητές έχουν κατανοήσει το αντικείμενο.
- Κλείσιμο του μαθήματος με σύντομη αναδρομή και περίληψη του τι διδάχθηκε

Νέες απόψεις για τη διδασκαλία

Στις δεκαετίες 1980 και 1990 η νέα τάση που διαμορφώθηκε στην εκπαίδευση ήταν η απόκτηση περισσότερων σύνθετων αποτελεσμάτων μάθησης. Ζώντας σε μια ανοδικά σύνθετη κοινωνία η οποία αλλάζει ραγδαία, ο Fullan (1993) πιστεύει ότι τα σχολεία πρέπει να είναι ικανά να αντιδρούν άμεσα, να απαντούν και να προσαρμόζονται. Υπάρχει αλλαγή και από ένα βιομηχανοποιημένο κόσμο περνάμε στον κόσμο της επικοινωνίας και της πληροφόρησης όπου οικονομικοί, πολιτικοί και κοινωνικοί τομείς επιδρούν στην εκπαίδευση. Οι αλλαγές στην οικονομία, καθώς και στη δομή και τη λειτουργία της κοινωνίας, προκάλεσε αλλαγές και στις δεξιότητες και τις γνώσεις των μαθητών που απαιτούνται για να μπορέσουν να ανταποκριθούν επιτυχώς στις ανάγκες της αγοράς εργασίας αλλά και της κοινωνίας.

Έτσι υπήρξε μια σημαντική μετατόπιση στη μελέτη την έρευνα και την επιστήμη της διδασκαλίας. Οι απαιτούμενες δεξιότητες των μαθητών περιελάμβαναν πολυσύνθετα αποτελέσματα μάθησης, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλήματος, η δια βίου μάθηση, η συνεργατική μάθηση και η βαθιά κατανόηση. Αυτά τα αποτελέσματα της μάθησης, άρχισαν εκ περιτροπής να επηρεάζουν τις απόψεις για το τι συγκροτεί ή θεωρείται 'καλή διδασκαλία'.

Οι απόψεις για την καλή διδασκαλία έχουν προέλθει από τη μετατόπιση των βασικών γνώσεων για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά, από τις απόψεις του 'συμπεριφορισμού' στις απόψεις που προέρχονται από τη θεωρία της 'γνωστικής' μάθησης. Η γνωστική επανάσταση και η έρευνα που προκλήθηκε, οδήγησε σε μεγαλύτερη κατανόηση πάνω στην κοινωνική φύση της μάθησης, τη σημαντικότητα του πλαισίου πάνω στην κατανόηση, την ανάγκη για εξειδικευμένη γνώση, την ανώτερη σκέψη, στις διαφορές αρχαρίων και έμπειρων στην επίλυση προβλήματος και στα πιστεύω ότι αυτοί που μαθαίνουν κατασκευάζουν τη δική τους κατανόηση και γνώση πάνω στα θέματα που μελετούν (Eggen & Kauchak, 1996).

Όπως αναφέρουν οι Danielson και McGreal (2000), οι σύγχρονες έρευνες διδασκαλίας δίνουν έμφαση στο ισχυρό πλαίσιο της φύσης της διδασκαλίας, στο παιδαγωγικό περιεχόμενο, την αυθεντική μάθηση, τη συνεργατική μάθηση, τη συμμετοχή στη μάθηση και τη διδασκαλία για περισσότερα σύνθετα αποτελέσματα μάθησης.

Αυτές οι έρευνες έχουν επιφέρει αλλαγές στην οργάνωση και τη δομή της τάξης καθώς και στη διδακτική πρακτική. Η διδασκαλία, επηρεασμένη και από τις ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες του 'εποικοδομητισμού' και της 'πολλαπλής νοημοσύνης', από 'επικεντρωμένη στο διδάσκοντα' μετατοπίζεται σιγά-σιγά σ' ένα τρόπο διδασκαλίας 'επικεντρωμένη στο μαθητή' ή όπως αναφέρεται από τους ειδικούς 'επικεντρωμένη στη μάθηση'.

Κατά τη διδασκαλία την 'επικεντρωμένη στη μάθηση' ο διδάσκων είναι ο οδηγός, του οποίου ο ρόλος είναι να επιτρέψει στους μαθητές το ανώτερο επίπεδο αυτονομίας να διαμορφώσουν τη μάθησή τους. Οι διδάσκοντες αποφεύγουν περιγραφές στις ενέργειες μέσα στην τάξη προτιμώντας αντί γι' αυτό να επικεντρωθούν στις ενέργειες των μαθητών. Επιπλέον, έχουν λίγο ενδιαφέρον να ποσοτικοποιήσουν την επίτευξη των μαθητών χρησιμοποιώντας τυποποιημένα τεστ (Chall, 2000).

Μια έρευνα του 1997 έδειξε ότι η κοινότητα των διδασκόντων θεωρεί τον προσανατολισμό της διδασκαλίας τον 'επικεντρωμένο στη μάθηση' (εποικοδομητισμός), την πλέον κατάλληλη προσέγγιση της διδασκαλίας (Farkas, Johnson & Duffett, 1997). Το σύστημα το 'επικεντρωμένο στη μάθηση', προωθεί την ανεξάρτητη μάθηση, τον προγραμματισμό, την εξερεύνηση, τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος και την ενσωμάτωση τομέων γνώσεων όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και η γραφή. Ο διδάσκων θεωρείται όχι ο κύριος παράγοντας, αλλά ο 'διευκολυντής' της διαδικασίας.

Συχνά αυτός ο τρόπος διδασκαλίας επικεντρώνεται στο ενδιαφέρον και αμφιλεγόμενο αντικείμενο της δημιουργίας 'άποψης των μαθητών' παρά στη δημιουργία 'πειθαρχίας των γνώσεων' (Chall, 2000). Αντιθέτως δίδεται μικρή έμφαση στο περιεχόμενο των γνώσεων, στις βασικές δεξιότητες, στην προαγωγή της βαθμολογίας μέσω τεστ, στη διδασκαλία όλης της τάξης, στην άσκηση και πρακτική, την αθροιστική επανάληψη, στα προς διδασκαλία αντικείμενα, στη σειρά διδασκαλίας, στις ειδικές δεξιότητες, στη μελέτη και την εργασία στο σπίτι. Αυτά τα αντικείμενα του σχολείου χαρακτηρίζονται σαν παραδοσιακά, παθητικά, παπαγαλίστικα, άκαμπτα και επαναλαμβανόμενα.

Οι νέες αυτές απόψεις δεν βρίσκουν σύμφωνους όλους τους ειδικούς της εκπαίδευσης. Υπάρχουν διδάσκοντες και ειδικοί, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η καλή διδασκαλία πρέπει να οδηγεί στη βελτίωση της επίτευξης των μαθητών

πάνω σε συγκεκριμένα περιεχόμενα γνώσεων και βασικών δεξιοτήτων. Έτσι έχουν καθοριστεί στάνταρτς για το τι πρέπει να μαθαίνουν οι μαθητές και υπάρχει έλεγχος της επίτευξης των μαθητών. Τα αποτελέσματα της επίτευξης των μαθητών μετρούνται με τυποποιημένα τεστ.

Πολυετείς έρευνες έχουν δείξει σταθερά, ότι οι 'απευθείας διδακτικές' μέθοδοι είναι περισσότερο αποτελεσματικές στην αύξηση της ακαδημαϊκής επίτευξης. Επιπροσθέτως, οι μέθοδοι επικεντρωμένες στη μάθηση, ακόμη και όταν ακολουθούνται σχολαστικά, έχουν μικρά κέρδη και συχνά προκαλούν μείωση της ακαδημαϊκής απόδοσης (Chall, 2000). Η Darling-Hammond (1996), και άλλοι όμως ισχυρίζονται ότι η 'επικεντρωμένη στη μάθηση' διδασκαλία απέτυχε, επειδή δεν εφαρμόστηκε ποτέ πλήρως. Έπρεπε να τις δοθεί χρόνος και περισσότερο χρήμα για να φανούν τα αποτελέσματά της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα 'φτωχά' αποτελέσματα της διδασκαλίας της 'επικεντρωμένης στη μάθηση' έχουν φέρει αντίδραση μεταξύ των υποστηρικτών αυτής της μεθόδου και αυτών που υποστηρίζουν την 'απευθείας διδασκαλία'

Υπάρχουν διδάσκοντες και εκπαιδευτικοί οι οποίοι δε θεωρούν την ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών σαν τον πρωταρχικό σκοπό του εκπαιδευτικού συστήματος. Η 'επικεντρωμένη στη μάθηση' διδασκαλία, απαξιώνει την άποψη ότι υψηλός στόχος της εκπαίδευσης είναι να δίνεται έμφαση στην απόκτηση της παραδοσιακής ομάδας γνώσεων και δεξιοτήτων. Αντίθετα, πιστεύουν ότι στόχοι όπως η αγάπη για τη μάθηση, η δημιουργία, η κριτική σκέψη, οι δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι ισοδύναμες ή και περισσότερο σημαντικές. Αυτοί συχνά απαντούν στη φτωχή επίτευξη των μαθητών καταδικάζοντας τα τεστ σαν άδικα ζητώντας την εξάλειψή τους (Stone, Cunningham & Crawford, 2001).

Οι νέες αυτές απόψεις και τάσεις για το σκοπό της εκπαίδευσης βοήθησαν στην ανάπτυξη ενός πολυδιάστατου περιβάλλοντος μάθησης, όπου η γνώση εξαρτάται όχι μόνο από τις αξίες και τις ικανότητες των διδασκόντων, αλλά και από το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται αυτή η εργασία. (Lotto & Murphy, 1990), αναφερόμενο στο Sclann (1994). Οι εποικοδομητικές αντιλήψεις, θεωρούν τα σχολεία σαν ποικίλες κοινωνίες μάθησης, όπου οι διδάσκοντες κατέχουν ένα ευρύ ρεπερτόριο δεξιοτήτων και γνώσεων σύμφωνα με τις

ανάγκες των μαθητών. Η 'απευθείας διδασκαλία' είναι μόνο μία από τις πολλές χρήσιμες στρατηγικές διδασκαλίας.

Απόψεις για τον τρόπο αξιολόγησης

Ανάλογη με τις εκάστοτε απόψεις για το τι θεωρείτο καλή διδασκαλία ήταν και η προσέγγιση στην αξιολόγηση των διδασκόντων. Η 'βασισμένη στην ικανότητα' προσέγγιση αξιολόγησης των διδασκόντων, υποσχόταν τρόπους βελτίωσης της ικανότητάς τους. Η ικανότητα αναφερόταν σε καθορισμένες συμπεριφορές, τις οποίες έπρεπε να έχουν αποκτήσει και να επιδείξουν οι διδάσκοντες (Wolf, 1995). Έτσι η αξιολόγηση πραγματοποιείτο με κριτήρια, τα οποία προέκυψαν από λίστες συμπεριφορών που είχαν προκύψει από τις έρευνες 'διαδικασίας-αποτελέσματος' και το 'μοντέλο Hunter'.

Από τότε αυτή η προσέγγιση έχει συναντήσει σημαντική κριτική. Υπεύθυνοι και διδάσκοντες δοκιμάζουν απογοήτευση με τον κλασσικό τρόπο αξιολόγησης, ο οποίος ουσιαστικά και τυπικά χρησιμοποιείται για να καθορισθεί την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων και έτσι να αποφασιστεί η διάρκεια εργασίας ή η προαγωγή τους (Brandt, 1996). Αυτά τα συστήματα αξιολόγησης αν και παρείχαν ένα κοινό προσανατολισμό στη διδασκαλία, επικρίθηκαν για περιορισμένη εφαρμογή, επικέντρωση σε βασικές δεξιότητες και έλλειψη προσοχής στην πολυσυνθετότητα της διδασκαλίας. Οι Danielson και McGreal (2000), αναφέρουν ότι οι φόρμες αξιολόγησης ενθάρρυναν την απλοϊκή θεώρηση της διδασκαλίας. Η κριτική επιπλέον επικεντρωνόταν στο ότι, όταν γίνεται αξιολόγηση στην τάξη, με φόρμα αξιολόγησης, η βαθμολογία των αξιολογουμένων επικεντρώνεται στο αν παρατηρηθούν οι απαιτούμενες συμπεριφορές, χωρίς κρίση αν αυτές οι συμπεριφορές είναι κατάλληλες για την ειδική περίπτωση (Delandshere, 1994).

Όπως υποστηρίζουν οι Nelson και Sassi, 2000 αναφερόμενο στον Kimbal (2002), κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης συνηθιζόταν να εξετάζονται μόνο οι συμπεριφορές στη διδασκαλία, με το περιεχόμενο του αντικειμένου να είναι δευτερεύουσα μεταβλητή ή να μην λαμβάνεται καθόλου υπόψη. Επιπλέον, δεν υπήρχε διάκριση μεταξύ των επιπέδων της διδακτικής απόδοσης των διδασκόντων. Οι διδάσκοντες είτε εφαρμόζαν τις συμπεριφορές έτσι ώστε να κρίνονται ως επιτυχείς, είτε δεν τις εφαρμόζαν. Οι αξιολογητές συχνά χρησιμοποιούν την ελάχιστη ικανότητα στη διδασκαλία (σχετιζόμενη με

απευθείας διδασκαλία) σαν κριτήριο για να κρίνουν την απόδοση των διδασκόντων (Sclann, 1994). Αυτό ήταν μια καθαρή διαστρέβλωση της έρευνας και προήγαγε ένα απλοϊκό προσανατολισμό προς την τελική μορφή της αξιολόγησης (αξιολόγηση για λήψη αποφάσεων), ο οποίος ίσχυε μέχρι τη δεκαετία του 1990 (Danielson & McGreal, 2000).

Αυτές οι απόψεις και κριτικές, έχουν κάνει την αξιολόγηση των διδασκόντων να εμφανίζεται σαν μια προβληματική και σχετικά ατελέσφορη διαδικασία στο να προάγει την ποιότητα της διδασκαλίας (Danielson & McGreal, 2000). Τα συχνά φαινόμενα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία αφορούν και τα συστατικά-κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του διδάσκοντα, αλλά και τη διαδικασία εφαρμογής των συστημάτων αξιολόγησης.

Όπως αναφέρεται από τους Danielson και McGreal (2000), υπάρχει έλλειψη κοινών αξιών και απόψεων για την καλή διδασκαλία και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται, είναι 'ανάξια', απλοϊκά και όχι σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν οι διδάσκοντες για να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών'. Οι Weiss και Weiss (1998), υποστηρίζουν ότι τα κριτήρια των παραδοσιακών μοντέλων αξιολόγησης, έχουν σαν βάση την 'απευθείας διδασκαλία'. Αυτά τα κριτήρια είναι πολύ 'στενά και λίγα' για να αξιολογήσουν ή να ενισχύσουν τη διδακτική πρακτική των διδασκόντων που ακολουθούν το 'εποικοδομητικό' μοντέλο διδασκαλίας.

Όσον αφορά τη διαδικασία και την εφαρμογή της αξιολόγησης, χαρακτηρίζεται σαν χαμηλής εγκυρότητας (Medley & Croker, 1987), περιορισμένης ανατροφοδότησης στους διδάσκοντες (Danielson & McGreal, 2000), χαμηλής χρησιμότητας στους διδάσκοντες σα μέσο προαγωγής της απόδοσής τους (Johnson, 1990). Αν και η αξιολόγηση είναι ένας μηχανισμός ο οποίος βοηθάει στον προσδιορισμό της εργασιακής απόδοσης, πρακτικά είναι συχνά σύντομη, υποκειμενική και βασισμένη μόνο σε ανεπαρκείς παρατηρήσεις έτσι ώστε να προκαλεί έντονη δυσπιστία ή στην καλύτερη περίπτωση απάθεια των διδασκόντων για την αξιολόγηση (Peterson, 2000; Johnson, 1990).

Σε έρευνα της Bradshaw (2002), σε σχολεία της Βόρειας Καρολίνας αναφέρεται ότι σε ποσοστό 89,5% οι διδάσκοντες, αξιολογούμενοι με το προηγούμενο σύστημα αξιολόγησης, βαθμολογήθηκαν πάνω από τη βάση ή

με ανώτερο βαθμό. Αυτό σύμφωνα με την ερευνήτρια προκαλεί ερωτήματα όσον αφορά την ορθότητα και τη σημαντικότητα του τρόπου και της διαδικασίας της αξιολόγησης.

Σε δική τους έρευνα, που διεξήγαγαν στις εκατό μεγαλύτερες επαρχίες των Ηνωμένων Πολιτειών, οι Loup, Garland, Ellet και Rugutt (1996) υποστηρίζουν ότι, η ισχύουσα αξιολόγηση, δεν ενσωμάτωσε σημαντικά στοιχεία διδασκαλίας και μάθησης τα οποία καθορίστηκαν από την πολιτεία και το κράτος. Οι ερευνητές αναφέρουν επίσης ότι, αν και τα υπάρχοντα συστήματα αξιολόγησης κινούνται προς την κατεύθυνση του απολογισμού και της λήψης αποφάσεων, ελάχιστοι διδάσκοντες έχουν απολυθεί για 'φτωχή' απόδοση στην τάξη.

Παρά λοιπόν την εκτεταμένη και συνεχή χρήση της αξιολόγησης, η κριτική που υπάρχει είναι μεγάλη και υπάρχουν πολλές αναφορές για βελτίωση της πρακτικής των συστημάτων αξιολόγησης (Joint Committee on Standards of Education Evaluation, 1988). Ο Peterson (2000), πηγαίνει ακόμη πιο μακριά προτείνοντας να σταματήσει η αξιολόγηση των διδασκόντων με τη μορφή που υφίσταται, ή να αλλάξει ριζικά προάγοντας περισσότερο την αυτο-βελτίωση, από τη χρήση της για διαχειριστικούς σκοπούς.

Όπως αναφέρεται από τους Weiss και Weiss (1998), διευθυντές (εκτελούν χρέη αξιολογητή) και διδάσκοντες χρειάζονται πρόσβαση σε ολοκληρωμένα μοντέλα αξιολόγησης, τα οποία συλλαμβάνουν την πολυσυνθετότητα της διδασκαλίας και απαιτούν αντανakλαστικές και αναλυτικές δεξιότητες από τους διδάσκοντες. Αυτές οι έρευνες δείχνουν εμφανώς τη διδασκαλία σαν μια υψηλής συνθετότητας διαδικασία, η οποία δεν επιδέχεται παραδοσιακή μεθοδολογία για προσδιορισμό ή βοήθεια του διδάσκοντα.

Νέες απόψεις και τάσεις της αξιολόγησης

Καθορισμός κριτηρίων και στάνταρτς

Εάν η ποιότητα του διδάσκοντα είναι το κλειδί για τον καθορισμό της επιτυχίας των μαθητών στο να πετύχουν τους στόχους τους (Danielson & McGreal, 2000), τότε η λογική συνέχεια είναι ότι το σύστημα αξιολόγησης των διδασκόντων πρέπει να καθιερώσει σαφή στάνταρτς για επαγγελματική διδασκαλία που θα βοηθήσουν σαν συνδετικός κρίκος και θα δείχνουν τι πρέπει να κάνουν οι διδάσκοντες σχετικά με τους εκάστοτε στόχους για τους

οποίους αναπτύχθηκαν. Αυτά τα στάνταρτς πρέπει να αποτελέσουν τη βάση για να κτιστεί ένα σύστημα αξιολόγησης διδασκόντων, το οποίο να οδηγεί στην ανάπτυξη μετρήσεων απόδοσης των διδασκόντων, να καθοριστούν τα αποδεικτικά στοιχεία της διδασκαλίας που θα λαμβάνονται υπόψη στον προσδιορισμό και το τι πρέπει να παρατηρείται μέσα στην τάξη, τι προγράμματα εκπαίδευσης για διδάσκοντες και αξιολογητές θα αναπτυχθούν, κ.ά.

Όπως αναφέρουν οι Uhlenbeck και οι συνεργάτες της (2002), τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μια δυνατή ώθηση στην αξιολόγηση των διδασκόντων, ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες, κάτω από τον όρο αξιολόγηση διδασκόντων 'βασισμένη σε στάνταρτς'. Η διαδικασία αξιολόγησης διδασκόντων που αναπτύχθηκε, βασισμένη στις προτάσεις του National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (1989), και απευθύνεται σε έμπειρους διδάσκοντες, του Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium (INTASC), (1992), και του PRAXIS III, που απευθύνονται σε αρχάριους διδάσκοντες, είναι η πλέον περιεκτική άποψη για τη διδασκαλία, και έχει σαν σαφή σκοπό να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας.

Η καλή διδασκαλία αναγνωρίζεται σαν μια ποικιλία συμβάντων σ' ένα ευρύ πεδίο αντικειμένων (Peterson, 2000). Αυτό το ευρύ πεδίο των αντικειμένων, έχει σαν συνέπεια και η αξιολόγηση διδασκόντων βασισμένη στα στάνταρτς να έχει σαν βάση αυτή την περίπλοκη άποψη για τη διδασκαλία, να περιλαμβάνει ευρείς τομείς της διδακτικής πρακτικής, πλήρη και περιεκτικά στάνταρτς και λεπτομερή κριτήρια δια μέσου κλιμάκων (Danielson & McGreal, 2000).

Όπως αναφέρουν οι Milanowski, Odden, και Youngs (1998), τα στάνταρτς που αναπτύχθηκαν, προήλθαν από την έρευνα και τη θεωρία και σκοπό έχουν να είναι κοινά για όλους όσους ασχολούνται με το αντικείμενο, να βασίζονται στη συναίνεση όλων και να παρέχουν σαφείς προσδοκίες απόδοσης. Περιγράφουν την καλή διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή, γνώση του περιεχομένου του αντικειμένου, δυνατότητα χρήσης ενός ρεπερτορίου στρατηγικών διδασκαλίας, επιλογή τεχνικών που ταιριάζουν καλύτερα στην κάθε περίπτωση, καθώς και η δυνατότητά τους να αντανakλούνται καλύτερα στο μάθημα.

Οι Miller και Darling-Hammond (1992), στον πρόλογό τους στο Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), αναφέρουν ότι τα στάνταρτς σχεδιάστηκαν για να απευθύνονται σε γνώσεις και λειτουργίες που θεωρούνται ουσιώδεις και απαραίτητες για όλους τους διδάσκοντες, ανεξάρτητα από την περιοχή ειδικότητάς τους, καθώς και όλα τα επίπεδα των τάξεων, K-12. Στοχεύουν δε να στεγάσουν διαφορετικά στιλ διδασκαλίας χωρίς να περιγράφουν κάποιο στιλ ή να αποκλείουν κάποιο άλλο. Αν και περιγράφουν τι πρέπει να ξέρει ο διδάσκων και να μπορεί να κάνει, υποστηρίζουν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους οι διδάσκοντες μπορούν να συναντήσουν αυτά τα στάνταρτς. Διαφέρουν σημαντικά από τα διατυπωμένα στάνταρτς του προηγούμενου τρόπου αξιολόγησης, ο οποίος περιέγραφε συγκεκριμένες συμπεριφορές (Uhlenbeck et. al, 2002).

Η συζήτηση που αφορά την αξιολόγηση, έχει επικεντρωθεί στα κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογούνται οι διδάσκοντες. Σημαντική εξέλιξη στον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης, είναι η ανάπτυξη και χρήση του Enhancing professional practice: A framework for teaching αναφερόμενο εδώ σαν Framework for teaching (Danielson, 1996). Όπως αναφέρει η συγγραφέας το Framework for Teaching σχεδιάστηκε βασιζόμενο σε έρευνες για την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων, σε συμπεράσματα από συμβούλια με ειδικούς του επαγγέλματος και ερευνητές, σε αναλύσεις, σε έρευνες εργασίας και σε εξέταση των συστημάτων επάρκειας των πολιτειών. Το σύστημα σχεδιάστηκε για να ενθαρρύνει την εξέλιξη και να αξιολογήσει την απόδοση των διδασκόντων στα διάφορα στάδια της καριέρας καθώς και το επίπεδο ικανότητάς τους, χρησιμοποιώντας σαφή κριτήρια, τα οποία προήλθαν από τα στάνταρτς, ποικιλία πηγών πληροφόρησης και λεπτομερείς κλίμακες.

Οι σχεδιαστές του Framework for teaching ισχυρίζονται ότι τα στάνταρτς είναι ανεξάρτητα από τις έρευνες για την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα αλλά προέρχονται από έρευνες πάνω στις νέες αντιλήψεις για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές βασισμένες στη γνωστική ψυχολογία και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής (Brannsford, Brown & Cocking, 1999; Shulman, 1987).

Το Framework for teaching χαρτογραφεί τους τομείς της διδακτικής πρακτικής, καθιερώνει κριτήρια απόδοσης μέσα σε κάθε τομέα, καταδεικνύει ειδικά στοιχεία συμπεριφοράς για κάθε κριτήριο και παρέχει περιγραφές

συμπεριφοράς για τα τέσσερα (4) επίπεδα απόδοσης του κάθε στοιχείου. Έτσι το Framework οδηγεί σε μέτρηση της απόδοσης του διδάσκοντα καθορίζοντας το ρόλο του και στάνταρτς για την απόδοσή του σε συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Όπως αναφέρεται από τους Milanowski και Kimball (2003), τα χαρακτηριστικά του συστήματος 'βασισμένο στα στάνταρτς', έχουν τη δυνατότητα να διευθετήσουν κάποια προβλήματα της αξιολόγησης των διδασκόντων .

- Τα περιεκτικά στάνταρτς αντανakλούν τις σύγχρονες απόψεις της ποιοτικής διδασκαλίας, παρέχοντας ένα σκοπό πρακτικής εφαρμογής που πρέπει να επιδιωχθεί και ένα κοινό λεξιλόγιο για συζήτηση πάνω σε πρακτικά θέματα.
- Τα κριτήρια και οι διαβαθμίσεις τους, παρέχουν επίσης περισσότερη καθοδήγηση πάνω στις επιθυμητές συμπεριφορές διδασκόντων και αξιολογητών, κάνοντας τις προσδοκίες σαφείς και μειώνοντας την υποκειμενικότητα στην κρίση της απόδοσης.
- Οι ειδικές διαβαθμίσεις στη συμπεριφορά, μπορούν να παρέχουν ένα καλύτερο σκελετό για ανατροφοδότηση από τους αξιολογητές, την οποία οι διδάσκοντες βρίσκουν χρήσιμη, για να προάγουν τη διδακτική πρακτική τους.
- Τα πολλαπλά επίπεδα απόδοσης παρέχουν ένα στόχο για 'ικανοποιητική' απόδοση στους διδάσκοντες προς τον οποίο πρέπει να εργαστούν.

Διαδικασία αξιολόγησης

Όπως αναφέρουν οι Danielson και McGreal (2000), η αξιολόγηση βασισμένη στα στάνταρτς έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Μια περιεκτική περιγραφή (μοντέλο ικανότητας) της απόδοσης των διδασκόντων η οποία αντανakλά την σύγχρονη κοινή συναίνεση για το τι είναι καλή διδασκαλία.
- Σαφή στάνταρτς και πολλαπλά επίπεδα απόδοσης (από το περνά/ απορρίπτεται) καθορίζονται δια μέσω του καθορισμού κλίμακας στη βαθμολογία της συμπεριφοράς των διδασκόντων, οι οποίες παρέχουν οδηγίες στους αξιολογητές πώς να βαθμολογήσουν και στους διδάσκοντες τι συμπεριφορές αναμένονται για υψηλές αποδόσεις.

- Περισσότερες συχνές παρατηρήσεις διδασκαλίας στην τάξη και χρήση πολλαπλών αποδείξεων, όπως πλάνα μαθημάτων και δείγματα εργασιών των μαθητών για παροχή μιας πλουσιότερης εικόνας της απόδοσης των διδασκόντων.

- Εκπαίδευση των αξιολογητών.

Όσον αφορά το τι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την αξιολόγηση των διδασκόντων πέρα από την 'ποιότητα της διδασκαλίας' τους υπάρχουν διαφορετικές απόψεις. Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης μπορεί να ισχυροποιηθεί όταν τα στάνταρτς συνδυάζονται με πολλαπλές πηγές πληροφοριών (Danielson & McGreal, 2000; Peterson, 2000).

Σημαντικές διαφωνίες επίσης υπάρχουν κατά πόσο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η απόδοση των μαθητών, στην αξιολόγηση των διδασκόντων. Όπως αναφέρουν οι Stone, Cunningham και Crawford (2001), το κοινό πιστεύει ότι τα σχολεία πρέπει να εφοδιάζουν τους μαθητές με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες. Επιπλέον, πιστεύουν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης πρέπει να αξιολογείται, καθορίζοντας πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές αυτές τις γνώσεις και πόσο καλά τα καταφέρνουν στις δεξιότητες. Η Ovando (2001), αναφέρει ότι κύριος στόχος ενός συστήματος αξιολόγησης 'επικεντρωμένου στη μάθηση', είναι ο μαθητής. Φέρνει στο κέντρο της προσοχής την ακαδημαϊκή επίτευξη του μαθητή και τη λειτουργία της μάθησης περισσότερο, παρά την απόδοση του διδάσκοντα μόνο. Το να προάγεις την επιτυχία για όλους τους μαθητές, είναι η οδηγός δύναμη στο να αναπτυχθεί και να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης των διδασκόντων το οποίο να είναι έγκυρο και αξιόπιστο. Όπως αναφέρει η συγγραφέας, η βιβλιογραφία προτείνει ότι η αξιολόγηση των διδασκόντων πρέπει να στοχεύει στην επιτυχή μάθηση των μαθητών, καθώς επίσης και στην επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων.

Ο Iwanicki (2001), επίσης υποστηρίζει ότι στην προσπάθεια για προαγωγή της διδασκαλίας και της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών, η αξιολόγηση των διδασκόντων 'πρέπει να αναλύει τη διδασκαλία στη βάση τι μαθαίνουν οι μαθητές, καθώς επίσης και την αποτελεσματική συγκρότηση σε ενιαίο σύνολο, της αξιολόγησης των διδασκόντων με τη διαδικασία προαγωγής προσωπικού και τη βελτίωση του σχολείου'. Τα σχολεία τα οποία

χρησιμοποιούν την αξιολόγηση των διδασκόντων με τέτοιο τρόπο κάνουν σημαντική πρόοδο στην αναζήτησή τους να επιτύχουν υψηλή επίδοση στη μάθηση των μαθητών'.

Η Danielson (2001), αντίθετα υποστηρίζει ότι 'κάποια συστήματα αξιολόγησης προσπαθούν να ενσωματώσουν την επίτευξη των μαθητών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι κατασκευαστές όμως των συστημάτων αντιμετώπισαν τρομαχτικά προβλήματα ισότητας και αξιοπιστίας των οργάνων γιατί πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών είναι δύσκολο να αποδοθούν σε μάθηση από ατομικές δεξιότητες του διδάσκοντα'.

Οι Del Schalock, Schalock, Cowart & Myton (1993), αναφέρουν ότι για να συνδεθεί η απόδοση των διδασκόντων με την επίτευξη των μαθητών πρέπει να πάμε πέρα από τις γνώσεις και δεξιότητες του διδάσκοντα, σαν στόχο της αξιολόγησης των διδασκόντων. Η αξιολόγηση των διδασκόντων πρέπει να επεκταθεί στο πώς οι γνώσεις αυτές μεταφράζονται σε 'οφέλη γνώσεων από τους μαθητές κατά τη διδασκαλία'. Για να ληφθεί όμως η μάθηση των μαθητών σαν δείκτης αξιολόγησης της επιτυχημένης διδασκαλίας πρέπει να λυθεί το θέμα που σχετίζεται με το τι είδους αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν και πώς θα μετρηθεί η επίτευξη των μαθητών με αξιόπιστο τρόπο. Όπως αναφέρουν οι Del Schalock και οι συνεργάτες του (1993), 'πρώτα απ' όλα πρέπει να διευκρινισθεί ότι η γνώση που μετράται οφείλεται στην παρακολούθηση των μαθητών στο σχολείο'.

Ο Goldrick (2002), αναφέρει ότι πολλές πολιτείες στις Ηνωμένες Πολιτείες ψάχνουν τρόπους να μετρήσουν την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων στη μάθηση των μαθητών. Κάποιες έχουν βάλει την επίτευξη των μαθητών στην αξιολόγηση των διδασκόντων. Από το νόμο όμως αυτά τα αποτελέσματα δεν πρέπει να ανακοινώνονται δημόσια. Ένα εμπόδιο για να γίνει η αξιολόγηση των διδασκόντων μ' αυτόν τον τρόπο είναι η έλλειψη προσδιορισμού δεδομένων και διαδικασίας αξιολόγησης ικανή να συλλάβει την πλοκή των δεξιοτήτων διδασκαλίας-γνώσεις, παιδαγωγική, διαχείριση τάξης- και την επίδρασή τους στη μάθηση των μαθητών. Κάποιες πολιτείες έχουν βάλει κάποια τεστ για να μετρούν την ετήσια απόδοση των μαθητών σε σχέση με τους διδάσκοντες. Αυτά όμως δείχνουν το παρόν επίπεδο επίτευξης των μαθητών σ' ένα συγκεκριμένο αντικείμενο.

Η ανησυχία γύρω από την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των τεστ έχουν επηρεάσει τους λαμβάνοντες αποφάσεις, ώστε να είναι ενάντιοι στο να θεωρούν τους διδάσκοντες μόνους υπεύθυνους για τη μάθηση των μαθητών. Στην επίτευξη των μαθητών αντανακλούν πολυάριθμες επιρροές που δεν σχετίζονται μ' ένα διδάσκοντα, όπως το παλαιό σχολείο, το οικογενειακό υπόβαθρο, τα προβλήματα συμπεριφοράς και υγείας και άλλοι εξωτερικοί παράγοντες, όπως το κοινωνικό περιβάλλον. Ένα απλό τεστ μπορεί να αλλάξει και όχι να αντανακλά κατάλληλα τις αληθινές γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή. Γι' αυτούς τους λόγους οι ειδικοί γενικά συμφωνούν ότι η αξιολόγηση των διδασκόντων δεν πρέπει να βασίζεται στην επίτευξη των μαθητών και ποτέ δεν πρέπει να βασίζεται μόνο στην επίτευξη των μαθητών (Kane, Straiger & Geppert, 2002).

Μετά τη συνεχή κριτική διδασκόντων, ερευνητών και ειδικών του αντικειμένου για τα ισχύοντα συστήματα αξιολόγησης, στις Ηνωμένες Πολιτείες αναπτύχθηκαν νέα συστήματα αξιολόγησης, τα οποία βασίστηκαν στις προτάσεις του National Board of Professional Teaching Standards (NBPTS), του Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium (INTASC), καθώς και στο Framework for teaching (Danielson, 1996). Τα συστήματα αυτά έχουν κοινά κριτήρια και χαρακτηριστικά, με μικρές διαφοροποιήσεις στη διαδικασία εφαρμογής, ή στη διάρκεια ενός κύκλου πλήρους αξιολόγησης του διδάσκοντα, που μπορεί να διαρκεί μέχρι και τέσσερα χρόνια. Επίσης τα περισσότερα συστήματα αξιολόγησης έχουν αναπτύξει διαφορετικά όργανα αξιολόγησης για αρχάριους και έμπειρους διδάσκοντες.

Όργανο αξιολόγησης

Το όργανο που επελέγη να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των διδασκόντων είναι το Teacher Performance Assessment Instrument (TPAI-R) www.ncpublicschools.org/evalpsemployees. και χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση έμπειρων διδασκόντων-στα σχολεία της Πολιτείας North Carolina των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής.

Το σύστημα αξιολόγησης στήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τα στάνταρτς που παρουσιάστηκαν από τον εθνικό πίνακα για επαγγελματική διδασκαλία National Board of Professional Teaching Standards (NBPTS) στις Ηνωμένες

Πολιτείες, τα στάνταρτς του Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), τα στάνταρτς της πολιτείας βόρια Καρολίνα, τα στάνταρτς για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στις Ηνωμένες Πολιτείες και σε έρευνες για την αποτελεσματική διδασκαλία. Η τετραβάθμια κλίμακα αξιολόγησης (1,2,3,4), αντανακλά στις σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση (Danielson, 1996). Καθορίζει τα επίπεδα απόδοσης του διδάσκοντα αξιολογώντας τον ως α) ανεπαρκή ή μη αποδεκτό, β) μερικώς ανεπαρκή ή μερικώς αποδεκτό, γ) επαρκή ή αποδεκτό και δ) υψηλής απόδοσης. Αυτή η διαβαθμισμένη κλίμακα παρέχει στους διδάσκοντες περιγραφή για κάθε επίπεδο. Τα κριτήρια είναι χωρισμένα σε τομείς της διδακτικής πρακτικής, έτσι ώστε οι διδάσκοντες να μπορούν να χρησιμοποιήσουν το όργανο για αυτο-αξιολόγηση, για να καταλάβουν τι προσδοκάται να κάνουν για να φτάσουν σε ανώτερο επίπεδο απόδοσης.

Το όργανο αξιολόγησης κατασκευάστηκε με τροποποίηση του παλαιού οργάνου αξιολόγησης των διδασκόντων που εφαρμοζόταν για χρόνια στην πολιτεία βόρια Καρολίνα των Ηνωμένων Πολιτειών. Η μετατροπή έγινε προσθέτοντας κριτήρια που αντανακλούν επίκαιρες απόψεις και τάσεις για την καλή διδασκαλία και τον τρόπο αξιολόγησης των διδασκόντων. Έχει ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του οργάνου από τους κατασκευαστές και εφαρμόζεται για την αξιολόγηση των διδασκόντων στη συγκεκριμένη πολιτεία.

