

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ד

כרך יא



עורכים:

ד"ר אליסיה גרינבנק - עורכת ראשית
פרופ' משה צפור
ד"ר אפרת בנג'ז

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' שונית רייטר
פרופ' ישראל ריץ'
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ד 2024
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
אתר המכללה www.washington.ac.il
דוא"ל rjournal@washington.ac.il

תוכן

5	דבר סגנית נשיא המכללה
7	דבר המערכת
11	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות

17	פרשנות מלבי"ם לראשית עלילת מגילת אסתר	עמוס פריש
35	"ולפי דרכנו למדנו" - המעשים בסוכה פרק ב' כדיון פנימי במעשה ובתוקפו	צחי כהן

שער שני | חינוך והוראה

59	"עוד יבואו ימים אחרים": גננות קולטות ילדי גן מפונים במלונות ובגנים פרוביזוריים בים המלח ובאילת במלחמת "חרבות ברזל"	אורן כהן זדה, גי'ודי גולדנברג ורחלי הולצבלט
83	תהליכי הוראה מקדמי לומד עצמאי בשגרה ובעיתות חירום	מרב גרומן ויהודית חסידה
101	תפיסת מקורות תמיכה בקרב תלמידים במצבי סיכון: ניתוח משווה בין שתי מסגרות חינוכיות	כרמית יוקל ושלמה רומי
123	למידה מבוססת סימולציה מקוונת בהכשרת מורים: מבט תלת שנתי על המודל	אורנה לוין
145	מסוגלות בהוראה ביחס למסלול ההכשרה (חינוך רגיל, חינוך גופני וחינוך מיוחד) וגיל המורה	ידידיה ערמון ומירי שחף
165	"מאז הבנתי שזהו מקומי" - מקומה של שנת ההתמחות בגן הילדים בעיצוב זהות מקצועית בקרב גננות מתמחות	דבורה חדר ויעקב סגל

191	<p>“כולנו רְקָמָה אנושית אחת”: השפעת תוכנית SEL על מעורבות חברתית ולימודית של ילדים עם מוגבלויות</p>	<p>אליעזר יריב, מרינה אוסטרובסקי, לי-סול אלקובי, אודליה ברק, אתי גורני, איסנה לויט, טל אביב מזרחי והילה משולם</p>
211	<p>פערים מעמדיים, אמונות מורים ויחסים חינוכיים: כוחה של הסביבה החינוכית</p>	<p>ניסים אבישר</p>

שער שלישי | אמנות, חינוך גופני ובריאות

233	<p>“סוס העץ חוזר” של יוסל ברגנר: ניתוח אמנותי-ספרותי על רקע השואה</p>	<p>רחלי ברגר</p>
251	<p>בריקת תוכנית התערבות חדשנית להפחתת הברדלים בגמישות כפושטי הירך (Hamstring) והקשר לכאבי גב תחתון בנשים מבוגרות</p>	<p>קרן ששונקר, רחלי מגנזי ודני מורן</p>

מחברי המאמרים

ד"ר אבישר ניסים

הפקולטה לחינוך, מכללת סמינר הקיבוצים

Nissim.avissar@smkb.ac.il

גב' אוסטרובסקי מרינה

מנהלת גן ילדים. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

ostrovsky@bezeqint.net

גב' אלקובי לי-סול

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

leesol18@gmail.com

ד"ר ברגר רחלי

ראש תוכנית המצוינים (רג"ב) ומרצה במסלול לאמנות, מכללת תלפיות

berger.rach1@gmail.com

גב' ברק אודליה

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

odeliabarak.kl@gmail.com

פרופ' גולדנברג ג'ודי

מרצה בתואר שני, מכללת תלפיות

Judyg@zahav.net.il

גב' גורני אתי

מנהלת גן ילדים. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון

etig121@walla.co.il

גב' גרומן מרב

מורה לביולוגיה ולחינוך מיוחד, בוגרת החוג לחינוך, מכללת הרצוג

meravgromman@gmail.com

ד"ר הולצבלט רחלי

ראש הכניסה להוראה, מכללת תלפיות

rachelhol1234@gmail.com

ד"ר חדר דבורה

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ומכללה ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

ד"ר חסידה יהודית

רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי מכללת הרצוג
chassida@herzog.ac.il

ד"ר יוקל כרמית

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
carmityokel@gmail.com

ד"ר כהן צחי

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונו
evic41@gmail.com

ד"ר כהן זדה אורן

ראש בית הספר לתארים מתקדמים. מכללת תלפיות
cohenzad@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת
ושינגטון
elyariv@gmail.com

גב' לויט איסנה

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת ושינגטון
isanalevit@gmail.com

ד"ר לוי אורנה

ראש תחום ספרות ושפות בפקולטה לחינוך ולמנהיגות וראש מרכז מחקר סימולציה,
המכללה האקדמית אחוה; החוג לספרות, המכללה האקדמית גבעת ושינגטון
orna_l@achva.ac.il

פרופ' מגנזי רחלי

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת בר אילן
Racheli.Magnezi@biu.ac.il

פרופ' מורן דניאל

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
dani.moran@sheba.health.gov.il

גב' מזרחי אביב טל

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון
talaviv224@gmail.com

גב' משולם הילה

מחנכת בבית ספר יסודי. מוסמכת התוכנית לחינוך משלב במכללה האקדמית גבעת וושינגטון
hilamesh4893@gmail.com

ד"ר סגל יעקב

ראש החוג לגיל הרך, מכללה ירושלים
kobisegal@gmail.com

ד"ר ערמון ידידיה

החוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות. החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך
גבעת וושינגטון
armon10@gmail.com

פרופ' פריש עמוס

פרופסור אמריטוס, המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר-אילן; יועץ אקדמי של תוכנית
הוראת המקרא, מכללת שאנן
famos176@gmail.com

פרופ' רומי שלמה

ראש בית הספר ללימודים מתקדמים במכללת הרצוג, פרופסור אמריטוס, אוניברסיטת
בר אילן
shlomo.romi@biu.ac.il

ד"ר שחף מירי

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
mirile@washington.ac.il

גב' ששונקר קרן

דוקטורנטית במחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
sassonkern@gmail.com

מסוגלות בהוראה ביחס למסלול ההכשרה (חינוך רגיל, חינוך גופני וחינוך מיוחד) וגיל המורה

ידידיה ערמון ומירי שחף

תקציר

תחושת מסוגלות בהוראה מדווחת בשדה המחקר החינוכי כגורם משמעותי בהצלחת פרחי הוראה והתמדתם במקצוע. יתרה מזאת, נמצא קשר חיובי בין תחושת המסוגלות לבין עמדות חיוביות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתה רגילה. מורים בעלי מסוגלות גבוהה יותר נוטים להפגין עמדה חיובית יותר כלפי שילוב. מטרת המחקר הזה היא לבחון את תחושת המסוגלות בהוראה על פי פילוח של שני משתנים. הראשון הוא מסלול ההכשרה: חינוך גופני, חינוך מיוחד וחינוך רגיל. השני הוא הגיל של המורים ופרחי ההוראה. במחקר השתתפו 395 פרחי הוראה ומורים בפועל, שהשיבו על שאלון מסוגלות בהוראה של רייך ועמיתיו (Rich et al., 1996). השאלון הותאם לצורכי מחקר זה וכלל שלושה גורמים: מסוגלות בהוראה אפקטיבית, מסוגלות בהתמודדות עם תלמידים מתקשים, ומסוגלות בחינוך והוראת תלמיד ללא תמיכה מהבית. הממצאים העלו שיש הבדלים משמעותיים בתחושת המסוגלות בהוראה בין מסלולי ההוראה השונים. המורים ופרחי ההוראה במסלולי חינוך גופני וחינוך מיוחד הפגינו תחושת מסוגלות בהוראה גבוהה יותר בהשוואה לעמיתיהם במסלול החינוך הרגיל. הבדלים אלו נמצאו בשני התחומים הבאים: תחושת מסוגלות בהוראה בהתמודדות עם תלמידים מתקשים, ומסוגלות בהוראת תלמידים ללא תמיכה מהבית. חשיבות ממצאים אלו מתעצמת לאור מדיניות הכלה וההשתלבות של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות, ומדגישה את הצורך לשפר את תחושת המסוגלות בהוראה של מורים בחינוך הרגיל, הנדרשים כעת להתמודד עם אתגרים חדשים ומורכבים בכיתות. כמו כן, נמצאו הבדלים בין מורים ופרחי הוראה צעירים לבין מבוגרים. המורים הצעירים הפגינו תחושת מסוגלות בהוראה גבוהה יותר בתחומים הבאים: מסוגלות בהוראה

אפקטיבית, וחינוך והוראת תלמיד ללא תמיכה מהבית. ייתכן שממצא זה נובע מכך שרובם עדיין פרחי הוראה ומלמדים תחת השגחה של מורה מאמן. חשיבות ממצאים אלו היא בצורך של מורים מבוגרים להשתלם בהוראה אפקטיבית וחדשנית, וכן בהוראת תלמידים ללא תמיכה משפחתית.

