

# פיתוח יצירתיות ומצוינות בגן הילדים

## חיית שחם וחגיית שורצקי

פיתוח מצוינות ויצירתיות בקרב ילדי הגן הוא יעד חשוב של משרד החינוך. כדי לפתח מצוינות ויצירתיות בקרב ילדי הגן על גננות להיות בעלות יוזמה, סקרנות ומוטיבציה. המאמר מציג שתי פעילויות לעידוד מצוינות ויצירתיות שפותחו במסגרת השתלמות לסטודנטיות הלומדות במסלול להכשרת גננות לגיל הרך במכללה האקדמית בית ברל: פעילות בתחום הגופני עבור ילדי גן טרום-טרום חובה וטרום חובה (גילאי 3-4) ופעילות בתחום הלשוני-שפתי עבור ילדי גן טרום-טרום חובה, טרום חובה וחובה (גילאי 3-6) והוריהם. מן הפעילויות עולה, כי ניתן לפתח מצוינות ויצירתיות בקרב ילדי הגן בכל תחום. ניתן לראות, שכאשר הגננת משקיעה מחשבה כדי ללמד בדרך יצירתית המטפחת מצוינות בקרב ילדי הגן, ניתן לזהות בילדים פוטנציאל למצוינות. כמו כן, קיים צורך בהדרכת הגננות כיצד לפעול עם הורים כדי לנצל את היתרון הרב שבמעורבות הורים לשם פיתוח המצוינות והיצירתיות של ילדיהם.

**מילות מפתח:** יצירתיות, מצוינות, גננות, גן ילדים

## מבוא

במסגרת ההכרה של משרד החינוך בצורך לתת מענה לצרכים המיוחדים של תלמידים מצטיינים ולהביא למיצוי את יכולתם של תלמידים בעלי פוטנציאל ועניין, נבנתה השתלמות לסטודנטיות הלומדות במסלול להכשרת גננות לגיל הרך בנושא יצירתיות ומצוינות בגן הילדים. הנחת היסוד היא כי על גננות המלמדות את ילדי הגיל הרך להיות בעלות יוזמה, סקרנות ומוטיבציה כדי לעודד סקרנות, יצירתיות ועניין בקרב ילדי הגן.

במסגרת ההשתלמות בחנו הסטודנטיות כיצד הן יכולות לעודד מצוינות ויצירתיות בפעילות בגן הילדים. הסטודנטיות רכשו כלים ומתודולוגיות במגמה לפתח חשיבה יצירתית ונחשפו למגוון דרכים (ביניהן פתרונות באמצעות מיצגים חזותיים) לפתרון בעיות פתוחות, בעיות לא שגרתיות, בעיות אתגר, חידות ומשחקים, והושם דגש על התהליך המעודד יצירתיות ומצוינות בקרב ילדי הגן.

מאמר זה סוקר את תוצרי התנסותן של הסטודנטיות. התוצרים עשויים לצייד את הגננות לעתיד בכלים לפיתוח החשיבה ובמודעות למאפייני היצירתיות בכל פעילות כדי לפתחה בקרב ילדי הגן.

## סקירת ספרות

מהי מצוינות?

השאלה מהי מצוינות מעסיקה חוקרים ואנשי חינוך המנסים למצוא דרכים להשביח את מערכת החינוך. בספרות המחקרית אנו מוצאים לעתים את ההבחנה בין מצוינות להצטיינות. גונן (1994), למשל, מגדיר הצטיינות כמונח יחסי (בהשוואה לאחרים), חיצוני ומוגבל בתנאי התקיימותו. הצטיינות, לטענתו, היא יחסית לאנשים אחרים, מתרחשת במקום, בזמן ובתפקיד מסוימים. מצוינות, לעומת זאת, היא תהליך פנימי שמתפתח "תהליך יחסי של מיצוי הפוטנציאל, הקיים באדם עצמו" (שם, ע' 3).

בן-חורין (2009) מבחינה בין מצוינות הישגית למצוינות תהליכית. הכוח שמניע את המצוינות התהליכית אינו הרצון להיות במקום הראשון, אלא העשייה האיכותית המונעת ממוטיבציה פנימית ותפישה ערכית. לפיכך, התהליך הוא שיוצר את המשמעות להישג האישי ולא ההישג עצמו. להבדיל ממצוינות הישגית, שדומה להצטיינות ומבוססת על השוואה ועל הישגים שנמדדים בציונים, המצוינות התהליכית, שמתמקדת בייחוד שיש בכל אדם, מאפשרת לו להצטיין ביכולת המיוחדת שלו ולא מעוררת תסכול או תחושת כישלון (בן-חורין, 2009).

רחמל וזוהר (2010) מגדירות מצוינות כמכלול ההתנהגויות והפעולות החותרות להשתפרות מתמדת ומאפשרות מיצוי הפוטנציאל האישי על כל היבטיו. המצוינות היא אורח חיים. אנשים בעלי נטייה למצוינות מציבים לעצמם מטרות וחותרים להגשימן. הם מאופיינים במספר יכולות כגון סקרנות, יצירתיות, מוטיבציה פנימית חזקה, אחריות, עצמאות ומוקד שליטה פנימי. הצטיינות להגדרתן, פירושה ביצוע יוצא דופן ברמת מומחה. ההצטיינות נקבעת על-ידי גורם חיצוני ובהתאמה לגיל. אין אפשרות להצטיין ללא מאפיינים של מצוינות. המצטיינים מגיעים להישגים יוצאי דופן בזכות מאמץ מתמשך ואיכותי, שהוא מסימני המצוינות. מכאן שגם ההצטיינות היא דינאמית, המצטיין הולך ומתפתח. המצוינות מהווה מעין מתווה או דרך בו בוחרים הפרט/ארגון/קבוצה ללכת מתוך מגמה להגשמת יעד או חזון כלשהו. יעד או חזון זה יכולים להיות אישיים ולהיתחם במימוש עצמי, או אף להגיע למחוזות ולמעגלי השפעה רחבים יותר, בהם להישג האישי תהיה השפעה מכרעת על הסובב. המצוינות מהווה מעין כוכב הצפון לאורו מתבצעת העשייה כולה ולאורו של כוכב זה נבחרים המתווה, המסלול והדרך למסע. במהלך המסלול יזדמנו אבני דרך המאפשרות הצטיינות, והן מהוות מקפצה לנקודה הבאה במסע למצוינות. בדרך רוכשים מיומנויות ומומחיות.

רחמל וזוהר (2010) טוענות, שיש לבחון את המושגים דרך שלושה מאפיינים מרכזיים: היכולות המנטאליות והקוגניטיביות של האדם, תכונות אופי ואישיות והקשרים ערכיים חברתיים, תרבותיים והיסטוריים. עצם היותם של פרטים במסלול

שיש בו התפתחות מתמדת הן בציר האישי והן בציר ההשוואתי ביחס למומחים אחרים בתחום הדעת, הם ממוקמים על מסלול של מצוינות המהווה תהליך-מסע של התפתחות ושאיפה למיצוי מקסימלי של הפוטנציאל האישי.

כיצד ניתן לפתח מצוינות בחינוך?

פישר (2007) מציגה מודל תלת-ממדי ומעגלי לפיתוח מצוינות בחינוך. המודל מורכב משלושה חלקים עיקריים: החלק הראשון הוא התנאים המקדימים למודל, המושפעים מגורמים חיצוניים ומטרות מערכת החינוך ומהשפעות עקיפות, כגון שינויים במבנה המשק, שינויים פוליטיים וערכיים ושינוי בהווי החברתי. החלק השני הוא זמינותם של האמצעים המאפשרים את פיתוח הפוטנציאל האישי של התלמיד, כולל התייחסות לאינטליגנציות מרובות, פיתוח תוכניות ופיתוח ערכים. החלק השלישי של המודל כולל הנחות יסוד המהוות את בסיס המודל: התלמיד כלקוח, הכוון וייעוץ, שיתוף הורים והערכה, משוב ובקרה.

