
The primary role of physical educators as perceived by curricular agents and by students / תפיסת התפקיד העיקרי של המורה לחינוך גופני על ידי סוכני חינוך ועל ידי תלמידים

Author(s): נבט אפרתי, צבי ארצי, דוד בן-סירא, N. Ephraty, Z. Artzi and D. Ben-Sira

Source: *Movement: Journal of Physical Education & Sport Sciences* / כתב-עת בתנועה: כתב-עת / חשון, תשנ"ו / נובמבר, 1995, Vol. ג‎, No. 2 (חשון, תשנ"ו / נובמבר, 1995), pp. 131-155

Published by: Academic College at Wingate

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23633404>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Movement: Journal of Physical Education & Sport Sciences* / כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט

עיון ומחקר

תפיסת התפקיד העיקרי של המורה לחינוך גופני על ידי סוכני חינוך ועל ידי תלמידים

נבט אפרתי, צבי ארצי, דוד בן-סירא

תפיסת תפקיד ההוראה על ידי המורה, מנציחה למעשה את מעשה-ההוראה. הוזה אומר, כיצד יתרגם המורה את מטרות ההוראה להתנהגויות הוראה ולסגנונות הוראה.

סטודנט המכשיר את עצמו להוראת מקצוע החינוך הגופני מגבש לעצמו התנהגות הוראה לפי הדרך בה הוא תופס את תפקידו העיקרי. הוא מושפע הן מתכניות הלימודים בחי"ג, הן מסוכני החינוך (מפקחים לחי"ג, מורים מאמנים ומדריכים), והן מהמשוב שהוא מקבל מהתלמידים.

מטרת המחקר הזה להשוות את תפיסת התפקיד העיקרית של המורה לחינוך גופני בעיני כותבי תכניות הלימודים, בעיני סוכני החינוך ובעיני התלמידים.

נחני המחקר נאספו בעזרת שאלונים שחולקו לסוכני החינוך ולתלמידי שנה י"ב, ובעזרת ניתוח קונצפטואלי של תכנית הלימודים לחינוך גופני.

הממצא העיקרי מצביע על כך, שהתלמידים תופסים את עיקר תפקידו של המורה לחינוך גופני כספק של "כיף" ובידור. לעומתם משרד החינוך תופס את תפקיד המורה כתפקיד של מורה מקצועי. תפיסת המד"פים דומה יותר לתפיסת משרד החינוך. המפקחים תופסים את תפקיד המורה לחי"ג דומה יותר לתפיסת התלמידים, והמורים המאמנים תופסים את עיקר תפקידו של המורה - כמאמן.

הקשר בין תפיסת התפקיד, בין מעשה ההוראה-למידה ובין תכנית הלימודים

מטרת המחקר הנוכחי הינה לבחון כיצד נתפס תפקידו העיקרי של המורה לחינוך גופני על ידי סוכני החינוך מחד, ועל ידי התלמידים מאידך. המונח **סוכן חינוך** **תאריכים:** מטרות של תכנית לימודים; מורה מקצועי; מורה-מאמן; מורה-מבדח; הוראה-למידה; הערכת מורים; תלמידים; פרחי הוראה.

(curricular agent), פירושו: בעל תפקיד מוגדר המהווה חולייה מקשרת במהלך המעבר מתיאור מטרות הדיסציפלינה (במקרה שלפנינו החינוך הגופני), לביצוע המעשי של ההוראה (Massengale, 1992). הווה אומר, למרכיב הבסיסי של מערכת החינוך והוא **מעשה ההוראה-למידה** (teaching-learning cycle).

השותפים העיקריים והמרכזיים במעשה ההוראה-למידה הם המורים והתלמידים, המקיימים ביניהם יחסי גומלין, שמטרתם להקנות לתלמידים חומר לימודי (subject matter) **על פי תפיסת התפקיד** (role perception) של המורה, ועל פי הנדרש **בתכנית הלימודים** (curriculum).

תפיסת התפקיד של המורה

הדרך, שבה נתפס תפקידו העיקרי של המורה, מכתיבה את הדרך שבה תתורגם תכנית הלימודים לשפת המעשה. שתי דוגמאות תסייענה להבהיר טיעון זה.

בספרות העוסקת במערכת החינוך הכללית, ניתן למצוא תיאורים של שלוש תרבויות של בתי ספר, שכל אחת מהן מאופיינת בתפיסה אחרת של תפקיד המורה (שיפמן, 1978):

★ **בית הספר הנורמטיבי**. הפעילות בבית ספר מסוג זה, נועדה להקנות לתלמיד תפיסת עולם מוסרית. מטרת בית הספר מסוג זה הינה להכשיר לחיים אזרחים בעלי אופי מוסרי המסוגלים להבחין בין טוב לרע.

★ **בית הספר האינסטרומנטלי**. הפעילות בבית הספר הזה מכוונת לסייע בהצטברות הידע, המיומנות והעמדות הנחוצות לתלמידים כדי לעמוד בבחינות, להשיג ציונים טובים בבית הספר, ולאחר שסיימו את הלימודים בבית הספר, להשיג משרה טובה.

★ **בית הספר ההבעתי (אקספרסיבי)**. הפעילות בבית הספר הזה נועדה לסייע לתלמיד היצירתי, או בעל הנטיות לאומנות. בבית הספר המאופיין בתרבות זו, פיתוח המיומנות אינו המטרה העיקרית, ולכן פעילויות רבות בבית הספר הינן ספונטניות ואין בהן התערבות של הסגל. בית ספר כזה מעדיף באורח ברור את הפעילות ההבעתית (האקספרסיבית), על פני האינסטרומנטלית.

הבה ניבחן מורה הפועל **ומלמד** בבית ספר אינסטרומנטלי לפי תפיסת התפקיד

האינסטרומנטלי. מובן מאליו כי מורה כזה, יתרגם תפיסה זו לעשייה על ידי ניווט מעשה ההוראה שלו להשגת המטרות של בית ספר מסוג זה בצורה הרמונית. ואולם, מורה הפועל לפי תפיסת תפקיד זו ולפי מעשה ההוראה הנגזר ממנה - יתקשה עד מאוד לפעול בבית ספר אחר המבוסס, למשל, על תפיסת התפקיד של בית הספר ההבעתי (האקספרסיבי).

הדוגמה השנייה לקוחה מתוך המציאות הישראלית. ועדת שנהר (שנהר, 1994) בדקה את לימודי היהדות בחינוך הממלכתי. לדעת הוועדה, הזרמים הדתיים מדגישים את מרכזיותה של **התורה שבעל פה**, בעוד שהמלצות הדו"ח נגזרות מתוך תפיסת התרבות היהודית **בהקשרה ההיסטורי (שם)**. הוועדה אומר, שתי תפיסות שונות שכל אחת מהן מחייבת דרך הוראה אחרת. ובין שתי דרכי ההוראה הללו נוצר "פער שאינו ניתן לגישור" (שור, 1994:5). תפיסת התנ"ך כמקור הסמכות גורמת אפוא, באורח ישיר לכך, שלפחות חלק מהמורים הדתיים בבתי הספר החילוניים הינם בעלי תחושה של שליחות דתית. ומכאן, קצרה הדרך לכך שעבודת ההוראה השואבת את השראתה מתפיסת תפקיד כזו, הינה בלתי אפשרית להוראת היהדות בהקשר ההיסטורי, ותוצאתה, שהיא "משניאה את התנ"ך ואת לימודי היהדות האחרים על התלמיד" (שם:5).

ההשפעה של תפיסת התפקיד על מעשה ההוראה אינה מוגבלת לחינוך הכללי, והיא ישימה גם בחינוך הגופני. התפיסה הנהוגה בהוראת החינוך הגופני עד שנות ה-80 הייתה, כי פיתוח **הכושר הגופני** הינו המרכיב העיקרי שלפיו יש לבנות את מעשה ההוראה. וכך אמנם פירשו את תכניות הלימוד בחינוך הגופני. רק בעשור האחרון עבר הדגש למרכיב של **הבנת המשחק**, ואילו הכושר הגופני נתפס כמתפתח בהתאם לשלבי המשחק ובהתאם לדרישותיו (Bailey & Almond, 1983). ניתן לשער את הקושי של מורה הפועל לפי תפיסת התפקיד של פיתוח **הכושר הגופני** בבואו ללמד במערכת חינוך שבה שלטת התפיסה המדגישה בהוראה את **מרכיב ההבנה**.

