

קליטה של מורים מתחילים לחינוך הגופני מנקודת מבטו של מנהל בית הספר

אילנה ארליץ, רחל טלמור, איתן אלדר

תקציר

למורה לחינוך הגופני ולעבודתו מספר מאפיינים ייחודיים הן בהשוואה למורים כלליים והן בהשוואה למורים מקצועיים אחרים. מאפיינים אלה יכולים להשפיע על ציפיות המנהלים מהמורים לחינוך הגופני ועל סוג העזרה שהם מציעים. מטרת הסקר הן לבדוק את ציפיות המנהלים ממורים מתחילים לחינוך הגופני ואת העזרה שהם מציעים להם, ולחשוות לציפיות ולעזרה שהם מציעים למורים הכלליים, כפי שנמצאו בסקר קודם (טלמור, נאבל-הלר וארליץ, 1997). שלושים ושניים מנהלים בבתי ספר ענו על שאלון אנונימי סגור, ובו נבדקו ציפיות המנהל מהמורה המתחיל לחינוך הגופני והתמיכה שמציע המנהל. נבדקה השכיחות בכל אחד מהתחומים ונערכו מבחני חי בריבוע להשוואה בין נתוני המורים הכלליים לבין נתוני המורים לחינוך הגופני. ציפיות המנהלים מהמורים לחינוך הגופני הן בעיקר בתחום התכונות האישיות, העבודה בצוות וחיטוב המקצוע על התלמידים. עזרת המנהל כוללת "דלת פתוחה", הצמדת מורה ותיק ומתן מידע על מדיניות בית הספר. בהשוואת הציפיות של המנהלים מהמורים המתחילים לחינוך הגופני לעומת ציפיותיהם מהמורים המתחילים הכוללים נמצא, כי המנהלים מצפים מהמורים לחינוך הגופני יתר הגינות, מוטיבציה, יושר וכנות. המנהלים מציעים עזרה רבה יותר למורים לחינוך הגופני במתן אפשרות ל"דלת פתוחה", גיבוי למעשי המורה ומתן מידע על השתלמויות מקצועיות. המנהל מציע עזרה רבה יותר למורים הכוללים בהנחיה אישית.

תכניות "ליווי בקליטה"

למורים מתחילים קשיים רבים בשנת עבודתם הראשונה. לאופן שבו הם מתמודדים עם קשיים אלה השפעה על עתידם המקצועי. עובדה זו עוררה את הצורך בפיתוחן של תכניות ליווי (Induction) שונות, שהספרות המחקרית בשנים האחרונות רוויה בדיווחים

תאריכים: מורים לחינוך גופני, מורים מתחילים, מנהלים, בתי ספר.

עליהן. בעולם ובישראל פותחו תכניות הליווי בגרסאות רבות ושונות, החל מייעוץ חד פעמי בתחילת שנת הלימודים, ועד למעקב ועזרה ממושכים לאורך כל השנה (מור, 1992; סטרחובסקי והרץ-לזרוביץ, 1992; Nichols, French, Wiggins, & Calvert, 1993).

הצלחתן של תכניות הליווי נחקרה עד כה בעיקר מנקודת ראותם של המורים המתחילים, והתבססה על דיווחים אודות הקשיים וההצלחות של המורים בשנת ההוראה הראשונה. בחלק ניכר מהדיווחים מהשטח המורים המתחילים מזכירים את מנהל בית הספר כמי שיש לו השפעה מכרעת על תהליך הקליטה, לעתים באופן ישיר ולעתים באופן עקיף (נאבל, מאזין-לוי ואלדר, 1995). אחת המסקנות בנושא ה"ליווי בקליטה" הייתה שהצלחתו של המורה המתחיל תלויה במידה רבה באופן קליטתו על ידי מנהל בית הספר ועל ידי צוותו, לכן יש להגביר את שיתוף הפעולה בין המוסדות המכשירים, בין מנהלי בתי הספר הקולטים ובין הפיקוח (ארליך, 1992). למרות עובדות אלה, מעטים המחקרים שנבדק בהם תהליך קליטתו של המורה המתחיל, כפי שהוא נתפס על ידי המנהל.

בדקע התאורטי של המאמר יוצגו בתחילה ציפיותיהם של המנהלים ממורים מתחילים המלמדים בתחומי דעת שונים, ובהמשך - העזרה שהם מציעים להם. מכיוון שבמאגרי המידע SIRC ו-ERIC כמעט לא נמצאו מחקרים שנבדק בהם תהליך קליטתו של המורה המתחיל לחינוך הגופני על ידי מנהל מבית הספר, יתארו בהמשך המאפיינים הייחודיים של המורה לחינוך הגופני, מתוך הנחה שמאפיינים אלה משפיעים על ציפיות המנהלים ועל העזרה שהם מציעים למורה במקצוע הזה.

ציפיות המנהל מהמורה המתחיל

ציפיות המנהלים מהמורה המתחיל מגוונות ביותר. הציפיות נוגעות לתפקידי המורה בכיתה, בבית הספר, בקהילה ובגורמים אישיותיים. הציפיות העיקריות של המנהלים מהמורים המתחילים הן: לעבד בשיתוף פעולה עם הצוות, להשתתף במטלות ובאירועים הבית ספריים ולגלות ידע ספציפי במקצוע. כלומר, המנהלים מצפים לראות מורה שאינו מסתגר בדלת אמות כיתתו, אלא עובד בשיתוף פעולה עם הצוות מתוך מעורבות בנעשה בבית הספר, מורה שאינו "ראש קטן", אלא יוזם ותורם מעבר לשעות העבודה הרגילות, ועם זאת הוא, כמו כן, גם בעל ידע בתחום המקצוע שהוא מלמד. ציפיות

אלה מופנות אל המורה המתחיל כבר בראשית דרכו, וייתכן שהן מהוות "הבטחה" לתהליך קליטה מוצלח בבית הספר (טלמור, נאבל-הלר וארליך, 1997). מסקנות דומות נמצאו גם במחקר שנעשה בפלורידה ונבדקו בו ציפיותיהם של מנהלים ממורים מתחילים (Drummond, 1991). מהמחקר עלה, כי מנהלים מצפים ממורים מתחילים שיהיו גמישים, שיהיו מוכנים לקבל ביקורת שתכליתה שיפור החוראה, ויותר מכל הם רוצים, שהמורים החדשים ישתפו פעולה בצוות. ציפיות מנוונות כיותר בתחום האקדמי ובתחום הפדגוגי הועלו על ידי מנהלים של חטיבות ביניים בארצות הברית בנושא "הכנת המורים למאה הבאה". בתחום האקדמי ציינו המנהלים כי הם מצפים, שהמורים ידעו להשתמש במחשב ובמיוחד באינטרנט, שיהיו כותבים מיומנים, שיהיו מומחים בתחום הידע שלהם, אך גם בעלי ידע רחב, שיהיו בעלי ידע בשפה שנייה ובעלי יכולת לדבר לפני קהל, שיכירו מחקרים בתחום החינוך בכלל ובתחום שלהם כפרט. בתחום הפדגוגי הציפיות היו: שיוכלו להקנות מיומנויות חקר, מיומנויות מחשב, מיומנויות קריאה וכתובה, שיהיו מסוגלים ללמד יחידות אינטרדיסציפלינריות, להטיל מטלות אוטנטיות, להכיר סביבת לימודיות שיתופיות, ללמד בקבוצות הטרוגניות ורב-גיליות, להנחיל ידע מתוך רגישות להבדלים אתניים ותרבותיים, שידעו להסתדר עם דאגות של הורים, לתקשר היטב, להיות מציאותיים, ולנהל את הזמן בעילות. לאור כל אלה אין ספק, שלמורים במאה הבאה תידרש הכנה רבה ושונה (Nidds & McGerald, 1996).

