ספקטרום סגנונות ההוראה של מוסטון ככלי עזר לעיצוב ה"בוגר הרצוי" בחינוך הגופני במאה ה־21

רוני דרום

תקציר

מערכת החינוך בישראל מתמודדת עם הצורך להתאים עצמה לעידן הפוסט־מודרני במאה ה־21, והשאלה "מיהו הבוגר הרצוי?" מהווה שיח מרכזי. כיוון שהבוגר יידרש להתאים עצמו לעבודה בתוך מסגרות שאינן מוגדרות היטב במושגים של תפקיד זמן ומקום, עלה הצורך בקביעת מיומנויות וכלים שיסייעו לו בדרכו זו. תפקידו של המורה הוא להוציא אל הפועל מה שמצופה מהמערכת הבית ספרית, וכדי שיהווה מורה משמעותי, נמצא שיהא עליו להקנות מיומנויות דוגמת גמישות, יצירתיות, אכפתיות, אינטליגנציה חברתית ובטחון עצמי. אחד הכלים ההכרחיים בהוראתו יהא שילוב אמצעים טכנולוגיים מתקדמים.

החינוך הגופני, כנגזרת של החינוך הכולל, נקרא להתאים לכך את הפרדיגמה החינוכית. ספקטרום סגנונות ההוראה של מוסטון)2012(מעמיד לרשות המורה לחינוך גופני כלי להשגת המטרות הללו. הוראת החינוך הגופני בתנאים משתנים, הכוונה לתהליכי חקירה וחשיבה יצירתית, עירור הסקרנות, קיום דיאלוג, זימון מצבים דורשי שיתוף פעולה, התמודדות עם אכזבה ונטילת אחריות וחשיפה לשונות – כל אלה יעזרו למורה לחינוך גופני במימוש הוראתו כמשמעותית ובקידום היחיד לקראת היותו בוגר תורם, נתרם ומתמודד במאה ה־21.

מילות מפתח: הבוגר הרצוי בעידן הפוסט־מודרני ,מיומנויות המאה ה־21,הוראה משמעותית, חינוך גופני במאה ה־21,ספקטרום סגנונות ההוראה של מוסטון

מבוא

במשך שנים רבות לא נמצאה תשובה אחת מוסכמת לסוגיה מהו חינוך טוב או רצוי. תופעה זו כונתה על ידי לם) (2002"מערבולת של אידאולוגיות". דמותו של הבוגר הרצוי במערכת החינוך תלויה רבות בזמן ובמקום, כלומר בערכים השולטים בחברה שבה חי הבוגר ובציפיות המופנות כלפי מערכת החינוך מצד חברי קהילתו. בעידן העכשווי מתרחש למעשה תהליך של קריסת אידאולוגיות שחתרו לשינוי בחברה ובתרבות, ולמעשה לא ניתן להכריז על דמות של בוגר אולטימטיבי למערכת החינוך, אשר תהיה תקפה לעולם ועד.

מערכת החינוך בישראל, בדומה למערכות חינוך אחרות בעולם, מתמודדת עם הבעיות הנובעות מן הצורך להתאים את עצמה לעידן הפוסט־מודרני, דהיינו למאה ה־21.המערכת שרויה במצוקה חינוכית כיוון שיש בה, כמו במקומות רבים בעולם המערבי, נטייה לחזור אל דגמים מוכרים וידועים, הנשענים לרוב על אפיוני החינוך המסורתי-השמרני. החינוך מוסיף להתנהל כמו בבתי הספר מלפני150שנה. אופטלקה)2012(קרא לנסות להבין מהי משמעות החינוך,

ומהי הוראה משמעותית בעידן הנוכחי, בהתייחס למערכת הבית ספרית על אנשיה ותכניותיה. קריאתו זו חיזקה את התפיסה שדגלה בהכרה כי הפרדיגמה החינוכית של העידן החדש נקלעה למצב של משבר מדעי. זאת מכיוון שהתפיסה של השיטות, של הבעיות ושל אמות המידה שלה, נתגבשה מתוך מערכת של אמונות, של ערכים ושל טכניקות של העידנים הקודמים - שרובם כבר אינם רלוונטיים. וכן מכיוון שאין התייחסות מספקת, אם בכלל, לעידן הטכנולוגי המתקדם. כל אלה ועוד היוו בסיס לביקורת ציבורית נוקבת ולקושי בהצבעה על אלטרנטיבות ברורות וכוללות)יוסיפון ושמידע ;, 2006פרנק, 2013(.

עם כל הנאמר לעיל, קיימת הסכמה כי הבוגר הרצוי של מערכת החינוך ראוי שיהא כזה המסוגל לפעול במסגרות שאינן מוגדרות היטב במושגים של תפקיד, זמן ומקום. מטרת ההוראה היא הקניית כלים ודרכי פעולה שיסייעו לתלמידים להתמודד עם דרישות החברה בעתיד ועם עולם כלכלי-ארגוני שאינו יציב במהותו. כחלק מדרישות החברה, יהא עליהם לפתח גמישות לעבוד במערכות ארגוניות משתנות ולהתאים את עצמם לתפקידים מורכבים, שבהם הם יכולים למצוא עצמם כממונים וככפופים במקביל)רוסקיס, 2012(.

אלוני)1996(חשב כי תפיסה זו מוותרת למעשה מראש על עצם הניסיון לחנך, ומתמקדת בעיקרה בדרכי סיוע לצעירים להגשים את מטרותיהם הפרטיות, זאת לרוב - על פי דרישות השוק. על דברי אלוני חלק הרפז)2011(באומרו כי הצעירים אכן מתחנכים, אלא שחינוכם הוא ל"סגולות קטנות"; לא עוד חינוך על פי אידאולוגיה, אלא חינוך למיומנויות המאה ה־21.הוא הסביר את הוויתור על החינוך על פי תפיסה אידאולוגית כזו או אחרת לטובת החינוך למיומנויות, בכך שהמיומנויות קלות יחסית להוראה, ללמידה, להערכה ולפיקוח. הן אינן מתיישנות מחד גיסא, ומאידך גיסא הן נגישות כמו הידע, ולכן יש טעם ללמד אותן. המיומנויות הללו מאפשרות למנף את בעליהן וסוללות להם דרך להישגים נוספים. הן נתפסות כטובות ליחיד ולחברה, ועל כן מהוות מטרת חינוך מעשית ומעודכנת.

השיח על אודות משמעות החינוך הלך והתרחב עד מאוד, ושאלות רבות הטרידו את העוסקים בתחום. מאמר זה מבקש להתמקד בתחום דעת ייחודי – הוראת החינוך הגופני. מטרת המאמר תהא להראות כיצד ספקטרום סגנונות ההוראה של מוסטון, עשוי להוות כלי מסייע למימוש הוראה משמעותית ומותאמת ובעיצוב הבוגר הרצוי בחינוך הגופני במאה ה־21.

