



Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής: Ανασκοπική Μελέτη

Μαύρου, Σ. Κ.*, Δέρρη, Β., Φιλίππου, Φ., Μπεμπέτσος, Ε.

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση βιβλιογραφίας γύρω από ζητήματα που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στα χαρακτηριστικά και δομικά στοιχεία των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της επιμόρφωσης που στοχεύει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, τις επιμορφωτικές ανάγκες τους αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως προς την επιμόρφωσή τους. Η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε στο GoogleScholar, Scopus, JSTOR, ProQuest και DeepDyve και τελικά επιλέχθηκαν 28 έρευνες με βάση το έτος δημοσίευσής τους, που επιλέχθηκε να είναι από το 2000 και έπειτα, τη γλώσσα συγγραφής, που περιορίστηκε στην ελληνική και αγγλική γλώσσα, και το δείγμα που αφορούσε σε εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ) αλλά και εκπαιδευτικούς που διδάσκουν φυσική αγωγή στο εξωτερικό. Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ανέδειξαν την αξία της επιμόρφωσης για την διδακτική ετοιμότητα των ΕΦΑ και την ανάγκη για στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης. Τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι απαραίτητα να σχεδιάζονται σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, συμπεριλαμβανομένων ζητημάτων που σχετίζονται με τη γνώση περιεχομένου, τις παιδαγωγικές δεξιότητες, τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και την τεχνολογία και να στηρίζονται σε βέλτιστες πρακτικές, σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία. Τέλος, η ανασκόπηση υπογραμμίζει τη σημασία της συνεργασίας, της καθοδήγησης από συναδέλφους και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα ευρήματα αυτά θα μπορούσαν να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τη δημιουργία και την επικαιροποίηση δράσεων επιμόρφωσης των ΕΦΑ.

Λέξεις κλειδιά: φυσική αγωγή, επιμορφωτικές ανάγκες, επιμόρφωση εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, επιμορφωτικά προγράμματα φυσικής αγωγής.

Εισαγωγή

Ο τομέας της εκπαίδευσης παρουσιάζει συνεχείς μεταβολές και εξελίξεις με αποτέλεσμα να προβάλλουν όλο και περισσότερα διαχρονικά ερωτήματα και προβληματισμοί. Τα τελευταία, αφορούν κυρίως ζητήματα σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση (Μπίκος, 2011), καθώς επίσης και με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες τάξεις (Zhang & Wang, 2019). Για να επιτευχθούν

όλα τα παραπάνω ωστόσο, θεμελιώδης προτεραιότητα αποτελεί η βελτιστοποίηση της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού (Han & Choi, 2018).

Ο εκπαιδευτικός γενικότερα αλλά και ο εκπαιδευτικός της Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ), οφείλει να στέκεται δίπλα στους μαθητές/τριες καθοδηγώντας τους και μεταδίδοντας τις γνώσεις που ο ίδιος κατέχει. Για να μπορεί να επιτελέσει το έργο του, χρειάζεται να είναι εξειδικευμένος και ταυτόχρονα ψυχοπαιδαγωγικά προετοιμασμένος. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητο να είναι εφοδιασμένος με την κατάλληλη επιμόρφωση και τις απαιτούμενες δεξιότητες που θα βελτιώσουν τις ικανότητές του, ώστε να μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για μάθηση στους μαθητές του (Kim & Lee, 2022).

Αρκετοί ερευνητές (Wanyama & Quay, 2014; Ward, Kim & Martin, 2020) τονίζουν ότι οι περισσότεροι ΕΦΑ αν και ξεκινούν την επαγγελματική τους ζωή με τις απαραίτητες γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τους βοηθά, δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής (ΦΑ). Οι ακαδημαϊκές γνώσεις του εκπαιδευτικού δεν αρκούν για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις καθημερινές απαιτήσεις του επαγγέλματός του (Zhang & Wang, 2019). Αξίζει να σημειωθεί ότι αν και η ΦΑ αναγνωρίζεται για το ζωτικό ρόλο που διαδραματίζει στην προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας και της συνολικής ευεξίας των μαθητών, η έρευνα έχει δείξει ότι αρκετοί ΕΦΑ δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την αποτελεσματική εφαρμογή και διδασκαλία προγραμμάτων ΦΑ (Henderson & Mango, 2016).

Η επιμόρφωση έρχεται να καλύψει το κενό ανάμεσα στις ακαδημαϊκές γνώσεις και στις απαιτήσεις του επαγγέλματος των ΕΦΑ, ενισχύοντας και εμπλουτίζοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους (Zhang & Wang, 2019), καθιστώντας τη διδασκαλία τους αποτελεσματικότερη. Οι καλά σχεδιασμένες επιμορφώσεις υποστηρίζουν τους ΕΦΑ στη βελτίωση των ποιοτικών στοιχείων της διδασκαλίας τους, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά τους, διευκολύνοντας την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, επιτυγχάνοντας τους στόχους της ΦΑ αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα, σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις της εκπαίδευσης (Δέρρη, Τζέτζης & Παπαμίχου, 2018). Ταυτόχρονα, με την επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί επικαιροποιούν τις γνώσεις και τις πρακτικές τους, αποκτούν καινούριες ιδέες, λειτουργούν περισσότερο καινοτόμα στη τάξη, γεγονός το οποίο έχει έμμεση επίδραση και στους ίδιους τους μαθητές (Gürbüz & Şimşek, 2020).

