



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό  
τόμος 4 (2), 260 - 277  
Δημοσιεύτηκε: 30 Αυγούστου 2006



Inquiries in Sport & Physical Education  
Volume 4 (2), 260 - 277  
Released: August 30, 2006

[www.hape.gr/emag.asp](http://www.hape.gr/emag.asp)

ISSN 1790-3041

---

## Η Αξιολόγηση των Μαθητών στη Φυσική Αγωγή

Γεώργιος Οικονομόπουλος,<sup>1</sup> Γεώργιος Τζέτζης,<sup>2</sup> & Ευθύμιος Κιουμουρτζόγλου<sup>1</sup>

<sup>1</sup>ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

<sup>2</sup>ΤΕΦΑΑ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

---

### Περίληψη

Η αξιολόγηση αποτελεί μια λειτουργία άμεσα συνυφασμένη με την εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε αντικείμενο μάθησης. Σε αυτήν την ανασκόπηση παρατίθενται αρχικά απόψεις θεωρητικών σχετικές με το ρόλο της αξιολόγησης στη φυσική αγωγή. Αξιολογούνται, επίσης, τα αποτελέσματα ερευνών τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στον ελληνικό, ενώ παρουσιάζονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η αυθεντική αξιολόγηση και η αξιολόγηση από τους συμμαθητές. Με βάση τις γνώμες των θεωρητικών και τα αποτελέσματα των ερευνητών εξετάζεται η έναρξη νέων ερευνητικών προσπαθειών στον ελλαδικό, ιδιαίτερα, χώρο, όπου οι ερευνητικές προσπάθειες στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Τα αποτελέσματα περαιτέρω μελετών θα συμβάλλουν αποφασιστικά στη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου αξιολόγησης στη φυσική αγωγή, το οποίο θα αναβαθμίσει το μάθημα στο σύνολό του.

Λέξεις κλειδιά: *αξιολόγηση και βαθμολόγηση στη φυσική αγωγή, αυθεντική αξιολόγηση, αξιολόγηση από τους συμμαθητές*

---

### Students evaluation in physical education

George Oikonomopoulos,<sup>1</sup> George Tzetzis,<sup>2</sup> & Efthimis Kioumourtzoglou<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Department of Physical Education and Sport Science, Democritus University of Thrace, Komotini, Hellas

<sup>2</sup>Department of Physical Education and Sports Sciences, Aristotle University of Thessaloniki, Hellas

### Abstract

Evaluation is a function that is strongly connected with every educational procedure. In this review pedagogies' aspects and attitudes towards evaluation in physical education are presented. Results of previous studies referring to evaluation methods are also examined in this paper. There is also a reference to modern types of evaluation such as authentic evaluation and peer evaluation techniques. It is suggested by the authors that research in the educational area referring to the evaluation methods in physical education should continue in order to help physical educators to work as a whole in this particular area, providing a much better product in physical education classes.

Key words: *evaluation and grading in PE, authentic evaluation, peer evaluation*

## Γενική Εισαγωγή

Γενικά, ως αξιολόγηση ορίζεται η διαδικασία συλλογής δεδομένων, μέσω της οποίας χρησιμοποιώντας κάποια κριτήρια αποδίδουμε αξία σε κάτι. Στην εκπαίδευση η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί μια λειτουργία άμεσα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική διαδικασία. Στη φυσική αγωγή, η αξιολόγηση των μαθητών έχει αποτελέσει ένα πεδίο αντιπαράθεσης και συζητήσεων ανάμεσα στους παιδαγωγούς - ερευνητές, εξαιτίας κυρίως της ιδιαίτερης φύσης του μαθήματος που σχετίζεται με την τρισδιάστατη φύση της φυσικής αγωγής σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς σκοπούς (γνωστικό, ψυχοκινητικό, συναισθηματικό). Τα αποτελέσματα, όμως, της αξιολόγησης και ο τρόπος με τον οποίο αυτή πραγματοποιείται συνδέονται συχνά με κοινωνικές και ψυχολογικές θεωρίες που άπτονται της συμπεριφοράς των ατόμων και της εκπαιδευτικής λειτουργίας στο σύνολό της.

Σύμφωνα με τη «θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς» (Ajzen & Fishbein, 1980), η πρόθεση του ατόμου καθορίζει τη συμπεριφορά του. Η πρόθεση μπορεί να προβλεφθεί από ένα συνδυασμό στάσεων και κοινωνικών παραμέτρων. Οι στάσεις (όπως προαναφέρθηκε, Fishbein & Ajzen, 1975), είναι οι προδιαθέσεις που μαθαίνονται και που κάνουν τα άτομα να αντιδρούν θετικά ή αρνητικά για ένα ζήτημα (Fishbein & Ajzen, 1975). Ο Ajzen (1988) έχει, μολταυτά, διατυπώσει την άποψη ότι η συμπεριφορά μπορεί να είναι απόλυτα ελεγχόμενη από το άτομο, μπορεί όμως και όχι. Στην πρόθεση του ατόμου να εκτελέσει μια συμπεριφορά, υπάρχουν εμπόδια. Τα εμπόδια αυτά οφείλονται είτε σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως είναι οι ικανότητες, η γνώση, ο προγραμματισμός, είτε σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι ο χρόνος, οι ευκαιρίες, ή η συνεργασία με άλλους (Ajzen & Madden, 1986). Η παραπάνω θεωρία φάνηκε ότι έχει εφαρμογή και στο χώρο του αθλητισμού (Godin & Shephard, 1986; Theodorakis, 1992). Γενικά, όσο πιο θετικές στάσεις έχει ένα άτομο, τόσο πιο πιθανό είναι να έχει θετική πρόθεση και συμπεριφορά. Επομένως, οι θετικές στάσεις προς τη φυσική αγωγή πιθανά θα οδηγήσουν τους μαθητές, μελλοντικούς ενήλικες, στην υλοποίηση του βασικού στόχου της φυσικής αγωγής που δεν είναι άλλος από τη δια βίου άσκηση. Σύμφωνα, δε, με τους Fishbein και Middletadt (1987), η κατανόηση των στοιχείων που καθορίζουν μια συμπεριφορά είναι το βασικό βήμα για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και αλλαγών των στάσεων.

Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην αξιολόγηση στη φυσική αγωγή εξετάστηκαν από τους Chemysh & Crossman (1994) και τους Lee, Carter & Ping. (1995). Οι Chemysh & Crossman (1994) διαπίστωσαν ότι σχεδόν οι μισοί από τους ερωτη-

θέντες είχαν αρνητικές στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση τους στη φυσική αγωγή, επειδή ήταν απογοητευμένοι από τους βαθμούς που ελάμβαναν. Αυτό συνέβαινε ιδιαίτερα στις μαθήτριες που έδειχναν να επηρεάζονται από τους βαθμούς τους σημαντικά περισσότερο. Οι Lee et al. (1995) παρατήρησαν ότι οι μαθητές παρουσιάζονταν μάλλον αρνητικοί απέναντι σε αξιολογήσεις φιλοσοφίας νορμών και αντικειμενικών μετρήσεων, ενώ οι ίδιοι ήταν παράλληλα πολύ αισιόδοξοι για τους βαθμούς τους και υπερεκτιμούσαν τη συνολική τους επίδοση στη φυσική αγωγή.

Η σχολική επίδοση έχει συχνά συσχετιστεί με τις στάσεις των μαθητών προς τον εαυτό τους, εκφραζόμενες ως αυτοαντίληψη ή αυτοεκτίμηση. Οι έρευνες ωστόσο δίδονται σε ότι αφορά τη θετική ή αρνητική σχέση της σχολικής επίδοσης με την αυτοαντίληψη ή την αυτοεκτίμηση (Μακρή- Μπουσαρη, 2001). Σε πρόσφατη έρευνα, ο Γιαννέλος (2003) διαπίστωσε ότι η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη δεν είχε καμιά σχέση με την αντικειμενική επίδοση των μαθητών στη φυσική αγωγή, κάτι που δε συνέβαινε με την επίδοσή τους στα μαθηματικά, όπου παρατηρήθηκε υψηλή συσχέτιση. Το γεγονός αυτό αξιολογήθηκε και εκτιμήθηκε ως αποτέλεσμα κοινωνικής επιρροής των μαθητών για τη χρησιμότητα του συγκεκριμένου μαθήματος στον επαγγελματικό βίο, σε αντιδιαστολή με τη χρησιμότητα για τον ίδιο σκοπό της γλώσσας ή της φυσικής αγωγής, ή και άλλων μαθημάτων.

## Σχετικές θεωρίες

Μια θεωρητική εκδοχή που προσπάθησε να ερμηνεύσει την επίδραση της αξιολόγησης στα κίνητρα και στη συμπεριφορά των μαθητών βασίζεται στη Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης, η οποία αναπτύχθηκε από τους Deci και Ryan (1980). Οι παραπάνω μελετητές, συνδυάζοντας προγενέστερες θεωρίες όπως αυτές της αλληλεπίδρασης του White (1959) και του αυτοκαθορισμού του de Charms (1976) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ατομικές διαφορές στο αίσθημα ικανότητας και αντιλαμβανόμενης εστίας συμπεριφοράς, καθοδηγούν τις διαφορές στην εσωτερική παρακίνηση. Έτσι, στα πλαίσια της Θεωρίας της Γνωστικής Αξιολόγησης εξετάζεται η επίδραση στη μάθηση, μεταξύ άλλων, της εξωτερικής αξιολόγησης και των αμοιβών. Η παραπάνω θεωρία μπορεί να συνοψιστεί, σύμφωνα πάντα με τους Deci και Ryan (1980), στα εξής:

- κάθε γεγονός το οποίο αποτελεί αφορμή για τα άτομα να αντιληφθούν εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς για μια δραστηριότητα, έχει την τάση να προάγει την εσωτερική παρακίνηση για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα

- τα γεγονότα που προάγουν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα προάγουν και την εσωτερική παρακίνηση
- αυτό που είναι σημαντικό και επηρεάζει την εσωτερική παρακίνηση δεν είναι το γεγονός αυτό καθ' αυτό, αλλά η σημασία που δίνει στο γεγονός κάθε άτομο

Οι Deci και Ryan, αργότερα (1985), διατύπωσαν τη Θεωρία του Αυτό-καθορισμού, σύμφωνα με την οποία καθοριστικοί παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης για τα άτομα είναι ο βαθμός αυτόνομίας που οι ίδιοι νοιώθουν για τις πράξεις τους, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η ανάγκη για σύναψη σχέσεων. Συνδέοντας δε, την εσωτερική παρακίνηση με την εξωτερική, επεσήμαναν το ρόλο της εξωτερικής αξιολόγησης στην παρακίνηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με την Duda (1998), η Θεωρία του Αυτό-καθορισμού των Deci & Ryan αποτελεί την πληρέστερη προσέγγιση της παρακίνησης του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Nicholls (1989) οι μαθητές, μεταξύ άλλων, αξιολογούν την ικανότητά τους όταν συγκρίνουν την επίδοσή τους με αυτή των άλλων παιδιών στην ίδια ή παρόμοια δραστηριότητα. Η ατομική τους βελτίωση ενισχύει το αίσθημα της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και επιτυχίας και αυτοί που είναι προσανατολισμένοι στην ομαδική εργασία διατηρούν υψηλή την παρακίνησή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα, μη φοβούμενοι την αποτυχία. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η επιτυχία ή η αποτυχία εξαρτάται άμεσα από τα ίδια. Μια άλλη διάσταση στη μελέτη των κριτηρίων, με βάση τα οποία αξιολογείται η σχολική επίδοση, έδωσε ο Fontana (1996). Υποστήριξε αρχικά, ότι τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να τοποθετούνται σε αναλογία με τους στόχους των διαφόρων μαθημάτων και τα περιεχόμενα αυτών, συμφωνώντας και με άλλους παιδαγωγούς (Lund, 1992; Wiggins, 1991). Πάνω απ' όλα, όμως, τόνισε ότι το σημαντικότερο στοιχείο που πρέπει να εντοπιστεί, ερευνώντας τις επιλογές των τεχνικών αξιολόγησης, είναι η σχέση αυτών των τεχνικών με το επίπεδο στο οποίο έχει σχεδιαστεί για να αποκτηθεί η μάθηση. Εξετάζεται αυτό που διδάσκεται. Επομένως η μελέτη των κριτηρίων καθορίζει τους τρόπους, τις μεθόδους και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας.

