



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 1 ינואר 2011

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**נוע נוע ילד - הכשרת הסטודנטיות בהתאם לתכנית
הלימודים החדשה בחינוך גופני לגן הילדים**

רות בר-סיני

נוע נוע ילד - הכשרת הסטודנטיות בהתאם לתכנית הלימודים החדשה בחינוך גופני לגן הילדים

רות בר-סיני¹

תקציר

נוכח המציאות שבה מחד גיסא הילדים אינם מתנועעים מספיק כבר בגיל הרך, ומתוך הבנת הצורך בתנועה מאידך גיסא, נכתבה תכנית לימודים חדשה לחינוך גופני בגן הילדים. התכנית היא חלק מתכנית הליבה, והיא מחייבת את הגננת לתכנן את סדר היום כך, שכל ילד בגן יעסוק בפעילות גופנית לפחות שעה ורבע בכל יום. במאמר מתוארת חשיבות החינוך הגופני בגיל הרך ואת המודל להכשרת הסטודנטיות במכללה ע"ש דוד ילין, להוראתו. ניתן דגש לעקרונות המשותפים לעבודה עם ילדי הגן ולהכשרת הסטודנטיות. עקרונות אלה: ההנחיה הפתוחה והתהליך האישי, המשחקים הבלתי תחרותיים והחינוך ליצירתיות, עוזרים ביצירת "חוויה מתקנת" להתנסויות בחינוך הגופני בבית הספר בעבור רוב הסטודנטיות.

תאריכים: חינוך גופני, תנועה, משחקים, הגיל הרך, הכשרת מורים

חשיבות החינוך הגופני בגיל הרך

כיום, כבר בגיל הרך, מרבית הילדים מתנועעים הרבה פחות מאשר התנועעו הוריהם ואפילו אחיהם הבוגרים. הטלביזיה, המחשב, המצב הביטחוני, ההורים העסוקים, הכבישים הסואנים... כל אחד לחוד וכולם ביחד, הם הגורמים לכך. עד לפני 20 שנה היו הילדים בתנועה כארבע שעות בממוצע מדי יום ואילו כיום, הם בתנועה כשעה ביום בממוצע, חלקם רק לשם השגת צרכים ראשוניים, כגון ללכת מהמחשב או הטלביזיה אל המקרר (שובר ושקדי, 2007). תופעה זו חובקת את כל העולם המערבי ונלוות אליה עלייה במשקל הממוצע של הילדים ובכאבי הגב המופיעים בגיל צעיר. בשנת 2003 כמעט 20% מהילדים האמריקנים בגילאי 6-11 היו בעלי משקל עודף ומאז חלה עלייה מתמדת (Craig & Baucum, 2002). כיום יש פי שלושה ילדים עם משקל עודף בין גילאי 2-5, לעומת המצב בשנות ה-60 (Land, 2008). אם מגמה זו תמשך, יותר מ-60% מילדי הגן כיום יהיו בעלי משקל עודף בהגיעם לגיל 40, תוך סיכון גבוה למחלות לב, לחץ דם גבוה, סוכרת ועוד (CDC, 1996).

לפעילות הגופנית יש תפקידים שונים במשך חייו, אך מרכיב אחד נשאר קבוע – היכולת להיות פעיל גופנית משפיעה על מרכיבי איכות החיים: בריאות גופנית, בריאות נפשית ויחסים חברתיים קונסטרוקטיביים. מחקרים אמפיריים מראים כי תנועה היא פונקציה בסיסית בחיים, ופעילות גופנית קבועה בילדות ובבגרות משפרת כוח וסבולת, עוזרת בבניית עצמות ושרירים בריאים, מפחיתה חרדה ולחץ, עוזרת בשמירה על משקל תקין, מעלה הערכה עצמית ועשויה לשפר רמות לחץ דם וכולסטרול (Leary et al. 2008; CDC, 1996; Kuczmarzski et al. 2000).

תנועה מגבירה התפתחות רגשית וחברתית באמצעות טיפוח מיומנויות תקשורת ושיתוף פעולה, והיא מקדמת התפתחות קוגניטיבית כשילדים לומדים לחשוב על פעולותיהם ועל תנועות גופם (Sanders 2006; Sawyer, 2001).

אצל ילדים בגיל הרך הצורך בתנועה הוא צורך בסיסי וטבעי. התנועה מצויה במרכז חייהם של ילדים צעירים והם מגלים באופן טבעי עניין בפעילות גופנית ומתלהבים ממנה. הם מרותקים ליכולות של גופם: כמה מהר

1 רות בר-סיני, מרצה לחינוך גופני במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין

הם יכולים לרוץ? כמה גבוה הם יכולים לקפוץ? (Gallahue, 1995). "ילד נולד להתנועע", אומרת הגננת ציפי אנגלהרט, גננת בגן חובה בחטיבה הצעירה במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין: "...אך הסביבה לקחה לו את זה. משהו בטבע של הילד זקוק לתנועה, ואם מאפשרים לו להתנועע, הוא פורח".

ילדים זקוקים למחסה, לתזונה, לשינה ולתנועה כדי ללמוד, להתרכז ולקיים יחסי גומלין עם אחרים (Tomlinson, 2009). ילדים משתמשים בתנועה לצורך ביטוי רגשותיהם, לשימוש בחפצים והם נלהבים להישגים גופניים. מיומנויות התנועה הבסיסיות הכרחיות, מכיון שבאמצעותן הילדים לומדים על עצמם ומגלים את העולם (Gallahue & Ozmun, 1998). מגיל צעיר הילדים מבלים זמן רב באינטראקציה עם סביבתם באמצעות פעילויות גופניות כגון זחילה, הליכה, קפיצה וריצה. תקופת התפתחות זו היא קריטית לרכישת מכלול המיומנויות הגופניות אשר באמצעותן הילדים נהנים מסביבתם ומפתחים מיומנויות קוגניטיביות, רגשיות, חברתיות ופסיכולוגיות (Lee, Carter & Xiand, 1995).

מחנכי הגיל הרך יודעים כבר שנים רבות שילדים צעירים לומדים דרך גופם, ולכן מקום התנועה היה תמיד מרכזי בחיי הגן. כיום ישנה לנושא משמעות נוספת וחדשה: אנו מבינים שהתנסות תנועתית יום-יומית נכונה אצל ילדים בצעירותם, משפיעה על כמות פעילותם הגופנית, על בריאותם ועל היותם בעלי יכולות תנועתיות במשך חייהם (Sanders, 2006). החינוך הגופני תורם להתפתחות הילדים ולבריאותם בהווה ובעתיד, מכיון שהתפתחות תקינה היא הבסיס לשלומות² (well-being) בעתיד. החינוך לשלומות בגיל הרך מבסס את ההתפתחות התקינה (שובר ושקדי, 2007).

בעבר סברו שמספיק לאפשר לילדים לנוע בחופשיות והמיומנויות התנועתיות יתפתחו מעצמן, אך כיום ידוע שאפילו אם נוסף ונעודד למשחק חופשי, אין זה מבטיח בהכרח שהם יפתחו מיומנויות גופניות, הרגלים נכונים, יכולות ותפיסה בריאותית (Manross, 1994). כדי לפתח מיומנויות אלה בזמן האידיאלי (גילאי 2-7) ולהתקדם בביסוסן, הילדים זקוקים לסביבה מצוידת ומתאימה, להנחיה איכותית של מבוגרים מיומנים, לעידוד רב ולהזדמנויות להתאמן במיומנויות שהם רוכשים (Gallahue, 1995; Sanders, 2006).

תכניות תנועה – דלי, בקל וזכופולו (Deli, Bakle & Zachopoulou, 2006) בדקו במחקרם ביצועים איכותניים של מכלול מיומנויות תנועתיות בגיל הגן. הם השוו בין קבוצה שהשתתפה בתכנית תנועה (פעמיים בשבוע במשך 35 דקות), לבין קבוצה שהמשיכה במשחק חופשי. ילדי הקבוצה שהשתתפה בתכנית התנועה שיפרו את ביצועיהם בכל רמה של המיומנויות הגופניות, הבסיסיות והמורכבות. לעומתם, הילדים שעסקו רק במשחק חופשי, לא שיפרו את מיומנויות תנועתם וביצועי חלקם אף נסוגו. ממצאים אלה תואמים את הממצאים של מילר (Miller, 1978) ולובק (Lubeck, 1998), אשר הראו אף הם שיפור במיומנויות תנועתיות בעקבות מתכניות תנועה וחינוך גופני.

בעקבות זאת קבעו החוקרים, שכדי לעזור לילדים בגיל הרך להשיג תבניות בשלות של מיומנויות גופניות בסיסיות, אשר בעתיד אף ישמשו בסיס למיומנויות גופניות מורכבות יותר, יש להחיל כבר בגן תוכניות תנועה מאורגנות.

בשנת 2002 פרסמה האגודה הלאומית לספורט ולחינוך גופני בארצות הברית (NASPE)³ המלצות לקידום יעיל של הרגלים תנועתיים במשך החיים, בקרב ילדי הגן. להלן שתיים מבין המלצות:

- א. יש להקדיש לפחות 60 דקות ביום לפעילות גופנית מובנית, לקידום מיומנויות גופניות וכושר בריאותי.
- ב. יש להקדיש לפחות 60 דקות ועד כמה שעות ביום לפעילות גופנית בלתי מובנית; יש לדאוג שהמחנכים

2 בהמשך הדברים נעסוק במונח "שלומות" בהרחבה.

3 NASPE – National Association for Sport and Physical Education

העובדים ישירות עם הילדים יהיו מודעים לחשיבות הפעילות הגופנית ויוכלו להנחותם ברכישת המיומנויות הגופניות (מצוטט אצל Sanders, 2006).