Τα προγράμματα επιμόρφωσης ΕΦΑ μπορεί να είναι εισαγωγικά, δηλαδή να εμφανίζονται στην αρχή της επαγγελματικής πορείας με στόχο την παροχή θεμελιωδών γνώσεων και βασικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική εκτέλεση της εργασίας (Pokhrel & Behera, 2016). Μπορεί να είναι διαρκή, δηλαδή να υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συνεχή μάθηση σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας κάποιου, ως μέσο επικαιροποίησης των πρακτικών τους (Laal & Salamati, 2012). Ακόμη, διακρίνονται σε τυπικά, όπου οργανώνονται σε δομημένα προγράμματα σπουδών, συνήθως από εκπαιδευτικά ιδρύματα ή επαγγελματικούς οργανισμούς και σε άτυπα, που περιλαμβάνουν αυτοδιδασκαλία, διαδικτυακούς πόρους, καθοδήγηση, συνεργασία με άλλους ή συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες ή δίκτυα (Bar-Eli & Lidor, 2016). Η προϋπηρεσιακή εκπαίδευση παρέχεται συνήθως σε άτομα που επιδιώκουν να γίνουν ΕΦΑ και περιλαμβάνει μαθήματα και εποπτευόμενες διδακτικές δραστηριότητες. Η επιμόρφωση παρέχεται σε ΕΦΑ και μπορεί να περιλαμβάνει εργαστήρια, κοινότητες μάθησης σεμινάρια και ευκαιρίες διαδικτυακής μάθησης (Henderson & Mango, 2016).

Αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης ΕΦΑ στη βελτίωση της γνώσης και των διδακτικών πρακτικών (Bar-Eli & Lidor, 2016; Henderson & Mango, 2016). Η αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαιτεί και προϋποθέτει τον προσδιορισμό των επιμορφωτικών τους αναγκών (Chu & Wang, 2019). Για τον σχεδιασμό κάθε



προγράμματος που απευθύνεται σε ενήλικες είναι απαραίτητη η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους, σε όλες τις φάσεις του προγράμματος (Çetin, 2021). Λαμβάνοντας υπόψη τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων διασφαλίζεται και η ποιότητα υλοποίησής τους (Gürbüz & Şimşek, 2020).

Παράλληλα όμως, η έρευνα έχει δείξει, ότι η εφαρμογή προγραμμάτων ΕΦΑ μπορεί να παρουσιάσει σημαντικές προκλήσεις, λόγω παραγόντων όπως η έλλειψη χρόνου και πόρων (Henderson & Mango, 2016). Εκτός από την έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών, λόγω των πολλών διδακτικών ωρών στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, που φτάνουν τις 25 ώρες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, άλλα προβλήματα που καταγράφονται είναι η αδυναμία μετακίνησής τους εξαιτίας των γεωγραφικών αποστάσεων, η απουσία κινήτρων και κυρίως η αναποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Wang & Liu, 2021).

Όσον αφορά την αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αυτή μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση διαφόρων στρατηγικών, όπως η παροχή συνεχούς υποστήριξης και πόρων στους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος και η παροχή ευκαιριών ώστε να συνεργαστούν και να μοιραστούν εμπειρίες μεταξύ τους (Bar-Eli & Lidor, 2016).

Οι επιμορφώσεις ΕΦΑ διεθνώς επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων σε τομείς όπως η πρόληψη τραυματισμών, η φυσιολογία της άσκησης, η αθλητική ψυχολογία και η κινητική μάθηση (Ebrahimi, 2013; Keller, & Duffy, 2005) ενώ στην Ελλάδα, έχουν σαν στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης μαθητών (Derri, Emmanouilidou, Antoniou & Chatzaraki, 2012), την εφαρμογή ποιοτικών στοιχείων διδασκαλίας (Derri, Vassiliadou, & Kιουμουρτζογλου, 2015) και την παροχή εξ αποστάσεως μεθόδων επιμόρφωσης (Εμμανουηλίδου, Αντωνίου, & Δέρρη, 2010).

Συνολικά, τα αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης για ΕΦΑ είναι απαραίτητα για να διασφαλίζεται ότι οι μαθητές λαμβάνουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία ΦΑ που προάγει τη δια βίου φυσική/σωματική δραστηριότητα και τον υγιεινό τρόπο ζωής. Με την ενσωμάτωση αυτών, την αντιμετώπιση προκλήσεων και περιορισμών και την προσαρμογή σε μεταβαλλόμενα πλαίσια και ανάγκες, τα προγράμματα επιμόρφωσης μπορούν να βοηθήσουν στην προετοιμασία των ΕΦΑ, ώστε να είναι αποτελεσματικοί στα σχολεία και τις κοινότητές τους (Chu & Wang, 2019; Ebrahimi, 2013; Wang & Liu, 2021).

Έχοντας λοιπόν υπόψη τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά και δομικά στοιχεία των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της επιμόρφωσης που στοχεύει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως προς την επιμόρφωση τους.

