



## **Ανάπτυξη ερωτηματολογίου αξιολόγησης καινοτόμων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής**

**Βασίλειος Γραμματικόπουλος, Αθανάσιος Κουστέλιος,  
Νικόλαος Τσιγγίλης, Ιωάννης Θεοδωράκης**  
Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής. Το πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής στο οποίο βασίστηκε η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου ήταν το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας. Με βάση τα αποτελέσματα της εργασίας επτά παράγοντες προέκυψαν με ικανοποιητική εσωτερική συνοχή. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής (ΕΑΠΦΑ) είναι ένα αξιόπιστο όργανο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση του προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας. Περαιτέρω διερεύνηση του οργάνου είναι αναγκαία ώστε να επιβεβαιωθεί η εγκυρότητα του.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτική αξιολόγηση, ψυχομετρικές ιδιότητες, παραγοντική ανάλυση

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η σημασία της αξιολόγησης της εφαρμογής ενός προγράμματος έχει ήδη επισημανθεί από καιρό (Pronus, 1971). Κάθε πρόγραμμα (εκπαιδευτικό, αθλητικό κλπ.) πέραν των άλλων (αποτελεσματικότητα, επιτυχία, κλπ.), θα πρέπει να αξιολογείται και εάν εφαρμόζεται σύμφωνα με το σχεδιασμό του. Αυτή η διαδικασία βοηθάει σημαντικά στο εντοπισμό λαθών του προγράμματος (Δημητρόπουλος 1999α). Επίσης μπορεί να δώσει απαντήσεις στο πιο από τα στοιχεία του προγράμματος παίζει καθοριστικό ρόλο στην ομαλή εφαρμογή του. Άλλωστε η αξιολόγηση δεν πρέπει μόνο να συμπεραίνει ότι κάτι πήγε καλά ή όχι, αλλά να δίνει τα στοιχεία εκείνα που θα αναδείξουν το γιατί συνέβη αυτό (Nevo, 2001).

Παρά την πολυμορφία των διαδικασιών της αξιολόγησης, βασικά διακρίνονται δύο γενικοί τύποι εκπαιδευτικής αξιολόγησης: η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση. Η διαφοροποίηση αυτή έγκειται στη θέση αυτών που διενεργούν την αξιολόγηση. Όταν οι αξιολογητές δεν έχουν συμμετοχή στη διαδικασία εφαρμογής αυτού που αξιολογείται (π.χ. ένα πρόγραμμα ή ένα μάθημα) μιλάμε για εξωτερική αξιολόγηση, ενώ όταν οι αξιολογητές είναι άτομα που παράλληλα συμμετέχουν στην εφαρμογή αυτού που

αξιολογείται τότε μιλάμε για εσωτερική αξιολόγηση (Scriven, 1991). Ο τύπος αξιολόγησης που συνήθως χρησιμοποιείται μέχρι το πρόσφατο παρελθόν ήταν η εξωτερική αξιολόγηση. Για πολλά χρόνια ήταν η μοναδική διαδικασία εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Nevo, 2001). Τα βασικότερα πλεονεκτήματα της είναι η αξιοπιστία των κρίσεων της, καθώς την αξιολόγηση πραγματοποιούσαν ουδέτερα προς τη σχολική μονάδα άτομα και η συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων της. Επίσης η έννοια της «υπευθυνότητας» ή «απολογισμικότητας» (accountability), της θέσπισης κριτηρίων και σημείων αναφοράς αποδίδονται στη μακρά παράδοση αξιολόγησης της εκπαίδευσης μέσα από διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης (Wilson, 1996). Οι επικρίσεις που αφορούν την εφαρμογή εξωτερικής αξιολόγησης έχουν να κάνουν με σαφείς αδυναμίες της όπως η αυθαιρεσία των κρίσεων λόγω της μη ενιαίας συγκρότησης των επιθεωρήσεων (Altrichter, & Specht, 1998, Gray, & Wilcox, 1995) και το ότι δεν αποδίδει συνολική θεώρηση, αλλά περιορίζεται στην αξιολόγηση ατόμων και των διδακτικών πρακτικών τους (Cullingford, 1997). Επίσης έχει δεχθεί έντονη κριτική καθώς προσέφερε στην εκπαίδευση κρίσεις για άτομα και τις πρακτικές τους μόνο (Solomon, 1998).

Μέσα από την κριτική λοιπόν που δέχτηκε η εξωτερική αξιολόγηση νέες μέθοδοι αξιολόγησης υπό τη μορφή της εσωτερικής ή αυτοαξιολόγησης άρχισαν να αναπτύσσονται. Στοιχεία που συνηγορούν υπέρ της εσωτερικής αξιολόγησης είναι πολλά. Η εσωτερική αξιολόγηση βοηθάει την ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις (Solomon, 1998), εφοδιάζει τη σχολική μονάδα με μέσα βελτίωσης των διαδικασιών λήψεων αποφάσεων (Nevo, 2001) και επίσης δημιουργεί κλίμα ευθύνης και δέσμευσης στους συμμετέχοντες για βελτίωση του έργου τους (Hargreaves, 1994, Stoll, & Fink, 1996). Τέλος θεωρείται ότι η εσωτερική αξιολόγηση με το να εμπλέκει τον εκπαιδευτικό σε διαδικασίες εκτός των συνηθισμένων καθηκόντων του, εμπλουτίζει και εξελίσσει την επαγγελματική του υπόσταση (Darling-Hammond, 1992). Βεβαίως η εσωτερική αξιολόγηση δεν είναι και αυτή χωρίς αδυναμίες. Βασική της αδυναμία είναι συνήθως η δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος της σχολικής μονάδας σε διαδικασίες χρονοβόρες που δεν έχουν άμεσα και ορατά αποτελέσματα (Solomon, 1998). Όμως τα τελευταία χρόνια η εσωτερική αξιολόγηση όλο και περισσότερο κερδίζει έδαφος στην εκπαίδευση (MacBeath, 2001).

