



Απόψεις Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Σχετικά με την Αξιολόγηση Παραγόντων Προσωπικότητας των μαθητών στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Γιώργος Οικονομόπουλος¹, Γιώργος Τζέτζης², Ευθύμης Κιουμουρτζόγλου¹ & Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης².
¹ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ²ΤΕΦΑΑ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να εξετάσει εάν στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών αξιολογούνται από τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής, με ποιόν τρόπο γίνεται αυτή η αξιολόγηση, αν αποτελεί μέρος της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών και τέλος εάν η αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο, την εμπειρία, την παράλληλη προπονητική ιδιότητα των καθηγητών και την εκπαίδευσή τους σε θέματα αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 280 καθηγητές Φυσικής Αγωγής (159 άνδρες και 121 γυναίκες), οι οποίοι εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής αξιολογούσαν θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών που σχετιζόνταν με την ατομική και την ομαδική επιτυχία και τη δουλειά και με τη συναδελφικότητα, και αρνητικά τα χαρακτηριστικά εκείνα της προσωπικότητας που σχετιζόνταν με την εσωστρέφεια των μαθητών. Αν και η αξιολόγηση της προσωπικότητας των μαθητών αντιπροσώπευε περισσότερο από το 50% της συνολικής αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, αυτή βασιζόταν κατά κύριο λόγο στην υποκειμενική κρίση των καθηγητών και όχι σε αντικειμενικές μετρήσεις. Το φύλο, η εμπειρία, η παράλληλη προπονητική ιδιότητα και η εκπαίδευση των καθηγητών φυσικής αγωγής σε θέματα αξιολόγησης και βαθμολόγησης φάνηκε ότι επηρέασαν την παραπάνω διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: *αξιολόγηση, παράγοντες προσωπικότητας, φυσική αγωγή*

The Role of Students' Personality to Their School Performance Evaluation

George Ikononopoulos, George Tzetzis, Efthimis Kioumourtzoglou, & Haralambos Tsoorbatzoudis

Abstract

According to the curriculum of physical education the lesson should help students to improve their character. The purpose of this survey was to examine if the evaluation of students' personality factors is a part of the whole evaluation of school performance, and which methods for this procedure physical educators used. In addition, a purpose of this study was to control if the personality factors' evaluation differed by sex, experience, coaching responsibilities and the background knowledge of the physical education teachers. 280 PE elementary teachers (159 males, 121 females) who were randomly selected completed a questionnaire that was conducted for the needs of the study. The analysis of the results showed that physical educators evaluated more positively the characteristics associated with personal success, teamwork, and good-fellowship. It also seemed that sex, experience, coaching responsibilities and the knowledge background of PE teachers influenced the results of the evaluation procedure.

Key words: *evaluation, personality factors, physical education class*

Εισαγωγή

Η σχολική αξιολόγηση αποτελεί θεσμό στην ελληνική αλλά και την παγκόσμια εκπαίδευση. Οι Thorndike και Hagen (1969) έχουν έγκαιρα διαπιστώσει ότι σε κάθε του βήμα ο μαθητής πρέπει να έχει εικόνα ή να πληροφορείται για την επίδοσή του, λειτουργίες οι οποίες μόνο μέσα από την αξιολόγηση γίνονται πράξη. Οι Bowles και Gintis (1976) πιστεύουν ότι η βαθμολογία στο σχολείο είναι απαραίτητη στην κοινωνία μας, διότι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των ατόμων σε μια ανταγωνιστική ιδεολογία, η οποία νομιμοποιεί την κοινωνικο-οικονομική ανισότητα ως αποτέλεσμα των ατομικών ικανοτήτων.

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, με τα οποία πρέπει να αξιολογείται η επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι έντονος ανάμεσα στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής (Οικονομόπουλος, 2001), 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 (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 να 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, με τα οποία 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.

Όπως, άλλωστε, έχουν τονίσει αρκετοί παιδαγωγοί η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή βασίζεται στο βαθμό επιτυχίας του στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών στόχων (Δημητρόπουλος, 1994), ή εκφράζει την εκτίμηση της προσπάθειας που καταβάλλει ο μαθητής για να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Hopkins & Stanley, 1981), 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) πρότεινε 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.

Το πεδίο της αξιολόγησης στη Φυσική Αγωγή έχει αποτελέσει σημαντικό αντικείμενο ερευνών για πολλούς ερευνητές παιδαγωγούς (Desrosiers, Genet-Volet, & Godbout, 1997; Hensley 1990; Kneer, 1986; Lund, 1993; Siedentop, 1991; Veal, 1988a; 1990; 1992a). Ο Siedentop (1991) θεωρεί ότι μέσα από την αξιολόγηση οι μαθητές πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν τις προτεραιότητες - γνωρίζοντας τι είναι αυτό που πρέπει να μάθουν.

