

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**Αξιολόγηση καινοτόμων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής:
Εφαρμογή στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας**

του
Γραμματικόπουλου Βασιλείου

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα του Τμήματος
για την απόκτηση διδακτορικού τίτλου του
Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

2004
Τρίκαλα

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή
Επιβλέπων:
Κουστέλιος Αθανάσιος, Επίκουρος καθηγητής
Μέλη:
Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής
Μπαγιάτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής



αρ. εισ. / 7



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

Αριθ. Εισ.: 2840/1
Ημερ. Εισ.: 16-06-2004
Δωρεά: Π.Θ.
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
796.07
ΓΡΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ: Αξιολόγηση καινοτόμων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής: Εφαρμογή στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας (Υπό την επίβλεψη του κ. Κουστέλιου Αθανασίου)

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η αξιολόγηση του προγράμματος Φυσικής Αγωγής «Ολυμπιακή Παιδεία» με τη μέθοδο της δυναμικής αξιολόγησης. Είναι η πρώτη φορά που εφαρμόζεται στην πράξη η δυναμική αξιολόγηση και τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη σημαντικότητα της παραπάνω μεθόδου στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Επίσης κατέδειξαν τη σωστή λειτουργία και εφαρμογή του προγράμματος. Η αξιολόγηση περιελάμβανε έξι συνολικά έρευνες. Οι δύο πρώτες αφορούσαν στην ανάπτυξη δύο ερωτηματολογίων αξιολόγησης επιμόρφωσης και προγράμματος. Ελέγχθηκε η εγκυρότητα του περιεχομένου τους και η παραγοντική τους δομή με τη συμμετοχή 345 και 254 καθηγητών Φυσικής Αγωγής αντίστοιχα. Ακολούθως αξιολογήθηκε με τα παραπάνω όργανα η επιμόρφωση και το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας. Στις δύο αυτές έρευνες συμμετείχαν 818 και 449 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα. Επίσης πιστοποιήθηκε με επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων. Στην πέμπτη έρευνα συμμετείχαν 748 μαθητές και όλα τα γραφεία Φυσικής Αγωγής. Η αξιολόγηση έγινε με κριτήριο τις στάσεις των μαθητών και τη συμμετοχή τους σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου. Τέλος στην έκτη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν από την αξιολόγηση οι γνώμες 55 διευθυντών σχολείων που ελήφθησαν μετά από συνεντεύξεις.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας ανέδειξαν το σημαντικό ρόλο της δυναμικής αξιολόγησης στη σωστή επιλογή των εκπαιδευτικών διαδικασιών, στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος, στη βελτίωση του, καθώς επίσης και στην ανάδειξη προβλημάτων και μειονεκτημάτων κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του. Επίσης μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης προέκυψαν συμπεράσματα τα οποία μπορεί να βοηθήσουν στην καλύτερευση της εφαρμογής του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας.

ABSTRACT

Vasilios Grammatikopoulos: Evaluation of innovative physical education programs: Application in the Olympic education program
(Under the supervision of Dr. Athanasios Koustelios)

The purpose of the current study was the “dynamic evaluation” of the Olympic Education Program (OEP). To serve this purpose evaluation of the training and program implementation, as well students’ attitudes toward the OEP, and the percentage of students’ participation were used. Moreover, qualitative research was applied through interviews from school principals. It is considered that results, from the above-mentioned studies, provided information that could improve the program. The method that was applied called “dynamic evaluation”, and was the first time that it was adopted in a field study. Results indicated the appropriateness of the method for educational evaluation.

Six independent studies were conducted. First (two studies), the instruments that were used for the training and program evaluation were developed. Next, two studies were applied in order to evaluate the training and program evaluation by using the instruments developed. In the fifth study program evaluation based on the attitudes of the students and their presence in extra curriculum activities of the OEP. Finally, the sixth study was conducted by interviewing 55 principals.

Dynamic evaluation appeared to be a promising method in educational setting. Further research would provide useful information for the above used evaluation method. Data analysis also supported the notion that educational evaluation plays a determinant role in the appropriate use of educational procedures, the estimation of a program effectiveness and improvement, as well in the detection of the program’s shortcomings.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	iv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	viii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	9
ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	10
ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	10
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	12
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	12
<i>Εκπαιδευτική αξιολόγηση</i>	14
<i>Αξιολόγηση επιμόρφωσης</i>	17
<i>Θεωρητική προσέγγιση της αξιολόγησης</i>	22
ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΟΛΥΜΠΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	46
3. 1. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	46
ΕΡΓΑΣΙΑ 1. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΟΛΥΜΠΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	46
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	46
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	48
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	50
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	50
ΕΡΓΑΣΙΑ 2. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΟΛΥΜΠΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	54
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	54
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	59

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	61
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	65
3. 2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΟΛΥΜΠΙΑΚΗΣ	
ΠΑΙΔΕΙΑΣ	66
ΕΡΓΑΣΙΑ 3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ	
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΟΛΥΜΠΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	66
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	66
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	67
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	68
<i>Ανάλυση συχνοτήτων</i>	68
<i>Επιβεβαιωτική ανάλυση</i>	71
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	75
3. 3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΟΛΥΜΠΙΑΚΗΣ	
ΠΑΙΔΕΙΑΣ	77
ΕΡΓΑΣΙΑ 4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΟΛΥΜΠΙΑΚΗΣ	
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΜΕ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ (ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ) ΚΑΙ	
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	77
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	77
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	79
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	80
<i>Ανάλυση συχνοτήτων</i>	80
<i>Επιβεβαιωτική ανάλυση</i>	82
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	86
ΕΡΓΑΣΙΑ 5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΟΛΥΜΠΙΑΚΗΣ	
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΜΕ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ	
ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	89
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	89
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	92
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	93
<i>Στάσεις των μαθητών προς το πρόγραμμα</i>	93
<i>Συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα</i>	95

ΣΥΖΗΤΗΣΗ	96
ΕΡΓΑΣΙΑ 6. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΟΛΥΜΠΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2002-2003	98
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	98
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	100
<i>Ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης</i>	100
<i>Ποσοτική μέθοδος αξιολόγησης</i>	102
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	103
<i>Ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης</i>	103
<i>Ποσοτική μέθοδος αξιολόγησης</i>	107
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	108
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	112
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	122
<i>Συνεισφορά της έρευνας στη βιβλιογραφία</i>	123
<i>Μελλοντικές κατευθύνσεις</i>	124
<i>Επίλογος</i>	125
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	126
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	141

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας Α. Μοντέλα επιμόρφωσης κατά τους Drago-Severson, 1994, και Sparks και Loucks-Horsley, 1989	21
Πίνακας Β. Ταξινόμηση θεωρητικών σχημάτων αξιολόγησης κατά τον Δημητρόπουλο (1999α)	23
Πίνακας 1. Συσχετίσεις παραγόντων ΚΑΠΕ	51
Πίνακας 2. Παράγοντες της ΚΑΠΕ	52
Πίνακας 3. Συσχετίσεις των παραγόντων του ΕΑΠΦΑ	62
Πίνακας 4. Παράγοντες του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής	63
Πίνακας 5. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων της ΚΑΕ	69
Πίνακας 6. Επιβεβαιωτική ανάλυση της ΚΑΕ	73
Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων του ΕΑΠΦΑ (εσωτερική αξιολόγηση)	81
Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων του ΕΑΠΦΑ (εξωτερική αξιολόγηση)	82
Πίνακας 9. Επιβεβαιωτική ανάλυση του ΕΑΠΦΑ	84
Πίνακας 10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιθέτων ζευγών του ερωτηματολογίου στάσεων	94
Πίνακας 11. Συμμετοχή μαθητών στις δραστηριότητες του προγράμματος εκτός του σχολικού ωραρίου (στοιχεία από μαθητές)	94
Πίνακας 12. Συμμετοχή μαθητών στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας (στοιχεία από γραφεία Φυσικής Αγωγής).....	96
Πίνακας 13. Απόψεις των διευθυντών για στοιχεία του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	105
Πίνακας 14. Συμμετοχή μαθητών στις εκτός σχολικού ωραρίου δραστηριότητες των 55 σχολείων	106
Πίνακας 15. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων του ΕΑΠΦΑ (εσωτερική αξιολόγηση 2002-2003)	107
Πίνακας 16. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιθέτων ζευγών του ερωτηματολογίου στάσεων	108

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα Α. Σχηματοποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	9
Σχήμα 1. Αξιολόγηση της οργάνωσης του σεμιναρίου	70
Σχήμα 2. Αξιολόγηση διαλέξεων σεμιναρίου	70
Σχήμα 3. Αξιολόγηση των βιωματικών σεμιναρίων των ομάδων εργασίας ...	70
Σχήμα 4. Μοντέλο 2 (ΚΑΠΕ) και συσχετίσεις παραγόντων I, II και III	74
Σχήμα 5. Μοντέλο 2 (ΕΑΠΦΑ)	85

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Παρά την ύπαρξη πληροφοριών ότι διαδικασίες και μέσα αξιολόγησης απαντώνται ακόμα και 3000 χρόνια πριν τη σημερινή εποχή (Dubois, 1970. Guba, & Linkoln, 1983. Θεοφιλίδης, 1989. Τσιμπούκης, 1979), η αξιολόγηση σαν μία νέα επιστημονική περιοχή έχει ζωή λίγων μόνων δεκαετιών (Δημητρόπουλος, 1999α). Ένας γενικά αποδεκτός ορισμός δεν έχει διατυπωθεί ακόμα από τους επιστήμονες που ασχολούνται με αυτό το γνωστικό αντικείμενο. Εάν λάβουμε υπόψη την ετυμολογία της λέξης (αξία+λέγω), αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου αντικειμένου, διαδικασίας, προσώπου κλπ. (Δημητρόπουλος, 1999α). Ο ορισμός αυτός διατυπώθηκε πρώτα από τους Worthen και Sanders (1973, 1987) σε μία γενική θεώρηση τους. Με τον ορισμό αυτό συμφωνούν και οι Webster και Stufflebeam (1978).

Όταν η αξιολόγηση χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης τότε προτιμάται η χρήση του πιο εξειδικευμένου όρου «εκπαιδευτική αξιολόγηση». Χωρίς να υπάρχει και πάλι γενική ομοφωνία για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, πολλοί επιστήμονες συμφωνούν πως εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού υλοποίησης των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή των συστατικών του μερών (πρόγραμμα, μάθημα, διδακτική μέθοδος, επίδοση κλπ.) (Calder, 1995. Κασσωτάκης, 1990. Chinapah & Miron, 1990). Όμως μία ολοκληρωμένη αξιολόγηση δεν πρέπει μόνο να διαπιστώνει εάν μία δράση (εκπαιδευτική διαδικασία, μάθημα κλπ.) πήγε καλά ή όχι, αλλά να μπορεί να διατυπώνει προβληματισμούς και να εξάγει συμπεράσματα και γιατί συνέβη αυτό (Nevo, 2001). Έτσι η αξιολόγηση της εφαρμογής μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι επίσης ένα σημαντικό κομμάτι μιας αξιολόγησης (Pronus, 1971), η οποία βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν δυνατά και αδύνατα σημεία της (Δημητρόπουλος, 1999α). Επιπλέον μία τέτοια αξιολόγηση θα μπορούσε να

αναδείξει σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα οποία έπαιξαν τον πιο καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της.

Παρά την πολυμορφία των διαδικασιών της αξιολόγησης, βασικά διακρίνονται δύο γενικοί τύποι εκπαιδευτικής αξιολόγησης: η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση. Η διαφοροποίηση αυτή έγκειται στη θέση αυτών που διενεργούν την αξιολόγηση. Όταν οι αξιολογητές δεν έχουν συμμετοχή στη διαδικασία εφαρμογής αυτού που αξιολογείται (π.χ. ένα πρόγραμμα ή ένα μάθημα) μιλάμε για εξωτερική αξιολόγηση, ενώ όταν οι αξιολογητές είναι άτομα που παράλληλα συμμετέχουν στην εφαρμογή αυτού που αξιολογείται τότε μιλάμε για εσωτερική αξιολόγηση (Scriven, 1991). Ο τύπος αξιολόγησης που συνήθως χρησιμοποιείτο μέχρι το πρόσφατο παρελθόν ήταν η εξωτερική αξιολόγηση. Συνήθως εκτελείται σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο υπό την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών. Για πολλά χρόνια ήταν η μοναδική διαδικασία εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Nevo, 2001). Τα βασικότερα πλεονεκτήματα της είναι η αξιοπιστία των κρίσεων της, καθώς την αξιολόγηση πραγματοποιούσαν ουδέτερα προς την συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα άτομα, η συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων της και η δυνατότητα προτάσεων ευρύτερης εμβέλειας, καθώς μία ομάδα ή ένα άτομο αξιολογούσε πολλές εκπαιδευτικές μονάδες. Επίσης η έννοια της «υπευθυνότητας» ή «απολογισμικότητας» (accountability), της θέσπισης κριτηρίων και σημείων αναφοράς αποδίδονται στη μακρά παράδοση αξιολόγησης της εκπαίδευσης μέσα από διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης (Wilson, 1996). Πέρα από όλα τα παραπάνω και παρά την έντονη κριτική που δέχεται τα τελευταία χρόνια η εξωτερική αξιολόγηση, πιθανόν να μπορεί να λειτουργήσει και ως ένα κίνητρο στους εκπαιδευτικούς για σκληρότερη δουλειά και βελτίωση των σχολείων (Nevo, 2001). Οι επικρίσεις που αφορούν την εφαρμογή εξωτερικής αξιολόγησης έχουν να κάνουν με σαφείς αδυναμίες της όπως η αυθαιρεσία των κρίσεων λόγω της μη ενιαίας συγκρότησης των επιθεωρήσεων (Altrichter, & Specht, 1998. Gray, & Wilcox, 1995) και το ότι δεν αποδίδει συνολική θεώρηση, αλλά περιορίζεται

στην αξιολόγηση ατόμων και των διδακτικών πρακτικών τους (Cullingford, 1997).

Μέσα από την κριτική που δέχτηκε η εξωτερική αξιολόγηση άρχισαν να αναπτύσσονται νέες μέθοδοι αξιολόγησης υπό τη μορφή της εσωτερικής ή αυτοαξιολόγησης. Η «συμμετοχική» αξιολόγηση (Cousins & Whitmore, 1998. Gataway, 1995), καθώς και η «ενδυναμωτική» αξιολόγηση (Fetterman, Kaftarian, & Wandersman, 1996) ήταν κάποιες προσπάθειες της υιοθέτησης μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα στοιχεία που συνηγορούν υπέρ της εσωτερικής αξιολόγησης είναι πολλά. Η εσωτερική αξιολόγηση βοηθάει την ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις (Solomon, 1998), εφοδιάζει τη σχολική μονάδα με μέσα βελτίωσης των διαδικασιών λήψεων αποφάσεων (Nevo, 2001) και επίσης δημιουργεί κλίμα ευθύνης και δέσμευσης στους συμμετέχοντες για βελτίωση του έργου τους (Hargreaves, 1994. Stoll, & Fink, 1996). Τέλος θεωρείται ότι η εσωτερική αξιολόγηση με το να εμπλέκει τον εκπαιδευτικό σε διαδικασίες εκτός των συνηθισμένων καθηκόντων του, εμπλουτίζει και εξελίσσει την επαγγελματική του υπόσταση (Darling-Hammond, 1992). Βεβαίως η εσωτερική αξιολόγηση δεν είναι και αυτή χωρίς αδυναμίες. Βασική της αδυναμία είναι συνήθως η δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος της σχολικής μονάδας σε διαδικασίες χρονοβόρες που δεν έχουν άμεσα και ορατά αποτελέσματα (Solomon, 1998). Αυτό οδηγεί στην εκτίμηση ότι το όφελος είναι αναντίστοιχο της προσπάθειας (Altrichter & Specht, 1998. Popham, 1988). Τέλος ο Nevo (2001), επισημαίνει την κριτική που δέχεται η εσωτερική αξιολόγηση για πιθανή μεροληψία των κρίσεων της. Το ερώτημα λοιπόν που αναδεικνύεται είναι ποιο είδος αξιολόγησης είναι προτιμότερο η εσωτερική ή η εξωτερική αξιολόγηση; Η απάντηση που δίνεται βρίσκεται στη μέση. Η παράλληλη χρήση και των δύο διαδικασιών θεωρείται ως πιο αποτελεσματική, καθώς η μία συμπληρώνει και βελτιώνει την άλλη. Σύμφωνα με το Nevo (2001) η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να επεκτείνει το σκοπό και να νομιμοποιήσει την εγκυρότητα της εσωτερικής αξιολόγησης και επίσης να παρέχει κίνητρα για την ανάπτυξη της εσωτερικής αξιολόγησης.

Αντίθετα η εσωτερική αξιολόγηση βοηθάει τη χρήση της εξωτερικής αξιολόγησης μειώνοντας την αντίσταση προς αυτήν και αυξάνοντας την προθυμία για αξιολόγηση (Glasman & Nevo, 1998).

Πέρα από τους δύο τύπους (εσωτερική-εξωτερική) αξιολόγησης υπάρχουν και άλλοι διαχωρισμοί. Έτσι διακρίνεται η διαμορφωτική ή αξιολόγηση διαδικασίας και η συνολική ή τελική αξιολόγηση (Scriven, 1967). Η πρώτη πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και αποσκοπεί κυρίως να δώσει ανατροφοδότηση που πιθανόν να συμβάλλει στην βελτίωση του προγράμματος ή στην απάλειψη αδυναμιών. Η δεύτερη διεξάγεται μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος με στόχο τον προσδιορισμό της επιτυχίας του προγράμματος ή της υλοποίησης των στόχων του. Πάντως η αποτελεσματικότερη αξιολόγηση δεν έγκειται στη χρήση της μιας ή της άλλης διαδικασίας αξιολόγησης (διαδικασίας ή τελική), αλλά σε μια εκλεκτική προσέγγιση και πιθανόν στη χρήση και των δύο (House, 1991).

Μία αξιολόγηση για να θεωρείται αποτελεσματική θα πρέπει να έχει σαφώς καθορίσει τα κριτήρια πάνω στα οποία βασίζεται για να εξάγει τα συμπεράσματα της. Ο Δημητρόπουλος (1999α) αναφέρει ότι κριτήριο είναι ένας βασικός άξονας πάνω στον οποίο γίνεται μία κρίση. Η επιλογή των κριτηρίων επηρεάζεται από το είδος, το αντικείμενο και το σκοπό της αξιολόγησης. Η διαδικασία επιλογής κριτηρίων απετέλεσε πεδίο προβληματισμού για πολλούς ερευνητές (Cronbach, 1982. Δημητρόπουλος, 1999β. Worthen & Sanders, 1987). Γενικά δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη διαδικασία επιλογής κριτηρίων, ούτε βέβαια και κανόνες καθορισμού τους. Σε κάθε αξιολόγηση υπάρχουν ιδιαιτερότητες και βάση αυτών θα πρέπει να καθορίζονται κάθε φορά τα κριτήρια. Τα κριτήρια λοιπόν είναι ειδικά για κάθε αξιολόγηση και η επιλογή τους εξαρτάται από τις ειδικές ανάγκες της κάθε διαδικασίας αξιολόγησης, τη φύση του αντικειμένου της αξιολόγησης, ή και από τη φιλοσοφία και θεωρητική προτίμηση του κάθε αξιολογητή. Τα κριτήρια μπορούν να διαχωριστούν με βάση διάφορα χαρακτηριστικά σε

εξωτερικά ή εσωτερικά, ποσοτικά ή ποιοτικά, σχεδιασμού, διαδικασίας ή αποτελέσματος (Δημητρόπουλος, 1999α).

Η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος πέρα από χρήσιμα συμπεράσματα που πιθανόν να προσφέρει σε εκπαιδευτικό καθαρά επίπεδο είναι στη σημερινή εποχή μία αναγκαιότητα και για άλλους σοβαρούς λόγους. Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιείται είναι και μία μεγάλη επένδυση. Επένδυση που για να πραγματοποιηθεί καταναλώνονται πόροι (οικονομικοί, ανθρώπινοι κλπ) οι οποίοι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και αλλού. Είναι επομένως πολύ σημαντικό να αξιολογείται η επένδυση αυτή και να υπολογίζεται η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα της. Επίσης το κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόζεται με σκοπό να ικανοποιηθούν κάποιες ανάγκες και να υλοποιηθούν συγκεκριμένοι στόχοι. Η διαπίστωση του εάν οι στόχοι υλοποιήθηκαν και οι ανάγκες ικανοποιήθηκαν είναι ερώτημα βαρύνουσας σημασίας που μόνο μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης μπορεί να απαντηθεί. Θεωρείται λοιπόν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μία αναγκαιότητα και όχι πλέον πολυτέλεια (Δημητρόπουλος, 1999β). Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση έχουν εφαρμοστεί πλήθος προγραμμάτων (αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, φυσικής αγωγής με προσανατολισμό στην υγεία, ΣΕΠΕ κλπ.) από την πλειοψηφία των οποίων όμως απουσίαζαν διαδικασίες αξιολόγησης των δράσεων τους. Συνεπώς δύσκολα μπορούν να διατυπωθούν απόψεις για την χρησιμότητα τους, την αποτελεσματικότητα τους ή την ανάγκη συνέχισης τους.

Τα δύο τελευταία χρόνια εφαρμόζεται στην Ελλάδα ένα ακόμα πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας. Το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας ενσωματώνει στη διαδικασία εφαρμογής του σύγχρονες εκπαιδευτικές καινοτομίες για το χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Η διαθεματική διδασκαλία είναι ένα βασικό στοιχείο του προγράμματος καθώς για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων του χρησιμοποιούνται κινητικές, εικαστικές και θεωρητικές προσεγγίσεις. Επίσης κυρίαρχο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προτείνεται στους

καθηγητές Φυσικής Αγωγής είναι η χρήση του βιωματικού τρόπου μάθησης, με το μαθητή να αποτελεί το κεντρικό πρόσωπο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η λειτουργία του προγράμματος έχει ήδη επεκταθεί σε όλα τα σχολεία της χώρας καθώς από τη σχολική χρονιά 2001-2002 περίπου 2000 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής εργάζονται στα πλαίσια του προγράμματος. Επιπλέον στα πλαίσια της σωστής εφαρμογής του προγράμματος, όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται επιμορφώθηκαν σε εβδομαδιαία σεμινάρια πριν αναλάβουν να φέρουν σε πέρας την εφαρμογή του προγράμματος. Όπως γίνεται κατανοητό το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα όχι μόνο στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής, αλλά γενικότερα της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση λοιπόν αυτού του προγράμματος θεωρήθηκε εξέχουσας σημασίας.

Η επιλογή των διαδικασιών αξιολόγησης είναι πολύ σημαντική και ίσως ίσης σημασίας με την ίδια την αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1999α). Είναι απαραίτητο για μια σωστή αξιολόγηση να έχουν επιλεγεί οι κατάλληλες διαδικασίες. Η επιλογή όμως του είδους της αξιολόγησης και των κατάλληλων διαδικασιών που θα ακολουθηθούν δεν είναι εύκολη υπόθεση. Η αυξανόμενη ανάγκη για αξιολόγηση δράσεων έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφορετικών μοντέλων αξιολόγησης. Τα περισσότερα από αυτά έχουν (συνήθως μετά από την εφαρμογή τους) περιβληθεί με θεωρητική επένδυση. Έτσι παρουσιάζονται σήμερα στη διεθνή βιβλιογραφία περίπου 50 τέτοια θεωρητικά σχήματα αξιολόγησης, τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται και συγκροτούν το επιστημονικό υπόβαθρο της αξιολόγησης. Μία ταξινόμηση των παραπάνω θεωρητικών σχημάτων αξιολόγησης παρουσιάζεται από τον Δημητρόπουλο (1999α). Η ταξινόμηση στηρίχτηκε στα βασικά χαρακτηριστικά των θεωρητικών αυτών σχημάτων και τα διέκρινε σε: α) σχήματα σκοπών, β) σχήματα αποφάσεων διοίκησης, γ) σχήματα επιστημονικής κρίσης, δ) συμμετοχικά σχήματα, ε) αντιπαραθετικά σχήματα, στ) σχήματα που δεν εντάσσονται σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες (μελέτη σκοπιμότητας, δευτερογενής αξιολόγηση, δυναμικής μορφής αξιολόγηση, αξιολόγηση μεικτών μεθόδων).

Η βάση των διαδικασιών αξιολόγησης που επιλέχθηκαν στην παρούσα εργασία ήταν η αξιολόγηση δυναμικής μορφής (Δημητρόπουλος, 1999α). Η παραπάνω διαδικασία προσπαθεί να συνδυάσει διαδικασίες αξιολόγησης σε όλες τις φάσεις εφαρμογής ενός προγράμματος και να αξιοποιήσει κάθε μη στατική μέθοδο, τεχνική και διαδικασία. Επίσης προσπαθεί να ερευνήσει αλληλεπιδράσεις των παραγόντων της δράσης που αξιολογείται. Η διαδικασία της αξιολόγησης για να είναι δυναμική θα πρέπει να είναι συνεχής, να λειτουργεί παράλληλα με τη διαδικασία της εξαγωγής των αποτελεσμάτων του προγράμματος, να είναι ευπροσάρμοστη και εξελίξιμη και τέλος να επιδέχεται έλεγχο-διόρθωση χωρίς χρονοβόρες διαδικασίες (Δημητρόπουλος, 1999α). Ο λόγος που οδήγησε στην επιλογή της δυναμικής μορφής αξιολόγησης είναι βασικά η εκλεκτικότητα που τη διακρίνει. Η δυναμική μορφή αξιολόγησης δεν απορρίπτει κανένα από τα μοντέλα και τα είδη αξιολόγησης, ούτε και προσκολλάται σε κάποιο από αυτά. Διατηρεί μία εκλεκτική στάση, δηλαδή αξιοποιεί από κάθε μοντέλο και είδος τα στοιχεία εκείνα που είναι απαραίτητα και χρήσιμα ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και καταστάσεις. Επίσης ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην επιλογή της παραπάνω διαδικασίας αξιολόγησης ήταν ότι η βασική λειτουργία του θεωρητικού σχήματος της δυναμικής αξιολόγησης στηρίζεται στο ότι δεν περιμένει να κρίνει τα αποτελέσματα μιας διαδικασίας, αλλά προσπαθεί να εξασφαλίσει την επιτυχία της κατά τη διάρκεια που αυτή εφαρμόζεται.

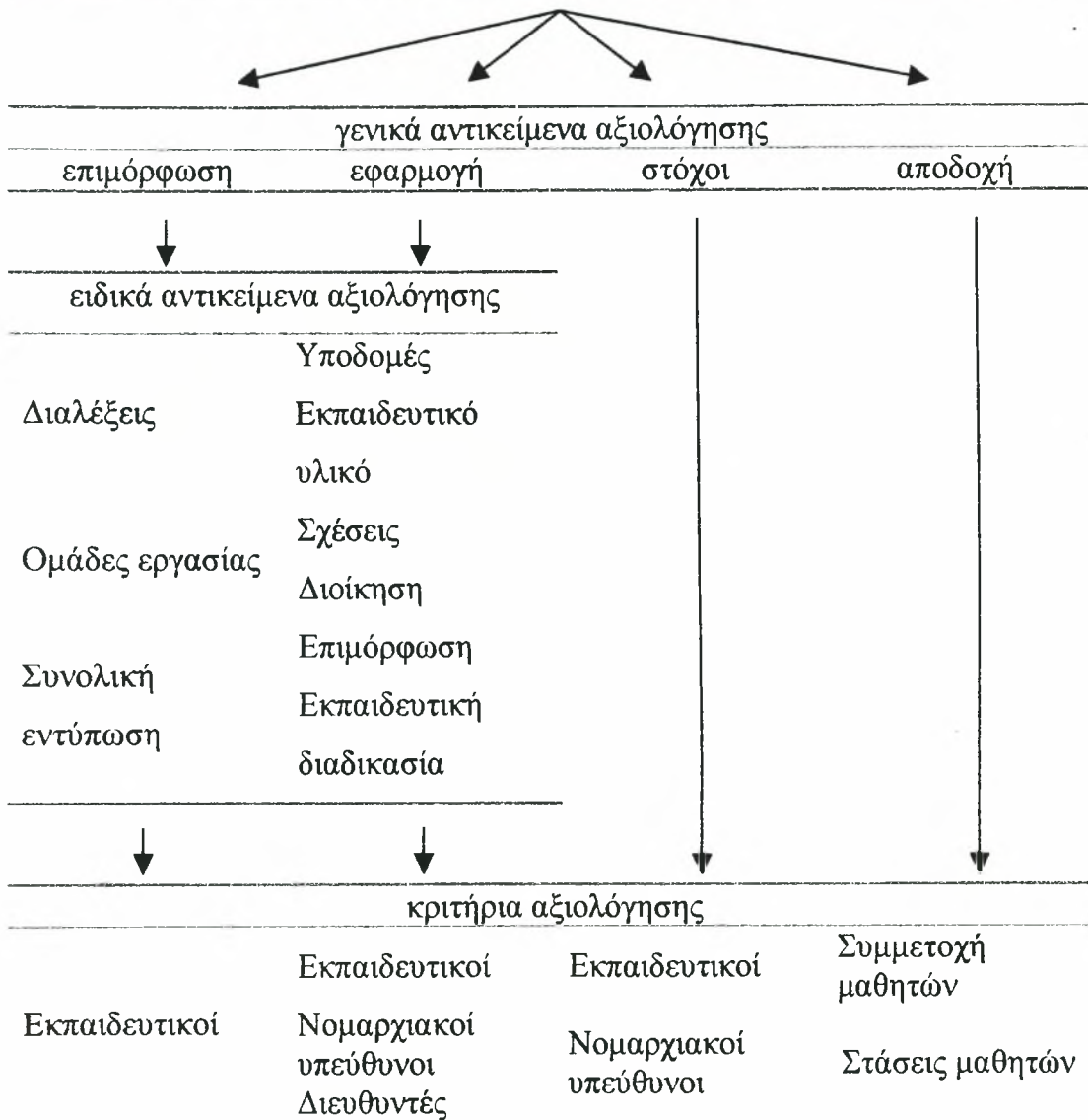
Η δυναμικής μορφή αξιολόγησης είναι μια νέα πρόταση στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ερευνητικά δεδομένα θα ισχυροποιήσουν την υπόσταση και την αποτελεσματικότητά της. Χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Nevo, 2001). Επιπλέον προστέθηκε μία διαδικασία αξιολόγησης βάση ενός εσωτερικού ποιοτικού και ενός εξωτερικού ποσοτικού κριτηρίου. Η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση περιελάμβανε αξιολόγηση επιμόρφωσης (Guskey, 1994, 2000. Lieberman, 1995α. Sparks, 1996α, 1996β), αξιολόγηση εφαρμογής του προγράμματος, καθώς και αξιολόγηση υλοποίησης των στόχων του

προγράμματος (Calder, 1995. Chinapah & Miron, 1990. Δημητρόπουλος, 1999α. Κασσωτάκης, 1990. Prouis, 1971). Επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκε στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης η συλλογή δεδομένων με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας (συνέντευξη). Ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στο χώρο της φυσικής αγωγής κερδίζει έδαφος τα τελευταία χρόνια (Ennis, 1994. Sparkes, 1990). Η διαδικασία αυτή θεωρείται επίσης πληρέστερη και στο χώρο της αξιολόγησης (Caracelli, & Greene, 1997). Ο συνδυασμός διάφορων ειδών αξιολόγησης (εσωτερική-εξωτερική, διαμορφωτική-ολική), καθώς και η επιλεκτική χρήση θεωρητικών σχημάτων αξιολόγησης θεωρείται ότι εξασφαλίζει τη δυναμικότητα της διαδικασίας.

Οι διαδικασίες αξιολόγησης που ακολουθήθηκαν θεωρήθηκε ότι θα μπορούσαν να βελτιώσουν το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας με βάση τα συμπεράσματα που θα κατέληγαν. Επίσης θα εντόπιζαν τα «δυνατά» και «αδύνατα» σημεία του και θα έλεγχαν την υλοποίηση των στόχων του, καθώς και την επίδραση του στην εκπαίδευση και στους μαθητές. Επίσης θα μπορούσαν να προσφέρουν ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, ώστε να ήταν δυνατή η διαρκής βελτίωση και η απάλειψη των αδυναμιών «εν τη γενέσει» τους. Θεωρείτο ότι η παρούσα αξιολόγηση θα προσέφερε στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης όργανα έγκυρα και αξιόπιστα, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και στο μέλλον σε παρόμοιες διαδικασίες.

Για να γίνει κατανοητό το μοντέλο αξιολόγησης που προτάθηκε και χρησιμοποιήθηκε από την παρούσα εργασία, θεωρήθηκε ότι μία σχηματική παράσταση θα ήταν χρήσιμη. Στο σχήμα Α λοιπόν παρουσιάζονται οι ενέργειες των εργασιών που έγιναν στα πλαίσια εφαρμογής της δυναμικής αξιολόγησης. Παρουσιάζονται επίσης τα αντικείμενα της αξιολόγησης (γενικά & ειδικά), καθώς και τα κριτήρια πάνω στα οποία στηρίχθηκε η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Αξιολόγηση προγράμματος Ολυμπιακής παιδείας



Σχήμα Α. Σχηματοποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας.

Σημασία της έρευνας

Επειδή η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα δεν έχει αποκτήσει τη βαρύνουσα σημασία που της αναλογεί, η παρούσα εργασία ήταν μία προσπάθεια συμπλήρωσης του κενού αυτού.

Μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας, επιχειρήθηκε να δοθεί μία πρώτη ουσιαστική ώθηση στην ευρύτερη χρήση διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης θεωρείται ότι θα προσφέρει στοιχεία για τη χρηστικότητα της «δυναμικής αξιολόγησης» καθώς για πρώτη φορά εφαρμόζεται στην πράξη.

Σκοπός της εργασίας

Ο σκοπός της εργασίας ήταν διττός: α) η εφαρμογή της δυναμικής αξιολόγησης στην πράξη και β) η αξιολόγηση της Ολυμπιακής Παιδείας. Η δυναμική αξιολόγηση επαγγέλλεται ότι αποτελεί μία ουσιαστική πρόταση στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Μέχρι σήμερα όμως δεν έχει εφαρμοστεί στην πράξη. Θεωρείται λοιπόν ότι ερευνητικά δεδομένα θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη χρηστικότητα και την αξία της. Επίσης, μέσω της αξιολόγησης, θα προσφερθούν χρήσιμα στοιχεία σχετικά με την εφαρμογή, την ποιότητα και την εκπαιδευτική αξία του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας.

Οριοθετήσεις

Η αξιολόγηση του προγράμματος δεν περιελάμβανε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το πρόγραμμα.

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στην εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας κατά τις σχολικές χρονιές 2001-2002 & 2002-2003.

Η αξιολόγηση της Ολυμπιακής Παιδείας δεν περιελάμβανε τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος.

Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ολυμπιακής Παιδείας έγινε με τη χρήση μόνο εσωτερικής αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση υλοποίησης των στόχων δεν έγινε από ένα αντικειμενικό τεστ, παρά από τη γνώμη των εκπαιδευτικών και των νομαρχιακών υπευθύνων.

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας παρατίθενται παρακάτω.

_ η αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση

_ η δυναμική αξιολόγηση είναι μία μέθοδος κατάλληλη για την εφαρμογή της σε προγράμματα εκπαίδευσης

_ η παράλληλη χρήση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης είναι πιο έγκυρη, από τη μεμονωμένη χρήση ενός από τα δύο είδη αξιολόγησης

_ η χρήση και ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου έρευνας είναι πιο ουσιαστική, από τη μεμονωμένη χρήση μιας από τις δύο μεθόδους

_ η χρήση της εσωτερικής αξιολόγησης μπορεί να αμβλύνει αντιστάσεις και ενδοιασμούς σχετικά με τη χρήση της

_ η επιμόρφωση είναι καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος

_ η χρήση νέων τεχνολογιών είναι καθολικά αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς

Κεφάλαιο 2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσονται διάφοροι τομείς της αξιολόγησης υπό το πρίσμα της επιστημονικής έρευνας που έχει εφαρμοστεί έως σήμερα. Στο δεύτερο μέρος γίνεται αναφορά σε καινοτόμα προγράμματα Φυσικής Αγωγής και κυρίως της Ολυμπιακής Παιδείας που έχουν υλοποιηθεί ή υλοποιούνται σήμερα στην εκπαίδευση. Βασιζόμενοι στη θεωρητική βάση της αξιολόγησης και στη δομή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας που είναι και το αντικείμενο αξιολόγησης της παρούσας εργασίας διαμορφώνονται στο τέλος του κεφαλαίου οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας.

Αξιολόγηση

Η ανάπτυξη της αξιολόγησης ως ξεχωριστού γνωστικού αντικειμένου ξεκινά πρώτα στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία στα μέσα της δεκαετίας του '60. Η συστηματική επιστημονική γνώση όμως έρχεται πολύ αργότερα, κατά τη δεκαετία του '80 (Worthen & Sanders, 1987). Η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης δεν έχει ακόμα καθοριστεί από ένα γενικό ορισμό ή τοποθέτηση, καθώς υπάρχει διαφωνία μεταξύ των θεωρητικών της αξιολόγησης. Οι Worthen, και Sanders (1973, 1987) θεωρούν ότι αξιολόγηση είναι μία διαδικασία που καθορίζει την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα ή την αξία ενός προγράμματος, ενός προϊόντος, ενός έργου, μιας διαδικασίας, ενός αντικειμένου ή ενός μαθήματος. Με τον παραπάνω ορισμό συμφωνούν και άλλοι ερευνητές (Δημητρόπουλος, 1999α. Webster & Stufflebeam, 1978). Ο Guba (1969) είχε αναζητήσει πρωτύτερα ένα κοινό ορισμό εντοπίζοντας τρεις τάσεις στο περιεχόμενο των ορισμών που μέχρι τότε βρίσκονταν στη βιβλιογραφία: (1) τη μέτρηση, (2) τη συμφωνία μεταξύ σκοπών και πράξεων και (3) την επιστημονική κρίση. Την ίδια εποχή ο Suchman (1967) έκανε διάκριση μεταξύ των εννοιών «αξιολόγηση» και «αξιολογική έρευνα». Η αξιολόγηση θεωρεί ότι είναι η κρίση της αξίας μιας διαδικασίας, ενώ η αξιολογική έρευνα προϋποθέτει επιπλέον τη χρήση επιστημονικών μεθόδων

και τεχνικών για το σκοπό της αξιολόγησης. Τη δεκαετία του '70 παρουσιάστηκαν και νέες προσπάθειες εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου αξιολόγηση. Ο Galloway (1975) θεωρεί την αξιολόγηση ως έναν όρο ο οποίος αναφέρεται στη διαδικασία συλλογής, κριτικής πληροφοριών και λήψης αποφάσεων. Ο Dressel (1976) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι διαδικασία υπολογισμού της αξίας και της επίδρασης μίας ενέργειας. Από την πληθώρα των ορισμών που έχουν δοθεί μέχρι σήμερα, ποιο αποδεκτός τείνει να εμφανίζεται ο ορισμός που αρχικά είχε διατυπωθεί από τους Worthen και Sanders (1973, 1987).

Στους περισσότερους τομείς της κοινωνίας σήμερα η αξιολόγηση έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος της ύπαρξης και λειτουργίας τους. Η παραπάνω διαπίστωση έγκειται τόσο σε οικονομικούς όσο και σε διοικητικούς λόγους. Στο οικονομικό επίπεδο, η επιταγή για αύξηση της παραγωγικότητας έχει πάρει τέτοιες διαστάσεις, που κατέστησε απαραίτητη την αξιολόγηση μέσων, υλικών, πόρων, επενδύσεων, φορέων, προσώπων κλπ. Η ανάπτυξη προγραμμάτων παραγωγικότητας, συμβούλια αξιολόγησης προϋπολογισμών κλπ. είναι μέτρα που έχουν σαν σκοπό της έγκαιρη εξασφάλιση πληροφοριών μέσω της αξιολόγησης, οι οποίες θα οδηγούν σε καλύτερη απόδοση, μεγαλύτερη παραγωγικότητα, καλύτερη αξιοποίηση μέσων και δυναμικού, σωστότερες αποφάσεις κλπ. Η αξιολόγηση της διαδικασίας παραγωγής, διάθεσης και κατανάλωσης προϊόντων εξασφαλίζει τόσο την αποτελεσματικότερη διαδικασία παραγωγής όσο και κατανάλωσης. Η «ανάλυση κόστους-αποτελέσματος» (Kin, 1976. Knezevich, 1976) είναι μία μέθοδος αξιολόγησης κατά την οποία τόσο η κάθε προσπάθεια όσο και η κάθε δαπάνη θα πρέπει να αποφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Στο διοικητικό επίπεδο η ανάγκη αξιολόγησης εντοπίζεται στην αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων, όπως την κρίση προσωπικού, την προαγωγή στελεχών, την επιλογή προσωπικού, τον προγραμματισμό κλπ. Ειδικότερα όσον αφορά στην κρίση προσωπικού η αξιολόγηση δεν συνεισφέρει μόνο στον τομέα της βοήθειας προς τη διοίκηση για σχετικές

αποφάσεις (προαγωγές, εκπαίδευση, τοποθέτηση), αλλά παρέχει και στον εργαζόμενο ανατροφοδότηση για την απόδοση του (Κάντας, 1993).

Οι βασικές διακρίσεις της αξιολόγησης σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι δύο. Η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, καθώς επίσης και η αξιολόγηση διαδικασίας ή διαμορφωτική και αξιολόγηση αποτελέσματος ή ολική. Εσωτερική χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση η οποία γίνεται από το προσωπικό ή τους εμπλεκόμενους (μαθητές, υπαλλήλους π.χ.) στην υπό αξιολόγηση διαδικασία. Αντίθετα εξωτερική χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση από άτομα που δεν εμπλέκονται στο σχεδιασμό ή την υλοποίηση της υπό αξιολόγηση διαδικασίας (Scriven, 1991). Η διαμορφωτική αξιολόγηση (Scriven, 1967) ή αξιολόγηση διαδικασίας (Chinapah & Miron, 1990) πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη μιας διαδικασίας και σκοπό έχει την παροχή πληροφοριών που μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση ή επανασχεδιασμό τμημάτων της υπό αξιολόγηση διαδικασίας. Αντίθετα η ολική αξιολόγηση (Scriven, 1967) διεξάγεται πολύ μετά από την ολοκλήρωση της υπό αξιολόγηση διαδικασίας και αφορά τη διαπίστωση της πρακτικής εφαρμογής των αποτελεσμάτων της διαδικασίας (εάν για παράδειγμα πρόκειται για μία εκπαιδευτική διαδικασία ελέγχεται η «διατήρηση» της μάθησης). Η αξιολόγηση αποτελέσματος (Chinapah & Miron, 1990) αφορά στην εκτίμηση μιας διαδικασίας (παράδειγμα αξιολόγησης αποτελέσματος είναι η τελική εξέταση σε ένα μάθημα). Όλα τα θεωρητικά σχήματα αξιολόγησης (θα αναπτυχθούν παρακάτω) εντάσσονται σε ένα από τα παραπάνω είδη αξιολόγησης, ενώ αρκετά από αυτά προσπαθούν να ενσωματώσουν περισσότερους του ενός τύπου αξιολόγησης για την καλύτερη λειτουργία της.

Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σχεδόν ταυτιζόταν με την εξέταση και βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Τα τελευταία όμως χρόνια έχει δοθεί έμφαση στην αξιολόγηση και άλλων όψεων της εκπαίδευσης. Οι σύγχρονες προσπάθειες στη χώρα μας επεκτείνονται σε όλο και ευρύτερες

περιοχές και περιλαμβάνουν όλο και πιο πολλούς συντελεστές και όψεις της εκπαίδευσης (Λεοντίου, 1978. Πολυχρονόπουλος, 1980). Η συνηθισμένη προσέγγιση του ορισμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στηρίζεται στη σχέση αποτελέσματος και σκοπού. Αυτό αντικατοπτρίζεται στον ορισμό του Τσιμπούκη (1979), ο οποίος ακολούθησε τον ορισμό του Tuckman (1975) και σημειώνει πως η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία όπου μία εκπαιδευτική δράση εξετάζεται εάν είναι ικανοποιητική, σε σχέση με τους σκοπούς που θέσαμε. Μια άλλη διάσταση δίνει ο Gronlund (1976) ο οποίος θεωρεί ότι η αξιολόγηση δεν είναι απλώς ένα σύνολο μεθόδων, αλλά μια διαδικασία που χαρακτηρίζει κάθε καλή προσπάθεια μάθησης και διδασκαλίας. Ο πιο περιεκτικός ορισμός μάλλον είναι αυτός των Worthen και Sanders (1973), οι οποίοι όριζαν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως την προσπάθεια συλλογής πληροφοριών ώστε να κριθεί η αξία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας (πρόγραμμα, προϊόν, σκοπός, αποτέλεσμα), ή της πιθανής χρησιμότητας εναλλακτικών λύσεων που σχεδιάστηκαν για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών.

