

“הבנת המשחק”: חינוך גופני בעולם

פוסט־מודרני

רוני לידור, נעמי פייגין, רחל טלמור, ישראל הררי ויצחק רם

תקציר

החינוך הגופני הוא מקצוע חובה המעוגן בתוכנית הליבה של משרד החינוך, ולכן הוא נלמד הן בבתי ספר יסודיים הן בבתי ספר תיכוניים. לאחרונה הוכנסו שיעורי חינוך גופני גם לגני ילדים. ההנחה העומדת בבסיס מאמר זה היא, שמדי פעם בפעם יש לבחון את התוקף הסביבתי של המקצועות הנלמדים בבית הספר, קרי את תרומתם הייחודית להתפתחות התלמיד בבית הספר, במשפחתו ובקהילה שהוא חי בה. המטרה העיקרית של המאמר היא לבחון את אופיין של תוכניות ההכשרה להוראת החינוך הגופני ושל תוכניות הלימודים הבית־ספריות בראי התמורות הטכנולוגיות והתרבותיות שחלו בחברה בישראל בעשורים האחרונים. בהתבסס על סקירת תמורות אלה ועל ניתוח השפעתן על החינוך הגופני בבתי הספר אנו מציעים שבתוכניות להכשרת מורים לחינוך גופני ואף באלו הבית־ספריות במקצוע זה יהיו חמישה מוקדים – חינוך לצריכת מידע ולשימוש בטכנולוגיות, חינוך לשימוש בפרדגוגיות חדשות, חינוך לרב־תרבותיות ולשלום, חינוך הומניסטי וחינוך לבריאות ולאורח חיים משפחתי וקהילתי פעיל. רכישת ידע ומיומנויות במוקדים אלו תאפשר לבוגר תוכנית ההכשרה בחינוך גופני להתאים את המקצוע לצרכים העכשוויים והעתידיים של התלמיד, של משפחתו ושל הקהילה שהוא חי בה.

החינוך הגופני מעוגן בתוכנית הליבה של משרד החינוך, הכוללת אשכול של מקצועות חובה הנלמדים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. גם בחטיבה העליונה לומדים חינוך גופני, והציון במקצוע מופיע בתעודת הבגרות. בדרך כלל, מוקדשות שתי שעות שבועיות לחינוך גופני בכל אחת מ-12 שנות הלימוד בבתי הספר. בשנים האחרונות פתחו בתי ספר תיכוניים רבים ברחבי הארץ מגמות לחינוך גופני, המאפשרות לתלמידים להיבחן בבחינת בגרות בחינוך גופני בהיקף של שלוש או חמש יחידות לימוד. הציון בחינוך גופני לתלמידים שבחרים להיבחן בהיקף של חמש יחידות נחשב בשקלול הציונים של התלמיד הנרשם ללימודים אקדמיים באחת האוניברסיטאות בישראל (לידור, 2007).

שלוש תוכניות לימודים בחינוך גופני עומדות לרשות המורה לחינוך גופני – תוכנית לימודים לכיתות ג' עד י"ב (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו), תוכנית לימודים לכיתות א' וב' (משרד החינוך, 2007א) ותוכנית לימודים לגני הילדים (משרד החינוך, 2007ב). תוכניות לימודים אלו נכתבו בידי כמה צוותים, שכללו אנשי אקדמיה, מורים לחינוך גופני ואנשי משרד החינוך, במטרה להציע למורה לחינוך גופני לא רק נושאי לימוד, אלא גם פעילויות ותרגילים המותאמים לשלבי ההתפתחות התנועתית של התלמיד. אמנם תוכניות הלימוד מציעות למורה תכנים בתחום התנועה, אולם אלה אמורים לסייע לו לטפח יכולות ומיומנויות גם בתחום הקוגניטיבי, החברתי, המוסרי והריגושי.

תוכניות להכשרת מורים לחינוך גופני מוצעות על ידי חמש מכללות אקדמיות לחינוך בישראל – המכללה האקדמית בוינגייט, סמינר הקיבוצים – המכללה האקדמית לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות, מכללת אוהלו בקצרין, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי והמכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון. המקצוע אינו נלמד במוסדות אקדמיים אחרים, כמו אוניברסיטאות ומכללות אקדמיות כלליות. בוגר תוכנית ההכשרה יכול ללמד חינוך גופני הן בבתי הספר היסודיים הן בבתי הספר התיכונים העל-יסודיים. המעוניינים ללמד חינוך גופני בגני הילדים נדרשים לעבור השתלמות בחינוך גופני בגיל הרך. משך תוכנית ההכשרה הוא ארבע שנים, ובסיומן הבוגר מקבל תואר ראשון בהוראת חינוך גופני. תוכנית הלימודים במכללות אלה כוללת לימודים עיוניים של דיסציפלינת החינוך הגופני: פיזיולוגיה, ביומכניקה, למידה מוטורית, היסטוריה של הספורט, פסיכולוגיה וסוציולוגיה של הספורט ועוד; מיומנויות מוטוריות בספורט, בתנועה ובמחול; ולימודי הכשרה להוראה, הכוללים את מקצועות החינוך, הפדגוגיה וההתנסות המעשית בבתי הספר. קיימות בישראל גם שתי תוכניות לתואר שני בחינוך גופני: האחת מוצעת על ידי המכללה האקדמית בוינגייט והשנייה על ידי המכללה האקדמית גבעת ושינגטון. שתי התוכניות כוללות קורסים במדעי החינוך, ההתנהגות והחיים בחינוך גופני. הן אינן מתמקדות בפדגוגיה של החינוך הגופני.

מעט לעת מתפרסמים ספרים, מאמרים וקובצי מאמרים העוסקים בדמותו הרצויה של בוגר/ת מערכת החינוך בישראל, בדמותה של מערכת החינוך ובדמותם של המורים בעשורים הבאים (לדוגמה: חן, 1995; סלומון, 1997; סלומון ואלמוג, 1994; עירם, שקולניקוב, כהן ושכטר, 2001; ענבר, 2006; פסיג, 2000). המטרה העיקרית של העיסוק בנושא זה היא לסייע לעוסקים בחינוך, למערכת החינוך, לבתי הספר וגם למכללות האקדמיות לחינוך המכשירות מורים לבתי הספר היסודיים והתיכונים

לבחון מחדש את מטרות החינוך, את יעדיו ואת הדרכים להשגתם. המאמרים העוסקים במטרות החינוך ובדמותו הרצויה של בוגר מערכת החינוך פותחים בדרך כלל בניסיון לתאר את דמות פניה של החברה בעתיד הקרוב, במטרה לקבוע את צורכי החברה ואת הצרכים של הפרטים החיים בתוכה מחד גיסא, ואת האמצעים העומדים לרשותה לשם השגת צרכים אלה, מאידך גיסא. כך למשל, מאמרים רבים עוסקים בנושאים כמו (א) מבנהו ויעדיו של בית הספר העתידי באופן כללי (בק, 2007; חן, 1995, 2007; סלומון, 1997; סמילנסקי, 1995; שרן, 1995); (ב) מטרות ההוראה של מקצועות טכנולוגיים ומדעיים (דורי, 2007; זוהר, 2007; משרד החינוך, 2007g); (ג) מטרות החינוך ההומניסטי (בן-דב, 1995) והחינוך החברתי והערכי (אלוני, 2007; בק, 2007; פרי, 2007). מאמרים אלה יוצאים מתוך ההנחה, ששינויים טכנולוגיים ותרבותיים משפיעים על אופני החשיבה של בני האדם ועל האינטראקציות החברתיות ביניהם, על עולם העבודה ועל הכישורים הנדרשים מאזרחי המחר כדי לתפקד ביעילות בעולם העבודה ובחיי המשפחה והקהילה, ולכן צריך להתאים אליהם את תוכני הלימודים ואת שיטות ההוראה. זאת ועוד: תהליך ההגדרה של צורכי החברה, כפי שעולה ממאמרים אלו ואחרים, מסייע לקובעי מדיניות ולאנשי מחקר ושדה לשרטט את מטרות החינוך ואת האמצעים העומדים לרשות מערכת החינוך, הכוללים אמצעים טכנולוגיים, מקורות מימון, כוח אדם בהוראה ואופי האוכלוסייה הלומדת. כמו כן, עליהם להביא בחשבון מגבלות ביורוקרטיות, פוליטיות, מדיניות וביטחוניות, הקובעות את הדרכים להשגת מטרות אלו. רוב המאמרים מתמקדים בשינויים מרכזיים שמתרחשים בחברה בעשורים האחרונים, ושכנראה יורגשו גם בעתיד.

עם זאת, רוב הכותבים אינם מתייחסים לשינויים בתרבות הגוף ובצורכי הגוף של אזרחי המחר, הקשורים כמובן לשינויים הטכנולוגיים, החברתיים והתרבותיים הכלליים. במאמר זה ייעשה ניסיון לתאר את השינויים המתחוללים בתרבות הגוף ובתרבות הפנאי ואת השפעותיהם על הנלמד בתוכניות ההכשרה להוראת החינוך הגופני ובתוכניות הלימודים הבית-ספריות במקצוע זה בישראל. ההנחה העומדת בבסיסו היא, שמדי פעם יש לבחון את תקפותם הסביבתית (ecological validity) של המקצועות הנלמדים בבתי הספר, קרי את תרומתם הייחודית להתפתחות של התלמיד בבית הספר, של משפחתו ושל הקהילה שהוא חי בה.