Μέθοδος

Για τη συλλογή των πηγών της παρούσας ανασκόπησης πραγματοποιήθηκε ολοκληρωμένη αναζήτηση της βιβλιογραφίας σε ποικιλία βάσεων δεδομένων και πηγών, όπως ακαδημαϊκά περιοδικά, βιβλία, πρακτικά συνεδρίων και διατριβές. Η αναζήτηση διεξήχθη χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό λέξεων-κλειδιών και τελεστών για να διασφαλιστεί ότι περιλαμβάνονται όλες οι σχετικές μελέτες. Πιο συγκεκριμένα, η αναζήτηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε



μέσω υπολογιστή στο GoogleScholar (<http://scholar.google.com/>), Scopus (<http://www.scopus.com/home.uri>), JSTOR, ProQuest και DeepDyve (<http://www.deepdyve.com/>).

Για την αναζήτηση της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός (AND, OR) των ακόλουθων όρων: physical education teachers training, physical education, teacher professional development, training programs in physical education, εμπεριεχόμενες στον τίτλο ή στην περίληψη ή στις λέξεις-κλειδιά των εργασιών. Η αναζήτηση της ελληνικής βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε με τους πιθανούς συνδυασμούς των αντίστοιχων ελληνικών όρων: επιμόρφωση εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, φυσική αγωγή, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, επιμορφωτικά προγράμματα φυσικής αγωγής. Η επιλογή των σχετικών ερευνητικών εργασιών έγινε έπειτα από τη μελέτη του πλήρους κειμένου κάθε εργασίας, ώστε να αξιολογηθεί κατά πόσο το κάθε άρθρο καλύπτει τις προϋποθέσεις της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Συγκεκριμένα, από τις 53 έρευνες επιλέχθηκαν 28 με βάση το έτος δημοσίευσής τους, δηλαδή από το 2000 και έπειτα, τη γλώσσα συγγραφής, που περιορίστηκε στην ελληνική και αγγλική γλώσσα, και το δείγμα που περιορίστηκε σε ΕΦΑ αλλά και εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα στο εξωτερικό.

Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Χαρακτηριστικά και δομικά στοιχεία επιμορφωτικών προγραμμάτων

Έντεκα έρευνες ομαδοποιήθηκαν με βάση τα χαρακτηριστικά και δομικά στοιχεία των αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων ΕΦΑ. Τέτοια είναι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, η καθοδήγηση, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η χρήση πρακτικών που βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα (Desimone, 2009; Han & Choi, 2018).

Οι Strickland και Gray (2018) εντόπισαν βασικά χαρακτηριστικά και δομικά στοιχεία των ποιοτικών προγραμμάτων για ΕΦΑ, συμπεριλαμβανομένης της εστίασης στην παιδαγωγική και τις διδακτικές δεξιότητες, την έμφαση στην πρακτική εμπειρία και μάθηση και την αποτελεσματική συνεργασία με τα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να αποκτούν ολοκληρωμένη γνώση αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας και μεθοδολογιών ειδικά προσαρμοσμένων στη ΦΑ. Αυτό διασφαλίζει ότι οι μαθητές λαμβάνουν ποιοτικές οδηγίες και καθοδήγηση για να βελτιώσουν τη φυσική τους κατάσταση, τις κινητικές τους δεξιότητες και τη συνολική ευεξία τους. Η μελέτη διαπίστωσε επίσης ότι τα υψηλής ποιότητας προγράμματα χαρακτηρίζονταν από τη χρήση καινοτόμων και βελτιωμένων, σχετικών με την τεχνολογία, μεθόδων διδασκαλίας, την ενσωμάτωση διαφορετικών προοπτικών και εμπειριών και την ανάπτυξη ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας μεταξύ των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η ενσωμάτωση προηγμένων τεχνολογιών, όπως προσομοιώσεις εικονικής πραγματικότητας, ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία και παρέχει στους μαθητές νέους δρόμους για να εξερευνήσουν τις σωματικές δραστηριότητες.

Επίσης, η χρήση ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών αναγνωρίστηκε ως κρίσιμο στοιχείο αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης ΕΦΑ. Περιλαμβάνει τη χρήση διδακτικών στρατηγικών, αξιολογήσεων, και υλικού προγράμματος σπουδών που έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Kim, Kim, & Cho, 2019). Για παράδειγμα, με τη χρήση διαμορφωτικών αξιολογήσεων, δηλαδή συνεχών αξιολογήσεων που παρέχουν ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο για την πρόοδο και την κατανόηση των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν πολύτιμες γνώσεις για τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Kim et al., 2019). Ακόμη ένα σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η χρήση πρακτικών και βιωματικών ευκαιριών μάθησης, όπως πρακτική άσκηση, και εμπειρίες πεδίου. Αυτές



οι ευκαιρίες παρέχουν στους εκπαιδευόμενους πρακτική εμπειρία εργασίας με μαθητές σε πραγματικές συνθήκες, η οποία μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για να είναι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ΦΑ (Torres-Castro et al., 2019).

