

עבודה יצירתית בקבוצות בכיתת המוזיקה בבתי ספר יסודיים

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"

מאת :

שושן שמואלוף

המחלקה למוזיקה

הוגש לסנט של אוניברסיטת בר-אילן

חשוון, תשפ"ב

רמת גן

עבודה יצירתית בקבוצות בכיתת המוזיקה בבתי ספר יסודיים

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"

מאת :

שושן שמואלוף

המחלקה למוזיקה

הוגש לסנט של אוניברסיטת בר-אילן

חשוון, תשפ"ב

רמת גן

עבודה זו נעשתה בהדרכתם של

ד"ר עטרה איזקסון

מהמחלקה למוזיקה באוניברסיטת בר-אילן

פרופ' דב שוורץ

מהמחלקה למחשבת ישראל באוניברסיטת בר-אילן

דברי תודה

ברצוני להודות מעומק הלב לד"ר עטרה איזקסון על הליווי וההדרכה בדרך הארוכה בה צעדנו. על המקצועיות הבלתי מתפשרת והזמינות יוצאת הדופן.

תודה רבה לפרופ' דב שוורץ על ההערות וההארות ועל הרחבת נקודת המבט.

תודה רבה למרואיינים שחלקו איתי את דרכם המקצועית ורעיונותיהם היצירתיים מעוררי ההשראה.

תודה רבה לפרופ' ורניקה כהן על המלים הטובות והעצות המועילות.

תודה רבה לצוות החוג לחינוך מוזיקלי על התמיכה וההבנה.

תודה רבה למשפחתי על הסבלנות ועל האהבה.

תוכן העניינים

א.....	תקציר
1.....	1. מבוא.....
4.....	2. סקירת ספרות.....
4.....	2.1 מהי יצירתיות.....
13.....	2.2 חשיבותה של היצירתיות בחינוך.....
20.....	2.3 ביטויי היצירתיות בכיתה המוזיקה.....
24.....	2.4 מקומה של עבודה יצירתית בתוכניות לימודי המוזיקה בארץ ובעולם.....
29.....	2.5 הדרכים ליישומה של עבודה יצירתית בשיעורי מוזיקה.....
41.....	2.6 המחקר הנוכחי.....
41.....	2.7 שאלות המחקר.....
42.....	3. שיטה.....
43.....	3.1 אוכלוסית המחקר.....
45.....	3.2 כלי המחקר.....
48.....	3.3 הליך המחקר.....
49.....	3.4 ניתוח הנתונים.....
50.....	3.5 אמינות המחקר.....
51.....	3.6 סוגיות אתיות.....
52.....	4. ממצאים.....
53.....	4.1 הגישה החינוכית של המורה.....
60.....	4.2 הרקע המוזיקלי של המורה.....
65.....	4.3 היכולת הפדגוגית של המורה.....
92.....	4.4 היכולת הארגונית של המורה.....
99.....	4.5 יצירת אקלים חינוכי מיטבי ובטוח המאפשר עשייה יצירתית.....
109.....	4.6 תנאים המאפשרים עבודה יצירתית.....
115.....	4.7 תמיכת המערכת בעבודה יצירתית בשיעורי מוזיקה.....
119.....	4.8 סיכום פרק הממצאים.....
122.....	5. דיון.....
123.....	5.1 ההכנה לקראת עבודה יצירתית.....
127.....	5.2 ההנחיה המעשית.....
132.....	5.3 התהליך היצירתי.....
134.....	5.4 המשוב בסיום העבודה היצירתית.....
140.....	5.5 הרובד הרגשי הסמוי והשפעתו על האקלים החינוכי בכיתה המוזיקה.....
142.....	5.6 תרומת המחקר.....
143.....	5.7 מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי.....
145.....	5.8 המלצות ליישום.....
147.....	6. ביבליוגרפיה.....
154.....	7. נספחים.....
154.....	נספח 1 : מתווה הראיונות עם מורים למוזיקה.....
155.....	נספח 2 : מתווה הריאיון עם מנהלות בתי הספר.....
156.....	נספח 3 : מחוון לתצפית.....
157.....	נספח 4 : דוגמאות לרשימות כלי הנגינה בחדרי המוזיקה של המורים.....

158	נספח 5 : טופס הסכמה מדעת להשתתפות במחקר
159	נספח 6 : אישור מחקר על ידי ועדת האתיקה המחלקתית
160	נספח 7 : היתר לעריכת המחקר מטעם המדען הראשי במשרד החינוך
i	תקציר באנגלית

רשימת הטבלאות

טבלה 1. מודלים להתפתחות היצירתיות	11
טבלה 2. המורים למוזיקה	433
טבלה 3. מנהלות בתי הספר	44
טבלה 4. התצפיות	466

רשימת התרשימים

תרשים 1. שלושת ערוצי הפעילות המוזיקליים ושילובם	244
תרשים 2. הגורמים המשפיעים על קיומה של עבודה יצירתית משמעותית בכיתת המוזיקה	533
תרשים 3. שלבי העבודה היצירתית בכיתת המוזיקה	655
תרשים 4. שכיחות השימוש בדרכים לארגון הזמן לעבודה יצירתית בשיעורים	922
תרשים 5. מאפייני עבודה יצירתית משמעותית בקבוצות	1233

רשימת האיורים

איור 1. היצירה המוזיקלית בצורת רונדו	677
איור 2. גרף לשיר "גשם במורד" (הרצליה רז, לחן: יעל גרמן)	71
איור 3. ציור קווים עולים ויורדים עם הפסקות ביניהם	777
איור 4. ציור של עץ ושמם המתארים את הגייג של באך	855
איור 5. ציור המתאר את צבירת האנרגיה במוזיקה על ידי טיפוס על גבעה	866
איור 6. ציור המדגים את הרגש שהתעורר למשמע המנגינה: "הרגשתי שהמנגינה קצת עקומה"	899
איור 7. הציור של יובל "הקול הכי גבוה" מעל מנגינת החלק השני מתוך מחול רומני מס' 1 ("ריקוד המקל") מאת ברטוק (Sz. 56, 1915)	90

רשימת התמונות

תמונה 1. המדרגות לחדר המוזיקה של לילי	111
תמונה 2. חדר המוזיקה של לילי	112
תמונה 3. קיר בחדר המוזיקה של שחר	112
תמונה 4. ארונות הכלים בחדר המוזיקה של שחר	1133

רשימת דוגמאות התווים

דוגמת תווים 1. גבוט מתוך פרטיטה מספר 3 במי מז'ור לכינור סולו מאת באך (BWV 1006)	66
דוגמת תווים 2. דימוי צלילי הפיציקטו (pizzicato) הקצרים לגשם	688
דוגמת תווים 3. דימוי צלילי הארכו (arco) הארוכים לרוח	688
דוגמת תווים 4. גייג מתוך סוויטה מספר 1 בסול מז'ור לצ'לו סולו של באך (BWV 1006)	699
דוגמת תווים 5. "רוח רוח" (מרים ילן שטקליס, לחן: שלום חנוך)	70

- 71 דוגמת תווים 6. "גשם במורד" (הרצליה רז, לחן: יעל גרמן)
- 72 דוגמת תווים 7. משפט מוזיקלי בן שמונה פעמות הכולל שתקים ומקצב בסופו
- 74 .. דוגמת תווים 8. קטע פותח מתוך מחול רומני מס' 1 ("ריקוד המקל") מאת ברטוק (Sz. 56, 1915)
- 81 דוגמת תווים 9. יצירה למטלופון, קלימבה, תיבה ותוף
- 82 דוגמת תווים 10. דואט למטלופון וגיטרה
- 844 דוגמת תווים 11. שילוב תנועה ונגינה בכלים
- 101 דוגמת תווים 12. מקצב קריאת השמות בשיעור של נעה
- 102 דוגמת תווים 13. שיר להשגת שקט בשיעור של נעה
- 103 דוגמת תווים 14. שיר לאיסוף המקושים בשיעור של הילה
- 104 דוגמת תווים 15. שיר לניהול הכיתה בשיעור של הילה

תקציר

לעבודה יצירתית תפקיד חשוב ומהותי בחינוך המוזיקלי. עבודה יצירתית מאפשרת ביטוי אישי, מחוללת מוטיבציה לצמיחה, משכללת את המיומנויות המוזיקליות והחברתיות של התלמידים כפרטים וכקבוצה, ומקדמת הישגים אקדמיים. ליכולת היצירתית שרוכש התלמיד הצעיר תרומה רבת-ערך לחייו הבוגרים. החברה המערבית המודרנית מעריכה יכולת יצירתית בתחומים רבים, גם מחוץ לעולם האומנותי. עם זאת, מחקרים בחינוך המוזיקלי מראים כי רק חלק קטן מזמן השיעור מוקדש לעבודה יצירתית אם בכלל. כלומר, יש פער בין החשיבות והמשמעות העמוקה שמייחסים חוקרים ואנשי חינוך ליצירתיות ובין היישום שלה בפועל בשיעורי המוזיקה. המחקר הנוכחי מתמקד במורים שהצליחו לגשר על הפער הזה הלכה למעשה בעבודתם החינוכית ולקיים תהליכים של עבודה יצירתית משמעותית באופן קבוע בשיעורי מוזיקה בבתי ספר יסודיים בישראל.

מטרת המחקר מבוססת על השאיפה ללמוד מניסיונם של מורים אלה ולהעביר את הידע למורים נוספים. לשם כך מתחקה המחקר אחר תפיסות היסוד והמטרות של עבודה יצירתית בקרב מורים ומנהלות בתי ספר התומכות בעבודה זו; בוחן את מאפייני האישיות וההתנהגות של המורים; מתאר את הדרכים שבהן מתקיימת עבודה יצירתית בכלל, ובקבוצות בפרט, בשיעורי המוזיקה; ומנתח את הדרכים שבהן יוצרים המורים אקלים חינוכי מיטבי ובטוח המאפשר ואף מעודד את תלמידיהם לבטא יצירתיות בכיתת המוזיקה. לשם כך נבחרה שיטת מחקר איכותנית. נערכו שישה-עשר ראיונות עם עשרה מורים למוזיקה וחמש מנהלות מעשרה בתי ספר בארבעה מחוזות: שני בתי ספר במחוז צפון, בית ספר אחד במחוז חיפה, שני בתי ספר במחוז מרכז וחמישה בתי ספר במחוז מנח"י (מנהלת חינוך ירושלים). בנוסף נערכו עשרים ושבע תצפיות מסוג תצפית מעורבת בשיעורי מוזיקה בכיתות גן-ו במשך שנה וחצי. בחירת המורים משתתפי המחקר הייתה מכוונת והתבססה על התייעצות עם מורים עמיתים ועל ידיעה מוקדמת של החוקרת שהם מקיימים עבודה יצירתית בקביעות בשיעוריהם. קריטריון נוסף היה ותק של עשר שנים לפחות בהוראת מוזיקה בבתי ספר יסודיים בישראל. הנחת המחקר הייתה שקריטריונים אלו חשובים היות שהמחקר בוחן את אופני הביטוי של עבודה יצירתית בשיעורים ואת דרכי העבודה שנבנו על יסוד ניסיון הוראה מצטבר של המורים.

מן הממצאים עולה כי נחוצים שלושה מעגלי עשייה עיקריים כדי שתתרחש עבודה יצירתית עמוקה. המעגל הראשון הוא המעגל הפנימי של המורה, והוא כולל את תפיסותיו בנוגע לעבודה יצירתית ואת יכולותיו: יכולת מוזיקלית (כגון נגינה, ליווי ואלתור), יכולת פדגוגית (המתבטאת בתכנון ויישום של שלבי העבודה בכיתה), יכולת ארגונית (האופן שבו מארגן המורה את הזמן, את המרחב ואת הציווד העומדים לרשותו) ויכולת ליצור אקלים חינוכי מיטבי המאפשר ואף מעודד ביטוי יצירתיות בכיתה. המעגל החשוב השני הוא המעגל העוטף את המורה דהיינו תנאי עבודתו בבית הספר (מספר התלמידים בכיתה, חדר המוזיקה, ציוד וכלי הנגינה שעומדים לרשות המורים, תדירות השיעורים והאם שיעור המוזיקה בבית הספר הוא בחירה או חובה); המעגל השלישי הוא המעגל החיצוני שמתקבל מתמיכת המערכת של הנהלת בית הספר והפיקוח על החינוך המוזיקלי במחוז.

מסקנות המחקר הן שהמורים המצליחים לקיים עבודה יצירתית בשיעוריהם אינם יוצרים יש מאין, אלא מוצאים דרכים יצירתיות ליישם ולשלב ידע פדגוגי ומוזיקלי קיים. הם משלבים את דרכי התיווך הקיימות להאזנה פעילה חווייתית עם עבודה יצירתית משמעותית, מתוך רגישות חברתית ואישית, ולכן תלמידיהם מגויסים לכך בכל מאודם. מן המחקר עולה בבירור שהחידוש של המורים המצליחים לקיים עבודה יצירתית משמעותית בשיעורי המוזיקה הוא בשילוב בין תהליכי הכנה מעמיקים, הנחיה פתוחה, מתן הזדמנויות תכופות לביטוי יצירתי ומשוב רפלקטיבי מכיל ומחזק. זהו המעגל הראשון והחשוב ביותר לקיומה של עבודה יצירתית.

המעגל הראשון-הפנימי הכרחי לקיומה המתמשך של עבודה יצירתית, משום שהוא הבסיס שעליו יכולה להתקיים עבודה יצירתית; בלעדי האמונה של המורה בחשיבותה לא תוכל להתקיים עבודה יצירתית משמעותית, אך כאשר קיים המעגל הפנימי תתרחש עבודה יצירתית גם ללא המעגלים החיצוניים. כל המורים והמנהלות שהשתתפו במחקר תופסים את היצירתיות כיסוד מהותי בחייהם המקצועיים כמוזיקאים וכמורים. הם מצאו בעבודה היצירתית שהם מקדמים בשיעורי המוזיקה הזדמנות לתת לתלמידיהם ביטוי אישי יצירתי מוזיקלי ולהעצים אותם ללא תלות ביכולת מילולית או אוריינית. הזדמנות זו חשובה במיוחד עבור התלמידים המתקשים בלימודים. מן הראיונות עם המורים והמנהלות מתברר כי לתפיסתם עבודה יצירתית נותנת לתלמידים אלו מקום להצטיין, ויוצרת חוויה של הצלחה שיכולה להקרין גם על תחומי לימוד אחרים שלהם; עוד עולה שלעבודה היצירתית השפעה חיובית מעבר להיבט האישי כי היא תורמת לאקלים החינוכי בכיתה המוזיקה ובבית הספר.

מן המחקר עולה כי ארבע היכולות האישיות הכלולות במעגל הראשון כרוכות זו בזו. מבחינת היכולת המוזיקלית המחקר העלה שיש כמה טיפוסים עיקריים של מורים: המורה הקלסיקאי (קורא תווים, צמוד לתווים וחושש לאלתר), המורה המאלתר (האלתור הוא חלק אינטגרלי מעשייתו המוזיקלית) והמורה המאלתר בשיעורים בלבד (בעל רקע מעורב, שמוצא בהוראה את המקום שלו לביטוי היצירתי). מבחינת היכולת הפדגוגית עולה מן המחקר שלמרות השונות בין טיפוסי המורים מבחינת יכולותיהם המוזיקליות, מבחינת היכולת הפדגוגית ותכנון מהלכי השיעור רב הדמיון על השוני. כל המורים שהשתתפו במחקר קיימו תהליך יצירתי שכלל ארבעה שלבים המקדמים, מפתחים ומבססים יצירות עמוקה. ארבעת שלבים אלו הם: ההכנה לעבודה היצירתית, ההנחיה המעשית, התהליך היצירתי עצמו והמשוב בסיום התהליך.

ייחודו וחשיבותו של מחקר זה טמונים בפירוט ובחקירה של שלבי התהליך היצירתי בכיתות שבהן מתקיימת עבודה יצירתית משמעותית. לכל שלב רובד גלוי המניע את התהליך היצירתי המוזיקלי וכן רובד סמוי המשפיע על האקלים החינוכי בכיתה המוזיקה. בשלב ההכנה – המורים שהשתתפו במחקר התבססו על דרכי התיווך המוכרות (כגון מראות מוזיקליות, תנועה במרחב, גרפים ועוד). הם התחברו לעשייה המוזיקלית בכיתה ולתוכנית הקונצרטים במחוז, גיוונו את דרכי התיווך מתוך מודעות להטרונגיות של הכיתה הכללית, וכן קיימו תהליך המשכי מעמיק ביחידות הוראה של מספר שיעורים. המורים שהשתתפו מכירים בכך שההאזנה הפעילה מהווה את הבסיס לפיתוח התפיסה האסתטית, שממנה יונקת היצירתיות את רעיונותיה ולכן הם מעמיקים בה.

בשלב ההנחיה המעשית – המחקר הנוכחי הראה שהכנה מעמיקה מאפשרת לגשת לעבודה יצירתית בקבוצות עם הנחיה פתוחה ולהגיע לתוצרים עשירים ומורכבים. המורים הסבירו שהנחיה

פתוחה שומרת על חופש יצירתי ומונעת חשש של היוצרים מטעויות. מחקרים קודמים מראים שחשש מטעות עלול לחסום את התהליך היצירתי. הנחיה פתוחה תורמת לתחושת הביטחון של התלמידים ביכולתם להצליח. ממצא זה הוא חידוש חשוב בהשוואה למחקר קודם של החוקרת שנערך שלוש שנים קודם לכן באותו נושא (2017) ובו המורים שרואיינו הסבירו כי עליהם לתכנן הנחיה מוקפדת וברורה לקראת עבודה יצירתית כדי ליצור את האתגר הנחוץ להנעת התהליך היצירתי.

בשלב התהליך היצירתי באו לידי ביטוי בתצפיות רכיבי התהליך היצירתי והאינטראקציות החברתיות המתוארים בספרות המחקר: חיפוש וחקר, שליטה טכנית בנגינה ויצירת מחוות מוזיקליות, תוך קיום תקשורת מוזיקלית שאינה מילולית, וכן ארבעת רכיבי התכנון בקבוצה: חלוקת תפקידים, חיפוש וחקירה, הרצות של נגינה חוזרת ודיון ומשא ומתן. ברוב התהליכים שנצפו נבחר ילד מוביל על ידי הקבוצה. המשוב בסיום התהליך מילא שלושה תפקידים: רפלקציה המשקפת את התוצר ומעלה למודע את תהליך העבודה; בדיקה ושיפור המספקים רעיונות להמשך פיתוח והעמקה של התהליך ומעלים את רמת האתגר היצירתי לקראת הפעם הבאה; והכלה וחיזוק המשפיעים על אקלים חינוכי בטוח ואווירה לא שיפוטית שהם תנאי לקיומה של עבודה יצירתית משמעותית.

מן התצפיות עלה שהיכולת הארגונית והיכולת ליצור אקלים חינוכי מיטבי כרוכות זו בזו – המורים מצאו דרכים סדורות, קבועות ויעילות לחלוקת התלמידים לקבוצות וחלוקת כלי הנגינה לילדים וכך מנעו בעיות משמעת ובזבוז זמן יקר, ויצרו הזדמנויות רבות לעבודה יצירתית. להיבט זה חשיבות רבה כי ממחקרים עולה שהמחסור בזמן הוא גורם עיקרי להיעדרה של עבודה יצירתית משיעורי המוזיקה. הדרכים לארגון הזמן לעבודה יצירתית שנצפו היו: שילוב עבודה יצירתית בהאזנה ליצירות מתוך תוכנית הקונצרטים של המחוז; הוצאת קבוצות קטנות משיעור פרונטלי לעבודה יצירתית בחצר; הקצאת שיעורים ייעודיים מלאים לעבודה יצירתית; פיתוח דרכים לעבודה יצירתית בזמן קצר מאוד; לימוד בתהליך המשכי משיעור לשיעור ועידוד עבודה יצירתית מחוץ למסגרת השיעור – בהפסקה, בבית ובהרכבים מוזיקליים. דרכי ארגון אלו אפשרו למורים לקיים עבודה יצירתית מעמיקה ובד בבד להשלים את תוכנית הלימודים וליצור אקלים חינוכי מיטבי.

המורים השרו בכיתתם אווירה בטוחה ומכילה, כדי שהתלמידים יעזו לבטא את המתחולל בנפשם. מעבר להתארגנות נעימה ויעילה עלו ברובד הרגשי הסמוי ארבעה היבטים נוספים: המורים גילו רגישות חברתית בעת החלוקה לקבוצות עבודה והקפידו שאף תלמיד לא יישאר לבד (לימוד בקבוצות חשוב כי הוא יוצר מצב בו כל הנוכחים מעורבים באופן פעיל, בין אם הם מציגים את יצירתם, ובין אם הם מעריכים את עמיתיהם); הם אפשרו לתלמידיהם לבחור את דרך הביטוי היצירתי המתאימה להם, מתוך מודעות לשונות ולייחודיות של כל תלמיד; הם נתנו הנחיה פתוחה כדי להימנע מחשש מצמית מטעות; וכשנתנו משוב העריכו את היצירות שחיברו תלמידיהם גם כשאלו לא ענו למשימה ההתחלתית. מורים אלו התמקדו בערך המוזיקלי של היצירה ושל התהליך היצירתי, ולא בציות להוראות. מן המחקר עלה בבירור ששוב הנותן חיזוקים חיוביים המפתחים את הביטחון העצמי של התלמיד תוך הבחנה וחיזוק הייחודיות שלו תורם לשמירה על אווירה של אמון ואמפתיה.

המעגל השני שהוזכר הוא המעגל העוטף את המורה – התנאים החיצוניים משפיעים על יכולתו של המורה לקיים עבודה יצירתית בקבוצות בשיעוריו לאורך זמן. מהמחקר עולה כי קיומו של חדר מוזיקה מאובזר עם מבחר עשיר ומגוון של כלי נגינה תומך בקיומה של עבודה יצירתית שגרתית לאורך

זמן. כמות מספקת של כלי נגינה מאפשרת למורים לשלוח קבוצות להמציא יצירות במקביל להוראה פעילה בכיתה ולהגיב בגמישות לרעיונות יצירתיים של התלמידים. עוד עולה מן המחקר שהוראת מוזיקה בכיתות קטנות משפרת את הסיכוי לקיום עבודה יצירתית בקבוצות. אומנם המחקר העלה שגם ללא תנאים אלו יכולה להתקיים עבודה יצירתית משמעותית, אך הדבר תלוי במחויבות חינוכית ומוזיקלית של המורה לדרך היצירתית. המחקר הראה שמצב כזה אינו נמשך לאורך שנים בגלל שחיקה הנגרמת מהקושי שבעבודה ללא תנאים ראויים. כדי להימנע ממצב מעין זה יש צורך במעגל תמיכה נוסף – תמיכת המערכת.

המעגל השלישי והחיצוני ביותר שתואר במחקר מבטא את תמיכת המערכת, שלה שני היבטים: הנהלת בית הספר והפיקוח על החינוך המוזיקלי במחוז. גישה אוהדת של הנהלת בית הספר תומכת במורים הן ברמה האינטלקטואלית בשותפות בגישה החינוכית הרואה ביצירתיות ערך מהותי, הן ברמה הרגשית בהערכה של המורים למוזיקה ותרומתם לחיי בית הספר והן ברמה המעשית של עידוד נגינה בקבוצות ברחבי בית הספר במהלך השיעורים, מתן במה להצגת התוצרים בבית הספר באירועי שיא מוזיקליים ובטקסים והפניית תקציבים לרכישת ציוד וכלי נגינה.

הביטוי השני של תמיכת המערכת הוא ברמת המחוז. מהמחקר עולה כי תוכנית קונצרטים מחוזית הכוללת השתלמויות מורים סדירות בהן המורים מקבלים הדרכה כיצד ניתן לשלב את לימוד ההאזנה ליצירות בתוכנית עם עבודה יצירתית, משפרת את הסיכוי לעבודה יצירתית מעמיקה בשיעורי המוזיקה. עם זאת, כדי שהמורים ירצו לשלב עבודה יצירתית בכיתתם ולא יחששו ממנה כדאי להכשיר את מורי המוזיקה לתהליך היצירתי באמצעות התנסות יצירתית מקצועית שלהם כיוצרים. התנסות באלתור והלחנה ברמה מקצועית במסלולי הכשרת המורים ובהשתלמויות הפיתוח המקצועי תפתח אצל המורים למוזיקה רגישות לתהליך היצירתי-מוזיקלי-רגשי שעובר התלמיד המשתתף בעבודה יצירתית. התנסות פעילה ועקבית בתהליכים יצירתיים מאתגרים, המותאמים לרמתם המקצועית של המורים תעורר אצלם את חדות היצירה, והם ישאפו להדביק בה את תלמידיהם; כמו כן עולה חשיבותה הרבה של הכשרה המשלבת גישות חינוכיות ושיטות לימוד מעשיות התומכות בעבודה יצירתית, תוך שימת דגש על התרומה ההדדית של תוכניות האזנה למוזיקה חיה ועבודה יצירתית.

לסיכום, מחקר זה הדגים הלכה למעשה את חשיבותה של העבודה היצירתית המוזיקלית בקבוצות ותפקידה של המוזיקה כשפת תקשורת רגשית-חברתית שאינה מילולית. המחקר הציג כלים מעשיים לארגון עבודה יצירתית בקבוצות ולתכנון הזמן שמוקדש לה. המחקר הראה כיצד ניתן ליצור אקלים חינוכי של שיתוף פעולה ולעורר מוטיבציה באמצעות האתגר המוזיקלי. השילוב בין האתגר הנגזר מהבנה מעמיקה של הנושאים המוזיקליים שנלמדו דרך ההאזנה ליצירות והשאיפה ליישם ביצירה עם החופש ליצור מעודד את החיבור של התלמידים הן למוזיקה והן ליצירות.

1. מבוא

עבודה יצירתית בקבוצות בכיתות המוזיקה מאפשרת לתלמידים להתנסות באלתור ובהלחנה של יצירות מוזיקליות משלהם. כמורה למוזיקה במשך ארבע-עשרה שנים בשני בתי ספר יסודיים קיימתי מדי פעם פעילות זו ונהניתי מהמוטיבציה הגבוהה של התלמידים בדרך כלל. מצאתי שעבודה יצירתית תרמה לפיתוח החשיבה המוזיקלית שלהם, להפנמה ולהבנה של רעיונות מוזיקליים שלימדתי. תרומתה החשובה ביותר הייתה לאקלים החינוכי בכיתה – רוב התלמידים שמחו לבוא לשיעורים אלה, ולרוב גילו מחויבות לתהליך היצירתי ושיתפו פעולה ברצון. הדבר בלט במיוחד באינטראקציה עם ילדים שהיו להם קשיי התנהגות בבית הספר. ברבים משיעורי העבודה היצירתית בקבוצות הם פרחו ממש, ולפעמים הובילו את חבריהם לקבוצה לחיבור יצירות מקוריות בעלות איכות מוזיקלית ניכרת. אומנם הדינמיקה החברתית בעבודה בקבוצות אֶתגרה את התלמידים ועוררה לפעמים קשיים רגשיים, אך בדרך כלל הרגשתי שזו הדרך לחבר את תלמידי לאהבת המוזיקה האומנותית ולתרום לפיתוח ההערכה העצמית ותחושת המסוגלות שלהם כמוזיקאים יוצרים.

לעומת זאת, מורים עמיתים שאיתם נפגשתי בהשתלמויות מקצועיות סיפרו שכמעט אינם מקיימים עבודה יצירתית בקבוצות בשיעורים; לדבריהם אין להם די זמן, כלים, כיתות מתאימות, ותמיכה של ההנהלה כדי להגשים את רצונם לתת מקום ליצירתיות של תלמידיהם. ואכן, מחקרים בארה"ב בדקו את ניצול זמן השיעור לרכיבי ההוראה השונים וגילו שדקות מועטות בלבד מוקדשות לפעילות יצירתית (Orman, 2002; Gruenhausen & Whitcomb, 2014). הדבר מתמיה לאור היתרונות המשמעותיים שנמנו כאן לאקלים החינוכי בכיתת המוזיקה ולשיפור ההבנה המוזיקלית ולנוכח ההערכה הרבה שמייחסים מורים, חוקרים וקובעי מדיניות ליצירתיות.

מוזיקאים ומחנכים למוזיקה תופסים את העבודה היצירתית כערך מהותי בעשייה המוזיקלית. "המהות של אומנות המוזיקה תהיה הברורה ביותר כאשר התלמיד יעשה מעורב כמוזיקאי יוצר בחיפוש אישי אחר משמעות מוזיקלית" (Thomas, 1970, p. 7). תוכנית הלימודים במוזיקה לבתי הספר היסודיים בישראל מציבה את היצירתיות בראש הפעילות המוזיקלית לסוגיה ומציגה אותה בחפיפה עם רכיבי ההאזנה והביצוע. חוקרים ומחנכים למוזיקה בארץ ובחו"ל קוראים למורים לאפשר לתלמידיהם לראות עצמם כמוזיקאים יוצרים שיכולים להשתתף בכל שלב של העשייה המוזיקלית, ולא להגביל את ההלחנה לאליטה של מומחים בלבד (Mitchell, 2011; Jorgensen, 2008).

הפער בין שדה המחקר ותוכניות הלימודים לשדה ההוראה ביישום עבודה יצירתית בשיעורי המוזיקה עורר אותי לחקור את הנושא. במחקרי הקודם (שמואלוף, 2017) שעסק בעבודה יצירתית בקבוצות בשיעורי מוזיקה הראיתי שמחסור בזמן, בתנאים מתאימים ובהכשרה הולמת הפכו את העבודה היצירתית בשיעורי מוזיקה לנדירה. אך בירור מעמיק העלה שלמרות זאת קיימים איים של יצירתיות משגשגת בכמה כיתות מוזיקה כלליות בבתי ספר יסודיים בישראל. משיחות עם עמיתים ועם מנהלים גיליתי שיש מורים שמצאו דרכים סדורות לשלב עבודה יצירתית בהוראת המוזיקה בכיתות בעקביות ובהצלחה.

לכן, המטרה העיקרית של המחקר הנוכחי היא לתרום להבנת התהליך היצירתי, המוזיקלי והחינוכי המתקיים בכיתות המוזיקה הללו, ולהתחקות אחר היסוד שבו שגורם ליתרונות פדגוגיים וחברתיים. המחקר בודק מה ביצירות מוזיקליות גורם להצלחה, וחושף שהאתגר שמתהווה בעבודה יצירתית גורם לתלמיד להתמסר לתהליך היצירתי, להגיע למצב העדין של "זרימה" כפי שמתואר ב"מודל הזרימה" של נקמורה וצ'יקסנטמילי (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002) וכך להכיר באישיותו וביכולותיו. בהיבט המוזיקלי המחקר מסביר כיצד עבודה יצירתית במוזיקה מאפשרת ביטוי עשיר שאינו מילולי הפתוח גם לתלמידים שיש להם קשיים בתחומי דעת אחרים בבית הספר. בכך העבודה היצירתית המוזיקלית נותנת מענה לצורך טבעי של הילדים לחקור ולהמציא; היא מזמינה אותם לשחק בצלילים (to play) – לשלב מקצבים, גבהים, עוצמות וגוונים, ולגלות בהם משמעות משלהם. ייחודו של מחקר זה בכך שהוא בוחן כיצד המורים שהשתתפו במחקר יוצרים בכיתתם אינטראקציות מוזיקליות וחברתיות שמחוללות את הניצוץ היצירתי במרחב המשותף לקבוצה.

כמו כן בחנתי כיצד השילוב בין עבודה יצירתית מוזיקלית ובין התמודדות חברתית בעבודה בקבוצות מרתק ומעצים את רוב התלמידים, אך בד בבד יוצר לעיתים קשיים עבור תלמידים אחרים, למשל אלו שחשים שהם מקובלים פחות. לכן ביררתי כיצד המורים שהשתתפו במחקר מוצאים דרכים להתמודד עם הקשיים הללו ועוזרים לתלמידיהם למצוא את אופן הביטוי היצירתי והשילוב החברתי הנכונים עבורם. דרכים אלו נבחנו ברובד המעשי של שיטות הלימוד וניהול הכיתה וברובד הרגשי של יצירת סביבה תומכת שמעודדת ביטוי יצירתי ומעצימה את התלמידים.

בפרק הראשון מובאת סקירת ספרות שמתארת ומסבירה את העבודה היצירתית בשיעורי המוזיקה ומדגישה את חשיבותה של היצירות בחינוך בכלל ובחינוך המוזיקלי בפרט. תשומת לב מיוחדת מוקדשת לעבודה יצירתית בקבוצות, על יתרונותיה וקשייה. המחקרים שנסקרו חידדו את האתגרים החברתיים, הרגשיים והמוזיקליים שעיינו מתמודדים מורי המוזיקה בבואם לקיים עבודה יצירתית, והעלו את השאלות שבוחן המחקר הנוכחי בדבר תפישותיהם של המורים למוזיקה ושל מנהלות בתי הספר את העבודה היצירתית, המאפיינים האישיותיים וההתנהגותיים של המורים המקיימים אותה, הדרכים לקיומה של עבודה יצירתית בשיעורי המוזיקה והדרך שבה יוצרים המורים אקלים חינוכי מיטבי ובטוח המאפשר ואף מעודד ביטוי יצירות בכיתת המוזיקה.

הפרק השני מתאר את שיטת המחקר. זהו מחקר איכותני והנתונים בו התקבלו מתצפיות ומראיונות עומק פתוחים עם עשרה מורים נבחרים ועם חמש מנהלות בתי ספר יסודיים. הדרכים שמצאו המורים לקיים עבודה יצירתית מעמיקה ומשמעותית בשיעוריהם והתנאים שבהם הם פועלים מוצגים בפרק התוצאות בד בבד עם תובנות המורים לגבי משמעותה של היצירות עבורם כמוזיקאים וכמחנכים. תובנות אלו והתהליכים היצירתיים שנצפו נבדקים ומנותחים ביחס לספרות בפרק הדיון. פרק זה מסביר כיצד התהליכים היצירתיים שתוארו באופן תיאורטי באים לידי ביטוי בשדה ההוראה, כיצד הם מושפעים ומשפיעים על האקלים החינוכי ומהו החידוש הפדגוגי של המורים שהשתתפו במחקר.

מסקנותיו של מחקר זה הן שהמורים שמקיימים עבודה יצירתית בשיעוריהם אינם ממציאים יש מאין, אלא מבססים אותה על פעילויות התיווך הנהוגות בשיעורי המוזיקה. החידוש שלהם הוא

בהפיכת הפעילויות השגרתיות לשלב מקדים בתהליך היצירתי. בדרך זו הם ממצים את כל מעגלי העשייה המוזיקלית – האזנה, ביצוע ויצירה, באופן מעמיק ויסודי. המחקר מראה שהזמן שהמורים מקדישים לעבודה היצירתית אינו נגרע מיתר מעגלי העשייה המוזיקלית אלא תורם להם. עוד מראה המחקר שהמורים מתמודדים עם קשיים רגשיים וחברתיים שנוצרים לעיתים בעבודה יצירתית בקבוצות וההתמודדות שלהם איתם משפיעה על האקלים החינוכי בכיתה. מהמחקר מתברר שההשפעה של עבודה יצירתית על האקלים החינוכי בכיתה היא דו-כיוונית. האווירה הבטוחה והמעצימה שהמורים משתדלים ליצור בשיעור תורמת לחופש של התלמידים ליצור, וההזדמנות ליצור תורמת למוטיבציה של התלמידים להשתתף בפעילות.

למחקר זה תרומה יישומית שכן הוא מתאר כלים חינוכיים ודרכי עבודה המאפשרים עבודה יצירתית מיטבית שבהם יוכלו להשתמש מורים נוספים. אני מקווה שקריאת המחקר תעורר מוטיבציה אצל מורים למוזיקה לגלות בעצמם את האתגר וההנאה בתהליכי היצירה עם תלמידיהם ותעודד מנהלים וקובעי מדיניות לספק למורים את התנאים המיטביים לקיום עבודה יצירתית באופן קבוע בשיעורי המוזיקה.

2. סקירת ספרות

עיון בספרות המחקר על יצירתיות בבתי הספר מלמד שקיימת הסכמה רחבה בין חוקרים, מורים למוזיקה ומעצבי מדיניות חינוכית באשר למקומה החשוב של היצירתיות בחברה בת זמננו בכלל ובחינוך המוזיקלי בפרט (Beegle, 2010; Burnard, 2002; Glăveanu, 2011; Gruenhagen & Whitcomb, 1990; Webster, 2002; Orman, 2017; Landau & Limb, 2014). אולם מחקרים בשדה ההוראה מראים שהמצב בשיעורים רחוק מהכתרים שקשרו לה החוקרים והמורים, ורק אחוז קטן מזמן השיעור מוקדש לעבודה יצירתית (Burnard, 2002; Gruenhagen & Whitcomb, 2014; Orman, 2002; Strand, 2006). מהי סיבת הפער הזה בין החשיבות והמשמעות העמוקה שמייחסים ליצירתיות ובין חסרונה בשיעור? כיצד ניתן להתגבר עליו? כדי לענות על כך יש לרדת לעומקה של התופעה היצירתית: להבין את מהותה, מה מאפשר את היותה, ולבחון מהם הכלים העומדים לרשותם של המורים כדי להביאה לשיעורי המוזיקה בדרך המשמעותית ביותר.

בפרק זה אסקור את הספרות העוסקת ביצירתיות תוך התמקדות בעבודה יצירתית בקבוצות בשיעורי המוזיקה. תחילה אתאר מהי יצירתיות במגוון ביטוייה ואסביר את חשיבותה בחינוך בכלל ובחינוך המוזיקלי בפרט. בהמשך אבדוק מהו מקומה של עבודה יצירתית בתוכניות לימודי המוזיקה בארץ ובעולם, כיצד היא מיושמת בשדה ההוראה, ומהם התנאים להתרחשותה והדרכים להתפתחותה. בחלק האחרון של הסקירה אציג מחקרים המתמקדים בעבודה יצירתית מוזיקלית בקבוצות ומסבירים כיצד שיתוף הפעולה החברתי תורם לחוויה היצירתית של התלמידים בשיעורי המוזיקה.

2.1 מהי יצירתיות

יצירתיות היא תופעה ייחודית ומרתקת, והיא כוח מניע להתפתחות התרבות האנושית (אלכסנדר ושושני, 2016). אולם היא אינה תופעה אחידה. היצירתיות היא תופעה מורכבת ומגוונת ולכן מסובכת להגדרה. ישנם חוקרים הסוברים שאנו זקוקים ליצירתיות אך לא יודעים כיצד להשיגה ולא באמת מבינים את משמעותה (Glăveanu, 2011; Webster, 1990). היצירתיות קיימת בתחומי דעת שונים והיא באה לידי ביטוי באופנים שונים וברמות שונות (Charyton & Snelbecker, 2007; Kiehn, 2003). ניתן להתייחס אליה במישור הפילוסופי, האסתטי, האומנותי, המדעי והפסיכולוגי. מלומדים והוגים התייחסו ליצירתיות כאל מתת אל ליחיד סגולה (Mitchell, 2011; Simonton, 2002). אולם חוקרים בתחומי הפסיכולוגיה המודרנית והחינוך הכירו גם בביטוי היומיומי של היצירתיות, זו הקיימת בכל אחד מאיתנו (לנדאו, 1973; Kaufman & Beghetto, 2009). הצורך בהכרה ובהערכה של החברה נמצא בבסיסה של התופעה היצירתית, אולם הדרכים לזהות ולהעריך את היצירתיות נתונות במחלוקת ממושכת בין החוקרים (Simonton, 2002; Sternberg & Lubart, 1999; Webster, 1990). סיבה אפשרית לכך היא טבעה הרב-ממדי של היצירתיות (Kiehn, 2003). החוקרים חלוקים ביניהם גם בדבר מקורה ומיקומה של התופעה היצירתית. האם היא קיימת רק באופן אינדיווידואלי בתוך נפשו של

היוצר, או מתהווה באינטראקציה חברתית תרבותית? (Glăveanu, 2011; Helson, 1996; Veloso, 2017). כדי להבין את משמעותה לעומק יש לשים לב כי היצירות באה לידי ביטוי בשלושה ערוצים: באמצעות האדם היוצר, דרך התהליך היצירתי ובערכו של התוצר. כל חלק של התופעה היצירתית מזמן הגדרות וכלי הערכה שונים (Simonton, 2002).

2.1.1 האדם היוצר

מנקודת מבט פסיכולוגית מזוהה האדם היוצר כבעל דפוסי חשיבה המעודדים תוצאה יצירתית. גילפורד (Guilford, 1957) הבחין בין חשיבה ממוקדת (convergent) המתכנסת לעבר תשובה אחת נכונה ובין חשיבה מסתעפת (divergent) המחפשת כיוונים שונים עם ריבוי אפשרויות לפתרון. החשיבה המסתעפת, הוא מסביר, היא הסימן הברור ביותר ליצירתיות. בחשיבה המסועפת ישנם רכיבים שהם יצירתיים יותר מאחרים: איכויות של שטף, גמישות ומקוריות. שטף (fluency) הוא היכולת לשלוף מידע במפגש עם בעיה, והוא נמדד בכמות המילים, הרעיונות והאסוציאציות. גמישות (flexibility) היא יכולת שינוי והתאמה של הרעיונות וריבוי גישות שונות. מקוריות (originality) היא היכולת לראות את הדברים באופן שונה ולהציע פתרונות ייחודיים ואסוציאציות רחוקות. בהמשך צירף גילפורד למבחני היצירתיות שלו יכולות נוספות: פיתוח (elaboration), עיבוד ושכלול הרעיונות, רגישות לסביבה ויכולת הגדרה מחדש (לנדאו, 1973).

לאדם היוצר דרושות גם תכונות אישיות המאפשרות את קיומו של התהליך היצירתי. במחצית השנייה של המאה העשרים נערכו מחקרים משווים אשר חיפשו מאפיינים משותפים באישיות היצירתית. נמצא כי יכולת שיפוט עצמאית, ביטחון עצמי, משיכה למורכבות, עניין מוגבר בביטוי סמלי של תופעות, מכוונות אסתטית בתיאור התופעות, פתיחות המאפשרת חיפוש דרכים חדשות לראיית מושגים מוכרים, שאיפות גבוהות ונטילת סיכונים הן תכונות המנבאות אישיות יצירתית (לנדאו, 1973; Helson, 1996; Sternberg & Lubart, 1999). הלסון מציינת שהיחידים היצירתיים הם בעלי מכוונות עצמית גבוהה במקום מכוונות לאחרים סביבם, וכי ממצא זה תואם את אהבתם לעבודה אך גם את קשייהם במערכות יחסים (Helson, 1996). מכאן שמסירותו של היוצר לתהליך היצירה עלולה להקשות עליו ביצירת קשרים חברתיים. פאול סטפאן (Paul Stefan, 1879-1943) כתב על המלחין ארנולד שינברג: "אין כל ספק בגדולתו. ואף לא בבדידותו. מיהו המסוגל לשתף את עצמו עם גאון זה?" (קרוס ואבן, 1992, עמ' 2089). אולם דימוי זה של היוצר הגאון והבודד איבד מתוקפו בשנים האחרונות.

מחקרים עדכניים מציגים הבנה מחודשת של התהליך היצירתי כבלתי נפרד מהאישיות היצירתית מחד גיסא ומההקשר הסביבתי והחברתי מאידך גיסא (Glăveanu, 2011; Veloso, 2017). רעיונות אלו הם בעלי השלכות חינוכיות כי הם מדגישים את החשיבות של תרגול עבודה יצירתית בחברות ובקבוצה, ורואים בהם הזדמנות לפתח בנוסף להיבט היצירתי גם יכולות תקשורתיות חברתיות אשר נחוצות במיוחד לבעלי האישיות היצירתית. ההבנה שהיחיד מושפע באופן עמוק ומשמעותי מהסביבה התרבותית והחברתית שבה הוא פועל שינתה את גישת החוקרים ביחס לאדם היוצר

והתנהלותו במרחב התהליך היצירתי. הפרק הבא יסקור את ההתפתחות שחלה במחקר בתיאור התהליך היצירתי.

2.1.2 התהליך היצירתי

רוב מאמצי המחקר הפסיכולוגי בתחום היצירתיות בעשורים האחרונים הוקדשו לחקר היצירתיות האינדיווידואלית (Glăveanu, 2011). התהליך היצירתי האינדיווידואלי חבוי במתח שבין המציאות המודעת לדחפים של התת-מודע. חוקרים זיהו בתודעה שלב ביניים המתקיים בין תפיסת המציאות המודעת והנגישה, לתת-המודע המוצפן, וקראו לו שלב ה"טרום-מודע". לטענתם שלב זה הוא המקור של היצירתיות, מכיוון ששם "המחשבות הן משוחררות ומעורפלות, אך ניתנות לפירוש" (Sternberg & Lubart, 1999, p. 6). הפילוסוף עמנואל קאנט (1724–1804) מתייחס אל התהליך היצירתי של היוצר הגאון וטוען שהוא אינו מסוגל להסביר את מקור רעיונותיו היות שהם נובעים ממנו בכוח הטבע. לדידו הכישרון היצירתי ניתן לאדם בלידתו והוא אינו יכול לשלוט בכישרונו, לא כל שכן למסרו לאחרים (קאנט, 1961, עמ' 126). הסופר רודיארד קיפלינג (1859–1937) מתאר במאמר "ארגז הכלים" (working tools) את מקור ההשראה הלא מודע שלו כשד: "השד שלי היה איתי כשכתבתי את ספר הג'ונגל [...] והקדשתי תשומת לב רבה להלך בעדינות, שמא הוא ייסוג [...] כשהשד שלך אחראי, אל תחשוב באופן מודע. היסחף, חכה וציית" (Kipling, 1937, p. 162).

אל המקום המתעתע הזה, שבין המודע לתת-מודע, כיוונו החל משנות החמישים של המאה העשרים הפסיכואנליטיקאים כשהציעו מודל המתאר את המקור לחשיבה היצירתית. הם חקרו את החוויות של יוצרים בולטים והבחינו בשני שלבים: נסיגה סתגלנית ופיתוח. השלב הראשון, נסיגה סתגלנית (adaptive regression), מתייחס להתפרצות של מחשבות לא מוסדרות אל התודעה (Sternberg & Lubart, 1999). שלב זה נקרא נסיגה בשל המעבר מחשיבה בסדר גבוה – מודעת והגיונית לחשיבה "פרימיטיבית" – אינטואיטיבית יותר. היוצר משתמש באופני עיבוד וארגון מוקדמים יותר. הוא "דולה תכנים מרמות הנפש העמוקות והחבויות יותר ונהנה מפעילויות ילדותיות שבדרך כלל אסורות עליו לפי היגיון הבוגר". נסיגה זו קרויה "סתגלנית" היות שתהליך זה מתרחש תחת השליטה המלאה של "האני" (נוי, 2005, עמ' 434). שלב הפיתוח (elaboration) מתייחס לעיבוד מודע של החומר מהשלב הראשון דרך מחשבה מוכוונת מציאות הנשלטת על ידי האגו (Sternberg & Lubart, 1999). בשלב הזה מתמסר היוצר לתהליך היצירתי ולא מרפה עד להשלמתו. מה מניע אותו? מדוע אומן או מדען השקועים בעבודתם יתעלמו מהזמן החולף, מתחושות צמא ורעב? מה קושר אותם לתהליך ולא מניח? "זרימה" היא המילה שבה השתמשו מרואיינים לתיאור המצב הייחודי הזה שבו האתגר מושך אותם למתוח את יכולותיהם לקצה.

"מודל הזרימה" (the concept of flow) של נקמורה וצ'יקסנטמלי (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002) מזהה את התהליך היצירתי כמייצר מוטיבציה פנימית (autotelic), שהיא

¹ כל התרגומים מאנגלית של כותבת העבודה.

מקור הנעה והנאה פנימית ללא גמול חיצוני. זהו תהליך בעל רצף של מטרות ברורות ומשוב מידי להתקדמות שמלווה בעיבוד מתמשך והתאמת הפעולה הבאה למשוב. כך נכנס היוצר למצב של ריכוז מלא בעשייה. במצב זה הוא חווה מיזוג של הפעולה והמודעות לה, איבוד תחושת המודעות העצמית, תחושה של שליטה במצב – כשהיוצר חש שהוא יודע להגיב לכל התפתחות, ואיבוד תחושת הזמן (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

מחקרים עדכניים במדעי המוח מציגים הסבר אפשרי לתהליך הפיזיולוגי המתרחש במוח בעת הגעה לזרימה, ומקשרים אותו לירידה במודעות שתוארה לעיל. לנדאו ולימב (Landau & Limb, 2017) מתארים מחקרים שנעשו בעזרת מכשיר fMRI (functional magnetic resonance imaging; דימות תהודה מגנטית תפקודי) המזהה את אזורי הפעילות במוח בעת הגעה למצב של זרימה תוך כדי אלתור מוזיקלי. הם מסבירים שמכיוון שאלתור הוא פעולה מאוד מורכבת הדורשת חידוש מצד אחד והתאמה להקשר המוזיקלי מצד שני, היה מקום לצפות לעלייה בפעילות של האזור במוח המעורב בתכנון מוטורי גבוה. אולם מחקרים הראו כי אזור זה הראה ביטול פעילות בעת אלתור מוזיקלי. ככל שהניסוי אפשר רמה גבוהה יותר של חופש ומורכבות הייתה ההשבתה של אזור זה יותר מודגשת. תוצאה זו מפתיעה. למרות העלייה במורכבות ובאפשרויות הבחירה, התכנון המוטורי הגבוה פחת. ההפחתה בשליטה הקוגניטיבית עשויה להיות המקבילה העצבית לתחושת הזרימה שמוזיקאים חשים בעת אלתור, והיא מאפשרת בחירות מהירות ומימוש רעיונות מוזיקליים חדשניים ללא תהליכי בקרה מעכבים. אם כן, אפשר לומר שמחקרים אלו מעידים שבמצב של זרימה התודעה של היוצר יותר משוחררת ממגבלות פנימיות והוא חופשי ליצור. ומה לגבי מגבלות חיצוניות? לנדאו ולימב (Landau & Limb, 2017) מציינים כי במחקר שהגביל מאוד את החופש של הנגנים ואילץ אותם ליצור תבנית קצבית מצליל בודד, הייתה התגברות בפעילות אותו אזור במוח, שליטה קוגניטיבית גבוהה והפחתה בתחושת הזרימה. לממצא זה השלכות מעשיות על מידת החופש שכדאי לאפשר במשימות יצירתיות בכיתת המוזיקה, ועל כך ארחיב בדיון.

כדי להישאר במצב של זרימה תשומת הלב צריכה להיות מוחזקת בשדה הגירויים של האתגר. רמת אתגר נמוכה יחסית ליכולת תאפשר לתשומת הלב להיסחף למקומות אחרים. האדם יתרגע ולבסוף ישתעמם. לעומת זאת, אתגר שחורג מרמת היכולת יגרום לדריכות ואף לחרדה. אז עוברת תשומת הלב לעצמי ומייצרת מודעות עצמית שתסכל את המעורבות באתגר. למשל, מורה המאלתר עם תלמיד בעוד חבריו מאזינים. כל עוד ינגנו באזור מוכר יתמקד התלמיד בנגינה, יענה לרעיונות של המורה ולא יבחין בסביבה. אולם אם המורה יעבור לסולם שהתלמיד אינו שולט בו לגמרי, הוא ירגיש פחות בטוח בעצמו, ייזכר פתאום בנוכחות חבריו בחדר ויחשוש להיות חשוף לביקורת המורה וחבריו. במקרה כזה יידרש שיפור ביכולת כדי לחזור ולהיענות לאתגר. לכן השאיפה לזרימה מקדמת גם את שכלול המיומנות. מצד שני כאשר האדם כבר שולט באתגר, הפעילות חדלה להיות מושכת כבעבר. אם המורה שהוזכר לעיל ינגן עם תלמידו מהלכים מוכרים ושחוקים, התלמיד כבר לא יידרש להשקיע את כל כולו, הנגינה תיעשה טכנית והוא לא יהיה במצב של זרימה. כעת יהיה עליו לחפש אתגרים מורכבים יותר אך כאמור לא מורכבים מדי. כך המוטיבציה להתמיד ולהשתפר עולה מהחווייה עצמה, והאתגר הוא מקור לצמיחה (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

הגישות שנסקרו עד כה התייחסו לתהליך היצירתי כתהליך מנטלי פנימי של היוצר, והן נשענות על התפיסה הדואלית המפרידה בין הגוף לתודעה ובין היחיד לסביבה. ספרות המחקר העדכנית מגלה עניין גובר בחלקן של התרבות והחברה בדינמיקה של התהליך היצירתי. ולוסו (Veloso, 2017) מצינת כי בשני העשורים האחרונים התפתחה תפיסה של תודעה מבוזרת ומכילה (embodied and distributed cognition) המביאה השקפה חדשה על התהליך היצירתי בכלל והמוזיקלי בפרט. גישה זו רואה בהקשר הסביבתי והגופני של היוצר בסיס ליצירת משמעויות חדשות. משמעויות אלו נובעות מתוך היחסים של היוצר עם הצלילים שהוא שומע ומפיק ומיחסיו עם משתתפים אחרים שאיתם הוא מנגן. באומן (Bowman, 2004) מסביר כי התודעה תלויה בחוויות שקולט הגוף בחושי. היכולת להפוך את הקלט החושי למידע משמעותי תלויה בהקשר הביולוגי, הפסיכולוגי והתרבותי. מכאן שהמציאות אינה דבר חיצוני המשתקף ומיוצג במוח, אלא היא תופעה פעילה המתהווה באמצעות האינטראקציה של היחידים עם הסביבה המסוימת שבה הם פועלים. תיאוריה זו תופסת את התודעה והגוף כהמשכיות אחת בלתי ניתנת להפרדה, הנתונה בהקשר חברתי ייחודי. מכאן שהתודעה היא ישות מבוזרת המתקיימת באינספור הקשרים עצביים במוח, הממשיכים ועוברים דרך הגוף ומעבר לו אל המרחב התרבותי והחברתי (Bowman, 2004). כך התהליך היצירתי מתרחש במקביל בתודעת היוצר, בגופו, בקשר עם שותפיו ובאווירה התרבותית סביבו. הקליטה של היחיד את הסובב אותו והתקשורת בין היחיד לסביבתו משמשות מקור אפשרי לרעיונות יצירתיים בתהליך המכונה יצירתיות חברתית (social creativity). שתי גישות שונות מנסות להסביר את הדינמיקה של התהליך היצירתי הקבוצתי, והן עוסקות בשאלה מהו מקורו של הרעיון או הפתרון היצירתי. הגישה הקוגניטיבית מניחה כי הרעיון היצירתי מתחיל בתודעתו של היחיד והוא חולק אותו עם שותפיו (Paulus et al., 2010) ואילו תיאוריית היצירתיות החברתית ממקמת את הניצוץ היצירתי במרחב שבין העצמי ובין האחרים (Glăveanu, 2011). לפי הגישה הקוגניטיבית התהליך היצירתי הוא תהליך תודעתי המערב אֶחָזֵר רעיונות מהזיכרון לטווח הארוך ושילובם בזיכרון הפעיל. הזיכרון לטווח ארוך הוא אסוציאטיבי ומאורגן כך שמושגים קרובים מקושרים ביניהם חזק יותר, והם יישלפו מהר יותר מאשר מושגים מרוחקים בעלי קשר רופף. הקטגוריות האסוציאטיביות לפעמים צפויות (למשל כלי נגינה, כלי תחבורה וכו') או ייחודיות ואישיות (למשל הדברים שהיית לוקח לאי בודד). היכולת של קבוצה לקדם אסוציאציות רחוקות וייחודיות היא אחד היתרונות של סיעור מוחות קבוצתי לעומת יחידני. החשיפה לאסוציאציות מרוחקות של חבריו מעודדת את היחיד להעלות רעיונות חדשניים. עם זאת, פאולוס ואחרים מדגישים שחשוב להעלות רעיונות בנפרד כדי לקבל תהליך יעיל, הן כשלב מקדים והן כשלב מסכם לסיעור מוחות קבוצתי. זאת משום שהיחיד זקוק לזמן כדי לשקף ולעבד את הרעיונות של חבריו, שאליהם נחשף בעת סיעור המוחות, ולשלבם עם בסיס הידע שלו (Paulus et al., 2010). מכאן שלפי הגישה הקוגניטיבית הרעיון היצירתי החדשני ניזון מהתהליך הקבוצתי ומקבל ממנו השראה, אך הוא מופיע בתודעתו של היחיד.

תיאוריית היצירתיות החברתית, לעומת זאת, ממקמת את התהליך היצירתי הקבוצתי במרחב שבין חברי הקבוצה.² כאשר היחיד נתקל במשימה יצירתית (בין אם לבד או בקבוצה) הוא מזהה את הבעיה ומתכנן את הדרך שלו לפתרון. כך נוצר בתודעתו מרחב ייצוגי אישי (personal representation space). במצב של תהליך יצירתי חברתי יחידים מתקשרים ביניהם ובונים מרחב ייצוגי שיתופי (common representation space) שבו מתרחשת הדינמיקה הקבוצתית, ובו סגנונות חשיבה שונים נפגשים ומציתים את התהליך היצירתי. ניצוץ זה מתרחש משום שהמרחב הייצוגי האישי שונה מאדם לאדם ויש בו רמות שונות של ייחודיות. כאשר חברי הקבוצה חוקרים את אזורי הייחודיות הללו הם מגלים דרכים חדשות להבין ולעשות דברים, וכך הם נפתחים למרחב הייצוגי השיתופי. המיזוג הזה מעודד את הופעתו של מרחב ייצוגי חדש – המרחב של הפתרון או הרעיון היצירתי. התוצר החדשני מעשיר את המרחב הייצוגי השיתופי וגם את המרחב הייצוגי האישי של כל משתתף (Glăveanu, 2011). לפי תיאוריית היצירתיות החברתית הרעיון החדשני נוצר במרחב הייצוגי השיתופי. נשאלת השאלה האם תיאוריה זו מנוגדת לגישה הקוגניטיבית או שמא היא משלימה אותה.

גלבינו מבחין בין מודלים מנטליים משותפים (shared mental models), המופיעים במחקרי הגישה הקוגניטיבית ובין מרחב ייצוגי שיתופי, המאפיין כאמור את תיאוריית היצירתיות החברתית. הוא מסביר כי מודל מנטלי משותף (רעיון שעלה בתודעתו של היחיד, והוא חלק אותו עם חבריו) תורם ליעילות של הפעילות הקבוצתית בהשוואה למרחב הייצוגי השיתופי. למשל, כאשר קבוצת ילדים מקבלת משימה לחבר יצירה משותפת. אם אחד הילדים ממציא מנגינה ומלמד את חבריו לנגן אותה (משתף את המודל המנטלי שלו עם חבריו, אשר בתורם מציעים תוספות ושיפורים), תהליך הלימוד ממוקד ומוביל בפרק זמן סביר לתוצאה שניתן להציגה. אולם כאשר כל אחד מהמשתתפים מציע רעיון אחר (נוצר מרחב ייצוגי שיתופי), התהליך מפוזר ודורש זמן רב. חילוקי דעות עשויים להופיע בין המשתתפים וכן מנעד רחב של רגשות מהתלהבות רבה ועד תסכול. במקרה זה "נדרש מאמץ כדי להכיל כיווני מחשבה שונים ואת המתח שנוצר ביניהם" (Glăveanu, 2011, p. 484). עם זאת, טוען גלבינו, המאמץ משתלם היות שממש צומח הפוטנציאל היצירתי. שם פוגשים יצירות מורכבות ועשירות ברעיונות מקוריים. גלבינו מסביר כי למעשה המודלים המנטליים משמשים במידה מסוימת בסיס להתהוות המרחב הייצוגי השיתופי, משום שהם מהווים בסיס משותף של ידע. אבל כדי להיות יצירתיים צריכים חברי הקבוצה להיפרד מבסיס זה ולשוב ולהיפגש במרחב הייצוגי השיתופי (Glăveanu, 2011).

הן הגישה הקוגניטיבית, המפרידה בין היחיד וסביבתו החברתית, והן היצירתיות החברתית, הרואה בהם ישות אחת, מהדהדות במחקרים על עבודה יצירתית בקבוצות. מהמחקרים הללו עולה כי הן אינן סותרות זו את זו אלא מתקיימות זו לצד זו, ואף תומכות זו בזו. לאחר שסקרתי את מאפייני היוצר והתהליך היצירתי אציג את ההיבט השלישי של התופעה: התוצר היצירתי, ובו אפרט את מדרג הרמות של היצירתיות.

² הרעיון של "מרחב שלישי" או "מרחב פוטנציאלי" הוצג בראשית שנות השבעים על ידי ויניקוט (1995) אשר תיאר מרחב של תקשורת בין-אישית המתפתח מהילדות המוקדמת, ובו מתקיימים תהליכי המשחק והחוויית התרבותיות.

2.1.3 התוצר היצירתי

יצירתיות היא אינטראקציה בין כישרון, תהליך וסביבה שבה היחיד או קבוצה יוצרים עבודה שהיא חדשנית, מקורית ולא צפויה, אך גם מתאימה, מועילה וסתגלנית בהתאם להקשר החברתי (Kaufman, 1999; Sternberg & Lubart, 2002; Beghetto, 2009). בדרך כלל לא מדובר ביצירת יש מאין, כי אם בצירוף דברים באופן שונה. ככל שגדול ועמוק יותר השינוי בצירוף המחודש, כך התוצאה יצירתית וחדשנית יותר (לנדאו, 1973). חוקרים טוענים שהבסיס ליצירתיות הוא פתרון בעיות. אנשים נעשים יצירתיים כשהם נדרשים ויכולים לפתור בעיות, ליצור מוצרים או להעלות רעיונות בתחומם. רעיונות אשר בתחילה הם חדשניים אך לבסוף מתקבלים במסגרת התרבות (Landau, 1999; Gardner, 2017; Limb, 2017). אך האם החידוש הוא לתרבות כולה, או רק בעיני היוצר? כאן מפרידים בין היצירתיות הקטנה (small c creativity) ליצירתיות הגדולה (big C creativity) (לנדאו, 1973; Gardner, 1999; Kaufman & Beghetto, 2009; Simonton, 2002).

היצירתיות הקטנה מכונה גם יצירתיות אינדיווידואלית (individual creativity), יצירתיות אישית (personal creativity) ותפיסה התפתחותית של יצירתיות (developmental conceptions of creativity). היא באה לידי ביטוי בחיי היומיום, וגם אם אינה מקדמת את האומנות או המדע האוניברסליים, היא חיונית להתפתחותו של היוצר. היא קיימת בכל תהליך למידה המרחיב את מעגל הידע או החוויה אך נשארת בתוך עולם המשמעות הקיים. היא מפרשת באופן חדשני ואישי חוויות, פעולות ואירועים בהקשר תרבותי (לנדאו, 1973; Kaufman & Beghetto, 2009). ראייה זו של יצירתיות תואמת את התפיסה של ויגוצקי לגבי ההתפתחות הקוגניטיבית והיצירתית המכירה בכך שלכל אחד פוטנציאל יצירתי המתחיל בהפנמה של הכלים שהתרבות מספקת, וממשיך בשינוי, ארגון והבנייה מנטלית של רעיונות חדשים (ויגוצקי, 2004). למשל כאשר ילד יוצר מחווה מוזיקלית שבה הוא משתמש במוטיב ומפתח אותו, זהו חידוש בשבילו המעיד על הבנה מוזיקלית ופיתוח יצירתי של רעיון מתקדם, גם אם לא מחדש, בעולם המוזיקה.

היצירתיות הגדולה, יוצאת הדופן, או היצירתיות החברתית התרבותית (Cultural Social Creativity) היא הדרגה הגבוהה של היצירתיות, והיא משנה את עולם המשמעות בשל רעיונות חדשים, או ארגון מחדש או גם וגם (לנדאו, 1973). כאן התוצר נבחן הן בחדשנותו והן ביכולתו להתקבל במסגרת התחום ולהשפיע עליו (Gardner, 1999). דוגמה ליצירתיות גדולה ניתן למצוא ברעיונות של שנברג, ששילבו בין עולם המוזיקה והמתמטיקה ויצרו שפה צלילית חדשה. שפתו החדשה של שנברג מתייחסת באופן שוויוני לצלילים, מבטלת את ההירארכיה הסולמית, ויוצרת מהם סדרה מתמטית בת 12 צלילים. סדרת הצלילים מנוגנת מכל מיני כיוונים והיפוכים (סרטן, היפוך וכו'), תוך התעלמות מהתניות מוזיקליות שנוצרו במהלך הדורות, ולכן גם המאזין המשכיל מוזיקלית יתקשה לצפות את מהלכיהם (קרס ואבן, 1992). דוגמאות ליצירתיות גדולה ניתן למצוא גם בקרב מדענים שפתחו תיאוריות מהפכניות, כמו תורת האבולוציה של דרווין ותורת היחסות של איינשטיין.

מעניין לשאול אם קיים הבדל איכותי בין השתיים (היצירתיות הקטנה והגדולה), או שההבדל הוא כמותי. מחקרים מלמדים כי אלו אזורים על רצף (ספקטרום) של יצירתיות. אם מעודדים פתרון בעיות באופן יצירתי אינדיווידואלי יומיומי, מפתחים את היכולת היצירתית של היחיד (על חשיבותה של היצירתיות בחינוך בכלל ובחינוך המוזיקלי בפרט ארחיב בחלק הבא), ומתקדמים לעבר היצירתיות התרבותית ההיסטורית (לנדאו, 1973; Simonton, 2002; Kaufman & Beghetto, 2009). להבנה הזו השלכות חינוכיות, וכאן המקום להרחיב מהן, כיצד מטפחים את התכונות היצירתיות של האדם היוצר, כיצד מעודדים את התהליך היצירתי כדי לקדם את היוצר במדרג הרמות על הספקטרום של היצירתיות.

2.1.4 מדרג הרמות של היצירתיות

חוקרים שונים הוסיפו על החלוקה הדיכוטומית של יצירתיות גדולה או קטנה סוגים נוספים המפרטים את המסלול ההתפתחותי שעובר האדם היוצר. אציג כאן שני מודלים מאת לנדאו (1973) וקאופמן ובגטו (Kaufman & Beghetto, 2009) המציגים רמות התפתחות בעלות דרגות שונות של השפעה על הפרט והתרבות. המודל של לנדאו מחלק את היצירתיות לחמש רמות (הרמה ההבעתית, הטכנית, המתפעלת, המחודשת והנוסקת). המודל של קאופמן ובגטו מחלק את היצירתיות לארבעה סוגים (מיני-יצירתיות, יצירתיות קטנה, פרו-יצירתיות ויצירתיות גדולה). טבלה 1. להלן מציגה ומשווה בין שני המודלים:

טבלה 1. מודלים להתפתחות היצירתיות

לנדאו		קאופמן ובגטו	
רמה 1	<u>הרמה ההבעתית</u>	<u>מיני-יצירתיות (Mini-c)</u>	
	ספונטניות וחופש ללא צורך במיומנות או מקוריות	יצירתיות יומיומית הקיימת בתהליכי למידה ומשחק	
		"תודעת המתחילים": פתיחות להתנסויות חדשות	
רמה 2	<u>הרמה הטכנית</u>	(הרמה הטכנית הבסיסית אינה נחשבת שלב שכלול המיומנויות מאפשר ביטוי מדויק יצירתי במודל זה)	
	יותר		
רמה 3	<u>הרמה המתפעלת</u>	<u>היצירתיות הקטנה, האינדיווידואלית</u>	
	יכולת לארגן מחדש את רכיבי הידע ולהבין הקשרים סמליים רחבים יותר	התפתחות גמישות ויכולת לראות דברים מוכרים בדרכים חדשות	
		החידוש בהבנה הוא עדיין ברמת הפרט	

המשך טבלה 1: מודלים להתפתחות היצירתיות

לנדאו	קאופמן ובגטו
רמה 4	<u>פרו יצירתיות</u>
הרמה המחדשת	הבנה עמוקה של עקרונות היסוד מומחיות והשכלה נרחבת ומתקדמת מאפשרות מאפשרת שינויים משמעותיים המובילים השפעה על שדה היצירה כמכלול לחדשנות
רמה 5	<u>יצירתיות גדולה (Big-c)</u>
הרמה הנוסקת	היכולת לספוג, לפשט ולארגן מחדש היא יוצרים בולטים בזמן אמת שהגיעו לדרגת מעל ומעבר גדולה ויוצרים שהקדימו את זמנם והפכו הופעתן של אסכולות אומנותיות או לאגדה מדעיות חדשות

שני המודלים מקנים חשיבות רבה לרמה הבסיסית של היצירתיות. לנדאו (1973) מגדירה את הרמה הראשונית של יצירתיות הרמה ההבעתית. היא מסבירה כי זו הצורה הבסיסית ביותר שבה אין צורך במיומנות או מקוריות. יש בה ספונטניות וחופש (כפי שרואים בציורי ילדים, או שומעים בקטעי אלתור מוזיקלי בגן ובכיתות הנמוכות). חשוב לאפשר אותה ולא להגביל או לתקן. ללא ההתנסות הזו לא תהיה התפתחות נוספת (לנדאו, 1973). קאופמן ובגטו (Kaufman & Beghetto, 2009) מכנים את הרמה הראשונית מיני-יצירתיות (Mini-c) ומסבירים כי הכרה בביטויי היצירתיות היומיומית המלווה את תהליכי הלמידה והמשחק של ילדים יכולה לתרום להבנת ההתנהויות וההתפתחות של היצירתיות, ולהבטיח כי הפוטנציאל היצירתי של הילדים יטופח. חשוב לציין כי תודעת המתחילים האופיינית לרמה זו (פתיחות להתנסויות חדשות, נכונות להפתעות ולחקר הלא נודע) מאפיינת את כל היוצרים בתחילת דרכם, גם את הבוגרים. ההכרה בשלב הראשוני הזה מאפשרת זיהוי של רעיון כיצירתי גם כאשר עדיין לא הצליח היוצר לנסחו באופן מפורש ולבטאו בבירור (Kaufman & Beghetto, 2009).

הרמה השנייה היא הרמה הטכנית. לנדאו מסבירה כי לאחר שחוה היחיד סיפוק ברמה ההבעתית הוא משכלל את המיומנויות, וזה מה שמאפשר לו להתבטא באופן יותר מדויק (לנדאו, 1973). רוב האנשים מגיעים עד לרמה הטכנית לאחר שדיכאו את הספונטניות ולמדו להסתגל למציאות. בהקשר מוזיקלי זוהי הרמה שבה התלמיד רוכש את מיומנויות הנגינה בכלי. כדי שיוכל ליצור מנגינות בעלות משמעות מוזיקלית הוא זקוק לכלים נוספים. המעבר לרמה הבאה, לפי לנדאו, תלוי באופן צבירת הידע. אם נוצר יחס בין פרטי המידע, יתאפשר מעבר לרמה הבאה. המודל של קאופמן ובגטו פוסח על שלב השליטה הטכנית המוקדמת, ומתייחס אל השליטה הטכנית ברמת המומחיות הגבוהה בלבד.

כאשר קיימת הבנה של יחסי הגומלין, ההשפעות ההדדיות וסיבה ותוצאתה, יוכל היחיד לתמרן בין הרכיבים שלמד ולהבנות בתודעתו הבנות חדשות. זוהי הרמה השלישית במודל של לנדאו: הרמה המתפעלת. כאן מסוגל הפרט לארגן מחדש את רכיבי הידע שצבר ולהבין הקשרים סמליים ורחבים יותר. כאן מתפתחת הגמישות ומתגלות דרכים חדשות לראיית דברים מוכרים. קאופמן ובגטו משייכים יכולות אלו ליצירתיות הקטנה, האינדיווידואלית. מן הדברים עולה שהחידוש בהבנה הוא עדיין ברמת הפרט

(לנדאו, 1973 ; Kaufman & Beghetto, 2009). למשל ההבנה כי צליל חוזר או צמצום של תבניות חוזרות מעלים את המתח ביצירה המוזיקלית. גם קודם חש הילד את הצטברות המתח באופן אינטואיטיבי, אך עתה הוא מבין מהם האמצעים המוזיקליים שיצרו את התחושה ויכול להשתמש בהבנה הזו ביצירותיו.

היצירתיות התרבותית באה לידי ביטוי ברמות הרביעית והחמישית. הרמה הרביעית במודל של לנדאו היא הרמה המחדשת. כאן בזכות הבנה עמוקה של עקרונות היסוד, מושגים שינויים משמעותיים המובילים לחדשנות (לנדאו, 1973). קאופמן ובגטו קראו לרמה זו פרו-יצירתיות והסבירו כי כדי להגיע אליה דרושות שנים של רכישת מומחיות והשכלה נרחבת ומתקדמת. כעת היוצר הגיע לרמת מקצוענות. הוא מסוגל להשפיע על השדה כמכלול ולתרום להתקדמות קטנה בתחומו (Kaufman & Beghetto, 2009).

הרמה הגבוהה והנדירה ביותר במדרג היצירתיות, הרמה החמישית, היא הרמה הנוסקת, בה צומחות אסכולות אומנותיות או מדעיות חדשות, למשל האימפרסיוניזם בציור ובמוזיקה, או תורת הקוונטים בפיזיקה המודרנית. כאן היכולת לספוג, לפשט ולארגן מחדש היא מעל ומעבר ליכולות שנדרשו ברמות הקודמות. מתי מעט מגיעים אליה, אך להם השפעה רבה על המין האנושי (לנדאו, 1973). תורת היחסות של איינשטיין היא דוגמה לרמה הנוסקת של היצירתיות המדעית. בעולם המוזיקה ניתן לראותה אצל באך שהתגלה מחדש שנים לאחר מותו והפך אחד המלחינים המושמעים והמשפיעים ביותר במאה העשרים, ובטהובן שהצהיר שהוא כותב לדורות הבאים וצדק. לנוכח דוגמאות כגון אלו, קאופמן ובגטו מבחינים בין יוצרים בולטים בזמן אמת שהגיעו לדרגת גדולה ובין יוצרים שהקדימו את זמנם בתגליותיהם, אך בסופו של דבר צלחו את מבחן הזמן והפכו לאגדה (Kaufman & Beghetto, 2009).

המודלים של לנדאו ושל קאופמן ובגטו משקפים את אמונתם שכמעט כל אחד יכול להתנסות ברוב ההיבטים של היצירתיות. למעשה רק השלב האחרון של היצירתיות הנוסקת שמור ליחיד סגולה. המשמעות היא כי רוב סוגי היצירתיות אינם תלויי אישיות ואינם תלויים בתוצר סופי. יש והתהליך עצמו מגדיר את הפעולה כיצירתית. ככל שנטפח יותר את הרמות הבסיסיות של היצירתיות, יגברו סיכוייו של התלמיד להגיע לרמות הגבוהות שלה. זו סיבה חשובה לאפשר לילד סביבה שתומכת ביצירתיות, אך יש סיבות נוספות חברתיות ואישיות.

2.2 חשיבותה של היצירתיות בחינוך

לפעילות היצירתית בחינוך חשיבות רבה. הסיבות מגוונות ונובעות הן מראיית התרומה לחברה, והן מראיית טובתו של הילד. יצירתיות היא תכונה מוערכת מאוד בחברה המודרנית, ונדרשת בכל תחום, ולא רק בתחומים הקלאסיים של אומנות ומדע, והיא נחשבת מועילה יותר מיכולות למידה, או אישיות נעימה (אלכסנדר ושושני, 2016 ; Sternberg & Lubart, 1999). רובינסון וארוניקה (2016) קובעים כי החינוך ליצירתיות אינו בגדר מותרות והוא נחוץ לחברה כדי שתוכל לעמוד באתגרי המאה ה-21. היכולת היצירתית, הם מסבירים, היא השורש ממנו צומחת ומתפתחת התרבות האנושית, ועל כן היא גורם

מרכזי בהשגת המטרות העיקריות של החינוך: התרבותית, הכלכלית, החברתית והאישית. אם היצירתיות היא תכונה כל כך רצויה, יהיה זה מועיל לדעת איך לעודד אותה, ולהפנות יותר תשומת לב לפיתוח מערכת חינוך שתטפח התנהגויות וחוויית יצירתיות בכיתה, ולא תדכא אותן (Simonton, 2002).