### **Ανασκόπηση σχετικών ερευνών**

#### *Θετικές απόψεις για την αξιολόγηση των μαθητών*

Η σχολική αξιολόγηση αποτελεί θεσμό στην ελληνική αλλά και την παγκόσμια εκπαίδευση. Οι Thorndike και Hagen (1969) υποστηρίζουν ότι σε κάθε του βήμα ο μαθητής πρέπει να διαπιστώνει ή να πληροφορείται την επίδοσή του, λειτουργίες οι οποίες μόνο μέσα από την αξιολόγηση γίνονται

πράξη. Η σημασία μιας συνεχούς καταγραφής της μαθητικής προόδου έχει τονιστεί και αποτελεί βασικό συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Good & Brophy, 1986), έχοντας απώτερο στόχο τη μεγιστοποίηση της απόδοσης των μαθητών. Τα εγχειρίδια της αξιολόγησης στη φυσική αγωγή και οι θεωρίες των αναλυτικών προγραμμάτων τονίζουν με σαφήνεια την ανάγκη συστηματικής και αντικειμενικής μεθόδου αξιολόγησης των μαθητών (Safrit & Wood, 1995). Οι Tousignant και Siedentop (1983) έγκαιρα διαπίστωσαν ότι η απόδοση των μαθητών μεγιστοποιείται όταν οι μαθητές γνωρίζουν ότι αυτή καταγράφεται και αξιολογούνται.

Βέβαια, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι επικρατεί η εντύπωση στους καθηγητές ότι οι μαθητές συμπεριφέρονται μάλλον ασυνήθιστα κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, παρουσιάζοντας μια πλασματική εικόνα των δυνατοτήτων τους (Jackson, 1968). Η Veal (1988b) έχει παράλληλα ισχυριστεί ότι αρκετοί καθηγητές πιστεύουν ότι τα τεστ δεν καταγράφουν σημαντικές πτυχές της φυσικής αγωγής που έχουν να κάνουν με την προσπάθεια και την ενεργό συμμετοχή, στοιχεία της διδασκαλίας που θεωρούν σημαντικά. Το παραπάνω αποτελεί συχνά άλλοθι για την αποφυγή χρήσης τυπικών τεστ αξιολόγησης στη φυσική αγωγή.

Παρά ταύτα, η αξία της αξιολόγησης, έστω και με τα τυπικά τεστ παραμένει αδιαπραγμάτευτη (Schiemer, 1996). Η Schiemer (1999) θεωρεί ότι ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα αξιολόγησης των μαθητών αποτελεί για τον καθηγητή ένα σημαντικό εργαλείο για τη δουλειά του. Αυτό συμβαίνει κύρια διότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να αποτελέσουν ένα μέτρο επίτευξης των διδακτικών στόχων και κριτήριο εφαρμογής και υιοθέτησης διδακτικών σκοπών. Αποτελεί ένα μέσο που εξυπηρετεί τόσο τον διδάσκοντα όσο και τον μαθητή. Επίσης, η ίδια έχει επισημάνει την αξία της συμμετοχής των μαθητών στην αξιολόγησή τους, μέσα από μοντέλα αυτό-αξιολόγησης.

Οι Cone και Cone (1999) θεωρούν ότι κάθε καθηγητής φυσικής αγωγής μπορεί να δημιουργήσει τα προσωπικά του μέσα αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη του ότι η αξιολόγηση πρέπει: α) να συνδέεται άμεσα με τους αντικειμενικούς στόχους του μαθήματος, β) να προάγει τη μάθηση, γ) να είναι αξιόπιστη και να χρησιμοποιείται σε σταθερή βάση, δ) να είναι κατανοητή σε μαθητές, γονείς και διευθυντές των σχολικών μονάδων ή συμβούλους και ε) να είναι εύχρηστη κυρίως για τον ίδιο το διδάσκοντα.

Σύγχρονοι ερευνητές στο χώρο της παιδαγωγικής της φυσικής αγωγής θεωρούν εξαιρετικά σημαντική την αξιολόγηση των παρεχόμενων γνώσεων στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Θεωρούν ότι αφού οι καθηγητές φυσικής αγωγής έχουν την υποχρέωση να αναπτύξουν παράλληλα με την ψυχοκινητική διάσταση του μαθήματος τις θετικές

στάσεις προς την άσκηση και τη φιλαθλη συμπεριφορά, καθώς και τη γνωστική διάσταση, πρέπει να αξιολογούνται και οι τρεις τομείς στους οποίους απευθύνεται η διδασκαλία, δηλαδή ο κινητικός, ο συναισθηματικός και ο γνωστικός (Allen, 1997; Woods, 1997)

Συχνά η έννοια της αξιολόγησης συνδέεται με τη βαθμολόγηση, όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία (Daughtrey & Lewis, 1979). Παράλληλα οι μετρήσεις και η αξιολόγηση στη φυσική αγωγή χρησιμοποιούνται μερικές φορές λανθασμένα, ως όροι ταυτόσημοι με την εξέταση (Resick, 1979). Η Safrit (1986) έδωσε έναν ευρύτερο ορισμό στην αξιολόγηση αναφέροντάς την ως τη διαδικασία χρήσης των δεδομένων των μετρήσεων με σκοπό τόσο να γίνει διάγνωση της απόδοσης των μαθητών, όσο και να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και να δοθούν βοηθήματα στους καθηγητές για να βελτιώσουν την απόδοση των μαθητών τους, βελτιώνοντας προηγούμενη τοποθέτηση του Bloom (1970).

Μια από τις νέες κατευθύνσεις των αναλυτικών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής είναι η έμφαση που δίνεται στην αξία της διαδικασίας διδασκαλίας - μάθησης. Ζητείται από τους δασκάλους να χρησιμοποιούν την αξιολόγηση ως ένα κομμάτι της διδασκαλίας και να καθορίζουν τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές έχουν μάθει, στο σχεδιασμένο πρόγραμμα τους. Ζητείται από τα σχολεία να παρέχουν πληροφόρηση που να περιγράφει τον βαθμό επίτευξης των μαθητών σε ένα εύρος διδακτικών αντικειμένων σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή σε σχέση με τον επιδιωκόμενο στόχο. Έτσι, η αξιολόγηση θεωρείται σημαντική για να προσδιοριστεί τι έχουν μάθει οι μαθητές, καθώς είναι επίσης και ένας τρόπος ενίσχυσης της μάθησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Baumgartner & Jackson, 1995).

Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης δεν είναι απλά μια διαδικασία ενταγμένη στην εκπαίδευση, αλλά αποτελεί μια σύγχρονη απαίτηση της κοινωνίας για κάθε εκπαιδευτική εργασία. Όπως ισχυρίστηκε ο Knezevich (1976), οι διαδικασίες σχεδιασμού, προγραμματισμού και κοστολόγησης (Planning, Programming and Budgeting Systems, γνωστότερων ως PPBS) χρησιμοποιούνται πλέον και στην εκπαίδευση, ενώ, παράλληλα, έχουν μεταφερθεί στην εκπαίδευση οικονομικά συστήματα «ανάλυσης κόστους -αποτελέσματος» (Rossmiller & Geske, 1977). Για να υιοθετηθούν τέτοιες οικονομικές μέθοδοι απαιτείται οι πολίτες να προετοιμάζονται από τα πρώτα σχολικά τους χρόνια. Ένας ουσιαστικός τρόπος προετοιμασίας είναι η εφαρμογή αυστηρών συστημάτων αξιολόγησης των μαθητών. Ως εκ τούτου το κοινωνικό σύνολο απαιτεί κατ' ουσία την εφαρμογή της σχολικής αξιολόγησης, για να προετοιμαστούν τα μέλη του να αντιμετωπίσουν τις συνθήκες της εξωσχολικής πραγματικότητας,

όπου η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εξέλιξης.

Ο Δημητρόπουλος (1998α), θεωρώντας τη σχολική αξιολόγηση αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας μάθησης, κάνει λόγο για τις ομάδες εκείνες που εξυπηρετεί η αξιολόγηση και οι οποίες δέχονται την ανατροφοδοτική της λειτουργία και αξιοποιούν τα αποτελέσματά της: (α) το μαθητή τον ίδιο, (β) το σχολείο και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα, (γ) τους γονείς των μαθητών και (δ) το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Επιβεβαιώνοντας τη σημαντικότητα της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης οι Good και Brophy (1986) διαπίστωσαν σε έρευνά τους ότι η απόδοση των μαθητών μεγιστοποιούνταν όταν οι καθηγητές τους παρακολουθούσαν και τους εξέταζαν. Ακόμη, οι Tousignant και Siedentop (1983) διαπίστωσαν ότι η απόδοση των μαθητών ήταν υψηλότερη, όταν υπήρχε έλεγχος από τους καθηγητές και οι προσπάθειές τους καταγράφονταν. Η αξιολόγηση, δηλαδή, της σχολικής επίδοσης, σύμφωνα με τις παραπάνω ερευνητικές καταγραφές, βελτιώνει την απόδοση των μαθητών.

#### *Αρνητικά σχόλια για την αξιολόγηση των μαθητών*

Ο Ebel (1979) υποστηρίζει ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να διαθέτει ένα αυστηρά καθορισμένο σύστημα βαθμολόγησης, αλλά χαρακτηρίζει τη βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως μια ιδιαίτερα προβληματική διαδικασία εξαιτίας της έλλειψης συγκεκριμένων κριτηρίων ή μέτρων που μπορούν να δώσουν ακριβείς μετρήσεις. Ο Payne (1974) σημειώνει πως τα περισσότερα προβλήματα στην αξιολόγηση της επίδοσης προέρχονται ακριβώς από το γεγονός ότι προσπαθούμε να συνοψίσουμε σε μια απλή ένδειξη (βαθμό) την τόσο σύνθετη ανθρώπινη συμπεριφορά. Πιθανότατα και ο παραπάνω είναι ένας λόγος για τον οποίο το 60% των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτείνει την αξιολόγηση χωρίς βαθμούς στο Δημοτικό Σχολείο (Tajalli, 1986).

Το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης και των κριτηρίων βάση των οποίων αυτή ασκείται έχει αποτελέσει αντικείμενο σημαντικών ερευνών και το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι η αξιολόγηση του μαθητή έχει δεχθεί αρκετές κριτικές από τους παιδαγωγούς. Πολλές φορές δε, η κρίση τους έχει χαρακτηριστεί εξαιρετικά αρνητική, ειδικά για τον τρόπο εξέτασης. Ο Παπιάς (1980) ζητά την κατάργηση των εξετάσεων γιατί πιστεύει ότι οι εξετάσεις δεν δίνουν την πραγματική εικόνα του μαθητή, κάνοντας λόγο για παραδείγματα αρνητικών κρίσεων δασκάλων για γνωστές μεγαλοφυΐες όπως τον Beethoven, τον Tolstoi, τον Einstein κ.α. Για να στηρίξει την άποψή του παρουσίασε τα αποτελέσματα έρευνάς του μεταξύ μαθητών γυμνασίου, σύμφωνα με τα οποία το 100% των παιδιών

θεώρησαν τις ισχύουσες εξετάσεις ως αναξιόπιστες, προτείνοντας την κατάργησή τους. Ακόμη, ο θεωρητικός της παιδαγωγικής Ingenkamp (1982), παραθέτοντας την άποψη ότι με τις εξετάσεις το κοινωνικό σύνολο ασκεί μια καταπίεση πάνω στο άτομο, διατύπωσε την άποψη ότι υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ αγωγής και αξιολόγησης.

Ο Κασσωτάκης (1981) αναφέρεται στην ψυχολογική διάσταση του ζητήματος της αξιολόγησης, και ειδικότερα στο εξεταστικό άγχος των μαθητών, το οποίο φτάνει μερικές φορές σε ακραία σημεία νευρωτικών καταστάσεων, και διερωτάται αν οι ωφέλειες από την αξιολόγηση είναι ικανές να αντισταθμίσουν τις παραπάνω καταστάσεις.

Έχει επίσης διατυπωθεί από τους Graham και Golan (1991) η άποψη ότι πολλές φορές, στα πλαίσια της αξιολόγησης, ενισχύεται το ανταγωνιστικό στοιχείο των μαθητών, το οποίο συντηρεί όχι ευνοϊκές συνθήκες μάθησης. Παράλληλα, οι Symonds και Harter-Chase (1992) τόνισαν πως όταν ο ανταγωνισμός αυτός καλλιεργεί κλίμα βαθμοθηρίας τα εποικοδομητικά οφέλη της αξιολόγησης χάνονται, και η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται, πλέον, ως αρνητική. Ο Καψάλης (1998), όσον αφορά την ανταγωνιστική λειτουργία της αξιολόγησης στο σχολείο, αναφέρει ότι ο ανταγωνισμός οδηγεί τους μαθητές σε ανασφάλεια και αρνητική αυτό-αξιολόγηση, μείωση της αυτοπεποίθησης, ενώ δεν ευνοείται, έτσι, η συνεργασία μεταξύ τους. Προτείνει παράλληλα να υπάρχουν και να τηρούνται σαφείς κανόνες διατησίας και κρίσης οι οποίοι να είναι εκ των προτέρων γνωστοί σε όλους τους συμμετέχοντες αν θέλει κανείς να εξαλείψει τις αρνητικές συνέπειες του ανταγωνισμού.

#### *Κριτήρια αξιολόγησης.*

Σύμφωνα με τον Καψάλη (1998), όσο πιο συχνές είναι οι ανταγωνιστικές εκδηλώσεις, μέσα από τις διαδικασίες ελέγχου και αξιολόγησης, τόσο μεγαλύτερη σημασία αποκτά η ανταγωνιστική ατμόσφαιρα, και όσο μεγαλύτερη η ποικιλία των ικανοτήτων οι οποίες ελέγχονται, τόσο μεγαλύτερες είναι και οι πιθανότητες να υπάρχουν περισσότεροι νικητές. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην άποψη ότι η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να είναι αφενός συχνή, και αφετέρου, να βασίζεται σε όσο το δυνατό πιο πλουραλιστικές μεθόδους και κριτήρια αξιολόγησης.