במחקר שליווה שלוש מורות מתחילות בחינוך הגופני נמצא, שהמנהלים מצפים שהמורים המתחילים יהיו בעלי ידע רחב שנרכש במוסד שהכשיר אותם, ושהיו מסוגלים ליישם ידע זה בשטח. עם זאת, המנהלים צריכים להיות ערים לכך שלכל בית ספר מסגרת וייחודיות משלו, ולכן עליהם לעזור למורה המתחיל ליישם את הידע שרכש במוסד המכשיר ולהתאימו לבית ספרם (נאבל, מאזין-לוי ואלדר, 1995).

עזרת המנהל למורה המתחיל

עזרת המנהל, כקובע את מדיניות הקליטה של בית הספר, יכולה להתבצע ישירות על ידיו או להיות מואצלת על בעלי תפקידים אחרים בבית הספר. בכל מקרה העזרה ממוקדת בשני תהליכים עיקריים:

1. התמצאות (Orientation), שמשמעותה הכרת נוהלי המערכת, חוקיה, מידע בתחומים טכניים וארגוניים.
 2. כניסה לתפקיד (Induction), הכוללת את הקליטה ואת הסיוע החינוכי פדגוגי (McDonald, 1982).
- רוב המורים מדווחים על העזרה בתהליך ה"התמצאות" כחלק מתפקידיו של בית הספר. לעומת זאת, העזרה הקשורה לתהליך "הכניסה לתפקיד" עדיין אינה ניכרת בבתי הספר. עזרה זו תלויה בעיקר באישיותו של המנהל או באישיותו של המורה המקביל בצוות או ברכז המקצוע או בקשרי הגומלין בין המורה המתחיל לבין שותפיו (פלג, 1994).
- השפעתו של המנהל על הכניסה להוראה של המורה המתחיל הינה ייחודית וחשובה ביותר. שכן הוא הקובע אם המורה המתחיל ימשיך בהוראה. חשוב שהמנהל יהיה ער להשפעה זו ויזום פגישות תכופות עם המורים המתחילים. בפגישות אלה רצוי שהמנהל יגדיר את ציפיותיו מהמורה המתחיל וידאג ליידע אותו באשר למקורות תמיכה העומדים לרשותו (נאבל ואח', 1995).
- מדיווחי מנהלים (ארליך, 1992) עולה, כי המנהלים אכן מקיימים שיחות אישיות רבות יותר עם המורים המתחילים מאשר עם המורים הוותיקים במערכת, ומשך השיחות אתם ארוך יותר, נושאי השיחה מתמקדים בנהלים, בהשקפות חינוכיות, בתמיכה במורה ובשיחות משימתיות.
- מנהלים יכולים לעזור למורים מתחילים בכמה דרכים:
1. לא להטיל על מורים מתחילים ללמד כיתות "קשות" בלבד, אלא לאפשר להם להתנסות בכל סוגי הכיתות.
 2. למנוע מהמורה המתחיל, ככל האפשר, להתמודד עם קשיים פסיים של כיתות שאינן נוחות, עם בעיות הקשורות, לצידוד וכו'.
 3. להבהיר למורה המתחיל מה מצפים ממנו, ומה הם התפקידים הנוספים שלו בבית הספר.
 4. למקם את הכיתה של המורה המתחיל ליד המשרד המרכזי, כך שיוכל לקבל עזרה בעת הצורך.
 5. להצמיד למורה המתחיל מורה ותיק, שיוכל לתמוך בו.
 6. להמשיך לתמוך במורה המתחיל לפרק זמן של שנה אחת ועד שלוש שנים (Kurtz, 1983).

תכנית מפורטת לעזרה למורים המתחילים בבית הספר מוצעת על ידי ואן (Vann, 1991). התכנית כוללת פגישה של המנהל עם כל אחד מהמורים המתחילים לשיחה של כשעתיים, לאחר מכן פגישה קבוצתית יום לפני תחילת הלימודים ופגישה נוספת במהלך שנת הלימודים. הפגישה הראשונה, לפני תחילת שנת הלימודים, נועדה להסביר למורים המתחילים מה מצפים מהם ומה עליהם לעשות ביום הראשון ללימודים. בנוסף, המנהל מציע להם מספר טכניקות לניהול כיתה ולחוראה, שלמדו בעבר, ומוסיף עצות מניסיונו. בין השאר הוא מציע להם לצפות במורים עמיתים, ואף מתנדב למלא את מקומם בכיתה כשיעשו זאת. במהלך השנה נכנס המנהל ארבע פעמים לכיתה לצפייה בשיעור ובנוסף, ליותר מ-100 ביקורים קצרים. דלת המנהל פתוחה והוא מקווה שהמורים המתחילים ייכנסו אליו כעמית למקצוע וכחבר. הטענה היא, כי על ידי הבהרת הציפיות מהמורים המתחילים, הצבת סטנדרטים גבוהים, עידוד החשיבה הרפלקטיבית והדגשת החיובי, המנהל יכול ליצור צוות איכותי. השקעה זו היא השקעה שבצידה רווח שאותו יפיקו התלמידים בדורות הבאים.

דרכים נוספות שבהן מנהלים יכולים לעזור למורים מתחילים מציעה קולג' (Cooledge, 1992):

- (א) **מתן ציונים** - למורים מתחילים יש, בדרך כלל, סטנדרטים נמוכים יותר להערכה, הם נוטים לתת בשנה הראשונה ציונים גבוהים יותר. המנהל יכול לעזור בכך שיראה למורה המתחיל מבחנים ועבודות ברמות שונות של כיתות שונות. כמו כן, רצוי לשתף את המורה המתחיל בישיבות צוות שבהן דנים בנושא הציונים. בדרך זו המורה ילמד כיצד מורים מנוסים מעריכים את תלמידיהם.
- (ב) **בזבוז זמן** - המורים המתחילים מבזבזים זמן בכל הקשור לעבודה שגרתית שוטפת. המנהל יכול להציע להם את עזרתו של מורה ותיק, שפיתח שיטות יעילות לטיפול בנושאים שגרתיים שוטפים.
- (ג) **קבלת אחריות יתר על התלמיד** - המורה המתחיל מרגיש שהוא אחראי גם לדברים המתרחשים בכיתה שאינם קשורים בהכרח לפעילות בבית הספר. הוא אינו מודע דיו לכך שעל התלמיד פועלת גם השפעה של המשפחה, של השכונה, של קבוצת גיל ושל אחרים. המנהל יכול להציע לו לשוחח עם מורים ותיקים המכירים את התלמידים ואת הרקע שלהם. בדרך זו יוכל המורה לכוון את האנרגיה לתחומים שבהם יש השפעה, לבית הספר, כמו אקלים כיתה וזמן למידה יעיל.

(ד) **ביסוס הערכה עצמית** - המורה המתחיל נוטה לבנות את ההערכה העצמית שלו, כשהוא מתבסס על האופן שבו התלמידים מעריכים אותו, ולא על פי הלמידה המתרחשת בכיתה. המנהל יכול לעזור למורה המתחיל במציאת שביל הזהב, ויכוון אותו להיות הוגן, עקבי ויציב עם תלמידיו, התנהגויות שממילא תחבבנה אותו עליהם.