Οι O'Sullivan και Dyson (1994), σε ποιοτική ερευνά τους ανάμεσα σε 11 καθηγητές ΦΑ, διαπίστωσαν, επίσης, ότι ελάχιστοι καθηγητές φυσικής αγωγής αξιολογούσαν την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, ενώ τα κριτήρια αξιολόγησης των καθηγητών που διερεύνησαν 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, παρουσίασαν ταυτόσημα 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 χρησιμοποιούσαν ήταν εξαιρετικά απλής μορφής. Γινόταν επίσης, χρήση γνωστικών τεστ από τους καθηγητές, τα οποία ήταν εξαιρετικά απλά και εύκολα για το επί-

πεδο 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.

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%.

Τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες οι έρευνες προσανατολίζονται στην 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 αυτο-εκτίμησης (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.

Έρευνες σχετικές έχουν δείξει ότι 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). Έχει επίσης φανεί ότι οι καθηγητές ακολουθούν τρόπους αξιολόγησης με έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας και της διαίσθησης στην κρίση τους (Carre, Mosher, Schutz, Thomson, Farenholz, & Bullis, 1983; Hensley, Lambert, Baumgartner, & Stillwill, 1987; Inwold et al., 1982; Loughrey, 1975; Pringle & Foster, 1991). Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα η ανάπτυξη του συναισθηματικού και ηθικού κόσμου του μαθητή αποτελεί έναν από τους κυρίαρχους σκοπούς της εκπαίδευσης στη Φυσική Αγωγή (ΥΠΕΠΘ, 1997). Επομένως η διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι μια σημαντική επιδίωξη για

τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής.

Παράλληλα έχει υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές η άποψη ότι τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης πρέπει να είναι άμεσα συνυφασμένα με τους στόχους της εκπαίδευσης (Lund, 1992; Wiggins, 1991; Δημητρόπουλος, 1994), ως εκ τούτου η αξιολόγηση των μαθητών θα πρέπει να σχετίζεται και με την επίτευξη ή μη του κοινωνικού-ηθικού στόχου.

Το παραπάνω γεγονός έρχεται σε αντιδιαστολή με έρευνες των Bouchard, Lykken, McGue, Segal και Tellegen (1990), οι οποίοι έχουν καθορίσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων ως γενετικά καθορισμένα. Συνεπώς η αξιολόγησή τους δεν θα μπορούσε να αποτελεί γνώμονα επίτευξης του κοινωνικού-ηθικού στόχου.

Από την άλλη, επιστήμονες στο χώρο της Φυσικής Αγωγής πρότειναν την αξιολόγηση της προσωπικότητας και του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών μέσα από φύλλα ελέγχου της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Thomas, Lee & Thomas, 1988).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα το μάθημα της φυσικής αγωγής στοχεύει στην καλλιέργεια των παραγόντων προσωπικότητας των μαθητών, συνεπώς η αξιολόγηση αυτών θα έπρεπε να αποτελεί μέρος της συνολικής αξιολόγησης των μαθητών, ακολουθώντας την αρχή της συνέπειας στόχων και αξιολόγησης, όπως αυτή έχει τεθεί από τους παιδαγωγούς (Lund, 1992; Wiggins, 1991; Δημητρόπουλος, 1994).

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να εξετάσει αν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών αποτελούν κριτήριο αξιολόγησής τους στη Φυσική Αγωγή, ποια από αυτά λαμβάνονται θετικότερα υπόψη των καθηγητών ΦΑ και αν η συγκεκριμένη διαδικασία επηρεάζεται από το φύλο, την εμπειρία, την παράλληλη προπονητική απασχόληση και την σχετική εκπαίδευση των καθηγητών σε θέματα αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών.

Μέθοδος και Διαδικασία

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα δόθηκαν 360 ερωτηματολόγια στα οποία απάντησαν 280 (ποσοστό ανταπόκρισης 77.8%) καθηγητές (n=159) και καθηγήτριες (n=121) Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι διδασκαν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Θεσσαλονίκης, Αττικής, Πέλλας, Σερρών, Δράμας και Φθιώτιδος.

Το δείγμα επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία, η οποία και κατέδειξε την διαφοροποίηση σε επίπεδο διδακτικής εμπειρίας των καθηγητών ως εξής: α) 0-5 έτη: 102 καθηγητές ΦΑ, β) 6-10 έτη: 117 καθηγητές ΦΑ, γ) 11-15 έτη: 36 καθηγητές ΦΑ και

δ) >15 έτη: 25 καθηγητές ΦΑ. Η διαφοροποίηση των χρόνων προϋπηρεσίας μεταξύ 6-10 ετών και 11 έως 15 ετών έγινε για να διαχωριστεί μια περίοδος των ετών 1981- 1987 στην οποία οι καθηγητές ΦΑ εμπειρίας 11-15 χρόνων ήταν φοιτητές στα Τμήματα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού και σύμφωνα με την βιβλιογραφία είναι έκδηλη η χρήση των τεστ φυσικής κατάστασης κατά την συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Hensley, 1987; Inwold, Rider & Johnson, 1982).

