

קידום חשיבה יצירתית בגן הילדים באמצעות סיפורי ילדים

ימית כהן-סקירה, אורית הוד-שמר, עדית שר

תקציר

חשיבה יצירתית בגן הילדים היא אחת המיומנויות הנדרשות במאה ה-21 ואפשר להשיגה בדרכים שונות. אחת מהן היא האזנה לסיפורים ועשייה בעקבותיהם. מטרת המחקר היא לבחון אם ובאיזה אופן סיפורי ילדים משמשים כלי בידי הגננת לפיתוח החשיבה היצירתית בקרב ילדי הגן. כדי לענות על השאלה נערכו ראיונות עומק חצי-מובנים עם עשר גננות, מנהלות גן. השאלות בריאיון עסקו בספריית הגן, בתיאורה, במיקומה ובנגישותה לילדי הגן, במגוון הספרים, בבחירתם ובעשייה באמצעותם. הממצאים, הכוללים שילוב של ניתוח ממוקד קריטריונים ותוכן, העלו כי השיקולים העיקריים שמנחים גננות בבחירת סיפור הם קידום תחום השפה וזיקה לנושא הלימוד שאותו ברצונן לקדם. אשר לקידום החשיבה היצירתית באמצעות הסיפורים, נמצא שהשימוש שהגננות עושות בסיפורי הילדים למטרה זו הוא דל ולרוב נעשה באופן בלתי מודע ובלתי מתוכנן, וכי קיים פער גדול בין הפוטנציאל הגלום בסיפורים לבין מיצוי על ידי הגננות. תרומתו של מחקר זה מתבטאת בשלושה היבטים. הראשון הוא הצגת העובדות והעלאתן למודעות, השני הוא השינוי המתחייב בתפיסת הגננת את כוחו הרב של הסיפור ואת האפשרויות הגלומות בו לפיתוח החשיבה היצירתית, והשלישי הוא ההמלצה לכלול את האמור לעיל בהכשרת הגננת, כך שתוכל להפיק את המרב מן הסיפור לפיתוח החשיבה היצירתית.

מילות מפתח: מיומנויות המאה ה-21, חשיבה יצירתית, גן ילדים, גננות, סיפורי ילדים

מבוא

עולמנו דינמי ומשתנה בקצב מהיר, וכמי שחיים בו עלינו להתאים את עצמנו, ובפרט את יכולותינו, לשינויים החלים בו ולמציאות שבה אין הכרח כי מה שהיה ינבא את מה שעתיד להיות. מתוך כך בשנים האחרונות ניתן דגש על התאמת תוכניות הלימודים למאה ה-21 (תורג'מן ואחרים, 2019; Teo, 2019). אחת המיומנויות החשובות בהקשר זה היא חשיבה יצירתית המאפשרת לאדם לחשוב ולפעול באופן גמיש. פיתוח החשיבה היצירתית הכרחי לכלל האוכלוסייה ועל אחת כמה וכמה בקרב הילדים המתחנכים כיום במערכת החינוך ומשתייכים ל"דור האלפא". לרשותה של הגננת מגוון כלים שבאמצעותם אפשר לפתח ולקדם את החשיבה היצירתית בקרב הילדים: שינוי סביבה, אינטראקציה מקדמת חשיבה יצירתית, מתן בחירה, דמיון ועוד. אחד הכלים העומדים בפני הגננת לפיתוח החשיבה היצירתית הוא סיפורים מן הספרות. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון אם סיפורים אלה משמשים כלי בידי הגננת לפיתוח חשיבה זו בקרב ילדי הגן ובאיזה אופן.

סקירת ספרות

חשיבה יצירתית (Creative Thinking)

קיימות הגדרות רבות ליצירתיות. דה-בוננו (1995) טוען, כי יצירתיות היא היכולת להביא לכלל קיום דבר מה שלא היה קיים קודם לכן, ייחוס חשיבות לדבר החדש הופך אותו לבעל ערך. עניינו של מחקר זה הוא חשיבה יצירתית בגיל הרך. לפיכך, ראוי להתמקד בהגדרתה של החוקרת האוסטרלית ניקול לג'ט (Leggett, 2017) הטוענת שחשיבה יצירתית אצל ילדים מובילה לדרך חשיבה חדשנית שתוצרה מקורי ויעיל לילד ולקהילת הילדים שהוא חבר בה. היא מוסיפה שמכיוון שבקרב ילדים בגיל הרך קיימת פחות חשיבות לתוצר, ראוי להתמקד בתהליך גופו ופחות בתוצר הסופי. זאת משום שתהליך החשיבה היצירתית עשוי להסתיים הן בתוצר פיזי, הן ברעיון מופשט ובתנאי שאלו עומדים בשלושה קריטריונים: חידוש, יעילות והפתעה (Runco & Jaeger, 2012; Simonton, 2018). על פי דאפי (2000) ולג'ט (Leggett, 2017) חשיבה יצירתית מהווה בסיס להתמודדות עם מצבים שאינם צפויים, יישום

