



עמדותיהם של מורים לחינוך גופני ביחס לתכנון ההוראה

אלה שובל, ישעיהו שויד, אורלי פוקס ואביבה זאב

תקציר

מטרת המחקר היא לבחון את התייחסותם של מורים לחינוך גופני לתכנון ההוראה. במחקר השתתפו 176 מורים לחינוך הגופני שלמדו בהשתלמויות שונות בבית הספר להשתלמויות במכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט, וענו על שאלון סגור. הממצאים מצביעים על תפיסה בלתי מגובשת ביחס לתכנון. ברמת ההצהרה המורים מייחסים חשיבות לתכנון, ורובם חווים כתיבת תכנון כל שהוא, אולם ברמת הביצוע רק כרבע מכלל הנחקרים מעלים את התכנון בכתב בכל שנה מחדש. הממצאים מצביעים על כך שהתכנון הוא בעיקרו תהליך של ארגון הלמידה ושל בחירת משאבי למידה, והוא נתפס בעיני המורים כפעולה מכבידה כאשר הקושי הבולט הוא העדר ידע מספיק בתכנון. השוואת הממצאים עם הממצאים בספרות המקצועית הדנה בתכנון של המורים מצביעה על כך שעמדות המורים עולות בקנה אחד עם העמדות המובעות בספרות. הספרות המקצועית לא פיתחה תפיסה ברורה ביחס לתכנון ההוראה, וכנראה, חסר למורים גורם מנחה. נראה שיש צורך לברר את מושגי התכנון ולערוך הבחנה ברורה ביניהם, להגדיר את התפקיד של כל אחד מהם ואת יחסי הגומלין ביניהם. כמו כן נראה שרצוי לפתח מודל לתכנון ההוראה שיהיה משמעותי לאיכות ההוראה. מומלץ שהמכללות להכשרה להוראה יפתחו תורת תכנון כדי להקנות דרכי חשיבה נכונות כבר בתחילת הדרך המקצועית.

תאריכים: תכנית לימודים, תכנון הוראה, מורים לחינוך גופני.

תכנון ההוראה הוא תהליך של חשיבה מוקדמת ושל קבלת החלטות דידקטיות של המורה. במרכז תכנון ההוראה עומדת כיתה נתונה, ידועה, על תלמידיה הייחודיים. תכנון ההוראה הוא הבסיס לתהליך החשיבה וקבלת ההחלטות של המורה במהלך ההוראה ולאחריה ואלו משמשים את המורה בתכנון ההוראה הבא. תכנית ההוראה היא התוצר הכתוב של תהליך התכנון של המורה, השונה במהותה מתכנית הלימודים, שהיא התוצר הכתוב של תכנון הנעשה בידי מומחים או בידי צוות מורים. תכנית הלימודים מתמקדת בחומר הלימוד ובהתאמתו למאפייני גיל נורמטיביים ולמשאבי לימוד אופטימאליים. תכנית ההוראה מתמקדת בלומדים הייחודיים המשתתפים בשיעור נתון, ומקצתם אינם בעלי מאפייני גיל נורמטיביים. תכנית זו נוצרת על פי המשאבים הקיימים במציאות, שלעתים אינם אופטימאליים. תכנית הלימודים משמשת כמסגרת לאפשרויות ההוראה, אולם אין היא המקור היחיד לתכנון. במהלך התכנון המורה מביא בחשבון גורמים רבים, כמו את ה"אני מאמין מקצועי" שלו, שהוא הנחת היסוד לכל החלטותיו, את השקפת העולם של בית הספר, את דרישותיהם ואת ציפיותיהם של המנהל ושל העמיתים, ואת הידע שרכש מן הספרות המקצועית והשתלמויות (שובל, נאבל ולידור, 2002; Shortt & Thayer, 2000).



זאת ועוד, בשעה שתכנית הלימודים היא סטאטית, כלומר היא עומדת בעינה עד שהיא מתיישנת, ורק אז היא מוחלפת באחרת, תכנית ההוראה היא דינאמית וגמישה והיא משתנה ומותאמת לשינויים המתרחשים בכיתה.

תכנית ההוראה כוללת שני סוגים של תכנון. האחד, תכנון מיידי הנוגע להחלטות שמטרתן להשיג את יעדיו של המורה בשיעוריו הקרובים והשני, תכנון לטווח ארוך שמהותו החלטות עקרוניות ביחס ליעדי הלמידה והדרכים להשגתם. תכנון לטווח ארוך מתייחס לתקופה של עד שנת לימודים אחת, כיוון שבמעבר לשנת הלימודים הבאה חלים שינויים בהתפתחותו של הלומד, בצרכיו ובמאוייו, ולעיתים תכופות אף בהרכב הכיתה (Shoval, 1998).

תכנית כתובה ניתנת לבחינה ולבקרה שיטתיות בכל אחד משלבי תכנונה: בשלב הכנת ההוראה ובשלב שלאחר ההוראה, ברפלקציה. תכנית כזו היא הצהרה של המורה, שבה הוא מקבל אחריות למימוש תכנית ההוראה ולהישגיה. היא ניתנת לרפלקציה שיטתית על יסוד הישגי הלומדים בהשוואה ליעדי התכנון. התכנית הכתובה מאפשרת בקרת איכות של תהליכי ההוראה ושל אמצעיה ואת השימוש היעיל במשאבי הלמידה. תכנית כתובה היא בסיס לתקשורת של המורה עם הלומדים וההורים, עם העמיתים, עם ההנהלה ועם המפקח והיא מאפשרת לעקוב אחר שיקולי התכנון והכוונות הפדגוגיות שלו ולהתוודע להשקפת עולמו הפדגוגית. תכנית כתובה היא מסמך פדגוגי היכול לשרת את המורה ואת עמיתיו. כמו כן, ניתן להשתמש בתכנוני העבר ולעקוב אחרי ההתפתחות המקצועית של המורה (שובל ונאבל, 1996א, ב, ג).

העוסקים בהכשרת מורים לחינוך גופני מייחסים חשיבות רבה לכתובת תכנון ולפיתוח היכולת של מתכשרים להוראה לעבור מתכנון שיעור יחיד לתכנון רצף לימודים לתקופה ארוכה (Johnson, 2000). למרות זאת, הדעה הרווחת היא שמורים לחינוך גופני אינם מייחסים חשיבות לתכנון ואינם מתכננים את עבודתם השנתית בכתב. כאשר הם מתכננים, אין זה אלא כדי לצאת לידי חובת הדרישה של המנהל או של המפקח. יש מקום לשאול:

האם דעה זו נכונה? ואם כן, מה משמעותה ביחס להוראת התכנון בהכשרה להוראה?

כדי להשיב על שאלות אלה נערכה סקירה של הספרות בניסיון לאתר ידע קיים הנוגע לתכנון ההוראה של מורים בכלל, ושל מורים לחינוך גופני בפרט. ממצאי הסקירה הצביעו על התעלמות משאלת התכנון בכתב כחלק מחייו המקצועיים של המורה. המחקרים המעטים הדנים בנושא זה מתייחסים לתכנון בסיטואציות מלאכותיות, כאשר החוקרים עוקבים אחרי אופן החשיבה של המורה, ומבקשים ממנו לכתוב או לחשוב בקול רם על שיעור שהם עומדים ללמד (Samaras, 2000). למרות הנאמר לעיל, סקירת הספרות הצביעה גם על כך שספרי הדרכה, המיועדים למתכשרים להוראה, כוללים, בדרך כלל, פרק משמעותי בנושא התכנון. חוסר תמימות הדעים בספרות המקצועית מחזקת את אי הבהירות באשר לצורך בכתובת תכנון כחלק מתהליך ההוראה.

שלוש שאלות יידונו ברקע העיוני: הראשונה, מהי משמעות תכנון ההוראה בחינוך הגופני? החשובה לבדיקת השימוש הרווח במושג התכנון בספרות הפדגוגית. השנייה, מדוע התכנון

חשוב למקצוענותו של המורה? אשר באה להסביר את המניעים לעיסוק בנושא תכנון ההוראה, והשלישית, מה המורים מתכננים אם בכלל? משמשת כבסיס להבנת נחיצות המחקר הזה.

משמעות תכנון ההוראה בחינוך הגופני

בספרי הדרכה למורים בכל תחומי ההוראה (Burke, 2002), ובכלל זה למורים לחינוך הגופני (אלדר, 1997), תכנון ההוראה על ידי המורה נתפס כתכנון כתוב שהוא תהליך מרכזי בעבודתו וחשוב לאיכותה. ברוב ספרי ההדרכה חסרים הסברים מנומקים הנוגעים לחשיבות התכנון כאילו חשיבות התכנון מובנת מאליה. הספרות העוסקת בתהליך ההכשרה להוראה מייחסת חשיבות מרכזית לתכנון ברמה של שיעור יחיד (Little, 2003). מספרות זו משתמעת שהתכנון של המורה נועד לטווח ארוך ומתייחס לרצף של שיעורים שמהם נגזרים התכנונים לטווח המיידי של שיעורים יחידים ושל יחידות הוראה. התכנון ממוקד בהצבת יעדים, ביכולת לפרקם לתת-יעדים, לתכליות, וביכולת להעריך את ההוראה והלמידה על פי השגת היעדים-תכליות (Burke, 2002).

בשפה העברית קיימת הפרדה בין תכנון לימודים לבין תכנון הוראה (לם, 1973). תכנון הלימודים הוא בגדר התוויית מדיניות כללית, הנכתבת בידי מומחים והמתייחסת בראש ובראשונה לחומרי הלימוד, לנושאים שיש ללמדם בבתי הספר ולפוטנציאל היעדים הניתנים להשגה. למשל, בחינוך הגופני קיימת תכנית לימודים רשמית של משרד החינוך, שהיא תכנית מסגרת המלווה בספרי עזר למורה, כמו ספרים בכדור רגל, משחקי מחבט וריקודי עם. ספרים אלו פורטים את תכנית המסגרת לתוכני לימוד. תכנית ההוראה היא הבחירה של המורה, והיא מבוססת על תכנית הלימודים. תכנית זו נכתבת בידי המורה לפי צורכיהם של תלמידיו בכל כיתה ולפי יכולתם, על פי האופי והשקפת העולם של בית הספר ובהתאם למשאבים העומדים לרשותו.

