

"אני מאמין" חינוכי-מקצועי של פרחי הוראה ומורים לחינוך גופני

סימה זך, חניטה אלמור, אביבה זאב

תקציר

"אני מאמין" חינוכי-מקצועי של מורים מבטא את התפיסות, את העמדות ואת הערכים שלהם. הוא שמכון אותם בבחירת תכנים ודרכי הוראה ובבחירת התוצרים שהם שואפים אליהם, ומשפיע על האקלים הלימודי והחברתי בכיתה (נאבל ושובל, 2001). המקור העיקרי לפיתוח "אני מאמין" הוא תכנית הכשרת מורים, אשר בונה במכוון שיעורים ונושאים שבעזרתם הסטודנטים מגבשים תפיסת מקצוע ברורה.

למחקר זה ארבע מטרות: (1) לבדוק מהו ה"אני מאמין" של פרחי הוראה; (2) לברר מה, לדעתם, משפיע על ה"אני מאמין" ובאיזו מידה; (3) להשוות את תפיסת פרחי ההוראה לזו של מורים מנוסים; (4) לבסס את המהימנות ואת התוקף של שאלון העוסק בבירור "אני מאמין" מקצועי-חינוכי של סטודנט בתקופת הכשרתו ושל מורה לאחר שנים של עבודה.

אוכלוסיית המחקר כללה 406 פרחי הוראה ממכללה לחינוך גופני ו-116 מורים לחינוך גופני. נאספו ממצאים כמותיים באמצעות שאלון העוסק בבירור "אני מאמין" חינוכי-מקצועי" בחינוך הגופני. עורכות המחקר בנו את השאלון, הוא עבר הליכי תיקוף מתאימים, ונמצא מהימן ותקף. ממצאי המחקר מלמדים, כי מתרחש שינוי ב"אני מאמין" של פרחי ההוראה לאורך שנות ההכשרה בכל התחומים אך לא בהתייחס לכל המטרות. קיים הבדל בין פרחי הוראה בשנות ההכשרה השונות ובינם לבין קבוצת המורים בכל התחומים חוץ מבתחום הרגשי. תפיסת החשיבות של מטרות הוראת החינוך הגופני בתחום החברתי ובתחום הרגשי גברה בעקבות ההתנסות בהוראה, ואילו תפיסת החשיבות של המטרות בתחום הקוגניטיבי ובתחום המוטורי גברה עקב הלימודים במכללה. ניתן ללמוד מכך, כי למכללה יש השפעה על עיצוב תפיסתו של פרחי ההוראה, ועדיין יש לעשות על מנת לחזק את תפיסת החשיבות של המטרות בתחומים השונים.

השאלון שפיתחו עורכות המחקר יכול לשמש את פרחי ההוראה כדי לברר מהו ה"אני מאמין" החינוכי-מקצועי שלהם וכדי לעקוב אחר התפתחותם האישית מתחילת תהליך ההכשרה ועד סיומו, וכן יכול לסייע למכללה לבדוק את תרומתה להתפתחות המקצועית של תלמידיה ולהדגיש היבטים חשובים בתכנית הלימודים ובגישה החינוכית.

מבוא

מערכת הכשרת המורים בישראל נמצאת בעידן של שינוי. היערכות לשינוי זה מחייבת בירור של צורכי פרחי ההוראה והחברה ועיצוב מתאים של פני המוסד המכשיר הן מבחינת תוכני הלימוד והן מבחינת דרכי ההתנסות בהוראה (Prawat, 1992). שאלות מהותיות לצורך בירור כזה הן: האם תכניות הלימודים הקיימות מתאימות? אילו שינויים מתבקשים? מהי השפעת המוסד המכשיר על תפיסות הסטודנטים את מטרות מקצוע התמחותם ובהמשך על תפקודם כמורים במערכת הבית ספרית? כדי לתת מענה לשאלות אלה, ננסה לברר מהו ה"אני מאמין" החינוכי-מקצועי של סטודנטים להוראה ושל מורים מנוסים לחינוך גופני. כמו כן ננסה לבדוק אם חל שינוי ב"אני מאמין" של הסטודנטים בעקבות הלימודים במכללה וההתנסות בהוראה.

בירור "אני מאמין" מגובש וברור הוא תנאי הכרחי לכל עוסק בהוראה, כי הוא מכוון ומדריך כל עשייה חינוכית. במהלך שנות הכשרתם עוברים המתכשרים להוראה תהליך של צמיחה ובנייה מחדש של תפיסת המקצוע. חוקרים אחדים (Matanin & Collier, 1982; Posner, Strike, Hewson, & Gertzog, 1992; Pajares, 2003) תיארו תהליך זה בעזרת המושגים "הטמעה" ו"התאמה", אשר מסבירים אילו שינויים מצופה שיעברו המתכשרים להוראה במהלך הכשרתם. "הטמעה" היא תהליך שבאמצעותו מידע חדש נאסף ומוכלל לתוך תפיסות קיימות, ו"התאמה" היא תהליך שבו התפיסה הקיימת מוחלפת או מאורגנת מחדש, משום שמידע חדש אינו יכול להיכלל בתפיסות הקיימות.

היות שהכשרת מורים היא המקור העיקרי להובלת שינויים בהוראת המקצוע, שומה על מכשירי המורים לעזור למתכשרים להוראה להתאים תדיר מידע חדש למערך אמונותיהם ותפיסותיהם ולגבש "אני מאמין חינוכי-מקצועי" ברור (Matanin & Collier, 2003). בתהליך ההכשרה להוראה ניתן להביא את ה"אני מאמין" למודעות, ובכך לסייע בפיתוח היכולת להשתנות בעקבות השפעה חיצונית (Forumin, 1996; Stallworth, 1999), לעזור בפיתוח היכולת למוזג שיקולים רציונליים עם שיקולים אינטואיטיביים (Korthagen, 1999; Korthagen & Wubbels, 1995) וכן בהפחתת הסיכוי להיווצרות טעויות בשיקולי הוראה עקב שימוש ביסודות לוגיים שגויים (שובל, נאבל-הלר ולידור, 2003).

משמעות ה"אני מאמין"

יש הגורסים כי ה"אני מאמין" של המורים מבטא את התפיסות, את העמדות ואת הערכים שלהם. הוא מכוון את המורים בבחירת תכנים ודרכי הוראה ומשפיע

על האקלים החברתי בכיתה ועל התוצרים שהם שואפים אליהם (נאבל ושובל, 2001). הבנת ה"אני מאמין" של מורים ושל פרחי הוראה הכרחית לשיפור ההכשרה המקצועית וההוראה בפועל (Ashton, 1990; Brookhart, & Freeman, 1992; Fenstermacher, 1979; Kulinna, Silverman, & Keating, 2000; Nespov, 1987; Xiang, Lowy, & McBride, 2002; Wilson, 1990).

נספור (Nespov, 1987) גרס, כי על אף ההכרה בחשיבות האמונות והשפעותיהן על תפיסה, למידה ועשייה, הוקדשה במחקר תשומת לב מועטה לאמונות של מורים על אודות תפקידיהם, תלמידיהם, תחומי עולם התוכן שהם מלמדים ובתי הספר שהם עובדים בהם. נספור זיהה ארבעה מאפיינים ל"אני מאמין": (1) הנחה קיומית (existential presumption) - האמונה המובנת מאליה על אודות המציאות החברתית והפיזית של הפרט. זוהי אמונה אישית הנתפסת כבלתי ניתנת לשינוי, אינה מושפעת משכנוע, ואינה מעלה שאלות או ספקות בדבר אמיתותה. עיצובה נובע ממקרה, מחוויה או מרצף מאורעות, וקיומה הוא מעבר לידע או לשליטה של האדם. (2) חלופיות (alternativity) - לעתים היחיד מנסה ליצור אידיאל, אלטרנטיבה, מצב השונה מן המציאות. (3) מרכיב רגשי ומרכיב שיפוטי (affective and evaluative loading) - שני מרכיבים אלה כלולים באמונה. (4) מבנה אפיזודי (episodic structure) - האמונות נוצרות בעקבות אפיזודות או אירועים קודמים. משמעותם של מאפיינים אלה היא ש"אני מאמין" אינו מצריך קונצנזוס כללי על התוקף וההלימה שלו, יתרה מכך, בעזרתו ניתן לחזות התנהגות במידה רבה של ודאות.

הגדרות

המושג "אני מאמין" בחינוך - ובתרגומו לאנגלית: "credo" או "beliefs" - מוזכר חליפות לצד מושגים כמו: תפיסות חינוכיות, גישות, דעות, ערכים, אידיאולוגיה, עקרונות חינוכיים מעשיים, תאוריות מפורשות, תאוריות אישיות, תהליכים מנטליים פנימיים, רפרטואר ההבנה, אסטרטגיה חברתית ואחרים. לנוכח מצב זה הציע פג'רס (Pajares, 1992) במאמרו: אני מאמין - עריכת סדר בתוך אי הסדר של המושג, הבהרות להבדלים בין המושגים. כל ההגדרות שבחר פג'רס כדי להבהיר את המבנה הפסיכולוגי (construct) של ה"אני מאמין" כללו בתוכן את הקשר הישיר שבין אמונה לפעולה או להתנהגות ואת ההבחנה בין "אני מאמין" לידע. "אני מאמין" מבוסס על הערכה ועל שיקול דעת, ואילו ידע מבוסס על עובדות אובייקטיביות. דיואי (Dewey, 1933) ייחס חשיבות רבה לזיהוין של אמונות, משום שהן "מכסות את כל ההיבטים שלגביהם אין לנו ידע ודאי, ולמרות זאת אנו פועלים בביטחון מספק