Το 40% των ερωτηθέντων καθηγητών φυσικής αγωγής εργάζονταν παράλληλα και ως προπονητές, ενώ μόλις το 1/3 δήλωσε ότι είχε παρακολουθήσει μαθήματα για το πώς να αξιολογεί και να βαθμολογεί τους μαθητές.

Ερωτηματολόγιο

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο (Παράρτημα), το οποίο εξέτασε τα κριτήρια βάση των οποίων αξιολογείται η σχολική επίδοση στη Φυσική Αγωγή στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τις στάσεις και απόψεις των καθηγητών Φυσικής Αγωγής σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών στη Φυσική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 27 ερωτήσεις κλειστής μορφής με βάση την επταβάθμια κλίμακα Likert. Σε αυτό το ερωτηματολόγιο ζητήθηκε από τους καθηγητές ΦΑ να καθορίσουν ποια στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών λαμβάνουν θετικά υπόψη τους κατά τη βαθμολόγηση, τι ποσοστό στην βαθμολογία αντιπροσωπεύει η αξιολόγηση της προσωπικότητας και με ποια μέσα επιτυγχάνεται η αξιολόγηση αυτή, ενώ ελέγχθηκαν και δημογραφικά χαρακτηριστικά των καθηγητών φυσικής αγωγής. Η επιλογή των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τη προσωπικότητας έγινε μετά από μελέτη των προτάσεων του αναλυτικού προγράμματος, του Ερωτηματολογίου Παιδικής Προσωπικότητας (Cattell, 1986) και συζήτηση με ειδικούς.

Προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου πριν δοθεί στους συμμετέχοντες για την εφαρμογή του στην παρούσα έρευνα, από την οποία προέκυψαν διορθώσεις και αξιολογήθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του. Ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου έγινε με τη μέθοδο test-retest. Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ διαφορετικών μετρήσεων (test-retest reliability) ήταν 92%. Η εσωτερική συνοχή με βάση το α του Cronbach κυμάνθηκε στο ικανοποιητικό επίπεδο του .87. για τον παράγοντα της αξιολόγησης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών.

Στατιστική ανάλυση.

Για την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν από το στατιστικό πακέτο

για τις κοινωνικές επιστήμες (SPSS, 1988), η ανάλυση των συχνοτήτων, οι συγκρίσεις των μέσων όρων (t-test), και η ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA). Στις αναλύσεις, όπου απαιτείται, έγιναν οι προαπαιτούμενοι έλεγχοι (τεστ ομοιογένειας του δείγματος), καθώς επίσης και τα Post Hoc Tukey tests.

Αποτελέσματα

Για να εξεταστεί η αξιολόγηση του κοινωνικού-ηθικού στόχου της εκπαίδευσης, ο οποίος αποτελεί ουσιαστικά τον έλεγχο αν και κατά πόσο συμβάλει η Φυσική Αγωγή στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή, αλλά και να διευκολυνθεί η συζήτηση γύρω από αυτό το ζήτημα, εφαρμόστηκε παραγοντική ανάλυση στις δεκαοκτώ ερωτήσεις που εξέτασαν την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών. Χρησιμοποιήθηκε ορθογώνια περιστροφή αξόνων (orthogonal varimax rotation), αφού πρώτα ελέγχθηκε η συσχέτιση των παραγόντων της ανάλυσης και διαπιστώθηκε ότι είναι μικρότερη από .01. Χρησιμοποιήθηκε το "KMO" test (KMO= 0.861) για την επάρκεια του δείγματος και το "Bartlett test of sphericity" (BTS=2027.138, $p<.001$) για την ανεξαρτησία των μεταβλητών. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των μεταβλητών σε κάθε παράγοντα και οι τιμές communalities της παραγοντικής ανάλυσης. Κάτω από τον πίνακα αυτό παρουσιάζεται το ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύουν οι παράγοντες συνολικά και ο καθένας ξεχωριστά, καθώς και οι ιδιοτιμές. Η μέθοδος επιλογής παραγόντων ήταν η ανάλυση κύριων παραγόντων (Principal component analysis) και κριτήριο επιλογής η ιδιοτιμή να είναι μεγαλύτερη από τη μονάδα (Eigenvalue>1).

Από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν συνολικά 4 παράγοντες: α) Ο 1ος παράγοντας («Ατομική Επιτυχία») αφορά τα χαρακτηριστικά εκείνα της προσωπικότητας που δίνουν έμφαση στην ατομική επιτυχία. β) Ο 2ος παράγοντας («Ομαδική Επιτυχία και Δουλειά») αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που είναι προσανατολισμένα στην ομαδική επιτυχία και οργανωμένη δουλειά. γ) Ο 3ος παράγοντας («Εσωστρέφεια») αφορά τα χαρακτηριστικά εκείνα της προσωπικότητας που δίνουν έμφαση στο «εγώ» των μαθητών και δ) Ο 4ος παράγοντας («Συναδελφικότητα») αφορά τα χαρακτηριστικά εκείνα της προσωπικότητας που δίνουν έμφαση στο «εμείς» των μαθητών.

