



נייר עמדה

קווים מנחים לכתיבת תכנית לימודים בחינוך גופני

אלה שובל
מירי שחף
רוני לידור



תכנית לימודים היא מסמך משמעותי במדינה דמוקרטית. היא משמשת חוליה מקשרת בין קובעי מדיניות לבין המורה בשדה, ובה בעת היא מהווה בסיס מקצועי - עוגן תאורטי ויישומי - לבחירות שהמורה נוטל בשעה שהוא מתכנן את ההוראה עבור תלמידיו ובשעה שהוא מלמד בפועל.

לאיכותה של תכנית הלימודים במקצוע הוראה יש השפעה רבה על איכות הוראת המקצוע. זאת הסיבה שבשלה התכנסה קבוצה של אנשי מקצוע בחינוך גופני לסדרת מפגשים במכון מופ"ת במהלך שנת לימודים מלאה, ודנה בשאלות המהות העומדות בבסיס כתיבת תכנית לימודים בחינוך גופני:

- * מהי תרומת החינוך הגופני להתפתחות הילד ומה צריכות להיות מטרות הוראת החינוך הגופני בחינוך הפורמלי?
- * מהם האתגרים שהמורה לחינוך גופני נתקל בהם בעת הוראת המקצוע בבית הספר?
- * מהו חומר הלימוד ומהן דרכי ההוראה שיאפשרו למורה להשיג את מטרותיו?
- * על מה צריכים לחשוב כותבי תכניות לימודים בחינוך גופני במאה ה-21 בשעה שהם ניגשים לכתוב תכנית לימודים?

נייר עמדה זה - קווים מנחים לכתיבת תכנית לימודים בחינוך גופני - אמור לשמש חומר רקע בכל דיון עתידי בתכנון תכניות לימודים בחינוך גופני בקרב אנשי מקצוע.



נייר עמדה

**קווים מנחים
לכתיבת תכנית לימודים בחינוך גופני**

אלה שובל, מירי שחף ורוני לידור

אלול תשע"ד

נובמבר 2014

נייר עמדה זה הוא סיכום דיונים שערך צוות חשיבה שדן במשמעויות ובתפקידים של תכנית לימודים בחינוך גופני במאה ה-21. צוות החשיבה כלל אנשי חינוך גופני ממערכת הפיקוח במשרד החינוך, מהמוסדות להכשרת מורים ומבתי הספר. המסמך מבוסס על ספרות מקצועית עדכנית, תאורטית ומחקרית, וכולל כמה נושאים: התייחסות לייחודו של מקצוע החינוך הגופני, תרומתו להתפתחות הילד ולבריאותו והאתגרים ביישום; הצגה של מאפייני תכנית לימודים בכלל ובחינוך הגופני בפרט על יתרונותיהם ומגבלותיהם; פירוט התכנים של תכנית הלימודים; המלצה לקווים מנחים בכתיבת תכנית לימודים עתידית בחינוך גופני; והצעה של חומר למחשבה לקובעי מדיניות בחינוך הגופני.

המסמך נכתב בתקווה שקובעי מדיניות במשרד החינוך בכלל ובמערכת הפיקוח על החינוך הגופני בפרט, העוסקים בהכשרה להוראה וכותבי תכנית לימודים עתידית יראו בו בסיס לקבלת החלטותיהם.

אלה שובל, מירי שחף ורוני לידור

חברי צוות החשיבה (לפי א"ב)

- ד"ר רוני אולמן-דרום, המכללה האקדמית בוינגייט וסמינר הקיבוצים -
 המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנות
 גב' יהודית אופק, מכללת אוהלו בקצרין - מכללה אקדמית לחינוך, מדעים
 וספורט
 ד"ר דיאנה איסן-ספורטה, המכללה האקדמית בוינגייט והמכללה האקדמית
 לחינוך גבעת ושינגטון
 ד"ר אילנה ארליך, המכללה האקדמית בוינגייט והפיקוח על החינוך הגופני
 במשרד החינוך
 גב' רות בר-סיני, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
 מר דדי ברגד - בית הספר אמי"ת בר-אילן
 ד"ר אסתר גולדשטיין, המכללה האקדמית בוינגייט והמכללה האקדמית
 לחינוך גבעת ושינגטון
 פרופ' ישעיהו הוצלר, המכללה האקדמית בוינגייט
 גב' נאווה וולפסון, המכללה האקדמית בוינגייט
 גב' מיכל טל, המכללה האקדמית בוינגייט והפיקוח על החינוך הגופני במשרד
 החינוך
 פרופ' רוני לידור, המכללה האקדמית בוינגייט
 גב' יעל רובין, המכללה האקדמית בוינגייט
 ד"ר יצחק רם, המכללה האקדמית בוינגייט ובית הספר אליאנס, תל-אביב
 ד"ר אלה שובל, המכללה האקדמית בוינגייט והמכללה האקדמית לחינוך
 גבעת ושינגטון
 ד"ר מירי שחף, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ובית הספר ממ"ד
 מורשה תורני אקדמי פתח תקווה
 מר עפר שמעוני, הפיקוח על החינוך הגופני במשרד החינוך
 ד"ר חגית שקדי, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

הרצו בפני הצוות

מרצה אורחת

ד"ר אביבה סברדלוב: אמונותיהן המקצועיות של גנות לגבי חשיבות של מטרות גן הילדים בעיניהן, בעיני ההורים ובעיני מערכת החינוך

חברים מצוות החשיבה

ד"ר דיאנה איסן-ספורטה: תכנית הלימודים בחינוך גופני במערכת החינוך בצרפת

ד"ר אסתר גולדשטיין: קידום בריאות של ילדים על ידי חינוך גופני פרופ' ישעיהו הוצלר: חינוך גופני אוניברסלי והמודל התפקודי של ארגון הבריאות העולמי (access to sport as a fundamental right for all)
פרופ' רוני לידור: התמורות שחלו בטכנולוגיה ובאופי החיים בעידן הפוסט-מודרני והשלכותיהן על החיים בכלל ועל מקצוע החינוך הגופני בפרט
ד"ר יצחק רם: הפילוסופיה של החינוך הגופני
ד"ר אלה שובל: מושגים בתכנון ומטרות הרציונל של תכנית הלימודים
ד"ר מירי שחף: אוריינות גופנית (physical literacy)

העירו בתהליכי כתיבת המסמך

ד"ר אילנה ארליך
גב' רות בר-סיני
גב' נאווה וולפסון
גב' מיכל טל
מר עפר שמעוני

תוכן העניינים

6	פתח דבר
9	1. החינוך הגופני - רקע כללי
11	2. תרומת החינוך הגופני לילדים
20	3. אתגרים ביישום החינוך הגופני בבית הספר
20	מהותו של המקצוע ואופיו
22	מעמדו של המקצוע ושל המורה לחינוך גופני בבית הספר
24	התמורות שחלו בחברה בעת האחרונה
29	4. תכנית לימודים בחינוך גופני המותאמת למאה ה-21 : מאפיינים ותכנים
29	תכנית לימודים - למי היא מיועדת ומה תפקידה?
33	חומר הלימוד - מה תכנית לימודים בחינוך גופני נדרשת לכלול?
38	דרכי הוראה והערכה
40	5. קווים מנחים מומלצים לכתיבת תכנית לימודים עתידית בחינוך גופני
43	6. חומר למחשבה לקובעי מדיניות
45	ביבליוגרפיה

פתח דבר

בשנת הלימודים תשע"ג נפגש צוות חשיבה של אנשי חינוך גופני - מרצים ממכללות להכשרת מורים, מורים לחינוך גופני ומפקחים על חינוך גופני - למחשבה מחודשת על סוגיות הנוגעות לתכנית לימודים עתידית בחינוך גופני. תכנית הלימודים הנוכחית (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו), מבוססת על תפיסות עולם שהיו מקובלות בשנות השמונים והתשעים של המאה הקודמת (Rink, 1993; Siedentop, 1994). תפיסות אלו התמקדו בעיקר בטיפוח של תהליכי למידה והוראה של מיומנויות מוטוריות (תנועתיות) בענפי ספורט אישיים (דוגמת אתלטיקה והתעמלות ספורטיבית) וקבוצתיים (דוגמת כדורסל וכדורעף) (Kirk, 2010).

המהפכה הדיגיטלית ותפיסת העולם הפוסט-מודרנית הובילו לשינויים דרמטיים באורח החיים של האדם ובמבנה החברתי שהוא פועל בו (Wain, 2004). בעקבות שינויים אלו חלה התפתחות ניכרת בתפיסת מקומם של הידע הנלמד בבית הספר (Gilbert, 2005) ושל חשיבות הפעילות הגופנית (physical activity) בחיי הפרט והחברה (לידור, פייגין, טלמור, הררי ורם, 2012). הפער שנוצר בין תכנית הלימודים העכשווית בחינוך גופני - יעדיה, מטרותיה ותכניה - לבין מאפייני המציאות היום-יומית שהילדים גדלים בה והצרכים האישיים והחברתיים שלהם, מחייב בדיקה מחודשת של הרלוונטיות של תכנית הלימודים לעת העכשווית, וביתר פירוט - הערכה מחדש של תרומתה להתפתחות הילד/נער.

מטרת המפגשים של צוות החשיבה הייתה אפוא לדון במשמעויותיה ובתפקידיה של תכנית הלימודים בתקופה הפוסט-מודרנית. במהלך המפגשים נשאלו שלוש שאלות מרכזיות:

- (א) מהו חינוך גופני ומהו מקומו במערכת החינוך?
- (ב) מהי חשיבותו של החינוך הגופני ומהן מטרותיו במערכת החינוך של המאה ה-21?
- (ג) מהי תכנית לימודים בחינוך גופני המותאמת למאה ה-21?

הדיון כוון לכתיבת נייר עמדה שישרת קובעי מדיניות בחינוך גופני בכלל ואת כותבי תכנית הלימודים הבאה בפרט. עוד אמור נייר העמדה לשמש

כלי עזר לראשי תכניות להכשרת מורים לחינוך גופני ולמורים לחינוך הגופני במערכת החינוך המתלבטים באשר למטרות ההוראה שלהם. נייר העמדה מיועד אפוא להוות בסיס לתהליכים אלה בקרב אנשי מקצוע בתחום החינוך הגופני.

נייר עמדה זה מציג את מגוון הדעות של חברי צוות החשיבה באשר לשאלות שעלו במפגשים בנוגע לחינוך הגופני, ולא דעה מוסכמת אחת. במילים אחרות, הדעות מוצגות כפי שהן, בלי לשפוט מי מהן טובה יותר. הסיבה המרכזית להצגה זו היא ההסכמה שהתקבלה בצוות החשיבה באשר לטענה שהחינוך הגופני העתידי יציג כמה תפיסות עולם ומגוון תכנים ודרכי הוראה לסוגים שונים של בתי ספר ולילדים ממגזרים שונים ומקבוצות רבגוניות ורב-תרבותיות המתחנכות במערכת החינוך בישראל במאה ה-21.

צוות החשיבה - דרכי פעולה

צוות החשיבה נפגש במכון מופ"ת במהלך שנת הלימודים האקדמית תשע"ג. התקיימו שישה מפגשים בני ארבע שעות. המפגשים כללו הצגת מאמרים בתחומי הדיון, דיון במליאה, וגם דיונים בקבוצות קטנות שסיכומיהם הוצגו במליאה ושולבו בדיון בין החברים. לצוות החשיבה הוזמנו הן מפקחים על החינוך הגופני, מרצים ורכזי מסלולי חינוך גופני בכל תכניות ההכשרה להוראה במכללות האקדמיות לחינוך שיש להן נגיעה לחינוך הגופני, הן מורים בשדה. את השדה ייצגו גם כמה מן המרצים במכללות שהם גם מורים לחינוך גופני המלמדים בבתי ספר יסודיים ותיכונים. המשתתפים הצטרפו לצוות החשיבה על בסיס וולונטרי. ההרצאות והדיונים תועדו, ומאמרים מקצועיים שהפכו לחלק מהשיח סוכמו. אמנם כל אחד מהמפגשים נשא כותרת, אבל השיחה קלחה, ופעמים רבות הועלו בה נושאים חדשים לדיון, או נושאים שכבר נידונו בעבר.

מבנה נייר העמדה

שישה חלקים בנייר עמדה זה. שלושת החלקים הראשונים מתארים את המצוי: החלק הראשון מספק רקע כללי על החינוך הגופני ומציין את

ייחודו כמקצוע לימוד במערכת החינוך; החלק השני דן בתרומתו של החינוך הגופני להתפתחות הילד בהתבסס על ממצאי מחקרים; החלק השלישי בוחן את האתגרים ביישום החינוך הגופני בבית הספר. שלושת החלקים האחרונים של המסמך מתארים את הרצוי: החלק הרביעי מציג את מאפייניה ותכניה של תכנית לימודים בחינוך גופני המותאמת למאה ה-21. החלק החמישי ממליץ על אימוץ של כמה קווים מנחים לכתיבת תכניות לימודים בחינוך גופני, והחלק השישי מעלה כמה נקודות למחשבה לקובעי מדיניות בחינוך גופני ובתכניות לימודים במקצוע זה.

1. החינוך הגופני - רקע כללי

החינוך הגופני הוא מקצוע ליבה במערכת החינוך - מגן הילדים ועד כיתה י"ב (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו; משרד החינוך, 2007א, 2007ב). בגני ילדים הגננות הן האחראיות לחינוך גופני יום-יומי ומקבלות סיוע ממורים לחינוך גופני. בבתי הספר מורים מקצועיים לחינוך גופני הם האחראים לחינוך הגופני (משרד החינוך, 2007א, 2009 [חוזר מנכ"ל]).

בכל כיתות הלימוד בבתי הספר ובכל שכבת גיל יש לקיים שני שיעורי חינוך גופני בשבוע, והם מהווים שיעורי חובה לכל הילדים (משרד החינוך, 2003 [חוזר מנכ"ל], 2005, 2009 [חוזר מנכ"ל]). פעילות התלמידים בשיעורי החינוך הגופני היא מונחית בעיקרה, מבוקרת ומבוססת על תנועה ומשחק המדגישים את הפעלת השרירים הגדולים של השלד (ראו לדוגמה Bert & Summers, 2013; Darst & Pangrazi, 2009; Kirk, 2010). החינוך הגופני מתמקד לא רק בטיפול תהליכי גדילה והתפתחות של הילד אלא גם בהקניית כלים שבהם יוכל להשתמש לקידום שלומותו (well-being) ובריאותו (health) כאדם בוגר.

