



Θέσεις για τις διαδικασίες Αξιολόγησης στη Φυσική Αγωγή

Η AIESEP (International Association for Physical Education in Higher Education) είναι μια διεθνής, μη κυβερνητική, μη κερδοσκοπική, επαγγελματική ένωση που στοχεύει στην προώθηση, παγκοσμίως, υψηλής ποιότητας έρευνας στους τομείς της φυσικής αγωγής, της φυσικής δραστηριότητας και της αθλητικής παιδαγωγικής, δια βίου. Η AIESEP είναι πολύγλωσση και πολυπολιτισμική ένωση και περιλαμβάνει πανεπιστήμια, κολέγια, ιδρύματα και μεμονωμένα μέλη από όλο τον κόσμο. Επισκεφτείτε τον ιστότοπο www.aiesep.org για πληροφορίες.

Παρακαλώ αναφερθείτε στο παρόν έντυπο ως:

AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment (2020).
<https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>

Πρόλογος

Γιατί μία δήλωση θέσης για την Αξιολόγηση στη Φυσική Αγωγή;

Ο σκοπός αυτής της Δήλωσης Θέσης της AIESEP σχετικά με την Αξιολόγηση στη Φυσική Αγωγή (ΦΑ) είναι τετραπλός:

- Να υποστηρίξει διεθνώς την κεντρική σημασία των πρακτικών αξιολόγησης για την παροχή ουσιαστικής, συναφούς και άξιας λόγου ΦΑ,
- Να ενημερώσει τον τομέα της ΦΑ αναφορικά με έννοιες που σχετίζονται με την αξιολόγηση, και εδράζονται στην έρευνα και τη σύγχρονη πρακτική,
- Να εντοπίσει πιεστικά ερευνητικά ερωτήματα και κατευθύνσεις για νέα έρευνα στον τομέα της αξιολόγησης στη ΦΑ,
- Να παρέχει ένα υποστηρικτικό σκεπτικό για τους συναδέλφους που επιθυμούν να υποβάλουν αίτηση για χρηματοδότηση ερευνών οι οποίες θα δώσουν απάντηση σε ερωτήματα σχετικά με την αξιολόγηση στη ΦΑ ή για τους συναδέλφους που έχουν ευκαιρίες να συνεργαστούν ή να επηρεάσουν τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής.

Οι κύριες ομάδες-στόχοι για την παρούσα δήλωση θέσης είναι εκπαιδευτικοί ΦΑ, ασκούμενοι εκπαιδευτικοί ΦΑ, υπεύθυνοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΦΑ, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών ΦΑ, ερευνητές ΦΑ, διοικητικοί υπάλληλοι και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής ΦΑ.

Πως δημιουργήθηκε η παρούσα δήλωση θέσης;

Το Σεμινάριο Ειδικών της AIESEP «Μελλοντικές κατευθύνσεις στην αξιολόγηση στη ΦΑ» πραγματοποιήθηκε από τις 18-20 Οκτωβρίου 2018 στο Fontys University of Applied Sciences στο Αϊντχόβεν της Ολλανδίας. Το σεμινάριο είχε ως στόχο να συγκεντρώσει κορυφαίους μελετητές στο χώρο για να παρουσιάσουν και να συζητήσουν ερευνητικά τεκμηριωμένες απόψεις σχετικά με διάφορα θέματα που αφορούν την αξιολόγηση στη ΦΑ. Στο σεμινάριο παρευρέθηκαν 71 εμπειρογνώμονες από 20 χώρες (βλ. παράρτημα 2) για να μοιραστούν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την αξιολόγηση στη ΦΑ μέσω κεντρικών ομιλιών και ερευνητικών παρουσιάσεων και να συζητήσουν θέματα σχετικά με την αξιολόγηση σε διαδραστικές συνεδρίες. Οι πληροφορίες από αυτήν τη συνάντηση αποτέλεσαν τη βάση για ένα πρώτο προσχέδιο της παρούσας δήλωσης θέσης. Αυτό το πρώτο προσχέδιο στάλθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες του σεμιναρίου για ανατροφοδότηση, βάσει της οποίας δημιουργήθηκε ένα δεύτερο προσχέδιο. Το δεύτερο προσχέδιο παρουσιάστηκε στο Διεθνές Συνέδριο AIESEP 2019 στο Garden City της Νέας Υόρκης, μετά το οποίο συλλέχθηκαν περαιτέρω σχόλια από τους συμμετέχοντες τόσο κατά τη διάρκεια του συνεδρίου, όσο και μέσω μιας διαδικτυακής έρευνας. Οι κύριοι συνεισφέροντες στη σύνταξη της παρούσας δήλωσης θέσης αναφέρονται στο παράρτημα 1. Η έγκριση χορηγήθηκε από το Συμβούλιο της AIESEP στις 7 Μαΐου 2020.

Σε συμφωνία με τα κύρια θέματα του σεμιναρίου ειδικών της AIESEP «Μελλοντικές κατευθύνσεις στην αξιολόγηση στη ΦΑ», η παρούσα Δήλωση Θέσης χωρίζεται στις ακόλουθες ενότητες: Εγγραμματισμός σχετικά με την Αξιολόγηση, Λογοδοσία και Πολιτική, Διδακτική Αντιστοίχιση, Αξιολόγηση για Μάθηση, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη, Ψηφιακή Τεχνολογία στην Αξιολόγηση στη ΦΑ. Πριν από αυτές τις ενότητες παρουσιάζεται μια σύντομη επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων σχετικά με την αξιολόγηση στη ΦΑ. Η δήλωση θέσης ολοκληρώνεται με οδηγίες για μελλοντική έρευνα.

Αξιολόγηση στη ΦΑ: τι γνωρίζουμε από την έρευνα;¹

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία βάσει της οποίας αποκτώνται, ερμηνεύονται και κοινοποιούνται πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση, σε σχέση με ένα ή περισσότερα προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Η αξιολόγηση εξυπηρετεί ποικίλους εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως:

- Καθοδήγηση και υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας για τους μαθητές,
- Ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και του προγράμματος σπουδών τους,
- Απόφαση σχετικά με το εάν οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν σε μια επόμενη φάση στη μαθησιακή τους πορεία ή εάν μπορεί να τους απονεμηθεί ένα επίσημο πιστοποιητικό (π.χ. δίπλωμα),
- Παροχή αποδεικτικών στοιχείων σχετικά με τη μάθηση των μαθητών σε σχετικούς ενδιαφερόμενους (λογοδοσία)

Οι παραπάνω σκοποί υπογραμμίζουν τον κεντρικό ρόλο της αξιολόγησης στη διασφάλιση υψηλής ποιότητας ΦΑ. Ωστόσο, πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι η ποιότητα της αξιολόγησης στη ΦΑ προκαλεί ανησυχία (Hay and Penney 2009; Thorburn 2007; Veal 1988) και ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ αγωνίζονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός αξιόπιστου και έγκυρου συστήματος βαθμολόγησης (Annerstedt και Larsson 2010; DinanThompson και Penney 2015). Πράγματι, η αξιολόγηση έχει αναφερθεί ως «ένα από τα πιο αγχωτικά και ενοχλητικά ζητήματα που χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ κατά τα τελευταία 40 περίπου χρόνια» (López-Pastor et al. 2013). Αυτές οι ανησυχίες συμπίπτουν με την αυξανόμενη έμφαση στην αξιολόγηση στην εκπαίδευση, και την παγκόσμια προβολή των συζητήσεων περί λογοδοσίας και τυποποίησης στην εκπαίδευση (Hursh 2005; Roberts-Holmes και Bradbury 2016).