ביחס להיבטים אלה, כמו כן, נושאים שאנו מקבלים כאמיתות, כידע ובכל זאת אנו עשויים להיות ספקניים לגביהם בעתיד". בראון וקוני (Brown & Cooney, 1982) הסבירו את ה"אני מאמין" כנטייה לפעילות וכהגדרה של התנהגות, שהן תלויות זמן ותוכן. סיגל (Sigel, 1985) הגדיר את ה"אני מאמין" כמבנה הכרתי של ניסיון. מבנה זה כולל בתוכו סכמות ומושגים, הנתפסים כאמיתות אשר מנחות חשיבה והתנהגות. רוקיאה (Rokeach, 1968) הגדיר אמונה כ"כל הנחה פשוטה, מודעת ושאינה מודעת". לא ניתן לצפות באמונות או למדוד אותן באופן ישיר, אלא ניתן להסיק עליהן מתוך מה שאדם אומר או עושה. אמונות יכולות להיות תיאוריות, מעריכות או מעוגנות בחוק. לטענתו של רוקיאה, כל האמונות כוללות מרכיב קוגניטיבי המייצג ידע, מרכיב רגשי אשר עשוי לעורר רגשות, ומרכיב התנהגותי אשר מופעל כאשר נדרשת פעולה. לפי רוקיאה, גישה היא אשכול הוליסטי של אמונות, המאורגנות סביב אובייקט או מצב, והן משפיעות על פעולה. אמונות נעשות לערכים כאשר נלווים להן תפקודים שיפוטיים, מעריכים ומשווים. אמונות, גישות וערכים מעצבים את מערך ה"אני מאמין" של האדם. רוקיאה (שם) טען, כי "אני מאמין" הוא מערכת אמונות המשקפות את אמונותיו של הפרט על המציאות. מערכת אמונות אלו מאורגנת במבנה פסיכולוגי שלא מן ההכרח שיהיה בעל דפוס לוגי. הניתוח של רוקיאה מבוסס על שלוש הנחות יסוד: (1) האמונות שונות באינטנסיביות שלהן ובעוצמתן; (2) האמונות משתנות על ציר החשיבות; (3) ככל שהאמונה מרכזית וחשובה יותר לפרט, כך יתנגד לשנותה.

הגורמים המשפיעים על ה"אני מאמין"

אחת השאלות העולות מתוך העיסוק בנושא היא: מה משפיע על ה"אני מאמין"? חוקרים שבדקו שאלה זאת זיהו משתני הקשר אחדים (context), המשפיעים על עיצוב ה"אני מאמין" של מתכשרים להוראה: מאפיינים אישיים של תלמידיהם, התנסותם של המתכשרים כתלמידים בעבר, מפגש עם מורים המשמשים מודל לחיקוי, מאפייני בית הספר וסביבת ההוראה המורכבת של ההתנסות (Ennis, 1996; Lortie, 1975; Matanin & Collier, 2003). לדעת סיגל (Sigel, 1985), גורמים כמו: כוונותיהם של מורים, תפיסתם את ערך ההוראה ורגשותיהם כלפי מקצוע ההוראה עשויים אף הם להשפיע על ה"אני מאמין". משתנים אלה הם גורמים אשר אינם קשורים בהכרח לתכניות ההכשרה במוסדות להכשרת מורים.

לדעת טאטו (Tatto, 1998), על המוסד המכשיר להציג בפני המתכשרים להוראה תכניות בעלות נורמות חברתיות ומקצועיות, אשר ככל שתהיה לגביהן הסכמה רחבה יותר, כך יגבר הסיכוי שתשפענה על ה"אני מאמין" של המורים לעתיד. לעומתה טענו

אחרים, כי יציבות התפיסות החינוכיות של סטודנטים להוראה היא תוצר של תהליך המביא לאיזון בין תפיסות עולם שסטודנט הגיע אתן ללימודים לבין המציאות שפגש (Nettle, 1998; Pajares, 1992; Raths, 2001). כך או אחרת, תפקידו של המוסד המכשיר להוראה הוא להיות מודע לדעותיו של הסטודנט ולתפיסתו המקצועית בעבר, בהווה ובעתיד (Buchman, 1987; Florio-Ruane & Lensmire, 1990; Rovagno, 1993; Wilson, 1990), משום שתפיסות ואמונות אלה ישפיעו על האופן שבו יפרש את מה שהוא לומד על הוראה (Sieddentop & Tannehill, 2000).

היות שרוב הסטודנטים המתכשרים להוראה אינם יכולים להגדיר רציונלית את ה"אני מאמין" שלהם, מטרת מכשירי המורים היא לשאוף לחנכם לחשיבה עצמאית ביקורתית על אודות עצמם ועל ה"אני מאמין" שלהם, להעלות את מחשבותיהם לרמת המודעות ולפתח פילוסופיה חינוכית התואמת את עמדותיהם ואת תפיסותיהם (שובל, נאבל-הלר ולידור, 2003).

המחקר הנוכחי מבוסס על חמש הנחות יסוד על אודות ה"אני מאמין" (הנחות אלה הן חלק מתוך רשימה ארוכה של הנחות יסוד על אודות ה"אני מאמין", אשר ריכוז פג'רס [Pajares, 1992]), אשר חוקרי חינוך תמימי דעים באשר לאפשרות להקיש ולהכליל מהן. ההנחות הן: (1) מערך ה"אני מאמין" מתפקד באופן הסתגלותי ובכך עוזר לאדם להבין את עצמו ואת סביבתו (Abelson, 1979; Nisbett & Ross, 1980; Schutz, 1970). (2) אמונות שונות בתוך מערך ה"אני מאמין" מועדפות על פני אמונות אחרות בהתאם לקשר שלהן או ליחס שלהן לאמונות אחרות או למבנים רגשיים וקוגניטיביים אחרים. ניתן להסביר חוסר עקביות באמצעות חקר קשרים אלה ובעזרת מרכזיותה של האמונה (Kitchener, 1986; Peterman, 1991; Posner et al., 1982). (3) מעצם מהותן חלק מן האמונות מבוססות יותר או אף לא ניתן להפריכן לעומת אחרות (Bandura, 1986; Lewis, 1990; Nisbett & Ross, 1980). (4) ה"אני מאמין" של האדם משפיע השפעה עמוקה על התנהגותו (Clark & Peterson, 1986; Ernest, 1989; Goodman, 1988). (5) סטודנטים להוראה מגיעים למכללה עם מערך של אמונות ותפיסות (Buchman, 1987; Clark, 1988; Cole, 1989; Florio-Ruane & Lensmire, 1990; Weinstein, 1989).

חשיבות המחקר נובעת מטעמים מספר. ראשית, ברמת הפרט, ברור "אני מאמין" של מתכשרים להוראה יביא אותם למודעות, על כל היתרונות שנדוננו. שנית, ברמת המוסד המכשיר, ניתן יהיה לקבל משוב על תוכני ההוראה ומשמעותם עבור המתכשרים להוראה וכן להבין טוב יותר את צורכיהם באשר לדרך גיבוש פילוסופיה חינוכית

עצמאית. המחקר עשוי לשפוך אור על השאלה מה קורה ל"אני מאמין" כעבור שנים של עבודה ב"שדה" על ידי בדיקה של מורים מנוסים והשוואתם למתכשרים להוראה. בנוסף לכך, המחקר יוצר כלי שבעזרתו יוכלו מכשירי מורים וסטודנטים להוראה לערוך מעקבים קצרי טווח וארוכי טווח לבירור ה"אני מאמין" החינוכי-מקצועי.

מטרות המחקר

למחקר זה ארבע מטרות:

1. לבדוק מהו ה"אני מאמין" של פרחי הוראה.
2. לברר מה, לדעתם, משפיע על ה"אני מאמין" ובאיזו מידה.
3. שתי המטרות הראשונות ייבדקו בהתייחס לשלבי ההכשרה השונים.
4. להשוות בין תפיסת פרחי הוראה לזו של מורים מנוסים.
4. לבסס את המהימנות ואת התוקף של שאלון העוסק בבירור "אני מאמין" מקצועי-חינוכי של המורה, הן בתקופת הכשרתו והן לאחר שנים של עבודה.

המחקר

השיטה

המחקר הוא מחקר רוחב כמותי, העוסק ב"אני מאמין" קיבוצי של מתכשרים להוראה ומורים לחינוך גופני ביחס למטרות המקצוע שלהם.

המשתתפים

אוכלוסיית המחקר כללה 406 פרחי הוראה ממכללה לחינוך גופני בגילאי 19-32 (ממוצע = 23.93; סטיית תקן = 2.16) ו-116 מורים לחינוך גופני בגילאי 26-64 (ממוצע = 41.77; סטיית תקן = 9.81) בעלי 2-38 שנות ותק בהוראה (ממוצע = 17.41; סטיית תקן = 8.79). לוח 1 מציג את נתוני הרקע של המשתתפים.

לוח 1: התפלגות נתוני הרקע של המשתתפים*

ניסיון בהזרחה	גיל	מגדר		פרחי הוראה (N):	
		ממוצע (ס' תקן)	בנות	בנים	
ללא ניסיון 35.6%	23.14 (2.05)	84 53.8%	72 46.2%	156 40.5%	שנה א' %
בעלי ניסיון 64.4%	23.88 (2.02)	66 61.1%	42 38.9%	108 28.1%	שנה ב' %
ללא ניסיון 36.8%	24.95 (1.99)	73 60.3%	48 39.7%	121 31.4%	שנה ג' %
				385	סה"כ
23.93 (2.16)	223	162	385		
ותק בהוראה (ממוצע בשנים)				מורים בבי"ס (N):	
16.71 8.04	41.88 6.94	20 54.1%	7 25.9%	28 17.5%	הגיל הרך %
16.62 8.33	41.97 7.50	51 68.9%	22 30%	76 47.5%	יסודי %
18.05 10.53	42.45 10.27	11 55%	9 45%	22 13.8%	חט"ב %
17.59 9.69	42.00 9.50	20 60.6%	13 39.4%	34 21.3%	תיכון %
17.41 8.79	41.77 9.81	73	35	100%	סה"כ

*21 פרחי הוראה ו-8 מורים לא ציינו בשאלונים פרטי רקע.

השאלון

הכנת השאלון והליך תיקופו נעשו על ידי עורכות המחקר. השאלון עוסק בבירור "אני מאמין חינוכי-מקצועי" בחינוך הגופני, ומורכב מ-43 היגדים המתארים מטרות בחינוך הגופני. ההיגדים מתייחסים לארבעה תחומים: התחום הקוגניטיבי, התחום המוטורי, התחום הרגשי והתחום החברתי. המשיבים מתייחסים לכל היגד שלוש פעמים ברצף: בפעם הראשונה הם מציינים את עמדתם באשר לחשיבות המטרה; בפעם השנייה הם מציינים אם היה שינוי בתפיסת חשיבות המטרה לאור לימודיהם

במכללה, ואם כן - מהי מידתו; ובפעם השלישית הם עונים אם היה שינוי, ואם כן - מה מידתו, בתפיסת חשיבות המטרה לאור התנסותם בהוראה. כמו כן על המשתתפים לדרג מתוך 43 ההיגדים את 5 ההיגדים שבעיניהם הם החשובים מכולם (ראו נספח).

