רכישת שפה וגיבוש זהות מקצועית יצירתית: עקרונות ותהליכים בהכשרת גננות בנתיב היצירתי

ד"ר סמדר מור, ד"ר נירה ואלה, רבקה גורטלר, ד"ר עפרה בכר, תלמה פלורנטין, ד"ר רונית רונן תמיר וד"ר נילי לאור-בלסבלג

תקציר

מאמר זה מציג מחקר שערכו המדריכות הפדגוגיות של הנתיב היצירתי לגיל הרך בסמינר הקיבוצים. במחקר השתתפו סטודנטיות, גננות ומורות – כולן בוגרות הנתיב. המחקר נערך מתוך עמדת התבוננות רפלקטיבית רטרוספקטיבית של המדריכות על תהליכי ההכשרה, מהלך שאפשר להן לבחון את תהליכי ההכשרה שהן עצמן מקיימות וזימן גיבוש של מודל ההכשרה בנתיב והמשגה שלו.

ממצאי המחקר מלמדים שאף שבמשך השנים הוכנסו שינויים בתהליך ההכשרה, תהליך שפיתחו מייסדות הנתיב בראשות שרה שפיר לפני 40 שנה, אותם עקרונות מתקיימים גם במודל ההכשרה העכשווי. עקרונות אלה הם התשתית לפיתוח זהות אישית-מקצועית-יצירתית של הסטודנטיות הלומדות בו. נמצא כי התהליך תורם לביסוס השפה והגישה היצירתית, משפיע על תפיסת העצמי והמודעות העצמית של הסטודנטיות והגננות/מורות בוגרות הנתיב, ועוזר להן להבנות את השקפת עולמן החינוכית. למודל ההכשרה, כפי שהוא מצטייר מממצאי המחקר, שלושה צירים עיקריים: ציר הלמידה הרב-כיוונית, ציר הכלים החזותיים-רעיוניים וציר היווצרותם של חיבורים בין חלקי ההכשרה השונים. צירים אלו באים לידי ביטוי בשלוש זירות עיקריות: בפרקטיקה בגני הילדים, בקורסי האומנות הנלמדים בהכשרה ובהדרכה הפדגוגית – החלק המשלב בין חלקי ההכשרה. המודל שיפורט במאמר עשוי להוסיף חומר תאורטי ואמפירי לתהליך הכשרה של נשות חינוך בגיל הרך.

מילות מפתח: הכשרת מורים; זהות מקצועית מורים; הגיל הרך; חינוך יצירתי

מבוא

את הנתיב לחינוך יצירתי במחלקה לגיל הרך במכללת סמינר הקיבוצים הקימו בשנת 1978 קומץ מרצים מסמינר הקיבוצים, בראשות שרה שפיר, כנתיב הכשרה ייחודי בישראל. הנתיב הוקם כמסלול נפרד מהמסלול לגיל הרך, והוא נועד לתת מענה לסטודנטיות ולסטודנטים הבוחרים לפתח יצירתיות בהוראה ובחינוך.

הנתיב לחינוך יצירתי רואה בחירות האישית מפתח חשוב לפיתוח אדם יצירתי, אך לא מפתח יחיד. מאז הקמת הנתיב עד היום התמקד האתוס היצירתי בשילוב אומנויות בחינוך: תיאטרון, תנועה, מוזיקה, אומנות פלסטית ועוד (שפיר ואחרים, 1995); בריבוי אינטליגנציות (גארדנר, 1996) בעשייה החינוכית (לנדאו, 2001; רובינסון, 2013; רובינסון וארוניקה, 2016); בהבנת תהליכי למידה והתפתחות אישיים וקבוצתיים המתרחשים בה-בעת בהכשרה ובשדה. תהליכים מקבילים אלה, מאתגרים הן את המדריכות המכשירות הן את הסטודנטיות המתנסות.

על פי תפיסה שפיתחו מנחי קבוצות הכשרה קליניות (בהם קרל רוג'רס, 1973), חינוך אינו תהליך של רכישת כישורים בין-אישיים ומנהיגותיים או של הבנת תפקוד ארגוני וקבוצתי. לטענתם, חינוך הוא גילוי עצמי מקיף ויסודי ופיתוח של מלוא הפוטנציאל העצמי (יאלום עם לשץ', 2006). המחנכת, לפי תפיסה זו, היא אשת מפתח בעשייה החינוכית. כדי שתוכל להצליח במפגש עם ילדים ועם אנשים, עליה להכיר את עצמה לעומק (אבינון, 2014; קליין ויבלון, 2008). לשם כך, ההכשרה בנתיב היצירתי מחדדת את מודעות הסטודנטיות לאינטליגנציות השונות שלהן, תומכת בפיתוח היצירתיות שלהן, ובה-בעת מזמנת תחושת פליאה מהגילוי, המשחק, הלמידה, יצירת הקשר החברתי ופיתוח המיומנויות – ובשילוב של כל אלו זה בזה למארג ייחודי המאפיין את שלב ההתפתחות. לצד זה, ההכשרה מפתחת בהן יכולת לאפשר לעצמן ולילדים ביטוי רב-ערוצי, להבין את הילדים לעומק ולהיות רגישות, אכפתיות ואמפתיות. הכשרה זו נענית לעקרונות שהציעה אשת החינוך והפמיניסטית נל נודינגס (Noddings, 2012), ולפיהם מורים וקובעי מדיניות חינוכית צריכים לקדם אקלים שמתקיימים בו יחסים אכפתיים. מורים אכפתיים, קיוותה, יעזרו לתלמידיהם להיכנס לעולם המבוגרים נכונים לגלות דאגה ואכפתיות לאחרים.

במשך השנים התנהלה ההכשרה בנתיב היצירתי כתורה שבעל-פה על בסיס העקרונות שקבעו מייסדות הנתיב. כל מדריכה פדגוגית וכל מרצה שהצטרפו לנתיב הודרכו ונחנכו בידי ראשי המחלקה ומדריכות ותיקות ולמדו מהם את רזי ההדרכה ואת דרכי ההוראה. אומנם במשך השנים נכתב חומר יישומי ותועדו תהליכי ההכשרה, אך לא נערך מחקר אמפירי ולא נכתב חומר תאורטי המציג את תהליכי ההכשרה היצירתית בגיל הרך בכלל ובנתיב היצירתי בסמינר הקיבוצים בפרט. לפני כמה שנים יצרה מכללת סמינר הקיבוצים שינוי מערכתי והפכה את המסלול לגיל הרך למחלקה, ובה שלושה נתיבים: הנתיב היצירתי, הנתיב הדיאלוגי והנתיב לחינוך מיוחד לגיל הרך. השינוי המערכתי הוביל את המדריכות הפדגוגיות בנתיב היצירתי להתבונן באופן רפלקטיבי רטרוספקטיבי בתהליכי ההכשרה, ובעקבות זאת בוצע מחקר אמפירי כדי לבחון את תהליכי ההכשרה המתקיימים במסלול וכדי לגבש את התהליכים ולהמשיגם. את המחקר ערכו שש המדריכות הפדגוגיות של הנתיב וראשת המחלקה לגיל הרך, ונבחנו בו תהליכי ההכשרה היצירתית על סמך עדויות הסטודנטיות והבוגרות. מהממצאים עלה כי העקרונות של מייסדות הנתיב והתהליכים הנהוגים בו התגבשו

לכדי מודל. המודל כולל דרכים לרכישת השפה היצירתית בשלבי ההכשרה השונים, תהליכים להתפתחות של זהות מקצועית – נשות חינוך יצירתיות, ויישום העקרונות על ידי בוגרות הנתיב בעבודתן בגנים ובבתי הספר.

במאמר זה נציג את נושא היצירתיות בתחום החינוך, את עדויות הסטודנטיות בראיונות עימן ואת מודל ההכשרה, כפי שניסחו אותו המדריכות. מאמר זה מבקש למלא את החסר ולהתחקות אחר התגבשותן של שפה יצירתית ושל זהות מקצועית בקרב מתכשרות להוראה בנתיב. כתהליך מקביל, המחקר זימן למדריכות התבוננות בעשייה החינוכית שלהן ובירור של סוגיית הזהות המקצועית של מדריכה בנתיב היצירתי.

פיתוח יצירתיות

גילפורד (Guilford, 1950), אחד התאורטיקנים הראשונים של היצירתיות, חקר את מבנה האינטליגנציה האנושית וניתח את מרכיביה של דרך החשיבה היצירתית. הוא הגדיר יצירתיות כמחשבה מסתעפת, רב-כיוונית, המתאפיינת במקוריות וברגישות, ובבסיסה היכולת להגיע לפתרונות חדשים ולרעיונות מחדשים. על בסיס הגדרה זו נבנו עקרונות הנתיב היצירתי כחלק מתפיסה חינוכית של יצירתיות בגיל הרך.