הבוגר הרצוי של מערכת החינוך במאה ה־21

דמות הבוגר העתידי מהווה כיום שיח מרכזי; בעוד שבעבר דמות הבוגר הייתה צפויה וביטאה קונצנזוס חברתי מוגדר, הרי שבמאה ה־21הולכים ומתמעטים המודלים לחיקוי, והמבוכה רבה. יוסיפון ושמידע)2006(אמרו כי דמות הבוגר של מערכת החינוך היא בעצם "תסריט על חיי העתיד", שיתבטא בתכנים הלימודיים שבית הספר מקנה, בשיטות ההוראה, בטכנולוגיות ההוראה, במיומנויות ובערכים שהחינוך מכוון אליהם. עיצוב דמות הבוגר הרצוי יתמקד, לדברי הרפז)2013(,בבוגרים המכוונים לחיים שראוי לחיותם בהתייחס לעצמם ולאחרים.

מחקרו של עמית)2013(,"מערכת החינוך כמנוף חברתי-כלכלי, צעדים לטיפוח ההון האנושי במשק הישראלי", קבע כי למעשה קיימות אין ספור רשימות, בארץ ובעולם, המכילות את הכישורים הנדרשים למאה ה־21.בהסתמך על וידיסלבסקי, פלד ופבסנר)2010(,אורעד)2012(

ועמית)2013(,ניתן להציג רשימה רחבה של הכישורים ההכרחיים לבוגר הרצוי של מערכת החינוך במאה ה־21.הכישורים המפורטים שם הם:
תוכני ידע חשובים - מתמטיקה, אמנות, גאוגרפיה, אנגלית ועוד; כישורי שפה - הבנת הנקרא, יכולת התבטאות בכתב ובעל פה ושליטה באנגלית ובשפות אחרות; כישורי למידה וחשיבה-חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות, סקרנות, יצירתיות, כושר המצאה ועוד; כישורי טכנולוגיה-יכולת הסתגלות לטכנולוגיה ושליטה במערכות טכנולוגיות, אוריינות אמצעי תקשורת ותקשוב; כישורי מידע - הערכת מידע, יכולת מיון, ארגון, יכולת הצגת טיעון, הסקת מסקנות, הפקת מידע ממקורות שונים ועוד; כישורי קריירה וחיים - גמישות, מנהיגות, הסתגלות, תקשורת בין-אישית, שיתוף פעולה, עבודת צוות, יכולות עצמאיות ועוד; כישורי מודעות חברתית אזרחית ותרבותית - מודעות חברתית והתנהלות על פי אתיקה ומוסר, מודעות לנושאים גלובליים דוגמת הבריאות ועוד.
אין להתמקד רק במימוש כישורי הבוגר, ציין הרפז)2013(,אלא לפעול גם ובעיקר לאושרו ולתחושתו הטובה של הבוגר כלפי עצמו. רשימת הכישורים והיכולות ארוכה, והדרך להקנייתם לבוגרי מערכת החינוך מורכבת, אך אפשרית.

פועלו של המחנך והתאמת ההוראה לבוגר הרצוי במאה ה־21

כיצד ימלא בית הספר על צוותו, על הצד המתאים ביותר, את המצופה ממנו? ומהו חינוך טוב או רצוי, כזה שייתפס כהוראה משמעותית, ושישרת באופן המתאים ביותר את בוגריו בעתיד לבוא? לסוגיה זו לא נמצאה תשובה אחת מוסכמת במשך שנים רבות)לם, 2002(.לדעת הרפז)2012(, בית הספר של המחר צריך לשאוף לייצר בוגר סקרן, אשר ישאף להמשיך ללמוד ולהתפתח במהלך חייו. לדבריו, אפשר יהיה להשיג זאת הודות לחוויות למידה חיוביות ומשמעותיות, שיחווה התלמיד בבית הספר.
אבינון)2014(ביקש מהמערכת הבית ספרית לאפשר לתלמיד לגלות את עושר הדעת האנושית האין סופית וציין כי כדי שהמורה יוכל להיתפס כמורה משמעותי, עליו להיות מחויב לתהליך ההוראה-למידה ומעורב בו. לא עוד הילד במרכז ולא עוד תכנית הלימודים במרכז – אלא המפגש ביניהם במרכז. על המחנך לפעול כמתווך מנגיש ומפרה בין אישיותו של התלמיד ועולמו הייחודי לבין הנכסים התרבותיים, הציבוריים והמשותפים. עליו לזמן ההתנסויות משמעותיות שבהן חווה התלמיד את הדעת החדשה כדבר-מה איכותי ובעל ערך, רלוונטי, מרתק, מעורר מחשבה ומזמן אפשרות לסגל כישורי אישיות ולהתאימם לתנאים משתנים. בכוחם של אלה לשמש בסיס מועיל לקראת העתיד לבוא.
אחד מאותם כלים אשר יכולים לשרת את הבוגר הרצוי עת יפגוש במצב משתנה, הוצג על ידי ליפמן)Lipman, 2003(בספרו "Thinking In Educaion." ליפמן קרא למורים לפתח כישורי חשיבה אצל תלמידיהם, תוך התמקדות בחשיבה ביקורתית. טאגארט, ריידלי, רוד ובנפילד)Benefeild, 2005&Taggart, Ridley, Rudd(הדגישו במחקרם כי מומלץ לחשוף ילדים אל כישורי החשיבה השונים כבר מגיל הילדות הצעירה. בכך הם חיזקו גם את ממצאיהם של ריצ'ארד מוריסון והולואק)Richland, Morrison& Holyoak, 2006.(
לנוכח מהפכת המידע והשינויים המבניים והטכנולוגיים המתרחשים חדשות לבקרים בחברה,

נקראו המורים לבצע התאמה באופן הוראתם)לוי-פלדמן, 2010(.לוי-פלדמן)2010(ציינה כי לא די עוד בשליטה בידע בתחום התוכן, שליטה במיומנויות פדגוגיות ספציפיות לתחום התוכן ושליטה במיומנויות דידקטיות של ניהול הכיתה, ההוראה והלמידה, כדי לענות על הגדרת ה"מורה הטוב". עידן)1997(הזהיר את המורים מהסתפקות בתפקיד המורה כמעביר הידע, כיוון שלדעתו "ההמון יותר חכם מהגאון" – הוא המליץ למורים לוותר על ההגמוניה שלהם. וידיסלבסקי, פלד, ופבסנר)2010(קבעו כי על המורים לסגל "פדגוגיה חדשנית", שבה תהליכי ההוראה-למידה-הערכה יהיו איכותיים ויתבססו על למידה שבה יתרחש תהליך בהקשר חברתי, בתוך יחסי גומלין עם מבוגרים משמעותיים ועם בני קבוצת השווים. הן הדגישו כי תהליך ההוראה יצטרך למעשה להסיר מחיצות בין העולם שמחוץ לבית הספר לעולם שבתוך בית הספר, תוך שימוש מרבי ומיטבי בטכנולוגיית התקשוב. כולם כאחד)לוי-פלדמן ;, 2010עידן 1997;וידיסלבסקי, פלד ופבסנר, 2010(קראו למורים להכיר בשונות שבין התלמידים ולהיות קשובים לצורכיהם הרלוונטיים.