בישראל, גובשה במשרד החינוך תכנית לימודים חדשה לחינוך גופני בגיל הרך (משרד החינוך, 2007). תכנית זו היא חלק מתכנית הליבה של משרד החינוך, והיא מחייבת כיום את כל המסגרות החינוכיות. חלק מעקרונות התכנית דומים מאוד לעקרונות NASPE. התכנית מתבססת על כך שבגן הילדים הגננת אחראית לכל תהליכי הלמידה והחינוך של קבוצת הילדים, כולל בתחום התנועה. נוסף על כך, המורה לחינוך גופני אמור להצטרף לגננת כתומך מקצועי בתחום החינוך הגופני. עיקר "המהפכה", בעיניי, הוא בהנחת היסוד של התכנית ש"הגננת תתכנן את סדר היום כך שכל ילד בגן יעסוק בפעילות גופנית לפחות שעה ורבע בכל יום" (משרד החינוך, 2007, עמ' 10). פעילות זו היא חלק ממהלך סדר היום של הגן, הן ספונטנית והן באמצעות הנחיה. הפעילות צריכה להתקיים במסגרות שונות: בחצר, במעברים מפעילות לפעילות, בלימוד עיוני, בזמן פעילות במוקדי למידה ובזמן ספציפי המיועד לפעילות מודרכת בתנועה.

הכשרה לחינוך גופני במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין מסגרת הלימודים

כבר שנים רבות מכשירה המכללה את הסטודנטיות לגיל הרך בהוראת החינוך הגופני. התכנית החדשה, לא חוללה שינוי מהותי בתכנית ההכשרה, אלא רק הוסיפה תכנים והדגשים המתאימים לשינויים שחלו באורח החיים ובצרכים הנובעים מהם. כיום, ההכשרה של הסטודנטיות להוראת החינוך הגופני נמשכת בקורסים סמסטריאליים במשך שנתיים – בשנה א': "מבוא לחינוך גופני" ובשנה ב': "הוראת החינוך הגופני". הייחוד של ההכשרה בתחום זה במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין הוא בהטמעת התכנית החדשה בחטיבה הצעירה שהיא חלק מן המכללה, ובהתנסות הסטודנטיות בהוראת ילדי החטיבה.

הסטודנטיות ועולם החינוך הגופני

הרציול ודרך ההכשרה של הסטודנטיות והעקרונות העומדים בבסיסם, נובעים ישירות מההיכרות עם "קהל היעד" הרוכש הכשרה זו, והמשמעות שהוא מייחס לחינוך הגופני. במהלך 35 שנות הוראתי, שוחחתי עם הסטודנטיות אלפי שיחות שבהן עלתה חוויית החינוך הגופני שלהן בבית הספר. לצורך המאמר העברתי בשנת תשס"ט, שאלון עמדות ל-30 סטודנטיות לגיל הרך מהשנים א'-ג', וכן ראיינתי שלוש סטודנטיות משנה א' ואת הגב' ציפי אנגלהרט והגב' מימי חן, שהן גננות החטיבה הצעירה במכללה. אף כי אין זה מחקר מובנה כהלכתו, אפשר לומר כי בעבור רוב הנשאלות, חוויית החינוך הגופני בבית הספר הייתה חוויה לא-טובה. החוויה קשורה לפחד, לטראומה, לחובה שחייבים לעבור, לתחרותיות, ויש לא-מעטות שמגדירות זאת אפילו כסיוט. באחד הראיונות והשאלונים, אומרת ש':

האסוציאציה הראשונה שיש לי מבית הספר היא של משהו שלילי... כולם חייבים לעבור את החמור! אין הסבר מסודר, והמורה לא ניסה למצוא עוד טכניקות כדי להקל על מי שקשה לו... אם היו נותנים לכל אחד את הזמן שלו ובחירה, יכול להיות שזה היה עוזר... כשסוף סוף עברתי את החמור זה היה חלום, עשיתי את זה בהפסקה כשהילדים האחרים לא היו שם.

4 לכל אורך המאמר ננקטה לשון נקבה, מכיוון שהרוב המוחלט מקרב הלומדים שהוכשרו במסלול הגיל הרך הן נשים; עם זאת הכוונה בדברים היא לנשים ולגברים כאחד.

מוסיפה נ': "...הכי קשה להיכשל לפני החברים, איך אני נתפסת בעיניהם... לא זוכרת את עצמי עם מורה שהתחשב בצרכים ואיך אפשר להקל עליי." אומרת ע': "צריך להמליל מה לעשות, לא רק הדגמה ואז תשברו את הראש ותעשו לבד. ..וכל הזמן, כל הטור מסתכל אם את יכולה או לא, כל הזמן תחרותיות. ..זה מאד חברתי בגיל הזה, אם לא אצליח, אהיה עוד יותר לא מוצלחת". מעטים הקולות האחרים, המספרים על חוויה אחרת. אומרת צ': "בבית הספר אהבתי מאד את שיעורי החינוך הגופני". בתיאור חוויותיה כנערה בעבר וכן מנקודת מבטה בהווה, כאם, מספרת עג': "כילדה, אני באופן אישי מאוד נהניתי מהפעילויות, אבל הדבר לא היה כך לכלל הילדים... המורה הצליח, לצערי, להשניא את המקצוע על בתי... השיעור הפך להיות בלתי נסבל עבורה..". אם אנו שואפים לכך שהגננות יקצו את המקום הראוי לתנועה בגיל הרך, עלינו לתקן את החוויה השלילית של הסטודנטית. נוכח זאת, המטרה הראשונה שלי בהוראה היא שהשיעורים בחינוך גופני ישמשו חוויה מתקנת, ויעזרו לגלות את ההנאה הגלומה בפעילות תנועתית. המטרה השנייה היא להבהיר את החשיבות הרבה של התנועה בגיל הרך ולהדריך לעבודה עם ילדים לפי התכנית החדשה.

הכשרה בחינוך גופני בהתאם לתחומים ולעקרונות בתכנית הלימודים בגן הילדים מבוא לחינוך גופני - שנה א'

הנחת היסוד בקורס זה היא שלתנועה בגיל הרך יש השפעה על התפתחותם המוטורית של הילדים ובנוסף השפעה על ההיבטים הרגשיים, חברתיים וקוגניטיביים. השיעורים בקורס הם מעשיים. הכרת התכנית, הבנת הרציונל, הנחות היסוד והעקרונות, כמו גם הקניית דרכי ההוראה, הנושאים והלמידה, נעשים תוך התנסות פעילה של הסטודנטיות. בשליש הראשון של הקורס נלמדים הנושאים ומתווית דרך ההוראה, ובהמשך מתקיימת הוראת עמיתות.

נושאי הלימוד

נושאי הלימוד הם חינוך לתנועה ומשחקים הממוקדים בתחומים שלהלן:
התחום הגופני – שכלול התנועות הבסיסיות, ההתמצאות במרחב, ההתייחסות לזמן, שטף התנועה וויסות הכוח, משחק וריקוד, בריאות והרגלי יציבה נכונים וחינוך לתנועה המקנה בסיס של ידע והבנה למודעות לגוף ולתנועותיו.

התחום החברתי – משחקים ושמירה על החוקים, ריקוד כפעולת צוות, תקשורת בזמן תנועה ואחריות לתנועה בטוחה במרחב בו נעה קבוצת הילדים (גם בשיתוף פעולה). התהליכים החברתיים כוללים תהליכים קבוצתיים כגון: תנועה תוך התאמה לדרישות הקבוצה ולחוקיה; מתן עזרה וקבלת עזרה; יכולת לפתור קונפליקטים; יכולת הובלה (שובל ושקדי, 2007). דגש מיוחד ניתן למשחקים לא-תחרותיים.

התחום הרגשי – בניית דימוי גוף טוב ומציאותי וביסוס ההערכה העצמית ליכולת התנועה. מתקיימים תהליכים אישיותיים-רגשיים הכוללים תפיסת העצמי; תפיסת מסוגלות; יוזמה ולקיחת אחריות בזמן התמודדות פרטנית עם אתגרים (שובל ושקדי, 2007). זהו הבסיס למוטיבציה לפעילות גופנית מתוך בחירה בעתיד.

תחום הידע וההבנה – כל פעילות מלווה בהקניית ידע ובפיתוח ההבנה לפעולת הגוף, הבחנה איזו פעולה מתאימה לצרכים מגוונים ולמטרות שונות, וידע כיצד לשכלל את התנועה. התהליכים הקוגניטיביים כוללים התייחסות לתפיסות החזותית, השמיעתית והקניסטטית; דימוי מנטלי; אופרציות חשיבה כמו: תכנון, מיון, הסקת מסקנות, הכללה, הבאה למודעות, הפרדה של נתונים וסינתזה שלהם (שובל ושקדי, 2007). ידע והבנה אלה מאפשרים שמירה על הבריאות. תחומי הלימוד, משולבים זה בזה בתכנון ההוראה ובהוראה בפועל.

עקרונות יסוד בחינוך הגופני בגיל הרך

אתאר ארבעה עקרונות מרכזיים בעבור ילדים בגיל הרך ובעבור הכשרת הסטודנטיות: הנחיה פתוחה ותהליך אישי; משחקים לא-תחרותיים; חינוך ליצירתיות וחינוך לשלומות. מצאתי כי הסיבות שגרמו לרוב הסטודנטיות לא לאהוב את שיעורי החינוך הגופני, הן אותן הסיבות שגרמו להכנסת עקרונות אלה לתכנית שמטרתה לחבב על הילדים את החינוך הגופני. עקרונות אלה משמשים בתפקיד כפול: מחד גיסא, יצירת "חוויה מתקנת" ומאידך גיסא, הבנת הרציונל של התכנית החדשה. חיזוק לכך נמצא בדבריה של הגננת ציפי: "החוויה שלי גרמה לי להבין את הכוח המלמד של התנועה". כל עקרון יתואר בהתבסס על מחקרים (בעיקר בהתייחסות לגיל הרך אך עם ההשלכות לחיים בתור בוגר או כמתכשר להוראה), ויחזק באמצעות ציטוט קולותיהם של הסטודנטיות והגננות.