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο όλο και περισσότερο χρησιμοποιούνται όροι όπως «σχολική αξιολόγηση», «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» ή «αξιολόγηση της εκπαίδευσης» στην προσπάθεια διεύρυνσης της ορολογίας ώστε να αποδίδεται πληρέστερα η αξιολόγηση της όλης εκπαιδευτικής προσπάθειας (Δημητρόπουλος, 1999α). Ο Δημητρόπουλος (1999α) προσπαθώντας να συνοψίσει όλες τις τάσεις σε ένα περιεκτικό ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, βλέποντας την υπό το πρίσμα της δυναμικότητας αναφέρει: «εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (σελ. 30).

Η εφαρμογή της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης δημιούργησε μία μεγάλη σε έκταση συζήτηση σχετικά με τον τύπο αξιολόγησης που ακολουθήθηκε. Η συζήτηση αυτή αφορούσε στη χρήση της εσωτερικής ή της

εξωτερικής αξιολόγησης και απασχόλησε και απασχολεί ένα μεγάλο αριθμό μελετών και ερευνητών μέχρι σήμερα (Love, 1991. Mathison, 1991. Nevo, 2001. Scriven, 1991. Sonnichsen, 2000). Για πολλά χρόνια η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης ήταν ταυτόσημη με την εξωτερική αξιολόγηση. Σε πολλές χώρες η αξιολόγηση γινόταν από επιθεωρητές (Μεγάλη Βρετανία και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα), ενώ σε άλλες από την κεντρική διοίκηση ή μέσω προγραμμάτων αξιολόγησης (κυρίως ΗΠΑ). Η εξωτερική αξιολόγηση ήταν βασικά μία απαίτηση πολιτικών, διοικητικών αλλά και λαϊκών (γονείς, κοινωνία) επιταγών. Όλοι απαιτούσαν να γνωρίζουν αν η εκπαίδευση εκπληρώνει τις υποχρεώσεις της. Επίσης θεωρείτο ότι τέτοιου είδους διαδικασίες (εξωτερικής αξιολόγησης) θα μπορούσαν να δώσουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές ώστε να δουλεύουν πιο σκληρά και υπεύθυνα (Nevo, 2001). Η κίνηση της «υπευθυνότητας» ή «απολογισμικότητας» (accountability) η οποία είναι κυρίαρχη εδώ και 25 χρόνια περίπου, αλλά και άλλες νέες ιδέες για θέσπιση κριτηρίων (standards) και ορίων (benchmarks) ως μέσων βελτίωσης των σχολείων (Wilson, 1996), αποδίδουν την προέλευση τους στη μακρά παράδοση ελέγχου στην εκπαίδευση μέσα από διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης.

Παράλληλα όμως με την εξωτερική αξιολόγηση άρχισαν να εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο, νέες τάσεις αξιολόγησης στην εκπαίδευση μέσα από διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης. Η «συμμετοχική αξιολόγηση» (participatory evaluation, Cousins & Whitmore, 1998. Gataway, 1995) ή και η «ενδυναμωτική αξιολόγηση» (empowerment evaluation, Fetterman, et al., 1996) είναι τέτοια παραδείγματα προσπαθειών εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης στα σχολεία. Η εσωτερική αξιολόγηση είναι επίσης πολύ σημαντική σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα (Nevo, 1997). Επίσης ένα άλλο ευεργέτημα της εσωτερικής αξιολόγησης είναι ότι εμπλέκει τον εκπαιδευτικό σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ενδυναμώνει τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, στοιχεία που είναι σημαντικότερα για

την ανάπτυξη της επαγγελματικής υπόστασης του εκπαιδευτικού (Darling-Hammond, 1992). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται πλέον ότι εμπεριέχει διερεύνηση αναγκών, ανάλυση στόχων, επιλογή διαδικασιών, καθώς και σχεδιασμό και έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν συνδέεται μόνο με την αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών (Nevo, 2001).

Το ζητούμενο λοιπόν είναι ποιο από τα δύο είδη είναι καταλληλότερο για να εφαρμόζεται στην εκπαίδευση. Με βάση τα όσα αναλύθηκαν παραπάνω σχετικά με την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, διαπιστώνεται όπως είναι φυσικό ότι κανένα από τα δύο είδη αξιολόγησης δεν αποτελεί πανάκεια. Επομένως η συνδυασμένη χρήση και των δύο ειδών πιθανώς να είναι και η ποιο αποτελεσματική. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και ο Nevo (2001), ο οποίος διατυπώνει την άποψη ότι η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση αλληλοσυμπληρώνονται και είναι πολύ ποιο αποδοτικό εάν χρησιμοποιούνται παράλληλα. Θεωρείται ότι η εξωτερική αξιολόγηση αναπτύσσει κατάλληλες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, ενώ η εσωτερική αξιολόγηση βελτιώνει τα συμπεράσματα της εξωτερικής (Nevo, 2001). Η χρήση της επίσης μπορεί να αμβλύνει τις αντιστάσεις που υπάρχουν για εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης (Glasman, & Nevo, 1998). Το συμπέρασμα λοιπόν που εξάγεται είναι ότι από μόνη της καμία μορφή αξιολόγησης δε μπορεί να είναι πλήρης και αποτελεσματική, αλλά η συνδυασμένη χρήση και των δύο, ανάλογα με τις συνθήκες της κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας που αξιολογείται, θα έδινε πληρέστερα και πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Επίσης ο διάλογος που αναπτύσσεται από τα συμπεράσματα και των δύο ειδών θα μπορούσε να αναδείξει στοιχεία που από μόνη της καμία μορφή αξιολόγησης δεν θα αναδείκνυε.

Αξιολόγηση επιμόρφωσης

Η σημασία της αξιολόγησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει τονιστεί τα τελευταία χρόνια από πάρα πολλές μελέτες (Guskey, 1994, 2000. Guskey, & Humberman, 1995. Lieberman, 1995α, 1995β. Loucks-Horsley,

Harding, Arbuckle, Murray, Dubea & Williams, 1987. Sparks, 1995, 1996α, 1996β). Η ανάπτυξη αυτού του ενδιαφέροντος οδήγησε στη μελέτη του φαινομένου αυτού. Ο Guskey (2000) συνοψίζοντας διάφορες μελέτες καταλήγει ότι το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της επιμόρφωσης που παρατηρείται οφείλεται σε τέσσερις βασικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν τη δυναμική φύση της επιμόρφωσης, καθώς επίσης είδαν και τη διαδικασία αυτή σαν μία προοδευτική και συνεχή διαδικασία και όχι απλά σαν μία επεισοδιακή δράση (Lieberman, 1995α. Loucks-Horsley et al., 1987). Ο δεύτερος λόγος είναι ότι η επιμόρφωση σήμερα αναγνωρίζεται ως μία σκόπιμη προσπάθεια (Guskey, 1994. Sparks, 1996α, 1996β), που σχεδιάζεται για να φέρει θετικές αλλαγές και βελτιώσεις. Ο τρίτος λόγος της έμφασης στην αξιολόγηση είναι η ανάγκη για καλύτερη πληροφόρηση όσον αφορά τις αλλαγές που εφαρμόζονται τόσο στις διαδικασίες επιμόρφωσης, όσο και στις διαδικασίες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η καλύτερη αυτή πληροφόρηση μόνο μέσω της αξιολόγησης της επιμόρφωσης μπορεί να δοθεί (Guskey, 2000). Τέλος ο τέταρτος λόγος έχει να κάνει με την ευρεία πλέον διάσταση που έχει πάρει η κίνηση της «υπευθυνότητας» ή «απολογισμικότητας» (accountability) σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρουσιάσουν πλέον σαφείς αποδείξεις για τα θετικά αποτελέσματα που εικάζεται ότι πηγάζουν από την επιμόρφωση. Πρέπει να δειχθεί ότι τέτοιου είδους διαδικασίες είναι πολύτιμες για τη διοίκηση του σχολείου, τους ίδιους του εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια για τους μαθητές. Επομένως η όλη αυτή ανάγκη οδηγεί σε μεγαλύτερη έμφαση αξιολόγησης αυτών των διαδικασιών, δηλαδή της επιμόρφωσης. Επιπλέον των λόγων αυτών, σήμερα θεωρείται ότι η επιμόρφωση μέσω της άμεσης επίδρασης στις ικανότητες του εκπαιδευτικού μπορεί και συνεισφέρει έμμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα (Guskey & Sparks, 1996). Η επιμόρφωση δηλαδή θεωρείται ότι επιδρά στους μαθητές και στη διαδικασία της μάθησης που συντελείται. Επομένως μία διαδικασία η οποία δεν θα έχει επιφέρει καμία βελτίωση στις γνώσεις ή στις πρακτικές των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι δεν έχει καμία επίδραση στη μάθηση των

μαθητών. Έτσι η αξιολόγηση της επιμόρφωσης αποκτά για ακόμη έναν ουσιώδη λόγο εξέχουσα σημασία.

Η ανάπτυξη της επιμόρφωσης τα τελευταία χρόνια έχει οδηγήσει στην καταγραφή πολλών μοντέλων επιμόρφωσης. Τα κυριότερα μοντέλα από αυτά περιγράφονται σε δύο έρευνες των Drago-Severson (1994) και Sparks και Loucks-Horsley (1989). Οι παραπάνω εργασίες αναφέρονται σε επτά κύρια μοντέλα επιμόρφωσης, τα οποία είναι τα εξής: α) επιμόρφωση μέσω διαλέξεων, β) παρατήρηση, γ) διαδικασία βελτίωσης, δ) ομάδες εργασίας, ε) ενεργός έρευνα (action research), στ) ατομικές δραστηριότητες και ζ) παρακολούθηση. Παρακάτω ακολουθεί μία ανάλυση των παραπάνω μοντέλων με βάση τη χρηστικότητα τους και τα όποια προτερήματα και μειονεκτήματα παρουσιάζουν. Η επιμόρφωση μέσω διαλέξεων ή σεμινάρια είναι ακόμα και σήμερα συνυφασμένη με την έννοια της επιμόρφωσης. Είναι πολύ αποτελεσματική διαδικασία επιμόρφωσης όταν πρόκειται να συμμετάσχει μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και όταν πρέπει να εφαρμοστεί μία καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης σε ευρεία βάση. Η αποτελεσματική επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων θα πρέπει να περιέχει παρουσίαση της θεωρίας και επίδειξη της πρακτικής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Joyce & Showers, 1995). Το σημαντικότερο μειονέκτημα της είναι ότι δεν μπορεί να εξατομικεύσει την επιμόρφωση και ότι δίνει μικρά περιθώρια επιλογής. Η «παρατήρηση» είναι μία πολύ αποτελεσματική διαδικασία επιμόρφωσης. Ένας από τους καλύτερους τρόπους μάθησης είναι να παρατηρείς ή να παρατηρείσαι από άλλους και να παίρνεις ανατροφοδότηση από την παρατήρηση αυτή. Το μοντέλο αυτό λοιπόν χρησιμοποιεί την παρατήρηση μεταξύ των εκπαιδευτικών ώστε να δώσει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για την απόδοσή τους. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα του είναι ότι προσφέρει οφέλη και σε αυτόν που παρατηρεί και σε αυτόν που παρατηρείται (Joyce & Showers, 1996). Το βασικότερο μειονέκτημα του είναι η χρονοβόρος διαδικασία που απαιτείται. Το μοντέλο της «διαδικασίας βελτίωσης» προβλέπει την εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες βελτίωσης ή κρίσης οποιασδήποτε

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εμπλοκή σε τέτοιου είδους διαδικασίες βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να αναπτύξουν ικανότητες συλλογικής δράσης και να αυξήσουν τον ενδιαφέρον για θέματα σχετικά με τη δουλειά τους. Το μειονέκτημα που υπάρχει σε αυτή τη διαδικασία είναι ότι αφορά ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών και ότι συχνά δεν έχουν άμεση πρόσβαση σε δεδομένα που είναι απαραίτητα για τη δουλειά αυτή (βιβλία, ερευνητικές εργασίες κλπ.). Στο μοντέλο των «ομάδων εργασίας» μικρές ομάδες ατόμων εργάζονται μαζί με σκοπό συνήθως την επίλυση καθημερινών εκπαιδευτικών προβλημάτων. Οι βασικές λειτουργίες των ομάδων εργασίας είναι η επεξεργασία εφαρμογής σειράς μαθημάτων, η βίωση των καινοτομιών μιας νέας διαδικασίας και η συλλογική σχεδίαση βελτίωσης μαθημάτων (Murphy, 1992, 1997). Βασικό πλεονέκτημα είναι ότι η συλλογική δουλειά βοηθάει πολλούς εκπαιδευτικούς να ξεπερνούν την απομόνωση που πολλές φορές βιώνουν ενόσω διαρκεί η επιμόρφωση τους (Guskey, 2000). Το βασικό μειονέκτημα έχει να κάνει με τη δομή των ομάδων αυτών, η οποία πολλές φορές δεν είναι καλά οργανωμένη και η κατανάλωση άσκοπα του χρόνου που παρατηρείται. Το μοντέλο της «ενεργούς έρευνας» (action research) αποτελείται από μία διαδικασία όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει ένα πρόβλημα υψηλού ενδιαφέροντος, να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικές με το πρόβλημα, να μελετήσει τη σχετική βιβλιογραφία και ερευνητικά δεδομένα, να καθορίσει πιθανές ενέργειες αντιμετώπισης του προβλήματος και τέλος να αναλάβει δράση και να παρουσιάσει τα αποτελέσματα (Calhoun, 1994). Η διαδικασία αυτή βελτιώνει τους εκπαιδευτικούς στην επίλυση προβλημάτων, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τους κάνει πιο ικανούς στην πράξη. Το μειονέκτημα της είναι ότι απαιτείται σημαντική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού και σημαντικός χρόνος. Στο μοντέλο των «ατομικών δραστηριοτήτων» ο εκπαιδευτικός διαλέγει από μόνος τους στόχους της επιμόρφωσης και επιλέγει τις δραστηριότητες που πιστεύει ότι θα τον οδηγήσουν στην επίτευξη τους. Ενδείκνυται για την προσαρμοστικότητα που προσφέρει, καθώς και για την εξατομίκευση της επιμόρφωσης. Τα μειονεκτήματα είναι ότι οι

εκπαιδευτικοί πιθανόν να μην είναι ικανοί για σωστή επιλογή (Sparks και Loucks-Horsley, 1989) και ότι δεν αναπτύσσεται η συνεργασία. Τέλος το μοντέλο της «καθοδήγησης» προϋποθέτει την συνύπαρξη ενός έμπειρου, που παίζει το ρόλο του καθοδηγητή και ενός νέου σε εμπειρίες εκπαιδευτικού. Η αλληλεπίδραση αυτή θεωρείται ότι είναι πολύ σημαντική στην εξέλιξη του νέου εκπαιδευτικού. Το μοντέλο όμως αυτό είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί καθότι απαιτεί χρόνο και προσωπικό.

Κάνοντας μία σύνοψη των μοντέλων επιμόρφωσης διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει ένα μοντέλο που να συγκεντρώνει όλα τα πλεονεκτήματα. Η επιλογή του μοντέλου επιμόρφωσης εξαρτάται από τους στόχους, τα μέσα, τη διάρκεια και περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Ο Guskey (2000) θεωρεί ότι ο συνδυασμός δύο ή και περισσότερων μοντέλων σε μία διαδικασία επιμόρφωσης είναι πολύ αποτελεσματικός, καθώς και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών κρατείται σε υψηλά επίπεδα, αλλά επωφελούμαστε και από τα πλεονεκτήματα των διαφορετικών μοντέλων. Τα μοντέλα επιμόρφωσης παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα Α.

Πίνακας Α. Μοντέλα επιμόρφωσης κατά τους Drago-Severson, 1994, και Sparks και Loucks-Horsley, 1989

<i>Μοντέλα επιμόρφωσης</i>	
1	Διαλέξεις
2	Παρατήρηση
3	Διαδικασία βελτίωσης
4	Ομάδες εργασίας
5	Ενεργός έρευνα
6	Ατομικές δραστηριότητες
7	Παρακολούθηση

Ανακεφαλαιώνοντας θα πρέπει να σημειωθεί η σημαντική συμβολή της επιμόρφωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό το γεγονός αναδεικνύει την ανάγκη για μεθοδευμένη αξιολόγηση των διαδικασιών

επιμόρφωσης πολύ σημαντικό μέρος ολόκληρης της διαδικασίας αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Θεωρητική προσέγγιση της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση προκειμένου να αποκτήσει επιστημονική υπόσταση και να είναι δυνατόν να έχει πρακτική εφαρμογή χρειάζεται θεωρητική υποστήριξη. Η επαρκής θεωρητική υποστήριξη θεωρείται το πιο σημαντικό κριτήριο επιστημονικής υπόστασης ενός νέου πεδίου, όπως αυτού της αξιολόγησης. Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της αξιολόγησης ως μιας ξεχωριστής επιστημονικής περιοχής αναδείχθηκαν μία πληθώρα θεωρητικών σχημάτων/μοντέλων αξιολόγησης. Σήμερα στο χώρο της αξιολόγησης υπάρχουν πολλά τέτοια θεωρητικά σχήματα (πάνω από 50) τα οποία αποτελούν το επιστημονικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζεται η αξιολόγηση. Τα θεωρητικά σχήματα αξιολόγησης έχουν μεταξύ τους αρκετές διαφορές, αλλά και πολλές ομοιότητες. Η ταξινόμηση αυτών των σχημάτων απετέλεσε αντικείμενο μελέτης, η οποία σκοπό είχε να κατατάξει τα σχήματα αυτά σε ομάδες με βάση τα χαρακτηριστικά τους. Τέτοιου είδους ταξινομήσεις έχουν κάνει αρκετοί ερευνητές με βασικότερες αυτές των Worthen και Sanders (1987), του Lawton (1982) και του Willms (1992). Πιο πρόσφατα ο Δημητρόπουλος (1999α) παρουσίασε επίσης μια ταξινόμηση αυτών των θεωρητικών σχημάτων. Η αναφορά στα θεωρητικά σχήματα που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία βασίζεται στην ταξινόμηση του Δημητρόπουλου (1999α) και παρατίθεται στον πίνακα Β. Ο κυριότερος λόγος της επιλογής αυτής είναι ότι η ταξινόμηση αυτή είχε σαν βάση θεωρίες οι οποίες έχουν άμεση εφαρμογή ή στηρίχθηκαν στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, που είναι και το γενικότερο επιστημονικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Σύμφωνα με αυτήν την ταξινόμηση οι θεωρίες αξιολόγησης κατατάσσονται σε έξι κατηγορίες. Στα «σχήματα σκοπών», στα «σχήματα αποφάσεων ή διοίκησης», στα «κρίσειοκεντρικά-εμπειριοκεντρικά σχήματα», στα «πλουραλιστικά-συμμετοχικά σχήματα», στα «αντιπαραθετικά σχήματα» και τέλος σε διάφορα άλλα σχήματα που αφορούν θεωρίες οι οποίες δεν

κατατάχθηκαν σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες. Όπως είναι κατανοητό δεν υπάρχει η δυνατότητα λεπτομερούς ανάλυσης όλων των θεωριών αξιολόγησης. Αυτό που επιχειρείται παρακάτω είναι μία παρουσίαση των πολύ αδρών χαρακτηριστικών των θεωρητικών σχημάτων. Λεπτομερέστερη αναφορά γίνεται μόνο στο θεωρητικό σχήμα πάνω στο οποίο βασίστηκε η παρούσα εργασία, καθώς και στους λόγους που οδήγησαν την επιλογή του.

Πίνακας Β. Ταξινόμηση θεωρητικών σχημάτων αξιολόγησης κατά τον Δημητρόπουλο (1999α).

<i>Θεωρητικά σχήματα αξιολόγησης</i>	
1	Σχήματα σκοπών
2	Σχήματα αποφάσεων ή διοίκησης
3	Κρισεοκεντρικά-εμπειριοκεντρικά σχήματα
4	Πλουραλιστικά-συμμετοχικά σχήματα
5	Αντιπαραθετικά σχήματα
6	Άλλα σχήματα

A. Σχήματα σκοπών

Το βασικό χαρακτηριστικό των θεωριών που κατατάσσονται στην παραπάνω κατηγορία είναι η έμφαση που δίνεται από αυτά στους σκοπούς της διαδικασίας που αξιολογείται. Η σχέση λοιπόν μεταξύ αποτελέσματος και σκοπού μιας διαδικασίας είναι η επιδίωξη της αξιολόγησης. Στην κατηγορία αυτή θα παρουσιαστούν τα θεωρητικά σχήματα των Tyler (1942), Metfessel και Michael (1967), Hammond (1973) και Provus (1971).

Το θεωρητικό σχήμα του Tyler (1942) είναι ουσιαστικά το πρώτο δομημένο θεωρητικό σχήμα που παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφία. Οι θέσεις του διαμορφώθηκαν για το σκοπό μιας οκταετούς έρευνας και αφού οργανώθηκαν εξελικτικά παρουσιάζονται σήμερα ως ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό σχήμα αξιολόγησης. Ο Tyler διαμόρφωσε μία διαδικασία αξιολόγησης επτά σταδίων: α) διατύπωση σκοπών και στόχων της διαδικασίας, β) ταξινόμηση των σκοπών αυτών, γ) διατύπωση των σκοπών σε

μορφή συμπεριφοράς, δ) διαμόρφωση προϋποθέσεων για την εκδήλωση της συμπεριφοράς αυτής, ε) επιλογή μεθόδων διαπίστωσης της συμπεριφοράς, στ) συλλογή δεδομένων σχετικών με την επίτευξη των σκοπών και ζ) σύγκριση των αποτελεσμάτων με τους επιδιωκόμενους στόχους. Η εφαρμογή του παραπάνω μοντέλου έγινε στην εκπαίδευση και οι μέθοδοι του αφορούσαν κυρίως αξιολόγηση της επίδοσης των ίδιων των μαθητών. Πέρα από τις όποιες αδυναμίες της θεωρίας του Tyler, το μοντέλο του ήταν η πρώτη ουσιαστικά τεκμηριωμένη πρόταση αξιολόγησης και ήταν αυτός που πρώτος έδωσε ώθηση στον απεγκλωβισμό της αξιολόγησης από τη «μέτρηση». Την αντίληψη δηλαδή ότι η αξιολόγηση δεν είναι παρά ένα εργαλείο καταγραφής της επίδοσης του μαθητή.

Επηρεασμένοι από το θεωρητικό σχήμα του Tyler οι Metfessel και Michael (1967) διατύπωσαν μία νέα πρόταση, η οποία στηρίζεται στη γενική κατεύθυνση του μοντέλου του Tyler, έχοντας όμως σαφείς διαφοροποιήσεις. Οι παραπάνω ερευνητές προτείνουν μία διαδικασία αξιολόγησης 8 σταδίων. Τα νέα δεδομένα που έφερε το θεωρητικό μοντέλο των Metfessel και Michael ήταν βασικά η έμφαση σε μεγαλύτερη ποικιλία μεθόδων στην αξιολόγηση και η χρήση περισσότερων κριτηρίων (πέρα από τη σχέση σκοπών – αποτελεσμάτων) για την αξιολόγηση της επιτυχίας μιας διαδικασίας. Η εφαρμογή του παραπάνω μοντέλου έγινε και αυτή στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ο Hammond (1973) ανέπτυξε μία θεωρία που έγινε γνωστή ως «δομή της αξιολόγησης». Ασχολήθηκε κυρίως με την εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση και ο στόχος του ήταν να προσφέρει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την αξιολόγηση της επιτυχίας ή αποτυχίας των διαφόρων καινοτομιών οι οποίες εφαρμόζονταν. Θεώρησε ότι η διαδικασία αυτή (εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση) έχει τρεις διαστάσεις: α) την διδασκαλία, β) τους εμπλεκόμενους σε αυτή (ή ίδρυμα) και γ) την επιθυμητή συμπεριφορά (δηλαδή τους στόχους). Η διδασκαλία αποτελούνταν από την οργάνωση, το περιεχόμενο, τη μέθοδο, την υποδομή και το κόστος. Οι εμπλεκόμενοι/ίδρυμα αποτελούνταν από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς τη διοίκηση, τα στελέχη της εκπαίδευσης, την οικογένεια και την κοινωνία.

Τέλος η συμπεριφορά είχε τρεις τομείς, το γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό. Η σχηματική παράσταση του παραπάνω μοντέλου έχει σχήμα κύβου όπου τρεις πλευρές του είναι οι διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι πλευρές κατόπιν χωρίζονται επιπλέον με βάση τα ξεχωριστά περιεχόμενα της κάθε διάστασης. Η απεικόνιση αυτή δημιουργεί στις τρεις πλευρές του κύβου 90 φατνία, καθένα από τα οποία έπρεπε να αποτελέσει ξεχωριστό αντικείμενο αξιολόγησης. Είναι δηλαδή η αλληλοσυσχέτιση των τριών πλευρών και όλων των διαστάσεων τους μεταξύ τους. Η δομή του θεωρητικού σχήματος του Hammond είναι απλή, όμως έχει μεγάλη δυσκολία εφαρμογής στην πράξη λόγω των πολλών φατνίων. Θα έπρεπε δηλαδή σε μία μόνο αξιολόγηση να ελεγχθούν 90 μεταβλητές.

Ο Gronus (1971) αναλαμβάνοντας την αξιολόγηση των σχολείων της πολιτείας Pennsylvania διατύπωσε μία διαφορετική πρόταση αξιολόγησης το «Μοντέλο αξιολόγησης της απόκλισης» (Discrepancy Evaluation Model). Η αξιολόγηση που προτείνεται είναι μία διαδικασία όπου εξασφαλιζόταν ο συνεχής έλεγχος και εποπτεία της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό το μοντέλο του θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί στα «σχήματα διοίκησης», όμως λόγω της έμφασης που δίνεται στη σημαντικότητα των σκοπών κατατάσσεται τελικά στην παρούσα κατηγορία. Ο Gronus διατύπωσε την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία προσδιορίζονται τα επιθυμητά επίπεδα απόδοσης (στόχοι), διαπιστώνεται εάν υπάρχει απόκλιση από αυτά στις διάφορες όψεις του προγράμματος και τέλος αξιοποιούνται πληροφορίες με στόχο τη λήψη αποφάσεων (αλλαγής, συνέχισης, κατάργησης κλπ. του προγράμματος). Χώρισε την εκπαιδευτική διαδικασία σε πέντε στάδια, το στάδιο της σχεδίασης, το στάδιο της αρχικής υλοποίησης («εγκατάστασης» της διαδικασίας), το στάδιο εφαρμογής, το στάδιο των αποτελεσμάτων και τέλος το στάδιο ανάλυσης κόστους-ωφέλειας. Βασικό χαρακτηριστικό του μοντέλου είναι η αξιοποίηση διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων.

Όλα τα παραπάνω θεωρητικά σχήματα είχαν σαν θεμελιώδη αρχή τον έλεγχο σκοπού – αποτελέσματος. Οι θεωρίες αυτές κυριάρχησαν στις ΗΠΑ

κυρίως για πάνω από μισό αιώνα. Επίσης συνέβαλαν στην επιστημονική υπόσταση της αξιολόγησης ως ξεχωριστού πεδίου. Οι αδυναμίες που εντοπίζονται στα παραπάνω θεωρητικά σχήματα έχουν να κάνουν βασικά με την έλλειψη ελέγχου της ποιότητας των προκαθορισμένων στόχων, καθώς επίσης και με την αδυναμία ελέγχου αποτελεσμάτων τα οποία δεν έχουν προβλεφθεί στους στόχους που ετέθησαν. Πάντως ακόμα και σήμερα πολλές νέες ιδέες και κινήσεις στην εκπαίδευση έχουν την αφετηρία τους στο έργο των παραπάνω θεωριών (π.χ. «accountability» ή κίνηση «υπευθυνότητας/απολογισμικότητας», «quality assurance» ή κίνηση «εξασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση»).

B. Σχήματα αποφάσεων ή διοίκησης

Τα θεωρητικά σχήματα της κατηγορίας αυτής χαρακτηρίζονται από το ότι θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι αλληλένδετη με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η συγκέντρωση δεδομένων που είναι απαραίτητα για τη λήψη αποφάσεων από τη διοίκηση, είναι αυτό που καθορίζει στην ουσία το έργο της αξιολόγησης. Τα θεωρητικά σχήματα που παρουσιάζονται παρακάτω ως πιο αντιπροσωπευτικά, είναι αυτά των Stufflebeam και Alkin.

Ο Stufflebeam (1974) παρουσίασε ένα μοντέλο που σαν κύριο στόχο είχε να βοηθήσει τα στελέχη της εκπαίδευσης να πάρουν αποφάσεις προς τη σωστή κατεύθυνση. Το θεωρητικό του σχήμα CIPP (Context, Input, Process, Product) αφορά τέσσερα είδη αποφάσεων της διοίκησης που αξιολογούνται από τέσσερα διαφορετικά είδη αξιολόγησης. Τα είδη αποφάσεων είναι: α) αποφάσεις σχεδιασμού (καθορισμός στόχων) που στηρίζονται στην αξιολόγηση πλαισίου, β) αποφάσεις δομής (προγραμματισμός διαδικασιών) που στηρίζονται στην αξιολόγηση εισόδου, γ) αποφάσεις εφαρμογής (υλοποίηση, παρακολούθηση, βελτίωση διαδικασιών) που στηρίζονται στην αξιολόγηση διαδικασίας και δ) αποφάσεις ανάδρασης (κρίση αποτελεσμάτων, ανατροφοδότηση) που στηρίζονται στην αξιολόγηση αποτελέσματος. Τα τέσσερα είδη αξιολόγησης που προτείνονται στο μοντέλο του Stufflebeam ακολουθούν την ίδια διαδικασία: α) εστίαση αξιολόγησης, β) συλλογή πληροφοριών, γ) οργάνωση πληροφοριών, δ) ανάλυση πληροφοριών και ε)

παρουσίαση πληροφοριών. Επίσης από μεθοδολογικής πλευράς και τα τέσσερα είδη περιλαμβάνουν τρία στάδια: τη σχεδίαση, την υλοποίηση και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Η «αξιολόγηση πλαισίου» αφορά το περιβάλλον όπου θα λάβει χώρα η δράση και γίνεται κατά την πρώτη φάση σχεδιασμού της. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει συνήθως τη μελέτη των συνθηκών που επικρατούν στο περιβάλλον όπου θα εκδηλωθεί η δράση και προϋποθέσεις που πιθανόν την επηρεάζουν. Η «αξιολόγηση εισόδου» είναι ουσιαστικά αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων. Εάν για παράδειγμα είναι προγραμματισμένη η κατασκευή ενός σχολείου σε μία περιοχή, η αξιολόγηση εισόδου θα αξιολογούσε δύο πιθανές λύσεις, την ίδρυση του σχολείου στην περιοχή και τη μεταφορά των μαθητών σε άλλο σχολείο άλλης περιοχής. Η «αξιολόγηση διαδικασίας» επικεντρώνεται στο να παρέχει πληροφορίες που αφορούν στην εφαρμογή της υπό αξιολόγηση δράσης. Τέλος η «αξιολόγηση αποτελέσματος» εφαρμόζεται μετά το τέλος της δράσης και ελέγχει την υλοποίηση των στόχων, συσχετίζει τα αποτελέσματα με άλλες αξιολογήσεις και εκτιμάει επίσης όποιες μη προγραμματισμένες εκβάσεις. Το θεωρητικό αυτό σχήμα είχε τεράστια απήχηση στο χώρο της αξιολόγησης και της οργάνωσης διοίκησης και ένα πολύ μεγάλο αριθμό πρακτικών εφαρμογών, που συνεχίζονται έως σήμερα.

Το θεωρητικό σχήμα του Alkin (1974) κινείται στα πλαίσια του σχήματος του Stufflebeam με μικρές παρεκκλίσεις. Προτείνει πέντε τύπους αξιολόγησης προγραμμάτων: α) αξιολόγηση συστήματος που αντιστοιχεί στην αξιολόγηση πλαισίου του Stufflebeam, β) σχεδιασμό προγράμματος που αντιστοιχεί στην αξιολόγηση εισόδου του Stufflebeam, γ) εφαρμογή προγράμματος, δ) βελτίωση προγράμματος που αντιστοιχούν στην αξιολόγηση διαδικασίας του Stufflebeam και ε) πιστοποίηση προγράμματος που αντιστοιχεί στην αξιολόγηση αποτελέσματος του Stufflebeam. Το θεωρητικό σχήμα του Alkin είναι εμφανές ότι μοιάζει πάρα πολύ με το αντίστοιχο του Stufflebeam. Η πρόταση του ήταν πολύ καλά μελετημένη και έτυχε πού θετικής υποδοχής στο χώρο της αξιολόγησης. Συνέπεσε όμως με αυτή του Stufflebeam η οποία τελικά κυριάρχησε στο χώρο. Παρ' όλα αυτά

όμως η αξία του θεωρητικού σχήματος του Alkin δε μπορεί να θεωρηθεί αμελητέα.

Τα «σχήματα αποφάσεων – διοίκησης» χρησιμοποιήθηκαν σε αξιολογήσεις πολύ μεγάλης έκτασης. Η πρακτική τους εφαρμογή που συνεχίζεται μέχρι σήμερα, έχει προσδώσει σε αυτά ένα σημαντικό επιστημονικό κύρος. Η βασική κριτική όμως που δέχονται αφορά στην πρώτη φάση της διαδικασίας της αξιολόγησης. Πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι ο σχεδιασμός των προγραμμάτων είναι πέρα από τις αρμοδιότητες της αξιολόγησης, καθώς θεωρούν ότι η αξιολόγηση πρέπει να ξεκινά μετά την ολοκλήρωση του σχεδιασμού..

Γ. Κρισεοκεντρικά-εμπειριοκεντρικά σχήματα

Τα θεωρητικά αυτά σχήματα έχουν σαν βασικό χαρακτηριστικό τους τη βαρύνουσα σημασία που δίνεται στην επιστημονική κρίση των αξιολογητών, δηλαδή στη γνώση και εμπειρία τους. Τα σχήματα αυτά προέκυψαν ως αντίδραση στα «σχήματα σκοπών». Οι θεωρητικοί αυτών των σχημάτων αξιολόγησης σημειώνουν ότι η έμφαση στην επιστημονική κρίση του αξιολογητή, στην υποκειμενική του γνώμη δηλαδή και στα εσωτερικά κριτήρια στα οποία στηρίζεται, εξασφαλίζουν μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη αντικειμενικότητα. Το επιχείρημα που προέταξαν ήταν ότι είναι προτιμότερο να κρίνεται ο σωστός στόχος ή η απόδοση υποκειμενικά, παρά το λάθος αντικειμενικά. Αντιπροσωπευτικά δείγματα τέτοιων θεωρητικών σχημάτων ανέπτυξαν οι Scriven, Eisner, Stake και Borich.

Ο Scriven (1967) παρουσίασε μία πρόταση αξιολόγησης η οποία είναι σύνθετη και αφορά τρεις διαφορετικές προτάσεις. Η πρώτη από αυτές τις προτάσεις αναφέρεται στη διάκριση των αξιολογήσεων. Ήταν ο πρώτος που διατύπωσε το διαχωρισμό της αξιολόγησης με βάση το χρονικό σημείο στο οποίο γίνεται η αξιολόγηση σε σχέση με την υπό αξιολόγηση διαδικασία. Έτσι προέκυψε η διάκριση διαμορφωτική και ολική αξιολόγηση (Scriven, 1967). Η διάκριση αυτή είναι μέχρι σήμερα καθολικά αποδεκτή. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι αυτή που γίνεται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της διαδικασίας και προσφέρει ανατροφοδότηση η οποία

θεωρείται ότι επενεργεί θετικά στην επιτυχή εφαρμογή της διαδικασίας. Εάν για παράδειγμα η αξιολόγηση αφορά μία εκπαιδευτική διαδικασία (μάθημα, πρόγραμμα), τότε η ανατροφοδότηση παίζει ενθαρρυντικό και ενισχυτικό ρόλο εφόσον αφορά επιτυχή εφαρμογή, ή προτρέπει σε διορθωτικές παρεμβάσεις εφόσον αφορά αποτυχημένη εφαρμογή. Η ολική αξιολόγηση δεν πρέπει να συγχέεται με την τελική αξιολόγηση ή αξιολόγηση αποτελέσματος (Chinapah, & Miron, 1990). Η τελική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα μετά το τέλος της διαδικασίας και αφορά στην εκτίμηση της επιτυχίας της διαδικασίας. Η ολική αξιολόγηση εφαρμόζεται πολύ μετά από την ολοκλήρωση της διαδικασίας και σκοπός της είναι εκτίμηση της πρακτικής εφαρμογής των αποτελεσμάτων της υπό αξιολόγηση διαδικασίας. Για παράδειγμα, στην εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος η ολική αξιολόγηση θα μας πληροφορήσει κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι εφαρμόζουν όσα διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Εάν δηλαδή υπήρξε διατήρηση της μάθησης. Αυτό άλλωστε είναι και το πιο ουσιαστικό στοιχείο που μπορεί να προσφέρει μία αξιολόγηση. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι ο Scriven ήταν από τους πρώτους που πρότεινε τη μετα-αξιολόγηση. Την αξιολόγηση δηλαδή του ποιοτικού επιπέδου της αξιολόγησης που διενεργήθηκε. Ο στόχος δεν είναι μόνο ο έλεγχος της αξιολόγησης, αλλά και η σωστή ανατροφοδότηση των αξιολογητών για μελλοντικές προσπάθειες.

Η δεύτερη πρόταση αναφέρεται στη σημασία της ποιότητας των στόχων που ανέδειξε πάλι για πρώτη φορά ο Scriven. Η υπόθεση είναι ότι εάν οι στόχοι δεν είναι άξιοι υλοποίησης, τότε δεν έχει και πολύ μεγάλη σημασία ο βαθμός στον οποίο αυτοί υλοποιήθηκαν. Προτείνεται λοιπόν η αξιολόγηση «ερήμην των σκοπών» (Scriven, 1972). Η πρόταση αυτή δεν έγινε για να αντικαταστήσει την αξιολόγηση με γνώμονα τους σκοπούς, αλλά για να την συμπληρώσει. Στηρίζεται στην άποψη πως η γνώση των σκοπών πολλές φορές αποπροσανατολίζει τη διαδικασία της αξιολόγησης. Αντίθετα η αξιολόγηση ερήμην των σκοπών μπορεί και αντιλαμβάνεται απρόσμενα αποτελέσματα, πιθανώς και ανεπιθύμητα και άσχετα με τους σκοπούς. Τα βασικά χαρακτηριστικά της «ερήμην των σκοπών» είναι ότι η αξιολόγηση

δεν γνωρίζει τους σκοπούς/στόχους της διαδικασίας και έτσι οι προκαθορισμένοι στόχοι δεν παρεμβάλλονται ώστε να επηρεάσουν την κρίση της. Η προσήλωση της αξιολόγησης είναι τα πραγματικά αποτελέσματα της διαδικασίας και όχι μόνο τα προσδοκώμενα και έτσι μπορεί και εντοπίζει απρόβλεπτες καταστάσεις και προεκτάσεις. Σύμφωνα με την παραπάνω πρόταση η αξιολόγηση ερήμην των σκοπών δε μπορεί να είναι εσωτερικής μορφής αξιολόγηση, καθώς οι συντελεστές ενός προγράμματος δεν είναι δυνατόν να αγνοούν τους στόχους του. Κατά αυτόν τον τρόπο οι δύο αυτές μορφές αξιολόγησης (εσωτερική – εξωτερική) αλληλοσυμπληρώνονται.

Η τρίτη πρόταση της θεωρίας του Scriven αφορά την «πελατοκεντρική αξιολόγηση». Η διαδικασία αξιολόγησης με κέντρο τον πελάτη θεωρείται ότι προσφέρει υπηρεσίες που είναι προσαρμοσμένες στον πελάτη, σε αυτόν δηλαδή που έχει ανάγκη και αξιοποιεί αυτές τις υπηρεσίες. Στα πλαίσια αυτού του είδους αξιολόγησης αναπτύχθηκαν κυρίως κατάλογοι ελέγχου (checklists) με τους οποίους αξιολογούνται διάφορες δράσεις.

Η απήχηση των θεωρητικών προτάσεων αξιολόγησης του Scriven είχαν σημαντική απήχηση ιδιαίτερα στην εκπαίδευση. Όμως οι θεωρίες του έχουν σημαντικές αδυναμίες. Δεν υπάρχει μία σαφής μεθοδολογική δομή ώστε να είναι ξεκάθαρη η πρακτική εφαρμογή, κυρίως της αξιολόγησης «ερήμην των σκοπών». Επίσης δεν προσφέρονται επαρκείς πληροφορίες στο πώς θα διαπιστωθούν οι ανάγκες στην περίπτωση της «πελατοκεντρικής» αξιολόγησης. Δεν αποσαφηνίζεται ο τρόπος με τον οποίο οι αξιολογητές θα κρίνουν και ούτε παρέχει πληροφορίες με το πώς θα διαπιστωθούν οι επιδράσεις μιας διαδικασίας (ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εκπαιδευτική) στην περίπτωση της ολικής αξιολόγησης. Οι θεωρίες αυτές αφορούν βασικά ποιοτικής μορφής αξιολόγηση με τις όποιες αδυναμίες τους, όμως βοήθησαν στην διεύρυνση της αξιολόγησης πέρα από τη μέτρηση της απόδοσης ή την αξιολόγηση των στόχων.

Τα δύο επόμενα θεωρητικά σχήματα (Borich, 1977. Eisner, 1979) δεν είχαν την απήχηση στο χώρο της αξιολόγησης όπως είχαν οι θεωρίες του Scriven. Επειδή όμως το βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η κυρίαρχη

«αυθεντία» του αξιολογητή στη διαδικασία αξιολόγησης παρουσιάζονται και αυτά. Ο Eisner (1979) παρουσίασε ουσιαστικά μία πρόταση που στηρίζεται πολύ λιγότερο στην εκπαιδευτική επιστήμη και περισσότερο στην κριτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Η στάση του είναι έντονα κριτική απέναντι στις θεωρίες των σκοπών και προτείνει την ταξινόμηση τους σε τρία πρότυπα: το βιομηχανικό πρότυπο, το συμπεριφοριστικό πρότυπο και το εκφραστικό πρότυπο. Οι θεωρίες των σκοπών συνδέονται μόνο με τα δύο πρώτα πρότυπα, ενώ ο Eisner συντάσσεται με το τρίτο. Τους στόχους του προτύπου τους ονομάζει εκφραστικούς και τους διαχωρίζει από τους διδακτικούς των δύο πρώτων προτύπων. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ότι είναι «αυθεντία», άρα ικανός από μόνος του να διατυπώνει κρίσεις και συμπεράσματα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτός είναι ο ειδικός, ο οποίος και νομιμοποιείται να διατυπώνει ελεύθερες και υποκειμενικές κρίσεις. Το θεωρητικό αυτό σχήμα δεν επικεντρώνει την προσοχή του στη μεθοδολογία, αφού η φύση του είναι ελεύθερη και υποκειμενική. Η θεωρία αυτή περισσότερο είναι εγγύτερα στην καλλιτεχνική κριτική όπου η ελευθερία κρίσεων είναι μεγαλύτερη, παρά στην επιστημονική προσέγγιση της αξιολόγησης. Οι ενστάσεις σχετικά με το κύρος, την αντικειμενικότητα, αξιοπιστία ή πειστικότητα τέτοιων κρίσεων σίγουρα είναι βάσιμες, όμως οι σκέψεις αυτές εάν θεωρηθούν συμπληρωματικές προς άλλες θεωρίες, σίγουρα έχουν τη χρησιμότητα τους. Ο Borich (1977) διατύπωσε ένα θεωρητικό σχήμα που στηρίζεται στην άποψη ότι η ολική κρίση μπορεί να προκύψει μόνο ως αποτέλεσμα της πλήρους κατανόησης των μερών μιας διαδικασίας. Το μοντέλο που προτείνει στηρίζεται λοιπόν στην κατάτμηση μιας διαδικασίας στα συνθετικά της μέρη και κατόπιν στην αξιολόγηση καθενός από αυτά. Το μοντέλο αυτό συγγενεύει με πολλά άλλα σχήματα αξιολόγησης, ιδίως με τα σχήματα διοίκησης, όμως ο Borich δίνει εξέχουσα σημασία στην κρίση του αξιολογητή και για αυτό το λόγο θεωρείται ότι ανήκει στην κατηγορία των «κρίσεοκεντρικών-εμπειριοκεντρικών» σχημάτων. Η θεωρία του πάντως δεν είχε την επίδραση άλλων σχημάτων στο χώρο της αξιολόγησης και δεν θεωρείται από τις κυρίαρχες στο χώρο αυτό.

