



Αυτό-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: διαφορές λόγω φύλου και επιπέδου σπουδών

Παπαμίχου, Α.*, Δέρρη, Β.

Σ.Ε.Φ.Α.Α. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αυτό-αποτελεσματικότητα (ΑΑ) των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ), δηλαδή ο βαθμός στον οποίο αισθάνονται αποτελεσματικοί στην εργασία τους, είναι βασικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές λόγω φύλου και επιπέδου σπουδών (βασικό πτυχίο Τ.Ε.Φ.Α.Α, Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό δίπλωμα) στην ΑΑ των ΕΦΑ. Στην έρευνα πήραν μέρος 160 ΕΦΑ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα, εκ των οποίων 87 ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου Τ.Ε.Φ.Α.Α. (37 άνδρες, 50 γυναίκες) και 73 (34 άνδρες, 39 γυναίκες) ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού διπλώματος, οι οποίοι αποτέλεσαν μια ενιαία ομάδα. Για την αξιολόγηση της ΑΑ των ΕΦΑ χρησιμοποιήθηκε η αρχική μορφή (52 ερωτήσεις) του ερωτηματολογίου Self-Evaluation of Teacher Effectiveness Questionnaire in Physical Education (SETEQ-PE) των Kyrgiridis, Derri, Emmanouilidou, Chlapoutaki και Kioumourtzoglou (2014) αφού προσαρμόστηκε στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Από την ανάλυση διακύμανσης με δύο παράγοντες (two way Anova) διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο και επίπεδο σπουδών στους παράγοντες Ανατροφοδότηση και Αξιολόγηση, όπου οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό δίπλωμα σπουδών είχαν υψηλότερη ΑΑ από τους άνδρες και γυναίκες συναδέλφους τους αντίστοιχα, με βασικό πτυχίο. Οι άνδρες με Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό δίπλωμα σπουδών είχαν υψηλότερη ΑΑ από τις γυναίκες συναδέλφους τους με ίδιο επίπεδο σπουδών. Διαπιστώθηκε επίσης στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στον παράγοντα Προσαρμοστικότητα, υπέρ των ανδρών αλλά και του επιπέδου σπουδών στους παράγοντες Εφαρμογή σχεδιασμού διδασκαλίας, Περιβάλλον μάθησης, Στρατηγικές διδασκαλίας, Δεξιότητες επικοινωνίας, Προσαρμοστικότητα, Ανατροφοδότηση και Αξιολόγηση διδασκαλίας & μαθητή, υπέρ των ΕΦΑ με Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό δίπλωμα. Συμπερασματικά, η εξειδίκευση σπουδών και το φύλο παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ΑΑ των ΕΦΑ σε βασικούς παράγοντες της διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: αυτό-αξιολόγηση, αυτό-αποτελεσματικότητα, Φυσική Αγωγή.

Διεύθυνση αλληλογραφίας:

Παπαμίχου Ασπασία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
Πανεπιστημιούπολη, 69100 Κομοτηνή

E-mail:

apapamic@phyed.duth.gr

Εισαγωγή

Το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν προσανατολισμό στη δια βίου άσκηση για υγεία και ευεξία (Story, Nanney, & Schwartz, 2009). Η προαγωγή της υγείας στον φυσικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, αποτελεί πολυδιάστατο σκοπό της ΦΑ, και αντανακλά στον προγραμματισμό της (Δέρρη, Εμμανουηλίδου & Βασιλειάδου, 2011). Μέσω της ΦΑ οι μαθητές είναι πολύ πιθανό να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην άσκηση και άρα να εμπλακούν ενεργά στη φυσική δραστηριότητα και στο μέλλον (Hagger, Chatzisarantis, & Biddle, 2001), αποκτώντας οφέλη σε όλες τις διαστάσεις της υγείας.

Η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων από τους μαθητές εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία σε ποσοστό 40% (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Αυτό δικαιολογεί τη θετική σχέση ανάμεσα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και στην επίτευξη στόχων από την πλευρά των μαθητών (Παπαναούμ, 2010). Συχνά ένα ενδιαφέρον μάθημα είναι το καλύτερο εργαλείο που διασφαλίζει ότι η συμπεριφορά των μαθητών θα είναι προσανατολισμένη στους μαθησιακούς τους στόχους, γιατί βρίσκουν το μάθημα ενδιαφέρον και σημαντικό για τους ίδιους (Ashton & Webb, 1986).

Σημαντική παράμετρο για την επίτευξη των διδακτικών στόχων των εκπαιδευτικών αποτελεί η διδακτική/εκπαιδευτική/καθοδηγητική αποτελεσματικότητα δηλαδή πόσο αποτελεσματικοί πιστεύουν ότι είναι ως διδάσκοντες, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Bandura 1997). Η διδακτική αποτελεσματικότητα στη ΦΑ συνδέεται θετικά με την προετοιμασία του διδάσκοντα, το σχεδιασμό του μαθήματος, την κάλυψη του περιεχομένου, την οργάνωση, διαχείριση και πειθαρχία της τάξης, τις στρατηγικές διδασκαλίας, το θετικό κλίμα μάθησης, τον έλεγχο, τις δεξιότητες επικοινωνίας, την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού την αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας (Κυργιρίδης, Δέρρη και Κιουμουρτζόγλου 2006; Kyrgiridis, et al., 2014).