Ο προβληματισμός σχετικά με τα κριτήρια, βάση των οποίων πρέπει να αξιολογείται η επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι έντονος (ανάμεσα) στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής, πιθανότατα εξαιτίας του γεγονότος ότι καμιά αναφορά στο θέμα δεν γίνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, που έχει δοθεί στους καθηγητές. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, που έχει δοθεί στους καθηγητές ΦΑ (ΥΠΕΠΘ,

1997), ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής οφείλει να καλλιεργήσει στους μαθητές σωρεία χαρακτηριστικών τα οποία αναφέρονται στους τρεις τομείς (σωματικός, ψυχικός, πνευματικός) του αναλυτικού προγράμματος. Οφείλει, ακόμη, να εργαστεί για πετύχει τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα (κινητικός, βιολογικός, κοινωνικός, πνευματικός, αισθητικός και βιωματικός), αλλά καμιά αναφορά δε γίνεται στο πολυσέλιδο αυτό αναλυτικό πρόγραμμα, σχετικά με τα κριτήρια, βάση των οποίων θα αξιολογηθεί η επίτευξη ή μη των παραπάνω στόχων.

Η Wiggins (1991) έχει ισχυριστεί ότι πρέπει να υπάρχει άμεση σχέση της αξιολόγησης με το αναλυτικό πρόγραμμα, αξιολογώντας μέσα από τα ίδια καθήκοντα εργασίας και τελικά μέσα από τον ίδιο τον σκοπό του αναλυτικού προγράμματος. Κατά την ίδια, μια έμμεση συνέπεια της σύνδεσης της αξιολόγησης με το αναλυτικό πρόγραμμα είναι η αποτελεσματική τοποθέτηση των στόχων και των κριτηρίων εκτέλεσής τους. Ισχυρίζεται δε, ότι η ουσιαστική αξιολόγηση στην Φυσική Αγωγή απαιτεί οι καθηγητές να την εφαρμόζουν για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν, και όχι να τους εξετάζουν μόνο για να τους βαθμολογήσουν. Ταυτόχρονα (και), η Lund (1992) έχει προτείνει ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να λειτουργεί σε αρμονία με τους οροθετημένους στόχους της εκπαίδευσης, τον ποιοτικό σχεδιασμό των μαθημάτων, το καλό σύστημα διοίκησης, αλλά και όλους τους άλλους παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία.

Η αξιολόγηση, λοιπόν, της επίδοσης του μαθητή βασίζεται στο βαθμό επιτυχίας του στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών στόχων (Δημητρόπουλος, 1998α), ή εκφράζει την εκτίμηση της προσπάθειας που αυτός καταβάλλει (ο μαθητής) για να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις ή, τέλος, εκφράζει το αποτέλεσμα της αξιοποίησης των δυνατοτήτων του (μαθητή) σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους (Muller, 1974). Συνοψίζοντας τις προηγούμενες απόψεις, ο Δημητρόπουλος (1998β) ανέφερε ότι οι σκοποί πρέπει να αποτελέσουν τον οδηγό τόσο για την διδασκαλία όσο και για την αξιολόγηση. Ιδιαίτερα για την αξιολόγηση, να αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία ο κάθε αξιολογητής πρέπει να στηριχτεί για να ορίσει τα κατάλληλα κριτήρια αξιολόγησης.

Επίσης, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι μαθητές πρέπει να είναι «ενεργοί συμμετέχοντες στην διαδικασία της αξιολόγησης» (Zessoules & Gardner, 1991) και ότι η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο που να τους βοηθήσει να αναλάβουν μόνοι τους τις δικές τους δραστηριότητες αναψυχής και φυσικής κατάστασης. Αυτό θα συνεισφέρει στην εκπλήρωση του στόχου της δια βίου άσκησης, του κυρίαρχου στόχου του αναλυτικού προγράμματος, κατά τον Σεραφειμίδη (1997, 2003). Παρά το γεγονός, όμως, ότι πολλοί ερευνητές έχουν υποστη-

ρίζει την άποψη της συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησής τους (Desrosiers, Genet-Violet & Godbout, 1997; Godbout, Desrosiers & Dadouchi, 1994; Gréhaigne & Godbout, 1998; Gréhaigne, Godbout & Bouthier, 1997; Latham, 1992) οι Robinson και Turkington (1994) διαπίστωσαν ότι τα παραδοσιακά προγράμματα φυσικής αγωγής αποκλείουν τους μαθητές από αυτή τη διαδικασία.

Ο Dreikurs (1975) προτείνει ότι κάθε ευαίσθητοποιημένος εκπαιδευτικός, για να πετύχει μια αντικειμενικότερη και δικαιότερη αξιολόγηση για τους μαθητές του, χρειάζεται να γνωρίσει, να εξετάσει και να κατανοήσει τα κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα του παιδιού, προκειμένου να ερμηνεύσει τη στάση του και να καταλάβει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο σχολικό χώρο. Χρειάζεται να απευθυνθεί στην ατομικότητα και στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή, δίνοντάς του τη δυνατότητα να παίρνει μέρος στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εκπαίδευσή του στην τάξη, ενθαρρύνοντας την αυτενέργεια του και εξατομικεύοντας τη διδασκαλία και την αξιολόγησή του (Μασσιάλας, 1984; Πανταζής, 1997). Οι ατομικές διαφορές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως έχει τονίσει και ο Sulzer-Azaroff (1991).

Ο Δημητρόπουλος (1998β) κάνει λόγο για την ασυμφωνία των εκπαιδευτικών σκοπών και του τρόπου αξιολόγησης και επισημαίνει ότι το σημαντικότερο πρόβλημα για τη δική μας εκπαίδευση είναι το γεγονός ότι η πολιτεία δεν έχει ακόμη ασχοληθεί σοβαρά με το θέμα της αξιολόγησης.

Η Χριστιά (1992) πρότεινε την αλλαγή του τρόπου βαθμολόγησης, πιστεύοντας ότι ο παραδοσιακός τρόπος εξέτασης καταπονεί τους μαθητές, έχει δυσμενείς συνέπειες στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, ενώ αφαιρεί πολύτιμο χρόνο από τη διδασκαλία. Ανάλογη είναι και η πρόταση για τη Φυσική Αγωγή των Δερβίση και Τσορμπατζούδη (1994) οι οποίοι θεωρούν επιτακτική την ανάγκη ριζικής μεταρρύθμισης των παλιών συστημάτων αξιολόγησης και αντικατάστασής τους από νέες μεθόδους, που θα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικό-παιδαγωγικές ανάγκες του σχολείου.

#### *Η χρήση των τεστ δεξιοτήτων και φυσικής κατάστασης.*

Μετά το 1980, με την εμφάνιση του Health Related Fitness Test (HRFT, AAHPERD, 1980), υπήρξε μια στροφή στη χρήση των τεστ φυσικής κατάστασης σαν μέσα εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Inwold, Rider, & Johnson, 1982; Hensley, 1987). Πλην όμως, οι παρουσίες και η προσπάθεια που κατέβαλαν οι μαθητές εξακολουθούσαν να αποτελούν σημαντικό λόγο για να λάβει κανείς «καλό» βαθμό στη Φυσική Αγωγή (Hensley, 1987). Η αδυναμία καθιέρωσης των τεστ ως συστηματικό(ς) τρόπο(ς) αξιολόγησης έχει αιτιολογηθεί από την ασυμβα-

τότητα των τεστ με το αντικείμενο της διδασκαλίας (King, 1983). Υπήρξαν ερευνητές οι οποίοι τοποθετήθηκαν υπέρ της υποκειμενικής αξιολόγησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, κάτω από προϋποθέσεις κατάλληλης εκπαίδευσης των καθηγητών (Baumgartner & Jackson, 1995). Όσον αφορά τις μορφές τυπικής αξιολόγησης –και συνάμα πιο αντικειμενικής, έχει διαπιστωθεί ότι καθηγητές οι οποίοι προσπάθησαν να την εφαρμόσουν, γρήγορα απογοητεύτηκαν ή εγκατέλειψαν αυτή τη μορφή αξιολόγησης, πιστεύοντας ότι τα αποτελέσματά της δεν αξίζουν τον κόπο (Dunham, 1986).

Σημαντικός προβληματισμός μεταξύ των ερευνητών υπάρχει σχετικά με το πρόβλημα της αξιολόγησης, όταν αξιολογείται η Φυσική Αγωγή μόνο με βάση τα τεστ δεξιοτήτων και φυσικής κατάστασης (Veal, 1988b, 1992a), επειδή δεν μπορούν από μόνα τους να αποδώσουν την πραγματική εικόνα της επίδοσης του μαθητή. Ακόμη, σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας του Jackson (1968) οι καθηγητές θεωρούσαν ότι η συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια των τεστ δεν ήταν η συνηθισμένη, με συνέπεια να τίθενται σε αμφισβήτηση τα αποτελέσματα των τεστ και η χρήση τους, γενικότερα. Αυτό δεν σημαίνει ότι η χρήση τους δεν αποβαίνει πολύτιμη για τους καθηγητές, αφού και ο Ingenkamp (1982) τους έχει παρακινήσει να χρησιμοποιούν τακτικά τυποποιημένα τεστ, προκειμένου να διορθώσουν την υποκειμενική τους κρίση και τα λάθη που κάνουν στην αξιολόγηση των μαθητών.

Οι O'Sullivan και Dyson (1994), σε ποιοτική ερευνά τους ανάμεσα σε 11 καθηγητές ΦΑ, διαπίστωσαν, ότι ελάχιστοι καθηγητές φυσικής αγωγής αξιολογούσαν την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, ενώ τα κριτήρια αξιολόγησης των καθηγητών που διερεμήνησαν ήταν εστιασμένα, κυρίως στην ενδυμασία, την ενεργητική συμμετοχή και την προσπάθεια των μαθητών. Ακόμη, οι Siedentop, Doutis, Tsangaridou, Ward και Rauschenbach (1994), οι οποίοι μελέτησαν τις μεθόδους αξιολόγησης σε γυμνάσια της Ουαλίας, κατέληξαν σε ανάλογα αποτελέσματα. Η αξιολόγηση των μαθητών, όπως φάνηκε σε εκείνη την έρευνα, ήταν εστιασμένη στην προσπάθεια, στην παρακολούθηση (παρουσίες) και τις ηγετικές ικανότητες των μαθητών, ενώ τα τεστ δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνταν ήταν εξαιρετικά απλής μορφής. Γινόταν επίσης, χρήση γνωστικών τεστ από τους καθηγητές, τα οποία ήταν εξαιρετικά απλά και εύκολα για το επίπεδο των μαθητών.

Οι Coten και Coten (1985) τόνισαν ότι η βαθμολόγηση της σχολικής επίδοσης στη φυσική αγωγή δε θα πρέπει να βασίζεται στις στάσεις των μαθητών και στη συμπεριφορά τους. Θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα αντικειμενικών μετρήσεων, όπως συμβαίνει και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου.

Σημαντικές έρευνες, οι οποίες κατέγραψαν τα κριτήρια και τους τρόπους με τους οποίους γινόταν η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στα σχολεία των Η.Π.Α., έγιναν από τους Inwold, Rider & Johnson (1982) και τους Hensley, Lambert, Baumgartner, και Stillwell (1987). Οι Inwold, Rider και Johnson (1982) εξέτασαν τις απόψεις 270 καθηγητών Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία της Φλόριντα, σχετικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούσαν για να αξιολογήσουν τους μαθητές. Διαπίστωσαν ότι μόνο οι μισοί από τους ερωτηθέντες χρησιμοποιούσαν τεστ δεξιοτήτων, ενώ ακόμη λιγότεροι εξέταζαν τις θεωρητικές γνώσεις. Φάνηκε, επίσης, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα ότι οι γυναίκες καθηγήτριες ΦΑ ήταν πιο προσανατολισμένες στη χρήση των τεστ δεξιοτήτων, και αξιολογούσαν περισσότερο από τους άνδρες με γραπτά τεστ τους μαθητές. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι καθηγητές ΦΑ, οι οποίοι εργάζονταν στα δημοτικά σχολεία πολλές φορές απέφευγαν εντελώς να χρησιμοποιήσουν εξετάσεις και κάθε είδους τεστ. Ακόμη, οι Inwold et al. (1982) ισχυρίστηκαν ότι οι καθηγητές, οι οποίοι εργάζονταν παράλληλα και ως προπονητές, επηρεάζονταν από την παράλληλη αυτή ιδιότητα κάνοντας αυξημένη χρήση των τεστ δεξιοτήτων.

