



Self-Efficacy Perceptions for Teaching Physical Education of in-Service and Preservice Physical Education Teachers

Galatia Agiomamiti, Nerantzoula Koufou, Vasiliki Derri, Olga Kouli

Department of Physical Education & Sport Science, Democritus University of Thrace

Abstract

Purpose of the present study was to compare the self-efficacy perceptions of in-service and preservice Physical Education (PE) teachers regarding specific elements of the dimensions of effective physical education teaching. The sample consisted of 100 in-service and 120 preservice PE teachers. Participants' perceptions of their teaching effectiveness were recorded using the Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education questionnaire (SETEQ-PE). This instrument includes 25 items, which comprise six factors of effective teaching: Implementation of Physical Education content, Lesson delivery, Learning environment, Instructional strategies, Student and teaching assessment, and Use of technology. According to the Mann-Whitney U test results, in-service PE teachers consider themselves more effective than preservice PE teachers in the Implementation of PE content in aspects related to teaching tactics, enriching teaching with knowledge from various scientific fields, and integrating topics related to physical activity into instruction. Regarding the Learning Environment, in-service PE teachers outperform preservice teachers in their ability to individualize instruction to enhance students' motor development, as well as their social and emotional growth, while also ensuring a safe and supportive classroom climate. In the domain of Student and Teaching Evaluation, preservice PE teachers reported higher self-efficacy across all related practices, including peer and self-assessment, and the involvement of colleagues and students in the evaluation process. Moreover, in-service PE teachers reported greater confidence in using and integrating technology in their teaching practices, such as videos and computers. In conclusion, the findings of this study reveal significant differences in self-efficacy beliefs between in-service and preservice PE teachers, particularly in areas such as content implementation, learning environment, evaluation, and the use of technology. These results offer useful insights for enhancing the initial preparation of future PE teachers and underscore the need for continued professional development among those already in the field.

Keywords: *instructional effectiveness, professional development, teachers' perspectives*

Αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας για τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Γαλάτεια Αγιομαμίτη, Νεραντζούλα Κουφού, Βασιλική Δέρρη & Όλγα Κούλη

Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ) σε συγκεκριμένες διαστάσεις καθώς και των επιμέρους χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ). Το δείγμα αποτέλεσαν 100 εν ενεργεία ΕΦΑ και 120 φοιτητές/τριες ΦΑ. Η καταγραφή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων, ως προς τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου Self-Evaluation of Teacher Effectiveness Questionnaire in Physical Education (SETEQ-PE). Το εργαλείο περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις, οι οποίες συγκροτούν έξι παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας: Εφαρμογή περιεχομένου ΦΑ, Υλοποίηση μαθήματος, Περιβάλλον μάθησης, Στρατηγικές διδασκαλίας, Αξιολόγηση μαθητών/τριών και διδασκαλίας και Χρήση της τεχνολογίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney U, οι εν ενεργεία ΕΦΑ παρουσιάζονται αποτελεσματικότεροι από τους/τις φοιτητές/τριες ΦΑ στην Εφαρμογή περιεχομένου της ΦΑ στα στοιχεία που αφορούν στη διδασκαλία τακτικής, στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με παροχή γνώσεων από διάφορες επιστήμες και στην ενσωμάτωση στη διδασκαλία θεμάτων που σχετίζονται με τη φυσική δραστηριότητα. Ως προς το Περιβάλλον μάθησης, οι εν ενεργεία ΕΦΑ υπερέρχουν των μελλοντικών ΕΦΑ στην εξατομίκευση της διδασκαλίας για τη βελτίωση της κινητικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών, στην κοινωνική και συναισθηματική ενδυνάμωσή τους και στην παροχή ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Στον παράγοντα Αξιολόγηση των μαθητών/τριών και διδασκαλίας διαπιστώθηκε ότι οι μελλοντικοί ΕΦΑ φαίνεται να είναι αποτελεσματικότεροι σύμφωνα με την αυτοαξιολόγησή τους σε όλες τις σχετικές δηλώσεις. Οι εν ενεργεία ΕΦΑ σημείωσαν υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στη χρήση της τεχνολογίας όπως και στην ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία. Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των εν ενεργεία ΕΦΑ και φοιτητών/τριών ΦΑ κυρίως ως προς την Εφαρμογή του περιεχομένου της ΦΑ, το Περιβάλλον μάθησης, την Αξιολόγηση και τη Χρήση της τεχνολογίας. Επιπροσθέτως, εντοπίζονται στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας τα οποία χρήζουν βελτίωσης στην εκπαιδευτική προετοιμασία των μελλοντικών ΕΦΑ, αλλά και υπογραμμίζουν την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ΦΑ.

