

University of Derby
שלוחת אוניברסיטת דרבי בישראל

בית ספר לחינוך

אור יהודה

צמיחה והתפתחות של תלמידי מגמת מחול ייחודית

הפועלת בקרבה ללהקת מחול מקצועית

מגישה: לנה בר-מאיר

ת.ז. 53885992

מנחה: ד"ר שרה שדה

דיסרטציה המוגשת לאוניברסיטת "דרבי" ישראל
כמימוש חלקי של הדרישות לתואר מאסטר בחינוך
במסלול: טכנולוגיות מידע ותקשורת

Information Communication & Technology

Dissertation- 7PE997

ספטמבר 2009

תוכן עניינים

א.....	תקציר
4	מבוא
9	4 עצות לילדה רוקדת
10	פרק א. סקירת ספרות
10	העידן הפוסט-מודרני
11	פוסט-מודרניזם בכלל ובאומנות בפרט
11	פרדיגמה חינוכית בעידן הפוסט-מודרני
12	הלמידה בעידן הפוסט-מודרני
13	מטרות החינוך בעידן הפוסט-מודרני
14	החינוך בישראל בעידן הפוסט-מודרני
15	מהו מחול
16	פוסט-מודרניזם במחול
17	הוראת המחול
18	מקצוענות במחול – מיומנויות וכישורים Professionalism
21	אינטליגנציות מרובות –התיאוריה של האורד גרדנר
22	מוטיבציה Motivation
23	מוטיבציה פנימית מול מוטיבציה חיצונית
25	מוטיבציה ללמידה
26	מוטיבציה במחול Motivation to Dance
27	מחויבות / מסירות Commitment / Dedication
28	חיקוי – מודל לחיקוי Imitation / Role Model
30	הנחייה/הדרכה במחול Mentorship in Dance
32	פרק ב. מתודולוגיה

32	רציונל המחקר
32	מטרת המחקר
32	שאלות המחקר
33	שיטת המחקר
34	השיטה שנבחרה
35	גישת המחקר
35	שדה המחקר
36	הצגת כלי המחקר
36	החוקר
37	תצפית
35	רשימות שדה
38	ראיון
39	מהלך המחקר
40	עיבוד הנתונים
41	תוקף ומהימנות
41	אתיקה מחקרית
	פרטיות ואנונימיות
	הדדיות ושותפות
44	פרק ג. הצגת הממצאים
45	1. מקצוענות במחול
45	יכולות מוטוריות
48	יכולות קוגניטיביות ורגשיות בהיבט הביצועי
49	2. יכולות האישיות
49	ההיבט ההתנהגותי
48	ההיבט הפסיכולוגי
53	3. אקלים סביבתי
	4. תהליכי שינוי ותפיסות מתגבשות אצל התלמידים בשלוש שנות הלימוד במגמת המחול. מקומה של הקרבה ללהקה בתהליכים אלו
57	
59	פרק ד. דיון
60	מקצוענות במחול

61	.....	ההיבטים ההתנהגותיים והפסיכולוגיים באקלים הסביבתי במגמה
63	.....	העצמה עקב קרבה ללהקות המחול ולסדנא לרקדנים
64	.....	תהליכי שינוי בתפיסת התלמידים לאורך שנות הלימוד במגמת המחול
66	.....	פרק ה. מסקנות והמלצות
67	.....	ביבליוגרפיה
77	.....	נספחים
78	.....	שאלות לראיון מובנה חלקית עם התלמידים
79	.....	שאלות לראיון עם הצוות באולפן המחול (מורות, מנהלת אולפן ומייסדת האולפן והלהקה)
80	.....	ראיון מובנה עם כל תלמידי המגמה (כתות י', י"א וי"ב)
82	.....	ראיון מובנה עם חברי צוות מגמת המחול
84	.....	מערכת שעות – מגמת מחול – תש"ע
82	.....	דף תיעוד תצפית מס' 1
85	.....	דף תיעוד תצפית מס' 2
88	.....	דף תיעוד תצפית מס' 3
90	.....	דף תיעוד תצפית מס' 4
92	.....	ראיון מס' 1
96	.....	ראיון מס' 2
99	.....	ראיון מס' 3

תקציר

מחקר זה עוסק במגמות המחול במערכת החינוך הפורמאלית במדינת ישראל, תופעה חדשה יחסית בנוף החינוך, כזו הנובעת משלל האפשרויות שנפתחו בפני תלמידי העידן הפוסט-מודרני (גריין ודנילוב, 1994; חן, 1995; ענבר, 2000). מגמות המחול הינן אירוע מרתק ומיוחד בחיי בית הספר בהם הן מתקיימות. מתוך היכרות קרובה עמן נבחנה אחת ייחודית הממוקמת בצפון הארץ, בישוב בו פועלות גם להקת מחול מקצועית, להקת-בת וסדנא להכשרת רקדנים. המחקר בא לבדוק אם קשר גיאוגרפי זה משפיע בדרך כלשהי על עבודת תלמידי המגמה. לשם כך אותרו מאפייני המקצוענות בתחום המחול ההכרחיים להצלחה בו (Urena, 2004; Ericsson et al, 2002, 2003; Ericsson & Lehmann, 1996; Schmidt, 2006; Cretein & Ollis, 2006) כמו כן אובחנו האקלים הסביבתי, על המשאב אנושי, המתקנים והאווירה השורה בו. נחקרו שינויים שחלו בתפיסות התלמידים לאורך שנות הלימוד במקום ואם אלו, לפחות בחלקם, הושפעו מן הקרבה ללהקה כמו למשל חתירה למקצוענות ולעיתים אף הפיכת המחול למקצוע לחיים.

הסקירה הספרותית כללה את התקופה הפוסט מודרנית, המתאפיינת בפלורליזם חברתי ומדיני ובו צרכי הלומד עומדים במרכז (לם, 2002; לביא, 2001; זילברשטיין, 1998; קשתי, 2002). העולם נוטה יותר ויותר לאינדיבידואליזם והתחשבות בשונות, תהליך המוביל לרפורמות בחינוך, בעקבותיהם נפתחות מגמות ומקצועות בחירה רבים בבתי הספר כמו המחול. נבדקו המקצוענות והאישיות של רקדנים בפן הקוגניטיבי, ההתנהגותי והפסיכולוגי/רגשי, אשר כללו בין השאר את הטכניקה, האינטליגנציה, המוטיבציה, המחויבות/מסירות למקצוע וקיומו של מודל חיקוי.

כבעלת ניסיון רב-שנים בתחום המחול, נערך המחקר מנקודת מבטי המקצועית, בתקווה ללמוד על התופעה הייחודית של לימודים "בצל" להקת מחול מקצועית. ראיתי לנכון לבחון את נקודות ההשקה בין שני ארגונים אלה – המגמה והלהקה והשפעתה של זו האחרונה, אם בכלל, על התלמידים. סביבת עבודה דומה היתה זו בה רכשתי אני את המקצוע, על כן נכנסתי לשדה המחקר כשכיווני הבדיקה ברורים לי למדי. **הגישה האיכותנית** שנבחרה לעריכת המחקר הותירה לי כר נרחב לבדיקת הנושא, כשאני, החוקרת, משמשת חלק בלתי נפרד ממנו. נערכו תצפיות בשעורי המחול ורשימות שדה מפורטות, בשפה המוכרת וידועה למחוללים. ראיונות מובנים ומובנים חלקית שימשו לחיזוק מה שנצפה בשטח, השלימו ונתנו תוקף נוסף לתמונה שהתקבלה.

הממצאים שעלו מהפעלת כלי המחקר היו ברובם חד-משמעיים והצביעו על רמת **מקצועיות גבוהה** בקרב התלמידים, שנבעה, בין השאר, מצוות מורים מקצועי שכולל גם רקדנים מן הלהקה הפועלת במקום. כמו כן עלה, כי לתלמידים רמת **מוטיבציה גבוהה** הנובעת מבחירתם במקצוע, **האהבה** הרבה שהם רוכשים לתחום המחול, **העניין והרלוונטיות** שהם מוצאים בעיסוק בו, כמו גם **האתגרים** העומדים בפניהם (עשור, 2001; Deci & Ryan, 1985). נמצא כי התלמידים חשופים לעבודת הלהקה ורקדניה, צופים במופעים ולומדים את חומרניה בשעורי הרפרטואר. הם "עטופים" בלהקה כחלק

בלתי נפרד מחייהם בסטודיו ואינם רואים בכך תופעה ייחודית, אלא מצב מובן מאליו. התלמידים דיווחו על רמת **מסוגלות עצמית** (עשור, 2001; Deci & Ryan, 1985) הולכת ונבנית עם השנים, אך טענו כי התהליך כרוך במאמצים רבים ולא מעט משברים וקשיים. עוד הראו הממצאים כי התלמידים שוהים שעות ארוכות באולפן המחול, שהופך לביתם השני. שם הם מרגישים **תמיכה רבה ושייכות** למקום (עשור, 2001). רמת **המחויבות, ההתמדה והמסירות** למקצוע (Friesen, 2008) גבוהים וההשקעה הנדרשת כדי לעמוד בתוכנית השבועית – אדירה. התלמידים רוכשים כבוד רב לצוות המורים המעניק משובים חשובים להתקדמותם בשעורים ולוקחים על עצמם **אחריות** רבה להטמעת תכני הלימוד על כל גווניהם. מהיותו של המחול מקצוע הוליסטי, לו נדרשות יכולות קוגניטיביות, רגשיות והתנהגויות (שפירא ובר-מאיר, 2003; Smith-Autard, 2002), נדרשים התלמידים להשקעה שאינה רק בהיבט הפיזי/מוטורי, אלא גם מאמץ נפשי, לעיתים **חוסן נפשי** ויכולות התנהגותיות נרחבות. **מסקנת ומשמעות המחקר** היא כי הקרבה ללהקת המחול, להקת-הבת וסדנת הכשרת הרקדנים בישוב משחקת תפקיד חשוב בהתפתחות התלמידים, מאחר והאווירה המקצועית סביבם מהווה נדבך משמעותי בהתקדמותם ומשמשת גורם מעצים. השפה התנועתית של הלהקה נטמעת ביצירתם ולחלק נכבד מן התלמידים **מודל חיקוי** (Lazaroff, 2001; Spencer, 1998; Bandura, 1976, 1977; Lumpkin, 2008) בקרב רקדני הלהקה. נראה כי למידה ממומחים ושהייה ביניהם או לצידם, תוך צפייה מרובה ותחושת שייכות לדרך, מהווה חוליה חשובה בשרשרת תהליך צמיחת האישי, לקראת מקצוענות בתחום המחול.

מערכת החינוך בישראל, בדומה למערכות חינוך בעולם, מתמודדת עם בעיות הנובעות מן הצורך להתאים עצמה לעידן הפוסט-מודרני. מראשית שנות ה-80, מתרחשים במערכת החינוך תהליכי ביזור נרחבים (חן 1995; ענבר, 2000) שחלקם בא לידי ביטוי בפתיחת מגמות ייחודיות, כמו למשל מגמות האמנות השונות ובכללן המחול. עבודה זו מתמקדת בתופעה חדשה יחסית בנוף בתי הספר במערכת החינוך הפורמאלית בחטיבה העליונה. התופעה ייחודית בעולם ומגמת המחול הנבחנת הינה ייחודית בארץ בזכות התנהלותה בקרבת להקת מחול מקצועית מהמובילות במדינה.

תלמידי המחול נדרשים לעמוד במערכת שעות עמוסה המתפרשת על פני רוב ימות השבוע. עליהם לעמוד בסטנדרטים גבוהים שמציב הצוות במקום וזאת תוך אינטראקציה, כזו או אחרת, עם רקדני הלהקה, חלק ממוריה והחומר התנועתי של כוריאוגרף הבית שלה.

במחקר זה הושם דגש על בחינה מעמיקה של תהליכים המתרחשים בקרב תלמידי המגמה במהלך שלוש שנות הלימוד בה. עוד נבדקה האפשרות כי תהליכים אלו קשורים במידה זו או אחרת לקרבה הפיזית/גיאוגרפית ללהקת המחול. הכניסה לסטודיו במהלך העבודה היומיומית, ההיכרות הקרובה עם התלמידים בשעורים ובראיונות, השיחות עם המורים והחשיפה לתכנים הנלמדים, שפכו אור על אופי ההתרחשות במקום.

מבחינת הנעשה בשטח, עלה הצורך באיתור פרמטרים של מקצוענות ובדיקתם בזיקה לתיאוריות הקיימות, כדי שניתן יהיה לבדוק אם אלו קיימים בקרב התלמידים ובאיזו מידה. עלה כי תחום המחול מחייב יכולות וכישרונות מגוונים והם קוטלגו על פי תחומי הקוגניציה, המוטוריקה, ההתנהגות והפסיכולוגיה ואומתו בספרות הכתובה. כל אלה אפשרו קבלת תמונה נרחבת התואמת את המציאות שנקלטה במגמה.

מחקרים רבים בעולם עוסקים בילדים ונערים רוקדים, אך רובם מתייחסים לעבודה במערכות-חינוך בלתי פורמאליות. בישראל, המחקרים בנושאי המחול האמנותי מעטים ואלו הנוגעים למחול בבתי הספר נמצאים בימים אלו בתהליכי כתיבה שונים. חשוב היה להביא מקרה מיוחד זה וללמוד ממנו לשם שיפור רמת ההוראה והישגי התלמידים במסגרות שונות.

שיטת המחקר שנבחרה היא הגישה האיכותנית בה לי, כחוקרת מומחית בתחום, היה מקום מרכזי בהובלת השימוש בכלי המחקר לכיוונים שנראו לי מתאימים למטרות שהוצבו בתחילת הדרך. הגישה האיכותנית מאפשרת התמקדות בהבנת תהליכים המתרחשים בסביבה הטבעית של הנחקרים כך שהדגשת התהליך תרמה רבות להבנת המתרחש בתחום החינוך ובדפוס ההתנהגות ודרכי פעולה של השותפים לו (צבר-בן יהושע, 1997).

אוכלוסיית המחקר כללה 26 תלמידי מגמת מחול בחטיבה העליונה (כתות י', י"א וי"ב), ששה אנשי צוות (מייסדת אולפו המחול ולהקת המחול בישוב, רכזת המגמה ומורים, חלקם רקדני להקת המחול).

כלי המחקר שהופעלו היו תצפיות, ראיונות מובנים ומובנים חלקית וכן רשימות שדה מפורטות.

שאלות המחקר שהוצבו היו:

- מה מאפייני המקצוענות לה נדרשים תלמידי מגמת המחול?
- כיצד משפיעה קירבת מגמת המחול ללהקת מחול מקצועית על תלמידיה בהיבט המוטורי/טכני, ההתנהגותי, והפסיכולוגי/רגשי ?
- האם לקרבה ללהקת המחול חלק באקלים הסביבתי בו פועלים התלמידים ואם אכן, באיזה אופן?
- מהם תהליכי השינוי בתפיסה שעוברים תלמידי מחול העובדים בקרבה ללהקת מחול מקצועית, מיום הצטרפותם למגמה ועד סיום לימודיהם בה?

מבנה העבודה:

- ❖ פרק א' - אופיין העידן הפוסט-מודרני בכלליות ובפרט בתחום הלמידה במחול. הועלו מאפייני המקצוענות, יכולות האישיות הנדרשות לרקדן, האקלים הסביבתי בו פועלים תלמידי המחול וכן תהליכים המתרחשים בקרב נערים ונערות רוקדים לאורך תקופת לימודיהם.
- ❖ פרק ב' – הביא את מאפייני השיטה בה נערך המחקר, כלי המחקר בהם נעשה שימוש, מהלכו, כללי האתיקה שהוקפדו בו ומהימנותו.
- ❖ פרק ג' – הביא את ממצאיו של המחקר על פי קטגוריות וקריטריונים שעלו מן התצפיות, הראיונות ורשימות השדה
- ❖ פרק ד' – בו נערך דיון בממצאים והצלבתם עם הספרות הקיימת
- ❖ פרק ה' – הביא את המסקנות שעלו מן המחקר והמלצות להמשך העמקת והרחבת המחקר בתחום מגמות המחול בארץ

- העבודה נכתבה בגוף זכר בדרך כלל אך מתייחסת לשני המינים
- יש לציין כי רובם המכריע של התלמידים המאיישים את מגמות המחול בבתי הספר הן נערות. במגמה הנחקרת למדו 25 נערות ונער אחד

4 **עצות לילדה רוקדת**

רקדי פאלו אף אָחד לא
מסתכל עליך,
היי פיקסו המניף מבד הגוף
כתפים וידיים,
תני למכחול האש להשחיר
גחלים בעיניים
וזכרי שמרגע לדתך אני עוקר
מרצפות בוערות מתחת לכפות רגליך.

מחנת החלב – רוני סומך (2005)

עצה חמישית לילדה הרוקדת

תראי את הילדות בסטודיו לריקוד
מסודרות כמו שורות בפואמה
על מטעי הסוכר.
ראשן מתיישר מול תלמים
של אויר שקוף
והאצבעות הן מחרשה פשוטה
של גוף.
אני כותב את השורות האלה ביד
הנפרשת ככנף צפור.
מחר את תרקדי אותן ברגל
שתזרע בדמעה וברינה תקצור.

מחנת החלב – רוני סומך (2005)

פרק א. סקירת ספרות

העידן הפוסט-מודרני

החברה המערבית מצויה בשלב מעבר מהווייה אנושית מודרנית להווייה אנושית פוסט-מודרנית, המקיפה את כל האספקטים של הקיום האנושי (Doll, 1993).

ברובד האידיאי מתבטא המעבר מתפיסות עולם אובייקטיביסטיות לתפיסות רלטביסטיות (יחסיות), המבקשות לשים קץ לאמונה באידיאלים וערכים בעלי תוקף אובייקטיבי ואוניברסאלי ולהחליפם באידיאלים דמוקרטיים הנוגעים לפרט כיצור אוטונומי, החותר למימוש הפוטנציאל הגלום בו (אבירם, 2002) ולחברה כישות דמוקרטית, נאורה, הומאנית ופלורליסטית, המבוססת על שוויון ערך האדם, מוסריות וסולידאריות חברתית (אלוני, 1997; אורן, 2002).

הכלכלה הפכה להיות העיקרון המרכזי השולט בכל תחומי החיים הפרטיים והציבוריים כאחד (קרמפף, 1998). היא מאופיינת במעבר מתפיסות כלכליות סוציאליסטיות, לתפיסות ליברליות המתבטאות בתחרותיות, בשאיפה להישגיות ועלייה דרסטית במשקלו של הידע כאמצעי ייצור מרכזי וכמקור לעוצמה כלכלית וחברתית (חן, 1995).

לעידן החדש דרכי חשיבה ודפוסי התנהגות חדשים (שרמר, 2002) ובהם התפתחות היסטורית שקשה להגדירה במונחים אקדמיים, פוליטיים ומוסדיים (Baker, 1993). צוקרמן (1996) סובר שההפרדה הדיכוטומית בין העידן המודרני לעידן הפוסט-מודרני היא המצאה מחשבתית שאינה משקפת את מצב העניינים בפועל, וכי הדיבורים על פיצול וניגודיות ביניהם הם דימויים שמקורם בתודעת האדם בלבד. לדעתו, העידן הפוסט-מודרני הוא המשך של העידן המודרני – שלב נוסף בהתפתחות המגמות של הנאורות והקדמה. גם לדעת סמרט (Smart, 1990) העידן הפוסט-מודרני הוא המשכה הטכנולוגי של החברה התעשייתית, שמקורו בתהליכים סוציולוגיים של גלובליזציה, תקשורת המונים ותופעות של הגירה וניעות חברתית. אולם רוב החוקרים אינם רואים בעידן הפוסט-מודרני המשך כרונולוגי של העידן המודרני במובן של העידן שאחרי המודרני, כי אם עידן המנוגד בהנחות היסוד הפילוסופיות והתיאורטיות לעידן שקדם לו, במובן של אנטי מודרני.

על-פי אבירם (1997), הכוחות הפועלים על החברה והחינוך בתקופה הפוסט-מודרנית מתקשים לקבל את האתוסים הקודמים, ויחד עם זאת לא פיתחו וספק אם יפתחו אתוסים חדשים. זה מצב של אנומליה לא מודעת, עולם של אינדיבידואליזם גובר והתחשבות גדולה והולכת בשונות.

משמעותו של הפוסט-מודרניזם היא שבמחצית השנייה של המאה העשרים, הגיע העידן המודרני לסיומו. עידן שהיה מבוסס על אמונות אובייקטיביסטיות בדת, באידיאולוגיה לאומית או סוציאליסטית (גור-זאב, 1997). למרט (Lemert, 1997) טוען שהעידן הפוסט-מודרני הוא קריאת תיגר על כללי החשיבה הלוגית שאפיינה את העידן המודרני על פולחנים ומסורות נורמטיביים המפקחים על בני תרבויות שונות. גירו (Giroux, 1993) גורס כי העידן החדש משנה את מפת ההבנה התרבותית של המודרנה, קורא תיגר על תפיסות ליברליות והומניסטיות של הסובייקט הרציונאלי. בעידן

הפוסט-מודרני מסורות תרבותיות אינן ניתנות עוד להערכה על בסיס תביעתן לאמת ולסמכות, כי אם בהתאם ליכולתן לתרום לשחרור הפוטנציאל האנושי.

לביא (2000) ולם (2002) מתארים את העידן החדש כעידן שדוחה השקפות אוניברסאליות והיררכיות מצד אחד ומאמץ השקפות פלורליסטיות, המבליטות את ההבדלים בין זהויות תרבותיות של קבוצות ושל בני אדם אינדיווידואליים מצד אחר. ברלטיביזם (יחסיות) המאפיין את העידן הפוסט-מודרני, לא ניתן עוד לדרג תרבויות לרמות גבוהות ונמוכות, ראויות ולא ראויות, מכיוון שכולן שוות. לשלטון של תרבות המערב אין עוד זכויות יתר בזכות צבע, מעמד, מוצא אתני והון תרבותי חברתי (Giroux, 1993). קיים רצון למוטט את תפיסת העולם ההיררכית שהייתה מבוססת על אמונה באמת אחת מוחלטת. הדימויים הם של שבר, אי המשכיות ואי ודאות.

העידן הפוסט-מודרני מצטייר כתמונת עולם חדשה, שיש לה סדר יום אנושי חדש, והיא שונה במאפיינים המרכזיים של הקיום האנושי, האינדיבידואלי והחברתי, מאלה של הדורות הקודמים. מדובר בתופעה רחבה ומקיפה, החודרת לתחומי החיים המרכזיים, ואשר שורשיה הדיסציפלינאריים מעוגנים במדעי הרוח והחברה, בפילוסופיה, בפסיכולוגיה ובהיסטוריה, באמנות ובספרות, בפוליטיקה ובמדעים.

פוסט-מודרניזם בכלל ובאומנות בפרט

כאחרים לפניו, מגדיר גורביץ (1997) פוסט-מודרניזם כמושג יחסי, מונח תקופתי המתייחס למגמות תרבותיות, פילוסופיות ואסתטיות שהחלו בשנות ה-60 של המאה העשרים. כל מודרניזם היה בתחילתו פוסט-מודרניזם, לפני שהפך לזרם רעיוני מרכזי. הוא יותר מעורפל ממוגדר ואין לו תיאוריה. הידע אקלקטי, בעל סתירות פנימיות לעיתים. גם הטקסטים אקלקטיים ובהם קיים שטוש גבולות בין סגנונות, בין רגש להיגיון, בין דמיון למציאות.

הגישה הפוסט-מודרנית משקפת מהלך תרבותי כולל, אופן של חשיבה ריבויית, סגנון אומנותי וסגנון חיים שדוחה השקפות אוניברסאליות והיררכיות. התפיסה היא רב-קולית, קרבנלית ופלורליסטית המבליטה את ההבדלים שבין זהויות, תרבויות ובני אדם ובה השוני הוא ערך מרכזי. הפוסט-מודרניזם הוא "הלך נפש", סגנון אומנותי וסגנון חיים. על פי התפיסה הפוסט-מודרניסטית, התיאוריה המדעית היא תיאטרון המבליט את האופי ההצגתי של השפה ושל ההתנסות הפוליטית, האסתטית והיומיומית. תפיסת המציאות וה"אמת" תלויות בנקודת המבט של המסתכל. השאלה איך מפרשים ומגדירים את המציאות חשובה יותר מהשאלה מה קרה באמת. חיים בעולם וירטואלי, ספונטאני, אינטראקטיבי. האדם משחק ומתנסה, חי את החיים כדרמה, משתתף פעיל בתרבות, צרכן החותר לסיפוק ולאוויר מידיים ומונע על ידי עקרון העונג.

פרדיגמה חינוכית בעידן הפוסט-מודרני

פרדיגמה היא תבנית (אבן-שושן, 1982), מסגרת מושגית תיאורטית המבוססת על הנחות יסוד משותפות. מכלול של דעות, של ערכים ושל טכניקות. מכלול של דגמים ושל דוגמאות, שחברי קהילה מדעית ידועה שותפים לה (Burrell & Morgan, 1979). כאשר פרדיגמה קיימת אינה מצליחה לתת מענה

לבעיות הקיימות או לבעיות חדשות שהתעוררו, יש צורך לרענן ולעצב פרדיגמה חדשה. בתהליך שינוי הפרדיגמה קיים ניתוק מהמסורת המדעית המקובלת. הצלחתו של תהליך זה תלויה בנימוקים מדעיים משכנעים ובאקלים חברתי מתאים לקליטתו. הפרדיגמה החינוכית של העידן הפוסט-מודרני נקלעה למצב של משבר מדעי, מכיוון שהתפיסה של השיטות, הבעיות ואמות המידה שלה התגבשו מתוך מערכת של אמונות, של ערכים ושל טכניקות של העידנים הקודמים, שרובם אינם רלוונטיים עוד.

החינוך בעידן הפוסט-מודרני דורש שינוי מהותי של התפיסה החינוכית הקיימת ויצירת תבניות תיאורטיות חדשות. תהליך של גיבוש ראייה חדשה של מרכיבים ומטרות.

הלמידה בעידן הפוסט-מודרני

חקר ההתנהגות הלימודית, שמקורה בפסיכולוגיה הקוגניטיבית ההתפתחותית, מלמד כי האדם, בתהליכים תוך-אישיים, בונה את הידע שלו באופן פעיל, תוך כדי אינטראקציה בין הידע הפנימי למציאות מורכבת, רבת משתנים ורב-כיוונית בתהליך דינאמי ורפלקטיבי (Piaget, 1971). מבני הידע מאפשרים ללומד להבין את המציאות, לפרש אותה, ליצור משמעויות חדשות ולהבנות את המציאות מחדש (ברוקס וברוקס, 1997). למידה מושכלת היא אפוא רבת אפשרויות, פתוחה, ומעודדת בחינת מידע ועובדות מהיבטים רבים והקשרים שונים (סלומון, 2000). אין עוד מקום לתפיסת המציאות כישות נפרדת, אובייקטיבית ובלתי תלויה בפעילות קוגניטיבית של האדם. התפיסה היא אורגנית, פוסט-מודרנית והבנייתית, המעמידה במרכז את צרכיו המגוונים של הלומד ואת ההתאמה לחיים הרוחשים סביבו (זילברשטיין, 1998). החינוך הפוסט-מודרני מייצג חשיבה דיאלקטית אינטגרטיבית, הפועלת במרחב כאוטי של מערכת ניגודים וקונפליקטים המפריים את האיזון מחד ומאידך מהווים כוח מניע להתפתחות או, כפי שמכנה זאת פיאז'ה "המניע של האבולוציה" (Piaget, 1972 in Doll, 1993). הלמידה המסורתית מעוגנת בגישה ההתנהגותית המשייכת ידע ורכישת ידע למקורות חיצוניים. בספרות קיימות מטאפורות המתארות את מוחו של הלומד כמיכל ריק, כבנק, כאווז, ומנגד את ההוראה כפעולה של מילוי, הנפקה פיטום (לוי, 1998; פרייה, 1982). הלמידה נתפסת כפעולה חיצונית על הלומד, המתקיימת באמצעות מנגנון של גירוי ותגובה. קוריקולום¹ על פי הגישה ההתנהגותית, מתבטא בלמידה מתוכנתת, בתרגול ובתרגול מונחה, מתוך כוונה להגיע לשליטה אוטומטית בתגובות ובהגדרה חד-משמעית של רצפי הוראה יעילים (Darling-Hammond & Snyder, 1992). הידע נרכש בתהליך הדורש מן הלומד להיות פעיל, לקשר ידע קיים ומיומנויות קיימות לידע חדש. בתהליך זה מבנה הלומד את הידע שלו על ידי יצירת מארג קשרים סמנטיים בין ידע קיים לידע חדש (מינץ ונחמיאס, 1998). העיקרון הבסיסי של למידה הוא הגילוי. הבנה היא גילוי או הבנייה מחודשת על ידי גילוי מחודש, בתהליך של הטמעה והתאמה (Piaget, 1972 in Doll, 1993).

¹ תוכנית לימודים

התפיסה ההבנייתית מצדדת בקוריקולום שיאפשר ללומדים לארגן ידע בדרכים מגוונות, עם שימת-לב להתנסויות המחייבות פרשנות אישית, המצריכות אינטגרציה של ידע ויצירת הקשרים בתהליך הלמידה.

תכנון הלימודים מהווה, הלכה למעשה, את המסגרת המושגית של כלל התהליכים הפדגוגיים המתרחשים בבית הספר, וכולל התוויה של אסטרטגיות ויעדים חינוכיים, בחירה וארגון של תכני לימוד משמעותיים, עיצוב אופיים של תהליכי למידה והוראה, הגדרת תפקידי המורה והתלמידים והעשייה בסביבה לימודית (לוי, 1998). תכנון זה משקף את תפיסת העולם החינוכית של בית-הספר ביחס לאדם, לידע ולתהליכים של רכישת ידע, וכך מתעצבת תרבות בית-הספר.

מטרות החינוך בעידן הפוסט-מודרני

במשך הדורות הייתה המטרה המקובלת של מערכת החינוך לשרת את האידיאולוגיה, את התרבות, הערכים והנורמות וכן את האינטרסים של החברה, ולעצב את הדור הצעיר לאורם ובמתכונתם. אולם בעידן החדש דפוסים אלה מתערערים כמו גם ההגדרות של מהות החינוך ומטרותיו ומהות הפרמטרים הבסיסיים שהמערכת פועלת על-פיהם.

במערכת החינוך בעידן הפוסט-מודרני נוצר קונפליקט, כאשר מחד גיסא, מערכת החינוך מודעת לאחריות שהחברה הטילה עליה בעיצוב הדור הצעיר ובהשפעתה על החיים בדור הבא ומאידך גיסא, העידן החדש אינו מציב לפניו מודל תרבותי וחברתי, שינחה אותה במילוי משימות אלו. הסיבה לכך היא חוסר היציבות הרוחנית והתרבותית המאפיין את העידן הזה, עם קריסת ההיררכיות התרבותיות הקיימות ועם ההתמוטטות של סולמות הערכים האנושיים המוסכמים והאוניברסאליים.

מערכת החינוך מוקמת על ידי חברה במטרה להבטיח את המשך קיומה באמצעות הנחלת ערכים ומיומנויות, באופן שהתלמידים כמבוגרים, יוכלו להשתלב בה בהצלחה. כל זמן שיש התאמה בין דפוסי התרבות והחברות הקיימים מחוץ לבית הספר לבין אלה הקיימים בבית הספר מצליחה המערכת לממש את ייעודה. כאשר מתחוללים שינויים במבני תרבות וחברה מחוץ לבית הספר, עולה הצורך לפתח תהליך של הסתגלות המערכת החינוכית לשינויים החלים בפרדיגמה התרבותית, כדי שתוכל לממש את מטרותיה - הכנת התלמיד לתפקוד נאות כבוגר בחברה. כיום, מחוץ לבית הספר התפתחה כלכלת מידע, דחייה אידיאולוגית והתמקדות ב"אני" (אבירם, 2002).

בתי הספר עדיין פועלים לפי הפרדיגמה המודרנית מבית מדרשה של החברה התעשייתית, ולכן נוצר קונפליקט בין התכנים ודרכי ההוראה המקובלים בו, לבין האופן שבו מתייחסת התרבות הפוסט-מודרנית לתכני התרבות וסוכניה, קרי המורים.

בורבולס וגם קורסון (Burbules, 1995; Corson, 1998) מדברים על ההשלכות הפוסט-מודרניות על החינוך וטוענים שהחינוך הפוסט-מודרני נתן פתח לקהילה להחליט בעצמה על תוכני הלימודים, התכנים שילמדו בשעורים ועל המורים שיחנכו את ילדי הקהילה.

עיקר המבוכה של מערכת החינוך בעידן החדש הוא בתחום קביעת מטרות-על. הסיבה למבוכה היא אבדן המעמד שהיה לאמיתות מוחלטות בעידן הקודם ולערכים, כגון: סולידיות, שוויון ואינטגרציה. הממסד החינוכי איבד את סמכותו הרוחנית ואת מעמדו הבכיר לטובת גיבורי תרבות חדשים מחוץ

למסד החינוכי, המשמשים תחליפים לבית-הספר כסוכני חינוך (לם, 2002). האידיאולוגיה הקלאסית של רכישת ידע ושאיפה להתקדמות תרבותית, נדחו לטובת המידע. מצב זה מקשה על מעצבי מערכות חינוך לקבוע מטרות-על ומסיט אותם לעיסוק בבעיות מבניות, טכניות ופרקטיות, שפתרונותיהם קלים וזמינים יותר.

העידן הפוסט-מודרני מציג שאלות תיאורטיות חדשות, שונות מאלו של העידן המודרני, אשר הפרקטיקה החינוכית חייבת לענות עליהן וליישם את התשובות להן, ולו באופן חלקי, במסגרת של חשיבה פדגוגית חדשה.

שונפלד (Schoenfeld, 1999) טוען כי הקשרים בין התיאוריה לבין הפרקטיקה עדיין אינם ברורים דיים – לא רק בצדדים הקוגניטיביים של התלמידים אלא גם בצדדים האישיים, הרגשיים והחברתיים שלהם. הצדדים האישיים האלה הם הגורמים להנעה ללימודים, לגיבוש הדימוי העצמי ולעיצוב הזהות. החברה הפוסט-מודרנית הרב-תרבותית נותנת מקום לצמיחה אישית, לשונות ולפיתוח הכישרונות של אוכלוסיות שונות, הדורשות לתת מענה לצרכיהן (קשתי, 2002).

מקובל לראות בפרידריך ניטשה את מקור ההשראה הראשוני והמרכזי של החשיבה הפוסט-מודרנית. בכתביו מוצאים תובנות ואבחנות שהפכו ליסוד הפוסט-מודרניזם כמו: "מוות האלוהים", שקריות של "עולם האמת" והפרכה של יומרה לידיעה אבסולוטית וחובקת כל. אין בנמצא ראייה אובייקטיבית אלא פרספקטיבית. אין עובדות אלא פרשנויות, אין האדם מגלה בעולם אלא רק ערכים ומשמעויות שבני האדם יצקו לתוכו, אין חתירה ל"אמת" ול"מוסריות" אלא ביטוי לרצון ולעוצמה ואין ה"אני" ו"הרצון החופשי" ישויות עצמאיות, אלא רק דימויים לשוניים ומבנים מושגיים (אלוני בתוך גור זאב, 1997).

החינוך בישראל בעידן הפוסט-מודרני

מערכת החינוך בישראל, בדומה למערכות חינוך בעולם, מתמודדת עם בעיות הנובעות מן הצורך להתאים עצמה לעידן הפוסט-מודרני. עם זאת, יש בה, כמו במקומות רבים אחרים בעולם המערבי, נטייה לחזור אל דגמים מוכרים וידועים, הנשענים לרוב על אפיוני החינוך המסורתי-שמרני.

מראשית שנות ה-80, תקופת "הגל השלישי" (פלד, 1984) מתרחשים במערכת החינוך תהליכי ביזור נרחבים (חן 1995; ענבר, 2000) ותחילתם בפרויקטים של משרד החינוך (גרין ודניאלוב, 1994) שיזם העברת סמכויות לבתי-ספר יסודיים, שנקראו "אוטונומיים" ו"קהילתיים". בישראל של המאה ה-21 הסיר השלטון את אחריותו בתחומים רבים מחינוכם הנאות של הילדים ומאז יוזם ביזור ואוטונומיה בבתי הספר באספקטים שונים, כולל תקציביים ובמצב זה יוזמת הקהילה וקובעת את שנעשה בין כותלי בתי הספר (Corson, 1998).

מרכיבי הביזור הם רבים ואינם אחידים. בתחילת האוטונומיה, בשנות ה-80, התמקד הביזור בתכנון הלימודים ובמבנה הארגוני של ב"ס. במהלך שנות ה-90 הפך הביזור לחובק כל. אין הכוונה רק לאפשרות שניתנה לב"ס לפתח השקפת עולם, מה שקרוי "אני מאמין בית ספרי", שבא לידי ביטוי בחלקים מתוכנית הלימודים (תלב"ס-תוכנית לימודים בית-ספרית), בשיטות ההוראה, באווירה

ובאופן הטיפול בתלמידים. קבוצות שלמות של בתי ספר הפרידו עצמן ממערכת החינוך הממלכתי, ופנו לקבוצות מוגדרות של הורים ותלמידים על מנת לגייסם ללמוד בבית ספרם (Chen, 1997).

כתוצאה מהתהליכים לעיל, החלו להתפתח כיתות ייחודיות, המתמקדות בתוכן מיוחד כגון ספורט ומחול, תקשורת ואמנות. מקצועות אלו נותנים מענה לתלמידים עם יכולות מתאימות, אהבה ורצון להתמקצע. הקבלה לכיתות אלו מותנית, בדרך כלל, במבחני כניסה והן נוטות למשוך את התלמידים המוכשרים מבתי הספר האזוריים (היימן, שביט, שפירא, 2001). מגמות המחול, כמו מגמות אומנותיות אחרות, מעודדות יצירתיות, חדשנות, שונות, גיוון, שילוב סגנונות, גירוי הדמיון, צמיחה אישית וחקר - כולם מאפיינים של פוסט-מודרניזם. לימודי המחול הוליסטיים ומשלבם טכניקות שונות של ריקוד, יחד עם מקצועות עיוניים כגון תולדות המחול, קינסיולוגיה, תאורת-במה ומוסיקה (Smith-Autard, 2002) וגם סדנאות רפרטואר עם כוריאוגרפים ורקדנים מקצועיים.

המחול, כמקצוע לבגרות בהיקף חמש יחידות-לימוד, הוטמע במערכת החינוך בישראל בתחילת שנות השמונים. תחילה בבתי ספר המוגדרים כבתי ספר לאומנות: תלמה ילין, שהוקם ב-1961 כבית ספר למוסיקה ובשנות ה-70 התווספו תיאטרון ואומנות. מגמת המחול נפתחה רק בשנות ה-80. התיכון שליד האקדמיה בירושלים, אף הוא היה בתחילה בייס ללימודי מוסיקה ורק בשנות ה-80 הוכנס המחול. בהדרגה נפתחו מגמות מחול בבתי ספר שאינם מוגדרים כבתי ספר לאמנויות והיום מתקיימות למעלה מארבעים כאלה בחטיבות העליונות, בהן לומדים כ-1500² תלמידים. במקביל נכנס מקצוע המחול/התנועה גם לבתי הספר היסודיים ולחטיבות הביניים.

מתלמידים במגמת מחול נדרשת רמה טכנית גבוהה במקצועות המעשיים, בכל סגנונות הריקוד (אינטליגנציה גופנית-תנועתית, לוגית-מתמטית, מרחבית) וכן יכולת יצירה וביטוי אישי (אינטליגנציה בין-אישית, תוך אישית ומוסיקלית). המקצועות העיוניים דורשים התמודדות עם חומר רב, ניתוח יצירות מחול, הבנה של גוף האדם והיכרות עם יצירות מוסיקליות (אינטליגנציה לוגית-מתמטית, לשונית, מוסיקלית ומרחבית) (גרדנר, 1996). "תוכניות הלימודים מדגישות את פיתוח היכולת הגופנית ריקודית, לימוד שפת המחול, שכלול היכולת היצירתית, הידע הקוגניטיבי ופיתוח המודעות האסתטית" (רון, 2008, 61).

מהו מחול?

המחול הוא צורך חיוני לאדם. בשחר ימיה של האנושות, עוד לפני שהאדם מצא משמעות במחול כמקור הבעה ויצירה, שימש הריקוד לביטוי מגוון רגשות ותחושות שחו בני אדם. הקדמונים רקדו בכל הזדמנות כדי לבטא שמחה, צער, יגון, אהבה, תעוזה ופחד (Sorell, 1967). המחול בתרבות המערבית, המוכר לנו היום, הינו תחום אמנות המשלב מיומנות גוף, טיפוח יצירתיות ויכולת ביטוי. הרקדן הוא אומן מבצע ואומן עצמאי יוצר, הנדרש למצוא ולמצות את כוחות הגוף - אימון הגוף כדי לשכלל את היכולת, והנפש - כדי למלא בתוכן, המצויים בו. הוא מתנהל במתח שבין המסגרת הנוקשה

²על פי נתוני הפיקוח על הוראת המחול במשרד החינוך

המחויבת על ידי שכלול היכולת הגופנית, או משטור הגוף, לבין החופש והשחרור ההכרחיים לקיום יצירתיות וכושר ביטוי. הדיכוטומיות מתקיימת בין חופש ושחרור, חיקוי ויצירתיות, ביצוע וביטוי, חופש וחשש (נתיב, 2005). זהו תחום קשר ותקשורת בעל שלושה קדקודים: קוגניטיבי, רגשי התנהגותי. (שפירא ובר-מאיר, 2003).

"האומן לעולם אינו צמוד לקו הוראה יחיד. הוא מגיע לכלל החלטה תוך כדי הלך העבודה. אי לכך יהא שקוע במעשיו ויקדיש למלאכתו תשומת לב, אף כי לא תהיה נכרת בו השתדלות מכוונת. אין הוא צמוד למערכת של הוראות כתובות, שכן טבע החומר שתחת ידיו מכתוב לו את מחשבותיו ותנועותיו ואלה משנות בו זמנית את טבע החומר שתחת ידיו..."
(פירסינג, 1978, 30).