Σημαντική επιμέρους διάσταση της διδακτικής αποτελεσματικότητας αποτελεί η αίσθηση της ΑΑ των εκπαιδευτικών άρα και των ΕΦΑ, δηλαδή η αντίληψή τους ότι έχουν τις ικανότητες να διδάξουν αποτελεσματικά, η οποία έχει άμεση σχέση με τις προσδοκίες επιτυχίας των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών τους (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό, υψηλή αυτοπεποίθηση, εμπιστοσύνη στους εαυτούς τους (Guskey & Passaro, 1994) μέθοδο, πρόγραμμα και οργάνωση (Allinder, 1994). Επομένως, για να καταστεί δυνατή η επίτευξη των στόχων της ΦΑ, οι ΕΦΑ πρέπει να αισθάνονται αποτελεσματικοί, ώστε να προγραμματίσουν το μάθημα, να οργανώσουν την τάξη και να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους σε πεδία γνώσης πέρα από τα παραδοσιακά παρέχοντάς τους εκπαιδευτικές εμπειρίες με επιστημονικό υπόβαθρο (Martin & Kulinna, 2003; National Earth Science Teachers Association, 2010; National Institutes of Health, 2010; National Science Teachers Association, 2010). Έτσι, η προσδοκία επίτευξης στόχων από την πλευρά των εκπαιδευτικών έγκειται στο κατά πόσο πιστεύουν ότι η διδασκαλία τους θα έχει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών τους (Bandura, 1997).

Τρεις παράγοντες επηρεάζουν την ΑΑ των εκπαιδευτικών: α) οι επιδράσεις του περιβάλλοντος, β) προσωπικοί εσωτερικοί παράγοντες, όπως η επίγνωση και γ) η βιολογική εξέλιξη (Bandura, 1995, 2006). Η ΑΑ συνδέεται με το πόσο καλά γνωρίζουν τους εαυτούς τους οι εκπαιδευτικοί (Çubukcu, 2008) και κατά πόσο μπορούν να προβλέψουν την επίτευξη των στόχων τους (Schunk & Rajares, 2001). Με αυτόν τον τρόπο επηρεάζονται οι σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ενέργειές τους (Bandura, 1997). Οι προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες καθορίζουν το επίπεδο της ΑΑ: οι



εκπαιδευτικοί με υψηλή αντίληψη ΑΑ αντιμετωπίζουν τις αποτυχίες σαν προκλήσεις και τις ξεπερνούν εύκολα και δε φοβούνται να θέτουν υψηλούς και δύσκολους στόχους. Αντίθετα, όταν έχουν χαμηλή αίσθηση ΑΑ φοβούνται την αποτυχία, αποφεύγουν να θέσουν υψηλούς στόχους γιατί τους βλέπουν σαν προσωπική απειλή, καταβάλλουν μικρή προσπάθεια και τα παρατούν εύκολα (Bandura, 1994).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν μπορούν να καταφέρουν πολλά γιατί θεωρούν ότι η επίδραση του περιβάλλοντος είναι καθοριστική στην παρακίνηση και την απόδοση των μαθητών. Για παράδειγμα, κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι το οικογενειακό περιβάλλον έχει μεγαλύτερη επίδραση στους μαθητές από τη δική τους διδασκαλία, κάτι που ονομάζεται γενική διδακτική αποτελεσματικότητα (Ashton, Olejnik, Crocker & McAuliffe, 1982). Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη: «αν προσπαθήσω πραγματικά, μπορώ να τα καταφέρω ακόμη και με τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες και έλλειψη παρακίνησης» κάτι που αποτελεί την προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα (Ashton et al., 1982). Η ΑΑ των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το αν πιστεύουν οι ίδιοι ότι μπορούν να ενισχύσουν τους μαθητές τους προς την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων, ξεπερνώντας τις όποιες δυσκολίες δημιουργεί το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί με ΑΑ πειραματίζονται σε νέες μεθόδους διδασκαλίας (Stein & Wang, 1988) επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο προσπάθειας, επιμονής και δέσμευσης στους στόχους που έχουν θέσει (Evans & Tribble, 1985), διατηρούν τη διδασκαλία τους σε ικανοποιητικό επίπεδο (Burley, Hall, Villeme, & Brockmeire, 1991) καινοτομούν (Ghaith & Yaghi, 1997) και ενισχύουν τη θετική ατμόσφαιρα μέσα σε ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται (Ward, 2005). Μελέτες (Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong, & et. al., 2009; Kulinna & Cothran, 2003; Ross & Gray, 2006; Stephanou & Tsapakidou, 2007) έχουν τεκμηριώσει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ΑΑ είναι πιο ενθουσιώδεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες, πρόθυμοι να δοκιμάσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους, επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό μαθητοκεντρικά στυλ διδασκαλίας, χρησιμοποιούν νέα διδακτικά υλικά ενισχύοντας ταυτόχρονα τη δική τους αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση από τη δουλειά τους. Επιπρόσθετα παρέχουν στους μαθητές τους θετική ανατροφοδότηση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Bandura, 1997) καλλιεργούν την αυτονομία τους (Ennis, 2003) και τους παρακινούν ώστε να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Jesus & Lens, 2005 ; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989).

