
למידה שיתופית והקשר בין ההרכב המגדרי בקבוצת הלימוד לבין אקלים מוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני

רונה כהן, סימה זך ומיכל ארנון

המכללה האקדמית בוינגייט

תקציר

מטרת מחקר זה היא לבדוק אם מודל הלמידה השיתופית הוא כלי יעיל להשפעה על אקלים מוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני לעומת מודל ההוראה הישירה. במחקר השתתפו שלוש כיתות ז' בבית ספר ממלכתי מעורב מגדרית במרכז הארץ – 121 תלמידים (65 בנים ו-56 בנות). כלי המחקר היה שאלון "על המתרחש בשיעורי החינוך הגופני והפעילות הספורטיבית", שבו חן את תפיסתם של הלומדים את האקלים המוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני. מורה אחד לימד שלוש כיתות: כיתת בנים בלבד (46), כיתת בנות בלבד (35) וכיתה אחת מעורבת של בנים ובנות (19 בנים ו-21 בנות). השאלון ניתן ללומדים לפני יישום תוכנית למידה בשתי גישות: למידה ישירה ולמידה שיתופית, ואחריו. ממצאי המחקר מלמדים כי בכל שלוש הקבוצות הערכת אקלים השליטה של הלומדים הייתה גבוהה מזו של אקלים הביצוע בלי קשר להרכב המגדרי של הכיתה או לשיטת ההוראה שנלמדה, למעט הבדלים שנמצאו בכיתה המעורבת, שבה היה ניתן לראות אצל הבנים אקלים ביצוע גבוה משל הבנות. ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים כי לא ניתן לייחס את האקלים המוטיבציוני לשיטת ההוראה.

תאריכים: מודלים בחינוך הגופני, הוראה ישירה, אקלים מכוון ביצוע, אקלים מכוון משימה

למידה שיתופית היא מכלול של תהליכי למידה-הוראה אשר מתקיימים בקבוצות הטרוגניות קטנות באמצעות קשרי גומלין בין הלומדים כדי להשיג מטרות לימודיות. ביסוד השיטה מונחת התפיסה כי יצירת ערבות הדדית בין חברי הקבוצה, שלפיה הלומדים אחראים הן ללמידה שלהם והן לזו של חבריהם לקבוצה, מקדמת מגוון רחב של מטרות חינוכיות, כגון שיתוף פעולה להשגת יעדים, יחסי כבוד הדדי כבסיס להצלחת הקבוצה, תפיסת ערך עצמי יציבה והישגים לימודיים (זך וכהן, 2010 ; Zach & Cohen, 2012).

הפרדיגמה החינוכית של למידה שיתופית היא תוצר של התפתחות תאורטית כפי שמשקף בספרות המחקר: תחילה הדגישה הגישה האקולוגית להוראה (Doyle, 1977) את ההשפעה הדו-כיוונית מורים-תלמידים, ומכאן את האפשרות כי התלמידים יהיו שותפים במשימות הוראה, כגון משימות ניהול וארגון ומשימות למידה (Doyle, 1986). לאחר מכן הדגישה הגישה התרבותית-היסטורית ללמידה (Vygotsky, 1978) שהתקדמות של לומד מרמתו הממשית לרמה הפוטנציאלית שלו מתרחשת באמצעות שני גורמים עיקריים – הנחייתו של בעל מקצוע מנוסה ושיתוף פעולה עם עמיתים בעלי אותו טווח התפתחות משוער (Kuhn, 1972), ובכך הגדירה מבנה אקולוגי אפשרי חדש לכיתת הלימוד. בהמשך לזה התמקדה גישת הלמידה החברתית (Bandura, 1977) בדינמיקה הפנימית בקבוצת הלומדים והדגישה את התלות בין הדדיות לבין למידה, קרי שלמידה היא תוצר של התנסויות חברתיות משותפות המאפשרות לכל פרט בקבוצה גם ללמוד וגם ללמד: כלומד, לצפות באחרים מנסים את כוחם במשימה ולהקשיב להסבריהם, להתנסות בעצמו בתוך כדי חיקוי, להשוות את ביצועיו לאלו של חבריו ולקבל משוב מהם; כמלמד, לאפשר לאחרים לצפות בו, להסביר ולתת משוב בעצמו (Rosenshine & Meister, 1994).

כדי שהלמידה השיתופית תצליח הומלץ לעצב את הסביבה הלימודית לפי כמה עקרונות, ובהם (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Johnson & Johnson, 1994): (1) כל פרט יהיה חיוני לקבוצה – השתתפותו הפעילה תיחשב לתרומתו הייחודית להצלחת הקבוצה; (2) הקבוצה תהיה שותפה באחריות להתפתחות הפרט – מימוש האחריות יתבטא בשיתוף פעולה רציף ומתמשך שבו הקבוצה תומכת בתהליך הלמידה של הפרט; (3) הפרט יהיה שותף באחריות להתפתחות הקבוצה – מימוש האחריות יתבטא בהשתתפות פעילה של הפרט, בחתירתו להעמיד לרשות הקבוצה כל הזדמנות ללמוד ממנו ולנצל כל הזדמנות ללימוד שהקבוצה מעניקה לו; (4) כל פרט יהיה מחויב לנהוג בכבוד ובסבלנות כלפי חבריו – שיפוטיות וחוסר סבלנות בין חברים בקבוצה יפגעו בתהליך הבנייה של תלות הדדית חיובית בקבוצה הטרוגנית, תהליך הדורש אמון, זמן ומאמץ; (5) הקבוצה תהיה חיונית להצלחת הפרט – המורה יקפיד להנחות את הלומדים להגעה להישג לימודי רק באמצעות העבודה הקבוצתית, קרי לערוך בקביעות רפלקציות על התהליכים הנדרשים מהם במסגרת הלמידה השיתופית. עיצוב נכון של מודל למידה שיתופית ומימוש הולם שלו הם תנאים הכרחיים לתפקוד תקין של הקבוצה שבה כל חברה רואים עצמם שווים בין שווים, מוכנים להתנסות בדברים חדשים על אף האפשרות שיטעו, מסתכנים בהפגנת חולשה בזכות האמון בעמיתיהם, ומתוך המשוב ההדדי משפרים את הישגיהם ואת הישגי הקבוצה (Frank, 2004). במילים אחרות, למידה שיתופית מוצלחת פירושה יצירת קבוצה שחבריה רוצים להתפתח באמצעותה, משמשים זה את זה כמשוב ויחוס לרמת ביצועים, מעריכים זה את זה לפי מידת השתתפותם וחשיפתם את עצמם ולא לפי הישגיהם היחסיים וחולקים באחריות לביצועים האישיים והקבוצתיים.