Για να εξεταστεί η συνοχή στους παράγοντες που δημιουργήθηκαν και κατ' επέκταση να εξεταστεί η αξιοπιστία των παραγόντων, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση α του Cronbach. Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της ανά-

Πίνακας 1. Παραγοντική ανάλυση της αξιολόγησης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών

Μεταβλητές	Παράγοντες				Communalities
	1ος	2ος	3ος	4ος	
Αυτοπεποίθηση	0.78				0.64
Τάση για αυτό-έλεγχο	0.76				0.64
Αυτοπειθαρχία	0.71				0.60
Τάση για συναναστροφή	0.71				0.64
Ανάληψη πρωτοβουλιών	0.60				0.48
Δημιουργικότητα	0.57				0.59
Υπομονή		0.75			0.71
Θέληση για μάθηση		0.75			0.60
Ομαδικό πνεύμα		0.72			0.55
Επιμονή		0.68			0.72
Θάρρος		0.52			0.61
Εγωιστικές τάσεις			0.83		0.72
Επιδίωξη απόκτησης επιρροής			0.75		0.59
Εσωστρέφεια			0.65		0.50
Παρορμητικότητα			0.64		0.60
Αλτρουισμός				0.77	0.67
Καλοσύνη				0.72	0.58
Εξωστρέφεια				0.49	0.53
Διακύμανση %	35.2	12.1	7.9	5.7	σύνολο = 60.9%
Ιδιοτιμή	6.33	2.17	1.42	1.02	
KMO = 0.861		Bartlett test of sphericity (153)=2027.138. $p < .001$			

λυσης τα οποία έδειξαν ότι οι παράγοντες έχουν ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας με $\alpha = .85, .81, .73$ και $.67$ αντίστοιχα. Όλες οι μεταβλητές συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας των παραπάνω παραγόντων.

Στη συνέχεια, για να εξεταστεί ποιος παράγοντας αξιολογείται υψηλότερα από τους καθηγητές ΦΑ, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των παραγόντων. Παρατηρώντας τους μέσους όρους των παραγόντων διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές αξιολογούν πολύ θετικά τους παράγοντες «ομαδική επιτυχία και δουλειά» ($MO = 6.24$) και «ατομική επιτυχία» ($MO = 5.78$), θετικά τον παράγοντα «συναδελφικότητα» ($MO = 5.15$) και μάλλον αρνητικά τον παράγοντα «εσωστρέφεια» ($MO = 3.71$).

Αξιζει να σημειωθεί ότι το 55.3% των καθηγητών δήλωσε ότι η συμμετοχή της αξιολόγησης των παραγόντων της προσωπικότητας των μαθητών στη βαθμολογία των μαθητών είναι μεγαλύτερη από το 50%, ενώ το 26.9% πιστεύει ότι η αξιολόγηση των παραγόντων της προσωπικότητας αποτελεί τουλάχιστον το 80% της συνολικής βαθμολογίας των μαθητών. Από την άλλη, το 82.1% των καθηγητών αξιολογεί τους παράγοντες αυτούς μόνο βάση εμπειρίας, ενώ ένα 9.3% χρησιμοποιεί φύλλα ελέγχου της συμπεριφοράς και ένα 5.4% αξιολογεί τους παράγοντες της προσωπικότητας των μαθητών κάνοντας χρήση ερωτηματολογίων.

Για να εξεταστεί η επίδραση του φύλου των κα-

θηγητών στην αξιολόγηση των παραγόντων της προσωπικότητας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση της διακύμανσης με εξαρτημένες μεταβλητές τους παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση και ανεξάρτητη το φύλο των καθηγητών, στην οποία φάνηκαν ότι οι άνδρες καθηγητές λαμβάνουν θετικότερα υπόψη τους τον παράγοντα «εσωστρέφεια» απ' ότι οι γυναίκες συνάδελφοι τους ($F_{(1,265)} = 5.578, p < .05$). Για κανέναν άλλο παράγοντα δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά το φύλο των καθηγητών ΦΑ.

Για να εξεταστεί η επίδραση του χρόνου προϋπηρεσίας των καθηγητών στην αξιολόγηση των παραγόντων της προσωπικότητας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση της διακύμανσης με εξαρτημένες μεταβλητές τους παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση και ανεξάρτητη τα χρόνια προϋπηρεσίας των καθηγητών, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι τα χρόνια υπηρεσίας των καθηγητών δεν επηρεάζουν την αξιολόγηση των παραγόντων της προσωπικότητας.