Το καινοτόμο πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής που αναφέρεται στην παρούσα εργασία είναι το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας που εφαρμόζεται στην Ελλάδα από το 2000 σε όλα σχεδόν τα σχολεία της χώρας (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο). Το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας ενσωματώνει στη διαδικασία εφαρμογής του σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις. Η διαθεματική διδασκαλία είναι ένα βασικό στοιχείο του προγράμματος καθώς για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων του χρησιμοποιούνται κινητικές, εικαστικές και θεωρητικές προσεγγίσεις. Επίσης κυρίαρχο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προτείνεται στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής είναι η χρήση του βιωματικού τρόπου μάθησης, με το μαθητή να αποτελεί το κεντρικό πρόσωπο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κιουμουρτζόγλου, Θεοδωράκης, Αυγερινός, Κελλής, Παπαχαρίσης, Χασάνδρα, Αρβανιτάκη, Γουναρίδης, & Μάκρας, 2001). Το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας έχει σαν βασικούς στόχους: α) να μυηθούν οι μαθητές στην ιστορία των σύγχρονων Ολυμπιακών αγώνων, β) να κατανοήσουν βασικές αρχές και αξίες των αγώνων (τίμιο παιγνίδι, σεβασμός κανόνων, αντιπάλων κλπ.), γ) να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα των αγώνων για τη χώρα μας, δ) να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα του εθελοντισμού για την επιτυχία των αγώνων, ε) να αναπτύξουν δεξιότητες που σχετίζονται με τον έλεγχο συμπεριφοράς στα σπορ και τη

ζωή και στ) να αποκτήσουν εμπειρίες και γνώσεις σχετικά με τις ευεργετικές επιπτώσεις της άθλησης στην υγεία. Επίσης μέσα από τις δραστηριότητες του προγράμματος αναπτύσσεται η εξοικείωση με ολυμπιακά αθλήματα που δεν είναι τόσο διαδεδομένα στη χώρα μας, η κατανόηση της ιστορίας και των αξιών των αρχαίων Ολυμπιακών αγώνων, η γνωριμία και γνώση για την αξία των σύγχρονων παραολυμπιακών αγώνων.

Για την αξιολόγηση προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής έχουν σχεδιαστεί και αναπτυχθεί διάφορα όργανα, ιδίως στις ΗΠΑ. Πολλά από αυτά είναι μάλιστα «στανταρισμένα» και χρησιμοποιούνται ευρέως. Ο LaPorte (1951) ανέπτυξε ένα όργανο το οποίο έμεινε σε χρήση για πάρα πολλά χρόνια. Επίσης ανάλογες τέτοιες προσπάθειες έχουν αναπτυχθεί και πιο πρόσφατα (AAHPERD, 1977, Bucher, 1977, Idaho Department of Education, 1982, Illinois Association of Health, Physical Education, and Recreation, 1984). Στην παρούσα εργασία όμως θεωρήθηκε ότι κανένα από τα προϋπάρχοντα όργανα αξιολόγησης προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής δε μπορούσε να καλύψει το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας, καθώς το πρόγραμμα δεν ήταν ένα παραδοσιακό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, ενώ παράλληλα είχε και ένα πολύ μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων οι οποίες εκτείνονταν πέρα από καθορισμένα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής (διαθεματική εκπαίδευση, βιωματική διδασκαλία κλπ.). Για τους παραπάνω λόγους, σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε ένα τελείως καινούργιο όργανο αξιολόγησης για το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.

Για να γίνει αξιολόγηση της εφαρμογής ενός προγράμματος πρέπει πρώτα να προσδιοριστούν τα αντικείμενα αξιολόγησης του. Μία τέτοια προσέγγιση είναι ο διαχωρισμός των αντικειμένων σε έμψυχους συντελεστές και μη έμψυχους παράγοντες του προγράμματος (Δημητρόπουλος, 1999α). Οι έμψυχοι συντελεστές είναι άτομα που εμπλέκονται στην οργάνωση και υλοποίηση ενός προγράμματος (εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές, επικουρικό προσωπικό κλπ.). Οι μη έμψυχοι παράγοντες είναι: α) οι στόχοι και οι σκοποί του προγράμματος, β) τα αποτελέσματα του, γ) το περιεχόμενο του, δ) το υλικό στήριξης διδασκαλίας, ε) οι υποδομές, στ) η διοίκηση και ζ) «άλλοι παράγοντες». Η κατηγορία «άλλοι παράγοντες» αναφέρεται σε παράγοντες που είναι αντιπροσωπευτικοί ειδικά για ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα (Δημητρόπουλος, 1999α).