נוסף על כך, יש לבחון מעת לעת את הרציונל של תוכניות הלימודים במקצועות הנלמדים בבתי הספר. מתוך הרציונל של תוכנית הלימודים בחינוך גופני עולה, שמטרת-העל של המקצוע היא "לטפח אצל התלמיד דפוסי פעילות והתנהגות גופנית

וספורטיבית במסגרת עבודת צוות בגבולות הפוטנציאל האישי. זאת, להבטחת איכות חייו, בריאותו ואישיותו ההרמונית בהווה ובעתיד... תכנית הלימודים בחינוך גופני באה לענות על צורכי החברה בתחום החברתי, התרבותי, הכלכלי והטכנולוגי, בהנחה שהחינוך הגופני והספורט הם חלק אינטגרלי מתרבותה של החברה" (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו, עמ' 8). מלבד ניסוח זה של מטרות המקצוע אין בתוכנית הלימודים פירוט לגבי יישום המטרות. למשל, לא ברור מהי הכוונה "לענות על צורכי החברה בתחום הכלכלי" או "לענות על צורכי החברה בתחום הטכנולוגי". יתרה מזאת, נראה שחסרות למקצוע מטרות עכשוויות יותר ברוח התמורות הטכנולוגיות והתרבותיות שחלו לאחרונה בחברה.

הדיון באופיין של תוכניות ההכשרה להוראה בחינוך גופני ושל תוכניות הלימודים הבית-ספריות במקצוע זה מעסיק זה זמן את קהילת החוקרים ואנשי השדה במקומות אחרים בעולם. כך למשל, בכתב העת האמריקני Quest, המקדם בין השאר דיונים פדגוגיים ופילוסופיים על החינוך הגופני, מופיעים מדי פעם מאמרים העוסקים הן בתהליך ההכשרה של המורה לחינוך גופני, הן בפיתוח תוכניות לימודים בית-ספריות (Bulger & Housner, 2009; Ennis, 2010; 2011). גם כנסים ופורומים בין-לאומיים עוסקים בדמותו העתידית של המקצוע. בשנת 2010, לדוגמה, עסק הפורום הבין-לאומי לפדגוגיה בחינוך גופני בעתידו של החינוך הגופני ובעתידן של תוכניות הכשרת מורים במקצוע זה לאור כמה תמורות שחלו בחברה בעשורים האחרונים (Global Forum for Physical Education Pedagogy, 2010). אחת הסיבות לכינוסו הייתה אורח החיים בעידן הפוסט-מודרני, שהביא לירידה דרמטית ברמת הפעילות הגופנית ולעלייה במשקל בקרב ילדים ובני נוער (Castelli & Williams, 2001; McKenzie, 2007). בכנס הוצעו כמה מודלים חדשים להכשרת מורים, כמו מודל הממוקד בשמירה על אורח חיים בריא במעגל החיים ומודל המדריך את התלמידים למשחק, להנאה מהמשחק ולשימוש בטכנולוגיות חדשות לשם עידוד למידה עצמאית.

למאמר זה שלוש מטרות: (א) לבחון את התמורות הטכנולוגיות והתרבותיות שחלו בחברה בשני העשורים האחרונים של המאה הקודמת ובעשור הראשון של המאה הנוכחית, שהשפיעו על תחומי דעת שונים ובהם חינוך והוראה; (ב) להציע כמה מוקדי לימוד בתוכניות ההכשרה להוראה בחינוך גופני ובתוכניות הלימודים הבית-ספריות במקצוע זה בראי התמורות הטכנולוגיות והתרבותיות שנסקרות במאמר זה; (ג) להציע כמה נקודות למחשבה לקובעי המדיניות בחינוך הגופני בישראל.

תמורות טכנולוגיות וחברתיות-תרבותיות – מבט כללי

בשני העשורים האחרונים של המאה הקודמת ובעשור הנוכחי התרחשו תמורות טכנולוגיות ותרבותיות שהשפיעו על מערכת החינוך ושמעוררות דיונים תדירים על מטרות החינוך בעשורים הקרובים ועל הדרכים להגשמתן. בחלק זה נתאר כמה מתמורות אלו ונבחן את השפעתן על אופיו של החינוך הגופני.

א. תמורות טכנולוגיות

חוקרי חינוך ועתידנים רבים מתמקדים בשינויים בחשיבה ובהתנהגות האנושית הנובעים מהתפתחות טכנולוגיות שונות, ובראשן טכנולוגיית המידע. השימוש באינטרנט על כל מקורות המידע שבו, קבוצות הדיון, הבלוגים, ההיצע של קורסים מתוקשבים, מקורות המידע האינטראקטיביים כגון ויקיפדיה, וכן הזמינות של מקורות מידע אלה באמצעות המחשבים הניידים, הטלפונים הניידים ה"חכמים" ושאר מכשירי התקשורת השפיעו לא רק על נגישות המידע, אלא אף שינו את אופני הלימוד והחשיבה.

נגישות המידע מאפשרת ליחידים ולקבוצות שבעבר היו מודרים ממידע שהיה נחלתן של אליטות חברתיות או של מומחים בתחומי ידע מסוימים להגיע למידע שיש להם עניין בו, לערוך השוואות בין מקורות מידע שונים ולפתח תפיסה ביקורתית (סלומון ואלמוג, 1994; פסיג, 2000). נגישות המידע נתפסת ככפן נוסף של הדמוקרטיזציה בחברה, משום שהיא מגבירה את יכולתו של היחיד להשתתף בתהליכים חברתיים, לדעת ולהשפיע. עם זאת, יש לזכור שלא כל אדם חשוף באותה המידה למחשבים ולמקורות המידע המקוונים, ושאיפה בין בעלי הגישה למקורות אלה לא כולם למדו להשתמש בהם ביעילות. על כן, אחת המטרות של מערכת החינוך היא להגביר את החשיפה של התלמידים למקורות אלה וללמדם לנצל אותם בצורה מיטבית.

לשם כך, על המורים עצמם להתעדכן לא רק במידע הזמין אלא גם בשיטות להשגתו, ובהתאם לכך יש לעשות שינויים בתוכני ההוראה ובמטלות הלמידה. שינויים כאלה מחזקים את התפיסה בדבר יחסיות הידע ומחייבים הסתגלות בלתי פוסקת של המורים ושל התלמידים לידע חדש. החשיפה למקורות המידע השונים והאפשרות להתעדכן במהירות מצמצמות את סמכותו של המורה כמקור הידע המורשה, ומעלות לדיון שאלות לגבי מהו "ידע ראוי" ומי מציב את קניי המידה לקביעה מהו. עובדות אלה נוגעות גם בשאלות שונות לגבי הלגיטימיות של מבחנים, סטנדרטים וציונים. אם הידע יחסי ומשתנה כל העת, מהם תחומי הידע שיש לשלוט

בהם ומהו היקף הידע שיש להיבחן עליו? מגמה זו מחייבת את המורים לשתף את התלמידים בתהליכי תכנון הלימודים ובשיטות ההערכה (עידן, 2007).

האינטרנט יצר מודל לימוד פעיל וקונסטרוקטיבי, לעומת מודל ההוראה-למידה הלינארי והפסיבי המאפיין את בית הספר, שעל פיו המורה בוחר נושאי לימוד ומקורות מידע ומעביר אותם אל התלמידים. כיום, תלמידים ומבוגרים לא רק מוצאים מידע על כל נושא, אלא אף יוצרים את התכנים בעצמם. אתרים אישיים, בלוגים ואנציקלופדיות ברשת, דוגמת ויקיפדיה, נכתבים ונערכים בידי הצרכנים עצמם. הלימוד תוך כדי שימוש במקורות מקוונים ובקבוצות הדיון השונות הוא לימוד שיתופי, המחליף את האינדיווידואליזם הקיצוני הבא לידי ביטוי במבחנים.

חוקרי חינוך מסכימים על כך שמיומנויות החשיבה של אזרחי המחר נדרשות להיות שונות מאלו שהכרנו עד כה, ועל כן יש להסיט את מרכז הכובד של ההוראה מהקניית מיומנויות תלויות ידע להקניית שליטה במיומנויות כלליות של למידה וחשיבה (איגן, 2009; בן-דב, 2004; הרפז, 2007, 2008; סלומון ואלמוג, 1994).

בוגר מערכת החינוך של מחר יידרש להתאפיין במיומנויות אינטלקטואליות גמישות, בידע כללי רחב ופעיל, בנטייה לחדשנות וביכולת שיפוט ערכי בתנאים של היעדר קני מידע ערכיים ברורים. פסיג (2000; 2002) טוען, שאת הכישורים הקוגניטיביים שאנשי חינוך הציבו לעצמם כאחת ממטרות החינוך העיקריות, המוצגים ב"טקסונומיה של בלום" – ידע, הבנה, יישום, אנליזה, סינתזה והערכה – יש להתאים לצורכי החשיבה של העולם הפוסט-מודרני והדיגיטלי. כך למשל יש להגדיר כיום את הקטגוריה של ידע לא כיכולת לזכור, אלא כיכולת להשיג בזמן אמת יישום מוצלח של מידע, ומבחינה מעשית, יש לדעת היכן למצוא פרטים, להכיר אסטרטגיות חיפוש, לפתח סמלים חדשים בחברה סופר-סמלית, לדעת לסנן, להשמיט ולהתעדכן.