Οι Hensley et al. (1987) ερευνήσαν τα κριτήρια με βάση τα οποία βαθμολογούσαν οι καθηγητές ΦΑ σε τέσσερις πολιτείες των Η.Π.Α. (Αϊοβα, Γουαϊόμινγκ, Κάνσας και Τζόρτζια). Στην έρευνα αυτή ανταποκρίθηκαν 1396 καθηγητές (και το γεγονός αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό), αριθμός δείγματος που καθιστά την έρευνα ιδιαίτερα αξιόπιστη. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι τα σημαντικότερα κριτήρια βαθμολόγησης των μαθητών στη Φυσική Αγωγή ήταν η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η προσπάθεια που κατέβαλαν και η συμπεριφορά των μαθητών. Λιγότεροι από τους μισούς χρησιμοποιούσαν τεστ δεξιοτήτων ή εξέταζαν τις γνώσεις των μαθητών. Από την άλλη, η ενδυμασία των μαθητών έπαιξε σημαντικό ρόλο στη βαθμολόγησή τους.

Οι Matanin και Tannehill (1994) μελέτησαν τις στάσεις των καθηγητών Φυσικής Αγωγής σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης και της βαθμολόγησης των μαθητών. Διαπίστωσαν ότι οι καθηγητές θεωρούσαν ότι είναι προτιμότερο να γυμνάζουν τους μαθητές από το να τους υποβάλλουν σε τεστ αξιολόγησης. Η διαδικασία της αξιολόγησης, γι αυτούς τους εκπαιδευτικούς, ήταν εξισωμένη με τα τεστ δεξιοτήτων, και, όπως φάνηκε στην έρευνα αυτή, οι καθηγητές δεν πίστευαν ότι τα τεστ δεξιοτήτων αποτελούσαν ένα σωστό μέτρο κρίσης της μάθησης. Σύμφωνα με τους Matanin και Tannehill η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, ο έλεγχος των γνώσεων και τα τεστ δεξιοτήτων αποτελούσαν τα βασικότερα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία καθόριζαν τη συνολική βαθμολογία των μαθητών σε ποσοστό 58%.

Οι Duchane και French (1998) ερευνήσαν τις

στάσεις και τους τρόπους βαθμολόγησης 182 καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Διαπίστωσαν ότι τα πιο συχνά κριτήρια βαθμολόγησης ήταν η ενεργός συμμετοχή, η κατάλληλη αμφίεση, η προσπάθεια, οι στάσεις των μαθητών και η συμπεριφορά τους. Η προσπάθεια αντιμετωπιζόταν ως ισχυρότερο κριτήριο βαθμολόγησης για τους μαθητές με κινητικά προβλήματα. Αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης, όπως είναι τα γραπτά τεστ και τα τεστ δεξιοτήτων, εφαρμόζονταν περισσότερο σε μαθητές χωρίς κινητικά προβλήματα (62%, και 58% αντίστοιχα), απ' ότι σε μαθητές με κινητικά προβλήματα (45%, και 44% αντίστοιχα). Να σημειωθεί ότι σύγχρονοι συγγραφείς εγχειριδίων αξιολόγησης θεωρούν τη φυσική κατάσταση, τις κινητικές δεξιότητες και την κατανόηση των θεωρητικών γνώσεων ως τα βασικά αντικείμενα που πρέπει να ελέγχονται κατά την αξιολόγηση των μαθητών στη Φυσική Αγωγή (Baumgartner & Jackson, 1995; Safrit & Wood, 1995).

Τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες οι έρευνες προσανατολίζονται στη διερεύνηση της καλλιέργειας της προσωπικότητας του μαθητή στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, τονίζοντας τη σημασία της επιτυχημένης κοινωνικοποίησης μέσα στο σχολείο (Einright & Axelrod, 1995), καθώς επίσης και της αυτογνωσίας και της θετικής αυτοεκτίμησης (McCombs & Pope, 1994). Τα παραπάνω έχει τονίσει και ο Hellison (1985) στο μοντέλο του «ανάπτυξης χαρακτήρα και αξιών» μέσα από τη Φυσική Αγωγή, όπου η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται μέσα από την επίτευξη ορισμένων σταδίων (επιπέδων) ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους. Πιο πρόσφατα, έχουν γίνει προσπάθειες εφαρμογής μεθόδων αξιολόγησης (Richard, Godbout, Tousignat & Grehaigne, 1999) με απώτερο σκοπό να λειτουργήσουν και οι καθηγητές ΦΑ κάτω από ενιαίο σύστημα αξιολόγησης.

Οι Petray και Blazer (1991) πρότειναν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησης και έγιναν κοινωνοί της αυτό-αξιολόγησης. Θεώρησαν ότι η βαθμολόγηση αποτελεί ένα εξαιρετικά σύνθετο ζήτημα. Η προσπάθεια των μαθητών ήταν αυτή που θα καθόριζε, γι αυτούς, τη βαθμολογία. Οι καλύτεροι κριτές αυτής της προσπάθειας, η οποία δεν αποτελεί ποσοτικό μέγεθος, θα έπρεπε να είναι αυτοί που προσπαθούν, οι ίδιοι οι μαθητές.

Οι Coten και Coten (1985) τοποθετήθηκαν απέναντι στην αντιμετώπιση, από μεριάς καθηγητών, των βαθμών στη φυσική αγωγή ως μέσο πειθαρχίας. Πιστεύοντας ότι οι βαθμοί πρέπει να αντικατοπτρίζουν την πρόοδο των μαθητών και τη μάθηση, τόνισαν ότι εάν οι καθηγητές χρησιμοποιούν τους βαθμούς ως εργαλείο πειθαρχικού ελέγχου, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα είναι παραπλανητικά για όλους, καθηγητές, μαθητές και γονείς και δε θα εκφράζουν το λόγο για τον οποίο χρησιμοποιούνται.

Η Boyce (1990) συνέκρινε τρεις μεθόδους βαθμολόγησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής: α) 100% με βάση τις κινητικές δεξιότητες β) 100% με βάση την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και γ) με βάση έναν συνδυασμό κινητικών δεξιοτήτων (50%), θεωρητικών γνώσεων (30%) και ενεργούς συμμετοχής (20%). Διαπίστωσε ότι τόσο στην ομάδα των κινητικών δεξιοτήτων όσο και σε αυτή του συνδυασμού των κριτηρίων οι μαθητές απέδωσαν καλύτερα από την ομάδα της ενεργητικής συμμετοχής, όταν εξετάστηκαν. Η ενεργητική συμμετοχή αξιολογούταν με γνώμονα τις παρουσίες και εργασίες των μαθητών σχετικές με την οργανωτική δομή της τάξης. Κατέληξε ότι εάν η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αποτελεί στόχο της διδασκαλίας, η συνδυασμένη μέθοδος κριτηρίων αξιολόγησης αποτελεί την πλέον αποτελεσματική λύση για τους καθηγητές φυσικής αγωγής.

Η αξιολόγηση της γνωστικής διάστασης και της διάστασης της καλλιέργειας προθέσεων για άσκηση και φιλαθλη συμπεριφορά στη φυσική αγωγή εξετάστηκε ερευνητικά από την Webster (1991). Αν και εξέφρασε αμφιβολίες για τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων και αντιλήψεων σχετικά με τα ζητήματα της φυσικής αγωγής αποκλειστικά από τον διδάσκοντα, τοποθετήθηκε υπέρ της αξιολόγησης και αυτών των διαστάσεων. Άλλωστε, η γνωστική διάσταση και η καλλιέργεια κινήτρων αποτελούν βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης στη φυσική αγωγή. Σύμφωνα με την Webster (1991) ο περιορισμένος χρόνος στη διάθεση των καθηγητών φυσικής αγωγής τους αποτρέπει από τη άμεση παροχή εξειδικευμένων γνώσεων ή από την αποκλειστική τους ενασχόληση με την καλλιέργεια συγκεκριμένων στάσεων στους μαθητές. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των γνωστικών τεστ που χρησιμοποίησε έδειξαν ότι οι μαθητές βελτιώνονται και σε αυτούς τους τομείς. Δεν μπόρεσε όμως να διακρίνει κατά πόσο οι μαθητές ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις συγκεκριμένες γνώσεις για να πετύχουν την αρτιότερη εκτέλεση στις δεξιότητες.

#### *Προβλήματα στη διαδικασία αξιολόγησης*

Τα προβλήματα στη διαδικασία της αξιολόγησης και οι αιτίες οι οποίες οδηγούν τους καθηγητές να μην εφαρμόζουν τυπικές μορφές αξιολόγησης έχουν απασχολήσει τους ερευνητές στο χώρο της Φυσικής Αγωγής. Η Kneer (1986), χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο και προσωπικές συνεντεύξεις σε 128 καθηγητές ΦΑ, βρήκε ότι οι πιο κοινές αιτίες της έλλειψης χρήσης της τυπικής αξιολόγησης στη Φυσική αγωγή ήταν (α) ένα χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης όσον αφορά την αξιολόγηση και τις μετρήσεις, (β) ο χρόνος που απαιτείται για την αξιολόγηση και (γ) οι απόψεις των καθηγητών ότι η τυπική αξιολόγηση δεν είναι απαραίτητη.

Η Veal (1988a) πρόσθεσε και άλλα προβλήματα και αίτια αδυναμίας εφαρμογής μεθόδων αξιολόγη-

σης στη Φυσική Αγωγή. Ως τέτοια, παρουσίασε τις αρνητικές απόψεις για την αξιολόγηση, την έλλειψη υπευθυνότητας, την ελλιπή ακαδημαϊκή προετοιμασία των καθηγητών, την έλλειψη βοήθειας από τους διευθυντές των σχολείων και τους άλλους συναδέλφους. Άλλοι λόγοι, που οι καθηγητές ΦΑ δεν ακολουθούν τυπικές μορφές αξιολόγησης, είναι ο μεγάλος αριθμός των μαθητών (Dunham, 1986; Hensley, 1990), η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (Dunham, 1986; Hensley, 1990) και η έλλειψη βοήθειας για να διενεργηθούν τα τεστ (Dunham, 1986). Στις σημαντικές επισημάνσεις του Hensley (1990) ξεχωρίζει η διαπίστωση ότι οι πρακτικές σε ότι αφορά την αξιολόγηση των μαθητών ελάχιστα διαφοροποιήθηκαν τα τελευταία 25 χρόνια (1965-1990).

Οι Lieberman και Miller (1981) ερεύνησαν το ρόλο των διευθύνσεων των σχολείων στις αποφάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής. Θεώρησαν το ρόλο αυτό εξαιρετικά σημαντικό, ιδιαίτερα για την εφαρμογή τυπικής αξιολόγησης από τους καθηγητές ΦΑ. Η παρουσία τους και οι απόψεις τους επηρέαζε τη χρήση της τυπικής αξιολόγησης. Όπως διαπίστωσε η Veal (1988a), αν και τα αναλυτικά προγράμματα προέβλεπαν τη χρήση αντικειμενικών μεθόδων αξιολόγησης, όπως είναι τα τεστ δεξιοτήτων και τα τεστ γνώσεων, οι σύμβουλοι φυσικής αγωγής δεν απαιτούσαν τίποτε άλλο από τους καθηγητές ΦΑ. παρά μόνο τη χρήση των τεστ φυσικής κατάστασης. Σύμφωνα με το Lawson (1983), ο λόγος για τον οποίο οι απαιτήσεις των διευθύνσεων σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών στη φυσική αγωγή ήταν μικρές, σχετιζόταν με τις απόψεις τους ότι η φυσική αγωγή δε ήταν τόσο σημαντικό μάθημα όσο τα άλλα.

#### *Η έρευνα για την αξιολόγηση στον Ελλαδικό χώρο.*

Στη χώρα μας, έρευνα των Χατζόπουλου και Κωνσταντινάκου (1998) κατέδειξε τις αντικρουόμενες απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών τους. Οι παραπάνω ερευνητές προσπάθησαν να κατατάξουν τους εκπαιδευτικούς με βάση τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν σε τρεις ομάδες: (α) σε αυτούς που αξιολογούν με βάση την προσπάθεια και την ατομική πρόοδο των μαθητών, (β) σε αυτούς που αξιολογούν με βάση τις ικανότητες του μαθητή και της σύγκρισης της επίδοσης σε τεστ δεξιοτήτων με τις επιδόσεις των άλλων και (γ) σε αυτούς που συνδυάζουν και τις δύο παραπάνω τάσεις. Ενδεχόμενα, πάντως, ο μικρός αριθμός του δείγματος ( $n=69$ ) να αποτελεί αδυναμία της παραπάνω έρευνας και να μην ισχυροποιεί τα αποτελέσματά της. Αποτέλεσε, όμως, μια πρωτοπορία στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης και ως τέτοια θα πρέπει να αντιμετωπιστεί.

Οι Ικονομοπούλου, Tzetzis, Kioumourtzoglou και Tsorbatzoudis (2004) μελέτησαν τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών από καθηγητές φυσικής



αγωγής που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες καθηγητές φυσικής αγωγής, σε συμφωνία με πορίσματα ερευνών στο εξωτερικό, αξιολογούν τους μαθητές τους κυρίως βασιζόμενοι στην προσπάθεια που καταβάλουν και στην συμμετοχή τους στο μάθημα, κριτήρια τα οποία αφενός είναι δύσκολα μετρήσιμα και αναξιόπιστα, αφετέρου δεν συνάγουν με τους εκπαιδευτικούς στόχους της φυσικής αγωγής. Το περιβόητο «χάσμα» μεταξύ θεωρίας και πράξης (Kneer, 1986) πιστοποιήθηκε και σε αυτήν τη μελέτη.