למידה שיתופית בחינוך הגופני

מחקרים בנושא למידה שיתופית בחינוך הגופני עסקו בשלושה משתנים עיקריים: (1) כישורים חברתיים הכוללים התנהגויות כגון שיתוף פעולה, הקשבה לאחר, דאגה ועזרה לאחר; (2) מיומנויות מוטוריות גופניות; (3) זמן למידה אקדמי או מתן הזדמנויות לתגובה פעילה. ממצאי מחקרים אלה מאששים את הקביעה כי למידה שיתופית עוזרת לפתח מיומנויות חברתיות (e.g. Dyson, 2001; 2002; Mohseen, 2000; Polvi & Telama, 2000; Fauzee, Kim, & Geok, 2011).

הוראה ישירה

מודל ההוראה הישירה הוא הנפוץ ביותר בחינוך הגופני. בהוראה ישירה (Rosenshine, 1979) המורה מלמד את הכיתה כולה על פי שישה עקרונות קבועים: (1) המורה מתכנן את כל שלבי השיעור; (2) חלוקת התלמידים נעשית בידי המורה לפי יכולתם ורמת התקדמותם; (3) המורה נותן משובים לתלמידים במהלך הביצוע; (4) קצב השיעור נקבע בידי המורה; (5) המורה מתקן שגיאות מייד לאחר הביצוע במידת הצורך; (6) בביצוע מוצלח של המשימה המורה נותן משוב חיובי ללומד (Metzler, 2017).

מגדר, חינוך וחינוך גופני

ניתן להגדיר מגדר כתכונות, התנהגויות, מאפייני אופי והציפיות החברתיות המשויכים למינו הביולוגי של אדם בתרבות נתונה (Baron & Byrne, 2000). כלומר, מגדר הוא הייעוד שאליו מכוונת החברה את הפרט על בסיס מינו ותפיסתה את תפקודו התקין בחברה. מהגדרה זאת עולה שאלה מוסרית: האם תפיסות המגדר הקיימות אכן מאפשרות ללומד להתפתח מרמתו הממשית לרמה הפוטנציאלית שלו, או שהן משרתות הנצחה של סדר קיים בחברה שלפיו הוא אינו זוכה לממש את כל הפוטנציאל הטמון בו? מחקרים מראים כי אין התאמה בין מין האדם לתחומי העניין שלו, בקיאותו האקדמית או כושרו הגופני, וכי השימוש במין כפרמטר להערכת ידע ומסוגלות הוא ארכאי, לא יעיל ולא הוגן (Kulinna et al., 2003).

שוויון מגדרי הוא סוגיה חשובה בתחום החינוך. דווח על שכיחות מתמשכת של חוסר שוויון מגדרי בכיתה (Koca, 2009) וכן על הנצחה של סטראוטיפים מגדריים. לגרסתם של סולומון ועמיתיה (Solomon et al., 2003) צריכים להתקיים כמה תנאים כדי שיתאפשר שחרור מסטראוטיפים מגדריים בסביבת לימוד: (1) שיח המסביר שהפוטנציאל אינו קשור למין זה או אחר, כלומר כדי שפרט יפתח תפיסת מסוגלות הוא זקוק לסביבה שתיתן לו הזדמנויות להפנים שהמאמץ נותן תוצאות, סביבה שתאתגר אותו ותעודד אותו להתנסות ללא שיפוטיות (Koca, 2009); (2) הקניית כישורי יסוד לכולם באותה דרך – יש כישורי יסוד מוטוריים הנדרשים כדי להיות מיומן בפעילות גופנית. אלו אבני הבניין של פעילויות גופניות מורכבות יותר (Goodway & Savage, 2001). כישורי תנועה מורכבים אינם טבעיים ומצריכים תהליך חניכה כשהמורכבות והקושי עולים עליה מתמדת. שיח שמחנך להבנה כי שני המינים בעלי פוטנציאל זהה שומר על אמינותו רק אם הוא מלווה בהקניית אותם

כישורי יסוד לשני המינים; (3) שוויון הזדמנויות בהשתתפות – הבטחת אותה גישה לתכנים, הקצאה זמן ומשאבים שווים ללא קשר א-פריורי למגדר התלמיד; (4) שוויון הזדמנויות ללמידה – יצירת סביבה בטוחה פיזית ורגשית המבטיחה כי אין מגדר המקופח מגישה להזדמנויות למידה, וכל פרט מסוגל ליהנות מתהליך המקדם אותו מרמתו הממשית לרמתו הפוטנציאלית; (5) הרכב מגדרי ליצירת קבוצה של שווה בין שווים – הקבוצה תהווה מסגרת המעודדת התפתחות מתוך שוויון מגדרי ולא מסגרת המנציחה סטראוטיפים מגדריים. דוגמה לניסיון מימוש שוויון מגדרי בחינוך הציבורי ניתן לראות בחוק מדיניות ההגיונות המגדרית שחוקק בארצות הברית בשנת 1972 (חוק Title IX). החוק קובע כי לא תימנע או תישלל ההשתתפות בפעילויות ספורט משום אדם בארצות הברית, ולא ייחשף שום אדם לאפליה שם על בסיס מין, בכל תוכנית חינוכית או פעילות חינוכית אשר מקבלת תמיכה כלכלית ציבורית. לאור חוק זה התבקשו בתי ספר בארצות הברית לספק לבנים ולבנות אותן הזדמנויות להשתתף בכל פעילויות החינוך הגופני (Hannon & Williams, 2008). בארץ קיימת תוכנית לימודים בחינוך הגופני שלפיה יש הפרדה מגדרית בשיעורי החינוך הגופני החל מכיתה ז.

בחירה נאותה של ההרכב המגדרי תאזן בין הסרת סטיגמות מגדריות לבין הבדלים בין המינים בהישגים לימודיים, ובכך יתאפשר ללומד להביא לידי ביטוי את מלוא הרמה הפוטנציאלית הנקבעת ממינו הביולוגי (Jingjing, Bin, & Lei, 2016). יש כמה דרכים ללמד חינוך גופני: בחינוך חד-מגדרי השיעורים ייערכו בנפרד, ואילו בבית ספר מעורב ניתן ללמד בנים ובנות יחדיו. אפשרות נוספת היא לבצע חלוקה לקבוצות נפרדות מבחינה מגדרית אך ורק בשיעורי החינוך הגופני, כאשר שאר הלימודים מתקיימים בכיתות מעורבות.