איך יוצרים סביבת למידה כזו? רובינסון קורא לרנסנס חדש בחינוך. הוא טוען שעל מערכת החינוך לזנוח את התפיסות התעשייתיות של המאה התשע-עשרה (כגון: תוכניות לימודים מוכתבות, מערכת שעות נוקשה ומבחנים מתוקננים), ולבחור בגישה אקולוגית המכבדת את הקהילה ואת סביבת הלמידה, ובעיקר מחזירה למרכז את היחסים בין המורה והתלמיד ורואה בהם שותפים לחקר וללמידה יצירתית (רובינסון, 2013). רובינסון וארוניקה (2016) מפצירים באנשי החינוך לראות את הילדים, לגלות מה מעניין אותם ולאפשר להם ללמוד מה שבאמת חשוב להם. הם מציעים לאפשר לילדים לחקור בעצמם, בקצב שלהם, גם מתוך משחק, בתוכנית לימודים מותאמת אישית המכירה במגוון האינטליגנציות שהגדיר גרדנר (1995).

הרעיונות הללו עונים על צרכים טבעיים של הילדים. הצורך של הילדים במשחק, מסבירים רובינסון וארוניקה, הוא דחף ביולוגי בסיסי. זוהי יכולת מולדת המובנית בלמידה ובהתפתחות האישית והחברתית. הילדים סקרנים מטבעם וזקוקים לחופש כדי להפעיל את הדמיון, לחקור ולגלות דברים מיוזמתם, וזה מה שקורה בעת משחק חופשי. שום דרך אחרת, הם טוענים, לא תלמד אותם את מה שהיו מגלים דרך משחק (רובינסון וארוניקה, 2016). כאשר חושבים באופן משחקי, הביקורת העצמית יורדת והעיסוק ברעיונות חופשי יותר. זאת משום שבעת משחק תהליך החשיבה הוא ראשוני, משוחרר ממעצורי ההיגיון. כך צומחת היצירתיות מתוך המשחק (לנדאו, 1973). אך לא די בכך. כדי למצות תהליך של משחק או מחקר נחוץ זמן. במערכת השעות הקיימת בבתי הספר הזמן הנתון לכל פעילות קצוב מראש ואינו גמיש. פעולות שונות דורשות פרקי זמן שונים. פתרון תרגיל בחשבון, למשל, צורך פחות זמן מתכנון והעמדה של הצגה (רובינסון וארוניקה, 2016). זמן גמיש הוא תנאי הכרחי לעבודה יצירתית משמעותית, ועל כך ארחיב בתיאור התהליך היצירתי בכיתת המוזיקה. גמישות נחוצה גם למבקשים להתאים את תוכנית הלימודים לכל תלמיד מתוך הכרה בשונות בין הילדים.

גרדנר (1996), בתיאוריית האינטליגנציות המרובות שלו, מסביר שכל היחידים הם בעלי מידה כזו או אחרת של יכולות, כישרונות או כישורים מנטליים, ואותם הוא מכנה אינטליגנציות. הוא זיהה סוגים שונים של אינטליגנציות לתיאור מגוון היכולות האנושיות, כגון אינטליגנציה לשונית, לוגית-מתמטית, מרחבית, מוזיקלית, תנועתית, תוך אישית ובין-אישית. היחידים נבדלים זה מזה ברמת המיומנויות שלהם ובאופי הצירופים בין האינטליגנציות השונות (גרדנר, 1996). תיאוריית האינטליגנציות המרובות היא בסיס לקריאתם של אנשי החינוך לפתח ולהגמיש את תוכנית הלימודים. רובינסון וארוניקה (2016) טוענים שלכל תלמיד מגיעה הזדמנות לגלות ולפתח את טווח היכולות שלו. הם מציעים לפתח תוכנית לימודים שתכלול מגוון דיסציפלינות: אומנויות, מדעי הרוח, כישורי שפה, מתמטיקה, חינוך גופני ומדע. כך ייתן בית הספר מענה לנטיות האישיות ולתחומי העניין של התלמידים. הלימוד של כל דיסציפלינה יכול לכלול את ההיבטים המעשיים והתיאורטיים. בהיבט העשייה: צמיחת הקול היוצר ופיתוח המיומנויות הטכניות; בהיבט התיאורטי: ידע של ההקשר התרבותי היסטורי בעבודות קודמות ויכולת לשפוט אותן באופן ביקורתי מבחינה אומנותית ואסתטית (רובינסון וארוניקה, 2016).

למידה יצירתית מכירה בייחודיות של הלומד ומאפשרת הן למורה והן לתלמיד לגלות מהו הדבר שמלהיב אותו. רובינסון (2011) טוען שאיתור מקור החוזק וההתלהבות של התלמיד הוא המפתח ללמידה משמעותית. ההכרה בייחודיותו של הלומד ומתן אפשרות לעבודה יצירתית פותחים חלון לעולמו הפנימי של הילד ונותנים לו הזדמנות לביטוי אישי. ביטוי זה מודגש במיוחד בתחומי האומנות לסוגיה.

היצירתיות באומנויות מאפשרת ליוצר להחצין משהו מעצמו אל השדה הציבורי (Mackinnon, 1962). גרדנר (1995) מסביר שהכלי האומנותי משמש אמצעי להתמודד עם רגשות ורעיונות שלא ניתן לבטא בשפת הדיבור הרגילה. האומנות מספקת ליוצר חופש לבחור בין צורות הבעה שונות ולמצוא את דרכו הייחודית. "הן ילדים קטנים והן אמנים מבוגרים מוכנים ואף להוטים לחקור את המדיום, לנסות חלופות שונות... ללכת בדרכם הם... ולא להשתעבד לצורות ביצוע שגרתיות" (גרדנר, 1995, עמ' 27). אלתור מוזיקלי, למשל, נתפס כאמצעי רב-עוצמה לביטוי אישי ולתקשורת חברתית מעמיקה (Landau & Limb, 2017). ביילי (Bailey, 1993) מסביר שכאשר נגנים העוסקים באלתור מדברים על "המוזיקה שלי", כוונתם אינה רכושנית, אלא הבעת הזדהות אישית מוחלטת עם המוזיקה שהם מנגנים. היצירתיות בחינוך בכלל ובאומנויות בפרט מאפשרת לילד ביטוי אישי, מעוררת סקרנות ודמיון ומאפשרת משחק חופשי וזיהוי תחומי עניין וחוזק. כל אלו נותנים מענה לצרכים ולשונות של התלמידים. משום כך היישום של פעילויות יצירתיות בין כותלי בית הספר משפיע על חוויית הלמידה הן של התלמידים והן של המורים.

2.2.1 השפעתה של היצירתיות על התהליך הלימודי ועל מעורבות התלמידים

ליצירתיות תפקיד מכריע בכל תהליך לימודי. למידה שהיא צבירת ידע ושינון בלבד, מסבירה לנדאו, היא למידה עקרה שסופה שכחה. חשיבה יצירתית לעומתה, מייצרת ארגון מחודש של החומר הנלמד. כיצד זה מתרחש? בכל תהליך למידה נקלט המידע החדש תחילה בחושים. כאשר התלמיד מזהה יחסי-גומלין בין המידע החדש ובין הידיעות הקיימות זה מכבר הוא מעשיר אותן ומארגן אותן מחדש באופן יצירתי, מה שמוביל אותו להתייחסויות חדשות (לנדאו, 1971, 1973). אולם, כדי לקשור את התלמיד לתהליך הלימודי, וכדי לשכלל את יכולותיו דרושה הנעה פנימית של הלומד – מוטיבציה.

ליצירתיות יכולת נדירה לפתח מוטיבציה פנימית אצל התלמידים. מחקרים הראו שכאשר בודקים הישגים לימודיים של תלמידים באופן שמעריך את היכולות היצירתיות שלהם (נותנים משוב המתייחס לתהליך הלמידה ולפתרון בעיות ומשבחים אלמנטים של חדשנות ומקוריות), משתפרים הביצועים האקדמיים שלהם היות שהערכה מסוג זה מגבירה את המוטיבציה להשקיע בנושא הנלמד (Sternberg & Lubart, 1999). מחקרים הקשורים בחינוך לאומנות, שבחנו משתנים בזיקתם לחוויה היצירתית, העלו כי מעשה האומנות עצמו הוא שמחבר את האדם לפעילות היצירתית (לנדאו, 1973). למשל צייר הרואה תמונה בעיני רוחו לא יניח את המכחול עד שיממש אותה על הדף. יש שהוא יתעלם מתחושות עייפות ורעב עד שישלים את ציורו (כפי שתואר לעיל במודל הזרימה). זאת משום שהיצירתיות מתעוררת כמענה לאתגר. כאשר האדם בוחר להיענות לאתגר הוא מותח את גבולות היכולת שלו מתוך הנעה (והנאה) פנימית המאפשרת לו להכיר את עצמו יותר. כל תשומת הלב שלו מופנית לאתגר הנוכחי.

המיזוג בין הפעולה והמודעות לה מייצר התמודדות המעודדת צמיחה ומימוש עצמי (גרדנר, 1995 ;
לנדאו, 1973 ; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

מקור נוסף להגברת המוטיבציה הוא העניין שמעוררת בתלמידים הפעילות היצירתית. רוברטס (Roberts, 2015) מבחין בין שתי רמות של עניין. העניין האינדיווידואלי (individual interest) והעניין המצבי (situational interest). העניין האינדיווידואלי ממוקד בתחום מסוים, מתפתח לאורך תקופה ארוכה, מתבסס לאט וקשה לשינוי. ילד המתעניין בציפורים הוא דוגמה לעניין אינדיווידואלי. כך גם ילד המתעניין בכדורגל או במוזיקת ג'אז. תהליך חינוכי ארוך טווח מכוון לטפח עניין מסוג זה. העניין המצבי, לעומת זאת, מתעורר כתוצאה ממאפיינים מסוימים של סביבת הלמידה. הוא זמני ותלוי בפעילות. רוברטס מסביר כי לכיתת המוזיקה הכללית מגיעים ילדים שיש להם תחומי עניין שונים ומגוונים, ולכן כדאי למורים לתכנן את פעילותיהם כך שיגבירו את העניין המצבי. הוא בדק מה מעורר עניין מצבי בשיעורי מוזיקה אצל תלמידי כיתה ד', ומצא שכאשר פעילויות הכילו מרכיבים של חדשנות, תנועה, מסוגלות עצמית, אתגר ויצירתיות (למשל חיפוש צלילים בכלי המוזיקה בכיתה או חיבור תנועות לליווי שיר) נהיו התלמידים מעורבים יותר והצהירו שיותר מעניין להם. אחד התלמידים במחקרו של רוברטס הסביר: "הפעילות האחרונה [...] הייתה מעניינת עבורי משום שהכיתה קיבלה הזדמנות אמיתית [...] לבצע רעיונות משלהם במוזיקה". זוהי דוגמה לכך שגם אם הילד אינו מתעניין במוזיקה באופן אינדיווידואלי, ההזדמנות לביטוי אישי וקבוצתי עוררה בו עניין מצבי, הגבירה את המוטיבציה וחיברה אותו לעשייה המוזיקלית. רוברטס טוען שכל שירבו פעילויות כאלו, המעוררות עניין מצבי, הדבר עשוי להוביל להתפתחות עניין אינדיווידואלי ארוך טווח במוזיקה (Roberts, 2015).

השילוב של מוטיבציה פנימית, עניין והזדמנות לביטוי אישי מייצרים מעורבות עמוקה של התלמידים בתהליך המלווה בסיפוק רב. המורים במחקרן של גרונהגן וויטקומב (Gruenhausen & Whitcomb, 2014) על עבודה יצירתית בשיעורי מוזיקה בבתי ספר יסודיים בארה"ב, דיווחו שרוב התלמידים "נהנים מזה", או "אוהבים את זה", משום שזה מאפשר להם ליצור מוזיקה מקורית משלהם. התלמידים מעריכים את ההזדמנות לבחור ולבטא את אישיותם הייחודית במוזיקה שהם יצרו. המורים תיארו את היצירות שלהם "מאוד הבעתיות. לפעמים די יצירתיות. תמיד כיפיות". מורים סיפרו ש"רבים המשיכו בנגינה במסדרונות או בחצר והפכו את התרגילים למשחק". כנאמר, המשחק הוא צורך טבעי של הילדים. כאשר עבודה יצירתית משתלבת במשחק בזמן החופשי מעבר לשיעור הדבר מעיד על הפנמה של התהליך וחיבור עמוק אליו. זו הסיבה שרוב המורים סיפרו שהתלמידים היו מאוד מעורבים בפעילויות (Gruenhausen & Whitcomb, 2014, p. 390). כאשר הילדים מעורבים בפעילות מתאפשרת הבניית הידע, וההבנה שלהם את הנושאים המוזיקליים הנלמדים משתפרת.

המורים במחקרן של גרונהגן וויטקומב דנו בשיפור רמת המיומנויות בזכות ההתנסויות היצירתיות בנושאים של מבנה (שינוי וחזרה, תחושת פראזות מוזיקליות) ואלמנטים מוזיקליים נוספים (תחושת פעמה ומשקל, תבניות מקצב, כיוון מלודי והרמוני). הם זיהו שתלמידים שהמציאו יצירה בהתאם לרעיון מוזיקלי נתון היו מסוגלים לזהות רעיון זה ביצירות אחרות או לבצע אותו במיומנות רבה יותר. למשל ילדים שהמציאו יצירה עם מקצב הסינקופה, זיהו מקצב זה בקלות ביצירות חדשות ואף נגנו אותו בדיוק רב יותר. המורים שרואיינו האמינו שהסיבה לשיפור היכולת נעוצה בכך שהפעילויות

היצירתיות נתנו לילדים תחושת נוחות, ביטחון ושליטה בחומר (Gruenhagen & Whitcomb, 2014). תחושות אלו בצירוף המעורבות הרגשית של התלמידים בתהליך היצירתי משפיעות על ממד נוסף ומשמעותי בכיתת המוזיקה והוא האקלים החינוכי בכיתה.

2.2.2 השפעתה של היצירתיות על האקלים החינוכי בכיתה

האקלים החינוכי הנפוץ בבתי הספר בארץ מציב אתגר לא פשוט לניהול כיתה באווירה מיטבית. כבר בראשית שנות השבעים כינתה לנדאו (1973) את בעיית המשמעת כבעיה החמורה ביותר. בשנים שחלפו מאז המצב החמיר. דו"ח מבקר המדינה משנת 2007 מדווח כי "שיעורי הבריונות והאלימות בבתי הספר בישראל גבוהים מאלה שבמערכות חינוך אחרות בעולם" (עמ' 747), אולם ההמלצות של וועדות ממלכתיות שונות להתמודדות עם האלימות במערכת החינוך לא יושמו והתכניות שגיבשו לא יצאו לפועל (דו"ח מבקר המדינה, 2007). בשנים 2009-2012 גיבש משרד החינוך תכנית אסטרטגית לקידום אקלים חינוכי מיטבי ולצמצום האלימות בקרב תלמידים. דו"ח בנושא מטעם מבקר המדינה משנת 2014 תאר יישום חלקי בלבד של התכנית. בעיות המשמעת נותרו הסיבה העיקרית ללחץ, לשחיקה מקצועית ולפרישה מוקדמת של מורים (כהן עזריה, 2021, פישרמן, 2016).

עם זאת יש פעולות שהמורים יכולים לנקוט כדי לקדם סביבה התומכת בלמידה ולשפר את האקלים הבית ספרי. בתי ספר שמצליחים להתמודד באופן אקטיבי ועקבי עם אלימות והמורים בהם תומכים בתלמידים מדווחים על פחות אלימות (בנבנישתי ואחרים, 2022). גישה המתמקדת בתכנית הלימודים הכוללת בחירת תכנים, שיטות הוראה והערכה מתאימות עשויה לגרום לתלמידים להתעניין בנושאים הנלמדים ולהפריע פחות למהלך התקין של השיעור (כהן עזריה, 2021). לנדאו (1973) ציינה חוקרים שהראו שאם מאפשרים לתלמיד לפתח את היכולת הטמונה בו, אם מאתגרים אותו ומעודדים אותו לגלות עצמאות ויצירתיות – בעיות המשמעת מתמעטות באופן ניכר, שכן התלמיד יהיה מעורב בשיעור וישתלב בו. איזקסון (2021) מציינת שככל שהתלמידים סקרנים יותר ומתעניינים בלמידה מופנית תשומת הלב שלהם לחיפוש פתרונות וממילא פוחות בעיות המשמעת. רובינסון וארוניקה (2016) מצאו שככל שהתלמידים עוסקים בפעילויות המועדפות עליהם כך הם משתפים פעולה גם בשאר התחומים. נשאלת השאלה מהן הפעילויות המועדפות על תלמידי המוזיקה בכיתות היסוד? מחקרים מראים כי מעורבות פעילה בעשייה המוזיקלית תורמת להנאה של התלמידים. העשייה המוזיקלית המועדפת בגילאי בית ספר יסודי היא נגינה (Bowels, 1998; Koops, 2017).

מעבר לפעילות עצמה קיימים מאפיינים נוספים של עבודה יצירתית אשר תורמים להנאה של התלמידים ולאקלים חינוכי מיטבי. חוקרים מבחינים בין אלמנטים תוכניים (מה עושים) ובין אלמנטים מבניים (איך עושים) המאפיינים הנאה מוזיקלית. האלמנטים התוכניים התורמים להנאה מוזיקלית הם עשייה מוזיקלית פעילה (האזנה, ביצוע ויצירה), איזון בין מוכר וחדש (חזרה על יצירה מוכרת עם פעילות חדשה ולהיפך), אפשרות בחירה (למשל לאחר שלמדו יצירה מסוימת, התלמידים בוחרים אם להמציא לה ריקוד מתאים, לתאר אותה באמצעות גרף, או להמציא יצירה משלהם המפתחת רעיון מוזיקלי שמופיע בה), ואווירה בטוחה ומשחקית (למשל עיצוב הכיתה כמגרש משחקים מוזיקלי, עם פינות ייעודיות שבהן כלי נגינה, מטפחות, צבעים ושאר אביזרים המעודדים פעולות יצירתיות כנגינה, ריקוד,

ציור). האלמנטים המבניים כוללים: (א) איזון בין מסגרת מובנית וחופש, המתבטאת בהנחיה המספקת מבנה או רעיון מוזיקלי ראשוני שהתלמידים מפתחים בעצמם (למשל, התלמידים ממציאים יצירה המדגימה רעיון מוזיקלי של שינוי וחזרה במבנה של "א-ב-א"; אחרי שהמציאו את החלק הראשון התלמידים ממציאים חלק שני חדש ושונה, ובחלק השלישי חוזרים על מה שהמציאו בהתחלה). (ב) פיתוח יכולת פעולה עצמאית, שלא על פי תכתיבי המורה (למשל, המורה מעודדת רעיונות מקוריים החורגים מתוכנית הלימודים, כמו שילוב קולות היוצר הרמוניות לא שגרתיות). (ג) איזון בין מעורבות חברתית והבעה אישית, כך שהתלמיד מצליח לבטא את עצמו גם בעת עבודה בקבוצות (Koops, 2017). למעורבות התלמידים בפעילות היצירתית השפעה ניכרת על האקלים החינוכי בכיתה. מורים סיפרו כי בזמן הפעילות היצירתית הייתה יראת כבוד והעצמה של הכיתה (Gruenhagen & Whitcomb, 2014). וכן "רמות מרשימות של מחויבות ומאמץ" (Karmon, 2007, p. 631). המורים במחקר של סטרנד סיכמו כי "השיעורים שבהם מבצעים התלמידים את יצירותיהם הם שיעורים מצוינים שהילדים אף פעם לא שוכחים" (Strand, 2006, p. 159). בריאיון שערכתי בעבודה שוות ערך לתזה (שמואלוף, 2017) הסבירה אחת המורות את השפעת הפעילות היצירתית על האווירה בכיתה: "זה משפיע על האווירה מהמקום שבו הם מרגישים שמכבדים אותם. הם מרגישים שיש חשיבות למה שהם עושים. כשעשינו את הפרויקט... היה שקט מופתי, והייתה עבודה, וראית את זה" (שם, עמ' 75). אותה מעורבות משמעותית, המתרחשת בעת פעילות יצירתית, מייצרת הזדמנות מיוחדת לילדים שמתקשים ללמוד במסגרת שיעור שגרת. רוברטס (Roberts, 2015) מספר על "מתין, ילד שבילה אצל המנהל יותר זמן מכל תלמיד אחר, היה מעורב ביותר בפעילות [יצירתית] של כל הכיתה... וכשעבדו בקבוצות קטנות הוא התגלה כמנהיג נלהב... לעיתים נדירות ביום לימודים בבית הספר הראה מתין סוג כזה של מנהיגות, אך ההזדמנות ליצירתיות נטעה בו מוטיבציה" (Roberts, 2015, p. 194). מכאן אפשר ללמוד שהעבודה היצירתית מעודדת תלמידים שמתקשים לתפקד במסגרת הבית ספרית הרגילה. מיעוט בעיות המשמעת טמון הן בטיבה של העבודה היצירתית והן בהשפעתה על התנהגותם של המורים. כאשר המורים מעודדים עבודה יצירתית בשיעורי המוזיקה הם זוכים להכיר את תלמידיהם לעומק ולזהות את תחומי העניין והחוזק שלהם. כתוצאה מכך הם מגלים יותר רגישות ופתיחות ליצירתיות של תלמידיהם, והתלמידים מרגישים שמכבדים אותם. כך נוצרת אווירה טובה בכיתה, נטולת מאבקי שליטה כוחניים. זוהי סביבת למידה "קונסטרוקטיביסטית" המעודדת חשיבה, חקר ויצירה. ברוקס וברוקס (1997) מסבירים שכאשר המורה שותף לקהילה לומדת, ולתלמידים אחריות שווה ללמידה, הוא נדרש לפחות סמכותיות, אך ליותר יכולת הכוונה נבונה. הוא אינו הוא המקור הבלעדי לידע, אלא מדריך את תלמידיו במסע הגילוי אל הידע שלהם. הוא לא צריך להכריח אותם ללמוד כי בתהליך היצירתי המוטיבציה היא פנימית ונולדת כל הזמן מתוך העשייה (ברוקס וברוקס, 1997). ליצירתיות, אם כן, יתרונות רבים: היא מאפשרת ביטוי אישי, מחוללת מוטיבציה לצמיחה, משכללת את המיומנויות ומקדמת הישגים אקדמיים. יש לה חשיבות בחיים המקצועיים והיא מוערכת על ידי החברה. עם זאת, בחינוך המוזיקלי מזהים החוקרים חשיבות רבה ליצירתיות מעבר ליתרונות שנמנו. בתחום זה הפעילות היצירתית ממוקמת ביסוד התהליך החינוכי ובמהות שלו. חשיבותה של

היצירתיות בחינוך המוזיקלי נובעת מהאופן שבו הילדים תופסים את החוויה המוזיקלית ומהדרך שלהם לבטא זאת.

2.2.3 חשיבותה של היצירתיות בחינוך המוזיקלי

מחקרים מראים שכאשר ילדים מאזינים ליצירה מוזיקלית הם תופסים את המוזיקה כמכלול ולא כאוסף של צלילים נפרדים. הם מבינים באופן אינטואיטיבי את מהלך זרימתה, גם כאשר אינם שולטים בפרטים הקטנים (של משך הצליל וגובהו). כהן (Cohen, 1980), בתצפיותיה על ילדי גן, מצאה כי הילדים יוצרים מחוות מוזיקליות המשקפות את הסכמות המוזיקליות במוחם. ניתוח משולב של הצלילים והתנועות המשלימות אותם מגלה הבנה בסיסית של מעגל האנרגיה המוזיקלי (הכנה – פעולה – הגעה). ילדי הגן שנצפו במחקרה של כהן היו רגישים לפיסוק המוזיקלי (הרגישו משפטים ונקודות אתנחתא, שינוי וחזרה) ולמבנה-העל של יצירותיהם (מהם החלקים העיקריים ומתי הם חוזרים או משתנים). הם היו מסוגלים להבין מה שנחשב ידע מתקדם במוזיקה (סגנון, מבנה, תהליכי זרימת אנרגיה) טוב יותר מאשר את הפרטים הקטנים המרכיבים אותה (גובה הצליל, מקצבים ומשקל, הגוון של הכלים ועוד). לפיכך, על המורה לעסוק במוזיקה בגישה הוליסטית שתופסת את המוזיקה בשלמותה ומתייחסת לכל מרכיביה, מבלי לפרקה לגורמים, ועליו לעשות זאת בהתאם לרמת התפתחותו של הילד. משמע, שלפי גישתה של כהן, רצוי לתקשר עם הילד באופן מוזיקלי בדרך שמגיבה ישירות לצלילים ללא התיווך של מילים או תווים באמצעות פעילויות של תנועה, אלתור ועבודה יצירתית. ובסטר (Webster, 1990) מתבסס על ממצאיה של כהן וטוען שכאשר מעריכים את עבודתו היצירתית של הילד יש להתייחס גם להיבטים התנועתיים, החזותיים והתחושתיים ביצירתו, היות שהם משלימים את הצלילים שניגן ומשקפים את הסכמה שיצר בראשו, גם כאשר הוא אינו מסוגל להסבירה במילים.

החינוך המוזיקלי המערבי המסורתי, טוענת כהן, מדגיש בשלבו הראשוניים של לימוד הנגינה את הספירה של הפעמות ואת גובהו המדויק של הצליל. לימוד התווים באופן פורמלי מקשה על התלמיד משום שעליו לפענח אותם, ולכן ייתכן שנגינתו תהיה נוקשה. או אז יבקש המורה שינגן "יותר מוזיקלי", "עם רגש", "עם פיסוק מוזיקלי". למעשה, היכולת לנגן כך קיימת כבר מגיל צעיר, אך לימוד התווים הפורמלי עלול להגביל ולדכא את יכולתו האינטואיטיבית של הילד. לעומת זאת, אם הילד מנגן מתוך שמיעה או אלתור חופשי, ללא סד הקריאה, לרוב תהיה נגינתו זורמת ובעלת משפטים וכיווניות מוזיקליים. אך ללא ידיעת התווים הוא מוגבל ביכולת להעריך מוזיקה מורכבת ולבצעה. נשאלת אפוא השאלה – אם ניתן ליהנות משני העולמות (Cohen, 1980).

כהן טוענת שניתן ליהנות משני העולמות אם נחולל שינוי בתפיסת התהליך החינוכי המוזיקלי. היא מציעה לשנות את תהליך לימוד המוזיקה בקרב ילדים צעירים (בגיל הרך ובשנים ראשונות בבית הספר). לא להתחיל בפרטים הקטנים ולעלות שלב אחר שלב במורכבות, אלא להתחיל עם חוויה מוזיקלית שלמה המאפשרת לפרטים להתבהר בהדרגה. לצורך יישום תפיסה זו היא מציעה מספר רעיונות המבטאים תחומי יצירתיות שונים: "שיחה מוזיקלית" (musical conversation), "מראה מוזיקלית" (musical mirror) ועבודה יצירתית. הרעיון הראשון הוא יישום של תקשורת מוזיקלית ללא תיווך של תווים ומילים באמצעות שיחה מוזיקלית. בעת שיחה מוזיקלית המורה והתלמיד מאלתרים

במקלדת או מטלפון לסירוגין תוך הקשבה ותגובה הדדית. יונג (Young, 2005) מציינת כי בחירתה של כהן לנגן יחד עם הילדים מאפשרת לה להאזין ולהעריך את הפוטנציאל הטמון בנגינתם ולשים לב לדרכים שלהם ליצור מוזיקה. גישה זו מנוגדת לגישתם של חוקרים אחרים הנוהרים מלהשפיע על תהליך האלתור האינדיווידואלי של הילד, ולכן נמנעים מנגינה משותפת (Hickey & Webster, 2001).

רעיון שני הוא פיתוח של כהן המציג גישה ללימוד מוזיקה באמצעות תנועה המאפשרת תפיסה ותגובה הוליסטית המכונה מראה מוזיקלית. מראה מוזיקלית היא אנלוגיה תנועתית לתהליך הקוגניטיבי והרגשי של המאזין. תנועות המראה מבטאות ניתוח של כל ההיבטים החשובים ביצירה ומשקפות את פעולת הארגון של תודעת המאזין (Cohen, 1997). היצירה מוצגת לילד בשלמותה, והוא קולט את פרטיה באופן אינטואיטיבי מהתנועות. יתרה מזאת, המראה המוזיקלית משקפת את המאפיינים התנועתיים היוצרים של המוזיקה שהיא הג'יסטה המוזיקלית. למשל, כאשר הצלילים עולים התנועות עולות בהתאם; כאשר המהלך ההרמוני מתרחק מהטוניקה מתרחקות התנועות מהגוף; תהליך של קרשנדו (עלייה בעוצמה) יכול לבוא לידי ביטוי בהגדלה של התנועות. בהמשך שואלת המורה שאלות המעלות למודע את מה שהבין התלמיד באופן אינטואיטיבי. בסוף התהליך ניתן להזמין את הילד ליצור ריקוד, גרף, מראה משלו, או יצירה מנוגנת בהתאם לרעיונות המוזיקליים שלמד לזהות ביצירה. כהן מציעה לשלב את השיטות הללו וליצור תוכנית לימודים המתמקדת בהיבטים יצירתיים של הוראת המוזיקה, אשר תאפשר לילד לעסוק במוזיקה במושגים של הסכמות שבראשו (Cohen, 1980). גישה זו משלבת הלכה למעשה בין רכיבי העשייה המוזיקלית – האזנה פעילה באמצעות תנועות המראה; ביצוע של רעיונות מוזיקליים בנגינה במהלך שיחה מוזיקלית, ועבודה יצירתית המבוססת על הרעיונות שנלמדו באמצעות נגינה, ציור, תנועה ועוד.

מיטשל (Mitchell, 2011) מבקשת אף היא להימנע מההפרדה המסורתית בין תפקיד המאזין, המבצע והמלחין האופיינית למוזיקה הקלאסית: המלחין מחבר את היצירה ורושם אותה בתווים; הנגן מבצע אותה לפי הכתוב או לפי פרשנותו; המאזין מגיע לקונצרט וקולט אותה בדרכו. המאזין יכול לתת פרשנות חדשה ליצירה, לעיתים רחוקה מכוונת המלחין, אך אין ביכולתו להשפיע עליה. היצירות המוזיקליות, לטענתה, לא צריכה להישמר לעילית של מומחים. היא מסבירה שהשילוב של עבודה יצירתית בתוכנית הלימודים מאפשר לתלמידים לראות עצמם כמוזיקאים יוצרים שיכולים להשתתף בכל חלק של העשייה המוזיקלית: הלחנה, ביצוע והאזנה. כיצד, אפוא, באים לידי ביטוי ההיבטים היצירתיים של העשייה המוזיקלית בכיתת המוזיקה?

2.3 ביטויי היצירות בכיתת המוזיקה

כאשר אנו באים לבדוק באילו אופנים באים ההיבטים היצירתיים לידי ביטוי בשיעורי מוזיקה, עלינו להבחין בין המושגים הלחנה ואלתור, להכיר את סוגי האלתור ולהבין מה הכוונה בעבודה יצירתית. כמו כן עלינו לבדוק כיצד ניגשים ילדים לעשייה יצירתית מוזיקלית ואיך משתלבים בתהליך האלתור וההלחנה; מאיזה גיל ניתן לזהות תוצר של עבודה יצירתית, ואם הוא מוגבל לצלילים בלבד, או יכול לבוא לידי ביטוי בדרכים נוספות.

2.3.1 הלחנה, אלתור ועבודה יצירתית

ההבחנה בשדה ההוראה בין הלחנה, אלתור ועבודה יצירתית אינה כה ברורה. החוקרים מגדירים הלחנה כיצירה מתוכננת מראש, המערבת שיקוף ובדיקה מחדש (Burnard, 2002; Kiehn, 2003; Mitchell, 2011). בתוכנית הלימודים במוזיקה (2011) לבתי ספר יסודיים בישראל מוגדרת ההלחנה כ"תהליך ממושך, הכולל גם חשיבה ביקורתית, המביאה את המלחין לתקן ולשפר עד להשגת התוצר הרצוי לו" (תוכנית הלימודים במוזיקה, 2011, עמ' 32). בארֶט (Barret, 2003) מרחיבה וטוענת כי בהקשר החינוכי ההלחנה מושפעת מהתרבות הסובבת אותה. התרבות היא שמעניקה משמעות להלחנה. היא מזהה קשרי גומלין בין הילד כמוזיקאי וכמלחין, המוזיקה שנוצרת, התרבות שהולידה אותם והסביבה המיידית שבה התקיימה הפעילות (Barret, 2003). נראה כי החוקרים מסכימים ביניהם שתהליך ההלחנה אינו לינארי, והוא כולל השפעות חיצוניות ותהליכי בדיקה ושיפור עצמיים. אך האם ההגדרות התיאורטיות הללו באות לידי ביטוי בשדה ההוראה?

מחקרים מראים שההגדרה המעשית של המורים להלחנה אינה עולה בקנה אחד עם הגדרות החוקרים. סטרנד (Strand, 2006) בדקה כיצד מגדירים מורים במדינת לואיזיאנה שבארה"ב את המושג "הלחנה" ואם יש להם הגדרה אופרטיבית שממנה ניתן לגזור שלבים מעשיים בתהליך ההלחנה. היא מצאה שהמורים מגדירים הלחנה באופן שונה מהחוקרים וכי אין להם הגדרה אחידה. היא זיהתה שונות רבה במטרות הגלויות והסמויות של פעילויות ההלחנה ובאופיין של המשימות, והסיקה שמורים רבים מתייחסים לכל פעילות המערבת את התלמידים בקבלת החלטות בכיתה כאל הלחנה. מורים אחרים תפסו את ההלחנה כתהליך מורכב הכולל העלאת רעיון, בחירות מוזיקליות, צירוף רעיונות מוזיקליים יחדיו ועיבוד של הרעיונות. אף אחד מהמורים במחקרה לא תיאר תהליך של תיקון ושיפור, אף שהוא הוא היבט משמעותי המבחין בין ההלחנה לאלתור (Webster, 1990).

אלתור מוגדר כיצירה ספונטנית וחד-פעמית שאינה רשומה בתווים. האלתור מבוסס יותר על התהליך מאשר על התוצר היות שההופעה ויצירת המוזיקה מתרחשות בו-זמנית (Beegle, 2010; Burnard, 2002; Hickey, 2015; Kiehn, 2003). רוס ואגה-קון (Ross & Egéa-Kuehne, 2006) משתמשים במילה היוונית פרקסיס (Praxis) המתארת ידע מעשי, לתיאור פעולת האלתור. מכאן שהם תופסים את האלתור כהתגלמות התיאוריה תוך כדי תרגול.

עם זאת, מגוון פעילויות יצירה בעלות רמות שונות של תכנון אינן מתאימות באופן מובהק לאחת מההגדרות הללו, אלא נמצאות על הרצף שבין אלתור ספונטני להלחנה מתוכננת. למשל, מוזיקה אלאטורית (Aleatory Music). זוהי מוזיקה המבוססת על מקריות, שיש בה רכיבים לא קבועים בהם המבצע מאלתר לפי הנחיות. לכן לא ניתן לדעת מראש איך היא תישמע בעת הביצוע (שלח, 1990). יש חוקרים המשתמשים בצירוף "אלתור מתוכנן" (planned improvisation) או "אלתור בקבוצות קטנות" (small groups improvisation) לתיאור יצירות שאולתרו בהתחלה, ואחר נעשו בהן תהליכי תכנון, שינון ועיבוד (Beegle, 2010; Burnard, 2002). אדצ'י וצ'ינו (Adachi & Chino, 2004) הגדירו אלתור מתוכנן כ"יצירה שתוכננה ותורגלה על ידי המבצעים מראש, אבל ייתכן שתישמע שונה בכל פעם"

(Adachi & Chino, 2004, p. 315). מקדונלד ואחרים (MacDonald et al., 2006) נמנעים מהחלוקה בין אלתור והלחנה ומכירים בתלות ההדדית ביניהם. הם מעדיפים את המושג "המצאה מוזיקלית" (musical invention) ומגדירים אותו כ"יצירת מוזיקה חדשה ליוצר, שהתהוותה בתהליך של ניסוי וטעייה, שיתוף רעיונות מוזיקליים, עבודה בשיתוף פעולה אשר יכולה להיכתב או לא, בצורה כזו או אחרת" (MacDonald et al., 2006, p. 293). החוקרים מבחינים, אפוא, בין פעילויות יצירתיות לפי מידת התכנון או הספונטניות ביצירה. עם זאת, גם בעת אלתור ספונטני לא תמיד הנגן חופשי לבחור כרצונו.

התבוננות מעמיקה באלתור לסוגיו תגלה רמות שונות של חופש העומדות למאלתר בעת בחירותיו המוזיקליות. היקי (Hickey, 2015) מסבירה כי האלתור המסורתי הוא חלק אינטגרלי במגוון רחב של ז'אנרים מוזיקליים, סגנונות ותרבויות. המבנים הטבעיים בז'אנר מכתיבים את המרכיבים המוזיקליים המשולבים על ידי האומן באלתור (למשל המהלך ההרמוני בשיר בסגנון בלוז). פועל יוצא הוא כי בצורות האלתור המסורתיות נדרשים ידע ומיומנויות קודמים כדי לאלתר בהתאם לכללי הז'אנר. כאשר מחפשים הזדמנות ליצירתיות מיידיית בכיתת המוזיקה הכללית ייתכן שמתאים יותר לפנות ל"אלתור חופשי" (free improvisation). המושגים אלתור חופשי או "מוזיקה חופשית" (free music) מתארים מוזיקה מאולתרת ללא חוקים כלשהם מעבר להיגיון או לנטייה של המוזיקאי היוצר. היקי מציעה להתייחס אל אלתור חופשי גם כטכניקה וגם כז'אנר בפני עצמו. פלז-שרמן (Pelz-Sherman, 1998) מגדיר אלתור חופשי בהקשר לעבודה קבוצתית כז'אנר שבו קבוצה של מאלתרים מקבלים החלטות מה לעשות בכל רגע נתון. החלטות אלו אינן מבוססות על ידע שנצבר קודם, אלא על הדמיון שלהם ועל פרשנותם לסימנים שהם מקבלים מחבריהם (Pelz-Sherman, 1998, cited in Hickey, 2015).

אלתור חופשי הוא הבסיס לתהליך המורכב של עבודה יצירתית בכיתת המוזיקה הכללית. צירוף המילים "עבודה יצירתית" (creative work) מתאר הן את התהליך והן את התוצר של אלתור והלחנה (Mitchell, 2011). אולם כפי שהוסבר לעיל, עבודה יצירתית באה לידי ביטוי גם בדרכים נוספות מלבד נגינה כגון: תנועה, ציור, הצגה. כהן (1997) מסבירה שילדים צעירים בגיל הגן מבטאים את הסכמות המוזיקליות שבראשם גם באמצעות תנועה (אשר ביכולתה להשלים את מה שנבצר מהם לנגן בשל מגבלות טכניות). היא מציעה לאפשר לילדים להמציא ריקודים וגרפים ליצירות שלמדו וניתחו באמצעות מראות מוזיקליות, וטוענת שכאשר צפתה בהם ממציאים ריקודים על בסיס זה היא זיהתה "עדויות לגיוון רב בתנועות ונטישה טבעית של המודעות העצמית" (Cohen, 1997, p. 9). נראה שילדים אלו חוו מצב של זרימה, שבו התהליך היצירתי ותחושת האני מתמזגים, כפי שתואר לעיל.

2.3.2 תיאור התהליך היצירתי המוזיקלי בכיתת המוזיקה

כאשר מאפשרים לילדים צעירים לאלתר בחופשיות ללא תיווך מבוגר, או בתיווך מינימלי, עוברים הילדים דרך שלושה שלבים: חיפוש וחקר (exploration), שליטה (mastery) ויצירת מחוות מוזיקליות. תצפיותיה של כהן (Cohen, 1980) בילדי הגן העלו כי שלב החיפוש או החקר מערב את כל החושים, לא

רק השמיעתיים. המכלול של הצליל מייצר חוויה המערבת תנועה ומרחב עם תפיסה אקוסטית. בשלב השליטה לילד יש דימוי של צליל, או סדרה של צלילים, שהוא שואף לממשם. הנפוץ ביותר הוא הניסיון לנגן מנגינה או מקצב של שיר מוכר. רוב הילדים מגיעים בשלב מסוים ליצירת מחוות מוזיקליות. פעולה זו דורשת מהילד לארגן ולכפות סדר על הצלילים. החוויה התנועתית מתורגמת לצלילים, והיא שמספקת את התבנית למחווה המוזיקלית.

בגילאי בית ספר יסודי הופך התהליך היצירתי בנוסף להיותו חוויה רב-חושית לחוויה חברתית, כאשר היחיד והחברים משתפים פעולה כישות אורגנית מוזיקלית אחת. ברנרד (Burnard, 2002) וולוסו (Veloso, 2017) תיארו כיצד הילדים שהן צפו בהם נכנסו לתנועה של המוזיקה וחוו את מהלכה. "הילדים לא רק 'יושבים' בצלילים אלא הם משתתפים במלוא הגוף, מגלמים את הרגע דרך האינטראקציה שלהם עם חבריהם לקבוצה ועם המוזיקה שהם יוצרים בזמן אמת" (Veloso, 2017, p. 273). מעניין לציין כי התפיסה של הילדים את התוצר התאפינה לא רק בהיבטים של מה שקרה, אלא גם מה שהיה אמור לקרות לפי התכנון שבראשם. הם השלימו בדמיון את מה שנשמע בפועל (Burnard, 2002).

ילדים בגילאי בית ספר יסודי נצפו משתמשים באסטרטגיות דומות לאלו של ילדי הגן בעת פיתוח רעיונות מוזיקליים. ביגל (Beegle, 2010) במחקרה על עבודה יצירתית בקבוצות קטנות עם ילדים בכיתה ה', מציינת שלוש אסטרטגיות עוקבות: חיקוי, שינון ופיתוח מוטיב. מלבד השלב הראשון יש כאן התאמה לשלבים של כהן: שלב השינון אצל ביגל מתאים לשליטה אצל כהן. שלב פיתוח המוטיב מתאים ליצירת מחוות מוזיקליות. ייתכן שההבדל בשלב הראשון (חיקוי אצל ביגל, לעומת חיפוש אצל כהן) נובע מגישה שונה לתיווך הפעילות. בעוד שאצל כהן היה מינימום תיווך, אם בכלל, אצל ביגל הגיבו הילדים לגירויים אומנותיים שונים. ביגל מסבירה שהיו ילדים שחיקו אותה או את חבריהם. היא מציינת חוקרים נוספים שזיהו את החיקוי כאסטרטגיה יצירתית מוזיקלית. גם נגני ג'אז לומדים מגוון של סגנונות באמצעות החיקוי, וכמוהם מבצעי מוזיקה קלאסית בראשית דרכם.

ביגל (2010) זיהתה רמות שונות של תכנון בעת עבודה יצירתית בקבוצות: תחילה הרעיונות המוזיקליים הגיעו תוך כדי הפעולה (ללא תכנון מוקדם). בהמשך נצפו תהליכים של פיתוח המוטיב עליו עבדו בשיעור הקודם, ביצירה חדשה, כך שהעבודה עליה כבר לא הייתה לגמרי מאולתרת. היא מציינת שילדים רבים השתמשו בזמן האימון לשינון חלקים מהיצירה כדי להצליח לנגן מה שהמציאו כאשר הציגו את התוצר בפני חבריהם. ביגל למדה מראיונות איתם שהיה להם חשוב לנגן כמו שתכננו והתאמנו; כך הרגישו יותר נוח להופיע בפני חבריהם (Beegle, 2010).

בשנים שחלפו מאז מחקרה של ביגל (Beegle, 2010) חלו שינויים מהותיים בזמינות ובעוצמת הגירויים אליהם נחשפים התלמידים בשל התקדמות הטכנולוגיה. חוקרים שונים דנו במקומה של הטכנולוגיה ככלי ליצירת מוזיקה בכיתה הכללית. פיק ובולגרן (Fick & Bulgren, 2022) ציינו שבמחוזות רבים בארה"ב חולקו טאבלטים כדי להתמודד עם הלמידה מרחוק בשל מגפת הקורונה. הם סקרו תוכנות ואפליקציות שונות ליצירת מוזיקה באמצעות טאבלט ומצאו שהן מעודדות הוראה ממוקדת בתלמיד בפעילויות מהנות ומזמינות. חשוב לציין שניתוח התהליך היצירתי שהציגו הראה

שהשימוש בטכנולוגיה מתרחש רק בשלב מתקדם בתהליך (שלב ההקלטה), בעוד שהשלבים הראשונים (תכנון, הלחנה ותרגול) וכן השלב המסכם (משוב) הוצגו כשלבים שאינם טכנולוגיים. המחברים המליצו למורים לחפש את האיזון בין פעילויות הכוללות זמן מסך לפעילויות ללא מסך כך שהתלמידים יהיו מעורבים וייהנו מהלמידה ללא חשיפה מוגזמת למסך. קרופורד (Crawford, 2016) חקרה הלחנה באמצעות תיווי גרפי ממוחשב (Hyperscore - תוכנת הלחנה גרפית שמפעילה את התלמידים באמצעות מיפוי ויזואלי של רעיונות מוזיקליים מורכבים). היא השוותה אותה להלחנה באמצעות כלי נגינה אקוסטיים ומצאה שהטכנולוגיה מילאה תפקיד חשוב בתהליך ההלחנה של התלמידים, אך הם התחברו להלחנה עם כלים אקוסטיים במידה זהה. המחקר הראה שהלחנה עם כלים אקוסטיים היא עדיין אפשרות חיונית בעיקר אם אין גישה לטכנולוגיה בכיתה.

התהליך היצירתי המתואר בספרות מערב את הסוגים השונים של ביטויי היצירתיות שתוארו לעיל. זוהי עבודה יצירתית המשלבת בין הלחנה לאלתור, בין תהליך לתוצר, תנועה לנגינה. עבודה הדורשת השקעה של זמן רב. האם נמצא לה מקום בתוכניות הלימודים?

2.4 מקומה של עבודה יצירתית בתוכניות לימודי המוזיקה בארץ ובעולם

מתוך ההבנה של חשיבות מתן הזדמנויות לעבודה יצירתית, נגזר מיקומה הגבוה בדירוג תוכני הלימוד. בתוכנית הלימודים במוזיקה (2011) לבתי ספר יסודיים בישראל היצירה היא אחד מ"שלושת ערוצי הפעילות המוזיקלית": האזנה, ביצוע ויצירה. בתרשים המציג אותם היא מופיעה בראש:



תרשים 1. שלושת ערוצי הפעילות המוזיקליים ושילובם

(מתוך תוכנית הלימודים במוזיקה, 2011)

אולם בפירוט תוכני הלימוד של כל אחד מהרכיבים הללו היא אחרונה. בדומה לגישתה של מיטשל שתוארה לעיל, הגישה של כותבי התוכנית היא שיש לשלב בין רכיבי הפעילות הללו כיוון ש"בתרבות המוזיקלית המערבית קיימת הבחנה בין שלושת התפקידים, ואילו ברוב התרבויות הלא-מערביות הפרדה זו אינה ברורה עד תום", לא רק המלחין מחבר יצירות. בתרבויות לא-מערביות יש שהמבצע

מחבר את היצירה שהוא מנגן או שר. המאזין הופך ליוצר ומבצע כשהוא לוקח חלק פעיל בעשייה המוזיקלית. "בדומה לכך, גם התלמיד והתלמידה הצעירים הם פעמים רבות יוצרים, מבצעים ומאזינים בעת ובעונה אחת" (תוכנית הלימודים במוזיקה, 2011, עמ' 15). ההמלצה למורים היא גם ליזום פעולות יצירתיות וגם להיענות לצורך של התלמידים למצוא פתרונות לבעיות מוזיקליות ביצירתם. התוכנית מציעה ליעד מקום גם לאלתור כפעולה ספונטנית וחד-פעמית וגם להלחנה כתהליך ממושך שבו מתפתחת חשיבה ביקורתית "המביאה את המלחין לתקן ולשפר עד השגת התוצר הרצוי לו" (תוכנית הלימודים במוזיקה, 2011, עמ' 32). המלצות אלו עולות בקנה אחד עם החשיבות שמייחסים חוקרים לתהליכי בדיקה מחדש, תיקון והרחבה של מחוות ראשוניות כשלבים הכרחיים בפיתוח החשיבה היצירתיות (דה בונו, 1996; רובינסון, 2013; Webster, 2003; Coulson & Burke, 2013) ועל כך ארחיב בדיון.

דוגמה למנגנון חינוכי מוזיקלי המעודד את הביטוי היצירתי ניתן למצוא בלימודי הג'אז. המיזוג בין רכיבי העשייה המוזיקלית, שעליו המליצו מיטשל וכותבי תוכנית לימודי המוזיקה בארץ, מאפיין את הפרקטיקה של הג'אז וגם את אופן הלימוד של הז'אנר. בשלבים הראשונים של לימודיהם נחשפים תלמידי ג'אז לידע בסיסי קונבנציונלי. המורים שלהם מעודדים אותם לחקור את הידע, להתנסות בו ולפרוץ את גבולותיו. הם אינם מסתפקים בלימוד מושג מוזיקלי, אלא הופכים אותו למקור השראה לתהליך יצירתי באמצעות אלתור (למשל לימוד המושג "משקל מוזיקלי"³ באמצעות אלתור מנגינות במשקלים שונים). מבחינה זו קיים קשר בין אופן ההוראה למהות העשייה המוזיקלית בג'אז היות שבשניהם מודגשים היבטים של פיתוח חשיבה יצירתית. יצחקי (Yitzhaki, 2016) מציע ליישם את מנגנוני הלימוד והיצירה הנהוגים בג'אז בכיתת המוזיקה הכללית, ולשלב בתוכנית הלימודים סדנאות שבהן התלמידים יכולים לחקור, להתנסות ולהיות מעורבים בלמידת עמיתים לא פורמלית בקבוצות, כגון חיקוי ואלתור קבוצתי ספונטני. מנגנונים אלו מעודדים תהליך של גילוי וחקר קונסטרוקטיביסטי המאפשר ללמד חשיבה מוזיקלית ולא רק ידע על מוזיקה. יש בהם מעבר משמעותי של האחריות ללמידה מהמורה לתלמיד, שיוצא למסע גילוי וחקר אישי, מבנה בעצמו את הידע המקצועי שלו, ובוחר את הדרך להפוך למוזיקאי יוצר. האם תוכניות כאלו מיושמות בשדה ההוראה?

להלן דוגמאות למקומה של היצירתיות בתוכניות לימודים במוזיקה בארה"ב ובאנגליה, כיוון ששם חקרו את השפעתן ויישומן בשדה ההוראה. בארצות הברית קבע הקונגרס בשנת 1994 שכל תלמיד ילמד אומנויות בדרך שהם הגדירו ראוייה. המוסד הלאומי לאומנויות פרסם אמות מידה ללימוד האומנויות, ובמסגרתן חזון חדש לתוכנית הלימודים במוזיקה. בתוכנית זו נמצאות הפעולות היצירתיות של אלתור מנגינות, הלחנה ועיבוד במקום השלישי והרביעי, לפני קריאה וכתובה של תווים ומיד אחרי שירה ונגינה. אומנם אמות המידה הללו אינן מחייבות, אלא נועדו להדריך את המחוזות השונים בבניית תוכנית הלימודים שלהם, אך רוב המחוזות אימצו אותן לתוכניות הלימודים שלהם (Orman, 2002).

תוכנית הלימודים ליצירתיות-מוזיקלית המקיפה ביותר שפותחה בארה"ב קרויה תוכנית מנהטנוויל לחינוך מוזיקלי (Manhattanville Music Curriculum Program). תוכנית זו פעלה בסוף

³ המשקל (meter) מתאר את המחזוריות של הפעמות המודגשות ביצירה ונרשם בתווים בתיבות.

שנות השישים ותחילת השבעים של המאה העשרים במטרה לשפר את החינוך המוזיקלי באמצעות גישה המתמקדת בגילוי ויצירה של הילד. במבוא לתוכנית מצהיר רונלד תומס (מייסד ומנהל התוכנית):

הרבה יותר חשוב בכיתה שהתלמיד יתייחס אל עצמו כמוזיקאי יוצר, החוקר, מפרש ומגלה בעצמו את התפיסה והפוטנציאל של האומנות, מאשר שיעקוב אחרי תבנית קבועה של הנחיה שהדומיננטי בה הוא המורה. המהות של אומנות המוזיקה תהיה הברורה ביותר כאשר התלמיד יחקור בעצמו את טבעה של האינטראקציה של האלמנטים המוזיקליים, וייעשה מעורב כמוזיקאי יוצר בחיפוש אישי אחר משמעות מוזיקלית" (Thomas, 1970, p. 7).

מהספרות עולה כי התקבלו החלטות והוכנו תוכניות לימודים לשילובה המשמעותי של היצירות בלימודי המוזיקה (כמו "תוכנית הלימודים במוזיקה" בארץ ו"אמות המידה" ללימודי המוזיקה בארה"ב). אך האם הרעיונות הללו מיושמים בשדה ההוראה?

2.4.1 יישומה של עבודה יצירתית בשיעורי מוזיקה

למרות ההערכה הרבה שרוחשים קובעי המדיניות ליצירתיות, נראה שמידת הופעתה של עבודה יצירתית בשיעורי המוזיקה בארה"ב מזערית ממש. כאשר השוותה אורמן (2002) את הזמן שמוקדש בשיעורים לכל אחת מאמות המידה (שירה, ביצוע, אלתור, הלחנה ועיבוד, קריאת תווים, האזנה וניתוח, הערכה, חיבור לאומנויות שונות, חיבור להיסטוריה ותרבות) היא גילתה שאמות המידה הדורשות יכולות יצירתיות או אומנויות קיבלו את פרק הזמן הנמוך ביותר. אלתור מנגינות, וריאציות⁴ וליווי קיבלו כשלושה אחוזים מהזמן. הלחנה ועיבוד כאחוז אחד בלבד (Orman, 2002). גם המורים במחקרן של גרונהגן וויטקומב דיווחו על קושי ביישום פעולות יצירתיות בכיתתם. כאשר נשאלו המורים איזה אחוז מזמן השיעור מוקדש לאלתור, ענו הרוב שפחות מ-10% (פחות מארבע דקות). כרבע הקדישו לפעילות יצירתית 10%-20% (ארבע עד שמונה דקות). רק 16% מהמורים הקדישו יותר. זאת אף שרובם (73%) דיווחו שפעילויות של אלתור כלולות בתוכנית הלימודים המחוזית (Gruenhagen & Whitcomb, 2014). מחקר שנערך בלואיזיאנה שבארה"ב העלה כי רק 5.9% מהמורים שם מקיימים פעילויות הלחנה לעיתים קרובות. לא נמצא קשר בין מספר שנות ותק, הסמכה, הכשרה ומחויבות לתוכנית הלימודים הלאומית ובין מידת קיום פעילויות הלחנה. אבל אחוז גבוה יותר של מורים בכיתות המוזיקה השתמשו בהלחנה לפעמים, בעוד אחוז גבוה של מנצחי אנסמבלים דיווחו כי מעולם לא קיימו פעילויות הלחנה (Strand, 2006).

מדוע ממעטים המורים להשתמש בפעילויות אלתור והלחנה? חוקרים מסבירים כי האלתור מטבעו הוא אירוע זמני וחולף, שלא ניתן לשחזר אותו. חגיגה של הרגע, מה שהופך אותו למייצג את אופייה בר-החלוף של המוזיקה. מאפיינים אלו נוגדים את החזון הרווח של תוכנית הלימודים בבית הספר כאמצעי מהימן להעברת ידע קיים (Ross & Egéa-Kuehne, 2006). מספרות המחקר עולה כי

⁴ וריאציה היא חזרה על תבנית מסוימת במוזיקה (מלודיה, קצב) תוך הכנסת שינויים.

מעט המורים שכן מקיימים פעילויות של עבודה יצירתית בשיעוריהם כמעט שאינם עושים זאת מתוך מטרה של פיתוח היצירתיות לשמה. רובם מתארים מטרות לימודיות וחברתיות המצדיקות את הפנייה ליצירתיות.

2.4.2 הסיבות לשימוש בעבודה יצירתית בשיעורי מוזיקה

המטרות של פעילויות עבודה יצירתית בשיעורים מגוונות. הן נותנות מענה ליעדי הוראה שונים, כגון הבנה, הטמעה ויישום של רעיונות מוזיקליים; פיתוח מיומנויות מוזיקליות; אמצעי הערכה חלופי ומתן הזדמנות לביטוי אישי. סטרנד (Strand, 2006) חקרה את המטרות המוצהרות והסמויות של המורים המקיימים פעילויות עבודה יצירתית בשיעוריהם והעלתה כי רוב המורים המקיימים פעילויות אלו הרגישו שבדרך יצירתית התלמידים לומדים יותר, נהנים יותר, מקבלים העשרה וגיוון של דרכי הלימוד. פעילויות של עבודה יצירתית הן הוליסטיות באופיין, מאפשרות אינטגרציה עם מקצועות לימוד אחרים ולימוד של אמצעים טכנולוגיים, כגון תוכנות הלחנה וכתבי תווים. מורים סיפרו כי עבודה יצירתית משמשת עבורם כלי הערכה אותנטי לא פורמלי, והוא חלק מתוכנית הלימודים השגרתית. מורים אלו השלימו הקניה של נושא מוזיקלי ולסיכום נתנו משימה יצירתית שבה על הילדים ליישם באופן יצירתי את הנושא שלמדו. באמצעות משימה זו יכלו לגלות אם ובאיזו מידה למדו והפנימו תלמידיהם את הרעיונות והמיומנויות שלמדו.

מטרה נוספת שתיארו המורים במחקר היא מתן הזדמנות לביטוי אישי של התלמידים. היו מורים שהסבירו כי פעילויות יצירתיות פוגשות את הצרכים של כל התלמידים. יש בהן הזדמנות לתלמידים לבטא את כישרונותיהם; התייחסות לצרכים לימודיים אינדיווידואליים; פיתוח יכולת חשיבה ביקורתית ויצירתית ויצירת חוויה השייכת לתלמיד (Strand, 2006).

למרות כל היתרונות שנמנו לעיל המורים הרואים בעבודה יצירתית מטרה בפני עצמה נדירים ביותר. במחקר של סטרנד שני משיבים בלבד (מתוך 215) נתנו דוגמאות של עבודה יצירתית שהתמקדה בתהליך ההלחנה עצמו (Strand, 2006). מחקרה של סטרנד בדק את מיעוט המורים המקיימים עבודה יצירתית בשיעוריהם. הסעיף הבא יציג את הסיבות שרוב המורים אינם מקיימים פעילות זו כלל.

2.4.3 הסיבות למיעוט השימוש בעבודה יצירתית בשיעורי מוזיקה

הסיבות למיעוט השימוש בעבודה יצירתית בשדה ההוראה מגוונות. חלקן אובייקטיביות (כגון מחסור בזמן וכיתות גדולות מדי), וחלקן נובעות מהיעדר הכשרה מתאימה. רוב המורים במחקרה של סטרנד הסבירו שיש להם יותר מדי פעילויות למידה אחרות להספיק בשיעור. אחרים טענו שפעילות זו לא מתאימה לכיתתם או שאין בה תועלת ללמידה. היו מורים שהתלוננו כי הלחנה מדי רועשת ומורים שהעדיפו ללמד נושאים ומיומנויות מתחומי הביצוע כי לא נוח להם עם פעילויות הלחנה, או כי חששו מבעיות עם תלמידים (Strand, 2006). על סמך התיאורים הללו ניתן להסיק כי רוב המורים שנשאלו אינם חשים בנוח עם עבודה יצירתית, חלקם מודים בכך וחלקם מוצאים הצדקות שונות למצב. מדוע זה כך?

ברנרד (2002) מסבירה כי אומנם תוכניות לימודים עדכניות נוטות להדגיש הלחנה בכיתה, אולם תרגול של אלתור כיצירתיות קולקטיבית מופיע לעיתים רחוקות בתוכניות הלימודים, ולרוב המורים הוא נותר קשה ליישום בכיתה. בבית הספר במערב לונדון בבריטניה, שבו ערכה ברנרד את מחקרה, הסבירה המורה למוזיקה כי האלתור אכן מוזכר בתוכנית הלימודים, אך אין לו מעמד של ממש בה, והיא מרגישה פחות בטוחה ללמד זאת, היות שהנושא לא הודגש בהכשרתה (Burnard, 2002).

המחסור בהכשרה מתאימה פוגע במקצועיות של המורים ובנכונותם לעסוק בעבודה יצירתית. חוקרים טוענים כי מורים רבים מסתייגים מעבודה יצירתית בשל חוסר ביטחון בתחום הקומפוזיציה (Burnard, 2002; Kokotsaki, 2012; Strand, 2006; Webster, 2003). מחקרים שבדקו יישום של עבודה יצירתית בכיתות המוזיקה מתארים פער בהבנת המתודולוגיה של התהליך היצירתי. מורים סיפרו שלא קיבלו הכשרה בהוראת אלתור. מעטים מהמורים התנסו בהוראה של עבודה יצירתית באופן מעשי במהלך לימודיהם, וכשהשתלבו בבתי הספר הרגישו שחסרה להם תמיכה מערכתית ליישומה (Stavrou, 2012; Gruenhagen & Whitcomb, 2014; Hickey, 2015; Strand, 2006). סטוורו (Stavrou, 2012) טוענת כי תהליך הכשרת המורים צריך לפתח אצלם ביטחון עצמי ולקחת סיכונים, וליצור הזדמנות לסטודנטים לעבור בעצמם את התהליך היצירתי על שלביו והרגשות המתעוררים במהלכו, כמו תלמידיהם לעתיד. היא מקווה כי לאחר שחוו זאת ירגישו יותר בנוח להוביל את תלמידיהם בפעילות יצירתית בכיתות. ייתכן שלאחר שחוו את התהליך היצירתי יעריכו יותר התנהגויות יצירתיות של תלמידיהם, גם אם הם עצמם אינם נוטים באופן טבעי להלחין.

אלכסנדר ושושני (2016) טוענים כי במקרים רבים תלמידים יצירתיים אינם משאת נפשם של המורים. הם איתרו מחקרים המצביעים על כך שמורים תופסים באופן שלילי נטיות ודפוסי התנהגות של תלמידים יצירתיים. אותן תכונות שהמורים ציינו כבעייתיות הן המאפיינות את התלמידים היצירתיים: חשיבה בדרכים לא מקובלות, דמיון מפותח, נטילת סיכונים, נטיות אומנותיות, אוצר מילים עשיר. אותם התלמידים שהחוקרים זיהו כסקרנים ונלהבים ללמוד נחשבו בעיני המורים טרחנים, בעייתיים ומטרד לתלמידים האחרים. ייתכן שהדבר נובע מכך שרעיונות מקוריים של תלמידים עלולים לאתגר את הידע המקצועי של המורים ולאיים בכך על סמכותם המקצועית. סיבה נוספת היא חששם של המורים שהעיסוק ברעיונותיהם הראשוניים של התלמידים היצירתיים והצורך לפתחם יגזלו זמן יקר ויבואו על חשבון הזמן שמוקדש לשאר התלמידים.

אלמנט הזמן הוא גורם מכריע ביכולתם של המורים לקיים עבודה יצירתית בשיעוריהם. המורים במחקרה של אורמן (Orman, 2002) הרגישו שבאחריותם ללמד את כל הרכיבים (למשל שירה, נגינה, האזנה, תיווי ולימוד ההקשר ההיסטורי), אך אין להם מספיק זמן כדי ללמד באופן משמעותי. לכן הם התמקדו בשירה, האזנה, ניתוח והערכה של יצירות כי אלו היו הרכיבים הנוחים להם ביותר. אם אין די זמן ללמד את כל הרכיבים, מדוע בחרו המורים לוותר דווקא על הרכיב היצירתי, שרבים ממקמים אותו בשורש ההווה של החינוך המוזיקלי? התשובה שמציעה אורמן היא שהפעילויות של עבודה יצירתית משמעותית דורשות זמן ופיתוח מספק. התהליך היצירתי שהוצג לעיל דורש בשלבי הראשונים זמן של חיפוש, דגירה (incubation), חיקוי ושינון. ללא שלבים מוקדמים אלו, לא תיתכן

יצירה של מחוות מוזיקליות ופיתוח מוטיב. גם אם אלמנט הזמן אינו הסיבה היחידה למיעוט עבודה יצירתית בכיתות המוזיקה, הוא הגורם המרתיע ביותר. חשוב לזכור כי במערכות חינוך רבות בעולם מטילים את האחריות להישגי התלמידים על המורים. השקעת זמן בעבודה יצירתית עלולה לבוא על חשבון קידום ההישגים המדידים (כגון שינון החומר לבחינה) (אלכסנדר ושושני, 2016).

רוב המורים שראיינתי בעבודה שוות ערך לתזה (שמואלוף, 2017) ציינו את המחסור בזמן כגורם המשמעותי ביותר המונע מהם לעשות יותר עבודה יצירתית. המורים שראיינו מלמדים שעה שבועית אחת והם מושפעים מקיומם של תוכניות שירה ואירועים בבית הספר וכן תוכניות קונצרטים מחוזיות, המחייבות אותם לתהליכי הכנה הדורשים זמן רב. המשתתפים במחקרה של קוקוצקי (Kokotsaki, 2012) הביעו דאגה בשל הזמן המוגבל המוקדש ללימודי המוזיקה בבית הספר היסודי. רובינסון וארוניקה (2016) מתארים כיצד המגבלה של שעה שבועית אחת הקשתה על פרויקט המוזיקה שהוביל ג'ו הריסון, מורה למוזיקה בריטי, בבית ספרו: "כל האפשרויות החינוכיות וכל העוצמה של הדבר הזה הלכו לאיבוד ברגע שהיינו צריכים לשחרר את הילדים לשיעור הבא" (שם, עמ' 84).

בעיה נוספת היא גודל הכיתות. מספר הילדים בקבוצת הלימוד משפיעה על האפשרות לקיים עבודה יצירתית בקבוצות. כמה מהמורים במחקרה של סטרנד דיווחו כי יש להם יותר מדי תלמידים בכיתה (Strand, 2006). גם כמה מהמורים שראיינתי בעבודה שוות ערך לתזה נמנעו מעבודה יצירתית בקבוצות בגלל מספר ילדים גדול בכיתה והצורך להשגיח על כולם (שמואלוף, 2017). למרות הסיבות הרבות שנמנו כאן לא-קיום עבודה יצירתית בשיעורי מוזיקה (מחסור בזמן, כיתות גדולות וחוסר הכשרה), ישנם מורים שכן מקיימים פעילויות אלו בשיעוריהם. הם מעטים, אך ניתן ללמוד מהם על הדרכים שגיבשו ליישום עבודה יצירתית בשיעוריהם.

2.5 הדרכים ליישומה של עבודה יצירתית בשיעורי מוזיקה

עבודה יצירתית מתרחשת בשיעורי מוזיקה ברמות שונות של ארגון והנחיה. ארגון המשתתפים יכול להיות ברמה יחידנית, קבוצתית, או במסגרת מליאה. הנחיה של עבודה יצירתית מופיעה ברמות שונות של מורכבות, וכוללת בתוכה את הגירוי האינטלקטואלי או האומנותי שהוא מקור השראה לתהליך היצירתי (Strand, 2006). בכל דרך שיבחרו המורים להוביל את תלמידיהם, יהיה עליהם תחילה ליצור תנאים סביבתיים פיזיים ורגשיים אשר יאפשרו, יעודדו ויעמיקו את התהליך היצירתי.

2.5.1 התנאים לקיומו של תהליך יצירתי משמעותי

התנאים הדרושים ליצירת סביבה מתאימה לעבודה יצירתית משמעותית רבים ומגוונים. החל בתנאים פיזיים וכלה בגישה והנחיה מתאימות מצד המורים. אולם לפני הכול, כפי שהוסבר למעלה ב"מודל הזרימה", כדי שיתחולל תהליך משמעותי זקוק הילד לאתגר. כאן דרוש גירוי ברמה הנכונה שימשוך את הילד להתאמץ ולשכלל את יכולותיו כדי ליצור מענה מתאים. רמת אתגר גבוהה מדי עלולה ליצור חרדה. רמה נמוכה מדי תוביל לשעמום. גירוי נכון ייצור בילד מוטיבציה פנימית שתניע ותעמיק את התהליך היצירתי (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). אך לא די באתגר. מחקרים מצאו קשר ישיר בין קיומם של תנאים סביבתיים הולמים ובין פעילות יצירתית בבית הספר.

התנאים הפיזיים משפיעים על קיומה של עבודה יצירתית. תנאים אלו מתייחסים לגודל הקבוצה, המקום בו מתנהל השיעור, זמינות הכלים והחומרים והזמן המוקצב במערכת השעות. כאשר חיפשה היקי (Hickey, 2015) מאפיינים משותפים למורים המצליחים לקיים אלתור חופשי בשיעוריהם באוניברסיטה היא מצאה אצל כולם הקפדה על מספר מוגבל של משתתפים היוצר הרכב קאמרי (12 בממוצע). בעבודה שוות ערך לתזה (שמואלוף, 2017) זיהיתי כי מי שעובד עם כיתות קטנות או חצאי כיתות מעז יותר ומאפשר יותר ליצור באופן עצמאי. גם המרחב שבו מתקיימת הפעילות ממלא תפקיד חשוב. אם רוצים לנגן מבלי להפריע לכיתות או לקבוצות אחרות יש צורך במרחבי עבודה נוספים או בחדר מוזיקה קצת מרוחק. כאשר מתקיימים התנאים הללו גדל הסיכוי שהמורים יקיימו עבודה יצירתית בקבוצות. מאפיין נוסף שהיקי זיהתה היה סידור מעגלי של הכיתה. סידור כזה מאפשר יותר שיתוף פעולה והקשבה הדדית בין המשתתפים. הבחירה של המשתתפים בכלי הנגינה לא הייתה משמעותית בעיני המורים שחקרה היקי (Hickey, 2015). ייתכן שהדבר קשור בכך שהם מלמדים סטודנטים השולטים בנגינה בכלי שבחרו. זאת בניגוד לממצאיה של ברנרד (Burnard, 2002) ששמה לב שכאשר נדרשו ילדים בכיתה ו' לבחור כלי נגינה הם בחרו בעיקר כלי הקשה, שקל להפיק מהם צלילים, כדי שיוכלו להיענות באופן מיידי להפתעות מוזיקליות.

הפתעות הן לחם חוקו של התהליך היצירתי. אלכסנדר ושושני (2016) מסבירים כי זהו תהליך שמעצם הגדרתו אינו ניתן לניבוי, לא מבחינת התוצר ולא מבחינת הזמן הדרוש כדי להגיע אל התוצר. לכן על תכנון הזמן להיות גמיש, לאפשר פיתוח של רעיון יצירתי עד למימוש הפוטנציאל הטמון בו, ולכלול גם "מובלעות של פעילות חופשית ופסקי זמן לתגובות וטפול ביוזמות בלתי צפויות שיעלו התלמידים" (שם, עמ' 205). קבוצה קטנה, מרחב נפרד, כלים מתאימים וזמן גמיש הם תנאים התלויים במידה רבה במערכת החינוך, בתוכנית הלימודים ובבית הספר. התנאים הבאים קשורים בעיקר בהתנהגות של המורים ובסביבה הרגשית שהם יוצרים.

סביבה תומכת וחפה משיפוטיות היא תנאי הכרחי לשגשוגה של יצירתיות (אלכסנדר ושושני, 2016; לנדאו, 1973; Stavrou, 2012; Hickey, 2015; Glăveanu, 2011). ללא תחושת אמון וביטחון חברי הקבוצה לא ייקחו את הסיכון שבחשיפת הרעיונות שלהם ולא יעזו להיות מעורבים ברעיונות של אחרים (Glăveanu, 2011). לנדאו מסבירה שכדי שהיחיד יעז לצאת אל החדש והלא מוכר, הוא זקוק לחופש ולביטחון. את זאת ניתן להשיג באמצעות אווירה המחזקת את ה"אני", מאפשרת לו להיות הוא עצמו, ולהגיב לגירויים מתוך עולמו הפנימי. בהקשר של בית הספר, האתגר של המחנך היצירתי הוא "להבחין בייחודיות התלמיד וליצור אווירה שבה יוכל להתפתח" (לנדאו, 1973, עמ' 32). כדי שהייחודיות של התלמיד תוכל לבוא לידי ביטוי מציעה ברנרד למורים לכוון אווירה של אמון, אמפתיה והזדהות רגשית. אסטרטגיות של התערבות, היא מסבירה, חייבות לאפשר מרחב פסיכולוגי לתלמידים להביא לעולם את העושר של החוויה והרעיונות שלהם. המורה נדרשת לצעוד לאחור, להתערב דרך תשאול ולהשתמש במנהיגות שמעצימה את הקבוצה (Burnard, 2002). זאת ועוד, באחריות המורה ללמד את כל המשתתפים לנהוג ברגישות ובכבוד כלפי חבריהם ובכך לכוון קהילה שבה התלמידים חשים אמון וביטחון לנגן, ליצור ולדבר על המוזיקה שלהם (Hickey, 2015). המורים צריכים לגלות פתיחות כלפי

גילויים חדשים ואפשרויות שונות לפרש את חומר הלימוד, גם אם הם שונים ממה שתכננו ובמבט ראשון הם נראים חריגים או מוטעים (אלכסנדר ושושני, 2016).

כאשר דנים בהתנהלות המורים כתנאי לקיומה של עבודה יצירתית משמעותית עולה השאלה אם המורה עצמו צריך להדגים התנהגות יצירתית. אלכסנדר ושושני טוענים שאין זה בהכרח כך. המורה היצירתי המפגין מקוריות רבה בחשיבה ובדרכי ההוראה אינו בהכרח המורה הרגיש לפוטנציאל היצירתי של תלמידיו. ולהיפך, ייתכן שמורה שאינו יצירתי בעצמו יהיה מסוגל לזהות, להעריך ולטפח אצל תלמידיו ביטחון ומיומנות ביקורתית ובכך לממש את הפוטנציאל היצירתי שלהם. אלכסנדר ושושני מזהירים את המורים ממצב שבו מורה כריזמטי ויצירתי הופך את תלמידיו לקהל מעריצים פאסיבי. זאת מכיוון ששיעורים חווייתיים אינם ערובה לכך שהתלמידים יעלו רעיונות מקוריים משלהם ויחשבו או יפעלו בדרכים יצירתיות. עם זאת התלהבות ויצירתיות הן התנהגויות מלהיבות מטיבן ויכולות לסחוף את התלמידים אחרי המורה (אלכסנדר ושושני, 2016; רובינסון, 2013). אם כן, כל התנאים שתוארו לעיל: קבוצה קטנה, מרחב נפרד, זמן גמיש, זמינות כלים וסביבה תומכת ולא שיפוטית משפיעים על התהליך היצירתי. כעת ראוי לשאול אם איכות התהליך משפיעה על איכות התוצר.

מחקר בקרב סטודנטים בוגרים למוזיקה הראה כי איכות החוויה של המשתתפים בעבודה יצירתית משפיעה על איכות התוצר שנשמע בפועל. בהשראת מודל הזרימה הגדירו מקדונלד ואחרים (MacDonald et al., 2006) ארבעה מאפייני פעילות המבטיחים חוויה של זרימה: אווירה בטוחה שבה אין חשש מכישלון, מטרות ברורות בכל שלב, משוב מידי על הביצוע ואיזון בין רמת האתגר ובין המיומנות. החוקרים קיימו פעילות יצירתית בהתאם למאפיינים אלו ומצאו קשר מובהק בין איכות החוויה של היוצרים לתוצר היצירתי. ככל שרמת הזרימה הייתה גבוהה יותר, כך הוערכה התוצאה כיצירתית יותר. חשוב לציין כי מדובר בעיקר בזרימה הקבוצתית. התאמה זו הייתה פחות מובהקת ברמה האישית. ממצא זה מחזק את ההשערה שלארגון המשתתפים בעבודה יצירתית השפעה מהותית על התהליך היצירתי ועל איכות התוצר.