תאריכים: הכשרת מורים, מסוגלות בהוראה, מסלול לימודים, פרחי הוראה, גיל המורה

סקירת ספרות

מסוגלות עצמית (Self-Efficacy) הוא מושג בפסיכולוגיה שטבע בנדורה (Bandura, 1977). המושג מתייחס לאופן שבו אדם תופס את יכולותיו לבצע התנהגויות מסוימות וליהנותן עם אתגרים משפיעה על ההחלטות והבחירות שהאדם עושה במהלך חייו. בנדורה טען כי אמונות לגבי מסוגלות עצמית מובילות לתוצאות התנהגויות ספציפיות כגון התמדה במשימות. יתרה מזאת, הצלחות הנובעות מתחושת מסוגלות גבוהה משנות את הסביבה החברתית של האדם, מחזקות עוד יותר את תפיסת המסוגלות העצמית, ויוצרות מעגל חיובי של התפתחות והישגים (Chang et al., 2022).

אדם בעל תחושת מסוגלות גבוהה יעריך כי יוכל להתמודד בהצלחה עם מטלה, מה שיוביל להשקעת מאמץ על אף הקשיים בדרך. לעומת זאת, אדם בעל תחושת מסוגלות נמוכה יחשוש מכישלון, והמוטיבציה שלו להתאמץ במשימה תהיה נמוכה ומאמציו ייחלשו עד נסיגה וויתור על ביצוע המשימה (חן, 2010).

תחושת המסוגלות העצמית מבוססת על ארבעה גורמים מרכזיים:

א. הישגי הפרט עצמו בכיצועים קודמים. זהו הגורם העיקרי והמרכזי ביותר מפני שבו הפרט חווה את מידת ההצלחה באופן אישי והדבר יוצר אצלו רושם עמוק (Bandura, 1997). כשאדם עושה משימה ומצליח בה, ההצלחה מחזקת את ביטחונו ביכולותיו. ברגע שייקל שוב במשימה דומה הוא אינו יפחד להתמודד עימה, וככל שיישנו ההצלחות, כך תפתח תחושת המסוגלות שלו (קס, 2012).

ב. למידה מאחרים באמצעות תצפית. התבוננות באחרים ולמידה מניסיונם הוא הגורם השני בחשיבותו בפיתוח תחושת מסוגלות (קס, 2012). אנו חיים בסביבה חברתית ופוגשים אנשים בכל שעות היום ובכל מקום – בבית, בעבודה, ברחוב וכדומה. כאשר אנו עדים להצלחתו של אדם אחר, מתעוררת בנו התחושה שגם אנחנו יכולים לעשות זאת באמצעות חיקוי או באמצעות פיתוח דרך יצירתית אחרת להשגת המטרה. ברגע שאנו רואים אדם אחר מצליח, אנו מבינים כי גם ביכולתנו להצליח. תחושת המסוגלות נוצרת על ידי התבוננות בהצלחת האחר (Pajares et al., 2007).

ג. שכנוע מילולי. גורם נוסף שמשפיע על המסוגלות העצמית הוא הדיבור. כאשר אדם מקבל עידוד או חיזוק מילולי מאחרים, נוצרת אצלו תחושה והבנה שהוא יכול להצליח במשימה ותחושת המסוגלות שלו עולה. לדוגמה, כאשר ילד מקבל חיזוק חיובי ממורה, הוא נוטה להפגין לאחר מכן ביטחון רב ולבצע משימות בצורה יעילה יותר. הגורם הזה משמעותי במיוחד כאשר המעודד הוא דמות קרובה ומשפיעה כמו הורה או אדם הנתפס כמומחה בתחום הרלוונטי (Bandura, 2006).

ד. עוררות גופנית. כל אדם חש עוררות גופנית במצבים מסוימים כגון מצבי לחץ או מתח. בנדרה טען כי אנשים שרואים בעוררות זו גורם מסייע להצלחה, מפתחים מסוגלות עצמית גבוהה יותר לעומת אנשים שרואים בה גורם מכשיל. אדם שמאמין כי עוררות זאת באה לטובתו ישלוט בה בצורה טובה יותר ולא ייתן לפחד לשתק אותו ולמנוע ממנו לבצע את המשימה (MacAfee & Comeau, 2020).

תחושת מסוגלות בהוראה קשורה לאמונת המורה ביכולתו להשפיע באופן חיובי על תוצאות תלמידיו (Klassen et al., 2011). זיבדאט ועמיתיו (2019) מדווחים כי מורים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה בהוראה מאמינים יותר ביכולותיהם של תלמידים מתקשים; מביעים עניין רב יותר בהישגיהם ומציבים להם אתגרים לימודיים. לעומתם, מורים בעלי תחושת מסוגלות נמוכה בהוראה רואים בתלמידים מתקשים מקור להפרעות ומתמקדים בתלמידים החזקים. עוד נמצא שמורים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה בהוראה מנהלים את הכיתה בצורה טובה יותר, וההישגים של תלמידיהם טובים יותר (ג'בראן ויוסף, 2020).

תחושת מסוגלות בהוראה יכולה להיות מושפעת מחוויות העבר של המורים. חוויות חיוביות, כגון סיוע מוצלח לתלמיד שמתקשה להשתפר, יכולות להגביר את תחושת המסוגלות, ואילו התנסויות שליליות, כמו קושי בניהול כיתה מאתגרת, יכולות להפחית אותה (Narayanan et al., 2023).

מחקרים מראים שמורים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה בהוראה מאמינים יותר בתלמידיהם החלשים, מתעניינים יותר בהישגיהם, ומציבים להם אתגרים לימודיים (Jamil et al., 2012). בנוסף, הם בטוחים יותר בשיטות ניהול הכיתה שלהם, חשים פחות מאוימים מבעיות התנהגות, ונכונים יותר להתמודד עימן (Chan, 2008). לעומת זאת, מורים בעלי תחושת מסוגלות נמוכה בהוראה, נוטים לתפוס את התלמידים המתקשים כגורם מפריע (Jamil et al., 2012). הדבר עלול לפגום במסוגלותם בהוראה (Skaalvik & Skaalvik, 2014) ולהוביל להצלחה מועטה יותר בהוראת תלמידים בהשוואה לעמיתיהם בעלי מסוגלות גבוהה בהוראה (Goroshit & Hen, 2016).

במחקר זה נבדקה תחושת המסוגלות בהוראה בקרב שלוש קבוצות של פרחי הוראה ומורים בפילוח על פי מסלול ההכשרה: (א) חינוך רגיל; (ב) חינוך גופני; (ג) חינוך מיוחד.

הוראה בכל אחד מסוגי המסלולים היא בעלת מאפיינים שונים, כפי שיפורט להלן.

(א) חינוך רגיל

בחינוך הרגיל לומדים תלמידים שאינם עם מוגבלות או תלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתה רגילה. מספר הלומדים בכיתה משתנה אך יכול להגיע גם ל-41 תלמידים.