ידע קיים במצבים חדשים, קישור בין חלקי מידע שקודם לכן לא היה קשר ביניהם, היכרות עם מושגים חדשים, התמודדות עם שינויים, גמישות מחשבתית ושיתוף פעולה עם אנשים שונים. באמצעות פיתוח הדמיון והיצירתיות אנו מקדמים את הילדים ליצירת קשרים חדשים ולרכישת תובנות שלא היו להם קודם. מכאן, שפיתוח הדמיון והחשיבה היצירתית יועילו לילדים גם בהווה וגם בעתיד.

תפיסותיהם של אנשי חינוך את החשיבה היצירתית

פיתוח החשיבה היצירתית בגיל הרך תלוי גם בתפיסות ובאמונות של צוותי ההוראה והחינוך ביחס ליצירתיות, לקידומה ולחשיבותה. מרבית המחקרים העוסקים בתפיסות אלו מתמקדים במורים (למשל, Gralowski, 2016). מחקרים שעסקו בגננות (למשל, Cheung, 2012; Legget, 2017) הראו כי תפיסות הגננות כלפי קידום החשיבה היצירתית בגיל הרך הן חיוביות, אך כדי ליישמן בפועל נדרשים הכשרה ומרחב פעולה. למרות החשיבות שרואות הגננות בקידום חשיבה יצירתית, בגניהן לא נצפה מקום למתן ביטוי אישי, שיתוף הילדים בתהליך או מתן הזדמנויות לחקר. במחקר שנערך בישראל (הוד-שמר וצימרמן, בדפוס) בקרב סטודנטיות להוראה בגיל הרך עלה שהסטודנטיות ממגוון המכללות בארץ תופסות את החשיבה היצירתית כמיומנות הניתנת להשגה ולשינוי הן בקרב גננות, הן בקרב הילדים. הסטודנטיות מבינות את החשיבות שבפיתוח חשיבה יצירתית והן אף הביעו את רצונן לקדם חשיבה יצירתית בגן כחלק מתוכנית הלימודים. רצון זה עולה בקנה אחד עם תפיסת משרד החינוך לקידום מודל ה"גן העתידי" (תורג'מן ואחרים, 2019).

תפיסת "הגן העתידי"

המציאות הדינמית וההתקדמות הטכנולוגית המואצת מחייבים את האדם לפעול באופן גמיש ולחשוב באופן יצירתי, ביקורתי, לתקשר באופן מיטבי עם הסובב, לשתף פעולה ולהיות אורייני טכנולוגי (Soulé & Warrick, 2015). התפיסה החינוכית בגן הילדים אף היא התעדכנה בהתאם לרוח המאה ה-21. תפיסת "הגן העתידי" (תורג'מן ואחרים, 2019) מבוססת על

התיאוריה האקולוגית (סביבתית) של ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1979). לפי תיאוריה זו התפתחותו של הילד מושפעת מהסביבה שבה הוא גדל, המורכבת ממערכות שונות, שמתקיימים ביניהן יחסי גומלין. ככל שמערכות אלה פועלות בתיאום זו עם זו כך התפתחותו של הילד תיטב. כיום, בדומה לגן המסורתי, הלמידה בגנים כפופה לקידום תחומי הליבה, אך בגן העתידי מושם דגש רב יותר על העשרת ידע בתחומים הקרובים לעולמם של הילדים, קרי, נושאים המועלים על ידם, שאלות המעסיקות אותם ואירועים מזדמנים מחיי הגן. בדרך זו מעורבותם של הילדים נמצאת בבסיס תהליך הלמידה ומקנה להם ידע, מיומנויות וערכים המתאימים למאה ה-21, כפי שהוגדרו על ידי ארגון OECD בשנת 2018 (OECD, 2018): ידע בתחומי הליבה, ידע בין-תחומי המאפשר לחבר בין תחומי דעת שונים, ידע תהליכי המאפשר הבנה של האופן שבו נעשים דברים וידע עולם שהוא הכרת נושאים הקרובים לעולמם של הילדים. המיומנויות שהוגדרו כחשובות במאה ה-21 כוללות חשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית, שיתופיות, אוריינות דיגיטלית ותקשורת בין-אישית. מודל הגן העתידי מתבסס על ארבעה עוגנים: ביטוי אישי, יזמות ויצרנות, קהילתיות ולמידה במרחבי החיים. העוגנים שזורים זה בזה והתמקדות בעוגן אחד בהכרח תגרום לפיתוחם של השאר (תורג'מן ואחרים, 2019).