מערכת החינוך מושפעת ממה שקורה סביבה, כגון שינויים בהווי התרבותי חברתי, שינויים במבנה המשק ותמורות פוליטיות וערכיות. בנוסף לזאת, בית הספר כחלק ממערכת חינוך זו, חייב להתנהל על פי מטרות מערכת החינוך, המחייבות אותו ומוכתבות מראש. במרוצת השנים פיתחה מערכת החינוך מטרות שונות. בגלל המבנה הפוליטי של מדינת ישראל, בו שר חינוך עשוי להתחלף כל שנתיים, נוצר מצב שאין ביטחון שתהיה מדיניות חינוכית עקיבה.

מדיניות מערכת החינוך בנוגע למתן מענה הולם לתלמידים עם יכולות גבוהות כוללת התייחסות להיבטים הקשורים למערכת ולהיבטים הקשורים לפרט. ברמת המערכת: גיבוש מדיניות ויעדים מנחים, הקצאת משאבים, הגדרת אוכלוסיית התלמידים הזכאים לתוכניות אלו, פיתוח דרכי האיתור, פיתוח תוכניות לימודים וחומרי הוראה ולמידה מתאימים, הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים, דרכי הערכה, ליווי והטמעת התוכניות בשדה החינוך וההוראה (אילון, שרץ וכרמלי, 2007). ההיבטים הנוגעים לפרט הם מאפייני התלמידים, ופיתוח מעורבות ומודעות ההורים (זורמן, רחמל ושקד, 2004).

מודל פיתוח המצוינות של פישר (2007) מתבסס על ההנחה שכל אחד יכול לפתח את הפוטנציאל האישי שלו. ההתייחסות לכל תלמיד צריכה להיות כאל עולם ומלואו בעזרת שלושה אמצעים: שימוש באינטליגנציות מרובות (ראה: גרדנר, 1996) פיתוח ערכים ופיתוח תכניות.

רחמל וזוהר (2010) מדגישות, שעלינו לשאוף למצוינות אישית בד בבד עם מצוינות אנושית בעזרת מערכת משותפת של ערכים והתנהגויות המוטמעת באורח החיים. משמעותו המעשית של המושג אורח חיים בהקשר זה, היא טיפוח נטיות באופן

קבוע ורציף, בשלושה ממדים: יכולות (קוגניטיביות ולא קוגניטיביות), מוטיבציה וערכים. לעומתן, פישר (2007) סבורה שהמצוינות האישית תלויה בסביבה שבה הפרט חי ומשפיעה בהתאם על אותה סביבה. לדעתה, אנשי חינוך צריכים לפתח ערכים החשובים לסביבה שבה התלמידים חיים ולהובילם לפעולות מתוך ערכים אלה. בנוסף לזאת, פישר ממליצה לפתח כל ערך בנפרד בצורה מקסימלית עבור התלמיד כפרט כדי להגיע לשילוב הנכון בין מצוינות והצטיינות.

פישר (2008) מציגה ארבע הנחות יסוד שבלעדיהן לא נוכל לפתח מצוינות בקרב תלמידים: התלמיד כלקוח, הכוון וייעוץ, הערכה, משוב ובקרה ושיתוף הורים. התלמיד כלקוח – בית הספר/גן הילדים צריך להתייחס לכל תלמיד כאילו הוא עולם ומלואו ולהיות מחויב להצלחתו ולהתפתחותו. לשם כך על הצוות החינוכי לפתח סביבת לימודים תומכת ולשנות את גישתו לחינוך איכותי. רחמל וזוהר (2010), בדומה לפישר (2008) מציינות, כי תרבות של מצוינות במערכת החינוך משמעותה יצירת סביבה המעודדת אהבת למידה, חדות הגילוי, סקרנות, יצירתיות, מקוריות וחשיבה ביקורתית תוך חתירה מתמדת להתקדמות ולהתפתחות. סביבה המטפחת את השיח החינוכי בין כלל השותפים לתהליכי ההוראה-למידה, במערכת משותפת של ערכים והתנהגויות המוטמעת באורח החיים. הן מונות מספר הנחיות אופרטיביות: תוכניות מאתגרות הכוללות את ההיבטים הרגשיים הנדרשים (המורה המנחה את התלמיד להתמודד עם אתגר ומספק לו תמיכה כדי למצות את הפוטנציאל שלו). למידת עמיתים המאפשרת לתלמיד בעל היכולת הגבוהה ללמוד יחד עם תלמידים בעלי רמות יכולת דומות ולקיים איתם רכישיח מפרה ומאתגר בשלב החקר והלמידה וגם בשלב הצגת התוצר בפני העמיתים הנותנים משוב ועידוד. התבססות על עניין אישי בנושא מאיץ, רכישת מיומנויות ומדדי הצלחה ברורים.

**הכוון וייעוץ** – פישר (2008) ממליצה לאתר את הצרכים הייחודיים של כל תלמיד ורק לאחר מכן, לכוונם ולייעץ להם על פי שאיפותיהם ורצונם. קץ, קפלן וגיוטה (Katz, Kaplan & Gueta 2010). מדגישים את התפקיד החשוב של התמיכה של המורים בתלמידים ובצרכים הפסיכולוגיים שלהם כדי שתהיה להם מוטיבציה להכנת שיעורי הבית.

**הערכה, משוב ובקרה** – פישר ופרידמן (2003) טוענים שכדי למדוד הצלחה בעבודת בית הספר עלינו לבצע תהליכי הערכה המושתתים על משוב ובקרה המאפשרת לבדוק אם ההחלטות שנתקבלו מיושמות כראוי. רחמל וזוהר (2010) מוסיפות, שבית הספר נדרש לנסח את היעדים הייחודיים לו, ואת מדדי ההצלחה הנגזרים מהם. ההערכה צריכה לעמוד בסטנדרטים המקצועיים המקובלים. תוצאות ההערכה צריכות להיות זמינות למקבלי ההחלטות, ומטרתן לכוון את ההתפתחות ולשפר את העשייה החינוכית בתחום.

**שיתוף הורים – פישר (2007) טוענת, שפיתוח מצוינות אינו אפשרי ללא מעורבותם של ההורים. יחד עם זאת, יש לקבוע גבולות ברורים בנוגע לשיתוף ההורים ומעורבותם בתליך החינוכי. חשוב כי בכל תוכנית המתייחסת לתלמיד, הוריו יהיו מעורבים שכן הם המכירים אותו טוב מכולם ורוצים בטובתו (פישר, 2007). מעבר לכך, משרד החינוך קבע כי ההורה שותף מלא לתהליך החינוכי של הילד (משרד החינוך, 2003). פרידמן ופישר (2009) טוענים, כי מעורבות הורים מעלה את הדימוי העצמי של הילד ואת הישגיו לימודיים וכי מעורבות הורים היא פועל יוצא של הבעת כבוד אמון ושיתוף מצד בית הספר. בחוק החינוך משנת 1953 נקבע כי תוכניות הלימוד יורכבו מתוכניות יסוד ומתוכניות השלמה על-פי בקשת הורים, במטרה מוצהרת לגוון את תוכנית הלימודים כדי להתאים את הלימודים לצרכים של קבוצות אוכלוסייה שונות. קיימים בימינו בתי ספר ייחודיים כמו בתי ספר של תל"י, בתי ספר דמוקרטיים, בתי ספר של יח"ד, קש"ת, בתי ספר קהילתיים, בתי ספר אנתרופוסופיים, בתי ספר דו-לשוניים ועוד, בהם קובעים ההורים עד 25 אחוז מתכני תוכנית הלימודים בהתאם לבחירת ההורים והקהילה. אולם במרבית בתי הספר החוק המאפשר להורים לבחור עד רבע מהתכנים בתוכנית הלימודים אינו מיושם והמערכת אינה מעודדת את ההורים ליישמו.**

## יצירתיות

מבין עשרות ההגדרות המוצעות בספרות החינוכית והפסיכולוגית למושג יצירתיות נתייחס להלן לשתי הגדרות פשוטות. דה-בונו (De Bono, 1992) הגדיר אותה באופן הבא: "יצירת פירושו להביא לכלל קיום משהו שלא היה קודם לכן, לעצב מחדש דבר שהיה קיים קודם לכן או למצוא קשר מקורי או זיקה חדשה בין גורמים קיימים". סטנדרל (Standler, 1998) ציין, שפעולה יצירתית היא הולדה של רעיון, פעולה או אובייקט, שהוא חדש ובעל ערך בנקודת הזמן ובהקשר התרבותי שבהם הומצא. מכיוון שכל הולדה של רעיון מתרחשת בעקבות חשיבה אישית שונה, היצירתיות היא מגוונת ולעתים אף חסרת גבולות.