חיזוק לעקרונות הנתיב ולדרכים שהם מיושמים אפשר למצוא בתפיסתם של רובינסון וארוניקה (2016), שלפיה יצירתיות היא תהליך שנוצרים בו רעיונות מקוריים בעלי ערך. בנוסף, יש ליצירתיות קשר לעוד שני מושגים נוספים: דמיון וחדשנות. לשיטתם, יצירתיות היא הפעלת הדמיון, יכולת להעלות על הדעת דברים שאינם נרשמים בחושינו, ויישומם. בהקשר של יצירתיות, חדשנות היא יכולת לממש רעיונות חדשים. לדבריהם, מיתוסים כגון זיהוי של יצירתיות עם "אנשים מיוחדים" והטענות שאי אפשר ללמד יצירתיות, שיצירתיות קשורה בהכרח לאומנויות ושיצירתיות באומנויות קשורה להבעה עצמית חסרת עכבות, אינם נכונים. לטענתם, יצירתיות נובעת מכוחות רבים שיש לכל אדם ומתאפשרת בכל תחומי החיים: במדע, באומנויות, במתמטיקה, בטכנולוגיה, במטבח, בהוראה, בפוליטיקה ובעסקים. כמו יכולות אנושיות רבות, אפשר לטפח את כוחות היצירה ולעדנם בתוך עשייה הכוללת שליטה הולכת וגוברת במיומנויות, בידע וברעיונות.

אישיות יצירתית, טענה לנדאו (1997), "פתוחה, רגישה, סקרנית, גמישה, משחקית; מצטיינת בשטף ובגמישות הרעיונות, משלבת היגיון ודמיון, סובייקטיבית ואובייקטיבית; אינה מארגנת מידע בקטגוריות מצומצמות, ודוחה את השיפוט לשלבים מאוחרים של התהליך היצירתי". אשר לתוצר היצירתי קבעה לנדאו (1997, עמ' 227): "הביטוי של היצירתיות אינו בהכרח תוצר מוחשי, אלא גם תובנה, רעיון או חוויה רגשית".

בבסיס היצירתיות זיהה אלכסנדר (2016) לצד היכולת להפעיל את הדמיון גם את התעוררות הפליאה. אלא שלצורך יצירת תוצר יצירתי, אין די בנטייה או ביכולת לדמיין. דרושים גם משמעת ורצף מחשבה

המובילים מהפליאה או ההיתקלות הראשונית בקושי לתוצר או לפתרון. כך אפשר לפתח הבנה, שגם אם אינה חדשה ומקורית על פי אמות מידה של מומחים, היא בלתי מוכרת ללומד עצמו. לתפיסתו של אלכסנדר, המעבר מזיהוי ראשוני של קושי או מהתעוררות של פליאה לפתרון יצירתי אינו תמיד סוגה בשושנים, ולעיתים ההתקדמות כרוכה בדרך חתחתים שטמונות בה הזדמנויות לא מעטות לכישלון.

ואולם, יצירתיות, על פי רובינסון וארוניקה (2016), אינה רק יצירת רעיונות מקוריים ושחרור הדמיון. פיתוח יצירתיות כולל גם זיקוק, בדיקה ומיקוד של העשייה היצירתית. מדובר בחשיבה מקורית מצד הפרט, אך גם ביקורת על תהליך העבודה ובדיקה אם העשייה נכונה וכדאית, לפחות בעבור האדם המבצע אותה.

תנאי יסוד לפיתוחם של כוחות יצירתיים, על פי רוג'רס (1973), הם ביטחון וחירות פנימית. התפתחות בסביבה אמפתית הרואה בפרט אדם בעל ערך, גם היא תנאי הכרחי לפיתוח היצירתיות. גם לנדאו (1997) ציינה כי יצירתיות טמונה באדם וניתנת לפיתוח ולטיפוח בהשפעת סביבה המקנה חופש וביטחון ומעניקה כלים חשובים להתמודדות. את התהליך היצירתי ניסחה לנדאו (2001) בעקבות Wallace (1926) במודל שבו ארבעה שלבים: הכנה, דגירה, תובנה ואימות. רובינסון וארוניקה (2016) טוענים אף הם, כי עבודה יצירתית היא תהליך דינמי, המתרחש בשלבים וכרוך לרוב ביצירת קשרים חדשים, בחציית תחומי דעת ובשימוש במטפורות ובאנלוגיות. תהליך זה לא תמיד מסתיים כפי שהתחיל, משום שיצירתיות איננה תהליך לינארי, שהלומד רוכש בו כישורים נדרשים לפני שהוא מתחיל בתהליך. עבודה יצירתית בכל תחום כוללת שליטה הולכת וגוברת במיומנויות ובמושגים.

גישה אחרת הנהוגה בהכשרה בנתיב היצירתי היא גישה שהתפתחה מפדגוגיה – הגישה היוטגוגית (Heutagogy) – למידה מכוונת עצמאית על ידי הלומד. גישה זו מקדמת ביקורת על תהליך העבודה היצירתית והערכתה על ידי הלומד (Glassner & Back, 2020; Hase & Kenyon, 2007). גישה זו מציבה את הלומד במרכז ורואה בו אחראי לקדם את הלמידה של עצמו ולהעריך אותה. הגישה ההיוטגוגית מתייחסת לעקרונות למידה: תשוקה של הלומד להרחיב דעת, העמקת הנאתו מהלמידה, ביסוס תחושת המסוגלות של הלומד והזדמנות ללמוד להיטמע בחוויה של קשב ופיתוח כישורים, תכנון ולמידה עצמית מתמשכת (קוזמינסקי, 2014). הרעיון המרכזי בהיוטגוגיה הוא כי הלומד בוחר את תהליך הלמידה העצמי בעזרת מבוגר או מומחה בתחום הלמידה. רעיון זה מקורו בתפיסה החינוכית של ז'אן ז'אק רוסו, תפיסה שבהמשך פיתח רוג'רס (1973). לפי רוסו ורוג'רס, הילד יודע למה הוא זקוק ומה מעניין או מסקרן אותו. אי לכך, טענו בק וקוזמינסקי (2016), תפיסת ההיוטגוגיה מתאימה לכל גיל.

עקרונות למידה בהכשרת גננות יצירתיות

עקרונות הלמידה ששימשו את שרה שפיר ואחרים (1995) בבניית המודל של חינוך ליצירתיות וטיפוח אנשי ונשות חינוך יצירתיים משמשים עוגנים בהכשרת הגננות בנתיב היצירתי עד היום. הם באים לידי ביטוי בתאוריות, במושגים ובפרקטיקות הנלמדים גם היום בתהליך ההכשרה:

א. הימצאות בתהליך מתמיד של שינוי, המאופיין ביכולת להסתגל למעבר ממצב אחד לאחר;

א. מטרה שהושגה היא התחלה ליעד חדש. התהליך החינוכי הוא אין-סופי;

ב. נון-קונפורמיות, כלומר ערעור על נורמות מקובלות בתוך חשיבה ביקורתית מתמדת;

ג. שהייה באי-ודאות (עמימות), כלומר מוכנות לשאת אי-בהירות מכוונת או לא מכוונת בתחומים כמו הנחיות, תוצרים, תהליכים ויחסים בין-אישיים;

ד. התבוננות מנקודות ראות שונות מהמקובל, כלומר ניסיון לאמץ התבוננות שונה מזו המיידית או האינטואיטיבית על תופעה או התרחשות;

ה. הפחתת התלות בהערכה חיצונית והבניית מוקד פנימי של הערכה, כלומר הלומדים מעריכים את הלמידה שלהם;

ו. פיתוח אישיות אוטונומית, כזאת שאינה מנסה לעמוד בדרישות אלא מטילה ספק ומפעילה חשיבה ביקורתית;

ז. לגיטימציה לשונות, כלומר ההבנה שאין אמת אחת ושעלינו לתת מקום שווה לתפיסות שונות;

ח. השהיית שיפוט, כלומר החלפה של שיפוטיות בהתבוננות ביקורתית, מזוויות שונות ובלא הכרעה;

ט. שימוש בדרכי הוראה בין-תחומיות, כאלה המאפשרות להפעיל את מרב החושים ולחבר בין תכנים חינוכיים ואומנותיים.

מושגים מהותיים בהכשרת גננות יצירתיות

אינטליגנציות מרובות: תאוריית האינטליגנציות המרובות של גארדנר (1996) היא אחד העוגנים בהכשרה לחינוך היצירתי, והיא מלווה אותה במשך שלוש שנותיה. גארדנר הגדיר בשלב ראשון שבע יכולות תפקודיות של האדם כשבע אינטליגנציות: לשונית, לוגית-מתמטית, מרחבית, גופנית-תנועתית, מוזיקלית, בין-אישית ותוך-אישית. מאוחר יותר הוא הוסיף יכולת תפקודית אחת, נטורליסטית, ואף בדק אפשרות ליכולת תשיעית – יכולת אקסיסטנציאליסטית (Baum et al., 2005). לתפיסתו, מודעות ליכולות המגוונות מאפשרת ללמוד בדרכים שונות וליצור קשר רב-רובדי עם אחרים (גארדנר, 1996). המודעות לאינטליגנציות השונות והשימוש בהן כתשתית לעבודה חינוכית מבנה במחנכת את היכולת לאפשר לילדים להביע את עצמם, ליצור קשר, להתפתח וללמוד מתוך תחושת מסוגלות וביטחון עצמי (ארמסטרונג, 1996). השימוש באינטליגנציות

שונות בחינוך בגיל הרך יוצר תשתית ללמידה אפקטיבית מתוך ריבוי ערוצי קשר הנבנים במוח. הילד מפתח מגוון מיומנויות, וכך הוא יכול לבטא את עולמו הפנימי בכמה דרכים וליצור מובן מורכב למושגים שהוא רוכש באינטנסיביות בגיל הגן (מרגליות, 2012). אימון בכל אחת מהאינטליגנציות ויכולת לשלב ביניהן עומדים בבסיס ההכשרה היצירתית.