Ένας άλλος τρόπος προσέγγισης των αντικειμένων αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι βάση συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας, οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος (Solomon, 1998). Οι δείκτες ποιότητας ενός προγράμματος καταμερίζονται σε διάφορες θεματικές περιοχές, οι οποίες ομαδοποιούνται με βάση τη διάκριση α) Δεδομένα σχολείου, β) Διαδικασίες, γ) Αποτελέσματα (Barr, & Dreeben, 1983, Willms, 1992). Στα δεδομένα του σχολείου περιλαμβάνονται οι υποδομές των σχολείων, το πρόγραμμα σπουδών και τα βιβλία, η διοίκηση και το προσωπικό του σχολείου. Η υποδομή των σχολείων και η υποστήριξη σε υλικοτεχνικό επίπεδο είναι σημαντικότερος παράγοντας στην εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος (Βασιλάκης, 1995, Γερμανός, 1996). Έχει επισημανθεί επίσης ο σημαντικός ρόλος του προγράμματος σπουδών και των βιβλίων (Βρετός, & Καψάλης, 1997, Καψάλης, & Χαραλάμπους, 1995, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996, Skilbeck, 1984, Stenhouse, 1974), καθώς και η συμβολή της διοίκησης στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dean, 1985, Θεοφιλίδης, 1994, Grace, 1997, Hall, Mackay, & Morgan, 1986, Eliophotou-Menon, 2002, Pashiardis, Orfanou, 1999). Στις διαδικασίες περιλαμβάνονται οι σχέσεις (εκπαιδευτικών μεταξύ τους, εκπαιδευτικών-μαθητών, σχολείου και τοπικής κοινωνίας) και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο (τρόποι διδασκαλίας, διαδικασία προσέγγισης της

μάθησης κλπ). Οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών (Birch, Ladd, 1997, Kesner, 2000, Pianta, 1998), αλλά και μεταξύ των καθηγητών και του σχολείου γενικότερα με την τοπική κοινωνία (γονείς, κοινότητα) (Chapman, Barcikowski, Sowah, Gyamera, & Woode, 2002, Pelton, 1983) είναι καθοριστικής σημασίας για την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέλος η δυναμική του εκπαιδευτικού περιεχομένου ενός προγράμματος, δηλαδή ο τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης της μάθησης, καθώς και η ελκυστικότητα των δραστηριοτήτων που προσφέρει στους μαθητές είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος (Hargreaves, 1989, Hargreaves, & Woods, 1984, Πανταζής, 1997). Στα αποτελέσματα περιλαμβάνονται τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα (επίδοση, απόδοση, επίτευξη στόχων κλπ).

Με βάση τις δύο προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω και με τον περιορισμό της αποκλειστικής χρήσης εσωτερικής αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, έξι παράγοντες επιλέχθηκαν στα πλαίσια της αξιολόγησης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας: α) οι υποδομές, β) διοίκηση, γ) σχέσεις, δ) εκπαιδευτικό περιεχόμενο, ε) εκπαιδευτικό υλικό και στ) υλοποίηση στόχων. Στους έξι αυτούς παράγοντες προστέθηκε ακόμα ένας: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας στη διαδικασία εφαρμογής οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας (Guskey, 2000). Για τη συμβολή της επιμόρφωσης πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση αμέσως μετά την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς τότε είναι σε θέση να κριθεί στο εάν η επιμόρφωση έπαιξε ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος (Guskey, 2000). Έτσι συνολικά επτά παράγοντες θεωρήθηκε ότι πρέπει να καλύπτει το ερωτηματολόγιο εσωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας.

Μέχρι σήμερα δεν υπήρξε ανάλογη προσπάθεια ανάπτυξης ενός οργάνου αξιολόγησης του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας. Ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο αξιολόγησης ενός καινοτόμου προγράμματος Φυσικής Αγωγής πιστεύεται ότι θα βοηθήσει την προσπάθεια βελτίωσης του προγράμματος. Ο σκοπός λοιπόν της παρούσας εργασίας ήταν η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας με τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### Δείγμα

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

### Κατασκευή οργάνων

Η κατασκευή του οργάνου που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του προγράμματος της Ολυμπιακής παιδείας έγινε μετά από την ακόλουθη διαδικασία. Στην κατασκευή του ερωτηματολογίου συμμετείχαν τρεις εκπαιδευτικοί με σημαντική εμπειρία στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί πρότειναν τουλάχιστον 6 ερωτήσεις για κάθε παράγοντα. Με βάση τις ερωτήσεις που προτάθηκαν,

συζητήθηκε για το ποιες τελικά θα παραμείνουν στο τελικό ερωτηματολόγιο. Μετά από τη διαγραφή κάποιων ερωτήσεων που ήταν παρόμοιες και την αναπροσαρμογή κάποιων δυσνόητων διατυπώσεων, η ομάδα κατασκευής του ερωτηματολογίου κατέληξε σε 45 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν 7 παράγοντες του προγράμματος.

Οι 45 αυτές ερωτήσεις δόθηκαν σε επτά εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, εκ των οποίων ένας ήταν επίκουρος καθηγητής, ένας λέκτορας, δύο διδάκτορες και τρεις υποψήφιοι διδάκτορες όλοι τους με εκπαιδευτική εμπειρία από 7 έως 14 έτη ( $M=9.12$ ). Σε αυτούς δόθηκαν οι παράγοντες που υποτίθεται ότι σχημάτιζε το ερωτηματολόγιο και ζητήθηκε να τοποθετήσουν κάθε ερώτηση σε έναν από τους παράγοντες που τους δόθηκαν (Παράρτημα). Μετά από αυτή τη διαδικασία αφαιρέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις που κατά τη γνώμη της παραπάνω ομάδας δεν αντιστοιχούσαν σε κανένα παράγοντα ή θεωρήθηκε ότι αντιστοιχούν σε άλλο παράγοντα από αυτόν που αρχικά αναφερόταν.

