

הכשרה לחינוך לתנועה בגיל הרך בישראל ובאנגליה

ד"ר עפרה ולטר

המכללה האקדמית "תל-חי", מכללה האקדמית "אוהלו"

walterss@macam.ac.il

ד"ר מלאני פיטר

אוניברסיטת אנגליה רסקין, בריטניה.

Melanie.Peter@anglia.ac.uk

תקציר

מאמר זה עוסק בחשיבות התאורטית והמעשית של הוראת התנועה כתחום מקדם התפתחות בגיל הרך הן בהקשרים של החינוך הרגיל הן של החינוך המיוחד. כדי לתמוך ביישום ובמיסוד הוראת התנועה במוסדות ההכשרה למורים התנהל מחקר ניסיוני אשר שם לו למטרה לאפיין, ליישם ולהעריך תכנית להכשרה של הוראת התנועה בשתי מסגרות אקדמיות של חינוך לגיל הרך בישראל ובאנגליה. בשתי התכניות התקיימו ארבעה מפגשים של 90 דקות. במהלך המפגשים התנסו הסטודנטים בהתנסות חווייתית בתנועה, וכן בלמידת תמות תאורטיות תומכות בהתבסס על מודל התנועה ההתפתחותית של שרבורן (Sherborne, 1990). בד בבד קיימו הסטודנטים התנסות מעשית בבתי ספר. כדי להעריך את התכנית על פי פרמטרים מוגדרים תועדו המפגשים וצולמו, הועברו שאלונים למשתתפים לפני התכנית ואחריה, וכמו כן התבקשו המשתתפים לנהל יומנים רפלקטיביים לאורך ההתנסות הן באקדמיה הן בפרקטיקה עם הילדים. ניתוח הנתונים התבצע באמצעות תאוריית העיגון (*Grounded Theory*, Strauss & Corbin, 1997): שאלונים (לפני התכנית ואחריה) ויומנים הושו וחסריטי ראיונות נסקרו כנגד קריטריון שקושר ליעדי המחקר המקוריים. לבסוף דן המאמר בהיבטים ההתפתחותיים, המקצועיים והבין-תרבותיים של התכנית להוראת התנועה בהתבסס על ממצאי המחקר. כמו כן מוצג מודל יישומי להבניית הוראת התנועה בתכניות הלימודים להכשרת מורים הן במסגרות הגיל הרך הן בלימודים המתקדמים. ממצאי המחקר מדגישים את חשיבות ההכשרה תוך התייחסות לשלבים של היכולת המקצועית המתפתחת בהבנה מצבית של הקשר הוראת התנועה המשלבת.

מילות מפתח: חינוך לתנועה, הוראה, הכשרת מורים, פדגוגיה משלבת, התנסות מעשית

רפלקטיבית, הגיל הרך, צרכים חינוכיים מיוחדים

הקדמה

החינוך בתנועה, שנוסד מתוך עבודתו החשובה של לבן (Laban, 1948), נמצא באופן מפתיע בשימוש חסר במערכת החינוך הרגילה, אפילו בשנות החיים הראשונות, על אף ההכרה בחשיבות הפעילות הפיזית האינטראקטיבית העומדת ביסוד התפתחות הילד (Bruner, 1986; Piaget, 1969; Vygotsky, 1978). אמנם בשנת 2007 הוציא משרד החינוך לאור את תכנית הלימודים בחינוך גופני לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי ואת תכנית הלימודים שלעיל לכיתות א'-ב', אך עם זה, אין מלמדים את הגישה במהלך הכנת עובדי הוראה בחינוך לגיל הרך ובחינוך המיוחד, או לחלופין נלמד קורס קצר שאינו כולל חובות ומטלות יישום במהלך ההתנסות.

לאחרונה היה עניין מחודש בתחום החינוך המיוחד כדי להחיות את שיטת התנועה ההתפתחותית (Sherborne Developmental Movement) (Hill, 2006; Marsden & Egerton, 2007). השיטה זכתה להכרה נרחבת בשנות השמונים בזכות ערכה הייחודי לילדים בעלי צרכים מיוחדים. קרפנטר (Carpenter בתוך Marsden & Egerton, 2007) מציג תמיכה מתוך מחקר נירו-מדעי עכשווי על חשיבות התנועה כהתערבות פיזית, למשל באוטיזם לשיפור נירונים של שיקוף או חיקוי – הגשר ההכרחי ללמידה באמצעות חיקוי של פעילות אנושית, וכן בהתערבות עם ילדים בעלי לקויות למידה (הנפורד, 2000; Ramachandran & Lindsay, 2006; Rizzolatti, Fogassi & Gallese, 2006).

מאמר זה מציג תכנית אימון התפתחותית בהוראת התנועה עם מבט על עיגונה בצורה טובה יותר בבתי הספר ובהכשרה לחינוך. הצורך בתכנית עלה מתוך פרויקט פיילוט שנערך באביב 2008 בדגש מיוחד על סדר היום של החינוך המשולב ושל הילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים (SEN). הארגון לאימון ולהתפתחות (Training & Development Agency – TDA) תומך בתכנית. תכנית אינטנסיבית בהוראת התנועה התקיימה באופן ניסיוני והוערכה במהלך קורסים בהכשרה למורים לגיל הרך (ITT) בשתי אוניברסיטאות – בבריטניה ובישראל. דבר זה אפשר לשקול היבטים תרבותיים אפשריים המשפיעים על יעילותה של התכנית ועל הרגלי החשיבה המתפתחים של המאומנים, וכן יכולת העברה פוטנציאלית של התכנית וסוגיות לשיתוף פעולה בחינוך לגיל הרך (ITT) בין גופים מתמחים.

רקע תאורטי

הכשרת מורים מסורתית הדגישה את החשיבות הרבה של מסירת ידע פורמלי ושל האתוס החברתי הרווח (Elliott, 1998). בניגוד לכך החינוך לתנועה מצריך מהמורה לפרש את ההקשר ההוראתי ולהגיב תוך כדי תהליך, לפיכך הוא בורא את עצמו כמורה (McNiff, 1993). חינוך זה נופל אם כך במסגרת המודל ההומני לפדגוגיה, המושפע מהפסיכולוגיה ההומניסטית (Combs, 1981) ומהתרגול המעמיק הרפלקטיבי אשר קידמו דיואי ושוין (Dewey, 1964; Schon, 1987). הוראת התנועה תורמת לקריאה הגוברת לגישות יצירתיות ללמידה וליחשיבת אפשרויות (Craft, 2001). זוהי גישה שיש בה פוטנציאל העצמה (Walter, 2007), צורה דיאלוגית אסתטית של פדגוגיה (Alexander, 2005; Elliott, 2003) שהליבה שלה היא תקשורת. תוך כדי התייחסות לצרכים ההתפתחותיים ההוליסטיים של הילד (Peter, 1997; Sherborne, 1990) היא מתייחסת גם לסוגיות עכשוויות, ובכלל זה הלכידות החברתית והבריאות הפיזית של הילד שארגון הבריאות הלאומי שם על סדר היום בשל מגפת השמנת היתר בקרב ילדים ובישראל כנושא המוביל בחינוך (סער, 2011). ההשתתפות בפעילות גופנית פעילה שיש בה תנועה חשובה והכרחית בגיל הרך, בייחוד לאוכלוסיית החינוך המיוחד בגיל הזה הסובלת מכושר גופני ירוד. החשיפה לחינוך לתנועה בהתאם להתפתחות מעודדת את הילדים לאהוב תנועה ופעילות גופנית ומעניקה להם כלים לאורח חיים בריא בעתיד (Ezra & Walter, 2012; Fredericks, Kokot & Krog, 2006)

עובדה זו מחייבת להכין מורים ולהכשירם להוראת התנועה לגיל הרך ולחינוך המיוחד. יש מודעות גוברת לחשיבות של משחק אינטראקטיבי מוקדם כיסוד להתפתחות. על פי שרבורן (Sherborne, 1990) כדי לנוע באופן ביטוי ויצירתי כל הילדים צריכים ללמוד לארגן את האנרגיה שלהם ולפתח מודעות לגוף ולאפשרויות הטמונות בו ביחס לאחרים. התנועה חיונית אף לפיתוח תשומת לב, לאיזון ולקואורדינציה החיוניים לכישורי למידה עתידיים (Carlson, Fulton, Lee et al., 2008; Goddard-Blythe, 2000).