בשפה העברית, למושג יצירה שתי משמעויות עיקריות: פעולת היצירה (composition, product, work) או תוצר היצירה (creation). מאמר זה מתייחס למשמעות הראשונה ולדרכים השונות ולדרכים השונות שבהן ניתן לפתח יצירתיות בקרב ילדי הגן, לטפחה ולעודדה.

לעתים קרובות, מודגשת יצירתיות בלמידה כמיומנות חיונית להצלחה במאה ה-21 (21<sup>st</sup> century skills). פינק (Pink, 2005) מעיר, כי כדי להשיג מטרות בעולמינו המורכב, המתקשר הולכת וגוברת הכרחיותה של חשיבה יצירתית.

חשיבה יצירתית היא גם דרך חיים (גרוסמן ועמיתיו, 1995); היצירתיות היא סגנון חיים של היחיד, המונע את התרוקנותם ממשמעות (לם, 1973). לכן חשוב להעניק לפרט את האמונה כי יש בו הכוח לא רק להסתגל לדרישות סביבתו, אלא גם להתמודד עם אתגרים שהיא מציבה בפניו. חשוב לגמול את היחיד מכל רפיון ידיים, לעזור לו להשתתף בהווה שלו ועל-ידי כך להכינו לעתיד (לנדאו, 1973). לנדאו (תשנ"א) סבורה, כי חשיבות ההתנהגות היצירתית טמונה לא רק בכך שהיא מאפשרת לאדם "לגלות מחדש את עצמו ואת סביבתו", אלא גם בכלים שהיא מעמידה לרשותו בהתמודדות עם תהליכי השינוי המאפיינים את תקופתנו:

השינוי יהיה הגורם הקבוע ביותר בחיים המבוגרים של הילדים של היום, ועלינו להכין אותם לכך. אני מקווה שהגישה היצירתית תעזור להם להתמודד עם מצבים מעורפלים ולא בטוחים, לעמוד בהצלחה בעימות עם השינויים ולהבינם. אדם שחונך ליצירתיות, יהיה מצויד באומץ ובחוצפה, לקיים קשר מלא עם העולם ולהיות חלק בלתי נפרד ממנו. הוא לא רק יסתגל למצבים משתנים, אלא יעזור בעיצוב השינויים כמיטב יכולתו; לא רק ישתמש בהזדמנויות, אלא גם ייצור אותן (לנדאו, תשנ"א, ע' 9).

גילפורד (Guilford, 1967) הצביע על שני שלבים עיקריים בתהליך היצירתי: השלב הראשון הוא "חשיבה מסתעפת", שתפקידה ללקט מספר מרכי של רעיונות או פתרונות לבעיה, ללא שיפוט מוקדם. השלב השני הוא "חשיבה מתכנסת" שבוחנת כל רעיון לעומק באמצעות כלים מתמטיים-לוגיים וחוקים מדעיים. באופן דומה, הבחין דה בונו בין חשיבה "רוחבית" (לטרלית) (המקבילה ל"חשיבה מסתעפת"), היכולה לנוע בו זמנית לכיוונים שונים והיכולת "לחיות בשלום" עם מצבים מעורפלים. גישה זו מעדיפה עושר רעיוני על פני מיון או שפיטה לחשיבה "אנכית" (המקבילה ל"חשיבה מתכנסת"), שעיקרה חקירה מעמיקה אחר התשובה הנכונה. (De Bono, 1990).

כדי להיות יצירתי, דרושים תנאים אישיים, חברתיים ותרבותיים מסוימים. דרושות תכונות אישיות מסוימות, כגון אומץ – נכונות לקחת סיכונים ולהיות שונה; קומוניקציה של הפרט עם הסביבה ועם עצמו; סובלנות למצבים לא ברורים, דר-משמעיים ולגבי טעויות; יכולת לשאול שאלות פתוחות, דינמיות, מופנות לעתיד, שאלות כסובייקט ולא כאובייקט; דרושה גישה משחקית – לנסות, לשלב, לחבר, להתנסות, לגלות פתיחות לקראת החדש; נדרש לקבל את החרדה, ועל אף החרדה להתבונן, לקשור קשר, לעשות, לאהוב, להיות מעורב; נדרש הומור לראות את הדבר מהיבטים שונים, נכונות להיות מופתע, לראות ולגלות, על אף כאב וחוסר אונים את הצד האחר ההומוריסטי; נדרש להתייחס ליצירה שלי – לסדר שלי בכאוס הקיום, לא מה שקורה לי אלא מה שאני עושה עם מה שקורה לי (לנדאו, תשנ"א).

## חינוך ליצירתיות

גרוסמן ושותפיו (1995) טוענים, כי כל אדם נולד יצירתי וכי דרגות היצירתיות שונות מאדם לאדם. מחקרים מצביעים על כך שיצירתיות אינה יכולת קבועה – בשנות הנעורים המאוחרות מורגשת עצירה בהתפתחותה ובשנות ה-30 המוקדמות חלה שוב התעוררות, וזו התקופה שבה איכות היצירה מגיעה בדרך כלל לשיאה. כלומר, רמת היצירתיות של האדם משתנה במהלך חייו, כאשר בשנים הראשונות לחייו הילד יצירתי ביותר, במהלך גיל בית הספר יורדת היצירתיות בצורה משמעותית ובשנות ה-20 חלה עלייה ברמת היצירתיות (גילפורד, 1972).

מחקרים רבים מראים, שפיתוח היצירתיות הוא דבר אפשרי. רוז ולין (Rose & Lin, 1992) סקרו 182 מחקרים בתחום המוכיחים כי שיפור יצירתיות נובע מהפעלת תוכניות חינוכיות שונות. עם זאת, טוענים החוקרים, כי פיתוח היצירתיות דורש מידה רבה של מוטיבציה, אנרגיה, יכולת חשיבה ופתיחות. לעומתם, דה-בונו (1995) טוען כי פיתוח היצירתיות אינו שונה מלימוד מתמטיקה או מלימוד ספורט. אם קיים כישרון טבעי, הוא ישתפר על-ידי אימון ובאמצעות טכניקות שונות.

הורוביץ ומימון (Horowitz & Maymon, 1997) מציעים סדרת כלים לחשיבה יצירתית שיטתית – SIT – (Systematic Inventive Thinking) המיושמים בהצלחה בפתרון בעיות טכנולוגיות ופיתוח מוצרים בתעשייה המודרנית, כגון תעשיות האלקטרוניקה, הקוסמטיקה והאופנה.

בשיטות ברשת האינטרנט ניתן למצוא אתרים רבים המתייחסים ליצירתיות בתחומי חיים שונים (בריאות, טיפוח הפוטנציאל האישי והארגוני, מנהיגות וחינוך ועוד), בהם אתרים המתמקדים בהצגת כלים ופעילויות ספציפיות לטיפול היכולת היצירתית (פורת, 2000). קיים מספר רב של ספרי לימוד וחומרי הוראה לפיתוח היכולת להוראה יצירתית ומתפרסמים כתבי עת המוקדשים לנושא היצירתיות. לרשות המורים והתלמידים תוכניות לימודים רבות, המזמנים התנסויות מתוכננות ללימוד יצירתי וללגיטימציה של החשיבה היצירתית. הספרות מציעה מבחר של מודלים, תוכניות וטכניקות לטיפול החשיבה וההתנהגות היצירתית אם לגירוי ולזירוז היצירתיות או להתגברות על מחסומים נפשיים המונעים אותה (למשל גרוסמן ועמיתיו, 1995; גירון, תשנ"ג; דה-בונו, 1988, 1993, 1994, 1995).

