

מציאות, חלום, ויצירה לימודית

סיפורם של שעורי המחול

כתבה: רויטל/טלי שדה-M.A.

פרק 1- מבוא.

1.1. רציונל

התפיסה הפוסט מודרנית מבוססת על תפיסה דמוקרטית ושוויונית ושוללת את העקרונות של החברה המודרנית, אשר דגלה במדעיות שכלתנית ולוגית ופיתחה רק את אלה שניחנו בכישרון זה (Corson, 1998). בכל אדם קיימות שבע אינטליגנציות על פי תיאורית האינטליגנציות המרובות. פריסתם של אמצעי למידה המעמידים במרכזם סוגי שיח מגוונים תאפשר לתלמידים בעלי סוגי אינטליגנציות שונים קליטה טובה וחוויה לימודית משמעותית. שימוש באמנויות כאמצעי מתודי מבוסס על האמונה שאמנויות ממלאות תפקיד בתהליכי למידה אנושיים. סוגי השיח שבאמצעותם מתממש תהליך הלמידה מתעצמים במהלך השימוש באומנויות: לצד השיח הדבור והכתוב, מאפשר השימוש באומנויות תפיסה באמצעות שיח אחר: מוסיקאלי, ויזואלי או תנועתי (גרדנר, 1996). החינוך האמנותי, תורם למימושן של מטרות חינוכיות חשובות ביותר, הוא מעניק לתלמידים ידע, כישורים, גישות וערכים שימושיים ביחס לעולם החזותי הסובב אותם. להוראת המחול ישנה חשיבות רבה, מאחר שהמחול והתנועה הינם מקור מרכזי של ניסיון אנושי ותורמים לתפקוד הקוגניטיבי, הרגשי והפיזי. במחול אנו מאפשרים צורות חדשות של למידה (רוסקין-ברגר, 2004). למרות כל זאת, האמנויות אינן תופסות את מקומן הראוי מבחינת חשיבות, תקנים, משרות ושעות הוראה במערכת החינוך, הדעה הרווחת בין חוקרי העיסוק באמנות בבתי הספר היא שבפועל, האמנות נמצאת בשולי מערכות החינוך (בכר, פ. ואח' 1997, ברינסון, 1993, רונן, 1999, רוסקין-ברגר, 2004). מטרת החינוך צריכה לתת לתלמידים למצות את עצמם ואת הכלים האישיים שלהם לרכישת ידע ולשימוש בו. החינוך לתנועה ולמחול עשוי להיות התהליך החינוכי האידיאלי להשגת מטרה זו (רוסקין-ברגר, 2004). בעוד שיש חשיבות לפיתוח המיומנויות ולהתנסות בתחום האמנויות, מערכת החינוך ונציגיה המורים מתקשים

ביישום ובהנחלת שילוב האמנויות בתוכנית הלימודים. לפיכך חשוב לבדוק ולהציג את תרומתם של שעורי המחול ואת האופן בו ניתן ליישם אותם בצורה שתתרום למורים ולתלמידים כאחד.

2.1. שאלות המחקר

- א. ה"אני מאמין" הפדגוגי/ המקצועי של המורה למחול.
- ב. אסטרטגיות הוראה.
- ג. יחסי הגומלין בין המורה לתלמידים.
- ד. חשיבות שיעורי המחול בעיני התלמידים.

3.1. מטרת המחקר

מטרת המחקר להציג את העשייה בתחום המחול בבית הספר היסודי, הבנת המציאות הנחקרת עשויה להשפיע על החלטת מנהלי בתי הספר בשיבוץ שיעורי המחול במערכת, שעורים אשר עשויים לקדם, לטפח ולפתח את כישוריהם השונים של התלמידים ולאפשר להם ערוצי תקשורת וביטוי בלתי מילוליים. כמו כן עשוי מחקר זה לקדם את תחום העסקת המורים למחול במסגרת הפורמאלית.

פרק 2- סקירת ספרות.

1.2. העידן הפוסט מודרני

צמיחתה של התקופה הפוסט מודרנית לאחר מלחמת העולם השנייה, מאופיינת בראש ובראשונה באובדן האמונה בתפיסת עולם, אידיאולוגיה או מערכת ערכים המתימרת לתוקף אובייקטיבי ואוניברסאלי (אבירם, 1997, אבישר, 2005). התפיסה הפוסט מודרנית מבוססת על תפיסה דמוקרטית ושוויונית ושוללת את העקרונות של החברה המודרנית, אשר דגלה במדעיות שכלתנית ולוגית ופיתחה רק את אלה שניחנו בכישרון זה. בעולם הפוסט מודרני החדש יש הכרה בשונות האנושית (Corson, 1998). ההיבדלות של האני היא במרכז הגישה הפוסט מודרנית. קידומו של הפרט ומיצוי הפוטנציאל האישי שלו אינם נופלים עוד מחשיבות המטרות החברתיות ומהחיפוש אחר צדק חברתי (יוגב, 1999, Myers, 2000). אבישר (2005) מציין שלוש מהפכות שהתחוללו בדור האחרון ומאפיינות את העידן הפוסט מודרני:

1. המהפכה הראשונה, **מהפכת התקשורת והתקשוב**, הפכה את שירותי הטלוויזיה, הרדיו, הטלפונים הסלולאריים, המחשב והעולם המתוקשב הדיגיטאלי והאינטרנטי נגישים לכל אדם. מציאות אשר הפכה את העולם לכפר אחד קטן ואת המידע שזורם בו למידע שמגיע אלינו בזמן אמת.
2. המהפכה השנייה היא **מהפכת הגלובליזציה**, המאופיינת בשינויים כלכליים ותעסוקתיים מהירים מאוד, שינויים אשר משפיעים ישירות על אורחות חיינו במספר מישורים: חברתיים, לאומיים ומוסריים.

3. המהפכה השלישית, **מהפכת הרלטיביזם**, מהפכה אשר יותר מכל מאפיינת את העידן הפוסט מודרני, ומשמעותה מתבטאת בכך שנורמות, אידיאות, אידיאולוגיות ומיתוסים אינם עוד אמיתות רצופות שלאורם ניתן וצריך לחיות. בעקבות הפוסט אידיאולוגיזציה בחברה הישראלית, מוסט הדגש על צורכי היחיד הנתפסים בשני אופנים: האחד, הכשרתו של היחיד לתפקיד חברתי ומקצועי בעתיד והשני, למימוש עצמי רוחני של האדם ושל עצמיותו הנבדלת (בן-דב, בתוך חן, 1995). חן (1995) טוען שרוב המוסדות החברתיים עברו תרומות משמעותיות במאה השנים האחרונות. העקרונות שעליהם מושתת בית הספר לא השתנו למן המהפכה התעשייתית ומערכת החינוך נמצאת במשבר מתמשך. למהפכות שהתחוללו בעידן הפוסט מודרני יש השלכות מרחיקות לכת על מערכת החינוך, השלכות שמערערות את יסודותיה. יש צורך מידי להתייחס למהפכות אלו, להבין את משמעותן ולפתוח מסגרות של חשיבה מושכלת על מנת להבנות מחדש את מערכת החינוך לנוכח המציאות החדשה (אבירם, 1999).

1.1.2. החינוך בעידן הפוסט מודרני

בתחום החינוך עוברת החברה הישראלית שינויים המקבילים למתרחש בתחומים חברתיים, כלכליים ותרבותיים - מעבר מערכים קולקטיוויסטיים ולאומיים לערכים אינדיווידואליסטיים המעמידים את הפרט במרכז (דהאן, 2002). העידן הפוסט מודרני מאופיין בדינאמיקה ופלורליזם בכל המערכות הכלכליות והארגוניות. אין כל אפשרות שמערכת החינוך שחייבת להכשיר אנשים למערכות אלו תישאר יציבה ומונוליתית בזמן ש המערכות האחרות עוברות מהפך כה דרמטי ככוון הזה (אבירם, 2004). Corson (1998) מציין כי המערכת החינוכית מחנכת, מעצבת ומלמדת, מקנה את הנורמות והתפיסות ותורמת לדימוי העצמי. על מערכת החינוך להתבסס על שלושה עקרונות והם: גמישות, מודולריות ופלורליזם.

מערכת החינוך הינה אחד מהמפעלים החברתיים והמורכבים של הציוויליזציה המודרנית. בעידן בו הידע הופך לגורם מרכזי בחברה, בכלכלה ובתרבות, מקבלת מערכת החינוך חשיבות רבה משום שהיא מופקדת על תפוצתו וחלוקתו של הידע האנושי (חן, 1995). בית הספר בעידן הפוסט מודרני יצטרך לעבור לא מעט שינויים, על מנת לעמוד מול האתגרים החדשים המוצבים בפניו (אבישר, 2005, לוי, 2000, Hargreaves, 1994). בעשורים האחרונים מתחוללים שינויים דרמטיים במבנה החברה ובמרכיביה, באופן ארגונים והתנהלותם וכן בערכים המרכזיים ובתפיסת המציאות הרווחת בהם (אבירם, 2004). מערכות חינוך רבות בעולם, כמו גם בישראל, מחפשות פיתרונות אשר יובילו לשיפור אפקטיביות בתי הספר מבחינת איכות שירות החינוך ומבחינת הישגי התלמידים (Fuller, בתוך גזיאל ולב-חיים, 2005). בעולמנו הדינאמי, על מנת להתייעל, אין אנו יכולים להימנע משינויים. פוקס (1995) מונה חמש סיבות עיקריות לתפיסת השינוי כתהליך נורמטיבי ואינטגרלי למערכת, אשר באמצעותו ניתן להתפתח ולצמוח:

1. שינוי תנאי הסביבה מאלצים את המוסדות להתאים עצמם למציאות חדשה.
 2. שימוש בטכנולוגיות חדישות ובמערכות מידע ממוחשבות מגביר את הצורך לעבור משיטת הקנית ידע לזה של רכישת כלים ללמידה.
 3. פרדיגמות חדשניות מגבירות את הצורך במערכות חינוך דמוקרטיות יותר.
 4. חשיפה מגיל צעיר לאמצעי תקשורת דורשת ממוסדות החינוך להפעיל אמצעים חדשניים.
 5. התאמת ההוראה תוך היענות לצרכים הייחודיים של כל תלמיד.
- על-פי Corson (1998) לבית-הספר בתקופה הפוסט מודרנית צריכים להיות ארבעה תפקידים עיקריים:

1. התאמה של תוכניות הלימודים לצרכים המיוחדים של התלמידים.

2. קירוב קבוצות שוליים למסגרת הבית-ספרית. על-פי הפוסט מודרניזם בית-הספר משרת את הקהילה ונותן תשובות לבעיות קהילתיות.
3. שיתוף התלמידים וההורים לגבי קריטריונים, מטרות ומסגרות. באמצעות זאת זוכים לגיטימיות, סמכות וכוח.
4. החינוך צריך שיכיל בתוכו את הצדק החברתי.

בעידן הפוסט מודרני החינוך אינו יכול להתעלם מחינוך הפרט לאוטונומיה מחשבתית ורגשית, לאנושיות, לפלורליזם, ומחינוך לשייכות קהילתית ומוסרית ערכית הומניסטית. עניינו של החינוך לערכים, להכניס מקום לתקווה, לאהבה, לרפלקטיביות ולהומניזם. על בית הספר לעודד ולהעצים את השונה, את הייחודי, את היוזמה ואת היצירה הפרטית של כל אחד (אבישר, 2005).

בית-הספר צריך להתייחס לפוטנציאל האישי של כל תלמיד, לצרכים השונים שלו ולהתאמת החומר הלימודי ללומד הייחודי.

2.2. אינטליגנציות מרובות

בתיאורית האינטליגנציות המרובות של גרדנר (1996) קיימות בכל אדם שבע אינטליגנציות (מאז פרסום ספרו, הוסיף גרדנר גם את האינטליגנציה הנטורליסטית- סביבתית) :

1. **אינטליגנציה לשונית** : יכולת השימוש במילים, בעל פה או בכתב בצורה אפקטיבית.
2. **אינטליגנציה לוגית-מתמטית** : היכולת להשתמש במספרים בצורה אפקטיבית או חשיבה בצורה הגיונית ומסודרת.
3. **אינטליגנציה מרחבית** : תפיסה מדויקת של העולם החזותי מרחבי ויכולת לדמיין בצורה גראפית רעיונות חזותיים או מרחבים והתמצאות בתבניות מרחביות.
4. **אינטליגנציה גופנית תנועתית** : מומחיות גופנית כדי להביע רעיונות ורגשות, אינטליגנציה הכוללת כישורים פיסיים כגון קואורדינציה, גמישות, כוח, שיווי משקל וכו'.
5. **אינטליגנציה מוסיקלית** : יכולות תפיסתיות של צורות מוסיקליות, הבחנה בין צורות אלה, עיבודן והוצאתן אל הפועל. רגישות למקצב, לגובה צליל, למלודיה וכו'.
6. **אינטליגנציה בין-אישית** : בנויה על הכושר להבחין במצבי רוח, כוונות, ורגשות של אנשים אחרים.
7. **אינטליגנציה תוך-אישית** : אינטליגנציה זו כוללת ראייה מדויקת ומפוכחת של אדם את עצמו; משמעת, הערכה והבנה עצמית.
8. **אינטליגנציה נטורליסטית** : יכולת לזהות דפוסים בטבע, להבחין בין פרטים למין, בין פרטים באותו מין, ליצור קשרים בין עובדות.