(ה) **פיתוח סדר עדיפויות** - המורה המתחיל הוא חסר ניסיון בקביעת סדר עדיפויות ובהבחנה בין המטלות הלימודיות הדורשות לימוד מעמיק לבין המטלות הדורשות ידע בסיסי בלבד. משום כך, מתעוררת לעתים בעיה של הספק החומר המתחייב מתכנית הלימודים. המנהל יכול לעזור בכך שיפנה זמן לפעילות משותפת עם מורים מקבילים. בדרך זו יוכלו המורים הוותיקים לעזור למורים המתחילים בארגון תכנית הלימודים.

(ו) **התמודדות עם בעיות משמעת** - המורה המתחיל נתקל בקשיים רבים בהתמודדות עם בעיות משמעת. המנהל יכול לעזור לו על ידי שיתופו בשיחות ובישיבות צוות בנושאי משמעת. בשיחות ייחשפו המורים המתחילים לדעות שונות ולפתרונות אופרטיביים.

התמיכה במורה המתחיל ובמיוחד זו של בעלי התפקידים המרכזיים בבית הספר, הינה הגורם המשמעותי ביותר. המנהל צריך להסב לכל מורה מתחיל הרגשה טובה לגבי הבחירה המקצועית שעשה ויחד עם זאת, להכין אותו לקראת העבודה התובענית המצפה לו (Krajewski & McCumsey, 1984).

מה מייחד את עבודת המורה לחינוך הגופני לעומת עבודתם של המורים האחרים?

למורה לחינוך הגופני ולעבודתו מספר מאפיינים ייחודיים הן בהשוואה למורים כלליים והן בהשוואה למורים מקצועיים אחרים. מאפיינים אלה יכולים להשפיע על ציפיות המנהלים מהמורים לחינוך הגופני ועל סוג העזרה שהם מציעים. פייגין, אפרתי ובן-סירא (1992) מונים מספר מאפיינים:

1. מעמדה הנחות של תרבות הגוף לעומת תרבות הרוח במסורת היהודית ובחברה הישראלית מעמיד את המקצוע ואת המורה בעמדה נחותה מזו של מקצועות ההוראה

- האחרים. תלמידים, מורים ומנהלים, נוטים לייחס חשיבות פחותה לשיעורי החינוך הגופני, לגובה הציון שהתלמיד משיג ולבטל שיעורים בתחום זה.
2. הזלזול במקצוע החינוך הגופני, ובמורה לחינוך הגופני, והשוני בתפיסת תפקידו לעומת תפקידיהם של מורים אחרים מביא לכך שבבתי ספר רבים נוטים להפחית את מידת השיתוף של המורה לחינוך הגופני בעבודת הצוות של המורים.
3. מעבר למטלות החלות על כלל המורים, עבודתו של המורה לחינוך גופני כוללת גם את המטלות האלה: תכנון וביצוע של אירועים בבית הספר כמו הפסקה פעילה, טקסים ומפקדים; ארגון וניהול תחרויות ספורט בבית הספר ומחוצה לו; אימון נבחרות של בית הספר; הפעלת חוגי ספורט; הפעלת לוח ספורט ומדור ספורט בעיתון ביה"ס; אחריות לרכישה, לתחזוקה ולבטיחות של ציוד ושל מתקני ספורט ועוד (משרד החינוך והתרבות, 1991).
4. מקור מתמיד לדאגה ולמתח, הקשור באורח ייחודי למורים לחינוך הגופני ופחות למורים אחרים, הנו נושא הבטיחות. תחום העיסוק של המורה לחינוך הגופני כרוך מטבעו בסכנה של פגיעות גופניות ובהגשת עזרה ראשונה.
5. תנאי העבודה של המורה לחינוך הגופני שונים מאלה של המורים הכוללים. המורה לחינוך הגופני מנהל את עיקר עבודתו באולמות, במגרשי ספורט או בחצר בית הספר. תנאי העבודה במקומות אלה שונים באופן בולט מתנאי העבודה בחדר לימוד סגור ומסודר. כמו כן, המורה לחינוך הגופני נזקק בעבודתו למתקנים ולציוד מיוחדים. כאשר אלה אינם קיימים בבית הספר שבו הוא עובד אפשרויותיו להפעלת התלמידים מוגבלות מאוד ומשום כך עליו לאלתר פעילויות שונות.

קיים ניגוד תפקידים (role conflict) בין תפיסת המורה לחינוך הגופני את תפקידו כמורה מקצועי לבין תפיסת תפקידו כמאמן (אפרתי, ארצי ובן-סירא, 1995). לאורך כל ההיסטוריה נחשב מקצוע החינוך הגופני יותר כאימון מאשר כחינוך, לכן הציבור מתייחס למורה לחינוך הגופני כמורה לספורט או כמורה למשחקים (Sparkes, Templin, & Schempp, 1990).

מכל הנאמר לעיל ניתן לקבוע שעבודת המורה לחינוך הגופני - למרות דמיונה הכללי לעבודת המורה במערכת החינוך - שונה מעבודת המורים העיוניים מבחינת עולם התוכן, מבחינת התנאים הפיזיים והמשמעויות הבטיחותיות המתלוות לכך, מבחינת

ריבוי המטלות הכרוכות בתפקיד ומבחינת הסטטוס של המורה ושל המקצוע בעיני התלמידים, המורים, ההורים וההנהלה. לכן, חשוב לבדוק, אם בעקבות כל אלה יהיה שוני בציפיות המנהלים ובעזרה שהם מציעים למורים מתחילים לחינוך הגופני לעומת הציפיות ממורים מתחילים כלליים והעזרה המושטת להם. לסיכום, ציפיות המנהלים מהמורה המתחיל רבות ומגוונות. הציפיות נוגעות לתחומים שונים, כגון: ידע מקצועי ופדגוגי, גמישות, נכונות לקבלת ביקורת, יכולת לעבוד בשיתוף פעולה וכדומה. העזרה שהמנהלים מגישים למורה המתחיל, או העזרה שהם חושבים שצריך להגיש לו, ממוקדת הן בתהליך ההתמצאות והן בתהליך הכניסה לתפקיד. הייחודיות של מחקר זה היא בבדיקה של ציפיות המנהלים מהמורה המתחיל לחינוך הגופני והעזרה שהם מציעים לו, ובהשוואתן לאלה של המורים בכלל.

שאלת המחקר המרכזית היא: **מה הן הציפיות של המנהל מהמורה המתחיל לחינוך הגופני ומה היא העזרה שהוא מציע לו?**

מטרות המחקר

למחקר זה ארבע מטרות:

- א. לבדוק מה הן ציפיות המנהל מן המורה המתחיל לחינוך הגופני;
- ב. לבדוק האם יש הבדל בין ציפיות המנהל מהמורה המתחיל לחינוך הגופני לבין ציפיותיו מהמורה המתחיל בכלל;
- ג. לבדוק מה היא העזרה שהמנהל מציע למורה המתחיל לחינוך הגופני;
- ד. לבדוק האם יש הבדל בין העזרה שהמנהל מציע למורה המתחיל לחינוך הגופני לבין העזרה שהוא מציע למורה המתחיל בכלל.

השיטה

המשתתפים

אוכלוסיית הסקר כללה 32 מנהלים מבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים וחטיבות עליונות ממרכז הארץ, שקלטו מורים מתחילים לחינוך הגופני בשנת הלימודים תשנ"ז. המורים המתחילים השתתפו בפרוייקט "כניסה להוראה" של משרד החינוך.