Αν και το αντικείμενο της αξιολόγησης στην ΦΑ έχει προσελκύσει αξιοσημείωτο ερευνητικό ενδιαφέρον διεθνώς, οι μελέτες σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης είναι σχετικά σπάνιες. Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες ήταν σχετικά μικρές και / ή χρονολογούνται πριν από περισσότερο από μια δεκαετία (Desrosiers, GenetViolet, και Godbout 1997; Imwold, Rider, και Johnson 1982; Kneer 1986; Matanin και Tannehill 1994; Mintah 2003; Veal 1988).

Η έρευνα επισημαίνει κακή διδακτική αντιστοίχιση στη ΦΑ τόσο στην Αυστραλία όσο και στην Ολλανδία (Georgakis και Wilson 2012; Borghouts, Slingerland και Haerens, 2017). Στις ΗΠΑ, οι Matanin και Tannehill (1994) κατέληξαν στο συμπέρασμα από την πρώτη έρευνά τους με 11 εκπαιδευτικούς ΦΑ, ότι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν ελάχιστα το τι πέτυχαν οι μαθητές και ότι χρησιμοποίησαν την παρουσία, την ένδυση, τη συμμετοχή και την προσπάθεια για να βαθμολογήσουν τους μαθητές παρά τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Πιο πρόσφατα, δοκιμάζοντας ένα όργανο συστηματικής παρατήρησης για την τυπική αξιολόγηση στη ΦΑ, οι Van der Mars et al. (2018) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι τέσσερις καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρατηρήθηκαν, χρησιμοποίησαν την παρατήρηση και ως επί το πλείστον άτυπες στρατηγικές αξιολόγησης και βαθμολόγησαν τις προσπάθειες των μαθητών σε διαχειριστικές πτυχές της επίδοσης. Άλλες μελέτες έχουν επίσης σημειώσει την επικράτηση της αξιολόγησης με βάση την υποκειμενική αποτίμηση πτυχών όπως η προσπάθεια, η ετοιμότητα και το αθλητικό φρόνημα (Imwold, Rider, και Johnson 1982; Matanin και Tannehill 1994; Veal 1988; Borghouts, Slingerland και Haerens 2017), καθώς και τη χαμηλή επικράτηση γνωστικών δοκιμασιών και γραπτών εργασιών (Imwold, Rider, και Johnson 1982; Mintah 2003; Veal 1988; Borghouts, Slingerland και Haerens 2017). Μια περιγραφική περιπτωσιολογική μελέτη στην πρωτοβάθμια ΦΑ στις ΗΠΑ (James, Griffin και Dodds 2008) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μετατόπισαν τον υιοθετούμενο εκπαιδευτικό σχεδιασμό/προγραμματισμό τους που εστίαζε στη μάθηση των μαθητών, σε ένα θεσπισμένο σχεδιασμό/προγραμματισμό που επικεντρώθηκε στην ασφάλεια και την ολοκλήρωση εργασιών. Ως αποτέλεσμα αυτής της αλλαγής, οι μαθητές δεν αξιολογήθηκαν με τον τρόπο που είχαν αρχικά προγραμματίσει οι εκπαιδευτικοί. Κατά συνέπεια, δεν υπήρχε αντιστοίχιση μεταξύ του

σχεδιασμού/προγραμματισμού των εκπαιδευτικών, των δραστηριοτήτων του μαθήματος και της αξιολόγησης.

Δεδομένης της εμφανούς έλλειψης εποικοδομητικής αντιστοίχισης, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η έρευνα έδειξε επίσης ότι οι μαθητές μπορεί να φαίνονται μπερδεμένοι ή ανεπαρκώς ενημερωμένοι σχετικά με τους στόχους της ΦΑ και του τρόπου που αυτοί αξιολογούνται (Erdmann, Chatzopoulos και Tsormbatzoudis 2006; Redelius and Hay 2012; Zhu 2015). Οι μαθητές σε αυτές τις μελέτες δεν θεωρούσαν τα επίσημα πρότυπα και κριτήρια μάθησης ως την κυρίαρχη βάση για την αξιολόγηση, και οι προοπτικές τους για τη βαθμολόγηση ήταν ασυμβίβαστες με την αντίληψή τους για το τι σημαίνει επίτευξη στη ΦΑ. Πράγματι, σε μια έρευνα που περιελάμβανε 309 καθηγητές ΦΑ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Καλιφόρνια, οι Michael et al. (2016) διαπίστωσαν ότι το 74% βασίστηκε στις αξιολογήσεις του στα κρατικά πρότυπα ΦΑ. Οι εκπαιδευτικοί που δεν χρησιμοποιούσαν αξιολογήσεις βάσει προτύπων διέθεταν περιορισμένη έως καθόλου επαγγελματική ανάπτυξη σχετιζόμενη με τα πρότυπα και αντιλαμβάνονταν το γεγονός αυτό ως τη μεγαλύτερη πρόκληση για τη χρήση αξιολογήσεων βάσει προτύπων.

Έχει προταθεί ότι στη ΦΑ υπάρχει μεγάλη επικράτηση πρακτικών αξιολόγησης προσανατολισμένων στο τελικό αποτέλεσμα, όπως δοκιμασίες φυσικής κατάστασης και αξιολόγηση μεμονωμένων τεχνικών δεξιοτήτων (Lorente-Catalán και Kirk 2016; Penney et al. 2009). Έχει υποστηριχθεί ότι αυτές οι μορφές αξιολόγησης δεν έχουν σημασία για τους μαθητές, επειδή δεν σχετίζονται με τον κόσμο έξω από το σχολείο (López-Pastor et al. 2013), με άλλα λόγια, δεν είναι αυθεντικές. Για παράδειγμα, μια ανάλυση εγγράφων 15 μαθημάτων ΦΑ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία, έδειξε ότι παρ' όλο που η σχολική αξιολόγηση προέβλεπε μια ποικιλία δραστηριοτήτων για τον προσδιορισμό της μάθησης των μαθητών, στην εξωτερική (από τρίτους) αξιολόγηση κυριαρχούσαν οι γραπτές εξετάσεις (Whittle, Benson και Telford, 2017). Αν και οι López-Pastor et al. (2013) υποστήριξαν ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών προέκυψαν πιο αυθεντικές μορφές αξιολόγησης, η επανεξέταση των πρακτικών αξιολόγησης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι απομένει να διευκρινιστεί σε ποιο βαθμό οι προσεγγίσεις αυτές έχουν γίνει τυπική πρακτική.