טורנס, גולף ואוקבאשי (Torrance, Goff & Okabayashi, 1992) מצאו כי השיטות שפותחו על-ידי היפנים לפתרון בעיות מסוגים שונים, שיטות המתאפיינות בגמישות, בתלות הדדית ובקומוניקציה, עדיפות על השיטות האנליטיות האמריקאיות ומהוות את הבסיס החדש לעידן האינפורמציה. גם פרניס (Parnes, 1992) מגיע למסקנה, שעמדה יצירתית היא טובה יותר לפתרון בעיות מאשר הבנה אינטלקטואלית הכרוכה בנקיטת צעדים מסוימים באמצעות טכניקה או מודל מסוימים. העמדה היצירתית,

שמשמעה עבורו להיות בעל חזון – לשאוף, לרצות, לחלום, לדמיין ולחפש אתגרים – צריכה לשמש, לדעתו, בסיס ודרך חיים גם יחד. גרדנר (Gardner, 1982) חקר תהליכים מטפוריים אצל ילדים וגילה ממצא מעניין: ככל שיכולות השפה של ילדים צעירים מתפתחות, כך השימוש שלהם במטפורות פוחת. כלומר, הוא מצא שבעוד ששנות החיים הראשונות של הילדים עשירות במטפורות לשוניות, בשנים מאוחרות יותר, כאשר הילדים כבר יכולים להבין את החיבור המושגי שיצרו במטפורות, נעלם לאטו כוח יצירה זה. גרדנר הסביר זאת בשתי סיבות: האחת, התרחבות אוצר המילים גורמת לכך שהילד כבר אינו נדרש לתמונה לשוניים יצירתיים כדי לומר את התוכן שברצונו לבטא; הסיבה האחרת היא נטייה לקונפורמיות ושמירה על הכללים, אשר מונעת מהילדים לחצות את הגבולות בין התחומים. מסקנתו המעודדת של גרדנר היא כי היכולת ליצור מטפורות נשמרת כחלק ממשחק ובתוך כללים של פעילות יצירתית מוסדרת. כמו כן, יכולת זו היא יכולת אנושית ראשונית וביססית. כלומר, הילד ממציא לעצמו חיבורים עקב דלות מושגית, וחיבורים אלה הם יצירה ואמנות מכיוון שהם מביעים משהו שהוא מעבר למה שנמצא בהם באופן גלוי.

לאור האמור לעיל, החלטנו לבצע מחקר בקרב סטודנטיות הלומדות במסלול להכשרת גננות בשנה הרביעית והאחרונה ללימודיהן במכללה האקדמית בית ברל, במטרה לבדוק כיצד יכולות הסטודנטיות (או גננות) לקדם את היצירתיות ואת המצוינות של ילדי הגן ולטפח אותה. כדי לענות על שאלה זו, הסטודנטיות פיתחו פעילויות שונות לטיפוח יצירתיות ומצוינות ויישמו אותן. הסטודנטיות לימדו את הפעילויות בגני הילדים שבהם הן מתנסות, ערכו תצפיות על הילדים המבצעים אותן וניתחו את התצפיות איכותנית. הפעילויות שפיתחו הסטודנטיות היו בתחומים שונים. נציג כאן פעילויות בתחום הגופני ובתחום הלשוני-שפתי. בפעילות בתחום הגופני השתתפו שישה ילדים בגילאי גן טרום-טרום חובה וטרום-חובה (3-4 שנים); בפעילות בתחום הלשוני-שפתי השתתפו 35 ילדים בגילאי טרום-טרום חובה, טרום חובה וחובה (3-6) והוריהם.

## תיאור הפעילויות לפיתוח מצוינות ויצירתיות שפיתחו הסטודנטיות

נציג תחילה את הפעילויות שפיתחו הסטודנטיות בתחום הגופני עבור ילדי גן טרום-טרום חובה וטרום חובה (גילאי 3-4) ואחר-כך נציג את הפעילות שפיתחו הסטודנטיות בתחום הלשוני-שפתי עבור ילדי גן טרום-טרום חובה, טרום חובה וחובה (גילאי 3-6) והוריהם.



## 1. פעילויות בתחום הגופני

פעילות אחת שפותחה במסגרת ההשתלמות ביקשה לבדוק האם פעילויות גופניות בכלל ויוגה בפרט משפיעות על יצירתיות ומצוינות בפתרון בעיות בקרב הילדים בגן ומעורדות אותה. מטרת הפעילויות היתה לבדוק האם הן יוצרות יצירתיות ומצוינות בנושאי המרחב, בתחושה גופנית ובוויסות עצמי – שליטה על הגוף, תוך שימוש במלל. תוכנה תוכנית התערבות להפחתת מקרי האלימות בגן הכוללת פעילות גופנית-משחקית באמצעות מונחים מיוגה. נערכו תצפיות על שישה ילדי גן טרום-טרום חובה בגילאי 3-4 שנים. התצפיות נערכו על הילדים בזמן משחק חופשי בגן לפני תוכנית ההתערבות, בזמן תוכנית התערבות ולאחריה.

תוכנית ההתערבות כללה 14 פעילויות שנלמדו ב-14 מפגשים שבועיים בגן בו בוצעה תוכנית ההתערבות. טבלה 1 מתארת את הפעילויות שנלמדו במסגרת תוכנית ההתערבות.

פותח מחוץ להערכת השינוי שנצפה בילדים בעקבות תוכנית ההתערבות: הניקוד במחזור נע בין 0 ל-2, כאשר 0 הוא הניקוד הנמוך ביותר, ו-2 הוא הניקוד הגבוה ביותר. נבדקו הקריטריונים הבאים: שימוש בשאיפות ובנשיפות, שימוש בצליל מונוטוני להרגעה עצמית, הבעת רגשות בעזרת תנוחות החיות, שימוש בשפת היוגה לפתרון בעיות חברתיות, תרומתה של תנוחת היוגה.

ממצאי הבדיקה העלו שרוב הילדים יישמו את "השימוש בנשימות על מנת להירגע". הקריטריונים שהצליחו פחות הם: "הבעת רגשות בעזרת תנועת החיות" ו-"צליל מונוטוני להרגעה".