בשפה האנגלית המונח קוריקולום (curriculum) מתייחס גם לתכנית הלימודים וגם לתכנית ההוראה, וההפרדה ביניהם אינה מובנת מאליה (Shoval, 1998). לא פלא אפוא שספרי הדרכה רבים המנחים מורים לתכנן את ההוראה (Bruke, 2002; Walker & Soltis, 1992) מתבססים על הדגם של תכנון הלימודים כפי שהוצג על ידי טיילר (Tyler, 1949). טיילר (Tyler, 1949) מיחד חלק ניכר מעבודתו בנושא התכנון למקורות המשפיעים על תוכן היעדים. הלומדים הם רק אחד המקורות המשפיעים על תכנים אלה. המקורות האחרים הם: הכרת החיים העכשוויים מחוץ לבית הספר; הידע של המומחים בחומר הנלמד; הפילוסופיה המהווה בסיס לערכים; וידע בפסיכולוגיה של הלמידה. לאחר שנבחרו היעדים, טיילר מציע לבצע מהלך מדורג רציונאלי מעגלי סגור, שבו כל שלב נובע מן השלב הקודם ומהווה הכנה לשלב הבא: הצעד הראשון, קביעת היעדים, נבחר כדי לדעת את כיוון ההתקדמות. הצעד השני, בחירת ההתנסויות, נבחר לממש את היעדים. הצעד השלישי, ארגון ההוראה ביעילות,

נבחר כדי לאפשר התממשות של ההתנסויות. הרביעי, בדיקת ההישגים, נבחר כדי לבדוק אם ההוראה אכן הייתה יעילה והניבה את ההישגים המצופים. מכאן התהליך חוזר חלילה: הצבת היעדים בצעד הבא היא תוצר של ההישגים שהושגו.

בדגם הזה שתי בעיות מרכזיות, אם מייחסים אותו לתכנון של המורים. האחת, הוא תובע מהמורים ידע רב, לא רק בתחום החומר הנלמד, אלא גם בסוציולוגיה, יכולת התבוננות על החברה, ידע בפילוסופיה ויכולת להפיק ממנה ערכים וידע עדכני הנוגע לפסיכולוגיה של הלמידה. לפי הדגם הזה, המורה צריך להיות לא רק בעל ידע רב בתחומים מגוונים, אלא צריך להיות גם בעל יכולת לשלב את כל הידע הזה למעשה תכנון מורכב (Shoval, 1998). השנייה, הדגם מציע למורה חשיבה כללית רציונאלית המנותקת מן המציאות שלו. המציאות של המורה מורכבת מפרטים רבים, מלומדים מגוונים המגיבים מתוך מניעים שונים וממהלכים של תקשורת מיידית המאפשרים את יחסי ההוראה-למידה (Samaras, 2000). הצירוף של התביעה מן המורים להפגין ידע רב מחד גיסא, והעדר קישור למציאות שבה מתרחשת ההוראה מאידך גיסא, הם אחד ההסברים לכך שהתכנון לא עומד בראש מעייניהם של המורים.

שוואב (Schwab, 1970) מאמץ את הגישה שמייצג טיילור, שעל פיה המורים הם הגורם המרכזי בתכנון של תכנית לימודים, ומפתח אותה. הוא ער לפער שבין תכנית הלימודים שהיא תיאורטית לבין ההוראה בפועל. ברורות לו סיבות הפער: אין תאוריה שיכולה להכיל התייחסות לכל המתרחש בתהליך החינוכי. כתיבה תאורטית מתייחסת תמיד רק למה שנמצא במוקד החשיבה/המחקר; התאוריה עוסקת במופשט במצב האידיאלי, בה בשעה שהמציאות רחוקה מן האידיאלי; קיימות תאוריות רבות המסבירות תופעה אחת. כותב תכנית לימודים יבחר רק בכיוון אחד של הסבר, הכיוון הסובייקטיבי המתאים לו, ואין זה ברור אם הוא המתאים ביותר מבחינה מעשית.

שוואב (Schwab, 1983) מציע לבצע שלוש פעולות בזמן שמנסים לגשר על הפער בין תאוריה לבין מעשה: להגדיר את הפער בין התאוריה לפרקטיקה; לתקן את תכנית הלימודים בדרך שתגשר על הפער; ולמצוא דרכים להביא בחשבון היבטים שאינם יכולים לבוא לידי ביטוי בתאוריה. גם פתרון תאורטי זה מטיל על המורים תהליכים מורכבים, החשובים ביותר לשכלול החשיבה שלהם, אך הם רחוקים מחיי היום יום של המורה העסוק בפתרון בעיות מיידיות (Noal, 1993).

קיימת גישה אחרת הגורסת כי תכניות הלימודים המפורטות מופנות ישירות ללומדים באמצעות ספרי לימוד שאליהם מצורפים ספרי הדרכה למורים. על פי גישה זו, המורה נעזר בתכנית לימודים קיימת, אך אינו שותף בעיצובה. בן-פרץ (1995) מוטרדת מכך שהמורים מיישמים את תכניות הלימודים המופיעות כספרי לימוד כפי שהן, במקום להתאימם לתלמידיהם. בן-פרץ ממליצה שמהלך התכנון של המורים יהיה ניתוח של תכנית הלימודים הקיימת ויישומו על פי האפשרויות העומדות לרשות המורה ועל פי צרכיהם של הלומדים

הייחודיים שלו. בתכנון מסוג זה המורה רק מסתמך על תכנית הלימודים הקיימת, אך הוא משנה אותה על פי צרכיו ועל פי צורכי תלמידיו. המורים לחינוך הגופני אינם יכולים להיעזר בגישתה של בן-פרץ. אין לחינוך הגופני תכנית לימודים כמו במקצועות אחרים, לדוגמה, כמו ספרי חשבון. הדבר נובע מכמה סיבות: האחת, החינוך הגופני איננו מדיום מילולי, הלומדים אינם עונים על שאלות ואין הם כותבים עבודות. במקצוע הזה עיקר תהליכי הלימוד הם בהתנסות ובתרגול של מיומנויות מוטוריות. שנית, מגוון אפשרויות הבחירה הוא עצום, והבחירה של המורה מותנית גם במתקנים ובציוד העומדים לרשותו. למשל, אם עומדת לרשותו בריכת שחייה, הוא ילמד שחייה. השלישית, החשובה מכולן, ההבדלים בין הלומדים אינם ניתנים להעלמה כיוון שהפעילות הגופנית נעשית בפומבי, הכל רואים זה את זה. כמו כן, במיומנויות שיתופיות התלות בין המשחקים גדולה ומשמעות הדבר שלומד שאינו יודע לכדרר תוך התקדמות, יכשיל את קבוצתו במשחק הכדור סל. משמעות הדבר היא שהמורה לחינוך הגופני שאינו כותב תכנית שנתית עבור עצמו, פועל למעשה ללא "מצפן", תרתי משמע – ותנאים משתנים יגרמו "לסירה" שהוא מנווט להתקדם באופן אקראי ללא יעד מוגדר. הוא גם לא יוכל לבדוק לעולם מה לימד, ואם לימד משהו משמעותי עבור הלומדים (Clumpner, 2003).

ניתן לומר, שהמורה לחינוך גופני תלוי יותר מכל מורה אחר בתכנון ההוראה שלו, ולכן יש משמעות מיוחדת לשאלות האלה: האם המורים מכירים בחשיבות התכנון? האם הם מתכננים לטווח של שנה? מתוך האמור לעיל עולה שחשוב לברר את עמדתם של המורים לחינוך הגופני לתכנון: האם הוא מותאם לכיתות? האם המורים לחינוך גופני מעלים את התכנון בכתב? האם התכנון כולל יעדים ודרכי הערכה של השגת היעדים? לאלו מטרות הוא משמש? ומהם הקשיים בכתבת התכנון?

תפקיד התכנון בהפיכתו של המורה למקצוען

מורים לחינוך גופני מוערכים פעמים רבות בשל היותם ספורטאים מצטיינים, בשל יכולתם להפגין ביצועים מרשימים של מיומנויות ספורט, בשל יכולתם לנהל שיעור בתנאים קשים בחוץ, ברעש, עם מספר רב של תלמידים, או בשל יכולתם לבנות נבחרת מנצחת לבית הספר. כל אלו הם היבטים הבאים לידי ביטוי בפרקטיקה היום-יומית. לכן עולה השאלה האם התכנון, שהוא ביטוי להפעלת שיקול דעת הנוגע להוראה, אכן משמעותי להיותו של המורה לחינוך גופני מקצוען בתחומו? האם לא די בכך שמורה לחינוך גופני הוא בעל ידע בתחום התוכן – ספורטאי ומבצע? או בעל ידע פרקטי בניהול כיתה? ניתן לבדוק שאלה זאת בעזרת הספרות העוסקת במורה המקצוען. ספרות זו מנסה להגדיר מהם הכישורים המאפשרים למורה להיות אוטונומי בהחלטותיו, להתבסס על הידע העממי והמקצועי המוגדר בתחום העיסוק ולהתייחס לצרכים המיוחדים של התלמידים (זילברשטיין וכץ, 1998).

להלן ארבעה מאפיינים מרכזיים של מורה מקצוען ובדיקת האופן שבו תכנון הוראה כתוב תורם לפיתוחם.

1. שליטה בתחום הדעת

מאפיין רחב זה כולל את הידע המקצועי ואת היכולת להתאים את החומר הנלמד ללומדים. השליטה בתחום הידע של המורה לחינוך הגופני כוללת תחומים רבים שהם שונים במהותם. המורה מעמיק ומשכלל את הידע המקצועי לאורך שנות עבודתו. אחת הדרכים המרכזיות להעמקה ולשכלול היא תכנון טרום הוראתי. במהלך התכנון המורה בוחר תוכני הוראה, מעבד ומתאימם ליכולות של הלומדים ולצורכיהם. פעולות אלו הן לימוד מקצועי (Shulman, 1987). זאת ועוד, מורים, ספורטאים בפועל או מאמני ספורט השולטים בתחום הידע ברמה גבוהה מתקשים לעתים להתאימו ללומדים, כי הכיתה הרגילה אינה נענית כקבוצת ספורט שבה מתלכדים בעלי יכולות ספורטיביות. בכיתה הרגילה בין התלמידים מצויים פרטים בעלי רמות שונות של ידע: אלה היודעים לבצע את המיומנויות ברמה כל שהיא, אלה שאינם יודעים את המיומנות, ואחרים שאין להם כלל עניין בלימוד המיומנות. בשיקולי הדעת הטרם הוראתיים המורה בוחר, כחלק מהשליטה בתחום הדעת, גם את גורמי ההניעה אשר חשיבותה בולטת בשני מישורים: בחיפוש דרכי הניעה ללמידה ובחיפוש דרכי למידה של מטלות קשות ומסובכות עבור לומדים שהכישורים המוטוריים שלהם אינם גבוהים.