Ο βασικός προσανατολισμός των «κρiσεοκεντρικών-εμπειριοκεντρικών» σχημάτων σε περισσότερο ποιοτικές προσεγγίσεις, οι οποίες δεν είναι τόσο δομημένες μεθοδολογικά έδωσαν το δικαίωμα για κριτική των θεωριών αυτών. Ο άξονας της κριτικής αυτής είναι η έλλειψη κύρους και αξιοπιστίας, καθώς και κακή χρήση και εφαρμογή των θεωριών αυτών, λόγω της ελλιπούς μεθοδολογικής κάλυψης η οποία τις συνοδεύει. Παρ' όλα αυτά οι ιδέες αυτές βρήκαν εφαρμογή στην πράξη σε μεγάλη έκταση (πιστοποιήσεις προγραμμάτων και ιδρυμάτων, αξιολόγηση διαδικασιών και υπηρεσιών) κυρίως στις ΗΠΑ. Ίσως γιατί εκεί η γνώμη της «αυθεντίας» αμφισβητείται λιγότερο από ότι σε άλλες κοινωνίες.

Δ. Πλουραλιστικά-συμμετοχικά σχήματα

Τα θεωρητικά αυτά σχήματα αναπτύχθηκαν σε αντιδιαστολή με τις πρακτικές αξιολόγησης οι οποίες είχαν απρόσωπη δομή και δεν υπήρχε καμία σχέση ή αλληλεπίδραση μεταξύ αξιολογητών και αξιολογουμένων. Οι αξιολογήσεις που υπήρχαν στα μέσα της δεκαετίας του εξήντα θεωρήθηκαν πολύ μηχανιστικές, τεχνοκρατικές και απρόσωπες. Τα παραπάνω φαινόμενα οδήγησαν εκείνη την εποχή στην ανάπτυξη μιας άλλης τάσης στην αξιολόγηση πιο ανθρωποκεντρικής, πιο συμμετοχικής και σχολειοκεντρικής θεώρησης της αξιολόγησης, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο γενικός αυτός φιλοσοφικός προσανατολισμός είναι αυτός που αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας θεωρητικών σχημάτων αξιολόγησης. Τα βασικότερα θεωρητικά σχήματα της κατηγοριοποίησης αυτής είναι των Stake, Guba, Rippey, McDonald και Parlett και Hamilton.

Το θεωρητικό σχήμα του Stake (1975) ονομάστηκε «αξιολόγηση ανταπόκρισης» (responsive evaluation) και ήταν η εξέλιξη ενός προγενέστερου θεωρητικού σχήματος που είχε προταθεί από τον ίδιο, τη θεωρία «δύο όψεων». Όπως ο ίδιος αναφέρει (Stake, 1975), «η αξιολόγηση είναι Αξιολόγηση Ανταπόκρισης εάν προσανατολίζεται περισσότερο στις ενέργειες και δραστηριότητες του προγράμματος και λιγότερο στις προθέσεις του αξιολογητή» (σελ. 14). Η θεωρία του Stake στηρίζεται στην αξιολόγηση που είναι προσανατολισμένη στον πελάτη, είναι ευέλικτη και

προσαρμοσμένη σε ανάγκες και αξίες. Μεθοδολογικά η πρόταση του είναι η εξής: Η αξιολόγηση ξεκινά από το σημείο συνεργασίας με τους πελάτες της αξιολόγησης και μετά τα βήματα που ακολουθούν είναι ο εντοπισμός του φάσματος του προγράμματος, η γενική θεώρηση των δραστηριοτήτων, ο εντοπισμός των σκοπών, η θεωρητική σύλληψη των θεμάτων, ο εντοπισμός των δεδομένων, η επιλογή παρατηρητών, κριτών και οργάνων, η παρατήρηση των συνθηκών του προγράμματος, η προετοιμασία μελετών, η επιβεβαίωση, η προετοιμασία, συγγραφή και παράδοση της έκθεσης αξιολόγησης. Η διαδικασία των βημάτων της αξιολόγησης ανταπόκρισης είχαν μεγάλη απήχηση στον χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και αποτέλεσαν τη βάση για πολλές άλλες πλουραλιστικής κατεύθυνσης αξιολογήσεις. Η βασική κριτική που δέχτηκε ήταν κατά πόσο μπορεί μια γενική θεώρηση να αποτελεί ένα ξεχωριστό μοντέλο αξιολόγησης στην πράξη. Η θεωρία του όμως προσέφερε ώθηση προς εσωτερικές και ποιοτικές διαδικασίες αξιολόγησης.

Ο Guba (1978) ανέπτυξε ένα θεωρητικό σχήμα αξιολόγησης με τίτλο «νατουραλιστική αξιολόγηση». Η έννοια του νατουραλιστικού έγκειται στο ότι η αξιολόγηση διενεργείται μέσα στο ίδιο το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί η υπό αξιολόγηση διαδικασία. Η συμμετοχή και η συνεργασία των συντελεστών της διαδικασίας που αξιολογείται, οι ανάγκες και αξίες τους βρίσκονται στο επίκεντρο της αξιολόγησης. Ο Guba προτείνει την εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων με βάση τα οποία κρίνεται η διαδικασία. Τα κριτήρια αυτά είναι η πειστικότητα των ευρημάτων, η οποία εξασφαλίζεται με τη διασταύρωση στοιχείων, η εφαρμογή μιας αξιολόγησης σε άλλες καταστάσεις, η συνέπεια των ευρημάτων, η οποία διαπιστώνεται με την αξιοποίηση μιας δεύτερης θεώρησης των ευρημάτων και τέλος η ουδετερότητα της αξιολόγησης, η οποία κρίνεται με διαδικασίες επιβεβαίωσης. Όπως γίνεται αντιληπτό αποφεύγονται τα παραδοσιακά κριτήρια της αξιοπιστίας, εσωτερικού και εξωτερικού κύρους κλπ. το θεωρητικό σχήμα του Guba προσανατολίζεται βασικά στη συνεργασία των «πελατών» και στην προσωπική αντίληψη του αξιολογητή και έχει ευρεία αποδοχή στο χώρο της ποιοτικής αξιολόγησης και έρευνας.

Ο Rippey κινείται στις ίδιες περίπου αρχές και ιδέες και το θεωρητικό του σχήμα είναι γνωστό ως «συναλλακτική αξιολόγηση» (Rippey, 1973). Η προσέγγιση του εστιάζεται στις αλλαγές που δημιουργούνται σε έναν οργανισμό, ένα ίδρυμα, μία σχολική μονάδα. Η προσπάθεια της αξιολόγησης έγκειται στην αντιστάθμιση των δυσλειτουργιών που μπορεί να προκαλέσουν οι αλλαγές αυτές. Ο ρόλος δηλαδή της αξιολόγησης είναι το μέσον διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων. Μεθοδολογικά η αξιολόγηση ακολουθεί ένα πλάνο πέντε διαδοχικών σταδίων. Την αρχική φάση, όπου εντοπίζονται οι εστίες τριβών, την οργάνωση, όπου συγκεντρώνονται τα δεδομένα, την ανάπτυξη του προγράμματος, όπου επαναδιατυπώνονται οι σκοποί και οι διαδικασίες αλλαγής, την παρακολούθηση του προγράμματος και τέλος την ανακύκλωση, όπου το πρόγραμμα ή μέρη του ανακυκλώνονται καθώς νέες συγκρούσεις προκαλούν προβλήματα στην εφαρμογή του. Η πρόταση του Rippey έχει πολλές ομοιότητες με τα σχήματα διοίκησης, αλλά και τα «αντιπαραθετικά», τα οποία θα αναπτυχθούν παρακάτω. Όμως η έμφαση που δίνεται στον «πελάτη» και η διάθεση ανταπόκρισης στις ανάγκες των συντελεστών του προγράμματος υποδηλώνουν ότι η θέση του είναι στην κατηγορία των «πλουραλιστικών-συμμετοχικών σχημάτων».

Ο McDonald (1976) διέκρινε την αξιολόγηση σε τρία είδη. Τη γραφειοκρατική αξιολόγηση, την ιδιοχρησιακή αξιολόγηση και την δημοκρατική αξιολόγηση. Στην γραφειοκρατική αξιολόγηση (bureaucratic evaluation) αυτός που παραγγέλλει ή χρηματοδοτεί την αξιολόγηση έχει και τον απόλυτο έλεγχο των αποτελεσμάτων της. Στην ιδιοχρησιακή αξιολόγηση (autocratic evaluation) αυτός που διατηρεί την «ιδιοκτησία» της αξιολόγησης είναι ο ίδιος ο αξιολογητής. Υποβάλλει βέβαια εκθέσεις, προτάσεις κλπ. όμως δημοσιεύει και ο ίδιος ατομικά ανάλογα στοιχεία. Στην δημοκρατική αξιολόγηση ο σκοπός είναι το γενικό καλό. Τα αποτελέσματα δηλαδή της αξιολόγησης ανήκουν στο κοινό και δεν μπορούν να διεκδικηθούν από κανένα αποκλειστικά. Ο McDonald υιοθετεί τη δημοκρατική αξιολόγηση, υποστηρίζοντας όμως ότι οι αξιολογούμενοι έχουν το δικαίωμα να αποφασίζουν ως προς το περιεχόμενο, την έκδοση και χρήση των

αποτελεσμάτων και των πληροφοριών που τους αφορούν. Η δημοκρατική αξιολόγηση δεν κάνει προτάσεις ούτε συστάσεις. Ο καθένας που έχει πρόσβαση σε αυτές πρέπει να μπορεί να βγάξει τα δικά του συμπεράσματα. Πρέπει δηλαδή οι εκθέσεις αξιολόγησης να είναι ενδιαφέρουσες, μη τεχνοκρατικές και ευχάριστες στον καθένα που τις διαβάσει. Η δημοκρατική αξιολόγηση πρέπει να διέπεται κατά τον McDonald από τέσσερις αρχές. Την αμεροληψία, την εμπιστευτικότητα, τη διαπραγμάτευση και τη συνεργασία αξιολογητή και αξιολογούμενου.

Οι Parlett και Hamilton (1976) προτείνουν ένα σχήμα αξιολόγησης που ονομάστηκε «διαφωτιστική αξιολόγηση» (illuminative evaluation). Χαρακτηριστικό της είναι ότι η αξιολόγηση θεωρείται μια διαδικασία και γίνεται προσπάθεια να αξιολογηθεί συνολικά, να ειπωθεί δηλαδή ως «όλο». Έρχεται σε αντίθεση με τα πειραματικά μοντέλα αξιολόγησης και ενδιαφέρεται κυρίως για την περιγραφή και ερμηνεία καταστάσεων και όχι τη μέτρηση και πρόγνωση. Δεν συναντάται στην διαφωτιστική αξιολόγηση έλεγχος μεταβλητών όπως στα πειραματικά μοντέλα, τα οποία θεωρούν οι Parlett και Hamilton ότι είναι περισσότερο κατάλληλα για τη μελέτη φυτών παρά ανθρώπων (γεωργικο-βοτανολογικό παράδειγμα τα ονομάζουν). Η διαδικασία της διαφωτιστικής αξιολόγησης περιλαμβάνει τρία στάδια. Την παρατήρηση, την περαιτέρω διερεύνηση και την εξήγηση. Έχει εφαρμογή σε μικρής εμβέλειας διαδικασίες και ο αξιολογητής καλείται να αφιερώσει το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου του μέσα στο υπό αξιολόγηση περιβάλλον.

Τα παραπάνω θεωρητικά σχήματα που παρουσιάστηκαν έχουν αρκετές διαφορές, όμως όλα έχουν το ίδιο φιλοσοφικό προσανατολισμό. Συνολικά χαρακτηρίζονται επιπλέον από την έμφαση στο ανθρώπινο στοιχείο και στις ανάγκες των ατόμων ή ομάδων ατόμων. Η προσωπική παρατήρηση, η ποιοτική μέθοδος και η πολλαπλότητα των πληροφοριών είναι επίσης κοινά χαρακτηριστικά τους. Η κριτική που δέχονται έχει σαν βάση την υποκειμενικότητα στην οποία οδηγείται ένας αξιολογητής με απεριόριστες ελευθερίες. Επίσης η εκτεταμένη εφαρμογή των ποιοτικών μεθόδων και της παρατήρησης θεωρούνται ως μεθοδολογική αδυναμία. Τέλος το κόστος

τέτοιων προσεγγίσεων είναι πάρα πολύ υψηλό εάν πρόκειται για μεγάλης έκτασης αξιολογήσεις, ενώ επίσης υπάρχει αδυναμία στη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Ε. Αντιπαραθετικά σχήματα

Το έναυσμα για την ανάπτυξη των «αντιπαραθετικών σχημάτων» ήταν η υποκειμενική σχέση που υπάρχει μεταξύ του αξιολογητή και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Όσο αντικειμενικός και ανεπηρέαστος να προσπαθήσει να μείνει ένας αξιολογητής, η αξιολόγηση παραμένει σε στενή σχέση με τις αντιλήψεις, πεποιθήσεις και ιδέες του. Η λύση στο πρόβλημα αυτό προτάθηκε μέσα από μία νέα προσέγγιση που έγινε γνωστή ως «αντιπαραθετική αξιολόγηση» (adversary-oriented evaluation). Η προσέγγιση αυτή είναι εφαρμογή στην αξιολόγηση ιδεών που προήλθαν από τις δικαστικές ακροαματικές διαδικασίες. Κύριο επίσης χαρακτηριστικό της είναι ότι οι μηχανισμοί αυτοί αποτελούν μέρος της αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της και όχι μετά την ολοκλήρωσή της. Οργανωμένα μοντέλα «αντιπαραθετικής αξιολόγησης» άρχισαν να αναπτύσσονται από τη δεκαετία του '70. Οι Worthen και Sanders (1987) τα εντάσσουν σε τρεις κατηγορίες. Στα νομικά-δικαστικά μοντέλα, στα ημι-δικαστικά μοντέλα και στα μοντέλα απλής αντιπαράθεσης. Στα νομικά-δικαστικά μοντέλα εντάσσεται το μοντέλο του Owens (1973), το οποίο βασίζεται σε δικαστικές πρακτικές όπου τα δύο μέρη αγωνίζονται να αποδείξουν την ορθότητα των θέσεων τους. Ένα άλλο παράδειγμα μοντέλου αξιολόγησης της ίδιας ομάδας είναι αυτό που προτάθηκε από τον Wolf (1975). Η διαδικασία του περιλαμβάνει τέσσερα στάδια. Την διατύπωση θεμάτων, την επιλογή θεμάτων, την προετοιμασία επιχειρημάτων και την ακροαματική διαδικασία, κατά την οποία γίνεται η αντιπαράθεση. Η όλη διαδικασία του μοντέλου αυτού έχει τη δομή ενός δικαστηρίου (δικαστής, μάρτυρες, ένορκοι κλπ.). Τα ημι-δικαστικά μοντέλα κάποιες φορές χρησιμοποιούν και αυτά ακροαματικές διαδικασίες όπως η προηγούμενη ομάδα. Το κύριο χαρακτηριστικό τους όμως είναι ότι υπάρχει πολλαπλή αντιπαράθεση. Δεν υποστηρίζονται δηλαδή μόνο δύο αντίθετες απόψεις, αλλά ακούγονται πολλές πιθανές απόψεις πριν ληφθεί η απόφαση.

Τα απλά αντιπαραθετικά μοντέλα είναι σαν αυτά που χρησιμοποιούνται στην τηλεόραση (debates). Η αξιολόγηση τέτοιου είδους πιστεύεται ότι ωφελείται από την παρουσίαση όλων των επιχειρημάτων υπέρ ή κατά μιας άποψης και ότι μέσα από τη συζήτηση εξασφαλίζεται μία αλληλοενημέρωση εις βάθος.

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα των αντιπαραθετικών μοντέλων είναι ότι εξασφαλίζονται πολλά από τα πλεονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης και ότι εμπεριέχουν διαδικασίες μετα-αξιολόγησης. Αυτό συμβαίνει καθώς η αντιπαράθεση που υπάρχει κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης μειώνει τους κινδύνους διατύπωσης κριτικής και αντίδρασης μετά την αξιολόγηση. Επίσης η αξιολόγηση μέσα από την αντιπαράθεση εξασφαλίζει μια σχετική ποιότητα και πληρότητα η οποία θα είναι χρήσιμη σε μελλοντικές εφαρμογές. Οι αδυναμίες των παραπάνω μοντέλων έχουν να κάνουν με τη χρήση τέτοιων μοντέλων σε μικρής εμβέλειας αξιολογήσεις, καθώς οι διαδικασίες είναι χρονοβόρες και δαπανηρές. Αυτό το στοιχείο θεωρείται ως το πιο αδύναμο στοιχείο τους, καθώς οι αντιτιθέμενοι σε αυτές υποστηρίζουν ότι τέτοιου είδους αξιολογήσεις δεν θα υλοποιούνταν ποτέ εάν κρίνονταν με βάση τις αναλύσεις «κόστους-ωφέλειας» και «κόστους-αποτελεσματικότητας»

ΣΤ. Άλλα θεωρητικά σχήματα

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται διάφορες προτάσεις αξιολόγησης οι οποίες δεν έχουν τη μορφή ενός συγκεκριμένου σχεδίου αξιολόγησης, αλλά θεωρούνται σκέψεις, ιδέες ή πρακτικές που έχουν εφαρμογή σε χώρους διαφορετικούς από την εκπαίδευση. Επίσης παρουσιάζεται και αναλύεται μία πρόταση η οποία προσπαθεί να συνδυάσει όλα τα πλεονεκτήματα των παραπάνω παραδοσιακών μοντέλων αξιολόγησης, η δυναμικής μορφής αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1999α) και η οποία απετέλεσε τη βάση της επιλογής της διαδικασίας αξιολόγησης της παρούσας εργασίας.

Στα διάφορα σχήματα αξιολόγησης εντάσσεται η μελέτη σκοπιμότητας, η οποία δεν προέρχεται από το χώρο της εκπαίδευσης, αλλά είναι πολύ διαδεδομένη στο χώρο της διοίκησης και οργάνωσης. Η μελέτη σκοπιμότητας επιχειρεί να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: είναι συμφέρον να γίνει μία επένδυση, είναι εφικτό να γίνει, τι θα αποφέρει και τι θα κοστίσει,



ποιος θα ωφεληθεί και ποιος θα ζημιωθεί κλπ. Ο Dressel (1976) προτείνει τέσσερα είδη αξιολόγησης. Την αξιολόγηση σχεδίασης, την αξιολόγηση εισόδου, την αξιολόγηση διαδικασίας και την αξιολόγηση εξόδου. Ο Cook (1974) προτείνει τη δευτερογενή αξιολόγηση ως μία αξιολόγηση που πλησιάζει με την έννοια της μετα-αξιολόγησης και έρχεται σε αντιδιαστολή με την πρωτογενή αξιολόγηση που περιορίζεται σε αρχικές αναλύσεις δεδομένων. Η Simons (1982) πρότεινε το μοντέλο αυτοαξιολόγηση διαδικασίας, το οποίο έχει ιδιαίτερη εφαρμογή κατά την Simons στο χώρο του σχολείου και τονίζει το ρόλο της συμμετοχής της σχολικής μονάδας στη διαδικασία της αξιολόγησης. Ο Torrance (1995) προτείνει την αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment), η οποία αναφέρεται κυρίως στην αξιολόγηση μαθητών στην εκπαίδευση. Ο Garaway (1995) παρουσιάζει τη συμμετοχική αξιολόγηση, η οποία δίνει μεγάλη έμφαση στη συμμετοχή των αξιολογούμενων στην διαδικασία της αξιολόγησης. Οι προτάσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω ασφαλώς και δεν έχουν τη μεγαλύτερη προβολή σε σχέση με τα θεωρητικά σχήματα που παρουσιάστηκαν. Κάθε πρόταση όμως έχει και τη δική της συμβολή στη διαμόρφωση του θεωρητικού επιστημονικού υπόβαθρου της αξιολόγησης. Τέλος τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα μία μορφή θεωρητικού σχήματος αξιολόγησης, η οποία ονομάζεται «αξιολόγηση μεικτών μεθόδων» (mixed-method evaluation). Το μοντέλο αυτό αρχικά αναφερόταν στο τεχνικό επίπεδο των μεθόδων και επικεντρωνόταν βασικά στον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων μέσα στην ίδια αξιολόγηση. Τελευταία όμως γίνεται προσπάθεια τοποθέτησης του παραπάνω μοντέλου σε μία ευρύτερη φιλοσοφική βάση. Αυτή η προσπάθεια αναλύεται λεπτομερώς σε μία ειδική έκδοση του περιοδικού *New Directions for Evaluation* στο τεύχος 74 με τίτλο «Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms» (Greene και Caracelli, 1997).

Δυναμική μορφή αξιολόγησης

Η δυναμικής μορφή αξιολόγησης είναι μία πρόταση αξιολόγησης που αρχικά εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80. Κατά τη διάρκεια των

επόμενων χρόνων η πρόταση αυτή αναδιαμορφώθηκε και βελτιώθηκε, ώσπου πήρε τελικά τη σημερινή της μορφή (Δημητρόπουλος, 1999α). Η πρόταση αυτή δε στηρίζεται σε κανένα από τα προαναφερθέντα θεωρητικά σχήματα αξιολόγησης, θα μπορούσε ίσως να τοποθετηθεί στο μοντέλο «μεικτών μεθόδων αξιολόγησης» όσον αφορά στο τεχνικό επίπεδο μόνο.

Δύο είναι τα χαρακτηριστικά της δυναμικής αξιολόγησης: η εκλεκτικότητα και η δυναμικότητα. Ο εκλεκτισμός είναι μία κατάσταση κατά την οποία υιοθετείται εκλεκτική στάση στο χειρισμό ενός θέματος, όπως είναι η διαμόρφωση μιας πρακτικής στην αξιολόγηση για παράδειγμα. Όταν στη μελέτη ενός φαινομένου ή στην αντιμετώπιση ενός προβλήματος υπάρχουν πολλές προτάσεις, πρακτικές ή θεωρίες το συμπέρασμα είναι ότι καμιά από τις θεωρίες ή προτάσεις δεν δίνει τη λύση σε όλες τις περιπτώσεις και ότι κάθε πρόταση ή θεωρία περιέχει χρήσιμα στοιχεία για την αντιμετώπιση κάποιων από τις πιθανές περιπτώσεις. Το δίλημμα σε αυτήν την περίπτωση είναι αν θα πρέπει να επιλεγθεί κάποια από τις θεωρίες ή προτάσεις και να εφαρμόζεται σε κάθε περίπτωση ή αν θα πρέπει να μην απορριφθεί εκ προοιμίου καμιά από τις θεωρίες, αλλά να αξιοποιούνται τα στοιχεία που είναι χρήσιμα από την κάθε θεωρία ανάλογα με την περίπτωση (εκλεκτική στάση). Ο εκλεκτισμός (Worthen & Sanders, 1987. Talmage, 1982. Cronbach, 1982) είναι αυτός που χαρακτηρίζει τη δυναμική αξιολόγηση, καθώς υιοθετεί και αξιοποιεί όλα τα στοιχεία των θεωρητικών σχημάτων που ταιριάζουν ανάλογα με την κατάσταση αξιολόγησης.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της δυναμικής αξιολόγησης είναι η δυναμικότητα. Αυτό το στοιχείο αντλείται από την θεωρία των συστημάτων ή θεωρία της Κυβερνητικής (Pekelis, 1986). Στη θεωρία των συστημάτων ως «σύστημα» ορίζεται η διάταξη εκείνη της οποίας η λειτουργία καθορίζεται από μία αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση των λειτουργικών μερών της. Ένα σύστημα έχει τρεις βασικές λειτουργίες τη μονάδα εισόδου, τη μονάδα επεξεργασίας και τη μονάδα εξόδου. Για να εξασφαλίζεται όμως ο συνεχής έλεγχος των παραπάνω μονάδων και η δυνατότητα αυτοδιόρθωσης απαιτούνται και δύο ακόμα λειτουργίες: η παρακολούθηση και η

ανατροφοδότηση. Το «σύστημα» λοιπόν έχει την ικανότητα αυτοδιόρθωσης και αυτό είναι το εξέχον χαρακτηριστικό που αξιοποιείται στη δυναμική αξιολόγηση. Η δυναμική αξιολόγηση παίζει το ρόλο του μηχανισμού ελέγχου ενός «συστήματος». Ελέγχει τη λειτουργία της υπό αξιολόγηση διαδικασίας και ανατροφοδοτεί με πληροφορίες ανά πάσα στιγμή. Δυναμικής μορφής αξιολόγηση λοιπόν είναι αυτή που λειτουργεί στα πρότυπα ενός «συστήματος» και διέπεται από τις αρχές του εκλεκτισμού. Η αξιολόγηση δυναμικής μορφής είναι μέρος της υπό αξιολόγηση διαδικασίας και δεν συμβαδίζει απλώς παράλληλα με αυτή.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω μπορεί να διατυπωθεί ότι μία διαδικασία αξιολόγησης είναι δυναμικής μορφής όταν: α) είναι συνεχής, β) βαίνει παράλληλα όντας μέρος της υπό αξιολόγηση διαδικασίας, γ) είναι ευέλικτη, ευπροσάρμοστη και εξελίξιμη και δ) επιδέχεται αυτοέλεγχο και αυτοδιόρθωση. Το σημαντικότερο στοιχείο που διέπει τη δυναμική μορφή αξιολόγησης είναι ότι δεν επιδιώκει να διαπιστώσει εκ των υστέρων την επιτυχία μιας διαδικασίας (όπως οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης), αλλά προσπαθεί να εξασφαλίσει την επιτυχία της όσο ακόμα η διαδικασία βρίσκεται σε εξέλιξη. Η δυναμική αξιολόγηση έχει σημαντικά πλεονεκτήματα. Το ότι εμπεριέχει όλα τα προηγούμενα θεωρητικά σχήματα και δεν απορρίπτει κανένα της δίνει τη δυνατότητα να εκμεταλλεύεται όλα τα θετικά τους στοιχεία. Επίσης έχει τη δυνατότητα να ελέγχει συνεχώς την εκτελούμενη δράση και να προσφέρει ανατροφοδότηση, κάτι πολύ σημαντικό για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που τυχόν παρουσιάζονται. Τα μειονεκτήματα της είναι ότι δεν ενδείκνυται για στατικής μορφής αξιολογήσεις, ενώ επειδή δεν στηρίζεται σε κάποιο από τα προηγούμενα θεωρητικά σχήματα δεν έχει την επιβεβαίωση από ερευνητικά δεδομένα. Θεωρείται πάντως μία πολύ ουσιαστική και σημαντική πρόταση, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση όπου οι διαδικασίες είναι κυρίως δυναμικής μορφής.

Καινοτόμα προγράμματα Φυσικής Αγωγής και Ολυμπιακής Παιδείας

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί διάφορα προγράμματα Φυσικής Αγωγής (αγωγής υγείας, μαζικού αθλητισμού, επιλογής ταλέντων, Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικής Εκπαίδευσης κλπ.). Η ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων δημιουργήθηκε μέσα από την αυξανόμενη ανάγκη της κοινωνίας (μαθητές, γονείς αλλά και εκπαιδευτικούς) για μία διαφορετική προσέγγιση της φυσικής αγωγής στο χώρο της εκπαίδευσης. Η συγκυρία της δυνατότητας χρηματοδότησης τέτοιων προγραμμάτων μέσα από τα Ευρωπαϊκά κοινοτικά κονδύλια συνετέλεσε έτσι ώστε να δοθεί ένα έναυσμα σχεδιασμού και εφαρμογής στην πράξη νέων προγραμμάτων με καινοτόμους στόχους και προσανατολισμούς. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν τα διάφορα προγράμματα αγωγής υγείας, προγράμματα φυσικής αγωγής προσανατολισμένα στην υγεία (health-related physical education), σε δεξιότητες ζωής (life skills), προγράμματα ΣΕΠΕ και πολλά άλλα. Τα προγράμματα αυτά ήρθαν να καλύψουν κάποιες ανάγκες στο χώρο της εκπαίδευσης που η παραδοσιακή φυσική αγωγή προσανατολισμένη στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων δε μπορεί πλέον να εξυπηρετήσει. Με την εξάπλωση του θεσμού των ολοήμερων σχολείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η φυσική αγωγή αύξησε τις διδακτικές της ώρες στο χώρο αυτό.

Επιπροσθέτως, με την ευκαιρία των Ολυμπιακών αγώνων της Αθήνας το 2004 αναπτύχθηκε ένα τεράστιο σε έκταση πρόγραμμα σχετικό με τη φυσική αγωγή, το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας. Είναι ένα πρόγραμμα που με τη συνεργασία του οργανισμού «Αθήνα 2004» και του υπουργείου Παιδείας αναπτύχθηκε και έφθασε να εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία της επικράτειας. Στο πρόγραμμα αυτό εργάζονται 2000 περίπου εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής. Η ιδέα της Ολυμπιακής Παιδείας δεν είναι κάτι νέο στο χώρο της φυσικής αγωγής, καθώς πολλές ανάδοχες πόλεις Ολυμπιακών αγώνων ανέπτυξαν παρεμφερή προγράμματα. Τέτοια παραδείγματα είχαμε στο Λος Άντζελες το 1984, στο Κάλγκαρι το 1988, στο Λιλεχάμερ το 1994, στη Βαρκελώνη το 1992, στην Ατλάντα το 1996 και στο Σίδνεϋ το 2000 (Binder, 2001). Επίσης, χώρες που εμπλέκονταν άμεσα με τη

διοργάνωση Ολυμπιακών αγώνων υιοθέτησαν τέτοιου είδους διαδικασίες (Γερμανική Ολυμπιακή Επιτροπή). Βεβαίως αυτές οι προσπάθειες δεν είχαν θεωρητικά ενοποιημένη βάση (Naul, 1998), όμως έδειχναν να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς πολλές ενδιαφέρουσες ιδέες και δραστηριότητες από παιδαγωγικής πλευράς (Binder, 1994). Στην Ελλάδα, το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας αναπτύχθηκε σε διαφορετική βάση. Εκτός από την εφαρμογή του σε όλα τα σχολεία της χώρας, η δομή και το περιεχόμενο του ενσωμάτωσαν πολλές καινοτόμες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Η Ολυμπιακή Παιδεία χαρακτηρίζεται από τη διαθεματική προσέγγιση (Edling, 1996) με το συνδυασμό κινητικών, θεωρητικών και εικαστικών δραστηριοτήτων που συνδυάζει. Επίσης ο βιωματικός τρόπος (Henry, 1994) προσέγγισης της μάθησης διδάχθηκε στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης τους και εφαρμόζεται σε όλες τις δραστηριότητες του προγράμματος. Η εκπαιδευτική δομή του προγράμματος χαρακτηρίζεται από σημαντικές παιδαγωγικές καινοτομίες, ενώ ο μαθητής είναι στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (βλ. Κιουμουρτζόγλου, Θεοδωράκης, Αυγερινός, Κέλλης, Παπαχαρίσης, Χασάνδρα, κ.α. 2001). Η φιλοσοφία του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας συνοψίζεται σε τέσσερις λέξεις: «Μαθαίνω, Ευαισθητοποιούμαι, Συμμετέχω, Δημιουργώ». Η Ολυμπιακή Παιδεία είναι λοιπόν μία μορφωτική διαδικασία («μαθαίνω») που αποσκοπεί στην αγωγή των νέων σύμφωνα με τις Ολυμπιακές αξίες, λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία του σύγχρονου πολιτισμού. Προσπαθεί να εμψυχήσει στους μαθητές τις αρχές αποδοχής του διαφορετικού, της αναγνώρισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του εθελοντισμού, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας («ευαισθητοποιούμαι»). Η Ολυμπιακή Παιδεία επιδιώκει να προετοιμάσει πολίτες με διάθεση για συμμετοχή και όχι παθητικούς δέκτες («συμμετέχω»), δίνοντας τη δυνατότητα στους νέους να αναπτύξουν τις ιδιαίτερες ικανότητες τους μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες («δημιουργώ»).

Οι βασικότεροι στόχοι του προγράμματος είναι: α) να παρακινήσει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της, β) να

κατανοήσουν τη σπουδαιότητα των Ολυμπιακών αγώνων για τη χώρα μας, γ) να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα του εθελοντισμού για την επιτυχία των αγώνων, και δ) τη μύηση των μαθητών στην ιστορία και οργάνωση των σύγχρονων Ολυμπιακών αγώνων. Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να αναφερθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο πρόγραμμα παρακολούθησαν σεμινάρια επιμόρφωσης, όπου εξοικειώθηκαν με τις παιδαγωγικές καινοτομίες του προγράμματος, ενημερώθηκαν για το εκπαιδευτικό του περιεχόμενο και έλαβαν μια πρώτη ιδέα για τη γενικότερη φιλοσοφία του.

Όλες αυτές οι δράσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω έχουν αποτελέσει έναυσμα για την αναβάθμιση του ρόλου της Φυσικής Αγωγής στο χώρο της εκπαίδευσης. Όμως οι ανάγκες που καλούνται να καλύψουν όλα αυτά τα προγράμματα εκπληρώνονται τελικά; Οι στόχοι επιτυγχάνονται; Υπάρχει ανάγκη για συνέχιση κάποιων από τα προγράμματα; Υπάρχει ανάγκη για άλλα νέα προγράμματα; Τα χρήματα που επενδύθηκαν απέδωσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα; Όλες αυτές οι ερωτήσεις καθώς και πολλές άλλες που αναδεικνύονται, δε θα μπορούσαν να απαντηθούν εάν δεν υπάρχουν σαφείς και μεθοδολογικά άρτιες διαδικασίες αξιολόγησης των προγραμμάτων που εφαρμόζονται. Η αξιολόγηση λοιπόν, είναι σημαντικός παράγοντας για την ανάδειξη της αξίας των προγραμμάτων. Στην παρούσα εργασία αντικείμενο αξιολόγησης υπήρξε το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας, καθώς ήταν ένα πρόγραμμα με σαφή θεωρητική δομή, εφαρμόζεται σχεδόν σε όλα τα σχολεία της χώρας και απασχολεί 2000 εκπαιδευτικούς.

Σχεδιασμός της διαδικασίας αξιολόγησης

Σε μία αξιολόγηση οποιουδήποτε σχήματος ή θεωρίας, είναι πολύ σημαντικό η σαφής και σωστή διατύπωση του σκοπού/ων, των αντικειμένων, των κριτηρίων και των δεικτών απόδοσης της διαδικασίας. Ο σκοπός απαντάει στο γιατί γίνεται η αξιολόγηση. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση είναι μέσο και με κανένα τρόπο δε μπορεί να αποτελεί αυτοσκοπό. Αντικείμενα αξιολόγησης είναι «αυτά» τα οποία αξιολογούνται. Τα αντικείμενα μιας αξιολόγησης μπορεί να είναι έμψυχα ή άψυχα, γενικά ή

ειδικά. Κυρίως προσδιορίζονται με βάση τους σκοπούς της αξιολόγησης. Για παράδειγμα εάν ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η επιλογή υπαλλήλων τότε το αντικείμενο της θα είναι οι υποψήφιοι. Ένα αντικείμενο είναι γενικό όταν αποτελεί το όλον που αξιολογείται, αντίθετα ένα αντικείμενο είναι ειδικό όταν είναι μέρος του γενικού αντικειμένου. Στο παράδειγμα μας ο υποψήφιος είναι ένα γενικό αντικείμενο, ενώ ειδικό αντικείμενο θα μπορούσε να είναι η επιστημονική του κατάρτιση. Το κριτήριο είναι ένας άξονας αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μία κρίση (Δημητρόπουλος, 1999α). Εάν υποθέσουμε ότι για την επιλογή των υποψηφίων ορίζεται η προϋπόθεση να είναι πάνω από 1.80 ύψος, τότε το κριτήριο είναι το ύψος του κάθε υποψήφιου. Κάθε διαδικασία αξιολόγησης για να μπορεί να προχωρήσει σε μία κρίση η συμπεράσμα θα πρέπει να καθορίσει τα κριτήρια πάνω στα οποία θα γίνουν οι κρίσεις της και θα διατυπωθούν τα συμπεράσματα της. Ο Cronbach (1992) υποστηρίζει ότι η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης πρέπει να βασίζεται:

- α) στη σχετική βιβλιογραφία του επιστημονικού πεδίου στο οποίο κινείται η αξιολόγηση (εκπαίδευση, οικονομία κλπ.),
- β) στην προϋπάρχουσα ερευνητική γνώση,
- γ) στη γνώμη εμπειρογνομόνων της αξιολόγησης και ειδικών της διαδικασίας που τελεί υπό αξιολόγηση και
- δ) στην προσωπική γνώμη και κρίση του αξιολογητή.

Στην επιλογή των κριτηρίων πρέπει να ληφθεί υπόψη επίσης η δομή και οι ιδιαιτερότητες της κάθε διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 1999α). Επίσης θα πρέπει από πριν να καθορίζονται τα αποδεκτά/επιθυμητά επίπεδα απόδοσης. Τα 180 εκατοστά του παραπάνω παραδείγματος είναι το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης. Η διαδικασία αξιολόγησης που ακολούθησε η παρούσα εργασία ακολούθησε την παραπάνω μεθοδολογία. Ο σκοπός της αξιολόγησης ήταν η «δυναμική αξιολόγηση» του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας με τη χρήση έγκυρων και αξιόπιστων διαδικασιών. Η δυναμική αξιολόγηση επιλέχθηκε για τη ευελιξία που τη διακρίνει. Η δυνατότητα επιλογής και χρήσης διάφορων σχημάτων και ειδών αξιολόγησης, καθώς και η συνεχής ανατροφοδότηση και αυτοέλεγχος που τη διακρίνουν, θεωρείται ότι παρέχουν τα εχέγγυα ώστε η αξιολόγηση να εξασφαλίζει την επιτυχή εφαρμογή του

προγράμματος. Προφανώς, καθώς είναι η πρώτη φορά που δυναμική αξιολόγηση εφαρμόζεται στην πράξη θα χρειαστούν και περαιτέρω ανάλογες προσπάθειες ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της.

Για την εφαρμογή της αξιολόγησης της επιμόρφωσης, αλλά και του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας θεωρήθηκε αναγκαία η χρήση συγκεκριμένων οργάνων αξιολόγησης. Τέτοιου είδους όργανα όμως δεν ήταν διαθέσιμα στο χώρο της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο πεδίο της ελληνικής εκπαίδευσης είναι πολύ λίγες οι ουσιαστικές προσπάθειες ανάπτυξης τέτοιων οργάνων. Για το λόγο αυτό, οι δύο αρχικές εργασίες (κεφάλαιο 3) ασχολούνται με την ανάπτυξη οργάνων αξιολόγησης της επιμόρφωσης και του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας.

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία

3. 1. Ανάπτυξη ερωτηματολογίων

Εργασία 1. Κατασκευή ερωτηματολογίου αξιολόγησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολλές έρευνες ανέδειξαν την ανάγκη αξιολόγησης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Guskey & Humberman, 1995. Lieberman, 1995β. Sparks, 1995). Όπως τονίστηκε από τον Guskey (2000), το ενδιαφέρον γύρω από την αξιολόγηση της επιμόρφωσης αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια για τέσσερις λόγους: α) οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν πλήρως τη δυναμική της επιμόρφωσης, β) η επιμόρφωση αναγνωρίστηκε σαν μία διαδικασία που σχεδιάζεται για να φέρει θετικές αλλαγές και βελτιώσεις, γ) η ανάγκη για καλύτερη πληροφόρηση για αλλαγές στη διαδικασία της επιμόρφωσης και δ) λόγω της αυξανόμενης πίεσης της εκπαίδευσης για περισσότερη αποτελεσματικότητα.

Η επιμόρφωση δεν έχει επίδραση μόνο στον εκπαιδευτικό αλλά έμμεσα και στα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών, μέσω της άμεσης επίδρασης στις γνώσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Guskey & Sparks, 1996). Η επιμόρφωση που δεν βελτιώνει τους εκπαιδευτικούς στους δύο παραπάνω τομείς δεν έχει επίδραση στη μάθηση των μαθητών (Guskey, 2000). Έτσι η αξιολόγηση της διαδικασίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

Επτά κύρια μοντέλα επιμόρφωσης έχουν καταγραφεί (Drago-Severson, 1994. Sparks & Loucks-Horsley, 1989): α) επιμόρφωση μέσω διαλέξεων, β) παρατήρηση, γ) διαδικασία βελτίωσης, δ) ομάδες εργασίας, ε) ενεργός έρευνα (action research), στ) ατομικές δραστηριότητες και ζ) καθοδήγηση. Όλα τα παραπάνω μοντέλα έχουν αδυναμίες και προτερήματα. Όταν όμως στη διαδικασία επιμόρφωσης συμμετέχει ταυτόχρονα ένας

μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών τότε το πιο κατάλληλο μοντέλο είναι μέσω διαλέξεων (Guskey, 2000). Οι διαλέξεις σαν μέσο επιμόρφωσης, για να είναι αποτελεσματικές θα πρέπει να περιλαμβάνουν και την παρουσίαση της θεωρίας αλλά και επίδειξη της πρακτικής (Joyce & Showers, 1995). Το ένα κομμάτι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ολυμπιακής Παιδείας περιελάμβανε διαλέξεις στις οποίες παρουσιαζόταν η θεωρία του προγράμματος, διασαφηνιζόταν η καινοτομία φύση του προγράμματος και παρουσιαζόταν με λεπτομέρειες τα περιεχόμενα του προγράμματος. Στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας υπήρχε και ένα άλλο κομμάτι της επιμόρφωσης που διεξήχθη με βάση το μοντέλο των ομάδων εργασίας. Οι καθηγητές χωρίζονταν σε ομάδες 10-15 ατόμων και : α) επεξεργαζόταν την εφαρμογή σειράς μαθημάτων, β) βίωναν τις καινοτομίες του προγράμματος και γ) συλλογικά σχεδίαζαν πειραματικές προσπάθειες βελτίωσης των μαθημάτων. Τα παραπάνω είναι σύμφωνα με το Murphy (1992, 1997) οι βασικές λειτουργίες του μοντέλου σε ομάδες εργασίας. Ένα ακόμα πλεονέκτημα του μοντέλου επιμόρφωσης είναι ότι βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να ξεπερνούν την «απομόνωση» που πολλές φορές βιώνουν κατά την περίοδο της επιμόρφωσης τους (Guskey, 2000). Δύο λοιπόν μοντέλα επιμόρφωσης χρησιμοποιήθηκαν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Ολυμπιακής Παιδείας. Ο συνδυασμός διάφορων μοντέλων επιμόρφωσης προσφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα μέσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και τους βελτιώνει καλύτερα τόσο ατομικά όσο και σε οργανωτικό επίπεδο (Guskey, 2000).

Πέρα από τα μοντέλα επιμόρφωσης που χρησιμοποιούνται και πρέπει να αξιολογηθούν, η αποτελεσματική αξιολόγηση απαιτεί περαιτέρω πληροφορίες. Ο Guskey (2000) προσάρμοσε ένα μοντέλο αξιολόγησης που ανέπτυξε ο Kirkpatrick (1959) (αναφορά από Guskey, 2000) και πρότεινε πέντε επίπεδα πληροφόρησης. Τα επίπεδα αυτά ήταν: α) αντιδράσεις επιμορφούμενων, β) μάθηση, γ) χρήση της αποκτηθείσας γνώσης, δ) οργανωτική βοήθεια και ε) τελικό αποτέλεσμα μάθησης από τους μαθητές.