הנחיה פתוחה ותהליך אישי

"ההנחיה הפתוחה נותנת חופש בחירה לילדים והיא המועדפת בגיל הרך" (משרד החינוך, 2007, עמ' 16). במונח "הנחיה פתוחה" הכוונה היא לפעילות מבוקשת ללא ציון פירוט מדויק או הדגמה. לדוגמה: "התקדמו בקפיצות מצד אחד של החדר לצדו האחר" – הילד (או הסטודנטית) יכולים לבחור את סוג הקפיצה ובאיזה אופן יקפצו (גבוה, מהר, הצידה וכדומה). ההנחיה צריכה להיות עם "קצוות פתוחים", כך שהילדים יכולים להתנסות ולגלות את היכולות של עצמם (Tomlinson, 2009). תכניות החינוך הגופני בגיל הרך מדגישות "תהליך האישי" ו"ביצוע איכותי" ואינן בודקות תוצר או ביצוע מדיד של מיומנויות גופניות (Gallahue, 1995). הגננת, נאמר בתכנית, תיתן משוב שיתייחס לתהליך ההתנסות של הילד ולא לתוצאה. הנחיה פתוחה מאפשרת חיפוש וגילוי, חופש בחירה, אתגר אישי ועבודה ללא לחץ ומתוך הנאה. בקבוצה יעלה מגוון רחב של רעיונות. העבודה בהנחיה פתוחה אינה בולמת אלא מעודדת את רצון הילדים להתנסות וללמוד, ובעבור הסטודנטיות היא מאפשרת גילוי מחדש ותיקון. אפשר לתת גם הנחיות מדויקות או להכתיב, וכמובן גם להדגים במידת הצורך, מכיוון שיש חשיבות גם לדיוק בתנועות מסוימות (למשל, נחיתה היא תמיד על כריות כף הרגל!); אך לא רצוי להרבות בכך בגיל הרך ובהוראת הסטודנטיות. באופן זה הילדים והסטודנטיות מתנסים לפי יכולתם וצורכיהם, מעריכים בעצמם את הצלחותיהם ואת קשייהם, שומרים על סקרנות ועל רצון לגילוי, לומדים מעמיתיהם ורוכשים עצמאות וכלים להתמודדות עם אתגרים שבחרו בהם. אומרת ציפי הגננת:

יש התפתחות דינמית כל הזמן, כל ילד משכלל את המיומנויות שלו, אף אחד לא נשאר במקום והוא רואה אחרי זמן קצר את שיפור היכולות והמסוגלות שלו. התנועה מאפשרת לראות בברור את השונות בין הילדים, היא מאתגרת את הילד. כל אחד מתקדם בקצב האישי שלו.

כך מתארת הסטודנטית ש' את התנסותה בשיעור: "אני עושה את הפעילות כי כיף לי ולא כי מכריחים אותי. אני מחכה לשיעור ויוצאת ממנו באופוריה". טומלינסון (Tomlinson, 2009), מציינת שרוב הילדים רוכשים כבר בגילאי 4-5 את המיומנויות המוטוריות הבסיסיות. מבוגרים רבים, היא מדגישה, מעולם לא התפתחו משלב היסוד בתנועות הבסיסיות כמו זריקה ותפיסה. לכך מוסיף סנדרס (Sanders, 2006), כי אין להסתפק רק בהתנסות בזריקה או בבעיטה בכדור, אלא יש לפתח אצל הילדים גם מודעות לקונספציות תנועתיות, כגון בעיטה חזקה, זריקה גבוהה וכדומה; רק כך הם ירכשו את הידע ויפתחו יעילות תנועתית. הנחיה פתוחה, הדרכה בשלבים, כמו גם הדגמה, ביססו אצל ש' את התפיסה והזריקה ואת הקונספציה התנועתית, אך במשחק קבוצתי עם כדור, היא חששה, ואמרה: "אני לא רוצה להתמודד עם הקושי, עם החוויה שהייתה לי עם הכישלון. לא תפסתי את הכדור ולכן אני עומדת באמצע".

התגובה להנחיה הפתוחה שונה אצל כל סטודנטית. נ', אשר חששה כמו ש' מהכדור, הצליחה לרכוש מיומנות זריקה ותפיסה ואף ציינה את הנאתה הרבה מהשיעורים בניגוד לחוויותיה מבית הספר. נ' עברה תהליך אישי מדהים ששיאו בהפיכתה לשחקנית מרכזית במשחק המחניים. לדבריה, פתאום, היא, שבילדותה תמיד הייתה בין הראשונות להיפגע מהכדור, שיחקה את התפקיד המרכזי שמעולם לא חלמה שתוכל לשחק. זו הייתה חוויה מכוננת בעבורה. לדבריה: "כששמעתי שיש שיעורי חינוך גופני, חשבתי איך אני מוציאה פטור... ועכשיו, אני נותנת את כל כולי בשיעור, אני מרגישה שאני משתחררת". היא הייתה הראשונה שהתנדבה ללמד את הילדים ולצורך נושא השיעור "ויסות כוח" בחרה להשתמש בכדור!

כאמור, המודעות העצמית וההערכה העצמית של הילדים מתפתחת בגיל הגן באמצעות המשוב מחבריהם ומהמבוגרים הסובבים אותם. לסוג המשוב שילדים מקבלים ממבוגרים יש השפעה רבה על התפיסה העצמית ועל התפתחותם הרגשית, הקוגניטיבית והחברתית (Hyson, 2008). ילדים בגיל זה אופטימיים לגבי יכולות ההצלחה שלהם ומאמינים שאם ימשיכו לנסות, יצליחו (Dweck, 2002). רבים טוענים שבגיל הרך, כשמתפתחת היכולת הרגשית, רגשות - חיוביים או שליליים - משחקים תפקיד חשוב בהנעת כל האספקטים של ההתפתחות והלימוד (כפי שמצוטט אצל Tomlinson, 2009). חיזוק לכך מצאתי אצל הסטודנטיות. המשוב שקיבלו מהמורים לחינוך גופני, בעיקר בהתייחס לביצועים מדידים, ככל הנראה השפיע ישירות על התפתחותן הרגשית, הקוגניטיבית, התנועתית והחברתית, ולרבות מהן, בעיקר פגעו בהערכה העצמית.

משחקים לא-תחרותיים

לא בכדי דוגמאות רבות שאליהן מתייחסות הסטודנטיות בתיאוריהן את חוויותיהן משיעורי החינוך הגופני, באות מעולם המשחקים. המשחק התנועתי-קבוצתי הוא סימולציה של התנהגות חברתית באמצעות תנועה של הגוף. בעידן שבו אין כמעט משחקי רחוב, וקופסאות הטלביזיה והמחשב מצמצמות את האינטראקציות החברתיות וההבעה העצמית, חשוב עוד יותר לשלב את המשחק. לפיכך, אחת ממטרות הוראת חינוך גופני בגן הילדים, על פי התכנית החדשה, היא: "הילדים ישכללו את תפקודם העצמאי כקבוצה במשחק תנועתי-קבוצתי וישמרו על חוקיו" (משרד החינוך, 2007, עמ' 62).

למשחק מטרות רבות: **בתחום הפסיכו-מוטורי** המשחק מאפשר התנסות מגוונת ללא מחויבות לאיכות ביצוע מושלמת. עיקר החשיבות היא בחוויות שהילד עובר תוך כדי תהליך המשחק ולא בתוצר סופי כלשהו (לוריא, 2002). ב"מרחב הפוטנציאלי" שמתאר ויניקוט, הילד מתנסה ולומד לשחק, לפתח את עולמו, כדי להתרחב ולהתמודד עם העולם הפיזי והנפשי באופן פנימי וסמלי (באומן, 2002). ויניקוט מדגיש את חשיבות הפעילות הגופנית בהתפתחות הנפשית, המתרחשת כחלק מהמשחק היצירתי: כדי לשלוט במה שבחוץ יש לעשות דברים, ולא לחשוב ולרצות בלבד; משחק הוא עשייה (Winnicott, 1971).

בתחום הקוגניטיבי המשחק מאפשר העברת המציאות לייצוגים סימבוליים, קבלת החלטות וביצוע במצבים מגוונים ובמהירות, ובעיקר גמישות ומקוריות הנוצרות מהיעדר לחץ לביצוע הוראות מדויקות והצורך לפעול בתנאים המשתנים בהתמדה. המשחק משלב בין חשיבה ועשייה (פרוני, 2002).

בתחום הרגשי המשחק מחנך את הילדים לפעול על פי חוקים ולדחות סיפוקים מידיים, ותנאיו מאפשרים להם ללמוד להעריך את עצמם ולהיות מוערכים בידי חבריהם. כפי שראינו, בגיל הרך מתפתחת היכולת הרגשית והילדים מסוגלים להביע רגשות שונים כגון: גאווה, אשמה, בושה, כעס ולחץ באופנים שונים, לדבר על רגשות ולשלוט בהם. הם גם מסוגלים להבין כיצד האחר מרגיש ומפתחים יכולות התחשבות בו. המצפון מתפתח ועמו התחושה מה נכון ומה אינו נכון (Tomlinson, 2009). המשחק תמיד כולל רכיב של הנאה (פרוני, 2002). את ההנאה קושרת כהן למצב של משחקיות (playfulness). לטענתה התינוק, נולד עם הרצון למשחקיות עם

האחר, לדיאלוג עם האחר. המשחקיות מתקיימת רק בקשר בין שניים לפחות, והיא יכולת המקדימה את יכולת המשחק ואחד הרכיבים ההופכים את המשחק למשחק סימבולי התורם לחוסן ולהתמודדות (Cohen, 2008). בתחום החברתי המשחק מאפשר ומעודד את שכלול הכישורים החברתיים באמצעות תנועת הילד והתאמתו לתנועת חבריו במרחב. דרך המשחק הילדים מתפתחים ומתרגלים את תפקודם העצמאי בתוך הכללים של החברה. אריקסון (Erickson, 1963) רואה במשחק פעולה משחררת האמורה לסייע לילד לחזק את כוחות "האני" שלו ולהכינו ליצירת קשרים הדדים עם הסביבה. החוקרים מציינים כי משחק אמיתי משחרר את הנפש. הוא דוחק דאגות למעט אלה הקשורות למשחק עצמו. במשחק "תופסת", הילדים יוצאים מהעולם האמיתי; גבולות קיומם הם גבולות המגרש, והמציאות היחידה שלהם היא הימנעות מלהיתפס. לדבריהם, לא רק טבע המשחק משחרר את הנפש, אלא הנסיבות שבהן משחקים אותו. המשחק האמיתי הוא זה הנובע מהילדים המשחקים עצמם (Opie, 1970).