Οι εναπομείναντες 41 ερωτήσεις σχημάτισαν το τελικό ερωτηματολόγιο που αφορούσε 7 παράγοντες. Οι παράγοντες αναφερόταν στις υποδομές των σχολείων, στα βιβλία του προγράμματος και το έντυπο υλικό που δόθηκε στους καθηγητές, στη διοίκηση (των σχολείων, διευθύνσεων σχετικών με το πρόγραμμα), στις σχέσεις, στην επιμόρφωση που έλαβαν σχετικά με το πρόγραμμα, στη εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος και τέλος στην υλοποίηση των στόχων του προγράμματος. Το ερωτηματολόγιο ονομάστηκε Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής (ΕΑΠΦΑ) και εξετάστηκε η εσωτερική συνοχή των παραγόντων και η εγκυρότητα του στην παρούσα εργασία.

### **Στατιστική ανάλυση**

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

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Ο αριθμός των παραγόντων που πρέπει να διατηρηθούν σε κάθε παραγοντική ανάλυση είναι ζωτικής σημασίας. Για τον καθορισμό τους έχουν προταθεί διάφορες μέθοδοι. Ο πιο διαδεδομένος τρόπος είναι με βάση τις ιδιοτιμές των παραγόντων. Διατηρούνται δηλαδή τόσοι παράγοντες, όσων οι ιδιοτιμές είναι μεγαλύτερες της μονάδας ( $eigenvalues > 1.0$ ). Μία άλλη μέθοδος είναι μέσω του γραφήματος του Scree-plot. Στη μέθοδο αυτή οι παράγοντες καθορίζονται μέσω της οπτικής εξέτασης ενός γραφήματος (Cattell, 1966). Για να καθοριστεί ο αριθμός των παραγόντων της Ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου έγινε παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών χωρίς περιστροφή. Η ανάλυση έδειξε ότι επτά παράγοντες είχαν ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας, ενώ και το γράφημα του Scree-plot συνηγορούσε για διατήρηση επτά παραγόντων. Κατόπιν έγινε παραγοντική ανάλυση με ορθογώνια περιστροφή (*varimax*) ώστε να εξεταστεί η δομή των παραγόντων του ερωτηματολογίου. Η νέα ανάλυση έδειξε ότι οι επτά παράγοντες εξηγούν το 66,78% της διακύμανσης ( $KMO = .73$ , *Bartlett's Test of Sphericity* = 3720.20,  $p < .001$ ). Εξαιρέθηκαν περαιτέρω ανάλυσης 11 ερωτήσεις των οποίων οι φορτίσεις ήταν πολλαπλές και μικρότερες από .30, ή δεν φόρτιζαν σε κανένα παράγοντα. Οι φορτίσεις των ερωτήσεων στους παράγοντες παρουσιάζονται στον πίνακα 1 (φορτίσεις μικρότερες του .30 δεν αναφέρονται).

**Πίνακας 1.** Παράγοντες του ερωτηματολογίου αξιολόγησης ΟΠ (φορτίσεις <.30 παραλείπονται)

Παράγοντες	Φορτίσεις ερωτήσεων						
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
F1 – Υποδομή							
Η υποδομή του σχολείου (εργαστήρια, γραφεία, αίθουσες, εποπτικά μέσα) ήταν επαρκής για την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	.844						
Οι χώροι του σχολείου ήταν πάντα στη διάθεσή μου, για την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	.837						
Οι αθλητικές εγκαταστάσεις του σχολείου ήταν επαρκείς για την εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	.813						
Το αθλητικό υλικό του σχολείου κάλυπτε πλήρως τις ανάγκες του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	.773						
Ο εξοπλισμός του σχολείου κάλυπτε τις ανάγκες των εικαστικών και θεωρητικών προσεγγίσεων της ΟΠ	.710						
F2 – Περιεχόμενο Προγράμματος							
Η διαθεματική διδασκαλία (κινητικές, θεωρητικές, εικαστικές προσεγγίσεις) παρακινούσε θετικά τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της ΟΠ	.919						
Ο βιωματικός τρόπος μάθησης που εφαρμόστηκε είχε θετική ανταπόκριση από τους μαθητές	.898						
Οι δραστηριότητες που προτεινόταν από το πρόγραμμα της ΟΠ ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα των μαθητών	.852						
Τα περιεχόμενα του προγράμματος της ΟΠ ικανοποίησαν τους μαθητές	.835						
F3 – Διοίκηση							
Η διεύθυνση του σχολείου βοήθησε στην εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	.884						
Η διεύθυνση του σχολείου έλαβε υπόψη της στη διαμόρφωση του προγράμματος τις ιδιαιτερότητες της ΟΠ	.873						
Η διεύθυνση παρακολουθούσε από κοντά το πρόγραμμα της ΟΠ	.850						
Η διεύθυνση του σχολείου προσπαθούσε να λύνει τα όποια προβλήματα παρουσιαζόταν στην εφαρμογή της ΟΠ	.832						
F4 – Εκπαιδευτικό Υλικό							
Το βιβλίο "Ολυμπιακή Παιδεία. Από τη θεωρία στην πράξη" βοήθησε στην εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	.814						
Από το εκπαιδευτικό υλικό συνολικά πήρα πολλές ιδέες για τις δραστηριότητες του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	.793						