Λέξεις-κλειδιά: αποτελεσματική διδασκαλία, επαγγελματική ανάπτυξη, στάσεις εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Η αυτοαποτελεσματικότητα στη Φυσική Αγωγή (ΦΑ) αναφέρεται στην πεποίθηση του/της εκπαιδευτικού ότι διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος, καλύπτοντας τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Επηρεάζει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, καθώς και τη διαχείριση της σχολικής τάξης στο πλαίσιο πολυμορφίας (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022). Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως η πίστη ενός ατόμου στην ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί τις ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Εφαρμοζόμενη στο πλαίσιο της ΦΑ, η έννοια αυτή αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς η εμπιστοσύνη του/της εκπαιδευτικού στις διδακτικές του/της ικανότητες επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατ' επέκταση την κινητική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, η ανάπτυξη υψηλού επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι περισσότερο πρόθυμοι/ες να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να χρησιμοποιήσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και να επιμείνουν παρά τις δυσκολίες, ενώ ταυτόχρονα διατηρούν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικού κινήτρου και ενσυναίσθησης προς τους/τις μαθητές/τριές τους (Zee & Koomen, 2016). Επομένως, η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας έχει ιδιαίτερη σημασία για τον τομέα της ΦΑ, καθώς το αντικείμενο αυτό ενσωματώνει πολλαπλές διαστάσεις, όπως κινητικές δεξιότητες, πρακτικές ικανότητες, γνωστικό περιεχόμενο και παιδαγωγικές στρατηγικές. Επιπλέον, η ΦΑ συχνά απαιτεί εξατομικευμένες παρεμβάσεις, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα που περιλαμβάνουν μαθητές/τριες με διαφορετικά επίπεδα φυσικής ικανότητας ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Spittle et al., 2023).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να λάβουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση και να οδηγηθούν στην προσωπική τους ανάπτυξη και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Μαρκοπούλου, 2020). Από τα αποτελέσματα ερευνών υπογραμμίζεται ότι η πρακτική άσκηση αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών καθώς η υποστήριξη από μέντορες, η επιτυχής αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/τριες και η ανατροφοδότηση μπορούν να αυξήσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των φοιτητών/τριών (Spittle et al., 2022). Οι Panadero et al. (2017) υποστηρίζουν ότι η αυτοαξιολόγηση εμπλέκει την αναστοχαστική διαδικασία, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αίσθηση εσωτερικής στήριξης και ικανότητας, στοιχεία τα οποία θεωρούνται πολύτιμα για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αποκτά ιδιαίτερη σημασία κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ΦΑ (ΕΦΑ), καθώς αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχημένη μετάβαση από τον ρόλο του/της φοιτητή/τριας στον ρόλο του/της διδάσκοντα/ουσας (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Οι φοιτητές/τριες που αναπτύσσουν υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης είναι πιο πιθανό να επιδείξουν θετικές στάσεις απέναντι στη διδασκαλία, να επιδιώξουν επαγγελματική ανάπτυξη και να παραμείνουν στο επάγγελμα (Klassen & Tze, 2014). Παράλληλα, η μετάβαση από το πανεπιστημιακό περιβάλλον στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ενδέχεται να αποδειχθεί απαιτητική, προκαλώντας στους/στις φοιτητές/τριες συναισθήματα ανασφάλειας, άγχους ή και αμφισβήτησης των ικανοτήτων τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων κατά την πρακτική άσκηση και η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας (Pfitzner-Eden, 2016).

Η επαγγελματική εμπειρία προσφέρει στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ευκαιρίες αναστοχασμού πάνω στη διδακτική πράξη, κάτι που συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Beauchamp & Thomas, 2009). Επιπλέον, η εμπλοκή τους με την εκπαιδευτική κοινότητα, η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και η συνεχής επαφή με τις ανάγκες των μαθητών/τριών ενισχύουν περαιτέρω την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αντίθετα, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, παρά την πανεπιστημιακή θεωρητική κατάρτιση, ενδέχεται να εμφανίζουν περιορισμένη αυτοπεποίθηση σε σχέση με την ικανότητά τους να διαχειριστούν πραγματικές διδακτικές καταστάσεις, ιδίως όταν πρόκειται για τάξεις με υψηλό βαθμό πολυμορφίας (Sharma et al., 2012). Η έλλειψη εμπειρίας μπορεί να ενισχύει την αβεβαιότητα και να δυσχεραίνει την εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών που απαιτούν ευελιξία, προσαρμογή και δημιουργικότητα. Οι Spittle et al. (2023) υποστηρίζουν ότι οι μελλοντικοί ΕΦΑ, αν και διαθέτουν ενθουσιασμό και επαρκή ακαδημαϊκή γνώση,

συχνά εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε ζητήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή γνώσεων σε πραγματικά διδακτικά περιβάλλοντα.

Η μελέτη των Grimminger-Seidensticker και Seyda (2022) εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο η ενσωμάτωση βιωματικών δραστηριοτήτων σε συνδυασμό με τη θεωρητική κατάρτιση επηρεάζει τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα φοιτητών/τριών ΦΑ ως προς τη διδασκαλία σε μαθητές/τριες με διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες. Ο σχεδιασμός της έρευνας περιλάμβανε τρεις ομάδες: μία που παρακολούθησε αποκλειστικά θεωρητική ενότητα, μία που συμμετείχε σε συνδυασμό θεωρίας και βιωματικής πρακτικής, και μία ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι και οι δύο παρεμβάσεις συνέβαλαν στη βελτίωση των στάσεων των φοιτητών/τριών των πειραματικών ομάδων σχετικά με τη διδασκαλία σε μικτές μαθησιακές τάξεις, όμως μόνο η συνδυαστική παρέμβαση (θεωρία και πρακτική) είχε στατιστικά σημαντική επίδραση. Αντιθέτως, η αυτοαποτελεσματικότητα των φοιτητών/τριών της δεν παρουσίασε αξιόλογη μεταβολή, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ενίσχυσή της πιθανόν απαιτεί μακροπρόθεσμες και πιο συστηματικές παρεμβάσεις.