1.2.2. נקודות מרכזיות בתיאורית האינטליגנציות המרובות

ארמסטרונג (1996), מציין מספר נקודות הנוגעות למודל האינטליגנציות המרובות:

1. התיאוריה מתייחסת לתפקוד הקוגניטיבי והיא טוענת שכל אדם ניחן בכל שבעת האינטליגנציות בשונה מ"תיאורית טיפוסים", הנוקבת באינטליגנציה האחת שאדם ניחן בה. האינטליגנציות פועלות בכל אדם בדרך ייחודית לו.
 2. כל אדם יכול לפתח את כל שבעת האינטליגנציות בעזרת עידוד, העשרה והדרכה נאותים.
 3. האינטליגנציות פועלות יחדיו בדרכים מורכבות בדרך כלל, אף אינטליגנציה אינה קיימת כשלעצמה. ניתוק האינטליגנציות בתיאוריה נעשה על מנת לבחון את תכונותיהן המהותיות וללמוד כיצד להשתמש בהן באפקטיביות.
 4. תיאורית האינטליגנציות המרובות מדגישה את העושר בדרכים בהן אנשים מפגינים את סגולותיהם בתחומים שונים, ישנן דרכים רבות המאפשרות להיות אינטליגנטי בכל אחת מהקטגוריות.
- האינטליגנציות השונות אינן תלויות זו בזו, ואין עדיפות לאינטליגנציה מסוימת. היכולת לשלב בין שבע האינטליגנציות היא למעשה האינטליגנציה העיקרית (גרדנר, בתוך ארמסטרונג, 1996).
- מטרת בית הספר לפתח את כל שבעת האינטליגנציות, התמקדות בלבדית של בית-הספר במיומנויות לשונית ולוגיות יכולה לקפח יחידים בעלי כישורים באינטליגנציות אחרות. Goodlad (בתוך ארמסטרונג, 1996), טוען שבפעילות בכתה אין מספיק הזדמנויות לתלמידים לעסוק בידע באופן שיאפשר להם להפעיל את כל היכולות שלהם. פריסתם של אמצעי למידה המעמידים במרכזם סוגי שיח מגוונים תאפשר לתלמידים בעלי סוגי אינטליגנציות שונים קליטה טובה וחוויה לימודית משמעותית. שימוש באמנויות כאמצעי מתודי מבוסס על האמונה שאמנויות ממלאות תפקיד בתהליכי למידה אנושיים. סוגי השיח שבאמצעותם מתממש

תהליך הלמידה מתעצמים במהלך השימוש באומנויות : לצד השיח הדבור והכתוב, מאפשר השימוש באומנויות תפיסה באמצעות שיח אחר : מוסיקאלי, ויזואלי או תנועתי (גרדנר, 1996).

3.2. חינוך לאמנויות

"הצדקתה של האמנות הינה בכך, שהיא מרוממת את הנפש האנושית אל מחוץ לגבולות החומר והקיום הפיסי, בעשותה זאת היא שואלת, מציבה אתגרים, מעשירה את הקיום הזה" (ברנסון).

החינוך האמנותי, תורם למימושן של מטרות חינוכיות חשובות ביותר, הוא מעניק לתלמידים ידע, כישורים, גישות וערכים שימושיים ביחס לעולם החזותי הסובב אותם. על פי רונן (1999) קיימות שלוש מגמות בחינוך אמנותי :

1. חינוך לאמנות- מטרתו להכשיר קהל עתידי של צרכני אמנות ולחנך לאהבת האמנויות.
 2. חינוך באמנויות- הכשרה קדם מקצועית של אמנים לעתיד.
 3. חינוך באמצעות אמנות- שימוש כאמצעי לפיתוח האישיות, הדמיון, כושר הביטוי וההבעה, היצירתיות וקידום תהליכי חיברות.
- ברנסון (1993) טוען שהאמנויות ככלל יכולות לתרום בצורה חזקה לחינוכם של כל התלמידים. החינוך לאמנות מרחיב את **ההתפתחות האינטלקטואלית** של התלמידים, עוזר להם להגדיל את מגוון היכולות האינטלקטואליות ועל ידי כך לתת מובן לתכונות שונות בהתנסות שלהם. החינוך לאמנות קשור ל**התפתחות אסתטית**, המעמיקה את רגישותם של התלמידים להנאות ולמשמעויות של האמנויות, בנוסף תורמת עבודה באמנויות ל**חינוך לרגש** ע"י מתן ביטוי לרגשות אישיים בבית הספר.

האמנויות מציעות דרכים ל **חקירת ערכים** , של שאלות אישיות לגבי ערך אישי, מוסרי ואסתטי ולדיון על רעיונות ותפישות אליהם הן מתייחסות. דרך ניסיונות של הצלחה בהישגיות ובהנאה בלימוד ועבודה עם תלמידים אחרים האמנות תורמת לחינוך אישי וחברתי ולעיתים אף מעלה את ערכתם העצמית וביטחונם החברתי. עיסוק באמנות מוביל להתפתחות מגוון רחב של **מיומנויות מעשיות ותפישתיות** בעלות ישום רחב וערך רב.

1.3.2. תנועה ומחול

התנועה היא ביטוי ראשוני של חיים. המחול הוא חוויה החוצה תרבויות וגבולות, באמצעות התנועה מתוודע האדם לעצמו ולאחר מכן יוצר קשר עם סביבתו הפיזית והחברתית. כלי התנועה מתגלה ככלי ליצירת תקשורת, אשר באמצעותו ניתן לנסח ולהביע את הבנת העולם ואת דרך חייהם של אנשים. המחול אינו מילולי ומהווה שפה של סמלים וצורות המובעים באמצעות תנועה, בה הגוף משמש ככלי (ברניסון, 1993, 1992, Jonas, 1995, Levy). באמצעות התנועה נותן האדם ביטוי לתחושות, לרגשות, לרעיונות ולמחשבות (בהט-רצון, 2004, גרדנר, 1995, ראסל, 1992, רוסקיין-ברגר, 2004, 1992, Jonas, Nadel & Strauss). מילים אינן מספיקות לתאר את מגוון הרגשות האנושיים, לשם כך הן זקוקות לפעולה יצירתית (Levy, 1995). אנו חיים בסביבה מלאת תנועה. זוהי מהות חיינו, אחת מהדרכים בה אנו למדים על העולם הסובב אותנו היא באמצעות חוש המגע ויכולת התנועה שלנו. תפיסת הילד את עצמו במרחב מתאפשרת בשעה שהוא מבדיל בין חלקי גופו השונים, הוא משיג לעצמו שיווי משקל והופך מודע לרוחב גופו תוך כדי תנועה. ישנה הבחנה במימדים רבים של עולמנו המרחבי כאשר אנו נמצאים בתנועה ומסדירים את הקשרים בניהם (ראסל, 1992). ילדים צעירים, יש בהם הכוח בחינניות שאינם קיימים בשום תנועה שנוצרה ע"י המוח או שנולדה באמצעות כישורים גופניים, כאשר הם גדלים השפעת

התרבות החומרית שלנו שוללת מהם כוח זה והם מאבדים את השראתם (Duancan, בתוך בהט- רצון, 2004). באמצעות ההתנסויות בתנועה מפעיל הילד את גופו ומשכלל את יכולת השליטה שלו בגופו ובסביבתו. באמצעות התנועה חווה הילד חוויה של שיתוף קבוצתי, של שחרור וחיזוק הדימוי העצמי שלו ויוצר קשר עם הזולת. המחול מעמיד בפני מבצעיו אתגר של מעורבות כוללת: גוף מתנווע, תחושות, מחשבות ורגשות. ויש בו כנראה יותר מאמנות תנועה ותקשורת (בהט- רצון, 2004). נהרין (2000) מציינת את פיתוחן של האינטליגנציות באמצעות היצירה בתנועה:

- ◆ האינטליגנציה הגופנית- תנועתית, באמצעות תנועת הרקדן.
- ◆ האינטליגנציה המרחבית האינטליגנציה המוסיקלית, נוגעות באופן ישיר במרכיביה הבסיסיים של התנועה: הזמן והמרחב.
- ◆ האינטליגנציה התוך אישית, על ידי יצירה משמעותית הנשענת על מודעות עצמית, משמעת והערכה עצמית.
- ◆ האינטליגנציה הבינאישית, מתפתחת בתהליך היצירה הן בתקשורת בין הרקדנים לבין עצמם, התקשורת עם הקהל, ותוך עבודה קבוצתית המחייבת הקשבה, התחשבות, חיזוק, חלוקה גמישה, תלות ותמיכה, כחלק מתקשורת בין אישית מתמדת.

"החופש שמאפשרת האמנות, לבחור בצורות הבעה שונות, סולל דרך ייחודית הן לילד והן לאמן המבוגר להביע ולבטא מושגים, רעיונות ורגשות, ברגעים החשובים להם. רק בדרך זו הם מסוגלים להגיע למגע עמוק עם עצמם ולהביע בצורה מובנת לזולת את האופן בו הם תופסים את העולם. בסופו של דבר, ההישג האמנותי הוא גם אישי ביותר וגם חברתי באופיו- הוא נובע מהרבדים העמוקים ביותר של הנפש ובה בשעה מכוון אל האנשים האחרים בני אותה תרבות" (גרדנר, 1995, עמ' 27).

ריקוד נמצא בכל חברה אנושית ומהווה מפתח לשפה והשראה בתרבויות בכל רחבי העולם (Jonas, 1992).

2.3.2. קהילות רוקדות בישראל

בחברה הישראלית מתקיימים תהליכי מעבר מ"כור היתוך" לחברה רב תרבותית, תהליכים אשר מצריכים מהחברה פלורליזם ולגיטימציה, בראש ובראשונה על ידי פתיחות להיזון הדדי בין המסורות הותיקות לבין המחדשות והמתחדשות. חומרים רבים מהמסורות השתבצו במחולות העם בישראל, במחולות החברה ובמחולות הבמה (בהט- רצון, 2004). המחול הינו צורה סמלית של תקשורת, אשר באמצעותה ניתן לנסח ולהביע את הבנת העולם ואת דרך חייהם של אנשים (ברינסון, 1993).

בהט- רצון (2004) מונה מספר מטרות למחול בקהילות בישראל:

- ⊗ שימוש מסגרת ואפשרות בידורית לשמחה על פי המסורת בקהילה.
- ⊗ מפגש חברתי מוסכם, ליצירת קשרים חברתיים והעמקתם.
- ⊗ אימון ובנית הגוף, כמצופה בתפיסת המגדר של הקהילה.
- ⊗ העברת סמלים היסטוריים ותחושות לאומיות באמצעות תנועה, לבוש, מלל ולחן.

⊗ הנחלת צפנים אסתטיים מסורתיים.

⊗ חיזוק תחושת האחדות והעצמת תחושת השייכות האתנית.

⊗ מכשיר חינוכי להקניית סגנונות התנהגות על פי מגדרים שונים.

⊗ אזכור הקשר לפזורות השונות באשר הן.

תרבותו של הילד היא חלק מזהותו. העמקה והתעניינות בתחומי האומנות, עשויים להעמיק את ידיעותיו באשר למשמעויות התרבותיות שלו. מכאן החשיבות בשילובן במסגרת תוכנית הלימודים בבית הספר.

3.3.2. מקומו של הריקוד בתכנית הלימודים של בית- הספר

מקום המחול בתרבות כיום תופס תאוצה יותר מאשר בשנים קודמות. שעורי מחול מועברים בחינוך הבלתי פורמאלי, כיתות למחול קהילתי בהן מועברים שעורי ריקוד במגוון רב של סגנונות, להקות מחול ייצוגיות, מחול בטלוויזיה וכו', כל אלה מעידים על כך שישנה מידה גבוהה של התעניינות בתחום זה. " בנקודה מכריעה זו בהתפתחות החינוך למחול והמחול בקהילה, חיוני להבטיח את עתידו של תחום זה בתכנית הלימודים של בית- הספר" (ברנסון, 1993, עמ' 217). ראסל (1992) טוענת שעל מנת שהריקוד ייכלל בתוכנית הלימודים, יש להציג אותו כבעל ערך ולהראות את חיוניותו עבור התלמידים, תוכנו חייב להיות קשור ישירות להתפתחותם, היא אינה דוגלת בגישת לימוד הריקוד כסגנון נתון המבוצע ברמה טכנית גבוהה, אשר נעשה בשיטת ההדרכה והחיקוי. לימוד הריקוד בבית הספר יציב מטרות כגון:

1. נתינת הזדמנות לפתח הבנה בכל הנוגע ליכולת תנועתם של התלמידים, עי

התנסות מעשית בתנועה הבעתית.

2. הבעה של הרגשות ומצבי- הרוח באמצעות התנועה והריקוד.

3. עידוד התלמידים בחקירת רעיונות תנועתיים ושימוש בחקירה זו כבסיס

לקומפוזיציה בריקוד.

4. לספק לילדים הזדמנויות לעבודה משותפת בחיבור הריקוד.

מטרות אלו יגבירו את עוצמת הסתכלותו של הילד ואת מודעותו החושית כלפי התנועה, הצליל, הצורה, והמקצב (ראסל, 1992). ברנסון (1993) מציין שהמחול המשמש צורה בסיסית של הביטוי האנושי- התנועה, תורם תרומה מאוד מסוימת לחינוך. " הגוף ככלי מסוגל ליצור את שפתו הוא. כשם שאדם משכיל למד להתבטא באופן חופשי, כן עשוי הגוף המכוון היטב לשיר שיר, לספר סיפור, או ללבוש את צורתו של פסל. מושגים לשוניים מבוססים על מבנים מדויקים באופן שאותיות ומילים מאפשרות לבנות משפטים, סיפורים ושירים. תנועותיו של גוף מודע ניתנות לארגון, כך שיהיה להן כושר הבעה כמו לכל שפה" (ברטל ונאמן, 1979 עמ' 14).

השימוש בתקשורת בלתי מילולית בשעורי המחול, מעניק לתלמידים הזדמנות לעשייה אחרת מכל תחום לימודי אחר.

4.3.2. תרומת המחול לתכנית הלימודים

בתחום החינוך לאומנות ואסתטיקה:

שימוש בצורה אחרת של ידע והבנה.

ביטוי ייחודי של משמעות.

פיתוח מיומנויות תפישתיות.

פיתוח יכולת לשפוט בצורה ביקורתית.

פיתוח פעולה וחשיבה יצירתית.

יצירת צורות אמנותיות והערכתן.

פיתוח מיומנויות הופעתיות.

בתחום החינוך התרבותי:

גישה למגוון עשיר של צורות תרבותיות.

התבוננות מעמיקה במסורות תרבותיות.

הבנה כלפי ערכים תרבותיים שונים הקשורים למחול.

הצגת תהליכים של יצירה ושינוי תרבותיים.

בתחום החינוך האישי והחברתי:

חקירת מערכות יחסים בין רגשות, ערכים וביטוי.

יצירת רגישות בעבודה עם אחרים.

פיתוח בטחון- עצמי וגאווה בעבודה פרטנית וקבוצתית.

עצמאות ויזומה. ©

הישגיות, הצלחה והערכה- עצמית. ©

בתחום החינוך הגופני, הבריאות והכושר.