מחקרים בנושא אפליה מגדרית בשיעורי החינוך הגופני ובשאלת הפרדתם של הבנים והבנות בשיעורי החינוך הגופני נערכו גם בארצות מחוץ לארצות הברית (לדוגמה: Wang & Liu, 2007) וחשפו כמה קשיים במימוש השוויון המגדרי: (1) דומיננטיות של המגדר הגברי בקבוצת הלומדים – יש עדויות לכך כי בכיתות מעורבות הבנים משתלטים על המרחב הפיזי והלשוני ועל הקשב של המורים, ובעקבות זאת הבנות אינן מסוגלות לבטא את עצמן, והמורה מזניח אותן (Olafson, Ronholt, 2002; 2002). הבנות הפכו שוליות בשיעור וצברו זמן אימון קצר יותר (Garcia, 1994). כמו כן נמצא כי בנות נרתעות ממגע עם הבנים בשיעור מכיוון שהן חשות שגופן הוא תחת עיניהם הבוחנות של הבנים נוסף על הערות שהם מעירים. תחושת האי-נוחות הזאת שלהן נובעת גם מתחושתן שהמורה רואה בהן בעיה הדורשת תשומת לב מיוחדת (Flintoff & Scraton, 2001). רק מיעוט של בנות מנצל את ההזדמנות "לסגור את הפער" שבינן לבנים בהשתתפות בפעילות מעורבת (Williams & Bedward, 2004); (2) הטיות סטראוטיפיות של המורה – מחקר אשר חיפש פתרונות לבעיית חוסר השוויון המגדרי הוא מחקרו של Gabbei (2004). החוקר טוען כי הסיבה לחוסר שוויון מגדרי בשיעורי החינוך הגופני נובע מהתנהגות מינית, עקיפה או ישירה, של המורים. הוא מציג סימוכין לכך שלעיתים קרובות תלמידות אינן מקבלות חינוך גופני שוויוני. פתרונותיו כוללים המלצות למורים לשנות את

שפתם ואת הטרימינולוגיה שלהם, לתת תשומת לב רבה יותר לתלמידות, לספק הזדמנויות למידה רבות יותר לתלמידות ולתת להן הזדמנויות להציג את יכולתן. הומלץ כי בחירה של קבוצה המערבת מגדרים צריכה ללכת יד ביד עם עירוב תכנים, הקצאת זמן ומשאבים התומכים בסגירת פערים ובשיח חינוכי שמרחיק את הרלוונטיות של המגדר לתפקוד בקבוצה, ושם את הדגש על השתתפות פעילה (Flintoff & Scraton, 2005). ללא השקעה בהסרה או במניעה של התפתחות הסטראוטיפים מסגרת מעורבת עלולה להיות מנגנון הפנמה של תפיסת מגדר לא שוויונית. אם הסביבה הלימודית מקצה הזדמנויות תוכן ומשאבים זהים לשני המינים, בחירה של קבוצה חד-מגדרית יכולה להיות הבחירה הראויה כאשר היא תוצאה של פערי עניין או פערי פוטנציאל מובהקים בין המגדרים, ואז השיח החינוכי צריך לשקף שמטרת ההפרדה היא לספק תמיכה בהתפתחות הפרט לפוטנציאל המלא שלו בסביבה של שווה בין שווים. שאם לא כן, הבחירה החד-מגדרית גם היא עלולה להיות גורם המנציח סטראוטיפים מגדריים לא שוויוניים (Jinging, Bin & Lei, 2016).

אקלים מוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני

ניתן לכמת את עוצמת המוטיבציה לפי עוצמת ההתנהגות, כאשר את עוצמת ההתנהגות קובעים כיוונה (סוג ההתנהגות), עוצמתה הרגעית (עד כמה האדם מוקדש להתנהגות זו) והתמדתה לאורך זמן. קרי, סך המשאבים שאדם משקיע בכיוון מסוים של התנהגות הוא מדד למוטיבציה להתנהגות זו (בר-חיים, 2004).

אקלים מוטיבציוני זוהה כמשפיע על קביעת המוטיבציה של לומדים בחינוך הגופני ועל התפתחותה. שתי גישות נפרדות זוהו בספרות – אקלים שליטה ואקלים ביצוע. אקלים שליטה מציג שיפור אישי כהישג הנדרש ומדגיש את החשיבות של מאמץ ולימוד שיתופי ככלי להצלחה. אקלים ביצוע מציג עליונות על היריב כהישג הנדרש ומדגיש טעויות ככישלון והשגת יעדים בהשקעת מאמץ קל ככל האפשר (Ames, 1992). ההבדלים העיקריים בין שני סוגי אקלים אלה באים לידי ביטוי במדדים האלה: (1) הגדרת הצלחה – שיפור אישי לעומת עליונות על היריב; (2) ערך – מאמץ למידה ושיפור לעומת יכולת טבעית; (3) סיבות לסיפוק – השקעת מאמץ מרבי לעומת הוכחת עליונות; (4) הגדרת טעות – חלק מתהליך הלמידה לעומת כישלון; (5) סיבות למאמץ – כלי לשיפור עצמי לעומת כלי להשגת עליונות; (6) מדד הערכה – התקדמות אישית לעומת דירוג יחסי. ניתן לסכם זאת כהבדלים בין שתי גישות חינוכיות – באקלים שליטה סביבת הלימוד באה לשרת את רצון הפרט לשיפור עצמי, ואילו באקלים ביצוע סביבת הלימוד באה לשרת את רצון החברה לבחון את הפרט כדי לקדם ולתגמל רק את הטובים ביותר (Ames & Archer, 1988).

מחקרים מעידים כי תפיסת האקלים בסביבת הלימוד כאקלים שליטה משפיע חיובית על הלומדים בשיעורי החינוך הגופני, השפעות כגון הנאה וסיפוק מפעילות גופנית (Ntoumanis & Biddle, 1999), תפיסת מסוגלות גבוהה ואמונה כי מאמץ מוביל להצלחה (Cury et al., 1996), התמדה והעדפה של משימות מאתגרות (Morgan & Carpenter, 2002) וכוונות להישאר פעיל מבחינה גופנית בעתיד (Ntoumanis & Biddle, 1999). מנגד, אקלים ביצוע הוכח כמחובר להשפעות

שליליות, כגון חוסר הנאה ויכולת מופחתת למלוכדות חברתית בקבוצה (Ommundsen et al., 2005). כדי למנוע נשירה מפעילות ולהבטיח חוויות חיוביות מהחינוך הגופני, חשוב לבחון את סיבות הלומדים להשתתפות ולהימנעות מהשתתפות. הנאה, שיפור מיומנות וחשיפה להזדמנות לחברה זוהו כסיבות מועדפות להשתתפות (Bakirtzoglou et al., 2011; Jonshon et al., 2017; Parisi et al., 2015). כשמטרות אלה אינן נענות בסביבת הלימוד, הסבירות לאי-השתתפות עולה במידה ניכרת. טיפוח אקלים שליטה עוזר לספק צרכים אלו ביצירת סביבה שבה לכל הלומדים הזדמנות שווה להצלחה אישית וקבוצתית. התמקדות במאמץ ושיפור אישי פונה לכל הלומדים ללא תלות ביכולתם, בסביבת לימודים דינמית שבה הצלחה היא בהישג ידם של כולם. לאקלים ביצוע יש השפעה מרחיקה, זו סביבה המתגמלת רק את בעלי הרמות הגבוהות ביותר של יכולת וגורמת להשוואות חברתיות הפוגעות בשאר (Smith, Smoll, & Cumming, 2007). המורה הוא שמשפיע בעיקר על עיצוב האקלים הכיתתי, ויש לו הזדמנות לעצב את החוויה של המשתתפים בפעילות גופנית, ומכאן להשפיע על גישתם לפעילות גופנית ועל כוונתם להמשיך לעסוק בה (Johnson et al., 2017).