ההשפעה של תפיסת התפקיד על סגנון ההוראה. לתפיסת התפקיד של המורה לחינוך יש השפעה גם על **סגנון ההוראה** (teaching style). מוסקה מוסטון (Musk Mosston), אחת הדמויות המובילות של התפיסה החינוכית-פדגוגית בחינוך בעשור האחרון טוען, כי תפיסת התפקיד של המורה לחינוך בכל הנוגע **לקבלת ההחלטות** משפיעה על **סגנון ההוראה**. מוסטון ואשוורת' (Mosston & Ashworth, 1990) מתארים את סגנונות ההוראה בעזרת **ספקטרום**. היינו, באמצעות סדרה של החלטות הנוגעות לתהליך ההוראה-למידה. ההחלטות נעשות על ידי המורה או על ידי התלמיד או על ידי שילוב בין שניהם (אלדר, ארליך, מאירון, 1995).

הספקטרום, והקשר בין קבלת החלטות ובין סגנונות ההוראה, מוצגים באיור 1.

קבלת החלטות			
המורה	התלמיד	מטרת ההוראה	סגנון ההוראה
מקסימום	מינימום	שחזור	ציווי (command)
			תרגול (practice)
		הידע	הדדי (reciprocal)
			בדיקה עצמית (self-check)
		יצירת ידע	כילול (inclusion)
			גילוי מונחה (guided discovery)
			גילוי ממקד (convergent discovery)
			חשיבה אלטרנטיבית (divergent)
			פרדור (pradurion)
			עיצוב תכנית אישית (learner's)
			individual designed program
			יוזמת התלמיד (learner initiated)
			למידה עצמית (self teaching)
מינימום	מקסימום		

מעובד לפי Mosston & Ashworth, 1990

איור 1:

הקשר בין קבלת החלטות לבין סגנונות ההוראה

מן העיון בספקטרום עולה, כי הדרך שבה תופס המורה לחינ"ג את מרכיב קבלת ההחלטות תשפיע על סגנון ההוראה שלו. אם לפי תפיסתו, עיקר הנטל של קבלת ההחלטות הינו על המורה, ינקוט אותו מורה סגנון הוראה שהעיקר בו **ציווי** או **תרגול**. ואילו מורה התופס את תפקידו העיקרי בקבלת החלטות כמינימלי, יבחר בסגנון הוראה שיש בו הדגשה של **יוזמת הלומד** או של **הלמידה העצמית**.

ניתן אפוא לסכם ולומר, כי **לתפיסת התפקיד יש השפעה הן על מעשה ההוראה והן על סגנונות ההוראה**.

במעשה ההוראה-למידה שותפים, כאמור, המורה והתלמידים. ואולם, ליחסי הגומלין המתרחשים בין המורה לבין תלמידיו מצטרף שותף סמוי מן העין: משרד החינוך, התרבות והספורט. נוכחותו של המשרד בסיטואציה הלימודית באה לידי ביטוי באמצעות "נציג", כלומר, באמצעות **תכנית הלימודים בחינוך הגופני**.

תכנית הלימודים איננה אך ורק **ראשי פרקים** (syllabus) של תכנים לימודיים. למעשה, כלולים בה חמישה מרכיבים. הראשון בהם הינו **תפיסת מהות המקצוע** (מדרשי וציוני, 1984). נושא זה נדון בהרחבה גם בספרות החינוך הגופני. סידנטופ (Siedentop), אחת הדמויות המובילות בעולם החינוך הגופני, מתאר, למשל, לא פחות מ-7 תפיסות שונות של מהות המקצוע. תפיסות שונות אלה אינן עולות תמיד בקנה אחד, ולעיתים אף סותרות ונוגדות האחת את השנייה, והן מכתיבות דרכי הוראה שונות בתכלית זו מזו (Siedentop, 1990). ומכאן המושג "המלחמה על תפיסת מהות המקצוע (שם: 27). **לתפיסת התפקיד** של המורה לחינוך הגופני יש אפוא, **השלכה ישירה הן על הדרך שבה הוא מבאר לעצמו בדיוק את מטרות התכנית והן על תכנון פעילויותיו במעשה ההוראה, הנגזרות מן המטרות הללו**. קביעה זו עולה בקנה אחד עם ממצא נוסף מן הספרות הקובע כי נמצא קשר בין תפיסת התפקיד של המורה לחינוך גופני לבין תוצרי הלמידה, קרי, ההישגים הלימודיים (Crum, 1987).

ואולם, תוך כדי תרגום המטרות לשפת המעשה, נתון המורה להשפעתם של שני גורמים נוספים:

- ★ התרומה של **סוכני החינוך** (curricular agents) לתפיסת התפקיד של המורה (Massengale, 1992).
- ★ ההשפעה של **האסכולה**, שלפיה נותן המורה פירוש צר, מוגדר ומעשי לפעילויות הנגזרות ממטרות ההוראה (Crum, 1986, 1987).

השפעת סוכני החינוך על התפיסה של מטרות ההוראה

השפעת סוכני החינוך על מעשה ההוראה מוכתבת על ידי שתי תופעות. האחת, **הגדרה בלתי ברורה של תכנית הלימודים והשנייה ייחודו של סוכן החינוך**.

הגדרה בלתי ברורה של מטרות תכנית הלימודים

הדעת נותנת כי שומה על המורים למלא את מדיניות משרד החינוך, התרבות והספורט, בהתאם למטרות, כפי שהן מוגדרות בתכנית הלימודים של החינוך הגופני. אם כך ייעשה, ניתן יהא לומר כי מדיניות משרד החינוך אכן מתממשת. ואולם, השגת מטרות החינוך על ידי המורים, איננה מובטחת. כמה דוגמאות יסייעו לתמוך בטענה זו.

במחקר מקיף, שנערך ב-50 בתי ספר בסקוטלנד (Zaltman, Florio & Sikorsky, 1987), נבדקו שתי שאלות. האחת, האם המורים תופסים את מטרות תכנית הלימודים במקצועותיהם, בהתאמה למטרותיהם של כותבי התכנית. והשאלה השנייה הייתה, האם המורים התאימו את דרכי ההוראה למתחייב ממטרות התכנית. הממצאים הראו כי **לא נמצאה התאמה בין מטרות התכנית לבין המטרות** כפי שנתפסו על ידי המורים. יתר על כן, המורים אף לא התאימו את דרכי ההוראה כפי שהתחייב מהמטרות של תכנית הלימודים.

במחקר אחר (שם), שעסק **בתכנית לימודים סביבתית** (environmental studies program). דיווחו החוקרים על **אי התאמה בין המטרות של התכנית הכתובה לבין המטרות**, כפי שנתפסו על ידי המורים.

דוגמה נוספת, בתכנית לימודים הממוקדת **בהוראה על ידי גילוי** (guided discovery program) והתגלתה אי התאמה בסיסית בין התפיסה של כותבי התכנית לבין המורים בנוגע למושג המפתח **על ידי גילוי** (McIntyre & Brown, 1979).

דוגמאות אלה תומכות בטענה כי המטרות של תכנית הלימודים הינן מעורפלות או לכל הפחות אינן ברורות במידה שתאפשר למורה לנקוט תמיד דרכי הוראה המתאימות והמתחייבות מהמטרות (Leithwood, 1979). הוא הדין בחינוך הגופני. התפיסה הכוללת של החינוך הגופני הייתה של חינוך **באמצעות הגוף**. דהיינו, חינוך שיש לו מטרות בתחום **ההכרתי** (cognitive domain) בתחום **הרגשי** (affective domain) ובתחום **הגופני** (psychomotor domain). ואולם, למעשה, התכנית של כתי הספר התיכוניים לא תמכו בתפיסה זו, והדגש בתכנית הלימודים היה על **ההיבט הטכני-מעשי** בלבד של מטרות ההוראה (Hellison, 1982).

ניתן אפוא, לסכם ולומר כי קושי גדול ורב טמון **בהמרה** (conversion) של **מטרות התכנית לקווי פעולה המתאימים לקונטקסט מוגדר** (Massengale, 1992). מן הראוי לציין כי ממצא זה איננו ייחודי לעולם החינוך והחינוך הגופני, והינו תקף אף לגבי ארגונים שמחוץ למערכת החינוך (Zaltman, Florio & Sikorsky, 1987).

