תהליך הוראה-למידה משמעותי בהכשרת מורים לחינוך גופני במכללת סמינר הקיבוצים

רוני אולמן-דרום, נעמי סדן

תקציר

מערכת החינוך בישראל מתמודדת עם הצורך להתאים עצמה למאה ה־21. הדיון על אודות דמות הבוגר הרצוי, מהי הוראה משמעותית וכן מהי למידה משמעותית, תופס מקום נרחב. דיון זה הוביל לתפישה פדגוגית חדשנית, שבבסיסה דרישה לתוכנית לימודים המביאה בחשבון תהליכי שינוי.

תוכנית ההכשרה להוראה נקראה לבצע שינויים והתאמות. לא עוד הכשרת סטודנטים שישמרו מצב קיים, אלא הכשרה שתזמן גמישות, הכשרה ליצירת ידע חדש, לחשיבה ברמות שונות, לחֲברות ולהכלה. הכשרה שתביא בחשבון את העמקת העצמי והעמקת החברתי. סמינר הקיבוצים, כמכללה המכשירה מורים, חרתה על דגלה את ערכי החינוך והחברה. החוג לחינוך גופני הינו מסלול אחד מני רבים המנסה לקדם ערכים אלה.

מטרת מאמר זה הייתה להציג את האופן שבו ביקשו ליישם פדגוגיה חדשנית ולקדם ערכי חינוך וחברה בתהליך ההכשרה להוראה של שנה ב' בחינוך הגופני. מטרה נוספת הייתה להציג את האופן שבו דרכי ההכשרה להוראה מזמנות לסטודנטים אפשרויות לרכישת כלים ומיומנויות התואמים את המאה ה־21, זאת באמצעות נתיבים מגוונים להגשמת תהליכי הוראה-למידה משמעותיים.

מילות מפתח: **הבוגר הרצוי בעידן הפוסט מודרני**, **מיומנויות המאה ה־21**, **הוראה משמעותית**, **למידה משמעותית**, **פדגוגיה חדשנית**, **הכשרה להוראת החינוך הגופני**

מבוא

בשנים האחרונות תופס מקום נרחב הדיון על אודות תהליך ההוראה-למידה המשמעותית (אבינון, 2014; הרפז, 2016; כפיר, 2008). אופיו של העתיד שבפניו אנו עומדים, אינו דומה לעתיד שבפניו עמדו דורות קודמים. לפיכך נדרשות מיומנויות חדשות המצריכות חשיבה אחרת לנוכח המציאות החדשה (פסיג, 2000). ההכרה כי דמות "הבוגר הראוי" השתנתה, וכי אופן ההוראה של המורים ואופן הלמידה של התלמידים, כמו גם התוצרים המצופים – כל אלה קשורים זה בזה, הובילה לתפישה פדגוגית חדשנית.[1]

"פדגוגיה חדשנית" מגדירה את מטרות החינוך ואת דמות הלומדים הרצויה. היא מתארת את תהליכי ההוראה-למידה באמצעות תוכנית לימודים גמישה המותאמת לתהליכי שינוי. השיח על

1 Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning. London: Pearson. Retrieved from: https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf

אודות הפדגוגיה החדשנית דרש מכל המשתתפים בהכשרת המורים לבצע שינויים והתאמות בתכנים ובדרכי ההוראה. לא עוד הוראת ידע מבוסס זיכרון, אלא פיתוח חשיבה מסוגים שונים. לא עוד מונולוג חינוכי, אלא שיתוף התלמיד בתהליכי הלמידה. הפדגוגיה החדשנית מכוונת לעיסוק רלוונטי המתבצע בסביבה הלימודית (Schleicher, 2010).

מאמר זה מבקש להתמקד בתחום דעת ייחודי – הוראת החינוך הגופני. מטרת המאמר תהא להציג את האופן שבו ההכשרה להוראת החינוך הגופני מנסה לממש פדגוגיה חדשנית באמצעות תהליכי הוראה ולמידה משמעותיים. זאת, על ידי עיצוב מתכשר להוראה הראוי לעידן הנוכחי.

הקשר שבין הבוגר הראוי לבין הוראה משמעותית ולמידה משמעותית

דמותו של הבוגר הראוי במערכת החינוך עמומה. בעוד שבעבר דמות הבוגר הייתה צפויה וביטאה קונצנזוס חברתי מוגדר, הרי שבמאה ה־21 הולכים ומתמעטים המודלים לחיקוי, והמבוכה רבה (אולמן דרום, 2016). דמות הבוגר תלויה רבות בזמן ובמקום. כלומר, בערכים השולטים בחברה שבה חי הבוגר ובציפיות המופנות כלפי מערכת החינוך מצד חברי קהילתו (אופלטקה, 2012). מתוך ניסיונות להגדיר את דמותו העכשווית של הבוגר הראוי, קבעה אליאור (2013) שעליו להיות סקרן בלתי נלאה, עליו להיות בעל יכולת לחפש ידע או ללמוד בכוחות עצמו לאורך חייו, עליו להיות אדם בעל שיפוט עצמאי, ביקורתי, מוסרי ובעל חינוך ערכי.