Τα περιεχόμενα του βιβλίου "Ολυμπιακή Παιδεία. Από τη θεωρία στην πράξη" ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών	.791
Τα περιεχόμενα του βιβλίου "Ολυμπιακή Παιδεία. Από τη θεωρία στην πράξη" είναι σαφή	.646
Συνολικά το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος είναι εύχρηστο για τον εκπαιδευτικό	.585
F5 – Σχέσεις	
Οι σχέσεις μου με τους μαθητές βοήθησαν στην εφαρμογή του προγράμματος της ΟΠ	.853
Οι άλλοι καθηγητές του σχολείου με βοήθησαν πολύ	.816
Τα όποια προβλήματα που προέκυπταν στο σχολείο αντιμετωπιζόνταν από το σύλλογο καθηγητών με πνεύμα συνεργασίας	.804
Οι σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία (αυτοδιοίκηση, σύλλογο γονέων) βοήθησαν στην εφαρμογή του προγράμματος της Ο. Π.	.632
F6 – Επιμόρφωση	
Τα σεμινάρια που παρακολούθησα μου ξεκαθάρισαν πως πρέπει να εφαρμοστεί η ΟΠ	.751
Από τα σεμινάρια πήρα πολλές ιδέες για τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην ΟΠ	.705
Τα σεμινάρια με βοήθησαν ώστε να εφαρμόσω νέες εκπαιδευτικές μεθόδους στα πλαίσια της ΟΠ	.606
Τα σεμινάρια που παρακολούθησα με βοήθησαν πολύ στην εφαρμογή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	.507
F7 – Στόχοι	
Οι περισσότεροι μαθητές θέλουν να συμμετάσχουν ως εθελοντές στους αγώνες του 2004	.844
Οι μαθητές κατανόησαν τη σπουδαιότητα των Ολυμπιακών αγώνων του 2004 για τη χώρα μας	.792
Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	.561
Οι μαθητές έμαθαν πολλά για την οργάνωση των σύγχρονων Ολυμπιακών αγώνων	.378 .507
Ιδιοτιμές παραγόντων	5.56 4.06 2.71 2.41 2.27 1.79 1.20
Ποσοστό εξήγησης κατανομής (%)	18.5 13.6 9.05 8.05 7.56 5.98 4.02

Οι 11 ερωτήσεις οι οποίες εξαιρέθηκαν περαιτέρω ανάλυσης, καθώς και οι παράγοντες που υποτίθεται ότι αντιστοιχούσαν παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

**Πίνακας 2.** Ερωτήσεις οι οποίες εξαιρέθηκαν περαιτέρω ανάλυσης λόγω χαμηλής, μηδενικής ή πολλαπλής φόρτισης.

ερωτήσεις	παράγοντας
Οι δραστηριότητες της Ολυμπιακής Παιδείας έδιναν τη δυνατότητα για ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών	Περιεχόμενο προγράμματος
Ο τρόπος που γινόταν η διδασκαλία, βοηθούσε ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα	Περιεχόμενο προγράμματος
Η προετοιμασία της κάθε δραστηριότητας ήταν πάντα ικανοποιητική ώστε το πρόγραμμα να εφαρμόζεται χωρίς προβλήματα	Περιεχόμενο προγράμματος
Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων του προγράμματος λάμβανε πάντα υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών	Περιεχόμενο προγράμματος
Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τα ολυμπιακά αθλήματα που είναι άγνωστα στη χώρα μας (π.χ. χόκει επί χόρτου, μπιζ-μπωλ, τρίαθλο κ.λ.π.)	Στόχοι
Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας που γίνονταν εντός σχολικού προγράμματος	Στόχοι
Η πλειοψηφία των μαθητών ανταποκρίνονταν επαρκώς στις απαιτήσεις του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας	Στόχοι
Οι μαθητές αναλάμβαναν με όρεξη και διάθεση εργασίες σχετικά με το μάθημα	Στόχοι
Το υπουργείο προσέφερε σημαντική βοήθεια στην εφαρμογή του προγράμματος	Διοίκηση
Ο νομαρχιακός υπεύθυνος της Ολυμπιακής Παιδείας, βοηθούσε σε κάθε πρόβλημα που παρουσιάζεται στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας	Διοίκηση
Οι χώροι του σχολείου επαρκούσαν για την εφαρμογή του προγράμματος της Ο.Π.	Υποδομή

Ο συντελεστής  $\alpha$  του Cronbach για τον παράγοντα «υποδομή» (5 ερωτήσεις) ήταν .88, για τον παράγοντα «περιεχόμενο προγράμματος» (4 ερωτήσεις) ήταν .92, για τον παράγοντα «εκπαιδευτικό υλικό» (5 ερωτήσεις) ήταν .84, για τον παράγοντα «διοίκηση» (4 ερωτήσεις) ήταν .85, για τον παράγοντα «επιμόρφωση» (4 ερωτήσεις) ήταν .67, για τον παράγοντα «σχέσεις» (4 ερωτήσεις) ήταν .81 και για τον παράγοντα «στόχοι» (4 ερωτήσεις) ήταν .67. Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις



(Pearson correlations coefficients) για τους παράγοντες του ερωτηματολογίου μεταξύ τους και με το σύνολο. Επίσης στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις τόσο των παραγόντων όσο και όλων των θεμάτων του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 3.** Συσχετίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου μεταξύ τους και με το σύνολο.

Παράγοντες	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	Συσχετίσεις παραγόντων με το σύνολο
Διοίκηση	1,00							.11*
Υποδομή	,05	1,00						.37**
Εκπαιδευτικό Υλικό	-,12*	,28**	1,00					.39**
Σχέσεις	-,00	,32**	,24**	1,00				.30**
Στόχοι	-,07	,23**	,17**	,24**	1,00			.24**
Επιμόρφωση	-,08	,30**	,54**	,22**	,21**	1,00		.32**
Περιεχόμενο προγράμματος	-,12*	,01	,06	-,02	-,01	-,04	1,00	.03

\* σημαντικότητα συσχέτισης σε επίπεδο 0.05.