Τα κριτήρια αξιολόγησης λοιπόν της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ολυμπιακής Παιδείας επιλέχθηκαν με βάση τη δομή της επιμόρφωσης (εσωτερική αξιολόγηση, οργανωτική δομή της επιμόρφωσης κλπ.). Η επιλογή των κριτηρίων άλλωστε όπως έχει αναφερθεί εξαρτάται από τη δομή και τις ιδιαιτερότητες της κάθε διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 1999α). Στην περίπτωση μας λοιπόν τα κριτήρια που επιλέγηκαν και καθόρισαν τους παράγοντες του ερωτηματολογίου ήταν τρία: α) διαλέξεις των σεμιναρίων, β) ομάδες εργασίας και γ) συνολική εντύπωση από το σεμινάριο. Έτσι τρεις παράγοντες θεωρήθηκε ότι χρειάζεται να καθοριστούν ώστε να αξιολογηθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Ολυμπιακής Παιδείας. Οι δύο πρώτοι αφορούσαν στα δύο μοντέλα επιμόρφωσης που χρησιμοποιήθηκαν (διαλέξεις, ομάδες εργασίας) και ο τρίτος (ονομάστηκε «συνολική εντύπωση από την επιμόρφωση») ο οποίος αναφερόταν στα πρώτα τέσσερα επίπεδα του μοντέλου πληροφόρησης που προτάθηκε από τον Guskey (2000). Το πέμπτο επίπεδο θα μπορούσε να αξιολογηθεί μόνο μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος και έτσι δεν συμπεριλήφθηκε στην παρούσα εργασία.

Πολλές εργασίες έχουν υπογραμμίσει την ανάγκη ύπαρξης διαδικασιών αξιολόγησης σε κάθε προσπάθεια επιμόρφωσης (Guskey, 1994, 2000. Lieberman, 1995α. Loucks-Horsley, et al., 1987. Sparks, 1996α, 1996β). Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ολυμπιακής Παιδείας θεωρείται ότι θα προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες όχι μόνο για τη βελτίωση της επιμόρφωσης, αλλά και για τη βελτίωση του προγράμματος γενικότερα. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να αναπτύξει ένα ερωτηματολόγιο έγκυρο και αξιόπιστο, ώστε να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της διαδικασίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ολυμπιακής Παιδείας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 345 καθηγητές Φυσικής Αγωγής που συμμετείχαν στα σεμινάρια του προγράμματος της Ολυμπιακής παιδείας που

έγιναν στην Αθήνα τον Ιανουάριο του 2001. Από αυτούς 177 ήταν άνδρες ηλικίας 34.3 (± 8.4) και 168 γυναίκες ηλικίας 28.1 (± 6.9). Από τους καθηγητές ζητήθηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των σεμιναρίων αμέσως μετά την λήξη τους. Οι καθηγητές που συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα ήταν το 35% περίπου του πληθυσμού που συνολικά εργάζονταν τότε στο πρόγραμμα.

Κατασκευή οργάνων

Η κατασκευή του οργάνου που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της επιμόρφωσης της Ολυμπιακής παιδείας έγινε μετά από την ακόλουθη διαδικασία. Τρεις παράγοντες (διαλέξεις, ομάδες εργασίας και συνολική εντύπωση) επιλέγηκαν, με βάση τα όσα αναπτύχθηκαν στην εισαγωγή. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου έγινε από μία επιτροπή ειδικών με εμπειρία πάνω από δέκα χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης και της έρευνας. Μετά την επιλογή των παραγόντων που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν στο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της επιμόρφωσης του προγράμματος, δόθηκαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σε 15 καθηγητές Φυσικής Αγωγής με εκπαιδευτική εμπειρία από 10 έως 26 χρόνια ($M=19.45$). Οι ερωτήσεις αφορούσαν στη γνώμη των εκπαιδευτικών για το ποιες ερωτήσεις θα αξιολογούσαν πληρέστερα τον κάθε παράγοντα. Με βάση τις ερωτήσεις που προτάθηκαν από τους 15 εκπαιδευτικούς και από άλλες παρεμφερείς έρευνες κάθε ένας από τους τρεις υπεύθυνους για την κατασκευή του ερωτηματολογίου διάλεξε ερωτήσεις ή δημιούργησε καινούργιες που να αναφέρονται στους παράγοντες οι οποίοι επιλέχθηκαν. Όλες οι ερωτήσεις συγκεντρώθηκαν και η ομάδα συζήτησε για το ποιες τελικά θα παραμείνουν στο τελικό ερωτηματολόγιο. Μετά από τη διαγραφή παρόμοιων ερωτήσεων και την αναπροσαρμογή κάποιων δυσνόητων διατυπώσεων, η ομάδα κατασκευής του ερωτηματολογίου κατέληξε σε 37 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν τρεις παράγοντες της επιμόρφωσης του προγράμματος. Οι 37 ερωτήσεις δόθηκαν σε επτά εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, εκ των οποίων ένας ήταν επίκουρος καθηγητής, ένας λέκτορας, δύο διδάκτορες και τρεις υποψήφιοι διδάκτορες όλοι τους με εκπαιδευτική εμπειρία από 7 έως 14 έτη

($M=9.12$). Σε αυτούς δόθηκαν οι παράγοντες που υποτίθεται ότι σχημάτιζε το ερωτηματολόγιο και ζητήθηκε να τοποθετήσουν κάθε ερώτηση σε έναν από τους παράγοντες που τους δόθηκαν (Παράρτημα Β). Μετά από αυτή τη διαδικασία αφαιρέθηκαν εννιά ερωτήσεις που κατά τη γνώμη της παραπάνω ομάδας δεν αντιστοιχούσαν σε κανένα παράγοντα ή θεωρήθηκε ότι αντιστοιχούν σε άλλο παράγοντα από αυτόν που αρχικά αναφερόταν. Οι 28 ερωτήσεις που απέμειναν (Παράρτημα Α) σχημάτισαν το τελικό ερωτηματολόγιο που αφορούσε τρεις παράγοντες. Το ερωτηματολόγιο ονομάστηκε Κλίμακα Αξιολόγησης Προγράμματος Επιμόρφωσης (ΚΑΠΕ) και εξετάστηκε η εσωτερική συνοχή των παραγόντων και η εγκυρότητα του στην παρούσα εργασία.

Το τελικό ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε μετά από την παραπάνω εργασία χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της επιμόρφωσης του προγράμματος της Ολυμπιακής παιδείας.

Στατιστική ανάλυση

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών (Principal Component Analysis).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ο αριθμός των παραγόντων που πρέπει να διατηρηθούν σε κάθε παραγοντική ανάλυση είναι ζωτικής σημασίας. Για τον καθορισμό τους έχουν προταθεί διάφορες μέθοδοι. Ο πιο διαδεδομένος τρόπος είναι με βάση τις ιδιοτιμές των παραγόντων. Διατηρούνται δηλαδή τόσοι παράγοντες, όσων οι ιδιοτιμές είναι μεγαλύτερες της μονάδας ($eigenvalues > 1.0$). Μία άλλη μέθοδος είναι μέσω του γραφήματος του Scree-plot. Στη μέθοδο αυτή οι παράγοντες καθορίζονται μέσω της οπτικής εξέτασης ενός γραφήματος (Cattell, 1966). Για να καθοριστεί ο αριθμός των παραγόντων του ερωτηματολογίου έγινε παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών χωρίς περιστροφή (Principal Component analysis). Η ανάλυση έδειξε ότι τρεις παράγοντες είχαν ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας, ενώ και το γράφημα

του Scree-plot συνηγορούσε για διατήρηση τριών παραγόντων. Από το αρχικό ερωτηματολόγιο εξαιρέθηκαν περαιτέρω ανάλυσης 7 ερωτήσεις των οποίων οι φορτίσεις ήταν μικρότερες από .30, ή δεν φόρτιζαν σε κανένα παράγοντα. Κατόπιν έγινε παραγοντική ανάλυση και με ορθογώνια (varimax) αλλά και με πλάγια (oblimin) περιστροφή ώστε να εξεταστεί η δομή των παραγόντων του ερωτηματολογίου. Οι δύο αναλύσεις έδωσαν παρεμφερή αποτελέσματα. Πάντως, η παρατήρηση του πίνακα συσχέτισης των παραγόντων (πίνακας 2) έδειξε ότι οι τιμές συσχέτισης κυμαινόταν από .32 έως .54. Σύμφωνα με τους Tabachnick και Fidell (1996), τιμές συσχέτισης παραγόντων από .32 και πάνω χρειάζονται ανάλυση με oblimin περιστροφή. Έτσι αποφασίστηκε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης με πλάγια (oblimin) περιστροφή. Η νέα ανάλυση έδειξε ότι οι τρεις παράγοντες εξηγούν το 57,24% της διακύμανσης ($KMO=.93$, Bartlett's Test of Sphericity = 6121.48, $p<.001$). Ο συντελεστής α του Cronbach για τον παράγοντα «διαλέξεις» (10 ερωτήσεις) ήταν .88, για τον παράγοντα «ομάδες εργασίας» (6 ερωτήσεις) ήταν .90 και για τον παράγοντα «συνολική εντύπωση» (5 ερωτήσεις) ήταν .74. Οι φορτίσεις των ερωτήσεων στους παράγοντες παρουσιάζονται στον πίνακα 2 (φορτίσεις μικρότερες του .30 δεν αναφέρονται), ενώ οι συσχετίσεις (Pearson correlations coefficients) για τους παράγοντες του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις παραγόντων ΚΑΠΕ

Παράγοντες	1	2	3
Διαλέξεις σεμιναρίου	1.0		
Ομάδες εργασίας	.49**	1.0	
Συνολική εντύπωση	.54**	.32*	1.0

* σημαντικότητα συσχέτισης σε επίπεδο 0.05.

** σημαντικότητα συσχέτισης σε επίπεδο 0.01.

Πίνακας 2. Παράγοντες της Κλίμακας Αξιολόγησης Προγράμματος Επιμόρφωσης (φορτίσεις <.30 παραλείπονται)

	παράγοντες		
	1	2	3
Παράγοντας 1 – Διαλέξεις σεμιναρίου			
Παρουσιάσεις του Αθήνα 2004 (4 ^η μέρα)	.802		
Πολιτισμός και Ο.Α. (3 ^η μέρα)	.797		
Διαλέξεις σεμιναρίου	.797		
Εκπαίδευση και Ο.Α. (2 ^η μέρα),	.709		
Μετάδοση ενθουσιασμού για τη δουλειά (εισηγητών)	.689		
Αποτελεσματική χρησιμοποίηση χρόνου(εισηγητών)	.674		
Αν ήταν προετοιμασμένοι (εισηγητών)	.671		
Ενθάρρυνση δημιουργικής σκέψης (εισηγητών)	.636		
Υψηλή εισηγήσεων παρουσιάστηκε καθαρά (εισηγητών)	.599		
Το πρόγραμμα της Ο.Π. (1 ^η μέρα)	.384		
Παράγοντας 2 - Ομάδες εργασίας			
Ενθάρρυνση δημιουργικής σκέψης (συντονιστών)		.847	
Αποτελεσματική χρησιμοποίηση χρόνου(συντονιστών)		.835	
Αν ήταν προετοιμασμένοι (συντονιστών)		.810	
Υψηλή εισηγήσεων παρουσιάστηκε καθαρά (συντονιστών)		.810	
Μετάδοση ενθουσιασμού για τη δουλειά (συντονιστών)		.809	
Ομάδες εργασίας		.763	
Παράγοντας 3 - Συνολική εντύπωση			
Φιλοξενία - εκδηλώσεις			.729
Οργάνωση σεμιναρίου			.707
Εντυπο υλικό			.566
Συνολική εντύπωση από το σεμινάριο	.376		.479
Βοήθεια στη δουλειά από τις γνώσεις που πήρα			.402
Ιδιοτιμές παραγόντων	8.734	2.280	1.004
Ποσοστό εξήγησης κατανομής	41.58%	10.85%	4.77%

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η ανάπτυξη και εξέταση της εσωτερικής συνοχής και εγκυρότητας ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης της επιμόρφωσης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης ήταν ενθαρρυντικά. Οι τρεις παράγοντες που προέκυψαν είχαν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή και το ερωτηματολόγιο αρχικά θεωρείται έγκυρο ώστε να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της επιμόρφωσης της Ολυμπιακής Παιδείας. Βεβαίως μία διερευνητική παραγοντική ανάλυση δεν εξασφαλίζει πλήρως την εγκυρότητα ενός οργάνου. Περαιτέρω έρευνες θα πρέπει να γίνουν με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, σε συνδυασμό και με χρήση άλλων στατιστικών διαδικασιών (επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση), ώστε να μπορεί να επιβεβαιωθεί η εγκυρότητα του οργάνου. Η χρήση όμως της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης είναι αυτή που θεωρείται ότι πρέπει να προτιμάται αρχικά, ιδιαίτερα σε ερωτηματολόγια που για πρώτη φορά χρησιμοποιούνται σε έρευνα (Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000). Η ανάπτυξη οργάνων αξιολόγησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να χρησιμεύσει στα μελλοντικά σεμινάρια επιμόρφωσης της Ολυμπιακής Παιδείας, μέσω της σύγκρισης των αποτελεσμάτων, ώστε να υπάρξει ένας διάλογος από όπου μπορούν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα. Επιπλέον με κατάλληλες προσαρμογές πιθανόν να μπορεί η κλίμακα της παρούσας εργασίας και σε σεμινάρια επιμόρφωσης άλλων εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών διαδικασιών. Προϋπόθεση βέβαια είναι η περαιτέρω διερεύνηση της εγκυρότητας της ΚΑΠΕ, ώστε να εξασφαλιστεί ότι είναι ένα όργανο έγκυρο και αξιόπιστο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αξιολόγηση σεμιναρίων επιμόρφωσης. Πιστεύεται ότι λόγω της αυξανόμενης ανάγκης επιμόρφωσης και της ακολουθούμενης ανάγκης για αξιολόγηση αυτής, η προσπάθεια ανάπτυξης οργάνων αξιολόγησης της επιμόρφωσης θα βρει μιμητές και σε άλλα επιστημονικά πεδία της εκπαίδευσης.

Εργασία 2. Κατασκευή ερωτηματολογίου αξιολόγησης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι σημαντικό στη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος να ακολουθείται η πορεία που σχεδίασε ο εμπνευστής του. Ανάλογα σημαντικό ρόλο, στα πλαίσια αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, παίζει η αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος. Η σημασία αξιολόγησης της εφαρμογής ενός προγράμματος έχει ήδη επισημανθεί (Pronus, 1971). Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να αξιολογείται εάν εφαρμόζεται σύμφωνα με το σχεδιασμό του. Αυτή η διαδικασία βοηθάει σημαντικά στο εντοπισμό λαθών του προγράμματος (Δημητρόπουλος 1999β). Επίσης μπορεί να δώσει απαντήσεις στο πιο στοιχείο του προγράμματος παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία ή αποτυχία του. Άλλωστε η αξιολόγηση δεν πρέπει μόνο να συμπεραίνει ότι κάτι πήγε καλά ή όχι, αλλά να δίνει τα στοιχεία εκείνα που θα αναδείξουν το γιατί συνέβη αυτό (Nevo, 2001).

Για να προχωρήσει μεθοδολογικά σωστά μία διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει με βάση το σκοπό της αξιολόγησης να προσδιοριστούν τα αντικείμενα της. Τα αντικείμενα της αξιολόγησης είναι αυτά τα οποία αξιολογούνται (Δημητρόπουλος, 1999α). Τα αντικείμενα της αξιολόγησης προσδιορίζονται με βάση το σκοπό της αξιολόγησης. Στην περίπτωση μας αντικείμενο της αξιολόγησης είναι το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας. Το ερωτηματολόγιο λοιπόν θα πρέπει να αξιολογεί το παραπάνω αντικείμενο. Όμως το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας είναι ένα γενικό αντικείμενο που αποτελείται από άλλα ειδικότερα. Ο διαχωρισμός των γενικών αντικειμένων σε ειδικότερα είναι πολύ σημαντικός καθώς έτσι καθίσταται η αξιολόγηση λειτουργική και εφαρμόσιμη. Ο χωρισμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε ειδικότερα αντικείμενα παρουσιάζεται από τον Δημητρόπουλο (1999β), ο οποίος τα χωρίζει σε συντελεστές (έμψυχους) και παράγοντες (μη έμψυχους). Στους μη έμψυχους παράγοντες τοποθετούνται οι στόχοι του προγράμματος, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο του, το υλικό

στήριξης διδασκαλίας, οι υποδομές και η διοίκηση. Μία άλλη προσέγγιση αναφέρει πως το συνολικό εκπαιδευτικό έργο έχει μία δομή και συγκεκριμένους δείκτες ποιότητας οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος (Solomon, 1998). Οι δείκτες ποιότητας καταμερίζονται σε θεματικές περιοχές της σχολικής πραγματικότητας οι οποίες ομαδοποιούνται με βάση τη διάκριση α) Δεδομένα σχολείου, β) Διαδικασίες, γ) Αποτελέσματα (Barr & Dreeben, 1983. Willms, 1992). Στα δεδομένα του σχολείου περιλαμβάνονται οι υποδομές των σχολείων, τα βιβλία, η διοίκηση και το προσωπικό του σχολείου. Στις διαδικασίες περιλαμβάνονται οι σχέσεις (εκπαιδευτικών μεταξύ τους, εκπαιδευτικών-μαθητών, σχολείου και τοπικής κοινωνίας) και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο (τρόποι διδασκαλίας, διαδικασία προσέγγισης της μάθησης κλπ). Στα αποτελέσματα περιλαμβάνονται τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα (επίδοση, απόδοση, επίτευξη στόχων κλπ).

Η αξιολόγηση των έμψυχων συντελεστών του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας ήταν πέρα από τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Έτσι στα αντικείμενα της αξιολόγησης του προγράμματος δεν υπήρξε μέριμνα για την επιλογή τέτοιων αντικειμένων. Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω επιλέχθηκαν πέντε αντικείμενα που θεωρείται ότι αποτελούν τη λειτουργική δομή στην εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος: α) οι υποδομές, β) εκπαιδευτικό υλικό, γ) διοίκηση, δ) σχέσεις και ε) εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Τα παραπάνω έχουν αποτελέσει αντικείμενα αξιολόγησης σε πολλές άλλες έρευνες στο παρελθόν. Οι υποδομές των σχολείων και ο ρόλος τους στη συμπεριφορά των μαθητών ήταν το αντικείμενο μελέτης στην έρευνα του Βασιλάκη (1995), ενώ ο Γερμανός (1996) παρουσιάζει μία γενική θεώρηση των επιπτώσεων του χώρου του σχολείου στις διαδικασίες αγωγής. Υπό τον όρο εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνονται στην παρούσα εργασία όλα εκείνα τα βιβλία, συγγράμματα, αναλυτικό πρόγραμμα και γενικά το έντυπο υλικό που παρεσχέθη στον εκπαιδευτικό της Ολυμπιακής Παιδείας. Το αντικείμενο αυτό αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα έρευνας στην εκπαίδευση. Μία

εισαγωγή στον προβληματισμό για την έρευνα και ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων παρουσιάζεται ήδη από τον Stenhouse (1974). Λίγο αργότερα ο Skilbeck (1984) παρουσιάζει στο βιβλίο του μία σύνοψη στον προβληματισμό της ανάπτυξης μαθημάτων και αναλυτικών προγραμμάτων. Επίσης υπάρχουν πάνω στο ίδιο αντικείμενο σύγχρονες μελέτες και στην ελληνική εκπαίδευση (Βρετός & Καψάλης, 1997. Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996). Η συμβολή της διοίκησης σε μία αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία έχει τονιστεί από σειρά ερευνών (Dean, 1985. Θεοφιλίδης, 1994. Grace, 1997. Hall, Mackay & Morgan, 1986). Πρόσφατα, οι Pashiardis και Orfanou (1999) διεξήγαγαν μία έρευνα όπου 115 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολόγησαν διάφορα μέρη της διοίκησης των σχολείων τους. Τα αποτελέσματα της εργασίας καταλήγουν ότι η αξιολόγηση της διοίκησης από τους εκπαιδευτικούς είναι τελικά αυτή που πραγματικά αποδίδει την αποτελεσματικότητα της. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν πρόσφατα, όταν σε έρευνα της Eliophotou-Menon (2002) με τη συμμετοχή 145 εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα ανέδειξαν αποτελεσματική τη διοίκηση της σχολικής μονάδας μόνον όταν οι εκπαιδευτικοί την θεωρούσαν αποτελεσματική. Οι καλές σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών είναι σημαντικοί παράγοντες επιτυχίας κάθε διαδικασίας αγωγής όπως επιβεβαιώνεται από πολλές σύγχρονες έρευνες (Birch & Ladd, 1997. Hughes, Cavell & Willson, 2001. Kesner, 2000. Pianta, 1998). Το ίδιο σημαντικές είναι και οι σχέσεις μεταξύ των καθηγητών, αλλά και του σχολείου γενικότερα με την τοπική κοινωνία (γονείς, κοινότητα) (Charman, Barcikowski, Sowah, Gyamera & Woode, 2002. Pelton, 1983). Πολύ πρόσφατα ο Hargreaves (2001) στην έρευνα του με 53 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναδεικνύει μέσα από τις συνεντεύξεις που πήρε το δυναμικό και καθοριστικό ρόλο των σχέσεων μεταξύ συναδέλφων. Στην παραπάνω έρευνα αναδεικνύεται η δυναμική των συναισθηματικών μεταβλητών που αναπτύσσονται (κατανόηση, αποδοχή, δέσμευση για δουλειά) στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τη

σημαντικότητα της σχέσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία, αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν χώρες που χρηματοδοτούν προγράμματα για τη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στην εκπαίδευση (Charman et al. 2002). Τέλος η δυναμική του εκπαιδευτικού περιεχομένου ενός προγράμματος, δηλαδή ο τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης της μάθησης, καθώς και η ελκυστικότητα των δραστηριοτήτων που προσφέρει στους μαθητές είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος (Hargreaves & Woods, 1984. Hargreaves, 1989). Στον ελληνικό χώρο πρόσφατα ο Πανταζής (1997) παρουσίασε την εργασία του, όπου αναδεικνύεται η σημαντικότητα της προσανατολισμένης στο μαθητή διδασκαλίας.

Πέρα από τα παραπάνω πέντε αντικείμενα αξιολόγησης, που όπως συνάγεται από την παράθεση των ερευνών είναι πολύ σημαντικά για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ένα ακόμα αντικείμενο αξιολόγησης προστέθηκε: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του προγράμματος. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας στη διαδικασία εφαρμογής οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας (Guskey, 2000). Βεβαίως για την αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είχε ήδη ληφθεί πρόνοια (εργασία 1). Θεωρείται όμως πολύ ποιο αποτελεσματικό η συμβολή της επιμόρφωσης να κρίνεται μετά την εφαρμογή της διαδικασίας για την οποία έλαβε χώρα η επιμόρφωση, καθώς τότε είναι σε θέση να κριθεί εάν έπαιξε ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος ή όχι (Guskey, 2000). Επιπλέον η διασταύρωση των δύο αξιολογήσεων της επιμόρφωσης είναι ένας παράγοντας αυτοελέγχου της αξιολόγησης, κάτι που θεωρείται αναπόσπαστο μέρος κάθε αξιολόγησης δυναμικής μορφής (Δημητρόπουλος, 1999α).

Τέλος ένα στοιχείο που περιέχεται στο δείκτη ποιότητας «αποτελέσματα του προγράμματος» (Bart & Dreeben, 1983. Willms, 1992), είναι η επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Θεωρήθηκε λοιπόν αναγκαίο να υπάρχει και ένα αντικείμενο που να αναφέρεται στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα του προγράμματος. Έτσι ένας επιπλέον

παράγοντας προστέθηκε στους υπόλοιπους έξι και περιείχε ερωτήσεις που διερευνούσε την υλοποίηση των βασικών στόχων του προγράμματος. Η πρόσθεση στην αξιολόγηση της χρήσης στοχοκεντρικού μοντέλου (έλεγχος υλοποίησης στόχων) πέρα ότι δίνει επιπλέον αξιοπιστία στη διαδικασία, εκπληρώνει και το βασικό δομικό στοιχείο της δυναμικής αξιολόγησης, την εκλεκτικότητα (Δημητρόπουλος, 1999α). Έτσι συνολικά επτά παράγοντες θεωρήθηκε ότι πρέπει να καλύπτει το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας. Καταλήγοντας λοιπόν, θεωρήθηκε ότι το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας πρέπει να περιέχει συνολικά επτά παράγοντες.

Το καινοτόμο πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής που αναφέρεται στην παρούσα εργασία είναι το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας που εφαρμόζεται στην Ελλάδα από το 2000 σε όλα σχεδόν τα σχολεία της χώρας (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο). Το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας ενσωματώνει στη διαδικασία εφαρμογής του σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις. Η διαθεματική διδασκαλία είναι ένα βασικό στοιχείο του προγράμματος καθώς για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων του χρησιμοποιούνται κινητικές, εικαστικές και θεωρητικές προσεγγίσεις. Επίσης κυρίαρχο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προτείνεται στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής είναι η χρήση του βιωματικού τρόπου μάθησης, με το μαθητή να αποτελεί το κεντρικό πρόσωπο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι βασικότεροι στόχοι του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας είναι: α) να παρακινήσει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της, β) να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα των Ολυμπιακών αγώνων για τη χώρα μας, γ) να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα του εθελοντισμού για την επιτυχία των αγώνων, και δ) τη μύηση των μαθητών στην ιστορία και οργάνωση των σύγχρονων Ολυμπιακών αγώνων.

Όπως γίνεται κατανοητό από όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, η επιλογή των αντικειμένων αξιολόγησης έγινε με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία, τη δομή της εφαρμογής του προγράμματος και τους βασικούς στόχους του. Σαν κριτήριο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε η γνώμη των ερωτηθέντων που είναι

ένα εσωτερικό και ποιοτικό κριτήριο. Ένα μέρος λοιπόν της αξιολόγησης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας στηρίχθηκε στην ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου, του οποίου οι ερωτήσεις θα διαμόρφωναν τους επτά παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Είναι σαφές πως η παρούσα εργασία δεν αναφέρεται σε μία συνολική και πλήρη αξιολόγηση του προγράμματος. Ο σκοπός της ήταν η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της εφαρμογής και της επίτευξης των στόχων ενός καινοτόμου προγράμματος Φυσικής Αγωγής. Παράλληλες διαδικασίες αξιολόγησης έχουν ήδη αναπτυχθεί οι οποίες αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στην αποδοχή του προγράμματος από την εκπαιδευτική κοινότητα και από τους γονείς. Επιπρόσθετα, διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης αναπτύχθηκαν από ειδικό σώμα καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Μέχρι σήμερα δεν υπήρξε ανάλογη προσπάθεια ανάπτυξης ενός οργάνου αξιολόγησης της εφαρμογής ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής. Ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο αξιολόγησης της εφαρμογής ενός καινοτόμου προγράμματος Φ.Α. πιστεύεται ότι θα βοηθήσει την προσπάθεια βελτίωσης του προγράμματος. Επίσης, με κατάλληλες προσαρμογές να μπορεί ίσως να χρησιμοποιηθεί και σε παραδοσιακά προγράμματα Φ.Α. (π.χ. σχολική Φ.Α.) ή και σε άλλα παρεμφερή καινοτόμα προγράμματα Φυσικής Αγωγής (δια βίου άσκηση, αγωγής υγείας κλπ.).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 254 καθηγητές Φυσικής Αγωγής που εργαζόταν στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής παιδείας κατά τη σχολική χρονιά 2001-2002. Από αυτούς 147 ήταν άνδρες ηλικίας 32.3 (± 7.4) και 107 γυναίκες ηλικίας 27.5 (± 8.2). Από τους καθηγητές ζητήθηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος. Οι καθηγητές που συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα ήταν το 12.7% του πληθυσμού που συνολικά εργάζονται στο πρόγραμμα.

Κατασκευή οργάνων

Η κατασκευή του οργάνου που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του προγράμματος της Ολυμπιακής παιδείας έγινε μετά από την ακόλουθη διαδικασία. Βασιζόμενοι στην σχετική βιβλιογραφία που αναφέρεται σε αξιολογήσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επιλέχθηκαν επτά (7) παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή και το τελικό αποτέλεσμα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Την κατασκευή του ερωτηματολογίου ανέλαβε μία επιτροπή ειδικών με εμπειρία άνω των δέκα χρόνων στην εκπαίδευση και την έρευνα. Μετά την επιλογή των παραγόντων που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν στο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του προγράμματος, δόθηκαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σε 15 καθηγητές Φυσικής Αγωγής με εκπαιδευτική εμπειρία από 10 έως 26 χρόνια (ΜΟ=19.45). Οι ερωτήσεις αφορούσαν τη γνώμη των εκπαιδευτικών για το ποιες ερωτήσεις θα αξιολογούσαν πληρέστερα τον κάθε παράγοντα. Με βάση τις ερωτήσεις που προτάθηκαν από τους 15 εκπαιδευτικούς και από άλλες παρεμφερείς έρευνες κάθε ένας από τους τρεις υπεύθυνους για την κατασκευή του ερωτηματολογίου διάλεξε ερωτήσεις ή δημιούργησε καινούργιες που να αναφέρονται στους παράγοντες οι οποίοι επιλέχθηκαν. Όλες οι ερωτήσεις συγκεντρώθηκαν και η ομάδα συζήτησε για το ποιες τελικά θα παραμείνουν στο τελικό ερωτηματολόγιο. Μετά από τη διαγραφή παρεμφερών ερωτήσεων και την αναπροσαρμογή κάποιων δυσνόητων διατυπώσεων, η ομάδα κατασκευής του ερωτηματολογίου κατέληξε σε 45 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν 7 παράγοντες του προγράμματος. Οι 45 αυτές ερωτήσεις δόθηκαν σε επτά εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, εκ των οποίων ένας ήταν επίκουρος καθηγητής, ένας λέκτορας, δύο διδάκτορες και τρεις υποψήφιοι διδάκτορες όλοι τους με σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία. Σε αυτούς δόθηκαν οι παράγοντες που υποτίθεται ότι σχημάτιζε το ερωτηματολόγιο και ζητήθηκε να τοποθετήσουν κάθε ερώτηση σε έναν από τους παράγοντες που τους δόθηκαν (Παράρτημα Ε). Μετά από αυτή τη διαδικασία αφαιρέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις που κατά τη γνώμη της παραπάνω ομάδας δεν αντιστοιχούσαν σε κανένα παράγοντα ή θεωρήθηκε ότι αντιστοιχούν σε άλλο

παράγοντα από αυτόν που αρχικά αναφερόταν. Οι εναπομείναντες 41 ερωτήσεις σχημάτισαν το τελικό ερωτηματολόγιο που αφορούσε 7 παράγοντες (Παράρτημα Δ). Ο παράγοντας 1 αναφερόταν στις υποδομές των σχολείων, ο παράγοντας 2 στα βιβλία και το έντυπο υλικό που δόθηκε στους καθηγητές, ο παράγοντας 3 αφορούσε στη διοίκηση των σχολικών μονάδων (διευθυντής, υποδιευθυντής), ο παράγοντας 4 στις σχέσεις που διαμορφωνόταν στην σχολική μονάδα μεταξύ μαθητών, καθηγητών, σχολείου και τοπικής κοινωνίας, ο παράγοντας 5 περιείχε ερωτήσεις που σχετιζόταν με την επιμόρφωση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το πρόγραμμα, ενώ ο παράγοντας 6 αφορούσε το εκπαιδευτικό περιεχόμενο του προγράμματος (βιωματική προσέγγιση, διαθεματική εκπαίδευση), τέλος ο παράγοντας 7 περιείχε ερωτήσεις που αφορούσαν στην υλοποίηση των στόχων του προγράμματος.

Το τελικό ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε μετά από την παραπάνω εργασία, ονομάστηκε Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής (ΕΑΠΦΑ). Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε η εσωτερική συνοχή των παραγόντων και η παραγοντική δομή του.

Στατιστική ανάλυση

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών (Principal Component Analysis).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για να καθοριστεί ο αριθμός των παραγόντων του ερωτηματολογίου έγινε παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών χωρίς περιστροφή (Principal Component analysis). Η ανάλυση έδειξε ότι επτά παράγοντες είχαν ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας, ενώ και το γράφημα του Scree-plot συνηγορούσε για διατήρηση επτά παραγόντων. Κατόπιν έγινε παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών και με ορθογώνια (varimax) αλλά και με πλάγια (oblimin) περιστροφή ώστε να εξεταστεί η δομή των παραγόντων του ερωτηματολογίου. Οι δύο αναλύσεις έδωσαν παρεμφερή αποτελέσματα.

Πάντως, η παρατήρηση του πίνακα συσχέτισης των παραγόντων (πίνακας 4) έδειξε ότι οι τιμές συσχέτισης κυμαινόταν από .001 έως .545. Σύμφωνα με τους Tabachnick και Fidell (1996), τιμές συσχέτισης παραγόντων από .32 και πάνω χρειάζονται ανάλυση με πλάγια περιστροφή (oblimin). Έτσι αποφασίστηκε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης με ορθογώνια περιστροφή (varimax). Από το αρχικό ερωτηματολόγιο εξαιρέθηκαν περαιτέρω ανάλυσης 11 ερωτήσεις των οποίων οι φορτίσεις ήταν μικρότερες από .30, ή δεν φόρτιζαν σε κανένα παράγοντα. Η νέα ανάλυση έδειξε ότι οι επτά παράγοντες εξηγούν το 66,78% της διακύμανσης ($KMO=.73$, Bartlett's Test of Sphericity = 3720.20, $p<.001$). Ο συντελεστής α του Cronbach για τον παράγοντα «υποδομή» (5 ερωτήσεις) ήταν .88, για τον παράγοντα «περιεχόμενο προγράμματος» (4 ερωτήσεις) ήταν .92, για τον παράγοντα «εκπαιδευτικό υλικό» (5 ερωτήσεις) ήταν .84, για τον παράγοντα «διοίκηση» (4 ερωτήσεις) ήταν .85, για τον παράγοντα «επιμόρφωση» (4 ερωτήσεις) ήταν .67, για τον παράγοντα «σχέσεις» (4 ερωτήσεις) ήταν .81 και για τον παράγοντα «στόχοι» (4 ερωτήσεις) ήταν .67. Οι φορτίσεις των ερωτήσεων στους παράγοντες παρουσιάζονται στον πίνακα 4 (φορτίσεις μικρότερες του .30 δεν αναφέρονται), ενώ οι συσχετίσεις για τους παράγοντες του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Συσχετίσεις των παραγόντων του ΕΑΠΦΑ

Παράγοντες	1	2	3	4	5	6	7
Διοίκηση	1.000						
Υποδομή	.051	1.000					
Εκπαιδευτικό Υλικό	-.126*	.288**	1.000				
Σχέσεις	-.001	.324**	.248**	1.000			
Στόχοι	-.068	.239**	.177**	.243**	1.000		
Επιμόρφωση	-.079	.303**	.545**	.222**	.212**	1.000	
Περιεχόμενο προγράμματος	-.123*	.009	.066	-.024	-.008	-.044	1.000

* σημαντικότητα συσχέτισης σε επίπεδο 0.05.

** σημαντικότητα συσχέτισης σε επίπεδο 0.01.

Πίνακας 4. Παράγοντες του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής (φορτίσεις < .30 παραλείπονται)

Παράγοντες	Φορτίσεις ερωτήσεων						
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Παράγοντας 1 - Υποδομή							
Η υποδομή του σχολείου (εργαστήρια, γραφεία, αίθουσες, εποπτικά μέσα) ήταν επαρκής για την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας							.844
Οι χώροι του σχολείου ήταν πάντα στη διάθεσή μου, για την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας							.837
Οι αθλητικές εγκαταστάσεις του σχολείου ήταν επαρκείς για την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας							.813
Το αθλητικό υλικό του σχολείου κάλυπτε πλήρως τις ανάγκες του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας							.773
Ο εξοπλισμός του σχολείου κάλυπτε τις ανάγκες των εικαστικών και θεωρητικών προσεγγίσεων της ΟΠ							.710
Παράγοντας 2 – Περιεχόμενο Προγράμματος							
Η διαθεματική διδασκαλία (κινητικές, θεωρητικές, εικαστικές προσεγγίσεις) παρακινούσε θετικά τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της ΟΠ							.919
Ο βιωματικός τρόπος μάθησης που εφαρμόστηκε είχε θετική ανταπόκριση από τους μαθητές							.898
Οι δραστηριότητες που προτεινόταν από το πρόγραμμα της ΟΠ ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα των μαθητών							.852
Τα περιεχόμενα του προγράμματος της ΟΠ ικανοποίησαν τους μαθητές							.835
Παράγοντας 3 – Διοίκηση							
Η διεύθυνση του σχολείου βοήθησε στην εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας							.884
Η διεύθυνση του σχολείου έλαβε υπόψη της στη διαμόρφωση του προγράμματος τις ιδιαιτερότητες της ΟΠ							.873
Η διεύθυνση παρακολουθούσε από κοντά το πρόγραμμα της ΟΠ							.850
Η διεύθυνση του σχολείου προσπαθούσε να λύνει τα όποια προβλήματα παρουσιαζόταν στην εφαρμογή της ΟΠ							.832
Παράγοντας 4 – Εκπαιδευτικό Υλικό							
Το βιβλίο "Ολυμπιακή Παιδεία. Από τη θεωρία στην πράξη" βοήθησε στην εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας							.814

Από το εκπαιδευτικό υλικό συνολικά πήρα πολλές ιδέες για τις δραστηριότητες του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	.793
Τα περιεχόμενα του βιβλίου "Ολυμπιακή Παιδεία. Από τη θεωρία στην πράξη" ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών	.791
Τα περιεχόμενα του βιβλίου "Ολυμπιακή Παιδεία. Από τη θεωρία στην πράξη" είναι σαφή	.646
Συνολικά το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος είναι εύχρηστο για τον εκπαιδευτικό	.585
Παράγοντας 5 – Σχέσεις	
Οι σχέσεις μου με τους μαθητές βοήθησαν στην εφαρμογή του προγράμματος της ΟΠ	.853
Οι άλλοι καθηγητές του σχολείου με βοήθησαν πολύ	.816
Τα όποια προβλήματα που προέκυπταν στο σχολείο αντιμετωπιζόνταν από το σύλλογο καθηγητών με πνεύμα συνεργασίας	.804
Οι σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία (αυτοδιοίκηση, σύλλογος γονέων) βοήθησαν στην εφαρμογή του προγράμματος	.632
Παράγοντας 6 - Επιμόρφωση	
Τα σεμινάρια που παρακολούθησα μου ξεκαθάρισαν πως πρέπει να εφαρμοστεί η ΟΠ	.751
Από τα σεμινάρια πήρα πολλές ιδέες για τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην ΟΠ	.705
Τα σεμινάρια με βοήθησαν ώστε να εφαρμόσω νέες εκπαιδευτικές μεθόδους στα πλαίσια της ΟΠ	.606
Τα σεμινάρια που παρακολούθησα με βοήθησαν πολύ στην εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	.507
Παράγοντας 7 – Στόχοι	
Οι περισσότεροι μαθητές θέλουν να συμμετάσχουν ως εθελοντές στους αγώνες του 2004	.844
Οι μαθητές κατανόησαν τη σπουδαιότητα των Ολυμπιακών αγώνων του 2004 για τη χώρα μας	.792
Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	.561
Οι μαθητές έμαθαν πολλά για την οργάνωση των σύγχρονων Ολυμπιακών αγώνων	.378 .507
Ιδιοτιμές παραγόντων	5.56 4.06 2.71 2.41 2.27 1.79 1.20

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η εφαρμογή ενός προγράμματος σύμφωνα με το σχεδιασμό του και χωρίς προβλήματα παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του προγράμματος. Εύχρηστα όργανα που αξιολογούν την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι χρήσιμα εργαλεία στη συνολική αποτίμηση της αξίας ενός προγράμματος. Τα τελευταία χρόνια πολλά καινοτόμα προγράμματα Φυσικής Αγωγής αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα (αγωγής υγείας, δια βίου άσκηση κλπ.), χωρίς όμως να αναπτυχθούν παράλληλα όργανα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και για άλλα παρεμφερή προγράμματα. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου οργάνου αξιολόγησης της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, θα μπορούσε να δώσει ώθηση στη σωστότερη αξιολόγηση των επιτευγμάτων μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πέρα από αυτό θα μπορούσε να αναπτυχθεί μία ενιαία βάση για αποτίμηση προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε διαφορετικό χρόνο και συνθήκες.

Η παρούσα εργασία είναι μία αρχική προσπάθεια ανάπτυξης ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης της εφαρμογής ενός καινοτόμου προγράμματος Φ.Α. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης (λύση επτά παραγόντων) είναι ενθαρρυντικά προς τον σκοπό αυτό. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων του ΕΑΠΦΑ είναι ικανοποιητική και οι φορτίσεις των ερωτήσεων στους επτά παράγοντες έχουν αποδεκτές τιμές (πίνακας 1). Η αρχική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου δείχνει ότι το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο για την αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας.

Παρά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της παρούσας εργασίας περαιτέρω έρευνα θα χρειαστεί για να επιβεβαιωθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία του παραπάνω οργάνου. Μία εργασία με μεγαλύτερο δείγμα και με χρήση επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης θα πρέπει να είναι το επόμενο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης η χρήση του ΕΑΠΦΑ με κατάλληλες προσαρμογές και σε άλλα παρεμφερή καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα θα επιβεβαίωνε περαιτέρω την εγκυρότητα και αξιοπιστία του.

3. 2. Αξιολόγηση επιμόρφωσης της Ολυμπιακής Παιδείας

Εργασία 3. Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ολυμπιακής Παιδείας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία αναφέρεται στα αποτελέσματα της αξιολόγησης των σεμιναρίων του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας που πραγματοποιήθηκαν στην Αθήνα τον Δεκέμβριο του 2001 και τον Ιανουάριο του 2002. Τα σεμινάρια αφορούσαν την επιμόρφωση περίπου χιλίων (1000) εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής που προσλήφθηκαν για την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής παιδείας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οργανώθηκαν από το ΥΠΕΠΘ, και το Αθήνα 2004.

Η αξιολόγηση έγινε αποκλειστικά από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και είχε σαν στόχο τον εντοπισμό της ανταπόκρισης του σεμιναρίου στους εκπαιδευτικούς, την ανάδειξη των δυνατών σημείων του και τη διερεύνηση των προβλημάτων και αδυναμιών των σεμιναρίων. Τα αντικείμενα που επιλέχθηκαν να αξιολογηθούν με βάση την πιλοτική έρευνα ανάπτυξης του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε ήταν: α) οι διαλέξεις των σεμιναρίων, β) οι ομάδες εργασίας των σεμιναρίων και γ) η συνολική εντύπωση των εκπαιδευτικών από τα σεμινάρια.