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης είναι η χρήση τεχνολογίας και ψηφιακών εργαλείων για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Για παράδειγμα, τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μπορούν να χρησιμοποιούν εξ αποστάσεως μεθόδους επιμόρφωσης ενσωματώνοντας διαδικτυακές ενότητες εκμάθησης και ψηφιακές διδακτικές πηγές. Πολλά προγράμματα παρέχουν επιμόρφωση πάνω στη χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων, όπως μόνιτορ καρδιακών παλμών ή ιχνηλάτες φυσικής κατάστασης. Αυτά τα εργαλεία μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακής παιδείας και να τους προετοιμάσουν να ενσωματώσουν την τεχνολογία στις διδακτικές τους πρακτικές (McLoughlin & Mynard, 2019).

Ένα τρίτο βασικό χαρακτηριστικό των επιμορφώσεων είναι η εστίαση στη συνεργασία και τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Είναι σημαντικό να διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ασκούμενων εκπαιδευτικών, για την προώθηση μιας κουλτούρας συνεχούς μάθησης και βελτίωσης. Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης μπορούν επίσης να παρέχουν ευκαιρίες για καθοδήγηση από συναδέλφους, ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και συνεχή υποστήριξη (Garrett & Wrench, 2016).

Όσον αφορά τα δομικά στοιχεία, τα αποτελεσματικά επιμορφωτικά προγράμματα δίνουν έμφαση σε σαφείς μαθησιακούς στόχους και αποτελέσματα. Αυτά τα προγράμματα είναι δομημένα έτσι ώστε να υποστηρίζουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που ευθυγραμμίζονται με τα εθνικά και κρατικά στάνταρντ για την προετοιμασία (και την αδειοδότηση) εκπαιδευτικών ΦΑ. Για παράδειγμα, τα στάνταρντ της NASPE (2012) περιγράφουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που είναι απαραίτητο να διαθέτουν οι ΕΦΑ μετά την ολοκλήρωση ενός προγράμματος επιμόρφωσης, ώστε να είναι φυσικά/σωματικά εγγράμματοι (SHAPE, 2014).

Ένα άλλο σημαντικό δομικό στοιχείο των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι η χρήση διαμορφωτικών και αθροιστικών αξιολογήσεων για τη διαπίστωση της μάθησης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αυτές οι αξιολογήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν αυτοαξιολογήσεις, παρατηρήσεις και ανατροφοδότηση από μέντορες και συναδέλφους, καθώς και τυποποιημένα τεστ ή αξιολογήσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους (Kim, et al., 2019).

Οι Shmonin και Novikova (2020), διερευνώντας τα βασικά δομικά στοιχεία των προγραμμάτων επιμόρφωσης ΕΦΑ διαπίστωσαν ότι το περιεχόμενό τους δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη θεωρητική γνώση παρά στις πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας. Επίσης, η διαθεσιμότητα ευκαιριών πρακτικής επιμόρφωσης διέφερε ευρέως μεταξύ διαφορετικών φορέων, με ορισμένα προγράμματα να προσφέρουν εκτεταμένη πρακτική εμπειρία ενώ άλλα παρείχαν ελάχιστη έως καθόλου πρακτική εκπαίδευση.

Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη

Τέσσερις μελέτες παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης και τις ανάγκες των ΕΦΑ. Ένα βασικό σημείο, σύμφωνα με την άποψη των ΕΦΑ είναι η σημασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Πολλοί ΕΦΑ αναγνωρίζουν ότι η συνεχής επιμόρφωση είναι απαραίτητη για να συμβαδίζουν με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, τις τάσεις και τις βέλτιστες πρακτικές. Συγκεκριμένα, σε μια έρευνα στην Αυστραλία, διαπιστώθηκε



ότι η πλειονότητα των ΕΦΑ πίστευε ότι η τακτική επαγγελματική επιμόρφωση ήταν σημαντική για να παραμένουν ενημερωμένοι σε νέες ιδέες και προσεγγίσεις (Talbot & Stolp, 2019).

Ένα άλλο βασικό σημείο είναι η ανάγκη για προγράμματα επιμόρφωσης σχετικής με το επάγγελμα τους και με βιωματικές εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν συχνά απογοήτευση όταν η εκπαίδευση είναι πολύ θεωρητική ή δεν ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες ή δυσκολίες τους. Πάνω σε αυτό το ζήτημα, σε μια μελέτη στις Ηνωμένες Πολιτείες, διαπιστώθηκε ότι οι ΕΦΑ είχαν θετική άποψη για την επιμόρφωση που επικεντρώθηκε σε πρακτικές δεξιότητες όπως η διαχείριση συμπεριφοράς και η ανάπτυξη προγράμματος σπουδών (Ward et al., 2020).

Σημαντική, κατά την άποψή τους, είναι επίσης η συνεργασία και οι ευκαιρίες επαγγελματικής δικτύωσης στα προγράμματα επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την ευκαιρία να «συνδεθούν» με συναδέλφους και άλλους ειδικούς στο αντικείμενο, να μοιραστούν ιδέες και να μάθουν ο ένας από τον άλλο. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη στην Αγγλία διαπιστώθηκε ότι οι ΕΦΑ αξιολόγησαν θετικά τα προγράμματα επιμόρφωσης που παρείχαν ευκαιρίες επαγγελματικής δικτύωσης και συνεργασίας (Harris & Williams, 2019).