2. יישום הידע הפדגוגי

יכולת היישום, משמעה קבלת החלטות הוראה בעת התרחשותה. בעת ההוראה המורה נתון בלחצים של זמן, עליו לנווט את הלומדים ונדרשת ממנו עירנות באשר להתנהגותם. מורה, ששיקוליו הטרומיים היו מקיפים כנדרש, פנוי להחלטות ספונטאניות ביחס לאירועים שלא היה ניתן לקבל לגביהם החלטות טרומיות. כמו כן, שיקולי התכנון מהווים בסיס איתן להחלטות הספונטאניות. השוואת ההוראה, כפי שהתרחשה בפועל, לתכנית הקיימת כעדות כתובה לתכנון, מאפשרים למורה לבחון את החלטותיו ועל ידי כך לפתח תהליכים עקביים של רפלקציה ולהוות גשר בין ידע תאורטי לידע ההוראה (Zemal-Saul, Blumenfeld, & Krajcik, 2000).

3. גילוי מחויבות חינוכית

המחויבות החינוכית היא התייחסותו של המורה לאיכות ההוראה בהקשר של הפרט הלומד. למורה המחויב חשוב ששיעוריו יהיו ברורים לתלמידים ומסריו יתקבלו בהבנה. לכן חשוב לו להתכונן לשיעורים, ללמד שיעורים טובים ולהצליח בהוראתם (Little, 2003). למורה המחויב חשוב שכל תלמיד יתקדם כאישיות ייחודית בעלת יכולות, ריגושים, מאויים ורצונות משלו (Hendersson, 1992; Noddings, 1994). מורה כזה צריך להיות מסוגל להעריך באמצעות אבחנה מדויקת את ההתקדמות של כל תלמיד, לעקוב אחריה ולהיות מסוגל לתמוך בתלמיד (Boyer, 1990).

מחויבות המורה לאיכות ההוראה מצריכה נקיטת תהליכי תכנון בכתב. התכנון נשען על איסוף נתונים המשקפים את המציאות הפסיכו-סוציו-מוטורית של הכיתה, המשתנה באינטנסיביות רבה במהלך ההוראה. מציאות זו תובעת מהמורה ערנות לאיכות ההתנהגות והלמידה של היחידים. הנתונים שנאספו עוברים תהליך של סינון ושל מיון בזמן התכנון, כי המורה לחינוך גופני הוא בעל ידע רב יותר ממה שהוא יכול לממש הלכה למעשה. המידע שסווגל ומיון משמש את המורה בקבלת החלטות תכנון והחלטות הוראה המאפשרים לו לפתח את המחויבות לאיכות הלמידה במהלך השיעורים וביניהם. כמו כן, הנתונים שנאספו מהווים בסיס חשוב לבחירת היעדים ולניסוחם הבהיר. אלה מתעלים את בחירת התכנים ואת דרכי ההוראה ומאפשרים הערכה ובקרה יעילות. מחויבותו של המורה לתלמידיו מתפתחת על יסוד שיקולי ההערכה והבקרה.

4. יצירת תקשורת

המורה המקצוען מפתח תקשורת עם תלמידיו באמצעות תהליכי הוראה ולמידה ובאמצעות ההישגים הנובעים מהם. הוא מסוגל להציג את עבודתו בפני ההורים, הנהלה, המפקח והעמיתים שאיתם המורה ממשיך להתפתח מבחינה מקצועית (Berliner, 1987). תכנון כתוב משמש הצהרה להישגים האמיתיים של המורה לחינוך גופני, שכן תלמידים רבים מגלים שליטה בענפי ספורט שונים שלא נלמדו בבית הספר, ומצויים מורים המציגים הישגי תלמידים אלו כהישגיהם. הצגת התכנון הכתוב, לבד מהיותו מידע לתלמידים בנוגע למגמות ההוראה של המורה, גורם גם להבנת התכנים ומטרותיהם, ועשוי להיות גורם הניעה ללמידה פורייה. כמו כן, תכנית כתובה המוצגת להורים מהווה קשר חשוב בין המורה, בין בית הספר ובין ההורים, אשר אגב כך מתוודעים למגמות של בית הספר בחינוך הגופני ולתכניו של המורה. לבד מגופים אלו התכנית מהווה קשר עם הנהלת בית הספר ועם המפקחים. קריאת התכנון הכתוב של המורה מאפשרת לממונים לדעת מה התלמידים לומדים ומקלה עליהם את הבנת החלטות של המורה הנוגעות לשיעור יחיד ואת פירושן בהקשר הכללי. התכנון הכתוב של מורה אחד והצגת דרכי חשיבתו מאפשרים למורים עמיתים אחרים ללמוד מה הם שיקולי הדעת שלו, והם עשויים לשמש בסיס לשיח מקצועי פורה המבוסס על חשיבה ועל ניסיון.

מתוך האמור לעיל ניתן להסיק מסקנה עקרונית: ללא תכנון ההוראה בכתב, המורה איננו יכול להתפתח ולהיות מורה מקצוען על פי ארבעת המאפיינים המרכזיים שהוזכרו. השאלה הנובעת מכך היא זו: האם המורים לחינוך גופני מעלים את התכנון שלהם על הכתב?

תכולת התכנון של המורים לחינוך גופני

חוקרים של הוראת החינוך הגופני עוסקים בשאלות איכות החשיבה על ההוראה. אניס (Ennis & Ennis, 1996; Ross, 1992) עסקה באמונות של המורים לחינוך הגופני, סיווגה אותם לקבוצות ובדקה את הקשר שלהם לפרקטיקה של מורים אלה. קירק (Kirk, 1999) בירר את מושג החינוך הגופני בתרבות הגופנית של העולם המערבי ובדק את השלכותיו על התפתחות החשיבה של המורה לחינוך גופני. סילברמן ואחרים (Silveman, Wood, & Subramaniam, 1998) ביררו את האופן שבו המורים נותנים הוראות ואת השפעת ההוראות הללו על כמות התרגול ועל ההישגים.

למרות ההשלכות החשובות של המחקרים האלו על התכנון של המורה, לא נבדק בהם אופן התכנון של המורים לחינוך גופני ולא נדונו השאלות הנוגעות לתחומים שהתכנון צריך לעסוק בהם ולסוגו של התכנון שצריך להתרחש בחינוך הגופני. ניסיונות לחפש במאגרי מידע ERIC ו-SIRC תחת מושגי Thinking ו-Planning העלו חרס. במחקרים על מורים מתחילים המורים מספרים על הזמן הרב שהתכנון גוזל מהם. אך תכנון זה הוא ברמת השיעור בלבד, ולפי עדותם של המורים הוא מאפשר להם לשרוד – לחשוב על כל הפרטים הקטנים בארגון השיעור היחיד (Napper-Owen, 1996).

מפקחים ומנהלי בתי ספר מבקשים מהמורים לחינוך גופני לכתוב ולהציג להם תכניות שהן למעשה תכניות עבודה המתארות את התכנים, שלהם יוקדשו השיעורים, ואת חלוקתם במהלך השנה. כמו כן, תכניות אלו מכילות אירועים מיוחדים, כמו ימי ספורט, והן משרתות בעיקר את המורים בבתי הספר הגדולים כאשר יש צורך לתאם את השימוש במתקנים. אין צורך לשנות את התכניות הללו מדי שנה, ובדרך כלל ניתן להתאימן משנה לשנה בשינויים קלים. אם כך, יש מקום לבדיקת השאלה מה קורה בבית הספר ביחס לתכנון הוראה שנתו.

שאלות המחקר

אלה הן שאלות המחקר:

1. מהי החשיבות העקרונית שהמורים מייחסים לתכנון?
2. מהו אופי התכנון של המורים?
3. מהן מטרות התכנון של המורים?
4. מה כלול בתכנון של המורים?
5. מהם הקשיים של המורים בכתיבת התכנון?

השיטה

המשתתפים

במחקר השתתפו מורים לחינוך גופני שלמדו בהשתלמויות שארכו שנה אחת במכללה בווינגייט. מספר הנבדקים היה 176, מתוכם 30% גברים ו-70% נשים. אוכלוסיית המחקר

אינה מדגם מייצג של המורים לחינוך הגופני, אלא היא אוכלוסיית מורים מנוסים המעורבים במערכת: 60% מהמורים הם מורים ותיקים המלמדים למעלה מ-11 שנים, 73% עובדים בבית הספר משרה מלאה ו-79% נושאים תפקידים נוספים מלבד הוראת החינוך הגופני: רכזים, מחנכי כיתות ומורים במקצועות נוספים.

כלי המחקר

המחקר התבסס על שאלון סגור אנונימי שנמסר למורים באחד מימי ההשתלמות. השאלות עסקו במשתנים האישיים של כל אחד מהמורים, בתנאי עבודתם, בעמדותיהם כלפי התכנון ובאופן שהם מתכננים. השאלות הוצבו ללא קשר הגיוני מתפתח כדי לטשטש את כוונותיהם של החוקרים. השאלון, ככלי מחקר, נותן מידע על עמדותיהם של המורים ועל האופן שבו הם תופסים את התכנון. השאלון אינו מספק מידע על התנהגותם של המורים כמתכננים בפועל. לכן, המחקר אינו מתיימר להציג את מצב התכנון עצמו, אלא את התייחסותם של המורים לתכנון.

הליך

הגרסה ראשונה של השאלון נמסרה ל-7 מורים. מורים אלו רואיינו מייד לאחר שהשיבו כדי לבדוק אם השאלות הובנו כראוי. לאחר תיקונים מזערניים, הועברו השאלונים בקרב המשתלמים.

הניתוח הסטטיסטי

נערכו חישובי שכיחות ומבחני χ^2 על נתוני השאלון.