כחלק מהעיסוק בשאלה לאן מועדות פני ההוראה, יש שהתייחסו לדרכי ההוראה, ויש שהתייחסו לסגנונות ההוראה. הוראה מורכבת, קיום דיאלוג והוראה באמצעות משחק, הם חלק מדרכי ההוראה המשמעותיות העולות מן הכתובים בהתייחס למאה ה־21.אלוני)2008 ,2013(ביקש מהמחנך לעודד את קיומו של הדיאלוג, המוגדר על ידו כשיחה שהמעורבים בה מנכיחים את עצמם, תוך התעניינות בזולת – הן מבחינת אנושיותם המשותפת והן מבחינת אישיותם הייחודית. בלאנקה ובראנדט)Brandt, 2010&Bellanca(ציפו מהמורה להשתמש בדרך הוראה שתציג משימה מורכבת שאותה יש לבצע במצבים משתנים. הם המליצו לתרגל זאת בקבוצה, ושהמשימה תדרוש לשתף פעולה. טאגארט, ריידלי, רוד ובנפילד)Taggart, Ridley,,)Benefeild, 2005&Rudd כמו גם לידור, פייגין, טלמור, הררי ורם)2012(,ציינו כי דרך הוראה יעילה להפגיש את הילדים עם מצבים משתנים, הדורשים התייחסות מיידית, היא באמצעות משחק. למשחק משמעות חשובה מאוד בפיתוח השפה ומיומנויות התקשורת עם האחרים ובטיפוח הבנה בין התלמידים.

לעניין סגנונות ההוראה התייחסה כהן)2008(עת הדגישה את חשיבות השימוש בסגנונות הוראה מגוונים. כהן אמרה כי יש צורך בשינוי הדרגתי במבנה החשיבה לגבי סגנונות ההוראה המתאימים לזמננו. היא קראה למורים להתאים את עצמם במהרה לסגנונות הוראה חלופיים. לדידה, סגנונות ההוראה צריכים להיות כאלה המאפשרים שימת דגש על כלי חשיבה לעומת שינון; פיתוח יכולת עבודה בצוות לעומת שיעורי בית פרטניים; מתן מקום לקצב למידה אישי ושונה מפרט לפרט לעומת לימוד אחיד בקצבו בקבוצה; לימוד רב תחומי לעומת הקניית ידע בתחומים ספציפיים. עוד לפיה, סגנונות ההוראה יחשפו גם ליכולת הכללה ואינטגרציה של חומר לעומת התמקדות בבעיה ספציפית; ליכולת חיפוש מידע באינטרנט וברשתות המידע וקטלוגו לעומת אגירתו בזיכרון; וליכולת הבחנה בין טפל לעיקר. להשקפתה, הלמידה כיום חייבת להיות דינמית וכזו שתאפשר ללומדים ליטול חלק פעיל בה. למידה שאינה כזאת, הופכת את הלמידה למשעממת ואת הלומדים ללומדים פסיביים.

שליטה גבוהה במיומנויות הוראה, בדרכי הוראה ובסגנונות הוראה, תהא לעזר בהכשרת הבוגר הרצוי במאה ה־21.איכות המורה, אשר תתבטא בין השאר ברמת הוראה גבוהה, אשר

תותאם לתלמידים, היא ככל הנראה הגורם המרכזי ביצירת חינוך משמעותי ואיכותי (Barber Mourshed, 2007&.)

הספקטרום של מוסטון ככלי להכשרת הבוגר הרצוי בחינוך הגופני במאה ה־21

בד בבד עם הקריאה להתחדשות באופן החינוך וההוראה, דול (Dool ,1993 ציין שאין לוותר כליל על הפרדיגמה החינוכית הישנה, ואין לדחות אותה על הסף, אלא יש להסתייע בה ולהטמיע את הטוב שבה בפרדיגמה החדשה. בבואנו להתמקד בעולם החינוך הגופני והתנועה, אחד הכלים אשר יכולים לעמוד לרשות המורה לחינוך גופני בהתמודדותו עם הקשיים הקיימים, הוא ספקטרום סגנונות ההוראה. הקשת אופיינה לראשונה על ידי מוסטון (Mosston, 1966),והיא נחקרת עד ימינו אנו על ידי דור ממשיכיו. בהיות ספקטרום סגנונות ההוראה כלי ייחודי אשר עלה וצמח מתוך תחום החינוך הגופני והתנועה, הוא משרת בעיקר את העוסקים בתחום זה.

הספקטרום של מוסטון מכיל11סגנונות הוראה שונים (טבלה מס'1),אשר נחלקים לשני אשכולות: סגנונות "משחזרי ידע", המושתתים על ידי ידע קיים ו/או ידע שחוזר על עצמו; וסגנונות "יוצרי ידע חדש", המושתתים על חשיבה יצירתית ומתחדשת. באשכול הראשון מצויים הסגנונות הבאים: סגנון הציווי (A;סגנון התרגול (B;הסגנון ההדדי (C;סגנון הבדיקה העצמית (D;וסגנון ההכללה (E.באשכול השני מצויים: סגנון הגילוי המונחה (F;סגנון הגילוי הממוקד (G;סגנון חשיבה האלטרנטיבית (H;עיצוב תכנית אישית על ידי הלומד (I;סגנון יוזמת הלומד (J;וסגנון הלמידה העצמית (Mosston) (K Ashworth, 1986&.)

כל סגנון הוראה מתאר את התפקיד וההתנהלות של המורה, את התפקיד וההתנהגות של התלמיד וכן יעדים שהשימוש בסגנון יכול לתת להם מענה. ההכרה כי לכל סגנון הוראה ייעוד מסוים, והוא תורם בדרך ייחודית משלו להתפתחות התלמיד, הפכה למובילה (Kingston,Morgan Wallhead, 2014&Sanchez,Byra) קבעו כי (Sproule, 2005&.בייר‌ה, שאנצ'ז וולהאד שליטת המורה במאפייני סגנונות ההוראה ושימוש מושכל בהם, יכולים להיות משמעותיים בקידום התנהגות התלמיד. שימוש יעיל בסגנונות ההוראה יכול להוביל את התלמידים לתהליך של צמיחה אישית ערכית וחברתית (Byra ,2012&Goldberger, Ashworth;Gao, 2012&Zeng .)