בניית השאלון

אחת ממטרות המחקר הייתה לבסס את המהימנות ואת התוקף של השאלון העוסק בבירור "אני מאמין מקצועי-חינוכי" של המורה, הן בתקופת הכשרתו והן לאחר שנים של עבודה בשדה. הכוונה הייתה לבנות שאלון אשר יכיל פריטים שמתארים במידה הולמת את תחומי עולם התוכן של החינוך הגופני על מגוון מטרותיו. הכנת השאלון כללה שלושה שלבים:

שלב 1: פיתוח השאלון

152 פרחי הוראה התבקשו לתאר באמצעות שני סוגים של שאלון פתוח כיצד הם תופסים את מטרות מקצוע החינוך הגופני, ואיזו חשיבות הם מייחסים לכל מטרה. מחצית מהמשתתפים התבקשו לענות על השאלה: "מה הייתם רוצים להקנות לתלמידים בשיעורי החינוך הגופני?" בנוסף הם התבקשו לדרג את ההיגדים שכתבו על פי חשיבותם. המחצית האחרת של המשתתפים התבקשה לכתוב היגדים לפי ההנחיה: "מה הייתם רוצים להקנות לתלמידים בשיעורי החינוך הגופני?" תוך התייחסות לארבעת התחומים: הגופני, ההכרתי, החברתי והרגשי. נוסף לכך התבקשו המשתתפים לדרג את ההיגדים החשובים ביותר מתוך הרשימה שפירוטו, בסדר חשיבות יורד.

הרציונל למתן שתי הגרסאות היה לאפשר למשתתפי גרסה אחת חשיבה עצמאית ללא הכוון, לעומת הגרסה האחרת שבה ניתן מיקוד לחשיבה, אך עדיין זומנה חשיבה עצמאית. מתוך כלל ההיגדים הוצאו היגדים בעלי ניסוחים זהים או דומים וכן היגדים שלא נוסחו בבהירות. בסיום שלב זה כלל השאלון 43 היגדים, ונבנה שאלון סגור.

שלב 2: קביעת תוקף התוכן של השאלון (content validity)

השאלון ניתן לתשעה מומחים מתחום הפדגוגיה של החינוך הגופני (מדריכים פדגוגיים בעלי ותק גבוה מ-20 שנה) לבדיקת בהירות הניסוח ולחיווי דעתם באשר להימצאות היגדים הכוללים בצורה הולמת את כל שטחי עולם התוכן של הנושא הנבדק. בעקבות הערות שהתקבלו נופו היגדים אחדים והוספו אחרים. קביעתם אישרה את חלוקת השאלון לתחומים האלה: "התחום המוטורי" (היגדים: 7, 18, 20, 27 ו-37), "התחום הקוגניטיבי (א') - ידע והבנה" (היגדים: 17, 25, 28, 30 ו-38), "התחום הקוגניטיבי (ב')

- מודעות וערכים" (היגדים: 1, 5, 9, 10, 12, 13, 14, 19, 29 ו-39), "התחום החברתי" (היגדים: 2, 6, 11, 16, 21, 22, 24, 26, 34, 42 ו-43) ו"התחום הרגשי" (היגדים: 3, 4, 8, 15, 23, 31, 32, 33, 35, 36 ו-41).

שלב 3: קביעת מהימנות השאלון

בשלב זה של המחקר השתתפו 23 סטודנטים לחינוך גופני בגילאי 19-30 (ממוצע = 23.61; סטיית תקן = 2.25) מהם 11 נשים ו-12 גברים, אשר ענו על השאלון פעמיים בטווח של שבועיים בין הפעם הראשונה לשנייה. בחירת הסטודנטים כמשתתפים נבעה מההנחה, שאם יובן ניסוח השאלון לחסרי ניסיון בהוראה, והללו יפגינו יציבות במתן התשובות לאורך זמן, הרי סביר להניח שהניסוח יובן לבעלי ניסיון בהוראה, קל וחומר לגבי יציבות במתן התשובות לאורך זמן. הליך סטטיסטי זה בוצע לבחינת מהימנות שחזור, המשוּוּה את התפלגות דירוג התשובות בשתי העברות של אותו שאלון (מבחן - מבחן שחזור). בין שתי ההעברות הייתה לכל ההיגדים התאמה גבוהה במיוחד ($0.78 < \text{kappa} < 0.99$). כדי לוודא שכל קבוצת היגדים אכן עוסקת בנושא משותף, חושבה מהימנות פנימית באמצעות מקדם אלפא קרוונבך עבור חמשת התחומים: המוטורי, הקוגניטיבי א', הקוגניטיבי ב', החברתי והרגשי, והיא נמצאה גבוהה (אלפא = .70, .76, .78, ו-0.80 בהתאמה).

ההליך

במהלך שנת 2001 הועבר שאלון לבירור "אני מאמין" חינוכי-מקצועי (שבנייתו תוארה לעיל) לאוכלוסייה של 406 פרחי הוראה במכללה לחינוך גופני (כ-70% מהסטודנטים בשנים א'-ג'). נקבע מערך מחקרי רוחבי בשל הידיעה, כי הסטודנטים בכל שנתון מייצגים את אוכלוסיית הסטודנטים של המכללה, ואין סטודנטים בשנה אחת שונים מהותית מסטודנטים של שנה קודמת או של זאת שאחריה. בנוסף הועבר השאלון ל-116 מורים לחינוך גופני ממחוז תל-אביב, שנאספו ליום עיון מטעם הפיקוח על החינוך הגופני (מדגם מזדמן ולכך ייתכנו השפעות על טעות הדגימה). עורכות המחקר הסבירו למשתתפים כיצד למלא את השאלון, והובהר כי ההשתתפות היא מתוך רצון בלבד.

הניתוח הסטטיסטי

הניתוח הסטטיסטי כולל תיאור של אוכלוסיית המחקר באמצעות טבלה וגרף. בנוסף לכך חושב ממוצע ההיגדים השייכים לכל תחום בשאלון, אשר היווה את הציון בתחום עבור כל נבדק. בוצע ניתוח שונות חד-כיווני להשוואת הציונים בין פרחי ההוראה בשלוש שנות הלימוד לבין מורים מנוסים. נערך מבחן חי בריבוע לבדיקת

טיב ההתאמה בין הלימודים במכללה וההתנסות בהוראה לבין ה"אני מאמין" של פרחי ההוראה. כמו כן, נערכה השוואה בין פרחי ההוראה בשלוש שנות הלימוד בכל היגד והיגד בתחומים השונים, באמצעות מבחן חי בריבוע, לבדיקת טיב ההתאמה של הסטודנטים ללימודים במכללה ולהתנסות בהוראה. אף שהשאלון בנוי מתחומי תוכן מובחנים זה מזה, הוחלט להתייחס לכל היגד בנפרד, משום שלאחר חישוב ממוצעים לכל תחום תוכן, היה נראה שנתונים רבים מדי הולכים לאיבוד (בשל הבעייתיות בעריכת ממוצעים למשתנים הנמדדים בסולם סידורי), שכן כל היגד הוא בעל היבט אחר בתוך תחום התוכן הייחודי שהוא משתייך אליו. לבסוף הוצגו שכיחויות הופעתם של ההיגדים אשר לדעת הסטודנטים והמורים הם החשובים ביותר מבין 43 ההיגדים.

הממצאים

בהתאם למטרות המחקר נבדקו עמדותיהם של המשתתפים ביחס למטרות המקצוע, וכן בוצע ניתוח שונות חד-כיווני למציאת ההבדלים בין קבוצות המשתתפים בחמשת תחומי השאלון. לוח 2 מציג את התפלגות הממוצעים של ציוני העמדות.

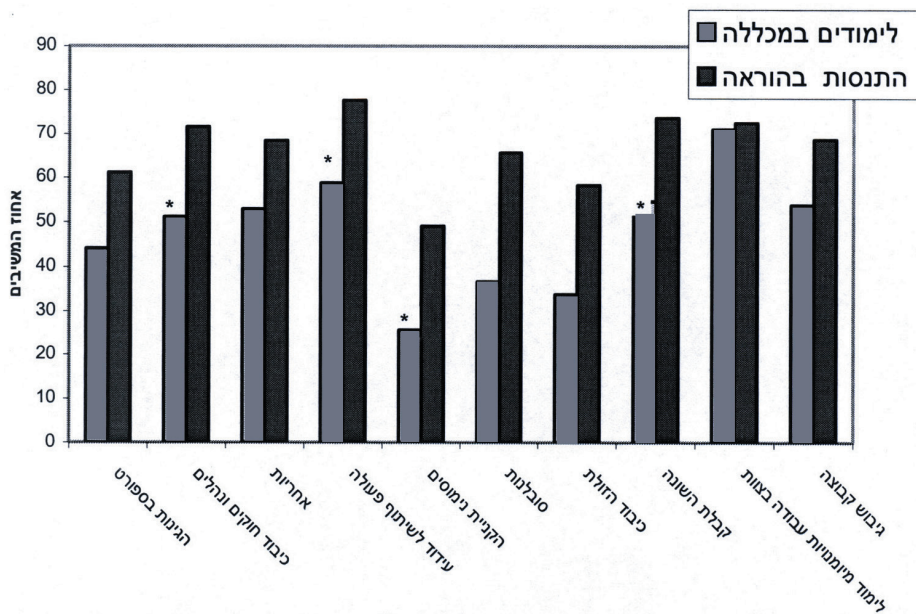
לוח 2: התפלגות הממוצעים של ציוני העמדות בחמשת תחומי השאלון בקרב פרחי הוראה ומורים