Υπάρχουν πολλές σταθερές μεταβλητές στα περισσότερα όργανα αξιολόγησης, οι οποίες είναι βασικές για την αποτελεσματική διδασκαλία. Αυτές είναι: η διαχείριση του διδακτικού χρόνου, η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, η διδακτική παρουσίαση και η διευκόλυνσή της (Riner, 1990).

Ο Siedentop (1991), αναφέρει ότι ανάμεσα στις συμπεριφορές του αποτελεσματικού διδάσκοντα περιλαμβάνονται α) η παροχή χρόνου για μάθηση, αφιερώνοντας μεγάλο ποσοστό στα αντικείμενα διδασκαλίας και β) η σωστή διαχείριση του χρόνου καθιερώνοντας ρουτίνες. Σύμφωνα με τους Silverman, Devillier και Ramirez (1991), η ενεργή συμμετοχή των μαθητών μπορεί να αποτελέσει αξιόπιστη πηγή μέτρησης του αποτελεσματικού διδάσκοντα. Οι περισσότεροι αποτελεσματικοί διδάσκοντες χαρακτηρίζονται από πολύ ενεργό χρόνο συμμετοχής και περιορισμένο χρόνο στη διδασκαλία

και διαχείριση των μαθητών (Behets, 1997). Αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου μπορεί να επιτευχθεί δια μέσου του άμεσου ξεκινήματος του μαθήματος, της διατήρησης σε υψηλό επίπεδο του χρόνου ενασχόλησης με το αντικείμενο καθώς και της άμεσης διαθεσιμότητας των απαιτούμενων υλικών (Jones-Hamilton, 2002).

Σε ανασκόπηση ερευνών από τους Siedentop, Mand και Taggart (1986), βρέθηκε ότι οι μαθητές ξοδεύουν μεγάλο χρόνο μεταξύ των δραστηριοτήτων 6-22%, στο να παίρνουν πληροφορίες 15-25%, στο να περιμένουν να συμμετάσχουν 22-32% και στη συμμετοχή σε δραστηριότητα 21-30%. Ο Silverman (1991), τονίζει ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι περισσότεροι μαθητές συμμετέχουν κινητικά λιγότερο από 30% του χρόνου και λιγότερο από 15% σε κατάλληλο κινητικό επίπεδο. Αντίθετα οι Eldar, Siedentop και Jones (1989), στην έρευνά τους σε αποτελεσματικούς διδάσκοντες αναφέρουν ότι οι μαθητές ξόδευαν το 45-50% του παρατηρούμενου διαστήματος σε συμμετοχή σε κατάλληλες κινητικές δραστηριότητες και οι Lasy, Willison και Hicks (1998), το 49%.

Η μεγάλη απογοήτευση που αντιμετωπίζει ο διδάσκων είναι ο μαθητής ο οποίος παρεμποδίζει τη μάθηση των άλλων μαθητών και τη δική του. Ο διδάσκων έχει σημαντικό ρόλο να παίξει εγκαθιστώντας κανόνες και διαδικασίες, οι οποίες διέπουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδακτική διαδικασία καθώς και ρουτίνες συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Ο διδάσκων ο οποίος επιδεικνύει αποτελεσματική διαχείριση, πρέπει επίσης να παρακολουθεί σταθερά τη συμπεριφορά των μαθητών και να αναστρέφει άμεσα την ακατάλληλη συμπεριφορά (Olivia & Pawless, 2001).

Σε σχέση με την εφαρμογή ρουτινών για τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διδακτική διαδικασία οι Curtner-Smith, Todorovich, Lacon και Kerr (1999), αναφέρουν ότι σε έρευνά τους στην Αγγλία, οι διδάσκοντες δεν εφαρμόζαν ρουτίνες και απασχολούνταν για μεγάλο χρονικό διάστημα με το να ξεκινήσουν ή να σταματήσουν τη δραστηριότητα, να διαχειριστούν τον εξοπλισμό, και να οργανώνουν τους μαθητές και τη δραστηριότητα.

Όσον αφορά τη διαχείριση της ακατάλληλης συμπεριφορά οι O' Sullivan και Dyson (1994), αναφέρουν ότι οι προληπτικές στρατηγικές διαχείρισης ενθαρρύνουν την κατάλληλη και μειώνουν την ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών. Τονίζουν δε ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής που εγκαθιστούν

επιτυχώς κανόνες, ρουτίνες και προσδοκίες από την αρχή της σχολικής χρονιάς αντιμετωπίζουν λίγα προβλήματα πειθαρχίας. Επίσης οι Ryan και Ratliff (2000), αναφέρουν ότι η συνεχής μετακίνηση των διδασκόντων προάγει την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και μπορεί να μειώσει τις εκτός καθήκοντος καθώς και τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Είναι ωστόσο σημαντικό να αναφερθεί ότι οι Cathran, Kulina και Garrahy (2003), σε ανασκόπηση ερευνών που πραγματοποιήθηκε από τους Silverman και Scrabis (2004), αναφέρουν ότι οι μαθητές θεωρούν ότι η διαχείριση της συμπεριφοράς απαιτεί οι διδάσκοντες να πηγαίνουν πέρα από βασικούς κανόνες, ρουτίνες και προσδοκίες και να τους φέρονται με κατανόηση και σεβασμό.

Η διδακτική παρουσίαση αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας και δεν αποτελεί μεμονωμένη διαδικασία. Οι διδάσκοντες κάνουν πολλά περισσότερα από το να παρουσιάζουν ένα μάθημα: το σχεδιάζουν, αναπτύσσουν στρατηγικές στην παρουσίασή του, το αξιολογούν, αντανakλούν σ' αυτό. Ο σχεδιασμός απαιτεί στόχους, καθορισμένα αντικείμενα, καθήκοντα που έχουν αναλυθεί και περιγράφονται, επιλεγμένες στρατηγικές και πηγές και ένα ανεπτυγμένο σχέδιο μαθήματος. Όπως αναφέρεται από τον Ellect (1989), αναφερόμενο στην (Jones-Hamilton, 2002), ο σχεδιασμός είναι βασικός για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Για ένα σωστό σχεδιασμό του μαθήματος πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των μαθητών. Όπως αναφέρουν οι Kovar, Elmer, Mehrhof, και Napper-Owen (2001), οι μαθητές έχουν διαφορετικές προτιμήσεις για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες, για τις οποίες σημαντικό ρόλο παίζει το φύλο, καθώς και η ιδιοσυγκρασία τους. Οι ερευνήτριες υποστηρίζουν επίσης ότι, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών προσδιορίζουν η καταγωγή, η κουλτούρα, η θρησκεία και το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Προτείνουν στους καθηγητές φυσικής αγωγής να διερευνούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να πραγματοποιούν τις απαραίτητες προσαρμογές στοχεύοντας στην πλήρη συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία.

Ένας ακόμη τομέας ο οποίος κρίνεται σημαντικός για τη συμμετοχή στο μάθημα είναι η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στα διαφορετικά επίπεδα επίτευξης των μαθητών. Η παροχή παραλλαγών στις δραστηριότητες

μάθησης, μετακινούν τους διδάσκοντες προς την κατεύθυνση της παροχής ατομικής διδασκαλίας (Jones-Hamilton, 2002). Δημιουργείται έτσι ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου τίθενται ατομικοί στόχοι μάθησης και βελτίωσης και λειτουργούν παρακινητικά στη συμμετοχή και την επίτευξη των μαθητών (Chen, 2001; Nichols, 1989; Papaioannou, 1998; Ray, 2004).

Η επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων, κάνουν το προς διδασκαλία αντικείμενο, κατανοητό και προκλητικό για τους μαθητές. Ο Siedentop (1991), αναφέρει ότι οι διδάσκοντες έχουν αδυναμία να επιλέξουν κατάλληλες δραστηριότητες για το επίπεδο των μαθητών, ενώ ο Silverman (1991), παρατηρεί ότι οι μαθητές συμμετέχουν σε κατάλληλες κινητικά δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος για πολύ μικρό χρονικό διάστημα.

Για την παρουσίαση του προς μάθηση αντικειμένου απαιτούνται οδηγίες, επεξηγήσεις, περιγραφή και επίδειξη (Olivia & Pawless, 2001). Η διδακτική παρουσίαση περιλαμβάνει την παροχή πληροφορίας στους μαθητές. Αυτή η μεταβλητή διακρίνει τον περισσότερο από τον λιγότερο αποτελεσματικό διδάσκοντα (Rink, 1994). Η αποτελεσματική διδακτική παρουσίαση χαρακτηρίζεται από καθαρότητα στη χρήση της πλήρους επίδειξης συνοδευόμενη από 'λέξεις κλειδιά', ποιοτικές και κατάλληλες στον αριθμό (Landin, 1994). Όπως αναφέρει ο Pangrazi (1997), βελτιώνουν την απόδοση των μαθητών γιατί επικεντρώνουν την προσοχή των μαθητών στα βασικά σημεία της δεξιότητας. Οι Werner και Rink (1989), σε έρευνά τους για την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων, αναφέρουν ότι επιδεικνυόταν πλήρως το 35% των δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα είναι αντίστοιχα με των Vassiliadou, Derri, Zisi, Goudas, και Kioumourtzoglou (2004), που εξέτασαν την αποτελεσματικότητα διδασκόντων στη διδασκαλία βασικών κινητικών δεξιοτήτων.

Όπως έχει αναφερθεί, στόχος της εκπαίδευσης, εκτός από την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, εξίσου σημαντική είναι και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλήματος και της συνεργατικής μάθησης. Όπως αναφέρουν οι Prawat, (1992) και Yager, (1991), οι διδάσκοντες πρέπει να κάνουν πολλά περισσότερα από το να παρέχουν δεξιότητες μάθησης, να διαχειρίζονται την τάξη και να παρέχουν σωστή ανατροφοδότηση. Πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέπτονται αυτόνομα, να θέτουν δημιουργικά προβλήματα και να τα λύνουν, να αντισταθούν κριτικά και να αξιολογούν τη

μάθησή τους, να απασχολούν τους μαθητές σε δραστηριότητες συνεργασίας, συζήτησης, διαπραγματεύσεως, και επίλυσης προβλήματος, να είναι ευαισθητοποιημένοι στις ιδέες των άλλων και να μοιράζονται μεταξύ τους τις ιδέες συνεργατικά.

Αν και οι απόψεις αυτές δεν είναι καινούργιες δεν φαίνονται να έχουν ενσωματωθεί στη διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Οι Cleland, Helion και Fry (1999), σε έρευνά τους σε τέσσερις διδάσκοντες φυσικής αγωγής, αναφέρουν ότι οι τρεις από αυτούς εμφάνισαν πολύ μικρά ποσοστά ένταξης ανάλογων στρατηγικών στη διδασκαλία τους που κυμαίνονταν από 7-17% των παρατηρούμενων δραστηριοτήτων. Μετά από εκπαίδευση η εμφάνιση των στρατηγικών κυμάνθηκε μεταξύ του 41-88%. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι απαιτείται εκπαίδευση των διδασκόντων για την ένταξη ανάλογων στρατηγικών στη διδακτική διαδικασία έτσι ώστε να εγκαθιδρύεται ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης.

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης είχαν σαν αποτέλεσμα την ένταξη της τεχνολογίας στη διδακτική διαδικασία. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής υπολογιστών με τη χρήση λογισμικών και διαδικτύου (Keane, 2002), αλλά και με τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων, βιντεοκάμερας, βίντεο και τηλεόρασης για βιντεοσκόπηση και επίδειξη δεξιοτήτων, αθλημάτων, αθλητικών γεγονότων κ. ά. Παρά τις δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία, αποτελέσματα από έρευνα του γραφείου εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών αναφέρουν ότι, από τα 2.5 εκατομμύρια διδασκόντων που εργάζονται στα δημόσια σχολεία, μόνο το 20% αισθάνονται άνετα να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία που τους είναι διαθέσιμη (National Center of Education Statistics, 1999).

Όπως έχει αναφερθεί σημαντική είναι η συμβολή της αξιολόγησης των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Η διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών είναι διπλή, αξιολογεί τη διδασκαλία καθώς και την κατανόηση του αντικειμένου από τους μαθητές. Οι Thorndike και Hagen (1969), έχουν έγκαιρα διαπιστώσει ότι σε κάθε βήμα του ο μαθητής πρέπει να έχει εικόνα ή να πληροφορείται για την επίδοσή του, λειτουργίες οι οποίες μόνο μέσα από την αξιολόγηση γίνονται πράξη. Όπως αναφέρουν οι Οικονομόπουλος, Τζέτζης και Κιουμουρτζόγλου (2000), σε έρευνά τους, οι καθηγητές φυσικής αγωγής επιθυμούν την αξιολόγηση των γνώσεων στη

φυσική αγωγή αλλά δεν την εφαρμόζουν στη μεγάλη τους πλειοψηφία. Επίσης οι Ikonomopoulos, Tzetzis, Kioumourtzoglou και Tsorbatzoudis, (2004), αναφέρουν ότι η χρήση των τεστ για την αξιολόγηση των μαθητών στην Ελλάδα είναι εξαιρετικά περιορισμένη και οι καθηγητές φυσικής αγωγής αξιολογούν τους μαθητές με βάση την προσπάθεια που καταβάλλουν, τη συμμετοχή τους στο μάθημα, αλλά και παράγοντες όπως η εμφάνιση και οι βαθμοί τους σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Σε ανασκόπηση των Silverman και Scrabis (2004), ο Wood (2003), αναφέρει ότι η αξιολόγηση είναι ένα σημαντικό στοιχείο στην τροποποίηση της διδασκαλίας και βοηθάει τους μαθητές να μάθουν.

Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν τη χρησιμότητα της ανατροφοδότησης στην κινητική και αθλητική επίτευξη τόσο στους χώρους άθλησης όσο και στο εργαστήριο (Rikard, 1991; Siedentop, 1991). Αντίθετα κάποιοι άλλοι ερευνητές (Lee, Keh & Magill, 1993; Silverman, 1994) αναφέρουν ότι η ανατροφοδότηση μπορεί να μην έχει σημαντική επίδραση στην επίτευξη. Πρέπει επίσης να τονισθεί η συμβολή της θετικής ανατροφοδότησης, ανεξάρτητα από την επίτευξη των μαθητών, στην ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης και τη δημιουργία ενθαρρυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Amorose & Horn, 2000; Koka & Hein, 2003).

Εφαρμογή νέων συστημάτων αξιολόγησης

Τα αποτελέσματα από την πρόσφατη εφαρμογή των νέων συστημάτων αξιολόγησης 'βασισμένη σε στάνταρτς', εστιάζονται μόνο σε απόψεις διδασκόντων και αξιολογητών για τα νέα συστήματα αξιολόγησης, σε σχέση με τα κριτήρια αξιολόγησης των οργάνων, αλλά και στη διαδικασία εφαρμογής τους. Σε όλες τις έρευνες για την εφαρμογή των συστημάτων αξιολόγησης 'βασισμένων σε στάνταρτς', δεν αναφέρονται στοιχεία απόδοσης των διδασκόντων. Απλά αναφερόταν ότι η απόδοση των διδασκόντων ήταν από κακή μέχρι πολύ καλή.

Ο Davis, και οι συνεργάτες του (2000), εφάρμοσαν πιλοτικά ένα νέο σύστημα αξιολόγησης σε 80 σχολεία στην περιοχή του Μαϊάμι. Το σύστημα αξιολόγησης αναφέρεται από τους ερευνητές σαν περιεκτικό, 'επικεντρωμένο στη μάθηση', βασισμένο στην αξιολόγηση μέσα στην τάξη και σχεδιάστηκε για να παρέχει σε διδάσκοντες, διευθυντές και άλλους εκπαιδευτικούς χρήσιμες

πληροφορίες για προαγωγή της διδασκαλίας και της μάθησης. Το όργανο αξιολόγησης είναι χωρισμένο σε τομείς της πρακτικής διαδικασίας, οι οποίοι περιλαμβάνουν στοιχεία τα οποία αποτελούν και τα κριτήρια αξιολόγησης. Από την εφαρμογή του συστήματος και μετά από ποιοτική έρευνα με τις απόψεις διδασκόντων και αξιολογητών, εκφράστηκαν θετικές και αρνητικές κρίσεις από τους συμμετέχοντες. Στις θετικές περιλαμβάνονται:

- Το σύστημα αξιολόγησης επικεντρώνεται στα περισσότερο σημαντικά στοιχεία της διδασκαλίας, μέσω της προσέγγισης 'επικέντρωση στη μάθηση'.
- Έχει τη δυνατότητα να προάγει τη μάθηση των μαθητών.
- Παρέχει περισσότερο επαγγελματική διδασκαλία
- Παρέχει ευκαιρίες για συχνή ανατροφοδότηση στους διδάσκοντες.

Στις αρνητικές απόψεις καταγράφονται

- Δυσκολία στην αλλαγή συστήματος αξιολόγησης
- Περιέχει μη ρεαλιστικές προσδοκίες
- Πολύπλοκο όργανο αξιολόγησης

Γενικά, είναι θετικές οι περισσότερες απόψεις όσον αφορά τη μάθηση των μαθητών, ελάχιστες οι αρνητικές.

Οι Milanowski και Heneman (2001), εφάρμοσαν πιλοτικά σε 10 σχολεία του Οχάιο το νέο σύστημα αξιολόγησης με εθελοντική συμμετοχή των διδασκόντων. Κατά την εφαρμογή του συστήματος, μετά από κάθε παρατήρηση διδασκαλίας στην τάξη, δινόταν περίληψη της απόδοσης του διδάσκοντα με κατευθύνσεις για βελτίωση της απόδοσης, ώστε να προάγουν τη διδακτική τους ικανότητα σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης. Στα συμπεράσματα της έρευνας αναφέρεται ότι μετά την πιλοτική εφαρμογή του παρουσιάστηκαν μικτές αντιδράσεις στους συμμετέχοντες, θετικές και αρνητικές. Στις θετικές καταγράφονται οι ακόλουθες:

- Διδάσκοντες και διευθυντές-οι οποίοι χρησιμοποιούνται και σαν αξιολογητές-εμφανίστηκαν να καταλαβαίνουν τα στάνταρτς διδασκαλίας και τι αναμένεται από αυτούς σαν έκφραση-αντιπροσώπευση της καλής διδασκαλίας. Οι διδάσκοντες εκτίμησαν ότι ήταν σαφή τα στάνταρτς απόδοσης. Σε σύγκριση με αυτά του παλαιού συστήματος αξιολόγησης, είχαν πολύ καλύτερη ιδέα για το τι κοιτάζει ο αξιολογητής.

- Μερικοί διδάσκοντες αναγνώρισαν τη δυνατότητα του νέου συστήματος για βελτίωση της απόδοσής τους.

Στις αρνητικές απόψεις καταγράφονται οι ακόλουθες:

- Ο φόρτος εργασίας των διευθυντών και βοηθών διευθυντών οι οποίοι έπρεπε να αξιολογούν τους διδάσκοντες, να παίρνουν συνεντεύξεις, να γράφουν περιλήψεις και να παρέχουν ανατροφοδότηση μέσα στις καθορισμένες προθεσμίες. Οι απόψεις των διδασκόντων, όπου η διαδικασία κυλούσε ομαλά και υπήρχε έγκαιρη ανατροφοδότηση, ήταν θετικές.
- Κάποιοι από τους διδάσκοντες εξέφρασαν την άποψη ότι δεν ήταν πολύ ικανοποιημένοι από τους αξιολογητές και το επίπεδο των γνώσεών τους. Κατά την εφαρμογή του συστήματος χρησιμοποιούνταν και διευθυντές σχολείων ως αξιολογητές, οι οποίοι πιθανόν δεν είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις του αντικειμένου για να παρέχουν κατάλληλα ανατροφοδότηση.
- Μερικοί από διδάσκοντες εξέφρασαν την άποψη ότι δεν επρόκειτο να έχουν απόδοση που αξιολογείται με την υψηλότερη βαθμολογία.

Σε συνέχεια της πιλοτικής τους έρευνας, οι Heneman και Milanowski (2003), εφάρμοσαν το σύστημα αξιολόγησης σε 313 διδάσκοντες για τρία χρόνια με το νέο σύστημα αξιολόγησης τον 1^ο και 3^ο χρόνο. Στα συμπεράσματα των ερευνητών αναφέρονται θετικές και αρνητικές απόψεις από την εφαρμογή του, οι οποίες συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με της πιλοτικής έρευνας. Στις θετικές απόψεις των διδασκόντων περιλαμβάνονται:

- Η κατανόηση και αποδοχή των τομέων διδακτικής πρακτικής και των κριτηρίων που τα συνοδεύουν.
- Η υψηλή σχέση των κριτηρίων με τις αντιλήψεις περί καλής διδασκαλίας
- Τα κριτήρια μπορούν να θεωρηθούν σαν 'μοντέλο διδακτικής ικανότητας'. Υπήρχε μικρή διαφωνία κάποιων διδασκόντων όσον αφορά την πληρότητα και τη σημαντικότητα του μοντέλου.

Στις αρνητικές απόψεις των διδασκόντων περιλαμβάνονται:

- Η ξαφνική εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης.
- Οι αντιδράσεις διδασκόντων οι οποίοι είχαν για χρόνια να αξιολογηθούν (οι διδάσκοντες με πολυετή εμπειρία και αξιολογημένοι θετικά δεν αξιολογούνταν με το παλαιό σύστημα).

- Δόθηκε μικρή έμφαση στη 'διαμορφωτική' χρήση της αξιολόγησης για βελτίωση της διδασκαλίας.

Η Ovando (2001), στην έρευνά της εξέτασε τις απόψεις των διδασκόντων για το νέο σύστημα αξιολόγησης διδασκόντων στο κεντρικό Τέξας, το οποίο είναι σχεδιασμένο σύμφωνα με τη φιλοσοφία τη 'βασισμένη σε στάνταρτς' και είναι 'επικεντρωμένο στη μάθηση'. Το όργανο αξιολόγησης είναι χωρισμένο σε τομείς της διδακτικής πρακτικής και κάθε τομέας περιλαμβάνει κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση. Συμμετέχοντες ήταν 12 διδάσκοντες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο σύστημα αξιολόγησης περιλαμβάνονται:

- Επίσημες παρατηρήσεις στην τάξη
- Ανεπίσημες παρατηρήσεις στην τάξη, όχι αναγκαστικά καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας
- Προσωπικό αρχείο του διδάσκοντα με στόχους για προσωπική βελτίωση, συνεργασία με συναδέλφους και αποδεικτικά στοιχεία της επαγγελματικής του πορείας (πλάνα, εργασίες μαθητών, κ.ά)
- Συζήτηση πριν και μετά την παρατήρηση.

Οι διδάσκοντες ανέφεραν ότι το νέο σύστημα αξιολόγησης μπορεί να έχει εν δυνάμει οφέλη τα οποία βοηθούν τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών. Σ' αυτά περιλαμβάνονται:

- Οι ανεπίσημες παρατηρήσεις μέσα στην τάξη, όχι αναγκαστικά όλου του μαθήματος
- Η ανατροφοδότηση που δινόταν από τους παρατηρητές
- Ο διάλογος ο οποίος επικεντρωνόταν στη μάθηση των μαθητών.

Οι διδάσκοντες υποδέχονταν με πολύ θετικό τρόπο παρατηρητές οι οποίοι συγκέντρωναν πληροφορίες για τη διδασκαλία τους, συζητούσαν μαζί τους για τη διδακτική διαδικασία και παρείχαν εποικοδομητική ανατροφοδότηση και προτάσεις για τη βελτίωσή της. Οι διδάσκοντες ήταν θετικοί στην παρατήρηση από γνώστες του αντικείμενου, οι οποίοι θα βοηθούσαν στην βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής και όχι απλά στην παρατήρηση για την αξιολόγησή τους.

Σε πιλοτική εφαρμογή νέων συστημάτων αξιολόγησης σε τρεις μεγάλες επαρχίες των Ηνωμένων Πολιτειών, ο Kimball (2002), αναφέρει τις απόψεις

των συμμετεχόντων, διδασκόντων και αξιολογητών. Οι απόψεις των διδασκόντων ταξινομούνται σε σχέση με την αξιοπιστία, τη χρηστικότητα και τη δικαιοσύνη του συστήματος αξιολόγησης.

Όσον αφορά την αξιοπιστία του συστήματος οι περισσότεροι διδάσκοντες βρήκαν το σύστημα αξιολόγησης αξιόπιστο. Οι νεότεροι διδάσκοντες ειδικά ανέφεραν ότι έπαιρναν αξιόπιστη ανατροφοδότηση από τους αξιολογητές. Οι έμπειροι, αναφέρθηκαν στην αξιοπιστία του συστήματος, μιλώντας όχι τόσο για την ανατροφοδότηση, όσο για τα στάνταρτς τα οποία χρησιμοποιούσαν για αυτοαξιολόγηση, αφού σιγουρεύονταν ότι ενσωμάτωναν στη διδασκαλία τους ό,τι χρειάζεται κάθε μαθητής, χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας. Επίσης από τους διδάσκοντες αναφέρθηκε ότι έπαιρναν περισσότερο εποικοδομητική και σε βάθος ανατροφοδότηση, από αξιολογητές οι οποίοι ήταν γνώστες του αντικειμένου, ενώ η ανατροφοδότηση από τους άλλους αξιολογητές ήταν περισσότερο επιφανειακή και σε γενικά πλαίσια.

Οι αξιολογητές ανέφεραν ότι το σύστημα τους έδωσε τη δυνατότητα να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση, επισημαίνοντας τομείς της διδακτικής διαδικασίας, όπως η διαχείριση της τάξης, η ομαδοποίηση των μαθητών και η συμμετοχή τους στο μάθημα. Για τη χρηστικότητα του συστήματος αναφέρουν ότι το νέο σύστημα συνεισέφερε σε ένα κοινό διάλογο πάνω στην ποιότητα της διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ αξιολογητών και διδασκόντων. Οι διδάσκοντες ανέφεραν ότι ένιωθαν για πρώτη φορά ότι μιλούσαν κοινή γλώσσα με τους αξιολογητές πάνω στη διδασκαλία και τη δουλειά του διδάσκοντα, πέρα από τα 30-45 λεπτά του μαθήματος.

Όσον αφορά τη δικαιοσύνη, οι διδάσκοντες ανέφεραν ότι τα νέα στάνταρτς παρείχαν ευκρινέστερες προσδοκίες για απόδοση, από το προηγούμενο σύστημα. Επίσης οι διδάσκοντες ανέφεραν ότι, με τη συζήτηση που είχαν με τους αξιολογητές πριν την παρατήρηση, ένιωθαν ότι συμμετείχαν στη διαδικασία της αξιολόγησής τους.

Τα συστήματα αξιολόγησης 'βασισμένα σε στάνταρτς' αντανakλούν επίκαιρες απόψεις για την καλή διδασκαλία καθώς και τη διαδικασία αξιολόγησής της.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι ($N=20$) καθηγητές φυσικής αγωγής (ΚΦΑ) του νομού Ροδόπης. Από αυτούς οι δέκα ($N=10$) δίδασκαν στην πρωτοβάθμια (6 άνδρες και 4 γυναίκες) και οι δέκα ($N=10$) δίδασκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (5 άνδρες και 5 γυναίκες). Η συμμετοχή των διδασκόντων στην έρευνα ήταν εθελοντική και πριν από την έναρξή της είχε εξασφαλιστεί η άδεια των διευθυντών των σχολείων για τη συμμετοχή διδασκόντων και των μαθητών. Τα άτομα του δείγματος ήταν κάτοχοι πτυχίου ΤΕΦΑΑ και είχαν διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των τεσσάρων (4) χρόνων.

Περιγραφή οργάνων μέτρησης

1. Βιντεοσκόπηση – μαγνητοφώνηση. Για τη συλλογή των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιντεοσκόπησης και μαγνητοφώνησης του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Για τις βιντεοσκοπήσεις χρησιμοποιήθηκε βιντεοκάμερα σταθερή, σε τρίποδα. Για τη μαγνητοφώνηση χρησιμοποιήθηκε φορητό κασετόφωνο εγγραφής, τοποθετημένο στη μέση του διδάσκοντα, και μικρόφωνο πέτου.

2. Αξιολόγηση διδασκόντων. Για την αξιολόγηση των διδασκόντων χρησιμοποιήθηκε το Όργανο Αξιολόγησης Απόδοσης Διδασκόντων, (Teacher Performance Assessment Instrument, TPAI-Revised) (TPAI-R, 2000), (www.ncpublicschools.org/evalpsemployees). Το TPAI-R αποτελείται από διάφορα επιμέρους όργανα αξιολόγησης του διδάσκοντα όπως για παράδειγμα φόρμα αξιολόγησης 'στιγμιότυπο παρατήρησης' (Snapshot), η φόρμα αξιολόγησης 'πλήρους ανασκόπησης' (Full review), το 'πρωτόκολλο συνέντευξης' πριν την παρατήρηση (Pre-Conference Interview), το ατομικό πλάνο εξέλιξης του διδάσκοντα (Individual Growth Plan) και το Όργανο Διαμόρφωσης Δεδομένων Παρατήρησης (Formative Observation Data Instrument).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα με βάση τους ερευνητικούς σκοπούς επιλέχθηκαν μόνο τα ακόλουθα τμήματα του οργάνου:

A) Η φόρμα αξιολόγησης 'στιγμιότυπο παρατήρησης' (Snapshot), που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας των διδασκόντων κατά τη διάρκεια της παρατήρησης της διδακτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη

B) Το 'πρωτόκολλο συνέντευξης' πριν την παρατήρηση (Pre-Conference Interview Protocol) είναι ερωτήσεις που τίθενται στο διδάσκοντα πριν την παρατήρηση. Περιλαμβάνει ερωτήσεις με στοιχεία και πληροφορίες που άπτονται της αξιολόγησης των διδασκόντων, περιλαμβάνονται στη φόρμα αξιολόγησης 'στιγμιότυπο παρατήρησης' (Snapshot), αλλά δεν παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της παρατήρησης της διδακτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη.

Τα επιμέρους χαρακτηριστικά των δύο οργάνων είναι τα ακόλουθα:

A) Φόρμα αξιολόγησης 'στιγμιότυπο παρατήρησης' (Snapshot)

Η φόρμα αξιολόγησης περιλαμβάνει κριτήρια, τα οποία αξιολογούν την απόδοση του διδάσκοντα και χρησιμοποιούνται σαν μεταβλητές. Αποτελείται από κλίμακα με τέσσερις (4) διαβαθμίσεις για κάθε κριτήριο: α) δεν παρατηρήθηκε (βαρύτητα 1), β) κάτω από τη βάση (βαρύτητα 2), γ) στη βάση (βαρύτητα 3) και δ) πάνω από τη βάση (βαρύτητα 4). Ο διδάσκων σύμφωνα με αυτήν την κλίμακα αξιολογείται ως α) ανεπαρκής ή μη αποδεκτός όταν αποδίδει στο 1, β) μερικώς ανεπαρκής ή μερικώς αποδεκτός όταν αποδίδει στο 2, γ) επαρκής ή αποδεκτός όταν αποδίδει στο 3, και δ) υψηλής απόδοσης όταν αποδίδει στο 4. Τα κριτήρια είναι ομαδοποιημένα στους ακόλουθους τομείς της διδακτικής πράξης:

1. Διαχείριση του διδακτικού χρόνου.
2. Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών
3. Διδακτική παρουσίαση
4. Διδακτικός έλεγχος της απόδοσης των μαθητών
5. Διδακτική ανατροφοδότηση
6. Διευκόλυνση της διδασκαλίας

Η φόρμα αξιολόγησης 'Snapshot' παρουσιάζεται στο παράρτημα 1.

B) 'Πρωτόκολλο συνέντευξης' πριν την παρατήρηση (Pre-Conference Interview Protocol).

Η συνέντευξη πριν την παρατήρηση περιλαμβάνει ερωτήσεις με στοιχεία που άπτονται της αξιολόγησης των διδασκόντων, περιλαμβάνονται στη

φόρμα αξιολόγησης 'στιγμιότυπο παρατήρησης' αλλά δεν παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της παρατήρησης της διδακτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη. Οι ερωτήσεις από το 'πρωτόκολλο συνέντευξης' πριν την παρατήρηση παρουσιάζονται στο παράρτημα 2.

Περιγραφή δοκιμασιών εγκυρότητας και αξιοπιστίας του οργάνου

A) Φόρμα αξιολόγησης- εγκυρότητα περιεχομένου

Η φόρμα αξιολόγησης αρχικά μεταφράστηκε από τα Αγγλικά στα Ελληνικά και αξιολογήθηκε η πιστότητα της μετάφρασης από πτυχιούχο καθηγητή αγγλικών. Στη συνέχεια έγινε και αντίστροφη μετάφραση από τα Ελληνικά στα Αγγλικά για να πιστοποιηθεί η ορθότητα της μετάφρασης.

Το όργανο που επελέγη είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να καλύπτει την αξιολόγηση όλων των διδασκόντων. Γι' αυτό το λόγο έγιναν παρεμβάσεις στη διατύπωση των κριτηρίων έτσι ώστε να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Οι παρεμβάσεις που έγιναν ήταν πολύ μικρής έκτασης σε ελάχιστα κριτήρια αξιολόγησης και αφορούσαν μόνο τη σαφέστερη διατύπωση με προσθήκη κάποιας επεξηγηματικής φράσης ή της λέξης κινητική δραστηριότητα ή δεξιότητα, όπου κρίθηκε απαραίτητο. Στη συνέχεια δόθηκε, μαζί με την πρωτότυπη φόρμα αξιολόγησης, σε τέσσερις (4) διδάσκοντες στο ΤΕΦΑΑ, οι οποίοι ασχολούνται με το αντικείμενο της διδακτικής της φυσικής αγωγής, έτσι ώστε να ελεγχθεί η εγκυρότητα του περιεχομένου του οργάνου. Μετά από τις εισηγήσεις των ειδικών διαμορφώθηκε η τελική μορφή της φόρμας αξιολόγησης. Οι τελικές παρεμβάσεις ήταν ελάχιστες, και κατά την άποψη των ειδικών που το εξέτασαν, δεν επηρεάζουν την αρχική εγκυρότητα του οργάνου.

Διαμόρφωση κλιμάκων

Από την αναζήτηση στη βιβλιογραφία δεν βρέθηκε η αναλυτική κλίμακα διαβάθμισης των κριτηρίων που θα μπορούσε με σχετική ακρίβεια να ποσοτικοποιήσει τις διαφορές απόδοσης στις τέσσερις διαβαθμίσεις (δεν παρατηρήθηκε, κάτω από τη βάση, στη βάση και πάνω από τη βάση), δηλαδή σε ποιο βαθμό πρέπει να παρατηρούνται τα στοιχεία σε κάθε κριτήριο κατά τη διδακτική διαδικασία, ώστε να υπάρξει αξιόπιστη αξιολόγηση των

διδασκόντων. Για τον προσδιορισμό των στοιχείων τα οποία θα διασφάλιζαν την αξιοπιστία του οργάνου πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες ενέργειες:

I. Πραγματοποιήθηκε επικοινωνία, με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, με τους κατασκευαστές, καθώς και με χρήστες του οργάνου αξιολόγησης. Όλες οι απαντήσεις παρέπεμπαν στο περιεχόμενο του οργάνου αξιολόγησης και ότι δεν διέθεταν επιπλέον στοιχεία. Η μόνη πληροφορία που αναφερόταν ήταν ότι πριν χρησιμοποιηθεί το συγκεκριμένο όργανο για αξιολόγηση, υπήρχε τριήμερη εκπαίδευση των αξιολογητών.

Από την παραπάνω επικοινωνία προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας και προσδιορισμού των ακριβών ορίων απόδοσης για κάθε κριτήριο των έξι (6) τομέων που περιλαμβάνονται στη φόρμα αξιολόγησης, ώστε να διασφαλιστεί κατά το δυνατόν ο ακριβής προσδιορισμός του επιπέδου της απόδοσης για κάθε συμπεριφορά του διδάσκοντα και με αξιόπιστο τρόπο.

II. Ανάπτυξη και διαβάθμιση κλίμακας αξιολόγησης

Για κάθε κριτήριο της φόρμας αξιολόγησης αναπτύχθηκαν στοιχεία, τα οποία αποτέλεσαν και τους δείκτες αξιολόγησης των κριτηρίων. Για την ανάπτυξη των δεικτών αξιολόγησης ακολουθήθηκαν οι οδηγίες που προτείνονται από το Appendix D- Matrix of Data Source του οργάνου αξιολόγησης (Ανάπτυξη: Revels 2000, τροποποίηση: Misenheimer, 2002). Στη συνέχεια έγινε διαβάθμιση της κλίμακας των δεικτών αξιολόγησης και τέθηκαν τα αποδεκτά επίπεδα απόδοσης. Το ανεπτυγμένο και με τις ανάλογες διαβαθμίσεις της κλίμακας όργανο, ελέγχθηκε ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου του.

1^η πιλοτική-έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου

Ο έλεγχος της εγκυρότητας περιεχομένου πραγματοποιήθηκε α) λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς και τη φιλοσοφία των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής (Jewett, Bain, Ennis, 1996; Melograno, 1996), β) τις σύγχρονες αρχές διδασκαλίας, μάθησης και παιδαγωγικής (Brannsford, Brown & Cocking, 1999; Shulman, 1987), γ) ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την καταλληλότητα των κριτηρίων (INTASC, 1992; NBPTS, 1989) και δ) δόθηκε για έλεγχο σε τέσσερις (4) διδάσκοντες στο ΤΕΦΑΑ, που ασχολούνται με το αντικείμενο της διδακτικής

της φυσικής αγωγής. Η ανεπτυγμένη φόρμα με τις διαβαθμίσεις των κλιμάκων παρουσιάζεται στο παράρτημα 3.