לעיתים קרובות מכנים תלמידים ורקדנים את הפעילות המחולית שלהם בשעורים וחזרות כ"עבודה" (לירן-אלפר 2005; נתיב, 2007). העוסקים במחול נדרשים ל"הקשבה גדושה" לגופם מאחר והמחול איננו מילולי טקסטואלי (נתיב, 2007). ההוראות ניתנות על ידי המורים גם באופן מילולי, אך הקודים הם סומטיים (Baron-Cohen, 2006 אצל נתיב, 2007) ונבנים בתהליך מצטבר עם הזמן, יחד עם זיכרון, משמעות שבעשייה ושכלול הביצוע.

פוסט-מודרניזם במחול

ביצירות הפוסט מודרניות במחול, בדומה לכלל היצירה האומנותית בתקופה זו, אין חוקים ואין הכללות מעבר לזמן ולמקום (כך-זיכרוני, 2003). קיים "ריבוי קולות" (גורביץ, 1997), כשלכל כוריאוגרף שפה אישית משלו. על כן הופכת כל יצירה לפרדיגמה העומדת בפני עצמה. הגישה היא גישה אקלקטית ובה קיימת דה קונסטרוקציה – פירוק ושקיפות, חיפוש של האמת וריבוי סגנונות, כשלעיתים נחשף "מאחורי הקלעים" של חלל התצוגה.

רוטנברג (2008) סוברת כי לכל אחת מצורות האמנות השונות יש פירוש שונה למונח פוסט-מודרניזם, אך המשותף לכל האמנויות הוא ההתרחקות מהאידיאולוגיה המודרניסטית, הבאה לידי ביטוי באוטונומיה אמנותית, ביטוי אישי והפרדה בין תרבות עממית וחי יומיום.

כאמור, היוו שנות השישים של המאה הקודמת את תחילתה של התקופה הפוסט-מודרנית במחול, כאשר יוצריה נחשבו אוונגארדיים³. הראשון ביניהם היה מרס קנינגהאם שעבד בשיתוף פעולה עם המוסיקאי ג'ון קייג'י בארה"ב ויחד יצרו את שיטת ה"ציאנס" (מקרויות). מבית מדרשו של קנינגהאם יצאה קבוצה שנקראה "תיאטרון מחול ג'ידסון" שחיפשה דרכים להרחיב את גבולות הריקוד כדי שיכיל סגנונות נוספים. יצירתם דחתה את וירטואוזיות הרקדן, לטובת תנועות יומיומיות, אותן יכלו לבצע גם מבצעים חסרי מיומנות מחול (רוטנברג, 2008). על פי הגדרתו של קופלנד (1993) הריקוד הפוסט-מודרני הוא ארגון של תנועות רגילות, יומיומיות, שאינן דורשות מיומנות טכנית וירטואוזית ומבוצעות לעיתים ללא ליווי מוסיקלי או תאורה. הוא מחפש את הפעילות הטבעית, הראשונית

³ הלוצים

והאמירה היא אישית. המחול הפוסט-מודרני הפך למחול תיאטרלי מופחת למינימום, כשהרקדן אינו חייב לנוע, מרחב המופע לא חייב להיות במה, התלבשות – בגדי אימון לעיתים או בגדי רחוב ונעלי ספורט. נראים גם שיתופי פעולה בין אמנים כמו כוריאוגרף ומוסיקאי או צייר, עובדה שהביאה לטשטוש גבולות בין האמנויות, בין דיסציפלינות ובין אמנות גבוהה ותרבות פופולארית (רוטנברג, 2008).

הוראת המחול

הוראת המחול הינה מלאכה מורכבת. על המורה לשלב בין כמה מרכיבים בתהליך ההוראה:

- לימוד תבנית תנועתית.
- לימוד ביצוע נכון של התבנית התנועתית.
- הקשה מכל - יש ללמד את התלמיד למצוא את עצמו בין מיומנות ביצוע, בה המשפט התנועתי הופך להיות לחלק מטבעו, לבין התוכן וההתרגשות שעל התלמיד למצוא בעזרת המורה כאילו זו פגישתו הראשונה עם התנועה בכל פעם שהוא מבצע אותה (שפירא ובר-מאיר, 2003)

"צריך אתה גם לאיזה רגש של איכות ביחס לעבודה. צריך אתה לאיזה תחושה של מה טוב. רק כך תוכל להתקדם. רגש כזה אינו סתם משהו שנולד עמו, אף כי אתה באמת נולד עמו. זהו גם משהו שאתה יכול לפתח. אין זו סתם "אינטואיציה", לא סתם איזו "מיומנות" או "כשרון" שאין להסבירם. זהו התוצר הישיר של המגע עם הממשות-היסודיות".
(פירסינג, 1978, 31).

מהתלמיד נדרשות משימות רבות, מגוונות וקשות הכוללות, בין השאר, יכולות גופניות מקסימאליות, פתיחות נפשית ללא סייגים, התמדה לאורך זמן והתמודדות עם מצוקות הנפש של מתבגרים. ההשקעה המתחייבת ממנו היא טוטאלית, כשהתחומים הרלוונטיים להוראת המחול מתרחשים בתחום הקוגניטיבי, רגשי והתנהגותי, כמצופה ממקצוע הוליסטי.

המחול הוא מקצוע שחובה ליישמו על מנת שתהיה היכולת להורות אותו. לימוד המחול והוראתו קשור במסורת, מסורת של אסיסטנטיות⁴, בה לומדים את רזי המקצוע. לא ניתן ללמד מחול באמצעות ספר, המורה הוא הספר. אין זה מקצוע שיכול אדם לרכוש בשלוש-ארבע שנות לימוד באקדמיה, ואין זה מקצוע אשר לו תוכנית לימודים אחת מובנית ומפורטת. המורה מביא את חומריו, פרי מסורת רבת שנים, ובעזרת כישרונו, השכלתו ובגרותו המקצועית הוא מתאים אותה לתלמידיו (שפירא ובר-מאיר, 2003).

הנחיית המורה, היא לכלל הקבוצה, אך היישום הוא אישי לחלוטין. התלמיד מתבקש להתמודד עם גופו ויכולותיו במקביל ובהשוואה לאחרים. "עבודה בקבוצות היא קודם על התמחות, ובתור שכזו יש ללמוד אותה דרך עבודה מעשית" (בנימין, 1978, 30) "עבודה בקבוצה סגורה, בה החברים אינם

⁴ שוליינות

משתנים ומתפקדת כתברה בזעיר אנפין, עם מסורות ומנהגים משלה... חשוב שהקבוצה תהיה יציבה ולמשתתפיה תחושת יציבות, כי יש כל כך הרבה ערפול ומבוכה" (בנימין, 1978, 34).

צפייה, התבוננות ולמידה בשעורי מחול של מורים נבחרים, כמוה כספרות עיון מקצועית. לימוד המחול מתבסס, בין השאר על צפייה. אוטרד-סמית' (Autard-Smith, 2002) מדגישה את הצורך בהיחשפות לתלמידי המחול למופעי להקות מקצועיות, המסייעת בלמידת היציבה הנכונה, איכויות תנועה, בניית שפה תנועתית וגם החלק התיאטרלי שבמופע אותו היא מכנה "ידע בימתית". כל אלה נדרשים לתלמידים בלימודי המחול שהם הוליסטיים, חינוך לאמנות ולאסתטיקה וכוללים גם מוסיקה, תאורת-במה, איכות תנועה, הכוח שבהבעה בתנועה, רגישות להבעה, סימבוליות של תנועות ושימוש בדימויים. רקדנים מקצועיים המלמדים את התלמידים משמשים יותר כמנחים מאשר מורים ומהווים דוגמה אישית לביצוע איכותי ודוגמה טובה לחיקוי.

מקצוענות במחול – מיומנויות וכישורים Professionalism

מקצועיות היא שייכות למקצוע מסוים, מומחיות או עיסוק בדבר כמקצוע של קבע. מקצוענות היא פרופסיונליזם, ההיפך מחובבנות (אבן שושן, 1982).

המחול הוא מקצוע הוליסטי. הגוף הוא הכלי, אך נדרשים מיומנויות וכישורים נוספים המאפיינים מקצוענות בתחום זה.

פרופ' לי שולמן (1998) מדבר על חמישה אלמנטים מרכזיים של מקצוענות והם שיאפיינו גם את העיסוק במחול, זה של המורים וזה של התלמידים/רקדנים:

א. מחויבות לשירות - למעשה קיים חוזה בין החברה לאנשי המקצוע ובו ניתן למקצוען חופש עשייה תוך מתן אמון ביכולתו, באחריותו, במחויבותו ובמוסריותו. החברה יכולה להגביל את החופש הזה כאשר אמונה ביכולת המקצועית של איש המקצוע פג.

ב. השענות על ידע תיאורטי - העשייה צריכה שתהיה מעוגנת בידע תיאורטי רלוונטי לתחום העיסוק, שכן הניסיון המקצועי הוא תמיד ספציפי, תלוי מקום וסיטואציה אך חשוב שתהינה אבחנות רחבות יותר.

ג. קשר לשטח - קשר זה נותן את המבט המציאותי על הדברים. מה אפשרי ומה מתרחש בפועל. קיים לעתים קרובות מתח בין התיאורטי למציאותי. המציאות לא מצייתת לתיאוריה אם כי אנשי התיאוריה מואשמים לעיתים קרובות, בניתוק מן השטח.

ד. מחויבות לתהליכי שיפוט מתמידים- במקצועות רבים, הוראה הוא אחד מהם, העבודה מתבצעת בתנאי אי וודאות ובמצבים משתנים. לכן קשה לתכנן למפרע ונדרשת קבלת החלטות כל הזמן. שולמן מזכיר מצב המחייב קבלת החלטה והיתרון בקיומו של ידע תיאורטי.

ה. לימוד מניסיון- תנאי חשוב למקצועיות אך יישומו הוא קשה ביותר, מאחר ולא כל מקצוען מסוגל להביט על עצמו (כפי שרקדן מסתכל על עצמו בעזרת ראי). קשה לקבל מידע על תוצאות ההוראה וגם אם מצליחים ללמוד מהניסיון הרי זה ניסיון אישי וזה לא הרבה. עדיף

ללמוד מניסיון של עמיתים רבים. (מה שאינו מדויק במחול, כך אני סוברת, הניסיון האישי הוא העיקרי וממנו צומחים התלמידים ומסגלים לעצמם את יכולותיהם).

ו. השתייכות לקהילה מקצועית- שולמן טוען כי, השתייכות לקהילה מקצועית מאפשרת שיתוף בידע בניסיון ובלקחים וגם מאפשרת בקרה על אתיקה מקצועית.

חוקרים שונים שמים את הדגש על אלמנטים מגוונים ביחוי או הגדרת מקצוענות במחול והדרך להשגתה אצל רקדנים. תכונות המקצוען על פי אורנה (Urena, 2004) הן אינטליגנציה, זיכרון, מהירות וגמישות. היא דנה בהרחבה בקשר שבין הטבע והטיפוח ומגיעה למסקנה כי לטיפוח מקום אקוטי בבניית הרקדן המומחה. רבות מן התכונות נרכשות תוך עבודה רבת-שנים עם הגוף כמו למשל הגמישות ו"הפתיחה" בה מאופיין הבלט הקלאסי וכל זאת באדבטאציה⁵ של הגוף לדרישות המתגברות ממנו וגם בפן הפסיכולוגי של האדם. כשאות/רה תלמיד/ה בעלת/ת כישורים מתאימים, ניתנות לה/ו הזדמנויות לעבוד עם האנשים הטובים בתחום. במידה וניחן/נה גם במוטיבציה גבוהה, סיכויי/יה להגיע למקצוענות גבוהים במיוחד. האימון המכוון (Ericsson et al, (Deliberate practice) (2002) אחראי יותר מכל למקצוענות-מומחיות של הרקדן, ולו חוברים הנתונים הפיזיולוגיים, איכות המורים/מנחים ורמת המוטיבציה (Urena, 2004). מוסיפים ואומרים אריקסון ולהמן (Ericsson & Lehmann, 1996) כי במהלך התרגול יש צורך בחזרות רבות ומשוב והם שמולידים את המקצוענות ומבדילים את ציבור הרקדנים מאנשים רגילים. בלום (Bloom, 2005 in Urena, 2004) טוען כי על מנת להשיג רמת מומחיות גבוהה בכל תחום, יש להיחשף למקורות האימון האנושיים והסביבתיים הטובים ביותר. אורנה (Urena, 2004) מצאה קשר ישיר בין מוטיבציה למומחיות/מקצוענות (expertise) במחול וסוברת כי איכות וגם כמות התרגול/אימון המכוון הם מרכזיים בהכשרה. גם אריקסון וחובריו (Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson et al, 1993) תומכים בדעה זו בכינויים את תהליך הלמידה כ"אימון מעבר לטווח הרגיל".

גם טן (Tan, 1997) מעלה את סוגיית הכישרון המולד ו/או הנרכש של הרקדן ומסכם כי מקצוענות מושגת באמצעות שילוב הכישרון המולד, יחד עם עבודה קשה ותנאים סביבתיים מתאימים. בתכונות מולדות אין די, אך הן בוודאי תורמות באופן משמעותי למומחיות/מקצוענות. החלק הנרכש הוא פרי עבודה מאומצת, רבת-שנים. אם ניחן התלמיד בשתי המעלות הללו, הדבר כדבריו, דומה לזכייה בלוטו. הוא מוסיף ומביא מטאפורה מעניינת לפיה האלמנטים של מומחיות משתלבים בפעילות אנושית באופנים שונים, כמעשה אריגה.

בולט (Bolt, 2006) עומדת על השוני שבין מקצוענות לפרפקציוניזם (excellence versus perfection) ובו היא מזהה את הכישרים והמיומנויות הנדרשים מרקדן בנתונים פיזיולוגיים התואמים את צרכי המקצוע וטכניקה טובה (physical attributes, technical proficiency), יחד עם יכולת ביטוי אומנותית בתחום המחול (artistic craft) ויצירתיות (creativity). לדבריה, ניתן לאפיין מצוינות

⁵ הסתגלות

בהיבט הפיזיולוגי, אך ההיבט האומנותי אינו ניתן לכימות. גרדנר (Gardner, in Schmidt, 2006) מעיר כי מקוריות ויצירתיות יכולים להישפט רק על ידי אנשים המבינים בתחום.

שמיט (Schmidt, 2006) מוסיף לכישורים הנדרשים מרקדנים היום, מעבר לפיזיולוגיה והמוסיקליות, גם את יכולת ההבעה, הגישה (attitude) והנוכחות הבימתית בעת מופע (presence of the performer). לטענתו, בבואם של בוחנים/שופטים מקצועיים לאתר כישרונות, גם אינטואיציה (תחושת בטן gut feeling), היא פקטור משמעותי ויש לתת לה מקום בימים אלו שהאומנות מגוונת ועתידה אינו ידוע. הוא מכנה זאת בשם "Je ne sais quoi" דהיינו, "איני יודע מה". קריטיין ואוליס (Cretein & Ollis, 2006) מכנים זאת אי התמקדות ב"כאן ועכשיו", אלא בפוטנציאל לקידום.

היעדים המוצבים בחינוך למחול הם הגבוהים ביותר, מאחר והם מאגדים בתוכם פיתוח אישיות, על צרכיה ויכולותיה (H'Doubler & Kivinen in Kalliopuska, 1989). קר (Carr, 1984 in Kalliopuska, 1989) רואה בחינוך למחול מימדים קינטיים, קוגניטיביים, אפקטיביים וכאלה המפתחים אמפתיה ואנושיות. ליינ (Laine, 1985 in Kalliopuska, 1989) מתייחסת לטכניקה, למוסיקה, למסורות ולצורות מחול וגם לתנועות וצירופן. היא מוסיפה גם תגובות אישיות המבוססות על מיומנויות מחול שמהן מתפתחים הדמיון והביקורת העצמית.

מאפייני המקצוענות אצל רקדנים לדעתו של פריבט (Privette in Cretien & Ollis, 2006) הם חדות ומיקוד, ספונטאניות, הופעה והבעה אישית ברמה גבוהה כמו גם אהבה גדולה לתחום ההתמחות. הולט ודאן (Holt & Dunn in Cretien & Ollis, 2006) מסבירים את יכולות הרקדנים המקצועיים על ידי השאלה מעולם הטכנולוגיה, לפיה ניחנו הרקדנים ב"תוכנה" ייחודית ושונה הכוללת זמן תגובה אחר, זיכרון טוב במיוחד ואינטליגנציה כללית, אך ה"חומרה" דומה לזו של הקהל הרחב.

מטרת מחקרם של קריטיין ואוליס (Cretien & Ollis, 2006) היתה לאתר את המכניזם והתהליכים בפיתוח כישרון ומומחיות (expertise) במחול. הם מצאו כי נדרשים תנאים סביבתיים ואישיים מתאימים הכוללים נתונים פיזיולוגיים טובים, אימון משמעותי, תמיכה, מורים ומנחים מוצלחים. פרמטרים שנבדקו אצל רקדנים בעבר והתמקדו ביכולת טכנית בלבד, אינם מספקים עוד בעידן הפוסט-מודרני. היום נבחנות יכולות נוספות כמו מוסיקליות, התמצאות במרחב, קואורדינציה, שליטה, זיכרון ועוד. כל אלה דורשות טווח נרחב של יכולות קוגניטיביות, חברתיות, מרחביות ומוסיקליות. רקדנים היום אינם רק כלי בידי הכוריאוגרף, אלא לא אחת שותפים ליצירה.

אריקסון (Ericsson, 1996) מזהה שלבים שעובר ילד בדרך להצטיינות כשהראשון מביניהם הוא השלב המוקדם בו מושגת אהבה למקצוע באמצעות משחק וחקירה. בשני/התפתחותי עובד הילד עם מורים/מנחים מתאימים כדי לסגל לעצמו את הטכניקה ובשלישי, שלב ההתמחות, בו נעשית העבודה עם בעלי מקצוע ברמה גבוהה, במהלכה הופכת הטכניקה למצוינות וביצוע יוצא דופן. כל שלב מלווה בתמיכה משמעותית. בתרגול מקבל הילד פידבק ותיקונים בעת ביצוע רפטיבי של הדברים (Ericsson et al, 1993).

מחלקת החינוך של העיר קולומבוס, אוהיו בארה"ב, הנפיקה ספר הוראות לבחינות לאיתור כישרונות מיוחדים באמנויות (Calvert, Ehle, Goertz, Lowther, Metzger & Pistone, 2004) ובו מוגדרים ילדים

מוכשרים (Gifted) כתלמידים שבהופעתם ניתן לזהות פוטנציאל ורמה גבוהה של הישגים ביחס לחבריהם באותו הגיל. הקריטריונים הנבדקים בבחינה הם: יכולת גופנית, קצב, זיכרון, איכות תנועה ויכולת הבעה.

אינטליגנציות מרובות – התיאוריה של האוורד גרדנר

האוורד גרדנר (1996) חקר את האינטליגנציה האנושית המוגדרת על ידו כיכולת לפתור בעיות או לעצב תוצרים המוכרים כבעלי חשיבות במסגרת חברתית-תרבותית נתונה. לטענתו, מכילה האינטליגנציה האנושית סדרות רבות של כשרים שכליים ולהן שלושה תפקידים מרכזיים הכוללים איתור קיומן של בעיות, הצגת שאלות בקשר לבעיות אלה ופתירתן. על פי התיאוריה שגיבש, בני-האדם הם בעלי אינטליגנציות רבות, אוטונומיות במידה רבה ובלתי ניתנות למדידה כמותית פשוטה. לכן אין לראות את מבחני ה-IQ כמשקפים את רמת האינטליגנציה של האדם, מפני שהם משקפים מיומנויות לשוניות ולוגיות שהן רק שתיים משמונה האינטליגנציות הידועות עד כה. קיומן של אינטליגנציות נפרדות נתמך בעובדות שונות כמו למשל בעת פגיעה מוחית הגורמת להפרעה קוגניטיבית ספציפית, בה נותרים שאר התפקודים תקינים. או קיומם של אנשים בעלי כשרון יוצא דופן בתחום מסוים ובו בלבד. דוגמא נוספת היא במקרה של פגיעה מוחית שגורמת להפרעה קוגניטיבית ספציפית ושאר התפקודים נשארים תקינים.

שמונה האינטליגנציות שזיהה גרדנר הן:

- אינטליגנציה לשונית (מילולית)
- אינטליגנציה לוגית-מתמטית
- אינטליגנציה מרחבית
- אינטליגנציה מוסיקלית
- אינטליגנציה גופנית-תנועתית
- אינטליגנציה תוך אישית רגשית
- אינטליגנציה בין-אישית
- אינטליגנציה נטורליסטית

אין עוררין על כך שהעוסקים במחול נזקקים לרוב האינטליגנציות. עליהם לבצע פעולות גופניות-תנועתיות, להתמצא במרחב, להיות בעלי אוזן מוסיקלית ואינטליגנציות תוך-אישית ובין-אישית מפותחות.

מוטיבציה *Motivation*

כפי שנאמר עד כה, תכונות מולדות אינן מספקות על-מנת להגיע לרמות גבוהות של ביצוע בכל תחום וכל שכן במחול. מוטיבציה שהגדרתה הנעה, מתן מניעים לדבר (אבן שושן, 1982), היא אחד המאפיינים הנוספים בהם ניחנים המצטיינים. מוטיבציה מקורה במילה motion - תנועה. מושג המתאר מניעים motives. עשור (2001) מתייחס למושג מוטיבציה כרצון להשקיע זמן ומאמץ בפעילות מסוימת, גם כשהדבר כרוך בקשיים, במחירים גבוהים ובאי-הצלחות. היא תבוא לידי ביטוי בהשקעת מאמץ וזמן בפעילות רלוונטית, נוכחות ודיוק, התמדה, מאמץ למרות קושי או כשלון, היענות לאתגרים ועמידה בהתחייבויות.

תיאוריות מוטיבציה מתיימרות להסביר תהליכים המניעים את האדם באופן מסוים, או כפי שהגדירו אליוט ותיראש (Elliot & Thrash, 2001) בהוך עשור, את המוטיבציה כמבנה תיאורטי שמשמש בו על-מנת להסביר מדוע אנשים עושים מה שהם עושים. תהליך שמסביר כיצד אדם נענה לצורך או רצון כללי ומתחיל שרשרת פעולות יעילות להשגת צורך זה. המוטיבציה היא גורם המתייחס לעוצמת ההתנהגות מצד אחד ולכוון ההתנהגות מצד שני.

על פי בל (Ball, 1977) מגדירים פסיכולוגים את תהליכי המוטיבציה כתהליכים הקשורים בלעורר (energize), לכוון (direct), לווסת (regulate) או להפסיק (stop) התנהגות מסוימת.

חקר המוטיבציה החל מראשית ימי הפסיכולוגיה וכבר פרויד ניסה להגדיר מה גורם לאנשים לפעול כפי שהם פועלים. הוא הציג את המוטיבציה על פי חלוקתו את חלקי הנפש. האיד המלא אנרגיות אינסטינקטיביות. האגו מנהל את אותם אינסטינקטים: דוחה, מאשר או מונע מהם לצאת אל הפועל ומונחה על ידי הסופר אגו.

סקינר (Skinner, 2001) בתוך עשור, שהונחה על ידי הגישה ההתנהגותית, טען שהמוטיבציה היא קורלציה של חיזוק. האדם מונע באופן טבעי לחפש חוויות חיוביות ולהימנע מחוויות שליליות. עובדה זו גורמת לאדם להגביר התנהגויות שגרמו בעבר לעונג ולהימנע מאלו שגרמו לסבל.

מקללנד (McClelland, 1965) דיבר על המושג **מוטיבציית ההישג** וטען שכבר מגיל צעיר מאוד לומד הילד להגיע להישגים בסיטואציות המזמינות זאת. לדבריו, מתחלקות המוטיבציות לשלוש אוריינטציות ביחס ללמידה: מעורבת משימה – שיפור שליטה. מעורבת אני – הוכחת יכולת אישית גבוהה ביחס לנורמה. אוריינטציה חיצונית – מיקוד בהשגת מטרה אחרת.

דוואק (Dweck, 2001) בתוך עשור, רואה במטרות ההישג מטרות למידה ומטרות ביצוע כשמטרת הלמידה היא הגדלת היכולת והשליטה במשימות ומטרות ביצוע, בה המטרה היא חיפוש הערכות חיוביות.

הגדרות עדכניות יותר נוטות להתייחס לאדם כבעל מודעות ובחירה וכמעט שאינן נוגעות לתחומים שאינם בבחירתו כמו אינסטינקטים ודחפים. על כן הגדרות אלה קרובות יותר למוטיבציה הפנימית מאשר לחיצונית (פירוט בסעיף הבא).

מוטיבציה פנימית מול מוטיבציה חיצונית

במשך השנים התפתחה חלוקה בין מוטיבציה חיצונית לבין מוטיבציה פנימית, שהפכה להיות מרכזית בכל דיון בנושא המוטיבציה.

מוטיבציה פנימית מוגדרת כהתנהגות הנעתית שמטרתה השגת תחושה של יכולת ושליטה במצב. היא כוללת חקרנות וחיפוש אתגרים והזדמנויות להצטיין ומלווה בתחושה של בחירה חופשית. דסי וראיין (Deci & Ryan, 1985) מדברים על העניין שבפעילות עצמה בעוד מאסלו (Maslow, 1954) מגדיר שלושה גורמי הנעה עיקריים והם: עניין, אחריות ואוטונומיה.

מוטיבציה חיצונית מוגדרת כהתנהגות הנעתית שמטרתה השגת גמול קונקרטי או הימנעות מעונש והיא מלווה בתחושת אילוץ וכפיה (ניסן ובטלר, 1978, בתוך עשור, 2001). גורמי ההנעה החיצוניים (עפ"י מאסלו) הם: כסף כבוד והערכה. לעיתים מוטיבציה חיצונית היא מוטיבציה של ריצוי המביאה למחירים רגשיים וקוגניטיביים גבוהים (עשור, 2001).

לפעילות הנובעת ממוטיבציה פנימית קיימים מאפיינים התנהגותיים, קוגניטיביים, רגשיים וכוללניים (עשור, 2001). את אלו ההתנהגותיים ניתן לסכם כהשקעת מאמץ וזמן בהיעדר תגמול חיצוני, בבחירה במשימות קשות, בהתמדה ובהיעדר לחץ חיצוני. את הקוגניטיביים כמשימות המבוצעות בריכוז רב, ללא מחשבה על ההשלכות על המעמד החברתי, תוך גמישות ויצירתיות. המאפיינים הרגשיים הם היעדר כעס, מיעוט חרדה ולחץ, מיעוט בושה, אשמה או גאווה ורגשות של סיפוק, שלוה ושמחה. המאפיינים הכוללניים (Tero & Connell בתוך עשור, 2001) מתייחסים לסגנונות של התמודדות עם כשלון כשהאחד הוא יעיל ומשימתי, השני מלווה בהכחשה, השלישי בהשלכה והרביעי בהגברת החרדה.

דסי (Deci, 1975) טוען שלאדם יש צורך ב"הגדרה עצמית" (Self Determination). תחושה שהגורם לפעילותו נמצא בתוכו ואין הוא נשלט על ידי גורמים מבחוץ. על כן יש סיבה לחשוב כי תגמולים חיצוניים, שאינם בשליטתו, יגרמו להפחתת המוטיבציה הפנימית בשל פגיעה בתחושת החופש והאוטונומיה של האדם. בזכות כך משובים הנותנים מידע חיובי לגבי המסוגלות של האדם (ורבליים או אחרים), יגבירו את העניין הפנימי של הפועל וכך יגבירו את המוטיבציה הפנימית. ה"חוללות העצמית" (Bandura, 1993) המסוגלות העצמית של האדם, כלומר הערכת האדם את יכולותיו, היא פונקציה המאפשרת שליטה ביכולות הקוגניטיביות והמוטוריות הגורמות להתנהגות לצאת מן הכוח אל הפועל. היא מתפתחת מארבעה מקורות: ניסיון העבר, למידה ממודל, עידוד ותמיכה רגשיים ועוררות רגשית ופיזיולוגית. המסוגלות העצמית דומה לתחושת היכולת אותה תאר גם סקינר (1990), לפיה תחושת אי היכולת אינה נובעת מהתנהגות המורה, אלא מתחושתו של התלמיד כי אינו מסוגל להצליח ברכישת מיומנות מסוימת. גם ההבניה של המשימה אקוטית. חשוב שהאתגרים שיינתנו על ידי המורה יהיו אופטימליים ויתאמו את יכולות התלמידים, שתוכנית העבודה תכלול יעדי מישנה, שהמשוב יהיה ספציפי ללומד ולא השוואתי לחבריו לקבוצה

ובאוריינטציה חיובית וכמובן שהמורה יסייע בהתמודדות עם כשלון, יחד עם שידור מסר של אמונה ביכולותיו של התלמיד להצליח (עשור, 2001).

מאהר ואנדרסון (Maher & Anderson, 1994) מציינים כי קיים קשר בין מטרות הישג לבין תפיסת האקלים הכיתתי. נמצא כי סביבה המקדמת תחרות עשויה לטפח למידה מתוך אוריינטציה של אגו ורצון לבצע טוב מאחרים. לעומת זאת, סביבה כיתתית המקדמת למידה לצורך שליטה וגילויי עניין וסקרנות בחומר, מטפחת בקרב התלמידים למידה מתוך מוטיבציה פנימית להשתפר ולהתפתח בתחום הנלמד. התפיסה בה התלמידים תופסים את המורה משפיעה על המוטיבציה (נלהב, מטפח, מעניק כבוד, ראוי לאמון וכד').

עשור (2001), בהתבסס על ראיין ודסי, בנה מודל ובו התייחסות לשלוש קבוצות של צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך באוטונומיה (הכוונה עצמית), הצורך בתחושת יכולת (מסוגלות והשפעה) והצורך בתחושת קשר, שייכות ובטחון. תנאים המתקיימים על פי המודל מביאים את התלמיד למוטיבציה פנימית כך שילמד מתוך הכרה בחשיבות הנושא, מתוך בחירה וביטוי עצמי.

לדעתו של עשור (2001) ניתן להבחין בשני מימדים מרכזיים של מוטיבציה והם:

- עוצמה/מידת הרצון להשקיע בפעילות
 - תחושת אוטונומיה/האם הרצון להשקיע נתפס ומורגש על ידי היחיד כנובע מבחירה, וכפעילות שהיחיד יכול להבין אותה ולהזדהות עמה, או כמבוסס על כפייה חיצונית נטולת צידוק.
- מכאן נובע כי המוטיבציה הפנימית תבוא מבחירה ותחושת משמעות שבעשייה והחיצונית תהיה תוצאה של כפייה וחוסר משמעות.
- עשור מסתמך על דסי וראיין (Deci & Ryan, 1985), מדרג ומרחיב את סוגי המוטיבציה על פי תחושת המשמעות והאוטונומיה המתלווית להם:
- מוטיבציה חיצונית - בה ההשקעה היא מתוך פחד מעונש או תקווה לתגמול או זכויות יתר
 - מוטיבציה קונפורמית - בה ההשקעה היא מתוך הכרה בתוקף של דרישות הסמכות או המסורת.
 - מוטיבצית ריצוי הימנעות - בה ההשקעה היא מפחד מדחייה ע"י אחרים
 - מוטיבצית ריצוי התקרבות - לפיה ההשקעה היא מתוך תקווה לקבלה, להשתייכות והערכה
 - מוטיבציה פנימית הכרתית - בה ההשקעה נעשית עקב זיהוי הערך הפנימי של הפעילות (כמו רציונל ברור, עניין או הנאה)
 - מוטיבציה פנימית הכרתית אינטגרטיבית - לפיה ההשקעה באה עקב זיהוי הערך הפנימי של הפעילות לזהות האישית של המבצע (מימוש ערכים או מטרות)
 - מוטיבציה פנימית רגשית - בה ההשקעה באה מתוך הנאה ועניין
- מוטיבצית הראוי (ניסן, 2001) מקבילה למוטיבציה הפנימית הכרתית אינטגרטיבית ולפיה הפרט חש צורך, רצון או חובה לנקוט פעולה מסוימת מאחר ולתפיסתו היא ראויה, טובה או מקדמת אותו למקום טוב יותר.

מוטיבציה ללמידה

קיים קונצנזוס על כך שמוטיבציה פנימית ללמידה היא מרכיב חשוב בלמידה, גם אם היא מוגבלת (עשור, 2001). תיאורית ההכוונה העצמית של דסי וראיין (Deci & Ryan, 1985) עוסקת במונחים של ויסות. על פי תיאוריה זו קיימים לאדם שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים בעת הלמידה:

- הצורך במסוגלות
- הצורך בקשר ושייכות
- הצורך באוטונומיה

צרכים אלה מזכירים במשהו את אלה המופיעים במדרג הצרכים של מאסלו (1954). מענה על צרכים אלה יביא להגברת המוטיבציה הפנימית בלמידה.

החוקרים זיהו ארבעה סוגי ויסות (מה מווסת את פעילותו של האדם): חיצוני – כאשר הסיבה לפעילות נמצאת מחוץ לאדם כמו פעילות עקב לחץ או איום. מוחדר – כאשר קיים ציות מתוך כפייה פנימית ולא מבחירה. הזדהותי – כאשר הפעילות מתבצעת תוך הערכה והבנת יעילותה. משלב – בו קיימת הזדהות מוחלטת ומוטמעת בעולם הערכים של הפרט והוא משלב בין הזדהויות שונות שעלולות לסתור זו את זו. האדם יוצר סדר עדיפות ופועל על פיו. בסוג זה של ויסות מתבצעת הפעילות בהנאה ויכולת להתמודד עם קשיים וכישלונות.

עשור (2001) דן בתועלת בטיפוח המוטיבציה הפנימית ללמידה. לטענתו, המוטיבציה מביאה ללמידה מתוך התנסות רגשית חיובית המולידה תחושת חופש, שלמות עצמית ולעיתים אף מימוש עצמי. המוטיבציה היא אמצעי לבניית זהות הלומד תוך למידה מעמיקה ויצירתית, תחושת התחשבות באחר ושייכות לארגון בו הוא לומד. בעיתים של לחץ בבני נוער בגיל ההתבגרות, מסייעת המוטיבציה להתמודדות עם תחושת ריקנות וזמן פנוי.

חויית שיא או רגע של הצפה באושר כדברי מאסלו (1954) מתבטאת לדוגמא בטקסט הבא:

"הצייר כשהוא מבקש לצייר צורה מסיר עיניו מכל דבר בעולם חוץ ממה שהיה חפץ לצייר. מיד הכל מסתלק חוץ מאותה צורה. וכיוון שהיא רואה את עצמה יחידה בעולם הרי היא מתמתחת והולכת ומתפשטת ועולה וממלאה את כל העולם".
ש"י עגנון / מזל דגים.

הציטוט מביא את עולם האמנויות ובו מרכיב כמו "נס". עם זאת ידוע שיש תנאים סביבתיים ותהליכים בין-אישיים ותוך-אישיים המאפשרים את היווצרותם של תהליכי למידה מעין אלה (עשור, 2001). לחוויה זו מתלווה תחושה של שליטה גבוהה יותר על הגוף והרגשות. מאסלו מצא ש"חוויות שיא" אלו מופיעות כתוצאה מהשראה של מדיטציה עמוקה, אהבה אינטנסיבית, חוויה של אומנות או מוסיקה מדהימה, יופי מהמם של הטבע, ואפילו מצבים שליליים אינטנסיביים כמחלה או פחד מוות, כמו גם סמים טבעיים או סינתטיים. חויית השיא משחררת את האנרגיות היצירתיות, מעניקה תחושה של ערך לחיים, תחושה של מטרה לאדם. תחושה כנה של השתלבות בעולם (מאסלו בתוך לוי, 2009).

Motivation to Dance מוטיבציה במחול

טיילור וטיילור (Taylor & Taylor, 1995) מגדירים מוטיבציה במחול כיכולת של רקדנים להתמיד בריקוד למרות שעמום, עייפות, כאב, ורצון לעסוק בדברים אחרים. לדעתם, מוטיבציה במחול היא השקעת מאה אחוז מן הזמן, המאמץ, האנרגיה והמיקוד של העוסקים בו באופן מקצועי. על כן תימדד המוטיבציה בנקודות הבאות:

- רמת אנרגיה
- התלהבות
- עניין במציאת דרכים חדשות להתקדמות
- הגעה מוקדמת לשעורים/חזרות/הופעות
- השקעת מאה אחוז מאמץ
- השקעת זמן נוסף בחזרות
- הימנעות מחופשות
- עבודה למרות מחלה או פציעה
- מטרות ושאיפות ברורות

"...הבחירה בין אפשרויות רבות, האומנות שבמלאכה, תלויה במחשבתך וברוחך ולא פחות משבחומר המכונה. ולשם כך זקוק אתה לשלוות-הנפש." (פירסינג, 1978, 136)

זו כנראה תמצית מקצוע המחול הדורש מהמבצע אותו באופן מקצועי, כפי שנעשה ברוב מגמות המחול בארץ. נדרשות מן העוסקים במחול יכולות מגוונות ומיומנויות רבות, בנוסף להיותו של הגוף "הכלי" באמצעותו פורט הרקדן על מיתריו. אין זה מקצוע ככל המקצועות האחרים הנלמדים בבית הספר ולשם כך נדרשת מהעוסקים בו מוטיבציה גבוהה במיוחד, שאם לא כן, אינם מסוגלים לעמוד בדרישות הגבוהות מבחינה טכנית, בצורך בהשקעת שעות אינסוף וכמובן בלחץ הנפשי/רגשי שהוא חלק בלתי נפרד (built-in) מאופייה של האומנות הדורשת טוטאליות. המודלים שהוצגו בתת הפרק הקודם (ראה "מוטיבציה") מתאימים גם לאומנות המחול, אך מועצמים בו בזכות היותה אומנות הגוף והרוח (שפירא ובר-מאיר, 2003).

מורי מגמות המחול שואפים להנהיג את תלמידיהם ל"איכות נכספת", כמו גם מורים במקצועות אחרים בבית הספר. תלמיד כל אמנות נדרש לשפר את מיומנויות המקצוע על מנת להגיע לחופש ביטוי היצירתיות שלו וכך גם תלמיד המחול. אך בנוסף הוא מצופה להיחשפות של הנפש כחלק מעיסוקו יחד עם סיכון "הכלי" כתוצאה משחרור הנפש והאקסטזה שבאמנות. במחול מתקיימות סך כל ההתמודדויות השונות, שלא כמו במקצועות אחרים, מה שהופך אמנות זו לייחודית גם במידת המוטיבציה הנדרשת בעיסוק בה.

מולינג, ברוק ומודיסיל (Mowling, Brock & Rudisil, 2004) מצאו כי הנאה ואתגר בשעורי החינוך הגופני (מקצוע לו יש הרבה מן המשותף עם המחול) מעלים את המוטיבציה הפנימית של התלמידים, יחד עם סביבה מאובזרת כהלכה, יכולת לבחור בעיסוק במקצוע, שימוש בתגמול חיצוני ומימוש מטרות הלומדים.

שליטה בתהליך הלמידה המתבטאת בבחירה במקצוע (Autonomy), רלוונטיות הלמידה (Relatedness) והמסוגלות האישית (Competence) הם המרכיבים בעזרתם ניתן לנבא את המוטיבציה הפנימית של תלמידי המחול (Martens & Kirschner, 2004; Friesen, 2008; Johnson, 2003). נמצא כי גורמים אלה כרוכים זה בזה עד כדי יצירת מקשה אחת, לפיה בחינת מרכיב אחד מספק מידע על ההשפעה על המרכיבים האחרים ומביאים את התלמידים לנכונות להשקיע מאמצי-על במקצוע, ובסופו של דבר להתקדמות גדולה ביכולות הגופניות, יחד עם הנאה ואתגר בעיסוק. החוקרים טוענים כי למוטיבציה הפנימית תורמים גם תחושת השייכות למקום ולאנשים הפועלים בסביבה הלימודית, הסקרנות והסיפוק.

לזארוף (Lazaroff, 2001) מצאה כי קיימת תופעה בשעורי מחול, השופכת אור על הקשר בין קיומו של מופע לבין מוטיבציית התלמידים. שעורי המחול כוללים עבודה פיזית מאומצת, זיעה, הדגמה מול תלמידים אחרים, התרגשות והנאה, סוג של אקסטזה. מופע הוא שיאה של החוויה ובא לאחר עבודה סזיפית קשה, כל אלה מביאים להגברת מוטיבציית התלמידים. בזכות המשוב והחיזוקים מן החוץ מתגברת עוד יותר המוטיבציה החיצונית של תלמידי המחול. במחקרה מצאה לזארוף עוד כי מורי המחול נוקטים במספר פעולות להגברת המוטיבציה ובהן הערות מילוליות תוך כדי הביצוע, כולל מילות משוב ושבת, חזרה (Repetition), הדגמה, תיקונים, שימוש במוסיקה מלהיבה, לימוד קבוצתי, שימוש בקול והתלהבות. גם מרטין קותרן והודג'ס (Martin, Hodges & Cothran, 2002) מציינים את חשיבותה של הערכה נכונה או משוב מתאים לעידוד המוטיבציה, כאלה שיובילו את התלמידים בצורה הדרגתית למטרה, מדויקים, משקפים את המציאות, שיניבו משמעות לביצוע, התקדמות של התלמיד ואופטימיות ובטחון.

מחויבות / מסירות / Commitment / Dedication

המילה "מחויבות" אינה מופיעה במילון אבן שושן. מחויב הוא חייב, שהוטלה עליו חובה. מצווה ללא כל הסתייגות. מסירות היא נאמנות, דבקות ואדיקות בדבר-מה (אבן-שושן, 1982) השלב המתקדם ביותר במדרג הצרכים של מאסלו (1954) הוא המימוש העצמי. מחויבות גבוהה לתפקיד/למקצוע באה מהחשיבות לה מייחסים אנשים למעשיהם. הם עושים זאת מתוך עניין, הנאה, עבודה קשה וחשיבות. מחויבות גבוהה היא דרישה מרכזית, תנאי הכרחי לצמיחה, למימוש עצמי ולאוושר (Goble, 1970). היצירתיות היא מאפיין משותף שמצא מאסלו באנשים ממומשים. הם ניחנו בגמישות, ספונטאניות, אומץ, נכונות לשגות, פתיחות וענווה. מרבה לדבר על המחויבות במחול פריסן (Friesen, 2008) שחקרה את תופעת תלמידות המחול בגילאים 15-18, שרקדו בתוכניות מחול חוץ-קוריקולאריות (Extra-curriculum activity) בתקופת התיכון,

והשקיעו בין 8 ל-14 שעות שבועיות בריקוד בסגנונות שונים. היא חקרה את חיי היומיום של התלמידות ובהם את חיי החברה שלהן בתיכון ובכתות המחול בהן השתתפו. פורמט זה של לימודי מחול אינו זהה לזה של תלמידות מגמות המחול בארץ בכך ששעורי המחול שם אינם חלק מן המקצועות הנלמדים בבית הספר ואין התלמידות מקבלות ציונים עליהם בתעודה. הן משתתפות בתחרויות מחול שונות ובמופעים מגוונים. ממצאי מחקרה הראו כי ההשקעה שנדרשה היתה רבה, וכך גם האנרגיה וריכוז-על הנדרשים לעמידה בתוכנית. רמת המחויבות של התלמידות למחול היתה גבוהה מאוד, יחד עם מסירות למקצוע. התלמידות דיווחו כי הפיקו תועלת רבה מלימודי המחול בכך שחשו רמת מסוגלות גבוהה, הישגיות, היכרות עמוקה עם אישיותן, וחשו כי השקיעו זמן רב, אנרגיה, את ליבן ונשמתן במקצוע, בתשוקה גדולה לאומנות זו.