כלי המחקר

שאלון המחקר נבנה על סמך שאלון מחקר קודם (טלמור ואחי, 1997) שכלל שאלות פתוחות באשר לציפיות המנהל מהמורה המתחיל בכלל, ומהמורה לחינוך גופני בפרט ובאשר לעזרה שהוא מציע להם. תשובות המנהלים חולקו לקטגוריות שעל בסיסן נבנה השאלון הסגור.

בשאלון שני חלקים:

בחלק א' - "ציפיות המנהל מהמורה המתחיל לחינוך הגופני" - נבדקו ציפיות המנהל מהמורה המתחיל לחינוך הגופני בארבעה תחומים: כיתה, בית הספר, קהילה, וגורמים אישיותיים.

בחלק ב' - "הצעות המנהל לעזרה ולתמיכה במורה המתחיל לחינוך הגופני" - נבדקו דרכי התמיכה שהמנהל מציע למורה המתחיל לחינוך הגופני בבית ספרו בתחום הרגשי, בתחום המקצועי, בתחום החברתי ובמתן מידע.

בכל אחד מהתחומים פורטו מספר תנאי תחומים, כאשר אפשרות הבחירה של המנהל בכל אחד מהם הייתה בחמש דרגות: כלל לא, במידה מועטה, במידה בינונית, במידה רבה ובמידה רבה מאוד.

הליך

השאלונים נשלחו בדואר עם מעטפות של דואר חוזר ל-40 מנהלים ממרכז הארץ, שקלטו בבית-ספרם מורה מתחיל לחינוך הגופני. שלושים ושניים מהם ענו על השאלונים.

ניתוח השאלון

בשלב ראשון נבדקה השכיחות בציפיות המנהל ובעזרה שהוא מציע למורה המתחיל לחינוך הגופני בכל אחד מתנאי התחומים שבכל תחום. בשלב השני נערך מבחן חי בריבוע להשוואה בין הנתונים שהתקבלו בסקר הזה לבין נתונים מהסקר הקודם (טלמור ואחי, 1997), שהתייחס למורים מתחילים בכלל.

ממצאים

ציפיות המנהלים מהמורה המתחיל לחינוך הגופני

ציפיות המנהל מהמורה המתחיל לחינוך הגופני נבדקו בארבעה תחומים עיקריים:

1. כיתה, 2. בית הספר, 3. קהילה, 4. גורמים אישיותיים. בכל אחד מהתחומים נבדקו תנאי-התחומים הקשורים לאותו תחום. בלוח 1 מוצגות ציפיות המנהלים מהמורה המתחיל לחינוך הגופני בכל אחד מתחומים אלה באחוזים.

לוח 1.

ציפיות המנהל מהמורה המתחיל לחינוך הגופני (באחוזים).

התחום	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
1. בכיתה					
ידע ספציפי בתחום המקצוע	---	---	31.3	46.9	21.9
ניהול כיתה	---	3.1	28.1	43.8	25
הכנסת חידושים	3.1	3.1	31.3	37.5	25
ידע בתניות לימודים (תי"ל)	3.1	---	25	46.9	25
התאמת ת"ל לתלמידים	---	6.3	40.6	31.3	21.9
חיבוב המקצוע על התלמידים	---	---	3.2	45.2	51.6
2. בבית הספר					
עבודה בשיתוף פעולה עם הצוות	---	---	6.3	40.6	53.1
תרומה של רעיונות חדשים לצוות	---	---	34.4	40.6	25
השתתפות במטלות ובאירועים בית ספריים	---	---	16.7	43.3	40
נכונות לקבל יעוץ והדרכה	---	---	3.2	45.2	51.6
יצירת קשרים בנאישיים עם הצוות	---	---	12.9	61.3	25.8
טיפול המקצוע	---	---	20	50	30
השגת הישגים בית ספריים	---	10.3	27.6	34.5	27.6
ידע בעזרה ראשונה	---	---	14.8	48.1	37

התחום	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
3. בקהילה					
יכולת לתקשר עם הורים	---	22.2	33.3	33.3	11.1
השתלבות בחינוך הבלתי פורמלי					
ארגון אירועים לקהילה	7.4	14.8	44.4	29.6	3.7
יצירת קשר עם גורמי חוץ	7.4	29.6	40.7	18.5	3.7
4. גורמים אישיותיים					
גילוי מוטיבציה ורצון להצליח	---	---	3.1	31.3	65.6
גילוי סקרנות ועניין	---	---	9.4	46.9	43.8
ממשיך להשתלם ולהתפתח	---	6.3	12.5	40.6	40.6
גילוי פתיחות ורגישות	---	---	9.4	37.5	53.1
תרומה בהתנדבות	---	3.1	31.3	34.4	31.3
הגון, ישר וכן	---	---	3.1	6.3	90.6
רציני	---	---	3.1	12.5	84.4
אחראי	---	---	3.1	12.5	84.4
חרוץ	---	---	3.1	15.6	81.3
דייקן	---	---	6.3	12.5	81.3
אכפתי	---	---	3.1	12.5	84.4
מהווה דוגמה אישית	---	---	3.2	19.4	77.4

מעיון בלוח 1 עולה כי התחום הבולט ביותר הוא תחום הגורמים האישיותיים ואחריו בית הספר והכיתה. תחום הקהילה זכה להתייחסות מועטה בלבד. בתחום האישיותי התכונות שזכו להתייחסות הרבה ביותר אצל המנהלים הן: הגינות, יושר וכנות (90.6%), רצינות, אחריות, ואכפתיות (84.4%), חריצות ודייקנות (81.3%). בתחום הכיתה המנהלים מצפים מהמורה המתחיל לחינוך הגופני בעיקר לחבב את המקצוע על התלמידים (51.6%). בתחום בית הספר מצפים המנהלים שהמורה לחינוך הגופני יעבוד בשיתוף פעולה עם הצוות (53.1%) ויהיה מוכן לקבל יעוץ והדרכה (51.6%).

השוואה בין ציפיות המנהלים מהמורה המתחיל בכלל לבין ציפיותיהם מהמורה המתחיל לחינוך הגופני

לצורך השוואה בין ציפיות המנהלים והעזרה שהם מציעים למורים המתחילים בכלל לבין ציפיותיהם והעזרה שהם מציעים למורים המתחילים לחינוך הגופני, השתמשנו בנתונים מסקר קודם, שעסק בציפיות מנהלים ממורים מתחילים כלליים ומהעזרה שהם מציעים להם (טלמור ואח', 1997). הובאה בחשבון העובדה, שבסקר הקודם השאלונים היו פתוחים ואילו בסקר הזה השאלונים היו סגורים, ולכן ההשוואה קשה יותר ואינה מדויקת. כדי לאפשר בכל זאת השוואה בין השאלונים, נלקחו תשובות של **במידה רבה מאוד** כתשובה חיובית לשאלה שבשאלון הסגור. בלוח 2 מוצגת ההשוואה בין ציפיות המנהלים מהמורה הכללי המתחיל לבין ציפיותיהם מהמורה המתחיל לחינוך הגופני.

לוח 2.

השוואה בין ציפיות המנהלים ממורים מתחילים בכלל לעומת הציפיות ממורים מתחילים לחינוך הגופני.