הרפז (2013) הרחיב באומרו כי על הבוגר הרצוי להיות מחוברת או מתורבת לפי דגם כללי המונחת עליו מבחוץ ובמקביל עליו לשאוף לממש את עצמו בהתאם לנטיותיו הפנימיות והייחודיות. במחשבותיהם על החינוך ציינו פסיג (2000) וטרופר[2] כי מבחינה קוגניטיבית נכון יהיה להכשיר את התלמידים להיות יזמים ובעלי חשיבה יזמית, וקיימת רשימת תכונות ואפיונים נוספים – כולם דורשים מהמורה לכוון את הוראתו לשם יצירת בוגר ראוי בעידן הנוכחי, והוראתו נדרשת להיות משמעותית עבור תלמידו (אולמן דרום, 2016). מה היא אם כן אותה הוראה משמעותית?

הוראה משמעותית בעידן הנוכחי מושתתת על כמה הנחות יסוד: בני האדם הם יצורים סקרניים מטבעם; אי אפשר לכפות את הלמידה, ואנו רק מבקשים לתת לתלמידים כלים, הזדמנויות ומקום; הלמידה אינה משהו שעושים לאנשים, אלא משהו שאנשים עושים לעצמם. לפיכך, הוראה משמעותית הינה למעשה תהליך דיאלוגי של התדיינות ושל חקירה, המבוסס על יצירת ידע לשם הבנה ומחויבות לכבוד האדם[3] (אבינון, 2014). לדעת הרפז (2016), הוראה משמעותית צריכה להיות פרקטיקה המעניקה השראה. זו יכולה להתקיים רק בהינתן מצוינות, מוסריות ומעורבות. בכנס החינוך השנתי של משרד החינוך על שם ברנקו וייס[4] שנושאו היה "מורים על הבמה", הוגדרה ההוראה המשמעותית, בין השאר, כהוראה החייבת להיות מבוססת חקר ומחוללת משמעות וכן כהוראה המזמנת אינטראקציות משמעותיות בכיתה. היא תצליח להיות

2 טרופר, ח' (2013). מקום בעולם – מחשבות על חינוך. ידיעות אחרונות, ספרי חמד.

3 טרופר, ח' (2015). שביל בעולם – עוד מחשבות על חינוך. ידיעות ספרים.

4 משרד החינוך ומכון ברנקו וייס (2015). הוראה משמעותית ומשמעות ההוראה פיתוח מקצועי של מורים – כנס החינוך השנתי ע"ש ברנקו וייס. אוחזר מתוך: http://brancoweiss.org.il/wp-content/uploads/2015/12/%D7%AA%D7%95%D7%9B%D7%A0%D7%99%D7%99%D7%AA-%D7%9B%D7%A0%D7%A1-%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94-%D7%9E%D7%A9%D7%9E%D7%A2%D7%95%D7%AA%D7%99%D7%AA-%D7%AA%D7%A9%D7%A2%D7%94-smaller.pdf

משמעותית רק אם תפגיש את העולם הפנימי של הלומד בכל גיל עם המציאות שמחוץ לעולמו האינדיווידואלי (מנור, 2014).

נתיבים רבים הוגדרו כדרך להשגת הוראה משמעותית: דרכי הוראה ולמידה מבוססות פרויקטים; הוראה ולמידה מבוססות פתרון בעיות; הוראה ולמידה בדרך החקר; משחק בלמידה; הוראה ולמידה בסביבות מגוונות מחוץ לכותלי הגן והכיתה; הוראה ולמידה בסביבה עתירת טכנולוגיה; והוראה ולמידה בחברותה. כל דרך באשר היא שמה לה למטרה להגיע אל עולמו של הלומד. מטרות ההוראה שנגזרו מתוך נתיבי ההוראה המשמעותית הן: לעודד את סקרנותם של התלמידים ולדרבן אותם לשאול שאלות; לעודד את התלמידים להטיל ספק; ללמד את התלמידים להתמודד עם שגיאות ועם כישלונות; לפתח בתלמידים יחס ביקורתי כלפי דפוסי ההתנהגות והערכים המקובלים בחברה שבה הם חיים; לטפח בהם את היכולת השכלית והרגשית; לחשוף עיוותים של יושר ושל הגינות בתרבות שהם חיים בה; לסייע לתלמידים להיות אנשים בלתי־תלויים העומדים ברשות עצמם שנוטלים על עצמם את האחריות לחייהם, ויחד עם זאת להיות אנשים המתנהלים בתוך חברה ועל פי כלליה.[5]

מצב היחסים בין תהליך ההוראה ללמידה נחקר זה מכבר. האם מדובר בשתי דמויות מפתח: המורה והלומד הניצבים זה אל מול זה? מי משפיע ומי מושפע? לם (1972), קבע כי ההוראה אינה הצד השני של עניין שצידו האחר הוא הלמידה. לדבריו, הלמידה היא תהליך המתחולל בתוך האדם שכתוצאה ממנו משתנה התנהגותו של הלומד. אלוני[6] תיאר את יחסי ההוראה-למידה באמצעות מערכת היחסים בין המורה לתלמיד כיחסי שיח – דיאלוג חינוכי. בשנת 2010 ציין הרפז כי בין ההוראה ללמידה ישנם יחסים מעגליים. הוראה אפקטיבית מניבה למידה אפקטיבית. אך כדי שתהליך זה יקרה, נדרש ארגון ההוראה סביב תהליך הלמידה. כלומר, ההוראה נגזרת מהלמידה. הוראה, שדרכיה ומטרותיה משקפות העדפות ערכיות של החברה והתרבות, מעודדת למידות מסוימות ודוחה למידות אחרות. מהי אם כן "למידה משמעותית" שממנה נגזרת אותה "הוראה משמעותית"?