נמצא שהקשרי למידה אקטיביים דרך התנסות בתנועה מגבירים המְשגה של מושגים קוגניטיביים בסיסיים בקרב ילדים צעירים בהתפתחות נורמלית (שובל, 2006; Walter, 2007). ממצאים נִירו-מדעיים מאששים את חשיבותה של מעורבות רגשית לקוגניציה (Damasio, 2003; Iverson, 1994; Iverson, 1996; Ramachandran, 2003) עם עיבוד חיובי של פעילות מעוררת רגשית וצביעה והעמקה של חוויות אלו בזיכרון.

החשיבות של המדד החברתי והרגשי לתנועה הייתה מרכזית בגישתה של שרבורן (Sherborne, 1990). היא זיהתה שני צרכים בסיסיים בקרב כל הילדים: להרגיש נוח בגופם (וכך לפתח שליטה בגוף) וליצור יחסים. ולטר (Walter, 2007) ציינה את ערך התנועה בעיצוב מערכות יחסים בקרב מורים בהכשרה, ילדים ומנחים כאחד. דבר זה הושג באמצעות גישת היפוך תפקידים מעצימה המשחזרת קול שבעבר השמיעו שרבורן (Sherborne, 1990), גוה (Gough, 1993) ופיטר (Peter, 1997), שלפיה ילדים לומדים דרך צפייה וחקיוי והם מייפים ומפתחים את הרעיונות שלהם כדוגמה לאחרים. היפוך תפקידים זה עשוי לסייע להגביר את הערך העצמי ואת הביטחון של הילדים ולשפר את הבריאות החברתית של הקבוצה. המורה משתתף באופן פעיל, וחל שינוי בבסיס הכוח הרגיל בין המורה ללומדים.

כדי שתתרחש למידה בעלת משמעות וקוהרנטית על המורים להתייחס לשלושה ממדים פדגוגיים מקדמים: תוכן לימודי מותאם מבחינה התפתחותית, מעורבות רגשית וגבולות יצירתיים המובנים באופן זהיר ובהם מתאפשרים יישום, חקירה והרחבת ההבנה (Peter, 2003; Sherratt & Peter, 2002). על המורים להיות מסוגלים להגיב ברגישות לאחרים, להתאים את עצמם ללומדים, לווסת את רמות העוררות הרגשית ולגרום לילד להתעניין באמצעות פעילות משחקית – הדרך הטבעית שבה ילדים לומדים. לכך יש השלכות על עיצוב תכניות ההכשרה למורים ועל פיתוח השימוש בתנועה כמדיום למידה וככלי להערכת הצרכים ההתפתחותיים ההוליסטיים של הילדים. המורים המכשירים את עצמם ללמד תנועה יזדקקו לסדנאות מעשיות בתנועה אינטראקטיבית משתפת ויתנסו בהן בלמידה קוהרנטית. סדנאות אלו יאפשרו להם להבין את הצרכים ההתפתחותיים ההוליסטיים של הילדים דרך חזרה על תהליכי הלמידה שלהם.

מיזם (פרויקט) המחקר

בינואר 2008 החל מיזם של שיתוף פעולה בין שתי אוניברסיטאות בבריטניה ובישראל. המיזם ביקש לקדם את הוראת התנועה כפדגוגיה משלבת במהלך הכשרת מורים לגיל הרך. את המיזם הניעה מטרת מחקר כוללנית שבאה לאפיין גישה התפתחותית הולמת ולהחליט מה עליה לכלול בתכניותיה. לשם כך תוכננה סדרת פיילוט של ארבעה מפגשים. הסדרה שוכפלה בשתי האוניברסיטאות. המחשבה הייתה ליצור קורס שאפשר ללמדו במהלך האימון הן בעבור הכשרת המורים לגיל הרך הן בעבור תכנית ההמשך לפיתוח מקצועי (CPD) למורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. נצפה מראש ששכפול המיזם בבריטניה ובישראל ידגיש הבדלים תרבותיים בסגנונות ההוראה,

בתגובת החניכים-הסטודנטים ובהתנסות הבית ספרית שלהם, וכך יסייע בזיהוי היישומים והעיגון של הוראת התנועה בהתנסות מעשית.

מגבלות אחדות השפיעו על הקשר (setting) המחקר, בפרט בבריטניה, ותוצאתן הייתה התמקדות בסטודנטים לגיל הרך בשנה א'. המגבלות כללו לוח זמנים למחקר שיתאים ללוח הזמנים של המכון לאימון ולהתפתחות (TDA), זמינות החניכים באתר המחקר, מערכת שעות הוראה קודמת וגישה לאולם ההתעמלות באוניברסיטה וכן לחצי מערכת וסדרי עדיפויות למיניהם.

המשתתפים

המשתתפים (המנחים והחניכים) בשתי המדינות היו כולן נשים, פרט לשני חניכים גברים בישראל. כך בא לידי ביטוי חוסר האיזון הנפוץ בכוח העבודה בלימודי החינוך לגיל הרך. חשוב לציין ששני הסטודנטים הגברים בחרו שלא לעבוד יחד במהלך הפעילות הקבוצתית. אחד מהם העיר שהוא אינו חש בנוח במהלך מגע גופני עם גבר אחר, אף על פי שהייתה לו התנסות חיובית קודמת בתנועה עם נערים בנים. המגדר כהיבט של שונות בהוראת התנועה המשלבת עלה באופן מפורש וההשלכות נידונו בשתי התכניות, ובכלל זה הבקשה להתנסות בעבודה עם ילדים בוגרים יותר ועם מתבגרים בשלבים מוקדמים של הלמידה.

בתכנית באנגליה השתתפו 30 סטודנטיות, בעיקר מרקעים לבנים. גילן נע מ-18 עד 50 שנה. מרביתן היו צעירות ומקצתן היו אימהות חד-הוריות. עם זה, כרבע מהקבוצה היו נשים בוגרות ולהן משפחות, דבר ששיקף את מדיניות האוניברסיטה להרחבת ההשתתפות. כל החניכות כבר התנסו לפחות יום בשבוע בבתי ספר במהלך הסמסטר הראשון והחלו לעבוד לקראת פעילות של ארבעה שבועות שתתקיים לאחר סוף היחידה.

בתכנית בישראל השתתפו 38 סטודנטים של הגיל הרך. בקבוצה היו הרוב יהודים ונוסף עליהם שלושה דרוזים, בדווי אחד וערבי אחד. גיל הסטודנטים נע מ-21 עד 28 שנים. לאיש מהם לא היו ילדים משלו, והיה להם ניסיון מועט עם ילדים, שלא כמו מקבילותיהם בבריטניה. הכניסה המאוחרת של מקצת הסטודנטיות לאוניברסיטה הייתה תוצר של הדרישה לשירות לאומי. מעטות ביקשו לבצע עבודות קהילתיות עם ילדים במקום להיות מגויסות לצבא על בסיס דתי. מחצית מחברי הקבוצה גדלו בקיבוץ, ושם חינכה אותם קהילת המבוגרים למעורבות בחינוך ולהשגחה על ילדים

מגיל צעיר. כשבגרו היו כולם בהכרח מעורבים בהשגחה על ילדים. לאף אחת מהן לא הייתה התנסות קודמת בבית ספר, ולא הייתה דרישה כזו עד שנה ב'.