מורים כלליים		מורים לחנה"ג		התחום
שכיחות	אחוזים	שכיחות	אחוזים	
30	66.7	13	40.6	1. ידע ספציפי בתחום המקצוע*
19	42.2	7	21.9	2. ידע בדיקטיקה של המקצוע
16	35.6	7	21.9	3. ידע בתכניות לימודים והתאמתן לתלמידים
11	24.4	8	25	4. ניהול כיתה
3	6.7	8	25	5. הכנסת חידושים
בבית הספר				
37	82.2	17	53	1. עבודה בשיתוף פעולה עם הצוות*
33	73.3	12	37.5	2. השתתפות במטלות ובאירועים בית ספריים
22	48.9	8	25	3. תרומה של רעיונות חדשים לצוות*
15	33.3	16	50	4. נכונות לקבל ייעוץ והדרכה מהצוות
13	28.9	8	25	5. יכולת ליצור קשר בין-אישי עם הצוות

מורים כלליים		מורים לחנה"ג		התחום
שכיחות אחוזים	שכיחות אחוזים	שכיחות אחוזים	שכיחות אחוזים	
בקהילה				
3.1	1	8.9	4	1. ארגון אירועים לקהילה
9.4	3	6.7	3	2. יכולת לתקשר עם הורים
6.3	2	4.4	2	3. השתלבות בחינוך הבלתי פורמלי
3.1	1	4.4	2	4. יצירת קשר עם גרמי חוץ
גורמים אישיותיים				
65.6	21	15.6	7	1. גילוי מוטיבציה ורצון להצליח***
31.3	10	15.6	7	2. גילוי סקרנות ונכונות להמשיך ולהשתלם
90.6	29	2.2	1	3. הגינות, יושר וכנות***

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

מלוח 2 עולה, כי קיימים הבדלים משמעותיים בכל אחד מהתחומים חוץ מבתחום הקהילה. התחום שבו נמצאו ההבדלים המובהקים ביותר הוא תחום הגורמים האישיותיים, אחריו תחום בית הספר ותחום הכיתה. בתחום הגורמים האישיותיים מצפים המנהלים מהמורה

המתחיל לחינוך הגופני ליותר הגינות יושר וכנות ($\chi^2=61.45$; $p=0.000$) ומוטיבציה ורצון להצליח ($\chi^2=20.26$; $p=0.000$) מאשר מהמורים בכלל. בתחום בית הספר נמצאו הבדלים מובהקים בתתי התחומים האלה: השתתפות במטלות ובאירועים בית ספריים ($\chi^2=9.88$; $p=0.002$), יכולת לעבוד בשיתוף פעולה עם הצוות ($\chi^2=7.55$; $p=0.006$) ובתרומה של רעיונות חדשים לצוות ($\chi^2=4.48$; $p=0.034$). בכל אחד מתתי התחומים האלה הציפייה של המנהלים משאר המורים גבוהה יותר מאשר מהמורים לחינוך הגופני. גם בתחום הכיתה נמצא הבדל לטובת המורים האחרים בידע ספציפי בתחום המקצוע ($\chi^2=5.14$; $p=0.023$).

הצעות המנהל לעזרה ולתמיכה במורה המתחיל לחינוך הגופני

בלוח 3 מוצגת העזרה שמציעים המנהלים למורה המתחיל לחינוך הגופני באחוזים. מעיון בלוח 3 עולה, כי העזרה הרבה ביותר המוצעת על ידי המנהלים היא בתחום הרגשי, ואחריו בתחום המקצועי ובתחום מתן המידע. בתחום הרגשי בולטים במיוחד

לוח 3.

העזרה המוצעת למורה המתחיל לחינוך הגופני (באחוזים).

התחום	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
1. רגשית					
עידוד	---	---	3.3	56.7	40
חיזוקים	---	---	9.4	56.3	34.4
התעניינות	---	---	12.9	67.7	19.4
מאפשר "דלת פתוחה"	---	---	3.2	38.7	58.1
קבלת פנים מיוחדת בתחילת שנה	3.1	6.3	28.1	46.9	15.6
שיחות ומפגשים יזומים	---	---	40.6	50	9.4
מעודד יזמות	---	---	19.4	45.2	35.5
נותן גיבוי למעשי המורה	---	---	---	54.8	45.2
2. מקצועית					
הנחיה והדרכה של המנהל	9.7	25.8	35.5	25.8	3.2
הנחיה של מורה ותיק	---	3.8	15.4	30.8	50
עזרה בפתרון בעיות משמעת	---	---	19.4	45.2	35.5
הדרכה בהתייחסות להורים ותלמידים	3.2	---	29	45.2	22.6
עזרה בהגדרת ציפיות ריאליות	---	3.2	35.5	51.6	9.7
עזרה בהתאמת תכניות לימודים	13.3	16.7	23.3	30	16.7
עזרה בהכנת תכניות לימודים	9.7	19.4	22.6	32.3	16.1
עזרה בקידום יזמות	---	---	10	63.3	26.7
דאגה למתקני ספורט	---	3.2	12.9	58.1	25.8
דאגה לציוד מתאים באיכות ובכמות	---	3.2	12.9	51.6	32.3

התחום	כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
3. חברתית ויידוע					
עזרה בשילוב בצוות ביה"ס	----	3.2	16.1	48.4	32.3
מוסר מידע על מדיניות ביה"ס	----	----	9.7	45.2	45.2
מוסר מידע על מערך העזר של ביה"ס	----	3.3	20	46.7	30
מוסר מידע על תכניות הלימוד הבית ספריות	----	9.7	19.4	41.9	29
מפנה להשתלמויות	----	3.4	24.1	34.5	37.9

ההצעות של "דלת פתוחה" (58.1%) ומתן גיבוי למורה (45.2%). בתחום המקצועי מציעים המנהלים את עזרתו של מורה ותיק על ידי הצמדתו למורה המתחיל (50%). בתחום מתן המידע בולטת העזרה כמתן מידע על מדיניות בית הספר (45.2%).

השוואה בין העזרה המוצעת על ידי המנהלים למורים המתחילים בכלל לבין העזרה המוצעת למורה המתחיל לחינוך הגופני

בלוח 4 מוצגת ההשוואה בין העזרה המוצעת על ידי המנהלים למורים המתחילים בכלל לבין העזרה המוצעת למורה המתחיל לחינוך הגופני. מלוח 4 נמצא, כי קיימים הבדלים משמעותיים בכל התחומים. בתחום הרגשי נמצאו הבדלים בולטים בתמיכה של "דלת פתוחה" וליווי מקרוב ($\chi^2=16.05$; $p=0.000$) ובמתן גיבוי למעשה של המורה (17.55; $p=0.000$). בנושאים אלה המנהל מציע עזרה רבה יותר למורים לחינוך הגופני מאשר למורים האחרים. בתחום היידוע ההבדל בולט בהפניה להשתלמויות (11.93; $p=0.001$). גם כאן ישנה הפניה רבה יותר של מורים לחינוך הגופני להשתלמויות מאשר של מורים בכלל. בתחום התמיכה המקצועית נמצאו הבדלים בעזרה בפתרון בעיות משמעת (6/14; $p=0.013$) ובהנחיה והדרכה של המנהל העזרה בפתרון בעיות משמעת ניתנת יותר למורה לחינוך הגופני, ואילו הנחיה והדרכה של המנהל ניתנים יותר למורים בכלל.

לוח 4.

השוואה בין העזרה המוצעת על ידי המנהל למורים מתחילים בכלל לעומת העזרה למורים מתחילים לחינוך גופני.