Από την άλλη, οι Χατζόπουλος και Μουρατίδου (2004) διαπίστωσαν ότι οι καθηγητές χωρίζονται σε τρεις διαφορετικές ομάδες αναφορικά με τον τρόπο που βαθμολογούν τους μαθητές: Η πρώτη ομάδα χαρακτηρίζεται από την έμφαση που δίνει στην προσπάθεια και στην ατομική πρόοδο των μαθητών. Η δεύτερη ομάδα χαρακτηρίζεται από την ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνει στις ικανότητες και στη σύγκριση της επίδοσης με τις επιδόσεις των υπολοίπων. Η τρίτη ομάδα συνδυάζει και τους δυο παραπάνω προσανατολισμούς. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές η πρώτη ομάδα αδυνατεί να επιλέξει και να αξιολογήσει ανάλογα τους καλύτερους μαθητές, ενώ η δεύτερη δημιουργεί παιδαγωγικά προβλήματα με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Προτείνουν δε, τη χρήση μιας πιο πλουραλιστικής από πλευράς κριτηρίων βαθμολόγησης, όπως αυτή του συγκερασμού των δυο παραπάνω ομάδων.

Έχει διαπιστωθεί, επίσης, ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής, θεωρούν σημαντικό παράγοντα της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών όπως είναι η υπομονή, η επιμονή, η συνεργατικότητα κ.α. (Οικονομόπουλος, Τζέτζης, Κιουμουρτζόγλου, & Τσορμπατζούδης, 2003). Πλην όμως, η αξιολόγηση αυτών των χαρακτηριστικών δε βασίζεται σε επιστημονικά τεκμηριωμένα τεστ, αλλά στην εμπειρία των διδασκόντων και την υποκειμενική τους εκτίμηση. Αυτό, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, έχει ως αποτέλεσμα την μείωση της αξιοπιστίας των βαθμών που λαμβάνουν οι μαθητές στη φυσική αγωγή και την υποβάθμιση του μαθήματος.

Οι Οικονομόπουλος, Τσορμπατζούδης, Τζέτζης και Κιουμουρτζόγλου (2003) εξέτασαν, επίσης, αν τα κριτήρια που εφαρμόζουν οι καθηγητές φυσικής αγωγής για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών επηρεάζονταν από την πιθανή παράλληλη δραστηριοποίηση των καθηγητών ως προπονητές διάφορων σπορ της ειδικότητά τους. Όπως διαπίστωσαν οι παραπάνω ερευνητές, σε ένα δείγμα 280 καθηγητών φυσικής αγωγής που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 40% απασχολούνταν παράλληλα και ως προπονητές. Αυτοί διαφοροποιούνταν σε σημαντικό βαθμό σε ότι

αφορούσε την αξιολόγηση των μαθητών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αντιμετωπίζουν τους μαθητές περισσότερο ως υποψήφιους αθλητές, παρά ως μελλοντικούς ενήλικες οι οποίοι θα έπρεπε να εκπαιδευτούν και να αξιολογηθούν σύμφωνα με τις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και της πολιτείας. Η σύγκριση των παραπάνω ρόλων ήταν εμφανής στην αξιολόγηση των μαθητών.

Έχει διαπιστωθεί ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής σπάνια ακολουθούν μορφές τυπικής αξιολόγησης προκειμένου να εκτιμήσουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Ικονομοπουλος et al., 2004). Σημαντικότερη αιτία, σύμφωνα με τους ίδιους τους καθηγητές, για την οποία συμβαίνει το παραπάνω, αποτελεί ο παράγων χρόνος, όπως αυτός εκφράζεται σε διάφορες μορφές (έλλειψη ωρών διδασκαλίας, αναλογικά μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη και διδάσκοντα, υψηλές χρονικά απαιτήσεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης).

Τέλος, σχετική μελέτη διαπραγματεύτηκε την αξιολόγηση από τους διδάσκοντες των παρεχομένων γνώσεων στη φυσική αγωγή (Οικονομόπουλος, Τζέτζης & Κιουμουρτζόγλου, 2000). Φάνηκε, από τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής σπάνια εξετάζουν τους μαθητές σε ότι αφορά τις γνώσεις που αποκτούν, αν και η πρόθεση των καθηγητών είναι να αξιολογούν τις γνώσεις αυτές. Στις περιπτώσεις που αξιολογούνταν οι γνώσεις, αυτές αφορούσαν μόνο θέματα τεχνικής και τακτικής δημοφιλών σπορ, και όχι την ευρύτητα των γνωστικών στόχων που το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει. Το γεγονός αυτό, για τους παραπάνω ερευνητές, έθετε σε αμφισβήτηση συνολικά την παροχή γνώσεων από τους καθηγητές φυσικής αγωγής προς τους μαθητές, αφού αντιβαίνει σε μια θεμελιώδη αρχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σύμφωνα με την οποία «αξιολογούμε ότι διδάσκουμε» (Fontana, 1996).

#### *Η αυθεντική αξιολόγηση*

Η καταγραφή της προόδου των μαθητών αποτελεί ένα σημαντικότερο σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνάμα και εξαιρετικά χρονοβόρο. Σύμφωνα με τους Safrit και Wood (1995), η αξιολόγηση είναι η διαδικασία συλλογής πληροφοριών, ώστε να ασκηθεί κριτική για τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Ο τύπος της αξιολόγησης που χρησιμοποιείται εξαρτάται από τους σκοπούς για τους οποίους συλλέγεται η πληροφορία και ο τύπος της απαιτούμενης πληροφορίας. Τα αίτια της αξιολόγησης έχουν να κάνουν με: α) την διάγνωση (καθορισμό των υπάρχοντων δυνατοτήτων, ανάγκη για διορθωτικές κινήσεις), β) την παρακίνηση των μαθητών, γ) την λήψη διδακτικών αποφάσεων, δ) την παροχή πληροφορίας για την πρόοδο (Glatthorn, 1993).

Συνήθως οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής, μα-

ζεθούν πολλών ειδών ενδείξεις που αφορούν την διαδικασία μάθησης των μαθητών τους. Στο παρελθόν, οι αρχικές πηγές προέρχονταν από ομαδικά τεστ επίτευξης, καθιερωμένα τεστ δεξιο-τήτων και τεστ πολλαπλών επιλογών. Αυτά τα τεστ ήταν χρήσιμα στον καθορισμό της ικανότητας κάποιου μαθητή να παρουσιάσει μια ξεχωριστή δεξιότητα, ή να ανακαλέσει μια ξεχωριστή πληροφορία. Όμως υπήρχε περιορισμός στη συλλογή στοιχείων σχετικά με τη χρήση ή την εφαρμογή αυτών των ικανοτήτων στη «πραγματική ζωή». Οι δάσκαλοι ένιωθαν ανικανοποίητοι από αυτές τις παραδοσιακές φόρμες αξιολόγησης, διότι δεν γνώριζαν τι έμαθαν οι μαθητές τους, και ακόμα αυτά τα τεστ δεν μετρούσαν την διαδικασία μάθησης, αλλά ούτε και διευκόλυναν την περαιτέρω μάθηση. Ζητούνταν από τους μαθητές να ανταποκριθούν στην παρακίνηση ή την παρουσίαση μιας δραστηριότητας που δεν είχε αξία, πρακτική ή αυθεντική εφαρμογή (Melograno, 1999).

Η τάση προς μια «αυθεντική» αξιολόγηση οδήγησε στην ανάγκη για πιο πραγματικές προσεγγίσεις, βασιζόμενες στην απόδοση. Είναι λοιπόν, προτιμότερο να εκτιμούνται οι δεξιότητες των μαθητών σε κανονικές συνθήκες αγώνα και να ελέγχονται με βάση μια κλίμακα αξιολόγησης, παρά αυτό να γίνεται με την απομόνωση μιας δεξιότητας μέσω ενός μόνο τεστ (Melograno, 1999).

Η αυθεντική αξιολόγηση είναι μια έννοια που αναπτύχθηκε από την Wiggins (1990), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές χρησιμοποιούν τις δεξιότητες και γνώσεις τους, για να λύσουν προβλήματα του «πραγματικού κόσμου», δίνοντας στη δραστηριότητα μια αίσθηση αυθεντικότητας. Τα τεστ προσπαθούν να μετρήσουν την απόκτηση της γνώσης από ένα ολιστικό σημείο αναφοράς. Στην αυθεντική αξιολόγηση δεν υπάρχει απλά μια ανάκληση απαντήσεων, όπως συμβαίνει με τα παραδοσιακά τεστ. Οι μαθητές πρέπει να επιδεικνύουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση του προβλήματος, εφαρμόζοντας και χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους. Θεωρείται ένας νέος και καλύτερος τρόπος για την προετοιμασία των μαθητών στις απαιτήσεις του αυριανού κόσμου. Δηλαδή, αποτελεί τον σύνδεσμο ανάμεσα στον πραγματικό κόσμο και τις ιδέες που αποκτούνται στο σχολείο.

Η αυθεντική αξιολόγηση «παρέχει μια πλούσια εικόνα του τι ο μαθητής πραγματικά γνωρίζει και μπορεί να κάνει, σε σχέση με σημαντικούς στόχους που σχετίζονται με την μετέπειτα ζωή του» (Hopple, 1995). Όπως έχει διατυπώσει ο Meisels (1993) από τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ομαδικά τεστ, τα πραγματικά παραδείγματα της απόδοσης των μαθητών θεωρούνται καλύτερες μετρήσεις απόδοσης. Η χρήση της αυθεντικής αξιολόγησης απαιτεί τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους μαθητές να ασχολούνται με μια συ-

νεχόμενη διαδικασία αξιολόγησης με αποτέλεσμα να προάγεται η αυτό-αξιολόγηση (Vacca & Vacca, 1996).

Όπως τόνισε ο Melograno (1994) η ανάγκη για βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος στη φυσική αγωγή, οδήγησε τους παιδαγωγούς σε μια αξιολόγηση που να συνδέεται όσο γίνεται περισσότερο με τις διαδικασίες μάθησης. Το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση των μαθητών εστιάστηκε στην οργάνωση των δομών κατά τέτοιο τρόπο, που να μπορεί να αποβεί χρήσιμη για όλους τους συντελεστές της εκπαίδευσης (μαθητές, καθηγητές, γονείς και κοινωνία). Οι εναλλακτικές μορφές της αξιολόγησης οι οποίες εφαρμόστηκαν με σκοπό την καλύτερη διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου οδήγησαν στην υιοθέτηση της αυθεντικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτό το γεγονός δεν είναι γνώρισμα μόνο της εκπαίδευσης στη φυσική αγωγή, αλλά στην εκπαιδευτική πρακτική ευρύτερα. Αντίθετα, στη φυσική αγωγή τα χαρακτηριστικά εκείνα που αξιολογούνται με την αυθεντική αξιολόγηση είναι συχνά αντικείμενα τυπικών μετρήσεων (π.χ. κινητικές ικανότητες, δεξιότητες αθλημάτων, στρατηγικές παιχνιδιού, φιλαθλη συμπεριφορά κ.α.).

Σύμφωνα με τους Viechnicki, Barbour, Shaklee, Rohre και Ambrose (1993) η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί μια πιο πλατιά έκφραση της αξιολόγησης η οποία περιλαμβάνει ολιστικές θεωρίες και προσεγγίσεις της διδασκαλίας. Εκτιμούν δε, ότι η αυθεντική αξιολόγηση είναι καταλληλότερη πρακτική για την προώθηση της γνώσης και της ανάπτυξης των μαθητών.

Η συλλογή πληροφοριών σε συνθήκες του «αληθινού κόσμου» έχει οριστεί ως αυθεντική αξιολόγηση. Αυτό λειτουργεί απόλυτα θετικά για τους καθηγητές φυσικής αγωγής, αφού έτσι κι αλλιώς ξοδεύουν σημαντικό χρόνο παρατηρώντας τους μαθητές να εκτελούν δεξιότητες καθώς συμμετέχουν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες. Η Schiemer (2000), η οποία θεωρείται ειδικός στο χώρο της αξιολόγησης στις ΗΠΑ, έχει τοποθετηθεί υπέρ της αυθεντικής αξιολόγησης στα πλαίσια των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, τονίζοντας τόσο το γεγονός της εξοικονόμησης χρόνου όσο και την πληρέστερη και πιο κοντά στην πραγματικότητα συλλογή πληροφοριών σχετικών με τις πραγματικές επιδόσεις των μαθητών στις διαστάσεις που αξιολογούνται.