ביטוי אישי: מבוסס על האמונה ביכולתם של ילדי הגן להיות שותפים פעילים בתהליכי הלמידה המתרחשים בגן ובכך לזמן לילדים מגוון אפשרויות להביע את דעתם, לבצע בחירות, לקבל החלטות ולקחת אחריות על התוצאות שיתקבלו. אחת מבין התפיסות המובילות בעוגן הביטוי האישי היא הלמידה הפעלנית, שבה מתגלים כישוריו של אדם ויכולתו לפעול באופן עצמאי, לגלות יוזמה ויצירתיות, לפעול לשינויים ולא רק להגיב אליהם.

יזמות ויצרנות: גן הילדים מהווה מרחב בטוח לצוות הגן ולילדים, מרחב שבו הם יכולים ליזום פעילות, להעלות רעיונות וליישם. בכך הם משפיעים על המרחב החינוכי, מובילים תהליכי שינוי בסביבה הפיזית של הגן ואף משפיעים על תרבותו. טיפוח עוגן זה על מרכיביו, מהווה תשתית לקידום החשיבה היצירתית בגן.

קהילתיות: גן הילדים הוא קהילה בתוך מרחב חברתי-תרבותי. לצורך הגדרת גן כקהילה על הילדים לחוש ביטחון שהם חלק בלתי נפרד מחברת הילדים. זאת באמצעות שיתופם

בפרויקטים למען השותפים הנוספים בקהילה, למשל העלאת רעיונות לפעילות בקהילה. עוגן זה מדגיש את מקומם החשוב של הילדים בבניית תרבותם ובבניית הקהילה שבה הם שותפים, קולם חשוב ונשמע גם בחברה הרחבה וביכולתם להיות אזרחים משפיעים.

למידה במרחבי החיים: עוגן זה מתבסס על העובדה כי ילדים גדלים ומתפתחים במרחבי חיים שונים פורמליים ובלתי-פורמליים: בית, גן, גן שעשועים, חוגים ועוד. למידתם מתרחשת בכל זמן ובכל מקום. שילוב בין שני המרחבים הללו (פורמלי - גן הילדים ובלתי-פורמלי - סביבה חיצונית) וההשפעה ההדדית ביניהם מעודדים בקרב ילדים צעירים למידה רב-חושית ורב-תחומית, משום שיש בה עיסוק בשאלות ובפתרון בעיות בזיקה לסביבה או למרחב שבו הם חיים. התמקדות בעוגני הגן העתידי תוביל לפיתוח המיומנויות הנדרשות במאה ה-21 ולהשתלבות מיטבית של ילדי הגן בחברה. העוגנים הללו מזמנים פיתוח של מיומנויות המאה ה-21, לרבות חשיבה יצירתית.

פדגוגיה לקידום חשיבה יצירתית

חוקרים (Cremin & Chappell, 2021; Richardson & Mishra, 2018) סוברים, כי פדגוגיה המקדמת חשיבה יצירתית נבחנת בשלושה תחומים עיקריים: (1) סביבה פיזית, (2) סביבה פסיכולוגית, (3) מעורבותו של הלומד.

1. **הסביבה הפיזית** - עליה לזמן לילדים מגוון רחב של חומרים זמינים, חפצים, למשל

רהיטים ניידים שיאפשרו בחירה מגוונת, בסביבה הפיזית של הגן ובמרכזים שונים ומשתנים.