פיתוח גישה אחראית כלפי הגוף ובריאותו. ◆

פיתוח קואורדינציה, כוח, כוח- עמידה ומוביליות. ◆

בטחון ושליטה גופנית. ◆

עיסוק לשעות הפנאי בהמשך החיים. ◆

בתחום הלימוד הכללי :

פיתוח מיומנויות תקשורתיות באמצעות תנועה ודימוים ויזואליים. ©

אסטרטגיות הוראה ולימוד דרך שיתוף פעולה. ©

פתרון בעיות באמצעות שיטות מחשבה ופעולה אלטרנטיביות. ©

למידה אקטיבית ועצמאית. ©

לימוד נושאים שונים בבית הספר. ©

חשיבה על עמדות וערכים חברתיים. ©

על מנת לתרום תרומות אלו, שעורי המחול צריכים להיות משולבים בלוח הזמנים של בית הספר ולהינתן בצורה מובנת ומאוזנת (ברינסון, 1993, רוסקין-ברגר, 2004).

4.2. מעמדן של מקצועות האמנות

”אמנות היא צורך חיוני של פעילות אנושית וחברתית, ואין היא עניין של מותרות”
(בהט-רצון).

בשנת 1976 הוקמה ועדה מרכזית לחינוך אמנותי בראשותו של פרישמן, הועדה עסקה בניסיונות תיאום וקידום של נושאי החינוך לאמנות ובעיקר באישור הצגות ילדים לבתי הספר. בשנות ה-80 הוקמה ועדת זמורה-כהן ששמה לה למטרה למסד את האמנויות במשרד החינוך והתרבות ע"י מינוי ממונה על החינוך לאמנויות, מינוי מפקחים בתחומי האמנויות השונים שיקבלו סמכות וישאו באחריות לגבי האמנות עליה הם אחראים. הועדה אף ציינה את ערכה החיוני וחשיבותה של האמנות לכלל החברה, בהיותה חלק בלתי נפרד מן התרבות האנושית.

מאז שנות השמונים לא נעשה הרבה בתחום מיסוד החינוך האמנותי. אומנם חלו מעט שיפורים כגון הכנסת תוכנית לימודים במחול ותנועה בבתי הספר היסודיים, תוכנית בחירה, העומדת בפני עצמה ולא כחלק מתכנית החינוך הגופני. אך גם היום רחוק מצב החינוך האמנותי בארץ מלהיות רצוי וראוי (רוני, 1999). מצב זה דומה למצב במדינות אחרות בעולם, העובדות הן שעל אף היעדים היפים והרחבים האמנויות אינן תופסות את מקומן הראוי מבחינת חשיבות, תקנים, משרות ושעות הוראה במערכת החינוך (בכר, פ. ואח' 1997, ברינסון, 1993, רוני, 1999, רוסקין-ברגר, 2004).

1.4.2. תכנית היסוד בבית הספר היסודי

תכנית היסוד בבית הספר היסודי מבוססת על שבע גישות לעולם הדעת:

1. הגישה **הסמלית לשונית**, המתבטאת בהוראת לשון האם הכתובה והדבורה ובפיתוח הכישרות האוריינית.

2. הגישה הסמלית לוגית, המתבטאת בהוראת המתמטיקה.

3. הגישה המורשתית תרבותית (יהודית, ערבית, בדואית ודרוזית) , מתבטאת בהוראת מקצועות היהדות במגזר היהודי, מקרא, מחשבת ישראל, ספרות עברית, סידור התפילה ומגוון טקסטים יהודיים, ובהוראת דת האסלאם למוסלמים והמורשת הדרוזית לדרוזים.

4. הגישה החברתית הומניסטית , המתבטאת באמצעות לימודי מולדת וחברה, אזרחות ודמוקרטיה, גיאוגרפיה, היסטוריה וכן באמצעות תכניות המיועדות לפיתוח כישורי חיים, לחינוך חברתי ולפיתוח כישורי תלמיד יזם.

5. הגישה המדעית-טכנולוגית , מתבטאת בתכנית המשלבת את תחומי המדע , הטכנולוגיה והחברה וחושפת את התלמידים לתוכני לימוד מתחומי מדעי החיים, מדעי החומר , מדעי כדור הארץ והיקום וטכנולוגיות מידע ותקשורת המקצוע מדע וטכנולוגיה נלמד כמקצוע חובה בכל כיתות בית הספר היסודי.

6. הגישה האסתטית אמנותית, מפותחת באמצעות ספרות, מוזיקה, ציור, מחול ואמנות התיאטרון.

לכל אחד מהמקצועות הללו, שהם מקצועות בחירה, פותחה תכנית לימודים. בתי הספר בוחרים כיצד לממש את הגישה האסתטית אמנותית בכל אחת מהכיתות באמצעות מקצוע אחד או מקצועות אחדים בתחום זה.

7. הגישה הקינסטיטית גופנית, מפותחת באמצעות שיעורי החינוך הגופני והמחול שהם המקורות העיקריים להפגשת התלמיד עם דרך גישה זו . שיעורי החינוך הגופני הם שיעורי חובה, ואילו שיעורי המחול נלמדים לפי החלטה בית ספרית (חוזר מנכ"ל, תש"ס-7).

בכדי להעניק למחול את המקום הנאות במערכת הלימודים מציין ברינסון (1993),
שש קדימויות במדיניות :

1. כל תלמיד צריך לרכוש ניסיון במחול במהלך שנות לימודיו, וצריך לתת לו הזדמנות להרחיב לימודיו במקצוע זה.
2. העמדת המחול כנושא בפני עצמו וכאמנות השווה במעמדה ליתר האמנויות במערכת הלימודים.
3. לאפשר לתלמידים בעלי כישרון יוצא- דופן הזדמנות להכשרה מקצועית במחול.
4. הכללת המחול במערכת הלימודים הבית ספרית בהלימה לתחומים אחרים הנלמדים בבית הספר.
5. שימור מוסדות הלימוד המקצועיים המובילים בתחום המחול ומתן תמיכה כלכלית שתכסה את הכשרתם של סטודנטים להכשרה מקצועית במחול.
6. לספק לכל האנשים בקהילה הזדמנות לפתח את מעורבותם ועניינם במחול.

כדי לעזור בהשגת מטרות אלו בבית הספר היסודי, המורים למחול צריכים לרכוש ידע מספק כדי להבין את ערך המחול כחלק ממערכת לימודים רחבה ומאוזנת. המורים המקצועיים צריכים להפגין מומחיות במחול. תמיכה מצד ההנהלה וההורים עשויי לקדם את תחום המחול כחלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים.

בתוכנית הליבה לחינוך היסודי במדינת ישראל מוקצות 2 ש"ש לכלל האמנויות, שילובם באופן ספיראלי בתוכנית הלימודים מופקד בידי מנהלי בתי הספר (חוזר מנכ"ל תשס"ו-3). בנוסף לכך, האמנות שנפגעת ראשונה בתקופות כלכליות קשות היא אמנות המחול. אחת הסיבות לכך היא שהעיסוק הישיר בגוף ולא בשפה לא נחשב אקדמי, אינטלקטואלי ולכן הוא אינו חיוני לחינוך אמיתי (רוסקין-ברגר,

2004). ברינסון (1993) אומר שהוגשו הצעות שונות לתכנית הלימודים שהפכו את האמנויות לשוליות, מפני שלא הצליחו לזהות אותן כתחום אסתטי עקבי ורציף. אייזנר וקלארק (בתוך רונן, 1999) טוענים שהאמנויות אינן תופסות את מקומן מפני שהעקרונות המתמידים בתכניות חינוך לאמנות הם הנאה וביטוי עצמי ואין קשר ללמידה של מיומנויות והבנה לחינוך אמנותי כיסודות לימודיים לפעילות הכתה. בנוסף אין כמעט תקני מבחנים, הישגים ומדידת רמות מוסכמות של מיומנויות או ידיעות המוגדרות מראש ומתאימות לכתה. מאור (בתוך רונן, 1999) מציין כי האמנות על פי רוב הציבור הינה תחום שאינו משמעותי וחיוני לחיים ולמציאות, הציבור אינו משתמש בשפה החזותית, בנוסף נחשבת האמנות כדקורציה למציאות. משום כך שעורים אלה נתפסים כשעשוע, כריפוי ועיסוק וכו'. הוא ממשיך וטוען שחינוך לצריכת אמנות הינו חובה לכל התלמידים וחינוך ליצירה, כבחירה לאלה הרוצים ומסוגלים לו. מקצועות האומנות נמצאים בתחתית המדרג של המקצועות הנלמדים בבית הספר, מפני שהם נתפסים כמעניקי ידע "פרקטי" בלבד, הם אינם נחשבים למריצי "ידע אקדמי" בעל משמעות של הון תרבותי (Sparkes et al., 1990). עם זאת, בתוכנית הלאומית לחינוך (2005, עמ' 56) אחת ממטרות החינוך היא: "לפתח את אישיות הילד והילדה, את יצירתיותם ואת כישרונותיהם השונים, להרחיב את אופקיהם התרבותיים ולחושפם לחוויות אמנותיות, והכל למיצוי מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות ושל משמעות".

בועידת מציאות וחזון (2003), מר אריאל שרון ראש הממשלה לשעבר נשא בנאומו את דבריו והדגיש שמדינת ישראל מעוררת קינאה והתפעלות בכמות ובטיב צרכני התרבות שלה, באיכותן של יוצריה ומבצעה בתחומי המחול, התיאטרון והספרות. בנאומו הביע את החזון שמדינת ישראל תיוודע בעולם לא בשל היותה מדינה הנאבקת יום יום על ביטחונה, אלא בזכות הישגיה בתחומי המדע, המחקר, הרפואה, הטכנולוגיה, המוזיקה, המחול והספרות, התעשייה המתוחכמת והחקלאות.

פרק 3- שיטת המחקר

1.3. הצגת המחקר

1.1.3. נושא המחקר

החינוך למחול, תורם למימושן של מטרות חינוכיות חשובות ביותר. בעוד שיש חשיבות לפיתוח המיומנויות ולהתנסות בתחום האמנויות, מערכת החינוך ונציגיה המורים מתקשים ביישום ובהנחלת שילוב האמנויות בתוכנית הלימודים. מחקר זה התמקד בהצגתם של שעורי המחול דרך עיניהם של המורות למחול בבתי הספר היסודיים ושל התלמידים ובבדיקת חשיבותם למערכת בכלל ולתלמידים בפרט.

2.1.3. שאלות המחקר

- א. ה"אני מאמין" הפדגוגי/ המקצועי של המורה למחול.
- ב. אסטרטגיות הוראה.
- ג. יחסי הגומלין בין המורה לתלמידים.
- ד. חשיבות שיעורי המחול בעיני התלמידים.

3.1.3. מטרת המחקר

מטרת המחקר להציג את העשייה בתחום המחול בבית הספר היסודי, הבנת המציאות הנחקרת עשויה להשפיע על החלטת מנהלי בתי הספר בשיבוץ שיעורי המחול במערכת, שעורים אשר עשויים לקדם, לטפח ולפתח את כישוריהם השונים של התלמידים ולאפשר להם ערוצי תקשורת וביטוי בלתי מילוליים, כמו כן עשוי מחקר זה לקדם את תחום העסקת המורים למחול במסגרת הפורמאלית.

2.3. הרציונאל המחקרי

גישה מחקרית מבוססת על "מערכת אמונות ותובנות אודות העולם וכיצד הוא צריך להיות מובן ולהיחקר" (Denzin & Lincoln, אצל שקדי, 2004, עמ' 19).

עפ"י צבר בן- יהושע (1999) גישה מחקרית הינה תפיסה כוללת ועקרונית המייצגת מערכת של הנחות בעלות קשר. הנחות פילוסופיות ואידיאולוגיות באופיין. בשני העשורים האחרונים זכה המחקר החינוכי בעולם המערבי ובישראל להתקדמות עצומה. בפני החוקרים נפתח צוהר חדש לעולם המחקר וזאת ע"י התפתחות המחקר האיכותני. חוקרים החלו להשתמש בפרדיגמה נטורליסטית איכותית.

בעבודה זו נעשה שימוש בחקר מקרה בגישת המחקר האיכותי, ששם דגש על תיאור שלם של מציאות אנושית, תוך התחשבות בהשקפת עולמם של הנחקרים ופרשנותם לתופעות הנחקרות (Bogdan & Biklen, 1982).

המחקר האיכותני מתבסס באופן כללי על העמדה הקונסטרוקטיביסטית והנטורליסטית ומתאפיין ביחס ההוליסטי לתופעות. החוקרים שואפים להבין תופעות ולא רק להסבירן.

המחקר האיכותי מבוסס על ה"תיאוריה המעוגנת" (Grounded Theory) בה אוספים החוקרים נתונים לאורך זמן ובונים את התיאוריה שלהם מתוך תרומות השדה (צבר בן- יהושע, 1999).

מכאן שרבה חשיבותם של החוקרים האיכותיים בתהליכים מורכבים אלה, "המכשיר העיקרי של המחקר האיכותי היה ונשאר החוקר עצמו, יכולת הקליטה שלו, רגישותו, פתיחותו והתובנה שלו להתרחשויות" (צבר בן- יהושע, 1999, ע' 21).

Bogdan & Biklen (1982) ציינו חמישה מאפיינים עיקריים למחקר האיכותי:

1. המחקר האיכותי שואב את נתוניו מהמערך הטבעי, והחוקר הוא מכשיר

המחקר העיקרי.