מבנה התכנית

באוניברסיטה הבריטית הועברו ארבעה מפגשים של 90 דקות כל אחד בשתי משבצות הוראה של שלוש שעות בשני שבועות רצופים עם הפסקה קצרה ביניהם בתחילת הסמסטר השני. היה צורך לשלב את המפגשים ביחידת לימוד קיימת בנושא משחק במסלול לגיל הרך. הערכת היחידה נקבעה מראש ולא הייתה קשורה באופן ישיר לאלמנט התנועה.

האוניברסיטה הישראלית הייתה גמישה יותר: ארבעת המפגשים הועברו במשך ארבעה שבועות. המפגשים הרכיבו את תוכנה של יחידת לימוד חדשה לחלוטין עם הערכה תואמת (תיק עבודות רפלקטיבי) שאושרה במהירות ובזמן לקראת הסמסטר השני.

המוקד של כל מפגש היה בסיס מפתח אחד מתוך מודל התנועה ההתפתחותי של שרבורן (Sherborne, 1990) תוך התייחסות ליישומים בכיתת השילוב המגוונת:

- התנסויות בפעילויות בתנועה מסוג משחקי יחסים עם אחרים כדי לפתח רגישות ושליטה באנרגיה.
- מודעות לכלל הגוף בתנועה בחלל.
- מודעות לחלקי הגוף בקואורדינציה.
- איכות התנועה כדי להעשיר ניידות תוך שימוש אפשרי בגירוי.

הוצגו תמונות פדגוגיות ועקרונות תנועה באופן שיטתי במהלך כל מפגש. תמונות אלו כללו קריאת מתח הגוף של הפרט, הוראה דיאלוגית תוך שימוש בשאלת שאלות, בהערכות אישיותיות באמצעות תנועה, וכן בשימוש בשפה ובאוצר המילים התנועתי. ניתן שיקול מפורש לסוגיות של הבניית שיעור בתנועה, להערכת סיכונים במסגרת הכללים, לניהול התנהגות ודינמיקות קבוצתיות, ולתאוריה רלוונטית – תאוריות התנועה של לבן (Laban, 1975), שרבורן (Sherborne, 1990) וגם של התפתחות הילד (גדילה גופנית ומשחק בהתפתחות הוליסטית).

כלי ההערכה

נעשה שימוש בארבעה כלי הערכה למדידת אפקטיביות והשלכות על תכנית הוראת התנועה:

(1) יומנים אישיים של המשתתפים: פיתוח פרחי הוראה חושבים היה יעד חיוני כדי שיהפכו למורים משלבים בתנועה. לשם כך עודדו את המורים המתאמנים לעסוק במפגשים בתגובות הרגשיות שלהם ולדון בהשלכות של ההתנסות שלהם על העבודה עם ילדים בעלי כל סוגי המוגבלויות. הם התבקשו לנהל יומן אישי לאורך הכשרת התנועה והתנסויות ההוראה שלהם בין המפגשים האקדמיים. למורים המתאמנים סופקו קודים (נקודות ציון), והם סייעו להעריך את הוראת התנועה שלהם ולזהות את צורכי הלמידה ההוליסטיים של הילדים בהתנסויות המעשיות. בשל האינטנסיביות של ארבעת המפגשים לאורך שבועיים הייתה למורים המתאמנים באוניברסיטה הבריטית הזדמנות מוגבלת בלבד לנהל יומן רפלקטיבי, ליישם ולמשב את ההתנסויות בבתי הספר. לפיכך תוך כדי המפגשים הפצירו בהם ליישם ולהעריך מקצת מהתנסויות התנועה במפגשים עם קבוצה קטנה של ילדים כדי לפתח את הביטחון שלהם בעבודה ישירה עם ילדים. כמו כן הם התבקשו להתמקד בילד אחד ולהשלים את הערכת התנועה לפי שרבורן (Sherborne, 1990) וכך לזהות את הכוחות ואת צורכי הלמידה התנועתיים של הילד שהם התבקשו להביא למפגשים בשבוע השני.

התכנית הישראלית ארכה ארבעה שבועות והיא אפשרה לחניכים לנהל יומן וליישם תכנים בהתנסות מעשית במהלך המפגשים האוניברסיטאיים. לצורך ההערכה הרשמית של יחידת התנועה הם נדרשו לערוך מעקב לכל מפגש באופן שיטתי עם מטלה רפלקטיבית ספציפית שהייתה קשורה לתוכן הנלמד ולתאוריות שנסקרו. מטלות אלו הושלמו באופן אלקטרוני והמנחה סיפקה משוב מעצב באמצעות התכתבות אינטנסיבית בדואר אלקטרוני עם כל מורה מתאמן (פתרון מסורבל לטווח ארוך יותר).

(2) ניתוח מקרים: מכל אוניברסיטה נבחרו ארבעה מקרים באמצעות סלקציה עצמית. נערך מעקב אחר יישום התנועה החל מההתנסות הבית ספרית הראשונה שלהם. עם התקדמות המיזם צומצם המעקב לשלושה ניתוחי מקרים מעמיקים מכלל המדגם.

(3) תיעוד בווידאו: לצורך ההערכה של יחידת הלימוד בתנועה נדרשו המורים המתאמנים לצלם את תהליך ההוראה שלהם ולהגיש את הצילום עם התיק הכתוב שלהם המכיל את המטלות הרפלקטיביות. המורים המתאמנים ביקשו מיזמתם גישה להקלטות הווידאו שנעשו במפגשי ההוראה בתנועה באקדמיה כדי לקדם את פיתוח הרפלקציה וההוראה שלהם.

מפגשי האימון באוניברסיטאות בבריטניה ובישראל צולמו בראש ובראשונה כדי לתת מידע ויזואלי מהמחקר. הם יועדו לתעד בעיקר הבדלים בהנחיה, להאיר היבטים תרבותיים ולספק תזכורות להערכת המנחים את יעילות ההוראה שלהם.

(4) שאלונים לפני האימון ואחריו: בהמשך תוכנן המידע הזה להיות מועשר בשאלונים שעליהם יענו המורים המתאמנים. שאלון אחד בפתחה ועוד שאלון בסוף האימון כדי לחשוף את ההתפתחות האפשרית שלהם. השאלות ביקשו להאיר את התנסויותיהם הקודמות בתנועה, את ציפיותיהם ואת תחושותיהם בנוגע למפגשי ההכשרה, וכמו כן רצו לראות את תפיסתם בנוגע לרווחי למידה אפשריים בקרב ילדים רגילים וילדים בעלי צרכים מיוחדים ובקרב עצמם, וכן כל סוגיה או חשש בנוגע לעבודתם הישירה עם הילדים.

ניתוח הנתונים

לניתוח הנתונים השתמשו במודל של תאוריית העיגון (*grounded theory*, Strauss & Corbin, 1997): שאלונים (לפני ואחרי) ויומנים הושו וחסריטי ראיונות נסקרו כנגד קריטריון שקושר ליעדי המחקר המקוריים. הרעיון של תאוריית העיגון הוא לתמצת את חומר הגלם לתמות בתהליך מקובל לאשכולות של נושאים. גישה מחקרית זו מבוצעת באמצעות קריאת וחקירת חומר הגלם הטקסטואלי כדי להתוות קטגוריות וקשרים ביניהן. תהליך כינוי האשכולות מכונה קידוד. גישה זו יוצרת הבנה של עולם התוכן הנדון מתוך ניסיון להפוך משמעות סמויה של דברים למשמעות גלויה.