תפיסת המטרות של תכנית הלימודים על ידי סוכני החינוך

כאמור, הגורם הראשון המשפיע על המורה במעשה ההוראה-למידה הינו תרומת **סוכני החינוך** (curricular agents) לדרך שבה הוא תופס את תפקידו ומבהיר לעצמו בהתאם לכך, את המטרות של תכנית הלימודים. הקושי הראשון נעוץ, אפוא, בהבנת המטרות של תכנית הלימודים על ידי סוכני החינוך.

הקושי בהגדרה ברורה של המטרות ובהמתן לשפת המעשה מחריף בגין השאלה, מי מגדיר את המטרות? ההיגיון אומר, שהמטרות מוגדרות על ידי מי שכתבן. כלומר, על ידי משרד החינוך, התרבות והספורט. ואולם, בחינה נוספת מראה כי אין זה מדויק. תכנית הלימודים עוברת דרך כמה סוכני חינוך, כגון: מפקחים, מנהלי בתי ספר ומורים, ולא רק שאין תמיד התאמה ביניהם, אלא שבמקרים רבים תופסים סוכני החינוך את תכנית הלימודים בצורה שונה (House, 1974).

לדוגמה, בניתוח המטרות של תכנית לימודים נמצא, כי מנהלי בתי ספר בוחנים את המטרות של תכנית הלימודים דרך משתנים, כגון **יוקרה**, **עדכון**, **מידת הייחודיות** שבתכנית (novelty), **מימון** וקיום יחסים נאותים עם **סוכנויות אחרות** (כגון: עיריה). לעומתם, המורים תופסים את המטרות כמשתנה, המכתיב את **דרכי ההוראה** והקובע את עמדתם של התלמידים ואת יחסם לתכנית הלימודים (**שם**). תופעה זו שכיחה אף בחינוך הגופני. לדוגמה, יש מנהלים השוכרים מורים להוראת החינוך הגופני מתוך כוונה ברורה, שתפקיד המורה יהא בעיקר אימון נבחרות, ולא הוראה בכיתה (Ojeme, 1988).

האחרון מבין סוכני החינוך הינו המורה. הן המורה במערכת החינוך הכוללת, והן המורה במוסדות להכשרה להוראה.

ייחודו של סוכן החינוך: המורה. מבין כל סוכני החינוך זוכה המורה למעמד מיוחד,

מכיוון שבאמתחתו מצוי **וטו של כיס** (pocket veto) (Hanson, 1977). פירוש הדבר הוא כי המטרות של תכנית הלימודים (כפי שנקבעו על ידי משרד החינוך והתרבות) והפירוש הניתן להן על ידי סוכני החינוך (מפקחים, מנהלי בתי ספר וכדומה), **תלויים בסופו של דבר בתפיסתו של המורה**, ובדרך שבה הוא מוציא לפועל את מה **שנראה בעיניו** כמטרת התכנית (**שם**). דוגמה תסייע להבהיר נקודה זו. **הוראה מתוכנתת** (programmed instruction) נועדה מעצם טבעה לאפשר לכל תלמיד להתקדם בקצב הלימודים לפי יכולתו האישית. במחקר נמצא, שמורים עיכבו בכוונה תחילה תלמידים שהתקדמו בקצב מהיר מדי, מאחר שלפי תפיסתם היה צורך לשלב בהוראה מטרות נוספות, כגון קיום של יחסי גומלין (מורה-תלמידים) (House, 1974). במילים אחרות, המורים הפעילו **וטו של כיס** במהלך מעשה ההוראה-למידה, ושיבשו בכך את המטרה של תכנית הלימודים, כפי שנוסחה בידי כותבי התכניות.

ייחודו של סוכן החינוך: המורה במוסד להכשרת מורים. מן הדיון עד כה עולה, כי המטרות של תכנית הלימודים אינן ברורות דיי צרכן, וכי במהלך הבהרתן ותרגומן לשפת המעשה הן עוברות דרך שורה של סוכני חינוך. את סוכני החינוך הקשורים למקצוע החינוך הגופני ניתן לחלק לשני **אזורי השפעה** (Ephraty, Artzi & Ben-Sira, 1986, 1988):

★ אזור ההשפעה של **משרד החינוך, התרבות והספורט**. בתחום השפעה זה נמנים, מעצם שייכותם למסגרת הארגונית של המשרד סוכני החינוך:
- **מפקחים לחינוך גופני**
- **המורים המאמנים**

★ אזור ההשפעה של **המוסד האקדמי**. בתחום השפעה זה נמצאים **המדריכים הפדגוגיים** (להלן, **המד"פים**), המעצבים את תפיסתם בהתאם לתפיסה של המוסד האקדמי להכשרת מורים שבו הם מלמדים.

מקובל לחשוב, כי הבהרת המטרות של תכנית הלימודים ותרגומן לשפה המעשה, הינו חלק מהותי של המוסד להכשרת מורים. טענה זו מקובלת גם על מערכת החינוך הגופני בישראל (דקל, 1993). קו מחשבה זה מקנה בסיס איתן לדעה, כי לתפיסת התפקיד יש השפעה ישירה גם על ההכשרה להוראה. ומכאן החשיבות של **גיבוש תפיסת תפקידו של המורה** על ידי המוסד להכשרת מורים (Eldar, 1986).

השוני בין האסכולות בתפיסת תפקיד ההוראה של המורה לחינוך גופני ומשמעותו

בנוסף לגורם השפעת סוכני החינוך, פועל גורם שני, המשפיע על המורה במהלך תרגום המטרות של תכנית הלימודים לשפת המעשה והוא האסכולה או הגישה שלפיה המורה מבאר את מטרות ההוראה ומבהיר אותן.

ה א ס כ ו ל ו ת

במחקר אותרו שלוש אסכולות לתפיסת תפקידו העיקרי של המורה לחינוך הגופני ואלו הן (Crum, 1987, 1986):

- ★ המורה לחינוך הגופני כמורה מקצועי (teacher of subject matter). התפיסה החינוכית המסורתית רואה במורה לחינוך הגופני מורה מקצועי (teacher of subject matter), שמטרתו היא שיתוף תלמידים בחוויה הלימודית על ידי שילוב נבון בין דרכי הוראה ובין הפעילות הקבוצתית. אמות המידה להערכת ההוראה של מורה כזה הינם שיפור היכולת הגופנית של כל התלמידים והכנתם לחיים פעילים ולמגוון של אפשרויות עיסוק בספורט במסגרת בילוי הפנאי בחייהם כבוגרים (Ojeme, 1988).
- ★ המורה לחינוך הגופני כמאמן (coach). המורה לחינוך הגופני כמאמן תופס את תפקידו העיקרי כבוחר וכמקדם של המצטיינים בלבד, במטרה להקים נבחרות וקבוצות שתשגנה ניצחונות בתחרויות (פייגין, אפרתי, בן-סירא, 1992). המורה לחינוך הגופני התופס את תפקידו כמאמן, מכון את פעילותו במגמה לשפר את כושרו של התלמיד, ובמגמה לשפר ולקדם את הישגיו במקצועות הספורט. במילים אחרות, המורה המאמן עוסק בספורט ולא בחינוך גופני (Eldar, 1986).
- ★ המורה לחינוך הגופני כספק הנאה (entertainer). תפיסה שלישית רואה את המורה לחינוך הגופני כספק של הנאה או כספק של "כיף". ההנאה של התלמיד בשיעור הינה "אמת המידה העיקרית לפעילות הגופנית" (ח"ש - S.N. - בתוך FIEP, 1985:52).

השפעת השוני בין האסכולות על מערכת ההכשרה להוראה

מחקרים, שנערכו בסוף שנות ה-70, חשפו את העובדה כי קיים ניגוד בין תפקידים

(role conflict), בין תפיסת המורה לחינוך הגופני את תפקידו כמורה מקצועי לבין תפיסת תפקידו כמאמן (Lock & Massengale, 1987). הניגוד בין התפקידים איננו תופעה מקרית שהשפעתה מועטה. ההיפך הוא הנכון. הניגוד **שכיח מאוד** בחינוך הגופני (Siedentop, 1991), ו**גורם לקושי רב** בתפקוד המורה. הקושי נובע מכך שעל המורה מוטלות בו זמנית מטלות שונות, ומכל אחת מהן יש ציפיות שונות. משום כך, חלה נסיגה בתפיסת המורה את תפקידו כמורה מקצועי וגוברת התפיסה שתפקידו הוא מאמן (Ojeme, 1988; Massengale, 1981, 1980). יתר על כן, הקונפליקט גורם **ללחץ ולמתח** העשויים להגיע "לממדים בלתי נסבלים" (Sage, 1987), ולתופעות המוכרות כ**שחיקת המורה** (פייגין, אפרתי, בן-סירה, 1992). הקושי הנובע מהניגוד בין התפקידים איננו נשאר ברמת המורה, והוא מחלחל למערכת ההכשרה להוראה, הואיל ויש צורך **בהכשרה שונה** לכל תפקיד (Ojeme, 1987; Bain & Wendt, 1983).