הפעילויות בשיעורי החינוך הגופני אינן מתמקדות אך ורק בטיפול הממד הגופני-פיזי של הילד, אלא גם בטיפול ממדים אחרים: חברתי, הכרתי ואישיותי (Kirk, 2010). החיבור בין הממדים הוא הכרחי ואינהרנטי. דוגמה לכך יכולה להיות משחק תופסת פשוט הכולל, נוסף ליסוד הגופני-פיזי של הריצה, גם התייחסות לפעולות האחר ולכישוריו (חברתי); שיקולי דעת ביחס לאופן הבריחה והתפיסה ותכנון אופן ביצוען (הכרתי); ושאיפה לעמוד באתגר (אישיותי). בנוסף, הפעילות הגופנית היא חיצונית ונראית לעיני כל המשתתפים בה. כתוצאה מכך, על המורה המנהל את השיעור לגלות רגישות לממדים האישיותיים והחברתיים ולהציב מערכת של שיקולי דעת וערכים המאפשרים להשתמש בתכונות הפעילות הגופנית לטובת למידה משמעותית (לידור, 2004). כך למשל, ילד שלא הצליח לתפוס כדור שנמסר לו, כישלונו נודע ברבים; אם הדבר נעשה במהלך משחק תחרותי, ללא התייחסות של המורה לממדים הנוספים, הלחץ עלול להתגבר בשל רצון חבריו לנצח ולפגוע בילד המדובר. על המורה

לבחור אפוא פעילות שבה לכל ילד יש הזדמנות להתנסות ולהשתפר, ולהציב נורמות שלפיהן המשחק נתפס כהתנסות וכלמידה בעזרת עמיתים. נוסף לשילוב האינהרנטי של הממדים השונים של הפרט בפעילות הגופנית, מלווים את הפעילות הזו תכנים הקשורים לידע תאורטי ויישומי בנושאים דוגמת מבנה גוף האדם, כיצד הוא מתפקד במצבים של מנוחה ומאמץ גופני וכיצד הוא פועל במרחב האישי והכללי. כן מצופה משיעורי החינוך הגופני שיזרעו את זרעי הרצון לפעילות גופנית גם בהווה, מחוץ לשעות החובה בבית הספר, וגם בעתיד - כשהפעילות מתקיימת מתוך בחירה אישית.

2. תרומת החינוך הגופני לילדים

ממחקרים שהופיעו בשלושת העשורים האחרונים אנו למדים שלחינוך הגופני עשויה להיות תרומה ניכרת להתפתחות ילדים, לחינוכם ולבריאותם. בהתבסס על ממצאי מחקרים אלו אנו מציגים בנייר עמדה זה תשעה תפקידי מפתח של החינוך הגופני:

1. קידום תהליכי התפתחות ולמידה מוטורית.
2. קידום בריאות ושלומות.
3. עידוד למעורבות בספורט.
4. פיתוח אוריינות גופנית.
5. פיתוח הערכה עצמית.
6. הקניית ידע וטיפוח הבנה.
7. הזדמנות להבעה עצמית וליצירה.
8. הקניית ערכים חברתיים-תרבותיים.
9. מענה לצרכים ייחודיים.

1. קידום תהליכי התפתחות ולמידה מוטורית

שנות הלימוד בבית הספר הן השנים שבהן הילדים מתפתחים בהדרגה. כל ילד וכל ילדה מתפתחים בדרכם הייחודית. תרומת החינוך הגופני מתבטאת בפתיחת אפשרויות למיצוי התפתחות זאת ובניצול נכון של שלבי ההתפתחות השונים להרחבת מגוון התנועות ולרכישת מיומנויות מוטוריות חדשות.

מקובל לחלק את שנות הלימוד בגן הילדים ובבית הספר לשלוש תקופות של התפתחות ולמידה מוטורית: התקופה הראשונה היא תקופת הגיל הרך (מגיל 4 ועד גיל 8), שבה מערכת העצבים עוברת תהליכי התפתחות משמעותיים, ובמהלכה נפתח בפני הילדים חלון הזדמנויות (window of opportunities) חדש ללמידה מוטורית. בתקופה זו התרומה של החינוך הגופני היא ברכישת התנועות הבסיסיות ובהרחבת מגוון התנועות האפשרויות (Goodway, Ozmiun, & Gallahue, 2013).

בתקופה השנייה (מגיל 8 עד גיל 12) אפשר לחזק את שליטתם של הילדים במיומנויות המוטוריות הנלמדות, הן הגסות הן העדינות, ולהביאם

לרמת דיוק גבוהה יותר בביצוען (Krombholz, 1997). בתקופה זו תרומתו של החינוך הגופני היא בחשיפת הילדים למיומנויות מגוונות, הן פרטניות הן קבוצתיות, ובתרגולן.

התקופה השלישית היא תקופת גיל ההתבגרות (מגיל 12 עד 18), שבה הפעילויות הגופניות הן לעתים נפרדות לבנות ולבנים, עקב שונות בדפוסי הגדילה וההתפתחות (Bowes, Flanagan, & Taylor, 2001) המתבטאת, למשל, בפיתוח שונה של חוזק שרירים (Chen, Liu, & Yu, 2012). ההפרדה מאפשרת לזמן פעילויות המרחיבות את אפשרויות התנועה של כל אחד מהמגדרים ולהכיר פעילויות שעשויות ללוות אותם לאורך חייהם כמבוגרים.

חינוך גופני מקדם תהליכי התפתחות ולמידה מוטורית בכל אחת משלוש התקופות הללו. המקצוע מאפשר לתלמיד לטפח רפרטואר תנועתי ישיר אתו לא רק בשיעורי החינוך הגופני עצמם אלא גם בפעילותו המוטורית היום-יומית.

2. קידום בריאות ושלומות

החינוך הגופני עשוי לתרום לקידום הבריאות והשלומות של הילדים ולהקנות להם כלים הדרושים לקידום גם בעתיד. קידום הבריאות והשלומות של הילדים מתמקד במאבק באורח החיים היושבני (sedentary life) שמאמצים ילדים ובתלותם ההולכת וגדלה בטכנולוגיות השונות: הטלפון הנייד, המחשב והטלוויזיה. אימוץ אורח חיים יושבני עלול להקטין את משך הזמן שילדים מקדישים לפעילים גופנית, ובד בבד להגביר את הסיכונים למחלות ולתסמינים בריאותיים. כך לדוגמה, ילדים רבים סובלים כבר מגיל צעיר מהשמנה (Nielsen, Laverty, Millett, Mainous, Zhang & Wang, 2013), מיתר לחץ דם (Majeed, & Saxena, 2013), מאיבוד שיווי משקל, מנפילות ומפגיעה בעצמות (Goulding, 2011). שיעורי חינוך גופני יכולים להגדיל את מודעותו של הילד לסיכונים הכרוכים באימוץ אורח חיים יושבני וכתוצאה מכך - להעלות את רמת המוטיבציה שלו להיות מעורב בפעילות גופנית מתונה שתסייע לו לשמור על אורח חיים פעיל ובריא.

כדי להקנות לילד את הכלים שיאפשרו לו לקדם בריאות ושלומות גם בגיל מבוגר על החינוך הגופני להתמקד בשלושה תחומים: האחד - הקניית ידע כיצד לטפח אורח חיים בריא בכלל ופעילות גופנית בפרט בתחומים כמו תזונה, כושר גופני ופעילויות פנאי ונופש (ראו לדוגמה משרד החינוך, 2007ג). השני - פיתוח עמדות חיוביות כלפי הפעילות הגופנית, שעשויות לעודד אימוץ אורח חיים פעיל. השלישי - אימוץ הרגלים של פעילות גופנית כך שיתקבלו כחלק מסדר היום של הילד וימצאו ביטוי בסדר יומו גם בעתיד (Penney & Chandler, 2000).

בהקשר זה יש לציין שבארצות שונות קידום בריאות הוא תחום ידע הנפרד מהחינוך הגופני ומוקצות לו שעות נפרדות במערכת השעות הבית-ספרית. עם זאת, במדינות רבות קידום בריאות הוא חלק מרכזי בתכנית הלימודים בחינוך גופני. הסיבה העיקרית לכך שקידום בריאות נכלל בתכניות הלימודים בחינוך גופני היא שמחקרים רבים מדווחים על קשר חיובי בין פעילות גופנית לבין היבטים שונים של בריאות (Janssen & LeBlanc, 2010). ביתר פירוט, פעילות גופנית מסייעת בהתמודדות עם השמנה (Fan, Brown, Hanson, Kowaleski-Jones, Smith, & Zick, 2013; Morano & Colella, 2012; Ritti-Dias, Chiolero, Fernandes, Casonatto, & Oliveira, 2013; Lee Liberato, Bressan, & Hills, 2011) ובמניעת אוסטיאופורוזיס (Muir, Chenglin, Bhandari, Adachi, & Thabane, 2013; 2013). אמנם הידע מבוסס המחקר על הקשר בין פעילות גופנית שמבצעים התלמידים בשיעורי החינוך הגופני בבית הספר לבין קידום בריאותם בגיל המבוגר הוא עדיין מועט, אך נראה שלפעילות הגופנית המתקיימת בשיעורי חינוך גופני יש פוטנציאל לקידום בריאות בגיל המבוגר כפי שיש לפעילות גופנית המתקיימת במסגרות חוץ בית-ספריות, שהיא בעיקר זו שנבחנה במחקר עד היום.

3. עידוד למעורבות בספורט

הספורט הוא פעילות תחרותית פופולרית ביותר בחברה המודרנית וחלק מתרבותה. הפעילות הספורטיבית דורשת שליטה מוטורית וקוגניטיבית

אופטימלית בביצוע - האישי והקבוצתי. בכל ענף ספורט יש כללים ברורים המגדירים מה נדרש מהספורטאי לעשות כדי לנצח במשחק/תחרות.

החינוך הגופני עשוי לפתוח עבור הילדים צוהר להכרת תרבות זאת מקרוב, מתוך התנסות. ההתנסות בפועל מאפשרת לילדים להכיר מהלכים של לימוד מיומנויות מורכבות ושל מפגש בלתי אמצעי עם הדרכים שבהן אפשר להשיג שליטה במיומנויות חדשות. כך לא יחששו להתנסות במיומנויות שלא נפגשו בהן במהלך שנות הגדילה שלהם (Davids, Button, & Ericsson, 2006; Bennett, 2008). כמו כן, פעילות ספורטיבית יכולה לספק לילדים, ובייחוד למתבגרים, אתגר ועניין ואפשרות להוכיח לעצמם ולאחרים את יכולותיהם (Allender, Cowburn, & Foster, 2006). בנוסף, התנסות בספורט בשיעורי החינוך הגופני עשויה לתרום לטיפוח משחק הוגן ודפוסי התנהגות מוסרית בקרב הילדים (שובל, טל ואייביו, בדפוס), ובכך למנוע מהם לאמץ דפוסי התנהגות שליליים ולנקוט אלימות וגזענות כשיצפו בעתיד באירועי ספורט.

סקרים בישראל מצביעים על כך ששיעורים נמוכים מכלל האוכלוסייה מעל גיל 25 פעילים באופן קבוע בתחומים מבוססי מיומנויות (כדורגל - 3.8%; כדורסל - 2.8%) (משרד התרבות והספורט ומשרד הבריאות, 2012). משמעות הסקרים האלו היא שהסיכוי שאנשים בוגרים במדינת ישראל יעסקו בפעילות ספורט בקביעות לשמירת בריאותם אינו גבוה. למרות זאת אין לקפח את הצרכים של הילדים לשליטה ולאתגר ואת הצורך להשתלב בתרבות הספורט.

4. פיתוח אוריינות גופנית

בדומה לפיתוח אוריינות בקריאה ובכתיבה - המטופחת כיעד למידה מרכזי בבתי הספר היסודיים - החינוך הגופני עשוי לתרום לפיתוח האוריינות הגופנית. פירוש של המונח "אוריינות" בחינוך גופני הוא הקניית היסודות שבזכותם הפרט יכול להיות עצמאי בבחירת הפעילות הגופנית המתאימה לו בכל שלב התפתחותי של חייו, בהתאם למצבו הגופני, הנפשי והחברתי (Whitehead, 2007). בר-אוריין גופני הוא בעל מוטיבציה, ביטחון עצמי, יכולת גופנית, הבנה וידע לבצע פעילות גופנית ברמה אישית בתקופות שונות בחייו, מוקדמות ומאוחרות כאחד. הבסיס התנועתי שמוטמע

בשיעורי החינוך הגופני בבית הספר בקרב הלומדים הצעירים אמור להשתכלל במהלך החיים על בסיס התנסויות גופניות-תנועתיות חוזרות ומגוונות. השימוש במונח אוריינות מבוסס על התפיסה המתייחסת בה בעת לשני הממדים - הגופני והנפשי (embodiment), הטוענת שבכל תהליך גופני מעורב גם ממד נפשי, הן שכלי הן רגשי. כתוצאה מכך החינוך הגופני צריך להתייחס לכל הממדים במהלך הפעילות הגופנית, אחרת היא הופכת לאפיזודה חולפת (Gallagher, 2005).

מושג מקביל, המגיע מחוץ לעולם החינוך הגופני אך משתלב היטב בתפיסת האוריינות הגופנית, הוא המושג "אינטליגנציה גופנית-תנועתית" (ראו Gardner, 1999; Rockwood, 2003). האינטליגנציה הגופנית-תנועתית היא אחת משבע אינטליגנציות מרכזיות (לשונית, לוגית-מתמטית, מרחבית, מוזיקלית, בין-אישית ותוך-אישית) המרכיבות את מודל האינטליגנציה הרב-ממדית של גרדנר. האינטליגנציה הגופנית-תנועתית מאפשרת לאדם לבצע מגוון של תפקודים ובהם "להקשיב" לגוף המתנועע, לדעת לבחור תנועה מתאימה, לחזור על תנועה באופן נכון, להכיר בא-סימטריה של הגוף, להתחשב בכאב גופני אך לא להיכנע לו בעת הביצוע, לגוון בתנועה, לקשר בין שפת התנועה לבין שפת המילים, לדמות תנועה כדי לשפרה, לטפח מודעות לגוף ולתנועה ולפתח שטף בתנועה (שובל ולנצר, 2010).