Για να εξεταστεί η επίδραση της προπονητικής ιδιότητας των καθηγητών στην αξιολόγηση των παραγόντων της προσωπικότητας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση της διακύμανσης με εξαρτημένες μεταβλητές τους παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση και ανεξάρτητη την προπονητική παράλληλη απασχόληση.

Πίνακας 2. Ανάλυση αξιοπιστίας των παραγόντων

Παράγοντες	Μεταβλητές	Cronbach Alpha
1 ^{ος} ατομική επιτυχία	Αυτοπειοίθηση Τάση για αυτό-έλεγχο Αυτοπειθαρχία Τάση για συναναστροφή Ανάληψη πρωτοβουλιών Δημιουργικότητα	0,85
2 ^{ος} ομαδική επιτυχία και δουλειά	Υπομονή Θέληση για μάθηση Ομαδικό πνεύμα Επιμονή Θάρρος	0,81
3 ^{ος} εσωστρέφεια	Εγωιστικές τάσεις Επιδίωξη απόκτησης επιρροής Εσωστρέφεια Παρορμητικότητα	0,73
4 ^{ος} συναδελφικότητα	Αλτρουισμός Καλοσύνη Εξωστρέφεια	0,67

ση των καθηγητών. Τα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων έδειξαν ότι οι καθηγητές-προπονητές αξιολογούν υψηλότερα τον παράγοντα «εσωστρέφεια» ($F_{(1,206)}=7.239, p<.05$) από ότι οι καθηγητές που δουλεύουν αποκλειστικά στο σχολείο. Για κανέναν άλλο παράγοντα δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά την παράλληλη προπονητική ιδιότητα των καθηγητών ΦΑ

Για να εξεταστεί η επίδραση της εκπαίδευσης των καθηγητών σε θέματα αξιολόγησης και βαθμολόγησης στην αξιολόγηση των παραγόντων της προσωπικότητας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση της διακύμανσης με εξαρτημένες μεταβλητές τους παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση και ανεξάρτητες την εκπαίδευση σε θέματα αξιολόγησης και βαθμολόγησης αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων έδειξαν ότι όσοι καθηγητές έχουν παρακολουθήσει μαθήματα αξιολόγησης αξιολογούν υψηλότερα τους παράγοντες: α) «ατομική επιτυχία» ($F_{(1,265)}=8.850, p<.05$), β) «εσωστρέφεια» ($F_{(1,265)}=14.971, p<.05$) και γ) «συναδελφικότητα» ($F_{(1,265)}=4.735, p<.05$) από ότι οι καθηγητές που δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα μαθήματα. Επίσης, φάνηκε ότι όσοι καθηγητές έχουν παρακολουθήσει μαθήματα βαθμολόγησης αξιολογούν υψηλότερα τους παράγοντες: α) «ατομική επιτυχία» ($F_{(1,265)}=7.629, p<.05$), και β) «εσωστρέφεια» ($F_{(1,265)}=11.842, p<.05$) από ότι οι καθηγητές που δεν έχουν λάβει ανάλογη εκπαίδευση. Για κανέναν άλλο παράγοντα δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά την εκπαίδευση των καθηγητών ΦΑ σε θέματα αξιολόγησης και βαθμολόγησης.

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να εξετάσει αν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών αποτελούν κριτήριο αξιολόγησής τους στη Φυσική Αγωγή, ποια από αυτά λαμβάνονται θετικότερα υπόψη των καθηγητών ΦΑ και αν η συγκεκριμένη διαδικασία επηρεάζεται από το φύλο, την εμπειρία, την παράλληλη προπονητική απασχόληση και την σχετική εκπαίδευση των καθηγητών σε θέματα αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών.

Πρέπει να τονιστεί ότι η αξιολόγηση παραγόντων προσωπικότητας πρέπει να γίνεται μόνο όταν το μάθημα στοχεύει ειδικά στην καλλιέργεια αυτής της διάστασης. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (ΥΠΕΠΘ, 1997), η επίτευξη του κοινωνικού/ ηθικού σκοπού αποτελεί έναν από τους κυρίαρχους στόχους της εκπαίδευσης στη Φυσική Αγωγή. Ο κοινωνικός /ηθικός σκοπός της εκπαίδευσης αναφέρεται στην ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχικών αρετών, στην ανάπτυξη της αυτο-εκτίμησης, της αυτο-εμπιστοσύνης του μαθητή και η καλλιέργεια της ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης. Όλα αυτά αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, συνεπώς ο παραπάνω σκοπός συνίσταται στη βελτίωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μαθητή. Όπως υποστήριξε η Lund (1992) η αξιολόγηση θα πρέπει να λειτουργεί σε αρμονία με τους οροθετημένους στόχους της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης πρέπει να περιλαμβάνει και το βαθμό επίτευξης του κοινωνικού/ ηθικού στόχου, τη βελτίωση, δηλαδή, των χαρακτηριστικών

της προσωπικότητας του μαθητή.