בכל הנוגע לחינוך הגופני, השפעת השימוש בטכנולוגיות המידע בכל אמצעי התקשורת עשויה להיות רבת-פנים. מן הצד האחד, מכיוון שצעירים ומבוגרים מבלים כיום שעות רבות בעבודה ובלמידים וגם בשעות הפנאי בישיבה מול מסכי המחשב והטלוויזיה, כמעט ללא תנועה, על מערכת החינוך ללמד אותם דרכים לאזן בין פעילויות אלה לפעילויות גופניות בתנועה. מן הצד האחר, על מערכת החינוך הגופני לרתום את הטכנולוגיות הללו כדי להשיג מידע עדכני ורלוונטי לפעילות הגופנית ולתזונה נכונה, בשיעורי החינוך הגופני ומחוצה להם.

ב. תמורות תרבותיות

בעשורים האחרונים חלו תמורות חברתיות-תרבותיות חשובות ושינויים אידיאולוגיים וערכיים, המשפיעים על מערכת החינוך, כגון דמוקרטיזציה, שאיפה גוברת לשוויון אתני, מעמדי ומגדרי, רב-תרבותיות, גלובליזציה, פוסט-מודרניזם, אינדיווידואליזם גובר והולך ופחות בסמכות ההורית והמורית. בסעיף זה נדון רק בשינויים שלדעתנו יש להם השלכות ברורות לחינוך הגופני ולאופן שעליו להגיב כדי לענות על צורכי התלמידים כיום, והם היווצרותו של עולם רב-תרבותי וחתירה לשוויון ולשינויים בעולם העבודה והפנאי.

רב-תרבותיות וחתירה לשוויון. החברה הישראלית היא חברה רב-תרבותית. חיים בה זה לצד זה נשים וגברים יהודים שנולדו כאן וכאלה שעלו מארצות שונות, ערבים מוסלמים ונוצרים, דרוזים, חילונים ודתיים, מהגרי עבודה ואחרים, כולם בעלי רמת השכלה שונה ומעמד חברתי-כלכלי שונה. לאנשים אלה כיחידים, ולקבוצות השונות בחברה, יש לרוב אידיאולוגיות שונות, ערכים שונים, אמונות שונות וסגנון חיים שונה, וחלקם אף מדברים בשפות שונות, דבר המקשה על אינטראקציה חברתית בין הקבוצות למיניהן. תהליכי הדמוקרטיזציה בחברה הישראלית גורמים לכך, שהקבוצות השונות טוענות מצד אחד לזכויות לגיטימיות להשתלבות מלאה בחברה ולשוויון הזדמנויות בכל תחומי החיים, ומן הצד האחר, לשימור המאפיינים התרבותיים הייחודיים שלהם. ההכרה הפוליטית-ערכית בדרישות מנוגדות אלה מחייבת את מערכת החינוך הן להתאים את עצמה לדרישות של קהילות שונות לשמר את תרבותן ואת הצרכים שלהן, הן ליצור מכנה משותף ערכי-תרבותי לאזרחי המדינה, הן לתקן תיקונים ולבצע רפורמות שיגבירו את שוויון ההזדמנויות בחינוך. בה בעת, היא חייבת להתמודד עם הדרישה ליתר שוויון בין המינים, הקיימת בקרב חלק מהקבוצות בחברה יותר מאשר אצל אחרות.

ברמה הערכית מדובר רבות על חינוך רב-תרבותי, אך בפועל נעשה במערכת החינוך מעט מאוד לקידום חינוך כזה (בר-שלום, 2004; פרי, 2007). לעומת זאת, ניסיונות לשפר את שוויון ההזדמנויות בחינוך נעשים במשך כל שנות קיומה של המדינה, אך הפערים בהישגים הלימודיים עדיין גדולים (איכילוב, 2007; כהן, 2007). מערכת החינוך בעתיד תידרש להתמודד עם אתגר כפול זה ולספק לו מענה, מכיוון שהלחצים החברתיים של הקבוצות המקופחות, או הרואות עצמן מקופחות, ימשיכו להכביד על המערכת הפוליטית ולדרוש ממנה שתפעל לשינוי המצב.

שינויים בעולם העבודה והפנאי. בחברה הפוסט-מודרנית מתחוללים שינויים גדולים באופי העבודה וכיחס בין עולם העבודה ועולם הפנאי. אופי העבודה הולך

ונעשה תלוי ידע במיומנויות טכניות וקוגניטיביות. בעולם המערבי, מעט מאוד עבודות הן עבודות כפיים הדורשות מאמץ פיזי.¹ יותר ויותר אנשים עובדים כל היום מול המחשב או ליד שולחן הכתיבה, ללא תנועה גופנית. האדם המודרני עסוק בפחות פעילות גופנית מאשר בעבר, לא רק בגלל אופי העבודה, אלא אף מפני שכל הפעילות האנושית הופכת יותר ויותר לפעילות הנעזרת במכונות ובמכשירים. האדם נוסע ברכב או ברכבת במקום ללכת ברגל, עולה במעלית במקום לעלות במדרגות, משתמש במכונות המקלות על עבודת הבית, כמו מכונת כביסה, מייבש כביסה ומדיח כלים. צעירים כיום אינם מטריחים עצמם אפילו לבית הקפה כדי לפגוש בן זוג פוטנציאלי, אלא מקיימים מפגשים וירטואליים בעזרת רשת המחשבים. עתידנים מנבאים שהאדם העתידי יהיה יותר ויותר חסר תנועה, ושחלק מן הפעולות, אפילו אלה הקשורות בהפעלת מחשב ומכונות אחרות, ייעשו על ידי פקודות קול או פקודות ישירות מן המוח אל המכונה, ללא הזזת יד (פסיג, 2000).

למיעוט התנועה של בני האדם יש השפעה על בריאותם, כגון עלייה במשקל, עלייה בלחץ הדם ובאירועי לב, בעיות בעמוד השדרה, חוסר גמישות והסתיידות של המפרקים. בעולם הרפואה והבריאות התפתחה בתקופה האחרונה גישה מניעתית, הדוגלת בחינוך הציבור להתנהגות שתמנע מחלות, במקום הגישה שהשקיעה משאבים רק בטיפול בתופעות אלה. כך התפתחו בעשורים האחרונים סוגים שונים של פעילויות גופניות ופעילויות ספורט תחרותי ולא-תחרותי במכוני כושר, במועדוני ספורט ובחוגי העשרה שונים, כמו הליכה, ריצה, שחייה ורכיבה על אופניים.² הרשויות הלאומיות והעירוניות משקיעות משאבים בפיתוח מגרשי משחקים, שבילי הליכה ושבילים לרכיבת אופניים ובארגון צעדות עממיות ומרוצי כביש ושדה עממיים ותחרותיים למיניהם.

1 על פי לוח משלחי היד של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, רק כ-26% מכלל האוכלוסייה הישראלית, יהודים וערבים כאחד, עוסקים במשלחי יד מקצועיים בתעשייה, בבינוי ובחקלאות, כולל עובדים מקצועיים ולא-מקצועיים, לעומת כ-54% עובדים אקדמאים, בעלי מקצועות חופשיים וטכניים, מנהלים ופקידים, ועוד כ-20% עובדי מכירות ושירותים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2011, לוח 12-18).

2 סקרים לאומיים המתבצעים מעת לעת מצביעים על כך כי בישראל כ-20% מהאוכלוסייה הבוגרת שמעל גיל 20 עוסקים בפעילות ספורט כלשהי באופן קבוע, לפחות שלוש פעמים בשבוע, למשך 30 דקות לפחות (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2009, לוח 25). שיעור העוסקים בספורט גבוה יותר בקרב גברים (22%) מאשר בקרב נשים (19%), בקרב מבוגרים (25% מבני 65+ ו-24% מבני 45-65) מאשר בקרב צעירים (14% מבני 20-24 ו-18% מבני 25-44), בקרב בעלי השכלה גבוהה לעומת נמוכה ובקרב יהודים לעומת ערבים (6% בלבד מהאוכלוסייה הערבית הבוגרת שמעל גיל 20 עוסקים בפעילות ספורט כלשהי באופן קבוע).

אחד התפקידים החשובים של מערכת החינוך כיום הוא להכין את הצעירים לעולם "חסר התנועה" של המחר. בעולם זה, שבו תלך ותצטמצם התנועה שהם ייאלצו לעשות כדי לשרוד בעבודה ובחיי היום-יום, עליהם ללמוד לשלב בשגרת יומם פעילות גופנית לשם שמירה על הבריאות ולשם יצירת איזון בין פעילות המוח והגוף. לפעילות גופנית יש תפקיד לא רק בשמירה על בריאות הגוף, אלא אף על בריאות הנפש. היא מאפשרת פסק זמן מהנה ומסיח דעת מפעילויות הקשורות לעבודה, או לעבודות הבית והטיפול בילדים, ונמצא במחקרים רבים שהיא קשורה לתחושות של הפחתת לחץ ורווחה נפשית (כגון: Fox, 2000).

תרבות הגוף המתפתחת הפכה את היכולות הגופניות ואת השליטה הגופנית לחלק מן ההון התרבותי של האדם בחברה המודרנית. ההון התרבותי שיש לאדם הוא הידע והגישה לאוצרות התרבות, האמנות והספרות של האנושות, השליטה בלשון, סגנון הלבוש, הביילוי והאכילה, וכן העיסוק בספורט והיחס לגוף (Bourdieu, 1978). כך למשל, כמה סוציולוגים (Clement, 1995; Saint Onge & Krueger, 2002; Wacquant, 2011) השתמשו בתפיסותיו של בורדייה (Pierre Bourdieu) כדי לנתח ולפרש את התפקיד של הספורט ופיתוח הגוף בחיי האדם המודרני. לדעתם, הגוף הוא משאב חברתי בעל עוצמה, לא כמוכּן של הדברים שהוא יכול להשיג בעזרת הכוח והשליטה שלו בעצמו, אלא כמוכּן הסמלי, החברתי. הופעה חיצונית חטובה ושרירית והיכולת הגופנית המוצגת לראווה בריצות מרתון, למשל, משרדות מצד אחד שבעליהן הם בעלי תכונות אופי של שליטה עצמית, יכולת השקעה, התמדה וסבולת, ומן הצד האחר, שהם בעמדה כלכלית המאפשרת להם זמן פנוי והוצאות כספיות הכרוכות בפיתוח הגוף. על כן, דווקא בשעה שהגוף והכוח הגופני מאבדים מחשיבותם הפונקציונלית בחיי העבודה ובשליטה חברתית, הגוף הופך להיות משאב סמלי המעיד על סטטוס חברתי.