2. **הסביבה הפסיכולוגית** - כוללת את האינטראקציה בין הגננת לילד, שניכרים בה

רגישות, תיווך, שאלות פתוחות, איזון בין זמן מובנה לזמן חופשי, הקשבה ושיח שאינו שיפוטי, על הגננת לכבד את הילד, לדאוג לו ולהוות לו מקור תמיכה. אקלים כזה מעניק לילד ביטחון בהצגת רעיונות, בשיח ובפעילות בעקבותיהם, ותחושה שמקשיבים לו. אלה מאפשרים קידום חשיבה יצירתית ויצירת אווירה נוחה לשיתופי פעולה בין ילדי

הגן, הכוללים הקשבה לדעותיו ולרעיונותיו של הזולת. כך, למעשה, מתקיימת חשיפה למגוון רחב של דעות ורעיונות.

3. **מעורבותו של הלומד** - חשובה אף היא ומהווה חלק בלתי נפרד מהפדגוגיה שעל הגננת לקדם כדי לפתח את החשיבה היצירתית. ביטוייה במתן בחירה לילד, במשימות חקר אותנטיות, בעידודם של הילדים לבחון מקרים שונים מנקודות מבט שונות, תוך לקיחת סיכונים והבנה כי מותר לשגות.

תמיכה בפדגוגיה זו אפשר למצוא במחקר שנערך בקוריאה (Kang, 2020). במחקר נבדקו עשרה גנים שהוגדרו "גנים למופת", המוכרים על ידי משרד החינוך הקוריאני כגנים שמלמדים באמצעות תוכנית לימודים ייחודית, שמטרתה פיתוח היצירתיות והאישיות של הילדים. לעומתם נבדקו עשרה גנים "ממוצעים" (גנים המלמדים בשיטה המסורתית). אחת ממטרות המחקר הייתה לבחון אילו גורמים משפיעים על האופי היצירתי של הילדים בגן, ואם קיימים הבדלים בין "גני המופת" לבין הגנים "הממוצעים" בהתייחס לרמת היצירתיות של הגננות ושל ילדי הגן. ממצאי המחקר מלמדים כי בגנים שבהם הגננות פעלו לטובת אינטראקציה איכותית, קרי, השתמשו בהומור, בשאלות פתוחות רבות וקיבלו את החופש ללמד בדרך הנוחה להן, רמת היצירתיות של הילדים הייתה גבוהה.

יום הפעילות בגן הילדים נע על רצף שכולל תוכניות מובנות, כגון פעילות במפגשים ועבודה בקבוצות קטנות וכן פעילויות ספונטניות יותר, כגון משחק דרמטי בכיתת הגן, משחק חופשי בחצר וסדנת יצירה. בכל אחת מהפעילויות, בין שהן מובנות ובין שהן ספונטניות וחופשיות, הילדים מביעים את עצמם בדרכים שונות. הם יכולים להביע רגשות, להגיב ולהביע תפיסות לגבי העולם, לחשוב על משמעויות חדשות, לפתור בעיות ולפתח הערכה עצמית באופן שאינו מילולי, למשל במחוות גוף, בתנועה ובמחול. ראוי לציין כי פדגוגיה לקידום חשיבה יצירתית היא כללית ואפשר ליישמה בתחומים רבים בחינוך לגיל הרך, למשל, בתנועה ובמוזיקה (Chronopoulou & Riga, 2012), באמצעות משחקים חברתיים (Garaigordobil & Berrueco, 2011), באמצעות שרבוטים (Dziedziewicz et al., 2013) ועוד.

באותו אופן אפשר להפעילה בתחומים רבים אחרים בגן הילדים, למשל, בהתנסות בחומרים שונים, בהקמת מרכזי פעילות המאפשרים משחקים דמיוניים ואף באמצעות סיפורי ילדים המהווים חלק מהעשייה החינוכית בגיל הרך (שחם ושורצקי, 2016; Aminolroaya et al., 2016) למשל, על ידי אינטראקציית תיווך איכותית, המאפשרת פתיחות ומעודדת את הילד להביע רעיונות שונים בעקבות סיפור שהוקרא לו בגן ללא חשש מביקורת או משיפוטיות של הגננת או של קבוצת השווים.