2.5.2 ארגון המשתתפים בעבודה יצירתית בשיעורי מוזיקה

ארגון המשתתפים בעבודה יצירתית בשיעורי מוזיקה יכול להיות במסגרת עבודה יחידנית בכיתה, מליאה בהובלת המורה ועבודה בקבוצות בשיתוף פעולה (Strand, 2006). אופן ארגון המשתתפים המועיל ביותר לתהליך היצירתי נתון במחלוקת בין החוקרים (Faulkner, 2003; Paulus et al., 2010; Strand, 2006). מצד אחד חוקרים התומכים בעבודה יצירתית בשיתוף פעולה הטוענים כי היצירתיות היא תופעה חברתית וכי סך המיומנויות והידע המוזיקלי של המשתתפים בקבוצה עולה על היכולות של כל יחיד בה (Glăveanu, 2011; Wiggins, 1999). מנגד חוקרים הטוענים כי מעשה ההלחנה הוא יחידני במהותו, וכי עבודה יצירתית בקבוצות עלולה להוביל לתוצרים באיכות ירודה (Odam, 2000). נשאלת השאלה, אפוא, כיצד משפיע ארגון המשתתפים על התהליך היצירתי.

פאולוס ואחרים (Paulus et al., 2010) מציינים גורמים חברתיים העלולים לדכא העלאת רעיונות בחברה מחד גיסא, והשפעה חברתית חיובית על התהליך היצירתי מאידך גיסא. הגורמים

הנוטים לדכא העלאת רעיונות הם: תחרות על זמן הדיבור אשר עלולה להגביל את יכולתו של היחיד לתרום רעיונות, חשש מפני הערכת הרעיונות על ידי האחרים והנמכת רמת הביצוע כדי להתאים לרמת הקבוצה, דבר העלול להוביל לרמת ביצוע נמוכה של הקבוצה. עם זאת ישנם גורמים חברתיים המשפיעים לטובה על התהליך היצירתי הקבוצתי. גורמים כגון: חיזוק תחושת האחריות של היחיד כלפי הקבוצה ומידה סבירה של תחרותיות עשויים להגביר את המוטיבציה ולשפר את הביצועים הן של היחיד והן של הקבוצה. כך או כך, ההשפעה החברתית על התהליך היצירתי נותרת תיאורטית ברובה מכיוון שכמעט אינה מתרחשת בשדה ההוראה.

ספרות המחקר מעלה כי רוב המורים נמנעים מעבודה יצירתית בקבוצות. מרבית הפעילויות שמתארות גרונהגן וויטקומב במחקר רחב היקף על הפעילויות היצירתיות בכיתות המוזיקה בארה"ב הן במסגרת מליאה (Gruenhagen & Whitcomb, 2014). אף אחד מהמורים במחקרן לא תיאר עבודה יצירתית בקבוצות. עם זאת, חוקרים רבים מצאו משמעות עמוקה חברתית, חינוכית ומוזיקלית בעבודה יצירתית בקבוצות. הסעיף הבא יעמוד על האתגרים והיתרונות של עבודה יצירתית בקבוצות.

2.5.3 עבודה יצירתית בקבוצות

יש קשר ישיר בין עבודה בקבוצות ללמידה פעילה. חיבור זה טומן בחובו יתרונות רבים. הנטר (Hunter, 2006) מסביר כי העבודה בקבוצות מאפשרת לכל הנוכחים להיות מעורבים באופן פעיל, בין אם הם מציגים את יצירתם ובין אם הם מעריכים את עמיתיהם. התוצאה המיידית היא רמת ריכוז גבוהה. הלמידה בקבוצות מעשירה את החוויה הלימודית של התלמיד, יוצרת סביבה יותר אינטראקטיבית, מעודדת שאילת שאלות, דיון וויכוח, ומפתחת מיומנויות קוגניטיביות שיתרמו לתלמידים בהמשך חייהם. למידה בשיתוף פעולה מאפשרת צמיחה של למידה עצמאית, בה המיקוד הוא על תהליך הלמידה, לעומת ההישגים. חשוב לזכור כי אווירה לימודית המדגישה את ההתנסות הקבוצתית אינה מבטלת את תפקידו של היחיד. תרומתו של היחיד מקבלת משנה תוקף מהקבוצה (Burnard, 2002; Hunter, 2006). הקשר בין היחיד לקבוצה עומד ביסודה של העבודה בקבוצות. עבודה יצירתית בקבוצות מעודדת שיתוף פעולה ומפתחת את היחסים האישיים בין התלמידים בקבוצה. היא מאפשרת להפיק תועלת מהחזקות של כל אחד ממשתתפיה וממתנת את חולשותיהם. התלמידים לומדים לשאת ולתת, ליישב חילוקי דעות ולהגיע לפתרונות מוסכמים. התחושה הכללית היא ששיתוף פעולה עדיף על תחרות ושאפשר לחגוג נטילת סיכונים יחד (רובינסון וארוניקה, 2016; Burnard, 2002). בהקשר המוזיקלי, התלמידים חשים כי קיימת הערכה להיותנו מוזיקליים יחד. מעבר לחשיבותה ככלי ביטוי אינדיווידואלי יצירתי של הילד, העבודה היצירתית בקבוצות קטנות מגלה הזדמנויות לחיבורים חדשים חברתיים-מוזיקליים בין הילדים. חיבורים אלו אינם תלויים בהכרח ביכולת תקשורתית מילולית, במעמד חברתי, או בקשר קודם (Burnard, 2002). המפתח להבנת התהליך החברתי-מוזיקלי מצוי בטבעה הבסיסי ביותר של המוזיקה כיצירה הנעה ומתפתחת בזמן. הזרימה המוזיקלית מגדירה את התהליך היצירתי הקבוצתי.

השאיפה לזרימה מאפיינת את יצירותיהם המאולתרות של ילדים. במחקרה על עבודה יצירתית בקבוצות שוחחה ברנרד עם הילדים על יצירותיהם, וגילתה כי הילדים תופסים את העבודה היצירתית

לא רק במושגים של מה שקרה, אלא גם מה שאמור היה לשמר המשכיות וספונטניות. אם אחד הילדים עצר, אחר המשיך והוביל את הקבוצה. ברנרד זיהתה מחוות של תקשורת ביניהם ומבטים שאפשרו את ההמשכיות הזו. כך השאיפה לזרימה מייצרת משמעות חברתית בקבוצה כאשר הילדים מגבים זה את זה כדי שהמוזיקה תמשיך לזרום. יש בכך קבלת אחריות משותפת של הקבוצה (Burnard, 2002). המילה זרימה מתארת בהקשר זה הן את שטף הרעיונות היצירתי (fluency), והן זרימה מוזיקלית. פוקנר מסביר כי במצב שבו הקבוצה שומרת על הזרימה המוזיקלית, מתפנה היחיד להקשיב, להתנסות ולחפש רעיונות חדשים (Faulkner, 2003). הקבוצה מאפשרת ליחיד להיות יותר יצירתי. אך היתרון המשמעותי ביותר בקבוצה טמון דווקא בתקשורת המתפתחת בין היחידים.

הנגינה המשותפת מפתחת יכולות תקשורתיות וחברתיות כסובלנות, קבלת האחר ואמפתיה. ברנרד (2002) מציין חוקרים שונים שמצאו כי למידה שיתופית בקבוצות קטנות מגבירה את יכולתם של המשתתפים להבין ולהעריך את נקודת מבטם של אחרים ובכך לפתח כישורי אמפתיה (ברנרד, 2002). היכולות הללו תורמות גם להבעה המוזיקלית. עבודה יצירתית בקבוצות מאפשרת את ההזדמנות "לחגוג תחושה משותפת של מטרה, טעות ויחסים מוזיקליים בין הנגנים" (Burnard, 2002, p. 169). עבודה יצירתית בקבוצות יוצרת אינטראקציות ייחודיות, מעניקה משמעות נוספת ליצירות של כל תלמיד, ומפתחת תחושת עצמי חברתי ומוזיקלי. אחד הילדים במחקר של ברנרד הסביר שעם כל אחד הוא מנגן אחרת, שזה בסדר מבחינתו שהאחר מנגן את שלו כי זה גורם לו לחקור יותר את המוזיקה (Burnard, 2002).

התלמידים שראוין פוקנר חשבו שהלחנה בקבוצות היא מהנה ומועילה יותר מאשר הלחנה יחידנית. הרעיונות וההמצאות של יחידים תורמים להתקדמות הקבוצתית, ולהיפך: ההתפתחות של היחיד תלויה בתרומתו לקבוצה ובהערכה של הקבוצה ואישורה על כך. הרעיונות הטובים של המוזיקאי המוביל בקבוצה אינם מתכחשים ליצירות של חברי הקבוצה אלא מעודדים אותה. הקבוצה תורמת גם לבקרת איכות ובחירת הרעיונות הטובים ביותר. פוקנר מזהה את הרעיון הראשוני כשלב היחידני בתהליך היצירתי, בעוד הקבוצה היא שמבצעת את העיבוד, התיקון והשיפור בדרך להפוך את הרעיון ליצירה. הוא מדגיש כי שלב העיבוד והשיפור הקבוצתי אפשרי רק כאשר קיימת הבנה משותפת של חברי הקבוצה לגבי האופן בו אמורה להישמע היצירה. אחד התלמידים שראוין תאר כיצד התהליך היצירתי עלול להתקע ללא השלב הקבוצתי: "אם לא חלקת [את החיבור] עם אנשים אחרים, זה כאילו אתה נעול בחדר... זה נהיה קשה יותר... תלך סחור סחור במעגלים... שוב ושוב ושוב" (Faulkner, 2003, p. 119). הממצאים של פוקנר מחזקים את ההנחה כי הגישות השונות להסבר התהליך היצירתי הקבוצתי שנדונו לעיל (הגישה הקוגניטיבית לפיה התהליך היצירתי מתחיל בתודעת היחיד והיצירות החברתיות הממקמות אותו במרחב שבין היחיד והחברה) אינן סותרות זו את זו אלא מתקיימות במקביל. הבנה זו היא הבסיס למושג יצירות בשיתוף פעולה (collaborative creativity). מושג זה נשען על תפיסת התודעה המבוזרת שהובאה לעיל, ורואה בתודעה ישות מבוזרת המתקיימת במוח וממשיכה דרך הגוף ומעבר לו אל המרחב התרבותי והחברתי. יצירות בשיתוף פעולה מתייחסות אל היצירות ככנס המופץ דרך הקבוצה. התוצרים המתהווים בתהליך אינם צפויים והם תלויים באינטראקציות המתרחשות מרגע לרגע בין חברי הקבוצה ובינם ובין המוזיקה. התקשורת המילולית והלא-מילולית

מבטאת מחשבות, רגשות ורעיונות ומובילה את המשתתפים לאתגר את חבריהם באפשרויות חדשות. אפשרויות אלו מובילות לצמיחה של רעיונות מוזיקליים (Veloso, 2017).

ביגל (Beegle, 2010) מסבירה כיצד מתמזגים שלבים אלו בתהליך היצירה. כאשר באים לנתח את התהליך החברתי-מוזיקלי שעוברות קבוצות במהלך עבודה יצירתית, מגלים תהליך דומה. ביגל מצאה במחקרה ארבעה רכיבי תכנון שחזרו בכל הקבוצות ללא תלות בהנחיה שקיבלו: חלוקת תפקידים, חיפוש וחקירה, הרצות (נגינה משותפת של היצירה ברצף) ודיון ומשא ומתן. הילדים החלו בחלוקת תפקידים או בחיפוש וחקירה של הצלילים ונעו בחופשיות בין יתר המרכיבים לאורך זמן התכנון. בין קטעי הנגינה המשותפת היו חוזרים לדיון כדי להעריך ולשקול רעיונות. לפעמים היו חוזרים לחיפוש כדי לגלות רעיונות חדשים. בניגוד לתהליך התכנון שחזר על עצמו בכל הקבוצות, החיבורים המוזיקליים שיצרו הילדים במחקרה של ביגל השתנו בהתאם להנחיה.

רוב החוקרים מסכימים על חשיבותם של ההנחיה ושל הגירוי האומנותי שניתן כדי לעורר את העבודה היצירתית. הנחיה מועילה עשויה להיות תשובה לחוקרים הטוענים שעבודה יצירתית בקבוצות עלולה להוביל לתוצרים באיכות ירודה, חסרי כיוון וסמליים (Faulkner, 2003). בסעיף הבא אציג את הגישות להנחיה של עבודה יצירתית כפי שמשתקפות במחקר, ואדון ביחסי הגומלין בין רמת ההנחיה ומידת המורכבות של התהליך היצירתי.

2.5.4 הנחיה של עבודה יצירתית

שתי גישות מנוגדות להנחיה והכנה לקראת עבודה יצירתית עלו מקריאת ספרות המחקר. האחת מאפשרת לילדים פשוט לנגן וחוקרת את התהליך המתהווה תוך כדי הנגינה, את הדינמיקה החברתית-מוזיקלית בין ילדים בקבוצה או את התהליכים הקוגניטיביים שעובר הילד המאלתר לבדו (Burnard, 1980; Cohen, 2002). הגישה השנייה והנפוצה יותר מדגישה תהליך הכנה הדרגתי ומובנה כדי לקבל תוצאות מיטביות. המורים במחקרן של גרונהגן וויטקומב תיארו עבודה הדרגתית בשלבים והדגמות במהלך ההכנה לאלתור במנגינה. גם לפני אלתור תנועתי מרחיבים את הרפרטואר התנועתי שלהם באמצעות תרגילים. היו מורים שאבחנו שכלל שהמיומנויות של הילדים טובות יותר, השתפרה איכות האלתור שלהם. הם הסבירו שההנחיה המובנית נתנה ביטחון למי שלומדים לאלתר. הם טענו כי בלעדיה ירגישו אבודים וכי רק אחרי שהתנסו באלתור במסגרת יעזו לחשוב מחוץ לקופסא. או אז חלק יישארו במסגרת הנתונה ואילו אחרים "יפרצו את המסגרת ויאלתרו בחופשיות בדרכם הייחודית" (Gruenhagen & Whitcomb, 2014, p. 388).

מסגרת ברורה עוזרת לתלמידים להצליח באלתור מובנה. קולסון ובורק (Coulson & Burke, 2013) ממליצות על הנחיה שנותנת מסגרת ברורה כגון מסגרת ריתמית נתונה או הגבלת הצלילים האפשריים. הן טוענות כי הפרדת האלמנטים (כמו חיבור מנגינה למקצב נתון) עזרה לתלמידים להצליח באלתור. השימוש בסולם הפנטטוני הפחית את הלחץ בבחירת הצליל המתאים (בסולם הפנטטוני, בן חמשת הצלילים, כל הצירופים נשמעים טוב יחסית), וכך הצליחו התלמידים ליצור משפטים מוזיקליים. רוב התלמידים במחקרו של פוקנר (Faulkner, 2003) סברו כי תהליך ההלחנה קל יותר כאשר הם

מקבלים רעיון מוזיקלי או גרעין ראשוני ליצירה. פוקנר מזכיר תקדימים נפוצים בספרות המוזיקה אצל מלחינים שיצרו וריאציות על מנגינות מוכרות או שאולות ממלחין אחר.

עם זאת עודף הנחיה עלולה להציב מכשול ליצירתיות. סטרנד העלתה כי תוצרים של משימות מאוד מובנות נטו להיות פשוטים ופחות מורכבים (Strand, 2006). לאופר הראתה כי התוצרים של המשימות במסגרת הפתוחה היו מקוריים יותר ובעלי אופי אלטורני, בעוד התוצרים של המשימות המובנות היו פשוטים יותר וגמישים פחות (לאופר, 2010). צמצום החופש היצירתי עלול לפגוע בחוויית הזרימה. כפי שהוסבר למעלה, מחקרים במכשיר (functional magnetic resonance imaging) FMRI; דימות תהודה מגנטית תפקודי) הראו התגברות של האזורים במוח המעורבים בתכנון מוטורי גבוה בעת אלתור שהוגבל לצליל אחד בלבד או כאשר נדרשו המשתתפים לזכור את האלתור כדי לנגנו שוב מאוחר יותר. אלו אותם האזורים שנטען שההפחתה בפעילותם עשויה להעיד על חוויה של זרימה (Landau & Limb, 2017).

דוגמה לאיזון בין חופש להנחיה של עבודה יצירתית ניתן למצוא בעבודתה של במברגר (Bamberger, 2013). במברגר משלבת עבודה יצירתית בתהליך פיתוח החשיבה המוזיקלית. היא מתארת כיצד נעזרה בייצוגים גרפיים להמחשת רעיונות מוזיקליים ולעידוד היצירתיות. הייצוגים הגרפיים אפשרו שני שלבים של ביטוי יצירתי. תחילה כאמצעי למיקוד ההאזנה ליצירה שבחרה ללמד ולהבנת המבנה שלה, ובשלב הבא כמסגרת לעבודה יצירתית בהשראתה של היצירה. בשלב ההאזנה הילדים הוזמנו לצייר באופן יצירתי בתוך התבניות שיצרה בעבורם. בשלב הבא הפכו ציוריהם לתיווי חלופי שמדריך אותם ביצירת קטע מקורי משלהם. ניתוח וקטלוג של התיווי החלופי היצירתי של תלמידיה שיקפו את אופן התפיסה המוזיקלית שלהם. היקי (Hickey, 2015) מציגה דוגמאות נוספות לאיזון בין חופש להנחיה. המורים במחקרה מאזנים בין חופש מוזיקלי להנחיה באמצעים מילוליים. הם נעזרים באוצר מילים ייחודי כדי להדריך את תלמידיהם באלתור שהוא חופשי ממוסכמות מוזיקליות מסורתיות, ובכך יוצרים טרמינולוגיה חלופית, לא פורמלית, אשר ביכולתה לתאר את המוזיקה שהם יוצרים ללא צורך בהגדרות של מבנה, טונליות ומשך. דוגמאות למילים כאלו: מטאפורה, צפיפות, רגש, מרקם, אנרגיה, מארג, מצלול, אינטנסיביות, גל ועוד. המילים הללו מייצרות גירוי והשראה שמניעים את התהליך היצירתי.

לגירוי הישיר לעבודה יצירתית השפעה ברורה על התוצר. דה בונו (1996) מסביר כי תפקידו של הגירוי לנער את החשיבה כדי לשחרר אותה מהדפוסים הרגילים. ביגל (Beegle, 2010) השוותה בין יצירותיהם של הילדים בתגובה לגירויים אומנותיים שונים: מוזיקלי, פואטי וצורני. בעזרת ראיונות עם הילדים היא ניתחה היכן ניתן למצוא יותר חופש של ביטוי מוזיקלי. הגירוי המוזיקלי סיפק חומר של מקצב וגוון, ושימש לילדים מקפצה לפיתוח מוזיקלי. אולם הם היו שבויים במקצבי הנגינה. כמעט כולם השתמשו בכלי הקשה ללא גובה והמציאו שכבות של אוסטינאטי (מקצבים חוזרים) דומים למקצב המקורי. גם הגירוי המילולי – שיר אומנותי מדוקלם שהביאה החוקרת – סיפק לילדים מבנה קצבי ברור. רובם שמרו על המשקל הזוגי ועל תחושת הפעמה. הגירוי שאפשר את החופש ההבעתי הרב ביותר היה תמונה מצוירת. כאן לא היה כל חומר מילולי וצלילי להתבסס עליו. התוצרים היו יותר מגוונים מבחינת בחירת הכלים המשתתפים ביצירה, הצורה, המקצבים והמנגינות. הילדים הרגישו שכאן היה

מקום להרבה יותר יצירתיות ויותר אפשרויות בחירה. התמונה אפשרה להם לבטא את עצמם בחופשיות רבה. היצירות שלהם שיקפו את החופש הזה במקצבים מבוססי תנועה, שזרמו באופן חופשי, ללא תחושת פעמה משותפת או משקל, בעודם מנסים לייצג צורות מהציור באמצעות גוון, מנגינות קצרות ותבניות מקצב.

התובנה שהגירוי המרוחק ביותר מהעולם המוזיקלי הוא המאפשר את החופש הרב ביותר להבעה מוזיקלית מוסברת בשיטת החשיבה הקרויה סינקטיקה (synectics). שיטה זו נועדה לפתח חשיבה מקורית ומציאת פתרונות לא שגורתיים. ההנחה היא שכדי לחשוב באופן מקורי צריך לעשות הזרה של המוכר, ואת הזר להפוך למוכר. כדי שזה יקרה מציעים הוגי השיטה לפנות לעולמות תוכן מרוחקים ולמצוא קשרים ביניהם (Gordon, 1961). הילדים במחקרה של ביגל (2010) נדרשו לתרגם צורות וצבעים לאלמנטים מוזיקליים של משך, גובה וגוון. כך מלבד השפעה אומנותית כללית, לא היו להם קיבעונות מוזיקליים קודמים. הייתה זו הפנייה לתחום אומנותי מרוחק שאפשרה את החופש ההבעתי. ולוסו (Veloso, 2017) זיהתה כי העבודה עם גירוי חזותי עודדה תנועות ושילבה את כל הגוף בתהליך היצירתי. הילדים המירו רעיונות חזותיים למוזיקה והם עשו זאת באמצעות הגוף ותחושת התנועה שהתעוררה מהדימוי החזותי, מה שתרם להעשרת החוויה היצירתית. גם פלקונאר (2004) מזכיר את הוויזואליזציה כדרישה הכרחית להמצאה. הוא מסביר כי הדימוי החזותי עוזר בתרגום הרגשות היצירתיים.

כאשר מתכננים את ההנחיה של התהליך היצירתי יש להביא בחשבון את מטרותיו, היות שהן משפיעות על מאפייני התהליך. הגישות להנחיה שתוארו לעיל משרתות סוגים שונים של מטרות כגון: פיתוח החשיבה המוזיקלית (ביסוס והפנמה של עיקרון מוזיקלי שלמדו או הכנה לקראת לימוד של נושא חדש) מחד גיסא, ומטרות של פיתוח היצירתיות ומתן הזדמנות להבעה מוזיקלית אישית מאידך גיסא. מכל מטרה כזו נגזרת הנחיה שונה. בארט (2003) קוראת למורים להבחין בין משימות תרגול שמטרתן לחזור, לרענן, ולהטמיע ידע ובין משימות הלחנה שמטרתן לקדם פעילות אומנותית שבה מעריכים ייחודיות ותוצרים בלתי צפויים (Barret, 2003). סטרנד (2006) העלתה כי משימות שנועדו לתרגול מיומנויות באופן יצירתי היו בדרך כלל מאוד מובנות ופשוטות, ואילו משימות שנועדו ליישם רעיונות מוזיקליים ביצירה היו ברמת מובנות בינונית ומורכבות יותר (Strand, 2006). ביגל (2010) מסבירה שהאיזון בין חופש בחירה להנחיה מועילה הוא המפתח להשראה ולהמשך צמיחתה של היצירתיות המוזיקלית של הילדים. אם רוצים תוצאה מקורית ומגוונת, מתוך חופש אומנותי והבעתי, השימוש בגירוי שאינו מילולי או צלילי יתאים. אם המטרה היא ביסוס של תפיסה מוזיקלית מסוימת, יש לשקול גירוי בעל מבנה ותוכן שיכוון את הילדים לשם (Beegle, 2010). ואם המורים כיוונו בהנחיה לרעיון מוזיקלי מסוים שלימדו והילדים לקחו לעצמם חופש אומנותי ויצרו תוצר מעניין ומקורי, אך הוא אינו עונה כלל למשימה שקיבלו?

תהליך שבו מתכוונים לדבר אחד ומקבלים דבר אחר נקרא תהליך סרנדיפי. דווק (2008) מזכירה למורים כי גם כאשר נדמה שהתלמידים לא הבינו את המשימה, לא כדאי מייד לפסול ולהסביר מחדש, כי אולי היה כאן רעיון יצירתי שלא כיוונו אליו מלכתחילה, אך יש מקום לפתחו ולטפחו. אלכסנדר ושושני (2016) מסבירים שכאשר ניגשים לתהליך יצירתי, אין לצפות שיענה רק על מטרות שהוגדרו

מראש, לפני המפגש עם התלמידים, אלא למטרות המתגבשות תוך כדי התהליך. אלו מטרות שניתן להגדירן רק בדיעבד, לאחר שהושלמה הלמידה. (אלכסנדר ושושני, 2016). לעיתים דווקא כאשר מוסחים מהתוכנית המקורית על ידי מהלך חשיבה לא צפוי עשויים להתגלות רעיונות מקוריים. לכן בבואנו להעריך את התוצר עלינו להביא בחשבון את אותן מטרות שנוצרו תוך כדי התהליך היצירתי.

2.5.5 הערכה של עבודה יצירתית

ההערכה היא אחת משלושת היסודות של המעשה החינוכי (תוכנית הלימודים, תהליך ההוראה וההערכה). יש לה חשיבות מכרעת בקשר בין המורה לתלמיד. תהליך ההערכה מגלה למורה מה למד התלמיד מחד גיסא, ומגלה לתלמיד עד כמה הבין את החומר מאידך גיסא. הערכה יכולה לחזק את תחושת המסוגלות של התלמיד והיא מסתיימת בהבנה הדדית כיצד להמשיך לשלב הבא בלמידה (רובינסון וארוניקה, 2016). הגישות החינוכיות והמחקריות להערכה של עבודה יצירתית השתנו במהלך העשורים האחרונים. היקי (Hickey, 2001) מציינת כי בשנות השבעים והשמונים נפוצה שיטת הערכה כמותית לגבי מידת היצירתיות של הילדים, באמצעות מבחני יצירתיות המבוססים על ההנחה של גילפורד (Guilford, 1957) שלחשיבה היצירתית איכויות שונות של חשיבה מסועפת. המבחן הנפוץ ביותר באותה תקופה היה Torrance's Tests of Creative Thinking: TTCT (מבחן טורנס לחשיבה יצירתית). מבחן זה פותח על ידי טורנס בשנת 1966 וחודש ארבע פעמים בשנים 1974, 1984, 1990 ו-1994. המבחן מורכב מחלק צורני וחלק מילולי. החלק הצורני מכיל שלוש פעילויות: הרכבת תמונה, השלמת תמונה ותבניות חוזרות של קווים ומעגלים. החלק המילולי מכיל חמש פעילויות: שאלות ניחוש, סיפור מוצר, שימושים לא שגרתיים, שאלות לא שגרתיים והשערות. מבחן טורנס תורגם לשפות רבות. היקי מציינת מחקרים רבים מאותן שנים המסתמכים על מבחן זה. אולם חוקרים שונים מתחו ביקורת על תקפות מבחן זה להערכת היצירתיות. הטענה העיקרית הייתה כי זהו מבחן תיאורטי באמצעות נייר ועיפרון המודד את הפוטנציאל הטמון בסוג החשיבה ולא את התוצר היצירתי עצמו. הוא גם אינו משקף את התהליך היצירתי המתקיים במציאות (Hickey, 2001).

בשנות השמונים הוסיף ובסטר (Webster, 1990) למדידת גורמי החשיבה המסועפת גם התייחסות ממוקדת לתחביר מוזיקלי במבחן Measurement of Creative Thinking in Music: MCTM (מדידה של חשיבה מוזיקלית יצירתית). המבחן של ובסטר משתמש בכלי נגינה פשוטים ומיקרופון והוא מורכב מעשר משימות העולות בדרגת הקושי מבחינת הצורך להשתמש בחשיבה מסועפת. המשימות במבחן נחלקות לשלושה חלקים: חיפוש (exploration), יישום (application) ומיזוג (synthesis). משימות החיפוש מיועדות לבסס את ההיכרות של הילדים עם כלי הנגינה והן מתמקדות בפרמטרים של גובה, עוצמה ומהירות. משימות היישום (שיחה מוזיקלית וחיבור שיר) מאתגרות יותר, אך הן עדיין מתייחסות לכל כלי בנפרד. בחלק השלישי מעודדים את הילדים לשלב מגוון כלים תוך התייחסות לדימויים שונים (למשל טפטוף גשם לדלי). המשימה האחרונה פחות מובנית, ובה מוזמנים הילדים ליצור חיבור מוזיקלי עם התחלה, אמצע וסוף. האווירה במהלך המבחן דמוית משחק בטבעה, והבוחן נמנע ממתן ציון נכון/לא נכון לגבי המשימות. המילים שבהן משתמש הבוחן קבועות לכל הילדים

(Webster, 1990). מבחן זה מאתר איכויות של חשיבה מסועפת בהקשר לחיבור המוזיקלי, אך הוא מודד את מאפייניו באופן כמותי (למשל: הבוחן נותן ציון על פי מידת הופעתם של אלמנטים בלתי שגרתיים ביצירה). הבוחן אינו נדרש להבחין בייחודיותם הסובייקטיבית של התוצר, היוצר או הסיטואציה שבה התרחש התהליך היצירתי.

הערכה כללית סובייקטיבית של מומחים את התוצר היצירתי היא אלטרנטיבה למדידה כמותית של החשיבה המסועפת. טכניקה זו פותחה על ידי אמביל (Amabile, 1983) והיא מכונה הערכה מוסכמת (consensual assessment). ההנחה היא כי אם שופטים ראויים מסכימים באופן עצמאי שתוצר מסוים הוא יצירתי אזי ניתן וצריך לקבלו ככזה. מיהם אותם מומחים? מי ראויים להיות שופטים אשר ההערכה שלהם תהיה אמינה ועקבית? היקי השוותה הערכות של חיבורים מוזיקליים של ילדים ובדקה איזו קבוצת שופטים העריכה באופן מהימן יותר את רמת היצירתיות של הילדים: מלחינים, תאורטיקאים, מורים לכלי, מורים למוזיקה בכיתה הכללית וילדים. בהתאם להמלצות של אמביל הונחו השופטים לדרג את התוצרים באופן יחסי זה לזה ולא ביחס לסטנדרט אבסולוטי מתחום המוזיקה. תוצאות המחקר הראו כי המורים למוזיקה בכיתה הכללית היו העקביים מהימנים ביותר בהערכת היצירות של התלמידים. היקי מסבירה כי ההכשרה המקיפה שקיבלו בתוספת הניסיון המעשי עם ילדים בכיתה סיפקו להם את הכלים הנחוצים כדי לשפוט באופן עקבי ותקף את האיכות היצירתית של חיבורי הילדים (Hickey, 2001). ממצא זה מעניין כיוון שהוא מנוגד לממצאי מחקרים רבים שהוזכרו לעיל המתארים תחושה של המורים שחסרה להם הכשרה מספקת. נראה שלמרות היעדר הכשרה מקצועית מספקת, הביצועים של המורים טובים יותר משל אנשי מקצוע היות שהם רגילים לעבוד עם ילדים. אולם גם גישת ההערכה המוסכמת נתונה לביקורת, שכן מחקרים מהשנים האחרונות מלמדים על גישה עדכנית להערכה של עבודה יצירתית: הימנעות מהערכה איכותית, ובמקומה שיקוף מפורט של התהליך היצירתי ודיון לא שיפוטי בתוצאותיו.

היכולת לבחור את המילים הנכונות המתארות במדויק את המתרחש במוזיקה מבלי להעריכה באופן איכותי היא מיומנות חשובה למורים בבואם להעביר משוב (Hickey, 2015). דווק (2008) מסבירה שחשוב לשבח את התהליך ולהעריך את המאמץ של התלמידים באופן שאינו איכותי משום שהערכה איכותית מעבירה מסר שיפוטי סמוי, שכן "אם ההצלחה מעידה שהם חכמים, הרי שהכישלון אינו אלא עדות לטיפשותם" (שם, עמ' 216). חשש מכישלון, כאמור, הוא גורם המדכא יצירתיות. רובינסון מזכיר שמי שאינו מוכן לטעות יתקשה להמציא משהו מקורי, ולכן על המורים ליצור מרחב המכיל טעויות (רובינסון, 2013). המורים שבהם צפתה היקי (Hickey, 2015) נמנעו מדיבור על איכות הביצוע, ובמקום זה תיארו מה קרה ומה הייתה ההרגשה. תיאור זה הוביל את התלמידים לשיחה אנליטית עשירה ומעוררת השראה. החוויה הסובייקטיבית של כל משתתף כאינדיבידואל וכחבר בהרכב נראתה חשובה יותר מהשאלה אם נשמעה המוזיקה כרצף מוצלח או לא. המורים במחקרה של היקי הדגישו את החוויה המוזיקלית עצמה. הם שאלו שאלות מעוררות מחשבה הבוחנות את החוויה המוזיקלית בדרך אותנטית וביושר אינטלקטואלי. השאלות של המורים פתחו דיון עשיר בין המשתתפים, והם ניהלו אותו במיומנות רבה. מעניין לציון כי בשיחות עם החוקרת התייחסו המורים לאיכות ההרכב, אך במהלך החזרות הם

נמנעו מכך לחלוטין (Hickey, 2015). עם זאת, שיחה רפלקטיבית אינה פוטרת את המורים מהצורך להתייחס למשימה שנתנו בתחילת התהליך היצירתי.

הצורך להתייחס למשימה שניתנה מציב אתגר לא פשוט בפני המורים. מצד אחד המורים מצפים מהתלמידים ליצור בהתאם למשימה, מצד שני חשוב לאפשר להם את החופש לפתח את המוזיקליות הייחודית שלהם. אם תלמידים התעלמו מהמשימה אך יצרו משהו שעובד מבחינה מוזיקלית, האם יוערכו על הרמה הגבוהה של יצירות ומוזיקליות או על אי-עמידתם במשימה? כאן יש לעמוד על תפקידו המשמעותי של המשוב בפיתוח היצירות של התלמידים. כל משימה מזמנת משוב והמשוב נותן כיוון למשימה הבאה (Mitchell, 2011). גם שאר התלמידים לומדים מהמשוב ומבינים מה מצופה מהם. כפי שהוצג קודם במודל הזרימה, עבודה יצירתית דורשת רמה נכונה של אתגר. על ההנחיות להתחדש, להתעדכן ולצמוח ממשימה למשימה כדי לשמר את האתגר. אם המשוב יתעלם מהמשימה, הדבר עלול לפגוע בתקפות האתגר. ללא אתגר בר-תוקף עלול התהליך היצירתי להסתיים לפני שמוצה ומבלי להגיע לתוצר סופי. המורים במחקרה של סטרנד (2006), לדוגמה, לא תיארו שלבים של תיקון ורפלקציה. היא הסבירה שהבעיות העולות מהשטח (מגבלת הזמן, גודל הכיתות, מערכת שעות מורכבת, סדרי עדיפויות סותרים ועוד) מסבירות מדוע עברו התלמידים רק חלק מתהליך ההלחנה (Strand, 2006). אולם חוקרי חינוך מוזיקלי טוענים כי מתפקידם של המורים לעודד תהליך של צמיחה מוזיקלית המקום שבו ניתן לפתח תהליכים אלו הוא ההערכה המעצבת.

החוקרים מבחינים בין הערכה מעצבת להערכה מסכמת. ההערכה המעצבת תתרחש תוך כדי התהליך היצירתי, כשהמטרה היא לעזור לתלמידים לפתח עצמאות בעיצוב העבודה היצירתית שלהם. על המורים לוודא שאחרי שלב החיפוש והחקר מתרחש סיעור מוחות, ובו התלמידים מוצאים פתרונות לבעיות ומקבלים החלטות יצירתיות. במהלך העבודה היצירתית עוברים התלמידים בין שתי צורות מחשבה: החשיבה היוצרת (שנעה קדימה מטבעה) והחשיבה המעריכה (המתבוננת לאחור). תפקידם של המורים הוא לסייע לתלמידיהם להבין ולנהל את קשרי הגומלין ביניהן, כדי לשמר התקדמות מחד גיסא, ולוודא בדיקה מחדש, עיבוד ושיפור מאידך גיסא. על המורים להקדיש זמן לתיקון והרחבה של המחווה הראשוניות של תלמידיהם, ולא לחשוש מתהליכים אלו כי בהם מתפתחת החשיבה היצירתית ויכולת זיהוי הבעיות ופתרון (דה בוני, 1996; רובינסון, 2013; Mitchell, 2011; Coulson & Burke, 2013; Webster, 2003) אחת הדרכים המומלצות להערכה מעצבת היא שיחה רפלקטיבית.

גרונהגן (Gruenhagen, 2017) מדגישה את חשיבות השיחה הרפלקטיבית אשר בכוחה לשקף את התהליך שעברה הקבוצה וגם לחשוף תהיות, חיפוש, מחשבות, הבנה ודמיון מוזיקליים המתעוררים בתהליך היצירתי. היא מסבירה כי הפסקה מעין זו מאטה את המרוץ לפתרון בעיות ומאפשרת זמן ומרחב שבהם עולים רעיונות ושאלות ומתקבלות החלטות. רפלקציות כאלה יכולות להתבצע בשיחה או בכתיבה, והן מספקות למורה מידע משמעותי על תהליכי הלמידה וההבנה של התלמידים, מפרשות רעיונות מוזיקליים באופן מילולי ומעלות נושאים למודע. מבחינת התלמידים הן משמשות ציוני דרך בתהליך מורכב. אל ציוני דרך אלו יכולים התלמידים לחזור בעודם מתכננים כיצד להמשיך ולפתח את יצירתם. גרונהגן (2017) טוענת שהתהליך הרפלקטיבי הוא המפתח לשמירת התלמידים מעורבים ומתעניינים בהמשך העבודה היצירתית.

ההערכה המסכמת תשקף את תהליך ההתפתחות התפיסתית שאפשרה לתלמידים להגיע לתוצר. הערך החינוכי טמון בתהליך זה (רובינסון, 2013). החוקרים ממליצים לעודד את התלמידים לשקף את התהליך שעברו מעבר לדיווח על מה שנעשה. שאלות רפלקטיביות יעזרו לתלמידים להבין לעומק את תהליך הלמידה שחוו במהלך העבודה היצירתית בתחומי מיומנויות, פתרון בעיות משותף והערכת התוצר. למשל: מה היו המטרות שלכם כשהתחלתם לעבוד על היצירה? באיזו מידה אתם מרגישים שהשגתם אותן? אילו אפשרויות שקלתם בתהליך העבודה? האם אתם מרוצים מהבחירות שעשיתם? באיזה אופן יישמתם רעיונות מוזיקליים שלמדתם בשיעורים ביצירה שלכם? איך הייתם ממשיכים, לו ניתנה לכם האפשרות? (Gruenhagen, 2017; Mitchell, 2011).

התהליך הרפלקטיבי שתואר לעיל נשען על עקרונות השיטה הקונסטרוקטיביסטית בלימודי המוזיקה בכיתה. כדי ללמוד זקוקים התלמידים להזדמנויות להבנות את ההבנה האישית שלהם. עליהם לפענח דברים בעצמם. בכיתה שבה מיושמים עקרונות הקונסטרוקטיביזם רעיונותיהם המקוריים של התלמידים זוכים להערכה לצד אלו של המורים. התלמידים מקבלים עידוד להיות חושבים עצמאיים ומקבלי החלטות שמפתחים רעיונות, שוקלים את התיאוריות שלהם ודנים ברעיונות תוך שיתוף פעולה (ברוקס וברוקס, 1997; Wiggins, 2001). בכיתה המוזיקה זה מאפשר לתלמידים להיעשות למשכילים מוזיקלית, בעלי יכולת להפיק משמעות מחוויה מוזיקלית ולהשתמש במוזיקה כאמצעי להבעה עצמית (Wiggins, 2001).

לסיכום, לעבודה היצירתית תפקיד מכריע בהתפתחות המוזיקלית של הילד. היא מאפשרת להפנים וליישם רעיונות מוזיקליים שלמד בד בבד עם ביטוי לעולמו הפנימי. עבודה יצירתית בקבוצות מפתחת את היצירתיות של כל ילד מחד גיסא, ואת כישוריו החברתיים מאידך גיסא. היא יוצרת מוטיבציה ללמידה ומשפרת את האווירה הלימודית בכיתה. אולם עבודה יצירתית משמעותית דורשת תנאים מסוימים, כגון: סביבה פיזית מתאימה (כיתות קטנות וחדר מוזיקה נפרד), סביבה מנטלית המפיקה גירוי אינטלקטואלי והשראה, סביבה רגשית מכילה ומעצימה, ובעיקר עבודה יצירתית משמעותית דורשת זמן גמיש. זמן שבמקרים רבים אינו עומד לרשות המורים. הצורך לעמוד בתוכנית לימודים מגביל ומצמצם את הופעתה. סטרנד (Strand, 2006) מסבירה שהמורים זקוקים לכלים כדי לקיים עבודה יצירתית בכיתותיהם מבלי לפחד שיגמר הזמן או להתעלם מהתנסויות למידה חשובות אחרות. היא קוראת לחקור ולגלות מידע מפורט בכיתות שבהן עבודה יצירתית היא רכיב מוצלח מתוכנית הלימודים. כך יהיה אפשר ללמוד כיצד מורים מצליחים לסלול את הדרך לעבודה יצירתית: כיצד הם מתמודדים עם אותן הבעיות שבלמו מורים רבים אחרים, מהם התנאים שמורים אלו יוצרים בכיתתם ומהם השלבים לקראת, במהלך ובסיכום הפעילות היצירתית. היקי (Hickey, 2015) חקרה את מאפייני הפעילות של מורים מומחים המלמדים עבודה יצירתית באנסמבל אוניברסיטאי. עם זאת, לא נערכו מחקרים איכותניים בתחום זה בקרב המורים והתלמידים בבתי ספר יסודיים בארץ, הבוחנים את יישומה של העבודה היצירתית בקבוצות בשדה ההוראה ואת השפעתה על התלמידים ועל האקלים החינוכי בכיתת המוזיקה, ובכך ייחודו של המחקר הנוכחי.

2.6 המחקר הנוכחי

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק כיצד מתמודדים המורים בארץ עם האתגר החינוכי המהותי כל כך להוראת המוזיקה: עבודה יצירתית בכלל ועבודה יצירתית בקבוצות בפרט. מחקר זה בודק את הכלים המעשיים שפיתחו מורים המצליחים לקיים תהליכים של עבודה יצירתית משמעותית בשיעוריהם בבתי ספר יסודיים, מתחקה אחר תפיסות היסוד והמטרות של פעילות זו ובוחר לעומק את השפעתה על התלמידים ועל האקלים החינוכי בכיתת המוזיקה.

2.7 שאלות המחקר

- 1) כיצד המורים למוזיקה ומנהלות בתי הספר תופסים את הפעילויות של עבודה יצירתית?
- 2) מהם המאפיינים האישיותיים וההתנהגותיים של המורים שמצליחים לקיים עבודה יצירתית בכיתותיהם?
- 3) באלו דרכים מתקיימת עבודה יצירתית בכלל, ובקבוצות בפרט, בשיעורי המוזיקה בבתי ספר יסודיים בארץ?
- 4) כיצד יוצרים המורים אקלים חינוכי מיטבי ובטוח המאפשר ואף מעודד ביטוי יצירתיות בכיתת המוזיקה?

3. שיטה

מחקר זה נערך בהתאם לפרדיגמה איכותנית בגישה הקונסטרוקטיביסטית פרשנית המתמקדת במשתתפים (שקדי, 2011). המחקר מתמקד בשיעורי מוזיקה שבהם מתקיימת עבודה יצירתית בקבוצות, והמשתתפים הם המורים למוזיקה ותלמידיהם. הפרדיגמה האיכותנית מתאימה למחקר זה היות שהיא "מתבוננת בתופעה כולה, ושואפת לפרש אותה תוך שחזור המציאות מנקודת מבטם של המשתתפים בה" (צבר בן-יהושע, 1990, עמ' 25). המחקר האיכותני מתאפיין בתיאור עשיר של אנשים ואירועים, תוך דגש על פרשנות המבוססת הן על נושאים שמעלים המשתתפים, והן על נושאים שמעלה החוקר. זהו מחקר אמפירי והוליסטי המתבונן במקרה בשדה הטבעי שלו, מתוך הנחה שהפעולה הנחקרת – עבודה יצירתית בקבוצות – מובנת יותר כאשר היא נצפית בסביבתה הטבעית – כיתת המוזיקה בבית הספר, ומתוך כוונה להבין את כל ההקשרים של המקרה הספציפי, ולא דווקא להשוות אותו למקרים אחרים. המחקר האיכותני הוא גם נטורליסטי, מתרחש בעולם האמיתי של שיעורי מוזיקה שגרתיים בבית הספר ללא שליטה ובקרה על ההתרחשות הנחקרת (יוסיפון, 2016).

המחקר האיכותני מדגיש את הייחודיות של המקרה האינדיווידואלי, את דרכי העבודה של כל מורה ומורה, ומתחקה אחר מגוון התפיסות והכוונות השונות של המורים שהשתתפו בו. כחוקרת איכותנית אני מחויבת לתפיסה של ריבוי פרשנויות, ולכן עודדתי את המשתתפים לתת פרשנות אישית למתרחש בשיעור מתוך מודעות לכך שהמורים והתלמידים עשויים לפרש את אותם אירועים באופן שונה. לפיכך ניתנה תשומת לב מיוחדת לכוונות המוערות של המורים ולמסגרת הערכית שבה הם פועלים (יוסיפון, 2016).

עם זאת, אף שאיני שואפת להכליל מהמקרה הנחקר על כלל המציאות, ניסיתי לנסח אמירה כללית על המציאות החברתית והמוזיקלית הנוצרת בשיעורי מוזיקה שבהם מתקיימת עבודה יצירתית בקבוצות. חיפשתי משמעות שהיא מעבר למקרה המתואר ומעבר למושא המחקר, מתוך תיאור החוויה הלימודית-מוזיקלית היצירתית במקום ובזמן הספציפיים. משמעות זו מושגת כאשר המקרה הייחודי חובר להקשרים רחבים יותר ולתיאוריה (שלסקי ואלפרט, 2007), למשל השפעת התיאוריה של ריבוי האינטליגנציות (גרדנר, 1996) על בחירת דרכי העבודה היצירתית בשיעור. כדי להבהיר את ההקשר הרחב של התופעות שנצפו פניתי לגישה האתנוגרפית.

על פי הגישה האתנוגרפית, ניתן להגדיר את תבניות הפעולה הנצפות כתרבות ייחודית, ומטרתה היא להפוך תרבות של קבוצה למפורשת, מודעת ובהירה. גישה זו מאפשרת לייחס אמירות ומעשים של המשתתפים לתרבות שהגדירה החוקרת (צבר בן-יהושע, 2016), במחקר זה – תרבות הנוצרת בכיתת המוזיקה בבית הספר, דרכי הפעולה של המורים והשפעתן על האקלים החינוכי בכיתה. זוהי תרבות ייחודית לכל מורה אשר יש לה יעדים גלויים וסמויים ומאפיינים מגוונים.

3.1 אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו עשרה מורים למוזיקה (תשע נשים וגבר אחד) משלושה מחוזות: מנהלת חינוך ירושלים (מנח"י), מחוז מרכז ומחוז צפון (ראו טבלה 2). כן השתתפו בו מנהלות של שני בתי ספר נבחרים שבהם מתרחשת עבודה יצירתית מעמיקה באופן שגרתני. המורים שהשתתפו במחקר מלמדים בבתי ספר יסודיים בכיתות א-1 (בכל הכיתות או בחלקן), ומקיימים בקביעות עבודה יצירתית בשיעוריהם. דגימת המורים הייתה בשיטת האינדוקציה האנליטית אשר על פיה החוקר בוחר מרואיינים שהוא סבור שהם יתרמו לתיאוריה (צבר בן-יהושע, 1990). במחקר זה נבחרו המורים על בסיס היכרות אישית של החוקרת (מורים שפגשתי במהלך השנים ומורים שלימדתי בעבר), וכן על בסיס ידע קודם (משיחות עם מורים ובירור עם מפקחות) שהם משלבים בשיעוריהם עבודה יצירתית.

המורים שהשתתפו במחקר הם בוגרי מסלולי הכשרה שונים בישראל (האקדמיה למוזיקה ולמחול ע"ש רובין בירושלים, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דויד ילין בירושלים ומכללת לוינסקי לחינוך בתל אביב) ובמוסדות שונים בעולם, ויש להם ותק של עשר שנים לכל הפחות (ראו טבלה 2). חלקם מועסקים על ידי משרד החינוך וחלקם על ידי "תוכנית קרב".⁵

טבלה 2. המורים למוזיקה

	שם (בדוי)	ותק בהוראה	מיקום בית הספר	הכיתות ששלמד/ת	השכלה	מסלול ההכשרה
1	לילי (נ)	25 שנים	ירושלים	א-1	- תואר ראשון - תואר שני	- האקדמיה למוזיקה, ירושלים - מכללת לוינסקי
2	יוני (ז)	11 שנים	ירושלים	א-1	תואר ראשון	האקדמיה למוזיקה, ירושלים
3	נעה (נ)	16 שנים	ירושלים	א-1	תואר ראשון	מכללת דויד ילין
4	הילה (נ)	10 שנים	ירושלים	גן-1	תואר ראשון	האקדמיה למוזיקה, ירושלים
5	ליה (נ)	11 שנים	ירושלים	גן חובה-ב	תואר ראשון	האקדמיה למוזיקה, ירושלים
6	מירי (נ)	16 שנים	מצפה לבון	א-ב	- תואר ראשון - תואר שני	האקדמיה למוזיקה, ירושלים
7	שחר (נ)	14 שנים	ראשון לציון	א-1	- תואר ראשון - תואר שני	מכללת לוינסקי

⁵ "תוכנית קרב למעורבות בחינוך" (להלן "תוכנית קרב") היא מסגרת לתוכניות מיוחדות המאפשרות על ידי משרד החינוך בבתי ספר ובגני ילדים כתוספת לתוכניות הלימודים הפורמאליות" (חוזר מנכ"ל, 2012).

המשך טבלה 2: המורים למוזיקה

שם (בדוי)	ותק בהוראה	מיקום בית הספר	הכיתות שמלמד/ת	השכלה	מסלול ההכשרה
8	רחל (נ)	13 שנים	זיכרון יעקב	גן חובה-ו	- תואר ראשון - תואר שני - תואר שלישי
9	אורלי (נ)	28 שנים	הוד השרון	א-ו	- תואר ראשון - תואר שני - השלמות לתואר שלישי
10	שקד (נ) ⁶	12 שנים	קיבוץ סאסא	א-ד	האקדמיה למוזיקה, ירושלים

כדי להבין את מלוא קשרי הגומלין בין הגורמים השונים, דהיינו תלמידים, מורים, תוכן וסביבת למידה (Lowenberg & Forzani, 2007), וללמוד על סביבת בית הספר ותרבותו הארגונית ועל האופן שבו גורמים אלו משפיעים על קיומה של עבודה יצירתית משמעותית בשיעורי מוזיקה, ראינתי חמש מנהלות (למתווה הריאיון עם המנהלות ראונספח 2) בבתי הספר הנבחרים שבהם מתרחשת כאמור עבודה יצירתית באופן שגרתי.

טבלה 3. מנהלות בתי הספר

שם (בדוי)	וותק בניהול	רקע (תחום הוראה קודם)	השכלה
1	יעל	16	מורה לספרות וכתביה יוצרת
2	אלה	2	מורה לגיאוגרפיה
3	שרי	28	מורה לחינוך מיוחד
4	דיאנה	6	חינוך מיוחד
5	תמר	22	חינוך מבוגרים ואולפן עולים

⁶ שקד השתתפה במחקר הראשון (שמואלוף, 2017) בלבד.

3.2 כלי המחקר

כדי לרדת לעומקם של התהליכים וההתנסויות שחווים המורים בנוגע לעבודה יצירתית בכיתות, נבחרו שלושה כלי מחקר איכותניים: (א) ריאיון (ריאיון עומק פתוח) (ב) תצפית (ג) יומן חוקרת.

3.2.1 ראיונות עם המורים ועם המנהלות

אלו היו ראיונות עומק פתוחים הדומים לשיחה יותר מאשר לריאיון מובנה ופורמלי. מטרת השימוש בריאיון העומק היא להבין את החוויה של המשתתפים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו (שקדי, 2003). בריאיון זה החוקרת מסייעת למרואיין לחשוף את סיפורו ולהציג את משמעותו ואת העמדות והדעות שלו לגבי, ושניהם מפתחים את המשמעות במשותף. החוקרת מכוונת בזהירות את המרואיין ומציעה היבטים חדשים לתופעה הנחקרת, למשל "כיצד היו הילדים מגיבים אם היית נותנת להם עוד זמן להכין את יצירותיהם?" הראיונות הוקלטו במכשיר טלפון מסוג סמסונג, גרסה Android 4.2.2, מספר דגם GT-S7580, ותומללו על ידי החוקרת (למתווי הריאיון עם המורים והמנהלות ראו נספחים 1 ו-2).

בריאיון עומק פתוח מתקיימים שני תהליכים משלימים. בשלב הראשון נוצרת זיקה בין החוקר למרואיין, והחוקר מעודד את המרואיין לדבר על תרבותו. לשם כך, שאלתי את המרואיינים שאלות הנוגעות למגוון תחומים: עברם, הכשרתם, העדפותיהם המקצועיות, גישתם החינוכית, דרכי התנהלותם בבית הספר ותחושותיהם במהלך עבודתם כמורים למוזיקה. שאלות אלו התבססו על שאיפה ליצור תחושת אמון, וכך התאפשרה זרימה חופשית של מידע.

התהליך השני הוא תהליך הפקת הידע הרלוונטי לנושא המחקר. תוך כדי שיחה ידידותית, העליתי שאלות שנועדו לכוון את המרואיינים להתמקד בנושא המחקר (צבר בן-יהושע, 1990), תיאור פעילויות של עבודה יצירתית בקבוצות והתנאים המאפשרים אותן. לשם כך הכנתי מראש שאלות מכוונות אשר סדר ועצם הופעתן נקבעו על פי זרימת הריאיון. הריאיון כלל גם שאלות לא מתוכננות שנבעו מאופי התשובות של המרואיין, לכן ניתן להגדיר את הראיונות שנערכו גם חצי מובנים (צבר בן-יהושע, 2016). השאלות הוצגו לרוב מהכלל אל הפרט. הן התחילו בתיאור רחב של המציאות (למשל, ביקשתי מהמרואיינים לתאר פעילות של עבודה יצירתית שהצליחה), התכנסו בהדרגה והתמקדו בתופעה הנחקרת (למשל, שאלתי על פי אילו שלבים בוצעה הנחיית הפעילות).

הראיונות התבססו על חמישה סוגים של שאלות: שאלות מתארות, שאלות מבניות, שאלות משוות, שאלות התנסות ושאלות ביוגרפיות (ראו נספחים 1 ו-2). הראיונות נפתחו בשאלה מתארת מתוך הנחה שכל המרואיינים ירגישו בנוח להשיב עליה (שקדי, 2003), למשל "אילו פעילויות את מקיימת בשיעור המוזיקה שלך?" על בסיס שאלות אלו אפשר היה לקבל תמונה כוללת על שיעורי המוזיקה שמלמדת המרואיינת. הסוג הבא הוא שאלות מבניות החושפות כיצד מארגנת המרואיינת את הידע שלה בזיקה לנושא הנחקר, למשל "מהי עבודה יצירתית בעיניך בהקשר לעבודתך בכיתה?" כדי לגלות הבחנות עדינות במושא המחקר ובאירועים מעולמה של המרואיינת המשכתי בשאלות של הנגדות או השוואות, למשל "האם את חשה הבדל בין תגובות הילדים לשיעורים יותר פרונטליים, לעומת כאלו עם הרבה עבודה יצירתית?" שאלות ההתנסות שהצגתי אחר כך, אפשרו לי להרחיב ולהעמיק את הבנת

התופעה הנחקרת (צבר בן-יהושע, 1990), למשל "תארי פעילות של עבודה יצירתית שהייתה מוצלחת בעיניך". שאלה זו חזרה גם בראיונות עם המורים וגם בראיונות עם המנהלות כדי לקבל זווית ראייה נוספת. בראיונות עם המנהלות הוספתי נדבך של הסתכלות רחבה ומערכתית על התופעה באמצעות שאלות כגון: "מה ניתן לעשות כדי לעודד את בית הספר והמורות לשלב יותר עבודה יצירתית?". ולבסוף, שאלתי שאלות ביוגרפיות שסייעו לי להבהיר כיצד הקשרים חברתיים ואישיים ממלאים תפקיד בחייהם המקצועיים של המשתתפים (צבר בן-יהושע, 2016), למשל "כשאת נזכרת בשנותיך כמורה, האם את עושה יותר או פחות עבודה יצירתית מאשר כשהתחלת ללמד? תוכלי להסביר למה?".

3.2.2 תצפיות

על בסיס המידע שנאסף בראיונות, ערכתי גם 27 תצפיות בשיעורי המוזיקה בבתי הספר שבהם מתרחשת עבודה יצירתית. התצפיות נערכו לאורך שיעורים שלמים במשך 45 דקות בשתי כיתות גן (במסגרת "חטיבה צעירה" של בית הספר) ובכיתות בית הספר היסודי מכיתות א ועד כיתות ו. התצפיות תועדו באמצעות רישום בכתב (למחונן התצפית ראו נספח 3). טבלה 3 להלן מציגה את פרטי התצפיות שנערכו אצל כל מורה (השמות בדויים).

טבלה 4. התצפיות

שם המורה (שם בדוי)	מספר התצפיות	תאריכים	הכיתות שנצפו (מספר התלמידים בכל כיתה)
יוני	3 שיעורים	20/11/2019	חצאי כיתות ג (15 תלמידים בכל שיעור)
נעה	2 שיעורים	4/12/2019	כיתה ד (20 תלמידות) כיתה א (24 תלמידים)
לילי	3 שיעורים	11/12/2019	חצי כיתה ו (11 תלמידים) חצי כיתה ב (10 תלמידים)
	3 שיעורים	19/2/2020	כיתה ג מלאה (18 תלמידים) כיתה ו (13 תלמידים) כיתה ג (18 תלמידים) כיתה ד (14 תלמידים)
הילה	3 שיעורים	8/1/2020	חצי כיתה גן (11 תלמידים) כיתה ב (20 תלמידים) שיעור פרטני בכיתה ד (6 תלמידות)
ליה	4 שיעורים	19/1/2020	חצי כיתה ב (14 תלמידים) חצי כיתה ב (14 תלמידים) חצי כיתה גן (15 תלמידים) שיעור פרטני בכיתות א-ב (6 תלמידים)
מירי	4 שיעורים	5/2/2020	שיעור פרטני בכיתה א (4 תלמידים)

כיתה א (23 תלמידים)			
חצי כיתה א (14 תלמידים)			
חצי כיתה א (15 תלמידים)			
שיעור בחירה כיתה ד (13 תלמידים)	25/2/2020	2 שיעורים	שחר
שיעור בחירה כיתה ו (21 תלמידים)			
כיתה ו (4 תלמידים)	26/2/2020	3 שיעורים	רחל
כיתת גן (14 תלמידים)			
שיעור פרטני בכיתות א-ב (5 תלמידים)			

* עם אורלי ושקד התקיים ריאיון בלבד.

התצפיות אפשרו לי להתרשם ממכלול הגורמים המרכיבים את סביבת הלימודים ומיחסי הגומלין ביניהם (כיתת המוזיקה וסביבתה, הכלים המוזיקליים וסידורם, הלוחות, הרמקול והמקרן, מספר התלמידים בכיתה, והתנהגותם : למשל שיתוף פעולה, קשב, קשרים חברתיים, וכדומה), ולפרשם מתוך התייחסות להקשר התרבותי של ההתנהגות הנצפית (צבר בן-יהושע, 2016).

התצפית שערכתי הייתה תצפית מעורבת שבה רמת המעורבות של החוקרת גבוהה, אך אין בה השתתפות ממושכת (שקדי, 2003). לעיתים נעתי כחוקרת על רצף משתתף-צופה ושינתי את תפקידי בהתאם, תוך הקפדה על תיעוד מידת ההשתתפות שלי בתיאור התצפית (צבר בן-יהושע, 2016). למשל, כאשר ליוויתי קבוצה של ילדים שיצאו לחצר להכין יצירה, לאחר מספר דקות, כאשר הם רצו לסיים, ציינתי שיש עוד 14 דקות וכדאי להם להמשיך ולהתאמן. עם זאת, נמנעתי מכל התערבות החורגת מהתהליך היצירתי שהנחה המורה כדי לא להשפיע על ממצאי המחקר. המעורבות האישית אפשרה לי מגוון נרחב של נקודות מבט על מעשיהם של המשתתפים, מחשבותיהם והרגשתם (שקדי, 2003). למשל, בתום שיעור שבו הציגו התלמידים את היצירות שהמציאו הצעתי לזוג תלמידים שלא הצליחו להופיע קודם לכן והיו מאוכזבים מאוד, לנגן באוזניים את יצירתם. ואכן כך היה, הם ניגנו ובסוף ההשמעה חייכו חיוך רחב. מעורבות אישית מעין זו גם חייבה אותי להיות מודעת לקשרי עם זירת המחקר ולתגובותיי למתרחש שכן היא עשויה להשפיע על הבנתי את האירוע הנצפה (לאחר השיעור הסבירה המורה בכיתה זו כי שני התלמידים לא הופיעו מכיוון שאחד מהם חשש להציג את היצירה בפני חבריו משום שהם נוטים להיות ביקורתיים).

3.2.3 יומן חוקרת

בנוסף לתמלול הראיונות ותיאורי התצפיות, הכלי השלישי שבו השתמשתי היה כתיבת יומן חוקרת, יומן רפלקטיבי שכלל דיווח אישי סובייקטיבי כחוקרת. הדיווח הציג בעיות, רעיונות ודעות, תחושות ומגבלות, מסקנות המשך וגם את התוצאות המסתמנות (צבר בן-יהושע, 1990).

3.3 הליך המחקר

העבודה הנוכחית מבוססת על שני מחקרים. לצורך המחקר הנוכחי השתמשתי בממצאי הראיונות שנערכו בעבודה שוות ערך לתזה (שמואלוף, 2017), בה השתתפו שישה מורים והיא התבססה על ראיונות בלבד, ללא תצפיות. מחקר זה היה פילוט למחקר הנוכחי ומסקנותיו השפיעו על עיצוב שאלות המחקר וכלי המחקר במחקר הנוכחי. המיקוד בדרכי ההוראה של המורים נועד להעמיק ולהוסיף על ממצאי המחקר הקודם. הוספת התצפיות בשיעורים והראיונות עם המנהלות נועדו להרחיב את נקודת המבט ולהתרחש מגורמים נוספים בסביבה החינוכית.

המחקר הנוכחי התבסס על ראיונות ותצפיות. הוא נערך במהלך חודשי החורף של שני שנות לימודים – בשנים תש"פ ותשפ"א (2019–2020), רואיינו בו עשרה מורים וחמש מנהלות, ונצפו תלמידים מעשרים ושבע כיתות. ארבעה מורים מתוכם השתתפו גם במחקר הראשון. לצורך המחקר הנוכחי, יצרתי תחילה קשר עם ארבעת המורים שהשתתפו במחקר הקודם ותיארו בו עבודה יצירתית משמעותית, וכן עם מורים שהכרתי באופן אישי מלימודי באקדמיה למוזיקה ולמחול בירושלים ומהשתלמויות מורים במחוז, וידעתי משיחות עימם כי הם מקיימים עבודה יצירתית בשיעוריהם. כמה מהמורים היו בעבר סטודנטים שלי באקדמיה, ופניתי אליהם התבססה על ידע קודם שגם הם מקיימים עבודה יצירתית בשיעוריהם. נפגשתי עם כל אחד מן המורים, הסברתי להם את נושא המחקר וערכתי עימם ריאיון ראשוני בחדר המוזיקה בבית הספר (למתווה הריאיון עם המורים ראו נספח 1).

בעקבות ראיונות אלו ערכתי תצפית מעורבת פתוחה בשיעורי המוזיקה שבהם התקיימה עבודה יצירתית בקבוצות. במהלך התצפית התמקדתי בנושאים שעלו בריאיון, וצינתי ביומן החוקרת סוגיות נוספות שראוי להתעמק בהן, למשל כיצד המורה מכוונת את תלמידיה לפתח ולהרחיב יצירה שחיברו (למחווה התצפית ראו נספח 3).

לאחר כל תצפית ערכתי ניתוח ראשוני של רישומי התצפית, הן במישור המוזיקלי והן במישור האינטראקציה החברתית, וסימנתי נקודות נוספות לבירור, לדוגמה "האם הנושא העיקרי שנלמד בשיעור בא לידי ביטוי ביצירות התלמידים?", "כיצד הילדים מחלקים ביניהם את התפקידים בקבוצה?" הניתוח המוזיקלי של יצירות התלמידים התייחס למגוון היבטים: צורה ומבנה, פיסוק וזרימה מוזיקליים וכן אלמנטים מוזיקליים שנלמדו בשיעורים. בהקשר החברתי נבחנו מידת ההקשבה ההדדית, אפשרות הביטוי של כל אחד מהתלמידים בקבוצה ותהליך קבלת ההחלטות. האקלים החינוכי בשיעור הוערך הן באמצעות ראיונות מקדימים שנערכו עם המורים הן באמצעות תצפיות שבהן בחנתי את תגובות המורה, את יחסם של התלמידים לשיעור ואת מידת מעורבותם ורצינותם במהלך העבודה היצירתית והצגת התוצרים.

1) לאחר התצפיות והראיונות עם כל המורים עברתי לשלב השני במחקר בו התמקדתי בשני מורים שזיהיתי אצלם עבודה יצירתית מעמיקה ומפותחת ביותר המתקיימת באופן שגרתי: לילי ויוני. לשם כך, חזרתי לבתי הספר שבו הם מלמדים וקיימתי עם כל אחד מהם ריאיון עומק נוסף להרחבה ולבירור שאלות שעלו בתצפיות. אי לכך, לממצאים שעלו בתצפיות ובראיונות עם מורים אלו יש ייצוג נרחב בפרק הממצאים יחסית לשאר המורים משתתפי המחקר. בנוסף ערכתי ריאיון עם כל

אחת מהמנהלות שלהם כדי להתרשם מהגורמים הסביבתיים המשפיעים על עבודתו של המורה (למתווה הריאיון עם המנהלות ראו נספח 2).

מחקר זה שונה ממחקר עצמי בו החוקרת בודקת את התלמידים שלה עצמה. למרות שכמורה למוזיקה המרבה לעסוק בעבודה יצירתית בקבוצות קטנות, רבים מהמצבים וההתנהגויות שתוארו בראיונות התחברו לחוויות האישיות בשדה ההוראה, נמנעתי מהבאת דוגמאות מ"החצר האחורית", כלומר מבית הספר בו לימדתי, כהמלצתה של צבר בן-יהושע (2016, עמ' 96). זאת משום שממצאים מסוג זה עלולים לסבול מהנחות קודמות הפוגעות באובייקטיביות של המחקר. עם זאת, אני מאמינה כי ניסיוני בתחום עזר לי להבין את ההתרחשויות המתוארות כהווייתן.

3.4 ניתוח הנתונים

הניתוח במחקר זה התבסס על הנתונים שנאספו בראיונות ובתצפיות. בהתאם לשיטה האיכותנית, ייחסתי חשיבות למשמעות הדברים בעיניהם של המשתתפים, ושאתי את הנתונים מהמערך הטבעי של התופעה הנחקרת. התיאוריה נבנית תוך כדי איסוף הנתונים בתהליך דינמי של יצירת תיאוריה מעוגנת בשדה (grounded theory). זוהי תיאוריה הנבנית מלמטה למעלה, ובה הנתונים שנאספים משדה המחקר הם הבסיס להתהוות התיאוריה (Glaser & Strauss, 1999). התיאוריה מתבססת על התבוננות, על תיעוד הנעשה ועל הקשבה למשתתפים. ההסבר התיאורטי מתבסס על מיון וצמצום הנתונים לקטגוריות בעלות קישורים הדדיים, תוך חזרות על הנתונים הגולמיים וציטוטים מתוכם (שמעוני, 2016). כדי לבנות את התיאוריה שלי, קראתי שוב את תמלילי ההקלטות ואת התיאורים ביומן החוקרת וסימנתי בשולי הדפים את הקטגוריה שאליה אפשר לשייך כל תיאור. הערות הניתוח ותיאורים המאפשרים הכללה ופרשנות סומנו בצבע נפרד, ויומן החוקרת נכתב בגופן שונה.

תהליך ניתוח הנתונים שעלו בראיונות התבצע בשיטת האינדוקציה האנליטית. השימוש באסטרטגיה זו נועד לבנות תיאוריה ולבחון אותה. התיאוריה שלי התפתחה בשלבים. תחילה פיתחתי הסבר ראשוני לתופעה הנחקרת שעלתה בראיונות שנערכו עם משתתפים בודדים במחקר הראשון. למשל: הנחיה מובנית נחוצה לאתגר היצירתי. במחקר הנוכחי ביססתי הסבר זה במקרים נוספים ובתצפיות כגון ההנחיה המובנית של נעה ושל ליה, ויחד ועם זאת הצגתי מקרים שאינם מתאימים להסבר. למשל: הטענה של יוני שגם ביצירות עם הנחיה פתוחה מופיעים הנושאים שלימד. לבסוף, תיקנתי וניסחתי את ההסבר מחדש כדי להופכו לתיאוריה (צבר בן-יהושע, 1990). למשל: הנחיה פתוחה אפשרית ואף מומלצת לאחר הכנה מעמיקה של הנושאים המוזיקליים.

הצגת הנתונים בפרק הממצאים התבצעה בשתי רמות: מבנים מדרגה ראשונה, דהיינו התיאורים מהשטח, סיפקו את התיאור של העבודה היצירתית בשיעורים שבהם צפיתי, את הפעילויות שתיארו המורים בראיונות ואת הסביבה החינוכית; ומבנים מדרגה שנייה, דהיינו ניתוח הנתונים, סיפקו הסבר, הכללה והבנה לעומק של דרכי העבודה והמטרות הגלויות והסמויות של המורים בעבודתם (יוסיפון, 2016). כדי ליצור מבנים מדרגה שנייה חיפשתי מרכיבים בולטים, מעניינים ומשמעותיים החוזרים בראיונות השונים, ואיגדתי אותם בקטגוריות לניתוח. כך התאפשר לי להסביר בצורה מקיפה

מספר מקרים המאפשרים הבנה לעומק של התהליכים שנצפו, וליצור יכולת הכללה. הקטגוריות שנבחרו התבססו על שאלות המחקר. כדי למקד את הקטגוריות וכדי לזהות קווים חוזרים ומאחדים העונים על שאלות המחקר ומתוך "תהליך של התכנסות והתקרבות" (צבר בן-יהושע, 1990, עמ' 91), שבתי וקראתי את תמלילי הראיונות ואת יומן החוקרת המתאר את התצפיות. הקטגוריות שחזרו במרבית הראיונות הן אלו שהגדרתי ראשוניות.

בשלב הבא עיינתי שוב בתיאורי התצפיות ובדקתי את תמלילי הראיונות כדי לזהות קטגוריות המתייחסות לסוגיות חשובות אך תדירות נמוכה. כאשר התרבו הנתונים שאינם נכללים בשום קטגוריה שיניתי את מערכת הקטגוריות, שיפרתי ועיצבתי אותן מחדש (Patton, 1980) כדי לשמור על ההקשר המקורי של התצפיות והראיונות, השמות שניתנו לקטגוריות התבססו בשלב זה על שפתם של המרואיינים (שקדי, 2003). בהמשך שיניתי והתאמתי את שמות הקטגוריות בהשפעת תהליכי ההמשגה, הניתוח ועיבוד הנתונים שנבחרו להצגה בפרק הממצאים.

3.5 אמינות המחקר

כדי לשמור על מהימנות המחקר ננקטו הצעדים הבאים :

- 1) הממצאים הוצגו בדרך של תיאור מעובה (thick description), תיאור עשיר בפרטים מנקודות מבט שונות (גירץ, 1990). בדומה למחקר האנתרופולוגי, גם במחקר החינוכי יש להכיר את הפרטים כדי להבין את התמונה הרחבה, למשל תיאור הדינמיקה החברתית והמוזיקלית של קבוצות ילדים שעובדים יחד על יצירה מוזיקלית מסוימת.
- 2) הנתונים נאספו ממקורות שונים ובאמצעות כלי מחקר שונים כדי ליצור הצלבה (טריאנגולציה) בין נתונים מנקודות מבט שונות, חיצוניות ופנימיות על ההתרחשויות הנחקרות (Denzin & Lincoln, 2000). לשם כך, התקיימו תצפיות בשיעורים (נקודת מבט של החוקרת מתוך השיעורים), ראיונות עם המורים (נקודת מבט של המורים מתוך השיעורים) וראיונות עם מנהלות בבתי הספר (נקודת מבט חיצונית מערכתית).
- 3) ניהלתי יומן חוקרת שבו בסיום כל ריאיון ותצפית כתבתי תחושות, רעיונות ומסקנות שאליהם הגעתי תוך כדי תהליך המחקר.
- 4) תמלילי הראיונות נשלחו למרואיינים לאישור כדי לוודא שהובנו נכון (שלסקי ואלפרט, 2007, Creswell & Miller, 2000). הקלטות הראיונות והתמלילים המשוכתבים שמורים במחשבי האישי, מוגנים בסיסמה וזמינים להאזנה ולקריאה של המשתתפים במחקר.
- 5) במטרה לשקף במדויק את המקרה הנחקר שילבתי בפרשנות ובהסברים שהצגתי בפרק הממצאים תיאורים של שדה המחקר וציטוטים של המרואיינים.
- 6) כדי לשמור על תוקף המחקר, כלומר מידת ההתאמה של כלי המחקר וההסברים שניתנו לתופעה הנחקרת (יוסיפון, 2016), הוספתי בראיונות ובתצפיות שנערכו בשלב מאוחר יותר שאלות הבהרה ופירוט, וביצעתי התאמות בעקבות תובנות שעלו בתחילת הדרך.

7) דעות והתרשמויות שלי כחוקרת נכתבו בנפרד מתמלילי הראיונות ומתיאור התצפיות, כדי לבטא את נסיבות הכתיבה ואת עמדותיי, את "האופן שבו יצרה החוקרת את גרסת המציאות שלה" (שלסקי ואלפרט, 2007, עמ' 63).

8) כדי לתקף את המסקנות שעלו מהממצאים נעזרתי במנחים שבחנו את הנתונים וקראו באופן ביקורתי את הניתוחים שלהם ואת פרשנותם (Creswell & Miller, 2000). הם הביעו את חוות דעתם על הקטגוריות שנבחרו, העירו ותרמו זוויות ראייה נוספות.

3.6 סוגיות אתיות

כדי להבטיח עמידה באמות מידה אתיות ננקטו במהלך המחקר הצעדים הבאים :

1) משתתפי המחקר קיבלו מידע על מטרות המחקר, על המסגרת הממסדית שבו הוא נערך (אוניברסיטת בר-אילן), על אופן שמירת המסמכים ועל אופן הפצת ממצאי המחקר ועל השימוש שייעשה בהם (במקרה של כתיבת מאמר לכתב עת או הרצאה בכנס בעתיד). הם חתמו על טופס הסכמה מדעת להשתתפות במחקר (ראו נספח 5).

2) כדי להבטיח חיסיון במחקר בחר כל משתתף שם בדוי שבו השתמשתי לאורך העבודה.

3) תמלולי הראיונות נשלחו למשתתפים לצורך בדיקה וקבלת אישורם להשתמש בהם במחקר.

4) המחקר קיבל אישור מטעם ועדת האתיקה של המחלקה למוזיקה (ראו נספח 6).

5) המחקר קיבל היתר של המדען הראשי במשרד החינוך (ראו נספח 7).

4. ממצאים

בפרק זה אציג את ניתוח הממצאים שעלו מהתצפיות, מהראיונות ומיומן החוקרת תוך התייחסות לשאלות המחקר. מהניתוח עולה שגורמים שונים משפיעים על קיומה של עבודה יצירתית משמעותית בכיתת המוזיקה, והשילוב ביניהם ומידת השפעתם משתנה ממורה למורה. במרכז העשייה נמצא המורה אשר גישתו כלפי עבודה יצירתית והאמונה שלו בחשיבותה הן הגרעין שממנו צומח התהליך כולו. הממצאים מצביעים על כמה יכולות הנחוצות למורה כדי לממש עבודה יצירתית בכיתה: יכולת מוזיקלית, יכולת פדגוגית ויכולת ארגונית, וכן מיומנות של ניהול כיתה ויצירת אקלים חינוכי מיטבי. המורים נדרשים גם לגלות רגישות לתלמידיהם כדי להשיג אווירה של אמון הדדי. יכולות אלו כרוכות זו בזו, והן באות לידי ביטוי כאשר מתקיימים כמה תנאים, חלקם טכניים כגון: חדר מתאים, ציוד הולם, כלי נגינה מגוונים, הגבלת מספר התלמידים בכיתה ומסגרת זמן מאפשרת. התמיכה המערכתית של המנהלת ושל צוות בית הספר וכן תמיכת הפיקוח על החינוך המוזיקלי במחוז הם מעגל נוסף שעוטף את המורה בהיבט הטכני, בהיבט המקצועי ובהיבט הרגשי.