העלייה בחשיבות החברתית של המראה הגופני החטוב והשרירי ושל השליטה במיומנויות גופניות גרמה למסחור תרבות הגוף והיופי ולתופעות שליליות של פעילות ספורט ודיאטות קיצוניות, שיש להן לעיתים מחירים כלכליים, גופניים ופסיכולוגיים גבוהים. הפרסומות המציגות במגזינים ובשליטי חוצות דוגמניות רזות וחטובות גורמות לנערות רבו לנסות לדמות לדוגמניות אלו (Low, Charanasomboon, Brown, 2003; Hiltunen, Long, Reinhalter, et al., 2003), ולכן הן פוגעות בבריאותן וסובלות מבעיות שונות, כגון פציעות ספורט, אנורקסיה ודימוי גוף שלילי (Markula, 2001). מתפקידה של מערכת החינוך והחינוך הגופני הוא אפוא ללמד את הצעירים לאזן בין הצורך לפעילות גופנית לשם בריאות וביילוי פנאי מהנה, ובין הנטייה לעיסוק

יתר בספורט כדי להשיג מראה חיצוני מושלם. יש גם לזכור את התפקיד החברתי של הפעילות הגופנית והספורט. רוב סוגי הפעילות הגופנית והספורט נעשים במסגרות חברתיות. משחק טניס הוא משחק בשניים, משחקי הכדור למיניהם הם משחקי קבוצות, אנשים מתעמלים בחוגים שונים, מיוגה ועד אופני ספינינג, צועדים בזוגות או בקבוצות קטנות ומתאמנים כחדרי כושר בליווי מאמנים ובנוכחותם של מתאמנים אחרים. פעילות הספורט מזמנת אם כן מפגשים חברתיים ברמות שונות של אינטראקציה חברתית. בעידן שהולך ומצטמצם בו מקומה של המשפחה המורחבת ושל פעילויות במסגרות חברתיות כמו תנועות נוער, יש חשיבות רבה למסגרות של פעילות פנאי וספורט שמתקיימים בהם מפגשים כאלה.

לסיכום, השינויים הטכנולוגיים והחברתיים-תרבותיים המתרחשים בעולם הפוסט-מודרני מחייבים את מערכת החינוך לקיים דיון בשאלה, מהי דמות הבוגר של מערכת החינוך שאל חינוכה ואל הכשרתה יש לכוון, ומהן מטרות החינוך בעתיד הקרוב. המגמות שתוארו קודם לכן נוגעות לא רק למטרות בתחומים הקוגניטיבי, הריגושי והחברתי של החינוך בכלל, אלא גם למטרות של החינוך הגופני. על החינוך הגופני להתחשב לא רק בשינויים הגורמים לצמצום בפעילות הגופנית, אלא אף בהבדלים בערכים החברתיים, בטעם השונה של מגורים בצייבור ושל קבוצות שונות, ביכולות האישיות של תלמידים שונים ובחשיפה של התלמידים למידע ולאפשרויות פעילות וירטואליות.

הכשרת המורה לחינוך גופני ותוכניות הלימודים הבית-ספריות בחינוך גופני בראי התמורות של העשורים האחרונים

בהתבסס על הסקירה של כמה מהתמורות הטכנולוגיות והתרבותיות שהתרחשו בחברה בעשורים האחרונים, אנו מציעים חמישה מוקדים כבסיס לתוכניות ההכשרה להוראת החינוך הגופני ולתוכניות הלימודים בחינוך גופני בבתי הספר בישראל. אנו מציעים שמורים לחינוך גופני ירחיבו את השכלתם במוקדים אלה ויפתחו תוכניות לימודים בית-ספריות, יחידות הוראה מתפתחות ומערכי שיעור שיביאו מוקדים אלה לידי ביטוי. תוכניות ההכשרה להוראת החינוך הגופני יכללו קורסים ייחודיים שיבטאו את התכנים התיאורטיים והיישומיים של כל אחד מהמוקדים המוצעים; תוכניות הלימודים הבית-ספריות יכללו אף הן נושאי לימוד ופעילויות אישיות וקבוצתיות ברוח מוקדים אלה.

המוקדים הם: חינוך לצריכת מידע ולשימוש בטכנולוגיות, חינוך לשימוש

בפדגוגיות חדשות, חינוך לרב-תרבותיות ולשלום, חינוך הומניסטי וחינוך לבריאות ולאורח חיים פעיל משפחתי וקהילתי. אפשר לכלול מוקדים אלה בתוכניות לימודים בחינוך גופני לכל בתי הספר – יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים. מוקדים אחרים, כמו חינוך לבריאות ולאורח חיים פעיל משפחתי וקהילתי וחינוך הומניסטי, ניתנים ליישום אף בגני ילדים. הצעתנו היא שיישום המוקדים יתחיל כבר בשיעורי החינוך הגופני בבתי הספר היסודיים. בהתבסס על ממצאי מחקרים על מוקדי הלימוד שאנו מציעים במאמר זה, ייתכן שיישום המוקדים בכיתות א' עד ג' בבתי ספר יסודיים יהיה מוקדם מדי, ומן הראוי יהיה להכלילם בתוכניות הלימוד לכיתות ד' עד י"ב.

א. חינוך לצריכת מידע ושימוש בטכנולוגיות

לנוכח המקום החשוב שתופסת טכנולוגיית המידע בעולמנו, על כל המורים, ובהם המורים לחינוך גופני, לגלות בקיאות רבה בשימוש באינטרנט, במחשב ובאמצעי תקשורת אחרים, כגון טלפונים סלולריים, ככלי לרכישת מידע בעבורם ובעבור תלמידיהם, ואף להשתמש, במידת האפשר, בטכנולוגיה זו בשיעוריהם בבתי הספר היסודיים והתיכונים. טכנולוגיית המחשוב תאפשר רכישת ידע וחשיפה של התלמידים למקורות רבים ומגוונים שהם מעבר לידע של המורה ולאפשרויות של בית הספר והקהילה. מאחר שלרבים מהילדים בבית הספר יש טלפון סלולרי, יוכלו המורה והתלמידים לשאוב מידע במהירות באמצעות השימוש בו. למשל, אפשר לעשות חישוב קלורי של האנרגיה שצורכים בארוחת העשר או בחטיפים שאוכלים בהפסקות, ומנגד, חישוב של האנרגיה שמוציאים בעת התרגול או המשחק בשיעור. אפשר להוריד לטלפון אפליקציות שמחשבות את הערך התזונתי של המזון שצורכים, ואפשר לחנך תלמידים לעשות חישוב כזה בעת קניות בסופרמרקט, עם ההורים או בלעדיהם. עם זאת, המורה צריך לשלב בין השימוש באינטרנט לבין הקניית יכולת ביקורתית לגבי טיב המקורות המופיעים במאגרי המידע ויכולת לסנן את המידע הרב שבהם. על המורה לאפשר לתלמידיו לצרוך את הידע בעצמם, אם בעבודה קבוצתית ואם בעבודה אישית, לאו דווקא במסגרת הכיתה או בית הספר.

נושאי לימוד אחדים בחינוך גופני יכולים להילמד בלמידה עצמית על ידי התלמיד בעזרת חיפוש באינטרנט, למשל היסטוריה של המשחקים האולימפיים או אליפויות עולם בכדורגל – אירועי ספורט מרכזיים הממקדים תשומת לב רבה בכלל האוכלוסייה. התלמיד יוכל לאתר את מקורות המידע הרלוונטיים לנושאי לימוד אלה ולהציג לפני חבריו לכיתה את רשמיו בסוף שיעור לחינוך גופני ואף לשאול שאלות ביקורתיות הנוגעות לנושא שחקר ושאסף מידע עליו. לדוגמה, במסגרת

הבנתו את המטרה של המשחקים האולימפיים ואת האימון הרב שהספורטאי נדרש להשקיע כדי לעמוד בקריטריונים להשתתפות בהם, התלמיד יכול להעלות שאלות כמו, כמה עולה למדינה "לייצר" מדליה אולימפית; האם המדינה צריכה לתמוך בקבוצה קטנה של ספורטאים המייצגים אותה באירוע חד-פעמי, או שכדאי לה להשקיע משאבים כלכליים אלה במפעלים חינוכיים או תרבותיים המשרתים אוכלוסייה המונית ולא מצומצמת. דיון בשאלות אלו, בדרך של למידה עצמית של הנושא ודיון קבוצתי שיערך בכיתה, יאפשר לתלמידים לפתח חשיבה ביקורתית על נושאים הקשורים בחינוך גופני, שאינם זוכים לדיון מעמיק במסגרת השיעורים. כך יקדם השימוש בידע הנמצא ברשת המידע תהליכי חשיבה, ואת אלה אפשר לפתח ולדרכן את השימוש בהם בחלק משיעורי החינוך הגופני.