Η αξιολόγηση έγινε με διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί μόνο που πήραν μέρος στην επιμόρφωση αξιολόγησαν και την ποιότητα της επιμόρφωσης που έλαβαν από τα σεμινάρια. Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης αν και σχετικά πρόσφατα άρχισε να κερδίζει έδαφος στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, έχει τη δυνατότητα να εντοπίζει πολλά και ουσιαστικά στοιχεία κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας (Nevo, 2001. Solomon, 1998). Για να μπορούν να εξαχθούν κρίσεις θα πρέπει να καθοριστούν τα αποδεκτά επίπεδα απόδοσης. Στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ήταν από το 1 έως το 5, με το 5 να είναι η

ανώτερη θετική βαθμολογία που θα μπορούσαν να σημειώσουν οι εκπαιδευτικοί. Επειδή δεν υπήρχε δυνατότητα σύγκρισης με άλλες έρευνες στο παρελθόν θεωρήθηκε ότι το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης θα κυμαινόταν κοντά στο 4, πάντως τουλάχιστον πάνω από 3.5.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η αξιολόγηση των σεμιναρίων της Ολυμπιακής Παιδείας. Τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής θεωρείται ότι θα προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες και ανατροφοδότηση σχετικά με την ποιότητα της επιμόρφωσης που παρεσχέθη. Επιπροσθέτως, με βάση την αξιολόγηση αυτή οι μελλοντικές προσπάθειες επιμόρφωσης θα μπορούν να σχεδιάζονται καλύτερα και να αποφεύγονται τα λάθη των προηγούμενων προσπαθειών. Τέλος το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε θα εξεταστεί ως προς την εγκυρότητα του με χρήση αναβαθμισμένων στατιστικών διαδικασιών, ώστε να πιστοποιηθεί πλήρως η εγκυρότητα και αξιοπιστία του.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Οι συμμετέχοντες στην αξιολόγηση των σεμιναρίων ήταν 818 καθηγητές Φυσικής Αγωγής. Από αυτούς 389 ήταν άνδρες και 429 γυναίκες. Η μέση ηλικία των καθηγητών ήταν 36.2 ± 7.8 έτη. Τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν την κλίμακα αξιολόγησης της επιμόρφωσης (ΚΑΠΕ) της Ολυμπιακής Παιδείας (Παράρτημα Α) αμέσως μετά τη λήξη των σεμιναρίων. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και η διαδικασία συμπλήρωσης απόλυτα εμπιστευτική. Από τους 1000 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στα σεμινάρια ανταποκρίθηκε το 82% περίπου.

Όργανο μέτρησης

Το όργανο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η Κλίμακα Αξιολόγησης Προγράμματος Επιμόρφωσης (ΚΑΠΕ) που αναπτύχθηκε και εξετάστηκε ως προς την εσωτερική συνοχή και παραγοντική δομή του στην 1^η εργασία (Παράρτημα Α). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 21 ερωτήσεις που αφορούν τρεις παράγοντες: α) Διαλέξεις σεμιναρίων (10 ερωτήσεις), β)

Ομάδες εργασίας (6 ερωτήσεις) και γ) Συνολική εντύπωση από την επιμόρφωση (5 ερωτήσεις). Οι τρεις παράγοντες αυτοί αφορούν την οργάνωση και τη δομή της επιμόρφωσης και οι ερωτήσεις σχηματίστηκαν με βάση τη σχετική βιβλιογραφία.

Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε ήταν ανάλυση συχνοτήτων και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

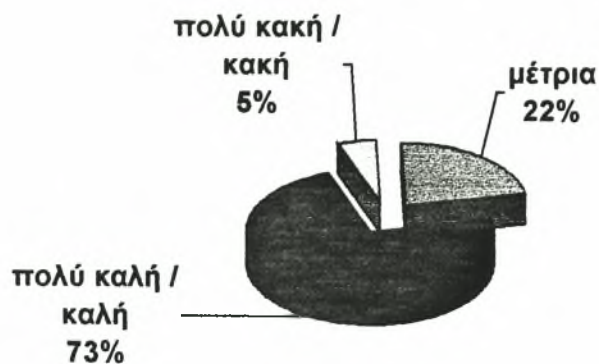
Ανάλυση συχνοτήτων

Στον πίνακα 5 περιέχονται οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Βλέποντας τις τιμές που έλαβαν οι ερωτήσεις της Κλίμακας Αξιολόγησης Προγράμματος Επιμόρφωσης (ΚΑΠΕ), γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά έμειναν ικανοποιημένοι από τα συγκεκριμένα σεμινάρια επιμόρφωσης. Όλες οι τιμές ήταν αρκετά πάνω από το μέσο όρο (3, 1 έως 5 ήταν η βαθμολόγηση), για πολλές μάλιστα ερωτήσεις έφθαναν πολύ ψηλά (4.74 για την ερώτηση «ποιότητα του έντυπου υλικού», 4.22 για την ερώτηση «αν ήταν καλά προετοιμασμένοι οι εισηγητές των διαλέξεων», 4.12 για την ερώτηση «αν ήταν καλά προετοιμασμένοι οι συντονιστές των ομάδων εργασίας»).

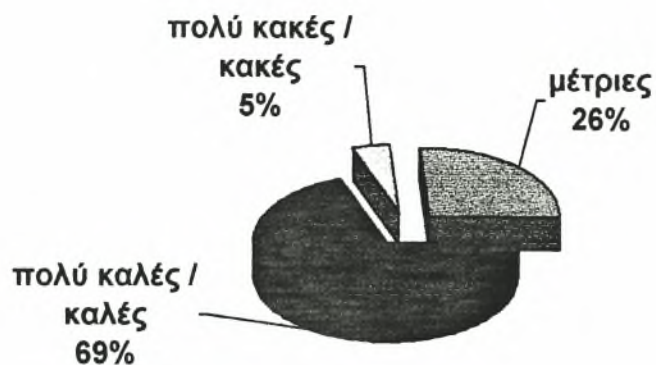
Στα σχήματα 1, 2, 3 απεικονίζεται η συχνότητα των θετικών και αρνητικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ορισμένες από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Πολύ καλά – καλά αφορούν τη βαθμολόγηση με 4 ή 5, μέτρια τη βαθμολόγηση με 3 και κακά τη βαθμολόγηση με 1 ή 2. Το σχήμα 1 αναφέρεται στην οργάνωση του σεμιναρίου, το σχήμα 2 στις διαλέξεις του σεμιναρίου και το σχήμα 3 στα βιωματικά σεμινάρια των ομάδων εργασίας.

Πίνακας 5. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων της ΚΑΠΕ

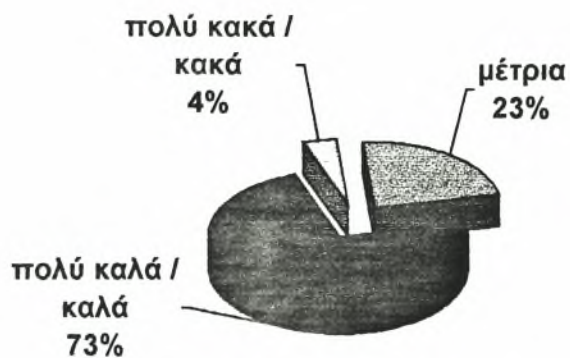
	Μέση τιμή	Σταθερή απόκλιση
Συνολική εντύπωση		
Οργάνωση σεμιναρίου	3.87	.77
Έντυπο υλικό	4.74	.52
Φιλοξενία - εκδηλώσεις	3.72	1.08
Βοήθεια στη δουλειά από τις γνώσεις που πήρα	4.05	.77
Συνολική εντύπωση από το σεμινάριο	3.77	.79
Διαλέξεις σεμιναρίου		
Διαλέξεις σεμιναρίου	3.72	.72
Το πρόγραμμα της Ο.Π. (1 ^η μέρα)	4.02	.75
Εκπαίδευση και Ο.Α. (2 ^η μέρα),	3.88	.74
Πολιτισμός και Ο.Α. (3 ^η μέρα)	3.79	.77
Παρουσιάσεις του Αθήνα 2004 (4 ^η μέρα)	3.89	.78
Αν ήταν προετοιμασμένοι (εισηγητές)	4.22	.66
Μετάδοση ενθουσιασμού για τη δουλειά (εισηγητές)	3.77	.87
Ενθάρρυνση δημιουργικής σκέψης (εισηγητές)	3.85	.85
Υψηλή εισηγήσεων (εισηγητές)	3.79	1.68
Αποτελεσματική χρησιμοποίηση χρόνου (εισηγητές)	3.63	.85
Ομάδες εργασίας (συντονιστές)		
Αν ήταν προετοιμασμένοι	4.12	.75
Μετάδοση ενθουσιασμού για τη δουλειά	4.00	.87
Ενθάρρυνση δημιουργικής σκέψης	4.10	.83
Υψηλή εισηγήσεων	3.83	.89
Αποτελεσματική χρησιμοποίηση χρόνου	3.90	.89
Βιωματικά σεμινάρια	3.89	.84



Σχήμα 1. Αξιολόγηση της οργάνωσης του σεμιναρίου.



Σχήμα 2. Αξιολόγηση διαλέξεων σεμιναρίου.



Σχήμα 3. Αξιολόγηση των ομάδων εργασίας.

Στο σχήμα 1 φαίνεται η οργανωτική επιτυχία του σεμιναρίου όπου το 73% των απαντήσεων το χαρακτηρίζουν από καλό έως πολύ καλό, το 22% μέτριο και μόνο το 5% από κακό έως πολύ κακό. Στο σχήμα 2 παρατηρείται ότι οι διαλέξεις του σεμιναρίου αξιολογήθηκαν από καλές έως πολύ καλές από το 69% των απαντήσεων, μέτρια από το 26% των απαντήσεων και μόλις το 5% των απαντήσεων τις χαρακτήρισε από κακές έως πολύ κακές. Στο σχήμα 3 που απεικονίζει την αξιολόγηση των ομάδων εργασίας φαίνεται για ακόμη μια φορά η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από την δουλειά που έγινε στις ομάδες αυτές. Το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων (73%) αξιολόγησε τη δουλειά στις ομάδες εργασίας πολύ καλή και καλή, το 23% των απαντήσεων την αξιολόγησε σαν μέτρια και το μόλις το 4% των απαντήσεων την αξιολόγησε κακή.

Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση

Εξέταση του μοντέλου

Η διαδικασία της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης επιλέχθηκε ώστε να εξεταστεί η επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου (ΚΑΠΕ). Το μοντέλο που εξετάστηκε (μοντέλο 1) βασίστηκε στην δομή που παρουσίασε το ερωτηματολόγιο στην εργασία 1. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω εργασίας, 21 μεταβλητές είναι εκδηλώσεις τριών παραγόντων. Οι δέκα από αυτές θεωρείται ότι έχουν φόρτιση διαφορετική του μηδενός στον παράγοντα «διαλέξεις σεμιναρίου», έξι από αυτές φόρτιση διαφορετική του μηδενός στον παράγοντα «ομάδες εργασίας» και πέντε από αυτές φόρτιση διαφορετική του μηδενός στον παράγοντα «συνολική εντύπωση». Δεδομένου ότι στην εργασία 1 χρησιμοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση με πλάγια (oblimin) περιστροφή οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών παραγόντων θεωρήθηκε ότι είναι διαφορετική του μηδενός, δηλαδή ότι οι τρεις παράγοντες συσχετίζονται μεταξύ τους.

Αξιολόγηση καταλληλότητας

Αρχικά η συνολική καταλληλότητα των δεδομένων του υποθετικού μοντέλου αξιολογείται με τη μέθοδο του χ^2 . Μη στατιστικά σημαντική τιμή του χ^2 είναι θετική ένδειξη για την καταλληλότητα του μοντέλου. Επειδή

όμως αυτή η διαδικασία είναι κάπως προβληματική (ευαισθησία στο μέγεθος του δείγματος και αποκλίσεις της κανονικής κατανομής), εξετάζονται παράλληλα και άλλοι εναλλακτικοί δείκτες καταλληλότητας του μοντέλου. Οι Hoyle και Panter (1995) προτείνουν έναν απόλυτο δείκτη (absolute) και έναν δείκτη σχετικής βελτίωσης (incremental) έτσι ώστε να μετρηθεί η καταλληλότητα των προτεινόμενων μοντέλων. Έτσι για την αξιολόγηση της καταλληλότητας του μοντέλου αποφασίστηκε να παρουσιαστούν: η τιμή του χ^2 , ο λόγος της τιμής του χ^2 προς τους βαθμούς ελευθερίας, ο απόλυτος δείκτης RMSEA (Bentler, 1995) και ο δείκτης σχετικής βελτίωσης CFI (Bentler, 1990). Οι παραπάνω δείκτες είναι λιγότερο ευαίσθητοι στο μέγεθος του δείγματος και στη μέθοδο υπολογισμού (Fan, Thompson, & Wang, 1999). Σύμφωνα με τους Hu και Bentler (1999) τιμές κοντά στο .06 για τον δείκτη RMSEA και κοντά στο .95 για το δείκτη CFI είναι ικανοποιητικές ώστε να επιβεβαιωθεί η καταλληλότητα του προτεινόμενου μοντέλου.

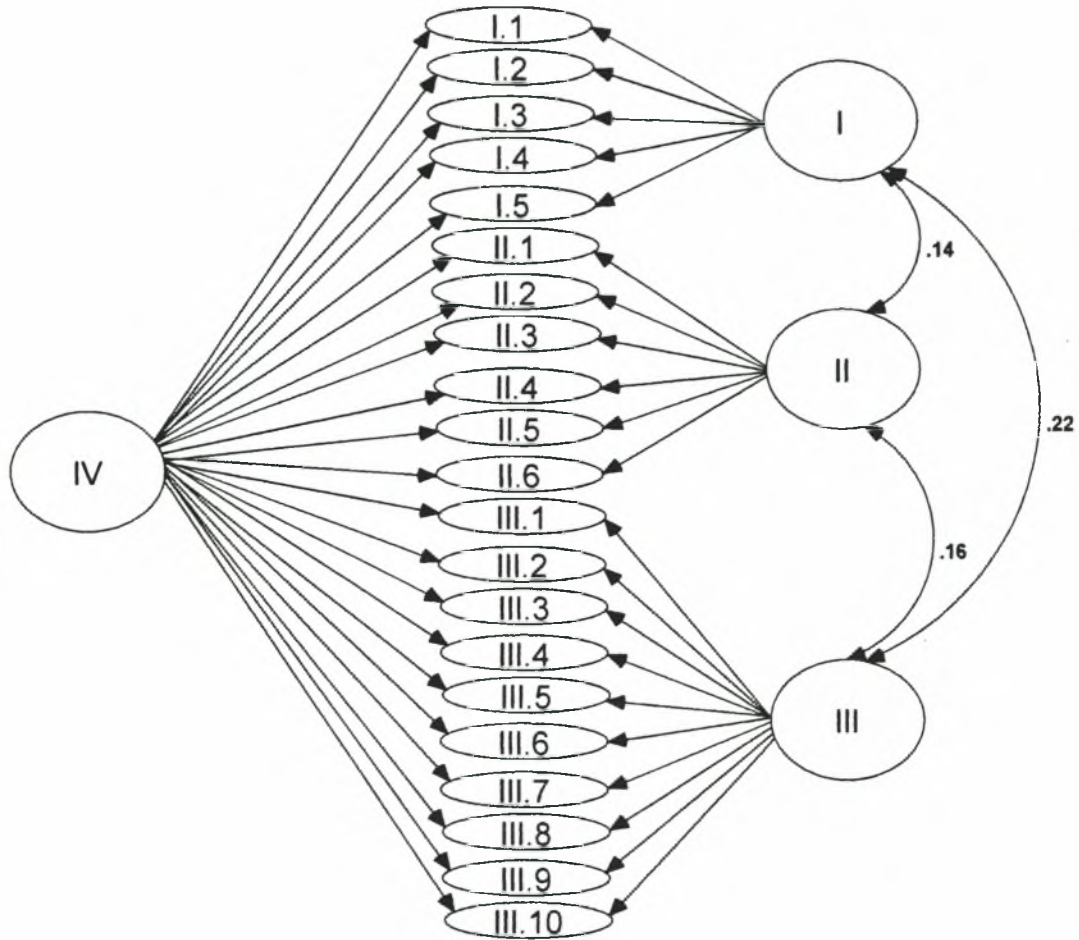
Οι τιμές του προτεινόμενου μοντέλου (μοντέλο 1) παρουσιάζονται στον πίνακα 6. Οι τιμές των εναλλακτικών δεικτών RMSEA και CFI είναι .07 και .90 αντίστοιχα. Οι τιμές αυτές χωρίς να υποδεικνύουν άμεσα την απόρριψη του μοντέλου, έχουν ανάγκη βελτίωσης για να επιβεβαιωθεί πέρα από κάθε αμφιβολία η καταλληλότητα του μοντέλου. Έτσι αποφασίστηκε το μοντέλο 1 να εξεταστεί περαιτέρω. Ο Arbuckle (1997) διατύπωσε την άποψη ότι εάν ένα μοντέλο είναι σωστό τότε τα περισσότερα τυποποιημένα υπόλοιπα (standardized residuals) δεν πρέπει να έχουν τιμές πάνω από 2 (απόλυτη τιμή). Παρατήρηση στα τυποποιημένα υπόλοιπα του μοντέλου έδειξε ότι πολλά από αυτά παρουσίαζαν απόλυτες τιμές πάνω από 2. Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι ένας γενικός παράγοντας πέραν των τριών του ερωτηματολογίου να υπάρχει και να εξηγεί τις υψηλές τιμές των υπολοίπων. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε να προσαρμοστεί το μοντέλο 1 (μοντέλο 2) χρησιμοποιώντας τη διαδικασία ένθετων παραγόντων (nested-factor model approach). Στη διαδικασία αυτή ένας γενικός παράγοντας σχετίζεται με όλες τις μεταβλητές και οι υπόλοιποι τρεις παράγοντες (διαλέξεις σεμιναρίου, ομάδες εργασίας και συνολική εντύπωση) σχετίζονται με τις ερωτήσεις της

κάθε κλίμακας (σχήμα 4). Οι μετρήσεις καταλληλότητας του μοντέλου 2 παρουσιάζονται στον πίνακα 6. Το πρώτο σημαντικό στοιχείο που παρατηρείται είναι η σημαντική πτώση της τιμής του χ^2 συγκρινόμενη με αυτή του μοντέλου 1. Η διαφορά της τιμής του χ^2 των δύο μοντέλων ($\Delta\chi^2$) είναι από μόνη της κατανομή χ^2 , με βαθμούς ελευθερίας ίσους με τη διαφορά των βαθμών ελευθερίας των δύο μοντέλων. Η διαφορά του χ^2 ανάμεσα στα μοντέλα 1 και 2 είναι στατιστικά σημαντική ($\Delta\chi^2_{(21)} = 339.40$, $p < .001$), υποδεικνύοντας σημαντική βελτίωση στην καταλληλότητα του μοντέλου. Επίσης οι εναλλακτικοί δείκτες καταλληλότητας έχουν και αυτοί ικανοποιητικές τιμές. Βασιζόμενοι στα παραπάνω αποτελέσματα μπορούμε να πούμε ότι το μοντέλο 2 είναι περισσότερο αποδεκτό.

Πίνακας 6. Επιβεβαιωτική ανάλυση της ΚΑΠΕ

Μοντέλο	χ^2	df	$\Delta\chi^2_{(df)}$	CFI	RMSEA
Μοντέλο 1	1025.59*	186	5.514	.90	.07
Μοντέλο 2	686.19*	165	4.159	.94	.06

Σημείωση: * $p < .01$, Μοντέλο 1= από την εργασία 1, Μοντέλο 2= μοντέλο με διαδικασία ένθετων παραγόντων (nested-factor model approach).



Σχήμα 4. Μοντέλο 2 (ΚΑΠΕ) και συσχετίσεις παραγόντων I, II και III
 I = Συνολική εντύπωση, II = Ομάδες εργασίας, III = Διαλέξεις σεμιναρίου,
 IV = Γενικός παράγοντας (επιμόρφωση).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι μία διαδικασία που έχει τονιστεί η σημασία της από πολλές εργασίες (Guskey & Humberman, 1995. Lieberman, 1995β. Rallis & Zajano, 1997. Sparks, 1995β). Η χρήση της εσωτερικής αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση μας, έδωσε έναν επιπλέον πρωτοποριακό στοιχείο στην όλη διαδικασία. Είναι ίσως η πρώτη φορά που στην εκπαιδευτική ζωή στην Ελλάδα λαμβάνουν χώρα τέτοιου είδους διαδικασίες. Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής συμμετείχαν μαζικά (80% περίπου) στη διαδικασία αυτή δείχνοντας πως εάν η όλη ουσία της αξιολόγησης έχει ξεκαθαριστεί είναι πρόθυμοι να συμβάλλουν σε όποια προσπάθεια βελτίωσης στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ανέδειξαν ότι γενικά η επιμόρφωση πήγε αρκετά καλά. Όλες οι επιμέρους ερωτήσεις είχαν βαθμολογία αρκετά πάνω από το μέσο όρο. Ο τομέας όμως του σεμιναρίου που πραγματικά είχε τη μεγαλύτερη απήχηση ήταν οι ομάδες εργασίας. Συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία από τους υπόλοιπους παράγοντες, παρά του ότι για πρώτη φορά εφαρμοζόταν σε τόσο μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και οι συντονιστές των ομάδων δεν είχαν ακόμα την απαιτούμενη εμπειρία. Αυτό το γεγονός δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να δεχθούν καινοτομίες. Ενισχύει επίσης την άποψη του Guskey (2000), ο οποίος θεωρεί ότι η διαδικασία επιμόρφωσης με το μοντέλο των ομάδων εργασίας βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να ξεφύγουν από την απομόνωση που βιώνουν καθημερινά στη προσπάθεια τους να επιμορφωθούν. Οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν ορισμένα στοιχεία της επιμόρφωσης από τα οποία έμειναν ενθουσιασμένοι. Ένα από τα δυνατά σημεία της επιμόρφωσης ήταν το έντυπο υλικό που διανεμήθηκε και αφορούσε βιβλία, κασέτες, εκπαιδευτικό υλικό για την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας. Επίσης η μεγαλύτερη βαθμολογία δόθηκε από τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν τα σεμινάρια στην καλή προετοιμασία τόσο των εισηγητών των διαλέξεων όσο και των συντονιστών των ομάδων εργασίας. Γενικά η αξιολόγηση έδειξε σημεία που πρέπει να προσεχθούν στις επόμενες



παρόμοιες επιμορφώσεις και ουσιαστικά εισήγαγε τους εκπαιδευτικούς στην φιλοσοφία του προγράμματος. Με βάση τα αποτελέσματα θεωρούμε ότι η επιμόρφωση θα έχει θετική επίδραση και στην εφαρμογή του προγράμματος, κάτι που θα αξιολογηθεί άλλωστε με τη λήξη της σχολικής χρονιάς, μετά το τέλος εφαρμογής του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας (βλ. εργασία 4).

Στην εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης Προγράμματος Επιμόρφωσης (ΚΑΠΕ), ερωτηματολόγιο το οποίο είχε αναπτυχθεί στην πιλοτική έρευνα της εργασίας 1. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία για να ελεγχθεί η εγκυρότητα της ΚΑΠΕ. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τους τρεις παράγοντες που είχαν αρχικά προκύψει από την εργασία 1. Από την εξέταση των αποτελεσμάτων όμως ανέκλυσε ένας επιπλέον γενικός παράγοντας, στον οποίο αναφέρονται όλες οι μεταβλητές της ΚΑΠΕ. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ένας γενικός παράγοντας υπεράνω των άλλων τριών της ΚΑΠΕ, ο παράγοντας «επιμόρφωση». Η εμφάνιση ενός γενικού παράγοντα δεν είναι κάτι άγνωστο στη βιβλιογραφία και παρόμοια αποτελέσματα έχουν προκύψει σε έρευνες από διάφορες επιστημονικές περιοχές, όπως σε αθλητικές δεξιότητες (Goudas, Theodorakis & Karamousalidis, 1998), ενσυναίσθηση (empathy) (Cliffordson, 2002), νοημοσύνη (Gustafsson, 1994). Περαιτέρω διερεύνηση της ΚΑΠΕ θα έδινε τη δυνατότητα να διασαφηνιστεί ο ρόλος του γενικού παράγοντα «επιμόρφωση». Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση πάντως πιστοποίησε την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Η Κλίμακα Αξιολόγησης Προγράμματος Επιμόρφωσης είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο για την αξιολόγηση των διαδικασιών επιμόρφωσης που χρησιμοποιήθηκαν στην Ολυμπιακή Παιδεία.

3. 3. Αξιολόγηση προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας

Εργασία 4. Αξιολόγηση του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας με συνδυασμό εσωτερικής (αυτοαξιολόγηση) και εξωτερικής αξιολόγησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι τα τελευταία χρόνια ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα συζήτησης τόσο στο υπουργείο Παιδείας, όσο και μεταξύ της ακαδημαϊκής κοινότητας. Στη σύγχρονη εποχή η πίεση της κοινωνίας για ορατά αποτελέσματα και αποτελεσματικότητα σε όλες τις δράσεις της δεν μπορούσε να αφήσει απέξω τον τομέα της εκπαίδευσης. Έτσι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση άρχισε να αποκτά όλο και περισσότερο χώρο ανάπτυξης. Τα τελευταία χρόνια πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα στο χώρο της Φυσικής Αγωγής έχουν εφαρμοστεί μέσω των ευρωπαϊκών χορηγήσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (αγωγής υγείας, άσκηση προσανατολισμένη στην υγεία, ΣΕΠΕ κλπ.). Ένα βασικό στοιχείο της ολοκλήρωσης των προγραμμάτων αυτών αναφερόταν στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον λοιπόν, θεωρήθηκε αυτονόητο ότι ένα τόσο σημαντικό και μεγάλο πρόγραμμα όπως αυτό της Ολυμπιακής Παιδείας (εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία της χώρας και απασχολεί 2000 εκπαιδευτικούς) θα έπρεπε να έχει διαδικασίες αξιολόγησης.

Για πολλά χρόνια η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ήταν ταυτόσημη με την εξωτερική αξιολόγηση. Αυτό το γεγονός δεν ήταν μόνο φαινόμενο της χώρας μας αλλά και πολλών άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Nevo, 2001). Τα τελευταία χρόνια όμως όλο και περισσότερο άρχισαν να αναπτύσσονται νέες μέθοδοι εσωτερικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Το ερώτημα λοιπόν που αναδεικνύεται πλέον είναι ποια από τα δύο είδη (εσωτερική ή εξωτερική) αξιολόγησης θα πρέπει να εφαρμόζεται. Όλοι αναγνωρίζουν ότι δεν υπάρχουν μόνο μειονεκτήματα ή μόνο πλεονεκτήματα στις δύο παραπάνω μορφές αξιολόγησης. Έτσι λοιπόν η χρήση και των δύο ειδών θα μπορούσε

να είναι η πιο αποτελεσματική για τον επιδιωκόμενο σκοπό. Η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση πρέπει να χρησιμοποιούνται παράλληλα καθώς η μία να συμπληρώνει και βελτιώνει την άλλη. Σύμφωνα με το Nevo (2001) η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να επεκτείνει το σκοπό και να νομιμοποιήσει την εγκυρότητα της εσωτερικής αξιολόγησης. Επίσης μία σημαντικότερη λειτουργία της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ότι παρέχει κίνητρα για την ανάπτυξη της εσωτερικής αξιολόγησης. Αντίθετα η εσωτερική αξιολόγηση βελτιώνει τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης κάνοντας τα πιο ευαίσθητα σε τοπικό επίπεδο. Μπορεί επίσης να βελτιώσει τη χρήση της εξωτερικής αξιολόγησης μειώνοντας την αντίσταση προς αυτήν και αυξάνοντας την προθυμία για αξιολόγηση (Glasman & Nevo, 1998).

Με βάση τα παραπάνω θεωρήθηκε ότι είναι απαραίτητο οι διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που υιοθετήθηκαν για την αξιολόγηση της επιμόρφωσης (εργασία 3) να συμπληρωθούν και από διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης παράλληλα. Ο συνδυασμός των δύο ειδών αξιολόγησης θα έδινε τη δυνατότητα για έναν ουσιαστικό διάλογο, ώστε να εξασφαλιστεί ακόμα περισσότερο η εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας. Ο σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας ήταν η αξιολόγηση του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας μέσα από διαδικασίες τόσο εσωτερικής όσο και εξωτερικής αξιολόγησης. Για να μπορούν να εξαχθούν κρίσεις θα πρέπει να καθοριστούν τα αποδεκτά επίπεδα απόδοσης. Στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ήταν από το 1 έως το 5, με το 5 να είναι η ανώτερη θετική βαθμολογία που θα μπορούσαν να σημειώσουν οι εκπαιδευτικοί. Επειδή δεν υπήρχε δυνατότητα σύγκρισης με άλλες έρευνες στο παρελθόν θεωρήθηκε ότι το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης θα κυμαινόταν κοντά στο 4, πάντως τουλάχιστον πάνω από 3.5. Επίσης με χρήση αναβαθμισμένων στατιστικών διαδικασιών ελέγχθηκε η εγκυρότητα του οργάνου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της αξιολόγησης (Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής – Εργασία 2).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 449 (23% περίπου του συνόλου) καθηγητές Φυσικής Αγωγής που εργάστηκαν στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας το σχολικό έτος 2001-2002. Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν 32.2 ± 9.1 έτη. Από αυτούς 211 ήταν άνδρες και 238 γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα συμπληρώνοντας γραπτά το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής (ΕΑΠΦΑ) στο σχολείο τους σε ώρα πέρα από το ωράριο τους. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρείχαν τα αποτελέσματα αξιολόγησης του προγράμματος που αφορούσε στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση) κατά το σχολικό έτος 2001-2002.

Παράλληλα καθηγητές Φυσικής Αγωγής οι οποίοι προσελήφθησαν από το υπουργείο Παιδείας, συμμετείχαν στη διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος. Ο κάθε ένας από αυτούς είχε υπό την εποπτεία του ένα συγκεκριμένο νομό της Ελλάδας με εξαίρεση τα μεγάλα αστικά κέντρα των Αθηνών και της Θεσσαλονίκης όπου ήταν περισσότεροι του ενός. Συνολικά 55 καθηγητές Φυσικής Αγωγής προσελήφθησαν από το υπουργείο Παιδείας στα πλαίσια της Ολυμπιακής Παιδείας. Στα πλαίσια της εξωτερικής αξιολόγησης τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν και αυτοί το ΕΑΠΦΑ, με τη διαφορά ότι αφαιρέθηκαν δύο παράγοντες του ερωτηματολογίου για τους οποίους δεν θα ήταν δυνατό να έχουν άποψη. Από τους συντονιστές του προγράμματος 37 (67% περίπου) συμμετείχαν στη διαδικασία συμπληρώνοντας και αποστέλλοντας το προσαρμοσμένο ΕΑΠΦΑ. Από αυτούς 20 ήταν άνδρες και 17 γυναίκες, με μέση ηλικία 45 ± 7.3 έτη. Οι συμμετέχοντες παρείχαν τα αποτελέσματα αξιολόγησης του προγράμματος που αφορούσε τη διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2001-2002.

Όργανα μέτρησης

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής (ΕΑΠΦΑ) το οποίο

αναπτύχθηκε και ελέγχθηκε για την εσωτερική συνοχή και την παραγοντική του δομή στην εργασία 2 (Παράρτημα ΣΤ). Το ΕΑΠΦΑ χρησιμοποιήθηκε σε δύο εκδόσεις. Στη μορφή με τις 30 ερωτήσεις και τους επτά παράγοντες όπως ακριβώς προέκυψε από την εργασία 2 για τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης. Για τη διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε μία τροποποίηση του ΕΑΠΦΑ, η οποία περιείχε 22 ερωτήσεις οι οποίες αποτελούσαν πέντε παράγοντες του αρχικού ερωτηματολογίου. Η προσαρμογή αυτή θεωρήθηκε αναγκαία διότι για το αντικείμενο δύο παραγόντων του ΕΑΠΦΑ οι συντονιστές δεν θα μπορούσαν να έχουν άποψη. Οι παράγοντες που δεν συμπεριλήφθηκαν στις διαδικασίες της εξωτερικής αξιολόγησης ήταν οι: α) «επιμόρφωση» και β) «σχέσεις». Όσον αφορά την επιμόρφωση οι νομαρχιακοί υπεύθυνοι δεν είχαν σαφή άποψη καθώς ή δεν παρακολούθησαν τα σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ολυμπιακής Παιδείας, ή όσοι παρευρέθησαν παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ειδικά προσαρμοσμένο για αυτούς. Όσον αφορά τον παράγοντα «σχέσεις», κρίθηκε σκόπιμο να μην ληφθεί υπόψη η γνώμη τους καθώς δεν είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τον κάθε εκπαιδευτικό καθημερινά στο σχολείο του, έτσι ώστε να εξάγουν αξιόπιστα συμπεράσματα σχετικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, τις σχέσεις τους με τους μαθητές κλπ.

Στατιστική ανάλυση

Για την επεξεργασία των δεδομένων της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση για την επεξεργασία των δεδομένων της εσωτερικής αξιολόγησης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ανάλυση συχνοτήτων

Στον πίνακα 7 αναγράφονται οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των καθηγητών Φυσικής Αγωγής στο Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής. Από τα αποτελέσματα που

παρουσιάζονται παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της Ολυμπιακής Παιδείας, θεωρούν ότι τα μέρη του προγράμματος που συνέβαλλαν στην επιτυχή εφαρμογή του ήταν κυρίως το εκπαιδευτικό υλικό που τους διανεμήθηκε, το επίπεδο των σχέσεων που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της Ολυμπιακής Παιδείας και τέλος η επιμόρφωση. Οι τρεις αυτοί παράγοντες είχαν την πιο υψηλή βαθμολογία με το εκπαιδευτικό υλικό να πλησιάζει το άριστα (4.42) και την επιμόρφωση (3.89) και το επίπεδο των σχέσεων να ακολουθούν (3.84). Επίσης ικανοποιητική βαθμολογία είχε η συμβολή του περιεχομένου του προγράμματος στην επιτυχή εφαρμογή της Ολυμπιακής Παιδείας (3.40), ενώ οι υποδομές και η διοίκηση των σχολικών μονάδων δεν βοήθησαν ιδιαίτερα στην υλοποίηση του προγράμματος σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Οι δύο τελευταίοι παράγοντες παρουσίασαν τη χαμηλότερη βαθμολογία με τη διοίκηση να έχει τον πολύ χαμηλό μέσο όρο 2.76. Τέλος όσον αφορά στην υλοποίηση των στόχων του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι στόχοι του προγράμματος επιτεύχθηκαν, καθώς η βαθμολογία που σημείωσε ο παραπάνω παράγοντας ήταν απόλυτα ικανοποιητική (3.76)

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων του ΕΑΠΦΑ (εσωτερική αξιολόγηση)

Παράγοντες ΕΑΠΦΑ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Εκπαιδευτικό υλικό	4.42	.50
Επιμόρφωση	3.89	.66
Σχέσεις	3.84	.66
Περιεχόμενο Ο.Π.	3.40	1.15
Υποδομή	3.03	.76
Διοίκηση	2.76	.61
Στόχοι	3.76	.63

Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων του ΕΑΠΦΑ (εξωτερική αξιολόγηση)

Παράγοντες ΕΑΠΦΑ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Εκπαιδευτικό υλικό	4.63	.47
Περιεχόμενο Ο.Π.	4.24	.45
Υποδομή	3.22	.53
Διοίκηση	4.00	.65
Στόχοι	4.05	.52

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων του προσαρμοσμένου ΕΑΠΦΑ, με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν οι νομαρχιακοί υπεύθυνοι του προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας στα πλαίσια της εξωτερικής αξιολόγησης που διεξήχθη. Με βάση τη γνώμη των εξωτερικών αξιολογητών το εκπαιδευτικό υλικό συνέβαλλε τα μέγιστα στην εφαρμογή του προγράμματος καθώς έλαβε την υψηλότερη βαθμολογία (4.63), ακολούθησαν το περιεχόμενο του προγράμματος (4.24), η διοίκηση των σχολικών μονάδων (4.00) και τέλος τη χαμηλότερη βαθμολογία είχαν οι υποδομές των σχολείων (3.22). Όσον αφορά την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, η εξωτερική αξιολόγηση θεωρεί ότι αυτοί επιτεύχθηκαν καθώς η βαθμολογία ήταν υψηλή (4.05).

Επιβεβαιωτική ανάλυση

Εξέταση του μοντέλου

Η διαδικασία της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης επιλέχθηκε ώστε να εξεταστεί η επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου (ΕΑΠΦΑ). Το μοντέλο που εξετάστηκε (μοντέλο 1) βασίστηκε στην δομή που παρουσίασε το ερωτηματολόγιο στην εργασία 2. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω εργασίας 30 μεταβλητές είναι εκδηλώσεις επτά παραγόντων. Οι 5 από αυτές θεωρείται ότι έχουν φόρτιση διαφορετική του μηδενός στον παράγοντα «περιεχόμενο προγράμματος», 4 από αυτές θεωρείται ότι έχουν φόρτιση διαφορετική του μηδενός στον παράγοντα «εκπαιδευτικό υλικό», 4 από αυτές θεωρείται ότι έχουν φόρτιση

διαφορετική του μηδενός στον παράγοντα «επιμόρφωση», 4 από αυτές θεωρείται ότι έχουν φόρτιση διαφορετική του μηδενός στον παράγοντα «σχέσεις», 4 από αυτές θεωρείται ότι έχουν φόρτιση διαφορετική του μηδενός στον παράγοντα «στόχοι», 4 από αυτές θεωρείται ότι έχουν φόρτιση διαφορετική του μηδενός στον παράγοντα «διοίκηση», και τέλος 5 από αυτές θεωρείται ότι έχουν φόρτιση διαφορετική του μηδενός στον παράγοντα «υποδομές». Δεδομένου ότι στην εργασία 1 χρησιμοποιήθηκε ανάλυση με ορθογώνια περιστροφή (varimax) οι συσχετίσεις μεταξύ των επτά παραγόντων θεωρήθηκε ότι είναι ίση του μηδενός, δηλαδή ότι οι επτά παράγοντες δεν συσχετίζονται μεταξύ τους.

Αξιολόγηση καταλληλότητας

Η καταλληλότητα των δεδομένων του προτεινόμενου μοντέλου αξιολογείται με τη μέθοδο του χ^2 . Μη στατιστικά σημαντική τιμή του χ^2 είναι ένδειξη για την καταλληλότητα του μοντέλου. Η διαδικασία αυτή όμως από μόνη της δεν μπορεί να εξασφαλίσει απόλυτα την καταλληλότητα καθώς παρουσιάζει κάποιες ευαισθησίες στο μέγεθος του δείγματος. Έτσι εξετάζονται παράλληλα και άλλοι εναλλακτικοί δείκτες καταλληλότητας του μοντέλου. Οι Hoyle και Panter (1995) προτείνουν επιπλέον του χ^2 δύο άλλους δείκτες έτσι ώστε να μετρηθεί η καταλληλότητα των προτεινόμενων μοντέλων. Η τιμή του χ^2 , ο λόγος της τιμής του χ^2 προς τους βαθμούς ελευθερίας, ο απόλυτος δείκτης RMSEA (Bentler, 1995) και ο δείκτης σχετικής βελτίωσης CFI (Bentler, 1990) είναι οι δείκτες που παρουσιάζονται για την αξιολόγηση της καταλληλότητας του μοντέλου. Οι δύο τελευταίοι δείκτες είναι λιγότερο ευαίσθητοι στο μέγεθος του δείγματος και στη μέθοδο υπολογισμού (Fan, Thompson, και Wang, 1999). Σύμφωνα με τους Hu και Bentler (1999) τιμές κοντά στο .06 για τον δείκτη RMSEA και κοντά στο .95 για το δείκτη CFI είναι ικανοποιητικές ώστε να επιβεβαιωθεί η καταλληλότητα του υποθετικού μοντέλου.

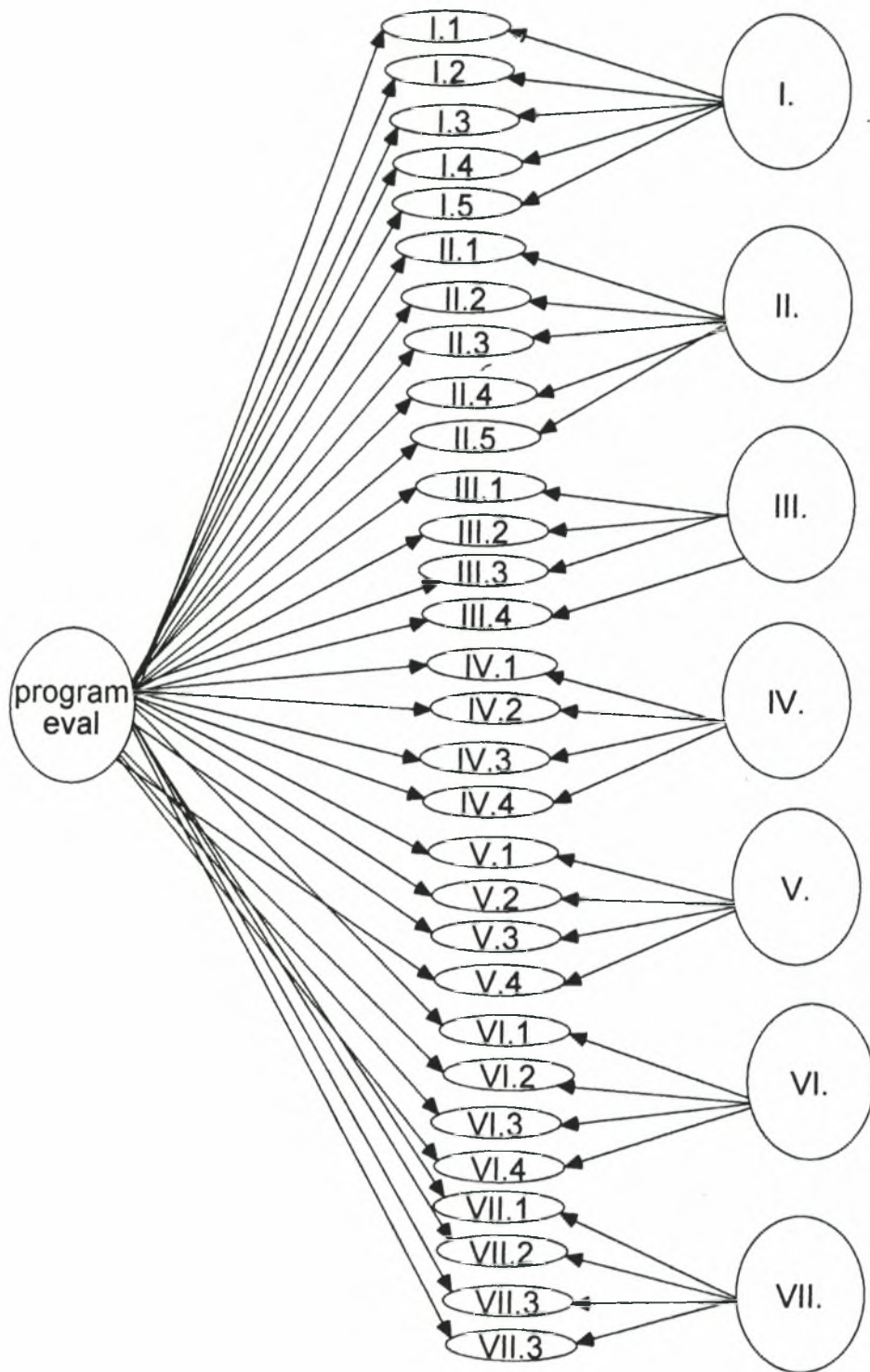
Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι τιμές του χ^2 , των βαθμών ελευθερίας και των άλλων δεικτών καταλληλότητας του μοντέλου 1. Η τιμή του χ^2 είναι στατιστικά σημαντική και οι τιμές όλων των υπολοίπων δεικτών δεν

επιβεβαιώνουν την καταλληλότητα του μοντέλου 1. Όμως η τιμή του απόλυτου δείκτη RMSEA είναι .07 και σύμφωνα με τους Browne και Cudeck (1993), τιμές για τον δείκτη RMSEA κάτω από .08 θεωρούνται αποδεκτές. Έτσι αποφασίστηκε το μοντέλο 1 να εξεταστεί περαιτέρω. Ο Arbuckle (1997) διατύπωσε την άποψη ότι εάν ένα μοντέλο είναι σωστό τότε τα περισσότερα τυποποιημένα υπόλοιπα δεν πρέπει να έχουν τιμές πάνω από 2 (απόλυτη τιμή). Παρατήρηση στα τυποποιημένα υπόλοιπα του μοντέλου έδειξε ότι πολλά από αυτά παρουσίαζαν απόλυτες τιμές πάνω από 2. Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι ένας γενικός παράγοντας πέραν των επτά του ερωτηματολογίου να υπάρχει και να εξηγεί τις υψηλές τιμές των υπολοίπων. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε να προσαρμοστεί το μοντέλο 1 (μοντέλο 2) χρησιμοποιώντας τη διαδικασία ένθετων παραγόντων (nested-factor model approach). Στη διαδικασία αυτή ένας γενικός παράγοντας σχετίζεται με όλες τις μεταβλητές και οι υπόλοιποι επτά παράγοντες σχετίζονται με τις ερωτήσεις της κάθε κλίμακας (σχήμα 5). Οι μετρήσεις καταλληλότητας του μοντέλου 2 παρουσιάζονται στον πίνακα 9. Το πρώτο σημαντικό στοιχείο που παρατηρείται είναι η σημαντική πτώση της τιμής του χ^2 συγκρινόμενη με αυτή του μοντέλου 1. Η διαφορά της τιμής του χ^2 των δύο μοντέλων ($\Delta\chi^2$) είναι από μόνη της κατανομή χ^2 , με βαθμούς ελευθερίας ίσους με τη διαφορά των βαθμών ελευθερίας των δύο μοντέλων. Η διαφορά του χ^2 ανάμεσα στα μοντέλα 1 και 2 είναι στατιστικά σημαντική ($\Delta\chi^2_{(45)} = 205.75, p < .001$), υποδεικνύοντας σημαντική βελτίωση στην καταλληλότητα του μοντέλου. Επίσης οι εναλλακτικοί δείκτες καταλληλότητας έχουν και αυτοί βελτιωμένες τιμές (CFI = .91, RMSEA = .06). Βασιζόμενοι στα παραπάνω αποτελέσματα μπορούμε να πούμε ότι το μοντέλο 2 είναι περισσότερο αποδεκτό.

