



**Αυτο-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στην Εφαρμογή του Νέου
Προγράμματος Σπουδών για το
«Νέο Σχολείο -Σχολείο 21ου Αιώνα»**

Γεώργιος Γοροζίδης, Αθανάσιος Παπαϊωάννου, & Νικόλαος Διγγελίδης
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ), σε σχέση με τους έξι κεντρικούς σκοπούς (Σκ.) του νέου προγράμματος σπουδών (ΠΣ) δημοτικού και γυμνασίου, που εισήχθη πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2011-2012 σε 167 σχολεία πανελλαδικά. Στην έρευνα συμμετείχαν 92 ΕΦΑ (48 άνδρες, 44 γυναίκες/ 53 δημοτικό, 39 γυμνάσιο) από τα πιλοτικά σχολεία. Οι ΕΦΑ συμπλήρωσαν εθελοντικά, ανώνυμα ερωτηματολόγια που μετρούσαν την πεποίθησή τους για την αποτελεσματική εφαρμογή των έξι βασικών σκοπών του νέου ΠΣ. Οι έξι κλίμακες (μια ανά σκοπό), έδειξαν ικανοποιητική αξιοπιστία με υψηλούς δείκτες α του Cronbach ($\alpha > .70$). Από τις αναλύσεις φαίνεται ότι οι ΕΦΑ έχουν σχετικά υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα στο να εφαρμόσουν τους περισσότερους σκοπούς του νέου ΠΣ. Ωστόσο, η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων μονής κατεύθυνσης (one-way RM-ANOVA) έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή των έξι σκοπών. Επιπλέον από πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (MANOVA) φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές ως προς το φύλο όπου οι γυναίκες παρουσίασαν ψηλότερες τιμές και ως προς τον τύπο σχολείου, όπου οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία είχαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους καθηγητές που υπηρετούν στη Β/θμια Εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η αυτοπεποίθηση των ΕΦΑ ήταν χαμηλότερη στο να αναπτύξουν την φυσική κατάσταση μέσω της αυτορρύθμισης των μαθητών τους (Σκ. 3), την επίδειξη υπεύθυνης αθλητικής και κοινωνικής συμπεριφοράς (Σκ. 6) και την κατανόηση και το σεβασμό της διαφορετικότητας των ατόμων (Σκ. 5). Φάνηκε ότι οι ΕΦΑ έχουν ανάγκη από στοχευμένη βελτίωση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, μέσω επιμόρφωσης, σχετικά με συγκεκριμένους σκοπούς του νέου ΠΣ, ενώ πρέπει να ληφθούν υπόψη η βαθμίδα εκπαίδευσης και το φύλο τους.

Λέξεις κλειδιά: *Αυτό-αποτελεσματικότητα, Φυσική Αγωγή, αναλυτικό πρόγραμμα*

**Physical Educators Self-efficacy in the Implementation of the New Curriculum for the
“New School- the School of the 21st century”**

Georgios Gorozidis, Athanasios Papaioannou, & Nikolaos Diggelidis

Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Thessaly, Trikala, Greece

Abstract

Educational studies have been shown that teachers' self-efficacy beliefs are essential determinants of the teaching outcomes and very important factors for the adoption of any reform effort. The scope of the present study was to examine Physical Education (PE) teachers' self-efficacy in teaching the six basic standards (Std.) of the new national PE curriculum. As a part of the reform effort “New School- the school of the 21st century”, the new curriculum

firstly introduced during the school year 2011-2012, to be piloted in 167 selected schools all over Greece. Participants were 92 PE teachers (48 male, 44 female/ 53 primary, 39 secondary school), from these pilot schools. Physical educators voluntarily responded in anonymous questionnaires measuring their self-efficacy beliefs to implement effectively the six main standards of the new curriculum. The six scales (one per standard) had acceptable levels of internal consistency ($\alpha > .70$). Analyses showed that PE teachers held relatively high self-efficacy beliefs to implement most of the standards. However, one-way RM-ANOVA revealed that there were differences among the teachers' self-efficacy on the six standards. Furthermore, MANOVA's results exhibited that differences exist in self-efficacy between gender and school level. Women demonstrated higher levels of men, while primary school teachers had higher self-efficacy than secondary school teachers. Educators' efficacy was lower in developing: students' fitness level through their exercise self-regulation (Std. 3), a responsible sporting and social behavior (Std. 6), understanding and respect for diversity of people (Std. 5). The results imply that physical educators' in-service training, need to be targeted to improve their self-efficacy, relative to specific curriculum standards, while during training their gender and school level need to be taken under consideration.

Key words: *Self-efficacy, Physical Education, curriculum*

Εισαγωγή

Μετά την πρόσφατη αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ) και την έκδοση των νέων διδακτικών πακέτων (<http://www.pi-schools.gr/books/>) για τα μαθήματα Δημοτικού και Γυμνασίου (πχ., βιβλία Φυσικής Αγωγής, 2006-2008), μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα το Ελληνικό σχολείο βρίσκεται στην αρχή μιας νέας εκπαιδευτικής αλλαγής. Έτσι, κατά το σχολικό έτος 2011-2012 στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)» αναρτήθηκαν στο διαδίκτυο τα νέα πιλοτικά Προγράμματα και οδηγίοι Σπουδών (ΠΣ) (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>). Για την πιλοτική εφαρμογή των νέων αυτών προγραμμάτων, επιλέχθηκαν από το υπουργείο 167 σχολεία απ' όλη την Ελλάδα (99 δημοτικά- 68 γυμνάσια, ΦΕΚ 2121/ 22-9-2011), οι εκπαιδευτικοί των οποίων κλήθηκαν να συμμετέχουν **προαιρετικά** σε επιμορφωτικό πρόγραμμα που επρόκειτο να υλοποιηθεί σε τρεις φάσεις (3ήμερα- 2ήμερα), ώστε να εκπαιδευτούν κατάλληλα προκειμένου να εφαρμόσουν το αναμορφωμένο ΠΣ (<http://www.minedu.gov.gr/>).