הניגוד בין התפקידים של המורה לחינוך הגופני כמורה מקצועי מחד וכמאמן מאידך, עלול להיות בלתי רצוי, אך הוא מובן, והוא נגזר מעצם הפעילות הגופנית הרווחת במערכת החינוך ובמערכת הספורט ההישגי. ואולם, בעשור האחרון חלה התפתחות, שלפיה המורה לחינוך הגופני נתפס כ**ספק של הנאה וכספק של "כיף"** (entertainer) (Marchbanks, 1990; Logsdon, 1984).

הנושא המרכזי **בקונגרס של ארגון מורי החינוך הגופני** (ICHPER, 1984), יוחד להבהרת המושג "החינוך הגופני", להגדרת מטרותיו, ולליבון המשמעויות הנגזרות מכך להוראה. במאמר הפתיחה (keynote address) נטען, כי במקום שתפקידו העיקרי של המורה לחינוך הגופני ייתפס כזהה לתפקידו של המורה המקצועי, הריהו נתפס יותר כמאמן, ואילו תפיסת התפקיד של ספק הנאה ו"כיף" צוברת תאוצה הן **באמריקה** (בארה"ב ובקנדה), הן **בארצות אירופה** והן **בישראל** (Eldar, 1986). יצוין, כי כיוון התפתחות זה (של המורה כספק הנאה) בישראל, צבר תאוצה במידה רבה בשל ההמלצות של אנשי המקצוע העוסקים בטיפוח החינוך הגופני בתחומי הפנאי והנופש (דקל, 1993).

המאפיינים העיקריים של שלוש האסכולות שתוארו, מוצגות בלוח 1.

לוח 1:

האפיונים של תפיסות התפקיד של המורה, על פי שלוש אסכולות

האסכולה: המורה המאפיינים	כספק הנאה (entertainer)	כמאמן (coach)	כמורה מקצועי (teacher of subject matter)
המטרה הראשית: עבור הסטודנט	הנאה, שביעות רצון "כיף"	1. שמירה על הבריאות 2. פיתוח כשרים גופניים 3. פיתוח מיומנויות מוטוריות	1. שילוב פעילות גופנית עם ידע תיאורטי 2. שיתוף התלמיד בחוויה הלימודית
החינוך הגופני ביחס למקצועות אחרים	חלופה נעימה	דגש על מקצועות מדעי התנועה (כגון: פיסיולוגיה, ביומכניקה), המהווים מקור ומורה דרך לפעילות הגופנית	החינוך הגופני כמקצוע הינו חלק ממארג הלימוד והחינוך ההוליסטי של התלמיד. החיני"ג משולב ושזור ביתר מקצועות הלימוד, הגם שהינו מפתח תחום מקצועי ייחודי
אופי הפעילות	1. מהנה ונעימה 2. יותר "עשייה"	עבודה אינטנסיבית ויעילה, המכוונת לטיפוח רמת ההישגים בתחומי תנועה נבחרים	1. מכוונת ללימוד דרכים מגוונות לפעילות גופנית במסגרת קבוצתית או באורח עצמאי 2. טיפוח עבודה בקבוצות ועבודת צוות
ארגון קבוצות	על ידי התלמידים ובהתחשב ברצונם	קבוצות הומוגניות הנקבעות לפי אמות מידה של הישגיות	הקבוצות עשויות להיות הטרונגיות, בכפיפות לשיקולים דידקטיים-פדגוגיים
אמות מידה להערכת הסטודנטים	סיפוק ושביעות רצון של הסטודנטים	שיפור הכושר הגופני ורמת המיומנות. עבודה אינטנסיבית ויעילה, המכוונת לטיפוח רמת ההישגים בתחומי תנועה נבחרים	רמת הפעילות הגופנית והשגת יעדי תכנית הלימודים

תפיסת התפקיד של המורה לחיני"ג לפי האסכולות שתוארו איננה מוגבלת לסוכני החינוך, והיא מחלחלת גם אל הסטודנטים להוראה. ואולם, הממצאים בנוגע לשאלה כיצד תופסים פרחי ההוראה את תפקידו העיקרי של המורה לחינוך גופני אינם עקביים. הסטודנטים במוסדות להכשרת מורים, בדומה למורים מתחילים (Chu, 1984), תופסים

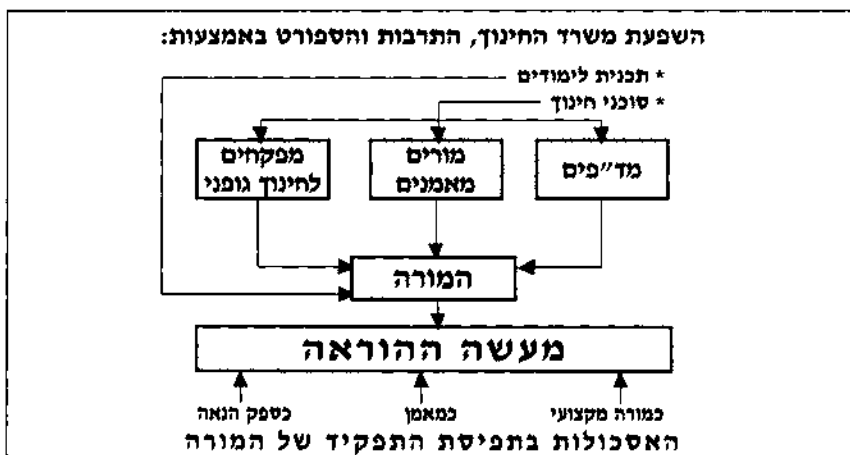
את תפקידו של המורה כמי ש"יכול ללמד" (Wendt & Bain, 1989a; 1989b). הווה אומר, **כמורה מקצועי**. ואילו במחקרים אחרים (השווה Ojeme, 1988), תפקידו של המורה נתפס בעיני תלמידיו, כמאמן. כלומר, כבעל משמעות שונה מתפיסת התפקיד של מורה מקצועי. יתכן אפוא, כי ברמה של הסטודנטים בשלב של ההכשרה להוראה וברמה של מורים מתחילים, אין הניגוד בין תפיסת התפקיד כמורה מקצועי לבין תפקידו כמאמן חשובה, כפי שהיא חשובה במערכת החינוך (Wendt & Bain, 1989a; 1989b), והפער בין התפקידים אף ניתן, אולי, לגישור (Chu, 1981).

השערות המחקר

נקודת המוצא של הדיון היה **מעשה ההוראה-למידה**. המרכיבים העיקריים שאותו בו הינם **המורה והתלמידים**. על מעשה ההוראה משפיעים גם:

- * **סוכני החינוך** (מפקחים, מורים-מאמנים, מד"פים)
- * **תכנית הלימודים**, שמטרתיה ניתנות לפירושים שונים הן על ידי **סוכני החינוך** והן לפי **האסכולות** השונות שבמסגרתן נתפס תפקידו העיקרי של המורה.

מרכיבים אלה, המוצגים באיור 2, מהווים את המסגרת המושגית (הקונצפטואלית) של המחקר.



איור 2:

המרכיבים במעשה ההוראה-למידה (teaching-learning cycle)

מתוך יחסי הגומלין בין המרכיבים במעשה ההוראה-למידה, נגזרות שלוש השערות המחקר:

- ★ יהא שוני בתפיסת התפקיד של המורה לחינוך הגופני בין סוכני החינוך, בין משרד החינוך, התרבות והספורט, לבין התלמידים
- ★ תפיסת התפקיד של סוכני החינוך השייכים למסגרת הארגונית (קרי, המפקחים על החינוך הגופני והמורים המאמנים), תהא קרובה יותר לתפיסת התפקיד של משרד החינוך, התרבות והספורט מזו של סוכני החינוך השייכים למסגרת האקדמית (מד"פים).