למידה משמעותית תלויה ביחסי הגומלין שבין הלומד לסביבה. פירושה הוא שתהליך הלמידה מַבנה משמעות כלשהי בתודעת הלומד בהקשרי התכנים שאותם הוא לומד. כלומר, הלומד מבין וחש שהתכנים הנלמדים הם בעלי ערך עבורו.[7] כדי שתהליך הלמידה ייתפש כמשמעותי בעיני הלומד, עליו להיות מותאם למאפייניו ולצרכיו. למידה משמעותית מחייבת הנכחה של אישיות התלמידים ועידוד היבטים רגשיים ויצירתיים תוך פעילות המכשירה לחיים אנושיים מלאים וראויים.[8] הלמידה צריכה להיות מאתגרת, מסקרנת וכזו הנתפשת על ידי הלומד כבעלת

5 המנהל הפדגוגי (2015). נתיבים להוראה משמעותית – מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית. ירושלים: גף הפרסומים של משרד החינוך.

6 אלוני, נ' (ללא תאריך). הוראה דיאלוגית: פוטנציאל ענק מחכה להגשמה. אוחזר מתוך: https://www.smkb.ac.il/educational-thought/more-publications-articles/great-potential

7 רם, י' (2014). למידה משמעותית בחינוך הגופני. מדינת ישראל, משרד החינוך, הפיקוח על החינוך הגופני. אוחזר מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/HinuchGufani/LemidaMashmautit/holisty.htm

8 אלוני, נ' (ללא תאריך). הוראה דיאלוגית: פוטנציאל ענק מחכה להגשמה. אוחזר מתוך: https://www.smkb.ac.il/educational-thought/more-publications-articles/great-potential

ערך בהעמקת "העצמי". הליך הלמידה המשמעותית אמור לנסות לפתח את כושר החשיבה של הלומד, היצירה והלימוד העצמי. זאת על ידי עירור שאלות, איתור מקורות מידע, עיבוד מידע ויצירת ידע חדש. הלומד עתיד לפתח הבנה מעמיקה ולהיות מעורב ופעיל באופן הרלוונטי לעולמו האישי ולחברה שסביבו (הרפז, 2013).

הדיון בפדגוגיה החדשנית, הנשען על הבנת תהליך ההוראה-למידה המשמעותי, כיוון לדיונים רבים ברפורמת החינוך. רפורמות בהכשרה להוראה הן רכיב מרכזי ומשמעותי ביכולת שלהן לשפר את החינוך כולו. כפיר ואריאב (2008) יצאו בקריאה: לא עוד מורים ומוסדות להכשרה שמטרתם לשמר את המצב הקיים, אלא נדרשת הכשרת מורים בעלי יכולת לחולל שינוי והבניה מחודשת בחברה. למעשה, נדרשים מורים שהשפעתם תהיה מצטברת ומתמשכת על איכות הלמידה של תלמידיהם – מורים משמעותיים (עבאדי ולב ארי, 2009). מורה משמעותי משוכנע בחשיבותם ובערכם של הנושאים שהוא מלמד. הוא איש מעשה ובעל חשיבה רפלקטיבית הניחן בין השאר בערכיות, בידע, בגמישות וביצירתיות. הוא מחויב ומעורב (אבינון, 2014; ארגז, 2014). מורה משמעותי מתייחס לשונות ושולט בסגנונות ההוראה המשמשים עבורו כלי להשבחת הוראתו, הוא מסוגל להתמודד עם ההוראה בכיתה הטרוגנית ורואה בתלמיד שותף להליך ההוראה-למידה (אולמן דרום ורובין, 2015; אולמן דרום, 2016).

מן התיאוריה אל המעשה

החינוך הגופני הוא מקצוע ליבה במערכת החינוך מגן הילדים ועד כיתה י"ב של בית הספר העל־יסודי. אחד מתפקידיה המרכזיים של מערכת שיעורי החינוך הגופני בתוך מערך החינוך הכללי הוא קבלת אחריות על טיפוח היכולות הגופניות-תנועתיות של התלמידים. הכישורים הגופניים המוטוריים אינם תלויי רקע חברתי-כלכלי ואינם קשורים בהכרח לידע אקדמי מוקדם.[9] הלמידה בשיעור החינוך הגופני היא על פי רוב אותנטית ויוצרת תחושת חוויות הנצרבות בזיכרון (רם, 2014). הלמידה פונה לאישיותו של הלומד ומזמנת לו אפשרות להתמודד עם תחושות ועם רגשות, דוגמת הצלחה אל מול כישלון, לקיחת אחריות, הנעה, אמפתיה, הנאה ועוד (לידור, פייגין, טלמור, הררי ורם, 2012). בשונה ממקצועות לימוד אחרים, בחינוך הגופני לכל הילדים יש הזדמנות להגיע ללמידה משמעותית.[10]