לפיכך מטרות המחקר הנוכחי היו לבחון אם מודל הלמידה השיתופית משפיע על אקלים מוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני. ביתר פירוט: לבחון את השפעת תוכנית הלמידה השיתופית על תפיסת האקלים המוטיבציוני, אקלים "שליטה" לעומת אקלים "ביצוע", ונוסף על כך לבחון את תלות ההשפעה הזאת בהרכב המגדרי של הקבוצה – כיתת בנים, כיתת בנות וכיתה מעורבת מגדרית. על פי זה נוסחו השערות המחקר האלה: (1) ימצאו הבדלים בין בנים לבנות שלמדו בכיתות חד-מגדריות בסוגי האקלים בין אלה שלמדו בלמידה שיתופית לבין אלה שלמדו בהוראה ישירה; (2) ימצאו הבדלים בין בנים הלומדים בכיתה חד-מגדרית לבנים הלומדים בכיתה מעורבת, וכך גם באשר לבנות; (3) ימצאו הבדלים בין בנות בכיתה חד-מגדרית לבנות בכיתה מעורבת בסוג האקלים הכיתתי; (4) ימצאו הבדלים בין בנים בכיתה מעורבת לבנות בכיתה מעורבת.

השיטה

המשתתפים

שלוש כיתות ז' בבית ספר ממלכתי מעורב מגדרית במרכז הארץ עם רקע חברתי-כלכלי ממוצע. בסך הכול 121 משתתפים (65 בנים ו-56 בנות). הכיתות נבחרו כמדגם מזדמן על ידי המורה לחינוך הגופני מתוך שמונה כיתות ז' באותו בית ספר שהמורה מלמד.

משתני המחקר

משתנים בלתי תלויים: (1) שתי שיטות הלימוד בשיעור החינוך הגופני: הוראה ישירה ולמידה שיתופית; (2) הרכב מגדרי בקבוצת הלימוד: בנים, בנות ומעורב בחלוקה שווה.

משתנה תלוי: (1) תפיסתו של הלומד את האקלים המוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני.

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון "על המתרחש בשיעורי החינוך הגופני והפעילות הספורטיבית", שדווח ככלי מהימן להערכת תפיסת אקלים מוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני (ראה ארנון, 1997; Ryckman & Hamel, 1994; Papaioannou, 1993). השאלון מורכב מ-27 היגדים (ראה נספח 1) המתייחסים לתפיסת הנבדק את האווירה בסביבה הספורטיבית ואת גורמי האקלים המוטיבציוני שלו לפעול בה. הפריטים מרכיבים חמש קבוצות גורמים מדרגה ראשונה אשר מדדי העקיבות הפנימית שלהם, כפי שנמדדו במחקר הנוכחי, הם בהתאמה (0.71, 0.71, 0.65, 0.8, 0.84). (Cronbach Alpha = 0.84). להלן פירוט הגורמים: (1) תפיסתו של הלומד את האקלים המוטיבציוני שמייצר המורה (6 פריטים: 1-6). פריטים אלו בוחנים אם התנהגותו של המורה נתפסת בעיני התלמיד כעדות שלמידה ושיפור עצמי הם ההישג הנדרש מהתלמיד; (2) עמדת הלומד כלפי גורמי האקלים המוטיבציוני הפנימיים שלו (7 פריטים: 21-27). פריטים אלו בוחנים את מידת הסיפוק מן הפעילות בשיעור ואת שביעות הרצון בקרב התלמידים בנוכחות האקלים המוטיבציוני הקיים בכיתה; (3) תפיסתו של הלומד את האקלים המוטיבציוני שמייצרים חבריו לקבוצה (5 פריטים: 7-11). פריטים אלו בוחנים אם עליונות בביצועים על חברים לקבוצה נתפסת כמדד להצלחה ולתגמול בסביבה הלימודית; (4) תפיסתו של הלומד את האקלים המוטיבציוני בקבוצה ואת עמדתו (4 פריטים: 17-20). פריטים אלו בוחנים את תפיסת הקשר בין מאמץ להצלחה בסביבה הלימודית; (5) תפיסתו של הלומד את האקלים המוטיבציוני בקבוצה (5 פריטים: 12-16). פריטים אלו בוחנים את תפיסת המחיר הנפשי, כמו למשל חשש ודאגה, הכרוך באי-הצלחה בביצוע משימה. חמש קבוצות הגורמים מדרגה ראשונה מקובצות לשתי קבוצות גורמים מדרגה שנייה: אקלים מוטיבציוני מסוג שליטה (קבוצת גורמים ו-2) ואקלים מוטיבציוני מסוג ביצוע (קבוצת גורמים 3, 4 ו-5). התלמידים התבקשו להתייחס בתשובותיהם לסביבה שבה מתקיימים שיעורי החינוך הגופני ואימוני הספורט בבית הספר, ולסמן את מידת הסכמתם להיגדים בסולם (Likert) בן 5 דרגות כאשר 1 = הסכמה מוחלטת ו-5 = אי-הסכמה מוחלטת. לכל נבדק חושב הניקוד לכל קבוצת גורמים ראשוניים בנפרד, וכן הניקוד של שתי קבוצות הגורמים מדרגה שנייה. הניקוד מדרגה שנייה יכול לנוע בטווח 13-65 לקבוצה הראשונה, ובטווח 14-70 בקבוצה השנייה. יחס גבוה מ-1 בין ניקוד הקבוצה הראשונה לניקוד הקבוצה השנייה מצביע על תפיסת אקלים הלימוד כמוטה "שליטה", ואילו יחס קטן מ-1 מצביע על תפיסת אקלים הלימוד כמוטה "ביצוע".

הליך

לאחר קבלת אישור מאת ועדת האתיקה המכללתית החל ביצוע המחקר. מורה אחד לימד את כל שלוש הכיתות: כיתה I רק בנים (N = 46), כיתה II רק בנות (N = 35), כיתה III מעורבת (N = 40 בנים ובנות). המורה עבר הדרכה מפורטת על תוכנית

הלמידה השיתופית, על אופן מימושה ויעדיה, וקיבל לידי שיש מערכי שיעור המהווים יחידת הוראה על פי מודל הלמידה השיתופית. בכיתות III-I נערכו שישה שיעורים עוקבים לכל קבוצה על פי המודל הלימודי של הוראה ישירה, ולאחר מכן חולקו השאלונים (ראה נספח 1) לכלל התלמידים. על פי מודל ההוראה הישירה לימד המורה את כל הכיתה ללא חלוקה לקבוצות את יחידת ההוראה בכדורסל. המורה נתן הוראות, והתלמידים ביצעו לאורך כל היחידה את המטלות. בסוף כל שיעור התקיימו משחקונים קטנים של 3*3. בכל שיעור התחלפו הקבוצות. בהמשך נערכו שישה שיעורים נוספים על פי המודל של הלמידה השיתופית, ללא שינוי בהרכב הקבוצות או המורה, ובסיומם חולקו שוב השאלונים לכלל התלמידים. השיעורים על פי המודל להוראה שיתופית התלמידים חולקו לקבוצות של שישה תלמידים. בסוף כל שיעור התקיימו משחקונים קטנים של 3*3. לאורך כל היחידה שמרו על הרכב הקבוצה.