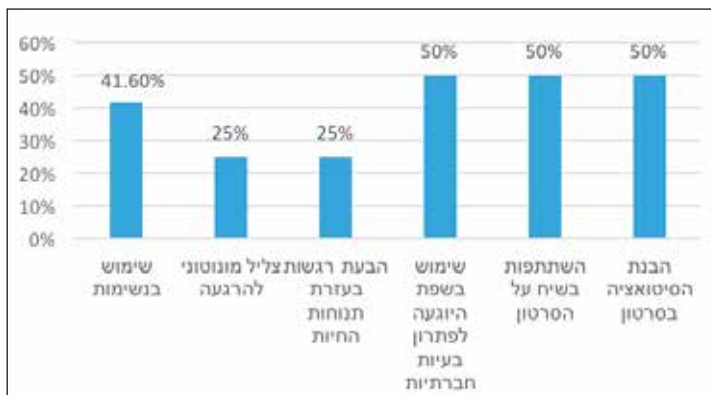
## טבלה 1: תוכנית התערבות: יוגה

מס' פעילות	נושא הפעילות ותוכנית הפעולה
1 פעילות מס'	צפייה בסרטון – חציית גשר ודיון על הסרטון <a href="https://www.youtube.com/watch?v=b2IEHHmFUTY&amp;authuser=0">https://www.youtube.com/watch?v=b2IEHHmFUTY&amp;authuser=0</a>
2 פעילות מס'	דיאלוג פתיחה – הרגשות שלי אל מול רגשות האחר. לימוד פנייה לילדים.
3 פעילות מס'	למידת שאיפות ונשיפות "כללי יוגה".
4 פעילות מס'	למידת השמעת צליל מונוטוני לצורך הרגעת הגוף והנפש.
5 פעילות מס'	משחק גולף בחצר – לימוד המשחק בקבוצה קטנה, יונתן ונויה לומדים תפקידים שונים (כמו חלוקת הגולות ואיסופן), כדי לדעת להשתתף ולהתחלק בפעולות המשחקים.
6 פעילות מס'	למידת תנוחות יוגה בעקבות סיפור מתוך הספר "יוגה לילדים" (ישראלי, 2011) תנוחה מספר 1: תנוחת הנחש.
7 פעילות מס'	משחק "המלך אמר" במליאה – למידה להשתתף בפעילות מליאה ולהיות חשוב לכלל הילדים בגן כפי שהם קשובים לי.
8 פעילות מס'	למידת תנוחות יוגה בעקבות סיפור מתוך הספר "יוגה לילדים" (ישראלי, 2011). תנוחה מספר 2: תנוחת האריה.
9 פעילות מס'	משחק דג מלוח בחצר – לשים לב להבעות פניהם של החברים בגן ולתזוזותיהם, לשמור על איפוק ולא לזוז.
10 פעילות מס'	למידת תנוחות יוגה בעקבות סיפור מתוך הספר "יוגה לילדים" (ישראלי, 2011). תנוחה מספר 3: תנוחת הצב.
11 פעילות מס'	למידת תנוחות יוגה בעקבות סיפור מתוך הספר "יוגה לילדים" (ישראלי, 2011). תנוחה מספר 4: תנוחת היונה.
12 פעילות מס'	למידת תנוחות יוגה בעקבות סיפור מתוך הספר "יוגה לילדים" (ישראלי, 2011). תנוחה מספר 5: תנוחת הארנבת.
13 פעילות מס'	למידת תנוחות יוגה בעקבות סיפור מתוך הספר "יוגה לילדים" (ישראלי, 2011). תנוחה מספר 6: תנוחת הגמל.
14 פעילות מס'	מסיבת פיג'מות בגן – קריאת סיפור "תפילילה" (חינוך, 2004). בסוף הסיפור מושמעת ברקע מוזיקה מרגיעה וכל אחד מבצע את תנוחת היוגה שלו.

**טבלה 2: מחוון להערכת תכנית**

מספר נקודות מקסימלי	מחוון הערכה בין 0 ל-2			פירוט ההתנהגות	קריטריון נברק
	2	1	0		
	ביצוע מיטבי	ביצוע חלקי	ביצוע לא נכון		
4	הילד לרוב נרגע באמצעות נשיפות ונשיפות (ללא עזרה מצוות הגן)	הילד נרגע באמצעות שאיפות ונשיפות רק כשצוות הגן מציע לו	הילד כלל לא נרגע באמצעות שאיפות ונשיפות	1.1 במהלך היום הילד נרגע באמצעות שאיפות ונשיפות	1. שימוש במושגי היוגה בחיי היומיום
	הילד לרוב משתמש בצליל מונוטוני להרגעה עצמית (ללא שום תזכורת מצוות הגן)	הילד משתמש בצליל מונוטוני להרגעה עצמית רק כשצוות הגן מציע לו	הילד כלל אינו משתמש בצליל מונוטוני להרגעה עצמית	1.2 במהלך היום הילד משתמש בצליל מונוטוני להרגעה עצמית	
2	הילד מבצע את תנוחת החיה עמה הוא מזדהה	הילד מבצע את תנוחת היוגה של החיה עמה הוא מזדהה (במקום בו הוא נמצא), אך אינו ניגש לפינת היוגה.	הילד אינו ניגש כלל לפינת היוגה ואינו מבצע את תנוחת החיה עמה הוא מזדהה	2.1 בזמנים שונים במהלך היום, כאשר הילד חש כעס, תסכול, שמחה, מצב רוח קופצני, הוא ניגש לפינת היוגה ועושה את תנוחת החיה עמה הוא מזדהה לפי מצב רוחו	2. הבעת רגשות בעזרת תנוחות חיות
2	הילד משתמש בשפת היוגה שרכש להרגעה עצמית כאשר הוא נתקל בקונפליקט חברתי	הילד אינו פותר קונפליקט חברתי באמצעות שפת היוגה שרכש, אך הוא נוקט דרכים יצירתיות ושונות לפתרון הבעיות (לרבות בקשת עזרה מצוות הגן)	הילד פותר קונפליקט חברתי באמצעות אלימות פיסית ואלימות מילולית	3.1 כאשר הילד נתקל בקונפליקט חברתי וחווה תסכול, הוא משתמש בשפת היוגה שלמד: נשימות וצליל מונוטוני להרגעה	3. שימוש בשפת היוגה לפתרון בעיות חברתיות
4	הילד השתתף בשיח על סרטון האנימציה והשתמש לפחות במושג אחד מתוך ארבעת המושגים הנדרשים	הילד השתתף בשיח על סרטון האנימציה, אך לא השתמש במושגים הנדרשים	הילד לא השתתף כלל בשיח על סרטון האנימציה	4.1 הילד השתתף בשיח והביע רגשות בעקבות הסרטון. הילד השתמש במושגים: כעס, תסכול, בעיה, פתרון	4. סרטון אנימציה בחיות
	הילד מבין שיש דרכים שונות לפתור קונפליקט חברתי, או שלפעמים כדאי לוותר לאחר	הילד מבין שלא טוב לכעוס	הילד אינו מבין נכון את הסיטואציה	4.2 הילד מבין נכון את הסיטואציה בסרטון	

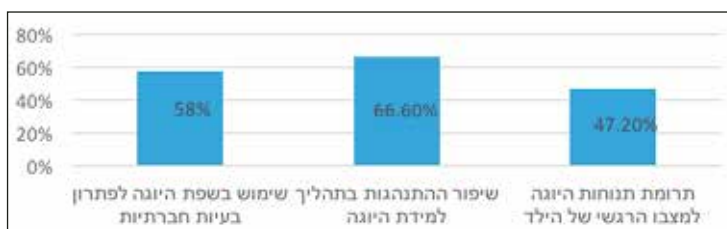
## תרשים 1: מידת ההצלחה הקבוצתית בנושאים השונים



בתרשים לעיל מוצגת תרומת הלמידה לילדי הקבוצה, כלומר כמה למידת היוגה תרמה לילדי הקבוצה. מספר הנקודות המקסימלי מחולק לשניים, משמע, שני הקריטריונים הראשונים מהווים ארבע נקודות ואילו הקריטריון האחרון מהווה 16 נקודות. תרומת תנוחות היוגה למצבו הרגשי של הילד והבעת רגשות בעזרת תנוחות חיות אוחדו יחד לקטגוריה אחת, כדי לראות האם תנוחות היוגה עזרו לילדים ללא קשר לחיה שאליה התחבר הילד.

בתרשים להלן ניתן לראות כמה הקבוצה הכי נתרמה. 66 אחוז מחברי הקבוצה נתרמו בשיפור התנהגות בתהליך הלמידה, 58 אחוז מחברי הקבוצה נתרמו בכך שהם השתמשו בשפת היוגה בפתרון בעיות חברתיות ואילו 47 אחוז מחברי הקבוצה נתרמו מבחנה רגשית/התנהגותית מתנוחות היוגה השונות.

## תרשים 2: מידת התרומה הקבוצתית בקריטריונים השונים



לפי הממצאים, ניתן לראות כי במהלך תוכנית ההתערבות, הילדים למדו להשתמש בשפת היוגה לפתרון בעיות על ידי נשימות, צליל מונוטוני, שימוש בתנוחות לצורך הבעת רגשות. כמו כן, ניתן לראות כי הלמידה המשמעותית באה לידי ביטוי בשימוש בשפת היוגה לפתרון בעיות חברתיות ועל ידי נשימות תוך קבלת עזרה מהצוות החינוכי. בנוסף לזאת, ניתן לראות כי הבעת הרגשות בעזרת תנוחות היוגה ושימוש

בצליל מונוטוני להרגעה הם בעלי נתוני ההצלחה הנמוכים ביותר, כלומר כמעט שאינם באים לידי ביטוי אצל הילדים שהשתתפו בבדיקה.

