

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ – ΤΡΙΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΙΡΑ»**

της
Κεφαλληνού Τζινιέρη Ιωάννας

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση».

Κομοτηνή

2009

Εγκεκριμένο από το καθηγητικό σώμα:

1^{ος} επιβλέπων: Αυγερινός Ανδρέας, Λέκτορας ΤΕΦΑΑ ΔΠΘ

2^{ος} επιβλέπων: Αλμπανίδης Ευάγγελος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΔΠΘ

3^{ος} επιβλέπων: Κουρτέσης Θωμάς, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΔΠΘ



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

Αριθ. Εισ.: 7274/1
Ημερ. Εισ.: 03/07/2009
Δωρεά:
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
796.07
ΚΕΦ



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κεφαλληνού Τζινιέρη Ιωάννα: Αξιολόγηση της επιμόρφωση καθηγητών – τριών Φυσικής Αγωγής του προγράμματος «Καλλιπάτειρα».
(Με την επίβλεψη του Αυγερινού Ανδρέα, Λέκτορα)

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η αξιολόγηση της επιμόρφωσης καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) που υλοποίησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Καλλιπάτειρα*. Ειδικότερα, οι σκοποί αυτής της εργασίας αφορούσαν στην αξιολόγηση: α) της οργάνωσης του προγράμματος επιμόρφωσης, β) των θεματικών ενοτήτων του, γ) των εισηγητών και των εκπαιδευτών στις ομάδες εργασίας, και γ) των στάσεων, της αυτό-αποτελεσματικότητας και των γνώσεων των επιμορφούμενων ως προς τη διδασκαλία θεμάτων που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαπολιτισμικότητα, το ρατσισμό και την ισότητα στη κοινωνία. Στην έρευνα συμμετείχαν 1209 καθηγητές – τρεις ΦΑ που υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έλαβαν μέρος σε ένα εντατικό σεμινάριο 40 συνολικά ωρών που υλοποιήθηκε δια ζώσης, σε πέντε συνεχόμενες μέρες, σε διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν στο τέλος της επιμόρφωσης ένα ερωτηματολόγιο μέσω του οποίου αξιολογήθηκαν οι παραπάνω μεταβλητές. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν πολύ θετικά: α) όλους τους τομείς που σχετίζονταν με την οργάνωση (διδασκτικό υλικό, διαλέξεις, βιωματικά σεμινάρια, διαμονή), β) το περιεχόμενο όλων των θεματικών ενοτήτων, και γ) τους εισηγητές στον πρωινό κύκλο μαθημάτων και τους εκπαιδευτές τους στις πρακτικές δράσεις στον απογευματινό κύκλο. Παράλληλα, τα ευρήματα έδειξαν ότι όλοι συμμετέχοντες αύξησαν στατιστικά σημαντικά τις γνώσεις τους, βελτίωσαν τις στάσεις τους ως προς τη διδασκαλία θεμάτων που σχετίζονται με το αντικείμενο του προγράμματος *Καλλιπάτειρα*, και αισθάνθηκαν πιο ικανοί να διαχειριστούν δύσκολα ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την άποψη ότι για να καταστούν αποτελεσματικοί οι διδάσκοντες στη διδασκαλία καινοτόμων θεμάτων όπως αυτά του προγράμματος *Καλλιπάτειρα* πρέπει να εκπαιδευτούν στις διαστάσεις και στη διαδικασία εφαρμογής του. Η ουσιαστική επιμόρφωση συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό των παιδαγωγικών αντιλήψεων και στρατηγικών και στην ανανέωση του περιεχομένου διδασκαλίας. Η πολιτεία θα πρέπει να δρομολογήσει άμεσα ένα ευέλικτο μηχανισμό διαρκούς επιμόρφωσης που θα επιτρέπει άμεση και οικονομική πρόσβαση σε επίκαιρη γνώση. Έτσι, σε μελλοντικές

προσεγγίσεις θα ήταν χρήσιμο να χρησιμοποιηθούν στην επιμόρφωση οι σύγχρονες τεχνολογίες για εκπαίδευση από απόσταση με σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά: καθηγητής φυσικής αγωγής, παρεμβατικό πρόγραμμα, αξιολόγηση, σχολείο

ABSTRACT

Ioanna Kefallinou Tzinieri: Evaluation of the teachers further training programme
“ Kallipatira”.

(Under the supervision of Andreas Avgerinos, Lecturer)

The purpose of this study was to evaluate the training (5 day-seminar) of Physical Education teachers who implemented the Kallipatira educational program. In particular the objectives of this study were the evaluation of: i) the organization of the seminar, ii) the topics, iii) the professors and the workshops' instructors, and iv) the attitudes, the self-efficacy, and the knowledge of P.E. teachers concerning the teaching of themes about human rights, interculturalism, racism and inequality. Participants were 1209 in-service P.E. teachers from elementary and secondary school and took part in an intensive 40h/5 consecutive days-seminars, which took place in 6 different regions of Greece. In the end of the seminar participants responded to an evaluative questionnaire about the variables mentioned above. The analysis of data showed very positive evaluation about: a) all sectors that are related to the organization (educational material, lectures, workshops, accommodation b) the content of the topics and g) the professors of the morning courses and their workshops' instructors of the afternoon courses. Additionally, participants improved significantly their knowledge, their attitudes and their self-efficacy concerning the teaching and the implementation of Kallipatira educational program. The results support the idea that, in order to be a teacher effective in teaching innovative topics, such as Kallipatira', he/she needs to be well trained. The effective teachers' training contributes in the update of pedagogical beliefs and strategies and the improvement of educational contents. The state must initiate directly one flexible mechanism of constant lifelong learning for straight and inexpensive access in current knowledge. Thus, in future approaches it would be beneficial for teachers' training, if there is a use of new technologies for distant learning, synchronous and asynchronous teaching.

Key- Words: teachers training, intervention programme, evaluation, school

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	viii
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Σκοπός της έρευνας.....	3
Σημασία της έρευνας.....	4
Περιορισμός της έρευνας.....	4
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	5
Η γενική έννοια της αξιολόγησης.....	5
Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση.....	6
Τύποι Αξιολόγησης.....	7
Σχεδιασμός & Διαδικασία Αξιολόγησης.....	9
Αξιολόγηση Επιμόρφωσης.....	10
Διδασκαλία ηθικών αξιών.....	12
Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικού Διδάσκοντα.....	14
Ο ρόλος της επιμόρφωσης.....	16
Το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα.....	17
Το πρόγραμμα επιμόρφωσης των Κ.Φ.Α.: πλαίσιο – αρχές – μέθοδοι.....	19
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	21
Δημιουργία του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης.....	21
Πιλοτική έρευνα – αξιοπιστία.....	23
Ανάλυση αξιοπιστίας.....	24
Δείγμα.....	24
Διαδικασία.....	25
Διαχείριση Δεδομένων και στατιστική επεξεργασία.....	25

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	27
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	33
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	36
VII. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	37
VIII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	38
IX. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	45

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1	Εσωτερική αξιοπιστία για τις εξαρτημένες μεταβλητές.24
Πίνακας 2	Αξιολόγηση οργάνωσης του προγράμματος επιμόρφωσης.....27
Πίνακας 3	Αξιολόγηση θεματικών ενοτήτων του προγράμματος επιμόρφωσης.....28
Πίνακας 4	Αξιολόγηση των εισηγητών του προγράμματος επιμόρφωσης (συνολικά).....28
Πίνακας 5	Αξιολόγηση των συντονιστών των ομάδων βιωματικής διδασκαλίας.....29
Πίνακας 6	Αξιολόγηση των προσδοκιών των ερωτηθέντων από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.....29
Πίνακας 7	Αξιολόγηση των γνώσεων που απέκτησαν οι συμμετέχοντες από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επιμόρφωσης.....30
Πίνακας 8	Αξιολόγηση των στάσεων των συμμετεχ. για την εφαρμογή του προγράμματος <i>Καλλιπάτειρα</i> μετά το πέρας του σεμιναρίου...31
Πίνακας 9	Αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των συμμετεχόντων στη διδασκαλία των αντικειμένων του <i>προγράμματος Καλλιπάτειρα</i>32

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΚΦΑ	Καθηγητής Φυσικής Αγωγής
Φ.Α.	Φυσική Αγωγή
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΕΑΠΚ	Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγράμματος Καλλιπάραιρα
ΠΕΚ	Περιφερειακό Κέντρο Επιμόρφωσης

I. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ – ΤΡΙΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΙΡΑ».

Η αξιολόγηση, ως διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βρίσκεται μόνιμα στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Στη χώρα μας το ενδιαφέρον για την εφαρμογή της αξιολόγησης σε όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες (Δημητρόπουλος, 2004). Στην αλλοδαπή αντίθετα, το ζήτημα της αξιολόγησης αποτελεί παράμετρο καθοριστικής σημασίας και έχει αναπτυχθεί ένας ολόκληρος επιστημονικός κλάδος καθώς πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, διεθνείς οργανισμοί και μεμονωμένοι ερευνητές ασχολούνται με την αξιολόγηση της εκπαίδευσης (Gallegos, 1994).

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία σύγκρισης. Συγκρίνεται δηλαδή το αποτέλεσμα με το στόχο, μια κατάσταση τελική με μία αρχική. Κατά τον Stufflebeam και συν. (1971), αξιολόγηση είναι η διαδικασία σχεδίασης, συλλογής και παροχής πληροφοριών, οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων. Ο Scheerens (2002), αναφέρεται στην αξιολόγηση ως μια συστηματική διαδικασία μέσω της οποίας κρίνεται η αξία ενός αντικειμένου. Στην εκπαίδευση η αξιολόγηση αφορά κυρίως στην αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού έργου, του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής μονάδας (Βεργίδης, 2001; Κατσίκας, Θεριανός, Τσιριγώτης, Καββαδίας, 2006). Μέσα από αυτή προσδιορίζεται ο βαθμός υλοποίησης των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Calder, 1992; Κασσωτάκης, 1990).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση διακρίνεται σε *εσωτερική* και *εξωτερική*. Ως *εσωτερική αξιολόγηση* ορίζεται αυτή που πραγματοποιείται στην τάξη από το δάσκαλο, τον ίδιο το μαθητή ή το συμμαθητή του. Ως *εξωτερική αξιολόγηση* ορίζεται αυτή που πραγματοποιείται από ένα εξωτερικό φορέα (Scheerens, 2002; Scriven, 1991). Για πολλά χρόνια η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης ήταν ταυτόσημη με την εξωτερική αξιολόγηση (Nevo, 2001). Θεωρούνταν μάλιστα υποχρέωση της κοινωνίας να εφαρμόζει την αξιολόγηση στους κόλπους της εκπαίδευσης καθώς δίνονταν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές να δουλεύουν πιο σκληρά και να βελτιώνονται συνεχώς (Nevo, 2001; Wilson, 1996). Προοδευτικά άρχισε να εφαρμόζεται και η

εσωτερική αξιολόγηση η οποία είχε ένα πρωτοποριακό τρόπο προσέγγισης και η οποία κατόρθωσε να εμπλέξει άμεσα τον εκπαιδευτικό, να τον κάνει να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων, κάτι το οποίο δεν μπορούσε να επιτευχθεί στο παρελθόν (Darling-Hammond, 1992). Το σημαντικό ερώτημα όμως επικεντρώνεται στο ποια αξιολόγηση είναι η καταλληλότερη για την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων.

Άλλες μορφές αξιολόγησης είναι η *αξιολόγηση διαδικασίας* ή *διαμορφωτική* (Chinapah & Miron, 1990), η οποία λαμβάνει χώρα κατά τη φάση εφαρμογής της διαδικασίας και η *αξιολόγηση αποτελέσματος* η οποία αποσκοπεί στη διαπίστωση της υλοποίησης των σκοπών που τέθηκαν στα αρχικά στάδια του σχεδιασμού (Δημητρόπουλος, 2004; Scriven, 1967).

Συνήθως όταν αποφασίζετε να αξιολογηθεί μια εκπαιδευτική διαδικασία είτε αυτή αφορά σε πρόγραμμα επιμόρφωσης ή πρόγραμμα στη πράξη, επιλέγετε ένα άλλο είδος αξιολόγησης που ονομάζεται «*δυναμική*». Η *δυναμική* αξιολόγηση είναι ευέλικτη, ευπροσάρμοστη, εξελίξιμη, συνεχής και αξιοποιεί παρελθόν και παρόν για να εξασφαλίσει την επιτυχία στο παρόν και στο μέλλον (Δημητρόπουλος, 2004; Δημητρόπουλος 1991). Η δυναμική αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε πρόσφατα για την αξιολόγηση του προγράμματος επιμόρφωσης των καθηγητών φυσικής αγωγής που δίδαξαν το μάθημα της *Ολυμπιακής Παιδείας* στα δημόσια σχολεία της χώρας μας (Γραμματικόπουλος, 2006; Γραμματικόπουλος, Κουστέλιος, Τσιγγίλης, Θεοδωράκης, 2004).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απασχολεί τόσο την πολιτεία όσο και τους εκπαιδευτικούς φορείς, γεγονός το οποίο διαπιστώνεται από τις συνεχείς νομοθετικές ρυθμίσεις και από τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών (Γκολιάρης, 1997). Σε μια εποχή που οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση φαίνονται επιτακτικές, η αξιολόγηση κάθε επιμορφωτικής προσπάθειας είναι αναγκαία για να διασφαλιστεί η ποιότητα και η ορθολογιστική διαχείριση των πόρων. Ο σκοπός αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού επιμορφωτικού προγράμματος είναι πολλαπλός, ήτοι: α) να βοηθήσει στη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων και στη δρομολόγηση αλλαγών, β) να συμβάλλει στον εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, γ) να βοηθήσει στην ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, και δ) να συμβάλλει στην αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού (Βλάντη, 1995; Bloom & Krathwohl, 1986; Δημητρόπουλος, 1999α; Mager, 1985). Το *αντικείμενο αξιολόγησης* προσδιορίζεται από την απάντηση του ερωτήματος *τι ακριβώς θα αξιολογηθεί* (Δημητρόπουλος, 1999β). Όσο πιο σύνθετο είναι το αντικείμενο αξιολόγησης, τόσο πιο σύνθετη και απαιτητική καθίσταται και η

διαδικασία αξιολόγησης. Όταν γίνεται λόγος για αξιολόγηση εκπαιδευτικού επιμορφωτικού προγράμματος τότε το γενικό αντικείμενο αξιολόγησης είναι το ίδιο το πρόγραμμα. Ειδικά αντικείμενα μπορεί να είναι η αξιολόγηση των επιμορφωτών σε παραμέτρους που αφορούν στην απόδοσή τους όπως είναι η μεταδοτικότητα, το υλικό υποστήριξης διδασκαλίας κá (Δημητρόπουλος, 1999α).