Από την άλλη, έρευνες των Bouchard, Lykken, McGue, Segal και Tellegen (1990) καθόρισαν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων ως γενετικά καθορισμένα. Συνεπώς η αξιολόγησή τους δεν θα μπορούσε να αποτελεί γνώμονα επίτευξης του κοινωνικού-ηθικού στόχου. Τελικά όμως, επιστήμονες στο χώρο της Φυσικής Αγωγής πρότειναν την αξιολόγηση της προσωπικότητας και του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών μέσα από φύλλα ελέγχου της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Thomas, Lee & Thomas, 1988).

Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι καθηγητές αποδέχτηκαν την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών, ως σημαντικό παράγοντα στην αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση. Περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες ισχυρίστηκαν ότι η αξιολόγηση των χαρακτηριστικών αυτών εκφράζεται από το 50% του βαθμού που απέδιδαν στους μαθητές, ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (26,9%) θεωρούσε ότι η αξιολόγηση της προσωπικότητας θα έπρεπε να προβλέπει περισσότερο από το 80% της συνολικής βαθμολογίας των μαθητών. Συνεπώς, αν και η αξιολόγηση των παραγόντων της προσωπικότητας συντελεί σε τέτοιο μεγάλο βαθμό στη συνολική βαθμολογία, εν τούτοις δε χρησιμοποιούνται από τους καθηγητές αξιόπιστα και έγκυρα τεστ για τη μέτρηση αυτή. Με αυτή την εκδοχή, είναι επόμενο να χαρακτηριστεί η συνολική βαθμολογία του μαθητή στη φυσική αγωγή ως εμπειρική και πιθανά όχι αντικειμενική.

Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής χρησιμοποιούσαν σχεδόν αποκλειστικά μόνο την εμπειρία τους για να αξιολογήσουν τους παράγοντες της προσωπικότητας των μαθητών τους. Η αντικειμενικότητα αυτής της διαδικασίας, με αυτό τον τρόπο, δεν εξασφαλίζεται. Από τη στιγμή δε, που η αξιολόγηση αυτή θεωρείται τόσο σημαντική από τους ίδιους τους καθηγητές, η χρήση ασφαλέστερων μεθόδων αξιολόγησης είναι απαραίτητη. Φύλλα ελέγχου της κοινωνικής συμπεριφοράς (Thomas, Lee & Thomas, 1988) και ερωτηματολόγια (Buschner, 1994) έχει υποστηριχτεί ότι μπορούν να βοηθήσουν σε αυτήν την κατεύθυνση.

Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε τέσσερις παράγοντες («ατομική επιτυχία», «ομαδική επιτυχία και δουλειά», «εσωστρέφεια», «συναδελφικότητα»). Όλοι οι παραπάνω παράγοντες φάνηκε να αξιολογούνται θετικά από τους καθηγητές ΦΑ, εκτός του παράγοντα «εσωστρέφεια» που αξιολογήθηκε μάλλον αρνητικά. Ο παράγοντας της «εσωστρέφειας» και της σχέσης της με τη σχολική επιτυχία έχει μελετηθεί από τον Elliott (1972). Διαπιστώθηκε οι εξωστρεφείς δουλεύουν καλύτερα στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου από τους εσωστρε-

φείς, οι οποίοι αποδίδουν καλύτερα στην ανώτερη εκπαίδευση. Με αυτόν, λοιπόν, συμφωνούν και τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας που έδειξαν ότι η «εσωστρέφεια» είχε αρνητική αξιολόγηση από τους καθηγητές ΦΑ, αφού η έρευνα αυτή περιορίστηκε στο δημοτικό σχολείο. Η «εσωστρέφεια» φάνηκε ότι αξιολογούνταν σημαντικά υψηλότερα από τους άνδρες και από τους προπονητές. Το γεγονός αυτό φαίνεται να έχει επηρεαστεί από την εικόνα που έχουν αυτοί δημιουργήσει για τους αθλητές και που όπως έχουν συμπεράνει οι Morgan (1980) και Kane (1976) οι αθλητές είναι εσωστρεφείς με χαμηλό επίπεδο άγχους. Συνεπώς, οι μεν προπονητές αντιμετώπιζαν τους μαθητές ταυτόχρονα και ως αθλητές, οι δε άνδρες πιθανά επηρεάστηκαν από την παραδοσιακά πιο συχνή επαφή τους με τα σπορ.