Η Pettifor (1999) προτείνει τη χρήση της αυθεντικής αξιολόγησης και του GPAI από τους καθηγητές φυσικής αγωγής κατά τη διδασκαλία παιχνιδιών και δημοφιλών αθλημάτων. Το παραπάνω βρίσκεται σε συμφωνία με τις απόψεις του Melograno (1994) ο οποίος πρότεινε την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης παράλληλα με την υιοθέτηση του μοντέλου αθλητικής εκπαίδευσης του Siedentop (1994).

Σύμφωνα, πάλι, με τους Lathrop και Murray (2000) η αυθεντική αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων της φυσικής αγωγής. Με δεδομένα τον μεγάλο αριθμό των μαθητών στις τάξεις και τον περιορισμένο χρόνο των διδασκόντων για να αφιερωθεί στην αξιολόγηση, είναι σημαντικό για τους καθηγητές φυσικής αγωγής να χρησιμοποιούν όσο πιο αποτελεσματικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών. Οι στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιούν πρέπει να είναι ταχείες, διασκεδαστικές και συμβατές με τη διδασκαλία, για να έχουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κέρδη για όλους. Οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης είναι σε θέση να προσφέρουν όλα αυτά, σύμφωνα με τους παραπάνω.

Πολλές έρευνες στο χώρο της Φυσικής Αγωγής έχουν δείξει ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής δεν ενδιαφέρονται πολύ για την καταγραφή και αρχειοθέτηση της αξιολόγησης των μαθητών, κυρίως λόγω του μεγάλου χάσματος που υφίσταται μεταξύ της θεωρίας των μετρήσεων και της πρακτικής (Hensley, Lambert, Baumgartner, & Stillwell, 1987; Kneer, 1986; Veal, 1988b). Για να είναι χρήσιμη μια πληροφορία, θα πρέπει να συλλέγεται σε πραγματικές συνθήκες. Τέτοιες συνθήκες είναι η απόδοση των μαθητών στη διάρκεια ενός παιχνιδιού. Τα παιχνίδια τείνουν να είναι η κυρίαρχη δραστηριότητα στα αναλυτικά προγράμματα Φυσικής αγωγής σε παγκόσμιο επίπεδο, καταλαμβάνοντας την πλειοψηφία του εκπαιδευτικού χρόνου. Για παράδειγμα, σε έρευνα που έγινε σε 1000 τάξεις στον Καναδά, βρέθηκε πως το 55% του χρόνου της Φυσικής Αγωγής καταλάμβαναν τα παιχνίδια (Mandigo et al., 2000).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα οργάνου αυθεντικής αξιολόγησης στη φυσική αγωγή αποτελεί το Game Performance Assessment Instrument (GPAI). Το GPAI «σχεδιάστηκε για να παρέχει στους δασκάλους και ερευνητές, τρόπους παρατήρησης και κωδικοποίησης της συμπεριφοράς της απόδοσης, η οποία επιδεικνύει την ικανότητα επίλυσης τακτικών προβλημάτων μέσα στο παιχνίδι, με τη λήψη αποφάσεων, κατάλληλων κινήσεων και δεξιοτεχνικών εκτελέσεων (Griffin, Mitchell, & Oslin (1997).

Παραδοσιακά υπάρχει η πεποίθηση, ότι πριν κάποιος παίξει ένα παιχνίδι, θα πρέπει να διαθέτει μια ελάχιστη επάρκεια κινητικών δεξιοτήτων που αποτελούν μέρος του παιχνιδιού (Rink, 1993, 1996). Ταυτόχρονα, η Rink (1996) έχει επισημάνει ότι τα άτομα που είναι πιο ανταγωνιστικά και διαθέτουν μεγάλη επάρκεια στο παιχνίδι, έχουν πιο ενεργή συμμετοχή στη συγκεκριμένη δραστηριότητα και τους οδηγεί σ' ένα πιο δραστήριο τρόπο ζωής.

Τα τεστ δεξιοτήτων αντιπροσωπεύουν την ικανότητα του μαθητή να παρουσιάζει αυτές τις δεξιότητες μέσα στον αγώνα, όμως όχι το πότε και που

θα τα παρουσιάσει (Oslin, Mitchell, & Griffin, 1998).

Το GPAI παρουσιάστηκε από τους Oslin, Mitchell, & Griffin (1998) και είναι ένα πολυδιάστατο σύστημα που μετράει τις συμπεριφορές απόδοσης στο παιχνίδι, όπως και την ικανότητα των παικτών να επιλύουν τα τακτικά προβλήματα με την επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων δεξιοτήτων. Αναλύει : α) ατομικά συστατικά απόδοσης στο παιχνίδι (λήψη αποφάσεων, δεξιοτεχνική εκτέλεση, υποστήριξη) και β) γενική απόδοση (ανάμιξη στο παιχνίδι, απόδοση στο παιχνίδι).

Θεωρείται έγκυρη και αξιόπιστη μέθοδος για την εκτίμηση και αξιολόγηση της απόδοσης στο παιχνίδι. Στηρίζεται στην παρατήρηση και κωδικοποίηση των συμπεριφορών απόδοσης (π.χ. δημιουργία αποφάσεων, κατάλληλη κίνηση, εκτέλεση δεξιοτήτων) που συνδέονται με την επίλυση των τακτικών προβλημάτων.

Το Game Performance Assessment Instrument (GPAI) ελέγχθηκε και στην Ελλάδα από τον Λαϊνάκη (2003) πιστοποιώντας τη δυνατότητα εφαρμογής του στο ελληνικό περιβάλλον εκπαι-δευσης. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας του οργάνου, σύμφωνα με αυτή τη μελέτη, ήταν εξαιρετικά ικανοποιητικά.

Γενικά, συστήματα αξιολόγησης που παρέχουν τη δυνατότητα στους καθηγητές να συλλέξουν ποικίλα δεδομένα της επίδοσης των μαθητών και διευκολύνουν τόσο τη διδασκαλία των δεξιοτήτων όσο και την αξιολόγηση αυτών, πρέπει να υιοθετούνται από τους διδάσκοντες (Richard, Godbout, Tousignant, & Grehaigne, 1999). Πρέπει, όμως, σύμφωνα με τους παραπάνω, ο τρόπος βαθμολόγησης των μαθητών να είναι προκαθορισμένος και να επικρατεί ένα σταθερό κλίμα αξιολόγησης, που να απαιτεί συγκεκριμένη εκπαίδευση ή επιμόρφωση για τους ίδιους τους καθηγητές φυσικής αγωγής.

#### *Αξιολόγηση από τους συμμαθητές*

Η αξιολόγηση αποτελεί έναν πρακτικό τρόπο που βελτιώνει την ποιότητα του μαθήματος της φυσικής αγωγής (Hodge & Tannehill, 1997; Sherrill, 1998). Ανάμεσα στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται, η αξιολόγηση από τους συμμαθητές στοιχειοθετεί μια μοντέρνα μέθοδο, η οποία δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lund, 1997; Melograno, 1997; Zhu, 1997).

Αν και υπάρχει σημαντικός αριθμός ερευνών οι οποίες υποστηρίζουν και προτείνουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησής τους (Desrosiers, Genet-Volet, & Godbout, 1997; Godbout, Desrosiers, & Dadouchi, 1994; Richard, Godbout, & Grehaigne, 1998) τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα της φυσικής αγωγής φαίνεται να εξαιρούν τους μαθητές από αυτή τη διαδικασία (Robinson & Turkington, 1994; Petti-

for, 1999; ΥΠΕΠΘ, 1997).

Η αξιολόγηση από τους συμμαθητές συμβαίνει όταν ένας μαθητής ή μια ομάδα μαθητών αξιολογούν την επίδοση των συμμαθητών τους. Έτσι, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες αξιολόγησης, νοιάζονται για τους άλλους, αποκτούν ένα αίσθημα ευθύνης (Melograno, 1996, 1997). Συχνά, η αξιολόγηση από τους συμμαθητές συνδέεται με το συνεργατικό στυλ διδασκαλίας των Mosston και Ashworth (1994).

Το εξαιρετικά κριτικό σημείο της συγκεκριμένης στρατηγικής είναι η εκπαίδευση των μαθητών στις διαδικασίες αξιολόγησης. Η αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου απαιτεί από τον καθηγητή φυσικής αγωγής να διδάξει πρώτα τους μαθητές πώς να αξιολογούν, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τα κριτήρια βάση των οποίων θα αξιολογούν. Τα κριτήρια πρέπει να είναι γνωστά, κατανοητά και οι μαθητές να είναι αφοσιωμένοι σε αυτά, σύμφωνα με τους Danna και Tippins (1993).

Η Veal (1995) έχει σημειώσει τον εξαιρετικά παιδαγωγικό χαρακτήρα αυτού του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών, αφού με τον τρόπο αυτό ο αξιολογητής μαθαίνει εξίσου, ειδικά όταν γνωρίζει, βάση των κριτηρίων, τα σημεία κλειδιά στην εκτέλεση των συμμαθητών του. Ο Melograno (1997) δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας, του σεβασμού και της επικοινωνίας μέσα από την συγκεκριμένη διαδικασία, και όπως έχουν επισημάνει και οι Ennis et al. (1999) οι παραπάνω μεταβλητές είναι εξαιρετικά σημαντικές για κάθε εκπαιδευτική διαδικασία και για κάθε διδασκόμενο.

Ο Ennis et al. (1999) διαπίστωσε ότι σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα οι μαθητές συναντούν σημαντικές δυσκολίες στη συνεργασία τους με άλλους. Εκεί είναι που πρέπει ο καθηγητής φυσικής αγωγής, χρησιμοποιώντας ανάλογες στρατηγικές όπως είναι η αξιολόγηση από τους συμμαθητές να συνεισφέρει τόσο στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών όσο και στη δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ τους (Ennis et al., 1999; Wentzel, 1994).

Εξετάζοντας μαθητές κολεγίων, οι Keaten και Richardson (1993) και οι Pond και UI-Haq (1997) υποστήριξαν την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης τεχνικής αξιολόγησης των σπουδαστών. Οι μεν Keaten και Richardson (1993) διαπίστωσαν ότι χρησιμοποιώντας την στρατηγική αυτή οι μαθητές βελτιώναν την ικανότητά τους να αξιολογούν πρόσωπα και καταστάσεις, γίνονταν πιο δίκαιοι και ακριβείς με τους συναδέλφους τους. Οι δε Pond και UI-Haq (1997) ανέφεραν ότι οι σπουδαστές που αξιολόγησαν και αξιολογήθηκαν από τους συμμαθητές τους ανέπτυξαν ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσά τους, ενώ παράλληλα ακούγοντας, προτείνοντας τρόπους για βελτίωση της απόδοσής τους και συζητώντας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους συμμαθητές τους βελτιώναν και το

επίπεδο μάθησής τους.

Οι Butler και Hodge (2001) σε μια μετανάλυση, προκειμένου να εξετάσουν τις πρακτικές εφαρμογές της αξιολόγησης από τους συμμαθητές, χρησιμοποίησαν ως δείγμα μαθητές γυμνασίων των ΗΠΑ, διαπιστώνοντας ότι οι μαθητές:

- είναι σε θέση να αξιολογήσουν τους συμμαθητές τους
- μπορούν να παρέχουν σημαντική ανατροφοδότηση στους συμμαθητές τους
- κατανοούν τη σημαντικότητα της αξιολόγησης από τους συμμαθητές και
- αναπτύσσουν κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους όταν εφαρμόζεται η συγκεκριμένη μέθοδος.

Στα πλαίσια του ελέγχου της αποτελεσματικότητας μεθόδων διδασκαλίας με έμφαση στη συνεργασία μαθητών και καθηγητών οι Crouch, Ward και Patrick (1997) προσπάθησαν να εξετάσουν το ζήτημα της αξιολόγησης από συμμαθητές στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου, και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία δεξιοτήτων ομαδικών αθλημάτων. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν ότι είχαν καλύτερα αποτελέσματα μάθησης όταν εφαρμόζοταν συνολικά η μέθοδος αυτή, καλύτερα δε, απ' όταν εφαρμόζοταν η ίδια μέθοδος σε ομάδες εξάσκησης ή όταν χωριζόνταν οι μαθητές σε ομάδες εξάσκησης. Σε ίδιο περιβάλλον εκπαίδευσης οι Gibbons και Ebbeck (1997) επισήμαναν τον ιδιαίτερα κοινωνικό χαρακτήρα της συμμετοχής των μαθητών στην αξιολόγηση των συμμαθητών τους, καθώς επίσης και την ανάπτυξη θετικού κριτικού πνεύματος.

Αρχικά, η έννοια της αξιολόγησης από τους συμμαθητές αφορούσε την μεσολάβηση των συμμαθητών στην αξιολόγηση κινητικών προτύπων, δημιουργώντας ζεύγη εξάσκησης, αξιολογούμενου-αξιολογητή (Crouch et. al., 1997; Rink, 1998; Siedentop & Tannehill, 2000). Στη συνέχεια, η εφαρμογή της αξιολόγησης από τους συμμαθητές απέκτησε πιο γενικευμένο χαρακτήρα με τη συμμετοχή όλης της τάξης στην αξιολόγηση των συμμαθητών. Διαπιστώθηκε δε, ότι η συμμετοχή όλων των μαθητών στην αξιολόγηση των συμμαθητών είχε ευεργετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων (Johnson & Ward, 2001; Konukman, 1998; Ward, Smith, Makasci, & Crouch, 1998; Ward & Ward, 1996). Επίσης, φάνηκε ότι η μέθοδος αυτή μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία και σε μικρότερους μαθητές, ηλικίας 8-9 ετών (Johnson & Ward, 2001).