Στην αξιολόγηση πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια τα κριτήρια κρίσης. Η διαδικασία της επιλογής κριτηρίων αποτέλεσε πεδίο προβληματισμού για πολλούς ερευνητές (Cronbach, 1982; Δημητρόπουλος, 1999β; Worthen & Sanders, 1987). Η επιλογής τους εξαρτάται από τις ειδικές ανάγκες της κάθε αξιολόγησης και τη φύση του αντικειμένου της αξιολόγησης. Γενικά δεν υπάρχουν κριτήρια που αυτούσια είναι κατάλληλα για κάθε διαδικασία αξιολόγησης. Αντίθετα, κάθε περίπτωση αξιολόγησης είναι ειδική και κατ' επέκταση απαιτεί ειδικά κριτήρια (Δημητρόπουλος, 1999).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της επιμόρφωσης των καθηγητών φυσικής αγωγής (ΦΑ) που δίδαξαν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ με το όνομα *Καλλιπάτειρα*, που αποτέλεσε συνέχεια του προγράμματος της *Ολυμπιακής Παιδείας*. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στόχευε στην προώθηση των αξιών των ανθρώπινων δικαιωμάτων με στόχο την προαγωγή της ισότητας στην κοινωνία υπό το πρίσμα του αθλητισμού και των ολυμπιακών ιδεωδών. Στην επιμόρφωση των καθηγητών ΦΑ που υλοποίησαν το πρόγραμμα *Καλλιπάτειρα* εντοπίζονται δύο κατηγορίες αντικειμένων αξιολόγησης: α) η πρώτη αφορά στους έμπνηχους συντελεστές (εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές, οργανωτικό – συμβουλευτικό προσωπικό), β) η δεύτερη αφορά στους άπνηχους συντελεστές (το περιεχόμενο προγράμματος, το υλικό διδασκαλίας, την υλικοτεχνική υποδομή, την οργάνωση της επιμόρφωσης).

Σκοπός της έρευνας ήταν η αξιολόγηση του προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν το πρόγραμμα *Καλλιπάτειρα*. Η αξιολόγηση αφορούσε: α) στην οργάνωση του σεμιναρίου και στο υλικό υποστήριξης διδασκαλίας, β) στην αποτελεσματικότητα των διδασκόντων και των ομάδων εργασίας, και γ) στις στάσεις, στην αυτό-αποτελεσματικότητα και στις γνώσεις των επιμορφούμενων στη διδασκαλία θεμάτων που σχετίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαπολιτισμικότητα, το ρατσισμό και την ισότητα στη κοινωνία.

Σημασία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα ήταν σημαντική διότι: α) διερεύνησε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος επιμόρφωσης και το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος «Καλλιπάτειρα», και β) εντόπισε πιθανές αδυναμίες οι οποίες μελλοντικά θα αξιοποιηθούν για την αρτιότερη οργάνωση αντίστοιχων επιμορφωτικών δράσεων.

Περιορισμός έρευνας

Στην αξιολόγηση της έρευνας θα γίνει φαινομενολογική προσέγγιση, αφού δε θα αξιολογηθούν άμεσα οι γνώσεις (στη διαδικασία γνωστικής αξιολόγησης), αλλά οι αντιλαμβανόμενες γνώσεις των επιμορφούμενων.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται η πορεία εξέλιξης και οι διαστάσεις της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσονται ζητήματα που αφορούν στη διδασκαλία ηθικών αξιών μέσω του σχολείου και του μαθήματος ΦΑ, στο εκπαιδευτικό προφίλ του αποτελεσματικού διδάσκοντα και στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Καλλιπάτειρα που εφαρμόστηκε το 2006-2008 στην Ελληνική εκπαίδευση.

Η γενική έννοια της αξιολόγησης

Το ενδιαφέρον ως προς την αξιολόγηση και το ζήτημα του καθορισμού της ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, ξεκίνησε στην Αμερική και στη Μεγάλη Βρετανία τη δεκαετία του '60, για να επισφραγιστεί στην δεκαετία του '80 με την είσοδο της χώρας στην περίοδο της επιστημονικοποίησης της αξιολόγησης (Worhen & Sanders, 1987). Ωστόσο στην Ελλάδα τα πράγματα δεν αναπτύχθηκαν με την ταχύτητα που εξελίχθηκαν σε άλλες χώρες. Η τελευταία εξέλιξη στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το περιεχόμενο του νόμου 2525/1997, όπου το άρθρο οκτώ αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το γεγονός ότι το γνωστικό πεδίο της αξιολόγησης βρίσκεται στα πρώιμα στάδια ανάπτυξης στον ελλαδικό χώρο, είχε ως φυσικό επακόλουθο τη διάσταση απόψεων αναφορικά με την ακριβή έννοια του όρου και γενικά όσων όρων σχετίζονται με την αξιολόγηση. Για παράδειγμα, πολύ νωρίς ο Guba (1969) εντόπισε τρεις προϋποθέσεις στο περιεχόμενο των εννοιών της αξιολόγησης: α) τη μέτρηση β) τη συμφωνία μεταξύ των σκοπών και πράξεων, και γ) την επιστημονική κρίση. Την ίδια περίοδο ο Suchman (1967) κάνει διάκριση μεταξύ της αξιολόγησης και της αξιολογικής έρευνας. Σύμφωνα με αυτόν, η αξιολόγηση είναι η διαδικασία κρίσης της αξίας του προϊόντος μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος, δίχως τη χρήση συστηματικών διαδικασιών ή τεκμηρίων. Αντίθετα η αξιολογική έρευνα προϋποθέτει την εφαρμογή μιας συστηματικής διαδικασίας και τεκμηρίων. Αργότερα ο Popham (1973) κάνει μια άλλη διάκριση ανάμεσα στην αξιολόγηση και σ' ένα όρο που σχετίζεται με την αξιολόγηση, τη μέτρηση. Ο Popham (1988) όρισε τη μέτρηση ως διαδικασία καθορισμού της θέσης, ενώ

την αξιολόγηση ως διαδικασία καθορισμού της αξίας. Σύγχυση επικράτησε και με τη σαφή εννοιολογική κατάληξη του όρου «τεστ», που σχετίζεται άμεσα με την αξιολόγηση. Ο Cronbach το 1970 χαρακτήρισε το τεστ ως τη συστηματική διαδικασία παρατήρησης της συμπεριφοράς ενός ατόμου, ενώ λίγο αργότερα ο Tuckman (1975) χαρακτήρισε το τεστ ως μέσο διάγνωσης για τη διαπίστωση κάποιου χαρακτηριστικού του ατόμου.

Στη βιβλιογραφία παρατηρείται μια σημαντική εννοιολογική διαφοροποίηση του όρου. Έτσι κατά το Stufflebeam και συν. (1971), αξιολόγηση είναι «η διαδικασία της σχεδίασης, συλλογής και παροχής πληροφοριών οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων». Κατά τον Galloway (1975) η αξιολόγηση είναι «μια συνεχής διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής αυτών και λήψης αποφάσεων». Ο Dressel (1976) χαρακτηρίζει την αξιολόγηση ως «διαδικασία καθορισμού της αξίας ή της επίδρασης προγράμματος, μιας ενέργειας, ενός περιστατικού, ενός ατόμου και παράλληλα τη θεωρεί και αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας». Ένας μεταγενέστερος ορισμός χαρακτηρίζει την αξιολόγηση ως «μέσο καθορισμού της αξίας κάποιου προσώπου, πράγματος ή αντικειμένου» (Δημητρόπουλος, 2004).

Από τις παραπάνω διαπιστώσεις είναι εμφανές ότι υπάρχει μια σύγχυση αναφορικά με τους όρους που σχετίζονται με την αξιολόγηση. Η σύγχυση αυτή πιθανά προέρχεται από την αδυναμία ακριβούς αντιστοίχισης ξενόγλωσσων όρων στο ελληνικό λεξιλόγιο. Ωστόσο, η αξιολόγηση αναμφισβήτητα αποτελεί πλέον μια αναπόσπαστη διάσταση των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα τόσο στην εκπαίδευση, όσο και σε άλλες διαστάσεις της ανθρώπινης δράσης. Στα επόμενα κεφάλαια θίγονται ορισμένα από τα βασικά ζητήματα της αξιολόγησης, και γίνεται μια παρουσίαση των μορφών που λαμβάνει αυτή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Στην εκπαίδευση η αξιολόγηση αφορά κυρίως στην αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού έργου, του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής μονάδας (Βεργίδης, 2001; Κατσίκας και συν., 2006). Μέσα από αυτήν προσδιορίζεται ο βαθμός υλοποίησης των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Calder, 1992; Κασσωτάκης, 1990). Ο Τσιμπούκης (1979) και ο Tuckman (1975) ανάλογα εξετάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με τους σκοπούς που τίθενται αρχικά. Ο πιο σύντομος και ουσιαστικός ορισμός είναι ίσως αυτός των Worthen και

Sanders (1973) οι οποίοι χαρακτηρίζουν την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών προκειμένου να κριθεί η αξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην εκπαίδευση στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι που αντανακλούν το περιεχόμενο του όρου της αξιολόγησης όπως «σχολική αξιολόγηση», «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», «αξιολόγηση της εκπαίδευσης», «εκπαιδευτική αξιολόγηση», «αξιολόγηση του συστήματος» κ.ά. (Δημητρόπουλος, 2004). Ο Δημητρόπουλος το 2004, λαμβάνοντας υπ' όψη τη ποικιλία των ορισμών, καταλήγει και τονίζει ότι «η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς».

Τύποι αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση διακρίνεται σε δύο βασικούς τύπους: την εξωτερική και εσωτερική. Χρονικά η πρώτη προηγείται στην εφαρμογή και μάλιστα για πολλά χρόνια υπήρξε η μοναδική διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Nevo, 2001). Η εξωτερική αξιολόγηση υλοποιείται από άτομα που δεν εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για παράδειγμα από ένα εξωτερικό αξιολογητή (Scheerens, 2002; Scriven, 1991). Η εσωτερική αξιολόγηση εμφανίστηκε πολύ διστακτικά και αντίθετα από την εξωτερική διεξάγεται από άμεσα εμπλεκόμενους στη διαδικασία που πρόκειται να αξιολογηθεί, ήτοι τους εκπαιδευτικούς της ίδιας της σχολικής μονάδας. Η εσωτερική αξιολόγηση κατάφερε να εμπλέξει άμεσα τον εκπαιδευτικό, να τον κάνει να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων και δημιούργησε ένα κλίμα συνεργασίας (Darling-Hammond, 1992). Κατά τον Nevo (2001) και τα δυο είδη αξιολόγησης μπορούν να προσφέρουν σημαντικά στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σημειώνοντας ότι η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να υποκινήσει την εσωτερική, μπορεί να επεκτείνει το πεδίο ή την ισχύ της. Φαίνεται ότι η ταυτόχρονη εφαρμογή και των δύο μορφών θα ήταν ιδιαίτερα επωφελής. Άρα ίσως ένας διάλογος μεταξύ των διδασκόντων, των προϊσταμένων και εκπροσώπων της κοινωνίας θα κατέληγε σε ορθότερα συμπεράσματα αναφορικά με τις αδυναμίες κάθε μορφής αξιολόγησης στη πράξη και με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν να καθοριστούν πιο συγκροτημένες κατευθύνσεις (Nevo, 1993).

Διαφορετικοί τύποι αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικές φάσεις του σχεδιασμού, της ανάπτυξης και της υλοποίησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης. Ειδικότερα στη φάση του αρχικού σχεδιασμού χρήσιμη είναι η εφαρμογή της προκαταρτικής αξιολόγησης, όπου ρόλος της είναι να διερευνήσει εάν πρέπει να γίνει ένα πρόγραμμα και για ποιο λόγο προκειμένου να διευκολυνθεί η όλη διαδικασία. Σε περιπτώσεις όπου τα πράγματα περιπλέκονται, λύση μπορεί να δώσει η προδρομική αξιολόγηση που δρα για να διευκολύνει την απόφαση, να δρομολογήσει την διαδικασία και να οργανώσει το πρόγραμμα. Άλλες μορφές αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση διαδικασίας ή διαμορφωτική (Chinparah & Miron, 1990), η οποία λαμβάνει χώρα κατά τη φάση εφαρμογής της διαδικασίας. Στη φάση ολοκλήρωσης του προγράμματος εφαρμόζεται η αξιολόγηση αποτελέσματος, η οποία αποσκοπεί στη διαπίστωση της υλοποίησης των σκοπών που τέθηκαν στα αρχικά στάδια του σχεδιασμού (Scriven, 1967; Δημητρόπουλος, 2004). Ένας άλλος τύπος είναι η μετά-αξιολόγηση ή μετά-ανάλυση μέσω της οποίας αξιολογείται αν η όλη διαδικασία ήταν σωστή και έγινε με σωστή διαδικασία.

Ένα άλλο θεωρητικό σχήμα εκπαιδευτικής αξιολόγησης ονομάζεται δυναμική αξιολόγηση. Η δυναμική αξιολόγηση θεωρείται από ορισμένους ότι ανταποκρίνεται πληρέστερα στις ανάγκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Δημητρόπουλος, 2004). Χαρακτηριστικό του ερευνητή / αξιολογητή που χρησιμοποιεί τη δυναμική αξιολόγηση είναι το ότι διαθέτει μια εκλεκτικότητα και μια δυναμικότητα στις ενέργειές του. Ο ερευνητής δεν υποχρεούται να είναι προσκολλημένος σε στερεότυπα και απόψεις. Αντίθετα η εκλεκτικότητα που διαθέτει του δίνει τη δυνατότητα να δέχεται κάθε μοντέλο και τύπο αξιολόγησης, κάθε θεωρία που μπορεί να τον βοηθήσει. Συγκεντρώνει τα θετικά στοιχεία, που θεωρεί σχετικά με την ερευνά του και τα αξιοποιεί όταν κρίνει ότι η στιγμή είναι η κατάλληλη. Σε γενικές γραμμές η δυναμική αξιολόγηση είναι ευέλικτη, είναι ευπροσάρμοστη, είναι εξελίξιμη, είναι συνεχής και αξιοποιεί παρελθόν και παρόν για να εξασφαλίσει την επιτυχία στο παρόν και στο μέλλον (Δημητρόπουλος, 2004).

Η δυναμική αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, για την αξιολόγηση ενός δομικού μέρους του (για παράδειγμα μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας), μιας λειτουργίας του, ενός μαθήματος (για παράδειγμα τη ΦΑ), ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (για παράδειγμα το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα») ή ακόμα και μιας ωριαίας διδασκαλίας (Δημητρόπουλος, 2004).

Σχεδιασμός και διαδικασία αξιολόγησης

Σε μια αξιολόγηση θα πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια οι εξής παράμετροι: α) ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι, β) τα αντικείμενα της αξιολόγησης, γ) τα κριτήρια, και δ) οι δείκτες απόδοσης. Ο σαφής καθορισμός αυτών των παραμέτρων είναι υποχρεωτικός για την ορθή έκβαση της διαδικασίας αξιολόγησης. Μέσα από το σκοπό στην ουσία απαντάτε το ερώτημα «για ποιο λόγο γίνεται η αξιολόγηση». Συνηθίζεται μάλιστα να διατυπώνεται ένας γενικός σκοπός και μερικοί ειδικοί στόχοι που έρχονται να τον συμπληρώσουν και να δώσουν μια λεπτομερή εικόνα για τον γενικό σκοπό (Bloom & Krathwohl, 1986; Δημητρόπουλος 1993β). Οι σκοποί πρέπει να έχουν σαφή και ακριβή διατύπωση και να είναι υλοποιήσιμοι. Οι σκοποί πρέπει να διατυπώνονται στα αρχικά στάδια σχεδιασμού, καθώς αντανακλούν το λόγο για τον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 2004).