Τέλος, η έρευνα έχει δείξει ότι οι ΕΦΑ πιστεύουν στη σημασία της συμβολής και της συμμετοχής τους στα προγράμματα επιμόρφωσης. Θεωρούν σημαντικά τα προγράμματα επιμόρφωσης που έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και που τους επιτρέπουν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, σε μελέτη στη Σουηδία διαπιστώθηκε ότι οι ΕΦΑ είχαν θετική άποψη για την εκπαίδευση που ήταν διαδραστική και επέτρεπε τη συζήτηση και τον προβληματισμό (Parker, Karp, & Sahlberg, 2019).

Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών και δυσκολίες

Δεκατρείς έρευνες δείχνουν ότι οι ΕΦΑ καλούνται να αντιμετωπίσουν μια σειρά από εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες. Μία από αυτές αφορά στον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Boyle & Dennehy, 2021). Οι ΕΦΑ καλούνται να αναπτύξουν προγράμματα που να ευθυγραμμίζονται με τους εθνικούς σκοπούς και κατ' επέκταση τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, ενώ παράλληλα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Καλούνται επίσης να είναι σε θέση να προσαρμόσουν το μάθημά τους για διαφορετικούς πληθυσμούς μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες (Sandholtz, 2012).

Μια άλλη ανάγκη επιμόρφωσης για τους ΕΦΑ σχετίζεται με τη διαχείριση συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι σε θέση να καθιερώνουν σαφείς προσδοκίες και συνέπειες, να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις και να χειρίζονται αποτελεσματικά την ακατάλληλη συμπεριφορά (Bennett et al., 2017; McLoughlin & Mynard, 2019).

Μια μελέτη από την Rink και τους συνεργάτες της (2013) εξέτασε πάνω από 1.500 ΕΦΑ στις Ηνωμένες Πολιτείες και διαπίστωσε ότι οι πιο κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σχετίζονταν με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, τη βελτίωση της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών και τη βελτίωση της γνώσης περιεχομένου.

Οι ΕΦΑ χρειάζονται, επίσης, επιμόρφωση στη χρήση της τεχνολογίας και των επιμέρους εκπαιδευτικών εργαλείων (Garrett & Wrench, 2016).

Επιπρόσθετα, πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογούν αποτελεσματικά τη μάθηση των μαθητών και να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να αναδιαμορφώσουν τη διδασκαλία και να βελτιώσουν τα αποτελέσματα των μαθητών (Kim et al., 2019).



Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι ΕΦΑ περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό των μαθημάτων, τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, την αξιοποίηση της τεχνολογίας και διαφόρων εκπαιδευτικών εργαλείων, την αξιολόγηση, τους πόρους και την υποστήριξη.

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να επιφέρουν δυσκολίες ή προβλήματα στους ΕΦΑ. Ειδικότερα, σε μία ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο σχετικά με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές ΕΦΑ με εμπειρία 20 ετών και πάνω, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ΕΦΑ έχουν ίδιες σχεδόν απόψεις με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων (Armour & Yelling, 2004a), αφού δήλωσαν ότι τα προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης δεν παρουσιάζουν καμία πρωτοτυπία και περιορίζονται στην ενημέρωση σχετικά με κάποιο συγκεκριμένο άθλημα. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως άλλα προγράμματα εκτός σχολείου, και χωρίς επανάληψη, είχαν μεγαλύτερο αντίκτυπο στην πρακτική τους. Στις περιπτώσεις αυτές το κλειδί φάνηκε πως είναι το επίπεδο του επιμορφωτή. Επιπλέον, όσον αφορά τα σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα επιμορφωτικά προγράμματα, οι ΕΦΑ τα αντιμετώπιζαν ως ρουτίνα, ενώ η διατήρηση σχέσεων με κάποιον ειδικό πανεπιστημιακού επιπέδου μέντορα φάνηκε να αποτελεί σημαντικό κίνητρο. Επίσης, οι ΕΦΑ, δεν ήταν ενήμεροι για τις εξελίξεις στον επιστημονικό τομέα της ΦΑ, δηλώνοντας ταυτόχρονα πως υπήρχε έλλειψη χρόνου για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Armour & Yelling, 2004a).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ενισχύθηκαν σε μετέπειτα έρευνα με 65 ΕΦΑ (Armour & Yelling, 2004b), όπου προέκυψαν τα ίδια προβλήματα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το περιεχόμενο των επιμορφώσεων δεν σχετιζόταν με τις ανάγκες των ΕΦΑ, ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν συμμετείχε σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούσαν τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος.

Φάνηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν και δυσκολίες στη μετακίνηση, και για αυτό το λόγο δεν ήταν ευχαριστημένοι από την τοποθεσία όπου διεξάγονταν τα επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Armour & Yelling, 2007).

Το περιεχόμενο δε των επιμορφώσεων θα είχε νόημα για τους ΕΦΑ αν επικεντρωνόταν σε συγκεκριμένες ανάγκες και προβλήματα των μαθητών τους, ενώ η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους, κατά την επιμόρφωση, ήταν επίσης σημαντική ανάγκη των ΕΦΑ. Παράλληλα, οι ανεπίσημες εμπειρίες μάθησης που είχαν οι ΕΦΑ με άλλους συναδέλφους τους, σε εκπαιδευτικά δίκτυα, ήταν πολύ σημαντικές (Armour & Yelling, 2007).