מבחינה חברתית עולה כי קשרים עמוקים, משמעותיים ואינטימיים ביותר יצרו הנחקרות עם תלמידות רוקדות אחרות ופחות עם חברותיהן לכתה בתיכון וזאת בזכות היותן בעלות אותן חוויות, תשוקות ותחושת מחויבות גבוהה למחול. הן חשו כי הן מבינות זו את זו, בשעה שבני גילן האחרים לא הבינו את רצונן להשקיע את מרבית זמנן מחוץ לבית הספר – במחול, מקצוע שדרש מהן כל כך הרבה. מימד נוסף שנחשף במחקרה של פריסן הוא הקשרים המיוחדים שנקמו בין התלמידות לעולם המבוגרים. תלמידים בגילאי התיכון, בדרך כלל אינם יוצרים קשרים עם עולם המבוגרים, מחוץ למשפחותיהם. התלמידות יצרו קשרים מיוחדים עם מוריהן, שחלקו כמותן תשוקה למחול כחלק מרכזי בחייהן, גם דרך הערצה, הערכה, חיקוי וכדומה.

חיקוי – מודל לחיקוי *Imitation / Role Model*

“Teachers have a great deal of influence on people in what they say, the way they act, the way they present their material, and the role model they present.”

(Sabock in Spencer, 1998, 58)

חיקוי על פי אבן-שושן (1982, 825) הוא “עשייה כמעשה אחרים, התבוננות בהתנהגות של אחר ועשייה כמוהו”, בעוד מודל הוא דגם או דוגמא.

פסיכולוגים, סוציולוגים ואנשי חינוך רואים בחיקוי את אחת הדרכים המוקדמות ביותר, על פיהן מתערים ילדים בחברתם. הם לומדים ערכים, מיומנויות וסטנדרטים של התנהגות בדרך זו (Gould & Roberts in Spencer, 1998; Lumpkin, 2006). החיקוי במחול החל בחיקוי בעלי חיים, פעולות

של האדם, תופעות טבע כמו רוח למשל (Cohen, 1953). היום מכנים חלק מתנועות אלו פנטומימה. ספנסר (1998) ולזארופ (2001) מדגישים את מקומו של המורה כמודל לחיקוי או למידה ממודל (בנדורה, 1993), עת מזדהה עמו התלמיד לעיתים קרובות ולא אחת נמשך התהליך שנים מספר ויכול להביא לפיתוח קרירת הוראה של התלמיד/ה. לחיקוי התנהגות כוח רב בהרבה מכוחו הוורבלי של המורה, ובוודאי בא הדבר לידי ביטוי במקצועות הפיזיים כגון חינוך גופני או מחול, בהם ההדגמה מהווה חלק מרכזי בהוראה.

ספנסר (1998) מטיל אחריות גדולה על המורה למקצועות הפיזיים (Physical education) מאחר ועליו לשמש ולמקסם את תפקידו כמודל חיקוי לתלמידיו. לפיכך נדרש המורה לידע רב בתחום הוראתו, יכולת, אמינות ויושרה, אחריות, התלהבות, יכולת להגביר מוטיבציה, כבוד לתלמידים, אכפתיות וחום. במילותיו של בנדורה (Bandura, 1986): יכולת ביצוע של מה שהוא/היא דורש/ת מתלמידיו/יה. בתחום הספורט, משמשים ספורטאים מצטיינים כמודלים לחיקוי. פיין, ריינולדס, בראון ופלמינג (Payne, Reynolds, Brown & Fleming, 2002) חקרו את הנושא בהיבט חברתי/התנהגותי, כשהם מסתמכים על התיאוריה החברתית/קוגניטיבית של בנדורה (Bandura, 1977). (הרחבה בהמשך). ההגדרה למילה מודל חיקוי מסתמכת על יינסי (Yancey בתוך Payne et al, 2002) לפיה הדמות מהווה דוגמא או ראוייה לחיקוי ולפי אינגול (Ingall בתוך Payne et al, 2002) כמקור השראה ליחידים או לקבוצה על ידי קשר ומערכת יחסים כלשהי. יכולים האנשים להיות מורים, מנחים/מאמנים, הורים, בני זוג, עמיתים או "גיבורים" מעולם הספורט (Heros - מהמילה היוונית שמשמעה אמיץ). מודלים לחיקוי הם חלק מחיי היומיום, על כן הם נחשבים כגורם המשפיע על אמונות ומעשים של בני האדם. לרוב הם חולקים את הידע והניסיון שלהם עם אחרים ומשמשים, לעיתים, להעברת מסרים לקהלי יעד, כדי ליצור שינוי בהתנהגותם. פיין וחובריו (Ingall בתוך Payne et al, 2002) מדגישים כי מודלים לחיקוי אינם בהכרח ראויים לחיקוי ועל כן יכולים להוות דוגמא שלילית. במחקרן מצאו בישופ ופפיסטר (Bishop & Pfister, 1999) כי מודלים לחיקוי מהווים עזרה חיונית ומציעים אוריינטציה לנערים ונערות במיוחד. הם מביאים צבע, ניצוץ וקסם לשגרה היומיומית ומלמדים צורות התנהגות מורכבות (Bandura 1976). החוקרות משתמשות במילה מודל חיקוי אך מוסיפות את המילה Idol (אליל, כוכב, דמות נערצת) המשמש בתפקיד מרכזי בחיי המתבגרים. דמויות אלו מסייעות לנערים/ות בחיפוש אחר נורמות וערכים וכן בהתמודדות עם קונפליקטים המאפיינים אנשים בגילם. מחזקת אמירה זו למפקין (Lumpkin, 2008) המציינת כי מורים אמורים להציג קודים של התנהגות בפני תלמידיהם ובהם הגינות ויושר, אמירת אמת, רכישת כבוד וחיים מוסריים. בנדורה (Bandura, 1977) טוען כי תהליך הלמידה מעייף ומשעמם אם הוא מתבסס רק על ההתנסות של האדם עצמו, על כן מתרחשת מרבית הלמידה תוך צפייה באחרים ופה בא לידי ביטוי מקומו של מודל החיקוי.

ללמידה ממודל חיקוי על פי בנדורה (1977) ארבעה תהליכים:

- למידה בתהליך של צפייה קרובה ורגישות לרמזים מדויקים (Attentional processes) כשהמאפיינים יכולים להיות יופי, סטאטוס, יכולת או דמיון.
 - למידה בשימוש הזיכרון בסיוע סמלים, מילים או דמויות
 - חיקוי מוטורי
 - מוטיבציה גבוהה של הלומד המוכן להתחייבות כדי להצליח באקט החיקוי
- ככל שיהיה דמיון רב יותר של המחקה למודל החיקוי, כך תגבר המוטיבציה של המחקה (Bandura, 1997).

הדמויות לחיקוי נלקחות ממקורות מגוונים הכוללים בין השאר: ספרות, עולם הספורט, הורים, אלים (לדוגמא-ישו), כוכבי רוק, כוכבי קולנוע, מוסיקה וגם מורים (Bishop & Pfister, 1999). המודלים נבחרים מסיבות שונות וביניהן יכולות פיזיות יוצאות דופן (עוצמה, אומץ, יכולת ספורטיבית), מראה חיצוני או סיבה חברתית/התנהגותית המהווה להם דוגמא, אך יהיה המקור אשר יהיה - רוב המודלים היום נבחרים מתוך תקשורת המונים על גווניה.

Mentorship in Dance הנחייה/הדרכה במחול

הנחייה היא הוראת-דרך, הסברה, הנחייה, נתינת ביאורים. הדרכה מוגדרת כניהול או הוראה כיצד לנהוג, התווית קו פעולה (אבן-שושן, 1982). ההנחיה היא פעולה תהליכית, רצופה וקבועה המובילה ליצירת קשר אישי בין המנחה למונחה (שפירא ובר-מאיר, 2003).

המעבר מעולם הלימודים לעולם העבודה בתחום המחול, יהיה זה כרקדן או כמורה למחול, הוא קשה ומחייב הנחייה והדרכה. תלמידי מגמות המחול חווים לעיתים מזומנות קשרים קרובים עם מוריהם, יהיו אלה מורים או רקדני להקות הבאים ללמדם קטעי רפרטואר שונים, וכך משמשים גם כמנחים ובוודאי כדוגמא ל"עולם האמיתי" בתחום המחול. אלו מביניהם הבוחרים אחרי התיכון לעסוק במקצוע המחול באופן מקצועי, חווים מעבר "חלק" יותר מעולם הלימודים לעולם המקצועי, מאחר והם פוגשים את הרקדנים המקצועיים עוד בתקופת לימודיהם ונחשפים לעבודה הנדרשת ומצופה לפני עלייתם לבימה המקצועית. ליצנברגר (Litzenberger, 2006) מציינת כי קשרים של הנחייה/הדרכה במהלך הלימודים במחול חשובים למהלך ההתפתחות של התלמיד, לקראת החיים המקצועיים וממליצה לכלול תוכנית מובנית לתלמידים העומדים בפני קריירה מקצועית בעולם המחול. בין הנושאים שהיא ממליצה לכלול בה: מידע על החיים המקצועיים, דרכים לניצול הפוטנציאל האישי ודרכים להשגת מטרותיו של הרקדן. מקצוע הנלמד בדרך פיזית, מזמן אינטראקציות חיוביות המובילות להעמקת הלמידה. הנחיה במחול ובאמנויות אחרות היא כלי להתפתחות והעשרת היצירתיות, במהלכה מתקיים היזון חוזר ודיאלוג משמעותי למונחה.

כשמגמת מחול או בית ספר למחול מצויים תחת קורת גג אחת עם להקת מחול מקצועית, מתאפשרים יחסי גומלין מיוחדים, המעשירים את כולם. (רוטנברג 1996). לדברי החוקרת, מצב זה מאפשר כניסה של תלמידים לחזרות הלהקה והתבוננות ברקדנים מקצועיים, דבר המפתח את ההבנה ויכולת ההערכה והשיפוט של התלמידים.

לסיכום, נראה כי החינוך בעידן הפוסט-מודרני מאפשר לתלמידים במערכת החינוך הפורמאלית במדינת ישראל לעסוק בתחומים שהיו חסומים בפניהם בשנים עברו. תלמידים מוכשרים מקבלים הזדמנות להתמקצע במקצועות אהובים עליהם, תוך השקעה אדירה של שעות, מאמץ ולעיתים גם משאבים. עבודה מאומצת זו, בתחום המחול למשל, דורשת בין השאר מוטיבציה גבוהה, מסירות, התמדה, מחויבות למקצוע וחוסן נפשי ורק בעזרתם יוכלו לשרוד ולהגיע למומחיות בתחומם.

פרק ב. מתודולוגיה

רציונל המחקר

על סיפה של המאה העשרים ואחת, פועלות במערכת החינוך בישראל למעלה מארבעים מגמות מחול בחטיבות העליונות של בית הספר. מורים מומחים מפיקים מתלמידיהם יכולות גבוהות ולשם כך נדרשת מוטיבציה גבוהה של התלמידים, מוכנות לעבודה מאומצת והשקעה משמעותית בזמן. רק מגמה אחת פועלת בכפיפה ללהקת מחול מקצועית מהמובילות בארץ. תלמידיה נחשפים לשגרת יומם של חברי הלהקה, מכירים חלק מרקדניה, לומדים באמצעותם קטעי רפרטואר ואיתם את השפה התנועתית של כוריאוגרף הבית שלה. מצאתי לנכון להתמקד בייחודיותה של המגמה ומעובדה זו ללמוד על תהליכים המתרחשים בקרב תלמידיה בכל הנוגע למקומם בעולם המחול. עניין אותי במיוחד לבדוק אם עצם הקרבה מחולל דבר מה שיש לשים עליו את הדעת וללמוד ממנו. אך טבעי היה לי לטפל בנושא זה, מאחר ובצעירותי עברתי חוויה דומה שהשאירה את חותמה עלי והפכה למהותית עבורי. בעקבות התנסויותי ובהיכרותי את המגמה הנחקרת, הנחתי היא כי כתוצאה מהקרבה הפיזית חלה העצמה נוספת מעבר לזו הקיימת במגמות אחרות וחשוב לחקרה.

המחקר בתחום המחול האמנותי בארץ נמצא בחיתוליו. נערכו מחקרים מועטים יחסית, מהם ניתן ללמוד על ההתרחשות המחולית האומנותית בארץ בכלל ובמערכת החינוך הפורמאלית בפרט. הימצאותן של מגמות מחול במערכת החינוך היא תופעה ייחודית, על כן נראה לי חשוב להעשיר את חומרי המחקר בתחום זה ובכך אולי לתרום לתחום הוראת המחול.

מטרת המחקר

לזהות ולאפיין תהליכים שעוברים תלמידי מגמת מחול ייחודית הפועלת בסמיכות ללהקות מחול מקצועיות, במשך שלוש שנות לימודיהם ובאיזה אופן באים אלו לידי ביטוי בפרמטרים מגוונים של למידה והתנהגות. בנוסף כוון המחקר לבדוק את האינטראקציות הנוצרות במקום בין התלמידים לרקדנים ומידת האפקטיביות שלהן לשיפור תהליך הלמידה של תלמידי המחול. אני תקווה כי תובנות שהושגו במהלך המחקר תתרומנה לקידום מגמות נוספות במערכת החינוך.

שאלות המחקר

המחקר ביקש לבחון מגמת מחול הפועלת בקרבה ללהקת מחול מקצועית. השאלות בהן התמקד המחקר היו:

- מהם מאפייני המקצוענות במחול להם נדרשים תלמידי מגמת המחול?
- כיצד משפיעה קירבת מגמת המחול ללהקת מחול מקצועית על תלמידיה בהיבט ההתנהגותי,

והפסיכולוגי/רגשי ?

- האם לקרבה ללהקת המחול חלק באקלים הסביבתי בו פועלים התלמידים ואם אכן, באיזה אופן?
- מהם תהליכי השינוי בתפיסה שעוברים תלמידי מחול העובדים בקרבה ללהקת מחול מקצועית, מיום הצטרפותם למגמה ועד סיום לימודיהם בה?

שיטת המחקר

במחקר נהוגות שתי שיטות מרכזיות: הכמותית והאיכותנית.

שיטת המחקר **הכמותית** מתבססת על הפרדיגמה הפוזיטיביסטית או המדעית (בירנבוים, 1993) הגורסת שישנה מציאות מוחלטת אחת שאותה שואף המחקר לגלות. המחקר הכמותי בא לספק הסברים סיבתיים ולנבא תופעות בהווה ובעתיד (שקדי, 2004) ונשען על שיטות מחקר אמפיריות-כמותיות, כדוגמת מחקר ניסויי ומחקר מתאם. המחקר מביא תוצאות בדרך של דדוקציה כשקיימת אמת אחת. המסקנות באות רק לאחר עיבוד הנתונים ובעקבותיהם ההחלטה אם לסתור או לאשש את השערות המחקר (קניאל, 1997). האמת האחת אינה תלויה זמן או הקשר וניתן לצמצמה למרכיבים שפויים, שיש ביניהם קשר סטטיסטי (צבר בן-יהושע, 2001) מטרות המחקר הכמותי הן:

1. זיהוי תבנית כללית של קשרים ויחסים בין משתנים
 2. בדיקת תיאוריה
 3. ניבוי
 4. הגעה לחוקים והכללות, ע"י קביעת הנחת יסוד ורצון לאשש או להפריך טענת החוקר, בשיטת מחקר ניסויית, שתוצאותיה ניתנות למניפולציה סטטיסטית וניסויית.
- האדם נתפס כחלק ממצייאות אובייקטיבית קיימת, המכוונת ע"י חוקים שהוא תלוי בה, והחברה נתפסת כגוף שההתנהגות גורמת לה להגיב בדרך מסוימת. המחקר בודק מספר קטן של משתנים בתוך מספר גדול של נחקרים, והוא נותן תמונה מדויקת יותר. מול הנחקרים תהיה קבוצת ביקורת. תנאי המחקר יהיו בסביבה מעבדתית, כדי לאפשר להתמקד בגורם הנחקר.
- המחקר הכמותי יוצא מתיאוריה ברורה ומובנית. מאופיין ברצף קווי אשר מתחיל בשלב מסוים ומסתיים בדיווח בשלב הסופי. ההשערות נגזרות בצורה דדוקטיבית מהתיאוריה ומהמחקרים. הנתונים הם משתנים כמותיים הניתנים להפעלה ולמדידה, ועיבודם נעשה באמצעות סטטיסטיקה הסתברותית. החוקר הכמותי-פוזיטיביסטי, שואף לבדד עצמו ולהימנע מהשפעה ולהיות אובייקטיבי.
- שיטת המחקר כוללת, טכניקות ניסוי ותצפיות מובנות. כלי המחקר: סקרים, ראיונות מובנים, מבחנים וסולמות ציונים.

בשיטת המחקר **האיכותנית** הפרדיגמה היא קונסטרוקטיביסטית, לפיה מתמקד המחקר בהבנת תופעות תוך התייחסות הוליסטית לאספקטים הרבגוניים הסמויים של ההתנהגות האנושית, בהקשר לסביבה ולמכלול האינטראקציות המאפיינות אותה (צבר-בן יהושע, 1997). אין מציאות אחת מוחלטת ונכונה, אלא מובאות פרשנויות שונות של אותה המציאות באמצעות בניית זיכרון חווייתי ברור, תוך הצלבת זוויות ראייה (צבר-בן יהושע, 2001). המחקר האיכותני מתמקד בבחינת הנחקרים בסביבתם הטבעית (Hammersley & Atkins, 1997) והתיאוריה מעוגנת בשדה (קניאל, 1997). קיימת חשיבות למחקר הוליסטי, באמצעותו ניתן להבין תופעות והתנהגויות הקשורות לסביבה הנחקרת. המחקר גמיש, אינדוקטיבי, התופעות מובאות על ידי החוקר המעורב ומדווח בצורה תיאורית/סיפורית המתגבשת תוך כדי התהליך המעגלי בו הולכים קדימה וחוזרים לאחור (צבר-בן יהושע, 1997). החוקר הוא כלי המחקר ונחקר מעצם היותו חלק מן השדה הנחקר. הוא מביא את ערכיו המעורבים בתהליך. המחקר האיכותני הולך בדרך סלולה, אך אין לו מחוז חפץ מיועד, משום שהוא מתנהל תוך כדי דיאלוג מתמיד ובלתי צפוי (חזן 2001 בתוך צבר בן יהושע, 2001), שאיננו מתיימר להיות "אובייקטיבי" (שלסקי ואריאלי, 2001).

מטרת המחקר האיכותני:

1. לגרום לשינוי ע"י העלאת התודעה אצל הנחקרים. הבנת האדם דרך שפתו, השקפותיו, גישותיו לערכים ולאירועים, דרישותיו מן החיים, ציפיותיו מהעתיד, כל אלו על החוקר להבין ולפרש. (צבר בן יהושע, 1997)
2. "הרמת קול"- לספר את סיפורה של קבוצה שולית
3. פיתוח תיאוריה
4. פרשנות היסטורית תרבותית

המחקר האיכותני מתאפיין במספר מועט יותר של נחקרים, אך החקירה מתבצעת ברמה עמוקה. הוא מתבסס על ראיונות עומק, סיפורי חיים ומאופיין ברצף מעגלי שבמהלכו אוספים נתונים ומידי פרק זמן מנתחים אותם, מעלים שוב שאלות וכן הלאה. המחקר האיכותני מסתפק בתיאוריה מעורפלת המתגבשת תוך כדי המחקר, ונבנית על יסוד פיסות מידע הנאספות בתהליך של בניית תיאוריה המעוגנת בשדה. להשערות שעולות אין בסיס תיאורטי חזק. העמדת ההשערות נעשית בדרך אינדוקטיבית, מהפרטים לחוקים. אופי המחקר הוא תיאורי והנתונים הנאספים אינם ניתנים לכימות מספרי. הנתונים נאספים ממסמכים, רישומים, ראיונות, תצפיות, יומנים ועוד והוא עוסק במספר רב של משתנים באופן כולל ובסביבה הטבעית של הנחקר. תפיסת המציאות של הנחקר, אמונותיו ודעותיו מהווים מקור חשוב לאיסוף המידע, ונוצר דיאלוג. שיטת המחקר פתוחה וכוללת.

השיטה שנבחרה

"התיאוריה כה האדם מחזיק, היא שקובצת את מה שצ"ו כואות" (אלפרט איינשטיין)

בכל פרדיגמה יש הנחות אשר מעצבות את גישת המדען וקובעות את התיאוריות והטכניקות המחקריות שבהן ינקוט (קניאל, 1997) או כדברי חזן (2001) - במתודולוגיה האיכותנית קיים צורך

למצוא הלימה בין שיטת המחקר ובין מושאה. לאור זאת נבחרה הגישה הפרשנית והנטורליסטית, המאופיינת בהעדר השערות או תיאוריה שנקבעו מראש. איסוף הנתונים סיפק מידע על המציאות הנחקרת ומתוך כך צמחה והתגבשה תיאוריה ה"מעוגנת בשדה" (שקדי, 2004), שאינה מקדימה את המחקר אלא נובעת ממנו. שיטה זו מתמקדת בהבנת התהליכים המתרחשים בתנאים הטבעיים, ומציעה תשובה מספקת יותר בעריכת מחקרי מעקב על ההתרחשות בתהליך העבודה עם התלמידים, "הדגשת התהליך תורמת רבות להבנת המתרחש בתחום החינוך ולהדגשת דפוסי ההתנהגות ודרכי פעולה של השותפים לו" (צבר-בן יהושע, 1997).

גישת המחקר

מערכי המחקר הנפוצים במחקר האיכותי הם: מחקר פעולה ומחקר מקרה. סוג המחקר אותו בחרתי לערוך הוא **חקר מקרה** (יוסיפון אצל צבר-בן יהושע, 2001, שקדי 2004). מגמת המחול שבדקתי ייחודית בארץ, גבולותיה ברורים וניתן ללמוד ממנה על ההתנהגות האנושית. זו "תצפית על הפעילות האנושית במקום ובזמן מסוים" (Stake, 1997). בדרך כלל ניתן לצאת להכללות רחבות יותר, מעבר למקרה הספציפי, כדי לומר דבר מה על פעולות ויחסים בין בני אדם במקומות אחרים (יוסיפון, 2001). חקר מקרה איננו טכניקה ספציפית. זו שיטה לארגון מידע ונתונים חברתיים בדרך המשמרת את האופי של האובייקטים הנחקרים (שם, 1999). בחירתי, כחוקרת, בסוג מחקרי נובעת מהדיסציפלינה, תפיסת עולמי והפרדיגמה שבאמצעותה אני מתייחסת למציאות הנחקרת (Yin, 1984, בתוך צבר-בן יהושע, 1997). חשובה גם הנגישות לשדה המחקר (יוסיפון, 2001). היה זה חקר מקרה אינטרנסי הנובע מהיכרות מעמיקה למדי עם הקבוצה הנחקרת (יוסיפון, 2001). נראה היה לי שבמקום בו בחרתי ובדרך בה הלכתי, תתקבלנה תשובות לשאלות המחקר שהצבתי בתחילת הדרך. המחקר הוא מחקר גישוש ומחקר חלוץ (בייט-מרום, 1986), שלמיטב ידיעתי לא נערך על תופעות מגמות מחול בחטיבות העליונות, על כן היה זה מחקר מצומצם, כזה שאני מקווה יעודד מחקרים נוספים בתחום.

שדה המחקר

מגמת מחול בישוב בצפון הארץ. תלמידי המחול מגיעים מכמה בתי ספר במועצה האזורית ומתנקזים למגמה אחת. את שעורי המחול המעשיים מקיימים התלמידים באולפן המחול האזורי המצוי בישוב בו פועלות שתי להקות מחול מקצועיות – להקת האם והלהקה הצעירה. ייחודיותה של המגמה היא קרבה פיזית זו ללהקות המחול. שדה המחקר הוא הסביבה הפיזית בה מתקיימת הפעילות הנחקרת בעלת אפיונים ייחודיים (שלסקי ואלפרט, 2007). בישוב מתקיימת גם סדנא לרקדנים צעירים הקשורה אף היא ללהקה. מגיעים אליה אנשים המבקשים להפוך את המחול למקצוע. הם שוהים במקום שנתיים, לאחריהם מתקבלים לעיתים חלקם לאחת מן הלהקות שבמקום.

תלמידי המגמה מגיעים לסטודיו ברוב ימות השבוע בשעות שלאחר סיום הלימודים בבתי ספרם. הם "לוקחים" שעורים בהיקף של 14-20 שעות בשבוע ולקראת מופעים משקיעים שעות רבות נוספות בחזרות, כך גם לקראת בחינות הבגרות.

אוכלוסיית המחקר

סטייק (Stake, 1997) מדגיש שבמחקר איכותי חשוב לבחור אנשים על פי הרצון שלהם לדבר, ועל פי יכולתם למסור מידע ולכן כל הנחקרים פעלו מתוך הסכמה מדעת (Howed & Dougherty, 1993), בתוך דושניק וצבר בן-יהושע, (2001). השתתפו במחקר כל תלמידי מגמת המחול וחלק מהצוות:

- ❖ 26 תלמידי מגמת מחול בחטיבה העליונה (25 תלמידות ותלמיד אחד)
- ❖ מורה למחול מודרני במגמת המחול
- ❖ רכזת המגמה, מנהלת האולפן האזורי ומורה לתולדות המחול
- ❖ מייסדת אולפן המחול ולהקת המחול, כלת פרס ישראל

זהו תיאור מסוים של האוכלוסייה שנבחרה לצורך מחקר זה, על מאפייניה המקומיים (שלסקי ואלפרט, 2007).

תלמידי מגמת המחול משלבים בין לימודים עיוניים רגילים בבית ספרם לבין לימודי המחול העיוניים והמעשיים הנערכים על פני רוב ימות השבוע. מקצועות המחול העיוניים מתקיימים שעתים עד ארבע שעות בשבוע, בעוד אלה המעשיים ממלאים עשר שעות שבועיות (אקדמיות) לפחות, כשכל אחד מן השעורים אורך שעתיים אקדמיות לפחות. כל השעורים המעשיים מתקיימים אחרי שעות הלימודים ועד שעות הערב, אז מוסעים התלמידים לבתיהם הפזורים על פני כל המועצה האזורית. בשעה שתוכנית הלימודים במגמת מחול בחטי"ע דורשת עשר שעות מעשיות באופן רשמי, הרי שמרבית התלמידים במגמה זו לוקחים שעות רבות נוספות ואף מקיימים חזרות בסופי שבוע, כשהדבר מחויב במציאות, בעיקר לפני מופעים ובחינות בגרות.

הצגת כלי המחקר

החוקר - כנהוג במחקר איכותי שימשתי ככלי המחקר המרכזי מתוך אמונה, שחוקר אנושי יכול לתת פרשנות ומסוגל להבין ולהעריך את המשמעויות של האינטראקציות השונות בשטח, של ידע נסתר שמתחת לפני השטח. ידע זה חשוב ביותר מאחר והוא נותן משמעויות אמיתיות ומדויקות (Lincoln & Guba, 1985). ההיכרות הקרובה שלי עם מגמות מחול בארץ ותהליך הלמידה שלי כתלמידת מחול בסטודיו שעבד בכפיפה ללהקה מקצועית ומרכזית בארץ, הופכים אותי לחוקרת המעורבת במציאות הנחקרת, בה אני רואה את הנחקרים כמושאי הידע ואותי, החוקרת, הבוחנת את הידע כמחויבים זה לזה. ניתוח הנתונים הוא לעולם סובייקטיבי ותלוי באינטואיציה של החוקר, בניסיונו

האישי ובנטיותיו הערכיות והנורמטיביות (Lincoln & Guba, 1985). החוקר ומושא המחקר משפיעים זה על זה ואינם ניתנים להפרדה (Bogdan & Biklen, 1992).

הכלים העומדים לרשותו של החוקר הם: תצפיות, ראיונות, מסמכים, רשימות שדה, תמונות, סרטים וחושיו המחוודים (צבר-בן יהושע, 1990). במחקרי, עשיתי שימוש בתצפיות, ראיונות ורשימות שדה.

תצפית - היא הדרך העיקרית לאסוף נתונים במחקר איכותני (צבר-בן יהושע, 1997). היא מאפשרת רישום מדוקדק של התנהגות טבעית וספונטנית של נחקרים בזמן אמתי. זהו דיווח ישיר כמעט של כל מה שנצפה ונקלט, אם כי אינו לגמרי אובייקטיבי ואמין לגבי מידת הדיוק שלו (שלסקי ואלפרט, 2007). כלי זה מסייע לעמוד ביתר קלות על מניעיהם הגלויים והסמויים של הנחקרים (Krathwohl, 1993). הפעילות המתועדת מתייחסת לקונטקסט שבו היא מתרחשת, והצפייה מתועלת לכיוון של שאלות המחקר (Stake, 1997). סטייק מבחין בין תצפית פתוחה לתצפית ממוקדת. הפתוחה מאפשרת לצופה לקבל תמונה כוללת של כל התופעות הנצפות, כולל תיאור המקום, התנהגויות בלתי מילוליות, אווירה, תגובות המשתתפים ועוד. הממוקדת מתרכזת בנושאים הספציפיים המעניינים את החוקר. לתצפית יתרונות מאחר והחוקר בודק את התופעה בצורה ישירה ובלתי אמצעית בזמן ההתרחשות, ואינו נזקק לסמוך על זיכרונם של נחקריו. לא באה לידי ביטוי פרשנות הנחקרים לגבי ההתרחשות. כמו כן יכול החוקר להרחיב ולשנות את נושאי מחקריו בקלות, שכן אינו כבול לשאלונים שהוכנו מראש. לעומת זאת גם חסרונות לתצפית, מאחר ונוכחותו של החוקר יוצרת מערכת יחסים לאו דווקא מילולית העשויה להשפיע על התנהגות הנחקרים וגם על הממצאים שיתקבלו. לנחקרים יש נטייה "לעזור" ולחוקר "להצליח" במחקר, מה שעלול לפגום בתוקף המחקר.

במחקר הנוכחי נקטתי בתצפית פתוחה טהורה. מטרתה היתה התבוננות באירועים והתנהגויות ורישוםם באופן מדויק, על מנת שאלו יהוו חומר גולמי, באמצעותו אוכל להתקדם לכיוון מענה לשאלות המחקר. המידע שהתקבל בתצפית אפשר לי לאסוף נתונים "חיים" מ"מצבים חיים" (Patton, 1990). הייתי צופה טהורה בשעורי המחול המעשיים, שכללו שעורי בלט קלאסי, מחול מודרני ורפרטואר. במהלך איסוף הנתונים באופן תיאורי בשדה המחקר, נערכה גם רפלקסיה, אליה התייחסתי בעת רישום התצפית במקום. מתצפית אחת לשנייה למדתי באילו תופעות והתנהגויות להתמקד, כאלה שיתרמו למענה על שאלות המחקר. התאפשר לי לבדוק התנהגות חברתית, אישית, מילולית ולא מילולית, מרחבית וגומלין (בייט-מרום, 1986).

בתצפית ראיתי כיצד קולטים התלמידים את התרגילים, מקבלים את הערות המורה, מתנהגים זה עם זה ומפנימים תיקונים. נצפו תגובות מילוליות ולא מילוליות וניתן היה לעמוד על הדרך בה השפיעו עליהם ההערות, להתרשם מדרך כניסתם לשיעור, הכנתם את עצמם לשיעור, אופן קבלתם את המורים בסטודיו, לבושם, פנייתם לחברי הקבוצה ולצוות וגם התהליך שעברו במשך השיעור עצמו. נצפתה רמת הריכוז, רצינות העבודה, השקעת המאמץ ולקיחת האחריות על לימוד החומרים התנועתיים, בעיקר בשעורי הרפרטואר עם רקדנית הלהקה. בשימוש בכלי מחקר זה היה לי יתרון כצופה מומחית בתחום. יכולתי לזהות תופעות מניסיון רב שנים. אני מעריכה שצופה אחר היה קולט דברים אחרים מאלו שקלטתי אני ומגיע לתובנות שונות משלי. החיסרון העיקרי בכלי זה היה שלא

הייתי מסוגלת לקלוט את כל מה שהתרחש בחדר ויתכן שהיו אירועים שנשמטו מתשומת ליבי. ההתבוננות הייתה מנקודת ראיית הסובייקטיבית.

התצפיות תועדו על ידי **ברשימות שדה** מפורטות (Field Notes), שכללו את כל ההתרחשויות המילוליות והבלתי מילוליות שאירעו במהלך התצפית: כל מה שנאמר על ידי המשתתפים, התנהגויות שונות שנצפו, תאור הסביבה הפיזית שבה נערכה התצפית, וגם הרהורים ופרשנויות שעלו אצלי במהלך הצפייה. מטרת התיעוד הנרחב הייתה, לתת תאור מעובה ותמונה מלאה ואותנטית של ההתרחשויות בתצפית (Lincoln & Guba, 1985).

ראיון - הראיון האתנוגרפי מייצג מהות אינטימית, של שיחה פנים אל פנים ומאפשר להבין יותר לעומק את מחשבות האנשים, כיצד הם מפרשים את המציאות היומיומית בשאלות המתייחסות לגורמים המבנים את המודעות העצמית והחברתית שלהם (בייט ומרום, 1993; שקדי, 2004). בראיונות עומק החוקר והנחקר פועלים יחדיו כדי לאפשר לסיפור לעלות (Connelly & Clandinin, 1979 בתוך שקדי, 2004).

אחד היתרונות העיקריים של הראיון הוא היכולת להתאים אותו לזמן, למקום ולמשתתפים בו. הראיון הוא מעין אירוע הדומה לשיחה ידידותית, הדרך שבה מגיב המרואיין – טון הדיבור, הבעת פנים, היסוסים, יכולים לתת מידע ששאלון למשל אינו יכול. ראיון מצריך הערכות וזמן. השאלות צריכות להיות ברורות למרואיין כדי לקבל תשובות הנוגעות להשערות המחקר. חסרונו הבולט של ראיון עומק נובע מהקושי לעבד את כמות הנתונים שהוא מכיל (צבר בן-יהושע, 1997), וממידת התגובתיות שלו, עקב הפער בין מעמד המרואיין למראיין (בייט-מרום, 1986).

הראיונות אותם ערכת, חלקם לפני הצפייה בשיעור וחלקם אחריה, השלימו את התמונה ואפשרו לי ללמוד נתונים אחרים וחדשים שלא ניתן היה לצפות בהם (בייט-מרום, 1986). הראיון בבסיסו, איננו מצב טבעי. יש מי ששואל את השאלות ויש מי שעונה. הדינאמיקה הנוצרת בראיון תלויה, בין היתר, בכיוון שפה משותפת (צבר-בן יהושע, 2001). קיים פער בין מעמד שני המשתתפים בראיון, על כן יכול תוקף הראיון להוות בעיה. ככל שהראיון פתוח יותר, עולה תקפותו (בייט-מרום, 1986). יתרונו העיקרי ביכולתו להתנהל בקצב הרצוי למראיין. חסרונו בכך שלא ניתן לחזור עליו באופן מדויק יותר מפעם אחת (Cohen, Manion & Morrison, 2000). הדרמה המתרחשת בין המראיין למרואיין כרוכה במאבק ובאמפתיה (בן נפתלי, 2001). בכל מקרה, משפיע תמיד היומיום על הראיון והאינטראקציות הנוצרות בו. הוא לעולם לא יהיה ניטרלי (Cohen, Marion & Morrison, 2000).

סוג אחד של הראיון בו נעשה שימוש במחקר זה היה ראיון חצי מובנה. היתרון של ראיון מסוג זה הוא שהוא מאפשר קבלת תגובות אישיות, הזמן מנוצל היטב וקיימת התייחסות לנקודות החשובות. זהו ראיון שיטתי במהותו והוא מאפשר השוואה בין דבריהם של מרואיינים שונים (צבר בן יהושע, 1990). ראיון פתוח דומה לשיחה ידידותית, לא פורמאלית, למראיין אין תכנית מוגדרת והוא אינו מכוון כמעט את המרואיין. ראיון כזה אינו מצריך כתיבת רשימות ארוכה אלא רק את הנקודות העיקריות לגבי הנושאים החשובים שנבחרו. מתרחשים בו שני תהליכים משלימים:

1. יצירת תחושת אמון בין החוקר לנבדק לצורך זרימת מידע.

2. הפקת מידע מהשיחה.

באמצעות ראיון פתוח מגיעים להבנה עמוקה יותר של עמדות ודעות המרואייין, למראיין יש חופש רב לנסות תחומים שונים ולהעלות קושיות מיוחדות. החיסרון בסוג זה של ראיון הוא שהמראיין מסתכן באיבוד מסקנות שניתן להגיע אליהן, בעיקר עקב ראיונות בלתי מובנים וקושי בעיבוד הנתונים, כמו כן יש בו בעיות של תוקף ומהימנות. על כן לא נעשה שימוש בראיון פתוח.

הראיונות שערכתי עם התלמידים והצוות היו **מובנים חלקית**, מודרכים וממוקדים (צבר-בן יהושע, 1990). היה לי חשוב לשאול שאלות חד משמעיות, שיקדמו אותי ביחס לשאלות המחקר, אך ניתנו גם הזדמנויות למרואיינות להביא את מה שבחרו, מעבר למענה על השאלות. על כן לא דמה ראיון אחד לאחר. הבהרת העובדה שהראיון בעל חשיבות לשני הצדדים ומתן יחס שווה אפשר למתן את מידת התגובתיות (צבר-בן יהושע, 1997; Hammersley & Atkinson, 1995). הראיונות הוקלטו, במטרה לתת להם תוקף ומהימנות ולאפשר לי קשר עין עם המרואיינות. בשלב מאוחר יותר הם שוקלטו לצורך שיחזור הנתונים ממקור המידע והבהרת מערכת היחסים הרפלקטיבית בין החוקר לנחקר ולדוחות הנחקר (שקדי, 2004). הכוונה הייתה שהראיונות יתייחסו לשאלות המחקר שהצבתי. נבחרה תלמידה מכל שכבת גיל מקרב התלמידים וגם עם רכזת המגמה שמלמדת גם תולדות מחול, מורה למחול מודרני ומייסדת אולפן המחול והלהקה, כלת פרס ישראל במחול.

ראיונות סגורים נערכו עם **כל תלמידי המגמה** וחלק מן הצוות. התשובות ברובן נענו בחיוב או בשלילה ולאחרות ניתנו מספר אפשרויות נוספות למענה.

לאורך כל תהליך המחקר, רשמתי בפני הערות **ברשימות שדה** ששימשו לכל אשר ראיתי וחשתי בין הפעלת כלי המחקר האחרים. רשימות אלו שימשו אותי לתזכורת על תחושותיי, אירועים שחשבתי שיש מקום לתעדם וכדומה.

מהלך המחקר

המחקר היה בעל אופי אינדוקטיבי והתמקד באיסוף נתונים בכלים שונים באותה עת. הוא נערך על פני כשבעה חודשים. מאחר ואני באה מתחום המחול, כתלמידה לשעבר שרקדה באולפן מחול בו נמצאה גם להקת מחול וגם כרכזת מגמת מחול לאורך שנים רבות, הגעתי לשטח מוכר, בו גם את הצוות המוביל הכרתי לפני הגעתי למקום.

כאמור, קיימתי תצפיות פתוחות טהורות, ראיונות מובנים, ראיונות מובנים חלקית ורשמתי כל העת רשימות שדה (שקדי, 2004).

תצפיות: צפיתי בארבעה שעורי מחול מעשיים: שלושה בבלט קלאסי ואחד רפרטואר עם רקדנית הלהקה. ישבתי בשעורים, בהסכמת המורים, וכתבתי את שראיתי, כולל הערות שרשמתי לעצמי תוך כדי השיעור. החומר עובד מאוחר יותר.

ראיונות מובנים חלקית: כל ששת הראיונות הוקלטו בהסכמת המרואיינים. הם נערכו בסמיכות לזמן קיומם של השעורים, חלקם במזכירות האולפן וחלקם ב"סלון" המשמש את התלמידים בין השעורים. כולם שוקלטו מאוחר יותר. המרסלי ואטקינסון (Hammersley & Atkinson, 1995) סבורים

כי ראיון במקום העבודה (במקרה זה גם במקום הלימודים) מאפשר למרואיין לגבש את תוכן הראיון והדרך בה הוא עונה. לטענתם זוהי האסטרטגיה הטובה ביותר, היות והיא מאפשרת למרואיין להישאר רגוע.

באמצעות הראיונות עם בנות מגמת המחול, למדתי על התהליך שהן עוברות, היחסים בתוך המגמה והקשר שהן חשות לרקדני הלהקה:

א. תלמידת כתיב י' – בשנת הלימודים הראשונה שלה במגמת המחול

ב. תלמידת כתיב י"א – בשנת הלימודים השנייה שלה במגמת המחול

ג. תלמידת כתיב י"ב – בשנת הלימודים השלישית והאחרונה שלה במגמת המחול

תמונה שלמה על העבודה היומיומית, התהליך והקשר עם הלהקה התקבלה באמצעות ראיונות עם הצוות במקום:

ד. מייסדת להקת המחול ואולפן המחול – אישה שגילה למעלה משמונים

ה. רכזת המגמה, מורה לתולדות המחול ומנהלת אולפן המחול כיום

ו. מורה למחול מודרני במגמת המחול ובאולפן המחול

ראיונות מובנים: נערכו עם כל תלמידי המגמה, 26 במספר, בהם נשאלו שאלות זהות וכן עם ארבעה אנשי צוות.