טיפוח ופיתוח התחום ההכרתי הם מטרות מרכזיות בשיעורי החינוך הגופני. בכל שיעור קיימת אפשרות לחקירה של דברים חדשים. המורה לחינוך גופני משלב בהוראתו שאלות מתווכות ומנחות, מוביל להבנה תנועתית, מקנה ידע ומעודד יצירת ידע חדש, מאפשר יצירת תנועה חדשה ומעודד יזמות (לידור, פייגין, טלמור, הררי ורם, 2012). גם טיפוח ופיתוח התחום החברתי מהווים עיקר בשיעורי החינוך הגופני. נוסף על כך, השיעור מאפשר התפתחות של מיומנויות תקשורת שונות – בכל שיעור נפגשים הלומדים באופן פעיל עם משתתפים אחרים

9 שובל, א' וארליך, א' (ללא תאריך). למידה משמעותית בחינוך הגופני. אוחזר מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/HinuchGufani/LemidaMashmautit/lemida_mashmauti.htm

10 שובל, א' וארליך, א' (ללא תאריך). למידה משמעותית בחינוך הגופני. אוחזר מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/HinuchGufani/LemidaMashmautit/lemida_mashmauti.htm

ומקיימים עימם תקשורת קבועה על בסיס שפת הגוף והתנועה, וכך נוצרת הזדמנות ממשית לאינטראקציה חברתית. אינטראקציה זו באה לידי ביטוי בין השאר בעשייה שיתופית ומשתפת הדורשת תיאום עמדות ותנועה וכן שיתוף מאמצים, למשל ארגון הסביבה הלימודית, דוגמת ארגון שטח הפעילות, הציוד והתארגנות הלומדים לשם ביצוע הפעילות.[11]

במסלול להכשרת מורים לחינוך גופני בפקולטה למדעים שבמכללת סמינר הקיבוצים מתרחש בחמש השנים האחרונות הליך של הוראה-למידה משמעותיים. ההליך סובב סביב רעיון היוזמה החינוכית-חברתית בבית הספר היסודי ויצירת משחקי תנועה לגילאי חטיבת הביניים. אלו מהווים חלק משמעותי בתוכנית ההוראה של הסטודנטים כפי שהיא באה לידי ביטוי בשני קורסים בשנת הלימודים השנייה שלהם – קורס "דרכי הוראה" וקורס "התנסות בהוראה". רעיון היזמות נבחר על ידי המדריכות הפדגוגיות כיוון שיזמות בהווייתה מבטאת השקפת עולם ערכית; יזמות מאפשרת פיתוח מיומנויות, התבוננות מקורית ומציאת הקשרים חדשים וישימים; יזמות מפגישה בין מיצוי פוטנציאל של הפרט לבין מענה לצרכים חברתיים סביבתיים.[12]

היוזמה החינוכית-חברתית נבחרה, תוכננה ובוצעה על ידי סטודנט יחיד. זאת, מתוך מחשבה שהיוזמה יכלה לאפשר לסטודנט לאתר הזדמנויות להסתכל על דברים מנקודת מבטו, לתכנן ולבצע משהו שרלוונטי עבורו. תחילה כונסו הסטודנטים לשם קבלת הנחיות ומידע ולשם קיום שיח ודיאלוג רב משתתפים. בהמשך התבקש כל סטודנט להתבונן, כבר מימי ההוראה הראשונים שלו, על אופן הוראתו ועל סביבתו בבית הספר. בחלוף זמן הוא התבקש להציע רעיון לביצוע יוזמה אישית בתחום החינוכי-חברתי. לאחר שנבדקו הרלוונטיות ואפשרות המימוש, קיבל הסטודנט אישור לביצוע כל שלבי היוזמה, מרמת התכנון ועד לרמת ההפקה בפועל. לאורך כל התהליך התקיימו מפגשים כיתתיים, שיחות אישיות עם המדריכה הפדגוגית, שיחות עם המורה המאמן וכן עם בעלי תפקידים בבית הספר. כל זאת על פי נחיצותם. בתום ביצוע היוזמות הגישו הסטודנטים תיעוד בכתב לכל מה שעברו. היוזמה יכלה לזמן לסטודנט אפשרות לזהות קושי ובעיה, להבחין בצרכים ולקלוט רעיונות, לשאול שאלות ולהתמודד. כיוזם הסטודנט היה יכול לתת מענה לצרכים חברתיים שעלו מתוך הסביבה הבית ספרית שבה הוא התנסה.

כדוגמאות ליוזמות חינוכיות-חברתיות אפשר להביא את שילוב הוראת השפה ואת ההתמודדות עם אובדן בקרב הילדים. שתי סטודנטיות ערביות שהתנסו בבית הספר יהודי התמודדו עם פערי שפה. הילדים דיברו עברית כשפת אם בעוד שהסטודנטיות דיברו ערבית כשפת אם. מתוך הקושי שהעלו הסטודנטיות ומתוך הרצון לקרב את התלמידים אל שפתן, החליטו השתיים כי בכל כיתה הן תשלבנה את הוראת הערבית כחלק אינטגרלי מהוראת שיעור החינוך הגופני. סטודנטית אחת שהתנסתה בהוראה של כיתות א'-ב', בחרה לשלב בהוראת המטרה האופרטיבית: "הילדים ינועו בכיוונים שונים" ו"הילדים יכירו מושגי יחס הנוצרים במרחב בזמן

11 רם, י' (2014). למידה משמעותית בחינוך הגופני, אוחזר מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/HinuchGufani/LemidaMashmautit/holisty.htm