Τα αντικείμενα αξιολόγησης εντοπίζονται από την απάντηση του ερωτήματος «τι ακριβώς θα αξιολογηθεί» (Δημητρόπουλος, 1999β). Συνήθως όταν αξιολογείτε ένα πρόγραμμα έχουμε να κάνουμε με δύο κατηγορίες αντικειμένων: τα γενικά και τα ειδικά. Τα γενικά αντικείμενα είναι πάντα δεδομένα και συχνά όταν μιλάμε για ένα πρόγραμμα, η αξιολόγηση του ίδιου του προγράμματος αποτελεί και το γενικό αντικείμενο. Τα ειδικά αντικείμενα αξιολόγησης πηγάζουν κυρίως από το γενικά. Συνήθως είναι κάποιοι παράγοντες που συνθέτουν το γενικά αντικείμενα και από τη πορεία τους εξαρτάται και η πορεία των γενικών αντικειμένων. Για να τα εντοπίσουμε αρκεί να θέσουμε το ερώτημα «ποιοι συντελεστές εμπλέκονται στο πρόγραμμα αυτό και ποιοι παράγοντες καθορίζουν άμεσα ή έμμεσα την επιτυχία του» (Δημητρόπουλος, 1999α). Απαντώντας κάποιος σε αυτό το ερώτημα εντοπίζει κάποια αντικείμενα που σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά τους μπορεί να τα εντάξει σε δύο κατηγορίες : α) τους έμψυχους (τα άτομα ή οι ομάδες ατόμων) και τους μη έμψυχους παράγοντες (ο σκοπός του προγράμματος, το περιεχόμενο, τα υλικά, οι υποδομές, η μεθοδολογία, η διαδικασία κτλ.). Για παράδειγμα στο πρόγραμμα επιμόρφωσης «Καλλιπάτειρα» εντοπίστηκαν δύο κατηγορίες αντικειμένων αξιολόγησης. Η πρώτη αφορούσε στους έμψυχους συντελεστές (εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές, διοικητικό προσωπικό) και η δεύτερη αφορούσε στους άψυχους συντελεστές όπως το περιεχόμενο προγράμματος, το υλικό διδασκαλίας, την υλικοτεχνική υποδομή, την οργάνωση και τη διοίκηση της επιμόρφωσης.

Τα κριτήρια είναι χαρακτηριστικά του προγράμματος τα οποία θεωρούνται σημαντικά για την αξιολόγηση. Τα κριτήρια θα πρέπει να: α) είναι εξωτερικά , β)

προσδιορίζονται με σαφήνεια και ακρίβεια, και γ) είναι κατανοητά από τους αξιολογούμενους (Δημητρόπουλος, 1999β). Η διαδικασία της επιλογής κριτηρίων αποτέλεσε πεδίο προβληματισμού για πολλούς ερευνητές (Cronbach, 1982; Δημητρόπουλος, 1999β; Worthen & Sanders, 1987). Μια αξιολόγηση για να είναι αξιόπιστη θα πρέπει να έχουν καθοριστεί και τα σωστά κριτήρια. Η επιλογή τους εξαρτάται από τις ειδικές ανάγκες της κάθε αξιολόγησης και τη φύση του αντικειμένου της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, στην αξιολόγηση μιας έμφυξης παραμέτρου όπως είναι οι εκπαιδευτές, ως κριτήρια θα μπορούσαν να ληφθούν απαντήσεις σε ερωτήσεις που αφορούν: α) στη συμπεριφορά, β) στις γνώσεις, γ) στη μεταδοτικότητα, δ) στη συνέπεια κ.ά. Παράλληλα, θα πρέπει εκ των προτέρων να καθορίζονται τα αποδεκτά-επιθυμητά επίπεδα απόδοσης (δείκτες απόδοσης). Αυτά με τη σειρά τους προσδιορίζουν το βαθμό τον οποίο πρέπει να επιτύχουν τα κριτήρια προκειμένου ένα πρόγραμμα να θεωρηθεί επιτυχές. Έτσι, στο παραπάνω παράδειγμα αν αξιολογούνται οι έμφυχοι συντελεστές, στο κριτήριο της μεταδοτικότητας ορίζεται μια 5/θμια κλίμακα απόδοσης (με το 5 το ανώτερο όριο και το 1 το κατώτερο) που θα έχει ως αποδεκτό επίπεδο απόδοσης, απαιτείτε ένα σκορ τουλάχιστον από το 3.5 και πάνω.

Από τα παραπάνω εντοπίζεται μια στενή σχέση ανάμεσα στα αντικείμενα, στους σκοπούς, στα κριτήρια και στους δείκτες. Υπάρχει μια αμοιβαία σχέση επίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των τριών αυτών στοιχείων ανεξάρτητα από ποιο ξεκινάει τη διαδικασία ο εκπαιδευτής (Δημητρόπουλος, 2004). Για να υπάρχει λοιπόν μια σαφή εικόνα του περιεχομένου του έργου της αξιολόγησης οποιαδήποτε προγράμματος αυτά τα τρία στοιχεία θα πρέπει να έχουν οριστεί στα αρχικά στάδια σχεδιασμού.

Αξιολόγηση Επιμόρφωσης

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, για την αξιολόγηση ενός προγράμματος θα πρέπει να καλύπτονται συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Έτσι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για να αξιολογηθεί θα πρέπει να έχει σχεδιαστεί προσεκτικά και να έχουν οριστεί ο γενικός σκοπός και οι στόχοι του (Δημητρόπουλος, 1999β). Πολλές έρευνες επιβεβαίωσαν την ανάγκη αξιολόγησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Guskey, 2000; Guskey & Humberman, 1995; Sparks, 1995; Sparks, 1992). Το αυξημένο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της επιμόρφωσης οφείλεται σε πέντε βασικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν τη δυναμική φύση της αξιολόγησης και απομακρύνθηκαν από την άποψη που χαρακτήριζε τη συγκεκριμένη διαδικασία «χάσιμο πολύτιμου χρόνου» (Lieberman, 1995). Ο δεύτερος

λόγος είναι ότι η επιμόρφωση αναγνωρίστηκε ως μια διαδικασία που μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές (Guskey, 1994). Ο τρίτος λόγος αφορά στον άμεσο εντοπισμό των αλλαγών που εφαρμόζονται στη διαδικασία της επιμόρφωσης (Guskey, 2000). Ο τέταρτος λόγος αναφέρεται στη δυνατότητα που έχει η διαδικασία της επιμόρφωσης στο α) να ενισχύει τις γνώσεις και δεξιότητες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και β) να επιδρά θετικά στη διαδικασία μάθησης που συντελείται. Ως τελευταίος λόγος ορίζεται η πίεση των εκπαιδευτικών οργανισμών για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων κάτι το οποίο μπορεί να ελεγχθεί κυρίως μέσα διαδικασιών αξιολόγησης (Guskey, 2000; Guskey & Sparks, 1996).

Η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί είναι ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς μέσα από αυτήν αποδεικνύεται σε πιο βαθμό μετά το πέρας της επιμόρφωσης ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται ικανότερος, με αυξημένες γνώσεις και βελτιωμένες τις πρακτικές μεθόδους (Guskey & Sparks, 1996). Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να γνωρίζει το βαθμό βελτίωσης ως αποτέλεσμα της συμμετοχής του στην επιμόρφωση και κατ' επέκταση να μπορεί να εντοπίζει σε πιο βαθμό θα επηρεάσουν οι γνώσεις που αποκόμισε τους μαθητές του (Guskey, 2000). Η ανάπτυξη της επιμόρφωσης τα τελευταία χρόνια έχει οδηγήσει στην ύπαρξη επτά διαφορετικών μοντέλων για την διεξαγωγή της, ήτοι: α) επιμόρφωση μέσω διαλέξεων, β) παρατήρηση, γ) διαδικασία βελτίωσης, δ) ομάδες εργασίας, ε) ενεργός έρευνα, στ) ατομικές δραστηριότητες, και ζ) καθοδήγηση (Drago-Severson, 1994; Sparks & Loucks, 1989). Το είδος επιμόρφωσης που θα υιοθετηθεί εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Ένα ισχυρό κριτήριο επιλογής του κατάλληλου μοντέλου επιμόρφωσης είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων. Σε επιμορφωτικά προγράμματα με μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, το μοντέλο της επιμόρφωσης μέσω διαλέξεων θεωρείται περισσότερο αποτελεσματικό (Guskey, 2000).

Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» επιλέχθηκε η επιμόρφωση μέσω διαλέξεων, λόγω του αυξημένου αριθμού των συμμετεχόντων, με παράλληλες συνεδρίες πρακτικής άσκησης μέσω ομάδων εργασίας που υλοποιούνταν μετά το πέρας των διαλέξεων. Ειδικότερα, οι επιμορφούμενοι χωρίζονταν σε μικρές ομάδες των 10-14 ατόμων και συμμετείχαν σε βιωματικές διδασκαλίες, σχεδίαζαν υποδείγματα μαθημάτων, επεξεργάζονταν τα περιεχόμενα των μαθημάτων, αντάλλαζαν σκέψεις και επιλύανε άμεσα τις απορίες τους.

Διδασκαλία ηθικών αξιών

Ορισμένα από τα πιο συχνά προβλήματα που εντοπίζονται στη σύγχρονη κοινωνία αφορούν στο άγχος, στη μετανάστευση, στη βίαιη συμπεριφορά, στην ξενοφοβία και στο ρατσισμό. Το άτομο οδηγείται στην υιοθέτηση μιας ατομικιστικής συμπεριφοράς δίχως περιθώρια σεβασμού των δικαιωμάτων, των αξιών, της κουλτούρας της ιδιαιτερότητας των άλλων, και δίχως περιθώριο αποδοχής της αρχής της ισότητας. Η στοχευόμενη διδασκαλία ηθικών αξιών στα νεαρά άτομα στις μέρες μας αποτελεί πλέον μια κοινωνική ανάγκη. Με τον όρο διδασκαλία ηθικών αξιών εννοούμε το σύνολο των κανόνων που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου προς τον εαυτό του και τους άλλους και διέπονται κυρίως από σεβασμό και υπευθυνότητα. Κριτήριο για την υιοθέτησή τους είναι οι ίδιες οι πράξεις του ατόμου (Διαμαντόπουλος, 1994). Ο Theououlides & Armour (2001) τονίζουν ότι το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς. Το σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως κοινωνία μάθησης, στην οποία μπορούν να αναπτυχθούν πρότυπα πολιτών που θα διακρίνονται για τις αξίες τους σε ζητήματα τιμιότητας και δικαιοσύνης (Siedentop & Tannehill, 2000; Stoll & Beller, 2000). Το σχολείο ως κοινωνία μάθησης αποτελεί έναν μικρόκοσμο όπου οι μαθητές μοιράζονται κοινούς στόχους και συνεργάζονται για να τους πετύχουν.

Η ΦΑ από τη πλευρά της είναι ένα μάθημα που μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών (Amold, 2001; Shields & Bredemeier, 1995). Μέσα από αυτήν είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν αρχές, ηθικές αξίες και συμπεριφορές, που είτε είναι άγνωστες στα παιδιά ή απλά παραβλέπονται στο βωμό της ταχύτητας και της υπεροχής που κυριαρχούν στις ενέργειες και στη συμπεριφορά των νέων. Ωστόσο, ένα ζήτημα που προκύπτει είναι αν η ΦΑ θα μπορούσε να μην έχει ως κυρίαρχους σκοπούς την κινητική ανάπτυξη και την προαγωγή της υγείας, αλλά να επιδιώξει παράλληλα και την ηθική ανάπτυξη των νέων ατόμων. Η Αμερικανική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής (NASPE) έχει αποφανθεί εδώ και δεκαετίες ότι οι καθηγητές ΦΑ έχουν μια μοναδική ευκαιρία να διδάξουν πλήθος ηθικών αξιών στο μάθημά τους και να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές τους προς συγκεκριμένες συμπεριφορές (Park, 1983). Σε ανάλογες θέσεις κατέληξαν και άλλοι σύγχρονοι ερευνητές που τόνισαν ότι η απόκτηση ικανότητας για ηθικές κρίσεις, η ανάληψη ρόλων, η αίσθηση ευθύνης, σεβασμού και υπευθυνότητα καθώς και η ανάπτυξη στοργής απέναντι στους διαφορετικούς άλλους είναι κάτι το οποίο επιτυγχάνεται στη Φυσική Αγωγή (Shields & Bredemeier, 1995; Telama, 1999).

Άλλωστε το παιχνίδι και τα σπορ, στα αρχικά στάδια μάθησης και διαπαιδαγώγησης, αποτελούν μια αποτελεσματική οδό για το πέρασμα από την άγνοια στη γνώση (Τσιάντης, 1991). Ο αθλητισμός είναι μια σύνθετη μορφή οργανωμένου παιχνιδιού που διέπεται από κανόνες και υποστηρίζεται από συγκεκριμένες αξίες. Μπορεί να υποτεθεί λοιπόν ότι μέσα από τις ηθικές αρχές που υιοθετεί το παιδί παίζοντας δημιουργούνται οι βάσεις της ηθικής ανάπτυξης, γεγονός που μπορεί να συμβάλει στη μείωση ορισμένων από τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα που έχουν τη βάση τους στην έλλειψη της ηθικής ανάπτυξης και παιδείας των νέων.

Οι απόψεις για τη συμβολή του αθλητικού παιχνιδιού στην ηθική ανάπτυξη είναι αντιφατικές. Σε ορισμένες μελέτες δεν διαπιστώθηκε σημαντική σχέση μεταξύ αθλητικής συμμετοχής και ωριμότητας ηθικού διαλογισμού (Bredemeier & Shields, 1986). Σε ανάλογο συμπέρασμα κατέληξαν και έρευνες που διεξήχθησαν στη χώρα μας, γεγονός που θέτει σε περεταίρω αμφισβήτηση την ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ εμπλοκής στον αθλητισμό και ηθικής ανάπτυξης (Proios, Doganis & Athanailidis, 2004).

Η άποψη που επικρατεί στη σύγχρονη βιβλιογραφία είναι ότι το σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό περιβάλλον για τη διδασκαλία των ηθικών αξιών. Προς αυτή τη κατεύθυνση η ΦΑ μπορεί να βοηθήσει σημαντικά καθώς μέσα από τα σπορ που έχουν τεχνο-αγωνιστική δομή και επιδιώξεις μπορούν να αναπτυχθούν ηθικές αξίες όπως το τίμιο παιχνίδι, η ομαδικότητα, η συνεργασία με όλους, η υπακοή στους κανονισμούς, και η δικαιοσύνη. Ωστόσο η έρευνα δείχνει ότι αυτό δεν γίνεται άμεσα, αλλά μόνο μέσα από δραστηριότητες που στοχευμένα επικεντρώνονται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων αξιών (Melograno, 1996; Miller, Bredemeier & Schields, 1997).

Έρευνες έδειξαν σημαντική βελτίωση της ηθικής συμπεριφοράς με την εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων ΦΑ (Gibbons & Ebbeck, 1997; Sabock, 1985; Sage, 1988), και κατ' επέκταση συστηματική υιοθέτηση αντίστοιχων συμπεριφορών. Ένα σημαντικό ερώτημα που τίθεται αφορά στο βαθμό ετοιμότητας που έχουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν και να διδάξουν αποτελεσματικά ηθικές αξίες ώστε να κατευθύνουν τους μαθητές προς επιθυμητές συμπεριφορές. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα προσεγγίσει τη διδασκαλία ηθικών αξιών είναι σημαντικός και η διδασκαλία τους είναι διαφορετική από τη διδασκαλία των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων του σχολείου (Papacharisis, Goudas, Danish & Theodorakis, 2005; Παπαχαρίσης, 2006). Από έρευνες έχει φανεί ότι οι καθηγητές-τριες ΦΑ παρουσιάζονται ανέτοιμοι στη διδασκαλία ηθικών αξιών. Ορισμένοι σημειώνουν το γεγονός ότι οι καθηγητές-τριες ΦΑ ολοκληρώνουν τις σπουδές τους, δίχως να έχουν αποκτήσει

επαρκείς γνώσεις και εμπειρίες για τη διδασκαλία ηθικών αξιών (Flintoff & Scraton, 2005; Laker & Leab, 2003). Η ανάπτυξη της ηθικής αποτελεί βασικό πυρήνα και στόχο της διαδικασίας κοινωνικοποίησης του παιδιού (Πλατσίδου, 2001). Ο ρόλος του καθηγητή ΦΑ είναι σημαντικός στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και γι' αυτό θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες για εμπλουτισμό των γνώσεών τους, κάτι το οποίο επιθυμεί και το μεγαλύτερο ποσοστό διορισμένων εκπαιδευτικών (Γραμματικόπουλος, 2004). Κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος προώθησης των ηθικών αξιών, ένας εκπαιδευτικός θεωρείται ως αποτελεσματικός στην πράξη, όταν έχει αναπτυγμένες όλες τις δεξιότητες διδασκαλίας που είναι αναγκαίες στη διαχείριση των διδακτικών αντικειμένων που έχει να διδάξει.

Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικού διδάσκοντα

Αποτελεσματικός διδάσκων είναι αυτός που κατορθώνει να παροτρύνει και να διευκολύνει τους μαθητές ώστε να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους (Κυργυρίδης, Δέρρη & Κιουμουρτζόγλου, 2006). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι το επίκεντρο της αναζήτησης της γνώσης, πρόσωπο ικανό που να μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα μάθησης μέσα από το οποίο όλοι οι μαθητές θα αισθάνονται ίσοι και ισότιμα μέλη της μικροκοινωνίας του σχολείου. Η έννοια της «ηθικής» είναι ιδιαίτερα σύνθετη και αποτελείται από ένα αριθμό αρχών και κανόνων που ρυθμίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά προς τους άλλους ανθρώπους (Μπαλασάς, Πρώιος, Δογάνης, & Μπαλασάς, 2006). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που, στο πλαίσιο του σχολείου, θα πρέπει να τις διδάξει και Οι Hellison και Templin (1991) δίνουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την εκπαιδευτική συμπεριφορά του δασκάλου που στοχεύει στην ανάπτυξη του σεβασμού και της υπευθυνότητας των μαθητών του. Σύμφωνα με τους συγγραφείς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενδυναμώσει την εικόνα των μαθητών που προέρχονται από άλλες εθνότητες και πολιτισμούς, να βοηθήσει τους μαθητές να αποδεχθούν ως ισότιμα άτομα με διαφορετικές ικανότητες ή μειονεξίες, να προάγει τη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια και τη συμπόνια προς τους άλλους.

Για την προσέγγιση και ανάπτυξη διαφορετικών διαστάσεων της ηθικής ανάπτυξης απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας. Στη μελέτη των Dowd και Tierney (1995) αποδείχθηκε ότι οι ομαδικές τεχνικές ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην ανάπτυξη των ηθικών αξιών. Σε άλλη μελέτη φάνηκε ότι η διαλεκτική μέθοδος του Σωκράτη είναι επίσης αποτελεσματική. Με τις ερωτο-απαντήσεις οξύνεται η κριτική σκέψη των παιδιών και έτσι αυτά μαθαίνουν

να μην απορρίπτουν σκέψεις και καταστάσεις δίχως να τις αιτιολογούν (Arnold, 2000). Τα παραπάνω δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός έχει αρκετές επιλογές και για να είναι αποτελεσματική και επιτυχής η διδασκαλία του. Είναι όμως σημαντικό να γνωρίζει όλο το φάσμα των διαθέσιμων στρατηγικών και προσεγγίσεων, να επιλέγει και να οργανώνει κατάλληλα τα περιεχόμενα, και να είναι ικανός να προσαρμόζει τις δραστηριότητες στις επίκαιρες συνθήκες και δεδομένα της διδασκαλίας τους (Θεοδωράκης & Χασάνδρα, 2006).

Έχει αποδειχθεί ότι η παραδοσιακή διδασκαλία δε συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη ηθικών αξιών (Θεοδωράκης & Χασάνδρα, 2006). Παράγοντες όπως η οργάνωση-διοίκηση, οι στρατηγικές διδασκαλίας, η ανατροφοδότηση, οι δεξιότητες επικοινωνίας, ο έλεγχος πειθαρχίας, η προετοιμασία του διδάσκοντα είναι στοιχεία που θα μπορούσε να ληφθούν υπ' όψη από τον εκπαιδευτικό που θέλει να χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικός (Goudas, Biddle, Fox & Underwood, 1995; Graham, 1992; Parker, 1995). Ο ρόλος του δασκάλου πρέπει να αλλάξει από απλό μεταδότη γνώσεων σ' αυτό του διαμεσολαβητή απόκτησης της γνώσης. Έτσι θα βοηθήσει τα παιδιά να εξελιχθούν, να μάθουν τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, να σέβονται τους άλλους, να δουλεύουν ομαδικά, να πάνε να είναι απλοί αποδέκτες μηνυμάτων και να είναι υπεύθυνοι για τις πράξεις και τις επιλογές τους (Hoge, 1996). Σε πολλές χώρες την τελευταία δεκαετία, η αναζήτηση και ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού οδήγησε στην ανάπτυξη προτύπων που χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένα προσόντα, τα οποία ουσιαστικά ορίζουν τις επιθυμητές ικανότητες, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που πρέπει να κατέχει.

Με αφορμή την ταχύτατη αύξηση των γνώσεων και τη διαφοροποίηση τόσο του ρόλου του σχολείου όσο και του εκπαιδευτικού προϊόντος, δημιουργείται η ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σήμερα θεωρείται ως αναγκαία η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που παρουσιάζονται στο περιβάλλον του σχολείου. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διδάσκοντα σε γενικές γραμμές είναι γνωστά. Αυτό όμως που παραμένει άγνωστο είναι ο τρόπος με τον οποίο θα κατορθώσει οι εκπαιδευτικός που εκπαιδεύτηκε στο παρελθόν και εργάζεται στο παρόν, να προετοιμάσει τους νέους για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του απώτερου μέλλοντος (Μαυρογιώργος, 1996).

Ο ρόλος της επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση και η συνειδητή υιοθέτηση της δια βίου μάθησης αποτελούν τα βασικά συνθετικά για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι ταχύτερες αλλαγές στα επαγγελματικά αντικείμενα απαιτούν να παρέχεται η δυνατότητα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (Τζιρίτα, 2005). Στο τομέα της εκπαίδευσης για παράδειγμα, παρατηρήθηκε έντονη χρήση Η/Υ που ανοίγει το δρόμο για να ξεφύγει ο εκπαιδευτικός από τη ρουτίνα της «παράδοσης-εξέτασης» του μαθήματος και να γίνει διαμεσολαβητής της γνώσης και συνοδοιπόρος του μαθητή στο ταξίδι απόκτησης της γνώσης. Με τη χρήση των υπολογιστών ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετεξελίσσεται και το μάθημα μπορεί να γίνει περισσότερο δελεαστικό, ειδικά στα μικρά παιδιά που από νωρίς εμπλέκονται με τις νέες τεχνολογίες και αποκτούν μια άνεση στο χειρισμό τους (Αντωνίου, Gourgoulis, Trikas & Mavridis, 2003). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να στοχεύει στο να εκμεταλλεύεται κάθε δυνατότητα που του προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, με στόχο μια καλύτερη εκπαίδευση, που θα οδηγήσει σε δια βίου δραστηριοποίηση του ατόμου (Λυμπέρης, 2005; Μαυρογιώργος, 1996).

Ο εκπαιδευτικός σήμερα θα πρέπει να διαθέτει ιδιαίτερα προσόντα και δυνατότητες. Θα πρέπει να θέτει και να επιτυγχάνει πολυδιάστατους εκπαιδευτικούς στόχους υιοθετώντας καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις (Ματθαίου, 2000; Ματθαίου, Αγγελάκος, Μάρκου, & Σπυροπούλου, 1997). Ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη από συνεχή, σχετική και άμεση ενημέρωση, χρειάζεται επιμόρφωση πάνω σε θέματα που αφορούν την επιστήμη του, τους τρόπους και τις μεθόδους διδασκαλίας (Τζιρίτας, 2005). Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι μετά την ολοκλήρωση πολλών σεμιναρίων η επιθυμία μεγάλο ποσοστού εκπαιδευτικών είναι να συνεχιστεί και στο μέλλον η διαδικασία επιμόρφωσης (Γκολιάρης, 1997; Γραμματικόπουλος, 2006).

Μέσα από την επιμόρφωση ο εκπαιδευτικός διατηρεί το ενδιαφέρον του για το επάγγελμα, καθότι στη διάρκεια της ακαδημαϊκής του καριέρας θα περάσει μέσα από διάφορα εξελικτικά στάδια, καθένα με ξεχωριστά προβλήματα και ιδιαιτερότητες. Αρχικά υπό το άγχος του νεοδιόριστου θα καταβάλλει προσπάθειες να ταυτίσει τη θεωρία με την πράξη και να εντοπίσει τρόπους επίλυσης καθημερινών προβλημάτων, μέχρι να επέλθει κούραση και η φαινομενική αδιαφορία απέναντι σε εκπαιδευτικά πράγματα (Λυμπέρης, 2005). Ωστόσο, με τη συμμετοχή του σε οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης οι παραπάνω αρνητικές επιπτώσεις του 'επαγγελματικού κάματος' μπορούν να παραληφθούν και να δοθεί η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό: α) να ενημερωθεί για τις εξελίξεις στο αντικείμενό του, β) να αποκτήσει

ειδικευμένες γνώσεις, γ) να μελετήσει και να εντοπίσει εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των μαθητών του για τη διδασκαλία αντικειμένων που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στη διδασκαλία τους, όπως θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, ηθικής ανάπτυξης, κοινωνικά ζητήματα κ.ά., δ) να ανανεώσει, να διευρύνει και να εμβαθύνει τις γνώσεις του στη διδακτική και μεθοδολογία, ε) να ανταλλάξει απόψεις και ιδέες με άτομα από διάφορες περιοχές και επαγγελματικούς χώρους (Μαυρογιώργος, 1996).

Το πρόγραμμα « Καλλιπάτειρα »

Η εμπειρία από το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ έχουν άμεση ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης για να καταστούν αποτελεσματικοί στη διδασκαλία αντικειμένων που ξεφεύγουν από το παραδοσιακό κινητικό περιεχόμενο του μαθήματος (Γραμματικόπουλος, 2004). Για αυτό το λόγο η κατάλληλη προετοιμασία των διδασκόντων που θα υλοποιούσαν το πρόγραμμα Καλλιπάτειρα αποτέλεσε προτεραιότητα στο σχεδιασμό του. Κατά καιρούς έχουν εφαρμοστεί προγράμματα ΦΑ με διαφορετικό φιλοσοφικό προσανατολισμό, στοχεύοντας να ενισχύσουν αξίες και αρχές που δε μπορούσαν να αναπτυχθούν μέσα από το χώρο της εκπαίδευσης και του παραδοσιακού μαθήματος ΦΑ. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ εφαρμόζονται από το 1997 προγράμματα όπου μέσα από τη διδασκαλία αθλημάτων προωθούνται δεξιότητες ζωής, όπως είναι το GOAL και το SUPER (Danish, 1997; Danish & Nellen, 1997). Σε χώρες της βόρειας Ευρώπης αλλά και τις ΗΠΑ, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί και εφαρμόζονται προγράμματα στο περιβάλλον του σχολείου για τη διδασκαλία ηθικών αξιών. Μερικά από αυτά εισάγουν τους μαθητές στις αρχές του σεβασμού και της ανοχής που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τα μέλη των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (για παράδειγμα, το Celebrating multicultural Britain), στην ισότιμη αντιμετώπιση των δύο φύλων (για παράδειγμα, το Talking about gender), στην πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού ορισμένων ατόμων ή ομάδων (για παράδειγμα, το Welcoming newcomers) (Lapin, 2000). Στην Ελλάδα τα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί μέσα από το μάθημα της ΦΑ αφορούσαν στην επιλογή αθλητικών ταλέντων, στην αγωγή υγείας, στην ανάπτυξη του μαζικού αθλητισμού, και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας για την προώθηση των ολυμπιακών ιδεωδών. Αυτά τα προγράμματα ήρθαν να καλύψουν κάποιες ελλείψεις που είχε η παραδοσιακή ΦΑ, η οποία για δεκαετίες ήταν προσανατολισμένη στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων και μόνο.

Το πιο πρόσφατο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε είναι αυτό της Ολυμπιακής Παιδείας, το οποίο στέφτηκε με επιτυχία (Γραμματικόπουλος, 2004). Ήταν ένα πρόγραμμα που με τη συνεργασία της Οργανωτικής Επιτροπής της ολυμπιάδας «Αθήνα 2004» και του ΥΠΕΠΘ, αναπτύχθηκε και έφθασε να εφαρμόζεται σχεδόν σε όλα τα σχολεία της επικράτειας. Ως συνέχεια του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας το οποίο διέθετε σημαντικές παιδαγωγικές καινοτομίες (Κιουμουρτζόγλου, Θεοδωράκης Αυγερινός & άλλοι, 2001), αναπτύχθηκε το πρόγραμμα με την ονομασία Καλλιπάτεια, το οποίο χρηματοδοτήθηκε κατά 75% από την Ευρωπαϊκή Ένωση και κατά 25% από το ΥΠΕΠΘ. Το περιεχόμενο της πράξης Εφαρμογή προγραμμάτων που προωθούν την ισότητα στη κοινωνία - Καλλιπάτεια δίνει έμφαση στη καλλιέργεια της ισότητας στη σχολική κοινότητα και προάγει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε θέματα που άπτονται της ηθικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς. Το πρόγραμμα αποσκοπούσε στην αξιοποίηση της μεταολυμπιακής τεχνογνωσίας και της ενίσχυσης του δημοκρατικού και ανεκτικού χαρακτήρα των νέων μας ως βασικές επιδιώξεις του σύγχρονου πολίτη. Ειδικότερα, το πρόγραμμα απέβλεπε στην ενθάρρυνση δράσεων ενίσχυσης μιας υγιούς, ανοικτής και σύγχρονης κοινωνίας με καινοτόμα προσέγγιση μέσα από τη ΦΑ και τον αθλητισμό. Η ΦΑ είναι ένα γνωστικό αντικείμενο του σχολικού εβδομαδιαίου προγράμματος που απαιτεί από τους μαθητές συνεργασία, ομαδικότητα, αλληλοσεβασμό, αλληλοϋποστήριξη, αλληλεγγύη και αποδοχή, ανεξάρτητα από φύλο, καταγωγή, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση.

Οι βασικότεροι στόχοι του προγράμματος Καλλιπάτεια ήταν: α) η ενεργή συμμετοχή των μαθητών –τριών στην απόκτηση της γνώσης, β) η κατανόηση ότι στον αθλητισμό και στη ζωή όλοι είναι διαφορετικοί, αλλά όλοι είναι ίσοι, γ) η ενθάρρυνση δράσεων ενίσχυσης μιας υγιούς, ανοικτής και ανεκτικής κοινωνίας, δ) η προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ε) η βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας των μαθητών και ζ) η δημιουργική και ειρηνική συμβίωση δίχως προκαταλήψεις. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στο πρόγραμμα παρακολούθησαν ένα εβδομαδιαίο εντατικό πρόγραμμα επιμόρφωσης που ολοκληρώθηκε το Δεκέμβριο του 2006. Η επιμόρφωση είχε ως στόχο: α) την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών ΦΑ για τα νέα δεδομένα και τις απαιτήσεις του προγράμματος, β) την ενίσχυση των γνώσεών τους, γ) την ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων που θα τους βοηθούσαν να καταστούν αποτελεσματικοί στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος σε σχέση με τους μαθητές (Θεοδωράκης και συνεργάτες, 2006).