Σχετικά με το νέο ΠΣ φυσικής αγωγής, αυτό δομείται γύρω από έξι βασικούς σκοπούς, με βάση τους οποίους θα πρέπει ο Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ) να σχεδιάσει την διδασκαλία του (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>). Συγκεκριμένα, ο Σκοπός 1 (Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και ικανοποιητική εκτέλεση ορισμένων από αυτές) αφορά τον κινητικό σκοπό των παλαιότερων ΑΠ. Ο Σκοπός 2 (Απόκτηση γνώσεων από την αθλητική επιστήμη και εφαρμογή τους για την αποτελεσματική συμμετοχή σε συνθήκες Φυσικής Δραστηριότητας) αφορά τον μέχρι πρότινος γνωστό σκοπό. Ο Σκοπός 3 (Ανάπτυξη ενός επιπέδου φυσικής κατάστασης για την υγεία) αφορά τον βιολογικό-υγιεινό σκοπό. Η προώθηση αυτού του σκοπού πλέον γίνεται μέσα από την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να θέτουν ατομικούς στόχους βελτίωσης και διατήρησης της φυσικής τους κατάστασης εντός και εκτός σχολείου. Ο Σκοπός 4 (Απόκτηση θετικής εμπειρίας από τη φυσική δραστηριότητα και ανάπτυξη της αυτο-έκφρασης και της κοινωνικότητας) αφορά τον βιωματικό καθώς και τον κοινωνικό-ηθικό σκοπό. Τέλος ο Σκοπός 5 (Κατανόηση και σεβασμός της διαφορετικότητας των ατόμων και συνεργασία με όλους) και ο Σκοπός 6 (Επίδειξη υπεύθυνης αθλητικής και κοινωνικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα και στα σπορ) αφορούν και πάλι τον κοινωνικό-ηθικό σκοπό των παλαιότερων ΑΠ (ΥΠΕΠΘ, 1990, 2006).

Όπως φαίνεται αρχικά οι 6 σκοποί σε μεγάλο βαθμό προϋπήρχαν στα παλαιότερα ΑΠ, ωστόσο η έμφαση που δινόταν στο μάθημα της ΦΑ ήταν πρωτίστως στον κινητικό σκοπό, τον βιωματικό και τον βιολογικό, μέσα από τη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων και αθλημάτων (Γούδας, Χασάνδρα, Παπαχαρίσης, Γεροδήμος, 2006; ΥΠΕΠΘ, 1990, 2006). Συγκεκριμένα στα παλαιότερα ΑΠ αναφέρεται: «Προτεραιότητα έχει η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών και μέσω αυτών η καλλιέργεια των φυσικών τους ικανοτήτων και η προαγωγή της

υγείας» (ΦΕΚ 304 τ. Β/13-3-2003, σελ. 4286 & 4296). Μια βασική διαφοροποίηση των νέων ΠΣ έγκειται στο γεγονός ότι τώρα ο ΕΦΑ μπορεί να επιλέξει την σειρά προτεραιότητας των σκοπών για το σχολείο του, ενώ μπορεί να δοθεί πλέον μεγαλύτερη έμφαση και στην ανάπτυξη κοινωνικών-συναισθηματικών και άλλων δεξιοτήτων ζωής. Με τα νέα ΠΣ καλείται ο εκπαιδευτικός να σχεδιάσει τα μαθήματα του με βάση τους 6 σκοπούς, επικεντρώνοντας σε αυτούς που θεωρεί ότι έχουν περισσότερο ανάγκη οι εκάστοτε μαθητές του. Συγκεκριμένα «...δίνεται η δυνατότητα στον καθηγητή ΦΑ να αναλάβει πρωτοβουλίες, να γίνει δημιουργικός και να αυτενεργήσει, σχεδιάζοντας αυτός τις μαθησιακές εμπειρίες που έχουν νόημα για τους μαθητές του σχολείου του, σε σχέση με (α) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες των μαθητών του, και (β) της αθλητικής υποδομής της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο του.» (ΠΣ Φυσικής Αγωγής, σελ.19-20; <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newsp.php>). Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν ο ΕΦΑ να νιώθει ικανός ότι μπορεί να διδάξει όλους τους έξι σκοπούς, σαν πρωταρχικούς, προκειμένου να μπορεί να δομήσει τον ετήσιο προγραμματισμό του με βάση τις οδηγίες του νέου ΠΣ.

Όπως είναι γενικά αποδεκτό τον πιο κρίσιμο ρόλο στην διαδικασία μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης κατέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Hall & Hord, 2001), καθώς είναι αυτοί που θα συνδέσουν το εκπαιδευτικό υλικό με τους μαθητές προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι μαθησιακοί στόχοι. Είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο πως οι πεποιθήσεις, τα συναίσθημα και η παρακίνηση των εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποδοχή, υιοθέτηση και επιτυχημένη εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων που προωθούνται (Curtner-Smith, 1999; Gorozidis & Papaioannou, 2011; Gorozidis, Tzioumakis, & Papaioannou, 2011; McCaughtry, Martin, Kulinna, & Cothran, 2006).

Σύμφωνα με την κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura (1986, 1997) οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ατόμων, η πίστη δηλαδή ότι είναι ικανοί και μπορούν να οργανώσουν και να εκτελέσουν μια συγκεκριμένη δραστηριότητα επιτυχώς, είναι καθοριστικές για την παρακίνηση τους, την επιμονή που επιδεικνύουν σε συγκεκριμένους στόχους, και την ανθεκτικότητά τους στην παρουσία δυσκολιών. Οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας αφορούν την αυτοπεποίθηση του ατόμου, σχετικά με συγκεκριμένες καταστάσεις και δραστηριότητες μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, και αναφέρονται κυρίως σε ερωτήσεις του τύπου «μπορώ;» (Bandura, 1997). Αντίστοιχα, οι Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy (1998) ορίζουν τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ως την πίστη στην ικανότητα τους, να οργανώσουν και να εκτελέσουν τη σειρά των ενεργειών που χρειάζονται, προκειμένου να πετύχουν έναν συγκεκριμένο διδακτικό σκοπό, σε ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Με βάση αυτή την θεωρία, η μελέτη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τους εκάστοτε διδακτικούς σκοπούς και χώρους εργασίας τους, είναι απαραίτητη ώστε να εξάγονται ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως έχει φανεί από την εκπαιδευτική έρευνα οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέονται με πολλά μαθησιακά επιτεύγματα, την συμπεριφορά των ίδιων των εκπαιδευτικών, την παρακίνηση και απόδοση των μαθητών (Allinder, 1995; Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984; Gorozidis & Papaioannou, 2011). Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται συστηματικά με θετικότερες στάσεις απέναντι σε καινοτομίες, υψηλότερη αποδοχή και εφαρμογή νέων προγραμμάτων και διδακτικών τεχνικών, αλλά και με προαγωγή της αυτονομίας, γνωστική-συναισθηματική ανάπτυξη και αύξηση της παρακίνησης των μαθητών (Ghaith & Yaghi, 1997; Gorozidis & Papaioannou, 2011; Guskey, 1988; Ross, 1994). Εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα φαίνονται πιο ικανοί στην επίλυση μαθησιακών προβλημάτων, οργανώνουν και προγραμματίζουν το μάθημα τους καλύτερα και δείχνουν πιο ενθουσιώδεις στην διδασκαλία τους (Allinder, 1994; Ross, 1994).