12 אהרונוב, ר' וחביב-נדן, ג' (ללא תאריך). חינוך לחיים בחברה – חינוך ליזמות. אוחזר מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Hevra/yazamut/Maamar1.htm

תנועה"[13] את שמות הכיוונים והיחסים בערבית. כך למשל היא לימדה את המילים: לפנים, לאחור, לצדדים, ימין, שמאל, מעל, מתחת, בתוך. כמו כן החליטה שתשלב את הוראת הספרות 1-10. בבחירת המילים והספרות הללו ראתה הסטודנטית עזר להוראתה, וחשיפת התלמידים לשפה שנייה באמצעות מילים אשר אותן פוגשים התלמידים מדי יום. חברתה, שלימדה כיתה מקבילה, החליטה לשלב את עולם הדמיון ביחידת ההוראה בכיתות הנמוכות. היא בחרה שמות של בעלי חיים המוכרים לילדים ושילבה את שמותיהם בערבית במתן ההנחיה התנועתית. באופן שכזה ענתה על הצורך לשלב דמיון בהוראה בגילים אלה[14] וכן על הרצון שהילדים יכירו את שפתה ויזהו מילים דומות בערבית ובעברית.

דוגמה לשילוב הוראת שפה נוספת כיוזמה חינוכית-חברתית היא שילוב שפת הסימנים. סטודנטית שהוריה חירשים פגשה באחת מהכיתות שבהן לימדה תלמידה שהוריה חירשים. היא החליטה להנגיש את השפה שהיא ותלמידתה פוגשות מדי יום ביומו לכלל אוכלוסיית התלמידים. היא החליטה שבאמצעות נושא שנלמד בבית הספר, "קבלת האחר", היא תנסה לקדם את הבנת התנהלותם של החירשים. הסטודנטית בחרה ללמד ולשלב מילים מתוך שפת הסימנים בכל שיעורי החינוך הגופני. כאשר התקיים טקס בית ספרי החליטה הסטודנטית יחד עם תלמידיה להעלות מופע. המופע כלל שיר ותנועה בשפת הסימנים. הוזמנו אליו הורי הכיתה, ובכללם הוריה של אותה ילדה. במופע לימדו הילדים והסטודנטית את הקהל – שכלל תלמידים, מורים והורים – את הסימנים של הפזמון. אירוע זה חצה את גבולות בית הספר ופורסם במקומון של היישוב. יוזמתה החינוכית-חברתית של הסטודנטית נמצאה רלוונטית עבורה, עבור תלמידתה ועבור המשפחות שמהן באו. נוסף על כך היא הייתה רלוונטית לנושא הבית ספרי ולהבנת נקודת הראות של האחר, שכן נעשה ניסיון לחוש את מה שחש החירש ולהבין את הדברים שעימם עליו להתמודד. נעשה ניסיון להבין את התמודדותן של הסטודנטית ושל תלמידתה עם היותן שומעות אל מול הוריהם החירשים. כך, הסטודנטית חשפה, בדרכיה, את תלמידיה לאמפתיה.

כשהזמר יגאל בשן הלך לבית עולמו, נרעשו והתרגשו ילדי בית הספר היסודי שבו מתנסה המתכשרת להוראת החינוך הגופני. הם פגשו באובדן. התנהגותם הטרידה את הסטודנטית. בשיח משותף עם הילדים היא החליטה ליזום הרקדה לכלל בית הספר בהפסקות, וזאת לצלילי שיריו של יגאל בשן. השירים נבחרו עם הילדים, התנועות נבחרו ונלמדו בתוך שיעורי החינוך הגופני, וצוות תלמידים עזר לילדים ללמוד את התנועות גם בהפסקות. כל תלמיד או תלמידה ששלטו בתנועות לימדו את החברים האחרים שפנו אליהם. ניסיון זה הפגיש תלמידים צעירים שלימדו תלמידים מבוגרים יותר ולהפך. לבסוף התקיימה בבית הספר הרקדה המונית של התלמידים. היוזמה החינוכית-חברתית הזו זימנה לסטודנטית אפשרות לזהות נושא רלוונטי שהטריד את הילדים, עזרה בהתמודדות עם נושא האובדן, עזרה למורה בהשבחת הוראתה, בכך שהפגינה גמישות ועוררה הנעה בקרב תלמידיה. קיום הדיאלוג עם התלמידים לאורך כל היוזמה הוכיח את עצמו בהשתתפות בשיעורים ובמתן העזרה ההדדית בפעילות התנועתית, וזו קירבה ילדים לפעילות הגופנית בשיעור ומחוצה לו.

13 משרד החינוך והתרבות (2008 – תשס"ח). תוכנית הלימודים בחינוך גופני לכיתות א'-ב'. ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים.

14 ראו הערה 10.