קולינה וקוטראן (Cothran, 2003&Kullina) ציינו כי עצם העובדה שקיימים מספר סגנונות למידה אצל התלמידים, מעלה בהתאם את הצורך בשימוש בסגנונות הוראה מגוונים לשם השגת היעדים המוצבים בתהליך ההוראה-למידה. המורה, אם כן, נקרא לבחור את אופן ההוראה המותאם ביותר לתלמידיו ולהשגת היעדים שהציב. על פי אופן זה, הוא נדרש להתכונן להוראה בפועל ולבדוק את עצמו ואת דרכי פועלו, תוך כדי ההוראה ולאחר מעשה. הליך זה, המקשר בין מטרה, הוראה, למידה ותוצאה, מתואר על ידי מוסטון באמצעות האותיות(Objectives-O-T-L-O-Learning-Teaching-.)) Franks, 1992) Outcome .)(

טבלה1
קשת סגנונות ההוראה)Ashworth, 1994&Mosston(

סגנון ההוראה	תפקיד המורה והתנהלותו	תפקיד הלומד והתנהגויותיו
סגנון הציווי The Command Style)A(	שולט בכל שלבי ההוראה, מקבל את כל ההחלטות. דרישות המורה הן אחידות לכלל התלמידים. ניתנות בו הנחיות סגורות וחד־משמעיות.	מגיב לגירויים ומנסה לבצע את ההנחיות באופן מדויק.
סגנון התרגול The Practice Style)B(	קובע מטלות אחידות, נותן הנחיות סגורות, נותן משוב מתקן.	מבצע את המשימה, מגיב למשוב ומנסה ליישמו.
הסגנון ההדדי The Reciprocal Style)C(	יוצר קבוצות עבודה קטנות)זוגות ויותר(,מאפשר התייחסות הדדית בין התלמידים, נותן לתלמידים קריטריונים להעריך את עמיתיהם, נותן משוב לתלמידים ולתלמידים הממשבים את ביצוע חבריהם.	פועל עם עמיתים בהתאם לקריטריונים שהוגדרו על ידי המורה, נותן משוב לעמית בהתאם לקריטריונים שניתנו על ידי המורה, מיישם משוב שניתן על ידי עמית.
סגנון הבדיקה העצמית The Self-check Style)D(	חושף את התלמידים לשונות שביניהם, על ידי כך שהוא מספק משימות בעלות רמות אתגר שונות וקובע קריטריונים למעבר ביניהן, קובע באיזו רמת קושי מתחיל כל תלמיד, מפקח ונותן משוב.	מבצע משימות על פי דרגות הקושי שניתנו על ידי המורה ,מספק לעצמו משוב עצמי, מיישם את המשוב שניתן מהמורה. מתמודד עם יכולותיו לעומת יכולות האחר.
סגנון ההכללה The Inclusion Style)E(	חושף את התלמידים לשונות שביניהם על ידי סיפוק משימות בעלות רמות אתגר שונות, קובע קריטריונים לביצוע הנדרש, מאפשר ללומדים לבחור את רמת האתגר שבה ירצו לפעול. מלווה את בחירת התלמידים, אך לא קובע עבורם.	בוחר היכן הוא מעוניין למקם את עצמו על פי רמת האתגר ולפי הקריטריונים שהוצגו על ידי המורה, נותן לעצמו משוב על הביצוע ובוחן אם עליו לשנות את בחירתו. מתמודד עם יכולותיו לעומת יכולות האחר.

סגנון הגילוי המונחה The Guided Discovery Style)F(	מכוון את הלומדים לגלות מטרה או נושא באמצעות משימות, תרגול וסדרת שאלות מתמשכות. המורה מספק גירוי לחשיבה אצל הילדים.	מבצע משימות, מגלה עניין, מפתח הקשבה לרמזים ויכולת חקירה לשם גילוי נושא מרכזי.
סגנון הגילוי הממוקד)G(The Convergent Discovery Style	מספק משימות תרגול, המלוות בשאלות וברמזים, למציאת תשובה אחת נכונה. המורה מספק גירוי לחשיבה.	בוחן את המשימות ואת הבעיה המלווה המוצגת לו, מפתח הליך ייחודי של חשיבה כדי להגיע לפתרון המצופה ולהסיק מסקנות.
סגנון החשיבה האלטרנטיבית החלופית The Divergent Discovery Style)H(	מספק משימות ומתכנן את הבעיות שיוצגו ללומדים, מעודד מתן פתרונות מגוונים ויצירתיים למשימה מוגדרת, מאשר או דוחה את הפתרונות המוצעים.	מתרגל ומחפש תשובות מגוונות לבעיה שהוצגה, מוודא שהתשובות רלוונטיות ובודק את אפשרות ביצוע הפתרונות, מנסה לפתח יכולת השערה והשוואה.
עיצוב תכנית אישית על ידי הלומד The Individ-ual Program Learner's Design)I(	קובע את התחום הנלמד ומשמש יועץ מלווה לתהליך הלמידה של הלומד.	בוחר נושא מתוך תחום לימודי שהוצע על ידי המורה, מתכנן, מפתח ומבצע את הנדרש לשם קיומה של התכנית האישית. מגלה יכולת חשיבה מסדר גבוה, מתמודד עם למידה עצמאית.
)J(יוזמת הלומד The Learner Initiated Style	משמש יועץ מלווה.	בוחר תחום לימודי ובתוכו נושא. מתכנן, מפתח ומבצע את הנדרש לשם קיומה של התכנית האישית. מנהל ומעריך את תהליך הלמידה. מגלה יכולת חשיבה מסדר גבוה, התמדה, יכולת הערכה.

)K(למידה עצמית The Self-teaching Style	אין מעורבות כלל.	יוזם את ההתנסויות הלימודיות שלו, מבצע ומעריך אותן בעצמו. מגלה יכולת חשיבה מסדר גבוה, נדרש להתמודדויות מגוונות וליכולת הערכה.

למעשה, ספקטרום סגנונות ההוראה המוצג על ידי מוסטון, מהווה כלי הכולל תהליכי הוראה חלופיים. כלי זה יכול לעמוד לרשות המורים לחינוך גופני ולסייע להם להשיג את מטרות העל בתחום הדעת הייחודי, כמו גם, להשביח את תהליך ההוראה-למידה תוך התייחסות לפרט ולקבוצה. זאת באמצעות נגיעה בערכים דוגמת אחריות, בחירה, הערכה עצמית, השוואה, שיתוף פעולה, עירור הסקרנות ועידוד היוזמה.