תרומת החינוך הגופני לטיפול אוריינות גופנית או אינטליגנציה גופנית-תנועתית טרם נחקרה לעומק בספרות המחקרית. עם זאת, נראה שבפעילויות הגופניות המבוצעות בשיעורי החינוך הגופני יש פוטנציאל לטיפולן.

5. פיתוח הערכה עצמית

תרומת החינוך הגופני לטיפול הערכה עצמית (self-assessment) בקרב ילדים נתפסת כבסיס משמעותי ביותר בהגברת מעורבותם בפעילות גופנית בהווה ובעתיד (Hagger, Chatzisarantis, & Biddle, 2002). פיתוח הערכה עצמית מתבסס על צבירה של הצלחות וחוויות חיוביות הקשורות בפעילות הגופנית הנבחרת (Bandura, 2006). אנו למדים ממחקרים על הערכה עצמית שהשתתפות בתכנית לימודים מוכוונת מטרה, כזו שהציבה

מטרה מוגדרת לטפח הערכה עצמית של המשתתפים בה (Chase, 2001), היא תנאי הכרחי לטיפוח הערכה עצמית. כמו כן, השתתפות בקבוצת מצטיינים תורמת להערכה העצמית של המשתתפים בה, גם לאלו המתקשים להצטיין בתחומים האקדמיים הנלמדים בבית הספר (Shachaf, Katz, & Shoval, 2013).

6. הקניית ידע וטיפוח הבנה

הפעילויות בשיעורי החינוך הגופני הן בעיקר גופניות-תנועתיות. עם זאת, אפשר להקנות לתלמידים גם ידע אקדמי-מילולי בנושאים רבים ומגוונים הקשורים לגוף ולפעילות הגופנית המתבצעת בשיעור, וכתוצאה מכך גם לטפח את הבנתם בנושאים אלו (ראו משרד החינוך, 2007; Pickup & Price, 2009). כך למשל, התלמיד רוכש ידע על מבנה גוף האדם (המתבסס על ידע מאנטומיה ומביולוגיה), על פעילות הגוף בתנאי מנוחה ומאמץ (הנשאב מתחומי דעת דוגמת פיזיולוגיה של המאמץ, תורת התנועה, למידה מוטורית), על מונחים מקצועיים שאינם שגורים תדיר בשפת היום-יום שלו (כגון ישיבת קירוס, שכיבת אפיים, תליית און), וגם על נושאים שונים בספורט ובהם חוקי משחקים, תולדות הספורט בישראל ובעולם ותהליכים פסיכולוגיים-חברתיים המתרחשים בקבוצות ספורט (דוגמת מנהיגות בספורט ותפקוד תחת לחץ).

ידע זה עשוי לשמש בסיס להבנת המתרחש בשיעורים עצמם, אך גם להכרה בחשיבות השימוש בו בחיי היום-יום. בנוסף, רכישת ידע וטיפוח הבנה עשויים לאפשר הבנה עמוקה יותר של חשיבותה של הפעילות הגופנית, ולהגדיל את יכולת הבחירה המושכלת בסוג הפעילות הגופנית המותאם לצורכי הפרט.

כדי שהתלמידים יצליחו להפוך את הידע וההבנה שרכשו לכלי בשיקולי הדעת בשעה שהם בוחרים בסוג הפעילות, בעצמתה ובמשכה, יש לבחור מתוך הידע המדעי הכללי את הידע הרלוונטי וללמד אותו תוך כדי שילוב של פעילות גופנית עם ההסברים המפרשים את משמעויותיה (Bourdeaudhuij, Sallis, & Vandelanotte, 2002).

7. הזדמנות להבעה עצמית וליצירה

שיעורי החינוך הגופני עשויים לטפח גם את ההבעה העצמית ואת יכולת היצירה של התלמידים על ידי חשיפתם לתחומים דוגמת חינוך לתנועה (movement education), ריקוד או פנטומימה (Chen & Cone, 2003). תחומים אלו כוללים בתכניות הלימודים לגיל הרך (ראו משרד החינוך, 2007א, 2007ב), אך לא מופיעים כיום בתכניות הלימודים המיועדות לילדים הבוגרים יותר (לדוגמה, ילדים הלומדים בחטיבות ביניים ובבתי ספר תיכוניים; השוו משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו; Veach & Gladding, 2006). מתן הזדמנויות להבעה וליצירה במהלך השיעור הוא חיוני לכלל התלמידים בכיתה (Cheung, 2010), אך בעיקר לאלו (א) הנוטים באופן טבעי ליצירתיות; (ב) המתקשים, מסיבה זו או אחרת, בלימוד מיומנויות ספורט מדויקות הנלמדות בשיעור; (ג) הלומדים במסגרות חינוכיות המדגישות בחירה אישית, יוזמה, הקשבה לעצמי ולאחר ושיתוף פעולה בין הלומדים.

8. הקניית ערכים חברתיים-תרבותיים

הקניית ערכים היא פן מרכזי בפעילות היום-יומית המתרחשת במערכת החינוך בכלל ובבית הספר בפרט (Lee & Martinek, 2009). החינוך הגופני עשוי לתרום להקניית דפוסי התנהגות המדרבנים מתן הזדמנויות שוות לכל הילדים בכיתה, לטיפוח אקלים כיתה חברתי-לימודי חיובי ולנטילת אחריות ושיתוף פעולה (שובל, טל ואייבו, בדפוס). החינוך הגופני יכול לתרום גם לעיצוב תרבות הקשורה לגוף התלמיד - שמירה על כבוד ומיניוּתו (גלדי, 2009). בנוסף, בישראל, כמו בארצות רבות אחרות, אפשר לרתום את החינוך הגופני לעידוד השמירה על איכות הסביבה (למשל, עידוד הליכה ורכיבה באופניים בשטחים עירוניים במקום נהיגה במכונית) (Giles-Corti & Donovan, 2002) ולקירוב לבבות בין יחידים וקבוצות מתרבויות שונות החיות באזור גאוגרפי אחד, כמו בין תלמידים מהמגזר היהודי ומהמגזר הערבי (ראו בר-סיני, 2007; Lidor & Blumenstein, 2012).

כדי שבמהלך שיעורי החינוך הגופני תתרחש הקנייה של ערכים חברתיים-תרבותיים יש לקשרם לא רק להתרחשויות במהלך התנועה

והמשחק בשיעורי החינוך הגופני, אלא גם לאורחות החיים בבית הספר ולהקשר החברתי הרחב שבו מתפקדים מערכת החינוך בכלל ובית הספר בפרט (Lee & Martinek, 2009). למשל, כדי לפתח יכולת שיתוף פעולה מעבר לשיעורים יש להרחיב את ההתנסויות לפעילויות בשיעורים האחרים, בהפסקות ובקשרים עם הקהילה.

9. מענה לצרכים ייחודיים

בשיעורי החינוך הגופני צריך לתת מענה לצרכים ייחודיים של הילדים - מתקשים ומצוינים כאחד. כך למשל, לבעלי עודף משקל החינוך הגופני מאפשר "להוציא אנרגיה" ולחזק הערכה עצמית (Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000). לאלו שיש להם קשיים מוטוריים החינוך הגופני יכול לשפר מימוניות מוטוריות בסיסיות על ידי חיזוק הקואורדינציה, הקינסתזיה ושיווי המשקל (Skinner & Piek, 2001). לילדים בעלי קשיים חברתיים-רגשיים החינוך הגופני יכול לזמן מפגשים חברתיים ולקדם תלות חברתית שעצמתה עולה בהדרגה (Trudeau & Shephard, 2005, 2008), ולילדים הישגיים-תחרותיים יכולים שיעורי החינוך הגופני לשמש מסגרת לימודית טבעית שתספק להם אתגרים גופניים-קוגניטיביים שאתם יידרושו להתמודד (Levey, 2009). בנוסף, בחירה בפעילויות גופניות מטפחות יכולת עשויה לתת מענה גם לתלמידים מצטיינים המשחקים בנבחרות בית הספר, באגודות ובמועדוני ספורט. בחירה מושכלת בפעילויות הגופניות שהתלמיד מעורב בהן בשיעור לחינוך גופני עשויה אפוא לקדם הן תלמידים מתקשים הן תלמידים המעוניינים להגיע לרמת מצוינות בתחום המוטורי. לסיכום, צוינו כאן תשעה היבטים מרכזיים של החינוך הגופני שעשויה להיות להם תרומה ניכרת. כדי שאכן תתממש התרומה על המורה לחינוך גופני להציב מטרות ויעדי הוראה ייחודיים לכל אחד מהם. כלומר, אי אפשר להשיג מטרות ויעדי הוראה כבדרך אגב. לדוגמה, אם מטרת הלמידה היא לטפח מימוניות ספורט אישיות בקרב התלמידים, אין לצפות שבשיעור יקודמו גם תהליכים חברתיים בעת הלמידה והתרגול של מימוניות אלו, וזאת משום שאין פעילויות אלו מתוכננות לקדם תהליכים חברתיים. כדי שאכן יקודמו תהליכים חברתיים במהלך השיעור יש לנסח מטרות שתתמקדנה בטיפוח היבטים אלו. אפשר לשלב פעילויות המטפחות

שני היבטים ויותר, אך השילוב תובע התכוונות לכל אחד מהם, הקדשת זמן והשקעת משאבים המתאימים לשילוב, ומעל לכול - תכנון מדויק של סדר העדיפויות של המורה. אי אפשר לממש את כל אלה ללא תשתית של תכנית לימודים - מסגרת תאורטית-פרקטית ונקודת משען כאחד - שממנה גוזר המורה את מה שמתאים לו, את מה שמתאים לצרכים ולמאפיינים של תלמידיו וגם את מה שמתאים לצרכים ולמאפיינים של בית הספר.

3. אתגרים ביישום החינוך הגופני בבית הספר

פיתוח מודעות לאתגרים ביישום החינוך הגופני בבית הספר עשוי לסייע לכותבי תכנית לימודים בחינוך גופני להתאים את יעדי התכנית ואת תכניה למציאות הבית-ספרית והכיתתית שבה המקצוע נלמד. בנייר עמדה זה מוצגות שלוש קטגוריות של אתגרים: (1) מהותו של המקצוע ואופיו; (2) מעמדו של המקצוע ושל המורה לחינוך גופני בבית הספר; (3) התמורות שחלו בחברה בעת האחרונה.

מהותו של המקצוע ואופיו

בקטגוריה זו נכללים ארבעה אתגרים: מאפייניו הייחודיים של המקצוע; צורך בתנאים פיזיים ובציוד ייחודי; ריבוי תחומי הידע; נושאי לימוד רבים ומגוונים.

מאפייניו הייחודיים של המקצוע: מקצוע החינוך הגופני הוא יוצא דופן בהשוואה למקצועות אחרים הנלמדים בבית הספר בשל התמקדותו בטיפוח היכולות גופניות-תנועתיות של התלמיד ולא רק בהקניית ידע, בטיפוח חשיבה, בקידום חינוך חברתי וחינוך לערכים, כמקובל במקצועות אחרים (Sutherland, 2011). מאפיין זה מעצים את אחריותם של המורים לחינוך גופני לרווחתם הבריאותית ולשלומותם של התלמידים בבית הספר, אך גם תובע מהם להשתלב בבית הספר ובתהליכי החינוך והלימוד המתקיימים בו.

צורך בתנאים פיזיים ובציוד ייחודי: כדי ללמד חינוך גופני יש צורך בתנאים פיזיים מיוחדים: מרחבים גדולים כמו אולמות ספורט מאובזרים, מגרשי ספורט מאובזרים וחללים שהתלמידים יוכלו לנוע בהם וללמוד תוך כדי תנועה. עוד נדרש ציוד אישי ייחודי דוגמת חישוקים, כדורים, מזרנים וספסלים, שבו משתמשים התלמידים בשיעור. יש פערים גדולים בין בתי הספר במתקנים ובציוד העומדים לרשותם, דבר המשפיע במישרין על ההזדמנות ללמוד מקצועות/ענפים מסוימים ולגוון את השיעורים. במהלך כתיבת תכנית הלימודים יש להתייחס למציאות הקיימת בארץ, שבה קיימים פערים גדולים בתנאים הפיזיים.

ריבוי תחומי הידע: המורה לחינוך גופני נדרש לידע בסיסי (תאורטי ויישומי) במגוון של מדעים - מדעי החיים (דוגמת אנטומיה, פיזיולוגיה ותורת התנועה), מדעי החברה וההתנהגות (דוגמת חינוך, פסיכולוגיה וסוציולוגיה) ומדעי הרוח (דוגמת אתיקה, אסתטיקה ולשון). כל אחד מתחומי דעת אלו הוא בעל מבנה חשיבה שונה בתכלית. תהליך רכישת הידע בכל אחד מתחומי ידע אלה הוא מאתגר, וכמוהו הצורך לשמור על עדכניותו לאורך זמן. הצורך של המורים לרכוש ידע בכל אחד מתחומים אלה הוא תובעני ומכביד על יכולת העוסקים במקצוע להפוך למקצוענים. האתגר הוא להכיר בקושי זה ולאפשר תכנית לימודים שבה נהירים למורים תחומי הידע השונים שתוכני ההוראה נשענים עליהם.