היכולת לתפוס את המִשְׁתַּנִּים (מושגים, קטגוריות, איכויות) ואת היחסים ביניהם מכונה 'רגישות תאורטית'. יש כמה גורמים המשפיעים על הרגישות התאורטית, בהם השימוש בטכניקות מדידה והערכה למיניהן. קטגוריות התוכן מתמקדות בהערכת המשתתפים את יעילות ההכשרה או התנועה, בחששות בנוגע להתנסות המעשית ובשונויות בין-תרבותיות.

ממצאים

יעילות ההכשרה

טרם תכנית ההכשרה לא היו לאיש מהמורים המתאמנים בשני המקומות תפיסות מוקדמות בנוגע לציפיות, והם היו נרגשים ואף חששו מעט. ההתרגשות הרבה באה לידי ביטוי בשאלוני הערכת הלמידה שבה נראו להם מפגשי התנועה מהנים ובהערכת התועלת של הלמידה הפוטנציאלית לעצמם ולילדים. הם הופתעו לטובה ממידת האינטראקציה הפיזית והחברתית עם עמיתיהם ומהמידה שבה היא חיזקה את

מערכות היחסים, והם העירו כי ההתנסויות עשויות להיות מיושמות בלא קושי בעבודה הישירה עם הילדים.

עד סוף התכנית היה העיסוק העיקרי בקרב החניכים הבריטים בתכנון ובמידה שבה הם חשו ביטחון להקנות מערך המתייחס ליעד תנועה מסוים. רק מעטים זכו להזדמנות ליישם תנועה בבתי הספר במהלך השבוע שבין סדנאות ההכשרה שבאקדמיה (אף על פי שהם עשו זאת בהצלחה רבה). עם זה, רבים הביעו ביטחון בתחושת המסוגלות שלהם לתכנן מערך וציפו ללמד תנועה בהתנסות הבית ספרית הבאה שלהם. כל המורים המתאמנים הישראלים הצליחו לתכנן וללמד ארבעה מערכים בין סדנאות ההכשרה באוניברסיטה. כל מערך המתייחס ליעד תנועה אחר והתבסס באופן ישיר על תמות ועל התנסויות קודמות שעברו.

הדאגות בנקודת הפתיחה בקרב המורים המתאמנים בבריטניה נגעו במיוחד בהיבטים הבריאותיים והבטיחותיים, בכללים בבתי הספר ובנקודת המבט של ההורים בנוגע למגע הפיזי בין הסגל לבין הילדים. בסוף התכנית העידו כמה מורים מתאמנים בריטים על הביטחון הגובר שלהם כעת בגישה לעבודה ישירה עם הילדים בעוד אחרים הביעו עדיין חשש בנוגע לשאלה אם יקבלו תמיכה מהמסגרת בפיתוח ההתנסות המעשית שלהם. עניין זה לא היווה סוגיה עבור הישראלים, שהעיסוק העיקרי שלהם עדיין בסוף המיזם נסוב על קבלת הזדמנויות רבות יותר לתרגול.

שימוש בתנועה בהתייחס לצורכי למידה הוליסטיים

היה הבדל ניכר בעיסוק העיקרי של המורים המתאמנים בשני המקומות. המורים המתאמנים בבריטניה היו מודעים יותר לפוטנציאל ההכשרה בנוגע למגוון היבטים של התפתחות הילדים, וציפו ללמוד כיצד להורות תנועה בבתי הספר ומהו הערך הספציפי של לימוד זה בעבור הילדים. בניגוד להם חששו החניכים בישראל בעיקר בכל הנוגע ליכולותיהם האישיות ולאישיות ההוראתית שלהם בהקשר של תנועה, ביחוד בניהול של התנהגות הילדים. לאחר מכן העירו המורים המתאמנים הבריטים בנוגע להבנתם העמוקה את ההיבטים הפסיכולוגיים, בעוד הישראלים הפכו להיות מודעים יותר ליישומים של עבודה עם הילדים.

ממצאי השאלונים שניתנו לפרחי ההוראה בשתי האוניברסיטאות חשפו הכרה בטווח הרחב של תועלת התנועה בהתייחס להיבטים רבים של התפתחותם של ילדים צעירים: תקשורת, מודעות גוף, קוגניציה, אינטראקציה חברתית, מוטוריקה גסה ועדינה. הם אף ציינו את תרומתה בפיתוח ערך עצמי, ביטחון וביטוי רגשות, אולם ניתוח המקרים שנערך על מעקב אחר ההתנסות המעשית גילה הבדלים ביכולות המקבילות שלהם

ליישם גישה הוליסטית. היכולת לשלב יעדים הוליסטיים בתכנון השיעור ובהעברתו נראתה אופיינית לסטודנטים הטובים יותר.

הבדל עיקרי בין פרחי ההוראה בשתי האוניברסיטאות נגע לסוגיות הקשורות לשילוב ולשונוות ולתפיסתם את ערך התנועה בעבור ילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים. פרחי ההוראה בבריטניה היו מודעים לטווח רחב של שימושי תנועה אפשריים כדי לספק את הצרכים ההוליסטיים של הילדים שהיו רלוונטיים לילדים בעלי צרכים מיוחדים וגם לילדים רגילים, בעוד החניכים הישראלים התייחסו בעיקר לצרכים הרגשיים בתוך הקשר הלמידה. מורה מתלמדת בולטת אחת בהקשר מאתגר של שילוב ניסתה להבחין במהלך התכנון שלה והגיבה ברגישות תוך כדי תהליך, מתאימה את ההוראה שלה לסיפוק צרכים אינדיבידואליים, ובכך נסמכה באופן מודע על רעיונותיה של שרבורן (Sherborne, 1990).

פיתוח התנסות מעשית רפלקטיבית בהקשרים של שילוב

פרחי ההוראה בשתי האוניברסיטאות הביעו בבהירות בשאלונים כי השקפותיהם בנוגע להוראת התנועה השתנו במהלך התכנית. ההערות חשפו כיצד התפתחו יכולות הרפלקציה שלהם לאורך טווח של אסטרטגיות שביצעו ולימדו המנחים. בפרט, רבים העירו בנוגע לערך מפגשי ההכשרה שהועברו לכאורה אל קבוצת ילדים, וכיצד מבנה זה סיפק תובנה על תהליכי הלמידה.

פרחי ההוראה ציינו כיצד קידמו סדנאות התנועה רפלקציה וחשיבה על התגובות הרגשיות שלהם עצמם, וכמו כן הם גילו רגישות להיבטים בין-אישיים של עבודה ישירה עם אחרים ואמפתיה פוטנציאלית כלפי הילדים. כמה חניכים גם ציינו כי מאמרים מפתבי עת מקצועיים ביססו את הבנתם בנוגע לערך התנועה.

אחרים העידו כי תכנון מערכי השיעור וההערכה שעובדו במשותף עם המנחה קידמו את פרקטיקת החשיבה המתפתחת שלהם וסייעו להם בשימור יומנים אישיים ובתיקי התפתחות מקצועית. בכל שלב של פיתוח שיעור היו במערכי השיעור המתוכננים נקודות מפורטות לחשיבה והן נועדו לעודד את תגובתיות החניכים להקשר המשלב עם התקדמות השיעור.

טופסי הערכה סיפקו קודים או רמזים למדידת צורכי הלמידה העתידיים של הילדים לאור תגובותיהם במהלך ההתנסות בתנועה. כמה מצאו כי פרופיל ההערכה של שרבורן (Sherborne, 1990) לילד פרטני סייע להם בפיתוח כישורי תצפית.