תרשים 2 מציג את הגורמים האלה בשלושה מעגלים: במרכז מופיע המורה שאת יכולותיו מתארים עלי הכותרת שהם התכונות והמיומנויות הנחוצות לו כדי לממש עבודה יצירתית. המעגל השני מתייחס לתנאים הטכניים החיוניים לתהליך היצירתי והמעגל השלישי, החיצוני, מייצג את תמיכת המערכת כולה שנחוצה כדי לתמוך בקיומה של עבודה יצירתית בשיעורים. חשיבותו של כל אחד מהגורמים לקיומה של עבודה יצירתית גוברת ככל שהוא קרוב יותר למרכז. מהתצפיות עולה שישנם מורים שמצליחים לקיים עבודה יצירתית גם ללא תנאים טכניים מיטביים או אף ללא תמיכת המערכת כלל, והם עושים זאת כי העבודה היצירתית היא בנפשם. אולם היכולת לקיים עבודה יצירתית ללא תנאים מתאימים מוגבלת בזמן. מהממצאים עולה כי מרבית המורים שהשתתפו במחקר ומקיימים עבודה יצירתית בשיעוריהם באופן שגרתי לאורך שנים רבות נהנים מתמיכתם של כל הגורמים החיוניים לעשייה שלהם.



תרשים 2. הגורמים המשפיעים על קיומה של עבודה יצירתית משמעותית בכיתה המוזיקה

בסעיפים הבאים אציג את הממצאים בחלוקה לשבע קטגוריות המוצגות בתרשים 2. בכל אחת מהקטגוריות אתאר בהרחבה גורמים אלו, אפרט את האמונות, התפיסות והדרכים המעשיות שפיתחו המורים, ואציג את השפעתן על התלמידים ועל האקלים החינוכי בכיתה המוזיקה. אתמקד בעיקר בתהליכים החינוכיים והיצירתיים בכיתותיהם של לילי ויוני כי אצלם הייתה עבודה יצירתית משמעותית ועקבית ובמיוחד.

4.1 הגישה החינוכית של המורה

הגישה החינוכית של המורה ביחס לעבודה יצירתית היא תנאי הכרחי לקיומה. בחלק זה אדון בשאלת המחקר הראשונה שהיא: כיצד המורים למוזיקה ומנהלות בתי הספר תופסים את הפעילויות של עבודה יצירתית? לשם כך אתאר את הדרך שבה המורים למוזיקה תופסים את הפעילויות של עבודה יצירתית, כפי שביטאו אותה בראיונות, ואציג את המטרות של עבודה יצירתית בשיעורי המוזיקה מנקודת מבטם של המורים.

4.1.1 הדרך שבה תופסים המורים את היצירות בכיתה המוזיקה

מהראיונות עולה כי המורים שרואיינו תופסים את היצירות כסוד מהותי בשיעוריהם. הם מאמינים שכל אחד יכול ליצור, ומנסים להעביר את המסר הזה לתלמידיהם בתקווה שהיצירות המוזיקליות תשתלב בחייהם של הילדים גם מחוץ לכיתה המוזיקה. בריאיון שנערך עם המורה יוני במחקר הראשון

(שמואלוף, 2017), הוא הסביר שמטרתו להנחיל לתלמידיו את האמונה ביכולותיהם ליצור ולשחרר אותם מן הפחד שמונע מהם ליצור בחופשיות:

קודם כול, אני רוצה שהם יבינו שהם יכולים ליצור מוזיקה בעצמם. זה שהם כאילו בגיל הזה [כיתה ד-ו] כשהמגננות שלהם עוד משוחררות [...] אני רוצה שהם יהיו חופשיים מפחד מזה. מפחד ליזום, מפחד להביע את עצמם. שהם יבינו שהרעיונות שלהם הם מגניבים [...] שכל אחד יכול ליצור.

שחר הציגה רעיון דומה ואמרה: "כל ילד יכול לנסות"⁷. גם מדבריה של הילה עולה שתלמידיה מתנסים בעבודה יצירתית גם מחוץ לשיעורים שלה, בהפסקות ובבית:

הם לא עושים סתם, את מבינה? יש להם את זה בדם [...] בהפסקות הם מתעסקים עם המוזיקה. זה בא מהם. הם באים עם יצירות משלהם שהם הכינו בבית. אני מלמדת אותם גם חליליות. [לימדתי אותם] מנגינה בחלילית ואז המציאו לזה איזשהו תיפוף.

מדבריה של הילה עולה שתלמידיה אכן הפנימו את המסר שכל אחד יכול ליצור, והם מיישמים זאת גם מחוץ לשיעורי המוזיקה, דבר המעיד על הפנמה של היצירות המוזיקליות כערך מוסף בחייהם. בנוסף לתפיסה מהותית זו, המורים שהשתתפו במחקר הצביעו על מטרות העבודה היצירתית בשיעורי המוזיקה.

4.1.2 המטרות של עבודה יצירתית בשיעורי המוזיקה

המורים שהשתתפו במחקר מקיימים עבודה יצירתית בשיעוריהם מתוך מטרות שונות ומגוונות. חלקן נשענות על ערכים חינוכיים אוניברסליים ומוזיקליים וחלקן נגזרות מהמציאות החינוכית בכיתת המוזיקה. להלן המטרות כפי שעלו בראיונות עם המורים:

- א) פיתוח היצירותיות כערך חינוכי
- ב) הזדמנות לביטוי אישי
- ג) קידום ההבנה המוזיקלית
- ד) בסיס לנגינה בהרכבים ולהופעות מחוץ לשיעורי המוזיקה
- ה) הגברת המוטיבציה
- ו) גישה רב-תרבותית
- ז) העצמה אישית
- ח) שיפור האקלים החינוכי

⁷ הציטוטים בעבודה הם מתוך המחקר הנוכחי שנערך בשנת 2020, אלא אם כן נכתב אחרת.

(א) פיתוח היצירתיות כערך חינוכי

לילי הסבירה שהיא רואה בפיתוח היצירתיות של התלמידים מטרה חינוכית כללית שאינה נופלת בחשיבותה מפיתוח היכולות האינטלקטואליות שלהם, וחשיבותה רבה כדרך חיים בכל תחומים חיים של הילדים גם בבגרותם :

אני חושבת שחשוב באותה מידה שאנחנו אוגרים ידע [...] ללמד את הילדים להיות יצירתיים. אני בטוחה שהאקלים של היצירתיות קיים בכל שיעור, אני רוצה להאמין, כי אני חושבת שהיצירתיות צריכה להיות קיימת כל הזמן אפילו לא רק בשיעורים, כי זו דרך קיום. אם האדם הוא יצירתי הוא יחיה הרבה יותר טוב. לא מבחינה של יותר כסף, אבל הוא ימצא פתרונות בחיים שלו. זה לפתור בעיות, לא משנה אם במוסך או במתמטיקה (שמואלוף, 2017).

מדבריה של לילי ניתן להבין שפיתוח החשיבה היצירתית היא ערך יסודי בגישתה החינוכית, ולכן ערך זה הוא בסיס לתכנון ההוראה שלה בכל שלבי השיעור. הדבר ניכר בתצפיות בשיעוריה, כפי שאפרט בהמשך.

(ב) הזדמנות לביטוי אישי

נעה הסבירה שלתפיסתה עבודה יצירתית מתרחשת כאשר מעורב בה ביטוי אישי: "הילדים מביאים משהו מעצמם". שקד הוסיפה והסבירה מדוע הביטוי האישי חשוב בעיניה: "קודם כל זה לתת לילדים הזדמנות לעבודה יצירתית, שאנחנו יודעים שזה משהו שמאוד חשוב [...] לפתח את הדמיון, את היצירתיות, את האישיות של כל אחד מהם" (שמואלוף, 2017). כמה מורים הסבירו שכאשר מאפשרים ביטוי אישי לילד זה משפיע על היבטים נוספים בתהליך החינוכי הן בהיבט הרגשי וההתנהגותי והן בהיבט של שיפור ההבנה המוזיקלית.

(ג) שיפור ההבנה המוזיקלית

ליה הסבירה כי הביטוי האישי תומך במוטיבציה של התלמידים להבין ובעניין שלהם בהאזנה, וכשמיישמים את הביטוי האישי ההאזנה הופכת עבורם למשמעותית יותר ולאישית יותר:

המטרה [של עבודה יצירתית] גם להוציא משהו שהוא של הילדים ולא רק של מוצרט או ראווול [...] שזה יהיה שלהם, וככה הם גם יותר מתחברים למוזיקה, וגם יותר מרגישים את המוזיקה. למשל, חשבתי שאם הם בעצם מתכוננים קודם בקולות גשם שהם המציאו [להאזנה לפרק השני ברביעיית המיתרים של רוול], אז אחר כך במוזיקה זה [עולה השאלה:] "מעניין איך המלחין עשה את זה". גם ישר הם הבינו: בגלל שהם עשו קולות קצרים וארוכים, אז גם אצלו זה ככה.

מדבריה של ליה עולה שלדעתה ההתנסות היצירתית ברעיונות מוזיקליים לפני האזנה ליצירה חשובה מאוד כי היא עשויה לסייע לתלמידים לזהות רעיונות אלו ביצירה ולהבין כיצד הם פועלים. התלמידים מנסים לחשוב כמו המלחין ופועלים כמוהו אם כי באמצעים אחרים.

מירי הסבירה שההתנסות היצירתית מאפשרת לתלמידיה לפתח בעצמם את ההבנה של הנושאים המוזיקליים שהיא מלמדת ואת דרך ביטויים באמצעות מראה מוזיקלית:⁸ "קודם כול [...] אני רוצה שיחקרו, ולא יקבלו את המוזיקה כמשהו שמונחת מלמעלה. אני רוצה שיקשיבו [...] נתתי להם להמציא [תנועות ידיים לפי המוזיקה] כדי להבין מה ההיגיון שעומד מאחורי הדבר הזה". מדבריה של מירי עולה שבזכות ההתנסות שלהם בהמצאת תנועות ידיים לרעיון מוזיקלי, הם הבינו את הקשר בין התנועות ובין הרעיונות המוזיקליים שהן מבטאות: "הם מבינים שברגע שאני עושה תנועות זה לא סתם, אלא זה בא לבטא משהו שקורה במוזיקה". העבודה היצירתית הפכה את התנועות למובנות, כך שיוכלו להיות שפה משותפת לה ולתלמידיה, שפה התומכת בפיתוח אינטואיטיבי של ההבנה המוזיקלית ללא צורך בידע של המונחים הפורמליים.

(ד) בסיס לנגינה בהרכבים והופעות מחוץ לשיעורי המוזיקה

רחל, שחר ויוני ציינו (כל אחד בנפרד) שעבודה יצירתית בקבוצות בכיתת המוזיקה היא בסיס לנגינה קבוצתית בהרכב או בלהקה בעתיד, הן בבית הספר והן מחוץ למסגרת בית הספר, משום שההתנסות באלתור ובנגינה בקבוצה מפתחת אצלם תחושת מסוגלות לכך. כדבריה של שחר:

אני רוצה לאפשר להם להיות להקה, שאם הם יוצאים מפה בכיתה ו' והם ירצו להקים להקה, הם יוכלו. שיהיו להם איזשהם כלים ליצור מוזיקה. שהם יבינו שיצירת מוזיקה קיימת לכולם, היא לא זמינה רק למי שלומד אחרי הצהריים [לומד בקונסרבטוריון].

הסבר זה קשור גם לתפיסתה של שחר שלפיה "כל אחד יכול ליצור" כפי שצוין קודם לכן. גם רחל הסבירה שמטרת הנגינה בשיעוריה היא הכנה לנגינה בהרכבים שבהם ישתתפו תלמידיה בעתיד בבית הספר: "אין לי פה מטרה יצירתית לשמה, יש לי מטרה שינגנו בהרכב. שינגנו כמה שיותר במהלך השיעור". מדבריה עולה שמטרתה מעשית – לפתח אצלם מיומנות בנגינה ובעבודה קבוצתית, יותר מאשר לפתח את היצירות שלהם.

אולם בהמשך הריאיון הביעה רחל עמדה שונה ולפיה כיום חשוב לה לפתח את היצירה המקורית של התלמידים יותר מאשר את הנגינה בהרכבים: "בהתחלת הדרך היה לי חשוב יותר להביא את ההרכבים האלה. אני חושבת שהיום יותר חשוב לי ללכת גם עם הרעיונות של הילדים". השינוי בתפיסה שרחל ביטאה בריאיון באה לידי ביטוי גם בשיעורים. בשיעור שבו צפיתי הזמינה רחל את תלמידיה להמציא מילים למנגינה שהיא לימדה. היא קיבלה את הסיום שהמציאו אף שהוא חרג מהמקצב ולא תאם את ההנחיה הראשונית. עם זאת, הפתיחות של רחל לתוצרים מקוריים לא באה על חשבון האפשרות של התלמידים להופיע. מדבריה אפשר ללמוד שכאשר "הולכים עם הרעיונות של הילדים" כדבריה, התהליך עשוי להוביל לתוצרים ייחודיים שניתן להציגם.

⁸ "מראה מוזיקלית" היא אנלוגיה תנועתית לתהליך הקוגניטיבי והרגשי של המאזין. תנועות ה"מראה" מבטאות ניתוח של כל ההיבטים החשובים ביצירה, ומשקפות את פעולת הארגון של תודעת המאזין (Cohen, 1997). המורה מנתחת את היצירה ואז ממציאה תנועות שמשקפות את הניתוח. התלמידים מאזינים ועושים את התנועות איתה וכך הם חשים בגופם את המתרחש במוזיקה ומבינים אותה באופן אינטואיטיבי. בהמשך המורה שואלת שאלות על התנועות ובכך מעלה למודע את האלמנטים המוזיקליים שביטאה באמצעותן.

רחל מזהה בהצגת התוצרים מטרה נוספת – הנראות כלפי חוץ. כאשר התלמידים ממציאים יצירות בנגינה, במחול ואף בציור הם בדרך כלל רוצים להציג ולעיתים דבר זה מוביל להופעות גם מחוץ למסגרת השיעור, למשל בכינוסים תקופתיים של בית הספר. רחל הסבירה:

הנראות הזאת של הקונצרטים היא חשובה. גם בשביל לדעת בכלל מה קורה פה בחדר [בשיעור]. אף אחד לא יודע. אם לא נכנסת וראית כי לצלם אסור. להקליט אסור. לשים באתר בית ספר אסור. אז אם לא נכנסת וראית אתה בעצם לא יודע.

גם בבית הספר של יוני התלמידים מציגים תוצרים של עבודה יצירתית בכינוסים תקופתיים (כינוסים חודשיים או טקסים לפני חגים) של כל תלמידי בית הספר. הוא סיפר על המסגרת הקבועה שבה מופיעים תלמידיו: "כל חודש וחצי יש לנו שירה בציבור ביום שישי שעה אחרונה. כל בית הספר [...] שם תמיד יש אחד ההרכבים שלי שהוא מוכן לנגינה הוא מופיע מול כל הבית ספר [...] עם שיר שלו. שהוא עבד עליו". מדברי המורים עולה שהתוצרים של תלמידיהם מאפשרים להם לשתף את קהילת בית הספר במתרחש בשיעורים ושהם חשוב להם. מטרה נוספת עולה מדבריהם והיא הגברת המוטיבציה של התלמידים להשתתף בשיעורי המוזיקה.

(ה) הגברת המוטיבציה

יוני סיפר שהאפשרות להופיע בפני כל תלמידי בית הספר הגבירה את המוטיבציה של תלמידיו. כפי שהוא הגדיר זאת: "בלי הבמה הזאת זה היה הרבה פחות [משמעותי לילדים]". מהתיאור שלו משתמע כי הנאתם של התלמידים היא כפולה שכן ההופעות מאפשרות נראות של המתרחש בכיתה, ובד בבד הן מגבירות את המוטיבציה של התלמידים להשתתף בתהליך היצירתי. מהראיונות עם המורים עולה שהאפשרות להציג את יצירותיהם של הילדים על הבמה מקשרת את העבודה היצירתית לאפשרות הביצוע ומחוללת חוויה מוזיקלית הוליסטית, שכן מוזיקה היא אומנות מציגנית, וההזדמנות להופיע בפני קהל משלימה את תהליך היצירה.

מורים אחרים סיפרו שהעבודה היצירתית הגבירה את המוטיבציה של תלמידיהם להשתתף בשיעור גם ללא ההופעה. אורלי סיפרה כיצד אזכור היצירה שעליה עשו עבודה יצירתית בשיעורים קודמים עזר לה לחבר את תלמידיה לשיעורי הזום הראשונים בסגר שנכפה עליהם בשל מגפת הקורונה:

הייתי מתחילה כל פעילות בזום באיזו תמונה והם היו מבסוטים כי הם ציירו את זה [בעצמם במהלך פעילות יצירתית בכיתה] והם ידעו – [התלמידים אמרו] "אה, זה גני הטילרי!"⁹ ואני אמרתי: "איזה יופי שאתם זוכרים, כל הכבוד לכם". אני חושבת שהם יזכרו את הכול. גם כשהם יהיו מבוגרים.

אורלי מציינת שמעבר להגברת המוטיבציה, החוויה שעברו עם היצירה תיחקק בזיכרונם בזכות העבודה היצירתית. זאת ועוד, הצגת היצירות של התלמידים בפני קהילת בית הספר נותנת לגיטימציה גם לשונות

⁹ "גני הטילרי" הוא פרק ביצירה "תמונות בתערוכה" מאת מוסורגסקי.

ביניהם, ובכמה מבתי הספר מאפשרת את השונויות כמטרה העומדת בפני עצמה, כפי שנראה בסעיף הבא הדין בגישה הרב-תרבותית.

(ו) גישה רב-תרבותית

מן הראיונות עולה שכמה מהמורים תופסים את היצירותיות כמקום המאפשר רב-תרבותיות ושונויות בין התלמידים. נעה ציינה כי מטרתה בפעילויות של עבודה יצירתית היא יצירת גשר בין התרבויות השונות של תלמידיה (עולים מאתיופיה ומברית המועצות לשעבר וילידי הארץ). גשר זה נוצר משום שהמוזיקה מאפשרת ביטוי שאינו מילולי, ולכן אינו מותנה בידיעת השפה. בדרך זו, לתחושתה, נוצר בכיתת המוזיקה מקום שכולם מרגישים שהוא בית עבורם ויכולים לבטא את עצמם, ויש להם הזדמנויות שווה להצליח ללא פערי שפה. נעה הסבירה שבאופן זה נוצרת חוויה של הצלחה שהיא מעבר למחסומים תרבותיים, והיא מתאפשרת בזכות הרכיבים המחברים בין הילדים – דמיון, יצירתיות, קצב:

התפיסה החינוכית היא כי המוזיקה היא כלי שמאפשר להתחבר מתרבויות שונות. המוזיקה מנטרלת את הקריאה והכתיבה [משום שניתן להמציא יצירות ללא קריאה וכתיבה של תווים]. אני רואה ילדים שהופכים להיות כוכבים כי אין את המחסום השפתי. דמיון, יצירתיות יש לכולם. תנועות ויכולת לנגן יש לכולם. כשאנחנו מלמדים נגינה אנחנו לא מכריחים לקרוא תווים. כשאני מלמדת קצב אני לא כותבת מקצבים כדי שאוכל לחבר כמה שיותר תלמידים. ככל שיש יותר חוויית הצלחה, התלמיד יותר נמשך לתחום. זו הגישה פה. המטרה היא פחות המקצועיות המוזיקלית, אלא להשתמש בה כדי לקדם את הילדים ולאפשר הבעה, תחושת מסוגלות וביטחון עצמי [...] הילדים יוצאים עם ידע מסוים, אבל זה לא העיקר.

מדבריה של נעה עולה כי המקום שניתן בכיתת המוזיקה לרב-תרבותיות והאפשרות ליצור תוך ביטול מחסומי הידע הפורמלי המוזיקלי (קריאת התווים) מובילים להעצמה אישית, וכי שני ההיבטים הללו הם מטרה מרכזית בתפיסת התפקיד שלה כמחנכת למוזיקה.

(ז) העצמה אישית

שחר רואה ביצירתיות מקום המאפשר הזדמנויות להצטיין, בעיקר עבור אלו שקשה להם בתחומים אחרים בלימודים או בחברה. החוויה של שחר, שהייתה בעצמה תלמידה לקוית למידה והמוזיקה אפשרה לה להצטיין, משמעותית מאוד בגישתה החינוכית כמורה כי היא רואה בה מקור לעוצמה, שהיא לפעמים התחום היחיד בחייהם כילדים שאין בו שיפוטיות, ומשום שהיא מאצילה על מעגלים נוספים בחייהם:

בגלל זה אני כל כך מאמינה בדבר הזה שבמקום אחד תן לבן אדם להרגיש ממש [...] בזה הוא לא טוב, ובזה הוא לא טוב, ובזה הוא לא טוב, ובזה הוא כן טוב! [מרימה את קולה] ואז זה מקרין לכל השאר. זה שולח קרני אור לכל השאר. זה מרפא את כל השאר ונותן לך [לתלמיד] תחושה של חוויה של הצלחה, אז אתה [התלמיד] רוצה

לטעום מזה בעוד מקום, אז אתה אומר, יאללה, אני אעשה עוד קוץ'. אני אשב עוד שעה. אני אשקיע עוד [...] אני אקשיב למורה ואני לא אצייר אותו (שמואלוף, 2017).

חווית ההצלחה של שחר מקרינה על התנהלותה בשיעורים ועל תלמידה. התצפיות בשיעוריה הראו שהעבודה היצירתית פתחה ערוץ תקשורת נוסף עבור התלמידים שנצפו, ובכך העצימה אותם גם בהיבט הרגשי והחברתי. למשל בשיעור של שחר בכיתה ד הוביל אחד התלמידים את חברי הקבוצה שהמציאו יצירה בכלי הקשה ללא גובה מוגדר (תופים מסוגים שונים, משולשים ומרסק). תלמיד זה אמר לכולם כיצד לנגן והוסיף מקצבים משלו בקולות שהשמיע בפה, אך כאשר שחר ביקשה שיסבירו את יצירתם הוא ישב בצד ושתק, וחבריו תיארו את תהליך העבודה שהוא הוביל. ניכר היה כי במילים והסברים קשה לו, אך הביטוי המוזיקלי ששחר אפשרה פתח עבורו ערוץ חשוב של תקשורת חברתית מוזיקלית שמיקם אותו בעמדה של מוביל הקבוצה. מדברים אלה עולה חשיבותה של היצירות המוזיקליות כהזדמנות להצטיין ולהוביל המשפיעה על מעגלים רחבים של התנהגות התלמיד, והיא חושפת מטרות נוספות שהמורים מייחסים לעבודה היצירתית כמו שיפור האקלים החינוכי.

(ח) שיפור האקלים החינוכי

מהתצפיות עולה שכאשר הילדים עושים עבודה יצירתית ומבטאים את עצמם הם מחוברים לשיעור ואז דעתם אינה מוסחת והם אינם עסוקים בפעילות שמפריעה למהלך התקין של השיעור. הם עסוקים בעשייה משמעותית. ואכן הדבר התבטא בבירור בראיונות. המורים שהשתתפו במחקר תיארו כיצד משפיעה העבודה היצירתית על האקלים החינוכי בשיעוריהם, והסבירו מהם הגורמים להשפעה זו, לדעתם. נעה הסבירה כי החיבור האישי שנוצר כאשר היא מאפשרת לתלמידות ביטוי אישי יצירתי תורם לגישתן החיובית בשיעורים: "כשזה שלהן, הן יותר ישתפו פעולה. אם יש ציניות, זה ממש מנטרל אותה [את הציניות]". שחר הוסיפה לכך את חשיבות השינוי (יחסית ללמידה הפרונטלית) ואת הייחודיות של פעילות יצירתית מעין זו במהלך שגרת הלימודים הרגילה: "המקום הזה [של עבודה יצירתית בשיעורי המוזיקה] שמאפשר להם את הוונטילציה הזאת, הוא גם חשוב". מדבריה של שחר עולה שהשפעת האווירה החופשית והיצירתית בשיעורי המוזיקה היא ייחודית בכך שהיא משפיעה על חווית התלמידים גם בשיעורים אחרים.

גם הילה פונה לעבודה יצירתית כדי להתאוורר מהשגרה, היא ותלמידה עושים זאת בחזרות של המקהלה: "אני מרגישה שהאלתור הוא מין תרפיה. שהרבה פעמים אנחנו צריכים את המקום הזה, אז אנחנו צריכים להתנתק מהשיעור, מהמקהלה מהכול, ואני אומרת להם 'חמודים, תמציאו משהו, ואחר כך אנחנו נשיר לפי המנגינה'". מדבריה של הילה ניתן להבין שההזדמנות לשיר מנגינות שהילדים ממציאים בחופשיות יוצרת אתנחתא מתוכנית השירים הקבועה ואתנחתא זו מרגיעה הן את התלמידים ואת אותה. נראה כי המורים מודעים להשפעה החיובית של עבודה יצירתית על האקלים החינוכי בכיתתם, ולכן הם משלבים בשיעורים עבודה יצירתית מתוך כוונה לשפר את האקלים החינוכי הן כמטרה העומדת בפני עצמה והן למטרות למידה ושיפור הביצוע המוזיקלי (למשל בשיעור מקהלה). לסיכום, מהממצאים עולה כי המורים תופסים את היצירתיות בשיעוריהם כבעלת משמעות הן כערך חינוכי מוזיקלי העומד בפני עצמו והן ככלי להשגת מטרות חינוכיות נוספות. הרצון של המורים

לספק לתלמידיהם חוויות וכלים שיהפכו עבורם את היצירתיות המוזיקלית לנגישה מאפיין את כל משתתפי המחקר, כפי שהדבר עלה בראיונות האישיים.

מכאן עולה השאלה מהם הכלים שמאפשרים למורים ליצור תהליך מעין זה. בסעיף הבא אתייחס לשאלת המחקר השנייה שהיא: מהם המאפיינים האישיותיים וההתנהגותיים של המורים שמצליחים לקיים עבודה יצירתית בכיתות? אציג את מאפייני המורים המצליחים לקיים עבודה יצירתית בכיתות, את ההכשרה שקיבלו ואת יכולותיהם בהיבטים השונים הנחוצים לקיומה של עבודה יצירתית משמעותית בשיעור.

4.2 הרקע המוזיקלי של המורה

מהתצפיות עולה שהרקע המוזיקלי של המורה משפיע על הפעולות שהוא עושה בשיעור (כגון נגינה, ליווי ואלתור), ואף עשוי לשמש מקור השראה לתלמידיו. אף שהראיונות לא התמקדו בכך, רבים מהמראיינים דיברו על היצירתיות המוזיקלית בחייהם, ונראה היה שהיצירתיות היא בנפשו. על סמך התצפיות והראיונות נחלקו משתתפי המחקר לשלושה סוגים של מורים בהתאם לרקע המוזיקלי שבו גדלו והתחנכו:

- א) המורה הקלסיקאי – מן הראיונות עלה שכמה מן המורים קיבלו חינוך מוזיקלי קלאסי והדבר בא לידי ביטוי בכך שהם קוראים תווים, צמודים לתווים וחוששים לאלתר.
 - ב) המורה המאלתר – מורים אחרים פיתחו את היכולות המוזיקליות שלהם בטבעיות, והאלתור הוא רכיב אינטגרלי מעולמם המוזיקלי.
 - ג) המורה המאלתר בשיעורים בלבד – ישנם מורים שיש להם רקע מעורב, שגם קיבלו חינוך קלאסי וגם מאלתרים, והם מוצאים בהוראה את המקום שלהם לביטוי היצירתי.
- להלן אציג את היכולות המוזיקליות של המורים על פי שלוש הקטגוריות האלה.

(א) המורה הקלסיקאי

המורים שהוגדרו במחקר זה מורים קלסיקאים מקיימים פעילויות של עבודה יצירתית בשיעוריהם מתוך רצון להשלים את תחושת החסר שלהם באלתור ובעבודה יצירתית, הן מבחינת השכלתם המוזיקלית והן מבחינת החופש שהם מרגישים ליצור בעצמם. הדבר בא לידי ביטוי בדבריה של שקד (שמואלוף, 2017) שסיפרה שאינה יודעת לאלתר וציינה שדבר זה גורם לה להרגיש שחסר לה הרכיב היצירתי בחייה המקצועיים:

אני מאז ומתמיד, גם בתור ילדה, לא אלתרתי אף פעם. ניגנתי רק מתווים. גם היום.
ואני זוכרת שעשיתי קורס בתואר השני, אני חושבת של אלתור, אבל יש לי איזה מחסום. יש לי מחסום. אני ממש לא מאלתרת בכלל [...] מאוד חסר לי.

מדבריה עולה שהחינוך המוזיקלי הקלאסי שלה, אף שתרגם לה רבות, התגלה כחוסם את היכולת שלה לאלתר, כלומר חוסם את היצירתיות שלה.

גם יוני סיפר שהוא מאלתר מעט מאוד בחייו המקצועיים מחוץ למסגרת בית הספר, דבר הדוחף אותו לפתח את היצירתיות של תלמידיו בשיעורים כדי לתקן ולהשלים את החסך שלו כתלמיד: "איפשהו המקום הזה של ללכת ללמד יצירתיות, לעשות חוג של יצירתיות, זה היה מהמקום הזה, לגרום לעצמי [להתנסות באלתור]". מדבריו עולה שהוא רוצה שהחסר שלו לא יהיה מכשול עבורו אלא ידרבן אותו להתגבר עליו. החינוך הקלאסי שקיבל המתבסס על נגינה "נכונה" מתווים בלבד גרם לו לפחד לטעות: "ואיפשהו זה מכניס פחד. מיד זה מכניס פחד. כאילו מה אני עושה פה [באלתור] לא נכון". לשאלתי אם הוא חושש לטעות גם כאשר הוא נמצא לבד יוני ענה: "כן. זה מאוד חזק אצלי". המודעות של יוני לאופיו המשתק של החשש מטעות בעת עבודה יצירתית משפיעה על ההנחיה שלו לקראתה, והוא נזהר מלגרום לילדים לחשוש מטעות כשהם ניגשים לעבודה יצירתית, כפי שאראה בתיאור ההנחיה שלו לקראת עבודה יצירתית (בסעיף 4.3.2).

בדבריו עלה שהוא מודע לכך שהחינוך הקלאסי שקיבל כילד גרם לו לפתח תפיסה שגויה בנוגע להפרדה בין מלחין למבצע ולראות את עצמו כמוזיקאי מבצע ולא כמוזיקאי יוצר, דבר שמפריע לו להתבטא ביצירתיות: "זה דבר שלקח לי המון-המון שנים להבין אותו, ועד היום אני מתמודד איתו [...] יש בי מין מקום כזה שאני בטוח שיש את האנשים שהם נועדו להיות מלחינים. ככה גדלנו. שיש את המלחין ויש את המבצע" (שמואלוף, 2017).

ואומנם יוני משתדל לבטל את ההפרדה הזו בשיעוריו ולהעביר מסר לתלמידיו שלפיו "כל אחד יכול ליצור", כפי שתואר לעיל. בריאיון שערכתי איתו כעבור שלוש שנים הוא סיפר שמאמציו נשאו פרי, והוא למד והתפתח בתחום האלתור, והוא אף ממשיך להתפתח בכיוון הזה:

אני לומד להשתמש הרבה בפסנתר. אני עושה קורס אלתור גם באקדמיה [...] אז הוא כל הזמן פותח את הראש, לא לחשוב יותר מדי [...] כשבאתי לפה כנגן קלאסי הייתי חייב לנגן הכול כמו שצריך, ופתאום אתה מגלה שזה פחות משנה, אתה יכול לעשות [...] להשתגע, ואני לומד את זה גם מהילדים המון, אני לומד את זה מהם. שאפשר לעשות הכול. יש דברים שיוצאים יפה.

דברים אלו מבטאים את תחושתו של יוני שהעבודה היצירתית עם תלמידיו משמעותית להתפתחותו בתחום האלתור לא פחות מלימודיו באקדמיה, ושהיא מסייעת לו להשתחרר מכבלי החינוך הקלאסי. יוני משקף גם את ההדדיות שבאלתור וביצירתיות. מדבריו עולה שהיצירתיות אינה חד-כיוונית מהמורה-לתלמידים אלא שבעצם יישומה היא יוצרת הפריה הדדית, ובעצם זה שהמורה מלמד יצירתיות הוא גם לומד.

(ב) המורה המאלתר

אצל המורים המאלתרים באופן שגרתי התהליך שונה. שחר סיפרה על תהליך לימוד הנגינה שלה שהיה טבעי ויצירתי והתבסס על שמיעה ואלתור, והסבירה שלא הייתה עליה השפעה משמעותית של מורה כלשהו או של לימוד תווים: "אני מנגנת מגיל מאוד-מאוד צעיר. ברגע שראיתי כלי נגינה ניגנתי בו, מהגיל הרך ממש. איפה שיכולתי. בכל כלי שהיה לידי ניגנתי בו". שחר אף סיפרה שהמורה שלימדה אותה לא הצליחה לתעל את כישרונה כדי שהיא תוכל ללמוד גם לנגן לפי תווים: "היא ממש לא ידעה מה לעשות

איתי [...] ביום שבו היה קונצרט תלמידים והיא שמה לי תווים וניגנתי יצירה אחרת היא הבינה שכנראה מה שהיא עושה לא ממש עובד, ואין לה... כאילו ויתרנו ביחד על התהליך" (שמואלוף, 2017). מסיפורה של שחר עולה שהחינוך המוזיקלי שלה הפוך מזה של המורים הקלאסיים: היא ידעה רק לאלתר, והחסך שלה היה בקריאת תווים.

לויתור הזה הייתה השפעה קשה על התפתחותה המוזיקלית והלימודית של שחר משום שהיא הסתמכה רק על השמיעה המוזיקלית שלה: "הייתי ילדה מאוד לקוית למידה. הייתה לי שמיעה פנומנלית [...] היו משמיעים לי מוזיקה, ותוך שנייה הייתי יודעת לנגן אותה במלואה. מזיכרון. ואז זה עוד יותר הקשה" (שמואלוף, 2017). בשלב מאוחר יותר בריאיון הסבירה שחר שהקושי שלה נבע מכך שהיא הרגישה שהיא מצליחה לנגן ללא תווים, ולכן לא הייתה לה מוטיבציה ללמוד תווים. קריאת התווים הייתה קשה לה וקושי זה יצר אצלה התנגדות להתאמץ בתחום שנראה לה מיותר:

אני כל הזמן אומרת שזה כמו מישהו שיודע לנסוע על אופניים ופתאום שמו לו גלגלי עזר. אבל מה קשור? אני לא צריכה אותם. זו הייתה ההתנגדות הראשונית שלי. אני יוצרת מוזיקה. אני שרה, מנגנת – תעזבו אותי! תנו לי חופש! תנו לי ליצור ממקום חופשי בלי המודעות למה אני עושה – מה אכפת לכם? (שמואלוף, 2017).

בדיעבד הבינה שחר שההתנגדות שלה לשלב לימודי תווים עם אלתר הייתה בעוכריה: "למעשה כל כך הרבה שנים הפסדתי. הפסדתי התקדמות. הפסדתי. הייתי תקועה. ופחדתי מזה פחד מוות" (שמואלוף, 2017). היא הבינה שכדי להתפתח במוזיקה ברמה מקצועית עליה ללמוד תווים. בהמשך הריאיון תיארה שחר שהמוטיבציה שהייתה לה ללמוד מוזיקה במגמה בבית הספר אפשרה לה להתגבר על לקות הלמידה ולהשלים את לימודיה בהצטיינות:

אני נשארתי כיתה כי לא נתנו לי מגמת מוזיקה. כי הציונים שלי היו כל כך נמוכים שנכשלתי בהכול. לא נתנו לי להיות במגמה. אמרו לי "את השתגעתי? את צריכה ללכת למב"ר¹⁰, אחרת בכלל לא תעשי בגרות. את רוצה ללכת למגמה עם 10 יחידות אקסטרה של מוזיקה?"

אז נשארתי כיתה. הלכתי למנהל. אמרתי לו "שלום [...] עכשיו אני מתחייבת בפניך שאני אהיה מצטיינת בלימודים, רק תיתן לי מוזיקה". נשארתי שנה וסיימתי בהצטיינות [...] כי היה לי את מה שרציתי. רציתי את המוזיקה (שמואלוף, 2017).

מדבריהם עולה כי שחר חששה מקריאת תווים ויוני חשש לאלתר, ונראה כי חוויות אלו עיצבו את הבחירות החינוכיות שלהם בפיתוח היצירתיות של תלמידיהם. למשל, שחר עודדה את תלמידיה לרשום את יצירותיהם רישום גרפי כדי לזכור, אך לא חייבה רישום פורמלי של תווים בחמשה; יוני נתן הנחיה פתוחה כדי שלא יחששו מטעות. בהמשך ציינה שחר (שמואלוף, 2017) כי לאלתר יש בחייה תפקיד נוסף, הוא מספק עבורה צורך רגשי ואף מרפא:

¹⁰מב"ר = מסלול בגרות רגיל, כיתת תגבור לתלמידים הזקוקים לתמיכה כדי להגיע לבגרות מלאה.

אצלי זה בא ממקום מאוד רגשי, ממקום מאוד תרפויטי. אני זקוקה לה [לנגינה] כדי לקבל את השפיות דעת שלי בחזרה. הייתי רצה בהפסקה, לא יוצאת לחצר, לא ראיתי את החצר, רצה אל הפסנתר. יושבת נרגעת קצת. מנגנת, מנגנת, מאלתרת מאלתרת, מתנקה [...] חוזרת לשיעור.

אצל שחר הנגינה והאלתור הם מקום בטוח ומשחרר; זה מקום שהיא יכולה להרשות לעצמה להירגע בו. המודעות שלה לתפקיד הרגשי של האלתור בחייה משפיעה על עבודתה עם התלמידים ועל המקום שהיא מוצאת לאלתור בשיעוריה וגם מחוץ לשיעורים, כפי שאראה בסעיף 4.5.2 הדן ברגישות המורה לתלמידיו.

(ג) המורה המאלתרת בשיעורים בלבד

המורים המאלתרים בשיעור בלבד מוצאים בהוראה את הביטוי ליצירתיות שלהם. החינוך המוזיקלי שלהם מעורב, כלומר כולל לימודי מוזיקה קלאסית מערבית וגם התנסות בביצוע של מוזיקה קלה וליווי שירים. לילי מוצאת ביטוי מעשי מוזיקלי ליצירתיות בכתיבת עיבודים למקהלה של בית הספר ובעת ליווי בפסנתר: "כשאת מלווה זה סוג של אלתור. כשאת רואה אקורד ולא כתוב שום מקצב [...] את צריכה למלא את התיבה". לילי מלווה את התלמידים בנגינה בכלי הרמוני, אך גם לכלי מלווי יש תפקיד חשוב בשיעורי מוזיקה, כפי שהדגימה מירי.¹¹

מירי מרבה לנגן בחליל צד בשיעוריה. בשיעור שבו צפיתי מירי אלתרה וריאציות על שיר לט"ו בשבט. ההדגמה היצירתית שלה סייעה לתלמידים להיזכר בעבודה היצירתית בנושא וריאציות שעשו בשבוע הקודם. בדרך זו היכולת המוזיקלית של מירי והנגינה המקצועית בחליל השתלבו בשיעור כתהליך זיהוי ולימוד של נושא מוזיקלי, ולא נתפסו כהופעה בפני קהל התלמידים.

מהראיונות עולה כי בקרב המורים משתתפי המחקר, שילוב היצירתיות בתהליך החינוך המוזיקלי מבוסס על גישה שכל אחד יכול ליצור, ותפקידו של המורה לאפשר לתלמידיו מסגרת בטוחה שבה הוא יכול ליצור ללא חשש מטעות. המורים מודעים ליתרונות ולחסרונות של כישוריהם והכשרתם, ורובם רואים בעבודה היצירתית בשיעוריהם הזדמנות לתיקון של חסר בהכוונה שקיבלו כתלמידים ממוריהם בעבר ולתיקון חוסר הביטחון, שכמה מהם חשים כיום, להעז וליצור ולאלתר.

מכאן עולות השאלות: האם מסלול ההכשרה שעברו תרם ליכולתם לקיים פעילויות של עבודה יצירתית בשיעוריהם, ואם כן – כיצד?

4.2.1 השפעתם של מסלולי ההכשרה וההשתלמויות על המורים

מתוך הראיונות עולה שעשרה מורים קיבלו הכשרה מפורטת בנושא עבודה יצירתית בזמן לימודיהם האקדמיים, ומורה אחת שלא קיבלה הדרכה בלימודיה השלימה אותה בהשתלמויות של פיתוח מקצועי במהלך שנות עבודתה כמורה. שקד סיפרה שלמדה באקדמיה למוזיקה בירושלים במסלול ביצוע קלאסי, ובו לא הייתה התייחסות כלשהי לחינוך ליצירתיות מוזיקלית. בשל היעדר ההכשרה במסלול שבו למדה

¹¹ כלי הרמוני הוא כלי שאפשר להפיק ממנו כמה צלילים בעת ובעונה אחת כגון: גיטרה ופסנתר, וכלי מלווי הוא כלי שמסוגל להפיק רק צליל אחד בכל פעם, כגון כינור וחלילית. ההבדל המהותי ביניהם הוא שכלי הרמוני יכול לשמש לליווי הרמוני של שירה ונגינה בעוד כלי מלווי מבצע את המנגינה בלבד.

שקד מוצאת חשיבות רבה בהשתלמויות של תוכנית הקונצרטים "לגעת במוזיקה בצפון" במסגרת "תוכנית קרב".¹² לדבריה, המורים המשתתפים בהשתלמויות מקבלים כלים חינוכיים ועצות מעשיות לתכנון שלבי העבודה היצירתית. שקד סיפרה, לדוגמה, כיצד יישמה רעיון שלמדה בהשתלמות. בעקבות לימוד יצירה בצורת רונדו¹³ היא הזמינה תלמידים להמציא רונדו בנגינה במטלופון.¹⁴ היא אלתרה חלק חוזר וכל תלמיד בתורו אלתר מנגינה שונה.

יוני ולילי למדו באקדמיה למוזיקה בירושלים בחוג להכשרת מורים את הנושא פיתוח היצירות של הילד. לדבריהם הם משלבים בהוראה טכניקות לפיתוח היצירות שלמדו, למשל את העיקרון המוזיקלי של בניית מתח ושחרור. יוני למד באקדמיה כיצד ללמד שיעור חווייתי יצירתי באמצעות פנטומימה וליווי בנגינה. הוא סיפר בריאיון שהזמין את תלמידיו להציג בפנטומימה פעילויות ספורט פיזיות, כגון ירייה בחץ וקשת, הטלת כדור ברזל וקפיצה לרוחק. הוא הסביר שפעולות אלו מבטאות בתנועות צבירת מתח ושחרור. לאחר מכן הוא ליווה את פעולות הפנטומימה שלהם בנגינה של תבנית קצרה החוזרת מספר פעמים וצוברת מתח, ורק בפעם האחרונה, לאחר שצברה מספיק מתח, המנגינה ממשיכה לזרום, והמתח שנצבר משתחרר. הוא הסביר ש"עשינו את זה ממש, ככה לפי הספר. התחלנו את השיעור עם זה" (שמואלוף, 2017). מבחינתו דרכי העבודה היצירתית שלמד באקדמיה למוזיקה נתנו לו מענה לתכנון העבודה היצירתית בשיעור.

גם לילי מיישמת טכניקות ודרכי עבודה שלמדה באקדמיה למוזיקה. היא נתנה כדוגמה את ההתארגנות לעבודה יצירתית בקבוצות: "כל אחד מקבל שקית של כלי נגינה, כמו שלמדנו באקדמיה [ואז מתנסים בנגינה בכלים ומתחיל שלב חיפוש הצלילים ליצירה]" (שמואלוף, 2017); אף שחר סיפרה שהיא מיישמת עקרונות שלמדה במדרשה לחינוך מוזיקלי כמו חשיבות ההנחיה המובנית לקראת עבודה יצירתית: "אני מאמינה במשפט של משה זורמן [מורה שלה במכללה] שאומר 'החופש בתוך המסגרת'. זאת אומרת אם ה-structure [המבנה] מאוד ברור יש הרבה יצירות" (שמואלוף, 2017).

עד כה דנתי בשתי שאלות המחקר הראשונות אשר עסקו בעמדתם של המורים כלפי שילוב עבודה יצירתית בשיעורים (כיצד המורים למוזיקה, מנהלות בתי הספר והתלמידים תופסים את הפעילויות של עבודה יצירתית), ובמאפייני האישיות וההתנהגות של מורים המצליחים לקיים עבודה יצירתית בכיתותיהם (מהם המאפיינים האישיותיים וההתנהגותיים של המורים שמצליחים לקיים עבודה יצירתית בכיתותיהם?). בחלק זה הראיתי כי ההתנסויות האישיות ותהליכי ההכשרה שעברו הובילו את המורים לפתח עמדה עמוקה ומנומקת כלפי חשיבותה של היצירות בשיעוריהם. בסעיף הבא אתאר כיצד מיישמים זאת המורים, ואדון בשאלת המחקר השלישית: באילו דרכים הם מקיימים עבודה יצירתית בשיעורי המוזיקה באופן כללי, ובפרט בקבוצות? הדיון בשאלת המחקר השלישית יתפרס על שני סעיפים: סעיף אחד יעסוק ביכולת הפדגוגית של המורה, והסעיף הבא יתמקד ביכולת הארגונית של המורה.

¹² "לגעת במוזיקה בצפון" היא תוכנית קונצרטים הפועלת במחוז הצפוני של "תוכנית קרב" (כפי שצוין קודם), "תוכנית קרב" היא מסגרת לתוכניות מיוחדות המאפשרות על ידי משרד החינוך בבתי ספר ובגני ילדים כתוספת לתוכניות הלימודים הפורמאליות" (חוזר מנכ"ל, 2012). תוכנית הקונצרטים מקיימת קונצרטים איכותיים המותאמים לתלמידים, ומספקת חינוך מוזיקלי הדרוש על מנת להפוך את הקונצרטים לחוויה משמעותית (רציונל תוכנית "לגעת במוזיקה", 2003). התוכנית כוללת השתלמויות מורים העוסקות בדרכי לימוד היצירות שיוגנו בקונצרטים, וברעיונות לעבודה יצירתית בהשראתן.

¹³ רונדו היא יצירה בעלת חלק חוזר וחלקים משתנים לסירוגין.

¹⁴ מטלופון הוא כלי הקשה מלווה בעל גובה מוגדר הדומה לקסילופון שקלידיו ממתכת.

4.3 היכולת הפדגוגית של המורה

בחלק זה אפרט באילו דרכים מתקיימת בשיעורי המוזיקה עבודה יצירתית במסגרת המליאה בכיתה ובקבוצות ואתמקד ביכולת הפדגוגית של המורים. מן הראיונות והתצפיות עלה שרוב משתתפי המחקר מקיימים עבודה יצירתית בכיתותיהם בתהליך מובנה מאוד. המורים הסבירו שכדי להניע תהליך יצירתי פורה על השיעור להיות מתוכנן לפרטי פרטים, ולכלול שלבי הנחיה ברורים המבוססים על תהליך ארוך טווח של הכנת הנושא המוזיקלי. הדרכים שבהן השתמשו המורים כדי לקיים עבודה יצירתית יוצגו באמצעות תיאור שלבי העבודה בכיתה: (1) הכנה לקראת עבודה יצירתית (2) הנחיה: הוראות הפעלה מעשיות לעבודה יצירתית (3) התהליך היצירתי והתוצר כפי שהוא בא לידי ביטוי בהופעות בשיעור (4) משוב מהמורה או מהתלמידים (5) תהליכי הערכה, בדיקה ושיפור הכוללים גם את סיכום התהליך ומסקנות לקראת הפרויקט הבא. תרשים 3 להלן מתאר את שלבי העבודה בכיתה.

הכנה לקראת עבודה יצירתית



הנחייה מעשית



התהליך היצירתי והתוצר



משוב



בדיקה ושיפור

תרשים 3. שלבי העבודה היצירתית בכיתה המוזיקה

4.3.1 הכנה לקראת עבודה יצירתית

מן הראיונות והתצפיות עלה שהמורים משתתפי המחקר מכינים את העבודה היצירתית בשני היבטים שונים:

- (א) **הכנת הנושא המוזיקלי** – הכרת הנושא המוזיקלי כבסיס לעבודה היצירתית
- (ב) **הכנה חברתית לקראת שיתוף פעולה קבוצתי** – כיצד מלמדים המורים למוזיקה את התלמידים לעבוד בצוות ולהיות קשובים לאחר

(א) הכנת הנושא המוזיקלי

לימוד מעמיק של נושא מוזיקלי כמקור השראה לעבודה יצירתית היה ההיבט הנפוץ ביותר שנצפה בשיעורים. הנושאים המוזיקליים שהמורים לימדו בשיעורים היו: חזרה ושינוי (למשל צורת רונדו), זרימת אנרגיה (תנועה מקוטעת לעומת זרימה; צבירת מתח ושחרור) ופיוסוק מוזיקלי (תחושה של משפטים מוזיקליים, מנוחות בדרך והגעה לסיום).

אצל משתתפי המחקר התברר שהדרך הנפוצה ביותר להכנת הנושא המוזיקלי הייתה האזנה פעילה ליצירה (לרוב מתוכנית הקונצרטים המחוזית) ולמידה של רעיונות מוזיקליים מתוכה באמצעות פעולות תיווך חווייתיות תוך כדי האזנה. פעילויות התיווך שנצפו היו מגוונות: תנועה, נגינה, ציור, שירה של מילים מומצאות לפי המנגינה החוזרת ועוד. כמה מהמורים שילבו כמה סוגי פעילויות מתווכות באותו שיעור. אומנם פעילויות אלו נפוצות בהוראת מוזיקה ואין בהן חידוש, אך המורים משתתפי המחקר מבססים עליהן עבודה יצירתית, ובכך ייחודם. השילוב בין פעילויות ההאזנה הפעילה ובין העבודה היצירתית מייצר הבנה מוזיקלית מעמיקה של התלמידים.

פעילויות אלו שהיוו את תהליך ההכנה לקראת העבודה היצירתית התקיימו במדיום שונה מהמדיום שנבחר בהמשך לעבודה היצירתית עצמה – למשל, הכנה באמצעות תנועה ואז עבודה יצירתית בציור. שינוי המדיום מאפשר לתלמידים חופש יצירתי ולא מגביל אותם לעבוד לפי הדרך שהציג המורה. להלן כמה דוגמאות מייצגות. נעה הכינה את תלמידותיה לעבודה יצירתית בנושא חזרה ושינוי – צורת רונדו (פזמון חוזר וחלקים משתנים). היא שילבה בתהליך ההכנה פעילויות של תנועה, שירה, ומעקב אחר ציור. היא השמיעה גבוט בצורת רונדו מתוך פרטיטה מספר 3 במי מז'ור לכינור סולו מאת באך (BWV 1006)¹⁵ (ראו דוגמת תווים 1):

GAVOTTE UND RONDO

f ר - נות - גי - מנ גב - עו - ב גס - גן - ל - ו - ה - א - כך כל קה - זי - מו לח - מוצ אד - מ חין - מל באך

5 באך יאן - סבסט האן - יו - הו - ז בך - סו - מ קצת זה הוא תב - כ בות

דוגמת תווים 1. גבוט מתוך פרטיטה מספר 3 במי מז'ור לכינור סולו מאת באך (BWV 1006)

¹⁵ קישור להאזנה ביו-טיוב של היצירה בביצוע גיל שחם בכינור
https://www.youtube.com/watch?v=oO9ISd5NdvU&ab_channel=BerlinerPhilharmoniker

בשלב הראשון היא לימדה את הפזמון החוזר (refrain)¹⁶ באמצעות שירה של מילים מומצאות לפי המנגינה. אלו המילים שהיא המציאה לקטע נגינה זה (ראו בדוגמת תווים 1):

באך מלחין מאוד מוצלח
מוזיקה כל כך אהב ולנגן גם בעוגב
מנגינות רבות כתב הוא, זה קצת מסובך
זהו יוהאן סבסטיאן באך.¹⁷

נעה המציאה את המלים בעצמה. הן לא מדויקות מבחינת הניסוח וההתאמה למקצב וגם המסר ההרמוני והמבני לא הועבר בהן. אך המלים הפשוטות עם החריזה המסורגת עזרו לתלמידותיה ללמוד ולזכור, והן שרו אותן היטב.

בשלב הבא היא הראתה על הלוח ציור שציירה הממחיש את הארגון המוזיקלי של היצירה בצורת רונדו. הציור נראה בערך כך (ראו איור 1) החץ מסמן את כיוון המעקב:



איור 1. היצירה המוזיקלית בצורת רונדו

הפזמון החוזר מיוצג על ידי תמונה של באך, והשרבוטים בשני צבעים שנעה ציירה מייצגים את תנועות הקולות בחלקים המשתנים (אפיזודות).¹⁸ שני הצבעים מייצגים את נגינת הכינור ביצירה בשני קולות. נעה השמיעה את המוזיקה ועקבה באצבעה אחר הציור בהתאם להתקדמות היצירה, והבנות הצטרפו לשירה בכל פעם שהופיע הפזמון החוזר. בשלב האחרון התלמידות התחלקו לזוגות. במהלך ההשמעה הזו הן רקדו ריקוד חוזר עם הפזמון (שנעה המציאה ולימדה), והמציאו בזוגות תנועות ריקוד שונות לכל אפיזודה. נעה הנחתה אותן לשלב ידיים ובכל אפיזודה הובילה אחת מבנות הזוג לסירוגין. ההבחנה בין ריקוד חוזר בפזמון לבין תנועות שונות באפיזודות המחיש את עקרון החזרה והשינוי בצורת הרונדו ביצירה והכינה את העבודה היצירתית בנגינה בכלים בהמשך.

מן התצפית על עבודתה של נועה עולה שהיא הכינה את הנושא המוזיקלי של חזרה ושינוי בדרכים מגוונות שתמכו בהבנה של מבנה היצירה. היא גם שמה דגש על ביטוי אישי ועל מעורבות של התלמידות בהאזנה ובתהליך הלמידה.

ליה עבדה עם התלמידים על נושא זרימת אנרגיה והבחינה בין צלילים קצרים ומקוטעים לצלילים ארוכים וזורמים. היא אמרה שלתחושתה צלילי הפיציקטו (פריטה, pizzicato)¹⁹ הקצרים נשמעים כמו גשם וצלילי הארכו (נגינה בקשת, arco)²⁰ הארוכים נשמעים כמו רוח. ראשית הרחיבה ליה

¹⁶ הפזמון החוזר הוא החלק החוזר בצורת רונדו והוא זהה כמעט לחלוטין להופעה הראשונה.

¹⁷ המלים הן פרי עטה של נעה.

¹⁸ אפיזודה היא החלק המשתנה בצורת רונדו. לעיתים בעלת אופי אלטורי.

¹⁹ פיציקטו הוא פריטה על כלי קשת בעזרת האצבעות ולא בעזרת הקשת.

²⁰ צליל ארכו הוא הצליל המופק על ידי הקשת.

את אפשרויות הביטוי היצירתי סביב הנושא המוזיקלי שבו עסקה באמצעות חיבור קולות גוף לגשם ורוח. התלמידים התאמנו על סוגים שונים של נקישות בלשון כדי לבטא גשם ועל נשיפות ושפופים כדי לבטא רוח. ליה עודדה אותם לחפש רעיונות נוספים וגיוון, ולבסוף ריכזה את הצלילים השונים שגילו. בהמשך השיעור התלמידים האזינו לפרק השני מתוך רביעיית המיתרים בפה מזיז ממת רוול (שאותה כתב בשנת 1903) (ראו דוגמת תווים 2).²¹

Violin I: *pizz.*
Violin II: *f*, *pizz.*
Viola: *f*, *pizz.*
Cello: *f*

דוגמת תווים 2. דימוי צלילי הפיציקטו (pizzicato) הקצרים לגשם

Violin I: *pp* *bien chanté*, *arco*
Violin II: *ppp* *arco*
Viola: *ppp*
Cello: *pp*

דוגמת תווים 3. דימוי צלילי הארכו (arco) הארוכים לרוח

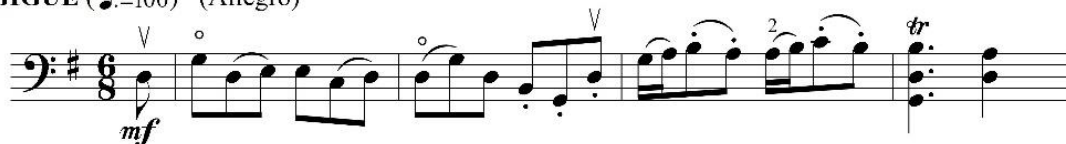
²¹קישור להאזנה ביו-טיוב של היצירה. לאורך הסרטון מוצגים התווים: <https://www.youtube.com/watch?v=ieRQyyPowH0> הקטע שבדיון מופיע החל בדקה 7:40, כולל התווים.

ההאזנה ליצירה לוותה בתנועה תואמת: התלמידים התנועעו בחדר כשהם אוחזים סרטים ומניעים אותם לקצב מנגינת הפיציקטו כדימוי לגשם,²² ולאחר מכן הם אחזו מטפחות שאותן נופפו באוויר לפי נגינת ארכו כדימוי לרוח. המורה ליה הנחתה אותם באמצעות תנועות ניצוח כדי להמחיש בתנועתה את שינויי הפקת הצלילים, ובסיום ההשמעה, כשהתיישבו במקום, היא שאלה שאלות המקשרות בין התנועה למושגים מוזיקליים: "אילו כלים שמענו? (תשובת התלמידים: "כלי קשת"). איך מנגנים בגשם ואיך ברוח?" (התלמידים השיבו: "את הגשם פרטו [על הכינור] ואת הרוח עשו עם הקשת"; "בפיציקטו [מנגנים] את הגשם, וזנב של סוס [כלומר בקשת העשויה משיער זנב הסוס, מנגנים] ברוח").

התהליך הסתיים בסיכום הרעיונות המוזיקליים שהתלמידים התנסו בהם. בסיכום זה ליה קישרה בין חוויית ההאזנה של התלמידים לרביעייה של רוול שבה הכירו דרכי הפקת צליל שונות – פיציקטו וארכו – ובין ההתנסות היצירתית המשותפת.

לילי לימדה פיסוק מוזיקלי ברור באמצעות משחק במרחב המדגיש סיומי משפטים במוזיקה, וגם את חוסר הסימטריה באורכם. היא השמיעה ג'יג (gigue)²³ מתוך סוויטה מספר 1 בסול מז'ור לצ'לו סולו של באך (BWV 1006) (ראו דוגמת תווים 4).²⁴

GIGUE (♩.=100) (Allegro)



דוגמת תווים 4. קטע פותח לג'יג מתוך סוויטה מספר 1 בסול מז'ור לצ'לו סולו של באך (BWV 1006)

בפעילות הקשורה לג'יג היא שיחקה עם הילדים משחק קפיצות בחבל שבו היא סובבה חבל ארוך עם אחד התלמידים, ושאר התלמידים קפצו בחבל בזה אחר זה על פי המשפטים המוזיקליים; בכל משפט נכנס תלמיד אחר. התלמידים נדרשו לזהות את סופי המשפטים כדי לדעת מתי להיכנס.

כמה מהמורים הדגישו את הנושא המוזיקלי גם בחלקים אחרים של השיעור. למשל באמצעות לימוד שיר שהנושא המוזיקלי בולט בו. יוני הדגים צבירה של מתח ושחרור בשיר "רוח רוח" שהלחין שלום חנוך למילים של מרים ילן שטקליס (ראו דוגמת תווים 5).²⁵

²² הבחירה בסרטים כדימוי פיציקטו וגשם מעט תמוהה, שכן הסרט מייצר תנועה המשכית. יתכן שמטרת השימוש באבזור כאן הייתה לשמר את האטרקטיביות של ההפעלה בדומה למטפחות שתיארו את הרוח.

²³ ג'יג הוא ריקוד מהיר ועליו שמקורו בסקוטלנד. במוזיקה הוא מתאר פרק עליו וערני.

²⁴ קישור ליצירה ביוטיוב, בביצוע מישה מייסקי:

https://www.youtube.com/watch?v=k17NR4wqOBU&ab_channel=Bachology

²⁵ קישור להאזנה ביוטיוב של השיר בביצוע אריק איינשטיין: <https://www.youtube.com/watch?v=lo4YaWNB0xw>

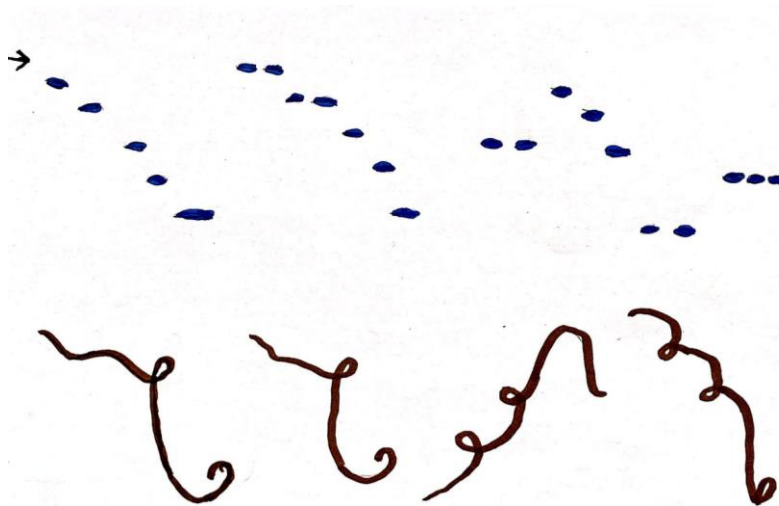


(Fine)



דוגמת תווים 6. "גשם במורד" (הרצליה רז, לחן: יעל גרמן)

ליה לימדה את השיר באמצעות גרף אשר המחיש את חלקי השיר ואת המאפיינים של כל חלק בהקשר של הארטיקולציה (ראו איור 2):



איור 2. גרף לשיר "גשם במורד" (הרצליה רז, לחן: יעל גרמן)

כדי להעלות למודע את הנושאים המוזיקליים המוצגים בציור ולקשרם למושגים שלמדו ליה שאלה: "כמה חלקים בשיר?" (תשובת התלמידים: "שניים"); "איזה חלק יותר של הגשם ואיזה יותר של הרוח?" ("החלק הראשון של הגשם והחלק השני של הרוח"); "איפה בשיר יש צלילים קצרים כמו גשם ואיפה צלילים ארוכים?" ("בחלק הראשון הצלילים קצרים כמו גשם ובחלק השני ארוכים כמו רוח"). ההבחנה בין סוגי הצלילים ואופן הפקתם היא בסיס לעבודה היצירתית בהמשך השיעור.

מירי הכינה את הנושא המוזיקלי של נושא וריאציות באמצעות נגינה. בשיעור שבו צפיתי היא אלתרה וריאציות²⁸ על שיר מוכר לט"ו בשבט כדי להדגים כיצד ניתן לשנות מנגינה בדרכים שונות כך שעדיין אפשר לזהות אותה (וריאציה במינור, וריאציה במקצב מנוקד (♩)). וריאציה רחוקה יותר מבחינה מלודית וקצבית, אך בסולם המקורי). התלמידים (בכיתה א) נשאלו אם הם יכולים לזהות את השיר שניגנה. כאשר שמעו את הווריאציה המינורית, הם אמרו: "את המשכת אותו", "שינית אותו", "זה היה בזיוף הזה", "זה היה הווריאציה", "כאילו שאת עדיין אומרת את זה אבל בצליל אחר", "המקורי זה שמח והשני קצת עצוב יותר". תגובותיהם העידו שהם שמעו את שינוי המודוס בשיר המוכר והסבירו אותו במילים שלהם.²⁹ כך היה גם כאשר האזינו לווריאציה הקצבית ואמרו: "כי זה באותו סגנון, פשוט יותר פצפצים" (הילדים הצעירים אינם מכירים עדיין מונחים מקצועיים כגון מקצבים מנוקדים, ולכן הם משתמשים באוצר המילים הילדי שלהם).

(ב) הכנה חברתית לקראת שיתוף פעולה קבוצתי מוזיקלי

ההכנה החברתית מפתחת את היכולת של התלמידים לנגן מתוך תיאום ורגישות זה לזה. לילי התחילה את השיעור בפעילות חברתית-מוזיקלית שמכינה את העבודה היצירתית ומנחילה לתלמידים כישורים של שיתוף פעולה כמו מתן תשומת לב לאחר ומתן אפשרות לאחר להתחיל לנגן. היא לימדה תבנית חוזרת של שמונה פעמות המסתיימות במקצב של ♩. לילי אמרה: "אני סופרת שש, ואז כולם מוחאים" "טי-טי טה", והדגימה שישה שתקים ואחריהם שתי שמיניות ורבע (ראו דוגמת תווים 7).



דוגמת תווים 7. משפט מוזיקלי בן שמונה פעמות הכולל שתקים ומקצב בסופו

לאחר שהפנימו את המקצב הזמינה לילי את התלמידים להשתתף במשחק "תן זכות קדימה". במשחק זה המורה מובילה תהלוכה. בסוף כל משפט בן שמונה פעמות אחד התלמידים מצטרף לתהלוכה (לאחר שמוחאים כפיים) (ראו דוגמת תווים 7). בתום השיעור שבו צפיתי הסבירה לילי בריאיון את העיקרון של משחק "תן זכות קדימה" ואמרה: "אבל אסור שיותר מאחד יקום, לכן אנחנו אומרים 'תן זכות קדימה'. הם צריכים לתכנן את זה [...] וזה גם מפתח קטע חברתי ותשומת לב לאחר". בהמשך הריאיון הסבירה לילי כי פעילות זו מפתחת את היכולת של התלמידים להשתלב בפעילות ולהמתין לתורם בסבלנות ואת היכולת של הקבוצה להיות קשובים ומודעים לכל תלמיד ולאפשר לו להשתלב.

בהמשך השיעור יישמו התלמידים את ההתחשבות באחר באופן מוזיקלי בשתי דרכים: בתזמון הכניסה של תלמיד בנגינה בכלי שבחר וביצירת איזון (בלנס) בין הכלים שניגנו בהם. לקראת התרגיל השתמשה לילי בדימוי חוץ-מוזיקלי וסיפרה על הצורך לאזן בין מרכיבי הכריך כדי שיהיה טעים, וביקשה מתלמידיה לאזן את צלילי הכלים (לעשות בלנס) כדי שהנגינה המשותפת שלהם תישמע יפה.

²⁸ וריאציה היא חזרה על תבנית מסוימת במוזיקה (מלודיה, קצב) תוך הכנסת שינויים.

²⁹ מודוס הוא סולם צלילים עולה או יורד ברווחים קבועים (מילון רב-מילים המקוון).

מן הממצאים שהוצגו בסעיף זה עולה כי בתהליך ההכנה המורים הניחו תשתית רעיונית שבה התלמידים למדו ותרגלו בדרך חווייתית ויצירתית נושאים מוזיקליים מתוך יצירות ושירים וגם התנסו במגוון אינטראקציות חברתיות. השלב הבא שנצפה בשיעורים ונועד להביא ליישום הנושאים האלה ביצירות של התלמידים הוא הנחיה מעשית.

4.3.2 הנחיה מעשית

כדי להעביר מסר של מורכבות הדריכו המורים את התלמידים והדגימו להם כיצד לקשר בין הרעיונות התאורטיים שלמדו בשלב ההכנה ובין יישומם בתהליך היצירתי. דרכי ההנחיה שנצפו בשיעורים היו מגוונות. לכל מורה הייתה דרך ייחודית ליצור את האתגר הנחוץ לפעילות היצירתית. עם זאת עיון נוסף ביומן החוקרת גילה שהן מתחלקות לשלושה סוגים עיקריים:

- א) הנחיה מילולית לקראת היצירה
- ב) הדגמה פעילה ומשתפת
- ג) דיון תאורטי שמשלים את ההנחיה

א) הנחיה מילולית לקראת היצירה

ההנחיה הנפוצה ביותר שנצפתה בשיעורים הייתה הנחייה מילולית. הילה הסבירה לתלמידים כי עליהם לתכנן יצירה הכוללת מקצבים שחוזרים על עצמם, בדומה לתבנית המקצב הקבועה בסוף כל משפט של שתי שמיניות ורבע (ראו דוגמת תווים 7). הילה הציגה את תבנית המקצב  באמצעות ההברות "טי-טי טה" ואף רשמה אותה על הלוח. התלמידים התנסו בה לאורך כל השיעור בשירה ובהאזנה, והילה הסבירה שהם יכולים להשתמש במקצב שלמדו או במקצב אחר. בהמשך הילה לא יזמה את ההסברים, אלא הם ניתנו כמענה לשאלותיהם של התלמידים. למשל הילה הזמינה את אחת התלמידות לנסות להמציא יצירה, והתלמידה שאלה שאלת הבהרה: "לעשות אותו דבר כמו הלוח? או לעשות משהו שאנחנו המצאנו שחוזר על עצמו?" הילה ענתה: "ואו! איזו שאלה מצוינת. משהו שאתם ממציאים ושחוזר על עצמו". למעשה התלמידה קישרה בין תהליך ההכנה להנחיה המעשית, והמורה השתמשה בשאלתה כדי להרחיב את ההסבר.

גם בתצפית על המורה מירי ראיתי שההנחיה שלה קישרה את התלמידים לתהליך ההכנה שעברו. היא הנחתה את תלמידה לקראת המצאת ריקוד או ציור בהתאם ליצירה מחול רומני מס' 1 ("ריקוד המקל") מאת ברטוק (Sz. 56, 1915).³⁰

³⁰ קישור להאזנה ביו-טיוב של היצירה בביצוע New England Conservatory: https://www.youtube.com/watch?v=vsGDYcbANGg&ab_channel=NewEnglandConservatory עד 1:36 ד'.



דוגמת תווים 8. קטע פותח מתוך מחול רומני מס' 1 ('ריקוד המקל') מאת ברטוק (Sz. 56, 1915)

היא התייחסה לנושא שינוי וחזרה וכן לזרימת אנרגיה (אותם הדגימה קודם בעזרת תנועות מראה שהמציאה)³¹ והסבירה שהציור או הריקוד שימציאו צריך לבטא את המתרחש במוזיקה:

המשימה היא כזאת: אנחנו נשמע את המוזיקה. אתם צריכים להמציא ריקוד שמתייחס למוזיקה. אם המוזיקה חוזרת, גם התנועה שלכם תחזור. גם הציור מתייחס למוזיקה. אם שומעים שהמשפט חוזר, גם הציור יחזור [...] אם המוזיקה מקוטעת, אז גם הציור יהיה מקוטע וגם הריקוד. כל פעם אעצור ובסוף נשמע הכול יחד.

זוהי הנחייה מוגדרת הדורשת מודעות רבה של התלמידים למתרחש במוזיקה (מבנה היצירה: AA'B1B2B1'B2'³²). גם בהנחייה של לילי לקראת ציור מנגינת הגייג (מתוך סוויטה מספר 1 לצ'לו סולו של באך), ניתן היה לראות שהיא מדגישה את חשיבות התכנון. היא הסבירה בפירוט כל שלב בעבודה: קודם על התלמידים להאזין למוזיקה ולצייר אותה בעיני רוחם (תכנון), ורק בהאזנה השנייה הם מציירים (ביצוע), ולסיום הסבר מילולי על הקשר בין התכנון לביצוע (מודעות):

אתם הולכים לצייר ציור מתאר של המנגינה [...] שלב ראשון אתם לא מציירים באמת. אתם רק מציירים בכאילו ומתכננים [...] רק עם האצבע – את הציור שלכם [...] בפעם השנייה אני אשמיע את המנגינה שוב ואז אתם יכולים לבחור צבע או כמה צבעים, ואתם אמורים לצייר ולתאר את מה שאתם שומעים בציור [...] כל דבר

³¹ ראו הערה מס' 8 בעמ' 54.

³² סימון האותיות מבטא את החזרות והשינויים ביצירה. אות שחוזרת מבטאת חזרה מדויקת. אות שונה מבטאת שינוי תמטי מובהק. כאשר יש חזרה עם שינוי מוסיפים גרש. למשל A'.

שנראה לכם נכון כדי לתאר את המנגינה [...] שלב אחרון הוא השלב שכל ילד או ילדה יספר מה הקשר בין הציור שלו ובין המנגינה של באך.

לילי הזמינה את תלמידה לצייר בחופשיות. מאוחר יותר הסבירה בריאיון שהיא לא כיוונה אותם לציור המנגינה באמצעות קווים (נוטציה גרפית): "אני בעצם אמרתי תתארו את המנגינה עם הצבע שלכם שאתם בוחרים". בפעילות מעין זו היא ציפתה לשלושה סוגי ציורים: "או שיציירו אווירה או שיציירו דברים שקשורים לגרף [נוטציה גרפית] או שיהיו דברים ששייכים לנגינה – תווים, אנשים שרים, ציורים של כלי נגינה וכו'". מדבריה ניתן להבין שהיא מקבלת את שלושת סוגי הפרשנות הגרפית. האמירה של לילי בתחילת הפעילות שכל תלמיד יצטרך להסביר את ציוריו הפכה את פעילות הציור למודעת יותר עבור התלמידים. למעשה בהנחיה שלה היא קישרה בין תכנון לביצוע ליכולת מודעת להסביר מה עשו. יוני פעל בכיוון שונה – בשיעור הוא הזכיר באופן כללי את הנושאים שנלמדו בשיעורי ההכנה (מבנה של שינוי וחזרה ותהליכי זרימת אנרגיה – צבירת מתח ושחרור), אך לא דרש מהתלמידים להציג נושא מסוים אלא נתן הנחיה פתוחה. בריאיון הסביר יוני שהמטרה היא שהרעיונות המוזיקליים אשר נלמדו באופן פעיל בשיעורי ההכנה יוטמעו בחשיבה המוזיקלית של התלמידים ויבואו לידי ביטוי ביצירותיהם באופן אינטואיטיבי או מודע:

נתתי הנחיה פתוחה. לא אמרתי להם תנגנו בצורת א-ב-א, או חייב להיות התפרצויות אנרגיה. אלא משהו יותר פתוח [...] אבל זה מה שמדהים – שתמיד אתה נותן את המשהו פתוח, אז כל הדברים שדיברנו עליהם [בתהליך ההכנה, כגון צבירת מתח ושחרור ומבנה א-ב-א] כן משפיעים.

יוני לא הסתפק ב"הנחיה פתוחה" כדבריו, והוסיף הדגמה לפני ששלח את תלמידיו להמציא יצירות בקבוצות.

(ב) הדגמה פעילה ומשתפת

מהתצפיות עולה שרוב המורים נמנעים מהדגמה של העבודה היצירתית בשיעוריהם. יוני יוצא דופן בגישתו להדגמה. לפני שהתלמידים מתחילים בפעילות הוא מדגים להם כיצד לשלב ביצירתם את הרעיונות המוזיקליים שלמדו. כדי לחזק את ההבנה המוזיקלית המודעת שתשמש בסיס לאתגר היצירתי הוא הציג לתלמידיו שאלות המעלות למודע את האלמנטים שביטא ביצירה: "אני ממציא ריקוד. לפי התנועות שלי – איזה משפטים מרגישים פתוח ואיזה סגור?" הריקוד של יוני ביטא משפטים פתוחים וסגורים וגם צבירת מתח ושחרור. התלמידים התבוננו וענו על שאלותיו. לפני שהתחיל לנגן שאל את הילדים שאלות מנחות שמשתפות אותם בפעילות שהדגים: "מה הצורה? איפה היה חיקוי? מוטיב חוזר? מנגינה וליווי? הצטברות אנרגיה? התפרצויות?" אחר כך הוא ניגן בכלים שונים והדגים צורת רונדו. הוא התחיל במנגינה וליווי במטלופון; עבר להדגמה של תהליכי קרשנדו-דקרשנדו [הגברה והחלשה] בקלימבה,³³ תוך שילוב צלילים מפתיעים ומרווחים שונים; חזר למטלופון; לאחר מכן ניגן מקצבים

³³ קלימבה היא כלי נגינה אפריקאי המורכב מלוח עץ ומספר קלידי מתכת שטוחים. הנגינה בקלימבה נעשית על ידי הרעדת הקלידים בעזרת האגודלים.