הממצאים

הממצאים מתייחסים לכל המורים לחינוך גופני שנחקרו כקבוצה אחת, כיוון שלא נתגלו הבדלים מובהקים בין תת-הקבוצות. אלה תת-הקבוצות שנבדקו: חלוקה לפי המכללה שבה רכש הנחקר את הכשרתו כמורה, חלוקה לפי מגדר, חלוקה לפי תפקידים מיוחדים במערכת, וחלוקה לפי שנות ותק בהוראה. להלן הממצאים:

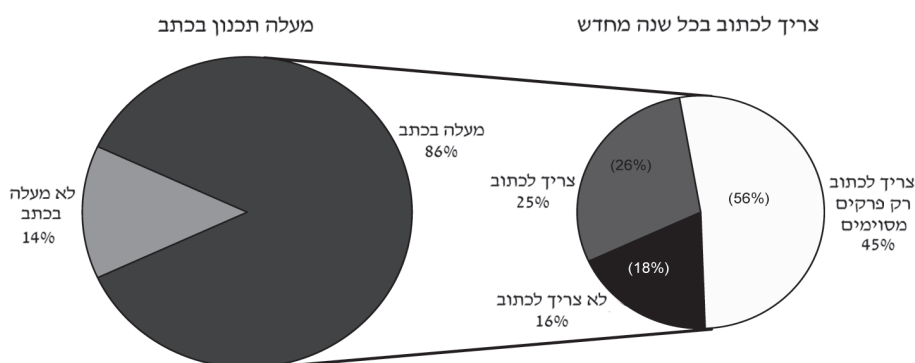
1. החשיבות העקרונית שהמורים מייחסים לתכנון

החשיבות שהמורים מייחסים לתכנון נבדקה בשתי שאלות. הראשונה עסקה בשאלה הכללית: האם התכנון חשוב? בתשובה לשאלה זו הצהירו 87% מהנחקרים שהתכנון חשוב, ורק 13% סברו שהתכנון אינו חשוב. השנייה עסקה ברמת המחויבות לתכנון. על שאלה זו ענו 98% שהם משתמשים בתכנית שהם כתבו כהנחיה כללית שיש להתייחס אליה ולשנותה בהתאם לצורך. ניתן לומר, שהמורים מייחסים חשיבות לתכנון.

2. אופי התכנון של המורים

אופי התכנון השנתי מתייחס לשני רכיבים: העלאתו בכתב וכתיבתו מחדש. לשאלת

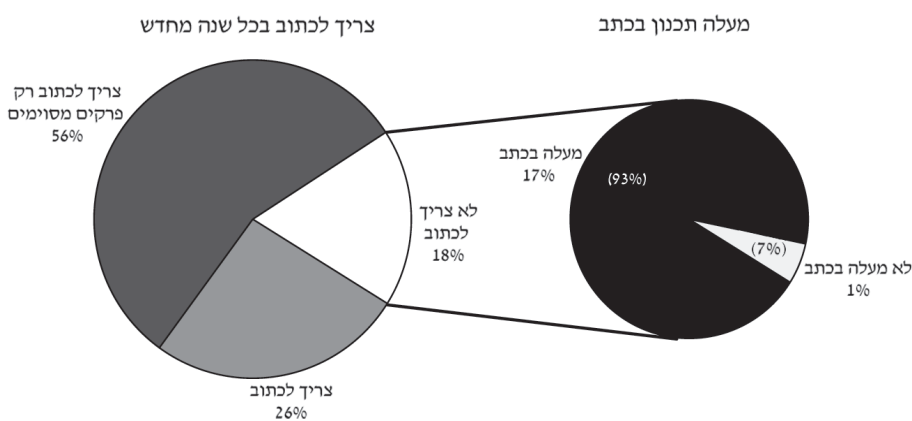
ההעלאה בכתב השיבו 86% מהנחקרים שהם מעלים את התכנון בכתב ו-14% השיבו שאין הם מעלים את התכנון בכתב. תשובה זו מצטרפת לתשובות העוסקות בחשיבות התכנון וגם על פיה עולה שהתכנון לא רק חשוב, אלא גם נכתב בפועל. בשאלת כתיבתו מחדש של התכנון רק 18% השיבו שאין צורך בכתיבת תכנון מחדש כל שנה. כל השאר רואים צורך לחדש בכל שנה במידה זו או אחרת: 56%, השיבו שיש לכתוב מחדש בכל שנה רק פרקים מסוימים ו-26% מהנחקרים השיבו שיש לכתוב תכנית חדשה בכל שנה. בהמשך, בשאלת תכולת התכנון, ייבדקו התכנים הנכתבים ויתקבל הסבר מהמורים הנוגע לסיבה שלדעתם, אין צורך לכתוב תכנון בכל שנה מחדש. כזכור, 86% מכלל הנחקרים השיבו שהם כותבים את התכנון. השאלה הבאה שנשאלת היא זו: כמה מהנחקרים סבורים שנכון לכתוב תכנית חדשה בכל שנה? התוצאה היא שרק 29% מן הנחקרים הכותבים תכנון השיבו שהם כותבים תכנית חדשה בכל שנה. משמעותו של נתון זה היא שרק 25% מכלל הנחקרים מצהירים שהם מעלים תכנון על הכתב, ותכנון זה הוא חדש בכל שנה (ראה איור 1). נתון זה מצביע על מורכבות היחס של המורים לאופי התכנון.



איור 1:

**התפלגות המורים המעלים תכנון בכתב על פי עמדותיהם
כלפי הצורך לכתוב תכנית בכל שנה מחדש**

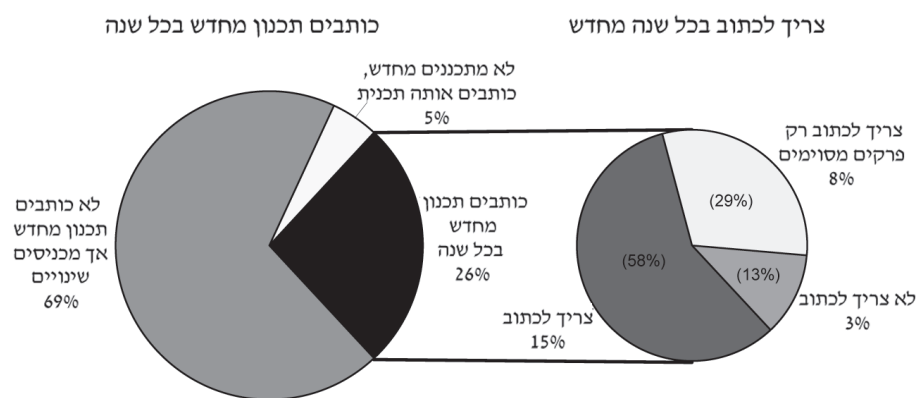
מאיור 2 עולה שמתוך 18% הסבורים שאין צורך כלל בכתיבת תכנון, 93% השיבו שהם כותבים תכנון בכל זאת, כיוון שמאלצים אותם לכך. כלומר, 17% מכלל הנחקרים כותבים תכנון אף על פי שהם סבורים שהוא אינו נחוץ.



איור 2:

התפלגות המורים הסבורים שלא צריך לכתוב תכנון בכל שנה מחדש על פי כתיבת התכנון בפועל

נתון נוסף המצביע על מורכבות תפיסת התכנון של המורים מוצג באיור 3. מתוך 26% מהמשיבים אשר כותבים תכנון חדש בכל שנה, רק 58% מאמינים שיש צורך בתכנון כזה. השאר מאמינים שצריך לכתוב פרקים מסוימים או לא לכתוב כלל. כלומר, רק 15% מכלל הנחקרים השיבו שהם כותבים תכנון חדש בכל שנה ומאמינים שמן הראוי לעשות כן.



איור 3:

התפלגות המורים הכותבים תכנון מחדש בכל שנה על פי עמדותיהם כלפי הצורך בכתיבת תכנית בכל שנה

כיוון שרק אחוז קטן (15%) של מורים כותב תכנית חדשה בכל שנה, ומאמין שכך צריך לעשות, נשאלת השאלה: מדוע אפוא "לא תמיד חשובה כתיבת התכנית"? 32% מן הנחקרים השיבו שלא חשוב תמיד לתכנן מפני שהתכנית משתנה בשטח כל הזמן; 19% חשבו כך והוסיפו נימוק שלא חשוב לתכנן בשל העדר מתקנים בבית ספרם; ו-49% טענו שכתבת תכנית אינה חשובה שכן קיימת כבר תכנית של משרד החינוך. אף אחד מהנחקרים, ובכלל זה המעטים הכותבים והמאמינים שצריך לכתוב מחדש בכל שנה, לא בחר בשאלה זו את האופציה המקשרת בין התכנון לבין הביצוע של התכנון בשדה, כלומר שהתכנון של המורה חשוב בכל מקרה כיוון שאם לא כן, לא ניתן להעריך את ההוראה.

3. מטרת התכנון של המורים

המורים נשאלו שאלה ישירה ביחס למטרות התכנון. בשאלה זו הנחקרים לא התבקשו לדרג את סדר העדיפויות שלהם, והייתה להם רשות לסמן כל תשובה המתאימה להם. 79% מהנחקרים השיבו כי הם מתכננים כדי לבחור את נושאי ההוראה (בעיקר ענפי הספורט השונים), 64% השיבו שמטרות התכנון הן לשפר את ההוראה, 63% השיבו כי מטרת התכנון היא לקבוע מסגרת המסייעת בארגון העבודה, 45% השיבו כי מטרת התכנון היא לסייע בארגון המשאבים; רק 14% השיבו שמטרות התכנון הן לאפשר הערכה של הלמידה והערכה של עבודת המורה. לשיעור הנמוך של המורים הרואים בתכנון תהליך המאפשר הערכה יש משמעות רבה, כיוון שהנחקרים לא התבקשו להעמיד את מטרות החינוך לפי סדר עדיפות, אלא יכלו לכתוב כל תשובה הנראית להם נכונה. האחוז הנמוך של אלו שציינו את ההערכה של הלמידה ושל עבודת המורה כחלק ממטרות התכנון מצביע על כך שהמורים לא מקשרים בין התכנון לבין הצורך במשוב על איכות ההוראה.

כדי לחדד את השאלה בדבר מטרות התכנון, יש לבחון את ההבדלים בין הנחקרים הסבורים שכתבת תכנון חשובה לבין אלו שאינם סבורים כך. בלוח 1 עמודות המספרים מציגות את אחוז המורים שבחרו מטרה לתכנון: העמודה הימנית מצביעה על אחוז המורים הבוחרים במטרה מתוך אלו הסבורים שכתבת תכנון חשובה והעמודה השמאלית מצביעה על אחוז המורים הבוחרים במטרה מתוך אלו שכתבת תכנון אינה חשובה להם. הלוח מצביע על כך שהמאמינים בתכנון מייחסים חשיבות גדולה יותר למטרות הקשורות להוראה – 79% לעומת 21%, ואילו המורים שאינם מאמינים בתכנון מייחסים חשיבות מעט גדולה יותר לארגון משאבים, 45% לעומת 55%.