נושאי לימוד רבים ומגוונים: המורה לחינוך גופני נדרש ללמד נושאים רבים, השונים זה מזה לא רק בתכנים אלא גם במבנה הדעת ובדרכי ההוראה. כך למשל, לימוד של משחקי כדור (כמו כדורסל וכדורעף) שבהם המשחק עומד במרכז שונה מלימוד התעמלות ספורטיבית שבה המיומנות המוטורית עצמה עומדת במרכז; חינוך לתנועה התובע פתיחת אפשרויות רבות שונה מלימוד של מקצועות ספורט כמו אתלטיקה והתעמלות ספורטיבית, התובעים ביצוע אחיד ומדויק; קידום בריאות המעמיד את הפרט במרכז שונה מלימוד מקצועות הספורט המעמידים את ההישג במרכז. נושאי הלימוד הרבים והמגוונים מקשים על המורה הן בתהליכי ההכשרה והשמירה על המקצועיות הן ברכישת ידע מקצועי המתאים לכל נושא וכולל דרכי הוראה המותאמות לו. כך למשל, השימוש בדרכי הוראה המפתחות יצירתיות שונה מהשימוש בדרכי ההוראה של מיומנויות מוטוריות, וזה האחרון שונה מהשימוש בדרכי הוראה הננקטות לשם הכוונת הילד לבחירה מושכלת בפעילות גופנית עתידית שיבצע כמבוגר. הכרה בריבוי האפשרויות מחייבת קבלת החלטות באשר לנושאי ליבה מחייבים ולנושאי בחירה שבהם המורים ירכשו ידע מספק כדי שיוכלו ללמד תחומים אלו כראוי.

מעמדו של המקצוע ושל המורה לחינוך גופני בבית הספר

בקטגוריה זו ארבעה אתגרים: בדידותו של המורה לחינוך גופני; מילוי תפקידים נוספים בבית הספר; תפיסת המקצוע בעיני הקהילה הבית-ספרית; תפיסת המקצוע בעיני המורים לחינוך גופני.

בדידותו של המורה לחינוך גופני: כאמור, מקצוע החינוך הגופני שונה ממקצועות אחרים הנלמדים בבית הספר במהותו, בשפתו, באופיו הפעלתני-משחקי ובמרחבים שהוא נלמד בהם. ייחודיות זו הופכת את המורה לחינוך גופני לבודד במערך הבית-ספרי (אפרתי, ארצי ובן-סירא, 1995). לדוגמה, בבתי ספר יסודיים רבים אין למורה לחינוך גופני עם מי להתייעץ ועם מי לחלוק הצלחות בהוראה או בעיות המתעוררות במהלכה משום שהוא, בדרך כלל, המורה היחיד המלמד מקצוע זה (שובל וארליך, 2011). יש לחשוב על דרכים שיאפשרו למורים לחינוך גופני לקבל תמיכה מקצועית מובנית דוגמת קבוצות להפריה הדדית בין מורים העובדים בבתי ספר סמוכים או בין מורים בבתי ספר בעלי מאפיינים משותפים.

מילוי תפקידים נוספים בבית הספר: מורים לחינוך גופני נדרשים, בדרך כלל, לבצע תפקידים רבים בבית הספר נוסף למלאכת הוראת החינוך הגופני שהם מופקדים עליה. כך למשל מעורבים מורים לחינוך גופני בארגון ובהפעלה של הפסקות פעילות, בארגון ובניהול ימי ספורט בבית הספר ובליוי ילדים לאירועי ספורט המתקיימים מחוץ לבית הספר (משרד החינוך, 2003 [חוזר מנכ"ל]). ריבוי תפקידים זה עלול לפגוע במילוי התפקיד הגרעיני של המורה לחינוך גופני - הוראת החינוך הגופני בשיעורים. פעמים רבות המורים עסוקים במילוי תפקידיהם האחרים על חשבון ההוראה עצמה. זאת ועוד, המורים לחינוך גופני מודעים לכך שמעמדם בבית הספר ייקבע לא רק לפי איכות ההוראה שלהם, אלא גם לפי האופן שהם ממלאים את תפקידיהם הנוספים בבית הספר. לכן יש צורך למסד את התפקידים האלו ולכלול אותם בהגדרת תפקידי המורה לחינוך גופני שלא על חשבון ההוראה, ולדאוג להכשרת המורים למילויים.

תפיסת המקצוע בעיני הקהילה הבית-ספרית: הקהילה הבית-ספרית - מורים והורים - תופסת את החינוך הגופני כמקצוע משלים, כזה שאינו

עומד במרכז העשייה החינוכית-אקדמית (פייגין, 1999; פנטנוביץ ולידור, 2008), או כמקצוע העשרה שאינו נמנה עם מקצועות היסוד החינויים לטיפול השכלת הלומד כמו קריאה, מתמטיקה ומדעים (הנגבי ופייגין, 1998). אפילו גנות, העוסקות בגיל הרך, מעידות על כך שהחינוך הגופני נמצא בתחתית סדר העדיפויות שלהן, בשל היעדר התעניינות של משרד החינוך בנושא, וכן בשל חוסר התעניינות של ההורים בתחום (Sverdlov, Aram, & Levin, 2014). בנוסף, מחקרים מצביעים על כך שגם אוכלוסיית התלמידים תופסת את החינוך הגופני כמקצוע פחות ערך בהשוואה למקצועות אחרים הנלמדים בבית הספר (ראו אהרון, 2002; מוסא, 2008; Morgan & Bourke, 2008; Trudeau & Shephard, 2005). וכי מתבגרות נושאות אתן בבגרותן זיכרונות לא נעימים משיעורי חינוך גופני (Hohepa, Schofield, & Kolt, 2006). בשעת כתיבת תכנית לימודים יש להיות ערים לתופעה זו ולהציע מסלול לשינויה.

תפיסת המקצוע בעיני המורים לחינוך גופני: מורים רבים לחינוך גופני רואים בבית הספר מסגרת עבודה משנית, ועיקר פרנסתם הוא מעיסוקים אחרים במסגרות ספורט ופעילות גופנית המתקיימות בשעות אחר הצהריים (הנגבי ופייגין, 1998; פייגין, 1999). במסגרות אלו המורה לחינוך גופני עובד עם קבוצות קטנות של לומדים בעלי מוטיבציה גבוהה לפעול, במתקנים נוחים המאפשרים מרחב תנועה ושימוש במכשירי עזר מגוונים. בנוסף, רבים מהמורים לחינוך גופני לא רואים את עצמם כחלק מחדר המורים הבית-ספרי שבו מתכנסים המורים בהפסקות ויוצרים קהילת שיח שתכניה זרים להם, במידה מסוימת. כך למשל, עניינים מקצועיים הנדונים בקרב מורים בעת שהייתם בחדר המורים, כמו הזמן המוקדש לבדיקת מבחנים ועבודות והתמודדות עם בעיות משמעת הנוצרות בכיתת הלימוד, אינם נמצאים על סדר יומו של המורה לחינוך גופני. המורה מרגיש שהוא מנותק מהשיח המרכזי ומוצא עצמו לא מעורב ובשולי העשייה החינוכית (אלדר, 1996; ארליך, טלמור, נאבל-הלר ואלדר, 2001; הנגבי ופייגין, 1998; פייגין, 1999). למעמד המקצוע בעיני המורים לחינוך גופני ובעיני סביבתם החינוכית והציבורית יש השפעה ניכרת על איכות ההוראה, ויש להביאו בחשבון במהלך כתיבת תכנית הלימודים.

התמורות שחלו בחברה בעת האחרונה

חלק זה מתאר את האתגרים העומדים בפני המורה לחינוך גופני הנובעים מהתמורות הטכנולוגיות, החברתיות והחינוכיות שחלו בחברה המודרנית בעשורים האחרונים, ויש להן השלכות על מטרות המקצוע ועל יעדיו. חמישה אתגרים מתוארים בחלק זה: התמודדות עם דפוסים של תרבות יושבנית; השתתפות בחוגים מחוץ לתכנית הלימודים הבית-ספרית; הגדרת המונח פנאי; עיצוב הרגלי פעילות גופנית; קידום חינוך לבריאות וקידום הוראה בעידן רב-תרבותי.

התמודדות עם דפוסים של תרבות יושבנית: ילדים גדלים כיום בחברה שאחד ממאפייניה הוא תרבות יושבנית, כלומר תרבות שאינה מעודדת לפעילות גופנית עצמאית וספונטנית: השימוש במדיה לסוגיה, הטלפונים החכמים והמחשבים הביתיים משפיעים על הילדים לאמץ דפוסים של התנהגות יושבנית; היעדר ביטחון אישי במרחב הציבורי מונע מהילדים לצאת למרחב זה באופן עצמאי ולנוע בו בחופשיות; עבודה תובענית ופיתוח קריירה של ההורים מעודדים את הילדים לשהות בבית ולצרוך מזון מתועש, קל להכנה, ובדרך כלל גם משמין. דפוסים אלו של תרבות יושבנית גורמים להעלאת התחלואה ולהגברת הסיכון למחלות לב (Elizondo, Montemayor, Gutierrez, Moreno, Martínez, Tamargo, & Treviño, 2012; SangNam, Smith, Dickerson, & Ory, 2013). בנוסף, אחד מתסמיני התרבות היושבנית הוא השמנת היתר בקרב ילדים, המשפיעה לרעה על בריאותם ועל אורח חייהם (Cristut & Rat, 2013). מורים לחינוך גופני נדרשים להתמודד עם מאפייני התרבות היושבנית ולחנך את תלמידיהם לאורח חיים פעיל ובריא. תכנית לימודים צריכה לתת בידיהם כלים להתמודדות זו.

השתתפות בחוגים מחוץ לתכנית הלימודים הבית-ספרית: בשנים האחרונות הפכו "חוגי ספורט" לפופולריים ביותר. ילדים נשלחים לחוגים אלו כבר מגיל 4. למהלך זה יש כמה השלכות על שיעורי החינוך הגופני: (א) יש שונות רבה ביכולת המוטורית של הילדים המשתתפים בחוגים לבין יכולתם המוטורית של אלו שאינם משתתפים בחוגים; (ב) בענפי ספורט

ספציפיים ושונים ילדים מגיעים עם מיומנות ברמה שהמורה לחינוך גופני בבית הספר לא יכול להגיע אליה במסגרת השיעורים בבית הספר; (ג) ילדים המשתתפים בחוגים ספציפיים לא מתנסים בתחומים אחרים ולא בפעילות חופשית, מרגישים בטוחים רק בתחום צר ואף קורה שהם מנסים לא להשתתף בפעילויות אחרות מאלו המוכרות להן. כלומר, המורה מקבל כיום כיתות הרבה יותר מגוונות יכולת, ויש לשקול מצב זה בשעה שכותבים את תכנית הלימודים.

הגדרת המונח פנאי: בשלהי המאה הקודמת, המאה ה-20, אפשר היה לקיים הפרדה ברורה של מרחב וזמן בין שעות העבודה של האדם לבין שעות הפנאי, "השעות הפרטיות" שעמדו לרשותו ולרשות משפחתו. לכן בחלקיה המאוחרים של המאה הקודמת היה נכון לשייך את הפעילות הגופנית לבילוי האישי והמשפחתי בשעות הפנאי. כיום, בשל הטכנולוגיה המתקדמת, הולכים ומיטשטשים הגבולות בין מרחבי העבודה והפנאי. באמצעות המחשב האישי אנשים מביאים את עבודתם הביתה, לתוך המרחב והזמן הפרטיים, ובד בבד הם "מנהלים את הבית" ומשוחחים עם בני המשפחה בשעות העבודה בעזרת אמצעי התקשורת הניידים (Clark, 2000).

לטשטוש גבולות זה יש השפעה על תפיסת האדם את המונח פנאי. למעשה, בעידן הדיגיטלי הפנאי אינו נתפס כמילוי חלל פנוי בפעילות מסוימת, מהנה ומעשירה, והפעילות הגופנית אינה נתפסת כפעילות פנאי מהנה וכיפית - אישית ומשפחתית. כיום הפעילות הגופנית נתפסת יותר ויותר כפעילות ממוקדת מטרה: הרזיה, הורדת לחץ דם או שמירה על יכולת תפקוד כזו או אחרת. טשטוש הגבולות בין מרחבי העבודה והפנאי והשימוש הממוקד בפעילות גופנית כמקדמת דפוסית התנהגות מסוימים מחייבים הגדרה מחדש של הידע והכלים שהתלמיד רוכש בשיעורי החינוך הגופני בבית הספר.

עיצוב הרגלי פעילות גופנית: בסקר שערך משרד התרבות והספורט בשיתוף עם משרד הבריאות על הרגלי הפעילות הגופנית של אנשים בוגרים במדינת ישראל (משרד התרבות והספורט ומשרד הבריאות, 2012), התברר

שכ-56% מהאוכלוסייה עוסקים בפעילות גופנית: הפעילות הגופנית השכיחה ביותר (33.5% מתושבי ישראל) היא הליכה, ואחריה ובהפרש גדול ריצה (7.6%) ושחייה (7.6%). הנתונים העולים מתוך הסקר מציבים בפני מתכנני תכניות לימודים בחינוך גופני כמה נקודות לחשיבה: האם תוכני החינוך הגופני כפי שהוא נלמד בבית הספר תורמים לעיצוב הרגלי הפעילות הגופנית של אזרחיה הבוגרים של ישראל? האם הרגלי הפעילות הגופנית של הציבור המבוגר בישראל תואמים את אלו של התלמידים בבית הספר? האם תוכני המקצוע אמורים להיות מושפעים מההרגלים של הציבור המבוגר בישראל? הדיון בסוגיות אלו עשוי להשפיע על קביעת מטרות המקצוע, יעדיו ותכניו הנלמדים, הן בבית הספר היסודי הן בבית הספר התיכון.

קידום חינוך לבריאות: כאמור, תכנית הלימודים בחינוך גופני מתמקדת בלימוד מיומנויות מוטוריות המייצגות מבחר של ענפי ספורט אישיים וקבוצתיים (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו). הידע הנדרש להוראת ענפי הספורט מקורו ביסודות האימון הספורטיבי, הממוקד בשיפור הביצוע של המיומנויות הנלמדות (O'Connor & MacDonald, 2002). בעקבות האימוץ של דפוסי תרבות יושבנית בקרב ילדים ובני נוער עומדים המורים לחינוך גופני בפני אתגר חדש ומשמעותי - חינוך לבריאות. מחקרים הבוחנים את הקשר בין פעילות גופנית לבין בריאות מלמדים שלפעילות הגופנית יש תפקיד חשוב בקידום בריאות בתקופת הילדות, הנעורים והבגרות (Janssen & LeBlanc, 2010; Warburton, Nicol, & Bredin, 2006). עם זאת, הידע על אופן החינוך לבריאות הלכה למעשה בשיעורי החינוך הגופני עדיין נמצא בתהליכי גיבוש. מצד אחד קיים ידע הנובע ממחקרים על תרומת הפעילות הגופנית לקידום אורח חיים בריא. מצד שני, ממצאי המחקר עדיין אינם מעוגנים במבנה פרקטי-חינוכי, כלומר, כידע פדגוגי (pedagogical knowledge) שמורים לחינוך גופני יכולים להתבסס עליו בעבודתם המעשית בשיעורים עצמם. עדיין חסרות המשגות ותבניות שעל בסיסן המורים לחינוך גופני יכולים לפתח את הפרקטיקה המקצועית שלהם בבואם לחנך ילדים לאורח חיים בריא. אחד

מתפקידיה של תכנית לימודים בחינוך גופני הוא אפוא לסייע למורה להתגבר על פער זה, שהספרות העכשווית טרם מילאה.