2. מחקר איכותי הוא תיאורי.
 3. חוקרים מעוניינים בתהליכים יותר מאשר בתוצאות ובתוצרים. הדגשת התהליך תורמת רבות להבנת המתרחש בתחום החינוך ולהכרת דפוסי התנהגות ודרכי פעולה של השותפים לו.
 4. החוקרים נוטים לנתח את נתוניהם באופן אינדוקטיבי.
 5. הגישה האיכותית מייחסת חשיבות למשמעות התהליך ומשמעות הדברים בעיניהם של הנחקרים.
- בעבודה זו תוארו תפיסות עולמם של התלמידים והמורים, תפיסות סובייקטיביות אשר אינן ניתנות למדידה, כנהוג בשיטת המחקר הכמותית. המחקר הכמותי מתאפיין בכך שהוא מתייחס למושא הנחקר במושגים כמותיים או במספר מדויק. החוקר הכמותי מאמין בחוקיות של אירועים אנושיים. הוא מציג שאלות הנובעות מהשערות ומהלך המחקר נקבע על פיהן.
- המחקר הכמותי הוא דדוקטיבי – יוצא מהתיאוריה אל הנתונים המתאימים לה, מטרתו המוצהרת היא לאשש או להפריך השערות שפותחו בתיאוריה. מערך המחקר מובנה ומפורט, מצביע מראש על פרטי הביצוע. המדגם הוא גדול ומוגדר, אקראי ומייצג, בעל קבוצות ביקורת. המשתנים מבודדים, מבוקרים וניתנים לפיקוח, והעיבוד סטטיסטי. הנחקרים משמשים את החוקר כמקור מידע בלבד (צבר בן-יהושע, 1999).
- שיטת תהליך המחקר הכמותי הינו תהליך ליניארי ידוע וקבוע. החוקר מנסח את שאלות המחקר מראש והמחקר נקבע על פיהן. במחקר הכמותי מערכי המחקר השכיחים הם ניסויים וסקרים.

מחקר ניסויי

במחקר זה מפעיל החוקר משתנה בלתי תלוי, מודד את השפעתו על המשתנה התלוי, בודק גורמים אפשריים להשפעה על התוצאה ומסיק על קשרים מסוג סיבה ותוצאה (קניאל, 1997).

מחקר סקר

שיטה לאיסוף נתונים באמצעות הצגת שאלות לאנשים, שהתנסו בתופעה מסוימת. הסקר נועד לצלם סיטואציה (קניאל, 1997). השיטה אינה מאפשרת בחינת תהליכים ואינה רואה את המציאות בשלמותה, מכיוון שהיא מפרקת את המציאות למשתנים קטנים.

שיטת המחקר הכמותי אינה מתאימה לעבודה זו מכיוון שהלימוד ואיסוף הנתונים לא נעשו בתנאים מלאכותיים של מעבדה אלא בסביבה הטבעית של האנשים המשתתפים במחקר זה. הנתונים נאספו בכיתה שהיא הסביבה הטבעית של הנחקרים. במחקר זה היה חשוב לחוקרת להבין את המשמעות הסובייקטיבית שהנחקרים העניקו למעשיהם, דבר אשר אינו ניתן לעשייה על ידי סיכומים סטטיסטיים של ממצאים כמותיים. בנוסף לזאת ביקשה החוקרת להגיע להבנה מעמיקה של תופעות בחינוך, ושיטת המחקר האיכותי שיש בה פתיחות רבה סייעה לה בכך. למחקר זה לא נבחרה שיטת מחקר פעולה אלא שיטת חקר מקרה בגישת המחקר האיכותי. שיטה זו מתאימה לחוקרים אינדיבידואליים המעוניינים לחקור לעומק בעיה מסוימת בזמן מוגבל.

כוחה של השיטה שהיא מאפשרת לחוקר להתרכז בסיטואציה מסוימת ולנסות

לזהות תהליכים אינטראקטיביים שונים בעבודה (Bell, 1999).

Yin (1994), טוען שחקר מקרה מבוסס על מחקר אמפירי שבוחן תופעה בזמן אמת.

לעתים הגבולות בין התופעה ומה שמסביב לה אינם ברורים לגמרי.

מחקר פעולה מעודד חקירה עצמית תוך פיתוח רפלקציה ביקורתית אצל איש השדה, למידה מתוך ניסיון ותהליך מתמיד של הערכה מעצבת כדי לחולל שינוי (הכהן וזימרן, 1999).

מטרת החוקרת הייתה להציג את שעורי המחול דרך עניינם של המורים והתלמידים ולא להציע שינוי שיעשה בשטח, לא היה ברצונה של החוקרת להשפיע על הסביבה המחקרית, אלא היא למדה ע"י צפייה, הקשבה לאנשים אחרים ומכאן הסיקה מסקנות על חשיבותם ותרומתם של שעורי המחול.

3.3 מהלך המחקר

1.3.3 שדה המחקר

המחקר נערך בשני בתי ספר יסודיים במרכז הארץ, בתי ספר מבוססים מבחינה סוציואקונומית. בבתי הספר מתקיימים שעורי מוסיקה, אומנות ומחול וישנה התאמה לנושא הנחקר, שדה מחקר אחד נבחר על ידי החוקרת בשל קירבה גיאוגרפית ובשל נגישות קלה מכיוון שזהו מקום עבודתה. נושא המחקר הוצג בפני מנהלת בית הספר, הוסבר לה במה מעורבותה תהייה כרוכה והיא נתנה את הסכמתה לשיתוף פעולה. שדה שני נבחר בשל אופי שילוב שעורי המחול בו, בית הספר מוגדר כבית ספר לאמנויות, הניתנים לכלל תלמידי בית הספר. מנהלת המגמה נתנה את אישורה לצפייה במהלך השעורים.

2.3.3 אוכלוסיית המחקר

במחקר זה לקחו חלק: מנהלת בית ספר יסודי במרכז הארץ, שלוש מורות למחול, וחמישה תלמידים. בבית הספר בו עובדת החוקרת הושגה נגישות קלה וטבעית בשל הכרות רבת שנים עם המנהלת והתלמידים, העבודה בשטח והכרתו הקלו במידה

רבה על החוקרת בביצוע הראיונות למנהלת ולתלמידים. המורות למחול הינן עמיתות למקצוע, שתי מורות הן בעלות ותק של למעלה מ- 10 שנים בהוראה, מורה נוספת בעלת ותק של חמש שנים בהוראה. החוקרת בחרה בהן מתוך הכרות אישית קודמת ומהסיבה שהן מורות מנוסות ותוכלנה לתרום לה מהידע שלהן. החוקרת הציגה בפני המורות את נושא המחקר והסבירה את חשיבות תרומתן לנושא המחקר, המורות קיבלו את החוקרת באהדה והיו מוכנות לשתף עימה פעולה. התלמידים שלקחו חלק בראיונות נבחרו בשל היותם תלמידים המשתתפים בשיעורי המחול באופן קבוע מזה כשש שנים וחלקם אף פעיל בלהקת המחול הבית ספרית.

3.3.3 כלי המחקר

"הכלים הראשוניים והמובנים מאליהם של האתנוגרף הבא לאסוף נתונים הם עיניו, אוזניו וחושיו האחרים, ולא לה מתווספים אמצעים חיצוניים" (צבר בן-יהושע, 1999, ע' 50). במחקר האיכותני אוסף החוקר נתונים בעיקר בשלוש שיטות: תצפיות, ראיונות וסקירת מסמכים (Yin, 1994). במחקר זה אספה החוקרת ממצאים בעזרת שני סוגי כלי מחקר: תצפיות וראיונות.

א. תצפיות:

התצפיות נערכו במשך תקופה של חמישה חודשים, בתדירות של שלושה שבועות. יתרונות התצפית שהיא מאפשרת לחוקר לגלות התנהגויות והתרחשויות תוך ראית המצב הפיזי והאנושי של הנחקרים (Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2000). בעזרתה ניתן לזהות תהליכים וקשיים של החברה הנחקרת (צבר בן-יהושע, 1999). זוהי השיטה העיקרית והשכיחה ביותר במחקר האיכותני, מטרתה להתבונן בהתנהגויות ובאירועים, ולרשום את המידע הנאסף בדייקנות ובבהירות. "התצפית מספקת מידע גולמי, שבאמצעותו ניתן לאשש או להפריך השערות" (בייט-מרוס

1986 עמ' 22). חסרונות התצפית נובעים מכך שישנם מספר גורמים היכולים לפגוע במהימנותה, דוגמת פער הזמנים שבין התצפית עצמה לרישומה, תכונות של זיכרון, דוגמת זיכרון בררני וכו', יכולות להשפיע גם כן על מהימנות הרישומים. שהותו של החוקר בסביבת הנחקרים עלולה אף היא להשפיע על ההתנהגות הנחקרת (בייט-מרום 1986).

החוקרת ערכה שש תצפיות, בהן מעמדה היה פסיבי וזאת על מנת לאסוף כמה שיותר נתונים בריכוז ובקשב, בשל אי הכרות החוקרת עם התלמידים, לא נוצרו קשרי גומלין בינה לבין הנחקרים. ארבע תצפיות היו פתוחות, והחוקרת התרשמה מהסביבה התרשמות כללית ורשמה גורמים שהרכיבו את הסביבה הנחקרת. בהמשך ערכה החוקרת שתי תצפיות ממוקדות, ביחסי הגומלין בין התלמידים למורה. התצפיות נערכו בחדרי המחול ותועדו מייד בסיומן, בחדרים פנויים שהיו באזור כיתות המחול. במהלך התיעוד חשה החוקרת כי לא תוכל לרשום את כל האירועים מפאת עומס ההתרחשויות בשיעורים, כמו כן, היו מקרים בהם לא היה באפשרותה של החוקרת לראות את כל המתרחש בשיעורים, מכיוון שמצד אחד התרכזה החוקרת בהתרחשות מסוימת ומצד שני פספסה התרחשויות אחרות שקרו בו בזמן. למרות קשיים אלה הקפידה החוקרת על רישום האירועים כהווייתם, תוך הקפדה על הפרדה בין דיווח לפרשנות.

ב. ראיונות:

הראיון הוא שיטת מחקר שבה אוסף החוקר נתונים בעזרת תחקור ישיר של הנחקרים, בכך הוא משיג מידע בנוסף לזה שהתקבל מהתצפית, ומשיג מידע על נושאים שאי אפשר לצפות בהם (בייט-מרום, 1986).

צבר בן-יהושע (1999) מציינת בספרה שלושה סוגי ראיונות: ראיון אתנוגראפי פתוח שהוא בלתי פורמאלי, בו מעורבים שני תהליכים: האחד תהליך של יצירת אמון בין החוקר לנחקר והשני תהליך של הפקת מידע, למראיין אין תוכנית מוגדרת

מראש והמרואיין מוזמן לתאר ולספר את חוויותיו ולהביע דעות ועמדות. באמצעות ראיון זה ניתן להגיע להבנה עמוקה יותר של עמדות ודעות, החיסרון בראיון זה, שקשה מאד לעבד אותו. בנוסף, השפעת אישיותו של החוקר גורמת לבעיה של תוקף ומהימנות.

ראיון פורמאלי, מודרך וממוקד שבדרך כלל מתקיים על פי תדריך כתוב, ניסוח השאלות וסדרן אינו נקבע מראש, בראיון זה מתקבלות תגובות אישיות, יש ניצול מרבי של הזמן וישנה התייחסות לנקודות חשובות. בסוג זה של ראיון קיימות בעיות של תוקף ומהימנות, בגלל ההבדלים בתגובות המרואיינים. סטנדרטי מובנה, שבו ניסוח השאלות, המבנה והסדר נקבעים מראש, המראיין אינו מוסיף דבר. ראיון זה מתאים למערכי ניסוי מבוקרים והוא פחות מקובל בקרב החוקרים האיכותיים.

החוקרת ערכה תשעה ראיונות אתנוגרפים פתוחים. ראיון אחד עם מנהלת בית הספר, הראיון התקיים בחדר המנהלת, הוקלט ותועד ביום למחרת, שני ראיונות שבו לקחו חלק המורות למחול, הוקלטו בחדר המורים ותועדו כעבור מספר ימים, ראיון נוסף התקיים בגינה שבביתה של החוקרת ותועד עוד באותו היום. ראיונות התלמידים שוכתבו תוך כדי הראיונות, שנערכו בחדר מחול, התלמידים מורגלים לסגנון זה בעקבות שיחות סיכום ומשוב הנעשות בסיום כל שנה במקצוע המחול. בעקבות הראיונות הצליחה החוקרת ללמוד את המציאות הנחקרת דרך נקודת מבטם של הנחקרים.

שקדי (2003) טוען, שמבין הסוגים השונים של הראיונות נפוץ ביותר הוא ראיון העומק, (לעתים מכונה גם ראיון בלתי מובנה, ראיון חצי מובנה או ראיון פתוח) מהווה במקרים רבים את מקור המידע העיקרי של המחקר. מטרתו לאפשר לנחקרים לספר את סיפורם ובכך להבין את המשמעויות שהם נותנים לחוויות שלהם, החוקרים תפקידם להקשיב לסיפורים בקשב רב.

4.3.3. עיבוד נתונים

במחקר האיכותי ניתן לבצע עיבוד נתונים ולנתחם על ידי טכניקה של "ניתוח תוכן". צבר בן-יהושע (1999), מונה שתי מטרות בעיבוד הנתונים:

- א. להציג כיוונים ייחודיים במציאות הנחקרת.
- ב. לייחס את הכיוונים למקורות מידע אחרים וליצור השערות ותיאוריות חדשות.

במחקר זה אספה החוקרת נתונים אשר סיפקו דפוסי התנהגות ומוטיבים שחזרו הן בראיונות והן בתצפיות והקנו תוקף לנתונים על ידי הטריאנגולציה של כל מקורות המידע.

5.3.3. תוקף ומהימנות

במחקר איכותי קשורה סוגיית התוקף לשאלה: "האם החוקר רואה את מה שהוא חושב שהוא רואה" (Kirk & Miller, 1986 בתוך שקדי א., 2003). במחקר זה הציגה החוקרת את ההתרחשויות בשטח באמיתות רבה. במחקר איכותי אפשר תמיד לנתח אותה תופעה בדרכים שונות בהתאם לערכים ולעניין של החוקרים. ממצאי המחקר תקפים אם הם מבוססים כהלכה על הפרספקטיבה האישית המוצהרת של החוקר, שימוש בטריאנגולציה, מגוון של מקורות מידע, מגביר את תוקף המידע (שקדי א., 2003). קושי נוסף עלה בראיונות עם התלמידים, מעמדה של החוקרת כמורה למחול היווה סכנה בהטיית התשובות של התלמידים על מנת לרצות את החוקרת. בכדי להתמודד עם קושי זה ביקשה החוקרת מהתלמידים שיספרו לה כל אשר ברצונם ועל רחשי ליבם. הצלבת הנתונים מהראיונות עם התצפיות ביסס בצורה מהימנה יותר את מסקנותיה של החוקרת. במחקר האיכותי מתבסס התוקף על אמינותו ויושרו של החוקר ועל הטריאנגולציה של המחקר (Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2000).