ברור לכל, כי המורה לחינוך הגופני אינו פועל בחלל הריק וכי הדרך שבה הוא תופס את תפקידו מעוצבת במידה רבה בהתאם לתנאים שבהם הוא פועל ובהתאם למסגרת האילוצים הנכפים עליו. מכאן השערות המחקר השלישית:

- ★ יהא שוני בין התפיסה הרצויה של תפקיד המורה לחינוך הגופני, לבין תפיסת התפקיד המביאה בחשבון את האילוצים ואת המגבלות הקיימים במערכת החינוך.

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

במחקר נבדקו ארבע קבוצות של אוכלוסייה:

- ★ כל המד"פים (n = 17), במוסד גדול להכשרת מורים לחינוך הגופני, הנמצא במרכז הארץ
- ★ כל המפקחים על החינוך הגופני (n = 12), במשרד החינוך, התרבות והספורט
- ★ מורים מאמנים (n = 27), הקשורים בקשרי הדרכה פדגוגית עם המד"פים שהשתתפו במחקר
- ★ תלמידים בבית ספר תיכון (n = 325), השייכים לחטיבה העליונה (כיתה י"ב) של בתי הספר, שבהם שימשו המורים המאמנים כמורים לחינוך הגופני.

איסוף הנתונים

איסוף הנתונים נעשה בשתי דרכים: בעזרת **שאלונים** ועל ידי **ניתוח** תוכן של **תכנית הלימודים** לחינוך הגופני.

השאלונים. המחקר כלל חמישה שאלונים. **שאלון בסיסי**, שבו נערכו כמה שינויים לפי העניין וכך התקבלו עוד ארבעה שאלונים, כל אחד מהם היה מכוון לאחת מארבע קבוצות המחקר. ואלה הם חמשת השאלונים (הבסיסי + 4 שאלונים לארבע קבוצות מחקר):

★ **השאלון הבסיסי*** השאלון הבסיסי כולל ארבעה פרקים. בכל פרק משלושת הפרקים הראשונים מפורטים המאפיינים של תפקיד המורה לחינוך הגופני (מורה מקצועי, מאמן, וספק הנאה). הנבדק צריך היה לסמן על סולם **ליקרט** (Likert) מ-1 (במידה מועטה) ועד 5 (במידה מרובה) באיזו מידה מייצג כל מאפיין את תפיסת הנבדק.

בשאלון הבסיסי נעשו שינויים קלים כדי להתאימו הן לקבוצות האוכלוסייה שנבדקה, והן לשאלוני **התפיסה הרצויה** של תפקיד המורה לחינוך גופני, לעומת **תפיסת התפקיד במסגרת האילוצים** הקיימים במערכת החינוך.

בנוסף לשאלון הבסיסי, חוברו אפוא ארבעה שאלונים, ואלה הם:

★ **שאלון לסוכני החינוך** (מורים-מאמנים, מפקחים, מד"פים) שבו נבדקת תפיסת **התפקיד הרצויה** של המורה לחינוך הגופני, לפי **תפיסתו החינוכית** של הנבדק

★ **שאלון לסוכני החינוך** (מורים מאמנים, מפקחים, מד"פים) שבו נבדקה **תפיסת התפקיד במסגרת האילוצים במערכת**

השוני בין שאלון זה לבין השאלון הקודם היה בתוספת זו: "לעיתים אין ביכולתו של המורה לחינוך הגופני למלא את תפקידו בתחומים מסוימים, לפי תפיסתו החינוכית, כיוון שעליו להתמודד עם אילוצים שונים הקיימים במערכת. נודה לך אם תענה על השאלות להלן הן לפי תפיסתך החינוכית והן לפי האילוצים במערכת החינוך, כפי שהם מוכרים לך".

* השאלון הבסיסי נכתב בהולנדית (Crum, 1986), ותורגם (לבקשת המחקרים) מהולנדית לאנגלית. המחקר (Crum) סייע לצוות המתרגם (מאנגלית לעברית) לוודא, שכונת כל פריט (שתורגם מאנגלית לעברית), תהא תואמת לכוונה של השאלון המקורי (בהולנדית).

- ★ שאלון לתלמידים שנבדקה בו **התפיסה הרצויה** של תפקיד המורה לחינוך הגופני. שאלון זה דמה לשאלון הבסיסי אך היו בו שינויים המתחייבים מהשוני שבין **עמית העונה** על השאלון לבין **התלמיד**. לדוגמה, בשאלון לעמיתים נכתב: "תפקיד המורה לחינוך הגופני לסייע לתלמיד..." וגוי, ואילו בשאלון לתלמידים נכתב: "תפקיד המורה לחינוך גופני לסייע לך..." וגוי
- ★ **שאלון לתלמיד** שבו נבדקה **תפיסת התפקיד של המורה לחינוך הגופני במסגרת המגבלות והאילוצים** שבהם פועל המורה, כפי שאלה נראים בעיני התלמיד בבית הספר.

ניתוח תוכן של תכנית הלימודים. המקור השני לנתוני המחקר היה **ניתוח מושגי** (conceptual analysis) של תכנית הלימודים לחינוך הגופני. הבהרת העמדה של משרד החינוך, התרבות והספורט באשר לתפיסת התפקיד של המורה לחינוך גופני, נעשה בידי שלושה מומחים (מהם 2 שהיו שותפים בכתיבת תכנית הלימודים בחינוך הגופני), שענו על השאלון הבסיסי על ידי ניתוח תוכן והסקת מסקנות מתכנית הלימודים הרשמית של משרד החינוך, התרבות והספורט.

איסוף השאלונים

מילוי השאלונים נעשה במהלך פגישה אחת. תחילה מילאו הנבדקים את השאלון על **התפיסה הרצויה** של תפקיד המורה, ומיד לאחר מכן את השאלון על **תפיסת תפקיד המורה במגבלות האילוצים**. השאלונים לשלוש הקבוצות של סוכני החינוך (מד"פים, מורים מאמנים ומפקחים) חולקו ונאספו בידי החוקרים בקמפוס של המוסד להכשרת המורים שבו נערך המחקר, ואילו השאלונים לתלמידים, חולקו ונאספו בידי המורים המאמנים בבתי הספר השונים.

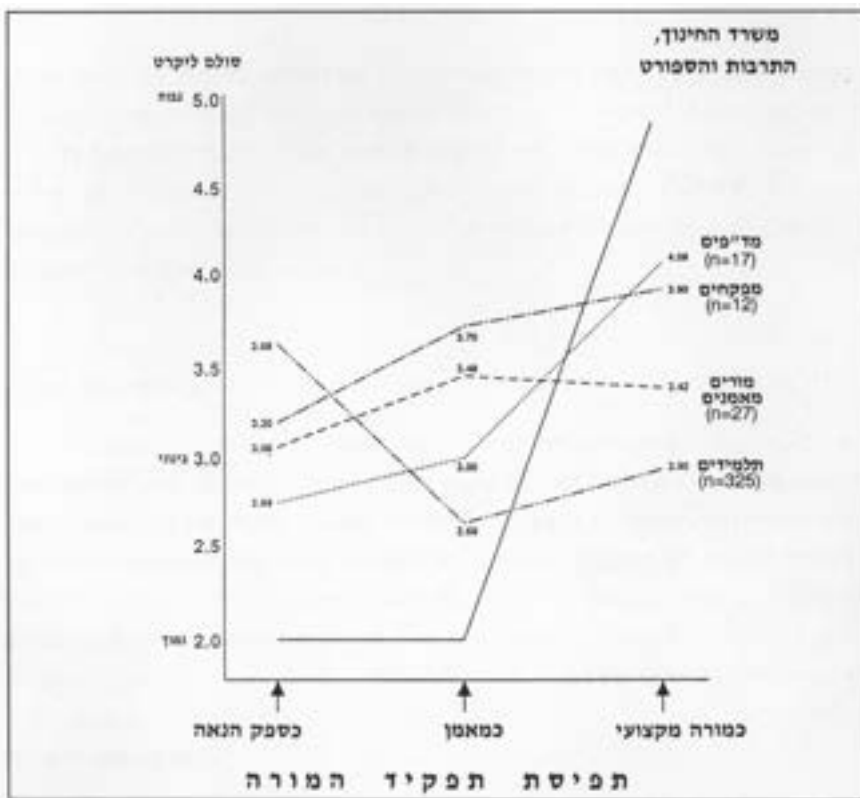
הניתוח הסטטיסטי

ההשוואה בין שלושת התפקידים נבחנה באמצעות ניתוח שונות דו-כיווני: קבוצת העונים $\times$ שלוש תפיסות התפקיד, עם מדידות חוזרות על המשתנה האחרון. השוואת ממוצעים, במקרה של מציאות מובהקות בניתוח השונות, התבצעה באמצעות הליך על שם טוקיי (Tukey).