Πίνακας 9. Επιβεβαιωτική ανάλυση του ΕΑΠΦΑ

Μοντέλο	χ^2	df	$\Delta\chi^2_{(df)}$	CFI	RMSEA
Μοντέλο 1	1400.71	405	3.46	.86	.07
Μοντέλο 2	1194.96	361	3.18	.91	.06

Σημείωση: * $p < .01$, Μοντέλο 1= από την εργασία 2, Μοντέλο 2= μοντέλο με διαδικασία ένθετων παραγόντων (nested-factor model approach).



Σχήμα 5. Μοντέλο 2 (ΕΑΠΦΑ)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παράλληλη χρήση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης η οποία εφαρμόστηκε στην παρούσα εργασία, αναμένονταν να διαμορφώσει κατάλληλο έδαφος για συζήτηση ανάμεσα στις δύο αυτές διαδικασίες. Θεωρείται με αυτόν τον τρόπο ότι και η αξιολόγηση κερδίζει σε αξιοπιστία, αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνεται καλύτερη ανατροφοδότηση. Πράγματι εάν εξετάσουμε τα δεδομένα των δύο αξιολογήσεων θα καταλήξουμε σε πολύ χρήσιμα συμπεράσματα. Αρχικά το σημαντικότερο στοιχείο που αναδείχθηκε από τις δύο αξιολογήσεις είναι ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε με σημαντική επιτυχία. Εάν μάλιστα ληφθεί υπόψη ότι ήταν μόλις η δεύτερη χρονιά ευρείας εφαρμογής του, καθώς και ότι το πρόγραμμα πρώτη φορά λειτούργησε με συγκεκριμένο ημερήσιο πρόγραμμα, τότε θα γίνει αντιληπτό πως η Ολυμπιακή Παιδεία έχει ήδη εκπληρώσει ένα μεγάλο μέρος των στόχων της. Σε αυτό το σημείο έχουμε συμφωνία απόψεων τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών (εσωτερική αξιολόγηση), όσο και από την πλευρά των συντονιστών (εξωτερική αξιολόγηση). Επίσης υπάρχει πλήρης συμφωνία στο ότι το εκπαιδευτικό υλικό ήταν εύχρηστο, υψηλής ποιότητας και συνέβαλλε σημαντικά στην επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος. Επίσης συμφωνία υπάρχει στην εντύπωση ότι οι υποδομές των σχολικών μονάδων δεν πληρούσαν ικανοποιητικά τις απαιτήσεις του προγράμματος.

Ο ρόλος όμως της διοίκησης στην εφαρμογή του προγράμματος είναι ένα σημείο όπου υπάρχει διάσταση απόψεων ανάμεσα στα αποτελέσματα της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο πρόγραμμα η διοίκηση των σχολικών μονάδων μάλλον αρνητικό ή ουδέτερο ρόλο έπαιξε στην επιτυχή εφαρμογή της Ολυμπιακής Παιδείας. Αντίθετα κατά τους συντονιστές (εξωτερική αξιολόγηση) ο ρόλος της διοίκησης ήταν απόλυτα θετικός όσον αφορά το ενδιαφέρον και τη βοήθεια που έδωσαν στους εκπαιδευτικούς. Η διάσταση αυτή των απόψεων μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους. Πρώτα από όλα δύσκολα ένας υφιστάμενος αναγνωρίζει τη συμβολή του προϊσταμένου του στο έργο που επιτελεί και επίσης είναι πιο αυστηρός όταν τον κρίνει. Αντίθετα οι

εξωτερικοί αξιολογητές δε μπορούν να παρακολουθήσουν την καθημερινή συνεργασία ή τη βοήθεια που δίνει ο κάθε διευθυντής στον εκπαιδευτικό. Σίγουρα ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής που κρίνει τη διοίκηση της σχολικής μονάδας έχει πληρέστερη εικόνα, καθώς βιώνει τη συνεργασία του καθημερινά. Αρχικά λοιπόν θεωρείται ότι η εσωτερική αξιολόγηση στηρίζεται σε πιο πλήρη στοιχεία. Όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το πρόγραμμα εφαρμόζεται μόλις ένα χρόνο ουσιαστικά και ότι ένα από τα σημαντικά μειονεκτήματα που έχουν διατυπωθεί για τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης είναι η υποκειμενικότητα και η προκατάληψη. Πάντως εάν εξετάσουμε προσεκτικά τις τιμές στην αξιολόγηση των συντονιστών, θα διαπιστώσουμε ότι στον παράγοντα διοίκηση έδωσαν την λιγότερο υψηλή βαθμολογία (4.0) από ότι στους παράγοντες περιεχόμενο προγράμματος (4.24) και εκπαιδευτικό υλικό (4.63). Τα αντικρουόμενα αποτελέσματα της εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης στο συγκεκριμένο θέμα μας οδηγούν να διατυπώσουμε την άποψη ότι πρέπει να υπάρξει περαιτέρω διερεύνηση του θέματος στο μέλλον. Ήταν όμως το μοναδικό σημείο όπου είχαμε αντίθετες απόψεις και για αυτόν το λόγο θεωρείται ότι τα αποτελέσματα των δύο αξιολογήσεων δεν είναι αντικρουόμενα. Με βάση τα παραπάνω μπορεί να διατυπωθεί η άποψη πως το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας υλοποιήθηκε με επιτυχία και ότι τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του είναι πολύ θετικά.

Ένα άλλο στοιχείο που ανέκυψε από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων των δύο αξιολογήσεων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο αυστηροί στις κρίσεις τους από τους συντονιστές. Το στοιχείο αυτό μας δείχνει ότι δεν είναι πιο ελαστικός κάποιος ο οποίος καλείται να αξιολογήσει το έργο του ή τον εαυτό του και είναι σε αντιδιαστολή με την άποψη ότι η εσωτερική αξιολόγηση διακατέχεται από μεροληψία και προκατάληψη.

Συμπερασματικά λοιπόν μπορεί να διατυπωθεί ότι το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας εφαρμόστηκε σύμφωνα με το σχεδιασμό του και ότι εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση συμφωνούν ότι οι στόχοι του προγράμματος υλοποιήθηκαν. Στην εργασία αυτή έγινε μόνο μία γενική

αναφορά στα πιο σημαντικά στοιχεία της αξιολόγησης του προγράμματος. Λεπτομερής ανάλυση και εξέταση των δεδομένων των δύο αξιολογήσεων θα δώσουν στο υπουργείο Παιδείας μια ξεκάθαρη εικόνα πολλών άλλων λεπτομερειών. Με βάση λοιπόν τα στοιχεία αυτά θα είναι δυνατόν η βελτίωση του σχεδιασμού, η απάλειψη των αδυναμιών και ενίσχυση των «δυνατών» στοιχείων του προγράμματος για τη νέα χρονιά.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην εργασία ήταν το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής που αναπτύχθηκε σε προγενέστερη πιλοτική έρευνα (εργασία 2). Με τη χρήση της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης ελέγχθηκε στην παρούσα εργασία η εγκυρότητα του οργάνου. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν επιβεβαίωσαν απόλυτα τη δομή του ΕΑΠΦΑ. Έδειξαν όμως ότι οι τιμές καταλληλότητας όλων των δεικτών βελτιώνονταν σημαντικά εάν προστεθεί ένας γενικός παράγοντας («αξιολόγηση») που να σχετίζεται με όλες τις μεταβλητές (30) του ΕΑΠΦΑ. Παρόμοια αποτελέσματα (γενικός παράγοντας) έχουν προκύψει και σε άλλες έρευνες από διάφορες επιστημονικές περιοχές (Cliffordson, 2002. Goudas, Theodorakis & Karamousalidis, 1998. Gustafsson, 1994). Το νέο αυτό μοντέλο έχει αποδεκτές τιμές δεικτών καταλληλότητας. Έτσι διατυπώνεται η άποψη πως το ΕΑΠΦΑ είναι ένα έγκυρο όργανο μέτρησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση για την αξιολόγηση προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής. Περαιτέρω διερεύνηση όμως είναι απαραίτητη για να διασαφηνιστεί ο ρόλος του γενικού παράγοντα «αξιολόγηση», καθώς και για πιθανή βελτίωση του οργάνου (ΕΑΠΦΑ). Επίσης ενδιαφέρον θα ήταν η προσαρμογή του ΕΑΠΦΑ και σε άλλα παρεμφερή εκπαιδευτικά προγράμματα με δομή παρόμοια με αυτή της Ολυμπιακής Παιδείας.

Εργασία 5. Αξιολόγηση του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας με κριτήριο τη συμμετοχή και τις στάσεις των μαθητών προς στο πρόγραμμα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ήδη με την εργασία 4 η αξιολόγηση του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας έδωσε χρήσιμα αποτελέσματα που πιθανόν να είναι αρκετά ώστε να διαμορφωθεί ξεκάθαρη άποψη για την εφαρμογή, την αποτελεσματικότητα και την υλοποίηση των στόχων του προγράμματος. Σε μία όμως διαδικασία αξιολόγησης ενός προγράμματος με τόσο μεγάλο εύρος, θεωρήθηκε ότι η αξιολόγηση θα έπρεπε να συμπεριλάβει επιπλέον μία διαδικασία που να είναι ανεξάρτητη από τις δύο προηγούμενες (αυτοαξιολόγηση, εξωτερική αξιολόγηση). Μία τέτοια επιπλέον διαδικασία θα προσέθετε και πεδίο για περαιτέρω συζήτηση, αλλά και επιπλέον κύρος στα αποτελέσματα της όλης αξιολόγησης του προγράμματος. Αποφασίστηκε λοιπόν η παρούσα εργασία να αξιολογήσει το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας με βάση κάποια κριτήρια που να είναι ανεξάρτητα από αυτά που χρησιμοποιήθηκαν στις δύο προηγούμενες (εργασία 3 και 4). Κριτήριο είναι ένας άξονας αναφοράς με βάση τον οποίο γίνονται κρίσεις (Δημητρόπουλος, 1999α). Ο προσδιορισμός και η επιλογή των κριτηρίων δεν είναι εύκολη ούτε και απλή διαδικασία. Οι Worthen και Sanders (1987), σημειώνουν τη σημασία που έχει για μία σωστή διαδικασία αξιολόγησης η τοποθέτηση σωστών ερωτημάτων και κριτηρίων. Επίσης ο Cronbach (1982) προτείνει μία ολόκληρη διαδικασία για την επιλογή σωστών κριτηρίων. Τα κριτήρια χωρίζονται σε εσωτερικά και εξωτερικά όσον αφορά τη σχέση τους με τον αξιολογητή, ποσοτικά και ποιοτικά όσον αφορά τη φύση και μορφή τους και σχεδιασμού, διαδικασίας και αποτελέσματος όσον αφορά τη σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία (Δημητρόπουλος, 1999α). Στην παρούσα διαδικασία επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν δύο κριτήρια αποτελέσματος, ένα εσωτερικό ποιοτικό και ένα εξωτερικό ποσοτικό. Η επιλογή του εσωτερικού κριτηρίου έγινε επειδή δεν είχαν χρησιμοποιηθεί στην αξιολόγηση οι δέκτες

του προγράμματος, οι μαθητές. Επομένως θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να προστεθεί στην αξιολόγηση ένα τέτοιο κριτήριο. Το ποιοτικό εσωτερικό κριτήριο που επιλέχθηκε ήταν οι στάσεις των μαθητών προς το πρόγραμμα. Από τα εξωτερικά κριτήρια θεωρήθηκε ότι η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες που έγιναν εκτός σχολικού ωραρίου θα ήταν ένα από τα πλέον αξιόπιστα κριτήρια ώστε να αξιολογηθεί η επιτυχία του προγράμματος.

Οι στάσεις των μαθητών προς το πρόγραμμα επιλέχθηκε ως κριτήριο αξιολόγησης του προγράμματος, καθώς οι στάσεις επηρεάζουν την πρόθεση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Papaioannou & Theodorakis, 1996). Οι στάσεις είναι μία προδιάθεση που κάνει τα άτομα να αντιδρούν θετικά ή αρνητικά σε ένα θέμα (Fishbein & Ajzen, 1975). Στο παρελθόν διάφορες έρευνες που αφορούσαν στα μαθηματικά είχαν εξάρει το ρόλο συναισθηματικών μεταβλητών όπως οι στάσεις ή οι απόψεις στη μάθηση και στη διατήρηση του ενδιαφέροντος προς ένα αντικείμενο εκπαίδευσης (Eccless, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece et al., 1985. Lester, Garofalo, & Kroll, 1989). Οι Tocci και Engellhard (1991) επιβεβαιώνουν ότι συναισθηματικές και γνωστικές μεταβλητές είναι εξίσου σημαντικές στην επίδραση τους στα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, οι Oliver και Simpson (1988) σε μία διαχρονική έρευνα είχαν βρει ότι οι στάσεις σχετίζονται θετικά με την επίδοση των μαθητών. Σε μία πρόσφατη έρευνα (Papanastasiou, 2000), αναλύθηκαν δεδομένα από 389 σχολεία τριών χωρών (55 στην Κύπρο, 151 στην Ιαπωνία & 183 στις ΗΠΑ) που αφορούσαν σε 11.255 μαθητές. Εξετάστηκε ο ρόλος των στάσεων και των απόψεων των μαθητών σε σχέση με την επίδοση τους στα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα της παραπάνω εργασίας δεν επιβεβαίωσαν ότι οι στάσεις των μαθητών επηρεάζουν την απόδοση τους στα μαθηματικά, κάτι που συμφωνεί και με κάποιες παλαιότερες έρευνες (Fraser, & Butts, 1982. Eisenhardt, 1977). Ο συγγραφέας της εργασίας (Papanastasiou, 2000) θεωρεί ότι χρειάζεται περαιτέρω έρευνα ώστε να διατυπωθεί με βεβαιότητα ότι συναισθηματικές μεταβλητές όπως στάσεις ή απόψεις επηρεάζουν ή όχι την απόδοση των μαθητών.

Στην περίπτωση μας στην παρούσα εργασία για την εκτίμηση των στάσεων των μαθητών προς το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας χρησιμοποιήθηκαν έξι ζεύγη επιθέτων που αντιπροσώπευαν τα τρία στοιχεία των στάσεων. Δύο ζεύγη επιθέτων για το γνωστικό στοιχείο (χρήσιμο-άχρηστο, καλό-κακό), που εκφράζει πιστεύω, ιδέες και γνώση προς το αντικείμενο, δύο ζεύγη επιθέτων για το συναισθηματικό στοιχείο (ευχάριστο-δυσάρεστο, ενδιαφέρον-αδιάφορο), που εκφράζει προτιμήσεις, εκτιμήσεις, επιθυμίες και συναισθήματα προς το αντικείμενο και τέλος δύο ζεύγη επιθέτων για το συμπεριφορικό στοιχείο (απωθητικό-συμπαθητικό, διασκεδαστικό-βαρετό), που περιέχει την προδιάθεση για δράση, αυτό που σκέφτεται κάποιος να κάνει (Bootzin, Bower & Zajonc, 1986).

Η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε ένα πληθυσμό είναι βασικά το απόλυτο κριτήριο επιτυχίας του προγράμματος. Όσο περισσότεροι συμμετέχουν τόσο μεγαλύτερη θεωρείται η επιτυχία του. Στην εκπαίδευση στην Ελλάδα έχουν τα τελευταία χρόνια υλοποιηθεί πολλά προγράμματα σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου (περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας). Δυστυχώς όμως δεν υπάρχουν καταγεγραμμένα στοιχεία συμμετοχής των μαθητών, καθώς στα προγράμματα αυτά η συμμετοχή των μαθητών ήταν συνυφασμένη και εξαρτώμενη από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Μόνο εάν ήθελαν οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας θα μπορούσαν οι μαθητές να συμμετάσχουν. Επιπλέον θα έπρεπε η δράση που σχεδίαζαν να κάνουν να πάρει την έγκριση του αρμοδίου γραφείου της διεύθυνσης της εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας όμως χαρακτηρίζεται από το ότι προσφέρεται σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και η συμμετοχή των μαθητών εξαρτάται αποκλειστικά από τη θέληση τους. Έτσι λοιπόν θεωρείται ότι η συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου είναι καθοριστικό κριτήριο αξιολόγησης του.

Για να μπορούν να εξαχθούν κρίσεις θα πρέπει να καθοριστούν τα αποδεκτά επίπεδα απόδοσης. Στο ερωτηματολόγιο στάσεων που χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ήταν από το 1 έως το 7, με το 7 να είναι η ανώτερη θετική βαθμολογία που θα μπορούσαν να σημειώσουν οι

εκπαιδευτικοί. Θεωρήθηκε ότι το επιθυμητό επίπεδο απόδοσης θα κυμαινόταν κοντά στο 6, πάντως τουλάχιστον πάνω από 5.5. Όσον αφορά στο επιθυμητό επίπεδο απόδοσης για τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου, θεωρήθηκε ότι η επιθυμητή συμμετοχή και για τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης θα έπρεπε να ήταν πάνω από 25%. Ίσως το ποσοστό αυτό να φαίνεται χαμηλό, όμως θα πρέπει να συνυπολογίσουμε ότι το πρόγραμμα των μαθητών στο σχολείο είναι αρκετά βεβαρημένο. Στο λύκειο τα παιδιά έχουν ελάχιστο ελεύθερο χρόνο καθώς προετοιμάζονται για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Αλλά και στο δημοτικό και στο γυμνάσιο οι μαθητές έχουν πολλές άλλες εξωσχολικές ασχολίες (γλώσσα, computer, αθλητισμό κλπ.) που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες στα πλαίσια τέτοιων προγραμμάτων όπως η Ολυμπιακή παιδεία.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας ήταν η αξιολόγηση του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας με βάση δύο κριτήρια. Το ένα αφορά στις στάσεις των μαθητών προς το πρόγραμμα και το δεύτερο στη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Όσον αφορά στο κριτήριο αξιολόγησης μέσω των στάσεων των μαθητών προς το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας, το δείγμα αποτέλεσαν 748 μαθητές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Οι μαθητές συμπλήρωσαν και απέστειλαν ερωτηματολόγια που υπήρχαν στην ιστοσελίδα του «Αθήνα 2004» μέσω του διαδικτύου (www.olympiceducation.gr) από τις σχολικές τους μονάδες στο τέλος του σχολικού έτους 2001-2002 (Ιούνιος 2002). Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική. Η επιλογή τους έγινε τυχαία από ένα σύνολο 1534 ερωτηματολογίων που συνολικά απεστάλησαν. Τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια δεν αναλύθηκαν καθώς έγινε πρόβλεψη για συγκεκριμένο ποσοστό αριθμού μαθητών ανά νομό, ώστε το δείγμα να είναι

όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο της κατανομής των μαθητών ανά νομό.

Όσον αφορά το κριτήριο της συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου, το δείγμα αποτέλεσαν τα γραφεία Φυσικής Αγωγής όλης της χώρας. Από τα στοιχεία καταγραφής του προγράμματος που είχαν στη διάθεση τους τα γραφεία, μετά τη λήξη του προγράμματος τη σχολική περίοδο 2001-2002, συλλέχθηκαν όσα αφορούσαν στη συμμετοχή των μαθητών του κάθε σχολείου σε δραστηριότητες, εκδηλώσεις και ώρες εκτός του σχολικού ωραρίου. Με βάση αυτά τα στοιχεία που υπάρχουν στο υπουργείο Παιδείας, έγινε η ανάλυση των δεδομένων που αφορούν το κριτήριο της συμμετοχής.

Όργανο μέτρησης

Για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούσε τις στάσεις των μαθητών προς το πρόγραμμα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο στάσεων με τη χρήση ζευγών επιθέτων.

Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στάσεις των μαθητών προς το πρόγραμμα

Στον πίνακα 10 αναγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου στάσεων που συμπλήρωσαν οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.

Από το μέσο όρο των τιμών παρατηρείται ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν πολύ θετικές στάσεις απέναντι στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας. Οι τιμές όλων των ερωτήσεων ήταν πολύ υψηλές (άριστα το 7), κάτι που απεικονίζει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών βρίσκει το πρόγραμμα πολύ θετικό. Στον πίνακα 11 παρουσιάζεται η συμμετοχή των παραπάνω μαθητών στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας στις δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου. Όπως

διαπιστώνεται, η συντριπτική πλειοψηφία (69,8% πάντα, 22,4% πολλές φορές) συμμετείχε στις δραστηριότητες του προγράμματος εκτός του σχολικού ωραρίου. Η συμμετοχή της πλειοψηφίας των μαθητών στις δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος ήταν αναμενόμενη, καθώς οι στάσεις τους απέναντι στο πρόγραμμα ήταν πολύ θετικές. Το ενδιαφέρον και η ενεργός συμμετοχή σε μία δραστηριότητα διαμορφώνεται σε ένα μεγάλο βαθμό από τις στάσεις τους προς τη δραστηριότητα.

Πίνακας 10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιθέτων ζευγών του ερωτηματολογίου στάσεων

Στάσεις των μαθητών (κλίμακα από το 1 έως το 7)

	M.O	T.A.
Βρίσκω το πρόγραμμα της ΟΠ πολύ ευχάριστο έως πολύ δυσάρεστο	6.47	.89
Βρίσκω το πρόγραμμα της ΟΠ πολύ ενδιαφέρον έως πολύ αδιάφορο	6.10	1.00
Βρίσκω το πρόγραμμα της ΟΠ πολύ χρήσιμο έως πολύ άχρηστο	6.42	.92
Βρίσκω το πρόγραμμα της ΟΠ πολύ διασκεδαστικό έως πολύ βαρετό	6.21	.85
Βρίσκω το πρόγραμμα της ΟΠ πολύ καλό έως πολύ κακό	6.69	.58
Βρίσκω το πρόγραμμα της ΟΠ πολύ απωθητικό έως πολύ συμπαθητικό	6.46	.81
Συνολική απεικόνιση των στάσεων των μαθητών για το πρόγραμμα	6.37	.50

Πίνακας 11. Συμμετοχή μαθητών στις δραστηριότητες του προγράμματος εκτός του σχολικού ωραρίου (στοιχεία από μαθητές)

Συμμετοχή εκτός σχολικού ωραρίου	Αριθμός μαθητών	Ποσοστό επί του συνόλου
Πάντα	522	69.8%
Πολλές φορές	168	22.4%
Αρκετές φορές	48	6.4%
Λίγες φορές	8	1.1%
Ποτέ	2	0.3%
Σύνολο	748	100%

Συμμετοχή μαθητών στο πρόγραμμα

Στον πίνακα 12 παρουσιάζεται η συμμετοχή στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας μαθητών και των τεσσάρων βαθμίδων της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, ΤΕΕ) όπως αποτυπώθηκε από τα στοιχεία των γραφείων Φυσικής Αγωγής. Τα στοιχεία αφορούν περίπου 600 χιλιάδες (603.611) μαθητές από όλους τους νομούς της Ελλάδας. Ο συνολικός αριθμός μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας σε όλη τη χώρα ανέρχεται σε 950 χιλιάδες μαθητές περίπου, όπως αναφέρεται στην έκθεση αξιολόγησης για την περίοδο 2001-2002 που κατατέθηκε στο υπουργείο Παιδείας (Θεοδωράκης, Γούδας & Γραμματικόπουλος, 2002). Τα στοιχεία λοιπόν που παρατίθενται στον πίνακα 12 αφορούν το 63,5% περίπου του συνολικού αριθμού των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ποσοστό που κρίνεται απολύτως ικανοποιητικό να αποδώσει μία αντιπροσωπευτική εικόνα για το σύνολο.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι ως συμμετοχή στις ώρες εκτός σχολικού ωραρίου θεωρείτο η συμμετοχή ενός μαθητή στην πλειονότητα των δραστηριοτήτων. Δεν καταγράφηκαν λοιπόν συμμετοχές αποσπασματικές και τα παραπάνω ποσοστά αφορούν μαθητές που ενεργά και τακτικά συμμετείχαν στις δραστηριότητες της Ολυμπιακής Παιδείας. Αυτό γίνεται κατανοητό εάν δούμε τη συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα όπως καταγράφηκε από τους εκπαιδευτικούς της Ολυμπιακής Παιδείας, οι οποίοι καθημερινώς κρατούσαν ημερολόγιο. Σύμφωνα με τα στοιχεία των εκπαιδευτικών Φ.Α. που αφορούσαν 640 χιλιάδες μαθητές οι 470 χιλιάδες, ποσοστό 73% περίπου, συμμετείχαν έστω και μία φορά σε δραστηριότητα εκτός του σχολικού ωραρίου (Θεοδωράκης, Γούδας & Γραμματικόπουλος, 2002).

Πίνακας 12. Συμμετοχή μαθητών στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας (στοιχεία από γραφεία Φυσικής Αγωγής)

	Συνολικός αριθμός μαθητών	Αριθμός μαθητών που συμμετείχαν εκτός του σχολικού ωραρίου
Δημοτικό	211776	102833 (48.6%)
Γυμνάσιο	254591	64813 (25.5%)
Λύκειο	65144	9900 (15.2%)
ΤΕΕ	72100	7909 (10.9%)
σύνολο	603611	185455 (30.7%)

Η συνολική συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας εκτός του σχολικού ωραρίου έφθασε στο 30.7% των μαθητών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το ποσοστό αυτό αυξάνεται σημαντικά όσο μειώνεται ηλικιακά το δείγμα των μαθητών. Από το 11% περίπου των ΤΕΕ ανεβαίνει στο 15% για τα γενικά λύκεια, ενώ φθάνει στο 25 στα γυμνάσια. Τέλος στο δημοτικό η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου πλησιάζει το 50% των μαθητών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα εργασία αφορούσε την αξιολόγηση του προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας με βάση κριτήρια αξιολόγησης. Χρησιμοποιήθηκαν δύο κριτήρια αποτελέσματος, ένα εξωτερικό ποσοτικό (συμμετοχή μαθητών εκτός σχολικού ωραρίου) και ένα εσωτερικό ποιοτικό κριτήριο (στάσεις μαθητών). Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας ενισχύουν τα συμπεράσματα των εργασιών 3 και 4 του παρόντος κεφαλαίου, που καταλήγουν ότι το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας εφαρμόστηκε με επιτυχία. Οι στάσεις των μαθητών του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα ήταν πολύ θετικές προς το πρόγραμμα και αυτό αποτυπώθηκε και στη μαζική συμμετοχή τους σε ώρες εκτός του σχολικού ωραρίου. Επιβεβαιώθηκε λοιπόν η θεωρία των στάσεων, που υποστηρίζει ότι θετικές στάσεις προς μία δράση

επηρεάζουν θετικά την πρόθεση για συμμετοχή, άρα και την τελική συμπεριφορά.

Τα αποτελέσματα τώρα της συμμετοχής των μαθητών με βάση τα στοιχεία των γραφείων Φυσικής Αγωγής ήταν πολύ ενθαρρυντικά. Στην δεύτερη χρονιά της εφαρμογής του και πρώτη με ξεκάθαρες αρμοδιότητες και οδηγίες ως προς τον προγραμματισμό δράσεων και ωραρίου η συμμετοχή του 30.7 % των μαθητών σε δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου ήταν ενθαρρυντική. Εάν μάλιστα ληφθεί υπόψη ότι το ποσοστό αυτό είναι πολύ μεγαλύτερο (36%) εάν αφαιρεθούν οι μαθητές των λυκείων και ΤΕΕ, ενώ πλησιάζει το 50% στα δημοτικά, θα γίνει κατανοητό ότι το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας έπιασε τον παλμό των μαθητών. Οι μαθητές των λυκείων και ΤΕΕ βέβαια με τις υπερβολικές υποχρεώσεις που έχουν (πανελλήνιες εξετάσεις, φροντιστήρια) είναι λογικό ότι δεν θα μπορούσαν να συμμετέχουν μαζί στο πρόγραμμα. Όμως είναι εντυπωσιακό ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής σε στοιχεία που αναφέρονται σε 640 χιλιάδες μαθητές όλων των βαθμίδων, το 74% περίπου (470 χιλιάδες) συμμετείχε έστω και μία φορά σε εκτός σχολικού ωραρίου δραστηριότητα.

Τόσο λοιπόν οι στάσεις των μαθητών προς το πρόγραμμα όσο και η συμμετοχή τους σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου επιβεβαίωσαν τα συμπεράσματα των εργασιών 3 και 4 του παρόντος κεφαλαίου. Το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας ικανοποιεί τους μαθητές. Αυτό αποτυπώνεται και στην παρούσα εργασία όπου η αξιολόγηση διενεργήθηκε βάση κριτηρίων.

Εργασία 6. Αξιολόγηση προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας από διευθυντές σχολικών μονάδων και εσωτερική αξιολόγηση του προγράμματος για το σχολικό έτος 2002-2003.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας που αφορούν το σχολικό έτος 2002-2003. Στην εσωτερική αξιολόγηση πέρα από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές οι οποίοι έλαβαν μέρος, συμμετείχαν και 55 διευθυντές σχολικών μονάδων. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της εργασίας 4 προέκυψε μία διάσταση ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση σχετικά με το ρόλο της διοίκησης των σχολικών μονάδων στην εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας. Η αποσαφήνιση του συγκεκριμένου θέματος θεωρήθηκε ότι θα παρείχε χρήσιμα και ουσιαστικά στοιχεία στο μελλοντικό σχεδιασμό του προγράμματος. Για την υλοποίηση του παραπάνω σκοπού διενεργήθηκε σε 55 σχολικές μονάδες μία έρευνα, που αφορούσε τη συλλογή πληροφοριών από τους διευθυντές των σχολείων με τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Παράλληλα με τον παραπάνω στόχο θεωρήθηκε ότι η παρούσα εργασία θα μπορούσε να συμπεριλάβει επιπλέον στους σκοπούς της και την αξιολόγηση του προγράμματος από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων αυτών έγινε με τη χρήση ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Αντίθετα από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην αξιολόγηση συμμετείχαν συλλέχθηκαν δεδομένα ποσοτικής μορφής. Οι μεν εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ΕΑΠΦΑ, οι δε μαθητές ένα ερωτηματολόγιο στάσεων (ίδιο με αυτό της εργασίας 5).

Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας άρχισαν να εφαρμόζονται στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής σχετικά πρόσφατα (Locke, 1989). Η ποιοτική μέθοδος έρευνας διεξάγεται στο φυσικό περιβάλλον του φαινομένου που μελετάται και όχι στο εργαστήριο. Κύριο χαρακτηριστικό μιας ποιοτικής έρευνας είναι ότι ο ερευνητής αποτελεί το μέσο με το οποίο διεξάγεται η

έρευνα και προσπαθεί να καταλάβει πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο, χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως η συνέντευξη, η παρατήρηση και η επιτόπου συλλογή στοιχείων. Η μελέτη των αποτελεσμάτων γίνεται ολιστικά, με αποτέλεσμα την περιγραφή και επεξήγηση παρά την μέτρηση και πρόβλεψη.

Επιπρόσθετα ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας στον ερευνητικό χώρο της φυσικής αγωγής μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες στη βελτίωση της ποιότητας του προς εξέταση αντικειμένου (Ennis, 1994. Sparkes, 1990). Έτσι ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων κερδίζει έδαφος τα τελευταία χρόνια (Ennis, 1994). Επειδή λοιπόν όλες οι παραπάνω εργασίες αξιολόγησης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας χρησιμοποίησαν ποσοτικές μεθόδους, θεωρήθηκε χρήσιμο να επιλεγεί και μία ποιοτική μέθοδος ώστε να υπάρχει πληρέστερη κάλυψη (οι δύο μέθοδοι θεωρείται ότι αλληλοσυμπληρώνονται), αλλά και πεδίο για περαιτέρω συζήτηση. Η χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων έρευνας στο χώρο της αξιολόγησης είναι επίσης βασικό χαρακτηριστικό των «μεικτών μεθόδων αξιολόγησης» (mixed-method evaluation, Caracelli & Greene, 1997). Επομένως η δυναμική αξιολόγηση που υιοθετήθηκε για την συνολική αξιολόγηση του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας ήταν αναγκαίο να χρησιμοποιήσει και ποιοτικές μορφές έρευνας.

Η μορφή της συνέντευξης ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη και χρησιμοποιήθηκε ως η πιο κατάλληλη για το σκοπό της παρούσας εργασίας. Η επιλογή της έχει να κάνει με το ότι σε σχέση με τις ελεύθερες συνεντεύξεις δίνεται σε όλους τους ερωτώμενους το ίδιο ακριβώς ερέθισμα και έτσι επιτρέπεται η ευκολότερη γενίκευση των συμπερασμάτων. Επίσης αποτρέπει τους αυτοσχεδιασμούς του ερευνητή καθώς κινείται σε ένα προκαθορισμένο πεδίο δράσης (Bechhofer, 1974). Αυτό το γεγονός θεωρήθηκε ότι πρέπει να υφίσταται, καθώς οι συνεντεύξεις δεν ελήφθησαν από ένα, αλλά από περισσότερα άτομα. Επίσης συνιστάται η χρήση αυτού του τύπου συνέντευξης εφόσον απευθύνεται σε ομοιογενή από πλευράς μορφωτικού

επιπέδου πληθυσμό, όπως στην περίπτωση μας (Καμπίτσης & Χαραχούσου-Καμπίτση, 1999).

Σκοποί της παρούσας εργασίας ήταν: α) η αξιολόγηση του προγράμματος από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, β) η διερεύνηση του ρόλου της διοίκησης στην εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας και γ) η αξιολόγηση του προγράμματος με διαδικασίες ποσοτικής μεθόδου αξιολόγησης για το σχολικό έτος 2002-2003. Θεωρείται ότι η αξιολόγηση μέσω ποιοτικής προσέγγισης θα δώσει επιπλέον χρήσιμα στοιχεία.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης

Δείγμα

Στην παρούσα εργασία συμμετείχαν 55 διευθυντές σχολείων από τις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι 26 ήταν διευθυντές δημοτικών σχολείων, 18 ήταν διευθυντές γυμνασίων και 11 ήταν διευθυντές λυκείων και ΤΕΕ. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2002-2003 και αφορούσαν μία συνολική εκτίμηση του προγράμματος μέχρι τη δεδομένη χρονική στιγμή. Τα σχολεία επελέγησαν με βάση γεωγραφικά και πληθυσμιακά κριτήρια ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικά του σχολικού πληθυσμού της Ελλάδας.

Συνεντεύξεις

Πριν τη διεξαγωγή της κυρίας έρευνας, 30 πιλοτικές συνεντεύξεις διεξήχθησαν με διευθυντές οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην έρευνα, έτσι ώστε να οριστικοποιηθούν οι ερωτήσεις και να βελτιωθούν οι ικανότητες των ερευνητών. Τις συνεντεύξεις πήραν 5 ερευνητές οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν για αυτό το σκοπό. Οι ερευνητές ήταν όλοι καθηγητές Φυσικής Αγωγής με εμπειρία στην εκπαίδευση και στην έρευνα. Έξι πιλοτικές συνεντεύξεις διεξήχθησαν από τον κάθε ερευνητή και ακολούθησε ακόμα μία ολόκληρη εκπαίδευση. Η μορφή της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε ήταν ημι-δομημένη. Αρχικά γινόταν ανοιχτές ερωτήσεις τις οποίες ακολουθούσαν

επιπρόσθετες διευκρινιστικές ερωτήσεις (Παράρτημα Ζ). Όλοι οι ερευνητές είχαν ακριβώς την ίδια εκπαίδευση. Επίσης τους δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες: α) να έχουν αυστηρά ουδέτερο ύφος κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων, β) να μη δίνονται επιπλέον διευκρινίσεις που πιθανώς να κατηύθυναν τις απαντήσεις και γ) να προσεχθεί η ακριβής καταγραφή και αναπαραγωγή των απαντήσεων.

Η χρήση των σε βάθος συνεντεύξεων ενδείκνυται όταν η διερεύνηση αποσκοπεί στον εντοπισμό γενικών σημείων μόνο για το θέμα, όπως στην περίπτωση μας (Janesick, 1998). Η ημι-δομημένη μορφή συνέντευξης, με ανοιχτές αρχικά ερωτήσεις και διευκρινιστικές στη συνέχεια, επιλέχθηκε για να δοθεί η ευκαιρία στους διευθυντές να εκφράσουν την άποψή τους χωρίς περιορισμούς, να δικαιολογήσουν τις αρχικές απαντήσεις τους, και ταυτόχρονα να κινηθούν στα όρια του θέματος που διερευνάται. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης διαρκούσε 20 με 30 λεπτά. Κάθε συνέντευξη έχει μαγνητοφωνηθεί. Οι διευθυντές απαντούσαν σε ερωτήσεις που ήταν σχετικές με την υποδομή του σχολείου τους, με το ρόλο τους στο πρόγραμμα, με τις σχέσεις που αναπτύσσονταν στο σχολείο μεταξύ των συναδέρφων, με τη δυνατότητα διατήρησης του προγράμματος και με το εκπαιδευτικό υλικό της Ολυμπιακής Παιδείας. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης παρουσιάζονται στο παράρτημα Η.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Boyatzis, 1998). Η θεματική ανάλυση είναι μία διαδικασία κωδικοποίησης των πληροφοριών και στην παρούσα εργασία έγινε σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο έγινε η δημιουργία των κωδικών. Οι κωδικοί της εργασίας απέρρεαν από το περιεχόμενο των εργασιών για την αξιολόγηση του προγράμματος που προηγήθηκαν (εργασίες 4 και 5). Στο δεύτερο στάδιο έγινε επανεξέταση και διασκευή των κωδικών του πρώτου σταδίου, αφού πρώτα ελέγχθηκε η συμβατότητά τους με τα δεδομένα-πληροφορίες που είχαν συλλεχθεί. Καθορίστηκε δηλαδή, η καταλληλότητα των κωδικών στις συγκεκριμένες πληροφορίες. Στο τρίτο

στάδιο ελέγχθηκε η αξιοπιστία μεταξύ δύο ερευνητών που κατηγοριοποίησαν τις πληροφορίες με τους κωδικούς (Boyatzis, 1998). Σημειώνεται ότι δεν προέκυψαν δεδομένα τα οποία δεν εντάσσονταν στους υπάρχοντες κωδικούς. Η διαδικασία της κωδικοποίησης των συνεντεύξεων έγινε κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων (Rossman & Rallis, 1998), μετά από κάθε πέντε συνεντεύξεις (ongoing analysis).

Για την αξιολόγηση της ποιότητας της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι (Lincoln & Guba, 1985). Ο έλεγχος από τους συμμετέχοντες έγινε τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και μετά το τέλος των συνεντεύξεων. Μετά από κάθε ενότητα ερωτήσεων οι διευθυντές επιβεβαίωναν το τι αντιλήφθηκε και άκουσε ο ερευνητής. Επίσης ο κάθε διευθυντής επαλήθευσε τα λεγόμενα του διαβάζοντας τη συνέντευξη του δύο με τρεις ημέρες μετά. Τέλος για την ενδυνάμωση της αξιοπιστίας της εργασίας χρησιμοποιήθηκε η τριμερής διασταύρωση (τριγωνισμός) (Patton, 1990). Οι πηγές ήταν οι συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια των καθηγητών Φυσικής Αγωγής (εσωτερική αξιολόγηση, εργασία 4) και των νομαρχιακών υπευθύνων του προγράμματος (εξωτερική αξιολόγηση, εργασία 4).

Ποσοτική μέθοδος αξιολόγησης

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 467 καθηγητές (23% περίπου) εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας το σχολικό έτος 2002-2003. Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν 34.8 ± 7.8 έτη. Από αυτούς 232 ήταν άνδρες και 235 γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα συμπληρώνοντας το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής (ΕΑΠΦΑ) μέσω του διαδικτύου στην ιστοσελίδα του υπουργείου Παιδείας (www.yperth.gr). Η επιλογή τους έγινε με γεωγραφικά και πληθυσμιακά κριτήρια από ένα σύνολο 1700 εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ΕΑΠΦΑ. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρείχαν τα αποτελέσματα αξιολόγησης του προγράμματος που αφορούσε το σχολικό έτος 2002-2003.

Όσον αφορά τους μαθητές στην έρευνα έλαβαν μέρος 848 μαθητές από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα ερωτηματολόγια τα συμπλήρωσαν μέσω του διαδικτύου (www.yperth.gr) 1200 περίπου μαθητές. Η επιλογή των 848 έγινε με γεωγραφικά και πληθυσμιακά κριτήρια ώστε να είναι το δείγμα της έρευνας όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο.

Όργανα μέτρησης

Για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούσε την αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής (ΕΑΠΦΑ) το οποίο αναπτύχθηκε και ελέγχθηκε για την εγκυρότητα και αξιοπιστία του στις εργασίες 2 και 4. Για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούσε την αξιολόγηση μέσω του κριτηρίου των στάσεων των μαθητών προς το πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο στάσεων με τη χρήση ζευγών επιθέτων που χρησιμοποιήθηκε στην εργασία 5

Στατιστική ανάλυση

Για την επεξεργασία των δεδομένων της εσωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης

Υποδομή

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι περισσότεροι διευθυντές πιστεύουν ότι τα σχολεία τους στερούνται επαρκούς υποδομής για την κάλυψη των αναγκών του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας. Οι περισσότερες απαντήσεις είχαν να κάνουν με την έλλειψη χώρων και κατάλληλου υλικού: «Δεν υπάρχει χώρος για να σταθούν τα παιδιά στο διάλειμμα», «Η αυλή του σχολείου είναι το μόνο μέρος που υπάρχει και αυτή είναι πάρα πολύ μικρή», «Το αθλητικό υλικό του σχολείου μας είναι ανύπαρκτο, δε μπορεί να καλύψει τις ανάγκες ούτε της γυμναστικής».

Διοίκηση

Οι απαντήσεις των διευθυντών σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνουν την όχι και τόσο ενεργή συμμετοχή τους στην εφαρμογή του προγράμματος. Οι περισσότερες απαντήσεις αναδείκνυαν τους λόγους για τους οποίους δεν μπόρεσαν να προσφέρουν ουσιαστικά στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας: «Δεν έχω καθόλου χρόνο για να ασχοληθώ ιδιαίτερα με το πρόγραμμα», «Οι εκτός σχολικού ωραρίου δραστηριότητες του προγράμματος δεν βοηθούν ώστε να προσφέρω κάτι παραπάνω», «Δεν έχω μία σαφή ενημέρωση και αρμοδιότητα σχετικά με το πρόγραμμα».

Σχέσεις

Η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων θεωρεί άψογες τις σχέσεις και τη συνεργασία των συναδέρφων με τον καθηγητή της Ολυμπιακής Παιδείας: «Άψογη, οι σχέσεις των συναδέρφων είναι καταπληκτικές», «Τέλεια, το κλίμα στο σχολείο είναι ιδανικό».

