

המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין ירושלים,

תשע"ד 2014.

**יצירתיות וקיימות – קשיים, קשרים והזדמנויות.
עבודה סמינריונית בחינוך לקיימות.**

העבודה הוגשה ל: ד"ר מיכל יובל ומר איל בלוך.

שם הסטודנט: דנה גוילי

כתובת: הפלמ"ח 21, ירושלים

ת.ז: 021625280

מיקוד: 9254230

מספר טלפון: 0546738689

מסלול: חינוך יסודי אנתרופוסופי

תוכן עניינים.

4.....	פרק ראשון: יצירתיות וחשיבותה- רעיונות ומושגי יסוד
5.....	1.1 הגדרת היצירתיות
5.....	1.2 תכונות האישיות היצירתית
6.....	1.3 תהליך החשיבה היצירתית
7.....	1.4 חשיבותה של היצירתיות כיום
8.....	פרק שני: חינוך ליצירתיות
8.....	2.1 דיכוי יצירתיות במערכת החינוך
9.....	2.2 החינוך היצירתי
9.....	2.3 דוגמאות למודלים וגישות חינוכיות להצלחות ביצירתיות בחינוך
9.....	2.3.1 האני מאמין של פילוסופית החינוך הקיומית יצירתית/ אריקה לנדאו
12.....	2.3.2 מודל "ששת כובעי החשיבה" של אדוארד דה-בונו:
13.....	2.3.3 גישתו של קן רובינסון בנוגע להצלחה בחינוך ליצירתית:
16.....	פרק שלישי: קיימות וחשיבותה
16.....	3.1 הגדרת הקיימות
17.....	3.2 גישות לקיימות
18.....	פרק רביעי: חינוך לקיימות
18.....	4.1 חינוך לקיימות
19.....	4.2 החינוך לקיימות בבית הספר
20.....	4.3 עקרונות יצירתיים בחינוך לקיימות
21.....	4.4 שילוב של יצירתיות וקיימות במסגרות חינוכיות
22.....	פרק חמישי: יצירתיות בחינוך – לימוד עצמי. ניתוח של יוזמה חינוכית.
	5.1 העברת תקופה כתיבה יוצרת בכיתה ח' בבית ספר אדם בירושלים, דרך אופני למידה יצירתיים.
23.....	
24.....	מה הנחה אותי ביצירת היוזמה: 5.1.1

25.....	5.1.2 ניתוח היוזמה מה הצליח ומה לא, ולמה?
28.....	5.1.3. הקשר בין התקופה שהעברתי ליצירתיות וקיימות:
30.....	פרק שישי: דין וסיכום
30.....	6.1 קשר בין חינוך ליצירתיות וחינוך לקיימות:
32.....	6.2 מה מזה ניתן ליישם בחיים שלי ושל כל מורה במערכת החינוך:
33.....	רשימה ביבליוגרפית.....
45.....	נספחים:
35.....	נספח 1
38.....	נספח 2
40.....	נספח 3
42.....	נספח 4
44.....	נספח 5

מבוא

בחיי אני נפגשת עם המתח החזק בין הרצון לפרוץ את גבולות המחשבה, העשייה, וההיגיון לבין הקושי לעשות זאת. לא פעם אני מרגישה את הרצון ללכת בדרך הלב, ולכשאתי מנסה, צף ועולה בי פחד מהמפגש עם הלא נודע. בחברה בה אנו חיים יש קושי בהקשבה למאויים הכמוסים של האדם ובהליכה אחריהם. משחר ילדותינו מנסים להתאים אותנו למסגרת הקיימת, ולהמיר את החלומות הפרטיים שלנו בחלומות קולקטיביים אשר מהווים גושפנקה להצלחה. החברה פועלת על מנת לייצר אנשים שמשרתים את צרכיה, עובדים, הולכים לצבא, לומדים ומתברגים בשלל משרות "נחוצות". בני האדם משנים את התנהגותם ואמונתם בהתאם לנורמות או לכללים הנהוגים בחברה או בקבוצה. ההבנה שבני האדם כה שונים זה מזה ושהתנהלות הדמיון והמחשבה הם בעצם חסרי גבול, מעוררת שאלות; מדוע אנו חיים במעגל סגור ומצומצם בתוך המוכר והבטוח? מדוע מסלול חייהם של בני האדם הוא כה הומוגני בעוד שהלך חשיבתם, רצונותיהם, כישוריהם ונטיות ליבם אינם זהים כלל ועיקר? אפשר שהליכה בתלם נובעת מפחד, מהפיתוי של "אזור הנוחות", מלחץ חברתי או משפחתי. אפשר שהיא נובעת מחוסר דמיון, חוסר יצירתיות, חוסר יכולת לראות ש"אפשר גם אחרת". כאן מקומה של יצירתיות וחשיבה יצירתית. המחשבה היצירתית מזמינה את האדם לפרוץ את המעגל הסגור והמצומצם שבו הוא נע, לצאת מן המקום הידוע, המוכר, המשעמם והסטריאוטיפי ולהתרחב אל הספיראלה ממנה יכול האדם לראות עצמו מזוויות שונות וממרחקים שונים ומתוך כך ללכת בשבילים לא מוכרים שלא נסללו ע"י אחרים (האומץ להיות מוכשר על-פי א. לנדאו). תפיסת הקיימות דוגלת בניצול משופר ואחראי של משאבי הטבע לטובת כדור הארץ ולטובת תושביו בהווה ובעתיד הקרוב והרחוק. בכל רחבי העולם מושקעים מאמצים רבים בתחומי המחקר, העשייה והיצירה, במטרה להגדיר מהן הפעולות ודרכי החיים המזיקות לסביבה ולחברה האנושית בהווה ואשר יגזלו משאבים בעתיד, להתריע מפניהם, לפעול למניעתם ולהטמיע חלופות. חלופות אלה כוללות אורח חיים שונה, ואופני ניצול של משאבים המאפשרים תהליכים טבעיים של התחדשות, ובכך מבטיחים לדורות הקיימים ולדורות הבאים קיום לאורך זמן ללא סכנת קריסה. כל אלה ניתנים באמצעות חינוך לקיימות המאפשר חשיבה יצירתית והתבוננות שונה בידוע והמוכר. תפיסת הקיימות מחייבת את האדם לשינוי בתבנית החשיבה, ולאיימוץ חשיבה עתידנית, השואפת לכוון אל "מחוץ לקופסא" בחרתי לבצע את יוזמתי, במסגרת חינוך וולדורף. חינוך וולדורף ע"פ משנתו של רודולף שטיינר שם דגש על הזנת הילד בהתאם לשלבי התפתחותו והוא מושתת על המשמעות הרחבה של הקשר בין האדם לעולם. שטיינר רואה את הילד כישות מתפתחת, ואת הילדות כפרק זמן משמעותי ובעל ערך בפני עצמו. לאור גישה זו, נתפס הילד כישות בהתהוות וצמיחה אל הברגרות, ולא כמבוגר קטן. חינוך וולדורף אינו שואל מה יש ללמד בתחום ידע זה או אחר, אלא איך ללמד בהתאם להתפתחותו הספציפית של ילד מסוים וקבוצת בני גילו. תוכניות הלימודים, המתודות ודרכי הלימוד, הגישה לילד, האווירה הלימודית, סביבת הלימוד וכל שאר האלמנטים של חיי בית-הספר מותאמים לשלב ההתפתחותי שבו נמצאים הילדים. בית-הספר היסודי (כיתות א' עד ח') מכוונים את התלמידים קודם כל לפיתוח עולמם הפנימי. הכוונה היא ליצור מערכת שתטפח, תדגיש ותעודד את התפתחות עולם הרגש והחוויה הפנימית של הילד. הידע כשלעצמו, איסוף האינפורמציה, האימון השכלי והלמידה המופשטת - מפנים מקומם בחינוך זה לטובת לימוד יצירתי ומלא חוויות שקשור לעולמו הפנימי של הילד, ולליווי

אינטנסיבי וחם של כל ילד. חינוך וולדורף שואף לאינדיבידואליות ולמפגש אישי עם כל ילד. כמו כן, מפאת גישתו הוא מיישם קיום קוים התפתחותיים משותפים לכל ילד, ולשלבים התפתחותיים שונים שניתן להכלילם עבור רוב הילדים. המפגש בין הרצון לאינדיבידואליות מצד אחד והכללת קוים התפתחותיים משותפים מהצד השני, מולידה מפגש מורכב ומעניין עם שאלת היצירתיות. חינוך זה מהווה חוות גידול לפיתוח יצירתיות. חינוך וולדורף הוא מסגרת מעניינת ומתאימה לבחינת פיתוח היצירתיות מפני שהוא מפנה את הילד לעולמו הפנימי ומכוון לפגישה ראשוניות ואוטנטיות של הילד עם העולם, מטרת בית הספר היא להעשיר את העולם הפנימי של הילד ולעזור לו לפרוח בזמנו, זאת בניגוד לחינוך הקונבנציונלי ששם דגש על מספרים וציונים. בעבודה זו אבחן מספר שאלות על מנת לחדד את הסיבות לחשיבותה של היצירתיות בחינוך בפרט ובחיי האדם בכלל. מטרתי היא להצביע על גורמי הדיכוי, ולתת למחנכים כלים שיאפשרו להם להתבונן, להטיל ספק ולכוון את פועלם לעבר החופש היצירתי. הנושאים והרעיונות המרכזים שאבדוק הינם: יצירתיות, קיימות, והקשר ביניהם. השאלות שאבחן אותם הינם: כיצד ניתן לפתח את הלך המחשבה היצירתי בתוך בתי הספר ובנפשו של האדם? מה עשויה לחולל היצירתיות הן באדם הפרטי והן בחברה הסובבת אותו? מה היא חשיבותה של היצירתיות בעידן המודרני בו פס הייצור האנושי מוחלף בפס ייצור רובוטי וכישורים נרחבים של בני אדם כגון חישוב, זיכרון וארגון מידע, מאוישים על ידי הבינה המלאכותית? מה הקשר בין יצירתיות וקיימות? וכיצד קשר זה בא לידי ביטוי בחינוך? אני סבורה כי עלינו ללכת עם הילד יד ביד, ולמצוא יחד איתו את הדרך הייחודית שנכונה לו. כפי שד"ר אריקה לנדאו כותבת בספרה "האומץ להיות מוכשר"- "היצירתיות איננה תוצר של צעדים אחרים קודמים, הליכה בדרך בטוחה או ידועה. אלא הליכה בשבילים לא מוכרים, שטרם נסללו".

פרק ראשון: יצירתיות וחשיבותה- רעיונות ומושגי יסוד

1.1 הגדרת היצירתיות

"יצירתיות בשבילי איננה תחום או דיסציפלינה בפני עצמה, היא גישה כללית באדם לחיים והישרדות". מתוך ה"אני מאמין" של ד"ר אריקה לנדאו (לנדאו, 1990)

יצירתיות היא אחד המושגים הקשים ביותר להגדרה. זהו מושג הטומן בתוכו טווח רחב מאוד של עולמות תוכן וניגודים, היכולים לשכון יחד בו-זמנית: רוח וחומר, גוף ונפש, פשטות ומורכבות, תלות בתוצאה איכותית לצד חשיבות הדרך והתהליך, גאונות וטירוף, מקריות ושיטתיות. יצירתיות היא מושג לטיני, משמעותה תהליך דינמי הצומח ומתפתח. אשר ביסודה היכולת לגלות יחסים בלתי קשורים של זיקות ומסקנות חדשות אשר עד כה לא היו נראות קשורות זו לזו. (פורת, 2000).

יצירתיות אינה מתקיימת בתוך חלל ריק היא תמיד מתקיימת מתוך מידע ומיומנות שקיימת אצל האדם, ונשענת על האומץ שלו למצוא חלופות בלתי ידועות, חדשות, ולעיתים אף לא בטוחות. לדוגמא: בפני פיקאסו עמד אותו מרחב שעמד בפני אמנים אחרים, אך הוא הצליח לחלק את השטח ולמצוא יחס חדש במרחב הנתון, איינשטיין עסק באותם חומרי מידע שבהם עסקו מדענים רבים אך, הוא הצליח למצוא יחסים חדשים בין פיסות המידע הללו (לנדאו, 1990). אם כך ניתן לומר שפירוש המילה "יצירתיות" היא להביא לכלל קיום משהו שלא היה קודם לכן. מתוך תהליך של "אי-סדר" ליצור סדר חדש המביא לתוצאה כך שהתוצר החדש הופך לבעל ערך (בונו, 1995).

1.2 תכונות האישיות היצירתית

בספרות מוצעות הגדרות רבות למושגים חשיבה יצירתית ויצירתיות. עם זאת קיימת הסכמה כי הגדרת המושג חייבת לכלול מרכיב של מקוריות, המעמידה בפני האדם ארגז כלים המאפשרים לו להתמודד עם תהליכי השינוי התכופים המאפיינים את תקופתנו. חשיבה יצירתית הינה גם דרך חיים המעניקה את המשמעות לחייו של אדם. תכונות האישיות היצירתית קיימות במידות שונות בכל אדם אך, לא לכל אחד יש את האומץ לממש אותן. תכונות אלו מתחבאות לעיתים מתחת לשכבות רבות של הרגלים, דעות קדומות, חרדות מפני כישלון, וחשש מן האפשרות שלא להתקבל על-ידי החברה. החרדה מפני תגובת החברה מונחת ביסוד הקונפורמיות, הרצון להיות ככל השאר. האישיות הלא יצירתית תדחיק את הפוטנציאלים שלה על –ידי השוואה לנורמה. שאיפותיו של האדם הלא יצירתי, יבואו לידי ביטוי בשאיפה להישגים ולתוצר ללא התעכבות ושאיפה לסיפוק מהעשייה והתהליך עצמו. (לנדאו, 2001).

רבים ניסו לאפיין את האישיות היצירתית. חוקרים מתוך דיסציפלינת מדעי- ההתנהגות והפסיכולוגיה כדוגמת ברון ומקינן, הצביעו על שני תנאי היסוד מקוריות ופתיחות אל הסביבה

כמאפיינים את האדם היצירתי. מאוחר יותר, אפינה ד"ר לנדאו את בני-האדם היצירתיים כפתוחים, רגישים, סקרנים, משחקיים, בעלי חוש-הומור, תעוזה והרפתקנות. אנשים אלו ניגשים לסביבתם ופועלים בתוכה ללא דעות קדומות. פעולתם מתבטאת במקוריות ובפתירת בעיות מורכבות. סמית מציע במחקרו תכונות נוספות: נכונות להסתכן, לספוג כישלונות וללמוד. ויתרה מכך, אנשים הפועלים מתוך מוטיבציה פנימית ושביעות רצון מהעבודה עצמה. (פורת, 2000)

1.3 תהליך החשיבה היצירתית

תוצאה סופית המאפיינת תהליך חשיבה יצירתית, מתקיימת כאשר ישנו תוצר חדש ומועיל אשר מרחיב את מסגרת ההתייחסות. התוצר היצירתי יכול להתקיים ברמה חברתית וברמה אישית. יצירתיות חברתית מתקיימת כאשר החידוש מתייחס לעולם המושגים והערכים של תרבות. יצירתיות אינדיבידואלית מתקיימת כאשר היצירתיות מתייחסת לעולמו האישי וחוויותיו של היחיד. היצירתיות האינדיבידואלית אינה תורמת באופן ישיר להתפתחות החברה, אלא תורמת להתפתחות היחיד היצירתי. אולם, ישנו קשר עקיף בין יצירתיות היחיד ליצירתיות החברתית. היחיד היצירתי יכול לשרת, לפתח ולהשפיע על החברה. חברה המורכבת מיחידים יצירתיים המממשים את הפוטנציאל הטמון בהם, הינה חברה הנמצאת בתהליך שינוי והתפתחות מתמדת. כמו-כן היחיד היצירתי הניחן במודעות סביבתית ובראייה ביקורתית, יפעל וישפיע על החברה. (לנדאו, 1990)

ד"ר אריקה לנדאו מתארת בספרה "האומץ להיות מוכשר" (1990) את שלבי התהליך היצירתי. את התהליך הכותבת מחלקת לארבעה שלבים, כאשר לא ניתן להפריד באופן מוחלט בין שלב אחד למשנהו, ומתקיימת לעיתים אף חפיפה ביניהם.

שלב ההכנה מתאפיין באיתור הבעיה ותיאורה. שלב זה כולל איסוף אינפורמציה, בו היחיד מעבד את המידע כדי להגיע לפתרון. בשלב זה פועל הדמיון, וישנה זרימה חופשית וגמישה של רעיונות. בשלב זה התקשורת אצל הפרט מתקיימת בשני מישורים: תקשורת פנימית ותקשורת חיצונית. התקשורת החיצונית, המאופיינת על-ידי הקשר עם הסביבה, מפעילה את מחשבותיו ודמיונו הפנימי של הפרט באמצעות חשיפה לגירויים. התקשורת הפנימית המתרחשת בעולמו של הפרט נשענת על מידע קודם, בכדי להגיב לגירוי החיצוני החדש.

השלב הבא הינו שלב הדגירה המתרחש בלא מודע. לאחר שהמידע הושג, מתבשל הרעיון שטרם הגיע לתודעה. שלב זה מאופיין בתקשורת פנימית אישית, הפרט מחפש את הפתרון בעולמו הפנימי. ידע ישן מתערבב עם ידע חדש.