ילדים עוברים בקצב האישי שלהם ממשחקי פנטזיה, למשחקי טקסיות, ומשם למשחקים רומנטיים ולבסוף לתחרותיים (שם). אופי המשחק משתנה: בגיל שלוש או בגיל ארבע, כאשר ילד משחק, הוא מחבר בין תחושותיו, רגשותיו ופעולותיו; הוא מתבונן, חוקר ומשחק. ככל שחולפות השנים הוא מתמקד במטרה ולא בדרך: הכול צריך להיות מושג מהר ולקבל ציון גבוה יותר, הילדים הופכים ל"משיגי מטרה", במקום לעצור כדי לגלות את ה"כאן" ואת ה"עכשיו" ולהקשיב להם (מאירי, 2002).

נוכח אפיוני המשחק, מטרותיו בתחומים אלה, ומימוש הפוטנציאל החינוכי שבו, נשאלת השאלה איזה סוג משחק מתאים לגיל הרך? בתכנית נאמר "אין מקום למשחקים תחרותיים בגיל הרך!" (משרד החינוך, 2007, עמ' 65). למרות הנאתם מפעילות גופנית והתפתחות יכולותיהם הרגשיות, רוב ילדי הגן עדיין אינם בשלים למיומנויות וללחץ שבמשחקים התחרותיים. בגיל זה מתפתחת מודעות ורגישות גדולה להשוואה חברתית מכל סוג שהוא, כולל ביכולות הגופניות. בעקבות זאת, ילד יכול להחליט שאינו "אתלטי מספיק" ולהפסיק את התנסויותיו בפעילות גופנית, ותהיה לכך השפעה שלילית לטווח ארוך על התפתחותו הגופנית (Tomlinson, 2009).

הילדים נהנים לשחק ביחד אבל קשה להם מאוד להפסיד! כדי שמישהו ינצח, הרי חייב להיות מפסיד. הם מתחילים להעריך דעה חיובית של חבר ולא רק של מבוגר, וזה תורם לפיתוח מודעות עצמית. לפיכך, על המבוגרים להימנע מלהפעיל פעילויות תחרותיות בגיל הרך, ולעודד השתתפות בפעילויות גופניות המקדמות שיתוף פעולה (Grineski, 1993; Pica, 2004; Tomlinson, 2009). כדי שהמשחק יתרום להתפתחות החברתית, הפעילות צריכה להתאפיין בשותפות. כך ההשתתפות מאפשרת להתייחס באופן חיובי לעמיתים, התרומה מתקבלת ומוערכת בידי הקבוצה וכל זה מגדיל את הביטחון העצמי (Hibben & Scheer, 1982). מחנך שידגיש שכל אחד יכול להשתתף ולתרום, יזכה לתגובות של שמחה מצד רוב הילדים (Tomlinson, 2009). החוקרים סבורים כי אם בכלל יש מקום לתחרותיות, הרי שהמדובר רק ברמה האישית, כלומר המבוגר יכול לעודד ילדים להתחרות רק מול ביצועיהם הקודמים או לדרבנם להשיג את המטרות שהציבו לעצמם (Lord & Kozar, 1966; Radelet et al., 2002).

בסיוּרֵי בגני ילדים ברפובליקה של אירלנד בשנת 2008, מצאתי שהנושא הראשון בתנועה אותו מלמדים את ילדי הגן הוא "משחקים שיתופיים". בהקשר זה אומרת הגננת ציפי: "אני מלמדת את הילד להיות הישגי, לא תחרותי". עם זאת, במחקרי מצאתי כי ההבחנה בין שותפות ותחרות אינה מתקיימת באופן דיכוטומי מלא. שותפות ותחרות מתקיימים בו-בזמן בקבוצה במשולב ובמגוון הרכבים, ועל כן לתלכיד שלהם קראתי: "שותחרות" (collapetition). סיטואציה יכולה לשאת אופי שיתופי או תחרותי בהתאם למשקל היחסי של מאפיינים שיתופיים או תחרותיים. מאפיינים אלה מושפעים מתפיסת העולם של הילדים, ממעורבות המחנך, מאופיים וממניעיהם ברגע הנתון (בר-סיני, 2005).

בראיון שנערך עם נ', היא אמרה: „ילד קטן שלא מצליח במשחק, מאכזב את עצמו, חוויית המשחק שלו יורדת והוא מתמודד עם תסכול“. ש' שעדיין לא מוכנה לשחק במשחק תחרותי, מסבירה: „ ילד קטן מתחיל לבנות את ביטחונו, ומשחק תחרותי יכול לרמוס אותו“. ב' מרחיבה את תיאורה:

מבחינה רגשית הילד עדיין לא בשל לעמוד מול חבריו, להשוות ולהתייחס למקומו מולם בצורה בוגרת מספיק, בריאה ונכונה. התחרות עלולה למנוע מהילדים להשתתף, היא אינה מאתגרת אלא מעכבת ומפחידה.

סטודנטיות רבות מציינות כי בעבודתן בגן הן רואות עד כמה התחרותיות מורידה מערך התוצר. אולם יש סטודנטיות שחושבות אחרת. אומרת מ': „ אני חושבת שצריך תחרותיות, אחרת הילדים פחות מעוניינים;“ וע' חושבת ש"משחקים תחרותיים זה יותר מאתגר". הסטודנטית נ' מתארת את תחושתיה בשיעורנו: כאן, אתה לא מרגיש שאתה לבד, שלא אוהבים אותך. אתה מרגיש שייך, המשחק בקבוצות מפתח חיברות וקשר עם מי שאתה ביום יום לא איתו. יש מגע, צחוק ומתקרבים יותר.

פרוני (2002), סבורה שתרומתו העיקרית של ויניקוט, הייתה בכך שראה במשחק אקט של יצירה. לפיו, המשחק הוא יותר מאשר שלב בהתפתחות הנורמלית של הפרט, הוא מתפתח לתרבות וצובע הן את חייו של הפרט והן את חייה הייחודיים של כל חברה אנושית. במחקר על משחקי חצר של ילדים (Bundy et al). כפי שמצוי אצל (Cohen, 2008), לאחר תצפית במשחקיהם של הילדים בחצר, הניחו שם משחקים אחרים לא-מוכרים, וצפו במשחקם של הילדים. הילדים היו מאד משועשעים, משחקם היה מגוון ויצירתי וילדים אחרים הפכו להיות המובילים במשחק. כך בדיוק קורה גם במשחקיהן של הסטודנטיות במהלך הקורס. הקשר בין משחק ויצירתיות מוביל אותנו אפוא אל העיקרון שיתואר להלן.

חינוך ליצירתיות

החינוך ליצירתיות אינו מנוי כנושא רשמי בתוך תכנית הלימודים החדשה, אך היצירתיות היא מרכיב מרכזי בעולם התנועה ואפשר לחנך ליצירתיות באמצעותה. היצירתיות מעשירה את העולם התנועתי הן בעבור הילדים והן בעבור הסטודנטיות, ובכך מאפשרת לרבים יותר ללמוד וליהנות במסגרת החינוך הגופני.

בעבר נחשבה היצירתיות כתכונת אישיות, כהבזק של השראה ואילו כיום רואים בה פעולה שגרתית ועתירת ידע. נקודת מבט חדשה זו משנה את המוקד מיצירתיות כתכונה פנימית, המובילה להישגים יצירתיים, ליצירתיות כיעד שאפשר לחתור אליו (ברייטר, 2009). הבחירה אם לעסוק בחינוך לחשיבה יצירתית, כבר אינה בידינו; האתגרים שהחברה ניצבת בפניהם כיום כבר הכריעו לטובת החינוך ליצירתיות (אלכסנדר, 2009). אין כמעט תחום בחינוך, מוסיף אלכסנדר, שבו אפשר לפעול על פי דפוסי החשיבה הישנים, כמו גם על ההליכים והפתרונות שהומצאו בעבר. בתי הספר נוטים לדכא את היצירתיות של הילדים, וכדי לשנות זאת על המורים לשנות את דפוסי החשיבה וההתנהגות שלהם עצמם, ולשנות את דפוסי הפעולה של בית הספר (שם). על אנשי החינוך להרחיב את המוקד שלהם ולכלול בו לא רק את טיפוח הכישרון היצירתי, אלא גם הבנה של תהליכי לידת רעיונות יצירתיים ופיתוחם (ברטייר, 2009).

בסיורי בשנת 2009, במסגרות החינוך בסינגפור – אשר נתפסת בעיני רבים כבעלת הישגים מרשימים – פגשתי מורים רבים המבינים את חשיבות החינוך ליצירתיות במסגרת מערכת החינוך. לצערם, כך אמרו, מכיוון שלא התנסו בכך בעצמם, הם אינם מסוגלים להכניס יסוד זה להוראתם. פגישות אלה העלו בעיניי בהירות רבה את הקושי של מי שלא חונך ליצירתיות, לחנך אליה, וכמובן את חשיבות ההתנסות. לתפיסתי, החינוך ליצירתיות בהכשרת הסטודנטיות הוא למען ולמען הילדים. המציאות התזזיתית שלנו, כדברי אלכסנדר, הופכת את דפוסי החשיבה השגורים גם בהוראה, לבלתי רלוונטיים.

חובתה של המורה להכין את הילד לעולם המשתנה ולחנכו ליצירתיות. אומרת הסטודנטית ת': "אני מאד אוהבת את היצירתיות, את החופש, ככל שאתה שונה אתה יותר טוב וכך כל אחד יכול להרגיש מוצלח". מציינת ע': "לא עושים רק מה שהמורה אומרת אלא מה שאת עושה - זה שלך".

חינוך לשלומות

המושג שלומות (well-being) מגדיר את התחושה הטובה של היחיד כלפי עצמו וכלפי סביבתו. "החינוך לשלומות, עוסק בידיעת העובדות הקשורות לשלומות, בהבנת הקשר בין התנהגות של הפרט - אורח החיים שבו בחר - לשלומותו, ובהתנסות בפעילויות המאפשרות שלומות בהווה ומכינות לחיים של שלומות בעתיד" (משרד החינוך, 2007, עמ' 128). נושא זה הוא חדש בתחום החינוך והצורך בו נובע מחוסר התנועה והשלכותיו כפי שצוין קודם, וכן מהידע שהצטבר בחקר הבריאות על חשיבות הצבת התשתיות לחינוך לשלומות כבר בגיל הרך. כיום מודעים לקשר בין אורח החיים בילדות לבין איכות החיים בשנות הבגרות. הסטודנטיות רוכשות מושגים ועקרונות של תנועה, מתנסות בהרגלי יציבה מאוזנים ובפעילות גופנית המעמיסה את משקל הגוף על העצמות.