מטרת הדוגמאות שהובאו לעיל הייתה לחזק את ההכרה כי היוזמות החינוכיות-חברתיות בוצעו במעורבותן המלאה של הסטודנטיות (הרפז, 2013; ארגז, 2014). הן הפגישו את המתכשרות להוראה עם ניסיון ראשוני להבניה בחברה (כפיר ואריאב, 2008) ואת התלמידים בבית הספר עם המציאות שמחוץ לעולמם האינדיווידואלי (מנור, 2014). הסטודנטיות יצרו ידע לשם הבנה ומחויבות לכבוד האדם[15] (אבינון, 2014) ושילבו חשיבה יצירתית וביקורתית, כמו גם גמישות.[16] המשחק התנועתי הינו כלי ייחודי, ובהיותו כזה, הוא נחשב לעמוד תווך בתהליך ההוראה-למידה בתחום החינוך הגופני. הויזינגה (1984) אמר שהמשחק מהווה חלק מתהליך הלמידה בכל גיל. הוראת המשחק, ובמיוחד מתן אפשרות להמצאת משחק, מזמנת הזדמנויות ללמידה שייתכן שאחרת התלמידים לא היו זוכים בה.[17] המשחק התנועתי דורש שימוש באינטליגנציה המרחבית ובאינטליגנציה הגופנית-תנועתית.[18] כמו כן הוא דורש לעיתים העזה ומפיק תחושת חירות תנועתית, ואלה מהווים תנאים הכרחיים ליצירתיות. הוא מייצר מצבים חדשים הדורשים הסתגלות מתמדת, ובכך עשוי לפתח בקרב הלומדים חשיבה יצירתית, יוזמה ומוכנות לנטילת סיכונים.

הצורך בתכנון בזמן המשחק ולפניו, האפשרות לרכישת ידע וליצירת ידע חדש, זיכרון של חוקים ושל התרחשויות, פתרון בעיות בזמן המשחק והסקת מסקנות מתוך ההתרחשויות – כל אלה הופכים את הלמידה למשמעותית עבור הלומדים (לידור, פייגין, טלמור, הררי ורם, 2012). המשחק התנועתי מתקיים על משרעת שבין פעילות חופשית, לתחרות ולשיתוף פעולה. לעיתים נדרשים באותו המשחק גם לשתף פעולה וגם להתחרות נגד האחר. מתוך כך חושף המשחק את המשתתפים בו ללמידה משמעותית, שכן הלומד-השחקן צריך להבין את הנדרש ממנו ולנוע בהתאם. עליו להתנהל תנועתית תוך אינטראקציה חיובית ושיתוף פעולה, ולעיתים עליו למצוא במקביל נקודות תורפה אצל מתחרהו כדי לנצח במשחק. בכל מקרה, הלמידה הינה פעלתנית-משמעותית ויוצרת אתגרים אישיותיים וחברתיים בכל רגע[19] (שובל, 2006).

לפיכך, יצירת משחקי תנועה הייתה הזדמנות נוספת למימושו של תהליך הוראה-למידה משמעותי. הסטודנטים העמיקו את למידתם על אודות האפשרות להתאמת המשחק התנועתי לגילים הבוגרים של בית הספר (Moriss, 1999). בהמשך הם נדרשו להמציא משחק תנועתי. הדרישה להמצאת המשחק נועדה לזמן הזדמנויות ללמידה ייחודית ומשמעותית (Elkind, 2007). הסטודנטים פעלו במבנה של קבוצה קטנה. כל קבוצה דנה והמציאה משחק חדש לחלוטין ולימדה את המשחק בפני שאר חברי הכיתה. הייתה זו הוראת עמיתים. אבייזו ואלחדף-אברג'יל (2010) ציינו כי הוראת עמיתים מהווה פדגוגיה יעילה בתחום החינוך הגופני. הן מצאו כי כבר מגיל צעיר אפשר לשמש בתור חונכים, לצפות בביצועי עמיתים, לאבחן את הביצוע ולהעריך אותו. הוראת עמיתים בכיתה גורמת ללמידה משמעותית. הסטודנטים המתנסים בהוראת עמיתים

15 טרופר, ח' (2015). שביל בעולם – עוד מחשבות על חינוך. ידיעות ספרים.

16 ראו הערה 14; ראו גם המנהל הפדגוגי (2015). נתיבים להוראה משמעותית – מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית. ירושלים: גף הפרסומים של משרד החינוך.

17 Elkind, D. (2007). Learning through Play. Retrieved from: http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2009/learning-through-play

18 רם, י' (2014). למידה משמעותית בחינוך הגופני. אוחזר מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/HinuchGufani/LemidaMashmautit/holisty.htm

19 ראו הערה 15.

לומדים מיומנויות חברתיות הנדרשות כאשר מלמדים אחרים (Greenwood, Maheady & Delquadri, 2002). נוסף על כך, היא מפתחת חשיבה ביקורתית ומזמנת לסטודנט משובים מתקנים רבים יותר, עזרה ועידוד,20 וכך מפתחים העמיתים למידה של ידע חדש (הרפז, 2000).
לאחר שהמשחק שהומצא תורגל בפני הסטודנטים, נעשתה שיחה רפלקטיבית. זו נמצאה כמשמעותית מאוד בהכשרה המקצועית של המורה. רפלקציה בהוראה מכוונת לפיתוח חשיבה ביקורתית. היא מאפשרת, בין השאר, התבוננות פנימית של המלמד והפעלת תהליכי שיפוט ובקרה עצמיים על פעולתו ההוראתית (רן, 2016). בהמשך לשיח הרפלקטיבי, הסטודנטים שיפרו את המשחק ונדרשו להגישו בכתב, וכמובן ללמדו בבית הספר בימי ההתנסות שלהם. משחקי התנועה שהותאמו לגילאי חטיבת הביניים פורסמו בקרב הסטודנטים של שנה ב'. באופן כזה תרמה כל קבוצה לכלל בהרחבת אפשרויות הוראת המשחק התנועתי המותאמות לגילאי חטיבת הביניים.
ארגון הלומדים ודרך ההוראה נבחרו מתוך מחשבה שהמפגש לשם המצאת המשחק, כמו גם הוראת המשחק, ידרשו מן הסטודנטים להיות מחוברתים (הרפז, 2016), לשתף פעולה למען מטרה משותפת. ההנחיות במפגשים זימנו לסטודנטים אפשרויות של חקר ולמידה.[21] הסטודנטים נדרשו להפגין חדשנות על ידי עיבוד מידע ויצירת ידע חדש הרלוונטי להתנסותם בבתי הספר. יתרה מכך, הם נדרשו להתמודד עם שיפוט ביקורתי (הרפז, 2013).