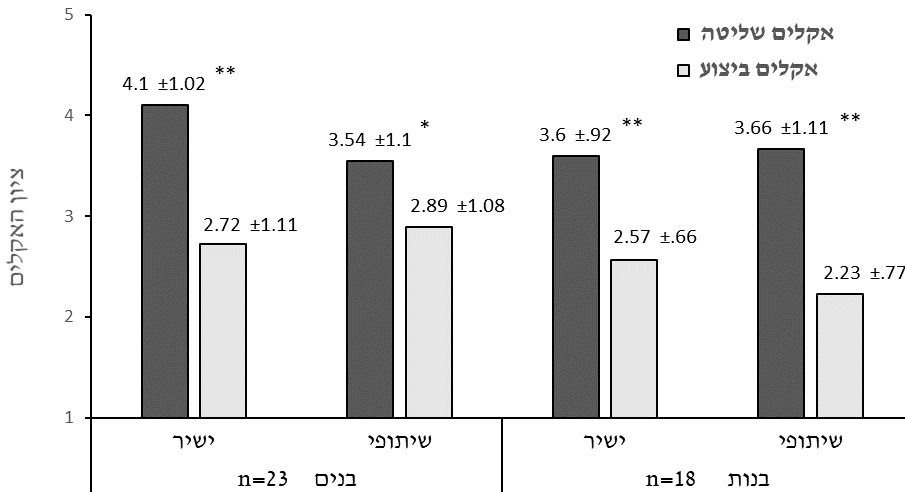
ניתוח הנתונים

הנתונים מוצגים בעזרת סטטיסטיקה תיאורית (שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן). כמו כן נערכו השוואות בין תוצאות הקבוצות השונות (המשתנה התלוי) על פי ההרכב המגדרי של הקבוצה (המשתנים הבלתי תלויים) בעזרת מבחני ניתוח שונות דו-כיווני ורב-כיווני.

ממצאים

ההבדל בין בנים לבנות בקבוצות חד-מגדריות

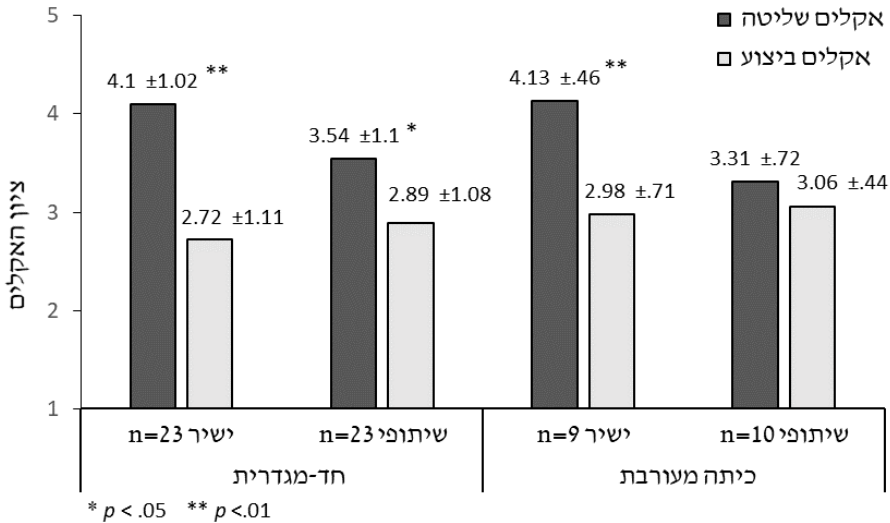
לבדיקת ההבדלים בין סוגי האקלים המוטיבציוני בקרב בנים ובנות בכיתות חד-מגדריות (השערה 1) ובין הוראה ישירה לשיתופית בוצע ניתוח שונות תלת-כיווני (סוג הוראה X מגדר X סוג מוטיבציה). נמצא הבדל מובהק בין סוגי המוטיבציה ($F(1, 77) = 52.11, p < .001, ES = .404$), לא נמצא הבדל בין המינים ($F(1, 77) = 3.54, p > .05, ES = .044$), ולא נמצא הבדל בין סוגי ההוראה ($F(1, 77) = 1.07, p > .05, ES = .014$). כמו כן אף אחת מהאינטראקציות לא נמצאה מובהקת. בניתוח המשך נמצא כי בכל אחת מקבוצות מחקר אלו אקלים השליטה היה גבוה במובהק מאקלים הביצוע. ראה איור 1.



איור 1. אקלים ביצוע ואקלים שליטה בקרב בנים ובנות בהוראה שיתופית ובהוראה ישירה

השוואת בנים מכיתה חד-מגדרית לבנים בכיתה מעורבת

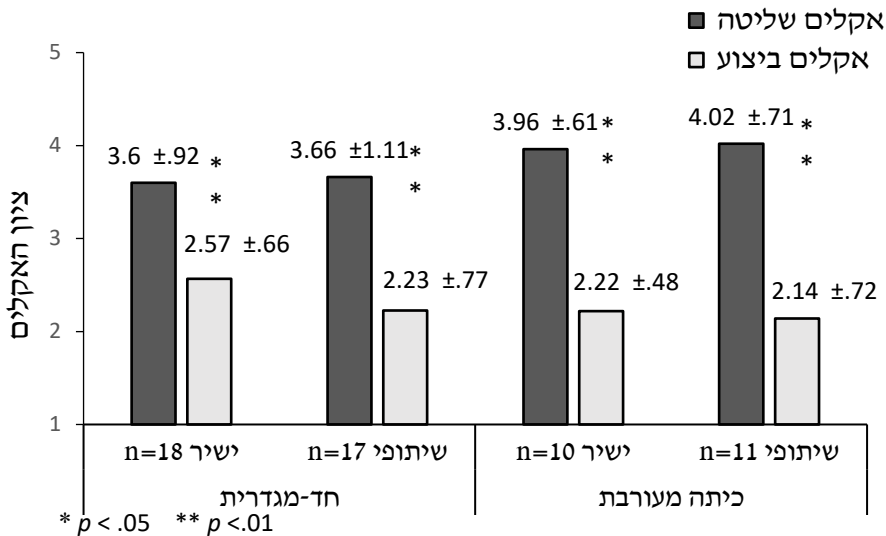
למציאת ההבדלים בין בנים בכיתה חד-מגדרית לבנים בכיתה מעורבת (השערה 2) בוצע ניתוח שונות תלת-כיווני (סוג הכיתה X סוג ההוראה X סוג האקלים). ממצאי הניתוח מעידים כי קיים הבדל מובהק בין סוגי המוטיבציה ($F(1, 61) = 23.29, p < .001, ES = .276$), לא נמצא הבדל בין סוגי ההוראה ($F(1, 61) = 2.11, p > .05, ES = .033$), ולא נמצא הבדל בין כיתה חד-מגדרית לכיתה מעורבת ($F(1, 61) = 0.74, p > .05, ES = .001$) ונוסף על זה נמצאה אינטראקציה מובהקת בין סוג ההוראה לבין סוג המוטיבציה ($F(1, 61) = 5.23, p < .05, ES = .079$) המעידה שההבדל בין שני סוגי המוטיבציה גדול בהוראה יותר מההבדלים בהוראה שיתופית. ראה איור 2.