שלב התובנה מתאפיין בהבזק מחשבה, פתאומי ולא מודע. האינפורמציה משלב הדגירה הופכת למודעת ובעלת משמעות. בשלב זה התקשורת היא עדיין תוך אישית, זאת מכיוון שלפרט אין עדיין מסגרת התייחסות. התובנה עדיין לא עובדה ונבחנה עד הסוף.

שלב האימות הינו תהליך חשוב של עיצוב ההכרה הסובייקטיבית והפיכתה לאובייקטיבית. המעבר בין הסובייקטיביות לאובייקטיביות מתבטא באימות התובנה החדשה עם הסביבה וחיי המציאות. זו אותה הסביבה שהיוותה גירוי, בשלב ההכנה, לאיתור הבעיה. בשלב זה פועל ההיגיון והניסוח האובייקטיבי. כמו-כן החשיבה מתנהלת באופן מסועף וממוקד בו-זמנית.

האדם היצירתי יפעל באופן פעיל וסביל. עליו להתמודד עם מצב חשיבתי פרדוקסאלי של התערבות מצד אחד, וריחוק מהצד השני. לשאוב ביטחון מגבולות הידוע בכדי לבחון את הלא-ידוע. בתהליך היצירתי קיים מתח בין התמסרות סובייקטיבית לבין אובייקטיביות ביקורתית. בשלושת השלבים הראשונים יש לאפשר למחשבה להתנהל ללא שיפוט, ובשלב הרביעי באה לידי-ביטוי החשיבה הביקורתית. חשיבה זו בוחנת את התוצר ביחס למציאות. חשיבה יצירתית הינה פעילות דו-קוטבית בין ההיגיון לדמיון. זו מתנהלת בתקשורת פנימית ובין-אישית. (שם).

1.4 חשיבותה של היצירתיות כיום

אנו חיים בעידן בו קצב השינויים מתגבר במהרה מדי יום. הטכנולוגיה מתפתחת ומשתנה ללא הרף. זו משפיעה על האופן שבו אנו חושבים, עובדים ומתייחסים האחד לשנייה. אוכלוסיית העולם גדולה יותר משהייתה אי-פעם, וממשיכה לגדול בקצב חסר תקדים. האתגרים שעומדים בפנינו היום הינם תוצאה של הקשר בין כל הגורמים הללו. הבעיה היא שהדרכים הממוסדות בעסקים, בממשלה, ובחינוך מושרשות בדרכי חשיבה ישנות, אשר אינן הולמות את קצב השינויים המהיר המייצגים את תקופתנו. התוצאה היא שכלל האוכלוסייה והארגונים מתקשים להתמודד עם שינויים אלו, ולכן נאלצים להתנכר אליהם. על-מנת להתמודד עם שינויים אלו, עלינו ללמוד אותם, להתבונן בהם, ולהכיר את טבעם. כדי לעמוד בהם עלינו להבין כי טיפוח הכוחות הטבעיים שלנו; הדמיון, היצירתיות והחדשנות אינם עניין של בחירה ושאלה, אלא צורך הכרחי וקיומי בתקופה בה אנו חיים. אתגרים אלו הינם אוניברסאליים, ומשפיעים הן על יחידים וכן על החברה הגלובלית.

אלווין טופלר תובע לראשונה, בשנת 1974 את המושג "הלם העתיד" בספרו הנושא שם זה. מושג זה מתאר תופעה בה בני-האדם נקלעים לסביבה אשר בה השפה, הערכים והטקסיים חברתיים לא קיימות. פליטים פוליטיים לדוגמה, ומהגרי עבודה עלולים לחוש בהלם זה בזמן מעבר לארץ אחרת. חוויה זו עלולה להביא לאובדן דרך, ותחושה של תלישות עמוקה. טופלר מקביל את המושג לשינוי החברתי המהיר שהטכנולוגיה מחוללת. התקדמות כה מהירה אל עבר עתיד לא מוכר, העלולה להביא להלם תרבותי. העניין המהותי אינו נעוץ בשינוי עצמו, אלא בקצב השינויים וגודלם. שטף השינויים המהירים משפיע על תחושת הזמן של האדם, ועל האופן בו הוא חש כלפי העולם שסביבו. כיום אנו חיים בתחושה של היעדר קביעות וחוסר-ביטחון כלפי סביבתנו, אשר הופכת לסביבה ארעית. המאה ה-21 עומדת מול אתגרים חדשים ומעוררי חשש. הגישה היצירתית מהווה בסיס להתמודדות עם השינויים הרבים אשר איתם האוכלוסייה נדרשת להתמודד בעידן החדש. (רובינסון, 2013)

פרק 2: חינוך ליצירתיות

2.1 דיכוי יצירתיות במערכת החינוך

אנשים רבים סבורים כי אינם יצירתיים בעקבות השלכותיה של מערכת החינוך. ככל שאנו גדלים אנו מתרחקים מהיצירתיות. לרוב, החינוך הוא הגורם העיקרי להתרחקות זו. ילדים נכנסים לגן כאשר הם שופעים דמיון ויצירתיות, אך כשהם יוצאים מהתיכון רבים מהם מאבדים את הביטחון והיכולות היצירתיות שלהם. ביכולתנו להחיות מחדש את היצירתיות אצל המבוגרים, אך קודם עלינו להבין כיצד יכולה היא להיכנס לתוך ליבה של מערכת החינוך. בתי-הספר בנויים באופן שבו ישנם גבולות ברורים בינם לבין העולם החיצוני. שעות הפעילות וכללי ההתנהגות קבועים ומוגדרים. רוב בתי-הספר פועלים על-פי עקרונות התקנון והאחידות. בדרך-כלל בבתי-הספר התלמידים לומדים חומר לימודי זהה, ונבחנים על-פי אמות-מידה אחידות של הישגיות. אפשרויות הבחירה והייחוד של התלמידים מעטות. הילדים מקובצים בתוך המערכת בקבוצות גיל. שעות היום מחולקות ליחידות זמן ברורות, אשר המעבר ביניהן מצוין בצלצול פעמון. הילדים עוברים מחדר לחדר אשר בכל אחד מהם מורה אשר מלמד תחומי-דעת אחרים. התפיסה הרווחת היא שהתלמידים צריכים להתקדם בתוך המערכת על-פי נתיב שנקבע מראש. סופו בסיום לימודים אקדמאים, אשר מטרתם להכין את התלמיד להתמודדות עם העולם הגדול. ולבסוף להתברג לתפקיד מותאם בתוכו. (רובינסון, 2013).

תוכנית הלימודים של בתי הספר צרה מדי ושמה דגש רק על נושאים ודיסציפלינות מסוימים. היא מגבילה את האפשרויות של התלמידים לגלות את הכישרונות האישיים ואת תחומי העניין האמיתיים שלהם. המורים לא מעודדים דמיון ולא מגרים את היצירתיות של הילדים. התלמידים נדרשים לשבת בכיתות וללמוד את מה שנדרש מהם בלי יכולת לבחור ולבטא את עצמם. לא מעודדים אותם לחקור רעיונות, למצוא פתרונות חלופיים, לתרגל חשיבה של רעיונות חדשים. צורת לימוד המדגישה רק שינון מידע וחזרה על חומר למען הצלחה בבחינות, מגבילה את האפשרות לחשיבה רעננה ומקוריות. כמו כן, גורם מדכא נוסף מתבטא בשיטת ההערכה הבית-ספרית. שיטת ההערכה המבוססת רק על מציאת תשובה אחת, גורמת להאחדה בין התלמידים ומטשטשת את ההבדלים ביניהם. התלמידים מתעסקים במציאת דרכים שיאפשרו להם לעבור את הבחינה, זאת נעשה לא מתוך לימוד, או עניין. יצירתיות אינה מבוססת על רעיונות הגיוניים. אלא בתהליך של חקר, ניסוי וטעייה. תרבות בית הספר המעודדת רק סוגים מסוימים של דרכי חשיבה. לא מאפשרת למחשבות חדשות ויצירתיות להיוולד ולהגיח לאוויר העולם, ולאנשים החושבים אחרת, לגלות את כישרונותיהם. יצירתיות יכולה להתקיים רק בסביבה המעודדת תהליכים שעוברים דרך טעויות, נפילות והגעה למבואות סתומים. תרבות בית-ספר שלא מעודדת לטעות, ומכוונת את התלמידים להצליח בפעם הראשונה מעכבת את היכולת לפתח יצירתיות. (רובינסון, 2012)

2.2 החינוך היצירתי

קיימת מחלוקת ונשאלת שאלה מכרעת בנוגע למהותו ותפקידו של החינוך ליצירתיות. חוקרים רבים הציגו גישות שונות ביחס למחלוקת זו. גילפורד (Joy Paul Guilford) טען כי ניתן לפתח יצירתיות על-ידי פיתוח הגורמים האינטלקטואליים, בפנייה ישירה אל השכל והרציונל. מאלצמן (Irving Maltzman) מאמין שחינוך ליצירתיות, נעשה על-ידי פיתוח המקוריות. ואילו אחרים מאמינים כי הכושר האינטלקטואלי מתפתח בעקבות הגיל, כך גם היצירתיות. (לנדאו, 1973)

בקונגרס השלישי החינוכי, בשנת 1925, נאם מרטין בובר (Martin Buber) את נאומו "על החינוכי". שם הכריז, כי בכל אדם ישנם הכוחות היצירתיים והיסוד ליצירתיות. תפקידו המרכזי של החינוך הינו ללמד ולהעניק כלים לילד, על-מנת לפתח את היסוד היצירתי. יסוד יצירתי שיהפוך בבוא הימים לחלק טבעי מהאני שלו. מארגריט לוונפלד (MargritLevenfeld) טוענת כי החינוך ליצירתיות משמעותי ואף הכרחי, מפני שביכולתו לפתח את זיקתו של הילד אל הסביבה. על-מנת לפתח את היצירתיות, נדרש אומץ לב. הנטייה הטבעית הינה ללכת בתלם, בדרכים הידועות, על-פני מציאות ולסלילת דרכים חדשות. ההליכה בדרך הבטוחה מובילה לחשיבה קונפורמית, המצמצמת את תודעתו של האדם. בכך מבטלת את גרעין אישיותו, הנובעת מהיכולת לדמיין וליצור. השאיפה להיות ככל השאר אינה דבר רע כשלעצמו. השאלה שצריכה להישאל; מהן ההשלכות והמחיר של ההליכה בתלם. המחיר של בחירה בקונפורמיות מוביל לזיגור על הגשמה עצמית, ומחיר זה גבוה הן ליחיד והן לחברה. (שם) נקודת ההנחה הבסיסית ביצירתיות לחינוך הינה, כי המרכיב היצירתי נמצא בכל אדם. תנאי הכרחי להתפתחות זו טמון בקיומה של סביבה מאפשרת, ונטולת שיפוט וביקורת. מתוך כך, נשאלת השאלה; כיצד ניתן לפתח סביבה לימודית זו, אשר תצמיח חברה של מנהיגים, בעלי חשיבה יצירתית. על מנהיגים אלו לשאוף ולעצב את סביבתם באופן אשר יטיב עם האדם הפרטי, החברה, והסביבה (לנדאו, 1969/70)

2.3 דוגמאות למודלים וגישות חינוכיות להצלחות ביצירתיות בחינוך

2.3.1 האני מאמין של פילוסופית החינוך הקיומית יצירתית/ אריקה לנדאו

אריקה לנדאו מתארת את תפיסת העולם החינוכית יצירתית בה היא דוגלת. היא פורטת מספר עקרונות שאותם צריך ליישם בכדי לאפשר ליצירתיות בחינוך להתקיים:

אינדיבידואליות ולא אחידות:

תפקידו של המחנך הינו לאפשר לילד לפעול על פי יכולתו ולא על-פי ציפיות חיצוניות. גישה זו מתאפשרת על-ידי התבוננות פרטנית בכל ילד, וניסיון לאמוד את יכולותיו על ידי הצבת אתגרים. ההשוואה בין ילד לילד מובילה לקונפורמיות. ההשוואה המועדפת הינה בין הפרט לעצמו. כלומר, השתנותו והתפתחותו הינם בתוך מדד של ציר הזמן, ולא בהשוואה לאחר. מן הידוע אל הבלתי ידוע:

כמו- כן, על המחנך לגשת אל העולם הקונקרטי של הילד, ומתוכו לפנות לתחומי עניין חדשים. דרך זו מאפשרת לילד להיות פעיל ואקטיבי בתהליך הלמידה. הילד מתחיל את הלמידה ממקום בטוח ומוכר, ולאט משחרר את המוכר ומגיע ללמידת החדש. כך מביאים את הילד למפגש בין ידע מוכר ומצומצם של העבר, לידיע חדש ששייך לעתיד. הנאה מתהליך הלמידה ולא רק מההישגים:

בזמן אינטראקציה כיתתית, על המחנך להציג בעיות, אך לא לספק פתרונות. ולאפשר תהליך מחשבה וחקירה, מתוך עולמם הפרטי של התלמידים. כאשר הבעיה מוצגת על ידי המורה, יש לאפשר דיאלוג בין התלמידים על- מנת למצוא פתרונות. פתרונות אלו מובילים לדיון ולמסקנות. כך הילדים יכולים ליהנות מהתהליך ולא רק מהתוצר. כל ילד יכול להשתתף ולתרום לשיח. הלמידה המשמעותית נובעת מתהליך ארוך טווח ומשותף. הצגת שאלות ללא סיפוק פתרונות, ופיתוח חשיבה עצמאית:

שאלות מעוררות את סקרנותם ודמיונם של הילדים לכן, ההתקדמות בלימודים צריכה להתבצע מתוך שאלות ולא מתוך מתן תשובות. השאלות הנשאלות על-ידי הילדים, מפאת גילם הצעיר, נובעות מעולם הדמיון ולא מתוך הידע. פיתוח הדמיון הינו גורם חשוב בתוך הלמידה, המפתח את היצירתיות. דיכוי הדמיון מעכב למידה יצירתית, ומוביל ללימוד המתמקד רק בצבירת מידע. למידה משמעותית נובעת מחיבור ואיזון בין עולם הדמיון והידע. הידע אינו קבוע, ואף נתון לשינויים. מתוך תפיסה זו, על המחנך לעורר את סקרנותו. כמו- כן לגרות את התלמיד לחשיבה עצמאית. גישה המכינה אותו ומעניקה לו כלים להגיע למידע הרלוונטי בעתיד. חשיבה בין- תחומית:

חיבור בין דיסציפלינות שונות מאפשר חשיבה יצירתית. החשיפה לנושאים שונים ולחשיבה בינתחומית, מאפשרת לעזוב את המוכר, לפרוץ לאפיקים חדשים וליצור דפוסי חשיבה חדשים. לכן, תוכנית הלימודים היצירתית תהיה רב-גונית, וכן תמנע במודע התמחות בשלב מוקדם. הבעיות במציאות ניתנות לפתרון באמצעות חשיבה מורכבת. תפקיד המחנך לחשוף את הקשר שבין התחומים השונים, באופן שיאפשר לילד להתפתח לאישיות יצירתית. כמו-כן, על המחנך להדריך את הילד להתייחס בפתוחות ובלא דעות קדומות לסביבתו. וכן, לבחון גישות שונות בבואו לגבש עמדה. אוריינטציה לעתיד:

על החינוך לכוון ולהכין את הילדים לקראת העתיד. אמנם, המחנך לא יכול ללמד מה טומן העתיד, אך ביכולתו לעורר בילד רצון לחקור ולגלות. החקירה העתידנית מתאפשרת, מתוך שאלות שמכוונות על-ידי המחנך. שאלות העוסקות בחשיבה על הצעד הבא, ותכנון עתיד. שאלות פתוחות אלו מעוררות ומפעילות את המחשבה. על המחנך לכוון את הילד למחשבה על העתיד, מתוך התייחסות קונקרטית לעולמו בהווה. עידוד החיבה החברתית ולא רק האינדיבידואליסטית:

החינוך צריך לכוון לחיזוק תחושת השייכות החברתית, וליצור ערכים חברתיים, בנוסף לערכים האינדיווידואליים. ניתן לגרות לחשיבה חברתית ופוליטית, בכל גיל, דרך מתודות שונות ומגוונות. החשיבה החברתית משרתת את טובת היחיד והחברה. (לנדאו, 1990)