רפלקטיביות ושאילת שאלות: עיקרון חשוב אחר, העובר כחוט השני בשלוש שנות ההכשרה, הוא העיקרון התבוננות רפלקטיבית. למונח "רפלקציה" כמה מובנים, שאחד מהם הוא התבוננות עצמית, השתקפות עצמית, מודעות עצמית או "עין פנימית" הצופה על האדם עצמו. העין הפנימית מאפשרת לאדם לאסוף נתונים על עצמו בכל התחומים (מחשבות, רגשות, מראה גוף ועוד) ולתקן את הדורש תיקון (בירנבוים, 1997). הרפלקציה קשורה בדרך כלל בפתרון בעיות, טען שם טוב (2015), ומשתמשים בה במצבי ספק והתלבטות. לכן אחד ממאפייניה הוא ניסוח מחדש של אותם מצבים כדי למצוא להם פתרונות ולהתמודד עם מורכבותם. אף על פי כן, שימוש ברפלקציה חיוני לכל תהליך לימודי המבקש להעמיק את ההבנה של הלומד בנוגע למעשיו, לשיקול הדעת שלו, למחשבותיו ולרגשותיו.

שאילת שאלות בתוך תהליך הלמידה היא כלי שהמאפשר התבוננות רפלקטיבית. כפי שטענה מקסין גרין (2019), על המחנך לעורר מצבים המעודדים את הצעירים לשאול שאלות ולחפש את הסיבות להתרחשויות. השאלות נובעות מעמדה סקרנית על החיים ועל הסביבה, והן מאפשרות לאתר מידע חסר. ידע טוב המסופק ללומדים הוא ידע שאפשר לשאול עליו שאלות יעילות, כאלה המקדמות את ההבנה ואת ארגון המידע המוביל לפתרון הבעיה. שאילת שאלות היא מיומנות חשובה לא רק לצורך הלמידה אלא גם לביצוע תהליך רפלקטיבי ומטה-קוגניטיבי. השואלים צופים בתהליכי העיבוד ושולטים בהם באמצעות דיאלוג עצמי: הם שואלים את עצמם שאלות ועונים עליהן. בעזרת השאלות הלומדים נעשים מודעים לדרישות המשימה ולמטרותיה, לתכנון דרכי פעולה ולבקרת הישגים. שאלות אלה מתמקדות בשלושה שלבים: לפני הלמידה, בתוך הלמידה ואחריה (קניאל, 2006).

התבוננות וחקירה עצמית: היכרות של הגננת/הסטודנטית עם עצמה ומודעות לדרכי החשיבה שלה מאפשרות לה גם היכרות מעמיקה עם הילדים בגן, עם השונות ביניהם, עם צורכיהם ועם יכולותיהם המגוונות. העלאת תהליכי החשיבה למודעות כרוכה בחשיבה רפלקטיבית שבה תהליך החשיבה עצמו הופך למושא ההתבוננות והניתוח, ובמילים אחרות: זוהי חשיבה על החשיבה. המונח "מטה-קוגניציה" שטבע פלבל (Flavell, 1976) מתייחס ליכולת הפרט לחשוב על החשיבה שלו ולנווט את התהליכים הקוגניטיביים שלו. ויגוצקי (Vygotsky, 1978) הדגיש את חשיבותם של אינטראקציות חברתיות ושל שימוש בשפה המדוברת לבניית משמעות לידע ולפיתוח יכולת החשיבה. כך, חשיבה רפלקטיבית על אינטראקציות הנוצרות בגן בין הגננת לילדים ובינם לבין עצמם מקדמת את יכולותיה המטה-קוגניטיביות של הגננת.

אומנות כמנוע צמיחה: עיקרון אחר שהוא מקור חשוב ליישום תפיסת ההכשרה בנתיב היצירתי הוא אומנויות כמקור לצמיחה של הסטודנטים וכפרקטיקה בהוראה. לטענת גרין (2019), העיסוק באומנות מפתח באדם סוג מסוים של ידע רוחני ושל רגישות ומגביר את מודעותו למשמעות, לאיכות, לשלמות וליחסי אנוש. לתפיסתה, "ערכן המיוחד של האומנויות עבור מלאכת החינוך נעוץ בכך שהן מדברות אלינו בצורה בלתי אמצעית, ומזמנות לנו את התובנות שלהן ללא הטפה מוסרית וללא מאמץ כפוי של אימון ותרגול" (גרין, 2019, עמ' 10).

שיטת המחקר

המחקר נערך בגישה האיכותנית, גישה המניחה כי המציאות מורכבת, דינמית ואינה ניתנת לכימות, וכך גם עולמו הפנימי של האדם. במציאות יש ריבוי מציאויות סובייקטיביות – משמעויות המתבססות על נקודת המבט של הפרט (Denzin & Lincoln, 2000). מחקר איכותני מנסה לרדת לעומקה של המורכבות הקיימת באינטראקציות בין בני אדם על סמך הפרשנות שמעניקים לה משתתפי המחקר עצמם (Strauss & Corbin, 1990), ובודק את התהליכים המשפיעים על האדם מנקודת מבטו (שקדי, 2011). הגישה המחקרית היא התיאוריה המעוגנת בשדה (Grounded theory). בגישה זו, התאוריה צומחת מהממצאים שנותחו במחקר (Jason & Glenwick, 2016).

מחקר זה מתייחד בכך שערך אותו כל צוות המדריכות הפדגוגיות של הנתיב היצירתי וראשת המחלקה לגיל הרך. רוב המדריכות למדו במסלול היצירתי בעצמן, והן חזרו להדריך בנתיב לאחר שנים של עבודה כגננות וכמורות. העקרונות המובילים את ההכשרה בנתיב באים לידי ביטוי גם בצוות ההדרכה. צוות זה רגיל לתהליכים של התבוננות רפלקטיבית, חשיבה מטה-קוגניטיבית והערכה עצמית. המחקר נערך בתוך יישום של התהליכים הנהוגים בהכשרה בנתיב גם בקרב החוקרות-מדריכות: שיתופיות, רפלקטיביות ויצירתיות.

אוכלוסיית המחקר היא חמש סטודנטיות משנה א', חמש סטודנטיות משנה ב', ו-12 בוגרות של הנתיב לחינוך יצירתי, העובדות כגננות וכמורות.

כלי המחקר

א. ראיונות עומק: בתום שנת ההכשרה הראשונה נערכו ראיונות עומק מובנים למחצה עם סטודנטיות משנה א', זאת כדי ללמוד כיצד הן רוכשות את השפה היצירתית ועל החוויה שלהן מהשנה הראשונה (מחשבות, תובנות ולבטים);

ב. ניתוח מסמכים: נותחו מסמכים (קסן וקרומר-נבו, 2010) הקשורים ליישום ההכשרה בהתנסות בגן. העשייה היצירתית של הסטודנטיות עם ילדי הגנים נאספה כדי ללמוד על דרכי החשיבה וההוראה

היצירתיות שהסטודנטיות פיתחו בעבודה בגן: תיאור מתווה מתוכנן של הפעילויות, תיאור הביצוע והתייחסות רפלקטיבית לפעילויות;

ג. קבוצות מיקוד: התקיימו שתי קבוצות מיקוד (גאסקל, 2011) עם בוגרות שסיימו את לימודיהן ועובדות בשדה החינוכי תקופה של שנה עד חמש שנים. בכל קבוצה השתתפו 6–8 נשות חינוך. כל שיחת מיקוד התחילה בשאלות תיאוריות – הזמנה של המשתתפות לתאר את חוויותיהן בהכשרה לאחר שכבר יישמו אותה בשדה, זאת כדי להבין את תהליך הכשרת המורים בנתיב היצירתי מתוך הפרשנות המשותפת שלהן;

ד. ריאיון עומק: אחת ממייסדות הנתיב היצירתי רואיינה כבסיס להבנת התמות המרכזיות באתוס ההכשרה היצירתית.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים במחקר האיכותני הוא תהליך אנליטי, שלו יסודות או מאפיינים אינטואיטיביים, ומטרתו מתן משמעות, פרשנות והכללה לתופעה הנחקרת (גבתון, 2001). הניתוח הנושאי מתמקד בעיקר במה הנחקרים אומרים ולא באופן שהם אומרים זאת (שקדי, 2007). גישה זו, המכונה "הגישה הקטגוריאלית", מתאימה למחקר הבוחן תופעה המשותפת לכמה בני אדם (ליבליך ואחרים, 2010). הנתונים נותחו בשלבים: בשלב הראשון אותרו קודים, קטגוריות ותמות מרכזיות בכל אחד מכלי המחקר; בשלב השני נערכה השוואה בין התמות שעלו מהנתונים ונעשתה טריאנגולציה (Triangulation) בין כלי המחקר השונים (ראיונות עומק, קבוצות מיקוד, עבודות סיכום רפלקטיביות של סטודנטיות) כדי להשלים את התמונה ממגוון נקודות מבט. תהליכים אלו תרמו לאמינות המחקר (Lincoln & Guba, 2000).