¹Αυτή η σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την αξιολόγηση στη ΦΑ δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση μια ολοκληρωμένη και περιεκτική ανασκόπηση, αλλά στοχεύει στο να θίξει μερικά από τα πιο σχετικά ζητήματα υπό το πρίσμα της παρούσας δήλωσης θέσης. Για περισσότερο περιεκτικές επισκοπήσεις και άρθρα παραπέμπουμε, μεταξύ άλλων στους:

- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <http://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442. <http://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- Starck, J. R., Richards, K. A. R., & O'Neil, K. (2018). A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education. *Quest*, 70(4), 519–535. <http://doi.org/10.1080/00336297.2018.1465830>
- Whittle, R. J., Benson, A. C., & Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598–625.

Εγγραμματισμός σχετικά με την Αξιολόγηση

Η γνώση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης θεωρείται μέρος του «εγγραμματισμού σχετικά με την αξιολόγηση», ο οποίος από καιρό θεωρείται ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Ο εγγραμματισμός σχετικά με την αξιολόγηση είναι το σύνολο των πεποιθήσεων, των γνώσεων και των πρακτικών αξιολόγησης που οδηγούν έναν εκπαιδευτικό, ένα διοικητικό στέλεχος, έναν υπεύθυνο χάραξης πολιτικής ή τους μαθητές και τις οικογένειές τους, στη χρήση της αξιολόγησης για τη βελτίωση της μάθησης και της επίτευξης των μαθητών. Οι Hay και Penney (2013) προτείνουν ότι ο εγγραμματισμός σχετικά με την αξιολόγηση στη ΦΑ αποτελείται από τέσσερα αλληλο-εξαρτώμενα στοιχεία:

- *κατανόηση της αξιολόγησης* - εστίαση στη γνώση και την κατανόηση των προσδοκιών της αξιολόγησης και των συνθηκών αποτελεσματικότητάς της.
- *εφαρμογή αξιολόγησης* - εστίαση στη διεξαγωγή της αξιολόγησης όσον αφορά είτε στην εφαρμογή της από τον εκπαιδευτικό είτε στην εμπλοκή των μαθητών.
- *ερμηνεία της αξιολόγησης* - εστίαση στην κατανόηση και τη χρήση των πληροφοριών που συλλέγονται μέσω πρακτικών αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένης της διασταύρωσης και της διαπραγμάτευσης πληροφοριών σχετικά με τις κοινωνικές πτυχές της αξιολόγησης.
- *κριτική εμπλοκή με την αξιολόγηση* - εστίαση στην ευαισθητοποίηση σχετικά με την επίδραση ή τις συνέπειες της αξιολόγησης και στην αμφισβήτηση της «φυσικότητας» των πρακτικών αξιολόγησης, των επιδόσεων και των αποτελεσμάτων.

Ο εγγραμματισμός των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση είναι μια σημαντική προϋπόθεση για την ποιότητα της αξιολόγησης. Η ποιότητα της αξιολόγησης είναι υψίστης σημασίας για εκπαιδευτικούς και μαθητές, ώστε αυτοί να είναι καλά ενημερωμένοι και να είναι σε θέση να κάνουν έγκυρες κρίσεις σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματά της.

Ως εκ τούτου, η AIESEP υποστηρίζει την ανάγκη για επενδύσεις στην ανάπτυξη του εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών ΦΑ σχετικά με την αξιολόγηση.

Λογοδοσία & Πολιτική

Η λογοδοσία έχει οριστεί ως ένας (εθνικός ή πολιτειακός ή επαρχιακός) κυβερνητικός μηχανισμός για τη δέσμευση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αναφορικά με την ευθύνη παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, συχνά θεωρείται ότι η λογοδοσία/απόδοση λόγου συμβάλλει άμεσα στις βελτιώσεις στην εκπαίδευση και αυτή η άποψη υποστηρίζεται από την πολιτική. Ωστόσο, ορισμένοι πιστεύουν επίσης ότι τα συστήματα λογοδοσίας μπορούν να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση.

Σε πολλές χώρες, τα δεδομένα της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ως μέτρα απόδοσης λόγου. Για τη ΦΑ, ακόμη πιο πολύ από ό, τι για τα περισσότερα άλλα μαθήματα, αυτό ενέχει τον κίνδυνο ενός πεδίου αξιολόγησης που είναι είτε πολύ στενό, είτε βρίσκεται πέρα από τη σφαίρα επιρροής του, όπως ορίζεται από το πλαίσιο του προγράμματος σπουδών. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι η αξιολόγηση μπορεί να υπονομεύσει, καθώς και να ενθαρρύνει τη μάθηση. Η αξιολόγηση δημιουργεί και διαμορφώνει αυτό που μετρά.

Ταυτόχρονα, σε πολλές περιοχές η λογοδοσία στη ΦΑ είναι χαμηλή. Οι ισχυρές πολιτικές αξιολόγησης, που συμβάλλουν στη δημιουργία και την εφαρμογή αξιόπιστων, έγκυρων και αυθεντικών τρόπων αξιολόγησης της μάθησης των μαθητών, θα προσφέρουν ευκαιρίες στη ΦΑ να «αποδείξει την αξία της».

Η AIESEP υποστηρίζει ότι η ΦΑ θα πρέπει να λογοδοτεί για τα ακόλουθα:

- Όλοι οι μαθητές να έχουν ευκαιρίες να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και να αποδείξουν την μαθησιακή τους πρόοδο,
- Όλοι οι μαθητές να λαμβάνουν ανατροφοδότηση και να υποστηρίζονται να ενεργήσουν βάσει αυτής,
- Όλοι οι μαθητές να αισθάνονται ότι εκτιμούνται και υποστηρίζονται στη ΦΑ,
- Η αξιολόγηση να εστιάζει στην προετοιμασία των μαθητών ως δια βίου συμμετεχόντων στη φυσική δραστηριότητα και τον αθλητισμό.