Η αξιοπιστία, μεταξύ αξιολογητών, ελέγχθηκε ως προς την εσωτερική αξιοπιστία (intra-class correlation), μεταξύ του ίδιου αξιολογητή, και την εξωτερική αξιοπιστία (inter-class correlation), μεταξύ δυο διαφορετικών αξιολογητών.

2^η πιλοτική-έλεγχος εσωτερικής και εξωτερικής αξιοπιστίας αξιολογητών
Εσωτερική αξιοπιστία

Αναλύθηκαν δέκα μαθήματα και τα ίδια μαθήματα αναλύθηκαν από τον ίδιο αξιολογητή. Για τον έλεγχο της εσωτερικής αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων (Pearson correlation) μεταξύ των δοκιμασιών και τα αποτελέσματα για κάθε τομέα της διδακτικής πρακτικής εμφανίζονται στον πίνακα 3.1

Εξωτερική αξιοπιστία

Αναλύθηκαν δέκα μαθήματα και τα ίδια μαθήματα αναλύθηκαν από τον δεύτερο αξιολογητή. Για τον έλεγχο της εξωτερικής αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων (Pearson Correlation) μεταξύ των δυο δοκιμασιών και τα αποτελέσματα για κάθε τομέα της διδακτικής πρακτικής εμφανίζονται στον πίνακα 3.1

Πίνακας 3.1: Εσωτερική και εξωτερική αξιοπιστία αξιολογητών

Τομείς διδακτικής πρακτικής	Εσωτερική αξιοπιστία N=10 Pearson r	Εξωτερική αξιοπιστία N=10 Pearson r
Διαχείριση διδακτικού του χρόνου	0.97	0.87
Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών	0.89	0.94
Διδακτική παρουσίαση	0.96	0.97
Διδακτικός έλεγχος απόδοσης μαθητών	0.97	0.93
Διδακτική ανατροφοδότηση	0.95	0.99
Διευκόλυνση της διδασκαλίας	0.97	0.95

Έλεγχος εσωτερικής συνοχής οργάνου

Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του οργάνου, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση α του Cronbach, έτσι ώστε να ελεγχθεί η εσωτερική συνοχή του σε κάθε τομέα της διδακτικής πρακτικής. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσής παρουσιάζονται στον πίνακα 3.2.

Πίνακας 3.2: Έλεγχος εσωτερικής συνοχής οργάνου αξιολόγησης

Τομείς διδακτικής πρακτικής	Cronbach Alpha
Διαχείριση διδακτικού του χρόνου	0.70
Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών	0.95
Διδακτική παρουσίαση	0.92
Διδακτικός έλεγχος απόδοσης μαθητών	0.75
Διδακτική ανατροφοδότηση	0.76
Διευκόλυνση της διδασκαλίας	0.86

Β) Πρωτόκολλο συνέντευξης πριν την παρατήρηση (Pre-Conference Interview Protocol)

Το τμήμα αυτό του οργάνου μεταφράστηκε από τα Αγγλικά στα Ελληνικά και αξιολογήθηκε η πιστότητα της μετάφρασης από πτυχιούχο καθηγητή αγγλικών. Στη συνέχεια έγινε και αντίστροφη μετάφραση από τα Ελληνικά στα Αγγλικά για να πιστοποιηθεί η ορθότητα της μετάφρασης. Επειδή η συνεισφορά της αξιολόγησης των διδασκόντων θεωρείται πολύ σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να ελαχιστοποιούνται οι περιπτώσεις λανθασμένης κρίσης. Γι' αυτό το λόγο δεν πρέπει να βασίζεται σε μια μόνο πηγή πληροφοριών (Danielson & McGreal, 2000; Peterson, Wahlquist, Bone, 2001). Προτείνεται λοιπόν από τους συγγραφείς-ερευνητές, και υιοθετείται από όλα τα σύγχρονα συστήματα αξιολόγησης διδασκόντων, η συλλογή πληροφοριών από πολλές πηγές όπως παρατήρηση στην τάξη, διευθυντές σχολείων, γονείς, μαθητές, γνώμες συναδέλφων, αυτο-αξιολόγηση των ίδιων των διδασκόντων, κ.ά.

Στην παρούσα έρευνα κρίθηκε ότι πρέπει να αποκλεισθεί η συμμετοχή εξωτερικών πηγών πληροφόρησης και οι πληροφορίες να προέλθουν μόνο από την παρατήρηση της διδακτικής διαδικασίας και πληροφορίες που θα

ζητηθούν από τους ίδιους τους διδάσκοντες για κριτήρια που αφορούν στοιχεία της διδασκαλίας αλλά που δεν μπορούν να παρατηρηθούν κατά τη διδακτική διαδικασία, όπως για παράδειγμα αναλυτικός σχεδιασμός μαθήματος, προσδιορισμός βασικού επιπέδου μαθητών, προσδιορισμός αναμενόμενου επιπέδου απόδοσης μαθητών, τρόπος αξιολόγησης μαθητών (βαθμολογία), συνεργασία με γονείς, συναδέλφους και άλλους φορείς για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών κ.ά.

Γι' αυτό το λόγο προστέθηκαν ερωτήσεις που προτείνονται από το Appendix D του οργάνου αξιολόγησης, για τη συλλογή περισσότερων πληροφοριών σε στοιχεία που άπτονται της αξιολόγησης των διδασκόντων, περιλαμβάνονται στη φόρμα αξιολόγησης 'στιγμιότυπο παρατήρησης', αλλά δεν παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Στη συνέχεια δόθηκε σε τέσσερις ειδικούς, που ασχολούνται με το αντικείμενο της διδακτικής της φυσικής αγωγής, για να ελεγχθεί η εγκυρότητα του περιεχομένου του οργάνου. Δεν διαπιστώθηκαν διαφωνίες γιατί α) οι ερωτήσεις προτείνονται από τους κατασκευαστές του οργάνου και β) είχε ήδη ελεγχθεί η ανάπτυξη και διαβάθμιση της κλίμακας των κριτηρίων.

Διαδικασία μέτρησης – συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιντεοσκοπήσης και μαγνητοφώνησης της διδασκαλίας καθώς και της προσωπικής συνέντευξης με το διδάσκοντα. Βιντεοσκοπήθηκαν δυο διαφορετικά μαθήματα για κάθε διδάσκοντα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με διαφορά δυο εβδομάδων μεταξύ τους και κατόπιν συνεννοήσεως με τον διδάσκοντα. Τα μαθήματα που βιντεοσκοπήθηκαν αφορούσαν το αντικείμενο των αθλητικών δεξιοτήτων πετοσφαίρισης, καλαθοσφαίρισης, ποδοσφαίρου και χειροσφαίρισης στις τάξεις ΣΤ΄ δημοτικού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και Α΄ γυμνασίου για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

- Μία ώρα πριν τη βιντεοσκοπήση πραγματοποιούταν η συνέντευξη με το διδάσκοντα ο οποίος απαντούσε στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο 'πρωτόκολλο συνέντευξης' πριν την παρατήρηση.

- Ακολουθούσε η προσαρμογή του μαγνητοφώνου στο διδάσκοντα έτσι ώστε να είναι έτοιμος για την καταγραφή με την έναρξη της διδασκαλίας.
- Υπήρχε προηγούμενη συνεννόηση με το διδάσκοντα για το πού θα πραγματοποιούνταν η διδασκαλία και τοποθετούταν η βιντεοκάμερα σταθερά, έτσι ώστε να υπάρχει πλήρης κάλυψη του χώρου και της διασποράς των μαθητών.
- Υπήρχε υπολογισμός του νεκρού χρόνου, από το χτύπημα του κουδουνιού μέχρι την εμφάνιση του διδάσκοντα και τη συγκέντρωση των μαθητών.
- Η βιντεοσκόπηση και μαγνητοφώνηση ξεκινούσε ταυτόχρονα, κατά την έναρξη της συγκέντρωσης των μαθητών από το διδάσκοντα.
- Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δεν υπήρχε καμία παρέμβαση στη διαδικασία.
- Η βιντεοσκόπηση και μαγνητοφώνηση σταματούσε με το τέλος του μαθήματος.
- Υπήρχε καταγραφή του νεκρού χρόνου μέχρι το χτύπημα του κουδουνιού όταν τελείωνε νωρίτερα η διδακτική διαδικασία. Σε διαφορετική περίπτωση το χτύπημα του κουδουνιού καταγραφόταν στη βιντεοσκόπηση και μαγνητοφώνηση.

Η αξιολόγηση των διδασκόντων έγινε με την παρακολούθηση της βιντεοσκοπημένης διδασκαλίας και ταυτόχρονα την ακουστική συνδρομή της μαγνητοφώνησής της. Έγινε παρακολούθηση του μαθήματος με ταυτόχρονη καταγραφή στον 'πίνακα καταγραφής δεδομένων'. Ο πίνακας καταγραφής δεδομένων παρουσιάζεται στο παράρτημα 4. Ακολούθως πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των διδασκόντων στη φόρμα αξιολόγησης 'στιγμιότυπο παρατήρησης' με τη βοήθεια της ανεπτυγμένης φόρμας και τις αναλυτικές διαβαθμίσεις των κλιμάκων. Αναλύθηκαν δυο μαθήματα για κάθε διδάσκοντα και πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση για κάθε κριτήριο-μεταβλητή. Το αποτέλεσμα της τελικής αξιολόγησης κάθε κριτηρίου προέκυψε από το μέσο όρο (ΜΟ), μεταξύ 1ου και 2ου μαθήματος.

Οδηγίες για τον τρόπο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων παρουσιάζονται στο παράρτημα 5.

Στατιστικές αναλύσεις

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στηρίχτηκε στις ακόλουθες δοκιμασίες:

1. Έλεγχος της εγκυρότητας του περιεχομένου της ανεπτυγμένης φόρμας και των διαβαθμίσεων των κλιμάκων.
2. Ανάλυση συσχετίσεων (Pearson correlation) για τον έλεγχο της εσωτερικής αξιοπιστίας των αξιολογητών.
3. Ανάλυση συσχετίσεων (Pearson correlation) για τον έλεγχο της εξωτερικής αξιοπιστίας των αξιολογητών.
4. Έλεγχος εσωτερικής συνοχής οργάνου (α του Cronbach).
5. Περιγραφική στατιστική για την καταγραφή της διδακτικής απόδοσης των διδασκόντων ανά τομέα της διδακτικής πρακτικής.
6. T-test ενός δείγματος για τη συσχέτιση της διδακτικής απόδοσης των διδασκόντων ανά τομέα της διδακτικής πρακτικής σε σύγκριση με το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα προήλθαν από την αξιολόγηση των διδασκόντων με τη φόρμα αξιολόγησης 'στιγμιότυπο παρατήρησης' (Snapshot). Οι διδάσκοντες αξιολογήθηκαν ως προς τους ακόλουθους τομείς της διδακτικής πρακτικής: α) διαχείριση του διδακτικού χρόνου, β) διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, γ) διδακτική παρουσίαση, δ) διδακτικός έλεγχος της απόδοσης των μαθητών, ε) διδακτική ανατροφοδότηση και στ) διευκόλυνση της διδασκαλίας. Βιντεοσκοπήθηκαν και αναλύθηκαν δύο μαθήματα και η απόδοση του διδάσκοντα προέκυψε από το μέσο όρο των δυο μαθημάτων. Η περιγραφική στατιστική των δεδομένων [μέσοι όροι (ΜΟ) και τυπικές αποκλείσεις (ΤΑ)] ανά τομέα της διδακτικής πρακτικής παρουσιάζονται στον πίνακα 4.1

Πίνακας 4.1: Συνολική αξιολόγηση ανά τομέα διδακτικής πρακτικής

Μεταβλητές	Αξιολόγηση 1 ^{ου} μαθήματος ΜΟ± ΤΑ	Αξιολόγηση 2 ^{ου} μαθήματος ΜΟ± ΤΑ	Συνολική αξιολόγηση ΜΟ± ΤΑ
1. Διαχείριση διδακτικού χρόνου	2.37±0.43	2.31±0.48	2.34±0.42
2. Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών	2.61±0.61	2.66±0.53	2.64±0.58
3. Διδακτική παρουσίαση	2.13±0.45	2.04±0.45	2.08±0.44
4. Διδακτικός έλεγχος απόδοσης μαθητών	1.92±0.43	1.92±0.48	1.92±0.44
5. Διδακτική ανατροφοδότηση	1.79±0.42	1.69±0.38	1.74±0.37
6. Διευκόλυνση διδασκαλίας	2.05±0.35	1.98±0.40	2.02±0.36

Σημείωση: 1: δεν παρατηρήθηκε, 2: κάτω από τη βάση, 3: στη βάση, 4: πάνω από τη βάση

Από την περιγραφική στατιστική για κάθε τομέα της διδακτικής πρακτικής προέκυψαν τα ακόλουθα:

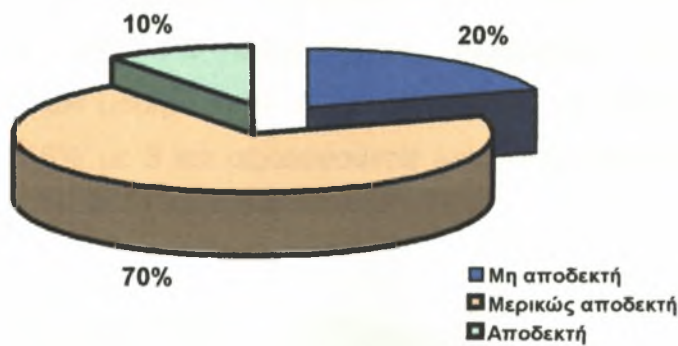
4.1 Διαχείριση διδακτικού χρόνου

Η περιγραφική στατιστική των δεδομένων (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) ανά μεταβλητή-κριτήριο περιγράφονται στον πίνακα 4.2 και η απεικόνιση των ποσοστών των διδασκόντων στο σχήμα 4.2.

Πίνακας 4.2. Αξιολόγηση διαχείρισης διδακτικού χρόνου

Μεταβλητές	Αξιολόγηση 1 ^{ου} μαθήματος ΜΟ± ΤΑ	Αξιολόγηση 2 ^{ου} μαθήματος ΜΟ± ΤΑ	Συνολική αξιολόγηση ΜΟ± ΤΑ
1. Διαχείριση διδακτικού χρόνου (N=20)			
1.1. Ο διδάσκων έχει το υλικό και τον εξοπλισμό έτοιμο στην έναρξη του μαθήματος ή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας	2.45±0.51	2.50±0.51	2.47±0.44
1.2. Ο διδάσκων ξεκινά το μάθημα γρήγορα	2.40±0.50	2.25±0.55	2.32±0.43
1.3. Ο διδάσκων χρησιμοποιεί το διαθέσιμο χρόνο για μάθηση-εξάσκηση και κρατά τους μαθητές απασχολημένους με το αντικείμενο	2.25±0.71	2.20±0.76	2.22±0.67
Σύνολο	2.37±0.43	2.31±0.48	2.34±0.42

Σημείωση: 1: δεν παρατηρήθηκε, 2: κάτω από τη βάση, 3: στη βάση, 4: πάνω από τη βάση



Σχήμα 4.1. Ποσοστά διδασκόντων από την αξιολόγηση της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου

Όπου: Μη αποδεκτή (κλίμακα αξιολόγησης από 1 έως 2), μερικώς αποδεκτή (κλίμακα αξιολόγησης από 2 έως 3), αποδεκτή (κλίμακα αξιολόγησης 3)

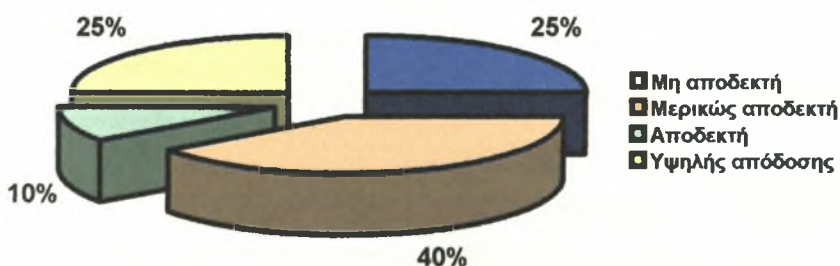
Αξίζει να σημειωθεί ότι όσον αφορά τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου σχετικά με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, το 75% των διδασκόντων βαθμολογήθηκε από 1-3 που αξιολογεί τους διδάσκοντες ως μη αποδεκτούς ή

μερικώς αποδεκτούς, το 20% με 3 και αξιολογούνται ως αποδεκτοί και το 5% πάνω από 3 και αξιολογούνται ως υψηλής απόδοσης. Στο σύνολο αυτού του τομέα της διδακτικής πρακτικής η στατιστική ανάλυση t-test ενός δείγματος, εμφάνισε στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη απόδοση των διδασκόντων, $t = -7.0$, $p < .05$, ως προς το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης (βάση 3).

4.2 Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών

Η περιγραφική στατιστική των δεδομένων (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) ανά μεταβλητή-κριτήριο περιγράφονται στον πίνακα 4.3 και η απεικόνιση των ποσοστών στο σχήμα 4.3. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι:

Όσον αφορά την εφαρμογή ρουτινών που σχετίζονται με τη διδακτική διαδικασία (οργάνωση μαθητών-ομάδων, διανομή και συγκέντρωση υλικού κ.ά.), το 75% των διδασκόντων βαθμολογήθηκε από 1-3 και αξιολογούνται ως μη αποδεκτοί ή μερικώς αποδεκτοί και το 25% βαθμολογήθηκε με 3 και αξιολογούνται ως αποδεκτοί. Όσον αφορά την ικανότητα των διδασκόντων να παρακολουθούν τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διδακτική διαδικασία, το 25% βαθμολογήθηκε από 2-3 και αξιολογούνται ως μερικώς αποδεκτοί, το 45% με 3 και αξιολογούνται ως αποδεκτοί και το 30% πάνω από 3 και αξιολογούνται ως υψηλής απόδοσης. Το 30% των διδασκόντων βαθμολογήθηκε από 1-3 στην άμεση διαχείριση της ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών και αξιολογούνται ως μη αποδεκτοί ή μερικώς αποδεκτοί, το 55% με 3 και αξιολογούνται ως αποδεκτοί και το 15% πάνω από 3 και αξιολογούνται ως υψηλής απόδοσης.



Σχήμα 4.2 Ποσοστά διδασκόντων από την αξιολόγηση της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών

Όπου: Μη αποδεκτή (κλίμακα αξιολόγησης από 1 έως 2), μερικώς αποδεκτή (κλίμακα αξιολόγησης από 2 έως 3), αποδεκτή (κλίμακα αξιολόγησης 3) και υψηλής απόδοσης (κλίμακα αξιολόγησης από 3 έως 4)

Πίνακας 4.3. Αξιολόγηση διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών

Μεταβλητές	Αξιολόγηση 1 ^{ου} μαθήματος ΜΟ± ΤΑ	Αξιολόγηση 2 ^{ου} μαθήματος ΜΟ± ΤΑ	Συνολική Αξιολόγηση ΜΟ± ΤΑ
2. Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών (N=20)			
2.1 Ο διδάσκων έχει θεσπίσει ένα σύνολο κανόνων και ρουτινών που καθορίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών.	2.20 ±0.69	2.10±0.64	2.15±0.61
2.2. Ο διδάσκων έχει θεσπίσει ένα σύνολο κανόνων και ρουτινών που καθορίζουν την προφορική συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων (κατά τη διδασκαλία της τάξης ή μικρότερης ομάδας, κτλ.)			
2.3. Ο διδάσκων έχει θεσπίσει ένα σύνολο κανόνων και ρουτινών που καθορίζουν την κίνηση των μαθητών στην τάξη κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που δεν εντάσσονται άμεσα στη διδακτική διαδικασία (απομάκρυνση από το μάθημα, μετακίνηση μεταξύ των δραστηριοτήτων κ.ά.).	2.35±0.81	2.65±0.67	2.50±0.67
2.4. Ο διδάσκων παρακολουθεί συχνά τη συμπεριφορά όλων των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όταν αυτοί λειτουργούν α) στο σύνολο της τάξης, β) σε μικρές ομάδες, και γ) κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.	3.10±0.72	3.05 ± 0.61	3.07±0.62
2.5. Ο διδάσκων σταματά την ακατάλληλη συμπεριφορά με άμεσο και σταθερό τρόπο, χωρίς τις να προσβάλει την αξιοπρέπεια του μαθητή [η συμπεριφορά μπορεί να είναι είτε: α) συμπεριφορά ενοχλητική αλλά δεν επηρεάζει σοβαρά την κανονική ροή του μαθήματος, (για παράδειγμα ο μαθητής να χτυπά την μπάλα ή ομιλεί την ώρα που ο διδάσκων δίνει ανατροφοδότηση είτε, β) συμπεριφορά αποδιοργανωτική στη ροή του μαθήματος (για παράδειγμα ανάρμοστη χρήση των οργάνων, ή επιθετική συμπεριφορά,)]	2.80±0.77	2.80±0.70	2.80±0.70
2.6. Ο διδάσκων αναλύει το περιβάλλον που υλοποιείται το μάθημα και κάνει τις κατάλληλες προσαρμογές για να υποστηρίξει τη μάθηση και να αυξήσει τις κοινωνικές σχέσεις.	2.60±0,68	2.70±0,47	2.65±0,56
Σύνολο	2.61±0.61	2.66±0.53	2.64±0.58

Σημείωση: 1: δεν παρατηρήθηκε, 2: κάτω από τη βάση, 3: στη βάση, 4: πάνω από τη βάση

Συνολικά στο συγκεκριμένο τομέα της διδακτικής πρακτικής, η στατιστική ανάλυση t-test ενός δείγματος, εμφάνισε στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη απόδοση των διδασκόντων, t= -2.8, p<.05, ως προς το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης (βάση 3)

4.3 Διδακτική παρουσίαση

Η περιγραφική στατιστική των δεδομένων (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) ανά μεταβλητή-κριτήριο περιγράφονται στον πίνακα 4.4 και η απεικόνιση των ποσοστών στο σχήμα 4.4. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι:

Όσον αφορά τις γνώσεις του διδάσκοντα με το προς διδασκαλία αντικείμενο και την κατάλληλη επιλογή δραστηριοτήτων, το 20% των διδασκόντων βαθμολογήθηκε από 1-2 και αξιολογούνται ως μη αποδεκτοί, το 45% από 2-3 και αξιολογούνται ως μερικώς αποδεκτοί, το 20% με 3 και αξιολογούνται ως αποδεκτοί και το 15% πάνω από 3 και αξιολογούνται ως υψηλής απόδοσης.

Το 15% των διδασκόντων βαθμολογήθηκε από 1-2, στις επιδείξεις και επεξηγήσεις των προς διδασκαλία δραστηριοτήτων και αξιολογούνται ως μη αποδεκτοί, το 40% από 2-3 και αξιολογούνται ως μερικώς αποδεκτοί, το 25% με 3 και αξιολογούνται ως αποδεκτοί και το 20% πάνω από 3 και αξιολογούνται ως υψηλής απόδοσης.

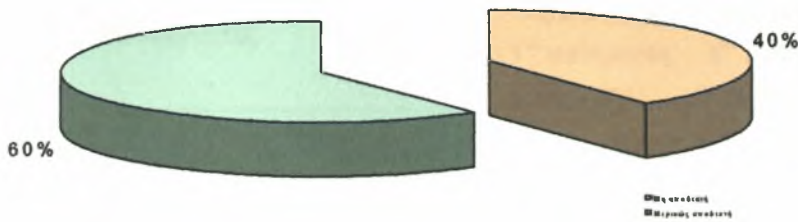
Στη δημιουργία διδακτικών ευκαιριών και προσαρμογή στη διαφορετικότητα των μαθητών το 85% των διδασκόντων βαθμολογήθηκε από 1-2 και αξιολογούνται ως μη αποδεκτοί και το 15% με 2 και αξιολογούνται ως μερικώς αποδεκτοί. Όσον αφορά τη χρήση διδακτικών στρατηγικών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και της ικανότητας επίλυσης προβλήματος το 100% των διδασκόντων βαθμολογήθηκε με 1 και αξιολογούνται ως μη αποδεκτοί.

Το 70% των διδασκόντων βαθμολογήθηκε από 1-2 στη χρήση της τεχνολογίας για υποστήριξη της διδασκαλίας και αξιολογούνται ως μη αποδεκτοί, το 25% με 2 και αξιολογούνται ως μερικώς αποδεκτοί και το 5% με 3 και αξιολογούνται ως αποδεκτοί. Όσον αφορά την ενθάρρυνση των μαθητών για ενεργή συμμετοχή και υπευθυνότητα στη διαδικασία της μάθησης, το 60% των διδασκόντων βαθμολογήθηκε από 1-2 και αξιολογούνται ως μη αποδεκτοί και το 40% από 2-3 και αξιολογούνται ως μερικώς αποδεκτοί.

Πίνακας 4.4. Αξιολόγηση διδακτικής παρουσίασης

Μεταβλητές	Αξιολόγηση 1 ^{ου} μαθήματος ΜΟ± ΤΑ	Αξιολόγηση 2 ^{ου} μαθήματος ΜΟ± ΤΑ	Συνολική Αξιολόγηση ΜΟ± ΤΑ
3. Διδακτική παρουσίαση (N=20)			
3.1 Ο διδάσκων συνδέει τις διδακτικές δραστηριότητες μαθήματος με την προϋπάρχουσα γνώση.	2.40±0.68	2.25±0.44	2.32±0.52
3.2 Ο διδάσκων κατανοεί σε βάθος τι θέλει να διδάξει (σκοπός – στόχος - επιδίωξη), τη δομή του αντικειμένου και πως θα το διδάξει αποτελεσματικότερα. Ακολουθώντας, επιλέγει ή δημιουργεί τις πιο κατάλληλες δραστηριότητες που διευκολύνουν τη μάθηση και καθιστούν το διδακτικό αντικείμενο κατανοητό και προκλητικό/ σημαντικό για τους μαθητές.	2.55±0.69	2,25±0.85	2.40±0.70
3.3 Ο διδάσκων μιλά με ευφράδεια και ακρίβεια.	2.85±0.59	2.75±0,72	2.80±0.62
3.4 Ο διδάσκων παρέχει τα σχετικά παραδείγματα και τις επιδείξεις για να επεξηγήσει τις έννοιες και τις δεξιότητες	2.60±0.94	2.60±0.94	2.60±0.91
3.5 Ο διδάσκων αναθέτει εργασίες όπου τίθενται ρεαλιστικές απαιτήσεις στις οποίες οι μαθητές ανταποκρίνονται με υψηλό ποσοστό επιτυχίας.	2.55±0.69	2.35±0.67	2.45±0.63
3.6 Ο διδάσκων διευθύνει το μάθημα ή την εκπαιδευτική δραστηριότητα με γοργό ρυθμό, επιβραδύνοντας όπου χρειάζεται ώστε ο μαθητής να κατανοεί και να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά, αποφεύγοντας όμως την άσκοπη καθυστέρηση.	2.40±0.75	2.30±0.66	2.35±0.65
3.7 Ο διδάσκων κάνει τις μεταβάσεις μεταξύ των αντικειμένων και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσα στα μαθήματα αποτελεσματικά και ομαλά.	2.55±0.69	2.55±0.76	2.55±0.65
3.8 Ο διδάσκων σιγουρεύεται ότι η ανάθεση ρόλου ή εργασίας στα πλαίσια του μαθήματος είναι σαφής.	2.50±0.51	2.40±0.68	2.45±0.56
3.9 Ο διδάσκων δημιουργεί τις διδακτικές ευκαιρίες που προσαρμόζονται στη διαφορετικότητα των μαθητών.	1,25±0,44	1,15±0,37	1,20±0,38
3.10 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί διδακτικές στρατηγικές που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλήματος (κινητικού-γνωστικού-συμπεριφοράς) και των δεξιοτήτων εκτέλεσης.	1±0.00	1±0.00	1±0.00
3.11 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί την τεχνολογία για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του (χρήση υπολογιστή, διαδικτύου, βίντεο κα.).	1.35±0.59	1.40±0.60	1.37±0.58
3.12 Ο διδάσκων ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν και να είναι υπεύθυνοι για την δική τους μάθηση.	1.60±0.60	1.45±0.51	1.52±0.50
Σύνολο	2.13±0.45	2.04±0.45	2.08±0.44

Σημείωση: 1: δεν παρατηρήθηκε, 2: κάτω από τη βάση, 3: στη βάση, 4: πάνω από τη βάση



Σχήμα 4.3 Ποσοστά διδασκόντων από την αξιολόγηση της διδακτικής παρουσίασης
 Όπου: Μη αποδεκτή (κλίμακα αξιολόγησης από 1 έως 2), μερικώς αποδεκτή
 (κλίμακα αξιολόγησης από 2 έως 3)

Στο συγκεκριμένο τομέα της διδακτικής πρακτικής, η στατιστική ανάλυση t-test ενός δείγματος, εμφάνισε στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη απόδοση των διδασκόντων, $t = -9.4$, $p < .05$, ως προς το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης (βάση 3).

4.4 Διδακτικός έλεγχος της απόδοσης των μαθητών

Η περιγραφική στατιστική των δεδομένων (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) ανά μεταβλητή-κριτήριο περιγράφονται στον πίνακα 4.5 και η απεικόνιση των ποσοστών στο σχήμα 4.5. Αξίζει να αναφερθεί ότι:

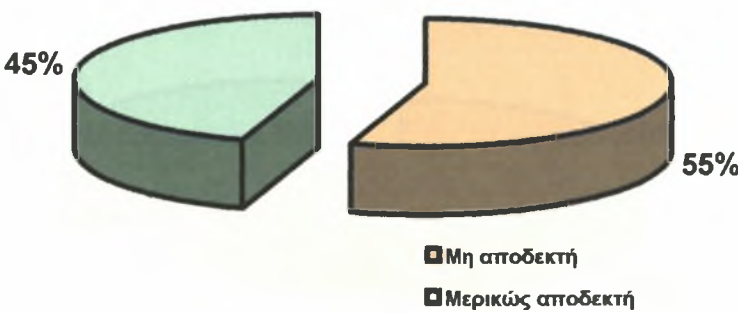
Όσον αφορά τον καθορισμό κριτηρίων και ημερομηνιών αξιολόγησης των μαθητών το 40% βαθμολογήθηκε με 1 και αξιολογούνται ως μη αποδεκτοί, το 55% βαθμολογήθηκε με 2 και αξιολογούνται ως μερικώς αποδεκτοί και το 5% βαθμολογήθηκε με 3 και αξιολογούνται ως αποδεκτοί.

Στη χρήση προφορικών, γραπτών ή άλλων μεθόδων αξιολόγησης της διδακτικής απόδοσης των μαθητών μέσα στο μάθημα το 70% των διδασκόντων βαθμολογήθηκε από 1-2 και αξιολογούνται ως μη αποδεκτοί και το 30% από 2-3 και αξιολογούνται ως μερικώς αποδεκτοί.

Πίνακας 4.5. Αξιολόγηση διδακτικού ελέγχου απόδοσης μαθητών

Μεταβλητές	Αξιολόγηση 1 ^{ου} μαθήματος MO± TA	Αξιολόγηση 2 ^{ου} μαθήματος MO± TA	Συνολική Αξιολόγηση MO± TA
4. Διδακτικός έλεγχος απόδοσης μαθητών N=20)			
4.1 Ο διδάσκων έχει σαφή, σταθερά, και λογικά κριτήρια εργασίας και προκαθορισμένες ημερομηνίες.	1.65±0.59	1.65±0.59	1.65±0.59
4.2 Ο διδάσκων περιφέρεται για να ελέγχει την απόδοση όλων των μαθητών.	2.90±0.64	2.85±0.75	2.87±0.65
4.3 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί τακτικά προφορικά, γραπτά, και άλλες μεθόδους για να αξιολογήσει τα αποτελέσματα των διδακτικών δραστηριοτήτων και να ελέγξει την πρόοδο των μαθητών.	1.30±0.47	1.40±0.60	1.35±0.52
4.4 Ο διδάσκων θέτει τις ερωτήσεις με σαφήνεια και μια κάθε φορά ζητώντας από τους μαθητές: α) επεξηγήσεις, β) επιδείξεις, γ) διορθώσεις, δ) κινητικές-γνωστικές απαντήσεις, ε) εντοπισμό λαθών.	1.45±0.61	1.40±0.68	1.42±0.61
4.5 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών για να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα.	2.30±0.73	2.30±0.87	2.30±0.75
Σύνολο	1.92±0.43	1.92±0.48	1.92±0.44

Σημείωση: 1: δεν παρατηρήθηκε, 2: κάτω από τη βάση, 3: στη βάση, 4: πάνω από τη βάση



Σχήμα 4.4. Ποσοστά διδασκόντων από την αξιολόγηση του διδακτικού ελέγχου της απόδοσης των μαθητών
Όπου: Μη αποδεκτή (κλίμακα αξιολόγησης από 1 έως 2), μερικώς αποδεκτή (κλίμακα αξιολόγησης από 2 έως 3).

Συνολικά στο συγκεκριμένο τομέα της διδακτικής πρακτικής, η στατιστική ανάλυση t-test ενός δείγματος, εμφάνισε στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη

απόδοση των διδασκόντων, $t = -10.9$, $p < .05$, ως προς το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης (βάση 3).

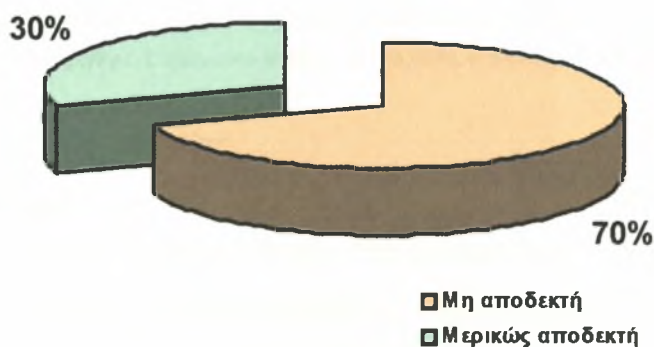
4.5 Διδακτική ανατροφοδότηση

Η περιγραφική στατιστική των δεδομένων (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) ανά μεταβλητή-κριτήριο περιγράφονται στον πίνακα 4.6 και η απεικόνιση των ποσοστών στο σχήμα 4.6. Αξίζει να αναφερθεί ότι:

Σχετικά με την παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης για ορθή ή λανθασμένη εκτέλεση-απάντηση των μαθητών, το 15% των διδασκόντων βαθμολογήθηκε από 1-2 και αξιολογούνται ως μη αποδεκτοί, το 50% από 2-3 και αξιολογούνται ως μερικώς αποδεκτοί και το 35% με 3 και αξιολογούνται ως αποδεκτοί.

Το 95% των διδασκόντων βαθμολογήθηκε με 1 και αξιολογούνται ως μη αποδεκτοί και το 5% με 2 και αξιολογούνται ως μερικώς αποδεκτοί, σχετικά με την δημιουργία περιβάλλοντος που προάγει την αναζήτηση, τη συνεργασία και την υποστηρικτική αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη καθώς και με τον τρόπο επικοινωνίας και ανατροφοδότησης μέσα σ' αυτό το περιβάλλον.

Στο συγκεκριμένο τομέα της διδακτικής πρακτικής, η στατιστική ανάλυση t -test ενός δείγματος, εμφάνισε στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη απόδοση των διδασκόντων, $t = -15.4$, $p < .05$, ως προς το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης (βάση 3).



Σχήμα 4.5. Ποσοστά διδασκόντων από την αξιολόγηση της διδακτικής ανατροφοδότησης
Όπου: Μη αποδεκτή (κλίμακα αξιολόγησης από 1 έως 2), μερικώς αποδεκτή (κλίμακα αξιολόγησης από 2 έως 3)

Πίνακας 4.6. Αξιολόγηση διδακτικής ανατροφοδότησης

Μεταβλητές	Αξιολόγηση 1 ^{ου} μαθήματος ΜΟ± ΤΑ	Αξιολόγηση 2 ^{ου} μαθήματος ΜΟ± ΤΑ	Συνολική αξιολόγηση ΜΟ± ΤΑ
5. Διδακτική ανατροφοδότηση (N=20)			
5.1 Ο διδάσκων παρέχει ανατροφοδότηση όσον αφορά τη σωστή ή τη λανθασμένη εκτέλεση της δραστηριότητας / άσκησης μέσα στο μάθημα για να ενθαρρύνει τη βελτίωση των μαθητών.	2.40±0.68	2.30±0.73	2.35±0.61
5.2 Ο διδάσκων παρέχει ακριβή πληροφόρηση (ανατροφοδότηση) για εργασία (γνωστική ή πρακτική) εκτός μαθήματος.	1.05±0.22	1.05±0.22	1.05±0.22
5.3 Ο διδάσκων επιβεβαιώνει κατάλληλα την ορθότητα της προφορικής ή κινητικής απάντησης και προχωρά.	2.35±0.88	2.15±0.75	2.25±0.73
5.4 Ο διδάσκων παρέχει υποστηρικτική ανατροφοδότηση (θετική και διορθωτική) μετά από μια ανακριβή απάντηση, εμβαθύνοντας, επαναλαμβάνοντας την ερώτηση, δίνοντας μια ένδειξη του 'κλειδιού' για τη σωστή απάντηση, ή δίνοντας περισσότερο χρόνο.	2.10±0.64	1.90±0.64	2.00±0.56
5.5 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί τη γνώση των αποτελεσματικών προφορικών και μη προφορικών τεχνικών επικοινωνίας για να προάγει την ενεργό αναζήτηση, τη συνεργασία, και την υποστηρικτική αλληλεπίδραση στο χώρο διεξαγωγής του μαθήματος (αίθουσα, χώρο άσκησης).	1.05±0.22	1.05±0.22	1.05±0.22
Σύνολο	1.79±0.42	1.69±0.38	1.74±0.37

Σημείωση: 1: δεν παρατηρήθηκε, 2: κάτω από τη βάση, 3: στη βάση, 4: πάνω από τη βάση

4.6 Διευκόλυνση διδασκαλίας

Η περιγραφική στατιστική των δεδομένων (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) ανά μεταβλητή-κριτήριο περιγράφονται στον πίνακα 4.7 και η απεικόνιση των ποσοστών στο σχήμα 4.7. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι:

Όσον αφορά την ένταξη δραστηριοτήτων που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, το 30% των διδασκόντων βαθμολογήθηκε από 1-2 και αξιολογήθηκαν ως μη αποδεκτοί και το 70% από 2-3 και αξιολογήθηκαν ως μερικώς αποδεκτοί.