סגנונות ההוראה העשויים לסייע בעיצובו של הבוגר הרצוי בחינוך הגופני

מתוך הדברים שתוארו עד כה, מתבקשת הצגה מקרוב אילו סגנונות הוראה עשויים לעזור בעיצובו של הבוגר הרצוי של מערכת החינוך, ובאיזה אופן.

אחד התפקידים המוטלים על הפדגוגיה החדשה הוא להתמודד עם ההנחה שהחברה הפוסט־מודרנית של המאה ה־21היא חברה שיחולו בה שינויים מתמידים. על כן, על המורה לפתח תהליכים חינוכיים שיכשירו את התלמידים להבנה של מצבים משתנים דוגמת החשיבה מסדר גבוה (;Brandt, 2010&Bellancaיוסיפון ושמידע ;, 2006אורעד ;, 2012ועמית, 2013(.סגנונות הגילוי המונחה, החשיבה האלטרנטיבית, עיצוב תכנית אישית על ידי הלומד, יוזמת הלומד ולמידה עצמית יכולים לעזור למורה למלא אחר צרכים אלה. סגנונות ההוראה מהאשכול השני של הספקטרום מתמקדים בחשיפת התלמיד ליכולת גילוי, חקירה ואיסוף רמזים הכרתיים ותנועתיים. הנחיית המורה מאפשרת אימוץ רעיונות מגוונים. זאת, ממש כפי שביקשו כהן)2008(,טאגארט, ריאדלי, רוד ובנפילד)Benefeild, 2005&Taggart, Ridley, Rudd(וכן ריצ'ארד, מוריסון והולואק)Richland, Morrison(.&Holyoak, 2006

כל אחד מהסגנונות המוזכרים משלב בתוכו אוסף שאלות פתוחות והדגשת כלי חשיבה לעומת שינון. הם מספקים למורה הנחיות כיצד לכוון את התלמיד לחשיבה יצירתית ולכושר המצאה. הם מאפשרים לתרגל מיומנויות לפתרון בעיות ולפתח יכולת הצגת טיעון ומעודדים קיומה של חשיבה ביקורתית. כל סגנון מפנה בדרכו לתכנון, פיתוח, ביצוע, תוך אפשרות של פגישה בגורמים מתערבים, אשר ידרשו מהתלמיד לבצע חשיבה מסדר גבוה, שבהמשכה יהיה מסוגל לבצע שינויים בהליך למידתו)Lipman, 2003; Richland(Holyoak, 2006&Morrison,.

השוואה, המהווה גם היא חשיבה מסדר גבוה, יכולה לבוא לידי ביטוי משמעותי בסגנונות הבדיקה העצמית וההכללה למשל. בשני סגנונות אלה התלמידים נחשפים במהלך השיעור למצב שבו הוא מתנהל ברמות אתגר שונות, הנגלות לעיני כול. הם פוגשים ישירות בהטרוגניות הכיתתית מעצם ריבוי האפשרויות למילוי המשימות הניתנות, והתלמידים מבצעים באופן אוטומטי השוואה. חלקם מסוגלים להתמודד עם כך, והדבר אף יכול להניעם קדימה, ואחרים יכולים לחוש תחושת כישלון ולא יוכלו לשאתה. תפקידו של המורה במצבים אלה יהיה להכינם לחיים, שבהם יפגשו בשונות.

למידה בעלת אופי חוקר והרפתקני יכולה לבוא לידי ביטוי בהוראה באמצעות הסגנונות עיצוב תכנית אישית על ידי הלומד, יוזמת הלומד והלמידה העצמית. בכל אחד מסגנונות ההוראה המוזכרים התלמיד בוחר נושא ו"יוצא אל הלא נודע"; עליו להציע, לחקור, לגלות, לשתף, להציג ועוד. כל אלה חושפים את התלמיד למסע לימודי הרפתקני, שבתחילתו "רב הנסתר על הנגלה". סגנונות ההוראה אלה יכולים לכוון לקראת בית הספר של המחר, כדברי הרפז)2012(,בעודם

מציגים למידה גמישה, המהווה נקודת מוצא שממנה תלמידים יוצאים לחקירה שלהם. הסגנונות הללו יכולים לתת גם מענה לתפיסתם של אלוני)2013(ואבינון)2014(,שביקשו מהמורים לזמן לתלמידים התנסויות משמעותיות, הנשענות בין השאר על כך שהתלמיד יידרש לחקירה ויחווה את הדעת החדשה כדבר מה רלוונטי, מעניין, מרתק ומעורר מחשבה.

יוסיפון ושמידע)2006(וכהן)2008(דיברו גם על התאמה אישית הנדרשת מהמורה לתלמידיו, ועל מתן מקום לקצב למידה אישי ושונה מפרט לפרט לעומת לימוד אחיד. כאן ניתן להזכיר למשל את סגנון הבדיקה העצמית ואת סגנון ההכללה, כנותני מענה לציפייה זו, וזאת נוסף על סגנונות ההוראה מאשכול יוצרי הידע החדש. שני סגנונות אלה מאפשרים למורה לקבוע דרגות קושי שונות בעת ההוראה בכיתה. סגנון הבדיקה העצמית משאיר את הגמוניית הידע והבחירה בידי המורה – סגנון זה מתמקד בתרגול על פי רמות אתגר שנקבעו על ידי המורה. קיימת התייחסות להטרוגניות בעצם הצגת מגוון רמות לביצוע הנדרש, אולם יש לתת את הדעת לכך שמיקומו של כל לומד נקבע על פי שיקול דעתו של המורה. הוא כמקצוען מנסה לתת מענה לשונות שבין תלמידיו.

המורה יכול להכין רצף משימות או פעילויות שרמתן תוצג מהקל אל הקשה יותר. הוא ינחה את כל תלמידיו להתחיל מדרגת הקושי הקלה, ורק מי שעמד בקריטריונים שהוצגו, יוכל לעבור לתרגל בדרגת הקושי הבאה לאחריה. המורה יכול גם להציג את מכלול המשימות ולמיין מראש את התלמידים, תוך שהוא מכוון כל תלמיד לרמה ההתחלתית המותאמת לו. גם במצב זה התלמיד יוכל לעבור לדרגת הקושי הבאה רק כאשר יעמוד בקריטריוני הביצוע, ולעומת זאת המורה יוכל לבקש ממנו לתרגל ברמת קושי נמוכה יותר כיוון שלא הצליח לבצע את המצופה ממנו.