Η AIESEP πιστεύει ότι:

- Η αξιολόγηση πρέπει να ενσωματωθεί στα τοπικά πρότυπα (στόχους σε επίπεδο έθνους/χώρας/κράτους, πολιτείας και επαρχίας) περιεχομένου/στόχων ΦΑ.
- Η ΦΑ επωφελείται από ισχυρές πολιτικές και κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με 1) τους στόχους και τους σκοπούς ΦΑ και 2) την αξιολόγηση στη ΦΑ. Εάν υπάρχουν σαφείς πολιτικές και κατευθυντήριες γραμμές, η ΦΑ μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για την παροχή αποδεικτικών στοιχείων σχετικά με τη μάθηση ως προς τους στόχους. Αυτή η λογοδοσία μπορεί να υποστηρίξει την ποιότητα της ΦΑ διασφαλίζοντας την αντιστοίχιση μεταξύ των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης.
- Τα εξωτερικά μέτρα λογοδοσίας για την αξιολόγηση της σχολικής ΦΑ θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν την ισότητα και τη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Ως εκ τούτου, πρέπει να είναι πλασιοθετημένα, ρεαλιστικά και κατάλληλα.
- Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ένα επαρκές επίπεδο υποστήριξης και αυτονομίας για να προσαρμόσουν τις πολιτικές και τις κατευθυντήριες γραμμές στο τοπικό πλαίσιο και να τις μεταφράσουν σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών, επιτρέποντας την ισότητα και την ένταξη.
- Τα αποδεικτικά στοιχεία της μάθησης στη ΦΑ θα πρέπει να αντανakλούν την ατομική επίτευξη και την μαθησιακή πρόοδο, να προέρχονται από πολλαπλές, λεπτομερείς και ποικίλες πηγές και να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές των μαθητών.
- Η πολιτική αξιολόγησης θα πρέπει να ενημερώνεται από την έρευνα και η θέσπισή της θα πρέπει να εμπλέκει εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, μελετητές ΦΑ, καθώς και επαγγελματικές οργανώσεις ΦΑ.
- Υπάρχει ανάγκη για μια ευρύτερη ερευνητική βάση για την αξιολόγηση στη ΦΑ που θα ενημερώνει τη σχετική πολιτική.

Διδακτική Αντιστοίχιση

Η μάθηση πρέπει να είναι ο στόχος της ΦΑ, όπως είναι και όλης της εκπαίδευσης. Η ΦΑ δεν αφορά μόνο την εκμάθηση παιχνιδιών ή αθλημάτων, την απόκτηση φυσικής κατάστασης ή τη συσσώρευση ελάχιστης δυνατής φυσικής δραστηριότητας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων· το επίκεντρο σε όλα τα παραπάνω θα πρέπει να είναι η σκόπιμη/ουσιαστική μάθηση. Ανάλογα με το πολιτιστικό και τοπικό πλαίσιο, αυτή η μάθηση περιλαμβάνει στόχους στον ψυχοκινητικό, γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Αυτοί οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μέσω της παροχής περιεχομένου διαφορετικών μορφών, όπως για παράδειγμα αθλημάτων και παιχνιδιών, χορού, γυμναστικής ή / και υπαίθριων δραστηριοτήτων ή συνδυασμού αυτών.

Η αξιολόγηση στη ΦΑ πρέπει να αντικατοπτρίζει τους διαφορετικούς τομείς και το περιεχόμενο. Η ουσιαστική μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας που αντανακλά μία αντιστοίχιση μεταξύ των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, των αξιολογήσεων που παρέχουν αποδεικτικά στοιχεία της εξέλιξης των μαθητών προς αυτά τα αποτελέσματα και των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται για να διευκολύνουν τους μαθητές να σημειώσουν επιτυχία. Με άλλα λόγια, η αποτελεσματική διδασκαλία πρέπει να καταδεικνύει μια αντιστοιχία μεταξύ αυτών που οι μαθητές σκοπεύουν να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να κάνουν, των ευκαιριών που λαμβάνουν να εξασκηθούν και να μάθουν, και του τρόπου με τον οποίο αξιολογούμε την πρόοδο της μάθησής τους. Με τη σειρά του, αυτό προάγει την πιο αξιόλογη και ουσιαστική μάθηση για τους μαθητές. Η σχέση μεταξύ των τριών συστατικών της διδακτικής αντιστοίχισης είναι αμοιβαία.

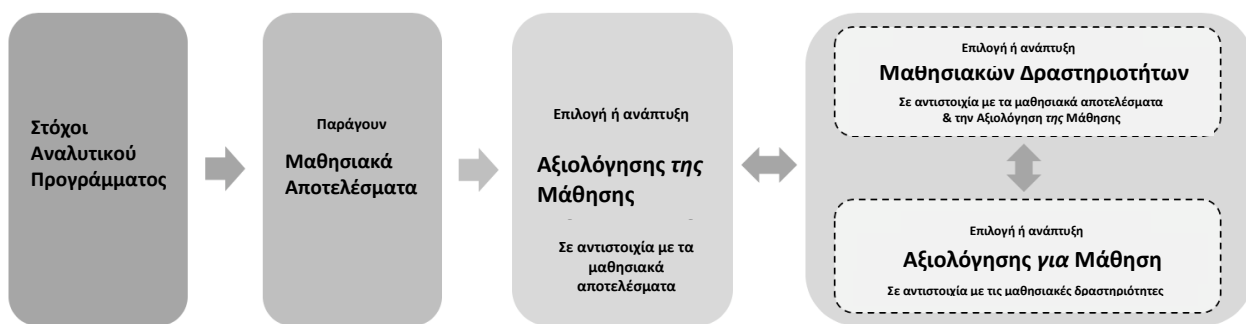
Μόλις προσδιοριστεί τι πρέπει να επιτύχουν οι μαθητές (αποτελέσματα), θα πρέπει να καθοριστεί πώς μπορούν να επιδείξουν επιτυχία. Όλη η μάθηση δεν μπορεί και δεν πρέπει να αποδεικνύεται με τον ίδιο τρόπο. Η αξιολόγηση μιας ποικιλίας μαθησιακών αποτελεσμάτων σε διαφορετικούς τομείς, απαιτεί μια ποικιλία κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό (σε συνεννόηση με τους μαθητές όταν χρειάζεται) να παρέχει κατάλληλες ευκαιρίες στους μαθητές να αποδείξουν την επιτυχία τους, τη γνώση τους, την ικανότητά τους και το επίπεδο επίτευσής τους. Εάν η αξιολόγηση είναι για να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αλληλεπιδράσουν με τους νέους για να προσδιορίσουν τους τύπους των προκλήσεων που θα είχαν για αυτούς τη μεγαλύτερη εκπαιδευτική αξία ή για να προσδιορίσουν το πώς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα μπορούσαν να ενημερώσουν τους μαθητές για τα δυνατά τους σημεία και τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση.