Σε μια πρόσφατη μελέτη στον ελλαδικό χώρο, οι Stephanou και Tsapakidou (2008), εξέτασαν την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις 160 ΕΦΑ σχετικά με τα στυλ διδασκαλίας του φάσματος του Mosston (Mosston & Ashworth, 2002), καθώς και την συχνότητα χρήσης αυτών των στυλ. Από τις αναλύσεις φάνηκε ότι όσο πιο αυξημένες πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας είχαν οι ΕΦΑ σχετικά με μαθητοκεντρικά στυλ διδασκαλίας (π.χ., του αυτοελέγχου, του μη αποκλεισμού, της καθοδηγούμενης

εφευρετικότητας) τόσο θετικότερες ήταν οι αντιλήψεις τους για τα στίλ αυτά, και τόσο μεγαλύτερη η συχνότητα χρήσης αυτών των στίλ στην διδασκαλία του μαθήματος (Stephanou & Tsarakidou, 2008). Η χρήση μαθητοκεντρικών στίλ διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη όταν γίνεται προσπάθεια ο μαθητής να αποτελέσει ενεργό διαμορφωτή της γνώσης και όχι απλό δεκτής, και να συμμετέχει στις αποφάσεις διδασκαλίας (Mosston & Ashworth, 2002). Η προσέγγιση αυτή είναι διάχυτη στα νέα ΠΣ, καθώς και στα τελευταία ΑΠ που βρίσκονται σε ισχύ. Σε έρευνα που διεξήχθη σχετικά με το πρόσφατα αναμορφωμένο ΑΠ φυσικής αγωγής στη Ελλάδα βρέθηκε ότι, όσο μεγαλύτερη η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ στα κρίσιμα σημεία του προγράμματος (εφαρμογή ημερήσιων πλάνων, μαθητοκεντρικών στίλ διδασκαλίας, προώθηση της αυτό-ρύθμισης των μαθητών), τόσο θετικότερες οι στάσεις τους και μεγαλύτερη η αποδοχή και υιοθέτηση του (Gorozidis & Papaioannou, 2011; Gorozidis et al., 2011; Γοροζίδης, 2009). Αντίστοιχα ευρήματα σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ σε στόχους ΑΠ, βρέθηκαν και από έρευνες στο εξωτερικό (Martin & Kulinna, 2004; Martin, Kulinna, Eklund, & Reed, 2001). Όπως φαίνεται η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια ψυχολογική μεταβλητή που μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων που προωθούνται. Έτσι η προσπάθεια διερεύνησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των ΕΦΑ στην εφαρμογή των έξι βασικών σκοπών των νέων ΠΣ στα σχολεία που υπηρετούν, μπορεί να προσφέρει πληροφορίες που θα βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή των νέων ΠΣ.

Πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ μπορεί να αυξηθεί σημαντικά μέσα από σωστά σχεδιασμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Martin, McCaughtry, & Kulinna, 2008; Martin, McCaughtry, Kulinna, & Cothran, 2008; Martin, McCaughtry, Kulinna, & Cothran, 2009). Επομένως, η γνώση για την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να παρέχει σημαντικά δεδομένα για τον σωστό σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην προώθηση της εφαρμογής εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, μέσα από την αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Η εμπειρία από την προηγούμενη αναμόρφωση των ΑΠ έδειξε ότι τα μονοήμερα και ολιγόωρα επιμορφωτικά προγράμματα, που αποτέλεσαν το κύριο εργαλείο για την ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες διδακτικές πρακτικές, δεν επαρκούσαν. Αυτό γιατί όπως φάνηκε από δυο σχετικές έρευνες, μια που διεξήχθη το 2009 (N=290) (Gorozidis & Papaioannou, 2011; Γοροζίδης, 2009) και μία το 2010 (N=146) (Gorozidis et al., 2011) η υιοθέτηση και εφαρμογή του νέου προγράμματος από τους ΕΦΑ δεν υπήρξε ικανοποιητική. Στις συγκεκριμένες έρευνες η συμπεριφορά αυτή των ΕΦΑ αποδόθηκε σε σημαντικό βαθμό στην αυτό-αποτελεσματικότητα τους (Gorozidis & Papaioannou, 2011; Gorozidis et al., 2011; Γοροζίδης, 2009). Δεδομένης της κακής οικονομικής κατάστασης της χώρας στην περίοδο που δοκιμάζεται και σχεδιάζεται να εφαρμοστεί το νέο ΠΣ, είναι πολύ πιθανό να επιλεγεί η ίδια τακτική (μονοήμερες, ή επιμορφώσεις μικρής διάρκειας) όταν θα ξεκινήσει η ευρεία εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής. Έτσι, είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν οι ιθύνοντες εκ των προτέρων σε ποιους σκοπούς έχουν ανάγκη αύξησης της αυτό-αποτελεσματικότητας τους οι ΕΦΑ, ώστε μέσα στο περιορισμένο χρονικό διάστημα που διαρκούν οι επιμορφώσεις να γίνεται στοχευμένα η βελτίωση της.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητας των ΕΦΑ, στους έξι κεντρικούς σκοπούς των νέων ΠΣ, και να μελετηθεί αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ ΕΦΑ που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (πχ., φύλο, εκπαιδευτική βαθμίδα). Η μελέτη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των έξι βασικών σκοπών των νέων ΠΣ είναι σημαντική προκειμένου να εντοπιστούν τα σημεία των νέων ΠΣ στα οποία οι ΕΦΑ πιθανότατα έχουν αδυναμίες (χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα). Τα στοιχεία δηλαδή των ΠΣ που οι ΕΦΑ νιώθουν ότι δεν μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά. Τέτοιου είδους γνώση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους ειδικούς ώστε η ενίσχυση και βελτίωση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να μπορεί να γίνει στοχευμένα, με σκοπό την καλύτερη δυνατή εφαρμογή των νέων ΠΣ. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι εάν η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ είναι χαμηλή σε κάποιους σκοπούς, τότε η επιμόρφωση τους προτείνεται να επικεντρώνεται κυρίως στην αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας στους συγκεκριμένους σκοπούς των ΠΣ.