קידום הוראה בעידן רב-תרבותי: ישראל היא כיום מדינה רב-תרבותית הקולטת עלייה. בחברה הישראלית שוררות תפיסות שונות ומגוונות כמעט בכל נושא אקטואלי - חינוך, פוליטיקה, דת, תרבות, צבא וכלכלה. כך למשל, השאלה מהו חינוך טוב, ומה מקומו של החינוך הגופני בחינוך הכללי של הילד, תזכה מן הסתם לתשובות רבות ומגוונות שתושפענה, קרוב לוודאי, גם ואולי בעיקר מה"אני מאמין" האידאולוגי-חברתי-חינוכי של המשיב. מכאן עולה שמיוצגות בחברה תפיסות שונות גם באשר לצורך להפעיל את הגוף במרחב האישי והכללי, לטפחו ולאמנו, וגם באשר לצורך להקצות משאבים, הזדמנויות ותנאים הולמים לקידום פעילות גופנית בקרב ילדים ובני נוער.

תכנית הלימודים בחינוך גופני מיועדת הן לחינוך הממלכתי הן לחינוך הממלכתי-דתי והיא אחידה לכולם (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו). תפיסת העולם המעוגנת בתכנית לימודים זו היא שעל כל המגזרים בחברה הישראלית - חילוני, דתי, יהודי, ערבי - לאמץ את התכנית וליישמה עד כמה שאפשר בכל בית ספר. עם זאת נראה שהקתבת תכנית לימודים אחת לכול אינה עומדת במבחן המציאות. לדוגמה, לא בכל בתי הספר בישראל נכללים שיעורים לחינוך גופני במסגרת תכנית הלימודים הבית-ספרית, מטעמים אידאולוגיים (לדוגמה, המקצוע נתפס כלא מתאים לאורח החיים) או פרקטיים (לדוגמה - היעדר מתקן ראוי ובטוח לפעילות גופנית). על תכנית הלימודים בחינוך גופני להתמודד עם האתגר הרב-תרבותי ולהביא בחשבון את ההבדלים הקיימים בין המגזרים השונים בחברה הישראלית.

תכנית הלימודים בחינוך גופני (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו) מתעלמת, במידה מסוימת, משילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות הלימוד הרגילות. בנוסף, למורה לחינוך גופני מוצעים אך מעט חומרי הוראה העוסקים בהוראת המקצוע בכיתות משלבות (ראו לדוגמה אהרוני, 2013). יש לשקול אפוא מחדש את פתרון ההאחדה לכאורה של תכנית לימודים בחינוך הגופני לכל המגזרים ולכל הקבוצות

בעלות המאפיינים הייחודיים המרכיבות כיום את החברה הבית-ספרית
ואת כיתות הלימוד.

אפשר לומר שתכנית לימודים חדשה/עדכנית יכולה אמנם להקל את
ההתמודדות רק עם חלק מהקשיים שעלו במפגשים, אך על כותביה להיות
מודעים לקשיים אלו ולהתייחס אליהם בשעה שהם מחליטים על המטרות
ועל הפרקטיקות ליישומן.

4. תכנית לימודים בחינוך גופני המותאמת למאה ה-21: מאפיינים ותכנים

בחלק זה נציג את המאפיינים של תכנית לימודים בחינוך גופני ואת התכנים שאנו מציעים שתכלול כדי שתתאים למאה ה-21. חלק זה מביא בחשבון את תפקידי המפתח של החינוך הגופני כפי שנסקרו במסמך זה ואת האתגרים העומדים בפני המורה לחינוך גופני במאה ה-21, שהוצגו אף הם בחלק קודם של המסמך. שלושה תת-חלקים בחלק זה: בראשון נסביר למי מיועדת תכנית הלימודים ומה תפקידיה העיקריים; בשני נתאר את חומרי הלימוד שתכנית לימודים בחינוך גופני נדרשת לכלול. בשלישי נבחן את החשיבות שבבחירה מושכלת של דרכי הוראה והערכה כחלק מתכנית לימודים שתסייע למורה לחינוך גופני לארגן את ההוראה שלו.

תכנית לימודים - למי היא מיועדת ומה תפקידה?

תכנית לימודים היא תוצר של חשיבת מומחים, אנשי מחקר ושדה כאחד, בתחום דעת מסוים ובתחום הפדגוגיה של אותו תחום דעת (בן-פרץ, 2011). התכנית מתייחסת לאב-טיפוס של כיתה, לומדים ומורה. עם זאת, משום שאי אפשר לכלול את כל סוגי הכיתות באב-טיפוס אחד, נוהגים לפצל את התכניות לאוכלוסיות מוגדרות. כך למשל, לכיתות של תלמידים שיש להם צרכים מיוחדים יש לכתוב תכנית לימודים מותאמת לצורכיהם הייחודיים; לכיתות משלבות ילדים בעלי מאפיינים שונים יש לכתוב תכניות לימודים המשקפות מאפיינים ייחודיים אלו.

תכנית לימודים נכתבת, בדרך כלל, כדי להשיג שתי תכליות: האחת, להציג את המדיניות של משרד החינוך; השנייה - החשובה יותר למטרותיו של נייר עמדה זה - לסייע למורה בתכנון ההוראה שלו.

1. הצגת המדיניות של משרד החינוך: מערכת החינוך היא אחת הדרכים המרכזיות שבעזרתן נבחרה המדינה יכולים להשפיע על אזרחי המדינה ולדאוג להשכלתם. באמצעות מערכת חינוך חובה חנים - מגן הילדים ועד כיתה י"ב - המדינה יכולה לממש את רצונה להשפיע על חינוכו של האזרח. פעולה זו מקנה לנבחרי המדינה את הזכות לקבוע מדיניות חינוכית שתשמר את הדמוקרטיה, תקנה ערכים ותטפח את השכלתם הרחבה של

תושביה (ברטל, 2014). אף שהמדיניות נקבעת בידי אלו שנבחרו להנהיג את המדינה היא נדרשת להיות חשופה לכול וגם לאפשרות לביקורת במקרה שמי מאזרחיה נפגע מאופייה או מאופן יישומה. מכאן עולה שגם תכניות הלימודים הנלמדות בבתי ספר אמורות להיות חלק מהמדיניות החינוכית של נבחרי המדינה.

על תכנית הלימודים להציג את הרציונל שהיא מבוססת עליו, את המטרות שהיא מבקשת מהמורים להשיג ואת התכנים והדרכים שיאפשרו לעמוד במטרות אלו. עוד עליה להציג חלופות המתאימות לצרכים הייחודיים של התלמידים הלומדים בבית הספר - קוגניטיביים, חברתיים ופיזיים. גם במקרה של תכנית לימודים בחינוך גופני יכול משרד החינוך לקדם מדיניות מסוימת. כך למשל, נציגי משרד החינוך החברים בוועדה שמטרתה לפתח תכניות לימודים בחינוך גופני יכולים לקדם חינוך לבריאות בחינוך גופני עקב הצורך להתמודד עם אורח החיים היושבני שמאמצים צעירים רבים בישראל. במקרה זה רציונל תכנית הלימודים יסביר מדוע הובלטה החשיבות של חינוך לבריאות בתכנית הלימודים (ראו דיון על חומרי הלימוד בחינוך גופני, כמו חינוך לבריאות, בתת-החלק הבא).

2. סיוע למורה בתכנון ההוראה: תכנית לימודים אינה יכולה להסתפק אך ורק בהצגת הרציונל, המטרות והיעדים הקשורים בעיצוב מדיניות חינוכית. עליה לשמש את המורה גם בתהליכי תכנון ההוראה שלו. המורה המתכנן, הוא ורק הוא, יכול להתייחס ללומדים בכיתה באופן אישי ופרטני, לכיתות כקבוצות למידה דינמיות ולתנאים הסביבתיים שהוא מלמד בהם, וכל זאת על פי יכולותיו, כישוריו וה"אני מאמין" המקצועי שלו. יש להדגיש שהמעבר מתוכני תכנית הלימודים הכתובה אל "ראשי" הלומדים בכיתות הלימוד אינו ישיר. ביניהם ניצב המורה, המגיע עם מטען ידע לאור ניסיונו בעבר כתלמיד, ולעתים כספורטאי, ולאור לימודיו המצטברים במהלך השנים במסגרת המכללה וההשתלמויות השונות, ומלמד את מה שתכנית הלימודים מציעה.

במעבר מתכנית לימודים להוראה בשדה משפיעים מגוון גורמים בית-ספריים ובהם המדיניות החינוכית שנוקט מנהל בית הספר ומכאן תפיסת

העולם החינוכית של בית הספר, וגם גורמים מחוץ לבית הספר, ובהם המדיניות החינוכית של המפקח המקצועי, ספרי הלימוד המוצעים לתלמיד ומידת האקטואליה של המקצוע הנלמד. תכנית לימודים היא אפוא אחד הגורמים בעלי הפוטנציאל לסייע למורה בתכנון יעיל של ההוראה שלו ובמימוש הרעיונות המועלים בה (DeCorby, Halas, Dixon, Wintrup, & Janzen, 2005).

כדי שהמורה לחינוך גופני יפיק את מלוא התועלת מתכנית הלימודים בתכנון ההוראה שלו, על התכנית :

א. לשמש למורה חוליה מקשרת בין תאוריה ומחקר לבין האפשרויות הפרקטיות המשתמעות מהם.

ב. לסייע למורה לזהות את מאפייניה וצרכיה של אוכלוסיית התלמידים שלו, את הצרכים של בית הספר הנוגעים לתפקידו כמורה לחינוך גופני ואת גורמי התרבות שעליו להתחשב בהם.

ג. לסייע למורה לבחור ביעדים הלימודיים המתאימים לכל תלמיד או קבוצת תלמידים בכיתה. בשל ריבוי המטרות הכלולות בתכנית הלימודים, בחירה זו קובעת למעשה את סדר העדיפויות של המורה.

ד. לסייע למורה לבחור בתוכני הפעילות הגופנית המאפשרים מימוש של יעדי התכנית.

ה. לסייע למורה לבחור דרכי הוראה המאפשרות מימוש של יעדי התכנית.

ו. לסייע למורה בתהליכי ההערכה של השגת המטרות והיעדים שהציב לעצמו בתהליכי הלמידה, ולבחון את האפשרות לקבוע מטרות/יעדים חדשים להמשך התהליך.

כדי שתכנית הלימודים תסייע למורה לחינוך גופני בפעולות אלו, מומלץ שתהיה :

א. מבוססת על הידע התאורטי והמחקרי העדכני ביותר בתחום החינוך הגופני ובתחום הפדגוגיה של החינוך הגופני.

ב. כתובה בשפה מקצועית המאפשרת למורה להיחשף לטרמינולוגיה הנשענת על מקורות מידע רלוונטיים וגם ללמד את התלמידים הלכה למעשה תוך כדי שימוש בטרמינולוגיה זו.

- ג. מותאמת למגוון התרבויות הקיים בבית הספר, למגוון התפיסות הקיימות בחינוך ובחינוך הגופני, לסוגי כיתות שונות ובכללן כיתות משולבות, ולמגוון המשאבים הקיימים בבתי הספר.
- ד. בעלת תוקף פנימי (internal validity) גבוה, כלומר תכנית לימודים קוהרנטית המשקפת הלימה גבוהה בין הרציונל שהיא מתבססת עליו והמטרות והיעדים הנגזרים ממנו לבין כל מה שמוביל הלכה למעשה ליישום המטרות והיעדים הללו (כגון נושאי הלימוד והפעילויות הגופניות הנבחרות בכל שיעור ושיעור) (Kridel, 2010).
- ה. בעלת תוקף חיצוני (external validity) גבוה, כלומר תכנית לימודים הניתנת ליישום מוצלח בכמה שיותר בתי ספר ועם כמה שיותר תלמידים (Kridel, 2010).
- ו. בעלת תוקף סביבתי (ecological validity) גבוה, כלומר תכנית לימודים שהיא רלוונטית למה שקורה מחוץ למסגרת הבית-ספרית ולמה שהתלמיד נדרש לעשות במסגרות חוץ בית-ספריות אלו.
- ז. גמישה ומאפשרת בחירה בחומרי הלימוד, בפעילויות הגופניות המוצעות בה, בדרכי ההוראה של המורה ובדרכי ההערכה של הפעילויות המתקיימות בשיעור תוך כדי התייחסות לציפיות של בית הספר (כארגון חינוכי), של המורה לחינוך גופני ושל התלמידים מהפעילויות עצמן.
- ח. ניתנת למעקב קצר-טווח וארוך-טווח, ומכאן גם להערכה, כדי לבחון, בעיקר, את התוקף הסביבתי שלה.
- ט. מאפשרת קבלת משוב (feedback) מהמורים לחינוך גופני על האופן שהם משתמשים בה ועל תרומתה לתכנון ההוראה שלהם.
- י. ניתנת ללמידה עצמית המלווה בהשתלמויות מקצועיות וביצירת מסגרות להחלפת רשמים עם עמיתים למקצוע.