Η AIESEP δηλώνει ότι:

- Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και δεν αποτελεί πρόσθετο. Τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει να προέρχονται από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν ή να χρησιμοποιήσουν αξιολογήσεις που να αποτελούν έγκυρη και εφικτή αναπαράσταση αυτών των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, προκειμένου να προσδιοριστεί περιοδικά η μαθησιακή πρόοδος των μαθητών (Αξιολόγηση της Μάθησης). Στη συνέχεια θα πρέπει να σχεδιάσουν ή να επιλέξουν μαθησιακές δραστηριότητες σύμφωνα με αυτά τα μαθησιακά αποτελέσματα και να ενσωματώσουν δραστηριότητες αξιολόγησης για να υποστηρίξουν τη μάθηση των μαθητών (Αξιολόγηση για Μάθηση) (βλ. Σχήμα 1).

- Για να διευκολυνθεί η ουσιαστική και αποτελεσματική μάθηση στη ΦΑ, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διασφαλίσουν την αντιστοίχιση μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων, των δραστηριοτήτων αξιολόγησης και των μαθησιακών εργασιών εντός του προγράμματος σπουδών.

- Η AIESEP δεσμεύεται να βρει τρόπους να συμβάλει, να υποστηρίξει και να διαδώσει μια αναδυόμενη βάση αποδεικτικών στοιχείων που να μπορεί να ενημερώσει το σχεδιασμό και την εφαρμογή υψηλής ποιότητας αξιολόγησης και διδακτικά αντιστοιχισμένων προγραμμάτων σπουδών ΦΑ.



Σχήμα 1: Ακολουθία για την προετοιμασία και το σχεδιασμό ενός διδακτικά αντιστοιχισμένου προγράμματος σπουδών.

Αξιολόγηση για Μάθηση

Η ορολογία και οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται στη σχετική με την αξιολόγηση βιβλιογραφία ποικίλουν. Συνηθέστερα χρησιμοποιούμενοι όροι, όπως αθροιστική/τελική και διαμορφωτική αξιολόγηση, ή αξιολόγηση για μάθηση, και - της μάθησης, έχουν ερμηνευτεί διαφορετικά από διαφορετικούς συγγραφείς και μπορούν εν μέρει να αλληλεπικαλύπτονται στις περιγραφές τους. Μία δραστηριότητα αξιολόγησης από μόνο της δεν είναι για ή της μάθησης. Αυτό εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται και το πότε χρησιμοποιείται. Αυτό δείχνει επίσης ότι μια αξιολόγηση μπορεί να είναι είτε για είτε της μάθησης σε διαφορετικό βαθμό. Επομένως, αντί να παρέχουμε μεμονωμένους ορισμούς, παραθέτουμε παρακάτω έναν αριθμό χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν τις αντίθετες θέσεις στο φάσμα αξιολόγησης, βασιζόμενοι στη σχετική με την αξιολόγηση βιβλιογραφία.

Χαρακτηριστικό	Αξιολόγηση της Μάθησης	Αξιολόγηση για Μάθηση
Στόχος	Αποφάσεις σχετικά με την επίτευξη (επίπεδο, βαθμός, επιτυχία / αποτυχία κ.λπ.).	Αποφάσεις σχετικά με το επόμενο βήμα στη διαδικασία μάθησης, για την υποστήριξη της μάθησης των μαθητών.
Περιεχόμενο πληροφοριών	Χαμηλό σε ποιοτικά σχόλια (π.χ. βαθμός).	Υψηλό σε ποιοτικά σχόλια.
Χρονική στιγμή	Στο τέλος της εκπαιδευτικής ενότητας.	Ενσωματωμένη στη μαθησιακή διαδικασία.
Εμπλοκή των μαθητών και αυτό-καθοδήγηση	Συνήθως χαμηλή.	Υψηλή.

Σύμφωνα με τους Hattie και Timperley (2007), η ενσωμάτωση της αξιολόγησης στη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να ακολουθεί τις αρχές παροχής ανατροφοδότησης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά. Αυτές οι αρχές αφορούν διαφορετικά ερωτήματα που είναι σημαντικά για τη συλλογή πληροφοριών σχετικών με την υποστήριξη της μαθησιακής πορείας κάθε μαθητή:

- Πριν (Feed-up): που κατευθύνεται ο μαθητής;
- Κατά τη διάρκεια (Feedback): που βρίσκεται ο μαθητής τώρα;
- Μετά (Feedforward): ποια θα πρέπει να είναι τα επόμενα βήματα;

Στην ιδανική περίπτωση, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε στρατηγικές που παρέχουν απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις. Ο απώτερος στόχος είναι οι μαθητές να γίνουν ανεξάρτητοι και αυτορυθμιζόμενοι όσον αφορά στη μάθηση.

Η AIESEP δηλώνει ότι:

- Η Αξιολόγηση για Μάθηση (ΑγΜ) και η Αξιολόγηση της Μάθησης (ΑτΜ) εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και δεν αλληλοαποκλείονται. Ωστόσο, δεδομένου ότι η ΑγΜ είναι το κλειδί για την εστίαση της μάθησης και την επίτευξη στόχων, η σκόπιμη μάθηση στην ΦΑ πρέπει πάντα να περιλαμβάνει (πτυχές της) ΑγΜ.
- Η Αξιολόγηση της Μάθησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να χαρτογραφήσει την πρόοδο των μαθητών ή για να εκτιμήσει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στη νομιμοποίηση του εκάστοτε θεματικού τομέα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία συνολικά.
- Κατ' ελάχιστον, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν και να κατανοούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα ποιοτικά κριτήρια κατά την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας (δηλ. διαφάνεια αξιολόγησης). Ωστόσο, προκειμένου να επιτευχθούν οι βέλτιστες δυνατές μαθησιακές εμπειρίες, οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα:
 - ο Καθορίζοντας τις μαθησιακές προτεραιότητες,
 - ο Επιλέγοντας πότε και πως να επιδείξουν την εξέλιξη της μάθησής τους,

- Συμμετέχοντας στη δημιουργία δραστηριοτήτων και/ ή κριτηρίων αξιολόγησης,
- Εφαρμόζοντας αυτό- και ετερο-αξιολόγηση,
- Εμπλεκόμενοι σε διάλογο με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές σχετικά με την αξιολόγηση και τα αποτελέσματά της, ,
- Πραγματοποιώντας δραστηριότητες αναστοχασμού,
- Και άλλα.

Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό ΦΑ να εξετάσει τη σκοπιμότητα και την καταλληλότητα αυτών των στρατηγικών ανάλογα με τις ανάγκες, τις ικανότητες των μαθητών και άλλες πτυχές του πλαισίου. Η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να αισθανθούν μεγαλύτερη αίσθηση αυτονομίας και κυριότητας της μάθησής τους. Αυτό βοηθά τους μαθητές να γίνουν ανεξάρτητοι μαθητευόμενοι και τους παρακινεί να συμμετάσχουν στη ΦΑ και στη δια βίου φυσική δραστηριότητα.