הלמידה ותרומתה באה לידי ביטוי באופן שונה בין ילד לילד בהתאם לצרכיו האישיים וליכולתו ההתפתחותית מתחילת תוכנית ההתערבות. יש ילדים שהיכולת הרגשית-פיזית שלהם גוברת על היכולת המילולית, ולכן ביצוע תנחות החיות הועילה להם יותר מאשר פתרון בעיות באמצעות נשימות ו/או צליל מונוטוני. מנגד, ישנם ילדים בעלי יכולת מסוגלות עצמית גבוהה כך שהלמידה תרמה להם לפתרון בעיות באופן עצמאי ויצירתי לעומת ילדים שזקוקים לתיווך ועזרה בפתרון בעיות התוצאות מראות שפעילויות גופניות בכלל ויוגה בפרט תורמות לילד לפתרון בעיות באופן יצירתי. בנוסף לזאת, לפעילות יש תרומה ללמידת ויסות עצמי ושליטה. בזמן הפעלת תכנית ההתערבות שררה בגן אווירה נינוחה, רגועה ושלווה, הילדים פעלו ושיחקו בגן ופתרו בעיות באופן עצמאי או בעזרת הצוות החינוכי, ורמת האלימות בגן פחתה.

לאחר הפעלת תוכנית ההתערבות, נמשך המעקב אחר התנהגויות הילדים כדי לראות האם תוצאותיה של תכנית ההתערבות נשארות לטווח ארוך. המעקב הראה שאצל רוב הילדים תוכנית ההתערבות תרמה בזמן המחקר, אך ברגע שהסתיימה תוכנית ההתערבות והילדים היו צריכים לפתור בעיות באופן עצמאי, הם לא הרבו להשתמש בשפת היוגה (נשימות, צליל מונוטוני, תנחות).

## 2. פעילויות בתחום הלשוני-שפתי

פעילות חקר נוספת שפיתחו הסטודנטיות במסגרת ההכשרה חקרה את הקשר בין חשיפה לספרות ילדים לבין קידום היצירתיות ושיפורה. הבדיקה בוצעה בגנים בהם עובדות הסטודנטיות כגננות, גני טרום-טרום חובה, טרום חובה וחובה. בבדיקה השתתפו 35 ילדים והוריהם. פותח שאלון עבור ההורים המתייחס לחשיפה לספרות ילדים ונערכו תצפיות מובנות בהתנהגות הילדים בגן בפעילויות בהן הם נדרשו להפגין יצירתיות. בעקבות התצפיות פותח מחוון להערכת מידת היצירתיות שמפגין הילד. מהימנות פנימית (אלפא קורנבך) עבור שאלון חשיפה לספרות ילדים שהתקבלה  $a=0/660$ . מהימנות פנימית (אלפא קורנבך) עבור המחוון הבודק יצירתיות בקרב הילדים נתקבלה  $a=0.788$ .

להלן השאלון להורים והמחוון שפותח:

### טבלה 3: שאלון להורים

5	4	3	2	1	היגדים
					חשוב לי שעלילת הספר תהיה מקורית ומעניינת
					אני מבחין/ה באוצר מלים עשיר של ילדי בעקבות קריאת ספרים
					חשיפה לספרי ילדים מפתחת את הידע המתמטי של ילדי (הכרת צורות, משפרת את יכולת המניה)
					מפגש עם ספרי ילדים מאפשר זיהוי אותיות והבחנה בין אות לאות
					ילדי מעלה פתרונות מגוונים ומקוריים לבעיות העולות במהלך הסיפור
					הילד מקשר בין סיטואציה המתרחשת בסיפור לבין המציאות
					אני בוחר/ת ספרים על פי המלצת הגננת
					חשוב לי שכריכת הספר תהיה מעניינת ומושכת
					במהלך הקראת הספר אני שואל/ת שאלות ברמת התוכן
					אני שואל/ת שאלות הקשורות לאוצר מלים
					חשוב לי לקרוא את הספר בצורה מעניינת
					הספר מפתח את כושר הביטוי של ילדי
					חשיפה לספרי ילדים מפתחת את הדמיון של ילדי
					ילדי מגלה חשיבה יצירתית במהלך קריאת הספר
					כמה פעמים בשבוע את/ה קורא ספרים לילדך?

עבור כל שאלון חושב ציון ממוצע להורה ועבור כל מחוון חושב ציון ממוצע לילד בהתאמה. בוצע מתאם פירסון שמצא כי קיים מתאם חיובי מובהק וחזק ( $r=0.677$ ,  $p<0.01$ ) בין רמת החשיפה של הילד לספרות ילדים לבין רמת היצירתיות שלו, כך שכל שהחשיפה לספרות הילדים תהיה רבה יותר, כן רמת היצירתיות של הילד תהיה גבוהה יותר.

## טבלה 4: מחוון לביצוע משימות

קריטריון	רמה		
	גבוהה	בינונית	נמוכה
תוצרים	התוצר מותאם לדרישה	חלקים מהתוצר מותאמים לדרישה	אין התאמה בין התוצר לדרישה
ביצוע	התייחסות לכל הסעיפים של המשימה	התייחסות למרבית הסעיפים של המשימה	התייחסות לחצי מהסעיפים או לפחות מכך
חשיבה יצירתית	שימוש במיומנויות של חשיבה יצירתית	שימוש רק במיומנות אחת	לא ניתן לזהות יצירתיות
יישום	נערך יישום וקישור מפורט ומנומק של הנלמד לתחום ההוראה	נערך יישום וקישור של הנלמד לתחום ההוראה אך ללא הרחבה והבהרה	אין יישום וקישור של הנלמד לתחום ההוראה
מידת השתתפות	הילד משתתף ועונה על כל השאלות	הילד משתתף, אך עונה על חלק מהשאלות שנשאלו	הילד אינו משתתף כלל ואינו עונה על השאלות
איכות האינטראקציה עם העמיתים בדיון הקבוצתי ובדיון המליאה	אינטראקציה איכותית – התייחסות מגוונת לתגובות העמיתים – שאלת שאלות שמקדמות את הדיון, מתן תשובות והסברים רחבים לשאלות שהופנו	אינטראקציה חלקית, הסכמה או אי הסכמה לעמיתים בלי לנמק ובלי לקדם את הדיון	אין אינטראקציה

## טבלה 5: מתאם פירסון

יצירתיות	חשיפה לספרות ילדים	יצירתיות
**0.677	1	חשיפה לספרות ילדים
1	**0.677	יצירתיות

\*\*p&lt;0.01

בנוסף לזאת, רואיינו, ארבעה הורים בראיונות מובנים למחצה, בנושא החשיפה לספרות ילדים והשפעתה על היצירתיות. מתוך הראיונות עולה, כי חשוב שהילד יבין את עלילת הספר ועלינו לוודא זאת באמצעות שאלות הנוגעות לתוכן ולשפה. חשוב ליצור אמפתיה אצל הילדים כלפי הדמויות בסיפור ולהפעיל את החשיבה שלהם ואת הסקת המסקנות ממה שמתרחש בסיפור. כדי לעודד יצירתיות יש להמשיך בפעילויות נוספות סביב הספר. בפעילות שהילד מנסה ליצור סוף חדש לסיפור הוא נדרש להפעיל את דמיונו ולהבין את העלילה של הסיפור. דרך ספרי

ילדים אנו דורשים מהילדים להפעיל את החשיבה ומעודדים חשיבה יצירתית: מקוריות, רעיונות רבים ומגוונים, הסקת מסקנות והשלכה של מצבים המתרחשים בספר על המציאות.