	תחומי השאלון					המשתתפים
	מוטורי	קוגניטיבי א'	קוגניטיבי ב'	חברתי	רגשי	
Sig.	.149	.054	.019	.023	.057	
F(3,518)	1.784	2.558	3.332	3.201	1.079	
	ממוצע (ס' תקן)	ממוצע (ס' תקן)	ממוצע (ס' תקן)	ממוצע (ס' תקן)	ממוצע (ס' תקן)	
	3.36 (.36)	3.18 (.44)	3.41 (.31)	3.64 (.30)	3.54 (.30)	פרחי הוראה - שנה א' (N=160)
	3.43 (.41)	3.17 (.50)	3.53 (.34)	3.68 (.28)	3.59 (.32)	פרחי הוראה - שנה ב' (N=114)
	3.37 (.44)	3.06 (.45)	3.46 (.33)	3.56 (.34)	3.52 (.34)	פרחי הוראה - שנה ג' (N=132)
	3.46 (.37)	3.07 (.48)	3.51 (.38)	3.65 (.37)	3.54 (.36)	מורים (N=116)
Total	3.40 (.39)	3.12 (.47)	3.47 (.35)	3.64 (.34)	3.55 (.33)	סה"כ N=522

כפי שעולה מלוח 2, ממוצע ציוני העמדות בתחום החברתי הוא הגבוה ביותר (3.64; ס' תקן = 0.34), לעומת תחום הידע וההבנה, שהממוצע שלו הוא הנמוך ביותר (3.12; ס' תקן = 0.47). במבחן PostHoc (LSD) שנערך נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות המשתתפים בתחומים אלה: תחום המודעות והערכים - בין פרחי הוראה שנה א' לבין פרחי הוראה שנה ב' (0.005) ובין פרחי הוראה שנה א' לבין מורים (0.017); התחום החברתי - בין פרחי הוראה שנה א' לבין פרחי הוראה שנה ג' (0.035), בין פרחי הוראה שנה ב' לבין פרחי הוראה שנה ג' (0.003) ובין פרחי הוראה שנה ג' לבין מורים (0.035).

שאלה נוספת שנבדקה הייתה: אם חל שינוי בעמדות, בעקבות לימודים במכללה או עקב ההתנסות בהוראה - מה כיוונו? שאלה זאת נבדקה בכל התחומים, והממצאים מוצגים להלן עבור כל תחום בנפרד. תרשים 1 מציג את תפיסת ההשפעה של הלימודים במכללה ואת תפיסת ההשפעה של ההתנסות בהוראה בחברתי. הערכים המוצגים בתרשים זה ובתרשים 2 מבטאים את אחוז המשיבים אשר ציינו, שתפיסת החשיבות של ההיגדים בתחום המתואר גברה (ערכים 1+ ו- 2+ בסולם). אפשר לראות בבירור, כי פרחי ההוראה תופסים שלהתנסות בהוראה הייתה השפעה גדולה יותר ובעלת כיוון חיובי מאשר ללימודים במכללה בכל ההיגדים המתייחסים לתחום החברתי.

תרשים 1: תפיסת ההשפעה של הלימודים במכללה ותפיסת ההשפעה של ההתנסות בהוראה בתחום החברתי



* הבדלים בין פרחי הוראה משלוש שנות לימוד ($p < 0.05$)

תפיסת החשיבות של "לימוד מיומנויות עבודה בצוות" גברה בהשפעת הלימודים במכללה יותר מכל מטרה אחרת שהוזכרה בתחום החברתי. לוח 3 מציג את התפלגות תפיסותיהם של פרחי ההוראה הן באשר להשפעת ההתנסות בהוראה והן בנוגע להשפעת הלימודים במכללה על ה"אני מאמין" שלהם בתחום החברתי. 58%-77% מן המשיבים ציינו, שתפיסת החשיבות של המטרות בתחום החברתי גברה אצלם לאור ההתנסות בהוראה. ניכר כי תפיסת החשיבות של המטרה "עידוד לשיתוף פעולה" גברה אצל מרבית המשתתפים (77%) לנוכח ההתנסות בהוראה.

לוח 3: התפלגות התפיסות של פרחי ההוראה בתחום החברתי - השוואה בין השפעת הלימודים במכללה לבין ההתנסות בהוראה (באחוזים מתוך כלל המשיבים)

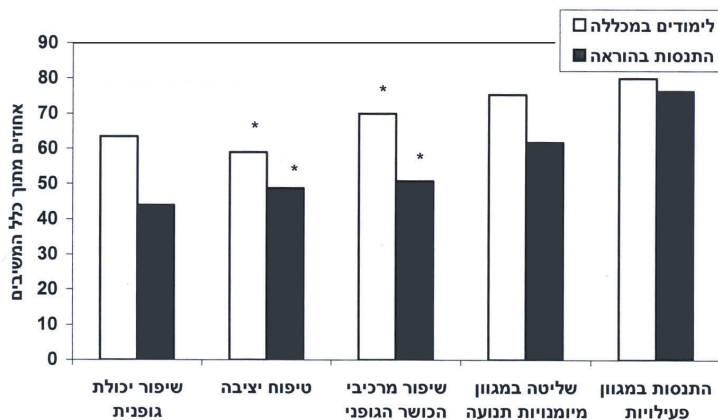
מידת ההשפעה										התחום החברתי (פירוט ההיגדים)	
סה"כ	(2+)		(1+)		(0)		(1-)		(2-)		
	הגבירו במידה רבה	הגבירו במידה מועטה	הגבירו במידה מועטה	הגבירו במידה רבה	כלל לא שינו	כלל לא שינו	הפחיתו במידה מועטה	הפחיתו במידה רבה	הפחיתו במידה רבה		הפחיתו במידה רבה
	ל	ה	ל	ה	ל	ה	ל	ה	ל*	ה*	
100%	17.7	29.4	26.4	31.8	52.7	37.3	2.5	1.5	.7	-	הגינות בספורט
100%	17.2	38.7	33.9	32.8	44.1	26.1	3.0*	1.7	1.7	.7	*כיבוד חוקים ונהלים
100%	19.1	35.7	33.8	32.6	45.1	30.7	1.3	1.0	.8	-	אחריות
100%	17.9	37.6	40.9	40.0	38.0*	20.4	2.0	1.5	1.2	.5	*עידוד לשיתוף פעולה
100%	8.6	18.5	17.1*	30.6	70.3	49.6	1.8	1.0	2.3	.3	*הקניית נימוסים
100%	11.5	30.9	25.2	34.7	60.1	32.4	2.0	1.2	1.2	.7	סובלנות
100%	8.3	23.8	25.4	34.5	60.6	40.0	3.3	1.0	2.5	.8	כיבוד הזולת
100%	23.0	40.3	31.7	33.3	43.2*	24.9	1.3	1.0	.8	.5	*קבלת השונה
100%	24.8	30.9	46.3	41.6	26.8	25.7	1.3	1.2	1.0	.5	לימוד מיומנויות
100%	16.2	30.0	37.6	38.7	42.4	30.5	2.0	.8	1.8	-	עבודה בצוות גיבוש קבוצה

* - הבדלים בין פרחי הוראה משלוש שנות לימוד ($p < .05$)
 ה* - התנסות בהוראה
 ל* - לימודים במכללה

הממצאים מלמדים, כי אחוז גבוה יחסית של פרחי ההוראה (פי 2-4 מאשר בתחום המוטורי) ציינו, שהלימודים במכללה כלל לא שינו את תפיסתם לגבי מחצית מההיגדים בתחום החברתי. יתרה מכך, היו שצינו כי תפיסת החשיבות של ההיגדים בתחום פחותה. תרשים 2 מציג את תפיסת ההשפעה של הלימודים במכללה ואת תפיסת ההשפעה של ההתנסות בהוראה בתחום המוטורי. מן התרשים עולה, כי

הלימודים במכללה השפיעו על תפיסת פרחי ההוראה השפעה רבה יותר ובעלת כיוון חיובי מאשר ההתנסות בהוראה בכל ההיגדים שבתחום זה.

תרשים 2: תפיסת ההשפעה של הלימודים במכללה ותפיסת ההשפעה של ההתנסות בהוראה בתחום המוטורי



* הבדלים בין פרחי ההוראה משלוש שנות לימוד ($p < .05$)

לוח 4 מציג את התפלגות תפיסותיהם של פרחי ההוראה הן לגבי השפעת ההתנסות בהוראה והן לגבי השפעת הלימודים במכללה על ה"אני מאמין" שלהם בתחום המוטורי.

לוח 4: התפלגות התפיסות של פרחי ההוראה בתחום המוטורי - השוואה בין השפעת הלימודים במכללה לבין ההתנסות בהוראה (באחוזים מתוך כלל המשיבים)

סה"כ	מידת ההשפעה										התחום המוטורי (פירוט ההיגדים)
	(2+)		(1+)		(0)		(1-)		(2-)		
	ה	ל	ה	ל	ה	ל	ה	ל	ה*	ל*	
100%	24.3	14.7	39.1	29.2	29	52.4	5.2	2.7	2.5	1.0	שיפור יכולת גופנית
100%	21.5	11.8	37.5	35.9	39.3*	50.5*	.8	1.0	1	.8	*טיפוח יציבה
100%	28.4	12.8	41.6	38.0	25.4*	47.0*	3.7	2.0	.7	.3	*שיפור מרכיבי הכושר הגופני
100%	29.9	20.4	45.4	41.4	21.7	36.7	2.2	1.5	.7	-	שליטה במיומנויות תנועה מגוונות
100%	39.1	35.3	40.9	41.1	18.3	22.7	1.5	.8	.3	.3	התנסות במגוון פעילויות

* - הבדלים בין פרחי ההוראה משלוש שנות לימוד ($p < .05$)
 ל* - לימודים במכללה
 ה* - התנסות בהוראה

מתוך הנתונים עולה, כי 59%-80% מפרחי ההוראה ציינו, שהלימודים במכללה הגבירו עבורם את תפיסת החשיבות של כל המטרות בתחום המוטורי, אולם 7.7% מפרחי ההוראה ציינו, שהלימודים במכללה הפחיתו עבורם את תפיסת החשיבות של המטרה "שיפור יכולת גופנית". רוב המשיבים ציינו, שההתנסות בהוראה הגבירה אצלם את תפיסת החשיבות של המטרות: "שליטה במיומנויות תנועה מגוונות" ו"התנסות במגוון פעילויות" (66% ו-72%, בהתאמה). לעומת זאת כ-50% מהמשיבים לא שינו את תפיסת החשיבות של שאר שלוש המטרות בתחום המוטורי לאור ההתנסות בהוראה. למעשה, רק כ-10% ציינו שההתנסות בהוראה הגבירה במידה רבה את תפיסת החשיבות של שלוש מטרות אלה בעיניהם.