המדע והטכנולוגיה ישכללו גם את שיטות ההוראה, התרגול והמדידה של יכולות ומיומנויות מוטוריות (Charles, 2005). כך למשל, פיורנטינו וקסטלי (Fiorentino & Castelli, 2005) מציעים שימוש בווידיאו בשיעורי חינוך גופני כדי ליצור סביבת למידה וירטואלית כמו אימון דמוי משחק. המשחק הווירטואלי מאפשר לתלמידים ליצור הזדמנויות של תרגול אישי, וכן לבחור את סוג המיומנות הנלמדת המועדפת עליהם ואת דרגת הקושי שלה (חיזוק תהליך הבחירה אצל התלמיד). סביבה כזאת גם תאפשר למורה להעריך את ביצועי התלמיד בעילות רבה יותר. מלבד זאת, השימוש בווידיאו בשיעורים יאפשר למורה לספק משוב מטפח-ביצוע בעילות רבה יותר, שכן התלמיד יוכל לצפות בביצועיו.

סטודנטים הלומדים בתוכניות הכשרה להוראת החינוך הגופני יידרשו להיחשף לשימושים בטכנולוגיה מתקדמת בקורסים הכלולים בתוכנית הלימודים. כך למשל, פנחס, קייץ ורז-ליברמן (2010) ופנחס, רז-ליברמן וקייץ (2011) מציעים לשלב מולטימדיה בקורסים הנלמדים בתוכניות ההכשרה בחינוך גופני, לא רק בקורסים עיוניים אלא גם בקורסים מעשיים כמו קורס מדריכי כושר ובריאות. לדבריהם, השימוש במולטימדיה מסייע לסטודנטים להיות מעורבים יותר בתהליך הלמידה ולהיטיב להכיר את שימושי הטכנולוגיה, כך שהם עצמם יוכלו להשתמש בה בעתיד בעת עבודתם בבית הספר.

ב. חינוך לשימוש בפדגוגיות חדשות

כדי לאפשר לפרט בתוך הכיתה להביא לידי ביטוי מרבי את יכולותיו ואת נטיותיו, יצטרך המורה לחינוך גופני לאמץ פדגוגיות חדשות ויידרש ליצור ולארגן סביבות למידה בעבור קבוצות קטנות של לומדים שיאפשרו להם ללמוד פרקי זמן ארוכים

(Shimon, 2011; Thomas, Lee, & Thomas, 2008). בקבוצות למידה מסוג זה מצופה מהתלמידים לתמוך זה בזה, לקבל אחריות על הפעילויות שלהם, להרגיש מחויבות להצלחה של הקבוצה או כיתת הלימוד, לתת אמון זה בזה, להרגיש בעלי יכולת לקבל החלטות, להעריך את הזהות הכיתתית ולחלוק ערכים של אכפתיות והגינות. שני מודלים של הוראה היכולים לסייע בידי המורה לחינוך גופני ליצור סביבות למידה תומכות ומקדמות למידה הם חינוך לספורט וחינוך להבנת המשחק. מחקרים מלמדים שהם נמצאו יעילים בקידום למידה ובהגברת המעורבות של התלמידים בשיעורי החינוך הגופני.

חינוך לספורט – מודל ארגוני המעמיד את התלמידים במרכז הלמידה ומאפשר להם התנסות ספורטיבית חיובית וחינוכית בתוכנית הלימודים (Metzler, 2011; Siedentop, Hastie, & Van Der Mars, 2011). המודל מספק חוויית ספורט לימודית אותנטית ומשמעותית ודוגל במעורבות שווה של כל התלמידים בשיעור באמצעות קבוצות קטנות ועבודה שיתופית (Siedentop, 2002). בעזרת המודל מקנה המורה לתלמידיו מבחר מושגים ותפיסות על-אודות ספורט, כגון עבודה קבוצתית, משחק הוגן, אתיקה, מסורת, ערכים ומימונויות. מודל החינוך לספורט מניח כי התלמיד ניצב במרכז הלמידה, כי המורה מעצב את הסביבה הלימודית שלו וכי המשימות מתפתחות בהתאם לרמתו וליכולותיו של התלמיד. התלמידים מעורבים ומתעניינים, מפתחים מנהיגות, מקבלים עליהם אחריות ומתפקדים בכוחות עצמם, כך שבמשך הזמן המורה נעשה פחות מעורב והתלמיד הולך והופך עצמאי. התלמידים אף מתנסים בארגון ובניהול תוך כדי ביצוע מגוון תפקידים – מאמנים, ראשי קבוצה, מנהלי קבוצה, מזכירים, שופטים, רשמי ניקוד וחברי ועדה מארגנת – המספקים לכלל התלמידים בכיתה חוויה ספורטיבית שלמה.

שישה מאפיינים מייחדים מודל זה: (א) חלוקה לעונות: שנת הלימודים מורכבת משתיים-שלוש יחידות הוראה של 18-20 שיעורים כל אחת. בכל יחידת הוראה נלמד משחק או ענף ספורט אחר; (ב) חברות בקבוצה: עבודה קבוצתית המאפשרת הזדהות, אחריות וצמיחה אישית, תוך כדי השגת מטרות משותפות; (ג) תחרויות רשמיות: היערכות בהתאם למועדי תחרויות, באמצעות מטרות קצרות-טווח וארוכות-טווח; (ד) אירוע שיא: בסופה של יחידת ההוראה מקיים המורה לחינוך גופני אירוע בעל אופי פסטיבלי (למשל, טורנירים ותחרויות קבוצתיות ואישיות), וכל תלמידי בית הספר מוזמנים להשתתף בו; (ה) מעקב אחר הישגים: התוצאות והשיאים, היחידניים והקבוצתיים, נרשמים ומפורסמים בקרב התלמידים כדי לאפשר לקבוצות לנתח אותם ולאמץ אסטרטגיות חדשות במטרה להגיע לתוצאות טובות

יותר; (ו) אווירת פסטיבל: הקפדה על חגיגות וטקסיות הנלוות לאירועי הספורט באמצעות מתן שמות לאירוע ובחירת סמלים, המנון ותלבושת ייחודית לכל קבוצה (Metzler, 2011).

סדרת מחקרים, בעיקר איכותניים, בחנה את תרומתו של מודל החינוך לספורט לקידום הידע וההבנה של התלמיד, למעורבותו הפעילה בשיעורים לחינוך גופני ולאינטראקציות החברתיות בינו לבין התלמידים האחרים בשיעור (Brock, Rovegno, & Oliver, 2009; MacPhail, Gorley, Kirk, & Kinchin, 2008; Sinelnikov & Hastie, 2008; Spittle & Byrne, 2009). ממחקרים אלה, שבהם ניתחו החוקרים ממצאים שהתקבלו מראיונות, מתצפיות, משאלונים ומיומני למידה של תלמידים שלמדו על פי החינוך לספורט, עולה: (א) נמצאו אינטראקציות חברתיות חיוביות בין התלמידים; (ב) התלמידים פיתחו כישורים אישיים וחברתיים כמו מנהיגות, עבודת צוות, אחריות קבוצתית ותמיכה הדדית; (ג) התלמידים היו פעילים גופנית פרקי זמן ממושכים; (ד) התלמידים נהנו הנאה רבה בעת פעילותם הגופנית; (ה) התלמידים גילו מוטיבציה גבוהה ללמידה ולהשתתפות בשיעור ובפעילויות; (ו) התלמידים הראו רצון לעסוק בפעילות גופנית גם במסגרות חוץ-ספריות. על סמך ממצאי המחקרים נראה שהחינוך לספורט מסייע לתלמידים להתפתח בשלושה מישורים: כספורטאים מיומנים (שליטה במיומנויות, הבנת אסטרטגיות משחק ויישומן בהתאם למורכבות המשחק והכרת תפקידי השחקנים האחרים), כשחקנים מבינים (הכרת חוקי המשחק, טקסים ומסורת) וכמשתתפים נלהבים (מעורבות ותרומה רבה ככל האפשר לקידום הקבוצה).

חינוך להבנת המשחק – מודל הוראתי המדגיש טיפוח הבנה בקרב התלמידים, שיתוף פעולה ביניהם, תקשורת בין-אישית ועבודת צוות. מודל זה מקדם משחק הוגן, גילוי אחריות אישית וקבוצתית ופיתוח מנהיגות. התלמידים לומדים לקבל החלטות במצבי משחק משתנים, לקבל עליהם אחריות ללמידה, לכבד אחרים ולשתף פעולה במסגרת קבוצה שלכל חברה מטרות זהות.

המודל כולל שישה שלבים בהוראת משחקי ספורט ומשחקי תנועה קבוצתיים (Griffin & Patton, 2005): (א) הצגת המשחק הנלמד כמו שהוא על ידי שיתוף מספר קטן של לומדים הנעים בשטחי פעילות קטנים; (ב) הצגת חוקי המשחק העיקריים; (ג) הצגת עקרונות טקטיים בסיסיים של המשחק הנלמד כדי שהלומד ייטיב להבינו; (ד) הצגת מצבי משחק שהלומד יוכל לקבל החלטות בנוגע אליהם ולהתנסות במשחק קבוצתי המחייב שיתוף פעולה בין כמה משתתפים; (ה) לימוד מיומנויות מוטוריות מרכזיות של המשחק. מאחר שהלומד רכש ידע על אופי המשחק

ועל חוקיו, הוא עשוי בשלב זה להעמיק את הבנתו כיצד יש לבצע את המיומנויות עצמן; (ו) המשחק השלם – הלומד משחק את המשחק השלם כפי שמצופה ממנו הלכה למעשה.