לוח 1:

מטרות התכנון – הפרדה בין הסבורים שכתובת תכנון חשובה לבין מי שאינם סבורים כך

סה"כ	סבורים שכתובת תכנון אינה חשובה		סבורים שכתובת תכנון חשובה		מטרות התכנון
	%	N	%	N	
100	176	36	63	64	113
100	176	28	49	72	127
100	176	86	152	14	24
100	176	37	65	63	111
100	176	55	97	45	79

לוח 2 מפלח את הנחקרים על פי יחסם לתכנון מחדש. הנתון הבולט בלוח 2 הוא שהמורים שאינם מתכננים מחדש, אלא כותבים תכנית זהה כל שנה, אינם סבורים שהתכנון תורם לשיפור ההוראה. הנתון השני הוא ש-70% מבין הכותבים תכנית כלשהי – חדשה בכל שנה או רק שינויים בתכנית הקיימת – רואים תרומה בכך לשיפור ההוראה.

לוח 2:

תכנון מחדש – הפרדה בין המייחסים חשיבות לשיפור ההוראה לאלה שאינם מייחסים חשיבות לכך

סה"כ	אין מייחסים חשיבות לשיפור ההוראה		מייחסים חשיבות לשיפור ההוראה		יחס לשיפור ההוראה
	%	N	%	N	
100	43	30	13	70	30
100	116	31	36	69	80
100	7	100	7	0	0

4. תכולת התכנון של המורים

המורים נשאלו: "מה כלול בתכנית שלך?" גם בשאלה זו לא התבקשו הנחקרים לדרג את סדר העדיפויות שלהם, והייתה להם רשות לסמן כל תשובה המתאימה להם.

83% מהמורים דיווחו על הכללת משאבי הלמידה בתכנון (ציוד, מתקנים שבהם ניתן ללמד, מזג האוויר); 79% מהנחקרים כוללים בתכנון נושאי לימוד המתייחסים לענף ספורט ולמיומנויות ספורטיביות ו-70% כוללים בתכניתם מטרות. העובדה שלמעלה משליש מהמורים הנחקרים בחרו לא לציין מטרות צריכה לעורר מחשבה ביחס לחשיבות שהמורים מייחסים להצבת מטרות.

בלוח 3 ניתן לראות את ההתפלגות של אלו שכותבים תכנית חדשה בכל שנה או משנים במקצת את התכנית הקיימת לבין הממחזרים תכנית זהה בכל שנה ביחסם לכתובת מטרות. בעוד 72% מהכותבים מחדש כוללים כתיבת מטרות תכנון, רק 43% מן הכותבים תכנית זהה כוללים מטרות. מן השאלות במחקר אי אפשר להסיק האם המטרות שנכתבות הן חשובות, אך ברור שמורים שאינם מציבים מטרות בעת התכנון אינם מבצעים בדרך כלל תכנון היכול להצביע על ההישגים המצופים.

לוח 3:

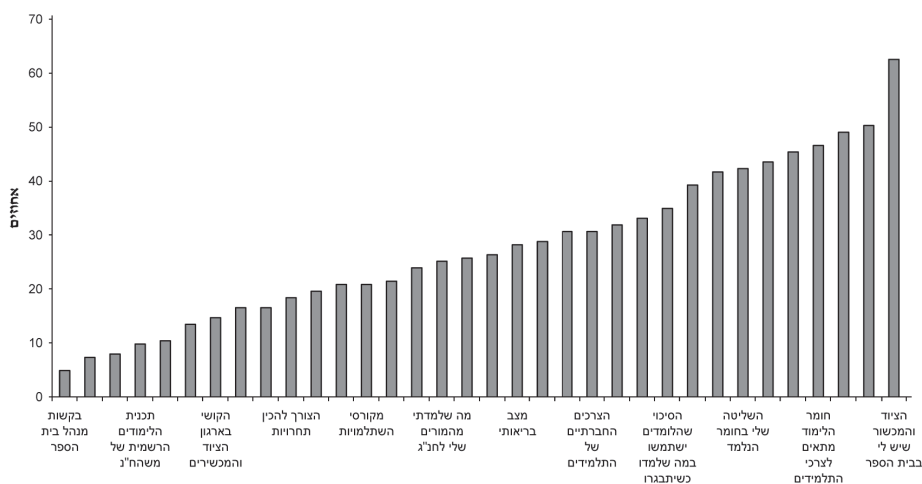
תכנון מחדש – הפרדה בין הכוללים מטרות בתכנון לבין שאינם כוללים מטרות

סה"כ	אינם כוללים מטרות בתכנון		כוללים מטרות בתכנון		כתיבת מטרות בתכנון	
	%	N	%	N		
100	43	28	12	72	31	כותבים תכנון מחדש בכל שנה
100	116	35	41	69	75	אינם כותבים מחדש בכל שנה אך משלבים שינויים בכל שנה
100	7	57	4	43	3	כותבים תכנית זהה בכל שנה

איור 4 מציג את שיקולי הדעת שהמורים הנחקרים מתחשבים בהם בזמן תכנון. ניתן לראות שבראש הרשימה עומדים הציוד והמכשור שיש בבית הספר, תנאי מזג האוויר והיכולת הגופנית של התלמידים שניתן לאפיינם כשיקולים המאפשרים למורה ללמד את השיעור. בתחתית הרשימה נמצאים שיקולים כמו בקשות של מנהל, הצעות של מפקח וספרים מקצועיים שניתן לאפיינם כשיקולים של השפעה חיצונית.

הצבת הציוד, המכשור ומזג האוויר בראש רשימת השיקולים של המורים מחזקת את התמונה שלפיה המורים רואים בתכנון מהלך של ארגון עבודה יעיל. העובדה שבתחתית הרשימה נמצאים שיקולים של השפעה חיצונית כמו דרישת המנהל או המפקח, מצביעה על כך שהתכנון נתפס בעיני המורים כתהליך עצמאי. העובדה שגם ספרים מקצועיים נמצאים בתחתית הדעת פירושה שהמורים ממעטים להשתמש בספרות מקצועית

במהלך התכנון. מיקום המטרות ברשימת השיקולים לעומת מיקום היכולת להעריך את התכנית מצביע שוב שהמורים אינם תופסים את התכנון שלהם כחלק מתהליך של המשוב על עבודתם.



איור 4:
שיקולי הדעת בשלב התכנון

5. הקשיים של המורים בכתיבת תכנון

בתשובה לשאלה "אם שיקול הדעת בכתיבת התכנון היה שלך היית כותב תכנון?" השיבו בחיוב 87% מן המורים, אך בפועל רק 26% כותבים תכנון חדש בכל שנה. הפער בין שני הממצאים מעורר שאלה בדבר הגורמים לו. האפשרות שנבדקה במחקר הייתה שהפערים הללו נובעים מקשיים: 58% דיווחו שהתכנית מכבידה מפני שהיא מחייבת ידע בתהליכי תכנון שהם חסרים אותו, 30% טענו שהעניין גוזל זמן ודורש השקעה רבה, ו-12% דיווחו שאין להם כל קושי בכתיבת תכנון. המורים הערים לקשיים הם אלה המתמודדים עם כתיבת תכנון חדש בכל שנה. אלו שכותבים תכנית זהה בשינויים אינם מתמודדים בהכרח עם הקשיים, וכנראה, המורים המודעים לקשיי הכתיבה הם אלה שאינם כותבים כלל תכנית לימוד. לוח 4 מציג את ההתפלגות של הנחקרים לפי ההתייחסות לכתיבת תכנון מחדש. 66% מבין המורים הכותבים תכנון חדש בכל שנה מדווחים על קושי ברמת הידע, ורק 21% מהם מתלוננים על השקעת הזמן והאנרגיה כמקשים. חשוב לציין שרק ל-13% מבין הכותבים כל שנה אין כל קושי. חישוב של מספר המורים המתכננים בכל שנה ואינם נקלעים לקשיים הוא רק 3.5%. רק כ-7% מכלל המורים המדברים מניסיונם ככותבי תכנון טוענים שהתכנון גוזל זמן ואנרגיה.

האחרים נסוגים לפני שהתנסו בכך. ממצאים אלו עשויים לענות תשובה ראשונית על השאלה: מדוע מורים אינם מתכננים? המורים מודים שהתכנון מחייב ידע החסר להם.

לוח 4:

קשיים בכתיבת תכנון – הפרדה בין המתכננים מחדש, בין המחזירים שינויים בתכנית קיימת, ובין שאינם מתכננים מחדש

סה"כ		התכנון מחייב ידע		התכנון גוזל זמן		אין קושי בתכנון		קשיים
%	N	%	N	%	N	%	N	
100	38	66	25	21	8	13	5	כתיבת תכנון מחדש
100	98	57	9	34	33	9	56	אינם כותבים מחדש בכל שנה אך משלבים שינויים בכל שנה
100	6	17	1	33	2	50	3	כותבים תכנית זהה בכל שנה

דיון

חמש נקודות עולות מהשאלות שנחקרו:

1. החשיבות העקרונית שהמורים מייחסים לתכנון: המורים מצהירים כי הם מייחסים חשיבות לתכנון, ורובם כותבים תכנון כל שהוא;
2. אופי התכנון של המורים: אחוז ניכר – 86% – מעלים את התכנון בכתב, אך ככל שירידים לעומק אופיו של התכנון הכתוב, מתגלה תמונה מורכבת יותר המעמידה בספק את רצינותם של המורים ביחס לתכנון. רק 25% מכלל הנחקרים כותבים את התכנון ו-15% מהנחקרים מתכננים מחדש בכל שנה, ומאמינים שזו הדרך הנכונה. אין, ולו מורה אחד מבין הנחקרים, הסבור שהתכנון חשוב לשם הערכת ההוראה;
3. מטרת התכנון של המורים: ניכר שהמורים מתכננים כדי לקבוע מסגרת עבודה ואפשרויות שהתכנון מסייע להם לבחירת תוכני הוראה. רוב המורים – 64% – מאמינים שתהליכים אלו משפרים את ההוראה שלהם, אולם רובם אינם מודעים לקשר שבין התכנון לבין הצורך להעריך את איכות ההוראה;
4. תכולת התכנון של המורים: התכנון כולל בעיקר ארגון משאבי למידה. המטרות אינן בהכרח חלק חשוב של תכולת התכנון. המורים אינם ניזונים בתכנון מעצות מבחוח, לא מבעלי תפקידים ולא מספרים מקצועיים;
5. הקשיים של המורים בכתיבת התכנון: ניכר שהתכנון נתפס בעיני המורים כפעולה

מכבידה. רק 3.5% מהמורים הכותבים תכנית חדשה, אינם נקלעים לקשיים. הקושי הבולט הוא העדר ידע.