- Πρέπει να αναπτυχθούν περισσότερα εργαλεία, μέσα και παραδείγματα για να βοηθήσουν στην εφαρμογή της σύγχρονης θεωρίας αξιολόγησης στην καθημερινή πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ ενθαρρύνονται να μοιράζονται καλές πρακτικές, καθώς αυτό μπορεί να επιταχύνει την υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων αξιολόγησης.

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΕΕΦΑ) και Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη

Ο βαθμός στον οποίο υπάρχουν πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές για την αξιολόγηση στην ΕΕΦΑ, ποικίλλει σημαντικά μεταξύ των τοπικών πλαισίων (χώρες, πολιτείες κ.λπ.). Αυτό ισχύει τόσο για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ΦΑ που «μαθαίνουν να αξιολογούν» όσο και για αυτούς που «αξιολογούνται». Έτσι, η δυνητική σημασία και ο αντίκτυπος της ΕΕΦΑ στην αξιολόγηση στη ΦΑ είναι διπλός. Πρώτον, δεδομένου του πρωταρχικού ρόλου της ΕΕΦΑ στη διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, οι (μελλοντικοί) εκπαιδευτικοί ΦΑ θα πρέπει να αναπτύξουν εγγραμματισμό σχετικά με την αξιολόγηση και να μάθουν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν αξιόπιστη, έγκυρη, αυθεντική, διαφανή και μαθητοκεντρική αξιολόγηση. Δεύτερον, η ΕΕΦΑ θα πρέπει επίσης να είναι υποδειγματική ως προς το πώς αξιολογούνται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εντός του προγράμματος σπουδών της ΕΕΦΑ, λαμβάνοντας υπόψη τις πτυχές της ΑγΜ σε ένα εποικοδομητικά αντιστοιχισμένο πρόγραμμα.

Η συμβολή ή τουλάχιστον η ενημέρωση σχετικά με τις νέες γνώσεις και πρακτικές στη ΦΑ θεωρείται ως καθοριστικό χαρακτηριστικό του επαγγελματία της εκπαίδευσης που εργάζεται προς το συμφέρον των μαθητών. Είναι επομένως μεγάλης σημασίας οι τρέχουσες γνώσεις για αποτελεσματική και ουσιαστική αξιολόγηση να κοινοποιούνται όχι μόνο στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς μέσω προγραμμάτων ΕΕΦΑ, αλλά και στους επαγγελματίες στον ευρύτερο τομέα της ΦΑ.

Η ΑΙΕΣΕΡ δηλώνει ότι:

- Η ΕΕΦΑ θα πρέπει να διαθέσει αρκετό χρόνο στο θέμα της διδακτικής αντιστοίχισης της αξιολόγησης για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ώστε να αποκτήσουν βαθιά κατανόηση του ρόλου και της λειτουργίας (διαφορετικών μορφών) αξιολόγησης και για να μάθουν πώς να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν κατάλληλες, έγκυρες, αξιόπιστες και εφικτές αξιολογήσεις της μάθησης των μαθητών στην πράξη της ΦΑ.
- Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών θα πρέπει να «εξασκούν αυτό που διδάσκουν» και να στοχεύουν να είναι υποδειγματικοί στις δικές τους πρακτικές αξιολόγησης. Επομένως:
 - Η ΕΕΦΑ πρέπει να προσπαθήσει να ενσωματώσει την αξιολόγηση στη διαδικασία μάθησης (ΑγΜ) σε όλο το πρόγραμμα σπουδών.
 - Η αξιολόγηση στην ΕΕΦΑ θα πρέπει να πραγματοποιείται σε αντιστοιχία με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

- Η αξιολόγηση στην ΕΕΦΑ θα πρέπει να περιλαμβάνει ουσιαστικές, αυθεντικές δραστηριότητες (που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της ΦΑ), και όπου είναι δυνατόν να πραγματοποιείται σε αυθεντικά, πραγματικά μαθησιακά περιβάλλοντα (π.χ. σχολεία).
- Οι εκπαιδευτές στην ΕΕΦΑ χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση για να καθιερώσουν πρακτικές που μπορούν να επεκτείνουν αποτελεσματικά τον εγγραμματοισμό των υποψήφίων εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση και, συνεπώς, να τους υποστηρίξουν ως μαθητευόμενους στη ΦΑ.
- Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ έχουν το δικαίωμα και την ευθύνη να συμμετέχουν σε αποτελεσματική συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη σχετικά με την αξιολόγηση στη ΦΑ σε όλη τη σταδιοδρομία τους.

Ψηφιακή Τεχνολογία στην Αξιολόγηση στη ΦΑ

Συχνά υποστηρίζεται ότι το είδος της τεχνολογικής καινοτομίας που χειριζόμαστε αυτή τη στιγμή είναι επαναστατικό. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, σημειώθηκε σταθερή αύξηση των διαθέσιμων (ψηφιακών) τεχνολογιών. Δυνητικά, η τεχνολογία μπορεί να εμπλουτίσει, να αυξήσει και να ενισχύσει συγκεκριμένα στοιχεία της ΦΑ. Ωστόσο, για την επιτυχή χρήση της τεχνολογίας, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πλήρη κατανόηση της, ώστε να είναι σε θέση να ενσωματώσουν/συνδυάσουν αποτελεσματικά τις τεχνολογικές δεξιότητες με γνώσεις περιεχομένου και παιδαγωγικής.

Οι νέες τεχνολογίες μπορούν ενδεχομένως να έχουν σημαντική επίδραση στην αξιολόγηση στη ΦΑ. Όταν χρησιμοποιούνται κατάλληλα, μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της παρατήρησης των επιδόσεων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ή στην (αυτο) παρακολούθηση της προόδου των μαθητών στην πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, η διαθέσιμη τεχνολογία δεν πρέπει ποτέ να υπαγορεύει το είδος των δεδομένων που συλλέγονται και το πώς θα χρησιμοποιηθούν αυτά για την αξιολόγηση. Η τεχνολογία θα πρέπει να χρησιμοποιείται την κατάλληλη στιγμή και για τον κατάλληλο σκοπό. Χρησιμοποιώντας την τεχνολογία, ο εκπαιδευτικός ΦΑ θα πρέπει να μετράει αυτό που έχει αξία, αντί να αξιολογεί αυτό που μπορεί να μετρήσει.