מעטים הם המחקרים שחקרו את התרומה של חינוך להבנת המשחק לקידום תהליכי למידה בקרב לומדים. בדרך כלל, נעשתה במחקרים השוואה בין חינוך להבנת המשחק לבין מודלים ללימוד משחקי כדור ומשחקי מחבט, למשל גישת המיומנות (המתמקדת בפיתוח היסודות הטכניים של המשחק) וגישה המשלבת בין יסודות החינוך להבנת המשחק לגישות אחרות. כך למשל, ממחקר אחד (French, Werner, Rink, Taylor, & Hussey, 1996) אנו למדים, שאמנם תלמידים שלמדו לשחק על פי עקרונות המודל (לדוגמה, הם קיבלו הנחיות על היבטים טקטיים של המשחק) שיפרו את הבנת המשחק שלהם, אך תלמידים שלמדו על פי גישות למידה אחרות (כמו גישת המיומנות) עשו זאת באותה המידה. מחקרים נוספים (ינוביץ ולידור, 2000; Turner & Martinek, 1992) סיפקו תמיכה לטענה, שמודל הבנת המשחק מטפח למידה כמו גישות אחרות ללמידה של משחקי כדור ומחבט (ובהן גישת המיומנות), גישות שפותחו לפני שנים רבות והמיושמות בעקביות על ידי מורים לחינוך גופני.

עם זאת, ספרים הבוחנים היבטים תיאורטיים ויישומיים של החינוך להבנת המשחק (Griffin & Butler, 2005; Mitchell, Oslin, & Griffin, 2006) מעלים את הטענה ששימוש במודל זה מדרבן את התלמידים לשחק ולהיות פעילים גופנית בשיעורים לחינוך גופני, משום שהם משחקים את המשחק הלכה למעשה ולא מתרגלים יסודות תנועתיים באופן סטרילי שאינו מזכיר להם את המשחק השלם (כמו בגישת המיומנות). המודל להבנת המשחק מתמקד בטיפוח המשחק השלם ולא באימון חלקי, כלומר בחיזוק היסודות הטכניים שלו. מודל זה מבליט את שיתוף הפעולה בין התלמידים, ולכן המורה לחינוך גופני יכול לנצל ליצירת שיתוף פעולה בין תלמידים שהם ברמות שונות של מיומנות, בין בנים לבנות ובין תלמידים מרקע שונה. המודל ממחיש שללא שיתוף פעולה וללא הבנה אמיתית של חוקי המשחק על ידי כל משתתפיו, לא יוכלו המשחקים (התלמידים) ליהנות מהמשחק ולהגיע להישגים.

ג. חינוך לרב-תרבותיות ולשלום

המרקם הרב-תרבותי של אוכלוסיות התלמידים בבתי הספר בישראל כיום מחייב מורים לחינוך גופני לנצל את הפעילות המשחקית בשיעוריהם לשם קירוב לבבות

בין ילדים ממגזרים שונים, עדות שונות ואף לאומים שונים. יש יותר ויותר עדויות אמפיריות ואנקדוטיות לכך שפעילות ספורט יכולה לגשר בין תרבויות ועמים (Lidor שנמצא מגשר בין ילדים מהמגזר היהודי לילדים מהמגזר הערבי בישראל הוא הכדורגל (זעבי, 2011; Nujidat, 2007). כדורגל לא רק משחקים במסגרת פעילויות ספורט שמארגנים מועדוני ספורט בשעות שלאחר הלימודים, אלא גם לומדים על פי תוכניות הלימודים בחינוך גופני לבתי הספר (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו). דרך פעילות ספורט המושתתת על משחקי כדורגל ילדים לומדים להכיר זה את זה, לקבל את האחר ולפרוץ מחסומים תרבותיים כמו שפה ומנהגים. מורים לחינוך גופני נדרשים לתכנן פעילויות ספורט המבליטות שיתוף פעולה בין המשתתפים וטיפוח ההבנה שאפשר להגיע להישגים למרות ההבדלים בין חברי הקבוצה. לשם כך על המורים לחינוך גופני לא רק ללמד את התלמידים לשתף פעולה ביניהם אלא גם להעריך את ביצועיהם ולהתחשב בעמידתם ביעדים אלו. בהקשר זה, אימוץ ההנחה ש"הניצחון אינו הדבר החשוב ביותר" הוא הכרחי. עם זאת, אימוץ הנחה זו אינו תהליך פשוט, משום שכולם – הן המשתתפים בפעילות הן הצופים בה – מצפים שקבוצתם תנצח את היריבה. לכן, על המורה לחינוך גופני מוטלת המשימה לעדן את המסר בדבר חשיבות הניצחון בספורט ולחזק מסרים של שיתוף פעולה, הנאה והידידות דרך הפעילות הספורטיבית.

ד. חינוך הומניסטי

המגמה הנמשכת של החינוך ההומניסטי (אלוני, 2007), הדוגלת בפיתוח מיטבי של כל אדם, בהכרה בזכויותיו ובחובותיו ובקידום האתוס של היות האדם מאושר בחייו, תהיה אחת מאבני הדרך בחינוך העתידי. המורה לחינוך גופני יצטרך לתת את הדעת על כך ולהתאים לכל אחד מתלמידיו תוכניות אימונים (פעילות אישית, פעילות קבוצתית, משחקים וכדומה) על פי צורכיהם האישיים והעדפותיהם. הדבר אמור גם לגבי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים מצד אחד ותלמידים מחוננים ומוכשרים מן הצד האחר. המורה לחינוך גופני יידרש ללמוד במסגרת הכשרתו קורסים שיעשירו אותו ביעדיו של החינוך ההומניסטי ויספקו לו את הידע הדרוש לתכנן פעילויות מגוונות שיתאימו לכל תלמיד ותלמידה.

ברוח זו יידרש המורה לחינוך גופני לעצב סביבות מאתגרות למידה המספקות הדרכה מקצועית וגם תמיכה חברתית ורגשית, שיאפשרו למידה מיטבית לכל תלמיד בכיתה בהתאם לרמת מיומנותו ויכולתו. כדי לפתח למידה מיטבית, סמול וסמית

חיובית לאימון בספורט של ספורטאים צעירים, המתאימה גם למורים לחינוך גופני שתלמידיהם אינם ספורטאים בבתי ספר. הגישה מתבססת על ארבעה עקרונות: (א) אימוץ גישה נכונה כלפי ניצחון – הצלחה קשורה למאמץ שמשקיע התלמיד בשיעור ללא קשר לתוצאה הסופית שלו, משום שעל מידת המאמץ התלמיד יכול לשלוט, ואילו התוצאה אינה תלויה בשליטתו הבלעדית; (ב) אימוץ פרוטוקול הולם של מתן משוב – על מורים לחזק אצל התלמידים דפוסי התנהגות רצויים: אל להם להענישם על התנהגות בלתי רצויה וכך להעלים או להכחיד דפוסי התנהגות כאלה; (ג) התמודדות נכונה עם טעויות – על התלמידים להבין שטעויות הן חלק מתהליך הלמידה ושאי-אפשר ללמוד בלי לטעות. עם זאת, עונשים הבאים בתגובה לטעויות שביצע התלמיד יוצרים אצלו פחד מפני כישלון ופוגעים בנכונותו לקחת סיכון ולנסות ללמוד בעתיד מיומנויות חדשות ומורכבות; (ד) טיפוח מודעות עצמית – מורים נדרשים להגביר את המודעות העצמית שלהם הן למניעים שהביאו אותם לבחור במקצוע ההוראה, הן ליעדים המקצועיים שהציבו לעצמם בעת עבודתם עם התלמידים, הן לדפוסי התנהגותם במהלך השיעור לחינוך גופני ומחוצה לו. אימוץ גישה זו דורש מהמורה להכיר את המאפיינים האישיים של כל תלמיד ותלמיד, את רמת המסוגלות שלו ללמידה ואת העדפותיו. יתר על כן, אימוץ הגישה דורש מהמורה לא רק לעקוב אחר התקדמותו של התלמיד אלא גם ללמוד על שביעות רצונו מתהליך הלמידה.

ה. חינוך לבריאות ולאורח חיים משפחתי וקהילתי פעיל

המורה לחינוך גופני יידרש לרכוש ידע בנושאי בריאות ותזונה נוסף על ידע התוכן והידע הפדגוגי שלו. מצופה ממורים לחינוך גופני שיהיו יועצים לפעילות גופנית ומובילים במאמצי בית הספר לחנך תלמידים לאורח חיים בריא ופעיל (McKenzie, 2001; O'Sullivan, 2001). על המורה להדגיש לא רק כיצד לשפר את הכושר הגופני אצל התלמידים אלא בעיקר ללמדם ליהנות מהפעילות הגופנית ולהיות מעורבים בסוג פעילות שיוכלו לעסוק בה גם בהיותם מבוגרים. ביתר פירוט, על המורה לחינוך גופני לחשוף את התלמידים למגוון רחב של פעילויות, שלא תמיד כלולות בתוכנית הלימודים הבית ספרית, כמו טניס שולחן, פילאטיס, טאי צ'י וכדורת דשא, כדי שיותר תלמידים (בנות ובנים) יוכלו לבחור את הפעילות הגופנית המועדפת עליהם בשעות הפנאי.