אתיקה במחקר

את המחקר ערך צוות המדריכות בנתיב היצירתי. כמה מן המשתתפות היו סטודנטיות פעילות, ועובדה זו חייבה מנגנון לשמירה על אתיקה מחקרית. ראשת צוות המחקר הסבירה באופן מפורט וברור לסטודנטיות בכל שנתון ובכל כיתה את מטרת המחקר, את חשיבותו ואת הדרך שייערך. ההשתתפות במחקר הייתה וולונטרית, וכל אחת ממשתתפות המחקר יודעה שתוכל להפסיק את השתתפותה בכל עת. הסטודנטיות והגננות חתמו על טופס הסכמה מדעת שנוסח במיוחד והבטיח שלא ייפגעו זכויותיהן ושהכשרתן לא תושפע מההשתתפות במחקר. הובהר למשתתפות כי פרטיותן תישמר וששמותיהן יישארו אנונימיים. המחקר קיבל אישור מוועדת האתיקה של מכללת סמינר הקיבוצים.

התגבשותן של שפה ושל זהות מקצועית יצירתית

הסטודנטיות פוגשות את השפה היצירתית עוד בסמסטר הראשון ללימודיהן, בשנה א'. מפגש זה כרוך בתהליכי היכרות עם עצמן, עם הקבוצה ועם הגישה החינוכית היצירתית. מממצאי המחקר עלה כי בשיעורי ההדרכה הן רוכשות כלים של רפלקציה, התבוננות בתהליכי למידה, שינוי והתפתחות, ומשתמשות בהם לראשונה. כן הן פוגשות מושגים, דרכי התבוננות, דרכי הבעה ועיבוד של הלמידה המיתרגמים לשפה היצירתית, ומתבקשות לעבד את הלמידה שלהן תוך כדי חיפוש אחר משמעות אישית בתוך זירות הלמידה – הקורסים ושיעורי ההדרכה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם תפיסת ההדרכה בנתיב.

עקרונות בולטים בתהליך רכישת השפה, עקרונות המיושמים משנה א', הם פיתוח היכולת להתמודד עם מצבים של עמימות ואי-ודאות, בערעור על נורמות מקובלות ופיתוח אותנטיות, התבוננות בסיטואציות מנקודות מבט שונות מאלו המקובלות והשהיית שיפוט. כמו כן, בשנה זו מושם דגש על פיתוח יכולת הערכה עצמית ועל הפחתת התלות בהערכת הזולת. ביטוי לאותה אותנטיות אפשר למצוא במילותיה של ארבל, שסיימה שנה א' בנתיב: "אמת. זו המילה שאני הכי מרגישה פה חזק. להיות מאוד בכנות מול כל מה שקורה".

נציג כאן את תהליך התגבשות הזהות המקצועית היצירתית של סטודנטיות בנתיב דרך שלושה צירים שעלו מניתוח נתוני המחקר: ציר הייצוג החזותי-רעיוני, ציר הלמידה הרב-כיוונית וציר נראותם של חיבורים. הממצאים יוצגו על פי ההתפתחות הכרונולוגית של התהליך שעברו הסטודנטיות בתוכנית ההכשרה התלת-שנתית הנהוגה בנתיב (ראו תרשים 1). צירים אלה מכוונים לגיבוש של זהות מקצועית ולהטמעת השפה היצירתית. בהמשך נציג את הכלים שבעזרתם מתגבשת תפיסת העולם היצירתית, תפיסה שעימה בוגרות הנתיב יוצאות לעולם העשייה.

<u>ציר הייצוג החזותי-רעיוני</u>

כפי שאפשר ללמוד משמו, הציר החזותי-רעיוני של השפה היצירתית עוסק בתרגום של מילים לדימויים ובייצוג חזותי של רעיונות, מושגים ותהליכים באמצעות אומנויות שונות. בתום הסמסטר הראשון מקבלות הסטודנטיות את משימת "הצומת" או "התחנה", משימה המזמנת להן התנסות בחשיבה מטה-קוגניטיבית על תהליך הלמידה ומאפשרת הקניה והטמעה של עקרונות השפה היצירתית. במשימה זו הסטודנטיות מתבקשות ליצור תוצר חזותי מגוון מבחינת השימוש בחומרים ובדרכי הבעה, תוצר המייצג את התהליך שעברו במשך הסמסטר ומתייחס גם לעתיד. כפי שעלה מממצאי המחקר, ההתייחסות הרפלקטיבית של הסטודנטיות למשימה הניתנת בשלב זה מציגה ניצנים של חשיבה יצירתית – ניצנים אלו ניכרים במשמעות העמוקה שהן מייחסות לעבודה בחומרים. ניכר מדבריהן כי החומרים אינם משמשים אותן כפשוטם אלא כהשראה לחיפוש ולביטוי עצמי: "ואני ממש התייחסתי לחומרים. ממש רציתי לקחת, שהחומרים יסבירו אותי, לא רציתי לעשות סתם משהו [...] יש משהו שהוא מעבר – את עוברת תהליך של חיפוש שהוא הרבה יותר

עמוק מהדבר עצמו, מהחומר עצמו" (דנית).[1] עוד עלה מהעדויות כי הסטודנטיות מבינות את התפיסה העומדת מאחורי המשימה, ולפיה היצירה מבטאת רעיון: "אצלי כבר יש לי את ההסבר, יש לי את הדבר הזה. ואז אני כאילו מרגישה משהו אצלי שאני חייבת להוציא ולעשות ממנו תוצר" (נועה). כן עלה שהן מבינות כי החומר עצמו מייצג את הרעיון: "נגעתי בחומרים שלא הכרתי פתאום באו רעיונות [...] אצלי זה דוגר ואז פורץ עוד משהו [...] התהליך נבנה מכמה רעיונות" (בת חן).



תמונה 1: "הצומת"

כפי שעלה מממצאי המחקר, בזכות המשימה שניתנה הצליחו הסטודנטיות להתבונן על עצמן בתוך תהליך ההכשרה ולייצג את מיקומן הקוגניטיבי-רגשי בתהליך. בעזרת חומרים פלסטיים הן עיצבו את ה"צומת" שבו הן נמצאות (ראו תמונה 1), ולדבריהן שאלו את עצמן "מה חוויתי עד כה", "מה הרגשתי בדרך", "מה למדתי ומה הבנתי מהלמידה". ואכן, משימה זו, כמו משימות אחרות הניתנות בנתיב, מחייבת אותן להתמודד עם חשיפה ועם שיתוף בקבוצה בתוך בחינה מעמיקה של משמעות הלמידה עבורן. עוד עלה מממצאי המחקר שהצגת התוצרים לפני העמיתות בכיתת ההדרכה אפשרה להן לבחון מחדש את המפגש עם הקבוצה ולהתמודד עם תחושות עמוקות ועם אתגרים אישיים הן מבחינת התוכן הן מבחינת אופני הייצוג הנלמדים בנתיב.

בעיצוב משימת ה"צומת" בחרה רונה לייצג את התהליך הלימודי שעברה בצורת משקפיים (תמונה 2). על מסגרת המשקפיים מתואר תהליך הלמידה ומופיעות המילים המייצגות אותו: "תהליך", "חשיבה יצירתית", "אחריות". בתוך העדשות מופיעים ייצוגים מיניאטוריים של דברים משמעותיים שלקחה אתה מכל הסמסטר ותאוריות שפגשה (מסלאו, גארדנר, קורצ'אק). בתוך המסגרת מופיעות מילים הקשורות לתהליך האישי שעברה: "אהבה", "הקשבה", "הכלה", "כבוד" ו"ביטחון". את היצירה הסבירה כך: "הסמינר פה

[1] **שמות המשתתפות בדויים.**

בשביל להעניק 'משקפיים חדשים' לראות בצורה שונה ויותר טובה את הסביבה". היא התייחסה להתבוננות שלה על העולם ועל הבחירות שעשתה בתהליך היצירה כשיקוף של תהליך הלימוד שעברה. בהתייחסותה לעתיד כתבה: "אני בוחרת להרכיב את המשקפיים האלו בהמשך דרכי". בכל עדשה היא השאירה פתח ומקום פנוי שדרכו תוכל להכניס עוד מידע שתאסוף בהמשך דרכה.



תמונה 2: המשקפיים

בשנה הראשונה להכשרה, הן במטלות שהן מקבלות הן בשיעורים עצמם, הסטודנטיות מתבקשות לצאת מאזור הנוחות שלהן, להיות באי-ודאות במצבים עמומים, זאת מתוך השקפת העולם המובילה את הנתיב לחינוך יצירתי. לפי השקפה זו, אין אמת אחת, והן צריכות למצוא לעצמן דרך שתעצים את יכולתן להתמודד. דוגמה לתהליך מציאת הדרך האישית אפשר לראות בעבודה שהכינה בת חן בסיום הסמסטר הראשון – דימוי של זרע שנזרע בתוך כובע (תמונה 3): "התחלתי לפרוח [...] למצוא ענין חדש [...] להתנסות בדרך חדשה [...] אני לא במקום הטבעי שלי, באדמה, יצאתי מאזור הנוחות, מהבית, והלכתי לנסות מקומות חדשים. מתחת לכובע, בתוך הראש נמצאת התחנה בה אני נמצאת כעת". לכובע הצמידה מילים המתארות את התהליכים שעברה ואת השפה היצירתית שרכשה. וכך הסבירה: "אפשר לשנות את המילים, אני יכולה, הכול תלוי בי, אני אחראית למילים הללו והן יכולות להשתנות".