Μια άλλη μελέτη από τον Yli-Piipari και τους συνεργάτες του (2011) εξέτασε τη γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου των Φιλανδών ΕΦΑ και διαπίστωσε ότι δυσκολεύονται στην εφαρμογή των θεωρητικών εννοιών σε πρακτικές καταστάσεις διδασκαλίας.

Εκτός από τις γνώσεις περιεχομένου και τις παιδαγωγικές δεξιότητες, ορισμένες μελέτες έχουν επίσης τονίσει τη σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στην ΦΑ. Ο Casey και οι συνεργάτες του (2014) εξέτασαν την εφαρμογή ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στην ΦΑ και διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν προκλήσεις που σχετίζονται με χρονικούς περιορισμούς, αντίσταση μαθητών και έλλειψη πόρων.

Πρόσφατα δεδομένα δείχνουν επίσης προβλήματα κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της επιμόρφωσής τους. Ερευνητές από το Πανεπιστήμιο του Όκλαντ στη Νέα Ζηλανδία το 2021 σε μελέτη όπου συμμετείχαν 26 ΕΦΑ, έδειξαν ότι οι ΕΦΑ αντιμετώπισαν μια σειρά από δυσκολίες κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους εμπειρίας, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης υποστήριξης από τους επόπτες, της έλλειψης ανατροφοδότησης και της έλλειψης ευκαιριών για να



παρατηρήσουν έμπειρους εκπαιδευτικούς στη δράση. Επιπλέον, οι ΕΦΑ ανέφεραν ότι αισθάνονται καταβεβλημένοι από τις απαιτήσεις της διδασκαλίας (Hopper & Penney, 2021). Συνολικά, η έρευνα δείχνει ότι οι ΕΦΑ αντιμετωπίζουν ποικίλες εκπαιδευτικές δυσκολίες και ότι η στοχευμένη εκπαίδευση και υποστήριξη μπορεί να βοηθήσει στη αντιμετώπισή τους.

Συζήτηση

Συγκεντρώνοντας όλα τα παραπάνω ερευνητικά στοιχεία, φαίνεται ότι πρέπει να σχεδιάζονται αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης, με έμφαση σε σαφείς μαθησιακούς στόχους και αποτελέσματα (Mc Loughlin & Mynard, 2019). Αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να είναι δομημένα ώστε να υποστηρίζουν την ανάπτυξη ειδικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που ευθυγραμμίζονται με τα εθνικά στάνταρντ/σκοπούς για την προετοιμασία ΕΦΑ (Garrett & Wrench, 2016). Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι η αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένων αυτοαξιολογήσεων, παρατηρήσεων και ανατροφοδότησης από μέντορες και συνομηλίκους, καθώς και τυποποιημένα τεστ ή αξιολογήσεις μαθησιακών αποτελεσμάτων (NASPE, 2012), ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να είναι ενημερωμένοι και να κατέχουν δεξιότητες και γνώσεις σχετικές με το φυσικό εγγραμματισμό (SHAPE, 2014).

Παρά τη σημασία αυτών των χαρακτηριστικών, υπάρχουν αρκετές προκλήσεις και περιορισμοί στην εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης. Αυτές περιλαμβάνουν την έλλειψη χρόνου και πόρων για επαγγελματική ανάπτυξη και συνεχή υποστήριξη, τις διαφορές μεταξύ των προγραμμάτων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών αλλά και την περιορισμένη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν βαθιές πεποιθήσεις για το ρόλο της ΦΑ στα σχολεία (Kim, et al., 2019). Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων είναι κρίσιμης σημασίας για τη βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων επιμόρφωσης ΕΦΑ και τελικά, για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών.

Βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να περιλαμβάνονται στα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης περιεχομένου, της ανάπτυξης δεξιοτήτων και της ικανότητας σχεδιασμού και εφαρμογής αποτελεσματικών μαθησιακών εμπειριών για τους μαθητές έχουν εντοπιστεί από την NASPE (2012) και τη SHAPE (2014). Τα προγράμματα επιμόρφωσης που αναπτύσσουν αυτές τις δεξιότητες, μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιώσεις στην πρακτική των εκπαιδευτικών και στα αποτελέσματα των μαθητών (Mc Loughlin & Mynard, 2019). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων μπορεί να περιορίζεται από προκλήσεις όπως περιορισμένη χρηματοδότηση και πόρους, έλλειψη ευθυγράμμισης μεταξύ των στόχων του προγράμματος και των προτεραιοτήτων του σχολείου ή της περιφέρειας και δυσκολίες στην πρόσληψη και διατήρηση επιμορφωτών υψηλής ποιότητας (Chen & Chen, 2018; Lounsbury & Richardson, 2011; Talbot & Stolp, 2019).