מורים לחנה"ג		מורים כלליים		בתחום הכיתה
שכיחות אחוזים	מורים לחנה"ג	שכיחות אחוזים	מורים כלליים	
תמיכה רגשית				
31.3	10	40.4	18	1. עידוד וחיזוקים
18.8	6	15.6	7	2. התעניינות
56.3	18	13.3	6	3. "דלת פתוחה" ***
15.6	5	4.4	2	4. קבלת פנים בתחילת השנה
43.8	14	4.4	2	5. מתן גיבוי למעשי המורה ***
תמיכה מקצועית				
40.6	13	31.1	14	1. הנחיה של מורה ותיק
3.1	1	26.7	12	2. הנחיה והדרכה של מנהל *
34.4	11	11.1	5	3. עזרה בפתרון בעיות משמעת *
21.9	7	8.9	4	4. הדרכה בהתייחסות להורים ולתלמידים
15.6	5	6.7	3	5. הכנת תכנית לימודים
יידוע ותמיכה חברתית				
28.1	9	37.8	17	1. מסירת מידע על בית הספר
31.3	10	31.1	14	2. עזרה בשילוב בצוות בית הספר
34.4	11	4.4	2	3. הפנייה להשתלמויות ***

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

דיון

ציפיות המנהל מהמורה המתחיל לחינוך הגופני

המחקר הזה המתמקד במורים מתחילים לחינוך הגופני, כפי שנתפס בעיני מנהלים, מהווה המשך למחקר קודם שנבדקו בו ציפיות המנהלים ממורים מתחילים בכלל (במקצועות השונים) והתמיכה המוצעת להם (טלמור ואחי, 1997).

ציפיות המנהלים נבדקו בארבעה תחומים: בכיתה, בבית הספר, בקהילה ובהקשר לתפקוד אישי. התחום הראשון בסדר החשיבות היה תחום התפקוד האישי, אחריו תחום בית הספר ותחום הכיתה והתחום האחרון, שזכה להתייחסות מועטה ביותר, היה תחום הקהילה.

אחד הממצאים הבולטים מצביע על שתכונות אישיות של מורים מתחילים לחינוך הגופני זכו להתייחסות רבת משקל אצל המנהלים. המנהלים מצפים שהמורה לחינוך הגופני יגלה מוטיבציה ורצון להצליח, הגינות, יושר וכנות, רצינות, אחריות, חריצות, אכפתיות, דייקנות ודוגמה אישית. כל אלה דורגו כחשובים ביותר אצל כ-97% מהמנהלים. בבתי ספר רבים נמצא מרכז הספורט (אולם, מגרשים, חדר ציוד) בריחוק מחדר המורים, מהמזכירות ומההנהלה. העבודה השוטפת (גם במהלך ההפסקות) כרוכה בהכנות, בארגון ציוד, במפגש עם תלמידים וכדומה, לכן, מורים אלה אינם מגיעים בתדירות ל"מרכז העצבים" של בית הספר. בשל ריחוק זה ישנה ציפייה של מנהלים ליתר עצמאות ולמשמעת פנימית של המורים לחינוך הגופני.

הידע הייחודי הכרוך במקצוע החינוך הגופני מקשה על המנהלים לבדוק ולהעריך את עבודתם של המורים. לפיכך על המנהלים "לסמוך" על המורים לחינוך הגופני, או לאתר מקורות מקצועיים (למשל, מורים אחרים, מפקחים) העשויים לספק משוב מקצועי לגבי תפקודם. ערוץ אחר העשוי לקבל יתר משקל בשל מגבלה זו, הוא הערכת המורים לחינוך הגופני לפי אמות מידה כלליות המשותפות לכל המורים בבית הספר (למשל, שיתוף פעולה בצוות, הכנת אירועים, השתתפות בשיבות). נתונים דומים נמצאו גם בעבודה קודמת (טלמור ואחי 1997).

התחום השני בחשיבותו, כפי שבא לידי ביטוי בציפיות המנהלים, הוא תחום בית הספר. בתחום זה בולטת הציפייה שהמורה לחינוך הגופני יעבוד בשיתוף פעולה עם הצוות. העבודה בצוות יכולה לבוא לידי ביטוי בהקשר המקצועי בעבודה עם צוות המורים לחינוך הגופני (בבתי ספר שיש בהם יותר ממורה אחד לחינוך הגופני), בעבודה עם צוות בית הספר כולו (מחנכים, מורים מקצועיים אחרים, הנהלה וכדומה) או בעבודה עם שניהם יחד. אצל המורה לחינוך הגופני בבית הספר היסודי, העובד בדרך כלל כמורה יחיד במקצועו, יש חשיבות רבה לעבודה עם הצוות הבית-ספרי, כדי שיוכל להיות מעורב בעבודה הבית-ספרית הכוללת. בניית תכנית הלימודים הבית-ספרית, הכנת חגיגות ואירועים, עבודה על נושא מרכזי וכדומה. אצל המורה לחינוך הגופני בחטיבת הביניים ובתיכון, העובד בצוות של מורים לחינוך הגופני, יש חשיבות מרובה

לעבודה בצוות בשל הצורך לחלוק במתקנים ובציוד ולקיים רצף לימודי בין הכיתות בשנות הלימוד השונות.

תחום הכיתה הוא השלישי בחשיבותו אצל המנהלים. בתחום זה בולטת הציפייה של המנהלים, שהמורים לחינוך הגופני יחבבו את המקצוע על התלמידים. ייתכן שעבודה זו מתקשרת לחשיבות הפחותה שמייחסים מנהלים, תלמידים והורים לשיעורי החינוך הגופני, לגובה הציון ולביטול שיעורים בתחום זה (פייגין ואח', 1992). התפיסה שהמורה לחינוך הגופני הוא ספק של הנאה (entertainer), והתפיסה ששיעורי החינוך הגופני הם שיעורים של "כיף", חוזרת על ונשנית בהקשרים שונים (נבט, ארצי ובן-סירא, 1995). ההנאה הינה יעד חשוב בפני עצמו, אולם הוא עלול ליצור מבוכה מסוימת אצל המורים המנסים ליישם סגנונות הוראה המדגישים התקדמות בתכנים (למשל, שליטה בגוף, רכישת מיומנות) כיעד מרכזי. הדרישה "להנאה" הבאה מצד תלמידים ומנהלים עלולה להפעיל על המורים המתחילים לחץ לשינוי מיקוד הלמידה, ובעקבותיו ויתור על יעדי הוראה חשובים (תופעת ה-washout). מורים עלולים לפעול כדי לרצות את הסביבה הקולטת, תוך ויתור על עקרונות פדגוגיים חשובים (אלדר, 1996).

תחום הקהילה זכה להתייחסות מועטה בלבד. אולי בשל העובדה שהמנהל עסוק ואחראי לפעילות בית הספר בשעות הבוקר, שהן שעות העבודה הפורמליות, ואילו נושא הפעילות בקהילה הוא באחריות מערכת החינוך הא-פורמלית. ממצא זה דורש בדיקה נוספת, בעיקר לאור הצורך בהגברת שיתוף הפעולה בין בתי הספר לבין הקהילה. למורים לחינוך הגופני תפקיד משמעותי ביותר בקיום ובשימור הקשר הזה ובעריכת אירועים שונים לחיזוקו.

השוואה בין ציפיות המנהלים מהמורים לחינוך הגופני ובין הציפיות מן המורים הכוללים

בהשוואה בין מורים לחינוך הגופני לבין המורים הכוללים נמצא שהפער הרחב ביותר בציפיות היה בתחום התפקוד האישי. בתחום זה הציפייה הייתה גבוהה יותר מהמורים לחינוך הגופני בתכונות דוגמת הגינות, יושר וכנות, וכן מוטיבציה ורצון להצליח. ניתן להסביר הבדלים אלה בכך, שתכונות כמו הגינות, יושר ומוטיבציה להצליח מתקשרות באופן טבעי עם פעילות ספורטיבית. ייתכן גם שהדגשת תכונות אלה נובעת מהקושי להתייחס להיבטים מקצועיים אחרים המאפיינים את מקצוע החינוך הגופני.