לוח 5 מציג את התפלגות תפיסותיהם של פרחי ההוראה בנוגע להשפעת הלימודים במכללה על ה"אני מאמין" שלהם בתחום הקוגניטיבי.

לוח 5: התפלגות התפיסות של פרחי ההוראה בתחום הקוגניטיבי -
השוואה בין השפעת הלימודים במכללה לבין ההתנסות בהוראה
(באחוזים מתוך כלל המשיבים)

סה"כ	מידת ההשפעה								התחום הקוגניטיבי (פירוט ההיגדים)		
	(2+) הגבירו במידה רבה		(1+) הגבירו במידה מועטה		(0) כלל לא שינו		(1-) הפחיתו במידה מועטה			(2-) הפחיתו במידה רבה	
	ל	ה	ל	ה	ל	ה	ל	ה		ל*	ה*
100%	43.2	21.4	38.7	38.0	16.8	38.3*	1.3	2.3	-	-	התחום הקוגניטיבי א' * הכרת חוקות וחוקים בענפי ספורט שונים * הבנת אסטרטגיות במשחק ידע בתולדות הספורט
100%	25.7	16.8	48.1	40.1*	24.4	38.8	1.5	3.6	.3	.8	* העשרת אוצר מושגים בנושא ספורט ותנועה הבנת עקרונות תנועה
100%	17.6	7.3	44.2	23.6	35.4	63.7	2.5	4.5	.3	1.0	
100%	46.0	27.5	38.8	43.5	14.8	28.3*	.5	.8	-	-	
100%	34.3	17.8	42.8	41.4	22.5	39.3	.5	1.0	-	.5	

סה"כ	מידת ההשפעה								התחום הקוגניטיבי (פירוט ההיגדים)			
	(+2) הגבירו במידה רבה		(+1) הגבירו במידה מועטה		(0) כלל לא שינו		(-1) הפחיתו במידה מועטה				(-2) הפחיתו במידה רבה	
	ל	ה	ל	ה	ל	ה	ל	ה			ל*	ה*
100%	28.8	20.9	41.9	34.4	27.5	43.4	1.5	1.0	.2	.2	התחום הקוגניטיבי ב' פיתוח מודעות לגוף * חינוך לאורח חיים בריא	
100%	26.1	16.2	34.7*	24.9*	35.5	57.1	3.0	1.0	.7	.7	* ידע על גוף האדם * חינוך לפעילות בשעות הפנאי	
100%	63.9	16.0	23.8*	32.7	10.9	48.6	1.5	2.0	-	.7	התמדה * טיפוח חשיבה באמצעות תנועה פיתוח הרגלי עבודה עצמית	
100%	18.5	20.1	36.2	33.6	43.3*	44.5*	1.5	1.8	.5	-	* יצירתיות פיתוח יכולת ריכוז וקשב	
100%	13.9	19.2	31.0	34.7	50.4	43.5	4.0	1.8	.8	.8	פיתוח תהליכים של קבלת החלטות	
100%	20.1	15.8	41.9	36.4*	35.8	45.7	1.5	1.5	.8	.5		
100%	20.2	23.9	39.3	37.6	37.3	35.32	1.5	2.0	1.7	1.2		
100%	21.9	34.0	36.4	35.8	35.7	7.5	4.0	2.0*	2.0	.8		
100%	14.2	23.7	32.3	38.7	48.8	34.9	3.5	2.2	1.2	.5		
100%	21.0	33.1	41.5	30.8	36.0	34.6	1.5	1.5	-	-		

* - הבדלים בין פרחי הוראה משלוש שנות לימוד ($p < .05$)
 ה* - התנסות בהוראה
 ל* - לימודים במכללה

כפי שעולה מלוח 5 ובהשוואה לכל תחום אחר, פרחי ההוראה דיווחו על הפחתה בתפיסת החשיבות של התחום הקוגניטיבי א' בערכים הנמוכים ביותר (2.8-5.5). לעומת 74%-84% מפרחי ההוראה, שדיווחו על עלייה בתפיסת החשיבות של מטרות בתחום זה בעקבות הלימודים במכללה. תפיסת החשיבות של המטרות "ידע בתולדות הספורט" ו"חינוך לאורח חיים בריא" כלל לא השתנתה אצל מרבית פרחי ההוראה (63.7% ו-57.1% בהתאמה), ולא זו בלבד אלא ש-5.5% מהם ציינו שתפיסת החשיבות של המטרה "ידע בתולדות הספורט" אף פחתה לאור ההתנסות בהוראה. לוח 6 מציג את התפלגות תפיסותיהם של פרחי ההוראה בנוגע להשפעת הלימודים במכללה על ה"אני מאמין" שלהם בתחום הרגשי.

לוח 6: התפלגות התפיסות של פרחי ההוראה בתחום הרגשי -
 השוואה בין השפעת הלימודים במכללה לבין ההתנסות בהוראה
 (באחוזים מתוך כלל המשיבים)

סה"כ	מידת ההשפעה								התחום הרגשי (פירוט ההיגדים)		
	(2+)		(1+)		(0)		(1-)			(2-)	
	ה	ל	ה	ל	ה	ל	ה	ל		ה*	ל*
100%	16.2	26.7	42.4	37.7*	37.8*	34.1	1.8	1.0	1.8	.5	* אפשרויות לביטוי עצמי
100%	15.9	20.5	41.4	38.9*	39.9*	38.9	1.5	.8	1.3	1.0	* כלים להערכה עצמית
100%	23.7	32.5	38.8	37.8	34.0	28.2	3.0	1.3	.5	.3	הבנה שניתן להשתפר * התמודדות במצבי לחץ
100%	15.7	25.2	36.4	37.8	45.2	35.0*	2.0	2.0	.8	-	פורקן ושחרור אנרגיות
100%	12.5	19.1	31.3	37.2	52.2	41.7	3.1	1.5	1.0	.5	* ביטחון עצמי
100%	16.1	31.1	34.5	36.3	47.6*	31.6	1.5	1.0	.2	-	* התמודדות עם הצלחה ועם כישלון
100%	14.6	28.7	30.2	36.9	53.2*	33.2	1.2	1.2	.7	-	הנאה מפעילות * מוטיבציה לפעילות
100%	19.9	31.8	32.0	34.8	42.1	32.3	4.3	.8	1.8	.5	דימוי גוף חיובי * הכרה בחשיבות המקצוע בהוראה
100%	16.5	25.6	36.3	39.6	39.5	31.3	5.2*	3.0	2.5	.5	למקצועות אחרים
100%	15.1	16.2	32.3	35.8	48.9	47.3	3.2	.7	.5	-	
100%	28.4	21.6	39.9	36.9	28.4*	35.4	1.3	4.3	2.0	1.8*	

* - הבדלים בין פרחי הוראה משלוש שנות לימוד ($p < .05$)

ה* - התנסות בהוראה

ל* - לימודים במכללה

מן הממצאים עולה, כי לדעתם של חלק מהמשתתפים, הלימודים במכללה הפחיתו את תפיסת החשיבות של המטרות "הנאה מפעילות" ו"מוטיבציה לפעילות" (6.1% ו-7.7%, בהתאמה). כמחצית מהמשיבים לא שינו את תפיסת החשיבות של ארבע המטרות: "פורקן ושחרור אנרגיות", "ביטחון עצמי", "התמודדות עם הצלחה ועם כישלון" ו"דימוי גוף חיובי". 52%-70% מהמשיבים דיווחו על עלייה בתפיסת החשיבות של המטרות בתחום הרגשי בעקבות ההתנסות בהוראה. 6.1% מהמשיבים דיווחו על ירידה בתפיסת

החשיבות של המטרה "הכרה בחשיבות המקצוע בהשוואה למקצועות אחרים" בעקבות ההתנסות בהוראה. המטרה שבה חל שינוי אצל אחוז המשיבים הגבוה ביותר היא "הבנה שניתן להשתפר".

כל המשתתפים התבקשו לציין מהן חמש המטרות, הנראות להם חשובות ביותר מתוך 43 המטרות. לוח 7 מציג את דירוג המטרות החשובות ביותר בעיני פרחי ההוראה בשלוש שנות הלימוד במכללה, ולוח 8 מציג את דירוג המטרות החשובות ביותר בעיני המורים.

לוח 7: דירוג מטרות החינוך הגופני החשובות ביותר בעיני פרחי ההוראה

אחוז המשיבים				מטרות החינוך הגופני
שנה ג'	שנה ב'	שנה א'	כלל פרחי ההוראה	
54.8	29.0	25.0	36.3	חינוך לאורח חיים בריא
31.5	35.0	36.4	34.3	הקניית ביטחון עצמי
29.8	36.0	21.4	28.3	קבלת השונה
21.8	34.0	28.6	27.7	כיבוד הזולת
22.6	24.0	33.6	27.2	אחריות
22.6	23.0	30.7	26.6	התמודדות עם הצלחה ועם כישלון
24.2	24.0	30.7	25.8	סובלנות

לוח 8: דירוג מטרות החינוך הגופני החשובות ביותר בעיני המורים

מורים מנוסים	
אחוז המשיבים	מטרות החינוך הגופני
43.3%	חינוך לאורח חיים בריא
39.2%	הקניית ביטחון עצמי
33.0%	פיתוח מודעות לגוף
23.7%	חינוך לפעילות בשעות הפנאי
22.7%	סובלנות
20.6%	כיבוד הזולת
19.6%	הגינות בספורט
19.6%	מוטיבציה לפעילות

כפי שעולה מלוח 7, כמחצית מפרחי ההוראה בשנה ג' דירגו את המטרה "חינוך לאורח חיים בריא" ראשונה בחשיבותה לעומת רבע מהמשיבים בשנה א' וכשליש מהמשיבים בשנה ב'. יותר משיבים משנה א' דירגו את המטרות: "אחריות", "סובלנות", "התמודדות עם הצלחה ועם כישלון" ו"ביטחון עצמי" כחשובות לעומת משיבים משנים ב' וג'. יותר משיבים משנה ב' דירגו את המטרות: "כיבוד הזולת" ו"קבלת השונה" כחשובות לעומת משיבים משנים א' וג'. אחוז המשיבים אשר ציינו את שאר ההיגדים (אשר אינם מופיעים בלוח) כחשובים ביותר היה נמוך בהרבה הן אצל פרחי ההוראה והן אצל המורים (15% ו-18% ומטה, בהתאמה).