לסיכום, אפשר לומר שתכנית הלימודים היא חוליה חשובה ביותר בקביעת איכותו של כל מקצוע במערכת החינוך, ובכלל זה של החינוך הגופני. תכנית הלימודים היא מעין צומת האמור להפגיש בין תאוריה ומחקר לבין פרקטיקה; בין המורכבות של החברה במדינת ישראל לבין תפיסת

המקצוע; ובין קובעי המדיניות לבין המורים. תכנית לימודים שמורים אינם יכולים להיעזר בה לתכנון ההוראה שלהם היא מחסום בהתפתחות המקצוע ובהתאמתו למאה ה-21. ללא תכנית לימודים כזו חסר למורים בסיס יציב שעליו הם יכולים לבנות את שיקולי הדעת שלהם, לחזור אליו כדי להעריך את עבודתם ולחשוב על המשך מתפתח של העבודה. ללא תכנית לימודים המורים בוחרים בתכנים ובדרכי הוראה שחוו הם עצמם כתלמידים בבית הספר היסודי או בתיכון, או לחלופין מלמדים לפי טרנדים מתחלפים, רעבים למישהו ש"ימכור" להם משחק חדש ופטנט שימשוך את הילדים של המאה ה-21 להשתתף ברצון בשיעורים.

חומר הלימוד¹ - מה תכנית לימודים בחינוך גופני נדרשת לכלול?

בחלק זה אנו מתמקדים בתיאור של חומר הלימוד: מה תכנית לימודים בחינוך גופני נדרשת לכלול כדי שהמקצוע הנלמד בבתי הספר - היסודיים והתיכוניים - יהיה בעל תוקף פנימי, חיצוני, ובעיקר סביבתי, גבוה. בהתבסס על ממצאי המחקר על תרומתו של החינוך הגופני להתפתחות הילד ועל ניתוח התמורות שחלו במאה ה-21 והקשרן למטרות החינוך הגופני, מוצעים שבעה נושאי ליבה שייכללו בכל תכנית לימודים בחינוך גופני, לכל גיל, מגזר ומגדר. נושאים אלו יותאמו למאפיינים של הלומדים ולצורכיהם הייחודיים.

הנושאים המוצעים הם אלו: חינוך לבריאות ולאורח חיים פעיל; חינוך לתנועה; חינוך לספורט; חינוך למשחק; חינוך הממוקד בכושר גופני; חינוך הממוקד בתרגילים; וחינוך לתחומי פעילות שהתפתחו עם השנים.

חינוך לבריאות ולאורח חיים פעיל: החינוך לבריאות ולאורח חיים פעיל מקנה ללומד את הידע הדרוש - תאורטי ומעשי כאחד - כדי להבין כיצד פעילות גופנית, תזונה, שינה והיגיינה אישית מקדמות אורח חיים בריא. ידע נרכש זה הוא הכרחי להתמודדות עם דפוסי התנהגות יושבניים המאומצים על ידי צעירים בעידן הנוכחי. הידע ישמש את התלמיד לא רק להבנה מה נדרש ממנו לעשות בהווה, כלומר בתקופת בית הספר, אלא גם

¹ חומר הלימוד הוא תרגום של המונח subject matter, ומתייחס לנושאי ההוראה ולתכניה.

מה יידרש ממנו לעשות בעתיד, לאחר שיסיים את לימודיו בבית הספר (ראו למשל Edginton, Chin, & Bonacin, 2011; Sutherland, 2011). על החינוך לבריאות ולאורח חיים פעיל להתמקד, בעיקר, בפיתוח (א) אוריינות גופנית; (ב) בחירה נכונה של פעילויות גופניות - אישיות וקבוצתיות - המתאימות למאפייני התלמיד ולצרכיו האישיים; (ג) הערכה עצמית חיובית של התלמיד את מעורבותו בפעילויות הגופניות שבהן בחר לעסוק. החינוך לבריאות ולאורח חיים פעיל יעסוק, בין השאר, בעקרונות של יציבה נכונה (לדוגמה, כיצד למזער נזקים של ישיבה ממושכת? מהי הדרך הנכונה להרים חפץ כבד בלי לפגוע במפרקי הגוף?), בתרומתה של פעילות אירובית (אווירנית) למניעת השמנה (לדוגמה, איזו פעילות גופנית מסייעת במניעת השמנה? ריצה? הליכה? שחייה? מחול אירובי? כיצד שומרים על מאזן אנרגטי?) ובהרכב המזון הנדרש לשמירה על בריאותו הפיזית והנפשית של התלמיד (לדוגמה, מהו הרכב המזון הרצוי מבחינת צריכה של שומנים, פחמימות וחלבונים? מה נדרש מהתלמיד לאכול לפני יציאה לפעילות גופנית?).

חינוך לתנועה: חינוך לתנועה (movement education) מתמקד בחמישה נושאים: הפרט - גופו ותנועתו; המרחב; הזמן; הכוח; והשטף (Langton, 2007). החינוך לתנועה מדגיש את תהליך ההתנסות של התלמיד בשיפור התנועה הטבעית שלו, זו שאינה מיועדת בהכרח לטיפול מיומנויות ספורטיביות. החינוך לתנועה מתמקד בהתפתחות הכללית של הילד, זו המשקפת סוגיות של גוף-נפש בהיבטיהן הבריאותיים (למשל: טיפוח דפוסי תנועה ייחודיים המתאימים לכל תלמיד), הרגשיים (למשל: טיפוח הערכה עצמית חיובית), החברתיים (למשל: טיפוח היכולת לפעול כחלק מקבוצה) והקוגניטיביים (למשל: שיפור תפיסת המרחב והיכולת להתמצא בו). בנוסף, החינוך לתנועה מתמקד בפיתוח האוריינות הגופנית והאינטליגנציה התנועתית של התלמיד, בהבעתו העצמית בתנועה, ביצירה של תנועות במרחב האישי והכללי ובהקניה של ידע הנדרש להבנת תהליכי התנועה של הגוף במרחב. בעידן המתאפיין במודעות גבוהה למאפיינים ולצרכים הייחודיים של התלמידים בבית הספר, נראה שהחינוך לתנועה יכול לסייע לתלמידים להכיר את גופם, את יתרונותיהם ואת חסרונותיהם

התנועתיים, ומכאן את מה שנדרש מהם לעשות כדי לטפח את גופם ואת תנועתם במרחב.

חינוך לספורט: החינוך לספורט (sport education) עוסק בתחומים אלה: (א) למידה של מיומנויות מוטוריות אישיות הנחוצות כדי להשתתף בענפי ספורט שונים; (ב) הוראת משחקי הספורט ה"גדולים" - בישראל אלו הם הכדורגל, הכדורסל, הכדורעף והכדור-יד, המקובלים מאוד בקרב צעירים ובוגרים. החינוך לספורט אינו בהכרח חינוך לספורט הישגי-תחרותי המתמקד בדربון התלמיד להגיע להישגים גבוהים ובהבלטת הניצחון בתחרות כערך עליון. החינוך לספורט מתמקד בלימוד יסודות הספורט מתוך כוונה לאפשר לתלמידים לרכוש מיומנויות מוטוריות-ספורטיביות - אישיות וקבוצתיות - שעשויות לשרת אותם לא רק בשיעורי החינוך הגופני, אלא גם בשעות הפנאי. לימוד ותרגול זה של המיומנויות עשוי לסייע לתלמידים גם לפתח את האוריינות הגופנית שלהם. בנוסף, החינוך לספורט מבליט בקרב התלמידים ערכים של שיתוף פעולה, עזרה לזולת, פעילות במסגרת קבוצה וקבלת מרות של מנהיג בתוך הקבוצה בפעילות שהיא אמנם תחרותית, אך גם דורשת שיתופי פעולה בין חברי הקבוצה.

הספרות העוסקת בחינוך לספורט מציעה כמה מודלים הוראתיים: "החינוך לספורט הוגן" (ראו לדוגמה Siedentop, Hastie, & Van der Mars, 2004), "החינוך לאחריות" (Hellison, 2003), או "הוראת עמיתים" (ראו לדוגמה Ward & Ayvazo, 2006), המבליטים את הניסיון האישי שצובר התלמיד במהלך הלמידה של משחקי הספורט תוך כדי מזעור היסודות התחרותיים שלהם. המודלים מבליטים את מה שמכונה בספרות טיפוח "אופי חיובי" בעזרת הספורט ואת טיפוח הערכים של התלמיד. בדרך זו לומד התלמיד את יסודות הספורט אך גם מבין את החשיבות שיש בשיתוף פעולה, במשחק הוגן ובטיפוח הרגלי עבודה שיסייעו לו לשלוט במיומנויות הנלמדות (Green, 2002).

חינוך למשחק: החינוך למשחק (play education) מתמקד בלמידה ובתרגול של משחקים שאינם מתבססים על תחרות בין יחידים/קבוצות (הנהוגה, לדוגמה, במשחקי הספורט), אך כפופים בכל זאת לכללים שיש

לעמוד בהם כדי שיהיה אפשר לקיים את הפעילות המשחקית. בקבוצת משחקים זו נכללים משחקי שיתוף הפעולה, משחקי הנופש, משחקי החברה שיש בהם פעילות גופנית וגם הריקוד המובנה. משחקים אלו עשויים לתרום לכמה תחומים: (א) התפתחות הילד בתחום החברתי-אישיותי, ובייחוד יכולתו לשמור על כללים ועל נורמות התנהגות המתבססות על שיתוף פעולה וקבלת האחר; (ב) שיפור מאגר המיומנויות המוטוריות עקב תרגול חוזר המעורר עניין בקרב התלמידים בזכות הצגתו כפעילות משחקית; (ג) פיתוח הערכה עצמית המתבססת על תחושת ההצלחה שחוהה התלמיד במשחק; (ד) טיפוח אוריינות גופנית.

יתרונו של המשחק הוא שאפשר לשלבו בחומרי לימוד שונים ומגוונים הנלמדים בשיעורי החינוך הגופני. עם זאת, אחד החסרונות שלו הוא שלעתים חלק לא מבוטל מהילדים לא פעילים בו די, ורק חלק קטן מהם משתתפים בו באופן פעיל ומשמעותי (Neumark-Sztainer, Story, Hannan, Tharp, & Rex, 2003). אפשר להתמודד עם החיסרון הזה בבחירת דרכי הוראה מתאימות.

חינוך הממוקד בכושר גופני: חומר הלימוד מתרכז ביכולות גופניות העומדות בבסיס הפעילויות הגופניות למיניהן, ואפשר לשפרן בעזרת תרגול מוגדר ואינטנסיבי. המרכיבים המרכזיים של הכושר הגופני הם: סבולת לב-ריאה, גמישות, חוזק וכוח שרירים. הכושר הגופני חייב להיות ייעודי. הוא עשוי להיות מחובר ומכוון לבריאות או לשרת ענף ספורט מסוים אם הוא מותאם לצורכי אותו ענף. במחקר יש ידע רב על הדרכים היעילות לרכוש כושר גופני ועל השפעת האימונים על גוף האדם (Siedentop & Van der Mars, 2004). היתרונות של חומר הלימוד העוסק בכושר גופני הם במיקודו וביכולתו להתבסס על ידע מקצועי רב ומצטבר. חסרונה של ההתמקדות בכושר הגופני נובע מההכרח לפעול בעקביות, בהתמדה ולאורך זמן רב כדי לשפרו ולשמרו. קשה להתאים דרישות אלו למסגרת שיעורי החינוך הגופני, המתקיימים פעמיים בשבוע לזמנים קצרים, עם ילדים בעלי צרכים מגוונים ורמות מוטיבציה שונות ביחס לשיפור הכושר הגופני שלהם (Sollerhed & Ejlertsson, 2008).

חינוך הממוקד בתרגילים: מדובר בחומר לימוד שיסודותיו בהתעמלות הסקנדינבית, שהייתה מורכבת מתרגילים מובנים, והתפשט לכיוונים שונים תחת כותרות שונות כמו תרגילי קוארדינציה, התעמלות אמנותית, תרגילי יציבה, חיטוב הגוף וכו'. התרגילים בשיעורי החינוך הגופני בבתי הספר מאופיינים בשימוש בחפצים דוגמת דלגיות קצרות וארוכות, חישוקים, טבעות, כדורים לסוגיהם, מטפחות, סרטים, גומיות ומקלות. בכיתות גבוהות יותר, בעיקר בשיעורי הבנות, מתקיימים שיעורי תרגילים גם ללא חפצים, בליווי מוזיקה ובלעדיה.

יתרונם של תרגילים אלו הוא שהם יכולים להיות מכוונים למטרות רבות. חסרונם הוא, כאמור, שאין לחומר לימוד זה תורה מסודרת אחת. הוא אקלקטי וללא מטרות מוגדרות. כתוצאה מכך אפשר לתת תרגילים מעניינים בלי כיוון וללא התמקדות במטרות ארוכות טווח המאפשרות למידה משמעותית באמצעותם.

חינוך לתחומי פעילות שהתפתחו עם השנים: קיימים חומרי לימוד נוספים רבים שיש לשקול את הכנסתם המפורטת והמאורגנת לתכנית הלימודים. מדובר בתכנים שחלקם מוזכרים בתכנית הלימודים, אך אינם מפורטים דיים. כך למשל מקצועות הלחימה: קפוארה, טאי-צ'י, ג'ודו, קרָטֶה והגנה עצמית; או פעילויות אתגר כמו רכיבה באופני הרים, ניווט ספורטיבי, טיפוס וגלישה, שדאות וספורט ימי (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו). מדובר גם בתכנים שעדיין לא נכנסו לתכנית הלימוד, למשל שיטות לשיפור התנועה והחיים דוגמת יוגה, פלדנקרייז ופאולה. תחומים אלו נוגעים באופן משמעותי ביותר בתחומי הבריאות והשלומות, ההערכה העצמית, פיתוח האוריינות הגופנית, ועשויים לתרום לצרכים ייחודיים של הילדים. תכנים אלו צמחו מחוץ לבית הספר, ואין עדויות מחקריות משמעותיות לחשיבותם בכלל ולחשיבותם בתוך בית הספר בפרט. עם זאת, לחלקם יש בסיס תאורטי רחב ומשמעותי, ואפשר לחקור את תרומתם האפשרית בתהליך החינוך בבית הספר.

לפיכך, כותבי תכנית הלימודים יצטרכו להחליט קודם כול על מטרות החינוך הגופני, ורק אחר כך על התכנים המאפשרים את השגתן וכיצד

אפשר לארגן אותם כך שיאפשרו למורה לשקול את השימוש בהם להשגת יעדים שבחר.