Μέθοδος και Διαδικασία

Πειραματική διαδικασία

Πριν την έναρξη της 1ης φάσης της επιμόρφωσης για το «Νέο Σχολείο (σχολείο 21ου αιώνα)» μοιράστηκαν ανώνυμα ερωτηματολόγια στους 126 συμμετέχοντες ΕΦΑ του προγράμματος, στα κατά τόπους ΠΕΚ (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Πειραιά, Κοζάνη). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν προαιρετικά από τους ΕΦΑ, υπό την παρουσία του ερευνητή ή των εισηγητών που παρείχαν διευκρινήσεις όταν τους ζητήθηκε, και επιστράφηκαν πριν το τέλος της συνάντησης.

Συμμετέχοντες

Στα ερωτηματολόγια απάντησαν εθελοντικά 92 εν-ενεργεία ΕΦΑ, 48 άνδρες και 44 γυναίκες, με εκπαιδευτική εμπειρία από 3-30 έτη (ΜΟ=15.2, ΤΑ=6.9 έτη). Από αυτούς οι 53 υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία και οι 39 σε γυμνάσια. Μεταπτυχιακούς τίτλους κατείχε το 20% (n=18) του δείγματος.

Όργανα Μέτρησης

Με βάση τη θεωρία και τις οδηγίες του Bandura (2006), αναπτύχθηκαν έξι κλίμακες που μετρούν την αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ στην εφαρμογή των έξι βασικών σκοπών (Σκ.) του νέου ΠΣ. Κάθε κλίμακα είχε 3-4 θέματα (Πίνακας 1) όπου οι ΕΦΑ απαντούσαν στην γενική ερώτηση «Στο σχολείο που είσαι, πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να βοηθήσεις όλους τους μαθητές να ...» (π.χ. «...αναπτύξουν βασικές δεξιότητες αθλημάτων» Σκ.1, «...μάθουν τρόπους ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης και βελτίωσης της υγείας» Σκ.2, «...θέτουν στόχους τακτικής άσκησης εκτός σχολείου και να τους υλοποιούν;» Σκ.3, «...αποκομίσουν θετικές εμπειρίες από τη συμμετοχή τους στις φυσικές δραστηριότητες και τα σπορ» Σκ.4, «...κατανοούν και να σέβονται τις όποιες διαφορές μεταξύ των ανθρώπων» Σκ.5, «...επιδεικνύουν υπεύθυνη αθλητική και κοινωνική συμπεριφορά» Σκ.6). Αντίστοιχες κλίμακες που έχουν ξαναχρησιμοποιηθεί στην Ελλάδα με ΕΦΑ, έχουν επιβεβαιώσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα τους (Gorozidis & Papaioannou, 2011; Gorozidis et al., 2011). Οι απαντήσεις των κλιμάκων, δόθηκαν σε 11-βάθμια κλίμακα από 0-100% (0%=δεν είμαι καθόλου σίγουρος, 100%= είμαι απόλυτα σίγουρος).

Αποτελέσματα

Όλες οι κλίμακες παρουσίασαν υψηλή αξιοπιστία ($\alpha > .70$), ενώ εμφάνισαν και μέτριες προς υψηλές θετικές συσχετίσεις ($r > .42$, $p < .001$). Από την περιγραφική στατιστική φάνηκε ότι οι ΕΦΑ έχουν σχετικά υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα στο να εφαρμόσουν τους περισσότερους σκοπούς του νέου ΠΣ (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Δείκτης α του Cronbach, Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και αριθμός θεμάτων ανά σκοπό

Αυτό-αποτελεσματικότητα στον σκοπό...	Cronbach's α	ΜΟ	ΤΑ	Θέματα
Σκοπός 1 (Κινητικές δεξιότητες)	.69	9.07	1.39	3
Σκοπός 2 (Γνώσεις)	.83	8.58	1.52	4
Σκοπός 3 (Φυσική κατάσταση- Αυτορρύθμιση)	.95	7.39	2.07	4
Σκοπός 4 (Θετική εμπειρία-Κοινωνικότητα)	.90	8.85	1.57	4
Σκοπός 5 (Συνεργασία με όλους)	.95	8.49	1.68	4
Σκοπός 6 (Υπεύθυνη συμπεριφορά)	.90	8.33	1.58	3

Σημείωση: Στις παρενθέσεις δίνεται συντομευμένη ονομασία για κάθε σκοπό

Ωστόσο, από την ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων μονής κατεύθυνσης (One-way RM-ANOVA), φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στην αυτό-αποτελεσματικότητα εφαρμογής κάποιων σκοπών (Mauchly's $\chi^2=83$, $p < .001$, Greenhouse-Geiser $\epsilon=.71$, $F(3.55, 322.6)=26.22$, $p < .001$, $\eta^2=.22$). Εξέταση των ζευγαρωτών συγκρίσεων έδειξε τις εξής στατιστικά σημαντικές διαφορές: α) η αυτό-αποτελεσματικότητα στο σκοπό 1, εκτός από τον σκοπό 4, ήταν υψηλότερη όλων ($p < .001$), β) η αυτό-αποτελεσματικότητα στο σκοπό 3

ήταν χαμηλότερη όλων ($p<.001$), γ) η αυτό-αποτελεσματικότητα στο σκοπό 4 ήταν υψηλότερη από τους σκοπούς 5 ($p<.01$) και 6 ($p<.001$).