תמונה 3: הזרע בעציץ

כפי שעלה מהממצאים, מעבר להתפתחות על הציר רעיוני-חזותי, מפתחות הסטודנטיות יכולות נוספות התומכות בהטמעה של השפה היצירתית. כבר באמצע השנה הראשונה ללימודיהן אפשר להבחין בניצנים של יכולת רפלקטיבית ושל מודעות עצמית – שלב חיוני בתהליך פיתוח היצירתיות והשפה היצירתית. כפי שציינה דנית: "זה היה כמו לכתוב יומן בשבילי, אני כותבת מחשבות, ומחשבות אחרות צצות ומתקשרות אליהן. ואז 'נופל לי האסימון' וגורם לי להבין את הרעיון. אני מוכנה עכשיו לכתוב אפילו ארבע רפלקציות מורחבות! זה פשוט כיף!" התפתחות החשיבה ניכרת גם בשימוש במושגים מהשפה (היצירתית) המשותפת ובביטויים המעוררים תחושת שותפות: "וכמו שאנחנו אוהבים להגיד בנתיב: איפה זה פוגש אותך?" (רונה). מעבר ליכולות המשתפרות והחשיבה המתפתחת, עלה מהממצאים שהסטודנטיות מתבוננות במבט רחב ומנסות להגדיר את מאפייני החשיבה היצירתית: "בעיניי זה גם לא להתקבע – זה לנסות כל פעם משהו בצורה שונה" (נועם). ואכן, תהליך הלמידה שאליו מכוונות הנחיות המשימות שהמדריכות נותנות להן מעודד התבוננות מכיוונים שונים וחיפוש מתמיד אחר צורות ביטוי שונות.

בהתאם למבנה הספירלי של ההכשרה, ציר הייצוג החזותי-רעיוני מלווה את הסטודנטיות במשך כל ההכשרה. בשנה השלישית, תוכנית ההדרכה בנויה סביב ייצוג חזותי-רעיוני כמקור השראה לתהליך הלמידה שהמדריכה עוברת עם קבוצת הסטודנטיות. בכל שנה נבחרות תמה מרכזית לעמוד בבסיס הייצוג ודרך

חזותית להציגה (חומרים פלסטיים, מצגת חזותית שיתופית ועוד). בכל חודש כל אחת מהסטודנטיות מוסיפה נדבך לעבודתה לייצוג התפתחותה. כך נאספת ההתפתחות המקצועית של כל סטודנטית בשנת ההכשרה השלישית (תמונות 4 ו-5 מציגות את תחילת התהליך לבניית ייצוג שנושאו "עמוד השדרה" ואת סופו). העבודה על הייצוג משקפת למשתתפות בתהליך את תפיסת ההדרכה במסלול – שהייה עמומה בכאוס ובאי-ודאות בנוגע לסופו מתוך הכוונה לאבני היסוד בחשיבה היצירתית.



תמונה 4: "עמוד השדרה" בתחילת השנה



תמונה 5: עמוד השדרה בסוף השנה

ההתמודדות עם מצבים עמומים בהכשרה מסייעת לסטודנטים לחזק את תחושת הביטחון העצמי שלהם ולזהות את רצונותיהם האמיתיים והאותנטיים. מעדויות הבוגרות עלה שההכשרה השפיעה על יכולתן להתמודד במצבים שיש בהם עמימות בעבודתן בשדה: "זה בהחלט הכי המסלול היצירתי – לפעמים משהו נקרה בדרכנו ואנחנו לא כל כך יודעות איך להתמודד עם זה, ודווקא אז אנחנו מצליחות להוציא מהכובע – קסמים" (סתיו).

המשימות המשקפות את הציר החזותי-רעיוני בשנה השלישית הופכות את ההכשרה בשנה זו לתהליך עבודה אותנטי, כזה המעניק לגיטימציה לשונות ולייחודיות של כל סטודנטית ומעצב את הזהות המקצועית של הבוגרות ואת אופני ההוראה שלהן. לתפיסתן, זהו עיקרון מוביל בהכשרה: "הגישה היצירתית מאפשרת לי באמת להיות מאוד-מאוד אותנטית במה שאני עושה. הגישה מאפשרת לי לא לפחד מזה שיגידו לי 'לא'.

למדתי שאני יכולה לחלום ולהילחם על החלומות שלי אז אני עושה את זה [...] זה משהו שה'יצירתי' מאוד נותן – את המקום הזה של להבין מה חשוב לי" (שירן).

ציר הלמידה הרב-כיוונית

תהליך הלמידה היצירתי הוא רב-כיווני. למידה מתרחשת לא רק בכיוון אחד – מהמבוגר אל הילד. כל המשתתפים נמצאים בתהליך למידה בתוך דיאלוג מתמשך ביניהם. בשנה השנייה להכשרה מושם דגש רב יותר על יישום תהליך הלמידה באופן רב-כיווני בהתנסות הפעילה בגני הילדים: "בשונה משנה א', הלמידה כללה יותר עשייה בשטח, למידת עמיתים וחיבור עמוק לעולם הילד תוך חיבור לעולמנו שלנו" (ענבל).

מעדויות הסטודנטיות עלתה מודעותן לתהליכי הלמידה הרב-כיוונית בהכשרה ובגן. הן ציינו כי הלמידה מגיעה לא רק מהמדריכה או מהגננת אלא גם מעמיתותיהן בכיתה ומהילדים בגן: "במהלך השנה ניתנה לנו האחריות על חלק מהלמידות בקורס [ההדרכה]. כך לדוגמה תלמה [המדריכה] אפשרה לנו [הסטודנטיות] לקבוע את נושאי השיעור" (גוני). ההתבוננות בתהליכים המתרחשים בה-בעת אפשרה להן להתחיל לגבש את תפיסת עולמן החינוכית, כפי שזו משתקפת בדברי רנית: "בתוכנית השנתית בגן יש מטרות שאליהן הגננת מכוונת. אבל כגננת אני ארצה שהילדים יהיו שותפים לקביעת הדרך". ועוד:

> בסמסטר הראשון הרגשתי שנושא האחריות מגיע ממקום של מודעות לתהליך הלמידה שלי, כמו בגידול פרחי הנוריות. כפי שהייתי אחראית לתנאי גדילת הפקעת עד לפריחת הפרח, כך נדרשתי להיות אחראית על הלמידה שלי: למידה כזו שתהיה משמעותית עבורי ותמשיך ללוות אותי גם כשאהיה אשת חינוך (ענבל).

בתום השנה השנייה להכשרה מתחילות הסטודנטיות לפתח מודעות לתהליך הלמידה היצירתי הספירלי, תהליך העובר כחוט השני בין שלוש השנים, ובבסיסו אבני היסוד של הנתיב היצירתי: תהליך למידה רב-כיווני המיושם גם בפרקטיקה בגן ומיוצג בחיבורים המשקפים תכנים הבאים לידי ביטוי באמצעות שילוב של אומנויות. הממצאים מציגים את תהליך ההוראה-למידה היצירתי שהסטודנטיות עוברות, ובדבריהן אפשר להבחין כי הן מזהות את הסגנון האישי שלהן ומתחילות להבנות את זהותן המקצועית: "מהלך השנה העניק לי את הכלים הדרושים לצמיחתו של פרח: מעדר, עציץ, משפך, שמש ושעון המייצג התמדה. אני ניגשת לשנה ג' גדושה בחוויות חיוביות, מלמדות ומעצימות. יודעת שאני במקום הנכון" (ענבל).

בוגרות הנתיב רואות בציר הלמידה-הוראה הרב-כיוונית חלק מהתהליכים שחוו בהכשרה, והן מיישמות אותו בעבודתן החינוכית. ההכשרה נערכת בתהליכים מקבילים (כיתה במכללה – גן בהתנסות) בתוך דגש על אותנטיות:

> אני רואה שקודם כול בשביל לחנך אני צריכה קודם להכיר את עצמי, לדעת מי אני. אני צריכה קודם כול להיות מושפעת מעצמי. האהבה העצמית אליי, שדווקא בשבילם את צריכה להיות יצירתית, שדווקא בשבילם החינוך הזה נוצר, וזה מה שמבדיל אותנו משאר המחנכות. אנחנו מצליחות לגשר על הפער הזה כי אנחנו ממשיכות ללמוד. זה גם מעניין כי באמת הרבה אנשים מה"יצירתי" ממשיכים ללמוד (סתיו).

בהוראה רב-כיוונית יש חשיבות לחיבור בין הלומדים למלמדים: "לפעמים, כשאני מביאה משהו מתוך המקום שלי והכיתה לא בשלה, זה לא עובד, והפוך – גם אם הם מביאים את עצמם ואני לא בהלימה אז זה לא קורה. אבל כשזה מתחבר – אז קורים דברים מופלאים" (שירה). במילה "מתחבר" שירה כיוונה לרגע שיש התאמה בתהליכים שכל אחד מהצדדים עובר, מתאפשרת למידה משותפת, ונוצרת "חוויית אהה!" שמקובל לחשוב עליה כשלב השלישי ביצירתיות – שלב התובנה (לפי המודל של לנדאו, 2001).