2.3.1.1 המשחק ככלי חינוכי על-פי גישתה של אריקה לנדאו

בתקופת הגן, הילד חוקר את עולמו דרך המשחק. אך ברגע כניסתו לבית-הספר, נעשית חלוקה ברורה בין משחק המתקיים בחוץ ולמידה שמתקיימת בתוך כותלי בית-הספר. המשחק הינו חלק משמעותי וחשוב בתהליך הלמידה הן אצל ילדים והן אצל מבוגרים. בתהליך המשחק מונחים היסודות לגישה יצירתית. המשחק מאפשר סביבה לעריכת ניסויים ולמידה מטעויות. כמו-כן, המשחק מאפשר לילד להעזי מבלי לחשוש מכישלון. זאת מכיוון שהאווירה המתקיימת בזמן משחק, הומוריסטית וקלילה. מצד אחד הילד לומד מתוך חווית המשחק לקבל את קיומם של חוקים וגבולות, ומאידך, לומד לתמרן ביניהם. חינוך באמצעות משחק יוצר סביבה למידה ופעילה, המאפשרת לילדים להתנסות במצבים שונים ומוכרים ללא כל סיכון. המשחק מוציא אל הפועל כישורים כמו: דמיון, אינטואיציה, ספונטניות, הומור וידע. המשחק מהווה לימוד באמצעות פעולה ואינטראקציה בין אישיות האדם לבין רכיבים של הסביבה. מערכת המשחק מכוונת כלפי עיצוב הסביבה החיצונית וכלפי עיצוב החוויה היצירתית של הפרט. במונחים פסיכולוגים, מערכת משחקית היא בריאה, כשקיימים איזון ואינטגרציה של העולם הפנימי הסובייקטיבי והעולם החיצוני האובייקטיבי. איזון זה מורכב מיחסי גומלין דינמיים בין הנטיות המשלימות, המאפשרות למערכת כולה גמישות ופתיחות לשינויים. הגישה למשחקי אינטראקציה כרוכה בפעילות ובשינוי מתמידים, המשקפים את תגובתו היצירתית של הפרט על אתגרים סביבתיים. משחק מוגדר כאינטראקציה חופשית בין שני בני אדם או יותר, במצב המוגדר על-פי כללים מסוימים. מהלך המשחק דורש קבלת החלטות ופיתוח אסטרטגיות במצבים של קונפליקט או בעיה. המשחק מאפשר הזדמנויות לתחרויות בין מקבלי החלטות שונים ברמות שונות ומגוונות. המשחק מהווה הקדמה לחיים, הקדמה להבנה שעל-אף שכללים נכפים על כל אחד מאיתנו, ניתן לתמרן ביניהם בדרכים שונות. ויניקוט (Winnicott, 1974) טען כי אישיות יכולה להתפתח ליצירתיות וללמוד לנצל את מרבית הפוטנציאלים שלה רק באמצעות המשחק. בתהליך המשחק מגלה הילד את ה"אני" הפנימי שלו ושל זולתו. על-ידי משחקים נוצרת אפשרות לתקשורת תוך-אישית ובין-אישית כאחת. (לנדאו, 1990)

2.3.1.2 הפרמטרים של המשחק:

כל משחק טומן בחובו: גורמים פורמאליים הבאים לידי ביטוי בחוקים, גורמים פונקציונאליים המתבטאים בכלים ובאווירה כללית של המשחק, ובגורמים פעילים המתבטאים בפוטנציאלים של המשחק. כל משחק מתנהל על-פי חוקים מוגדרים שעל-פיהם מונעים הכלים. אופיים של החוקים נע בטווח בין פקודות ברורות ומדויקות ועד לחוקי היגיון פשוטים. וכן, מקודי התנהגות מוגדרים עד לחוקים של מסגרת התייחסות אישית, ומחשיבה במושגים של תחום מסוים עד לשילוב של מערכות חוקים מתחומים שונים. החוקים במשחק יכולים להיות נוקשים או גמישים ומאפשרים יחסי גומלין בין המגרה לבין המגיב. חוקי המשחק וכליו הם שיקבעו באיזו

מידה יתאפשר לאדם המשחק לתרום למשחק מהיצירתיות שלו. החוקים במשחק מספקים מסגרת המאפשרת מרחב תמרון ומהווה מעין מיקרוקוסמוס של החיים. המשחק יוצר דגם של גישות אנושיות לחיים. אם החוקים יהיו רבים ונוקשים מדי לא תתקיים אצל הילד, ההנעה והעזה לפעול. על מסגרת המשחק להיות בעלת חוקים נתונים החייבים להיות מובנים לילד, ולייצר אסטרטגיות, כלים ואווירה שיאפשרו לו לפעול ולהגיב בהתאם לחוקים. מתירנות לא תוביל ליצירתיות במשחק, אלא לחוסר מעורבות. הסביבה המשחקית הנכונה הינה סביבה, אשר מצד אחד מחליטה על מסגרת ברורה, ומהצד השני מאפשרת לילד חופש לבחור את חלופותיו בתוך גבולות אלו, ומגיבה על בחירתו. אם ילד לומד כבר מילדותו כי קיימים חוקים ותנאים בכל אינטראקציה ומסגרת, כמו במשחק, הוא יפתח גישה משחקית לחיים גם משיגדל. גישה זו תהפוך אותו להיות מודע לכך שבכל מסגרת קיימות חלופות העומדות לבחירתו ולאחריותו. (שם)

2.3.1.3 מערכת המשחק במנהיגות

ילד שיחווה אינטראקציה תוך-אישית ובין-אישית, ויהיה מעורב באופן משמעותי במשחק ירגיש שהוא מסוגל להיות מנהיג. השאלה העומדת בפניו היא האם ירצה לקבל על עצמו את האחריות שטמונה במנהיגות. תשובה לשאלה זו תלויה במידה ניכרת בכללי החברה שבה הוא חי, בפתחותה לרעיונות חדשים, ובערכיה. כלומר, ניתן לומר שרצונו לבחור במנהיגות תלויה במרחב התמרון והמשחק שהחברה והסביבה בה הוא חי מאפשרת. מנהיג טוב בחברה, הינו מנהיג המבין את צרכיהם של מונהגיו, ומקנה להם תחושת חופש וביטחון המאפשרת להם לבטא את עצמם ובמקרה הצורך לבקש שינוי. עליו לגרות את מונהגיו באופן שיהפוך אותם למעורבים ושיסייעו לו להנהיג שינויים בעקרונות החברה וביעדיה. במשחק לוקח על עצמו המנהיג תפקידים רבים יותר אך מתחלק עם שאר חברי הקבוצה באחריות להשגת המטרות המשותפות. המנהיג במשחק מצטיין בנכונות וביכולת לקבל אחריות ולחשוב על טובת הכלל. תלמיד הרוצה לשחק את המנהיג בדרך תחרותית כלומר, ניצחון במחיר הפסדו של מישהו אחר. יחווה לעיתים מחיר של בדידות ותסכול. מתוך כך ילמד את הרווח כשיתחלק באחריות עם הילדים שהנהיג, וילמד לשחק משחק בו כולם יכולים לנצח או לחילופין להפסיד, הרווח במשחק זה יהיה השתייכות, התחלקות ואהבה מצד שאר הילדים. תקשורת מסוג זו שהילד לומד בילדותו דרך משחקים, היא גישה שתלווה אותו במהלך חייו הבוגרים ותפתח בתוכו את הכושר והיכולת להיות מנהיג טוב. המסרים היכולים לעבור לילד בתוך משחק הינם: ביכולתו של הפרט להיות מנהיג אם רק יבחר בכך, מצבים מעניינים נוצרים על-ידי מעורבות אישית, תחושה של אחריות לגורל אישי וחברתי על-ידי לקיחת אחריות, ביכולתו של הפרט לפעול למען עתידו וסביבתו. החברה בה אנו חיים זקוקה למנהיגים יצירתיים ומעורבים. לכן, עלינו להציב בפני הילדים אתגריים חברתיים על-ידי מתודות משחקיות ומגוונות. (שם)

2.3.2 מודל "ששת כובעי החשיבה" של אדוארד דה-בונו:

אדוארד דה-בונו ביסס את המונח חשיבה לטארלית. דה-בונו טען שבני האדם זקוקים לחשיבה רחבה. חשיבה רחבה הינה, היכולת לחשוב על נושא מסוים מהיבטים שונים, לגבי

טווחי זמן שונים. ששת כובעי החשיבה הם כלי יעיל בהזדמנויות שבהן כל אחד נוטה להתקבע בעמדתו ולהתמקד בביטול טענת האחר. אך, יכול גם לשמש בעת חשיבה עצמית על עניין כשרוצים להתחשב בהיבטים ונקודות מבט וזמן שונים. דה-בוננו פיתח את שיטת ששת הכובעים כאמצעי להרחבת החשיבה בנושא מסוים. כאשר יושבים לחשוב על נושא מסוים, יש לחבש ולהסיר לחילופין שישה כובעים מדומים. כל כובע מדמה סוג אחר של חשיבה. ששת הכובעים של דה-בוננו היא מסגרת עבודה לפיתוח חשיבה אצל תלמידים ואצל מבוגרים. תיאור אפיונם של ששת הכובעים:

1. הכובע הלבן: מייצג את הפן של המידע, כשיחבש התלמיד את הכובע הלבן יתרכז במידע המצוי בידיו. בנוסף, יחשוב מהו המידע החסר לו וכיצד עליו להשיג את המידע הזה, בשלב זה מניחים במקביל את כל פיסות המידע וממתיינים להמשך הדין.

2. הכובע האדום: עוסק ברגשות, ובאינטואיציות. הכובע האדום מביא למודעות שלנו מה אנחנו מרגישים לגבי הנושא ומחייב אותנו לומר מה אנחנו חשים לגבי נושא מסוים. בשלב זה חשוב שלא לבטל רגשות או אינטואיציות הבאות לידי ביטוי, אלא לכבד את כל הנאמר ולהבין כי הרגשות נכונים לאדם ולנסיבות הזמן והמקום וכי הם עשויים להשתנות בהמשך.

3. הכובע השחור: מייצג את ההשתהות לצורך הערכה, בחיפוש אחר האמת. שאלות כמו, האם זה נכון? האם זה יצליח? כמו כן, הוא מעלה חשדות וסיכונים, תוך חשיבה על אילו בעיות יכולות להעלות בהמשך. החשיבה הביקורתית שמיוצגת על-ידי הכובע השחור חייבת להיות מנומקת, ולהיתרגם בהמשך להחלטות ומעשים.

4. הכובע הצהוב: מייצג את ההיבט החיובי שבדבר. בחבישתו ננסה לחפש יתרונות ונקודות חוזק בנושא הנידון, וננסה להבין איזה תועלת מתקיימת בדברים.

5. הכובע הירוק: מייצג את החשיבה היצירתית דרכו נחפש רעיונות, שיפורים, ואפשרויות חדשות. תפקידו של הכובע הכחול הוא לארגן את החשיבה.

6. הכובע הכחול: הכובעים האחרים עסקו בתוכן, ואילו הכובע הכחול עוסק בתהליך החשיבה. דרכו ננסה להסיק מסקנות, להגיע לתוצרים ולערוך סיכומים. מטרת ששת כובעי החשיבה היא לעודד חשיבה משותפת ומקבילה של המשתתפים בדיון מסוים. במקום להתעמת, להתווכח ולהוכיח איש את טעותו של רעהו, מציע דה-בוננו שכל אחד יחבש באותו זמן את אותו הכובע, ויוכלו לנהל דיון מתוך יכולת להפריד בין המחשבות והתחושות, ועל-ידי כך יתאפשר דיון שמתקיים בתוכו הקשבה, הבנה והפרייה הדדית. (דה בוננו, 1995)

2.3.3 גישתו של קן רובינסון בנוגע להצלחה בחינוך ליצירתית:

קן רובינסון מציג שלוש מטרות עיקריות לחינוך:

מטרה אישית: לפתח את רגשותיו וכישרונותיו של התלמיד.

מטרה תרבותית: להעמיק את קשרו והבנתו כלפי העולם שסביבו.

מטרה כלכלית: לאפשר לו להתפרנס למחיתו, ולהיות יצרני מבחינה כלכלית.

בתי הספר יכולים לממש מטרות אלו הלכה למעשה על-ידי יישום של כמה עקרונות.

כישרון מגוון: בבתי הספר קיימת התמקדות צרה ומצומצמת בבחירת הנושאים הנלמדים.

התמקדות זו דוחקת לשוליים את התלמידים שעניינם וכישוריהם באים לידי ביטוי בתחומים

אחרים. על-מנת לטפח באופן שלם את כישרונות התלמיד, תוכנית הלימודים מחויבת להיות רחבה יותר ובעלת טווח גמיש של שיטות הוראה, נקודת ההנחה איננה נובעת מכך שהתלמידים ילמדו רק נושאים שיש להם עניין בהם. אלא מתוך ההבנה שאחד מתפקידי החינוך הינו למתוח את תחומי העניין של התלמידים, ולכוונם לתחומים שאינם מתעניינים בהם באופן טבעי. אך, עם זאת חשוב שהתלמידים יחושו כי יכולתם הטבעית פועלת, וזוכה להערכה. לצד תוכנית לימודים כללית, יש צורך להעמיד בפני התלמידים את האפשרות להעמיק בתחומים שמעניינים ונוגעים בהם במיוחד. התפיסה שצריכה להוביל את המערכת החינוכית הינה כי קהילות אנושיות וחברתיות תלויות במגוון רחב של כישרונות, ולא בתפיסה אחת של יכולת.

למידה אישית: על פי דבריו המפורסמים של סוקרטס "חינוך פירושו להצית להבה, לא למלא כלי" תוכני הלימוד ושיטות ההוראה צריכים לבטא את דרכי הלמידה השונות של התלמידים ולהפעיל את דמיונם. הלמידה בבית הספר צריכה להיות למידה מותאמת אישית לכל תלמיד. אחת הדרכים לעשות זאת היא באמצעות שימוש יצירתי בטכנולוגיות חדשות.

שירות בקהילה: תוכנית הלימודים העיונית צריכה לשלב שירות בקהילה עם הוראה ומחשבה כדי ללמד אחריות ומעורבות אזרחית ולחזק את הקהילה למען טובת הכלל. הצלחה מייצרת הצלחה: תלמיד המצליח למצוא תחום עניין שמרתק ומעניין אותו, אשר דרכו יוכל להצטיין ולהפגין את כישורו, יקרין הצלחה זו לכל תחומי הלימודים והחיים. דוגמה המייצגת עקרון זה הינה, הצלחתה של מערכת החינוך המוזיקלי בוונצואלה המכונה "אל סיסטמה". "אל סיסטמה" היא תוכנית ארצית להוראת מוזיקה, ששינתה שינוי דרמטי את חייהם של מאות אלפי ילדים מן העניים ביותר בוונצואלה. בכך שבנתה וטיפחה את הכישרון המוזיקלי של הילדים ועל-ידי כך ייצרה אצלם תחושת הערכה עצמית שהתרחבה להצלחה בשאר תחומי חייהם.

יצירתיות בלוח הזמנים: לוח הזמנים בבית הספר מתפקד ככלי ניהול להסדרת השימוש בזמן ומשאבים. מטרתו הינה להקל על הלמידה, אך יכולה להיות לו השפעה הפוכה בעקבות נוקשותו, תלמידים ומורים נעים לאורך היום על-ידי מסילות קבועות של לוח הזמנים. השיעורים מתרחשים במסגרת יחידות זמן קבועות בלי תלות בפעילות. יש להגמיש את לוח הזמנים כדי לעמוד בצורכי הלמידה וההוראה, תהליכים שונים זקוקים לדפוסי זמן שונים. לימוד שפה יעיל יותר בפרקי זמן קצרים, לעומת עבודה במיזמים קבוצתיים שלרוב זקוקה ליחידות זמן ארוכה יותר. בנוסף לכך, יכולת הריכוז ומרצם של התלמידים משתנה לאורך שעות היממה. לוח הזמנים צריך להתייחס להבדלים אלו ולהיות רגיש אליהם.

כל בית ספר הוא ייחודי: האתגר שקן רובינסון מציג אינו נובע מבחירת מודל אחד ויישומו בקנה מידה גדול, אלא הפצת עקרונות היצירתיות בכל רחבי מערכת החינוך, כדי שכל בית-ספר יפתח גישה משלו לאתגרים שהוא עומד בפניהם בתור קהילה ייחודית.

שותפות בנוגע לתמורה בחינוך: אחד העקרונות החשובים בשינוי פני החינוך הוא שותפות. בארה"ב, המועצה טוענת שמבנה החינוך אינו מתאים עוד לצרכיה של ארה"ב, והיא קוראת להקים מערכת חינוך חדשה, שמושגת על הנחת יסוד של למידה מותאמת אישית שמובילה

להצלחה. יש דוגמאות רבות בעולם, בתחום החינוך הרשמי ובמגזרים אחרים איך צריכה להיראות למידה מותמרת. יעדה של האסטרטגיה הוא לשנות את השיח הלאומי על הדרכים לשיפור תוצאות החינוך. השותפות למען למידת הדור הבא נכונה להתמקד לא בתיקון מה שיש, אלא בהקמת מערכת החינוך הציבורית שלה החברה זקוקה. ובהתמרה זאת הלכה למעשה למען כל התלמידים. (רובינסון, 2013)

סיכום: מה המשותף לכל הוגי הדעות:

אריקה לנדאו, קן רובינסון, ואדוארד דה-בונו מציגים שלושה מודלים, אשר מטרתם ליישם יצירתיות בחינוך. על פי מודלים אלו תפקידו העיקרי של החינוך הינו לעצב חברה של אינדיבידואלים עצמאיים אשר מצליחים לחשוב מתוך גרעין אישיותם הייחודי. כל אחד מהוגי הדעות מציע נקודת מבט שונה להסתכל דרכה על יישום העקרונות היצירתיים בחינוך. אריקה לנדאו, מציגה את הקשר בין המורה והתלמיד כגורם העיקרי לטיפול היצירתי בחינוך. היא רואה את המחנך כאחראי מלא להטמעת היצירתיים בתלמידים. גישה זו שמה משקל רב על כתפיו של המורה. לעומתה, אדוארד דה בונו שם את האחריות לחולל שינוי על הפרט עצמו. המודל של "ששת הכובעים" הינו כלי המוצע לכלל בני האדם, ככלי לטיפול החשיבה הרחבה והיצירתיים. במערכת החינוך, השימוש בכלי זה, מועבר לתלמידים על-ידי המורים. אך, מטרתו הינה שהילד ילמד להשתמש בו באופן עצמאי ופנימי במקרה הצורך. השימוש בששת הכובעים הוא כלי בו הילד יכול להשתמש, ללא תלות במורה וכן, מחוץ לכותלי בית הספר. הילד לומד לסגל ניהול נכון של שיח בדיון, ולומד להיות מסוגל לנהל תהליך יצירתי ופורה של דיון, הסקת מסקנות ולבסוף קבלת החלטות. הגישה האחרונה שונה בתכלית מקודמותיה, היא מטילה את האחריות לשינוי על החברה והמדינה כולה, ומבינה את המשמעות ההכרחית של חיפוש שותפים לדרך. ההבנה היא שהשינוי לא יכול להיעשות על-ידי יחידים. הצורך במערכת חינוך חדשה, הוא צורך של החברה כולה, ולכן יישומו חייב להתבצע בהיבט רחב יותר. קן רובינסון מסתכל על הדברים מלמעלה דרך נקודת מבט מערכתית. האחראיות לשינוי החינוך, מוטלת על המדינה, החברה, ועל בתי הספר כמערכת כוללת. רובינסון דורש לחשוב בסדר גודל מדיני, חברתי. הוא נמנע מהרעיון שכל בית ספר ידאג לעצמו. ומציע לפעול מתוך שותפות ויציאה ה"חוצה", לחיפוש אחר שותפים להקמת מערכת חינוך ציבורית חדשה, מתוך הבנה שצורך זה משותף לחברה כולה.