Στο πλαίσιο της ΦΑ, η διδασκαλία χαρακτηρίζεται από την αμεσότητα της σωματικής εμπλοκής, τη διαχείριση του χώρου και του εξοπλισμού, την ασφάλεια των μαθητών/τριών, καθώς και την ικανότητα ενθάρρυνσης της συμμετοχής όλων, ανεξαρτήτως ικανοτήτων. Όλα αυτά αποτελούν προκλήσεις για τον/την εκπαιδευτικό, οι οποίες απαιτούν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Fletcher & Mandigo, 2012). Ειδικότερα, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που συνεχώς μεταβάλλεται, με έντονη την ανάγκη για διαφοροποίηση, η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί ένα δυναμικό χαρακτηριστικό που ενισχύει τη δυνατότητα του/της εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής (De Neve et al., 2015). Εντούτοις, οι διαφορές μεταξύ εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται μόνο με την εμπειρία. Έρευνες έχουν δείξει ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο, η κουλτούρα του σχολείου, η φύση των μαθητών/τριών και η επαγγελματική στήριξη που λαμβάνει ο/η εκπαιδευτικός επηρεάζουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής εξέλιξης (Klassen et al., 2011). Επομένως, η προετοιμασία των φοιτητών/τριών πρέπει να στοχεύει όχι μόνο στη θεωρητική γνώση αλλά και στην καλλιέργεια παιδαγωγικής ευελιξίας και ψυχολογικής ετοιμότητας, ιδίως για την αντιμετώπιση προκλήσεων στην τάξη (Beltman et al., 2011).

Ένα επιπλέον στοιχείο που φαίνεται να επηρεάζει καθοριστικά την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας στους/στις μελλοντικούς/ες ΕΦΑ είναι η ποιότητα και η διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Όσο μεγαλύτερη είναι η έκθεση των φοιτητών/τριών σε αυθεντικές διδακτικές εμπειρίες με ποικιλία μαθητικών πληθυσμών, τόσο πιο πιθανό είναι να αναπτύξουν θετικές πεποιθήσεις ως προς τις ικανότητές τους (Pfitzner-Eden, 2016). Η ύπαρξη συστηματικής καθοδήγησης από έμπειρους μέντορες κατά τη διάρκεια της πρακτικής ενισχύει περαιτέρω αυτή τη διαδικασία, καθώς προσφέρει στους/στις φοιτητές/τριες την ευκαιρία να παρατηρήσουν επιτυχημένες διδακτικές πρακτικές, να λάβουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και να νιώσουν ψυχολογικά ασφαλείς στην εφαρμογή νέων στρατηγικών. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η σχέση μέντορα-φοιτητή/τριας λειτουργεί όχι μόνο ως πηγή διδακτικής στήριξης αλλά και ως μηχανισμός συναισθηματικής ενδυνάμωσης (Jones et al., 2024). Οι μέντορες που επιδεικνύουν εν συναισθηση, επαγγελματισμό και προθυμία για διάλογο δημιουργούν συνθήκες που ενθαρρύνουν την ανάληψη ρίσκου και την προσωπική πρωτοβουλία από πλευράς φοιτητών/τριών, στοιχεία στενά συνδεδεμένα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Hudson, 2010).

Ένα ακόμη κρίσιμο στοιχείο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών είναι η διαδικασία του επαγγελματικού αναστοχασμού (Korthagen, 2004). Όπως υποστηρίζουν οι Schön (1983) και Korthagen (2004), η ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να αναστοχάζεται πάνω στις διδακτικές του/της πρακτικές και να αντλεί νόημα από τις εμπειρίες του/της αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η αναστοχαστική διαδικασία επιτρέπει την αναγνώριση τόσο των δυνατοτήτων όσο και των περιορισμών του/της ίδιου/ας του/της εκπαιδευτικού, διευρύνοντας έτσι την αυτογνωσία και ενισχύοντας την εμπιστοσύνη στις μελλοντικές του/της παρεμβάσεις (Larrivee, 2000). Εντός του πλαισίου της ΦΑ, όπου οι εκπαιδευτικές καταστάσεις αλλάζουν διαρκώς λόγω της φυσικής δραστηριότητας, της διαφοροποίησης των ικανοτήτων των μαθητών/τριών και της ανάγκης συνεχούς προσαρμογής, ο αναστοχασμός αποκτά ιδιαίτερη σημασία (Kaloudis et al., 2025; Mansfield et al., 2016). Οι φοιτητές/τριες που διδάσκονται πώς να εφαρμόζουν τεχνικές αναστοχαστικής σκέψης – όπως ημερολόγια πρακτικής, στοχοθεσία και αξιολόγηση εναλλακτικών διδακτικών λύσεων παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και μεγαλύτερη ανθεκτικότητα απέναντι στις προκλήσεις (Azevedo et al., 2024; Mansfield et al., 2016).

Παράλληλα, αξίζει να τονιστεί και η σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου, για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συναδέλφους, η ύπαρξη υποστηρικτικών διευθυντικών δομών και η συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

προσφέρουν ευκαιρίες ανταλλαγής ιδεών, επίλυσης προβλημάτων και επαναξιολόγηση των διδακτικών εμπειριών (Vangrieken et al., 2015b). Όλα αυτά ενισχύουν το αίσθημα επάρκειας του/της εκπαιδευτικού και δημιουργούν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο αντανακλάται τόσο στη διδασκαλία όσο και στην ψυχοκοινωνική του στάση απέναντι στο επάγγελμα (Vangrieken et al., 2015a).