Η εκπαίδευση των καθηγητών φάνηκε να επηρεάζει και τις απόψεις τους, όσον αφορά την αξιολόγηση των παραγόντων της προσωπικότητας των μαθητών. Συγκεκριμένα, αυτοί που δεν είχαν παρακολουθήσει μαθήματα αξιολόγησης ή βαθμολόγησης αξιολογούσαν εξίσου, μόνο τον παράγοντα «ομαδική επιτυχία και δουλειά», ενώ τους υπόλοιπους παράγοντες τους αξιολογούσαν χαμηλότερα. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι οι εξειδικευμένες γνώσεις καθοδηγούσαν τους καθηγητές να χρησιμοποιούν κατάλληλες μεθόδους για να αξιολογήσουν όλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Κάτι τέτοιο όμως δε συνέβαινε. Τα μέσα που κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούνταν για αυτό το σκοπό ήταν εμπειρικά. Ενδεχομένως, η εκπαίδευση των καθηγητών να συντέλεσε στην αναγνώριση των περαιτέρω χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, τα οποία συμβάλλουν στην επίτευξη του κοινωνικού και ηθικού σκοπού της φυσικής αγωγής. Άλλωστε όσο περισσότερα κριτήρια περιλαμβάνει μια αξιολογική διαδικασία, τόσο πιο αξιόπιστη και αντικειμενική αυτή καθίσταται (Καψάλης, 1998).

Όπως προαναφέρθηκε, σκοπό της μελέτης αυτής αποτέλεσε η καταγραφή των απόψεων των καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με το θολό τοπίο της αξιολόγησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής και ειδικότερα σε ότι αφορούσε την αξιολόγηση των παραγόντων προσωπικότητας των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μια τάση των καθηγητών να αξιολογούν την προσωπικότητα των μαθητών και να τους βαθμολογούν βάσει αυτής, πλην όμως η αξιολόγηση αυτή να μη βασίζεται σε αντικειμενικές μετρήσεις και να υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση σε ότι αφορούσε τους δείκτες και τη βαρύτητα που δίνει ο κάθε εκπαιδευτικός σε συγκεκριμένους τομείς της προσωπικότητας. Η πρακτική αξιοποίηση όλων των παραπάνω αποτελεί η ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσω σεμιναρίων, διαλέξεων, ανακοινώσεων και

δημοσιεύσεων σχετικά με το καθεστώς που υπάρχει και το τι πρέπει να γίνεται σύμφωνα με την ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική δεοντολογία, καθώς επίσης και τις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης.

Οι ερευνητικές προσπάθειες πρέπει να συνεχιστούν προκειμένου να καθοριστεί το προφίλ του σύγχρονου μαθητή το οποίο οι καθηγητές φυσικής αγωγής και όχι μόνο (η έρευνα μπορεί να περιλά-

βει και καθηγητές άλλων ειδικοτήτων) επιζητούν από τους μαθητές τους. Αυτό δύναται να αποτελέσει και την εικόνα των μελλοντικών ενηλίκων που η πολιτεία θέλει να εντάξει στο κοινωνικό σύνολο. Η εκπαίδευση, φυσικά, οφείλει όχι μόνο να καταγράψει αλλά και να διαμορφώσει την προσωπικότητα των μαθητών της εκπληρώνοντας, παράλληλα, έναν βασικό σκοπό της.

Σημασία για την Φυσική Αγωγή

Οι έρευνες στο χώρο της αξιολόγησης στη φυσική αγωγή έχουν καταδείξει ένα χάσμα μεταξύ της θεωρίας των παιδαγωγών και της πράξης στο μάθημα των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός καλείται να βελτιώσει μέσα από τη διδασκαλία της φυσικής αγωγής την προσωπικότητα των μαθητών, αλλά σπάνια αξιολογεί την επίτευξη αυτού του στόχου. Η παράθεση και αξιολόγηση των απόψεων των καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με την αξιολόγηση της προσωπικότητας μπορεί να κατευθύνει τη συζήτηση και την έρευνα στο σωστό δρόμο με συνέπεια την σύνδεση της επιστημονικής τεκμηρίωσης με το τι πραγματικά συμβαίνει στα σχολεία μας. Έτσι θα είναι πιο εύκολο να υιοθετηθούν οι προτάσεις των ερευνητών, αφού θα αποτελούν μια συνισταμένη των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών και πιθανά θα δοθεί η δυνατότητα να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ της θεωρίας και της πράξης στη φυσική αγωγή.

Σημασία για την ποιότητα ζωής

Όπως έχει προαναφερθεί η παράθεση και αξιολόγηση των απόψεων και των προτάσεων των καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης μπορεί να οδηγήσουν στην υιοθέτηση μεθόδων και πρακτικών οι οποίες θα τονώσουν την παρακίνηση των μαθητών, τις στάσεις τους προς τη φυσική αγωγή και θα αυξήσουν τη δυνατότητα μάθησης. Η σημασία η οποία δίνουν οι καθηγητές στην προσωπικότητα των μαθητών και η αξιολόγηση αυτής δεν αποτελεί ένα ζήτημα που αφορά μόνο το μάθημα της φυσικής αγωγής, έστω και αν αυτή εφαρμόζεται σε αυτή. Αποτελεί μια φιλοσοφία του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος, που θα οδηγήσει τους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες στην αποδοχή συγκεκριμένων θέσεων και στάσεων τόσο απέναντι στη φυσική δραστηριότητα, όσο και απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, καλλιεργώντας επιλογές και τρόπους συμπεριφοράς που πιθανά θα επηρεάσουν την ποιότητα ζωής της γενιάς αυτής γενικότερα.