Επιπλέον από τις πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (MANOVA) φάνηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ διαφορετικών ομάδων (φύλο, βαθμίδα σχολείου). Με βάση το Wilks' λ στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν ως προς το φύλο με $\lambda=.72$, $F(6, 83)=5.31$, $p<.001$, $\eta^2=.28$, και ως προς την βαθμίδα σχολείου με $\lambda=.85$, $F(6, 83)=2.48$, $p<.05$, $\eta^2=.15$. Ακολούθησαν χωριστές αναλύσεις διακύμανσης από τις οποίες προέκυψε ότι, οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα στον σκοπό 2, $F(1, 88)=12.37$, $p<.001$, $\eta^2=.12$, στο σκοπό 4, $F(1, 88)=13.21$, $p<.001$, $\eta^2=.13$ και στον σκοπό 6, $F(1, 88)=4.56$, $p<.05$, $\eta^2=.05$, από τους άνδρες ΕΦΑ (Πίνακας 2). Ενώ, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία σημείωσαν μεγαλύτερες τιμές στον σκοπό 1, $F(1, 88)=4.39$, $p<.05$, $\eta^2=.05$, στον σκοπό 3, $F(1, 88)=5.31$, $p<.05$, $\eta^2=.06$ και στον σκοπό 4, $F(1, 88)=5.10$, $p<.05$, $\eta^2=.05$, από τους ΕΦΑ που υπηρετούν σε γυμνάσια (Πίνακας 3).

Πίνακας 2. Διαφορές Ανδρών -Γυναικών.

Μεταβλητές	Γυναίκες (n=48)		Άνδρες (n=44)		p
	MO	TA	MO	TA	
Σκοπός 1 (Κινητικές δεξιότητες)	9.19	.21	8.94	.20	.393
Σκοπός 2 (Γνώσεις)	9.17	.23	8.08	.21	.001
Σκοπός 3 (Φυσική κατάσταση-Αυτορρύθμιση)	7.56	.32	7.09	.29	.287
Σκοπός 4 (Θετική εμπειρία-Κοινωνικότητα)	9.42	.22	8.32	.20	.000
Σκοπός 5 (Συνεργασία με όλους)	8.83	.27	8.26	.24	.111
Σκοπός 6 (Υπεύθυνη συμπεριφορά)	8.72	.24	8.01	.22	.035

Πίνακας 3. Διαφορές ΕΦΑ Δημοτικών - Γυμνασίων.

Μεταβλητές	ΕΦΑ Α/θμιας (n=53)		ΕΦΑ Β/θμιας (n=39)		p
	MO	TA	MO	TA	
Σκοπός 1 (Κινητικές δεξιότητες)	9.37	.19	8.77	.22	.039
Σκοπός 2 (Γνώσεις)	8.62	.20	8.62	.24	1.00
Σκοπός 3 (Φυσική κατάσταση-Αυτορρύθμιση)	7.83	.28	6.83	.33	.024
Σκοπός 4 (Θετική εμπειρία-Κοινωνικότητα)	9.22	.20	8.53	.23	.026
Σκοπός 5 (Συνεργασία με όλους)	8.60	.23	8.48	.27	.744
Σκοπός 6 (Υπεύθυνη συμπεριφορά)	8.55	.21	8.18	.25	.269

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ο Bandura (1986, 1997) στη θεωρία έχει υποστηρίξει ότι οι βασικότερες πηγές πληροφοριών που μπορούν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητα του ατόμου είναι: α) οι προηγούμενες εμπειρίες και τα προσωπικά επιτεύγματα του, β) οι υποκατάστατες εμπειρίες μέσω της παρατήρησης μοντέλων, γ) η λεκτική πειθώ και οι κοινωνικές επιρροές, και δ) η σωματική και συναισθηματική κατάσταση που βιώνει (φυσιολογική διέγερση).

Από τις παραπάνω αναλύσεις φαίνεται ότι η αυτοπεποίθηση των ΕΦΑ στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων (Σκ.1), ήταν σε αρκετά υψηλά επίπεδα, πράγμα αναμενόμενο αφού αυτός είναι ένας από τους βασικότερους σκοπούς των παλαιότερων ΑΠ. Σε αρκετά υψηλά επίπεδα φάνηκε να είναι και η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας, της αυτό-έκφρασης και της απόκτησης από τους μαθητές θετικής εμπειρίας από τη συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες (Σκ.4), πράγμα που μπορεί επίσης να εξηγηθεί από την δομή των παλαιότερων ΑΠ, όπου κυριαρχούν τα ομαδικά παιχνίδια, και οι παραδοσιακοί χοροί, διδακτικά αντικείμενα που από τη φύση τους θεωρείται ότι είναι

διασκεδαστικά και προάγουν την κοινωνικότητα και την αυτό-έκφραση. Σύμφωνα με την θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1997), οι πιο άμεσες επιρροές στην δόμηση των αντιλήψεων διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, προέρχονται από τις προσωπικές εμπειρίες τους και την φυσιολογική διέγερση που τις συνοδεύει. Αυτό σημαίνει πως τα προηγούμενα βιώματα των ΕΦΑ μπορεί να οδήγησαν στην υψηλή αυτή αυτοπεποίθηση τους ότι μπορούν να πετύχουν τους συγκεκριμένους σκοπούς του νέου ΠΣ.