בנוסף לצפייה בשעורים ולראיונות, נערכו שיחות חופשיות עם רכזת מגמת המחול, עם מורים בצוות ועם תלמידים. מן השעות בהן ביליתי במשרד האולפן, בגינה הצמודה לסטודיו וב"סלון" אולפן המחול, יכולתי לחוש את האווירה במקום. כל אלה הוסיפו רקע והבנה למה שנאסף בהפעלת כלי המחקר. לא אחת נצפו רקדני להקת המחול וכוריאוגרף הבית של הלהקה בשבילי הישוב כשהם עוברים ממקום למקום או מקיימים שיחות ביניהם.

עיבוד הנתונים

ניתוח הנתונים במחקר האיכותי הוא תהליך אנליטי, אינטואיטיבי, שמטרתו מתן משמעות, פרשנות והכללה לתופעה הנחקרת (Maykut & Morehouse, 1994; Struss & Corbin, 1990). בתוך גבתון, (2001). הטכניקה המחקרית שנבחרה מקורה בגישה האיכותנית של "תיאוריה מעוגנת בשדה" ונעשתה בגישה משוחררת ככל האפשר מכל קטגוריזציה מוקדמת. המחקר החל באיסוף הנתונים, שעיקר איסופם נעשה לפני ניתוחם. מאוחר יותר נוסחו קטגוריות ראשוניות למיון היגדים ואירועים, תוך השוואה וחיפוש אחר דפוסים וחזרות. הקטגוריות שונן, עוצבו ועודכנו לאחר ניתוח ראשוני בתהליך רציף של מיקוד ליצירת קטגוריות מובחנות היטב, והן נבחרו בהתאם לשאלות המחקר. אחד המאפיינים של המחקר האיכותני הוא הרצף המעגלי (צבר בן-יהושע, 2001) שהתבטא ביחסי הגומלין שבין הנתונים תוך כדי מהלך איסופם והתמקדות ושינויים כתוצאה ממסקנות הניתוח. הניתוח הפורמאלי הושלם לאחר איסוף הנתונים. הקטגוריות חולקו לקריטריונים שנראו לי כמבטיחים רמה סבירה של אובייקטיביות הנדרשת ממחקר איכותני, ומצביעים על כלליותו של הניתוח כטכניקה מחקרית לתיאור שיטתי.

הנתונים הרבים שנאספו היוו את הבסיס לממצאים ולפירוש, בתהליך של סינתזה עם דעותיהם ועמדותיהם של הנחקרים ורישום פרוטוקולי של התרשמויות שלי כחוקרת להתנהגות הנצפית (צבר-בן יהושע, 1995). הממצאים נאספו באמצעות מגוון של כלים שאפשרו לי לבדוק אותם נתונים ממקורות שונים ועל ידי כך להצליב את הממצאים. הממצאים והמסקנות שעלו בעבודה זו יכולים להוות תשתית למחקרים נוספים שיערכו בעתיד בנושא.

תוקף ומהימנות

המהימנות במחקר איכותני מושגת על ידי חזרות רבות ככל האפשר בשימוש בכלי מחקר שונים כגון, תצפית, ראיון, חקר מסמכים ועוד, הבאים לתת תוקף חיצוני לנתונים (Day, 1993). תמיכה במהימנות הנתונים מושגת על ידי תיעוד רחב ככל אפשר של הנתונים (Yin, 1989) בתוך דושניק וצבר-בן יהושע, 2001). כל הראיונות, הוקלטו ושוקלטו במלואם על מנת לתת תוקף ומהימנות לדברי נחקרים. התוקף הפנימי (Yin, 1989) בתוך דושניק וצבר-בן יהושע, 2001), מתקבל בין השאר, כאשר הפרוש של החוקר מקבל את אישור הנחקרים והם הגיוניים ומקובלים עליהם. תקפתי את הנתונים באמצעות הצלבה או שילוש (Triangulation) תוך בחינה מחודשת של ממצאים שהתקבלו בכלי מחקר אחרים ותיקופם עם ממצאים מחקרניים בספרות המקצועית (Fetterman, 1989) בתוך דושניק וצבר-בן יהושע, 2001), ואכן הנתונים במחקר תואמים את הספרות.

אתיקה מחקרית

אתיקה הינה מילה יוונית שפרושה עניינים הנוגעים למידות. על פי אבן-שושן (1982) פרוש המילה: מוסר, תורת המידות, תורה המתארת את הטוב שיבחר לו האדם ואת הרע שעליו להתרחק ממנו. מתוקף עבודתי בתחום המחול בארץ הכרתי את מגמת המחול, שהיא היחידה בארץ הפועלת בקרבת להקות מחול מקצועיות. בזכות זאת, היא נבחרה כשדה המחקר שלי. על החוקר לחשוף את עצמו כבר בשלב מוקדם ולקבל את אישורם של הנחקרים לבצע עליהם מחקר (קניאל, 1997). על כן לפני הגעתי, נשלח מכתב רשמי ובו הסבר על המחקר ובקשה לקבלת הסכמת הצוות והתלמידים לעריכתו בשטחם. בעבודה נשמרה אנונימיותם ופרטיותם של הנחקרים (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001). הספרות הדנה באתיקה של מחקר איכותני עוסקת בחיפוש עקרונות, מחויבויות ומידות אשר צריכות להנחות ולאפיין את ההתנהגות הראויה של החוקר האיכותני. זוהי תולדה של השנים האחרונות (צבר-בן יהושע, 2001). הצורך בשיקולים אתיים שינחו פעולות מחקר התעורר לאחר מלחמת העולם השנייה, דרך משפטי נירנברג שחשפו פגיעה באדם לצורך מחקר.

היחסים המיוחדים המתפתחים בין חוקר לנחקרו במחקר האיכותני ובמיוחד בשדה החינוך- מעלים שורה של סוגיות ודילמות אתיות ייחודיות. בין הדילמות ניתן למנות את המתח שנוצר בין חובת

ההגנה על פרטיות הנחקר לבין ההתחייבות לפרסם את המחקר, התחייבות לאמינות מחקרית מול האפשרות להטות נתונים כתוצאה מחשיפת מטרות המחקר בפני הנחקרים, גבולות החדירה לחייו האישיים של הנחקר ועוד (Bell, J., 1993). יחד עם זאת, במהלך המחקר נוצרת שותפות הרואה בנחקרים עמיתים לעניין ולתועלת המחקר ומתבססת על עקרון הדאגה, המתבטא במחויבות אתית רציפה, נבנית ומשתנה המושפעת מההקשר המוסרי/אוניברסאלי ומההקשר החברתי תרבותי שבו פועל החוקר. עקרון הדאגה מקבל ביטוי הן ביחסים שבין החוקר לנחקריו המושתתים על כבוד הדדי, אמון, שמירה על המשתתפים, הוגנות ותועלת לכל הצדדים המעורבים והן במטרות המחקר המכוונות לתרום להבניית בית הספר באמצעות הצוות החינוכי ובשבילו (Nodding, 1984-1986), בתוך דושניק וצבר-בן יהושע, (2001).

חוקי האתיקה אינם חד-משמעיים. לא קיים קוד אתי אחיד, אך יש ניסוחים של כללים המקובלים ע"י החוקרים. הקהילה המדעית נתונה לרגולציה עצמית, מודעת לרגישויות ושוני וכך יצרה מדיניות של כללי אתיקה. תיאוריות וקודים אתיים מציידים את החוקר האיכותני במודעות ורגישות, אך בבואו לשדה המחקר הוא ניתקל במציאות מורכבת המעמתת אותו עם שאלות אתיות רבות.

היחסים המיוחדים המתפתחים בין חוקר לנחקריו במחקר איכותני ובמיוחד בשדה החינוך, דורשים מהחוקר חוסן אתי בהתמודדות עם סוגיות ודילמות אתיות העולות בהקשר לעקרונות של הסכמה מדעת, פרטיות ואנונימיות, הדדיות ושותפות (דושניק וצבר-בן יהושע, 2002).

הסכמה מדעת - מבקשת להבטיח שכל נחקר העריך בעבור עצמו את כדאיות ההשתתפות במחקר והחליט בחיוב. ההסכמה התקבלה מתוך רצון חופשי, בלא לחץ או כפייה, ועל בסיס מידע מלא ורלוונטי. סטייק (Stake, 1997) מדגיש שבמחקר איכותני חשוב לבחור אנשים על פי הרצון שלהם לדבר, ועל יכולתם למסור מידע; ולכן כל הנחקרים פעלו מתוך הסכמה מדעת (Howed & Doughetry, 1993, בתוך דושניק וצבר-בן יהושע, 2001). לאחר שיחת טלפון שקיימתי עם רכזת מגמת המחול (אותה אני מכירה שנים מספר) ולפני כניסתי בשערי המגמה, שלחתי, כאמור, מכתב ובו בקשה לבצע את המחקר בשטחם. במכתב אף התבקש הצוות לשוחח קודם לבואי עם תלמידי המגמה והמורים, להסביר להם את המטרה לשמה אני מגיעה ולקבל את הסכמתם העקרונית לעריכת המחקר בתחומם. בבואי למקום, לפני תחילת השיעור, הצגתי את עצמי וניתן מידע מלא ורלוונטי לכל הנחקרים על מטרות המחקר ומהלכו, מודעות לסיכונים ולסיכויים המשתמעים מהסכמתו.

○ **פרטיות ואנונימיות** - הזכות לפרטיות מיושמת באמצעות השמירה על אנונימיות תוך הקפדה על הסתרה של שמות הנחקרים וכל מידע שעשוי לחשוף את זהותם גם אם הוא פוגם לעיתים ביכולת להעיד על מהימנות המחקר (דושניק וצבר-בן יהושע, 2002). הנחקרים מצוינים במחקר באות אלפביתית. למגמה לא ניתן שם. צוינו רק פרטים כלליים הנוגעים למיקומה הפיזי.

○ **הדדיות ושותפות** - דאגה ונאמנות בין חוקר לנחקר משמען מחויבות ייחודית והדוקה של החוקר כלפי נחקריו. מהותו של המחקר האיכותני מבוססת על מחקר "עם הנחקרים" ולא "על הנחקרים", תהליך המבטיח שיתוף פעולה הדדי, במהלכו הופכים הנחקרים לשותפים

באיסוף הנתונים, לאימותם ולפירושם. הסוגיה הקשה שמחכה לחוקר בשלבים האחרונים של המחקר היא הבעלות על המידע. חלק מן החוקרים תומכים בזכות הנחקר לקבוע כללים וסייגים לגבי איסוף המידע והשימוש בו, אך מותירים את סיכום המחקר ופרסומו בידי החוקר (צבר-בן יהושע, 2001). כפי שהובטח בתחילת המחקר, הועבר עותק ממנו, בתום הכתיבה, לידי הגורמים הרלוונטיים במגמה ובאולפן המחול לקריאה מוקדמת.

פרק ג. הצגת הממצאים

בפרק זה אסקור את הקטגוריות אשר עלו מן השטח ומן התיאוריה (שקדי, 2004; Bogdan & Biklen; 1982). נערכו תצפיות, ראיונות מובנים ומובנים חלקית עם תלמידי מגמת המחול, מורי המגמה ומייסדת הלהקה ואולפן המחול. רשימות שדה נכתבו לאורך כל המחקר. השעות הרבות שביליתי בחברת התלמידים והצוות, הולידו תובנות רבות וחיזקו את השקפת עולמי, כפי שתתברר בהמשך ונוגעת לתחום הוראת מקצוע המחול בכלל ובתיכונים בישראל בפרט. חלק מן הממצאים נשענים על אפיונה הייחודי של המגמה הפועלת בקרבה ללהקת מחול מקצועית.

ממצאי המחקר חולקו לארבע קטגוריות ולהן מספר קריטריונים:

1. מקצוענות במחול

- יכולות מוטוריות (מולדות ונרכשות) - מבנה גוף, גמישות, איכות תנועה, קואורדינציה
- יכולות קוגניטיביות ורגשיות - זיכרון, אינטליגנציה, יצירתיות, מוסיקליות, הבעה

2. יכולות האישיות של תלמידי מגמת המחול

- היבט התנהגותי - מוטיבציה, מחויבות / מסירות, התמדה, אחריות, חיקוי
- היבט הפסיכולוגי - קשר ושייכות, חברותא, חוסן נפשי, אהבה למקצוע

3. האקלים הסביבתי בו פועלים התלמידים

- צוות המורים – מקצועיות, הדגמה ומשוב
- תנאי העבודה - סטנדרטים של עבודה, חללים מותאמים, אינטראקציות עם הצוות, תמיכת הצוות
- קרבה ללהקת המחול המקצועית - אלמנט החיקוי, צפייה כלמידה, שפת תנועה, רפרטואר, קודים של עבודה, ערכים, העצמה ושותפות

4. תהליכי שינוי ותפיסות מתגבשות אצל התלמידים במשך שלוש שנות הלימוד במגמה

ומקומה של הקרבה ללהקה בתהליכים אלו

- דרישות משרד החינוך, הנאה, אתגר והתפתחות
- רמת מחויבות / מסירות / התמדה
- הקשר ללהקה המקצועית

1. מקצוענות במחול

מקצוענות, בניגוד לחובבנות במחול (אבן שושן, 1982), היא הבסיס לקיומו של תהליך לימוד במקצוע זה ברוב המסגרות ובוודאי במערכת החינוך הפורמאלית. הממצאים מראים כי תלמידי מגמת המחול משקיעים שעות רבות ומאמץ יוצא דופן ברכישת מיומנויות הכרחיות לביצוע אמנות זו באיכות גבוהה, וכך גם המורים בהקניית הידע לתלמידיהם. המיומנויות הנדרשות, בדרך כלל, אינן מדידות וכך אינן ניתנות לכימות (Bolt, 2006). כמו בכל מקצועות האמנות, יש מקום רב לאינטרפרטאציה של הצופה, למטען עמו הוא מגיע לצפות בה ובטעמו האישי הסובייקטיבי. יחד עם זאת, חוקי יסוד קיימים במחול, מעצם היותו מקצוע בו הגוף הוא הכלי, ממנו מצופה ביצוע מיטבי. בממצאי המחקר הנוכחי עולות יכולות מוטוריות, קוגניטיביות, התנהגותיות ורגשיות.

יכולות מוטוריות

יכולות מוטוריות במחול כוללות קשת רחבה של מיומנויות ובראש וראשונה למבנה גוף התואם את דרישות המחול האמנותי/מקצועי. בחינות כניסה למגמה נערכות לפני הרישום לכתה י'. תחום המחול ניחן בסגנונות שונים הדורשים **מיומנויות ביצוע** וגם **יצירה**. מיומנויות המקצוענות הבולטות הדרושות לרקדן, חלקן מולדות (כישרון) וחלקן נרכשות בעזרת עבודה קשה והתמדה (Tan, 1997). בתצפיות שנערכו בשעורי המחול, על כל סגנונותיהם (בלט קלאסי, מחול מודרני ורפרטואר) נמצא שרמת התלמידים אינה הומוגנית. על אף בחינות הכניסה, מתקבלים גם נערים ונערות שגופם אינו אידיאלי לדרישות שמעמיד המחול, מאחר ולא כל בתי הספר המזיינים את המגמה הם בתי ספר לאמנויות, על כן מתנקזים אליהם כלל התלמידים באזור הרישום. כפי שניתן היה ללמוד מהראיונות המובנים/זהים שנערכו לכלל התלמידים, הם מדווחים כי הצטרפו למגמה כתהליך טבעי בדרך כלל, אחרי שנות לימוד באולפן המחול האזורי, בו מתקיימים השעורים המעשיים של המגמה. בראיון המובנה חלקית אמרה ר. תלמידת כתה: "לי היה לגמרי ברור שאני הולכת למגמה. אין לי תחום עניין אחר. כל אחר-הצהריים שלי מוקדש לריקוד. לא היתה לי שום אפשרות להתלבט" (ראיון 1). או ב. המדווחת "זה נראה לי תהליך טבעי. זה היה ברור שאהיה במגמת המחול. אני כבר פה חמישה ימים בשבוע ואני אוהבת את זה, אז "על הדרך" גם חמש יחידות לימוד לא מזיקות" (ראיון 3).

רמת הטכניקה של תלמידי המגמה הולכת ועולה עם השנים. בחינת הבררות בכל אחד מהמקצועות המעשיים דורשת רמה טכנית גבוהה למדי, על כן עובדים המורים השונים כדי להכין את תלמידיהם לעבור בחינות אלה בהצלחה. קטגוריה זו עולה בתצפיות ובראיונות המובנים/זהים והמובנים חלקית. כשנשאלה א. המורה למודרני על רמת הטכניקה במגמה זו לעומת מגמות אחרות, היא השיבה: "היא גבוהה לא רק על פי ידיעתי, אלא גם על פי ראייתי, כי גם בחנתי וגם ראיתי מגמות אחרות. אחרי שתי המגמות המובילות (נוקבת בשמן) אני חושבת שמבחינה טכנית, המגמה שלנו נמצאת בשורה אחת עם מגמות ברמה גבוהה הנמצאות במרכז הארץ" (ראיון 4). המורה גם העידה על כך ש"הבוחנים (של בחינות הבררות) אמרו שאני מכשפה, נתתי להם שעור מאוד קשה והם נראו טוב. באמת נתתי דברים קשים, אבל הם יכלו לעמוד בזה." (ראיון 5). כמי שעובדת במערכת שנים רבות כמורה לבלט קלאסי

ורכזת מגמת מחול, יכולתי להבחין בתצפיות שהתקיימו בכל שיעורי הבלט הקלאסי כי דרישות המורים במגמה הנחקרת, בהיבט הביצועי-טכני, גבוהות למדי. בשיעור הקלאסי עם כתיב י' למשל, חזר המורה שוב ושוב על תרגיל מסוים (repetition) והקפיד על כל פרט ופרט טכני של ביצוע כדי לשפר את עבודת התלמידים, ללמד את תורת הדיוק בביצוע, בהקפדה יתרה על פרטים וגם שמירה מפני פציעות מחול אפשריות בעת ביצוע שגוי. "...לאחר ביצוע ראשון, נעמד המורה בין התלמידים והדגים את התרגיל בעצמו, תוך שהוא מדבר ומסביר על מה יש לעבוד וכיצד...ומסביר מדוע חשוב לבצע נכון, כדי לאפשר קפיצה טובה ולמנוע פציעה בברכיים" (תצפית 1).

באותו שיעור ניתן תרגיל קפיצות שנראה כי הוא מורכב וקשה, אך המורה החליט לאתגר את תלמידיו ודרש ביצוע נקי. אותו מורה נתן לתלמידי כתיב י"ב בסוף השיעור תרגיל שהתכוון לתת ללהקה ביום למחרת "א' מסביר שמחר בבוקר ייתן את התרגיל הזה ללהקה, שינסו, למה לא?" (תצפית 3). בראיון מספרת ב.: "...אני בכלל חושבת שהרמה הטכנית מאוד מדויקת. הדגש על הפיזיות מאוד גדול. יש דיוק של איפה היד והראש והספירה" (ראיון 3).

בשיעורי הרפרטואר לומדים תלמידי המגמה קטעים מיצירות מחול של להקת המחול המקצועית. החומר התנועתי מתאים לרקדנים מקצועיים ונוצר על ידי כוריאוגרף הבית של הלהקה. התלמידים מתמודדים עם חומרים אלה בסיוע הרקדנית שמלמדת אותם ודורשת רמה גבוהה של ביצוע טכני. "ד' מאוד קשוחה עם הבנות, דורשת מהן עבודה כמו זו המתבצעת בלהקת מחול מקצועית. אין משחקים." (תצפית 2). בתצפית זו גם יכולתי להבחין בכך שהתלמידים עובדים קשה ביותר, מתאמצים מאוד, חוזרים שוב ושוב על הדברים תוך לקיחת אחריות גדולה. הם אינם פוסקים עד שהם חשים כי למדו את הקטע, גם אם לא הגיעו למיצוי יכולתם. "פה ושם אני רואה תלמידה עובדת עם עצמה בצד, מנסה לשחזר, לזכור." (תצפית 2). בכל התצפיות עמדתי על כך שהמשלב הוא חלק מרכזי בלמידה. המורים מתקנים השכם והערב את תלמידיהם, בין אם תיקונים קבוצתיים או אישיים, "בתום התרגיל א' מתקן מספר תיקונים קבוצתיים ומבקש ביצוע חוזר.", בין אם תוך כדי ביצוע, במילה או במגע "א' עובר בין התלמידות, מתבונן, נוגע בזרועה של אחת הבנות קלות והיא מיד מתקנת את אחיזתה" (תצפית 1), או בין התרגילים. תיקונים אלה הם שמאפשרים הבנה עמוקה של טעויות, דרך ביצוע איכותית ומציאת דרכים להשבת התנועות. כל אלה מובילים לעלייה ברמה טכנית.

לקיחת אחריות נצפתה למשל אחרי שיעור הבלט הקלאסי של כתיב י"ב כשאחת התלמידות פנתה למורה לאחר סיום השיעור לשם הבהרת אלמנט מסוים באחד התרגילים ונשארה בסטודיו לאחר שחבריה לקבוצה יצאו. היא המשיכה לעבוד על אותו חלק שלא היתה מרוצה מביצועה אותו "תלמידה ניגשת לא' ומבקשת הבהרה לגבי אחד האלמנטים שבתרגיל. א' מסביר לה. היא מנסה לבצע אחרי שכולם כבר יצאו מהסטודיו." (תצפית 3).

מהראיונות עם צוות המורים עולה כי התלמידים מתמידים ומגיעים באופן קבוע לשיעורים. נראה כי הם מבינים את הצורך בתרגול/אימון יומיומי לשם התקדמות ברמתם הטכנית.

בכל השיעורים בהם צפיתי, יכולתי להבחין כאמור, כי הכתות אינן הומוגניות ונצפו רמות שונות, אך נראה היה כי כל אחד, באופן אישי, משקיע אנרגיה רבה בעבודתו "א' ניגש לבחור ומעיר לו הערה. הבחור בחצי חיוך מקשיב. יש גערה כלשהי בקולו של א'. הבחור מבצע, א' לידו, בודק וממשיך לדבר.

הבחור מזיע כבר ממאמץ. הוא נראה מעט לחוץ. א' מתרחק והתלמיד מנסה לבצע את התנועה. א' אינו מרפה. התלמיד מבין ומבצע נכון את התנועה." (תצפית 3) או "א' ניגש לאחת התלמידות העומדת ליד הבר. התרגיל הסתיים והיא לא הצליחה להחזיק את הפוזיציה לאורך זמן. הוא מבקש ממנה לחזור לעמידה ומסביר לה כיצד תוכל לשפר את שיווי משקלה באמצעות אחיזת הרגל במקום הנדרש על רגל אחת הקרובה אל הבר. התלמידה מנסה שוב, נופלת ומחפשת את הנקודה המדויקת. הוא אינו מוותר וגם היא לא." (תצפית 3)

גמישות בתנועה מתקבלת מנתונים פיזיולוגיים מולדים, יחד עם עבודה סיזיפית לאורך זמן. בכל שעורי המחול שנצפו, שזורים תרגילים האמונים על שיפור יכולת זו. בין השעורים נראו התלמידים עובדים בעצמם, לא אחת שרועים על הרצפה, בודקים את גבולות יכולותיהם ומותחים את אבריהם "כולן כבר בסטודיו. חלקן שרועות על הרצפה "מתחממות" (תצפית 1) או "...חלקם במרכז ישובים על הרצפה בפוזיציה שנייה רחבה ומתחממים, עושים תרגילי גמישות ראשוניים" (תצפית 3). גם במסגרת השעורים עצמם ניתנים תרגילים ייעודיים לשיפור הגמישות, בין אם בשעורי הקלאסי ליד הבר או בשעורי המודרני, על הרצפה.

קואורדינציה היא הסדר, סיגול, תיאום דברים שונים או עריכת דבר באופן הרמוני למשנהו. (אבן שושן, 1982). הקואורדינציה היא יכולת מולדת אך כקודמתה (גמישות), היא פרי השקעה רבה או טיפוח בתרגול מכוון, בעקבותיו מושג שיפור במימד זה (Urena, 2004). עמידה בביצוע תרגילים בשעורי הבלט הקלאסי, המודרני, הרפרטואר וסביר להניח גם ביצירה אישית, נדרשים התלמידים/רקדנים לקואורדינציה טובה, עת עובד הגוף בשילוב עבודת רגליים, ידיים וראש, בזוויות שונות, במקומות מגוונים בחלל הסטודיו ולאחר מכן על הבימה, עם מוסיקה המהווה חלק בלתי-נפרד מהיצירה. בשעורי הרפרטואר לומדים התלמידים קטעים מתוך יצירות כוריאוגרף הבית של להקת המחול המקצועית. לשם ביצוע זה יש לשלב בין יכולת טכנית גבוהה, מוסיקליות, איכות תנועה וגם קואורדינציה. בקטעי אוניסון⁶ בהם מבצעת קבוצת רקדנים את אותן התנועות, מתואמות וזרות, מקומה של הקואורדינציה אקוטי. בתצפית בשיעור הרפרטואר רשמתי בפני הערה לפיה קטעי האוניסון מאוד יפים ומדויקים, כלומר מבוצעים בהרמוניה, כשכל תלמיד נדרש להכיר היטב גם את המוסיקה, על הספירות שלה (תצפית 2). באותו שיעור עם רקדנית להקת המחול, מבצעת קבוצה של שלוש בנות קטע שלהן, על פי בקשת המורה: "זהו קטע המבוצע על ידן בשעה שכל הקבוצה עובדת באוניסון. זה מעט כמו סולו. הריכוז מקסימאלי, המאמץ אדיר, הביצוע של התנועות נכון וביחד." (תצפית 2). הקואורדינציה כוללת עבודה עם כל איברי הגוף, בעת ובעונה אחת, על פי מוסיקה ספציפית והכל בדיוק מובהק, שאם לא כן, ייראה הביצוע חובבני ולא מקצועי.

על איכות התנועה הטובה בדרך כלל של התלמידים ניתן היה לעמוד בכל השעורים, כשהמורים עומדים על כך שביצוע התרגילים, הקומבינציות וקטעי הרפרטואר יהיה מדויק ובאיכויות המתאימות. בשעורי הרפרטואר, בשל העובדה שהקטעים המבוצעים בהם נרקדו ועוד נרקדים על ידי הרקדנית, היא מקפידה עד לפרט האחרון על כל תנועה ותנועה וכן על מיקום בחלל.

⁶ התאמה, אחדות

יכולות קוגניטיביות ורגשיות בהיבט הביצועי

שעורי המחול המעשיים בכל הסגנונות וגם אלה העיוניים, מעמידים בפני התלמידים אתגרים מורכבים בראש וראשונה בשל המספר הרב של המקצועות המהווים את השלם בתחום המחול בחטיבה העליונה. ששה מקצועות מקנים, בסופו של התהליך חמש יחידות לימוד בתעודת הבגרות. החומר המעשי איננו נמצא, בשלב זה, בתוכנית לימודים מוגדרת, אלא רק בקווים כלליים. כל מורה בכל אחד מן המקצועות (את חלק מהמקצועות המעשיים מלמדים יותר ממורה אחד) מגיע מאסכולה שונה עם הרגלי עבודה, חומרים ודרישות מגוונים. במחול המודרני למשל יש מורים העובדים בטכניקת גרהאם, לימון, ריליס (release) או מחול עכשווי. הטכניקה שונה מעט, ועמה הקומבינציות והמבנים, כך שהתלמידים נדרשים לבצע את השיעור בהתאם למורה המנהל את השיעור. לשם כך דרושה **רמת אינטליגנציה גבוהה, זיכרון טוב** וגמישות מסוימת ביכולת ביצוע של חומרים שונים.

רכזת המגמה ספרה כי "הרקדנים מתייחסים אליהם כמו לרקדנים מקצועיים..." (ראיון 4). ללא אינטליגנציה וזיכרון משמעותיים, אינם יכולים התלמידים לתפקד בשעורים. דרישות הרקדנים בשעורי הרפרטואר גבוהות מאוד, כפי שמצופה מרקדנים מקצועיים ואומרת ב. על כך: "הם יותר רקדנים ממורים ורגילים **לקליטה מהירה** ולתקתוק החומר." (ראיון 3).

העבודה במגמת מחול אינה משאירה זמן רב לעיסוקים אחרים כפי שתיארה ב. "אני פה חמישה ימים בשבוע" (ראיון 3) או לדבריה של רכזת המגמה כי הדרישות הגבוהות, יחד עם השעות הרבות, מביאות עמן התחייבות גבוהה של התלמידים (ראיון 4). ביטאה זאת ז. בדרכה: "מאוד מאוד רציתי להצליח, עובדה שרואים את זה. אני טיפוס שמשקיע 100 אחוז." (ראיון 2)

בתוכנית הלימודים של מקצוע המחול נכללים גם שעורי קומפוזיציה / כוריאוגרפיה. התלמידים לומדים את תורת ה**יצירה** במחול על פני שלוש שנים (אלה שהחלו בחט"ב לומדים גם בשנים אלו). נלמדים כלי הקומפוזיציה כמו שימוש בחלל, בניית אוניסון, קנון, שימוש בחפצים, במוסיקה ועוד נושאים רבים ובתהליך גם יוצרים ביחידים ובקבוצה עד ליצירת עבודה מלאה אישית לבחינת הבגרות, שעל פי רוב מעורבים בה מספר רקדנים. בשעורי הכוריאוגרפיה לא צפיתי, מאחר והרגשתי כי אלו שעורים בהם נערכים תהליכים מאוד אישיים של התלמידים וחשבתי כי טוב אעשה אם לא אפלוש לפרטיותם. היצירה היא מעשה אישי, לעיתים עמוק ורב מימדים של העוסקים בו ודורש התמודדות עם רגשות ומטענים נפשיים. יחד עם זאת, מהווה בניית ריקוד שיא בו יכולים התלמידים לשלב את כל אשר למדו בכל הסגנונות, לבין עולמם הפנימי וליצור דבר מה חדש, אישי וייחודי. מהיכרותי עם הוראת מקצוע הכוריאוגרפיה במגמות המחול, אני יכולה להעיד כי מעשה היצירה דורש מן העוסקים בו יכולות נרחבות בראש וראשונה של עצם הבריאה של חומר אישי וביצועו, אך גם יכולת ניהול צוות, ניהול זמן, ניהול חזרות, ידע כלשהו בתאורת במה ובהתאמת תלבושות לרקדנים.

2. יכולות האישייות

העיסוק במחול באופן מקצועי הוא הוליסטי ודורש יכולות מגוונות, חלקן מולדות והאחרות נרכשות (Tan, 1997). הקטגוריה הקודמת מתייחסת בהרחבה למבנה ויכולות גופם של העוסקים במחול. קטגוריה זו עוסקת בכישורים נוספים המהווים חלק בלתי נפרד מהכשרת רקדנים. בראיונות עם התלמידים התברר כי הם נמצאים באולפן המחול רוב ימות השבוע ומבלים בו שעות ארוכות. עובדה זו מחייבת אותם לוותר על פעילויות רבות שהן חלק משגרת יומם של בני גילם. מספרת ש. רכזת המגמה "הם הדפיסו חולצות עליהן נכתב החיים שלי ב... (שם המקום)" (ראיון 4). גם מהתצפיות עלה כי עיסוק במקצועות המגמה המעשיים דורש עבודה פיזית משמעותית, התנהלות יעילה בחלוקת הזמן העומד לרשותם, וכל זאת בלא להפריע לתפקודם כתלמידים מן השורה בבתי הספר. כל אלה לא יתכנו ללא מוטיבציה גבוהה, התמדה, מסירות ומחויבות למקצוע.

ההיבט ההתנהגותי

מוטיבציה היא הנעה, רצון להשקיע זמן ומאמץ בפעילות מסוימת (עשור, 2001). קיומה של מוטיבציה גבוהה בקרב תלמידי מגמת המחול היא אחד הפרמטרים המרכזיים שעולה מן הממצאים. מתחוויר כי ללא מוטיבציה גבוהה לא ירצה/יוכל תלמיד להיות חלק ממגמת מחול בשנות התיכון. המקצוע דורש שעות ומאמץ רבים, מעל ומעבר לכל מגמה אחרת בבית הספר ועולה כי למרבית התלמידים הופך המחול לדרך חיים, למקצוע משמעותי, אולי יותר מכל דבר בו הם עוסקים בשנים אלו. בראיונות המובנים והזהים שהתנהלו עם כל אחד מתלמידי המגמה, הם נשאלו אם לדעתם המוטיבציה שלהם גבוהה. לתלמידים ניתנו רק שתי אפשרויות לתשובה: חיובית או שלילית. התשובות שנתנו מרבית התלמידים היתה חיובית. כשנשאלה המורה למודרני על כך היא ענתה: "במגמה בהחלט כן. כשיש להם יותר שעורים בשבוע במגמה, יש שינוי. פתאום יש איזו הבנה שהכל יותר רציני." (ראיון 6). לדעתה של רכזת המגמה "המוטיבציה תלויה תלמיד או קבוצה. התלמידים מאוד ריאליים בכך שכל תלמיד יודע אם הוא רוצה לבחור בתחום לעתיד שלו. הם יודעים מה ההשלכות של להיות רקדן הם רואים את זה פה." (ראיון 4).

מוטיבציה פנימית:

לחלק ניכר מהתלמידים המעבר למגמת המחול, במסגרת הלימודים הפורמאליים בבית הספר הוא טבעי, מקנה סיפוק ומלווה בידע קודם של שמה צפוי להם, כפי שאמרה ב. תלמידת כתה י"א: "זה נראה לי תהליך טבעי. זה היה ברור שאהיה במגמת מחול. אני כבר פה חמישה ימים בשבוע ואני אוהבת את זה" (ראיון 3). בראיונות המובנים/זהים עם תלמידי המגמה אמרו כולם כי בחרו במגמת המחול ורובם ראו בחירה זו כמעשה טבעי של המשך לימודי המחול שלהם לפני גיל החטיבה העליונה. רכזת המגמה מדווחת כי "הבחירה במגמה היא בחירה חופשית. ישבתי עם התלמידים וההורים והסברתי בדיוק מה קורה במגמה. אמרתי כמה זה קשה. הראיתי להם את לוחות הזמנים. הם קיבלו את כל האינפורמציה." (ראיון 4)

מוטיבציה פנימית מושגת באמצעות **אוטונומיה בבחירת** נושא העיסוק, יחד עם **עניין** בו, **אתגר**, **רלוונטיות ועוצמה** של הנושא לעוסקים בו. גם **לתחושת שייכות וקשר** למקום ולאנשים מקום מרכזי כמעודד מוטיבציה.

מהיכרות עם מערכת השעות של המגמה וצפייה בשעורים, עולה מאפיין ברור והוא רצונם של התלמידים ומידת נכונותם **להשקעת זמן ומאמץ**. ממערכת השעות שהגישה לי רכזת המגמה טרם הגעתי למקום עולה כי התלמידים מגיעים לסטודיו חמישה ימים בשבוע, אחרי שעות הלימודים בבית הספר ושוהים במקום עד לשעות הערב. בכל יום מתקיימים לפחות שני שעורים בני שעה ומחצה כל אחד. השעורים העיוניים בתולדות מחול, מוסיקה למחול ויישומי אנטומיה / קינסיולוגיה, נערכים בין כותלי בית הספר האזורי. על מנת לשרוד ולהצליח במגמה לאורך שלוש שנים אין מנוס מהשקעה בהיקף זה. השיעורים המעשיים כוללים טכניקות מגוונות ויצירה אישית.

כנאמר, מימד מהותי להגברת המוטיבציה ללמידה היא מידת ה**רלוונטיות** של הנעשה במקום ללומדים. אחרי שעות רבות של שהות במגמת המחול בצפון, אני יכולה להעיד כי מה שמתרחש שם אהוב במיוחד על העוסקים בו. עובדת בחירתם במקצוע אהוב עליהם, שהייתם במקום שעות רבות והמאמץ שהם משקיעים, מעידים כולם על מידת הרלוונטיות של התכנים עבורם. ר. מעידה כי העיסוק במחול במגמה מאוד מספק. כשנשאלה היכן היא מדרגת את המחול בפעילות השבועית הכוללת שלה היא ענתה ללא היסוס "במקום גבוה מאוד". (ראיון 1)

בעת שצפיתי בשיעור הקלאסי של תלמידות כתה י' הערתי לעצמי כי ניכרת **רצינות רבה והתנהגות מקצועית** ומכבדת את המורה וכי הבנות מתבוננות בעניין וקשובות (תצפית 1). בכל השיעורים נראו התלמידים עובדים בהפסקות הקטנות שבשיעור או אחריו על קטעים שרצו לשפר או לא היו בטוחים בביצועם.

הנאה ואתגר הם מאפיינים משמעותיים של אלו בעלי מוטיבציה גבוהה. כאלה מתקיימים במגמת המחול בכל השכבות. לדוגמא מספרת ב. על השיעור הקלאסי עם רקדנית הלהקה "אני ממש אוהבת את ג'. אני פורחת אצלה. קלאסי הוא מקצוע קשה פיזית, אבל מאוד מאתגר (ראיון 3). " בתצפיות שערכתי בכל השיעורים ובשכבות ניכר כי הדרישות מן התלמידים גבוהות והחומרים הולכים ונעשים קשים משנה לשנה. ללא תחושת הנאה בעשייה, לא היו התלמידים מתמידים בלימודיהם. בשיעור הקלאסי עם כתה י"ב, נתן המורה תרגיל אחרון בשיעור, מן הפינה. היתה זו קומבינציה מורכבת בעיני ליכולותיהם. אני מכירה את מקצועיותו של המורה ובכל זאת התפלאתי, אך בהמשך התברר לי כי כוונתו היתה להציב בפני התלמידים אתגר ועניין מיוחד שלהם בחומר, אותו מבצעים גם רקדנים מקצועיים. גם ר., תלמידת כתה י' דיברה על הדרישות הגבוהות שמגבירות את האתגר ואמרה: "פתאום הדרישות עולות, ברמה הפיזית...הקליטה, המוסיקה, התנועות, הקבוצה" (ראיון 1).

מסוגלות או **חוללות עצמית** היא קריטריון משמעותי במקצוע כמו מחול, שהוא הוליסטי במהותו וכולל לפחות ארבעה מימדים: פיזי, קוגניטיבי, רגשי והתנהגותי. הגוף הוא כלי הביצוע, שאמור להיות בשיא יכולותיו הביצועיות ומשום כך נמדדת כל העת מסוגלותו. התלמידים חשים כי מצופה מהם להתקדם עוד ועוד. ב. מספרת על שיעורי הרפרטואר כי היא "חייבת להיות בערנות מתמדת" (ראיון 3) ומוסיפה "הדרישות עולות, ברמה הפיזית אני מדברת". גם רכזת המגמה דיווחה כי "המגמה שלנו נמצאת בשורה אחת עם מגמות ברמה גבוהה בארץ" (ראיון 4).

תופעה של **אחריות אישית ללמידה** נצפתה בשיעור הרפרטואר ובשעורי הבלט הקלאסי, עת עבדו התלמידים בצד הסטודיו עבודה עצמית בניסיון לשפר את ביצועם או לפתור בעיה בה נתקלו. הכול נעשה בבגרות יוצאת דופן לגילאים של התלמידים. (תצפית 2). מידת **האחריות** שמגלים התלמידים מעידה גם היא על רמת המוטיבציה שלהם בשעורי המחול. בשיעור הרפרטואר בו צפיתי עמדתי על האחריות שמגלות התלמידות כלפי הקטעים שעליהן ללמוד, כולל עבודה עצמית. תוך כדי שיעור, לא אחת, נצפו קבוצות קטנות של תלמידות שעובדות זו עם זו על קטעים שונים, במטרה לשפר את ביצוען "כמה תלמידות עובדות אחת עם השנייה, מתייעצות, מנסות שוב ושוב" (תצפית 2). ב. מדווחת על שיעור הרפרטואר: "בעקרון אם מפסידים שיעור זה האחריות שלי ללמוד את החומר שהפסדתי" (ראיון 3) ורזת המגמה מעידה על כך ש"הרקדנים מתייחסים אליהם כמו אל רקדנים מקצועיים. יש הרבה עבודה עצמית בשעורים". היא מציינת עוד כי התלמידים מבינים, עם השנים, שללא מחויבות זו לא מתקדמים בתחום המחול המקצועי. (ראיון 4)

מוטיבציה חיצונית:

אחד ממאפייניה של המוטיבציה החיצונית שאובחנה בכל כלי המחקר שהופעלו היא קיומה של פעילות שיא ובמקרה שלנו – המופע. תלמידי מגמת המחול מעלים ערב מגמה בכל שנה, במסגרתו מופיעות עבודות קומפוזיציה אישיות של התלמידים, עבודות מורים וגם ריקודים רפרטואריים שלמדו במשך השנה. לקראת המופע הם מקיימים חזרות רבות ונדרשים להראות רמה טכנית גבוהה ביותר ועמידה בסטנדרטים הגבוהים שקבע הצוות במקום. המוטיבציה הגבוהה בלאו הכי, עוד מתעצמת בתקופה זו של השנה. הגמול הוא **ההנאה** וגם **המשוּב** שמקבלים התלמידים מן הקהל ומצוות המורים והרקדנים. משובים אלו נחשבים מאוד בעיניהם בזכות היותם של אנשים אלו מקצוענים בתחום ובזכות מרכזיותו של המחול בחייהם. גם המשובים המתקבלים על ידי המורים בשעורים מהווים גורמים מעודדי מוטיבציה. המורים מרבים לעבור בין התלמידים בשעת השיעור ולתקנם פיזית בנגיעה, חיזוק או כל אופן אחר כפי שראיתי בשיעור הקלאסי של המורה/רקדנית עם תלמידי כתות י"א וי"ב: "ג. עוברת מתלמיד לתלמיד, נוגעת, מתקנת, מחזקת, רומזת והכל באווירה טובה, אך תוך הקפדה על פרטים. התלמידים ניאוטים, מבצעים, מתאמצים וגם מצליחים להשתפר תוך כדי עבודה." (תצפית 4).