איור 2. אקלים ביצוע ואקלים שליטה בקרב בנים בכיתה חד-מגדרית ובכיתה מעורבת

השוואת בנות בכיתה חד-מגדרית לבנות בכיתה מעורבת

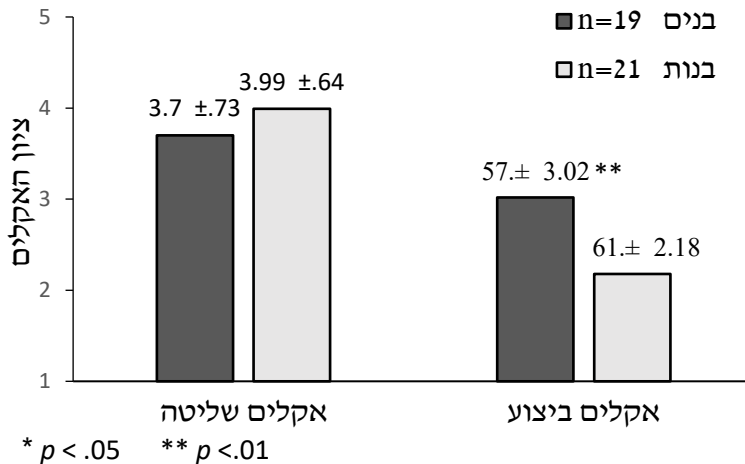
למציאת ההבדלים בין בנות בכיתה חד-מגדרית לבנות בכיתה מעורבת (השערה 3) בוצע ניתוח שונות תלת-כיווני (סוג הכיתה X סוג ההוראה X סוג האקלים). ממצאי הניתוח מראים כי קיים הבדל מובהק בין סוגי המוטיבציה $(F(1, 52) = 85.72, p < .001, ES = .622)$, לא נמצא הבדל בין סוגי ההוראה מעורבת $(F(1, 52) = 0.25, p > .05, ES = .005)$, לא נמצא הבדל בין כיתה חד-מגדרית לכיתה מעורבת $(F(1, 52) = 0.23, p > .05, ES = .004)$ כמו כן אף אחת מהאינטראקציות לא נמצאה מובהקת. בניתוח המשך נמצא כי בשתי קבוצות הלימוד ובשתי שיטות ההוראה אקלים השליטה גבוה במובהק מאקלים הביצוע. ראה איור 3.



איור 3. אקלים ביצוע ואקלים שליטה בקרב בנות בכיתה חד-מגדרית ובכיתה מעורבת

השוואה של בנים ובנות הלומדים בקבוצה מעורבת

למציאת ההבדלים בין בנים לבנות הלומדים בכיתה מעורבת (השערה 4) בוצע ניתוח שונות תלת-כיווני (מגדר X סוג ההוראה X סוג האקלים). ממצאי הניתוח מצביעים כי קיים הבדל מובהק בין סוגי המוטיבציה ($F(1, 36) = 78.76, p < .001, ES = .686$), לא נמצא הבדל בין סוגי ההוראה ($F(1, 36) = 1.98, p > .05, ES = .052$), נמצא הבדל מובהק בין המינים ($F(1, 36) = 4.36, p < .05, ES = .108$), נמצאה אינטראקציה מובהקת בין סוג האקלים לבין המגדר. ממצאים אלו מלמדים כי אקלים השליטה גבוה במובהק מאקלים הביצוע בקרב שני המינים. בניתוח המשך להבהרת האינטראקציה בין מגדר לסוג האקלים בוצע ניתוח שונות דו-כיווני (מגדר X סוג האקלים). ממצאי הניתוח הראו כי באקלים השליטה אין הבדל בין בנים לבנות הלומדים בכיתה מעורבת ($t(38) = 1.35; p > 0.05$). באקלים הביצוע לבנים יש ערכים גבוהים במובהק מערכי הבנות ($t(38) = 4.54; p < 0.01$). ראה איור 4.



הערה: הממוצעים המוצגים הם ממוצע של שתי שיטות ההוראה

איור 4. אקלים שליטה ואקלים ביצוע בקרב בנים ובנות בכיתה מעורבת

דיון

המחקר הנוכחי ביקש לבחון אם מודל הלמידה השיתופית משפיע על אקלים מוטיבציוני בשיעורי החינוך הגופני. ונוסף על זה לבחון גם את תלות ההשפעה הזאת בהרכב המגדרי של הקבוצה. ראשית, נמצא כי אין הבדל בסוג האקלים המוטיבציוני בין הלומדים כתלות בשיטת ההוראה, וגם לא נמצא הבדל בין בנים לבנות שלמדו בכיתות חד-מגדריות. בשתי הכיתות נמצא אקלים מוטיבציוני מסוג שליטה גבוה מזה של אקלים הביצוע. ממצא זה מעודד, שכן חוקרים דיווחו על ההשפעה החיובית שיש לאקלים שליטה על הלומדים בשיעורי החינוך הגופני, כמו למשל הנאה וסיפוק מפעילות גופנית (Ntoumanis & Biddle, 1999), תפיסת מסוגלות גבוהה ואמונה כי מאמץ מוביל להצלחה (Cury et al., 1996), התמדה והעדפה של משימות מאתגרות (Morgan & Carpenter, 2002) וכוונות להישאר פעיל מבחינה גופנית בעתיד (Ntoumanis & Biddle, 1999).

סברנו בהשערת המחקר השנייה כי יימצאו הבדלים בין בנים הלומדים בכיתה חד-מגדרית לבנים הלומדים בכיתה מעורבת. הממצאים העלו הבדלים בין שני סוגי המוטיבציה בשתי שיטות ההוראה, אולם ללא הבדל בין הכיתות – חד-מגדרית או מעורבת. ממצאו כי אקלים השליטה היה גבוה במובהק מאקלים הביצוע, וההבדלים הללו היו גבוהים בהוראה ישירה מבהוראה שיתופית.