\*\* σημαντικότητα συσχέτισης σε επίπεδο 0.01.

**Πίνακας 4.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των θεμάτων και παραγόντων του ερωτηματολογίου.

	<b>M</b>	<b>T.A.</b>
<b>Υποδομή</b>	<b>3.01</b>	<b>.79</b>
Υποδομή 1	3.15	.84
Υποδομή 2	3.00	1.05
Υποδομή 3	2.97	.98
Υποδομή 4	3.07	1.02
Υποδομή 5	2.88	.89
<b>Εκπαιδευτικό υλικό</b>	<b>4.41</b>	<b>.50</b>
Εκπαιδευτικό υλικό 1	4.36	.61
Εκπαιδευτικό υλικό 2	4.26	.67
Εκπαιδευτικό υλικό 3	4.35	.69
Εκπαιδευτικό υλικό 4	4.55	.59
Εκπαιδευτικό υλικό 5	4.43	.67
<b>Σχέσεις</b>	<b>3.80</b>	<b>.69</b>
Σχέσεις 1	3.64	.97
Σχέσεις 2	3.94	.81
Σχέσεις 3	3.95	.86
Σχέσεις 4	3.69	.82
<b>Διοίκηση</b>	<b>2.71</b>	<b>.59</b>
Διοίκηση 1	2.68	.70
Διοίκηση 2	2.76	.77
Διοίκηση 3	2.69	.66
Διοίκηση 4	2.74	.70

<b>Στόχοι</b>	<b>3.72</b>	<b>.62</b>
Στόχοι 1	3.45	.88
Στόχοι 2	3.97	.95
Στόχοι 3	4.07	.77
Στόχοι 4	3.40	.90
<b>Επιμόρφωση</b>	<b>3.77</b>	<b>.64</b>
Επιμόρφωση 1	3.78	.93
Επιμόρφωση 2	3.75	.89
Επιμόρφωση 3	3.79	.93
Επιμόρφωση 4	3.80	.91
<b>Περιεχόμενο προγράμματος</b>	<b>3.2904</b>	<b>1.2022</b>
Περιεχόμενο προγράμματος 1	3.27	1.33
Περιεχόμενο προγράμματος 2	3.39	1.23
Περιεχόμενο προγράμματος 3	3.26	1.34
Περιεχόμενο προγράμματος 4	3.24	1.40

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ύπαρξη διαδικασιών αξιολόγησης της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι αναγκαία (Δημητρόπουλος, 1999β, Nevo, 2001, Pronus, 1971). Η εφαρμογή ενός προγράμματος σύμφωνα με το σχεδιασμό του και χωρίς προβλήματα παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του προγράμματος. Όργανα που αξιολογούν την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι χρήσιμα εργαλεία στη συνολική αποτίμηση της αξίας ενός προγράμματος. Τα τελευταία χρόνια πολλά καινοτόμα προγράμματα Φυσικής Αγωγής αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα (αγωγής υγείας, δια βίου άσκηση κλπ.), χωρίς όμως να αναπτυχθούν παράλληλα συστηματικές διαδικασίες αξιολόγησης τους. Η έλλειψη αυτή δημιούργησε την αδυναμία μιας ενιαίας άποψης για τα καινοτόμα αυτά προγράμματα Φυσικής Αγωγής. Αυτό το κενό φιλοδοξεί να καλύψει η παρούσα εργασία, με μία αρχική προσπάθεια ανάπτυξης ενός οργάνου αξιολόγησης. Η ανάπτυξη οργάνων αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα μπορούσε να δώσει ώθηση στη σωστότερη αξιολόγηση των επιτευγμάτων μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, πιθανόν τα όργανα αυτά με κατάλληλες προσαρμογές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και για άλλα παρεμφερή προγράμματα. Πέρα από αυτό θα μπορούσε να αναπτυχθεί μία ενιαία βάση για αποτίμηση προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε διαφορετικό χρόνο και συνθήκες. Επίσης, με κατάλληλες προσαρμογές το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορεί ίσως να χρησιμοποιηθεί και σε παραδοσιακά προγράμματα Φυσικής Αγωγής (π.χ. σχολική Φυσική Αγωγή) ή και σε άλλα παρεμφερή καινοτόμα προγράμματα (αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κλπ/).

Η παρούσα εργασία ήταν μία αρχική προσπάθεια ανάπτυξης ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης ενός καινοτόμου προγράμματος Φ.Α. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης (λύση επτά παραγόντων) ήταν ενθαρρυντικά προς τον σκοπό αυτό. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητική και οι φορτίσεις των ερωτήσεων στους επτά παράγοντες είχαν αποδεκτές τιμές (πίνακας 1). Η αρχική παραγοντική ανάλυση δίνει ενθαρρυντικά προκαταρκτικά στοιχεία για την παραγοντική δομή και την εσωτερική συνοχή του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής. Οι συσχετίσεις των παραγόντων με το σύνολο είναι ικανοποιητικές και σχετικά χαμηλή τιμή εμφανίζεται μόνο στον παράγοντα

«περιεχόμενο προγράμματος». Επιπλέον οι τέσσερις από τις 11 ερωτήσεις (πίνακας 2) που αποκλείστηκαν από περαιτέρω ανάλυση υποτίθεται ότι ανήκαν στον παράγοντα «περιεχόμενο προγράμματος». Η συνέχεια της έρευνας για την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου της παρούσας εργασίας θα πρέπει να λάβει υπόψη της τα παραπάνω στοιχεία.