מקרים דומים נראו בכל השעורים וגם בשיעור הקלאסי של ג. בו ציינתי לעצמי "ג. עוברת בין התלמידים, מתעכבת ליד אחד מהם ומסבירה את התיקון. הכתה ממשיכה בתרגיל והתלמידה מקבלת הוראות תיקון מהמורה ואינה מבצעת עם כל הכתה...ג. מתעכבת ליד תלמידה ולוחשת לה באוזן תיקון. מחזיקה את ידה ובודקת אם בוצע התיקון וממשיכה הלאה לתלמיד הבא" (תצפית 4). עבודה של "אחת על אחת" נצפתה גם בשיעור הרפרטואר עם כתה י', במהלכו נגשה ד. לאחת התלמידות וביקשה ממנה לבצע קטע מסוים בפניה ולאחריו "היא מכוונת אותה לשנות מעט כיוון, כדי לא להיתקל בשכנתה... ד' ניגשת לר. ומסתכלת על ביצוע חוזר..." (תצפית 2).

מאוסוף הנתונים בתצפיות ובשני סוגי הראיונות מסתמן כי התלמידים מגלים **מחויבות** גבוהה למחול, המתבטאת **במסירות והתמדה** בעיסוק בו. המחויבות נובעת מהחשיבות אותה הם מייחסים למקצוע והסממן הבולט הוא מספר השעות הרב בו שוהים התלמידים באולפן. אומרת תלמידת כתה י' ר.:

"במסגרת המגמה התקדמתי והתפתחתי ועלו אצלי המוטיבציה והמחויבות למקצוע. זה גורם לי לאהוב יותר את מה שאני עושה" (ראיון 1). תלמידת כיתה י"א ב. ביטאה מחויבות זו בצורה ברורה באומרה: "במגמה ממשיכים לרקוד רק שבמסגרת ברורה יותר, גיבוש בקבוצה, יותר מחויבות בגלל הברוויות, הכל יותר מוגדר. אולי אני צריכה יותר להתחייב." (ראיון 3). תלמידת כיתה י"א טענה כי "המגמה גורמת לי להיכנס למחויבות שלא חשבתי שיכולה להיות לי".

ש. רכזת המגמה הסבירה כי "המסלול המקצועי מחויב ומחייב. מותר לבוא פעם-פעמיים בשבוע לרקוד באולפן, אך לא אם נמצאים במגמה...מי שבוחר במגמה, אי אפשר לעשות את זה בערך, כאילו. עולם המחול הוא מאוד קשה, אולי הכי קשה בין המגמות. ברגע שלי הדברים היו מובנים, התלמידים גם הבינו...הם מבינים שבלי המחויבות הזו לא מתקדמים" (ראיון 4)

תוכנית הלימודים במחול מורכבת משה מקצועות הבאים לידי ביטוי, בסופו של דבר בתעודת הברגרות בחמש יחידות לימוד. שלושה מהמקצועות עיוניים ושלושה מעשיים. המקצועות המעשיים הם שדורשים עבודה אינסופית כשחלקה טכנית וחלקה יצירתית וכוללת את כל האספקטים של יצירת מחול לבימה.

על מנת להעלות ריקוד אישי הכולל בנוסף לכוריאוגרפיה גם התמודדות עם נושא הריקוד וחקירתו, בחירת מוסיקה מתאימה, רקדנים, ניהול חזרות, עבודת צוות ועוד ועוד, נדרשת אהבה רבה, התמדה ומסירות. היטיבה לבטא את תחושת המסירות וגם **האהבה** למקצוע ז. : "זו מן התמכרות כזאת. כשיש חופש אני משתגעת בבית. אני מתחילה לרקוד בבית" (ראיון 2). גם ב. דיווחה כי "היפה זה שבתוך השגרה של הלימודים מוצאים גם את הכיף ולמצוא את מה שמההתחלה התאהבת בו, נראה שזה טוב." (ראיון 3)

מהממצאים עולה בבירור **רצינות** עבודת התלמידים, יחד עם **הכבוד** הרב שהם רוכשים למוריהם, אולי אפילו הערצה שיכולתי לחוש בתצפיות "יש רצינות רבה, כבוד הדדי וכבוד ניכר שנותנות התלמידות לרקדנית הלהקה". אלמנטים אלו, יחד עם האווירה המקצועית המורגשת, הם בוודאי חלק מההסבר למחויבותם הבלתי מעורערת של התלמידים למקצוע המחול.

ההיבט הפסיכולוגי מתבטא, לדברי רכזת המגמה, למשל בהדפסת החולצות עם הכתובת (ראיון 4). לדעתה זהו ביטוי לתחושות ה**שייכות** וה**קשר** אותם חשים תלמידי המגמה למקום. מספר השעות בהן הם מבליים באולפן מעיד על מרכזיותו של המחול בחייהם ומחויבותם למקצוע. הקשר והשייכות נראו גם בשעות בהן ביליתי במקום. לא אחת ישבתי על ספסל מחוץ לסטודיו, בציפייה למפגש הבא או לשיעור וראיתי קבוצות קבוצות של תלמידים מנהלים שיחות, מחליפים רשמים על השעורים, חוזרים על תרגילים וקטעים שלמדו או עוסקים בעניינים חברתיים. ניכר היה כי קיימת **חברותא** בין חלק מן התלמידים, עמם הם מבליים שעות רבות בכל יום, לאורך שנים. ר. בראיון דיברה על קליטת תלמידות חדשות במגמה בכיתה י' וסיפרה: "קיבלנו אותן יפה מאוד לדעתי. הן כבר השתלבו". ועל ההתנהלות החברתית במגמה ענתה: "בסך הכל זה קשר אחוותי מאוד, מפרגנים...תמיד אנחנו חברות טובות, מתעניינות שואלות..." (ראיון 1).

במשך שלוש שנות המגמה, שכאמור דורשות השקעה רבה בזמן ומאמץ, נתקלים התלמידים גם במצבים של לחץ, בין אם מקורו בעבודה עצמה או ביחסים הנרקמים בין התלמידים למורים, בינם

לבין עצמם או בהתמודדות עם העומס המוטל עליהם גם במקצועות הלימוד האחרים בבית הספר. התמודדויות אלו דורשות **חוסן נפשי**. מהראיון עם ר. עולה כי התמודדויות החברתיות אינן פשוטות ומהוות אתגר: "בדרך כלל מפרגנים אחד לשני אבל אני מרגישה שזה תחרותי. תמיד אנחנו חברות טובות, מתעניינות ושואלות אבל יש צד תחרותי, סמוי. נגיד כשמעמידים אותנו בריקוד, תמיד יש מבטים והתלחשויות כל מיני. אני מנסה לא להיכנס לזה. לא לשים דגש על זה. אני תחרותית". כשנשאלה אם הדבר משפיע על היחסים ביניהן ענתה: "תלוי בבנות. תלוי באיזו בת. יש כאלה שבכלל לא מפריע להן. הן לא תחרותיות מטבען. יש כאלה שנוטרות לך טינה אחר כך. אם יש בת אחת שכולטת, אז יש קצת איבה. זורקים לה כל מיני משפטים, בצחוק... אבל... בשבילי החלטות לגבי הריקוד בעתיד אינן רק החלטות מבחינה פיזית בשבילי, אלא גם מבחינה רגשית, כי צריך ללמוד להתגבר על כל מיני קשיים. התמודדות, כי זה מאוד אינטנסיבי. לפעמים זה קשה" (ראיון 1).

ז. תלמידה שנכנסה למגמה בלא שרקדה באולפן קודם להצטרפותה, מספרת על כניסה חלקה יחסית ועל אוירה נוחה: "קיבלו אותי ממש טוב. הבנות ממש חמודות, הן מקבלות כל אחת. היו איזה שתיים-שלוש בנות שיותר התחברתי אליהן מההתחלה. לפעמים לפני תרגיל ביקשתי אותן להסביר לי מה זה הדבר הזה, השם הזה, אז הן עזרו לי בהתחלה והדגימו לי והסבירו לאט יותר. היתה אווירה מאוד ביתית כזאת." (ראיון 2)

באחד הראיונות המובנים/זהים, ביטאה אחת התלמידות את מקומו של המחול בחייה ואמרה "המחול הוא תמיד מפלט עבורי כשאני עצבנית, עצובה, מדוכאת. פה (בשם האולפן) באופן אוטומטי אני מרגישה טוב יותר".

התרשמתי בביקורי במגמת המחול בצפון כי במובנים רבים מתקבלת תחושה של נוער, שבנוסף לעיסוק המיוחד שלו, בולטת **בגרות** רבה ביחס לגילם של התלמידים. הם שוהים שעות מרובות מחוץ לבתיהם, עוסקים בתחום מורכב וקשה, לוקחים על עצמם אחריות רבה ועליהם לעמוד בסטנדרטים גבוהים שהעמיד צוות המורים במקום. בתצפית שערכתי בשיעור הרפרטואר של כתה י' עם רקדנית הלהקה, עמדתי בהערותי על כך ש"התלמידות לוקחות על עצמן אחריות רבה וזו בבגרות נפלאה המזכירה עבודתם של רקדנים מקצועיים" (תצפית 2).

3. אקלים סביבתי – צוות מורים סביבת עבודה וקרבה ללהקה

תלמידי המחול רואים וחשים את התקדמותם לאורך השנים וחדורי מוטיבציה בזכות כך, עד כדי רצון של חלק מהם להפוך לרקדנים מקצועיים "יש לי חלום להיות יום אחד בלהקת מחול" אומרת ר. (ראיון 1).

מהפעלת כל כלי המחקר עולה כי הסביבה בה פועלים התלמידים תורמת רבות להתקדמותם ומזמנת להם תנאים פיזיים, אנושיים תומכים ומקצועיים המעצימים את תהליך הלימוד וההתקדמות. מורי המגמה רובם רקדנים לשעבר או בהווה, המכירים על בורייה את הטכניקה, את האלמנטים הנדרשים לשם מופע איכותי ועושים ככל יכולתם כדי להנחיל את המקצוע הספציפי אותו הם מלמדים לתלמידיהם.

כל מורה, על אף שנחשף לכמה מן הסגנונות הנלמדים במגמה, מתמחה רק בהוראת סגנון אחד ובו הוא מתמקצע. הכשרה טובה היא תנאי ראשוני הכרחי לבניית אוכלוסיית לומדים איכותית, שתגיע, לפחות בחלקה, לבימות המקצועיות בשלבים מאוחרים יותר. ההכשרה להוראה כוללת לא רק את ההיבט הפיזי/גופני, אלא גם את זה הפדגוגי, פסיכולוגי, התנהגותי ורגשי. מייסדת הלהקה והאולפן טענה ש"כל מקום הוא משהו אחר. בכל מקרה צריך לרכז את המורים הטובים ביותר למטרה זו (רמה טכנית גבוהה). בכל כיתה יש כל מיני תלמידים וצריך לענות על הצרכים של כל אחד." (ראיון 6)

חלק בלתי נפרד מהוראת המחול היא ההדגמה של התרגילים בשעורים. המורים, בין אם הם רקדנים באותה עת, היו בעברם או שרקדו באופן אינטנסיבי שנים רבות וגם באקדמיה (בתקופת הכשרתם למורים במקצועות המחול השונים), מלמדים את התרגילים כשהם משלבים בין הדגמה פיזית להסבר וורבאלי. הם נותנים **משובים** קבוצתיים ואישיים בשעורים **ברוח טובה** וכך נהנים התלמידים **מסביבה תומכת**, גם כשהדרישות מהם גבוהות. מהתצפיות ומחלק מן הראיונות מתברר כי **משובים** אלו חשובים לא פחות מהתרגילים והקומבינציות בשיעור. עולה כי התלמידים מקבלים את הערות המורים ברצינות רבה ועובדים קשה כדי ליישם כמו במקרה של התלמידה בשיעור הקלאסי שקיבלה תיקון אישי הנוגע לאחיזתה בשיווי משקל של עמידה מסוימת והערתי היתה "...הוא אינו מוותר וגם היא לא..." או באותו השיעור שהמורה נעמד לצידו של אחד התלמידים וסייע לו בתיקון תנועה והבחור "מזיע כבר ממאמץ, והמורה אינו מרפה". (תצפית 3).

בשיעור הקלאסי של כתות י"א וי"ב עם אחת מרקדניות הלהקה עוברת זו בין התלמידים, תוך כדי ביצוע התרגילים, לוחשת, נוגעת, מכוונת ונותנת הוראות וכולם מגיבים. יש גם תיקונים אישיים המבוצעים תוך כדי פעילות הכתה כולה, כשהמורה "...מתעכבת ליד אחד מהם ומסבירה את התיקון. הכתה ממשיכה בתרגיל והתלמידה מקבלת הוראות תיקון מהמורה ואינה מבצעת עם כל הכתה. המורה מסיימת את התיקון והתלמידה מצטרפת לעבודה הקבוצתית." (תצפית 4)

בתצפיות נראה כי התלמידים מייחסים חשיבות רבה להערותיהם של המורים ומיישמים את התיקון ככל יכולתם כמו למשל בשיעור הרפרטואר בו הערתי לעצמי "יש רצינות רבה, כבוד הדדי וכבוד ניכר שנותנות התלמידות לרקדנית הלהקה." או בקטע אחר של השיעור "הכל נעשה בשיחה נעימה, עניינית, אך ברור "מיהו הבוס" פה". (תצפית 2).

סביבת העבודה הפיזית, על מתקניה, טובה ותומכת בלמידה. אולמות המחול כולם מצוידים ברצפה תקנית, מראות, ברים טובים ובאחד מהם לפחות מותקנת תאורת במה המשמשת לחזרות ומופעי סטודיו. על קירות אולמות המחול תלויות תמונות של רקדנים ולהקות מחול, חלקן של הלהקה הפועלת במקום. פסנתר מצוי בכל אולם ועליו פורטים הטובים שבפסנתרנים המלווים. פינת הטכנולוגיה משמשת את אלו מבין הרקדנים או המורים הזקוקים להשמעת מוסיקה שאינה נגינה בפסנתר. חדרי הלבשה מאפשרים לתלמידים המגיעים בדרך כלל ישירות מבתי ספרם, להכין עצמם לשעורים אם זה בתלבושת או תסרוקת מתאימות. ה"סלון" משמש מקום מנוחה בין השעורים או למפגשים חברתיים. כדאי לציין כי להקת המחול, לפני שעברה למשכנה החדש באותו ישוב, השתמשה בחללים אלה לעבודתה ועדיין משתמשת באחד האולמות לחזרות, בעיקר בשעות הבוקר כשלא מתקיימת באולפן פעילות תלמידים. האולפן הממוקם בישוב כפרי, מצויד במדשאות וספסלים ומשרה אווירה כפרית רגועה.

מרגע שנכנסתי לתחום אולפן המחול חשתי אווירה נעימה. מכל סטודיו בקעו מנגינות פסנתר או אמצעי השמעה אחר. ברקע נשמעו קולות המורים הנותנים הערות או מסבירים את התרגילים בפני התלמידים. צוות ההנהלה הסביר פנים ורכזת המגמה הכירה כל אחד מן התלמידים באופן אישי, דאגה להם, התעניינה במצבם וקיימה שיחות חבריות עמם. חדרה היה פתוח ומזמין לכולם, לשם הגיעו גם חלק מן המורים בין שיעוריהם. החדר הסמוך הוא חדרה של מייסדת אולפן המחול ולהקת המחול, אישה מבוגרת וחייכנית, כלת פרס ישראל בתחום המחול. ניכר כי היא מאושרת בין כתלי הבניין בו בילתה שנים רבות ובנתה מפעל לתפארת. אף היא הכירה את רוב התלמידים וקיימה שיחות חולין עמם והתעניינה בשלומם. ניכרה **תמיכת הצוות** הרבה בתלמידים, נוצרו אינטראקציות מעניינות ונראה כי הם הרגישו "בבית" במקום.

הקרבה של מגמת המחול **ללהקת המחול המקצועית** הפועלת במקום מהווה גורם העצמה ללימודי תלמידיה, כך עלה מן הממצאים. התלמידים רואים את הרקדנים לעיתים קרובות בשבילים, בחזרות וגם בחלק מהשעורים, כמו גם את כוריאוגרף הבית של הלהקה העובר דרך קבע בין חללי הפעילות למשרד הלהקה המצוי מעבר למדשאת האולפן. מעידה על כך ר. "יוצא לנו לראות חזרות" (ראיון 1) או ז. "...מאוד נחמד לפגוש ככה בשבילים ולזהות ולדעת שאנחנו מכירים אותם" (ראיון 2). ב. מביעה דעתה ואומרת: "אני מכירה אותם (את חברי הלהקה) טוב. מכתה ח' או ט' אנחנו לומדים עם מורים מהלהקה. רואים אותם, רואים הופעות, לומדים חומרים שלהם. רואים אותם מסתובבים פה, פוסטרים, רואים את ר. הכוריאוגרף. יש קשר איתם. אי אפשר להתעלם מהעובדה שהאולם שלהם פה ליד." (ראיון 3) או ר. שמעידה כי "כשעובר פה רקדן אנחנו כולנו מסתכלות" (ראיון 1).

סמיכותה של מגמת המחול ללהקה המקצועית תורמת, כך נוכחתי, לתהליך הלימוד במגמה. הראיונות עם תלמידי המגמה, צוות המורים והצוות הניהולי, הצביעו על כך כי לעצם הקרבה יש השפעה על תלמידי המגמה השוהים באולפן המחול, חשופים ועטופים ברקדני הלהקה והסדנא, במופעיה ובחומריה בשעורי תולדות המחול העיוניים ושעורי הרפרטואר המעשיים וחודרים למודעותם. התלמידים פוגשים את הרקדנים על השבילים, בשעורי הרפרטואר, במופעי הלהקה ואף מציצים לחזרות. חלק מרקדני הלהקה מגיעים לצפות בבחינת הבגרות של תלמידי י"ב או במילותיה של רכזת המגמה: "נוצר קשר יפה בין הרקדנים לתלמידים, הם באים למופעים שלנו וגם לבגרות לפעמים...יש הכרה הדדית, שותפות של מחול". לדבריה, לקרבה יש השפעה על התפתחותם המקצועית של התלמידים באופן חד משמעי. היא טוענת כי בזכות הקרבה "התלמידים יודעים מהן ההשלכות של להיות רקדן. הם רואים את זה פה... באופן חד משמעי, אם לא היתה כאן להקה, לא היינו יכולים לקיים את המגמה כמו שהיא. לדרוש מהתלמידים כל כך הרבה ולא להגיד להם למה זה קשה. הם כלל לא שואלים למה. הם לגמרי יודעים שאם זה מה שהם רוצים, זו המשמעות של הדבר" (ראיון 4). והמורה למחול מודרני הוסיפה: "אני מרגישה שזה נותן להם תחושה של בטחון. אפילו שהם לא מודעים לזה. יש משהו שממלא אותם. עובדה שהרבה מהם רוצים אחר כך ללכת ללהקה. יש בהחלט תלמידים שאומרים שהם רוצים להיות בלהקה...אני בטוחה שלתלמידים שרוצים להיות מקצועיים, הקרבה ללהקה מוסיפה ומשפיעה עליהם." (ראיון 5)

"אני מסתכלת על רקדנים יותר גדולים וזה כבר לא כל כך רחוק, כלומר זה כבר לא כזה פלא בשבילי. אני מרגישה שאני קצת יותר קרובה, שזה לא בלתי אפשרי." דבריה של ז. (ראיון 2) או ב. "מאוד

מעניין אותי לעבוד בקבוצה קטנה, כמו שאני רואה בחזרות האלה. מעניין אותי מה קורה כשאתה עושה דברים עוד פעם ועוד פעם. האם זה לא משעמם? איך אתה מוכיח את עצמך כל פעם מחדש בלהקה עם סולו שאתה עושה? מה האינטראקציה שם עם האנשים?" (ראיון 3)

הקרבה ללהקה מביאה רקדנים ללמד את שעורי הרפרטואר וחלק ממורי הלהקה אף הם מלמדים את שעורי הטכניקה במגמה כמורים אורחים או קבועים, כך שהתלמידים זוכים ללמוד ממיטב הכוחות בתחום.

שעורי הרפרטואר במגמה קבועים במערכת ונלמדים על פני שלוש שנות המגמה, עובדה המייחדת מגמה זו מכל המגמות בארץ. כל הקטעים הנלמדים הם של כוריאוגרף הבית של הלהקה, כפי שדיווחה ז. : "תמיד רק של הלהקה" (ראיון 2). גם ר. העידה כי "בדרך כלל אלה קטעים שאנחנו מכירות, כי ראינו אותם על הבמה" (ראיון 1). המורה למחול מודרני טענה כי "הם מאוד רוצים את השעורים האלה כי שם הם מרגישים תחושה של ריקוד ממש. יש תחושה של מופע." (ראיון 5).

תלמידת כתה י' ספרה כי בשעורי הרפרטואר "אני מסתכלת על רקדנית הלהקה ופי פעור. אני מאוד מתפעלת ממנה". רכזת המגמה העירה כי "אלה השעורים שהם הכי אוהבים. הם לוקחים את כל מה שהם לומדים ופעם בשבוע הם ממש רוקדים. זה ממש מאתגר אותם, כי מי שאין לו טכניקה לא יכול לעשות את השעורים האלה...בשבילם זו הפסגה. הם יבואו מבית החולים לשיעור הזה. הם גם יודעים שמי שלא יהיה יצא מהרפרטואר. היחס הוא שונה, לא של תלמידים. יחס של עולם מקצועי." (ראיון 4)

שיעור הבלט הקלאסי של כתות י"א וי"ב ניתן באופן קבוע על ידי רקדנית מלהקת המחול. ב. מצאה כי שעורים אלו אהובים עליה במיוחד, בראש וראשונה כי "אני ממש אוהבת את ד. אני פורחת אצלה" והוסיפה כי השעורים קשים פיזית, אך מאוד מאתגרים (ראיון 3).

רכזת המגמה ספרה כי התלמידים צופים במופעי הלהקה ודיווחה כי לתלמידים יש "קודים מאוד ברורים של **השפה התנועתית** של כוריאוגרף הבית של הלהקה....אם תתני להם לחבר ריקוד מיד ולא לחשוב עליו הרבה זמן, לא לחפש מקורות השראה אחרים, השפה התנועתית תהיה שלו...זה משהו מושרש כבר בגלל העובדה שהם עושים שעורי רפרטואר מכתה י'...מחול אצלם הוא משהו מאוד פיזי, וירטואוזי. הם מכירים טוב את היצירות שלו. הם לומדים אותן בשעורי תולדות המחול. הם יודעים לפענח אותו." (ראיון 4)

סדנת הלהקה שהוזכרה לעיל, מכשירה צעירים, אחרי צבא בדרך כלל, להיות רקדנים. הסדנאים מגיעים מכל רחבי הארץ וגרים באזור, לומדים כל ימות השבוע על פני כל שעות היום. גם עמם יוצרים התלמידים קשרים, כדבריה של א. המורה למחול מודרני: "בין התלמידים לסדנאים יש קשרים טובים. קשרי חברות... זה נותן להם נתח של רצינות" (ראיון 5)

ממצאי המחקר מראים כי רקדני הלהקה משמשים לחלק לא מבוטל מתלמידי המגמה **מודל לחיקוי**. מייסדת הלהקה והאולפן מסבירה כי "יש ניסיונות חיקוי לא מודעים אצל התלמידים. זה קיים וזה בסדר. בנושא הלבוש בסדנא למשל, אנחנו מבהירים להם שהם אינם רקדנים והם אמורים להתלבש כפי שמתבקש בשעורי מחול." (ראיון 6). המורה למחול מודרני התייחסה לנושא החיקוי באומרה "אני מניחה שיש. אני רואה גם השפעה של דברים שאני עושה איתם בשעורים שמגיעים אח"כ גם

לכוריאוגרפיה שהם עושים. יש חיקוי, חייב להיות". (ראיון 5), פה מתבטאת גם ההדגמה בשעורים שמהווה חלק בלתי נפרד מכלי ההוראה.

הקרבה ללהקה מחייבת את התלמידים לעבודה מקצועית ומקנה להם מודלים לחיקוי של רקדנים טובים כדבריה של ר. : "אתה שואף להגיע לרמה שלהם." (ראיון 1). בראיונות המובנים וזהים, בהם הועלתה שאלה הנוגעת ל**אלמנט החיקוי** במחול, ענו כולם כי הוא קיים, במידה זו או אחרת. התלמידים מדווחים כי להם מודל חיקוי בעולם המחול, בעיקר רקדנים מקרב הלהקה לידה הם עובדים. הם אף מדברים על רצונם להגיע לרמתם של הרקדנים בלהקה זו ולהיראות כמותם על הבימה.

מייסדת הלהקה ואולפן המחול שיתפה אותי ברעיון שהגתה, אך לצערה לא יצא לפועל: "אני אספר לך משהו שרציתי שיקרה, אבל לא הצלחתי לממש אותו. רציתי שכל עשרה תלמידים ייפגשו עם רקדן מהלהקה פעם בחודש. לא היה לי מספיק כוח להעביר את זה פה. Tutor (מנחה/מדריך) זה מה שרציתי שיהיה פה." (ראיון 6)

4. תהליכי שינוי ותפיסות מתגבשות אצל התלמידים בשלוש שנות הלימוד במגמת המחול. מקומה של הקרבה ללהקה בתהליכים אלו

מאוסוף הנתונים מתברר כי תלמידי המגמה עוברים תהליך משמעותי בעולם המחול. כניסתם לכתה יי מהווה תהליך טבעי כמעט אצל כל הנשאלים, אך הרמה הטכנית, המוטיבציה, המחויבות למקצוע והחיקוי מובחנים במידה מועטה יחסית אצל רובם בשלב זה של התהליך. רכזת המגמה התבטאה כך: "התלמידים נכנסים לעולם מחול מלא, מכל הכיוונים, למעט כיתה י'... עם י' יש עוד מה לעשות... המחויבות הולכת ונבנית. הם בפירוש עולים במחויבות משנה לשנה... לקח לי הרבה זמן להעזי ולעמוד מאחורי הדרישות של המחול, לדעת שאני לא מענישה אותם אלא עוזרת למצוינות. אני חושבת שהמסר החד-משמעי שלנו עוזר להם לגבש את עולמם" (ראיון 4).

תוכנית הלימודים בתחום המחול גם היא בנויה באופן כזה שהדרישות הולכות ומתגברות. המשימות מתרחבות, הרמה הטכנית הנדרשת עולה ואוצר התנועות מתרחב אף הוא. בכתה י' למשל נדרשים התלמידים לבצע משימות צנועות בשעורי הכוריאוגרפיה, בשעה שבכתה י"ב הם נבחנים בבחינת הבגרות בהעלאת ריקוד שלם שיצרו ומבצעים אותו בדרך כלל עם קבוצת רקדנים.

בתצפיות ניתנה לי ההזדמנות לעמוד על השינוי משכבת גיל אחת לשנייה ברמה הטכנית (אף כי קשה לכמת אותה) וזאת בזכות ניסיוני והיכרותי את התחום. בתצפית שקיימתי בשיעור הקלאסי של כיתה י' הערתי לעצמי כי לחלק מן הבנות אין ניסיון רב. השעורים הולכים ונעשים קשים ומורכבים משכבה לשכבה ויחד עמם הדרישות. כפי שכבר הוזכר, נתן המורה לבלט קלאסי לכתה י"ב תרגיל שנתן ביום למחרת גם ללהקת המחול, עובדה המעידה על רמת הדרישות שלו מתלמידים אלה כשהם מגיעים לשיאם במגמה. (תצפית 3). גם בשיעור הקלאסי של רקדנית הלהקה לכתה י"א וי"ב אובחנו תרגילים קשים ומורכבים, ההסברים קצרים יותר, ההדגמות אינן חוזרות על עצמן, התלמידים נדרשים לעבודה עצמית וקליטה מהירה. (תצפית 4)

תלמיד כתה י"ב התבטא בראיון המובנה והסגור ואמר: "כשהתחלתי לא הייתי במחול. עכשיו אני רציני יותר ומתאהב במחול ויודע שאני רוצה להמשיך בו".

המורה למחול מודרני הצביעה על כך "שיש התבגרות ואבחנה גדולה יותר של דברים בכתות הגבוהות" (ראיון 5) ותלמידת כתה י"ב דיווחה כי התהליך כלל "עלייה בביטחון העצמי ובמוטיבציה במשך השנים" (ראיון 2).

בשאלה זהה שנשאלה בראיון המובנה/זהה בנושא הרמה הטכנית של התלמידים, ענו רוב תלמידי כתה י' כי אינם חשים שהתקדמו באופן מיוחד ברמתם הטכנית מתחילת השנה. מכתה י"א ועד לכתה י"ב הלכו ועלו מספר התלמידים שהעידו כי רמתם עלתה מאז כניסתם למגמה.

מתברר כי ללא ספק לקרבה ללהקה תפקיד מרכזי בשינויים החלים על התלמידים בתהליך של שלוש שנות המגמה. לימודי הרפרטואר של הלהקה, על ידי רקדני הלהקה, שעורי המחול האחרים הנלמדים על ידי רקדנים ומורי הלהקה, יחד עם צפייה במופעי הלהקה, לימוד יצירותיה בשעורי תולדות המחול, צפייה בחזרות הלהקה, הקשר האישי שנוצר בין חלק מהתלמידים לרקדנים, כל אלה תורמים להעצמת תהליך הלמידה על ידי העלאת רמת המוטיבציה והמחויבות למקצוע המחול.

לסיכום, פרק זה הביא את עיקרי הממצאים שעלו מהפעלת כלי המחקר במגמת המחול הייחודית שנבחנה. באופן ברור נראה כי המגמה, על מיקומה, צוותה, מתקניה, תוכנית הלימודים והתהליכים המתחוללים בה, מביאה את תלמידיה לעבור חוויה משמעותית עד כדי כך שחלק מהם בוחר במקצוע המחול כמקצוע לחיים. עולה גם כי הדרישות גבוהות מבחינות רבות, אך התלמידים מוכנים להתמודד עם כל המשמעותיות שבבחירה זו והם חדורי מוטיבציה ומחויבות. נראה כי לקרבתה של המגמה ללהקת המחול משמעות מכרעת על תהליכים אלו ואלה משפיעים על רמת עבודתם של התלמידים, בגרותם, מקצועיותם והקשר שהם חשים באמצעותם לעולם המחול.

פרק ד. דיון

מטרתו של פרק זה היא סיכום עיקרי הממצאים של מחקר זה והצלבתם עם מחקרים בנושאים דומים שנעשו בארץ ובעולם והובאו בפרק הסקירה.

מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון ולאפיין מגמת מחול ייחודית בחטיבה העליונה במערכת החינוך הפורמאלית, הפועלת בצפון הארץ בסמיכות לשתי להקות מחול מקצועיות וסדנא להכשרת רקדנים ולהבין תהליכים שעוברים תלמידיה במהלך שנות הלימוד בה. הפרמטרים שעלו מן השטח מאפיינים למידה בכלל ולמידה בתחום המחול בפרט, כמו גם מאפייני מקצוענות במחול, התנהגות ותנאים סביבתיים להם חלק משמעותי בתהליכי התפתחות התלמידים. פרמטרים אלו נבדקו בהיבט הכללי של למידה וגם בקונטקסט של אינטראקציה ייחודית עם מורי ורקדני הלהקות. הכוונה היתה לאשש השערה לפיה לקרבה למקצוענים תפקיד מרכזי בהעצמת תהליכי הלמידה וההתפתחות האישית של התלמידים, שבעטיים עולה רמת העבודה המקצועית. לשם כך נבדקו מאפייני המקצוענות והמצוינות, אלו של האישיות והסביבה וכל זאת בהקשר המיוחד לקרבה ללהקות הפועלות כמעט תחת קורת גג אחת עם המגמה.

המחקר עשה שימוש בכלים מגוונים לאיסוף נתונים לשם בחינת התופעות בשעת התרחשותן. המחקר נערך בגישת חקר מקרה, המעוגן בפרדיגמה האיכותנית.

שאלות המחקר הופנו לבדיקת מאפייני המקצוענות הנדרשים במקצוע המחול ואם אלו מושפעים מקרבתה של המגמה ללהקות מחול מקצועיות. כמו כן נשאלה שאלה הנוגעת לשינויים בתפיסה החלים על תלמידי המגמה לאורך שנות הלימוד בה.

בעידן הפוסט-מודרני, תחום המחול, על כל סגנונותיו, הולך ומתרחב. רמת העבודה הנדרשת, ההתמקצעות ושיפור היכולות אינם יודעים גבול. לאורך תולדות המחול המתועדים אנו עדים להתפתחות הולכת ומואצת בביצועי הרקדנים ונראה כי עוד ילכו ויועצמו.

בשטח הנחקר התגלה עולם עשיר הכולל אתגרים, הישגים, התנסויות, קשיים, מערכות יחסים, התפתחות אישית, למידה, חינוך, רלוונטיות ועניין בעיסוק, תשוקה למקצוע, הערכה לתחום והרבה מוטיבציה, הנאה וסיפוק של התלמידים. המורים התגלו כמקצוענים או "כמקורות האימון האנושיים והסביבתיים הטובים ביותר" (Bloom, 2005) המשקיעים מאמצי-על בקידום תלמידיהם, כשאלו מגלים הערכה רבה, עד כדי יראת כבוד כלפיהם.

מן הממצאים עולה עוד כי רמת העבודה במגמה הנחקרת מקצועית, הסטנדרטים גבוהים וכפועל יוצא מכך - הדרישות מן התלמידים גבוהות. מהפעלת כל כלי המחקר עולה בבירור העובדה כי עצם ההשתייכות למגמה, המזמנת לתלמידים מציאות בה מקצוע המחול תופס מקום מרכזי בחייהם הן בשעות שהם משקיעים בעיסוק בו והן בחשיבותו והמשמעות שהם מייחסים לו. זה איננו תחביב בלבד עבורם, אלא פרופסיה אותה הם לומדים לאהוב (Ericsson et al, 1993) ויש להם ממי ללמוד במתחם.

תחום המחול האמנותי דורש מהעוסקים בו השקעת מאמצים גדולים לשם הצלחתם בו. במגמות המחול שבמערכת החינוך הפורמאלית מחייבת תוכנית הלימודים התמקצעות ולשם כך יכולות מגוונות בתחומים שונים.

בין אם יכולות תלמידי מגמת המחול הנחקרת מולדות או נרכשות, טבע או טיפוח (Tan, 1997; Urena, 2004), הרי שבהפעלת כלי המחקר ניכרת עבודתם ברמה טובה ולמעלה מכך, על אף שלא ניתן לכמת פרמטר זה, בוודאי כשהדבר נוגע ליצירה (Bolt, 2006; Tan, 1997). שילוב של כישורים מולדים עם אלה הנרכשים בעבודה קשה הם שמולידים את המקצוענות/המומחיות (Ericsson et al, 2002). מהממצאים והספרות עולה כי העיסוק במחול דורש מגוון יכולות בהיבט הפיזי, קוגניטיבי, רגשי והתנהגותי, על כן נחשב להוליסטי (שפירא ובר-מאיר, 2003; Smith-Autard, 2002).

שעורי המחול והחזרות אינטנסיביים, התלמידים עובדים על שיפור יכולתם הגופנית ומכנים את פעילותם "עבודה" (לירן-אלפר בתוך נתיב, 2007). הם מתרכזים ברכישת טכניקה טובה, דיוק, גמישות, משמעת עצמית, הבנה והפנמה תוך רפטאציה חוזרת ונשנית של התרגילים וקטעי הרפרטואר. זהו "התרגול המכוון" או העבודה "מעבר לטווח הרגיל" (Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson et al, 1993; Urena, 2004; Ericsson & Lehmann, 1996). במגמה ועד לנקודת הציון האחרונה של בחינת הבגרות על דרישותיה הגבוהות. התלמידים משכללים את זיכרונם, שומרים על ערנות מוגברת ומטפחים את יכולותיהם גם על ידי תהליכי אדבטאציה של הגוף לדרישות המתגברות (Ericsson et al, 2002; Urena, 2004). כך מגיעים רבים מהם למצות את המצוינות שנצפתה במקום, כשחלקם עובדים על פרפקציוניזם הנדרש לשם הופעה איכותית ברמה גבוהה (Bolt, 2006; Privette in Cretien & Ollis, 2006). נוכחות בימתית (Schmidt, 2006), ולעיתים אפילו חווים אקסטזה (Lazaroff, 2001). הצפייה בשעורים הבהירה עד כמה נזקקים התלמידים לשמיעה מוסיקלית טובה, קואורדינציה כשהם מפעילים את כל חלקי גופם בו זמנית וגם נדרשים לעבודת צוות מדויקת כשהם מבצעים קטעים רפרטואריים שונים. איכות התנועה נצפתה כשהיא נלמדת תחילה בשעורים ובאה לידי ביטוי לאחר מכן גם בביצוע קטעי רפרטואר. ניכר כי התלמידים מכירים את סגנון התנועה של להקת המחול העובדת בסמוך אליהם ואת חומריהם הם רוקדים.

לשם פיתוח כשרון ומומחיות במחול נדרשים תנאים סביבתיים ואישיים מתאימים הכוללים, בין השאר, מקום פיזי מתאים, מורים ומנחים מקצועיים, משוב ועוד (Cretien & Ollis, 2006; Urena, 2004; Bloom, 2005). הממצאים מלמדים כי צוות המורים מקצועי להפליא, חלקם רקדנים לשעבר שהפכו למורים, חלקם רקדני הלהקה או אורחיה, אך כולם שומרים על סטנדרטים גבוהים של עבודה. בשעורי הרפרטואר נלמד חומר אותו רוקדים רקדני הלהקה המקצועית. המורים/רקדנים מתייחסים אל התלמידים כאל רקדנים מקצועיים לכל דבר ודרישותיהם בהתאם. התלמידים מדווחים כי חלה עליהם חובת ואחריות הלמידה של החומר במקרה של היעדרות או במידה ואינם בטוחים בעצמם. השעורים זורמים, הרצינות המופגנת בהם עילאית והתלמידים לוקחים אחריות מלאה על הלמידה הן בשעורי הטכניקה והן בלימוד תפקידיהם בכוריאוגרפיות. התרגילים והקומבינציות, קטעי הרפרטואר ושעורי הקומפוזיציה מחייבים יכולת קוגניטיבית גבוהה לשם הבנה, יכולת ביצוע, זיכרון ויצירתיות.

ביכולת ההבעה שבתנועה, איכות התנועה והריקודיות בא הרגש לידי ביטוי וכך גם באתגרים העומדים בפני העוסקים במקצועות השונים של המחול, המזמנים התמודדויות לא אחת בדמות תחרויות בין התלמידים (Maher & Anderson, 1994) וקבלת ביקורת שתהפוך לטריגר לשיפור והתקדמות ביכולות הפיזיות והאחרות.

ההיבטים ההתנהגותיים והפסיכולוגיים באקלים הסביבתי במגמה

הצטרפות למגמת המחול הינה התחיבות ללא סייג למקצוע, טוטאליות והשקעת מאה אחוז מן הזמן, המאמץ, האנרגיה והמיקוד (Taylor & Taylor, 1995; שפירא ובר-מאיר, 2003). כך מלמדים הממצאים מהשעות הרבות בהן מבלים התלמידים במקום לאחר סיום לימודיהם בבתי הספר. העיסוק במחול, דורש כישורים רבים נוספים מעבר לאלו המוטוריים/פיזיולוגיים והם יכולים לבנות רקדן או להביא להפסקת עיסוקו במקצוע. יכולות גופניות בלבד אינן מספקות לצורך הגעה לרמות גבוהות של ביצוע. מה שברור לכל המכיר את התחום הוא, שלא רק התנועות והביצוע זקוקים לאימון ותרגול, אלא גם יכולות אחרות וביניהן אלו ההתנהגותיות. אישיותו של הרקדן אף היא נבנית ומתפתחת בתהליך נרכש.

אולפן המחול, על מתקניו וצוותו משמש סביבה התומכת בלמידת תלמידיו ומביאם לעסוק במחול מתוך אהבה וכבוד לאנשים ולמקצוע. מתקבלת במקום תחושה חזקה של "בית" לתלמידים המגיעים ישירות מבתי הספר ושם שוהים עד לשעות הערב.

הממצאים חיזקו את מה שכבר ידעתי וחוויתי, כי **מוטיבציה** היא מרכיב משמעותי, אולי המשמעותי ביותר בהיבט ההתנהגותי הנדרש מתלמידי המחול והם מגיעים עמו "מהבית" עם כניסתם הטבעית למגמה, מתוך **בחירה** ואהבה. בחינות הכניסה למגמה גם מצביעות על כך שבאמתחתם של רבים תחושת **מסוגלות** גבוהה מניסיון קודם בריקוד. עולה כי התלמידים יודעים להיכן הם מגיעים, מה נדרש מהם ויותר מכל, למה ניתן להגיע לאחר שנים של עבודה קשה, כשהם רואים את להקת המחול הפועלת לצידם. התלמידים מוכנים להשקיע מאמצים גדולים וזמן בלתי נדלה, לעמוד באתגרים ובהתמודדויות שהם חלק ממקצוע בו כרוכים קשיים לא מעטים. יש לציין כי מידתם של אתגרים וקשיים אלו נלמדים אצלם עם הזמן ואין הם יודעים את עוצמתם ועמקם של דברים בתחילת הדרך, אך המוטיבציה היא "קורלציה של חיזוק" (Skinner בתוך עשור, 2001).

ה"חוללות העצמית" או **המסוגלות העצמית** (Bandura, 1993; Friesen, 2008; Johnson, 2003; Martens & Kirschner, 2004) מתגברת עם הניסיון המצטבר, היכולות מתפתחות במשך שנות הלימוד, גם בסיוע למידה ממודלים המצויים בסביבה ועידוד ותמיכה רגשיים המוענקים במקום.

יכולת **השליטה** בתהליך, הנובעת בראש וראשונה מתוך בחירה (עשור, 2001; Martens & Kirschner, 2004; Friesen, 2008; Deci & Ryan, 1985) הינה גורם המעלה במידה רבה את המוטיבציה. רוב התלמידים הם בעלי "הגדרה עצמית" Self Determination (Deci, 1975) לפיה הם מונעים מרצונם ובחירתם ולא מגורם חיצוני. התלמידים עוברים תהליכים בהם מוכחת יכולתם המתגברת והם ממוקדים במטרה ברורה – המאפיינת מוטיבציית הישג (MacClelland, 1965). יכולת השליטה שלהם במשימות עולה עם השנים והם מקבלים לאורך כל הדרך **משובים** אישיים וקבוצתיים

המכוונים אותם לשיפור בביצוע (Dweck; Martin, Hodges & Cothran, 2002 בתוך עשור, 2001). ההנחות ניתנות לעיתים בהתלהבות או בשינוי עוצמת הקול ומעצימות את המוטיבציה. האקלים הכיתתי החיובי לו הייתי עדה בכל השעורים השפיע על המוטיבציה הפנימית והביא את הרוקדים לעניין, אתגר, סקרנות וטיפוח הלמידה בכלל. תפיסתם של אלו את מוריהם, בחלקם רקדנים, הוסיפה עוד נדבך ליכולתם ורצונם ללמוד ולהשתפר (Maher & Anderson, 1994). כל אלה, יחד עם הסביבה התומכת של הצוות הניהולי, צוות המורים והרקדנים בסביבתם הגבירו גם את תחושת הקשר והשייכות של התלמידים למקום (עשור, 2001).