תוצאות המחקר מצביעות על ניגוד בין הודאה עקרונית בצורך לתכנן לבין התכנון בפועל. מחד גיסא, המחקר מצביע על הכרה בחשיבות התכנון, ומאידך גיסא על מורים מעטים המתכננים מתוך תחושת ידע והתייחסות למטרות העיקריות של התכנון. דיון זה הוא ניסיון להתייחס לתאוריה הקשורה בתכנון, לנתח אותה ולנסות להצביע על היסודות בה המהווים את שורש הבעיה היוצרת את הניגוד שהוזכר לעיל ואת הקשיים בהבנת התכנון. ההישענות על הניתוח התאורטי מתבססת על ההנחה שהתאוריה היא הבסיס לאמונות המקצועיות של מורים ושל מכשירי מורים (שובל, נאבל ולידור, 2004). אם התאוריה אינה בהירה ואולי אף מטעה, הדבר יכול להסביר את קשייהם של המורים ביחס לתכנון. להלן תוצג ביקורת על הספרות המקצועית לפי חמש שאלות המחקר.

החשיבות העקרונית שהמורים מייחסים לתכנון

כאמור, ספרי הדרכה למורים מתייחסים לתכנון כאל תהליך מובן מאליו ומלמדים את שלביו. לא מצאנו ספר הדרכה למורים המציע לאלתר את ההוראה לפי המפגש הרגעי עם הלומדים. גם בגישה הקונסטרוקטיביסטית, שבה מומלץ לאפשר ללומדים להוביל את תהליך הבחירה של נושאי הלימוד ואת דרכי הלימוד, המורה צריך לבצע פעולות של תכנון: לאסוף באופן מסודר נתונים על הלומדים ולברור דרכים שיאפשרו ללומד לבחור, להעמיק ולפעול בשיטתיות (Dever & Hobbs, 2000).

הספרות על ההוראה היעילה אף היא מתייחסת לתכנון כאל פעולה שהיא מובנת מאליה (Reed, 1998). למשל, אמר וחבי' (Emmer, Evertson, Sanford, Clements, & Worsham, 1984) מציעים חמישה תנאים המאפשרים הוראה יעילה, הקשורים להתנהגות המורים: (1) ליידע את התלמידים בנוגע לתכליות השיעור, (2) להציג אינפורמציה באופן שיטתי, (3) להימנע מערפול, (4) לבדוק אם מה שהתכוון להילמד אכן נלמד, (5) לספק תרגול ומשוב. תנאים אלו יכולים להתקיים רק כאשר ההוראה מתוכננת באופן שיטתי והיא כוללת: ניסוח יעדים, בחירת תכנים, בחירת דרכי הוראה ולמידה מתאימות ללומדים, ובכלל זה תרגול, וכן נבחרו דרכי הערכה. ניתן לומר שלתכנון מיוחסת חשיבות רבה בספרות המקצועית.

אופי התכנון של המורים

למרות הנחת היסוד התאורטית שפעולת התכנון היא מובנת מאליה וחשובה, היחס בספרות המקצועית לתכנון ההוראה בכתב הוא אמביוולנטי. בצד התחושה שאי אפשר ללמד ללא תכנון הוראה כתוב, אנו מגלים כמה תופעות המצביעות על בעייתיות בהבנת אופיו של התכנון. התופעה הראשונה היא קיומם של מושגי יסוד מעורפלים הנובעת משימוש רבגוני ולא ממוקד במושגים אלה. כפי שנאמר ברקע התאורטי, הספרות המקצועית אינה עורכת

הפרדה ברורה בין תכנון ההוראה לבין תכנון הלימודים. בעברית אמנם קיים המושג "תכנון הוראה" אבל הספרות המקצועית בשפה העברית משתמשת, בדרך כלל, במושגים "תכנון לימודים" ו"תכנית לימודים" ומתעלמת מן הייחוד של תכנון ההוראה ושל תכנית ההוראה. בספרות הדידקטית של החינוך הגופני בעברית יש לעתים שימוש במושג "תכנון הוראה", אך השימוש בו אינו עקבי והוא מומר בקלות במושג "תכנון לימודים" (אלדר, 1997).

קובן (Cuban, 1993) הציג ארבע משמעויות שונות לתכנית לימודים: (1) תכנית הלימודים הרשמית – זו המחייבת את המורים לעמוד במסגרת מוכתבת ומייצגת את מדיניות החינוך; (2) תכנית הלימודים של ההוראה בפועל, לאמור: מה שהמורה מלמד בפועל בכיתה; (3) תכנית הלימודים הנלמדת על ידי התלמידים – מה שהתלמידים קולטים מתוך מה שהמורה מתכוון ללמד ומן המסרים הסמויים; (4) תכנית הלימודים שעליה נבחנו הלומדים, שהיא הצגת תוצר שניתן להגדירו. בכל ארבע המשמעויות האלו אין זכר לתכנון ההוראה של המורה.

לעתים, המושג תכנית לימודים הוא רחב עוד יותר, והוא מייצג את כל מה שנעשה בבית הספר בפועל, למשל, כאשר מדברים על השפעתה של כלכלת השוק על תכנית הלימודים (Adnett & Davies, 2000). כאשר שואלים מנהלי בתי ספר מה כוללת תכנית הלימודים של בית הספר שלהם – מקצתם יפתחו לפנינו את המסמכים הרשמיים ומקצתם יתארו דברים הנעשים בפועל, בין שהם מתוכננים מראש וכתובים ובין שאינם מתוכננים כלל.

בנוסף לשימושים הרבים במושג תכנית לימודים, כאשר מחפשים חומרי עזר למורים בתחום תכנון ההוראה, מוצאים רק מושגים חלקיים, כגון: מערך שיעור, יחידת הוראה, ואלה מייצגים את התכנון לטווח הקרוב בלבד. המושג הוראה רפלקטיבית מייצג את המשוב שהמורה נותן לעצמו על טיב ההוראה שלו בשלב האחרון של התכנון. במושג זה טמונה הנחת היסוד שהמורים תכננו וניתן לבדוק את תכנונם, אך בספרות הפרקטית העוסקת ברפלקציה קיימת הפרדה בין ההתייחסות לתכנון לבין ההתייחסות לרפלקציה (Alvarado & Herr, 2000). לסיכום, השימוש במושג תכנית לימודים בספרות המקצועית הוא גמיש, אינו אחיד ונקבע באופן שרירותי לפי צורכי הכותב.

התופעה השנייה היא העדר ציפיות מהמורים שאכן יתכננו את ההוראה כחלק מהותי שוטף של עבודתם. כותבי תכניות לימודים מניחים, לעתים קרובות, שתכניותיהם פוטרות את המורים מכתבת תכנון שנתי שכן אפשר להסתפק בתכנית הלימודים, ועל המורה רק לחשוב כיצד ליישמה בפועל משיעור לשיעור (Givens, 2000). מנהלי בתי ספר רואים את הצורך בתכנון כמובן מאליו (Bottoms, 2003). עם זאת, כאשר הם נשאלים על חשיבות התכנון הם מדברים לעתים רחוקות על מורכבות התכנון ועל איכותה ביחס לשיפור תהליכי ההוראה-למידה, ובדרך כלל רואים את חשיבות התכנון בתפקוד הפורמאלי של בית הספר. לדבריהם, ניתן להציג תכנית לימודים בית ספרית שיש בה רצף ועל כן מורים ממלאי מקום יכולים ללמד במקום המורה הקבוע של הכיתה (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 1995). כאשר מדובר על המורים לחינוך הגופני, יחס המנהלים פחות ענייני, בעיקר מפני ששיעורי

החינוך הגופני נתפסים כזמן פורקן, ולא כחלק מתהליכי לימוד "חשובים" (ארליך, טלמור ואלדר, 1999).

התופעה השלישית היא תפיסה המורכבת של מהות התכנון של ההוראה. על פי תפיסה זו, יש הכרה בקושי של המורים לתכנן, אך אין מוצעת אלטרנטיבה לתכנון. התכנון האידיאלי שאליו מתייחסים בספרות המקצועית הוא התכנון שהוצע על ידי טיילר (Tyler, 1949), כפי שהוזכר קודם לכן. על פי תכנון זה, על המורה לאסוף נתונים על צרכיהם של הלומדים, ולשם כך הוא נזקק לכלים של אבחון פסיכולוגי, לאיסוף נתונים בכלים סוציולוגיים על סביבת החיים מחוץ לבית הספר, לעיבוד של האינפורמציה על הלומדים ועל סביבתם. באופן זה יוכל המורה להגדיר יעדים, לבחור תוכני לימוד נאותים שיתאימו לנתונים וליעדים, ויהיה מסוגל לבחור סדר עדיפויות בין היעדים מתוך עיבוד כל הנתונים בעזרת פילוסופיה מגובשת ומערכת ערכים מודעת; עליו להיות בעל ידיעות בתחום הפסיכולוגיה של הלמידה כדי שיהיה אפשר גם לבחור תכנים וגם לבחור דרכי הוראה, לראות את רצף ההוראה בבית הספר ולהשתלב בו ואולי אף לבנותו; לעשות אינטגרציה של כל הנתונים, להיות מסוגל להעריך את תוצאות עבודתו ולהמשיך כל העת לאסוף נתונים ולשנות את תכנית ההוראה. תכנון כזה דורש כישורים ומיומנויות שאינן מצויות ברשות רוב המורים, כמו: יכולת אבחון, כלים סוציולוגיים, פילוסופיה מגובשת, מבט-על של כל התכנית ויכולת לעשות אינטגרציה של נתונים רבים כל כך. לכן, אין תמה שרבים מכירים בקושי של המורים לתכנן את ההוראה. במקום שהתכנון יתפס כמייעל את ההוראה, הוא נתפס כתובע זמן ומאמץ (Porter & Brophy, 1988; Walker & Soltis, 1992). הדרישה לתכנן בכתב נחשבת לכל כך תובענית, עד כי ברור שהמערכת אינה יכולה לתגמל את המורים עבור פעולת התכנון. ואכן, המורים המתכננים אינם מאמצים את הצעתו של טיילר (Cage & Berliner, 1989). פעולת התכנון התובענית נראית מיותרת למורים רבים לנוכח השינויים הרבים והבלתי צפויים בחיי היום יום בבית הספר ההופכים את התכנון לבלתי יעיל (McCutcheon, 1980). קיומם של מושגים מעורפלים הגורמים לאי בהירות באשר לאופיו של תכנון ההוראה ולהבדל בין תכנון ההוראה לבין תכנון הלימודים יוצרים ציפיות בלתי סבירות מן המורים. אין פלא אפוא שרק 15% מהמורים מתכננים בכל שנה תכנית משלהם, ורק כחמישית מהם – 3.5% מכלל המורים – חשים שיש להם ידע מספיק כדי לתכנן.