Αντίστοιχα στις προηγούμενες διδακτικές εμπειρίες τους, πιθανότατα οφείλεται και το ότι η αυτό-αποτελεσματικότητά τους ήταν χαμηλότερη στο να αναπτύξουν ένα επίπεδο φυσικής κατάστασης για την υγεία (Σκ. 3) μέσα από την προώθηση της αυτορρύθμισης των μαθητών τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προηγούμενη έρευνα όπου οι ΕΦΑ σημείωσαν χαμηλές τιμές στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους να αναπτύξουν την αυτορρύθμιση των μαθητών τους σχετικά με την άσκηση (Gorozidis & Papaioannou, 2011). Είναι πολύ πιθανό ότι οι ΕΦΑ έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες στην προηγούμενη προσπάθειά τους να μάθουν στους μαθητές τους να βάζουν στόχους για να αναπτύξουν την φυσική τους κατάσταση εκτός σχολείου. Οι δυσκολίες μπορεί να είναι σχετικές με τους μαθητές οι οποίοι είχαν μάθει να κάνουν το μάθημα φυσικής αγωγής με διαφορετικό τρόπο. Χωρίς να τους ζητείται να θέτουν στόχους, τους οποίους θα προσπαθούν να πετύχουν μέσα από συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα εκτός σχολείου. Η μπορεί να είναι σχετικές με τους ίδιους τους ΕΦΑ και με την εκπαίδευσή τους. Πολύ πιθανόν οι εν-ενεργεία ΕΦΑ να έχουν φοιτήσει στα ΤΕΦΑΑ της χώρας πριν από χρόνια, όταν τα τμήματα αυτά παρείχαν κυρίως γνώσεις προπονητικής, και απουσίαζαν μαθήματα όπου οι μελλοντικοί ΕΦΑ θα μάθαιναν πώς να προωθούν την αυτορρύθμιση των μαθητών τους σχετικά με την άσκηση. Έτσι, παρόλο που στα προηγούμενα ΑΠ υπήρχαν κατευθυντήριες οδηγίες και πληροφορίες σχετικά, ίσως λόγω ανεπαρκούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, να μην νιώθουν ότι μπορούν να πετύχουν στον συγκεκριμένο σκοπό. Ενδεικτικό είναι ότι σε πρόσφατη έρευνα βρέθηκε ότι οι έλληνες ΕΦΑ δεν χρησιμοποιούν ιδιαίτερα τα μαθητοκεντρικά στιλ διδασκαλίας όπως το στιλ του αυτό-ελέγχου, της πρωτοβουλίας μαθητή, ή της αυτό-διδασκαλίας (Stephanou & Tsarakidou, 2008). Η χρήση όμως τέτοιων διδακτικών μεθόδων είναι απαραίτητη προκειμένου να μάθουν οι μαθητές πως να βελτιώνουν τη φυσική τους κατάσταση, πως να θέτουν ατομικούς στόχους άσκησης, πως να σχεδιάζουν προγράμματα για να τους πετύχουν, και πως να παρακολουθούν-αξιολογούν μόνοι, την εξέλιξη τους εντός και εκτός σχολείου.

Επιπλέον, τα σχετικά χαμηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας που σημείωσαν οι ΕΦΑ στο να αναπτύξουν την υπεύθυνη αθλητική και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα και στα σπορ (Σκ. 6), και την κατανόηση και το σεβασμό της διαφορετικότητας των ατόμων και της συνεργασίας με όλους (Σκ. 5), ίσως μπορεί να εξηγηθούν από την έλλειψη προηγούμενων εμπειριών στην διδασκαλία αυτών των σκοπών. Γεγονός είναι ότι αυτοί οι σκοποί αν και υπήρχαν στα προηγούμενα ΑΠ, δεν αποτελούσαν κεντρικούς διδακτικούς σκοπούς για την φυσική αγωγή, αφού η έμφαση δινόταν στην ανάπτυξη κινητικών και αθλητικών δεξιοτήτων. Έτσι, είναι πολύ πιθανό οι ΕΦΑ να μην έχουν δουλέψει αρκετά, επάνω στην ανάπτυξη αυτών των σκοπών. Επιπλέον οι σκοποί αυτοί μπορεί να αποτελέσουν κυρίαρχους διδακτικούς σκοπούς ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στο γυμνάσιο, λόγω μεγαλύτερης συναισθηματικής και νοητικής ωριμότητας των παιδιών. Ωστόσο το μάθημα της ΦΑ στο γυμνάσιο και στις δυο μεγάλες τάξεις του δημοτικού καλύπτει μόλις 2 ώρες ανά εβδομάδα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του «Νέου Σχολείου-(Σχολείο 21ου αιώνα)», πράγμα που πιθανόν να περιορίζει την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των ΕΦΑ.

Σχετικά με τις διαφορές που παρουσιάζονται μεταξύ ΕΦΑ δημοτικού-γυμνασίου είναι λογικό να υπάρχουν, εάν ληφθεί υπόψη ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών στους οποίους απευθύνονται καθώς και διαφορετικά περιβάλλοντα στα σχολεία διαφορετικών βαθμίδων. Οι ΕΦΑ της πρωτοβάθμιας σημείωσαν γενικά μεγαλύτερη αυτό-αποτελεσματικότητα με σημαντικά υψηλότερα σκορ στον Σκ.1 (Κινητικές δεξιότητες), Σκ.3 (Φυσική κατάσταση-Αυτορρύθμιση), και Σκ.4 (Θετική εμπειρία-Κοινωνικότητα). Αυτά τα ευρήματα ίσως μπορεί να εξηγηθούν από το γεγονός ότι οι ώρες που έχουν στην διάθεση τους οι ΕΦΑ στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού είναι περισσότερες απ' ό,τι στο γυμνάσιο, ειδικά για τις 4 πρώτες τάξεις (4ώρες/εβδομάδα). Ίσως οι ΕΦΑ της δευτεροβάθμιας θεωρούν ότι δεν μπορούν να αναπτύξουν τους συγκεκριμένους σκοπούς, με δυο μόνο ώρες ΦΑ τη