<u>ציר נראותם של חיבורים</u>

בתהליך החיפוש והעיבוד, הסטודנטיות מתאמנות ביצירת חיבורים בין חלקי ההכשרה ובין עצמן, זאת בניסיון לגבש לעצמן תפיסת עולם. ציר זה חשוב לכל אורך ההכשרה, והחיבורים השונים יוצרים רשת של משמעויות: חיבורים בין התיאוריה לפרקטיקה; בין התהליך האישי לקבוצתי; בין תהליכים שהסטודנטית עוברת בהכשרה לתהליכים שהילדים עוברים בגן; בין שיעורי ההדרכה לתחומי הדעת הנלמדים, כולל קורסי האומנויות השונים. חיבור נוסף הוא חיבור שהסטודנטיות יצרו בין דרכים וכלים בהכשרה המאפשרים הבניה של תפיסת העולם היצירתית: אלתור, רפלקטיביות, עבודה קבוצתית ואמפתיה. כדי להדגיש את החיבורים, יזמו המדריכות מפגש שנתי, ובו כל שנתון מציג את תוצרי התהליכים שיצר באותה שנה. המפגש, המכונה "נראותם של חיבורים", מאפשר לסטודנטיות בכל שלב בהכשרה להתבונן בתוצרים של תהליכים שנעשו בשלבים אחרים, וכן לבצע התבוננות רטרוספקטיבית בתהליכים המעצבים את הגישה היצירתית, על כל צירייה. חשיבות החיבורים עולה מדבריה של רונה: "הכול קשור להכול. אני נורא אוהבת את זה כי אני בעצמי עושה את הקישורים האלה. כי זה עוזר לי".

מהראיונות עם הסטודנטיות שסיימו את שנה א' בהכשרה עלה שהן מיישמות את "השיח היצירתי" בחיבור למושגים התאורטיים שלמדו. דנית היטיבה לתאר את תהליך ההכשרה היצירתי שעברה בשנה הראשונה:

> הגעתי עם קצת ידע על חינוך ועל מה זה חינוך בעיניי ומה זה ילדים [...] השנה הזאת הציפה דברים שהיו, אבל לא ידעתי למה לקשר אותם ומה לעשות איתם. עשתה בעיקר סדר והרבה חיבורים. ובאיזשהו שלב חשבתי שכל הזמן אני מדברת על דברים ועושה

תוצרים [ייצוגים חזותיים רעיוניים] שזה רק דברים שקורים אצלי ואולי אני עושה משהו שהוא לא בסדר [צוחקת]. אנחנו באנו ללמוד על הילדים ולא באנו ללמוד עליי.

היא סיכמה: "כמו שאנחנו אוהבים להגיד בנתיב היצירתי, 'תהליך של למידה של מהי הדרך החינוכית שאני ארצה להשתמש בה בעתיד'".

החיבור לתיאוריה, לדברי הסטודנטיות, מחדד את התפיסה ואת ההבנה של תהליכים התפתחותיים, רגשיים וחברתיים הנלמדים מקריאת המאמרים: "המאמר הזה נורא חידד אצלי את התפיסה הזאת [...] אני קוראת מאמרים ואומרת 'היי, גם אצלי זה ככה'" (נועם). חיבור אחר הוא החיבור של כל סטודנטית לעצמה – העמקת ההיכרות האישית עם נקודות חוזק וחולשה: "אני יותר רצינית ואחראית ממה שחשבתי [...] כשהכיוון נכון, הכול חיובי. אני מאה אחוז בתהליך, וזה גילוי מבחינתי. לא קרה לי אף פעם" (הגר). החיבור לעצמן מתגלה לא פעם דרך התבוננות בילד: "עשיתי [תצפית] על ילד שהוא לבד ושהוא שקט – שזה אני [...] והילד הזה הוא אני [...] הילדים האלה הם אנחנו" (רונית). החיבור לעצמן בשנה הראשונה ללימודיהן הופך את הלמידה למשמעותית: "מה שאני אוהבת בשנה הזו זה ללמוד על עצמי, על העולם הפנימי שלי, ורק אז על הילד [...] הכול מקביל – אצלנו ואצל הילדים" (בת חן).

חיבור נוסף שעלה מהראיונות הוא חיבור לילד במקביל לחיבור לעצמי. מתוך ההתבוננות על תהליכי התפתחות מקצועית שהסטודנטית עוברת במקביל לתהליכים התפתחותיים שהילדים שהיא פוגשת בגן עוברים, היא מבינה טוב יותר את התפתחותה שלה ואת זו של הילדים: "ובאמת ראיתי איזה תהליך אני עשיתי ואיך כל התוצרים שלי מתקשרים אחד לשני ושהם יוצרים לי באמת את תהליך. וככה גם אצל ילדים" (דנית). תהליך מקביל זה מבטא את התפיסה שחיבור זה הוא הדרך לפתח הזדהות עם הילד ואמפתיה: "אז אם יש ילד שמדמיין ומדבר לעצמו, אז עכשיו אני נורא מבינה את זה ואני לא אעצור אותו ואשאל אותו 'עם מי אתה מדבר?' אני אתן לו לדבר" (רונית).

תמה ששבה ועלתה מנקודת המבט של תלמידות השנה השנייה להכשרה מחזירה לחיבורים שבין תיאוריה לפרקטיקה: "חיבורים רבים בין הנושאים השונים שעלו בכיתה המשיכו בעשייה בגן ונגעו בתהליכים אישיים" (גוני). הסטודנטיות סיפרו שהחיבורים התבהרו בתהליך הלמידה, ושבסוף השנה נרשמה תחושה שהצטברו ידע ולמידה משתי שנות ההכשרה הראשונות: "התחלתי את השנה כשאני רגילה [משנה א'] לתוכן הכולל, בעיקר יצירה וחשיפה אישית [...] בסמסטר ב' החיבורים נעשו, והקצוות המפוצלים הפזורים שהותיר אחריו סמסטר א' החלו להתחבר יחדיו" (ענבל).

גם קורסי האומנות והקורסים הכלליים הנלמדים בשנה ג' מתחברים ונשזרים לרשת, וזו משמשת תשתית לפיתוח הזהות המקצועית היצירתית. תהליך זה מתרחש בהכשרה ובא לידי ביטוי בהוראה של בוגרות הנתיב. הבוגרות ציינו שההכשרה היצירתית קוהרנטית והזכירו חיבורים שנמצאו: "ההכשרה מאוד עקבית. למרות

שביצירתי יש משהו מאוד פרוץ, יחד עם זאת גם במהלך השנים, הפרויקטים, במידה מסוימת היה חוט שקישר ביניהם" (ארבל). כך, מהממצאים עלה כי עיקרון זה בהכשרה היה לעיקרון בהוראה של בוגרות הנתיב. חיבורים נמצאו גם בין תחומי הדעת:

> ואז [כשהיינו סטודנטיות], ראינו שבאמת יש המון אינטראקציה והמון דברים שהם שזורים אחד בשני. לי [כמורה] היה חשוב שהלמידה תהיה מאוד משמעותית בבית הספר [...] אפשר לעשות את זה אחרת [...] אני רואה את ההשפעה של הלימודים על העבודה שלי בעיקר בצורה האינטגרטיבית שלי, זאת אומרת שאני מנסה תמיד ליצור אינטראקציות עם כל מיני מקצועות על נושא מסוים (סתיו).

הבוגרות ציינו שהדיאלוג היצירתי מחבר בינן ובין הילדים ומאפשר להן לענות על צורכיהם: "אני מבינה שיש לי ילדים עם צורך אחר ושאני יכולה לחשוב אחרת בשבילם" (ארבל); "אני מצליחה לתת הזדמנות לדיאלוג, לבדוק מה קורה אצל הילד ולבדוק מה קורה איתי, ואיך ביחד אנחנו משנים" (שירה).

<u>דרכים לגיבוש של תפיסת עולם יצירתית</u>

בשיחות המיקוד הדגישו הבוגרות שעשו בהכשרה עבודה רגשית-נפשית. ניתוח הנתונים העלה כי ארבעה מרכיבים עיקריים יצרו עבורן תשתית לגיבוש תפיסת עולם יצירתית: אלתור, רפלקטיביות, עבודה קבוצתית ואמפתיה.

אלתור, כלי שמקורו בתיאטרון, נלמד כתחום דעת מרכזי בשלוש שנות ההכשרה. הסטודנטיות לומדות לאלתר ולומדות להקיש מתחום התיאטרון לעשייה החינוכית. האלתור משמש אותן גם בהתמודדות עם קשיים בעבודה החינוכית: "יש סיטואציות שאני מרגישה שאני עוד רגע מתחרפנת אבל אז אני כאילו מאלתרת ואז משהו משתנה פתאום, וזה נורא חשוב" (עדי); "[כ]שאנחנו באמת מצליחות לעשות משום דבר כאילו מטעמים, מדבר שהוא ממש קורה לנו באותו רגע ואנחנו לא כל כך יודעות איך להתמודד עם זה – אנחנו מצליחות להוציא מהכובע קסמים" (סתיו).