מורה שמלמד מספר כה רב של תלמידים, לרוב ביכולות הטרוגניות, צריך לארגנם בדגמי הוראה שונים שיתכתבו עם מטרות הלמידה ועם ה"אני מאמין" המקצועי שלו. המורה יכול לבחור בדגם של מליאה, המתרחש בסדר הישיבה הרגיל בכיתה או במעגל. ארגון תלמידים באופן כזה מתאים לצורכי הקניה, סיעור מוחות, שיח רב משתתפים, או איסוף הכיתה לאחר פעילות למידתית במבני ארגון אחרים. דגמים נוספים הם של זוגות, קבוצות או מעגלי שיח, כאשר למידה בצמד (חברותא) מתאימה ללמידת טקסטים או לגיבוש דעה; למידה בקבוצות מאפשרת שיח עמוק יותר ושהייה בתוך נושא על מנת להפיק תוצר למידה כמו דיבייט, מפת חשיבה, או הצגה; ואילו מעגלי שיח מאפשרים שיח אינטימי בקבוצות קטנות כאשר נדרשת הקשבה אמפתית והיעדר שיפוטיות (משרד החינוך, 2023).

מורים המלמדים בחינוך הרגיל נדרשים לבצע במהלך השנה תהליכי הערכה ומדידה לתלמידיהם באופן רציף, ולדווח על כך בסטנדרטים הנדרשים מהם. מצופה מהמורים להציע את תלמידיהם להישגיהם ולעמוד ביעדים שנקבעו על פי מדיניות בית הספר ומשרד החינוך. ההישגים נמדדים הן בבחינות פנימיות כלליות והן במבחנים בין-לאומיים השוואתיים. המבחנים הסטנדרטיים הנהוגים הם מבחני הבגרות (בתיכון); מבחני מיצ"ב (לכיתות ב', ה' ביסודי ולכיתה ח' בחטיבת הביניים) בארבעה מקצועות ליבה: מדע וטכנולוגיה, אנגלית, מתמטיקה ושפת אם (עברית או ערבית); וכן מבחן פיזה (כיתה ט') הנערך אחת לשלוש שנים בקריאה בשפת אם, במתמטיקה ובמדעים (וייסבלאי וויניגגר, 2015).

(ב) חינוך גופני

שיעורי חינוך גופני מתקיימים הן בקרב תלמידים ללא מוגבלות והן בקרב תלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתות רגילות, בכיתות ייעודיות של חינוך מיוחד בתוך בית ספר רגיל או במסגרות נפרדות של חינוך מיוחד. מורים לחינוך גופני פוגשים בכל שיעור תלמידים עם מוגבלות, מאובחנים או לא מאובחנים, עם קשת רחבה של לקויות. חלק מהלקויות הן נוירו-התפתחותיות כמו הפרעת קשב ופעלתנות יתר; חלקן תנועתיות כמו מסורבלות תנועתית, שיתוק מוחין ובעיות מוטוריות אחרות; חלקן בריאותיות כמו מום לבבי, אסתמה, לקות ראייה, לקות שמיעה ואפילפסיה; וחלקן תקשורתיות כמו אוטיזם. תוכניות הלימוד בחינוך גופני (משרד החינוך התרבות והספורט, תשס"ו) מתייחסות לגיוון הלומדים בשיעורי החינוך גופני ולהבדלים באופיים, בכישוריהם, ברמת הבשלות הפסיכו-מוטורית שלהם, בניסיון העבר התנועתי שלהם ובידע שצברו (אולמן ורובין, 2015).

בניגוד לארגון הלמידה בשיעורים הרגילים המתקיימים לרוב בכיתות, שיעורי חינוך גופני מתנהלים מחוץ לכיתה במגרש, בחצר או באולם תוך כדי תנועה. עובדה זו מקשה רבות על ארגון השיעור והשליטה בתלמידים, כאשר שימוש בציוד ובמתקנים הופך את התנהלות השיעור וארגונו למורכבים יותר. בשיעור חינוך גופני המורה נדרש להתאים את יעדי ההוראה ואת משימות השיעור למאפייני התלמידים ולצרכים שלהם. הוא נדרש לשמור על בטיחותם ולבחור בסגנון הוראה מתאים שיבטיח פעילות מיטבית ומרבית – תוך הימנעות ככל הניתן מהמתנה. המורה נדרש לקדם את התלמיד בכל תחומי ההתפתחות: המוטורית, הקוגניטיבית והרגשית-חברתית, ובר כבוד להשיג מגוון רחב של תוצרי למידה (גורביץ ומצלר, 2015). אופי השיעור שונה במהותו מהלמידה העיונית והמילולית מפני ששיעור חינוך גופני מבוסס רבות על התפיסה הקינסטטית, ומתרחש בתנועה דינמית כשמיקום הפרט משתנה הן במרחב הכללי והן ביחס לאחרים. נוסף על כך, המשתתפים בשיעור חשופים וגלויים לאחרים, מכאן שתשתית חברתית נאותה נחוצה כדי לקיים למידה גופנית משמעותית (שוכל ועמיתיה, 2017).

קיימים מספר מודלים להוראת החינוך הגופני, ובהם: הוראה ישירה – המורה מציג את החומר באופן שיטתי, מתקדם בצעדים קטנים, ומרבה בהסבר, תרגול, משוב ופיקוח על תהליך הלמידה. הוראה יחידנית – התלמיד מתקדם בקצב המתאים לו. האחריות ללמידה מוטלת על התלמיד כאשר המורה מכוון, נותן משוב ומדריך. למידה שיתופית – התלמידים לומדים יחדיו עם עמיתיהם לצורך השגת מטרה משותפת והם ערבים זה לזה. במהלך למידה זו נוצרת תלות הדדית בין התלמידים. חינוך לספורט – נועד להכשיר את התלמיד להיות ספורטאי מיומן. התלמיד צריך להשתייך לקבוצה ולשמש במגוון תפקידים כשחקן, מארגן ושופט. הוראת עמיתים – התלמידים לומדים יחדיו, מתרגלים ונותנים משוב זה לזה. גישת החקר – התלמיד פותר בעיות ומגלה דברים חדשים. גישה טקטית להוראת משחק – נועדה להקנות ידע, יכולת הבנה טקטית ושימוש במיומנויות לשם השגת מטרת המשחק השלם. הוראה לאחריות אישית וחברתית – התלמיד מקבל אחריות ללמידה (גורביץ ומצלר, 2015).

סגנונות ההוראה בחינוך גופני, המכונים "הספקטרום של מוסקה מוסטון", כוללים 11 סגנונות הוראה, כאשר חמשת הסגנונות הראשונים (סגנון הציווי, סגנון התרגול, הסגנון ההרדי, סגנון הבדיקה העצמית וסגנון ההכללה) מתייחסים לשחזור ידע מהעבר, ואילו ששת הסגנונות הנוספים (סגנון הגילוי המונחה, סגנון הגילוי הממוקד, סגנון החשיבה החלופית, עיצוב תוכנית אישית על ידי הלומד, יוזמת הלומד ולמידה עצמית) מתייחסים ליצירת מידע חדש. הספקטרום מאפשר התאמת ההוראה לתלמידים והתייחסות לשונות ביניהם. סגנון ההוראה ייבחר על ידי המורה תוך התייחסות לאישיות המורה, נושא השיעור ומטרותיו, מאפייני הלומדים והצרכים שלהם (אולמן ורובין, 2015). הוראה מותאמת זו תבטיח את קיומה של מטרת העל בחינוך גופני, שנועדה "לעצב, לפתח ולטפח אצל התלמיד דפוסי פעילות גופנית וספורטיבית במסגרת עבודת צוות, בגבולות הפוטנציאל האישי להבטחת איכות חיו, בריאותו ואישיותו ההרמונית בהווה ובעתיד" (משרד החינוך, 2024).

בניגוד למקצועות לימוד אחרים, אין תוכנית עבודה סדורה למורה לחינוך גופני, אלא המורה מרכיב אותה בעצמו לאור תוכנית הלימודים הקיימת. למורה ניתנת בחירה בתכנים ובנושאי הלימוד לאור נטייתו, ניסיונו, מאפייני תלמידיו, סביבת הלימוד, הציוד והמתקנים העומדים לרשותו. המורה נדרש לבצע הערכה לתלמידיו אך אינו נדרש לדווח על כך. למרות קיומם של הישגים מצופים בחינוך גופני (משרד החינוך, תשס"ח), המחוננים המפורטים הם בגדר דוגמה בלבד, והמורה רשאי לבנות מחוננים באופן עצמאי לפי תחומי הלימוד שבחר. עיקר ההישג בשיעורי החינוך הגופני מתבטא בתחרויות השונות שבהן נוטלים חלק מהתלמידים כמסורת ארוכת שנים בענפי הכדור השונים ובאתלטיקה.