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μία δυναμική κατασκευή που καλλιεργείται μέσα από την εμπειρία, την καθοδήγηση, τον αναστοχασμό και την υποστήριξη (Bandura, 1997). Η κατανόηση αυτής της δυναμικής είναι κρίσιμη για τα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών ΦΑ, ώστε να ενσωματώσουν στρατηγικές που προάγουν την προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση των φοιτητών/τριών (Spittle et al., 2022). Μόνο έτσι θα διασφαλιστεί η μακροπρόθεσμη δέσμευσή τους στο εκπαιδευτικό έργο και η ουσιαστική συμβολή τους στη δημιουργία ενός σχολείου συμπερίληψης, ποιότητας και κινητικής παιδείας για όλους/ες (Zee & Koomen, 2016). Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας εν ενεργεία και μελλοντικών ΕΦΑ, ως προς έξι παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας, και συγκεκριμένα ως προς την «Εφαρμογή του Περιεχομένου της ΦΑ», την «Υλοποίηση του Μαθήματος», το «Περιβάλλον Μάθησης», τις «Στρατηγικές Διδασκαλίας», την «Αξιολόγηση μαθητή/τριας και Διδασκαλίας» και τη «Χρήση της Τεχνολογίας». Επιπροσθέτως εξετάστηκαν οι διαφορές στα επιμέρους στοιχεία των ανωτέρω παραγόντων με στόχο τον εντοπισμό αυτών στα οποία διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εν ενεργεία και των μελλοντικών ΕΦΑ.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 220 ΕΦΑ και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ΦΑ από την Ελλάδα, εκ των οποίων οι 100 ήταν εν ενεργεία ΕΦΑ με μέσο όρο (Μ.Ο.) ηλικίας 44.1 έτη και 120 ήταν φοιτητές/τριες ΦΑ με Μ.Ο. ηλικίας 22.4 έτη.

Όργανα μέτρησης

Η καταγραφή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων ως προς τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education Questionnaire (SETEQ-PE) (Kyrgiridis et al., 2014). Το εργαλείο περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις, οι οποίες συγκροτούν έξι παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας: «Εφαρμογή Περιεχομένου ΦΑ» (4 δηλώσεις, π.χ. «Διδάσκετε τεχνική, όπως δεξιότητες ή στοιχεία φυσικής κατάστασης»), «Υλοποίηση Μαθήματος» (4 δηλώσεις, π.χ. «Επιδεικνύετε τα διδακτικά αντικείμενα ή τις δεξιότητες προς μάθηση, όταν το απαιτεί το μάθημα»), «Περιβάλλον Μάθησης» (5 δηλώσεις, π.χ. «Εξαιτομικεύετε τη διδασκαλία σας ώστε να βελτιώνεται κινητικά κάθε μαθητής/τρια»), «Στρατηγικές Διδασκαλίας» (3 Δηλώσεις, Εκτός από μερική και ολική εξάσκηση, εφαρμόζετε ομαδοποιημένη/τυχαία, σταθερή/μεταβαλλόμενη εξάσκηση; «Αξιολόγηση μαθητών/τριών και Διδασκαλίας» (5 Δηλώσεις, π.χ. «Εμπλέκετε τους/τις μαθητές/τριες στην αξιολόγηση των συμμαθητών/τριών τους»), και «Χρήση της Τεχνολογίας» (4 δηλώσεις, π.χ. «Χρησιμοποιείτε βίντεο στη διδασκαλία σας»). Οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν σε ποιο βαθμό εφαρμόζουν κάθε ένα από τα στοιχεία της διδασκαλίας στο μάθημα της ΦΑ χρησιμοποιώντας μια κλίμακα από το 1 έως το 7 (1-2 = Ποτέ/Σπάνια, 3-5 = Μερικές φορές, και 6-7 = Συχνά/Πάντα). Οι δημιουργοί του SETEQ-PE (Kyrgiridis et al, 2014) αναφέρουν συνολικό συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach = .87 και επιμέρους τιμές $\alpha > .70$ για κάθε έναν από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Στην παρούσα έρευνα, από την εξέταση της εσωτερικής συνοχής της κλίμακας, προέκυψε αποδεκτός βαθμός αξιοπιστίας με τιμή Cronbach's $\alpha = .94$ και τιμές $\alpha > .70$ για κάθε παράγοντα. Ειδικότερα οι τιμές α ήταν: «Εφαρμογή Περιεχομένου ΦΑ» = .82, «Υλοποίηση Μαθήματος» = .87, «Περιβάλλον Μάθησης» = .91, «Στρατηγικές Διδασκαλίας» = .78, «Αξιολόγηση μαθητών/τριών και Διδασκαλίας» = .85, και «Χρήση Τεχνολογίας» = .84.

Διαδικασία

Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκε μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Google Forms και διανεμήθηκε μέσω εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ψηφιακών δικτύων, όπως πανεπιστημιακές πλατφόρμες, θεματικές ομάδες σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ., Facebook), καθώς και σχετικές λίστες ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ανώνυμα. Για τη διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε έγκριση από την

Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης (ΔΠΘ/ΕΗΔΕ/51996/486). **Στατιστικές Αναλύσεις**

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS (έκδοση 29, IBM Corp., 2023). Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, των παραγόντων του και των επιμέρους δηλώσεων αυτών εξετάστηκε με τη χρήση του συντελεστή α του Cronbach. Ο έλεγχος της κανονικής κατανομής των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών, δηλαδή των παραγόντων του ερωτηματολογίου και των μεμονωμένων δηλώσεων τους, πραγματοποιήθηκε με το τεστ Kolmogorov-Smirnov. Η ομοιογένεια των διακυμάνσεων ελέγχθηκε με το Levene's test. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονική κατανομή ($p < .05$). Ακολούθως, για τη διερεύνηση των διαφορών στους παράγοντες του ερωτηματολογίου και των επιμέρους δηλώσεων τους μεταξύ των εν ενεργεία και μελλοντικών ΕΦΑ, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney U. Το επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε στο $p < .05$.