בתחום בית הספר נמצא, כי בנושא ההשתתפות במטלות וכאירועים בית ספריים הציפייה גבוהה יותר מהמורים המתחילים האחרים מאשר מן המורה המתחיל לחינוך הגופני. מחנכי הכיתות מחויבים לקיים אירועים ומסיבות כיתתיות ולתרום לבית הספר בנושאי הלימוד, בנושאים מרכזיים, בחגיגות, בטקסים וכדומה. המורה לחינוך הגופני, שהוא מורה מקצועי, רצוי שיצטרף למחנכים ויתרום מכישוריו בתחומו, אך הוא אינו חייב בכך. נתון זה קשה להסבר, מכיוון שמורים לחינוך הגופני מעורבים מאוד בארגון אירועים שונים בבית הספר. ייתכן שמעורבות זו באה לידי ביטוי רק לאחר שהמורים צוברים ניסיון, ולכן עדיין אין ציפייה ברורה של המנהלים מהמורים המתחילים למעורבות בתחום זה.

הבדלים מובהקים נוספים בתחום בית הספר נמצאו ב"יכולת לעבוד בשיתוף פעולה עם הצוות" וב"תרומה של רעיונות חדשים לצוות". גם בנושאים אלה הציפייה גבוהה יותר מהמורים הכלליים מאשר מהמורים לחינוך הגופני. ציפיות דומות של מנהלים ממורים בכלל לעבודה בצוות נמצאו גם אצל דרומונד (Drummond, 1991). ברוב בתי הספר ישנן מספר כיתות מקבילות באותה שכבת גיל, המורים מחויבים לאותה תכנית לימודים, לאותו קצב עבודה ולהכנת התלמידים למבחנים משווים מטעם המערכת. כל אלה מחייבים תיאום ועבודת צוות, ולפיכך חלוקת העבודה בין המורים מקלה על עבודתם. המורה לחינוך הגופני, שברוב בתי הספר היסודיים הוא מורה יחיד במקצועו, מחויב לתכנית לימודים שאותה הוא בונה בהתאמה לאוכלוסיית הלומדים ולתנאי בית הספר. כיוון שהוא אינו עובד בצוות, לא מצפים ממנו לתרום רעיונות חדשים לצוות המחנכים, אם כי כל מעורבות ויזמה שלו מתקבלת בברכה.

בתחום הכיתה נמצא הבדל מובהק לטובת המורים האחרים ב"ידע ייחודי בתחום המקצועי". ידע ספציפי בתחום המקצוע לא עמד בראש ציפיותיהם של המנהלים מהמורה המתחיל לחינוך הגופני. עם זאת, לא ניתן להתעלם מכך שכ-40% מהמנהלים מצפים מהמורה לחינוך הגופני שליטה בידע ספציפי של הוראת מקצועו.

העזרה שהמנהל מציע למורה לחינוך הגופני

עזרת המנהלים נבדקה בשלשה תחומים עיקריים: התחום הרגשי, התחום המקצועי ותחום היידוע והתמיכה החברתית. תחומים דומים הוזכרו גם במאמרו של מקדונלד (McDonald, 1982). התחום שזכה להתייחסות הרבה ביותר היה תחום העזרה הרגשית,

אחריו התחום המקצועי ובהפרש לא גדול תחום היידוע והתמיכה החברתית. פלג (1994) מצאה, שהעזרה הקשורה לתהליך ה"כניסה לתפקיד" עדיין אינה ניכרת בבתי הספר. אך בעוד ההתייחסות שלה היא לגבי עזרה בפועל, הרי שבמחקר הזה הובעה דעתם של המנהלים בצורך לתת עזרה, אך לא נבדקה נתינת העזרה בפועל. בתחום העזרה הרגשית מציע המנהל בעיקר "דלת פתוחה" המאפשרת למורה להיכנס אליו בכל עת לשיחה, ליעוץ, לעזרה וכדומה. הצורך בשיחות אישיות עם המורה המתחיל מוזכר גם אצל ואן (Van, 1991) ואצל נאבל, מאזין ואלדר (1995), המציינים כי רצוי שהיזמה לשיחות אלה תבוא מן המנהל. בתחום העזרה המקצועית בולטת העזרה של הצמדת מורה ותיק, מתוך הנחה שמורה ותיק המתמצא בנוהלי בית הספר ומהלכיו, הינו הכתובת הנאותה למורה המתחיל לחינוך הגופני. בתחום המידע מציע המנהל עזרה בעיקר בנושא המדיניות של בית הספר, הכוללת את ה"אני המאמין" הבית-ספרי, ונוהלי עבודה, קשר עם הורים וכדומה.

ההבדלים בעזרה המוצעת על ידי המנהלים למורים לחינוך הגופני לעומת העזרה למורים הכוללים

נמצאו מספר הבדלים משמעותיים בין העזרה המוצעת למורה המתחיל לחינוך הגופני לבין זו המוצעת למורה המתחיל בכלל. בנושאים של "דלת פתוחה", של מתן גיבוי למעשי המורה ושל הפניה להשתלמויות זוכה המורה לחינוך הגופני לעזרה יותר מן המורה המתחיל הכללי. המנהל, הקשור בדרך כלל לתחום ההוראה הכוללת, מעורה יותר בתחומים ובתכנים אלה, ולכן הוא מציע את עזרתו בתחום המקצועי בהדרכה ובהנחיה אישית יותר למורים האחרים. לעומת זאת, הוא אינו מרגיש בטוח מספיק ביכולתו לעזור למורה המתחיל לחינוך הגופני בתחום המקצועי הספציפי, לכן הוא מקיים מדיניות של "דלת פתוחה", המאפשרת נגישות למנהל בכל עת שהמורה זקוק לעזרה בתחומים שאינם מקצועיים.

בתחומים האחרים, שאינם מקצועיים, כמו עזרה בפתרון בעיות משמעת ומתן גיבוי למעשי המורה, ניתן להסביר את ההבדלים לטובת המורה המתחיל לחינוך הגופני באופיו המיוחד של המקצוע, ובנטייה הקיימת בעת העיסוק בו להיווצרות עימותים בין התלמידים ולפציעות, ואלה מצריכים גיבוי רב יותר למורה לחינוך הגופני. ייתכן,

שהצורך לתת גיבוי למורה המתחיל לחינוך הגופני נובע גם עקב מעמדו הנמוך של המקצוע (פייגין ואח', 1992). עזרה נוספת המוצעת למורה המתחיל לחינוך הגופני, בשונה מהמורים האחרים, היא במידע על השתלמויות מקצועיות מתאימות. השתלמויות אלה שונות מהשתלמויות הבית ספריות ומהשתלמויות אחרות, שאליהן מופנים המורים האחרים, לכן המנהלים מציעים עזרה רבה יותר בנושא זה למורים המתחילים לחינוך הגופני.