ג) חינוך מיוחד

פרחי הוראה ומורים המלמדים בחינוך מיוחד, יפגשו תלמידים אלו כלומדים בכיתה נפרדת בחינוך רגיל וכלומדים בכית ספר מיוחד.

העבודה עם תלמידים עם מוגבלות דורשת מהמורה להתייחס הן לכלל התלמידים בכיתה והן להתאים את הלמידה לכל תלמיד ותלמיד בהתאם לצרכים שלו (גרינבנק ואגם בן-ארצי, 2018). החינוך המיוחד מתאפיין בהכשרה רחבה ומעמיקה בכל מה שקשור לתלמידים עם מוגבלויות, הטיפולים המוצעים, וההשלכה על התפקוד בכלל ובבית הספר בפרט. ההוראה במסלול זה מתקיימת בכיתות קטנות ומספר התלמידים בכיתת חינוך מיוחד מותאם לסוג הכיתה: בין חמישה ל-12 תלמידים בכיתת חינוך מיוחד בבית ספר לחינוך מיוחד, ובין שישה ל-14 תלמידים בכיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל (וייסבלאי, 2023).

יתרה מזאת, מורים בחינוך המיוחד ראו חשיבות רבה בקיום מערכות יחסים חיוביות עם תלמידיהם, ונמצאו בעלי מסוגלות גבוהה יותר בתחום (Aspelin et al., 2021).

בנוסף, מחקר זה בדק הבדלים בתפיסת המסוגלות בהוראה ביחס לגיל המורה. שדה המחקר באשר להשפעתו של גיל המורה על תפיסת המסוגלות אינו מראה מגמה אחידה. קיימים מחקרים שדיווחו על הבדלים מובהקים בתפיסת המסוגלות של מורים לפי קבוצות גיל (Gkolia et al., 2016; Top et al., 2016), אך יש עדויות סותרות לגבי הקבוצה בעלת תחושת המסוגלות הגבוהה יותר. חלק מהחוקרים סוברים שאלה הצעירים (Authier, 2012), וחלקם סוברים שדווקא המבוגרים יותר (Bausch et al, 2014; Motshidisi, 2013; Raath & Hay, 2016). יש המדווחים כי תפיסת המסוגלות עולה עם הגיל (Lasha, 2017), ולעומתם קיימים מחקרים שלא מצאו קשר בין תפיסת המסוגלות בהוראה לגיל המורה (Duan et al., 2024; Odanga, & Aloka, 2024; Sviraska-Otero, 2022). לפיכך, היעדר תמימות דעים באשר להשפעת גיל המורים הוא נתון מעניין שביקשנו לבחון במחקרנו.

לסיכום, ניתן לראות שישנם מאפיינים שונים בין המסלולים השונים, לכל אחד ייחודיות

משלו בתחום ההכשרה וההוראה בפועל. כמו כן, גיל המורה הוא משתנה שנחקר רבות בספרות אך הממצאים אודות השפעתו אינם אחידים.

השערות המחקר:

1. בהשוואה בין מסלולי החינוך הרגיל, החינוך הגופני והחינוך המיוחד, יימצאו הבדלים בתחושת המסוגלות בהוראה של פרחי הוראה ומורים.
2. בהשוואה בין קבוצות הגיל השונות (צעירים, גיל ביניים ומבוגרים), יימצאו הבדלים בתחושת המסוגלות בהוראה של פרחי הוראה ומורים.

שיטת המחקר

נבדקים והליך

במחקר הנוכחי השתתפו 395 נבדקים שמילאו את השאלון שהופץ ברשתות החברתיות בקרב קבוצות של פרחי הוראה ממוסדות אקדמיים בארץ להכשרת עובדי הוראה ובקרב מורים המלמדים במסגרות חינוכיות באזורים שונים בארץ. כל מורה או פרח הוראה הוזמן להשיב על השאלון שהועבר בפלטפורמה אינטרנטית (GOOGLE FORMS). השאלון היה אנונימי לחלוטין, וכל נבדק שמילא את השאלון נתן את הסכמתו להשתתפות במחקר. מיפוי נערך על פי מסלולי ההכשרה, מגדר, גיל וניסיון בהוראה, כדלקמן: 21% הוכשרו במסלול חינוך גופני, 53% במסלול רגיל, והיתר (26%) במסלול חינוך מיוחד. מתוך כלל הנבדקים 42% הם גברים ו-58% נשים. 40% מהם עדיין לומדים ו-60% מורים בפועל. גילם של 21% מהמשתתפים במדגם נמוך מ-25 שנה, 57% בני 25-46, והשאר (22%) מבוגרים (מעל 46 שנה).

כלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשני שאלונים:

שאלון א' – שאלון דמוגרפי – שבו התבקשו הנבדקים להשיב על מספר שאלות, כגון מגדר, גיל, מסלול לימודים וכדומה.

שאלון ב' – שאלון מסוגלות בהוראה – שאלון המחקר הנוכחי הוא עיבוד של השאלון שנבנה על ידי רייך ועמיתיו (Rich et al., 1996). השאלון המקורי מורכב מ-18 שאלות בסולם ליקרט מ-1 (תחושת מסוגלות נמוכה) עד 6 (תחושת מסוגלות גבוהה). מהימנות השאלון: $\alpha = .68$

השאלון הותאם לצורכי המחקר הנוכחי ונשארו בו עשר שאלות שנמצאו רלוונטיות. לאחר ניתוח גורמים שנערך על עשר השאלות הללו נמצאו שלושת הגורמים הבאים:

1. **מסוגלות בהוראה אפקטיבית:** ארבעה פריטים: 4, 5, 7, 10 ($\alpha = .69$): "אני משוכנע שאני יכול להשפיע באופן ניכר על הצלחתו של התלמיד שלי"; "אני יכול לגרום לתלמידי לזכור את החומר הנלמד בצורה טובה"; יכולת ההוראה שלי כמורה היא הגורם העיקרי המשפיע על הבנת הכיתה את החומר הנלמד"; "כאשר תלמיד שלי ממצה את יכולותיו, נראה כי הייתי גורם משמעותי בהצלחתו".
2. **מסוגלות בהתמודדות עם תלמידים מתקשים:** שלושה פריטים: 1, 2, 8 ($\alpha = .64$): "אם אני מתאמץ, אני יכול להגיע לרוב התלמידים המתקשים"; "אני יכול להעריך, בצורה טובה, מהו הגורם לקושי של תלמידים מסוימים בהבנת החומר"; "כאשר תלמיד מתקשה לבצע משימה לימודית, אוכל לסייע להתאים אותה לרמתו".
3. **מסוגלות בחינוך והוראת תלמיד ללא תמיכה מהבית:** שלושה פריטים: 3, 6, 9 ($\alpha = .63$): "לרוב, אני יכול לקדם תלמיד גם כאשר הוא לא זוכה לתמיכה מהבית"; "בדרך כלל, אוכל לחנך תלמיד למשמעת גם אם בבית הוא אינו ממושמע"; "הסביבה בה גדל התלמיד אינה מגבילה את יכולתו של המורה לקדם אותו".

המהימנות הכללית של השאלון הייתה $\alpha = 0.81$.

היבטים אתיים

המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה של המוסד האקדמי שבו נערך המחקר. ההשתתפות במחקר הייתה אנונימית ועל בסיס התנדבותי. כל הנבדקים היו מודעים לכך שהם יכולים לעזוב את האתר בלי להשלים את השאלון.

תוצאות

השערת המחקר הראשונה הייתה שיימצאו הבדלים בתחושת המסוגלות בהוראה של פרחי הוראה ומורים בהתאם למסלולי ההכשרה שלהם. להלן בלוח 1 – ממוצעים וסטיות תקן של שאלון המסוגלות כולו ולפי גורמים בהתייחס למסלולי הלימוד השונים ($N = 395$).