מטרות התכנון של המורים

הספרות המקצועית העוסקת בתכנון אינה מציבה מטרות מוגדרות לתכנון ההוראה, ממש כמו הממצאים העולים במחקר הזה. שני תחומים בספרות המקצועית מתייחסים למטרותיו של תכנון ההוראה: תכניות הלימודים וההוראה.

באשר לתכניות הלימודים, הספרות המקצועית רואה אותן כעומדות בראש תהליך קווי (ליניארי) ומתחתיהם עומד המורה המיישם אותן. היישום הוא פעולה של העברת התכנים

והכוונות של תכנית הלימודים אל הלומדים (Applebee, 1996; Pratt, 1994). תפיסה זו נשענת על שתי הנחות יסוד, ואלה הן: (1) אין צורך בתכנון הוראה שנתי על יד המורה, כי פעילות התכנון נעשית בתכנית הלימודים; (2) הלומדים נמצאים בסוף התהליך הקווי, והם תוצר או לקוח של מערכת החינוך בכלל, ושל המורים בפרט (McNeil & Wiles, 1990). להנחה זו אין אחיזה במציאות, שכן הלומדים הם הכוח המרכזי המשפיע על ההוראה. כאשר מורה מנסה לתכנן הוראה בכיתה ספציפית, הוא מתייחס ללומדים שלפניו כאל מרכיב מרכזי בשיקולים של בחירת היעדים ושל הדרכים להשגתם. תכנית ההוראה של המורה יכולה להיעזר בתכנית הלימודים כמתעלת את פעולתו וכמקור לרעיונות, אך לא כעומדת בראש התהליך הקווי (Diden, 2002).

מחקרים מצביעים על קשיים שיש למורים ביישום תכניות לימודים (Cohen & Ball, 1990). סביר להניח שהפער בין תפיסת תכנית הלימודים כעומדת בראש התהליך הקווי, ובין המציאות שבה מצוי המורה, שעל פיה בראש התהליך עומדים הלומדים, מציבה את המורה בעמדה של מגיב ללומדים ומעמיד בשוליים את תהליך התכנון וההתייחסות לתכנית הלימודים.

בתחום ההוראה, הספרות המקצועית מציבה את תכנית הלימודים ככלי עזר בזיהוי יעדי ההוראה ותוכני ההוראה, ורואה את השפעת הכלי הזה על החלטות המורה כמוגבלת, מפני שהלומדים והתקדמותם הם במרכזו של תהליך ההוראה לאורך כל הדרך (Hunter, 1994). סיבה נוספת להעמדת תכנית הלימודים בשוליים היא תפיסת ההוראה כמקצוע אישי ופרקטי. הפרקטיקה של המורה היא פרשנית – מפרשת את התנהגות הלומדים על יסוד תרבותו הדידקטית, אופיו, אמונותיו וידיעותיו (Kauchak & Eggen, 1993).

ספרות ההוראה העוסקת בחשיבה ובתהליכי קבלת החלטות של המורה, שמאז שון (Scoon, 1987) עוסקת בעיקר בחשיבה הרפלקטיבית, מתעלמת ממושג התכנון הן זה של המורה והן זה של מתכנן תכנית לימודים. למשל, קופלנד ותלמידיו (Copeland, Birmingham, de la Cruz, & Lewin, 1993) הציעו הגדרה אופרציונאלית לרפלקציה בהוראה: רפלקציה היא תהליך מתמשך ולא חד פעמי בו מתמודדים עם תהליך של פתרון בעיות ועם בניה מחדש של משמעויות לאירועים שהתרחשו במהלך ההוראה. הרפלקציה ניתנת לבקרה ונעשית מתוך התייחסות לקונטקסט חברתי של הלומדים, ההורים והעמיתים. בהגדרה זו, כמו בהתייחסויות רבות אחרות להוראה, אין זכר למחויבות המורה לתכנון, ויש הדגשה של התפתחות תהליך ההוראה בתוך התהליכים השוטפים של קבלת החלטות וביצוען משיעור לשיעור.

תכולת התכנון של המורים

תכולת התכנון נובעת ממטרות התכנון. כיוון שמטרות התכנון, על פי המורים במחקר הזה, היא ארגונית, היא מכילה את הפרטים המסייעים לארגון, כגון: משאבי למידה ומוג האוויר. בספרות המקצועית, אשר אינה מבחינה בין תכנון הוראה לתכנון לימודים, המטרות של תכנית הלימודים נתפסות כיעדים של המורה, והן נקבעות על ידי גופי חינוך שונים ועל ידי

משרד החינוך, וכך גם הערכת ההישגים האמורים להצביע על השגת המטרות. על פי גישה זו, אין צורך שהמורה יציב יעדים משלו (Walker & Soltis, 1992). על פי הממצאים במחקר זה, תפיסה מקצועית זו עולה בקנה אחד עם תפיסתם של המורים. מן ההיבט של ההוראה, הספרות המקצועית מייחסת חשיבות מיוחדת לשיקול דעתו של המורה, קרי, היכולת להסיק מסקנות ממהלך ההוראה. על פי היבט זה, התפתחותו של המורה היא תהליך בקרה מתמיד. הספרות המקצועית מעודדת את המורים לנהל תהליכי רפלקציה כתובים לשם בקרה. הכתיבה היא תיעוד של הנעשה בזמן אמת המאפשרת הסתכלות אובייקטיבית. המחקר המוצג כאן, אמנם לא בדק אם המורים מנהלים רפלקציה בכתב, אולם ברור הוא שקיימת הקבלה: בספרות המקצועית לא בולטת ציפייה מהמורים לבצע תכנון שנתי בכתב ורוב המורים לא מבצעים תכנון כזה וממילא לא תיתכן רפלקציה החוזרת עד לשורשי החשיבה של המורה.

קשייהם של המורים בכתיבת תכנון

המחקר הצביע על כך שמורים רואים בתכנון הכבדה, וכי עיקר הקושי שלהם הוא העדר ידע ביחס לאופן התכנון הנכון. מן הנאמר בספרות המקצועית על תפקידו של תכנון ההוראה אין זה פלא, שקיים בלבול מושגים אצל המורים בין תכנית לימודים לבין תכנון הוראה והעדר הגדרה ברורה של תפקידיהם. בשאלון המחקר, בשאלה הפתוחה שנועדה להערות כתבו מורים: "יש תכנית לימודים, למה אני צריך לתכנן?"; "תכנית הלימודים לא יכולה לעזור לי, כיוון שאין קשר בין מה שכתוב בה למציאות המתקנים בבית הספר שבו אני עובד"; "אין טעם לתכנן! העבודה בבית הספר היא אמנות האלתור". תורות תכנון נכתבו מעמדתם של מכשירי מורים, של מנהלים ושל מפתחי תכניות לימודים, ולא מעמדתם של המורים המלמדים (Shoval, 1998). בספרות המקצועית העוסקת בהוראה נעדר ידע על תכנון ההוראה. במקרה הטוב, מורים כותבים לעמיתיהם בכתבי עת ובאתרי אינטרנט רעיונות לפעולות שהצליחו ושכדאי לחקותם. האמונה הבסיסית העולה בספרות המקצועית העוסקת בהוראה היא שאין טעם בדרישה מהמורה להשקיע את הזמן ואת האנרגיה הרבים הנחוצים לתכנון ההוראה, מפני ששמימה זו מוטלת על המומחים לדבר. על פי תפיסה זו המורים פטורים מתכנון ההוראה והציפייה מהם היא להתרכז בביצועה. עמדות המורים עולות בקנה אחד, אפוא, עם העמדות המובעות בספרות. הספרות המקצועית לא ייחדה דרכים לתכנון ההוראה והתייחסה לתכנון כאל תהליך בלתי מושג עבור המורה לחינוך גופני. המצב היום הוא שחסרה למורה הנחיה הנוגעת לתכנון המבטלת את הפער בין התאוריה לפרקטיקה של ההוראה.

מסקנות

מן המחקר הזה עולה כי חסרה תאוריה שתקרב את התכנון של המורה לחינוך גופני אל מחויבותו להוראה בפועל. הפעולה הראשונה שיש לנקוט היא לברר את מושגי התכנון, לערוך הבחנה ברורה ביניהם, להגדיר את תפקידו של כל אחד מהם ואת יחסי הגומלין ביניהם. הגדרת תכנון ההוראה והעלאת חשיבותו, כפי שנעשו בשתי הפסקאות הראשונות במאמר, הן הגדרות אינטואיטיביות של כותבי המאמר, שהועלו לשם יצירת שפה משותפת בין הכותבים לבין הקוראים. מטרתם היא ליצור מושגים מוסכמים ראשוניים הנוגעים למלאכת התכנון של המורה. יש לבדוק אם הגדרות אלו יכולות להיות התחלה של בניית תיאוריה בנושא התכנון.

חשוב לחקור באופן אמפירי את תרומת כל אחד מסוגי התכנון לאיכות ההוראה: האם תכניות לימודים תורמות ישירות לאיכות ההוראה? איזה סוג של תכניות לימודים תורם? האם תכנון שיעור הוא חשוב גם למורה המנוסה? האם לתכנון הוראה בכתב, בייחוד התכנון השנתי, יש השפעה משמעותית על איכות ההוראה, כפי שהדבר עולה מן הניתוח העקרוני של הקשר בין תכנון הוראה לבין מקצוענותו של המורה?