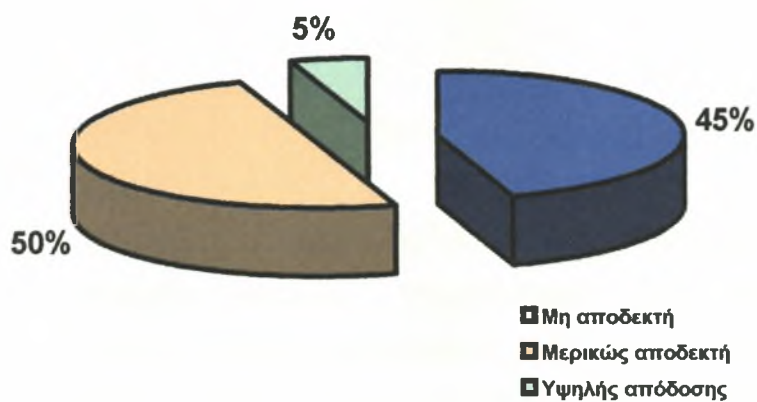
Στη χρήση του διαθέσιμου υλικού του σχολείου και της κοινότητας (έμψυχου και άψυχου) για υποστήριξη της διδασκαλίας, το 25% των

διδασκόντων βαθμολογήθηκε από 1-2 και αξιολογήθηκαν ως μη αποδεκτοί, το 60% από 2-3 και αξιολογήθηκαν ως μερικώς αποδεκτοί, το 10% με 3 και αξιολογήθηκαν ως αποδεκτοί και το 5% με 4 και αξιολογήθηκαν ως υψηλής απόδοσης.

Στο συγκεκριμένο τομέα της διδακτικής πρακτικής, η στατιστική ανάλυση t-test ενός δείγματος, εμφάνισε στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη απόδοση των διδασκόντων, $t = -12.1$, $p < .05$, ως προς το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης (βάση 3).

Πίνακας 4.7. Αξιολόγηση διευκόλυνσης διδασκαλίας

Μεταβλητές	Αξιολόγηση 1 ^{ου} μαθήματος ΜΟ± ΤΑ	Αξιολόγηση 2 ^{ου} μαθήματος ΜΟ± ΤΑ	Συνολική αξιολόγηση ΜΟ± ΤΑ
6. Διευκόλυνση της διδασκαλίας (N=20)			
6.1 Ο διδάσκων έχει μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα διδακτικά πλάνα, που είναι συμβατά με τους διδακτικούς στόχους του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος και τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας.	2.00±0.32	1.95±0.39	1.97±0.34
6.2 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί τις διαγνωστικές πληροφορίες που λαμβάνονται από τις δοκιμές και άλλες τυπικές και άτυπες διαδικασίες αξιολόγησης για να αξιολογήσει και να εξασφαλίσει τη συνεχή γνωστική, κοινωνική, και φυσική ανάπτυξη των μαθητών.	2.10±0.45	2.05±0.51	2.07±0.44
6.3 Ο διδάσκων διατηρεί ακριβή στοιχεία που αποδεικνύουν την απόδοση των μαθητών.	1.30±0.57	1.30±0.57	1.30±0.57
6.4 Ο διδάσκων κατανοεί πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται οι μαθητές και σχεδιάζει κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες για τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και τα διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας.	1.90±0.31	1.80±0.52	1.85±0.32
6.5 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και της κοινότητας, υποδομή σχολείου και κοινότητας) για να υποστηρίξει το πρόγραμμα διδασκαλίας.	2.25±0.72	2.05±0.760	2.15±0.67
6.6 Ο διδάσκων συμπεριφέρεται σε όλους τους μαθητές με δίκαιο και ίσο τρόπο.	2.75±0.44	2.75±0.44	2.75±0.41
Σύνολο	2.05±0.35	1.98±0.40	2.02±0.36



Σχήμα 4.6. Αποτελέσματα από την αξιολόγηση της διευκόλυνσης της διδασκαλίας
Όπου: Μη αποδεκτή (κλίμακα αξιολόγησης από 1 έως 2), μερικώς αποδεκτή (κλίμακα αξιολόγησης από 2 έως 3) και υψηλής απόδοσης (κλίμακα αξιολόγησης από 3 έως 4).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν η αξιολόγηση της διδακτικής απόδοσης καθηγητών φυσικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά τη διδασκαλία κινητικών περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος. Για την αξιολόγηση των διδασκόντων χρησιμοποιήθηκε το Teacher Performance Assessment Instrument-Revised (TPAI-R), όργανο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Το όργανο προσαρμόστηκε στις ανάγκες για την αξιολόγηση των καθηγητών-τριών φυσικής αγωγής στη χώρα μας και ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του. Σαν γενικό συμπέρασμα από την αξιολόγηση των διδασκόντων προκύπτει ότι η απόδοσή τους σε όλους τους τομείς της διδακτικής πρακτικής ήταν αρκετά χαμηλότερη από το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης.

Ο χρόνος ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής σχετίζεται με το αν θα επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος, κινητικοί, γνωστικοί, συμπεριφορικοί, κοινωνικοί. Συνολικά στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, ένα μικρό ποσοστό από τους συμμετέχοντες (10%), αξιολογήθηκε στο αποδεκτό επίπεδο απόδοσης. Οι υπόλοιποι αξιολογήθηκαν ως μη αποδεκτοί ή μερικώς αποδεκτοί διότι κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας δαπάνησαν αδικαιολόγητα πολύ χρόνο στην οργάνωση των μαθητών, στις μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων ή σε συχνές διακοπές για οδηγίες και ανατροφοδότηση. Επίσης οργάνωναν ομάδες με μεγάλο αριθμό μαθητών έτσι ώστε να υπάρχει μεγάλος χρόνος αναμονής για συμμετοχή ή δεν χρησιμοποιούσαν επαρκή εξοπλισμό για τις ανάγκες των δραστηριοτήτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμπίπτουν με ευρήματα άλλων ερευνητών (Siedentop et al., 1986; Silverman, 1991). Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι οι διαφορετικές μεθοδολογίες που χρησιμοποιήθηκαν στις παραπάνω έρευνες, δεν επιτρέπουν την άμεση σύγκριση των ευρημάτων. Παρ' όλα αυτά, σε απόλυτες τιμές, η απόδοση του δείγματος στην παρούσα έρευνα, ως προς τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, κρίνεται ως πολύ

χαμηλή, γεγονός που έχει σαν άμεση συνέπεια τη μειωμένη κινητική συμμετοχή των μαθητών. Αυτό έχει μια σειρά από αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση, στη μείωση της φυσικής δραστηριότητας των μαθητών και στην ανάπτυξη θετικής στάσης ως προς το μάθημα της φυσικής αγωγής (Silverman & Scrabis, 2004). Η διεθνής έρευνα έδειξε ότι οι αποτελεσματικοί διδάσκοντες είναι ικανοί να δραστηριοποιούν τους μαθητές, με κατάλληλες κινητικά δραστηριότητες σε ποσοστό 45-50% του χρόνου του μαθήματος (Eldar et al., 1989; Lasy et al., 1998).

Η συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη παίζει βασικό ρόλο στη δημιουργία και διατήρηση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Συνολικά, στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών το 35% των συμμετεχόντων, αξιολογήθηκαν στο αποδεκτό και υψηλής απόδοσης επίπεδο.

Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι ένα μικρό ποσοστό του δείγματος (25%), αξιολογήθηκαν σε αποδεκτό επίπεδο απόδοσης για την εφαρμογή ρουτινών σχετικές με τη διδακτική διαδικασία. Οι υπόλοιποι αξιολογήθηκαν ως μη αποδεκτοί ή μερικώς αποδεκτοί διότι κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας δεν είχαν καθορίσει ρουτίνες που αφορούν την είσοδο και έξοδο των μαθητών στο χώρο άσκησης, την οργάνωση σε ομάδες, το ξεκίνημα και σταμάτημα της δραστηριότητας, τη διανομή και συγκέντρωση του υλικού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα του Curtner-Smith και των συνεργατών του, (1999). Αντίθετα άλλοι ερευνητές (Fink & Siedentop, 1989; Oslim, 1996; O' Sullivan & Dyson, 1994), αναφέρουν την ύπαρξη ρουτινών σε αντίστοιχες έρευνες. Η απόδοση των συμμετεχόντων στην εφαρμογή ρουτινών κρίνεται ως πολύ χαμηλή, που έχει σαν άμεση συνέπεια, την απώλεια χρόνου από την ύπαρξη διακοπών κατά τη διδακτική διαδικασία, με άμεση συνέπεια τη μειωμένη ενεργή συμμετοχή των μαθητών και την ενασχόλησή τους με το αντικείμενο της διδασκαλίας. Για την εγκαθίδρυση και εφαρμογή ρουτινών απαιτείται εκπαίδευση των διδασκόντων πριν και μετά την έναρξη της εργασίας τους (Kagan, 1992).

Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι, ένα μεγάλο ποσοστό των διδασκόντων (75%), αξιολογήθηκαν σε επίπεδο αποδεκτό και υψηλής απόδοσης στην ικανότητά τους να παρακολουθούν τη συμπεριφορά των μαθητών είτε όταν λειτουργούσαν στην τάξη σαν σύνολο είτε σε μικρές ομάδες, καθώς και στις μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων. Η συντριπτική πλειοψηφία από

αυτούς είχαν την ικανότητα να διαχειρίζονται άμεσα ή σχεδόν άμεσα την ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών με αποτελεσματικό και τις περισσότερες φορές με κατάλληλα παιδαγωγικό τρόπο.

Τα αποτελέσματα αυτά κρίνονται γενικά ικανοποιητικά, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων, βρισκόταν σε κίνηση μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, με άμεση συνέπεια την πρόληψη ή το σταμάτημα των πιθανά ακατάλληλων συμπεριφορών των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται και από την άποψη των Ryan και Ratliff (2000), οι οποίοι αναφέρουν ότι η συνεχής μετακίνηση των διδασκόντων προάγει την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και μπορεί να μειώσει τις εκτός καθήκοντος καθώς και τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών.

Η διδακτική παρουσίαση αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας και δεν αποτελεί μεμονωμένη διαδικασία. Απαιτείται να γίνεται σχεδιασμός πριν την παρουσίαση με στόχους και καθορισμένα αντικείμενα. Στον τομέα της διδακτικής παρουσίασης, το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα αξιολογήθηκε κάτω από το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μόνο το 35% του δείγματος αξιολογήθηκε σε αποδεκτό και υψηλής απόδοσης επίπεδο για την επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες είτε δίδασκαν δεξιότητες ακατάλληλες για το επίπεδο των μαθητών είτε δεν επέλεξαν προοδευτικής δυσκολίας δραστηριότητες για την επίτευξη των επιδιώξεων του μαθήματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι άμεσα συγκρίσιμα με άλλων ερευνών εξαιτίας της διαφορετικής μεθοδολογίας αλλά και της ύπαρξης διαφορετικών δεικτών αξιολόγησης στην παρούσα έρευνα. Επιβεβαιώνονται, σ' ένα βαθμό, από έρευνες που αναφέρονται στην αδυναμία των διδασκόντων να επιλέξουν κατάλληλες κινητικά δραστηριότητες για το επίπεδο των μαθητών (Siedentop, 1991) και Silverman (1991), που αναφέρεται στην περιορισμένη χρονική συμμετοχή των μαθητών σε κατάλληλες κινητικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Παρ' όλα αυτά, η απόδοση των διδασκόντων στην επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων κρίνεται ως μη ικανοποιητική, γεγονός που έχει σαν άμεση συνέπεια να μην εμφανίζεται το αντικείμενο εφικτό και ταυτόχρονα προκλητικό για τους μαθητές, με

αποτέλεσμα την ύπαρξη αρνητικών επιπτώσεων στη μάθηση και την επίτευξή τους.

Η διδακτική διαδικασία περιλαμβάνει την παροχή πληροφοριών σχετικές με το προς μάθηση αντικείμενο. Για την παρούσα έρευνα αξίζει να αναφερθεί, ότι στον τρόπο επίδειξης και παροχής επεξηγήσεων για τις προς μάθηση ή εκτέλεση δραστηριότητες, λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν σε αποδεκτό και υψηλής απόδοσης επίπεδο. Οι υπόλοιποι διδάσκοντες είτε δεν επεδείκνυαν καθόλου τη δραστηριότητα είτε επεδείκνυαν λάθος είτε δεν μπορούσαν να αντιληφθούν τον απαραίτητο αριθμό επιδείξεων. Επίσης, μόνο ένα μικρό ποσοστό του δείγματος τόνιζε τα σημαντικά σημεία των δεξιοτήτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμπίπτουν με ευρήματα και άλλων ερευνητών (Werner & Rink, 1989; Vassiliadou et al, 2004). Πρέπει να σημειωθεί, ότι παρ' όλο που τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι άμεσα συγκρίσιμα με των ανωτέρω ερευνών, η απόδοση του δείγματος ως προς την παρουσίαση των δραστηριοτήτων, κρίνεται ως μη ικανοποιητική. Το γεγονός αυτό έχει σα συνέπεια την μη επαρκή ή τη λανθασμένη πληροφόρηση των μαθητών για τις προς μάθηση ή εκτέλεση δραστηριότητες με άμεσες επιπτώσεις στη μάθηση και την επίτευξή τους. Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι οι αποτελεσματικοί διδάσκοντες επιδεικνύουν πλήρως και σωστά την προς μάθηση δεξιότητα (Rink, 1994), τονίζοντας τα βασικά σημεία της (Pangrazi, 1997).

Σημαντική επίσης θεωρείται η παροχή παραλλαγών στις προς εκτέλεση δραστηριότητες, με συνέπεια την μετακίνηση των διδασκόντων προς την κατεύθυνση παροχής ατομικής διδασκαλίας (Jones-Hamilton, 2002). Το σύνολο των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκε χαμηλότερα από το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης. Η συντριπτική πλειοψηφία των διδασκόντων δεν διαφοροποιούσε προγραμματισμένα το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων για μαθητές υψηλής ή μειωμένης επίτευξης. Σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση του βαθμού δυσκολίας και αφορούσε μόνο τους μαθητές μειωμένης επίτευξης.

Σε ερώτηση που απευθύνθηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνα πριν την παρατήρηση, για τον τρόπο ένταξης των διαφορετικής επίτευξης μαθητών στη

μαθησιακή διαδικασία, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι προγραμματίζουν και ακολουθούσαν συγκεκριμένη σειρά δραστηριοτήτων κατά διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Ανέφεραν επίσης, ότι δεν υπάρχουν περιθώρια για παροχή παραλλαγών και ατομικών προσαρμογών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, και βοηθούν τους μαθητές χαμηλής επίτευξης μέσω της ανατροφοδότησης.

Η απόδοση του δείγματος, στον τρόπο ένταξης των διαφορετικής επίτευξης μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, κρίνεται ως πολύ χαμηλή, γεγονός που έχει σα συνέπεια τη μειωμένη συμμετοχή την απογοήτευση ή τη μείωση του ενδιαφέροντος για μαθητές χαμηλής και υψηλής επίτευξης αντίστοιχα. Αυτό έχει μια σειρά από αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση, στη μείωση της φυσικής δραστηριότητας των μαθητών και στην ανάπτυξη θετικής στάσης ως προς το μάθημα της φυσικής αγωγής (Silverman & Scrabis, 2004).

Όπως έχει αναφερθεί, οι στόχοι της εκπαίδευσης εκτός από την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, είναι και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλήματος και της συνεργατικής μάθησης μεταξύ των μαθητών. Στην παρούσα έρευνα, το σύνολο των διδασκόντων αξιολογήθηκε σε μη αποδεκτό επίπεδο στην εμφάνιση στρατηγικών για την ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Αν και οι στρατηγικές αυτές δεν είναι καινούργιες, δεν φαίνεται να έχουν ενταχθεί στη διδακτική πρακτική των συμμετεχόντων στην έρευνα. Πιθανή αιτία για την απουσία αυτών των στρατηγικών είναι ότι δεν περιλαμβάνεται στους σκοπούς του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος η ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Τα ευρήματα της έρευνας συμπίπτουν και με ευρήματα άλλων ερευνητών (Cleland et al, 1999).

Αξίζει να αναφερθεί ότι το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα αξιολογήθηκε σε μη αποδεκτό επίπεδο σχετικά με την ενθάρρυνση των μαθητών για ενεργή συμμετοχή και ανάπτυξη της υπευθυνότητάς τους, μέσω της διδακτικής διαδικασίας. Ένα μικρό ποσοστό του δείγματος, είχαν καλλιεργήσει την ικανότητα των μαθητών να δουλεύουν ατομικά ή ομαδικά με συνέπεια. Αν και υπάρχει συμφωνία στις απόψεις των ερευνητών για την προσφορά των ατομικών στόχων επίτευξης στην προσπάθεια για τη μάθηση και τη βελτίωση (Nichols, 1989; Ray, 2004), κανένας από τους συμμετέχοντες δεν βοηθούσε τους μαθητές να θέτουν ατομικούς και στις περισσότερες περιπτώσεις δεν έθεταν καθόλου στόχους επίτευξης. Η διεθνής έρευνα

υποστηρίζει ότι αυτό έχει σαν συνέπεια την μειωμένη παρακίνηση των μαθητών για υπεύθυνη και ενεργή συμμετοχή, γεγονός που έχει αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση και την επίτευξή τους (Papaioannou, 1998; Chen, 2001).

Σημαντική επίσης θεωρείται και η συμβολή της τεχνολογίας (υπολογιστές, βίντεο κ.ά) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι ένα ελάχιστο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα (5%), αξιολογήθηκε σε αποδεκτό επίπεδο σχετικά με την ένταξη της τεχνολογίας στη διδασκαλία του. Σε ερώτηση προς τους συμμετέχοντες στην έρευνα πριν την παρατήρηση, ένα μικρό ποσοστό (25%), ανέφερε ότι έκανε περιστασιακή χρήση του βίντεο για επίδειξη κάποιων αθλημάτων και οι υπόλοιποι δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου την τεχνολογία στη διδασκαλία τους. Πιθανή αιτία για την εμφάνιση των χαμηλών ποσοστών, είναι η μη επάρκεια γνώσεων σε σχέση με την τεχνολογία και τις δυνατότητες που παρέχει στην πληροφόρηση και τη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμπίπτουν και με ευρήματα του γραφείου εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών για χρήση της τεχνολογίας από τους εκεί διδάσκοντες (National Center of Education Statistics, 1999). Η απόδοση του δείγματος στην παρούσα έρευνα κρίνεται ως εξαιρετικά χαμηλή και απαιτείται εκπαίδευση των διδασκόντων για τις δυνατότητες και τους τρόπους ένταξης της τεχνολογίας στο αντικείμενο της φυσικής αγωγής.

Η διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών είναι διπλή, αξιολογεί τη διδασκαλία καθώς και την κατανόηση του αντικειμένου από τους μαθητές. Συνολικά στον έλεγχο της απόδοσης των μαθητών το σύνολο των διδασκόντων αξιολογήθηκε κάτω από το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης. Πρέπει να αναφερθεί ότι σε ερώτηση στους συμμετέχοντες πριν την παρατήρηση ένα ελάχιστο ποσοστό (5%), ανέφερε ότι χρησιμοποιούσε σαφή κριτήρια, γνωστοποιημένα στους μαθητές καθώς και προκαθορισμένες ημερομηνίες για την αξιολόγησή τους. Οι υπόλοιποι διδάσκοντες είτε ανέφεραν ασαφή τεστ και κριτήρια είτε ότι δεν αξιολογούσαν καθόλου τους μαθητές διότι γνώριζαν την επίδοσή τους από τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Παρ' όλα όσα ανέφερε ένα μικρό ποσοστό του δείγματος για τον τρόπο αξιολόγησης, δεν προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων κάποιος

διδάσκοντας να χρησιμοποιεί δοκιμασίες κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας για την αξιολόγηση των μαθητών.

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με ευρήματα και άλλων ερευνητών (Οικονομόπουλος και συνεργάτες, 2000; Ikononopoulos et al, 2004). Η απόδοση των συμμετεχόντων σ' αυτόν τον τομέα της διδακτικής πρακτικής κρίνεται ως εξαιρετικά χαμηλή, γεγονός που έχει σαν συνέπεια οι μαθητές να μη γνωρίζουν την πορεία τους και το βαθμό επίτευξής τους, αλλά και οι διδάσκοντες την αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας τους ώστε να γίνουν παρεμβάσεις και αλλαγές όπου αυτό απαιτείται (Jones-Hamilton, 2002).

Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν τη χρησιμότητα της ανατροφοδότησης στην κινητική και αθλητική επίτευξη τόσο στους χώρους άθλησης όσο και στο εργαστήριο (Rikard, 1991; Siedentop, 1991). Αντίθετα κάποιοι άλλοι (Lee, et al, 1993; Silverman, 1994) αναφέρουν ότι η ανατροφοδότηση μπορεί να μην έχει σημαντική επίδραση στην επίτευξη των μαθητών.

Συνολικά σ' αυτόν τον τομέα της διδακτικής διαδικασίας, το σύνολο των διδασκόντων αξιολογήθηκε χαμηλότερα από το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όσον αφορά την παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης για την ορθή ή λανθασμένη εκτέλεση της δραστηριότητας, μόνο ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων αξιολογήθηκε σε αποδεκτό επίπεδο απόδοσης. Οι υπόλοιποι διδάσκοντες αξιολογήθηκαν ως μη αποδεκτοί ή μερικώς αποδεκτοί διότι κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας είτε δεν παρείχαν καθόλου ανατροφοδότηση στους μαθητές είτε η ανατροφοδότηση που παρείχαν ήταν ασαφής, γενική, λανθασμένη ή με μεγάλη συχνότητα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνητών (Werner & Rink, 1989; Vassiliadou et al, 2004). Παρ' όλο που τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι άμεσα συγκρίσιμα με άλλων ερευνών, η απόδοση του δείγματος σε απόλυτες τιμές, ως προς την παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης για λανθασμένη εκτέλεση της δραστηριότητας, κρίνεται ως πολύ χαμηλή, γεγονός που έχει σαν άμεση συνέπεια την ελλιπή πληροφόρηση των μαθητών. Αυτό έχει μια σειρά από αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση και την επίτευξη των μαθητών.

Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι παρά τις απόψεις των ερευνητών για τη συμβολή της θετικής ανατροφοδότησης στη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Amorose & Horn, 2000; Koka & Hein, 2003), το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα έκανε σε αδικαιολόγητα μεγάλο βαθμό χρήση αρνητικής ανατροφοδότησης. Το γεγονός αυτό έχει σαν συνέπεια την χαμηλή παρακίνηση των μαθητών για συμμετοχή κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας με αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση και στην ανάπτυξη θετικής στάσης ως προς το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Η διδακτική παρουσίαση δεν είναι μια μεμονωμένη διαδικασία. Απαιτείται να γίνεται σχεδιασμός πριν την παρουσίαση, ο οποίος απαιτεί στόχους, καθορισμένα αντικείμενα, επιλεγμένες στρατηγικές και ένα ανεπτυγμένο σχέδιο μαθήματος (Jones-Hamilton, 2002). Όλα όσα αναφέρθηκαν καλύπτονται από τον όρο 'διευκόλυνση της διδασκαλίας'. Συνολικά, στον συγκεκριμένο τομέα της διδακτικής πρακτικής ένα ελάχιστο μόνο ποσοστό από τους συμμετέχοντες (5%), αξιολογήθηκε πάνω από το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το σύνολο των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, αξιολογήθηκε κάτω από το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης, όσον αφορά στο σχεδιασμό και την ένταξη στρατηγικών και δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, σχετικών με τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, κοινωνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές ή φυλετικές. Πιθανή αιτία για την μη εμφάνιση των συγκεκριμένων στρατηγικών είναι ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών δεν συμπεριλαμβάνεται στους σκοπούς του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος και ίσως είναι αντικείμενο άγνωστο για τους διδάσκοντες. Αυτό το γεγονός έχει σαν συνέπεια τη μειωμένη ένταξη των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η Kovar και οι συνεργάτες της (2001), προτείνουν στους καθηγητές φυσικής αγωγής να ενσωματώνουν στο πρόγραμμά τους τις απαραίτητες αλλαγές για να συναντήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους, φυλετικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές, στοχεύοντας στην πλήρη συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία.

Αξίζει επίσης να τονισθεί ότι ένα ελάχιστο ποσοστό των συμμετεχόντων (15%), αξιολογήθηκαν στο αποδεκτό και πάνω από το αποδεκτό επίπεδο

απόδοσης, όσον αφορά την αποτελεσματική χρήση του διαθέσιμου υλικού του σχολείου και της κοινότητας, έμψυχου και άψυχου. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν σε μη αποδεκτό επίπεδο απόδοσης διότι είτε δεν χρησιμοποιούσαν αποτελεσματικά τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου είτε δεν φρόντιζαν να είναι σε καλή και ασφαλή κατάσταση.

Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι σε ερώτηση πριν την παρατήρηση η μεγαλύτερη πλειοψηφία του δείγματος δεν ανέφερε κανενός είδους συνεργασία τους με άλλους διδάσκοντες, γονείς και φορείς της κοινότητας για την υποστήριξη της διδασκαλίας τους. Αυτό πιθανά να οφείλεται στο ότι δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και κοινωνίας γεγονός που έχει σαν συνέπεια να μην εκμεταλλεύονται προς όφελος της των μαθητών και της διδασκαλίας τους τις πιθανές δυνατότητες που τους παρέχει το περιβάλλον τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Εν συντομία θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η διδακτική απόδοση των συμμετεχόντων στην έρευνα, έτσι όπως αξιολογήθηκε με το συγκεκριμένο όργανο, εμφανίσθηκε χαμηλότερη από το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης σε όλους τους τομείς της διδακτικής πρακτικής. Υπήρχαν κριτήρια-μεταβλητές στα οποία οι διδάσκοντες αξιολογήθηκαν με πολύ χαμηλή βαθμολογία και κάποια που δεν παρατηρήθηκαν κατά τη διδακτική διαδικασία. Οι αιτίες για τη χαμηλή διδακτική απόδοση των διδασκόντων, οφείλονται πιθανά στο όργανο αξιολόγησης, στη διαβάθμιση της κλίμακας και τα αποδεκτά επίπεδα απόδοσης, αλλά και στο περιβάλλον εφαρμογής και τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Περιβάλλον εφαρμογής-συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ένα όργανο αξιολόγησης το οποίο έχει κατασκευαστεί για να λειτουργήσει σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρέχει στους διδάσκοντες αναλυτικά προγράμματα με σκοπούς και στόχους που απαιτεί η σύγχρονη εκπαίδευση. Στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα φυσικής αγωγής παρά το ότι διατείνονται ότι υλοποιούν και επιμέρους σκοπούς όπως βιολογικό-υγιεινό, κοινωνικό-ηθικό, βιωματικό, και πνευματικό-γνωστικό, αναιρούνται από την πράξη, καθώς προτείνονται προς εφαρμογή μόνο οι κινητικοί σκοποί του προγράμματος.

Οι αξιολογούμενοι για τους οποίους είναι κατασκευασμένο και στους οποίους απευθύνεται το όργανο αξιολόγησης, γνωρίζουν τα στάνταρτς και τα κριτήρια αξιολόγησής τους, γεγονός που δεν ίσχυε στην παρούσα έρευνα. Επίσης είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι βρίσκονται σε διαδικασία διαρκούς αξιολόγησης, έχουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση για το τι πρέπει να εντάσσουν στη διδασκαλία τους, καθώς και τους μηχανισμούς εκπαίδευσης και βελτίωσης της διδακτικής τους πρακτικής, ώστε να επιτυγχάνουν αποδεκτά επίπεδα διδακτικής απόδοσης.

Στην ελληνική πραγματικότητα όμως, δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα με σαφείς σκοπούς και στόχους, που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης, καθώς και κατευθυντήριες γραμμές και προτάσεις για τον τρόπο εφαρμογής και υλοποίησής τους στη διδακτική διαδικασία. Επίσης δεν εφαρμόζεται στην πράξη καμία διαδικασία που να πληροφορεί τους διδάσκοντες για το επίπεδο της διδακτικής τους απόδοσης, ούτε και μηχανισμοί εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους, οι οποίοι θα τους βοηθήσουν να ενσωματώσουν διδακτικές πρακτικές, που θα βελτιώσουν και θα αναβαθμίσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους, καθιστώντας τους αποτελεσματικότερους στη διδακτική διαδικασία.

Όργανο αξιολόγησης-διαβάθμιση κλίμακας

Το όργανο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι βασισμένο σε στάνταρτς απόδοσης μαθητών και διδασκόντων. Περιλαμβάνει κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης για κάθε κριτήριο, οι οποίοι αντανακλούν τις επίκαιρες τάσεις για το τι θεωρείται καλή διδασκαλία. Αν και η ανάπτυξη των δεικτών αξιολόγησης και η διαβάθμιση των κλιμάκων έγινε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ακολουθήθηκαν οι οδηγίες που προτείνονται από τους κατασκευαστές του οργάνου. Πιθανόν η διαβάθμιση των κλιμάκων να θεωρηθεί αυστηρή για την ελληνική πραγματικότητα. Πρέπει όμως να αναφερθεί ότι και από την εφαρμογή ανάλογων συστημάτων αξιολόγησης στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, αναφέρονται απόψεις που θεωρούν μη ρεαλιστικές τις προσδοκίες απόδοσης των διδασκόντων (Davis, et al 2000; Milanowski & Heneman, 2001). Αυτό πιθανά ισχύει διότι έχουν τεθεί υψηλά στάνταρτς, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων και των ικανοτήτων των διδασκόντων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Βάσει των όσων προαναφέρθηκαν θα μπορούσε να ειπωθεί ότι χρειάζεται:

- Να γίνει αναδιάρθρωση του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος με σαφείς, μετρήσιμους και ιεραρχημένους σκοπούς και στόχους, καθώς και κατευθυντήριες γραμμές και προτάσεις για τον τρόπο υλοποίησής τους.

- Να αναπτυχθούν και να εφαρμοσθούν διαδικασίες οι οποίες θα πληροφορούν τους διδάσκοντες για το επίπεδο της διδακτικής τους απόδοσης.
- Να αναπτυχθούν μηχανισμοί εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των διδασκόντων, οι οποίοι θα τους βοηθήσουν να εντάξουν στη διδακτική τους πρακτική διαδικασίες και στρατηγικές, οι οποίες θα βελτιώσουν και θα αναβαθμίσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Σ' αυτές περιλαμβάνονται :
 - Γνώσεις για το σωστό σχεδιασμό του μαθήματος.
 - Γνώσεις και τεχνικές με στόχο την αύξηση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών.
 - Ρουτίνες διαχείρισης που σχετίζονται με την οργάνωση των μαθητών και της διδακτικής διαδικασίας.
 - Γνώσεις και στρατηγικές για τον τρόπο παρουσίασης των προς διδασκαλία αντικειμένων.
 - Τεχνικές για την παροχή κατάλληλης και αποτελεσματικής ανατροφοδότησης.
 - Μέθοδοι για την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους αλλά και της απόδοσης των μαθητών.
 - Γνώσεις και διαδικασίες ένταξης δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλήματος και της συνεργατικής μάθησης.

Για να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και ουσιαστικά το παρόν όργανο για την αξιολόγηση των ελλήνων διδασκόντων χρειάζεται:

- Να αναπτυχθούν στάνταρτς τα οποία να προδιαγράφουν τι πρέπει να γνωρίζει και να μπορεί να εκτελεί ο μαθητής.
- Να αναπτυχθούν στάνταρτς τα οποία να προδιαγράφουν τι πρέπει να γνωρίζει και να μπορεί να εκτελεί ο διδάσκων
- Να υπάρχει μηχανισμός εκπαίδευσης και ανατροφοδότησης των διδασκόντων ώστε να ενταχθούν τα αναφερόμενα στάνταρτς στη διδακτική διαδικασία.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Περισσότερη έρευνα απαιτείται προκειμένου να διερευνηθεί η διδακτική απόδοση των διδασκόντων στη φυσική αγωγή. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να ασχοληθούν με τους εξής τομείς:

1. Να δοθεί ανατροφοδότηση στους διδάσκοντες για το επίπεδο της διδακτικής τους απόδοσης και να επαναληφθεί η έρευνα με την ίδια μεθοδολογία για να εξετασθούν πιθανές διαφορές στη διδασκαλία τους.
2. Να επεκταθεί η έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα, με την ένταξη διδασκόντων και από άλλες περιοχές, έτσι ώστε να υπάρχει μια γενική εικόνα για τη διδακτική απόδοση των καθηγητών φυσικής αγωγής στον ελληνικό χώρο.
3. Να πραγματοποιηθεί έρευνα σε όλες τις τάξεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε όλα τα αντικείμενα που περιλαμβάνει το μάθημα της φυσικής αγωγής, για να υπάρξει μια πλήρης εικόνα της διδακτικής απόδοσης του διδάσκοντα.

Παράρτημα 1

Φόρμα αξιολόγησης 'στιγμιότυπο παρατήρησης'

ΤΡΑΙ- ΣΤΙΓΜΙΟΤΥΠΟ
ΔΙΔΑΣΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟ...
ΗΜΕΡ/ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ

ΔΕΝ ΠΑΡΑΤΗΡΩΝΕ	ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΗ ΒΑΣΗ	ΣΤΗ ΒΑΣΗ	ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΤΗ ΒΑΣΗ
1. Διαχείριση του διδακτικού χρόνου			
1.1 Ο διδάσκων έχει το υλικό, και τον εξοπλισμό έτοιμο στην έναρξη του μαθήματος ή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.			
1.2 Ο διδάσκων ξεκινά το μάθημα γρήγορα.			
1.3 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί το διαθέσιμο χρόνο για μάθηση –εξάσκηση, και κρατά τους μαθητές απασχολημένους με το αντικείμενο.			
2. Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών			
2.1 Ο διδάσκων έχει θεσπίσει ένα σύνολο κανόνων και ρουτινών που καθορίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών			
2.2 Ο διδάσκων έχει θεσπίσει ένα σύνολο κανόνων και ρουτινών που καθορίζουν την προφορική συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων (κατά τη διδασκαλία όλης της τάξης ή μικρότερης ομάδας, κτλ.).			
2.3 Ο διδάσκων έχει θεσπίσει ένα σύνολο κανόνων και ρουτινών που καθορίζουν την κίνηση των μαθητών στην τάξη κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που δεν εντάσσονται άμεσα στη διδακτική διαδικασία (απομάκρυνση από το μάθημα, μετακίνηση μεταξύ των δραστηριοτήτων κ.ά.).			
2.4 Ο διδάσκων παρακολουθεί συχνά τη συμπεριφορά όλων των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όταν αυτοί λειτουργούν α) στο σύνολο της τάξης, β) σε μικρές ομάδες, και γ) κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.			
2.5 Ο διδάσκων σταματά την ακατάλληλη συμπεριφορά με άμεσο και σταθερό τρόπο, χωρίς όμως να προσβάλει την αξιοπρέπεια του μαθητή [η συμπεριφορά μπορεί να είναι είτε: α) συμπεριφορά ενοχλητική αλλά δεν επηρεάζει σοβαρά την κανονική ροή του μαθήματος, (για παράδειγμα ο μαθητής να χτυπά την μπάλα ή να ομιλεί την ώρα που ο διδάσκων δίνει ανατροφοδότηση είτε, β) συμπεριφορά αποδιοργανωτική στη ροή του μαθήματος (για παράδειγμα επιθετική συμπεριφορά, ανάρμοστη χρήση των οργάνων)]			
2.6 Ο διδάσκων αναλύει το περιβάλλον που υλοποιείται το μάθημα και κάνει τις κατάλληλες προσαρμογές για να υποστηρίξει τη μάθηση και να αυξήσει τις κοινωνικές σχέσεις.			

ΔΕΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΘΗΚΕ	ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΗ ΒΑΣΗ	ΣΤΗ ΒΑΣΗ	ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΤΗ ΒΑΣΗ
3. Διδακτική παρουσίαση			
3.1 Ο διδάσκων συνδέει τις διδακτικές δραστηριότητες του μαθήματος με την προϋπάρχουσα γνώση. 3.2 Ο διδάσκων κατανοεί σε βάθος τι θέλει να διδάξει (σκοπός – στόχος - επιδίωξη), τη δομή του αντικειμένου και πως θα το διδάξει αποτελεσματικότερα. Ακολουθώντας, επιλέγει ή δημιουργεί τις πιο κατάλληλες δραστηριότητες που διευκολύνουν τη μάθηση και καθιστούν το διδακτικό αντικείμενο κατανοητό και προκλητικό/ σημαντικό για τους μαθητές. 3.3 Ο διδάσκων μιλά με ευφράδεια και ακρίβεια. 3.4 Ο διδάσκων παρέχει τα σχετικά παραδείγματα και τις επιδείξεις για να επεξηγήσει τις έννοιες και τις δεξιότητες. 3.5 Ο διδάσκων αναθέτει εργασίες όπου τίθενται ρεαλιστικές απαιτήσεις στις οποίες οι μαθητές ανταποκρίνονται με υψηλό ποσοστό επιτυχίας. 3.6 Ο διδάσκων διευθύνει το μάθημα ή την εκπαιδευτική δραστηριότητα με γοργό ρυθμό, επιβραδύνοντας όπου χρειάζεται ώστε ο μαθητής να κατανοεί και να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά, αποφεύγοντας όμως την άσκοπη καθυστέρηση. 3.7 Ο διδάσκων κάνει τις μεταβάσεις μεταξύ των αντικειμένων και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσα στα μαθήματα αποτελεσματικά και ομαλά. 3.8 Ο διδάσκων σιγουρεύεται ότι η ανάθεση ρόλου ή εργασίας στα πλαίσια του μαθήματος είναι σαφής. 3.9 Ο διδάσκων δημιουργεί τις διδακτικές ευκαιρίες που προσαρμόζονται στη διαφορετικότητα των μαθητών. 3.10 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί διδακτικές στρατηγικές που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλήματος (κινητικού-γνωστικού- συμπεριφοράς) και των δεξιοτήτων εκτέλεσης. 3.11 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί την τεχνολογία για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του (χρήση υπολογιστή, διαδικτύου, βίντεο κα.). 3.12 Ο διδάσκων ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν και να είναι υπεύθυνοι για την δική τους μάθηση.			
4. Διδακτικός έλεγχος της απόδοσης των μαθητών			
4.1 Ο διδάσκων έχει σαφή, σταθερά, και λογικά κριτήρια εργασίας και προκαθορισμένες ημερομηνίες. 4.2 Ο διδάσκων περιφέρεται για να ελέγχει την απόδοση όλων των μαθητών. 4.3 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί τακτικά προφορικά, γραπτά, και άλλες μεθόδους για να αξιολογήσει τα αποτελέσματα των διδακτικών δραστηριοτήτων και να ελέγξει την πρόοδο των μαθητών. 4.4 Ο διδάσκων θέτει τις ερωτήσεις με σαφήνεια και μια κάθε φορά ζητώντας από τους μαθητές: α) επεξηγήσεις, β) επιδείξεις, γ) διορθώσεις, δ) κινητικές-γνωστικές απαντήσεις, ε) εντοπισμό λαθών. 4.5 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών για να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα.			

ΔΕΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΘΗΚΕ	ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΗ ΒΑΣΗ	ΣΤΗ ΒΑΣΗ	ΠΑΝΩ ΑΠΟ ΤΗ ΒΑΣΗ
5. Διδακτική ανατροφοδότηση			
5.1 ☐ διδάσκων παρέχει ανατροφοδότηση όσον αφορά τη σωστή ή τη λανθασμένη εκτέλεση της δραστηριότητας/ άσκησης μέσα στο μάθημα για να ενθαρρύνει τη βελτίωση των μαθητών.			
5.2 ☐ διδάσκων παρέχει ακριβή πληροφόρηση (ανατροφοδότηση) για εργασία (γνωστική ή πρακτική) εκτός μαθήματος.			
5.3 ☐ διδάσκων επιβεβαιώνει κατάλληλα την ορθότητα της προφορικής ή κινητικής απάντησης και προχωρά.			
5.4 ☐ διδάσκων παρέχει υποστηρικτική ανατροφοδότηση (θετική και διορθωτική) μετά από μια ανακριβή απάντηση, εμβαθύνοντας, επαναλαμβάνοντας την ερώτηση, δίνοντας μια ένδειξη του 'κλειδιού' για τη σωστή απάντηση, ή δίνοντας περισσότερο χρόνο.			
5.5 ☐ διδάσκων χρησιμοποιεί τη γνώση των αποτελεσματικών προφορικών και μη προφορικών τεχνικών επικοινωνίας για να προάγει την ενεργό αναζήτηση, τη συνεργασία, και την υποστηρικτική αλληλεπίδραση στο χώρο διεξαγωγής του μαθήματος (αίθουσα, χώρο άσκησης).			
6. Διευκόλυνση της διδασκαλίας			
6.1 ☐ διδάσκων έχει μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα διδακτικά πλάνα, που είναι συμβατά με τους διδακτικούς στόχους του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος και τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας.			
6.2 ☐ διδάσκων χρησιμοποιεί τις διαγνωστικές πληροφορίες που λαμβάνονται από τις δοκιμές και άλλες τυπικές και άτυπες διαδικασίες αξιολόγησης για να αξιολογήσει και να εξασφαλίσει τη συνεχή γνωστική, κοινωνική, και φυσική ανάπτυξη των μαθητών.			
6.3 ☐ διδάσκων διατηρεί ακριβή στοιχεία που αποδεικνύουν την απόδοση των μαθητών.			
6.4 ☐ διδάσκων κατανοεί πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται οι μαθητές και σχεδιάζει κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες για τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και τα διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας.			
6.5 ☐ διδάσκων χρησιμοποιεί τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και της κοινότητας, υποδομή σχολείου και κοινότητας) για να υποστηρίξει το πρόγραμμα διδασκαλίας.			
6.6 ☐ διδάσκων συμπεριφέρεται σε όλους τους μαθητές με δίκαιο και ίσο τρόπο.			

Παράρτημα 2

‘Πρωτόκολλο συνέντευξης’ πριν την παρατήρηση

‘Πρωτόκολλο συνέντευξης’ πριν την παρατήρηση

Διδάσκων:

Ημερομηνία:

Σχολείο:

Τάξη:

1. Ποιο είναι το αντικείμενο του μαθήματος που θα είμαι παρατηρητής ;

2. Ο σκοπός του μαθήματος σχετίζεται με το Αναλυτικό πρόγραμμα;

Ναι. Πώς ;

Όχι. Γιατί;

3. Ακολουθείς κάποια σειρά στη διδασκαλία των μαθημάτων;

Ναι

Όχι. Γιατί;

4. Πώς το μάθημα εντάσσεται σ' αυτή τη σειρά διδασκαλίας;

5. Χρησιμοποιείς αναλυτικό σχέδιο μαθήματος; Ναι.

Όχι. Γιατί;

6. Σχεδιάσεις αναλυτικά όλη τη διδακτική ενότητα; Ναι

Όχι. Γιατί;

7. Σχετίζεται αυτό το αντικείμενο με την προηγούμενη γνώση των παιδιών;

Ναι. Πώς;

Όχι. Γιατί;

8. Καθορίζεις με κάποιο τρόπο το βασικό επίπεδο μάθησης της τάξης γι' αυτό το μάθημα;

Ναι; Τι τρόπο χρησιμοποιείς;

Όχι

9. Καθορίζεις το αναμενόμενο επίπεδο απόδοσης των μαθητών; (Με την ολοκλήρωση του αντικειμένου πρέπει να γνωρίζουν και να εκτελούν)

Ναι. Όχι. Γιατί;

10. Είναι κοινό για όλους τους μαθητές; Ναι Όχι. Γιατί;

11. Γνωστοποιείς στους μαθητές τα επιδιωκόμενα επίπεδα απόδοσης και τις ανάλογες διαβαθμίσεις;

Ναι Όχι. Γιατί;

12. Θέτεις στόχους στους μαθητές στόχους; Τους βοηθάς να θέτουν μόνοι τους στόχους;

Ναι. Πώς;

Όχι. Γιατί;

13. Κατευθύνεις-βοηθάς τους μαθητές να επιλέξουν ανάλογα με το επίπεδό τους;

Ναι Όχι. Γιατί;

14. Διαφοροποιείς τον τρόπο διδασκαλίας σου για τους χαμηλής και υψηλής επίτευξης μαθητές;

Ναι; Πώς;

Όχι; Γιατί;

15. Αξιολογείς με κάποιο τρόπο την απόδοση/επίτευξη του μαθητή στο τέλος του μαθήματος (επίσημα–ανεπίσημα); Ναι. Τι τρόπο χρησιμοποιείς;

Όχι. Γιατί;

16. Αξιολογείς τους μαθητές για τη συνολική επίδοσή τους;

Ναι. Πώς;

Όχι. Γιατί;



17. Γνωρίζουν οι μαθητές σε τι θα αξιολογηθούν πότε και πώς;
Ναι. Πότε το γνωστοποιείς

Όχι. Γιατί;

18. Διατηρείς αρχεία για κάθε μαθητή;
Όχι. Γιατί;

Ναι. Τα αρχεία δείχνουν: α) Επιδιώξεις, β) Στόχους, γ) Αξιολογήσεις, δ) Πορεία στο μάθημα, ε) Επαναπροσδιορισμό στόχων.

19. Τα αρχεία ενημερώνονται α) μόνο από σένα, β) και από τους μαθητές;

20. Αναθέτεις στους μαθητές εργασία εκτός μαθήματος; Ναι. Όχι. Γιατί;

Όταν αναθέτεις εργασία α) Παραδίδεται; Παρουσιάζεται; γ) Δίδεται ανατροφοδότηση;

21. Διατηρούν οι μαθητές τετράδιο καθηκόντων για το μάθημα στο οποίο γράφονται οι εργασίες τους, οι εμπειρίες τους κλπ; Ναι. Όχι. Γιατί;.

22. Χρησιμοποιείς την τεχνολογία για να διδάξεις το μάθημα;

Ναι; Πώς;

Όχι. Τη χρησιμοποιείς γενικότερα στο μάθημα;

23. Υπάρχουν ειδικά προβλήματα, τα οποία δεν είναι κάτω από τον έλεγχό σου;

α) Με τους μαθητές;

β) Με τις εγκαταστάσεις;

24. Υπάρχει κάτι που πρέπει να ξέρω για το μάθημα προτού αρχίσει η παρατήρηση;

Ναι;

Όχι

25. Συμμετέχεις με κάποιο τρόπο στην ανάπτυξη και καλή εικόνα του σχολείου προς τα έξω;

Ναι. Πώς;

Όχι. Γιατί;

26. Κάνεις κάτι που να σχετίζεται με την ασφάλεια των παιδιών εκτός μαθήματος στο περιβάλλον του σχολείου;

Ναι. Τι;

Όχι. Γιατί;

27. Κάνεις κάτι το οποίο θα σε βοηθήσει να βελτιωθείς επαγγελματικά;

Ναι. Τι;

Όχι. Γιατί;

28. Εμπλέκεις τους γονείς του μαθητή στη μάθηση του παιδιού τους;

Ναι. Πώς;

Όχι. Γιατί;

29. Συνεργάζεσαι με συναδέλφους, γονείς ή άλλους κοινωνικούς φορείς για να βελτιώσεις τη μάθηση των παιδιών; Ναι. Πώς;

Όχι. Γιατί;

30. Ελέγχεις-αξιολογείς την επίδραση της δουλειάς σου σε μαθητές, γονείς ή άλλα σχετικά άτομα;

Ναι. Πώς;

Όχι. Γιατί;

Παράρτημα 3

Ανεπτυγμένη φόρμα και κλίμακα αξιολόγησης

Ι Διαχείριση διδακτικού χρόνου

Κριτήρια	Πάνω από τη βάση (4)	Στη βάση (3)	Κάτω από τη βάση (2)	Δεν παρατηρήθηκε (1)
1.1 Ο διδάσκων έχει το υλικό και τον εξοπλισμό έτοιμο στην έναρξη του μαθήματος ή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.	Ο διδάσκων έχει τον υλικό εξοπλισμό έτοιμο και ταξινομημένο καθώς και ρουτίνες διανομής (έτσι ώστε να υπάρχει δυνατότητα να ξεκινάει αμέσως η δραστηριότητα).	Ο διδάσκων έχει τον υλικό εξοπλισμό στο χώρο και ταξινομημένο για το ξεκίνημα της δραστηριότητας.	Ο διδάσκων έχει το υλικό στο χώρο αλλά δεν διανέμεται γρήγορα (διανομή από τον ίδιο κλπ) έτσι ώστε να καθυστερεί το ξεκίνημα της δραστηριότητας	Ο διδάσκων δεν έχει τον υλικό εξοπλισμό έτοιμο στο χώρο (απουσιάζει παντελώς) πριν την έναρξη του μαθήματος ή της δραστηριότητας
1.2 Ο διδάσκων ξεκινά το μάθημα γρήγορα	Ο διδάσκων προσέρχεται αμέσως στο χώρο του μαθήματος και έχει καθορίσει ρουτίνες εισόδου των μαθητών (έτοιμοι οι μαθητές στο χώρο) και ξεκινά το μάθημα αμέσως, οδηγίες ή δραστηριότητα (δεν καθυστερεί με ονομαστικές παρουσίες κλπ) (το μάθημα ξεκινά σε χρόνο μικρότερο των 2 λεπτών).	- Ο διδάσκων προσέρχεται στο χώρο αμέσως ή μέσα σε ένα λεπτό, συγκεντρώνει τους μαθητές και ξεκινάει το μάθημα χωρίς ιδιαίτερες καθυστερήσεις (ο χρόνος έναρξης του μαθήματος κυμαίνεται από 2-4 λεπτά – ο χρόνος αυτός αφαιρώνεται σε απουσίες, έλεγχο ένδυσης & υπόδησης κα). - Δεν υπάρχουν ξεκάθαρες ρουτίνες έναρξης του μαθήματος (οργάνωση μαθητών, είσοδος στο χώρο άσκησης). - Η μετάβαση από δραστηριότητα σε δραστηριότητα γίνεται μερικώς φορές με μικρή απώλεια χρόνου (για παράδειγμα το υλικό δεν συγκεντρώνεται αμέσως παρά τις οδηγίες του διδάσκοντα, δεν δίνονται σαφείς υποδείξεις για την επόμενη άσκηση). Ο χρόνος επόμενης άσκησης.	- Ο διδάσκων προσέρχεται στο χώρο με μικρή καθυστέρηση (2-3 λεπτά) και χρονοτριβεί στο ξεκίνημα του μαθήματος. - Δεν υπάρχει καμία ρουτίνα έναρξης του μαθήματος (οργάνωση μαθητών, είσοδος στο χώρο άσκησης). - Η μετάβαση από δραστηριότητα σε δραστηριότητα γίνεται μόνιμα με απώλεια χρόνου (για παράδειγμα το υλικό δεν συγκεντρώνεται αμέσως παρά τις οδηγίες του διδάσκοντα, δεν δίνονται σαφείς υποδείξεις για την επόμενη άσκηση). Ο χρόνος επόμενης άσκησης.	- Ο διδάσκων καθυστερεί να προσέλθει στο χώρο του μαθήματος (3-5 λεπτά) και καθυστερεί να συγκεντρώσει τους μαθητές ή δεν τους συγκεντρώνει καθόλου. Το μάθημα ξεκινά με καθυστέρηση μεγαλύτερη των 3 λεπτών από τη στιγμή που προσέρχεται ο διδάσκων στο χώρο άσκησης. - Δεν υπάρχει καμία ρουτίνα έναρξης του μαθήματος (οργάνωση μαθητών, είσοδος στο χώρο άσκησης). - Η μετάβαση μεταξύ των δραστηριοτήτων γίνεται με μεγάλη απώλεια χρόνου (3-4 λεπτά) (ο χρόνος χάνεται με αλλαγή στη σύνθεση των ομάδων, με αλλαγές στο χώρο, με αλλαγή υλικού). Ο χρόνος εμπλοκής των μαθητών με δραστηριότητες σχετικές με τις

1.3 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί το διαθέσιμο χρόνο για μάθηση – εξάσκηση, και κρατά τους μαθητές απασχολημένους στο αντικείμενο	Υπάρχουν ολιγομελείς ομάδες εργασίας / εξάσκησης και ο χρόνος αναμονής για την εκτέλεση είναι ελάχιστος. Ο μαθητής βρίσκεται σε κατάλληλες για τις επιδιώξεις του μαθήματος δραστηριότητες/ασκήσεις.	εμπλοκής των μαθητών με δραστηριότητες σχετικές με τις επιδιώξεις του μαθήματος είναι ικανοποιητικός. Υπάρχουν ολιγομελείς ομάδες εργασίας / εξάσκησης για τις περισσότερες δραστηριότητες και ο χρόνος αναμονής για την εκτέλεση είναι μικρός. Ο μαθητής βρίσκεται για μεγάλο διάστημα της διδακτικής ώρας σε διαρκή εμπλοκή σε κατάλληλες για τις επιδιώξεις του μαθήματος δραστηριότητες/ασκήσεις.	δραστηριότητες σχετικές με τις επιδιώξεις του μαθήματος είναι μικρές. Ο αριθμός των μαθητών σε κάθε ομάδα είναι τέτοιος που έχει σαν αποτέλεσμα <u>μικρή εμπλοκή</u> των μαθητών σε κατάλληλες για τις επιδιώξεις του μαθήματος δραστηριότητες/ασκήσεις. (για παράδειγμα δεν αργίζει την μπάλα σε διάστημα 6 λεπτών στο βόλει περισσότερες από 6 φορές).	επιδιώξεις του μαθήματος είναι ελάχιστες. Η οργάνωση των ομάδων είναι τέτοια που έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη μεγάλου χρόνου αναμονής των μαθητών που δεν εκτελούν κατάλληλες για τις επιδιώξεις του μαθήματος δραστηριότητες/ασκήσεις (για παράδειγμα εκτελούν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα 1-3 φορές).
Χρησιμοποιείται αποτελεσματικά <u>όλο</u> το διαθέσιμο υλικό.	Χρησιμοποιείται αποτελεσματικά <u>όλο</u> το διαθέσιμο υλικό.	Χρησιμοποιείται αποτελεσματικά <u>το μεγαλύτερο μέρος</u> του διαθέσιμου υλικού.	Δεν χρησιμοποιείται τουλάχιστον το <u>1/3</u> του διαθέσιμου υλικού.	Δεν χρησιμοποιείται <u>μεγάλο μέρος</u> του διαθέσιμου υλικού.
Έχει επαρκή εξοπλισμό (μπάλες – στεφάνια - κώνους κά) σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών (τουλάχιστον μία μπάλα ανά 3-4 μαθητές).	Έχει επαρκή εξοπλισμό (μπάλες – στεφάνια - κώνους κά) σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών (τουλάχιστον μία μπάλα ανά 3-4 μαθητές).	Έχει επαρκή εξοπλισμό (μπάλες – στεφάνια - κώνους κά) σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών (τουλάχιστον μία μπάλα ανά 3-4 μαθητές).	Δεν έχει φροντίσει να έχει επαρκή εξοπλισμό (μπάλες – στεφάνια - κώνους κά) σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών (για παράδειγμα μία μπάλα ανά 8 άτομα).	Δεν έχει φροντίσει να έχει επαρκή εξοπλισμό (μπάλες – στεφάνια - κώνους κά) σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών (για παράδειγμα μία μπάλα ανά 8 άτομα).
Η οργάνωση των ομάδων στο χώρο επιτρέπει την <u>απόσκόπιμη εξέλιξη</u> της δραστηριότητας.	Η οργάνωση των ομάδων στο χώρο οριζμένες φορές εμποδίζει την απόσκόπιμη εξέλιξη της δραστηριότητας (π.χ δεν δίνει σαφείς οδηγίες -ή οι οδηγίες δεν τηρούνται- για την επιστροφή των μαθητών και του υλικού στην αφετηρία εκτέλεσης ώστε να υπάρχει ροή).	Η οργάνωση των ομάδων στο χώρο οριζμένες φορές εμποδίζει την απόσκόπιμη εξέλιξη της δραστηριότητας (π.χ δεν δίνει οδηγίες -ή οι οδηγίες δεν τηρούνται- για την επιστροφή των μαθητών και του υλικού στην αφετηρία εκτέλεσης ώστε να υπάρχει ροή).	Η οργάνωση των ομάδων στο χώρο εμποδίζει <u>συνήχη</u> την απόσκόπιμη εξέλιξη της δραστηριότητας (π.χ δεν δίνει τις περισσότερες φορές οδηγίες-ή οι οδηγίες δεν τηρούνται-για την επιστροφή των μαθητών και του υλικού στην αφετηρία εκτέλεσης υλικού).	Η οργάνωση των ομάδων στο χώρο εμποδίζει <u>συνήχη</u> την απόσκόπιμη εξέλιξη της δραστηριότητας.
				Δεν υπάρχουν <u>παράλογες</u> στίς

	Υπάρχουν παραλλαγές (αλλαγή στο βαθμό δυσκολίας για ορισμένους μαθητές-οι παραλλαγές εκτελούνται με την ίδια οργάνωση της άσκησης) σε όλες τις ασκήσεις/ δραστηριότητες ώστε να επιτρέπεται η απόδοσκη εξάσκηση όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το επίπεδό τους.	Υπάρχουν παραλλαγές στις δραστηριότητες ώστε να επιτρέπεται στις περισσότερες δραστηριότητες η απόδοσκη εξάσκηση όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το επίπεδό τους.	Υπάρχουν παραλλαγές ή τυχαίες παραλλαγές (όταν ολοφάνερα απαιτείται τροποποίηση για κάποιους μαθητές) στις διάφορες ασκήσεις/ δραστηριότητες ώστε να επιτρέπεται η απόδοσκη εξάσκηση όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το επίπεδό τους.	διάφορες ασκήσεις/ δραστηριότητες ώστε να επιτρέπεται η απόδοσκη εξάσκηση όλων των μαθητών με αποτέλεσμα οι λιγότερο ταλαντούχοι μαθητές να αποθαρρύνονται ή να μην εκτελούν ικανοποιητικά και οι περισσότεροι ταλαντούχοι να μην παρακινούνται.
--	--	---	---	--

II Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών

Κριτήρια	Πάνω από τη βάση (4)	Στη βάση (3)	Κάτω από τη βάση (2)	Δεν παρατηρήθηκε (1)
2.1 Ο διδάσκων έχει θεσπίσει ένα σύνολο κανόνων και ρουτινών που καθορίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών	Ο διδάσκων έχει αποδεδειγμένα διδάξει όλες τις βασικές ρουτίνες* τις οποίες εφαρμόζουν οι μαθητές για: 1α) την είσοδο και 1β) την έξοδο των μαθητών από το χώρο άσκησης, 2) το χωρισμό τους σε υπο-ομάδες, και 3) την οργάνωσή τους (για παράδειγμα σε ζευγάρια, τριάδες, τετράδα, πεντάδες κλπ), 4α) τη μετακίνηση στο χώρο άσκησης, 4β) τη διανομή και 4β) τη συγκέντρωση του υλικού. 5α) το σταμάτημα και 5β) το ξεκίνημα της δραστηριότητας	Ο διδάσκων έχει αποδεδειγμένα διδάξει τις περισσότερες ρουτίνες (τουλάχιστον τρεις) που εφαρμόζουν οι μαθητές για: 1α) την είσοδο και 1β) την έξοδο των μαθητών στο χώρο άσκησης, 2) το χωρισμό τους σε υπο-ομάδες, και 3) την οργάνωσή τους (για παράδειγμα σε ζευγάρια, τριάδες, τετράδα, πεντάδες κλπ), 4α) τη διανομή και 4β) τη συγκέντρωση του υλικού. 5α) το σταμάτημα και 5β) το ξεκίνημα της δραστηριότητας	Ο διδάσκων δεν φαίνεται να έχει διδάξει τουλάχιστον δύο από τις βασικές ρουτίνες που αφορούν: 1α) την είσοδο και 1β) την έξοδο των μαθητών στο χώρο άσκησης, 2) το χωρισμό τους σε υπο-ομάδες, και 3) την οργάνωσή τους (για παράδειγμα σε ζευγάρια, τριάδες, τετράδα, πεντάδες κλπ), 3) τη μετακίνηση στο χώρο άσκησης, 4α) τη διανομή και 4β) τη συγκέντρωση του υλικού, 5α) το σταμάτημα και 5β) το ξεκίνημα της δραστηριότητας	Οι μαθητές δεν ακολουθούν σγεδόν ποτέ ρουτίνες που να καθορίζουν τη συμπεριφορά τους στο χώρο άσκησης και/ ή όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Ο διδάσκων προσπαθεί κάθε φορά να οργανώνει διαφορετικά τους μαθητές ανάλογα με τα περιεχόμενα του μαθήματος.

		* Αυτό διαπιστώνεται είτε βλέποντας αναρτημένα έντυπα, είτε από την παρατήρηση. Και στις δυο περιπτώσεις πρέπει να παρατηρείται η επιζήτούμενη συμπεριφορά		της δραστηριότητας..	
2.2 Ο διδάσκων έχει θεσπίσει ένα σύνολο κανόνων και ρουτινών που καθορίζουν την προφορική συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων (κατά τη διδασκαλία όλης της τάξης ή μικρότερης ομάδας, κτλ.) *	Στο επιθυμητό επίπεδο ο διδάσκων διαδραματίζει ρόλο συντονιστή και κατευθύνει τους μαθητές στην ανακάλυψη και απόκτηση της γνώσης. Το μάθημα έχει κυρίως μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών έχουν έναν ειδικό ρόλο στην υποομάδα τους. Ειδικότερα: Ο διδάσκων έχει αποδεδειγμένα διδάξει <u>όλες τις βασικές ρουτίνες</u> τις οποίες εφαρμόζουν οι μαθητές στην τάξη ή στο χώρο άσκησης για τη συμμετοχή τους στην υλοποίηση του μαθήματος • το χωρισμό σε ομάδες με αποδοχή των μελών και των ρόλων • το ρόλο του συντονιστή της υποομάδας • την κατανομή αρμοδιοτήτων • τη συλλογική δράση για αποπεράτωση της δραστηριότητας.	Στο επιθυμητό επίπεδο ο διδάσκων διαδραματίζει ρόλο συντονιστή και κατευθύνει τους μαθητές στην ανακάλυψη και απόκτηση της γνώσης. Το μάθημα έχει κυρίως μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών έχουν έναν ειδικό ρόλο στην υποομάδα τους. Ειδικότερα: Ο διδάσκων έχει αποδεδειγμένα διδάξει <u>τουλάχιστον τρεις από τις βασικές ρουτίνες</u> τις οποίες εφαρμόζουν οι μαθητές στην τάξη ή στο χώρο άσκησης για τη συμμετοχή τους στην υλοποίηση του μαθήματος • το χωρισμό σε ομάδες με αποδοχή των μελών και των ρόλων • το ρόλο του συντονιστή της υποομάδας • την κατανομή αρμοδιοτήτων • τη συλλογική δράση για αποπεράτωση της δραστηριότητας.	Σ' αυτό το επίπεδο έχει γίνει η στοιχειώδης προετοιμασία, αλλά αποστασιαστικά και μόνο από ορισμένους μαθητές της τάξης. Η συμμετοχή των μαθητών είναι αισθητά μειωμένη σε σχέση με το προηγούμενο επίπεδο. Ο διδάσκων <u>δεν</u> φαίνεται να έχει διδάξει <u>τουλάχιστον δυο από τις βασικές ρουτίνες</u> τις οποίες εφαρμόζουν οι μαθητές στην τάξη ή στο χώρο άσκησης για τη συμμετοχή τους στην υλοποίηση του μαθήματος • το χωρισμό σε ομάδες με αποδοχή των μελών και των ρόλων • το ρόλο του συντονιστή της υποομάδας • την κατανομή αρμοδιοτήτων • τη συλλογική δράση για αποπεράτωση της δραστηριότητας.	Σ' αυτό το επίπεδο ο διδάσκων διδάσκει 'από έδρας'. Δεν έχει γίνει καμία προσπάθεια για κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων στους μαθητές. Το μάθημα έχει κυρίως δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα. Οι μαθητές δεν συμμετέχουν ενεργά στην διαμόρφωση και υλοποίηση του μαθήματος. Ο διδάσκων προσπαθεί κάθε φορά να οργανώνει διαφορετικά τους μαθητές ανάλογα με τους στόχους και τα περιεχόμενα του μαθήματος.	

2.3 Ο διδάσκων έχει θεσπίσει ένα σύνολο κανόνων και ρουτινών που καθορίζουν την κίνηση των μαθητών στην τάξη κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που δεν εντάσσονται άμεσα στη διδακτική διαδικασία (απομάκρυνση από το μάθημα, μετακίνηση μεταξύ των δραστηριοτήτων, κ.α)	Ο διδάσκων έχει αποδεδειγμένα διδάξει τις ρουτίνες τις οποίες εφαρμόζουν οι μαθητές για δράσεις που δεν εντάσσονται άμεσα στα πλαίσια της διδασκαλίας αλλά αφορούν άμεσα την εύρυθμη λειτουργία του τμήματος. Ειδικότερα φαίνεται ότι η <u>πλειονότητα των μαθητών</u>: • Γνωρίζουν και ακολουθούν διαδικασίες για να εξέλθουν από το μάθημα για έκτακτη ανάγκη (για παράδειγμα να πουν νερό, να πάνε τουαλέτα, να ζητήσουν άδεια).	Ο διδάσκων έχει αποδεδειγμένα διδάξει τις περισσότερες ρουτίνες που εφαρμόζουν οι μαθητές για δράσεις που δεν εντάσσονται άμεσα στα πλαίσια της διδασκαλίας αλλά αφορούν άμεσα την εύρυθμη λειτουργία του τμήματος. Ειδικότερα φαίνεται ότι η <u>πλειονότητα των μαθητών</u>: • Γνωρίζει και ακολουθεί διαδικασίες για να εξέλθουν από το μάθημα για έκτακτη ανάγκη	Αρκετοί μαθητές δεν ακολουθούν τις περισσότερες ρουτίνες για τη συμπεριφορά τους σε δράσεις που δεν εντάσσονται άμεσα στα πλαίσια της διδασκαλίας. Ο διδάσκων φαίνεται να έχει διδάξει <u>πλημμελώς</u> τις σχετικές ρουτίνες.	Οι μαθητές δεν ακολουθούν στεγδόν ποτέ ρουτίνες που να καθορίζουν τη δράση τους που δεν εντάσσεται στα πλαίσια της διδασκαλίας. Για παράδειγμα • απομακρύνονται από το μάθημα κατά βούληση, συμμετέχουν επιλεκτικά στις δραστηριότητες που τους ευχαριστούν κ.ά. • Οι μαθητές που δεν συμμετέχουν στο μάθημα περιφέρονται άσκοπα ή δεν παρευρίσκονται στο χώρο άσκησης. • Στις περιπτώσεις που απαιτείται διαφοροποίηση της δράσης των μαθητών (μετακίνηση για αλλαγή δραστηριότητας, χώρου κ.ά.), γίνεται με άναρχο και τυχαίο τρόπο και χωρίς τον έλεγχο του διδάσκοντα. • Αυτή η συμπεριφορά δεν φαίνεται να εντοπίζει τον διδάσκοντα ή δεν γίνεται αντιληπτή από αυτόν.
---	--	--	---	---

2.4 Ο διδάσκων παρακολουθεί συχνά τη συμπεριφορά όλων των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όταν αυτοί λειτουργούν α) στο σύνολο της τάξης, β) σε μικρές ομάδες, και γ) κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.	Ο διδάσκων μετακινείται στο χώρο καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας με τέτοιο τρόπο ώστε να: • Έχει <u>συνεχή</u> οπτική επαφή με <u>όλους</u> τους μαθητές. • Διατηρεί την οπτική του επαφή με τους περισσότερους μαθητές ακόμα και όταν εργάζεται επικεντρωμένα με ένα μεμονωμένο μαθητή ή με μια μικρή ομάδα. • Ελέγχει τους μαθητές δίνοντας σαφείς οδηγίες κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων μεταξύ των δραστηριοτήτων όταν γίνεται διαφορετική οργάνωση ή προσανατολισμός στο χώρο.	Ο διδάσκων μετακινείται στο χώρο στο μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας στο χώρο με τέτοιο τρόπο ώστε να: • Έχει <u>συνεχή</u> οπτική επαφή με τους περισσότερους μαθητές. • Διατηρεί την οπτική του επαφή με τους μισούς τουλάχιστον μαθητές ακόμα και όταν εργάζεται επικεντρωμένα με ένα μεμονωμένο μαθητή ή με μια μικρή ομάδα. • Ελέγχει τους μαθητές δίνοντας σαφείς οδηγίες κατά τη διάρκεια των περισσότερων μεταβάσεων μεταξύ των δραστηριοτήτων όταν γίνεται διαφορετική οργάνωση ή προσανατολισμός στο χώρο.	μαθητές. Ο διδάσκων μετακινείται σε περιορισμένο χώρο των περισσότερων χρόνων του μαθήματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα: • Να <u>γάνει</u> συχνά την οπτική του επαφή με τους περισσότερους μαθητές όταν εργάζεται σε κάποια υπο-ομάδα ή με κάποιο μαθητή επικεντρωμένα. • Να μην <u>ελέγχει</u> τις μεταβάσεις μεταξύ των περισσότερων δραστηριοτήτων ή να μη δίνει επαρκείς οδηγίες για τη σύνθεση των ομάδων ή τις νέες θέσεις των μαθητών στο χώρο όταν γίνονται αλλαγές στην οργάνωση των δραστηριοτήτων.	Ο διδάσκων μετακινείται σε πολύ περιορισμένο χώρο ή μένει σχεδόν ακίνητος τον περισσότερο χρόνο του μαθήματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα: • Να μην <u>ενδιαφέρεται</u> να διατηρεί την οπτική του επαφή με τους μαθητές όταν εργάζεται σε κάποια υπο-ομάδα ή με κάποιο μαθητή επικεντρωμένα. • Να μην <u>ελέγχει</u> τις μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων και να μη δίνει επαρκείς οδηγίες για τη σύνθεση των ομάδων ή τις νέες θέσεις των μαθητών στο χώρο όταν γίνονται αλλαγές στην οργάνωση μεταξύ των δραστηριοτήτων.
2.5 Ο διδάσκων σταματά την ακατάλληλη συμπεριφορά με αμεσο και σταθερό τρόπο χωρίς όμως να προσβάλει την αξιοπρέπεια του μαθητή. [η συμπεριφορά μπορεί να είναι είτε: α) συμπεριφορά	Ο διδάσκων: • Κατανοεί τη διαφορά μεταξύ ακατάλληλης και ανάρμοστης συμπεριφοράς και παρεμβαίνει <u>αντιδρώντας ανάλογα</u> [για παράδειγμα δεν διακόπτει τη ροή του μαθήματος για μια ελαφρά απειθαρχία (εφαρμόζει κώταγμα,	Ο διδάσκων: • Κατανοεί τη διαφορά μεταξύ ακατάλληλης και ανάρμοστης συμπεριφοράς και τις περισσότερες φορές παρεμβαίνει <u>αντιδρώντας ανάλογα</u> [για παράδειγμα δεν διακόπτει τη ροή του μαθήματος για μια ελαφρά απειθαρχία	Ο διδάσκων: • Τις περισσότερες φορές <u>δεν έχει</u> κατόλληλη αντίδραση σε διαφορετικής βαρύτητας πειθαρχικά παραπτώματα.	Ο διδάσκων: • <u>Δεν</u> έχει σταθερή και κατόλληλη αντίδραση σε διαφορετικής βαρύτητας πειθαρχικά παραπτώματα.