לוח 1 – התפלגות ממוצעי המשתנים השונים בחתך מסלול

df	F	SD	M	N	מסלול	מסוגלות בהוראה
2,392	6.13**	0.51	4.88	82	חינוך גופני	כל השאלון
		0.68	4.67	208	חינוך רגיל	
		0.59	4.90	105	חינוך מיוחד	
2,392	2.73	0.59	4.89	82	חינוך גופני	בהוראה אפקטיבית
		0.73	4.75	208	חינוך רגיל	
		0.69	4.83	105	חינוך מיוחד	
2,392	6.10**	0.56	5.27	82	חינוך גופני	בהתמודדות עם תלמידים מתקשים
		0.74	5.06	208	חינוך רגיל	
		0.66	5.33	105	חינוך מיוחד	
2,392	4.72**	0.77	4.48	82	חינוך גופני	בחינוך והוראת תלמיד ללא תמיכה
		0.99	4.15	208	חינוך רגיל	
		0.91	4.40	105	חינוך מיוחד	

**p<0.01

במטרה לבחון האם קיימים הבדלים בתחושת המסוגלות בהוראה של פרחי הוראה ומורים בהתאם למסלולי ההכשרה שלהם, בוצע ניתוח שונות חד-כיווני ANOVA.

בניתוח זה נמצא הבדל מובהק לכלל השאלון בין המסלולים $F(2,392) = 6.13$; $p < 0.002$. בניתוחי השוואה על פי Sheffe, נמצא כי ממוצעי המסוגלות בהוראה בחינוך הרגיל ($M = 4.67$) היו נמוכים באופן מובהק משני המסלולים האחרים – בחינוך הגופני ($M = 4.89$) ובחינוך המיוחד ($M = 4.90$). בגורם מסוגלות בהוראה אפקטיבית לא נמצאו הבדלים בין המסלולים השונים $F(2,392) = 2.73$; $p = NS$. לעומת זאת, בגורם מסוגלות בהתמודדות עם תלמידים מתקשים נמצא הבדל מובהק בין המסלולים $F(2,392) = 6.10$; $p < 0.002$. מניתוחי השוואה על פי Sheffe נמצא כי ממוצעי המסוגלות בהוראה בחינוך הרגיל ($M = 5.07$) היו נמוכים באופן מובהק משני המסלולים האחרים – בחינוך הגופני ($M = 5.28$) ובחינוך המיוחד ($M = 5.33$).

כמו כן, בגורם מסוגלות בחינוך והוראת תלמיד ללא תמיכה מהבית, נמצא הבדל מובהק בין המסלולים $F(2,392) = 4.72$; $p < 0.05$. מניתוחי השוואה על פי Sheffe נמצא כי ממוצעי המסוגלות בהוראה בחינוך הרגיל ($M = 4.15$) היו נמוכים באופן מובהק משני המסלולים האחרים – בחינוך הגופני ($M = 4.48$) ובחינוך המיוחד ($M = 4.41$). כלומר,

בשני גורמים – מסוגלות בהתמודדות עם תלמידים מתקשים ובגורם מסוגלות בחינוך והוראת תלמיד ללא תמיכה מהבית – ממוצע המסוגלות בקרב פרחי הוראה והמורים במסלול החינוך הרגיל היה נמוך יותר בהשוואה לשני המסלולים האחרים – החינוך המיוחד והחינוך הגופני.

השערת המחקר השנייה הייתה שיימצאו הבדלים בתחושת המסוגלות בהוראה בין קבוצות הגיל השונות. להלן בלוח 3 – ממוצעים וסטיות תקן של שאלון המסוגלות כולו ולפי גורמים בהתייחס לגילים השונים (N = 395).

לוח 2 – התפלגות ממוצעי המשתנים השונים של פרחי ההוראה והמורים בחתך קבוצות הגיל השונות (צעירים, גיל ביניים ומבוגרים)

df	F	SD	M	N	גיל	מסוגלות בהוראה
2,392	6.32***	0.59	4.98	83	עד 25	כל השאלון
		0.62	4.74	224	25 - 46	
		0.66	4.66	88	מעל 46	
2,392	4.91*	0.69	5.02	83	עד 25	בהוראה אפקטיבית
		0.69	4.82	224	25 - 46	
		0.70	4.69	88	מעל 46	
2,392	2.39	0.66	5.25	83	עד 25	בהתמודדות עם תלמידים מתקשים
		0.66	5.20	224	25 - 46	
		0.77	5.04	88	מעל 46	
2,392	8.94***	0.85	4.66	83	עד 25	בחינוך והוראת תלמיד ללא תמיכה
		0.95	4.16	224	25 - 46	
		0.92	4.25	88	מעל 46	

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

במטרה לבחון האם קיימים הבדלים בתחושת המסוגלות בהוראה של פרחי הוראה ומורים בין קבוצות הגיל השונות (צעירים, גיל ביניים ומבוגרים), בוצע ניתוח שונות חד-כיווני ANOVA.

בניתוח זה נמצא הבדל מובהק לכלל השאלון בין הגילים השונים: $F(2,392)=6.322; p<0.001$.

מניתוחי השוואה על פי Sheffe, נמצא כי הבדל מובהק זה ביחס לכלל השאלון נובע מהפער

בין ממוצעי המסוגלות בהוראה של הנבדקים המבוגרים ($M = 4.66$), שהוא נמוך בהשוואה לממוצעי המסוגלות בהוראה של הנבדקים הצעירים ($M = 4.98$) ובהשוואה לממוצעי המסוגלות בהוראה של הנבדקים בגיל הביניים ($M = 4.74$). כמו כן, בגורם מסוגלות בהוראה אפקטיבית נמצא הבדל מובהק בין הגילים $F(2,392)=4.913$; $p<0.05$. מניתוחי השוואה על פי Sheffe נמצא כי הבדל מובהק זה ביחס למסוגלות בהוראה אפקטיבית נובע מהפער בין ממוצעי המסוגלות בהוראה של הנבדקים המבוגרים ($M = 4.69$), שהוא נמוך בהשוואה לממוצעי המסוגלות בהוראה של הנבדקים הצעירים ($M = 5.02$) וממוצעי המסוגלות בהוראה של הנבדקים בגיל הביניים ($M = 4.82$). לעומת זאת, בגורם מסוגלות בהתמודדות עם תלמידים מתקשים, לא נמצאו הבדלים בין הגילים השונים. $F(2,392)=2.39$; $p=NS$. עם זאת, בגורם מסוגלות בחינוך והוראת תלמיד ללא תמיכה מהבית, נמצא הבדל מובהק בין המסלולים $F(2,392)=8.949$; $p<0.001$. מניתוחי השוואה על פי Sheffe נמצא כי ממוצעי המסוגלות בהוראה של הנבדקים הצעירים ($M = 4.67$) היו גבוהים באופן מובהק משני גילים אחרים – גיל הביניים ($M = 4.17$) והמבוגרים ($M = 4.25$).

דיון

ממצאי המחקר מלמדים על הבדלים בתחושת המסוגלות בהוראה בין מסלולי הכשרה השונים. לגבי מסוגלות בהוראה לתלמידים מתקשים ותלמידים ללא תמיכה מהבית – פרחי הוראה ומורים במסלולי החינוך המיוחד הגופני הפגינו תחושת מסוגלות גבוהה יותר בהשוואה לעמיתיהם במסלולי החינוך הרגיל. לגבי מסוגלות להוראה אפקטיבית לא נמצאו הבדלים בין המסלולים. נראה כי ההכשרה בכל המסלולים להוראה (חינוך רגיל, חינוך גופני וחינוך מיוחד) היא דומה. גם המורים במסלול החינוך הרגיל רואים עצמם כמורים המסוגלים ללמד את החומר בצורה טובה ולגרום לתלמידיהם להבין ולזכור את החומר, ולכן לא נמצאו הבדלים בגורם זה.