Το πρόγραμμα μέσα από κινητικές δραστηριότητες, παιχνίδια και αθλοπαιδιές προσπάθησε να ενθαρρύνει τους μαθητές να αποκτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες που θα συνέβαλλαν στο να διαφοροποιήσουν τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα, και τις αξίες τους ώστε να αναπτυχθούν ηθικά και να διαφοροποιήσουν τη συμπεριφορά τους. Το πρόγραμμα επικεντρώθηκε σε αξίες που είχαν να κάνουν με το σεβασμό στη διαφορετικότητα, όπως και αν γίνεται αντιληπτή σήμερα αυτή, (ήτοι, στη θρησκεία, στη φυλή, στην εθνικότητα, στον πολιτισμό, στο φύλο, στην κοινωνική θέση, στις ικανότητες) και να μεταδώσει την αλληλεγγύη και το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Ανεξάρτητα, λοιπόν, από τις ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, το πρόγραμμα έδωσε την ευκαιρία προσαρμογής του παιχνιδιού και του μαθήματος γενικότερα, έτσι ώστε όλοι να μπορούν να παίξουν, να μάθουν και να συμμετάσχουν ενεργά. Με βάση τα παραπάνω, το πρόγραμμα Καλλιπάτειρα αποτέλεσε τη συνέχεια του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας, στοχεύοντας στη διεύρυνση των στόχων του μαθήματος της ΦΑ και στην εξέλιξή του.

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης των καθηγητών ΦΑ: Πλαίσιο – αρχές - μέθοδοι

Μέσα από την επιμόρφωση ο εκπαιδευτικός ανανεώνει τις γνώσεις και τις πρακτικές του, αποκομίζει νέες ιδέες, λειτουργεί περισσότερο πρωτοποριακά στη τάξη και όλα αυτά έχουν έμμεση επίδραση στους μαθητές που είναι οι βασικοί αποδέκτες των γνώσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών (Guskey & Sparks, 1996). Έτσι η αξιολόγηση της επιμόρφωσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η επιμόρφωση οργανώθηκε λαμβάνοντας υπ' όψη τους στόχους του προγράμματος Καλλιπάτειρα, τις επίκαιρες κοινωνικές συνθήκες, τις ανάγκες των μαθητών, τον προϋπολογισμό που διατέθηκε από τον φορέα χρηματοδότησης και την υλικοτεχνική δυνατότητα για την υποστήριξη της προσπάθειας. Στην οργάνωση του προγράμματος επιμόρφωσης έγινε προσπάθεια να συνδυαστούν: α) Οι σύγχρονες αρχές που διέπουν την αποτελεσματική επιμόρφωση όπως: α) η παροχή επίκαιρων θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων μέσα από βιωματικές διδασκαλίες, β) η διδασκαλία από εξειδικευμένους διδάσκοντες, γ) η ανάπτυξη και η άμεση παροχή εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία των μαθημάτων και την υποστήριξη των διδασκόντων, β) τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες (H/Y, διαδίκτυο, κά) στον τομέα της γρήγορης και έγκυρης πληροφόρησης σε συνδυασμό με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Η επιμόρφωση επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην παροχή γνώσεων που αφορούσαν: α) στα ανθρώπινα δικαιώματα, β) στις κοινωνικές ανισότητες,

γ) σε αρχές και ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δ) σε θέματα ισότητας των φύλων, ε) σε ζητήματα ρατσισμού και ξενοφοβίας. Καθένα από τα προαναφερόμενα γνωστικά αντικείμενα των διαλέξεων πραγματοποιήθηκε και σε διαφορετική μέρα του σεμιναρίου. Το σεμινάριο περιελάμβανε στον πρωινό κύκλο θεωρητικές εισηγήσεις από εξειδικευμένους εισηγητές, και στον απογευματινό κύκλο επιδείξεις καλής πρακτικής, πρακτικές εφαρμογές, ανάπτυξη μαθημάτων και υποδειγματικές/βιωματικές διδασκαλίες, οι οποίες διευθύνονταν από έναν συντονιστή. Στον απογευματινό κύκλο οι επιμορφούμενοι εργάζονταν σε ομάδες εργασίας, γινόταν συζήτηση και αξιολόγηση των διαλέξεων του πρωινού κύκλου, σχεδίαζαν νέα μαθήματα, και γινόταν επεξεργασία συναφών θεμάτων. Παράλληλα, οι διδάσκοντες και οι επιμορφωτές αντάλλαζαν ιδέες, εμπειρίες και απόψεις. Για τις ανάγκες υλοποίησης του προγράμματος Καλλιπάτειρα δημιουργήθηκε υλικό υποστήριξης της διδασκαλίας τόσο για τον καθηγητή ΦΑ όσο και για τους μαθητές. Το εκπαιδευτικό υλικό συνίστατο σε:

Ένα βιβλίο για τον εκπαιδευτικό,

Ένα τετράδιο δραστηριοτήτων για μαθητές 6-9 ετών,

Ένα τετράδιο δραστηριοτήτων για μαθητές 10-12 ετών,

Ένα τετράδιο δραστηριοτήτων για μαθητές 13-15 ετών,

Ένα επιτραπέζιο παιχνίδι,

Αφίσες προβολής του προγράμματος

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δημιουργία του ερωτηματολογίου αξιολόγησης

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος επιμόρφωσης δημιουργήθηκε ένα νέο ερωτηματολόγιο. Η κατασκευή του οργάνου έγινε από μια επιτροπή ειδικών που με μεγάλη εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης, που ήταν όμως παράλληλα άμεσα εμπλεκόμενοι με το σχεδιασμό και την οργάνωση του προγράμματος επιμόρφωσης. Οι σχεδιαστές του νέου οργάνου επικεντρώθηκαν από την αρχή σε ερωτήσεις που είχαν ως στόχο την καταγραφή της άποψης των συμμετεχόντων σε θέματα που αφορούσαν:

- Στην συνολική οργάνωση της επιμόρφωσης [γενική οργάνωση, έντυπο υλικό, διαλέξεις, βιωματικά σεμινάρια, διαμονή].
- Στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης [θεματολογία και περιεχόμενο των επιμέρους θεματικών ενοτήτων, διδακτική επάρκεια των εισηγητών, αποτελεσματικότητα των ομάδων εργασίας].
- Στις επιπτώσεις της επιμόρφωσης στους συμμετέχοντες [αξιολόγηση της στάσης, των γνώσεων και της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων ως προς τη διδασκαλία ηθικών αξιών].

Όλες οι ερωτήσεις που πρότεινε κάθε μέλος της επιτροπής συγκεντρώθηκαν και μετά από τη διαγραφή παρόμοιων ερωτήσεων και την επαναδιατύπωση ορισμένων άλλων, οργανώθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε:

α) Πέντε (5) ερωτήσεις καταγραφής *δημογραφικών χαρακτηριστικών* (φύλο – ημερομηνία γέννησης – οικογενειακή κατάσταση – σπουδές – χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση) [ερωτήσεις 1-5].

β) Έξι (6) ερωτήσεις σχετικές με τη *γενικότερη ακαδημαϊκή κατάρτιση* του δείγματος (σπουδές – συμμετοχή σε επιστημονικά συνέδρια & σεμινάρια – γνώση ξένης γλώσσας – γνώση Η/Υ και πιστοποίηση χειρισμού του) [ερωτήσεις 6-11].

γ) Μία ερώτηση για την αξιολόγηση της *οργάνωσης του προγράμματος* επιμόρφωσης [ερώτηση 12] με πέντε (5) υπο-ερωτήματα (αξιολόγηση: οργάνωσης-έντυπου &

ηλεκτρονικού διδακτικού υλικού-διαλέξεων-βιωματικών σεμιναρίων-διαμονής). Ειδικότερα για την συνολική εικόνα αξιολογήθηκε η οργάνωση του σεμιναρίου, το έντυπο υλικό, το περιεχόμενο των διαλέξεων, το περιεχόμενο των βιωματικών μαθημάτων και η διαμονή. Σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων το πέντε (5) ήταν η ανώτερη τιμή που θα μπορούσαν να σημειώσουν οι εκπαιδευτικοί και αποδεκτό επίπεδο απόδοσης πάνω από 3,5.

δ) Μία ερώτηση για την αξιολόγηση των επιμέρους *θεματικών ενοτήτων* της επιμόρφωσης (ήτοι, *ανθρώπινα δικαιώματα – κοινωνικές ανισότητες & αποκλεισμός – ρατσισμός & ξενοφοβία – ισότητα των δύο φύλλων – θέματα διαπολιτισμικότητας*), [ερώτηση 13] με πέντε (5) αντίστοιχα υπο-ερωτήματα. Οι συμμετέχοντες απάντησαν τις ερωτήσεις αξιολόγησης συμπληρώνοντας μία από τις πέντε επιλογές της κλίμακας Likert 5, ήτοι, *Πολύ κακή* (1) – *Πολύ καλή* (5). Σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων το πέντε (5) ήταν η ανώτερη τιμή που θα μπορούσαν να σημειώσουν οι εκπαιδευτικοί και αποδεκτό επίπεδο απόδοσης πάνω από 3,5.

ε) Μία ερώτηση για την αξιολόγηση των *εισηγητών* [ερώτηση 14] με πέντε (5) υπο-ερωτήματα. Ως προς την αξιολόγηση των εισηγητών οι επιμορφούμενοι απαντούσαν σε ερωτήσεις που είχαν να κάνουν με το: «αν ήταν καλά προετοιμασμένοι, αν μετέδωσαν ενθουσιασμό, αν ενθάρρυναν τη δημιουργική σκέψη, αν παρουσίασαν την ύλη κατανοητά και αν χρησιμοποίησαν αποτελεσματικά το χρόνο». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλίμακα 5 βαθμών όπου με ένα (1) αξιολογήθηκε η απάντηση *Ποτέ* και με πέντε (5) η απάντηση *Πάντα*. Σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων το πέντε (5) ήταν η ανώτερη τιμή που θα μπορούσαν να σημειώσουν οι εκπαιδευτικοί και αποδεκτό επίπεδο απόδοσης πάνω από 3,5.

ζ) Μία ερώτηση για την αξιολόγηση των *συντονιστών των ομάδων βιωματικής διδασκαλίας*, [ερώτηση 15] με πέντε (5) αντίστοιχα υπο-ερωτήματα. Οι επιλογές ως προς τις πιθανές απαντήσεις των ερωτηθέντων ήταν όμοιες μ' αυτές της ερώτησης 14.

η) Δύο (2) ερωτήσεις για την αξιολόγηση των *προσδοκιών* των συμμετεχόντων από το πρόγραμμα επιμόρφωσης στην αρχή και μετά το πέρας του [ερωτήσεις 16 & 17]. Οι συμμετέχοντες απάντησαν αντίστοιχα στις ερωτήσεις: «Πριν την έναρξη η προσδοκίες μου για το σεμινάριο ήταν ελάχιστες» και «Μετά τη λήξη του σεμιναρίου οι προσδοκίες που είχα γι' αυτό επιβεβαιώθηκαν». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλίμακα εννοιολογικής διαφοροποίησης Likert πέντε (5) βαθμών, ήτοι: 1) Συμφωνώ απόλυτα (5), 2) Συμφωνώ (4), 3) Έτσι και έτσι (3), 4) Διαφωνώ (2), 5) Διαφωνώ απόλυτα (1). Το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης σε αυτές τις ερωτήσεις ήταν το 3,5.

θ) Δύο (2) ερωτήσεις για την αξιολόγηση των γνώσεων που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες από το πρόγραμμα επιμόρφωσης [ερωτήσεις 18 & 19]. Οι επιμορφούμενοι απάντησαν τις ερωτήσεις «Οι γνώσεις μου για να οργανώσω ένα νέο πρόγραμμα *Καλλιπάτειρα* στο σχολείο μου είναι...». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλίμακα 10 βαθμών όπου με ένα (1) αξιολογήθηκε η απάντηση *Καθόλου γνώσεις* και με δέκα (10) η απάντηση *Πολλές γνώσεις*. Το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης σε αυτές τις ερωτήσεις ήταν πάνω από 7.

ι) Μία ερώτηση για την αξιολόγηση των στάσεων των συμμετεχόντων ως προς την εφαρμογή του προγράμματος *Καλλιπάτειρα* στο σχολείο όπου εργάζονται [ερώτηση 20]. Σύμφωνα με τη θεωρία της "Αιτιολογημένης Δράσης" (Ajzen & Fishbein, 1980) οι στάσεις προς μια συμπεριφορά εκφράζουν το θετικό ή αρνητικό βαθμό εκτίμησης της συμπεριφοράς. Για την αξιολόγηση των στάσεων οι συμμετέχοντες απάντησαν στην ερώτηση «Για μένα το να εφαρμόσω ένα νέο πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο σχολείο μου είναι...». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλίμακα εννοιολογικής διαφοροποίησης Likert επτά (7) βαθμών, σε τέσσερα ζεύγη επιθέτων, ήτοι: 1) Δύσκολο (1) - Εύκολο (7), 2) Απωθητικό (1) - Ελκυστικό (7), 3) Κοπιαστικό (1) - Ξεκούραστο (7), 4) Αχρηστο (1) - Χρήσιμο (7).

κ) Τέσσερις (4) ερωτήσεις για την αξιολόγηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων ως προς την εφαρμογή του προγράμματος *Καλλιπάτειρα* στο σχολείο όπου εργάζονται [ερωτήσεις 21-24]. Ειδικότερα, αυτή η ομάδα ερωτήσεων ζητούσε από τους επιμορφούμενους με την ερώτηση «Σε ότι αφορά στη διδασκαλία του προγράμματος «Καλλιπάτειρα» σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς.....» να αξιολογήσουν την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους να δίνουν επεξηγήσεις, να ανταποκρίνονται σε απαιτητικές ερωτήσεις, να θέτουν εύστοχους προβληματισμούς στα παιδιά και να εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες αξιολογήθηκαν σε κλίμακα Likert επτά (7) βαθμών, ήτοι, *καθόλου* (1) - *σε πολύ μικρό βαθμό* (2) - *σε μικρό βαθμό* (3) - *έτσι και έτσι* (4) - *σε μεγάλο βαθμό* (5) - *σε πολύ μεγάλο* (6) - *πάντα* (7). Σε αυτήν την κατηγορία ερωτήσεων το αποδεκτό επίπεδο απόδοσης ήταν πάνω από τέσσερα (4).

Το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολόγησης ονομάστηκε *Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Προγράμματος Καλλιπάτειρα* (ΕΑΠΚ).

Πιλοτική έρευνα - Αξιοπιστία

Πριν τη συλλογή των τελικών δεδομένων το ερωτηματολόγιο:

- α) Εξετάστηκε ως προς τη δομή και το περιεχόμενο και διορθώθηκε από δύο ειδικούς.
- β) Αξιολογήθηκε για την κατανόηση των ερωτήσεων με προσωπική συνέντευξη σε δώδεκα (12) εν ενεργεία καθηγητές -τριες ΦΑ της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και
- γ) Διενεμήθη σε 20 ΚΦΑ (9 άνδρες και 5 γυναίκες) δύο φορές σε διάστημα μιας βδομάδας για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας του (test & re-test reliability).

Ανάλυση αξιοπιστίας

Η εσωτερική αξιοπιστία του ΕΑΠΚ αξιολογήθηκε με το συντελεστή α του Cronbach. Ο δείκτης Cronbach's alpha δηλώνει τη συνολική συνδιακύμανση μεταξύ των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κλίμακα. Κατά συνέπεια, υψηλές τιμές (δηλαδή πλησιέστερα στη μονάδα) δηλώνουν υψηλή συνοχή μεταξύ των επιμέρους ερωτήσεων της κλίμακας. Στο πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα την ανάλυσης αξιοπιστίας.