Η αίσθηση ΑΑ των ΕΦΑ συνδέεται θετικά με τη συναισθηματική, κοινωνική, γνωστική και κινητική βελτίωση των μαθητών (Δέρρη, Εμμανουηλίδου & Βασιλειάδου, 2011), τη συμπεριφορά ενίσχυσης προς τους μαθητές (Kodish, Kulinna, Martin, Pangrazi & Darst, 2006), αλλά και με το βαθμό στον οποίο εφαρμόζουν τη συμπερίληψη όλων των μαθητών και πιο συγκεκριμένα εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kudláček, Baloun, & Ješina, 2018). Οι ΕΦΑ με υψηλή ΑΑ, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή ΑΑ, διατηρούν τους μαθητές τους περισσότερο χρόνο κινητικά ενεργούς (Martin, Kulinna, Eklund & Reed, 2001), ενισχύουν τη μάθηση με εμπύχωση, ενθάρρυνση συγκεκριμένη ανατροφοδότηση, καλύτερη οργάνωση και επιδεικνύουν μικρότερη τάση για τιμωρίες (Chase, Lirgg, & Sakelos, 2003).

Η επίτευξη των διδακτικών στόχων των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτιμηθεί μέσω της αυτό-αξιολόγησης τους, η οποία αποτελεί εργαλείο ενίσχυσης της απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου (Blank, 2002). Μέσω της αυτό-αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πάρουν πληροφορίες για αρκετές παραμέτρους της διδασκαλίας τους (Ross & Bruce, 2007) ώστε να βελτιωθούν (Avalos,



2011), ενισχύοντας έτσι και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ganser, 2000). Σχεδόν πάντα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ανεπίσημη και πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους μαθητές και τους γονείς λόγω απουσίας επίσημων κατευθύνσεων (Katsarou & Dedouli, 2008).

Παρότι έχει βρεθεί ότι το μορφωτικό επίπεδο και η επαγγελματική ανάπτυξη των ΕΦΑ σχετίζεται θετικά με την ΑΑ τους (Martin, Mccaughtry, Kulinna & Cothran, 2008; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), δεν υπάρχουν έρευνες που να εξετάζουν την επίδραση του φύλου, αλλά και της εξειδίκευσης σπουδών στην ΑΑ των ΕΦΑ.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει αν και κατά πόσο το φύλο και το επίπεδο σπουδών αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στην ΑΑ των ΕΦΑ. Οι ερευνητικές υποθέσεις της συγκεκριμένης μελέτης ήταν ότι το φύλο και η εξειδίκευση των σπουδών αποτελούν βασικούς παράγοντες διαφοροποίησης της ΑΑ των ΕΦΑ.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Συμμετείχαν 160 εν ενεργεία ΕΦΑ από σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιοχές όπως Θράκη, Μακεδονία, Θεσσαλία, Αττική, Κρήτη, Πελοπόννησο, με εκπαιδευτική εμπειρία 5-30 έτη (Μ.Ο.=16). Ογδόντα επτά από αυτούς ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου (37 άνδρες, 50 γυναίκες) και 73 κάτοχοι Μεταπτυχιακού & Διδακτορικού διπλώματος (34 άνδρες, 39 γυναίκες), οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας.