ציפייה נוספת מהמורה לחינוך גופני היא שילמד את הצעירים להיות אחראים

לרווחתם האישית ולרווחתם של אחרים, בעיקר בני משפחה וחברים (Hellison, 2003). עליו להכשירם לניהול עצמי של תוכנית הפעילות הגופנית שלהם, כך שיפתחו הרגלים שיובילו לסגנון חיים בריא בעתיד (Siedentop, 2002). יתרה מזאת, טוב יעשה המורה לחינוך גופני אם ירתום את משפחת התלמיד לפעילות גופנית ולאורח חיים בריא (Lee, 2001). מעורבות המשפחה בשמירה על אורח חיים בריא ופעיל תסייע לתלמיד להיות מעורב בפעילות גופנית לאורך זמן. המורה יכול לקיים סדנאות להורים, שבהן יוסבר מהו אורח חיים בריא ומהי תזונה נכונה. בסדנאות אלו יושם דגש על בחירה של פעילות גופנית המשותפת לתלמידים ולהורים.

בכך לא הסתיים תפקידו של המורה לחינוך גופני. עליו ליזום אירועים קהילתיים המבוססים על פעילות גופנית המונית, מבוקרת ומודרכת (כגון התעמלות, הליכה, רכיבה על אופניים, מרוצים עממיים, יוגה וטאי צ'י). עליו לפתח מודעות בקרב חברי הקהילה לאורח חיים בריא ופעיל. בית הספר יכול לשמש מסגרת לטיפוח הקשר עם הקהילה על ידי הפעלת תלמידים והורים מתנדבים בארגון אירועי הפעילות הגופנית. כל אירוע יכול להתמקד בהיבט אחר של אורח חיים בריא, כמו תזונה נכונה, מידת הפעילות הגופנית הדרושה כדי לשמור על אורח חיים בריא ושימוש בוויטמינים ובתוספי מזון כמקדמי בריאות. מאחר שאירועים אלו יתקיימו בדרך כלל אחרי שעות הלימודים, יוכלו תלמידי בית הספר להיות שותפים פעילים בארגונם ובהפעלתם.

הספרות העוסקת בחינוך לבריאות כחלק מתוכנית הלימודים הבית ספרית מרווחת על כמה פרויקטים בנושא זה, שנעשו בעיקר בארצות הברית. כך לדוגמה, הפרויקט Sports, Play, and Active Recreation for Kids; McKenzie, Sallis,) SPRAK (Kolody, & Faucette, 1997) – ספורט, משחק ופעילויות נופש לילדים – מנסה להגביר דפוסים של פעילות גופנית בשיעורים לחינוך גופני על ידי בחירה נכונה של פעילויות מתאימות וחשיפה לידע על אורח חיים בריא ופעיל. פרויקט נוסף, Middle School Physical Activity and Nutrition; McKenzie,) MSPAN (Sallis, Prochaska, Conway, Marshall, & Rosengard, 2004) – פעילות גופנית ותזונה לתלמידים ותלמידות בחטיבות הביניים – אף הוא מבליט את הצורך בפעילות גופנית מבוקרת לשם שמירה על אורח חיים בריא ופעיל. מורים לחינוך גופני יכולים לאמץ את יסודות הפרויקטים הבריאותיים האלה, בעיקר את אלה שזכו גם לתמיכה אמפירית כמו ה-SPRAK (למשל: McKenzie, Alcaraz, Sallis, & Faucette, 1998) וליישם בשיעורים לחינוך גופני.

סיכום וחומר למחשבה לקובעי המדיניות בתחום החינוך הגופני

תוכניות לימודים בחינוך גופני, הן תוכניות ההכשרה להוראת החינוך הגופני, הן תוכניות הלימודים הבית-ספריות, אמורות לשקף את התמורות הטכנולוגיות והתרבותיות שחלות בחברה. אנו מציעים לכלול בתוכניות ההכשרה להוראת החינוך הגופני את חמשת המוקדים הנדונים במאמר זה. עם זאת, לא כל תוכנית לימודים אמורה לכלול את כל המוקדים. ייתכן שאחת תבליט מוקד אחד או שניים, כמו חינוך לרבותניות ולשלום וחינוך הומניסטי, ואחרת תבליט מוקדים אחרים – חינוך לבריאות ולאורח חיים משפחתי וקהילתי פעיל וחינוך לשימוש בפרדגוגיות חדשות, למשל.

מעצבי המדיניות של תוכניות ההכשרה להוראת החינוך גופני נדרשים להביא בחשבון את הייחודיות של כל מוקד ולעצב תוכניות לימודים שיחשפו את הסטודנט לידע התיאורטי והיישומי הרלוונטי למוקד הנבחר (Siedentop & Locke, 1997). על מפתחי תוכניות ההכשרה להכשיר סגל אקדמי שילמד את מוקדי הלימוד. סגל זה נדרש לא רק ללמד קורסים אקדמיים ומעשיים אלא גם להבליט את "רוח" המוקד בחלקים מרכזיים של תוכנית ההכשרה. כך למשל, על בחירה בפרדגוגיות חדשות, כמו לימוד להבנת המשחק או חינוך לספורט, לבוא לידי ביטוי הן בשיעורים עיוניים הן בשיעורים מעשיים, בדגש על יצירת אינטראקציה בין המחקר לשרה. השימוש במודל צריך להתבטא גם בהתנסות המעשית של הסטודנט להוראה שתאפשר לו להתנסות ביישום פרדגוגיות אלו ובקבלת משוב מהמורה המאמן ומהמנחים להוראה. אנו גם מציעים שהמכללות האקדמיות לחינוך המכשירות מורים לחינוך גופני יקיימו השתלמויות וסדנאות למורים לחינוך גופני שכבר מלמדים בבית הספר, כדי שגם הם יוכלו להיחשף למוקדים אלו.

על המורה לחינוך גופני המלמד בבית הספר היסודי, בחטיבת הביניים, או בבית הספר התיכון לבחור את המוקד המתאים לו מתוך התחשבות בצורכי התלמידים ובמאפייניהם הגופניים, החברתיים והריגושיים, ואף בצורכי הקהילה שבית הספר שייך אליה. על המורה לחינוך גופני לבחור במוקד למידה שיגביר את מעורבות התלמידים בשיעורים לחינוך גופני (Kovar, Ermler, Mehrhof, & Napper-Owen, 2001) ויסייע להם לפתח עמדות חיוביות כלפי פעילות גופנית ותרומותיה המגוונות לאורח חיים פעיל ובריא. מובן שגם לתפיסת המורה את התנאים הסביבתיים בבית הספר ולהעדפותיו האישיות יש מקום בתהליך הבחירה של מוקד הלמידה. כך למשל, סביר להניח שמורה המלמד בבית ספר שלומדים בו הן תלמידים ילידי ישראל הן עולים יבחר במוקד של חינוך לרבותניות ולשלום, ומורה המעוניין לחדש את

רפרטואר שיטות ההוראה שלו יוכל לבחור במוקד לשימוש בפדגוגיות חדשות. מכאן עולה שבפועל יילמד החינוך הגופני בבתי הספר בצורות שונות בדגש על מוקד אחד או יותר. מאפיינים של תוכנית לימודים מסוימת בחינוך גופני הנלמדת בבית ספר אחד עשויים להיות שונים מאלו של תוכנית לימודים אחרת, המיושמת בבית ספר אחר. ניתוח התמורות הטכנולוגיות והתרבותיות שחלות בחברה העכשווית מחזק הנחה זו. לטענתנו, אין חינוך גופני אחד לכולם, אלא כזה המתאים עצמו לצורכי התלמידים, בית הספר, משפחות התלמידים, הקהילה המקומית והחברה.

רשימת מקורות

- איגן, קירן (2009). *חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית*. בני ברק: ספרית פועלים.
- איכילוב, אורית (2007). הסוס הטרויאני של הגלובליזציה. *הד החינוך*, 6, 103-88.
- אלוני, נמרוד (2007). מצא טוב מצא. *הד החינוך*, 6, 60-58.
- בן-דב, יואב (1995). לימודים הומניים: תוכן ומבנה. בתוך דוד חן (עורך), *החינוך לקראת המאה ה-21 (עמ' 209-220)*. תל-אביב: רמות.
- בן-דב, יואב (2004). מחומר למידע: לשנות את הכללים. גלילאו, 67, 63-56.
- בק, שלמה (2007). לשחות נגד הזרם. *הד החינוך*, 7, 106-107.
- בר-שלום, יהודה (2004). *אידיאה של תיקון: יזמות חינוכית בחברה רב-תרבותית*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דורי, יהודית (2007). גישת החקר בסביבות למידה ממוחשבות: השלכות על רמות הבנה בכימיה ועל כישורי חשיבה ברמה גבוהה. בתוך ענת זוהר (עורכת), *למידה בדרך החקר: אתגר מתמשך (עמ' 279-307)*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- הרפז, יורם (2007). "להציל" את חינוך החשיבה: לקראת מיפוי מושגים של התחום. *דפים*, 44, 34-11.
- הרפז, יורם (2008). *המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה*. בני ברק: ספרית פועלים.
- זוהר, ענת (עורכת) (2007). *למידה בדרך החקר: אתגר מתמשך*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- זועבי, בהאא (2011). שינוי חברתי ביחס ילדים יהודים וערבים בקונכיית הספורט. *בתנועה*, י' (1), 35-9.
- חן, דוד (1995) (עורך). *החינוך לקראת המאה ה-21*. תל-אביב: רמות.
- חן, דוד (2007). חזון מרוסק. *הד החינוך*, 7, 104-105.
- ינוביץ, עינת ולידור, רוני (2000). האם מומלץ ללמד בנים ובנות משחקי כדור בגישות לימוד שונות? *בתנועה*, ה' (3), 322-295.
- כהן, ינון (2007). פערי שכר לאומיים, מגדריים ואתניים. בתוך אורי רם וניצה ברקוביץ (עורכים), *אי-שוויון (עמ' 339-347)*. באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון.