Σύμφωνα με τους Hogan και Tutge (1999) τα κέρδη που προκύπτουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης από τους συμμαθητές επηρεάζονται από μια σειρά παραγόντων, όπως είναι το φύλο, το επίπεδο ικανότητας των μαθητών στις συγκεκριμένες δεξιότητες, η ηλικία, το επίπεδο παρακί-

νησης των μαθητών για συνεργασία, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού ιδρύματος και της κοινωνίας για τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και το είδος της δεξιάτητας.

Οι d'Arripe-Longueville, Gernigon, Huet, Cadopi και Winnykamen (2002) κατέγραψαν τα αποτελέσματα της εφαρμογής της αξιολόγησης από τους συμμαθητές στο επίπεδο παρακίνησης για επίτευξη των μαθητών. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου συνέβαλε τόσο στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, όσο και στα σημαντικά υψηλότερα επίπεδα αυτο-εκτίμησης και αυτο-αποτελεσματικότητας. Γενικά, η αξιολόγηση από τους συμμαθητές, πέρα από τις δυνατότητες καλύτερης μάθησης και βελτίωσης της ποιότητας του μαθήματος, παρέχει σημαντική προσφορά στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Hogan & Tutge, 1999; Schacter, 2000).

### Σχόλια και συζήτηση

Συμπερασματικά η έρευνα στη Φυσική Αγωγή σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, έχει προσφέρει σημαντική πηγή γνώσης γύρω από το θέμα: α) Πρώτα απ' όλα η αξιολόγηση έχει αποβεί ένα χρήσιμο εργαλείο τόσο για τους καθηγητές όσο και τους μαθητές στο χώρο της λήψης αποφάσεων (Casbon, 1989; Dunham, 1986; Veal, 1992). β) Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται κυρίως για την βαθμολόγηση των μαθητών και όχι για να βελτιώσει την παρεχόμενη γνώση (Kovar & Ermler, 1991; Veal, 1988a, 1988b). γ) Είναι χαρακτηριστική στη Φυσική Αγωγή η χρήση άτυπης μορφής αξιολόγησης, εστιασμένη στη συμπεριφορά του μαθητή (Imwold, Rider, & Johnson, 1982; Matanin & Tannehill, 1994; Morrow, 1978; Placek, 1983; Pringle & Foster, 1991; Tousignant & Siedentop, 1983; Veal, 1988b). δ) Οι καθηγητές ακολουθούν τρόπους αξιολόγησης με έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας και της διαίσθησης στην κρίση τους (Carre et al., 1983; Hensley, Lambert, Baumgartner, & Stillwill, 1987; Inwold et al., 1982; Loughrey, 1975; Pringle & Foster, 1991). ε) Ο έλεγχος των θεωρητικών γνώσεων των μαθητών στη Φυσική Αγωγή, αλλά και οι φυσικές τους ικανότητες μετρούνται σπάνια κατά την αξιολόγηση της επίδοσής τους (Hensley et al., 1987; Inwold et al., 1982; Kneer, 1986; Lund, 1992; Veal, 1988a, 1990), εξαιτίας έλλειψης χρόνου στο μάθημα, υλικοτεχνικής υποδομής, μεγάλου αριθμού μαθητών, πειθαρχίας, υποστήριξης από τους συναδέλφους καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, μα και υπευθυνότητας των καθηγητών Φυσικής Αγωγής (Veal, 1990). στ) Έχει επισημανθεί η επιτακτική ανάγκη σύνδεσης της αξιολόγησης με το αναλυτικό πρόγραμμα (Hensley, 1990; Veal,

1988a, 1988b). ζ) Γενικά επικρατεί ένα χάσμα στην σχολική αξιολόγηση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Kneer, 1986).

Τέλος, ο παράγων χρόνος, όπως αυτός εκφράζεται με πολλές μορφές (λίγες ώρες διδασκαλίας, πολλοί μαθητές για να αξιολογηθούν, εκτεταμένος χρόνος που απαιτείται για τη διενέργεια των τεστ κ.α.), συντελεί κατά κύριο λόγο στο να μην εφαρμόζεται από τους καθηγητές μια συστηματικής μορφής αξιολόγηση. Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, είτε με τη βοήθεια οργάνων αυθεντικής αξιολόγησης, είτε με τη συμμετοχή και βοήθεια των μαθητών στην όλη διαδικασία μπορεί πιθανά, να βελτιώσει την κατάσταση σε αυτή τη διάσταση.

### Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η έρευνα σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, ιδιαίτερα στον Ελλαδικό χώρο, βρίσκεται στην απαρχή της. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι είναι χρήσιμο: α) να μελετηθεί η επίδραση του τρόπου και της φιλοσοφίας της αξιολόγησης, β) να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και να συσχετιστούν τα αποτελέσματά τους με αυτά της τυπικής αξιολόγησης, γ) να εξεταστεί διεξοδικότερα η επίδραση των μεθόδων αξιολόγησης σε ψυχολογικές μεταβλητές (άγχος, κίνητρα, παρακίνηση), δ) να εξεταστούν οι στάσεις των μαθητών προς τη διδασκαλία αναφορικά με τις επιδόσεις στο μάθημα, ε) να συγκριθούν συμπεριφορές και στάσεις μαθητών στη φυσική αγωγή και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (προτείνονται γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία) σε σχέση πάντα με τις επιδόσεις τους ή τον τρόπο που αυτοί αξιολογούνται και στ) να εξεταστεί η επίδοση των μαθητών στη φυσική αγωγή από κοινωνική σκοπιά.

### Επίλογος

Τα αποτελέσματα της μελέτης του σημερινού τρόπου αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών από τους καθηγητές και οι συνέπειές τους μπορούν να συμβάλλουν στην καθιέρωση της αξιολόγησης και στο μάθημα της φυσικής αγωγής, η οποία μέχρι σήμερα τίθεται σε σημαντική αμφισβήτηση, τουλάχιστον σε ότι αφορά τη συχνή εφαρμογή τυπικών τεστ αξιολόγησης. Αυτό θα συνεισφέρει στη βελτίωση του μαθήματος τόσο εκ των έσω, παρέχοντας δυνατότητες ισχυρότερης μάθησης στους μαθητές, όσο και προς τα έξω βελτιώνοντας την εικόνα του μαθήματος, ενός μαθήματος που θα εφαρμόζει τις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης αναβαθμίζοντας έτσι το ρόλο του στην εκπαιδευτική κοινότητα.

### Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Αν και τα κριτήρια αξιολόγησης αποτελούν μια διαδικασία άμεσα συνυφασμένη με τις καθημερινές δραστηριότητες μάθησης σε όλα τα μαθήματα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για το μάθημα της φυσικής αγωγής δεν δίνεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, ουδεμία καθοδήγηση στους καθηγητές φυσικής αγωγής προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι καθηγητές φυσικής αγωγής να εφαρμόζουν κριτήρια αξιολόγησης διαφορετικά μεταξύ τους στηριζόμενοι στις προσωπικές τους γνώσεις και εμπειρίες. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη κατευθυντήριων γραμμών από την πολιτεία καθιστά προβληματική και αναξιόπιστη τη διαδικασία της αξιολόγησης και της βαθμολόγησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αφού τα κριτήρια στερούνται σε σημαντικό βαθμό αντικειμενικότητας. Παράλληλα, υποβαθμίζεται το μάθημα της φυσικής αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση, ως ένα μάθημα χωρίς αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης.

### Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζει άμεσα τις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους και το σχολείο γενικότερα. Συχνά δε, η αξιολόγηση των διδασκόντων από τους μαθητές και τους γονείς τους βασίζεται κύρια στον τρόπο που αυτοί αξιολογούν. Από την άλλη, τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν μια ένδειξη για την μορφή των αυριανών πολιτών που η κοινωνία ζητά από τα παιδιά μας. Ειδικότερα στη φυσική αγωγή, τα κριτήρια και ο ανταγωνιστικός ή μη χαρακτήρας του μαθήματος μπορεί να συμβάλλουν αποφασιστικά στη δημιουργία θετικών στάσεων προς την άσκηση και επομένως στην υιοθέτηση συγκεκριμένου τρόπου ζωής (life style), διαμορφώνοντας μελλοντικά την ποιότητα ζωής, όσο αυτή εξαρτάται από τις συγκεκριμένες δράσεις.

### Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Bristol: Open university press.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Madden, T.J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Allen, V. (1997, November). Assessment: What to do with it after you 've done it. *Teaching Elementary Physical Education*, 12-15.
- D' Arripe-Longueville, F., Gernigon, C., Huet, M.L., Cadopi, M., & Winnykamen, F. (2002). Peer tutoring in a physical education setting: Influence of tutor skill level on novice learners' motivation and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 105-123.
- Baumgartner, T.A., & Jackson, A.S.(1995). *Measurement for evaluation in physical education and exercise science (5th Ed.)*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Bloom, B. (1970). Toward a theory of testing which includes measurement-evaluation-assessment. In M. Wittrock & D.E. Wiley (Eds.), *The evaluation of instruction* (pp. 168-176). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Boyce, BA. (1990). Grading practices- how do they influence student skill performance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61, 46-48.
- Butler, S.A., & Hodge, S.R. (2001, Late Winter). Enhancing student trust through peer assessment in physical education. *The Physical Educator*, 30-41.
- Carre, F.A., Mosher, R., Schutz, R., Thomson, R., Farenholz, E., & Bullis, L. (1983). *British Columbia assessment of physical education, general report*. Province of British Columbia: The Ministries of Education.
- Casbon, C. (1989). Involving pupils in their own learning through records. *British Journal of Physical Education*, 20, 90-92.
- Charmes, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Chemysh, K., & Crossman, J. (1994). The perceptions of students regarding grading in physical education. *CAHPER Journal*, 60, 21-24.
- Γιαννέλος, Α. (2003, Σεπτέμβρης). Διερεύνηση της αυτοαντίληψης- αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ Δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 128-143.
- Cone, T.P., & Cone, S.L. (1999). Standards, assessment, and interdisciplinary education. Discovering and creating new links. *Teaching Elementary Physical Education*, 12-14.
- Coten, DJ., & Coten, M.B. (1985). Grading: The ultimate weapon? *Journal of Physical Education*,

- Recreation and Dance*, 56, 52-53.
- Crouch, D. W., Ward, P., & Patrick, C. A. (1997). The effects of peer-mediated accountability on task accomplishment during volleyball drills in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 26-39.
- Dana, T., & Tippins, D. (1993). Considering alternative assessments for middle level learners. *Middle School Journal*, 25, 3-5.
- Daughtrey, G., & Lewis, C. G. (1979). *Effective teaching strategies in secondary physical education* (3<sup>rd</sup> ed.). Philadelphia: Saunders.
- Deci, E., & Ryan, R. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-80.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Δερβίσης, Σ., & Τσορμπιτζούδης, Χ. (1994). *Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας-μάθησης στην Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Μέλισσα.
- Desrosiers, P., Genet-Volet, Y., & Godbout, P. (1997). Teacher's assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 211-228.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998α). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση - η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία - πράξη - προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998β). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου (4<sup>η</sup> έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Dreikurs, R. (1975). *Δώσε στο παιδί κίνητρα για μάθηση (Παυανόπουλος μεταφ.)*. Αθήνα: Ερμής.
- Duchane, K.A., & French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370-380.
- Duda, J.L. (1998). *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgan Town, WV: Fitness Information Technology.
- Dunham, P. (1986). Evaluation for excellence: A systematic approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 57, 34-36.
- Ebel, R.L. (1979). *Essentials of Education Measurements* (3<sup>rd</sup> ed.). Inglewood Cliffs, Prentice Hall.
- Einright, S.M., & Axelrod, S. (1995). Peer tutoring: Applied behavior analysis working in the classroom. *School Psychology Quarterly*, 10, 29-40.
- Ennis, C.D., Solmon, M.A., Satina, B., Loftus, S.J., Mensch, J., & McCauley, M.T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the "sport for peace" curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Addison-Wesley, Reading, MAQ.
- Fishbein, M., & Middlestadt, S. (1987). Using the theory of Reasoned Action to develop educational interventions: Application to illicit drug use. *Health Education Research*, 2, 361-371.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς (Μετάφραση: Μαρίνα Λώμη)*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Gibbons, S.L., & Ebbeck, V. (1997). The effect of teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- Glatthorn, A.A. (1993). *Learning twice: An introduction to the methods of teaching*. New York: Harper Collins.
- Godbout, P., Desrosiers, P., & Dadouchi, F. (1994). *Reactions of high school students to their participation to the formative evaluation process in physical education*. Paper presented at the annual meeting of the International Association for Physical Education in Higher Education (AIESEP), Berlin, Germany.
- Godin, G., & Shephard, R.J. (1986). Psychological factors influencing intentions to exercise of young students from grades 7 to 9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 44-52.
- Good, T., & Brophy, J. (1986). School effects. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed., pp.570-602). New York: Macmillan.
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement and depth of information processing. *Journal of Education Psychology*, 83, 187-194.
- Gréhaigne, J.-F., & Godbout, P. (1998). Formative assessment in team sports in a tactical approach context. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 46-51.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 500-516.
- Griffin, L., Mitchell, S.A., & Oslin, J.L. (1997). *Teaching sport concepts and skills - A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D.R. (1985). *Goals and Strategies for Teaching Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hensley, L.D. (1987, Spring). Grading practices in Iowa. *Iowa Journal for Health Physical Education, Recreation and Dance*, 4-5.
- Hensley, L.D. (1990). Current measurement and evaluation practices in professional physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61, 32-33.
- Hensley, L.D., Lambert, L.T., Baumgartner, T.A., & Stillwell, J.L. (1987). Is evaluation worth the effort? *Journal for Health Physical Education, Recreation and Dance*, 58, 59-62.