## דיון

פיתוח מצוינות מבוסס על ההנחה שכל אחד יכול לפתח את הפוטנציאל האישי שלו (פישר, 2007). מודל פיתוח המצוינות של פישר (2007) מתבסס, בין היתר, על שימוש באינטליגנציות מרובות (גרדנר, 1996). סקרנו שתי פעילויות המתאימות לאינטליגנציות השונות של גרדנר (1996): פעילות בתחום הגופני ופעילות בתחום הלשוני-שפתי. אלו הן דוגמאות לכך שניתן לפתח פעילויות לפיתוח מצוינות בכל תחום, כמו למשל בתחום המדעים, בתחום הבין-אישי וכן הלאה.

בתכנון הפעילויות לפיתוח מצוינות ויצירתיות חשוב לבצע תהליכי הערכה המושתתים על משוב ובקרה ולנסח את מדדי ההצלחה לפעילות (פישר ופרידמן, 2003; רחמל וזוהר, 2010). בפעילות הראשונה שהצגנו הוגדרו מדדי ההצלחה באופן ברור: שימוש בנשיפות ובשאיפות, שימוש בצליל מונוטוני להרגעה עצמית, הבעת רגשות בעזרת תנוחות החיות, שימוש בשפת היוגה לפתרון בעיות חברתיות ותרומת היוגה למצבו הנפשי של הילד. בפעילות זו תוכנן מחוון מפורט וברור שיכול למדוד את מדדי ההצלחה ולכמתם. פעילות זו טפלה אמנם בתחום הגופני, אבל הילדים רכשו גם שפה שעזרה להם בתחום הבין-אישי. רכישת השפה אף היא ניתנת למדידה באופן ברור, כך שניתן לבחון את מדדי ההצלחה. תרומת הלמידה באה לידי ביטוי אצל כל ילד בהתאם לצרכיו האישיים וליכולתו ההתפתחותית כך שיש ילדים שיכולתם הרגשית-פיזית גוברת על יכולתם המילולית ולכן ביצוע תנוחות החיות הועילה להם יותר מפתרון בעיות באמצעות נשימות או צליל מונוטוני. (פישר, 2008). מומלץ לאתר את הצרכים הייחודיים של כל ילד ורק לאחר מכן לכוונם ולייעץ להם. בנוסף לזאת, הפעילות תרמה גם ללמידת ויסות עצמי ולשליטה.

פישר (2007) טוענת, שפיתוח מצוינות אינו אפשרי ללא מעורבותם של ההורים. הפעילות השנייה בדקה את הקשר שבין חשיפת הילדים לספרות ילדים על ידי הוריהם לבין שיפור היצירתיות. התוצאות הראו שקיים מתאם חיובי מובהק בין חשיפת הילד לספרות ילדים לבין רמת היצירתיות. מהראיונות, עלה כי על ההורים לוודא שהילד הבין את עלילת הספר באמצעות שאלות הנוגעות לתוכן ולשפה. עליהם לעורר אמפתיה כלפי גיבורי הסיפור אצל הילדים ולהפעיל את חשיבתם ואת תהליך הסקת המסקנות שלהם. באמצעות פעילויות, כמו יצירת סוף חדש לסיפור, הילד נדרש להפעיל את דמיונו ולהבין את עלילת הסיפור. באמצעות ספרי ילדים



אנחנו יכולים לעודד חשיבה יצירתית אצל הילדים: מקוריות, רעיונות מגוונים, הסקת מסקנות והשלכה של מצבים המתרחשים בסיפור על המציאות. החשיבה היצירתית היא דרך חיים (גרוסמן ועמיתיו, 1995). חשוב להעניק לילד את האמונה כי קיים בו הכוח לא רק להסתגל לדרישות הסביבה, אלא גם להתמודד עם האתגרים שהיא מציבה בפניו (לנדאו, 1973). הפעילויות שהוצגו אפשרו לילדים להתמודד עם אתגרים מסוגים שונים. לנדאו (תשנ"א) טוענת כי אדם שחונך ליצירתיות לא רק יסתגל למצבים משתנים, אלא גם יעזור בעיצוב השינויים; הוא לא רק ישתמש בהזדמנויות, אלא יידע גם ליצור אותן בעצמו. כדי להיות יצירתי דרושות תכונות אישיות מסוימות: נכונות לקחת סיכונים ולהיות שונה; הילד צריך לתקשר עם הסביבה ועם עצמו; עליו לגלות סבלנות למצבים לא ברורים; הוא צריך להיות מסוגל לשאול שאלות פתוחות, דינמיות, מופנות לעתיד, שאלות כסובייקט ושאלות כאובייקט; דרושה גם גישה משחקית-לנסות, לשלב, לחבר, להתנסות, פתיחות לקראת החדש; הוא נדרש לקבל את החרדה ועל אף החרדה להתבונן, לקשור קשר, לעשות, לאהוב, להיות מעורב; נדרש הומור לראות את הדבר מהיבטים שונים, נכונות להיות מופתע, לראות ולגלות, על אף כאב וחוסר אונים את הצד האחר ההומוריסטי; הוא נדרש להתייחס ליצירה שלי – לסדר שלי בכאוס הקיום, לא למה שקורה לי אלא מה שאני עושה עם מה שקורה לי (לנדאו, תשנ"א). באמצעות פעילויות מגוונות של הגננת ניתן לפתח פעילויות בעקבות קריאת ספרות ילדים העונות על דרישות אלו. באמצעות למידת שפה גופנית, כמו שפת היוגה, ניתן לפתח בקרב הילדים תכונות של סובלנות, תקשורת אישית וביין-אישית, גישה משחקית ועוד.

פישר (2007) מדגישה את חשיבות שיתוף הפעולה של הגננת עם ההורים לשם פיתוח המצוינות של ילדי הגן. פרידמן ופישר (2009) קובעים כי מעורבות ההורים מעלה את הדימוי העצמי של הילד ואת הישגיו. על הגננת לערב את ההורים בתכנון פעילויות המיועדות להעלאת המצוינות והיצירתיות בקרב ילדי הגן. ההורים יכולים להמשיך את הפעילויות שיושמו בגן, או להיפך, הגננת תמשיך בפעילויות שיושמו על ידי ההורים. כך או אחרת, הדבר חייב להתבצע בשיתוף פעולה ובתיאום. המודל של פישר לפיתוח מצוינות (2007) כולל גם פיתוח ערכים. כדי לפתח ערכים יש להגיע להסכמה כללית על משמעותם של ערכים ועל חשיבותם. פישר (2007) טוענת שאנשי חינוך צריכים לפתח ערכים חשובים לסביבה שבה הילדים חיים ולהובילם לפעולות מתוך ערכים אלה. לטענתנו, חשוב להגיע להסכמה בין כל הגורמים המעורבים, מערכת החינוך, הגננת וההורים, שפיתוח מצוינות והצטיינות בקרב ילדי הגן הוא ערך ראשון במעלה.

כדי לפתח יצירתיות ומצוינות בקרב ילדי הגן ברמה המערכתית, מערכת החינוך צריכה לגבש מדיניות ויעדים מנחים, להקצות משאבים, לפתח תוכניות לימודים

וחומרי הוראה למידה מתאימים, לפתח דרכי הערכה וללוות את הגננות ביישום התוכניות (אילון, שרץ וקרמלי, 2007).

## מסקנות

במחקרה של פורת (2000) נמצא כי טיפוח החשיבה היצירתית חשוב לכשעצמו, אך חשיבותו רבה גם בהקשר למיומנויות חשיבה נוספות ולתחום העמדות של היחיד. פורת (2000) הוכיחה כי עמדותיהן של הסטודנטיות בנושא טיפוח החשיבה היצירתית משפיע על יכולתן ללמד באופן שיטפח יצירתיות בקרב התלמידים. יש, לפיכך, לפתח בקרב פרחי הוראה את הערך של טיפוח מצוינות והצטיינות בקרב ילדי הגן. מתוך הדוגמאות שהבאנו ניתן לראות כי ניתן לפתח מצוינות ויצירתיות בקרב ילדי הגן בכל תחום. הבאנו דוגמאות לפיתוח מצוינות והיצירתיות בתחום הגופני-מוטורי, בתחום הלוגי-מתמטי ובתחום הלשוני-שפתי. ניתן לראות, שכאשר הגננת משקיעה מחשבה כדי ללמד בדרך יצירתית המטפחת מצוינות בקרב ילדי הגן, ניתן לזהות בילדים פוטנציאל למצוינות. כאשר הגננת מאמינה בערך פיתוח ההצטיינות ויצירתיות בקרב ילדי הגן, סביר להניח, כפי שהראתה פורת (2000), שהיא תשקיע בפיתוח פעילויות מתאימות.