Από τις υπόλοιπες ερωτήσεις οι οποίες αποκλείστηκαν από την ανάλυση, τέσσερις (πίνακας 2) αναφερόταν στον παράγοντα «στόχοι». Μία πιο λεπτομερής εξέταση των ερωτήσεων αυτών μας οδηγεί ώστε να γίνει κατανοητό το γιατί αυτές τελικά δεν φόρτιζαν ικανοποιητικά στον παράγοντα «στόχοι». Οι δύο από αυτές μάλλον με την απόδοση σχετίζονται και όχι με στόχους («Η πλειοψηφία...Ολυμπιακής Παιδείας», «Οι μαθητές...με το μάθημα»). Η μία («Οι μαθητές...τρίαθλο κλπ.») δεν ήταν δυνατό να απαντηθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς πολλοί από αυτούς δεν δίδαξαν όλα ή πολλά μη διαδεδομένα αθλήματα, ενώ τέλος η τελευταία («Οι μαθητές...σχολικού προγράμματος») είναι το μέσον μάλλον για την επίτευξη ενός στόχου παρά αποδίδει έναν ξεκάθαρο στόχο του προγράμματος. Οι δύο ερωτήσεις του παράγοντα «διοίκηση» που αποκλείστηκαν είχαν μάλλον διαφορετικό περιεχόμενο από τις υπόλοιπες, καθώς αναφερόταν σε άτομα ή υπηρεσίες που λειτουργούσαν εκτός της σχολικής μονάδας και με διαφορετικό ρόλο από αυτό της διεύθυνσης του κάθε σχολείου. Τέλος η ερώτηση που αναφερόταν στον παράγοντα «υποδομή» μάλλον επικαλυπτόταν από τις υπόλοιπες ερωτήσεις του αντίστοιχου παράγοντα.

Εξετάζοντας τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (πίνακας 4) μπορεί να διατυπωθεί ότι κατά την άποψη των εκπαιδευτικών τα σημαντικότερα στοιχεία της επιτυχίας του προγράμματος ήταν κυρίως: α) το εκπαιδευτικό υλικό, β) οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν μέσα στη σχολική μονάδα με τους συναδέλφους τους και τους μαθητές και γ) η επιμόρφωση όπου έλαβαν μέρος. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι βασικοί στόχοι του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας επιτεύχθηκαν, όμως οι υποδομές των σχολείων και η διοίκηση αυτών δεν συνέβαλλαν καθοριστικά σε αυτό. Διφορούμενη είναι η εντύπωση για το ρόλο του εκπαιδευτικού περιεχομένου του προγράμματος, όπως αναδεικνύεται και από το μεγάλος εύρος των τιμών των τυπικών αποκλίσεων που αναφέρονται στον πίνακα 4 για τις ερωτήσεις του παράγοντα «περιεχόμενο προγράμματος».

Η αξιολόγηση του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας φαίνεται να έχει περισσότερο σχέση με την εκπαίδευση και όχι τόσο με τον τομέα της διοίκησης του αθλητισμού. Εάν όμως παρατηρήσουμε ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά του, όπως την εφαρμογή του (κυρίως σε εξωσχολικό ωράριο), ή τη δομή του (περισσότερο με ολοκληρωμένο πρόγραμμα άθλησης μοιάζει και όχι με μαθήματα σχολείου), τότε θα γίνει αντιληπτό ότι το στέλεχος της διοίκησης του αθλητισμού έχει πολλά να προσφέρει. Με την εφαρμογή νέων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής, όπως αυτό της Ολυμπιακής Παιδείας πιστεύεται ότι ανοίγουν νέοι ορίζοντες στον τομέα της διοίκησης του αθλητισμού. Άλλωστε το υπουργείο Παιδείας ανέθεσε την εποπτεία του προγράμματος όχι στις διευθύνσεις εκπαίδευσης, αλλά στα στελέχη της διοίκησης του σχολικού αθλητισμού (γραφεία Φυσικής Αγωγής).

Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δεν απαλλάσσουν από την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα ώστε να επιβεβαιωθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία του παραπάνω οργάνου. Μία εργασία με μεγαλύτερο δείγμα και με χρήση επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης θα πρέπει να είναι το επόμενο βήμα προς αυτή την

κατεύθυνση. Επίσης η χρήση του οργάνου και σε άλλα παρεμφερή καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα θα επιβεβαιώνει περαιτέρω την εγκυρότητα και αξιοπιστία του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altrichter, H. & Specht, W. (1998). Quality Assurance and Quality Development in Education. International Approaches and Parameters as Applying to the Austrian School System. In: J. Solomon (Ed), *Trends in Evaluation of Education Systems: School (Self-) Evaluation and Decentralization*. Athens: Pedagogical Institute.
- American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance. (1977). *Assessment guide for secondary school physical education programs*. Reston, VA: AAHPERD.
- Barr, R. & Dreeben, R. (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bucher, C. A. (1977). *Administration of school and college health and physical education programs*. St. Louis, MO: Mosby.
- Βασιλάκης, Σ. (1995). Οργάνωση του φυσικού χώρου του σχολείου και συμπεριφορά των μαθητών. *Νέα Παιδεία*, **74**, 135-146.
- Birch, H. S., & Ladd, W. G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, **35 (1)**, 61-79.
- Βρετός, Γ.Ε. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός-Αξιολόγηση-Αναμόρφωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Cattell, R.B. (1966). The Scree Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, **1**, 245-276.
- Chapman, D., Barcikowski, E., Sowah, M., Gyamera, E., & Woode, G. (2002). Do communities know best? Testing a premise of educational decentralization: community members' perceptions of their local schools in Ghana. *International Journal of Educational Development*, **22**, 181-189.
- Cullingford, C. (1997). Assessment, Evaluation and the Effective School. In: C. Cullingford (Ed), *Assessment Versus Evaluation*. London: Cassell.
- Γερμανός, Δ. (1996). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Dean, J. (1985). *Managing the secondary school*. Australia: Croom Helm.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999α). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999β). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Eliophotou-Menon, M. (2002). Perceptions of pre-service and in-service teachers regarding the effectiveness of the elementary school leadership in Cyprus. *The International Journal of Educational Management*, **16(2)**, 91-97.
- Grace, G. (1997). Politics, Markets and Democratic schools: on the transformation of school leadership. In A.H. Halsey et al., (eds). *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: University Press