כיווני פעולה מוצעים

הממצאים המפורטים בעבודה זו מצביעים על המציאות המיוחדת של החינוך הגופני בבתי הספר. זהו מקצוע המרוחק פיזית ומקצועית מ"מרכז העצבים" הבית-ספרי. לפיכך ההמלצות הנובעות ממצאות זו עשויות לפעול בשני ערוצים. האחד, ליצור קרבה פיזית ומקצועית בין המורים לחינוך הגופני לבין הנהלת בית הספר והסגל. ניתן להשיג יעד זה על ידי הגברת הנוכחות של המורים לחינוך הגופני בחדר המורים ועל ידי הגברת המעורבות שלהם בפעילויות בית הספר, ובעיקר בישיבות מורים ובאסיפות הורים. כך יהיה ניתן לגשר במעט על הפער הטבעי הקיים. הערוץ השני קשור בתיעוד ובפרסום תכנית הלימודים בחינוך הגופני באופן שיגביר את מודעות הסגל לחשיבות המקצוע ולתרומתו לבית הספר ולתלמידים. יעד זה מופנה גם לקשר עם ההורים ועם הקהילה שבה מצוי בית הספר. ניתן להשיג אותו באמצעות פרסום חוברות מידע בנושא תכנית הלימודים, בנושאי בדיאות ופעילות גופנית וכן בדבר תכניות ייחודיות שפותחו על ידי המורים לחינוך הגופני. כמו כן רצוי לארגן ימי עיון ופעילויות שבהן שותפים התלמידים, סגל ההוראה וגם ההורים. בפעילויות אלה ניתן להציג את הישגי התלמידים ואת התקדמותם בחומר הלימודים, וכן את הפרוייקטים השונים המיושמים במסגרת התכנית לחינוך הגופני. שיתוף מנהלים בממצאים אלה והדגשת המאפיינים הייחודיים של מקצוע החינוך הגופני יביא לשינוי בהתייחסותם למקצוע. הגברת מודעותם לחשיבות התמיכה שהם מעניקים למורים לחינוך הגופני עשויים לסייע בקליטה טובה של מורים מתחילים.

מכיוון שעבודה זו היא חלוצית בתחום הקשר בין המנהלים ובין מורים מתחילים לחינוך הגופני מוצע בזאת להרחיב את המחקר בכיוונים האלה:

1. לבצע מחקר איכותני שיעקוב אחר הקשר בין מורים מתחילים לחינוך הגופני לבין מנהלים.
2. לבחון את העזרה שהמנהלים נותנים בפועל למורים מתחילים לחינוך הגופני ולמורים מתחילים אחרים.
3. לבחון דרכים אפשריות לקידום מעמדו של מקצוע החינוך הגופני.
4. לבחון את ההשפעה של תכנית משותפת למכללה ולמנהלים על שיפור הקשר בין המנהל בין המורה לחינוך הגופני ועל שיפור הקליטה של המורה המתחיל.

כיווני פעולה אלה מוצעים על רקע ממצאי מחקר חוזרים ונשנים המעידים על הקשיים הרבים שבהם נתקלים מורים מתחילים בשנת העבודה הראשונה (אלדר, 1996). נראה, כי מציאות החינוך הגופני אף מורכבת וקשה יותר. תכנית הסטזי בהוראה שתפעל במערכת החינוך בישראל החל משנת תשי"ס מחייבת מורים מתחילים ללמד במשך השנה הראשונה תוך מעקב והערכה של אנשי מקצוע מבית הספר. מציאות חדשה זו עלולה ליצור מצב בעייתי עוד יותר. מנהלי בתי הספר יהיו מעורבים בהערכת המורים המתחילים ויקשה עליהם למלא תפקיד דואלי הכולל הערכה ותמיכה. אתגר מעין זה מחזק את החשיבות של הקירה מעמיקה של ההיבטים השונים הקשורים לתמיכת המנהלים בשילובם של המורים המתחילים.

רשימת המקורות

- אלדר, א. (1996). כניסה להוראה (Induction) - ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאזי) בישראל. **בתנועה, ג**, (4), 443-411.
- ארליך, נ. (1992). על הליווי בקליטה בשנה"ל תשנ"א. **דפים, 14**, 87-85.
- גבע-מאי, א. (1993). מודלים של ליווי בקליטה במדינות קליפורניה: דרכים, הערכה ומאפיינים - השלכות למערכת החינוך בארץ. "ליווי בקליטה" **מניסוי למיסוד**. משרד החינוך: מכון מופ"ת.
- גריינר, ש., ורחמני-ירושלמי, מ. (1992). מודל משולב, רגשי דידקטי לליווי בקליטת המורה המתחיל. **דפים, 15**, 95-86.
- טלמור, ר., נאבל-הלר, נ., וארליך, א. (1997). קליטת מורים מתחילים מנקודת מבטו של מנהל בית הספר. **דפים, 24**, 31-20.
- מור, ד. (1992). "ליווי בקליטה": הפרויקט והתפתחותו. **דפים, 14**, 75-63.
- משרד החינוך והתרבות. (1991). **תכניות הלימודים בחינוך הגופני לגן הילדים ולבית הספר היסודי והעל יסודי הממלכתי והממלכתי דתי**. ירושלים: המנהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים.
- נאבל, נ., מאזין-לוי, ק., ואלדר, א. (1995). **כישלון והצלחה בהוראה**. הוצג בכנס המדעי האחד-עשר של האגודה הישראלית לחקר החינוך - איל"ה ובית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- סטרובסקי, ר., והרץ-לזרוביץ, ר. (1992). הגדילה המקצועית של מורה מתחיל בעזרת מודל הנחיה וסיוע עמיתים. **דפים, 15**, 75-66.
- פייגין, נ., אפרתי, נ., ובן-סירא, ד. (1992). שחיקה בהוראה אצל מורים לחינוך גופני. **בתנועה, 4**, 29-7.
- פלג, ר. (1994). קווים לסיכום שלוש שנות פרויקט ליווי מורים מתחילים באורנים. **דפים, 18**, 76-63.

Calvert, R.B., Wiggig, J.R., French, D., & Nichols, B.K. (1993). **The role of university mentors**. Paper presented at the 66th Annual National Association for Research in Science Teaching Conference, Atlanta, Georgia.

- Cooledge, N. (1992). Rescuing your rookie teachers. **Principal**, 72, 28-29.
- Drummond, R.J. (1991). **How principals rate 90-91 beginning teachers**. Report, Eric Document Reproduction Service No. ED 341657.
- French, D., Nichols, B.K., Wiggings, J.R., & Calvert, R.B. (1993). **The mentoring role in a science model: Internal mentor**. Paper presented at the 66th Annual National Association for Research in Science Teaching Conference, Atlanta, Georgia.
- Huling, B., & Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In W.R. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (pp. 535-548). New York: Macmillan
- Kurtz, W.H. (1983). How the principal can help beginning teachers. **NASSP-Bulletin**, 67, 41-45.
- Krajewski, R.J., & McCumsey, N.L. (1984). How to help beginning teachers. **Streamlined Seminar**, 2, 6.
- McDonald, F.G. (1982). **Study of induction programs for beginning teachers: Executive summary**. Educational Testing Service, New-Jersey: Princeton.
- Nichols, B.K., French, D., Wiggings, J.R., & Calvert, R.B. (1993). **The teacher support team approach to induction**. Paper presented at the 66th Annual National Association for Research in Science Teaching Conference, Atlanta, Georgia.
- Nidds, J.A., & McGerald, J. (1996). Preparing teachers for the next millennium: Secondary school administrators have their say. **NASSP-Bulletin**, 80, 38-46.
- Sparkes, A.C., Templin, T.J., & Schempp, P.G. (1990). The problematic nature of career in marginal subject: Some implications for teacher education programs. **Journal of Education for Teaching**, 16, 3-14.
- Vann, A.S. (1991). A guide to orienting new teachers. **Principal**, 71, 14-16.
- Wagner, A.S. (1990). First evaluation report completed. **Newsletter of the California New Teacher Project**, 3, 1-2.