קיומו של מופע שנתי מביא למוטיבציה חיצונית גבוהה בקרב התלמידים (Lazaroff, 2001). הם נצפו וגם דיווחו כי הם עובדים ועמלים על ביצוע איכותי, מדויק, ברמה גבוהה הנדרשת מרקדנים מקצועיים. הם לוקחים על עצמם אחריות מלאה, שאם לא כן, לא יוכלו לקחת חלק במופע. חיסורים בשעורי המחול כמעט שלא נראו ואם אכן היו חד-פעמיים, הרי שהשלמת החומר נפלה לפתחם. לרוקדים עניין רב בחומר הנלמד, אחריות כלפי הלמידה ואוטונומיה, שלושת הגורמים העיקריים להנעה (Maslow, 1954).

מן הממצאים עולה כי תלמידי מגמת המחול ניחנו במוטיבציה פנימית הכרתית (Ryan & Deci, 1985; עשור, 2001), בה ההשקעה נעשית עקב זיהוי הערך הפנימי של הפעילות ובאמצעותה הם יכולים גם לממש מטרות שהציבו לעצמם כמו להפוך לרקדנים מקצועיים. הם מבינים בערך, ביעילות ובצורך של העבודה המאומצת, על כן הם חשים הנאה וגם יכולת להתמודד עם קשיים ולעיתים גם כישלונות הכרוכים בפעילות. למידה זו היא למידה מעמיקה ויצירתית ומביאה לחוויות שיא (Maslow, 1954). **לב ליבה של "בניית" רקדנים היא ההכשרה**, כך אני מאמינה והתחזקה אמונתי זו בשדה המחקר. נוספות לעובדה זו רמות **המחויבות והמסירות** הגבוהות שנצפו במקום, כחלק בלתי נפרד מעולמם של העוסקים במחול וכמובן של אלו השייכים למגמת מחול בחט"ע. תוכנית הלימודים נרחבת ודורשת סטנדרטים גבוהים של עבודה ומחייבים מאפיינים אלו. התלמידים חשים מחויבים למקצוע, מתמידים ומסורים לו. ניתן היה לעמוד על כך כי תחושה זו התעצמה והתגברה עם השנים. שעות הלימוד וההשקעה מצד התלמידים מלמדת על רמת מחויבותם והתמדתם ואף הצוות במקום התייחס לעובדה זו כחלק אינטגרלי מן העיסוק בתחום. מהפעלת כל כלי המחקר ניכר כי חלק לא מבוטל מהחדרת המחויבות באה לתלמידים מקשריהם עם רקדני הלהקה בשעורי הרפרטואר. באופן ברור עולה כי התלמידים מייחסים חשיבות רבה לתחום המחול בחייהם והיא שמביאה אותם לפעול מתוך עניין והנאה המובילים לצמיחה ומימוש (Maslow in Goble, 1970). המסירות והמחויבות מביאות את התלמידים לרמה גבוהה יותר של מסוגלות, יחד עם היכרות מעמיקה עם אישיותם, יכולותיהם ותשוקה עזה לאמנות זו (Friesen, 2008).

חלק מרכזי בהוראת המחול, על כל גווניה, היא **ההדגמה**. התלמידים נדרשים להפעיל קשת רחבה של אינטליגנציות כדי ללמוד ממוריהם, מאחר והמחול איננו מילולי טקסטואלי והקודים סומטיים (נתיב, 2007). אחת מהן היא הגופנית-תנועתית הבאה לידי ביטוי בהדגמה. נוספות לה האינטליגנציה המרחבית, המוסיקלית והלשונית/וורבלית (גרדנר, 1996). המורים כולם בעלי יכולות טובות עד מצוינות וחלקם הופך לדמויות שהתלמידים כמהים **לחקות** ולהיות כמותם (Spencer, 1998; Bandura, 1986, 1977; Payne et al, 2002; Bishop & Pfister, 1999) אלו משמשים אותם גם בהנחלת קודים

של התנהגות בעולם המחול כמו תלבושת, הליכה, ההכרח בעבודה סיזיפית מתמשכת ועוד (Lumpkin, 2008).

צלע מרכזית בשעורי המחול ה"טכניים" (בלט קלאסי ומחול מודרני), הקומפוזיציה והרפרטואר היא המוסיקה. היא בוקעת ממיתרי הפסנתר או ממערכות שמע בסגנונות שונים. המוסיקה מעשירה את הריקוד, קובעת את איכות התנועה, משמשת מכנה משותף למבצעים שיעמדו בזמנים ויבצעו בדיוק רב את התנועות, אך גם משפיעה על מצב הרוח ומכניסה את הרוקדים לצלילה לאווירה. הפסנתרנים שנשמעו בשדה המחקר היו איכותיים, היוו חלק בלתי נפרד מן השעור וסייעו מאוד למורים. התלמידים עקבו בדריכות אחרי הספירות והוכיחו שמיעה טובה.

כפועל יוצא מהשעות הארוכות בהן שוהים התלמידים בסטודיו עם חבריהם לקבוצה, מהעבודה לצד צוות ניהולי חם, מחבק ומכוון, מורים ורקדנים טובים, מקצועיים ואכפתיים, חשים התלמידים קשר ושייכות למקום ולמשאב האנושי בו. ניתן היה להבחין בקשרים חברתיים טובים בין התלמידים, עבודה משותפת ועזרה הדדית. אנשים היו רגישים זה לזה, חשו נוחות, אך גם כבוד ולעיתים הערצה לצוות.

תקופת הבגרות מאופיינת לא אחת בקשיים ומשברים. בשיחות בחרו חלק מן התלמידים לעמוד על העובדה כי העיסוק האינטנסיבי/יומיומי במחול מספק להם עניין ומסייע לעיתים בעיתות משבר. ההשתייכות לקבוצה, הקשר למקום, העיסוק בתכנים ומעשים רלוונטיים להם, כמו גם פידבק שהם מקבלים בשעורים ותחושת אחריותם לעיסוק המקצועי, מפחיתים את מצבי הרוח המאפיינים גילאים אלו (עשור, 2001).

העצמה עקב קרבה ללהקות המחול ולסדנא לרקדנים

משהוטי במקום, שיחותי וצפייתי בעבודת התלמידים אין לי ספק כי קרבת מגמת המחול ללהקות המחול המקצועיות במקום משמעותית, מרכזית ותורמת רבות ללמידה. התלמידים, כך נראה, לוקחים עובדה זו כמובנת מאליה, בעיקר מאחר ואינם מכירים דרך עבודה אחרת. מסתבר כי השפה התנועתית של להקת המחול וכוריאוגרף הבית שלה חודרים לשפתם של התלמידים בעבודותיהם האישיות ומשמשת להם לעיתים קרובות חומרים תנועתיים.

תוכנית הלימודים כוללת צפייה במופעיה של הלהקה, המהווה מימד חשוב בלמידה השוליינית בתחום המחול (נתבי, 2008; Smith-Autard, 2002). לימוד קטעי רפרטואר הלהקה בשעורי תולדות המחול הינה חולייה מקשרת נוספת עמה והעובדה שרקדניה נמנים עם צוות מורי המגמה, מחזקת את הקשר, מעשירה את התלמידים, מספקת להם הנחייה (Mentorship) ומאפשרת הבנה של מה קיים ודרוש בסוף המסלול. עם הזמן, מתברר להם לשם מה הם עובדים קשה ולמה יש להם לצפות. נראה כי הם עטופים מכל עבר בחומרים תנועתיים של הלהקה ובחבריה, החל מהתמונות התלויות על קירות הסטודיו והפרוזדורים, שפת התנועה, מודלים לחיקוי וכלה ברקדנים בהם הם נתקלים בשבילי הישוב ובחזרות. עולם הריקוד המקצועי אינו נראה להם אמורפי ומפחיד, אלא מוחשי וידידותי במידה רבה. אני מאמינה כי ליווי וקרבה אלו מסייעים רבות לתלמידים שמחליטים לעסוק במחול כמקצוע לעתיד.

ואף מכריזים על כך. נראה כי נרקם קשר מיוחד בין הרקדנים לנערים והנערות בצורת הנחייה בכניסה "לעולם האמיתי", כזו המאפשרת התפתחות והעשרת הידע היצירתיות (Litzenberger, 2006).

תהליכי שינוי בתפיסת התלמידים לאורך שנות הלימוד במגמת המחול

הממצאים מורים על כך שהתלמידים עוברים תהליכים משמעותיים של שינוי בתפיסתם את עולם המחול האמנותי/מקצועי במהלך לימודיהם במגמה. נראה כי בכתה י' לא כולם "מחוברים" למקצוע באופן מלא ואינם באמת מבינים את שנדרש כדי להצליח בתחום. רמתם הטכנית נמוכה בהשוואה לזו של הכתות הגבוהות יותר והיא עולה משנה לשנה. תהליכים אלו תואמים את השלבים שמזהה אריקסון (1996) בדרך להצטיינות של ילדים ונוער, כשהשלב הראשון הוא "ההתאהבות" במקצוע בדרך של חקירה ומשחק, בשני הנראה אצל חלק מתלמידי כתה י' וגם י"א של רכישת הטכניקה באמצעות המורים הטובים ובשלישי בו נמצאים בוודאי תלמידי כתה י"ב, הוא ההתמחות כשהמורים הם בעלי מקצוע ברמה גבוהה והטכניקה הופכת למצוינות. לאורך כל הדרך זוכים התלמידים לתמיכה בין אם של הצוות הניהולי, או של המורים והרקדנים (Ericsson, 1996). עלתה גם תמיכה של התלמידים אלו באלו ועבודה בקבוצות קטנות בשעורים וביניהם.

מתברר כי תוכנית הלימודים מותאמת לשינויים אלה והם מתרחשים בד בבד עם ההתקדמות בחומר והדרישות המתעצמות. כתה י"ב מתמודדת בשעורים עם תרגילים אותם מבצעים גם רקדני הלהקה המקצועיים, חלקם מורכבים עד למדי והדרישות גבוהות. בכל השכבות מבצעים התלמידים קטעים של הלהקה. ניכר כי בשעורי הטכניקה ההדגמות פוחתות וההסברים מתקצרים עם הניסיון המתגבר. הקודים בכתה י"ב שגורים ומוכרים בשפה המדוברת בסטודיו והתלמידים מתמודדים עם עובדה זו יפה בכתות הגבוהות.

התחושה הכללית עמה נפגשתי בשדה המחקר היתה של תהליך למידה הולך ומתעצם עם השנים, משתבח ברוב המקרים ובעיקר מעמיק. התלמידים חשים בעלי יכולת גבוהה יותר, ידע נרחב, פוגשים סגנונות שונים, סוגי הוראה מגוונים אותם מלמדים מורים ותיקים וצעירים וגם מורים/מנחים מקרב רקדני הלהקה. עם הזמן, ניתן להבין כי התלמידים דורשים מעצמם יותר ויותר, מסגלים שפת תנועה הנרקדת בלהקות שבקרבתם וגם מחוברים יותר למקום.

מגבלת מחקר בסיסית בעבודה זו היא העובדה כי שעורי הכוריאוגרפיה לא היו בין אלו בהם צפיתי, אך כן דובר בהם בראיונות. כאמור, חשתי כי זו כניסה למקדשם של התלמידים בשלבים שונים של העבודה, בו נולדים חומרים חדשים, אישיים ולעיתים אין התלמידים מעוניינים לחלוק אותם עם אנשים מבחוץ. הרגשתי צורך "לשמור עליהם" ולהתחשב בעובדה זו כמי שבאה מבחוץ, גם אם אני שייכת כל חיי לתחום ולמגמות המחול. אני מבינה כי הם מתמודדים עם פיתוח מיומנויות של יצירת חומרים אישיים, חקירה, גילוי ועבודה בצוותים, אותה הם חושפים בדרך כלל רק בנקודת הסיום – בבחינת הבגרות או במופע.

ראוי לציין כי בחרתי לבחון ולדון בקטגוריות מסוימות ולזנוח אחרות, מתוך בחירה. על כן סביר להניח שמחקר זה היה נראה אחרת אם היה אדם אחר עורך אותו. העובדה שאני מעורה בתחום ואף עברתי חוויה דומה לזו שעוברים תלמידי מגמת המחול הנחקרת, עושים את המחקר למה שהוא.

לסיכום, עולה כי הימצאותן של להקות מחול מקצועיות ומגמת מחול במתחם אחד יוצר קשרי גומלין מיוחדים, המעשירים את התלמידים, המורים וגם הרקדנים הבאים איתם במגע (רוטנברג, 1996). גם אם הקשרים אינם יומיומיים, הרי ש"מרחפת רוחם" של אלה בין כתלי הסטודיו ומביאה להעשרת ההבנה, היכולת, ההערכה והשיפוט של תלמידי המגמה.

פרק ה. מסקנות והמלצות

העיסוק בנושא מחקר זה היה טבעי עבורי ומביא לסגירת מעגל מסוימת בחיי. מאז שאני יכולה לזכור את עצמי, אני עוסקת במחול ותחום זה הוא חלק מהוויית. עסקתי בו כילדה ונערה והפכתי אותו למקצוע - תחביבי הפך למקצועי. גדלתי בסטודיו בו פעלה להקת מחול מהמובילות בשנים הרלוונטיות. מורי היו בחלקם מורי הלהקה, מנהלת בית הספר ומורתי היתה מנהלת הלהקה ובשעורי המחול השתתפו רקדניה. נשמתי אווירה של להקה מקצועית והושפתי ממנה רבות. בתום השעורים ניתנה לי הזכות לצפות בהופעות שהתקיימו אף הן בתיאטרון הצמוד לסטודיו. את החוויות אני נושאת עמי לאורך כל דרכי המקצועית. עד היום, היו אלה תחושות בטן וניסיון אישי שהובילו אותי למסקנות ולתחושות, אך לאחר עריכת המחקר, העובדות מוצקות והמסקנות ברורות. **הימצאותן של להקות מחול מקצועיות ומגמת מחול במתחם אחד, משפיעה על התלמידים ומעשירה אותם בכל תחומי הלימוד ובניית אישיותם.** הגעתי לשדה המחקר כמומחית בתחום, דבר שהשליך על התנהלותי והתנהלות המחקר במקום. נכנסתי לסביבה מוכרת ואהובה והתמקדתי בנושאים שבאתי לבדוק, לאשש או להבהיר לעצמי ולאחרים.

אני מבקשת להדגיש שאף כי המגמה הנחקרת ייחודית בסמיכותה ללהקה מקצועית בארץ, אין הדבר מעיד על כך שרמתה הגבוהה בארץ. מגמות נוספות עובדות ברמה גבוהה מאוד ומגיעות למצוינות ומומחיות וזאת בזכות איכותם של המורים והסביבה המקצועית למשעי בה הם פועלים.

מאחר ואני רואה ברקדן בראש וראשונה מבצע לו נדרשות יכולות מוטוריות גבוהות עד וירטואוזיות (גם אם אין זו הגישה הפוסט-מודרנית המובהקת המחייבת טכניקה מעולה והרקדן הוא גם יוצר שותף לכוריאוגרפים), אשמח אם תבחן באופן השוואתי הרמה הטכנית (הטכניקה) של תלמידי מחול במסגרות שונות, בהתחשב בעבודה בתנאים שונים ועם מורים מקצוענים, וזאת על מנת להגיע לתובנות באשר ל**איכות ההוראה**. יש מקום לציין כי עבודה זו מתמקדת בעיקר בתחום המוטורי/פיזיולוגי של הרקדן ויהיה מעניין לבחון תחומים נוספים כמו יצירה/יצירתיות אצל תלמידים או תחומים בתוליים אחרים שטרם נחקרו.

ידוע לי על שתי עבודות דוקטורט המגיעות לסיומן בימים אלו ועוסקות בתחום מגמות המחול במערכת החינוך בארץ. מחקרים נוספים נמצאים בשלבים שונים של עבודה ועוסקים בהיבטים שונים של המחול. אני מייחסת חשיבות רבה להמשך המחקר במחול האמנותי בכלל ובזה הנוגע למגמות המחול במערכת החינוך הפורמאלית בפרט. נראה כי אלו המנווטים את ספינת החינוך במדינתנו אינם ערים לתרומה העצומה של תחום המחול לעוסקים בו וזו מורגשת, מוערכת ומוצאת את מקומה רק בבתי-ספר בהם פועלות מגמות מחול. אני תקווה כי מחקרים אלו יעשירו את הידע, יאירו את יתרונות העיסוק במחול לאספקטים הרחבים של הלמידה והעשרת האישיות אצל תלמידים ובכך יסייעו לקידום והשרשת התחום במערכת החינוך.

ביבליוגרפיה

- אבירם, ר. (1997). מערכת החינוך בחברה פוסט מודרנית: ארגון אנומלי בעולם כאוטי. בתוך גור זאב, א. (עורך). *חינוך בעידן השיח הפוסט מודרניסטי*. ירושלים: מגנס
- אבירם, ר. (2002). לקראת תיאורית השדות המאוחדים של החינוך לאוטונומיה: פרדיגמה חדשה לחינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית, המרכז לעתידנות בחינוך, אוניברסיטת באר שבע.
- אבן-שושן, א. (1982). *המילון העברי המרכזי*. הוצאת קריית ספר בע"מ. ירושלים.
- אורן, א. (2002). *בין שתי תרבויות: אינטרנט ובית הספר*. בית ספר לחינוך אוניברסיטת ת"א.
- אלוני, נ. (1997). אצל גור זאב אילן. *חינוך בעידן השיח הפוסט מודרני*. ירושלים: מגנס
- בייט-מרום, ר' (1986). *שיטות מחקר במדעי החברה*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- בירנבוים, מ' (1993). *מי מפחד מעבודת מחקר? הוצאת מפעלים אוניברסיטאיים*.
- בנימין, א. (1978). *התנהגות בקבוצות קטנות*. ספרית פועלים/הוצאת הקיבוץ הארצי שי צעיר. תל-אביב.
- ברוקס, ז. וברוקס, מ. (1997). *לקראת הוראה קונסטרוקטיבית בחיפוש אחר הבנה*. מכון ברנקו וייס והאגף לפיתוח תוכניות לימודים
- גבתון, ד. (2001). *תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי*. בתוך: צבר בן-יהושע. (עורכת). (2001). מסורות וזרמים במחקר האיכותי. זמורה ביתן הוצאה לאור. עמ' 195-227
- גור-זאב, א. (עורך) (1997). *חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי*. הוצאת האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- גורביץ', ד. (1997). *פוסט מודרניזם - תרבות וספרות בסוף המאה העשרים*. תל אביב. דביר. 17-55.
- גרדנר, ה. (1996). *אינטליגנציות מרובות, התיאוריה הלכה למעשה*. ירושלים: הוצאת מכון ברנקו וייס והאגף לתכניות לימודים במשרד החינוך.
- גרין, ר.; דניאלוב, י. (1994). *אוטונומיה בחינוך: מניסוי ליישום*. בתוך שפירא, ר.; גרין, ר.; דניאלוב, י. (עורכת). *אוטונומיה בית - ספרית: היישום ולקחו*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט - המזכירות הפדגוגית.
- דושניק, ל.; צבר בן-יהושע, נ. אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך: צבר בן-יהושע (עורכת) (2001). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. זמורה ביתן הוצאה לאור. עמ' 343-368
- היימן, פ.; שביט, ר.; שפירא, ר. "בירת הורים בבתי-ספר אוטונומיים כאסטרטגיה להבניה מחדש של מערכת החינוך: המקרה של תל-אביב ולקחיו" אוגוסט 2001
- זילברשטיין, מ. (1998). *ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי*; קווים לתוכניות הכשרה והשתלמות חלופיות. משרד החינוך, התרבות והספורט, גף להכשרת עובדי הוראה, מכון מופ"ת.

חן, ד, בין פדגוגיה לטכנולוגיה, הרהורים על תקשוב החינוך, בתוך: **מחשבים בחינוך**, (1995), גיליון 35 עמ' 15-22

יוסיפון, מ. חקר מקרה. אצל צבר-בן-יהושע, נ. (עורכת). (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. זמורה ביתן הוצאה לאור. עמ' 257-307

יריב, א. **חוויות שיא של גילוי והתעלות**.

<http://www.nrg.co.il/online/55/ART1/852/549.html>

אהזור 15.3.09

כץ-זכרוני, ש. (2003) **פוסט-מודרני ופוסט מודרניזם**. בתוך פרי מחול 1. משרד החינוך, מחלקת הפרסומים, ירושלים.

לביא, צי' (2000). **הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם?** תל אביב: ספרית הפועלים

לוי (דר'), א. **האנטומיה של חוויית שיא**.

<http://dr-arnonlevy.com/var/1242/31729-osher%20part%20a.doc>

אהזור 15.3.09

לוי, ת. ; מבו, י. (1998). תפקיד הרפלקציה בהבניית ידע קוריקולרי והוראתי של מורים. בתוך זילברשטיין, מ. ; בן-פרץ, מ. ; דיו, ש. (עורכים). **רפלקציה בהוראה-ציר מרכזי בהתפתחות מורה**. עמ' 843-963. ראשלי"צ: מופת

לם, צ. (2002). **במערכות האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית

מינץ, ר. ; נחמיאס, ר. (1998). הוראת מדע וטכנולוגיה בעידן הידע. **מחשבים בחינוך** (45-46). אביב-קיץ תשנ"ח. 25-31.

ניסן, מ. (2001). הכרה בערך הלימודים כבסיס הנעה בבית ספר בתוך: עשור, אבי וקפלן, אבי (עורכים) (תשס"א). **חינוך החשיבה מס' 20: הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה**, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים.

נעמן, א. **מוטיבציה ללמידה**.

<http://he.shvoong.com/social-sciences/1642559->

[%D7%9E%D7%95%D7%98%D7%99%D7%91%D7%A6%D7%99%D7%94/](http://he.shvoong.com/social-sciences/1642559-%D7%9E%D7%95%D7%98%D7%99%D7%91%D7%A6%D7%99%D7%94/)

אהזור 16.1.09

נתיב, י. (2009). להיות בתוך הגוף בבית הספר: פנומנולוגיה של הריקוד בקרב נערות במגמות המחול. **מחול עכשיו, גיליון 15 עמ' 39-36**. ינואר 2009. תיאטרון תמונע, תל-אביב.

סלומון, ג. (2000). **טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע**. אוניברסיטת חיפה, הוצאת זמורה-ביתן.

סקינר בתוך עשור, א. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. בתוך **חינוך החשיבה מס' 20: הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה**. מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים.

עגנון, ש"י. **מזל דגים**.

ענבר, ד. (2000) ניהול השונות : האתגר החינוכי . הוצאת רכס . תל-אביב.

עשור, א. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. בתוך *חינוך החשיבה מס' 20 : הנעה ללמידה : תפיסות חדשות של מוטיבציה*. מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים.

פיאז'ה, ז. (1972). *הפסיכולוגיה של הילד*. ספרית הפועלים הוצאת הקיבוץ הארצי.

פירסינג, מ. ר. (1978). *זן ואומנות אחזקת האופנוע*. הוצאת זמורה ביתן-מודן. תל אביב

פלד, א. (1984). *אידיאולוגיה ועוצמה פוליטית מולידה של מדיניות החינוך*. עורכים : ליסקי, מ. ורונאל, נ. *מגמות* - רבעון למדעי ההתנהגות, כרך כ"ח מספר 2-3.

פריה, פ. (1982). *פדגוגיה של מדוכאים*. תל-אביב. מפרש.

צבר בן-יהושע, נ. (1997). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. גבעתיים : מסדה.

צבר בן יהושע, נ. (עורכת). (2001). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. תל אביב : דביר.

צבר בן-יהושע, נ. ; זילברשטיין, מ. (1993). מבנה לימודים רב-פנים : המקרה של בתי ספר אוטונומיים בחינוך היסודי בישראל. בתוך *הלכה למעשה* גליון מס' 8 תשנ"ג.

צוקרמן, מ. (1996). על פוסט מודרניות וחינוך. בתוך : גור זאב, א' (עורך), *חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני*. עמ' 98-201. מאגנס, האוניברסיטה העברית.

קופלנד, ר. (1993). *מעבר לפורמליזם : שלושה עשורים של מחול פוסט-מודרני*. בתוך מחול בישראל 1 אפריל. זום הפקות, חיפה.

קניאל, ש. (1997). *כתיבת עבודות מחקר בחינוך הגבוה*. תל אביב דקל

קרמפף, א. (1998). אז מה זה פוסט-מודרניזם ולמה אין לפחד מהחיה הזו? גלילאו. כתב עת למדע ומחשב (13).

קשתי, י. (פרופ'). (2002). קיצו של "החינוך המרכזי". בתוך *פנים* – הקרן לקידום מקצועי. גליון 20.

רוטנברג, ה' (1996). הייחוד של האולפן למחול שליד הלהקה הקיבוצית בגעתון. בתוך *מחול בישראל* (9) 104-100

רוטנברג, ה. (דר'). פוסט מודרניזם ומחול – חלק א'

<http://www.dancevoices.com/%D7%94%D7%A1%D7%98%D7%95%D7%A8%D7%99%D7%94-%D7%A9%D7%9C-%D7%94%D7%9E%D7%97%D7%95%D7%9C/%D7%A4%D7%95%D7%A1%D7%98%D7%9E%D7%95%D7%93%D7%A8%D7%A0%D7%99%D7%96%D7%9D-%D7%95%D7%9E%D7%97%D7%95%D7%9C.html>

2.4.09 אחזור

רוטנברג, ה. (דר'). היסטוריה של המחול-פוסטמודרניזם ומחול-היקסמות אל העבר – חלק ב' <http://www.dancevoices.com/ההסטוריה-של-המחול/פוסטמודרניזם-ומחול-היקסמות-אל-העבר.html>

2.4.09 אחזור

רוטנברג, ה. (דרי'). היסטוריה של המחול-פוסטמודרניזם ומחול-גבולות מטושטשים – חלק ג'
<http://www.dancevoices.com> /הסטוריה-של-המחול/פוסטמודרניזם-ומחול-גבולות-
מטושטשים.html

7.4.09 אחזור

רון, נ. (2008). נייר עמדה בנושא: ריקוד לכל ילד. *ירחון מכון מופ"ת* 33, אייר תשס"ח-מאי 2008, 59-61

רוסקין-ברגר, מ. (2004). חינוך במחול במאה ה-21. מחול עכשיו, 11, 72-74

שולמן, ל.ס. (1995). *קהילות לומדים*. בהוצאת מכון מנדל

שלסקי, ש.; אלפרט, ש. (2007). *דרכים בכתיבת מחקר איכותני*. מכון מופ"ת. תל-אביב.

שפירא, ר.; בר-מאיר, ל. (2003). *ייחודו של תפקיד המורה בתחום המחול*. עבודת סיום מסלול למנחים במחול בסמינר הקיבוצים.

שקדי, א. (2004). *מילים המנסות לגעת מחקר איכותי-תיאוריה ויישום*. הוצאת רמות-אוניברסיטת תל-אביב.

שרמר, ע. (דרי'). (1994). *הנחיית המורים והדרכתם: פרספקטיבה ביקורתית*. הדרכת מורים – אסופת מאמרים. משרד החינוך, התרבות והספורט. ירושלים. עמ' 7-27.

שרמר, ע. (2002). המחנך הדתי לנוכח חווית החופש הפוסט מודרני. בתוך *הגות בחינוך היהודי*.

ירושלים: מכללת ליפשיץ

Alvert, E.; Ehle, D.; Goertz, J.; Lowther, R.; Metzger, S.; Pistone, N. *Identification of children who are gifted in dance – Implementation handbook for educators*. Department of education, Columbus, Ohio, August 2004 (Eric Reproduction No. ED491923)

Baker, P.L. (1993). *Chaos, order and sociological theory*. *Sociological Inquiry*, Vol. 63(2), 123-149.

Ball, Samuel (1977): *Motivation in Education*. Educational Testing service, Princeton, New Jersey. Academic Press, New York - san Francisco.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1986a). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Banes, Sally. *Terpsichore in Sneakers: Post-Modern Dance*. Hanover: Wesleyan University Press. 1987.
- Bell, J. (1993) *Doing your research*. Buckingham,: Open University.
- Biskup, C.; Pfister, G. I would like to be like her/him: Are athletes role-models for boys and girls? *European Physical Education Review* (5) 199, 1999
- Blacing, B.; Tenenbaum, G.; Schack, T. The cognitive structure of movements in classical dance. *Psychology of Sport and Exercise*. Vol. 10 (2009) 350-360
- Bloom, B.S. (1985). *Developing talent in young people*. New York, Ballantyne
- Bogdan, R.; Biklen, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (2nd Edition). London: Routledge.
- Bolt, J. *Excellence versus Perfection: A comparative study between professional ballet dancers and Olympic standard triathletes*
<http://people.uleth.ca/~scds.secd/English/Resources/Jennifer%20Bolt.pdf>
 1.3.09 אחרון
- Bracey, L. (2004). Voicing connections: An interpretive study of university dancers' experiences. *Research in dance education Vol. 5 (1)*
- Brinson, P. (1991). *Dance as education. Towards a national dance culture*. The Palmer Press. London, New York, Philadelphia.
- Brinson, Peter (ed.) (1993) *Training Tomorrow's Professional Dancers: The Papers of the 1993 Conference*, London: Laban Centre.
- Buckroyd, J. (2001). The application of psychodynamic ideas to professional dance training. *Psychodynamic Counselling*, 7(1), 27-40.
- Burbules, Nicholos (1995). Post Modern Doubt and Philosophy of Education 1. University of Illinois at urbana champaign, in *Philosophy of Education*
<http://www.edu/EPS/PES-yearbook> 1.2.09 אחרון
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Great Britain: Gower.

Calvert, E.; Ehle, D.; Goertz, J.; Lowther, R. ; Metzger, S.; Pistone, N. *Identification of children who are gifted in dance – Implementation handbook for educators*. Department of education, Columbus, Ohio, August 2004
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICEExtSearch_SearchValue_0=ED491923&ERICEExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED491923
Eric ED491923

Carr, D. Thought and action in the art of dance. *British Journal of aesthetics*, Vol. 27 (4), Autumn 1987

Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th Ed.). Routledge Falmer.

Cohen. S.J. (1953). Dance as an art of imitation. *The journal of aesthetics & art criticism* (12).pp232-236

Chen, M. (1997). School choicic as a bargain in the sectarian education system of Israel. In: Shapira, R., Cookson, P.W. (Eds) *Autonomy and Choice in Context: An International Perspective* P. W. Great Britain: pergamon Press.

Corson, D. (1998). *Changing Education for Diversity: Theory and Practice*. New York: Teacher's College Press.

Critien, N; Ollis, S. Multiple engagement of self development of talent in professional dancers. *Research in dance education*, 7:2, 179-200

Darling-Hammond, L.; Snyder, J. (1992). Traditions of Curriculum inquiry: The Scientific Traditio: In P.W. Jackson (Ed), **Handbook of Research on Curriculum**. New York: Macmillan

Day, I. (1993). *Qualitative data analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L. ; Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E.L.; Ryan, R.M. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being.

http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

7.3.09 אחזור

Doll, W.E. (1993). Curriculum possibilities in a “post” – future. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8 (4), 277-292.

Dunn, T. G. ; Harvard, G. (1993) A model of Teaching and It's Implications, in: D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.) *Mentoring* London: Kogan Page.

Ericsson, K. A. & Smith, J. (Eds.) (1991). *Towards a general theory of expertise*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Ericsson, K. A., Krampe, R., & Tesch-Romer, C. (1993) The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance, *Psychological Review*, 100, 363–406.

Ericsson, K. A. & Charness, N. (1996). Expert's performance: It's structure and acquisition. *American psychologist* 49 (3). 725-747

Ericsson, K. A. (1996) The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues, in: K. A. Ericsson (Ed.) *The Road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts, sciences, sports and games* (NJ, Erlbaum).

Ericsson, K. A and Lehman, A. C. (1996) Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints, *Annual Review of Psychology*, 47, 273–305.

Friesen, S.K.I. (2008) *Dancing through High School: The experiences of High School females dance Training*. A thesis University of Saskatchewan, Saskatoon. Canada

Giroux, H.A. (1993). Postmodernism as border pedagogy. In: J. Natali & L. Hutcheon (Eds.). *A postmodern reader*. New York: Sunny Press.

Goble, F. (1970). *The Third Force*. Grossman Publishers. N.Y.

Gould, D.R.; Roberts, G.C. (1981). Modeling and motor skill acquisition.

Griffin, J. Myths in sport education and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. (79) 8 2008

Hammersley, M.; Atkinson, P. (1997). *Ethnography: Principles in practice*: (2nd ed.). London & N.Y.: Routledge.

Hamilton, Linda (1997) *The Person Behind the Mask: A Guide to Performing Arts Psychology*, New York: JAI Press. *International Arts Manager* (2000) August–September, 5.

Ishee, J.H. The effect of choice on motivation. *Journal of physical education, recreation*

& dance (76)

- Johnson, I. (2003) Using motivational strategies to promote female-friendly physical education. *Journal of physical education, recreation & dance* Vol. 74 (6)
- kalliopuska, M. (1984). Empathy, self-esteem and creativity among junior ballet dancers. *Perceptual and motor skills*, 1989, 69, 1227-1234
- Krathwohl, D.R. (1993). *Methods of Educational and Social Science Research* . New York: Longma.
- Lazaroff, E.M. (2001) Performance and motivation in dance education. *Arts education policy review* (103) 9-23
- Lemert, C. (1977). *Postmodernism is not what you think*. MA: Blackwell
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1989). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications
- Litzenberger, S. (2006). *Creating Connections: Mentorship in Dance*. World Dance Alliance Global Assembly 2006
<http://www.yorku.ca/wda/TO%20programing.htm>
- 1.4.09 אחזור
- Lumpkin, A. (2008). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of physical education, recreation & dance*. Vol. 79 (2).
- Maher, I.; Anderson, S. (1994) The interface between intellectual property rights and competition policy
<http://books.google.com/books?id=4GV8t25cr5YC&pg=PA348&lpg=PA348&dq=maher+%26+anderman+1994&source=bl&ots=7X8QpGrLMZ&sig=vclQ4lGeS9m3C2RqwYlSAIXXMow#PRA1-PT1,M1>
- 12.4.09 אחזור
- Marks, A.C.; Wright, R.J. (2002) *Defining intrinsic and extrinsic motivation of continuing professional education*. *Eric ED 464 037*
- Martens, R.; Kirschner, P.A. (2004) *Predicting intrinsic motivation*. (ERIC Document Reproduction no.ED485061)
- Martin, J.M.; Hodges, P.K; Cothran, D. (2002). Motivating students through assessment
- Maslow, A. H. (1954). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.
- McDougall, William. 1913. The Sources and Direction of Psychophysical Energy. *American Journal of Insanity* 69:861-872

- Myers, K., (ed.) (2000) What ever happened to Equal Opportunities in Schools: gender equality in education. Buckingham: Open University Press.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist, Journal of physical education, recreation & dance.* (73)
- McClelland, D.C. (1985). *Human Motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman
- McLaughlin, D.W.; Torres, C.R. Fit to be tied! The relevance of ties in teaching Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & dance.* (76) 9 2005
- Mowling, C.M.; Brock, S.J.; Eiler, K.K.; Rudisill, M.E.(2004). Student motivation in physical education: Breaking down barriers, *Research & dance* (75) 6
- Nativ, Y. (2008) A Different GIBUSH: Dance as Social Body-(inter)-Action, Solidarity and Diversity among Israeli Girl Adolescents in High School
<http://www.dancetalk.co.il/index.php?s=%D7%99%D7%A2%D7%9C+%D7%A0%D7%AA%D7%99%D7%91>
 1.6.09 אחרון
- Oreck, B.; Baum, s.; McCartney, H. (2000) Artistic talent development for urban youth: The promise and the challenge. *Research monograph series.* (ERIC Reproduction No. ED 451665)
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Payne, W. (Prof.); Reynolds, M. (Dr.); Brown, S.; Fleming, A.(2002). *Sports role models and their impact on participation in physical activity: A literature review.*
http://fulltext.ausport.gov.au/fulltext/2002/vic/Role_Model.pdf
 18.3.09 אחרון
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Risner, D. (2000) Making dance, making sense: epistemology and choreography, *Research in Dance Education*, 1(2), 155–72.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, A J.; R.E. Stephens. (1988). *The Dancer's Complete Guide to Healthcare and a Long Career.* in Bolt, J. *Excellence versus Perfection: A comparative study between professional ballet dancers and Olympic standard triathletes*
<http://people.uleth.ca/~scds.secd/English/Resources/Jennifer%20Bolt.pdf>
 1.3.09 אחרון

- Sangern, P.S. (1988). Rhetoric and the authority of ethnography-Postmodernism and the social reproduction of texts. *Current Anthropology*. Vol. 29(3), 404-435.
- Schmidt, B. (2006). Constructing a pyramid of progression for talent in dance. http://ygt.dcsf.gov.uk/FileLinks/362_dr_ben_schmidt.pdf
20.2.09 אחרון
- Schnitt, D. (1990) 'Psychological issues in dancers: an overview', *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 61(December): 4-32.
- Schoenfeld, A.H. (1999). Looking Towards the 21st Century: Challenges of Education Theory and Practic. *Educational Researcher*, Vol. 28 (7), 4-14
- Smart, B. (1990). Modernity, postmodernity and present. In: B. Turner (ed.), *Theories of modernity and postmodernity*, pp. 14-30. London: Sage.
- Smith-Autard, J. M. (2002) *The art of dance in education* A & C Black. London.
- Sorell, W. (1967). *The Dance Through Ages*. New York Grosset & Dunlap, Inc. 20, 321-333.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Fort Worth. Fort Worth: Harcourt, Brace Jovanovich College Publishers.
- Spencer, A. (1998). Physical educator: Role model or roll the ball out? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* (69) 6
- Stake, R. E. (1997). Case study methods: Seeking sweet water. In: R. M. Jaeger (Ed). *Complementary methods for research in education*. Washington, DC. American Educational Research Association
- Stinson, S.W., Blumenfield-Jones, D., & Van Dyke, J. (1990). Voices of young women Dance students: An interpretive study of meaning in dance. *Dance Research Journal*, 22, 13-22. Tan, S.K.S. (1997). The Elements of expertise. *Journal of physical education, recreation and dance*. Vol. 68 (2).
- Taylor, J.; Taylor, C. (1995) *Psychology of Dance*, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Urena, C. A. (2004) Skill acquisition in ballet dancers: the relationship between deliberate practice and expertise. Dissertation, Department of Educational Psychology and Learning Systems, The Florida State University. Available online at: <http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-07122004-170955/>
1.5.09 אחרון

שאלות לראיון מובנה חלקית עם התלמידים

דצמבר 2007, תשס"ח

שם: _____

כתה: _____ גיל: _____

מגמת מחול: _____

מקום מגורי התלמידה: _____

שלבי הראיון:

הצגת המראיינת את עצמה ואת סיבת עריכת הראיון
היכרות כללית של התלמידה המרואיינת
שיחה פתוחה עם מספר שאלות מנחות.
אורך הראיון כחצי שעה

שאלות:

1. ספרי לי מעט על עצמך בעולם המחול. האם נכנסת למגמה עם רקע במקצועות המחול השונים?
מה גרם לך להצטרף למגמה? האם הכרת בנות נוספות במגמה?

2. האם היו לך ציפיות כלשהן בהיכנסך למגמה? האם ידעת לקראת מה את הולכת?

3. מהי הרגשתך היום במגמה, אחרי כשלושה חודשי לימוד ראשוניים (במישור החברתי, המקצועי...)?
האם את אוהבת את מה שאת עושה? ספרי לי מעט על מה שקורה אתך במגמה.

4. האם קיים קשר עם בנות הכתות האחרות במגמה?

4. האם משתמשים בשעורי המחול המעשיים בטכנולוגיה כלשהי פרט למוסיקה?
מחשב? ווידאו? דיסק?

5. האם יש לך קשר כלשהו עם חברי הלהקה הקיבוצית, בתחומה פועלת המגמה באולפן המחול?

6. האם צפית בהופעות הלהקה הקיבוצית? במופעי מחול אחרים?