המושג מהימנות מתייחס למידה שבה ניתן להשתמש במחקר נוסף באותן שיטות וכלים, ולהגיע לאותן התוצאות (צבר בן-יהושע, 1999, שקדי, 2003).
התנאי למהימנות במחקר האיכותי שהחוקר יראה לקוראים כיצד נערך המחקר וכיצד התקבלו ההחלטות, על מנת שהקורא יוכל לבחון את ההיגיון והסבירות של המחשבות והפעולות של החוקר (שקדי, 2003).

6.3.3. התמודדות עם סוגיות של אתיקה מחקרית

אתיקה מוגדרת כמערכת רחבה של עקרונות מוסריים וכללים שעל פיהם שופט היחיד את פעולותיו במונחים של טוב ורע (Denscombe, 2002).
אתיקת המחקר האיכותי מחפשת עקרונות, מידות ומחויבויות שינחו ויאפיינו את התנהגותו הראויה של החוקר האיכותי (דושניק וצבר בן-יהושע, 2001).
באתיקה המחקרית קימות מספר תיאוריות:

האתיקה הטלאולוגית

על פי גישה זו האמת והידע הם יעדים טובים וראויים, החוקר רואה את עיקר תפקידו בהפקת ידע חדש ופרסומו. גישה זו אינה מצדיקה את כל האמצעים.

האתיקה הדאונתולוגית

תיאוריה המדגישה את חובת הכבוד והזכות לשוויון בין בני האדם, במחקר נחשבת כתיאוריה מינימליסטית המתאימה לחוקרים המעוניינים בכלים ברורים של "עשה" ו"אל תעשה" ואינה מתלבטת בין ערכים ומחויבויות שונים.

האתיקה התועלתנית

באתיקה זו השיפוט המוסרי מתבסס על תוצאת פעולה. היא אינה מציבה ערכים כמו כבוד ויושר, במקרים מסוימים רמייה של נחקרים יכולה להיחשב אתית.

האתיקה הביקורתית

על פי תיאוריה זו תפקידו של החוקר להוביל תיקון של עוולות בחברה ולחולל שינוי לטובת קבוצות ופרטים המופלים לרעה.

אתיקה של ברית

אתיקה המציבה מעל לכול את הייחודיות והאחריות של החוקר כלפי הנחקרים, המוסד הממן את המחקר וכו'.

במחקר האיכותי שוהה החוקר שהייה ממושכת במחיצת נחקריו, תוך כך, נוצרות מערכות יחסים שמתפתחות בין הנחקרים לחוקר ועולות דילמות אתיות (השחר-פרנסיס וצבר בן-יהושע, 2000).

הקודים עליהם מתבססת האתיקה במחקר האיכותי הם :

הסכמה מדעת

בתחילת תהליך המחקר על החוקרים להציג את כל האינפורמציה ומטרת המחקר על מנת שהנחקרים ירצו לקחת חלק במחקר וישתכנעו שאכן לחוקר יש עניין אמיתי בעניינם (Bell, 1999, שקדי, 2003). בירנבוים (1993) טוענת שעל החוקר לידע את הנחקר שהוא יכול לסגת בכל שלב.

פרטיות ואנונימיות

Deyhle et al. (1992, בתוך ; דושניק וצבר בן-יהושע, 2001) מציינים כי למרות שהחוקר שואף לקבל תמונה שלמה של המציאות הנחקרת, ניצבת בפניו מחויבות להגן על פרטיות הנחקרים. אחת הדרכים מיושמת בשמירה על אנונימיות הנחקרים. החוקר מחויב להסתיר את שמות הנחקרים ולהימנע מפרסום פרטים היכולים לחשוף את זהותם (בירנבוים, 1993, דושניק וצבר בן-יהושע, 2001).

הדדיות ושותפות

בקוד זה ישנם ממספר מכשולים עימם אמור החוקר האיכותני להתמודד : הבעלות על הידע, שאלת הקרדיט, פרידה מהנחקרים ועוד. על החוקר לפתח דאגה, נאמנות ומחויבות כלפי נחקריו, וזאת על מנת שלא לפגוע בהם. (דושניק וצבר בן-יהושע, 2001). הגדרת מערכת היחסים בין הנחקר לחוקר על מנת לפתח קוד אתי של שיתוף פעולה, הגינות וכבוד הדדי עשויה לשפר את איכות המחקר ולקדם את תהליך הפרופסיונליזציה של המורים ושל ההוראה (השחר-פרנסיס וצבר בן-יהושע, 2000).

במהלך המחקר השתדלה החוקרת לשמור על כללי האתיקה של המחקר האיכותי, בשלב ראשון קיבלה החוקרת את הסכמת מנהלת בית הספר והסכמת מנהלת מגמת המחול לערוך את המחקר בבית ספרן וזאת לאחר שהציגה את כל האינפורמציה ומטרת המחקר, בשלב שני שוחחה החוקרת עם המורות יידעה אותן לגבי המחקר ומאפייניו וביקשה את הסכמתן לביצוע תצפיות וראיונות על מנת ללמוד מהן, להכיר את עולמן ואת השקפותיהן. המורות נענו בחיוב, והסכימו לשתף פעולה עם החוקרת. בסוף כל מפגש הודתה החוקרת למורות וציינה את תרומתן וחשיבות השתתפותן במחקר. הובטח לנחקרות שהשמות שיוצגו במחקר יהיו שמות בדויים וזאת על מנת לשמור על אנונימיות ולהגן על פרטיותן. בנוסף ציינה החוקרת שהמידע שייאסף ישמש אותה רק למטרת המחקר במסגרת לימודיה. בשלבים הראשונים של המחקר, הרגישה החוקרת שאחת המורות משתפת פעולה בצורה מאולצת ומתוחה תוך הרגשת מחויבות כלפי החוקרת, למרות ההיענות החיובית שלה בתחילת הדרך, בשל היותה עמיתה למקצוע הוראת המחול. אווירה זו השתנתה לאחר מספר מפגשים בלתי פורמאליים בהם התקיימו שיחות ידידותיות בנושאים שונים. ולאחר הראיון הראשון בו ניתנה הזדמנות למורה להציג את השקפת עולמה תוך קשב רב של החוקרת. במסגרת מחקר מצומצם זה התהדקו היחסים בין החוקרת למורות ונוצרה אווירה של שיתוף פעולה. יחד עם זאת חשה החוקרת כי בשדה שהוא מקום עבודתה, נקודת ראות הדברים הייתה סובייקטיבית. במבט לאחור היה כדאי לערוך את המחקר כולו בשדה לא מוכר.

פרק 4- הצגת ממצאים.

1.4. תפישת שעורי המחול

1.1.4. המחול ככלי ביטוי

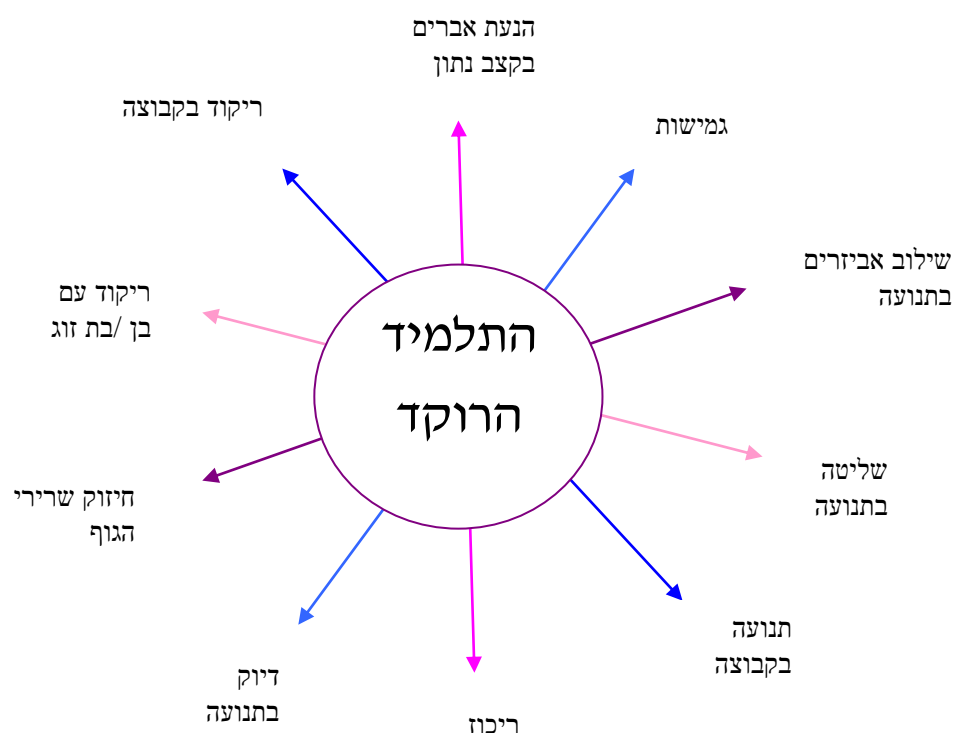
המורות למחול מייחסות חשיבות רבה לערך ההבעה והעברת מסרים באמצעות המחול והתנועה, כדבריה של חלי: " מקצועות האמנות מאוד חשובים בבית הספר ולמעשה עוזרים ונותנים לתלמידים דרך ביטוי והגשמה" (27 ; 31-32). לדבריה, מוסיפה יעל, שישנם ערכים נוספים התורמים לילדים: " קודם כל המוסיקה וביטוי האיכויות השונות בגוף מהוות עבורי דרך שחרור, הבעה ומיצוי עצמי. על מנת להעביר את החוויה הפיזית רוחנית לילדים, ככלי הבעה, אפילו ככלי להתמודד עם החיים, להשתחרר, אני רואה את זה מהפן הפסיכולוגי, מהפן האמנותי" (24 ; 13-16).

מן התצפיות עולה שבשעורים, הן נותנות לתלמידים תרגילים ואפשרויות ליצירה חופשית, מודרכת ואישית, בה נותנים התלמידים ביטוי לדמיונם ולרעיונותיהם דרך התנועה (2 ; 15-17, 7 ; 17-18).

התלמידים מציינים שבשעורי מחול הם יכולים להביע את רעיונותיהם באמצעות היצירה והלמידה דרך התנועה (20 ; 12, 17 ; 2). כמו כן הם מודעים לכך שניתן להעביר אינפורמציה באמצעות הריקוד (23 ; 19). לפיכך כשניתנות משימות יצירה בתנועה, משתפים התלמידים פעולה, מחברים קטעים תנועתיים ומציגים אותם (10 ; 27-29).

אחד מהמניעים להכנסת שעורי מחול לבית הספר היה שימוש בכלי המחול ליצירת תקשורת כדבריה של מנהלת בית הספר " מטרה נוספת בשעורי המחול היא העשרת התלמידים בכלים טכניים לשם הגברת היכולת הגופנית, ובמקביל להעשיר את הידע על המחול כאומנות, כראי לתרבויות ולתקופות שונות וכשפת תקשורת" (32 ; 25-28).

2.1.4. פיתוח מיומנויות תנועת הגוף



במהלך שעורי המחול מתנסים התלמידים בחוויות תנועתיות מגוונות. הם מכינים את גופם לתנועה בעזרת תרגילי חימום הניתנים על די המורות (1 ; 21-22 ; 8 ; 16-17). בנוסף ניתנים תרגילי גמישות, המבוצעים ברצינות על ידי התלמידים (10 ; 17). המכירים בחשיבות תרומת גמישות השרירים לגוף הרקדן (18 ; 17-18 ; 20 ; 16-17). ביצוע הריקודים תורם לפיתוח הקואורדינציה של התלמידים שלעיתים מבצעים ריקודים עם אביזרים (1 ; 29). במהלך השעורים, ביחוד באלה המוקדשים לחזרות למופעים, נדרשים התלמידים לבצע תנועות בדיוק מרבי ובתיאום מלא עם שאר הרקדנים בקבוצה (9 ; 12-13). דגש נוסף ניתן בשעורים על ריכוז ושליטה בתנועה המושגים על ידי משימות תנועתיות שמעבירות המורות לתלמידים (3 ; 23-24 ; 6 ; 20-21 , 22-24). פעילויות נוספות מתרחשות במהלך השעורים כאשר התלמידים מבצעים ריקודים בקבוצות, זוגות ונוצרים מגעים פיזיים בין התלמידים, המקבלים בטבעיות פעילויות אלה (4 ; 20-21 ; 13 , 28-29 ; 14 , 8-10).

3.1.4. חלונות נפתחים

במהלך שיעורי המחול נחשפים התלמידים לצורות חדשות של יכולות ביטוי ויכולות תנועתיות. בראיונות, מציינים התלמידים, המורות ומנהלת בית הספר, ערכים נוספים המושגים באמצעות השיעורים:

- מניעת אלימות- כדברי המורה מעיין: " אצל ילדים זה מונע אלימות והם לומדים לעבוד ביחד" (30 ; 24-25).
- שיתוף פעולה- כדבריה של מנהלת בית הספר " חשיפת התלמידים לתחום המחול, מאפשר לתלמידים ליצור, ליהנות, להשתחרר מעכבות, לעבוד בשיתוף פעולה" (32 ; 16-17).
- פיתוח ויישום החומרים הנלמדים בבית הספר - " דרך המחול אפשר להגיע לדרכים חדשות, להבנה לגבי צורות גיאומטריות, לפתח וליישם את כל החומרים הנלמדים בבית הספר היסודי" כדבריה של המורה יעל (25 ; 13-15)
- פיתוח מוסיקלי - (25 ; 18-19).
- פיתוח וירטואוזי - (24 , 18 ; 32 , 17-18).
- פיתוח היצירתיות - (24 , 18 ; 32 , 16).
- בטחון עצמי - (16 ; 16 , 28 ; 1-2).
- גיבוש כתתי – כדברי התלמידה לינוי: " זה גם תרם לגיבוש הכתה שהיינו רוקדים ביחד, בהפסקות וגם בהופעות עם הבנים והבנות ביחד" (19 ; 2-3).
- קשרים חברתיים - (20 ; 32-33).
- קבלת אנרגיות לגוף – כדברי התלמיד רוני " אם נגיד אני עייף אז אני מרגיש שזה נותן לי אנרגיות וזה מעורר אותי" (23 ; 7-8).
- שחרור מעכבות- כדבריה של מנהלת בית הספר "חשיפת התלמידים לתחום המחול, מאפשר לתלמידים ליצור, ליהנות, להשתחרר מעכבות" (32 ; 16-17).
- אנרגיות לנשמה (23 ; 28-29).