- Hodge, S.R., & Tannehill, D. (1997). Assessment strategies for Ohio's physical education practitioners. *Future Focus*, 18, 11-15.
- Hogan, D.M., & Tutge, J.R.H. (1999). Implications of Vygotsky's theory for peer learning. In A.M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp.39-66). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hopple, C. (1995). *Teaching for outcomes in elementary Physical Education. A guide for curriculum and assessment*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ikonomopoulos, G., Tzetis, G., Kioumourtzoglou, E. & Tsorbatzoudis, Ch. (2004). Attitudes and grading practices of physical educators in Greece. *Journal of Human movement Studies*, 46,141-153.
- Ingenkamp, K. (1982). Zensuren auf dem Prüfstand in Westermanns. *Pädagogische Beiträge*, 34, 198-201.
- Inwold, C.H., Rider, R.A., & Johnson, D.J. (1982). The use of evaluation in public school physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 13-18.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johnson, M., & Ward, P. (2001). Effects of classwide peer tutoring on correct performance of striking skills in 3<sup>rd</sup> grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 247-263.
- Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α.Γ. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Keaten, J.A., & Richardson, M.B. (1993). *A field investigation of peer assessment as part of the student group grading process*. University of Northern Colorado: Department of Speech Communication.
- King, H.A. (1983). Measurement and evaluation as an area of study: A place for new perspectives. *Specialization in physical education: Iowa city: University of Iowa Press*.
- Kneer, M. (1986). Description of physical education instructional theory/ practice gap in selected secondary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 91-106.
- Knezevich, S.J. (1976). *Program Budgeting (PPBS)*. Berkeley: McCutchan.
- Konukman, F. (1998). *The effects of classwide peer tutoring on team handball skills in sixth grade physical education classes*. Unpublished master thesis, University of Nebraska, Lincoln.
- Kovar, S., & Ermler, K. (1991). Grading: Do you have a hidden agenda? *Strategies*, 4, 12-24.
- Λαϊνάκης, Γ. (2003). *Αξιολόγηση μαθητών σχολικής ηλικίας σε δεξιότητες και ενέργειες τακτικής στην καλαθοσφαίριση*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Latham, A.M. (1992). Pupil's self- assessment: Can teacher help? *The British Journal of Physical Education*, 23, 23-25.
- Lathrop, A.H., & Murray, N.R. (2000, July ). Assessment in educational gymnastics. *Teaching Elementary Physical Education*, 28-32.
- Lawson, H.A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (Part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 3-15.
- Lee, A., Carter, J., & Ping X. (1995). Children's conceptions of ability in physical education. *Teaching in Physical Education*, 14, 384-393.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1981). Synthesis of research on improving schools. *Educational Leadership*, 38, 583-586.
- Loughrey, T.J. (1975). Do public teachers measure - A challenge. *Paper presented at the C.I.C. Symposium on Measurement and Evaluation in Physical Education, Indiana University, Bloomington, IN*.
- Lund, J. (1992). Assessment and accountability in secondary physical education. *Quest*, 44, 352-360.
- Lund, J. (1997). Authentic assessment: Its development & applications. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68, 25-28.
- Μακρή-Μποτοσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mandigo, J.L., Melnychuk, N., Thompson, L., Spence, J., Schwartz, M., Gausgrove-Dunn, J., et al. (2000, May). *What's going on in PE programs across Alberta*. Presented at the Health and Physical Education Conference, University of Calgary, Alberta.
- Μασσιάλας, Β. (1984). *Το σχολείο εργαστήριο της ζωής. Εισαγωγή στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessment and grading in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 395-405.
- McCombs, B., & Pope, E. (1994). *Motivating hard to reach students*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Meisels, S.J. (1993). The work sampling system: An authentic performance assessment. *Principal*, 72, 5-7.
- Melograno, V. (1994, October). Portfolio assessment: Documenting authentic student learning. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 50-61.
- Melograno, V. (1996). *Designing the physical education curriculum (3<sup>rd</sup> ed)*. Champaign, IL: Hu-



- man Kinetics.
- Melograno, V. (1997). Integrating assessment into physical education teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68, 34-37.
- Melograno, V.J. (1999, September). Redefining assessment. *Teaching Elementary Physical Education*, 6-7.
- Morrow, J.R. (1978). Measurement techniques: Who uses them? *Journal of Physical Education and Recreation*, 49, 66-67.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education (4<sup>th</sup> ed.)*. New York: Macmillan.
- Muller, J. (1974). *Perspectives in Educational Measurement*. Iowa: Kentall/ Huynt.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Οικονομόπουλος, Γ., Τζέτζης, Γ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2000). Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στη φυσική αγωγή με βάση αντικειμενικά κριτήρια: Τα τεστ γνώσεων. *Αθλητική Απόδοση και Υγεία*, 2, 301-315.
- Οικονομόπουλος, Γ., Τσορμπατζούδης, Χ., Τζέτζης, Γ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2003). Οι συνέπειες των ρόλων του καθηγητή φυσικής αγωγής και του προπονητή στην αξιολόγηση των μαθητών. *Φυσική Αγωγή & Αθλητισμός*, 48, 9-32.
- Oslin, J.L., Mitchell, S.A., & Griffin, L. (1998) The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231-243.
- O'Sullivan, M., & Dyson, B. (1994). Rules, routines and expectations of 11 high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 361-374.
- Πανταζής, Β. (1997). Διδασκαλία προσανατολισμένη στο μαθητή. *Τα εκπαιδευτικά*, 45, 169-173.
- Παπιάς, Α. (1980). *Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Payne, D.A. (1974). *The assessment of learning*. London: Cognitive and Affective, Health and Co.
- Petray, C.K., & Blazer, S.L. (1991). *Health related physical fitness: Concepts and activities for elementary school children*, (3<sup>rd</sup> ed.) Edina, Minn: Bellwether Press.
- Pettifor, B. (1999). *Physical education methods for classroom teachers*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Placek, G.M. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy, good? In T.J. Templin & J.K. Olsen (Eds.), *Research on Teaching in Physical Education*. (pp. 88-98). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pond, K., & UI-Haq, R. (1997). Learning to assess students using peer review. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 331-348.
- Pringle, R., & Foster, D. (1991). An investigation into student evaluation and reporting systems used in Perth secondary schools (Years 8-10). *ACHPER National Journal*, 133, 27-29.
- Resick, M. (1979). *Modern administrative practices in physical education and athletes* (3<sup>rd</sup> ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Richard, J.-F., Godbout, P., & Crehaigne, J.-F. (1998). The establishment of team sport performance norms to Grade 5 to 8 students. *Avante*, 4, 1-19.
- Richard, J.-F., Godbout, P., Tousignant, M., & Crehaigne, J.-F. (1999). The try-out of a team sport performance assessment procedure in elementary and high school physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 336-356.
- Rink, J. (1998). *Teaching physical education (4<sup>th</sup> ed.)*. New York: Macmillan.
- Robinson, B., & Turkington, H.D. (1994). Do you involve students in the assessment of student performance in physical education? *Journal of the Canadian Association for Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, 60, 18-22.
- Rossmiller, R.A., & Geske, T.G. (1977). *Economic analysis of education: A conceptual framework*. Wisconsin: Research and Development Center for Cognitive Learning.
- Safrit, M.J. (1986). *Introduction to measurement in physical education and exercise science*. St. Louis: Times Mirror/Mosby.
- Safrit, M.J., & Wood, T.M. (1995). *Introduction to measurement in physical education and exercise science (3<sup>rd</sup> ed.)*. St. Louis, MO: Mosby-Year Book.
- Schacter, J. (2000). Does individual tutoring produce optimal learning? *American Educational Research Journal*, 37, 801-829.
- Schiemer, S. (1996). Efficient and effective assessment techniques. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 67, 26-28.
- Schiemer, S. (1999, January). Designing student assessments. *Teaching Elementary Physical Education*, 36-37.
- Schiemer, S. (2000). *Assessment strategies for elementary physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan (5<sup>th</sup> ed.)*. Dubuque, IA: WCB/ McGraw- Hill
- Σεραφειμίδης, Γ. (1997). Αξιολόγηση και υλοποίηση των στόχων στα νέα αναλυτικά προγράμματα της φυσικής αγωγής γυμνασίου και λυκείου. *Φυσική Αγωγή Αθλητισμός Υγεία*, 3, 61-64.
- Σεραφειμίδης, Γ. (2003). *Βασική θεωρία και διδακτική της σχολικής φυσικής αγωγής*. Αθήνα: Αθλότυπο.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Siedentop, D, Doutis, P., Tsangaridou, N., Ward, P., & Rauschenbach, J. (1994). Don't sweat gym!

- An analysis of curriculum and instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 375-394.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. (4<sup>th</sup> ed.). Palo Alto, CA: Mayfield.
- Sulzer-Azaroff, B. (1991). Accepting the challenge: A behavioral perspective on improving educational performance. *Behavior and Social Issues*, 1, 27-41.
- Symonds, P.M., & Harter-Chase, B. (1992). Practice vs. motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 282-289.
- Tajalli, E. (1986). Leistungsbeurteilung in der Grundschule in einigen europäischen Länder. *Erziehung und Unterricht*, 6, 638-646.
- Theodorakis, Y. (1992). Prediction of athletic participation: a test of Planned Behavior theory. *Perceptual & Motor skills*, 74, 371-379.
- Thorndike, R.C., & Hagen, E.P. (1969). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. New York: Wiley.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in re-required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 47-58.
- Vacca, R.T. & Vacca, J.A. (1996). *Content Area Reading (5th edition)*. New York: Harper and Collins.
- Veal, M.L. (1988a). Pupil assessment issues: A teacher educator's perspective. *Quest*, 40, 151-161.
- Veal, M.L. (1988b). Pupil assessment perceptions and practices of secondary teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 327-342.
- Veal, M.L. (1992). The role of assessment in secondary physical education- A pedagogical view. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 88-92.
- Veal, M.L. (1995). Assessment as an instructional tool. *Strategies*, 8, 10-15.
- Viechincki, K.J., Barbour, N., Shaklee, B., Rohrer, J., & Ambrose, R. (1993). The impact of portfolio assessment on teacher classroom activities. *Journal of Teacher Education*, 44, 371-377.
- Ward, P., & Ward, M.C. (1996). The effects of classwide peer tutoring on correct cardiopulmonary resuscitation performance by physical education majors. *Journal of Behavioral Education*, 6, 331-342.
- Ward, P., Smith, S.L., Makasci, K., & Crouch, D. (1998). Differential effects of peer mediated accountability in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 442-452.
- Webster, G.E. (1991). Findings related to cognitive and affective assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 395-411.
- Wentzel, K. (1994). Relations of social goal pursuit to special acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-180.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wiggins, G. (1990). Integration of the disciplines authentic assessment description. *ERIC Digest* 328611.
- Wiggins, G. (1991). *Restructuring the curriculum through assessment*. Recording of Redesigning Curriculum: A Mini-conference of the Association for Supervision and Curriculum Development.
- Woods, A.M. (1997, May). Assessment of the cognitive domain. *Teaching Elementary Physical Education*, 28-29.
- Χατζόπουλος, Δ., & Κωνσταντινάκος, Π. (1998). *Αξιολόγηση των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πρακτικά- Η αθλητική ψυχολογία προς τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Αθλητικής Ψυχολογίας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας -Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Χατζόπουλος, Δ., & Μουρατίδου, Κ. (2004). Κριτήρια βαθμολόγησης των μαθητών στη φυσική αγωγή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Φυσική Αγωγή & Αθλητισμός*, 52, 33-44.
- Χριστιά, Ι. (1992). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- ΥΠΕΠΘ (1997). *Η Φυσική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο*. Βιβλίο για τον διδάσκοντα. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Zessoules, R., & Gardner, H. (1991). Authentic assessment: Beyond the buzzword and into the classroom. In V. Perrone (Ed.), *Expanding student assessment* (pp. 47-71). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zhu, W. (1997). Alternative assessment: What, why, how. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68, 17-18.