אצל הבנות התקבלו תוצאות דומות – לא נמצא הבדל בין בנות הלומדות בכיתה חד-מגדרית לבין בנות הלומדות בכיתה מעורבת, ולא היה הבדל בין שתי שיטות ההוראה בכל מצב שבו הערכת אקלים השליטה הייתה גבוהה מאקלים

הביצוע. אף שתרומתו הספציפית של המורה להבדלים אלה לא נבחנה ישירות, ניתן לשער על סמך טענות קודמות כי לא שיטת הלימוד בלבד משפיעה ישירות על אקלים הכיתה, אלא כנראה גישתו של המורה כלפי תלמידיו ומאפייני הוראתו האישיים (ראה למשל, Johnson, 2017; Siegle, Rubenstein, & Mitchell, 2014; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss, & Hachfeld, 2013) שחוזרים על עצמם בשתי שיטות ההוראה.

בדיקת ההשערה האחרונה שלפיה יימצאו הבדלים בין בנים בכיתה מעורבת לבנות בכיתה מעורבת העלתה ממצא מעניין. ראשית, לא נמצא הבדל בין שתי שיטות ההוראה. עם זאת נמצא הבדל מובהק בין סוגי המוטיבציה, בין בנים לבנות, וכן נמצאה אינטראקציה מובהקת בין סוג האקלים לבין המגדר. נוסף על זה, עלה מן הממצאים כי באקלים השליטה אין הבדל בין בנים לבנות הלומדים בכיתה מעורבת, ואילו באקלים הביצוע לבנים יש ערכים גבוהים במובהק מערכי הבנות. יוצא אפוא שבכיתה מעורבת בנים מעריכים את אקלים הביצוע גבוה מהערכת הבנות אותו. ממצא זה מרמז שהחשיבות שמייחסים בנים להישגים שלהם גדולה בכיתות מעורבות מזו שבכיתות חד-מגדריות. תופעה זאת מעניינת ביותר, שכן בנות אינן מייחסות להישגים חשיבות שונה בכיתות השונות, ועל כן אקלים הביצוע שלהן נמוך יחסית לזה של הבנים ונשאר כזה בכל הרכב כיתה שנבדק במחקרנו.

אף שלא ניתן לקבוע בוודאות סיבתיות, ההיבט היישומי של ממצא זה

צריך לאותת למורים לחינוך הגופני לבחון לא רק את שיטות הלימוד שלהם אלא גם את ההשלכות של למידה בכיתות חד-מגדריות לעומת כיתות מעורבות בהתייחס כמובן למטרות תוכנית ההוראה שלהם.

מגבלות

ראוי לציין שתי מגבלות למחקר: ראשית, היות שמדובר על מספר משתתפים קטן בכל קבוצת לימוד ועל בית ספר אחד, כל המחקר דומה למקרה יחיד ואינו מייצג אוכלוסייה כלשהי. עם זאת זהו מחקר שדה, וככזה החוזק שלו בהצבעתו על מגמות ברורות; שנית, תרומתו של המורה ליצירת אקלים מוטיבציוני בכיתה ידועה. ייתכן שהיינו מקבלים ממצאים שונים לו גישתו של המורה ומאפייני אישיותו או התקשורת שלו עם הכיתה היו שונים. כדי למזער מגבלה זאת הקפדנו שהמורה ילמד את שלוש הכיתות.

המלצות

לסיום, נעלה כמה המלצות למחקרי המשך: ראשית, היינו ממליצים לערוך ניסויים דומים שבהם ההוראה תהיה הן בידי מורה גבר, הן בידי מורה אישה והן בצמד כדי לראות אם יש השפעה של מגדר המורה על תפיסת האקלים הכיתתי בכיתות חד-מגדריות כשהמורה הוא ממגדר זהה/מנוגד/או מלמד בצמד, וכך בכיתות מעורבות; שנית, היינו ממליצים על איתור מקדים לבדיקת הגישה של המורה כמקדמות אקלים שליטה או אקלים ביצוע, מחקר שבו כל קבוצה מתנסה בהוראה בידי מורה בעל אוריינטציה שונה, למשל הוראה על פי הגישה ההתנהגותית כדוגמת הציווי או המשמיה, או הוראה על פי הגישה התבניתית כדוגמת חינוך לתנועה, כדי לבחון לא רק את השפעת שיטת הלימוד וההרכב המגדרי אלא אף את גישתו של המורה.

מקורות

- בר-חיים, א' (2004). *התנהגות ארגונית. כרך א'*. האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.
- זך וכהן (2010), למידה שיתופית-סקירת ספרות. *בתנועה, כרך ט* חוברת 3 – 4 תשי"ע, 279–255.
- נחמיאס, ד' ונחמיאס, ח' (1998). *שיטות מחקר במדעי החברה*. תל אביב: עם עובד.
- Ames, C. (1984). Competitive, co-operative, and individualist goal structures: A motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 177-207). New York, NY: Academic Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bakirtzoglou, P., & Ioannou, P. (2011). Goal orientation, motivational climate and dispositional flow in Greek secondary education students participating in physical education lesson: Differences based on gender. *Series Physical Education & Sport, 9*, 295-306.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press
- Baron, R. A., & Byrne, D. (2000). *Social psychology* (9th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Barret, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*, 88-102.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J., Goudas, M., Sarrazin, P., & Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest

- of adolescent girls in school physical education: A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). Preparing teachers for a changing world. *Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education*.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teaching. In L.S. Shulman (Ed.), *Review of research in education* (pp. 163-198)..Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York, NY: Macmillan.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching Physical Education*, 22, 69-85.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perception of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6, 5-21.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2005). Gender and physical education. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical education: Essential issues* (pp.161-179). London, UK: Sage.
- Frank, L. S. (2004). *Journey toward the caring classroom: Using adventure to create community in the classroom*. Oklahoma City, OK: Wood 'N' Barnes.
- Gabbei, R. (2004). Achieving balance: Secondary physical education gender-grouping options. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 33-39.
- Garcia, C. (1994). Gender differences in young children's interaction when learning fundamental motor skills. *Research Quarterly*, 3, 213-225.

- Goodway, J. D., & Savage, H. (2001). Environmental engineering in elementary physical education, Developmental lessons. *Teaching Elementary Physical Education* 12, 12-14.
- Hannon, J., & Williams, S. (2008). Should secondary physical education be coeducational or single-sex? *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 79, 6-8, 55-56.
- Jackson, C. (2002). Can single-sex classes in Co-educational schools enhance the learning experiences of girls and/or boys? An exploration of pupils' perceptions. *British Educational Research Journal*, 28, 37-48.
- Jinging, S., Bin, Z., & Lei, Y. (2016) Effects of gender stereotypes on performance in mathematics: A serial multivariable mediation model. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 44, 943-952.
- Johnson, C. E., Erwin, H. E., Kipp, L., & Beighle, A. (2017). Student perceived motivational climate, enjoyment, and physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 398-408.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (4th ed.; pp. 27-34). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: A study in Turkey. *Adolescence*, 44, 173.
- Kuhn, D. (1972). Mechanism of change in the development of cognitive structures. *Child Development*, 43, 833-844.
- Kulinna, P. H., Martin, J., Lai, Q., Kliber, A., & Reed, B. (2003). Student physical activity patterns: Grade, gender and activity influences. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 298-310.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805-820.