פרק 3: קיימות וחשיבותה.

3.1 הגדרת הקיימות

קיימות היא המונח העברי שטבעה האקדמיה ללשון למונח sustainability, המונח מתאר תפיסת עולם מורכבת הנובעת ממערכת של איזונים בין האדם לסביבתו. התפיסה המקיימת מנסה לגשר בין המערכות הסביבתיות לבין התנהלות ואורח חייו של האדם. אלו מתנהלים בשאיפה למניעת פגיעה בתשתיות של המערכות הטבעיות האקולוגיות. תשתיות ומערכות ההופכות את כדור-הארץ למקום שראוי ונכון לחיות בו. ההבנה היא שנוכל לעשות זאת על-ידי ניצול כושר ההמצאה והדמיון של המין האנושי. (ורבין, 2012). ועדת ברונטלנד (Brundtland Commission) של האו"ם טבעה את ההגדרה הרווחת ביותר לקיימות ופיתוח בר קיימא "פיתוח בר קיימא הוא פיתוח העונה על צרכי ההווה בלי לפגוע ביכולתם של הדורות הבאים לספק את צרכיהם הם". (Brundtland report, 1987).

ההשקפה המקיימת נשענת על ההבנה שכולנו חלק ממערכת החיים המזינה את כל היצורים על פני כדור הארץ, ולכן עלינו לפעול באופן השם דגש על אורח חיים דמוקרטי אופטימי, המעניק כבוד וחירות לאדם. כיום אנו חיים בעידן של התפתחות טכנולוגית, המשפיעה על אופי תרבות הצריכה. ישנו עודף בלתי נתפס של מוצרי צריכה שבא על חשבון טבע שהולך ונהרס. תפיסת הקיימות מכוונת לכך שנייצר רק את מה שבאמת נמצא במחסור. מתוך ההבנה שהייצור והצריכה חסרי הפרופורציות נוטלות מחירים כבדים. המחיר היקר מתאפיין בנזק לבריאות האדם, בנזק לסביבה, ובחוסר צדק חברתי וכלכלי. (אטינגר, 2012) תפיסת הקיימות לאורך שנים נתפסה שווה לאיכות סביבה, ומצומצמת רק לצורך בעשייה ושיקום סביבתי, אך עם השנים המושג התרחב (Heinberg, 2010). כיום התפיסה מכוונת לאתגר שאינו מסתכם רק בפעולות של שיקום וריפוי של המערכות האקולוגיות תומכות החיים של כדור הארץ, אלא גם בעיצוב אורח חיים המעניק לאדם משמעות, ויכולת ליצור ולהתבטא. קיימות מנסה לעמוד על הקשר העמוק והבלתי ניתן להפרדה בין סביבה, כלכלה, חברה ופוליטיקה. (אטינגר, 2012)

הגישה לקיימות משקפת את ההבנה הנבנית והולכת, שיכולתו של המין האנושי לשרוד ולהמשיך להתקיים בדורות הבאים, איננה מובנית מאליה. ותלויה במערכות תומכות חיים. המערכות קשורות זו לזו ומשפיעות אחת על השנייה: מערכות סביבתיות ואקולוגיות: משאבי טבע, אוויר, מים וקרקע נקיים, מגוון ביולוגי, מערכות אקולוגיות מערכות חברתיות: צדק סביבתי וחברתי הקשור בתנאי מגורים נאותים, הזדמנויות לחינוך, בריאות ופרנסה, מוסדות חברתיים תומכים ועזרה ואחריות הדדית. מערכות כלכליות: צרכי המחיה והבית של הפרט והמדינה, גידול וייצור מזון, תעשייה, מסחר, תחבורה, בנקאות. ההתייחסות למערכות הללו באה לידי ביטוי בכל אחד ממעגלי החיים: מעגל החיים של האדם היחיד, המעגל הקהילתי-שכונתי-עירוני, המעגל הלאומי המתייחס לארץ או למדינה והמעגל הגלובלי. האפשרות ליישום גישת הקיימות הינה מורכבת ביותר, ומקיימת בתוכה סתירות ופרדוקסים. גידול האוכלוסייה

כיום מחייב פיתוח מתמשך בתחומים שונים: בנייה למגורים ומוסדות, הכשרת דרכים והרחבת אמצעי תחבורה, ייצור מזון, וייצור מוצרים נוספים שונים. פיתוח מעין זה דורש שימוש במשאבים, שמרביתם אינם מתחדשים או מתחדשים בקצב איטי והוא עלול לכלות משאבים חיוניים. גישת הקיימות, שואפת למצב שהפיתוח הרב לצורכי ההווה יתחשב בצרכיהם של הדורות הבאים, בדרך שתאפשר להם ליהנות ממשאבי הטבע והסביבה. השגתו של מצב כזה אינה פשוטה כלל, מפני שהיא מקיימת בתוכה סתירה אפשרית בין ניצול המשאבים בהווה ובין שמירתם למען העתיד. לדוגמה, שימוש בכלי רכב שהוא אחד מגורמי הזיהום העיקריים כיום מוגדר כצורך בסיסי בחברה המודרנית. דוגמה נוספת, הינה הצורך בשלמות המערכות האקולוגיות אשר מספקות משאבים ומקורות מחייה לאדם, ומצד שני, פיתוח של התיישבויות חדשות ודרכי תחבורה אשר מצמצמות את משאבי הטבע. הקיימות תתאפשר רק אם יובנו קונפליקטים ודילמות על כל מורכבותם ויילמדו דרכים למציאת איזון בין המערכות הכלכליות, חברתיות והסביבתיות. הכוללות הבנה שלא הכול ניתן לביצוע, ושהמדע והטכנולוגיה לא יכולים לבדם לענות על הבעיות. (טל, מורג ואחרים, תשס"ט 2009) האפשרות ליישום הקיימות מחייבת חשיבה יצירתית, המצב המורכב מבקש לענות על קונפליקטים, ולאזן בין המערכות השונות.. היכולת ליישם את הגישה לקיימות מחייבת את האדם להשתמש ביצירתיות ואומץ. מהות המחשבה היצירתית הינה להביא לכלל קיום משהו שלא היה קודם לכן, בדומה למהות החשיבה המקיימת המחייבת את האדם להתבונן במרחב הנתון סביבו ולמצוא יחס חדש כך שהתוצר הסביבתי, חברתי וכלכלי יהיה יצירתי ובעל ערך חדש.

3.2 גישות לקיימות

תפיסת יישומה של ה"קיימות" התפתח לאורך השנים בשני זרמים, קיימות חלשה (weak sustainability) הינה גישה הדוגלת בשמירה על מרכיבי הקיימות כלכלה-סביבה-חברה. אך עם זאת רואה לנכון את השימוש ב"פרדיגמת התחלפיות". פרדיגמה זו מאפשרת אבדן של מרכיב מסוים לטובת התפתחות ורווח כללים, וזאת רק אם מאזן הגורמים אינו ניזוק ונפגם. סלילת כבישים על שטח פתוח יכול להיות "בר קיימא" במידה ורווחת האדם בשימוש יעיל בכבישים עולה על הנזק באובדן השטחים הפתוחים. פרדיגמה זו מאמינה שפעילות כלכלית יעילה יכולה להביא לצמיחה. צמיחה זו תפצה את הדורות הבאים על דילול המשאבים. כמו-כן התפתחות טכנולוגית יכולה לפתור או להתגבר על אובדן ופגיעה במשאבים. (המשרד להגנת הסביבה ומכון ירושלים לחקר ישראל, 2012)

קיימות חזקה (strong sustainability) גישה זו בשונה מה"קיימות החלשה" מאמינה שיש הון טבעי קריטי (לדוגמא: אקלים, אוזון, מגוון ביולוגי) שאותו לא ניתן להחליף. לכן צריך לשמור עליו באופן מוחלט בלי ליחס זאת להשקעה ופיתוח בצורות האחרות. השמירה על ההון הטבעי קריטי באה לידי ביטוי על-ידי ניצול משאבים בקצב שאינו פוגם בהתחדשותם ובהתכלותם, כדוגמת המים והגז. כמו-כן בצמצום היווצרות פסולת באופן המאפשר את נטרולה על-ידי הסביבה. (שם)

פרק 4: חינוך לקיימות

4.1 חינוך לקיימות

ההתקדמות המדעית והטכנולוגית הביאו לקדמה באורח החיים, אך עם זאת גרמה לפגיעה קשה בסביבתו הטבעית של האדם. קיומה של החברה האנושית תלוי ביכולתו של האדם לקיים יחסי גומלין מאוזנים עם סביבתו. האתגר הגדול העומד בפנינו כיום, הינו מעבר לתרבות וחברה מקיימת. החינוך הינו הכלי המרכזי והמשמעותי ביותר ביצירת חברה מעין זו. חינוך לקיימות מחזק את החינוך לערכים דמוקרטיים, חברתיים וסביבתיים. הוא שם לעצמו למטרה, לפתח אזרחים המאמצים עמדות והתנהגויות אחראיות מבחינה סביבתית וחברתית, אקטיביזם ומנהיגות סביבתית, והתאמה של תכנית הלימודים למציאות המשתנה בארץ ובעולם. בשנים האחרונות פותחו תכניות לחינוך לקיימות בבתי-הספר החותרות לעסוק ברמה הרעיונית והיישומית, תוך התמקדות בארבעה היבטים: ידע, מיומנויות, ערכים, התנהגויות. תכניות אלו משלבות בין עקרונות החינוך הסביבתי-מדעי ועקרונות הקיימות לבין תכניות הלימודים במערכת החינוך. ומתמקדות בלימוד דילמות סביבתיות הרלוונטיות לחברה ובפיתוח קודים של התנהגות ערכית-מוסרית כלפי הסביבה והחברה. הגישה החינוכית שבבסיס התכניות קושרת בין למידה בתוך בית-הספר ורכישת ידע והבנה לבין התנהגות המובילה למעורבות חברתית ולאזרחות פעילה. החינוך לקיימות הינו משימה מאתגרת שהצלחתה תלויה בפיתוח יכולתם של התלמידים לבצע סינתזה בין העקרונות הסביבתיים-מדעיים-טכנולוגיים לבין העקרונות החברתיים והכלכליים. כלומר שילוב בין צרכי החברה, הפיתוח, הכלכלה והמחיר הסביבתי. (טל, מורג ואחרים, תשס"ט 2009)

החינוך הסביבתי בראשית דרכו התמקד בהיבטים מדעיים: פיזיקאליים, כימיים וביולוגיים. אלו הסבירו את הבעיות הסביבתיות: זיהום אוויר, דלדול משאבים וכיו"ב. התפיסה השלטת הייתה, שידע מדעי על הסביבה ובעיותיה יפתח בתלמידים מודעות ואחריות כלפי הסביבה ומתוך כך תפתח התנהגות שמטרתה לשמור על הסביבה. אך, בהמשך התברר שעיסוק בהיבטים אלו אינו נותן את המענה לשינוי ההתנהגותי. במסמך "אג'נדה 21", הנחתם בוועידת כדור-הארץ בריו דה ז'נרו בשנת 1992, התחייבו המדינות השונות לקדם את הקיימות בדרכים שונות ומגוונות. אחד האמצעים הבולטים לקידום הקיימות הינו החינוך. החינוך לקיימות ממקד את הלומד לא רק בבעיות הסביבתיות עצמן ובחיפוש אחר פתרונן, אלא מכוון להתבוננות רחבה יותר שנוגעת גם בהקשר החברתי, ולחשיבה כיצד ניתן למנוע את הבעיות. אנשי החינוך הסביבתי, אשר דוגלים בגישת חינוך לקיימות, מציעים לא להתמקד במשברים הסביבתיים, אלא לעודד לחוויה רגשית ולהתפעלות של האדם מהטבע. הם מציעים לפתח אצל התלמיד התבוננות אקולוגית, שתוביל לשימוש מושכל במשאבי טבע, ערכים של סולידריות חברתית ושוויון הזדמנויות בחברה רבת-תרבותית המאפיינת את המאה העשרים ואחת. יישום החינוך לקיימות מעלה ויכוחים וקונפליקטים רבים. להלן, מספר דוגמאות לשאלות שהחינוך לקיימות מעלה: האם מדובר בחינוך אפקטיבי להפחתת השימוש במשאבים, או בחינוך דמוקרטי, המתמקד בחשיבה הביקורתית של התלמיד? האם חינוך לקיימות הוא שימור המערכת הצרכנית-מערבית במעטה של צורה חדשה, או שהוא חינוך לסולידריות חברתית, החותר תחת

הנחות יסוד מערביות מקובלות? שאלות ביקורתיות נוספות קשורות במקור הידע ותיאוריות הלמידה הקשורות בחינוך לקיימות. האם מקור הידע הוא חיצוני, והלומד נמצא בעמדה של קליטה ויישום של הידע? או שמא היווצרות הידע היא תהליך דינאמי שהלומד מעצב ושותף לו? ויכוח זה אינו תיאורטי, מפני שהוא עלול להשפיע על המבנה והמאפיינים של תוכנית הלימודים בבית-הספר. (שם)

4.2 החינוך לקיימות בבית הספר

בית הספר הוא סביבה אשר יכולה ליזום ולקדם חינוך לקיימות, ובנוסף לבחון את ההתקדמות ותוצאותיה. החינוך לקיימות הינו חינוך ערכי, שאחד ממושגי המפתח שלו הינו תלות הדדית ויחסי גומלין. הוא חושף את הלומדים להבנה, ולהכרה בכך, שכל אחד מאיתנו, כאדם בודד וכולנו יחד כחברה אנושית, משפיעים ומושפעים, ולכל בחירה שנעשית על-ידי האדם יש השלכות על המרחב האקולוגי והחברתי. על-כן לקבלת ההחלטות של האדם יש חשיבות רבה. ישנם כמה עקרונות מנחים היכולים להוביל לתהליך חינוכי של הבנת מושג הקיימות ויישומו. התהליך החינוכי צריך לגעת ברמת ההבנה, ברמת הפעולה המעשית, וברמת המודעות ופיתוח האחריות. ברמת ההבנה: ההבנה של התלות ההדדית של כל מערכות החיים וההבנה שבני-האדם הם חלק ממערכת אקולוגית זו, הכרה בהשתייכות האדם לקהילה ופיתוח הצורך בערבות הדדית, הבנת המורכבות של סוגיות סביבתיות הכוללות התנגשות בין ערכים שונים, הבנת הצורך בצדק סביבתי, ובכך שאוכלוסיות חלשות ומוחלשות חשופות למפגעים יותר מאוכלוסיות חזקות, ושסביבה בריאה מחייבת חלוקת משאבים שוויונית. ברמת מודעות ופיתוח האחריות: הפנמת אחריות כלפי כלל האוכלוסייה, ואימוץ ערכים של כבוד לזולת ולסביבה, לקיחת מחויבות אישית וקולקטיבית לצמצום חלקו של האדם ביצירת המשברים הסביבתיים. ברמת פעולה מעשית: חשיפת התלמידים לכלים למעורבות אזרחית, בירור סוגיות ונקיטת עמדה פעילה, השתתפות בתהליכים שמטרתם להפוך את בית-הספר וסביבתו לבית-ספר ירוק, בחינה ביקורתית של ההתנהלות הבית-ספרית וההשפעות הסביבתיות שלה, קביעת עקרונות ומדדים לשינוי ויציקת תוכן סביבתי יישומי בתוכניות בית הספר ובהתנהגות המורים והתלמידים. פיתוח התנהגות סביבתית אחראית מאפשרת לתלמידים להתנסות במעורבות בתהליכי תכנון וקבלת החלטות, בתחום בית הספר, ועד מעורבות ברמה קהילתית-שכונתית-יישובית. לסיכום, חינוך לקיימות מכוון לפתח בקרב הלומדים הבנה ומודעות לסוגיות הסביבתיות, החברתיות, והכלכליות על כל מורכבותן וכן, יכולות לקחת אחריות על שמירתן ופיתוחן באופן המתחשב בזולת ובדורות הבאים. (שם)

4.3 עקרונות יצירתיים בחינוך לקיימות

ניתן לעמוד על מאפיינים יצירתיים בחינוך לקיימות דרך המודל לשינוי פארדיגמה במערכת החינוך "מקיים למקיים" להלן פירוט המודל, ועקרונותיו היצירתיים.