ενοχλητική αλλά δεν επηρεάζει σοβαρά την κανονική ροή του μαθήματος, (για παράδειγμα ο μαθητής να χτυπά την μπάλα ή να ομιλεί την ώρα που ο διδάσκων δίνει ανατροφοδότηση, είτε β) συμπεριφορά αποδιοργανωτική στη ροή του μαθήματος (για παράδειγμα επιθετική συμπεριφορά, ανάρμοστη χρήση των οργάνων)]	προσέγγιση κλπ) και επεμβαίνει άμεσα και δυναμικά διακόπτοντας το μάθημα για αποδιοργανωτική συμπεριφορά].	• Έχει <u>απόλυτο έλεγχο</u> της τάξης σε <u>όλη τη διάρκεια</u> της διδακτικής ώρας. • Έχει αναπτύξει αίσθημα ευθύνης σε <u>όλους τους μαθητές</u> για τη συμπεριφορά τους.	(εφαρμόζει κλίταγμα, προσέγγιση κλπ) και επεμβαίνει άμεσα και δυναμικά διακόπτοντας το μάθημα για αποδιοργανωτική συμπεριφορά].	• Έχει γενικά τον <u>έλεγχο</u> της τάξης <u>σχεδόν σε όλη τη διάρκεια</u> της διδακτικής ώρας. • Έχει αναπτύξει αίσθημα ευθύνης στους <u>περισσότερους μαθητές</u> για τη συμπεριφορά τους. • Έχει αναπτύξει αίσθημα ευθύνης σε <u>όλους τους μαθητές</u> για τη συμπεριφορά τους.	• Έχει <u>μερικό έλεγχο</u> της τάξης και <u>όχι σε όλη τη διάρκεια</u> της διδακτικής ώρας. • <u>Δεν</u> έχει κατορθώσει να αναπτύξει αίσθημα ευθύνης στους μαθητές για τη συμπεριφορά τους. • Διακόπτει συχνά τη ροή του μαθήματος για <u>απλές πράξεις</u> απειθαρχίας ή ακατάλληλης συμπεριφοράς. • <u>Δεν</u> επεμβαίνει <u>πάντα άμεσα</u> σε αποδιοργανωτικές συμπεριφορές. • <u>Δεν</u> εφαρμόζει ρουτίνες και δεν έχει σαφείς και συνεπείς επιπτώσεις για τις περισσότερες περιπτώσεις ακατάλληλης συμπεριφοράς των μαθητών.	• Δεν ελέγχει την τάξη το <u>μεγαλύτερο διάστημα</u> της διδακτικής ώρας. • Δεν έχει κατορθώσει να αναπτύξει αίσθημα ευθύνης στους μαθητές για τη συμπεριφορά τους. • Διακόπτει συχνά και με <u>ακατάλληλη αντίδραση</u> τη ροή του μαθήματος για <u>απλές πράξεις</u> απειθαρχίας ή ακατάλληλης συμπεριφοράς. • <u>Επεμβαίνει σπάνια</u> και <u>όχι άμεσα</u> σε αποδιοργανωτικές συμπεριφορές. • Δεν εφαρμόζει ρουτίνες και δεν έχει σαφείς και συνεπείς επιπτώσεις για κάθε μια περίπτωση ακατάλληλης συμπεριφοράς. • Η συμπεριφορά του είναι <u>επιθετική ή προσβλητική</u> για τους μαθητές.	• Δεν υπάρχει θετικό κλίμα μεταξύ		
2.6 Ο διδάσκων αναλύει το περιβάλλον που υλοποιείται	Ο διδάσκων: • Έχει δημιουργήσει και διατηρεί σε	Ο διδάσκων: • Έχει αναπτύξει αίσθημα ευθύνης σε	Ο διδάσκων: • Έχει δημιουργήσει και διατηρεί στο	Ο διδάσκων: • Έχει δημιουργήσει και διατηρεί στο	Ο διδάσκων: • Έχει αναπτύξει αίσθημα ευθύνης σε	Ο διδάσκων: • Έχει αναπτύξει αίσθημα ευθύνης σε	Ο διδάσκων: • Έχει αναπτύξει αίσθημα ευθύνης σε	Ο διδάσκων: • Έχει αναπτύξει αίσθημα ευθύνης σε	Ο διδάσκων: • Έχει αναπτύξει αίσθημα ευθύνης σε

το μάθημα και κάνει τις κατάλληλες προσαρμογές για να υποστηρίξει τη μάθηση και να αυξήσει τις κοινωνικές σχέσεις.	όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας ένα θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών και του ιδιου (αποδοχή του διδάσκοντα από τους μαθητές, επικοινωνία με χιούμορ κ.ά)	μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας ένα θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών και του ιδιου (αποδοχή του διδάσκοντα από τους μαθητές, επικοινωνία με χιούμορ κ.ά)	διδακτικής ώρας δεν υπάρχει θετικό κλίμα μεταξύ μαθητών και του διδάσκοντα (αντιδράσεις σε υποδείξεις διδακτικές ή μη, απειλές ή εκφοβισμοί, κ.ά).	μαθητών και διδάσκοντα καθώς και μεταξύ των μαθητών.
	• Έχει δημιουργήσει και διατηρεί σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας ένα θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών (αποδοχή μελών ομάδας, αρμονική συνεργασία).	• Έχει δημιουργήσει και διατηρεί στο μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας ένα θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών (αποδοχή μελών ομάδας, αρμονική συνεργασία).	• Σε μεγάλη διαστήματα της διδακτικής ώρας δεν υπάρχει θετικό κλίμα μεταξύ μαθητών (υψηλός ανταγωνισμός – αντεγκλήσεις μεταξύ τους κα).	
	• Ακολουθεί πάντα άμεσα και αποτελεσματικές ρουτίνες διαχείρισης των μαθητών που λειτουργούν αποδιοργανωτικά στις δραστηριότητες της τάξης (χωρίζει τους ανήσυχους μαθητές, προσέγγιση κ.ά)	• Ακολουθεί στις περισσότερες περιπτώσεις με μικρή καθυστέρηση αποτελεσματικές ρουτίνες διαχείρισης των μαθητών που λειτουργούν αποδιοργανωτικά στις δραστηριότητες της τάξης (χωρίζει τους ανήσυχους μαθητές, προσέγγιση κ.ά)	• Ακολουθεί σε ελάχιστες περιπτώσεις αποτελεσματικά, ρουτίνες διαχείρισης των μαθητών που λειτουργούν αποδιοργανωτικά στις δραστηριότητες της τάξης (χωρίζει τους ανήσυχους μαθητές, προσέγγιση κ.ά)	• Δεν ακολουθεί καμία ρουτίνα διαχείρισης της συμπεριφορά των μαθητών που λειτουργούν αποδιοργανωτικά στις δραστηριότητες της τάξης.

III. Διδακτική Παρουσίαση

Κριτήρια	Πάνω από τη βάση (4)	Στη βάση (3)	Κάτω από τη βάση (2)	Δεν παρατηρήθηκε (1)
3.1 Ο διδάσκων συνδέει τις διδακτικές δραστηριότητες του μαθήματος με την προϋπάρχουσα γνώση.	Ο διδάσκων • Στην αρχή της διδακτικής ώρας ενημερώνει για το στόχο του μαθήματος και συνδέει τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών με τις επιδιώξεις του σημερινού μαθήματος. Αυτό γίνεται με	Ο διδάσκων • Στην αρχή της διδακτικής ώρας ενημερώνει για το στόχο του μαθήματος και οι μαθητές εκτελούν 1-2 δραστηριότητες για να συνδέσουν τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους με τις επιδιώξεις του σημερινού	Ο διδάσκων • Στην αρχή του μαθήματος χρησιμοποιεί μόνο ποσοδική επανάληψη, για να συνδέσει τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών με τις καινούργιες.	Ο διδάσκων • Στην αρχή και κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν χρησιμοποιεί κανένα τρόπο για να συνδέσει το καινούργιο διδακτικό αντικείμενο με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών.

3.2 Ο διδάσκων κατανοεί σε βάθος τι θέλει να διδάξει (σκοπός – στόχος - επιδίωξη), τη δομή του αντικειμένου και πως θα το διδάξει αποτελεσματικότερα. Ακολουθώς, επλέγει ή δημιουργεί τις πιο κατάλληλες δραστηριότητες που δευκολύνουν τη μάθηση και καθιστούν το διδακτικό αντικείμενο κατανοητό και προκλητικό/ σημαντικό για τους μαθητές.	<u>σύντομη λεκτική ανάλυση ή ερωτήσεις</u> του διδάσκοντα και <u>πρακτική εφαρμογή</u> από την πλευρά των μαθητών. - Κατά τη διδασκαλία υπάρχει <u>σχεδόν πάντα</u> σύνδεση των νέων προς διδασκαλία στοιχείων με τα ήδη γνωστά. - Στο τέλος του μαθήματος γίνεται <u>λεκτική και πρακτική ανακεφαλαίωση</u> εντοπίζοντας τα σημεία-κλειδιά της διδακτικής ώρας.	μαθήματος. - Κατά τη διδασκαλία υπάρχει <u>περισσότερη</u> σύνδεση των νέων προς διδασκαλία στοιχείων με ήδη γνωστά. - Στο τέλος του μαθήματος γίνεται <u>συνκέντρωση των μαθητών</u> και γίνεται <u>λεκτική ανακεφαλαίωση</u> εντοπίζοντας τα σημεία-κλειδιά της διδακτικής ώρας.	- Κατά την <u>αλλαγή των δραστηριοτήτων</u> <u>δεν γίνεται συνειδητή</u> σύνδεση των νέων προς διδασκαλία στοιχείων με ήδη γνωστά. - Στο τέλος του μαθήματος γίνεται <u>συνκέντρωση των μαθητών</u> αλλά <u>δεν χρησιμοποιείται κανενός είδους ανακεφαλαίωση</u> για να γίνει κατανοητό από τους μαθητές τι διδάχθηκαν και γιατί.	- Κατά την <u>αλλαγή των δραστηριοτήτων</u> <u>δεν γίνεται καμία</u> σύνδεση των νέων προς διδασκαλία στοιχείων με ήδη γνωστά. - Στο τέλος του μαθήματος <u>δεν γίνεται συνκέντρωση των μαθητών</u>. Με το χτύπημα του κουδουνιού οι μαθητές σταματούν οποιαδήποτε δραστηριότητα και απομακρύνονται αμέσως από το χώρο άσκησης.
Ο διδάσκων: - Έχει στο μάθημα συγκεκριμένο, <u>σαφή και ρεαλιστικό</u> στόχο και επιδιώξεις που προτείνονται από το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα. - Ακολουθεί το ρυθμό διδασκαλίας που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα στον προγραμματισμό και τη διαχείριση της ύλης (για παράδειγμα να διδάσκει δεξιότητες που εντάσσονται στην <u>ολή</u> άλλης τάξης). - Διδάσκει τις καινούργιες έννοιες και δραστηριότητες με <u>καινοτόμο</u>	Ο διδάσκων: - Έχει στο μάθημα <u>συγκεκριμένο και σαφή</u> στόχο και επιδιώξεις, που προτείνονται από το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα. - Ακολουθεί το ρυθμό διδασκαλίας που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα στον προγραμματισμό και τη διαχείριση της ύλης (για παράδειγμα να διδάσκει δεξιότητες που εντάσσονται στην <u>ολή</u> άλλης τάξης). - Διδάσκει τις καινούργιες έννοιες και δραστηριότητες με <u>καινοτόμο</u>	Ο διδάσκων: - Δεν έχει <u>ξεκάθαρο στόχο</u> και <u>δεν έχει ρεαλιστικές επιδιώξεις</u> για το τι θέλει να επιτύχει στο τέλος του μαθήματος. - Δεν ακολουθεί το ρυθμό διδασκαλίας που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και επαναλαμβάνεται ή προτρέχει χωρίς να διασφαλίζει μαθησιακή συνέχεια στους μαθητές. - Δεν εισαγάγει με <u>κατανοητό</u> τρόπο τις καινούργιες έννοιες. Πολλοί μαθητές <u>δεν κατανοούν</u> τι να γίνεται <u>κατανοητή και εφικτή</u> η	Ο διδάσκων: - Δεν έχει <u>ξεκάθαρο στόχο</u> και <u>δεν έχει ρεαλιστικές επιδιώξεις</u> για το τι θέλει να επιτύχει στο τέλος του μαθήματος. - Δεν ακολουθεί το ρυθμό διδασκαλίας που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και επαναλαμβάνεται ή προτρέχει χωρίς να διασφαλίζει μαθησιακή συνέχεια στους μαθητές. - Δεν εισαγάγει με <u>κατανοητό</u> τρόπο τις καινούργιες έννοιες. Πολλοί μαθητές <u>δεν κατανοούν</u> τι να γίνεται <u>κατανοητή και εφικτή</u> η	Ο διδάσκων: - Δεν έχει <u>ξεκάθαρο στόχο</u> και <u>δεν έχει προσδιορίσει</u> τι θέλει να επιτύχει στο τέλος του μαθήματος. - Δεν ακολουθεί το ρυθμό διδασκαλίας που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και επαναλαμβάνεται ή προτρέχει χωρίς να διασφαλίζει μαθησιακή συνέχεια στους μαθητές. - Δεν εισαγάγει με <u>κατανοητό</u> τρόπο τις καινούργιες έννοιες. Δεν χρησιμοποιεί <u>κατάλληλη</u>

	<u>τοπο</u> που να γίνεται <u>κατανοητή</u> και <u>εφικτή</u> η πρακτική εφαρμογή τους. • Η <u>επιλογή των ασκήσεων</u> είναι <u>ιδανική</u> σε σχέση με τις <u>επιδιώξεις</u>, <u>υπάρχει σωστή μεθοδική σειρά</u> και <u>προοδευτική αύξηση της δυσκολίας</u> στη διδασκαλία των δεξιοτήτων και των γνωστικών εννοιών. Παράλληλα, <u>προσφέρονται</u> οι πιο <u>αποτελεσματικές παραλλαγές</u> στο βαθμό <u>δυσκολίας</u> ώστε <u>όλοι οι μαθητές</u> να <u>μαθαίνουν</u> και να <u>αποκτούν θετικά βιώματα επιτυχίας</u>. • <u>Υπάρχει εφαρμογή των διδαγμένων αντικειμένων μέσα από προσαρμοσμένη μορφή (σύνθετη άσκηση ή προσαρμοσμένο παιχνίδι) στο τέλος του μαθήματος. Ο διδάσκων κατά τη διάρκεια του <u>παραβιβάζει</u> με <u>συνέπεια</u> και <u>ζητά την ορθή εφαρμογή τους</u>.</u>	πρακτική εφαρμογή τους. • <u>Υπάρχει μεθοδική σειρά και προοδευτική αύξηση της δυσκολίας στη διδασκαλία των δεξιοτήτων και των γνωστικών εννοιών. Ωστόσο, δεν <u>επιλέγονται πάντα οι κατάλληλότερες ασκήσεις</u> σε σχέση με το <u>επιδιωκόμενο αποτέλεσμα</u>.</u>	είναι το σημαντικό και τι πρέπει να προσέξουν. Δεν χρησιμοποιεί την πιο κατάλληλη στρατηγική στη διδασκαλία ώστε να είναι εφικτή η πρακτική εφαρμογή τους. • Δεν ακολουθεί μεθοδική σειρά ούτε προοδευτική δυσκολία κατά τη διδασκαλία. Ο τρόπος παρουσίασης των δραστηριοτήτων/ ασκήσεων είναι <u>ορισμένες φορές άναρχος</u>.	στρατηγική στη διδασκαλία ώστε να είναι εφικτή η πρακτική εφαρμογή της. <u>Δεν επιδεικνύει έντονο ενδιαφέρον για τα προβλήματα στην απόδοση των μαθητών.</u> • Δεν ακολουθεί μεθοδική σειρά ούτε προοδευτική δυσκολία κατά τη διδασκαλία. Ο τρόπος παρουσίασης των δραστηριοτήτων είναι <u>τυχαίος</u> και δεν <u>ανταποκρίνονται στο στόχο του μαθήματος</u>.	Είτε δεν υπάρχει πρακτική εφαρμογή των διδαγμένων (άσκηση-παιχνίδι), είτε οι μαθητές παίζουν μόνοι τους χωρίς αυστηρή επίβλεψη, είτε ο διδάσκων είναι απλώς παρατηρητής χωρίς να ενδιαφέρεται για την εφαρμογή όσων διδάχτηκαν.
3.3 Ο διδάσκων μιλά με	Ο διδάσκων όταν ομιλεί προς τους	Ο διδάσκων όταν ομιλεί προς τους	Ο διδάσκων όταν ομιλεί προς τους	Ο διδάσκων όταν ομιλεί προς τους	Ο διδάσκων όταν ομιλεί προς τους

εισφορές και ακριβεία .	μαθητές: • Έχει συνοχή και ροή στο λόγο του. • Είναι κατανοητός και προσαρμόζει το λεξιλόγιό του στο επίπεδο των μαθητών. • Χρησιμοποιεί επαγγελματική ορολογία όταν απαιτείται στη διδασκαλία του αντικειμένου. • Είναι ακριβής και λιτός στην παρουσίαση της νέας δεξιάτητας (τι πρέπει να γίνει και πώς) και δεν χρονοτριβεί με πολλές επεξηγήσεις –συνήν ανούσιες- στην παρουσίαση της άσκησης/δεξιάτητας (0,5-1 λ.).	μαθητές: • Έχει τις περισσότερες φορές συνοχή και ροή στο λόγο. • Είναι κατανοητός και τις περισσότερες φορές προσαρμόζει το λεξιλόγιό του στο επίπεδο των μαθητών. • Χρησιμοποιεί τις περισσότερες φορές επαγγελματική ορολογία στη διδασκαλία του αντικειμένου. • Είναι σαφής στην παρουσίαση της νέας δεξιάτητας (τι πρέπει να γίνει και πώς) αλλά είτε μιλά λιγότερο από όσο επιβάλλεται είτε περισσότερο χωρίς να είναι αναγκαίες όλες οι επεξηγήσεις που δίνει.	μαθητές: • Δεν είναι πάντα συνοχή και ροή στο λόγο. • Δεν προσαρμόζει πολλές φορές το λεξιλόγιό του στο επίπεδο των μαθητών. • Δεν χρησιμοποιεί πολλές φορές την επαγγελματική ορολογία στη διδασκαλία. • Δεν είναι πάντα σαφής στην παρουσίαση της νέας δεξιάτητας (τι πρέπει να γίνει και πώς) και είτε δεν δίνει τις αναγκαίες εξηγήσεις είτε χρονοτριβεί (διάρκεια περισσότερο από 2 λ.).	μαθητές: • Δεν έχει συνοχή και ροή στο λόγο του. • Δεν προσαρμόζει το λεξιλόγιό του στο επίπεδο των μαθητών. • Δεν χρησιμοποιεί παρά ελάχιστες φορές ορολογία σχετική με το αντικείμενο. • Δεν είναι σαφής στην παρουσίαση της νέας δεξιάτητας (τι πρέπει να γίνει και πώς) ή δεν δίνει καμία προφορική επεξήγηση. Μπορεί επίσης να χρονοτριβεί αναίτια με πολλές επεξηγήσεις στην παρουσίαση της δεξιάτητας (διάρκεια περισσότερο των 3 λεπτών.)
3.4 Ο διδάσκων παρέχει τα σχετικά παραδείγματα και τις επιδείξεις για να επεξηγήσει τις έννοιες και δεξιότητες	Ο διδάσκων: • Είτε εκτελεί τέλεια ολόκληρη τη νέα δεξιάτητα είτε χρησιμοποιεί κάποιο μαθητή ως μοντέλο. • Η επιδείξη συνοδεύεται με επισήμανση των σημαντικών σημείων της δραστηριότητας.	Ο διδάσκων: • Εκτελεί ικανοποιητικά ολόκληρη τη νέα δεξιάτητα ή χρησιμοποιεί κάποιο μαθητή ως μοντέλο. • Η επιδείξη δεν συνοδεύεται πάντα με επισήμανση των σημαντικών σημείων της δραστηριότητας.	Ο διδάσκων: • Δεν εκτελεί απόλυτα σωστά ή εκτελεί μέρος της κίνησης κατά την επίδειξη της νέας δεξιάτητας, β) εκτελεί σωστά ολικά ή μερικά τη δεξιάτητα, αλλά δεν τονίζει τα σημαντικά σημεία, γ) είτε το μοντέλο που χρησιμοποιεί εκτελεί λάθος αλλά αδυνατεί να εντοπίσει την αδυναμία του.	Ο διδάσκων: • α) Εκτελεί λάθος, β) δεν εκτελεί καθόλου ο ίδιος, γ) δεν χρησιμοποιεί μοντέλο ή κάποιο αποδεκτό εποπτικό μέσο ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τη δομή της δραστηριότητας/ άσκησης.
	• Εκτελεί τον απαραίτητο αριθμό	• Σε ορισμένες περιπτώσεις δεν	• Δεν εκτελεί τον απαραίτητο αριθμό	

	επιδείξουν ώστε να υποβοηθηθεί η μάθηση, χωρίς αυτό να είναι σε βάρος του ακαδημαϊκού χρόνου.	μπορεί να αντιληφθεί τον κατάλληλο αριθμό επιδείξεων της δραστηριότητας.	επιδείξουν ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τη δομή και την αλληλογγία της δεξιότητας.	
3.5 Ο διδάσκων αναθέτει εργασίες και δραστηριότητες όπου τίθενται πραγματικές απαιτήσεις στις οποίες οι μαθητές ανταποκρίνονται με υψηλό ποσοστό επιτυχίας.	Ο διδάσκων στη διάρκεια του μαθήματος: • Αναθέτει στους μαθητές σαφή καθήκοντα και ρόλους. • Τα καθήκοντα και οι ρόλοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών. • Η σύνθεση των ομάδων επιτρέπει την απρόσκοπτη και παραγωγική συνεργασία των μελών και λειτουργεί εποικοδομητικά σε όλους τους μαθητές σε γνωστικό, κοινωνικό και συμπεριφορικό επίπεδο (για παράδειγμα σε σχέση με το φύλο, την ικανότητα, κα). • Η ανάθεση των δραστηριοτήτων είναι τέτοια ώστε να μπορεί το αποτέλεσμα να είναι επιτεύξιμο από όλους τους μαθητές (ανεξάρτητα από το επίπεδο ικανότητων).	Ο διδάσκων στη διάρκεια του μαθήματος: • Αναθέτει στους μαθητές τις <u>παρασσότερες φορές</u> σαφή καθήκοντα και ρόλους. • Τα καθήκοντα και οι ρόλοι <u>παρασσότερες</u> τις δραστηριότητες διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών. • Η σύνθεση των ομάδων <u>παρασσότερες φορές</u> επιτρέπει την απρόσκοπτη και παραγωγική συνεργασία των μελών και λειτουργεί εποικοδομητικά σε όλους τους μαθητές σε γνωστικό, κοινωνικό και συμπεριφορικό επίπεδο (για παράδειγμα σε σχέση με το φύλο, την ικανότητα, κα). • Η ανάθεση των δραστηριοτήτων είναι τέτοια ώστε να μπορεί το αποτέλεσμα να είναι επιτεύξιμο από τους <u>παρασσότερους</u> μαθητές (3/4 του τμήματος) (ανεξάρτητα από το επίπεδο ικανότητας).	Ο διδάσκων στη διάρκεια του μαθήματος: • Αναθέτει στους μαθητές <u>μόνο φορές</u> σαφή καθήκοντα και ρόλους. Συχνά τα καθήκοντα δεν είναι σαφή. • Τα καθήκοντα και οι ρόλοι σε κάποιες μόνο δραστηριότητες διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών. • Η σύνθεση των ομάδων <u>λίγες φορές</u> επιτρέπει την απρόσκοπτη και παραγωγική συνεργασία των μελών και λειτουργεί εποικοδομητικά σε όλους τους μαθητές σε γνωστικό, κοινωνικό και συμπεριφορικό επίπεδο (για παράδειγμα σε σχέση με το φύλο, την ικανότητα, κα). • Η ανάθεση των δραστηριοτήτων είναι τέτοια ώστε να μπορεί το αποτέλεσμα να είναι επιτεύξιμο από <u>ορισμένους</u> μόνο (50-60% περίπου των μαθητών) (ανεξάρτητα από το επίπεδο ικανότητας).	Ο διδάσκων στη διάρκεια του μαθήματος: • Αναθέτει στους μαθητές <u>ασαφή</u> καθήκοντα και ρόλους. • Τα καθήκοντα και οι ρόλοι δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών. • Η σύνθεση των ομάδων δεν επιτρέπει την απρόσκοπτη και παραγωγική συνεργασία των μελών. • Η ανάθεση των δραστηριοτήτων είναι τέτοια ώστε είτε το αποτέλεσμα δεν επιτυγχάνεται από σημαντικό αριθμό μαθητών (λιγότερο από το 50%) είτε είναι ιδιαίτερο εύκολο και δεν παρακινεί τους ταλαντούχους

μαθητές.					
3.6 Ο διδάσκων διευθύνει το μάθημα ή την εκπαιδευτική δραστηριότητα με γοργό ρυθμό, επιβραδύνοντας όπου χρειάζεται ώστε ο μαθητής να κατανοεί και να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά, αποφεύγοντας όμως την άσκοπη καθυστέρηση.	Ο διδάσκων: - Επιταχύνει το ρυθμό του στις γνωστές και απλές δραστηριότητες. - Επιβραδύνει στη διδασκαλία των νέων και σύνθετων δραστηριοτήτων <u>άμεσα</u> και <u>αποτελεσματικά</u>.	Ο διδάσκων: - Επιταχύνει το ρυθμό του στις γνωστές και απλές δραστηριότητες. - Επιβραδύνει στη διδασκαλία των νέων και σύνθετων δραστηριοτήτων <u>άμεσα</u> και <u>αποτελεσματικά</u>.	Ο διδάσκων: Δεν είναι ικανός να <u>αντιληφθεί άμεσα</u> (αντιλαμβάνεται καθυστερημένα) ή <u>δεν ενεργεί αποτελεσματικά</u>, για να <u>αλλάξει</u> ή να διαφοροποιήσει το ρυθμό διδασκαλίας σε σχέση με τη δυσκολία της δραστηριότητας.	Ο διδάσκων: Ακολουθεί ένα σταθερό ρυθμό διδασκαλίας που χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις απαιτήσεις της δραστηριότητας που διδάσκει.	
3.7 Ο διδάσκων κάνει τις μεταβάσεις μεταξύ των μαθημάτων και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μέσα στα μαθήματα αποτελεσματικά και ομαλά.	Ο διδάσκων Δίνει <u>σφαιρές</u> και <u>σταθερές οδηγίες</u> στους μαθητές για να γίνει ομαλή μετάβαση σε νέα δραστηριότητα (είδος δραστηριότητας, εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, χωρισμός σε ομάδες, διάταξη στο χώρο, τρόπος εργασίας, καθορισμός αρμοδιοτήτων και ρόλων).	Ο διδάσκων Δίνει τις <u>περισσότερες φορές σφαιρές οδηγίες</u> στους μαθητές για να γίνει ομαλή μετάβαση στη νέα δραστηριότητα (είδος δραστηριότητας, εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, χωρισμός σε ομάδες, διάταξη στο χώρο, τρόπος εργασίας, καθορισμός αρμοδιοτήτων και ρόλων).	Ο διδάσκων Δίνει <u>πολλές φορές ελλυπείς και όχι κατανοητές οδηγίες</u> στους μαθητές για να γίνει ομαλή μετάβαση στη νέα δραστηριότητα.	Ο διδάσκων Δίνει γενικά <u>ελλυπείς και αποσπασματικές ή τυνάδες οδηγίες</u> στους μαθητές για να γίνει μετάβαση στη νέα δραστηριότητα.	
3.8 Ο διδάσκων σιγουρεύεται ότι η ανάθεση ρόλου ή	Ο διδάσκων προχωράει σταδιακά και ελέγχει ότι οι μαθητές κατανόησαν τι πρέπει να κάνουν	Ο διδάσκων προχωράει τις περισσότερες φορές σταδιακά και ελέγχει ότι οι μαθητές κατανόησαν	Ο διδάσκων <u>με</u> καθυστέρηση και <u>όχι</u> πολλές φορές <u>με όχι</u> <u>αποσπασματικό τρόπο</u> στις παραλείψεις ή παρερμηνείες ως προς τον τρόπο εκτέλεση της νέας δραστηριότητας.	Δεν παρεμβαίνει καθόλου ή παρεμβαίνει με μεγάλη καθυστέρηση και τις περισσότερες φορές <u>αποσπασματικά</u> προκαλώντας σύγχυση ως προς τον τρόπο εκτέλεση της δραστηριότητας.	Ο διδάσκων δίνει ταυτόχρονα πολλές, ή ασσφείς πληροφορίες για το τι πρέπει να εκτελέσουν οι

εργασίας στα πλαίσια του μαθήματος είναι σαφής.	(ρωτάει ένα μαθητή, διαφορετικό κάθε φορά). • Ο αριθμός οδηγιών που δίνει είναι κατάλληλος για το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών (1-2 οδηγίες στους μαθητές πρώτων τάξεων δημοτικού, περισσότερες όσο αυξάνει η ηλικία). • Ο διδάσκων δίνει προφορικές ή γραπτές οδηγίες (ή σκίτσα, ή φωτογραφίες) για την επίτευξη σύνθετων ή υψηλής οργάνωσης δεξιοτήτων. • Όλοι οι μαθητές μπορούν να περιγράψουν με ακρίβεια τα καθήκοντα που τους ανατέθηκαν και να δείξουν πρακτικά τα βήματα για να το επιτύχουν.	τι πρέπει να κάνουν (ρωτάει ένα μαθητή κλπ). • Ο αριθμός οδηγιών που δίνει <u>δεν είναι πάντα κατάλληλος</u> για το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών με αποτελεσμα ορισμένοι μαθητές να μην κατανοούν το ρόλο ή τα καθήκοντά τους. • Ο διδάσκων δίνει <u>αλλά προφορικές</u> οδηγίες για την επίτευξη σύνθετων ή υψηλής οργάνωσης δεξιοτήτων. • Οι περισσότεροι μαθητές μπορούν να περιγράψουν με ακρίβεια τα καθήκοντα που τους ανατέθηκαν και να δείξουν πρακτικά τα βήματα για να το επιτύχουν.	κατανόησαν τι πρέπει να κάνουν. • Ο αριθμός οδηγιών που δίνει τις περισσότερες φορές <u>δεν ανταποκρίνεται</u> στο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών με αποτέλεσμα ορισμένοι μαθητές να μην κατανοούν το ρόλο ή τα καθήκοντά τους. • Ο διδάσκων δίνει <u>πολύ περιορισμένες</u> οδηγίες για την επίτευξη σύνθετων ή υψηλής οργάνωσης δεξιοτήτων. • <u>Λίγοι</u> μαθητές μπορούν να περιγράψουν με ακρίβεια τα καθήκοντα που τους ανατέθηκαν και να δείξουν πρακτικά τα βήματα για να το επιτύχουν.	μαθητές. • Ο διδάσκων δεν χρησιμοποιεί κανένα βοηθητικό μέσο (γραπτές οδηγίες, σκίτσα, φωτογραφίες κλπ) και καμία διαδικασία ελέγχου (πχ ερωτήσεις) για να εκτιμήσει το βαθμό κατανόησης της προς εκτέλεση δραστηριότητας.
3.9 Ο διδάσκων δημιουργεί τις διδακτικές ευκαιρίες που προσαρμόζονται στη διαφορετικότητα των μαθητών.	Ο διδάσκων • Έχει αναπτύξει μηχανισμό ελέγχου για καθορισμό του βασικού επιπέδου απόδοσης των μαθητών. • Καθορίζει το αναμενόμενο επίπεδο εκμάθησης το οποίο ανταποκρίνεται στις ικανότητες όλων των μαθητών (Παρακολουθούμε αν δίνει	Ο διδάσκων • Έχει αναπτύξει μηχανισμό ελέγχου για καθορισμό του βασικού επιπέδου απόδοσης των μαθητών. • Καθορίζει ένα αναμενόμενο επίπεδο εκμάθησης το οποίο όμως <u>δεν ανταποκρίνεται πάντα</u> στις ικανότητες όλων των μαθητών.	Ο διδάσκων • Δεν έχει αναπτύξει <u>κανένα μηχανισμό ελέγχου</u> και καθορίζει <u>απάντα και με αυθαίρετο και τυχαίο</u> τρόπο το βασικό επίπεδο απόδοσης των μαθητών. • Το καθορισμένο επίπεδο εκμάθησης δεν ανταποκρίνεται στις ικανότητες των μαθητών.	Ο διδάσκων • Δεν έχει αναπτύξει <u>κανένα μηχανισμό ελέγχου</u> και δεν καθορίζει με κανένα τρόπο το βασικό επίπεδο απόδοσης των μαθητών.

	παραλλαγές και καθοδηγεί τους μαθητές να επλέξουν ανάλογα με τις ικανότητές τους) • Διαφοροποιεί <u>πάντα</u> όπου κρίνεται αναγκαίο το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων για μαθητές υψηλής ή μειωμένης απόδοσης. • Οι δραστηριότητες αποτελούν πρόκληση για τους μαθητές όλων των επιπέδων.	• Διαφοροποιεί <u>πολλές φορές</u> το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων για μαθητές υψηλής ή μειωμένης απόδοσης. • Οι δραστηριότητες αποτελούν τις περισσότερες φορές πρόκληση για τους μαθητές όλων των επιπέδων.	• Διαφοροποιεί <u>ελάχιστες φορές</u> και όχι <u>συνεχώς</u> το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων για μαθητές υψηλής ή μειωμένης απόδοσης. • Οι δραστηριότητες τις περισσότερες φορές δεν αποτελούν πρόκληση για τους μαθητές όλων των επιπέδων (είτε είναι πολύ απλές για τους περισσότερους μαθητές είτε σύνθετες)	• Δεν διαφοροποιεί <u>συνεχώς</u> ποτέ το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων για μαθητές υψηλής ή μειωμένης απόδοσης. • Οι δραστηριότητες γενικά δεν αποτελούν πρόκληση για τους μαθητές όλων των επιπέδων (είτε είναι πολύ απλές για τους περισσότερους μαθητές είτε σύνθετες)
3.10 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί διδακτικές στρατηγικές που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλήματος (κινητικού – γνωστικού – συμπεριφορής), και των δεξιοτήτων εκτέλεσης.	Ο διδάσκων • Εντάσσει στη διδασκαλία του σε <u>κάθε περίπτωση</u> διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας για να αναπτύξει το κινητικό, το γνωστικό και το συναισθηματικό /συμπεριφορής πεδίο των μαθητών. Ο διδάσκων • Χρησιμοποιεί <u>κάθε φορά</u> που το επιτρέπουν οι επιδιώξεις του μαθήματος <u>εναλλακτικές</u> στρατηγικές και διδακτικές προσεγγίσεις για να αναπτύξει στους μαθητές τη φαντασία, την κριτική ανακάλυψη, την ικανότητα επίλυσης σκέψης, την ικανότητα επίλυσης προβλήματος (κινητικού – γνωστικού – συμπεριφορής).	Ο διδάσκων • Εντάσσει <u>αρκετές φορές</u> στη διδασκαλία του διαφορετικές στρατηγικές για να αναπτύξει το κινητικό, το γνωστικό και το συναισθηματικό /συμπεριφορής πεδίο των μαθητών. Ο διδάσκων • Χρησιμοποιεί <u>αρκετές φορές</u> εναλλακτικές στρατηγικές και διδακτικές προσεγγίσεις για να αναπτύξει στους μαθητές τη φαντασία, την κριτική τους σκέψη, την ικανότητα επίλυσης προβλήματος.	Ο διδάσκων • <u>Ελάχιστες φορές</u> εντάσσει στη διδασκαλία του στοχευμένα κάποια <u>εναλλακτική</u> στρατηγική για να αναπτύξει το κινητικό, το γνωστικό πεδίο των μαθητών κ.λπ. Ο διδάσκων • Χρησιμοποιεί <u>ελάχιστες φορές</u> στοχευμένα κάποια <u>εναλλακτική</u> στρατηγική και διδακτική προσέγγιση για να αναπτύξει τη φαντασία, την ανακάλυψη, την κριτική τους σκέψη, την ικανότητα επίλυσης προβλήματος.	Ο διδάσκων • Δεν εντάσσει στη διδασκαλία του στοχευμένα <u>καμία</u> διαφορετική στρατηγική για να αναπτύξει το κινητικό, το γνωστικό πεδίο των μαθητών κ.λπ. Ο διδάσκων • Δεν χρησιμοποιεί <u>καμία</u> εναλλακτική στρατηγική για να αναπτύξει τη φαντασία, την ανακάλυψη, την κριτική τους σκέψη, την ικανότητα επίλυσης προβλήματος. • Ο διδάσκων χρησιμοποιεί τον ίδιο τρόπο /μέθοδο /στυλ διδασκαλίας όλη τη διδακτική

					ώρα ανεξάρτητα από τη φύση της δραστηριότητας και τις επιδιώξεις του μαθήματος.
3.11 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί την τεχνολογία για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του. (χρήση υπολογιστή, διαδικτύου, βίντεο κ.α)	Ο διδάσκων - Χρησιμοποιεί <u>πολύ συχνά</u> την τεχνολογία για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του. - Έχει καλλιεργήσει στους μαθητές το ενδιαφέρον για τη χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα και ζητά <u>συχνά</u> την χρησιμοποίησή της (διαδίκτυο, Η/Υ, video-camera για πραγματοποίηση εργασιών, κ.ά)	Ο διδάσκων - Χρησιμοποιεί <u>μερικές φορές</u> την τεχνολογία για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του. - Έχει καλλιεργήσει στους μαθητές το ενδιαφέρον για τη χρήση της τεχνολογίας και ζητά <u>κάποιες φορές</u> τη χρησιμοποίησή της (χρήση internet, υπολογιστή για πραγματοποίηση εργασιών, βίντεο κ.ά)	Ο διδάσκων - Χρησιμοποιεί <u>ελάχιστες φορές</u> και <u>όχι προγραμματισμένα</u> την τεχνολογία για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του. - Δεν έχει καλλιεργήσει στους μαθητές το ενδιαφέρον για τη χρήση της τεχνολογίας (χρήση internet, υπολογιστή για πραγματοποίηση εργασιών, βίντεο κ.ά)	Ο διδάσκων - Δεν χρησιμοποιεί καθόλου την τεχνολογία για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του. - Δεν έχει καλλιεργήσει στους μαθητές το ενδιαφέρον για τη χρήση της τεχνολογίας (χρήση internet, υπολογιστή για πραγματοποίηση εργασιών, βίντεο κ.ά)	
3.12 Ο διδάσκων ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν και να είναι υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση.	Ο διδάσκων - Έχει καλλιεργήσει στους μαθητές την ικανότητα να δουλεύουν μόνοι τους ή σε ομάδες με <u>συνέπεια</u> ακολουθώντας τις οδηγίες που δίνονται σε κάθε δραστηριότητα. Αυτό παρατηρείται <u>αρκετά συχνά</u> στις δραστηριότητες που συμμετέχουν οι μαθητές - Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές - σε κάθε περίπτωση που συντρέχουν οι συνθήκες- και έχει καλλιεργήσει /ανασπύζει την	Ο διδάσκων - Έχει καλλιεργήσει στους μαθητές την ικανότητα να δουλεύουν μόνοι τους ή σε ομάδες με <u>συνέπεια</u> ακολουθώντας τις οδηγίες που δίνονται σε κάθε δραστηριότητα. Αυτό παρατηρείται <u>αρκετά συχνά</u> στις δραστηριότητες που συμμετέχουν οι μαθητές. - Δίνει <u>ρσιαιμένες φορές</u> τη δυνατότητα στους μαθητές να θέτουν ατομικούς στόχους και έχει καλλιεργήσει την ικανότητά τους	Ο διδάσκων - Δεν έχει καλλιεργήσει στοχευμένα στους μαθητές την ικανότητα να δουλεύουν μόνοι ή σε ομάδες με <u>συνέπεια</u>. Οι μαθητές <u>ρσιαιμένες φορές</u> δεν ακολουθούν τις οδηγίες που δίνονται για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων - Η τοποθέτηση ατομικών στόχων επίτευξης δεν αποτελεί τακτική πρακτική του μαθήματος. Οι στόχοι επίτευξης τίθενται <u>μόνο από το</u>	Ο διδάσκων - Δεν φαίνεται να έχει καλλιεργήσει στους μαθητές την ικανότητα να δουλεύουν μόνοι ή σε ομάδες με <u>συνέπεια</u>. Οι μαθητές <u>συχνά δεν ακολουθούν</u> τις οδηγίες που δίνονται για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. - Οι στόχοι είτε απουσιάζουν παντελώς είτε τίθενται από τον διδάσκοντα και είναι <u>πάντα</u> κοινοί για όλους τους μαθητές.	