Αποτελέσματα

Διερεύνηση διαφορών μεταξύ των εν ενεργεία και των μελλοντικών ΕΦΑ ως προς τους παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας

Από τον μη παραμετρικό έλεγχο δύο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των εν ενεργεία και μελλοντικών ΕΦΑ, στους παράγοντες «Εφαρμογή περιεχομένου ΦΑ», «Περιβάλλον Μάθησης», «Αξιολόγηση διδασκαλίας και Χρήση τεχνολογίας». Οι εν ενεργεία ΕΦΑ είχαν υψηλότερες μέσες θέσεις (mean ranks) στην «Εφαρμογή Περιεχομένου ΦΑ», στο «Περιβάλλον Μάθησης» και στη «Χρήση της Τεχνολογίας». Οι μελλοντικοί ΕΦΑ είχαν υψηλότερη μέση θέση στην «Αξιολόγηση μαθητών/τριών και Διδασκαλίας». Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες «Υλοποίηση Μαθήματος» και «Στρατηγικές Διδασκαλίας» ($p > .05$) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα ελέγχου διαφορών στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ εν ενεργεία και μελλοντικών ΕΦΑ στους παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Παράγοντες	ΕΦΑ	Mean Rank	U	Z	p
Εφαρμογή περιεχομένου ΦΑ	Εν ενεργεία	126.57	4393.00	-3.424	.001**
	Μελλοντικοί	97.11			
Υλοποίηση μαθήματος	Εν ενεργεία	115.85	5465.50	-1.141	.254
	Μελλοντικοί	106.05			
Περιβάλλον μάθησης	Εν ενεργεία	121.19	4931.50	-2.277	.023*
	Μελλοντικοί	101.60			
Στρατηγικές διδασκαλίας	Εν ενεργεία	116.03	5447.00	-1.180	.238
	Μελλοντικοί	105.89			
Αξιολόγηση διδασκαλίας	Εν ενεργεία	84.99	3448.50	-5.433	.000***
	Μελλοντικοί	131.76			
Χρήση τεχνολογίας	Εν ενεργεία	120.80	4970.50	-2.193	.028*
	Μελλοντικοί	101.92			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, mean rank = μέση θέση

Διερεύνηση διαφορών μεταξύ των εν ενεργεία και των μελλοντικών ΕΦΑ ως προς τις επιμέρους δηλώσεις των παραγόντων αποτελεσματικής διδασκαλίας

Εφαρμογή περιεχομένου Φυσικής Αγωγής

Από τον μη παραμετρικό έλεγχο δύο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εν ενεργεία και μελλοντικών ΕΦΑ σε όλες τις επιμέρους δηλώσεις του παράγοντα «Εφαρμογή Περιεχομένου ΦΑ». Συγκεκριμένα, οι εν ενεργεία ΕΦΑ είχαν υψηλότερες μέσες θέσεις στη διδασκαλία τακτικής, κανόνων και κανονισμών αθλητικών παιχνιδιών, καθώς και στην ενσωμάτωση γνώσεων και δεξιοτήτων από διάφορους επιστημονικούς τομείς όπως η βιολογία, η φυσιολογία και η ψυχολογία. Επιπλέον, υψηλότερες μέσες θέσεις παρουσίασαν και στην ενσωμάτωση θεμάτων υγείας στο μάθημα, όπως η διατροφή, η παχυσαρκία, το κάπνισμα, οι ουσίες και το άγχος (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα ελέγχου διαφορών στις δηλώσεις του παράγοντα «Εφαρμογή Περιεχομένου ΦΑ» μεταξύ των εν ενεργεία και των μελλοντικών ΕΦΑ.

Δηλώσεις	ΕΦΑ	Mean Rank	U	Z	p
Διδάσκετε τακτική, κανόνες, κανονισμούς εκπαιδευτικών και αθλητικών παιχνιδιών;	Εν ενεργεία	122.15	4835.00	-2.527	.011*
	Μελλοντικοί	100.79			
Μέσα από το μάθημά σας αποκτούν παράλληλα οι μαθητές/τριες γνώσεις και δεξιότητες από διάφορες επιστήμες(βιολογία, ανατομία, φυσιολογία, κινητική μάθηση, ψυχολογία);	Εν ενεργεία	122.15	4835.00	-2.520	.012*
	Μελλοντικοί	100.79			
Ενσωματώνετε στη διδασκαλία σας θέματα όπως διατροφή, παχυσαρκία, κάπνισμα, ουσίες, στρες;	Εν ενεργεία	128.85	4165.50	-3.957	.000***
	Μελλοντικοί	95.21			

* $p < .05$, *** $p < .001$, mean rank = μέση θέση

Περιβάλλον μάθησης

Σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των εν ενεργεία και μελλοντικών ΕΦΑ στον τρόπο με τον οποίο θεωρούν ότι προσεγγίζουν τη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι εν ενεργεία ΕΦΑ παρουσίασαν υψηλότερες μέσες θέσεις σχετικά με τις πρακτικές εξατομίκευσης της διδασκαλίας, οι οποίες στοχεύουν τόσο στη βελτίωση της κινητικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών όσο και στην κοινωνική και συναισθηματική τους ενδυνάμωση. Επιπλέον, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην παροχή ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο περιλαμβάνει τη φυσική, συναισθηματική και κοινωνική ασφάλεια των μαθητών/τριών (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ελέγχου διαφορών στις δηλώσεις του παράγοντα «Περιβάλλον Μάθησης» μεταξύ των εν ενεργεία και των μελλοντικών ΕΦΑ.