דרכי הוראה והערכה

דרכי הוראה הן האופנים, הטכניקות והמיומנויות שהמורה בוחר כדי להשיג את מטרותיו. דרכי ההוראה עוסקות בשאלות כמו: מהי הסביבה הלימודית שעל המורה לעצב? איך לנהל את השיעור? איזה תדריך לתת? מהו סוג המשוב, והאם הוא נחוץ? מהי מידת האחריות שהוא תובע מהתלמידים? ומהי מידת הבחירה שהוא נותן להם? מהן דרכי ההערכה שהוא בוחר כדי לבדוק את השגת המטרות?

כאשר כמה דרכי הוראה מתואמות ביניהן להשגת מטרות מוגדרות נוצרת אסטרטגיית הוראה או שיטת הוראה. למשל, הוראה פרונטלית מנסה להשיג למידה אחידה של כל התלמידים באופן היעיל ביותר, ולכן על המורה לנהל את כל השיעור באופן היעיל ביותר: לארגן, לתדרך ולמשב. לעומתה, הוראה בקבוצות שיתופיות קטנות מדגישה את הלמידה ואת האחריות החברתית, ולכן המורה נעזר בכרטיסיות לצורך תדריך, מאפשר לתלמידים לקיים תהליכים עצמאיים בקבוצות קטנות ומקפיד למשב את הקבוצה כולה כדי לעודד את הלמידה המשותפת. אפשר לשלב דרכי הוראה שונות בתוך אסטרטגיה מובנית ולשנות את מטרותיה. למשל, רוב המורים לחינוך גופני מלמדים באופן קבוע באסטרטגיה הפרונטלית-פעלתנית של מתן הוראות ישירות לפעילות, אך בוחרים לשלב שיעורים המנוהלים בתחנות בעזרת כרטיסיות, כדי ליעל את התרגול ולתת תחושה ראשונית של עצמאות ואחריות אישית.

מורה לחינוך גופני חייב לשקול את אסטרטגיית ההוראה שלו ואת הדרכים שהוא משתמש בהן כדי להשיג את מטרותיו. למשל, מורה השואף לחנך את תלמידיו לבחור פעילות המתאימה להם ולהתמיד בה חייב לבחור דרכי הוראה שמזמנות לתלמידים אפשרויות ליטול אחריות לבחירותיהם. נוסף לדרך ההוראה, המורה נדרש לבחור גם את הדרך שבה יעריך את איכות הלמידה של התלמידים בשיעור. לדוגמה: האם בבואו להעריך את איכות הלמידה של תלמידיו המורה מתבסס אך ורק על התוצאה הסופית של הביצוע (ההישג)? או שהוא מביא בחשבון את מידת המאמץ שמפגין

התלמיד בשיעור בעת ההערכה הסופית שהוא נדרש לספק בתום תקופת הלמידה? ואם כן, כיצד יעשה זאת? כפי שיש חשיבות לבחירה בדרך ההוראה הנקטת בשיעור לחינוך גופני, כך יש חשיבות לבחירה בדרך ההערכה.

לכן כותבי תכניות לימודים בחינוך גופני אינם יכולים להסתפק אך ורק בתכנים שיש ללמד, אלא לכלול בהן גם את דרכי ההוראה ואת דרכי ההערכה שהמורה משתמש בהן במהלך הלמידה. הספרות הפדגוגית-דידקטית בחינוך הגופני מציעה מגוון של דרכי הוראה והערכה שאפשר להציע למורים לחינוך גופני כחלק מתכנית הלימודים במקצוע זה (ראו לדוגמה, Hellison, 2003; Sallis, McKenzie, Kolody, Lewis, 1999).

5. קווים מנחים מומלצים לכתובת תכנית לימודים עתידית בחינוך גופני

כפי שעולה מחלקיו הראשונים של מסמך זה, על מורים לחינוך גופני להיעזר בתכנית לימודים כדי לתכנן ביעילות את הוראתם. אם מורים לחינוך גופני אינם יכולים להיעזר בתכנית הלימודים לתכנון ההוראה שלהם היא עלולה להוות מחסום להתפתחות המקצוע ולהתאמתו למאה ה-21. ללא תכנית לימודים כזו אין למורים מסגרת תאורטית-פרקטית שהם יכולים להיעזר בה כדי (א) לבחון את שיקולי הדעת שלהם בעת תכנון ההוראה וגם בעת הוצאתה לפועל; (ב) לטפח דרכי הערכה של עבודתם; (ג) לפתח רעיונות עתידיים הקשורים להבנתם את המקצוע, את מטרותיו ואת יעדיו.

אחת השאלות שעולות בהקשר זה היא באיזו רמת פירוט צריכה תכנית הלימודים להיכתב. במילים אחרות, האם אנו זקוקים לתכנית לימודים פתוחה וגמישה, המציגה עקרונות/רעיונות עיקריים בלבד ובכך מאפשרת למורה חופש גדול של בחירה ויישום? או שמא רצוי להציג בפני המורה לחינוך גופני תכנית לימודים סגורה ומפורטת, המנחה אותו בדיוק מה לעשות, כיצד ומתי? ייתכן שתכנית פתוחה וגמישה תדרוש מהמורה עבודה עצמית רבה יותר בתכנון ההוראה שלו, אך גם תאפשר לו חופש פעולה נרחב יותר בתכנון שיעוריו. מנגד, תכנית לימודים סגורה ומפורטת יכולה אמנם לספק למורה מסגרת פרקטית-תאורטית מוצקה, אך תמנע ממנו, קרוב לוודאי, חופש פעולה גדול בעיצוב תוכני ההוראה שלו. לשאלת אופי תכנית הלימודים - "פתוח או סגור" - נדרשים כותבי תכניות לימודים ומעצבי מדיניות בחינוך גופני.

כדי שתכנית לימודים אכן תסייע בידי המורה לחינוך גופני - לא רק לתכנן את ההוראה שלו בשיעורים עצמם אלא גם להתמודד כהלכה עם האתגרים שפורטו במסמך זה (אתגרים הנובעים ממהותו של המקצוע ומאופיו ואתגרים הנובעים מהתמורות הטכנולוגיות, החברתיות והחינוכיות שחלו בחברה בעשורים האחרונים) - אנו ממליצים לקובעי מדיניות בחינוך גופני בישראל, האחראים בין השאר לכתובה של תכניות

לימודים במקצוע זה, לאמץ עשרה קווים מנחים בבואם לכתוב את תכנית הלימודים העתידית בחינוך גופני:

1. על תכנית הלימודים לשמש למורה לחינוך גופני עוגן תאורטי-פרקטי שיסייע לו בתהליכי תכנון ההוראה וקבלת החלטות באשר לסוגיות הקשורות בבחירה של חומר הלימוד, בדרכי הוראה ובדרכי הערכה.
2. על תכנית הלימודים להיות מעוגנת עד כמה שאפשר בתאוריה ובמחקר. בנוסף, עליה להיות רגישה למציאות התרבותית והחברתית בישראל, שהן המורים לחינוך גופני הן התלמידים בבית הספר הם חלק ממנה.
3. על תכנית הלימודים להיות פתוחה עד כמה שאפשר, אך להביא בחשבון את המאפיינים של קבוצות לומדים שונות באוכלוסייה הישראלית ואת צורכיהן הייחודיים - החינוכיים והבריאותיים כאחד.
4. על תכנית הלימודים לשמש תכנית ליבה משותפת לכל התלמידים הלומדים במערכת החינוך בישראל, שבמרכזה חומרי הלימוד המוצגים במסמך זה: חינוך לבריאות ולאורח חיים פעיל, חינוך לתנועה, חינוך לספורט, חינוך למשחק וחינוך למצוינות. עם זאת, על תכנית הלימודים לאפשר למורה לחינוך גופני בחירה משמעותית של החומרים שהוא מעוניין ללמד, וזאת בהתאם לנטייה האישית שלו ולמאפיינים ולצרכים של האוכלוסייה שהוא מלמד. במילים אחרות, אין לצפות לחינוך גופני אחיד לכולם אלא לחינוך גופני המתאים עצמו למאפייני התלמידים ולצורכיהם.
5. על תכנית הלימודים לתת ביטוי לכל תפקידיו של המורה לחינוך גופני בבית הספר ולא לשמש אותו רק בתכנון ההוראה. לדוגמה: תכנית הלימודים נדרשת לסייע למורה בארגון ימי ספורט ופעילות גופנית לכל התלמידים בבית הספר - בנים ובנות, באימון נבחרות ההישג של בית הספר ובעבודה יחידנית עם תלמידים (למשל, מה המורה לחינוך גופני עושה ב"שעה פרטנית" הניתנת לו במסגרת הסכמי "אופק חדש", שבה הוא נדרש לעבוד עם תלמיד אחד או עם מספר מצומצם של תלמידים).
6. על תכנית הלימודים להיות רלוונטית בכל הקשור לקידום הבריאות בקרב התלמידים בבית הספר. על תלמידי בית הספר להבין את החשיבות שבאימוץ אורח חיים פעיל לקידום בריאותם. עליהם

ההיחשף לא רק לסוגים שונים של פעילות גופנית שיאמצו אלא גם לידע התאורטי הנחוץ להבנת הקשר בין פעילות גופנית מבוקרת ומתוכננת לבין קידום הבריאות. בנוסף, על תכנית הלימודים לוודא שמגוון הפעילויות הגופניות המוצעות בה יהיה רלוונטי גם לתלמיד הבוגר, כלומר גם בתקופות מאוחרות יותר בחיי התלמיד.

7. על תכנית הלימודים לאפשר קידום של ילדים מוכשרים בספורט המעוניינים להצטיין בענף הספורט שבחרו לעסוק בו. החינוך לספורט (sport education) מיועד לכל תלמידי הכיתה, אך החינוך למצוינות בספורט עשוי להתאים רק לחלק קטן מהם. על תכנית הלימודים לעודד מוכשרים בספורט לטפח את יכולותיהם ולהגביר את המוטיבציה שלהם להקדיש את הזמן הנדרש (בעיקר מחוץ לשיעורי החינוך הגופני) לטיפוח היכולת.

8. על תכנית הלימודים לכוון את המורה להשתמש בדרכי למידה שיאפשרו לו להפוך את הלמידה בשיעורי החינוך הגופני לחוויה חיובית עבור כמה שיותר תלמידים, גם עבור אלו שכישוריהם הגופניים לא מאפשרים להם להגיע לרמת ביצוע טובה בשיעור. במילים אחרות, גם החלשים בתחום המוטורי זכאים ליהנות ולהיתרם מעצם הפעילות הגופנית.

9. על תכנית הלימודים להציע למורה לחינוך גופני רעיונות כיצד לשלב את החומרים הנלמדים בשיעורי החינוך הגופני עם אלו הנלמדים במקצועות אחרים בבית הספר (כמו ביולוגיה, גאוגרפיה והיסטוריה).

10. על תכנית הלימודים לחשוף את המורה לחינוך גופני לטכנולוגיות קיימות כדי לאפשר לו ולתלמידיו להשביח את תהליכי הלמידה בשיעור, וכן להגביר את המודעות שלהם לניצול יעיל של אמצעי הטכנולוגיה במהלך התרגול הגופני (כמו: שימוש באפליקציות למדידת דופק לב במאמץ גופני או למדידת מרחק הליכה/ריצה).

6. חומר למחשבה לקובעי מדיניות

תכנית לימודים בחינוך גופני התומכת בתכנון ההוראה של המורה עדיין לא מבטיחה שינוי בתפיסת העולם, בידע המקצוע ובידע הפדגוגי של המורה לחינוך גופני, אך היא מגבירה את הסיכויים להתרחשותם של שינויים חיוביים במלאכת ההוראה שלו. כדי שתכנית לימודים תקדם שינויים ותסייע להתפתחות המורה עליה לכלול חומרי לימוד המוכרים למורה מתקופת הכשרתו, אך גם כאלו שהם חדשים ועדכניים ויגרו אותו ללמידה נוספת.

נוסף לתכנית לימודים כתובה נדרש מערך שתומך ביישום תכנית הלימודים, במתן משוב על תכניה ובהעלאת רעיונות כיצד אפשר לחדשה ולפתחה. כך לדוגמה, המורה (לא רק המתחיל, אלא גם זה העובד בבית הספר כמה שנים) נדרש להשתלמויות מקצועיות המאורגנות סביב תכנית הלימודים ולמערך הדרכה זמין, תומך ומפרה שיסייע בידו לפתור בעיות הקשורות ביישום בפועל של תכנית הלימודים. מערך תומך זה נדרש גם לספק הערכה למורים על תכנון ההוראה שלהם ובכך לגרותם לתהליכי רפלקציה ומשוב פנימי.

כתיבת תכנית לימודים תובעת, כאמור, שיתוף פעולה בין כמה גורמים: קובעי מדיניות בחינוך גופני (מפקחים, רכזי מקצוע ומורים מובילים לחינוך גופני), מומחים לכתיבת תכניות לימודים, חוקרי חינוך גופני וספורט, אנשי פדגוגיה ומומחים להכשרת מורים לחינוך גופני. שיתוף פעולה פורה בין גורמים אלו יסייע, קרוב לוודאי, בכתיבת תכנית לימודים, לא רק כזו שתשרת ביעילות את המורה לחינוך גופני בתכנון ההוראה שלו, אלא גם כזו שתבליט את תרומת החינוך הגופני להתפתחות הילד בראי התמורות הטכנולוגיות-חברתיות-תרבותיות שחלו במאה ה-21.

למכללות האקדמיות לחינוך המכשירות סטודנטים להוראת החינוך הגופני יש תפקיד חשוב. על מכללות אלו להיות מעורבות בכל ההיבטים של תכניות לימודים בחינוך גופני: החל בשלב כתיבת התכניות, עבור בעריכת מחקרי הערכה ומעקב על יישום התכניות, וכלה בהצעות לשיפורן ולהתאמתן למאה ה-21. בעיקר על המכללות לקדם מסגרות למידה שבהן תוצג תכנית הלימודים בחינוך גופני בפני המתכשרים להוראה. המטרה

העיקרית של מסגרת למידה זו היא להקנות למתכשרים להוראה המגיעים לשלב ההתמחות בהוראה בשדה את הידע הנחוץ להבנת התכנית ואת הכלים הבסיסיים ליישומה בפועל. בנוסף, על מסגרת זו לחנך את המתכשרים להוראה לחשיבה ביקורתית על תכנית הלימודים, שתוצריה יבואו לידי ביטוי בהשבחה ובשיפור תכניות הלימוד הקיימות.