ממצאים ודיון

השוני בתפיסת התפקיד

השערת המחקר הראשונה הייתה, כי יהא שוני בין תפיסת התפקיד של המורה לחינוך הגופני על ידי משרד החינוך, התרבות והספורט, בין תפיסת סוכני החינוך ובין תפיסת התלמידים. הניתוח המושגי (הקונצפטואלי), (של תפיסת תפקיד המורה), של תכנית הלימודים בחינוך גופני מעובדת על סולם ליקרט (Likert), ותפיסות סוכני החינוך והתלמידים, מוצגים באיור 3.



איור 3:

תפיסת תפקידו העיקרי של המורה לחינוך הגופני על ידי משרד החינוך, התרבות והספורט, על ידי סוכני החינוך, ועל ידי התלמידים

מן הממצאים באיור 3 עולה, כי תפיסות משרד החינוך מבחינות באורח חד וברור בין שלוש האסכולות של תפיסת התפקיד. הדגש העיקרי הוא על תפקיד המורה **כמורה מקצועי** (5 על סולם של 5) לעומת דגש מועט הן על תפיסת תפקיד המורה **כמאמן** (2.1) (סולם של 5), והן על תפיסת תפקיד המורה **כספק הנאה** (2.1 על סולם של 5). ממצא זה עולה בקנה אחד עם התפיסה המוצגת **כקוד האתיקה המקצועית** של המורה לחינוך גופני (דקל, 1993).

התפיסות של סוכני החינוך (המד"פים והמפקחים על החינוך הגופני), **דומות לדפוס התפיסה של משרד החינוך, אך שונים ביחס שבין התפקידים השונים.**

תפיסת המורים המאמנים, לעומת זאת, שונה מדפוס התפיסה של משרד החינוך, של המפקחים ושל המד"פים בכך, שהתפקיד העיקרי בעיניהם הוא התפקיד של **מאמן** (3.48) (3.70, על סולם של 5). ממצא זה עולה בקנה אחד עם דיווחים מארצות הברית. מחקר ב-30 בתי ספר תיכוניים בארה"ב מצביע על כך ש-61% מהנחקרים ראו את עיקר תפקידו של המורה לחינוך הגופני **כמאמן**, ורק 39% **כמורים מקצועיים** (Chu, 1984). ממצא זה מעורר שתי שאלות:

★ האחת, כיצד ניתן לצפות כי מורים התופסים את עיקר תפקידם בחינוך הגופני כמאמנים, ילמדו על פי תכנית לימודים המדגישה בעיקר את ההיבט המקצועי של ההוראה?

★ השאלה השנייה קשורה למערכת ההכשרה והיא, כיצד יכול מוסד הכשרה להכשיר פרחי הוראה לתפקיד של מורה מקצועי בסיועם של מורים מאמנים שתפיסת התפקיד העיקרי שלהם הוא של מאמן (Ojeme, 1986)?

מאיור 3 עולה גם, כי המידה הרבה ביותר של **אי התאמה** בין תפיסת התפקיד כמורה מקצועי, לבין תפיסת משרד החינוך, שכיחה בקרב **אוכלוסיית המורים המאמנים**. ייתכן שיש לפעול פעולה מקדימה בקרב אוכלוסייה זו כדי למנוע החמרה. ואולם, שומה לציין כי יש להתייחס בזהירות רבה לממצא זה ויש לאשש אותו במחקרים נוספים.

לעומת סוכני החינוך, ולעומת משרד החינוך, התרבות והספורט, **תפיסת התלמידים** את תפקידו העיקרי של המורה לחינוך הגופני, **שונה לחלוטין**. בניגוד גמור לתפיסת משרד החינוך, לתפיסת מוריהם ולתפיסת סוכני החינוך, תופסים התלמידים את

תפקיד המורה כספק הנאה, ובכך משקפים את התפיסה הרווחת בארה"ב ובקנדה. ייתכן שזו תוצאה ישירה של התפיסה החינוכית הכללית של **הילד במרכז** (child centered) הרווחת בארה"ב ובקנדה. בניגוד לתפיסה הרווחת בארה"ב, גורסת התפיסה באירופה ובישראל כי תפיסה זו של המורה (**כספק הנאה**), גורמת לפיחות במעמדו המקצועי של המורה בבית הספר ולפיחות במעמדו הקוריקולרי של מקצוע החינוך הגופני בבתי הספר (Eldar, 1986).

תפיסת התפקיד על פי תחומי השפעה

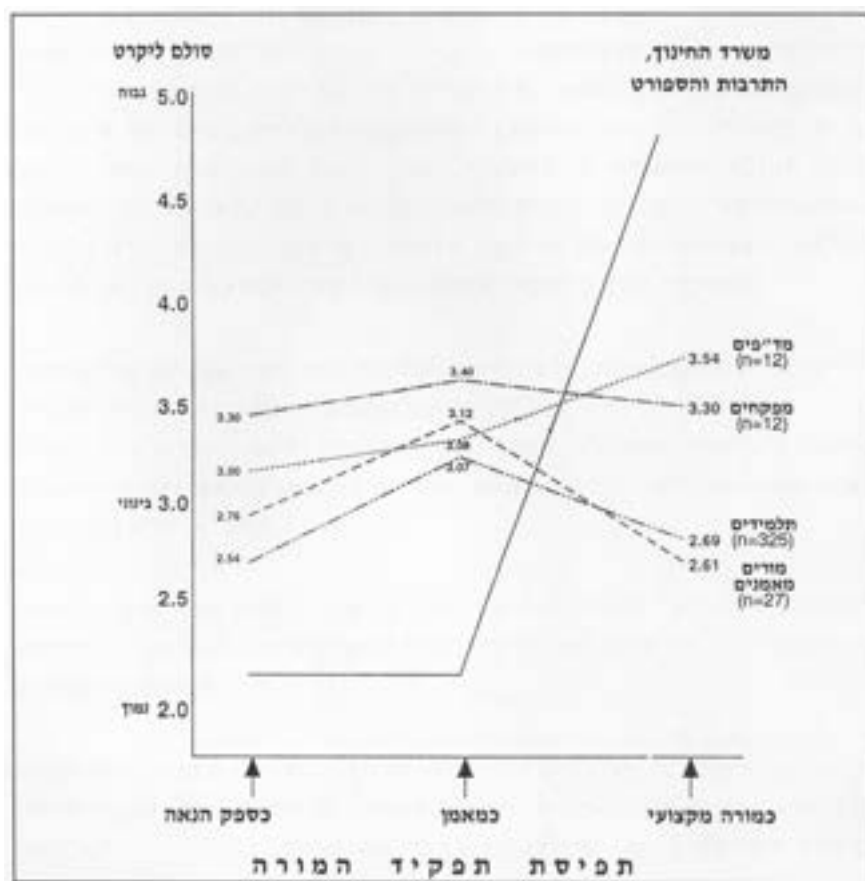
לפי השערת המחקר השנייה, ניתן היה לצפות כי תפיסת התפקיד על ידי המפקחים ועל ידי המורים המאמנים תהא דומה יותר לתפיסת התפקיד על ידי משרד החינוך, בגין היותם שייכים לאותו תחום השפעה קרי, משרד ממשלתי, אילו תפיסות התפקיד בעיני המדריכים הפדגוגיים, השייכים לעולם האקדמי, תהא שונה. מהממצאים המוצגים באיור 3 מתברר, כי בניגוד להשערה, תפיסת המד"פים קרובה יותר לתפיסת משרד החינוך. הדגש בתפיסה הינו באורח מובהק על המורה **כמורה מקצועי** (4.08 על סולם של 5, ורק במידה מועטה (2.69 על סולם של 5) כספק של הנאה.