Ποιες όμως είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών; Όσον αφορά τις απόψεις των ίδιων των ΕΦΑ, ένα βασικό θέμα που έχει προκύψει είναι η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς πολλοί εξ αυτών αναγνωρίζουν τη σημασία να παραμένουν ενημερωμένοι με νέες ιδέες και προσεγγίσεις στο αντικείμενο (Talbot & Stolp, 2019). Ένα άλλο σημαντικό θέμα είναι η ανάγκη για επιμόρφωση που αφορά ζητήματα πρακτικά και άμεσα σχετιζόμενα με τις προκλήσεις/δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ΕΦΑ, όπως η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών (Ward et al., 2020). Τονίζεται επίσης η σημασία των ευκαιριών συνεργασίας και δικτύωσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την ευκαιρία να συνδεθούν με συναδέλφους και άλλους ειδικούς στον εκπαιδευτικό τομέα (Harris & Williams, 2019). Τέλος, η



έρευνα δείχνει ότι η συμβολή και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης είναι ζωτικής σημασίας, με τους εκπαιδευτικούς να εκτιμούν τη συνεργατική εκπαίδευση που επιτρέπει τη συζήτηση και τον προβληματισμό (Parker et al., 2019).

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ΕΦΑ περιλαμβάνουν θέματα που σχετίζονται με τη γνώση περιεχομένου, τις παιδαγωγικές δεξιότητες, τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και την αξιολόγηση (Gao, et al., 2019). Τεράστια σημασία έχει η αντιμετώπιση αυτών των αναγκών, μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης (Jones & Smith, 2019) που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τους πόρους που χρειάζονται για να είναι αποτελεσματικοί στην εργασία τους (Hopper & Penney, 2021).

Αυτά τα προγράμματα είναι σημαντικό να σχεδιάζονται για να αντιμετωπίζουν τις συγκεκριμένες ανάγκες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ΕΦΑ και να βασίζονται σε βέλτιστες πρακτικές, βάσει ερευνητικών στοιχείων. Τέτοια προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν να διασφαλιστεί ότι οι ΕΦΑ διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για την αποτελεσματική υποστήριξη της υγείας και της ευημερίας των μαθητών τους (Brown & Johnson, 2020).

Ωστόσο, προγράμματα επιμόρφωσης που στερούνται πρωτοτυπίας, δε συνδέονται με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και θέτουν φραγμούς τόπου, χρόνου και κόστους (Armour & Yelling, 2007; Gürbüz & Şimşek, 2020; Karagiorgi & Symeou, 2008) δεν μπορούν να οδηγήσουν στα προαναφερόμενα αποτελέσματα.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ΕΦΑ είναι πολύπλευρες. Για την αναγνώριση και την αντιμετώπισή τους, απαιτούνται στοχευμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία θα βοηθούν τους ΕΦΑ να βελτιώνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, να είναι πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους και να οδηγούν τους μαθητές στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, συνδέοντας τη θεωρία, την έρευνα και την πράξη.

Τα ποιοτικά προγράμματα επιμόρφωσης, στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των ΕΦΑ, χρειάζεται να ευθυγραμμίζονται με τους σκοπούς της σύγχρονης αποτελεσματικής διδασκαλίας και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Ο σχεδιασμός του προγράμματος και της διδασκαλίας, η υλοποίηση και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος μπορούν να καθορίζουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης των ΕΦΑ.

Εν κατακλείδι, κρίνεται αναγκαίο οι ειδικοί σχεδίασης της εκπαιδευτικής πολιτικής, να διασφαλίσουν την παροχή στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Κατσιγιάννη & Δέρρη, 2013), σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες και απόψεις τους. Μελλοντικές έρευνες μπορούν επομένως να επικεντρώνονται στην αναγνώριση των αναγκών των ΕΦΑ και στην ανάπτυξη, την εφαρμογή και την αξιολόγηση προγραμμάτων επιμόρφωσης, στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2004a). Continuing professional development for experienced physical education teachers: towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9(1), 95 - 114.



- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2004b). Professional development and Professional Learning: Bridging the Gap for Experienced Physical Education Teachers. *European Physical Education Review*, 10(1), 71-93.
- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2007). Effective professional development for physical education teachers: the role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177-200.
- Bar-Eli, M., & Lidor, R. (2016). The effectiveness of teacher training programs in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 243-256.
- Bennett, K. J., Landry, A. L., & Novak, A. M. (2017). *A practical guide for physical education teacher education*. Routledge.
- Boyle, A., & Dennehy, K. (2021). Meeting the needs of physical education teacher candidates during a pandemic: Recommendations from a faculty perspective. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(4), 46-51.
- Brown, K. A., & Johnson, T. G. (2020). Professional Development for Physical Educators: A Systematic Review. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(8), 9-16.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, M. J. (2014). Implementation of a social and emotional learning program in physical education: A process evaluation. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(3), 258-277.
- Çetin, B. (2021). The Effects of Pedagogical Formation Education on Physical Education Teachers' Self-Efficacy Beliefs. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 84-98.
- Chen, W., & Chen, S. (2018). Exploring the impact of instructional design and technology training on physical education teachers' perceived teaching effectiveness and technology usage. *Educational Technology & Society*, 21(3), 216-226.
- Chu, T. L., & Wang, J. (2019). A Study on the Training Mode of Physical Education Teachers under the Background of Comprehensive Reform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(08), 127-141.
- Derri, V., Emmanouilidou, K., Antoniou, P., & Chatzaraki, V. (2012). Distance versus Face to Face Professional Development Environment: Physical Educators' Knowledge Acquisition on Student Evaluation. *Journal of Teaching and Education*, 1(5), 179-183.
- Derri, V., Vasiliadou O., & Kioumourtzoglou, E. (2015). The effects of a short-term professional development program on physical education teachers' behavior and students' engagement in learning. *European Journal of Teacher Education*, 1-29.
- Δέρρη, Β., Τζέτζης, Γ., Παπαμίχου, Α. (2018). Η επίδραση ενός εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος στην εφαρμογή εποικοδομητικών στρατηγικών διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. *Άθληση και Κοινωνία*, 61(1), 44–56.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Ebrahimi, N. A. (2013). Constructivist Translation Classroom Environment Survey (CTLES): Development, validation and application. *Translation&Interpreting*, 5(2), 163-186.
- Εμμανουηλίδου, Κ., Αντωνίου, Π. & Δέρρη, Β. (2010). Απόψεις καθηγητών φυσικής αγωγής για την εξ αποστάσεως επιμόρφωσή τους με χρήση πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. 18ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού. Κομοτηνή, σ. 2
<http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/files/congress/2010/poster10/Technology>.