Βιβλιογραφία

- Bouchard, T.J., Lykken, D.T., McGue, M., Segal, N.L., & Tellegen, A. (1990). Sources of human psychological differences: The Minnesota study of twins reared apart, *Science*, 250, 223-228.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Buschner, C. (1994). *Teaching children movement concepts and skills. Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Cattell, R.B. (1986). *The Handbook for the 16 Personality Factor Questionnaire*, Champaign Ill: Institute for Personality and Ability Testing.
- Coten, DJ. & Coten MB. (1985). Grading: the ultimate weapon? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 56 (2), 52-53.
- 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. (1994). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Μέρος 2ο: Η αξιολόγηση του μαθητή*. (3^η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. 4^η Έκδοση ανανεωμένη*, Αθήνα:

- Γρηγόρη.
- 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.
- Einright, S.M. & Axelrod, S.(1995). Peer tutoring: Applied behavior analysis working in the classroom. *School Psychology Quarterly*, 10, 29-40.
- Elliott, C.D. (1972). Personality factors and scholastic attainment, *British Journal of Educational Psychology*, 3, 169-188.
- Hellison, D.R.(1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign IL:Human Kinetics.
- 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. & Stillwill, J.L.(1987). Is evaluation worth the effort? *Journal for Health Physical Education, Recreation and Dance*, 58, 59-62.
- Hopkins, K. & Stanley, J.(1981). *Educational and psychological measurement and evaluation*. (6th Ed.). Hills Dale, N.J.: Prentice Hall.
- 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.
- Kane, J.E. (1980). Personality research: The current controversy and implications for sport studies. In W.F. Straub (ed), *Sport psychology: An analysis of athlete behavior* (2nd ed.) Ithaca, NY: Movement Publications.
- Καψάλης, Α.Γ. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.
- Kneer, M.(1986). Description of physical education instructional theory/ practice gap in selected secondary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 91-106.
- 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.(1993). The role of accountability and assessment in physical education. In J. Rink, (Ed.), *Critical crossroads: Middle and secondary school physical education* (pp.102-112). Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- 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*.
- Morgan, W.P. (1980). Sport personology: The credulous – skeptical argument in perspective. In W.F. Straub (ed), *Sport psychology: An analysis of athlete behavior* (2nd ed.) Ithaca, NY: Movement Publications.
- Morrow, J.R., Gr.(1978). Measurement techniques: Who uses them? *Journal of Physical Education and Recreation*, 49, 66-67.
- Muller, J.(1974). *Perspectives in educational measurement*. Iowa: Kentall/ Huynt.
- Οικονομόπουλος, Γ. (2001). *Αξιολόγηση και βαθμολογία της σχολικής επίδοσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Θεσσαλονίκη, ΤΕΦΑΑ.
- O'Sullivan, M., & Dyson, B. (1994). Rules, routines and expectations of 11 high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 (4), 361-374.
- 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*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Siedentop, D.(1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd Ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- 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 (4), 375-394.
- SPSS-PC base manual. (1988). Chicago: *Statistical package for the social sciences*.
- Thomas, J., Lee, A. & Thomas, K. (1988). *Physical education for children. Concepts into practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Thorndike, R.C. & Hagen, E.P.(1969). *Measurement and evaluation in psychology and education*, N.Y: 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.
- 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. (1990). Measurement and evaluation curricula in professional physical education preparation programs: A view from the prac-

8. Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών πρέπει να λαμβάνονται θετικά υπόψη τα παρακάτω χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του :											
		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ	Μερικές φορές	Διαφωνώ	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ απόλυτα			
1	η θέληση για μάθηση										
2	η επιμονή										
3	η υπομονή										
4	το θάρρος										
5	το ομαδικό πνεύμα										
6	οι εγωιστικές τάσεις										
7	η τάση για συναναστροφή										
8	η επιδίωξη απόκτησης επιρροής										
9	η τάση για αυτοέλεγχο										
10	η αυτοπεποίθηση										
11	η εξωστρέφεια										
12	η δημιουργικότητα										
13	η ανάληψη πρωτοβουλιών										
14	η παρορμητικότητα										
15	η αυτοπειθαρχία										
16	η εσωστρέφεια										
17	οι αλτρουιστικές τάσεις										
18	η καλοσύνη										
κάτι άλλο (συμπληρώστε)											
19	Ποιο είναι το ποσοστό της συμμετοχής της προσωπικότητας στη βαθμολόγηση των μαθητών										
	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
20	Για να αξιολογήσω τα παραπάνω χαρακτηριστικά της προσωπικότητας χρησιμοποιώ:										
	α. Την εμπειρία μου		β. Φύλλα ελέγχου συμπεριφοράς								
	γ. Ερωτηματολόγια		δ. Άλλο								