ארבעת העקרונות שתוארו לעיל, משמשים עמודי יסוד בתכנית ההכשרה של הסטודנטיות בלימוד התכנית החדשה:

- א. הן נחשפות, מתנסות ולומדות להכיר ולהוקיר את הפעילות התנועתית במסגרת ההנחיה החופשית וחוות את התהליך האישי;
- ב. במשחקי השיתוף מתקיים אקלים משחקי המאפשר התנסות המלווה בהנאה; לכולם יש זכות להשתתף לכל אורך המשחק. כל סטודנטית, כמו כל ילד, פועלת בהתאם לכישוריה ואין להוציא משתתפת "שלא הצליחה". הן מתנסות בהרבה משחקים שיתופיים, ולומדות לשנות כללים במשחקים תחרותיים כדי להפכם למשחקים שיתופיים. המשחקים אף עוזרים לסטודנטיות, כמו גם לילדים, להכיר לעומק את חברותיהן לכיתה ואולי להכיר אף פנים חדשות שלהן;
- ג. ההנחיה חופשית, התהליך האישי והמשחקים הבלתי-תחרותיים כפי שתוארו לעיל, מחנכים ליצירתיות. מעבר להקניית הידע, נעשה מאמץ להאיר את עיני הסטודנטיות לטווח הרחב ולמגוון האפשרויות הקיימות בעולם החינוך הגופני והמובילות לפעילות יצירתית. עם זאת, יש לציין כי נוסף להיות הסטודנטיות תוצר של בית הספר המדכא יצירתיות, ההנחיה הפתוחה, התהליך האישי והמשחק הבלתי תחרותי הם כה שונים מההתנסויות של רוב הסטודנטיות בעבר, ולכן הם הקשים ביותר להטמעה בתכנית ההכשרה שלהן;
- ד. החינוך לשלומות שזור בתוך תכנית ההכשרה כדי שהסטודנטיות ילמדו אותו לעצמן ולהטמעו לרווחת הילדים. הסטודנטיות, מבינות שזהו נושא רלוונטי וישים מידית לחיי היום-יום שלהן בגן. עבודת הגנת היא עבודה פיזית והתנהלות תנועתית נכונה תורמת לאיכות חייה. הידע תורם להתבוננותם בילדים, להכוונתם ליציבה נכונה, לתכנון פעילויות תנועתיות מתאימות ולהארת עיני ההורים לבעיות הקשורות לשלומות. לאחר השליש הראשון שבו הוצגה התכנית החדשה ועקרונות היסוד דרך הוראת המרצה, הקורס מתנהל באמצעות הוראת עמיתות.

הוראת עמיתות

מטרות

- א. הכרת התכנית החדשה לעומק באמצעות בחירת נושא ועיבודו ליחידת לימוד קצרה בת 20-30 דקות;
- ב. הכשרה לעבודה בתנועה עם הילדים באמצעות בניית יחידת עבודה בתנועה; הבנה ושימוש במונחים ומושגים מעולם החינוך הגופני; שכלול הקשר בין תנועה להמללה ובין חשיבה לעשייה; הנחיית פעילות בתנועה;
- ג. קרוב הסטודנטיות לתחום החינוך הגופני במגוון הנושאים ובדרכים שבהן הן בוחרות.

ואכן, הסטודנטיות משתפות פעולה ומוכנות לבצע כל רעיון שמביאות חברותיהן. אומרת ש': "היה מגוון גדול של נושאים, לא את המוכר... כל שיעור משהו בפני עצמו. חשובה לך ההצלחה של החברה שלך, את לא מפריעה ולא מזלזלת בה...". מוסיפה עג': "תוך כדי התנסות פעילה עם חברי ללימודים נחשפתי ליישומם של נושאים שונים ומגוונים שספק והייתי מגיעה אליהם בעצמי ולמדתי גישות שונות בהעברת החומר".

מהלך הוראת העמיתות

בכל שיעור מלמדות שתי סטודנטיות, תוך תיאום הנושאים וסדר ההוראה. ההתנסות הראשונה של הסטודנטית בהוראה נעשית ב"חממה", בין עמיתותיה. גם אני, המרצה, משתתפת במהלך השיעור כאחת מן השורה. במהלכו, אני מוסיפה אפשרויות, התפתחויות ודרכי הוראה נוספות הנובעות מתוך הפעילות, וכך משלבת בו את הדידקטיקה של הוראת החינוך הגופני.

במבט על הוראת העמיתות, מעלות הסטודנטיות כמה תובנות. אומרת נ':

הייתי בלחץ מהצורך ללמד, אבל את בניית את התשתית בשיעורים שלך, שמנו לב לדגשים שנתת תוך כדי השיעור... בעצם, כשאנחנו מלמדות זהו סוג של פיצוי על מה שהיה פעם, את המורה, מסתכלת מהצד ורואה את תגובות הילדים ומתייחסת אליהם. אני התחלתי ליהנות כשהתחלנו ללמד.

ההתערבות של המרצה במהלך השיעור נראית לרובן הכרחית. אומרת מ': "זה חיוני וחשוב ומגבש את ההבנה והפנמה של החומר ושל מה רצוי ולא רצוי לעשות"; ולדעת א': "ההתערבות נעשתה בעופן ענייני, בונה ומקדם". לעומתן, הסטודנטית ז' אומרת שלדעתה "הוראת עמיתות לא תורמת להכשרה והיה ניתן לוותר על כך... וההתערבות היא נוקשה מדי".

שיחת משוב

שיחת המשוב מתקיימת עם תום כל יחידת הוראה של סטודנטית. הסטודנטית שלימדה פותחת ומעידה על הקשר בין תכנון השיעור ומהלכו בפועל, דנה בקשיים ובהצלחות ומסיקה מסקנות לעתיד. משוב העמיתות דן באופן ההוראה של הסטודנטית ובקשר בין הנושא לפעילויות שנבחרו, ותמיד כולל גם התייחסות למידת ההנאה מהשיעור. בסיום, אני מתייחסת לדבריהן ומוסיפה את התרשמותי. במהלך הסמסטר איכות המשובים הולכת ומשתפרת, והסטודנטיות לומדות להעמיק ולהרחיב את המשוב ומאמצות את כוחו המלמד של משוב בונה. "שיחת המשוב" אומרת א', "תורמת בהעלאת המודעות לנקודות החשובות בהעברת הפעילות. יש אווירה חיובית ובונה בקבוצה דבר המעלה את הביטחון האישי שלנו כסטודנטיות". מוסיפה מ': "השיחה תורמת בכך שאנו בוחנות ומתארות בעצמנו מה טוב ומה פחות טוב, והמשוב של המורה תורם בסוף". בעבור ב' זהו "מיקוד, מעין מראה, שיקוף ענייני". "משיעור לשיעור" אומרת ע', "רואים שהבנות מיישמות את הארות". ש' אומרת: עוד יותר מכך:

גם כשאתה פועל, אתה מתבונן כי צריך לְמַשֵּׁב (פועל חדש...). אחרי ש[אתה] אומר את הדברים בקול רם, זה נשאר איתך. זה לא שהמורה או חברה אומרת אלא זה נשמע אחרת מהמוח שלי [היא מדגישה], זה נשאר איתי. אתה לומד לתת ולקבל ביקורת וזה חשוב בחיים בכלל.

בעבור מספר מועט של סטודנטיות עולה קושי בשיחת המשוב, אומרת לי: "קשה לי לפעמים לתת ביקורת מול כולם, זה לא באופי שלי", וס' מציעה ש"לאנשים שקשה להם צריך אולי למצוא דרך אחרת". מעניין לציין שס' הפכה בקורס הוראת החינוך הגופני בשנה ב' לסטודנטית הראשונה והמרכזית בנתינת משובים מעולים לחברותיה. כנראה שגם השימוש בכלי המשוב מחייב תהליך של למידה.

תלקיט יחידות לימוד

בסיכום הקורס, הסטודנטיות נדרשות לכתוב את יחידת ההוראה ולהעביר את החומר לכלל הסטודנטיות ולמרצה. כך למעשה, עם תום הקורס, יש בידי הסטודנטיות אסופה של יחידות לימוד המוכרות להן מהתנסותן ומהמשוב. זוהי תשתית לעבודה המעשית בגן הילדים. "כבר עכשיו", אומרת לי, "כשאני רוצה לעשות פעילות בגן אני משתמשת בזה". אסופה זו אף משמשת בסיס להוראתן בקורס הוראת החינוך הגופני לגיל הרך בשנה ב'.

סיכום קורס המבוא

עם תום הקורס נראה שרוב הסטודנטיות מצליחות לגלות מחדש את האהבה להתנועע, מבינות את עקרונות התנועה ולומדות את חשיבותה בעבורן ובעבור ילדי הגן. בשיחת הסיכום לקורס אומרת מ': "למדנו להפוך את החומר הכתוב בחוברת לפעילות". מציינת ש': " באופן חד-משמעי, התכנית מובנת! כל פעם מובא פן אחר, הדברים חוזרים ונחתכים ומבינים את הנושא מכמה צדדים".

תחום החינוך הגופני התרחב והפך לידידותי. אומרת צ': "אף פעם לא אהבתי חינוך גופני, אני פשוט לא עושה את זה... אבל מאד נהניתי מהשיעורים, ואני מנסה דברים בגן ומרותקת להשוואה בין איך אנחנו פועלות לבין איך שהילדים פועלים". ונ', אומרת: "לא רק שנהניתי בשיעור, התחלתי להביא תנועה לגן. את השיעור שלימדתי כאן, עם התיקונים שקיבלתי, לימדתי את הילדים... ואף פעם לא חוויתי את ההנאה של הילדים מספורט בצורה כזאת".