εβδομάδα, όπως έχει αποφασιστεί (Απόφ.:13-09-2011 Αριθ. Πρωτ. 104868/Γ2) για το ωρολόγιο πρόγραμμα του «Νέου Σχολείου-(Σχολείο 21ου αιώνα)» στην πρώτη χρονιά της πιλοτικής του εφαρμογής. Η μείωση αυτή των ωρών διδασκαλίας για το γυμνάσιο σε συνδυασμό με τον αυξημένο αριθμό των σκοπών του νέου ΠΣ, πιθανόν να προκάλεσε σύγχυση στους ΕΦΑ, για το πώς μπορούν να πετύχουν περισσότερους σκοπούς μέσα σε μικρότερο χρονικό διάστημα. Επίσης μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι οι μαθητές του γυμνασίου παρουσιάζουν πολύ χαμηλότερα επίπεδα παρακίνησης για συμμετοχή στο μάθημα σε σχέση με αυτούς του δημοτικού (Digelidis & Papaioannou, 1999; Papaioannou, 1997). Η μειωμένη παρακίνηση των μαθητών έχει φανεί ότι αποτελεί εμπόδιο για την αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ στο να διδάξουν μαθήματα με αυξημένη φυσική δραστηριότητα (Martin & Kulinna, 2003). Επιπλέον παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα όταν έχουν να κάνουν με μαθητές πιο συνεργάσιμους (Newmann, Rutter, & Smith, 1989; Raudenbush, Rowan, & Cheong, 1992). Έτσι, φαίνεται λογικό οι ΕΦΑ των γυμνασίων, οι οποίοι έχουν να αντιμετωπίσουν μαθητές με χαμηλότερη παρακίνηση, να εμφανίζουν γενικά χαμηλότερα σκορ στην αυτό-αποτελεσματικότητα τους.

Σχετικά με τις διαφορές που προέκυψαν μεταξύ ανδρών - γυναικών, οι γυναίκες εμφανίζονται να έχουν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα από τους άνδρες σε όλους τους σκοπούς του νέου ΑΠ, αλλά κυρίως στην απόκτηση γνώσεων από την αθλητική επιστήμη (Σκ.2), στην απόκτηση θετικής εμπειρίας από τη φυσική δραστηριότητα (Σκ.4) και στην επίδειξη υπεύθυνης αθλητικής και κοινωνικής συμπεριφοράς (Σκ.6). Πιθανότατα οι γυναίκες ΕΦΑ να δούλευαν ήδη πάνω στους συγκεκριμένους στόχους περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους, η να έχουν μια μεγαλύτερη έφεση στην διδασκαλία γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών σκοπών, και έτσι να παρουσιάζονται πιο σίγουρες και έτοιμες ότι θα μπορούν να διδάξουν το νέο ΠΣ. Κάτι τέτοιο όμως χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, προκειμένου να επιβεβαιωθεί η όχι. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν βρέθηκαν αντίστοιχα ευρήματα σε παρόμοιες έρευνες, που να στηρίζουν τις παραπάνω διαφορές. Προηγούμενες έρευνες με έλληνες ΕΦΑ που μελέτησαν την αυτό-αποτελεσματικότητα τους στην εφαρμογή των ΑΠ του 2006-2008, δεν εμφάνισαν διαφορές μεταξύ ανδρών-γυναικών (Gorozidis et al., 2011; Γοροζίδης, 2009). Επιπλέον, σε άλλη έρευνα στην Ελλάδα, με ΕΦΑ σχετικά με την εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος Καλλιπάτεια, οι άνδρες συμμετέχοντες παρουσίασαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα από τις γυναίκες μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος (Κεφαλληνού-Τζινιέρη, 2009). Αυτά τα αντικρουόμενα ευρήματα μπορεί να οφείλονται στο διαφορετικό ίσως περιεχόμενο των ΑΠ, ή στις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή τους. Το συγκεκριμένο ζήτημα θα πρέπει να διερευνηθεί πιο διεξοδικά, σε σχέση και με άλλες μεταβλητές (γνώσεις, στάσεις, εμπειρίες κλπ) προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Έρευνες στην εκπαίδευση έχουν δείξει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των διδασκόντων βελτιώνεται μέσα από τη συμμετοχή τους σε κατάλληλα σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα (Martin, et al., 2008; Martin et al., 2009; Shechtman, Levy, & Leichtentritt, 2005), ενώ ακόμη και η συμμετοχή σε ένα μονοήμερο εργαστήριο μπορεί να βελτιώσει τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Martin, et al., 2008). Το ιδανικότερο βεβαίως θα είναι να υπάρχουν μακροπρόθεσμα προγράμματα επιμόρφωσης σε συνδυασμό με συνεχή υποστήριξη από ειδικούς, καθώς έχει φανεί ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενώ κατά την διάρκεια των σεμιναρίων μπορεί να αυξηθεί, με την επιστροφή στα σχολεία τους υπάρχει η πιθανότητα να μειωθεί σημαντικά (Moseley, Reinke, & Bookout, 2003). Είναι φανερό λοιπόν ότι η συστηματική επιμόρφωση και υποστήριξη των ΕΦΑ μπορεί να αποτελέσουν πολύ σημαντικές πηγές αύξησης της αυτό-αποτελεσματικότητας τους. Και αυτό γιατί υπό προϋποθέσεις, μπορεί να παρέχουν στους ΕΦΑ α) επιτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες διδασκαλίας μέσα από βιωματικές δράσεις, β) υποκατάστατες εμπειρίες μέσα από την παρατήρηση άλλων εκπαιδευτικών, γ) λεκτική πειθώ μέσα από την καθοδήγηση, ανατροφοδότηση και υποστήριξη τους από ειδικούς και συναδέλφους, και δ) θετικά συναισθήματα και διάθεση, μειωμένο άγχος και στρες μέσα από την εμπειρία και γνώση που προσφέρει.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε επικείμενες επιμορφώσεις προτείνεται να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των

ΕΦΑ κυρίως στους Σκ.3 (Φυσική κατάσταση-Αυτορρύθμιση), Σκ.5 (Συνεργασία με όλους) και Σκ.6 (Υπεύθυνη συμπεριφορά). Καλό θα είναι στα προγράμματα να συμμετέχουν ξεχωριστά οι ΕΦΑ πρωτοβάθμιας-δευτεροβάθμιας με δημιουργία διαφορετικών τμημάτων, ενώ ίσως σε κάποιες περιπτώσεις να χρειάζεται οι επιμορφωτές να απευθύνονται διαφορετικά προς τους ΕΦΑ ανάλογα με το φύλο τους. Επιπλέον, η αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος, θα επέτρεπε ίσως τον σχηματισμό υψηλότερης αυτοπεποίθησης των ΕΦΑ στο να εφαρμόσουν επιτυχώς όλους τους σκοπούς του νέου ΠΣ. Μια επιπλέον συνεισφορά της παρούσας έρευνας είναι η δημιουργία ενός αξιόπιστου ψυχομετρικού εργαλείου που μπορεί να δοκιμασθεί περαιτέρω και να χρησιμοποιηθεί σε μελλοντικές έρευνες σχετικά με την ευρεία εφαρμογή του νέου ΠΣ.