מורכבים בתופי בונגוס;³⁴ ושוב חזר למטלופון. לאחר שסיים לנגן התלמידים ניתחו את היצירה שלו בתשובותיהם: "הצורה זה א-ב-א-ג-א"; "הייתה התפרצות אנרגיה בקלימבה ובתוף"; "הייתה צבירה ולפעמים גם לא הייתה התפרצות". לסיכום יוני ביקש מהתלמידים ליישם את מה שהדגים: "[אני מבקש מכם] להמציא קטע מעניין שתהיה לו צורה מוגדרת וגם יהיו בו מקומות של הצטברות אנרגיה והתפרצות". ניתן להבין מדבריו שההנחיה המילולית שלו מתבססת על ההדגמה.

בריאיון הסביר יוני כי מניסיונו ההדגמה חיונית להבנת המשימה ולחיבור יצירות מורכבות: "הכי חזק זה הדגמה [...] מה שאתה עושה זה הכי חזק". יוני הסביר שאינו חושש שהתלמידים יחשבו שעליהם לחקות אותו או שההדגמה מגבילה את הביטוי היצירתי שלהם. ואכן בתצפיות ראיתי שהיצירות שלהם הן במחול והן בנגינה בכלים היו מקוריות ולא דמו להדגמות שלו (כפי שאראה בהמשך). בריאיון הסביר יוני שההדגמה והשאלות ששאל בעקבותיה אפשרו לו להעביר מסר של מורכבות:

[כ]שאני ניגנתי לפני זה – אז הראיתי להם שזה לא משהו של שנייה וחצי [...] ההנחיה היא לא בדיוק מה לנגן, אבל כן יש איזו הנחיה ברורה [בהיבטים של צורה והצטברות אנרגיה] [...] כשהם צריכים להכין יצירה שיש לה צורה מוגדרת, זה לא יהיה משהו של משפט וחצי, כי אז אין צורה.

כדי לשכנע את תלמידיו ביתרונות הצורה המוזיקלית שעליהם ליצור יוני הוסיף גם דיון תאורטי (כפי שיוסבר בסעיף הבא).

(ג) דיון תיאורטי שמשלים את ההנחיה

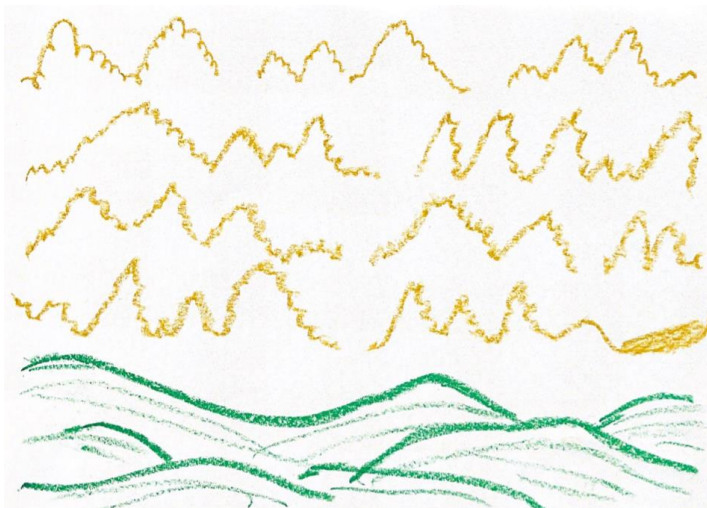
הדיון התיאורטי לא היה נפוץ בתצפיות אצל רוב המורים. כאשר היה דיון הוא השלים את ההנחיה המילולית. למשל, לאחר שיוני הזמין קבוצה והסביר את המשימה בקווים כלליים: "להמציא קטע מעניין שתהיה לו צורה מוגדרת", הוא הוסיף הסבר אישי ושאלה רטורית: "אני מאוד אוהב שיש חלקים חוזרים ומשתנים. למה אני אוהב שיש גם שינויים וגם חזרות?" יוני לא חיכה לתשובה אלא מייד פתח דיון תיאורטי בנושא חזרות לעומת שינויים. בדיון הוא הסביר את ההשפעה הרגשית שיש לחזרות ולשינויים במוזיקה על המאזין, למשל המתח והציפייה שנוצרים בחלקים חדשים לעומת ההקלה בזיהוי חזרה לחלק מוכר; הוא הזמין את התלמידים להשתתף בדיון ולהציע רעיונות על פי תפיסתם וניסיונם. התלמידים הציעו רעיונות כגון: "כשיש חלקים שונים היצירה יותר מיוחדת וגם יותר מעניינת. כשיש חלקים שחוזרים על עצמם זה יותר משעמם". יוני שאל עוד שאלה שהזמינה השתתפות בדיון: "למה בכל זאת חוזרים?" והתלמידים ענו תשובות כגון: "כי אחרי זה [אחרי החלק החוזר] נוכל לשמוע דברים שלא שמענו ואז יהיה יותר מעניין".

בתום הדיון וההתבוננות המשותפת על אמצעי ההלחנה של חזרה ושינוי יוני סיכם: "אם יש קטעים שחוזרים על עצמם זה גורם לקטעים החדשים להיות יותר מעניינים, וחופף מזה כיף לנו לשמוע גם קטעים שאנחנו מכירים". לביסוס דבריו בתום הדיון יוני הדגים את התחושה של זיהוי מנגינה

³⁴ תופי בונגוס הם זוג תופי ידיים קטנים, עגולים המחוברים בדופן על ידי מוט קשיח. הבונגוס פתוחים מלמטה.

מוכרת: הוא זמזם את השיר "דרור יקרא"³⁵, והתלמידים שזיהו את השיר הצטרפו אליו בהדרגה בשירה. מן ההדגמה הזאת, שהצטרפה לדיון התיאורטי המקדים, אפשר לראות כיצד יוני מלמד את תלמידיו להיות מודעים להשפעה הרגשית שיש למוטיב החזרה על המאזין.

גם לילי קיימה דיון תיאורטי בתום תהליך ההכנה ולקראת ההנחיה המילולית. מטרת הדיון הייתה להעלות למודעות את הנושא של סופי המשפטים וחוסר הסימטריה באורכם המאפיין את היצירה שלמידה – גייג מאת באך (ראו לעיל דוגמת תווים 3). היא שאלה שאלות מנחות והילדים גילו בעצמם את הקשר בין הפעילות שעשו עם המוזיקה (משחק קפיצות בחבל) לסופי המשפטים. לילי שאלה: "איך ידענו מתי ילד עובר לסוף הטור? לפי סימן שלי או משהו שקשור למוזיקה?" (התלמידים ענו: "בסוף משפט"); "האם כל המשפטים באותו אורך?" ("לא"); "מה הכי הרבה? קצרים, בינוניים או ארוכים?" (התלמידים לא ידעו). כדי להשלים את הדיון חזרה לילי על הפעילות, והתלמידים היו קשובים ונלהבים לגלות מתי מגיעים סופי המשפטים. ואומנם בתוצרים של העבודה היצירתית בציור שקיימה אחרי הפעילות ניתן היה להבחין שהתלמידים זיהו את סופי המשפטים ביצירה וציירו אותם בדרור. לדוגמה, באיור 3 ניתן לזהות קווים עולים ויורדים לפי הכיוון המלוּד, והפסקות ביניהם לפי המשפטים המוזיקליים.



איור 3. ציור קווים עולים ויורדים עם הפסקות ביניהם

מהממצאים שהוצגו עד כה עולה שההנחיה לקראת עבודה יצירתית הייתה על פי רוב ממוקדת במשימה מוגדרת; המורים פעלו להעלות למודעותם של התלמידים רעיונות מוזיקליים שנלמדו באופן אינטואיטיבי בהכנה. השלב הבא אחרי ההנחיה הוא התהליך היצירתי.

³⁵ פיוט לשבת מאת דונש בן לברט בלחן עממי תימני. הקלטת השיר "דרור יקרא" בביצוע העמרנים : <https://www.zemereshet.co.il/song.asp?id=215>

4.3.3 התהליך והתוצר של העבודה היצירתית בקבוצות ובמליאה

המורים שהשתתפו במחקר מקיימים מגוון רחב של פעילויות עבודה יצירתית בקבוצות ובמליאה. הם מחליפים את אופן הביטוי היצירתי שבו השתמשו בהכנה ובחרים דרך שונה לביטוי היצירתי בשיעור. להלן הפעילויות של עבודה יצירתית בקבוצות ובמליאה שנצפו בבתי הספר מסווגות לפי אופן הביטוי היצירתי:

- (א) ריקוד ותנועה – בקבוצות (שלושה מורים)
- (ב) חיבור יצירה בכלים – בקבוצות (עשרה מורים)
- (ג) שילוב בין תנועה לנגינה בכלים – בקבוצות (שני מורים)
- (ד) ציור תוך כדי האזנה ליצירה – בקבוצות (מורה אחת)
- (ה) פעילות עבודה יצירתית במליאה – כמה מהמורים שנצפו מקיימים פעילויות עבודה יצירתית גם במליאה, כפעילות העומדת בפני עצמה או כהכנה לעבודה בקבוצות. לפעילויות אלו מאפיינים שונים מהעבודה היצירתית בקבוצות בעיקר בהיבט חברתי, כפי שאראה להלן. בסעיפים הבאים אתאר את האופן שבו יצרו התלמידים, בכל אחד מאופני הביטוי היצירתיים, את האינטראקציה החברתית-מוזיקלית ביניהם ואת התוצרים של עבודתם. אדגים את שלבי התהליך היצירתי שעברו ואראה את השפעתם של תהליכי ההכנה וההנחיה, שנסקרו לעיל, על יצירתם.

(א) ריקוד ותנועה בקבוצות

שלושה מורים קיימו עבודה יצירתית בריקוד ותנועה בקבוצות בשיעורים בהם צפיתי. מן הראיונות עלה שהמורים מצפים שהתנועות שהילדים ממציאים ישקפו את המתרחש במוזיקה (למשל שינוי וחזרה, פיסוק מוזיקלי, כיוון מלודי והרמוני, זרימת אנרגיה וצבירת מתח ושחרור). מן התצפיות עלה שתהליך זה הוא איטי והדרגתי, ומהמורים שהצליחו להנחיל אותו נדרשה סבלנות רבה.

דוגמה ליצירת ריקוד אצל יוני

ארבעה תלמידים בכיתה ג יצאו להכין ריקוד על פי השיר "רוח רוח". התלמידים עמדו במעגל והיו קשובים זה לזה. ניכר היה שהיה להם קל להמציא תנועות לבית הראשון, ונראה היה כי התהליך קל וזורם עבורם. בבית השני שבו ישנה הצטברות של אנרגיה ("מלאכים כבר מכניסים") (ראו דוגמת תווים 5) הם התקשו להציג בריקוד את הסקוונצות העולות, ותנועותיהם היו מהוססות ומקוטעות. כעבור כמה ניסיונות הריקוד שלהם היה זורם יותר, אלא שהתנועות שהמציאו התייחסו יותר למילים מאשר למוזיקה. בהרצות הבאות ניתן היה לראות בבית השני עלייה בגובה התנועות בהתאם לעלייה במנגינה. מתיאור זה עולה שבתהליך הדרגתי, עצמאי וללא הנחיה צמודה של המורה (התלמידים עבדו על הריקוד בחצר בזמן שיוני לימד את חבריהם בכיתה), התלמידים למדו בתהליך של ניסוי וטעייה לשקף את המוזיקה באמצעות ריקוד ותנועה.

דוגמה לתנועה יצירתית בזוגות אצל נעה

גם בדוגמה זו הביטוי התנועתי למתרחש במוזיקה הגיע בשלב האחרון, אחרי תרגול רב. התלמידות רקדו בזוגות בגבוט של באך (ראו דוגמת תווים 1) בריטורנלו הן עשו תנועות שלמדו, ובאפיזודות (החלקים

המשתנים) הן המציאו תנועות עם המטפחות. בתנועות אלו ההנחיה הייתה לרקוד זו מול זו כך שאחת ממציאה והשנייה מחקה אותה. בתחילה הן היו קשובות פחות למוזיקה ויותר לתנועות של בת הזוג, ורק באפיזודה האחרונה השתפר הקשב של כמה מהתלמידות והן שמו לב יותר למוזיקה והגיבו למתרחש בה (תנועותיהן עלו וירדו בדומה לכיוון מנגינה וגם היה ביטוי למנוחות בסופי המשפטים המוזיקליים). גם כאן עולה שלאחר חזרות מרובות התלמידות של נעה החלו להגיב למוזיקה באופן אינטואיטיבי (לא במודע).

דוגמאות לתנועה תוך כדי האזנה בקבוצות וביחידים אצל מירי

בשיעור של מירי התחלקו התלמידים לזוגות או לקבוצות קטנות. כל תלמיד קיבל זוג מקלות כאבזור לריקוד בהתאם לשם היצירה: "ריקוד המקל" מאת ברטוק (ראו לעיל דוגמת תווים 8). מן התצפית עולה שהמקלות פתחו בפניהם אפשרויות חדשות המשלבות הקשה ונגינה. לדוגמה, זוג בנות המציאו תנועות הצלבה של המקלות, חיבורם ואז הרמתם ופתיחתם; זוג בנים עמדו והקישו במעגלים מעל ראשם ובכך ביטאו את צבירת המתח בחלק הראשון של הריקוד. תלמיד אחד, עילאי צייר בידיו עיגולים קטנים וגדולים עם המקלות באוויר, ובהמשך עבר להקשות איטיות באוויר. הוא פתח וסגר את הידיים האוחזות במקלות, הגיב לסיימנים ולשינויים של המוזיקה, אך לא לחזרות. תנועותיו בהתחלה ביטאו בצורה ברורה את צבירת האנרגיה, ולבסוף הוא הגיב בתנועה לכל צליל בתבנית הסגירה; נטע התייחסה בתנועותיה בעיקר למקצבים. היא ביטאה את סופי המשפטים בבירור, אך במשפטים עצמם תנועותיה היו חדות ומקוטעות, והתחושה הייתה שהיא התאימה את תנועותיה למקצב הליווי.

(ב) חיבור יצירה בכלי נגינה בקבוצה

כל המורים בתצפיות הזמינו את תלמידיהם לחבר יצירות בכלים. הפעלה זו הייתה שיאו של התהליך היצירתי, והשלב שיקדמו לה (הכנת הנושא המוזיקלי, הכנה חברתית והנחיה מעשית) הובילו והכינו את התלמידים לקראתה. בין קטעי הנגינה המשותפת הם שבו לדיון כדי להעריך ולשקול רעיונות, ולעיתים הם חזרו לחיפוש כדי לגלות רעיונות חדשים. ברוב הקבוצות ניתן היה לזהות מיהו התלמיד שמוביל את הקבוצה כפי שנראה בדוגמאות הבאות.

דוגמאות לתהליך חיבור יצירה בכלים אצל יוני

בתהליך זה ניתן היה לזהות את ההשפעות ההדדיות של התלמידים על הנגינה של חבריהם בזכות ההקשבה שהתפתחה במהלכו. למשל הנגינה של מעיין הייתה בתחילה חזקה וניכר היה מהתבוננות בה שהיא מרוכזת בנגינתה שלה ולא מתייחסת לאחרים. נגינתה התעדנה כאשר עברה לנגן עם ענבל; הנגינה של ברק הייתה מקובעת תחילה על פעמה בלבד, והיא נעשתה מגוונת ומהירה יותר בהשפעתו של דויד שאיתו ניגן. להלן תיאור התהליך בהתאם לשלבי התהליך היצירתי (חיפוש וחקר, שליטה ויצירת מחוות מוזיקליות) ולתקשורת החברתית שהתפתחה בקבוצה:

1) **חיפוש וחקר** – ארבעה תלמידים בכיתה ג' (מעין, ענבל, דויד וברק) נשלחו להמציא יצירה בחצר. הם עבדו עצמאית ללא הדרכה צמודה של המורה. הם התיישבו סביב שולחן אבן, חילקו את הכלים ביניהם והתנסו בהם כל אחד לעצמו. נגינתו של דויד בתוף הייתה מגוונת והוא השתמש בשתי הידיים. הוא ניגן צלילים מהירים ואחריהם צליל מתפרץ. ענבל ניגנה בקלימבה בשקט

והתקשתה בפריטה. מעיין ניגנה במטלופון וניכר שהיא מושפעת מהמקצבים הסינקופטיים של השיר ששרו קודם לכן בכיתה ("קליפסו"). כל אחד מהתלמידים התאמן על הקטע שלו בנפרד, אף שישבו סביב אותו שולחן.

(2) **שליטה** – לאחר מספר דקות דויד קיבל על עצמו תפקיד מוביל. הוא הדריך את ברק כיצד לנגן בתיבה ואף הדגים: "תראה איך אני עושה", ברק הקיש בחזקה ודויד הציע לו נגינה עדינה ומהירה יותר. בשלב זה טרם התקיימה נגינה משותפת והם היו עדיין בשלב החיפוש והחקר, שכלל התייעצות הדדית.

(3) **יצירת מחוות מוזיקליות** – בהמשך התהליך התלמידים עברו לשלב של יצירת מחוות מוזיקליות, והתקשורת החברתית נעשתה משמעותית יותר. לדוגמה, דויד אמר: "עכשיו נעשה את הקטע. או-קי? מעיין, עכשיו את תעשי. יאללה, תתחילי".

(4) **תקשורת חברתית** – בשלב הבא התלמידים לימדו זה את זה והתאמנו כדי לשפר את המיומנות ולמעשה חזרו לשלב השליטה. התלמידים היו מרוכזים בעשייה המוזיקלית ודעתם לא הוסחה על ידי הסביבה. הם ישבו בחצר, וכאשר עברו לידם תלמידים אחרים והרעישו דויד ניגש להסתכל, אך חזר בזמן כדי לנגן את התפקיד שלו ועשה זאת בריכוז רב. ניתן היה להבחין בנגינה מתואמת ובקשר עין. בסיום ההרצה האחרונה מעיין וברק עצרו בדיוק באותו הזמן, עדות לקשב ללא מלים שנוצר באמצעות קשר עין ואחריות משותפת של חברי הקבוצה לזרימה המוזיקלית.

בהופעה בפני הכיתה ניתן היה לזהות את ההתקדמות שהשיגו התלמידים במספר היבטים: התקשורת החברתית ביניהם, ההשפעות ההדדיות שלהם זה על זה והשפעת ההנחיה של יוני. ברק ניגן מקצבים מגוונים בתיבה (וזו התקדמות כי בתחילת העבודה ניגן רק פעמה), דויד הוסיף חלקים של צבירת מתח ואצ'לרנדו בתוף (ככל הנראה, בהשפעת ההנחיה של יוני בקשר לצבירת מתח ביצירה). ניתן היה לראות כי ברק ודויד היו מתואמים ביניהם, ובמהלך הנגינה דויד הביט בברק והוביל את הנגינה שלהם יחד, וענבל ומעיין ניגנו יחד בעדינות בקלימבה ובמטלופון (וגם זו התקדמות כי בתחילת העבודה מעיין ניגנה חזק ופחות הקשיבה). הן ניגנו את צלילי האקורד המזוירי בכוונה לפראזה אחידה תוך זרימה ברורה לצליל ארוך ומנוחה בסוף משפט. הנגינה של הקבוצה הייתה זורמת ומתוך הקשבה הדדית. להלן רישום ההופעה שלהם בפני הכיתה:

♩=105

♩=80 (לאט)

A tempo

16

f

דוגמת תווים 9. יצירה למטלופון, קלימבה, תיבה ותוף

דוגמאות לחיבור יצירה בכלים אצל שחר

שחר הדגישה בהנחיה שלה את חשיבות התכנון והרישום המקדים. הדוגמה הבאה ממחישה כיצד תרם התכנון לתהליך היצירתי בכך שהוא אפשר לתלמידות לזכור ולהתאמן על המנגינה שיצרו. שתי תלמידות, נעמי ונועם, נשארו בכיתה בזמן ההפסקה כדי להתאמן. היה להן דף שבו כתבו מה עליהן לנגן. הכתיבה סייעה להן לזכור מה עשו בחזרה הקודמת ולהמשיך בתהליך שהתחילו, ואף אפשרה העמקה ופיתוח של היצירה ושיפור של מיומנות הביצוע. הכתיבה על הדף אינה מחייבת כישורי קריאה וכתיבה של תווים, והן כתבו את התווים על הדף במילים. נעמי ניגנה במטלופון לפי התווים הרשומים בדף, נועם הצטרפה אליה בנגינה בגיטרה. הן ניגנו את מנגינת השיר "תם ולא נשלם" מאת עילאי בוטנר, שכתב את

המילים ואת הלחן,³⁶ אך את הפתיחה להלן הן המציאו בעצמן. בשלב הראשון הן פענחו את התכנון שלהן מהתווים הכתובים במילים. נועם ניגנה בגיטרה:



לאחר מכן נעמי ניגנה במטלופון לפי אותם תווים. בשלב הבא הן ניסו לנגן שוב יחד:



תחילה נועם ניגנה בגיטרה לבד, ונעמי ניגנה במטלופון לבד, ואז הן ניגנו יחד. נועם הובילה והתייעצה עם נעמי: "מה דעתך?" בהקשר של המנגינה שניגנו. היא שרה לעצמה:



הן המשיכו לנסות לנגן את התווים הכתובים בדף וניגנו לסירוגין, ובהמשך ניגנו לסירוגין תבניות של שני צלילים. המורה שחר המליצה לנועם: "אולי תנסו בגבוהים בגיטרה?", ונועם ניסתה לנגן:



לאחר מכן הן ניגנו זאת יחד, ונועם קבעה: "זה נשמע יותר טוב", והלכה להביא עיפרון כדי לרשום מה שגילו ולזכור לפעם הבאה. מתוך תיאור זה עולה כי ההקפדה שלהן על רישום רעיונות חדשים עשויה לאפשר להן להמשיך בתהליך היצירתי בפעם הבאה. הזמן הרב שהשקיעו בהכנת היצירה ניכר בתוצר (בשלב ההופעות) שהיה מתואם בין כלי הנגינה שלהן, עם זרימה מוזיקלית ופיסוק ברור (ראו דוגמת תווים 10):

♩ = 52



דוגמת תווים 10. דואט למטלופון וגיטרה

הסיום היה סולו של משפטים חוזרים במטלופון עם סיום שונה בעל הגיון הרמוני – המשפט הראשון הסתיים פתוח (סול) והשני הסתיים בטוניקה (דו גבוה). התלמידות זכו למחאות כפיים ממושכות וסוערות ולקריאות התפעלות. בזכות התכנון הן המציאו יצירה מורכבת, התאמנו עליה רבות וביצעו במדויק את מה שהתכוונו לנגן.

³⁶ קישור להאזנה ביוטיוב: https://www.youtube.com/watch?v=XocnNMuZ_c0

(ג) שילוב בין תנועה לנגינה בכלים

בשניים מהשיעורים נצפו תלמידים שהשלימו את הביטוי היצירתי של הנגינה בתנועה. ליה הזמינה את תלמידה לנגן צלילי גשם וצלילי רוח (צלילים קצרים ומקוטעים לעומת צלילים ארוכים וזורמים). התלמידים ניגנו במטלופון ובמקל גשם – מנגינה עדינה עם מקוש אחד ומדי פעם גליסנדו.³⁷ דן הפך את המקל בתנועה ארוכה ולעיתים ניער אותו ואז הציע ליואל: "תמציא מוטיב משלך ואני משלי, ואז נחבר". הם ניגנו, ניסו לחזור ולזכור הכול יחד וכאשר עצרו הסתמך חיוך של סיפוק והבנה על פניו של דן והוא סיכם את ההבנה שלו: "צריך לעשות אחד ממש לאט, אחד בינוני ואחד מהר". הם הלכו לפינה וניגנו, וכדי להמחיש את ההתגברות בסוף הנגינה קפצו והתנועעו בכל הגוף. בדוגמה הזו ניתן היה לראות, בנוסף לשילוב התנועות, גם חלק מרכיבי התכנון המאפיינים את התהליך היצירתי בקבוצות – חלוקת תפקידים, חיפוש וחקירה והרצות (נגינה משותפת של היצירה ברצף).

בשיעור של יוני המציאו התלמידים יצירה שבה ריקוד משולב בנגינה בצורת ABA'. בחלק האמצעי (B) אלה השלימה את ההבעה המוזיקלית באמצעות תנועה כדי להמחיש את הצטברות המתח. ביצירה הם נתנו ביטוי לשני נושאים מוזיקליים אשר יוני התייחס אליהם בהנחיה: שינוי וחזרה (המנגינה של חלק A חזרה בסוף בתוספת מצלתיים) והצטברות מתח (באמצעות תנועות, כאמור). אלמנט מוזיקלי נוסף ביצירה הוא השימוש במשקל מורכב (8/8 המתחלק ל: 3+3+2 ויוצר דגשים לא סימטריים בכל תיבה) ובחילופי משקל (מעבר ל-4/4). כמו כן, הילדים ניגנו בדיוק רב מקצבים סינקופטיים (יתכן שגם בקבוצה הזו למדו קודם את השיר "קליפסו" שבו סינקופות רבות), כפי שניתן לראות בדוגמת תווים 11 להלן:

³⁷ גליסנדו (glissando) הוא נגינה שבה יש גלישה מהירה בין רצפי צלילים.

A (♩ = 110)

B (צבירת מתח בתנועות) (תנועות עם מטפחת)

A' (סיום)

דוגמת תווים 11. שילוב תנועה ונגינה בכלים

בשתי הדוגמאות נראה היה כי שילוב התנועה בנגינה נבע מרצונם של התלמידים להדגיש את צבירת המתח שאותו התקשו לבטא בכלי הנגינה.

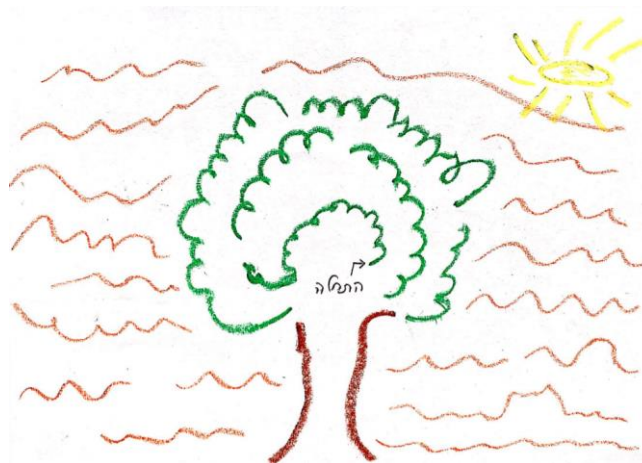
(ד) ציור תוך כדי האזנה ליצירה

פעילות זו הייתה נדירה יותר והיא נצפתה אצל מורה אחת בלבד. התלמידים הוזמנו לצייר את מה שהם שומעים. הציור מבטא את האלמנטים המוזיקליים שהם קלטו מהאזנה ליצירה. להלן דוגמאות לציור תוך כדי האזנה לגייג לצ'לו סולו מאת באך בשיעור אצל לילי, ובהן ניתן לראות סוג אחר של עבודה בקבוצה. בעבודה זו כל אחד מהתלמידים מצייר ציור אישי, אולם הם מושפעים זה מזה בשל ישיבתם בקבוצה קטנה סביב קופסת הגירים.

צפיתי בשלושה בנים שהיו קשובים מאוד. בשלב התכנון (שבו הם עדיין אינם מציירים, רק מניעים את האצבע על הדף), אורי הגיב בבירור לסוף המשפטים ולצבירת האנרגיה ביצירה, עשה סיבובים קטנים באצבע על הנייר והקפיץ את היד מהדף בסוף משפט, ובשלב הציור צייר ציור קטן ומפורט. יש לציין כי אף שהמורה לילי לא ביקשה מהם במפורש לתאר את המשפטים המוזיקליים, חלק מהם התייחסו בצורה פיסוק המוזיקלי, כפי שניתן לראות באיור 4. נראה שהתלמידים גילו רגישות לכך משום שלילי עבדה על נושא זה בשיעורי ההכנה במשחק הקפיצות בחבל (תואר לעיל). למשל ציור של עץ ושמש שצייר אחד התלמידים ביטא זרימת אנרגיה, משפטים ומנוחות. במבט ראשון נראה היה כי הציור אינו קשור למוזיקה, אך לילי הסבירה בריאיון כיצד תהליך הציור מתאר את המוזיקה יותר מהתוצר הסופי:

אני ראיתי את זה קורה, ולכן אני יודעת להסביר על כל משפט יש גם עצירות [מצביעה על הרווחים בין הקווים המסולסלים הירוקים של צמרת העץ] – רואים סופי משפטים, ואחר כך הוא המשיך עם זה [מצביעה על הגלים ברקע הציור], וכשהוא הסביר הוא אמר שזאת האווירה שהוא הרגיש. של אור ושל חופש. מי שלא ראה אותו מצייר בשלבים חושב שהילד סתם צייר.

ואכן, בציור שלו (ראו איור 4) ניתן לראות שהתנועות של הקווים הירוקים בצמרת ושל הגלים ברקע מתאימה מאוד לזרימה של הגייג, והרווחים בין הקווים המסולסלים בעץ מבטאים את המנוחות בין המשפטים.



איור 4. ציור של עץ ושמש המתארים את הגייג של באך

בריאיון הציגה לילי דוגמה נוספת (ראו איור 5) שבה ניתן לראות כי התלמידה שציירה חשה את צבירת האנרגיה ביצירה; האנרגיה מצטברת בשל התנועה הריתמית וההרמונית שאינה פוסקת עד הסיום, ולילי הסבירה: "היא [התלמידה] אמרה שכל הזמן זה מתקדם ומטפס ומטפס ומטפס".



איור 5. ציור המתאר את צבירת האנרגיה במוזיקה על ידי טיפוס על גבעה

הציור משקף תפיסה אינטואיטיבית של צבירת מתח בלתי פוסקת ביצירה, עד ההגעה ליעד בסוף המסומל בדגלון האדום. ההסבר של הילדה ("הוא מטפס") מבהיר את הכיוון של ההתרחשות המצוירת ואת הקשר למתרחש במוזיקה.

התוצרים שהוצגו באיורים 4 ו-5 מבטאים הבנה אינטואיטיבית של רעיונות מוזיקליים אף שבמבט ראשון על התוצר הסופי, ללא הסבר נלווה של תהליך הציור, קשה להבין אותם כך. עם זאת, לילי שצפתה בשלבי הציור בזמן ההאזנה למוזיקה הבינה היטב את כוונות תלמידה ושיקפה להם זאת במשוב.

4.3.4 משוב מהמורה והתלמידים האחרים

המשובים שנתנו המורה והתלמידים, כפי שנצפו בשיעורים, היו חיוביים, רפלקטיביים ומכילים. בחלק מהשיעורים שבהם צפיתי שאלו המורים גם שאלות רפלקטיביות המעלות למודע את תהליך העבודה. ריכזתי את תיאורי המשובים ביומן החוקרת, מיינתי אותם לפי תוכנם, וזיהיתי שבעה סוגי משובים. להלן סוגי המשוב שנצפו:

- (א) משוב רפלקטיבי המשקף את התוצר
- (ב) משוב מכיל המקבל גם חלקים שלא תאמו את ההנחיה
- (ג) משוב איכותי הכולל שבח ועידוד
- (ד) משוב רפלקטיבי המשקף את תהליך העבודה
- (ה) משוב משולב בהצעות לשיפור
- (ו) משוב המבוסס על שאלות רפלקטיביות ומערב את שאר התלמידים (הקהל)
- (ז) משוב המבוסס על ההסבר של התלמיד (היוצר)

(א) משוב רפלקטיבי המשקף את התוצר

המשובים הרפלקטיביים שנצפו שיקפו שלושה היבטים ביצירות:

- מבנה היצירה

- מהלך היצירה

- אלמנטים מוזיקליים שהועברו ביצירה

יוני והילה התייחסו במשוב שנתנו למבנה היצירה ולהתאמה בין הכלים. מירי התייחסה באחד המשובים להתאמה בין כיוון הציור לכיוון המנגינה במהלך היצירה. יוני שיקף אלמנט מוזיקלי שהיה בריקוד: "אהבתי את הקטע של סופי המשפטים", ומירי העלתה למודע את התייחסותה של אחת התלמידות לליווי: "הרגשתי שהקשבת לצלילים שהסתתרו מאחורי המנגינה. את הקשבת לליווי". בדרך זו התלמידים היו מודעים יותר למאפייני היצירות שלהם.

(ב) משוב מכיל המקבל גם חלקים שלא תאמו את ההנחיה

המורים שנצפו גילו גמישות רבה והכלה של רעיונות שסטו מההנחיה המקורית מתוך מודעות לתהליך הסרנדיפי (שבו מתכוונים לדבר אחד ומקבלים דבר אחר, שעשוי להתברר כרעיון מקורי). יוני קיבל והעריך גם תוצאה שלא תאמה את ההנחיה ההתחלתית (הוא ביקש במפורש לתאר את המנגינה ולא את המילים): "וגם היה נורא חמוד שכן התייחסתם קצת למילים [...] ראיתי שאמיר כאילו בשפת הסימנים עשה עם המילים". גם נעה שיבחה את תלמידותיה ששילבו ריקוד ביצירתן אף שההנחיה המקורית התייחסה לנגינה בכלים בלבד.

(ג) משוב איכותי הכולל שבח ועידוד

משפטים כגון "היה יפה", "אהבתי מה שעשיתם" היו נפוצים במשובים שבהם צפיתי. למעשה, אצל רוב המורים שנצפו ההערכה האיכותית כרוכה במשוב הרפלקטיבי כפתיחה או כסיכום שלו. להלן כמה דוגמאות: ליה שילבה את ההערכה האיכותית במשוב הרפלקטיבי: "מאוד אהבתי איך שלירן עבר מרוח עדינה לסוערת, ואיך שהדס ממש הגיבה". לאחר שהסתיים הריקוד לשיר "רוח רוח" התחיל יוני במתן משוב חיובי ונלהב: "קודם כול מגיעות להם מחיאות כפיים [...] איזה כיף לי לראות אתכם ממציאים דברים בחוץ. היה יפה, מרתק, מעניין. אף אחד לא השתעמם". נעה נתנה הערכה איכותית לאחת הקבוצות ואמרה: "היה פזמון מאוד יפה".

(ד) משוב רפלקטיבי המשקף את תהליך העבודה

שחר שיקפה את תהליך העבודה במשובים שנתנה. היא ביקשה מתלמידה לספר כיצד התנהלה העבודה שלהם ולבטא את התהליך שעברו. שירה הסבירה את התהליך של קבוצתה: "התחלנו לעבוד על השיר, ואז אמרנו בואו ננגן אותו. בהתחלה ניגנו את הקצב", ותיארה כיצד חילקו ביניהם את הכלים. גם בקבוצה אחרת שאלה שחר על התהליך שעברו: "איך בניתם את זה?" והילדים הסבירו: "אנחנו התחלנו קודם שנבחר כל אחד מה הוא עושה [מפרט]", ויואב הוסיף: "אנחנו ניסינו לשלב מנגינות". בשיחות מעין אלו התאפשר לתלמידים להציג את דרך העבודה שלהם וללמוד אלה מאלה כיצד יוצרים תהליך יעיל שבסופו מגיעים לתוצר.

בשיעור "העצמה"³⁸ בכיתה ו נתנה שחר משוב לאחר השמעת יצירה מגובשת. הבנות שהשתתפו בהכנת היצירה השקיעו זמן רב באימונים גם מחוץ למסגרת השיעור. בסיום השמעת היצירה נשמעו בכיתה מחיאות כפיים ממושכות וסוערות וקריאות התפעלות. שחר חזרה והדגישה את המשוב החיובי: "שמעתן מה אמרו לכן? מדהים! ממש יצרתן יצירה. התחלה מדהימה. אתן עובדות מאוד טוב ביחד". לאחר מכן עברה לשיחה רפלקטיבית עם התלמידים. בשיחה זו לא רק התוצר זכה להערכה, אלא גם התהליך, שכן שחר שיבחה את התלמידות והעלתה למודעותן ולמודעות התלמידים האחרים את התהליך שעשו בעצמן וללא כל הדרכה:

הן פיתחו איזושהי צורת נגינה של נגינה בשני כלים. תפקיד שהן ממציאות והן מלמדות אחת את השנייה, נכון? ביחד. מה הן צריכות לעשות כדי להצליח בזה וגם כדי לפתח את זה? להתאמן הרבה. ליצור עוד מנגינות, לחבר אותן במקומות שונים ולראות מה עובד. נכון?

שחר אף ביססה תהליך המשכי לטווח ארוך והעבירה באמצעות המשוב מסר להמשך עבודה: "התחלתן לבנות משהו מאוד יפה. אני ממש אשמח שתמשיכו לעבוד. החדר לרשותכן". הדרך שבה שחר הנחתה את המשוב מעבירה לתלמידות שניגנו ולשאר התלמידים מסר של הערכה להשקעה של זמן ותשומת לב המובילה לתוצר איכותי ומשמעותי.

(ה) משוב משולב בהצעות לשיפור

כדי שהתלמידים ילמדו מה מצופה מהם בעבודה היצירתית, רוב המורים העבירו באמצעות המשוב מסר המסביר בצורה מדויקת את הכוונה שלהם בהנחיה וכן הצעות להמשך עבודה ולשיפור, דבר שתרם לשימור רמת אתגר שהיא כאמור חיונית. יוני הקפיד לציין בסוף כל משוב נקודות לשיפור: "מעניין איך היה נשמע אם הייתם משלבים [כלים מלודיים עם כלי מקצב]". בכך הוא שימר את האתגר לקראת הפעם הבאה.

(ו) משוב המבוסס על שאלות רפלקטיביות ומערב את שאר התלמידים

שלוש מורות נתנו משוב המבוסס על שאלות רפלקטיביות ומערב את שאר התלמידים. המשובים של נעה התאפיינו בשאלות רפלקטיביות ומנחות, והתלמידות שיקפו את המתרחש ביצירות שלהן או של חברותיהן. למשל נעה שאלה את קבוצה א' שאלה רפלקטיבית המתייחסת להנחיה: "אז מה היה הפזמון החוזר כאן?" והבנות הדגימו בנגינה את הפזמון החוזר מתוך היצירה שלהן, דבר שהבהיר למאזינות את הקשר בין התוצר להנחיה שניתנה; ולאחר מכן שאלה כדי להסביר את המשך ההנחיה: "ומה תכננתן בבתים?" הבנות ענו: "לעזוב את הכלים ולעשות תנועות עם הגוף". תשובתן של הבנות שיקפה את הבנתן לגבי צורת רונדו (הבתים שונים מהפזמון החוזר). בגלל קוצר הזמן הן לא הספיקו לבטא זאת ביצירה שלהן אך השאלות הרפלקטיביות אפשרו להן לחלוק את התכנון עם שאר התלמידות בכיתה. הילה הזמינה את התלמידים לתת משוב ליצירה של חבריהם ושאלה: "מישהו רוצה להגיד משהו?" התלמידים תיארו את חלוקת התפקידים בלי שיפוט, רק שיקוף: "הן ניגנו שתיים-שתיים ואז

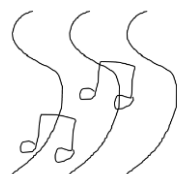
³⁸ שיעור בחירה בבית הספר המבוסס על עבודה יצירתית.

תמר עשתה לבד". מירי הציגה שאלה רפלקטיבית: "מישהו רוצה להגיד לעומר משהו על הריקוד שלו?" ובתשובה אחת התלמידות נתנה משוב שמבטא את החיבור שחשה בין התנועות שלו למוזיקה: "שזה הרגיש כאילו המקלות עושים את המוזיקה".

(ז) משוב המבוסס על ההסבר של התלמיד

שתי מורות ביססו את המשוב על ההסבר של התלמידים. המשובים של לילי התבססו על ההסברים שהציגו התלמידים ליצירותיהם ולא על שאלות מנחות. היא ביקשה מהם הסבר רפלקטיבי המקשר בין הציור למתרחש במוזיקה: "אבקש מכל ילד להסביר במשפט מה הקשר בין הציור לבין המנגינה". למשל, אחת התלמידות ציירה בית ועץ. היא תיארה את מסלול הציור ולבסוף שאלה לילי שאלה רפלקטיבית המקשרת בין התוצר הנראה – ציור שאינו משתנה בזמן ובין תהליך היצירה שלו הקשור בזרימה של המוזיקה: "מתי הגיע הבית?", והילדה ענתה: "בסוף המנגינה". השאלה הרפלקטיבית של המנחה אפשרה לתלמידה לבטא את התהליך היצירתי שהביעה בציור ואף להבין אותו. מתשובתה אפשר לראות כיצד באה לידי ביטוי ההבנה המוזיקלית שלה – רק בסופה של היצירה מגיעים ליציבות הרמונית מלאה על צליל הטוניקה (בטרמינולוגיה של המורים מכונה הטוניקה "צליל הבית"), והתלמידה הרגישה זאת אינטואיטיבית. בדוגמה הזו בא לידי ביטוי אלמנט מוזיקלי שלא הופיע בהכנה ולא בהנחיה אך הוא קיים ביצירה.

בדומה למשוב אצל לילי, גם המשוב שנתנה מירי התבסס על ההסבר של התלמידים. היא עברה מציור לציור ומול כל ציור שרה את המנגינה (של מחול רומני מספר 1 מאת ברטוק, ראו דוגמת תווים 8). וביקשה מהם להסביר את ציוריהם. גלי הסבירה את הציור שציירה: "הרגשתי שהמנגינה קצת עקומה", וציירה את הקווים של המוזיקה בגלים (ראו איור 5):



איור 6. ציור המדגים את הרגש שהתעורר למשמע המנגינה: "הרגשתי שהמנגינה קצת עקומה"

מירי עברה ליובל. היא שרה לו את המנגינה והוא עקב אחרי הציור שלו לפיה (ראו איור 7), ומירי ביקשה שיסביר את הציור. היא השתמשה בשאלות מנחות שמטרתן להעלות למודע את האלמנטים שביטא בציור אינטואיטיבית: "ומה זה שפתאום עולה? למה התכוונת?" יובל השיב: "[ציירתי] את הקול הכי גבוה", ובמבט שני אכן נראה שהציור תאם את הקו המלודי בתחילת חלקו השני של הריקוד:



איור 7. הציור של יובל "הקול הכי גבוה" מעל מנגינת החלק השני מתוך מחול רומני מס' 1 ("ריקוד המקל") מאת ברטוק (Sz. 56, 1915)

בדוגמאות לעיל הביטוי היצירתי משקף את הדרך שבה התלמידים תופסים את המוזיקה, והבקשה של מירי להסביר את מה שציירו משקפת להם ומעלה למודעות את מה שחשו בהאזנה ליצירה. הגישה של רחל למשוב הייתה שונה משל המורים שתוארו לעיל. רחל נמנעה לחלוטין ממשוב ואף מהשימוש במילה משוב; היא נמנעה בעיקר ממשוב מעצב ולא הציעה להוסיף או לשפר דבר. בריאיון הסבירה את גישתה לתהליך היצירתי: "אני לא מתערבת בכלל בתהליך היצירתי שלהם, בכלל, בכלל, בכלל. אני גם לא מרשה להעביר ביקורת על התהליך היצירתי שלהם. גם לילדים אני לא מרשה את זה". עם זאת, רחל הסבירה שהיא מתייחסת לתוצר בדרך רפלקטיבית: "אני אומרת 'או-קי, בואו ננסה לזהות מה היה פה'". ניתן להבין מדבריה שבעוד היא נמנעת מהתערבות בתהליך היצירתי עצמו היא כן משקפת לתלמידים מה היה בתוצר.

מן הממצאים שהוצגו בסעיף זה עולה כי המורים שנצפו משתמשים בדרכים מגוונות להעברת משוב. הם מעבירים משוב בעצמם וחלקם מערבים גם את קהל המאזינים. הם מקפידים שהמשוב יהיה מכיל, רפלקטיבי וחיובי. גם אם התלמידים נותנים משוב שלילי המורים מוצאים נקודות חוזק לשבח. כמה מהמורים לימדו את תלמידיהם כיצד לתת משוב ענייני, משקף ועם המלצות להמשך העבודה. משוב מעין זה יוצג בסעיף הבא ובו אבדוק אם משתתפי המחקר מיישמים תהליכים של בדיקה ושיפור וכיצד הם עושים זאת.

4.3.5 תהליכי בדיקה ושיפור

מהתצפיות עולה כי מבין משתתפי המחקר שלושה מורים הקדישו זמן לתהליכי בדיקה ושיפור. שאר המורים הסתפקו במשוב המשקף את התוצר המסכם את העבודה שנעשתה. שחר הקפידה לסיים כל משוב בהמלצות להמשך. היא עשתה זאת בשיתוף שאר התלמידים וביקשה מהם הצעות לשיפור התהליך: "קהל, אתם רוצים להוסיף להם [למבצעים] רעיונות? [...] אז מה נמליץ להם?". אבנר ענה: "להשתפר במוזיקה", שחר ביקשה ממנו לדייק בהמלצתו וכיוונה אותו להגדרה תכליתית: "אבל להשתפר זה לא משהו שאפשר להבין אותו במילה. משהו שאפשר לעשות?" שאלתה המכוונת סייעה לאבנר לדייק והוא ענה: "שיהיה קצב סולו". בעקבות ההכוונה אבנר נתן רעיון מעשי להמשך העבודה על היצירה – להוסיף תפקידי סולו.

שחר הסבירה את תהליך המשוב והדגישה את חשיבות הדיוק בהמלצות שנותנים למבצעים: "הבנתם את ההבדל בין 'להשתפר' ובין להגיד משהו שהוא אופרטיבי שאני יכול לבצע אותו?" עידן הציע: "שינגנו את הקצב ביחד" ושחר סיכמה: "שיהיה להם קצב אחיד ותפקיד סולו". מן הדוגמה הזאת רואים ששחר מקפידה שתהליכי הבדיקה והשיפור יהיו ברורים ומדויקים, ודרך זו מפיקה מן המשיבים התבוננות מדויקת והגדרה ברורה של השיפור הנדרש בתהליך היצירתי.

בריאיון עם שחר לאחר השיעור היא הדגימה את תמיכתה בתהליך היצירתי: "ובקבוצות שראיתי שהן תקועות, נתתי להם משימה ספציפית". מדברים אלו עולה כי שחר נוקטת כמה דרכים במטרה ליישם תהליכי בדיקה ושיפור בעבודה היצירתית בכיתה; לא רק חלוקת תפקידים כפי שהודגם לעיל, אלא גם התייחסות למבנה מבחינת חזרות ושינויים, כפי שאמרה לתלמידים: "או קי חזרתם, עכשיו תמשיכו את המנגינה, תמציאו לה תוספת נוספת ותחזרו גם עליה". בכך היא יצאה מהמצב הנוכחי עם כיוון לעתיד. בדומה לשחר, גם יוני ציין נקודות לשיפור כהצעה פתוחה ולא מחייבת שמשאירה את ההחלטה בידיהם של המבצעים: "יכול להיות שהיה יפה אם הייתם מוסיפים תנועה של הגוף, דברים שקשורים לפתוח/סגור, להצטברות אנרגיה יותר".

המורה השלישית שהקדישה זמן מוגדר לשלב הבדיקה והשיפור היא לילי. בסיום פעילות ציור גרפים לגייג מאת באך עם תלמידי כיתה ג (דוגמת תווים 4), היא ביקשה מהתלמידים לערוך תהליך של בדיקה ושיפור על יצירתם שלהם: "מי שסיים, יעקוב ויבדוק אם הוא מרוצה [...] האם מה שצייר מתאים למנגינה? האם מה שרצה לצייר זה זה? מי שלא סיים, אני משמיעה שוב כדי לבדוק". בהצעתה להשמיע שוב כדי לבדוק היא הדגישה עד כמה הדבר חשוב בעיניה. אולם, החזרות על ההשמעה וההזמנה לשפר את הציורים הרחיקו את התלמידים מהמוזיקה שהייתה טריגר ראשוני לתהליך. בשלב זה הם נפרדו ממנה והיצירה הגרפית החזותית עמדה לעצמה ללא קשר למוזיקה שהניבה אותה. החיבור חזרה למוזיקה התרחש בעת הבדיקה שבה הם נדרשו רק לעקוב אחר המוזיקה, דבר שאפשר תנועה בהתאם לזרימה המוזיקלית. בשלב הזה התלמידים היו קשובים ומחוברים מאוד לזרימה המוזיקלית.

מן הממצאים שהוצגו בסעיף זה שעסק בתהליכי בדיקה ושיפור עולה שתהליכים אלו מעמיקים ומרחיבים את הביטוי היצירתי ובעיקר משמרים רמה של אתגר שעשויה לתמוך בהמשך התהליך היצירתי בשיעורים הבאים.

לסיכום, מתוך התיאור בחלק זה העוסק ביכולות הפדגוגיות של המורה עולה כי המורים שהשתתפו במחקר הציגו יכולת פדגוגית מפותחת ומגוונת. הם הכינו והנחו את תלמידיהם כדי להעשיר את התהליך היצירתי בתכנים וברעיונות מוזיקליים אשר התלמידים למדו בפעילויות של האזנה, שירה ואלתור. המורים בחרו במגוון של אופני ביטוי יצירתי ובכך התאימו את הפעילות לשונות ולייחודיות של כל תלמיד. התוצרים שנצפו היו עשירים ומגוונים, גם אם לא תמיד תאמו את ההנחיה של המורים. המורים נתנו משוב רפלקטיבי ומכיל אשר שימר את תחושת ההצלחה והמסוגלות של התלמידים, ואף התווה את הדרך לשיפור ולחידוש האתגר. כדי ליישם את היכולות הפדגוגיות שתוארו ולהביאן לידי ביטוי נדרשת מן המורה יכולת ארגונית, כפי שיוסבר בחלק הבא.

4.4 היכולת הארגונית של המורה

בחלק זה אמשיך לדון בשאלת המחקר השלישית: באילו דרכים מתקיימת עבודה יצירתית בכלל, ובקבוצות בפרט, בשיעורי המוזיקה בבתי ספר יסודיים? בסעיף זה אתמקד בהיבט הארגוני, ואבחן את האופן שבו מארגן המורה את הזמן, את המרחב ואת הציוד העומדים לרשותו, משום שהוא גורם מהותי וחשוב לקיום עבודה יצירתית בשיעורים. היכולת הארגונית של המורים באה לידי ביטוי בשני היבטים הקשורים זה בזה: ארגון הזמן והתארגנות לקראת עבודה יצירתית בשיעור וסיכומה בסופו.

4.4.1 ארגון הזמן

ממחקרים עולה כי המחסור בזמן הוא גורם עיקרי להיעדרה של עבודה יצירתית משיעורי המוזיקה. המורים שהשתתפו במחקר הנוכחי מוצאים דרכים מגוונות לנהל את הזמן העומד לרשותם, ומצליחים לקיים עבודה יצירתית בשגרה לאורך השנה. להלן הדרכים לארגון הזמן שנצפו במחקר:

א) שילוב עבודה יצירתית בהאזנה ליצירות מתוך תוכנית הקונצרטים של המחוז³⁹

ב) הוצאת קבוצות קטנות משיעור פרונטלי

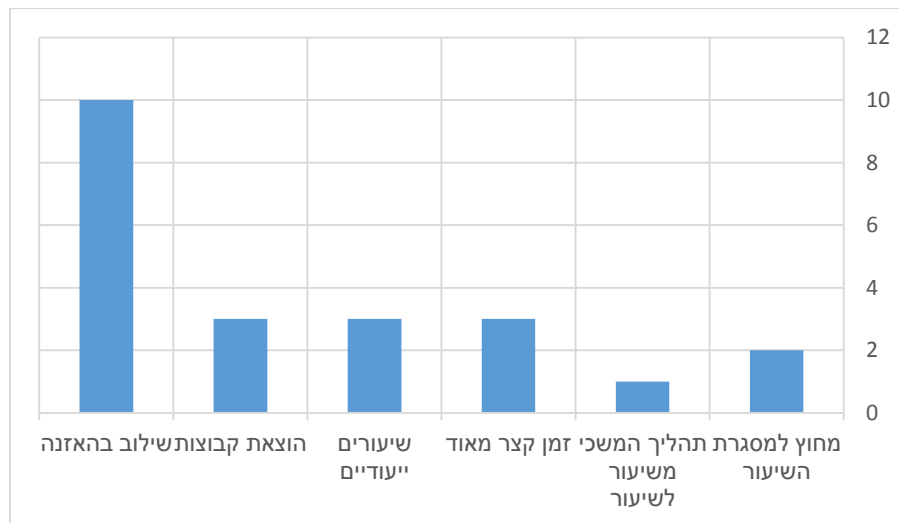
ג) שיעורים ייעודיים מלאים לעבודה יצירתית

ד) עבודה יצירתית בזמן קצר מאוד

ה) תהליך המשכי משיעור לשיעור

ו) עבודה יצירתית מחוץ למסגרת השיעור – בהפסקה, בבית ובהרכבים

הגרף להלן (תרשים 4) מתאר כמה מורים השתמשו בכל אחת מהדרכים שנצפו:



תרשים 4. שכיחות השימוש בדרכים לארגון הזמן לעבודה יצירתית בשיעורים

³⁹ בתוכנית קונצרטים המורים מלמדים במשך הסמסטר יצירות נבחרות ובסוף הסמסטר התלמידים באים לקונצרט של הרכב או תזמורת של נגנים מקצועיים שמנגנים את היצירות שהתלמידים למדו בכיתה.

(א) שילוב עבודה יצירתית בהאזנה ליצירות מתוך תוכנית הקונצרטים של המחוז

מהממצאים עולה כי רוב המורים שהשתתפו במחקר משלבים עבודה יצירתית עם לימוד היצירות במסגרת תוכנית הקונצרטים הנהוגה במחוז שאליו משתייך בית הספר שבו הם מלמדים. למשל, לילי שילבה עבודה יצירתית בתהליך לימוד הגייג של באך (דוגמת תווים 4). היא קיימה תהליך יצירתי שנפרש על פני שני שיעורים עוקבים ואפשר לה להקדיש זמן מספק לכל אחד מהשלבים שתוארו לעיל (חיפוש וחקר, שליטה ויצירת מחוות מוזיקליות). גם נעה שילבה עבודה יצירתית בתנועה עם האזנה ולימוד יצירה לקונצרט – גבוט מאת באך (דוגמת תווים 1). יצירה זו אף שימשה לה מקור השראה לעבודה יצירתית בכלים בצורת רונדו. גם אצל יוני שימשו יצירות מתוכנית הקונצרטים שלימד מקור השראה ליצירות התלמידים, למשל צבירת האנרגיה בגייג של באך (דוגמת תווים 4) שימשה השראה לתהליכי צבירת אנרגיה שהציגו הילדים ביצירותיהם (ראו לעיל בסעיף 4.3.3: התהליך והתוצר של העבודה היצירתית בקבוצות ובמליאה).

(ב) הוצאת קבוצות קטנות משיעור פרונטלי

שלושה מורים (יוני, מירי ולילי) סיפרו בראיונות שהם מוציאים קבוצה לעבודה יצירתית תוך כדי שיעור שגרת, בכל פעם קבוצה אחרת. בשיטה זו הם אינם נאלצים לבחור בין זמן להאזנה ושירה ובין זמן ליצירה מכיוון שרוב הכיתה מתקדמת לפי תוכנית הלימודים והתלמידים לומדים שירים ויצירות לקונצרט, והקבוצה שיצאה מקבלת תוספת זמן לעבור את כל שלבי התהליך היצירתי ולהציג את התוצר. כל תלמיד זוכה לצאת כך פעם או פעמיים במהלך השנה והוא עובר תהליך ייחודי ומעמיק של עבודה יצירתית. בשיעורים שבהם צפיתי אצל יוני הוא הוציא במהלך שיעורים פרונטליים שתי קבוצות בנפרד: קבוצה אחת המציאה ריקוד על "רוח רוח", וקבוצה אחרת המציאה יצירה בכלים (ראו לעיל בסעיף 4.3.3: א, ב). כפי שניתן לראות מהתיאורים הללו, שתי הקבוצות האלו עברו תהליך חשוב ומעמיק, הם הגיעו לתוצרים שאותם הציגו בסוף השיעור וזכו להערכה במשובים של יוני ושל חבריהם לכיתה.

(ג) שיעורים ייעודיים מלאים לעבודה יצירתית

מן התצפיות עולה כי הקדשת שיעורים ייעודיים מלאים לעבודה יצירתית היא תופעה נדירה. מבין המורים שנצפו שחר, לילי ויוני היו היחידים שעשו זאת. יוני מקיים אחת לשישה שבועות שיעור המוקדש כולו לעבודה יצירתית בקבוצות. מכיוון ששיעורים אלו הם חלק משגרת השיעורים, התלמידים מיומנים בדרך עבודה זו והם יוצאים וחוזרים עם הכלים לפי הזמנים שהכתיב. בשיעור שבו צפיתי התחלקו התלמידים לקבוצות קטנות והתפזרו ברחבי בית הספר. הם המציאו יצירות בכלים וגם הם עברו תהליך מעמיק שתואר לעיל (בסעיף 4.3.3: ג). גם השיעור של לילי, שבו ציירו התלמידים את הגייג של באך (ראו לעיל בסעיף 4.3.3: ד), הוקדש ברובו לעבודה היצירתית בציור. השיעורים הייעודיים שבהם צפיתי אצל שחר היו במסגרת שיעורי "העצמה" והוקדשו במלואם לעבודה יצירתית במוזיקה. שאר המורים שבהם צפיתי הקדישו לעבודה היצירתית רק חלק קטן מזמן השיעור, לרוב בסוף השיעור. כך היה אצל נעה ואצל מירי כפי שאתאר להלן.

(ד) הספק גבוה בזמן קצר יחסית

על פי רוב עבודה יצירתית היא תהליך שנדרש זמן רב להשלימו. עם זאת, שלושה מהמורים שנצפו מספיקים הרבה בזמן קצר. למשל, נעה הקדישה חמש דקות בלבד בסוף השיעור בו צפיתי לעבודה יצירתית בכלי הנגינה. זהו זמן קצר מכדי לעבור את כל שלבי התהליך, ועם זאת היו תוצרים מרשימים. נעה הסבירה שהיא משלבת עבודה יצירתית בשיעוריה באופן שגרתי, ולכן התלמידות כבר אימצו הרגלי עבודה וניצלו את הזמן הקצר והממוקד באופן מיטבי. גם המיומנויות שרכשו התלמידות בשיעורי דרבוקה סייעו להן ליצור תבניות ברורות, לזכור אותן ולחזור עליהן לפי התכנון הקודם. כלומר אלו לא חמש דקות אקראיות, אלא הן מבוססות על תהליכים מעמיקים קודמים.

גם בשיעור של מירי העבודה בקבוצות עם הכיתה המלאה נמשכה חמש דקות בלבד לקראת סופו של השיעור. קדם לו תהליך של לימוד היצירה באמצעות מראה מוזיקלית ושאלות. בשלב הבא הילדים בחרו בין הכנת ריקוד ובין ציור על שולחנות מחיקים. המוזיקה (מחול רומני מס' 1 מאת ברטוק) הושמעה פעמיים בלבד לצורך הכנת היצירות, ולאחר מכן התלמידים התכנסו כדי להראות את התוצר שלהם. אומנם התוצרים היו ראשוניים אך שיקפו אלמנטים מוזיקליים ורעיונות יצירתיים (כפי שתואר לעיל בסעיף 4.3.3).

גם שחר הספיקה הרבה בזמן קצר ומוגבל. בשיעור אחד (השיעור הראשון בסמסטר) היא תיאמה ציפיות עם התלמידים בנוגע לתוכן השיעורים ולהתנהגות בהם, הסבירה את תהליך העבודה, חילקה את התלמידים לקבוצות והקצתה זמן לעבודה יצירתית, להופעות ראשוניות ולמשובים (השלבים הללו מפורטים להלן בסעיף 4.4.2 הדן בהתארגנות לעבודה יצירתית). בריאיון עימה ציינה שחר שהתהליך היצירתי בשיעור הזה לא מוצה, וכדי להגיע למיצוי של התהליך היצירתי נדרש זמן ארוך יותר. אולם היא בחרה לעשות זאת למרות הזמן הקצר מכיוון שזה היה השיעור הראשון והיא רצתה לחשוף את תלמידיה לתהליך יצירתי שלם. בכיתות אחרות נצפו תהליכים המשכיים משיעור לשיעור (למשל קבוצת הבנות שהמציאו יצירה בגיטרה ומטלופון שתוארה בסעיף 4.3.3 הדן בתהליך היצירתי). כך נצפה גם אצל לילי כמתואר להלן.

(ה) תהליך המשכי משיעור לשיעור

הדרך של לילי להתמודד עם מגבלת הזמן של השיעור בבית הספר ולמצות את התהליך היצירתי למרות מגבלה זו היא להמשיך בו בשיעור הבא. בשיעור שבו צפיתי המציאו תלמידיה יצירה משותפת בכלי הנגינה בכיתה. בעיצומו של התהליך לילי נוכחה לדעת שהשיעור תם והגיע הזמן להפסקה. היא הורתה לתלמידים לסיים אף על פי שהתהליך לא מוצה. התלמידים התלוננו וטענו שהם רצו להמשיך בתהליך; הם הסבירו שהיו מעורבים בו מאוד ואינם רוצים לקטוע אותו. בתגובה הנחתה אותם לילי כיצד לשמור את התהליך חי למרות הקטיעה: "תזכרו איזה כלי בחרתם. נמשיך בשבוע הבא". אף שהשיעור הסתיים, המסר של לילי היה שהקטיעה טכנית בלבד, שהתהליך היצירתי נמשך, והמסר שהתלמידים קיבלו הוא שהם ימשיכו בשיעור הבא מהמקום שבו עצרו, וכך אומנם קרה. אצל יוני צפיתי בשיעור המשך מעין זה. בשיעור הקודם התלמידים התחלקו לקבוצות וכך בשיעור בו צפיתי נחסך זמן התארגנות יקר. כאשר בתחילת השיעור אמרה ליאורה: "אני לא זוכרת עם מי אני", יוני ענה: "אל תדאגי הכול כתוב. חמודים, לא רוצה לבזבז את הזמן. שבוע שעבר התחלקנו לקבוצות ותיכף אקריא את השמות".

(ו) עבודה יצירתית מחוץ למסגרת השיעור בהפסקה, בבית ובהרכבים

עוד דרך להתמודד עם המחסור בזמן ובה בעת להעמיק בתהליך היצירתי היא יצירת מסגרות יצירתיות נוספות בבית הספר מחוץ לשיעור המוזיקה. למשל, שחר הזמינה את תלמידיה לנגן בכלי המוזיקה אחרי השיעור, והמליצה להם להתאמן על יצירותיהם בזמן ההפסקה. היא שיקפה לתלמידים את הרצון שלהם להמשיך לנגן, המליצה להם על מסגרת שבה יוכלו להתאמן, סיפקה את הכלי ואף הוסיפה תמריץ – הערכת הסביבה:

אני מבינה שיש כאן כאלה שעדיין רוצים לעבוד. אמרתי מותר. מתי אפשר?
בהפסקות. ואם אתם תצטרכו כלי באותה הפסקה, אתם אומרים לי מראש, אומרים
לי איזה כלי לקחתם. אתם יוצאים לעבוד עם הכלי אין שום בעיה. הסביבה רק
תאהב את זה.

בנוסף לכלים המצויים בארון הכלים בחדר המוזיקה יצרה שחר סביבה המעודדת עבודה יצירתית מוזיקלית גם בחצר ובכך גיוונה בדרך יצירתית את מרחב האימון: "את התופים התקנתי לכם בחוץ. נכון, בנים? יש בחוץ רביעיית תופים בחצר המוזיקלית.⁴⁰ אפשר להתאמן שם במקום דרבוקות". שחר גם ציינה בריאיון שהיא מצפה מהם לעבוד בבית: "אני רוצה לראות אותם עושים תהליך עמוק יותר לאורך זמן. אני לא מצפה שזה יהיה רק בשיעור. אני מצפה שזה יהיה כמו סדנה בזמן השיעור שמדגימים יותר, ואני רוצה שתהיה עבודה גם בבית". מן הדוגמאות האלה עולה ששחר פרצה את גבולות השיעור הרשמי והרחיבה את מרחב האימון הן מבחינת המרחב הפיזי והן מבחינת מסגרת הזמן. גם יוני יצר מסגרת מוזיקלית יצירתית לתלמידים הבוגרים מחוץ למסגרת השיעורים. בריאיון הוא סיפר כיצד הוא תומך בעבודה יצירתית עצמאית של תלמידיו הבוגרים המנגנים בהרכבים של מוזיקה קלה: "יש פה את העניין הזה של ההרכבים. אנחנו בנינו בכיתות ד-ו הרכבים מוזיקליים [...] הם עושים המון לבד. אני עוזר להם מעט. המון הם משקיעים בזה. והם לוקחים הביתה ויושבים בבית". מכיוון שהתהליך היצירתי בהרכבים של יוני מתקיים כאמור מחוץ למסגרת השיעור, לא אדון בו במחקר זה.

מן הממצאים שהוצגו בסעיף זה עולה כי ארגון הזמן הוא אתגר משמעותי אך פתיר. המורים שנצפו מצאו פתרונות מגוונים ויצירתיים כדי לאפשר לתלמידיהם את הזמן הנחוץ להתנסות בתהליך יצירתי מלא, עמוק ומשמעותי. הדרך היעילה ביותר לחסוך זמן היא התארגנות יעילה, ובכך אדון בסעיף הבא.

4.4.2 התארגנות לקראת עבודה יצירתית בשיעור ובסופו

המורים שהשתתפו במחקר מארגנים את תלמידיהם ואת הציוד לקראת העבודה היצירתית בשיעור ובסופו בדרך מובנית וסדורה. גם התלמידים שנצפו מכירים ומבינים מה מצופה מהם. הם רכשו הרגלים אלו בהתנסויות קודמות, וכך לא מתבזבז זמן יקר על התארגנות, והפעילות הקשורה להתארגנות משרה

⁴⁰ החצר המוזיקלית היא מרחב בחצר בית הספר שבו הותקנו כלי נגינה קבועים ועמידים שהתלמידים יכולים לנגן בהם בהפסקות.

אקלים חינוכי חיובי ופעלתני. להלן הדרכים שבהן משתמשים המורים כדי לארגן את התלמידים ואת הציוד לקראת עבודה יצירתית בקבוצות בתחילת השיעור וכיצד מתכנסים התלמידים והציוד מוחזר למקומו לקראת שלב ההופעות בסוף השיעור:

- (א) חלוקת התלמידים לקבוצות: על ידי המורה או לפי בחירת התלמידים
- (ב) חלוקת הכלים: על ידי המורה או על פי בחירת התלמידים
- (ג) רישום מסודר והקלטת התוצרים לצורך המשך עבודה בשיעורים הבאים
- (ד) הסבר מפורט של שלבי העבודה
- (ה) הנחיות ברורות להתכנסות בסיום

(א) חלוקת התלמידים לקבוצות: על ידי המורה או לפי בחירת התלמידים

חלוקת התלמידים לקבוצות היא שלב רגיש בהתארגנות לקראת עבודה יצירתית בשל הדינמיקה החברתית שהיא מעוררת, ועלולה לגזול זמן רב. היא עלולה גם לגרום לעוגמת נפש במקרה שתלמיד אינו מוצא קבוצה ונוותר לבדו, ואף להאפיל על התוכן היצירתי המוזיקלי בתהליך העבודה כי תלמיד שאינו פנוי רגשית לא יוכל לקשור עצמו לתהליך היצירתי. המורים שנצפו התמודדו עם האתגר החברתי בשתי דרכים שונות אשר לכל אחת מהן יתרונות וחסרונות: חלוקה רנדומלית לקבוצות שעושה המורה או חלוקה לפי בחירת התלמידים. החלוקה הרנדומלית חוסכת זמן ועשויה למנוע בעיות חברתיות. מתן אפשרות בחירה לתלמידים עשוי לתמוך בתהליך היצירתי ולהופכו למשמעותי יותר אך עלול לעורר קושי חברתי.

חלוקה על ידי המורה

נעה חילקה את הקבוצות חלוקה אקראית, והציגה אותן כמוחלטות ולא ניתנות לערעור. היא הסבירה זאת לתלמידות ואף קבעה את ראש הקבוצה: "יהיו ארבע קבוצות. מי שאני אומרת לה שהיא ראש קבוצה באה אליי ומקבלת את הסלסילה [עם כלי הנגינה]". היא חילקה אותן בדרך אקראית לפי מקומות הישיבה, והבנות התרגשו לגלות עם מי הן בקבוצה, ובהמשך אף עבדו יחד ברצינות רבה. שחר הסבירה שיש כיתות שבהן החלוקה עלולה לגרום לקושי חברתי, ולכן היא מתערבת ואף קובעת את החלוקה לקבוצות ברגע שמתברר קושי: "בכיתה שאני יודעת שיש בה בעיות חברתיות, אז אני אקבע מראש מספר מסוים של תלמידים כמות של [תלמידים ב-]קבוצה ואני אשבץ".

חלוקה לפי בחירת התלמידים

כמה מהמורים מעדיפים לתת לתלמידיהם לבחור את חבריהם לקבוצה משום שהם סבורים שהדבר יתמוך בתהליך היצירתי. יוני למשל הזמין תלמיד מוביל והוא בחר את חבריו לקבוצה, וכך נבחרו כל הקבוצות בזו אחר זו. לאחר השיעור הוא הסביר בשיחה איתי שהמניע שלו הוא שקבוצות של חברים טובות משום שהן פועלות טוב יותר יחד: "גיליתי שאם אני מזמין מישהו שהוא בוחר עוד שלושה [...] הוא בוחר את החברים שלו, ואז יש בזה משהו יותר חזק בדרך כלל". גם שחר מאפשרת לתלמידיה להתחלק בעצמם לקבוצות, והיא סבורה שבדרך זו התהליך היצירתי זורם וטבעי יותר בגלל החיבור החברתי בין התלמידים: "זה נכון שהם יעבדו עם ילדים שהם יותר מתחברים אליהם באופן טבעי כי

להתחיל ליצור במשותף ממקום שגם אין לי היכרות עם הבן אדם זה לא מרגיש בנוח". אולם כפי שצוין לעיל, בשיחה עם שחר עלה שדרך זו של חלוקה אינה מתאימה בכל הכיתות: "אני אתן להם אולי להתחלק באופן טבעי, אבל אם יישארו ילדים ללא [קבוצה] אני אשבץ אותם". שחר הוסיפה וציינה שהחיבור החברתי דינמי ומשתנה משיעור לשיעור: "זה יכול להיות אותן קבוצות שיעבוד מעולה שיעור אחד, ושיעור אחרי לא יעבוד בכלל".

ואכן מהתצפיות עולה כי בעת חלוקה לקבוצות על פי בחירת התלמידים נוצרות לעיתים קרובות בעיות חברתיות. בשיעור שבו צפיתי בכיתתה של הילה היא הזמינה את אחת התלמידות והיא בחרה שתי חברות; כאשר תלמידה נוספת ביקשה להצטרף לקבוצתן הן סירבו. הילה הזכירה לתלמידות שמזמינים לקבוצה את מי שרוצה להצטרף. התלמידות הבינו וצירפו אותה, וכולן יצאו להכין יצירה. בדוגמה זו אפשר לראות את המורכבות החברתית בחלוקה לקבוצות לפי בחירה ואת חשיבות התיווך הרגיש של המורה שמנתבת אותן לכיוון חברי ומזמין.

גם תלמידה של רחל מתחלקים לקבוצות בעצמם. הם רגילים לעבוד עצמאית בקבוצות קטנות שכן דרך זו של עבודה נהוגה בבית הספר שבו היא מלמדת. אולם היא תיארה גם קשיים חברתיים העולים בחלוקה לקבוצות, ובעיקר פגיעה בילדים פחות מקובלים: "הם מתארגנים וזה קטע כואב. תמיד יש ילד או שניים שהולכים לאיבוד בזה". רחל ציינה שקשה לה להתערב ולפתור קשיים אלו עקב הגישה הדמוקרטית של בית הספר שעל פיה זכותם של התלמידים לבחור. כדי להימנע מהקושי החברתי היא מעדיפה חלוקה אקראית שאותה היא עושה בבית ספר אחר, שאינו דמוקרטי, ובכך היא פועלת כמו נועה: "בבית הספר השני שאני עובדת, אני אומרת 'אתם זוג, אתם זוג' לפי הישיבה. פה [בבית הספר הדמוקרטי] זה לא. אין אפשרות". מההשוואה בין שתי הדרכים אצל רחל עולה בבירור החיסרון של חלוקת התלמידים לקבוצות בעצמם כאשר אין למורה אפשרות להתערב ולעזור.

(ב) חלוקת הכלים: על ידי המורה או על פי בחירת התלמידים

גם בחירת כלי הנגינה וחלוקתם לתלמידים עשויות לארוך זמן רב, ולכן רוב המורים מכינים מראש קופסאות או שקיות או סלסילות עם כלים לכל קבוצה. למשל נעה הכינה קופסאות עם כלים, ויוני הכין ארבע ערמות אשר בכל אחת מהן היו ארבעה כלים. לעומתם, מורים שלרשותם עומד זמן רב יותר מעדיפים לאפשר לתלמידים בכל קבוצה לתכנן את היצירה שלהם ואחר כך לבחור את הכלים המתאימים. הילה אפשרה לתלמידה לבחור את הכלים, אך כדי שהתוצאה תהיה הרמונית היא הגבילה את התלמידים בבחירה, ואפשרה להם לבחור כלי מלווי אחד בלבד וכלי הקשה ללא גובה מוגדר. שחר דרשה מתלמידה לתכנן קודם את היצירה, ורק לאחר מכן הם בחרו כלים בהתאם לתכנון, והיא פיקחה על התהליך.

(ג) רישום מסודר והקלטת התוצרים לצורך המשך עבודה בשיעורים הבאים

המורים משתתפי המחקר שומרים על ההמשכיות בין השיעורים באמצעות רישום הקבוצות והכלים, וכן על ידי הקלטות של תוצרי הביניים בסוף כל שיעור. דרך עבודה זו חשובה משום שהתהליך היצירתי משמעותי יותר כאשר מאפשרים לתלמידים לעבור את כל השלבים של התהליך היצירתי שתוארו בסעיף 4.3 (היכולת הפדגוגית של המורה), וזהו תהליך ארוך שעשוי להתמשך על פני מספר שיעורים. בשיעור

שבו צפיתי הכינה ליה לתלמידה מראש את הכלים על פי רשימת חלוקת הכלים מהשיעור הקודם. בריאיון היא סיפרה שהיא נוהגת גם להקליט את התוצרים כדי לאפשר המשך עבודה בשיעורים הבאים. גם רחל מקליטה את היצירות של תלמידה, והיא אף מצלמת אותם. לדבריה התלמידים מקבלים זאת בהתלהבות. מדבריה של רחל עולה שלהקלטה יש יתרון כפול שכן היא מאפשרת המשכיות של העבודה היצירתית משיעור לשיעור, ואף גורמת לכך שהתלמידים מתמלאים במוטיבציה. בשיעור הבא התלמידים צופים בהקלטות, נזכרים ביצירותיהם וממשיכים לעבוד מהמקום בו הפסיקו. גם יוני מקפיד על רישום מסודר. למשל כאשר אחת התלמידות לא זכרה באיזו קבוצה היא, הוא הרגיע אותה: "אל תדאגי, הכול כתוב". הוא אף הסביר לתלמידים שהרישום מונע בזבוז זמן יקר. גם שחר הסבירה לתלמידים שהיא נותנת חשיבות לרישום ולמעקב: "בטלפון שלי לא [תמצאו] תמונות משפחה, אלא סרטונים של יצירות של תלמידים". בריאיון היא סיפרה שבעשותה כך היא מאפשרת לתלמידה "להמשיך ולשפר כדי להגיע לתוצאה יותר טובה".