סיפורי ילדים ותרומתם בגיל הרך

ספרות הילדים היא ענף של ספרים בפרוזה ובשירה המתאים בסגנונו ובתוכנו להבנתם של ילדים בטווח הגילים 5-13, כלומר, סגנונה צלול ופשוט, היא מותאמת לתחום המושגים של הילדים לפי התפתחותם ותפיסתם ויש בה תיאור של מאורעות ומצבים הקרובים לעולמם. למרות זאת, אין בספרות הילדים הגבלה לתיאור עולמו של הילד בלבד, אלא מוצאים בה גם סיפורים מעולם האגדה והדמיון. היסוד החשוב ביותר בספרות הילדים הוא היסוד הסיפורי, כך גם בסיפור הפשוט ביותר, המסופר לילד הרך נהוג להדגיש את העלילה (גולדברג, 1978). תרומתה של ספרות הילדים להתפתחותו של הילד חשובה מהיבטים רבים. יש בה מסרים לאומיים ערכיים, תרבותיים ואומנותיים, מסרים רגשיים וחברתיים וייצוגים מנטליים שונים (צור ואחרים, 2012; לבנת וברעם אשל, 2014; טוב לי ופריש, 2014). קריאה וחשיפה לסיפורים בגיל הרך מובילות לפיתוח השפה. הן מעשירות את אוצר המילים, חושפות את הילד למבנים תחביריים מורכבים המאפיינים את השפה הכתובה ולמשלבים שונים של הלשון, מדגישות את מרכיבי המשפט התקין ומבנים מורפולוגיים מורכבים (טוב לי ופריש, 2014), משפרות את יכולות הביטוי שלו בעל פה ומאחר יותר בכתב (ברוך, 2003). ספרות הילדים תורמת אף להעשרת עולם המחשבה ולפיתוח הדמיון. היא חושפת את הילד לנושאים חדשים, למקומות שלא הכיר ולתרבויות מגוונות ושונות משלו. היא יכולה ללמד את הילד ערכים ומוסר באופן גלוי או סמוי ולעודד אמפתיה כלפי הזולת. הסיפורים מציגים בפני הילד התבוננות מזוויות ראייה שונות על אותם המצבים, הם חושפים את הילד למגוון רחב של בעיות ולדרכי ההתמודדות של

הדמויות בהן (ברוך, 2003).

ילדים בגיל הרך אינם יכולים להגיע לספרות ילדים לבדם והם זקוקים לתיווך של מבוגר (אלקד-להמן, 2009). קריאה תוך אינטראקציה עם הילד באמצעות שאלות, הרחבות ועידוד הילד להיות מספר הסיפור יכולה להוות תשתית לשיחה פתוחה שתתקיים בהמשך בין הילד למבוגר המתווך בין הסיפור לילד והמפעיל שיקול דעת בבחירת הסיפור (כרמל, 2009).

תפיסותיהם של אנשי חינוך את ספרות הילדים

בדרך כלל הגננת חושפת את הילדים לספרים הנמצאים בספריית הגן, קוראת את הסיפור ולעיתים מקיימת פעילויות שונות בעקבותיו. נוסף על פעילות הגננת או מבוגר אחר בגן, הילדים יכולים לעיין בספרים, להתנסות בעצמם בקריאה "כאילו" ולפעול באופן עצמאי בעקבות הסיפור.

לעשייתה של הגננת סביב סיפורי הילדים בגן זיקה ישירה לעמדותיה כלפי ספרות בכלל וכלפי ספרות ילדים בפרט. מכאן, שעמדותיו של המבוגר יחד עם הידע שיש לו בתחום משמעותיים ביותר בעיצוב התנהגותו האוריינית של הילד כבוגר (אלקד-להמן, 2009; McKool & Gespass, 2009). אלקד-להמן (2009) בחנה את עמדותיהן של הגננות כלפי ספרות ילדים ומצאה שספרות הילדים נתפסת בעיני הגננות כמקור זמין למפגש עם התרבות העברית, ללמידה על חגים ועונות השנה ולהקניית ערכים. ממצאיה מלמדים גם כי הגננות כולן מודעות לכך שספרות הילדים עשויה להוות תשתית אוריינית, ורובן אינן מתייחסות לספרות הילדים בממד הספרותי-האומנותי.