Η AIESEP δηλώνει ότι:

- Όταν χρησιμοποιείται η ψηφιακή τεχνολογία στην αξιολόγηση στη ΦΑ, είναι απαραίτητο να αντιστοιχίζεται η τεχνολογία με τα συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, την παιδαγωγική και τις δραστηριότητες αξιολόγησης.
- Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ μπορούν και πρέπει να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στις πρακτικές αξιολόγησης ΦΑ, και ταυτόχρονα να αντισταθούν στο να επιτρέψουν στις ψηφιακές τεχνολογίες να τους υπαγορεύσουν τι και πώς θα αξιολογούν.
- Για μια αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας στην αξιολόγηση στη ΦΑ, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί ΦΑ να είναι ψηφιακά εγγράμματοι και να έχουν γνώση της ύπαρξης, των συστατικών και των δυνατοτήτων των διαφόρων τεχνολογιών, καθώς και του τρόπου που αυτές χρησιμοποιούνται σε διδακτικά και μαθησιακά πλαίσια.
- Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ πρέπει να εγγυηθούν την προστασία των δεδομένων και του προσωπικού απορρήτου στη διαδικασία αξιολόγησης, ειδικά όταν χρησιμοποιούν την τεχνολογία για τη συλλογή δεδομένων.

Κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα

Η ΑΙΕΣΕΡ θεωρεί απαραίτητο να αναπτυχθεί μια επίσημη ερευνητική ατζέντα με στόχο την ανάπτυξη μιας βάσης αποδεικτικών στοιχείων που να υποστηρίζουν τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ΦΑ. Τα παρακάτω είναι μερικά παραδείγματα σχετικών ερευνητικών θεμάτων γύρω από τα οποία μπορεί να δημιουργηθεί μια τέτοια ατζέντα. Η ΑΙΕΣΕΡ καλεί τους ερευνητές να αντιμετωπίσουν αυτά τα παραδείγματα συνεργατικά πέρα από διεθνή όρια:

- α. Ερευνητικά θεμελιωμένος σχεδιασμός, ανάπτυξη και εφαρμογή κατάλληλων, αποτελεσματικών εργαλείων / πρακτικών αξιολόγησης.
- β. Η επίδραση των διαφόρων στρατηγικών αξιολόγησης στα μαθησιακά αποτελέσματα και τα κίνητρα των μαθητών.
- γ. Πώς η αξιολόγηση ενημερώνει και επηρεάζει το σχεδιασμό και την παιδαγωγική του προγράμματος σπουδών των εκπαιδευτικών.
- δ. Αποτελεσματικές πρακτικές προετοιμασίας εκπαιδευτικών εξειδικευμένες στην εκπαίδευση ασκούμενων εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση στη ΦΑ.
- ε. Αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη για εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την αξιολόγηση στη ΦΑ.
- στ. Κοινότητες πρακτικής που ασχολούνται με την αξιολόγηση αποτελούμενες από εκπαιδευτές ΕΕΦΑ, ερευνητές και εκπαιδευτικούς ΦΑ.
- ζ. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των δεδομένων αξιολόγησης της μάθησης και (η ανάπτυξη) της πολιτικής και της νομοθεσίας ΦΑ.
- η. Εμπλοκή και λόγος των μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησης.
- θ. Οι δεξιότητες παρατήρησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων και ο αντίκτυπός τους στη μαθησιακή πρόοδο.
- ι. Η χρήση και η επίδραση των ψηφιακών τεχνολογιών στην αξιολόγηση στη ΦΑ.

Διάδοση της Δήλωσης Θέσης της AIESEP για την Αξιολόγηση στη Φυσική Αγωγή

Αυτή η δήλωση θέσης προορίζεται να προσεγγίσει όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς ΦΑ, ασκούμενους εκπαιδευτικούς ΦΑ, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών ΦΑ, ερευνητές ΦΑ, διοικητικούς ΦΑ και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής ΦΑ, σε όλο τον κόσμο. Ως εκ τούτου, καλούμε όλους να κάνουν μια προσπάθεια να:

- Μεταφράσουν τη δήλωση θέσης στη δική τους γλώσσα (χωρίς να αλλάξετε το περιεχόμενό της). Αν θέλετε να συνεισφέρετε σε αυτό, επικοινωνήστε πάντα πρώτα με τον Lars Borghouts μέσω email: l.borghouts@fontys.nl.
- Διαδώσουν τη δήλωση θέσης στις ομάδες-στόχους της στην περιοχή τους μέσω των κοινωνικών δικτύων, των ιστότοπων, των επιστημονικών περιοδικών, των προγραμμάτων σπουδών ΕΕΦΑ, των προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης κ.λπ., αναφέροντας την αρχική του πηγή: AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment (2019). <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>
- Πείσουν τις περιφερειακές ομάδες ΦΑ (επαγγελματικές ή επιστημονικές) να υποστηρίξουν και / ή να υιοθετήσουν τη δήλωση θέσης της AIESEP και να βοηθήσουν στη διάδοση του περιεχομένου της στις προαναφερθείσες ομάδες στόχους.

Παραρτήματα:

1. Κύριοι συντελεστές της δήλωσης θέσης
2. Παρευρισκόμενοι στο Σεμινάριο
3. Αναφορές

Παράρτημα 1 Κύριοι Συντελεστές της Δήλωσης Θέσης της AIESEP

Lars Borghouts, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands

Menno Slingerland, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands

Gwen Weeldenburg, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands

Ann MacPhail, University of Limerick, Ireland

Hans van der Mars, Arizona State University, U.S.A.

Dawn Penney, Edith Cowan University, Australia

Víctor López Pastor, Universidad de Valladolid, Spain.

Ivo van Hilvoorde, Windesheim University of Applied Sciences, The Netherlands

Peter Iserbyt, KU Leuven, Belgium

Jacalyn Lund, Georgia State University, U.S.A.

Aspasia Dania (Greek translation), National and Kapodistrian University of Athens, Greece

Παράρτημα 2

Συμμετέχοντες στο Σεμινάριο Ειδικών της AIESEP: Μελλοντικές Κατευθύνσεις στην Αξιολόγηση στη Φυσική Αγωγή, 18-20 October, 2018, Eindhoven, the Netherlands.

Επώνυμο	Όνομα	Χώρα	Ίδρυμα
Avşar	Züleyha	Turkey	Uludag University
Bax	Hilde	Netherlands	Hogeschool van Amsterdam
Bertills	Karin	Sweden	Jönköping University
Beukhof	Robbin	Netherlands	Rembrandt College Veenendaal
Borghouts	Lars	Netherlands	Fontys University of Applied Sciences
Bowles	Richard	Ireland	Mary Immaculate College
Brouwer	Berend	Netherlands	SLO
Buyck	Yoann	Switzerland	Université de Genève
Calderón	Antonio	Ireland	University of Limerick
Chambers	Fiona	Ireland	University College Cork
Cloes	Marc	Belgium	University of Liege/AIESEP
Coolkens	Rosalie	Belgium	KU Leuven
Costa	João	Ireland	University College Cork
Dania	Aspasia	Greece	National and Kapodistrian University of Athens
De Martelaer	Kristine	Belgium	VUB en Universiteit Utrecht
Doolittle	Sarah	United States	Adelphi University
Erturan İlker	Gökçe	Turkey	Pamukkale University
Ferro	Nuno	Portugal	SPEF
Fraile	Juan	Spain	Universidad Francisco de Vitoria
Gelder, van	Wim	Netherlands	Inholland (PABO)
Gerlach	Erin	Germany	University of Potsdam
Goedhart	Bastiaan	Netherlands	Inholland Haarlem
Grenier	Johanne	Canada	Université du Québec à Montréal
Haapala	Henna	Finland	University of Jyväskylä
Haerens	Leen	Belgium	Ghent University
Hastie	Peter	United States	Auburn University
Hendricks	Philipp	Germany	University of Muenster
Hernán	Emilio José	Spain	University of Valladolid
Herrmann	Christian	Switzerland	DSBG Uni Basel
Hilvoorde, van	Ivo	Netherlands	Hogeschool Windesheim
Hopper	Timothy	Great Britain	University of Victoria
Horrell	Andrew	Great Britain	The University of Edinburgh
Hunuk	Deniz	Turkey	Pamukkale University
Iserbyt	Peter	Belgium	KU Leuven
Koekoek	Jeroen	Netherlands	Windesheim University of Applied Sciences
Krijgsman	Christa	Netherlands	Utrecht University/Sint-Janslyceum
Leirhaug	Petter	Norway	Western Norway University of Applied Sciences