לעומת זאת, תחושת המסוגלות בהוראה לתלמידים מתקשים ותלמידים ללא תמיכה מהבית נמצאה גבוהה יותר בקרב פרחי הוראה ומורים במסלול החינוך המיוחד, בהשוואה לפרחי הוראה ומורים במסלולי החינוך הרגיל. הבדל זה יכול לנבוע מעצם ההכשרה הייחודית בחינוך המיוחד. פרחי הוראה בחינוך המיוחד מוכשרים להוראה בכיתות קטנות ודיפרנציאליות, ולומדים להתמודד עם מנעד רחב של קשיים אצל תלמידים. עוד נמצא כי מורים בחינוך המיוחד נוטים יותר להכיל תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בהשוואה למורים בחינוך הרגיל (זיבידאת ועמיתיו, 2019). יתרה מזאת, מורים בחינוך המיוחד מתאפיינים בתחושת מסוגלות גבוהה יותר בהוראת תלמידים עם לקויות למידה בהשוואה למורים בחינוך הרגיל. בנוסף, הם רואים חשיבות רבה בקיום מערכת יחסים חיובית עם תלמידיהם (זיבידאת ועמיתיו, 2019; Aspelin et al., 2021). ייתכן שהפרקטיקה הייחודית להם נוסכת בהם ביטחון ומעלה אצלם את תחושת המסוגלות בהוראה, וייתכן שמראש אנשים עם נטייה טבעית להכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחרו במסלול הכשרה זה.

אם כן, פרחי הוראה ומורים בחינוך המיוחד שהגיעו מראש עם נכונות להתמודד עם תלמידים עם מוגבלות, וקיבלו את הידע והכלים לכך, נמצאו בעלי תחושת מסוגלות בהוראה גבוהה יותר מעמיתיהם בחינוך הרגיל. גרינבנק ועמיתיה (2018) מציינות כי ניתן להניח שההכשרה הייעודית של המורות בחינוך המיוחד דורשת יכולות גבוהות של הכלה וקשר רגשי עם התלמיד עם המוגבלות, ופיתוח קשרים בין-אישיים אינטנסיביים עם התלמיד והוריו. ייתכן כי המורה בחינוך הרגיל שלא עבר הכשרה מסוג זה, מתקשה להתמודד עם תלמידים מתקשים ותלמידים ללא תמיכה מהבית.

תחושת המסוגלות הגבוהה בהוראה של פרחי הוראה ומורים לחינוך גופני, בהשוואה לעמיתיהם במסלול החינוך הרגיל, עשויה לנבוע ממספר גורמים:

ראשית, צורת הלמידה – אופי הלמידה בשיעור חינוך גופני שונה בצורה מהותית משיעורים אחרים. השיעור מתנהל ברובו בתנועה, ולעיתים קרובות משולבת בו פעילות משחקית (שחף, 2019, 2022). לכן מורה לחינוך גופני חייב לפתח יכולות ניהול שיעור גבוהות כדי להצליח ללמד, והוא רוכש יכולות אלו במסגרת ההכשרה שלו. בנוסף, ייתכן שהלמידה הפעילה בשיעורי חינוך גופני מתאימה במיוחד לתלמידים עם הפרעות קשב ופעלתנות יתר. תלמידים אלה מאופיינים בתנועות רבה שעלולה להיות גורם מפריע בשיעור רגיל, אך מצב טבעי ורצוי בשיעורי חינוך גופני. מחקרים רבים מצאו שלפעילות גופנית יש השפעה חיובית על תלמידים עם הפרעת קשב ופעלתנות יתר ומוגבלות קואורדינטיבית מוטורית מבחינת תפקוד מוטורי, קוגניטיבי, חברתי והתנהגותי (Hoza et al., 2016; Verret et al., 2012; Zaragas et al., 2023).

הגורם השני הוא אופן ההכשרה. פרחי הוראה לחינוך גופני מבצעים פרקטיקה בבתי הספר לאורך כל שנות לימודיהם בתהליך מדורג – החל מהוראה בקבוצות קטנות, דרך חצאי כיתות ועד הוראת כיתה שלמה. הפרקטיקה כוללת התנסות בכל קבוצות הגיל וחושפת את פרחי הוראה לתלמידים מגוונים ומשולבים. הוצלד ועמיתיו (Hutzler et al., 2019) בדקו 75 מאמרים שהתייחסו לעמדות מורים לחינוך גופני ותפיסת מסוגלותם לשילוב ילדים עם מוגבלות בשיעוריהם, והם מדווחים על חמישה גורמים משפיעים, ובהם הכשרה מקצועית ואקדמית. גם ריינה ועמיתיו (Reina et al., 2019) מדגישים את הצורך בקורסים ייעודיים, ומדווחים כי תוכנית הכשרה לצורך הכלה מוצלחת של תלמידים עם מוגבלות בחינוך גופני תרמה באופן משמעותי לתחושת המסוגלות בהוראה של מורים, הן ביסודי והן בתיכון. כלומר, תחושת מסוגלות בהוראה מושפעת מתוכנית הכשרה ופרקטיקה המתמקדות בהכלה ושילוב. בכל כיתה כיום יש תלמידים משולבים, ולכן תוכנית הכשרה מתאימה ותרגול רב מסייעים לשיפור המסוגלות של המורים.

הגורם השלישי המשפיע על תחושת המסוגלות הגבוהה של מורי החינוך הגופני קשור למאפיינים הייחודיים של שיעורי החינוך הגופני. בניגוד לשיעורים אחרים, שיעור חינוך גופני מציב את הילד באופן גלוי מול עמיתיו כאשר ביצועיו והישגיו חשופים לכולם (שוכל ועמיתיה, 2017). מצב כזה מאפשר למורה ליצור מעגל חיובי של הצלחה ושיפור תחושת

המסוגלות של תלמידיו. תצפית עמיתים המתרחשת כל העת יכולה להוות מודל לחיקוי ולהרבות "קנאת סופרים" שתדרכן את התלמידים לשאוף להישגים גבוהים יותר. שיעורי חינוך גופני מאפשרים למורה לתת משובים תכופים ומגוונים לכל תלמיד ותלמידה. משובים אלה יכולים להיות מילוליים, בלתי מילוליים, ואף באמצעות וידאו. הם יכולים להתייחס להיבטים שונים כגון התנהגות, השתתפות, עזרה לחברים, ביצועים מוטוריים וכדומה (Kok et al., 2020; Potdevin et al., 2018; Winkleman, 2020; Zhou et al., 2021).

ולבסוף, העוררות הגופנית שמתרחשת בשיעור יכולה להוות גם היא גורם להצלחה. אם כן, ייתכן שגורמי המסוגלות שבאים לידי ביטוי באופן בולט יותר בשיעורי חינוך גופני, מסייעים גם לפרחי ההוראה ולמורים במסלול הזה להחזיק בתפיסת מסוגלות גבוהה יותר בהשוואה לעמיתיהם בחינוך הרגיל, היות שהם ניזונים מהצלחות תלמידיהם שנראות לעין בכל רגע נתון עם שיפור הביצועים בעת תרגול ומדידה. כל הצלחה בונה אצלם קומה נוספת בתחושת המסוגלות בהוראה. יתרה מזאת, מורים לחינוך גופני מלמדים פעמים רבות שכבה שלמה ויכולים לתרגל את אותו מערך שיעור מספר פעמים, מה שמגביר אצלם את הביטחון וההצלחה, וכפועל יוצא גם את תפיסת המסוגלות.

בדומה למסלול החינוך המיוחד, גם במסלול החינוך הגופני ניתן דגש רב על התמודדות עם תלמידים מתקשים בתחומים שונים. כיצד לעבוד עם תלמידים ברמות שונות ועם קשיים שונים – נכות פיזית, מסורבלות תנועתית, מחלות מטבוליות, הפרעת קשב וכדומה. הם בחרו במקצוע הזה כדי להציע את התלמידים קדימה, בעיקר בפן המוטורי אך גם ביעדים חברתיים ורגשיים. המורים מודעים ליכולות השונות של התלמידים ויודעים לעודד לא רק את המצטיינים אלא גם את התלמידים החושפים את הקשיים המוטוריים שלהם בפני הכלל בעת השיעור, ויכולים להיות מועצמים על ידי חיזוק חברתי, התנהגותי ועוד. מורים לחינוך גופני יכולים לסייע לתלמידים בקלות רבה יותר ממורים אחרים. זהו שיעור בעל מבנה פתוח יותר המאפשר לזהות קשיים נוספים. לעיתים דווקא תלמידים עם לקות למידה או הפרעת קשב וריכוז ופעלתנות יתר, מגיעים להישגים גבוהים בשיעורי החינוך הגופני ויכולים לבוא לידי ביטוי ביכולותיהם ובהישגיהם המוטוריים. לעיתים הבולטים בתלמידים הם אלו שאין להם תמיכה מבית. כאן הם לא נמדדים בהישגים עיוניים אלא דווקא בחריצות והשקעה בתחום שבו הם יכולים לבלוט ולהצליח. המורים לחינוך גופני ופרחי ההוראה במסלול זה יודעים שיש להם אפשרות להגיע לתלמידים המתקשים ביותר במערכת ולטפחם, וייתכן שזו הסיבה לכך שתחושת המסוגלות שלהם בהוראה גבוהה יותר בשנים מהגורמים ובשאלון כולו.