הדפוס של תפיסת התפקיד הדומה ביותר לתפיסת המד"פים, אך ללא מובהקות סטטיסטית, הינו זה של המפקחים: דגש על המורה כמורה מקצועי (3.90), פחות על המורה כמאמן (3.70) ופחות (3.20), על תפיסת תפקיד המורה כספק הנאה. תפיסת התפקיד בעיני המורים והמאמנים שונה סטטיסטית רק בתפיסת התפקיד כמורה מקצועי (3.42), ואילו בתפיסת התפקיד כמאמן (3.48) וכספק הנאה (3.06), נמוכה במקצת מתפיסת המפקחים, אם כי לא באורח מובהק.

ההשערה, כי המפקחים והמורים המאמנים יתפסו את תפקיד המורה לחינוך הגופני בדומה לתפיסת משרד החינוך, נשענה על ההנחה כי השיוך הארגוני למשרד החינוך והתרבות הוא הגורם המכריע המשפיע על תפיסת סוכני החינוך. **מן הממצאים עולה כי השערה זו לא אוששה, ודווקא המד"פים, הנאים מן המסגרת האקדמית, הם המגלים את התפיסה הדומה ביותר לתפיסת משרד החינוך, התרבות והספורט.** ייתכן, אפוא, כי בכל הנוגע לתפיסת התפקיד, אין משמעות לשיוך של סוכן החינוך למערכת החינוך או לאקדמיה.

שינוי בתפיסות התפקיד בשל האילוצים במערכת

השערת המחקר השלישית התבססה על ההנחה כי תפיסת התפקיד הרצויה של המורה לחינוך הגופני, תשתנה אם יובאו בחשבון האילוצים הקיימים במערכת החינוך. תפיסות התפקיד של המורה לחינוך גופני, במסגרת האילוצים במערכת החינוך על ידי סוכני החינוך ועל ידי התלמידים, מוצגות באיור 4.



איור 4:

תפיסת תפקידו העיקרי של המורה לחינוך הגופני על ידי משורד החינוך, התרבות והספורט, על ידי סוכני החינוך ועל ידי התלמידים, לאור האילוצים במערכת

הממצא הראשון הבולט לעין בהשוואה בין איור 3 לבין איור 4 הינו, כי **הפערים בין תפיסות התפקיד של המורה כמאמן בארבע הקבוצות הצטמצמו**. פירוש הדבר, שתפיסת התפקיד של המורה כמאמן בתנאים רצויים, שהתפרסה על פני טווח של 2.69 עד 3.70 (בסולם ליקרט של 5), הצטמצמה לטווח של 3.07 עד 3.40. הווה אומר, קירבה גדולה יותר לאחדות דעים בין כל הקבוצות.

הממצא השני הבולט הוא שבתפיסת תפקידו של המורה בעיני התלמידים **כספק הנאה** חל שינוי מובהק. לפי דעת התלמידים, עיקר תפקידו הרצוי של המורה לחינוך הגופני הוא **כספק של הנאה** (3.68 על סולם של 5), ואילו תפקידו העיקרי במסגרת **האילוצים הקיימים במערכת החינוך** השתנה באורח מובהק (2.54 על סולם של 5). למעשה, נתפס עתה תפקיד המורה כספק הנאה על ידי התלמידים, כנמוך ביותר בהשוואה לכל יתר סוכני החינוך. בד בבד חלה עלייה בתפיסת תפקיד המורה כמאמן (3.07 על סולם של 5, במקום 2.69) וירידה בתפיסת התפקיד של המורה כמורה מקצועי (2.61 על סולם של 5 במקום 2.90), אם כי ההבדלים אינם מובהקים.

הממצא השלישי מצביע על שינוי בתפיסת התפקיד בעיני המפקחים. בעוד שבתפיסת התפקיד הרצוי נתפס המורה המקצועי כעיקרי (3.90 על סולם של 5) בהשוואה למורה כמאמן (3.70 על סולם של 5), הרי שבתפיסת התפקידים במסגרת האילוצים, השתנו ההדגשים. המורה כמאמן נתפס כעיקרי (3.40 על סולם של 5), ואילו המורה המקצועי שני לו (3.30 על סולם של 5).

הואיל וההבדל איננו מובהק, ניתן רק לשער בזהירות כי ייתכן שהניגוד בין תפיסת התפקידים בקרב קבוצת המפקחים על החינוך הגופני גובר, כאשר הם מביאים בחשבון את אילוצי המערכת.

זאת אף זאת, ממצא זה איננו תומך בהשערה, כי השוני בתפיסת התפקיד בין סוכני החינוך יתבסס על השיוך הארגוני (השערה 2). הממצאים באיור 4 מעוררים למחשבה כי ייתכן שהשוני בתפיסת תפקיד המורה כמורה מקצועי, קשור לקירבה לשדה. המד"פים, שהם רחוקים יותר הן מהמפקחים והן מהמורים המאמנים מהשדה, תופסים את תפקיד המורה בצורה אחת, ואילו המורים המאמנים, המפקחים והתלמידים הפועלים בשדה מדי יום, תופסים את תפקיד המורה הפועל בתנאים של אילוצי המערכת באורח דומה.

בסיכום נראה, כי חילוקי הדעות כפי שהם מתבטאים בפער התפיסות בין סוכני החינוך, היו קטנים ביותר בתפיסות התפקיד של המורה כמאמן, הן בתפיסת התפקיד הרצוי והן בתפיסת התפקיד בתנאים של אילוצים במערכת החינוך.

הפער בתפיסת סוכני החינוך את תפקיד המורה כמורה מקצועי גדל במסגרת האילוצים במערכת, לעומת תפיסת התפקיד הרצוי. כמו כן, הפער בין תפיסת סוכני החינוך לבין תפיסת משרד החינוך גדל אף הוא. השינוי הכולט ביותר חל בתפיסה של תפקיד המורה כספק הנאה בעיני התלמידים, כאשר הם מביאים בחשבון את אילוצי המערכת.

ניתן אם כן לומר, כי **האילוצים**, כפי שהם נתפסים, הן על ידי סוכני החינוך והן על ידי התלמידים **מסייעים לצמצום הפערים בתפיסת התפקיד** של המורה לחינוך הגופני מחד, ופועלים להגדלת המרחק מתפיסת התפקיד על ידי משרד החינוך, התרבות והספורט מאידך.

יעילותה של מערכת נקבעת, במידה רבה, לפי ההתאמה וההכרה של המטרות והפעילויות הנגזרות מהן בין כל ממלאי התפקידים. הוא הדין במערכת החינוך. ניתן לשער, כי אי ההתאמה בתפיסת תפקיד המורה לחינוך הגופני בין משרד החינוך, התרבות והספורט, בין סוכני החינוך לבין התלמידים פועלת לרעת המערכת החינוכית.

באופן תיאורטי יש שתי דרכים לצמצום **פער-התפיסה** (role perception gap). האחת, נקיטה של פעולה אקטיבית לצמצום פערי התפיסה. הדרך השנייה הינה לשנות את תפיסת משרד החינוך, התרבות והספורט ולהתאימה יותר לתפיסות השדה, קרי, למה שמתרחש בפועל בהוראה. תהא הדרך אשר תהא, בוודאי אין להשאיר את הפתרון לצמצום הפער לאילוצים שבהם פועל המורה במערכת החינוך (למרות שלפי הממצאים, אילוצי המערכת מסייעים לצמצום הפער). וזאת, כיוון שהפער בתפיסה אמנם קטן, אך במחיר התרחקות מתפיסת משרד החינוך, התרבות והספורט.

סיכום

מעשה ההוראה-למידה, לב ליבה של מערכת החינוך, נקבע, במידה רבה, לפי מטרות החינוך, כפי שהן מוגדרות על ידי משרד החינוך בתכניות הלימודים. שני גורמים

משפיעים על תרגום המטרות הללו לכלל מעשה. האחד מערך **סוכני החינוך**. סוכני החינוך שאותו במחקר זה הינם המד"פים, המורים המאמנים והמפקחים. הגורם השני הינו **האסכולה**, שלפיה מבהיר המורה לעצמו את מטרות תכנית הלימודים. במחקר אותו שלוש אסכולות המשקפות שלוש גישות מרכזיות: המורה **כמורה מקצועי**, המורה **כמאמן** והמורה **כספק הנאה**.