Δηλώσεις	ΕΦΑ	Mean Rank	U	Z	p
Εξατομικεύετε τη διδασκαλία σας ώστε να βελτιώνεται καθένας από τους/τις μαθητές/τριες κινητικά;	Εν ενεργεία	119.77	5073.50	-2.010	.044*
	Μελλοντικοί	102.78			
Εξατομικεύετε τη διδασκαλία σας ώστε να βελτιώνεται καθένας από τους/τις μαθητές/τριες συναισθηματικά και κοινωνικά;	Εν ενεργεία	119.60	5090.50	-1.972	.049*
	Μελλοντικοί	102.92			
Εξασφαλίζει το μάθημά σας την ασφάλεια των μαθητών/τριών (φυσική, συναισθηματική, κοινωνική);	Εν ενεργεία	123.51	4699.00	-2.849	.004**
	Μελλοντικοί	99.66			

* $p < .05$, ** $p < .01$, mean rank = μέση θέση

Αξιολόγηση μαθητών/τριών και Διδασκαλίας

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις δηλώσεις, με τους/τις μελλοντικούς/ες ΕΦΑ να παρουσιάζουν σταθερά υψηλότερες μέσες θέσεις από αυτές των εν ενεργεία. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό εναλλακτικές τεχνικές κινητικής αξιολόγησης, όπως η παρατήρηση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή η χρήση κλιμάκων, καθώς και τεχνικές γνωστικής και κοινωνικής αξιολόγησης όπως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και χρήση οπτικού υλικού. Επιπλέον, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί φάνηκε να ενισχύουν περισσότερο τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην αξιολόγηση των συμμαθητών/τριών τους, καθώς και να εμπλέκουν συναδέλφους στην αξιολόγηση της δικής τους διδασκαλίας. Τέλος, δήλωσαν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό ότι αξιολογούνται και από τους ίδιους τους μαθητές/τριες μέσω ερωτηματολογίων ή παρόμοιων εργαλείων, επισημαίνοντας έτσι έναν πιο συμμετοχικό χαρακτήρα στη διαδικασία αξιολόγησης που υιοθετούν (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Αποτελέσματα ελέγχου διαφορών στις δηλώσεις του παράγοντα «Αξιολόγηση μαθητών/τριών και Διδασκαλίας» μεταξύ των εν ενεργεία και των μελλοντικών ΕΦΑ.

Δηλώσεις	ΕΦΑ	Mean Rank	U	Z	p
Χρησιμοποιείτε άλλες τεχνικές (π.χ. αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, κλίμακες αξιολόγησης, επίπεδα με κριτήρια) για την κινητική αξιολόγηση των μαθητών/τριών;	Εν ενεργεία	98.58	4807.50	-2.571	.010*
	Μελλοντικοί	120.44			
Χρησιμοποιείτε τεχνικές για να αξιολογήσετε γνωστικά και κοινωνικά τους/τις μαθητές/τριες (π.χ. ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, επίπεδα με κριτήρια, φωτογραφίες/εικόνες);	Εν ενεργεία	94.49	4399.00	-3.447	.001***
	Μελλοντικοί	123.84			
Εμπλέκετε τους μαθητές/τριες στην αξιολόγηση των συμμαθητών/τριών τους;	Εν ενεργεία	90.59	4009.00	-4.307	.000***
	Μελλοντικοί	127.09			
Αναθέτετε σε συναδέλφους να αξιολογήσουν τη διδασκαλία σας;	Εν ενεργεία	84.28	3378.00	-5.693	.000***
	Μελλοντικοί	132.35			
Συμμετέχουν οι μαθητές/τριες στην αξιολόγηση της διδασκαλίας σας (π.χ. με ερωτηματολόγιο);	Εν ενεργεία	126.71	3497.00	-5.415	.000***
	Μελλοντικοί	131.36			

* $p < .05$, *** $p < .001$, mean rank = μέση θέση

Χρήση τεχνολογίας στη διδακτική διαδικασία

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν και στις δύο δηλώσεις του παράγοντα, με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερες μέσες θέσεις. Συγκεκριμένα, ανέφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρήση βίντεο ως εργαλείο υποστήριξης της διδασκαλίας τους, καθώς και τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή για διδακτικούς σκοπούς (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Αποτελέσματα ελέγχου διαφορών στις δηλώσεις του παράγοντα «Χρήση Τεχνολογίας» στη διδακτική διαδικασία μεταξύ των εν ενεργεία και των μελλοντικών ΕΦΑ.