סיכום

מובילות ההכשרה להוראה של הסטודנטים לחינוך גופני ביקשו לתווך בין עולם האקדמיה לעולם ההוראה המעשית ולהכשיר אנשי חינוך בעלי דעת אקדמית ובעלי אחריות חברתית סביבתית. הן ביקשו להכשיר את הסטודנטים להוראת החינוך הגופני באמצעות מתן כלים למעורבות, לאחריות, ליזמות ולחשיבה יצירתית. החינוך לגמישות וההתייחסות לשונות תוך מפגש עם נתיבים מגוונים להגשמת תהליכי הוראה-למידה משמעותיים, היו לאבני מסד בחשיפת הפדגוגיה החדשנית בפני הסטודנטים בשנה ב'. הנתיבים שבהם פגשו הסטודנטים היו: הוראה ולמידה מבוססות יוזמות ופרויקטים, שבהם התרחשה למידת נושאים ומיומנויות באמצעות תוצר שהוא בעל משמעות בעולם האמיתי; הוראה דרך משחק בלמידה שאפשרה להתנסות בפיתוח משחקים המותאמים לתחומי דעת ולמטרות חינוכיות; הוראה באמצעות השיח המתחשב-האחראי, שמטרתה הייתה לאפשר לכל סטודנט להשתתף בשיח מכבד; והוראה ולמידה בחברותה שבה מרחב הלמידה השתנה בין קבוצה לקבוצה.
תהליך הבחירה של היוזמות והמשחקים אפשר מימוש פוטנציאל מקצועי ויצירתיות. מתוכו עלה

Ronald, N. Cortright, Heidi, L. Collins & Stephen, E. DiCarlo (2005). Peer instruction enhanced 20 meaningful learning: ability to solve novel problems. Retrieved from: www.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00060.2004

21 משרד החינוך ומכון ברנקו וייס (2015). הוראה משמעותית ומשמעות ההוראה פיתוח מקצועי של מורים – כנס החינוך השנתי ע"ש ברנקו וייס. אוחזר מתוך: http://brancoweiss.org.il/wp-content/uploads/2015/12/%D7%AA%D7%95%D7%9B%D7%A0%D7%99%D7%99%D7%AA-%D7%9B%D7%A0%D7%A1-%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%94-%D7%9E%D7%A9%D7%9E%D7%A2%D7%95%D7%AA%D7%99%D7%AA-%D7%AA%D7%A9%D7%A2%D7%94-smaller.pdf

מגוון אינסופי של נושאים, ואלה היוו גיוון הן למדריך הפדגוגי והן לסטודנט. הבחירה הגבירה את הנעתם ואת מעורבותם של הסטודנטים בתהליך. נעשה ניסיון להעמקת "העצמי" ולהעמקת "החברתי" תוך התייחסות למאפיינים ולצרכים של כל סטודנט ושל סביבתו. כל מעגלי הלמידה – מדריך פדגוגי-סטודנט וסטודנט-תלמידי בית הספר – הפגישו את המתכשרים להוראה עם עולם השיח באמצעות ניסיון להטמעת הדיאלוג החינוכי. במכללה, וכך גם בבתי הספר, הדיאלוג קידם את תכלית ההוראה-למידה המשמעותית וכן את ההתפתחות הכוללת של המדריכות הפדגוגיות, של הסטודנטים ושל התלמידים בבית הספר.

פדגוגיה חדשנית מתארת מבנה לימודים גמיש המותאם לשינויים המתרחשים סביב. בעבודתן המעשית ניסו המדריכות הפדגוגיות להתאים פעילויות למידה חדשות, לתת מענה לשונות וליצור הנעה ללמידה ואקלים תומך. באמצעות היוזמות החינוכיות-חברתיות והמשחקים ביקשו לקיים את עמדתם של אלוני[22] ושל מנור (2014): להנכיח את אישיות התלמידים, לעודד היבטים רגשיים ויצירתיים וליצור אינטראקציות משמעותיות. מתוך הצורך לחדש ולהתחדש יעשה בשנת הלימודים האקדמית תש"פ ניסיון לשלב באופן יזום את עולם הטכנולוגיה אל תוך ההוראה. הסטודנטים יידרשו לבצע את היוזמה ואת המשחקים בבתי הספר, אך יוכלו מעתה לתעד את עשייתם בכתב או באמצעות פודקאסט (Podcast).[23]