	ικανότητα να θέτουν ατομικούς στόχους και να εργάζονται με συνέπεια για να τους επιτύχουν.	να εργάζονται τις περισσότερες φορές με συνέπεια για να τους επιτύχουν.	• Οι μαθητές έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα της αυτό-αξιολόγησης κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων τους, καθώς και στο αποτέλεσμα της απόδοσής τους.	• Η αξιολόγηση κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων γίνεται μόνο από τον διδάσκοντα χωρίς οι μαθητές να γνωρίζουν πλήρως τον τρόπο και τα κριτήρια.	• Η αξιολόγηση και τις περισσότερες φορές είναι κοινοί για όλους τους μαθητές.	• Η αξιολόγηση για την επίτευξη των στόχων γίνεται μόνο από τον διδάσκοντα και υλοποιείται περιστασιακά ή απουσιάζει παντελώς. Οι μαθητές δεν γνωρίζουν το επίπεδο της απόδοσής τους ούτε έχουν σαφή κριτήρια αναφοράς για να συγκρίνουν την απόδοσή τους.
--	--	---	---	---	--	--

IV. Διδακτική αξιολόγηση

Κριτήρια	Πάνω από τη βάση (4)	Στη βάση (3)	Κάτω από τη βάση (2)	Δεν παρατηρήθηκε (1)
4.1 Ο διδάσκων έχει σαφή, σταθερά, και λογικά κριτήρια εργασίας και προκαθορισμένες ημερομηνίες.	Ο διδάσκων: • Θέτει σαφή και σταθερά κριτήρια αξιολόγησης. • Τα κριτήρια που τίθενται είναι κατάλληλα για το επίπεδο όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από ικανότητα και ωρίμανση.	Ο διδάσκων: • Θέτει σαφή και σταθερά κριτήρια αξιολόγησης. • Τα κριτήρια που τίθενται είναι κατάλληλα για το επίπεδο των περισσότερων μαθητών. • Τα κριτήρια μπορούν να αξιολογήσουν με δίκαιο τρόπο όλους τους μαθητές.	Ο διδάσκων: • Θέτει σαφή κριτήρια αξιολόγησης τα οποία όμως δεν είναι σταθερά. • Τα κριτήρια που τίθενται δεν είναι πάντα κατάλληλα για το επίπεδο των περισσότερων μαθητών (είναι είτε χαμηλών είτε πολύ υψηλών απαιτήσεων).	Ο διδάσκων: Είτε δεν αξιολογεί σχεδόν καθόλου τη μάθηση και την απόδοση των μαθητών είτε θέτει ασαφή και όχι σταθερά κριτήρια αξιολόγησης. • Τα κριτήρια που τίθενται είναι είτε χαμηλών απαιτήσεων ή πολύ υψηλών προσδοκιών για τους περισσότερους μαθητές.

	• Γνωστοποιεί έγκαιρα στους μαθητές τις απαιτήσεις του στο μάθημα καθώς και το <u>αποτέλεσμα</u> της αξιολόγησης	• Γνωστοποιεί έγκαιρα στους μαθητές τις απαιτήσεις του στο μάθημα καθώς και το <u>αποτέλεσμα</u> της αξιολόγησης	• Δεν γνωστοποιεί έγκαιρα στους μαθητές τις απαιτήσεις του στο μάθημα καθώς και το <u>αποτέλεσμα</u> της αξιολόγησης
4.2 Ο διδάσκων περιφέρεται για να ελέγχει την απόδοση όλων των μαθητών.	Ο διδάσκων • Κινείται περιφερειακά των μαθητών σε όλο το χώρο και σταματά σε <u>κάθε</u> μαθητή ή <u>ομάδα</u> για να ελέγξει και να αξιολογήσει την εκτέλεση και την απόδοσή τους.	Ο διδάσκων • Κινείται περιφερειακά των μαθητών στο μεγαλύτερο χώρο και σταματά <u>στις</u> περισσότερους <u>μαθητές</u> ή <u>ομάδες</u> για να ελέγξει και να αξιολογήσει την εκτέλεση και την απόδοσή τους.	Ο διδάσκων • Κινείται λίγο ή σε περιορισμένο χώρο. Πολλές φορές <u>κινείται ανάμεσα</u> και όχι περιφερειακά των μαθητών με αποτέλεσμα να έχει πάντα πίσω του μαθητές που δεν βλέπει και δεν μπορεί να ελέγξει. Σταματά σε <u>μικρό αριθμό</u> μαθητών για να ελέγξει την εκτέλεση και την απόδοσή τους.
	• Δεν χρονοτριβεί σθεδόν ποτέ δεσμευμένος από λίγους μαθητές και έχει τη δυνατότητα να ελέγχει και να αξιολογεί τους υπόλοιπους. • Ανταποκρίνεται <u>πάντα</u> άμεσα όταν οι μαθητές ζητήσουν τη βοήθειά του	• <u>Κάποιες</u> φορές χρονοτριβεί δεσμευμένος από κάποιους μαθητές, <u>αλλά</u> δεν <u>μειώνεται</u> γενικά η δυνατότητά του να ελέγχει και να αξιολογεί τους υπόλοιπους. • Ανταποκρίνεται άμεσα τις περισσότερες φορές που οι μαθητές ζητήσουν τη βοήθειά του.	• Δεσμεύεται <u>πολύ</u> συχνά από λίγους μαθητές με αποτέλεσμα να χρονοτριβεί, και να μην έχει τη δυνατότητα να ελέγξει και να αξιολογήσει τους υπόλοιπους. • <u>Δεν</u> καταφέρνει να <u>ανταποκριθεί</u> όταν πολλοί μαθητές ζητήσουν τη βοήθειά του.
4.3 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί τακτικά προφορικά, γραπτά, και άλλες μεθόδους για να	Ο διδάσκων • Απευθύνει σε <u>κάθε</u> περίπτωση ερωτήσεις σε διαφορετικούς μαθητές <u>κάθε</u> φορά για να ελέγξει	Ο διδάσκων • Απευθύνει <u>σχετά</u> συχνά ερωτήσεις σε διαφορετικούς <u>συνήθως</u>- μαθητές για να ελέγξει	Ο διδάσκων • Απευθύνει <u>σπάνια</u> ερωτήσεις στους μαθητές για να ελέγξει τη γνωστική κατανόηση του αντικειμένου.

αξιολογήσει τα αποτελέσματα των διδακτικών δραστηριοτήτων και να ελέγξει την πρόοδο των μαθητών	τη γνωστική κατανόηση του αντικειμένου. Χρησιμοποιεί κινητικές δοκιμασίες κατά τη διάρκεια και στο τέλος της διδακτικής ώρας για να ελέγξει και να αξιολογήσει το βαθμό βελτίωσης /προόδου των περισσότερων μαθητών στις κινητικές επιδιώξεις του μαθήματος.	τη γνωστική κατανόηση του αντικειμένου. Χρησιμοποιεί κινητικές δοκιμασίες μόνο στο τέλος της διδακτικής ώρας για να ελέγξει και να αξιολογήσει το βαθμό προόδου των περισσότερων μαθητών στις κινητικές επιδιώξεις του μαθήματος.	κατανόηση του αντικειμένου. Χρησιμοποιεί <u>ελάχιστες φορές</u> κινητικές δοκιμασίες στο <u>τέλος</u> της διδακτικής ώρας για να ελέγξει και να αξιολογήσει το βαθμό επίτευξης των μαθητών. Οι δοκιμασίες ελέγχου είναι τυχαίες και <u>αποσπασματικές</u> ή δεν <u>αξιολογούν όλους τους μαθητές</u>.	Δεν χρησιμοποιεί κινητικές δοκιμασίες στο τέλος της διδακτικής ώρας για να ελέγξει και να αξιολογήσει το βαθμό επίτευξης των μαθητών.
	τη γνωστική κατανόηση του αντικειμένου. Χρήση των ερωτήσεων και δοκιμασιών αποτελεί δομικό μέρος του μαθήματος και <u>δεν γίνεται σε καμία περίπτωση</u> σε βάρος του χρόνου κινητικής συμμετοχής των μαθητών.	Η χρήση των ερωτήσεων και δοκιμασιών αποτελεί δομικό μέρος του μαθήματος και τις <u>περισσότερες φορές</u> δε γίνεται σε βάρος του χρόνου κινητικής συμμετοχής των μαθητών	Όταν χρησιμοποιεί ερωτήσεις ή δοκιμασίες <u>συντάσσονται</u> <u>χρονοβόρες</u> και <u>σε βάρος</u> του χρόνου κινητικής συμμετοχής των μαθητών	Όταν χρησιμοποιεί ερωτήσεις ή δοκιμασίες είναι <u>σχεδόν πάντα</u> <u>χρονοβόρες</u> και <u>σε βάρος</u> του χρόνου της κινητικής συμμετοχής των μαθητών
	τη γνωστική κατανόηση του αντικειμένου. Χρησιμοποιεί για τις <u>περισσότερες</u> δραστηριότητες /επιδιώξεις του μαθήματος, <u>καρτέλες/ πίνακες</u> που δείχνουν την πορεία εξέλιξης του κάθε μαθητή	Έχει δημιουργήσει για <u>αρκετές</u> δραστηριότητες/ επιδιώξεις του μαθήματος, <u>καρτέλες/ πίνακες</u> /χαρτοφυλάκιο που δείχνουν την πορεία εξέλιξης του κάθε μαθητή.	<u>Κατά κανόνα</u> <u>δεν</u> χρησιμοποιεί <u>καρτέλες</u> ή <u>πίνακες</u> που να δείχνουν την πορεία εξέλιξης του κάθε μαθητή	Δεν χρησιμοποιεί καρτέλες ή πίνακες που να δείχνουν την πορεία της βελτίωσης του κάθε μαθητή
4.4 Ο διδάσκων θέτει τις ερωτήσεις με σαφήνεια και μια κάθε φορά ζητώντας από τους μαθητές: α) επεξηγήσεις, β) επιδείξεις, γ) διορθώσεις, δ)	Ο διδάσκων Απευθύνει <u>πάντα</u> <u>σαφείς</u> ερωτήσεις και μια κάθε φορά (για να ελέγξει την κατανόηση του αντικειμένου από τους μαθητές).	Ο διδάσκων Απευθύνει <u>τις περισσότερες φορές</u> <u>σαφείς</u> ερωτήσεις και μία κάθε φορά.	Ο διδάσκων Απευθύνει ερωτήσεις που είναι <u>αρκετές φορές</u> μη κατανητές για κάποιους μαθητές.	Ο διδάσκων Απευθύνει λίγες φορές ερωτήσεις οι οποίες <u>συντάσσονται</u> είτε <u>πολλές ταυτόχρονα</u> και αποπροσανατολίζει του μαθητές.

κίνητικές-γνώστικές απαντήσεις. ε) εντοπισμό λαθών	• Ζητά μία κίνητική δραστηριότητα κάθε φορά η οποία είναι <u>απόλυτα</u> σαφής και κατανοητή από <u>όλους</u> τους μαθητές. • Η αλληλουχία των ερωτήσεων-κίνητικών απαιτήσεων για την αξιολόγηση των μαθητών είναι <u>σχεδόν πάντα</u> κατάλληλα διαβαθμισμένη ως προς το βαθμό δυσκολίας (εννοούμε δοκιμασίες για το επίπεδο όλων των μαθητών). • Οι ερωτήσεις-κίνητικές απαιτήσεις είναι <u>σχεδόν πάντα</u> εκ των προτέρων προετοιμασμένες ως προς το είδος, το περιεχόμενο και τη χρονική στιγμή που θα τεθούν. (πιστοποιείται από το σχέδιο μαθήματος).	• Ζητά μία κίνητική δραστηριότητα κάθε φορά η οποία είναι <u>γενικά</u> σαφής και κατανοητή από τους <u>πλειοσύντατους</u> μαθητές. • Η αλληλουχία των ερωτήσεων-κίνητικών απαιτήσεων είναι τις <u>πλειοσύντατες</u> φορές κατάλληλα διαβαθμισμένη ως προς το βαθμό δυσκολίας για να αξιολογήσει τους <u>πλειοσύντατους</u> μαθητές. • Οι ερωτήσεις-κίνητικές απαιτήσεις είναι τις <u>πλειοσύντατες</u> φορές εκ των προτέρων προετοιμασμένες ως προς το είδος, το περιεχόμενο και τη χρονική στιγμή που θα τεθούν. (πιστοποιείται από το σχέδιο μαθήματος).	• Ζητά μία κίνητική δραστηριότητα κάθε φορά η οποία όμως <u>δεν είναι σαφής και κατανοητή σε αρκετούς</u> μαθητές. • Η αλληλουχία των ερωτήσεων-κίνητικών απαιτήσεων <u>δεν είναι η πλέον κατάλληλη</u> και δεν βοηθά στην αξιολόγηση όλων των μαθητών (αξιολογεί μέρος των μαθητών ή κάποια στοιχεία). • Οι ερωτήσεις-κίνητικές απαιτήσεις είναι τις <u>πλειοσύντατες</u> φορές <u>τυχαίες</u> ως προς το περιεχόμενο και τη χρονική στιγμή που θα τεθούν. (πιστοποιείται από το σχέδιο μαθήματος).	• Οι κίνητικές δραστηριότητες που ζητά είναι <u>ασαφείς και όχι</u> κατανοητές για τους <u>πλειοσύντατους</u> μαθητές. • Δεν υπάρχει αλληλουχία ερωτήσεων-κίνητικών απαιτήσεων είτε είναι ακατάλληλη και αξιολογεί <u>ελάχιστους</u> μαθητές. • Οι ερωτήσεις-κίνητικές απαιτήσεις είναι τυχαίες ως προς το περιεχόμενο και τη χρονική στιγμή που θα τεθούν. (πιστοποιείται από το σχέδιο μαθήματος).	• Οι κίνητικές δραστηριότητες που ζητά είναι <u>ασαφείς και όχι</u> κατανοητές για τους <u>πλειοσύντατους</u> μαθητές. • Δεν υπάρχει αλληλουχία ερωτήσεων-κίνητικών απαιτήσεων είτε είναι ακατάλληλη και αξιολογεί <u>ελάχιστους</u> μαθητές. • Οι ερωτήσεις-κίνητικές απαιτήσεις είναι τυχαίες ως προς το περιεχόμενο και τη χρονική στιγμή που θα τεθούν. (πιστοποιείται από το σχέδιο μαθήματος).	• Οι κίνητικές δραστηριότητες που ζητά είναι <u>ασαφείς και όχι</u> κατανοητές για τους <u>πλειοσύντατους</u> μαθητές. • Δεν υπάρχει αλληλουχία ερωτήσεων-κίνητικών απαιτήσεων είτε είναι ακατάλληλη και αξιολογεί <u>ελάχιστους</u> μαθητές. • Οι ερωτήσεις-κίνητικές απαιτήσεις είναι τυχαίες ως προς το περιεχόμενο και τη χρονική στιγμή που θα τεθούν. (πιστοποιείται από το σχέδιο μαθήματος).
4.5 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών για να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα .	• Ο διδάσκων: • Προχωρά στη συνέχεια της διδασκαλίας του αντικειμένου όταν <u>όλοι</u> οι μαθητές απαντούν στις <u>πλειοσύντατες</u> ερωτήσεις ή οι <u>πλειοσύντατοι</u> εκτελούν ικανοποιητικά την κίνητική δραστηριότητα χωρίς βοήθεια. • Παραμένει στο ίδιο σημείο ή επανέρχεται όταν αντιληφθεί ότι	• Ο διδάσκων: • Προχωρά στη συνέχεια της διδασκαλίας του αντικειμένου όταν <u>οι περισσότεροι</u> μαθητές οι μαθητές απαντούν στις <u>πλειοσύντατες</u> ή οι <u>πλειοσύντατοι</u> μαθητές εκτελούν ικανοποιητικά τις κίνητικές δραστηριότητες. • Παραμένει στο ίδιο σημείο όταν αντιληφθεί ότι οι <u>μειοσύντατοι</u> μαθητές δεν επιτυγχάνουν τα	• Ο διδάσκων: • Προχωρά στη συνέχεια της διδασκαλίας παρά το ότι οι <u>μειοσύντατοι</u> μαθητές δεν απαντούν στις ερωτήσεις και οι <u>πλειοσύντατοι</u> δεν εκτελούν ικανοποιητικά τις κίνητικές δραστηριότητες. • Συντά δεν επιμένει με τους μαθητές που δεν επιτυγχάνουν τα	• Ο διδάσκων: • Ακολουθεί <u>συντά</u> ένα <u>συνεχόμενο</u> προσαρμοσμένο στη διδασκαλία του και δεν ελέγχει συστηματικά ή δεν λαμβάνει υπόψη του το επίπεδο κατανόησης ή κίνητικής απόδοσης των μαθητών. • Συντά δεν <u>αντιλαμβάνεται</u> ποιο σημείο δεν έχουν κατανοήσει οι		

	ορισμένοι μαθητές δεν ανταλαμβάνονται τις ερωτήσεις ή οι απαντήσεις τους - προφορικές ή κινήσεις - δεν είναι ικανοποιητικές.	μαθητές δεν ανταλαμβάνονται τις ερωτήσεις ή οι απαντήσεις τους - προφορικές ή κινήσεις - δεν είναι ικανοποιητικές.	επιθυμητά επίπεδα απόδοσης.	μαθητές και προχωράει στη διδακτική διαδικασία χωρίς να ασχολείται ιδιαίτερα με τους μαθητές που έχουν χαμηλά επίπεδα απόδοσης ή κατανόησης.
--	--	--	-----------------------------	--

V. Διδακτική ανατροφοδότηση

Κριτήρια	Πάνω από τη βάση (4)	Στη βάση (3)	Κάτω από τη βάση (2)	Δεν παρατηρήθηκε (1)
5.1 Ο διδάσκων παρέχει ανατροφοδότηση όσον αφορά τη σωστή ή τη λανθασμένη εκτέλεση της δραστηριότητας/ άσκησης μέσα στο μάθημα για να ενθαρρύνει τη βελτίωση των μαθητών.	Ο διδάσκων • Παρέχει σχεδόν πάντα ανατροφοδότηση με κατάλληλη συχνότητα (1/5 προσπάθειες). • Παρέχει πάντα ορθή, σαφή και συγκεκριμένη ανατροφοδότηση. • Η ανατροφοδότηση που παρέχει είναι αξιολογητική ή διορθωτική και πάντα θετική. • Κάθε φορά διορθώνει ένα λάθος ξεκινώντας από το πιο σημαντικό. • Ενθαρρύνει και επιβραβεύει την	Ο διδάσκων • Παρέχει τις περισσότερες φορές ανατροφοδότηση με κατάλληλη συχνότητα • Παρέχει τις περισσότερες φορές ορθή, σαφή και συγκεκριμένη ανατροφοδότηση. • Η ανατροφοδότηση που παρέχει είναι αξιολογητική ή διορθωτική και τις περισσότερες φορές θετική. • Διορθώνει ένα λάθος τη φορά ξεκινώντας τις περισσότερες φορές από το πιο σημαντικό. • Ενθαρρύνει και επιβραβεύει την	Ο διδάσκων • Παρέχει υπερβολικά πυκνή ή μικρή συχνότητα ανατροφοδότηση. • Παρέχει αρκετές φορές λανθασμένη, ασαφή και γενική ανατροφοδότηση. • Παρέχει πολλές φορές αρνητική ανατροφοδότηση. • Δίνει τις περισσότερες φορές πολλές μαζεμένες πληροφορίες και δεν ανταλαμβάνεται ποιο είναι το σημαντικότερο λάθος. • Ελάχιστες φορές ενθαρρύνει ή	Ο διδάσκων • Τις περισσότερες φορές δεν παρέχει σχεδόν καθόλου ανατροφοδότηση. • Η ανατροφοδότηση που παρέχει είναι τις περισσότερες φορές λανθασμένη, ασαφής και γενική. • Η ανατροφοδότηση που παρέχει είναι τις περισσότερες φορές αρνητική. • Δίνει συνεχώς πολλές μαζεμένες πληροφορίες και δεν ανταλαμβάνεται ποιο είναι το σημαντικότερο λάθος. • Δεν ενθαρρύνει ούτε επιβραβεύει

προσπάθεια των μαθητών.	προσπάθεια των μαθητών	επιβραβεύει την προσπάθειά των μαθητών.	την προσπάθειά των μαθητών
5.2 Ο διδάσκων παρέχει ακριβή πληροφορία (ανατροφοδότηση) για εργασία (γνωστική ή πρακτική) εκτός μαθήματος	Ο διδάσκων - Αποτελεί ρουτίνα του μαθήματος στις περισσότερες δραστηριότητες η ανάθεση καθηκόντων ή εργασιών εκτός μαθήματος σχετικά με το αντικείμενο που διδάχθηκαν. Οι μαθητές διατηρούν <i>Τετράδιο Καθηκόντων Μαθητή</i> για το μάθημα της ΦΑ. - Ζητά εξοικειωμένα από τους μαθητές σε κάθε περίπτωση γραπτή ή προφορική αναφορά με πληροφορίες για την εργασία που πραγματοποιήσαν (για παράδειγμα, για πόσο χρόνο ασκήθηκαν, το αντικείμενο, το ύψος της έντασης, τις εμπειρίες των μαθητών ή πως συνέλεξαν τις πληροφορίες που τους ζητήθηκαν). - Δίνει συγκεκριμένη <u>ανάλυτικά</u> ανατροφοδότηση στους μαθητές για το τι έπρεπε να γίνει και πώς.	Ο διδάσκων Κατά κανόνα <u>δεν αναθέτει</u> στους μαθητές καθήκοντα ή εργασία εκτός μαθήματος.	Ο διδάσκων Δεν αναθέτει στους μαθητές καθήκοντα ή εργασία σχετικά με το αντικείμενο που διδάχθηκαν.
5.3 Ο διδάσκων επιβεβαιώνει κα-άλλη/α την ορθότητα της προφορικής ή κινητικής απάντησης και προχωρά.	Ο διδάσκων Ελέγχει τους μαθητές για την ορθότητα της απάντησής τους προφορικής ή κινητικής και ρυθμίζει <u>ανάλογα</u> τη ροή του μαθήματος.	Ο διδάσκων Ελέγχει τους μαθητές για την ορθότητα της απάντησής τους προφορικής ή κινητικής αλλά <u>δεν ρυθμίζει σωστά</u> τη ροή του μαθήματος.	Ο διδάσκων Δεν <u>ελέγχει</u> τους μαθητές για την ορθότητα της απάντησής τους προφορικής ή κινητικής για να ρυθμίσει <u>ανάλογα</u> τη ροή του μαθήματος. Ακολουθεί μία

	• Προχωράει στη συνέχεια της διδακτικής διαδικασίας αν βεβαιωθεί ότι <u>όλοι</u> οι μαθητές απαντούν στις <u>παραστάσεις</u> ερωτήσεις ή οι <u>παραστάσεις</u> εκτελούν ικανοποιητικά την κινητική δραστηριότητα χωρίς βοήθεια.	• Προχωράει στη συνέχεια της διδακτικής διαδικασίας αν βεβαιωθεί ότι οι <u>παραστάσεις</u> μαθητές απαντούν στις <u>παραστάσεις</u> ερωτήσεις ή οι <u>παραστάσεις</u> εκτελούν ικανοποιητικά την κινητική δραστηριότητα χωρίς βοήθεια.	• Προχωρά στη συνέχεια της διδακτικής παρά το ότι οι <u>μισοί</u> <u>παραστάσεις</u> δεν απαντούν στις ερωτήσεις και οι <u>παραστάσεις</u> δεν εκτελούν ικανοποιητικά τις κινητικές δραστηριότητες. • Παραμένει στο ίδιο σημείο επιδιώκοντας <u>όλοι</u> οι <u>μαθητές</u> να έχουν υψηλά επίπεδα απόδοσης	συγκεκριμένη ροή στη διδακτική διαδικασία χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις απαντήσεις των μαθητών (κινητικές ή λεκτικές).
5.4 Ο δίδασκων παρέχει υποστηρικτική ανατροφοδότηση (θετική και διορθωτική) μετά από μια ανακριβή απάντηση, εμβαθύνοντας, επαναλαμβάνοντας την ερώτηση, δίνοντας μια ένδειξη του 'κλειδιού' για τη σωστή απάντηση, ή δίνοντας περισσότερο χρόνο.	Ο δίδασκων • Επεμβαίνει σχεδόν <u>πάντα</u> <u>άμεσα</u> τη στιγμή της λανθασμένης απάντησης του μαθητή, προφορικής ή κινητικής, και παρέχει ατομικά θετική/διορθωτική ανατροφοδότηση (σε αναλογία 3/1).	Ο δίδασκων • Επεμβαίνει σχεδόν <u>πάντα</u> <u>άμεσα</u> τη στιγμή της λανθασμένης απάντησης του μαθητή, προφορικής ή κινητικής, και παρέχει ατομικά τις περισσότερες φορές θετική/διορθωτική ανατροφοδότηση (<u>σπάνια</u> <u>φωτός</u> αρνητική).	Ο δίδασκων • Επεμβαίνει <u>πολύ</u> <u>καθυστερημένα</u> για να δώσει ανατροφοδότηση μετά από λανθασμένη απάντηση του μαθητή, προφορική ή κινητική.	
• Βοηθά κάθε μαθητή δίνοντάς του χρόνο ή κάποια διευκρίνιση και επιμένει βοηθώντας τον χωρίς όμως να τον φέρνει σε δύσκολη θέση ή να τον μειώνει στους συμμαθητές του.	• Βοηθά κάθε μαθητή δίνοντάς του χρόνο ή κάποια διευκρίνιση και επιμένει βοηθώντας τον τις περισσότερες φορές χωρίς να τον φέρνει σε δύσκολη θέση ή να τον μειώνει στους συμμαθητές του.	• Ο τρόπος που χρησιμοποιείται είναι είτε <u>σπάνια</u> <u>φωτός</u> απότομος χωρίς να δίνει 2^η ευκαιρία στο μαθητή είτε <u>πολλές</u> <u>φωτός</u> επιμένει φέρνοντας το μαθητή σε δύσκολη θέση.	• Ο τρόπος που χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές είναι α) απότομος χωρίς να δίνει 2^η ευκαιρία, β) επιμένει πολύ φέρνοντας το μαθητή σε δύσκολη θέση.	
• Γνωρίζει σε βάθος τη διαδικασία χρήσης της (της ομαδικής, της ατομικής, της θετικής και της διορθωτικής) και τη χρησιμοποιεί <u>πάντα</u> με τον <u>πιο</u>	• Γνωρίζει σε βάθος τη διαδικασία χρήσης της ανατροφοδότησης (της ομαδικής, της ατομικής, της θετικής και της διορθωτικής) και τη χρησιμοποιεί	• Δεν φαίνεται να γνωρίζει σε βάθος τη διαδικασία χρήσης της ανατροφοδότησης και <u>πολλές</u> <u>φωτός</u> δεν χρησιμοποιεί αποτελεσματικό παιδαγωγικά	• Δεν φαίνεται να γνωρίζει τη διαδικασία χρήσης της ανατροφοδότησης και τις περισσότερες φορές ο τρόπος που χρησιμοποιεί <u>δεν είναι</u>	

<u>αποτελεσματικό παιδαγωγικά</u> τρόπο.	<u>αποτελεσματικές φορές</u> με αποτελεσματικό παιδαγωγικά τρόπο.	τρόπο. (για παράδειγμα διακόπτει τη διδακτική διαδικασία για ομαδική ανατροφοδότηση ενώ δεν χρειάζεται, ή καταναλώνει χρόνο σε ατομικό επίπεδο ενώ είναι μεγάλο το ποσοστό των μαθητών που την χρειάζεται, δίνει γενική και όχι συγκεκριμένη ανατροφοδότηση, δίνει συχνά αρνητική ανατροφοδότηση)	<u>αποτελεσματικός παιδαγωγικά</u> (για παράδειγμα διακόπτει <u>συντά</u> τη διδακτική διαδικασία για ομαδική ανατροφοδότηση ενώ δεν χρειάζεται, είτε καταναλώνει χρόνο σε ατομική επίπεδο ενώ είναι μεγάλο το ποσοστό των μαθητών που την χρειάζεται, δίνει γενική και όχι συγκεκριμένη ανατροφοδότηση, δίνει συχνά <u>αρνητική</u> ή και <u>λανθασμένη</u> ανατροφοδότηση)
5.5 Ο δίδασκων χρησιμοποιεί τη γνώση των αποτελεσματικών προφορικών και μη προφορικών τεχνικών επικοινωνίας για να προάγει την ενεργό ανασήτηση, τη συνεργασία, και την υποστηρικτική αλληλεπίδραση στο χώρο διεξαγωγής του μαθήματος (αίθουσα, χώρο άσκησης)-	Το σημαντικό που πρέπει να παρτηρηθεί είναι ότι Ο δίδασκων • Έχει δημιουργήσει ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές είναι ενταγμένοι σε ομάδες εργασίας. Οι ομάδες είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε οι <u>περισσότεροι</u> μαθητές να έχουν ατομικά και ομαδικά <u>καθήκοντα</u> και <u>ρόλους</u> . *Αν δεν παρατηρηθεί το παραπάνω δεν ισχύουν οι ακόλουθοι δείκτες αξιολόγησης	Οι μαθητές λειτουργούν σε περιβάλλον αυτονομίας με συνέπεια προς τις υποχρεώσεις τους και τις υποχρεώσεις της ομάδας. Ο δίδασκων δίνει ερεθίσματα ή συμβουλεύει.	Τις <u>περισσότερες φορές</u> με αποτελεσματικό παιδαγωγικά τρόπο.
	Το σημαντικό που πρέπει να παρτηρηθεί είναι ότι Ο δίδασκων • Έχει δημιουργήσει ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές είναι ενταγμένοι σε ομάδες εργασίας. Οι ομάδες είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε οι <u>περισσότεροι</u> μαθητές να έχουν ατομικά και ομαδικά <u>καθήκοντα</u> και <u>ρόλους</u> .	Οι μαθητές λειτουργούν σε περιβάλλον αυτονομίας με συνέπεια προς τις υποχρεώσεις τους και τις υποχρεώσεις της ομάδας. Ο δίδασκων δίνει ερεθίσματα ή συμβουλεύει.	Οι μαθητές λειτουργούν <u>συντά</u> όταν και όπως θέλει ο καθένας. Ο δίδασκων <u>σπάνια</u> επειμβαίνει για να βελτιώσει το περιβάλλον.
	Το σημαντικό που πρέπει να παρτηρηθεί είναι ότι Ο δίδασκων • Έχει δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές <u>σπάνια</u> λειτουργούν σε ομάδες. Οι ομάδες είναι τυχαία και πρόχειρα οργανωμένες όπου οι μαθητές δεν έχουν σαφή <u>καθήκοντα</u> και <u>ρόλους</u> .	Οι μαθητές λειτουργούν <u>πολλές</u> <u>φορές</u> <u>συντά</u> . Ο δίδασκων απαιτείται να επέμβει <u>πολλές</u> <u>φορές</u> για να επαναφέρει σε τάξη τους μαθητές.	Ο δίδασκων • Έχει δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου δεν υπάρχουν ομάδες εργασίας που υπάρχουν ομάδες, είναι δομημένες έτσι που η συμμετοχή των μαθητών να είναι <u>τυχαία</u> και χωρίς συγκεκριμένα καθήκοντα ή ρόλους.

		• Το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων παρακινεί για απόδοση τους μαθητές το οποίο είναι δημιουργικό για όλους.	καθοδηγήσει και να οργανώσει τις δραστηριότητες	• Το αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων παρακινεί για απόδοση και είναι δημιουργικό για τους περισσότερους μαθητές.	• Οι δραστηριότητες δεν αποτελούν σημαντικό κίνητρο για τους μαθητές. Ορισμένες από αυτές δεν είναι δημιουργικές και το αποτέλεσμα τους δεν προάγει τη μάθηση των μαθητών.	• Οι δραστηριότητες συχνά γίνονται <u>άσκοπα</u>, δεν είναι δομημένες στη βάση των επιδιώξεων του μαθητή και δεν οδηγούν ποθενά.
--	--	---	---	--	--	--

VI. Διευκόλυνση της Διδασκαλίας

Κριτήρια	Πάνω από τη βάση (4)	Στη βάση (3)	Κάτω από τη βάση (2)	Δεν παρατηρήθηκε (1)
6.1 Ο διδάσκων έχει μακροπρόθεσμο και βραχυπρόθεσμο διδακτικό <u>πλάνο</u> , που είναι συμβατά με τους διδακτικούς στόχους του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος και τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και της κοινότητας	Ο διδάσκων • Ακολουθεί με <u>συνέπεια</u> στο σχεδιασμό του τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. • Προγραμματίζει και <u>σχεδιάζει</u> <u>αναλυτικά</u> και <u>σωστά</u> το <u>πλάνο</u> τόσο της διδακτικής ώρας όσο και ολόκληρης της διδακτικής ενότητας για τη συγκεκριμένη τάξη.	Ο διδάσκων • Ακολουθεί με <u>συνέπεια</u> στο σχεδιασμό του τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. • Προγραμματίζει και <u>σχεδιάζει</u> <u>αναλυτικά</u> και <u>σωστά</u> το <u>πλάνο</u> της διδακτικής ώρας-Ωστόσο, αφήνει <u>σχετικά ασαφώς</u> το σχεδιασμό ολόκληρης της διδακτικής ενότητας.	Ο διδάσκων • Ακολουθεί τις περισσότερες <u>φορές</u> στο σχεδιασμό του τους μακροπρόθεσμους αλλά δεν είναι <u>συνεπής</u> με τους <u>βραχυπρόθεσμους</u> στόχους του αναλυτικού προγράμματος. • Έχει προγραμματίσει το αντικείμενο αλλά δεν έχει <u>σχεδιάσει</u> με <u>λεπτομέρειες</u> ούτε το <u>πλάνο</u> της διδακτικής ώρας ούτε ολόκληρη τη διδακτική ενότητα.	Ο διδάσκων • <u>Δεν ακολουθεί</u> <u>πάντα</u> στο σχεδιασμό το αναλυτικό πρόγραμμα. • Έχει προγραμματίσει το αντικείμενο της διδασκαλίας του αλλά δεν έχει <u>σχεδιάσει</u> το <u>πλάνο</u> της διδακτικής ώρας. Στο μάθημα φαίνεται ότι <u>αυτοσχεδιάζει</u>.
	• Ακολουθεί τις <u>απαιτήσεις</u>	• Ακολουθεί τις περισσότερες <u>φορές</u>	• <u>Δεν</u> ακολουθεί <u>πολλές</u> <u>φορές</u> τις	• <u>Δεν</u> ακολουθεί τις απαιτήσεις

κριτήρια απόδοσης των μαθητών που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε τάξη.	• Στο σχεδιασμό του λαμβάνει πάντα υπόψη του τη διαφορετική ικανότητα απόδοσης των μαθητών καθώς και τις ιδιαιτερότητες της τάξης του (σύνθεση ως προς το φύλο – μαθητές με προβλήματα ή με ιδιαιτερότητες κα). • Γνωστοποιεί πάντα στους μαθητές του τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα απόδοσης σε κάθε δραστηριότητα για να βοηθήσει τους μαθητές να θέσουν τους δικούς τους στόχους.	τις απαιτήσεις απόδοσης των μαθητών που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε τάξη.	• Στο σχεδιασμό των <u>περισσότερων δραστηριοτήτων</u> λαμβάνει υπόψη του τα διαφορετικά επίπεδα των μαθητών καθώς και τις ιδιαιτερότητες της τάξης του. • Γνωστοποιεί τις <u>περισσότερες φορές</u> στους μαθητές του τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα απόδοσης των δραστηριοτήτων και τις περισσότερες φορές βοηθά τους μαθητές να θέσουν τους δικούς τους στόχους.	απαιτήσεις απόδοσης των μαθητών που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε τάξη.	• Ακολουθεί μια <u>συγκεκριμένη και στερεότυπη δομή</u> και οργάνωση των δραστηριοτήτων και <u>σπάνια</u> λαμβάνει υπόψη του τα διαφορετικά επίπεδα των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες της τάξης του. • <u>Δεν</u> <u>έχει</u> <u>προκαθορισμένα</u> επιδιωκόμενα αποτελέσματα απόδοσης των μαθητών ή <u>επιλογή</u> είναι τυχαία και <u>αυθαίρετη</u> (επειδή ρωτάται από τους μαθητές). Όταν τίθενται στόχοι απόδοσης είναι <u>ομαδικοί</u>.	απόδοσης των μαθητών που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε τάξη.	• Είτε ακολουθεί <u>συγκεκριμένο και στερεότυπο</u> τρόπο διδασκαλίας χωρίς να εντάσσει στην εκπαιδευτική διαδικασία κάτι καινοτόμο ή πρωτοποριακό είτε η προσπάθεια ένταξης κάτι διαφορετικού αποτυγχάνει σε οργάνωση και αποτέλεσμα.
6.2 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί τις διαγνωστικές πληροφορίες που λαμβάνονται από τις δοκιμές και άλλες τυπικές και	Ο διδάσκων • Γνωρίζει τι ξέρουν οι μαθητές και καθορίζει τα επιδιωκόμενα επίπεδα απόδοσης όλων των	Ο διδάσκων • Γνωρίζει τι ξέρουν οι μαθητές αλλά είτε δεν καθορίζει καθόλου επιδιωκόμενα επίπεδα απόδοσης	Ο διδάσκων • Ακολουθεί <u>τυχαίο και αποσπασματικό</u> τρόπο διδασκαλίας χωρίς να εντάσσει στην εκπαιδευτική διαδικασία κάτι καινοτόμο ή πρωτοποριακό.	Ο διδάσκων • Ελέγχει <u>σπάνια</u> έντονα και με <u>συνέπεια</u> τι ξέρουν οι μαθητές για να καθορίσει βασικό επίπεδο			