Πίνακας 1. Εσωτερική αξιοπιστία για τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Μεταβλητές	Διατύπωση ερωτήσεων	Μέτρηση Cronbach's α
Συνολική Εντύπωση (5 ερωτήσεις)	Αξιολογήσετε τους παρακάτω τομείς του σεμιναρίου	0.74
Θεματικές ενότητες (5 ερωτήσεις)	Αξιολογήστε τις επιμέρους θεματικές ενότητες του σεμιναρίου.	0.79
Εισηγητές (συνολικά) (5 ερωτήσεις)	Αξιολογήστε τους εισηγητές (συνολικά)	0.87
Συντονιστές ομάδων (5 ερωτήσεις)	Αξιολογήστε τους συντονιστές των βιωματικών ομάδων διδασκαλίας	0.79
Στάσεις (4 ερωτήσεις)	Μετά το πέρας του σεμιναρίου, το να εφαρμόσω πρόγραμμα 'Καλλιπάτειρα' στο σχολείο μου είναι....	0.84
Αυτοαποτελεσματικότητα (4 ερωτήσεις)	Σε ότι αφορά στη διδασκαλία του προγράμματος «Καλλιπάτειρα» σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς....	0.86

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 1209 εκπαιδευτικοί από το σύνολο των 1800 περίπου που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα επιμόρφωσης (206 ερωτηματολόγια

στη Θεσσαλονίκη, 466 στην Αθήνα, 82 στην Κομοτηνή, 131 στα Χανιά, 115 στα Ιωάννινα και 209 στην Πάτρα) και υλοποίησαν στη συνέχεια το πρόγραμμα *Καλλιπάτειρα*. Στις αναλύσεις της έρευνας συμπεριλήφθησαν 1205 ερωτηματολόγια (566 ερωτηματολόγια από άνδρες και 639 από γυναίκες) διότι τέσσερα (4) από αυτά είχαν προβλήματα στην συμπλήρωση. Η μέση ηλικία του δείγματος ήταν τα 40 έτη (± 5).

Διαδικασία

Η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε σε το Δεκέμβριο του 2006 σε έξι διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Τρίκαλα, Χανιά, και Κομοτηνή). Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν εθελοντικά και ανώνυμα το ερωτηματολόγιο, το οποίο έφερε ένα και μοναδικό κωδικό, αμέσως μετά το πέρας της τελευταίας μέρας του προγράμματος επιμόρφωσης, αφού τους γινόταν μια σύντομη ενημέρωση για τους σκοπούς της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν παρουσία της ερευνήτριας ή ορισμένων εκ των εισηγητών, οι οποίοι έδιναν διευκρινιστικές πληροφορίες αν αυτό ήταν απαραίτητο. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ο/η επιμορφούμενος -η το τοποθετούσε ο/η ίδιος -α σε ένα κουτί με τυχαία σειρά. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν τα 15 λεπτά.

Διαχείριση δεδομένων και στατιστική επεξεργασία

Το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση (3 κατηγορίες, ήτοι παντρεμένος -η με παιδιά, παντρεμένος -η δίχως παιδιά και ανύπαντρος -η), η εμπειρία στην εκπαίδευση (4 κατηγορίες, ήτοι 1-3 έτη, 4-8 έτη, 9-15 έτη, περισσότερα από 15 έτη) αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν: α) οι τομείς του σεμιναρίου, β) οι επιμέρους θεματικές ενότητες του σεμιναρίου, γ) η αξιολόγηση των εισηγητών, δ) η αξιολόγηση των συντονιστών στη βιωματική διδασκαλία, ε) η αξιολόγηση των *στάσεων* των επιμορφούμενων ως προς τη διδασκαλία του προγράμματος *Καλλιπάτειρα*, ζ) η αξιολόγηση των *γνώσεων* που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες από το πρόγραμμα επιμόρφωσης, και η) η αξιολόγηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων ως προς την εφαρμογή του προγράμματος *Καλλιπάτειρα* στο σχολείο όπου εργάζονται. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Περιγραφική στατιστική, t-test για ανεξάρτητα δείγματα και η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των μεταβλητών. Η ομοιογένεια του δείγματος ελέγχθηκε με το Levene test. Από τα υπο-ερωτήματα των ερωτήσεων 12, 13, 14, και 15 δημιουργήθηκαν αντίστοιχα νέες μεταβλητές (με την εντολή compute του SPSS) οι

οποίες εκφράστηκαν με το αριθμητικό αποτέλεσμα που προέκυπτε από το άθροισμα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις αυτές διά του αριθμού των επιμέρους απαντήσεων. Με ανάλογο τρόπο υπολογίστηκε η απόδοση των συμμετεχόντων ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, ήτοι με το άθροισμα των απαντήσεων στις ερωτήσεις 21, 22, 23 και 24, διά του τέσσερα (4). Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκε με τη χρήση του δείκτη α Cronbach. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < .05$.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση των στοιχείων που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 77% ήταν παντρεμένοι, το 82% είχε τουλάχιστον 4-8 χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση, ενώ το 82.2% διέθετε ήδη τη γνώση και την εμπειρία από το πρόγραμμα της *Ολυμπιακής Παιδείας*. Από τις απαντήσεις φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες έδειξαν την τελευταία τετραετία ένα σημαντικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική τους ενημέρωση και ανάπτυξη καθώς το 50.8% (ήτοι 614 συμμετέχοντες) και το 71.2% (ήτοι 861 συμμετέχοντες) συμμετείχαν σε 1-3 και επιστημονικά συνέδρια και 1-4 επαγγελματικά σεμινάρια. Παράλληλα, σε ποσοστό 68.5% δήλωσαν ότι γνωρίζουν τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα σε επίπεδο που να μπορούν άνετα να διαβάσουν και να κατανοήσουν ένα κείμενο που να σχετίζεται με γνωστικά αντικείμενα της επιστήμης τους. Το 61% των συμμετεχόντων δήλωσε επίσης ότι γνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό να χειρίζεται Η/Υ, αλλά μόνο το 37% έχει πιστοποιημένη γνώση από κάποιο αναγνωρισμένο φορέα.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των συμμετεχόντων, συνολικά και κατά φύλλο, που αφορούν στην αξιολόγηση της οργάνωσης των επιμέρους τομέων του προγράμματος επιμόρφωσης. Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν πολύ θετικά όλες τις διαστάσεις οργάνωσης, χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των δύο φύλων ($t_{(895)} = .756, p > .05$).

Πίνακας 2. Αξιολόγηση οργάνωσης επιμέρους τομέων του προγράμματος επιμόρφωσης

Ερώτηση 12	Ανδρες (n ₁ =566)		Γυναίκες (n ₂ =638)		Συνολικά (n=1209)	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Οργάνωση σεμιναρίου	4.24	.78	4.17	.8	4.2	.79
Διδακτικό Υλικό	3.93	.8	4.03	.79	3.98	.8
Διαλέξεις σεμιναρίου	4.04	.8	4.03	.7	4.04	.76
Βιωματικά σεμινάρια	4.06	.9	3.97	.9	4.01	.9
Διαμονή	4.2	.9	4.07	1	4.13	.9
Συνολικά	4.12	.57	4.08	.6	4.1	.6

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των συμμετεχόντων, συνολικά και κατά φύλλο, που αφορούν στην αξιολόγηση των θεματικών ενοτήτων του σεμιναρίου σε κλίμακα Likert πέντε (5) βαθμών. Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν πολύ θετικά όλες τις θεματικές ενότητες της επιμόρφωσης, χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των δύο φύλων ($t_{(1189)} = -.819, p > .05$)

Πίνακας 3. Αξιολόγηση θεματικών ενοτήτων του προγράμματος επιμόρφωσης

Ερώτηση 13	Άνδρες (n ₁ =566)		Γυναίκες (n ₂ =638)		Συνολικά (n=1209)	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Ανθρώπινα Δικαιώματα	4.23	.75	4.28	.71	4.26	.73
Κοινωνικές Ανισότητες	4.26	.75	4.2	.75	4.24	.73
Διαπολιτισμικότητα	4.24	.85	4.2	.9	4.23	.87
Ισότητα Φύλων	4.09	.9	4.2	.8	4.2	.8
Ρατσισμός & Ξενοφοβία	4.18	.85	4.2	.8	4.2	.8
Συνολικά	4.2	.63	4.2	.56	4.2	.6

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των συμμετεχόντων, συνολικά και κατά φύλλο, που αφορούν στην αξιολόγηση των εισηγητών (συνολικά) του σεμιναρίου σε κλίμακα Likert πέντε (5) βαθμών. Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν πολύ θετικά όλους τους κύριους εισηγητές των επιμέρους θεματικών ενοτήτων του σεμιναρίου (στις θεωρητικές εισηγήσεις του πρωινού κύκλου της επιμόρφωσης), χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των δύο φύλων ($t_{(1193)} = .258, p > .05$)

Πίνακας 4. Αξιολόγηση των εισηγητών του προγράμματος επιμόρφωσης (συνολικά).

Ερώτηση 14	Άνδρες (n ₁ =566)		Γυναίκες (n ₂ =638)		Συνολικά (n=1208)	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Καλά προετοιμασμένοι	4.37	.7	4.43	.65	4.4	.67
Μετέδωσαν Ενθουσιασμό	4.12	.8	4.1	.8	4.1	.8
Ενθάρρυναν σκέψη	4.21	.77	4.1	.8	4.2	.8
Παρουσίαση διδακτ. Ύλης	4.06	.8	4.1	.8	4.08	.8
Αξιοποίηση χρόνου	4.23	.78	4.2	.8	4.2	.78

Συνολικά	4.2	.63	4.18	.6	4.2	.6
----------	-----	-----	------	----	-----	----

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων των συμμετεχόντων, συνολικά και κατά φύλλο, που αφορούν στην αξιολόγηση των συντονιστών των ομάδων βιωματικής διδασκαλίας (συνολικά) του σεμιναρίου σε κλίμακα Likert πέντε (5) βαθμών. Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν πολύ θετικά όλους τους συντονιστές των ομάδων βιωματικής διδασκαλίας των επιμέρους θεματικών ενοτήτων του σεμιναρίου (στις πρακτικές διδασκαλίες του απογευματινού κύκλου της επιμόρφωσης), χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις μεταξύ των δύο φύλων ($t_{(1195)}=1.493$, $p>.05$)

Πίνακας 5. Αξιολόγηση των συντονιστών των ομάδων βιωματικής διδασκαλίας

Ερώτηση 15	Άνδρες ($n_1=566$)		Γυναίκες ($n_2=638$)		Συνολικά ($n=1208$)	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Καλά προε- τοιμασμένοι	4.3	.74	4.26	.74	4.28	.74
Μετέδωσαν Ενθουσιασμό	4.24	.8	4.14	.82	4.19	.8
Ενθάρρυναν σκέψη	4.29	.8	4.2	.87	4.24	.84
Παρουσίαση διδασκ. Ύλης	4.14	.88	4.08	.85	4.11	.86
Αξιοποίηση χρόνου	4.24	.84	4.1	.9	4.17	.86
Συνολικά	4.25	.7	4.17	.82	4.2	.77

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται περιγραφικά και συγκριτικά δεδομένα των απαντήσεων των συμμετεχόντων, συνολικά και κατά φύλλο, που αφορούν στις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επιμόρφωσης σε κλίμακα Likert πέντε (5) βαθμών. Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες αρχικά δεν είχαν ιδιαίτερα υψηλές προσδοκίες από τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο. Ωστόσο, μετά τη συμμετοχή τους η άποψή τους άλλαξε στατιστικά σημαντικά, συνολικά και κατά φύλο.

Πίνακας 6. Αξιολόγηση των προσδοκιών των ερωτηθέντων από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επιμόρφωσης (ερωτήσεις 16 & 17).

	Αρχικά οι προσδοκίες μου ήταν...		Στο τέλος οι προσδοκίες μου ήταν..		T	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Άνδρες ($n_1=563$)	2.76	1.02	3.19	1.19	$t_{(562)}=-5.96$	$p<.001$
Γυναίκες ($n_2=637$)	2.67	1.05	2.98	1.16	$t_{(636)}=-4.42$	$p<.001$
Συνολικά ($n=1204$)	2.71	1.04	3.08	1.17	$t_{(1203)}=-7.324$	$p<.001$

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται περιγραφικά και συγκριτικά δεδομένα των απαντήσεων των συμμετεχόντων, συνολικά και κατά φύλλο, που αφορούν στις γνώσεις που είχαν αρχικά, και που απέκτησαν μετά το πέρας του σεμιναρίου, για να οργανώσουν και να εφαρμόσουν στο σχολείο τους ένα πρόγραμμα με τους στόχους του *Καλλιπάτειρα*. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλίμακα Likert δέκα (10) βαθμών. Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες, συνολικά και κατά φύλλο, αρχικά πίστευαν ότι μάλλον είχαν περιορισμένες γνώσεις για να οργανώσουν και να εφαρμόσουν το πρόγραμμα. Ωστόσο, μετά τη συμμετοχή τους η άποψή τους άλλαξε στατιστικά σημαντικά, συνολικά και κατά φύλλο, και αισθάνθηκαν ότι ήταν γνωστικά πολύ καλά προετοιμασμένοι για να επιχειρήσουν με αξιώσεις την υλοποίηση του *Καλλιπάτειρα*. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί όχι μόνον η διαφορά που παρατηρήθηκε στους μέσους όρους μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης, αλλά επίσης και η τυπική απόκλιση, καθότι φαίνεται μια μεγαλύτερη ομοιογένεια στις τιμές της τελικής μέτρησης. Αυτό σημαίνει ότι συνολικά οι συμμετέχοντες έκριναν ότι αποκόμισαν όλες τις αναγκαίες γνώσεις ώστε να καταστούν αποτελεσματικοί στο έργο τους στο σχολείο.

Πίνακας 7. Αξιολόγηση των γνώσεων που απέκτησαν οι συμμετέχοντες από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επιμόρφωσης (ερωτήσεις 18 & 19).

	Αρχικά οι γνώσεις μου ήταν....		Στο τέλος οι γνώσεις μου ήταν....		T	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Άνδρες (n ₁ =565)	5.77	2.73	8.37	1.38	t ₍₅₆₄₎ = -29.81	p<.001
Γυναίκες (n ₂ =639)	5.85	2.2	8.36	1.2	t ₍₆₃₈₎ = -33.69	p<.001
Συνολικά (n=1208)	5.85	2.2	8.37	1.3	t ₍₁₂₀₇₎ = -44.9	p<.001

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται περιγραφικά και συγκριτικά δεδομένα των απαντήσεων των συμμετεχόντων, συνολικά και κατά φύλλο, που αφορούν στις στάσεις τους, μετά το πέρας του σεμιναρίου, για να εφαρμόσουν στο σχολείο τους το πρόγραμμα *Καλλιπάτειρα*. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλίμακα Likert επτά (7) βαθμών. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τις επιλογές τους σε τέσσερα διαφορετικά ζεύγη επιθέτων. Στον παρακάτω πίνακα αναγράφεται ο μέσος όρος, που προέκυψε από το άθροισμα των τεσσάρων επιμέρους απαντήσεων διά του τέσσερα. Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες, συνολικά και κατά φύλλο, στο τέλος του σεμιναρίου είχαν πολύ θετικές στάσεις για την εφαρμογή του προγράμματος *Καλλιπάτειρα*, θεωρώντας το χρήσιμο, ελκυστικό για τους ίδιους και τους μαθητές, και εύκολο στην πρακτική υλοποίησή του. Ωστόσο, η σύγκριση

των δύο φύλων έδειξε ότι οι άνδρες είχαν στατιστικά σημαντικά πιο θετική στάση από τις γυναίκες ($t_{(1198)} = 3.79, p < .001$).

Πίνακας 8. Αξιολόγηση των στάσεων των συμμετεχόντων για την εφαρμογή του προγράμματος *Καλλιπάτειρα* μετά το πέρας του σεμιναρίου (ερώτηση 20).