מהתבוננות בלוחות 7 ו-8 עולה, כי ארבע מתוך שמונה המטרות שדורגו חשובות ביותר בעיני המורים כלל אינן מופיעות בין שבע המטרות שדורגו חשובות ביותר בעיני פרחי ההוראה - "חינוך לפעילות בשעות הפנאי", "פיתוח מודעות לגוף", "הגינות בספורט" ו"מוטיבציה לפעילות". לעומת זאת שלוש מטרות, שפרחי ההוראה דירגו בין שבע המטרות החשובות ביותר, כלל אינן מופיעות בין שמונה המטרות החשובות בעיני המורים - "קבלת השונה", "התמודדות עם הצלחה ועם כישלון" ו"אחריות".

דין ומסקנות

בהתאם למטרת המחקר הראשונה נבדקו עמדותיהם של המשתתפים בנוגע למטרות המקצוע. ממוצעי כל המטרות בארבעת התחומים הראו, כי הן פרחי ההוראה והן מורים מנוסים תופסים את חשיבותן בטווח שבין "חשוב" (3) ל"חשוב מאוד" (4) בסולם מ-1-4. ממצא זה חשוב במיוחד לאור העובדה, כי כמחצית מפרחי ההוראה ציינו, שתפיסת חשיבות ההיגדים גברה בעקבות לימודיהם במכללה והתנסותם בהוראה. ממוצע ציוני העמדות בתחום החברתי נמצא גבוה מממוצע הציונים בשאר התחומים. ממצא זה מחזק את קביעתן של נאבל ושוכל (2001), כי מקצוע החינוך הגופני מזמן אינטראקציות חברתיות לרוב; בעזרתו ניתן ללכד ולגבש את הכיתה (Fenwick & Neal, 2001), לאתר מנהיגות חיובית ולטפח אותה, לבנות אקלים כיתה המאפשר קיומם של יחסי חברה נאותים (Fenwick & Neal, 2001; Stephan, 1999) ועוד. פרחי ההוראה מפתחים מודעות לתהליכים אלה במהלך לימודיהם ותוך כדי התנסותם בהוראה.

בבדיקת ההבדלים בין הקבוצות נמצא כי פרט לתחום הרגשי, פרחי ההוראה בשנה א' שונים מחבריהם בכל שאר התחומים. כמחציתם, ואף למעלה מזה, דיווחו על עלייה בתפיסת החשיבות בכל תחומי עולם התוכן שנבדקו. ממצא זה תומך בגישה, כי מוטב

לשנות את תפיסותיהם של פרחי ההוראה מוקדם ככל האפשר בתהליך ההכשרה על מנת להגדיל את הסיכוי שהתהליך ישפיע על שינויים בתפיסה (Bruner, 1996; Rath, 2001; Zeichner, Kenneth, & Tabachnick, 1981).

מטרת המחקר השנייה הייתה לבדוק כיצד תופסים פרחי ההוראה את ההשפעה של הלימודים במכללה וההתנסות בהוראה על ה"אני מאמין" שלהם. נמצא, שלדעתם, ה"אני מאמין" מושפע הן מן הלימודים במכללה והן מההתנסות בהוראה. זאת ועוד: לתחומי ההשפעה יש עוצמות השפעה שונות בשנות ההכשרה השונות.

היה מצופה, כי תפיסת החשיבות של תחום הידע תחזק בעיקרה במסגרת הלימודים במכללה. ידע התוכן הפדגוגי נרכש על ידי פרחי ההוראה במוסדות ההכשרה להוראה, מעצם הגדרתם. ממצאי מחקר זה העלו, כי לדעתם של פרחי ההוראה, ההשפעה הרבה ביותר של הלימודים במכללה על עיצוב ה"אני מאמין" שלהם היא בתחום הידע. האינטנסיביות של הידע המוקנה וההעמקה בנושאים אלו משנת ההכשרה הראשונה עד לשלישית הם, כנראה, שגרמו להגברת תפיסת החשיבות של מטרות אלה בתחום ה"אני מאמין".

בתחום המוטורי לא היה צפוי למצוא הבדלים בתפיסה בנוגע למקורות ההשפעה, קרי: בין לימודים במכללה לבין התנסות בהוראה, בשל ה"העברה" המתרחשת בין לימודי מקצועות הספורט והתנועה (כמו למשל: אתלטיקה קלה, התעמלות, משחקי כדור, תנועה וקצב) לבין הוראתם ב"שדה". כלומר, מי אשר שולטים במיומנויות ספורט הם בעלי ידע התוכן הדרוש להורות. אולם בניגוד למצופה נמצא, כי פרחי ההוראה ראו בלימודים במכללה מקור השפעה עיקרי על תפיסת החשיבות של תחום זה. ייתכן שחשיבותם של ההיגדים בתחום המוטורי נתפסת באופן רב-ממדי, כלומר לא שיפור שליטה וטיפוח מבחינה מוטורית גרידא, אלא, כפי שסבורים חוקרים מספר, תוך כדי הגברת המודעות לחשיבות, וזאת נרכשת בעיקר בלימודים (שובל, נאבל-הלר ולידור, 2003; Ennis & Zhu, 1991; Graham, 1991; Matanin & Collier, 2003). גם בתכנית הלימודים המיועדת לחינוך הגופני מנוסחים יעדי החינוך הגופני בתחום המוטורי במונחים השאולים מתחום הידע וההבנה, למשל: "יכיר מגוון רחב של סוגי פעילות גופנית", "ידע ויכיר את מבנה גוף האדם ויבין את תפקודו התקין במנוחה ובמאמץ", "יכיר ויהיה מודע לחשיבות הפעילות העצמית, תוך הצבת יעדים ריאליים" ועוד (מהדורה ניסויית, בדפוס).

בתחום החברתי ציפינו, כי תפיסת החשיבות של התחום תחזק ב"שדה" יותר מאשר במסגרת לימודים במכללה, שכן שיעורי החינוך הגופני מזמנים אינטראקציות

חברתיות מרובות, כמו: חלוקה לקבוצות, מצבי תחרות, התמודדות עם ניצחון ועם הפסד, השוואת היכולת של הפרט לשאר הקבוצה ועוד, ואולי אפילו יותר מכל מקצוע אחר הנלמד בבית הספר (נאבל ושוכל, 2001). ממצאי מחקר זה העלו, כי פרחי הוראה רואים בהתנסות בהוראה מקור השפעה עיקרי על תפיסת החשיבות של תחום זה, ובכך מחזקים את הטענה שלעיל. ציפינו למצוא, שההתנסות בהוראה תהיה מקור עיקרי גם לתפיסת החשיבות של התחום הרגשי, שכן תוך כדי הוראה צוות ועולות התובנות באשר לבעיות ולקשיים כמו גם בנוגע להצלחות ולסיפוק של הילדים. הלימוד העיקרי על אודות רגשות טבעי שיתרחש בעת התהוותם ולא מתוך לימוד עליהם. ממצאים שהתקבלו אוששו ציפייה זאת. ההבדלים בין תפיסת ההשפעה של הלימודים במכללה לבין תפיסת ההשפעה של ההתנסות בהוראה נובעים, כנראה, הן מנושאי תכנית הלימודים במכללה והן מן ההדגשים השונים בין לימוד לבין יישומים בהוראה. ניתן להסיק, שלתכנית לימודים מובנית יש פוטנציאל השפעה על תפיסת ה"אני מאמין". גם לדעתה של טאטו (Tatto, 1998), המוסד המכשיר להוראה צריך להיות מודע לדעותיהם של הסטודנטים ולתפיסתם המקצועית, להציג לפנייהם תכנית שיש לגביה הסכמה רחבה ובכך להגביר את הסיכוי שתהיה בת השפעה על ה"אני מאמין" שלהם.

הנחנו כי לתכנית הלימודים יש השפעה גם בכיוון של עיצוב ה"אני מאמין" לאורך שלוש שנות ההכשרה. מטרת המחקר השנייה הייתה לברר אם קיים הבדל בין פרחי ההוראה בשלבי ההכשרה השונים, ואם קיים, מהו - בכל תחום ותחום. מן הממצאים עולים שלושה מאפייני שינוי בתפיסת החשיבות של תחומים והיגדים: (1) עלייה בתפיסת החשיבות של התחום המוטורי משנה א' לשנה ב' וממנה לשנה ג'; (2) עלייה בתפיסת החשיבות של היגדים אחדים משנה א' לב' וירידה בשנה ג'; (3) ללא שינוי בשלוש השנים. עלייה ליניארית משנה א' עד ג' ניכרת רק בתפיסת החשיבות של התחום המוטורי. ממצא זה מעודד כשלעצמו, שכן הוא מעיד על הסללה נכונה של התכנים הנלמדים במכללה ושילובם ביישומי ההוראה באופן שעונה על מטרת-העל של החינוך הגופני: "לעצב, לפתח ולטפח אצל הפרט דפוסי פעילות והתנהגות גופנית וספורטיבית, במסגרת הפוטנציאל האישי שלו, לשם הבטחת איכות חייו, בריאותו ואישיותו ההרמונית בהווה ובעתיד" (תכנית הלימודים, מהדורה ניסויית, בדפוס). מטרת-על זאת מפורטת ליעדים התנהגותיים בתחום הגופני, בתחום החברתי, בתחום הרגש והאופי ובתחום ההכרתי. עלייה בתפיסת החשיבות של היגדים רבים במהלך תקופת הלימודים קיימת גם בתחומים נוספים שנבדקו, אולם היא מייצגת רק חלק מההיגדים בתחום. בהתייחס לחלק מההיגדים נמצא שאמנם קיימת עלייה בתפיסת