Όργανα Μέτρησης

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε αφού προσαρμόστηκε, η αρχική μορφή (52 ερωτήσεις) του εργαλείου Self-Evaluation of Teacher Effectiveness Questionnaire in Physical Education SETEQ-PE (Kyrgiridis et al., 2014), το οποίο εξετάζει βασικούς παράγοντες της διδακτικής διαδικασίας. Το εργαλείο αποτελείται από 11 παράγοντες: 1. Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος ΦΑ με 5 ερωτήσεις (π.χ. Μπορώ να εφαρμόζω πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα) 2. Εφαρμογή σχεδιασμού διδασκαλίας με 8 ερωτήσεις (π.χ. Μπορώ να έχω πλάνο διδασκαλίας σε κάθε μάθημα) 3. Οργάνωση της τάξης με 4 ερωτήσεις (π.χ. Μπορώ να διδάσκω ρουτίνες και πρωτόκολλα οργάνωσης, όπως εισόδου-εξόδου από το χώρο, μεταφοράς υλικού κλπ) 4. Περιβάλλον μάθησης με 5 ερωτήσεις (π.χ. Μπορώ να εξατομικεύω τη διδασκαλία μου ώστε να βελτιώνεται καθένας από τους μαθητές γνωστικά) 5. Στρατηγικές διδασκαλίας με 7 ερωτήσεις (π.χ. Μπορώ να εφαρμόζω μαθητοκεντρικά στιλ διδασκαλίας, όπως εξερεύνησης, επίλυσης προβλημάτων κλπ ανάλογα με το αντικείμενο προς μάθηση και τις ανάγκες των μαθητών) 6. Δεξιότητες επικοινωνίας με 3 ερωτήσεις (π.χ. Μπορώ να τα καταφέρω ώστε να μη δυσκολεύομαι στην επικοινωνία μου με τους μαθητές) 7. Προσαρμοστικότητα με 3 ερωτήσεις (π.χ. Μπορώ να χρησιμοποιώ και να τροποποιώ παιχνίδια και δραστηριότητες για να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες συμμετοχής, μάθησης και ευχαρίστησης) 8. Ανατροφοδότηση με 4 ερωτήσεις (π.χ. Μπορώ να βελτιώνω την απόδοση των παιδιών με την ανατροφοδότηση) 9. Αξιολόγηση μαθητών με 6 ερωτήσεις (π.χ. Μπορώ να εμπλέκω τους μαθητές στην αξιολόγηση των συμμαθητών τους) 10. Αξιολόγηση διδασκαλίας με 3 ερωτήσεις (π.χ. Μπορώ να αξιολογώ ο ίδιος/α τη διδασκαλία μου) 11. Χρήση τεχνολογίας με 4 ερωτήσεις (π.χ. Μπορώ να αναθέτω εργασίες στους μαθητές για τις οποίες θα πρέπει να αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο).



Στο πρωτότυπο εργαλείο οι ερωτήσεις ξεκινούν με τις λέξεις: Εμπλέκεις ή Χρησιμοποιείς...», στην παρούσα μελέτη οι ερωτήσεις ξεκινούν με το «Μπορώ να ...». Επίσης, στην πρωτότυπη μορφή του εργαλείου η κλίμακα απαντήσεων ήταν 7βάθμια από το 1=ποτέ έως το 7=σχεδόν πάντα. Στη συγκεκριμένη μελέτη ακολουθήθηκε 10βάθμια κλίμακα απαντήσεων από 1=Διαφωνώ/δεν μπορώ να τα καταφέρω έως 10=Συμφωνώ/είμαι απόλυτα σίγουρος/η ότι μπορώ να τα καταφέρω, προσομοιάζοντας στην εκατονταβάθμια κλίμακα 1/100 που προτείνεται σε ανάλογες μελέτες (Bandura, 1997; Martin & Hodges-Kulinna, 2003). Το εύρος τιμών για κάθε παράγοντα ήταν: 1^{ος} από 10-40 2^{ος} από 10-70, 3^{ος} από 10-40, 4^{ος} από 10-50, 5^{ος} από 10-70, 6^{ος} από 10-30, 7^{ος} από 10-30, 8^{ος} από 10-40, 9^{ος} από 10-80, 10^{ος} από 10-40.

Από τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής ανάλυσης (confirmatory analysis) που προηγήθηκε σε δείγμα ΕΦΑ από όλη την Ελλάδα n=180, προέκυψαν 10 παράγοντες καθώς ήταν απαραίτητη η συνένωση των παραγόντων Αξιολόγηση μαθητών και Αξιολόγηση διδασκαλίας σε έναν παράγοντα την Αξιολόγηση διδασκαλίας και μαθητή.

Διαδικασία

Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο χωρίς να αναφέρουν το προσωπικό τους e-mail για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους, σε ειδικά δομημένη ηλεκτρονική φόρμα σε μορφή google forms, η οποία στάλθηκε στην ηλεκτρονική διεύθυνση του σχολείου τους. Η επιλογή των σχολείων στα οποία έγινε η πρόσκληση ενδιαφέροντος έγινε τυχαία και ήταν από όλη την Ελλάδα.

Στατιστική Ανάλυση

Για την εξέταση της ύπαρξης πιθανών διαφορών λόγω φύλου και επιπέδου σπουδών στην ΑΑ των ΕΦΑ εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης με δύο παράγοντες (Two way Anova), το φύλο και το επίπεδο σπουδών. Για την εξέταση της αξιοπιστίας του εργαλείου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης alpha Cronbach.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση αξιοπιστίας (Πίνακας 1) διαπιστώθηκε ότι το σύνολο αλλά και οι επιμέρους παράγοντες παρουσίασαν τιμές από αποδεκτό επίπεδο (για τιμές $\geq .7$) έως και ικανοποιητικό (για τιμές $\geq .8$) (George & Mallery, 2003). Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ανάλογα με το φύλο και το επίπεδο σπουδών σε όλους τους παράγοντες, παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 1. Δείκτες αξιοπιστίας σε όλους τους παράγοντες