השלכות של שונות ושיתוף פעולה עם גופים מתמחים בהכשרת מורים

ההקשר הבריטי היה בהכרח מחויב לכללים, ללוח הזמנים שהוכתב מבחינה מוסדית, ולפרקטיקות ההערכה – מפגשי התנועה היו בעייתיים לתיאום באוניברסיטה, וכמה בתי ספר לא הסכימו להיות מעורבים באירוח המחקר בשל סדרי עדיפויות אחרים ודרישות סותרות לזמני ההוראה ולמקום. היעדר המובנות היחסי בישראל הפך את המערכת לגמישה יותר ופתוחה ולחדשנות: אישור מהיר של יחידת הלימוד בתנועה סיפק לחניכים נסיבות אידאליות שאפשרו להם בהדרגה ליישם תאוריה בהתנסות מעשית עם הערכה פורמלית מותאמת.

כתוצאה מכך נתפסה התנועה באופן מידי כבעלת סטטוס ורלוונטיות עם תמיכה מצד כל בתי הספר הקשורים. פרחי ההוראה הבריטים הביעו הסתייגות ראשונית אופיינית, אולם במפתיע נהנו מהתנועה הן ביחס לעצמם הן ביחס לילדים כגורם משחרר וכהזדמנות לאבד עכבות. פרחי ההוראה הישראלים היו פתוחים יותר ומופגנים מבחינה גופנית, אולם חששו מאותה תכונה תרבותית בקרב הילדים.

לפיכך עבדו המנחים בשתי האוניברסיטאות בנסיבות הקשירות שונות בתכלית לבחינת אותה תכנית בהכשרת התנועה. הייתה בהירות בנוגע למערך המחקר הראשוני ולפיתוח משותף של חומרים, וכן גם עקביות בשימוש במסמכים המשלימים, אולם היה צורך בגיוון בסגנונות ההנחיה בהתייחס לצרכים ולדאגות העיקריות של המורים המתלמדים בכל מקום בהתאמה, וכן בהשלכות על ההוצאה לפועל של עבודת התנועה בבתי הספר. אופייה של שותפות המחקר שפכה אור על תכונות הניתנות להעברה של שיתוף פעולה חיובי עם שיתוף קולגיאלי של מומחיות, וכן הודגשו רווחים פוטנציאליים מעירובם של גורמים מתמחים כדי להגביר ולקדם תכניות של הכשרת מורים.

ההתמחות של המנחה בבריטניה הייתה בחינוך מיוחד והיא אומנה אצל ורוניקה שרבורן בתכנית ההכשרה האקדמית המתקדמת שלה, מה שהפך אותה למתאימה ביותר לחקור סוגיות כדי להשיג התאמה אישית של הלמידה. המנחה הישראלית הייתה בעלת ניסיון עשיר בפיתוח תכניות של הוראת התנועה בארה"ב ובישראל, והייתה בעלת ניסיון בהתאמת תכנים למגוון הקשרים. היא גם דיברה אנגלית שוטפת. שתי המנחות היו בעלות ניסיון של יותר מ-10 שנים בעבודה בהשכלה הגבוהה, בהכשרת מורים ובניהול מחקר. שתיהן דמויות מוכרות בתחום התנועה ולשתיהן היכולת לתמוך בחניכים בפיתוח ידע תאורטי ופדגוגי הרלוונטי להקשר.

המיזם השיתופי התפתח מבסיס זה של כבוד מקצועי הדדי ומומחיות משלימה. שתי המנחות היו נלהבות בנוגע לחשיבות התנועה ומחויבות לעיגונה בהכשרת המורים

ובבתי הספר. דבר זה אפשר חזון משותף וחיזוק הדדי בסוגיות בלתי נמנעות בהקמה ובהרצה של המחקר בשני המקומות. הייתה תקשורת פתוחה, עניינית, מקצועית ואישית כבר מהפתיחה. התכתבות שגרתית בדואר האלקטרוני לפחות שלוש פעמים בשבוע סייעה לגשר על המרחק הגאוגרפי. שיתוף בחוויות המגוונות ובמומחיות סייע ליידע זו את זו בנוגע לאסטרטגיות ולכישורי ההנחיה וסיפק רווחי ייעוץ הדדיים ומשותפים.

דיון

באופן כללי התמקדו המורים המתאמנים בבריטניה יותר בילדים ובמתן מענה לצורכי הלמידה שלהם; הם היו מעורבים בפעילות עם הילדים עוד מתחילת תכנית ההכשרה לגיל הרך שהשתתפו בה. שלא כמוהם היו המורים המתלמדים הישראלים בעלי ניסיון קודם מוגבל בבתי הספר; הם היו אינטרוספקטיביים יותר ועסקו במעמדם כמורים וביחסייהם עם הילדים. הבדלים אלו עשויים לשקף הבדלים בין-תרבותיים עמוקים בין שתי המדינות, ומאפיינים של המערכות החינוכיות שלהן, בהתאם.

בבריטניה יש מסורת ארוכה של ציפיות בנוגע לקונפורמיות חברתית, והמשמעת נותרה סוגיה בולטת בבתי הספר. סיפוק צורכיהם של ילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים היה דרישה בבריטניה מאז 1981 עם צמיחה מהירה של שירותים משלבים בשנים האחרונות. התאמה אישית של הלמידה בכיתה משולבת היא כיום תמה מרכזית.

ישראל היא אומה צעירה, וזהות אינדיבידואלית היא מאפיין תרבותי בולט שלה. הילדים נוטים להיות ממושמעים פחות בבתי הספר. שינויים תדירים בשלטון הפריעו לפיתוח ולמימון מדיניות ופרקטיקה חינוכית. המענה שניתן לילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים נמצא בפיתוח מאז העברת החוק לחינוך מיוחד בשנת 1988, וכיתות משולבות בחינוך הרגיל שכוחות אך עדיין דורשות פיתוח והתאמה.

ממצא מרכזי מפרויקט המחקר המקדים היה שהתכנית האינטנסיבית של מפגשי התנועה, שעוצבה להיות ניתנת להעברה בסופו של דבר לאורך הקשרים שונים של הכשרה מקצועית, לא עמדה במלואה בצורכי הלמידה של מורים בהכשרה בשנה א' – כמה מהם הרגישו מוצפים מכמות התוכן. בכך שראו 'חלון הזדמנויות' מוגבל בתכניות קיימות של הכשרה לגיל הרך נראה כי בעניינן ובהתלהבותן מתנועה הונעו המנחות להיות שאפתניות מדי. המפגשים השתדלו להיות מקיפים וכוללניים ולספק לפרחי ההוראה יסודות קפדניים של התאוריות הרלוונטיות ועושר של רעיונות אפשריים לגבי תמונת תנועה עיקריות כדי להעשיר את ההוראה שלהם. ההשלכה העיקרית שעלתה מכך הייתה כי תכנית תנועה התפתחותית צריכה להיות ממוקדת יותר ולהתנהל בקצב

זהיר יותר ואולי גם פרושה לאורך זמן רב יותר כדי שתתאפשר קליטה והתנסות מרבית של התכנים. עליה להביא בחשבון את צורכי הלמידה בתנועה של אנשי מקצוע בשלבים שונים של התפתחות לקראת פרקטיקה משלבת במלואה ולהציע יעדי הכשרה ותכנים משתנים.