Όπως έχει φανεί η ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των ΕΦΑ, είναι πολύ πιθανό να διευκολύνει την υιοθέτηση του νέου ΠΣ και την επιτυχή εφαρμογή της μεταρρύθμισης που προωθείται (Ghath & Yaghi, 1997; Gorozidis & Papaioannou, 2011; Guskey, 1988;). Σε αυτήν την κατεύθυνση φαίνεται να οδεύει και η πιλοτική εφαρμογή του «Νέου Σχολείου (σχολείο 21ου αιώνα)» κατά το σχολικό έτος 2011-2012, με το υποστηρικτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των ΕΦΑ των πιλοτικών σχολείων. Μένει να ερευνηθεί εάν τελικά η επιμορφωτική διαδικασία που ακολουθείται είναι αρκετή για να αυξηθούν οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ΕΦΑ, και αν κάτι τέτοιο αρκεί για να οδηγήσει στην καθολική εφαρμογή και υιοθέτηση του προγράμματος.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η μελέτη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η σιγουριά των ΕΦΑ ότι μπορούν να οργανώσουν και να εκτελέσουν επιτυχώς μαθήματα εναρμονισμένα με καινοτόμους σκοπούς για την ΦΑ, είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματική εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Εφόσον η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ βρίσκεται και διατηρείται σε υψηλά επίπεδα σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων αναλυτικών προγραμμάτων, όπως αυτό του «Νέου σχολείου», η αναβάθμιση του μαθήματος της ΦΑ είναι σίγουρα εφικτή. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των ΕΦΑ, και κατ' επέκταση για την βελτίωση του μαθήματος ΦΑ, είναι η συνεχής επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας.

Βιβλιογραφία

- Allinder, R. M. (1994). The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17, 86-95.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 16, 247-254.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). Teachers' sense of efficacy, classroom behavior, and student achievement. In P. T. Ashton & R. B. Webb (Eds.), *Teachers' sense of efficacy and student achievement* (pp. 125-144): New York & London: Longman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 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.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Curtner-Smith, M. D. (1999). The More Things Change the More They Stay the Same: Factors Influencing Teachers' Interpretations and Delivery of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4, 75 - 97.

- Γοροζίδης, Γ. (2009). Παρακίνηση και αυτό-αποτελεσματικότητα Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Γυμνασίων στην εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη).
- Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β. & Γεροδήμος, Β. (2006). Φυσική Αγωγή Α' Γυμνασίου: Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(6), 375-380.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education* 13, 451-458.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17, 231-253.
- Gorozidis, G., Tzioumakis, Y., & Papaioannou, A. (2011). Utilizing the theories of planned behavior and self-efficacy, to explain physical education teachers' behaviors and their intentions to implement a new curriculum. Paper presented at the 13th European Congress of Sport Psychology "Human Performance, Well being and Health", Madeira, Portugal.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Κεφαλληνού-Τζινιέρη, Ι. (2009). Αξιολόγηση της επιμόρφωσης καθηγητών - τριών Φυσικής Αγωγής του προγράμματος «Καλλιπάτερνα» (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή).
- 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, 219-232.
- Martin, J. J., & Kulinna, P. H. (2004). Self-Efficacy Theory and the Theory of Planned Behavior: Teaching Physically Active Physical Education Classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 288-297.
- Martin, J. J., Kulinna, P. H., Eklund, R. C., & 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. J., McCaughtry, N., & Kulinna, P. H. (2008). The effectiveness of mentoring-based professional development on physical education teachers' pedometer and computer efficacy and anxiety. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 68-82.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13, 171 - 190.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 35, 511 - 529.
- McCaughtry, N., Martin, J., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2006). The emotional dimensions of urban teacher change. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 99-119.
- Moseley, C., Reinke, K., & Bookout, V. (2003). The effect of teaching outdoor environmental education on elementary preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 15, 1-14.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). San Fransisco, CA: B. Cummings.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational Factors that Affect School Sense of Efficacy, Community, and Expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238.

- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Ross, J. A. (1994). Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Alberta, Canada.
- Shechtman, Z., Levy, M., & Leichtentritt, J. (2005). Impact of Life Skills Training on Teachers' Perceived Environment and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 98, 144-155.
- Stephanou, G., & Tsapakidou, A. (2008). Teachers' Teaching Styles and Self-Efficacy in Physical Education. *The International Journal of Learning*, 14, 1-12.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2006). Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και στο Ενιαίο Λύκειο κατά το σχολικό έτος 2006-2007. Τεύχος Γ'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1990). Αναλυτικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής Γυμνασίου και Λυκείου, Οδηγίες εφαρμογής στη διδασκαλία. Αθήνα: Διεύθυνση Φυσικής Αγωγής.

Υπεύθυνος έκδοσης: Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής, **Υπεύθυνος συντακτικής επιτροπής:** Γιάννης Θεοδωράκης. **Συντάκτες:** Αγγελούσης Νίκος, Ζήση Βασιλική, Κουρτέσης Θωμάς, Τζιαμούρτας Αθανάσιος. **Μέλη της συντακτικής επιτροπής:** Αλμπανίδης Ευάγγελος, Βλαχόπουλος Συμεών, Γούδας Μάριος, Δέρρη Βασιλική, Διγγελίδης Νίκος, Ζαχοπούλου Έρη, Κιουμουρτζόγλου Ευθύμης, Μουντάκης Κώστας, Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Τζέτζης Γιώργος, Τσαγγαρίδου Νίκη, Χατζηγεωργιάδης Αντώνης, Χρόνη Στυλιανή. **Διαχείριση & Επιμέλεια:** Ζήση Βασιλική, **Υπεύθυνη αλληλογραφίας:** Δημητρίου Ελένη. **Τεχνικός έλεγχος και στοιχειοθεσία:** Γρηγορίου Στεφανία