בסגנון ההכללה, לעומת זאת, התלמיד בוחר עבור עצמו את רמת האתגר שבה הוא מעוניין להתנסות. אם נכשל או הצליח, התלמיד רשאי לקיים החלטה חוזרת. התלמיד יכול להחליט להישאר באותה רמת אתגר, להקל על עצמו או להקשות. המורה יכול ומוזמן לכוון את התלמיד לבחירה שלדעתו המקצועית תתאים יותר לתלמיד. הוא לא ידרוש מהתלמיד לנוע מדרגה לדרגה. אמירתו תהא בגדר המלצה והכוונה מקצועית בלבד, וזאת מתוך רצון לחשוף את התלמיד להצלחה גדולה יותר. המורה ינסה מעל לכול להבין את שיקולי הדעת שהביאו את התלמיד לבחירת דרגת הקושי שבה התנסה. בסגנון זה קיימת התייחסות להטרוגניות בכיתת הלומדים. אפשרות הבחירה ניתנת ללומדים, וכך גם נטילת אחריות על הפעילות ועל תוצאותיה. בכל אחד מהסגנונות הללו, בדרכו הוא, קיימת התאמה אישית.

הרפז)2012, 2013(פירט כי מוטיבציה פנימית צומחת בתנאים של חופש. הוא מרחיב באומרו כי על בית הספר של המחר לשאוף לייצר בוגר סקרן הלומד במשך כל חייו. אליאור)2013(הסכימה עמו וביקשה מהמערכת הבית ספרית לפעול לעיצובו של הבוגר הרצוי באופן כזה שיוכל בעתיד לגלות את עושר הדעת האנושית האין סופית, להיות סקרן בלתי נלאה ובעל יכולת לחפש ידע לשם ידע או ללמוד בכוחות עצמו לאורך חייו בכל תחום שמעניין אותו. היא מצפה שהבוגר הרצוי יהיה אדם בעל שיפוט עצמאי, ביקורתי, מוסרי ובעל חינוך ערכי.

סגנונות ההכללה, הגילוי, החשיבה האלטרנטיבית, עיצוב תכנית אישית על ידי הלומד, יוזמת הלומד ולמידה עצמית מאפשרים בחירה וחשיפה למצבים העשויים לעודד סקרנות. סגנונות

אלה מאפשרים באופן ממוקד ביותר לטפח ולפתח פוטנציאל אישי)משרד החינוך, 2009(. הסגנונות הללו מאפשרים, באופן המיוחד להם, הכרה וקבלת הצרכים השונים של הפרט, התאמת הפעילות הגופנית לכל התלמידים כדי להגיע לביצוע מיטבי אישי לפי יכולתם וצורכיהם ושיתוף התלמיד בתהליך קבלת ההחלטות על ידי מתן אפשרות לבחירה אישית. הסגנונות הללו מעודדים שיפוט עצמאי וביקורתי ופועלים במקביל להכרת דרכי החשיבה של התלמידים, הבנת קשיי החשיבה שלהם, קידום תהליכי החשיבה, למידת תגובותיהם ומתן תגובה של המורה)שץ-אופנהיימר, 2006(.עצם הגדלת טווח אפשרות הבחירה של הלומד בסגנונות אלה יכולה להעצים בו את ההתלהבות, הסקרנות, העמקת הלמידה ומידת האופטימיות)Brandt&Bellanca, 2010; הרפז ;, 2012, 2013יוסיפון ושמידע ;, 2006צוריאל-הררי, 2013(.

ההבנה כי אדם אחראי למעשיו, להחלטותיו, לכישלונותיו, להצלחותיו, לרגשותיו וכדומה מתאפשרת בפני הלומד כבר בגילאי בית הספר. השימוש בסגנונות הוראה דוגמת הבדיקה העצמית, ההכללה, עיצוב תכנית אישית על ידי הלומד ויוזמת הלומד נוגע ישירות באפשרות הבחירה. הוראה מסוג זה תזמן לתלמיד אפשרות לבטא את העדפותיו וליטול אחריות לפעול בהתאם לבחירתו)זילברשטיין ואח ;', 1994לידור, פייגין, טלמור, הררי ורם, 2012(.

למידה עם בני קבוצת השווים)וידיסלבסקי, פלד ופבסנר, 2010(ושיתוף פעולה, אשר הוגדרו כחיוניים בעידן הפוסט־מודרני) ;Brandt 2010&Bellancaעמית, 2013(,יכולים לבוא לידי ביטוי בכל סגנון הוראה. כל אחד מסגנונות ההוראה ניתנים להוראה עם קבוצת בני השווים תוך ארגון מבנה הלמידה באופנים שונים: ביחידים, בזוגות, בקבוצות קטנות או גדולות. מהרגע שבו מחליט המורה שהמבנה הארגוני של הלמידה יהיה של שני תלמידים ומעלה, הוא למעשה יכול לכוון את תלמידיו לצורך בקיומן של מיומנויות חברתיות, דוגמת פיתוח יכולת ההקשבה, קבלת האחר והשונה תוך התייחסות ערכית שווה, שיתוף פעולה וקיומו של דיאלוג.

דוגמה לחשיפת התלמיד למצבים של שיח משותף ודיאלוג, המהווה יסוד בעיצובו של הבוגר הרצוי)אלוני2013, 2008(,היא למשל ההוראה באמצעות הסגנון ההדדי. סגנון זה מתמקד בהוראת המשוב החלקי ללומדים, בדיקתו והעשרתו תוך ארגון הלמידה במבנה של זוג או של קבוצה קטנה. אופן ההתנסות במבנה ארגוני שכזה יכול לאפשר מצב שבו אחד מבני הזוג או חלק מהקבוצה הקטנה יפעל, וחברו ייתן לו משוב על ביצועו, או שמספר תלמידים יפעלו בו זמנית וייתנו משוב זה על ביצועו של זה במקביל. המשוב יכול להתקבל גם מעצם ביצוע המשימה המבוקשת, כלומר דיוק או אי דיוק, הצלחה, הצלחה חלקית או אי הצלחה, ובהמשך התלמידים ייתנו זה לזה הערות והארות. כך ניתנת לילדים הזדמנות ללמוד מעמיתיהם הקרובים, מתוך אינטראקציה של שיח ושיתוף פעולה)אורעד ;2012תכנית הלימודים בחינוך הגופני, 2007(.כיוון שהמורה ממשב את התלמידים המבצעים ואת התלמידים המספקים משוב, נוצרת כאן למעשה הזדמנות לדיאלוג מקצועי בינו ובין תלמידיו, ממש כפי שמבקש אלוני)2008, 2013(שייעשה כחלק מתהליך עיצובו של הבוגר בעידן זה.