תפיסת תחושת המסוגלות בהוראה היא גורם שעשוי להשפיע על תהליך ההוראה-למידה במגוון גורמים. מורה בעל תחושת מסוגלות גבוהה בהוראה יחוש סיפוק רב יותר בעבודתו, יהיה מעורב יותר בהכנת תוכניות אישיות לתלמידים וישתף פעולה עם עמיתים והורי תלמידים. לעומתו, מורה בעל מסוגלות נמוכה יתאפיין ברמת שחיקה גבוהה ויאמין פחות ביכולות של תלמידיו (Sarıçam & Sakız, 2014). מורים בחינוך המיוחד ובחינוך הגופני הם בעלי הכשרה מתאימה, מוטיבציה גבוהה, ואופי הוראה המותאם יותר לתלמידים עם מוגבלות, וממילא בעלי תחושת מסוגלות גבוהה יותר בהוראה.

תוצאות המחקר בהקשר של גיל המורים העלו הבדל מובהק הן לגבי תחושת המסוגלות הכללית בהוראה, והן לגבי גורמי הוראה אפקטיבית והתמודדות עם תלמידים ללא תמיכה מהבית. לעומת זאת, לא נמצא הבדל בתפיסת תחושת המסוגלות בהוראה ביחס לגיל בהתמודדות עם ילדים מתקשים, וזאת בדומה למתואר במחקרים אחרים (Duan et al., 2024; Odanga, & Aloka, 2024; Sviriska-Otero, 2022).

במחקר הנוכחי חילקנו את המשתתפים לשלוש קבוצות גיל: מורים צעירים (עד גיל 25), מורים בגיל הביניים (25 – 46) ומורים ותיקים (46 ומעלה). בדומה למחקרים אחרים (Gkolia et al., 2016; Bausch et al, 2014; Motshidisi, 2013; Raath & Hay, 2016), גם כאן הממצאים מראים הבדלים בתפיסת המסוגלות ביחס לגיל. בשאלון הכללי, תפיסת תחושת המסוגלות בהוראה נמצאה נמוכה בקרב הוותיקים בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות (צעירים וביניים). מגמה זאת נשמרת גם ביחס לגורם ההוראה האפקטיבית. לגבי מסוגלות בחינוך והוראת תלמיד ללא תמיכה מהבית, תפיסת המסוגלות של הצעירים הייתה גבוהה ביחס לשתי קבוצות הגיל האחרות (ביניים וותיקים).

הממצא שלפיו דווקא המורים הוותיקים מציגים תפיסת מסוגלות נמוכה הן בשאלון הכללי והן בשני גורמים, עולה בקנה אחד עם תוצאות מחקרם האיכותי של אודנגה ואלוקה שנאספו בשאלון חצי מובנה (Odanga, & Aloka, 2024). החוקרים חילקו את 327 המורים המשתתפים במחקר לשבע קבוצות גיל במרווחים של חמש שנים: 26-30, 31-35, 36-40, 41-45, 46-50, 51-55, 56-60, כאשר כמחצית מהנשאלים היו מתחת לגיל 35. התוצאות מלמדות כי תחושת מסוגלותם בהוראה של המורים עולה עם השנים. המקסימום מתרחש בגיל 40-50 ולאחר מכן מדווחת ירידה. הם מייחסים את העלייה בתפיסת המסוגלות בהוראה לניסיון, לשליטה טובה יותר בתוכן, ולהישגים טובים יותר של התלמידים בבחינות. לעומת זאת, הירידה מיוחסת לאובדן כוח פיזי ולאינטרסים תחרותיים. ייתכן שהקבוצה השלישית במחקרנו דומה במאפייניה לקבוצות האחרונות במחקרם. כלומר, המסוגלות בהוראה הגיעה לפסגה ולאחריה חלה ירידה, כך שהעייפות ואותות הגיל משפיעים על תפיסת המסוגלות בהוראה.

בספרות המחקרית יש עדויות לתחושת מסוגלות גבוהה בהוראה בקרב צעירים (Authier, 2012), אך ממצאים אלו במיעוט ביחס לשלל מחקרים אחרים. ייתכן שהסיבה שכך נמצא במחקרנו קשורה לכך שקבוצת הצעירים במחקר (N=83) כללה 77 פרחי הוראה בהשוואה לשישה מורים בלבד. כלומר, רובם הגדול עדיין פרחי הוראה ומלמדים תוך ליווי של מורים מאמנים שתומכים בהם ומסייעים להם באתגרים השונים.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

במחקר זה לא נבדקו הבדלים בין השנתונים השונים של פרחי ההוראה, ובין פרחי ההוראה למורים בפועל, וכן בתוך מסלול החינוך הרגיל (ספרות, תנ"ך, אנגלית מתמטיקה ואחרים). כמו כן, לא נבדקו הבדלי מגדר במסלולים השונים. במחקרי המשך ניתן לבדוק את תחושת המסוגלות בהוראה בזיקה למסוגלות ארגונית, לשנת הלימודים, ולמסלול הספציפי בתוך מסלול החינוך הרגיל. ביצוע ראיונות עומק עם פרחי ההוראה ומורים במסלולי הכשרה השונים יכול להוביל לממצאים חדשים ולסיבות נוספות להבדלים שנמצאו במחקר זה.

המלצות והשלכות יישומיות

לסיכום, מחקר זה מצביע על תחושת מסוגלות גבוהה יותר בקרב פרחי ההוראה ומורים בחינוך המיוחד ובחינוך הגופני בהשוואה לעמיתיהם במסלול החינוך הרגיל, בכל הנוגע להתמודדות עם תלמידים מתקשים וללא תמיכה מהבית. לאור מדיניות הכלכלה וההשתלבות של תלמידים עם מוגבלות בכיתות הרגילות, עולה הצורך להשביח את ההכשרה במסלולי החינוך הרגיל, תוך אימוץ היתרונות הקיימים בחינוך המיוחד ובחינוך הגופני. מומלץ גם להוסיף ידע תיאורטי וכלים מעשיים בנושא של תלמידים עם מוגבלויות שונות, דרכי ההתמודדות איתם והובלתם להצלחה. בנוסף, יש לחזק בקרב פרחי ההוראה בחינוך הרגיל התנסויות חיוביות וכוונות המשלבות למידה פעילה ומשמעותית, לשם שיפור תחושת המסוגלות בהוראה. תחושת מסוגלות יכולה להפחית את השחיקה והנשירה ממקצוע ההוראה, החינוכי כל כך לעתידה של חברה מתוקנת. יתרה מזאת, מאחר שנמצא כי ניסיון קודם עם ילדים עם מוגבלויות בבית הספר, במשפחה ובקהילה מסייע לתחושת המסוגלות בהוראה – מומלץ לשלב במהלך ההכשרה סיפורים אישיים על התמודדות עם ילדים עם מוגבלויות, סיורים רלוונטיים, ואפילו התנדבויות בקרב אוכלוסייה זו, הכול כדי להוריד חסמים בהתמודדויות עתידיות.

רשימת מקורות

- אולמן, ר' ורובין, י' (2015). הוראת חינוך גופני בכיתה הטרוגנית. בתוך י' הררי ונ' הררי (עורכים), דרכים בהוראת החינוך הגופני והספורט (עמ' 285-298). אסף.
- ג'ראן, ה' ויוסף, א' (2020). תפקיד השייכות הקבוצתית בהבנת המסוגלות העצמית של מורים ערבים בישראל. דפים, 73, 93-112.
- גורביץ, ר' ומצלר, מ' (2015). יישום מודלים להוראה בשיעורי חינוך גופני. בתוך י' הררי ונ' הררי (עורכים), דרכים בהוראת החינוך הגופני והספורט (עמ' 159-218). אסף.