(ד) הסבר מפורט של שלבי העבודה

דרך נוספת לארגן את התלמידים בנועם וביעילות היא לתת הסבר מפורט של שלבי העבודה שלפניהם. כאשר מתקיים תיאום ציפיות התלמידים נינוחים ועסוקים, והדבר תורם הן לארגון יעיל של הזמן והן לאקלים החינוכי. לילי מחלקת לתלמידה בריסטולים לבנים לציור ומסבירה את שלבי ההכנות בפירוט רב. שחר רושמת על הלוח את סדר הפעולות בפירוט רב, ובו היא מציגה את כל השלבים החל מהחלטה על רעיון לעבודה, דרך חלוקה לקבוצות ועד בחירת כלים והצגה. מן הפירוט עולה שהיא מפקחת בצורה הדוקה על כל התהליך:

- חמש דקות ראשונות סיעור מוחין. החלטה אם לעבוד בצוות או לבד
 - חלוקה לקבוצות ולמובילי הקבוצות
 - חמש עשרה דקות לתכנון על דף – איזה כלים רוצים
 - קבוצה מוכנה מוציאה כלים והתלמידים מתחילים לתרגל
 - בשלב הבא – הצגה ראשונה. כי רוצים להמשיך ולשפר כדי להגיע לתוצאה יותר טובה.
- שחר מכוונת את תלמידה לתהליך מודע ומתוכנן, תוך שהיא משאירה מקום לחיפוש וחקר של כלי הנגינה, אך אינה מאפשרת זאת כשלב ראשוני בתהליך משום שלדעתה הוא עלול להגביל את שיתוף הפעולה הקבוצתי.

(ה) הנחיות ברורות להתכנסות בסיום

בכל הכיתות שנצפו בסיום העבודה בקבוצות (שהיא לרוב רועשת) התלמידים עוברים למליאה שקטה כדי להאזין ליצירות של חבריהם. המורים שנצפו התנהלו באופן ברור ומסודר גם במעבר זה, ובכך הצליחו למנוע בזבוז של זמן יקר וקשיים בניהול הכיתה. יוני דרש מכולם להניח את הכלים על הרצפה; הוא קבע את סדר ההופעות והסביר את התהליך בהירות: "כל קבוצה תנגן פעמים, ואז יהיה משוב. מי שסיים לנגן מניח את הכלים על הרצפה וחוזר למקום בשקט". נעה ניגנה מנגינה קצרה ומוכרת להן, מעין אות מוסכם, ובכיתה השתרר שקט. לילי הקפידה על השקט בתום כל שלב, ואמרה בסוף ההשמעה והציור: "עצור! להניח צבעים. עיניים אלוי [...] אני סופרת עד עשר כדי לקבל שקט". שחר פיקחה על

החזרת הצבעים: "כל ראש קבוצה מחזיר את הצבעים", ואף הקפידה שהתלמידים יניחו את כלי הנגינה: "כל קבוצה משאירים את הכלים ומתיישבים. כלים מול הלוח. ילדים לספסל". כשהתלמידים התיישבו במקומם כתבה שחר על הלוח הנחיות נוספות על אלו שכתבה קודם לכן, ובכך למעשה התוותה מסגרת ברורה לסיכום התהליך היצירתי:

- כל קבוצה מציגה
- כולם מוחאים כף
- מספרים לנו כיצד התנהלה העבודה – מה הצליח ואיפה היו קשיים
- הקהל מוסיף רעיונות או מחזק מה שאהב

בסוף השיעור נתנה שחר הנחיות מוקפדות גם על תהליך החזרת הכלים למקומם וסידור הכיתה והחפצים הקשורים ליצירה ואמרה: "כל הכלים חוזרים למקומם בצורה מסודרת כמו שהם היו. כל הניירות נשמרים אצלכם בצורה מסודרת. כלי כתיבה חוזרים". ניתן לראות כי החזרת הכלים למקום היא חלק ממסגרת השיעור של שחר, ויש בה העברת מסר לתלמידים של אחריות על הצידוד ועל המשכיות התהליך היצירתי בשיעורים הבאים.

התצפיות בשיעורים העלו כי התארגנות יעילה מונעת בעיות משמעת ובזבוז זמן יקר. למורים שנצפו היו דרכים סדורות וקבועות לחלוקת התלמידים לקבוצות וחלוקת כלי הנגינה לכל קבוצה במידה משתנה של חופש בחירה, והתלמידים ידעו מה מצופה מהם ופעלו בהתאם. מן התצפיות עלה שהתארגנות יעילה וניהול של הכיתה באווירה מיטבית כרוכים זה בזה. נוסף על חיסכון בזמן, היכולת של התלמידים להרגיש בנוח עם חבריהם לקבוצה ועם הכלים שעליהם הם מנגנים משפיעה במידה רבה על העבודה היצירתית בקבוצות. בחלק הבא אתאר בהרחבה כיצד משיגים המורים אקלים חינוכי נעים ובטוח ומבטאים רגישות לצרכים של תלמידיהם בהיבט האישי ובהיבט החברתי כדי לאפשר להם מרחב יצירתי מזמין ומוגן.

4.5 יצירת אקלים חינוכי מיטבי ובטוח המאפשר עשייה יצירתית

בחלק זה אדון בשאלת המחקר הרביעית: כיצד יוצרים המורים אקלים חינוכי מיטבי המאפשר ואף מעודד ביטוי יצירתי בכיתה המוזיקה? במהלך התצפיות ציינתי ביומן החוקרת היבטים הקשורים באווירה החינוכית בכיתה המוזיקה. הממצאים מראים כי המורים משתתפי המחקר משיגים אקלים חינוכי מיטבי באמצעות ניהול מוקפד של הכיתה, ובמקביל משרים אווירה מכילה שאינה שיפוטית. בנוסף לכך הם רגישים לרווחתם הנפשית של תלמידיהם הן בהיבט האישי והן בהיבט החברתי. להלן הדרכים לניהול כיתה כבסיס ליצירתי ודרכים לשמירת רווחתם הנפשית של התלמידים כפי שנצפו וכפי שתוארו בראיונות.

4.5.1 הדרכים לניהול הכיתה כבסיס ליצירתיות

כל המורים שהשתתפו במחקר מקדישים זמן ותשומת לב לניהול הכיתה ולשמירה על הכללים במהלך השיעורים, שכן לתפיסתם, כפי שהסבירו בראיונות, גורמים אלו הכרחיים ליצירת אקלים חינוכי בטוח. כפי שנראה להלן הדרכים שנצפו נעות מנהלים ברורים לשמירה על הסדר ועד שילוב דרכים יצירתיות ומשתפות להשגת אותה מטרה. אלו הדרכים שעלו בתצפיות ומלווים אליהן תפיסות המורים והסיבות לנקיטתן:

- (א) הגדרת מסגרת ברורה לשיעור
- (ב) קביעת תוכנית השיעור מראש
- (ג) גישה של "מותר שיהיה רעש, אבל רעש שווה עשייה"
- (ד) הקפדה על קודים קבועים לארגון התלמידים וכלי הנגינה
- (ה) התייחסות אישית לכל תלמיד
- (ו) שילוב שירה ומשחק להשגת תשומת לב
- (ז) עבודה יצירתית כפרס בשיעור שגרת
- (ח) הטלת האחריות ליצירת אקלים חינוכי מיטבי על התלמידים

(א) הגדרת מסגרת ברורה לשיעור

עבודה יצירתית מהסוג שתואר בדוגמאות לעיל (בסעיף 4.3.3) מחייבת מידה של חופש. אולם חופש שאינו מוגדר בגבולות ברורים עלול לבלבל את הילדים ואף להסיט את תשומת ליבם מן המטרה, ולכן עליו להתקיים בתוך מסגרת ברורה של שיעור. אורלי הסבירה בריאיון את חשיבותו של שיעור מאורגן המשולב בעבודה יצירתית כדי שהחופש לא יגרום לאיבוד גבולות: "זה צריך להיות מאוד מאורגן. גם בתוך כל היצירתיות הזאת זה צריך להיות מאוד מובנה. כי אחרת הולכים לאיבוד, וזה קשה". היא סיפרה שבשיעור עם עבודה יצירתית שקיימה היו הנחיות מסודרות. היא הקצתה זמן מוגדר לכל שלב בשיעור וגם נתנה לתלמידים דוגמה בשיעור הקודם.

דוגמה נוספת לארגון השיעור במסגרת ברורה ניתן לראות בשיעוריו של יוני. מסגרת השיעור שלו כוללת כמה היבטים: ההיבט הפיזי (סידור הישיבה קבוע), התייחסות אישית (יוני קורא שמות ומבקש שקט בנימה מזמינה: "אני רואה מי מצליח לשמור על השקט, מי יושב יפה ומסתכל"), קביעת נהלים לעבודה בכיתה (חזרה על כללי ההתנהגות), חלוקת תפקידים לתלמידים (למשל מונו אחראים למשימות שוטפות: אחראי על הטייפ, על המקרן, עוזרת של המורה וממונה על הזמנים – "הטיימר"). לאחר השיעור יוני הסביר בריאיון כי חלוקת התפקידים מפתחת תחושת מעורבות ואחריות אישית להצלחת השיעור.

(ב) קביעת תוכנית שיעור מראש

דרך נוספת לניהול הכיתה היא הצגת תוכנית השיעור בתחילתו בפני התלמידים. יוני הסביר בריאיון שכאשר התלמידים יודעים מה צפוי בשיעור הם מרגישים שותפים. זה מרגיע ומכבד אותם. הוא כתב על הלוח תוכנית שיעור מפורטת לפי זמנים בדיוק של דקות (למשל, חימום קולי 10:32; שיר "רוח רוח"

38:10). העמידה בזמנים מאפשרת לעמוד בתוכנית השיעור ומאפשרת לקיים את העבודה היצירתית, וכתובת לוח הזמנים על הלוח מערבת את התלמידים באחריות לביצועה. לילי לא כתבה על הלוח את תוכנית השיעור, אלא הסבירה בפירוט רב את שלבי העבודה: מתי מתכננים (שלב התכנון), מתי מציירים (שלב הביצוע), מתי בודקים (שלב הבדיקה) ומתי מסבירים (שלב השיקוף). גם שחר כתבה והסבירה את שלבי השיעור כפי שתואר לעיל בסעיף 4.4 (העוסק ביכולת הארגונית של המורה). ואכן התלמידים שנצפו בשיעורים הללו שיתפו פעולה בשיעור ותרמו לביצוע התוכנית.

(ג) גישה של "מותר שיהיה רעש, אבל רעש שווה עשייה"

העבודה היצירתית מטבעה יוצרת רעש שנגרם מדיונים ופעילויות מוזיקליות ודידקטיות. המורים שנצפו אינם נרתעים ממנו אלא מתנהלים איתו במגוון דרכים. דרך בולטת אחת היא קבלה והגדרה של רעש מותר שנוצר כחלק מהעשייה של התלמידים, זהו רעש פרודוקטיבי. רעש מותר אחר מודרך על ידי המורה ומטרתו לכוון לנתב את העשייה לכיוון יצירתי ובונה, כגון שילוב שירים או מקצבים קבועים ומוסכמים שהמורים מפעילים כשמסתמנת גלישה לרעש שאינו פרודוקטיבי.

יש הבדל בין מידת הרעש שהמורים מאפשרים. כמה מהמורים מאפשרים אווירה רועשת יותר בשיעוריהם ומדגישים שיש הבדל בין רעש רגיל לרעש שהוא חלק מהיצירה והעשייה. שחר אף כתבה זאת במפורש על הלוח: "מותר שיהיה רעש. אבל רעש = עשייה". והסבירה לתלמידיה את ההבדל בין השניים: "אני מזהה את ההבדל בין סתם דיבורים ל[דיבורים שקשורים ל]עשייה". בכך הבהירה שהיא מאפשרת חופש בתוך גבולות של עשייה. אורלי סיפרה שכאשר התלמידים המציאו יצירות בספרייה הספרנית נבהלה מההמולה, ואורלי הסבירה לה את תפיסתה: "ואני אמרתי לה [לספרנית] 'זה לא בלגן, זה מה שביקשתי מהילדים לעשות. הם עושים את מה שאני מבקשת'". המולת העשייה היצירתית רצויה בעיניה כל עוד היא נתונה במסגרת ברורה של השיעור.

נעה בחרה בדרך אחרת. בבית הספר שלה לומדים ילדי עולים רבים והכיתות מאוד מגוונות מבחינה סוציו-אקונומית. מצב זה מחייב אותה להקפיד במיוחד על יצירת אקלים חינוכי מתאים ללמידה. כדי להשיג שקט היא בחרה לכוון את הרעש לארגון מוזיקלי. בשיעור שבו צפיתי נכנסו לכיתה עשרים תלמידות כיתה ד כרוח סערה, התיישבו והתחילו לתופף מקצב חוזר שלמדו בשיעורים קודמים. התיפוף מורכב מרקיעות רגליים ומחיאות כפיים בקצב של רגל-רגל-מחיאה: נעה הצטרפה לקצב ושילבה בו את קריאת השמות (ראו דוגמת תווים 12).

מקצב קריאת השמות:



דוגמת תווים 12. מקצב קריאת השמות בשיעור של נעה

ונראה היה שהבנות שמחו על הפעילות והשתתפו בה בהתלהבות. בדרך זו נעה ניתבה את ההמולה בדרך שתשרת את השיעור, ובד בבד לא תחסום את פרץ האנרגיה של התלמידות. נועה נקטה דרך זו גם כאשר

התלמידות הרעישו במהלך השיעור. היא יצרה מעין דיאלוג מוזיקלי (ראו דוגמת תווים 13) שבו נעה שרה והבנות ענו:



דוגמת תווים 13. שיר להשגת שקט בשיעור של נעה

עם זאת, היו רגעים בשיעור שבהם היא הקפידה על שקט וריכוז. לדוגמה, לקראת תחילת הריקוד של כולן לצלילי הגבוט של באך (דוגמת תווים 1), הן התרגשו והרעישו קצת, אך ברגע שנעה אמרה: "לא מסכימה לשמוע דיבורים בזמן המוזיקה", שקט השתרר בכיתה.

(ד) קודים קבועים למצב התלמידים וכלי הנגינה

בדומה למנגינות של נעה בסעיף הקודם, גם לילי המציאה שיטה ייחודית לסמן לתלמידה מתי לנגן ומתי להיות בשקט כדי למנוע מצב של רעש לא נשלט. התלמידים של לילי מגיעים מרקע סוציאקונומי נמוך ואינם מורגלים בהאזנה שקטה. לכן היא המציאה קודים קבועים הידועים לתלמידים ומציינים מצבים שונים של כלי הנגינה. בריאיון הסבירה את השיטה שלפיה יצרה את הקודים ואת יעילותה: "המצבים מאוד ברורים. כך אני יכולה ללמד וגם הם יכולים לזכות בנגינה. מצב אפס זה מצב שהכלי מונח ולא נוגעים. מצב 1 'היכון': אוחזים, אבל טרם מנגנים. מצב 2 זה נגינה. מצב 3 זה החזרת הכלי. [התלמידים] מחזירים את הכלי שלם ובשקט". מהתצפיות בשיעוריה של לילי עלה ששפה משותפת מעין זו יעילה ביותר לשמירת גבולות ברורים של הנגינה בשיעור, מה שמאפשר ללילי ניהול גמיש, זורם ונעים של שלבי השיעור.

(ה) התייחסות אישית לכל תלמיד

עוד עולה מהתצפיות שרבים מהמורים מצליחים ליצור אקלים חינוכי מיטבי בכיתה באמצעות הענקת יחס אישי לכל תלמיד במגוון דרכים, כגון ברכה אישית לכל תלמיד, התייחסות אישית המאפשרת התנהגות מותאמת לצורכי התלמיד בכיתה וכן שיחות מחוץ למסגרת השיעור. הילה לדוגמה עמדה בכניסה לחדר המוזיקה ובירכה כל ילד בשמו עם כניסתו לחדר. יוני התחיל את השיעור בפנייה אישית לכל ילד בתבנית סולפזי⁴¹ שאותה הוא מכנה "חימום קוליי". הוא שר תבנית, למשל, "סול סול לה לה סול מי סול", והתלמיד חזר אחריו בשירה מדויקת כפי יכולתו. לתשובתו המזמרת של התלמיד הוא נתן משוב רפלקטיבי (למשל, "אורי שרת טיפה נמוך ממני"). יוני הסביר בריאיון שפעילות זו מפתחת מיומנויות של שמיעה ושירה נקייה וגם מחזקת את תחושת המסוגלות העצמית של כל תלמיד. הוא היה מודע להשפעה הרגשית של התרגיל על תלמידיו והסביר מדוע הוא משתמש בגישה האישית: "הם מאוד

⁴¹ סולפזי הוא שירה מדויקת של הצלילים בשמותיהם.

אוהבים דווקא את החימום הקולי [...] אני נותן להם תגובה אישית. אני חושב שבגלל זה הם אוהבים את זה". מדבריו עולה כי הילדים אוהבים להרגיש שהמורה רואה אותם ומכיר ביכולותיהם.

בכל הכיתות בהן צפיתי לא הייתה חובה להשתתף בפעילות. ישנם תלמידים שמעדיפים להאזין בלי "לרקוד עם המטפחת" ולפעמים הם תורמים רבות לדיון שמתקיים לאחר הפעילות, וניכר שהם האזינו ברוב קשב בדרכם. הילה מזהה את הקושי של כמה מהתלמידים ואינה לוחצת עליהם להשתתף או לבצע את המטלה בשיעור. בדרך זו היא מאפשרת לתלמידים שקשה להם להשתלב בשיעור להיות נוכחים בכיתה, שותפים לעשייה גם אם אינם משתתפים במטלה. היא הסבירה את הרציונל שלה ואמרה: "ויש ילדים שקבוע אצלי לא עושים כלום. באים עם ספר וקוראים. שזה בסדר לי. אני אף פעם לא אומרת מה לא לעשות. אצלי פתוח הכול. הם יכולים לבוא, לכתוב, לעשות מה שבא להם, רק לא להפריע". הילה מבטאת בדבריה דרך נוספת של חופש בתוך מסגרת שבה תלמידיה בוחרים להשתתף במטלה ויכולים לבחור שלא להשתתף בה, בתנאי שלא יפריעו לחבריהם.

ביטוי נוסף ליחס אישי נצפה בשיחות אישיות של המורים עם תלמידים מחוץ למסגרת השיעור. מירי והילה טיפלו בזמן ההפסקה בבעיות המשמעת שהתגלו בשיעוריהן. הן ניהלו שיחה אישית ברורה ומכבדת עם תלמידיה שהפריעה בשיעור. מירי שיבחה אותה תחילה, ולאחר מכן הזמינה אותה לדבר על הקושי שלה ואף להבחין מתי קשה לה ומתי קל לה. היחס האישי מחוץ למסגרת השיעור בסיטואציה מכבדת ופרטית פנים אל פנים מעביר לתלמידיה מסר שהמורה רואה אותה, מכירה את מעלותיה ואת יכולותיה, אכפת לה מההתנהגות שלה והיא מאמינה ביכולתה להשתפר; יחס כזה עשוי לשפר את הסיכוי לקשב רב יותר בשיעור הבא.

(ו) שילוב שירה ומשחק להשגת תשומת לב

מהתצפיות עולה שכמה מהמורים משיגים שקט וריכוז באמצעות שירה ומשחק. מירי השיגה שקט וריכוז באמצעות משחק שהיא כינתה "משחק בלבולים": "במשחק זה היא נותנת הנחיות שהתלמידים צריכים לבצע מייד: "יד אל יד, כף אל כף, אצבע ואצבע, על האף." ואז מגיע שלב הבלבולים שמטרתו למקד את הקשב: "ועכשיו עושים מה שאני אומרת ולא מה שאני עושה". המורה נותנת הנחיות כמו קודם אך עושה תנועות אחרות כדי לבלבל. המשחק אֶתגר את התלמידים ומיקוד את הריכוז בדרך נעימה, ומעוררת.

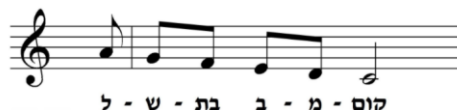
הילה ורחל שרו את הערות המשמעת. למשל, לאחר שהתלמידים סיימו לנגן הילה אספה את המקושים בשירה: "כל המקושים למקום":



דוגמת תווים 14. שיר לאיסוף המקושים בשיעור של הילה

תבנית הסגירה (דו-מי-רה) במילה "למקום" מוסיפה נדבך מוזיקלי להנחיה הארגונית. יתכן שהילה התבססה על הבנה אינטואיטיבית של התלמידים שצליל הטוניקה (רה) הוא גם "צליל הבית", כלומר

המקום שאליו חוזרים. בהמשך היא שרה באותה המנגינה: "והקסילופון במקום". המלים השתנו אך המקום (תבנית הסגירה בטוניקה) נשאר. היא שרה את ההנחיות לאורך כל השיעור, ושרה גם את הנזיפה: "היום תהיו אחרונים אם תעמדו פה [ליד הדלת]". בדרך זו, למרות התוכן הנוזף שמרה השירה על האווירה החיובית. גם רחל השתמשה בדרך השירה ובסוף פעילות הריקוד במרחב היא ניגנה ושרה "לשבת במקום". בדומה למנגינה של הילה, המנגינה של רחל הובילה מהדומיננטה לטוניקה. היא הוסיפה ירידה מלודית שמתאימה להנחיה "לשבת". המהלך ההרמוני והמלודי משדרים מסר של הגעה למנוחה:



דוגמת תווים 15. שיר לניהול הכיתה בשיעור של רחל

הדוגמאות שהוצגו לעיל מציגות כיצד השירה יוצרת אווירה חיובית בשיעור. בחירת הצלילים היא משנית, אך המסר החיובי בצלילים (חזרה לטוניקה – לצליל הבית) תורם להבנה של ההנחיה. כל המורים בדוגמאות שילבו פעילות מוזיקלית קלילה ומהנה כדי ליצור אווירה לימודית של שקט, הקשבה ושיתוף פעולה.

(ז) עבודה יצירתית כפרס בשיעור שגרתי

העבודה היצירתית בשיעוריה של הילה היא פרס על התנהגות טובה בשיעורי המוזיקה השגרתיים שכן התלמידים רוצים פעילות זו. בריאיון היא סיפרה כמה הם משתוקקים לפרס הזה: "כל שבוע הם מבקשים: 'אפשר לעשות עבודה יצירתית?'". בשיעור המוזיקה שבו צפיתי הילה שאלה את התלמידים: "כל כמה זמן אנחנו עושים [עבודה יצירתית]?" והם ענו: "כשהלוח מלא נקודות". למשמע תשובתם פנתה אליי הילה בנוכחות התלמידים והכניסה אותי בסוד העניין: "כשנעים לי אני מוסיפה נקודות ואז עושים מה שסיפרתי לך". לאחר כל שלב בשיעור הילה סיכמה את התנהגות התלמידים והוסיפה (או גרעה) נקודות מהלוח. בדרך זו היא נתנה משנה תוקף לשיטה הזו שבה גם היא וגם התלמידים שותפים מרוצים. בריאיון שקדם לתצפית היא הסבירה כי הפרס הוא פעילות של חיבור סיפור עם ליווי של כלים, והוסיפה בהתלהבות עד כמה השיטה יעילה, וגילתה לי שהשיטה נוצרה בטעות באינטראקציה עם התלמידים:

הם מתים על זה! הם התחילו פעם אחת בטעות [...] הם לא הבינו אותי, אז הם המציאו סיפור. סיפור וכלים [...] זה היה סיפור מוזיקלי. זה לא היה המטרה [...] ומאז אנחנו עושים סיפור כיתתי. כל אחד אומר איזה משפט, ואז ממשיכים בשירה או שפשוט אומרים משהו ואז זה פתוח הכול – כל הכלים [...] ואז נוצר סיפור משותף. אבל זה ממש פרס של הפרסים. זה עושים פעם ב.

אומנם הפרס של הילה הומצא על ידי התלמידים בטעות כתוצר סרנדיפי, מתוך אי-הבנה של הנחיה שלה, אך היא קיבלה את הרעיון שלהם והפכה אותו לפרס על התנהגות טובה. בדרך זו כוננה הילה עם תלמידיה

הסכם שמשקף כבוד הדדי, קבלה והעצמה. ואומנם במהלך השיעור כאשר הכיתה סערה מעט (לאחר שהילה הניחה כלים במרכז לקראת נגינה), הילה ניגשה ללוח והחלה כביכול למחוק נקודות. התלמידים השתתקו והיא שיבחה אותם והוסיפה עוד נקודות זכות. נראה היה כי פעולה זו של הילה שימשה דרך עקיפה להטיל על התלמידים את האחריות לאווירה בכיתה.

(ח) הטלת האחריות ליצירת אקלים חינוכי מיטבי על התלמידים

כמה מהמורים מטילים על התלמידים את האחריות להתנהגותם בשיעור בדרך ישירה ומוצהרת. דבר זה אפשרי בעיקר במקומות שבהם שיעור המוזיקה הוא שיעור בחירה. לדוגמה כאשר אחד התלמידים הפריע לשיעור רחל, שכזכור מלמדת בבית ספר דמוקרטי, הזכירה לו את הבחירה שלו ואת האחריות שנובעת ממנה: "בחרת להיות פה. אתה לא מפריע." [אתה] צריך לעבור מקום, אחרת אתה חוזר לכיתה", ובריאיון הסבירה את הרציונל של האחריות הנובעת מבחירה:

הקטע של הבחירה הוא שאני לא נלחמת יותר בכללים ולא נלחמת בהתנהגות. זה נגמר ברגע שאתה בוחר להיות פה. בסמסטר א' יש לנו המון עבודה על [גישה של] נכנסתם לשיעור מוזיקה. ברגע שהגעתם (אני אומרת את זה הרבה) עברתם את סף הדלת, נגמר הדמוקרטי. אין דמוקרטיה פה. פה זה שיעור שלומדים בו מוזיקה.

לדידה של רחל, השמירה על הכללים הכרחית לקיומו של התהליך היצירתי, והיא מצפה מתלמידיה לקחת אחריות על הבחירה שלהם ולשמור על כללי השיעור.

גם שחר מניחה את האחריות ליצירת אקלים חינוכי חיובי על כתפי התלמידים. בתחילת השיעור היא ערכה תיאום ציפיות כדי לשמוע מה מצפים התלמידים משיעור העצמה במוזיקה (כאמור, שיעור בחירה). עמרי ביקש: "שיעור עם שקט. שלא יהיה רעש ושכולם יקשיבו". ואומנם בהמשך השיעור הכיתה הפכה לרועשת, ואחד התלמידים הזכיר: "מה עמרי ביקש?" שחר שיבחה אותו: "תן לי פִיף! מעכשיו כל פעם שיהיה רעש, ניזכר מה עמרי ביקש".

תלמיד אחר הוסיף את הציפייה שלו: "להיות חברים טובים", ושחר סיכמה את הצרכים שלהם: "שני ילדים בחרו להתייחס לדברים שקשורים בהתנהגות שלכם", ובכך הביעה את הקשר ההדדי בין כל המשתתפים כקבוצה. כאשר בזמן המשוב תלמידים הפריעו לאחת הקבוצות שהופיעו, שחר הזכירה שוב את ההתחייבות ההדדית שלהם: "אבל למה אתם מתחילים כשאנחנו עדיין איתם? זה חלק מהאקלים החברתי שדרשנו שנהיה כאן כולם חברים טובים". מתצפית זו עולה כי מעבר לאחריות האישית של כל תלמיד לשמור על השקט כוננה שחר בכיתה אחריות הדדית קבוצתית מתוך כבוד ואכפתיות לצרכים של האחר.

מן הממצאים שהוצגו בסעיף זה עולה כי המורים מוצאים דרכים חינוכיות יצירתיות ומוזיקליות לניהול כיתה מוקפד מחד וליצירת אווירה מכבדת ופתוחה מאידך. הם מלמדים את התלמידים לקבל אחריות על התנהגותם והופכים אותם לשותפים ליצירת אקלים חינוכי מיטבי בשיעור. כאמור, ניהול הכיתה הוא אחד ההיבטים של יצירת אקלים חינוכי מיטבי ובטוח, וההיבט הנוסף של יצירת אקלים מעין זה הוא התבוננות רגישה בתלמידים תוך זיהוי צורכיהם ושמירה על רווחתם הפיזית והנפשית.

4.5.2 רגישות המורה לתלמידיו

העבודה היצירתית בקבוצות מציבה בפני המורים כמה אתגרים שבהם נדרשות רגישות וזהירות, הן בהיבט החברתי והן בהיבט האישי. האתגרים מופיעים בשלבים שונים של השיעור והתהליך היצירתי. להלן דוגמאות לדרכים שבהן המורים מגלים רגישות לתלמידיהם ומתמודדים עם האתגרים הללו.

- (א) חיזוק תחושת השייכות בקבוצה
- (ב) חיזוק הביטחון של התלמידים להופיע
- (ג) הזדהות ואמפתיה באמצעות שיתוף בחוויות אישיות
- (ד) רגישות המורה לתלמידיו בשלב המשוב
- (ה) רגישות המורה לתלמידיו בשלבים נוספים בשיעור

(א) חיזוק תחושת השייכות בקבוצה

המורים שנצפו מודעים לכך שההתמודדות של התלמידים עם האתגר החברתי בעבודה בקבוצות מפתחת את המיומנויות החברתיות שלהם וגם מלמדת אותם עד כמה חבריהם, גם כשהם בתפקיד קהל, חשובים להם. יוני הסביר בריאיון כי העבודה היצירתית מחברת את התלמידים זה לזה: "אני חושב שזה עובד על האינטראקציות שלהם. [שזה] יכול לעבוד על הקטע החברתי. אני רואה בוודאות שבסוף, בשלב שהם צריכים להופיע, זה ממש חשוב להם להופיע בפני החברים שלהם [...] והיה פה באמת הרבה שקט. והייתה הרבה התייחסות". יוני מודע לערך המוסף של עבודה יצירתית בהיבט החברתי ולהשפעתה על התנהגות התלמידים בשיעור.

הילה הסבירה עד כמה חשוב לה שכל התלמידים ישתלבו בקבוצות והדגישה את הנחישות שלה בנוגע לאחריות התלמידים שאף אחד לא יישאר בצד: "אני אומרת 'תעשו קבוצות' וכמובן [כוונתי היא ש] כל מי שרוצה להצטרף לקבוצה מסוימת הולך. הדלתות שלנו פתוחות לכולם כל הזמן, אצלנו לא סוגרים דלתות. לאף אחד. אף פעם". הרגישות החברתית של הילה ויכולתה להעביר לתלמידיה את המסר שאף אחד מהם אינו נשאר בחוץ, משמעותית ליצירת אקלים בטוח. אך כפי שתואר לעיל (בסעיף 4.4.2: א, הדן בחלוקה לקבוצות) המסר הזה הועמד במבחן, והילה נדרשה לחזור עליו כששלחה קבוצת בנות להמציא יצירה יחד.

מירי מצאה דרך יצירתית להתמודד עם בעיה חברתית בעת החלוקה לקבוצות, והיא משלבת תלמידים שלא מצאו קבוצה או שלא רצו להשתתף (כנראה משום שלא הצליחו להשתלב), כקהל אקטיבי. בריאיון סיפרה שהיא מקפידה להבהיר שזה תפקיד חשוב, ובכך למעשה סוללת להם את הדרך להשתלב בעשייה:

לפעמים אני נותנת לילדים להיות קהל. במקום להשלים עם זה שלא משתתפים, אני נותנת להם תפקיד של קהל אקטיבי. "אתה תשים לב ש-", "האם הוא הגיע בסוף המשפט?" אני נותנת להם איזשהו תפקיד, והילדים שמנגנים זורמים עם זה. ולפעמים אני שואלת אחרי זה שוב: "האם אתם רוצים להתחלף?" וזה נהדר. אז הם שוכחים שבעצם הם לא רצו להשתתף. מישהו שלא רצה להשתתף, במקום לכעוס עליו אני אגיד לו "או-קי, אז אתה תהיה קהל", ואז הרבה פעמים פתאום כן בא לו.

למעשה מירי משלבת את הילד שנשאר בחוץ בקבוצה בדרך מתוחכמת, שכן הגדרת תפקידו כקהל מנטרלת הן את ההתנגדות שלו והן את ההתנגדות של שאר התלמידים בקבוצה, וכך הוא משתלב בעשייה והמשבּר נפתר.

(ב) חיזוק הביטחון של התלמידים להופיע

לפעמים תלמידים חוששים להציג את היצירה שהמציאו והמורים תומכים בהם ומעודדים אותם להופיע. למשל, שתי תלמידות בכיתתה של שחר התאמנו על היצירה שהכינו, אך בשלב ההופעות התביישו להופיע. שחר הרגיעה אותן ויצרה אווירה מכילה המקבלת בהבנה טעויות, היא שיקפה את המאמץ שהושקע ורמזה שחבל שלא יופיעו: "טעויות זה בריא. זה טוב למערכת העיכול [...]. עבדתן כל כך קשה". ואכן, בסופו של דבר התלמידות הופיעו בפני חבריהן וזכו לתשואות ולתשבחות.

(ג) הזדהות ואמפתיה באמצעות שיתוף בחוויות אישיות

בהמשך השיעור שחר הביעה הזדהות ואמפתיה עם תחושותיהם של התלמידים שחששו להופיע והיו מאוד מאוכזבים מכך. היא לא הכריחה אותם להופיע: "אם אתם לא שלמים אני לא מכריחה. כשתרגישו מוכנים [תופיעו]". אך הילדים היו מאוד מתוסכלים וניצני דמעות צצו בעיניהם. כדי לעזור להם להבין שהקושי הוא שלב נורמלי בתהליך היצירתי היא הדגימה חוויות דומות מניסיונה האישי. שחר ניתחה בפניהם את הקושי שחוותה בעצמה בעבר, ועשתה זאת באמצעות פירוק של תהליך היצירה להיבטים השונים הכרוכים בו, הרגשי-חברתי והיצירתי:

לפעמים כשעובדים בקבוצה, יש אי-הסכמות ויש קושי. אתם יודעים שהבעל שלי הוא גם מוזיקאי [...] כשאנחנו עובדים ביחד [...] תמיד מישהו קם ושובר את הכלים. בדרך כלל זאת אני כי אני מרגישה מספיק בנוח להתעצבן ולפוצץ את התהליך. ואני יודעת שאחר כך אנחנו נסתדר עוד פעם ונמשיך כרגיל. ככה זה, כשמרגישים מספיק בנוח מותר גם לריב [...] גם כשעובדים לבד יכולים להתקע. פעם כשהלחנתי שיר, נתקעתי על משפט ולא הצלחתי [להמציא לו מנגינה מתאימה]. לא התלבש. בסוף הורדתי את המשפט. אחר כך הכול זרם והמשיך. צריך לנשום, לחכות שיעבור זמן ולהמשיך הלאה. לפעמים מקוצצ'יים [מועכים] את הדף וזורקים, ולפעמים מוציאים מהפח ומיישרים ומנסים מחדש. יש סיבה שאנשים יוצרים הם אנשים מיוסרים. זה תהליך. והתהליך לפעמים יכול להיות כואב ומתסכל ומעצבן ומרגש ומשמח. כל הרגשות ביחד עולים כשאני יוצר.

העובדה ששחר עצמה היא מוזיקאית יוצרת וחווה תהליכים דומים בחייה המקצועיים, תורמת ליכולתה להזדהות עם תלמידיה ואף ליכולתם של התלמידים להזדהות איתה. שחר מצאה דרך עדינה לרמוז לתלמידים שיצטערו אם לא יופיעו. מאוחר יותר בריאיון הסבירה שחר את הרציונל של דבריה בשיעור – לתת לגיטימציה למגוון הרגשות שעולים בתהליך היצירתי, ולשים אותו בפרספקטיבה רחבה של התהליך היצירתי ולא בפרספקטיבה הצרה של רגשותיהם באותו רגע:

בעצם אני נתתי לגיטימציה לכאב שלהם. כרגע הם חווים כאב ותסכול, ואני התפקיד שלי לבוא ולהגיד להם "חבריה, הכול בסדר. זה בסדר לפחד להציג. זה בסדר שייצא לא טוב. זה בסדר. זה המקום". כי היום זה דור נורא ביקורתי [...] זאת אומרת המקום הזה של שיפוטיות. כל הזמן צריכים לתת לי לייק. כמה לייקים אני מקבל זה כמה אני מקובל בחברה [...] הם חיים תחת אישור כל הזמן. זו עין בוחנת. [אני באה מ]המקום הזה של להגיד להם שלטעות זה בסדר לגמרי.

מדברים אלו עולה כי שחר רגישה לתלמידה ורואה ברווחתם הנפשית ובחיזוק ביטחונם העצמי כיוצרים מטרות שחשיבותן אינה נופלת מזו של המטרות המוזיקליות שהגדירה. בסעיף הבא אדגים כיצד המורים נזהרים מלנקוט עמדה שיפוטית בשלב המשוב.

(ד) רגישות המורה לתלמידיו בשלב המשוב

אתגר רגשי נוסף הוא שלב המשוב. העבודה היצירתית היא הזדמנות לביטוי אישי, חלון לנפשו של הילד (רובינסון, 2011). דבר זה חושף את התלמידים המופיעים והופך אותם לפגיעים, והמורים נדרשים לרגישות רבה כדי ליצור אווירה מכילה שאינה שיפוטית, שבו בבד מאפשרת ייחודיות אינדיבידואלית שבה שהתלמידים יחושו בטוחים להציג את יצירותיהם בפני המורים ובפני חבריהם. הדוגמאות הבאות מדגימות כיצד המורים מתמודדים עם יצירת אווירה כזו בשלב המשוב.

בדוגמה הבאה שמעה מירי משוב שלילי של הילדים בקהל על הופעה של חבריהם. הדרך שלה להתמודד עם המצב שנוצר הייתה באמצעות לימוד מושג חדש המסביר את הצד החיובי במופע. כאשר מירי ביקשה מהתלמידים לתת משוב לריקוד של שלושה בנים ליצירה של ברטוק (ראו דוגמת תווים 8), הם נתנו משוב שלילי ושיפוטי: "הרגשתי כאילו כמעט לא התאמנתי על זה. המוזיקה לא הייתה מתאימה לתנועות"; "כשעשיתם ככה [הרמת ידיים], זה היה כאילו אתם סתם עולים למעלה וסתם יורדים". מתן, אחד הילדים בקבוצה, השיב למשוב השלילי והסביר: "כשהמוזיקה עלתה, עשינו ככה [הרמת ידיים]", ונראה היה כי הוא מרגיש בנוח להגן על היצירה שלו. אומנם חסרו לו המילים להסבר, אך אינטואיטיבית הוא הרגיש שפעל נכון. בתום דבריו של מתן מירי ביססה את דבריו, ולשם כך הוסיפה את המושג אנרגיה שמסביר מדוע התנועות כן התאימו לדעתה, ואמרה: "הרגשתי שהם [הרקדנים] היו מאוד קשובים [...] וכשעשיתם ככה בהתחלה [הרמת ידיים], זה היה כאילו המוזיקה צברה עוד ועוד אנרגיה". נראה שבהופעה מתן הרגיש את העלייה המלודית במנגינה, ומירי הוסיפה לכך את צבירת האנרגיה שנובעת מחזרת התבנית בכל פעם גבוה יותר. היא הציגה באופן ענייני ומקצועי משוב חיובי ומחזק אשר שכנע את היוצרים ואת הקהל כאחד.

בשיעור של שחר המשוב הרפלקטיבי המשקף את תהליך העבודה אפשר לה לפעול לחיזוק המוטיבציה גם בקרב התלמידים שהיה להם קשה יותר להגיע לתוצר בסוף השיעור. כשילדי קבוצה אחת סירבו להופיע ניסחה שחר משוב מיוחד שמחזק את תהליך גם ללא התוצר. היא שיקפה אלמנט מקורי ביצירתם באמצעות שאלות רפלקטיביות: "מה היה פה? מה הם יצרו?" אחד התלמידים ענה: "אני יודע: כלי נגינה", שחר שאלה: "כמה כלי נגינה הוא [אחד התלמידים בקבוצה] ניגן יחד?" כמה מן התלמידים ענו: "שניים, שלושה", ושחר סיכמה: "שלושה כלים בבת אחת! הנה יצירתיות. איך ממשיכים?" שחר כיוונה את המשובים של התלמידים בקהל לכיוון חיובי ומחזק, ומצאה ערך במה שהילדים המבצעים

חשבו שהוא טריוויאלי (סידור כלי הנגינה על עמוד התווים והפיכתם למעין מערכת תופים). בזכות המשוב הרגיש שהציג את תהליך החיפוש היצירתי ואת הצלילים שמצאו התעוררה בילדי הקבוצה מוטיבציה להמשיך בעשייה. הם שאלו: "אפשר להמשיך את זה?" שחר הסכימה ואף עודדה אותם להתקדם בתהליך. היא חיזקה ושיבחה את שלב החיפוש ואת כל התוצרים: "הייתה כאן המון יצירתיות ויכולת להמציא דברים חדשים. ויכולת ליהנות מהנגינה".

(ה) רגישות המורה לתלמידיו בשלבים נוספים בשיעור

כמה מהמורים שנצפו גילו רגישות כלפי התלמידים כבר בשלב של בחירת אופן הביטוי של העבודה היצירתית. בשיעור בו צפיתי מירי נתנה לתלמידים שתי אופציות לבחירת אופן הביטוי: "חלק מהילדים יוכלו להמציא ריקוד עם מקלות, וחלק יכולים לצייר את המנגינה ליד השולחן". כאשר התלמידה יעל ביקשה לרקוד בלי מקל מירי הביעה אמפתיה לבחירתה השונה, ועם זאת עודדה אותה לנסות את האופציה שהוצעה: "חשבתי עליך. [ואמרתי לעצמי:] יעל בטח תרצה לרקוד עם מטפחת. אבל אני רוצה שתנסי בכל זאת עם מקלות. אם לא, אפשר גם בלי". ואכן יעל קיבלה את המסר שמירי רואה אותה ומכבדת את העדפותיה.

גם הילה שמה לב לקשיים של כל אחד מהתלמידים. למשל היא ראתה שאחד התלמידים עצוב ופנתה אליו: "למה אתה עצוב?" התלמיד ענה: "מבואס". תשובתה של הילה שיקפה את ההכלה של רגשותיו: "כי אין לך את הכלי שרצית? עוד מעט נצא לעבודה יצירתית". אצל נעה כמעט כל התלמידות רצו להשתתף בפעילות היצירתית בתנועה, אך כאשר אחת מהן סירבה להשתתף בה ואמרה: "אני לא רוצה להמציא", נעה כיבדה את רגשותיה, לא כפתה עליה, ואף הציעה פתרון: "אז אל תמציא, מקסימום נסכם עם בת הזוג שלך שהיא תמציא הכול".

מהתצפיות של סעיף זה הסוקר את הדרכים המגוונות של המורים ליצור אקלים חינוכי מיטבי ובטוח עולה כי הם גילו רגישות ופתיחות לצורכי התלמידים והתוצרים שלהם מחד גיסא ונחישות והקפדה בכל הקשור לשמירה על הכללים מאידך גיסא. האיזון שהמורים מצאו בין מסגרת ברורה ובין החופש ליצור בתוכה מייצר לתלמידיהם סביבה בטוחה המעודדת צמיחה ויצירתיות.

לסיכום, הממצאים עד כה (של סעיפים 4.1-4.5) הציגו את המעגל הפנימי של העבודה היצירתית בקבוצות בכיתת המוזיקה הכולל את הגורמים הקשורים בגישתו של המורה וביכולותיו. מהממצאים עולה כי המורים המצליחים לקיים עבודה יצירתית בשיעוריהם שנצפו במחקר זה הפגינו מגוון רחב של יכולות מוזיקליות, פדגוגיות, חינוכיות ובין-אישיות. היכולות הללו משתלבות זו בזו במהלך השיעורים ומאפשרות לתלמידים מרחב מאתגר, מעניין, בטוח ומכיל ליצירה. בחלק הבא אדון במעגל החיצוני יותר – התנאים הנחוצים לקיומה של עבודה יצירתית בקבוצות בשיעורי המוזיקה.

4.6 תנאים המאפשרים עבודה יצירתית

בחלק זה אדון בתנאים החיצוניים המאפשרים את קיומה של עבודה יצירתית בשיעורים, החל מההיבט הטכני המתייחס למספר התלמידים בכיתה, לחדר המוזיקה, לצידוד ולכלי הנגינה שעומדים לרשות המורים, דרך תדירות השיעורים וכלה בשאלה: אם שיעור המוזיקה בבית הספר הוא בחירה או חובה. כל אלו משפיעים על יכולתו של המורה לקיים עבודה יצירתית בקבוצות בשיעוריו לאורך זמן.

4.6.1 מאפייני הכיתה והציוד

בכל בית ספר אליו הגעתי תיארתי תחילה את הכיתה והציוד ביומן החוקרת. מהממצאים עולה כי שני גורמים חיצוניים, טכניים כביכול, משפיעים בבירור על קיומה ועל איכותה של עבודה יצירתית בכיתה המוזיקה – מספר התלמידים בכיתה והציוד בכיתה המוזיקה.

מספר התלמידים בכיתה – הגורם החיצוני החשוב ביותר מבחינת השפעתו על קיום עבודה יצירתית בקבוצות בשיעורי מוזיקה הוא מספר התלמידים בכיתה שכן קבוצה קטנה מקילה את ההתארגנות ואת חלוקת הכלים ומאפשרת יחס אישי לכל תלמיד, כפי שאורלי הסבירה בריאיון: "זה קשור גם בכמות הילדים שיש לך בכיתה. אם יש לך כיתה מלאה של 30 ילדים, זה לא פשוט לעשות עבודה יצירתית. אם יש לך קבוצה יותר קטנה הרבה יותר, קל לך לזרום איתם בדבר הזה". מדבריה עולה שככל שמספר התלמידים בשיעור קטן יותר קל יותר לקיים עבודה יצירתית בקבוצות כי זה מעניק גמישות רבה יותר בניהול השיעור ובהתאמתו לתלמידים.

ואומנם כל המורים שהשתתפו במחקר הנוכחי מלמדים בכיתות קטנות (כעשרים תלמידים) או בחצאי כיתות (כחמישה-עשר תלמידים), ולא נצפו מורים שקיימו עבודה יצירתית בקבוצה הגדולה מעשרים ושלושה תלמידים. מירי מלמדת כיתה ב מלאה שבה עשרים ושלושה תלמידים וכיתה א מחולקת לשתי קבוצות, בכל קבוצה כחמישה-עשר תלמידים. מעניין לציין שדווקא בכיתה המלאה, שבה צפיתי בשיעור יצירתי שבו מירי אפשרה לתלמידים לבחור בין המצאת ריקוד מקלות ובין ציור, למרות המספר הרב יחסית של התלמידים היו די אביזרים ואף די מקום לכולם לצייר. ליה מלמדת בשיעורים הרגילים חצאי כיתות, אך בכיתות א-ב היא מלמדת גם שיעור פרטני שבו ששה תלמידים. ליה סיפרה כי במסגרת הפרטנית היא מרגישה נוח לקיים עבודה יצירתית בקבוצות: "אני [מקיימת עבודה יצירתית] יותר בגלל הקבוצות האלה, הקבוצות הקטנות של העבודה הפרטנית".

מאפייני חדר המוזיקה – הגורם החיצוני השני שמשפיע על קיומה של עבודה יצירתית בקבוצות בשיעורים הוא חדר המוזיקה והציוד שבו. מרבית המורים שהשתתפו במחקר מלמדים בחדר נעים, רחב ידיים, לעיתים החדר משופץ. כל החדרים שנצפו מקושטים בתמונות של כלי נגינה, מלחינים, תווים ועוד. בכל החדרים יש ארונות ובהם מסודרים כלי נגינה רבים ומגוונים. כמה מהמורים סיפרו שהם מרגישים בחדר המוזיקה כבתוך שלהם, וכי הם שותפים לעיצוב ולקישוט שלו ואף מביאים כלי נגינה וציוד מהבית. הימצאותם של כלים איכותיים ומזמינים בחדר המוזיקה היא מכרעת, שכן כפי שלא ניתן ללמד אומנות פלסטית ללא חומר וצבעים, לא ניתן ליצור מוזיקה ללא כלים איכותיים. זאת ועוד, עיצובו של חדר המוזיקה וכלי הנגינה שבו משקפים את הגישה החינוכית של המורה ומשתקפים בפעילויות היצירתיות בשיעורים. להלן מספר דוגמאות למאפיינים של כיתות הלימוד והשפעתם על עבודה יצירתית בשיעורים. חדר המוזיקה של יוני שופץ בקיץ שקדם לעריכת המחקר הנוכחי. בשדרוג החדר ורכישת הציוד הושקע כסף רב. בחדר עומדים ארונות כלים מסודרים ובהם מגוון עשיר של כלי נגינה איכותיים (ראו פירוט בנספח 4). יוני סיפר כי שפע כלי הנגינה תורם לשיעורים שהוא מלמד, שכן התלמידים יכולים לבחור באיזה כלי הם רוצים לנגן, והוסיף שהוא יכול לקיים עבודה יצירתית בחוץ, ובמקביל לעבוד על תזמור בכיתה כי יש מספיק כלים לכולם: "כל ילד מקבל כלי. זה כיף. לא צריכים לעשות תורות". אומנם החדר נמצא בקומה השלישית, והתלמידים נדרשים לרדת שלוש קומות ולעבור במסדרונות עד שהם

יוצאים לחצר שבה מתרחשת רוב העבודה היצירתית בקבוצות, אך לדבריו דבר זה אינו מרתיע אותו או את התלמידים.

לילי מלמדת בקומת המרתף. המדרגות שיוordות לכיוון המרתף מקושטות במילות השיר "דור רחמי" מתוך הסרט "צלילי המוזיקה" (ראו תמונה 1):



תמונה 1. המדרגות לחדר המוזיקה של לילי

לילי טורחת רבות בעיצוב החדר כי האווירה בחדר חשובה לה: "אני משתדלת שתהיה תחושה של בית. שתהיה הכנסת אורחים". לילי סיפרה שהיא מביאה מהבית כלים מיוחדים שרכשה בחו"ל וקופסאות מעוצבות להנחת הכלים, ואף הביאה מברזיל כלים מיוחדים ונדירים. בנוסף לכלים המיוחדים שרכשה ברחבי העולם והביאה לבית הספר, לילי השקיעה מזמנה ותיקנה כלים שבורים של בית הספר. כדי להשלים את ארגון החדר היא קנתה קופסאות וסידרה את הציוד והכלים: "כל פעם שאני צריכה עוד ציוד, אז אני מביאה [...] כל הקופסאות [מלאות] כלים". לילי הסבירה שהסידור המזמין של הציוד והכלים תומך בפעילות, והוסיפה שגם המנהלת תומכת בלימודי המוזיקה ורוכשת ציוד יקר. להלן תמונת חדר המוזיקה של לילי ובו תמונות מלחינים וכלים וקופסאות מסודרות במדפים (תמונה 2):



תמונה 2. חדר המוזיקה של לילי

חדר המוזיקה של שחר שוכן בממ"ד גדול ומרווח. החדר מטופח מאוד, מעוצב לעילא ועשיר בכלים ובציוד. שחר סיפרה שהמנהלת אפשרה לה לבחור את מדבקות הקיר ולעצב אותן בתכנים ובצבעים שנעימים לה. מדבריה עולה שהיא מרגישה בחדר המוזיקה תחושה ביתית, וכי ההזדמנות לעצב את חדר המוזיקה אפשרה לה ליצור "חלל שמזמן איזשהו משהו אחר. שאתה נכנס אליו ואתה מבין שאתה בסביבה אחרת". מול הלוח, לאורך הקיר הארוך, יש מדבקה של ציור קיר המתאר סגנונות שונים של מוזיקה וציטוט משירו של נתן זך "עד מחר": "בכל פעם שאני מנגן משהו בי מתנגן". מעל המילים מופיעה שורה זו בתווים על פי הלחן שכתב יוני רכטר (ראו תמונה 3).



תמונה 3. קיר בחדר המוזיקה של שחר

הציטוט מבטא את גישתה של שחר בנושא גיוון סגנונות מוזיקליים בחינוך, כפי שהסבירה :

רציתי להביא לידי ביטוי כל מיני סגנונות של מוזיקה. מאוד חשוב לי הקטע הזה שלפעמים אני מרגישה שמרוב שאנחנו שמים דגש על מוזיקה קלאסית, אנחנו לא נותנים מספיק כבוד לסגנונות מוזיקה אחרים. אני כל כך במוזיקה העממית, ואני מביאה אותה לבית הספר, אבל אני רציתי שתהיה במקום של להבין שזה equal [=שווה ערך]."

גישה זו באה לידי ביטוי בפעילויות העבודה היצירתית שהיא מתכננת אשר רבות מהן עוסקות בהלחנת שירים ומתמקדות בנוסף למוזיקה הקלאסית גם במוזיקה עממית. בחדר ניצבים ארונות יפים ונמוכים (ראו תמונה 4) ובהם תיבות מלאות כלים (ראו פירוט בנספח 4) :



תמונה 4. ארונות הכלים בחדר המוזיקה של שחר

במחסן הצמוד לחדר יש כלים נוספים: דרבוקות, תופים גדולים מקצועיים וגיטרות. מהתצפיות בשיעורים עולה כי התלמידים משתוקקים לנגן בכלים המקצועיים, דבר המגביר את המוטיבציה שלהם להשתתף בעבודה היצירתית. מהמבואה לחדר יש יציאה ישירה לחצר, דבר העשוי לסייע בעת פיזור לעבודה בקבוצות.

רחל מלמדת במקלט רחב ידיים המזמין תנועה חופשית, כפי שאכן נצפה בשיעוריה. הגישה היצירתית של רחל לחינוך באה לידי ביטוי במגוון דרכים: בחדר אין כיסאות, שטיחים מכסים כרבע ממנו ויש וילון שתוחם ריבוע של כשישה-עשר מטר רבוע. עוד ישנם בחדר פסנתר ולוח חמשות אשר לצידו תלויים ציורי היד המזמרת של קודאי⁴² צבועים על ידי תלמידים בדרכים מגוונות ויצירתיות. הכלים פרוסים על השטיח (ראו פירוט בנספח 4), וכל השפע הזה מזמין את התלמידים לנגן.

⁴² בשיטת קודאי לכל צליל בסולם יש סימן מוסכם בכף היד לפי גובה הצליל. סימנים אלו תומכים בהוראת סולפג'ו.

לעומת החדרים הרחבים ושפע הכלים האיכותיים בחדרי המוזיקה של המורים שתוארו לעיל, אצל מירי בולט היעדר תנאים המאפשרים עבודה יצירתית. אין חדר מוזיקה בבית הספר, והיא מלמדת בכיתות האם, אין כלי נגינה והיא מביאה את כל מהבית. השיעורים מתקיימים בדרך כלל בכיתה גדולה מדי, ועליה לסדר בעצמה, בכל פעם מחדש וללא עזרה, מעגל כיסאות. בבית הספר שבו היא מלמדת אין צלולים, ובתום ההפסקה עליה לצאת ולאסוף את התלמידים לשיעור. אף שאין למירי חדר מוזיקה, היא משתמשת ביצירתיות במה שיש ומתמודדת עם התנאים הקשים: היא מגדירה מרחב פיזי לשיעור, מנצלת את הדלת הנוספת שיש בכל כיתה לכיוון החצר ושולחת דרכה קבוצות לעבוד בחוץ (בריאיון הסבירה ש"אין בעיה. זה נהוג כאן. הם נותנים להם להסתובב בחוץ"), מביאה כלים יצירתיים שלה מהבית (למשל, תרמילי עץ הסיגלון) ומנצלת משאבים קיימים בכיתה לעבודה יצירתית (למשל השולחנות המחיקים בכיתות אל"ף שתוארו לעיל).

מן הממצאים שהוצגו בסעיף זה עולה כי רוב המורים נהנים מתנאים מתאימים לקיומה של עבודה יצירתית – חדר מרווח המצויד בכלי נגינה מגוונים, ורק מורה אחת, מירי, נאלצת לנדוד מכיתה לכיתה עם כלי נגינה שהיא מביאה מהבית. חשוב לציין שהשנה שבה התקיימו התצפיות הייתה שנתה הראשונה של מירי בבית הספר. מורה אחרת, שחר, הסבירה בריאיון כי בתחילת הדרך שלה בבית הספר התנאים שאיתם נאלצה לעבוד היו פחות טובים, ובהמשך סיפרה כיצד השיגה את התנאים המשופרים שמהם היא נהנית כיום:

[...] ואז הגיע שלב שאמרתי "לא נעים לי לעבוד בחדר שהוא לא נעים לי. ואני לא רוצה יותר. אז או שזה מסודר או שאני באה עם רשימת דרישות למקום אחר שיודע את הקבלות שלי ואני משיגה אותן". אבל לא הייתי צריכה להתאמץ בכלל. לא הייתי צריכה להציג את זה כאולטימטום. ברגע שאמרתי "אני השנה לא מוותרת על [התנאים של חדר, ציוד וכלי נגינה איכותיים]" היא אמרה לי מיד "בסדר, אין בעיה". [מראיינת: אבל זה אחרי 10 שנים] יכול להיות שאם הייתי באה אחרי שנה זה היה קורה. אבל לא. לא יודעת. אולי גם אני הייתי צריכה את ה. את יודעת זה תהליכים. הכול תהליכים. זה לא ביום. גם להעז להגיד את הדברים. אנחנו יודעים שזה מסתכם בעשרות אלפים. צריך להחליט עם עצמך שאתה נשאר במקום ואתה מוכן להשקיע בו. [מראיינת: זה בעצם יוצר איזשהו חוזה דו צדדי] לגמרי.

מדבריה של שחר עולה כי ההשקעה של בית הספר בחדר המוזיקה הגיעה לאחר כמה שנים שבהן היא לימדה בתנאים פחות טובים, אך המחויבות שלה לבית הספר ועבודתה המסורה יצרו יחסים הדדיים של השקעה הן מצידה והן מצד המנהלת.

4.6.2 תדירות השיעורים

נתון זה מהותי היות שהזמן העומד לרשות המורים חשוב לקיומה או אי-קיומה של עבודה יצירתית. רוב המורים שהשתתפו במחקר זה מלמדים שיעור אחד בשבוע, לילי והילה מלמדות שני שיעורים בשבוע, וסביר להניח שהסיבה היא שבית הספר של לילי מוגדר כבית ספר לאומנויות ובית הספר של הילה מוגדר

כבית ספר מוזיקלי. בנוסף לשני השיעורים בשבוע, הילה אף מלמדת שיעור מקהלה בבית הספר, ולעיתים היא משלבת עבודה יצירתית גם בשיעורים אלו. אף שביית הספר של שחר אינו מוגדר מוזיקלי או אומנותי, התלמידים בכיתות הבוגרות בוחרים שיעור העצמה מתוך כמה אפשרויות שאחת מהן היא מוזיקה. השיעור נמשך שעתיים ברצף, ומדבריה של שחר עולה שפרק זמן ארוך זה מאפשר לה לקיים עבודה יצירתית המשכית: "זה נורא משמעותי. מדהים. שעתיים עבודה".

4.6.3 חשיבותה של הבחירה בעבודה היצירתית

שאלת הבחירה בשיעור מוזיקה או בפעילות במסגרתו משפיעה על גישתם של התלמידים לשיעור זה בכלל ולעבודה יצירתית בפרט, ונראה שתלמידים שבחרו לבוא לשיעור חשים מחויבים יותר לשיעור שבחרו לעומת שיעור הקבוע במערכת ללא בחירה, ומגלים אחריות ומעורבות רבות יותר בשיעור. כאמור, בבית הספר של שחר מתקיימים בכיתות ד-ו שיעורי העצמה שבהם התלמידים בוחרים בין אומנות, מחול, אורח חיים בריא ומוזיקה. בבית הספר של הילה ישנם אשכולות בחירה (למשל מוזיקה וקיימות). דיאנה המנהלת הסבירה שהילדים יכולים לבחור להשקיע ולתרום לבית הספר בתחום שהם אוהבים ומצטיינים בו והדבר תורם למוטיבציה שלהם. רחל מלמדת בבית ספר דמוקרטי, ומתוך מספר אפשרויות התלמידים בחרו בשעה זו להשתתף בשיעור מוזיקה. בסמסטר הראשון השתתפו תלמידי הגן של רחל בשיעור מוזיקה אחד לניסיון (חצי קבוצה בכל חצי סמסטר), ובסמסטר השני הם בחרו להשתתף בשיעור הקבוע. עקרון הבחירה הוא עיקרון מרכזי בבית הספר הדמוקרטי, ולאחר שהתלמידים בחרו בשיעור המוזיקה הם מחויבים להתנהג על פי כללי השיעור.

מהתצפיות עולה שכמה מהמורים המלמדים בבית ספר רגיל שבו שיעור מוזיקה הוא חובה, משלבים בשיעור את רעיון הבחירה. למשל אצל מירי התלמידים בוחרים את דרך הביטוי היצירתי: בשיעורים שבהם צפיתי הם בחרו בין ציור ובין ריקוד עם מקלות.

לסיכום, התנאים שתוארו לעיל: מספר תלמידים, חדר, ציוד, כלי נגינה, ותדירות השיעורים, הם לכאורה נתון חיצוני שנקבע על ידי המערכת. אולם כפי שהוצג, רבים מהמורים סיפרו כי התנאים הללו לא התקיימו בתחילת דרכם בבית הספר, וכי הם היו שותפים לשיפוץ ולעיצוב החדר, כמו גם לרכישה ותיקון של ציוד וכלי נגינה. התנאים הם אפוא מעגל חיצוני ששואב את חיוניותו מהמעגל הפנימי, דהיינו המורה, אמונתו ויכולותיו, ומתוך כך נראה שגם במקרה של היעדר תנאים, כפי שהוצג קודם לכן אצל המורה מירי, תהליך העבודה היצירתית מתקיים בכיתות, ובמידה רבה הוא תלוי בנחישות המורה, ביכולותיו ובאמונתו בחשיבות התהליך.

4.7 תמיכת המערכת בעבודה יצירתית בשיעורי מוזיקה

תמיכת המערכת באה לידי ביטוי בשני מישורים – בית הספר והמחוז. הגישה של בית הספר והמנהלת לשיעורי המוזיקה בכלל ולעבודה יצירתית בפרט עשויה להשפיע במידה רבה על קיומה של עבודה יצירתית בכיתת המוזיקה. גם הפיקוח על תחום המוזיקה במחוז משפיע על עבודת המורה בשני היבטים: ראשית, השפעה ישירה על עבודת המורה המתבטאת בהיבט של פיתוח מקצועי בנושא העבודה היצירתית, ושנית השפעה עקיפה המתבטאת בקיום תוכנית קונצרטים במחוז.

4.7.1 התמיכה של מנהלת בית הספר

ברוב בתי הספר שנצפו עלה שלעבודה היצירתית בכלל ובקבוצות בפרט יש תפקיד מהותי בגישת ההוראה הנהוגה בבית הספר בכל תחומי הלימוד. חמש המנהלות שרואינו (מבתי הספר של יוני, לילי, ליה, הילה ונעה) הביעו מחויבות גבוהה לעבודה יצירתית ומכירות בהשפעתה על חיי התלמידים ובית הספר. כולן מאפשרות ואף מעודדות את מורי המוזיקה לבטא את אישיותם המוזיקלית והחינוכית הייחודית מתוך אמונה שכאשר המורים בוחרים בדרך ההוראה הנכונה להם אזי היצירותיות שלהם ושל תלמידיהם עולה. מהריונות ומהתצפיות עלה שתמיכת המנהלות בעבודה יצירתית בשיעורי מוזיקה באה לידי ביטוי בכמה דרכים:

- (א) תפיסת המנהלת בנוגע ליצירותיות המוזיקלית ככלי לביטוי אישי של התלמידים
- (ב) השקעה בחדר המוזיקה ובציוד שבו
- (ג) מתן במה להצגת התוצרים
- (ד) הכשרה ותמיכה ביישום עבודה יצירתית בקבוצות לצוות המורים
- (ה) מתן אפשרות לקבוצות לעבוד בחצר

(א) תפיסת המנהלת בנוגע ליצירותיות המוזיקלית ככלי לביטוי אישי של התלמידים

נמצאה הלימה בין תפיסת המנהלות שרואינו לתפיסת המורים בהיבט זה. בדומה למורים גם הן מזהות כי ההזדמנות לביטוי אישי בעבודה היצירתית בכלל ובמוזיקה בפרט משפרת בצורה מקיפה ומעמיקה את אקלים בית הספר. יעל, המנהלת של יוני, התייחסה ליצירותיות באופן כללי והסבירה כי העבודה היצירתית היא חלק בלתי נפרד מחיי בית הספר ומזהותו: "היצירותיות היא חלק מבית הספר. זה הדני"א של בית הספר. אם תוריד את היצירותיות מבית הספר, אין בית ספר". היא טענה שהיצירותיות היא אחת הסיבות להצלחתו של בית הספר: "הורים אוהבים את בית הספר. מאוד. ואין לי ספק שחלק מהדבר הזה זה שזה אחר, שזה נותן ביטוי לילד שלהם. הם רואים את זה". אלה, המנהלת של לילי, התייחסה ליצירותיות במוזיקה בייחוד כמאפשרת לתלמידים ביטוי אישי:

כשמדברים על מוזיקה [...] זה משהו שהוא מאוד חזק. הוא כלי ביטוי מאוד חזק בשביל ילדים. בעצם זה פותח לילדים עוד דלת [...] יש לכם שיעור מחול ושם אתם תפרקו את האנרגיה, ויש לכם שיעור מוזיקה ושם אתם תביעו את עצמכם.

אלה אף סיפרה בהתרגשות שההזדמנות לביטוי אישי יצירתי בשיעורי המוזיקה שיפרה את האקלים בבית הספר והפחיתה אלימות. היא הוסיפה שכאשר התלמידים מוצאים את המקום הנכון לבטא בו את כישורונותיהם האווירה בבית הספר נעשית חיובית והאלימות פוחתת:

בשורה התחתונה, מה שאני ראיתי פה במו עיניי [...] שהמוזיקה פשוט הורידה אלימות [...] ברגע שנתנו להם איזושהי נישה מוזיקלית להתמקד בה, כמעט בקסם

הגענו למצב שהילדים האלה הם ילדים מחויבים לבית הספר, ובכלל שהם רגועים והם לא אלימים. זה משפר אקלים.

אלה הדגישה שכדי שהילדים יעברו את התהליך שתיארה צריך לראות את התלמידים במובן העמוק של המילה, ראייה שמזהה את הייחודיות, את השונות ואת הצרכים של כל ילד, כדבריה: "הילדים צריכים לעבור מיפוי מאוד מדויק של מה כל ילד צריך". התובנות של אלה בקשר לתפקידה של העבודה היצירתית המוזיקלית אינן נותרות במישור התיאורטי, וזוכות גם לביטוי מעשי.

(ב) השקעה בחדר המוזיקה ובציוד שבו

אלה חלקה את התובנות שלה שכדי שהקסם יעבוד צריך מורה טובה ותנאים מאפשרים: "אבל זה חייב לבוא בצורה מאוד מאוד מסודרת. המורים צריכים להיות ברמה הכי גבוהה. ה-facilities [אמצעים] חייבים להיות שם". ואכן, כפי שתואר לעיל (בסעיף 4.6.1: מאפייני הכיתה והציוד), היא משקיעה וקונה כלי נגינה איכותיים וציוד מתאים לחדר המוזיקה. גם בבית הספר של יוני מורגשת תמיכת המערכת בלימודי המוזיקה בכלל ובעבודה היצירתית בפרט. יוני סיפר בריאיון כי בית הספר שבו הוא מלמד קיבל תרומה, והמנהלת יעל בחרה להשקיע את הסכום שהתקבל בחדר המוזיקה. החדר שופץ, הותקנו בו רמקולים איכותיים ונקנו כלי נגינה וציוד.

(ג) מתן במה להצגת התוצרים

כפי שצוין, יוני סיפר כי שילובם של ההרכבים היצירתיים באירועי בית הספר תורם למוטיבציה של תלמידיו. כל המנהלות שרואיינו סיפרו על המקום שניתן בבית הספר למוזיקה בכלל ולעבודה יצירתית בפרט. שלי ותמר סיפרו על בוקר של שירה ועל שילוב המוזיקה בחגים ובימי נושא מרכזים (בהם מתקיימת פעילות יצירתית ייחודית רב גילאית בהנחיית צוות בית הספר). יעל סיפרה על מסגרת קבועה בהובלתו של יוני שבה ניתנת במה לתלמידים להציג את יצירותיהם לפני שאר תלמידי בית הספר: "יוני גם אחראי על 'זמר זמר לך' – זה פורום של כל בית הספר אחת לחודש [שבו שרים יחד שירי זמר עברי שלמדו בכיתות]. לפני שנפתח 'זמר זמר לך' תמיד יש הרכב או שניים שמופיעים בפני כולם עם דברים שלהם". נוסף על ההופעות הרשמיות בכינוסי בית הספר מתקיימות הופעות קטנות בהפסקות מוזיקליות. יעל סיפרה: "זו הופעה קטנה, לא מכופתרת, בלובי של בית הספר עם הכלים שצריך, עם ההרכבים שצריך. וילדים עומדים מסביב – כמו הופעת רחוב. הם עומדים מסביב ומקשיבים קשב רב ומוחאים כפיים. זה משרת גם את הילדים האלה וגם הפסקה פעילה". מדבריה של יעל עולה כי היא מעריכה את תרומת העבודה היצירתית להווי בית הספר.

(ד) הכשרה ביישום עבודה יצירתית בקבוצות לצוות המורים

הרוח השורה בבית הספר של נעה מעודדת יצירתיות, העצמה וביטוי אישי, כמו גם ערכים של ראיית השונות והייחודיות של התלמידים ושילובם בקהילה. תמר, המנהלת של נעה, מייחסת חשיבות רבה למוזיקה ותופסת את המוזיקה כמתווכת תרבות. בראיון היא נזכרה בדבריה של המשוררת זלדה שתיארה את חוויותיה כמורה בשכונת עולים בשנות הארבעים: "כל ילד מביא איתו לכיתה את נוף

מולדתו ואת לחן משפחתו". היא הסבירה שבלמודי המוזיקה הם "משתדלים להדהד את הלחן הייחודי של כל ילד בקהילה ולאמץ אותו לליבנו".

נעה סיפרה עוד על התמיכה שקיבלה מהנהלה כמו כל המורים בבית הספר :

בשלוש השנים האחרונות בבית הספר המוטו הוא שהתלמידים פעילים בלמידה. פחות 'מורה מדבר – תלמידים מקשיבים'. עדיף שבכלל לא. [...] אנחנו למדנו כל מיני כלים איך ליישם את זה.

נעה הסבירה כי מבחינתה לא היה בכך חידוש כי כך היא נהגה ללמד בשיעורי מוזיקה, אלא שהגישה של המנהלת וצוות המורים להוראה בכלל התקרבה לדרכי הלימוד הנהוגות בשיעורי המוזיקה והדבר תורם להרגשת התמיכה שהיא מקבלת בבית הספר. ואמנם תמר, המנהלת שלה, הסבירה שמבחינתה "הסוד הוא להזמין את המורים שיש להם חלום ולאפשר להם לממש אותו".

גם הגישה הנהוגה בבית הספר של רחל מעודדת יצירתיות. כזכור, היא מלמדת בבית ספר דמוקרטי התומך בפיתוח היצירתיות בכל התחומים. העבודה בקבוצות היא מיומנות שהתלמידים רוכשים בבית הספר בכל השיעורים, לצד העבודה הפרטנית ותהליכי חקר עם המורים. לכן התלמידים המגיעים לשיעוריה מיומנים בגישה של עבודה יצירתית בקבוצות, דבר המעודד את העבודה היצירתית לא רק בשיעורי המוזיקה ומאפשר לה להתמקד בה במידה רבה.

(ה) מתן אפשרות לקבוצות לעבוד בחצר

מן התצפיות והראיונות עולה שבכל בתי הספר שהשתתפו במחקר המנהלות מאפשרות להוציא קבוצות תלמידים לעבודה יצירתית בחצר גם ללא השגחה צמודה. המנהלת של יוני, יעל, הסבירה שהיא מוצאת בעבודה בחצר ללא השגחה ערך חינוכי כי נוהג זה מפתח תחושת אחריות כבר בגיל צעיר: "אני חושבת שברגע שאתה, בכל תחום, נותן אחריות לתלמידים, הם לוקחים את האחריות הזאת בראש גדול. והם עושים את זה אפילו טוב יותר מאשר כשיש השגחה. העצמאות והאחריות זה משהו שצריך לפתח אותו מגיל אפס". גישה זו מאפשרת ליוני לשלוח קבוצות לעבודה יצירתית עצמאית מחוץ לבניין בזמן שהוא ממשיך ללמד, כפי שתואר לעיל (בסעיף 4.4.1: ארגון הזמן). גם המנהלת של הילה מעודדת יציאה לחצר משום שבכך היא נותנת הן למורה והן לתלמיד "למקסם את עצמו" ולחוש את הביטחון לעשות את מה שהוא אוהב "עם כל הסכנות שבזה". למעשה היא קושרת את המרחב הפיזי של היציאה מהכיתה עם המרחב החינוכי של בחירה פדגוגית ועם האחריות הכרוכה בה.

לעומת בתי הספר התומכים שתוארו לעיל, ובהמשך להיעדר התנאים בשיעורים של מירי, כפי שצוין, בולט היעדר התמיכה במירי כיוצא מן הכלל המעיד על הכלל. מירי מלמדת בבית ספר צעיר וצומח שבו המנהלת עסוקה מאוד, המחנכות אינן תומכות ואין בינה לבינן תקשורת כלשהי. מירי אינה מרגישה שהיא חלק מצוות בית הספר שכן היא מגיעה לבוקר אחד בלבד, ואינה מעורבת בהווי בית הספר מלבד שיעורי המוזיקה. בבית הספר שבו היא מלמדת אין טקסים או מקהלה, ואף יותר מכך, מירי סיפרה שביקשה מהמנהלת לבוא לראות את התוצרים של התלמידים, אך אף שהמנהלת הבטיחה לבוא, היא לא באה. מכאן שהתמודדותה של מירי עם היעדר תנאים או תמיכה של המערכת בולטת. אולם מירי סיפרה שאינה מוותרת, היא מביאה כלים משל עצמה ומיוזמתה ומאפשרת עבודה יצירתית בשיעוריה

מתוך תקווה שעם הזמן המנהלת תעריך זאת ואף תדאג לחדר מוזיקה ייעודי ותרכוש ציוד וכלי נגינה, כפי שנצפה בבתי הספר האחרים שנבדקו במחקר.

מן הממצאים שהוצגו בסעיף זה עולה כי רוב המורים שהשתתפו נהנים מתמיכה נלהבת של המנהלות בבתי הספר. בחלק מבתי הספר היצירתיות היא יסוד משמעותי בתפיסה החינוכית והדבר מתבטא בתמיכה ארגונית (קיום מסגרות להצגת התוצרים בפני כל תלמידי בית הספר), בתמיכה מעשית (רכישת ציוד ושיפוץ החדר) ובתמיכה חינוכית (הכשרת מורים נוספים בצוות להוראה יצירתית ומתן אפשרות לעבודה בקבוצות בחצר).

4.7.2 חשיבותה של העבודה היצירתית במחוז

כל המורים שהשתתפו במחקר (עשרה מורים) משתתפים בהשתלמויות הנערכות במחוזם בנושא תוכנית הקונצרטים. חמישה מהמורים השתתפו בהשתלמות ספציפית בנושא עבודה יצירתית שנערכה באחד המחוזות. בכל מחוז מתקיימות ארבע או חמש השתלמויות בנושא תוכנית הקונצרטים בשנה, ובהן הוקצה זמן להחלפת רעיונות בין המורים באשר לפעילויות של עבודה יצירתית, והם קיבלו עידוד ותמיכה. שקד סיפרה על התמיכה שקיבלה בהשתלמויות המחוזיות של תוכנית הקונצרטים "לגעת במוזיקה בצפון" במסגרת "תוכנית קרב"⁴³ ותיארה כיצד היא מתכננת את העבודה היצירתית בשיעוריה בעזרתה:

[ההשתלמות בתוכנית "לגעת במוזיקה בצפון"] עוזרת מאוד-מאוד כי קודם כול היא מובנית והיא נותנת את הבסיס לעבודה יצירתית, כי כל העבודה יצירתית מתבססת על היצירות שאני מלמדת. ולי במיוחד בתור אחת שלא למדה חינוך מוזיקלי [שקד למדה פסנתר באקדמיה], אז אין לי שום בסיס על מה ללמד [...] ההשתלמויות מאוד עוזרות גם לבחירת העבודה היצירתית, על איזה יצירות כן [מתאים לעשות פעילויות של עבודה יצירתית], איך לעשות את זה [מה שלבי הפעילות].