הבוגרות העידו גם שההתנסות ברפלקטיביות בהכשרה עוזרת להן לפתח אמפתיה רבה יותר כלפי הילדים – ככל שהן רפלקטיביות יותר, הן מזהות טוב יותר את צורכיהן ואת צורכי הילדים כשהן נתונות במצבי לחץ: "לצאת שנייה מהצורך שלי ולעבור אל הילד. לראות למה הוא מתנהג ככה, מה הוא צריך, למה הוא נסער" (אור).

בשיחת המיקוד עימן בלט היבט נוסף – גאוות היחידה של הקבוצה: "היינו עושות דברים שהם מאוד לא קונבנציונליים, והיו רואים את זה והיו אומרים 'הנה אלה מהיצירתי, אלה מהיצירתי'" (סתיו). תחושת שייכות

לקבוצה נוצרה גם בתוך קבוצת המיקוד עצמה, זאת אף שהן לא הכירו זו את זו קודם לכן: כולן הנהנו יחד כשאחת מהן דיברה, חייכו בהסכמה, וניכר שחלקו שפה משותפת.

אף שהנתיב רואה בקבוצה כלי להתפתחות אישית ומראה לאדם להתבונן בעצמו, הבוגרות ציינו שהקבוצה לא מחקה את זהותן האישית:

> נכנסו 20 בנות לתוך הכיתה. נשארנו אותן 20 בנות שפשוט קילפו מאתנו את הקליפות, ועדיין נשארנו אנחנו. לא שינו אותנו, לא עיצבו אותנו למשהו אחיד, נתנו לנו למצוא את הזהויות שלנו ואת דרכי הביטוי שלנו כל אחת במקום הנוח לה (שירה).

מניתוח שיחות המיקוד עם הבוגרות עלתה הגדרה למונח "יצירתיות", כפי שהיטיבה לנסח שירה: "היכולת לקחת את ה'משהו הקיים', לשנות אותו, ולהביא אותו בדרך אחרת מבלי לנענע את הספינה יותר מדי". כמו כן הוברה הדרך לגיבוש של תפיסת עולם יצירתית: "אני חושבת שמה שאני לקחתי מהתהליך והמסלול זה תמיד לחפש את הדבר האחר" (שירה). לתפיסתן, יצירתיות היא גישה פתוחה, כזאת שמעודדת חלימת חלומות והגשמתם, גישה המתבטאת "בפרטים הקטנים": "דברים הכי קטנים מזמנים לי פתח לעשות מטעמים בכיתה" (עדי). היצירתיות מאפשרת

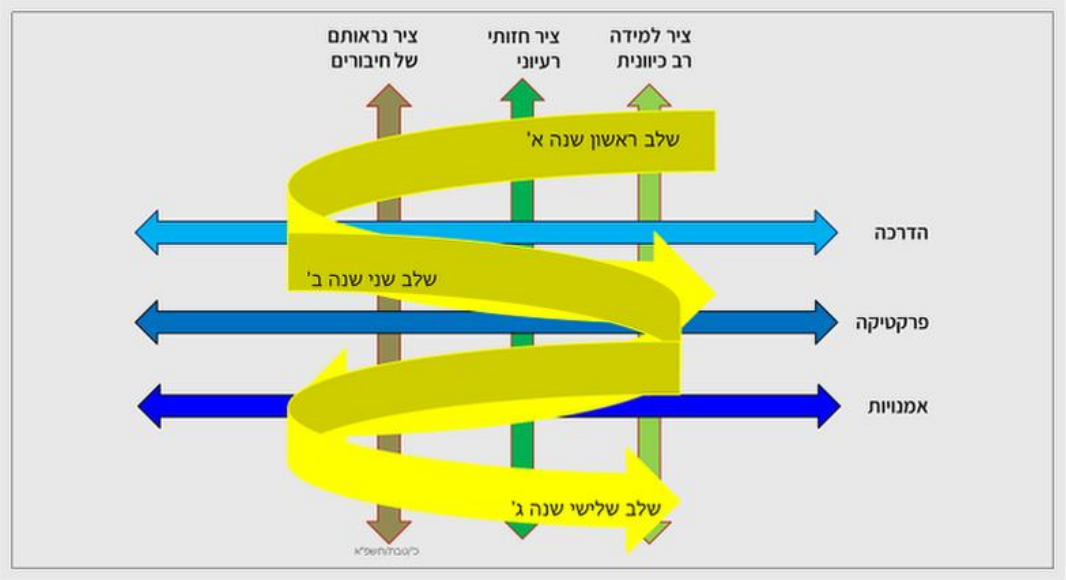
> להיות מאוד-מאוד אותנטית במה שאני עושה. וזה מאפשר לי לא לפחד מזה שיגידו לי לא, כי אני באמת עושה מה שאני רוצה [...] למדתי שאני יכולה לחלום ולהילחם על החלומות שלי, אז אני עושה את זה. שוב – לטוב ולרע, כי אין לי מושג מה כתוב בתוכנית הלימודים. אבל בסוף כולם פה קוראים וכותבים, אז כנראה שאני בסדר (ליטל).

סיכום: התגבשותו של מודל הכשרה

ככל שניתוח עדויות הסטודנטיות התקדם, הלך והתברר כי עקרונות ההכשרה של הנתיב היצירתי מחברים בין תהליכים ותכנים במבנה ספירלי שבו מדי שנה ההכשרה מתבססת על תהליכים ותכנים שהתרחשו בשנה הקודמת, ומרחיבה אותם. זהותן המקצועית-יצירתית של הסטודנטיות מתעצבת בשלושת שלבי ההכשרה (המקבילים לשלוש שנות לימוד), מתעצמת ומקבלת אופי ייחודי. השלב הראשון של ההכשרה מתמקד בסטודנטיות עצמן – בהתבוננות פנימה אל תוך עצמן, בגילוי היכולות שלהן וברכישת-הטמעת השפה היצירתית. השלב השני מתמקד בילד – היכרות עם הגיל, עם רכיבים התפתחותיים ועם מגוון פדגוגיות ותפיסות חינוכיות. בשלב השלישי, תהליכי ההכשרה חוזרים באופן ספירלי לתהליך האישי של הסטודנטית על בסיס התובנות שנטמעו בה בשנתיים הראשונות, ומתמקדים בזיקוק תפיסת ה"אני מאמין" המקצועי שלה.

המבנה הספירלי של ההכשרה בנתיב עובר דרך שלושת הצירים שתוארו לעיל: הציר החזותי-רעיוני, ציר הלמידה הרב-כיוונית וציר החיבורים. אלו באים לידי ביטוי בשלוש זירות של הכשרה/למידה: זירת

הפרקטיקה – ההתנסות בגן הילדים; זירת שיעורי האומנויות – התנסות של הסטודנטיות באומנויות שונות; זירת ההדרכה הפדגוגית – שיעורים ומפגשים שהסטודנטיות מעבדות בהם באופן רפלקטיבי את הלמידה וההתנסות (תרשים 1). כך, למידה רב-כיוונית מתרחשת בהתנסות (זירת הפרקטיקה) – הסטודנטיות מלמדות את הילדים ובו-בזמן לומדות מהם. בלימוד ההדדי הן משתמשות גם בכלים מציר העשייה החזותית-רעיונית שהן התנסו בהם בשיעורי ההדרכה הפדגוגית או בקורסי האומנויות. בזירת ההדרכה הפדגוגית, הלמידה הרב-כיוונית מתרחשת מתוך איסוף ועיבוד רפלקטיבי של ההתרחשויות בכיתה שבמכללה ובהתנסות בגן הילדים. בהמשך, הלמידה באה לידי ביטוי בשני המקומות גם יחד. נוסף על כך, בכיתות האומנות במכללה (זירת שיעורי האומנויות) נוצרים חיבורים בין האומנויות לתכנים הנלמדים בקורסים כגון פסיכולוגיה התפתחותית, טבע, חגים, קריאה ביקורתית בתורה ועוד. בה-בעת הסטודנטיות מיישמות את החיבורים בגן ומעודדות את הילדים לבטא את עצמם בחיבורים משלהם.



תרשים 1: מודל תהליך ההכשרה בנתיב היצירתי

ההכשרה, בשלושת שלביה ובכל הזירות שהיא מתקיימת בהן, מאפשרת לסטודנטיות להתאמן בצירים הנרכשים, לרכוש את השפה היצירתית ולהטמיעה, לפתח את כישוריהן כנשות חינוך יצירתיות ולטפח את הילדים באמצעות השפה הייחודית של הנתיב היצירתי.