מבית ספר קיים לבית ספר מקיים:

ניתן לבחון את הקשר בין יצירתיות לקיימות דרך המודל של "מקיים למקיים". מטרתו של מודל "מקיים למקיים" לקדם תהליך של יצירת תרבות בת-קיימא בקהילת בית הספר. המודל מכוון לתהליך של שינוי תבנית המחשבה בתחומי חברה-כלכלה-סביבה, דרך אופני חשיבה יצירתיים ומקיימים. תהליך היצירה מבוסס על מיפוי הקיים, ושימוש במשאבים הקיימים לצרכי בית-הספר, ולטובת התלמידים. הפעילויות מתנהלות מתוך רצון של כלל בית-הספר לשיתוף פעולה, תוך חלוקת אחריות בתהליך העבודה, והקשבה הדדית זו לזה. השינוי הרצוי מתחולל בתהליך איטי וספיראלי, תוך היזון חוזר ועדכון בכל שלב.

שלב ראשון- מיפוי הקיים.

תחילה יש להכיר את השטח ולזהות מי הם השותפים הפוטנציאליים, תוך חשיפת היכולות של השותפים, וקריאת המפה. הכוונה היא לשותפות שנעשית מתוך רצון להיכרות והקשבה אמיתית, תוך התכוננות לשיתופי פעולה עתידיים. עקרון מרכזי בשלב זה הינו עקרון ה-prosumer, עקרון שעל-פי תפיסתו כל אדם הוא בו-זמנית גם היצרן וגם הצרכן. תפיסה זו באה לידי ביטוי בבית הספר כשהתלמידים הינם במקביל גם לקוחות וגם יצרנים של יוזמות חינוכיות שונות. יוזמות שאינן מבוססות על הון או אנרגיה אלא על ידע, רצון, וניסיון של כלל חברי בית הספר כשותפים בעשייה החינוכית על רבדיה השונים. כך קהילת בית-הספר היא גם היוצרת של היוזמה החינוכית, וגם זו שנהנית מפירותיה.

שלב שני- ממצוי לרצוי.

החזון והיעדים בשלב זה נוצרים מתוך התבוננות והסתכלות על הקיים בשטח. האדם מעמיד מולו כמה פרמטרים שמובילים אותו: פעולה מתוך הרגש והלב, מחויבות לבצע פעולה אקטיבית, בגדר היכולות הקיימות, למידה מהצלחות של ארגונים, ופעולה מתוך חיבור הרצוי למצוי. שלב שלישי: מקיים למקיים

בשלב זה נקבעת תכנית הפעולה ודרכי ביצועה. ההתקדמות לקראת השינוי צריכה להתבצע דרך הסתכלות אופטימית, ודרך התקדמות בצעדים קטנים, פשוטים ואפשריים. צעדים אלו, מכוונים להצטרף לתהליך ספיראלי ומתמשך שכוונתו שינוי הרגלים והטמעתם באורח החיים. תהליך זה מתבצע תוך שימוש ב"חשיבה מחוץ לקופסא", ו"חשיבת אפשרויות" אשר מטרתם להוביל לפתרונות יצירתיים.

שלב רביעי: הערכה ומשוב

התהליך מסתיים בהסקת מסקנות, והתווית הצעדים הבאים בתהליך.

לסיכום, לתהליך "מקיים למקיים" שואף ליצור שינוי בתוך המסגרת הקיימת, תוך שילוב מידע (ראש), מיומנויות (יד) וערכים (לב) הוא אינו מכפיף עצמו לחזון מוסדי, אשר נקבע מראש ועלול לקבע את צורת החשיבה היצירתית הנדרשת בפעולה מעין זו. בתהליך זה משתלבים גישות

הקיימות והיצירתיות יחדיו. הפעולה מתנהלת מתוך התבוננות אמיתית על חיבור הרצוי למצוי, ויכולתם של השותפים. עבודה מעין זו יכולה להתבצע רק מתוך, רצון אמיתי ואכפתיות. על כן, התפיסה הרווחת הינה כי קהילת בית-הספר מורכבת מיצרנים-צרכנים, אשר חווים את בית-הספר כביתם, ואת התלמידים והמורים כשותפים. (המכון לחינוך, לקיימות וליזמות, 2012).

4.4 שילוב של יצירתיות וקיימות במסגרות חינוכיות

רבות דובר על הקשר שבין חינוך הדור הצעיר לבין מראה פנינו בעוד מספר שנים. בית הספר, הוא אחד מסוכני השינוי החשובים. על אנשי החינוך מונחת האחריות על הכנת הנוער לקראת חייו הבוגרים והאזרחיים בחברה. כיצד מחנכים לקיימות? הפילוסוף פרופ' נמרוד אלוני כתב במאמרו "לקראת מה יחנך בית הספר העתידי?" עלינו לחנך לשימור הסביבה, כדי שלא נהרוס בחמדנותנו הגסה את הבית היחיד שיש לנו, על ערכי הטבע והערכים האסתטיים שבו. עלינו לחיות עם הטבע ולא על חשבון הטבע. "מתוך ההכרה ביכולתו של כל תלמיד לשנות, בתי הספר נדרשים לבנות תוכניות שתאפשרנה לתלמידים בתוקף היותם סוכני השינוי להתנסות בתהליכים אילו. בטרם אכנס לפירוט הדוגמאות שממחישות את השילוב של קיימות ויצירתיות אציג את מודל 27. מודל זה מורכב מסולם היררכי של פעולות למען איכות הסביבה. ומאפשר הסתכלות על תמונה רחבה של פתרונות למען עולם טוב יותר על פי תפיסת הקיימות.

1. סירוב: (Refuse) סירוב למה שאינך צריך. נובע מפיתוח המודעות לצרכים האמיתיים ולא להתפתות אחר צרכים כוזבים ואשליות מסחריות.

2. הפחתה: (Reduce) הפחתת הצריכה. הפחתת הצריכה מועילה מבחינה חינוכית בגלל יכולת המדידה. ההפחתה דורשת לפתח הסתפקות במועט, פעולה שעומדת אל מול התפתחות תרבות הצריכה..

3. תיקון: (Repair) תקן את המקולקל. תיקון המכשיר דורש מהאדם לא להתייחס למוצרים כחד-פעמיים בתרבות כלכלית המכוונת לכך.

4. שימוש מחדש: (Reuse) פעולה הדורשת יצירתיות לראות חפץ בצורה שונה וחדשה, דורשת מהאדם לפתח את הדמיון ולהפוך "זבל" ל"בעל ערך".

5. מחזור: (Recycle) הפרדת האשפה ועיבודה חזרה לחומר גלם, נדרש שינוי קל בהרגלי ניהול האשפה. זוהי האופציה האחרונה הכי פחות מומלצת. ההערכות העולמיות מעריכות כי רק שבע אחוז מהפלסטיק הנשלח למחזור בעולם עובר תהליך מחזור.

(השניים האחרונים נוספו מאוחר יותר, והם מתמקדים בשינוי פנימי –נפשי)

6. חשוב מחדש: (Rethink) בחינת הרגלי חיינו והערכים שלאורם אנו חיים.

7. התחבר מחדש: (Reconnect) ניסיון לחבר את אשר הפרדנו והפרטנו. חיבור הפנימי והחיצוני. (בלוך, 2011)

אביא מספר דוגמאות שהתרחשו בבית-הספר "אחדות" בעיר פתח-תקווה : בחגיגות הפורים, נתבקשו התלמידים להתחפש לתחפושות מחומרים בשימוש חוזר. תהליך העבודה : התלמידים נתבקשו להביא חפצים, וחומרים שנמצאים בביתם ובסביבתם אשר יצאו מכלל שימוש. התלמידים הביאו שלל דברים כמו : בגדים משומשים, שמשיה שבורה, כלי מטבח, מכשירי חשמל שיצאו מכלל שימוש, גלילי ניר טואלט ועוד.. לאחר מכן נערך דיון קבוצתי לגבי בחירת נושא לתחפושת כיתתית, הנושא הנבחר היה דמויות מהאגדות. משם המלאכה הייתה יצירתית וחוייית במיוחד. ההגבלה לשימוש בחומרים שהתלמידים הביאו מבינם, וההגדרה של נושא משותף לתחפושות אפשר לילדים "לצאת מהקופסה" וליצור תחפושות מגוונות, מיוחדות תוך לימוד ערכים סביבתיים ואקולוגיים בפעילות זו השתמשו הילדים בשלב Reuse. שלב במודל הדורש מהם להיות יצירתיים ולהסתכל על חפץ או חומר בצורה חדשה. בנוסף, ביה"ס מקיים תהליכי חיסכון במים. הן בראיה אישית בבית התלמיד שימוש בחסכמים, והן ברמה בית ספרית באמצעות שילוט בכל מקום בו נעשה שימוש במים. בהמשך נבנה בביה"ס גן בוטני אשר אינו מחובר לטפטפות כי אם מושקה באמצעות דודי אגירת מי גשמים ומי מזגנים, תפיסת העבודה היא חסכון לצורך שמירה על הקיים לדורות הבאים, בפעולות אלה השתמשו בשלב ה-Reduce. ועל-ידי חיסכון במים ושימוש ברעיונות יצירתיים, כמו שימוש במי המזגנים לצורך השקייה, הצליחו להפחית את בזבוז המים, וחסכו כסף רב. התלמידים לומדים באמצעות התנסויות אלה הכוללות חשיבה מ"חוץ לקופסה" איך וכיצד לשמור על הקיים, ולדאוג לקיום הדורות הבאים. חינוך מעין זה מאפשר ללומד להתנסות בשינוי תבנית החשיבה, לא מתוך לימוד וורבלי אלא מתוך התנסות מהנה. על-ידי כך הילדים מפתחים את הדמיון, וסופגים ערכים שבסיסים בתפיסת הקיימות. אל לנו לשכוח שהתלמיד של היום יהיה מחר מנהל המפעל, המשקיע בבורסה, העובד הסוציאלי, המורה, המנהל הבכיר במשרד ציבורי, האמן, המזכירה במשרד וכו'. ראוי לנו לגדל דור אשר יקבל לידיו מקום טוב לחיות בו, ומאידך, בזכות חינוך נאות המפתח חשיבה יצירתית ויציאה מהקופסה ישכיל לעשות בו שימוש ערכי שיעלה בקנה אחד עם הצרכים של הדור הבא.

פרק 5: יצירתיות בחינוך – לימוד עצמי. ניתוח של יוזמה חינוכית.

5.1 העברת תקופה כתיבה יוצרת בכיתה ח' בבית ספר אדם בירושלים, דרך אופני למידה יצירתיים.

הבחירה שלי לקיומה של יוזמה חינוכית הייתה במסגרת החינוך האנטרופוסופי, עקרונות חינוך זה מקיימים מערך סדר יום אחר ומגוון ללומד ולמורה. סדר היום במסגרת למידה אנטרופוסופית מחולק למספר חלקים שיגרתים החוזרים על עצמם מידי יום. חלק ראשון הינו לימוד תקופה המכיל בתוכו חלק ריתמי העוסק בלחיצת ידיים, ברכת הבוקר, דקלום תקופה דקלום אישי ובוטמר (התעמלות מרחבית אשר מותאמת לילד בשלבי התפתחותו השונים). בהמשך RECALL משמע, דיון באמצעות מתודות מה זוכרים התלמידים מההאתמול בהקשר לחומר הלימודי. מכאן עוברים לחלק נוסף שהוא יחידת התוכן של לימוד התקופה, הבלוק. חלק זה מתחיל בלימוד של נושא חדש או פרק חדש מאותו בלוק, בעקבותיו התנסויות מעשיות חוויתיות ולמידה משמעותית יצירתית פיתוח חשיבה יצירתית ועבודת מחברת (ניתנת אפשרות ללומד להשתמש במגוון מיומנויות כגון כתיבה, ציור וכד') חלקו השני של היום עוסק בביסוסן של מיומנויות כתיבה, אמנויות, מלאכה, שפות, חינוך גופני ותנועה. חלקו השלישי של היום סדנאות עץ, חקלאות, וכדומה. היוזמה אותה הובלתי ובה התנסיתי התקיימה בחלקו הראשון של יום הלימודים כלומר, בין השעות 8:00 ל- 10:00, החלק העוסק בבלוק, לימוד התקופה. בהתנסויות המעשיות בבית הספר "אדם" המבוסס על עקרונות החינוך האנטרופוסופיים, היה עלי להעביר בלוק מרוכז בן חמישה ימים. יום הלימודים מעוצב כך שבתחילת היום, בשעתיים הראשונות של היום, עוברים התלמידים התנסויות חינוכיות, עמוקה ורב-תחומית במקצוע לימוד מסוים, מקצוע זה נלמד במהלך כשלושה – ארבעה שבועות. בשיעורי התקופה אין עוסקים רק בהקניית חומר לימודי. העברת חומר כאינפורמציה איננה חלק ממטרותיו של בית ספר ולדורף. שיעור כזה, שהינו ארוך (בדרך-כלל כשעה וחצי עד שעתיים), מכיל בתוכו חלקים שונים ומגוונים אשר מנסים לפנות להיבטים ואיכויות רבות ככל האפשר בישותו של הילד. השיעור התקופתי נפתח לרוב בשירה, דקלום, נגינה או כל פעילות אמנותית אחרת, בהתאם למצבה של הכיתה ונטייתה. בשנים הראשונות (כיתות א' – ה') יש בדרך כלל מקום לפעילות גופנית כלשהי: משחקים, ריצה וקפיצה, תרגילי קצב וקואורדינציה, הצגות קטנות ועוד. אחר כך תבוא חזרה על מה שנלמד ביום הקודם בדרך של שיחות והעמקה בדיון, כתיבה יוצרת, המחזה ועוד'. אז יציג המורה את החומר החדש ולאחריו יעבדו תלמידי הכיתה במחברת תקופה בכתיבה, רישום או ציור, לפי הנושא ודרך הלימוד. מן האופציות שניתנו לי, מצאתי את נושא הכתיבה היוצרת דרך המפגש עם הטמפרמנטים כמתאים ומעניין עבורי. הטמפרמנטים באנתרופוסופיה מדמים התנהגויות אופייניות בין אנשים, לבין היסודות המצויים בטבע. האלמנטים: אש, אוויר, אדמה ומים מופיעים באדם בתור: כולרי, סנגוויין, מלנכול ופלגמט (בהתאמה). כל אחד מאלו מגדיר מזג מסוים, אשר ממנו נובעים אימפולסים ומערכי תגובה באשר למתרחש בעולם.

רציתי לעורר בילדים את המחשבה היצירתית באופן אשר ישבור את גבולות המחשבה והלמידה השגרתיים, ויוביל למפגש אותנטי של הילד עם עצמו ועם סביבתו. במהלך התקופה היה חשוב לי לבחון מגוון רב של מתודות וכלים. זאת על-מנת להבין אלו מהם מעוררים בילדים את הדחף היצירתי, וכן את המוטיבציה להשתתף ולהיות אקטיביים במרחב הכיתתי. גיוון רב קיים בדרכי

ההוראה במסגרת השיעור התקופתי. יש בו שילוב של עבודה קבוצתית של הכיתה כמסגרת חברתית, עבודה בקבוצות קטנות לצורך משימות שונות ולמידה עצמית ואישית. מטרת העל שהובילה אותי הייתה: להוביל למפגש אותנטי של הילד עם עצמו ועם סביבתו, על-ידי טיפוח החשיבה היצירתית. מטרת משנה חשובות נוספות אליהן התייחסתי ביוזמה, הן:

- היכרות עם הטמפרמנטים ושימוש בהם ככלי ניתוח של ההתנהגות האנושית.
- התבוננות בטבע מתוך נקודת המבט הטמפרמנטית.
- פיתוח יכולות ביטוי בכתב.
- הרחבת מילון המושגים הספרותי: מטאפורה, דימוי, חריזה, מצלול, האנשה, אוקסימורון.
- פיתוח יכולת קריאה אקטיבית מתוך חשיפה ליצירות פרוזה ושירה.
- פיתוח גישה יזמית ויצרנית.

5.1.1 מה הנחה אותי ביצירת היוזמה:

עניין אותי לבחון אלמנטים שונים המכוונים לטיפוח היצירתיות, לבחון את תגובות הילדים ולהבין מתוכם מה הצליח ומה לא ומדוע. היוזמה התקיימה במסגרת חינוך וולדורף, חינוך השם דגש על הפן האמנותי והיצירתי תוך דגש על התפתחות הילד. הדגש שניתן בחינוך וולדורף שם דגש מצד אחד על ריתמוס קבוע ואחיד, ומצד שני לחיפוש אחר האינדיבידואליות והייחודיות שבכל ילד. מבנה זה אפשר לי להתנסות ולבחון את שאלת היצירתיות באופן מורכב ומעניין. האלמנטים שהנחו אותי הינם: למידה רב-תחומית המאפשרת לבחון נושא מסוים מזוויות וכיוונים שונים ועל-ידי כך להפוך את הלמידה לחוויה משמעותית. לדוגמא, ניתן ללמד נושא דרך מפגש עם אמנויות שונות: דרמה, שירה, דקלום, ציור ופיסול. ודרך חיבור לנושאים אחרים הנלמדים בכיתה. בצורה זו מתקבלת תמונה עשירה, רחבה ובעלת משמעות. כמו כן, עניין אותי לעודד בקרב הילדים חשיבה חברתית/קהילתית אשר מחזקת מצד אחד את תחושת השייכות החברתית, והמודעות הסביבתית והפוליטית. ומצד שני, מאפשרת לכל אחד לשמור על ייחודו. כמו כן, עניין אותי לעורר בילדים מוטיבציה ורצון ללמידה מתוך עניין וסקרנות באופן שנוגע בעולמם הפנימי. לא בהעברת החומר כאינפורמציה, אלא בניסיון לפנות להיבטים ואיכויות רבות ככל האפשר בישותו של הילד. בנוסף, שמתני לנגד עיני את החשיבות של מגוון דרכי הוראה. שילוב של עבודה קבוצתית של הכיתה כמסגרת חברתית, עבודה בקבוצות קטנות לצורך משימות שונות ולמידה עצמית ואישית. כל אלה למעשה מעוררים בלומד חשיבה יצירתית ובאמצעות אלמנטים אלה התאפשר לי ההזדמנות לכוון את הלומד לחשיבה מחוץ לקופסה.

5.1.2 ניתוח היוזמה מה הצליח ומה לא, ולמה?

הפעילות: חלק ריתמי.

פירוט הפעילות: ראה נספח.

תיאור ההתרחשות: לריתמוס יש מקום חשוב מאוד בחינוך האנתרופוסופי. תפקידו לנטוע בילדים ביטחון ונינוחות. הילדים שיתפו פעולה בזמן הקטע הריתמי, אך ללא מוטיבציה. ונראה כאילו הם עושים זאת ללא התלהבות ועניין. באחד הימים דילגתי על דקלום התקופה. והילדים שמו לב ישר, והזכירו לי לעשות זאת. כך שהצורך בלבצע את כל הפעילויות הריתמיות חקוק בהם, וקשה להם לוותר על כך.

קשר להוגי דעות: על פי אריקה לנדאו, תפקידו של המחנך לאפשר לילד לפעול על פי יכולתו ולא על-פי ציפיות חיצוניות. גישה זו מתאפשרת על-ידי התבוננות פרטנית בכל ילד, וניסיון לאמוד את יכולותיו על ידי הצבת אתגרים. ההשוואה בין ילד לילד מובילה לקונפורמיות. ההשוואה המועדפת הינה בין הפרט לעצמו. כלומר, השתנותו והתפתחותו הינם בתוך מדד של ציר הזמן, ולא בהשוואה לאחר. הריתמוס מתנהל באופן שבו כל הילדים מתבקשים לעשות אותו דבר. הם אינם מתבקשים לעמוד באתגרים ייחודיים להם. ויכולים להיטמע בין תלמידי הכיתה. לכן, האינדיבידואליות המפתחת את היצירתיות אינה באה לידי-ביטוי בחלק זה כפי שלנדאו מציעה. אני חשה שיש חשיבות לחלק זה בשיעור והוא מפיח סדר במהלך השיעור ומשרה נינוחות על הילדים. אך, עם זאת צריך לחבר אותו לילדים באופן שיגרום להם מוטיבציה לפעול בתוכו.

שאלות שעלו בי: כיצד ניתן לקשר חלק זה ליצירתיות, ולאינדיבידואליות של כל ילד? האם יש חשיבות בריתמוס בכל גיל? כיצד ניתן להתאים חלק זה להתפתחות הגילאית של הילדים?

הצעות לשיפור: למצוא את המקום של האינדיבידואליות בתוך האחידות של הריתמוס. אולי בתנועות של הבוטמר לאפשר כל פעם לאחד הילדים להוסיף תנועה משלו. או לתת כל פעם לנציגים להוביל את התנועות לפני הכיתה. כמו כן, אפשר שבחירת דקלום התקופה יתבצע על-ידי התלמידים, כלומר שבכל תקופה יהיו זוג ילדים שיבחרו שני דקלומים שמתאימים לתוכן התקופה וכך הכיתה תרגיש שותפה יותר בעת הדקלום.

הפעילות: משחקים

פירוט הפעילות: "הרוח נושבת" "סיפור בהמשכים"

תיאור ההתרחשות: היחס של הילדים לשילוב של המשחקים בלמידה, היה משמעותי ומפתיע. המשחק עורר מוטיבציה רבה בילדים, ויצר גיבוש ושיתוף פעולה מצד כל ילדי הכיתה. היה מעניין להבחין שהגבולות ההיררכיים בין ה"מקובלים" וה"פחות מקובלים" מטשטש. ילדים שמוכרים לי, כילדים ביישנים אשר בדרך-כלל לא מעיזים להשתתף, קיבלו מקום שווה במשחק, ואף בלטו בו. המשחק גרם להנאה רבה בקרב הילדים. ניתן היה לחוש כי הילדים שבדרך-כלל פוחדים מכישלון, הרגישו חופשיים ונטולי עכבות במשחק. במשחק "הרוח נושבת" היה ניתן להבחין

בגיבוש בין הילדים, מפני שחוקי המשחק דרשו שיתוף במרכיבים מחייהם של הילדים. כמו כן, המשחק דרש מהם לחשוב באופן אסטרטגי, ולהפעיל את הדמיון והיצירתיות תוך כדי מהירות תגובה, מחשבה ותזוזה.

קשר להוגי דעות: כפי שלנדאו טענה המשחק מאפשר סביבה לעריכת ניסויים ולמידה מטעויות. ומאפשרת לילד להעזי מבלי לחשוש מכישלון. מכיוון שהאווירה המתקיימת בזמן משחק, הומוריסטית וקלילה. המשחק מוציא אל הפועל כישורים כמו: דמיון, אינטואיציה, ספונטניות, הומור וידע. המשחק מהווה לימוד באמצעות פעולה ואינטראקציה בין אישיות האדם לבין רכיבים של הסביבה. הגישה למשחקי אינטראקציה כרוכה בפעילות ובשינוי מתמידים, המשקפים את תגובתו היצירתית של הפרט על אתגרים סביבתיים. כל זאת היה ניתן לראות בזמן המשחק בין הילדים, הילדים היו צריכים לשלב בין אינפורמציה מחייהם האישיים ובין הידע שלהם על שאר חברי הקבוצה, ולחשוב על הגדרות חדשות ויצירתיות. ההומור שבמשחק גרם לכל הילדים להיות פתוחים ומשתפים יותר מאשר בדרך כלל. במשחק "סיפור בהמשכים" בא לידי ביטוי כושר היצירתיות כאשר הם התבקשו להוסיף פרטים בסיפור ולהגיב באופן שמעורר את דמיונם. לעיתים הילדים הרגישו תקועים וחזרו על אותם משפטים בסיפור, תופעה שחזרה על עצמה ברגעים שהתבקשו לאלתר כמו בפעילות תנועתית, תיאטרלית. יתכן כי הקושי של הילדים באלתור נובע מהמסגרת של החינוך האנתרופוסופי שלא נותן מקום מרכזי לאלתור חופשי.

שאלות שעלו בי: כיצד ניתן להכניס לתוך כל חומר לימודי, משחק שיתמוך בו? מה ניתן לעשות כדי שהתלמידים יפתחו את יכולת האלתור, והחשיבה הפתוחה?

הצעות לשיפור: להכניס לתוך תוכנית הלימודים, התנסויות פתוחות יותר שמאפשרות לילדים לחוות חופש בחירה ואלתור.

הפעילות: "דיבייט"

פירוט הפעילות: ביום הרביעי, נתבקשו הילדים לבחור נושא מרשימת נושאים כגון: : אכילת בשר, תלבושת אחידה בבית הספר, שימוש בפייסבוק, חינוך ביתי, שימוש חוזר בחומרים, נסיעה ברכב מול תחבורה ציבורית, פתיחת סינמה סיטי בירושלים בשבת. כל טור היה צריך לכתוב טיעונים בעד- נגד. ע"פ העמדה שנבחרה לו (ימין=בעד, שמאל=נגד). ולנהל דיון בזוגות. ולאחר מכן להציג את הדיון מול הכיתה.

תיאור ההתרחשות: לילדים הייתה מוטיבציה רבה, לנהל דיון הן קבוצתי והן כיתתי. הנושאים האקטואליים הקשורים באופן ישיר לעולמם הכניסו בהם להט. הדיון הביא את הילדים לשתף בחוויותיהם האישיות, ולהציע פתרונות מגוונים ויצירתיים. כאשר הנציגים נתבקשו לעמוד בפני הכיתה ולנאום. היה ניתן להבחין בכושר-דיבור, רהיטות, ועניין באופן היוצא דופן מהתנהלותם בשיעורים רגילים, כאשר הם מתבקשים לענות על שאלות. היה ניתן להבחין בניצוח בעיניהם כאשר דיברו מפני שנתבקשו לחשוב על-בעיה קונקרטיה שמפריעה ונוגעת לחייהם. הסיטואציה בה נקבע שבילים מהי עמדתם בדיון, גרמה לכך שהם היו צריכים לצאת מתוך נקודת המבט הטבעית שלהם, ולהסתכל על הבעיה מזוויות נוספות ושונות. בנוסף, כשילד עמד בפני הכיתה ונאם. הילדים היו קשובים, ולאחר מכן רצו להגיב על הנושא ולשתף בדעותיהם. לאחר שהתלמיד סיים את נאומו התבקשו התלמידים לתת פידבקים חיוביים לנואם, ולהגיב האם השתכנעו או לא,

ומדוע? קבלת פידבקים מהכיתה, קיבלה תשומת לב מהנואמים. הם הקשיבו לדברי הכיתה ולמדו מכך. היו גם ילדים שלא הביעו עניין.

קשר להוגי דעות:

מתוך ה"אני מאמין של לנדאו" ניתן לראות שאלמנטים שבאו לידי ביטוי בדיבייט הינם: "מן הידוע אל הלא ידוע", ו"אוריינטציה לעתיד"- הילדים נתבקשו לדבר על נושאים שמקורם בעולמם הנוכחי, ומתוכם לצאת לאפשרויות לפתרונות עתידיים אפשריים, מה שאפשר להם לשחרר ידע ישן מהעבר, לקראת מציאת ידע חדש הקשור להווה. "עידוד החשיבה החברתית"- מתוך העולה במודל של אריקה לנדאו ושל קן רובינסון, הילדים נתבקשו לעסוק בבעיות חברתיות המשפיעות על הסביבה הרחבה. נקודת ההתחלה הייתה, לגרום להם להתחבר לבעיה שמפריעה להם. אך, הדיון עם עוד אנשים והנאום בפני הכיתה גרם להם להבין שהבעיה שמפריעה להם מפריעה לעוד אנשים, וגרמה להם להסתכל על מקור הבעיה והחיפוש אחר פתרונות ביחס שאיננו אינדיבידואלי אלא חברתי. השיתוף של הכיתה לפתרונות מגוונים לבעיות העולות גרם להם להיחשף למחשבה על מציאת שותפים לפתרון בעיה. כמו כן, המודל של "ששת הכובעים" של דה בוונו בא לידי ביטוי בכך שהילדים נתבקשו לחשוב על פתרון לבעיה מכמה זוויות. העמדה שלהם לגבי הבעיה נקבעה מראש באופן חיצוני, ועל-ידי כך אפשרה להם להסתכל על הפתרונות ממקומות חדשים ולא שיגרתים. תהליך העבודה היה מובנה, לילדים היה זמן לנהל דיון בזוגות, לחשוב באופן פרטני, להתבטא בכתב, ולדבר אל מול כל הכיתה. תהליך מעין זה אפשר להם להשתמש בחשיבה יצירתית בהשוואה לפעילויות האלתור מפני שהיה להם מסגרת ברורה יותר, זמן תגובה ארוך יותר, ואיזון בין תקשורת פנימית וחיצונית.

שאלות שעלו בי: כיצד ניתן לעורר עניין בפעילות במספר ילדים גדול יותר? כיצד ניתן לקחת אלמנטים שעבדו במתודה זו לדרכי לימוד נוספות?

נקודות לשיפור: בכדי לעניין יותר ילדים ניתן לתת לתלמידים לבחור את רשימת הנושאים שעליהם יצטרכו לנהל דיון.

הפעילות: תאטרון, תנועה ואימפרוביזציה.

תיאור הפעילות: יום ראשון: הצגה שעשיתי בפניהם, הליכה על-פי סגנונות, פעילות תנועה במעגל, יום שלישי: אלתור על-פי סיטואציות בקבוצות יום חמישי: משחק המכונה.

תיאור ההתרחשות: הילדים נהנו מאוד להשתתף בקטעי התיאטרון. האווירה בכיתה השתנתה לאווירה מגובשת ומלאת הומור וכיף. היו ילדים שהתביישו. אך כשהגיע תורם הם הביעו רצון להעז. הלמידה על הנושאים הופנמה טוב במהלך המתודות התיאטרליות. ביום הראשון כשנכסתי לכיתה כדמות, הילדים היו בקשב רב והתעניינו ישר בחומר החדש. כמו- כן בזמן העבודה במחברת וקריאת הסיפורים, הם עשו הקבלה וזכרו את האינפורמציה הנלמדת מתוך היזכרות בחוויות התיאטרליות והמשחקיות, שעזרו להם בעת כתיבת החיבורים והבנת הסיפורים. בנוסף, גם כאן היה קושי לילדים להתבטא בפעילויות האלתור והאימפרוביזציה כפי שבא לידי ביטוי בסיפור בהמשכים.

קשר להוגי דעות: כפי שקן רובינסון ואריקה לנדאו טוענים יש צורך לשלב בלימוד רב-תחומיות וכישרון מגוון. כמו כן, דרכי הוראה שונות ומגוונות. על-ידי למידת חומר דרך מתודות רבות הצליחו הילדים ללמוד את הנושא לעומק. להיפגש עם צדדים רבים באישיותם, והחומר הלימודי הצליח לגעת בקשת רחבה של התלמידים השונים ובכישרונותיהם הייחודיים.

שאלות והצעות לשיפור: ראה סעיף משחקים.

הפעילות: למידת קטעים ספרותיים וכתביה יצירתית.

תיאור הפעילות: בעת הקראת הסיפורים שרר שקט בכיתה, אך כשניתנה עבודה במחברת שהתלוותה לקריאה, הורגש שנפער פער בין הילדים. היו ילדים שצלחו זאת בקלות והיו ילדים שהתקשו והיו צריכים עזרה, והביעו תסכול מתוך חוסר הצלחתם ומתוך השוואה לקצב התקדמותם בהתאם לשאר ילדי הכיתה. כשנתבקשו להקריא את שיעורי הבית ואת קטעי הכתיבה היצירתית שכתבו, היו ילדים מסוימים שתמיד הצביעו ורצו לשתף, בניגוד לשאר הכיתה. במשימות הכתיבה היה ניתן לראות שהעניין של הילדים בכתיבת המשימה תלוי ברלוונטיות התוכן לחייהם, לדוגמה המשימה של לכתוב מנקודת מבט סגוויינית (אוויר) בסיטואציה של חנות, ממתקים, טיול וכו... גרמה להם עניין ברצון לכתוב ולשתף.

קשר להוגי דעות: קן רובינסון טוען שהלמידה בבית- הספר צריכה להיות אישית ומותאמת לכל תלמיד. במקרה זה ההתאמה באה לידי ביטוי במגוון דרכי הוראה: עבודה בקבוצות, עבודה פרטנית, עבודה פרונטאלית של המורה עם כל הכיתה. הניסיון להתאים את תרגילי העבודה בכיתה לכל הילדים, דורש תשומת לב גדולה יותר לילדים המתקשים, ולהיעזר בשילוב בין ילדים חזקים ומתקשים בעבודה הכיתתית כך שיוכלו להפרות וללמוד אחד מהשנייה. כמו-כן עבודה בקבוצות גרמה לצמצום הפער מתוך הקולות השונים שנשמעו בקבוצה, מגוון הדעות אפשרו למידה הדדית ומאוזנת. כאשר נתתי לילדים עבודה במחברת ולאחר מכן עבדנו כולם יחדיו ביחד איתי על הלוח תוך כדי דיון הצטמצם הפער בין הילדים, וכולם הרגישו שותפים.

שאלות שעלו בי: השאלה שעלתה בי היא כיצד ניתן ליצור מצב שבו בעת העבודה במחברת, הילדים המתקשים יקבלו את העזרה הרצויה מבלי להרגיש תסכול והשוואה. וכיצד ניתן ליצור איזון לגבי הזמן הניתן להם לעבודה במחברת. זמן שיאפשר מספיק זמן לעבודה, אך שלא יגרום לשעמום למתקדמים. כמו כן, עלתה בי השאלה כיצד יותר ילדים ירצו לשתף ולהשתתף בזמן הקראת שיעורי הבית.

הצעות לשיפור: לגבי התאמה לכלל ילדי הכיתה, להציע מראש שלל דרכי למידה, שכל ילד יוכל לבחור את הדרך המתאימה לו ביותר בעת העבודה הכיתתית. לגבי התאמת הזמן, הילדים שמסיימים את העבודה יוכלו לעזור לילדים האחרים (להציג אופציה זו כעזרה הדדית) בנוגע לשיתוף פעולה רחב יותר, ניתן לתת להם לבחור נושאים לכתיבה או לאפשר להם לבחור מתוך רשימה גדולה יותר.