מודל ליישום לפי שלבי התפתחות מקצועית

אנשי המקצוע העושים שימוש בתנועה בהקשרים חינוכיים של שילוב צריכים לפתח הבנה מצבית ובסופו של דבר להיות מסוגלים להגיב באופן אינטואיטיבי והולם תוך כדי תהליך לצורכי הפרט והקבוצה. ההתמחות בהוראת התנועה תאופיין באמצעות רפלקציה מידית ובאמצעות תמצות של מורכבות הגורמים המשפיעים על מצב ההוראה, ואלו בהכרח נתמכים על ידי ידע תאורטי ופדגוגי חבוי ופשוט המחייב שיטת אימון לאורך זמן, שיטה המאפשרת חזרות, התנסויות, רפלקציה, היזון חוזר והצלחה גם בעבור המורה המתאמן וגם בעבור הילד, כמו גם על ידי ניסיון והתנסות בהוראת התנועה. הם יהיו כרוכים בקבלת החלטות שקולה מתוך טווח של התנסויות תנועה אפשריות חלופיות כדי לספק את הצרכים המשתנים והמגוונים של הילדים (זילברשטיין וכץ, 1998; Feiman-Nemser, 1998).

לפיכך קיים צורך בהכשרה ההתפתחותית של הוראת התנועה המשלבת שתציין היבטי מפתח שבהם המאמנים צריכים להתמקד בשלבים למיניהם של ההתפתחות המקצועית של המשתתפים.

דרייפוס (Dreyfus, 1981) זיהה ארבע יכולות מנטליות הכרוכות בפיתוח הבנה ושיפוט של מצבים לקראת השגת מסוגלות תעסוקתית. תוך יישום על הוראת התנועה מוצעת הטקסונומיה שלהלן:

מודל להבנת מצבים בהוראת התנועה

מודל להבנת מצבים מקצועית (Dreyfus, 1981)	זיהוי מרכיב	זיהוי בולטות/חשיבות	זיהוי המצב בכללותו	קבלת החלטות
מודל להוראת תנועה יעילה (Peter, 2008) (Walter &	תאוריה ופדגוגיה של הוראת התנועה	זיהוי של הזדמנויות למידה בהתנסות המעשית	תכנון תוך עריכת שיקולים הקשריים	אפשרויות התערבות תוך שימוש בתנועה

דרייפוס (Dreyfus, 1981) הרחיב את המודל שלו אל מסגרת התפתחותית של חמישה שלבים שציינה את הסדר שבו היכולות המנטליות להבנה מצבית נרכשות. בכל שלב יש שינוי ניכר בתחום מפתח אחד, והוא יכול לספק את הבסיס להשגת התפתחות מקצועית. פיטר (Peter, 1995) השתמשה במסגרת זו כדי לנתח את היכולת המקצועית של המורים בשלבים למיניהם של הכשרתם המקצועית בהוראת דרמה משלבת. יישום הגישה להוראת התנועה יכול לספק בסיס להבנת צורכי ההכשרה של המשתתפים בחינוך לגיל הרך ובתכניות ההמשך (CPD). פיתוח ההבנה המצבית שלהם יזרוז לכשיוכשרו אנשי מקצוע באמצעות מיקוד בייחוד בתחומי מפתח בשלבים תואמים :

מרמת חדש-למתחיל-מתקדם : יישום הבנות של תאוריית התנועה במעשה (הבניה והעברת מערך)

מרמת מתחיל-למתקדם-מיומן : זיהוי ותגובה להזדמנויות למידה הצצות במסגרת מערך תנועה.

מרמת מיומן-לבקיא : שילוב גורמים הקשריים רלוונטיים עם הסקה בנוגע ליישום בהוראת תנועה משלבת של קבוצות מגוונות.

מרמת בקיא-למומחה : מודעות תגובתית לתנועה כהתערבות העונה על צרכים ספציפיים בהקשרים למיניהם.

התקדמות זו מציעה לשים דגש בהכשרה על תאוריה ועל כישורים פדגוגיים של הוראת התנועה בשלבים המוקדמים של ההתפתחות המקצועית. בהמשך צריך להיות מעבר כלפי הרחבת מודעות המשתתפים לטווח רחב יותר של אפשרויות שמהן הם מְבַנִים ומגיבים באופן גמיש להזדמנויות למידה עולות ולצורכי הפרט במסגרת מערכי תנועה משלבים. התקדמות זו מומחשת להלן דרך תיאורי המקרים החושפים מאפיינים של מומחה בתנועה המתפתח בשלבים.

שלבים אלו מסוכמים בטבלת השוואה (ראו תרשים 1) שעשויה לספק את הבסיס להערכת צורכי ההכשרה לא רק על פי מנחי ההכשרה לגיל הרך אלא אף על פי מנהלים בכירים בבתי הספר או מורים יועצים המזהים את צורכי החניכים בהכשרה מתקדמת למורים בפועל.

דוגמאות:**שרלוט – חניכה רמה 1**

שרלוט הייתה חדשה בהוראת התנועה. היא התקדמה והפכה להיות מתחילה-מתקדמת. ההבנה התאורטית שלה התגבשה, והיא למדה להבנות מערך המכוון ליעד תנועתי המתמקד בצורכי ההתפתחות הגופניים של קבוצה קטנה. באמצעות תמיכה היא פיתחה יכולת להגיב להזדמנויות למידה שעלו בתהליך (למשל, להשתמש ביזמה של ילד כדוגמה לאחרים לצפייה ולחיקוי). ברפלקציה לאחר המערך העריכה שרלוט את מבנה המערך שלה ואת המידה שבה הוא התנהל על פי התכנית.

שְׁרִי – חניכה רמה 2

שְׁרִי הייתה מתחילה-מתקדמת בפתיחת תכנית ההכשרה, והיא הייתה יכולה לזהות תכנית למערך בתנועה. היא התפתחה להיות מורה מיומנת לתנועה. היא ניסתה לפתח את המערך שלה שיתייחס לצרכים ההוליסטיים של קבוצה קטנה. היא הגיבה לכמה הזדמנויות למידה שעלו בתהליך וניסתה להתייחס לבעיות שעלו (למשל, להכניס ילד שבחר שלא להשתתף, או אחר שתבע את תשומת לבה באופן מתמיד). שְׁרִי הייתה יכולה לבקר את תכנון המערך שלה ואת התגובות שלה ולשקול השלכות אפשריות לעתיד.

ויויאן – חניכה רמה 3

ויויאן כבר הייתה מיומנת בתחילת תכנית ההכשרה בתנועה והייתה מסוגלת להגיב לצרכים של הפרט בתוך קבוצה קטנה. היא הפכה לבקיאה וחידדה את ההוראה שלה לכדי התייחסות לצרכים הספציפיים של ילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים. היא ליטשה את יכולתה להעריך את הצרכים המורכבים של הפרט והייתה יכולה להעריך את יעילות השימוש בתנועה ככלי התערבותי העונה להתפתחות ההוליסטית שלהם לאורך תכנית הלימודים.

איליין – מורה בתפקיד

איליין הייתה מורה מנוסה לילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים ועברה עוד הכשרה מקצועית במכון להתפתחות של שרבורן. היא הייתה בקיאה בשימוש בתנועה ובהערכת יעילותה בהתייחס לצרכים אינדיבידואליים ספציפיים לאורך תכנית הלימודים בהקשרי ההוראה המגוונים שלה. לאורך מפגשי ההכשרה המתקדמת היא פיתחה מומחיות דרך הרחבת המודעות שלה לאפשרויות השימוש בתנועה ככלי התערבותי למוגבלויות מסוימות ולהערכת יעילותה. כמו כן ידעה כיצד לאמוד את צורכי ההתפתחות המקצועית של עמיתים ולהציע ייעוץ ותמיכה הולמים.