- Gao, Z., Zhang, T., & Huang, C. (2019). Professional development for technology integration in physical education: A systematic review. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(1), 170-183.
- Garrett, R., & Wrench, A. (2016). Professional learning communities and mentor teachers: An effective model of teacher professional development for physical education teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 131-146.
- Gürbüz, B., & Şimşek, Ü. (2020). An Investigation into the Views of Physical Education Teacher Candidates on the Teaching Methods Course. *Journal of Education and Training Studies*, 8(9), 192-203.
- Han, J., & Choi, E. (2018). Effects of a Flipped Classroom on Physical Education Teachers' Instructional Behaviors and Student Learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(7), 37-43.
- Harris, J., & Williams, J. (2019). Physical education professional development in England: What do teachers want and need? *European Physical Education Review*, 25(3), 676-694.
- Henderson, L., & Mango, E. (2016). The role of teacher training in promoting quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(3), 16-24.
- Hopper, T., & Penney, D. (2021). A reflective exploration of PETE students' challenges during practicum experiences. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 12(1), 39-53.
- International Council for Sport Science and Physical Education. (2015). *Inclusion of persons with disabilities in physical education and sport*. ICSSPE.
- Jones, R., & Smith, P. (2019). Physical Education Teacher Training and Professional Development: A Review of the Literature. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(5), 32-38.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2008). Through the eyes of the teachers: revisiting in-service training practices in Cyprus. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 12(3), 247 – 259.
- Κατσιγιάννη, Α. & Δέρρη, Β. (2013). Στάδια ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής σε σχέση με τις διδακτικές τους ανησυχίες: Μελέτη ανασκόπησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 11(3), 48-65.
- 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.
- Kim, J., Kim, S. H., & Cho, Y. (2019). Physical education teacher education programs in South Korea: Analysis of the curriculum and course offerings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(2), 168-178.
- Kim, S. H., & Lee, J. H. (2022). Examining the Effectiveness of a Professional Development Program for Physical Education Teachers: Focused on Knowledge, Attitudes, and Teaching Competency. *Sustainability*, 14(3), 943.
- Kim, S. H., & Martin, L. (2020). Physical Education Teacher Training Programs: Context, Implementation, and Views. *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 129-142.
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403.



- Lounsbery, M. A. F., & Richardson, P. A. (2011). Collaboration and professional development in physical education teacher education: Current status and future directions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4), 461-476.
- McLoughlin, G. M., & Mynard, H. (2019). Examining the use of technology in physical education teacher education: A review of the literature. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(2), 190-200.
- Μπίκος, Κ. (2011). Νέες τεχνολογίες και δια βίου εκπαίδευση, Στο Β. Δαγδιλέλης & Μ. Πλατσίδου (Επιμ.), *Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και το πλαίσió της*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2012). *National standards for initial physical education teacher education*. Reston, VA: Author.
- National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (NPEAT). (1998). *Improving professional development*.





Training of Physical Education Teachers: A Review

Mavrou, S. K. *, Derri, V., Filippou, F., Bebetsos, E.

Democritus University of Thrace

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate literature on issues concerning the training of Physical Education teachers. In particular, this research focused on the characteristics and structural elements of the training programs, the views of the teachers on the nature of the training aimed at their professional development, their training needs and also the difficulties they face in terms of their training. The search was carried out in Google Scholar, Scopus, JSTOR, ProQuest and DeepDyve and finally 28 studies were selected based on their publication year which was chosen to be from 2000 onwards, the language of writing which was limited to Greek and English, and the sample which was limited in Physical Education Teachers (PETs) but also teachers who teach the course abroad. The results of the bibliographic review highlighted the value of training for the teaching readiness of PETs and the need for targeted training programs. Training programs should be designed according to the specific needs of PETs and the challenges they face, including issues related to content knowledge, pedagogical skills, student behavior management and technology, and be based on best practices, according to research data. Finally, the review highlights the importance of collaboration, peer mentoring, and continuous professional development. These findings could provide significant information for the design and the revision of PETs training actions.

Key words: physical education; educational needs; physical education teacher training; professional development of teachers; physical education training programs.

Corresponding address:

Stella Konstantina Mavrou
Xarilaou Trikoupi 6
Pyrgos Hlias, 27131

E-mail:

stmavrou@yahoo.gr