סיכום

החינוך בימינו ממשיך לשרת את החברה, את התרבות, את ערכיה ואת עולמו של היחיד. דמותו של הבוגר הרצוי עמומה לאור המציאות המורכבת ורבת הפנים, המתבטאת בשינויים

רבים ומהירים. מתוך הכרה במציאות הקיימת בעידן הפוסט־מודרני, יש לכוון לפרדיגמה חינוכית חדשה, הרלוונטית לעידן זה. פדגוגיה חינוכית חדשה זו, ראוי שתכוון את עשייתם של כל העוסקים בהוראה. לא עוד זרם אידאולוגי אחד מוביל ולא עוד הוראה שמרנית המאפשרת סמכות בלעדית בידי המורה על עולם הידע, שכן הדבר פס מן העולם. העולם מוצף בידע רב, ואין ביכולתו של המורה ללמד הכול.

תפקידו של המורה להקנות מיומנויות למידה וחשיבה, שיאפשרו לתלמיד בסופו של דבר להיות לומד עצמאי. תהליך הלמידה ראוי שיהיה רב־הקשרי. כמו כן, על המורה ללמד את התלמיד לבחור בחירות יעילות באמצעות עירור סקרנותו ואחריותו ובאמצעות קידום יכולת השיפוט שלו. עליו להכינו לקראת שותפות וערבות חברתית. שילוב משחק כדרך הוראה המזמנת חשיפה למצבים משתנים, הדורשים שימוש בערכים דוגמת שיתוף פעולה וקיום דיאלוג על מגוון סוגיו, יכול לקבל ביטוי הן במסגרת שיעורים המוגדרים כעיוניים – דוגמת היסטוריה והן במסגרת שיעורים המוגדרים כמעשיים – דוגמת החינוך הגופני.

ספקטרום סגנונות ההוראה של מוסטון יכול להוות כלי בידי המורה בנסותו להשיג מטרות אלה. לכל סגנון, מאפיין עיקרי המזוהה עמו, ושימוש מושכל בסגנון מותאם מטרה ומותאם למאפייני התלמידים ולצורכיהם יכול לתת מענה ייחודי למצופה מהמורה כמכשיר את דור העתיד, הפועל לעיצוב הבוגר הרצוי. כדאי לתת את הדעת לשאלה כיצד תופץ תפיסתו של מוסטון בקרב דור המורים החדש והישן. לכך ניתן לתת מספר פתרונות: האחד, כבר בתהליך הכשרת "פרח ההוראה" קיימת אפשרות לחושפו למגוון תאוריות העוסקות בתחום סגנונות ההוראה, ובהן זו של מוסטון. הסטודנט יכיר את סגנונות ההוראה ויוכל בעתיד להשתמש בהם עת יכשיר את תלמידיו לקראת עתידם; השני, בקרב אוכלוסיית המורים המלמדים כבר בבתי הספר, ניתן לקיים השתלמויות או קורסים מתמשכים במסגרת "אופק חדש", "פסגה" וכדומה. קשת סגנונות ההוראה של מוסטון מוכרת בתחום החינוך הגופני זה שנים והיא נחקרת גם בימינו. ה"ספקטרום" עשוי לאפשר לכלל המורים גמישות ויעילות, הנחוצים להם בתהליך ההוראה-למידה גם במאה ה־21; פתרון שלישי הוא האפשרות שמורה לחינוך גופני, המכיר היטב את ספקטרום סגנונות ההוראה, ייצור בבית ספרו קהילת מורים לומדים, שבה ילמד את עמיתיו את הנושא ואת דרכי תרומתו האפשריות להכשרת הבוגר הרצוי בעידן הפוסט־מודרני, כפי שהוצגו במאמר זה. השימוש בסגנונות ההוראה יכול אולי למצוא מקום גם בהוראה בתחומי דעת נוספים.

לעניין החינוך לקראת צדק, יושר ואכפתיות (אורעד, 2012; ברור כי מטרות אלו אמורות ללוות את המורה בכל שיעוריו, ללא תלות בשימוש בסגנון הוראה מיוחד. כך גם רצון המורה וכוונתו לחשוף את תלמידיו לאושר ולתחושה טובה (הרפז, 2012, 2013; כדי להשיג את אלה ראוי שהמורה יכיר את מאפייני תלמידיו ואת צורכיהם, יתאים להם את סגנון הוראתו וינסה להפגישם בעיקר עם חוויות למידה חיוביות – אבל, לא רק. פגישה עם עולם של אי-הצלחה יעזור לתלמיד בהכנתו למצבים כאלה ואחרים בחייו ויקדמו לקראת עתידו (צוריאל-הררי, 2013).

למידה רב־הקשרית יכולה למצוא את ביטויה בכל סגנון שבו המורה ישלב בהוראתו דוגמאות מתחומי דעת שונים. כמובן, גם ללא תלות בסגנון הוראה זה או אחר, הדבר יכול לקבל מקום של כבוד עת יהא המורה מעורב בעשייה הלימודית והחברתית בבית הספר, וככזה – ישלב

בין ההוראה בשיעוריו על הנושאים המגוונים בתחומים השונים לבין תחומי הדעת והחברה הנלמדים בבית הספר.

החדרת טכנולוגיה חדישה לשיעורים היא דבר המתבקש מעצם השימוש היומיומי בו. כמעט כל ילד כיום נגיש לטכנולוגיה זו, ולעתים אף "קם התלמיד על רבו" בתחום זה. קיימת נטייה אצל המורים המעשיים לשייך את השימוש באמצעים טכנולוגים מתקדמים בעיקר לשיעורים עיוניים, אך לא כך הדבר; ניתן לשלב כיום עזרים חדישים כחלק אינטגרלי גם מהשיעורים המעשיים דוגמת החינוך הגופני, וזאת ללא תלות בסגנון הוראה מסוים)לידור, פייגין, טלמור, הררי ורם, 2012(.המורה יכול להפנות את תלמידיו לאיסוף מידע באמצעות המחשב. הוא יכול לחושפם לאוריינות טכנולוגיות התקשוב ולשימוש באמצעי צילום חדישים ובטלפונים משוכללים, אשר ישמשו כלי עזר. באופן כזה יוכל המורה לאפשר לתלמידיו להסתגל לטכנולוגיה חדשה ולשליטה במערכות מידע מגוונות)וידיסלבסקי, פלד ופבסנר ;, 2010עמית, 2013(.כל אלה יכולים להתרחש בתנאי שהמורה רשאי לכך, כפי שעולה מתוך נוהלי בית הספר, משרד החינוך והחוק להגנת הילד.