לוח מספר 1: מאפייני התפתחות מקצועית להוראה המשלבת תנועה

הבנה תאורטית	יכולת לזהות הזדמנויות למידה	זיהוי של גורמים הקשורים	יכולת לבצע התערבויות הולמות בתנועה	
חדש : שרלוט	מתכננת מערך שיעור המכוון להתייחסות לצרכים פיזיים; מתכננת פעילויות לכל שלב בשיעור	נצמדת בנוקשות למערך השיעור; רואה בעצמה זרז להתפתחות	עלייה במודעות להבדלים האינדיבידואליים בפעילויות; מודעות לאילוצים המוסדיים (למשל: זמן ומרחב נגישים)	נעזרת בפעילויות התנועה ממפגשי ההכשרה; מייעלת את כישורי ההוראה שלה; מתאימה את הפעילות להשגת תשומת לב מהכיתה
מתחיל- מתקדם: שכי	מגיבה לכמה הזדמנויות לפתח את הבנת הילדים; מנסה להגיב לבעיות העולות תוך כדי תהליך	מגיבה לכמה הזדמנויות לפתח את הבנת הילדים; מנסה להגיב לבעיות העולות תוך כדי תהליך	מגיבה לכמה הזדמנויות לפתח את הבנת הילדים; מנסה להגיב לבעיות העולות תוך כדי תהליך	מיישמת כמה אסטרטגיות מתוך התנסויות קודמות; עושה רפלקציה על המערכים ושוקלת מגוון דרכים להתגבר על אתגרים
מיומן: ויויאן	מערך השיעור מנסה להבחין בין יעדים ופעילויות המתייחסים למגוון של צרכים; עושה שימוש באוצר מילים תנועתי הולם עם הבנה תאורטית ברורה	מערך השיעור מנסה להבחין בין יעדים ופעילויות המתייחסים למגוון של צרכים; עושה שימוש באוצר מילים תנועתי הולם עם הבנה תאורטית ברורה	מערך השיעור מנסה להבחין בין יעדים ופעילויות המתייחסים למגוון של צרכים; עושה שימוש באוצר מילים תנועתי הולם עם הבנה תאורטית ברורה	מערך השיעור מנסה להבחין בין יעדים ופעילויות המתייחסים למגוון של צרכים; עושה שימוש באוצר מילים תנועתי הולם עם הבנה תאורטית ברורה
מיומן: בקיא קארן	מערך השיעור מכוון ליעדים הוליסטיים מובחנים לטווח צרכים רחב; הבנה ודאית של תהליך התנועה וחיוניותו	מערך השיעור מכוון ליעדים הוליסטיים מובחנים לטווח צרכים רחב; הבנה ודאית של תהליך התנועה וחיוניותו	מערך השיעור מכוון ליעדים הוליסטיים מובחנים לטווח צרכים רחב; הבנה ודאית של תהליך התנועה וחיוניותו	מערך השיעור מכוון ליעדים הוליסטיים מובחנים לטווח צרכים רחב; הבנה ודאית של תהליך התנועה וחיוניותו
				מזהה ומעריכה את הצרכים הפרטניים של הילדים במגוון הקשרים; מיישמת באופן מודע אסטרטגיות וגישות מומלצות כדי לענות על צרכים ספציפיים אחרים

יכולת לבצע התערבויות הולמות בתנועה	זיהוי של גורמים הקשורים	יכולת לזהות הזדמנויות למידה	הבנה תאורטית	
משתמשת באופן אינטואיטיבי באסטרטגיות ראויות מתוך טווח של התנסויות מגוונות קודמות וידע תאורטי; מזהה צרכים תנועתיים ספציפיים במגוון הקשרים בלתי מוכרים	אומדת בלא קושי גורמים נסיבתיים המשפיעים על הקשר של הוראת התנועה; מזהה את פוטנציאל התנועה במסגרת ההקשר הרחב יותר (בית הספר ומעבר לו)	מזהה הזדמנויות שיש בהן פוטנציאל למידה באמצעות תנועה לאורך תכנית הלימודים; עושה שימוש בגמישות התנועה כדי לענות על צרכים מגוונים של פרטים וקבוצות	הבנה תאורטית יציבה של תאוריות ופדגוגיה של תנועה בחינוך; עקרונות מבוססים לשימוש בתנועה עם ילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים בהקשרים מתמחים ומשלבים	מומחה : סיביל

תרשים 2 מציג מסגרת להכשרה התפתחותית להוראת התנועה המשלבת. התרשים מזהה את תחומי הקדימות שבהם יש להתמקד בתכניות להכשרת התנועה בשלבי ההתפתחות המקצועית למיניהם. בהקשר של הכשרה למורי הגיל הרך, מודל זה מספק את המאפיינים הכלליים לפיתוח חניכים לפי הרמות עד הפיכתם למורים מיומנים בתנועה. מורים מתאמנים טובים יותר יכולים להיענות לאתגר ולהפוך למורים בקיאים בליטוש ההתנסות המעשית שלהם בתנועה בהקשרים של שילוב ולענות על צרכים אחרים של פרטים מסוימים. בנוגע למורים בפועל, עליהם לעשות שימוש גמיש יותר במסגרת. מאמנים בקורסים של הכשרה מתקדמת למורים בפועל או לאנשי מקצוע הקשורים לתחום זה עשויים למצוא את עצמם עובדים עם חדשים בתנועה; לחלופין, נציגים הנוכחים בקורסים של תנועה עשויים להיות בעלי ניסיון קודם מכמה בחינות.

לפיכך המודל משלב את פיתוחה של הבנה מעשית של מצבים בשלבים למיניהם, תוך יכולת גוברת ליישם ולשקף את השימוש בתנועה בהקשר של מגוון צרכים אינדיבידואליים בקבוצה ובהקשרים מגוונים. למודל יש פוטנציאל להיות מסגרת הניתנת להעברה בהקשרים שונים של הכשרה מקצועית, אולם שלא כמו התכנית האינטנסיבית שנסתה בפרויקט המחקר שתואר לעיל, הוא אסטרטגי יותר במונחים של קביעת קדימויות של צרכי למידה מרכזיים של המשתתפים.

לוח מספר 2 : מודל בהתפתחות מקצועית להוראה המשלבת תנועה

יכולת הערכתית	מיומנות יעד מועדפת	נקודת פתיחה	הבנה תאורטית	
שיקוף בנוגע להולמות הבחירה של פעילות התנועה והתאמתה ליעדי השיעור	תכנון מערכי שיעור המכוונים ליעדי תנועה של פיתוח יחסים ומודעות גוף לקבוצה קטנה	מודעות להבדלים אינדיבידואליים בתנועה במסגרת קבוצת ילדים קטנה	תאוריית התנועה של לבן (Laban, 1975) ; שרבורן (Sherborne, 1990) ; תאוריה רלוונטית של התפתחות הילד על משחק וצמיחה פיזית ; עקרונות תכנון לשיעורי תנועה ולהבנת חשיבות התנועה	חדש למשל : חניך שלב 1 בהכשרה לגיל הרך
שיקוף בנוגע לתגובתיות ההוראה במסגרת שיעורי התנועה	תכנון סדרת מפגשי תנועה לחצי סמסטר לקבוצה קטנה	זיהוי צרכים תנועתיים של קבוצה	עשיית קשרים בין תאוריה לבין תיאורי מקרים או התנסות אישית	מתחיל-מתקדם למשל : חניך שלב 2 בהכשרה לגיל הרך
הערכת צורכי התנועה של ילדים אינדיבידואליים והערכת יעילות ההוראה במענה על הצרכים המגוונים של הקבוצה	תכנון עד הסוף בעבור קבוצה מגוונת ומגוון צרכים פרטניים	תגובה לצרכים תנועתיים של פרט בתוך קבוצה	הצדקה והסבר של השימוש בתנועה כמדיום למידה	מיומן למשל : חניך שלב 3 בהכשרה לגיל הרך
הערכת יעילות תכנית התנועה כהתערבות הפונה לצורך אחר ספציפי	ידע מוגבר באשר לשימוש האפשרי בתנועה כהתערבות העונה על צרכים פרטניים ספציפיים לאורך תכנית הלימודים	שימוש בטווח של גישות כדי לענות על צרכיהם המגוונים של ילדים פרטניים	הצדקה והסבר של שימוש מובחן בתנועה במגוון הקשרים	בקיא למשל : מורה מנוסה בתכנית ללימודים מתקדמים
הערכת הולמות הייעוץ, התמיכה וההנחיה ביחס למגוון צרכים תנועתיים	זיהוי והערכה של צרכים אינדיבידואליים בהקשרים חדשים (למשל : סיוע שיטתי למגוון אוכלוסיות)	ייעוץ אסטרטגי ותמיכה בעמיתים במגוון מקומות	הפצה של תאוריית התנועה ויישומה במסגרות ההכשרה	מומחה למשל : מורה למיומנויות מתקדמות ; מכשיר מורים