ביבליוגרפיה

- אהרון, א' (2002). חשיבות החינוך הגופני במערכת החינוך. **החינוך הגופני והספורט**, 3, 17-20.
- אהרוני, ח' (2013). הדרה, הכלה ושילוב בחינוך הגופני ובספורט. **קולות**, 5, 20-25.
- אלדר, א' (1996). כניסה להוראה (induction) - ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאזי) בישראל. **בתנועה - כתב עת למדעי החינוך הגופני והספורט**, ג(4), 411-443.
- אפרתי, נ', ארצי, צ' ובן-סירא, ד' (1995). תפיסת התפקיד העיקרי של המורה לחינוך גופני על ידי סוכני החינוך ועל ידי תלמידים. **בתנועה - כתב עת למדעי החינוך הגופני והספורט**, ג(2), 131-155.
- ארליך, א', טלמור, ר', נאבל-הלר, נ' ואלדר, א' (2001). שנת ההוראה הראשונה של המורה המתחיל לחינוך הגופני - קשיים ומקורות תמיכה. **בתנועה - כתב עת למדעי החינוך הגופני והספורט**, ו(1), 67-92.
- בן-פרץ, מ' (2011). **עיצוב מדיניות חינוכית - גישה הוליסטית כמענה לשינויים גלובליים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- בר-סיני, ר' (2007). פיתוח קבוצה רב-תרבותית באמצעות משחקי תנועה. **במכללה**, 19, 21-47.
- ברטל, ח' (2014). **הזכות לחינוך**. אוניברסיטת בר-אילן: הפקולטה למשפטים. נדלה מתוך huka.gov.il/.../data/H05-01-2005_9-25-26_chinuch.rt
- גלדי, ב' (2009). חינוך לרב-תרבותיות במדינת ישראל: מציאות או חזון? **אשלים**, 3, 11-16.
- הנגבי, ר' ופייגין, נ' (1998). שיתוף מורים לחינוך גופני בקבלת החלטות בבתי-ספר. **בתנועה - כתב עת למדעי החינוך הגופני והספורט**, ד(4), 368-395.
- לידור, ר' (עורך). (2004). **התנהגות מוטורית - היבטים פסיכולוגיים וסוציולוגיים**. ירושלים: הוצאת מגנס, האוניברסיטה העברית.
- לידור, ר', פייגין, נ', טלמור, ר', הררי, י' ורם, י' (2012). "הבנת המשחק": חינוך גופני בעולם פוסט-מודרני. **גילוי דעת**, 2, 57-80.
- מוסא, ח' (2008). **מעמדו של המורה לחינוך גופני בעיני תלמידי בית הספר**. נדלה מתוך <http://www.reader.co.il/article/13194>
- משרד החינוך (2003). **חוזר מנכ"ל תשס"ג/10 [א]**, א' בסיוון תשס"ג, 1 ביוני 2003. נדלה מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/sc1Oak9_3_11.htm
- משרד החינוך (2005). **חוזר מנכ"ל תשס"ו/3 [א]**, כ"ט בתשרי תשס"ו, 1 בנובמבר 2005. נדלה מתוך

- <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-1/HoraotKeva/K-2006-3a-3-1-25.htm>
 משרד החינוך, התרבות והספורט (תשס"ו). **תכנית לימודים בחינוך גופני לכיתות ג'-י"ב ולחינוך המיוחד בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי הערבי והדרוזי**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
 משרד החינוך (2007א). **תכנית הלימודים בחינוך גופני לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי**. תל-אביב: מעלות.
 משרד החינוך (2007ב). **תכנית הלימודים בחינוך גופני לכיתות א'-ב' בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי**. תל-אביב: מעלות.
 משרד החינוך (2007ג). **הוראת ידע והבנה בחינוך גופני - חוברת עזר למורים ליישום תכנית הלימודים בחינוך גופני**. ירושלים: משרד החינוך.
 משרד החינוך (2009). **חוזר מנכ"ל תשס"ט/ט8(א)**, ז' בניסן התשס"ט, 1 באפריל 2009. נדלה מתוך
- <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-1/HoraotKeva/K-2009-8a-3-1-36.htm>
 משרד החינוך והספורט ומשרד הבריאות (2012). **סקר הרגלי הפעילות הגופנית בקרב תושבי ישראל מעל גיל 21**. נדלה מתוך
- http://www.health.gov.il/publicationsfiles/activities21_01122012.pdf
 פייגין, נ' (1999). הסטטוס החברתי והמקצועי של המורים לחינוך גופני בארץ. **בתנועה - כתב עת למדעי החינוך הגופני והספורט**, ה(1), 133-157.
- פנטנוביץ, מ' ולידור, ר' (2008). "אני לא מאמין, קיבלתי שיעורי בית גם בחינוך גופני" - התרומה של שיעורי בית להישגים בחינוך גופני. **בתנועה - כתב עת למדעי החינוך הגופני והספורט**, ט(1), 80-97.
- שובל א' וארליך, א' (2011). מאפייני מתמחים בהוראה בתחום החינוך הגופני: תפיסה עצמית ופרשנות של מורים חונכים לחינוך גופני. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית ושי' זילברשטרומ (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה** (עמ' 267-300). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שובל, א', טל, מ' ואיביזו, ש' (בדפוס). **הקשר החברתי - טיפוח יחסים חברתיים-ערכיים בשיעורי חינוך גופני**. נתניה: המכללה האקדמית בוינגיט.
- שובל, א' ולנצר, ר' (2010). מעבר מהוראת הספורט אל פיתוח האינטליגנציה הגופנית-תנועתית. **הגיגי הגבעה**, 14, 233-245.

Allender, S., Cowburn, G., & Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: A review of qualitative studies. *Health Education Research*, 21(6), 826-835.

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 307-337.
- Bert, G., & Summers, L. (2013). *Meeting physical education standards through meaningful assessment: Research-based strategies for secondary teachers*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bourdeaudhuij, I. D., Sallis, J., & Vandelanotte, C. (2002). Tracking and explanation of physical activity in young adults over a 7-year period. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(4), 376-385.
- Bowes, J. M., Flanagan, C., & Taylor, A. J. (2001). Adolescents' ideas about individual and social responsibility in relation to children's household work: Some international comparisons. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 60-68.
- Chase, M. A. (2001). Children's self-efficacy, motivational intentions, and attributions in physical education and sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 47-54.
- Chen, G., Liu, L., & Yu, J. (2012). A comparative study on strength between American college male and female students in Caucasian and Asian populations. *Sport Science Review*, 21, 153-165.
- Chen, W., & Cone, T. (2003). Links between children's use of critical thinking and an expert teacher's teaching in creative dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 169-185.
- Cheung, R. H. P. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 180, 377-385.
- Christofaro, D. G. D., Ritti-Dias, R. M., Chiolero, A., Fernandes, R. A., Casonatto, J., & Oliveira, A. R. (2013). Physical activity is inversely associated with high blood pressure independently of overweight in Brazilian adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 23, 317-322.
- Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53, 747-770.

- Cristut A. M., & Rat, G. (2013). Prophylactic kinesitherapy role in adaptation to effort of the body of children with obesity. *Sport si Societate*, 13, 122-125.
- Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2009). *Dynamic physical education for secondary school students*. San Francisco, CA: Pearson.
- Dauids, K. W., Button, C., & Bennett, S. J. (2008). *Dynamics of skill acquisition: A constraints-led approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *The Journal of Educational Research*, 98, 208-221.
- Edginton, C. R., Chin, M. K., & Bonacin, D. (2011). Health and physical education: A new global statement of consensus. *Sport Science*, 4, 45-49.
- Elizondo-Montemayor, L., Gutierrez, N. G., Moreno, D. M., Martínez, U., Tamargo, D., & Treviño, M. (2013). School-based individualised lifestyle intervention decreases obesity and the metabolic syndrome in Mexican children. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 26, 82-89.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, R. R. Hoffman, & P. J. Feltovich (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683-703). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fan, J. X., Brown, B. B., Hanson, H., Kowaleski-Jones, L., Smith, K. R., & Zick, C. D. (2013). Moderate to vigorous physical activity and weight outcomes: Does every minute count? *American Journal of Health Promotion*, 28, 41-49.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford: Clarendon Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the twenty-first century*. New-York: Basic Books.

- Gilbert, J. (2005). *Catching the knowledge wave? The knowledge society and the future of education*. Wellington, NZ: NZCER Press.
- Giles-Corti, B., & Donovan, R. J. (2002). The relative influence of individual, social and physical environment determinants of physical activity. *Social Science & Medicine*, *54*, 1793-1812.
- Goodway, J. D., Ozmiun, J. C., & Gallahue, D. L. (2013). Motor development in young children. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Handbook of research on the education of young children*. London, UK: Routledge.
- Goulding, A., Grant, A. M., & Williams, S. M. (2005). Bone and body composition of children and adolescents with repeated forearm fractures. *Journal of Bone and Mineral Research*, *20*, 2090-2096.
- Green, K. (2002). Physical education teachers in their figurations: A sociological analysis of everyday' philosophies. *Sport, Education and Society*, *7*, 65-83.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., & Biddle, S. J. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: Predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *24*, 45-57.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Hohepa, M., Schofield, G., & Kolt, G. S. (2006). Physical activity: What do high school students think? *Journal of Adolescent Health*, *39*(3), 328-336.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioural Medicine and Physical Activity*, *7*, 40.
- Kirk, D. (2010). *Physical education future*. London, UK: Routledge.
- Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. London, UK: Sage.

- Krombholz, H. (1997). Physical performance in relation to age, sex, social class, and sports activities in kindergarten and elementary school. *Perceptual and Motor Skills*, 84, 1168-1170.
- Langton, T. W. (2007). Applying Laban's movement framework in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78, 17-53.
- Lee, O., & Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: An investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 230-240.
- Lee, Y. S., & Levy, S. S. (2011). Gender and income associations in physical activity and blood pressure among older adults. *Journal of Physical Activity and Health*, 8, 1-9.
- Levey, H. L. (2009). *Playing to win: Raising children in a competitive culture*. Princeton University.
- Liberato, S. C., Bressan, J., & Hills, A. P. (2013). The role of physical activity and diet on bone mineral indices in young men: A cross-sectional study. *Journal of the International Society of Sports Nutrition*, 10, 1-7.
- Lidor, R., & Blumenstein, B. (2012). Soccer as a mediator for fostering relationships and building peace among Jewish and Arab players. In R. J. Schinke & S. J. Hanrehan (Eds.), *Sport for development, peace, and social justice* (pp. 39-55). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Morano, M., & Colella, D. (2012). Physical activity for the prevention of childhood obesity: An overview of key research challenges for physical education. *Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae*, 52, 49-59.
- Morgan, P., & Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: The nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 1-29.
- Muir, J. M., Chenglin, Y., Bhandari, M., Adachi, J. D., & Thabane, L. (2013). The effect of regular physical activity on bone mineral density in post-menopausal women aged 75 and

- over: A retrospective analysis from the Canadian multicenter osteoporosis study. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 14, 1-9.
- Neumark-Sztainer, D., Story, M., Hannan, P. J., Tharp, T., & Rex, J. (2003). Factors associated with changes in physical activity: A cohort study of inactive adolescent girls. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157, 803.
- Nielsen, J. D. J., Laverty, A. A., Millett, C., Mainous III, A. G., Majeed, A., & Saxena, S. (2013). Rising obesity-related hospital admissions among children and young people in England: National time trends study. *PLoS one*, 8, e65764.
- O'Connor, A., & MacDonald, D. (2002). Up close and personal on physical education teachers' identity: Is conflict an issue? *Sport, Education and Society*, 7, 37-54.
- Penney, D., & Chandler, T. (2000). Physical education: What future(s)? *Sport, Education and Society*, 5, 71-87.
- Pickup, I., & Price, L. (2009). *Teaching physical education in the primary school - A developmental approach*. New York, NY: Continuum.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis: Mosby-Yearbook.
- Rockwood, A. C. (2003). *Bodily-kinesthetic intelligence as praxis: A test of its instructional effectiveness*. Doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo.
- Sallis J. F., McKenzie, T. L., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S., & Rosengard, P. (1999). Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. *Research Quarterly Exercise and Sport*, 70, 127-134.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 963-975.
- SangNam, A., Smith, M. L., Dickerson, J. B., & Ory, M. G. (2012). Health and health care utilization among obese and diabetic baby boomers and older adults. *American Journal of Health Promotion*, 27, 123-132.

- Shachaf, M., Katz, Y., Shoval, E. (2013). The unique trio: Academic achievement, sport, and gender. *Education and Society, 31*, 17-36.
- Siedentop, D. (Ed.). (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experience*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Van der Mars, H. (2004). *Introduction to physical education, fitness, and sport*. New York: McGraw-Hill.
- Skinner, R. A., & Piek, J. P. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science, 20*, 73-94.
- Sollerhed, A. C., & Ejlertsson, G. (2008). Physical benefits of expanded physical education in primary school: Findings from a 3-year intervention study in Sweden. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 18*(1), 102-107.
- Sutherland, C. (2011). *Physical education action plans - Challenges to promote activity at school and at home*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sverdlov, A., Aram, D., & Levin, I. (2014). Kindergarten teachers' literacy beliefs and self-reported practices: On the heels of a new national literacy curriculum. *Teaching and Teacher Education, 39*, 44-55.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmers to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine, 35*, 89-105.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 5*, 10.
- Veach, L. J., & Gladding, S. T. (2006). Using creative group techniques in high schools. *The Journal for Specialists in Group Work, 32*, 71-81.

- Wain, K. (2004). *The learning society in a postmodern world: The education crisis*. New York: Peter Lang.
- Warburton, D. E., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: The evidence. *Canadian Medical Association Journal*, *174*, 801-809.
- Ward, P., & Ayvazo, S. (2006). Class wide peer tutoring in physical education: Assessing its effects with kindergartners with Autism. *Adapted Physical Education Quarterly*, *23*, 233-244.
- Whitehead, M. (2007). Physical literacy: Philosophical considerations in relation to developing a sense of self, universality and propositional knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, *1*, 281-298.
- Zhang, Y. X., & Wang, S. R. (2011). Monitoring of blood pressure in overweight and obese children in Shandong, China. *Annals of Human Biology*, *38*, 603-607.