הסטודנטיות משליכות מההתנסות שלהן ליישומים רלוונטיים להוראה. מדגישה ש':

את מה שעברתי, עם מה שהכאיב לי, לזה אתן דגש שלא יקרה. לא כולם צריכים לעשות x ולעבור בהצלחה. מי שמתקשה, לא לדחוק בו אלא לעזור לו להתמודד. כן חשוב שיעשו. כל אחד, אם הוא רוצה – הוא יכול! אעשה דברים שיעניינו אותם.

נ' זוכרת היטב את עצמה ומתארת: "להסתכל תמיד על מי שלא מצליח, להתחשב בו ואולי דרכו לפתוח דברים. לתת יותר מקום לדברים שהוא חזק בהם, כדי שלא יעשה x על החינוך הגופני". ומסכמת על':

דרך ההוראה הייתה עניינית ומאתגרת. היא כללה רקע תאורטי יחד עם התנסות אישית. ההתנסויות השונות עם חברי הקבוצה ספקו לי חומר להתנסות עם ילדים ועודדו אותי להוסיף ולחפש בספרים המתאימים לפעילות לגיל צעיר יותר. כמו כן למדתי הרבה מסכומי השיעור והביקורות הבונות. דברים אליהם לא ייחסתי עד כה חשיבות, קבלו משמעות חדשה.

קורס בהוראת החינוך הגופני בגיל הרך - שנה ב'

מטרת הקורס היא להכשיר את הסטודנטיות למלא את תפקידן כגוננות בתחום החינוך הגופני כפי שהוצג בתכנית. גם אם בסופו של דבר הגוננת לא תלמד בפועל תנועה בגן, ההתנסות בהוראת נושא תנועתית תשמש בסיס הן לבניית הסביבה הפיזית-חברתית כמזמנת תנועה, והן לדיאלוג עם המורה לחינוך גופני בגן. הקורס מתבסס על המבוא בשנה א' ומהותו היא התנסות הסטודנטיות בהוראת החינוך הגופני לילדי החטיבה הצעירה במכללה. בגן שלושה נושאי לימוד: "שילוב תנועה בסביבה הפיזית והחברתית" - נושא מחייב המשמש חלק מתכנית הליבה של גן הילדים. על הגוננת לפעול בהתאם למטרות בנושא זה (המטרות יצוינו להלן) ואם הוכשרה לכך, היא יכולה לבחור יעדים גם משני הנושאים הנוספים: "חינוך לתנועה" ו"חינוך לשלומות". את שלושת הנושאים יש לשלב בהתאם לידע, לצורכי הילדים ולתנאי הסביבה. יש לקיים בגן פעילות מודרכת בתנועה, שאותה מנחות הגוננת או המורה לחינוך גופני. "הפעילות המודרכת בתנועה", אומרת מימי, גוננת גן צעיר בחטיבה, "מתוכננת על ידי ומשום כך גם מובנית יותר ומדורגת, הן ברמת הקושי והן בהבניה של למידת מיומנויות מוטוריות". אם יש בגן מורה לחינוך גופני, הגוננת תבחר את אופן מעורבותו במתן פעילות מודרכת, בלימוד נושאים מרכזיים בגן באמצעות תנועה, בסיוע במעקב אחרי הלמידה המוטורית או ביעוץ בניית סביבה מעודדת תנועה.

מהלך הקורס ואופן ההוראה

לאחר מבט מחודש על תנאי השטח (אולם, מרכז התנועה בחטיבה הצעירה והציוד) ולימוד כתיבת מערך בחינוך גופני, צופות הסטודנטיות בשיעורי הדגמה למחצית מתלמידי כיתות הגן. ניתוח המערכים שהן תכננו והדיון בשאלות מרכזיות באופן הוראת הנושאים השונים, מתנהל בלימוד קבוצתי. מהלך ההוראה הוא כך: בכל שיעור מלמדות שתי סטודנטיות את מחצית הכיתה. כלל הבנות צופות (כשבין המערך), ובסיום מתקיים משוּב. עם תום הקורס יש בידי הסטודנטית אסופת מערכים שבהם צפתה והם, ביחד עם האסופה מקורס המבוא, הבסיס הראשוני להוראתה. "זהו אוצר" אומרת הסטודנטית שי: "כי יש כל כך הרבה רעיונות ודרכי הוראה שאני יכולה לקחת משם, לא הייתי מגיעה לרעיונות האלה לבד". מתקיימים שני מחזורי הוראה: הראשון באולם ההתעמלות והשני בסביבה הפיזית והחברתית שבחטיבה הצעירה עצמה.

נושאי הלימוד

נושא החינוך לתנועה עומד בבסיס השיעורים במחזור הראשון. הנושא האחר, "שילוב התנועה בסביבה הפיזית והחברתית" משמעותו, ארגון הסביבה הפיזית של הגן כמקום להוראה עקיפה, כך שיתאפשר לילדים להתנסות, ללא התערבות מבוגר, בגילוי האפשרויות שהסביבה מזמנת כדי להכיר את הסביבה ולשלוט בה. נושא זה מתקיים בשני מחזורי ההוראה הן באולם והן בחטיבה הצעירה. מטרות נושאים אלה הם: הילדים ישכללו את התנועות הבסיסיות; יבססו את ההערכה העצמית ליכולת התנועה שלהם; יגלו אחריות לביטחונם ולבטיחות האחרים המתנועעים באותו המרחב; ישפרו את החיבור של התנועה להמללה; ישתלבו במשחק התנועתי-קבוצתי וישמרו על חוקיו; ישכללו את יכולתם לרקוד וריקודים מובנים.

מרחבי התנועה

באולם ההתעמלות רצפת עץ. הוא רחב ידיים ומכיל מגוון מכשירים רב ומוכר היטב לסטודנטיות. מרחבי החטיבה אורגנו מחדש כסביבה פיזית וחברתית בטוחה המזמנת תנועה. מכיוון ש"סביבה פיזית וחברתית" הוא

מושג חדש בחרתי להרחיב מעט על אודותיו: **החצר** – בכניסה לחטיבה מצויר מסלול; על המדרגות מודבקות כפות ידיים ורגליים לגוון את דרכי העלייה והירידה; ברחבה מצוירים ריבועים ועיגולים למשחקי קלאס וקפיצות למיניהן; במקומות שונים תלויים ומצוירים חישוקים לקליעה; חבל למשחקי כדור מעליו ומתחתיו; על ספסלי האבן מצוירים סימונים למגוון פעילויות שווי משקל וזחילה; במגרש שערים, וסלים, מרחב לבאולינג ומתקן עץ גדול למגוון אפשרויות טיפוס ותלייה. להעשרת הציוד לפעילויות, ובהתאם לנושא הקיימות בחטיבה ובמכללה, יצרנו, ביחד עם ההורים, באולינג מקנקלים, גלילים מפוארים מעיתונים, משקולות מבקבוקים מלאים בחול ומעוטרים וכדומה. **מרכז התנועה** מתקיים בחדר הפעילות. בחדר מרוכז ציוד מגוון לשימושם התנועתי של הילדים כגון: כדורים רכים, חישוקים, גלילים, מזרנים, קוביות, צלחת וסטיבולרית, מנהרה וציוד ממוחזר. בכל בוקר מתקיים במרכז התנועה מסלול תנועתי שבו משולבים ילדי החינוך המיוחד. במהלך היום, זוהי פינה לפעילות ככל הפינות בגן, וילדים מגן צעיר ומגן חובה עובדים בה במשותף. עקב אילוצים פיזיים, הפינה פועלת רק בהשגחת מבוגר האחראי לבטיחות, אך העבודה היא עבודה חופשית של הילדים! מתארת הגנת ציפי: "מרכז התנועה מאפשר לילד לבדוק באופן עצמאי את המסוגלות והיכולות שלו. קפצתי, אנסה יותר רחוק! הוא בודק ולא אנחנו מובילים אותו. המבוגר צריך לצפות, זוהי הזדמנות לזהות ילד שנמנע מתנועה ולחפש למה? מצד אחר, המרכז מאפשר לילד שמאמין ביכולות שלו, לעזור לילד אחר". הגנת מימי, מתארת את תפקידה "בשאלת שאלות, בגירוי לפעילות על ידי חפצים חדשים ובתהליך של 'לחשוב ולתכנן את מה שאני עושה'". הכרת האפשרויות הגלומות בהפיכת הגן לסביבה בטוחה המזמנת תנועה חשובה ומרכזית בהכשרת הסטודנטית לעבודתה בעתיד. בסיום הקורס הן מציעות רעיונות חדשים למרחבי החטיבה ושותפות ליישומם.

משוב

שיחת משוב מתקיימת עם תום השיעור בהתאם למבנהו בקורס המבוא. נוסף על כך, הסטודנטיות משוחחות על קבוצת הילדים כולה ועל הפרטים שבה: אופי הקבוצה, הרגלי עבודה, קשיים, יכולות קבוצתיות ואישיות של הילדים וכדומה. מבהירה ר': "המשוב והדיון לאחר כל שיעור היה שלב שאי-אפשר לוותר עליו... אני חושבת שזהו החלק החשוב ביותר בקורס".

משוב בכתב – כל שיעור שבו מלמדת הסטודנטית מצולם. הסטודנטית צופה בו ומנתחת אותו לפי השאלות שבהן היא בוחרת לעסוק. עליה לגבות את תשובותיה (כולל אישוש או ויכוח עם דברי הצופות) בעדויות מהסרט. הסטודנטיות נשאלות שאלות מוכנות, מתוכן הן יכולות לבחור על מה לענות. לדוגמה: האם את אוהבת ומרוצה מדמות המורה הנשקפת אלייך?; האם את מדברת באופן ברור?; האם את מסתובבת בין הילדים ומתייחסת אליהם?; האם כשאת נותנת הוראות את מחכה שכולם יהיו קשובים?; כמה מההוראות את מנחה וכמה את מדגימה? האם יש עבודה יצירתית במהלך השיעור? מה תשני לקראת השיעור הבא? בסיום המשוב על הסטודנטית לכתוב **תש"ר**: ת – תובנה חדשה; ש – שאלה חדשה; ר – רעיון חדש⁵. "הצפייה בסרט", אומרת ר', "היה חלק מאוד מרתק עבורי, פתאום לראות את עצמך, זאת אומרת אני דמיינתי את עצמי לגמרי אחרת, והצפייה נותנת המון נקודות למחשבה". בשביל על' התמונה מורכבת יותר: העברת שיעור תחת עיני המצלמה, הסטודנטים והמרצה, לא הקלו עליי. אין לי ספק שאני מתפקדת טוב הרבה יותר כשאלו לא בנמצא. עם זאת... הצפייה בסרט בהחלט תרמה לי. הבחנתי בדברים שלא ידעתי על קיומם. כגון תנועתיות יתר עם הידיים, דיבור מהיר.. זה עלה בתודעה ואשתדל לשפר את זה.