Δηλώσεις	ΕΦΑ	Mean Rank	U	Z	p
Χρησιμοποιείτε βίντεο στη διδασκαλία σας;	Εν ενεργεία	126.73	4377.50	-3.501	.000***
	Μελλοντικοί	96.98			
Χρησιμοποιείτε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για να διδάξετε το μάθημά σας;	Εν ενεργεία	126.71	4379.00	-3.492	.000***
	Μελλοντικοί	96.99			

* $p < .05$, *** $p < .001$, mean rank = μέση θέση

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει τις διαφορές στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας εν ενεργεία και μελλοντικών ΕΦΑ, αναφορικά με το ερωτηματολόγιο SETEQ-PE στο οποίο συμπεριλαμβάνονται οι έξι παράγοντες της διδασκαλίας: «Εφαρμογή του περιεχομένου», «Μαθησιακό Περιβάλλον», «Αξιολόγηση», «Χρήση Τεχνολογίας», «Υλοποίηση του Μαθήματος» και «Στρατηγικές Διδασκαλίας». Επιπροσθέτως εξετάστηκαν οι διαφορές στα επιμέρους στοιχεία των παραπάνω παραγόντων με στόχο τον εντοπισμό αυτών στα οποία διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εν ενεργεία και των μελλοντικών ΕΦΑ. Παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων σε τέσσερις από αυτούς τους τομείς. Συγκεκριμένα, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στην «Εφαρμογή Περιεχομένου», στη «Διαμόρφωση του Μαθησιακού Περιβάλλοντος» και στη «Χρήση Τεχνολογίας», ενώ οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερες τιμές στην αξιολόγηση. Δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στην «Υλοποίηση του Μαθήματος» και στις «Στρατηγικές Διδασκαλίας». Η

εικόνα αυτή δείχνει ότι η επαγγελματική εμπειρία φαίνεται να ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα σε τομείς που απαιτούν πρακτική εξάσκηση και προσαρμοστικότητα στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης, ενώ η πανεπιστημιακή εκπαίδευση μπορεί να επηρεάζει περισσότερο θεωρητικούς και καινοτόμους άξονες, όπως η αξιολόγηση.

Ένα από τα βασικά ευρήματα της παρούσας μελέτης ήταν ότι οι μελλοντικοί/ες ΕΦΑ δήλωσαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε ποικίλες μορφές αξιολόγησης. Το εύρημα αυτό συνάδει με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών εστιάζουν έντονα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιολόγησης κατά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Panadero et al., 2017). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι η διδασκαλία εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης σε πανεπιστημιακά μαθήματα και η εφαρμογή τους σε μικροδιδασκαλίες ενισχύει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των φοιτητών/τριών (Spittle et al., 2022). Ωστόσο, οι Klassen et al. (2011) επισήμαναν ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί συχνά εγκαταλείπουν ή περιορίζουν την εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων λόγω περιορισμών χρόνου, σχολικής κουλτούρας και απαιτήσεων αναλυτικού προγράμματος, γεγονός που δείχνει ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών μπορεί να αντανakλά σ' ένα «ιδεώδες» πλαίσιο που καλλιεργείται στο πανεπιστήμιο. Παράλληλα, άλλοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ενισχύεται όταν υποστηρίζονται από κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο (Vangrieken et al., 2015a).

Όσον αφορά τη «Χρήση Τεχνολογίας», οι εν ενεργεία ΕΦΑ δήλωσαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση βίντεο και Η/Υ κατά τη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι εν ενεργεία ΕΦΑ ενσωματώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ψηφιακά εργαλεία στη διδακτική πράξη, πιθανόν λόγω της πρακτικής τους εμπειρίας ή της αυξημένης πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους και τεχνολογικές υποδομές. Το εύρημα αυτό είναι συνεπές με τη μελέτη των Fletcher και Mandigo (2012), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η συχνή και αυθεντική Χρήση Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα ενισχύει την τεχνολογική αυτοαποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1997), το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από τις «επιτυχίες εμπειρίες» και την κοινωνική επιβεβαίωση, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους στη χρήση τεχνολογίας μέσω της καθημερινής πρακτικής. Από την άλλη, οι Klassen et al. (2011) διαπίστωσαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των φοιτητών ΦΑ εξαρτάται έντονα από τη διαθεσιμότητα εξοπλισμού κατά την πρακτική άσκηση και την κουλτούρα του μέντορα. Επίσης, οι Grimminger-Seidensticker και Seyda (2022) αναφέρουν ότι οι παρεμβάσεις που συνδυάζουν θεωρητική κατάρτιση με βιωματικές εφαρμογές βελτιώνουν τις στάσεις των φοιτητών/τριών απέναντι στην τεχνολογία, αν και δεν ενισχύουν πάντα την αυτοαποτελεσματικότητα.

Σε σχέση με την «Εφαρμογή του Περιεχομένου της ΦΑ» και τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι οι εν ενεργεία ΕΦΑ εμφανίζουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε τομείς όπως οι κανόνες και η τακτική, η διαθεματικότητα και τα ζητήματα υγείας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη μελέτη των Fletcher και Mandigo (2012), οι οποίοι ανέφεραν ότι η διδασκαλία ΦΑ απαιτεί σύνθετη διαχείριση γνώσεων που αναπτύσσεται μέσω πολυετούς εμπειρίας. Επιπλέον, οι De Neve et al. (2015) διαπίστωσαν ότι η δημιουργία ασφαλούς και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος ενισχύεται από την επανάληψη επιτυχημένων επεισοδίων διαχείρισης τάξης και διαφοροποίησης. Αντίθετα, μελέτες έχουν δείξει ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις στάσεις των φοιτητών/τριών απέναντι στη συμπερίληψη χωρίς να αυξάνει άμεσα την αυτοαποτελεσματικότητά τους, καθώς αυτή εξαρτάται από την πρακτική εμπειρία και την εδραίωση ταυτότητας εκπαιδευτικού (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022).