שליטה בסגנונות הוראה, הכרה בשונות התלמידים, חינוך לערכים, מתן בחירה, עידוד סקרנות ויצירתיות, הנגשה של מצבי למידה משתנים, פיתוח חשיבה ביקורתית, חשיפה למצבי למידה חיוביים כמו גם להתמודדות עם כישלון, קידום שיח משותף ועירוב טכנולוגיה מתקדמת – כל אלה ועוד צריכים ויכולים למצוא מקום בהוראתו של המורה באשר הוא. ככזה, הוא יהיה חלק מכלל המורים המסייעים, באמצעות הוראה משמעותית, לעיצוב דמות הבוגר הרצוי בעידן הפוסט־מודרני, במאה ה־21.

ביבליוגרפיה

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

אופטלקה, י'2012(.) דמות הבוגר הרצוי כדמות החברה שבה הוא חי: הרהורים ותובנות. נדלה מ־http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=5433

אורעד, י'2012(.) הפרופיל הרצוי של בוגר מערכת החינוך. נדלה מ:
http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=5466

אלוני, נ'1996(.) עלייתו ונפילתו של החינוך ההומניסטי: מהקלאסי לפוסט־מודרני. בתוך א' גור-זאב)עורך(,חינוך בעידן השיח הפוסט מודרניסטי)עמ'13-42(.ירושלים: מאגנס.

אלוני, נ'2008(.) הוראה דיאלוגית: בהמתנה למימוש. הד החינוך, 2, 62-65.

אלוני, נ'2013(.) חינוך טוב לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

אליאור, ר'2013() .לפרוץ גבולות - לקבוע גבולות. הד החינוך, פ"ז)04(, 86-90.

הרפז, י'2011(.) חינוך לסגולות קטנות. דברים מכנס מיומנויות המאה ה־21בהוראה ובהכשרת מורים. נדלה מ:
http://www.mofet.macam.ac.il/iun/amitim/Documents/kenes21-harpaz/kenes21-harpaz.pdf

הרפז, י'2012(.) בית הספר אתמול, היום ומחר. הד החינוך, פ"ו)03(, 28-38.

הרפז, י'2013(.) הבוגרים הרצויים לקראת הגדרה מחודשת. הד החינוך, פ"ז)04(, 32-37.

וידיסלבסקי, מ', פלד, ב' ופבסנר, א'2010(.) התאמת בית הספר למאה ה־21ופדגוגיה חדשנית. אאוריקה: כתב עת להוראת מדעים וטכנולוגיה, 30, 1-6.

יוסיפון, מ' ושמידע, מ'2006(.) לקראת פרדיגמה חינוכית במערכת החינוך הישראלית בעידן הפוסט־מודרני. פרסומי מט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית, גיליון ינואר, 1-31.

כהן, ר'2008(.) מאפייני סביבת הלמידה המתוקשבת והשלכתה על יכולת למידה משמעותית. חיבור לשם קבלת תואר. אוניברסיטת דרבי, ישראל.

לוי-פלדמן, א'14/6/2010(.מי אתה המורה הראוי, מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. נדלה מ־http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=3210

לידור, ר', פייגין, נ', טלמור, ר', הררי, י', רם, י'2012(.) "הבנת המשחק": חינוך גופני בעולם פוסט־מודרני. גילוי דעת, כתב עת רב תחומי לחינוך חברה ותרבות, 2, 57-80.

לם, צ'2002(.) במערבולת האידיאולוגיות - יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.

משרד החינוך והתרבות)תשס"ז, 2007(.תכנית הלימודים בחינוך גופני לכיתות א' - ב'. ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

משרד החינוך)2009(.מדיניות מטרות ויעדים של הפיקוח על החינוך הגופני. נדלה מ:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Pedagogit_Mazkirut/PikuachArtzi/HinuchGufani/MediniotVematarot.htm

עידן, א'1997(.) מהפיכת המידע וניהול חינוכי ופדגוגיה במאה ה־21.המכון לפיתוח מנהלים במכללת ליפשיץ, גיליון מרץ, 21-27.

עמית, א'2013(.) מערכת החינוך כמנוף חברתי-כלכלי, צעדים לטיפוח ההון האנושי במשק

73.קרן טראמפ במשרד החינוך, גיליון נובמבר, מחקר-הישראלי. מכון מילקן
לפדגוגיה עכשווית. תל אביב: רסלינג.-מתרבות של בחינות)2013(.פרנק, א'
מה שהילד שלכם צריך זה אופי. ידיעות אחרונות, מוסף(.בינואר)2013, 3צוריאל-הררי, ק'
כלכליסט. נדלה מ:
http://www.calcalist.co.il/local/articles/0,7340,L-3591992,00.html
בית ספר בונה עתיד. עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע) אורט)2012(.רוסקיס, מ'
(, 14, 5-9.ישראל
תפקידיו של המורה בכיתה הטרוגנית על פי גישתו החינוכית של)2006(.שץ-אופנהיימר, א'
24, 107-120.קרל פרנקנשטיין. כתב עת לעבודה חינוכית-סוציאלית, מפגש
04(, 42-44.תשתית ערכית בעולם כאוטי. הד החינוך, פ"ז))2013(.תמיר, י'

Barber,M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing schools systems come out on top. Mckinsey & Company.

Bellanca, J.A. & Brandt, R. S. (2010). 21st skills: rethinking how students learn, solution. Tree press.

Byra, M., Sanchez, B., & Wallhead, T. (2014). Behaviors of students and teachers in the command, practice, and inclusion styles of teaching Instruction, feedback, and activity level. European Physical Education, 20 (1), 3-19.

Doll, W.E. (1993). Curriculum possibilities in a "post-future" . Journal of Curriculum and Supervision, 8 (4), 277-292.

Franks, B. Don. (ed.) (1992). The Spectrum of Teaching Styles: A Silver Anniversary in Physical Education. Joperd, 63(1), 25-56.

Goldberger, M., Ashworth, S., & Bayra, M. (2012). Spectrum of Teaching Styles Retrospective, 64, 268-282.

Kulinna, P.H., & Cothran, D.J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. Learning and Instruction, 13(6), 597-609.

Lipman, M. (2003). Thinking in education. Cambridge: Cambridge University Press.

Mosston, M. (1966). Teaching physical education. Columbus, OH: Merrill.

Mosston, M., & Ashworth S. (1986). Teaching Physical Education (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.

Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). Teaching of physical education, (4th ed.). New York: MacMillan.

Richland, E. A., Morrison, G. R., & Holyoak, J. K. (2006). Children's development of analogical

reasoning: Insights from scene analogy problem. Journal of Experimental Child Psychology, 94, 249-273.

Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P., & Benefield, P. (2005). Thinking skills in the early years:

A literature review. Slough, Berkshire: National Foundation for Educational Research. The Mere, Upton Park.

Zeng, Z.H., & Gao, Q. (Eds.) (2012). Teaching physical education using the spectrum of teaching style: introduction mosston's spectrum of teaching style. China School Physical

Education, 1, 65-68.