	Παράγοντες	Cronbach's a
1	Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος	.79
2	Εφαρμογή σχεδιασμού διδασκαλίας	.77
3	Οργάνωση της τάξης	.86
4	Περιβάλλον μάθησης	.87
5	Στρατηγικές διδασκαλίας	.79
6	Δεξιότητες επικοινωνίας	.80
7	Προσαρμοστικότητα	.82
8	Ανατροφοδότηση	.70
9	Αξιολόγηση διδασκαλίας & μαθητή	.74
10	Χρήση Τεχνολογίας	.73
	Σύνολο	.88



Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το φύλο και το επίπεδο σπουδών, σε όλους τους παράγοντες

Παράγοντες	Φύλο	Μ.Ο.	Τ.Α.	Επίπεδο σπουδών	Μ.Ο.	Τ.Α.
Εφαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος	Άνδρες	27.90	0.32	Βασικό πτυχίο	28.04	0.29
	Γυναίκες	28.60	0.29	Μετ.& Διδ/κό	28.47	0.34
Εφαρμογή σχεδιασμού διδασκαλίας	Άνδρες	53.13	0.62	Βασικό πτυχίο	50.60	0.57
	Γυναίκες	52.35	0.56	Μετ. & Διδ.	54.81**	0.61
Οργάνωση της τάξης	Άνδρες	28.98	0.33	Βασικό πτυχίο	28.48	0.30
	Γυναίκες	28.21	0.29	Μετ. & Διδ.	28.72	0.32
Περιβάλλον μάθησης	Άνδρες	36.09	0.44	Βασικό πτυχίο	34.35	0.40
	Γυναίκες	34.73	0.40	Μετ. & Διδ.	36.46**	0.44
Στρατηγικές διδασκαλίας	Άνδρες	53.41	0.50	Βασικό πτυχίο	51.00	0.45
	Γυναίκες	52.50	0.45	Μετ. & Διδ.	54.91**	0.49
Δεξιότητες επικοινωνίας	Άνδρες	19.87	0.31	Βασικό πτυχίο	18.65	0.29
	Γυναίκες	19.25	0.28	Μετ. & Διδ.	20.47**	0.31
Προσαρμοστικότητα	Άνδρες	20.21*	0.26	Βασικό πτυχίο	19.13	0.23
	Γυναίκες	19.29	0.23	Μετ. & Διδ.	20.32**	0.25
Ανατροφοδότηση	Άνδρες	28.41	0.26	Βασικό πτυχίο	27.03	0.24
	Γυναίκες	28.01	0.21	Μετ. & Διδ.	29.39** ,***	0.26
Αξιολόγηση διδασκαλίας και μαθητή	Άνδρες	49.84	0.75	Βασικό πτυχίο	45.75	0.69
	Γυναίκες	48.95	0.68	Μετ. & Διδ.	53.04** ,***	0.74
Χρήση τεχνολογίας	Άνδρες	26.65	0.53	Βασικό πτυχίο	24.38	0.49
	Γυναίκες	25.85	0.48	Μετ. & Διδ.	28.12**	0.53

*** αλληλεπίδραση φύλου και επιπέδου σπουδών, * $p < 0.05$ διαφορά λόγω φύλου, ** διαφορά λόγω επιπέδου σπουδών

Από την ανάλυση διακύμανσης διαπιστώθηκε: α) στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση φύλου και επιπέδου σπουδών στους παράγοντες: Ανατροφοδότηση, $F(3,156)=7.06$, $p < .05$, $\eta^2=.043$ και Αξιολόγηση, $F(3,156)=3.77$, $p < .05$, $\eta^2=.024$, όπου φάνηκαν να υπερτερούν οι άνδρες με Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό δίπλωμα σπουδών σε σύγκριση με τις γυναίκες ίδιου επιπέδου σπουδών, αλλά και σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με βασικό πτυχίο. Αντίστοιχα, οι γυναίκες με Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό δίπλωμα είχαν υψηλότερη ΑΑ από τις συναδέλφους τους, κατόχους βασικού πτυχίου, β) στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στον παράγοντα Προσαρμοστικότητα, $F(1,156)=6.93$, $p < .05$, $\eta^2 =.043$, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ΑΑ σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους και γ) στατιστικά σημαντική επίδραση του επιπέδου σπουδών στους παράγοντες: Εφαρμογή σχεδιασμού διδασκαλίας, $F(1,156)=25.81$, $p < .05$, $\eta^2=.142$, Περιβάλλον μάθησης, $F(1,156)=12.28$ $p < .05$, $\eta^2 =.073$, Στρατηγικές διδασκαλίας, $F(1,156)=33.54$, $p < .05$, $\eta^2=.177$, Δεξιότητες επικοινωνίας, $F(1,156)=18$, $p < .05$, $\eta^2=.103$, Προσαρμοστικότητα, $F(1,156)=12.76$, $p < .05$, $\eta^2 =.076$, Ανατροφοδότηση, $F(1,156)=42.9$, $p < .05$, $\eta^2 =.216$ και Αξιολόγηση διδασκαλίας και μαθητή, $F(1,156)= 51.20$, $p < .05$, $\eta^2 =.247$. Σε όλους τους παραπάνω παράγοντες οι ΕΦΑ με Μεταπτυχιακές και Διδακτορικές σπουδές σημείωσαν υψηλότερη ΑΑ. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν ήταν στατιστικά σημαντικά, το μέγεθος της επίδρασης (η^2) σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν μικρό, υποδηλώνοντας ότι οι πραγματικές διαφορές ήταν μικρές.



Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση του φύλου και της εξειδίκευσης σπουδών στην ΑΑ των ΕΦΑ. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η αρχική μορφή (52 ερωτήσεις) του εργαλείου Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education Questionnaire (SETEQ-PE; Kygiris et al., 2014) με 10 παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας ΦΑ. Συγκεκριμένα οι παράγοντες που εξετάστηκαν ήταν: Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος ΦΑ, Εφαρμογή σχεδιασμού διδασκαλίας, Οργάνωση της τάξης, Περιβάλλον μάθησης, Στρατηγικές διδασκαλίας, Δεξιότητες επικοινωνίας, Προσαρμοστικότητα, Ανατροφοδότηση, Αξιολόγηση διδασκαλίας & μαθητή και Χρήση τεχνολογίας.

Σχετικά με την επίδραση του φύλου, από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φάνηκαν σημαντικές διαφορές μόνο στον παράγοντα Προσαρμοστικότητα, υπέρ των ανδρών. Πιθανά οι άνδρες ΕΦΑ να παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα, αφού σύμφωνα με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Both, Borgatto, Fogliarini Lemos, Ciampolini, & Nascimento, 2017) νοιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο χώρο εργασίας τους, ειδικότερα στην οργάνωση της τάξης (Siedentop, 2002) και ίσως γι' αυτό το λόγο να προσαρμόζονται καλύτερα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Jyothish, Kumar, & Manoj, 2015) που υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί νοιώθουν ικανοποιημένες από τη δουλειά τους και άρα νοιώθουν αποτελεσματικές, αφού λόγω της φύσης τους δημιουργούν ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά. Επομένως, θα ήταν αναμενόμενο και στη συγκεκριμένη μελέτη οι γυναίκες ΕΦΑ να υπερτερούν τόσο στην Προσαρμοστικότητα όσο και σε παράγοντες όπως το Περιβάλλον μάθησης και οι Δεξιότητες επικοινωνίας που συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης (Betoret & Artiga, 2010) και ευχάριστου και προστατευτικού περιβάλλοντος μάθησης (Hickson & Fishburne, 2004), όπου επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Rink, 2006). Το γεγονός ότι δεν ικανοποιείται αυτή η συνθήκη στην παρούσα μελέτη, πιθανά να οφείλεται στο ότι οι γυναίκες ΕΦΑ νοιώθουν χαμηλότερη ΑΑ γιατί αξιολογούν με πιο αυστηρά κριτήρια την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους κάτι που φαίνεται να επηρεάζει την ΑΑ τους.

Αναφορικά με την επίδραση του επιπέδου σπουδών, από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φάνηκε ότι επηρεάζει τους παράγοντες Εφαρμογή σχεδιασμού διδασκαλίας, Περιβάλλον μάθησης, Στρατηγικές διδασκαλίας, Δεξιότητες επικοινωνίας, Προσαρμοστικότητα, Ανατροφοδότηση και Αξιολόγηση διδασκαλίας και μαθητή υπέρ των ΕΦΑ με Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό δίπλωμα σπουδών. Τα αποτελέσματα αυτά, συνάδουν με αντίστοιχα άλλων ερευνών (Tschannen-Moran & Hoy, 2007) όπου υποστηρίζεται ότι η ΑΑ των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο και τις επιστημονικές τους εμπειρίες. Συγκεκριμένα έχει τεκμηριωθεί ότι οι ΕΦΑ με σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου έχουν περισσότερες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας, άρα νοιώθουν μεγαλύτερη ΑΑ (Both, et al., 2017). Οι σπουδές σε Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό επίπεδο υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επαγγελματική ανάπτυξη των ΕΦΑ, η οποία επηρεάζει θετικά την ΑΑ τους (Buns, 2010). Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την ικανότητα και την προθυμία του εκπαιδευτικού να αξιολογήσει τη διδασκαλία του ώστε να βελτιωθεί (Keller & Duffy, 2005; Avalos, 2011), κάτι που συνέβη και στην παρούσα έρευνα μέσω της αυτό-αξιολόγησης των ΕΦΑ.

Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν την μάθηση των μαθητών σε ποσοστό 40% (Darling-Hammond & Richardson, 2009), ο εκσυγχρονισμός των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους και η υιοθέτηση πιο αποτελεσματικών παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών που



απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, κρίνονται αναγκαία (Commission of the European Communities, 2007). Η επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να είναι το κλειδί στην επίτευξη του παραπάνω στόχου. Πρόκειται για μια δια βίου διαδικασία που περιλαμβάνει τυπικές ακολουθίες (συμμετοχή σε οργανωμένα σεμινάρια, προγράμματα, εργαστήρια) και άτυπες (ανάγνωση επιστημονικών άρθρων, συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα συνεργασιών). Η επαγγελματική μάθηση, σε αυτή τη διαδικασία, επέρχεται όταν περιλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων (παρά αποσπασματικών παρουσιάσεων), μέσω των οποίων συνδέεται η προηγούμενη γνώση με τις νέες εμπειρίες (Ganser, 2000), ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και υποστηρίζεται το έργο τους. Ακρογωνιαίος λίθος για την επαγγελματική μάθηση, και εν προκειμένω για τη βελτίωση της παιδαγωγικής και διδακτικής αποτελεσματικότητας, είναι η οργανωμένη και στοχευόμενη επιμόρφωση. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009), μέσω της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αναπτύξουν δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να οργανώνουν δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης, να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες στις διαδικασίες μάθησης αλλά και στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική, να συνδέουν το περιεχόμενο του αντικειμένου που διδάσκουν με την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων από τους μαθητές και τέλος να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της δια βίου μάθησης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης είναι σημαντικά γιατί για πρώτη φορά στην Ελλάδα εξετάστηκε μέσω της αυτό-αξιολόγησης, η ΑΑ των ΕΦΑ σε σχέση με το φύλο και το επίπεδο εξειδίκευσης των σπουδών τους. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν αν ένα στοχευόμενο πρόγραμμα επιμόρφωσης των ΕΦΑ σε επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν ένα αποτελεσματικό μάθημα ΦΑ μπορεί να βελτιώσει την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Βιβλιογραφία

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Anderson, R., Green, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among Teachers' and Students Thinking Skills Sense of Efficacy and Students' Achievement. *Alberta Journal of Education Research*, 34, 148-165.
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L. & McAuliffe, M. (1982). Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Ashton, P. T. & Webb, R. D. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, Longman.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Ball, D. L., Sleep, L., Boerst, T. A., & Bass, H. (2009). Combining the development of practice and the practice of development in teacher education. *The Elementary School Journal*, 109, 458–474.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.



- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and Education: Self Efficacy and Adolescence* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Betoret, F., & Artiga, A. (2010). Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self-Efficacy and Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 637-654. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002316>
- Blank, R. K. (2002). Using surveys of enacted curriculum to advance evaluation of instruction in relation to standards. *Peabody Journal of Education*, 77(4), 86–121. doi: 10.1207/S15327930PJE77045
- Both, J., Borgatto, A. F., Fogliarini Lemos, C. A., Ciampolini, V., & Nascimento, J. V. (2017). Physical education teachers' wellbeing and its relation with gender. *Motricidade* 13 (4), 23-32.
- Buns, M. (2010). *Environmental Support and Physical Education Teacher Self-Efficacy: A Test of Social Cognitive Theory*. Iowa State University.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M.G., & Brockmeier, L. L. (1991). A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and Efficacy and Teaching 20 plans. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Chase, M.A, Lirgg, C.D., & Sakelos, T.J. (2003). Teacher efficacy and effective teaching behaviors in physical education. *Paper presented at AAHPERD meeting Philadelphia, PA*.
- Commission of the European Communities (2007). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education.
- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self-efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4 (1), 148-158.
- Darling –Hammond, L. & Richardson N. (2009). Research Review/Teacher Learning: What Matters? 66 (5), 46-53.
- Δέρρη, Β., Εμμανουηλίδου, Κ., & Βασιλειάδου, Ο. (2011). Ψηφιακό Σχολείο. Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο.
- Ennis, C. D. (2003). What works in physical education: Designing and implementing a quality educational program. *Education Horizons*, 81(2), 77-82.
- Evans, E. D. & Tribble, M. (1986). Perceived Teaching Problems, Self-Efficacy, and Commitment to Teaching among Preservice Teachers. *The Journal of Educational Research*, 80, 81-85.
- Jyothish Kumar, L. K., & Manoj, T. I. (2015). Job satisfaction among physical education teachers of secondary school in Kerala, India. *International Journal of Engineering Research and Sports Science*, 2(11), 1-5.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84, 69-74.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationship among Experience, Teacher Efficacy, and Attitudes towards the Implementation of Instructional Motivation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.



- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., & Biddle S. J. H. (2001) The influence of self-efficacy and past behavior on the physical activity intentions of young people. *Journal of Sports Sciences*, 19, 711-725.
- Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 119-134. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x
- Katsarou, E., & Dedouli, M. (2008). *Training and evaluation in education*. Athens, Greece: Pedagogical Institute (in Greek).
- Keller, C. L., & Duffy, M. (2005). “I said that?” How to improve your instructional behavior in just 5 minutes per day through data-based self-evaluation. *Teaching Exceptional Children*, 37(4), 36–39.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., et al. (2009). Exploring the validity of the teachers’ self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.08.001
- Kodish, S., Kulinna, P. H., Martin, J., Pangrazi, R., & Darst, P. (2006). Determinants of Physical Activity in an Inclusive Setting. *Adapted Physical Activity Quarterly* 23 (4): 390–409. doi:10.1123/apaq.23.4.390.
- Kudláček, M., Baloun L. & Ješina O. (2018). The development and validation of revised inclusive physical education self-efficacy questionnaire for Czech physical education majors, *International Journal of Inclusive Education* <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1451562>
- Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2003). Physical education teachers’ self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13, 597-609. doi:10.1016/S0959-4752(02)00044-0
- 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, 73–90.
- Κυργυρίδης, Π., Δέρρη, Β., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Παράγοντες που συμβάλλουν στην Αποτελεσματική διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής: Ανασκοπική Μελέτη. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4, 409–419.
- Martin, J. J., & Kulinna, P. H. (2003). The development of a physical education teachers’ physical activity self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 219-232.
- Martin, J. J., Kulinna, P.H., Eklund, R. & Reed, B. (2001). Determinants of Teachers’ Intentions to Teach Physically Active Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education* 20, 129-143.
- Martin, J., Mccaughtry, N., Kullinna, H. P., & Cothran, D. (2008). The Influences of Professional Development on Teachers’ Self-Efficacy Toward Educational Change. *Physical Education & Sport Pedagogy* 13 (2), 171–190. doi:10.1080/17408980701345683.



- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles J. S. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81, (2), 247-258.
- National Earth Science Teachers Association (2010). *Research opportunities for teachers*. Retrieved from <http://www.nestanet.org/cms/content/pd/research>
- National Institutes of Health (2010). Administrative supplements providing summer research experiences for students and science educators. Retrieved from http://grants.nih.gov/recovery/summer_opps.html.
- National Science Teachers Association (2011). *Professional development: New Science Teacher Academy*. Retrieved from <http://www.nsta.org/pd>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). Διατμηματική Επιτροπή για την μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου. Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Παπαναούμ, Ζ. (2010). Για ένα καλύτερο σχολείο. Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>
- Rink, J. E. (2006). *Teaching physical education for learning* (5th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Ross, J. A., & Bruce, C. (2007). “Professional development effects on teacher efficacy; Results of randomized field trial”. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-66.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 179-199. doi:10.1080/09243450600565795
- Schunk D.H. & Pajares F. (2001). The Development of Academic Self-Efficacy. Chapter in A. Winfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427–440.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 67, 152-160.
- Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education* 4(2), 171-187.
- Stephanou, G., & Tsapakidou, A. (2007). Teachers’ teaching styles and self-efficacy in physical education. *International Journal of Learning*, 14,1-12.
- Stephanou, G. & Tsapakidou, A. (2008). Teachers’ Teaching Styles and Self-Efficacy in Physical 16 Education. *The International Journal of Learning* 14(8), 1-12.
- Story, M., Nannery, M. S., & Schwartz, M. B. (2009). Schools and Obesity Prevention: Creating School Environments and Policies to Promote Healthy Eating and Physical Activity. *The Milbank Quarterly*, 87(1), 71-100.
- Tschannen-Moran, M. & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers’ self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761. doi:10.1016/j.tate.2010.12.005
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.



- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacybeliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Ward, T. (2005). An integrated model of Entrepreneurship and Intrapreneurship. Conference: 13th Annual High Technology Small Firms Conference.





Self-Efficacy of Physical Education Teachers in Primary Schools: differences because of gender and level of study

Papamichou, A.*, Derri, V.

S.P.E.S.S., Democritus University of Thrace

ABSTRACT

Self-efficacy (SE) of Physical Education Teachers (PETs), namely the degree to which they feel effective in their work, is a key factor of the educational process. The purpose of this study was to identify possible effects because of gender and study specialization (bachelor, MSc, PhD degree) on the SE of PETs. One hundred and sixty PETs of primary education from all over the Greece participated in the survey: 87 (37 males, 50 females) were bachelor degree holders and 73 (34 males, 39 females) were MSc and PhD holders, who formed a single team. The initial form (52 questions/items) of the Self-Evaluation of Teacher Effectiveness Questionnaire in Physical Education (SETEQ-PE) by Kyrgiridis, Derri, Emmanouilidou, Chlapoutaki and Kioumourtzoglou (2014) was used to evaluate the PETs' SE, after being adapted to the needs of this research. Two-way analysis of variance revealed a statistically significant interaction of gender and study specialization in the factors Feedback and Assessment, where males and females with MSc and PhD degree presented higher SE than their colleagues with a bachelor degree. Males with MSc and PhD diploma presented higher perceptions than their female colleagues with the same level of studies as well. A statistically significant effect of gender was also observed in Adaptability, in favor of male educators, as well as of study specialization in the Implementation of Teaching Design, Learning Environment, Teaching Strategies, Communication Skills, Adaptability, Feedback, and Evaluation of Teaching & Student, in favor of MSc & PhD holders. In conclusion, study specialization and gender play a key role in PETs' SE on significant elements of teaching.

Keywords: self-assessment; self-efficacy; Physical Education.

Corresponding address:

Papamichou Aspa
Democritus University of Thrace
School of Physical Education and Sport Sciences
University Campus, 69100 Komotini

E-mail:

apapamic@phyed.duth.gr