פיתוח אינטליגנציות שונות- כדבריה של מנהלת בית הספר " אנו, בביה"ס , מאמינים, שבד בבד עם פיתוח האינטליגנציה האינטלקטואלית יש לשקוד על פיתוח האינטליגנציה הרגשית, הכוללת מודעות עצמית, שליטה בדחפים, התמדה, דבקות במשימה, מוטיבציה עצמית, אמפתיה וכשירות חברתית. כל אלה מתאפשרים דרך שעורי המחול המשמש אמצעי לפיתוח אינטליגנציה זו (33 ; 1-6).

4.1.4. מבט חטוף לעתיד

במהלך שנות הלימוד בבית הספר ישנו רצון לפתח את התלמידים במספר מישורים כדבריה של המורה יעל ; " במחול יש ערך מוסף ; מודעות גופנית ומודעות עצמית, זה מפתח את הילדים כבני אדם, בנוסף לפיתוח המוסיקלי, בית הספר רוצה לפתח את האישיות ואת האינטליגנציות השונות שיש לילדים" (25 ; 17-20). מעבר לעיסוק בתחום המחול במסגרת בית הספר, מציינים התלמידים שימשיכו לרקוד בעתיד. כשאחת התלמידות נשאלה האם תמשיך לעסוק בפעילות מחול לאחר שתסיים את בית הספר, היא ענתה : " ברור, זה כבר לא שאלה..." (20 ; 27), "ריקוד זה החיים שלי" (20 ; 7).

מספר תלמידים אף ציינו שינסו להתקבל למגמת מחול, על מנת לעסוק בתחום המחול בהמשך לימודיהם בחטיבה (18 ; 28, 22 ; 29). עיסוק במחול בחינוך הבלתי פורמאלי מעניין אף הוא את אחת התלמידות, המספרת שהיא מעוניינת להתפתח בתחום זה (16 ; 30-32, 18-19). חלומה של אחת התלמידות להיות רקדנית בעתיד : "אני רוצה להיות רקדנית כשאני אהיה גדולה" (18 ; 28-29) היא מוסיפה ואומרת שישנה התפתחות בתחום המחול ובשנים האחרונות אף הפך כמקצוע לכל דבר (18 ; 32-33).

2.4. הכוריאוגרף

צעדי הריקודים נבחרים בקפידה, תוך התאמתם לרקדנים. המשפטים התנועתיים חוברים יחדיו לריקוד שלם, שבסופו של תהליך יוצג מעל הבמות!

1.2.4. תפישת התפקיד

המורות למחול דוגלות בשיטה של "חונך את הנער על פי דרכו". עפ"י דבריהן:

" צריך קודם כל לתת לכל ילד איך שהוא למצוא את הדרך שלו ללכת לפי הקצב שלו והיכולות שלו, לאפשר לו למצוא את הדרך לעשות דברים בריקוד" (24 ; 29-31)

" הייתי רוצה ללמד את הטכניקה והתוכן במקצוע ולאפשר לתלמידים ליישם אותו בדרך משלהם. שישקפו את מה שטמון בהם" (25 ; 30-32).

בנוסף מציינות המורות שבשעורי המחול, התלמידים, הפחות בולטים ומוכשרים בתחומי הלימודים השונים, יכולים להראות את כישרונם בתחום המחול, להצליח, להעלות את דימויים העצמי ואת ביטחונם האישי (27 ; 32-33 ; 28 ; 1-2). כדבריה של מעיין: " יש את העלאת הדימוי העצמי של התלמידים, קידום באמת של כל אחד ואחד מבחינת יכולות; גם יכולות טכניות וגם התעצמות אישית " (29 ; 31-32).

חיזוק הטכניקה ופיתוח מיומנויות גוף התלמידים לריקוד, נתפס כאחד התפקידים החשובים של המורות (26 ; 6-7 ; 29 ; 32-33). המורות מסבירות שבאמצעות התנועה והמחול, הן מחנכות את התלמידים לכבוד, סבלנות, סדר, משמעת, נימוסים, מודעות לאחר וכו' (24 ; 33 ; 25 ; 1-2 ; 27 ; 18-19). החדרת המודעות למחול, אהבת המחול וחדוות היצירה הם תפקידים נוספים משמעותיים בעיני המורות למחול. כדבריה של חלי: " תפקיד המורה למחול הוא ללמד תנועה ולחנך באמצעות לכבוד, לסבלנות, לסדר, משמעת ולהגברת המודעות של המחול בכלל ולגרום לתלמידים חוויה והנאה ולהחדיר בהם את אהבת המחול וחדוות היצירה" (27 ; 19-21).

2.2.4. דרכי הוראה

הסברים מילוליים, על תוכן השיעור, נושאים תנועתיים וכו', ניתנים על ידי המורות כאשר התלמידים ישובים על הרצפה, כסאות, אם בסדר קבוע או במפוזר (1 ; 14-16 ; 3 ; 14-15 , 19-20). משימות, לביצועים תנועתיים, ניתנות לכלל הכתה, לקבוצות וליחידים במרחב במפוזר (3 ; 20-22 ; 8 ; 10 ; 23-24). המורות עוברות בין

התלמידים, משוחחות, מתקנות ומדריכות אותם (10 ; 17-18 , 11 ; 1). חלק בלתי נפרד בדרכי ההוראה הוא השימוש במוסיקה המתנגנת בחלק נכבד של השעורים, המורות משתמשות במוסיקות מגוונות בהתאם לקטעים התנועתיים הנרקדים (7 ; 17 , 10 , 15-16 , 13 ; 19-20). דרך נוספת בה משתמשות המורות בהוראת המחול, היא דרך החיקוי, הן מבצעות קטעים תנועתיים ולאחר מכן התלמידים מבצעים את אותן תנועות, לעיתים התלמידים מצטרפים לתנועת המורות כבר בהדגמה הראשונה (8 ; 18-19 , 9 ; 16-17). במהלך השעורים מתבקשים התלמידים לחזור למקומותיהם, המורות מבקשות לראות את העבודות התנועתיות של תלמיד מסוים או קבוצה ושאר תלמידי הכתה צופים בהם ומקשיבים לדברי המורות בסוף הצגת כל קטע כשהן מתייחסות ספציפית לכל עבודה, אם במתן הארות, הערות, מחמאה וכו' (4 ; 9-10 , 11 , 6-7 , 14 ; 2-3).

שילוב אביזרים ובתלבושות מוסיף לגיוון בדרכי ההוראה והמורות עושות בהם שימוש רב (1 ; 27-28 , 14 ; 22-23). כאשר התלמידים מבצעים ריקוד או קטע תנועתי, עם או ללא מוסיקה, מלוות אותם המורות בקולן כשהן סופרות בקול רם על מנת להדגיש את המקצב להורות, להזכיר ולתקן תנועות מסוימות (1 ; 29-30 , 9 ; 7 , 11 ; 21). בנוסף ישנו שימוש בסימנים מוסכמים, העוזרים לסדר ולארגון השיעור, שעל פיהם מסתדרים התלמידים במבנים מסוימים על מנת להתחיל פעילויות מסוימות כגון: סידור במעגל וכו' (1 ; 28-29 , 4 ; 6-8 , 7 ; 1-3). בשעורי התנועה לשכבת הגיל הצעיר משתמשות המורות בדימויים מעולמם של התלמידים (7 ; 11-13). בשכבות הבוגרות מאתגרות המורות את התלמידים במשימות מורכבות ובחומרים חדשים (2 ; 3-4 , 3 ; 32-33).

3.2.4 תכנון זמן

לרוב נחלקים השעורים לשלושה חלקים:

בתחילת כל שיעור מקדישות המורות זמן לסדר וארגון; הן מסמנות נוכחות ומסבירות במשפט אחד או שניים את תוכן ומטרת השיעור (1 ; 16-17 , 3 ; 16 , 6 ; 16 -

18). לאחר מכן מבצעים התלמידים פעילויות הקשורות לחימום הגוף והכנתו לקראת השיעור (3; 21, 8; 16-17, 10; 15-16).

בחלקו השני של השיעור מקבלים התלמידים משימות לביצוע (3; 32-33), לומדים ריקודים ומבצעים אותם מספר פעמים (1; 29-30).

בחלק השלישי והאחרון מתקיים סיכום שיעור בו צופים התלמידים בעבודות של חבריהם (11; 22-23) או מבצעים ריקוד יחדיו (9; 12-13, 14; 20-21). המורות מסכמות את השיעור ולעיתים אף מציינות את תוכן השיעור הבא (2; 26-28, 11; 25-26). למרות תכנון הזמן, ישנם שעורים בהן מתמודדות המורות עם בעיות משמעת, בשכבת הגיל הצעיר, דבר המפריע למהלך השעורים (6; 11-14, 6; 25-32).

3.4. יחסי גומלין

על פי אמונתן של המורות, יש לחנך את התלמידים באמצעות התנועה לסבלנות, נימוסים, הליכות ואהבת המחול. כדבריה של המורה חלי: "תפקיד המורה למחול הוא ללמד תנועה ולחנך באמצעותה לכבוד, סבלנות, לסדר, משמעת ולהגברת המודעות של המחול בכלל ולגרום לתלמידים חוויה והנאה ולהחדיר בהם את אהבת המחול וחדוות היצירה" (27; 18-21). השקפה זו ניכרת בשעורים ומשפיעה באופן ישיר על האווירה הנעימה והחיובית הנוצרת בשעורים.

1.3.4. יחסי גומלין בין המורות לתלמידים

המורות מתייחסות בכבוד לתלמידים (3; 16-17, 6; 13-14).

הן משבחות אותם על הישגיהם ועל התוצרים שהם מציגים בתנועה (8; 33, 10; 22-23). הן מחמיאות להם על ביצוע הריקודים הנלמדים (3; 24-25, 13; 25-26, 31).

במהלך השיעור הן משוחחות עם התלמידים ומאפשרות להם להביע את דעתם ולתת מענה ופתרונות לדילמות שעולות בשיעור (2; 17-19).

במתן משימות קבוצתיות המורות עוברות בין התלמידים, עוזרות, מייצרות ועונות לשאלות התלמידים (3; 27-31, 10; 29-32).

לעיתים מבצעות המורות את המשפטים התנועתיים והריקודים עם התלמידים
ובכך נוצרים מצבים של קרבה פיזית בניהם (4; 17-20, 13; 31-33).
לעיתים העבודה המשותפת בין התלמידים למורות יוצרת אווירה מיוחדת בשיעורים,
כדבריה של מעיין: " חוויות משמעותיות הן ביצירה למשהו מסוים שאני
והתלמידים מגיעים ביחד. אני בדרך כלל עובדת על משהו בבית, חלקים ממנו אני
מלמדת והרבה אני לוקחת מהם בהנחיה מדויקת כמובן. זה עבודה משולבת ביחד"
(29; 26-28). התלמידים מרגישים בנוח לגשת למורות, להתייעץ איתן, לשאול
שאלות וכו' במהלך השיעורים (1; 32-33, 13; 16-18). כמו כן הן מביעים את
רגשותיהם כלפי המורות במלל ובאמצעים בלתי מילוליים (14; 28-31, 15; 1-6).

2.3.4. יחסי גומלין בין התלמידים

במתן ביצוע משימות תנועתיות בקבוצה, יכולים התלמידים לבחור את החברים
איתם הם רוצים לעבוד (3; 25-26, 10; 23-26).
התלמידים מרגישים בנוח להציג את עבודותיהם, חלקם אף מתלהבים ורוצים
להציג ראשונים, הם מצביעים לקבלת רשות, עוד לפני שכל התלמידים חוזרים
למקומם (4; 9-11, 11; 4-7). בזמן הצפייה בעבודות, יושבים התלמידים וצופים
בחבריהם בקשב רב (2; 9, 14; 3-4). לאחר הצגת העבודות מפרגנים התלמידים
לחבריהם ומוחאים להם כפיים (9; 18, 11; 6-7, 23-24).

4.4 גורמי הנאה

1.4.4. דרך עיני המבצעים/ משתתפים

מן הראיונות עלו הממצאים הבאים: כשנשאלו התלמידים מה הם מרגישים כשהם
רוקדים, בכל תשובה שולבה המילה הנאה בדרך זו או אחרת. כדוגמת דבריו של
רוני: "הנאה, כייף, אני לא חושב על כלום, אם נגיד אני עייף אז אני מרגיש שזה נותן
לי אנרגיות וזה מעורר אותי" (23; 7-8).

- הנעת הגוף בשעורי תנועה ומחול, והריקוד עצמו, נתפשים כדברים מהנים במסגרת בית הספר: לדבריו של רמי " לילדים זה כייף לרקוד, יותר מאשר לשבת וללמוד מתמטיקה. כאן אתה מבצע תרגילים ורוקד עם זה וזה ממש כייף" (22 ; 31-33).
- ולדבריו של רוני: " במקצועות אחרים רק יושבים ובמחול זזים וזה כייף" (23 ; 31-32). יצירת קשרים חברתיים מתאפשרת דרך שיעורי המחול וגורמת הנאה לתלמידים. כדבריה של אורית " כי לפעמים במחול אפשר ליצור קשרים חברתיים וזה גורם להנאה" (20 ; 32-33).
- בנוסף, הריקוד אף תרם לגיבוש הכתה כדבריה של לינוי שיחסה נושא זה להנאה: " זה גרם לגיבוש הכתה שהיינו רוקדים ביחד, בהפסקות וגם בהופעות עם הבנים והבנות ביחד. היה לי כייף ואני עצובה לעזוב" (19 ; 1-4).
- מן התצפיות ניתן היה לראות שהתלמידים אכן נהנים בשיעורי מחול:
- ⊗ הם נהנים מביצוע פעילויות תנועתיות (6 ; 21-22).
 - ⊗ מביצוע ריקודים עם בני המין השני (13 ; 29-30).
 - ⊗ ביצוע ריקודים המחוברים על ידי התלמידים גורם להם להנאה רבה (2 ; 11-14).
 - ⊗ משימות מאתגרות כגון פענוח תנועה מהכתב מהנים אף הם את התלמידים, כדברי אחד התלמידים במהלך השיעור: " המורה זה היה כייף לפענח את הכתב" (4 ; 23-24).
 - ⊗ התלמידים אף נהנו בקטעים בהם ישבו וצפו בעבודות שהוצגו על ידי חבריהם (2 ; 9).
 - ⊗ גורם הנאה נוסף שעלה מהתצפיות היה יחסן של המורות לתלמידים והדרך בה הן מחמיאות להם על ביצועיהם במהלך השיעורים (4 ; 11, 29 ; 9-11).