גם ממצא זה מצביע על חשיבותה של מערכת התמיכה, בכל המעגלים, ועל תרומתה האפשרית לקיום עבודה יצירתית משמעותית.

4.8 סיכום פרק הממצאים

בפרק זה הצגתי תיאור, ניתוח ופרשנות של הנתונים שנאספו במשך שנת לימודים אחת בתצפיות ובראיונות שנערכו עם עשרה מורים למוזיקה המקיימים עבודה יצירתית בקבוצות בשיעוריהם, וכן עם מנהלות של שנים מבתי הספר מתוך עשרה שהשתתפו במחקר. מן הממצאים עולה שהמורים תופסים את העבודה היצירתית כשיאה של פעילותם החינוכית והמוזיקלית. השקפה זו נשענת על חוויות אישיות משמעותיות בנוגע ליצירתיות בחייהם המוזיקליים והחינוכיים ועל התגובות הנלהבות של תלמידיהם

⁴³ ראו הערה מס' 12 בעמ' 62

לפעילות זו. מדברי המורים עולה רצון לאפשר לתלמידיהם להשתתף בכל מעגלי העשייה המוזיקלית: האזנה, ביצוע ויצירה, ולא להותיר את ההלחנה לקבוצה מצומצמת ונבחרת של מומחים.

מהממצאים עולות כמה יכולות של המורים המאפשרות להם לממש את גישתם החינוכית: יכולת מוזיקלית, יכולת פדגוגית, יכולת ארגונית ויכולת ניהול כיתה באווירה בטוחה מתוך רגישות לתלמידים. המורים שהשתתפו במחקר מבטאים את יכולותיהם המוזיקליות בשיעורים באופן המעורר השראה בקרב התלמידים הן במוטיבציה לנגן הן ברצון ליצור. המורים מנגנים ומאלתרים ולעיתים אף משתפים את תלמידיהם בחוויות אישיות מחייהם המוזיקליים.

היכולת הפדגוגית של המורים מתבטאת בתכנון מפורט של שלבי התהליך היצירתי בשיעוריהם. הם מבססים את העבודה היצירתית על תהליכי הכנה והנחיה עשירים ומגוונים. רבים מהם מתכננים יחידות של מספר שיעורים אשר במהלכם התלמידים סופגים ומפנימים רעיונות מוזיקליים במגוון דרכים, כגון האזנה, שירה ופיתוח מיומנויות מוזיקליות. ההנחיה מכוונת את התלמידים להשתמש ברעיונות שלמדו בעת העבודה היצירתית, ותהליכים אלו מספקים להם את האתגר הנחוץ כדי לעורר בהם מוטיבציה ולהניע את התהליך היצירתי. העבודה היצירתית שנצפתה בשיעורים התבצעה במגוון רחב של דרכי ביטוי כגון נגינה, תנועה וציור. המורים הפגינו גמישות, ובמקרים רבים אפשרו לתלמידיהם לבחור את דרך הביטוי הנוחה להם. התוצרים שנצפו היו עשירים ומגוונים, וגם אם לא בכל המקרים תאמו את ההנחיה, המורים גילו גמישות רבה והכלה מתוך מודעות לתהליך הסרנדיפי.

מהתצפיות עולה כי משתתפי המחקר מוצאים פתרונות יצירתיים לניהול הזמן ולהתארגנות לעבודה היצירתית בתוך מסגרת השיעור ומחוץ לה. בדרך כלל התלמידים בכיתותיהם של המורים משתתפי המחקר מתארגנים ביעילות לעבודה בקבוצות שכן הם מיומנים בכך משום שעבודה יצירתית בקבוצות מתקיימת בשיעורים באופן שגרתי. חלקם משלבים את העבודה היצירתית בלימוד היצירות מתוך תוכנית ההאזנה במחוז; אחרים מוציאים מדי פעם קבוצה קטנה לעבודה יצירתית מחוץ לחדר המוזיקה בזמן ששאר התלמידים לומדים באופן פרונטלי מתוך תוכנית הלימודים השוטפת. יש מורים שמקיימים, אחת לכמה שיעורים, שיעור המוקדש כולו לעבודה יצירתית בקבוצות.

עוד עולה מהממצאים כי המורים שהשתתפו במחקר מודעים מאוד לחשיבותו של ניהול כיתה מוקפד, תוך יצירת אווירה בטוחה שתאפשר את קיומה של עבודה יצירתית בשיעורים. הם מקיימים עם תלמידיהם הסכמים דו-כיווניים הכוללים מצד אחד כללים ברורים ומפורשים באשר להתנהגות התלמידים בכלל ועם כלי המוזיקה בפרט, ומהצד האחר מגלים רגישות רבה לצרכים הייחודיים של כל תלמיד ומעניקים יחס מכבד של שותפות למסע גילוי וחקר. משתתפי המחקר אף טענו כי עבודה יצירתית משפרת את האקלים החינוכי ואהודה על התלמידים משום שהם מעריכים את ההזדמנות לבטא את אישיותם הייחודית במוזיקה שהם יצרו. עם זאת העבודה היצירתית בקבוצות מציבה אתגר רגשי-חברתי המחייב את מהמורים למידה רבה של רגישות וזהירות.

האתגר הרגשי חברתי מופיע בכמה שלבים בתהליך היצירתי וכן בהתארגנות לקראתו. השלב הראשון הוא החלוקה לקבוצות המעוררת דינמיקות חברתיות רגישות. בתחום זה לא נמצאה אחידות בין המורים ונראה שכל אחד מהם מתמודד עם הקושי בדרכו, החל מקביעת קבוצות בדרך שרירותית לפי סדר הישיבה, וכלה במתן בחירה מלאה, תוך מציאת פתרונות ייחודיים לתלמידים שהתקשו להשתלב. שלב רגיש נוסף מתרחש בעת מתן המשוב לאחר הצגת התוצר. התלמידים שביטאו את צפונות

ליבם ביצירה עלולים למצוא עצמם חשופים לביקורת מצד חבריהם והמורה. מהתצפיות והראיונות עולה כי המורים מודעים לכך, ומשתדלים ליצור אווירה מכילה שאינה שיפוטית באמצעות משוב מכיל ומשקף שאינו מרתיע אלא להיפך, תורם לנכונות ורצון להעמיק בעבודה היצירתית. הם משתפים את שאר התלמידים במתן המשוב כדי להגביר את מעורבותם ולפתח חשיבה ביקורתית במובנה האנליטי ולא השיפוטי, ומקפידים שהמשוב יהיה מעשי, מדויק וקל ליישום. משוב כזה מפיק גם מן המשיבים התבוננות מדויקת על התהליך היצירתי. עד כה תיארתי כיצד המורים מקיימים עבודה יצירתית בקבוצות בכיתותיהם. מהמחקר עלו מעגלים נוספים, מחוץ למורים, שתומכים ומאפשרים את קיומה של העבודה היצירתית בשיעורים.

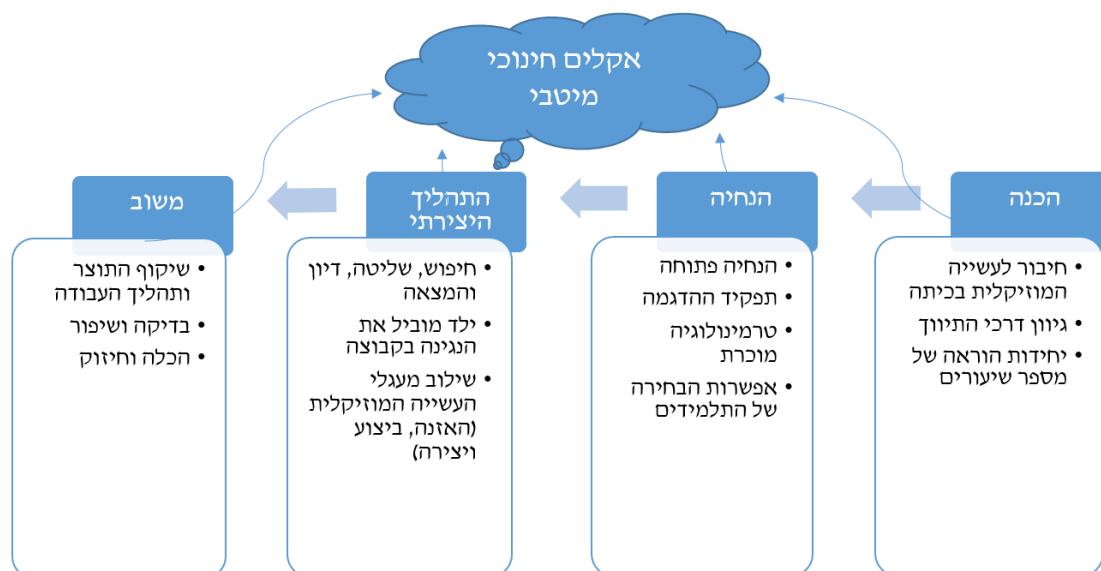
רוב המורים נהנים ממלוא מעגלי התמיכה בעבודתם הן בהיבט הטכני של תנאי העבודה (מספר תלמידים מוגבל, חדר מתאים, ציוד וכלי נגינה איכותיים) הן בהיבט המערכתי (תמיכת מנהלת בית הספר והפיקוח המוזיקלי במחוז) – ועלה כי לתנאים הפיזיים והרגשיים שהם מקבלים או זקוקים להם חשיבות רבה לקיומה של עבודה יצירתית לאורך זמן. רובם מספרים כי התנאים הללו נוצרו בהדרגה עם השנים בהתאם לצרכים שהם הגדירו ולהבנה של המערכת כיצד אפשר לספק – מכאן שזהו תהליך הדרגתי שנבנה בדיאלוג בין המורה למוזיקה להנהלה. ברוב בתי הספר שבהם נערכו תצפיות קיימת הבנה והערכה עמוקה של המנהלת לשיעורי המוזיקה בכלל ולעבודה היצירתית בפרט. רק אחת המורות מקיימת עבודה יצירתית מעמיקה ושגרתית ללא תנאים בסיסיים (חדר מוזיקה וכלים), והיא עושה זאת מכיוון שהיא מחויבת לדרך היצירתית הן בגישתה המוזיקלית הן בגישתה החינוכית. עם זאת יש להביא בחשבון שהשנה שבה נערך המחקר הייתה שנתה הראשונה של מורה זו בבית הספר שנצפה, ויש מקום לקוות שבדומה לעמיתיה היא תצליח לרתום את המנהלת לדרכה היצירתית, ועם השנים גם בית הספר הזה ישקיע בחדר מוזיקה ובציוד מתאים (מדובר בבית ספר צעיר וצומח). במבט כללי על הממצאים נראה כי כל המורים משתתפי המחקר שמצליחים לקיים עבודה יצירתית משמעותית בשיעוריהם בבתי הספר היסודיים שואפים לקיים עבודה יצירתית בקבוצות בשיעוריהם, ומתוך גישה זו הם מוצאים את הדרכים הפדגוגיות והארגוניות לעשות זאת, ועם השנים רותמים גם את המערכת סביבם להגשים את חזונם.

5. דיון

מחקר זה מציג את הדרכים והתנאים לקיומה של עבודה יצירתית מעמיקה ומשמעותית בשיעורי מוזיקה. מטרת המחקר היא לגשר על הפער בין חשיבותה לאנשי החינוך המוזיקלי ובין חסרונה בשדה ההוראה באמצעות תיאור עבודה יצירתית המתקיימת בפועל. כל המורים והמנהלות שרואיינו (עשרה מורים וחמש מנהלות מבתי ספר שונים במחוזות צפון, חיפה, מרכז ומנח"י). רואים ביצירתיות יסוד חשוב ומהותי בתהליך החינוכי המוזיקלי, ושואפים לממשה מתוך מחויבות כנה לתלמידיהם. ההערכה הגבוהה שרוחשים המורים ליצירתיות עולה בקנה אחד עם מחקרים רבים בשדה החינוך המוזיקלי (Beegle, 2010; Burnard, 2002; Gruenhagen & Whitcomb, 2014; Landau & Limb, 2017;) (Orman, 2002; Webster, 1990). אומנם לאור התמיכה התיאורטית הרחבה בנושא היינו מצפים לריבוי עבודה יצירתית בשיעורי מוזיקה, אך מספרות המחקר עולה שעבודה מסוג זה נדירה מאוד. מחקרים בארץ ובחו"ל מציגים מצב שבו רוב המורים למוזיקה מקדישים דקות מעטות בלבד לעבודה יצירתית בשיעוריהם, או כלל לא. מחקרים אלה מציגים מגוון סיבות למצב כגון: היעדר זמן, תנאים לא מתאימים, הכשרה לא מספקת, היעדר גיבוי מערכתי וכן חשש מאובדן שליטה בכיתה (שמואלוף, 2017; Burnard, 2002; Gruenhagen & Whitcomb, 2014; Hickey, 2015; Orman, 2002; Strand, 2006). אולם יש מורים שמצאו דרכים לקיים עבודה יצירתית מעמיקה ומשמעותית בקביעות בשיעוריהם.

המחקר הנוכחי מתמקד באיים כאלה של יצירתיות נדירה בכיתות מוזיקה רגילות בבית הספר היסודי, והוא מציג, מתאר ומסביר את דרכם החינוכית והמוזיקלית של המורים לקיימה במטרה שמורים אחרים יוכלו ללמוד מהם וליישם את הידע בכיתתם. חלק מהדרכים שתוארו בפרק הממצאים כגון: יחס אישי לתלמידים, אקלים חינוכי מכבד וארגון מוקפד מאפיינים מורים רבים (רובינסון וארוניקה, 2016; שמואלוף, 2017; ; Gruenhagen & Whitcomb, 2014; Koops, 2017; Mitchell, 2011). עם זאת, ייחודו של המחקר הנוכחי בהדגשת המאפיינים הייחודיים למורים למוזיקה שמצליחים לקיים עבודה יצירתית בקביעות בשיעוריהם. מאפיינים אלה מצויים בנקודות המפתח להנעת התהליך היצירתי המוזיקלי: הכנה, הנחיה ומשוב, וכן בתהליך היצירתי עצמו. בפרק זה אבחן את שאלות המחקר באינטגרציה עם הממצאים ועם התיאוריות החינוכיות שמסבירות אותם.

תרשים 5 להלן מציג את המאפיינים של עבודה יצירתית משמעותית בשיעורים שנצפו. בכל שלב מעשי גלוי המורים היו מודעים גם לרובד הרגשי הסמוי ולהשפעתו על האקלים החינוכי בכיתתם.



תרשים 5. מאפייני עבודה יצירתית משמעותית בקבוצות

אבחן להלן כל שלב בתהליך היצירתי ואסביר את הרובד המעשי שלו ואת השפעתו על הרובד הרגשי והאקלים החינוכי בכיתה המוזיקה כפי שבאו לידי ביטוי בתצפיות ובראיונות ובאינטגרציה עם ספרות המחקר.

5.1 ההכנה לקראת עבודה יצירתית

עבודה יצירתית אינה מתרחשת יש מאין אלא נבנית על יסודות של פעולות קיימות. ישנם מוזיקאים המתנגדים לפעילויות חווייתיות בעת האזנה למוזיקה. הם טוענים כי בפעילויות אלו "המוסיקה איננה עומדת בפני עצמה", ו"נדמה שהמורים לא סומכים על היכולת של התלמידים להאזין". ממצאי המחקר מציגים תמונה שונה הנתמכת בספרות. היריעה קצרה מהכיל את מכלול הנימוקים לשימוש בחוויות הממחישות מוזיקה מורכבת בשיעורי המוזיקה, החל מפיתוח הבנה מעמיקה של המוזיקה וכלה בניהול כיתה ויצירת אקלים חינוכי פעלתני וחיובי (לנדאו, 1973; רובינסון וארוניקה, 2016; שטראוס, 1987). זו הסיבה שלמרות שהמורים שהשתתפו במחקר מגיעים מאסכולות שונות הוראת המוזיקה בדרך חווייתית פעילה משותפת לכולם. התצפיות בשיעורים הראו שהחוויה המוחשית תומכת בהאזנה. הילדים מגיעים ליכולת להאזין "האזנה אמיתית, מוזיקלית" (כלומר ללא הפעלה) בסוף תהליך משמעותי וחוויתי בכיתה (למשל בקונצרטים של תוכניות הקונצרטים בירושלים ובצפון). מטרת שיעורי המוזיקה היא לחשוף את התלמידים למוזיקה אמנותית מורכבת, להקנות להם את הכלים להבין ולהתרגש ממנה. המורים שנצפו בחרו תנועות שמשקפות את המתרחש במוזיקה בקפידה רבה ובכך תרמו לפיתוח ההבנה המוזיקלית של תלמידיהם⁴⁴. היצירה המוזיקלית אינה "מוזיקת רקע" להפעלה, אלא להיפך: ההפעלה מדגישה את המתרחש במוזיקה. הממצאים העלו שלגבי רוב התלמידים זו הדרך

⁴⁴ להסבר נוסף ראו הערה 8 בעמוד 56.

להגיע להבנה מוזיקלית ומעורבות רגשית בהאזנה. בלעדי התיווך החווייתי התלמידים עלולים לחוש זרות ותסכול בעת האזנה למוזיקה אמנותית מורכבת. כדי להימנע מתחושת הזרות גרין (Green, 2009) מציעה ללמד מוזיקה באמצעות יצירות פופולאריות שהילדים בוחרים בדרך של חיקוי מוזיקאים מוכרים. אני סבורה שגישה זו חוטאת לאחת המטרות הבסיסיות של חינוך מוזיקלי – העברת התרבות. הדורות הקודמים השאירו לנו יצירות מופת שאנו, מורי המוזיקה (ושאר האמנויות) מצווים להעביר לתלמידינו, וישנן דרכים חווייתיות ומהנות לעשות זאת, כפי שתואר בהרחבה בפרק הממצאים. עם זאת, פעילויות ההכנה שנצפו במחקר הנוכחי נפוצות בהוראת מוזיקה ואין בהן חידוש.

ייחודם של המורים שהשתתפו במחקר הנוכחי הוא שהם ביססו עבודה יצירתית מעמיקה על דרכי התיווך המוכרות. אלו המאפיינים של תהליכי ההכנה שנצפו:

- חיבור לעשייה המוזיקלית בכיתה ולתוכנית הקונצרטים במחוז
- גיוון דרכי התיווך
- לימוד ביחידות הוראה של מספר שיעורים

5.1.1 חיבור לעשייה המוזיקלית בכיתה ולתוכנית הקונצרטים במחוז

המורים שנצפו לימדו את היצירות שנבחרו לתוכנית הקונצרטים במחוזם, ורובם השתמשו בדרכי התיווך שרכשו בהשתלמויות הפיתוח המקצועי במחוז. ליה (שם בדוי)⁴⁵ לימדה זרימת אנרגיה וארטיקולציה באמצעות דימוי מוחשי וכן התנסות יצירתית בתנועה ובנגינה. היא בחרה ללמד את הפרק השני ברביעייה של רוול. מדובר ביצירה מורכבת להפליא מאלפי ניואנסים המתבררים בהאזנות רבות ומדויקות. לכן הילדים זקוקים להפעלה מהנה ומאתגרת המחברת אותם רגשית וקוגניטיבית לחוויית ההאזנה, ממקדת את תשומת הלב שלהם לניואנסים ובכך מזמנת חזרות מרובות כדי לעמוד באתגר. ליה דימתה את צלילי הפיציקטו לגשם ואת צלילי הארכו (arco) לרוח, והזמינה את תלמידיה להמציא קולות של גשם ורוח בקולות גוף ובכלי המוזיקה בכיתה. בהמשך התלמידים האזינו למוזיקה והתנועעו בהתאם לדימוי שנבחר. חשוב לציין שמדובר בילדים צעירים (כתות א-ב) ולכן המטרה העיקרית של ליה היא לחשוף אותם למוזיקה המורכבת באופן אינטואיטיבי בעיקר. בגיל צעיר עדיין לא מתאים לנתח את המוזיקה במושגים פורמליים.

ההתנסות היצירתית הזו מתאימה למתודה של שטראוס (1987) הקרויה "דרך הניסוי העצמי". בדרך זו התלמידים יוצרים מוזיקה מתאימה לנושא הנלמד בכלי המוזיקה שבכיתה ובהמשך מאזינים ליצירה "בעניין קולגיאלי" כלשונה, מתוך הזדהות עם תהליך ההלחנה, ומשווים בין היצירה הנלמדת ובין היצירה שלהם (שטראוס, 1987, עמ' 4). דרך זו מגבירה את העניין שמוצאים התלמידים בהאזנה ליצירה מחד גיסא ונותנת השראה לעבודה יצירתית בהתאם לרעיונות המוזיקליים שנלמדו מתוך ההאזנה מאידך גיסא. המורים שנצפו הרבו להשתמש בהן כשלב בתהליך ההכנה לעבודה יצירתית והן כפעילות האזנה לכשעצמה. כפל השימושים של פעילות מעין זו מאפשר חיסכון בזמן והקצאתו לעבודה יצירתית (היעדר זמן הוא, כאמור, הגורם הראשון להיעדר עבודה יצירתית בשיעורים).

⁴⁵ כל השמות בדויים.

מהממצאים עולה כי למרות האתגר של ניהול הזמן שאיתו מתמודדים המורים המחויבים לתוכנית קונצרטים מחוזית (עליהם להספיק ללמד את כל היצירות שינוגנו בקונצרט), הם מעריכים את תוכנית ההאזנה הזו ותומכים בקיומה. הסיבה לכך היא שהמורים מכירים בכך שההאזנה הפעילה מכוננת את הבסיס לפיתוח התפיסה האסתטית שממנה יונקת היצירתיות את רעיונותיה. אומנם מחקרים הראו כי תלמידים שהאזינו ליצירות מוזיקליות יצרו מוזיקה מורכבת ועשירה יותר בחיבורים שלהם, מכיוון שיישמו רעיונות מוזיקליים שלמדו במהלך האזנה פעילה ליצירות מספרות המוזיקה (Stavrides, 1995 cited in Swanwick, 1999). ואכן ביצירות של תלמידי כיתה ג' אצל יוני וגם אצל לילי אפשר היה לזהות רעיונות מוזיקליים שלמדו מתוך הגייג של באך: זרימה מוזיקלית, פיסוק של משפטים מוזיקליים ובעיקר צבירת מתח עד להגעה לשיא. הם למדו את הרעיונות הללו באמצעות מגוון רחב של פעילויות. לגיוון הפעילויות חשיבות רבה, כפי שאסביר להלן.

5.1.2 גיוון דרכי התיווך

גיוון דרכי התיווך עונה על שני צרכים של המורים ושל התלמידים. ראשית, שילוב דרכי ייצוג שונות בהאזנה ליצירה מאפשר השמעות מרובות של היצירה והמחשת המתרחש במוזיקה בדרכים שונות עד להפנמה של הרעיונות המוזיקליים, ויתרונה של דרך זו בכך שאינה משעממת את התלמידים. שנית, גיוון דרכי הייצוג להמחשת המוזיקה מבטא את המודעות של המורים לשונות של תלמידיהם. שונות זו מתוארת בתיאוריית ריבוי האינטליגנציות של גרדנר (1996) אשר על פיה היחידים נבדלים זה מזה ביכולת ובכישרון בתחומים שונים, וכן באופי הצירופים האפשריים שהם יכולים לבצע בין האינטליגנציות השונות. המשמעות הפדגוגית של תיאוריה זו היא שכל תלמיד מעדיף ללמוד בדרך שונה. המורים שהשתתפו הקפידו לגוון את פעילויותיהם בהתאם. למשל, כדי ללמד את מבנה הרונדו בגבוט של באך שילבה נעה בפעילות ההאזנה ליצירה דרכי ייצוג שונות: ייצוג גרפי (תמונה חוזרת וציורים משתנים), ייצוג מילולי (התלמידות שרו את הפזמון החוזר בעברית) וייצוג תנועתי (תנועות קבועות בריטורנלו ותנועות משתנות באפיוזות). כך כל תלמידה מצאה את הנתיב הנכון לה להשתלב בחוויה המוזיקלית.

גיוון הפעילות תורם גם לחופש יצירתי. רוב המורים שינו את אופן הביטוי היצירתי במעבר משלב ההכנה לשלב המעשי. למשל, הדרכים שנמנו לעיל הובילו את תלמידותיה של נעה לעבודה יצירתית בקבוצות שבה התלמידות המציאו יצירה בצורת רונדו בנגינה בכלים. ההבנה של התלמידות מהו מבנה היצירה שעליהן להמציא התבססה על חוויה חושית (ראייה ושמיעה) ועל עשייה (שירה ותנועה), אך הביטוי היצירתי של הרעיון המוזיקלי שלמדו היה בדרך שונה (נגינה) מהדרך שבה למדו אותו. שינוי אופן הביטוי מייצוג גרפי, שירה ותנועה בהכנה, להמצאת יצירה בכלים בעבודה היצירתית בקבוצות השפיע על החופש היצירתי של התלמידות משום שבאופן זה התלמידות לא חיקו את המורה, אלא המציאו תוצרים מקוריים משלהן.

תימוכין לכך אפשר למצוא אצל ביגל (Beegle, 2010) שלדבריה, הגירוי הגרפי מעורר חופש יצירתי יותר מכול. ביגל השוותה במחקרה את היצירות והתהליכים היצירתיים של ילדים בתגובה לגירויים אומנותיים שונים, ומצאה כי הגירוי הגרפי – התמונה, אפשר את חופש ההבעה הרב ביותר (בהשוואה לגירוי מוזיקלי ולגירוי מילולי). לדבריה הסיבה לכך היא שלא הייתה בו מסגרת צלילית או

מקצבית. התוצאות של ביגל תואמות את שיטת החשיבה הקרויה סינֶקְטִיקָה (synectics), שפותחה כדי לעודד חשיבה מקורית, "מחוץ לקופסה". לפי שיטה זו, כדי לחשוב באופן מקורי צריך לעשות הזרה של האובייקט, כלומר לפנות לעולמות תוכן מרוחקים ולמצוא בהם קשרים חדשים (אלכסנדר ושושני, 2016; Gordon, 1961). נראה כי החיבור בין הייצוג הגרפי לעבודה יצירתית משפר את ההבנה של רעיונות מוזיקליים ומאפשר להעלות רעיונות מקוריים, ולכן המורים מרבים להשתמש בו. לילי השתמשה בייצוג הגרפי ככלי לביטוי יצירתי לרעיונות מוזיקליים כאשר הזמינה את תלמידיה לצייר את הגייג של באך. גם אצלה הייתה פנייה לעבודה יצירתית בדרך ביטוי שונה מתהליך ההכנה (שהיה בתנועה). לפי מחקרים עדכניים להמחשה הגרפית יתרון נוסף הקשור בדרך שבה אנו תופסים וזוכרים גירויים באמצעות חושינו. כהן ואחרים (Cohen et al., 2009) מראים כי הייצוגים החזותיים מזוהים ונתפסים במהירות ובעוצמה בזיכרון. הם טוענים כי הזיכרון החזותי גובר באופן מובהק על הזיכרון המילולי. כלומר, רובנו נזכור מהר וטוב יותר את מה שאנו רואים כתמונה לעומת מילים שאנו קוראים או שומעים. המחקר שלהם הראה כי יכולת הזיהוי והתפיסה של גירויים חזותיים שאינם מילוליים. מכאן ובהקשר למחקר הנוכחי, ההתבוננות בייצוג הגרפי בזמן ההאזנה ליצירה מאפשרת לקלוט את הרעיונות ואת המבנים המוזיקליים גם באופן חזותי, ובכך עוזרת להפנים אותם ולבטא אותם בעבודה היצירתית. זאת ועוד, בבסיס ההמחשה הגרפית של רעיונות מוזיקליים מונחת ההבנה כי המוזיקה היא אומנות מופשטת המתרחשת משך זמן. ההמחשה הגרפית מאפשרת לדון במרכיבי המוזיקה מבלי להפריע לזרימתה. כלומר הרישום הגרפי מאפשר לשאול בנוגע לרעיונות ומבנים ביצירה ולהסביר אותם גם לאחר שהסתיימה השמעתה, ותורם ליכולת ההפנמה וההבנה של הרעיונות המוזיקליים.

5.1.3 לימוד ביחידות הוראה של מספר שיעורים

מאפיין נוסף של שלב ההכנה אצל המורים שמקיימים עבודה יצירתית משמעותית בשיעוריהם היה תכנון יחידות הוראה של מספר שיעורים בנושא מסוים. המורים לימדו נושא מוזיקלי מסוים במשך ארבעה עד שישה שיעורים בדרך כלל. יוני סיפר שהוא לימד על זרימת אנרגיה וצבירת מתח במוזיקה לאורך שישה שיעורים לפני השיעור שצפיתי בו. הוא עשה זאת באמצעות האזנה ליצירות, לימוד שיר ותרגילי תנועה ואלתור מגוונים. בדרך זו תלמידיו חוו את הנושא דרך כל מעגלי העשייה המוזיקלית (האזנה, ביצוע ויצירה). החזרה על הנושא בדרכים שונות – כמאזינים, כמבצעים וכיוצרים – במשך כמה שיעורים תורמת להפנמתו במידה שמאפשרת ביטוי יצירתי עצמאי. הזמן שעובר נותן מקום לשלב חשוב בתהליך היצירתי – שלב הדגירה.

נושא חדש לא תמיד מתבטא מייד בעבודה יצירתית, אלא דרוש שיעבור פרק זמן מסוים עד שהילדים יבטאו אותו ביצירתם. פרק זמן זה משקף את שלב הדגירה (incubation), שהוא שלב הכרחי בתהליך היצירתי. בשלב זה נראה שהיוצר מניח ליצירתו או לבעיה שברצונו לפתור ונח או עוסק במשהו אחר. בזמן הזה המוח מעבד את הבעיה באופן לא מודע, וכשהיוצר חוזר ליצירתו הוא מוצא לה פתרון (McKerracher, 2016). ברבות מהתצפיות הופיעו ביצירות התלמידים נושאים שונים שנלמדו בתהליך ההכנה אף שהמורים לא נתנו הנחיה מפורשת להתייחס אליהם. כך היה בציורי הגייג אצל לילי. אף שלילי

כלל לא ביקשה מתלמידיה לתאר את המשפטים המוזיקליים, רבים מהם התייחסו בציוריהם לפיסוק (ראו איור 3 בעמ' 75). גם תלמידיו של יוני ביטאו פיסוק מוזיקלי ביצירותיהם מבלי שנדרשו לכך במפורש (ראו דוגמת תווים 11 בעמ' 82). בשני המקרים המורים לימדו את נושא הפיסוק המוזיקלי בדרכים חווייתיות בשיעורים קודמים. יישום הרעיונות המוזיקליים ביצירות של התלמידים תרם למורכבות ולעושר המוזיקלי שלהן, אך הרעיונות הללו הופיעו בהתאם לבחירתם ולא בהכרח הוכתבו על ידי המורה. מידת ההשפעה של המורה על העבודה היצירתית תלויה בסוג ההנחיה, כפי שאסביר להלן.

5.2 ההנחיה המעשית

ההנחיה המעשית היא שלב קריטי בתהליך היצירתי, והיא מעלה דילמה חינוכית מוזיקלית מרכזית: אם לתת הנחיה פתוחה או סגורה. הדיון להלן מציג שתי גישות מנוגדות להנחיה – הנחייה ברורה ומובנית לעומת יצירה חופשית ללא הנחיה כלל. אסביר כיצד כל אחת מהגישות מתיישבת עם מודל הזרימה ואברר מהי הגישה המתאימה להנחיה, כזו שתאפשר עבודה יצירתית מוצלחת בשיעורים לאורך זמן, ואדגים את השינוי שחל בעמדות המורים מהמחקר הקודם (שמואלוף, 2017) למחקר הנוכחי בהיבט הזה.

5.2.1 ההשפעות ההדדיות בין יצירתיות, מוטיבציה ואתגר בשלבי ההכנה וההנחיה

רוב המורים שרואיינו סוברים כי עליהם לעורר מוטיבציה בתלמידיהם כדי לחולל תהליך יצירתי. כדי לעורר מוטיבציה זקוקים הילדים לאתגר – בעיה כלשהי שתמשוך אותם לחקור ולחפש לה פתרון. רמת אתגר מתאימה היא המפתח להצלחתו של התהליך היצירתי. מנגנון זה מוסבר במודל הזרימה של נקמורה וצ'יקסנטמיהלי (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). השאיפה של המורים היא להביא ליצירת מוטיבציה פנימית (autotelic), שהיא מקור פנימי להנעה ולהנאה ללא גמול חיצוני. מוטיבציה פנימית זו קושרת את היוצר למעשה היצירה בתהליך מתמשך של משוּב ותגובה כדי להתמודד עם אתגר שמתחדש כל העת. במצב של זרימה כל תשומת הלב מושקעת בתהליך היצירתי. אם האתגר אינו מושך דיו, תשומת הלב של היוצר מוסטת למקומות אחרים.

ואומנם כל המורים שרואיינו למחקר הראשון סברו כי הנחייה מובנית ובהירה שיוצרת אתגר הכרחית להצלחת התהליך היצירתי בכיתתם (שמואלוף, 2017). יוני טען שללא אתגר התלמידים מרגישים שזה "לרמה של ילדים בגן" לדבריהם, ואינם נרתמים לתהליך. שחר הסבירה שכאשר יש אתגר מובנה והתלמידים מבינים את המשימה הם מרגישים שמכבדים אותם "וזה נותן הרבה חופש לפעולה וזה נכון" (שמואלוף, 2017). המורים טענו שחיבורם של התלמידים לאתגר מחייב שלבי הכנה מדורגים והנחיות ברורות. המורים מצאו קשר בין הבנת המשימה ובין המוטיבציה, כפי שתיארה שחר: "אני חושבת שכשהם יודעים את המשימה באופן מאוד ברור [...] אז הם רוצים [להשתתף]". בהירות ההנחיה משפיעה לא רק על המוטיבציה, אלא גם על רמת היצירתיות: "אם המבנה מאוד ברור יש הרבה יצירתיות" (שמואלוף, 2017). גם המורים במחקרן של גרונהגן וויטקומב תיארו שלבים מדורגים של עבודה יצירתית והדגמות במהלך ההכנה לאלתור (Gruenhagen & Whitcomb, 2014). המחקר של ביגל (Beegle, 2010) התמקד בהנחיה, ותוצאותיו הראו כי הייתה לסוג הגירוי האומנותי השפעה ברורה

ומשמעותית על התוצר היצירתי ועל אופיו של התהליך. אולם, כפי שאציג להלן, מספרות המחקר וממצאי המחקר הנוכחי עולה כי התמונה מורכבת יותר. לא כל המורים והחוקרים מסכימים שהאתגר האומנותי תלוי בהנחיה, ויש ספקות וחששות בנוגע ליתרונותיה של ההנחיה הפתוחה. יתרה מכך – אין בין החוקרים תמימות דעים בנוגע למידת ההתערבות הדרושה לעבודה יצירתית מוצלחת של התלמידים. האומנם האתגר היצירתי תלוי בהנחיה? – רוב המורים שרואיינו במחקר הראשון (2017) חששו מהנחיה פתוחה לקראת עבודה יצירתית כדבריה של שחר: "זה פשוט מניסיון. אם יש חופש מוחלט הם לא יגיעו לכלום" (שמואלוף, 2017). ניסיון העבר לימדנו כי כשלא הקפידו על שלבים ברורים בהכנה ועל הסברים מובנים בהנחיה, הילדים לא הבינו מה עליהם לעשות, לא נוצר אתגר והתהליך היצירתי לא התרחש. אולם מחקרים אחרים מראים שחשש זה וגישתו אינם בהכרח מוצדקים. כהן (Cohen, 1980) התבוננה במחוות מוזיקליות ותנועתיות של ילדים שניגנו בספונטניות וללא הכוונה בפינת המוזיקה בגן.⁴⁶ ברנרד (Burnard, 2002) תיעדה את התהליכים המוזיקליים והחברתיים בקרב ילדים בני 12 שניגנו בקבוצות קטנות. בשני המחקרים האלה לא ניתנו לילדים הסברים מקדימים או הנחיות מוגדרות. ברנרד מציינת במפורש כי במחקרה הייתה כוונה לשמור על עצמאות הילדים ולא להשפיע עליהם כדי שתוכל להתבונן ולחקור את תהליך קבלת ההחלטות המתהווה ביניהם. לאופר (2010) השוותה בין תהליכי היצירה המוזיקלית ותוצריה אצל ילדים בכיתה ב' בשני מצבי הנחיה: מצב מובנה שבו המורה נותנת הנחיה מוגדרת היטב; ומצב חופשי שבו אין הנחייה מובנית והתלמידים יוצרים במסגרת פתוחה. היא זיהתה כי הרעיונות המוזיקליים, גיוונם וארגונם היו מפותחים יותר ללא הנחייה מובנית, והתוצרים היו מקוריים יותר ובעלי אופי אלטורי. מכאן עולה השאלה כיצד הנתון הזה מתיישב עם מודל הזרימה. מודל הזרימה מסביר כי קיומו של התהליך היצירתי תלוי באתגר, ואולם לא רק ההנחיה או המשימה הראשונית מספקות אתגר. כפי שהוסבר לעיל (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002), לאחר שהתלמידים החלו בתהליך היצירה הם הגיבו כל העת לאתגרים שנוצרו במהלכו. כהן (Cohen, 1980) הראתה כי בסביבת למידה המעודדת התנסות יצירתית, כמו פינת מוזיקה בגן, אין צורך בגירוי ראשוני להנעת התהליך. הסקרנות הטבעית של הילדים לחקור ולהתנסות בכלי הנגינה מספיקה כדי להתחיל את התהליך, ואיתו נוצרים אתגרים חדשים שמושכים את הילדים להגיב אליהם. בקרב הילדים הבוגרים במחקרה של ברנרד (Burnard, 2002) הייתה משיכה טבעית לכלים מסוימים, בעיקר לכלי הקשה. דינמיקה חברתית, הדומה באופייה למשחק ילדים ספונטני, אפשרה לילדים להיקשר לתהליך היצירתי ללא גירוי חיצוני מכוון.

גם תוצאות מחקרם של לנדאו ולימב (Landau & Limb, 2017) הראו שכאשר מגבילים מאוד את החופש של הנגנים ומאלצים אותם ליצור תבנית קצבית מצליל בודד, נצפתה התגברות בפעילות החשמלית של האזור במוח המעורב בתכנון מוטורי גבוה ונצפתה שליטה קוגניטיבית רבה יותר ופגיעה בתחושת הזרימה – כפי שזו נשקפה בפעילות החשמלית. המשמעות של ממצאים אלה היא שהנחיה סגורה, מובנית מדי, עלולה לפגוע בזרימה היצירתית. גם ברנרד מסבירה כי "פיתוח של ספונטניות

⁴⁶ פינת מוזיקה היא מרחב מוגדר עם היצע עשיר של כלי נגינה שאליו הילדים יכולים לגשת באופן עצמאי, כחלק מזמן המשחק החופשי בגן.

ומידיות דורש מהמורה לסגת לאחור, להתערב דרך תשאול ודרך שימוש במנהיגות שמעצימה את הקבוצה במתן חופש ואחריות" (Burnard, 2002, p. 168). ביגל (Beegle, 2010) מציעה לאזן בין חופש בחירה והנחייה מועילה, שתספק השראה לצמיחת היצירתיות המוזיקלית של הילדים. ויגנס (Wiggins, 1999) טוענת שהתהליך היצירתי הוא הוליסטי, ולכן משימה המתמקדת בתבנית מבודדת תהיה מנוגדת לטבעו של התהליך היצירתי. היא ממליצה להימנע מדגש מוגזם על פרמטרים מוזיקליים ובד בבד מתנגדת להנחיה פתוחה לגמרי. משימה בסגנון "תמצאו מה שאתם רוצים" עלולה להיות משימה מפחידה עבור התלמידים. לכן היא ממליצה לבחור פרמטר מבני אחד בלבד שהוא רחב (למשל מבנה קבוע של חזרות ושינויים ביצירה) ומאפשר לתלמידים לקבל ההחלטות בנוגע לאלמנטים המבניים האחרים.

החוקרים חלוקים אפוא ביניהם בשאלה מהי מידת ההתערבות הדרושה כדי להביא את התלמידים לעבודה יצירתית מוצלחת. במסקנות המחקר הקודם (שמואלוף, 2017) טענתי שהבחירה של המורים בגישה של הנחיה מובנית וברורה הייתה מוצדקת משום שהם מלמדים תקופה ארוכה. בשונה מהחוקרות שצוינו לעיל (לאופר, 2010 ; Cohen, 1980 ; Burnard, 2002), שמחקריהן היו תחומים בזמן, מורים המלמדים לאורך שנת לימודים אחת לפחות נדרשים לחדש ולעדכן את האתגרים באמצעות תהליכי שיפור המיומנויות וההבנה המוזיקלית. לאור זאת עולה השאלה אם ניתן לקיים תהליך המשכי ומעמיק וגם לתת הנחיה פתוחה.

מהממצאים עלה שתלמידים שעברו הכנה מעמיקה ומפורטת ביטאו בעבודה היצירתית את הרעיונות המוזיקליים שלמדו גם ללא הנחיה מפורטת. הדבר התאפשר משום שהשאיפה לזרימה מקדמת את שכלול המיומנויות היות שהיוצר מחפש אתגרים מורכבים יותר כדי לשוב ולחוות את מצב הזרימה; לפי מודל הזרימה זהו המקור לצמיחה (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). בשל הצורך לקיים מצב מתמשך של זרימה, העבודה היצירתית יוצרת אצל התלמידים מוטיבציה פנימית לא רק למעשה היצירה אלא גם לשיפור ושכלול היכולת המוזיקלית. יוני זיהה שיפור כזה אצל תלמידיו במהלך השנה: "פתאום הם חושבים על מה שהם מנגנים. הם יותר ביקורתיים בקשר לנגינה שלהם [...] ויש להם באמת יותר אמצעים" (שמואלוף, 2017). נראה כי זה השלב שבו תהליך הכנה עמוק ומשמעותי מצד אחד והתנסויות רבות בעבודה יצירתית מצד שני מספקים לתלמידים את הכלים המוזיקליים המאפשרים הנחיה פתוחה. ואומנם בתצפיות שערכתי במחקר הנוכחי השתמשו שחר ויוני בהנחיה פתוחה. הם שינו את דעתם והעדיפו הנחיה פתוחה, כי רצו לתת לתלמידיהם הרגשת ביטחון ללא חשש מטעות, מתוך רגישות לאקלים החינוכי.

היתרון של הנחיה פתוחה, לצד המקוריות והאופי האלתורי של התוצרים שתיארה לאופר (2010), הוא שכאשר אין הנחיה מפורשת אין חשש מטעות. לפי מודל הזרימה חשש מטעות עלול לפגוע בתהליך היצירתי (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). יוני עצמו סיפר על החשש מטעות ששיתק אותו עוד בילדותו כפסנתרן קלסיקאי, ועל רצונו למנוע חשש דומה מתלמידיו. לכן הוא בחר בשילוב בין הכנה מעמיקה להנחיה פתוחה. נאמן לגישה זו לקראת העבודה היצירתית בקבוצות הזכיר יוני באופן כללי בלבד את הנושאים שנלמדו (מבנה של שינוי וחזרה ותהליכי זרימת אנרגיה – צבירת מתח ושחרור), מתוך ציפייה שהם יופיעו ביצירתם של התלמידים. והם אכן הופיעו ביצירה שבה ריקוד שולב בנגינה

(ראו דוגמת תווים 11 בעמ' 82). יוני הסביר בריאיון: "אבל זה מה שמדהים – שתמיד אתה נותן הנחיה פתוחה, אז כל הדברים שדיברנו עליהם [בהכנה] כן משפיעים". עבודה בדרך זו אפשרה לו להשאיר פתח לרעיונות מקוריים של תלמידיו מבלי שיחששו לטעות. אומנם בדבריו ציין יוני כי נתן הנחיה פתוחה, אך למעשה התהליך כלל שלבים רבים, ובדרך עבודתו הוא גילה תחכום שכן אף שהתלמידים הרגישו כי המשימה פתוחה, הוא למעשה כיוון אותם לרעיונות המוזיקליים שעליהם עבד: מבנה של שינוי וחזרה ותהליכי זרימת אנרגיה (צבירת מתח ושחרור). דרך נוספת לכוון את תלמידיו לרעיונות המוזיקליים ביצירה הייתה הדגמה. יוני היה המורה היחיד במחקר זה ששילב בהנחיה שלו הדגמות, והוא עשה זאת במודע ובכוונה.

5.2.2 תפקיד ההדגמה

בהדגמות ניתן חיזוק חשוב להנחיה הפתוחה בשיעוריו של יוני. ההדגמות שלו היו בריקוד ובנגינה – אותה דרך ביטוי שבה השתמשו תלמידיו בעבודה היצירתית. גישה זו שונה מהמורות האחרות שלימדו את הנושאים המוזיקליים בדרכי ביטוי שונות מהדרך שבה השתמשו בעבודה היצירתית. לילי למשל, לימדה את נושא הפיסוק המוזיקלי בגיג של באך באמצעות תנועה והתלמידים ביטאו את מה שלמדו באופן יצירתי באמצעות ציור; נעה לימדה את צורת הרונדו באמצעות גרף, מלים ותנועה ותלמידותיה המציאו רונדו בנגינה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם המלצת החוקרים לשנות את דרך הביטוי היצירתי במעבר מההכנה לעבודה היצירתית כדי לשמור על החופש האומנותי של התלמידים (Beegle, 2010). אך יוני טען שמטרת ההדגמה שלו היא להעביר מסר של מורכבות, כי "הכי חזק זה הדגמה" כדבריו. ההדגמה היא למעשה הנחיה לא מילולית שנשארת במרחב התפיסתי המוזיקלי. כך תלמידים שחשים פחות נוח עם הסברים מילוליים יכולים להתחבר ולהבין מה מצופה מהם. לשאלתי האם אין סכנה שההדגמה תקבע את מחשבתם והם ייצרו את אותו הדבר, או משהו דומה, הוא הסביר שמניסיונו ההדגמה אינה פוגעת בחופש היצירתי. הדגמה מאפשרת בדרך כלל לתלמיד שלא הבין עד הסוף את המטלה להשתחרר וליצור משהו משלו. ואכן היצירות של תלמידיו היו מקוריות ולא דמו להדגמות שלו, אך היו במבנה ברור והדגימו פיסוק ותהליכי צבירת אנרגיה.

היבט נוסף התורם להבנה של התלמידים את המשימה מבלי להידרש לידע פורמלי, שעלול להלחיץ את התלמידים ולהגביל את הביטוי היצירתי שלהם, הוא שימוש בטרמינולוגיה המוכרת לתלמידים מחיי היומיום.

5.2.3 חשיבותה של טרמינולוגיה מוכרת

השימוש בטרמינולוגיה מוכרת בשפת היום יום מאפשר לימוד רעיונות מוזיקליים באמצעות חוויות מעולמם של התלמידים, ללא צורך במושגים הפורמליים. המורים השתמשו בהקשר חוץ-מוזיקלי מוכר כדי להסביר אלמנטים מוזיקליים. למשל: דימוי הגשם והרוח אצל ליה שימש לתיאור צלילי פִּיצִיקטו

ואֶפְכּוֹ⁴⁷; דקלום "בוקר טוב" אצל הילה שימש לציון מקצב חוזר של שתי שמיניות ורבע – ♩♩; דימוי איזון הטעמים בכריך אצל לילי שימש לתיאור האיזון בין כלי הנגינה השונים. מעניין לציון שגם התלמידים נעזרו בטרמינולוגיה מוכרת להם כדי להסביר רעיונות מוזיקליים שגילו ביצירות ואמצעי זה העשיר את הדיון ואֶפְשֶׁר להם לבטא במלים פשוטות את הבנתם המוזיקלית. למשל, אצל מירי, ילדה בכיתה א' ניסתה להסביר בעזרת שם היצירה את מבנה הריקוד הראשון מתוך "מחולות רומניים" מאת ברטוק (ראו דוגמת תווים 8 בעמ' 72): "נראה לי שאני יודעת למה הוא קרא לו ריקוד המקל. כי כל הקטעים דקים. כי כל הקטעים שלו קצרים". הייתה פה חשיבה יצירתית ושימוש בסינקטיקה כי היא שאלה מושג מתחום אחד (מדידה או נגרות) לתחום אחר (מוזיקה). היא הצליחה לשלב את המידע שקיבלה מהמורה (שם היצירה: ריקוד המקל) עם מה שהבינה מתוך האזנה למוזיקה (היצירה מחולקת לקטעים קצרים). ילד אחר מאותה כיתה נעזר במטאפורה כשתיאר וריאציה שמירי ניגנה בחליל על שיר לט"ו בשבט: "בהתחלה שומעים אותו דבר ולפעמים שומעים כאילו זו הרוח שנושבת". מעניין לציון ששני התלמידים של מירי גרים ביישוב בעל אופי כפרי בחיק הטבע, ויתכן שהדבר משפיע על עולם הדימויים שלהם.

מאפיין זה דומה לממצאים במחקרה של היקי (Hickey, 2015) שהצביעה על כך שהמורים במחקרה נעזרים באוצר מילים עשיר במטפורות ודימויים כדי להדריך את תלמידיהם באלתור חופשי ממוסכמות מוזיקליות מסורתיות. האפשרות לאלתר בחופשיות מבלי לעמוד בכללים מוזיקליים נוקשים מאפשרת לתלמידים להישאר במצב של זרימה אף שאינם בקיאים בתיאוריה מוזיקלית פורמלית. הסיבה לכך היא שבדרך גמישה זו רמת האתגר מותאמת לרמה הכללית של הכיתה והתלמידים מרגישים בנוח ליצור. גם במקצועות לימוד אחרים מקובלת גישה להוראה שעושה שימוש בטרמינולוגיה מוכרת. חוקרי חינוך מכירים בחשיבות החיבור של תוכנית הלימודים לצרכים ולתחומי העניין של התלמידים ולחיי היום יום שלהם (זוהר, 2020). בנוסף, כדי להתאים את דרך הביטוי היצירתי לכל תלמיד ותלמיד היו מורים שאֶפְשֶׁרו לתלמידיהם לבחור בדרך הביטוי היצירתי המתאימה להם.

5.2.4 בחירת דרך הביטוי היצירתי

בעת העבודה היצירתית בקבוצות אפשרו כמה מהמורים לתלמידים לבחור בין אפשרויות שונות לביטוי היצירתי. למשל, מירי אֶפְשֶׁרה לבחור בין המצאת ריקוד עם מקלות ובין ציור על שולחנות מחיקים בהשראת מחול רומני מס' 1 מאת ברטוק, ויוני אֶפְשֶׁר לבחור בין המצאת ריקוד לשיר "רוח רוח" ובין המצאת יצירה בכלי נגינה. בכך הם נתנו מענה לשני היבטים חשובים: הכרה בשונות בין התלמידים והגברת המוטיבציה שלהם להשתתף.

אפשרות הבחירה משקפת מודעות של המורים לשונות בין התלמידים לפי תיאוריית ריבוי האינטליגנציות של גרדנר (1996) ובהתאם למושג "המקום הנכון" של רובינסון (2011) שקורא לראות, לזוהות ולפנות אל כל תלמיד בהתאם לכישרונו ולמושא תשוקתו היצירתי. לפי חוקרים אלה כל תלמיד יעדיף ליצור בדרך הנוחה לו ביותר שבה הוא הכי מוכשר ובאמצעותה יגיע לתוצרים המשמעותיים ביותר.

⁴⁷ בדוגמה הזו מדובר על טרמינולוגיה מוכרת של צלילי גשם לילדים המסוימים בכיתה של ליה בירושלים. יתכן שמורה המלמדת בנהריה הייתה בוחרת דימוי שונה. הכוונה היא כי יש למורה ולתלמידים מערכת מושגים סובייקטיבית משותפת להם בלבד שמחברת את המוזיקה לחיי הילדים ותורמת להבנה שלהם את מהלכיה.

הכרה בריבוי האינטליגנציות מובילה למסקנה שאין דרך אחת שנכונה לכל התלמידים בכיתה הרגילה ההטרוגנית. כאשר תלמיד יוצר בדרך הנכונה לו ביותר, דרך שהוא בחר – המוטיבציה שלו ללמידה מתגברת. ריב ויונגשים (Reeve & Hyungshim, 2006) זיהו שישה מרכיבים להגברת המוטיבציה ללמידה, והראשון שבהם הוא מתן אפשרות בחירה. קופס (Koops, 2017) זיהתה את הבחירה כתורמת להנאה של התלמידים ולאקלים חינוכי מיטבי בשיעור. ואכן במחקר הנוכחי, בשיעורים שבהם ניתנה אפשרות בחירה, ניכר כי התלמידים היו מגויסים למשימה היצירתית והאווירה בכיתה הייתה פעלתנית וחיובית.

בהקשר זה ראוי לציין כי בשיעור של יוני, שהוזכר לעיל, אחת התלמידות בחרה לשלב תנועות מטפחת שהראתה צבירת מתח כהשלמה לצלילים שניגנו חבריה בכלים (המשימה הייתה להמציא יצירה בכלים). התופעה שבה ילדים משלימים את הביטוי היצירתי המוזיקלי באמצעות תנועה תוארה בהרחבה אצל כהן (Cohen, 1980). היא זיהתה שילדים צעירים תופסים את החוויה המוזיקלית באופן הוליסטי הכולל תנועות. לכן תנועות עשויות להשלים רעיון מוזיקלי ולבטא את הסכמה שיש במוחם, שבשל היעדר מיומנות נגינה אין ביכולתם לבטא בצלילים. נראה שאלה חשה בנוח עם דרך הביטוי בתנועה שאפשרה לה לבטא את הרעיון המוזיקלי של צבירת אנרגיה שהיא וחבריה למדו בתהליך ההכנה. בחירת דרך ביטוי יצירתי שונה העשירה את התוצר של קבוצתה.

נשאלת השאלה: מהו התהליך שהוביל לתוצר מגובש ועשיר מעין זה? והאם ישנם מאפיינים משותפים לתהליכים יצירתיים שהניבו תוצרים משמעותיים?

5.3 התהליך היצירתי

התצפיות בעבודה יצירתית בקבוצות בכיתות המוזיקה העלו כמה מאפיינים המתקיימים כאשר מתרחש תהליך יצירתי משמעותי:

- מתקיימים רכיבי התהליך היצירתי (כאישוש לספרות המחקר)
- בחירה אינטואיטיבית של ילד מוביל על ידי הקבוצה
- ביטוי לשילוב מעגלי העשייה המוזיקלית

5.3.1 רכיבי התהליך היצירתי

תהליכי חיבור היצירות של התלמידים שנצפו, הדגימו הלכה למעשה את רכיבי התהליך היצירתי והאינטראקציות החברתיות המתוארים בספרות המחקר. האינטראקציה החברתית שבלטה בתצפיות הייתה האחריות המשותפת של חברי הקבוצה לזרימה המוזיקלית, כפי שזיהתה ברנרד (Burnard, 2002). עוד בלטו רכיבי התהליך היצירתי על פי כהן (Cohen, 1980) הכוללים: חיפוש וחקר, שליטה טכנית בנגינה ויצירת מחוות מוזיקליות, וכן ארבעת רכיבי התכנון שהציגה ביגל (Beegle, 2010): חלוקת תפקידים, חיפוש וחקירה, הרצות של נגינה חוזרת ודיון, ומשא ומתן. רכיבים אלו נצפו בעת המצאת יצירות בכלים בשיעוריהם של ליה, נעה ויוני: התלמידים החלו בחלוקת התפקידים או בחיפוש וחקירה של הצלילים, ונעו בחופשיות בין יתר המרכיבים במהלך זמן התכנון. בין קטעי הנגינה

המשותפת, הם שבו לדיון כדי להעריך ולשקול רעיונות, ולעיתים הם חזרו לחיפוש כדי לגלות רעיונות חדשים בדומה לתצפיותיה של ביגל (כפי שראינו בפרק הממצאים בסעיף 4.3.3). התרחשותם של רכיבים אלה מעידה על תהליך עמוק ומשמעותי הכולל אינטראקציות חברתיות (רכיבי חלוקת התפקידים, הדיון והזרימה המשותפת), פיתוח מיומנויות (רכיבי השליטה הטכנית בנגינה וההרצות של נגינה חוזרת), והעלאת רעיונות מקוריים (רכיב יצירת מחוות מוזיקליות).

5.3.2 בחירה אינטואיטיבית של ילד מוביל על ידי הקבוצה

בכל התצפיות בעבודה יצירתית בקבוצות ניתן היה לזהות בחירה אינטואיטיבית של הקבוצה בילד מוביל. ילד שמציע את רוב הרעיונות ונותן הנחיות לחבריו כיצד ומתי לנגן. כפי שראינו בדוגמה של דויד שהדריך את חברו ברק כיצד לנגן בתיבה, שמר על קשר עין עם חבריו וקיבל אחריות על הזרימה המוזיקלית כפי שתיארה ברנרד (Burnard, 2002). חוש האחריות שלו כמנהיג ומוביל השתקף בתצפית שבה הוא רץ לראות קבוצה של ילדים רועשים שעברה בחצר, אך הקפיד לחזור בזמן כדי לנגן את התפקיד שלו. כמו כן הוא קיבל על עצמו את האחריות לתת סימן להתחלה ולסיום של הנגינה. תופעה זו מוזכרת גם במחקר של רוברטס (Roberts, 2015), בו הוא סיפר על ילד שהתקשה להשתלב במסגרת הרגילה בבית הספר, אך בעבודה היצירתית בקבוצה הקטנה התגלה כמנהיג. המורים בהם צפיתי לא התערבו בבחירת המוביל. יתכן שרצוי לוודא שהמובילים יתחלפו כדי לתת הזדמנות לכולם לבטא את הרעיונות שלהם וללמוד להקשיב לאחר.

5.3.3 ביטוי לשילוב מעגלי העשייה המוזיקלית

מהממצאים עלה כי שילוב מעגלי העשייה המוזיקלית – האזנה, ביצוע ויצירה – מניב תוצאות מפותחות. בהיבט של מעגל ההאזנה נמצא כי תלמידים שנחשפו לנושאים ולרעיונות מוזיקליים בתוכנית האזנה לקונצרטים (למשל תלמידיהם של יוני ושל לילי שלמדו על תהליכי צבירת אנרגיה בגיג של באך) המציאו יצירות עשירות המבטאות תהליכים מעין אלה (ראו דוגמת תווים 11 בעמ' 78 ואיור 5 בעמ' 80). בהיבט של מעגל הביצוע נמצא כי תלמידות שלמדו טכניקות ותבניות של נגינה (התלמידות של נעה שלמדו לנגן בדרבוקות) חיברו יצירות בצורת רונדו עם מקצבים מורכבים שלמדו בשיעורי הדרבוקה. אלה גם אלה יישמו רעיונות וטכניקות שלמדו בעבודה יצירתית והמציאו תוצרים עשירים ומפותחים. תופעה זו מתיישבת עם המלצתה של סונוויק (Swanwick, 1999) לאפשר גישה למגוון אפשרויות מוזיקליות כולל הלחנה, ביצוע והאזנה. רק כך, היא טוענת, נוכל להיות בטוחים שהתלמידים יפתחו את מלוא הפוטנציאל של ההבנה המוזיקלית שלהם. המלצה זו עומדת בבסיס אזורי החפיפה בין שלושת מעגלי העשייה המוזיקלית כפי שמוצג בתרשים 1 (ראו בסקירת הספרות) מתוך תוכנית הלימודים במוזיקה של משרד החינוך (2011):



תרשים שלושת ערוצי הפעילות המוזיקליים ושילובם (תרשים 1 בסקירת הספרות)

אזורי החפיפה בתרשים ממחישים את ההמלצה לתכנן חטיבת שיעורים המשלבת בין סוגי העשייה המוזיקלית. כל מעגל תורם לשילוב ונתרם ממנו. למשל חוויית ההאזנה יכולה לספק השראה לעבודה יצירתית; תרגול יצירתי מפתח את המיומנויות של הביצוע; מיומנות נגינה תומכת בביטוי היצירתי וכן הלאה. המורים שהשתתפו במחקר הנוכחי היו מודעים להשפעות ההדדיות הללו, כי הכירו את תוכנית הלימודים וגם למדו על שילוב ערוצי הפעילות המוזיקליים במהלך הכשרתם ובפיתוח המקצועי. הם תכננו את שיעוריהם בהתאם, ואכן התוצרים שנצפו היו עשירים ומגוונים. אך בזאת לא תם התהליך. המורים שיקפו את העושר והמורכבות של יצירות התלמידים במשובים שנתנו להם.

5.4 המשוב בסיום העבודה היצירתית

בקרב חוקרי החינוך שוררת הסכמה בנוגע לחשיבות המשוב בסיכומו של תהליך יצירתי (דה בוו, 1996; דווק, 2008; רובינסון, 2013; Gruenhagen, 2017; Mitchell, 2011). נשאלת השאלה מה חשיבות המשוב, ומהי מטרתו בעיני המורים. המשובים שניתנו לאחר הצגת התוצר של העבודה היצירתית בשיעורים שנצפו מילאו שלושה תפקידים:

- רפלקציה
- בדיקה ושיפור
- הכלה וחיזוק

אסביר להלן באמצעות תיאוריות חינוכיות מספרות המחקר כיצד תפקידים אלו מקדמים ומעמיקים את התהליך היצירתי.

5.4.1 רפלקציה

התהליך הרפלקטיבי תורם לתחושת התלמיד שהמורה רואה אותו – את יצירתו ואת תהליך העבודה שחוה, כפי שהמליץ רובינסון (2013). המורים שהשתתפו שאלו שאלות רפלקטיביות שחלקן שיקפו את התוצר וחלקן העלו למודע את תהליך העבודה. השאלות הופנו אל קהל התלמידים שצפו וגם אל התלמידים שהופיעו. גישה זו עולה בקנה אחד עם על המלצתן של גרונהגן, מיטשל ודווק לעזור לתלמידים להבין לעומק את תהליך הלמידה שחוו במהלך העבודה היצירתית בתחומי מיומנויות, פתרון בעיות משותף והערכת התוצר (דווק, 2008; Gruenhagen, 2017; Mitchell, 2011). כפי שאראה להלן, תהליך

זה חיזק גם את התלמידים שהצליחו להגיע לתוצר וגם את התלמידים שלא הצליחו כי הוא נתן להם כלים להצליח בפעם הבאה.

שיקוף התוצר – כל המורים שיקפו את התוצר במשובים שלהם. מידת המיקוד של השאלות של כל מורה הייתה שונה. היו מורות (מירי והילה) ששאלו באופן כללי: "מישהו רוצה להגיד משהו?". אומנם שאלה מעין זו עשויה להוביל, כפי שאכן קרה לעיתים, גם למשובים שליליים, אך במרבית התצפיות התלמידים ענו בשיקוף ענייני אודות היצירה. שיחה רפלקטיבית פתוחה מעין זו מאפשרת לתלמידים לשקף את ההתאמה של התוצר היצירתי למוזיקה גם בלי להזדקק למונחים מוזיקליים פורמליים. כך היה כאשר תלמידה בכיתה של מירי אמרה: "זה הרגיש כאילו המקלות עושים את המוזיקה", וביטאה בכך התאמה גבוהה בין התנועה למתרחש במוזיקה.

היו מורות (נעה ולילי) שהובילו למשוב ממוקד וביקשו מהתלמידים להתייחס להנחיה ולהסביר את ביטוייה ביצירה. בדרך זו הן פיתחו אצל התלמידים הבנה מודעת של האלמנטים המוזיקליים שהשתמשו בהם. למשל התלמידות של נעה זיהו את הרעיונות החוזרים בצורת רונדו שהמציאו. גם בקשתה של לילי מהתלמידים להסביר מה ציירו (לפי הגייג של באך, איורים 4 ו-5), העלתה למודעותם אלמנטים שציירו באופן אינטואיטיבי, והבהירה את הקשר של הציור למתרחש במוזיקה.

שיקוף תהליך העבודה – המשובים של שחר הדגישו שיחה רפלקטיבית המעלה למודעות את התהליך שעברה הקבוצה. המשוב הרפלקטיבי מובנה בתהליך העבודה בכיתה. היא כתבה על הלוח את השלבים של ההופעה שכללו, לאחר תצוגת היצירה ומחאות כפיים, שלב שבו הקבוצה מתארת את תהליך העבודה – מה הצליח ואיפה היו קשיים. תיאור התהליך עשוי לסייע גם לקבוצות אחרות ללמוד כיצד מגיעים לתוצר, בעיקר לתלמידים שההתנסות בעבודה יצירתית חדשה עבורם. הם מקבלים כלים מעשיים, ומבינים מהמשוב כי נגינה באופן מסוים (למשל מנגינות ברורות, חיקוי הדדי, תיאום ונגינה יחד) זוכה להערכה. כאשר שחר הציגה קבוצה שלא הצליחה לגבש יצירה, היא העריכה את התהליך שעשו ורוממה אותו בפני כל התלמידים. היא עשתה זאת באופן ענייני ומקצועי והגדירה את העבודה שעשו כשלב החיפוש, וציינה שהוא שלב הכרחי בתהליך היצירתי. המשוב המחזק והדברים שאמרה נועדו גם לאוזניהם של שאר התלמידים, ומטרתם הייתה לחזק את ביטחונם של התלמידים שהופיעו ולתת להם רעיונות כיצד להמשיך להשתפר. בדוגמה הזו היו התלמידים קהל פאסיבי. בדוגמאות להלן ניתן להם תפקיד פעיל.

שיתוף הקהל במשוב: אתגר והזדמנות – רבים מהמורים שהשתתפו במחקר הזמינו את שאר התלמידים בכיתה לתת משוב. גרונהגן (Gruenhagen, 2017) טוענת שהתהליך הרפלקטיבי הוא המפתח לשמירת התלמידים מעורבים ומתעניינים בהמשך העבודה היצירתית. מעורבות זו חשובה לניהול כיתה ולשמירה על העניין של כל התלמידים, והיא משלבת האזנה פעילה למוזיקה שהמציאו התלמידים שמופיעים עם פיתוח של חשיבה ביקורתית. התלמידים שמאזינים מנסים להבין מה היו האלמנטים שעליהם עבדו חבריהם ולחפשם בתוצר, ובעיקר להבין מה מצפים מהם להמציא בהמשך. אך כאשר פותחים את המשוב לקהל התלמידים בכיתה קיים חשש שאחד התלמידים ייתן משוב שלילי, כפי שאכן נצפה באחד השיעורים (אצל מירי).

משוב שלילי עלול להיות מידבק ולפגוע בתלמידים שהופיעו. אומנם מירי טענה שזה נדיר ושלרוב התלמידים מגזימים דווקא בהערכתם לחיוב, אך על המורים להביא אפשרות כזו בחשבון. התגובה של

מירי למשוב השלילי הייתה עניינית ומתוך לימוד מושג חדש שמצדיק את הבחירה היצירתית של התלמידים בתאם למתרחש במוזיקה. תגובה מעין זו מחזקת את התלמידים שהופיעו ועשויה להעשיר את הביטוי היצירתי של כלל התלמידים. ככלל, לא נצפו מורים שהעבירו ביקורת שלילית, גם כאשר היצירות לא תאמו את ההנחיה. לכן לא היו לתלמידים הזדמנויות ללמוד כיצד לקבל ביקורת שלילית. היכולת לקבל ביקורת שלילית באופן ענייני וללמוד ממנה כיצד להשתפר חשובה להמשך החיים ולדעתי חבל שהמורים לא נצלו את ההזדמנות לתת לתלמידיהם להתנסות בכך.

5.4.2 בדיקה ושיפור בראי התהליך היצירתי

כאשר התלמידים יוצאים מחוויית ההופעה מחוזקים ברעיונות כיצד להמשיך, האתגר היצירתי מתעדכן והתהליך היצירתי מעמיק ונעשה מודע ומורכב יותר. חוקרים הדגישו שהמורים צריכים להשקיע בתיקון, בשיפור ובהרחבה של המחווה הראשוניות של תלמידיהם כדי לפתח את החשיבה היצירתית ואת יכולת זיהוי הבעיות ופתרון (דה בוני, 1996; רובינסון, 2013; Coulson & Burke, 2013; Webster, 2003). אולם מספרות המחקר עולה שלמרות המלצות אלו מרבית המורים אינם פועלים כך. אף אחד מהמורים שראיינה סטרנד (Strand, 2006) בלואיזיאנה לא תאר תהליכי בדיקה ושיפור בסיכום פעילות "הלחנה". לעומת זאת, שלושה מהמורים במחקר הנוכחי (שחר, יוני ולילי) כן הקדישו זמן לבדיקה והציעו רעיונות לשיפור ובכך קידמו את תלמידיהם ועוררו בהם מוטיבציה לקראת הפעם הבאה. התנהלות מעין זו תומכת ביכולת שלהם לקיים עבודה יצירתית לאורך זמן כי היא מציבה בפני התלמידים אתגרים חדשים כל העת. הם עשו זאת בשלבים שונים של התהליך היצירתי, בדומה להמלצתה של מיטשל (Mitchell, 2011), גם תוך כדי התהליך היצירתי (הערכה מעצבת) וגם בסוף התהליך (הערכה מסכמת).

דוגמאות להערכה מעצבת: כאשר שחר זיהתה קבוצות ש"נתקעו", כלשונה, ולא הצליחו להתקדם בתהליך היצירתי לשלב של יצירת מחווה מוזיקליות, היא התערבה ונתנה משימה ספציפית שתפקידה לכוון ולמקד את התלמידים ולוודא שאחרי שלב החיפוש יתחילו למצוא פתרונות ויגבשו יצירה. לילי הקדישה זמן לבדיקה ולשיפור בתהליך ציור הגרפים לגייג מאת באך (דוגמת תווים 4) כאשר השמיעה שוב ושוב את היצירה כדי שהתלמידים יוכלו לבדוק אם מה שציירו מתאים ליצירה.

דוגמאות להערכה מסכמת: שחר נתנה הערכה מסכמת בשיתוף הקהל כחלק מהמשוב בסיכום הופעה. בסוף רשימת ההנחיות למשוב ששחר כתבה על הלוח נכלל סעיף שמזמין את הקהל לתת רעיונות לשיפור. את הרעיונות שהועלו היא לא קיבלה כפשוטם, אלא כיוונה את התלמידים לתת הצעות מעשיות ומדויקות. יוני הוסיף בעצמו נקודות לשיפור בסיכום כל משוב שנתן. נקודות אלו נועדו לשמר רמה של אתגר, הן עבור התלמידים שהשתתפו והן עבור שאר התלמידים, ולהביא לכך שהם יבינו מה מצופה מהם בעבודה היצירתית בהמשך. יתכן שמשלב חיובי ומפורט כזה מסייע לתלמידים האחרים להכיר אמצעי ההלחנה שבהם השתמשו התלמידים שהמציאו את היצירה, ומלמד אותם כיצד ליישם רעיונות אלו ביצירותיהם העתידיות.

המורה רחל, הייתה יוצאת דופן בגישתה למשוב. היא התנגדה לשלב של ההערכה המעצבת המתרחשת תוך כדי העבודה, ונמנעה לחלוטין מכל התערבות ביצירתם של התלמידים. גם בסיכום היא

נמנעה מכל הצעה לבדיקה ושיפור ורק שיקפה מה היה בתוצר. התנגדותה למשוב הכולל בבדיקה ושיפור נתמכת בגישתה של ויגנס (Wiggins, 1999) שטוענת כי הצעות המורה לשיפור מעבירות מסר סמוי לתלמידים כאילו היצירה שיצרו אינה טובה דיה. הצעות לשיפור, היא טוענת, יגרמו לתלמידים להשתדל לרצות את המורה וזה יפגע ביצירתיות שלהם. הם ירגישו שהם יוצרים עבור המורה ולא עבור עצמם. התלמידים צריכים להרגיש שהרעיונות שלהם תקפים ומוערכים ויש משמעות ליצירה שלהם. המורים עשו זאת באמצעות הכלה וחיזוק.

5.4.3 הכלה וחיזוק

הכלה וחיזוק משפיעים על אקלים חינוכי בטוח ואווירה לא שיפוטית שהם תנאי לקיומה של עבודה יצירתית משמעותית (לנדאו, 1973; Burnard, 2002; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). בספרות המחקר ובעבודת המורים שהשתתפו ניתן לזהות כמה מאפיינים שמשפיעים על הכלה וחיזוק התלמידים בסיכום העבודה היצירתית:

- הערכה איכותית
- הכלה של תוצרים מפתיעים מתוך מודעות לסרנדיפי⁴⁸
- רגישות ותמיכה

הערכה איכותית – במשובים של המורים לתלמידים מועבר מסר גלוי במילים ומסר סמוי שחשוב לשים לב אליו. בדומה למורים במחקרה של היקי (Hickey, 2015), גם המורים במחקר הנוכחי לא התייחסו לאיכות ההרכב שניגן בהופעה, אלא הזמינו את התלמידים בקהל לתאר מה קרה במוזיקה שניגנו ומה הייתה ההרגשה. עם זאת, הם לא הצליחו להימנע לגמרי משימוש במלים מאדירות וסובייקטיביות כגון: "מצוין, נהדר, היה יפה, אהבתי מה שעשיתם" – מלים שמעבירות מסר שיפוטי סמוי של הצלחה. מסר שדווקא (2008) המליצה להימנע ממנו כי הוא עלול להוביל לחשש מפני כישלון. ואומנם באחת התצפיות אצל שחר הייתה קבוצה שחששה להופיע. לאחר השיעור שחר הסבירה שהחשש נבע מכך שחבריהם נוטים להיות ביקורתיים. יתכן שהם הושפעו גם מהמשוב האיכותי של הקבוצות שקדמו להם. אך מקרה זה היה יוצא מהכלל. רוב התלמידים שנצפו רצו להופיע. יתכן שזה כך כי המורים שהשתתפו במחקר קיבלו גם יצירות שסטו מההנחיה המקורית.

הכלה של תוצרים מפתיעים מתוך מודעות לתהליך הסרנדיפי (serendipity) – המורים קיבלו יצירות שסטו מההנחיה המקורית ושיבחו את התהליך כפי שהמליצו אלכסנדר ושושני (2016) ודווקא (2008). בשיעור של יוני אף שהריקוד שהציגו התלמידים לשיר "רוח רוח" (שתואר בסעיף 4.3.3 בפרק הממצאים) לא תאם בדיוק את ההנחיה (יוני ביקש במפורש לתאר את המנגינה ולא את המילים, אך בחלק השני של השיר התלמידים תיארו בתנועותיהם את המלים), יוני שיבח את התוצאה; העובדה שגם תוצאה כזו מתקבלת באהדה עשויה להיות הסיבה לכך שתלמידיו חשים ביטחון ושמחים על ההזדמנות ליצור ולהציג בפני חבריהם. תחושת ביטחון ושמחה היא דבר רצוי כמובן, אולם בטווח הארוך עלולה להיווצר בעיה.

⁴⁸סרנדיפי הוא תהליך שבו מתכוונים לדבר אחד ומקבלים דבר אחר.

המורה ניצב כאן בפני דילמה חינוכית: אומנם יצירותיהם של התלמידים שיצרו על פי דרכם משקפות חשיבה מקורית אך לא בהכרח עונות על ההנחיות. המורים צריכים להחליט איך להתייחס ליצירות אלו ואיזה משוב לתת עליהן. החוקרים ממליצים לקבל ולהעריך יצירות כאלו משתי סיבות. האחת קשורה באווירה המעודדת ביטוי אישי: לנדאו, ברנרד וויגינס (לנדאו, 1973; ; Burnard, 2002; Wiggins, 1999) מדגישות כי חשוב מאוד ליצור אווירה של אמון ואמפתיה, לתת חיזוקים חיוביים ולפתח את הביטחון העצמי של התלמיד, תוך זיהוי וחיזוק הייחודיות שלו; על המורים לקבל בהתלהבות תוצרים שלא ענו למשימה ההתחלתית ולהעריך אותם על ערכם המוזיקלי. הסיבה השנייה מתייחסת להיבט הסרנדיפי של התהליך היצירתי: אלכסנדר ושושני (2016) טוענים שלעיתים דווקא מהלך חשיבה לא צפוי, המסיט את היצירה למקומות אחרים, מעלה רעיונות מקוריים וחדשניים והוא דבר רצוי בהחלט. התהליך הסרנדיפי הוביל לגילויים מדעיים פורצי דרך במגוון תחומים (למשל גילוי הפניצילין על ידי אלכסנדר פלמינג בטעות כתוצאה מעובש בצלחת ניסוי שלא נוקתה כראוי).⁴⁹ גילויים אלו אירעו באקראי והתאפשרו בזכות מדענים שהיו מוכנים להתמודד עם תוצאות מפתיעות. דרבלי ואחרים (Darbellay et al., 2014) טוענים כי מי שמוכן להיות מופתע יש לו סיכוי לגלות דברים חדשים. על החוקר להיות מסוגל להגיב בפקחות להפתעות ולתוצאות בלתי צפויות ולהסיק מסקנות הגיוניות. גם הילדים שמתנסים ביצירה מוזיקלית ומגלים תוך כדי התהליך כיוונים חדשים שלא התכוונו אליהם בתחילתו מתוודעים באקראי לסרנדיפיות.