	M.O.	T.A.
Άνδρες ($n_1=563$)	5.12	.77
Γυναίκες ($n_2=639$)	4.95	.77
Συνολικά ($n=1204$)	5.03	.78

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται περιγραφικά δεδομένα των απαντήσεων, συνολικά και κατά φύλλο, που αφορούν στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των συμμετεχόντων μετά το πέρας του σεμιναρίου, να εφαρμόσουν στο σχολείο τους το πρόγραμμα *Καλλιπάτειρα*. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε κλίμακα Likert πέντε (5) βαθμών, με μία πρόσθετη επιλογή «Δεν γνωρίζω». Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες απάντησαν σε τέσσερις (4) ερωτήσεις που τους ζητούσαν να αξιολογήσουν σε ποιο βαθμό μπορούν να ανταποκριθούν σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία του προγράμματος *Καλλιπάτειρα* και αφορούν στην κατανόηση των μαθητών, στη διαχείριση απαιτητικών ερωτήσεων, στην υποβολή εύστοχων ερωτήσεων και στην εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη.

Στον πίνακα αναγράφεται ο μέσος όρος, που προέκυψε από το άθροισμα των τεσσάρων επιμέρους απαντήσεων στις αντίστοιχες ερωτήσεις, διά του τέσσερα. Φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες, συνολικά και κατά φύλλο, στο τέλος του σεμιναρίου έκριναν ότι είχαν την ικανότητα να ανταποκριθούν με επάρκεια σε δυσκολίες που σχετίζονται με τη διδασκαλία του προγράμματος *Καλλιπάτειρα*. Ωστόσο, η σύγκριση των δύο φύλων έδειξε ότι οι άνδρες αισθανόταν στατιστικά σημαντικά πιο αυτό-αποτελεσματικοί σε σχέση με τις γυναίκες στην αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών στη διδασκαλία του προγράμματος ($t_{(1054)} = 3.68, p < .001$).

Πίνακας 9. Αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των συμμετεχόντων στη διδασκαλία των αντικειμένων του προγράμματος *Καλλιπάτειρα* (ερωτήσεις 21-24).

Άνδρες (n1=489)		Γυναίκες (n1=)		Συνολικά (n=)	
M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
4.95	.64	4.8	.65	4.87	.65
Δεν γνωρίζω 13.6% (77)		Δεν γνωρίζω 11.3% (72)		Δεν γνωρίζω 12.5% (151)	

Από τις αναλύσεις διακύμανσης (One way ANOVA & ANOVA) που επιχειρήθηκαν σε όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ή αλληλεπίδραση στα ευρήματα που περιγράφονται παραπάνω σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων, την περιοχή που διεξήχθη το πρόγραμμα επιμόρφωσης και το έτος κτήσης του πτυχίου των ερωτηθέντων.

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα τελευταία χρόνια διεθνώς στο περιβάλλον του σχολείου υλοποιούνται διάφορα προγράμματα στοχεύοντας στην προετοιμασία των νέων να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην κοινωνία και στο επάγγελμα κατά την ενηλικίωσή τους. Το πρόγραμμα *Καλλιπάτειρα* ανήκει σ' αυτή την κατηγορία και σχεδιάστηκε με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν αφ' ενός τις διαστάσεις και τις επιπτώσεις της μετανάστευσης και της πληθυσμιακής πολυμορφίας, και αφ' ετέρου ν' αναπτύξουν τις αναγκαίες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να συνυπάρξουν αρμονικά και δημιουργικά σε μια πολύ-πολιτισμική κοινωνία όπως αρχίζει να διαμορφώνεται στη χώρα μας. Επειδή η επιτυχία τέτοιων καινοτόμων δράσεων βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητα των διδασκόντων που την υλοποιούν, η επιμόρφωση αποτελεί την ασφαλιστική δικλείδα για την κατεύδωση κάθε σχετικής προσπάθειας (Fullan & Hargreaves, 1992).

Για αυτό το λόγο, πριν την έναρξη του προγράμματος *Καλλιπάτειρα*, οργανώθηκε από το ΥΠΕΠΘ και εφαρμόστηκε ένα πολύωρο και εντατικό πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης για όλους τους εκπαιδευτικούς που το υλοποίησαν στην πράξη. Επιδίωξη της επιμόρφωσης ήταν να τους δώσει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και βιωματικές εμπειρίες ώστε να καταστούν αποτελεσματικοί στο έργο τους. Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος επιμόρφωσης των καθηγητών ΦΑ που συμμετείχαν στο πρόγραμμα *Καλλιπάτειρα*. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της μελέτης αφορούσαν στην οργάνωση της επιμόρφωσης, στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διδασκόντων και των ομάδων εργασίας, και στην αξιολόγηση των στάσεων, της αυτο-αποτελεσματικότητας και των γνώσεων των επιμορφούμενων για τη διδασκαλία θεμάτων που σχετίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαπολιτισμικότητα, το ρατσισμό και την ισότητα στη κοινωνία.

Συνολικά, από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα πέτυχε τους στόχους τους και αξιολογήθηκε πολύ θετικά από τους συμμετέχοντες, σε όλους τους τομείς αξιολόγησής του. Οι συνθήκες υλοποίησης, η οργάνωση και η μέριμνα για άμεση παροχή ποιοτικού και χρηστικού εκπαιδευτικού

υλικού (βιβλία, ιστοσελίδες, οδηγίες, σχέδια μαθήματος κá) αξιολογήθηκαν πολύ θετικά. Οι στάσεις, οι γνώσεις και η αυτό-αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων ως προς τη διδασκαλία θεμάτων που σχετίζονται με την ηθική εκπαίδευση των νέων βελτιώθηκαν στατιστικά σημαντικά μετά το πέρας του προγράμματος. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες μέσα από τις πρωινές θεωρητικές εισηγήσεις και απογευματινές πρακτικές συνεδρίες αισθάνθηκαν ότι έγιναν ιδιαίτερα ικανοί στο να διδάξουν με αυτοπεποίθηση ζητήματα ηθικών αξιών και να αντιμετωπίσουν παραγωγικά τις επικείμενες δυσκολίες της οργάνωσης και εφαρμογής του προγράμματος.

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά καλούνται ν' αναλάβουν ενεργό ρόλο σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις δίχως να έχουν το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να βρίσκονται αντιμέτωποι με συνθήκες που μειώνουν την αποτελεσματικότητά τους και που τους προκαλούν αισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν επιτυχώς στο έργο τους (Day, 2003; Παπαναούμ, 2003). Σημαντικό ρόλο σε τέτοιου είδους καταστάσεις μπορεί να παίξει η επιμόρφωση και κατ' επέκταση η συνεχής ενίσχυση του θεωρητικού τους υπόβαθρου. Στις μέρες μας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται βασική παράμετρος για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, αλλά παράλληλα θεωρείται και μοχλός ανανέωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Από την παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν έντονα ανεπτυγμένο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου. Άλλωστε κατά καιρούς έχει διαπιστωθεί ότι η συμμετοχή σε μακρόχρονα επιμορφωτικά σεμινάρια αποτελεί ένας τρόπος βελτίωσης της αυτοαποτελεσματικότητας των διδασκόντων (Shechtman, Levy & Leichtentritt, 2005). Αντίθετα, η πλημμελής επιμόρφωση μπορεί να είναι επιβλαβής, μειώνοντας την αυτοπεποίθηση και οδηγώντας σε εντελώς αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Παρά το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα τα ποσοστά των καθηγητών ΦΑ που γνωρίζουν με επάρκεια μια ξένη γλώσσα και χρήση Η/Υ είναι ικανοποιητικά, πρέπει να σημειωθεί ότι το 31.5% που δεν γνωρίζει επαρκώς μία ξένη γλώσσα και το 39% που δήλωσε περιορισμένη γνώση στη χρήση των νέων τεχνολογιών, στις μέρες μας θεωρούνται υψηλά ποσοστά, ειδικά για νέους εκπαιδευτικούς.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκε με επάρκεια ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία του. Αυτό το γεγονός υποδηλώνει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης και είναι δυνατή η χρήση του και σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα με παρόμοιο περιεχόμενο, με τις ανάλογες προσαρμογές. Σε γενικές γραμμές η παρούσα εργασία θεωρείται ότι πρόσθεσε νέα

στοιχεία στο χώρο της αξιολόγησης και ανέδειξε ορισμένες από τις διαστάσεις ενός καινοτόμου προγράμματος που εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση. Πρέπει να σημειωθεί ότι η διαδικασία αξιολόγησης εφαρμόστηκε δίχως προβλήματα και οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ενδιαφέρον συμμετέχοντας οικιοθελών στη διαδικασία, γεγονός που δείχνει σε κάποιο βαθμό ότι έχουν μια θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Η άμεση ανταπόκριση δείχνει ότι μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών έχει συνειδητοποιήσει τις αλλαγές στο σύστημα εκπαίδευσης, κατανοεί ότι η ακαδημαϊκή τους προετοιμασία δεν είναι επαρκής για υψηλή απόδοση στις σημερινές μεταβαλλόμενες συνθήκες και αναγνωρίζει την αναγκαιότητα για συνεχείς ευκαιρίες επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο γενικός σκοπός της παρούσας μελέτης καλύφθηκε καθώς έγινε προσέγγιση σε όλες τις πλευρές που είχαν επιλεγεί στη φάση σχεδιασμού. Μια γενική διαπίστωση είναι ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν πολύ θετική στάση απέναντι στην επιμόρφωση, καθώς στο σύνολό τους σχεδόν δήλωσαν την επιθυμία τους για τακτική και διαρκής επιμόρφωση, ενώ πολλοί τη θεώρησαν σημαντικό βοήθ στο έργο τους. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που είναι κατάλληλα διαμορφωμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των επιμορφούμενων μπορεί να ενισχύσει όλες τις παραμέτρους που τους καθιστούν αποτελεσματικούς στη διδασκαλία.

Ωστόσο, πρέπει να μνημονευτεί ότι αρκετοί από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι η διάρκεια του προγράμματος της επιμόρφωσης ήταν μικρή και για να μπορέσουν οι ίδιοι να νιώσουν πιο ικανοί, και ζήτησαν να παρακολουθήσουν στο άμεσο μέλλον και άλλα επιμορφωτικά προγράμματα με συναφές περιεχόμενο. Ένα άλλο αξιομνημόνευτο σημείο είναι το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί είχαν μια επιφυλακτική στάση απέναντι στους φορείς και στη διαδικασία επιμόρφωσης. Πολλοί δε από αυτούς έκαναν συγκεκριμένες προτάσεις που αφορούσαν τόσο στην οργάνωση της επιμόρφωσης, όσο και στην ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και δεν δίστασαν να αμφισβητήσουν την ποιότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητά τους, τουλάχιστον με τον τρόπο που οργανώνονται μέχρι σήμερα στην χώρα μας μέσω των Περιφερειακών Κέντρων Επιμόρφωσης (ΠΕΚ).

VII. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι η θεσμοθέτηση ενός φορέα που θα συντονίζει συστηματικά ένα μηχανισμό διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, κρίνεται αναγκαία. Με γνώμονα αυτή τη διαπίστωση, το ΥΠΕΠΘ πρέπει σύντομα να συστηματοποιήσει τη διαδικασία επιμόρφωσης, τόσο ως προς τη φιλοσοφία, όσο και ως προς τις πρακτικές, στοχεύοντας να καταστήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές, ανταγωνιστικούς σε ένα κόσμο που αλλάζει με ταχείς ρυθμούς (Hargreaves, & Fullan, 1995). Σε μια τέτοια διαδικασία θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν κεντρικό ρόλο, καθώς είναι οι πλέον κατάλληλοι να εντοπίσουν αδυναμίες, να επισημάνουν προβλήματα και να προτείνουν μέτρα για τη βελτίωση του έργου τους. Ουσιαστική λύση μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αποκέντρωσης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, της συζήτησης των αναγκών μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών και ερευνητών καθώς και της συστηματικότητας στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση κάθε επιμέρους επιμορφωτικού προγράμματος (Χατζηπαναγιώτου, 1999). Στις μέρες μας, η συστηματική και διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί και με άλλους τρόπους, όπως μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών, του διαδικτύου, της δημιουργίας ελληνόγλωσσων εκπαιδευτικών ιστοσελίδων, και της δημιουργία ηλεκτρονικού υλικού υποστήριξης της διδασκαλίας. Μέσω αυτών των προσεγγίσεων είναι εφικτό και ρεαλιστικό να υλοποιηθεί μία καθολική, διαρκής, επίκαιρη στο περιεχόμενο, αξιολογημένη στην αποτελεσματικότητα και οικονομική επιμόρφωση, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ένα υψηλό ποσοστό καθηγητών ΦΑ, δεν γνωρίζει επαρκώς μια ξένη γλώσσα και έχει περιορισμένη γνώση στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Στις μέρες μας τα συγκεκριμένα ποσοστά θεωρούνται υψηλά, ειδικά για νέους εκπαιδευτικούς. Έτσι, φαίνεται αναγκαίο το ΥΠΕΠΘ να δημιουργήσει να θεσμοθετήσει και να δημιουργήσει εκείνους τους μηχανισμούς που θα παρακινήσουν αλλά και θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να καλύψουν αυτές τις αδυναμίες. Επιπρόσθετα, στο άμεσο μέλλον θα πρέπει να υλοποιηθεί στην πράξη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού 'προϊόντος', ώστε να εντοπίζονται άμεσα τα κενά και οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού έργου και οι αδυναμίες του συστήματος.

VIII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antoniou, P.,Gourgoulis, V.,Trikas, G.,Mavridis, Th. (2003). Using multimedia as instruction tool in physical education objects. *Journal of Human Movement Studies*, 44(6),433-446.
- Arnold, P. J. (2000). Sport moral development , and the role of the teacher; Implications for research and moral education. *Quest*, 53(2), 135-143.
- Βεργίδης, Δ. (2001). *Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βλάντη, Μ., Θεοδωρόπουλος, Α. (1995). *Αξιολόγηση προγραμμάτων κατάρτισης*. Αθήνα: ΕΛΚΕΠΑ
- Bloom, B., Krathwohl R. (μτφ. Αλεξ. Λαμπράκη- Παγάνου), (1986). *Διδακτική Στόχων*. Τόμος Α, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (1986). Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis. *Journal of Moral Education*, 15, 212-220.
- Calder, J. (1992). *Programme Evaluation and Quality : A Comprehensive Guide to Setting up an Evaluation System*. London: Kogan Page.
- Chinapah,V.,& Miron,G. (1990). *Evaluating educational programmes and projects: Holistic and Practical Considerations*. Paris: UNESCO.
- Γκολιάρης, Χ.(1997). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Έρευνα.
- Γραμματικόπουλος Β., Κουστέλιος Α., Τσιγγίλης Ν., Θεοδωράκης Ι.(2004). Ανάπτυξη ερωτηματολογίου αξιολόγησης καινοτόμων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής. *Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής*, 1(1), 15-29
- Γραμματικόπουλος, Β. (2004). *Αξιολόγηση καινοτόμων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής; Εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τρίκαλα, Ελλάδα.
- Γραμματικόπουλος, Β. (2006). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση : Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. *Αναζητήσεις στη Σχολική Φ.Α. & τον Αθλητισμό*, 4(2), 237-246.
- Cronbach, L.(1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey- Bass.