החשיבות משנה א' לשנה ב', כפי שהיינו מצפים, אולם בשנה ג' חלה ירידה בתפיסת החשיבות (למשל בהיגדים: "הקניית נימוסים", "סובלנות", "התמודדות עם הצלחה ועם כישלון"). כיוון ההבדל בין פרחי ההוראה בשלוש השנים בתפיסת החשיבות של היגדים אחרים היה גם ירידה משנה א' לב' ושוב עלייה בשנה ג' (למשל: "חינוך לפעילות בשעות הפנאי", "התנסות במגוון פעילויות", "אפשרויות לביטוי עצמי", "כלים להערכה עצמית", "העשרת אוצר מושגים בנושא ספורט ותנועה"). התייחסות הולמת לממצאים הללו קשורה הן לתכנית הלימודים במכללה והן להתנסות ב"שדה". "חינוך לפעילות בשעות הפנאי", לדוגמה, הוא מטרה המודגשת בהוראה של שנה ג', שבה מלמדים בחטיבות ביניים ובבתי ספר על-יסודיים. בשנה זאת נלמדים העקרונות של שיטת מקצועות הבחירה, ובבתי ספר רבים עקרונות אלה אף מיושמים. שיטת הבחירה מאפשרת לכל תלמיד לבחור ולעסוק בענף פעילות מתוך מגוון המוצע לו, לפי נטיות לבו וכישוריו. פרחי ההוראה משנה ב' כלל לא נחשפים לנושא, ומשום כך כנראה נובע ההבדל בינם לבין פרחי ההוראה משנה ג'.

דירוג המטרות על ידי המשתתפים הראה, כי קיים הבדל בין מתכשרים להוראה בשלוש שנות הלימוד. ניתן לייחס הבדל זה כמעט בוודאות לתכנית הלימודים. לדוגמה: "חינוך לאורח חיים בריא" הוא נושא הנלמד בדרכים שונות במגוון קורסים הניתנים לסטודנטים בשנה ג', משום כך רוב הסטודנטים בשנה זו דירגו מטרה זאת כחשובה ביותר. "קבלת השונה" דורגה בקרב סטודנטים משנה ב' כחשובה ביותר, ייתכן שבשל קורס "אוכלוסיות מיוחדות" הנלמד בה. דירוג זה שונה מדירוג גבוה ביותר של מתכשרים להוראת חינוך גופני למטרות "פיתוח מיומנויות מוטוריות" ו"פיתוח כושר גופני" (Placek, Dodds, Doolittle, Portman, Ratliffe, & Pinkham, 1995; Ryan, Bridges, & Yerg, 2001). נראה שאפשר לייחס שוני זה הן לתכניות הלימודים השונות והן למשתני הקשר כמו סביבה תרבותית וסביבה חברתית (Ennis, 1996; Lortie, 1975; Matanin & Collier, 2003; Sigel, 1985). השוני בין תפיסת הסטודנטים לתפיסת המורים בדירוג המטרות מלמד, כי המציאות הבית ספרית מפגישה את המורה עם מצבים שאינם תמיד נחלתו של הסטודנט. למשל, "חינוך לפעילות בשעות הפנאי" היא מטרה שניתן להשיג רק באמצעות תהליך מתמשך ולא בביקורים חד-שבועיים במסגרת ההתנסות בהוראה. גם המטרה "מוטיבציה לפעילות" נובעת מהתמודדות יום-יומית של מורה מול כיתה, ויש לה חשיבות ממשית רק כשעוסקים בתהליך עקבי ומתמשך. מעניין במיוחד הממצא, שכל שש המטרות המדורגות חשובות ביותר על ידי המתכשרים להוראה מתייחסות בעיקר לתחום הרגשי ולא לתחום המוטורי (חוץ מהמטרה שדורגה ראשונה בחשיבותה).

ייתכן שניתן להסביר זאת בעזרת תכנית הלימודים שבה הסטודנטים מקבלים רקע רחב במקצועות מתחום החינוך, כמו: פסיכולוגיה כללית, פסיכולוגיה התפתחותית, פסיכולוגיה של גיל ההתבגרות, סוציולוגיה של החינוך ושל החינוך הגופני ופילוסופיה של החינוך. ייתכן שההסבר טמון בהדגשים שנותנים מורי המורים למקצועות התנועה, או כפי שהסבירו חוקרים אחרים: גם משתני ההקשר כמו סביבה תרבותית וחברתית קובעים את המערך התפיסתי של המורים (Ennis, 1996; Lortie, 1975; Matanin, 1996; Collier, 2003; Sigel, 1985).

סיכום

מחקר זה לא בדק עם אילו תפיסות הגיעו פרחי ההוראה למכללה ומהם הגורמים שהשפיעו על עיצובן. על מנת להבין או לוודא את מידת ההשפעה המתמשכת של המכללה על תפיסותיהם של פרחי ההוראה, מומלץ לערוך מחקר אורך, שיעקוב אחר התפתחות ה"אני מאמין" החינוכי-מקצועי של פרחי ההוראה מרגע הגיעם למכללה ועד הסמכתם, וכך לבדוק אם ובמה חל שינוי אצלם במהלך תקופת ההכשרה. חשוב גם שפרחי ההוראה עצמם יערכו מעקב עצמי אחר שינויים בתפיסה לאורך זמן, וכך יעברו תהליך שנקרא "הבהרת ערכים" (Raths, Harmin, & Simon, 1966). ראטס (Raths, 2001) הציע תהליך זה כאחת מבין טכנולוגיות אחדות, כמו: ניתוח אירועים, התנסות בהוראה על ידי חניכה של מורים מנוסים, חשיפת פרחי ההוראה למצבים יוצרי דיסוננס קוגניטיבי, אשר באמצעותן אפשר לחולל שינוי אצל מתכשרים להוראה. אולם, לדעתו, בטרם מנסים לשנות יש לתת מענה לשאלות כגון: האם נחוץ שינוי? האם נכון/אתי לשנות? לאן פני השינוי? והקשה מכול - אילו צעדים יש לנקוט כדי לחולל שינוי?

ראוי לציין כי ניתוחים שנעשו במאמר זה מתייחסים לכל פרחי ההוראה שדיווחו על שינוי בתפיסה, אולם אחוזים ניכרים מהם דיווחו, כי לא חל אצלם כל שינוי ב"אני מאמין". חלק מהם כנראה הגיעו למכללה עם תפיסות שעוצבו קודם לכן, ואינם סבורים שהלימודים במכללה או ההתנסות בהוראה תרמו לכך. ממצא זה תואם את טענתם של כץ וראטס וראטס (Raths, 2001; Katz & Raths, 1985), שלפיה שינוי תפיסה הוא משימה כמעט "חסרת תקווה". במקום להתיימר לשנות הם מציעים לעסוק בחיזוק נטיות שיאותרו אצל פרחי ההוראה וקשורות להיבטים מקצועיים של ההוראה, כמו: הרחבה והעמקה של ידע תוכן פדגוגי, טיפוח מיומנויות של עבודת צוות, התייחסות לפרט וקידומו. היות שנראה כי אין ביכולתה של המכללה להשפיע

על כל בוגריה, חשוב לחזק בתכנית הלימודים את התחומים שמשותפי המחקר דיווחו, כי הם נתונים להשפעה.

המלצות

הליך רישום וקבלה של מועמדים ללימודים במוסדות הכשרה להוראה כולל מרכיב ניבויי בנוגע להתאמתם ולסיכויי הצלחתם בלימודים. מוצע להוסיף את הבהרת ה"האני מאמין" החינוכי של המועמדים, לעקוב אחר התפתחותו לאורך שנות ההכשרה ולבדוק את הקשר בין הצלחה בלימודים ו/או התאמה להוראה לבין ה"אני מאמין". ייתכן שיהיה ניתן להשתמש בכך בעתיד כקריטריון קבלה למכללה.

במחקר זה נעשה ניסיון להבין את הקשר שבין הלימודים במכללה לעיצוב ה"אני מאמין", וזאת מתוך מחשבה שממצאים אלו עשויים להשפיע על תכנית הלימודים של המוסד המכשיר, קרי המכללה. ממצאי המחקר מעידים כי התחומים ב"אני מאמין" אשר מעוצבים בעיקר בהתנסות בהוראה הם התחום החברתי והתחום הרגשי, ואילו התחום המוטורי והתחום הקוגניטיבי מעוצבים בעיקר בלימודים במכללה. מומלץ לעוסקים בהכשרת מורים לחינוך גופני לדון בממצאים אלה ובקשר שבינם לבין תכנית ההכשרה ומטרותיה.

ביבליוגרפיה

- נאבל, נ' ושובל, א' (2001). מודעות ל"אני מאמין" המקצועי - מהלך לשיפור ההוראה. *החינוך הגופני והספורט*, נ"ו (6), 5-9.
- שובל, א', נאבל-הלר, נ' ולידור, ר' (2003). טיפוח "אני מאמין" מקצועי" בקרב מתכשרים להוראת חינוך גופני: מתיאוריה למעשה. *דפים*, 35, 101-135.
- תכנית הלימודים בחינוך גופני לגן הילדים, לבית הספר היסודי, לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי (מהדורה ניסויית, בדפוס). ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים.
- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Ashton, P. T. (1990). Editorial. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 2.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buchman, M. (1987). Teaching knowledge: The lights that teachers live by. *Oxford Review of Education*, 13, 151-164.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., 255-296). New York: Macmillan.
- Cole, A. L. (1989). *Making explicit implicit theories of teaching: Starting points in preservice programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath.
- Ennis, C. D. (1996). A model describing the influence of values and context on student learning. In: S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 127-147). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ennis, C. D., & Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 33-40.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal for Education for Teaching*, 15, 13-34.
- Fenstermacher, G. D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In: L. S. Shulman (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 6, pp. 157-185). Itasca, IL: Peacock.
- Fenwick, G. D., Neal, D. J. (2001). Effect of gender composition on group performance. *Gender, Work and Organization*, 8(2), 205-225.
- Florio-Ruane, S., & Lensmire, T. J. (1990). Transforming future teachers' ideas about writing instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 277-289.
- Forumin, I. (1996). The challenge of Russian mathematics education: Does it still exist? *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 4, 8-34.

- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, 121-137.
- Graham, K. (1991). The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers: General pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge and teacher education course work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 157-178.
- Katz, L., & Raths, J. (1985). Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1(4), 301-307.
- Kitchener, K. S. (1986). The reflective judgment model: Characteristics, evidence, and measurement. In: R. A. Mines & K. S. Kitchener (Eds.), *Adult cognitive development: Methods and models* (pp. 76-91). New York: Praeger.
- Korthagen, F. A. (1999). Linking reflection and technical competence: The logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 2, 191-207.
- Korthagen, F. A., & Wubbels, T. L. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 51-72.
- Kulinna, P. H., Silverman, S., & Keating, X. D. (2000). Relationship between teachers' belief systems and actions toward teaching physical activity and fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 206-221.
- Lewis, H. (1990). *A question of values*. San Francisco: Harper & Row.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press
- Matanin, M., & Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nettle, E. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 193-204.
- Nisbett, R., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Peterman, F. P. (1991). *An experienced teacher's emerging constructivist beliefs about teaching and learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Placek, J., Dodds, P., Doolittle, S., Portman, P., Ratliffe, T., & Pinkham, K. (1995). Teaching recruits' physical education backgrounds and beliefs about purposes for their subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 246-261.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Raths, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1).
- Raths, L., Harmin, M., Simon, S. (1966). *Values and teaching*. Columbus, OH: Merrill.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rovagno, I. (1993). Knowledge acquisition during undergraduate teacher education: Overcoming cultural template and learning through practice. *American Educational research Journal*, 30, 611-642.
- Ryan, S., Bridges, F. S., & Yerg, B. (2001). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of physical education. *Education*, 121(2), 301-304.
- Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sieddentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Sigel, I. E. (1985). A Conceptual analysis of beliefs. In: I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 345-371). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Stallworth, B. J. (1999). Diversity in the English curriculum: Challenges and successes. *Multicultural Education*, 6, 19-21.
- Stephan, W. (1999). *Reducing prejudice and stereotyping in schools*. Williston: Teachers College Press.
- Tatto, M. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles, and practice. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 66-77
- Weinstein, C. S. (1989). Teacher education students' perception of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 40(2), 53-60.
- Wilson, S. M. (1990). The secret garden of teacher education. *Phi Delta Kappan*, 72, 204-209.
- Xiang, P., Lowy, S., & McBride, R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 145-161.
- Zeichner K. M., Kenneth, M., & Tabachnick, R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.

נספח

שאלון בנושא:

"אני מאמין" חינוכי-מקצועי של מורים ופרחי הוראה בחינוך הגופני

שלום רב,

במסגרת מחקר שסגל ההוראה במכללה עורך, נודה לך מאוד אם תקדיש מזמנך ותענה על השאלות המובאות בשאלון.*

פרק א': פרטים אישיים וניסיון קודם בהדרכה/הוראה

מספר ת"ז: _____

1. שנת לימוד: _____

2. גיל: _____

3. מין (הקף במעגל) : זכר/נקבה

4. ניסיון קודם בהוראה או בהדרכה (סמן V, ניתן לסמן V יותר מפעם אחת):

I _____ אין ניסיון קודם

II _____ צבא _____ שנים

III _____ תנועת נוער _____ שנים

IV _____ אגודת ספורט _____ שנים

V _____ חוגים (במרכזי ספורט, פרטי) _____ שנים

VI _____ אחר _____

5. גילאים שעבדת עמם (הקף במעגל, ניתן להקיף יותר מאחד):

עד 6/7-12 / 13-18 / 18+

תודה על שיתוף הפעולה

.....

* הפנייה בשאלון בלשון זכר מטעמי נוחות בלבד; השאלון מתייחס לשני המינים גם יחד.

פרק ב': לפניך רשימה של היגדים המתארים את הדברים החשובים ביותר שמורה לחינוך גופני אמור להקנות לתלמידיו. בעמודת העמודית ציין מיה תפיסתך האישית לגבי היגד; בעמודת **לימודים במכללה** ציין את מידת ההשפעה של הלימודים במכללה על תפיסות אלה; תחת עמודת **התנסות בהוראה** ציין את מידת ההשפעה של ההתנסות בהוראה על תפיסות אלה. בכל עמודה הקף במעגל את המספר המתאים.

היגדים	עמודת						התנסות בהוראה	לימודים במכללה						עיון באיזו מידה הלימודים במכללה שנו את תפיסת השיבותיו של כל היגד בעיניך						עיון באיזו מידה ההתנסות בהוראה שינתה את תפיסת השיבותיו של כל היגד בעיניך					
	(1) כלל לא חשוב	(2) לא חשוב	(3) חשוב	(4) חשוב מאוד	(2-) תפחות רבה	(1-) תפחות במידה מעט		(0) כלל לא שיעו	(1+) תגביר במידה מעט	(2+) תגביר במידה רבה	(2-) תפחות רבה	(1-) תפחות במידה מעט	(0) כלל לא שינתה	(1+) תגביר במידה מעט	(2+) תגביר במידה רבה	(2-) תפחות רבה	(1-) תפחות במידה מעט	(0) כלל לא שינתה	(1+) תגביר במידה מעט	(2+) תגביר במידה רבה					
1. פיתוח מודעות לגוף	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					
2. עידוד לשתף פעולה	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					
3. דימוי גוף חיובי	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					
4. ביטחון עצמי	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					
5. ידע על גוף האדם	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					
6. כיבוד הזולת	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					
7. שיפור היכולת הגופנית	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					
8. מוטיבציה לפעילות	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					
9. התמדה	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					
10. חינוך לאורח חיים בריא	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					
11. כיבוד חוקים ונהלים	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					
12. יצירתיות	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					
13. פיתוח יכולת ריכוז וקשב	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					
14. פיתוח הרגלי עבודה עצמית	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					
15. התמודדות עם הצלחה ועם כישלון	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4					

הוגים	עמדות						שינוי באיזון מידת השיבות של כל הוגי בעיניך						שינוי באיזון מידת השיבות של כל הוגי בעיניך						התנסות בהוראה					
	(1) כלל לא חשוב	(2) לא חשוב	(3) חשוב	(4) חשוב מאוד	(2-) הפחותי רבה	(1-) הפחותי מעט	(0) כלל לא שני	(1+) הגביר במידה מעט	(2+) הגביר במידה רבה	(2-) הפחותי רבה	(1-) הפחותי מעט	(0) כלל לא שניתר	(1+) הגביר במידה מעט	(2+) הגביר במידה רבה	(2-) הפחותי רבה	(1-) הפחותי מעט	(0) כלל לא שניתר	(1+) הגביר במידה מעט	(2+) הגביר במידה רבה					
16. פיתוח מנהיגות	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					
17. העשרת אוצר מושגים הקשורים לספרט ולתנועה	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					
18. טיפוח יציבה	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					
19. חינוך לפעילות בשעות הפנאי	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					
20. שיפור מרכיבי הכושר הגופני	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					
21. הגינות בספורט	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					
22. סובלנות	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					
23. תאור מפעילות	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					
24. הקניית נימוסים	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					
25. הכרת חוקות וחוקים בענפי ספורט שונים	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					
26. למיד מיומנויות עבודה בצוות	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					
27. שליטה במיומנויות תנועה ממונות	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					
28. ידע בתולדות הספורט	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					
29. תחליכים של קבלת החלטות	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					
30. תכנת עקרונות תנועה	1	2	3	4	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+	2-	1-	0	1+	2+					

התנסות בהוראה		ציון באיזו מידה ההתנסות בהוראה שניתה את תפיסת חשיבותו של כל היגד בעיניך				ציון באיזו מידה הלומדים במכללה שניו את תפיסת חשיבותו של כל היגד בעיניך				עמדות					היגדים
(2+)	(1+)	(0)	(1-)	(2-)	(2+)	(1+)	(0)	(1-)	(2-)	(4)	(3)	(2)	(1)		
הגבירה במידה רבה	הגבירה במידה מועטה	כלל לא שינתה	הפחיתה במידה מועטה	הפחיתה במידה רבה	הגבירו במידה רבה	הגבירו במידה מועטה	כלל לא שינוי	הפחיתו במידה מועטה	הפחיתו במידה רבה	חשוב מאוד	חשוב	לא חשוב	כלל לא חשוב		
2+	1+	0	1-	2-	2+	1+	0	1-	2-	4	3	2	1	.31 הישגיות	
2+	1+	0	1-	2-	2+	1+	0	1-	2-	4	3	2	1	.32 פורקן ושחרור אנוניות	
2+	1+	0	1-	2-	2+	1+	0	1-	2-	4	3	2	1	.33 הבנה שיניתן להשתפר	
2+	1+	0	1-	2-	2+	1+	0	1-	2-	4	3	2	1	.34 אחריות	
2+	1+	0	1-	2-	2+	1+	0	1-	2-	4	3	2	1	.35 התמודדות במצבי לחץ	
2+	1+	0	1-	2-	2+	1+	0	1-	2-	4	3	2	1	.36 הכרה בחשיבות המקצוע בהשוארה למקצועות אחרים	
2+	1+	0	1-	2-	2+	1+	0	1-	2-	4	3	2	1	.37 התנסות במגוון פעילויות	
2+	1+	0	1-	2-	2+	1+	0	1-	2-	4	3	2	1	.38 הבנת אסטרטגיות במשחק	
2+	1+	0	1-	2-	2+	1+	0	1-	2-	4	3	2	1	.39 טיפוח חשיבה באמצעות תנועה	
2+	1+	0	1-	2-	2+	1+	0	1-	2-	4	3	2	1	.40 כלים להערכה עצמית	
2+	1+	0	1-	2-	2+	1+	0	1-	2-	4	3	2	1	.41 אפשרויות לביטוי עצמי	
2+	1+	0	1-	2-	2+	1+	0	1-	2-	4	3	2	1	.42 גיבוש קבוצה	
2+	1+	0	1-	2-	2+	1+	0	1-	2-	4	3	2	1	.43 קבלת השונה	

מתוך הרשימה שלעיל, ציין את מספרי המשפת ההיגדים החשובים ביותר, **לדעתך**.

--	--	--	--