חשוב גם, שמערכת החינוך תכיר בחשיבות ערך פיתוח היצירתיות והמצוינות בקרב ילדי הגן. רפורמת "אופק חדש" בגן הילדים היא הזדמנות חשובה לקידום היצירתיות והמצוינות בקרב ילדי הגן, אם באופן פרטני ואם באופן קבוצתי, כך שכל ילד יוכל לממש את הפוטנציאל שבו.

הוכח כי, פיתוח מצוינות אינו אפשרי ללא מעורבותם של ההורים (פישר, 2007), ולכן, יש להדריך הגננות כיצד לפעול עם הורים כדי לנצל את היתרון הרב שבמעורבות הורים. בכל זאת, מערכת החינוך אינה משקיעה די בהדרכת הגננות ובהכשרתן כיצד לעודד מעורבות הורים ולהפעיל הורים באופן יצירתי בגנים (טראון, 2004). משרד החינוך צריך להתייחס לעבודה עם ההורים הן בקורסי ההכשרה לסטודנטיות והן בהמלצות לפעילות הגננות.

בראיון לרגל פתיחת שנת הלימודים תשע"ו (גלילי, 2015) הצהיר שר החינוך, נפתלי בנט, כי בכוונתו להשקיע בטיפוח החינוך לגיל הרך. "כל השנים אנחנו מבינים שצריך להפוך את הפירמידה, ושההשקעה בגיל הרך נחוצה, לא כבייביסיטר, אלא כהשקעה לעתיד. ידוע שכל שקל שמשקיעים בילד בגיל הרך, מתורגם לשלושה שקלים לפחות בהמשך", אמר בנט באותו ראיון.

הדוגמאות שהבאנו תומכות בהנחה שהשקעה בגיל הרך ובייחוד בדרכי ההוראה למידה של הגננת מעודדת יצירתיות ומצוינות בקרב ילדי הגן והן יצאו מהכוח אל הפועל מאוחר יותר.

## ביבליוגרפיה

- אילון, ב', שרץ, ז' וכרמלי, מ' (2007). "מקדמי מצוינות בחינוך" – פיתוח ומחקר של מודל להכשרה והפעלה. מכון ויצמן, מכון דוידסון והעמותה למצוינות.
- בן-חורין, י' (2009). טיפוח מצוינות. אאוריקה 28, 1-8.
- ברק, מ' (2002). חשיבה המצאתית שיטתית בפתרון בעיות ופיתוח מוצרים חדשים – השלכות מהתעשייה לחינוך, כנס האגודה הישראלית לחקר החינוך (איל"ה) מספר 13, אוניברסיטת בר אילן.
- גונן, י' (1994). הדרך למצוינות אישית עוברת דרך מצוינות המערכת. מערכות, 336, 2-7. גילפורד, ג'פ (1972). היוצרות – אתמול, היום ומחר. בתוך: מ"ד כספי (עורך), מספרות החינוך, ד': לקראת חינוך יוצרני (עמ' 41-50). ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות.
- גירון ר' (תשנ"ג). יצירתיות וטיפוחה על-פי פ' טוראנס. מהלכים (עמ' 105-112). תל-אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.
- גלילי, ת' (2015). ריאיון עם שר החינוך. שיעור חופשי, תשרי תשע"ו – ספטמבר 2015, עמ' 4-6.
- גרדנר, ה' (1996). אינטליגנציות מרובות: התאוריה הלכה למעשה (מאנגלית): אמיר צוקרמן). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- גרוסמן ס"ר' רוג'רס ב"ה ומור, ב"ה (1995). חדשנות בפעולה – שחרור היצירתיות מכלליה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומכון ברנקו וייס.
- דה-בונו א' (1988). מדריך לחשיבה יוצרת. תל-אביב: כינרת.
- דה-בונו א' (1993). למד את ילריך לחשוב. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומכון ברנקו וייס.
- דה-בונו א' (1994). אני צודק אתה טועה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומכון ברנקו וייס.
- דה-בונו א' (1995). יצירתיות רצינית. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומכון ברנקו וייס.
- זורמן, ר', רחמל, ש' ושקד, א' (2004). עקרונות לפיתוח תכניות לימודים ייחודיות לתלמידים מחוננים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.
- חן, ד' (1994). מדע וטכנולוגיה בראי החינוך והחברה. עיונים בטכנולוגיה: ביטאון לענייני חינוך טכנולוגי, 21, 8-11.
- חנוך, מ' (2004). תפילילה (איורים: דימיטרי קיליסקי). תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- טראון, י' (2004). תכנית השלמה על-פי בקשת הורים. ירושלים: הכנסת – מרכז מידע ומחקר.
- ישראלי, א' (2008). יוגה לילדים – סיפורים ותרגילים. תל-אביב: ספרים – הוצאה לאור.
- ישראלי, א' (2011). יוגה לילדים. תל-אביב: ספרים – הוצאה לאור.
- לם, צ' (1973). ההגינות הסותרים בהוראה. תל-אביב: ספריית פועלים.
- לנדאו, א' (1973). יצירתיות. תל-אביב: צ'ריקובר.
- לנדאו, א' (תשנ"א). האומץ להיות מוכשר. תל-אביב: דביר.
- משרד החינוך. (1995). תכנית מסגרת לגן הילדים גילאי 3-6 הממלכתי והממלכתי דתי, הערבי והדרוזי. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי.
- משרד החינוך. (2003). חוזר מנכ"ל נציגות הורים בבית הספר 6-2.3. מדינת ישראל, משרד החינוך.

- פורת, נ' (2000). דרכים לטיפוח היצירתיות. **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, גיליון 15. פישר, י' (2007). **מצוינות בחינוך: המודל התיאורטי ויישומו, עיונים בארגון ובמינהל החינוך**, 29, 31-53.
- פישר, י' (2008). **הדרך למצוינות – סיפורי הצלחה של בתי ספר**. ירושלים: כתר.
- פישר, י' ופרידמן, י' (2009). הורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות. דפים, 49, 11-40.
- פרידמן, י' (2001). ערכים מניעים בבית הספר. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 25, 7-37.
- רחמל, ש' וזהר, ח' (2010). **המצוינות וההצטיינות בבתי הספר**. ירושלים: משרד החינוך.
- De Bono, E. (1990). *Six Thinking Hats*. New York: Penguin Books.
- De Bono, E. (1992). The practical need for creativity. In: *Serious creativity: Using the power of lateral thinking to create new ideas* (pp. 18-23), New York: Harper Collins Publishers.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.
- Guilford, J.P. (1963). Intellectual resources and their values as seen by scientists. In: *Scientific creativity: Its recognition and development*. New York: Wiley.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Scribner.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267.
- Pink, D.H. (2005). *A whole new mind: Moving from the information age into the conceptual age*. New York: Allen & Unwin.
- Parnes, S.J. (1992). Creative problem-solving and visionizing; Idea-stimulating techniques. In: S. J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving* (pp. 133- 154), New York, Buffalo: Creative Educational Foundation.
- Rose, L.H., & Lin H.T. (1992). A meta-analysis of long-term creativity training programs. In: S. J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving* (pp. 124-131), New York, Buffalo: Creative Educational Foundation.
- Standler, R.B. (1998). Creativity in science and engineering. Retrieved from: <http://www.rbs0.com/create.htm>
- Torrance, E. P., Goff, K. & Okabayashi, H. (1992). Japanese creative problem solving methods. In: S. J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving* (pp. 277-282), New York, Buffalo: Creative Educational Foundation.