הבעיה שיכולה להיווצר בהערכת היצירות שנעשו בחופשיות שלא בהתאם להנחיות שניתנו מראש היא שאם המורה יעריך את התוצר היצירתי ללא התייחסות לעמידתם או אי-עמידתם של התלמידים במשימות ובהנחיות, המשימות עלולות לאבד את תוקפן, והן כבר לא יעמידו בפניהם אתגרים שכדאי להתמודד איתם. מצב זה עלול ליצור בעיה בטווח הארוך, היות שיצירת האתגר חיונית לכינון התהליך היצירתי ולהעלאת המוטיבציה אצל התלמידים.

כל המורים שהשתתפו במחקר זה בחרו לקבל את היצירות של תלמידיהם גם כשלא ענו למשימה הראשונית. הם שיקפו והעריכו את היצירות בהתאם לרמתן המוזיקלית ולא בהכרח לפי הגדרות המשימה, ונטו להתעלם מכך שהתלמידים לא עמדו בהגדרות המשימה. המורים זיהו כי התלמידים לקחו על עצמם אתגרים חדשים והביעו את הערכתם על כך. יוני שיבח את התנועות של אלה במטפחת אף שהמשימה הייתה בנגינה. בנוגע לתפיסה שעומדת מאחורי גישה זו שקד הסבירה בריאיון כי במשוב היא מציינת שהיצירה לא עונה לקריטריונים של המשימה, אך עם זאת מעריכה אותה כשלעצמה. היא לא פקפקה בכך שהתלמידים מבינים את הרעיון המוזיקלי העומד מאחורי המשימה, אלא חשבה ש"הרבה פעמים הם נסחפים ליצור משהו [אחר]" (שמואלוף, 2017). שחר הסבירה בריאיון: "זה יהיה יותר מקורי, זה לא דווקא יהיה יותר טוב. אולי זה לא יהיה בדיוק מה שהגדרתי, אבל יהיה בזה מקום מאוד פורץ דרך. בדרך כלל יהיה בזה משהו עם יותר עומק" (שמואלוף, 2017). מכאן שהמורים מודעים לתהליך הסרנדיפי ומבינים שהיצירה מתהווה סביב מטרות שמתגבשות תוך כדי התהליך. השאלה שעולה מכך היא כיצד נשמר האתגר בקרב התלמידים. ראשית יצירות אלו היו יוצאות הדופן ונוצרו בפרצי יצירה ייחודיים ונדירים. רוב התלמידים המציאו יצירות על פי ההנחיות ככל שניתנו.

⁴⁹ מתוך אנציקלופדיית אאוריקה: <https://tinyurl.com/yzal9bdw>

שנית, אני סבורה כי ניתן לחלק את מושג האתגר לשניים: אתגר ראשוני ואתגר משני, שמתהווה תוך כדי התהליך. האתגר הראשוני הוא אתגר חיצוני, זה שמספק המורה לפני ביצוע המשימה, והוא נחוץ כעידוד ראשוני והכרחי להנעת התהליך היצירתי. בד בבד, כפי שהוסבר קודם במודל הזרימה (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002) התלמידים מגיבים לאתגרים החדשים, המשניים, שנוצרים תוך כדי התהליך ואז הם עשויים לזנוח את האתגר הראשוני. התהליך היצירתי גרם לתלמידים לחוות תהליך של פתרון בעיות ופיתוח רעיונות מקוריים, ולכן המורים מעריכים זאת אף שהתוצר אינו עונה תמיד לקריטריונים שנדרשו באתגר הראשוני. לכן המורים הצליחו לשמור על חופש יצירתי מבלי לפגוע בתקפות האתגר לאורך זמן. הסכמתם של המורים לקבל יצירות שאינן עונות למשימה מאפשרת להם לשמור על רמת אתגר צומחת בכיתה ועל אוירה מכילה ותומכת ומסגרת חופשית. פעמים רבות יצירות אלה, שמהלך חשיבה בלתי צפוי הסיט אותן מהתכנון המקורי, מבטאות חדשנות ומקוריות רבה.

רגישות ותמיכה – כפי שצוין, המורים שהשתתפו במחקר גילו רגישות והכלה במשובים שנתנו, וניתבו את הדיון באופן שבו ההצעות לשיפור והמשך תהליך העבודה יעבירו מסר של העצמה ללא שיפוטיות. לעיתים המורים תמכו בתלמידים מבחינה רגשית גם לצורך ההופעה עצמה. החשש של תלמידים להופיע נצפה בעיקר בשיעורים בכיתות הגבוהות (ד-ו). יתכן שהסיבה לכך היא שבגילים אלו התלמידים מודעים יותר לעצמם ולאופן שבו הם נתפסים על ידי בני גילם. יתרה מזאת, מחקרים מראים שבגילאים אלה השפעת קבוצת השווים גוברת על השפעת בר הסמכות – המורה בכיתה (Wentzel, et al., 2017). לפיכך, אווירה של שיפוטיות-יתר עלולה ליצור אצלם מודעות-יתר לסביבה, וזו עלולה אף לפגוע בתהליך היצירתי שכן היא מסיטה את תשומת הלב מהאתגר. כפי שצוין, התהליך היצירתי מתקיים בצורה הטובה ביותר כאשר היוצר נמצא במצב של זרימה שבו תשומת הלב שלו נתונה לאתגר שניצב בפניו (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

זאת ועוד, הממצאים העלו שילדים בכיתות היסוד הגבוהות שאינם מורגלים בהופעות, מתביישים יותר מאלה בכיתות הנמוכות, אולם אם התנסו בהופעות לאורך השנים הם יתביישו פחות. אצל לילי התלמידים בכיתה ו' היו משוחררים יותר כי התנסו בעבודה יצירתית החל מגיל צעיר, מכיתה א'. העבודה היצירתית מובנית אצלה בכל השיעורים בכל הכיתות. לעומת זאת אצל שחר שיעורי עבודה יצירתית משמעותיים מתחילים בכיתות הגבוהות כמקצוע בחירה. התלמידים אינם מחויבים להשתתף בשיעורים אלה יותר ממשך של סמסטר ולכן פחות מורגלים בהופעות. יתכן שזה ההסבר לכך שבשיעוריה של שחר נצפו מקרים של חשש להופיע. מהממצאים עולה שהדרך היעילה ביותר לבסס אצל התלמידים ביטחון ביכולתם ליצור ולהופיע היא קיום עבודה יצירתית החל מהשנים הראשונות בבית הספר.

חלק מהמורים (ליה, הילה ורחל) נצפו כשהם מקיימים עבודה יצירתית בגילאים צעירים מאוד (בכיתות גן ובכיתות א). הם עשו זאת בעיקר במליאה ולא בקבוצות והנחו בעצמם שלב אחר שלב את התהליך היצירתי (למשל הקולות שהמציאו תלמידיה של ליה לגשם ורוח – ראו בעמ' 67). הייתה מורה אחת (מירי) שאפשרה לתלמידיה (בכיתה א) לבחור להמציא ריקודים בזוגות או לצייר על שולחנות מחיקים באופן פרטני. בכך היא נתנה מענה לשלבים התפתחותיים שונים בכיתה מבחינת היכולת לעבוד בקבוצה. בכיתה של ליה ניתן היה לצפות בשלבי התהליך היצירתי שתיארו כהן וביגל (Beegle, 2010; Cohen, 1980) ותוארו לעיל, למרות גילם הצעיר (כיתות א-ב). אילו תלמידים אלה היו ממשיכים

להתנסות בעבודה יצירתית בכיתות המתקדמות של בית הספר היסודי ניתן להניח כי היו יותר בטוחים ופחות מתביישים להופיע. אבל למרבה הצער מורות אלו אינן מלמדות בכיתות הגבוהות ולכן תלמידיהן אינם מקבלים הזדמנות לקדם ולכלל את יכולותיהם היצירתיות במוזיקה. השמירה על אקלים חינוכי מכיל ובטוח אפיינה את כל המורים גם בכיתות הנמוכות וגם בכיתות הגבוהות.

5.5 הרובד הרגשי הסמוי והשפעתו על האקלים החינוכי בכיתת המוזיקה

אקלים חינוכי בטוח ומכיל שאינו שיפוטי הוא היבט חינוכי ראשון במעלה אשר בלעדיו לא תוכל להתקיים עבודה יצירתית אותנטית. במחקרי הקודם (שמואלוף, 2017) טענתי כי עבודה יצירתית בקבוצות תורמת לשיפור האקלים החינוכי. תצפיותיי במחקר הנוכחי העלו כי יחסי הגומלין בין האקלים החינוכי בכיתה ובין עבודה יצירתית בקבוצות הם דו-כיווניים. יכולת הניהול של הכיתה באווירה מיטבית, מכבדת ובטוחה היא זו שמאפשרת עבודה יצירתית, ובה בעת פעילויות עבודה יצירתית המאפשרות ביטוי אישי וגם אוורור מנטלי ורגשי בתוך מסגרת בית הספר תורמות לשיפור האקלים החינוכי.

נראה שרגישות המורים ופתיחותם ותחושת הילדים שרואים ומכבדים אותם הן שאפשרו אווירה טובה בכיתה, נטולת מאבקי שליטה. המורים שנצפו הצליחו ליצור בכיתתם מסגרת קונסטרוקטיביסטית, כלומר סביבת למידה המעודדת חשיבה, חקר ויצירה. תימוכין לכך אפשר למצוא בספרות המחקר: כאשר המורה הוא שותף ולתלמידים אחריות שווה ללמידה, הוא נדרש לפחות סמכותיות ויותר ליכולת הכוונה נבונה. הוא אינו המקור הבלעדי לידע, אלא מדריך את תלמידיו במסע הגילוי אל הידע שלהם (ברוקס וברוקס, 1997). הוא אינו צריך להכריח אותם ללמוד כי בתהליך היצירתי המוטיבציה היא פנימית ונולדת מתוך העשייה. שחר הסבירה: "זה משפיע על האווירה מהמקום שבו הם מרגישים שמכבדים אותם. הם מרגישים שיש חשיבות למה שהם עושים [...] כשעשינו את הפרויקט היה שקט מופתי, והייתה עבודה, וראית את זה" (שמואלוף, 2017). המורים שראיינתי הסבירו שזה עובד כי הילדים "אוהבים את זה". לדעתי, הסיבה שהתלמידים "אוהבים את זה" טמונה בשילוב של האתגר, ההזדמנות ליצור מעולמם הפנימי, וההערכה שמקבלים התלמידים ממוריהם. תימוכין לכך אפשר למצוא גם במחקרן של גרונהגן וויטקומב (Gruenhagen & Whitcomb, 2014), שבו המורים סיפרו שתלמידיהם "אוהבים את זה" ומעורבים מאוד בפעילות עד כדי כך שהם המשיכו את העבודה היצירתית כמשחק בהפסקה.

סיבה נוספת לחיבור של התלמידים לעבודה יצירתית היא שעבודה יצירתית מוזיקלית פתוחה לכולם והיא מעודדת גם תלמידים שמתקשים לתפקד במסגרת הבית ספרית הרגילה בשל מחסום שפה או התנהגות שאינה מקובלת. תימוכין לכך אפשר למצוא במחקרו של רוברטס (Roberts, 2015, p. 194) שתיאר את אחד התלמידים: "מתיו, ילד שבילה אצל המנהל יותר זמן מכל תלמיד אחר [...] וכשעבדו בקבוצות קטנות הוא התגלה כמנהיג נלהב [...] ההזדמנות ליצירתיות נטעה בו מוטיבציה". ואכן גם נעה, שבית ספרה קולט ילדי עולים רבים מחבר המדינות ומאתיופיה תיארה תיאור דומה ברוחו: "ילדים שהופכים להיות כוכבים כי אין את המחסום השפתי. דמיון, יצירתיות יש לכולם. תנועות ויכולת לנגן יש לכולם" [...] [זה מאפשר] לקדם את הילדים ולאפשר הבעה, תחושת מסוגלות וביטחון עצמי".

לסיכום, יצירתיות אינה יצירת יש מאין אלא "יצירה של משהו חדש מרכיבים קיימים" (אלכסנדר ושושני, 2016, עמ' 29). ואכן, המורים במחקר זה אינם יוצרים יש מאין. הם אינם מחדשים ברגישות שלהם כלפי תלמידיהם וגם לא בדרכי התיווך המגוונות של האזנה פעילה חווייתית. ובכל זאת הם מגלים יצירתיות חינוכית בכך שהם משלבים את הדרכים הקיימות לצורך עבודה יצירתית משמעותית המתרחשת באופן שגרתי, ותלמידיהם מגויסים לכך בכל מאודם. מטרת המחקר הייתה לגלות באילו דרכים הם עושים זאת, ומן הדיון עולה בבירור שהחידוש שלהם הוא בשילוב בין תהליכי הכנה מעמיקים, מתן הזדמנויות תכופות לביטוי יצירתי ומשוב רפלקטיבי מכיל ומחזק, ובעשותם כך הם משמשים דוגמה למורים אחרים שלמרות הקשיים והמגבלות אפשר לקיים עבודה יצירתית בכלל ועבודה יצירתית בקבוצות; שיש כלים רבים ומגוונים המסייעים לקיים תהליכים של עבודה יצירתית משמעותית בשיעורי מוזיקה בבתי הספר היסודיים, וכן שיש לאלו השפעות עמוקות על הביטוי היצירתי של התלמידים ועל האקלים החינוכי בכיתת המוזיקה.

אם כן, בתשובה לשאלת המחקר הראשונה: כיצד המורים למוזיקה ומנהלות בתי הספר תופסים את הפעילויות של עבודה יצירתית? – מן המחקר עולה כי הגרעין שממנו צומחת העשייה החינוכית שלהם הוא אמונה עמוקה ובלתי מתפשרת בחשיבותה של העבודה היצירתית לנפש תלמידיהם ולאיכות ההוראה שלהם. מחויבותם לרווחת תלמידיהם עולה בקנה אחד עם מחויבותם לפיתוח היצירתיות המוזיקלית, והן מפרות זו את זו. בתשובה לשאלת המחקר השנייה: מהם המאפיינים האישיותיים וההתנהגותיים של המורים שמצליחים לקיים עבודה יצירתית בכיתותיהם? – מן המחקר עולה כי ישנם ביטויים מגוונים של האישיות היצירתית של המורים האלה, כל אחד לפי דרכו, ויש טיפוסים שונים של מורים: המורה הקלסיקאי, המורה המאלתר והמורה המאלתר בשיעורים בלבד, אך המאפיינים ההתנהגותיים שלהם היו דומים. בכל הכיתות שנצפו המורים אפשרו ועודדו ביטויי יצירתיות מגוונים ללא תלות בידע הפורמלי של התלמידים, ובכך תרמו לפיתוח היצירתיות של תלמידיהם.

הדרכים של המורים לפתח את היצירתיות של תלמידיהם מובילות לשאלת המחקר השלישית: באילו דרכים מתקיימת עבודה יצירתית בכלל, ובקבוצות בפרט, בשיעורי המוזיקה בבתי ספר יסודיים בארץ? – מן המחקר הנוכחי והקודם (שמואלוף 2017) עולה, כי כל מעגלי היכולת והתמיכה שנקטו המורים והמנהלים במחקר זה נחוצים כדי לאפשר את הצלחתם של המורים. הרכיבים שתרמו לאיכות ומורכבות התוצרים היו הנחיה פתוחה המבוססת על הכנה מעמיקה ומגוונת הכוללת שילוב של תחומי העשייה המוזיקלית: האזנה, ביצוע ויצירה לפני העבודה היצירתית; ומשוב משקף ומכיל בסופה. מהמחקר עולה כי רכיבים אלו יוצרים את התנאים המיטביים לקיומה של עבודה יצירתית. תנאים אלה באים לידי ביטוי גם באקלים החינוכי בכיתת המוזיקה. בתשובה לשאלת המחקר הרביעית: כיצד יוצרים המורים אקלים חינוכי מיטבי ובטוח המאפשר ואף מעודד ביטויי יצירתיות בכיתת המוזיקה? – מן המחקר עולה כי ישנה תרומה הדדית בין יצירתיות, פיתוח ההבנה המוזיקלית והאקלים הרגשי-חברתי התומך, והיא באה לידי ביטוי בכמה היבטים: שיפור המיומנויות וההבנה המוזיקלית תורמים ונתרמים מהביטוי היצירתי; השאיפה לשמר את הזרימה המוזיקלית תורמת לתקשורת החברתית ולהיפך – התקשורת תורמת לזרימה; ההזדמנות לביטוי אישי יצירתי עשויה לחזק את ההערכה העצמית

של התלמידים ולהיפך. ולבסוף, החיבור של הילדים לפעילות היצירתית משפר את האקלים החינוכי בכיתה, ואקלים טוב יותר מאפשר חופש יצירתי.

זו סיטואציה שבה כל הצדדים מרוויחים, ויש לקוות שמורים ותלמידים נוספים ייהנו ממנה. אם נצליח לסלול למורים את הדרכים המובילות לשילוב של אקלים כיתתי נעים, הבנה מוזיקלית מעמיקה ויצירתיות, אזי העבודה היצירתית תקבל את המקום הראוי לה בזמן השיעור ואולי אף תקרין גם לשיעורים ולתוצרים במקצועות אחרים.

5.6 תרומת המחקר

למחקר זה תרומה בכמה תחומים. ראשית, הוא תורם לחקר היצירתיות במוזיקה. המחקר הדגים הלכה למעשה את הקשר בין הזרימה היצירתית ובין הזרימה המוזיקלית באמצעות תקשורת חברתית לא מילולית בקבוצה. רבות נכתב על יתרונות העבודה בקבוצות. תרומת מחקר זה לנושא היא בהצגת הערך המוסף של העבודה היצירתית המוזיקלית בקבוצות ותפקידה של המוזיקה כשפת תקשורת רגשית-חברתית שאינה מילולית; שפה זו יכולה ליצור חיבור בין-אישי הנובע ממעשה היצירה ומהזרימה המוזיקלית בה. מודל הזרימה מתאר תהליך יצירתי פנימי ואישי (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). מחקר זה הראה שהזרימה יכולה להתרחש גם במרחב בין-אישי וליצור חיבור חברתי באמצעות יצירת המוזיקה, ושהמוזיקה יכולה לשמש בסיס להתנסות במרחב הייצוגי השיתופי שהגדיר גלבינו (Glăveanu, 2011), שבו נפגשים הרעיונות היצירתיים של חברי הקבוצה, ומתנגשים או משתלבים לכדי יצירה מקורית.

שנית, מחקר זה תורם לחקר החינוך המוזיקלי במספר היבטים: רגשי, ארגוני ותוכני. בהיבט הרגשי המחקר הראה כיצד ניתן ליצור אקלים חינוכי של שיתוף פעולה ולעורר מוטיבציה באמצעות האתגר היצירתי המוזיקלי. המחקר הראה גם שמשלב מכיל המשקף הן את התוכן המוזיקלי והן את תהליך העבודה תורם לביטחון העצמי של התלמידים ליצור ולהציג וכן נותן למופיעים ולחבריהם בקהל כלים כיצד להעמיק ולהשתפר בפעם הבאה.

בהיבט הארגוני המחקר הציג כלים מעשיים לארגון עבודה יצירתית בקבוצות ולתכנון הזמן שמוקדש לה. כלים אלו מאפשרים למורים להקדיש את הזמן הדרוש לעבודה יצירתית משמעותית. יש בכך חידוש כי מספרות המחקר עולה שהמחסור בזמן הוא הגורם העיקרי להיעדר עבודה יצירתית בשיעורי המוזיקה (רובינסון וארוניקה, 2016; שמואלוף, 2017; Gruenhagen & Whitcomb, 2014; Orman, 2002; Kokotsaki, 2012). המורים שהשתתפו במחקר פתרו את בעיית המחסור בזמן באמצעות שילוב עבודה יצירתית בתוכנית ההאזנה של המחוז, בהוצאת קבוצות קטנות משיעור פרונטלי, בהקדשת שיעורים ייעודיים מלאים לעבודה יצירתית ועוד. מגוון הפתרונות שתוארו יכולים להתאים למגוון רחב של מסגרות חינוכיות ולאפשר למורים לקיים עבודה יצירתית בקבוצות בכיתותיהם.

לבסוף, תרומתו העיקרית של המחקר היא בהיבט התוכני. המחקר הראה שלימוד מעמיק ומפורט של הנושאים המוזיקליים, הכולל חשיפה לחוויות האזנה עשירות ומתווכות ולימוד מיומנויות ביצוע, מאפשר לגשת לעבודה יצירתית בקבוצות עם הנחיה פתוחה ולהגיע לתוצרים מורכבים ומעמיקים. המחקר הראה שהנחיה פתוחה שומרת על חופש יצירתי ומונעת חשש של היוצרים מטעויות.

השילוב בין האתגר הנגזר מהבנה מעמיקה של הנושאים המוזיקליים והשאיפה ליישם ביצירה – מחד גיסא, עם החופש ליצור – מאידך גיסא, מעודד את החיבור של התלמידים לאתגר היצירתי המוזיקלי. משמעותו של השילוב בין חופש ואתגר היא כי עבודה יצירתית משמעותית משתלבת במעגלי העשייה המוזיקלית הנהוגים בכיתות המוזיקה, תורמת להם ונתרמת מהם.

5.7 מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

(1) מחקר זה התבסס על עשרים ושבע תצפיות ועל תשעה עשר ראיונות עם עשרה מורים למוזיקה ועם חמש מנהלות בתי ספר במחוזות צפון, חיפה, מרכז ומנח"י (מנהלת חינוך ירושלים). נשאלת השאלה מה הופך מחקר בתחום החינוך לבעל ערך חינוכי. שוואב (Schwab, 1978) זיהה ארבעה רכיבים בסיסיים בשדה החינוך – תלמידים, מורים, תוכן וסביבה – אשר שילובם המושכל הכרחי ליצירת תוכנית לימודים מתאימה ומהווה תנאי מוקדם לכל תהליך חינוכי. לוונברג ופורזני (Lowenberg & Forzani, 2007) טוענות בעקבותיו כי רק מחקר המביא בחשבון את מלוא קשרי הגומלין בין הרכיבים הללו יוכל להתמודד עם המורכבות של השדה. מחקר זה תיאר את העשייה של המורים בהקשר לתוכן הלימודי, את עשייתן של המנהלות ואת סביבת הלמידה בבתי הספר. אולם נקודת המבט של התלמידים הובאה מניתוח התצפיות בלבד. אומנם לפי תוכנית המחקר המקורית היו אמורות להתבצע שיחות עם תלמידים במספר בתי ספר נבחרים, אך רוב השיחות שתוכננו התבטלו בשל מגפת הקורונה. השיחה היחידה שהתקיימה לא הניבה ממצאים משמעותיים והמסקנה הייתה שהתלמידים איתם שוחחתי (חמישה תלמידים של לילי מכיתה ד') אינם מסוגלים להסביר באופן מודע מה המשמעות של עבודה יצירתית עבורם, אלא רק שהם "אוהבים את זה". היה עלי לפתח את ההסברים על התהליך היצירתי המוזיקלי, הרגשי והחברתי שחווינו ולהבין מדוע הם "אוהבים את זה" באמצעות ניתוח התנהגותם בתצפיות.

(2) המחקר הנוכחי בדק אוכלוסייה מצומצמת של מורים למוזיקה בבתי ספר יסודיים ממלכתיים, ובחן את תגובותיהם ואת תהליך העבודה היצירתית בכיתותיהם. מחקר זה לא בדק בתי ספר ממגזרים שונים כגון בתי ספר מזרחיים החינוך הממלכתי-דתי ובתי ספר במגזר הערבי. כמו כן, מחקר זה לא בדק את קיומה של עבודה יצירתית בקבוצות בחטיבות הביניים, בתיכונים ובמגמות מוזיקה.

(3) המחקר הנוכחי תיאר עבודה יצירתית שהתרחשה במשך שנת לימודים אחת. מחקר זה לא בדק את השפעת עבודה יצירתית על התלמידים לאורך מספר שנים.

ישנם, אם כן, מספר כיוונים מומלצים למחקר עתידי, שיוכלו לענות על מגבלות המחקר הנוכחי בהרחבה והעמקה של הבנת הנושא:

(1) במידת האפשר, כדאי לבדוק את התמונה מנקודת מבטם של התלמידים. ניתן לצפות, לנתח תהליכים יצירתיים ולראיין תלמידים שהשתתפו בעבודה יצירתית כדי לברר כיצד הם תופסים את הדינמיקות החברתיות-מוזיקליות המתרחשות במהלך עבודה יצירתית בקבוצות, וכן לבדוק אם וכיצד מושפעת גישתם למוזיקה בטווח הארוך כתוצאה מן ההתנסות ביצירת מוזיקה בקבוצות.

- (2) יש מקום להניח כי מחקר ארוך טווח הבדוק את השפעת עבודה יצירתית על התלמידים לאורך מספר שנים יוכל להצביע על השפעות ארוכות טווח שלא עלו במחקר הנוכחי, או עלו בהיקף מצומצם. למשל, היבט ארוך טווח שעלה מהממצאים היה שתלמידים (מכיתות ד ו-ו) שהשתתפו בעבודה יצירתית מגיל צעיר החל מכיתה א (אצל לילי) חשו ביטחון רב יותר להופיע ולהציג את יצירותיהם בהשוואה לתלמידים (כיתות ד-ו), שהתנסו בכך לראשונה בגיל מאוחר יותר ולטווח קצר (סמסטר אחד לבחירה החל מכיתה ד – אצל שחר). כדאי לבדוק ממצא זה לאורך מספר שנים ובבתי ספר נוספים כדי לקבל תמונה רחבה ומהימנה יותר.
- (3) היבט ארוך טווח נוסף קשור בהנחלת המורשת התרבותית המוזיקלית. מחקר המשך יכול להראות כיצד היחס האישי של המורה והמשמעות שהתלמידים מפקים מהיצירות בזכות החוויות שהם עוברים בשיעורי מוזיקה מקרבים את התלמידים אל המורשת התרבותית שאנו רוצים להנחיל להם.
- (4) היבט נוסף שעלה בתצפיות הוא בחירת הילד המוביל. מחקר ארוך טווח יבדוק האם ובאיזו מידה המורים מתערבים בדינמיקה החברתית בקבוצה ומעודדים תחלופה של המוביל כדי לאפשר לכל תלמיד לבטא את רעיונותיו היצירתיים ולפתח תחושת מסוגלות עצמית.
- (5) כמו כן ניתן לקיים מחקרי המשך שבהם בודקים היבטים נוספים של השפעת עבודה יצירתית ממושכת כגון: השתתפות בחוגים מוזיקליים מחוץ למסגרת בית הספר ובחירה במגמות מוזיקה בחטיבת הביניים ובתיכון.
- (6) ניתן לחקור את הנושא בבתי ספר נוספים, בגילאים שונים (תיכונים וחטיבות ביניים) ובמגזרים שונים (חמ"ד ובמגזר הערבי).
- (7) חינוך מוזיקלי מתקיים גם במסגרת קונסרבטוריונים. אומנם הדגש שם הוא על הביצוע אך כדאי לבדוק האם וכיצד משלבים המורים לנגינה בקונסרבטוריונים בארץ עבודה יצירתית בקבוצות במסגרת הרכבים ותזמורות.
- (8) מחקר זה לא התמקד בניתוח התוצרים אלא יותר בדרכים להגיע אליהם. אני סבורה שמחקר המשך בכיוון חקר וניתוח התוצרים בהתאם לגיל ולהנחיה יהיה מעניין מאוד.
- (9) מחקר זה מתמקד בשאלה "כיצד מעודדים יצירתיות תוך הבנה עמוקה של יצירות קיימות". מניסיוני התיווך החווייתי המושכל ושאלות המעלות למודע את התובנות העולות ממנו הם שמפתחים את ההבנה העמוקה של יצירות. יש מקום לחקור לעומק את הקשר הזה.

5.8 המלצות ליישום

עבודה יצירתית משמעותית תלויה בכל מעגלי התמיכה שתוארו בפרק הממצאים – החל במורה, עבור לתנאי עבודתה בבית הספר וכלה בתמיכת המערכת של הפיקוח על החינוך המוזיקלי במחוז. לכן ההמלצות ליישום פונות לכל אחד מהמעגלים הללו.

מעגל המורה

- בחירה מודעת של סוג ההנחיה: המורה צריכה לברר לעצמה מהי מטרת התהליך היצירתי, ולבחור בהתאם את ההנחיה והמשוב. אם המטרה היא לימוד נושא חדש אזי עליה לתכנן הנחיה ברורה ומובנית. הנחיה מעין זו תוביל לתהליך יצירתי שיתרום לביסוס והפנמה של עיקרון מוזיקלי, או כהכנה לקראת לימוד של נושא חדש. אם המטרה היא ביטוי אישי ופיתוח היצירתיות של התלמידים אזי עליה לתת הנחיה פתוחה. הנחיה מעין זו תיצור הזדמנויות להבעה מוזיקלית אישית חופשית שבה מעריכים ייחודיות ותוצרים בלתי צפויים (Barrett, 2003).

מעגל בית הספר

- שיעורי מוזיקה עם עבודה יצירתית בכל הכיתות: תלמידים שהתנסו בעבודה יצירתית והציגו את התוצרים שלהם מגיל צעיר יהיו בטוחים יותר ליצור ולהציג גם בכיתות הגבוהות. תלמידי הכיתות הגבוהות יוכלו ליישם ביצירותיהם רעיונות מוזיקליים מתקדמים יותר שלמדו במהלך השנים וכך ימציאו יצירות עשירות ומורכבות מחד גיסא ולא יחששו להציגן מאידך גיסא.
- פינת מוזיקה ליצירה בכיתות הנמוכות ובגנים: מהמחקר עולה כי עבודה יצירתית בקבוצות קטנות מומלצת מכיתה ב' ומעלה. בגיל צעיר יותר כדאי לעודד את הילדים ליצור באלתור משותף עם המורה מול כולם במהלך השיעור או בפינת המוזיקה בזמנם החופשי. בכיתות הנמוכות, ובעיקר בגן, כדאי לסדר פינת מוזיקה עם כלי נגינה מגוונים (כולל כלים מלודיים כגון מטלופון), טייפ להאזנה עם יצירות מתוכנית הקונצרטים, דפי ציור וצבעים. פינת מוזיקה מעין זו תאפשר תהליכים יצירתיים ספונטניים ללא צורך בגירוי חיצוני. כך יתנסה התלמיד במרב החופש האומנותי ליצור מעצמו.
- חדר מוזיקה: מהמחקר עולה כי קיומו של חדר מוזיקה מאובזר עם מבחר עשיר ומגוון של כלי נגינה תומך בקיומה של עבודה יצירתית שגרתית לאורך זמן. כמות מספקת של כלי נגינה מאפשרת למורים לשלוח קבוצות להמציא יצירות במקביל להוראה בכיתה ולהגיב בגמישות לרעיונות יצירתיים של התלמידים.
- הוראה בכיתות קטנות או חצאי כיתות: הוראת מוזיקה בכיתות קטנות משפרת את הסיכוי לקיום עבודה יצירתית בקבוצות. למרות הערכתם של המורים את העבודה היצירתית, הם חוששים מהאתגרים הטכניים והחברתיים הכרוכים בחלוקת הכיתה לקבוצות. הניסיון מלמד שניתן ללמד עבודה יצירתית בכיתה גדולה, ואולם המחקר מראה שהמורים מקיימים יותר עבודה יצירתית בקבוצות כאשר הכיתות קטנות. כיתה קטנה גם משפרת מאוד את הסיכוי של המורה לראות את התלמידים וליצור איתם קשר אישי ושותפות בלמידה. לכן ההמלצה היא לקיים את שיעורי המוזיקה הכלליים בבית הספר בכיתות קטנות או בחצאי כיתות.

- אם וכאשר נדרשת עבודה יצירתית בכיתות גדולות ומלאות, יש לצייד את המורים בכלים פדגוגיים ליישומה של עבודה יצירתית בקבוצות קטנות גם בתנאים אלה. זאת ניתן להשיג באמצעות הכשרה והשתלמויות הן במסגרת בית הספר והן במסגרת המחוז.

מעגל הפיקוח על החינוך המוזיקלי במחוז

- הכשרה והשתלמויות: כדאי לשלב את ההיבט היצירתי בכל השתלמויות המורים ובכל הנושאים. ניתן לאמן את המורים לחשוב כיצד ללמד כל נושא בתוכנית הלימודים בדרך שתאפשר לילדים ביטוי יצירתי. ניתן למצוא דוגמאות לכך במחקר הנוכחי: המורים שנצפו שילבו עבודה יצירתית מעמיקה בלימוד נושאים כגון: מבנים ביצירות מוזיקליות (למשל: ABA); פיסוק מוזיקלי (למשל: ביטוי לסופי משפטים); מושגים (למשל: פִּיצִיקטוּ ואֶרְכּוּ) ועוד. הדרך היעילה ביותר לקבל השראה לעבודה יצירתית היא האזנה ליצירות (Stavrides, 1995 cited in Swanwick, 1999), ולכן מומלץ לקיים תוכנית קונצרטים במחוז.
- תוכנית קונצרטים במחוז: תוכנית קונצרטים הכוללת השתלמויות מורים סדירות היא הזדמנות מצוינת להדרכה כיצד ניתן לשלב את לימוד ההאזנה ליצירות בתוכנית עם עבודה יצירתית. יש לשים לב שהתוכנית עשירה ומגוונות, מאתגרת ומורכבת, אך אינה עמוסה מדי מבחינת מספר היצירות שיש ללמד בסמסטר (ההמלצה היא להכניס לתוכנית עד עשר יצירות בקירוב). בתוכנית כזו יישאר זמן להפנמה של הנושאים הנלמדים וליישומם בעבודה יצירתית. עם זאת, כדי שהמורים ירצו לשלב עבודה יצירתית בכיתתם ולא יחששו ממנה הם צריכים להתנסות בתהליך היצירתי בעצמם.
- התנסות באלתור והלחנה למורים: התנסות באלתור והלחנה ברמה מקצועית במסלולי הכשרת המורים ובהשתלמויות הפיתוח המקצועי תפתח אצל המורה למוזיקה רגישות לתהליך היצירתי-מוזיקלי-רגשי שעובר התלמיד המשתתף בעבודה יצירתית. התנסות פעילה ועקבית בתהליכים יצירתיים מאתגרים, המותאמים לרמתה המקצועית של המורה תעורר אצלה את חדות היצירה, והיא תשאף להדביק בה את תלמידיה. לכן מומלץ לשלב קורסים באלתור והלחנה בכל שלבי ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורי המוזיקה.

6. ביבליוגרפיה

- איזקסון, ע' (2021). **יצירתיות בהוראה: מורה ותלמיד בעולם משתנה**. כרמל.
- אלכסנדר, ג' ושושני, י' (2016). **לצייר להם כבשה? כיצד נוכל לטפח את היצירתיות של ילדינו ותלמידינו?** רסלינג.
- בנבנישתי, ר', אסטור, ר"א וחורי-כסאברי, מ' (2022). מניעת אלימות והתמודדות עמה במערכת החינוך – הצעה למדיניות. **דפים**. (46) 93-114.
- ברוקס, ז"ג וברוקס, מ"ג (1997). **בחיפוש אחר הבנה: לקראת כיתה קונסטרוקטיביסטית**. מכון ברנקו וייס.
- ברנד, א' (2002). **אמפתיה בהוראה: ילדים מצביעים על הדרך**. בתוך נ' מסלובטי, וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. רמות.
- גירץ, ק' (1990). **פרשנות של תרבויות**. כתר.
- גרדנר, ה' (1995). **מח, חשיבה ויצירתיות**. ספרית פועלים.
- גרדנר, ה' (1996). **אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה**. מכון ברנקו וייס.
- דה בונו, א' (1996). **ששה כובעי חשיבה**. כנרת.
- דווק, ק"ס (2008). **כוחה של נחישות**. כתר.
- דוח שנתי 58 (2007). **משרד מבקר המדינה ונציבות תלונות הציבור**. 691-747.
https://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_326/8f315a28-5d43-4d1b-89b6-fe4b4ef6f955/part-127-ver-4.pdf
- דוח שנתי 64 (2014). **משרד מבקר המדינה ונציבות תלונות הציבור**. 807-863.
<https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Pages/Reports/768-22.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- ויגוצקי, ל' (2004). **למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים**. הקיבוץ המאוחד.
- ויניקוט, ד"ו (1995). **משחק ומציאות**. עם עובד.
- זוהר, ע' (2020). **לחבר את האיים ליבשה: התמקדות מערכתית בלמידה מעמיקה כתנאי לשיפור החינוך**. מאגנס.
- חוזר מנכ"ל (2012). **אתר משרד החינוך**
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-7/HoraotKeva/K-2012-10-1-3-7-71.htm>
- יוסיפון, מ' (2016). **חקר מקרה**. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים**. מכון מופ"ת.
- כהן עזריה, י' (2021). **בעיות משמעת בכיתה: תפיסות, התמודדויות וחוויות של מחנכות כיתה בבתי ספר יסודיים**. שנתון שאנן כ"ו 157-178.

לאופר, ל' (2010). **תהליכי יצירה מוזיקלית עם מסגרת מוגדרת היטב ועם מסגרת פתוחה, בקרב תלמידי כיתה ב', בבית ספר מוזיקלי** [עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך במדעי החברה], מכללת לוינסקי לחינוך.

לנדאו, א' (1971). **יצירתיות: בחינות פסיכולוגיות וחינוכיות. התפתחות הילד, 1(2), 3-21.**

לנדאו, א' (1973). **יצירתיות.** גומא.

נוי, פ' (2005). **פסיכואנליזה, אמנות ויצירתיות.** בתוך **פסיכואנליזה: הלכה ומעשה** (פרק 26, עמ' 427-44). דיונון.

פישרמן, ש' (2016). **זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך.** שאנן.

פלכונאר, ט' (2004). **אינטליגנציה יצירתית ושחרור עצמי.** אח.

צבר בן-יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה.** מסדה.

צבר בן-יהושע, נ' (2016). **אתנוגרפיה בחינוך.** בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים.** מכון מופ"ת.

קאנט, ע' (1961). **ביקורת כוח השיפוט.** מוסד ביאליק.

קרוס, מ' ואבן, ד' (1992). **ארנולד שנברג.** בתוך **אנציקלופדיה של גדולי המוסיקה ויצירותיהם** (כרך ג, עמ' 2128-2089). לדורי.

רובינסון, ק' (2011). **המקום הנכון: למה חשוב לעשות את מה שאוהבים.** כתר.

רובינסון, ק' (2013). **לצאת מהקווים.** כתר.

רובינסון, ק' וארוניקה, ל' (2016). **בתי ספר יצירתיים.** כתר.

שטראוס, ב' (1987). **האזנה פעילה.** המדרשה למוסיקה.

שלח, א' (1990). **מוסיקה אלאטורית.** בתוך **לקסיקון למוסיקה.** דביר.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט.** מכון מופ"ת.

שמואלוף, ש' (2017). **עבודה יצירתית בקבוצות בכיתת המוזיקה** [עבודה שוות ערך לתזה]. אוניברסיטת בר-אילן.

שמעוני, ש' (2016). **תאוריה מעוגנת בשדה.** בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים.** מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת.** רמות.

שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המלים.** רמות.

תוכנית הלימודים במוזיקה (2011). **אתר מפמ"ר מוזיקה**

https://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A04C4223-60D1-4ABF-81B7-BC252A3F28E4/159043/Misradhinuch_mozika412012.pdf

- Adachi, M., & Chino, Y. (2004). Inspiring creativity through music. In S. Lau, A. H. H. Hui, & G. Y. Ng (Eds.), *Creativity: When east meets west* (pp. 305–340). World Scientific.
- Aleatory music. (2017). *Encyclopedia Britannica*, <https://www.britannica.com/art/aleatory-music>
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Springer.
- Barrett, M. (2003). Freedoms and constraints: Constructing musical worlds through the dialogue of composition. In M. Hickey (Ed.), *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education* (pp. 3–30). National Association for Music Education MENC.
- Bailey, D. (1993). *Improvisation: Its nature and practice in music*. Da Capo Press.
- Bamberger, J. (2013). *Discovering the musical mind: A View of creativity as learning*. Oxford University Press.
- Beegle, A. C. (2010). A Classroom-based study of small-group planned improvisation with fifth-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 226–236. <https://doi.org/10.1177%2F0022429410379916>
- Bowels, C. L. (1998). Music activity preferences of elementary students. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 193–207. <https://doi.org/10.2307/3345623>
- Bowman, W. (2004). Cognition and the body: Perspectives from music education. In L. Bresler (Ed.), *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning* (pp. 29–50). Kluwer academic press.
- Burnard, P. (2002). Investigating children’s meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19(2), 157–172. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000244>
- Charyton, C., & Snelbecker, G. E. (2007). General, artistic and scientific creativity attributes of engineering and music students. *Creativity Research Journal*, 19(2–3), 213–225. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10400410701397271>
- Coulson, A. N., & Burke, B. M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: A study of students’ perceptions. *International Journal of Music Education*, 31(4), 428–441. <https://doi.org/10.1177%2F0255761413495760>
- Cohen, M. A., Horowitz, T.S., & Wolfe, J. M. (2009). Auditory recognition memory is inferior to visual recognition memory. *PNAS:Procceings of the Natinal Academy of Science*, 106(14), 6008–6010. <https://doi.org/10.1073/pnas.0811884106>
- Cohen, V. W. (1980). *The emergence of musical gestures in kindergarten children* [Doctoral dissertation]. University of Illinois.
- Cohen, V. W. (1997). Explorations of kinesthetic analogues for musical schemes. Paper presented at: *The Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 131, 1–13.
- Crawford, L. A. (2016). *Composing in Groups: Creative Process of Third and Fifth Grades Students*. [Doctoral dissertation]. University of Southern California.

- Creswell, J.W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39 (3), 124-130.
- Denzin, N.Y. & Lincoln Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (2nd Ed)*, (pp. 1-28). Sage Publication.
- Faulkner, R. (2003). Group composing: Pupil perceptions from a social psychological study. *Music Education Research*, 5(2), 101–124.
<https://doi.org/10.1080/1461380032000085504>
- Fick J. & Bulgren C. (2022). Developing 21st-Century Musicianship: Tablet-based Music Production in the General Music Classroom. *Journal of General Music Education*. 35(2) 4–12. <https://doi.org/10.1177/10483713211034434>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. Basic Books.
- Glăveanu, V. P. (2011). How are we creative together? Comparing sociocognitive and sociocultural answers. *Theory & Psychology*, 21(4), 473–492.
<https://doi.org/10.1177%2F0959354310372152>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The development of creative capacity*. Harper.
- Green, L. (2009). Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy. *Journal of the Society for Musicology in Ireland*, 5, 109-113.
- Gruenhagen, L. M., & Whitcomb, R. (2014). Improvisational practices in elementary general music classrooms. *Journal of Music Education*, 61(4), 379–395.
<https://doi.org/10.1177%2F0022429413508586>
- Gruenhagen, L. M. (2017). Developing musical creativity through reflective and collaborative practices. *Music Educators Journal*, 103(3), 45–40.
<https://doi.org/10.1177%2F0027432116685158>
- Guilford, J. P. (1957). Creative ability in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110–118.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0048280>
- Darbellay F., Moody Z., Sedooka V. S. & Steffen G. (2014). Interdisciplinary research boosted by serendipity. *Creativity Research Journal*, 26(1), 1–10.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2014.873653>
- Jorgensen, Estelle R. (2008). *The art of teaching music*. Indiana University Press.
- Hickey, M. (2001). An application of Amabile consensual assessment technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 234–244. <https://doi.org/10.2307%2F3345709>
- Hickey, M. (2015). Learning from the experts: A study of free improvisation pedagogues in university setting. *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 425–445.
<https://doi.org/10.1177%2F0022429414556319>

- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative Thinking in Music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19–23. <https://doi.org/10.2307%2F3399772>
- Helson, R. (1996). In search of the creative personality. *Creativity Research Journal*, 9(4), 295–306. https://doi.org/10.1207/s15326934crj0904_1
- Hunter, D. (2006). Assessing collaborative learning. *British Journal of Music Education*, 23(1), 75–89. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006753>
- Karmon, A. (2007). "Institutional organization of knowledge": The missing link in educational discourse. *Teachers College Record*, 109(3), 603–634.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037%2Fa0013688>
- Kiehn, M. T. (2003). Development of music creativity among elementary school students. *Journal of Research in Music Education*, 51(4), 278–288. <https://doi.org/10.2307/3345655>
- Kipling, R. (1937/1985). Working tools. In B. Ghiselin (Ed.), *The creative process: A symposium* (pp. 161–163). University of California Press.
- Kokotsaki, D. (2012). Pre-service student-teachers' conceptions of creativity in the primary music classroom. *Research Studies in Music Education*, 34(2), 129–156. <https://doi.org/10.1177%2F1321103X12466770>
- Koops, H. L. (2017). The enjoyment cycle: A phenomenology of musical enjoyment of 4- to 7-year-old during musical play. *Journal of Research in Music Education*, 65(3), 360–381.
- Landau, A. T., & Limb, C. J. (2017). The neuroscience of improvisation. *Music Educators Journal*, 103(3) 27–33. <https://doi.org/10.1177%2F0027432116687373>
- Lowenberg, D. B., & Forzani, F. M. (2007). What makes education research “educational?” *Educational Researcher*, 36(9), 529–540. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0013189X07312896>
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist Association*, 17, 484–495. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0046541>
- MacDonald, R., Byrne, C., & Carlton, L. (2006). Creativity and flow in musical composition: An empirical investigation. *Psychology of Music*, 34(3), 292–306. <https://doi.org/10.1177%2F0305735606064838>
- McKerracher, A. (2016). Understanding creativity: One metaphor at a time. *Creativity Research Journal*, 28(4), 417–425. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1229982>
- Mitchell, N. (2011). Evaluating creative products. *Canadian Music Educator*, 52(4), 42–44.

- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In S. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 89–92). Oxford University Press.
- Odam, G. (2000). Teaching composing in secondary schools: The creative dream. *British Journal of Music Education*, 17(2), 109–128.
<https://doi.org/10.1017/S0265051700000218>
- Orman, E. K. (2002). Comparison of the National Standards for music education and elementary music specialist's use of class time. *Journal of Research in Music Education*, 50(2), 155–164. <https://doi.org/10.2307%2F3345819>
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage Publications.
- Paulus, P. B., Levine, D. S., Brown, V., Minai, A. A., & Doboli, S. (2010). Modeling ideational creativity in groups: Connecting cognitive, neural, and computational approaches. *Small Group Research*, 41(6), 688–724.
<https://doi.org/10.1177%2F1046496410369561>
- Reeve, J. & Hyungshim, J. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Roberts, J. C. (2015). Situational interest of fourth-grade children in music at school. *Journal of Research in Music Education*, 63(2), 180–197.
<https://doi.org/10.1177%2F0022429415585955>
- Ross, D., & Egéa-Kuehne, D. (2006). Ad-liberal education: Improvisation and open curricula. *International Journal of Learning*, 12(6), 289–295.
<https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v12i06/45286>
- Schwab, J. J. (1978). The practical: Translation into curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.), *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (pp. 365–383). University of Chicago Press.
- Simonton, D. K. (2002). Creativity. In S. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *The Handbook of Positive Psychology* (pp. 89–92). Oxford University Press.
- Stavrou, N. E. (2012). Fostering musical creativity in pre-service teacher education: Challenges and possibilities. *International Journal of Music Education*, 31(1), 35–52. <https://doi.org/10.1177%2F02557614111431391>
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (Eds.). (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity* (pp. 3–15). Cambridge University Press.
- Strand, K. (2006). Survey of Indiana music teachers on using composition in the classroom. *Journal of Research in Music Education*, 54(2) 154–167.
<https://doi.org/10.1177%2F002242940605400206>
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.
- Thomas R. B. (1970). *Manhattanville music curriculum program. Final Report*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED045865.pdf>

- Veloso, A. L. (2017). Composing music, developing dialogues: An enactive perspective on children's collaborative creativity. *British Journal of Music Education*, 34(3), 259–276. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000055>
- Webster, P. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22–28. <https://doi.org/10.2307%2F3401073>
- Webster, P. (2003). Asking music students to reflect on their creative work: Encouraging the revision process. *Music Education Research*, 5(3), 243–248. <https://doi.org/10.1080/1461380032000126337>
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 32–45. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.11.002>
- Wiggins, J. (1999). Teacher control and creativity. *Music Educators Journal*, 85(5), 30–44. <https://doi.org/10.2307%2F3399545>
- Wiggins, J. (2001). *Teaching for musical understanding*. McGraw-Hill.
- Yitzhaki, R. (2016). *Epistemology and creative thinking in jazz pedagogy* [doctoral dissertation]. Bar-Ilan University.
- Young, S. (2005). Musical communication between adults and young children. In D. Miell, R. A. R. Macdonald, & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 281–299). Oxford University Press.

7. נספחים

נספח 1: מתווה הראיונות עם מורים למוזיקה

שם: שם בדוי:

תחום הוראה מפורט: ותק בהוראה:

לימודים:

אלו כיתות מלמדת:

1. מהם רכיבי שיעור מוזיקה שלך?
2. מהי עבודה יצירתית בעיניך, בהקשר לעבודתך בכיתה?
3. איזה מקום תופסת עבודה יצירתית בשיעור?
4. האם את נוהגת לשלוח את הילדים לעבודה יצירתית בקבוצות קטנות? אם כן – איך את מתנהלת עם זה? אם לא – מדוע?
5. איך מגיבים הילדים לפעילויות של עבודה יצירתית בכלל ובקבוצות קטנות בפרט?
6. תארי פעילות של עבודה יצירתית שהייתה מוצלחת בעיניך.... מה היו שלבי ההנחיה שנתת?
7. תוכלי לתאר עבודה יצירתית שלא הייתה מוצלחת? האם יש לך תובנות מדוע?
8. תוכלי לתאר את תהליך היצירה של הילדים... ואת התנהגותם בשלב ההופעות? (או – בפעם הבאה שאת עושה עבודה יצירתית – תוכלי לתאר את השלבים ולשלוח לי?)
9. האם את מרגישה צורך בתיווך חלוקת התפקידים בקבוצה? איך את עושה זאת?
10. האם את מזהה תלמידים יצירתיים שלא מקבלים את רעיונותיהם? האם לדעתך ההתמודדות החברתית מועילה או פוגעת ביצירתיות?
11. באיזה שלב בתהליך את חשה צורך להתערב?
12. איך את מעריכה את היצירות של הילדים? האם ניתן לזהות תהליכי למידה ושיפור לאורך זמן?
13. האם את חשה הבדל בין תגובות הילדים לשיעורים יותר פרונטליים, לעומת כאלו עם הרבה עבודה יצירתית?
14. האם את עושה עבודה יצירתית במידה מספקת בעיניך? אם לא – למה?
15. אלו תנאים היו מאפשרים לך לעשות יותר עבודה יצירתית ממה שקיים עכשיו?
16. האם את מרגישה שהתלמידים מעריכים עבודה יצירתית? ההורים? המנהל? המפקחת?
17. כשאת נזכרת בשנותייך כמורה, האם את עושה יותר או פחות עבודה יצירתית, מאשר כשהתחלת ללמד? תוכלי להסביר למה?

נספח 2: מתווה הריאיון עם מנהלות בתי הספר

שם:

שם בדוי:

תחום הוראה כמורה:

ותק בניהול:

השכלה:

1. מהי עבודה יצירתית בעיניך, בחינוך בכלל ובשיעורי מוזיקה בפרט?
2. כיצד, לתפיסתך, היא משפיעה על התלמיד? על המורה? על מעמד המוזיקה בבית הספר?
3. מה ניתן לעשות כדי לעודד את בית הספר והמורות לשלב יותר עבודה יצירתית?
4. האם את מאפשרת למורות לשלוח את הילדים לעבודה יצירתית בקבוצות קטנות? אם כן – כיצד זה מתנהל?
אם לא - מדוע?
5. האם, ובאלו דרכים, את פועלת כדי לקדם ולשדרג עבודה יצירתית אצל המורות?
6. האם את זוכרת שיעור מוצלח עם עבודה יצירתית שראית אצל מורה בבית הספר? תארי אותו... איך הגיבו הילדים? איך הגיבה המורה?
7. כיצד מגיבים התלמידים לשיעורים עם עבודה יצירתית? כיצד מגיבים ההורים? המורות? הפיקוח?
8. האם מתקיימת בבית הספר מסגרת כלשהי המציגה את התוצרים של עבודה יצירתית מוזיקלית?

נספח 3: מחוון לתצפית

1. כיתה :
2. מספר התלמידים :
3. תיאור החלל :
4. התנהגות התלמידים לקראת פתיחת השיעור :
5. פתיחת השיעור, נימת הדיבור, התוכן :
6. בהקשר של עבודה יצירתית :
7. שלבי ההנחיה :
8. חלוקה לקבוצות? ההתנהלות :
9. האם כל התלמידים השתלבו בקבוצות? האם אפשר לבד?
10. עד כמה מתערב המורה ואיך :
11. הערכה מעצבת :
12. האם יש דרישה למורכבות, לעומק? איך?
13. הופעות ומשוב :
14. כיצד מתבצעת ההערכה של היצירות?
15. האם כל תוצר מתקבל? איך מגיב המורה לתוצאה לא צפויה? לתוצאה שאינה עונה להנחיה?
16. האם הוא דורש תיקונים והרחבות?
17. מהי האווירה החינוכית בכיתה בזמן ההנחיה? בזמן תהליך העבודה? בזמן ההופעות והמשוב?

נספח 4: דוגמאות לרשימות כלי הנגינה בחדרי המוזיקה של המורים

הילה:

גוירו גדול,⁵⁰ שייקרים (מעין רעשנים) בצורת ביצים, רעשנים, קסילופונים (שני אלט וסופרן), מטלופון קטן צבעוני, צפרדע,⁵¹ מרקס, דרבוקה, פעמונים, תוף מרים, מקל גשם,⁵² שנים עשר תופים קטנים נישאים עשויים עור, מקלות תיפוף רבים ואוקטבה של צינורות מכוונים.⁵³

יוני:

שמונה מטלופונים גדולים; צלילונים כרומטיים;⁵⁴ עשרה זוגות של מצלתיים איכותיים; כעשרים מרקסים; שלושה מקלות גשם; כעשרים משולשים; ארבעה-עשר תופי מרים גדולים ושמונה תופי טמבורין; כעשרים זוגות מקלות מקצב; חמישה גביעים; עשרה גוירו גדולים; כשלושים פעמונים; כשלושים שייקרים; תיבות סיניות; כעשרים מצילות אצבע; תופי בונגוס בשני צלילים; תיבת לשוניות; מרימבה; קסילופון צינורות; פעמוני רוח מקצועיים עם צליל איכותי; שתי דרבוקות ודליים רבים.⁵⁵

שחר:

משולשים, פעמונים, תופי מרים, תיבות, מרקסים, מצלתיים, גביעים וצלילונים בודדים. על כל תיבה מודבק שלט עם ציור הכלי, ונראה שכל הכלים מצויים בשפע: שלושה קסילופונים כרומטיים איכותיים, יותר מעשרים מטלופונים דיאטוניים קטנים, מקלות תופים ותוף גדול.

רחל:

שלושה קסילופונים אלט גדולים ושלושה קסילופונים סופרן מקצועיים, תופי מרים, מרקסים שונים ומגוונים, גוירו שונים ופעמונים מגוונים, אפקט דומינו, קסטנייטות, משולשים, מצילות אצבע, שישה מטלופונים קטנים, שלושה תופי ריתמיקה, שני תופים גדולים וכן שפע של מקושים מסודרים בפחיות שימורים צבועות ומצוריות בססגוניות, בארונות ישנם כלים נוספים: קסילופונים טנור ובס מקצועיים, חליליות, תופי בנגוס ושלוש גיטרות.

⁵⁰ גוירו הוא גביע משונן חלול שמשקיע צליל כשמגרדים אותו בעזרת מקוש

⁵¹ מעין גוירו בצורת צפרדע שמקורו בסין ומפיק צליל דומה לקרקור צפרדע

⁵² מקל גשם הוא כלי נגינה בצורת צינור חלול וארוך העשוי בדרך כלל מעץ ואשר לתוך חללו מזדקרים קוצים שנעצו דרך גוף העץ. הצינור מלא בחלוקי נחל קטנטנים או שעועית יבשה. כאשר הופכים את המקל זזים העצמים הקטנים, פוגעים בקוצים לאורכו ומשמיעים קול המזכיר גשם.

⁵³ צינורות מכוונים הם שמונה צינורות פלסטיק המשמיעים צליל מכוון כשמקישים איתם בסולם דו מז'ור

⁵⁴ צלילון כרומטי הוא צלילון בודד של מטלופון מתפרק המכוון לצליל כרומטי (בדומה לקלידים השחורים בפסנתר)

⁵⁵ בכיתה ו יוני מלמד הקשה על דליים בסגנון להקת "מיומנה"

נספח 5: טופס הסכמה מדעת להשתתפות במחקר

טופס הסכמה מדעת להשתתפות במחקר

אני החתום למטה:

שם: _____

ת"ז: _____

כתובת: _____

1. מצהיר/ה בזה כי אני מסכים/ה להשתתף במחקר כמפורט במסמך זה.
2. מצהיר/ה בזה כי הוסבר לי ע"י החוקר _____ כדלהלן:
 - א. כי החוקר קיבל אישור לביצוע המחקר מוועדת האתיקה של המחלקה לתרפיה במוזיקה של אוניברסיטת בר-אילן.
 - ב. כי המחקר נערך בנושא: _____
 - ג. כי אני חופשי/ה להפסיק בכל עת את השתתפותי במחקר.
 - ד. כי מובטחת סודיות באשר לזהותי האישית בפרסומים מדעיים.
 - ה. כי בכל בעיה הקשורה למחקר אוכל לפנות להתייעצות נוספת לחוקר/ת.
3. הנני מצהיר/ה כי נמסר לי מידע מפורט על המחקר ובמיוחד הפרטים הבאים הקשורים: למטרות המחקר, לשיטות (כגון צילומים, הקלטות וכדומה), למשך הזמן הצפוי, לסיכונים הטמונים הנפוצים ולאי הנוחות העלולה להיגרם.
4. הנני מצהיר/ה בזה כי את הסכמתי הנ"ל נתתי מרצוני החופשי וכי הבינתי את כל האמור לעיל.

שם משתתף/ת במחקר	חתימה	תאריך
_____	_____	_____

הצהרת החוקר/ת:

ההסכמה הנ"ל נתקבלה על ידי וזאת לאחר שהסברתי למשתתף/ת במחקר כל האמור לעיל וידאתי שכל הסברי הובנו על ידו/ידה.

שם החוקר המסביר	חתימה	תאריך
_____	_____	_____

נספח 6: אישור מחקר על ידי ועדת האתיקה המחלקתית

 **Bar-Ilan University**
אוניברסיטת בר-אילן

Faculty of Humanities | הפקולטה למדעי הרוח
Department of Music | המחלקה למוזיקה

החלטת ועדת אתיקה

שם החוקר/ת: שושן שמואלוף

שם המנחה: ד"ר עטרה איוקסון, פרופ' דב שוורץ

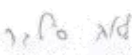
שם המחקר: עבודת יצירתית בקבוצות קטנות בכיתת המוזיקה

החלטת הוועדה:
המחקר אושר

נימוק במקרה של אי-אישור: לחץ כאן להונת טקסט.

חתימות חברי ועדת האתיקה (ניתן להוסיף חתימה דיגיטאלית):

שם: ד"ר אילת דסה
חתימה: 

שם: ד"ר לאה סילבר
חתימה: 

הערות: מס' אישור E.MUS.2018-4

תאריך: 5.6.18

Tel: 03 531 8405 • סל: • Fax: 03 738 4104 • 075 • music.dept@mail.biu.ac.il • <http://www.biu.ac.il/HU/mu/>
אוניברסיטת בר-אילן (ע"ר), רמת גן 52900, ישראל • www.biu.ac.il • Bar-Ilan University (RA), Ramat Gan 52900, Israel

נספח 7: היתר לעריכת המחקר מטעם המדען הראשי במשרד החינוך



מדינת ישראל
משרד החינוך
לשכת המדען הראשי

עמוד 1 מתוך 3

ירושלים, 5 ינואר, 2020
5 ינואר, 2020
תיק 11058 אל

היתר לאיסוף מידע לצורך המחקר בנושא "עבודה יצירתית בקבוצות קטנות בכיתת המוזיקה" בביצועה של גב' שושן שמואלוף

ההיתר בתוקף החל מהתאריך הרשום לעיל ועד לסיום שנת הלימודים תשפ"ב בלבד

במסמך זה ההתייחסות לחברי צוות המוסד החינוכי היא בלשון זכר, זאת מטעמי נוחות בלבד, והכוונה היא גם לנקבה אם לא מצוין אחרת.

לצורך הכניסה לבית הספר יש להמציא העתק של מסמך זה למנהל המוסד
לצורך הפנייה למורה בבקשה להשתתפותו במחקר יש להמציא היתר זה לעיונו

המסגרת שבה נערך המחקר: לימודיה של עורכת המחקר לקראת תואר שלישי באוניברסיטת בר אילן
המנחה של העבודה: ד"ר עטרה איזקסון

עיקרי המרכיבים של המחקר לעניין היתר זה:

הנבדקים: תלמידי כיתות א'-ו', מורים למוסיקה ומנהלים

פעולות איסוף המידע:

- המורים יתבקשו למלא שאלון קצר.
- ייערכו ראיונות פרטניים עם המנהלים והמורים.
- ייערכו ראיונות קבוצתיים עם התלמידים.
- ייערכו תצפיות על שיעורי מוסיקה.

הבקשה לביצוע המחקר הנ"ל נבדקה על ידי לשכת המדען הראשי, ונמצאה עומדת בכל התנאים הנוגעים בדבר הקבועים בנוהלי משרד החינוך לפעילות מחקרית במערכת החינוך.¹ לאור זאת הוחלט להתיר את איסוף המידע המבוקש שלעיל בקרב הנבדקים שלעיל בבתי ספר ממלכתיים במחוזות חיפה, צפון, מרכז, מנח"י וירושלים בלבד.

ההיתר כפוף לכל התנאים שלהלן אשר אותם על עורכת המחקר והמנחה של עבודתה לקיים בשיתוף עם מנהל המוסד החינוכי הנוגע בדבר, אלא אם כן נקבע אחרת בתנאי עצמו:

1. המנהל של המוסד החינוכי שבמסגרתו מתוכנן איסוף המידע להיערך, המורים והתלמידים המועמדים להשתתף במחקר והורי התלמידים – כל אלה אינם תלויים בעורכת המחקר, במנחה של עבודתה ובכל אדם המועל מטעמן מסיבה כלשהי ובכלל זה כפיפות בתפקיד.
2. הראיונות של התלמידים ייערכו אך ורק על ידי עורכת המחקר.
3. כלל פעולות איסוף המידע, למעט הראיונות של התלמידים, ייערכו אך ורק על ידי עורכת המחקר ו/או מי מנציגיה.^{4/2/3}

1. הנהלים מפורסמים בחוזר המנהלת הכללית – הוראות קבע – עה/9(ב) מחדש מאי 2015 ומופיעים גם אתר לשכת המדען הראשי.

2. בשום מקרה לא יוכל איסוף המידע להיערך בפועל על ידי מי מחברי צוות בית הספר.

1 בניין יב רם רחי דמורה הנבואה 2 ירושלים 9510402 טלפון 0733931641 אתר הבית: <http://www.education.gov.il/scientist> פקס 0733931640 madan@education.gov.il דואר אלקטרוני:

Abstract

Creative work plays a crucial role in music education; it facilitates personal expression, generates potential for growth, enhances students' musical and social skills as individuals and as a group, and promotes academic achievement. The acquisition of creative skills at a young age has irrefutable contribution to their adult life. Modern western society appreciates creative skill in many fields, in and outside the artistic world. Nevertheless, research in music education shows that only a small portion of music lessons is devoted to creative work – if at all. In essence, a large gap separates the profound significance educators and researchers see in creativity-promoting education from its active application in music lessons. The current study focuses on teachers who successfully bridged this gap in practice and established regular processes of meaningful creative work in elementary school music classes.

The goal of this study is to learn from the experience of these teachers and share their knowledge with others. The study therefore traces the premise and purpose of creative work among teachers and principals in schools that promote this line of action. It examines teacher behavior and personality traits, describes how creative work is practiced in music classes, particularly in group activity, and analyzes the ways in which teachers create a safe, optimal educational space that enables and encourages students to express creativity in music class. A qualitative method was employed for this purpose: sixteen interviews with ten music teachers and five principals in ten schools in four districts – two schools in the northern district, one in the Haifa district, two in the central district and five in the Jerusalem district. Twenty-seven participant observations of music classes in grades K-6 were conducted over the course of 18 months. Participating teachers were selected intentionally based on discussions with their fellow teachers and the researcher's prior knowledge of their execution of regular creative work in class. The selected teachers all had at least ten years of experience in elementary school music teaching in Israel. The hypothesis was that these criteria were significant, given that the study examines the manifestations of creative work in class and the work methods established over years of accumulated teaching experience.

The findings reveal that three key spheres of action are required in order to accommodate profound creative work. The first is the teacher's inner sphere, which includes

the teacher's perceptions of creative work and their personal abilities: musical skill (playing, backup, improvisation), pedagogic skills (planning and implementing work methods in class), organizational skills (time, space and equipment management), and the ability to create an optimal educational climate that enables and promotes creative expression in the classroom. The second sphere is the teacher-enveloping sphere, i.e., their work conditions in school: number of students in the classroom, music room, available equipment and instruments, frequency of lessons and whether or not music class is mandatory. The third is the outer sphere, i.e., support from the school's management and district music education supervisor.

The study concludes that teachers who successfully carry out creative work in the classroom do not do so out of thin air; they find creative ways to apply and integrate existing pedagogic and musical knowledge. They combine existing methods of communicating active experiential listening with substantial creative work through personal and social sensitivity, resulting in exceptionally involved students. The study presents an innovation in demonstrating that music teachers who successfully execute significant creative work in the classroom do so by combining intense preparation, open guidance, numerous opportunities for creative expression and embracing, reaffirming reflective feedback. This is the first and most important sphere required for the subsistence of creative work.

The first, inner sphere, is pertinent for the ongoing existence of creative work because that is its foundation. Lacking the teachers' belief in their significance, no significant creative work can take place; the existence of the inner sphere guarantees that creative work would take place, even in the absence of the outer spheres. All of the participating teachers and principals perceive creativity as a substantial element of their professional life as musicians and educators. They see the creative work they promote in music lessons as an opportunity to allow their students the freedom of creative musical expression and a means for empowering them without having to rely on verbal or literacy skills. This is particularly important for struggling students. Interviews with the teachers and principals reveal that they recognize creative work as an opportunity to let these students shine, creating an atmosphere of success that can reflect on other areas of study as well. Furthermore, it appears that creative work has a positive impact beyond the personal aspect, as it contributes to the academic atmosphere in music class and at school.

The study shows that the four personal abilities that comprise the first sphere are intertwined. In terms of musical skill, the study points to several main teacher types: classic (reads and strictly follows sheet music, afraid to improvise), improvising (improvisation being an integral part of their musical work), and improvising only in class (of mixed musical background, views teaching as a creative outlet). In terms of pedagogic skills, the study shows that despite differing in ‘type’ regarding their musical abilities, when it comes to pedagogic skills and lesson planning, the similarities surpass the differences. All participating teachers exercised a four-stage creative process that promotes, develops and establishes profound creativity. The four stages are preparation for creative work, practical teaching, the actual creative process, and feedback post-fact.

The uniqueness and significance of this study lies in the detailing and investigation of the four stages of the creative process in classrooms that practice significant creative work. Each stage involves an explicit layer that drives the creative musical process, in addition to an implicit one that affects the educational climate in the music classroom.

Preparation stage – Participating teachers used familiar mediation techniques (musical sights, movement in space, graphs, etc.). They connected with the musical work in class and with the local concert program, diversified mediation with awareness to the heterogeneity of the general classroom, and conducted a deep and consistent process over several continuous lessons. The participating teachers acknowledge the fact that active listening is the foundation for the development of the aesthetic approach from which stems creativity; therefore, it is their focus.

Practical teaching stage – The study showed that through comprehensive preparation, teachers are able to approach creative group via open learning, thereby accomplishing rich and complex outcomes. Teachers explained that open learning maintains creative freedom and dismisses fear of erring. Previous studies show that fear of erring can hinder and block the creative process. Open learning contributes to the students’ faith in their ability to succeed. This is an important and innovative finding, compared to a previous study by this researcher (2017) in which participating teachers explained that they must carefully plan their creative work in order to create the challenge required for initiating the creative process.

Creative process – Observations exposed the components of the creative process and social interactions depicted in the literature: exploration and research, technical command of playing and creating musical gestures via non-verbal musical communication, and the four components of planning – role division, exploration and research, recurring musical runs, and discussion and negotiations. In most observed processes, a leading student was chosen by the group. Feedback at the end of the process played three roles: reflection, which reflects the product and brings the work process to the surface; examination and improvement, which produce ideas for future development and expansion of the process and enhance the degree of creative challenge; and containing and reinforcement, which foster a safe educational climate and non-judgmental environment, a prerequisite of significant creative work.

The observations show that organizational skills and the ability to create an optimal educational climate are intertwined – teachers found structured, regular and efficient ways to distribute the students and instruments, thereby avoiding disciplinary issues and wasting precious time, and created countless opportunities for creative work. This aspect is particularly significant, as studies show that lack of time is the main factor in the absence of creative work in music lessons. Several time management techniques that foster creative work were observed: incorporating creative work in listening to pieces from the district's concert program; taking small groups to the schoolyard for creative work, away from the classroom; allocating specific lessons solely for creative work; developing modes for creative work in an extremely short period; continuous teaching and encouraging creative work outside the classroom – during recess, at home, and in ensembles. These organization methods enabled teachers to conduct comprehensive creative work while still following the curriculum and generating an optimal educational climate.

Teachers created a safe and supportive atmosphere in class, allowing their students to dare and express their innermost feelings. In addition to a pleasant and efficient organization, four additional facets were observed on the implicit level: teachers expressed social sympathy in dividing the class into groups, ensuring that no student would be left alone (group work is important, as it creates an atmosphere where everyone is actively involved, whether by describing their creation or appreciating their peers); they allowed their students to select the most suitable form of creative expression, with awareness to each

student's unique individuality; they openly instructed, to avoid the petrifying fear of erring; and when providing feedback, they appreciated their students' compositions even if they did not correspond with the original task. These teachers focused on the musical value of creation and the creative process rather than following instructions. The study clearly shows that positive feedback that increases the student's confidence through distinguishing and empowering their uniqueness contributes to maintaining an atmosphere of trust and empathy.

The aforementioned second sphere is that which envelops the teacher – the external conditions that affect the teacher's ability to conduct creative work in class over time. The study shows that the existence of a well-stocked music room with a variety of instruments supports the existence of routine creative work over time. A satisfactory number of instruments enables teachers to have groups come up with compositions alongside active teaching in the classroom, and be responsive to students' creative ideas. The study also found that music teaching in small classrooms improves the chance of creative group work. Although significant creative work can exist even without these conditions, as gleaned by the study, such work appears to be contingent on the teacher's educational and musical commitment to the creative path. The study shows that such a state cannot last over years, due to burnout resulting from the struggles of working under inappropriate conditions. A third sphere – system support – is required in order to avoid this situation.

The third, external sphere described in the study expresses the support of the system on two aspects: school management, and the district's music education supervision. An encouraging attitude by the school's management is beneficial to the teachers on three levels: intellectually, by sharing the educational perspective of creativity as a key value; emotionally, in appreciating the music teacher and their contribution to school life; and practically, by encouraging group playing around the school during class, providing a stage on which to present their work (musical assemblies and events) and allocating budget to the purchase of instruments and equipment.

The second manifestation of support is seen at the district level. The study shows that a district-wide concert program with regular teacher seminars in which teachers are taught how to incorporate music listening into their creative work program, improves the chances of extensive creative work in music class. Nevertheless, in order to get teachers to

want to incorporate creative work in the classroom rather than cower from it, music teachers should be trained in the creative process via their own personal professional creative experience as creators. Experimenting with improvisation and composition as part of their professional training and development would instill music teachers with the consciousness to the emotional-musical-creative process undergone by students who partake in the creative work. Active and consistent experimentation with challenging creative processes that fit the teacher's professional level would ignite the joy of creation, which they would be eager to inflict upon their students. Moreover, the study uncovered the significance of training that incorporates educational methods and practical teaching that support creative work while emphasizing the reciprocal contribution of listening to live music listening and creative work.

In conclusion, this study demonstrated the practical significance of creative musical work in groups, and the role of music as a form of nonverbal social-emotional communication. The study presented practical tools for organizing and planning time for creative work in groups. The study showed how to create an educational climate of collaboration and raise motivation through the creative musical challenge. The combination of the challenge derived from a profound understanding of musical themes taught through listening, and the aspiration to apply them to creation, along with the freedom to create, encourages students to connect with both music and creativity.

Table of Contents

Hebrew Abstract.....	8
1. Introduction	1
2. Literature review	4
2.1. What is creativity.....	4
2.2. The importance of creativity in education.....	13
2.3. Expressions of creativity in music lessons	20
2.4. The role of creative work in music education programs in Israel and abroad	24
2.5. Implementing creative work in music lessons	29
2.6. Current research	41
2.7. Research questions	41
3. Method.....	42
3.1. Participants	43
3.2. Research tools.....	45
3.3. Research process	48
3.4. Data analysis.....	49
3.5. Research credibility	50
3.6. Ethics in research.....	51
4. Findings	52
4.1. Teachers' educational attitudes	53
4.2. Teachers' musical background	60
4.3. Teachers' pedagogic skills	65
4.4. Teachers' organization skills.....	92
4.5. Creating a safe and optimal educational climate that fosters creative work	99
4.6. Conditions that allow for creative work	109
4.7. System's support of creative work in music lessons	115
4.8. Findings: conclusion.....	119
5. Discussion	122
5.1. Preparing for creative work	123
5.2. Practical teaching	127
5.3. The creative process	132
5.4. Feedback following creative work	134
5.5. The subconscious emotional layer and its effect on the academic climate in music lessons	140
5.6. Research contribution.....	142
5.7. Research limitations and recommendations for future research	143
5.8. Practical recommendations.....	145
6. Bibliography.....	147
7. Appendices	154

Appendix 1: Outline of interviews with music teachers	154
Appendix 2: Outline of interviews with school principals	155
Appendix 3: Observation indicator	156
Appendix 4: Examples of instrument lists in music classrooms	157
Appendix 5: Informed consent to participate in the research.....	158
Appendix 6: Approval of research by the ethics committee	159
Appendix 7: Permission for research by the Chief Scientist at the Ministry of Education.....	160
Abstract	i

This work was carried out under the supervision of:

Dr. Atara Isaacson

The Department of Music, Bar-Ilan University

Prof. Dov Schwartz

The Department of Jewish Philosophy, Faculty of Jewish Studies

Bar-Ilan University

Creative Work in Groups in The Music Class in Elementary Schools

Shoshan Shmuelof

Department of Music

Ph. D. Thesis

Submitted to the Senate of Bar-Ilan University

Ramat-Gan, Israel

October, 2021

Creative Work in Groups in The Music Class in Elementary Schools

Shoshan Shmuelof

Department of Music

Ph. D. Thesis

Submitted to the Senate of Bar-Ilan University

Ramat-Gan, Israel

October, 2021