5 מבוסס על "שאלות צפייה בסרט" שפיתחה ד"ר תמי יחיאלי.

עוד סטודנטיות ציינו בהתחלה את חששן מהצילום: מי יראה את הסרט אחר כך? לאן הוא יתגלגל? האם יסיח את דעתנו מהשיעור? אבל כשהבינו שהסרט מגיע ישר אליהן ורק אליהן, וברגע שהחלו ללמד נרגעו ושכחו מהמצלמה. ר' מתארת פן נוסף: "הסרט מאפשר ללמוד על תגובת הילדים לשיעור שהעברנו". מו' ראתה בצפייה בסרט כלי לביקורת עצמית על כל ההוראה שלה ולא רק בחינוך גופני. לצלמת, הרואה את השיעור מזווית מיוחדת, יש בדרך כלל תרומה מיוחדת למשוב הקבוצתי.

תצפיות

ההתפתחות המוטורית היא הצד הנראה לעין של התפתחות הילדים בשאר התחומים, ולכן, המעקב אחריה מצביע על התפתחות הילד, בכלל, ועל מוכנותו לכיתה א', בפרט. מבהירה הגנת ציפי:

התנועה היא אחד החלונות החשובים לראות את הילד - היא משליכה על הרבה דברים - ילד שרץ עם הגו שפוף, כך הוא יושב בגן, כך הוא אוכל, כך הוא מחזיק עיפרון. אפשר לשפר את הדברים התנועתיים ולראות זאת בעין, גם הילד רואה! כאן אני מכניסה את "החינוך לשלומות" - מנחה אותם לשבת בגו זקוף ולהרגיש איך הנשימה זורמת חופשי.

הצפייה בילדים הינה חלק מתכנית הלימודים החדשה והמעקב אחר התקדמותם הוא חובת הגנת (משרד החינוך, 2007, עמ' 22):

המעקב משרת שתי תכליות: האחת, כבסיס לתכנון של המורה ולבדיקת ההצלחה בהוראה ובלמידה; האחרת, בדיקת התקדמות הילדים בלמידה כדי לוודא שכל הילדים מנצלים את הפוטנציאל שיש להם וכדי לאתר את הילדים הזקוקים לתשומת לב מיוחדת.

ההנחה היא כי הסטודנטיות לומדות כיצד לצפות בילדים בקורסים אחרים במסגרת הכשרתן, ולכן ניתנת רק הרחבה כיצד לצפות כשהילדים בתנועה. עליהן לצפות בשני ילדים במשך שלושה שיעורים לפחות, ולהגיש דוח בארבעה מישורים: תנועה, רגשי, חברתי וקוגניטיבי. כל סטודנטית מתרגלת כך את מיומנויות הצפייה, מכירה היטב שני ילדים ויכולה לתרום לדיון על הקבוצה במסגרת שיחת המשוב. מידע זה אף עוזר לשאר הסטודנטיות להיערכות טובה יותר לקראת ההוראה שלהן. מתארת על:

התצפית בילדים תרמה רבות ללמידה. לא רק להעביר פעילויות ולעודד ילדים לעסוק בתנועה אלא גם כיצד להתמודד במצבים שבהם ילדים מגלים קושי הן מוטורי והן רגשי וחברתי. לא פעם התמודדנו עם שאלות אלו. שי' מדגישה: "דרך עולם החינוך הגופני אני יכולה לדעת לא רק על היכולות הגופניות שלו אלא גם על אופיו של הילד - אם הוא סבלני, חברותי, מאתגר את עצמו וכדומה". התצפיות מוערכות על ידי ומועברות לידי הגנת כדי להאיר בעבורה את שראתה הסטודנטית ב"עיניים חדשות".

סיכום קורס הוראת החינוך הגופני

המודל שתואר כאן מראה כיצד מוכשרות הסטודנטיות ליישום התכנית החדשה לחינוך גופני בגן הילדים. מסכמת על:

דרך ההוראה הייתה מעניינת. זו פעם ראשונה שחוויתי מערך שיעור בחינוך גופני עם קבוצה גדולה של ילדים. שיעורי ההדגמה אפשרו לי להתאים את עצמי לצפיות ולבעיות העוללות להתעורר בזמן הפעילות. השיעור כלל גם התנסויות במצבים שונים - העברת שיעור עם הילדים, העברת שיעור עם קבוצות קטנות במסגרת של תחנות וגם בחצר... גיוון האפשרויות חשף אותנו להתמודדות שונה עם ההוראה עצמה דבר שאיתו לא התמודדנו בקורס הקודם, הדבר תרם רבות להקניית התובנות בתחום. הוראת הסטודנטים בהחלט תורמת להכשרה על ידי צפייה בתכנים השונים ודרך העברתם. אין ספק ששיחת המשוב שלאחר כל שיעור

חידדה מצבים ודילמות אליהם נחשפו סטודנטים (אני ביניהם) וגם שוחחנו על דרכי התמודדות במצבים הנ"ל. בעקבות הקורסים במכללה גיליתי עניין ורכשתי ספרים שונים בתחום הגיל הרך. במסגרת עבודתי בגן הילדים אני משלבת חינוך גופני... אני משתדלת לגוון מדי יום בפעילויות השונות בהתאם לגיל כמובן. אין ספק שהילדים מאוד נהנים וכך גם אני.

רו' מתבוננת אל העבר ואל העתיד ומסכמת למעשה את כל תהליך הלימוד:

אני לא זוכרת חוויות טובות מבית הספר בתחום החינוך גופני. השיעורים שעברתי במכללה עזרו לי להבין כמה טעו איתנו בנושא, וכמה חשוב לפתח את הנושא ולהיות יצירתיים ופתוחים בעניין. זה נושא לא-פחות חשוב מנושאים אחרים. עכשיו אני יכולה להגיד שמבחינתי זה חובה לכל גננת ומורה. לאחר עבודתי עם הילדים בקורס, אני רואה ויודעת מה זה עושה לילדים וכמה זה תורם להם... אני לא אחסיר מהילדים את הנושא, מתכוונת לשלב בעבודתי בהתאם לתכנית הלימודים וכן להיות יצירתית עמם... ושלא תהיה להם חוויה שלילית ולא-טובה בנושא.

סטודנטיות רבות בוחרות לשלב את הפעילויות בתנועה במסגרת העבודה המעשית. זכורני, לפני שנים רבות, פנו אלי מדריכות פדגוגיות אחדות בשאלה: מדוע כשאנחנו באות לבקר את הסטודנטיות בעבודה המעשית, רבות מהן בוחרות להראות שיעורי חינוך גופני? אני מאמינה שהתשובה נעוצה בכך שהצלחנו לגרום להן לאהוב את התחום ולרכוש כלים טובים להוראתו. נותר רק לקוות שהן תצלחנה להחזיר את התנועה לעולמם של הילדים, שכן, כמו שאומרות הגננות ציפי ומימי:

זה לא נזק בלתי הפיך, אם אתה נותן סביבה שמאפשרת תנועה, הילדים אוהבים את זה. ילד מתנועע ופעיל הוא ילד לומד, ילד חיוני ועל פי רוב גם שמח, בטוח בעצמו ובעל דימוי עצמי חיובי.

ומה הלאה?

נושאים ותכנים נוספים לתכנית ההכשרה

בכל פעם שקבוצת ילדים נכנסת לאולם ההתעמלות, אני נדהמת מחדש מהריצה שבה פורצים כל הילדים. אין ילד, ולו אחד, שעומד בצד, כולם רצים ובחדווה אמיתית. לעומתם, אין כמעט קבוצה של סטודנטיות, אפילו בסופו של תהליך הלימוד וההתקרבות לעולם התנועה ורכישת הידע בו, שאין בה סטודנטית אחת או שתיים שיפטירו בסיום הוראתן - "ברוך שפטרנו...". כלומר, לא אצל כולן הצלחנו לבסס קשר טוב עם החינוך הגופני, תוך הקניית החשיבות וההנאה של העיסוק בו לעצמן ולילדים. "לא כל מורה או גננת, אומרת ציפי, גם אם קיבלה הכשרה, יכולה לראות שהתנועה מאפשרת אינטגרציה של כל התחומים להם הילד זקוק בגיל הרך, ושבאמצעותה אפשר ללמוד על הילד וגם לעזור לו. רק גננת שמחוברת לתחום יכולה...". לפיכך, אני מחפשת עוד דרכים כדי לקרב את הבודדות "שאינן מחוברות לתחום", ולשם כך אני שוקלת הכנסת נושאים ותכנים נוספים לתכנית ההכשרה, אשר תקוותי שיעזרו בכך. להלן הנושאים:

תכנון והתנסות במגוון פעילויות בשגרת הגן

מעבר לשיעורי החינוך הגופני יש מקום לפעילויות רבות בשגרת הגן. פעילויות אלה טרם הוכנסו כראוי לתכנית ההכשרה. הפעילות המוצעות:

א. פעילות תנועתית קצרה במפגש בוקר;

ב. סבב של כל ילדי הגן בתפקיד "מנחה הגן" לפעילות תנועתית. התכנון נשמר על כרטיסייה מצוירת. אוסף ההנחיות של כל ילד מאוגד כספר תנועה אישי, מונח בספרייה, וכל ילד יוכל לעיין ולהתנסות בהנחיות השונות;

ג. "האתגר האישי שלי" – כל ילד בוחר את האתגר שלו ומתעד את התקדמותו על גבי כרטיסייה;
ד. הנחייה בחצר על גבי מפה אילמת של החצר. גם כאן, הילד מתכנן מסלול ומנחה את הילדים. את המפה המתוכננת מניילנים ותולים בחוץ, וכל ילד יכול לחזור על המסלול בזמנו החופשי.
מבחינת הגנת, פעילויות אלה, התורמות לשגרת הגן בכלל ולתחום התנועה בפרט, פחות תובעניות. ייתכן שהן עשויות לקרב עוד סטודנטיות לחינוך הגופני.