2.4.4. ממבט הצופים/ קהל

הצפייה בהופעת מחול גורמת הנאה לגדולים ולקטנים כאחד. מהראיונות עולה כי התלמידים נהנים מצפייה בהופעות; כדבריה של לינוי: " זה נעים לראות אנשים רוקדים, זה עושה לי פרפרים כזה" (18 ; 22). אחת המורות אף ציינה; "מעבר לסקרנות ישנה התרגשות" (29 ; 12). מנהלת בית הספר סיפרה; " כשאני צופה במופע מחול אני מתרגשת למראה יצירה אומנותית ת מפוארת, הפורטת על נימים שונים ופונה לאהבתי הרבה למוסיקה, לתנועה, ליכולות גופניות וירטואוזיות, ועוד... (32 ; 8-11).

אחדים מגלים כי היו רוצים להיות על הבמה ולהופיע גם; " אני רואה איזה יופי שהם רוקדים שם, ושהם רוקדים יפה אני אומר לעצמי חבל שאני לא רוקד שם" (22 ; 21-22). המורות מוסיפות להנאה מימדים נוספים חשובים כגון העשרה, חוויה רוחנית וכו', כדבריה של יעל; " אם זה מופע טוב ואני נהנית, אני מרגישה שהמסר במוסיקה ובתנועות, כל הקונטקסט של הריקוד מעשיר אותי, אני מרגישה שאני עוברת חוויה רוחנית משהו... המחול מתקשר לי מאוד למשהו רוחני ואלוהי" (24 ; 11-7). במסגרת הוראת המחול מספרות המורות כי הן נהנות ביותר לצפות בתלמידים הרוקדים ולהראות עבודות תנועתיות שחוברו על ידיהם. כדבריה של חלי; " ההנאה הגדולה עבורי זה להראות תוצרים של התלמידים שעבדו, תכננו ויצרו עם הנחיה שלי עבודות במחול. וכן לעבוד על טקס חגיגי ולראות את הילדים רוקדים ומאושרים. לדעת שהילדים הכי אוהבים את שיעורי המחול ונהנים לעשות חזרות" (28 ; 17-20). אושרם של התלמידים אף גורם הנאה, למנהלת בית הספר שציינה בדבריה; "ילדים שמחים, הממלאים את חצר בית הספר או את במות האירועים, בתנועה ובחיוך – מרחיבים את הלב ותורמים לי רבות לתחושת ההנאה וההנעה מעיסוקי" (32 ; 18-21).

פרק 5 - דיון

בעידן הפוסט מודרני ישנה חשיבות לחינוך הפרט לאוטונומיה מחשבתית ורגשית, לאנושיות ולפלורליזם. על בית הספר לעודד ולהעצים את השונה, את הייחודי, את היוזמה ואת היצירה הפרטית של כל אחד (אבישר, 2005).

העשייה התנועתית מחולית שהוצגה במחקר זה העלתה נתונים המצביעים על דרך למידה נוספת בבית הספר המאפשרת התנסות גופנית חווייתית ויצירתית. פעילויות מעבר לאלה הניתנות בכתה מספקות הזדמנויות לתלמידים לעסוק בידע באופן שיאפשר להם להפעיל את היכולות שלהם (Goodlad , בתוך ארמסטרונג, 1996).

בשעורי המחול עוסקים התלמידים במגוון רחב של נושאים לימודיים. באמצעות משימות יצירתיות, אישיות וקבוצתיות מביעים התלמידים את עצמם בשיח תנועתי. פעילויות במסגרת שעורי המחול פותחות ערוצי תקשורת וביטוי בלתי מילוליים המסייעים בפיתוח האינטליגנציות; גופנית- תנועתית, מרחבית, מוסיקלית, תוך אישית ובין אישית. מן הממצאים עלה כי בשעורי המחול מתנסים התלמידים בחוויות תנועתיות מגוונות המפתחות את כישוריהם הפיסיים כגון; קואורדינציה, גמישות, כוח וכו'.

הפעילויות היצירתיות המובעות דרך מיומנויות תנועת הגוף תורמות להם לפיתוח האינטליגנציה הגופנית- תנועתית.

ביצוע ריקודים במרחב ושימוש בתבניות תנועתיות במהלך השעורים נגע באופן ישיר בפיתוח האינטליגנציה המרחבית.

המורות מייחסות חשיבות רבה לשילוב מוסיקה בשעורים ועושות בה שימוש רב. התלמידים מתנועעים לצלילי המוסיקה הן במשימות תנועתיות בשעורים והן בביצוע ריקודים נלמדים ובכך מפתחים את הרגישות המוסיקלית הכוללת; רגישות למקצב, לגובה הצליל, למלודיה וכו'.

במהלך התצפיות ניתן היה להבחין בתקשורת הנוצרת בין התלמידים תוך כדי עבודה קבוצתית שהצריכה מהם הקשבה, התחשבות, תלות ותמיכה וסייעה בפיתוח האינטליגנציה הבין אישית.

עפ"י אבישר (2005), מהפכת הרלטיביזם, המתנגדת לראיית מיתוסים ואידיאולוגיות כאמיתות שיש לחיות על פיהן, מאפיינת יותר מכל את העידן הפוסט מודרני. בהידברו על הפוסט אידיאולוגיזציה בחברה הישראלית מוסיף בן-דב (בתוך אבישר, 2005), כי הדגש לצורכי היחיד מוסט למימוש עצמי רוחני של האדם ושל עצמיותו הנבדלת. פעילויות כגון; הצגת יצירה תנועתית, הופעה מול קהל, התמדה בחזרות, קבלת משוב, הן במלל והן על ידי מחוות, כמו מחיאות כפים והבעות פנים שמחות, נתנו לתלמידים אפשרות לרפלקציה אישית המקנה חומר עיבוד המשפיע על פיתוח האינטליגנציה התוך אישית ופותח צוהר לרוחניותו ולנפש האדם. הן התלמידים והן המורות ציינו בראיונות את הערך הרוחני כדברי אחד התלמידים: " זה נתן הזדמנות לילדים לפגוש דברים חדשים, לא צריך בבית ספר רק ללמוד, צריך משהו לנשמה" וכדברי אחת המורות: " כל הקונטקסט של הריקוד מעשיר אותי, אני מרגישה שאני עוברת חוויה רוחנית משהו.... המחול מתקשר לי מאוד למשהו רוחני ואלוהי".

לאור ממצאים אלה ניתן אפוא לטעון, שבשעורי המחול ניתנת הזדמנות לתלמידים, בעלי סוגי אינטליגנציות שונות, לפתח מיומנויות באמצעות היצירה בתנועה. הממצאים הנוגעים לגבי תפישת המחול ככלי ביטוי, עולים בקנה אחד עם הספרות בה נטען שהאדם נותן ביטוי לתחושות, רגשות, לרעיונות ולמחשבות באמצעות התנועה (בהט-רצון, 2004, גרדנר, 1995, ראסל, 1992, רוסקין-ברגר, 2004, 1992, Nadel & Strauss, 2003, Jonas). במהלך המחקר התרשמה החוקרת מיכולתם של התלמידים להביע ולהעביר רגשות, מסרים ורעיונות דרך התנועה, בעזרת הנחיה מודרכת שניתנה על ידי המורות המייחסות חשיבות רבה לערך ההבעה והביטוי באמצעות המחול והתנועה. וכפי שביטאה אחת המורות בראיון; " מקצועות

האמנות מאוד חשובים בבית הספר ולמעשה עוזרים ונותנים לתלמידים דרך **ביטוי** **והגשמה**". כמו כן התרשמה החוקרת משיתוף הפעולה מצד התלמידים שצינו שבשעורי המחול הם יכולים להביע את רעיונותיהם באמצעות היצירה והלמידה דרך התנועה.

חוקרים רבים טוענים כי המחול אינו מילולי ומהווה שפה של סמלים וצורות המובעים באמצעות תנועה, בה הגוף משמש ככלי (ברנסון, 1992, 1993, Jonas, 1995, Levy). הכשרת הגוף והכנתו לביצוע משימות תנועתיות וריקודים מורכבים, מתבצעת בשעורי המחול בהם מתנסים התלמידים בחוויות תנועתיות מגוונות הכוללות; תרגילי חימום וגמישות, תרגילים לחיזוק שרירי הגוף, תרגילי קצב, ריכוז ושליטה בתנועה.

החינוך למחול תורם למימושן של מטרות חינוכיות חשובות ביותר. הוא מעניק לתלמידים ידע, כישורים, גישות וערכים שימושיים ביחס לעולם החזותי הסובב אותם (רונו, 1999, בהט-רצון 2004, ראסל 1992, 1995, Levy).

העובדה שהתלמידים יוצאים מכותל י הכתה, עוזבים את המרחב האישי המוגדר, מאפשרת לתלמידים שלא תמיד יכולים להראות את כישוריהם הלימודיים בכתה, להפגין כישורים ולהתבלט ביצירתיות, עבודה בקבוצה וכו'. אחד הכישורים שהועלה מן הממצאים היה שיתוף הפעולה ביצירת תקשורת בין אישית בקרב התלמידים. מנהלת בית הספר העידה שחשיפת התלמידים לתחום המחול מאפשרת להם לעבוד בשיתוף פעולה. שיתוף זה עזר לבניית תשתית הקשרים החברתיים שנוצרו במהלך השעורים, ההפסקות הרוקדות ושאר פעילויות המחול שנערכו בבתי הספר. התלמידים הצביעו על גיבוש כיתתי כדבריה של אחת התלמידות " זה גם תרם לגיבוש הכתה שהיינו רוקדים ביחד, בהפסקות וגם בהופעות עם הבנות והבנים ביחד". ניתן לזקוף, אם כן, את הגיבוש הכיתתי לחשיפת התלמידים לתחום המחול שיצרה תשתית לשיתוף פעולה.

האווירה הנוצרת בשעורים ואופן ההתנהלות השונה מאשר בישיבה מאחורי שולחן, מזמנת אפשרויות רבות וזמן איכות ליצירת קשרים חברתיים.

המחול, הטומן בחובו הקשרים עם העולמות; המוסיקאלי, ויזואלי והמרחבי. מקנה לתלמידים, כל אחד בדרכו הוא, שביל התחברות להצלחה, ע"י מיצוי יכולותיו וכישוריו. דרכים שונות ללימוד והבנה מאפשרות לתלמידים בעלי יכולות וכישורים שונים יכולות ללמידה, הבנה ויישום יעיל יותר של חומר הלימודים (גרדנר, 1996).

פוקס (1995) טוענת שעל מנת לצמוח ולהתפתח, על המערכת להתאים את ההוראה לצרכים הייחודים של כל תלמיד. דבריהם של גרדנר (1996) ופוקס (1995) מחזקים את גישתן של המורות הדוגלות בשיטה של "חנוך את הנער על פי דרכו". כדבריה של אחת המורות; " צריך קודם כל לתת לכל ילד איך שהוא למצוא דרך להביע את עצמו, את הדרך שלו ללכת לפי הקצב שלו והיכולות שלו, לאפשר לו למצוא את הדרך לעשות דברים בריקוד". ברינסון (1993) מציין שדרך ניסיונות של הצלחה בהישגיות ובהנאה בלימוד האמנות תורמת לחינוך אישי וחברתי ולעיתים אף מעלה את ערכתם העצמית וביטחונם האישי של התלמידים. המורות מציינות, שתלמידים המתקשים במקצועות לימוד מסוימים בבית הספר, ניתנת להם ההזדמנות להראות ולפתח את כישרונם בתחום המחול, להצליח, להעלות את דימויים העצמי ואת ביטחונם האישי. וכפי שצוטט מדברי אחת המורות; "יש את העלאת הדימוי העצמי של התלמידים, קידום באמת של כל אחד ואחד מבחינת יכולות; גם יכולות טכניות וגם התעצמות אישית".

בהשגת המטרות שצוינו עד כה, משתמשות המורות במספר דרכי הוראה במהלך השעורים וכפי שהוצג בפרק הממצאים בקטגוריית "דרכי הוראה". בתחילת השעורים ניתנים הסברים מילוליים על נושא השיעור ותוכנו. בהמשך נערכים תרגילי חימום המתבצעים על ידי חיקוי המורה או על ידי מתן הוראות מילוליות רצופות. ניתנות משימות יצירתיות, נערכים תרגילי תנועה שונים, בחלק מהשעורים משולבים אביזרים התורמים לגיוון בדרכי ההוראה.

במהלך התצפיות הבחינה החוקרת שבשכבת הגיל הצעיר משתמשות המורות במשחקי תנועה, בריקודי ילדים ובמשימות תנועתיות שנושאן לקוח מעולמם של התלמידים הצעירים. כדוגמת בובת מריונטה שבעזרתה לימדה אחת המורות את נושא הפרדת איברי הגוף בתנועה.

בשכבת הגיל הבוגר הדרישות היו מורכבות יותר, התלמידים התבקשו לדייק במשימות תנועתיות. בביצוע הריקודים נעשו מספר חזרות על מנת להגיע לביצוע אחיד של התלמידים הרוקדים. במתן משימות תנועתיות אותגרו התלמידים בחומרים חדשים ומורכבים כגון; פענוח תנועה מהכתב (על פי כתב תנועה "אשכול ווכמן"). יש אם כן בשעורי המחול אפשרות להיחשף לתכנים לימודיים שלא נלמדים בתוכנית הלימודים כמו גם להיחשף לאווירה אחרת.

הזדמנויות לעבודה משותפת בשעורי המחול עוזרת בקידום תהליכי חיברות (רוון, 1999, בהט- רצון, 2004, נהרין, 2000, ברינסון, 1993).

על פי תפישתן של המורות, החינוך באמצעות שעורי המחול תורם לסבלנות, נימוסים, הליכות ואהבת המחול בקרב התלמידים. וכפי שתארה אחת מהן; " תפקיד המורה למחול הוא ללמד תנועה ולחנך באמצעותה לכבוד, סבלנות, לסדר, משמעת ולהגברת המודעות של המחול בכלל ולגרום לתלמידים חוויה והנאה ולהחדיר בהם את אהבת המחול וחדוות היצירה".