- Metzler, M. (2017). *Instructional models for physical education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Mohseen, S. H., Fauzee, O., Kim, S., & Geok, B. B. R. (2011). Issue of the social dilemmas after Wars: A cooperative learning intervention through physical education and its effect on social skills development among middle school students' in Baghdad, Iraq. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5, 980-989.
- Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8, 207-229.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- Olafson, L. (2002). "I hate phys. ed.": Adolescent girls talk about physical education. *The Physical Educator*, 59, 67-74.
- Ommundsen, Y., Roberts, G., Lemrye, P., & Miller, B. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: associations to perceived motivational climate, achievement goals, and perfectionism. *Journal of Sport Science*, 23, 977-989.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Parisi, I., Mouratidou, K., Koidou, E., Tsorbatzoudis, H., & Karanavrou, S. (2015). Effects of motivational climate, type of school and gender on students' moral competences in their daily life and physical education. *Trends in Sport Sciences*, 22, 39-46.
- Polvi, S., & Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 105-115.
- Rønholt, H. (2002) 'It's only the sissies ...': Analysis of teaching and learning processes in physical education: A contribution to the hidden curriculum. *Sport, Education and Society*, 7, 25-36.

- Rosenshine, B. (1979). Content, time and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp. 28-56). Berkeley, CA: McCutchan.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of research. *Review of Educational Research, 64*, 4788-4530.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly, 58*, 35-50.
- Slavin, R. E. (1986). *Using student team learning*. Baltimore, MD: John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning: where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *Elementary School Journal, 88*, 9-37.
- Smith, R., Smoll, F., & Cumming, S. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29*, 39-59.
- Solomon, M. A., Lee, A. M., Belcher, D., Harrison, L, Jr., & Wells, L. (2003). Beliefs about gender appropriateness, ability, and competence in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*, 261-279.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* (A. R. Luria, M. Lopez-Morillas, M. Cole, & J. Wertsch, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walling, M., Duda, J., & Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 20*, 476-489.
- Wang, C. K., & Liu, W. C. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: The impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review, 13*, 145-164.

- Williams, A., & Bedward, J. (2004). Understanding girls' experience of physical education: relational analysis and the situated learning. In D. Penney (Ed.), *Gender and physical education: Contemporary issues and future directions* (pp.146-159). London, UK: Routledge.
- Zach, S., & Cohen, R. (2012). Assimilating CL teaching model in PE teacher education – Importance, difficulties, and opportunities. In B. Dyson & C. Ashley (Eds.), *Cooperative learning in physical education: A research based approach* (pp. 88-99). London, UK: Routledge.

נספח 1

שאלון: על המתרחש בשיעורי החינוך הגופני

העברה ראשונה/העברה שנייה

שם התלמיד/ה _____

בית הספר _____

כיתה _____

יש לסמן X ליד הספרה המייצגת את המידה בה כל אחד מההיגדים הבאים "נכון" לגביך

נא לשים לב: הספרה 1 מייצגת מצב בו ההיגד בשאלון "מאוד לא נכון לגבי"

הספרה 5 מייצגת מצב בו ההיגד בשאלון "מאוד נכון לגבי"

נכון 5	4	3	2	לא נכון 1	היגדים המתארים מהמתרחש בשיעורי החינוך הגופני בבית הספר
					1. המורה לחינוך גופני מרוצה כאשר כל אחד מתלמידיו לומד משהו חדש
					2. המורה לחינוך גופני נראה מרוצה כאשר תלמידיו משפרים את הביצוע שלהם כתוצאה מהשקעת מאמץ ומעבודה קשה
					3. המורה לחינוך גופני מצהיר שטעויות של תלמידים הם חלק מתהליך הלמידה
					4. המורה לחינוך גופני מוודא שהבנתי כיצד יש לבצע מיומנות חדשה לפני שכל הכיתה עוברת ללמוד מיומנויות אחרות
					5. המורה לחינוך גופני מרוצה כאשר כל תלמידיו מצליחים לשפר את הביצוע של המיומנות שנלמדה
					6. המורה לחינוך גופני מקדיש תשומת לב מיוחדת להתקדמותי בביצוע המיומנויות
					7. במהלך שיעורי החינוך הגופני יש תלמידים המשתדלים להגיע לביצוע ברמה גבוהה יותר מהאחרים, במטרה לבלוט בכיתה
					8. יש תלמידים המנסים לזכות בגמולים ע"י הפגנת ביצוע טוב יותר של המיומנות בהשוואה לאחרים
					9. תלמידים מרגישים סיפוק רב כאשר הם מצליחים לבצע את המשימה טוב יותר מהאחרים

נכון 5	4	3	2	לא נכון 1	היגדים המתארים מהמתרחש בשיעורי החינוך הגופני בבית הספר
					10. החשוב ביותר בקרב תלמידי הכיתה – להפגין רמו יכולת גבוהה יותר מזו של האחרים
					11. כתלמידים מצליחים נחשבים אלה המגיעים לביצוע טוב יותר מהאחרים בכיתה
					12. תלמידים מודאגים מפני כישלון בביצוע מיומנויות מחשש שהדבר יגרור תגובות שליליות מהאחרים
					13. תלמידים מודאגים מכישלון בביצוע מיומנויות משום שהוא עלול להיתפס באופן שלילי (לא חיובי) בעיני המורה לחינוך גופני
					14. תלמידים מודאגים מביצוע מיומנות בה אינם שולטים כל כך טוב
					15. תלמידים מודאגים מטעויות בביצוע המיומנות או מטעות בזמן משחק
					16. תלמידים מרגישים לא נוח כשאינם מבצעים מיומנות ספורטיבית, טוב כמו האחרים
					17. מאוד חשוב לנצח ללא מאמץ
					18. המורה לחינוך גופני נראה מרוצה מתלמידים שמצליחים לנצח/לבצע טוב ללא השקעת מאמץ
					19. תלמידים מרגישים סיפוק רב כאשר הם מצליחים לנצח/לבצע טוב ללא השקעת מאמץ
					20. כתלמידים מצליחים נחשבים אלה המקבלים ציונים גבוהים למרות שאינם משקיעים מאמץ בלימודים
					21. אופן העברת השיעורים עוזר לי ללמוד לבד ולתרגל באופן עצמאי

נכון 5	4	3	2	לא נכון 1	היגדים המתארים מהמתרחש בשיעורי החינוך הגופני בבית הספר	
					אופן העברת השיעורים בחינוך הגופני מסייע לי להשתמש בנלמד כדי לשפר את בריאותי	.22
					אני מרוצה מאוד כאשר אני לומד דבר חדש	.23
					אני מרוצה כשאני לומד מיומנויות חדשות ומשחקים	.24
					אני נהנה לעשות כמיטב יכולתי כשאני לומד מיומנות חדשה	.25
					כשאני לומד משהו חדש הדבר גורם לי הנאה מרובה	.26
					מה שאני לומד גורם לי לרצות לחזור ולתרגל	.27