Βιωσιμότητα του προγράμματος

Γενικά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γνώμες των διευθυντών των σχολικών μονάδων δεν δίνουν μία σαφή κατεύθυνση υπέρ ή κατά της συνέχισης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας μετά το 2004. Υπήρχαν διευθυντές που ήταν κατηγορηματικά αρνητικοί: «Όχι, είναι σαφώς χάσιμο χρόνου», «Δεν πιστεύω ότι χρειαζόταν και πριν το 2004», διευθυντές που είχαν μία επιφυλακτική στάση: «Δεν γνωρίζω καλά το πρόγραμμα ώστε να πάρω θέση», «Δεν ξέρω, ίσως με την ενσωμάτωση του στο πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής» και τέλος διευθυντές με ειλικρινή ενθουσιασμό: «Βεβαιότατα, οι γνώσεις για τα Ολυμπιακά αθλήματα και τα ιδεώδη», «Η συμβολή του στο ολοήμερο σχολείο», «Η θεματολογία του, όπως ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης», «Οι δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου και η φύση των εργασιών που αναλαμβάνουν οι μαθητές»

Εκπαιδευτικό υλικό

Σημαντικό ποσοστό των απαντήσεων των διευθυντών καταδεικνύει την έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης και ενημέρωσης για το εκπαιδευτικό

υλικό του προγράμματος: «Δε μπορώ να έχω γνώμη γιατί δεν το γνωρίζω», «Δεν ξέρω ότι υπάρχει τέτοιο υλικό». Όσοι γνώριζαν το εκπαιδευτικό υλικό διατύπωσαν ως επί το πλείστον θετικά σχόλια: «Λειτουργήσε πολύ θετικά στην υλοποίηση του προγράμματος», «Ήταν πολύ καλό και βοήθησε πολύ το συνάδερφο της Ολυμπιακής Παιδείας»

Στον πίνακα 13 αναφέρονται οι κωδικοποιημένες απαντήσεις και η συχνότητα εμφάνισης τους για τα πέντε θέματα του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας. Στο τέλος της κάθε συνέντευξης ο ερευνητής ενημερωνόταν από το σύλλογο διδασκόντων του κάθε σχολείου για τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας σε εκτός σχολικού ωραρίου ώρες. Τα ποσοστά συμμετοχής για το σύνολο των 55 σχολείων αναφέρονται στον πίνακα 14.

Πίνακας 13. Απόψεις των διευθυντών για στοιχεία του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας

	Κωδικοί	Συχνότητα
Υποδομή	Έλλειψη αθλητικών χώρων	36
	Έλλειψη αθλητικού υλικού	28
	Έλλειψη άλλου υλικού (για εκδηλώσεις, παρουσιάσεις κλπ)	16
	Πληρότητα υλικών – υποδομών	3
	Έλλειψη ανάγκης ιδιαίτερης υποδομής	2
Διοίκηση	Έλλειψη χρόνου για προσφορά	29
	Έλλειψη σαφούς αρμοδιότητας	17
	Προσφορά στο συντονισμό	22
	Επιρροή για συμμετοχή εκτός σχολείου	24
	Παρακίνηση για συμμετοχή συναδέρφων	13
	Κύρος στο πρόγραμμα	24
	Βοήθεια στις μετακινήσεις	11

Σχέσεις	Άριστες	23
	Πολύ καλές	19
	Ικανοποιητικές	7
	Δεν υπάρχουν ιδιαίτερες σχέσεις	4
	Κακές	2
Βιωσιμότητα	Έλλειψη ανάγκης συνέχισης	19
	Δεν ξέρω, ίσως, δεν μπορώ να πάρω θέση	12
	Συνέχιση λόγω των νέων γνώσεων	18
	Συνέχιση λόγω της θεματολογίας του (διαθεματική εκπαίδευση)	9
	Συνέχιση λόγω των καινοτομιών του	7
	Συνέχιση λόγω του ολόημερου σχολείου	14
Εκπαιδευτικό υλικό	Ανεπαρκές – ελλιπές υλικό	7
	Κακό υλικό	2
	Δεν γνωρίζω το υλικό	17
	Πολύ καλό	19
	Ικανοποιητικό	10

Πίνακας 14. Συμμετοχή μαθητών στις εκτός σχολικού ωραρίου δραστηριότητες των 55 σχολείων.

	Συνολικός αριθμός μαθητών	Αριθμός μαθητών που συμμετείχαν εκτός του σχολικού ωραρίου
Δημοτικό (26)	4687	2370 (50.5%)
Γυμνάσιο (18)	2164	670 (30.9%)
Λύκειο-ΤΕΕ (11)	2431	410 (16.9%)
σύνολο	8282	3450 (37.2%)

Ποσοτική μέθοδος αξιολόγησης

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ΕΑΠΦΑ. Από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων θεωρείται ότι τα στοιχεία του προγράμματος που συνέβαλλαν περισσότερο στην επιτυχή εφαρμογή του ήταν το εκπαιδευτικό υλικό (4.53), οι σχέσεις (4.05) και η επιμόρφωση (4.15). Σχετικά ικανοποιητική ήταν και η βαθμολογία για τον παράγοντα «περιεχόμενο Ο.Π.» (3.89). Τη χαμηλότερη βαθμολογία παρουσίασαν οι παράγοντες «διοίκηση» (3.66) και «υποδομή» (3.46). Τέλος όσον αφορά την υλοποίηση των στόχων οι καθηγητές της Ολυμπιακής Παιδείας θεωρούν ότι οι στόχοι του προγράμματος για το σχολικό έτος 2002-2003 επιτεύχθηκαν, καθώς η βαθμολογία που σημείωσε ο παράγοντας «στόχοι» ήταν πολύ ικανοποιητική (4.00).

Πίνακας 15. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων του ΕΑΠΦΑ (εσωτερική αξιολόγηση 2002-2003)

Παράγοντες ΕΑΠΦΑ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Εκπαιδευτικό υλικό	4.53	.52
Επιμόρφωση	4.15	.65
Σχέσεις	4.05	.71
Περιεχόμενο Ο.Π.	3.89	.85
Υποδομή	3.46	.75
Διοίκηση	3.66	.81
Στόχοι	4.00	.59

Στον πίνακα 16 παρατίθενται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου στάσεων που συμπλήρωσαν οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας. Από το μέσο όρο των τιμών παρατηρείται ότι οι μαθητές που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια είχαν πολύ θετικές στάσεις προς το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας. Οι τιμές όλων των ερωτήσεων ήταν πολύ υψηλές

(άριστα το 7), όπως ακριβώς συνέβη και στην αντίστοιχη αξιολόγηση της περσινής χρονιάς (εργασία 5).

Πίνακας 16. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιθέτων ζευγών του ερωτηματολογίου στάσεων

Στάσεις των μαθητών (κλίμακα από το 1 έως το 7)

	M.O	T.A.
Βρίσκω το πρόγραμμα της ΟΠ πολύ ευχάριστο έως πολύ δυσάρεστο	6.47	.89
Βρίσκω το πρόγραμμα της ΟΠ πολύ ενδιαφέρον έως πολύ αδιάφορο	6.21	.87
Βρίσκω το πρόγραμμα της ΟΠ πολύ χρήσιμο έως πολύ άχρηστο	6.33	.78
Βρίσκω το πρόγραμμα της ΟΠ πολύ διασκεδαστικό έως πολύ βαρετό	6.01	.89
Βρίσκω το πρόγραμμα της ΟΠ πολύ καλό έως πολύ κακό	6.54	.60
Βρίσκω το πρόγραμμα της ΟΠ πολύ απωθητικό έως πολύ συμπαθητικό	6.26	.54
Συνολική απεικόνιση των στάσεων των μαθητών για το πρόγραμμα	6.24	.43

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας για τη σχολική χρονιά 2002-2003. Επίσης διερευνήθηκε ο ρόλος της διοίκησης των σχολείων στην εφαρμογή του προγράμματος. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις 55 διευθυντών σχολικών μονάδων και από τις υπόλοιπες διαδικασίες αξιολόγησης για το 2002-2003 συμφωνούν σε γενικές γραμμές με αυτά των υπολοίπων εργασιών (4 και 5) της έρευνας. Από τα ποσοστά συμμετοχής που αφορούν τα 55 σχολεία διαπιστώνεται ότι το πρόγραμμα είχε σημαντική επιτυχία, καθώς αυτά κυμάνθηκαν υψηλότερα (πίνακας 14) από ότι τα αντίστοιχα ποσοστά της εργασίας 5 (πίνακας 12), τα οποία ήταν ήδη πολύ ικανοποιητικά.

Επιβεβαιώθηκε η έλλειψη υποδομών στα σχολεία των οποίων οι διευθυντές συμμετείχαν στην έρευνα, κάτι που επίσης αποτυπώθηκε στα αποτελέσματα της εργασίας 4. Οι σχέσεις είχαν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή του προγράμματος, ενώ το εκπαιδευτικό υλικό κρίθηκε απόλυτα ικανοποιητικό από όσους διευθυντές το είχαν μελετήσει (πίνακας 13). Το ενδιαφέρον στοιχείο που αναδεικνύεται από την παρούσα εργασία είναι ότι σε ότι αφορά στις υποδομές, οι ελλείψεις εντοπίζονται κυρίως στους αθλητικούς χώρους και στο αθλητικό υλικό. Αντίθετα μόλις στο 30% των σχολείων αναφέρθηκαν ελλείψεις σε άλλου είδους υλικά (στήριξης του θεωρητικού και εικαστικού μέρους του προγράμματος). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η αθλητική υποδομή των σχολείων είναι αυτή που βρίσκεται στη χειρότερη κατάσταση στην ελληνική εκπαίδευση. Προς αυτήν λοιπόν την κατεύθυνση θα έπρεπε να ενταθούν οι προσπάθειες του υπουργείου για βελτίωση των συνθηκών εφαρμογής προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής. Οι παραπάνω απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τις υποδομές και τις σχέσεις, επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης με ποσοτική μέθοδο, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 15.

Η αποσαφήνιση του ρόλου της διοίκησης στην εφαρμογή του προγράμματος μπορεί να κριθεί από τις απαντήσεις των διευθυντών στην ερώτηση που αφορά τη διοίκηση. Επιπλέον στοιχεία μπορούν να δώσουν οι απαντήσεις στην ερώτηση που αφορά το εκπαιδευτικό υλικό που παρεσχέθη στον καθηγητή της Ολυμπιακής Παιδείας και οι απαντήσεις στην ερώτηση για τη βιωσιμότητα του προγράμματος. Ένα σημαντικό ποσοστό των διευθυντών (29 στους 55) απάντησαν ότι δεν προσέφεραν τίποτα το ιδιαίτερο στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας. Αυτό επαληθεύεται από το γεγονός ότι το 30% των διευθυντών (17 στους 55) δεν είχε άποψη ή δεν γνώριζε καν το εκπαιδευτικό υλικό που είχε στην κατοχή του ο καθηγητής Ολυμπιακής Παιδείας ή το υλικό που υπήρχε στο σχολείο. Επίσης 12 διευθυντές δεν είχαν άποψη για τη βιωσιμότητα του προγράμματος μετά το 2004, καθώς δεν γνώριζαν λεπτομερώς τις δραστηριότητες του

προγράμματος. Επιπλέον τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για το σχολικό έτος 2002-2003 από τους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, καθώς η βαθμολογία που αποδίδεται στη διοίκηση των σχολικών μονάδων είναι η δεύτερη χαμηλότερη (πίνακας 15). Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηριχθεί ότι όσον αφορά το ρόλο της διοίκησης στην εφαρμογή του προγράμματος, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συμφωνούν με αυτά της εσωτερικής αξιολόγησης της εργασίας 4.

Η διοίκηση των σχολικών μονάδων δεν παίζει ουσιαστικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας, καθώς ένα μεγάλο μέρος των διευθυντών όπως διαπιστώνεται από την παρούσα έρευνα δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας και δεν έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στην υλοποίησή του. Ο ρόλος όμως της διοίκησης είναι σημαντικός στη στήριξη, ώθηση και τελικά επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως διαπιστώθηκε από σειρά σχετικών εργασιών (Dean, 1985. Eliophotou-Menon, 2002. Θεοφιλίδης, 1994. Grace, 1997. Hall, Mackay & Morgan, 1986. Pashiardis & Orfanou, 1999). Επομένως γίνεται αντιληπτό ότι το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας παρά την έλλειψη βοήθειας από τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, έχει ήδη βρει το δρόμο του με την επιτυχημένη εφαρμογή του στα σχολεία της χώρας.

Το νέο στοιχείο της παρούσας εργασίας ήταν η θέση των διευθυντών των σχολικών μονάδων σχετικά με τη βιωσιμότητα του προγράμματος και μετά το 2004. Τα αποτελέσματα επισημαίνουν τη σημαντική προσφορά του προγράμματος σε νέες γνώσεις (Ολυμπιακά αθλήματα, Ολυμπιακά ιδεώδη, Εθελοντισμός), τον εξέχοντα ρόλο που μπορεί να παίξει στο ολοήμερο σχολείο, καθώς και τις καινοτομίες και την μοντέρνα θεματολογία που το διακρίνει (διαθεματική εκπαίδευση, βιωματική διδασκαλία, εκδηλώσεις κλπ). Βέβαια ένα σημαντικό ποσοστό των διοικήσεων των σχολικών μονάδων (19) δεν πιστεύουν ότι το πρόγραμμα είναι βιώσιμο και μετά το 2004. Εδώ όμως πρέπει να επισημανθεί ότι η πλειοψηφία αυτών που έχουν αρνητική στάση προς το πρόγραμμα είναι διευθυντές λυκείων και ΤΕΕ (9), αλλά και γυμνασίων (6). Αντίθετα μόνο τέσσερις από τους 26 διευθυντές δημοτικών

σχολείων έχουν αρνητική άποψη για την ανάγκη συνέχισης του προγράμματος και μετά τους Ολυμπιακούς αγώνες του 2004.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς (πίνακας 15) για το σχολικό έτος 2002-2003 σχεδόν ταυτίζονται με αυτά της εσωτερικής αξιολόγησης της εργασίας 4 που αφορούσαν το σχολικό έτος 2001-2002 (πίνακας 7). Οι τρεις παράγοντες που θεωρείται ότι παίζουν το σημαντικότερο ρόλο στην επιτυχία του προγράμματος είναι το «εκπαιδευτικό υλικό», η «επιμόρφωση» και οι «σχέσεις», ενώ οι παράγοντες «διοίκηση» και «υποδομή» έχουν τη χαμηλότερη βαθμολογία. Εκείνο που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι για το σχολικό έτος 2002-2003 η βαθμολογία για όλους τους παράγοντες είναι σημαντικά υψηλότερη (πίνακας 15) σε σχέση με τη βαθμολογία της εργασίας 4 (πίνακας 7). Συμπερασματικά δηλαδή αποτυπώνεται με βάση τη γνώμη των καθηγητών μία βελτίωση σε όλους τους τομείς του προγράμματος. Αυτό το στοιχείο δείχνει τη δυναμική του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας το οποίο χρόνο με το χρόνο βελτιώνεται παρά τα δεδομένα προβλήματα του.

Όσον αφορά το κριτήριο των στάσεων των μαθητών προς το πρόγραμμα, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της εργασίας 5. Οι μαθητές που συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας το θεωρούν πολύ καλό, διασκεδάζουν στις δραστηριότητες του, πιστεύουν ότι μαθαίνουν χρήσιμα πράγματα και ότι τους προκαλεί ευχαρίστηση και ενδιαφέρον.

Η παρούσα εργασία υιοθετώντας ποιοτική μέθοδο έρευνας ασχολήθηκε με την αξιολόγηση του προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας με βάση τις απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων. Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά των εργασιών 4 και 5. Επίσης αποσαφηνίστηκαν τα αντικρουόμενα αποτελέσματα της εργασίας 4 σχετικά με το ρόλο της διοίκησης στην εφαρμογή του προγράμματος. Το βασικότερο συμπέρασμα της παρούσας εργασίας ήταν ότι η επιτυχία του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας δεν στηρίζεται στη βοήθεια από τη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Κεφάλαιο 4. Γενική συζήτηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας ολοκληρώθηκε μέσα από διαδικασίες οι οποίες εκτίμησαν: α) την ποιότητα της επιμόρφωσης που παρεσχέθη στους εκπαιδευτικούς, β) την εφαρμογή του προγράμματος στις σχολικές μονάδες, δ) την υλοποίηση των στόχων του προγράμματος, ε) τις στάσεις μαθητών προς το πρόγραμμα, στ) τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες της Ολυμπιακής Παιδείας και ζ) τις απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων. Με βάση τα αποτελέσματα των εργασιών του κεφαλαίου 3 το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας για το χρόνο που αναφέρεται η αξιολόγηση (σχολικά έτη 2001-2002 και 2002-2003) υλοποιήθηκε με επιτυχία, παρουσιάζοντας σημαντική βελτίωση κατά τη διάρκεια του δεύτερου έτους (σύγκριση πινάκων 7 και 15). Η επιμόρφωση που παρεσχέθη στους εκπαιδευτικούς ήταν απόλυτα ικανοποιητική, η εφαρμογή του προγράμματος έγινε χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και προβλήματα, οι βασικοί του στόχοι θεωρείται ότι υλοποιήθηκαν, οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δημιούργησαν θετικές στάσεις απέναντι του και η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα. Επίσης, η γνώμη των διευθυντών των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στη διαδικασία αξιολόγησης του προγράμματος μετά από συνεντεύξεις, ήταν θετική όσον αφορά την επιτυχία εφαρμογής της Ολυμπιακής Παιδείας. Τα παραπάνω συμπεράσματα δεν υποδηλώνουν ότι δεν υπήρχαν προβλήματα και αδυναμίες στο πρόγραμμα. Αντίθετα οι όποιες αδυναμίες και προβλήματα προέκυψαν (είτε στο πρόγραμμα, είτε στην αξιολόγηση την ίδια) θεωρείται ότι αναδείχθηκαν και εντοπίστηκαν μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης και παρεσχέθη η κατάλληλη ανατροφοδότηση ώστε αυτά να απαλειφθούν στο μέλλον. Αυτό ήταν άλλωστε και το βασικό στοιχείο επιλογής της δυναμικής μορφής αξιολόγησης που εφαρμόστηκε. Χαρακτηριστικά μπορεί να αναφερθεί η απουσία κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής που εντοπίστηκε. Όσον αφορά την ίδια την αξιολόγηση, διαφορούμενα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν στην εργασία 4 σχετικά με το ρόλο της

διοίκησης στην εφαρμογή του προγράμματος. Στην εξέλιξη του παρόντος κεφαλαίου ακολουθεί εκτενέστερη συζήτηση των παραπάνω.

Η επιμόρφωση η οποία πραγματοποιήθηκε στην αρχή του προγράμματος βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και τους έδωσε εφόδια που ήταν απαραίτητα για τη σωστή εφαρμογή του προγράμματος. Αυτό αρχικά διαπιστώθηκε από τη αξιολόγηση των σεμιναρίων επιμόρφωσης (εργασία 3) και επιβεβαιώθηκε στην αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος (εργασία 4), όπου μετά το τέλος της σχολικής χρονιάς εκτιμήθηκε η συνεισφορά της επιμόρφωσης στην εφαρμογή του προγράμματος. Σύμφωνα με τον Guskey (2000) η ουσιαστική αξιολόγηση της επιμόρφωσης γίνεται μετά το τέλος της εφαρμογής της δράσης για την οποία επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί. Στην περίπτωση μας οι εκπαιδευτικοί της Ολυμπιακής Παιδείας έκριναν μετά το τέλος του προγράμματος ότι η επιμόρφωση που τους παρεσχέθη έπαιξε πολύ θετικό ρόλο, βοηθώντας τους σημαντικά στην εφαρμογή του προγράμματος.

Το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας για την καλύτερη εφαρμογή του, παρείχε στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής, κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, οδηγίες, βιντεοκασέτες κλπ.). Η ποιότητα του εκτιμήθηκε πολύ θετικά από τους εκπαιδευτικούς, όπως διαπιστώνεται από την αξιολόγηση της επιμόρφωσης (εργασία 3). Θεωρήθηκε ότι το εκπαιδευτικό υλικό θα δώσει σημαντική βοήθεια κατά την εφαρμογή της Ολυμπιακής Παιδείας. Πράγματι η συμβολή του στην εφαρμογή του προγράμματος επιβεβαιώθηκε τόσο από την εσωτερική, όσο και από την εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος (εργασίες 4 και 6). Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και από τη γνώμη των διευθυντών των σχολικών μονάδων (όσοι είχαν γνώμη για το υλικό), η οποία ήταν πολύ θετική για την ποιότητα και χρηστικότητα του εκπαιδευτικού υλικού όπως κατεγράφη στα αποτελέσματα της εργασίας 6.

Τόσο η εσωτερική, όσο και η εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας (εργασίες 4 και 6) συμφωνούν ότι το εκπαιδευτικό περιεχόμενο του προγράμματος συνέβαλε θετικά στην

εφαρμογή του προγράμματος. Αυτό το γεγονός θεωρείται πολύ σημαντικό καθώς το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας συνδυάζει την εφαρμογή σημαντικών παιδαγωγικών καινοτομιών. Η διαθεματική προσέγγιση της μάθησης που εφαρμόζεται μέσα από συνδυασμό κινητικών, εικαστικών και θεωρητικών δραστηριοτήτων, καθώς και ο βιωματικός τρόπος εκπαίδευσης που χρησιμοποιείται, εφαρμόζονται για πρώτη φορά στην εκπαίδευση σε τόσο μεγάλο εύρος. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης συμφωνούν ότι το εκπαιδευτικό περιεχόμενο της Ολυμπιακής Παιδείας συνέβαλλε πολύ θετικά στην εφαρμογή του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες δίνουν μίαν άλλη διάσταση, πιο ελκυστική στην εκπαίδευση. Επίσης οι προσεγγίσεις που ξεφεύγουν από τα καθιερωμένα και εφαρμόζονται σήμερα, δημιουργούν ενδιαφέρον και παρακινούν θετικά τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό είναι ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που αναδείχθηκε μέσα από τη διαδικασία της δυναμικής μορφής αξιολόγησης και θα μπορούσε να δώσει στο μέλλον κατευθύνσεις που θα συνέβαλλαν στην ουσιαστική βελτίωση του προγράμματος ειδικά, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα. Επίσης ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών που συμμετείχε στην εργασία 6 ανέδειξε τις παραπάνω εκπαιδευτικές καινοτομίες του προγράμματος ως σημαντικούς παράγοντες συνέχισης του προγράμματος και μετά το 2004.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που συνέβαλλε στην καλή εφαρμογή του προγράμματος ήταν οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος οι σχέσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή του. Οι σχέσεις δεν περιορίζονται μόνο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. Η παραπάνω διαπίστωση της αξιολόγησης συμφωνεί με πολλές σύγχρονες έρευνες, που θεωρούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων της εκπαίδευσης ως θεμελιώδες στοιχείο της εκπαίδευσης (Chapman, Barcikowski, Sowah, Gyamera & Woode, 2002. Hargreaves, 2001. Hughes, Cavell & Willson, 2001. Kesner, 2000. Pianta, 1998). Επίσης

συμφωνία διαπιστώθηκε στο ότι οι υποδομές των σχολείων δεν ήταν οι κατάλληλες ώστε να εξυπηρετηθεί σωστά το πρόγραμμα.

Η διαθεματική δομή του προγράμματος καθώς και η πληθώρα εκδηλώσεων και δράσεων πέραν των συνηθισμένων στην ελληνική εκπαίδευση όπου τα πάντα σχεδόν γίνονται μέσα στην αίθουσα, επιβεβαίωσαν το αναμενόμενο. Στην ελληνική εκπαίδευση είναι εμφανής η αδυναμία σωστής υλικοτεχνικής υποδομής για την εξυπηρέτηση τέτοιων προγραμμάτων και αυτό αποτυπώθηκε στα αποτελέσματα των εργασιών 4 και 6. Η αδυναμία αυτή σίγουρα δεν είναι δυνατόν να εξαλειφθεί άμεσα. Όμως ήδη στον σχεδιασμό της επόμενης σχολικής χρονιάς ένας σημαντικός αριθμός δράσεων της Ολυμπιακής Παιδείας θα χρηματοδοτείται από το υπουργείο Παιδείας στα πλαίσια περαιτέρω στήριξης του προγράμματος. Έτσι ένα μέρος της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής θα αντιμετωπιστεί. Αυτό το γεγονός αναδεικνύει τη σημαντική συμβολή της δυναμικής μορφής της αξιολόγησης. Το ότι δηλαδή μπορεί να παρέχει άμεση και ουσιαστική ανατροφοδότηση για προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια εφαρμογής μιας διαδικασίας. Η επιλογή βέβαια της αντιμετώπισης αυτών δεν είναι στα πλαίσια της αρμοδιότητας της αξιολόγησης ή των αξιολογητών αλλά στη διοίκηση που έχει την ευθύνη του προγράμματος.

Το μοναδικό σημείο που διαπιστώθηκε διαφωνία ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση (εργασία 4) ήταν για το ρόλο της διοίκησης των σχολικών μονάδων στην εφαρμογή της Ολυμπιακής Παιδείας. Οι καθηγητές της Ολυμπιακής Παιδείας με βάση τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης θεωρούν ότι η διοίκηση δεν βοήθησε στην εφαρμογή του προγράμματος. Αντίθετα οι εξωτερικοί αξιολογητές αναδεικνύουν σε καθοριστικό το ρόλο της διοίκησης στην καλή εφαρμογή της Ολυμπιακής Παιδείας. Η εσωτερική αξιολόγηση έχει σίγουρα πιο ξεκάθαρη εικόνα, καθώς οι καθηγητές βιώνουν καθημερινά τη συνεργασία με τη διοίκηση. Από την άλλη πλευρά όμως οι εξωτερικοί αξιολογητές σίγουρα δεν έχουν καμία προκατάληψη, καθώς δεν έχουν άμεση εξάρτηση ή οποιαδήποτε σχέση με τις διοικήσεις των σχολικών μονάδων. Σίγουρα αυτό

ήταν ένα στοιχείο που έχρηζε περαιτέρω εξέτασης. Αρχικά λοιπόν δεν ήταν δυνατόν να αξιολογηθεί ο ρόλος της διοίκησης στην εφαρμογή του προγράμματος καθώς η εργασία 4 παρείχε αντικρουόμενα αποτελέσματα. Η δυναμική μορφή όμως της αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα αυτοελέγχου, ευελιξίας και αυτοδιόρθωσης. Έτσι μετά τον εντοπισμό της παραπάνω αδυναμίας η αξιολόγηση αναπροσαρμόστηκε κατάλληλα ώστε να αντιμετωπιστεί η παραπάνω αδυναμία. Συγκεκριμένα η αξιολόγηση συμπεριέλαβε διαδικασίες συνεντεύξεων (εργασία 6) ώστε να διερευνηθεί σε βάθος ο ρόλος της διοίκησης των σχολικών μονάδων στην εφαρμογή της Ολυμπιακής Παιδείας. Η διαδικασία αυτή θεωρείται ότι όντως προσέδωσε ουσιαστικά στοιχεία, καθώς οι ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων έχουν τη δυνατότητα να εισχωρούν σε βάθος και να εντοπίζουν λεπτομέρειες που αλλιώς είναι δύσκολο να εμφανιστούν. Με βάση λοιπόν τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας της εργασίας 6 θεωρείται ότι όντως οι διοικήσεις των σχολικών μονάδων δεν έδωσαν ουσιαστική ώθηση στην εφαρμογή του προγράμματος. Η φύση του προγράμματος (ώρες εκτός ωραρίου, ένας εκπαιδευτικός που καλύπτει πολλά σχολεία), ο λίγος χρόνος που το πρόγραμμα εφαρμόζεται ίσως να ήταν κάποιοι από τους λόγους που συνέβη το παραπάνω γεγονός. Το ουσιαστικότερο όμως συμπέρασμα από την παραπάνω διαδικασία είναι η αποτελεσματικότητα της δυναμικής αξιολόγησης που υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία. Το πρόβλημα δηλαδή που εντοπίστηκε μέσα από τη διαδικασία της δυναμικής αξιολόγησης (αυτοέλεγχος), έδωσε τη δυνατότητα ενσωμάτωσης στη διαδικασία νέων μεθόδων (αυτορύθμιση-ευελιξία) και έτσι αντιμετωπίστηκε κατάλληλα η παραπάνω αδυναμία (αυτοδιόρθωση).

Για να είναι πιο ολοκληρωμένη η διαδικασία αξιολόγησης στην εργασία 5 επιχειρήθηκε η αξιολόγηση του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας με βάση δύο επιπλέον κριτήρια. Ένα εσωτερικό ποιοτικό κριτήριο (στάσεις μαθητών προς το πρόγραμμα) και ένα εξωτερικό ποσοτικό (συμμετοχή μαθητών σε εκτός σχολικού ωραρίου δραστηριότητες). Τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής επιβεβαίωσαν τα συμπεράσματα της

εργασίας 4. Τόσο από τις θετικές στάσεις των μαθητών, όσο και από την πολύ ικανοποιητική συμμετοχή τους σε δραστηριότητες εκτός του σχολικού ωραρίου διαπιστώνεται ότι το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας είχε επιτυχία. Οι θετικές στάσεις που αναπτύχθηκαν στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα προς την Ολυμπιακή Παιδεία είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο επιτυχίας του προγράμματος. Ένας βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες της Ολυμπιακής Παιδείας. Η δημιουργία θετικών στάσεων προς μία δράση θεωρείται ότι παίζει καθοριστικό ρόλο στην πρόθεση για την ενεργό συμμετοχή στη δράση αυτή (Papaioannou & Theodorakis, 1996. Theodorakis, 1994). Η συμμετοχή σε μία νέα δραστηριότητα, όπως στην περίπτωση μας είναι το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας, θεωρείται ότι δημιουργεί θετικές στάσεις μόνον εάν η δραστηριότητα είναι ελκυστική, ενδιαφέρουσα και ικανοποιεί ανάγκες των συμμετεχόντων (Theodorakis, Goudas & Kouthouris, 1992). Για τους παραπάνω λόγους οι θετικές στάσεις των μαθητών προς το πρόγραμμα επιβεβαιώνουν την ελκυστικότητα και επιτυχή εφαρμογή του. Περαιτέρω ανάπτυξη της αξιολόγησης δυναμικής μορφής (εξελιξιμη) στο πεδίο αυτό θα μπορούσε να συμπεριλάβει ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, κάτι που θεωρείται πολύ σημαντικό στην εκπαιδευτική αξιολόγηση σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες (Zeidner & Schleyer, 1999. Papanastasiou, 2000). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της εργασίας 5 με βάση το κριτήριο της συμμετοχής των μαθητών σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου, συνηγορούν στην επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος. το στοιχείο αυτό μάλιστα όταν προκύπτει με βάση ένα εξωτερικό κριτήριο είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς το χαρακτηριστικό των εξωτερικών κριτηρίων είναι η αντικειμενικότητα. Δηλαδή όποιος και αν τα χρησιμοποιήσει θα καταλήξει στα ίδια συμπεράσματα. Τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών στις ώρες εκτός σχολικού ωραρίου επιβεβαιώνονται επίσης και από τα αποτελέσματα της εργασίας 6, με βάση τις πληροφορίες που δόθηκαν από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν με βάση τις πιλοτικές έρευνες εξετάστηκαν ως προς την εσωτερική συνοχή και παραγοντική δομή τους στις εργασίες 1 και 2. Περαιτέρω εξέταση της εγκυρότητας τους έγινε με τη χρήση επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στις εργασίες 3 και 4. Με βάση τα αποτελέσματα των παραπάνω εργασιών συμπεραίνεται ότι τα δύο ερωτηματολόγια (ΚΑΠΕ, ΕΑΠΦΑ) είναι δύο αξιόπιστα και έγκυρα όργανα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο χώρο της αξιολόγησης της επιμόρφωσης και του προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας αντίστοιχα. Η δυνατότητα χρήσης τους και σε άλλα εκπαιδευτικά πεδία με παρόμοια δομή (επιμόρφωση άλλων εκπαιδευτικών δράσεων, εφαρμογή άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων) πιθανόν να είναι εφικτή με κατάλληλες προσαρμογές. Περαιτέρω χρήση των οργάνων θα ξεκαθάριζε το σημείο που αναδείχθηκε από την επιβεβαιωτική ανάλυση και αφορά το γενικό παράγοντα που εμφανίζεται πέραν των άλλων και στα δύο ερωτηματολόγια.

Η παράλληλη χρήση διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης έδωσε τη δυνατότητα ενός διαλόγου ανάμεσα στις δύο με πολύ χρήσιμα συμπεράσματα (Nevo, 2001). Ανέδειξε σημεία που από μόνη της η μία ή η άλλη δεν θα μπορούσαν να εντοπίσουν όπως τη δυναμική των σχέσεων στην εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή το σημαντικό ρόλο της επιμόρφωσης. Επίσης ανέδειξε στοιχεία που χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση όπως ο ρόλος της διοίκησης. Όπως επισημαίνεται από το Nevo (2001), η μία αξιολόγηση συμπληρώνει και ενδυναμώνει το ρόλο της άλλης, ενώ η παράλληλη χρήση και των δύο ειδών συμβάλλει σε μία πιο αξιόπιστη και έγκυρη διαδικασία αξιολόγησης.

Η συμβολή επίσης της αξιολόγησης μέσω των δύο κριτηρίων της εργασίας 5 ήταν πολύ σημαντική. Εκτιμήθηκε η επίδραση της Ολυμπιακής Παιδείας στους μαθητές μέσω της καταγραφής των στάσεων τους προς το πρόγραμμα, κάτι που τελευταία θεωρείται πολύ σημαντικό στην εκπαιδευτική αξιολόγηση (Barclay & Benelli, 1996. Berlak, 1992. Gipps, 1994. Papanastasiou, 2000). Παράλληλα μέσω ενός εξωτερικού, άρα αντικειμενικού κριτηρίου επιβεβαιώθηκε το γενικό συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα της

Ολυμπιακής Παιδείας είχε επιτυχία. Τέλος η χρήση ποιοτικών μεθόδων αξιολόγησης στην εργασία 6 ολοκλήρωσε μεθοδολογικά το μοντέλο αξιολόγησης που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα. Η παράλληλη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στη διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται ότι είναι πολύ σημαντική και οδηγεί σε πιο σωστά και έγκυρα αποτελέσματα (Patton, 1990). Επίσης ιδιαίτερα στο χώρο της Φυσικής Αγωγής οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας γίνονται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο αποδεκτές (Sparkes, 1992. Graham, 1995).

Δυναμική αξιολόγηση

Οι διαδικασίες αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία αυτή πραγματοποιήθηκαν με τη λήξη της σχολικής χρονιάς 2001-2002. Από το γεγονός αυτό μπορεί να δημιουργηθεί η εσφαλμένη εντύπωση ότι όλες οι διαδικασίες ήταν μετά τη λήξη του προγράμματος, άρα δεν θα ήταν δυνατόν η αξιολόγηση να έχει δυναμική μορφή (Δημητρόπουλος, 1999α). Πράγματι, εάν όντως αυτή η υπόθεση ήταν βάσιμη δεν θα εκπληρωνόταν το βασικότερο χαρακτηριστικό της δυναμικής μορφής της αξιολόγησης ενός προγράμματος, που είναι η δυνατότητα εξασφάλισης της επιτυχίας του προγράμματος όσο η προσπάθεια βρίσκεται υπό εξέλιξη (Δημητρόπουλος, 1999α). Όμως το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας δεν είναι ένα μάθημα του σχολείου που ολοκληρώνεται με τη λήξη της κάθε σχολικής χρονιάς. Είναι ένα πρόγραμμα με τριετή τουλάχιστον ορίζοντα που εξελίσσεται και ανανεώνεται συνέχεια και δεν εξαντλείται μέσα σε μία σχολική χρονιά. Η «ύλη» του δεν είναι η ίδια κάθε χρόνο, καθώς τα αντικείμενα που προσεγγίζει δεν είναι δυνατό να ολοκληρωθούν στο περιορισμένο αυτό διάστημα (βλ. Κιουμουρτζόγλου και συνεργάτες, 2001). Άλλωστε για τη σχολική χρονιά 2002-2003 το υπουργείο παιδείας μέσα από ένα πρόγραμμα χρηματοδότησης των δράσεων της Ολυμπιακής Παιδείας, εμπλούτισε το πρόγραμμα με νέου περιεχομένου δραστηριότητες. Όπως λοιπόν γίνεται αντιληπτό στη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος η διαδικασία αξιολόγησης έχει καθαρά δυναμική μορφή. Είναι δηλαδή συνεχής και λειτουργεί παράλληλα με την υπό αξιολόγηση

διαδικασία. Είναι επίσης ευέλικτη και ευπροσάρμοστη, καθώς εύκολα μπορεί να ενσωματώσει νέα στοιχεία που προκύπτουν κατά τη διάρκεια εφαρμογής της διαδικασίας. Ένα τέτοιο παράδειγμα ήταν η προσθήκη της εργασίας 6 που ενσωματώθηκε στη διάρκεια της εφαρμογής της αξιολόγησης, λόγω δεδομένων που προέκυψαν. Επίσης επιδέχεται αυτοέλεγχο και αυτοδιόρθωση, όπως και έγινε μετά από την εξαγωγή κάποιων αντιφατικών αποτελεσμάτων (παράγοντας «διοίκηση»), με την πρόσθεση χρήσης νέων μεθόδων (ποιοτική μέθοδος) για την διαλεύκανση του παραπάνω κριτηρίου. Επίσης ο αυτοέλεγχος έγινε με την αξιολόγηση της αξίας της επιμόρφωσης τόσο πριν όσο και μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, αλλά και από τη διασταύρωση αποτελεσμάτων μέσω διαφορετικών κριτηρίων (συμμετοχή μαθητών, στάσεις μαθητών, γνώμη εκπαιδευτικών, απόψεις εξωτερικών αξιολογητών).

Το πιο σημαντικό όμως στοιχείο που χαρακτηρίζει τη δυναμική μορφή της είναι ότι παρέχει άμεση ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, άρα μπορεί να εξασφαλίσει παροχή χρήσιμων πληροφοριών που θα οδηγήσουν στη διόρθωση ή βελτίωση της υπό αξιολόγηση διαδικασίας. Η χρηματοδότηση δράσεων της Ολυμπιακής Παιδείας για τη σχολική χρονιά (2002-2003) εντάσσεται και στο πλαίσιο της βελτίωσης αδυναμιών του προγράμματος στον τομέα της υποδομής και υλικοτεχνικής υποστήριξης του προγράμματος. Η χρήση της δυναμικής μορφής αξιολόγησης θεωρείται ότι ενδείκνυται για κάθε μορφή αξιολόγησης η οποία δεν είναι στατική, αλλά έχει συνέχεια και διάρκεια όπως στην περίπτωση μας. Δεν πρέπει να συγχέεται με τη διαμορφωτική ή αξιολόγηση διαδικασίας, καθώς ενσωματώνει κάθε είδος αξιολόγησης τέτοιας μορφής. Η δυναμική αξιολόγηση δεν εφαρμόζεται μόνο παράλληλα με την υπό αξιολόγηση διαδικασία, αλλά είναι μέρος της. Αυτό ακριβώς είναι και το χαρακτηριστικό της διαδικασίας που ακολουθείται στην εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας, καθώς οι διαδικασίες αξιολόγησης ήταν παρούσες από την έναρξη του προγράμματος και αποτελούν μέρος της διαδικασίας του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας. Η παρούσα

εργασία ήταν μία από τις αρχικές προσπάθειες που έγιναν για την εφαρμογή μιας δυναμικής μορφής αξιολόγησης στην πράξη. Κατά την εφαρμογή της όμως υπήρχαν παράγοντες οι οποίοι δεν ενσωματώθηκαν στην διαδικασία και αυτό ήταν ένα μειονέκτημα. Η αξιολόγηση δεν περιελάμβανε τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος, καθώς άρχιζε να εφαρμόζεται πολύ αργότερα. Όμως επειδή το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας δεν εξαντλείται σε μία χρονιά, στον επανασχεδιασμό του προγράμματος που γίνεται κάθε νέα σχολική χρονιά θα συνυπολογιστούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και η δυσλειτουργία αυτή θα αποκατασταθεί. Επίσης η αξιολόγηση δεν ασχολήθηκε με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εφάρμοσαν το πρόγραμμα, καθώς ήταν κάτι που δεν ενέπιπτε στις αρμοδιότητες της όπως αυτές καθορίστηκαν από τους υπευθύνους εφαρμογής του προγράμματος. Η πρότασή μας στη συνέχεια είναι να ενσωματωθούν και διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όλες οι διαδικασίες αξιολόγησης του προγράμματος είχαν καθαρά δυναμική μορφή και η παρούσα εργασία ήταν η πρώτη προσπάθεια εφαρμογής της δυναμικής αξιολόγησης στην πράξη. Για πρώτη φορά παρουσιάζονται στο χώρο της αξιολόγησης ερευνητικά δεδομένα, τα οποία να υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση δυναμικής μορφής είναι η μία σημαντική και αποτελεσματική προσέγγιση που μπορεί να εφαρμοστεί στο χώρο της εκπαίδευσης.

Με βάση τα αποτελέσματα της εργασίας θα μπορούσε να διατυπωθεί το συμπέρασμα ότι η δυναμική αξιολόγηση είναι εφαρμόσιμη στην πράξη και παρέχει σημαντικές πληροφορίες που με κατάλληλη χρήση μπορούν να βελτιώσουν το πρόγραμμα και να αναδείξουν τις όποιες αδυναμίες του. Το μοντέλο αξιολόγησης που προτάθηκε μέσα από την παρούσα εργασία βασιζόταν στη δυναμική αξιολόγηση και αφορούσε στην αξιολόγηση των αντικειμένων: α) της επιμόρφωσης, β) της εφαρμογής του προγράμματος, γ) της υλοποίησης των στόχων του προγράμματος και τέλος δ) της αποδοχής του προγράμματος από τους μαθητές. Δύο από τα παραπάνω αντικείμενα (α & β) αξιολόγησης αποτελούνταν από άλλα ειδικότερα, όπως έχει ήδη διατυπωθεί (σελ. 8-9, κεφ. Εισαγωγή). Αυτό ακριβώς είναι και το μοντέλο

που προτάθηκε από την παρούσα εργασία όπως παρουσιάστηκε και σχηματικά (σχήμα Α). Πέρα όμως από το παραπάνω μοντέλο που αφορά στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία μόνο, αυτό που ήταν σημαντικό, όπως τα αποτελέσματα ανέδειξαν, ήταν η αξία της εφαρμογής της δυναμικής αξιολόγησης. Η εφαρμογή της στην πράξη άλλωστε ήταν και το καινοτόμο στοιχείο της παρούσας εργασίας. Τα αποτελέσματα από τη χρήση της είναι ενθαρρυντικά, αλλά επειδή η δυναμική αξιολόγηση δεν στηρίζεται σε προηγούμενα θεωρητικά σχήματα αξιολόγησης έχει την ανάγκη περαιτέρω ερευνητικής υποστήριξης, μέσα από την εφαρμογή της και σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Συμπεράσματα

Βασιζόμενοι στις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας (κεφ. Εισαγωγή) θα μπορούσαν να διατυπωθούν τα παρακάτω συμπεράσματα, που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

_Η αξιολόγηση ως μία διαδικασία βελτίωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να ενσωματωθεί σε κάθε εκπαιδευτική δράση.

_Η δυναμική μορφή αξιολόγησης θεωρείται ότι είναι μία κατάλληλη διαδικασία αξιολόγησης για την εκπαίδευση, όπου η ανάγκη για συνεχή παρακολούθηση και ανατροφοδότηση είναι πολύ σημαντική.

_Η παράλληλη χρήση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα για ποιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα από ότι η μεμονωμένη εφαρμογή μιας εκ των δύο διαδικασιών. Επίσης μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και των δύο αναδεικνύονται στοιχεία που αλλιώς θα έμεναν αδιευκρίνιστα.

_Η παράλληλη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων έρευνας στην αξιολόγηση οδηγεί στην εξαγωγή ουσιαστικών συμπερασμάτων, ελέγχει μία κατάσταση πολύπλευρα και δημιουργεί την εικόνα μιας ποιο ολοκληρωμένης προσπάθειας.