יחסן של המורות כלפי התלמידים משפיע על האקלים שנוצר בכיתה. בשטח זה בא לידי ביטוי בכך שהמורות מתייחסות בכבוד לתלמידים; הן משבחות, מחמיאות, מייעצות ומדריכות את התלמידים במהלך השעורים. לעיתים הן מבצעות עם התלמידים את הריקודים, דבר היוצר קרבה פיזית בניהם. היצירה המשותפת ועיבוד החומרים התנועתיים לריקוד, אף הם תורמים את חלקם וכפי שציינה אחת המורות; " חוויות משמעותיות הן ביצירה למשהו מסוים שאני והתלמידים מגיעים ביחד. אני בדרך כלל עובדת על משהו בבית, חלקים מזה אני מלמדת והרבה אני לוקחת מהם בהנחיה מדויקת כמובן, זה עבודה משולבת ביחד".

עבודת הצוות של התלמידים, הצפייה בריקודים ובעבודות התנועתיות שלהם ושל חבריהם, מתן משוב במליאה, התארגנות למופעים וכו', אכן עוזרת ותורמת ליחסים החיוביים הנרקמים בין התלמידים ובין המורות לתלמידים. יחסים אלה באו לידי ביטוי במהלך התצפיות בהן התרשמה החוקרת מן האווירה החיובית והנעימה ששררה בשעורים. תחושת ה"ביחד" המתעצמת בשעורי המחול ומתאפיינת לעיתים בקרבה פיזית הן בין התלמידים לחבריהם והן בין התלמידים למורה, תורמת לאווירת הפתיחות השוררת בכתה.

העקרונות המתמידים בתכניות חינוך לאמנות הם הנאה וביטוי עצמי (אייזנר וקלארק, בתוך רונן, 1999). עקרונות אלה קיבלו בסיס איתן בתצפיות ובראיונות עם התלמידים, המורות והמנהלת. ההנאה היא נגזרת ישירה משעורי המחול, מצפייה במופעי מחול ומביצוע ריקודים במופעים. במקום בו התנועתיות וחופש היצירה מחליפים את הישיבה המקובעת בכתה ואת היד הכותבת לעיפה, נוצרת קרקע פורייה לעשייה חיובית, מפרה ומהנה. בעיני התלמידים העיסוק בתחום אחר, בלתי קונבנציונאלי, במערכת הבית ספרית, המאפשר חופש תנועתית וביטוי עצמי בתנועה, נתפש כדבר מהנה וכפי שביטא אחד התלמידים; " לילדים זה כייף לרקוד, יותר מאשר לשבת וללמוד מתמטיקה. כאן אתה מבצע תרגילים ורוקד עם זה וזה ממש כייף".

התרומות והערכים שצוינו מן הממצאים ומסקירת הספרות עד כה, אינם מעלים את חשיבותו של מקצוע המחול. נשאלות, אם כן, השאלות; מדוע תוכנית הלימודים במחול ותנועה הינה תוכנית בחירה המיושמת בבתי הספר על פי החלטת המנהלים בלבד? ומדוע, למרות היעדים הרחבים והיפים, מקצועות האמנות אינם מקבלים את המקום הראוי מבחינת חשיבות, תקנים, משרות ושעות הוראה במערכת החינוך?

ראסל (1992) טוענת שמקצוע המחול אינו מוצג כמקצוע בעל ערך וחיוניות עבור התלמידים. בנוסף, תחום המחול לא נחשב אקדמי, משום שיש בו עיסוק ישיר בגוף ולא בשפה (רוסקין-ברגר, 2004, Sparkes et al., 1990). מאור (בתוך רונן, 1999) טוען ששעורי האמנות נתפסים כשעשוע וכי רוב הציבור חושב שתחום זה אינו משמעותי וחיוני למציאות ולחיים.

על הטענה שמקצועות האומנות מיותרים בבית הספר היסודי, השיבה אחת המורות בדבריה וטענה; " הדרך האמיתית זה להראות וזה בעייתי, כי כמה יראו? ומה יראו? אומנות פלסטית תמיד נמצאת שם, כמו תמונה. בריקוד יש משהו כזה שאם לא ראית אז כאילו זה לא היה. ואם לא ראית תהליך אז ברור שזה לא מובן ואם לא ראית ריקוד אז הוא נעלם. אלה דברים שלוקח המון זמן להראות אותם זה לא מדע מדויק. באמת קשה להסביר את זה למישהו שלא גדל על זה. אנשים שלא מחוברים ולא מהתחום הם לא מסוגלים להבין".

ובאשר לעתיד...

בתקופה בה תופס מקום המחול תאוצה בהתפתחות החינוך למחול והמחול בקהילה, חשוב להבטיח את עתידו של תחום זה בתכנית הלימודים הבית ספרית (ברינסון, 1993). על פי רונן (1999), ישנן שתי מגמות עתידיות בחינוך לאמנויות; האחת, הכשרת קהל עתידי של צרכני אמנות והשנייה, הכשרה קדם מקצועית של אמנים לעתיד. מגמות אלה נכללות בהצגת הממצאים וכפי שסיפרה מנהלת בית הספר; " מטרה נוספת בשעורי המחול היא העשרת התלמידים בכלים טכניים לשם הגברת היכולת הגופנית, ובמקביל להעשיר את הידע על המחול כאומנות, כראי לתרבויות ולתקופות שונות וכשפת תקשורת. מטרתנו, אם כך, איננה רק העיסוק בצד הפיזי אלא גם בהכשרת צופה".

מנקודת מבטם של התלמידים הוצגה תמונה חיובית באשר להמשך עיסוק בתחום המחול. בחינוך הפורמאלי ציינו התלמידים שינסו להתקבל למגמת המחול בחטיבה (בתקווה שתפתח; מגמת המחול נסגרה עקב כניסתה של מנהלת חדשה לתפקיד). ובחינוך הבלתי פורמאלי סיפרו שימשיכו להשתתף בחוגים בסגנונות מחול שונים. אחת התלמידות שנשאלה האם תמשיך לעסוק בפעילות מחול לאחר שתסיים את בית הספר? ענתה; " ברור! זו כבר לא שאלה. ריקוד זה החיים שלי".

במקום בו ניתנת לאדם האפשרות ליצור באווירה תומכת וחופשית. ליצור קשרים חברתיים. לתת מענה לביטוי האישי שלו באמצעות הגוף ולנוע במרחב. אכן תשובתה של התלמידה הולמת את רחשי ליבה שנבעו מחוויותיה האישיות ומההנאה שהפיקה במהלך שעורי המחול ומן הפעילות הבית ספרית בתחום זה.

מהשהייה בשדה המחקר ומתקופת איסוף הנתונים ועיבודם. התרשמה החוקרת שתרומתם של שעורי המחול, היא רבת חשיבות בעיני התלמידים, המורות ומנהלת בית הספר. וכי העיסוק בתחום המחול, הנעשה לעיתים בצורה יזומה מצד התלמידים בזמנם הפנוי, בבית הספר. תורם תרומות רבות הן לתלמידים והן לצוות הבית ספרי.

" כל מי שרקד אי- פעם חש בכוחו הגדול של הריקוד כמעצב תרבות גופנית, דימוי עצמי ואישיות. לא תמיד אנו יודעים מתי חווינו חוויה כזאת לראשונה, אך מי שזכה לחוויה שכזו, ירצה שוב ושוב לרקוד "

(בהט- רצון).

פרק 6 - סיכום, מסקנות והמלצות.

מטרת מחקר איכותי זה הייתה להציג את העשייה בתחום המחול בבית הספר היסודי.

ממצאי המחקר עולה ששעורי המחול בבית הספר משמעותיים וחשובים מאוד. הם מטפחים אינטליגנציות נוספות אצל הלומד ומאפשרים לו לתת ביטוי ומענה לכישוריו השונים.

בהתנסות האישית בחוויות התנועתיות ובהבעת רעיונות ורגשות באמצעות התנועה מפתחים התלמידים את האינטליגנציה הגופנית- תנועתית.

מענה לאינטליגנציה המרחבית ניתן במהלך השעורים בו התלמידים נעים במרחב ומפתחים את תפיסתם לגבי העולם החזותי מרחבי ואת ההתמצאות בתבניות מרחביות.

השימוש התמידי במוסיקה במהלך השעורים, מפתח את רגישותם למוסיקה ומפתח את האינטליגנציה המוסיקלית.

התקשורת הנוצרת בשעורי המחול, דרך הפעילויות וההתנסויות התנועתיות, בין התלמידים, מאפשרת להם לפתח ולטפח את כישוריהם הבין- אישיים. בנוסף, פעילויות רבות פותחות בפני התלמידים אפשרות לרפלקציה אישית התורמת ישירות לפיתוח האינטליגנציה התוך אישית שלהם.

האקלים שנוצר בכתה אפשר לתלמידים לפעול בסביבה תומכת, בעלת פתיחות רבה שאפשרה להביע ולבטא רגשות ורעיונות בתנועה, בחופשיות וללא הגבלה. הקרבה הפיזית למורות ויחסן התומך, המתחשב והמפרגן לתלמידים יצר אוירה של פתיחות ושיתוף.

בשעורים ניתנת במה לתלמידים בעלי צרכים שונים ומגוונים העוזרת בחינוכם האישי, חברתי ומעלה לעיתים את ערכתם העצמית וביטחונם האישי.

מתוך התצפיות התרשמה החוקרת שבאמצעות שעורי המחול נחשפים הילדים להתנסויות שונות במהלך יום הלימודים, השימוש במרחב מעבר לגבולות הכסא, היצירתיות בה הם נותנים מעוף לדמיונם, העשייה השיתופית, ההכנות למופעים והצגת הריקודים בטקסים הבית ספריים, גרמו הנאה מרובה הן לתלמידים והן לצוות הבית ספרי.

אוכלוסיית המחקר הדגישה בפני החוקרת את חשיבותם ותרומתם של שעורי המחול שגרמו ללמידה יצירתית, משמעותית דרך פתיחות, חופשיות שיתוף והנאה.

המלצות

החינוך האמנותי, תורם למימושן של מטרות חינוכיות חשובות ביותר. אין הוא עניין של מותרות. על מנת לתרום לתלמידים ולמערכת הבית ספרית, שעורי המחול צריכים להיות משולבים במערכת ולהינתן בצורה מובנת ומאוזנת (בהט- רצון, 2004, ברינסון, 1993, ראסל, 1992, רוסקין-ברגר, 2004).

על הפיקוח למחול לשים לו למטרה לקדם את שילובם של שעורי המחול במספר דרכים:

א. הקמת צוותים מרכזים שיעסקו בפיתוח תוכניות לימוד להוראת המחול בבתי הספר.

ב. הקמת פורומים עירוניים שיתנו מענה לציבור מורי המחול בגיבוש עמדות ובהפצת תרומתם של שעורי המחול הן בקרב מנהלי בתי הספר והן בקרב הקהילה; ועד הורים מרכזי, מנהל החינוך העירוני וכו'.

החלטת שילובם של שעורי המחול נתונה בידי מנהלי בתי הספר מכאן שרבה החשיבות להציג ולחשוף את שעורי המחול ותרומתם בפני המנהלים. חשיפת שעורי המחול בקרב הקהילה יכול אף הוא לשרת בעזרת יחסי הציבור את שינוי מעמדם של שעורי המחול.

על המורים למחול להפגין מומחיות מקצועית ולרכוש ידע מספק בכדי להיות בעלי השפעה בניסיון להשיג מטרות ולשפר תנאים כגון ; שיפור חדרי הלימוד, מספר תלמידים בכתה, העלאת מספר שעות הלימוד וכו'.

המלצות למחקרים עתידיים

מחקר זה נערך בבתי ספר בהם ניתנים שעורי המחול בצורה מובנת, קבועה ומאוזנת. ישנה אפשרות ליישם מחקר זה במספר בתי ספר ולבדוק האם השפעתם של שעורי המחול אכן דומה.

החוקרת ממליצה לערוך מחקרים נוספים בבתי ספר בהם ניתנים שעורי מחול מועטים במטרה של קישוט מפקדים וטקסים בית ספריים. כמו כן חשוב לבדוק את השפעת שעורי המחול ותרומתם לילדים בעלי צרכים מיוחדים.

ניתן בנוסף לערוך "מחקר פעולה" בכדי לנסות ולהפעיל תוכנית לימודים מלאה במחול בבית ספר בו ניתנים שעורי מחול על בסיס של כוריאוגרפיה לטקסים בלבד.

תרומת העבודה להתפתחות האישית והמקצועית שלי

במהלך שנות עבודתי למדתי, השתלמתי והתקדמתי בתחום הוראת המחול, לימודי לתואר השני חשפו בפניי את שיטת המחקר האיכותי, שיטה בה יכולתי להציף לעולמי דרך משקפיים של אדם אחר.

האפשרות לשהות בשדה המחקר ולהישאר במעמד פסיבי נתנה לי את היכולת להתבונן ולהבחין בדברים שנראו לי מובנים מאליהם ושקיבלו פרספקטיבה אחרת, משמעותית וברורה יותר, דוגמת היותי בקרבה פיזית לתלמידים וכיצד זה בא לידי ביטוי באופן התנהגותם והתנהלותם בשיעור.

Darling- Hmmond & Wise (1992), מגדירים מספר מאפיינים בעיסוק הפרופסיונאלי בניהם רכישת ידע המהווה בסיס לפרופסיה ולקיימת אחריות הדדית ורחבה של הפרופסיונאל להפצה והגדרה של הפרופסיה.

היכולת להצביע במונחים מקצועיים על תרומתם של שעורי המחול לילדים בעלי
כישורים שונים קידמה אותי מבחינה מקצועית ותעזור לי בהמשך הדרך בניסיונותיי
להשפיע ולתרום לשילובם של שעורי המחול.
כמו כן החומרים העיוניים שאספתי במהלך עבודה זו תרמו לי לידע האישי וחיזקו
את אמונותיי באשר להוראת מקצוע המחול.
בטוחה וסמוכה אני שאעשה בהם שימוש יעיל בהמשך דרכי כמורה למחול,
כמדריכת סטאז' וכאדם המודע יותר לתרומתם וחשיבותם של שעורי המחול
במסגרת החינוך הפורמאלי.