- לידור, רוני (2007). גוף בריא בנפש בריאה. *הד החינוך*, 9, 72-75.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2009). *סקר בריאות, ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה*.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2011). *שנתון סטטיסטי לישראל*. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- משרד החינוך (2007א). *תוכנית הלימודים בחינוך גופני לכיתות א-ב בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי*. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2007ב). *תוכנית הלימודים בחינוך גופני לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי*. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2007ג). *מדע וטכנולוגיה בחברה*. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (תשס"ו). *תוכנית לימודים בחינוך גופני לכיתות ג-י"ב ולחינוך המיוחד בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי, הערבי והדרוזי*. ירושלים: משרד החינוך.
- סלומון, גבריאל (1997). *סביבות למידה קונסטרוקטיביות חדשניות: סוגיות לעיון*. *חינוך החשיבה*, 11, 27-36.
- סלומון, גבריאל ואלמוג, תמר (1994). *הדמות הרצויה של בוגר מערכת החינוך*. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- סמילנסקי, משה (1995). *לקראת המאה ה-21: הצורך ברפורמה מקיפה של מערכות החינוך בשלב המעבר מתקופת הבגרות אל בגרות ראשונית*. בתוך דוד חן (עורך), *החינוך לקראת המאה ה-21* (עמ' 19-42). תל-אביב: רמות.
- עידן, אשר (2007). *ויקי כיתה*. *הד החינוך*, 6, 52-56.
- עירם, יעקוב, שקולניקוב, שמואל, כהן, יונתן ושכטר, אלי (עורכים) (2001). *צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית*. ירושלים: משרד החינוך.
- ענבר, דן (2006). *לקראת מהפכה חינוכית*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פנחס, יגאל, קייץ, לארי ורז-ליברמן, צילי (2010). *שילוב מולטימדיה בתוכנית הוראה בקרב סטודנטים לחינוך גופני בקורס מדריכי כושר ובריאות והכשרת קטינים לאימון בחדר כושר*. *החינוך וסביבו*, ל"ב, 205-218.
- פנחס, יגאל, רז-ליברמן, צילי וקייץ, לארי (2011). *השפעת שילוב מולטימדיה בתוכנית הוראה בקרב סטודנטים לחינוך גופני על הישגי התלמידים*. *החינוך וסביבו*, ל"ג, 125-148.
- פסיג, דוד (2000). *כישורי חשיבה ולמידה עתידיים*. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- פסיג, דוד (2002). *ההשקחה כמיומנות חשיבה מסדר גבוה של אינטליגנציה עתידית*. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- פרי, פנינה (2007) (עורכת). *חינוך בחברה רבת תרבויות*. ירושלים: כרמל.
- שרן, שלמה (1995). *התיכון החדשני: מבנה, מינהל והוראה*. בתוך דוד חן (עורך), *החינוך לקראת המאה ה-21* (עמ' 43-72). תל-אביב: רמות.
- Bourdieu, Pierre (1978). Sport and social class. *Social Science Information*, 17, 819-840.

- Brock, Sheri J., Rovengo, Inez., & Oliver, Kimberly L. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 355-375.
- Bulger, Sean M., & Housner, Lynn D. (2009). Relocating from easy street: Strategies for moving physical education forward. *Quest*, 61, 442-469.
- Castelli, Derla, & Williams, Lori (2007). Health-related fitness and physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 3-19.
- Charles, John M. (2005). Changes and challenges: A 20/20 vision of 2020. *Quest*, 57, 267-286.
- Clement, Jean-Paul (1995). Contributions of the sociology of Pierre Bourdieu to the sociology of sport. *Sociology of Sport*, 12, 147-157.
- Ennis, Catherine D. (2010). New directions in undergraduate and graduate education in kinesiology and physical education. *Quest*, 62, 76-91.
- Ennis, Catherine D. (2011). Physical education curriculum priorities: Evidence for education and skillfulness. *Quest*, 63, 5-18.
- Fiorentino, Leah H., & Castelli, Darla (2005). Creating a virtual gymnasium. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 4, 16-18.
- Fox, Kenneth R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 228-240.
- French, Karen, Werner, Peter, Rink, Judith, Taylor, Kevin, & Hussey, Kevin (1996). The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 418-428.
- Global Forum for Physical Education Pedagogy (2010). Health and physical education pedagogy in the 21st century: A statement of consensus. Retrieved October 20, 2011, from: <http://www.uni.edu/coe/departments/school-health-physical-education-leisure-services/global-forum-physical-education-pedago>.
- Griffin, Linda L., & Butler, Joy I. (Eds.). (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griffin, Linda L., & Patton, Kevin (2005). Two decades of teaching games for understanding: Looking at the past, present, and future. In Linda L. Griffin, & Joy I. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice* (pp. 1-17). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, Don (2003). Teaching personal and social responsibility in physical education. In Stephen J. Silverman, & Catherine D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 241-254). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kovar, Susan K., Ermler, Kathy. L., Mehrhof, Joella H., & Napper-Owen, Gloria E. (2001). Choosing activity units to promote maximum participation: Creative physical education curricula. *Physical Educator*, 3, 114-123.
- Lee, Amelia M. (2001). Teaching and learning in physical education: Changes and challenges.

- In Phillip Ward, & Panayiotis Doutis (Eds.), *Physical Education in the 21st Century* (pp. 73-87). Lincoln: University of Nebraska, Department of Health and Human Performance.
- Lidor, Ronnie, & Blumenstein, Boris (2010). Psychological services for elite athletes in Israel: Regional challenges and solutions for effective practice. In Robert J. Schinke, & Stephanie J. Hanrahan (Eds.), *Cultural sport psychology* (pp. 141-152). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Low, Kathryn G., Charanasomboon, Swita, Brown, Claire, Hiltunen, Gwen, Long, Katherine, Reinhalter, Katherine, et al. (2003). Internalization of the thin ideal, weight and body image concerns. *Social Behavior and Personality*, 31, 81-90.
- MacPhail, Ann, Gorely, Trish, Kirk, David, & Kinchin, Gary (2008). Children's experiences of fun and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79, 344-355.
- Markula, Pizkko (2001). Beyond the perfect body: Women's body image distortion in Fitness Magazine discourse. *Journal of Sport and Social Issues*, 25, 158-179.
- McKenzie, Thomas L. (2001). Promoting physical activity in youth: Focus on middle school environment. *Quest*, 53, 326-334.
- McKenzie, Thomas L., Alcaraz, John E., Sallis, James F., & Faucette, Nell F. (1998). Effects of a physical education program on children's manipulative skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 327-341.
- McKenzie, Thomas L., Sallis, James F., Kolody, Bohdan, & Faucette, Nell F. (1997). Long-term effects of a physical education curriculum and staff development program: SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 68, 280-291.
- McKenzie, Thomas L., Sallis, James F., Prochaska, Judith J., Conway, Terry L., Marshall, Simon J., & Rosengard, Paul (2004). Evaluation of a 2-year middle school physical education intervention: M-SPAN. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36, 1382-1388.
- Metzler, Michael W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). New York: Holcomb.
- Mitchell, Stephen A., Oslin, Judith L., & Griffin, Linda L. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nujidat, Ghazi (2007). A view from the Israeli Sports Authority. In John Sugden, & James Wallis (Eds.), *Football for peace?: The challenges of using sport for co-existence in Israel* (pp. 141-154). Oxford: Meyer & Meyer Sport.
- O'Sullivan, Marry (2001). Looking outward to the future: A reaction to Locke's "Looking backward: 2100-2000". In Phillip Ward, & Panayiotis Doutis (Eds.), *Physical education in the 21st century* (pp. 35-49). Lincoln: University of Nebraska, Department of Health and Human Performance.
- Saint Onge, Jarron M., & Krueger, Paul M. (2011). Education and racial-ethnic differences in types of exercise in the United States. *Journal of Health and Social Behavior*, 52, 197-211.

- Schinke, Robert J., & Hanrahan, Stephannie J. (Eds.) (2010). *Cultural sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shimon, Jane M. (2011). *Introduction to teaching physical education: Principles and strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, Dary (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Siedentop, Dary, Hastie, Peter A., & Van Der Mars, Hand (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, Dary M., & Locke, Larry (1997). Making a difference for physical education: What professors and practitioners must build together. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 4, 25-33.
- Sinelnikov, Oleg, & Hastie, Peter (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review*, 14, 203-222.
- Smith, Ronald E., & Smoll, Frank L. (2005). Assessing psychological outcomes in coach training programs. In Dieter Hackfort, Joan L. Duda, & Ronnie Lidor (Eds.), *Handbook of research in applied sport and exercise psychology: International perspectives* (pp. 293-316). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Smoll, Frank L., & Smith, Ronald E. (1989). Leadership behaviors in sport: A theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1522-1551.
- Spittle, Michael, & Byrne, Kate (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 253-266.
- Thomas, Kate T., Lee, Amelia M., & Thomas, Jerry R. (2008). *Physical education methods for elementary teachers* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Turner, Adrian, & Martinek, Thomas (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (technique approach and game-centered [tactical focus] approach). *International Journal of Physical Education*, 4, 15-31.
- Wacquant, Loic (2002). Taking Bourdieu into the field. *Berkeley Journal of Sociology*, 46, 180-186.