אחת ממטרותיה המרכזיות של תוכנית התקשוב הלאומית היא לשלב את טכנולוגיית המידע והתקשורת בתהליכי ההוראה-למידה והלמידה-הערכה. מטרה זו נקבעה בשל הצורך להכין את הבוגר לקראת עתידו המשתנה. החשיפה לאפשרויות השימוש בפודקאסט תתרום לפיתוח מקצועיותו של המתכשר להוראה. קיימת נטייה אצל המורים המעשיים לשייך את השימוש באמצעים טכנולוגיים מתקדמים בעיקר לשיעורים עיוניים, אך לא כך הדבר. מורי החינוך הגופני נקראים לשלב בין תוכנית הלימודים של החינוך הגופני לבין דרישות תוכנית התקשוב הלאומית, שנועדה לקיים פדגוגיה חדשנית. הסטודנטים יקבלו בקורס "דרכי הוראה" הכשרה כיצד ליצור פודקאסט, וכך יוכלו להרחיב את אפשרות הבחירה שלהם באשר לאופן שבו הם בוחרים להציג את העבודה המעשית שיבצעו בהתנסות בהוראה. המענה לשונות יגדל.

ראוי שההכשרה להוראת החינוך הגופני תציב את הרצון להכשיר את בוגריה לקראת עתידם בראש סדר עדיפויותיה ותנסה לזמן להם כלים, הזדמנויות ומקום.

ביבליוגרפיה

אבינון, י' (2014). להיות מורה משמעותי. ביטאון מכון מופ"ת, 52, 29-31.

אולמן דרום, ר' (2016). ספקטרום סגנונות ההוראה של מוסטון ככלי עזר לעיצוב ה"בוגר הרצוי" בחינוך הגופני במאה ה־21. רוח הספורט, 2, תשע"ו, 31-46.

אולמן דרום ר' ורובין, י' (2015). הוראת החינוך הגופני בכיתה הטרוגנית מרובת יכולות. בתוך י' הררי ונ' הררי (עורכים), דרכים בהוראת החינוך הגופני והספורט (עמ' 285-293). תל אביב: אסיף.

אופלטקה, י' (2012). דמות הבוגר הרצוי כדמות החברה שבה הוא חי: הרהורים ותובנות.

22 אלוני, נ' (ללא תאריך). הוראה דיאלוגית: פוטנציאל ענק מחכה להגשמה. אוחזר מתוך: https://www.smkb.ac.il/educational-thought/more-publications-articles/great-potential

23 תקציר שמיעתי (רדיו) או צילומי (וידאו, טלוויזיה) המופץ באינטרנט.

עיונים, 15. אוחזר מתוך: 023-0f2d-4daf-8a06-db2b32d43ea7&fol=0f1cf9e4-5d2d-41de-9b56-668eb6863b86&box=6acbba84-9e9f-4be7-bc9a-1b1b03430bc5&_pstate=item&_item=d8ed4e3d-bcc3-480c-9103-049187dac11b
אליאור, ר' (2013). דמות הבוגר הרצוי – איזו דמות אדם צריכה לכוון את מערכת החינוך שלנו. הד החינוך, פ"ז. אוחזר מתוך: http://mikrarevivim.blogspot.com/2013/01/blog-post_16.html
ארגז, א' (2014). רק את עצמי ללמד ידעתי: הוראה משמעותית והכשרת מורים משמעותיים. האם ניתן להכשיר להוראה משמעותית? ביטאון מכון מופ"ת, 52, 50-55.
הויזינגה, י' (1984). האדם המשחק – על מקור התרבות במשחק. ירושלים: מוסד ביאליק.
הרפז, י' (2000). דילמות חינוכיות. הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב, 18, 55-62.
הרפז, י' (2010). למידה והוראה: אנליזה של יחסים. הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 21, 233-246.
הרפז, י' (2013). הבוגרים הרצויים לקראת הגדרה מחודשת. הד החינוך, פ"ז32-37.
הרפז, י' (2016). הוראה מעוררת השראה. הד החינוך, 6, 52-55.
כפיר, ד' ואריאב, ת' (2008) (עורכות). משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת. ירושלים: מכון ואן ליר והקיבוץ המאוחד.
לידור, ר', פייגין, נ', טלמור, ר', הררי, י' ורם, י' (2012). "הבנת המשחק": חינוך גופני בעולם פוסט־מודרני. גילוי דעת, 2, 57-80.
לם, צ' (2002). במערבולת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.
מנור, א' (2014). "שמע ישראל" או מהי הוראה משמעותית? האם ניתן להכשיר להוראה משמעותית? ביטאון מכון מופ"ת, 52, 56-60.
עבאדי, ר' ולב-ארי, ל' (2009). מתכשרים להוראה במכללות ועמדותיהם כלפי מעורבות חברתית ומנהיגות חינוכית, האם לסטודנטים בתוכנית מצוינים בהוראה יתרון. שבילי מחקר, 16, 129-146.
פסיג, ד' (2000). כישורי חשיבה ולמידה עתידיים. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
רן, ע' (2016). רפלקציה: חשיבה מהרהרת ומערערת בחינוך. מרכז המידע. מכון מופ"ת.
שובל, א' (2006). נעים ולומדים. קרית ביאליק: אח.

Greenwood, C. R., Maheady, L. & Delquadri, J. (2002). Class wide Peer Tutoring Programs. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches (pp. 611-649). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
Morris, D. (1999). Changing kids Games. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
Schleicher, A. (2010). Assessing literacy across a changing world. Science, 328, 433-434.