במשך שנות ההכשרה מתגבשות בסטודנטיות הבנה של ליבת החינוך היצירתי וחשיבה יצירתית, והן מפנימות את התובנה שיצירתיות אינה קשורה דווקא לאומנות, במובנה הצר, אלא זוהי תפיסת עולם המיושמת גם במלאכת החינוך: "הנתיב הוא יצירתי לאו דווקא בגלל האומנויות, אלא בזכות הדרכים היצירתיות להגיע לכל ילד וילד" (סתיו); ואף יותר מכך:

> נכנסתי למסלול כשאני בטוחה שאני ויצירתיות אלה שני קווים מקבילים. ככל שעבר הזמן, מצאתי את החיבור. גיליתי את החשיבה היצירתית הטמונה בתוכי. כשהדרך הייתה נכונה לי, כשניתנה לי ההזדמנות להראות את דרך החשיבה שלי להביע וליצור, גיליתי מחדש את עצמי. את ארבל הלומדת והמסוגלת והיכולה. אלה היו שלוש שנים של בנייה, עיצוב וגילוי עצמי [...] הדבר הכי חשוב שקיבלתי זה הביטחון שאני יכולה! (ארבל).

הדמיון, החדשנות (רובינסון וארוניקה, 2016) הגילוי והפליאה (אלכסנדר, 2016) נטמעים מתוך ביטחון וחירות פנימית – תנאים הכרחיים לפיתוח יצירתיות (רוג'רס, 1973), הערך שהן מייחסות לעצמן עולה, והן מאמינות ביכולתן לחשוב חשיבה יצירתית, ומצליחות ליישם ערכים ולגלות אמפתיה (גלסנר, 2016).

הגילוי לא היה נחלת הסטודנטיות והבוגרות בלבד. גם אנו, המדריכות, חווינו את הפליאה שבגילוי. במשך השנים עבדנו לאור העקרונות שניסחו מייסדות הנתיב, בנינו תוכניות לימוד, השתתפנו בבחירת קורסים ובבנייתם והדרכנו את הסטודנטיות במכללה ובשדה. ואולם, המחקר הבהיר לנו את התמונה המלאה. גילינו שלמעשה פעלנו על פי מודל שלא היינו מודעות לקיומו – מודל הכשרה המאפשר גיבוש של זהות מקצועית של אשת חינוך יצירתית.

עם הפליאה שבגילוי, לאחר המחקר, עלו בשיח בינינו, המדריכות, שאלות הקשורות ל"כל הטוב הזה" שעלה מממצאי המחקר. התבוננו באופן ביקורתי ותהינו אם ההכשרה אכן נטולת פגמים לחלוטין, שהרי מדי פעם נשמעת ביקורת מצד הסטודנטיות, למשל בנוגע לעמימות-יתר וחוסר בכלים מעשיים לעבודה בשטח. כמו כן, לעיתים אנו חוות בקבוצת ההדרכה התנגדויות בנוגע לדרישה "לנענע את הספינה", לערער את תפיסת העולם שאיתה באו. מדוע אפוא לא באו קולות אלה לידי ביטוי בממצאי המחקר? האם "פספסנו" את הסטודנטיות שאינן מרוצות? האם משתתפות המחקר נמנעו מלהשמיע את קולות הביקורת באוזנינו?

התשובה לתהיות אלה עשויה להיות נעוצה בעדויות הבוגרות, מי שמתבוננות בהכשרה לאחר כמה שנות עשייה בשטח ולימודי המשך באוניברסיטה. מדבריהן עלה כי עבורן החסר אינו דווקא בהקשר המעשי אלא בהקשר האקדמי. לדבריהן, הלמידה התאורטית בנתיב לא נתנה להן די תשתית ללימודי המשך באקדמיה:

> רציתי ללמוד תואר שני. הרגשתי שקצת היה לי משהו שחסר פה, בסמינר. הרגשתי שחסר לי הידע, הפן האקדמי [כולן מהנהנות]. אז הלכתי לאוניברסיטה, ושם באמת קיבלתי את ה"בוסט" הזה, ואז אמרתי "וואו, איזה הבדל. שמיים וארץ גם מבחינת התכנים והעבודות ומה שדורשים". אבל הרגשתי שאיזנתי קצת את מה שהיה חסר (סתיו).

אם כן, יש לשאול אם העיסוק ביצירתיות בהכשרה פוגם בהיבט האקדמי, היבט החיוני לסטודנטיות המעוניינות להמשיך בלימודיהן, ואם כן, אם יצירתיות סותרת אקדמיות.

בהתבוננות ביקורתית על דרכי ההכשרה הבנו שכפי שאנו דורשות מהסטודנטיות בקבוצות ההדרכה לערער ולהטיל ספק, עלינו לעשות כן בעצמנו בהקשר של ההכשרה. ואכן, מאז העיסוק במחקר, המודעות לתהליכים הקבוצתיים שלנו כצוות הדרכה עלתה, ואנו מבינות עד כמה הכרחי וחיוני תהליך מקביל זה. יש לטפחו ולשמרו כחלק ממערך ההכשרה.

לסיכום, המודל שחולץ מהמחקר מאפשר ללמוד על ההתאמה של דרכי ההכשרה בנתיב לעקרונות המובילים בו, עקרונות שהשתמרו מאז היווסדו, ומשתקפים בדברי הסטודנטיות והבוגרות עד היום. אור, בוגרת הנתיב, ביטאה זאת היטב: "ה'יצירתי' זה כמו מין מצפן כזה. פה תמיד [מצביעה על הלב], ולפעמים כזה סוטים, אבל הוא פה, תמיד חוזרים". זהו מחקר פורץ דרך, כמו שהנתיב היה בזמנו. אנו תקווה שמודל זה יהיה הסנונית הראשונה המבשרת את בואם של מחקרים נוספים על הכשרת גננות ומורות יצירתיות.

רשימת מקורות

אבינון, י' (2014). טיפוח החשיבה האינטואיטיבית בחינוך. החינוך וסביבו: סמינר הקיבוצים, 36, 103–118.

אלכסנדר, ג' (2016). פליאה, דמיון ויצירתיות ותרומתם ללמידת עומק. בתוך ש' בק (עורך), מידע, ידע ודעת: הדנ"א של החינוך (עמ' 145–195). מכון מופ"ת.

ארמסטרונג, ת' (1996). אינטליגנציות מרובות בכיתה. ת.ל ומכון ברנקו וייס.

בירנבוים, מ' (1997). חלופות בהערכת הישגים. רמות.

בק, ש' וקוזמינסקי, ל' (2016). יוטאגוגיה (Heutagogy). לקסי-קיי, 5, 9–10.

גאסקל, ג' (2011). ראיונות אישיים וקבוצתיים. בתוך מ"ו באואר וג' גאסקל (עורכים), מחקר איכותני: שיטות לניתוח טקסט תמונה וצליל (עמ' 49–68). האוניברסיטה הפתוחה.

גארדנר, ה' (1996). אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה. ת.ל ומכון ברנקו וייס.

גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 195–227). דביר.

גלסנר, א' (2016). על חסמים ועל ערכים בחינוך לחשיבה יצירתית. בתוך ש' בק (עורך), מידע, ידע ודעת: הדנ"א של החינוך (עמ' 214–224). מכון מופ"ת.

גרין, מ' (2019). לשחרר את הדמיון: מאמרים על חינוך, אומנות ושינוי חברתי. הקיבוץ המאוחד.

יאלום, א' ולשץ', מ' (2006). טיפול קבוצתי: תיאוריה ומעשה. כנרת, זמורה-ביתן, דביר ומאגנס.

ליבליך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 21–42). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

לנדאו, א' (1997). יצירתיות. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 227–228). רמות.

לנדאו, א' (2001). האומץ להיות מוכשר. דביר.

מרגליות, א' (2012). במלוא מובן המילה. מכון מופ"ת.

קוזמינסקי, ל' (2014). קול ובחירה בהכשרה להוראה. לקסי-קיי, 1, 28–30.

קליין, פ' ויבלון, י' (2008). (עורכים). ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך. הוועדה לבחינת דרכי החינוך לגיל הרך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

קניאל, ש' (2006). חינוך לחשיבה: חינוך קוגניטיבי לשליטה על התודעה. רמות.

קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (עורכות). (2010). ניתוח נתונים במחקר איכותני. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

רובינסון, ק. (2013). לצאת מהקווים : סודות החשיבה היצירתית. כתר.

רובינסון, ק' וארוניקה, ל'. (2016). בתי ספר יצירתיים: המהפכה שצומחת מלמטה ומשנה את החינוך. כתר.

רוג'רס, ר"ק (1973). חופש ללמוד. ספרית פועלים.

שם טוב, נ' (2015). הוראה מאלתרת: זו לא מילה גסה. מכון מופ"ת.

שפיר, ש', ענר, ת' ופרבר, מ' (1995). שילוב אמנויות בהוראה: חינוך ליצירתיות. משרד החינוך ומכון מופ"ת.

שקדי, א' (2007). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות.

שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה. רמות.

Baum, S., Viens, J., & Slatin, B. (2005). *Multiple intelligences in the elementary classroom: A teacher's toolkit*. Teachers College Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Sage.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, Erlbaum.

Glassner, A., & Back, S. (2020). *Exploring heutagogy in higher education academia meets the zeitgeis*. Springer.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 50,* 444–454.

Hase, S., & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *An International Journal of Complexity and Education, 4*(1), 111–118. http://dx.doi.org/10.29173/cmplct8766

Jason, L., & Glenwick, D. (2016). (Eds.). *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods attribution*. Oxford University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin, & S. L. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research,* (2nd ed.; pp. 163–188). Sage.

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education, 38*(6), 771–781. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.

Vygotskiĭ, L. S., and Michael Cole. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.