_ Η δυναμική αξιολόγηση βοηθάει στη θετική εξέλιξη του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας με την ανατροφοδότηση που παρέχει κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του.

_ Η χρήση διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης βοηθάει στην ομαλότερη αποδοχή της αξιολόγησης και αμβλύνει αντιστάσεις και ενδοιασμούς προς την εφαρμογή της.

_ Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό στοιχείο επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή του.

_ Η χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι αποδεκτή από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι πρόθυμοι να τις χρησιμοποιήσουν και να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες που παρέχουν.

Συνεισφορά της έρευνας στη βιβλιογραφία

Παρά τις παραπάνω οριοθετήσεις η παρούσα εργασία θεωρείται ότι μπορεί να συνεισφέρει κάποια νέα στοιχεία στη βιβλιογραφία του επιστημονικού πεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Συνοψίζοντας λοιπόν τη δυνατότητα συνεισφοράς της έρευνας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, θεωρείται ότι:

_ Παρείχε έγκυρα και αξιόπιστα όργανα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επιμόρφωσης, που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν σε μελλοντικές πρακτικές εφαρμογές.

_ Ανέδειξε την καταλληλότητα εφαρμογής της δυναμικής μορφής αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης, παρέχοντας για πρώτη φορά ερευνητικά και εμπειρικά δεδομένα.

_ Επιβεβαίωσε το σημαντικό ρόλο που παίζει στην εκπαιδευτική αξιολόγηση η παράλληλη εφαρμογή εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.

_ Ανέδειξε τον ουσιαστικό και απαραίτητο ρόλο της ποιοτικής έρευνας στην εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης.

Μελλοντικές κατευθύνσεις

Η ανάπτυξη προτάσεων για μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας θα μπορούσε να γίνει μέσα από την εξέταση των οριοθετήσεων που αναδείχθηκαν. Επομένως:

Η κατεύθυνση μελλοντικών ερευνών θα μπορούσε να προσανατολιστεί στη χρήση της δυναμικής μορφής αξιολόγησης συμπεριλαμβάνοντας και τον αρχικό σχεδιασμό των προγραμμάτων, ώστε να επιβεβαιωθεί η καταλληλότητα της μέσα από νέα και πιο πλήρη ερευνητικά δεδομένα.

Να προστεθούν διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υλοποιούν το πρόγραμμα, ώστε η συνολική αξιολόγηση του προγράμματος να διαθέτει πιο πλήρη στοιχεία, αλλά και να ολοκληρωθεί η μορφή της δυναμικής μορφής αξιολόγησης.

Επίσης να αξιολογηθεί η υλοποίηση των στόχων του προγράμματος μέσω ενός εξωτερικού κριτηρίου, ώστε να ισχυροποιηθεί η άποψη ότι οι στόχοι της Ολυμπιακής παιδείας επιτεύχθηκαν.

Τέλος να εφαρμοστεί σε μελλοντική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του προγράμματος διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης, η οποία θα έδινε επιπλέον κύρος στα αποτελέσματα της.

Πέρα από τα παραπάνω η μελλοντική χρήση των οργάνων που αναπτύχθηκαν στην παρούσα έρευνα και σε άλλα παρεμφερή εκπαιδευτικά προγράμματα θα προσέφερε πιθανόν στοιχεία που θα επιβεβαίωναν την εγκυρότητα τους.

Επίλογος

Η εργασία που παρατέθηκε παραπάνω θεωρείται ότι συνείσφερε νέα στοιχεία στο χώρο της αξιολόγησης όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Το πιο ενδιαφέρον από αυτά ήταν τα πειραματικά δεδομένα που αναδεικνύουν την αξία της δυναμικής αξιολόγησης στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Παρά την πρώτη αυτή προσπάθεια η οποία θεωρείται ότι ήταν επιτυχής δεν πρέπει να οδηγηθούμε σε βεβιασμένα συμπεράσματα. Η επιβεβαίωση της αξία της δυναμικής αξιολόγησης θα χρειαστεί πολλές επιπλέον εφαρμογές και θετικές ερευνητικές προσπάθειες.

Η παρούσα εργασία θεωρείται επίσης ότι ανέδειξε και κάποια καινοτόμα στοιχεία στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση που εφαρμόστηκε έγινε αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια. Αυτό δείχνει ότι όταν η αξιολόγηση έχει σαν σκοπό την ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, όχι μόνο δεν θα έχει απέναντι τους εκπαιδευτικούς, αλλά αντίθετα θα τους βρει συνοδοιπόρους και αρωγούς. Εντυπωσιακή επίσης ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η συμμετοχή τους στην αξιολόγηση μέσω του διαδικτύου έφθασε στο ποσοστό του 90%. Η τόσο άμεση ανταπόκριση στο κάλεσμα αυτό που έγινε με κάποια διστακτικότητα αρχικά, δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός σήμερα είναι πρόθυμος να συμμετάσχει σε κάθε διαδικασία που βοηθάει, αναβαθμίζει και βελτιώνει την εργασία του. Τέλος ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που αφορά στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας ήταν ότι οι δραστηριότητες του βοήθησαν σημαντικά στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Οι εκτός ωραρίου δραστηριότητες, οι εκδηλώσεις με τη βοήθεια και συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας, καθώς επίσης και δράσεις της Ολυμπιακής Παιδείας σε χώρους έξω από το σχολείο ανέδειξαν το σχολείο ως ζωντανό κύτταρο της κοινωνικής ζωής.



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alkin, M.C. (1974). *Evaluation theory developments*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.
- Alliger, G.M., & Janak, E.A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42(2), 331-342.
- Altrichter, H. & Specht, W. (1998). Quality Assurance and Quality Development in Education. International Approaches and Parameters as Applying to the Austrian School System. In: J. Solomon (Ed), *Trends in Evaluation of Education Systems: School (Self-) Evaluation and Decentralization*. Athens: Pedagogical Institute.
- Arbuckle, J.L. (1997). *Amos users' guide version 3.6*. Chicago: SmallWaters.
- Barclay, K., & Benelli, C. (1996). Program evaluation through the eyes of a child. *Childhood Education*, 72(2), 91-96.
- Barr, R. & Dreeben, R. (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Βασιλάκης, Σ. (1995). Οργάνωση του φυσικού χώρου του σχολείου και συμπεριφορά των μαθητών. *Νέα Παιδεία*, 74, 135-146.
- Bechhofer, R. (1974). Current approaches to empirical research: Some central ideas. In: J. Rex (Ed), *Approaches to sociology: An introduction to major trends in British sociology* (pp. 70-91), London: Routledge και Kegan.
- Bentler, P.M, & Bonett, D.G. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS: Structural equations program manual*. Los Angeles, CA: BMDP Statistical Software.
- Berlak, H. (1992). The need for a new science assessment. In: H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven, και A.

- Romberg (Eds), *Toward a new science of educational testing and assessment*. New York: State University of New York Press.
- Binder, D. (2001). "Olympism". Revisited as context for global education: Implications for physical education. *Quest*, 53, 14-34.
- Binder, D. (1994). *Bringing the Olympic spirit to life in schools*. Unpublished paper presented to the 2nd Joint International Session for Directors of National Olympic Academies, and Members and staff Of National Olympic Committees and International Federations, Ancient Olympia, Greece.
- Birch, H. S., & Ladd, W. G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Bootzin, R., Bower, G.H., & Zajonc, R.B. (1986). *Psychology today*. New York: Random House.
- Borich, G.D. (1977). Program evaluation: New concepts, new methods. *Focus on Exceptional Children*, 9, 1-16.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: Sage.
- Βρετός, Γ.Ε. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός- Αξιολόγηση- Αναμόρφωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit: In K. A. Bollen και J. S. Long (Eds.) *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, B.M. (1994). *Structural equation modelling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications and programming*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Byrne, B.M., Shavelson, R.J., & Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105, 456-466.

- Calder, J. (1995). *Programme Evaluation and Quality: A Comprehensive Guide to Setting up an Evaluation System*. London: Kogan Page.
- Calhoun, E.F. (1994). *How to use action research in the self-renewing school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Caracelli, V., & Greene, J. (1997). Crafting mixed-method evaluation designs. In J. Greene και V. Caracelli (Eds.), *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms. New directions for evaluation* (No. 74, pp. 19-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cattell, R. B. (1966). The scree-test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Chapman, D., Barcikowski, E., Sowah, M., Gyamera, E., & Woode, G. (2002). Do communities know best? Testing a premise of educational decentralization: community members' perceptions of their local schools in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 22, 181-189.
- Chinapah, V., & Miron, G. (1990). *Evaluating Educational programmes and Projects: Holistic and Practical Considerations*. Paris: UNESCO.
- Cliffordson, C. (2002). The hierarchical structure of empathy: Dimensional organization and relations to social functioning. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 49-59.
- Cook, T.D. (1974). The potentials and limitations of secondary evaluation. In: M. Apple, M. Subkoviak, και H. Lufter (Eds), *Educational evaluation: Analysis and responsibility*. Berkeley: McCutchan.
- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. In E. Whitmore (Ed.), *Understanding and practicing participatory evaluation*. New Directions for Evaluation, 80 (pp. 5-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Cullingford, C. (1997). Assessment, Evaluation and the Effective School. In: C. Cullingford (Ed), *Assessment Versus Evaluation*. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L. (1992). Teacher professionalism. In: M.C. Alkin (Ed), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1359-1366). New York: McMillan.
- Dean, J. (1985). *Managing the secondary school*. Australia: Croom Helm.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999α). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999β). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Darling-Hammond, L. (1992). Teacher professionalism. In: M.C. Alkin (Ed), *Encyclopedia of educational research* (6th ed.) (pp. 1359-1366). New York: Macmillan.
- Dressel, P.L. (1976). *A handbook of academic evaluation*. Washington: Jossey-Bass.
- Drago-Severson, E.E. (1994). *What does "staff development" develops? How the staff development literature conceives adult growth*. Unpublished qualifying paper, Harvard University.
- Dubois, P. H. (1970). *A History of Psychological Testing*. Boston: Alyn and Bacon.
- Eccless, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J., et al. (1985). Self-perceptions, task perceptions, socializing influences, and decision to enroll in mathematics. In S.F. Chipman, L.R. Brush, & D.M. Wilson (Eds.), *Women and mathematics: Balancing the equation*. Hillsade, NJ: Erlbaum.
- Edling, W.H. (1996). *Education and work: Designing integrated curricula*. Waco, TX: Center for Occupational Research and Development.
- Eisenhardt, W.B. (1977). A search for predominant causal sequence in the interrelationship of interest in academic subjects and academic achievement. A cross-lagged panel correlation study. *Dissertation Abstracts International*, 37, 4225A.

- Eisner, E. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: McMillan.
- Eliophotou-Menon, M. (2002). Perceptions of pre-service and in-service teachers regarding the effectiveness of the elementary school leadership in Cyprus. *The International Journal of Educational Management*, 16, 91-97.
- Ennis, E.D. (1994). Urban secondary teacher's value orientations: Social goals for teaching. *Teaching and Teacher Education*, 10, 109-120.
- Fan, X., Thompson, B., & Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling*, 6, 56-83.
- Fetterman, D., Kaftarian, S.J., & Wandersman, A. (1996). *Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Welsey
- Fraser, B., & Butts, W.L. (1982). Relationship between perceived levels of classroom individualization and science-related attitudes. *Journal of Research in Science Teaching*, 19, 143-154.
- Galloway, C. (1975). *Psychology for learning and teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Garaway, G.B. (1995). Participatory evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 82-102.
- Γερμανός, Δ. (1996). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing. Towards a theory of educational assessment*. London. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Glasman, N.S., & Nevo, D. (1998). *Evaluation in decision making: The case of school administration*. Boston: Kluwer.

- Goudas, M., Theodorakis, Y., & Karamousalidis, G. (1998). Psychological skills in basketball: Preliminary study for development of a Greek form of the athletic coping skills inventory-28. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 59-65.
- Grace, G. (1997). Politics, Markets and Democratic schools: on the transformation of school leadership. In A.H. Halsey et al., (eds). *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: University Press
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in student voices: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 364-371.
- Gray, J. & Wilcox, B. (1995). The Methodologies of School Inspection. In: J. Gray, and B. Wilcox (Eds), *Good School, Bad School*. Buckingham: Open University Press.
- Gronlund, N.E. (1976). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: McMillan.
- Guba, E. (1969). The failure of educational evaluation. *Educational Technology*, 9, 29-38.
- Guba, E. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.
- Guba, E. & Linkoln, Y. (1983). *Effective evaluation*. Washington: Jossey-Bass.
- Guskey, T.R. (1994). The most significant advances in the field of staff development over the last twenty-five years. *Journal of Staff Development*, 15(4), 5-6.
- Guskey, T.R. (1996). To transmit or to "construct"? The lure of trend infatuation in teacher professional development. *Education Week*, p. 34.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

- Guskey, T.R., & Humberman, M. (1995). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Teachers College Press, New-York.
- Guskey, T.R. & Sparks, D. (1996). Exploring the relationship between staff development and improvements in student learning. *Journal of Staff Development, 17(4)*, 34-38.
- Gustafsson, J. E. (1994). Hierarchical models of intelligence and educational achievement. In A. Demetriou και A Efklides (Eds.), *Intelligence, mind and reasoning: structure and development* (pp 45-69). Amsterdam: New Holland.
- Hall, V., Mackay, H., & Morgan, C. (1986). *Headteachers at work*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammond, R.L. (1973). Evaluation at the local level. In: B. Worthen, και J. Sanders (Eds), *Educational evaluation: Theory and practice*. Ohio: Jones.
- Hargreaves, A., & Woods, P. (1984). *Classrooms and staffrooms: The sociology of teachers and teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1989). Teaching quality: A sociological analysis. In B. Cosin, M. Flude, και M. Hales (eds), *School, work and equality*. London: Hodder και Stoughton.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research, 35*, 503-527
- Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S.J.H. (2000). Assessing cognitive interference in sport: Development of the Thought Occurrence Questionnaire for Sport. *Anxiety, Stress, and Coping, 13*, 65-86.
- Henry, J.A. (1994). *Teaching through Projects*. London: Kogan Page.

- Holton, E.F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resources Development Quarterly*, 7(1), 5-21.
- House, E.R. (1991). Realism in research. *Educational Researcher*, 20(7), 2-22.
- Hoyle, R. H., & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: Concepts, issues, and applications* (pp. 158-176). Thousand Oaks CA: Sage.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ., & Γραμματικόπουλος, Β. (2002). *Έκθεση αξιολόγησης προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας*, Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. *Παρουσία*, 1, 48-55.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1989). Μετα-Αξιολόγηση της Αξιολόγησης Προγραμμάτων. *Νέα Παιδεία*, 49, 53-61.
- Janesick, V.J. (1998). *Stretching exercises for qualitative researchers*. London: Sage.
- Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student Achievement through Staff Development: Fundamentals of School Renewal* (2nd ed.). New-York: Longman.
- Καμπίτσης, Χ., & Χαραχούσου-Καμπίτση, Υ. (1999). *Τεχνικές έρευνας στις αθλητικές επιστήμες. Στατιστική ανάλυση – Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μαϊάνδρος.
- Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία. Μέρος 2^ο: Επιλογή αξιολόγηση προσωπικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κασσωτάκης, Μ. (1990). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Kent, K. (1985). A Successful Program of Teachers Assisting Teachers. *Educational Leadership*, 43(3), 30-33.
- Kesner, E. J. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28, 133-149.
- Kin, J. E. (1976). *Cost-effectiveness analysis*. Indiana: Indiana University
- Κιουμουρτζόγλου, Ε., Θεοδωράκης, Ι., Αυγερινός, Α., Κελλης, Η., Παπαχαρίσης, Β., Χασάνδρα, και συνεργάτες (2001). *Ολυμπιακή Εκπαίδευση: Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Λιβάνη
- Kirkpatrick, D.L. (1959). Techniques for evaluating training programs. A four-part series beginning in the November issue (Vol. 13, No 11). *Training and Development Journal* (τότε ονομαζόταν *Journal for the American Society of Training Directors*)
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modelling*. NY: Guilford Press.
- Knezevich, S. J. (1976). *Program budgeting*. Berkeley: McCutchan
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1996). Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων. *Νέα Παιδεία*, 79, 70-77.
- Lawton, D. (1982). The politics of curriculum evaluation. In: R. McCormic (Ed), *Calling evaluation to account* (pp. 169-184). United Kingdom: Heinemann και Open University Press.
- Lester, F., Garofalo, J., & Kroll, D. (1989). Self-confidence, interest, beliefs and metacognition: Key influences on problem solving behavior. In D. McLeod & V. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving*. New York: Springer-Verlag.
- Λεοντίου, Ν. (1978). Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Μία επιτακτική ανάγκη. *Νέα Παιδεία*, 4, 18-22.

- Li, F., Harmer, P., Duncan, T. E., Duncan S. C., Acock, A., & Yamamoto, T. (1998). Confirmatory factor analysis of the task and ego orientation in sport questionnaire with cross-validation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 276-283.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Lieberman, A. (1995α). Practices that Support Teacher Development. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- Lieberman, A. (1995β). *The Work of Restructuring Schools: Building from the Ground up*, New-York: Teachers College Press.
- Locke, L.F. (1989). Qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 1-20.
- Loucks-Horsley, S., Harding, C.K., Arbuckle, M.A., Murray, L.B., Dubea, C., & Williams, M.K. (1987). *Continuing to Learn: A Guidebook for Teacher Development*, Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands, MA: Andover.
- Love, A.J. (1991). *Internal evaluation: Building organizations from within*. Newbury Park, CA: Sage.
- Markland, D., Emberton, M., & Tallon, R. (1997). Confirmatory factor analysis of the subjective exercise experience scale among children. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 418-433.
- Mathison, S. (1991). What do we know about internal evaluation? *Evaluation and Program Planning*, 14, 159-165.
- McDonald, G.B. (1989). Η αξιολόγηση και ο έλεγχος της εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 127-145.
- Metfessel, N.S. & Michael, W.B. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 931-943.
- Murphy, C. (1992). Study Groups Foster Schoolwide Learning. *Educational Leadership*, 50(3), 71-74.

- Murphy, C. (1997). Finding Time for Faculties to Study together. *Journal of Staff Development*, 18(3), 29-32.
- Naul, R. (1998). Olympic ideals and Olympic education of youth. In: R. Naul, K. Hardman, M Pieron, και B. Skirstad (Eds.), *Physical activity and active lifestyle of children and youth* (pp. 29-48). Schorndorf, Germany: Karl Hofmann.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53, 117-128.
- Nevo, D. (1994). Combining internal and external evaluation: A case for school based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 87-98.
- Nevo, D. (1997). The functions of evaluation in school autonomy. In: R. Shapira, και P.W. Cookson (Eds), *Autonomy and choice in context: International perspectives*. Oxford: Pergamon.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Oliver, J.S., & Simpson, R.D. (1988). Influences of attitude toward science, achievement motivation, and science self concept on achievement in science: A longitudinal study. *Science Education*, 72(7), 345-351.
- Owens, T.R. (1973). Educational evaluation and adversary proceedings. In: E.R. House (Ed), *School evaluation. The politics and process*. Berkeley: McCutchan.
- Πανταζής, Β. (1997). Διδασκαλία προσανατολισμένη στο μαθητή. *Τα Εκπαιδευτικά*, 44-45, 169-173.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Papanastasiou, C. (2000). Effects of attitudes and beliefs on mathematics achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 26, 27-42.

- Parlett, M. & Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination. A new approach to the study of innovative programs. In: G.V. Glass (Ed), *Evaluation studies annual review*, vol. 1. Beverly Hills: Sage.
- Pashiardis, P., & Orfanou, S. (1999). Insight into elementary principalship in Cyprus: The teachers' perspective. *The International Journal of Educational Management*, 13, 241-251.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed). Newbury Park, CA: Sage.
- Pekelis, V. (1986). *Κυβερνητική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Pelton, M.H.W. (1983). *Staff development in small and rural districts*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Pianta, R. C. (1998). *Enhancing relationships between teachers and children*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Popham, W. J. (1973). *Evaluating instruction*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1980). Ένα πρότυπο για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας. *Νέα Παιδεία*, 13, 41-50.
- Popham, W. J. (1988). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. London: Longman
- Provus, M. M. (1971). *Discrepancy evaluation*. Berkeley: McCutchan.
- Rallis, S.F., & Zajano, N.C. (1997). Keeping the Faith until the Outcomes are Obvious. *Phi Delta Kappan*, 78(9), 706-709.
- Rippey, R. (1973). *Studies in transactional evaluation*. Berkeley: McCutchan.
- Rossmann, B.G., & Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In: R.E. Stake (Ed), *AERA Monograph series on curriculum evaluation No 1*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M.S. (1972). Pros and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Comment*, 3(4), 1-7.

- Scriven, M.S. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Simons, H. (1982). Suggestions for school self-evaluation based on democratic principles. In: R. McCormic (Ed), *Calling evaluation to account* (pp.286-295). United Kingdom: Heinemann και Open University Press.
- Skilbeck, M. (1984). *Readings in school-based curriculum development*. London: Herper και Row.
- Solomon, J. (1998). *Trends in the evaluation of educational systems: School (self) evaluation and decentralization*. Athens: Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission D.G. XXII.
- Sonnichsen, R. C. (2000). *High impact internal evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sparkes, A.C. (1990). Power, domination and resistance in the process of teacher-initiated innovation. *Research Papers in Education*, 5, 59-84.
- Sparkes, A.C. (1992). *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions*. London: Falmer Press.
- Sparks, D. (1995). Focusing Staff Development on Improving Student Learning, In: G. Cawelti (Ed.), *Handbook of Research on Improving Student Achievement* (pp. 163-169), Arlington, VA: Educational Research Service.
- Sparks, D. (1996α, Μάιος). How Do we Determine the Effects of Staff Development on Student Learning? *The Developer*, pp. 2-6.
- Sparks, D. (1996β, Ιανουάριος). Results-driven Staff Development, *The Developer*, p. 2.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five Models of Staff Development for Teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Sparks, D, & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts of education: A responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Stufflebeam, D.L. (1974). *Alternative approaches to educational evaluation. Evaluation in education: Current application*. Berkeley: McCutchan.
- Stenhouse, L. (1974). *An introduction to curriculum research and development*. Oxford: Heinemann.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Suchman, E.A. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs*. New York: Pussel-Sage Foundation.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (1996). *Using multivariate statistics (3rd ed.)*. NY: Harper Collins College Publishers.
- Talmage, H. (1982). Evaluation of programs. In: H. Mitzel (Ed), *Encyclopedia of educational research*. New York: The Free Press.
- Theodorakis, Y., Goudas, M., & Kouthouris, H. (1992). Change of attitudes toward skiing after participation in a skiing course. *Perceptual and Motor Skills*, 75(1), 272-274.
- Theodorakis, Y. (1994). Planned behavior, attitude strength, role-identity, and the prediction of exercise behavior. *Sport Psychologist*, 8(2), 149-165.
- Tocci, C.M., & Engelhard, G. Jr. (1991). Achievement, parental support, and gender differences in attitudes toward mathematics. *Journal of Educational Research*, 84(5), 280-286.
- Torrance, H. (1995). *Evaluating authentic evaluation*. Oxford: Open University Press.
- Τσιμπούκης, Κ. (1979). *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Ορόσημο.
- Tuckman, B.W. (1975). *Measuring educational outcomes*. New York: Jovanovich
- Tyler, R.W. (1942). General statements on evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, 492-501.

- Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis*, London: Sage.
- Webster, W.J., & Stufflebeam, D.L. (1978). *The State of Theory and Practice in Educational Evaluation in large Urban School Districts*. Address Presented at the Annual Meeting of AERA. Toronto.
- Wilson, T.A. (1996). *Reaching for Better Standards*. New York: Teachers College Press.
- Willms, D. J. (1992). *Monitoring school performance: A guide for educators*. London: The Falmer Press.
- Wolf, R. (1975). Trial by jury: A new evaluation method. *Phi Delta Kappan*, 57(3), 185-187.
- Worthen, B.R., & Sanders, J.R. (1973). *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Ohio: Jones.
- Worthen B.R. & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. N.Y.: Longman.

Παραρτήματα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Αρχική Κλίμακα Αξιολόγησης Προγράμματος Επιμόρφωσης (ΚΑΠΕ) με 28

ερωτήσεις

1. Αξιολογήστε τους παρακάτω τομείς του σεμιναρίου:	Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Κακή	Πολύ κακή
Οργάνωση του σεμιναρίου	5	4	3	2	1
Έντυπο υλικό	5	4	3	2	1
Διαλέξεις σεμιναρίου	5	4	3	2	1
Ομάδες εργασίας	5	4	3	2	1
Φιλοξενία –εκδηλώσεις	5	4	3	2	1
Εξυπηρέτηση από τους διοργανωτές	5	4	3	2	1
Τήρηση ωραρίου	5	4	3	2	1
2. Αξιολογήστε τις επιμέρους θεματικές ενότητες του σεμιναρίου	Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Κακή	Πολύ κακή
Το πρόγραμμα της Ο.Π. (1 ^η μέρα)	5	4	3	2	1
Εκπαίδευση και ΟΑ (2 ^η μέρα)	5	4	3	2	1
Πολιτισμός και ΟΑ (3 ^η μέρα)	5	4	3	2	1
Παρουσιάσεις της Αθήνα 2004 (4 ^η μέρα)	5	4	3	2	1
Συνολική εντύπωση από τις ενότητες	5	4	3	2	1
3. Αξιολόγηση εισηγητών των διαλέξεων	Πάντα	Συχνά	Έτσι κι έτσι	Σπάνια	Ποτέ
Ήταν καλά προετοιμασμένοι-καταρτισμένοι	5	4	3	2	1
Μετέδωσαν ενθουσιασμό για τη δουλειά μας	5	4	3	2	1
Ενθάρρυναν την δημιουργική σκέψη μας	5	4	3	2	1
Η ύλη παρουσιάσθηκε καθαρά και κατανοητά	5	4	3	2	1
Χρησιμοποίησαν τον χρόνο τους αποτελεσματικά	5	4	3	2	1
Τηρούσαν το ωράριο	5	4	3	2	1
Ήταν ευπαρουσίαστοι και ευχάριστοι	5	4	3	2	1
4. Αξιολόγηση συντονιστών των ομάδων εργασίας	Πάντα	Συχνά	Έτσι κι έτσι	Σπάνια	Ποτέ
Ήταν καλά προετοιμασμένοι-καταρτισμένοι	5	4	3	2	1
Μετέδωσαν ενθουσιασμό για τη δουλειά μας	5	4	3	2	1
Ενθάρρυναν την δημιουργική σκέψη μας	5	4	3	2	1
Η ύλη παρουσιάσθηκε καθαρά και κατανοητά	5	4	3	2	1
Χρησιμοποίησαν τον χρόνο τους αποτελεσματικά	5	4	3	2	1
Τηρούσαν το ωράριο	5	4	3	2	1
Ήταν ευπαρουσίαστοι και ευχάριστοι	5	4	3	2	1
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Έτσι και έτσι	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Οι γνώσεις που πήρα από το σεμινάριο θα με βοηθήσουν στη δουλειά μου στο σχολείο	5	4	3	2	1
Η συνολική εντύπωση μου από το σεμινάριο ήταν πολύ καλή	5	4	3	2	1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Διαδικασία αξιολόγησης των ερωτήσεων της Κλίμακας ΑξιολόγησηςΠρογράμματος Επιμόρφωσης**Παράγοντες ερωτηματολογίου:**

Διαλέξεις σεμιναρίου Υποδομές της σχολικής μονάδας (κτίριο, χώροι, περιβάλλον, εξοπλισμός)

Ομάδες εργασίας Σχολικά βιβλία, Σημειώσεις, Οδηγίες, Άλλο υλικό

Συνολική εντύπωση Υπουργείο παιδείας, προϊστάμενος εκπαίδευσης, σύμβουλοι, διευθυντές

Εκτιμήσεις για τις ερωτήσεις:

Πολύ σχετική..... τελείως άσχετη
1 2 3 4 5 6 7

πολύ σαφής..... τελείως ασαφής
1 2 3 4 5 6 7

1. Οι γνώσεις που πήρα από το σεμινάριο θα με βοηθήσουν στη δουλειά μου στο σχολείο

Διαλέξεις σεμιναρίου	
Ομάδες εργασίας	
Συνολική εντύπωση	

πολύ σχετική..... τελείως άσχετη
1 2 3 4 5 6 7

πολύ σαφής..... τελείως ασαφής
1 2 3 4 5 6 7

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Κλίμακα Αξιολόγησης Προγράμματος Επιμόρφωσης (ΚΑΠΕ)

1. Αξιολογήστε τους παρακάτω τομείς του σεμιναρίου:	Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Κακή	Πολύ κακή
Οργάνωση του σεμιναρίου	5	4	3	2	1
Έντυπο υλικό	5	4	3	2	1
Διαλέξεις σεμιναρίου	5	4	3	2	1
Ομάδες εργασίας	5	4	3	2	1
Φιλοξενία – εκδηλώσεις	5	4	3	2	1
2. Αξιολογήστε τις επιμέρους θεματικές ενότητες του σεμιναρίου	Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Κακή	Πολύ κακή
Το πρόγραμμα της Ο.Π. (1 ^η μέρα)	5	4	3	2	1
Εκπαίδευση και ΟΑ (2 ^η μέρα)	5	4	3	2	1
Πολιτισμός και ΟΑ (3 ^η μέρα)	5	4	3	2	1
Παρουσιάσεις της Αθήνα 2004 (4 ^η μέρα)	5	4	3	2	1
3. Αξιολόγηση των εισηγητών των διαλέξεων	Πάντα	Συχνά	Έτσι κι έτσι	Σπάνια	Ποτέ
Ήταν καλά προετοιμασμένοι-καταρτισμένοι	5	4	3	2	1
Μετέδωσαν ενθουσιασμό για τη δουλειά μας	5	4	3	2	1
Ενθάρρυναν την δημιουργική σκέψη μας	5	4	3	2	1
Η ύλη παρουσιάστηκε καθαρά και κατανοητά	5	4	3	2	1
Χρησιμοποίησαν τον χρόνο τους αποτελεσματικά	5	4	3	2	1
4. Αξιολόγηση των συντονιστών των ομάδων εργασίας	Πάντα	Συχνά	Έτσι κι έτσι	Σπάνια	Ποτέ
Ήταν καλά προετοιμασμένοι-καταρτισμένοι	5	4	3	2	1
Μετέδωσαν ενθουσιασμό για τη δουλειά μας	5	4	3	2	1
Ενθάρρυναν την δημιουργική σκέψη μας	5	4	3	2	1
Η ύλη παρουσιάστηκε καθαρά και κατανοητά	5	4	3	2	1
Χρησιμοποίησαν τον χρόνο τους αποτελεσματικά	5	4	3	2	1
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Έτσι και έτσι	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Οι γνώσεις που πήρα από το σεμινάριο θα με βοηθήσουν στη δουλειά μου στο σχολείο	5	4	3	2	1
Η συνολική εντύπωση μου από το σεμινάριο ήταν πολύ καλή	5	4	3	2	1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Αρχικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης προγραμμάτων
Φυσικής Αγωγής (ΕΑΠΦΑ) με τις 41 ερωτήσεις

	Συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	έτσι και έτσι	διαφωνώ	διαφωνώ απόλυτα
Η υποδομή του σχολείου (εργαστήρια, γραφεία, αίθουσες) επαρκεί για την εφαρμογή του προγράμματος της Ο.Π.	5	4	3	2	1
Το περιεχόμενο του βιβλίου «Ολυμπιακή Παιδεία. Από τη θεωρία στην πράξη» είναι σαφές	5	4	3	2	1
Τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο αντιμετωπίζονται από τον σύλλογο καθηγητών με πνεύμα συνεργασίας	5	4	3	2	1
Η διοίκηση του σχολείου προσπαθεί να βοηθήσει την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Οι δραστηριότητες της Ολυμπιακής Παιδείας δίνουν τη δυνατότητα για ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών	5	4	3	2	1
Τα σεμινάρια που παρακολούθησα με βοήθανε πολύ στην εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Το υπουργείο προσφέρει σημαντική βοήθεια στην εφαρμογή του προγράμματος	5	4	3	2	1
Στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας εφαρμόζεται εύκολα ο βιωματικός τρόπος διδασκαλίας	5	4	3	2	1
Οι μαθητές δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τα ολυμπιακά αθλήματα που είναι άγνωστα στη χώρα μας (π.χ. χόκεϊ επί χόρτου, μπιτς-μπαλ, τρίαθλο κ.λ.π.)	5	4	3	2	1
Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η από την συνολική εικόνα των μαθητών στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Οι σχέσεις σας με τους καθηγητές του σχολείου βοήθανε ώστε το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας να γίνεται χωρίς προβλήματα	5	4	3	2	1
Οι χώροι του σχολείου επαρκούν για την εφαρμογή του προγράμματος της Ο.Π.	5	4	3	2	1

Το βιβλίο «Ολυμπιακή Παιδεία. Από τη θεωρία στην πράξη» βοηθάει στην εφαρμογή του προγράμματος	5	4	3	2	1
Η προετοιμασία της κάθε δραστηριότητας είναι πάντα ικανοποιητική ώστε το πρόγραμμα να εφαρμόζεται χωρίς προβλήματα	5	4	3	2	1
Το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας βοήθησε στην ανάπτυξη της συνεργασίας του σχολείου με την κοινωνία (δήμο, σύλλογο γονέων κ.λ.π.)	5	4	3	2	1
Τα σεμινάρια που παρακολούθησα μου ξεκαθάρισαν το πώς πρέπει να εφαρμοστεί το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Οι ανισότητες στην απόδοση των μαθητών μειώνονται με την πάροδο του χρόνου	5	4	3	2	1
Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων του προγράμματος λαμβάνει πάντα υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών	5	4	3	2	1
Ο νομαρχιακός υπεύθυνος της Ολυμπιακής Παιδείας, βοηθάει σε κάθε πρόβλημα που παρουσιάζεται στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Οι αθλητικές εγκαταστάσεις του σχολείου επαρκούν για την εφαρμογή του προγράμματος της Ο.Π.	5	4	3	2	1
Από το βιβλίο «Ολυμπιακή Παιδεία. Από τη θεωρία στην πράξη» πήρα πολλές ιδέες για τις δραστηριότητες του προγράμματος	5	4	3	2	1
Γενικά το κλίμα συνεργασίας μέσα στο σχολείο βοηθάει στην καλή διεξαγωγή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Οι περισσότεροι μαθητές θέλουν να συμμετάσχουν ως εθελοντές στους αγώνες του 2004	5	4	3	2	1
Οι εργασίες των περισσότερων μαθητών είναι συνήθως πολύ καλές	5	4	3	2	1
Από τα σεμινάρια που παρακολούθησα πήρα πολλές ιδέες για τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στα πλαίσια του προγράμματος	5	4	3	2	1
Ο εξοπλισμός του σχολείου (βιβλιοθήκη, εποπτικά μέσα, υπολογιστές κ.λ.π.) είναι επαρκής για την εφαρμογή του προγράμματος της Ο.Π.	5	4	3	2	1

Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας που γίνονται εντός σχολικού προγράμματος	5	4	3	2	1
Τα στελέχη της εκπαίδευσης (σύμβουλοι, προϊστάμενος) παρακολουθούν από κοντά το πρόγραμμα και βοηθούν σε κάθε πρόβλημα που παρουσιάζεται	5	4	3	2	1
Η πλειοψηφία των μαθητών ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Το επιπλέον υλικό που δόθηκε (κασέτες, άλλα βιβλία κ.λ.π.) βοηθάει στην εφαρμογή του προγράμματος	5	4	3	2	1
Ο τρόπος που γίνεται η διδασκαλία, βοηθάει ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα	5	4	3	2	1
Οι μαθητές μαθαίνουν πολλά για την οργάνωση των σύγχρονων ολυμπιακών αγώνων	5	4	3	2	1
Ο τρόπος που γίνονται οι δραστηριότητες, δημιουργεί κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών	5	4	3	2	1
Τα σεμινάρια που παρακολούθησα με βοήθησαν ώστε να εφαρμόσω το βιωματικό τρόπο μάθησης στις δραστηριότητες του προγράμματος	5	4	3	2	1
Οι σχέσεις σας με τους μαθητές βοηθάνε ώστε το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας να γίνεται χωρίς προβλήματα	5	4	3	2	1
Το αθλητικό υλικό του σχολείου καλύπτει τις ανάγκες του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Οι μαθητές αναλαμβάνουν με όρεξη και διάθεση εργασίες σχετικά με το μάθημα	5	4	3	2	1
Οι μαθητές κατανοούν τη σπουδαιότητα των Ολυμπιακών αγώνων του 2004 για τη χώρα μας	5	4	3	2	1
Οι σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία (αυτοδιοίκηση, σύλλογο γονέων) βοηθάνε στην εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Η διοίκηση του σχολείου λαμβάνει υπόψη της στη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος τις ιδιαιτερότητες της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Το βιβλίο «Ολυμπιακή Παιδεία. Από τη θεωρία στην πράξη» είναι εύχρηστο για τον εκπαιδευτικό	5	4	3	2	1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Διαδικασία αξιολόγησης των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου
αξιολόγησης Φυσικής Αγωγής

Παράγοντες ερωτηματολογίου:

Υποδομή Υποδομές της σχολικής μονάδας (κτίριο, χώροι, περιβάλλον, εξοπλισμός)

Εκπαιδευτικό υλικό Σχολικά βιβλία, Σημειώσεις, Οδηγίες, Άλλο υλικό

Διοίκηση Υπουργείο παιδείας, προϊστάμενος εκπαίδευσης, σύμβουλοι, διευθυντές

Σχέσεις Μεταξύ καθηγητών, μαθητών και καθηγητών, σχολείου και τοπικής κοινωνίας

Περιεχόμενο προγράμματος Μεθοδολογία, δραστηριότητες, διαθεματική διδασκαλία κλπ.

Στόχοι Υλοποίηση των στόχων του προγράμματος

Επιμόρφωση Επίδραση της επιμόρφωσης, βοήθεια στην εφαρμογή

Εκτιμήσεις για τις ερωτήσεις:

πολύ σχετική.....τελείως άσχετη
 1 2 3 4 5 6 7

πολύ σαφής.....τελείως ασαφής
 1 2 3 4 5 6 7

1. Η υποδομή του σχολείου (εργαστήρια, γραφεία, αίθουσες) είναι επαρκής ώστε το μάθημα σας να γίνεται χωρίς προβλήματα

Υποδομή	
Εκπαιδευτικό υλικό	
Διοίκηση	
Σχέσεις	
Περιεχόμενο προγράμματος	
Στόχοι	
Επιμόρφωση	

πολύ σχετική.....τελείως άσχετη
 1 2 3 4 5 6 7

πολύ σαφής.....τελείως ασαφής
 1 2 3 4 5 6 7

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΕΑΠΦΑ)

	Συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	έτσι και έτσι	διαφωνώ	διαφωνώ απόλυτα
Η υποδομή του σχολείου (εργαστήρια, γραφεία, αίθουσες, εποπτικά μέσα) είναι επαρκής για την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Οι χώροι του σχολείου είναι πάντα στη διάθεσή μου, για την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Οι αθλητικές εγκαταστάσεις του σχολείου είναι επαρκείς για την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Το αθλητικό υλικό του σχολείου καλύπτει πλήρως τις ανάγκες του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Ο εξοπλισμός του σχολείου κάλυπτε πλήρως τις ανάγκες του θεωρητικού και εικαστικού μέρους του προγράμματος	5	4	3	2	1
Η διδασκαλία της ΟΠ (κινητικές, θεωρητικές, εικαστικές προσεγγίσεις) παρακινεί θετικά τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα	5	4	3	2	1
Ο βιωματικός τρόπος μάθησης έχει θετική ανταπόκριση από τους μαθητές	5	4	3	2	1
Οι δραστηριότητες που προτείνονται από το πρόγραμμα της ΟΠ ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών	5	4	3	2	1
Τα περιεχόμενα του προγράμματος της ΟΠ ικανοποιούν τους μαθητές	5	4	3	2	1
Η διεύθυνση του σχολείου ενδιαφέρεται για το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Η διεύθυνση του σχολείου έλαβε υπόψη της στη διαμόρφωση του προγράμματος τις ιδιαιτερότητες της ΟΠ	5	4	3	2	1
Η διεύθυνση παρακολουθεί από κοντά το πρόγραμμα της ΟΠ	5	4	3	2	1
Η διεύθυνση του σχολείου προσπαθεί να λύνει τα όποια προβλήματα παρουσιαζόταν στην εφαρμογή της ΟΠ	5	4	3	2	1
Το βιβλίο "Ολυμπιακή Παιδεία Από τη θεωρία στην πράξη" θα βοηθήσει στην εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1

Από το εκπαιδευτικό υλικό συνολικά θα πάρω πολλές ιδέες για τις δραστηριότητες του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Τα περιεχόμενα του βιβλίου "Ολυμπιακή Παιδεία. Από τη θεωρία στην πράξη" ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών	5	4	3	2	1
Το υπόλοιπο εκπαιδευτικό υλικό είναι εύκολο στη χρήση του από τον εκπαιδευτικό	5	4	3	2	1
Τα περιεχόμενα του βιβλίου "Ολυμπιακή Παιδεία. Από τη θεωρία στην πράξη" είναι σαφή	5	4	3	2	1
Οι σχέσεις μου με τους μαθητές θα βοηθήσουν στην εφαρμογή του προγράμματος της ΟΠ	5	4	3	2	1
Οι σχέσεις μου με τους καθηγητές του σχολείου θα βοηθήσουν στην εφαρμογή του προγράμματος της ΟΠ	5	4	3	2	1
Τα όποια προβλήματα προκύπτουν στο σχολείο αντιμετωπίζονται από το σύλλογο καθηγητών με πνεύμα συνεργασίας	5	4	3	2	1
Οι σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία (αυτοδιοίκηση, σύλλογο γονέων) θα βοηθήσουν στην εφαρμογή του προγράμματος της Ο. Π.	5	4	3	2	1
Τα σεμινάρια που παρακολούθησα μου ξεκαθάρισαν πως πρέπει να εφαρμοστεί η ΟΠ	5	4	3	2	1
Από αυτά που άκουσα στα σεμινάρια πήρα πολλές ιδέες για τις δραστηριότητες που θα υλοποιήσω στην ΟΠ	5	4	3	2	1
Τα σεμινάρια με βοήθησαν ώστε να μπορώ να εφαρμόσω νέες εκπαιδευτικές μεθόδους στα πλαίσια της ΟΠ	5	4	3	2	1
Τα σεμινάρια που παρακολούθησα θα με βοηθήσουν πολύ στην εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Οι περισσότεροι μαθητές θέλουν να συμμετάσχουν ως εθελοντές στους αγώνες του 2004	5	4	3	2	1
Οι μαθητές κατανόησαν τη σπουδαιότητα των Ολυμπιακών αγώνων του 2004 για τη χώρα μας	5	4	3	2	1
Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	5	4	3	2	1
Οι μαθητές έμαθαν πολλά για την οργάνωση των σύγχρονων Ολυμπιακών αγώνων	5	4	3	2	1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

ΜΟΡΦΗ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

- Τι ακριβώς εννοείς με ... (όταν η απάντηση περιέχει όρους ή σημεία που είναι δύσκολο να ερμηνευθούν ή έχουν διπλή έννοια)
- Μίλησέ μου λίγο περισσότερο για... (όταν η απάντηση είναι μικρή ή μονολεκτική ή χωρίς λεπτομέρειες, ή πολύ γενική)
- Έχεις κάτι άλλο να προσθέσεις; (όταν παίρνω μια καλή απάντηση αλλά υπάρχει πιθανότητα να θέλει να προσθέσει κάτι επιπλέον)
- Επανάληψη της ερώτησης ... (όταν η απάντηση που δίνεται είναι άσχετη με την ερώτηση)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

- Πιστεύετε ότι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας καλύπτει τις ανάγκες του προγράμματος και γιατί;
- Τι προσέφερε η διεύθυνση στο πρόγραμμα;
- Πως κρίνετε τη συνεργασία των υπολοίπων συναδέρφων με τον καθηγητή της Ολυμπιακής Παιδείας;
- Έχει το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας εκπαιδευτικά στοιχεία που μπορούν να συμβάλλουν στη διατήρηση του και μετά το 2004;
- Πως κρίνετε το εκπαιδευτικό υλικό που έχει λάβει ο καθηγητής της Ολυμπιακής Παιδείας;

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000075200