מטרת המחקר הייתה לבחון את תפיסות תפקיד המורה הן על ידי משרד החינוך והתרבות והן על ידי סוכני החינוך, ולהשוות תפיסות אלה עם תפיסות התלמידים. אולם, בגין ההערכה כי לאילוצים, שבהם פועל המורה לחינוך הגופני יש השפעה על תפיסת תפקיד המורה, נבדקה תפיסת התפקיד הרצוי של המורה לעומת תפיסת תפקידו בתנאי האילוצים הקיימים במערכת. הנתונים שהתקבלו במחקר נאספו הן באמצעות שאלונים מארבע קבוצות של נחקרים והן על ידי ניתוח מושגי (קונצפטואלי) של תכנית הלימודים בחינוך הגופני.

הממצא העיקרי והבולט לעין הינו כי קיים פער מובהק בין תפיסת התפקיד של משרד החינוך מחד, לבין תפיסת התפקיד של סוכני החינוך והתלמידים מאידך.

הממצא הבולט השני הינו, כי הפערים בין סוכני החינוך בתפיסות התפקיד הצטמצמו, כאשר נלקחו בחשבון אילוצי המערכת שבמסגרתם עובד המורה לחינוך הגופני. בתפיסת תפקיד המורה כמורה מקצועי חל אמנם צמצום בפער שבין סוכני החינוך, אך גדל הפער בין תפיסת סוכני החינוך לבין תפיסת משרד החינוך, התרבות והספורט.

הואיל ואחד ממרכיבי היעילות של המערכת החינוכית הינו ההתאמה בין תפיסת תפקיד המורה על ידי משרד החינוך, על ידי סוכני החינוך ועל ידי התלמידים, אזי יש לפעול בכיוון של הגברת ההתאמה בתפיסות התפקיד של המורה לחינוך הגופני. הועלתה השערה כי הקירבה ל"שטח", דהיינו, המקום שבו מתרחש מעשה ההוראה-למידה, מסייע לצמצום הפערים בין תפיסת תפקיד המורה הן על ידי סוכני החינוך והן על ידי התלמידים, וכי גורם זה, הקירבה ל"שטח", הינו חזק יותר מהשיוך הארגוני או מהשיוך האקדמי של סוכני החינוך.

רשימת המקורות

- אלדר, א., ארליך, מ., מאירון, ר. (1995). "הספקטרום של סגנונות הוראה" לפי מוסקה מוסטון. **החינוך הגופני והספורט**, (נ)4, 3-10.
- דקל, י. (1993). **הוועדה העליונה לקידום ולפיתוח החינוך הגופני והספורט הבלתי פורמלי בישראל: דיונים והמלצות** (דו"ח ועדה). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- מדרשי, נ., ציוני, ש. (1984). **כיצד לקרוא תכנית לימודים? התפיסה הרעיונית בסילבוס**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- פייגין, נ., אפרתי, נ., בן-סירא, ד. (1992). שחיקה בהוראה אצל מורים לחינוך גופני. **בתנועה**, 4, 7-29.
- שנהר, ע. (1994). **עם ועולם: תרבות יהודית בעולם משתנה** (דו"ח ועדה). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- שור, י. (דצמבר 1994). דו"ח שנהר מעניק לגיטימציה לזהות החילונית של בתי הספר הממלכתיים, **הד החינוך**, סט (4), 5.
- שיפמן, מ.ד. (1978). **סוציולוגיה של בית הספר**. ירושלים: אקדמון.
- Baily, L. & Almond L. (1983). Creating change: By creating games? **Physical Education Review**, 6 (1), 16-18.
- Bain, L.L. & Wendt, J.C. (1983). Undergraduate Physical Education major perceptions of the roles of teacher and coach. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 54(2), 112-118.
- Chu, D. (1984). Teacher/coach orientation and role socialization: A description and exploration. **Journal of Teaching in Physical education**, 3(2), 3-8.
- Chu, D. (1981). Origins of teacher-coach role conflict: A reaction to Massengale's paper (158-163). In: S.L. Greendorfer & A. Yiannakis (Eds.), **Sociology of sport: Diverse perspectives, Proceedings of the 1st Annual North American Society for the Sociology of Sport Conference**, Denver, Colorado: Leisure Press.
- Crum, B. (1987). Professional profiles of physical education teachers and students learning. **FIEP Bulletin**, 57(2), 7-12.

- Crum, B. (1986). The use of learner report for exploring teacher effectiveness in physical education. In: M. Pieron & G. Graham (Eds.), **Sport Pedagogy**. Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Eldar, D. (1986). **Physical education and sport in schols**. Paper presented (keynote address) at the ICHPER Congress, Cuneo, Italy.
- Ephraty, N., Artzi, Z. & Ben-Sira, D. (1986). **Differences in perceiving the primary role of the physical educator**. Paper presented at the AIESEP World Convention. Heidelberg, Germany.
- Ephraty, N., Artzi, Z. & Ben-Sira D. (1988). **Students' perception compared with Ministry's guidelines on the primary roles of physical educators**. Paper presented at the Sweduction ICHPER-Europe Congress, Orebro, Sweden.
- Hanson, M. (1977). Beyond the bureaucratic model: A study of power and autonomy in educational decision-making. **Interchange**, 7(2), 27-38.
- Hellison, D. (1982). Attitude and behavior change in the gym: The Oregon story. **The Physical Educator**, 39(2), 67-70.
- House, E.R. (1974). **The politics of educational innovation**. Berkeley, CA: McCutchan Publication Corporation.
- Leithwoold, K.A. (1979). **A framework for planned curriculum change** (A position paper on behalf of the Curriculum Processes Group). Toronto: **O.I.S.E. Quarterly**, 49(2), 162-174.
- Lock, L.F. & Massengale, J.D. (1978). Role conflict in teacher/coaches. **Research Quarterly**, 49(2), 161-174.
- Logsdon, B.J. (1984). **Physical education for children: A focus on the teaching process**. Philadelphia: Lea & Febiger.
- McIntyre, D. & Brown, S. (1979). Science teachers' implementation of two intended innovations: Mixed ability teaching and guided discovery methods. In: P. Tamir, A. Blum, A. Hofstein & N. Sabar (Eds.), **Curriculum implementation and its relation to curriculum development in science**. Israel: Hebrew University.
- Marchbanks, B.P. (1990). Be an educated entertainer: Fine tune your teaching skills to guarantee a thriving class. **Ideas Today**, 8(8), 31033.
- Massengale, J.D. (1992). Applications of sport sociology to the teaching profession. In: A. Yiannakis & S.L. Greendorfer (Eds.), **Applied Sociology of Sport**. Champaign, IL: Human Kinetics Books.

- Massengale, J.D. (1981). Role conflict and the teacher/coach. Some occupational causes and considerations for the sport socialist (149-157). In: S.L. Greendorfer & A. Yiannakis (Eds.). **Sociology of sport: Diverse perspectives. Proceedings of the 1st Annual North American Society for the Sociology of Sport Conference**. Denver, Colorado.
- Massengale, J.D. (1980). **Role conflict and the occupational milieu of the teacher/coach: Some real working world perspectives** (47-52). Paper presented at the National Association for Physical Education in Higher Education Annual Meeting. Champaign: IL.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1990). **The spectrum of teaching style: From command to discovery**. New York: Longman.
- Ojeme, E.O. (1987). Student teaching for prospective physical educators: A reconceptualization. *The Physical Educator*, 44(2), 330-336.
- Ojeme, E.O. (1988). Perceived and actual role of secondary school physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(1), 33-45.
- Ojeme, O.E. (1986). Teaching physical education: A conceptual analysis with implications for teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(4), 221-229.
- Sage, G.H. (1987). The social world of high school athletic coaches: Multiple role demands and their consequences. **Unpublished research report**. University of North Carolina, Department of Kinesiology, North Carolina.
- Siedentop, D. (1990). **Introduction to physical education, fitness and sport**. CA: Mountain View.
- Siedentop, D. (1991). **Developing teaching skills in physical education** (3rd ed.). CA: Mountain View.
- S.N. (1985). Sport and physical education in primary schools (seminar conclusion, Council of Europe Committee for Development Sport, Bilbao, Spain). In: *FIEP Bulletin*, 55(3), 47-56.
- Wendt, J.C. & Bain L.L. (1989B). Concerns of preservice and inservice physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(2), 177-187.
- Wendt, J.C. & Bain, L.L. (1989A). Physical educators' perceptions of stressful teaching events. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(4), 342-346.
- Zaltman, G., Florio, D.H. & Sikorsky, A.L. (1987). **Dynamic educational change: Models, strategies, tactics and management**. New York: The Free Press (MacMillan).