שאלות לראיון עם הצוות באולפן המחול (מורות, מנהלת אולפן ומייסדת האולפן והלהקה)

1. מה רמת הטכניקה של התלמידים ביחס לתלמידים אחרים במגמות אחרות, על פי ידעתך?
2. האם את רואה קשר בין התלמידים ללהקה בכלל ולרקדניה בפרט?
3. האם מוטיבציית התלמידים גבוהה לדעתך?
4. האם קיימת השפעה של השפה התנועתית של הלהקה על התלמידים לדעתך?
5. האם הרפרטואר אותו לומדים התלמידים בנוי רק מקטעי הלהקה?
6. האם את מזהה יחס מיוחד של התלמידים לשעורי הרפרטואר עם דניאל?
7. האם קיים אלמנט חיקוי לדעתך בעבודת התלמידים?
8. מה רמת המחויבות של תלמידיך אותה את מזהה?
9. האם תוכלי בכמה משפטים לעמוד על התהליך אותה עובר תלמיד מגמה מכתה י' ועד י"ב בתחומים הבאים:
 - בתחום הלימודי/דיסציפלינארי
 - בתחום הרגשי
 - בתחום ההתנהגותי
 - בהתמקצעות במחול
 - ביכולת היצירה שלו

ראיון מובנה עם כל תלמידי המגמה (כתות י', י"א וי"ב)

דצמבר 2007-ינואר 2008, תשס"ח

חלק א':

1. הנך תלמיד/ת: כתי י' כתי י"א כתי י"ב
2. הצטרפת למגמת המחול עם רקע מקצועי קודם (לא חוג חווייתי בלבד) כן לא
3. הרקע שלך במחול **מקצועי** (לפני שהצטרפת למגמת המחול) כולל שיעורי מחול במשך שנה שנתיים שלוש שנים ארבע שנים ומעלה
4. את לומדת באולפן האזורי זו השנה ה: 1 2 3 4 5 6 7 8 9
5. הצטרפת למגמת המחול כי זהו המשך טבעי ללימודי המחול הקודמים שלי כל חברותי הצטרפו סקרן אותי לנסות ראיתי מופע של הלהקה שעובדת בישוב ורציתי גם לרקוד זו הייתה ברירת מחדל בבחירת מגמת אומנות בבית הספר
6. השיעור אהוב עליך במיוחד מבין שעורי המגמה המעשיים: קלאסי מחול מודרני כוריאוגרפיה (קומפוזיציה) רפרטואר
7. מדוע אהוב עליך שיעור זה יותר מאחרים? בזכות המורה בזכות סגנון המחול בזכות האווירה בשיעור בזכות חומרי הלימוד * תוכלי לסמן יותר מתשובה אחת לשאלה זו
8. האם יש קשר כלשהו בין תלמידי המגמה ללהקת המחול? כן לא
9. במידה וקיים קשר עם הלהקה, האם את/ה חושב/ת שהוא השפיע עליך? כן לא
10. האם מלמדים אותך מורים חברי להקת המחול? כן לא
11. האם ראית מופעים של להקת המחול שבישוב בו את לומדת בשנה האחרונה? כן לא
12. האם ראית מופעים של להקות מחול אחרות בשנה האחרונה? כן לא
13. האם יש לך מודל לחיקוי בעולם המחול (אחד או יותר)? כן לא
14. האם אחד המודלים לחיקוי הוא חבר/ת בלהקה שבישוב? כן לא
15. האם את/ה חושב/ת שאת/ה בעלת מוטיבאציה גבוהה בתחום המחול? כן לא
16. האם את/ה חושב/ת שרמת המוטיבאציה שלך מושפעת מעובדת היותה של המגמה בקרבת להקת מחול מקצועית? כן לא

17. האם משתמשים בשעורי המחול שלכם בעזרים טכנולוגיים (וידאו, די.וי.די., מחשב)? כן לא
18. במידה ונעשה שימוש בעזרים טכנולוגיים, באילו שעורים נעשה הדבר:
- בשעורי קלאסי בשעורי מחול מודרני בשעורי כוריאוגרפיה בשעורי רפרטואר
19. האם נעשה השימוש בטכנולוגיה לצורך לימוד חומר חדש? כן לא
20. האם נעשה השימוש בטכנולוגיה לצורך צפייה בשגיאות של התלמידים ותיקונן? כן לא
21. האם את/ה מרגישה שאמצעים אלו תורמים לתהליך העבודה בשעורים? כן לא

חלק ב' :

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מועטה	בכלל לא	
				22. האם את/ה מרגישה שהתקדמת ברמתך הטכנית במחול מאז הגיעך למגמה?
				23. האם קיים קשר כלשהו בינך לבין הלהקה שבישוב?
				24. האם את/ה המרגישה שאת/ה מושפעת/ת באופן כלשהו מהחומר התנועתי של הלהקה?
				25. האם את/ה מכיר/ה חלק מחברי הלהקה?
				26. האם את אוהבת את החומרים התנועתיים של הלהקה? את הסגנון?
				27. האם החומר התנועתי בו את משתמש/ת ביצירתך מושפע לדעתך מחומרי הלהקה?
				28. האם לדעתך יש קשר בין התפתחותך המקצועית לבין הקרבה ללהקה?
				29. האם יש לך שאיפות לעתיד, הקשורות במחול?

חלק ג' :

30. האם תוכלי לפרט את הקשר שאת/ה מרגישה ללהקת המחול שבישוב בו נמצא אולפן המחול, אם יש כזה לדעתך, וכיצד הוא משפיע על תהליך הלימוד שלך?

31. האם תוכלי לומר כמה מילים על התהליך שעבר עליך לגבי מקומך בעולם המחול, מאז נכנסת למגמה בכתה י' במגמה ועד עתה? המוטיבאציה, המחויבות למקצוע, האהבה לתחום, המחשבות לעתיד בתחום המחול?

ראיון מובנה עם חברי צוות מגמת המחול

אפריל 2008, תשס"ח

חלק א':

1. הנך מורה ל: קלאסי מודרני כוריאוגרפיה רפרטואר תולדות מחול
2. הנך מלמדת את תלמידי מגמת המחול מנור-כברי מזה: שנה שנתיים מעל לשנתיים
3. האם את/ה מלמדת/ת במגמות מחול נוספות? כן לא
4. האם את/ה מרגישה/ה שיש קשר כלשהו בין תלמידי המגמה ללהקת המחול? כן לא
5. במידה וקיים קשר עם הלהקה, האם את/ה חושבת/ת שהוא השפיע על התלמידים במגמה? כן לא
6. אם את/ה מלמדת/ת במגמת מחול נוספת, האם את/ה מרגישה/ה שהקרבה ללהקת המחול משפיעה על התלמידים? כן לא
7. האם את/ה חברת/ת להקת המחול המקומית? כן לא
7. האם את/ה מלמדת/ת גם את רקדני להקת המחול המקומית? כן לא
8. האם את/ה מרגישה/ה שהקרבה ללהקה משפיעה על תלמידי המגמה? כן לא
9. האם לדעתך רמת המוטיבציה של תלמידי המגמה גבוהה? כן לא
10. האם לדעתך יש קשר בין רמת המוטיבציה של התלמידים לקרבתם ללהקת המחול? כן לא
11. האם את/ה מרגישה/ה כי לתלמידי המגמה יש מודל לחיקוי בין חברי הלהקה? כן לא
12. אם את/ה מורה לרפרטואר במגמה, האם קטעי המחול אותם את/ה מלמדת/ת הם קטעים מתוך רפרטואר הלהקה המקומית? כן לא
13. האם נעשה שימוש בעזרים טכנולוגיים בשיעוריך במגמה? (דיסק, די.וי.די., וידאו) כן לא
14. האם נעשה השימוש בטכנולוגיה לצורך לימוד חומר חדש? כן לא
15. האם נעשה השימוש בטכנולוגיה לצורך צפייה בשגיאות של התלמידים ותיקונן? כן לא
16. האם את/ה מרגישה שאמצעים אלו תורמים לתהליך העבודה בשעורים? כן לא
17. האם את/ה חשה/ה כי תלמידי המגמה עוברים תהליך משמעותי של התקדמות במשך שלוש שנות המגמה? כן לא
18. האם לדעתך רמת המחויבות של תלמידי המגמה למחול גבוהה? כן לא

חלק ב':

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מועטה	בכלל לא	
				22. האם את/ה מרגישה שתלמידי המגמה התקדמו ברמתם הטכנית במחול מאז הגיעו למגמה בכתה י' ?
				23. האם קיים קשר כלשהו בין תלמידי המגמה לבין רקדני הלהקה שבישוב?
				24. האם את/ה מרגישה שהתלמידים מושפעים באופן כלשהו מהחומר התנועתי של הלהקה?
				25. האם לדעתך יש קשר בין התפתחותם המקצועית של תלמידי המגמה לבין הקרבה ללהקה ?
				26. האם לדעתך החומר התנועתי בו משתמשים התלמידים ביצירותיהם מושפע מחומרי הלהקה?
				27. האם את/ה חושב/ת שחלק מתלמידי המגמה מסיימים ברמה גבוהה מספיק כדי לבנות עתיד בעולם המחול?

חלק ג':

אשמח להערות נוספות שתרצי להוסיף לראיון

מערכת שעות – מגמת מחול – תש"ע

(צהריים ואחה"צ)

יום ראשון	יום שני	יום שלישי
12:30 – 14:00 י"א + י"ב מודרני ----	12:30 – 14:00 י"ב מודרני ----	12:30 – 14:00 י"א מודרני ----
14:00 – 15:15 י"א + י"ב קלאסי ----	14:00 – 15:10 י"ב קלאסי ----	14:00 – 15:00 י"א אנטומיה ----
15:30 – 16:45 י"א תולדות המחול ---	15:30 – 17:00 תולדות המחול ---	15:00 – 16:30 י"א קומפוזיציה ----
15:30 - 16:45 י"ב רפרטואר ----		

דף תיעוד תצפית - 1

שם המשתתף: מגמת מחול, כיתה י' תאריך התצפית: 11.12.07
 מיקום התצפית: אולפן מחול קיבוץ געתון משך התצפית: שעה וחצי
 סוג התצפית: פתוחה מעמד החוקרת: צופה משתתפת
 רקע:

שעור מחול של מגמת המחול בצפון. השעורים המעשים נערכים ברובם באולפן מחול בישוב. מגיעים לשעורים אלו תלמידים ותלמידות מכל יישובי המועצה האזורית. **הסטודיו שוכן במתחם בו פועלת גם להקת מחול מקצועית.** השיעור הנצפה:

שעור קלאסי עם מורה אורח, א', ישראלי החי ופועל עשרות שנים בארצות הברית. **היה רקדן להקת מחול מקצועית** בארץ לפני שנים רבות. דובר עברית ואנגלית. שתי השפות מיוצגות בשיעוריו. **א' מתארח בלהקה המקצועית במקום** למשך חודש ימים. הוא מחליף מורה אחר שנסע לחו"ל.

הערות חוקרת		
כמה שאני אוהבת את הסביבה הזו. זה כמו לחזור הביתה (זו שנת השבתון שלי)	לפני השיעור – סטודיו רחב ידיים. ברים על שלושה מן הקירות. מראה גדולה על קיר אחד. פסנתר, מערכת שמע ותמונות מחול שונות על הקירות: האחת – רקדנית של דגה. תמונה נוספת של להקת NDT-Netherland Dance Theatre. רוב התמונות האחרות הן פוסטרים של מופעים שונים של הלהקה הפועלת במקום. הבנות (16) כולן כבר בסטודיו. חלקן שרועות על הרצפה "מתחממות", מסדרות שיעור. חלקן מפטפות עם חברות, אחרות עומדות/יושבות לבדן. כשרכזת המגמה ואני נכנסו ניפנו כל המבטים אלינו. התלמידות כבר ידעו שהגעתי לצפות בשעורים ובחזרות לצורך עבודה. חלקן ראו את הראיון שערכת לר' לפני השיעור.	1
אני חשה מעט מתח באוויר. הוא שלי? הוא של הקבוצה? הוא של המורה?	המורה א' נכנס לסטודיו. זה השיעור הראשון של הקבוצה עם המורה האורח. הוא לבוש מכנס טרנינג, נעלי בלט וחולצה. גבוה ומרשים. הבנות נעמדות ליד הבר ומקבלות את פניו. מעט מבוכה בפניהן. אומרות שלום נימוסי. עם א' נכנסה גם רכזת מגמת המחול ומנהלת האולפן. היא מציגה את א' במספר מילים. מתנצלת שהפסנתרנית אינה נמצאת ביום זה. השיעור יתנהל בליווי מערכת שמע אלקטרונית. היא מתיישבת לידי בצד.	2
ניכר כי הכתה מורגלת בקבלת מורים אורחים	א' מציג עצמו. מסביר כי את שיעוריו הוא מנהל בשפה האנגלית, אך ייתן הערות גם בעברית ושואל: "זה בסדר?". הבנות עונות בחיוב.	3
	תרגיל ראשון. הדגמה. הבנות מתבוננות בעניין, קשובות. חלקן מדגימות יחד עם א'. הוא חוזר על התרגיל פעמים אחדות.	4
עושה רושם שלחלק מן הבנות אין ניסיון רב בטכניקת הבלט הקלאסי	התרגיל מבוצע עם מוסיקה נלווית.	5
אני מרגישה כי כל צד עסוק בבדיקת הצד השני, מורה ותלמידות	א' מעיר מספר הערות קצרות לגבי הביצוע. מעבר לצד השני בבר. ביצוע בצד שמאל.	6
מעט מביך הפטפוט. אני מרגישה נבוכה, כאילו אילו תלמידותיי	הדגמה של תרגיל שני. הכול בשפה האנגלית. שוב הבנות קשובות, מבינות, מדגימות חלקן יחד איתו. הוא מתעכב על אלמנט מסוים בתרגיל ומסבירו לחוד. השפה המקצועית מובנת לבנות. א' ניגש לארון מערכת ההגברה. יש מעט פטפוט שקט בחדר בין חלק מהבנות. א' מוצא את מבוקשו. המוסיקה מתחילה. הבנות עומדות מוכנות לתרגיל.	7
	אחת הבנות טועה בתרגיל, מתעשתת מיד ומסתכלת לכיוון הרצפה בביישנות.	8
צייתנות המתבקשת בשיעור מחול. אני מעריכה זאת.	בתום התרגיל א' מתקן מספר תיקונים קבוצתיים ומבקש ביצוע חוזר. הבנות מקבלות את בקשתו בהבנה ומיד נעמדות חזרה ליד הבר.	9
יש הפנמה. יש קבלה של מורה חדש. טוב שכך, התנהגות מקצועית ומכבדת.	א' עובר בין התלמידות מתבונן, נוגע בזרועה של אחת הבנות קלות והיא מיד מתקנת את אחיזתה. ממשיך לעבור ומזכיר הוראות. צד אחד וצד שני.	10
נראה שהמתח הראשוני פחת	הדגמה של תרגיל נוסף. א' עומד ליד בר אחר הפעם. עוצר את ההדגמה ומעיר לאחת התלמידות שאינה קשובה לאורך כל הדגמתו. היא מיד מגיבה בחיוב ומתרכזת.	11
כמה חבל שדווקא היום אין פסנתרנית. אם מורה אורח היה מגיע אלי למגמה, בוודאי הייתי דואגת שדבר כזה לא יקרה.	א' ניגש למערכת השמע. ניתקל בבעיה טכנית ופונה לתלמידות בשאלה אם יש מישהי שמתמצאת בתפעול המערכת. ר' ניגשת מיד ועוזרת לו. הוא מודה לה ומתחיל.	12

13	הערה של א' לאחת הבנות להרים את השיער, כך שיוכל לראות את עורפה. התלמידה מיד מבצעת.	א' מאוד מקצועי, ענייני
14	התרגיל developpe בבר מבוצע אחרי הדגמה של א'. הוא ניגש לאחת הבנות ומוביל את רגלה בדרך הנכונה. התלמידה מתאמצת מאוד כדי להצליח לבצע בצורה נכונה את התרגיל. א' פונה לכתה וממשיך להסביר את חשיבות הביצוע הנכון, כדי למנוע פציעות אפשריות בעתיד.	טוב שהוא הגיע לזה. כמה שהערות מסוג זה חשובות. אני מתחילה לחוש הערכה של המורה את המורה החדש.
15	א' מבקש להוריד את כל ה"שמטעס" כדי שיוכל לראות את הגוף על כל פרטיו.	טוב!
16	א' שואל "מהו plie טוב? שקט בסטודיו. אך אחת אינה עונה. שוב שואל ונותן רמז "מתי משתמשים ב-plie"? אחת הבנות עונה בהיסוס – "בקפיצה". א': "מכון" ומסביר מדוע חשוב לבצע נכון, כדי לאפשר קפיצה טובה ולמנוע פציעה בברכיים. התלמידות מאוד מתעניינות, מבינות ומנסות לבצע כל אחת עם עצמה, תוך הקפדה על ביצוע לפי ההסבר.	ידע בפיזיולוגיה ואנטומיה של הגוף חשוב מאוד
17	בצד השני בבר, הביצוע כפר משופר, תוך שימת לב לפרטים.	כמובן שלא כולן הפנימו באותה המידה. הערות מסוג זה צריכות להיאמר חזור ואמור, עד להפנמה.
18	א' ניגש זו הפעם השלישית לאחת הבנות ומתקן לה.	יש לו עין טובה. הוא מיד ראה שיש פה פוטציאל.
19	תרגיל ניתן ע"י א'. הוא שם מוסיקה, אך היא מהירה מידי לתרגיל. הבנות מעט מצחקקות, אך בכל זאת מבצעות כמה טוב שהן יכולות בנסיבות.	פאשלה למורה. כל הכבוד לתלמידות.
20	תלמידה הולכת לכיוון דלת היציאה. א' מעיר לה שלא שאלה אם תוכל לצאת. היא משיבה כי עליה ללכת לשירותים. א' מדבר על התנהגות ניאווה בשיעור מחול.	כמה מביך. שוב אני לוקחת אחריות על נימוסי הבנות. סביר להניח שדבר כזה לא היה קורה בכתה י"א או י"ב.
21	א' נשכב על הרצפה ומדגים tendus a la seconde המבוצע נכון ומסביר מדוע המיקום המדויק חשוב כל כך. הבנות המומות לרגע, אך מתעשתות ומנסות לתקן. כל אחת על עצמה.	יש מוסר עבודה, אחריות אישית. כתה י"א אמנם, אך יש להן ניסיון בעבודה. המורים עשו עבודה טובה עם הרגלי העבודה שלהן, אם כי לא ממש טוב בלימוד הטכניקה, לה דרוש זמן רב.
22	א' ניגש לאותה תלמידה מקסימה ומתקן אותה. עומד לידה וצופה בה.	אמרתי מקסימה? נראה לי שיש לו הנאה מרובה ממה שהוא רואה. צריך שלא להבליט העדפה של תלמידה בשיעור. אפשר לעשות זאת אחרת, כי הבנות האחרות שמות מיד לב מיוחדת לתלמידה, בעיקר כשנושא התחרות נמצא בדר"כ באוויר. אני כנראה רגישה לנושא.
23	עוד תרגיל בבר	למה רוב השיעור מתנהל ליד הבר?
24	א' מבקש מהבנות לפנות את הבר שבמרכז ולבוא לאמצע ואומר: "נשאר לנו מעט זמן אבל אתן תרגיל שתוכלנה לקפוץ". חיוך קל על פניהן של כמה בנות.	בוודאי קשה להן עם שיעור שכמעט כולו ליד הבר. אולי א' רוצה לתת לבנות שיעור איטי וטכני כדי לתקן דברים רבים בביצוע. אני מקווה שהשעורים הבאים יהיו מחולקים על פני חלוקת שיעור קלאסי רגיל של בר, אמצע, קפיצות ופינה וכד'.
25	התרגיל במרכז מבוצע כמה פעמים. תמיד כולן יחד.	קשה לראות את כולן. אולי הוא רוצה לחסוך בזמן יקר. השיעור לקראת סיום.
26	א' מדגים adage, אוירה משוחררת יותר, מקבלת, חמה. מוסיקה נפלאה, הקבוצה מבצעת את התרגיל פעם אחת.	יש כבר איזשהו rapport בין א' לבנות.
27	קפיצות קטנות. מעט מסובך. א' חוזר שוב ושוב על ההסבר המילולי וההדגמה. הבנות מנסות לזכור. התרגיל מבוצע. יש שגיאות. הבנות ממש עובדות קשה ומשתדלות. נראה	

	שיש סיפוק הדדי מהתוצאה.	
איך עבר מהר... נראה לי שהתלמידות נהנו. יש עוד הרבה עבודה עם הקבוצה. אני לא מקנאה בו. הוא צריך לתקן אי הקפדה על פרטים של מורים אחרים.	מילות סיום וברכה של א'. הבנות מחייכות. השיעור מסתיים. רכזת המגמה מודה לא' וכולם מוחאים כפיים.	28

דף תיעוד תצפית - 2

שם המשתתף: מגמת מחול מנור-כברי, כתי' י' תאריך התצפית: 11.12.07
 מיקום התצפית: אולפן מחול קיבוץ געתון משך התצפית: שעה וחצי
 סוג התצפית: פתוחה מעמד החוקרת: צופה משתתפת
 רקע:

שעור מחול של מגמת המחול בצפון הארץ. השעורים המעשים נערכים ברובם באולפן מחול בישוב. מגיעים לשעורים אלו תלמידים ותלמידות מכל יישובי המועצה האזורית. הסטודיו שוכן במתחם בו פועלת גם להקת מחול מקצועית. השיעור הנצפה:

שעור רפרטואר שבועי קבוע במערכת. ד', רקדנית בלהקת המחול, מלמדת את הקבוצה באופן קבוע. בתקופה זו הוחלט ללמד את הבנות חלק מיצירה של כוריאוגרף הבית. הכוריאוגרף עומד על כך שכשקטע שלו נלמד על ידי אחרים, הוא יהיה העתק מדויק של התנועות המבוצעות ע"י הלהקה. על כן בקטעים בהם בנו הרקדנים אימפרוביזציה מסוימת שלהם, הם באים אחד אחד לעבוד עם התלמידה שרוקדת את הקטע שלהם.

הערות חוקרת		
הכניסה לשיעור פה שונה מזו שהייתה לשיעור הקלאסי. מעניין מדוע.	סטודיו גדול ויפה. תקרה גבוהה מאוד המאפשרת תליית צוגים לתאורה וגם קוליסות בעת הצורך. חלונות מועטים גבוהים מאוד. קיר מראה בצד אחד ובאחר - שלוש מדרגות גדולות מאוד, כמו אמפיתיאטרון זעיר. על אחת המדרגות אני יושבת עם רכות המגמה. לינוליאום בצבע אפור על הרצפה, המשרה אורה שקטה ורכה . ד' הרקדנית מקבלת את הבנות בחיוך . הבנות מיד מסתדרות במקומן הקבוע בקטע המחול הנלמד. ד' "מתעסקת" עם הדיסק במערכת.	1
וואוו! איזה מחזה מקסים. מוסיקה נפלאה, כמו שרמי יודע להרכיב קולאזים מוסיקליים. ברור לי מדוע ההתארגנות לשיעור שונה...	ד' נותנת הוראת התחלה לחזרה. כולן במקומן, כולן מוכנות, כולן נראות מרוכזות . המוסיקה מתחילה. הבנות נעות.	2
מרשים!	הקטע מבוצע בתחילתו כשכל אחת יודעת ומבצעת את תפקידה. היוניסונים יפים.	3
ידו של הכוריאוגרף ניכרת. איכות התנועה שלו בחלל החדר. נראה לי שהבנות מכירות את הז'אנר. זו אינה ההתנסות הראשונה שלהן עם החומרים הללו.	בהמשך הקטע יש התפצלות ולכל תלמידה יש קטע משלה, או קבוצות קבוצות המבצעות קטעים זהים, בתזמונים שונים. ד' עומדת על אחת המדרגות ומתבוננת. עיניה "רצות" מצד לצד וגם מסתכלת על התמונה הכללית של הקבוצה הרוקדת.	4
לא רע בכלל. פה לא הייתה שביתה. פה המשיכו ללמוד כי זהו אולפן של שעות אחה"צ. איזה מזל יש להם, התהליך שלהם לא נפסק כמו במגמות אחרות.	הבנות עוצרות. המוסיקה ממשיכה. למדו עד לכאן. יש לא מעט בלבול, הססנות ומבוכה של הבנות.	5
יש פה קבוצה עם ניסיון בעבודה על רפרטואר, עבודה עם רקדן מקצועי, עבודה הדורשת הרבה אחריות אישית.	הבנות מתחילות קצת לדבר ביניהן, מנסות להבין איפה טעו, שכחו... הרכוז ניגשת למערכת להפסיק את נגינת הדיסק.	6
התנהלות מקצועית.	פה ושם אני רואה תלמידה עובדת עם עצמה בצד, מנסה לשחזר, לזכור . יש גם זוגות זוגות שמחליפות ביניהן כמה משפטים. ד' מסתכלת על הקבוצה ומדברת.	7
יש פה כבוד הדדי. יש פה אחריות שלא רואים במגמות רבות בתי הספר. זה הנפלא במגמת מחול!	כולן משתתקות ונושאות עיניהן אליה . ד' מאוד קשוחה עם הבנות, דורשת מהן עבודה כמו זו המתבצעת בלהקת מחול מקצועית. אין משחקים .	8
עבודה קבוצתית נהדרת. הפנמה	ד' מבקשת מאחת הבנות לבצע שוב קטע מסוים. התלמידה מיד מבצעת בצורה "מלאה"	9

	את הקטע שלה. היא מכוונת אותה לשנות מעט כיוון, כדי לא להיתקל בשכנתה.	של הכלים הניתנים בשיעור – לעבודה על במה.
10	ד' ניגשת לר' ומסתכלת על ביצוע חוזר, כמה תלמידות עובדות, אחת עם השנייה, מתייעצות, מנסות שוב ושוב	עבודה טובה. אחריות אישית על התפקיד.
11	ד' ניגשת לחזית של הסטודיו ושואלת שאלה. הבנות מקשיבות ועונות בצורה בוגרת. יש רצינות רבה, כבוד הדדי וכבוד ניכר שנותנות התלמידות לרקדנית הלהקה.	יש להן מזל שיש להן הזדמנות לאינטראקציה מסוג זה. האם הן יודעות כמה שפר מזלן?
12	שוב התייעצות של ד' עם הקבוצה כולה. שלוש בנות מתבקשות לבצע את הקטע הקצר שלהן. שלושתן מבצעות את אותו הדבר, במקומות שונים על הבמה, בתוך הקבוצה.	
13	ד' מתקנת פרטים קטנים בתנועה, ניואנסים קלים. הבנות מפנימות ומבצעות.	כמה חשובה הקפדה על פרטים. יש לד' אחריות גדולה שהקטע יעמוד בסטנדרטים של קטע מקצועי. אחריות כלפי רמי, הלהקה, הבנות והקהל כמובן. לא פשוט!
14	ד' מבצעת בעצמה את הקטע ומנסה לשנות מיקום. הבנות מתבוננות.	אפשר לחתוך את האוויר בסכין. לא בשל מתח, אלא בזכות הריכוז הרב. אף אחת לא עסוקה בדברים אחרים, רק בצפייה בדניאל
15	הקטע מבוצע על ידי התלמידות לאחר התיקונים. העניין מסתדר. כולן מבצעות טוב, נכון ויפה.	עבודת נמלים... לקהל אין מושג כמה עבודה נדרשת עד שמגיעים לבמה עם קטע חדש. ברור לי מדו אני כ"כ אוהבת את המקצוע.
16	ביצוע קבוצתי נוסף. המוסיקה נפסקת. ד' מבקשת לבצע שינוי קל, שיפתור בעיה נוספת שנוצרה.	אני מניחה שמאחר ומספר הרקדנים שונה פה מאשר בלהקה, דרושה התאמה לקבוצה גדולה. כנראה שזהו חופש שמקבלת הרקדנית באישור הכוריאוגרף.
17	ד' פונה שוב לר' ומבקשת ממנה לבצע קטע מסוים. לר' אין נתונים גופניים טובים במיוחד לריקוד.	היא סומכת על ר'. אני מכירה את התלמידות האלה שכל כך רציניות, אינטליגנטיות והופכות לדמויות מובילות בקבוצה. ברורים לי דברים שונים שאמרה רו בראיון שקיימת איתה לפני השיעור.
18	ר' מבצעת את הקטע וד' מרוצה. כולן מסתכלות ולומדות. עוד רגע יעשו אותו כולן שוב יחד.	
19	עובדים על קטע קטן נוסף יחד. ד' מתקנת מספר תיקונים קטנים.	
20	ביצוע עם המוסיקה. העניין מתחיל להתבהר והקבוצה נראית מסודרת יותר.	
21	קבוצה של שלוש בנות מתבקשת להראות את החלק שלהן. זהו חלק נוסף המבוצע על ידן בשעה שכל הקבוצה עובדת ביוניסון. זה מעט כמו סולו. הריכוז מקסימאלי, המאמץ אדיר, הביצוע של התנועות נכון וביחד.	כבר בגיל צעיר לומדות רקדניות להתמודד עם תחרותיות, קבלת תפקידים שונים משל הקבוצה האחידה.
22	הקטע לא מסתדר לפי רצונה של הרקדנית. הצעה של אחת התלמידות, התייעצות ומציאת פתרון. הפוסקת היא ד'. הכול נעשה בשיחה נעימה, עניינית, אך ברור "מיהו הבוס" פה.	כל תלמידה יודעת את תפקידה באופן מלא. הן בודאי עבדו עם עצמן בבית, בסטודיו. צריך לעבוד קשה כדי להצליח על הבמה... שוב ר'!
23	דיון על הספירות המדויקות בקטע מסוים. שוב פנייה לר'. חזרה על הספירות.	
24	ביצוע נוסף של כל הקטע, לאחר "ניקיון" ושינויים קלים. כולן עובדות קשה. ד' צופה מן המדרגה מלמעלה.	עבודה סזיזיפית
25	ד' פונה לבנות בשאלה אם הייתה למישהי בעיה. אם מישהי רוצה לשאול משהו. אחת הבנות שואלת שאלה. התלמידות האחרות מקשיבות כולן. שקט מוחלט בסטודיו.	קשוחה וקשה, אך מלמדת טוב. מגיעה לתוצאות.

	ד' עונה, אך מבררת תחילה עם תלמידה העומדת בסמוך לתלמידה השואלת ולה תפקיד דומה. העניין מתבהר. התלמידה מנסה לבצע ומצליחה לפתור את הבעיה.	26
נראה טוב יותר.	חזרה על כל הקטע המלא, עם השינויים והתיקונים.	27
הבנות קשובות, מודות ומתפזרות.	השיעור/חזרה הסתיים. ד' מסכמת. היא מרוצה, אך מבקשת מכולן לעבור על הקטעים שלהן שוב. זו אחריותן לדעת את הקטע. מתברר לי עכשיו שהן עובדות גם לקראת מופע בסוף החודש.	28
	תלמידה ניגשת לד' ומשוחחת איתה. ד' מקשיבה ועונה. התלמידה מודה לה, לוקחת את חפציה ויוצאת מהסטודיו.	29

מס' 3 – דף תיעוד תצפית

שם המשתתף: מגמת מחול, כיתה י"ב תאריך התצפית: 11.12.07
 מיקום התצפית: אולפן מחול אזורי משך התצפית: שעה וחצי
 סוג התצפית: פתוחה מעמד החוקרת: צופה משתתפת
 רקע:

שעור מחול של כיתה י"ב במגמת המחול. השעורים המעשים נערכים ברובם באולפן המחול בישוב. מגיעים לשעורים תלמידים ותלמידות מכל יישובי המועצה האזורית. הסטודיו שוכן במתחם בו פועלת גם להקת מחול מקצועית.

התלמידות (9) והתלמיד (1). שלוש בנות כבר נבחנו בבחינת הבגרות במקצועות הטכניים (קלאסי ומודרני) בשנה שעברה.

השיעור הנצפה:

שעור קלאסי עם מורה אורח, א', ישראלי החי ופועל עשרות שנים בארצות הברית, היה רקדן בלהקה מקצועית בארץ לפני שנים רבות. דובר עברית ואנגלית. שתי השפות מיוצגות בשיעוריו. א' מתארח בלהקת המחול למשך חודש ימים. הוא מחליף מורה אחר שנסע לחו"ל.

הערות חוקרת		
זהו השיעור הקלאסי השני בו אני צופה פה היום. תלמידים אלה כבר נראים במקום אחר, ברמה אחרת, מקצועית בהרבה. הגופות, עוד לפני השיעור כבר מעבירים מסר ברור של ידע מחולי והחזקת גוף טובה.	לפני השיעור – סטודיו רחב ידיים. ברים על שלושה מן הקירות, מראה גדולה על קיר אחד. פסנתר, מערכת שמע ותמונות מחול שונות על הקירות: האחת - רקדנית של דגה. רוב האחרות הן פוסטרים של מופעים שונים של הלהקה המקומית. כל התלמידים כבר בסטודיו. לבושים בטייטס ובגד גוף, חלקם עם חולצה עליונה (קר), לאחת או שתיים טרנינג מעל לטייטס ולאחרת גם גרבי צמר עבים (חותלות) מעל לנעלי הבלט. הבחור היחיד בשיעור לובש מכנס שחור קצר, חולצת שרוול קצר שחורה ונעלי בלט לבנות. יש אנשים שמשוחחים ביניהם, חלקם ליד הבר, חלקם במרכז ישובים על הרצפה, בפוזיציה שנייה רחבה ומתחממים. עושים תרגילי גמישות ראשוניים.	1
אני נרגשת.	א' נכנס לסטודיו, כולם נעמדים. ניכר שהם מכירים אותו כבר. מחליפים שלום נעים, חיובים. השעה 19:00, כולם אחרי יום מלא.	2
חבל	אין ליווי מוסיקלי. משתמשים במערכת שמע אלקטרונית. רכזת המגמה ואני יושבות ליד הפסנתר. כשנכנסנו הסתובבו ראשים, אך הרכזת כבר הסבירה לחלק מן התלמידים בחוף מי אני ומה מעשי שם. תלמידה אחת (ז') כבר יודעת שאערך לה ראיון לאחר השיעור. המידע עבר מהר בין כולם. תלמידה אחת יושבת בצד, אינה משתתפת היום. היא אחת התלמידות שכבר נבחנה בבחינת הבגרות בקלאסי.	3
אזכרה אחרת מזו של השיעור הקודם. הם מכירים	א' ניגש לבר ומדגים את התרגיל הראשון. כולם עומדים ליד הבר וצופים בו. חלק מהתלמידים "מסמנים" יחד איתו.	4
	א' שואל אם התרגיל הובן והתשובה של רוב האנשים היא הנהון ראש.	5
עולם אחר. לאנשים אלה יש ניסיון, הגוף עובד עם הבנה. יש טכניקה. תענוג.	התרגיל מתחיל. כולם יודעים מה שהם עושים. א' עובר בין התלמידים, נוגע, אומר מילה פה מילה שם ויש תגובה מיידית להערותיו.	6
ניכר שיש כבר קשר בין השניים. א' מרשה לעצמו להיות מעט בוטה בהערותיו. נראה כי הן מסתמכות על תיקונים שכבר ניתנו בשעורים הקודמים	א' ניגש לבחור ומעיר לו הערה. הבחור בחצי חיוך מקשיב. יש גערה כלשהי בקולו של א'. הבחור מבצע, א' לידו, בודק וממשיך לדבר. הבחור מזיע כבר ממאמץ. הוא נראה מעט לחוץ. א' אינו מרפה. התלמיד הבין ומבצע נכון את ה-plie. א' מתרחק והבחור מנסה להירגע.	7
זו הדרך הנכונה. אני יודעת בדיוק מה עובר עליה, אך רק כך תלמד ותפנים וגם תרגיש על גופה את הנאמר במילים.	א' ניגש לאחת התלמידות העומדת ליד הבר. התרגיל הסתיים ב - balance והיא לא ממש הצליחה להחזיק את הפוזיציה לאורך זמן. הוא מבקש ממנה לחזור למקום העמידה הנדרש על רגל אחת ב - passé ומסביר לה כיצד תוכל לשפר את עמידתה באמצעות תחושת הכתף של הרגל העומדת, הקרובה אל הבר. התלמידה מנסה שוב, נופלת ומחפשת את מקומה מחדש. א' עומד לידה, אוחז במותניה ונותן לה תמיכה, עד שתצליח למצוא את הנקודה המדויקת בה תמצע את שיווי משקלה. הוא אינו מוותר וגם היא לא. בסופו של דבר היא עומדת לא רע. הוא מתרחק ממנה, אחרי שהחמיא לה על הצלחתה והיא עייפה וכואבת, כך עושה רושם.	8

9	הדגמה של תרגיל נוסף. התלמידה שקיבלה את "הטיפול" האישי של א' בתרגיל הקודם, כבר עומדת מוכנה ומזומנה לתרגיל הבא. לא ניכר בה שהתעייפה.	מקצועי, מעורר כבוד.
10	א' מבקש מהתלמידה שיושבת בצד להפעיל לו את המוסיקה. היא מביאה כסא ומתיישבת ליד המערכת. היא עושה זאת ברצון רב, כך נראה. היא מחייכת גם לחבריה.	א' כבר לא זר לסביבה החדשה יחסית.
11	הדגמה של developpe, תרגיל ברמה גבוהה. התלמידים "מסמנים" עם המורה, כל אחד בדרך שסיגל לעצמו. חזרה נוספת על התרגיל. התרגיל מתחיל עם המוסיקה.	
12	תוך כדי התרגיל א' מסתובב בין התלמידים לי הבר. הוא נותן הוראות ומזכיר קטעים, תוך שימוש עולה ויורד בקולו, להדגיש את התפתחות התרגיל.	כמה מוכר ונעים. יש בחדר תלמידים העובדים ממש יפה.
13	המורה נעצר ליד תלמידה טובה מאוד, בעלת רמה טכנית גבוהה, אוחז ברגלה ומרימה עוד ועוד. היא מזיעה ממאמץ ונענית לו. אין זו הפעם הראשונה שהוא מתעכב לצידה. יש תלמידות שנראה שהמורה לא התייחס אליהן כלל, גם לא בהתבוננות מעמיקה.	אני מקווה שיגיע גם לחלק מן התלמידות האחרות בשיעור וייתן גם להן תשומת לב אישית.
14	התרגיל מסתיים וא' אינו מרוצה. הוא מדגיש כמה נקודות ומתעכב על הביצוע הנכון של התנועה. הוא מסביר מדוע חשוב כל כך לבצע נכון.	
15	תרגיל אחרון ליד הבר – grands battements התרגיל יפה. הביצוע אינו נקי, המורה עובר בין התלמידים. התלמידים עובדים קשה. בוצע התרגיל בשני הצדדים. המורה בוחר לעבור הלאה ללא הערות מיוחדות.	הוא בוודאי יתקן בשעורים הבאים. אי אפשר לעשות הכל בשיעור אחד.
16	א' מבקש לעבור למרכז. זהו הזמן שאפשר לשתות. רוב התלמידים נעים לכיוון חפציהם. חלקם מורידים פרטי לבוש מיותרים. יש ששותים ובזריזות חוזרים לעמוד במרכז, מוכנים לחלק הבא של השיעור.	יש ירידת מתח מסוימת
17	א' מדגים תרגיל וכולם מאחוריו מנסים לבצע, להבין, לזכור. א' מבחין בתלמידה שלדעתו אינה מרוכזת מספיק והוא מעיר לה על כך. לא בכעס, לא בהרמת קול. בחורה גבוהה, נאה. היא על סף דמעות, כך נראה לי. א' מחייך אליה ומסביר לה שכך לא תוכל להבין את התרגיל ולהתקדם. חוזרים לחזרה על התרגיל. התלמידה מבצעת, אך עדיין נראית על סף דמעות. התרגיל מתחיל, המוסיקה מושמעת.	כואב לי הלב עליה.
18	המורה שואל את הקבוצה מה דעתם הם תפקידיה של המראה בסטודיו בעת השיעור. שקט, דממה. אף אחד אינו עונה. הוא שואל שוב בהרחבה. שקט. הוא שואל שאלה מנחה והם עונים.	מטרתו הייתה, כנראה, שלא יסתכלו על עצמם יותר מידי בעת ביצוע תרגיל.
19	תרגיל ראשון של קפיצות קטנות. מורכב. א' חוזר שוב ושוב על התרגיל. חלק מהתלמידים משתמשים בידיהם כדי לחזור על התרגיל (סימון בידיים). חלקם מבצעים בתנועות קטנות. א' נותן עוד רגע, מציע עזרה. התרגיל מבוצע. הרבה מאוד שגיאות.	הייתכן שהתרגיל קשה להם מידי?
20	הסבר חוזר על התרגיל	
21	ביצוע נוסף. יש התקדמות. פחות טועים.	מזל שהוא התעקש. יש תוצאה. עוד כמה פעמים וכולם ידעו.
22	א' מודיע לקבוצה שהכין תרגיל קפיצות גדולות מן הפינה והולך לכיוונה. כולם אחריו. הוא מסביר תוך כדי סימון התרגיל. נראה שחלק מהטרמינולוגיה שלו אינה מוכרת להם. הוא חוזר שוב, מסתבר שהם קוראים לצעד בשם אחר.	
23	התלמידים מסתבכים. נראה שמעולם לא עשו חלק מהאלמנטים שבו.	
24	א' מבקש מהתלמידה שליד מערכת השמע להשמיע את המוסיקה. היא מפעילה אותה וכולם מנסים לבצע את התרגיל, א' איתם מסמן.	מה מטרת התרגיל הזה? הוא לא ברמה שלהם.
25	כמעט אף אחד אינו מצליח לבצע את התרגיל. חלק מבצעים חלקים ממנו.	תחושת אי נוחות שלי. עם איזו תחושה יצאו התלמידים? האם ירגישו גאים על כך שניתן להם תרגיל שתקבל מחר הלהקה? האם ירגישו שנכשלו?
26	א' מסביר שמחר בבוקר ייתן את התרגיל הזה ללהקה. שינסו, למה לא?	מיותר. גורם למבוכה ובלבול
27	ביצוע נוסף – בלגן!	
28	השיעור הסתיים. מחיאות כפיים.	נהנית
29	תלמידה ניגשת לא' ומבקשת הבהרה לגבי אחד האלמנטים שבתרגיל. א' מסביר לה. היא מנסה לבצע אחרי שכולם כבר יצאו מהסטודיו.	

דף תיעוד תצפית - 4

שם המשתתף: מגמת מחול בצפון הארץ, כתות "א+י"ב' תאריך התצפית: 3.2.08
 מיקום התצפית: אולפן מחול אזורי בצפון משך התצפית: שעה וחצי
 סוג התצפית: פתוחה מעמד החוקרת: צופה משתתפת
 רקע:

שעור מחול של מגמת המחול בצפון. השעורים המעשים נערכים ברובם באולפן המחול האזורי. מגיעים לשעורים אלו תלמידים ותלמידות מכל יישובי המועצה האזורית. הסטודיו שוכן במתחם בו פועלת גם להקת מחול מקצועית.

השיעור הנצפה:

שעור קלאסי עם מורה רקדנית הלהקה (גי'). בשיעור משתתפים, מעבר לתלמידי המגמה, גם בנות שסיימו את המגמה לפני שנה וחברי הסדנא לרקדנים שפועלת אף היא במקום וקשורה ללהקת המחול.