גרינבנק, א' ואגם-בן-ארצי, ג' (2018). תחושת המסוגלות העצמית של סייעות פדגוגיות העובדות עם תלמידים עם צרכים מיוחדים. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 47(26), 53-73.

גרינבנק, א', אגם-בן-ארצי, ג' וכספי, ר' (2018). שחיקה בקרב מורים בחינוך הרגיל ובקרב מורים בחינוך המיוחד. מחקרי גבעה, ה', 89-104.

וייסבלאי, א' וויינגר, א' (2015). מערכת החינוך בישראל – סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. <https://m.knesset.gov.il/activity/info/mmmsummaries19/education.pdf>

וייסבלאי א' (2023). מערכת החינוך המיוחד. הכנסת. מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/6f649722-de37-ed11-8153-005056aa4246/2_6f649722-de37-ed11-8153-005056aa4246_11_19908.pdf

זיבדאט, א', דלאשה, ר' ובשיר, ס' (2019). הכלה, מסוגלות עצמית ואמפתיה כלפי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. במגלי חינוך, 8, 1-17.

חן, מ' (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפטיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. מעוף ומעשה, 1, 134-164.

משרד החינוך (2024). תוכניות לימודים בחינוך גופני ביסודי. בתוך פורטל עובדי הוראה- מרחב פדגוגי. https://pop.education.gov.il/tchumey_daad/physical-

משרד החינוך (2007). תכנית הלימודים בחינוך גופני לכיתות א' -ב' בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. מעלות. <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/sport/Yesodi/tohnit-a-b.pdf>

משרד החינוך (2007). אות החינוך הגופני: סטנדרטים להערכת הישגי התלמידים. משרד החינוך.

משרד החינוך (2023). אופן ארגון הלומדים בכיתה. פורטל עובדי הוראה מרחב פדגוגי. נדלה בפברואר 2024, מהכתובת <https://pop.education.gov.il/teaching-tools/teaching-practices/search-teaching-practices/how-to-organized-the-learners-in-classroom/>

משרד החינוך, התרבות והספורט (תשס"ו). תכנית לימודים בחינוך גופני לכיתות ג' -י"ב ולחינוך המיוחד בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי הערבי והדרוזי. משרד החינוך, התרבות והספורט.

קס, א' (2012). לא לפחד מהפחד תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה. מכון מופ"ת. שובל, א', טל, מ' ואייבזו, ש' (2017). הקשר החברתי: טיפוח יחסים חברתיים-ערכיים בחינוך הגופני. הוצאת בתנועה ודעת, המכללה האקדמית וינגייט.

שחף, מ' (2022). יחד בהנאה: 120 משחקים לשיתוף פעולה ולגיבוש הקבוצה בבית הספר ומחוצה לו (ODT). הרצליה: הוצאת ספרי ניב.

שחף, מ' (2019). משחק מכוון מטרה. הרצליה: הוצאת ספרי ניב.

Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2021). Pre-service special educators' understandings of relational competence. *Frontiers in Education*, 6, Article 678793. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.678793>

Authier, J. (2012). *Factors that influence the effectiveness and satisfaction of occasional teachers*. Electronic Theses and Dissertations. University of Windsor.

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164—180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bausch, S., Michel, A., & Sonntag, K. (2014). How gender influences the effect of age on self-efficacy and training success. *International Journal of Training and Development*, 18: 171-187.
- Chan, D. W. (2008). Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(7), 735-749. <https://doi.org/10.1080/01443410802259246>
- Chang, C.-F., Hall, N. C., Lee, S. Y., & Wang, H. (2022). Teachers' social goals and classroom engagement: The mediating role of teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 113, Article 101952. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101952>
- Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 43.
- MacAfee, E., & Comeau, G. (2020). The impact of the four sources of efficacy on adolescent musicians within a self-modeling intervention. *Contributions to Music Education*, 45, 205-236.
- Potdevin, F., Vors, O., Huchez, A., et al. (2018) *How can video feedback be used in physical education to support novice learning in gymnastics? Effects on motor learning, self-assessment and motivation*, 23 (6): 559-574. doi:10.1080/17408989.2018.1485138.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7), 805-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>
- Gkolia, A., Dimitrios, B. A., & Koustelios, A. (2016). Background characteristics as predictors of Greek teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 30(3), 460-472.
- Hoza, B., Martin, C. P., Pirog, A., & Shoulberg, E. K. (2016). Using physical activity to manage ADHD symptoms: The state of the evidence. *Current Psychiatry Reports*, 18, Article 113. <https://doi.org/10.1007/s11920-016-0749-3>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical education and sport pedagogy*, 24(3), 249-266.
- Jamil, F. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly*, 39(4), 119-138.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998—2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

- Kok, M., Komen, A., van Capelleveen, L., et al. (2020) *The effects of self-controlled video feedback on motor learning and self-efficacy in a Physical Education setting: an exploratory study on the shot-put.*, 25 (1), 49—66. doi:10.1080/17408989.2019.1688773.
- Lesha, J. (2017). Teachers' self-efficacy beliefs: the relationship between teachers' age and instructional strategies, classroom management and student engagement. *European journal of social sciences studies*, 2(5), 217-219 .
- Motshidisi, A. L. (2013). *Assessing the Teaching Efficacy Beliefs of Science Teachers in Secondary Schools in the Free State Province*. Published PhD Thesis. Central University of Technology, Free State
- Narayanan, M., Ordynans, J. G., Wang, A., McCluskey, M. S., Elivert, N., Shields, A. L., & Ferrell, A. C. (2023). Putting the self in self-efficacy: Personal factors in the development of early teacher self-efficacy. *Education and Urban Society*, 55(2), 175-200. <https://doi.org/10.1177/00131245211062528>
- Odanga, S. J., & Aloka, P. J. (2024). Effects of Age on Teachers' Self-Efficacy: Evidence from Secondary Schools. *Athens Journal of Education*, 11, 1-13.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104—120. Raath, S., & Hay, A. (2016). Self-efficacy: A South African case study on teachers' commitment to integrate climate change resilience into their teaching practices. *Cogent Education*, 3, 1-13.
- Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I., & Klavina, A. (2019). Incluye-T: A professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319-331. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576863>
- Rich, Y., Lev, S., & Fischer, S. (1996). Extending the concept and assessment of teacher efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 1015-1025.
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930340>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68—77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>.
- Svirska-Otero, M. (2022). Relationship Between Self-Efficacy Beliefs, Teacher Age, and Years of Experience of Teachers of Languages Other Than English and Their Perceived Leadership. [Doctoral dissertation], Liberty University, Lynchburg, VA. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/3407/>
- Top, E., Acet, M., Kalkavan, A., & Ozturk, D. (2016). Investigation personality traits of teachers who work in mainstream schools and in schools for children with learning difficulties/disabilities according to some variables. *International Journal of Social Sciences and Education*, 6(2), 117-124

Verret, C., Guay, M. C., Berthiaume, C., Gardiner, P., & Béliveau, L. (2012). A physical activity program improves behavior and cognitive functions in children with ADHD: an exploratory study. *Journal of Attention Disorders, 16*(1), 71-80. <https://doi.org/10.1177/1087054710379735>

Winkelman, N. (2020) *The Language of Coaching*. Champaign: Human Kinetics. Available at: https://ebookcentral.proquest.com/lib/%5BSITE_ID%5D/detail.action?docID=6178351.

Zaragas, H., Fragkomicheleki, O., Geitona, M., Sofologi, M., Papantoniou, G., Sarris, D., ... & Papadimitropoulou, P. (2023). The effects of physical activity in children and adolescents with developmental coordination disorder. *Neurology International, 15*(3), 804-820.

Zhou, Y., Shao, W.D. and Wang, L. (2021) *Effects of Feedback on Students' Motor Skill Learning in Physical Education: A Systematic Review.*, *18* (12), 6281. doi:10.3390/ijerph18126281.