Αναφορικά με τις «Στρατηγικές Διδασκαλίας» και την «Υλοποίηση του Μαθήματος», δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Το εύρημα αυτό είναι συμβατό με εκείνο των Tschannen-Moran και Hoy (2007), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι βασικές δηλωτικές διδακτικές δεξιότητες διδάσκονται αποτελεσματικά κατά την αρχική εκπαίδευση, φτάνοντας σε ικανοποιητικό επίπεδο πριν την είσοδο στην επαγγελματική πράξη. Οι Hoy και Spero (2005) επιβεβαίωσαν ότι οι φοιτητές/τριες εφαρμόζουν με ασφάλεια βασικά σενάρια διδασκαλίας σε ελεγχόμενα περιβάλλοντα. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Klassen et al. (2011), σε πιο απαιτητικά πλαίσια, όπως οι πολυπολιτισμικές τάξεις ή τα μεγάλα τμήματα, οι διαφορές αυτές διαφαίνονται προς όφελος των έμπειρων εκπαιδευτικών έναντι των φοιτητών/τριών.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι οι μελλοντικοί ΕΦΑ παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στην «Αξιολόγηση», κάτι που αντανakλά τη σύγχρονη πανεπιστημιακή εκπαίδευση και την έμφαση σε συμμετοχικές και εναλλακτικές πρακτικές. Αντίθετα, οι εν ενεργεία ΕΦΑ εμφανίζονται πιο ισχυροί στην «Εφαρμογή Περιεχομένου», στη «Δημιουργία Μαθησιακού Περιβάλλοντος» και στη «Χρήση Τεχνολογίας», γεγονός που αντικατοπτρίζει τη δύναμη της επαγγελματικής εμπειρίας και της συστηματικής έκθεσης σε πραγματικές

συνθήκες διδασκαλίας. Τα συμπεράσματα αυτά ενισχύουν την άποψη ότι η αυτοαποτελεσματικότητα διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση θεωρητικής κατάρτισης, επαγγελματικής εμπειρίας και σχολικού περιβάλλοντος (Bandura, 1997).

Μελλοντικές έρευνα θα μπορούσαν να εξετάσουν τρόπους με τους οποίους τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης ενισχύουν την πρακτική εξάσκηση των φοιτητών/τριών σε αυθεντικά σχολικά περιβάλλοντα, με έμφαση στη διαχείριση τάξης, στη συμπερίληψη και στη χρήση τεχνολογίας. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα διαφορετικών μοντέλων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε σχέση με την υιοθέτηση καινοτόμων μορφών αξιολόγησης, ώστε να περιοριστεί το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί βασικό στοιχείο της επαγγελματικής επάρκειας των ΕΦΑ, καθώς συνδέεται με την ποιότητα της διδασκαλίας και τη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος. Εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στις ικανότητές τους διδάσκουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, δημιουργούν θετικό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον και συμβάλλουν ουσιαστικά στην κινητική, κοινωνική και συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών. Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη σημασία ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας, με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη των ΕΦΑ, στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ΕΦΑ.

Βιβλιογραφία

- Azevedo, E., Ramos, A., Araújo, R., Valério, C., & Mesquita, I. (2024). How can tailored questions foster reflection in preservice teachers? A year-long action research study. *European Physical Education Review*, 30(3), 458-474. <https://doi.org/10.1177/1356336X231217405>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- Fletcher, T., & Mandigo, J. (2012). The primary school teacher and physical education: A review of research and implications for Irish physical education. *Irish Educational Studies*, 31(3), 363-376. <https://doi.org/10.1080/03323315.2012.710063>
- Grimminger-Seidensticker, E., & Seyda, S. (2022). Influencing inclusive attitudes and self-efficacy in pre-service physical education teachers: Combining theory and practice in university teacher education. *European Physical Education Review*, 28(3), 759-777. <https://doi.org/10.1177/1356336X211050258>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Hudson, P. (2010). Mentors report on their own mentoring practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 30-42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n7.3>
- Jones, L., Tones, S., Foulkes, G., & Newland, A. (2024). Physical education mentors in initial teacher training: who cares? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(2), 145-157. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-05-2023-0042>
- Kaloudis, T., Georgiadis, K., Travlos, A. K., & Theodorakis, Y. (2025). Fostering reflective thinking in Physical Education teachers: An action research study promoting Paralympic values and inclusive practices. *Education Sciences*, 15(7), 823. <https://doi.org/10.3390/educsci15070823>

- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kyrgiridis, P., Derri, V., Emmanouilidou, K., Chlapoutaki, E., & Kioumourtzoglou, E. (2014). Development of a Questionnaire for Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education (SETEQ-PE). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 18(2), 73–90. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2013.866557>
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Μαρκοπούλου, Β. (2020). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των νηπιαγωγών του νομού Κορινθίας. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/86796>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Spittle, M., Spittle, S., Itoh, M., & Watt, A. (2023). Preservice physical education teachers' self-efficacy for inclusive practice: Influences of experience and education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(2), 127–142. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2109184>
- Spittle, M., Spittle, S., Watt, A., & O'Meara, J. (2022). Development of self-efficacy in physical education preservice teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(1), 84–98. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1888791>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015a). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2015b). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 42, 25–39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>