כפי שנמצא במחקר, מעטים הם המורים המתכננים את ההוראה ושולטים בתהליכי התכנון והבקרה. לכן, כדאי לבנות מודלים של תהליכי תכנון הוראה ולהציע למורים להתנסות בהם. מעקב אחר ההתנסות של המורים וההשלכות של התכנון על עבודתם יאפשרו לשכלל את המודל בתהליך של ניסוי, שיש בו תכנון ויישום, ולאחר מכן רפלקציה ובקרה (Thrburn & Collins, 2003).

לאחר שיצטבר ידע ביחס לתרומתו של תכנון ההוראה ולמודלים אפשריים של כתיבת תכנון, יהיה ניתן לחשוב על מקומו של תכנון ההוראה כחלק מהתפיסה המקצועית של המורה לחינוך גופני. כיום, לפי העדויות בספרות המקצועית ולפי המחקר הזה, נמצא שעקב חוסר ההבנה של מהות התכנון ועקב הקשיים בביצועו, הוא מחוץ לתהליכי ההוראה והחשיבה על ההוראה. אם תוכח נחיצותו להוראה, יהיה ניתן לחשוב כיצד מאפשרים למורה לבצע אותו, ולא כפי שנהוג היום לוותר עליו מראש.

אין זה נכון שמורים אינם מושפעים מהתאוריה. מחקר זה, גם אם לא בדק ישירות את שאלת הקשר בין התכנון של המורים לבין הכרתם את הספרות המקצועית העוסקת בתכנון, מצביע על הקבלה בין דעותיהם של המורים לבין הדעות הקיימות בספרות המקצועית. כדאי לחקור כיצד מתרחשת הקבלה זו, שכן אפשר שהשפעת התאוריה והמחקר החינוכי על ההוראה גדולה ממה שנדמה לנו. ההכשרה להוראה היא חולייה במערכת החינוך שבה ידע תאורטי מתורגם לידע הפרקטי. ייתכן שההקבלה נוצרת כבר בעת ההכשרה, כפי שכתבו לנו כמה מורים בשאלה הפתוחה שהופיעה בשאלון: "עד היום אני כותב תכנון כמו שלימדו אותי במכללה", "עוד כשהייתי סטודנט במכללה התכנון נראה לי מיותר" או "נדמה לי שיש בלבול ביחס לתכנון, כבר במכללה כל מדריך פדגוגי לימד משהו אחר". נראה שכדאי לערוך



עמדותיהם של מורים לחינוך גופני ביחס לתכנון ההוראה

בדק בית בהכשרה להוראת החינוך הגופני בנושא הוראת התכנון. רצוי לחשוב מחדש על הוראתו של תכנון הוראה כדי להתאימה לצורכי המורה ולהתפתחותו המקצועית, וללמד שימוש נכון בתכנית הלימודים ובחומרי עזר מקצועיים אחרים כמקורות תמיכה לתהליך התכנון.



רשימת המקורות

- אלדר, א. (1997). **הוראה יעילה בחינוך הגופני**. בארותיים: תמוז עיצובים.
- ארליך, א., טלמור, ר., ואלדר, א. (1999). קליטת מורים מתחילים לחינוך גופני מנקודת מבטו של מנהל בית הספר. **בתנועה – כתב עת למדעי הספורט והחינוך הגופני**, ה(2), 181-204.
- בן-פרץ, מ. (1995). **המורה ותכנית הלימודים – התרת כבלי הטקסט הכתוב**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ., וכץ, פ. (1998). מורה גדול, מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של "המורה אשר". **דפים**, 26, 53-71.
- לם, צ. (1973). **ההגינות הסותרים של ההוראה**. תל אביב: הוצאת פועלים.
- שובל, א., ונאבל, נ. (1996א). מדוע חשוב לתכנן את הלימודים בחינוך גופני? חלק א' – היתרונות של תכנון לימודים. **החינוך הגופני והספורט**, 6, 11-13.
- שובל, א., ונאבל, נ. (1996ב). מדוע חשוב לתכנן את הלימודים בחינוך גופני? חלק ב' – נחיצות התכנון בשלבים המקצועיים השונים. **החינוך הגופני והספורט**, 1, 3-5.
- שובל, א., ונאבל, נ. (1996ג). מדוע חשוב לתכנן את הלימודים בחינוך גופני? חלק ג' – כיצד ניתן להביא מורים לתכנן את הלימודים. **החינוך הגופני והספורט**, 2, 8-10.
- שובל, א., ונאבל, נ., ולידור, ר. (2002). טיפוח "אני מאמין מקצועי" בקרב מתכשרים להוראת חינוך גופני: מתיאוריה למעשה. **דפים**, 35, 101-133.
- Adnett, N., & Davies, P. (2000). Competition and curriculum diversity in local schooling markets: Theory and evidence. **Journal of Education Policy**, 15, 157-167.
- Alvarado, A. E., & Herr, P. R. (2000). **Inquiry based learning using everyday objects: Hands on instructional strategies that promote active learning in grades 3-8**. California: Corwin Press.
- Applebee, A. N. (1996). **Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning**. Chicago: University of Chicago Press.
- Berliner, D. C. (1982). Recognizing instructional variables. In D. E. Orlosky (Ed.), **Introduction to education** (pp. 198-222). Columbus, OH: Merrill.

- Bottoms, G. (2003). What school principals need to know about curriculum and instruction. **ERS Spectrum**, **21**, 29-31.
- Boyer, E. L. (1990). Introduction: Giving dignity to the teaching profession. In A. Dill (Ed.), **What teachers need to know: The knowledge, skills and values essential to good teaching** (pp. 3-8). San Francisco: Jossey-Bass.
- Burke, L. M. (2002). **The teacher's ultimate planning guide: How to achieve a successful school year and thriving teaching career**. California: Sage.
- Clumpner, R. A. (2003). Maximizing potential for successful progressions. In R. A. Clumpner (Ed.), **Sport progressions** (pp. 12-24). Champaign: Human Kinetics.
- Cohen, D. K., & Ball, L. D. (1990). Relations between policy and practice: A commentary. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, **12**, 331-338.
- Copeland, D. W., Birmingham, C., de la Cruz, E., & Lewin, B. (1993). The reflective in teaching: toward a research agenda. **Teaching and Teachers Education**, **9**, 347-359.
- Cuban, L. (1993). The lure of curriculum reform and its pitiful history. **Phi Delta Kappa**, **October**, **75**, 182-185.
- Dever, M. T., & Hobbs, D. E. (2000). Curriculum connections and the learning spiral – Toward authentic instruction. **Kappa Delta Pi Record**, **36**, 131-133.
- Diden, E. (2002). Teachers and principals: Partners in learner-centered education: A Foxfire. **Journal for Teachers**, **7**, 20-24
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., Sanford, J. P., Clements, B. C., & Worsham, M. E. (1984). **Classroom management for secondary teachers**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ennis, C. D. (1996). A model describing the influence of values and context on student learning. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), **Student learning in physical education: Applying research to enhance education** (pp. 317-329). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ennis, C. D., & Ross, J. (1992). Educational value orientations as a theoretical framework for experienced urban teachers' curricular decision making. **Journal of Research and Development in Education**, **25**, 156-164.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1989). **Educational psychology** (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Givens, N. (2000). Curriculum Materials as a vehicle for innovation: A case study of the nuffield design and technology project. **Research in Science and Technological Education**, **18**, 71-83.
- Glickman, D. C., Gordon, P. S., & Ross-Gordon, M. J. (1995). **Supervision of instruction: Developmental approach** (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hendersson, J. G. (1992). Curriculum discourse and the question of empowerment. **Theory into Practice**, **31**, 204-209.
- Johnson, A. P. (2000). It's time for medline hunter to go: A new look at lesson plan design. **Action in Teacher Education**, **22**, 72-78.
- Kauchak, P. D., & Eggen, D. P. (1993). **Learning and teaching research-based methods** (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kirk, D. (1999). Physical culture, physical education and relational analysis. **Sport, Education and Society**, **4**, 63-73.
- McCutcheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influences on it. **The Elementary School Journal**, **81**, 23.
- McNeil, D. J., & Wiles, J. (1990). **The essentials of teaching: Decisions, plans, methods**. New York: Macmillan.
- Napper-Owen, G. E. (1996). Beginning teacher induction assistance: a look at the impact of involvement beyond the first year. **Journal of Teaching in Physical Education**, **16**, 104-121.
- Noddings, N. (1994). Does everybody count? reflections on reforms in school mathematics. **Journal of Mathematical Behavior**, **13**, 89-104.
- Noal, J. R. (1993). **Conceptions of the practical in discussions of teaching: Can be a single notion?** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.

- Porter, A. C., & Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching: Insights from the work of the Institute for Research on Teaching. **Educational Leadership, 45**, 74-85.
- Pratt, D. (1994). **Curriculum planning: A handbook for professionals**. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Reed, E. W. (1998). Projects and activities: A means, not an end. **American Educator, 21**, 6-27, 48.
- Samaras, A. P. (2000). When is a practicum productive? A study of learning to plan. **Action in Teacher Education, 22**, 100-115.
- Schön, D. A. (1983). **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books.
- Schwab, J. J. (1970). **The practical: A language for curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. **Curriculum Inquiry, 13**, 239-265.
- Shortt, T. L., & Thayer, Y. (2000). The principal factor in block schedule success. **High School Magazine, 7**, 10-15.
- Shoval, E. (1998). **Teaching planning — A hidden vertebra**. Doctoral Dissertation. Portland State University.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review, 57**, 1-20.
- Silverman, S., Wood, M. A., & Subermaniam, R. P. (1998). Task structures, feedback to individual students, and student skill level in physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport, 69**, 420-424.
- Thorburn, M., & Collins, D. (2003). Integrated curriculum models and their effect on teachers' pedagogy practices. **European Physical Education Review, 9**, 185-209.
- Tyler, R. W. (1949). **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press.

Walker, D. F., & Soltis, F. J. (1992). **Curriculum and aims**. New York: Teachers College Press.

Zemal-Saul, C., Blumenfeld, P., & Krajcik, J. (2000). Influence of guided cycles of planning, teaching, and reflection on prospective elementary teaching content representations. **Journal of Research in Science Teaching**, **37**, 318-339.