López-Pastor	Víctor M.	Spain	Universidad de Valladolid
Lorente-Catalán	Eloísa	Spain	National Institute of Physical Education of Catalonia- UdL
Lucassen	Jo	Netherlands	KVLO/Mulier Institute
Lund	Jacalyn	United States	Georgia State University
Macken	Suzy	Ireland	Marino Institute of education
MacPhail	Ann	Ireland	University of Limerick
Mars, van der	Hans	United States	Arizona State University
Martin Sanz	Norma Teresa	Spain	Junta de Andalucia - Educación
Mauw	Steven	Netherlands	Hogeschool van Amsterdam
Mombarg	Remo	Netherlands	Hanzehogeschool Groningen
Mooney	Amanda	Australia	Deakin University
Moura	André	Portugal	Fadeup
Munk Svendsen	Annemari	Denmark	University of Southern Denmark
Murphy	Frances	Ireland	Institute of Education DCU
Nobre	Paulo	Portugal	Coimbra University
Okade	Yoshinori	Japan	Nippon Sport Science University
Penney	Dawn	Australia	Edith Cowan University
Puehse	Uwe	Switzerland	DSBG Uni Basel
Redelius	Karin	Sweden	The Swedish School of Sport and Health Sciences
Remmers	Teun	Netherlands	Fontys Sporthogeschool
Romar	Jan-Erik	Finland	Åbo Akademi University
Sanford	Katherine	Canada	University of Victoria
Scanlon	Dylan	Ireland	University of Limerick
Scheuer	Claude	Luxemburg	University of Luxembourg / EUPEA
Schnitzler	Christophe	France	Université of Lille
Seyda	Miriam	Germany	WWU Muenster
Slingerland	Menno	Netherlands	Fontys University of Applied Sciences
Stålmán	Cecilia	Sweden	GIH Stockholm
Svennberg	Lena	Sweden	University of Gävle
Tannehill	Deborah	Ireland	University of Limerick
Vidoni	Carla	United States	University of Louisville
Wälti	Marina	Switzerland	University of Basel
Weeldenburg	Gwen	Netherlands	Fontys University of Applied Sciences
Whittle	Rachael	Australia	Victorian Curriculum and Assessment Authority
Wright	Steven	United States	University of New Hampshire

Αναφορές

- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). "I have my own picture of what the demands are: Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness." *European Physical Education Review* 16 (2): 97–115.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Desrosiers, P., Y. GenetVolet, and P. Godbout. 1997. "Teachers' assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes." *Journal of Teaching in Physical Education* 16 (2): 211-28.
- Dinan-Thompson, M., and D. Penney. 2015. "Assessment literacy in primary physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 485-503.
- Erdmann, R., D. Chatzopoulos, and H. Tsormbatzoudis. 2006. "Pupils Grading: Do teachers grade according to the way they report?" *International Journal of Physical Education* 43 (1): 4-10.
- Georgakis, S., and R. Wilson. 2012. "Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment." *Asian Journal of Exercise and Sports Science* 9 (1): 37-52.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hay, P.J., and D. Penney. 2009. "Proposing conditions for assessment efficacy in physical education." *European Physical Education Review* 15 (3): 389-405.
- Hursh, D. 2005. "Neo-liberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in the United States and England." *Policy Futures in Education* 3 (1): 3-15.
- Imwold, C.H., R.A. Rider, and D.J. Johnson. 1982. "The use of evaluation in public school physical education programs." *Journal of Teaching in Physical Education* 2 (1): 13-8.
- James, A., L.L. Griffin, and P. Dodds. 2008. "The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education." *Journal of Teaching in Physical Education* 27: 308-326.
- Kneer, M.E. 1986. "Description of physical education instruction theory/practice gap in selected secondary schools." *Journal of Teaching in Physical Education* 5: 91-106.
- López-Pastor, V.M., D. Kirk, E. Lorente-Catalán, A. MacPhail, and D. Macdonald. 2013. "Alternative assessment in physical education: a review of international literature." *Sport, Education and Society* 18 (1): 57-76.
- Lorente-Catalán, E., and D. Kirk. 2016. "Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course." *European Physical Education Review* 22 (1): 65-81.
- van der Mars, H., Timken, G., & McNamee, J. (2018). Systematic Observation of Formal Assessment of Students by Teachers (SOFAST). *Physical Educator*, 75(3), 341-373.
- Matanin, M., and D. Tannehill. 1994. "Assessment and Grading in Physical Education." *Journal of Teaching in Physical Education* 13 (4): 395-405.
- Michael, R. D., Webster, C., Patterson, D., Laguna, P., & Sherman, C. (2016). Standards-based assessment, grading, and professional development of California middle school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 277-283.
- Mintah, J.K. 2003. "Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement." *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 7 (3):161-74.
- Penney, D., R. Brooker, P.J. Hay, and L. Gillespie. 2009. "Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education." *Sport, Education and Society* 14 (4): 421-42.
- Redelius, K., and P.J. Hay. 2012. "Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education." *Physical Education and Sport Pedagogy*. 17 (2): 211-25.
- Roberts-Holmes, G. and Bradbury, A. 2016. "Governance, accountability and the datafication of early years education in England." *British Educational Research Journal*. doi:10.1002/berj.3221

- Thorburn, M. 2007. "Achieving conceptual and curriculum coherence in high-stakes school examinations in Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy* 12 (2): 163-84.
- Veal, M.L. 1988. "Pupil Assessment Perceptions and Practices of Secondary Teachers." *Journal of Teaching in Physical Education* 7 (4): 327-42.
- Whittle, R. J., Benson, A. C., & Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598-625.
- Zhu, X. 2015. "Student perspectives of grading in physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 409-420.