- Gray, J. and Wilcox, B. (1995). *The Methodologies of School Inspection*. In: J. Gray, and B. Wilcox (Eds), *Good School, Bad School*. Buckingham: Open University Press.
- Guskey, R.T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Hall, V., Mackay, H., & Morgan, C. (1986). *Headteachers at work*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1989). Teaching quality: A sociological analysis. In B. Cosin, M. Flude, & M. Hales (eds), *School, work and equality*. London: Hodder & Stoughton.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., & Woods, P. (1984). *Classrooms and staffrooms: The sociology of teachers and teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. *Παρουσία*, 1, 48-55.
- Idaho Department of Education. (1982). *Nuts and bolts and climbing ropes: Physical education for Idaho schools K-6*. Boise, ID: Idaho Department of Education.
- Illinois Association for Health, Physical Education, and Recreation. (1984). Criteria for evaluating physical education programs in Illinois schools. *Illinois Journal of Health, Physical Education, and Recreation*, 34-38
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Kesner, E. J. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28(2), 133-149.
- Κιουμουρτζόγλου, Ε., Θεοδωράκης, Ι., Αυγερινός, Α., Κελλης, Η., Παπαχαρίσης, Β., Χασάνδρα, Μ., Αρβανιτάκη, Ν., Γουναρίδης, Σ., και Μάκρας, Σ. (2001). *Ολυμπιακή Εκπαίδευση: Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Λιβάνη
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1996). Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων. *Νέα Παιδεία*, 79, 70-77.
- LaPorte, W. R. (1951). *LaPorte health and physical education score card I, II*. Los Angeles, CA: Parker & Company.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Πανταζής, Β. (1997). Διδασκαλία προσανατολισμένη στο μαθητή. *Τα Εκπαιδευτικά*, 44-45, 169-173.
- Pashiardis, P., & Orfanou, S. (1999). Insight into elementary principalship in Cyprus : the teachers' perspective. *The International Journal of Educational Management*, 13(5), 241-251.
- Pelton, M.H.W. (1983). *Staff development in small and rural districts*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Pianta, R. C. (1998). *Enhancing relationships between teachers and children*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Provus, M.M. (1971). *Discrepancy Evaluation*. Berkeley: McCutchan.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skilbeck, M. (1984). *Readings in school-based curriculum development*. London: Herper & Row.

- Solomon, J. (ed) (1998). *Trends in the evaluation of education systems: School (Self) evaluation and decentralization*. Athens, Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission D.G. XXII.
- Stenhouse, L. (1974). *An introduction to curriculum research and development*. Oxford: Heinemann.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Willms, D.J. (1992). *Monitoring school performance: A guide for educators*. London: The Falmer Press.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Παράγοντες ερωτηματολογίου:

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

**Εκπαιδευτικό υλικό** Σχολικά βιβλία, Σημειώσεις, Οδηγίες, Άλλο υλικό

**Διοίκηση** Υπουργείο παιδείας, προϊστάμενος εκπαίδευσης, σύμβουλοι, διευθυντές

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

**Περιεχόμενο προγράμματος** Μεθοδολογία, δραστηριότητες, διαθεματική διδασκαλία κλπ.

**Στόχοι** Υλοποίηση των στόχων του προγράμματος

**Επιμόρφωση** Επίδραση της επιμόρφωσης, βοήθεια στην εφαρμογή

### Εκτιμήσεις για τις ερωτήσεις:

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

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

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

Υποδομή	
Εκπαιδευτικό υλικό	
Διοίκηση	
Σχέσεις	
Περιεχόμενο προγράμματος	
Στόχοι	
Επιμόρφωση	

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

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

## **Developing an Instrument to Evaluate Innovative Physical Education Programs**

**Vassilios Grammatikopoulos, Athanassios Koustelios & Nikolaos Tsiggilis**  
Department of Physical Education & Sport Sciences  
University of Thessaly

### **Abstract**

The purpose of the present study was the development of an instrument in order to evaluate physical education programs. The program used for this purpose was the Olympic Education Program. Based on the results of the study seven factors were revealed with adequate internal consistency. The results also indicated that the Questionnaire of Evaluation of Physical Education Programs, is a reliable instrument, and it could be used in order to evaluate the Olympic Education Program. Further investigation needed in order to be established the validity of the instrument.

**Keywords:** educational, evaluation, psychometric properties, factor analysis

### **Διεύθυνση επικοινωνίας:**

Γραμματικόπουλος Βασίλειος  
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
42100 Καριές, Τρίκαλα  
Τηλ. 2431047062  
Fax: 3421047042  
e-mail: [gravas@pe.uth.gr](mailto:gravas@pe.uth.gr)