סיכום

הוראת התנועה היא בעלת רלוונטיות וחשיבות בעבור ההתפתחות ההוליסטית של כל הילדים. היא חוצה גבולות תרבותיים ומורים יכולים ללמוד לזהות באופן גלובלי, אולם סוגיות חשובות ויישומים עלו במהלך מיזם בהכשרת התנועה ששוכפל בשתי מערכות חינוכיות מנוגדות, עם מורים מתלמדים בעלי שונות ברקע התרבותי ובניסיונות קודמים. תכניות ההכשרה צריכות להתבדל בהתייחס לשלבים של היכולת המקצועית המתפתחת בהבנה מצבית של הקשר הוראת התנועה המשלבת ובסופו של דבר יש להיות מסוגלים להגיב באופן אינטואיטיבי מתוך בסיס של ידע תאורטי ופדגוגי סמוי וניסיון לענות על צרכים פרטניים.

מאמר זה הציג מסגרת תאורטית התפתחותית אפשרית להוראת התנועה התומכת בהכשרת מורים לגיל הרך וכן בהכשרת מורים מתקדמת הרלוונטית בפרט לשנים המוקדמות; יש לה מבנה בעל פוטנציאל העברה לאורך דיסציפלינות. ההכשרה מדגישה את הצורך בהתאמה אישית של תכנים על פי היכולות המנטליות של המשתתפים: הבנת התאוריה והפדגוגיה הרלוונטית, זיהוי ותגובה להזדמנויות למידה, מודעות לגורמים המורכבים של הקשר, שילוב מגוון וקבלת החלטות הולמת מתוך טווח של אפשרויות. פרויקט המחקר הוביל לגיבוש נוסחה זו והוא מאיר את התועלת שבשילוב גורמים מקצועיים למיניהם בהכשרת ההוראה ובהיבטים התומכים בשיתוף פעולה יעיל. הוצג מנגנון המאפשר למורים ממגוון רקעים להיות מוכשרים או מאומנים טוב יותר בהוראת התנועה המשלבת, והוא אף מאפשר להוראה זו להיות ממוסדת טוב יותר בפרקטיקה.

מקורות

- הנפרוד, ק' (2000). חוכמה בתנועה. הוצאת נורד.
- זילברשטיין, מ' וכץ, פ' (1998). מורה גדול, מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של "המורה אשר". **דפים**, 26, 53-71.
- סער, ג' (אוקטובר, 2011). הפיקוח על הבריאות. בתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Briut/Shn atBriut/
- שובל, א' (2006). **נעים ולומדים, תנועת הגוף ותרומתה ללמידה**. קריית ביאליק: אח.
- Alexander, R. (2005). Culture Dialogue and Learning, Notes on an Emerging Pedagogy Education, Culture and Cognition: *intervening for growth* International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP) 10th International Conference, University of Durham, UK.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Carlson, S., Fulton, J., Lee, S., et al., (2008). Physical education and academic achievement in elementary school: Data from the early childhood longitudinal study. *Am J Public Health*, 98 (4), 721-727.
- Combs, A. (1981). What the futures demands of education. *Phi Delta Kappan*, 6 (5), 369-372.
- Craft, A. (2001). Little c Creativity. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 45-61). London: Continuum.
- Damasio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain*. New York: Harcourt.
- Dewey, J. (1964). *John Dewey on education selected writing*. Modern Library Random House Inc. Brown and Benchmark.

- Dreyfus, S. E. (1981). *Four models v human situational understanding: Inherent limitations on the modelling of business expertise*, US Air Force Office of Scientific Research, Contract non F49620-79-C-0063.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Elliott, J. (2003). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (3), 373-384.
- Ezra, R., & Walter, O. (2012). Health at every size (HAES): A challenge in higher education to communicate the weight on our mind. *Articles, Creative Research and Art*, 3(1), 60-62.
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21, 63-74.
- Fredericks, C., Kokot, S., & Krog, S. (2006). Using a developmental movement programme to enhance academic skills in grade 1 learners. *S Afr J Res Sport Phys Educ Recreation*, 28(1), 29-42.
- Goddard-Blythe, S. (2000). Early learning in the balance: Priming the first ABC. *Support for Learning*, 15 (4), 154-158.
- Gough, M. (1993). *In touch with dance*. Lancaster: Whitethorn Books.
- Hill, C. (2006). *Communicating through movement*. Clent: Sunfield Publications.
- Iverson, J. M., Capirci, O., & Caselli, M. C. (1994). From communication to language in two modalities. *Cognitive Development*, 9, 23-43.
- Iverson, S. D. (1996). Communication in the mind, paper to the International Congress of Psychology XXVI Montreal. *International Journal of Psychology*, 31, 25.

- Laban, R. (1948). *Modern educational dance*. Plymouth: Macdonald & Evans Ltd.
- Laban, R. (1975). *Laban's principles of dance and movement notation*. Boston: Plays, Inc.
- Marsden, E., & Egerton, J. (2007). *Moving with research*. Clent: Sunfield Publications.
- McNiff, J. (1993). *Teaching as learning: An action research approach*. London and New York: Routledge.
- Peter, M. (1995). *Making drama special*. London: David Fulton Publishers.
- Peter, M. (1997). *Making dance special*. London: David Fulton.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30 (1), 21-27.
- Peter, M., & Sherratt, D. (2003). Play-drama intervention: A narrative approach to developing social understanding in children with autistic spectrum disorders. In conference handbook: *Autism: Alternative strategies, (conference handbook, Sept. 3-5)* (pp. 52-67). New Delhi: Tamana Association.
- Piaget, J. (1969). *The psychology of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ramachandran, V. (2003). The emerging mind: Lecture 5 – Neuroscience, the New Philosophy, Reith Lecture 2003, BBC Radio 4, 30th April.
- Ramachandran, V., & Lindsay, M. (2006). Broken mirrors: A theory of autism. *Scientific American*, November 63-69.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2006). Mirrors in the mind. *Scientific American*, 295 (5), 54-61.

- Sherratt, D., & Peter, M. (2002). *Developing play and drama in children with autistic spectrum disorders*. London: David Fulton Publishers.
- Sherborne, V. (1990). *Developmental movement for children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schon, D. A. (1987). *Educating reflective practitioners: Toward a new learning design for teaching and learning in profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A., & Corbin, J. (Eds.) (1997). *Grounded theory in practice*. London: Sage Publications.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, J. Scriber, J. Steiner & E. Souberman (Eds.), Cambridge: Harvard University Press.
- Walter, O. (2007). Role reversal approach in teaching early childhood basic concepts of kinaesthetic intelligence. Ph.D. thesis. Anglia Ruskin University, Cambridge & Chelmsford.