- Cronbach, L. J. (1970). *Essentials of psychological testing* (3rd ed.). New York: Harper & Row.
- Danish, S.J. (1997). Going for the Goal: A life skills program for Adolescents. In G. Albee, & T. Gullota (Eds.), *Primary prevention Works* Vol, 6 (pp. 291-312). Newbury park, CA: Sage.
- Danish, S.J., & Nellen, C.V. (1997). New roles for sport psychologist: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Darling-Hammond, L. (1992). Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternate certification for teachers. *Peabody Journal of Education*, 67(3): 123-154.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Δαρδανός.
- Δημητρόπουλος Ε. (2004). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος Ε. (1999α). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999β). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Διαμαντόπουλος, Δ.Π. (1994). *Λεξικό βασικών εννοιών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Δημητρόπουλος Ε. (2004). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος Ε. (1999α). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999β). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Διαμαντόπουλος, Δ.Π. (1994). *Λεξικό βασικών εννοιών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Drago-Severson, E.E. (1994). *What does "staff development" develops? How the staff development literature conceives adult growth*. Unpublished qualifying paper, Harvard University.
- Dressel, P.L. (1976). *A Handbook of Academic Evaluation*. Washigton: Jossy- Bass.

- Flintoff, A., & Scraton, S. (2005). 'Gender and PE', in K. Green and K. Hardman (eds) *Essential Issues in Physical Education*. London: Sage.
- Fullan, Mark & Hargreaves, Andrew. (1992). *What's Worth Fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.
- Gallegos, A. (1994). Meta- evaluation of school evaluation models. *Studies in educational evaluation*, 20,41-54.
- Galloway, C. (1975). *Psychology for learning and teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Gibbons, S., Ebbeck, V. (1997). The effect of Difference Teaching strategies on the Moral Development of Physical Education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Guba, E. (1969). The failure of educational evaluation. *Educational Technology*, 9, 29-38.
- 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. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Guskey, T.R., & Humberman, M. (1995). *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices*. New- York: Teachers College Press.
- 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.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πατάκης.
- Hellison, D. & Templin, T. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign IL: Human kinetics.
- Hoge, J. (1996). *Effective elementary social studies*. Wadsworth Pud- textbook. <http://www.digitaltextbooks.biz>

- Θεοδωράκης, Γ., Χασάνδρα, Μ.(2006). *Σχεδιασμός προγραμμάτων αγωγής υγείας*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Κασσωτάκης, Μ. (1990). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσίκας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., Καββαδίας, Γ. (2006). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Κιουμουρτζόγλου, Ε., Θεοδωράκης, Ι., Αυγερινός, Α., Κέλλης, Η., Παπαχαρίσης, Β., Χασάνδρα, Μ. & συνεργάτες. (2001). *Ολυμπιακή εκπαίδευση ; Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Κυργυρίδης Π., Δέρρη, Β., Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής: Ανασκοπική Μελέτη. *Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό*, 4(3), 409-419.
- Laker, A., Laker, J.C., & Leab, S. (2003). School experience and the issue of gender sport. *Education and Society*, 8, 73-89.
- Lapin, M. F. (2000). Curriculum materials review. *Journal of Moral Education*, 29 (2), 239-240.
- Lieberman, A. (1995β). *The Work of Restructuring Schools: Building from the Ground up*. New- York: Teachers College Press.
- Λυμπέρης Γ.(2005). Από την επιμόρφωση, στην εκπαιδευτική και επαγγελματική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού της μουσικής. Ημερίδα του ΚεΜεΤε για τη μουσική εκπ/ση. <http://www.peemde.gr>
- Mager, R.(μτφ.Ι. Βρεττός).(1985). *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Melograno, V. (1996). *Designing the physical education curriculum*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Ματθαίου, Δ., Αγγελάκος, Κ., Μάρκου, Π. & Σπυροπούλου, Δ.(1997). Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη της πιλοτικής εφαρμογής των ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της χώρας κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου 1995- Ιουνίου 1996. Πρακτικά ημερίδας για την αναβάθμιση στη Α/βάθμια και Β/θμια εκπαίδευση. Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. <http://www.pi-schools.gr>
- Ματθαίου,Δ.(2000). Τι είδους επιμόρφωση θέλουν οι δάσκαλοι. Εφημερίδα το Βήμα. <http://www.tovima.dolnet.gr>
- Μαυρογιώργος Γ. (1996). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Miller, S.C., Bredemeir, J.L., Shields, D.L. (1997). Sociamoral education through physical education with at- risk children. *Quest*, 49(1), 114-129.
- Μπαλασάς, Γ., Πρώιος, Μ., Δογάνης, Γ. & Μπαλασάς, Δ. (2006). Ηθική Ανάπτυξη και Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (2), 225-236.
- Nevo, D. (1993). The evaluation- minded school : An application of perceptions from program evaluation. *Evaluation practice*, 14(1), 39-47.
- Nevo, D. (2001). School evaluation : Internal or External. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247-254.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Παπαχαρίσης, Β. (2006). Ο ρόλος της σχολικής Φυσικής Αγωγής στη Διδασκαλία Δεξιοτήτων Ζωής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4(2), 198-210.
- Park, R. (1983). Three major issues : the academy takes a stand. *Joperd*, 59(1), 52-53.
- Parker, J. (1995) .Secondary teachers views of effective teaching in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 14, 127-139.
- Πλατσίδου Μ. (2001). Τα ηρωικά πρότυπα των παιδιών. Η ψυχολογική μορφή και ο παιδαγωγικός τους ρόλος. *Νέα Παιδεία*, 99, 147-155.
- Popham, W.J. (1973). *Evaluation instruction*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Popham, W.J. (1988). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. London: Longman.
- Proios, M., Doganis, G., & Athanailidis, I. (2004). Moral development and form of participation, type of sport, and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 633-642.
- Sabock, R. (1985). *Coach. (3rd ed)*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Sage, G.H. (1988). Sports participations as a builder of character. *Sports in the Contemporary World*, 3, 629-636.

- Scheerens, J.(2002). School Self- Evaluation : Origins, Definition, Approaches, Methods and Implementation. School – Based Evaluation : *An International Perspective*, v.8, 35-69.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. In R. E. Stake (Ed), *AERA Monograph series on curriculum evaluation No 1*. Chicago: Rand McNally.
- Shechtman, Z., Levy, M. & Leichtenritt, J. (2005). Impact of Life Skills Training on Teachers' Perceived Environment and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 144-154.
- Shields, D., & Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign,IL: Human Kinetics.
- Siedentop & Tannehill (2000). *Developing Teaching skills in physical education* (4thed.). Palo Alto, CA: Mayfield.
- Sparks, 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., & Loucks – Horsley, S. (1989). Five Models of Staff Development for Teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Stoll, S.K., & Beller, J. (2000). Do sports build character? In J.R. Gerdy (Eds), *Sports in school: The future of an institution* (pp. 18-30). New York: Teachers College Press.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Hammond, L. R., Merriman, H. O., & Provus, M. M. (1971). *Educational evaluation and decision-making in education*. Itasca, IL: Peacock.
- Suchman, Edward A. (1967). *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service Action Programs*. New York: Russell Sage Foundation.
- Telama, R.(1999). Moral development in Y.V. Auweele , F. Bakker, S. Biddle, M.Durant & R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical educators* (pp.321-342). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Theodoulides, A., Armour, K.M. (2001). Personal , social and moral development through team games ; some critical questions. *European Physical Education Review*, 7 (1),5-23.
- Τζιρίτας, Γ. (2005). Η δια βίου μάθηση. Εφημερίδα Πατρής. <http://www.ntua.gr>
- Τσιάντης, Ι. (1991). *Ψυχική Υγεία του παιδιού και της οικογένειας. Τεύχος Α*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιμπούκης, Κ. (1979). *Η μέτρηση και η αξιολόγηση στις επιστήμες της αγωγής. Αθήνα: Ορόσημο.*
- Tuckman, B. W. (1975). *Measuring Educational Outcomes*. New York: Jovanich
- Wilson, T.A. (1996). *Reaching for Better Standards*. New York: Teachers College Press.
- Worthen, B.R., & Sanders, J.R.(1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. N.Y.:Longman.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

ΙΧ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κωδικός:

(ΜΗ γράφεις τίποτα σ' αυτή τη γραμμή)

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ

Αγαπητέ -ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που κρατάς είναι ανώνυμο και απόλυτα εμπιστευτικό. Στόχος του είναι η καταγραφή των απόψεων και αναγκών σου σε θέματα που αφορούν στο πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» που καλείσαι να εφαρμόσεις στο σχολείο σου. Η αξιολόγηση θα βοηθήσει στον καλύτερο σχεδιασμό των επόμενων σεμιναρίων και της περαιτέρω επιμόρφωσής σου. Η γνώμη σου είναι ιδιαίτερα σημαντική. Παρακαλούμε να απαντήσεις τις ερωτήσεις με υπευθυνότητα. Κανείς από το σχολείο ή τη διεύθυνση εκπαίδευσης όπου ανήκεις δεν θα έχει πρόσβαση σ' αυτό.

1. **Ημερομηνία γέννησης:** _____ / _____ / _____
ημερομηνία / μήνας / χρόνος
2. **Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα
3. **Οικογενειακή Κατάσταση:** Παντρεμένος (-η) με _____ παιδιά
Παντρεμένος (-η) χωρίς παιδιά
Ανύπαντρος (-η)
4. **Σπουδές:** Αποφοίτησα από το ΤΕΦΑΑ ή την ΕΑΣΑ του πανεπιστημίου _____ το έτος _____ με ειδικότητα (-ες)

5. **Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:**1-3 4-8 9-15 Περισσότερα από 15 6. **Άλλες σπουδές/πτυχία/μεταπτυχιακά:** ΟΧΙ ΝΑΙ

Αν απάντησες 'ναι', ανάφερε: 1) _____
2) _____ 3) _____ 4) _____

7. Παρακολούθησες τα τέσσερα τελευταία χρόνια κάποιο (-α) επιστημονικό συνέδριο σχετικό με τη σχολική φυσική αγωγή;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν απάντησες 'ναι', σε πόσα συμμετείχες:

8. Παρακολούθησες τα τέσσερα τελευταία χρόνια κάποιο (-α) σεμινάριο σχετικό με τη σχολική φυσική αγωγή;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν απάντησες 'ναι', σε πόσα περίπου συμμετείχες: _____

9. Γνωρίζεις κάποια ξένη γλώσσα (σε επίπεδο που να μπορείς να κατανοήσεις ικανοποιητικά ένα βιβλίο ή ένα επιστημονικό άρθρο);

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν απάντησες 'ναι', ποια (-ες) γλώσσα γνωρίζεις;

10. Γνωρίζεις να χειρίζεσαι ηλεκτρονικό υπολογιστή και να αξιοποιείς τις δυνατότητες του διαδικτύου (Internet, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κá);

ΟΧΙ, ΚΑΘΟΛΟΥ ΛΙΓΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ

11. Έχεις πιστοποίηση στο χειρισμό ηλεκτρονικού υπολογιστή;

ΟΧΙ ΝΑΙ ΟΧΙ, ΑΛΛΑ ΣΧΕΔΙΑΖΩ ΝΑ ΤΟ ΚΑΝΩ

ΠΡΟΣΕΧΩΣ

12. Αξιολογήστε τους παρακάτω τομείς του σεμιναρίου:	Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Κακή	Πολύ κακή
Οργάνωση του σεμιναρίου	5	4	3	2	1
Έντυπο/ηλεκτρονικό διδακτικό υλικό	5	4	3	2	1
Διαλέξεις σεμιναρίου (περιεχόμενο & παρουσίαση)	5	4	3	2	1
Βιωματικά σεμινάρια (περιεχόμενο & παρουσίαση)	5	4	3	2	1
Διαμονή	5	4	3	2	1

13. Αξιολογήστε τις επιμέρους θεματικές ενότητες του σεμιναρίου	Πολύ καλή	Καλή	Μέτρια	Κακή	Πολύ κακή
Διάλεξη πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα (1 ^η μέρα)	5	4	3	2	1
Κοινωνικές ανισότητες και Φ.Α. (2 ^η μέρα)	5	4	3	2	1
Θέματα διαπολιτισμικότητας (3 ^η μέρα)	5	4	3	2	1
Θέματα ισότητας φύλων (4 ^η μέρα)	5	4	3	2	1
Διαλέξεις πάνω στο ρατσισμό και τη ξενοφοβία (5 ^η μέρα)	5	4	3	2	1

14. Αξιολόγηση των εισηγητών (συνολικά)	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

15. Αξιολόγηση συντονιστών ομάδων βιωματικής διδασκαλίας (συνολικά)	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

16. Πριν την έναρξη οι προσδοκίες μου για το σεμινάριο ήταν ελάχιστες.	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Έτσι και έτσι	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
--	-----------------	---------	---------------	---------	-----------------

17. Μετά τη λήξη του σεμιναρίου οι προσδοκίες που είχα για αυτό επιβεβαιώθηκαν	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Έτσι και έτσι	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
--	-----------------	---------	---------------	---------	-----------------

18. Μετά την έναρξη του σεμιναρίου οι γνώσεις μου για να οργανώσω και να εφαρμόσω στο σχολείο μου ένα πρόγραμμα με τους στόχους του προγράμματος 'Καλλιπάτειρα' είναι (κύκλωσε ένα μόνο αριθμό):

Καθόλου γνώσεις 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Πολλές γνώσεις

Κάποιες γνώσεις

19. Μετά το πέρας του σεμιναρίου οι γνώσεις μου για να οργανώσω και να εφαρμόσω στο σχολείο μου ένα πρόγραμμα με τους στόχους του προγράμματος 'Καλλιπάτειρα' είναι (κύκλωσε ένα μόνο αριθμό):

Καθόλου γνώσεις 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Πολλές γνώσεις

Κάποιες γνώσεις

20. Μετά το πέρας του σεμιναρίου, το να εφαρμόσω το πρόγραμμα 'Καλλιπάτειρα' στο σχολείο μου είναι (κύκλωσε ΜΙΑ από τις 7 επιλογές για ΚΑΘΕ ένα από τα 4 παρακάτω ζεύγη επιθέτων):

Δύσκολο:	πολύ	αρκετά	λίγο	Έτσι κι έτσι	λίγο	Αρκετά	πολύ	:Εύκολο
Ελκυστικό:	πολύ	αρκετά	λίγο	Έτσι κι έτσι	λίγο	Αρκετά	πολύ	:Αποθητικό
Κοπιαστικό	πολύ	αρκετά	λίγο	Έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	:Ξεκούραστο
Χρήσιμο:	πολύ	αρκετά	λίγο	Έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	:Άχρηστο

Σημείωσε πόσο πολύ συμφωνείς ή διαφωνείς με καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις κυκλώνοντας το σημείο της κλίμακας που σ' εκφράζει περισσότερο (κύκλωσε μία μόνο από τις προσφερόμενες επιλογές).

Σε ότι αφορά στη διδασκαλία του προγράμματος «Καλλιπάτειρα» σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς.....

21. Να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παραδείγματα όταν οι μαθητές θα δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;

Καθόλου	Σε πολύ μικρό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Πάντα	Δε γνωρίζω
---------	---------------------	----------------	-----------------	----------------------	-------	------------

22. Να ανταποκρίνεσαι σε απαιτητικές ερωτήσεις που θα θέτουν οι μαθητές σου;

Καθόλου	Σε πολύ μικρό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Πάντα	Δε γνωρίζω
---------	---------------------	----------------	-----------------	----------------------	-------	------------

23. Να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος;

Καθόλου	Σε πολύ μικρό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Πάντα	Δε γνωρίζω
---------	---------------------	----------------	-----------------	----------------------	-------	------------

24. Να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στη τάξη σου;

Καθόλου	Σε πολύ μικρό βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Πάντα	Δε γνωρίζω
---------	---------------------	----------------	-----------------	----------------------	-------	------------

Εάν θέλεις να σημειώσεις κάτι επιπλέον χρησιμοποίησε τον παρακάτω χώρο

Ευχαριστούμε πολύ για την βοήθεια σας