άτυπες διαδικασίες αξιολόγησης για να αξιολογήσει και να εξασφαλίσει τη συνεχή γνωστική, κοινωνική, και φυσική ανάπτυξη των μαθητών.	μαθητών.	- Γνωρίζει τις αναπτυξιακές, φυσικές και κοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών και διαμορφώνει με ευαισθησία ανάλογα το μάθημα. - Χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για το σχεδιασμό της διδασκαλίας του εντάσσοντας όλους τους μαθητές στο σχεδιασμό των περισσότερων δραστηριοτήτων.	περισσότερων μαθητών.	- Γνωρίζει τις αναπτυξιακές, φυσικές και κοινωνικές ανάγκες των περισσότερων μαθητών και φαίνεται ότι προσαρμόζει ανάλογα το μάθημα. - Χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για το σχεδιασμό της διδασκαλίας του εντάσσοντας τους περισσότερους μαθητές στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων.	είτε καθορίζει ένα κοινό για όλους επίπεδο το οποίο ανταποσωπεί τους μισούς περίπου μαθητές.	Ακολουθεί ένα συγκεκριμένο και στερεότυπο σχεδιασμό, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις αναπτυξιακές, φυσικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών, και ο οποίος δεν εντάσσει τους περισσότερους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία.	απόδοσης. Δεν καθορίζει καθόλου επιδιωκόμενα επίπεδα απόδοσης για τους μαθητές.
6.3 Ο διδάσκων διατηρεί ακριβή αρχεία που αποδεικνύουν την απόδοση των μαθητών.	Ο διδάσκων	Διατηρεί γραπτά αρχεία, λεπτομερώς ενημερωμένα μέχρι πρόσφατα, για κάθε μαθητή. Τα αρχεία είναι εύχρηστα και συμπληρώνονται από τον ΚΦΑ σε συνεργασία με το μαθητή και δείχνουν ως προς τις κινητικές-γνωστικές και επιδιώξεις συμπεριφοράς: α) το αρχικό σημείο, β) τους επιδιωκόμενους στόχους του μαθητή, γ) το ρυθμό της βελτίωσής του και δ) τον επαναπροσδιορισμό των στόχων όπου επιβάλλεται.	Ο διδάσκων	Διατηρεί γραπτά αρχεία για κάθε μαθητή, από τα οποία όμως παρέχουν ελλιπή και αποσπασματική πληροφόρηση. Τα αρχεία δεν είναι διαδοστικά ενημερωμένα.	Ο διδάσκων	Δεν διατηρεί κανέναν είδος γραπτό αρχείο για τους μαθητές ή τα αρχεία που διατηρεί είτε είναι υποτυπώδη είτε δεν είναι ενημερωμένα.	Ο διδάσκων
6.4 Ο διδάσκων κατανοεί πώς	Ο διδάσκων	Ο διδάσκων	Ο διδάσκων	Ο διδάσκων	Ο διδάσκων	Ο διδάσκων	Ο διδάσκων

μαθαίνουν και αναπτύσσονται οι μαθητές και σχεδιάζει κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες για τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και τα διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας.	• Γνωρίζει τις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες της ηλικίας των μαθητών του και έχει αποτιμήσει έγκυρα και σε βάθος τις μαθησιακές δυνατότητες όλων των μαθητών. • Γνωρίζει ικανοποιητικά το κοινωνικό πλαίσιο που ζει και αναπτύσσεται κάθε μαθητής του. • Χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες και διαφοροποιεί, όπου απαιτείται, τη στρατηγική (στυλ διδασκαλίας) καθώς και τη δομή και την οργάνωση των δραστηριοτήτων εντάσσοντας τους περισσότερους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία.	• Γνωρίζει τις αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες της ηλικίας των μαθητών του και έχει αποτιμήσει έγκυρα τις μαθησιακές δυνατότητες της πλειονότητας των μαθητών. • Γνωρίζει ικανοποιητικά το κοινωνικό πλαίσιο των περισσότερων μαθητών • Χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες και διαφοροποιεί, όπου απαιτείται τη δομή και την οργάνωση των δραστηριοτήτων εντάσσοντας τους περισσότερους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία.	• Δεν λαμβάνει συνγνά υπόψη του την αναπτυξιακή πορεία και δεν έχει αποτιμήσει πλήρως τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών. • Δεν λαμβάνει συνγνά υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο των περισσότερων μαθητών. • Ακολουθεί μια συγκεκριμένη και στερεότυπη δομή και οργάνωση των δραστηριοτήτων χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις περισσότερες φορές τα διαφορετικά επίπεδα απόδοσης των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες της τάξης του.	• Δεν γνωρίζει ή δεν λαμβάνει υπόψη του την αναπτυξιακή πορεία και τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών. • Δεν γνωρίζει ή δεν λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο των περισσότερων μαθητών. • Ακολουθεί τυχαία και άναρχη δομή στην οργάνωση των δραστηριοτήτων χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τα διαφορετικά επίπεδα απόδοσης των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες της τάξης του.
6.5 Ο διδάσκων χρησιμοποιεί τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και της κοινότητας, υποδομή σχολείου και κοινότητας) για να υποστηρίξει το πρόγραμμα διδασκαλίας.	Ο διδάσκων • Χρησιμοποιεί κατάλληλα και αποτελεσματικά όλα τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του.	Ο διδάσκων • Χρησιμοποιεί κατάλληλα και αποτελεσματικά τις περισσότερες φορές τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του.	Ο διδάσκων • Τις περισσότερες φορές δεν χρησιμοποιεί κατάλληλα και αποτελεσματικά τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του.	Ο διδάσκων • Χρησιμοποιεί μέρος της διαθέσιμης υλικοτεχνικής υποδομής (για παράδειγμα δεν χρησιμοποιεί όλες τις μπάλες ή τις εγκαταστάσεις), είτε τη χρησιμοποιεί ακατάλληλα και αναποτελεσματικά (με άναρχο και τυχαίο τρόπο) για να υποστηρίξει τη διδασκαλία
	• Φροντίζει να είναι σε άριστη και ασφαλή κατάσταση όλη η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Η χρήση τους γίνεται με ασφαλή τρόπο από τους μαθητές.	• Φροντίζει να είναι γενικά σε καλή και ασφαλή κατάσταση η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Η χρήση τους γίνεται με ασφαλή τρόπο από τους μαθητές.	• Μέρος της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου δεν είναι σε καλή και ασφαλή κατάσταση. Η χρήση τους δεν είναι απόλυτα ασφαλής για τους μαθητές.	• Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου δεν είναι σε καλή και ασφαλή κατάσταση. Ο τρόπος χρήσης τους πολλές φορές εγκυμονεί κινδύνους για την ασφάλεια των μαθητών.

	• <u>Συνεργάζεται σε μόνιμη και τακτική βάση με άλλους φορείς (για παράδειγμα γονέων και κηδεμόνων, δήμο, αθλητικά σωματεία, κ.ά) για α) πρόσκληση εξωτερικών συνεργατών (προπονητές, γιατρούς, διατροφολόγους κα) β) για επίσκεψη και χρήση εξειδικευμένων αθλητικών χώρων (πισίνα, γήπεδα τένις, ιππικούς ομίλους, θαλάσσια σπορ, σπορ βουνού κα), γ) προμήθεια και χρήση υλικοτεχνικού εξοπλισμού.</u>	• <u>Συνεργάζεται ορισμένες φορές με άλλους φορείς (για παράδειγμα σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, δήμο, αθλητικά σωματεία, κ.ά) για προμήθεια και χρήση υλικοτεχνικού εξοπλισμού.</u>	• <u>Συνεργάζεται σπάνια με άλλους φορείς (για παράδειγμα σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, δήμο, αθλητικά σωματεία, κ.ά) για προμήθεια ή χρήση του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού.</u>	• <u>Δεν συνεργάζεται με άλλους φορείς (για παράδειγμα σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, δήμο, αθλητικά σωματεία, κ.ά) για προμήθεια ή χρήση του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού.</u>
	• <u>Ευπλέκει συστηματικά και προγραμματισμένα και άλλους φορείς (συναδέλφους, γονείς, δήμο, αθλητικά σωματεία, ιατρικές και κοινωνικές υπηρεσίες, κ.ά) σε δραστηριότητες που προάγουν τη διδακτική διαδικασία και συμβάλουν στη μαθησιακή πορεία και ανάπτυξη των μαθητών (για παράδειγμα ενημερώσεις, επιδείξεις, στήριξη, κοινωνικών υπηρεσιών κ.ά.)</u>	• <u>Ευπλέκει ορισμένες φορές και άλλους φορείς (συναδέλφους, γονείς, δήμο, αθλητικά σωματεία, ιατρικές και κοινωνικές υπηρεσίες, κ.ά) σε δραστηριότητες που προάγουν τη διδακτική διαδικασία και συμβάλουν στη μαθησιακή πορεία και ανάπτυξη των μαθητών (για παράδειγμα ενημερώσεις, επιδείξεις, κοινωνική στήριξη, κ.ά.)</u>	• <u>Ευπλέκει σπάνια και με αποσπασματικό και τυχαίο τρόπο άλλους φορείς (συναδέλφους, γονείς, δήμο, αθλητικά σωματεία, ιατρικές και κοινωνικές υπηρεσίες, κ.ά) σε δραστηριότητες που προάγουν τη διδακτική διαδικασία και συμβάλουν στη μαθησιακή πορεία και ανάπτυξη των μαθητών (για παράδειγμα ενημερώσεις, επιδείξεις, κοινωνική στήριξη, κ.ά.). Συνεργάζεται με τους γονείς μόνο για περιπτώσεις επίλυσης προβλημάτων πειθαρχίας με τους μαθητές.</u>	• <u>Δεν συνεργάζεται με άλλους φορείς (συναδέλφους, γονείς, δήμο, αθλητικά σωματεία, ιατρικές και κοινωνικές υπηρεσίες, κ.ά) σε δραστηριότητες που θα προάγουν τη διδακτική διαδικασία και συμβάλουν στη μαθησιακή πορεία και ανάπτυξη των μαθητών (για παράδειγμα ενημερώσεις, επιδείξεις, κοινωνική στήριξη, κ.ά.).</u>
6.6 Ο διδάσκων συμπεριφέρεται σε όλους τους μαθητές με δίκαιο και ίσο τρόπο.	Ο διδάσκων • Έχει δομήσει και οργανώσει έτσι το μάθημα ώστε να υπάρχουν ευκαιρίες συμμετοχής για όλους	Ο διδάσκων • Έχει δομήσει και οργανώσει έτσι το μάθημα ώστε να υπάρχουν ευκαιρίες συμμετοχής για τους	Ο διδάσκων • Ακολουθεί ένα σταθερό και στερεότυπο τρόπο οργάνωσης του μαθήματος ώστε από τις μισές	Ο διδάσκων • Το μάθημα είναι οργανωμένο τυχαία και άναρχα. Η διδακτική διαδικασία είναι τέτοια που να

τους μαθητές (για παράδειγμα συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες μαθητών διαφορετικών ικανοτήτων και φύλου).	περισσότερους μαθητές (για παράδειγμα συμμετοχή στις περισσότερες δραστηριότητες μαθητών διαφορετικών ικανοτήτων και φύλου).	περίπου δραστηριότητες να αποκλειστούν μαθητές (είτε μαθητές μειωμένης απόδοσης είτε μαθητές διαφορετικού φύλου).	αποκλείει μαθητές (για παράδειγμα μαθητές μειωμένης απόδοσης ή μαθητές διαφορετικού φύλου).
• Η οργάνωση των ομάδων είναι μικτή (όχι μόνο αγόρια ή κορίτσια).	• Τις περισσότερες φορές η οργάνωση των ομάδων είναι μικτή (όχι μόνο αγόρια ή κορίτσια).	• Αρκετές φορές η οργάνωση των ομάδων γίνεται με βάση το φύλο των μαθητών (αμιγώς αγόρια-κορίτσια).	• Τις περισσότερες φορές η οργάνωση των ομάδων γίνεται με κριτήριο το φύλο των μαθητών.
• Η λεκτική συμπεριφορά του διδάσκοντα είναι η πρόποσα και δεν συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο στους μαθητές από φύλο, ικανότητα κλπ.	• Η λεκτική συμπεριφορά του διδάσκοντα είναι τις περισσότερες φορές η πρόποσα και δεν μειώνει τους μαθητές για το φύλο ή την επίδοσή τους.	• Η λεκτική συμπεριφορά του διδάσκοντα δεν είναι η πρόποσα και αρκετές φορές συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο στους μαθητές κάνοντας διαχωρισμούς σε φύλο ή επίδοση.	• Ο διδάσκων δεν ακολουθεί την ίδια λεκτική συμπεριφορά για τους μαθητές ενεργώντας με προκατάληψη για μαθητές διαφορετικού φύλου ή χαμηλής επίδοσης.
• Εφαρμόζει τις ίδιες συνέπειες σε όλους τους μαθητές για ακατάλληλη συμπεριφορά.	• Τις περισσότερες φορές εφαρμόζει τις ίδιες συνέπειες στους μαθητές για ακατάλληλη συμπεριφορά.	• Αρκετές φορές δεν εφαρμόζει τις ίδιες συνέπειες στους μαθητές για ακατάλληλη συμπεριφορά κάνοντας διακρίσεις ως προς το φύλο ή την επίδοση των μαθητών.	• Διαχωρίζει συστηματικά τους μαθητές ως προς την εφαρμογή των συνεπειών για ακατάλληλη συμπεριφορά.
• Δεν κάνει διακρίσεις μεταξύ των μαθητών στις επιβραβεύσεις. Βρίσκει τρόπο και ευκαιρίες να επανέσει όλους τους μαθητές α) για την κινητική και τη μαθησιακή τους βελτίωση β) για τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους, γ) για την ενεργή συμμετοχή τους και δ) για την προσφορά τους στη διδακτική διαδικασία.	• Δεν κάνει διακρίσεις μεταξύ των μαθητών στις επιβραβεύσεις. Βρίσκει τρόπο και ευκαιρίες να επανέσει όλους τους μαθητές α) για την κινητική και τη μαθησιακή τους βελτίωση β) για τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους, γ) για την ενεργή συμμετοχή τους και δ) για την προσφορά τους στη διδακτική διαδικασία.	• Επιβραβεύει σπάνια τους μαθητές. Επιβραβεύει μόνο την κινητική απόδοση των μαθητών σπάνια την προσπάθεια και συμμετοχή.	• Δεν επιβραβεύει σχεδόν καθόλου τους μαθητές ή επιβραβεύει μόνο τους μαθητές υψηλής απόδοσης ή κάνει διακρίσεις φύλου.



Παράρτημα 4

Πίνακας καταγραφής δεδομένων

Χρόνος έναρξης	Περιγραφή δραστηριότητας	Ανατροφοδότηση	Συμπεριφορά μαθητών	Αξιολόγηση	Σχόλια	Χρόνος λήξης
Καταγραφή χρόνου έναρξης διδακτικής συμπεριφοράς Π.χ 5' 30'' (χρόνος κίμερας σε λεπτά και δευτ/πτα)	Περιγράφεται η δραστηριότητα και η οργάνωση των μαθητών π.χ πάσες με δάχτυλα, σε ζευγάρια ή τετράδες ή 4 ομάδες ανά δυο αντιμετώπιες	Περιγράφεται το είδος της ανατροφοδότησης π.χ ατομική, ομαδική διορθωτική, θετική αρνητική, σαφής κλπ	Περιγράφονται ακατάλληλες συμπεριφορές μαθητών και οι ενέργειες των διδασκόντων	Κατάλληλες ή μη δραστηριότητες αξιολόγησης πχ Σε βάρος του ενεργού χρόνου ή ακατάλληλες για το επίπεδο ή απουσία αξιολόγησης	Γράφονται σχόλια για τη δραστηριότητα, την οργάνωση, την ανατροφοδότηση ή τον τρόπο διαχείρισης της συμπεριφοράς π.χ όχι προοδευτικές δυσκολίες δραστηριότητα ή συνδυασμός με τις προηγούμενες γνώσεις, πολύ συχνή ανατροφοδότηση, δεν επεμβαίνει άμεσα σε ακατάλληλη συμπεριφορά Ή σπάνιατε άλλο σχόλιο θα βοηθήσει στην αξιολόγηση	Καταγραφή χρόνου λήξης διδακτικής δραστηριότητας Π.χ 11' 45''
15' 10''	Παρουσίαση δραστηριότητας από διδασκοντα, οδηγίες π.χ πάσα πάνω από το κεφάλι, πάσα απέναντι				Οδηγίες, επίδειξη π.χ όχι πλήρης επίδειξη ή επίδειξη λάθος, χωρίς λέξεις κλειδιά, μεγάλος αριθμός επιδείξεων	17' 20''
17' 20''	Οδηγίες οργάνωσης και οργάνωση		Ρουτίνες οργάνωσης, διανομής υλικού, ακολουθούν τις οδηγίες		π.χ σοφείς οδηγίες, Περιεκτικές, Κατάλληλες, Χρονοβόρες;	20' 05''

Παράρτημα 5

Συλλογή και αποκωδικοποίηση δεδομένων

Συλλογή και αποκωδικοποίηση δεδομένων

Για τη συλλογή, καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων προτείνονται οι ακόλουθες διαδικασίες

Συλλογή δεδομένων

Όργανα

A) Βιντεοκάμερα

Προδιαγραφές

Η βιντεοκάμερα πρέπει να έχει καταγραφή ώρας και ένδειξη χρονομέτρησης για βοήθεια στην αποκωδικοποίηση του μαθήματος

Σημεία προσοχής:

Ελέγχουμε πάντα πριν τη βιντεοσκόπηση να είναι φορτισμένη η μπαταρία της βιντεοκάμερας σε περίπτωση που είναι φορητή.

Σε περίπτωση που είναι με ρεύμα πρέπει να είμαστε σίγουροι ότι υπάρχει κοντά πρίζα με παροχή ρεύματος.

B) Κασετόφωνο καταγραφής ομιλίας διδάσκοντα

Σημεία προσοχής:

Αλλάζουμε συχνά τις μπαταρίες του κασετοφώνου καταγραφής. Προτείνεται αλλαγή κάθε δυο μαθήματα για σίγουρη καταγραφή.

Γ) Μικρόφωνο καταγραφής (πέτου)

Σημεία προσοχής:

Αλλάζουμε συχνά τις μπαταρίες του μικροφώνου καταγραφής. Προτείνεται αλλαγή κάθε δυο-τρία μαθήματα για σίγουρη καταγραφή.

Δ) Τρίποδας για σταθερή τοποθέτηση της κάμερας

Ε) Πρωτόκολλο συνέντευξης πριν την παρατήρηση

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

1^ο βήμα: Συνέντευξη με το διδάσκοντα πριν την παρατήρηση.

Σημεία προσοχής:

Η συνέντευξη προτείνεται να πραγματοποιείται τουλάχιστον μια ώρα πριν τη βιντεοσκόπηση. Οι ερωτήσεις που θα τεθούν βοηθούν στη συλλογή πληροφοριών και είναι απαραίτητες για την αξιολόγηση του διδάσκοντα.

2^ο βήμα: Πριν τη βιντεοσκόπηση και καταγραφή του μαθήματος, πρέπει να υπάρχει συνεννόηση με το διδάσκοντα για το χώρο πραγματοποίησης του μαθήματος, καθώς και την κατεύθυνση οργάνωσης των μαθητών.

Σημεία προσοχής:

Η κάμερα τοποθετείται σταθερά σε τρίποδα.

Η κάμερα τοποθετείται έτσι ώστε να υπάρχει πλήρης κάλυψη του χώρου.

Δεν χάνουμε σε καμία περίπτωση το διδάσκοντα από το πλάνο μας.

3^ο βήμα: Τοποθετείται το κασετόφωνο καταγραφής σταθερά στη μέση του διδάσκοντα έτσι ώστε να μην παρεμποδίζεται η ελεύθερη κίνησή του.

Σημεία προσοχής:

Το μικρόφωνο καταγραφής τοποθετείται σταθερά στο πέτο του διδάσκοντα και φροντίζουμε να μην καλύπτεται από τίποτα (γιακά, μπουφάν κ.ά), έτσι ώστε να υπάρχει ευκρινής καταγραφή της ομιλίας του.

4^ο βήμα: Η κάμερα ανοίγει αμέσως όταν χτυπήσει το κουδούνι για να καταγραφεί η ώρα προσέλευσης του διδάσκοντα ή καταγράφουμε την ώρα που χτύπησε το κουδούνι και την ώρα προσέλευσης του διδάσκοντα.

5^ο βήμα: Πριν την καταγραφή μιλάμε στο κασετόφωνο και καταγράφουμε πληροφορίες που θα βοηθήσουν στην αποκωδικοποίηση. Για παράδειγμα: Παρασκευή 25-4-2005, 10:05, 4^ο δημοτικό, Στέφανος, 1^ο μάθημα. Στη συνέχεια **πατάμε εμείς** το κασετόφωνο και βεβαιωνόμαστε ότι αρχίζει η καταγραφή για να αποφύγουμε τυχόν προβλήματα μη καταγραφής και επομένως επανάληψης της βιντεοσκόπησης.

Σημεία προσοχής:

Κατά τη διάρκεια της βιντεοσκόπησης ελέγχουμε την καταγραφή της μαγνητοφώνησης του μαθήματος (ρωτάμε το διδάσκοντα ή ελέγχουμε οι ίδιοι, χωρίς να δημιουργούμε πρόβλημα ή να παρεμποδίσουμε τη διδακτική διαδικασία).

Δεν παρεμβαίνουμε σε καμία περίπτωση, με κανένα τρόπο και για κανένα λόγο στη διδακτική διαδικασία.

6^ο βήμα: Με το τέλος του μαθήματος κλείνουμε την κάμερα.

Σημεία προσοχής:

Σε περίπτωση που τελειώσει ο διδάσκων νωρίτερα, η κάμερα κλείνει με το χτύπημα του κουδουνιού.

Σε περίπτωση που δεν υπάρχει ένδειξη ώρας ή χρονομέτρησης στην κάμερα, πρέπει να καταγράψουμε το χρόνο από τη λήξη του μαθήματος μέχρι το χτύπημα του κουδουνιού.

Σε περίπτωση που το κουδούνι χτυπήσει πριν ο διδάσκων ολοκληρώσει το μάθημα (συνήθως καταγράφεται στη βιντεοσκόπηση και τη μαγνητοφώνηση), καταγράφουμε το χρόνο μέχρι την ολοκλήρωση του μαθήματος.

Αποκωδικοποίηση του μαθήματος

Σημαντική προϋπόθεση για την αποκωδικοποίηση του καταγεγραμμένου μαθήματος είναι η πολύ καλή γνώση του οργάνου-ανεπτυγμένης φόρμας και κλίμακας αξιολόγησης έτσι ώστε να γίνεται καταγραφή πληροφοριών που θα βοηθήσουν στην αξιολόγηση του μαθήματος.

Όργανα

A) Video και τηλεόραση

B) Κασετόφωνο με ομιλία διδάσκοντα

Προδιαγραφές και σημεία προσοχής

Το κασετόφωνο πρέπει να αξιολογηθεί για την ακρίβεια σύγχρονης εγγραφής ώστε να συμβαδίζει με το βίντεο και την κάμερα.

Γ) Χρονόμετρο για την περίπτωση που δεν υπάρχει ώρα ή χρονόμετρο καταγραφής στην κάμερα και το βίντεο.

Δ) Έντυπο καταγραφής και μολύβι

Διαδικασία αποκωδικοποίησης μαθήματος

Για να γίνει η αποκωδικοποίηση του μαθήματος πρέπει να υπάρχει ησυχία, ηρεμία και ο αξιολογητής να είναι μόνος, συγκεντρωμένος και χωρίς γεγονότα ή καταστάσεις που πιθανά θα του αποσπάσουν την προσοχή.

1^ο βήμα: Πρέπει να υπάρχει ταυτόχρονη εκκίνηση του κασετοφώνου με την έναρξη του μαθήματος όπως καταγράφηκε στην κάμερα (όταν ο διδάσκων συγκέντρωσε τους μαθητές και ξεκίνησε να μιλάει). Η αποκωδικοποίηση ξεκινάει από εκείνο ακριβώς το σημείο.

2^ο βήμα: Συμπληρώνουμε τον πίνακα καταγραφής ενώ παρατηρούμε το μάθημα (ακολουθούμε τις οδηγίες του πίνακα)

Σημεία προσοχής:

Πιθανόν να χρειαστεί να σταματήσουμε πολλές φορές το βίντεο και το κασετόφωνο ή να το γυρίσουμε πίσω για να εντοπίσουμε κάτι στην εικόνα ή την ομιλία του διδάσκοντα. Ελέγχουμε να συμπίπτει η εικόνα με την ομιλία του διδάσκοντα.

3^ο βήμα

Στη συνέχεια συμπληρώνουμε τη φόρμα αξιολόγησης Snapshot, βοηθούμενοι από τον πίνακα καταγραφής και το ανεπτυγμένο και σε κλίμακες όργανο αξιολόγησης.

Σημεία προσοχής

Πιθανόν να εντοπίσουμε σημεία κατά τη διαδικασία της συμπλήρωσης της φόρμας αξιολόγησης Snapshot για τα οποία δεν έχουμε καθαρή άποψη.

Ξαναβλέπουμε το μάθημα εντοπίζοντας την προσοχή μας στα συγκεκριμένα σημεία

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Behets, D. (1997). Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. *Teaching and Teacher Education*, 13, 2, 215-224.
- Bradshaw, L. K. (2002). Local district implementation of state mandated teacher evaluation policies and procedures: The North Carolina case. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16, 2, 113-127.
- Brandt, R. (1996). On a new direction for teacher evaluation. *Educational Leadership*, 53,6, 30-33.
- Bransford, J. D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (1999). *How people learn: Brain, Mind, Experience, and School*, Washington, DC.: National Academy Press.
- Chall, J. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* The Guilford Press: New York.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35-58.
- Cleland Donnelly, F., Helion, J., & Fry, F. (1999). Modifying teacher behaviors to promote critical thinking in K-12 physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 199-215.
- Curtner-Smith, M. D., Kerr, Todorovich, J. R., Lacon, S. A., & Kerr, I. G (1999). Teachers' rules, routines and expectations prior to a following the implementation of the National curriculum for physical education. *European Journal of Physical Education*, 4, 17-30.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice: A framework for Teaching*. Alexandria, VA Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*. 58,5,12-15.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation: To Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA Association for Supervision and Curriculum Development.

- Darling-Hammond, L. (1996). Developing a new paradigm for school reform. *The National Commission on Teaching and America's Future. What Matters Most: Teaching and America's Future*. New York: Author.
- Davis, D. R., Pool, J.E., & Mits-Cash, M. (2000). Issues in implementing a new teacher assessment system in a large urban school district: Results of qualitative field study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14, 4, 285-306.
- Del Schalock, H., Schalock, M.D., Cowart, B., & Myton, D. (1993). Extending teacher assessment beyond knowledge and skills: An emerging focus on teacher accomplishments. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7, 2, 105-133.
- Delandshere, G. (1994). The assessment of teachers in United States. *Assessment in Education*, 1, 1, 95-113.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1996). *Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Eldar, E., Siedentop, D., & Jones, L. (1989). The seven elementary specialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 189-197.
- Εμμανουηλίδου, Κ., Δέρρη, Β., Τζέτζης, Γ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2003). Ο ακαδημαϊκός χρόνος μάθησης (ALT-PE) ως μέσο μέτρησης της απόκτησης βασικών δεξιοτήτων. 11^ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.
- Farkas, S., Johnson, J., & Duffett, A. (1997). Different drummers: How teachers of teachers view public education. New York: Public Agenda.
- Fink, J., & Siedentop, D. (1989). The development of routines, rules and expectations at the start of the school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 198-212.
- Fullan, M. (1993). *Changes Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Palmer Press.
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching: Surveying the evidence on student achievement and teachers' characteristics. *Education Next*, 2, 1, 50-55.
- Goldhaber, D., & Anthony, E. (2004). Can teacher quality be effectively assessed. www.urban.org/UploadedPDF/410958NBPTSOutcomes.pdf
- Goldhaber, D., Brewer, D.J., & Anderson, D. (1999). A three-way error components analysis of educational productivity. *Education Economics*, 7, 3, 199-208.
- Goldrick, L. (2002). Improving teacher evaluation to improve teaching quality. Education Policy Studies Division. NGA Center for Best Practices. www.nga.org/cda/files/1202IMPROVINGTEACHEVAL.pdf

- Haefele, D. L. (1993). Evaluating teachers: A call for change. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7, 21-31.
- Heneman, H. G., III & Milanowski, A.T. (2003). Continuing assessment of teacher reactions to a standard-based teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 2, 173-195.
- Hunter, M. C. (1982). *Mastery teaching*. Thousand Oaks, CA: Crowing Press.
- Ikonomopoulos, G., Tzetzis, G., Kioumourtzoglou, E., & Tsorbatzoudis, H. (2004). Evaluating and grading practices of physical educators in Greece. *Journal of Human Movement Studies*, 46, 141-153.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) (1992). Model standards for beginning teacher licensing, assessment and development: A resource for state dialogue. www.ccsso.org/content/pdfs/corestrd.pdf
- Iwanicki, E. F. (2001). Focusing teacher evaluations on student learning. *Educational Leadership Journal*, 58, 5, 57-59.
- Jewett, A. E., Bain, L.L., & Ennis, C.D. (1996). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Johnson, L. M. (1990). Teachers at work: Achieving Success in our schools. New York: Basic Books.
- Jones-Hamilton, L. (2002). Measuring effective teaching. www.uncw.edu/cte/et/Resnotes/Jones-Hamilton/index.htm
- Kane, T. J., Straiger, D.O., & Geppert, J. (2002). 'Randomly accountable' in education next. *Cambridge, Mass: Hoover Institution*, 57-61.
- Καπάλας, Θ., Κουλς, Ε., Τζέτζης, Γ. και Τσερκέζογλου, Σ. (2002). Σύγκριση μεταξύ αποτελεσματικών και λιγότερο αποτελεσματικών διδασκόντων στη φυσική αγωγή με συστηματική παρατήρηση. 10^ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.
- Keane J. (2002). Teacher vs Computer: Where educators stand in the technology revolution. *T.H.E. Journal*, 30, 1, 38-40.
- Kimball, S. M. (2002). Analysis of feedback, enabling conditions and fairness perceptions of teachers in three school districts with new standards-based evaluation systems. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 16, 4, 241-268.
- Koka, A., & Hein, V (2003). Perceptions of teachers' feedback and learning environment as predictor of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.

- Κουλς, Ε., Τζέτζης, Γ., Κούτλε, Β. και Καψάλας, Θ. (2002). *Αξιολόγηση της διαδικασίας ανάπτυξης του περιεχομένου και ανατροφοδότησης του μαθήματος φυσικής αγωγής*. 10^ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.
- Kovar, S. K., Elmer, K. L., Mehrhof, J. H., & Napper-Owen, G. E. (2001). Choosing activity units to promote maximum participation: Creative physical education curricula. *The Physical Educator*, 58, 3, 114-123.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.
- Lasy, A., Willison, C., Hicks, D. (1998). Student and teacher behaviors in an exemplary elementary physical education setting. *Journal of Classroom Interaction*, 33, 2, 1-5.
- Lee, A. M., Keh, N. C., & Magill, R. A. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 228-243.
- Loup, K.S., Garland, J.S., Ellet, C.D., & Rugutt, J.K. (1996). Ten years later: Findings from a replication of a study of teacher evaluation practices in our 100 largest school districts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10, 203-226.
- McNelly, T. A. (2002). Evaluations that ensure growth: Teacher portfolios. *Principal Leadership (Middle School Ed)* 3, 4, 55-60.
- Medley, D.M. & Croker, H. (1987). The accuracy of principals' judgments of teacher performance. *Journal of Educational Research*, 80, 4, 242-247.
- Melograno, V. J. (1996). *Designing the physical education curriculum*. USA, Human Kinetics.
- Milanowski, A.T, & Kimball, S. (2003). The framework-based teacher performance assessment systems in Cincinnati and Vashoe. www.wcer.wisc.edu/cpre/papers/pdf/CinciWashoe_Tepdf.
- Milanowski, A.T, Odden, A., & Youngs, P. (1998). Teacher knowledge and skills assessment and teacher compensation: An overview of measurement and linkage issues. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 2, 83-101.
- Milanowski, A. T. & Heneman, H.G. III (2001). Assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system: A pilot study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15, 3, 193-212.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (1989). What teachers should know and be able to do. www.nbpts.org

National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (1997). Physical education standards. . www.nbpts.org

National Center for Educational Statistics. (1999). Teacher education: A report on the preparation and qualification of public school teachers. Retrieved 2, 2001 from <http://nces.ed.gov/pubs99/1999080.htm>

National Commission on Teaching and America's Future (1996). *What Matters Most: Teaching and America's Future*. New York: Author.

Nicholls, J. G.(1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.

Οικονομόπουλος, Γ., Τζέτζης, Γ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2000). Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στη φυσική αγωγή με βάση αντικειμενικά κριτήρια: τα τεστ γνώσεων. *Απόδοση και Υγεία*, 2, 4, 301-315.

Oslim, J. (1996). Routines as organizing features in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 319-337.

O' Sullivan , M., & Dyson, B. (1994). Rules, routines and expectations of 11 high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 361-374.

Olivia, P., & Pawless, G. (2001). *Supervision For Today's Schools*, 6th edition. New York: John Wiley & Sons.

Ovando, M.N. (2001). Teachers' perceptions of a learner-centered teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15, 3, 213-231.

Pangrazi, R. P. (1997). *Teaching elementary physical education: a handbook for the classroom teacher*. Boston: Allyn & Bacon.

Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.

Peterson, K.D. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. Thousands Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Peterson, K., Wahlquist, C. & Bone, K. (2001). Using more data sources to evaluate teachers. *Educational Leadership*, 58, 5, 40-3.

Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100, 3, 354-395

Ray, M. (2004). Promoting physical activity through goal setting strategies. *Strategies*, 17, 4, 25-6.

- Reynolds, D., Muijs, D., & Treharne, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in United Kingdom. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 1, 83-100.
- Rikard, G. L. (1991). The sort term relationship of teacher feedback and student practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 175-185.
- Riner, P. (1990). Are principals valid judges of teacher effectiveness? A study of the criteria related validity of the instrument of teacher effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 24, 20-29.
- Rink, J. E. (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest*, 46, 345-355.
- Roseshine, B. (1997). 'Advances in research on instruction'. In *issues in educating students with disabilities*. Lloyd, J.W, Kameenui, E.J., & Chard, D. (Eds). Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ryan, S., & Ratliff, T. (2000). Keeping kids on-task with cross-group feedback. *Strategies*, 13, 6, 34-5.
- Sclann, E. M. (1994). Performance evaluation for experienced teachers: An overview of state policies. Washington, DC: *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*. ED 373054
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Education Review*, 57 (1), 1-22.
- Siedentop D, Mand, C & Taggart, A. (1986). *Physical Education: Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12*. Palo Alto: Mayfield Publishing.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching skills in Physical Education*. CA: Mayfield
- Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 352-364.
- Silverman, S. (1994). Communication and motor skill learning: What we learn from research in the gymnasium. *Quest*, 46, 345-355.
- Silverman, S., & Scrabis, K. A. (2004). A review of research on instructional theory in physical education 2002-3. *International Journal of Physical Education*, 41, 1, 4-14.
- Silverman, S., Devillier, R., & Ramirez, T. (1991). The validity of academic learning time-physical education (ALT-PE) as a process measure of achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 3, 319-325.

- Stone, J. E., Cunningham, G.K., & Crawford, D.B. (2001). Improving teacher quality in Oklahoma: A closer look. www.ocpathink.org/PolicyAnalysis/Polycypaper01-7.pdf
- Stronge, J. H. & Tucker, P.D. (2000). Teacher evaluation and student achievement. *National Education Association*.
- Stronge, J. H. (1997). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.Inc.
- Teacher Performance Assessment Instrument-Revised (2000). *Technical Manual, North Carolina Experienced Teacher Summative Evaluation System, TPAI-R*. C. Flowers, J. Testerman, D. Hancock & B. Algozzine. www.ncpublicschools.org/evalpsemployees
- Thorndike, R. C. & Hagen, E. P. (1969). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. N. Y: Wiley
- Uhlenbeck, A. M., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers College Record*, 104,2, 242-272.
- Vassiliadou, O., Demi, V., Zisi, V., Goudas, M., & Kioumourtzoglou, E. (2004). Qualitative aspects of teaching and manipulative skill enhancement: Is there any relationship?. *Journal of Human Movement Studies*, 46, 259-273.
- Weiss, E. M., & Weiss, S.G. (1998). New directions in teacher evaluation. Washington, DC: *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*. ED 429052
- Werner, P., & Rink, J. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280-297.
- Wolf, A. (1995). *Competence-based Assessment*. Buckingham, England. Open University Press.
- Wright, S.P., Horn, S.P., & Sanders, W.L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Yager, R.E. (1991). The constructivist learning model. *The Science Teacher*, 51, 52-57.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Δούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρης.