
”ממני אל תצפי, אין לי כישרון מוזיקלי”

– פיתוח תחושת מסוגלות עצמית במוזיקה

אורה גייגר

תקציר

מחנכות הגיל הרך מביעות תדיר חוסר ביטחון ביכולתן המוזיקלית וביכולתן להנחות פעילות מוזיקלית. בנוסף, מחקרים מראים כי לרוב הגננות הישראליות רקע דל בחינוך מוזיקלי, ורובן אינן מנגנות בכלי נגינה. יחד עם זאת, ישנה ציפייה שהגננת, הדמות החינוכית הדומיננטית בגן הילדים, תשלב מוזיקה בעבודתה. על מנת לענות על פער זה פותח קורס מוזיקה לגננות, המתמקד במרכיב הקצב, תוך שילוב נגינה בכלי הקשה, מתוך מטרה לחזק את יכולתן המוזיקלית של הגננות ואת ביטחונן ביכולת זו. המחקר נמשך שנתיים ועקב אחר שתי קבוצות גננות שלמדו זו אחר זו את הקורס בשני מקומות בארץ, ברמת הגולן ובאזור עמק יזרעאל. מטרת המחקר הייתה לבדוק את ההתפתחות המוזיקלית של הגננות, את מידת הביטחון שלהן ביכולתן המוזיקלית ואת הדרך שבה הן משלבות מוזיקה בגן הילדים. המחקר הנו מחקר פעולה הבנוי משני מעגלים עיקריים. משתתפות המחקר הן הגננות משתי הקבוצות שלמדו את הקורס. שיטות איסוף הנתונים כללו: תצפיות, יומנים רפלקטיביים ושאלונים. תצלומים וסרטי וידיאו צולמו לאורך הקורס. המחקר מספק את נקודת מבטן של הגננות הישראליות לתהליך שעברו. ממצאי המחקר מראים שקורס מוזיקה המתמקד במרכיב הקצבי הוא אמצעי בר-ביצוע לפיתוח המיומנות המוזיקלית של גננות ולחזיון הביטחון שלהן ביכולתן המוזיקלית. על מנת שתמורות אלה יבואו לידי ביטוי בצורה משמעותית בעבודה החינוכית יש צורך בליווי מקצועי בשטח לאורך זמן. כמו-כן התברר שכאשר הקבוצה נבנית כקהילה לומדת מתעצמת הלמידה, והקבוצה משמשת גורם מניע המספק תמיכה וחזיון למשתתפות.

מילות מפתח: חינוך מוזיקלי, תפיסת מסוגלות עצמית, התפתחות מקצועית, גננות, מחקר פעולה

מבוא

מאמר זה מציג מחקר בחינוך מוזיקלי, הבוחן את האפשרות לחזק את תפיסת המסוגלות העצמית של מחנכות הגיל הרך בתחום המוזיקה באמצעות למידת קורס מוזיקה שנתי המתמקד באלמנט הריתמי. בנוסף מפרט המאמר מהם מאפייני קורס מוזיקה אפקטיבי, מנקודת מבטן של נשות החינוך המשתתפות בו. מכיוון שהיקף לימודי המוזיקה המוצעים כיום במהלך הכשרה להוראה בגיל הרך מצומצם, יש מקום ליוזמות ולתכניות התערבות שיקדמו את התחום, הן במהלך ההכשרה והן בהמשך, לאורך שנות ההוראה. מאמר זה שופך אור על התחום ותורם לדיון בשאלת לימודי החינוך המוזיקלי בקרב מחנכות הגיל הרך.

מוזיקה הנה חלק בלתי נפרד מחיי הילד בגיל הרך. מחנכות הגיל הרך שותפות לחינוך הילדים גם בתחום המוזיקה. ברוב גני הילדים מועסקת מורה למוזיקה הפוגשת את הילדים אחת לשבוע, אך ישנה ציפייה שהגננת, הדמות החינוכית הדומיננטית בגן הילדים, תשלב עשייה מוזיקלית בתוכנית

הלימודים. מסקירת המצב בשטח עולה שגננות מדווחות תדיר על תחושת מסוגלות מוזיקלית עצמית נמוכה בהתייחסן לכישוריהן המוזיקליים, כמו גם ליכולתן להנחות ולהוביל פעילות מוזיקלית בגן הילדים (Hennessy, 2000).

צוות חשיבה מתחום החינוך המוזיקלי במכללות לחינוך בארץ, שהתכנס ופעל במכון מופ"ת בין השנים 2000-2001, בחן את שאלת מצבו של החינוך המוזיקלי בגני הילדים בארץ. הצוות פרסם נייר עמדה, ובו הצביע על פער משמעותי בין דרישות המסגרת של משרד החינוך בנוגע לעשייה המוזיקלית בגני הילדים לבין תכנית הלימודים במוזיקה המוצעת לסטודנטיות להוראה בגיל הרך במהלך הכשרתן במכללות לחינוך בארץ. עמדת הצוות הייתה כי מכיוון שרקע וידע מוזיקלי אינם מהווים דרישה מוקדמת לקבלה ללימודי חינוך בגיל הרך במכללות, הרי שבאחריות המכללות להכשיר את פרחי ההוראה בתחום זה. הצוות סיכם בדברים הבאים:

אם המוזיקה שזורה בחיים עצמם, הרי שעליה להיות שזורה גם בחיי הגן ובחיי בתי הספר. מסגרות פורמאליות אלו יהיו חייבות לספק לתלמידים את ההרחבה ואת ההעמקה הנובעות מלימוד תחום זה. אלה אינן יכולות להישאר נחלתם הבלעדית של המורים למוזיקה. המחנכים עצמם חייבים להיות שותפים למעשה זה, ולו גם אם חלקם יצטמצם בגישה חיובית וביקורתית בלבד. על מסגרות ההכשרה להוראה לספק למחנכים לעתיד כלים הולמים, שישמשו אותם בכניסתם למקצוע ההוראה (נייר עמדה, צוות מוזיקה – מכון מופ"ת, 2001).

הפער הקיים בין תחושת המסוגלות העצמית הנמוכה של גננות בנוגע ליכולתן המוזיקלית, כפי שעולה בספרות, וציפיית משרד החינוך שהן תנחנה פעילות מוזיקלית בעבודתן החינוכית בגן הילדים, היווה עבורי תמריץ לבניית קורס מוזיקה שנתי לגננות, מתוך מטרה לחזק את יכולותיהן ומיומנותיהן המוזיקליות, לחזק את תחושת המסוגלות העצמית שלהן בתחום ולהעניק להן כלים ליישום פעילות מוזיקלית בעבודתן החינוכית. תכנית הלימודים התמקדה בקצב, המרכיב הבסיסי ביותר, ובו בזמן גם החשוב ביותר, מבין חמשת מרכיבי המוזיקה: מלודיה, הרמוניה, קצב, מרקם וצורה (Orff and Keetman, 1950). ההנחה היא שגם אדם ללא השכלה מוזיקלית רחבה וללא כישרון מוזיקלי יוצא דופן יכול להתנסות ולחוות הצלחה בפעילות ריתמית בסיסית של הקשות גוף, דקלום, ונגינה בכלי הקשה. בנוסף לכך, כלי הקשה זמינים במסגרות החינוך לשימוש הגננות. מטרת המחקר הייתה לבחון את ההתפתחות המוזיקלית של הגננות, את תחושת המסוגלות האישית שלהן בתחום המוזיקה לאורך התהליך ואת יכולתן להנחות את הילדים בפעילות מוזיקלית, וזאת במהלך שנת לימודים אחת בקורס מוזיקה המתמקד במרכיב הקצב ובנגינה בכלי הקשה. המחקר עקב אחר התהליך שעברו הגננות ובחן את העשייה המוזיקלית שלהן במהלך הקורס ובעבודתן בגני הילדים.

סקירת ספרות

נושא הדימוי המוזיקלי הנמוך של אנשי חינוך בתחום המוזיקה נדון בהרחבה בספרות (Mills, 1989; Gifford, 1993; Byo, 1999; Morin, 2004). גם בקרב מחנכי הגיל הרך, מהם ישנה ציפייה לשלב עשייה מוזיקלית בגני הילדים, התקבלו ממצאים דומים (Barrett, 2008; Hennessy, 2000).

מבין תחומי האמנויות, המוזיקה נתפשת על ידי אנשי חינוך כתחום הקשה ביותר לשילוב בעבודה החינוכית, ונראה כי שבירת אמונה אישית לגבי מסוגלות עצמית במוזיקה היא קשה יותר בהשוואה לאמנויות אחרות. (Hennessy, 2000) למרות שכל עשייה אמנותית מצריכה כישרון בסיסי, מחקרים מראים שאנשי חינוך חשים יותר בנוח להנחות את תלמידיהם בפעילויות ציור, תנועה ודרמה מאשר בפעילויות מוזיקליות, גם אם באופן אישי אינם מגדירים עצמם כ”מוכשרים” בתחומים אלה. מורים וגננות המחשיבים עצמם כ”לא מוזיקליים” יעדיפו להימנע משילוב מוזיקה בפעילותם החינוכית עם תלמידיהם. מצב זה נובע מכך שישנה ציפייה מאדם המנחה פעילות מוזיקלית שיהיה בעל יכולות ביצוע מוזיקליות של שירה מדויקת וערבה לאוזן ונגינה בכלי נגינה, וכן מכיוון שכישרון מוזיקלי, או העדרו, ניתנים בקלות לזיהוי על ידי הצופה והמאזין.

ביטחון עצמי חיוני להוראה איכותית. מורים מבססים את הוראתם על אמונותיהם בנוגע ללמידה וגם על דימויים העצמי כמורים (Yi-Yuan, 2000). סטודנטים לחינוך, שדיווחו על חוסר ביטחון ביכולתם המוזיקלית בשיעורי המוזיקה במהלך הכשרתם, חשו כך גם בהמשך דרכם המקצועית (Hewitt, 2002). במחקר שהתבצע בדרום קוריאה ובחן את העשייה המוזיקלית של גננות, העידו המשתתפות על מחסור ברעיונות לפעילות מוזיקלית בגן, ומרביתן ציינו שיש צורך בקורסים נוספים בחינוך מוזיקלי לגיל הרך במהלך לימודי ההכשרה ובהמשך, במהלך שנות ההוראה (Youngae, 2009). גם גלושנקוף ושחר (2004), שחקרו את הפעילות המוזיקלית של גננות בגני הילדים בישראל, מציינים במחקרם שגננות מאמינות כי ההכשרה שלהם במוזיקה מינימלית, ואין להן את היכולת ללמד מוזיקה באופן אפקטיבי. במחקרים קודמים הביעו מחנכות הגיל הרך צורך בידע רב יותר בתחום ובהתנסויות מוזיקליות ספציפיות שניתן להעבירן לגני הילדים, כגון שימוש בכלי הקשה, פיתוח פעילויות תנועה והנחיית שיעורי האזנה (Kelly, 1998; Saunders & Baker, 1991). לעומת זאת, במחקר רחב היקף אחר שהתבצע בטאיוואן ובדק 145 גננות, התברר שהדימוי העצמי המוזיקלי של המשתתפות גבוה (Wu, 1999). ממצאי מחקר זה מציינים תמונה שונה מזו המתקבלת ממחקרים אחרים, וייתכן שהם משקפים אוכלוסייה מסוימת זו.

במחקר שבו נדרשו סטודנטים להוראה במסלול הגיל הרך לדרג את יכולותיהם בתחומי מוזיקה שונים הנוגעים לחינוך (נגינה בכלי, שירה, קריאת מוזיקה, האזנה קשובה, יצירתיות מוזיקלית) העריכו המשתתפים את יכולותיהם מתחת לממוצע, ואף משתתף לא דירג את יכולתו כגבוהה מאוד באף אחת מהקטגוריות (Austin, 1995). מורין (2004) מציינת שכאשר נשאלו אנשי חינוך מהן לדעתם הסיבות לכך שהם נוטים למזער את מידת פעילותם המוזיקלית בהוראה, השיבו 40 אחוזים שלדעתם אין להם ידע ויכולת מוזיקלית מספקים. הם הביעו חשש שיתכן והם מתמצאים בתחום אף פחות מתלמידיהם, ושהם עלולים ללמד משהו שגוי.

הסיבה לתחושת חוסר ביטחון עצמי במוזיקה יכולה לנבוע מההנחה שלא כל אחד בורך בכישרון מוזיקלי. המחשבה כי נדרשות יכולות מוזיקליות מוכחות, כגון יכולות ביצוע בשירה ובנגינה, על מנת ללמד מוזיקה מובילה אנשי חינוך רבים להימנע משילוב פעילות מוזיקלית בהוראה. אוסטין וויספול (1998) מדווחים שכבר לפני הגיעם לחטיבת הביניים מתגבשת אמונתם של תלמידים בנוגע ליכולותיהם המוזיקליות, או העדרן. לפיכך, הדימוי העצמי המוזיקלי מתגבש הרבה לפני שמחנכי הגיל הרך מתחילים את הכשרתם במכללה או באוניברסיטה. מעניין לציין את ממצאיה של הנסי (2000) שמצאה כי גם לסטודנטים בעלי רקע במוזיקה, אלה שניגנו עד ארבע שנים, ביטחון נמוך בהקשר לשילוב המוזיקה בעבודה.

במחקר מקיף שנעשה בארה"ב ובחן את מקומה של המוזיקה בגני הילדים, נמצא כי למרות שנקבעה יחידת זמן מובנית בתכנית הלימודים לפעילויות מוזיקליות, רק ב-28 אחוזים מגני הילדים הועסקה מורה למוזיקה (Nardo, Custodero, Persellin, and Brink Fox, 2006) כך שלמעשה הגננות הן אלו שלימדו מוזיקה בפועל. כשנתבקשו גננות לציין מהן המיומנויות ותחומי ההבנה המוזיקליים החיוניים ביותר עבורן, לדעתן, הן ציינו: פעילויות ברורות שיכולות להיות מועברות ומאומצות לשטח בקלות, עשייה מוזיקלית היכולה לתמוך בהוראת תחומי דעת נוספים, או פעילות למטרות בידוריות או מוזיקה לציון זמני מעבר בסדר היום (Kelly, 1998). הגננות ציינו באופן מפורט יותר את חמשת התחומים הבאים: פיתוח פעילויות תנועה, שימוש בכלי נגינה, הנחייה והוראה של שירים, הובלה של התנסויות וחוויות יצירתיות במוזיקה ופיתוח שיעורי האזנה. היבטים אחרים של חינוך מוזיקלי כגון: תרגול מוזיקלי, תיאוריה של המוזיקה, היסטוריה של המוזיקה, וקריאת תווים נחשבו על ידי הגננות כלא שימושיים.

האפשרות לשנות את תחושת המסוגלות העצמית של אנשי חינוך לגבי יכולתם המוזיקלית ויכולתם להנחות פעילות מוזיקלית כתוצאה מלמידת מוזיקה נבחנה לאורך השנים והשיגה תוצאות מעורבות. מחקר שבדק שינויים בגישתם של סטודנטים לחינוך כלפי מוזיקה (יכולתם המוזיקלית האישית, חשיבות המוזיקה בתוכנית הלימודים לדעתם, ומידת נוחות בהנחיית פעילות מוזיקלית) בעקבות למידת קורס מוזיקה סמסטריאלי, מצא השפעה חיובית (Lewis, 1991). במחקר שבחן את תפיסתם העצמית של פרחי הוראה לגבי יכולותיהם המוזיקליות נמצא כי זו לא השתנתה כתוצאה מלמידת קורס ביסודות המוזיקה, יתרה מכך, תפיסתם העצמית לגבי יכולת שירתם ירדה לאחר סיום הקורס (Austin, 1995). במחקר אחר, שנערך בקרב סטודנטים לחינוך בארה"ב, דיווחו החוקרים על כך שלא היה שינוי בגישת הלומדים בתום הקורס (Fisher, Rutkowski, and Shelley, 1992). מחקרים המתמקדים בשירה ובפיתוח קול הראו כי ניתן לשפר את גישתם של אנשי החינוך לגבי יכולת שירתם בעקבות הכשרה קולית (Phillips and Vispoel, 1987; Barnes, 1990).

במדינת ישראל התבצע מחקר מקיף שבחן את הפרופיל המוזיקלי של הגננות (גלושנקוף ושחר, 2004). ממצאי המחקר הראו כי לרוב הגננות הישראליות רקע דל בלימודי מוזיקה, ורובן אינן מנגנות בכלי נגינה. כ-50 אחוזים מבין משתתפות המחקר התנסו התנסות קצרה בלימודי נגינה במשך שנה עד שנתיים, בעיקר בחלילית. ממצא מעניין שגילו החוקרים הוא שכשליש מהגננות הישראליות שהשתתפו במחקר ציינו שהפעם האחרונה שבה הן למדו מוזיקה הייתה כשהן עצמן למדו בגן ילדים. במדינת ישראל ישנה ציפייה מהגננת "להציב את המוזיקה בלב ליבה של תכנית הלימודים בגן הילדים ולהטמיעה כחלק אינטגרלי ממנה", כפי שעולה מתכנית הביניים ליישום נושאים נבחרים בתחומי החינוך לאמנויות בגיל הרך שפרסם האגף לחינוך קדם יסודי במשרד החינוך (2011):

"הגננת תשלב את מקצוע המוזיקה בסדר היום השוטף של הגן במליאה ו/או בקבוצות קטנות. היא תחזק את ההתנסויות השונות: האזנה, שירה, נגינה, תנועה, הסמלה ורישום, ובנוסף, היא תקשר ותשלב את תחום המוזיקה עם עולמות תוכן ועם תחומי ידע הנלמדים בגן" (שם, עמ' 6).

במסמך זה מודגשת חשיבות שיתוף הפעולה בין הגננת והמורה למוזיקה המלמדת בגן והצורך

שהגנת תבצע ותחזק את הפעילויות המוזיקליות שנלמדו על יד המורה למוזיקה. מהסקירה הספרותית לעיל עולה הצורך בחיזוק יכולותיהן המוזיקליות של הגננות ובשיפור דימוין המוזיקלי העצמי על מנת שתרגשנה מספיק בטוחות לשלב עשייה מוזיקלית בגן הילדים באופן משמעותי וראוי. נקודת מוצא זו היוותה את המניע למחקר הנוכחי.

מהלך המחקר

זהו מחקר פעולה הבנוי משני מעגלים עיקריים של פעולה ורפלקציה, אורכו של כל מעגל שנת לימודים אקדמית. המחקר נמשך שנתיים ועקב אחר שתי קבוצות של נשות חינוך בגיל הרך שלמדו את קורס המוזיקה השנתי, זו אחר זו, בשני מקומות בארץ. המפגשים התקיימו אחת לשבוע, אורך כל מפגש 90 דקות. פרדיגמת המחקר הנה קונסטרוקטיביסטית והמתודולוגיה איכותנית. אוכלוסיית המחקר כללה את נשות החינוך משתתפות הקורסים, ולא שיקפה מדגם מייצג של אוכלוסיית הגננות בישראל, שכן אין הכרח במדגם שכזה במחקר אינדוקטיבי. משתתפות שתי הקבוצות קיבלו מידע על כך שהקורס מלווה במחקר, וכולן אישרו בכתב את הסכמתן לקחת חלק בתהליך ובמחקר.

הקבוצה הראשונה מנתה 23 נשות חינוך לגיל הרך, ממקומות שונים בגליל וברמת הגולן. הן נפגשו אחת לשבוע בשעות הבוקר ולמדו את הקורס במסגרת לימודי ההמשך במכללת ”אוהלו” בקצרין. הקבוצה ברובה כללה גננות, וכן כמה נשות חינוך אחרות (מורות בכיתות הנמוכות, מורות לדרמה ולריקוד). הקבוצה הייתה הטרוגנית מבחינת הרקע הדתי של המשתתפות וכללה 16 יהודיות חילוניות, ארבע יהודיות דתיות, שתי מוסלמיות, ודרוזית אחת. טווח הגילים של המשתתפות נע בין 24 ל-53, וגילן הממוצע היה 31. גם הרקע הלימודי של המשתתפות היה שונה ומגוון, והן רכשו את השכלתן במוסדות שונים. הנשים ברובן לא הכירו זו את זו, ונפגשו רק במהלך הלימודים.

הקבוצה השנייה מנתה 31 נשות חינוך של גני טרום-חובה וחובה ביישוב בעמק יזרעאל. המשתתפות נפגשו בשעות אחר הצהריים במרכז המוזיקה של היישוב לצורך למידת הקורס שהוצע להן על ידי מחלקת הגיל הרך במועצה המקומית. חברות הקבוצה עבדו כגננות או כסייעות בגני הילדים באותו יישוב, הכירו זו את זו היכרות רבת שנים והשתתפו בלימודי קורסים נוספים, בנוסף על קורס המוזיקה. במפגשי הקבוצה השתתפו, בנוסף לגננות ולסייעות, גם מורה למוזיקה, נציגת אגף הגיל הרך במחלקה לחינוך ביישוב, ומפקחת גני הילדים (בחלק מהפגישות). מבחינת הרקע הסוציו-אקונומי והשיוך הדתי, קבוצה זו הייתה הומוגנית: כולן נשים יהודיות וחילוניות המתגוררות באותו יישוב או בסביבתו. טווח הגילים נע בין 35 ל-61, והגיל הממוצע – 49. מרבית המשתתפות למדו והשתלמו לאורך השנים בקורסי מוזיקה וחינוך במכללת ”אורנים”.

כלי המחקר כללו תצפיות שהתקיימו במהלך השיעורים, כשהנבדקות התנסו בהנחיית הקבוצה בפעילות מוזיקלית; יומנים רפלקטיביים, ששימשו לתיעוד חוויותיהן של הנבדקות ושל החוקרת לאורך שנת הלימודים; תצלומים וסרטי וידיאו שצולמו לצורך תיעוד התהליך. על סמך המסקנות מהמעגל הראשון הוחלט להוסיף במעגל השני גם תצפיות בפעילויות המוזיקה שקיימו הגננות בגני הילדים. כמו כן, מתוך צורך לתעד את נקודת המוצא של הנבדקות בנוגע להערכת מסוגלותן האישית בתחילת הקורס, במהלכו ובסיומו, החלט לבנות שאלון לצורך המחקר ולהשתמש בו בשנה השנייה. השימוש במגוון השיטות אפשר הצלבה של נתונים (טריאנגולציה). הממצאים הנם איכותניים וכמותיים.

מתוך התצפיות במעגל הראשון נבנו קטגוריות שהיו את הבסיס לתצפיות במעגל השני. תצלומים וסרטונים וידיאו שצולמו במהלך התצפיות נותחו על ידי החוקרת, ובשלב הבא התקיימה צפייה משותפת עם הגננת ותועדה גרסתה ופרשנותה להתרחשות, מתוך שאיפה להבין את ההתרחשות דרך עיניהן של משתתפות המחקר. כמקובל במחקר פעולה, התקיימה תקשורת פתוחה ודיאלוג מתמשך בין החוקרת לבין המשתתפות על מנת לתקף את הממצאים. נשות החינוך הזומנו לתת משמעות אישית להתנסות ולבטא את מה שראו וחוו, וכתוצאה מכך לראות את הרגיל ואת השגרתו בדרך חדשה. המטרה הייתה להעלות את מודעותן להתרחשות, תוך חידוד הרגישות לעשייה האמנותית.

לשאלון, שכאמור התווסף במעגל השני ונבנה במיוחד לצורך מחקר זה, בוצע פיילוט. השאלון נבנה מארבעה חלקים: חלק א' – גישות ועמדות הגננת לגבי חינוך מוזיקלי בגיל הרך; חלק ב' – העשייה המוזיקלית של הגננת בפועל במהלך עבודתה בגן הילדים; חלק ג' – הערכתה האישית של הגננת את יכולותיה בתחום החינוך המוזיקלי; חלק ד' – פרטים אישיים. הגננות מילאו את השאלון באופן אנונימי תוך ציון שם קוד אישי (שם הנעורים של האם), בשלוש נקודות זמן: בתחילת הקורס, באמצעו ובסיומו.

התקבלו נתונים איכותיים וכמותיים. הנתונים האיכותניים עברו תהליך של תיעוק וניתוח, על מנת למצוא נושאים ותבניות חוזרות בטקסט. הם קודדו ומוינו, ומתוך כך התפתחו סכמות תיאורטיות. הנתונים הכמותיים כללו את השאלונים שהגננות מילאו באופן אנונימי בתחילת התהליך, באמצעו ובסיומו, והם נותחו באמצעות מבחן t.

הוחלט לנתח את הממצאים במסגרת הכוללת שלוש רמות: רמת המאקרו, רמת המצו, ורמת המיקרו (נחמיאס, 2002). רמת המאקרו כוללת ממצאים המתייחסים לתהליך שעברו משתתפות הקורס כקבוצה. רמת המצו מתייחסת לתהליך שעברו הגננות כפרטים ומתמקדת בהתנסויות, חוויות, תהליכים ושינויים במהלך הקורס ובחיים המקצועיים של המשתתפות. רמת המיקרו מתמקדת בהוראת הגננת בגן הילדים וביכולתה לשלב הנחייה מוזיקלית בעבודתה החינוכית.

במהלך המחקר התבצעה הקפדה על כללי האתיקה. במחקר עלו מספר דילמות אתיות, בשל העובדה שהחוקרת היא גם המרצה בקורס, והמחקר הוא חלק מחובות הקורס. מצב זה חידד את עובדת חוסר הסימטריה ביחס שבין המרצה לבין המשתתפות. זהו מצב מורכב, אך עם זאת אינו נדיר בשדה המחקר החינוכי (גלושנקוף ועזר, 2011). על מנת לנסות למזער קושי זה, איסוף הנתונים והתיעוד היוו חלק מצומצם מחובות המשתתפות בקורס, ולא המרכיב היחיד או העיקרי בו. בנוסף, במשך התהליך הייתה בקורס התייחסות לממצאים הנאספים ולמידה מהם והקפדה על כך שביצוע המחקר לא יבוא על חשבון למידת תכני הדיסציפלינה. על מנת לשמור על פרטיותן של משתתפות המחקר, נשמרה אנונימיות מוחלטת שלהן בשלבי המחקר השונים.

הממצאים האיכותניים

ממצאי המעגל הראשון, לפי שלוש רמות הניתוח

ממצאי המחקר במעגל הראשון (השנה הראשונה) עולה כי התרומה המשמעותית ביותר בשנה זו התרחשה ברמת המצו - כלומר בתהליך האישי שהמשתתפות עברו כפרטים. הנבדקות דיווחו על תחושת הישג אישי, התחדשות, סיפוק והנאה. במיוחד הביעו סיפוק גדול ותחושת הישג מהעובדה שלמדו לנגן בכלי נגינה ומפיתוח מיומנותן המוזיקלית.

לא האמנתי שאצליח, והנה זה עבד. אני לא יודעת לנגן בשום כלי ופתאום מנגנת – זה ממש משהו. (ר')

הרגשתי סיפוק מכך שגם אני מסוגלת. (א'3)

למדתי לתופף על דרבוקות, והיה מאוד מאוד כיף. תמיד רציתי לדעת לתופף על דרבוקות והשיעור היה בעבורי נהדר. הגשמת מטרה. (ק')

רוצה עוד... היה כיף לנגן מקצבים שפעם ניסיתי לנגנם בצורה אינטואיטיבית (ולא כל כך הצלחתי). פתאום לנגן במודע את המקצב וגם לדעת את שמו – תענוג. (י'2)

תמיד רציתי לדעת לנגן בדרבוקות ולא הצלחתי, ועכשיו אני יכולה. זה דבר מאוד משמח עבורי. (ר')

חלק מהמשתתפות העידו על תחושת מסוגלות מוזיקלית עצמית נמוכה:

לא חשבתי אף פעם לנגן (שיש לי את זה או שאני מסוגלת) היום לאחר השיעור אני חושבת שכנראה עם קצת רצון זה כן אפשרי. ואני חייבת לציין שזה מעניין אותי מאוד. כילדה תמיד הייתי עסוקה בספורט. הייתי מתעמלת. היום ללמוד לנגן, שזה משהו עדין יותר, נראה לי בהחלט כדבר אפשרי ואתגרי. (א'1)

אני לעצמי – חסרת ביטחון, וכשהצלחתי לנגן בדרבוקה חשבתי לעצמי איך אני מנגנת לילדי הגן והם רוקדים לפי הקצב. (ר'1)

שיעור מוזיקה. לא היה לי רקע מוזיקלי, מעולם לא נמשכתי לתחום, לא המוזיקה, לא הכלים שמנגנים בהם מוזיקה. החלטתי לנסות. דרך ההתנסות חוויתי חוויות מעניינות, חוויות חיוביות, נפתחו דלתות. גיליתי שהמוזיקה לא מפחידה, למרות שעדיין לא קל לי. ולמרות שהצלילים אינם יוצאים בקלות, אך הקבוצה נהדרת, מקשיבה, קבוצה מאוד תומכת, קבוצה חמה. בנוסף לכך מרצה נעימה, מעודדת. כל זה נתן לי את האפשרות לנסות, להעז. עכשיו אני בתחילתו של שניי – היכרות עם מוזיקה, אני מאזינה יותר למנגינות, שירים, פתוחה יותר לצלילים. מקווה שהשינוי ימשך לעד ואהיה פתוחה ומוכנה לקבל כל צליל שיתווסף לחיי. (א'2)

המשתתפות ציינו חששות וקשיים שחוו בראשית הדרך:

בהתחלה לקח לי זמן להיכנס לקצב ולהרגיש את הקצב בשליטה. בסוף השיר והקצב נכנסו לי לתוך הגוף. (ס')

זאת הפעם הראשונה שאני מנגנת בדרבוקה. בהתחלה היה לי קצת קשה, אבל ככל שתרגלנו יותר היה לי קל. (ד'2)

לפני השיעור חשבתי שהלמידה היא למעשה יותר אטית, זאת אומרת שלא ממש נצליח לנגן, אך בשיעור ממש ניגנו מקצבים שונים ואף נגנו מחרוזת. זוהי הפעם הראשונה שממש ניגנתי בדרבוקה. נהייתי לראות את הנגינה יחדיו (מחרוזת), שיתוף פעולה. (ל')

מהלך שיעור הדרגתי ומובנה צוין כגורם משמעותי להצלחת התהליך:

לא האמנתי שאני יכולה לנגן דרבוקה ולשמור על קצב. אבל השיעור היה בנוי בצורה כל כך פשוטה ומובנית שפשוט נכנסתי לזה וממש, ממש נהייתי! הקבוצה הייתה נהדרת וישר תפסה את המקצב. תענוג! (ס')

מאוד נהייתי מהפעילות מכיוון שהפעילות הייתה בנויה טוב. בהתחלה למדנו שיר ואחר כך מקצב על הגוף ולאחר מכן מקצב בכלים ולבסוף ריקוד. העבודה שמתחילה על הגוף עוזרת לי להבין את הקצב. וכשהפעילות נגמרת בריקוד יש הרגשה של שלמות ושחרור. (ס')

השיעור התפתח באופן הדרגתי כך שלאט לאט נכנסתי לעניינים. זה עזר לי להתחבר ולבנות את הביטחון שלי. (ד'1)

ברמת המאקרו, רמת הקבוצה, דיווחו המשתתפות על תהליך מעשיר וחיובי כקבוצה במהלך השיעורים, אך לא מעבר לכך. ההתרחשות ברמה הקבוצתית התקיימה רק במהלך המפגשים בכיתה, כך שלמעשה ברמת המאקרו לא נוצר דבר בין המשתתפות כקבוצה מעבר לשיעורים עצמם. בהתייחסן לעשייה המוזיקלית והקבוצתית במהלך השיעורים ציינו המשתתפות תחושה של כוח ועצמה בנגינה הקבוצתית וקבלת אפקט של צליל רב עצמה ובעל נוכחות.

התאמנתי בבית בנגינה בדרבוקה, ואפילו הדגמתי לילדים שלי. אפשר לומר שהצלחתי לא רע, והם גם התרשמו מאוד, אבל כשאני מנגנת בשיעור עם הקבוצה כולה אין בכלל מה להשוות. זה נשמע הרבה יותר טוב וההנאה היא עצומה. (ג')

הנגינה נשמעה כל כך אחידה ומקצועית. קשה להאמין שלא מזמן לא ידענו בכלל לנגן, ועכשיו, פתאום כולן יחד מנגנות כל כך מדויק וכל כך ביחד. ממש כאילו שאנחנו קבוצה מיומנת שעובדת יחד כבר שנים. פשוט הרגשה נפלאה! (ד'1)

המשתתפות ציינו גם את כוח הקבוצה כתומכת בעשייה המוזיקלית של הפרט ותורמת לתחושת הביטחון וההנאה האישית:

גיליתי שניתן להיעזר בחברות שניגנו מסביב, להיזכר במקצבים ולהצטרף חזרה לנגינת הקבוצה, גם אם הלכת לאיבוד באופן אישי. (ש')

כשכל הבנות ניגנו יחד בדרבוקה אני הרגשתי שאני משתלבת יותר בנגינה. גם כשטועים לא כל כך מרגישים, וכך כל פעם תיקנתי את עצמי עד שקלטתי את כל המחרוזות. (ד'2)

שיעור מאוד מעניין וחשבתי שהוא קשה לרכישה עבורי. הופתעתי שלמדתי מעט ממיומנות זו. לדעתי הקבוצה תורמת ועוזרת ללמידה זו (י'1)

במקביל עלה הנושא של תרומת הנגינה באנסמבל והעשייה המוזיקלית בכלל, לדינאמיקה של הקבוצה, לגיבושה, ולבנייתה כגוף:

מנגנים ביחד, ופתאום נופלות כל המחיצות, ויש צחוק והנאה, וכולנו יחד שותפים ליצירת מוזיקה. (ש')

בתחילת השנה הגענו כל אחת ממקום אחר, והנה היום אנו קבוצה אחת מגובשת שבה כל אחת מכירה את השנייה. חלקנו חוויות משותפות והמון הערכה ואהבה. כל זה לא היה קורה ללא המוזיקה שחיברה בינינו. החוויה המשותפת של להתחבר אל המוזיקה, אל השירה והצלילים, גרמו לנו לשיתוף ואחוה. (ג')

כל אחת באופן אינסטינקטיבי נעה בצורה אחרת, אבל התחברה לכולן במעגל. זו הייתה תחושה של קשר, משהו מאחד (למרות שכל אחת התבטאה באופן אישי). (ס')

ברמת המיקרו, הנחיית הפעילות המוזיקלית של הגננות כפי שתועדה בקורס, עלה ששירה היא הפעילות המוזיקלית השכיחה ביותר, בדרך כלל מלווה במוזיקה מוקלטת ברקע. הפעילות המוזיקלית שמנחה הגננת נועדה ברוב המקרים לצורך הוראת תכנים חוץ-מוזיקליים. למרות שהקורס התמקד במרכיב הקצב ובעבודה בכלי הקשה, בפעילויות בהנחיית הגננות נעשה שימוש דל בנגינה, וגם במקרים בהם התקיימה נגינה, הכלים נמצאו בשימוש באפיזודות קצרות שבהן ניגנו המשתתפים תפקיד מוגדר והכלים נאספו מיד בחזרה. לא הייתה שום פעילות של גילוי, הבעה עצמית ויצירתיות, אלא חיקוי וביצוע הנחיות נגינה מדויקות.

הגננות העידו שהקורס תרם לעשייה המוזיקלית בגני הילדים בהנחייתן:

בעבודתי השוטפת בגן החומרים מאוד משמשים אותי. אני מודה לך מאוד על כל ההשקעה ועל כל החומרים שהבאת בפנינו. (ק')

התחום המוזיקלי אהוב עלי מאוד, אך תמיד היו לי חששות לגבי יכולתי לעשות בו שימוש בהוראה. השנה, בעקבות ההשתלמות שנעשתה בהנחייתך, רכשתי עבור הגן

שבו אני עובדת כלי הקשה ושילבתי את הנגינה בהם בהוראתי במהלך השנה. (ו')

במשך השנה חשפתי גם את הילדים למה שלמדתי בקורס. (ה')

פתח לי את הראש להרבה רעיונות לעבודה. (ס')

היו משתתפות שציינו תחושת קושי ואכזבה מסוימת בנוגע לפיתוח יכולתן ליישם את העשייה המוזיקלית הנלמדת בקורס בעבודתן בשטח. הן דיווחו על תחושת הישג ברמה האישית, אך על חששות ליישם עשייה מוזיקלית בגני הילדים:

אני לא יודעת... ציפיתי למשהו אחר... יותר דברים יישומיים שנדע מה בדיוק לעשות איתם בשטח. נכון, למדתי והתנסיתי בכלים שונים, אבל ציפיתי לצאת עם יותר חומר, יותר להתנסות בדיוק כפי שעשינו. (א')

בסופו של דבר המטרה שלי היא שהעשייה המוזיקלית של הגננות "תיתרגם" לפעולה בגן הילדים. זה שהגננות חוות צמיחה אישית, התפתחות והנאה זה חשוב, אך איננו מספיק. חשוב לי שיפתחו גישה הרואה את חשיבות תחום המוזיקה לגיל הרך, שיפתחו את יכולותיהן המוזיקליות ויכולותיהן להנחות פעילות מוזיקלית ושאלן הדברים יבואו לידי ביטוי בשטח, הן מבחינת הכמות והן מבחינת האיכות של העשייה המוזיקלית בגן הילדים. (יומן החוקרת)

לא ניתן היה להגדיר עד כמה הקרינה ההשתתפות בקורס על היישום של המשתתפות ועל יכולתן להנחות פעילות מוזיקלית משמעותית בשטח. בשל כך הוחלט על מספר שינויים בדרך ההנחיה במעגל השני, תוך התייחסות לתובנות הנ"ל. בנוסף, הוחלט כאמור לעדכן את כלי המחקר ולבצע במעגל השני תצפיות גם בגני הילדים, ובנוסף לבנות שאלון שימולא על ידי הגננות בתחילת התהליך, באמצעו ובסיומו.

ממצאי המעגל השני, לפי שלוש רמות הניתוח

ממצאי המחקר במעגל השני הראו כי התרומה המשמעותית ביותר של הקורס למשתתפות התקיימה **ברמת המאקרו**, רמת הקבוצה. רוב המשתתפות רכשו כלי הקשה לגני הילדים ברכישה משותפת, תמכו זו בזו, חלקו כלי נגינה, התאמנו בנגינה, ויזמו נגינה משותפת ביישוב בטקס יום העצמאות המשותף לילדי הגנים ביישוב.

גם במעגל זה התייחסו המשתתפות בהרחבה לחוויה הקבוצתית של הנגינה יחד:

הנגינה היא כמו שיחה, כמו דיבור. והנגינה יחד עם כל הקבוצה פשוט מקרבת אותנו אחת לשנייה. (נ')

יש משהו מאוד מפרה בחוויה הקבוצתית. (מ')

בהתחלה נראה לי קשה לביצוע ולבסוף נהייתי מהיחד בביצוע השיר... הנגינה ביחד - כשכל אחת מביאה את האני שלה, ביחד נוצר משהו חדש ומגבש לכל הקבוצה. (א')

סיבה נוספת שתרמה לכך שההיבט החברתי היה משמעותי במיוחד במעגל זה היא העובדה שבקורס למדו יחד גם הגננות וגם הסייעות, כלומר, השתתפו בו הצוותים החינוכיים המשמעותיים בגן, ולא רק הגננות. במקביל לחיבור לקבוצה הגדולה התפתח כל צוות כתת-קבוצה הפועלת בגן מסוים.

מכיוון שגם הגננת וגם הסייעת מקבלות אותה הכשרה מוזיקלית בהשתלמות נוצר לעתים מצב של שיתוף פעולה על רקע זה בעבודה בגן. (יומן החוקרת)

בזמן לימוד המארש דמיינתי בעיני רוחי את ילדי הגן צועדים כחיילים או רצים כעכברים בהתאם למוזיקה. אין לי ספק שאפשר ליישם את היצירה הזאת בגן. ובטוח שננסה זאת מחר בבוקר. (א')

גם **ברמת המצו**, התהליך האישי שהמשתתפות עברו כפרטים, נרשמה תרומה משמעותית במעגל השני. הגננות חזרו והתייחסו להנאה הרבה שהו חוות כתוצאה מלמידת הנגינה בכלי ההקשה:

מאוד נהייתי מהחוויה המשולבת אשר שילבה תנועה, קצב, מוזיקה, ציור, סיפור... מוזיקה שיש בכוחה לקחת אותך לכל מיני מחוזות היא חזקה בעיני וראויה לעשייה בכל המובנים. תודה על שיעור פורה ומפנה. (ד')

כייף לנגן בדרבוקות. ככל שחוזרים ומנגנים זה "נכנס לאצבעות" וניתן לביצוע ביתר קלות באופן טבעי וזורם ללא לחץ בתזמון. (א')

הגננות ציינו כי למידת מיומנות הנגינה בדרבוקות היא עשייה משמעותית עבורן, והיא הוזכרה שוב ושוב בדבריהן ובכתבתן:

היכולת לנגן את המקצבים בדרבוקות מבלי להתבלבל, זה נותר הרבה כוח, ואפילו הוצאת אגרסיה שלא יוצאת בדרך כלל. אני מאוד נהנית מהנגינה הזאת. (ד')

כייף לנגן בדרבוקות. ככל שחוזרים ומנגנים זה "נכנס לאצבעות" וניתן לביצוע ביתר קלות באופן טבעי וזורם ללא לחץ בתזמון. (א')

כל שיעור מחכה בכיף לתיפוף בדרבוקות. (ב')

הגננות דיווחו על תחושה של ביטחון לפעול במוזיקה ולנגן מוזיקה. חלק מהגננות אף ציינו את ביטחונן לשלב תכנים משלהן בהקשר זה של כלי הקשה:

גם אנחנו, המבוגרים, פחות פוחדים. עכשיו קל לנו, כי הנגיעה הייתה אצלך בשיעור.
בעקבות זה יש לנו יכולת לנגן. (ג')

קיבלנו ביטחון לפעול עם מה שלמדנו, ואף להביא הרבה משלנו. (ע')

אני מאוד אוהבת את הנגינה בדרבוקות, נהנית לנגן כל שיעור. אך היום הרגשתי
ביטחון ורצון להתחיל ולעבוד עם הילדים בגן. (ר')

ברמת המיקרו – הנחיית הפעילות המוזיקלית של הגננות, כפי שתועדה בקורס ובגני הילדים,
מדגימה התפתחות במוטיבציה של הגננות ובמידת העשייה המוזיקלית שלהן בגן:

אני לוקחת לגן הכול, מנסה הכול, כדי לבדוק מה מתאים ומה לא. מה צריך לשנות
קצת כדי להתאים לקבוצה איתה אני עובדת. (ר'1)

החומרים המוזיקליים מיושמים בגן: שירים, ריקודים, נגינה בכלי הקשה... נחשפנו
לכלים שלא ידענו להשתמש בהם קודם. ככל שרכשנו יכולת שימוש בכלים, השתמשנו
בהם בתכיפות רבה יותר בגן. (ר'2)

הליווי שהתבצע בשטח, התצפיות בגנים וההתייחסות לכך בשיעורים, גם הם תרמו לכך
שהתצפיות היוו תרומה משמעותית להתפתחותן של הגננות ולתעוזתן לשלב מוזיקה בגני הילדים.
לצד תחושת ההתחדשות, ההישג האישי והרצון להרחיב את הפעילות המוזיקלית בעשייתן
החינוכית, חלק מהגננות הפגינו חששות והעידו על מתח ותלות בסמכות המקצועית המוזיקלית,
מנחת הקורס. במרבית המקרים בוצעו השיעורים בגני הילדים כהעתק מדויק לפעילויות שנלמדו,
ללא הפעלת שיקולי דעת מוזיקליים-אסתטיים, ומבלי לעשות התאמות, לפי הצרכים שעלו במהלך
הפעילות.
במרבית המקרים בחרו הגננות להנחות פעילויות מוזיקליות זהות לאלה שלמדו ממורה למוזיקה
בעבר או שלמדו במהלך הקורס:

בעיקר אני אוהבת את הרעיונות שעובדים בגן. קשה לי לאלתר עבודה עם מוזיקה
בעצמי. (ס')

כלל בל יעבור... מה שלא עשיתי, אני לא יודעת איך אני אעשה, ישר אני מוכרחה
ליישם. (ת')

הגננות העדיפו פעילויות שנלמדו במהלך הקורס בצורה מובנית וצינו שהן נוטות ליישם שיעורים אלה עם הילדים.

מפצח האגוזים יצירה מוכרת ואהובה. מעולם לא חשבתי שניתן לפתוח אותה לעבודה מובנית עם הילדים, אך נהגתי לתת להם להמציא ריקודים באופן חופשי בתוספת צעיפים, והם נענו. דרך זו נראית לי עלייה משמעותית ברמת הפעילות. (ע')

הסיפור של מפצח האגוזים עם כל התהליך שעברנו כולל תנועה, ציור וכלי הקשה, מדבר אלי יותר (מדרבוקות). כשיש מבנה מסודר עם סיפור, ואלף אפשרויות שמפעילות כמה דרכים מגוונות. (ד')

בהנחייתן את הילדים בנגינה התמקדו הגננות בהפקה טכנית של הצליל. ההנחיה הייתה ברוב המקרים זהירה ומוקפדת, מתוך רצון לדייק ולא לטעות:

הגננת הובילה את הנגינה בדרבוקות. ניגנה לאט-לאט, בתשומת לב, בתנועות מוקפדות ונוקשות. ניכר היה שהיא סופרת את המקצבים, ושנגינתה והנחייתה מאוד טכניות. לשאלתי בעניין הספירה השיבה: כן, נכון. ספרתי כי אני נורא פחדתי שאני אעשה חמש במקום ארבע. (יומן החוקרת)

פעילות מוזיקלית יזומה של מספר גננות בשילוב כלי הקשה הייתה שירה של הילדים כשכולם מקישים יחד, במקביל, את הפעמה הקבועה בכלי הנגינה. הצליל החזק גבר על קולות השירה, והילדים נאלצו להרים את קולם. ניכר היה שללא כלי הנגינה בידי הילדים שירתם הייתה נקייה וערבה יותר לאוזן, נכונה יותר מבחינה מוזיקלית וכל הפעילות הייתה אסתטית יותר. הגננות שצפו בסרטוני וידאו המתעדים את הפעילות התרשמו אחרת:

יפה מאוד. את רואה שזה לא מאולץ, שזה מאוד זורם, מאוד בשמחה. מתפקדים יפה מאוד, הנקישות הן אחידות, מאוד יפה... אני חושבת שזה יפה מאוד איך שהם השתלבו. (ר'3)

אני כאן שותפה פעילה, יחד עם כל הילדים, כאחד הילדים, זאת אומרת, יחד איתם, לא יותר חזק ולא הנחייה, אלא פשוט זורמת עם הילדים. וזו הייתה האווירה. כולם שיתפו פעולה, וזה היה אחיד, והמטרה הייתה לא להנחות או להראות, אלא כל הגן שותף לפעילות הזאת: הגננת, הסמינריסטית, הסייעת וכולם, זו הייתה האווירה. זה זורם. (ר'1)

יפה, זה מצוין. הילד מרגיש שהוא עושה משהו. מובנה, יש חוקים. יש את העניין של הקצב, וגם כולם עושים ביחד. נראה שהם נהנים, וזה הכי חשוב. זה לא קשה להם. זה נקי, זה מסודר. (ש')

גם במעגל זה שירה הייתה הפעילות המוזיקלית השכיחה ביותר שהנחו הגננות בגני הילדים, לרוב לצלילי מוזיקה מוקלטת. שירת הגננת בדרך כלל בגובה נמוך, ולרובן דימוי קולי נמוך. יחד עם זאת, הגננות הראו רמת מודעות גבוהה לגבי איכות שירתן. להלן ציטוטים מדברי הגננות לאחר שצפו בסרטוני וידאו של שיעוריהן בגן:

קודם כל זה גן ששר. אבל הקול שלי הוא מאוד חזק ונמוך, אני יודעת שהקול שלי נמוך. והרבה פעמים אני ככה מנסה לעלות, אבל זה הקול שלי. (ר'3)

כאן זה יחד עם הקלטת ואז זה גם נתן לי לעלות למעלה. (ע')

אני כאן בשירה שלי חולשת על הילדים. (ר'1)

מסיכום ממצאי כלל הגננות בשתי הקבוצות עולה המקום המשמעותי שתפסה בעיניהן למידת הנגינה בדרבוקה במשך הקורס. הלמידה השיטתית, המובנת, ששולבה במהלך הקורס בין תכנים מוזיקליים שונים אחרים, צוינה על ידי מרבית הגננות כגורם משמעותי ביותר בתרומתן לתחושת המסוגלות העצמית והמוזיקלית שלהן במשך התהליך.

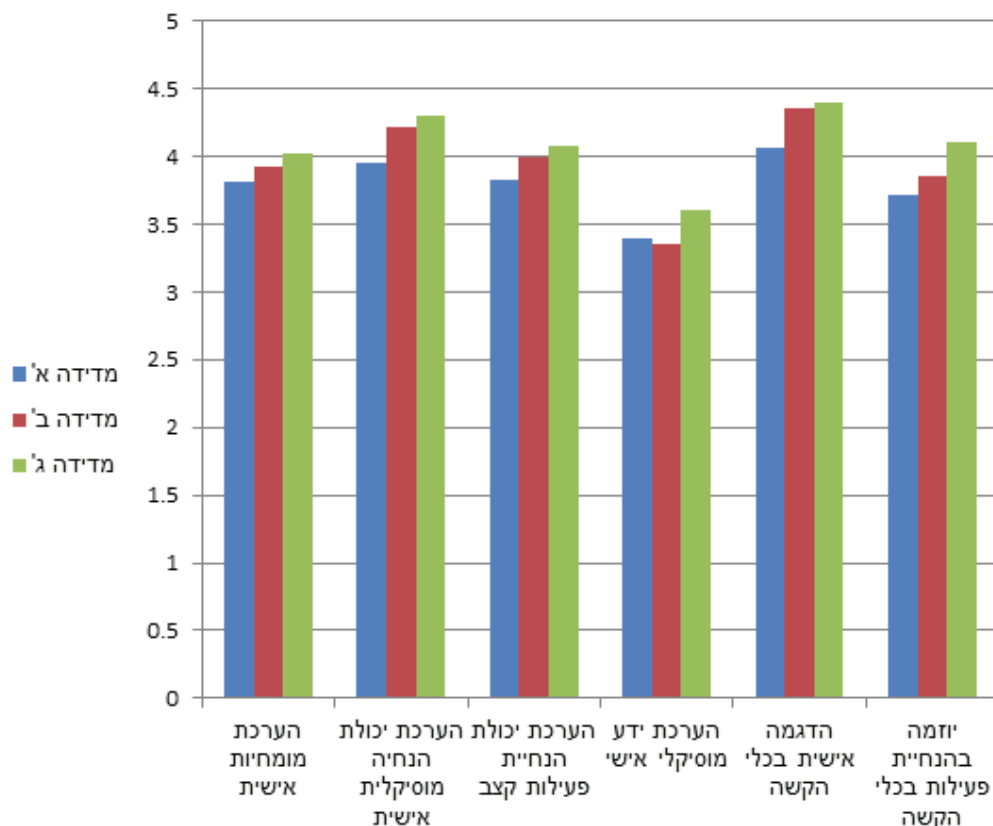
הממצאים הכמותיים

הממצאים הכמותיים מבוססים על השאלון שמילאו משתתפות המחקר במעגל השני. כפי שצוין, השאלונים מולאו באופן אנונימי על ידי כלל משתתפות הקורס, שלוש פעמים במהלך השנה: בראשית הקורס, בתום הסמסטר הראשון ובתום שנת הלימודים. השאלון נועד לבדוק מגמות שינוי בגישות ובעמדות של המשתתפות לגבי חינוך מוזיקלי בכלל, לבדוק את מקומה של העשייה המוזיקלית של הנבדקות בגני הילדים ולבחון את הערכת הנבדקות לגבי מסוגלותן העצמית במוזיקה ולגבי יכולתן האישית בחינוך מוזיקלי. חלק מהשאלות התייחסו להיבט המסוים של עבודה עם כלי הקשה.

בחינת ממצאי השאלונים מגלה שהתחום הכללי שבו חל שיפור משמעותי בין שתי המדידות, כך שערכי הנבדקות במדידה השלישית גבוהים יותר מאשר במדידה הראשונה, הנו **תחום הערכת היכולת האישית הכללית** בתחום המוזיקה והחינוך מוזיקלי. חלק זה בשאלון, חלק ג', כולל את המשתתפים הבאים: הערכת מומחיות אישית, הערכת יכולת הנחיה מוזיקלית אישית, הערכת יכולת הנחיית פעילות קצב, הערכת ידע מוזיקלי אישי, יכולת הדגמה אישית בכלי הקשה ויזומה בהנחיית פעילות בכלי הקשה.

גרף מס' 1 מציג את ממוצע תשובות הנבדקות בשלוש המדידות השונות, בתחילת הקורס, באמצעו ובסיומו, לגבי חלק ג' של השאלון – תחום הערכת היכולת המוזיקלית האישית.

גרף מס' 1: ממוצע התשובות בשלוש המדידות



לבדיקת הקשר בין משתני המחקר לבין ותק הגננת בעבודה והגיל שלה נעשה ניתוח פירסון בין משתני הגיל והוותק לבין ההפרש בין המדדים השונים. בניתוח הנתונים נמצא כי בחלק מן הקשרים נמצאו קשרים חיוביים ודי גבוהים. דהיינו נמצא כי יש קשר חיובי בין הגיל והוותק לבין השיפור, ככל שהגיל והוותק גבוהים יותר כך השיפור גבוה יותר. יחד עם זאת, קשרים אלה אינם מובהקים. כמו כן נראה כי אין דפוס קבוע, הן ביחס לקשרים עם הוותק ו/או הגיל והן ביחס להפרשים השונים. ניתוח הממצאים הראה כי השערת המחקר אוששה ברובה הגדול, כלומר נרשם שיפור בין המדידות השונות במשך הקורס, וערכי הנבדקות בתום הקורס היו גבוהים יותר מאשר בתחילתו. הבדלים מובהקים בכיוון ההשערה נמצאו בחלק משמעותי של המשתנים, ובחלק אחר נמצאו הבדלים בכיוון ההשערה, אך הם לא היו מובהקים. למעשה, בכל המשתנים, כיוון ההבדל תומך בהשערת המחקר, ובחלק ניכר אף בצורה מובהקת. המשתנים שבהם כיוון ההבדל תומך בכיוון המשוער ועצמת ההבדל מובהקת הם: חשיבות החינוך המוזיקלי; הערכת המומחיות האישית; הערכת יכולת ההנחיה המוזיקלית האישית; הערכת הידע המוזיקלי האישי; יוזמה בהנחיית פעילות בכלי הקשה. גם במשתנים אחרים מוצג שיפור, אך כאמור שיפור זה איננו מובהק.

דין

מטרת מחקר זה לבחון את האפשרות לחזק את תחושת המסוגלות העצמית במוזיקה של מחנכות הגיל הרך באמצעות קורס מוזיקה שנתי המתמקד במרכיב הקצב. בנוסף, מברר המחקר מהם מאפייני קורס מוזיקה אפקטיבי בעיני מחנכות הגיל הרך. המחקר התבצע בקרב שתי קבוצות של נשות חינוך שלמדו את הקורס הריתמי בשני מקומות בארץ. האפשרות לחזק את הדימוי המוזיקלי העצמי של אשת החינוך באמצעות הכשרה מוזיקלית נבחנה בעבר. ייחודו של מחקר זה הוא התמקדותו בפיתוח מיומנות מוזיקלית ספציפית בהכשרה ריתמית הכוללת פעילויות הקשות גוף (Body percussion), נגינה בכלי הקשה, למידת נגינה בדרבוקה ובכלי אורף ותנועה.

בתום שנה של למידה והתנסות בפעילות מוזיקלית ריתמית בכלי הקשה, הצהירו כל משתתפות המחקר על שינויים שחלו במידת הידע המוזיקלי שלהן, בתפיסתן את יכולתן המוזיקלית ובפעילותן המוזיקלית בגני הילדים. השינוי המשמעותי ביותר התרחש בהקשרים של רכישת ידע בתחום הדיסציפלינה, פיתוח מיומנות נגינה בכלי הקשה ובתפיסה העצמית לגבי היכולת המוזיקלית. למידה שיטתית של נגינה בכלי נגינה, דרבוקה, ששולבה באופן קבוע ומובנה לאורך הקורס בין שאר הפעילויות הריתמיות, התגלתה כגורם משמעותי ביותר עבור הגנות, מבחינת התרומה לתחושת ההישג והסיפוק שלהן מהתפתחותן המוזיקלית.

שלא כפי שעלה במרבית המחקרים שהוצגו בסקירה הספרותית, במאמר זה משתתפות המחקר לא אופיינו בדימוי מוזיקלי נמוך. כפי שהוצג במחקרו של (Wu, 1999), גם במחקר זה, בבואן לציין את דרגת יכולותיהן המוזיקליות בסולם של 1-5, דרגו עצמן כל הגנות מעל 3. כלומר, למרות שהיו ביניהן כאלה שהצהירו בתחילת התהליך על חששות והעידו על עצמן ש"אינן מוכשרות" במוזיקה, כל משתתפות המחקר דירגו את יכולתן המוזיקלית כבינונית עד גבוהה. התחומים שבהם הצהירו על תחושת מסוגלות נמוכה הם: הידע שלהן במוזיקה, כפי שעלה ממחקרו של מורין (Morin, 2004) והיכולת שלהן לזיזם ולהנחות פעילות בכלי הקשה. מעניין לציין שבתחום הידע האישי, לאחר סמסטר של למידה, דירגו הגנות את הידע שלהם מעט נמוך יותר מנקודת המוצא (בהמשך הוא עלה). כלומר לאחר סמסטר של למידה הן העריכו שהן יודעות פחות, או אולי הבינו עד כמה הידע שלהן בתחום מועט. נקודה מעניינת נוספת עלתה בהקשר של הוראת מוזיקה והנחיית עשייה מוזיקליות בגן הילדים - בתום הקורס, בהשוואה למצב בתחילתו. יותר גנות סברו שאת המוזיקה בגן הילדים צריכה ללמד מורה למוזיקה, כלומר הן למדו ופיתחו את יכולותיהן, ובמקביל הבינו עד כמה זה אינו מספק וצריך להינתן בידי אנשי מקצוע מתחום המוזיקה.

כפי שעלה במחקרם של גלושנקוף ושחר (2004), שבחנו את הפרופיל המוזיקלי של הגנות בישראל, גם משתתפות מחקר זה, העידו על עצמן כבעלות השכלה מוזיקלית בסיסית, וכמעט כולן ציינו שאינן מנגנות בכלי נגינה. בנוסף, חזרו ועלה הצורך של הגנות בהכשרה שיש לה כיוון יישומי, תוך למידת פעילויות קונקרטיות שניתן להעבירן ישירות לגן, בדומה לממצאיהם של קלי, סאוונדרס ובייקר (Kelly, 1998; Saunders & Baker, 1991).

במחקרם של גילספי וגלינדר (Gillespie & Glider, 2010) בחנו החוקרים את התדירות ואת האופן שבו משלבות גנות עשייה מוזיקלית, מכל סוג שהוא, בגני הילדים במשך היום. בתצפיותיהם מצאו שפעילויות מוזיקליות יזומות על ידי הגנות התבצעו בגני הילדים שהשתתפו במחקר בממוצע 6.5 פעמים בשעה, וזאת בראש ובראשונה למטרות טיפוח מיומנויות אקדמיות ומיומנויות

חברתיות, וגם לצורך ניווט כיתה וניהול פעילויות שגרתיות בסדר היום. העשייה המוזיקלית הופיעה בתדירות הגבוהה ביותר בזמן מפגשי הקבוצה ובזמן הפעילות בחצר. גם במחקר הנוכחי, שבחן את המוזיקה בגני הילדים מנקודת מבטן של הגננות, עלו ממצאים דומים בנוגע למטרות ולזמנים שבהם מתבצעת עשייה מוזיקלית בגן.

בחינת סיכום ממצאי המחקר והשוואת שתי הקבוצות מגלה הבדל משמעותי ביישום הלמידה בגני הילדים בין שתי הקבוצות שהשתתפו במחקר, לטובת המעגל השני. הגורמים העיקריים שיכולים להסביר שיפור זה הם: (1) שינויים במבנה הקורס ובגישת ההוראה לכיוון הגישה ההבנייתית ללמידה, שבה המשתתפים שותפים להבניית הידע; (2) הרכב הקבוצה – גורמי חינוך שונים מאותו יישוב: גננות, סייעות, מורה למוזיקה, נציגת אגף הגיל הרך במחלקה לחינוך, ומפקחת גני הילדים; (3) הקבוצה נבנתה כקהילה לומדת, וכזו, העשייה המוזיקלית של המשתתפות כקבוצה התרחבה מעבר לגבולות הפעילות בשיעורים לאורך הקורס; (4) התבצעו תצפיות, ליווי והדרכה של הגננות בשטח, על פי הצרכים הייחודיים של הגננת והגן.

ממצאי המחקר תומכים בתיאוריה של וונגר (Wenger, 1998) אודות קהילת לומדים, וכן בתיאוריה של לייב ווונגר (Situating Learning, Lave and Wenger, 1991), אשר טוענים שאינטראקציה חברתית של המשתתפים היוצרים קהילה לומדת ומבנים את הידע יחדיו, מהווה מרכיב משמעותי בלמידה. העשייה המוזיקלית בהקשר זה חרגה מעבר להתרחשות בכיתה והעצימה את אפקטיביות הקורס. יש מקום לשלב ביצירת הקהילה המקצועית הלומדת גורמים שונים מהקהילה החינוכית כמו גננות, סייעות, מפקחות, נציגות ממחלקת החינוך במועצה ומורות למוזיקה. בתהליך זה גורמים שונים מתכנסים על מנת להתפתח ולהתעצם בפעילות משותפת, ולמרות שהם בעלי רקע שונה ורמות שונות של ידע ומיומנות כל אחד מהם מהווה חלק מהקהילה ותורם לעשייה וליצירת קהילת הלומדים. תרומת הקבוצה בתהליך השינוי התבררה כמשמעותית, הן מההיבט היישומי והן בשל התמיכה הרעיונית והחברתית. הדבר בא לידי ביטוי בכמה מישורים כגון יוזמה של הגננות לרכישה משותפת של דרבוקות וכלי נגינה, שיתוף בתכנים, עשייה מוזיקלית משותפת של כל גני הילדים בפעילות הכללית יישובית ביוזמת הגננות, מתוך תכני הקורס.

בהתייחס לשלוש רמות הניתוח של הממצאים, רמת המאקרו, רמת המצו, ורמת המיקרו, הקושי הגדול ביותר לחולל שינוי בשתי קבוצות משתתפות המחקר היה ברמת המיקרו, כלומר ברמת העשייה המוזיקלית של הגננות בגני הילדים. כפי שצוין במחקרו של (Youngae 2009), גם כאן העידו המשתתפות על מחסור ברעיונות לפעילות מוזיקלית בגן. בשתי הקבוצות התברר שרמת המיקרו מצריכה תשומת לב ועבודה רבה בהכשרה. תהליך שינוי בתחום עבודתה המוזיקלית של הגננת בגן הילדים דורש זמן, ונדרשת הכוונה וליווי תומך של איש מקצוע בשטח לאורך זמן. רצוי לשלב בתוכנית, כחלק בלתי נפרד ממנה, רפלקציה של התהליך ושל העשייה המוזיקלית היום-יומית בגן הילדים, כדי לנסות ולחדד את מודעותה של הגננת להיבט האסתטי של עשייה מוזיקלית. הודגם קושי בהעברת התמורות שעברו הגננות לעבודתן בשטח. ברוב המקרים בחרו הגננות לפעול עם הילדים במוזיקה על פי מערכי שיעור מתוך תכני הקורס או שלמדו ממורות המוזיקה. כשלימדו את תכני הקורס בגן הילדים הן לא הונחו על ידי שיקולי דעת אישיים של התאמה לקבוצה ולנסיבות או משיקולי אסתטיקה מוזיקלית, ונטייתן הייתה לבצע את השיעור ואת הנגינה בכלי ההקשה בדרך טכנית ונכונה, ולא דווקא בדרך מוזיקלית.

הגננות דיווחו על תחושת התחדשות, ריענון, תנופה ועשייה מוזיקלית בעקבות השתתפותן

בקורס כלי ההקשה. נמצא כי ככל שגיל הגננת והוותק שלה גבוהים יותר כך השיפור בהערכת יכולותיה המוזיקליות גבוה יותר, אם כי קשר זה איננו מובהק. הגורמים שצוינו על ידי הגננות כמשמעותיים להצלחת קורס מוזיקה הם: בנייה הדרגתית של הקורס והתפתחות הדרגתית של כל שיעור בדרך מובנת התורמת לביטחון המשתתפות; עוצמת הקבוצה כגורם תומך ומעודד; גישת הוראה תומכת, מכבדת ולא תחרותית; חומר נלמד עשיר ומגוון. מממצאי המחקר עולה שקורס מוזיקה המתמקד במרכיב הקצב ובנגינה בכלי הקשה הנו אמצעי בר ביצוע לפיתוח הידע והמיומנות המוזיקלית של גננות ולהעצמת תפיסת המסוגלות העצמית שלהן בתחום המוזיקה. לפיכך קיימת אפשרות מעשית לפתח את היכולת המוזיקלית של הגננת ולחזק את ביטחונה העצמי בתחום המוזיקה. כדי שהתפתחות מוזיקלית זו של הגננת תבוא לידי ביטוי במיטבה בעבודתה החינוכית בגן הילדים יש צורך בליווי מקצועי המותאם לצרכיה בשטח. ליווי מקצועי זה הנו חיוני ביותר לכך שהעשייה המוזיקלית בגן הילדים תהיה משמעותית. המחקר לא התייחס ולא בחן את העשייה של המורה למוזיקה בגן הילדים. יש לשקול בחינה של מערך הפעילות המוזיקלית הכוללת בגן הילדים תוך התייחסות, הן לעשיית הגננת והן לעשיית המורה למוזיקה, תוך פיתוח זיקה בין הפעילויות המוזיקליות של השתיים. בהקשר זה, יתכן שהמורה למוזיקה יכולה לשמש אשת המקצוע המעניקה ליווי מקצועי ושוטף לגננת.

סיכום ומסקנות

מחקר זה תרם לידע בדיסציפלינת החינוך המוזיקלי בהציעו עקרונות לבניית תכנית לימודים במוזיקה למחנכות הגיל הרך, מתוך מגמה לפתח את יכולתן המוזיקלית ואת תחושת המסוגלות העצמית שלהן בנוגע ליכולתן המוזיקלית. המסקנות רלוונטיות למרצים בחינוך מוזיקלי ולמפתחי תכניות לימודים במוזיקה למחנכות הגיל הרך. המחקר דן במאפיינים רצויים של קורס מוזיקה אפקטיבי. הוא מספק תובנות לגבי התחום הספציפי של עבודה על מרכיב הקצב ומציע את נקודת המבט של הגננות בנושא זה.

ממצאי המחקר מראים שניתן באמצעות קורס מוזיקה שנתי, המתמקד בעבודה ריתמית ובנגינה בכלי הקשה, לשפר את הידע ואת המיומנות המוזיקלית של גננות ולחזק את ביטחונן ביכולתן המוזיקלית וביכולתן להנחות ולהוביל עשייה מוזיקלית בעבודה החינוכית. יחד עם זאת, העברה של יכולת זו לשטח היא בעייתית מכיוון שנטיית הגננות היא להעביר את התכנים באופן טכני, ללא יכולת להפעיל שיקולי דעת אסתטיים.

למרות העובדה שהגננות הרגישו ששיפרו את יכולתן המוזיקלית, הגדילו את הידע שלהן בתחום המוזיקה, וחזקו את ביטחונן ביכולת להנחות פעילויות מוזיקליות, עדיין סברו שאת העשייה המוזיקלית בגן הילדים צריכה להנחות מורה למוזיקה, מומחית בתחום. חיזוק תחושת המסוגלות העצמית של הגננות בנוגע ליכולת המוזיקליות תרמה למידת נכונותן לשלב עשייה מוזיקלית בגן הילדים, אך עדיין ניכר קושי בשני המעגלים בהעברת התכנים באופן מוזיקלי-אסתטי ומשמעותי לגן הילדים. בבואן ליישם את התכנים בשטח הראו הגננות נטייה לחזור על הדברים בדיוק באותו אופן שבו למדו אותם. במקרים בודדים בלבד הודגמה יכולת ליישם את הידע ואת המיומנויות שנרכשו במצבים אחרים. היבט זה היווה נקודת תורפה בתהליך שעברו הגננות שהרי "איננו מחפשים את מה שהתלמידים יכולים לחזור עליו, אלא את מה שהם יכולים ליצור, להפגין ולהציג" (ברוקס ג', ברוקס מ', 1997).

כיוון מחקרי עתידי בעקבות מחקר זה יכול להיות התעמקות בשאלה ”מהו חינוך מוזיקלי ראוי לילדי הגיל הרך, וכיצד ניתן לחנך לכך אנשי חינוך שאינם אנשי מוזיקה בהכשרתם”, שהרי מעבר לפיתוח המיומנות, העמקת הידע, וחיזוק הביטחון של אנשי החינוך ביכולתם המוזיקלית, המטרה המרכזית של חינוך מוזיקלי היא להקנות לילדים חוויה מוזיקלית, אסתטית ומשמעותית. על איכות חמקמקה זו של המוזיקה כתב אייזנר: ”מה שחינוך מוזיקלי במיטבו יוצר בסופו של דבר בין המלחין, המבצע והמאזין הוא סיפור אהבה בין האדם והמוזיקה, ואהבה אחרי הכול, איננה מטרה מבוטלת כשמדובר בחינוך” (Eisner, 1996).

ביבליוגרפיה

- ברוקס ג', ברוקס מ' (1997). **לקראת הוראה קונסטרוקטיבית**. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- גלושנקוף, ק' ועזר, ח' (2011). אתיקה במחקר בחינוך: שיח של סמכות ואכפתיות במרחב שבין מרצה לבין סטודנט. **הוראה באקדמיה – כתב עת לענייני הוראה במוסדות להשכלה גבוהה**, 2, 30-34.
- גלושנקוף, ק' ושחר, נ' (2004). **מקומה ותפקידה של הגננת בחיי המוזיקה בן הילדים**. דו"ח מחקר, תל אביב: מכללת לוינסקי לחינוך/מכללת בית ברל/וועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת.
- מופ"ת, (2001). **נייר עמדה צוות מוזיקה**, תל אביב: מכון מופ"ת.
- משרד החינוך – האגף לחינוך קדם יסודי (2011). תכנית ביניים ליישום נושאים נבחרים בתחומי החינוך לאמנויות בגיל הרך. <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A2E6A003-2546-425F-9CC4-0868501A81D5/48884/BenaimMuzika1.pdf> (נדלה לאחרונה: 4.1.2015).
- Austin, J. (1995). Future Classroom Teachers' Ability Self-Perceptions and Attributional Responses to Failure in Music: Do music fundamentals classes make a difference? *Research Perspectives in Music Education*, 5, 6-15.
- Barnes, S. (1987). The Effect of Class Voice Instruction and Differential Song Material on Vocal Performance, Vocal Knowledge, and Attitude of Elementary Education Majors. *Dissertation Abstracts International*, 48, 2270A.
- Barrett, M. (2008). Music Education and the Primary/Early Childhood Teacher: A Solution. *British Journal of Music Education*, 11(3), 197-207.
- Byo, S. (1999). 'Classroom Teachers' and Music Specialists' Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123.
- Eisner, E. W. (1996). Qualitative research in music education: past, present, perils, promise. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 130, 8-16.
- Fisher, A., Rutkowski, J., & Shelley, D. (1992). The Relationship between Elementary Education Majors' Music Experience/Attitude and Achievement in a Music Course for the Elementary Classroom Teacher. *PMEA Bulletin of Research in Music Education*, 18, 19-27.
- Gifford, E. (1993). The Musical Training of Primary Teachers: Old problems, new insights, and possible solutions. *British Journal of Music Education*, 10, 33-46.
- Gillespie, C. W., & Glider, K. R. (2010). Preschool teachers' use of music to scaffold childrens' learning and behavior. *Early child development and care*, 180(6), 799-808.

- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2) 183-196.
- Hewitt, A. (2002). A Comparative Analysis of Process and Product with Specialist and Generalist Pre-service Teachers involved in a Group Composition Activity. *Music Education Research*, 4(1), 25-36.
- Kelly, S. (1998). Pre-school Classroom Teachers' Perceptions of Useful Music Skills and Understandings. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 374-383.
- Lave, J., & Wenger, E. eds. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lewis, B. (1991). The Effect of a Music Methods Course on Elementary Education Majors' Attitude toward the Teaching of Music in the Elementary School. *Southeastern Journal of Music Education*, 3, 61-78.
- Mills, J. (1989). The Generalist Elementary Teachers of Music: A problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6, 125-138.
- Morin, F. (2004). K-4 Pre-service Classroom Teachers' Beliefs about Useful Skills, Understandings, and Future Practice in Music. *Research and Issues in Music Education*, 2(1). Online issue: <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol2/morin.htm> (last access: July, 2015).
- Nachmias, R. (2002). A Research Framework for the Study of a Campus-wide Web-based Academic Instruction Project. *Internet and Higher Education*, 5, 213-229.
- Nardo, R.L., Custodero, L.A., Persellin, D.C., & Fox, D.B. (2006). Looking back, looking forward: a report on early childhood music education in accredited American preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 278-292.
- Orff, C., & Keetman, G. (1950). *Musik für Kinder I*, Mainz: Schott.
- Phillips, K., & Vispoel, W. (1990). The Effects of Class Voice and Breath Management Instruction on Vocal Knowledge, Attitudes, and Vocal Performance among Elementary Education Majors. Paper presented at the National Biennial In-service Meeting of the Music Educators National Conference, Washington, D.C.
- Saunders, T. C., & Baker, D. S. (1991). Inservice classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. *Journal of Research in Music*, 39, 248-261.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, New York: Cambridge University Press.
- Wu, H. (1999). Experience and Attitude of Kindergarten Teachers toward implementing Music in their Classrooms in the Kaohsiung and Pingtung regions of Taiwan, a doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, University Park.
- Yi-Yuan, C. (2000). The Self-perceptions of Inservice and Preservice Kindergarten Teachers in Kaohsiung and Pingtung Regions concerning the Usefulness of the Music

Content of their Teacher Training Program, unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, University Park.

Youngae, L. (2009). Music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of South Korea. *International Journal of Music Education*, 27(4) 356-371.