5.1.3. הקשר בין התקופה שהעברתי ליצירתיות וקיימות:

במהלך התקופה השתמשתי במגוון רחב של שיטות לימוד הילדים למדו את נושא הספרות דרך תחומים ומתודות רבות כגון: משחקים, תיאטרון, תנועה, כתיבה, ציור ועוד. המפגש הרב-תחומי

אפשר לילדים להעמיק בנושא והפגיש אותם עם החומר ועם עצמם דרך זוויות רבות של אישיותם. כמו-כן ההתנסות באלתור תיאטרלי ותנועתי, בכתיבה יצירתית ובמשחקים בהקשר לחומר הלימודי, גרמה להם להשתמש בחשיבה יצירתית הם נאלצו להמציא, לדמיון, ולחבר בין תחומי מידע שתחילה לא נראו קשורים. הם נתבקשו לחבר את תחום הידע לחייהם האישיים, ולשתף את הכיתה בחיבורי כתיבה ועל-ידי כך גדלה תחושת השייכות שלהם לקבוצה, והבנתם את כוחה של הקבוצה. כמו-כן מגוון המתודות הלימודיות שטטשו את ההיררכיה החברתית שקיימת בגילאים אלו, ואפשרה לילדים רבים להפגין את כישורונותיהם. השימוש במשחקים גרם לכך שהצלחתי לראות את מכלול הילדים בכיתה, ולהבין מה הנקודות חוזקה של הילדים החלשים יותר. החיבור של התוכן הספרותי לנושא הטמפרמנטים יצר חיבור ועניין בילדים, זאת מפני שהם עסוקים בגיל זה בחיפוש אחר הגדרה עצמית, ובשאלות פנימיות לגבי זהותם. המפגש עם קטעי הספרות דרך ההיבטים השונים בנפשו של האדם גרמו להם לקשר את יצירות הספרות לפנים שונים שקיימים בתוך נפשם. ולבחון את רכיבי הנפש מתוך מקום אינדיבידואלי ואישי ומתוך מקום של זיקה וקשר אל הכלל והכיתה. דרך הגוף הם למדו להכיר באופן פנימי את הטמפרמנטים ובכל יום הסתכלו על הנושא דרך משקפיים אחרים. דרכי ההוראה היו גם כן מגוונות הילדים עבדו לעיתים באופן קבוצתי, כיתתי, ופרטני. מה שאפשר להם לחוות את המפגש עם היצירה בהקשר אישי ובהקשר חברתי. בנוסף, הילדים התנסו בלמידה פרונטאלית וישיבה על כיסאות, בישיבה מעגלית, וביציאה החוצה, החוויה בלימוד במקומות שונים אפשרה להם להיפגש עם עצמם ועם חומר הלימוד באופן מגוון. השתמשתי בכלים אלו באופן אינטואיטיבי. אך לאחר שקראתי חומרים רבים קיבלתי סימוכין לחלק מפעילותי. הקטגוריות שמופיעות באני מאמין של אריקה לנדאו: "אינדיבידואליות, מן הידוע אל הבלתי ידוע, הנאה מתהליך הלמידה ולא רק מהישגים, חשיבה עצמאית ללא סיפוק פתרונות, חשיבה בין-תחומית, אוריינטציה לעתיד, עידוד החיבה החברתית" הופיעו באופן שבו העברתי את הלמידה. הבחנתי בכך שהיצירתיות התקיימה לפי "שלבי התהליך היצירתי" שמתארת לנדאו כפי שמופיע בפרק הראשון, בפעילויות שבהם הייתה הפרייה הדדית והילדים לא נדרשו לתוצר פנימי לחלוטין אלא לתוצר שנוצר בתהליך משותף והדדי. זאת לעומת הקושי שהיה להם כשהיו צריכים להגיב במהירות רבה יותר, וללא אפשרות לדיאלוג.

הקיימות באה לידי ביטוי ביוזמה בתכנים ובצורות העבודה. בתכנים מושג ה"קיימות" התבטא בכך שהילדים התבקשו לחשוב חשיבה עתידנית ולדבר ולכתוב על נושאים כמו: מיחזור, ושימוש חוזר כמו בפעילות הדיבייט. כמו כן, הילדים עשו שימוש חוזר בחומרים כמו בדים, קרטונים, גזרי נייר, וכו... בזמן הפעילות התיאטרלית. מבחינת צורת העבודה החשיבה היצירתית בה השתמשו הילדים, כללה יחס לסביבה החיצונית, ולקבוצה. כפי שהקיימות מחייבת את האדם לראות מחוץ לעצמו. ומאפיינים כמו חברתיות, שיתופיות, והדדיות קיימים בגרעין החשיבה המקיימת. בנוסף, הנושא של הטמפרמנטים קשור למושג הקיימות בכך שהוא משווה בין יסודות הטבע: אש, מים, אוויר, אדמה והיסודות הנפשיים שבאדם. ועל-ידי כך מרגיש התלמיד את החיבור העמוק בינו ובין הטבע ואת יחסי התלות ההדדית בין האדם לטבע.

פרק 6: דיון וסיכום

6.1 קשר בין חינוך ליצירתיות וחינוך לקיימות:

לאחר תקופה ארוכה בה למדתי לעומק את המושגים "חינוך ליצירתיות" ו"חינוך לקיימות". הבנתי שהקשר בין שני מושגים אלו הינו קשר **דו-צדדי**. כלומר ה"חינוך ליצירתיות" מעצם טבעו, מוביל לתפיסת מציאות מקיימת והחינוך לקיימות טובן בחובו את החינוך ליצירתיות ומחנך להלך מחשבה פתוח ויצירתי. אסביר את טענותיי, תחילה אעמוד על הקשר של החינוך ליצירתיות כגורם משפיע על שינוי דפוסי החשיבה של התלמיד לעבר חשיבה מקיימת. החינוך ליצירתיות מתבסס על יישום אלמנטים כמו: אוריינטציה לעתיד, עידוד החשיבה החברתית (לנדאו, 1990) שירות בקהילה, ותפיסת שותפות עולמית בנוגע לתמורה בחינוך (רובינסון, 2013). מכאן נובע כי החינוך ליצירתיות שם לעצמו כמטרה לחנך את הילדים לראייה עתידנית המכוונת לחשיבת "הצעד הבא" ולהבנת ההווה לצורך תכנון עתידי. כמו כן, החינוך ליצירתיות קשור קשר ישיר לפיתוח החשיבה החברתית והקהילתית. ולחיזוק ערכים חברתיים, פוליטיים, מעורבות אזרחית, וחיזוק תחושת השייכות של התלמידים. בנוסף לכך, כפי שרובינסון טוען החינוך ליצירתיות דוגל בתפיסה של שותפות גורל וערבות הדדית למען למידת הדור הבא. (רובינסון, 2013) התפיסה כי היצירתיות הינה עוגן הכרחי בחינוך האדם, מכוונת להתמקד בהקמת מערכת חינוך ציבורית, יצירתית, וחדשנית שלה החברה זקוקה. עקרונות אלו שעומדים בבסיס החינוך היצירתי, מובילים גם-כן לחשיבה מקיימת. היישום של ערכים כמו: ראייה עתידנית, מעורבות אזרחית-חברתית, וחשיבה פוליטית. הם אלו שיצמיחו דור של אנשים השואפים לעצב מציאות טובה ונכונה יותר בפן החברתי, הכלכלי והסביבתי כפי שתפיסת הקיימות שואפת לעשות.

כעת, אעמוד על הקשר שבין חינוך לקיימות וחינוך ליצירתיות. החינוך לקיימות הינו משימה מאתגרת ומורכבת שהצלחתה תלויה בפיתוח יכולתם של התלמידים לבצע סינתזה בין העקרונות הסביבתיים-מדעיים-טכנולוגיים לבין העקרונות החברתיים והכלכליים. כלומר שילוב בין צורכי החברה, הפיתוח, הכלכלה והמחיר הסביבתי. יצירת הסינתזה המתבקשת בין מרכיבים רבים ומגוונים מחייבת שינוי בתבנית החשיבה, לשימוש בחשיבה פתוחה, רחבה ויצירתית. אם נחזור לפרק הראשון בעבודה "הגדרת היצירתיות וחשיבותה" ונתבונן בהגדרה הראשונית של המושג יצירתיות: "תהליך דינמי הצומח ומתפתח. אשר ביסודו היכולת לגלות יחסים בלתי קשורים של זיקות ומסקנות חדשות אשר עד כה לא היו נראות קשורות זו לזו, יצירתיות אינה מתקיימת בתוך חלל ריק היא תמיד מתקיימת מתוך מידע ומיומנות שקיימת אצל האדם, ונשענת על האומץ שלו למצוא חלופות בלתי ידועות, חדשות, ולעיתים אף לא בטוחות" נבין כי הגדרה זו מתארת בדיוק את התהליך המחשבתי הדרוש בכדי ליישם את תפיסת הקיימות הלכה למעשה. דרך המודל "מבית ספר קיים לבית ספר מקיים" ניתן לראות כיצד תהליך של יצירת תרבות בת קיימא בקהילה, כרוך בחשיבה ליצירתיות ובחינוך יצירתי. מודל זה מכוון לתהליך של שינוי תבנית המחשבה בתחומי חברה-כלכלה-סביבה, דרך אופני חשיבה יצירתיים. אם נשווה את המודל של תהליך החשיבה שמתקיים במודל "מקיים-למקיים" (המכון לחינוך לקיימות וליזמות, המכללה

האקדמאית דוד ילין) לבין המודל של "תהליך החשיבה היצירתית" (לנדאו, 1990) נגלה שהמודלים מבטאים דמיון רב בתהליך החשיבה. השוואה:

השלב	מודל: מביה"ס קיים לביה"ס מקיים	מודל: תהליך החשיבה היצירתית
שלב ראשון	מיפוי הקיים- הכרת השטח, וזיהוי השותפים הפוטנציאלים.	שלב ההכנה- איתור הבעיה ותיאורה, מתבצע על-ידי איסוף אינפורמציה
שלב שני	ממצוי לרצוי- החזון והיעדים נוצרים מתוך התבוננות והסתכלות על הקיים בשטח.	שלב הדגירה- התבשלות הרעיון טרם הגעתו לתודעה. ידע ישן מתערבב עם ידע חדש.
שלב שלישי	מקיים למקיים- קביעת דרכי ביצוע והתקדמות לקראת השינוי דרך שימוש בחשיבה "מחוץ לקופסא"	שלב התובנה- הבזק מחשבה פתאומי ולא מודע. האינפורמציה הופכת למודעת ובעלת משמעות אך עדיין לא נבחנה עד הסוף.
שלב רביעי	הערכה ומשוב- הסקת מסקנות, התווית צעדים באים בתהליך.	שלב האימות- אימות התובנה החדשה עם הסביבה וחיי המציאות.

על-ידי השוואה זו ניתן להסיק כי כאשר התלמידים מתחנכים לחשיבה מקיימת הם פועלים ומתחנכים בו זמנית לחשיבה יצירתית ופתוחה, תוך תרגול מעמיק של תהליך החשיבה היצירתי. לסיכום, ניתן לומר שהקשר בין חינוך ליצירתיות וחינוך לקיימות הינו עמוק, מורכב ומתנהל באופן דו- צדדי, המשפיע ומושפע אחד על השני. כאשר מחנכים את התלמידים לחינוך יצירתי נטמעים בהם בו זמנית גם עקרונות של החשיבה המקיימת. וכאשר הם מתחנכים לחינוך לקיימות הם מתחנכים לחשיבה יצירתית ומתעצבים להיות אנשים יצירתיים בעלי חשיבה רחבה.

6.2 מה מזה ניתן ליישם בחיים שלי ושל כל מורה במערכת החינוך:

מתוך תהליך המחקר והלמידה שעברתי בכתיבת העבודה הזו, ומתוך היוזמה החינוכית שביצעתי, עולות מספר המלצות:

רב-תחומיות: יש להשתמש במגוון רחב של דיסציפלינות בהוראת נושא אחד. (לדוגמא: תנועה, ציור וכתיבה בלמידת היסטוריה).

דרכי הוראה ולמידה שונות ומגוונות: יש לשלב סגנונות הוראה ולמידה שונים לדוגמא: הוראה פרונטאלית, למידה בקבוצות, למידה מחוץ לכיתה, הוראת עמיתים.

פיתוח חשיבה רחבה ופתוחה: על המורה להימנע מנתינת פתרונות ברורים, ועליו לאפשר לתלמידים להתנסות בפעילויות המחדדות את החשיבה הפתוחה כמו משימות שדורשות מיומנות של אלתור ואימפרוביזציה.

למידה דרך משחקים: חשוב לשלב משחקים בכל גיל, ובכל מקצועות ההוראה.

הכיתה כקבוצה: על המורה לכוון את התלמידים להבנה שהם מהווים חלק מקבוצה. וכי ההיבט החברתי הינו מרכיב משמעותי ומפרה ברמת הפרט וברמת הקבוצה. (לדוגמא: שימוש בעבודה כיתתית וקבוצתית, פרויקטים חברתיים, טיולים, העלאת רעיונות לימודיים מפי התלמידים)

פיתוח והכוונה לחשיבה עתידנית: יש להשתמש בדרכי הוראה שמחדדות אצל התלמיד את הראיה והחשיבה העתידנית. (לדוגמא: דיבייט, פרויקט התנדבותי בקהילה, שיעור בישוב סכסוכים)

חשיבה ירוקה ומקיימת: יש לחשוף את התלמיד לתכני הגישה הקיומית דרך למידה עיונית והתנסויות מעשיות (לדוגמא: קומפוסט בחצר בית –הספר, שיעורי אמנות עם חומרים בשימוש חוזר, פרויקט משותף לקשישים ותלמידי ביה"ס)

יישום של ההמלצות האלו, יביא לדעתי ללמידה משמעותית, יצירתית, ומקיימת. כפי שחוויתי במהלך כתיבת העבודה שימוש נכון בכלים של חינוך לקיימות וחינוך ליצירתיות יצור חברה של אנשים חופשיים ואמיצים יותר. החינוך היצירתי והמקיים מוביל את התלמידים לחוש לגיטימציה לחשוב ולפעול באופן אחר מהכלל, וללמוד להכיר את עצמם, ואת מאווייהם באופן שיאפשר להם בעתיד להיות בוגרים המגשימים את עצמם, ולוקחים חלק פעיל ומעצב בחברה.

רשימה ביבליוגרפית

אטינגר, ל' (2012). על קיימות. בתוך ג' ברנשטיין (עורך), **קיימות: חזון, ערכים, יישום**. (ע"מ 17-18)

בלוך, א' (2011). כללי הזהב לחיים מקיימים. **אדם עולם**, 15, 50-51.

דה בוננו, א' (1995). **יצירתיות רצינית**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומכון ברנקו וייס.

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. המכון לחינוך, לקיימות, וליזמות (2012). **מ(בית-ספר) קיים ל(בית-ספר) מקיים: מודל פעולה לשינוי פארדיגמה במערכת החינוך**. ירושלים: המחבר.

ורבין, ע' (2012). **אחריות תאגידית**. תל אביב: מטר.

טל, ט', מורג, א', ואחרים. (תשס"ט, 2009). חינוך סביבתי וחינוך לקיימות: עקרונות, רעיונות ודרכי הפעלה. ירושלים: המשרד להגנת הסביבה. אוחר מתוך:

<http://www.sviva.gov.il/InfoServices/ReservoirInfo/DocLib2/Publications/P0501-P0600/P0512.pdf>

המשרד להגנת הסביבה ומכון ירושלים לחקר ישראל. (2012). **תחזית קיימות לישראל 2013**. ירושלים: המחבר. אוחר מתוך:

<http://www.sviva.gov.il/InfoServices/ReservoirInfo/DocLib2/Publications/P0701-P0800/P0711.pdf>

לנדאו, א' (תש"ל). **פסיכולוגיה של היצירתיות**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

לנדאו, א' (1973). **יצירתיות**. תל-אביב: בצלאל צ'ריקובר.

לנדאו, א' (1990). **האומץ להיות מוכשר**. תל אביב: דביר.

לנדאו, א' (2001). יצירתיות היא **מחול עכשיו**, 6, 25-20.

פורת, נ' (2000). דרכים לטיפוח יצירתיות. **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 15, 50-32.

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

רובינסון, קי' (2012, 21 בספטמבר). המהפכה המקוונת: איך יראה החינוך של העתיד? **הארץ**
Online. אוחזר מתוך <http://www.haaretz.co.il/.premium-1.2063340>

Heinberg, R. (2010).What Is Sustainability?*The Post Carbon Reader*.Retrieved From:
<http://assets-production-webvanta-com.s3-us-west-2.amazonaws.com/000000/03/97/original/Reader/PCReader-Heinberg-Foundation.pdf>

United Nations (1987).Report of the World Commission on Environment and Development: Our CommonFuture. Retrieved from:
<http://conspect.nl/pdf/Our Common Future-Brundtland Report 1987.pdf>

נספחים:

נספח 1

מערך וסדר יום שבועי בבית- הספר האנתרופוסופי "אדם" שבעמק-רפאים, ירושלים.

פירוט העברת התקופה שהעברתי "כתיבה יצירתית בראי הטמפרמנטים":

יום ראשון: 2.3.2014

1.הצגה תיאטרלית בכיתה: היום הראשון נפתח בהצגה. צופית ואני, אשר עושות התנסות מעשית בכיתה, הצגנו את נושא הטמפרמנטים. הצגנו זאת על-ידי דמויות אשר משקפות את ארבעת הטמפרמנטים. בהצגה נערכו דיאלוגים בין הדמויות, באופן אשר מקצין את ההתנהלות, וכן את הלך המחשבה של כל טמפרמנט. הבחירה להתחיל את הלימוד בהצגה תיאטרלית נבעה מתוך מחשבה, כי עליהם לגלות ולהבין את הנושא. זאת יעשו מתוך חוויה אישית ואמנותית.

2.עבודה בקבוצות: כל קבוצה קיבלה יסוד טבע (להלן האלמנטים: אש, מים, אדמה ואוויר) ונתבקשה להתבונן בו ככפעם הראשונה. לאחר- מכן, הילדים תיארו את אופיים של האלמנטים על- פי הקריטריונים הבאים: צבע, צורה, תנועה ומרקם. כמו-כן, מהו תפקידו בטבע וכיצד הוא משמש את האדם. במידה והאלמנט היה אדם, איזו תכונת אופי מרכזית הייתה לו?

3. עבודה משותפת עם המחנך: אני והילדים עבדנו באופן משותף, תוך שיבוץ מסקנות מהעבודה הקבוצתית בנוסף הציעו הילדים רעיונות נוספים, שלא עלו בעבודה הקבוצתית:

דוגמא למהלך עבודה עם הילדים, בטבלת יסודות הטמפרמנטים:

היסוד	מים	אדמה	אוויר	אש
צבע	שקוף	חום, כתום,	חסר צבע	כתום, אדום, צהוב, סגלגל
תחושה	נוזלי	מחוספס, גושי, גס	משתנה: קר, חם.	שורף, חם, כווייה,
תנועה	זורם	יציבות,	מעגלית, משתנה: מהיר, איטי	מתפרץ, מתפשט
שימוש לטבע	בית גידול לחיות: דגים, גשם, נהר, מעיין, ים	שורשי הצמחים בתוכה, בית גידול לחרקים למינהן, הרים, סלעים, גאיות.	יוצר את גלי הים, סופות, לעופות לנדוד, מפיץ אבקת הצמחים	התפרצות הר געש, סכנה, פחד,

	וזרעיהם.			
שימוש לאדם	שתייה, שטיפה, השקייה, בישול, רחצה. שייט, אמבטיה	קבורה, מצע לדריכה והליכה, שתילת עציצים, חקלאות	משיטה אוניות, טחנת רוח, כדור פורח, מטוס, תזוזה של ..	חימום, בישול, מקור לאור, חומרי בעירה, מסמל את אש גיהנום, תקשורת בין בני אדם, נשק.
תכונות אופי	אפטי, ביישן, חסר שיפוטיות, אדישות, מתנהל באיטיות, נינוח, זורם.	עמוק, מאופק, עצור, מיואש, מזדהה בקלות, נאמן, רגיש, סנטימנטלי, אומנותי, דייקן.	לא עקבי, קופצני, אסוציאטיבי, אימפולסיבי, חסר קשב וריכוז,	אגו מוביל, יוזם, מנהיג, תוקפן, חייב להגיד את המילה האחרונה, אמביציוזי, שתלטן, דעתן.

לאחר מכן ניהלנו שיחה על מהם הטמפרמנטים ועל הקשר בין היסודות בטבע ליסודות בנפש האדם

ומשם בנינו יחדיו טבלה נוספת:

אלמנטים נוספים לטבלה הנ"ל:

	מיים/ פלאגמט	אדמה/ מלנכול	אוויר/ סנגוויו	אש/ כולר
שפת גוף	מתנהל באטיות, חסר תנועה, הליכה מרושלת ומגושמת	כפוף, בוהה, מכונס	צעדים קלים וקופצניים.	הולך בקו ישר צעדים חזקים נטויים ברצפה
צורת דיבור	דיבור איטי	דיבור איטי, נוטה להתפלספות	אסוציאטיבית, מהירה.	קולני, מתנצח
מקצוע	חקלאי.	אחות רחמניה, עובדת סוציאלית	קוסם, רקדן, שחקן	מפקד צבאי, ספורטאי
דמות	פו הדב	רחל המשוררת	צירלי צ'פלין	נפוליאון

פעילות תנועתית:

הכיתה הייתה ריקה מכיסאות ושולחנות. כל הילדים הלכו בחלל בהליכה חופשית ובכל פעם ניתנה להם הוראה שקשורה להליכה, לשפת גוף, ולתנועה בהקשר לטמפרמנטים.

בתחילה כולם נתבקשו ללכת כמו :

*המלנכול-, להרגיש כאילו הם צועדים בחול טובעני, שפת גופם כבדה, ראשם כבד

*הסנגווין- להרגיש כאילו האוויר מעיף אותם לכל עבר, גופם קל, הם חשים כמו נוצה המתעופפת במשב רוח.

*הכולרי- כל ילד נתבקש לבחור נקודה בחלל החדר ולגשת אליה באופן ברור וחד, ראש מורם והליכה ממוקדת. בלי לפגוע בילדים האחרים.

*הפלגמט- הילדים התבקשו לדמיין עצמם בתוך מקווה של מים נעימים שנעים בקצב, איטי, רגוע, מלטף,

*פעילות תנועה במעגל: הילדים עמדו במעגל כשניתנה האות שני ילדים נכנסו למעגל, ונתבקשו לחצות אותו. כל אחד נכנס בדמות טמפרמנט והילדים היו צריכים לנחש איזה דמות נכנסה.

*עבודת הבית של הילדים הייתה לקחת את הדמות שעליה עבדו בעבודת הביוגרפיה שלהם, ולפרט איזה סוג טמפרמנט היא ומדוע.

נספח 2

יום שני :

הטמפרמנט המלנכולי :

Recall:

בדיקת שיעורי הבית בטבלה על הלוח : -

דוגמא לבדיקת מטלת שיעורי הבית :

אש	אור	אדמה	מים	
		רחל		שם הדמות
		עצובה, בודדה		תכונות אופי
		איטית ומכונסת		שפת גוף
		כפופה, מכונסת		מראה חיצוני
		משוררת		מקצועות
		"צר עולמי... להביא את השיר		דוגמא מחייו : סיפור אודותיו, ציור, מעשה

				שעשה, שיר
--	--	--	--	-----------

1. שיחה עם הכיתה בנוגע למהלך התקופה שבה נלמד כל יום על טמפרמנט אחד ויצירה ספרותית בהתאמה.

שימוש בסיפור בהמשכים: קבוצת הילדים יושבת במעגל כל ילד בתורו מספר משפט מסיפור ובתוכם מוצמדים צמד המילים "למרבה המזל" ו"לרוע המזל" (כמתודה לטמפרמנט הסגוויני והמלנכולי)

3. לימוד מהם האמצעים האומנותיים: הסבר על האמצעים האומנותיים: דימוי, מטאפורה, האנשה וכו' וחלוקת דפי הסבר

4. ישיבה במעגל עם הילדים, והקרת קטע מתוך הספר החיים כמשל של פנחס כמייצג את הטמפרמנט המלנכולי

5. תרגול בכיתה: המטלה היא. לסמן בקטע שקראנו את האמצעים אמנותיים שהילדים מזהים דוגמאות: מטאפורה: "שתיקת האדמה". דימוי: "הלילה כמו יעקב האחו בעקב עשיו" האנשה: "שתיקת האדמה" חזרתיות: "יום חולף, הלילה חולף, הזמן חולף" וכו'. אוקסימורון: "שומע את שתיקת האדמה".

ב. מטלה נוספת. לסמן בקטע מאפיינים של דמות מלנכולית:

"יום חולף והלילה בא..", "אני פוסע ברחובות ההולכים ומתרוקנים", "קומתו שחוחה, צעדיו, מהססים"

* לכתוב בכיתה תעודת זהות של דמות מלנכולית-

מראה חיצוני: צבע, עינים, משקל, גובה, שיער

תכונות אופי: עמוק, נוטה לעצבות, מתפלסף, אמפטי (מזדהה בקלות), רגיש

תחביבים: מה עושה בשעות הפנאי: מטייל, קורא ספרים, כותב

מקצוע: סופר, פילוסוף

8. שיעורי בית: לכתוב סיפור יום בחייו של דמות מלנכולית: 15 דק'

איך הוא קם בבוקר, מה הוא רואה, איפה הוא נמצא, פירוט היום שלו, בעיה בה הוא נתקל ופתרונה.

נספח 3

יום שלישי:

יום הסנגוויין/ אוויר

*משחק פתיחה: -

הרוח נושבת: הילדים יושבים במעגל כיסאות, ילד אחד בתוך המעגל אומר כל מי ש..(לדוגמא: שיש לו שיער שחור) כל הילדים שעונים על המאפיין הנ"ל קמים ומנסים לתפוס מקום אחר מזה שישבו בו, וכך נשאר שוב ילד חסר כיסא שנכנס פנימה וממשיך להביא קטגוריות ל"כל מי ש..". (המשחק כמתודה לטמפרמנט הסנגוויני, המשחק מאלץ את הילדים להתנהל במהירות, בקופצניות, בהקשבה וקליטה מהירה ואסוציאטיבית)

*. אלתור בתיאטרון:

אני בוחרת שני ילדים שיצאו החוצה, נותנת להם סיטואציה אחד מהם צריך לשחק דמות של סנגוויין ואחד של מלנכול והם נכנסים לכיתה להציג את הסיטואציה באילתור

דוגמאות:

שוטר נותן דו"ח תנועה לאדם במכוניתו

שני אנשים מנסים לסחוב מקרר לקומה הרביעית

רופא שיניים ומטופל מפוחד

מלצרית שמגישה אוכל לאדם במסעדה

שני אנשים בתחנה מחכים לאוטובוס

שודד בנק ובנקאי

שני אוהדים במשחק כדורגל

-Recall*

בדיקת מטלת שיעורי הבית"יום בחייו של מלנכול", הילדים מקריאים את היצירות שלהם.

**שימוש בשירה:*

בחרתי לשיר את השיר "לוקח את הזמן" הילדים קשובים וצריכים לגלות את המאפיינים הסנגוויניים. הילדים מצטרפים לשירה, ולאחר מכן מתקיימת שיחה על המאפיינים הסנגוויניים בשיר.

*שימוש בקטעי קריאה: מדברים על הקטעים ועל זרם התודעה.

4. תרגיל כיתתי: לכתוב קטע שמתאר את הדמות הסגנוינית באחת מהסיטואציות הבאות:
סגנוין במוזיאון, בחנות משחקים, בטיול בטבע.

*כמה נציגים מקריאים את קטע הכתיבה שלהם

*קריאת קטע מתוך הספר " הילד הזה הוא אני" וקריאה משותפת.

*שעורי בית: כתיבת קטע בהשראת הקטעים הנ"ל. הקטעים צריכים להיות כתובים מנקודת מבט של ילד קטן.

נספח 4

יום רביעי:

הטמפרמנט הכולרי

לאחר הקטע הריתמי, אשר מתקיים כל בוקר.

נבחר אחד מהילדים ללכת בראש הטור ולשחק את המשחק "קוף אחרי בן אדם" הילד שבראש מוביל ועושה תנועות, וכולם מחקים אותו, כמתודה לטמפרמנט הכולרי המנהיג. כשהם מגיעים למגרש הם מסתדרים במעגל.

משחקים נוספים המייצגים תחרותיות והנהגה אשר הילדים שיחקו במגרש:

*משחק פיו- פיו הסבר על המשחק: העמד את החניכים במעגל ועמוד במרכזו. הסתובב במקום עם עיניים עצומות כאשר ידך מורמת באויר מצביעה לכיוון החניכים. עצור תוך כדי הסיבוב, החניך עליו אתה מצביע צריך להתכופף למטה ואלו שעומדים משני צידיו צריכים "לירות" אחד בשני ע"י אמירת פיו-פיו ברצף עד שנגמר להם האויר. מי שהחזיק מעמד פחות זמן הוא זה שהפסיד והוא נכנס למרכז המעגל ומחליף אותו. לאחר מכן מחולקים הילדים לשתי קבוצות בכל קבוצה יש נציג שמוכתר ל"מנהיג" הוא מנהיג את הקבוצה בשלל המשימות.

1. מרוץ שליחים- הליכה במסלול עם נר דולק בלי שהנר יכבה

2. הליכה עם ספר על הראש

3. תחרות משיכות חבל בין שתי הקבוצות.

חזרה לכיתה באותה דרך של נציג שמוביל ("קוף אחרי בן אדם") כל המשחקים הנ"ל שוחקו כמתודה של טמפרמנט הכולר, משחקים של תחרותיות, מנהיגות וכוחניות.

חזרה לכיתה ושיחה על מאפייני האש: כיצד האש מתנהגת, מה מאפיין אותה בטבע, כיצד היא באה לידי ביטוי באדם. איפה חשתם זאת בזמן המשחקים..

*דיבייט

חלוקה על פי הטורים בכיתה: טור ימין = בעד, טור שמאלי = נגד

עליהם לבחור נושא מרשימת הנושאים הבאה: אכילת בשר, תלבושת אחידה בבית הספר, שימוש בפייסבוק, חינוך ביתי, פתיחת סינמה סיטי בירושלים בשבת.

כל טור היה צריך לכתוב טיעונים בעד/ נגד. ע"פ העמדה שנבחרה להם. ולנהל דיון בזוגות. ולאחר מכן להציג את הדיון, ויכוח מול הכיתה.

*קטע קריאה בכיתה: נאום של אמילאנוספאטה

*דיון כיתתי: אלו תכונות של הכולר באות לידי ביטוי בנאום, מה המאפיינים הספרותיים שבאים לידי ביטוי בכתיבה של נאום, מה חשתם כלפי הנאום: האם השתכנעתם, נסחפתם, חשתם אמפתיה מול דבריו

*משימת כתיבה:

לכתוב נאום על דבר שאני רוצה לשנות בסביבה שלי שמשפיע עלי ועל אחרים: בשכונה, במדינה, בביה"ס, בחברה.

מבנה הכתיבה:

1. מסר ברור וממוקד שברצונכם להעביר
2. טיעונים- נק' שכנוע, ודוגמאות
3. סיכום

יום חמישי-

הטמפרמנט הפלאגמטי וסיכום

Recall- שיחה על הנאום של אתמול ועל משימת הכתיבה

*קריאת נאום נוסף של "ויסטון צ'רציל"

המשך עבודה על הנאומים שלהם. ולאחר מכן כמה נציגים נבחרים לעמוד מול הכיתה ולנאום את הנאום שלהם לכיתה.

*פידבקים מהכיתה: לאחר כל נאום הילדים מגיבים, קודם כל פידבק חיובי, מה היה משכנע, סוחף בנאום. כיצד חשו. ואפשר להוסיף הערה לשיפור או ביקורת.

*הטמפרמנט הפלאגמטי

שיחה על מאפייני הפלאגמט,

קטע קריאה מהספר "ההוביט" קוראים ביחד, ותוך כדי הילדים צריכים לסמן בטקסט פעלים וביטויים שמתארים אתהאופיהפלאגמטי:

דוגמא: "מעולם לא נקלעו להרפתקאה כלשהי ומעולם לא עשו משהו בלתי צפוי"

- בחירת נציג והליכה לחדר אוריתמיה בקצב איטי ואחיד.. כמאפיין את הפלאגמט

פעילות מסכמת של הטמפרמנטים ע"י פעילות תאטרון-תנועה

הליכה תנועתית ע"פ הטמפרמנטים כפי שהיה ביום הראשון, אך יותר לעומק. והכנת אביזרים ותחפושות לדמויות של הטמפרמנטים משימוש בחפצים ממוחזרים, בשימוש חוזר שנמצאו בשטח בית-הספר. כמו: עלים, בדים ישנים, בקבוקי מים מפלסטיק, אל-בדים ישנים, וכו..

טמפרמנט נפגש עם טמפרמנט מברך לשלום. הולכים בחלל בהליכה ע"פ היסודות וכל אחד אומר משפט מייצג, בכל פעם שאני מוחאת כף כולם בפריז. חוץ מ-2 דמויות שאני נוגעת בהם ואז הם נפגשות

*אילתור אימפרוביזציה :

קבוצה של 4 מתנדבים מקבלת סיטואציה, כל אחד צריך להיות בטמפרמנט אחר הם מופיעים בפני הכיתה והילדים צריכים לנחש מי היה כל דמות. דוגמא לסיטואציות : אמהות מסתכלות על ילדהם בגן שעשועים,

*משחק המכונה :

מכונה תעשייתית כל פעם בנושא שקשור לאחד הטמפרמנטים :

כל פעם קם ילד ואומר משפט ועושה תנועה שמייצגת את אופי המכונה באופן רפיטיבי, בכל פעם מתווסף עוד ועוד ילד עד שנוצרת מכונה שלמה ומסועפת.

דוגמאות למכונות :

סנגוויין : לונה פארק, כולר : מפקדים בצבא, מלנכול : דיון פילוסופי, פלאגמט : חופשה

*ישיבה במעגל : ושיחת סיכום על התקופה : הילדים שיתפו בכך שנהנו מאוד בתקופה, היה להם כיף לצאת מהשיגרה. וללמוד דרך משחקים, תאטרון ותנועה. ולצאת לחללים נוספים מחוץ לכיתה.

*משימת כתיבת סיכום :

לקחת את סיפור האגדה : "עמי ותמי" או "כיפה אדומה" ולהתאים את ארבעת הטמפרמנטים לדמויות, ולכתוב סיפור חדש.