הערות חוקרת		
אווירה מקצועית כבר בתחילה. נראה שיש פה גילאים שונים, בוגרים וצעירים.	שעת בין ערביים. סטודיו שנקרא "הקולנועי". רחב ידיים, חלונות רבים מאורכים משני צידי האולם, ביניהם – מראות. פוסטר אחד על הקיר (כי אין מקום ליותר) ופסנתר בפינה. על הרצפה מונח לינוליאום אפור, אוירה רגועה משהו. 20 תלמידים מוכנים לשיעור, מתחממים בעצמם. המורה, רקדנית הלהקה, נכנסת לסטודיו. כולם מכירים אותה, מחליפים חיובים . זהו סוף היום הארוך שלה והיא מזכירה זאת לתלמידים שמיד משתתקים. גם הפסנתרנית ישובה ליד הפסנתר, מוכנה לעבודה. המורה לבושה בטרנינג, קצת בלוי, ממש כמו שנראים רקדנים עובדים בשיעור .	1
הכול מוכר לכולם. ניכר כי הם עובדים יחד כבר תקופה לא קצרה.	כולם ליד הבאר. הסבר קצר בקודים של התרגיל בעל פה. חזרה נוספת על סדר הדברים.	2
נראה שגי' שכחה שהייתה מאוד עייפה. הריקוד האהבה למקצוע עושים את זה...	התרגיל מבוצע, כולם דרוכים. גי' מדברת תוך כדי התרגיל, על רקע הנגינה הנפלאה של הפסנתרנית המנוסה (היא מנגנת גם בשעורי הלהקה). גי' נותנת תיקונים קבוצתיים תוך כדי התרגיל, כולם מקשיבים ומתקנים בהתאם.	3
למה הוא לא התלבש כך מלכתחילה?	אחד התלמידים יוצא מהסטודיו לחדר ההלבשה, תוך החלפת מבטים עם המורה וקבלת אישור בקריצה ממנה. חוזר כעבור דקה לבוש במכנס אחר, מבליט טוב יותר את האיברים העובדים ומאפשר למורה לראות את העבודה.	4
	תרגיל נוסף ניתן על ידי הדגמה בסימון (לא מלא). השפה ברורה, ידועה לכולם, יש לזכור את סדר התנועות המוכרות כבר ברובן.	5
	התרגיל מבוצע, גי' מדברת בקול, תוך כדי הביצוע של הקבוצה. בטון הדיבור יש גם הכוונה של התנועה. עוברת מתלמיד לתלמיד, נוגעת, מתקנת, מחזקת, רומזת והכול באווירה טובה , אך תוך הקפדה על פרטים . התלמידים ניאוטים, מבצעים, מתאמצים וגם מצליחים להשתפר תוך כדי עבודה.	6
תענוגי!	המוסיקה נפלאה. משובצים קטעי בלוז, ג'אז, קלאסי ורגטיים, הכול בטוב טעם ובהתאמה לסגנון התרגיל. אכן פסנתרנית מנוסה ונהדרת, מנגנת בדרך כלל אימפרוביזאציה, לעיתים על קטעים ידועים כמו למשל דר' ז'יוואגו.	7
נראה לי תרגיל מעט קשה לתלמידים הצעירים יותר. אין להם ברירה אלא "לרוץ" אחרי הבוגרים יותר.	תרגיל נוסף ניתן של rond de jambe וכולם מכירים את החומר , אם כי לא את סדר הדברים בתוכו.	8
	גי' עוברת בין התלמידים, מתעכבת ליד אחד מהם ומסבירה את התיקון. הכתה ממשיכה בתרגיל והתלמידה מקבלת הוראות תיקון מהמורה ואינה מבצעת עם כל הכתה. המורה מסיימת את התיקון והתלמידה מצטרפת לעבודה הקבוצתית.	9
	סיום תרגיל. כולם עייפים וכואבים, מביעים את הקושי שהמורה דיברה עליו בתחילת התרגיל, כשאמרה שהוא קשה.	10
	גי' מראה ביצוע של balance שהיה משולב בתרגיל. מסבירה כיצד לבצע נכון, כדי שהם יצליחו לעמוד כמה שניות בשיווי משקל. התלמידים עומדים, מקשיבים ומיד מיישמים	11

	ומנסים.	
12	תרגיל נוסף adage . הנחיות, סימון, חזרה על הסדר, הסבר נקודות ספציפיות ועזרה בביצוע נכון ואיכותי. התרגיל מתחיל, ג' עוברת בין התלמידים, מתעכבת ליד תלמידה ולוחשת לה באוזן תיקון . מחזיקה את ידה ובודקת אם בוצע התיקון. ממשיכה הלאה לתלמיד הבא.	מדברים באותה השפה. אווירה נעימה, יחד עם עבודה קשה, נהדר. הדרך הנכונה והטובה "להציא" את המקסימום מהתלמידים.
13	הסבר מילולי של ה-stretch ליד הבאר. כולם מקשיבים, מסמנים תוך כדי , משתמשים בידיים לסימון, מסתכלים על ג'. רגע שקט. כולם מכונסים בתוך עצמם, חוזרים על התרגיל . החומר הכללי מוכר וידוע.	
14	ביצוע של התרגיל, השקעת מאמץ אדיר . התלמידים אוהבים את התרגיל , זה ברור לפי ההשקעה.	התרגיל מתקדם הרבה יותר מידי לרוב התלמידים בקבוצה. חבל. פה נראה חוסר הניסיון בהוראה. רקדן איננו בהכרח מורה. זהו מקצוע בפני עצמו.
15	מעבר למרכז (center) . תרגיל ראשון בקודים מילוליים. כולם מבינים ומוכנים לביצוע .	
16	ביצוע בשתי קבוצות נפרדות כי צריך הרבה מקום. התרגיל "זז".	
17	כשקבוצה אחת עובדת, השנייה בצד, מסמנת או שיש כאלה שמצטרפים לקבוצה הרוקדת . מוטיבציה גבוהה, רצון לעשות עוד ועוד .	יש הרבה חוסר אנושי בחדר. הרבה אהבה שאני חשה.
18	קבוצה שנייה מבצעת. חלק מהקבוצה הראשונה ממשיכים ועושים שוב את התרגיל .	
19	סיום תרגיל. תיקונים קבוצתיים, הבהרה של קטעים בתרגיל. תלמידים מנסים לתקן, עובדים עם עצמם . ג' רואה חלק מהם ונותנת עוד הערה בונה .	
20	תרגיל הבא. הדגמה מלאה של ג' את התרגיל, ביצוע מקסים, חזרה על התרגיל בע"פ, שוב שתי קבוצות נפרדות מבצעות.	דוגמא נהדרת לחיקוי, כמה שהם ברי מזל.
21	שוב הבהרות עם ניואנסים קטנים של תיקון.	רמות ביצוע מגוונות בשיעור. בנות הסדנא מעלות את רמת העבודה ומאתגרות את התלמידים.
22	תרגיל קפיצות קטנות בקבוצות קטנות. קבוצה אחרי קבוצה, אף אחד לא רוצה להפסיד את ההזדמנות שלו .	אין צורך לבדוק ולוודא שכולם מבצעים. המוטיבציה בשמיים, ההנעה באה מהתלמידים. הם צמאים לידע, לביצוע, לתוכן, להערותיה של ג' הרקדנית. כיף.
23	תרגיל נוסף של allegro קבוצה אחרי קבוצה. הפסנתרנית כבר מובילה קבוצה אחרי קבוצה במעברים המוסיקליים שלה. כולם יודעים בדיוק מתי להיכנס .	פסנתרנית מעולה. גם היא רוצה שהתלמידים יעשו את המקסימום. איזו תמיכה יש להם פה.
24	Grands allegro וכולם בקבוצות קטנות באים שוב ושוב לבצע . המוסיקה ממשיכה וממשיכה, קבוצה אחרי קבוצה, הם רוצים שוב ושוב וכל פעם מבצעים מעט יותר טוב . הערות מילוליות של ג' לתלמיד זה או אחר וחוזרים שוב ושוב ברצף.	התרגיל הרבה יותר מידי קשה לרוב הקבוצה.
25	השיעור הסתיים. הזמן עף. כולם עייפים אך עושה רושם כי מרוצים .	
26	יוצאים בריצה לשיעור הבא במחול מודרני. עוד שעה וחצי של עובדה קשה.	

מס' 1 ראיון

תאריך הראיון: 11.12.07
 מיקום הראיון: אולפן מחול בצפון הארץ
 סוג הראיון: מובנה בחלקו
 מקרא: ר – (המראיינת)
 כתת המראיינת: י'
 משך הראיון: כחצי שעה
 ל – (המראיינת)

רקע:

המפגש החל בהצגתי את עצמי, הרקע שלי ונושא העבודה שאני כותבת. הודיתי לה על נכונותה לקיים את הראיון. זהו לנו המפגש הראשון, ראינו אחת את השנייה בפעם הראשונה דקות לפני קיום הראיון, כשרכזת המגמה הציגה אותי בפניה. התיישבנו בפינה של "הסלון" ליד השולחן. בחלק אחר של החלל הייתה תנועה של תלמידים ומורים.

הערות חוקרת		
	ל: שלום ר. תודה על היענותך לקיום הראיון. ספרי לי מעט על עצמך בעולם המחול. האם הגעת לכתה י' למגמה עם ידע קודם? אם כן, מה למדת? כמה זמן?	1
	ר: טוב, הגעתי למגמה אחרי שהתחלתי לרקוד באולפן בכתה ו'. רקדתי בלט, מודרני וג'אז ומאז אני פה. בעצם לא השתנה כלום כשנכנסתי למגמה.	2
אני מובילה אותה!!	ל: כלומר זו הייתה כניסה טבעית שלך למגמה?	3
	ר: כן	4
	ל: מהקבוצה שלכן באולפן עברו כולן למגמה?	5
	ר: לא, היינו משהו כמו 20-30 ובמגמה אנחנו 11 בנות. יש שעורים שאנחנו עדיין כולן יחד.	6
	ל: למה החלטת ללכת למגמה? מה השוני בינך לבין בנות שלא נכנסו למגמה?	7
היא החלטית מאוד. קנדידטית טובה לראיון מסוג זה	ר: לי היה לגמרי ברור שאני הולכת למגמה. אין לי תחום עניין אחר. כל אחת יצא שלי מוקדש לריקוד. לא הייתה לי שום אפשרות להתלבט, מבחינתי. בית הספר הוא בית ספר של אומנויות. יש אנשים שהלכו למוסיקה למשל.	8
	ל: האם היו לך ציפיות כשנכנסת למגמה? האם ידעת לקראת מה את הולכת? ספרי לי קצת על הכניסה למגמה.	9
עושה לי רושם שהיא בחורה שתוכל לעמוד במאמץ הנדרש	ר: לא היו לי ממש ציפיות. בעצם לא השתנה הרבה, יש יותר שעורים, אבל זה על אותו קו. ציפיתי שיהיה לחץ, זה לקראת הבגרות, אבל זה בהמשך.	10
	ל: כמה ידעת על מה שקורה במגמה לפני ההצטרפות? בוודאי ראית את בנות המגמה באולפן.	11
	ז: בשנה האחרונה ראינו יותר. ראינו מה שהן עוברות ואיך שהן מתכוננות לבגרות.	12
	ל: כי יותר התעניינתן?	13
נראה שכל ההתנהלות במקום מושרשת. יש קודים, יש הרגלים, יש מסורת של עבודה תהליכית	ר: לא, בגלל הגיל. כי אנחנו קרובות לזה יותר. ידענו פחות או יותר שזה אותו הדבר רק יותר שעורים, מוגבר יותר.	14
	ל: מה הקשר שלך ללהקה. ראית הרבה הופעות? נחשפת לעבודתה?	15
היא אינה מכירה מקומות אחרים, שם אין רמז ממה שש לה פה	ר: לדעתי לא מספיק. יש לי למשל מורה מהלהקה עכשיו. היו לי בעצם מורים מהלהקה מכתה ז', כל פעם הם מתחלפים. לפעמים יוצא לנו לראות חזרות, אם הן פה, אבל בדרך כלל הם באולם אחר, אז אנחנו לא רואים אותן הרבה.	16
	ל: האם זו הלהקה שראית הכי הרבה מופעים שלה?	17
	ר: כן, עכשיו ראיתי מופע. אבל בעצם זה תלוי למה לוקחים אותנו במגמה.	18

	ל: מה דעתך על סגנון המחול של הלהקה?	19
ברור, החלטי וחד משמעי	ר: אני מאוד אוהבת אותו. זה הכיוון שלי שאני מתחברת אליו.	20
	ל: אתם לומדים רפרטואר של הלהקה?	21
	ר: כן, אנחנו לומדים קטעים של הלהקה.	22
	ל: באיזה אופן זה נעשה?	23
	ר: יש לנו מורה קבועה מהלהקה שמלמדת אותנו. היא כל פעם בוחרת קטע ומלמדת אותנו.	24
	ל: ספרי לי איך זה נעשה.	25
כמה מזל יש לבנות האלה. להן זה טבעי, אבל זה לגמרי לא מובן מאליו	ר: המורה מראה לנו קטע ומלמדת אותנו. בדרך כלל אלה קטעים שאנחנו מכירות, כי ראינו אותם על הבמה.	26
	ל: קרה לך שראית במופע קטע שלמדת בשיעור רפרטואר? מה זה עשה לך?	27
	ר: כן. זה מאוד מעניין לראות. זה באמת להבין מאיפה באה התנועה. גם על הבמה זה אחרת, כל הכוריאוגרפיה שונה.	28
האווירה במקום עושה רושם חמה ומקבלת	ל: יש קשר בינד לבין הבנות הבוגרות במגמה, ואיך את מרגישה בתוך הקבוצה שלך של כתה י'?	29
זה באמת ניכר ממה שראיתי ב"סלון" של האולפן. בנות שמחות, כך נראה, להיפגש לפני השעור	ר: רובנו היינו פה באולפן לפני המגמה, חוץ משלוש בנות. אנחנו די מגובשות.	30
	ל: מה קורה עם הבנות החדשות שנכנסות למגמה?	31
	ר: קיבלנו אותן מאוד יפה לדעתי. הן כבר השתלבו. שתיים איתנו בבית הספר. הן רקדו כל השנים, אבל לא פה. הן רקדו במקום אחר, אבל הכרנו אותן. הן רקדו בישוב בו אני גרה.	32
יהיה אפשר להתרשם יותר מהקבוצה בשיעור שאראה	ל: את יכולה לומר שהן חלק מהקבוצה היום?	33
	ר: כן.	34
	ל: למרות השביתה אתן פה. ההורים משלמים עבור השיעורים באולפן?	35
	ר: כן. ההורים משלמים עבור שיעורי המגמה.	36
	ל: אילו שיעורים אתם מקבלים בבית הספר?	37
	ר: אנחנו מתחילות בשעה 12:00. חלק מהשיעורים הם בבית הספר, באזורי ואז אנחנו באות לפה וממשיכות פה.	38
	ל: אז השיעורים העיוניים מתקיימים בבית הספר?	39
	ר: כן.	40
	ל: מה הציפיות שלך מן המגמה, מהתהליך? האם יש לך ראייה כלשהי לגבי העתיד? רצונות, חלומות?	41
	ר: זה דווקא משהו שאני כל הזמן חושבת עליו, אם אני אמשיך אחרי המגמה. איך זה ישתלב עם שאר הדברים שאני רוצה לעשות, שנת שירות, צבא וכאלה? אני רוצה שהמגמה תפתח אותי, גם מבחינה רגשית, כי זה לא רק מבחינה פיזית בשבילי.	42
	ל: למה את מתכוונת כשאת אומרת מבחינה רגשית?	43
מקצוע הוליסטי בהחלט	ר: ללמוד להתגבר על כל מיני קשיים. התמודדות, כי זה מאוד אינטנסיבי. לפעמים זה קשה. גם המורות נותנות הרבה מעבר לשיעור עצמו.	44
	ל: יש לך חלום להיות יום אחד בלהקת המחול?	45
	ר: אה, כן. זה תמיד יהיה חלום אני חושבת. או בלהקה מובילה אחרת. אבל זה לא כל כך משתלב עם התוכניות. צריך לראות. גם ללמוד באוניברסיטה, כל מה שחינכו אותי בבית.	46

	ל: אז את מאמינה שיום אחד תעמדי מול החלטות לא פשוטות...	47
	ר: כן	48
	ל: את יכולה לחשוב על איזשהו שילוב יום אחד?	49
רז מאוד בוגרת, אך עדיין יש לה הרבה מה ללמוד. מעניין יהיה לראות את התפתחותה	ר: כן. חשבתני למשל על שנת שירות. אפשר ללכת למקום שעוסק בריקוד. יש כל מיני אפשרויות. זה בכל מקרה יהיה איזושהי הקרבה. זה אף פעם לא יהיה מושלם.	50
	ל: אני אחזור לנושא של הלהקה. העובדה שאת נמצאת בסביבה של הלהקה, רואה חזרות, שומעת מוסיקה שלהם כשאת הולכת בשבילי הישוב, נראה לך שזה עושה לך משהו, משפיע עליך בצורה כלשהי?	51
הכול כל כך מובן מאליו עבורה. תלמידי מגמות אחרות לא זוכים למשהו דומה אפילו	ר: לא כל כך. יכול להיות שזה משהו שאני שואפת להגיע לשם. אבל אנחנו לא רואות מספיק. נגיד כשעובר פה רקדן אנחנו כולנו מסתכלות. כי זה לא משהו שרואים אותם עוברים כל הזמן.	52
	ל: יש לכם אפשרות מידי פעם להיכנס לחזרות?	53
	ר: לא ממש. אם הם מתאמנים פה וזה אחר הצהריים, באולם פה, אז אנחנו רואים אותם. אבל להיכנס ולראות לא. ראינו שני מופעים באולם הגדול, זה היה כאילו Pre show, לפני מופע.	54
	ל: היית רוצה לראות יותר?	55
	ר: כן!	56
	ל: ניתנת לכם האופציה לראות הרבה קלטות וידאו של הלהקה, לקחת סרטים הביתה?	57
	ר: כן	58
	ל: אתן עושות זאת?	59
	ר: בבית לא הרבה אבל בשעורי תולדות מחול אנחנו רואות הרבה קטעים של הלהקה.	60
	ל: כיף לך?	61
	ר: כן, בסך הכול.	62
	ל: אם את צריכה לדרג את כל מה שאת עושה במשך השבוע, בית ספר, ריקוד ועוד פעילויות. איפה את ממקמת את המחול?	63
זכות גדולה ניתנה לה	ר: במקום גבוה מאוד. זה ובית הספר זה כמעט במקום אחד.	64
	ל: כמה פעמים בשבוע את כאן?	65
	ר: אני רוקדת ארבע פעמים בשבוע.	66
	ל: כמה שעורים בסך הכול?	67
המון.	ר: (סופרת) תשעה שעורים של שעה וחצי.	68
	ל: לזה נוסף שעור תולדות מחול כפול?	69
	ר: כן	70
	ל: אני חוזרת להתנהלות בתוך המגמה. הקשרים בין הבנות. מה את יכולה לספר לי עליהם?	71
ברוך בואך לעולם המחול	ר: בסך הכול זה קשר אחוותי מאוד. מפרגנים אבל אני מרגישה שזה תחרותי. תמיד אנחנו חברות טובות, מתעניינות ושואלות אבל יש צד תחרותי.	72
	ל: במה הוא מתבטא?	73
מוכר. מעניין אם הצוות מטפל בזה באיזה אופן	ר: זה סמוי. נגיד כשמעמידים אותנו בריקוד, תמיד יש מבטים והתלחשויות כל מיני.	74
	ל: מה זה עושה לך?	75
	ר: אני מנסה לא להיכנס לזה. לא לשים דגש על זה. אני תחרותית.	76
	ל: האם זה משפיע על היחסים ביניכן?	77
אני מניחה שלא בהכרח	ר: תלוי בבנות. תלוי באיזו בת. יש כאלה שבכלל לא מפריע להן. הן לא	78

היא יודעת מי כן ומי לא. נושא בפני עצמו למחקר.	תחרותיות מטבען. יש כאלה שנוטרות לך טינה אחר כך. אם יש בת אחת שכולטת, אז יש קצת איבה. זורקים לה כל מיני משפטים, בצחוק... אבל... ל: איך את מתמודדת עם הקשיים של המערכת? האם היא עמוסה?	79
	ר: היא עמוסה, אבל בינתיים זה לא נורא. עוד אין כל כך הרבה לחץ בבית הספר, אז זה לא נורא קשה. אני למשל חיכיתי מאוד לחנוכה שיהיה קצת חופש להתנקות.	80
	ל: את נהנית?	81
מפתיע	ר: כן (מהוסס).	82
	ל: יש לך ספק?	83
הכול כבר עבר עיבוד בראשה, בליבה.	ר: לא, רק שבשעורים אני נהנית, אבל זו התמודדות שלי כל הזמן. אבל כן, זה מאוד מספק.	84
	ל: האם יש דמות שהיית רוצה לחקות? מישהו שהיית רוצה להיות כמוה, כמוהו?	85
	ר: כן. יש הרבה.	86
	ל: בעולם המחול בכלל? בלהקה?	87
	ר: כן, בעולם וגם בלהקה. אתה שואף להגיע לרמה שלהם.	88
	ל: את יכולה להסביר לי מה זה אומר?	89
מאוד ראשוני	ר: פשוט ביצוע של דברים מאוד קשים.	90
	ל: בעיקר בפן הטכני של הדברים?	91
	ר: כן	92
	ל: תודה ר. ובהצלחה.	93

מס' 2 ראיון

תאריך הראיון: 11.12.07
 מיקום הראיון: אולפן מחול בצפון הארץ
 סוג הראיון: מובנה בחלקו
 מקרא: ז – (המרואינת)
 כתת המרואינת: י"ב
 משך הראיון: כחצי שעה
 ל – (המרואינת)

רקע:

המפגש החל בכך שהצגתי את עצמי בפני ז, הודיתי לה על נכונותה לקיים את הראיון וסיפרתי לה מעט על נושא המחקר העתידי, באופן מאוד כללי. היא ראתה שקיימתי ראיון מוקדם יותר עם תלמידת כתה י' במגמה.

הערות חוקרת		
	ל: מוקדם יותר קיימתי, כפי שראית, ראיון עם תלמידת כתה י', שזו לה השנה הראשונה במגמה. אשמח לדעת מה היו המניעים שלך לכניסה למגמה. ספרי לי מעט על התהליך.	1
אני יודעת שעד השנה היו מגיעות תלמידות מכמה בתי ספר למגמה. מה שהיקשה מאוד על ההתנהלות. זאת אני כבר יודעת מהיכרות רב שנים עם הרכזת.	ז: אני לומדת בתיכון שהוא חלק מהשילוב האזורי. המגמה נכללת במגמות של בית הספר שלי. כשהציגו את כל המגמות, הציגו גם את מגמת המחול. לא באתי עם רקע קודם רב במחול. רקדתי איזה פעמיים בשבוע היפ הופ בישוב שלי, מאוד לא מקצועי. ראיתי שתנאי הקבלה לפה הם כן מסתמכים על כמה שנים רקדתי כבר, לכן כמעט פסלתי את זה, עד שהמחנכת שלי (בכתה ט') ראתה שאני ממש רוצה את המגמה והיא אמרה לי: "בואי ניקח אוטו וניסע לאולפן". באנו לפה, דיברנו עם המנהלת של האולפן. דיברנו קצת, היא שאלה אותי שאלות. היא אמרה שאבוא ואקח שיעור ניסיון והיא תראה אותי, אבל איך שאני מדברת ואיך שאני רוצה את זה, אין לה בעיה לקבל אותי. זהו, באתי לשיעור ניסיון ושנה אחרי זה באתי למגמה. עשיתי קצת שעורים פרטיים כמה חודשים, בנוסף לשעורים שכולם עשו. הכול פה באולפן והכול אחר הצהריים. השיעור הפרטי היה שיעור קלאסי שעשיתי עם אחת המורות, שעזרה לי עם שמות של תרגילים כי לא הבנתי כלום. אחרי פחות מחצי שנה אמרה לי המנהלת "את לא צריכה, עזבי, תיקחי רק שעורים עם הקבוצה שלך י' י"א י"ב". וזהו, עשיתי בגרות מעשית במודרני לפני שנה והלך לי מאוד טוב.	2
	ל: אני רוצה לשמוע על תחילת דרכך במגמה. מה היו התחושות שלך?	3
מה עושה כוח רצון...	ז: זהו, דווקא בגלל שבאתי בכלל בלי רקע הייתי בטוחה שיהיה מאוד קשה. לא היה לי מושג לאיפה אני נכנסת, רק היה לי ברור שאני נורא רוצה לרקוד, שפעם בשבוע זה לא מספיק לי, שאני רוצה סגנונות אחרים, שאני רוצה משהו קצת יותר מקצועי, משהו שיהיה יותר מפעם בשבוע. נורא בער בי ואני לא יודעת להגדיר מה. בכתה ח' אני לא יודעת להסביר למה רציתי עוד וההורים שלי ראו שאני נורא רוצה ומאוד דחפו אותי, עודדו אותי וזהו, אני מאוד נהנית.	4
	ל: היו לך ציפיות כשנכנסת לפה?	5
	ז: ציפיות? אני לא יודעת. נורא חיכיתי להצטרף, כי עשיתי פה שיעור ניסיון בסוף כתה ח' ואז חיכיתי כל החופש הגדול כבר שיגמר ואני אראה מה זה סוף סוף ואני אתחיל. נורא חיכיתי. אני לא יודעת אם היו לי ציפיות כי לא היה לי מושג, לא היה לי שום דבר למה להשוות את זה.	6
	ל: ציפיות מעצמך?	7
איזה בטחון עצמי!	ז: מאוד מאוד רציתי להצלח, עובדה שרואים את זה. אני טיפוס שמשקיע 100 אחוז בכל דבר.	8

	ל: דווקא בגלל שנכנסת ללא רקע קודם ובוודאי היה פה גרעין שרקד הרבה מאוד שנים יחד והיה מאוד מגובש.	9
אני שוב מנחה אותה?	ז: לא הכרתי אף אחד.	10
	ל: איך הרגשת? איך קיבלו אותך? איך השתלבת?	11
מסתבר שיש משהו במגמה זו, כמו אחרות. שוהים יחד כל כך הרבה שעות וכך נוצרים קשרים קרובים.	ז: קיבלו ממש טוב, הבנות ממש חמודות הן מקבלות כל אחד. היו איזה 2,3 בנות שיותר התחברתי אליהן מההתחלה. לפעמים לפני תרגיל ביקשתי אותן להסביר לי מה זה הדבר המוזר הזה, השם הזה? אז הן עזרו לי בהתחלה והדגימו לי והסבירו לי לאט יותר. היה לי מאוד חשוב, הייתה אווירה מאוד ביתית כזאת.	12
	ל: ובמשך השנים הרגשת שאת ממש חלק בלתי נפרד מהקבוצה?	13
	ז: כן	14
	ל: איזה תהליך עברת לדעתך בשלוש השנים האלה בעולם המחול, לא רק טכני, בכלל?	15
מעט ילדותי ועם זה, בוגר.	ז: נראה לי בטחון עצמי. עכשיו אני מסתכלת על רקדנים יותר גדולים זה כבר לא כל כך רחוק, כלומר זה כבר לא כזה פלא בשבילי. אני מרגישה שאני כבר קצת יותר קרובה, שזה לא בלתי אפשרי. אז זהו, אז יותר בטחון עצמי. לא יודעת, זה גם כבר מין התמכרות כזאת. כשיש חופש אני משתגעת בבית. אני מתחילה לרקוד בבית.	16
	ל: האם יש קשר בינך לבין הלהקה?	17
איזה מזל יש להן פה.	ז: אני אוהבת לראות הופעות. כשיש פה מופעים אני הולכת. אנחנו גם לומדים עם חלק מהרקדנים, שזה מאוד נחמד, לפגוש ככה בשבילים ולזהות ולדעת שאנחנו מכירות אותם.	18
	ל: איך זה משפיע עליך, אם בכלל?	19
מוכרת לי התחושה	ז: שוב, זה הרגשה שזה לא כל כך אגדה, שגם שהם בלהקה יכולים להגיד לי שלום. בסך הכול יש יותר הרגשה של שוויון.	20
	ל: אני אולי קצת מובילה אותך, אבל בכל זאת אשאל אם את מרגישה שזה משפיע עליך שאת פוגשת אותם כל הזמן, רואה אותם בחזרות מידי פעם?	21
איזו הבנה נפלאה!	ז: יש לאן לשאוף נראה לי, כי את תמיד רואה יותר גבוהה, את תמיד יודעת שיש לאן לשאוף, לאן להתקדם. יש עוד סגנונות. זה פותח אותך. אם לא הייתי רואה את זה כנראה לא הייתי יודעת שזה קיים שיש עוד דברים. הייתי מקובעת כל הזמן על אותו הדבר.	22
	ל: וזה מחבר אותך דווקא לסגנון שלהם?	23
	ז: לא תמיד. לרוב כן, אבל היו כמה פעמים שלא ממש אהבתי את ההופעה.	24
	ל: בשעורי הרפרטואר אתן לומדות בעיקר קטעים של הלהקה?	25
	ז: תמיד רק של הלהקה.	26
	ל: האם זו שפה שמוכרת לך כשאת מבצעת אותה?	27
אני מבינה את ההרגשה הזו.	ז: כן. אנחנו ממש מחכים לשעורים האלה. בכל השעורים האחרים זה רק טכניקה. שם זה יותר שחרור, יותר כייף.	28
	ל: האם את מכירה להקות מחול אחרות? כמה את חשופה אליהן?	29
	ז: כן, לאט לאט אני מכירה עוד להקות, כי אני חדשה בתחום. הלכתי למופעים של להקות נוספות.	30
	ל: אז רוב המופעים שראית הם של הלהקה לידה אתן עובדות?	31
	ז: כן, כי זה קרוב וזה בלי כסף. אבל זה לא שאני לא אלך ללהקות אחרות כי הן להקות אחרות.	32
	ל: האם יש לך קשר כלשהו עם מייסדת הלהקה?	33
זה פספוס. האישה היא אישיות.	ז: רק בשבילים, לא הרבה יותר מזה.	34
	ל: את יודעת משהו על ההיסטוריה שלה? על הקמת הלהקה?	35
	ז: כן, פחות או יותר.	36

	ל: מהיכן את יודעת? האם זו יוזמה שלך לדעת?	37
	ז: האמת היא שלמדנו קצת בשעורי תולדות לפני שנתיים וקצת מידע כללי וקצת מכתבות שכתבו עליה בזמן האחרון.	38
	ל: האם יש מקום לטכנולוגיה בלימודים שלך במחול, בדיסק, בוידאו?	39
	ז: כן בוודאי. גם לפני הבגרות מצלמים אותנו ואנחנו רואים את זה וזה מאוד עזר, כי תמיד מתקנים אותנו דברים שסוף סוף רואים אותם בוידאו ואפשר להבין איך זה נראה מהצד ולא רק איך זה מרגיש. כן, אני אוהבת להסתכל, גם באינטרנט אני מסתכלת וזה כיף.	40
	ל: בשעורי הרפרטואר נעזרים בדיסק ובוידאו?	41
	ז: בעיקר נעזרים ברקדנית שמלמדת, אבל הייתה פעם שהחליף את הרקדנית שמלמדת אותנו רקדן שלא מהלהקה והוא כן הביא לנו וידאו.	42
	ל: קורה שאת לוקחת חומר הביתה לראות?	43
	ז: לא, אבל לקראת סוף שנה אנחנו המון מתעסקים ב – DVD ווידאו, כי היו המון "סולואים". למשל בסוף השנה האחרונה הופענו גם עם רפרטואר של הלהקה והיו המון "סולואים" או דואטים שהיה צריך ללמוד בדיוק את מה שהם עשו אז היה מחשב נייד לפעמים בשעורים ויכולנו, כשהמורה עובד על דואט או סולו, לרוץ לרגע למחשב ולבדוק שם, במקום לשאול את המורה.	44
	ל: תודה ז. ובהצלחה.	45

3 מט' ראיון

כתת המרואיינת : י"א
משך הראיון : כחצי שעה

ל – (המרואיינת)

תאריך הראיון : 2.2.08
מיקום הראיון : אולפן מחול בצפון הארץ
סוג הראיון : מובנה בחלקו
מקרא : ב – (המרואיינת)

רקע:

המפגש החל בהצגתי את עצמי, הרקע שלי ונושא העבודה שאני כותבת. הודיתי לה על נכונותה לקיים את הראיון. התיישבנו במשרד, כשברקע כל העת נגינת פסנתר בשיעור קלאסי בסטודיו הקרוב.

הערות חוקרת		
	1	ל: שלום ב'. תודה על הסכמתך לקיום הראיון. אשמח אם תספרי לי על עצמך, כיצד הגעת למחול?
	2	ב': אני רוקדת מגן חובה. בתחילה רקדתי בישוב שלי ואז עברתי לפה, לאולפן האזורי. גרתי שנה במכסיקו וגם שם רקדתי. זה היה בכתה ז'. היה מצוין. חוץ מהשנה הזו, אני כל הזמן כאן.
בעצם כבר קיבלתי תשובה לשאלה זו בשאלונים שמילאו כל בנות המגמה.	3	ל: מה פתאום נכנסת למגמה?
	4	ב: זה נראה לי תהליך טבעי. זה היה ברור שאהיה במגמת מחול. אני כבר פה חמשה ימים בשבוע ואני אוהבת את זה, אז "על הדרך" גם חמש יחידות לימוד לא מזיקות.
	5	ל: ממתי את מכירה את הלהקה?
שוב, הכול מובן מאליו. זו המציאות היומיומית.	6	ב: אני מכירה אותם טוב. מכתה ח' או ט' אנחנו לומדים עם מורים מהלהקה. רואים אותם, רואים הופעות, לומדים חומרים שלהם. רואים אותם מסתובבים פה, פוסטרים, רואים את ר' הכוריאוגרף. יש קשר איתם. אי אפשר להתעלם מהעובדה שהאולם שלהם פה ליד.
	7	ל: ראית גם הופעות של להקות אחרות?
	8	ב: כן, כל הזמן אני רואה מופעים.
	9	ל: כמה השפה התנועתית של המגמה מדברת אליך?
זו הפעם הראשונה שאני נתקלת בתגובה מעין זו.	10	ב: אישית אני לא אוהבת של החומרים שלה, גם כי יצא לי לעשות הרבה קטעים שלה ולא הרגיש לי טוב בגוף, זה לא מדבר אלי. התנסיתי בחומרים אחרים בקורסים שונים, קורסי קיץ ואמרתי "וואלה" יש משהו אחר ולא רק הלהקה הזו..
	11	ל: אז מה כן?
	12	ב: מונה כמה להקות בארץ. יותר מקום לרגש. אימפרוביזציה.
	13	ל: איזה תהליך, לדעתך, עבר עליך מאז הכניסה לכתה י'?
בהחלט מקום ייחודי בנוף המגמות בארץ.	14	ב: תביני שאת מדברת איתי כמי שכאן כל הזמן. לעלות לכתה י' לא שינה לי כלום. תמיד הייתי כאן, לא הצטרפתי למגמה בקטע של שינוי. מה שכן השתנה זה שיש עכשיו גם שעורים עיוניים וגם אולי התייחסות קצת יותר רצינית לקבוצה שמתגבשת במגמה. אנחנו גם עושות שעורים עם בנות נוספות, אבל כולנו יחד בקבוצה. מרגישים תמיד יותר נוח עם מי שבגיל שלך. אנחנו ביחד בתולדות ויש לנו כמה פרויקטים משותפים ויש לנו שעורי קומפוזיציה שהם רק שלנו. ימי חמישי הם רק שלנו.
	15	ל: האם השתנה משהו במוטיבציה שלך מאז כניסתך למגמה?
	16	ב: לא ראיתי ממש שינוי קיצוני במעבר מט' ל', או מי' ל"א, אבל זה כן הגביר את המוטיבציה. היפה זה שבתוך השגרה של הלימודים מוצאים גם את הכיף ולמצוא את מה שמהתחלה התאהבת בו, נראה שזה טוב.

	17	ל: איזה מהשעורים המעשיים במגמה הם גולת הכותרת שלך?
שוב, מורים אורחים בלהקה מלמדים באופן טבעי גם בבית הספר אחר הצהריים.	18	ב: זה נורא קשה לומר כי כל הזמן יש מורים אורחים. למשל בקלאסי עכשיו יש לנו שלושה מורים. מהם אחד אני ממש אוהבת עם ג' (רקדנית הלהקה). אני פורחת אצלה, אבל בעקרון אני מתחברת לכל השעורים. מודרני עם כ' קשה פיזית, אבל מאוד מאתגר.
	19	ל: האם את מרגישה שאת עוברת תהליך במשך השנים פה בקשר שלך עם הלהקה?
בגרות נפלאה של ילדה מקסימה, עם דעה ברורה ומגובשת.	20	ב: אני אישית חושבת שכן. דווקא במשך הזמן פיתחתי התנגדות חריפה ללהקה, יש חומרים שאני לא אוהבת אצלם גם במופעים. בהתחלה זה מרגש שיש להקה. להקה צעירה ובוגרת ויש את הסדנא ואתה מרגיש נורא שליח לפרסם את המקום, אבל ככל שהלכתי וגדלתי והתפתחתי וראיתי כמה מקומות, ראיתי כמה אני לא מתאימה לסגנון של הלהקה, כמה זה לא מדבר אלי. אולי כיף לרקוד את הסגנון הזה מבחינה פיזית, אבל לא עלי.
	21	ל: את חושבת שסגנון זה הביא אותך לחשיפה גדולה ורמה טכנית גבוהה יותר?
יש לה מקום להשוואה מהיכרות של מקומות אחרים. יפה.	22	ב: זה בטוח. אני בכלל חושבת שפה זו רמה טכנית מאוד מדויקת. הדגש על הפיזיות נורא גדול. יש דיוק גדול של איפה היד והראש והספירה. זה יתרון גדול של ללמוד חומר שהוא כזה. זה שונה ממקומות אחרים שצריך להרגיש את הקצב, אין ספירות מדויקות.
	23	ל: את מרגישה שזה מפתח אותך כרקדנית?
כבוד למורים, התנהגות מדהימה, כפי שאני מכירה במגמות מחול, בשונה לכתות לימוד רגילות של בתי ספר תיכוניים.	24	ב: בתחום הזה, מאוד. במקום של לעמוד מול מורה, לדעת לחכות עד שהוא יסיים להסביר ורק אז לשאול את השאלה וגם לעבוד עם הרקדנים של הלהקה שהם לא מורים. הם יותר רקדנים ורגילים לקליטה מהירה ולתקתק את החומר.
	25	ל: את אוהבת במיוחד את שעורי הרפרטואר עם הרקדנים?
שוב, ייחודיות של המקום, קשר ברור עם הלהקה נראה פה.	26	ב: אני מרגישה שאני מקבלת הרבה. אני מרגישה שאני חייבת להיות בערנות מתמדת, כי יש כל הזמן הערה חדשה ונושא חדש והמורים שלנו מתחלפים כל שנה.
	27	ל: מבחינת רמת המחויבות שלך לחומר, עבודה עצמית, ידיעת החומר. האם יש שוני בין השעורים?
לומדים במגמה לקחת אחריות!	28	ב: בעקרון אם מפסידים שעורים זו האחריות שלי ללמוד את החומר שהפסדתי. בשעורי הרפרטואר המורה הספציפית הזו (ד') לא אוהבת דיבורים. צריך לשמור על השקט, לעבוד על תיקונים ולהפנים כל מה שהיא עושה.
	29	ל: את מרגישה שזה מקדם אותך במקצוע המחול. מלמד אותך מעבר לשעורים?
יודעת להעריך את מה שהיא מקבלת.	30	ב: כן, פתאום הדרישות עולות, ברמה הפיזית אני מדברת. הקליטה, המוסיקה, התנועות, הקבוצה. פה זה מעלה אותנו בתור מגמת מחול.
	31	ל: יוצא לך לראות חזרות של הלהקה?
זכות גדולה!	32	ב: בעקרון אנחנו יכולים. אני מגיעה מוקדם יותר ומצליחה לראות, אבל הלהקה בדרך כלל מסיימת לעבוד בשעות שאנחנו מגיעים. לי יצא לראות שעורי קלאסי של הלהקה וגם חזרות.
	33	ל: מה ההתרשמות שלך ממה שאת רואה בחזרות?
רמה גבוהה של לימוד. תלמידים "רגילים" אינם שואלים את עצמם שאלות ברמה כזו, עד כמה שאני מכירה תלמידים במגמות אחרות. זה הקשר	34	ב: מאוד מעניין אותי לעבוד בקבוצה קטנה, כמו שאני ראה בחזרות האלה. מעניין אותי מה קורה כשאתה עושה דברים עוד פעם ועוד פעם. האם זה לא משעמם? איך אתה מוכיח את עצמך כל פעם מחדש בלהקה עם הסולו שאתה עושה? איך זה הולך? מה האינטראקציה שם עם האנשים?

ללהקה.		
אני מובילה אותה?	ל: בעצם, את רוצה ללמוד את העולם המקצועי?	35
	ב: כן, האינטראקציה בלהקה מעניינת אותי.	36
	ל: האם הטכנולוגיה מקדמת אותך בתהליך הלימוד במגמה?	37
	ב: יש בנות שבקומפוזיציה מצלמות ואחר כך מסתכלות ומתקנות. לי לא יצא עוד. מה שכן, למדנו לפני שנה קטע מוידאו ואני לוקחת הביתה וידיאו לראות. יצא לי ללמוד סולו של עבודה של הלהקה בסטודיו עם טכנולוגיה, בעיקר ראיתי את הביצוע של הרקדנים בהקלטה.	38
	ל: האם העובדה שאתם ליד הלהקה הופכת את החומר לזמין לכם יותר?	39
שוב קשר ללהקה.	ב: אני יותר חשופה לחומר. ראיתי אותו בהופעה ואני אחפש אותו בהקלטה. אני יודעת איך למצוא אותו, אבל יכול להיות שיש גם בעוד בתי ספר הקלטות כאלה.	40
	ל: יש לכם ספריית וידאו, DVD?	41
	ב: יש למורות אם מבקשים. יש בלובי. יש קטעים של הלהקה ויש גם אחרים.	42
	ל: יש לך איזשהו קשר עם חברי להקה?	43
	ב: היה לי קשר, עכשיו פחות כי הכרתי את הקאסט הקודם יותר טוב. אני בקשר בעיקר עם המורות. יש לי קשר עם מי שהיה מורה שלי לרפרטואר ועכשיו רוקד בחו"ל. אנחנו בקשר באי-מייל. ממליצים על מקומות לרקוד באירופה. הם סך הכול רק איזה ארבע שנים מבוגרים מאיתנו.	44
	ל: יש בין רקדני הלהקה מישהו שאת רואה אותו כמודל לחיקוי?	45
	ב: כן, יש כמה. אני אישית לא הייתי רוצה להגיע למקום שלהם בלהקה הזו, אבל כרקדנים כן, איך שהם נראים, בעיקר ההופעה החיצונית שלהם על הבמה.	46
	ל: המון תודה ב' ובהצלחה בהמשך.	47