הרחבת נושא ההמללה

נושא ההמללה תופס מקום חשוב יותר בתכנית החדשה מאשר בעבר, אך בתכנית ההכשרה, מטעמים שונים, איננו עוסקים בו מספיק. מעבר לחשיבותו והצורך התוכני לעסוק בו, הסתבר שהסטודנטיות שבחרו בו בתור נושא להוראה, היו בין אלה שהיו פחות מעורבות בקורסים. ייתכן שדווקא דרך הקשר בין תנועה להמללה יתקרבו הגננות לעתיד לחינוך הגופני. נושא ההמללה קשור לפיתוח המודעות לתנועה המאפשרת לבצע שינויים מתוך בחירה.

הסבר: מודעות לגוף היא היכולת לשפר תנועה מתוך בקרה עצמית או חיצונית, לתאר תנועה ולשנותה על פי ניתוחה. המודעות היא תהליך של הבאת התנועה מתת-המודע למודע על ידי תיאור מרכיבי התנועה במלל... דרכים להשגה: להעשיר את אוצר המילים והמושגים הקשור לתנועה באמצעות תיווך מילולי של המבוגר ולביטוי מילולי של התנועה על ידי הילדים. להשתמש בהוראה ולכוון את הילדים להשתמש באוצר מילים גדול הקשור לתנועה: שמות לאיברי גוף, פעלים לתנועות הגוף, שמות תואר למושגי זמן ויחסי זמן, שמות חפצים ופעלים לתנועה עם חפצים, פעלים לתיאום תנועה עם אחרים, ופעלים לחשיבה המתרחשת בזמן תנועה. כמו כן, אפשר לאפשר לילדים לפתור בכוחות עצמם בעיות בתנועה, לתאר באופן מילולי את הפתרון, ולנתח אותו ואת האפשרויות הנוספות לפתרון" (שובל ושקדי, 2007).
אותן הדרכים המוצעות לעיל ישולבו בהכשרת הסטודנטיות עצמן.

חינוך לקיימות ושימוש באביזרים ממוחזרים לתנועה

במשך שנים רבות אנחנו משתמשים בחומרים וחפצים הניתנים למחזור כדי ליצור עוד אביזרים לתנועה. במסגרת החינוך לקיימות וההכרה בצמצום המשאבים במערכת החינוך, מושם דגש מיוחד על שימוש בחפצים כגון בקבוקי פלסטיק, גלילי קרטון, עיתונים, חרוטי חוטי תפירה, פקקים ועוד. כל חומר מאפשר מגוון חדש וגירויים נוספים לתנועה. סטודנטיות רבות היו מרותקות לאפשרויות שחומרים אלה מזמנים והסטודנטית שו' אף הציעה לכלול בקורס סדנה להכנת אביזרים לתנועה. מכל הסיבות האלה יש להרחיב את מגוון החומרים הממוחזרים ולהשתמש בהם בשיעורי ההכשרה למיניהם. ייתכן שדווקא השימוש באביזרים שאינם שייכים לעולם החינוך הגופני הקלסי, יקרבו ויעוררו לתנועה עוד סטודנטיות, כמו גם ילדים.

ומילה אחרונה: כדי להצליח להנחות את הגננות לעתיד, כיצד להשיג את הפוטנציאל הטמון בחינוך גופני בכלל, ונוכח התכנית החדשה בפרט, ראוי היה להרחיב את שעות ההוראה המוקדשות ללימוד החינוך הגופני והוראתו. מה הטעם לכתוב תכנית ליבה חדשה ומנגד לצמצם את שעות ההכשרה ללימוד הוראתה?

מקורות

- אלכסנדר, ג' (2009). חשיבה יצירתית – למרות הכול, בגלל הכול. *הד החינוך*, פ"ג (5), 60-62.
- באומן, א' (2002). טקסים ומשחקים ליצירת החלל המקודש. בתוך: א' פרוני (עורכת). *המשחק* (עמ' 152-162). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- ברייטר, ק' (2009). היצירתיות החדשה (תרגום: י' פרקש). *הד החינוך*, פ"ג (5), 50-58.
- בר-סיני, ר' (2005). שותחרות (collapetition) במשחקי ילדים. *במכללה*, 18, 69-97.
- לוריא, א' (2002). המשחק והמתח הכרוך בו. בעקבות ויניקוט. בתוך: א. פרוני (עורכת). *המשחק* (עמ' 88-103). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- מאירי, נ' (2002). השחקן כילד נצחי. תפקיד המשחק בהכשרת השחקן. בתוך: א. פרוני (עורכת). *המשחק* (עמ' 291-305). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- פרוני, א' (2002). מפרויד ועד ויניקוט. מבוא לפסיכואנליזה ומשחק. בתוך: א. פרוני (עורכת). *המשחק* (עמ' 83-87). תל אביב: ידיעות אחרונות.
- שובל, א' ושקדי, ח' (2007). חשיבות החינוך הגופני בגיל הרך. *הגיגי גבעה*, 13, 47-65.
- משרד החינוך (2007). *תוכנית הלימודים בחינוך גופני לנן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי*. תל אביב: מעלות.
- CDC (Centers for Disease Control) (1996). *Physical activity and health: A report of the Surgeon General*. Atlanta: U.S. Department of Health and Human Services.
- Cohen, E. (2008). Parenting in the throes of traumatic events: Relational risks and protection processes. In: J. Ford, R. Pat-Horenczyk & D. Brom (Eds.) *Treating traumatized children: Risk, resilience and recovery*. New York: Routledge
- Craig, G.J. & D. Baucum (2002). *Human development* (9th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Deli, E., Bakle, I & Zachopoulou E. (2006) Implementing intervention movement programs for kindergarten children. In: C. Aubrey, C. Nuthbrown & P. Tymms (Eds.) *Journal of early childhood research* 4(1), 95-19. UK: Sage Publications.
- Dweck, C. (2002). The development of ability conceptions. In: A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.). *The development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Erickson, H.E (1963). *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton.
- Gallahue, D.A. (1995). Transforming physical education curriculum. In: S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.). *Reaching potentials*, 2, 125-44. Washington DC: NAEYC.
- Gallahue, D.A, & Ozmun, J.C. (1998). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. New York: McGraw-Hill.
- Grineski, S. (1993). Children, cooperative learning, and physical education. *Teaching Elementary Physical Education* 4, 10-11,14.
- Hibben, J. & R. Scheer (1982). Music and movement for special needs children. *Teaching Exceptional Children* 14, 171-176.
- Hyson, M (2008). *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.
- Kuczarski, R.J., Ogden, C.L., Guo, S.S., Grummer-Strawn, L.M., Flegel, K.M., Mei, Z., Wei,R., Curtin, L.R., Roche,A.F. & Johnson, C.L.. (2000). CDC growth charts for the Untied States: Methods and development. *Adv Data* 314:1-27.

- Land, K.C. (2008). *2008 special focus report: Trends in infancy/ early childhood and middle childhood well-being, 1994-2006*. New York: Foundation for Child Development, Child and Youth Well-Being index (CWI) Project.
- Leary S.D., Ness A.R, Smith G.D, Mattocks C, Deere K, Blair S.N & Riddoch C (2008) *Physical Activity and Blood Pressure in Childhood: Findings From a Population-Based Study*. *Hypertension* 51:92-98.
- Lee, A.M., Carter, J.A & Xiand, P. (1995). Children conception of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 14, 384-393.
- Lord, R.H. & Kozar (1996) Overview injuries in young athletes. In: F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.). *Children and youth in sport: A biopsychological perspective*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Lubeck, S. (1998) Is developmentally appropriate practice for everyone? *Childhood Education* 74(5), 283-392.
- Manross, M.A. (1994). *What Children think, feel, and know about the overhand throw*. Master Thesis, Virginia Tech University. Blacksburg, VA.
- Miller, S. (1978). *The facilitation of fundamental motor skill learning in young children*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.
- Sanders, S.W. (2002). *Active for life: Developmentally appropriate movement programs for young children*. Washington, D.C: NAEYC.
- Opie, I & Opie, P. (1970). *Children's Games in Street and Playground*. London: Oxford University Press.
- Pica, R. (2004) *Experiences in movement: Birth to age eight*. (3rd ed). Clifton Park, New York: Delmar learning.
- Radelet, M.A. & Lephart, S.M & Rubinstein, E.N & Myers, J.B (2002). *Survey of the injury rate for children in community sports*. *Pediatrics* 110(3) e28.
- Sanders, S.W. (2006). Physical Education in Kindergarten. In: D.F. Gullo (Ed.) *Today Teaching and Learning in the kindergarten Year* (pp. 127-137). Washington, D.C: NAEYC.
- Sawyer, R.K. (2001). Play as improvisational rehearsal. In: A. Goncu & E.L. Klein (Eds.) *Children in Play, story, and School*, 19-38. New York: Guilford.
- Tomlinson, H.B. (2009). A. Developmentally Appropriate Practice in the Preschool Years - Ages 3-5: An Overview 113-119; B. Developmentally Appropriate Practice in Kindergarten Year - Ages 5-6: An Overview 188-192; C. Developmentally Appropriate Practice in the Primary Grades - Ages 6-8: An Overview 260-263; In: C. Copple, S. Bredekamp (Eds.) *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (3rd ed.). Washington, D.C.: NAEYC.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistoc Publications.

Get a move on kid! – Early Childhood Teacher Training according to the new program for Physical Education in Kindergarten

Ruth Bar-Sinai

Abstract

In light of reality in which children from early childhood, hardly move, and the understanding of the importance of Movement, educators have written a new program for Physical Education (PE) in Kindergarten. In this program, the kindergarten teacher plans daily activities, so that every child will be physically active for at least an hour and fifteen minutes every day. In this article there is a description of the principles of the new program and description the training of early childhood students in PE according to this program. Special emphasize will be given to the training principles which attempt to create a “rectifying experience“ based on non-competitive games and open instruction, in contrast with the poor experience most students had in their PE lessons at school.