נוסף על עמדותיהם של אנשי החינוך ביחס לבחירת יצירות ספרות בכלל וסיפורי ילדים בפרט קיימות הצעות לשיקולי בחירה מושכלים שבאמצעותם אפשר לחבב על הילדים קריאת ספרות לשם הנאה וחוויה (לבנת וברעם אשל, 2014): (1) שיקולים טקסטואליים ואסתטיים - הרובד הלשוני, ארגון סיפור המעשה, הסיפור ועיצוב הדמויות; (2) שיקולים פרגמטיים וקוגניטיביים - טיפוח החשיבה, הגירוי החושי שיוצרת היצירה, המענה הרגשי שהיא מציעה; (3) תפיסות עולם ונורמות תרבות - הערכים החברתיים והתרבותיים ותרומתם לטיפוח החשיבה

הביקורתית של הקורא או המאזין. לצורך המחקר הנוכחי, העוסק בקידום החשיבה היצירתית באמצעות סיפורי ילדים, נתמקד בשיקולים הפרגמטיים והקוגניטיביים המפתחים כישורי חשיבה פשוטים (למשל, זיכרון) ומורכבים (למשל, חשיבה יצירתית וביקורתית) ומסייעים לילד לעבד מידע, להבינו ולקיים חשיבה בעקבות הקריאה. יצירות ספרות, ובכללן סיפורי ילדים, מתארות דמויות, מצבים אישיים, רגשיים וחברתיים, מציגות עובדות, התפתחויות ותהליכים ובכך הן מעוררות אצל הקורא או המאזין תהליכים מגוונים, ביניהם תפיסות שמיעתיות וחזותיות, עוררות רגשית, עיבוד וארגון מידע, פרשנות והסקת מסקנות ודמיון. כל אלה מהווים אימון קוגניטיבי לקורא הצעיר ובכך מעודדים גם את חשיבתו היצירתית.

מגוון יצירות הספרות המוצע לילדי הגן נתון לשיקולה של הגננת והיא זו שבחרת את כמות היצירות, את הסוגות השונות ואת מרחבי הגן שיאפשרו את חשיפתם לילדים. לצד זכות הבחירה של הגננת, משרד החינוך (2010) מציע לבחון את יצירות הספרות בכמה אופנים: היצירה מעניינת ומספקת את סקרנותו של הילד, בהירה, מובנת ומכילה אוצר מילים עשיר ואמצעים ספרותיים שבהם קיים פוטנציאל להעשרת עולמו של הילד, היצירה מכילה מסרים המתאימים לגיל הרך ומחזקת ערכים המתאימים לתרבות הגן והחברה, היא מציגה התייחסות לדמויות ומערכות יחסים משתנות, מכילה חריזה קולחת שאינה מאולצת ויש בה איורים שיעשירו את חוויית הקריאה ויטפחו את טעמו האסתטי של הקורא. נוסף לזאת, בתוכנית הלימודים לגיל הרך (משרד החינוך, 2007) יש התייחסות לסיפורי ילדים כחלק מהתשתית לקריאה וכתובה. התוכנית מציעה שלושה תחומי אוריינות מרכזיים אשר קריאת ספרים תורמת לקידומם: (1) הנאה מקריאה והנעה לקריאה, (2) הבנת הטקסט ולשון הספר, (3) התמצאות בספר ובמוסכמות הכתב.

הסקירה מעלה כי כדי להבטיח את שילובם של הילדים המתחנכים כיום ("דור האלפא") בחברה העתידית, על אנשי החינוך לדאוג לפיתוחן של מיומנויות המאה ה-21 בכלל ושל החשיבה היצירתית בפרט. חשיבה זו היא מוקד המחקר וקידומה נבחן באמצעות סיפורי ילדים. מתוך ידיעה כי סיפורים כאלה הם חלק בלתי-נפרד מהעשייה החינוכית בגן הילדים, יש בחשיפה

אליהם תרומה משמעותית בפיתוח מיומנויות קוגניטיביות, שפתיות ורגשיות, והם מהווים כלי נוסף בידי הגננת לפיתוח החשיבה היצירתית של ילדי הגן.

מטרת המחקר היא לבחון אם סיפורי ילדים משמשים כלי בידי הגננת לפיתוח החשיבה היצירתית בקרב ילדי הגן ובאיזה אופן. לצורך זה המחקר עונה על שתי שאלות.

שאלות המחקר

1. מהם השיקולים המנחים את הגננת משלב בחירת הסיפור ועד לקריאתו בפני הילדים בגן, והאם כלולה בהם המודעות לקידום חשיבה יצירתית?
2. כיצד הקריטריונים שהוגדרו כמקדמים חשיבה יצירתית בגן הילדים באים לידי ביטוי בדרך עבודתה של הגננת בקשר לסיפורי ילדים?

שיטת המחקר

משתתפות המחקר

במחקר השתתפו 12 גננות, כאשר שתיים מהן רואיינו לצורך המחקר המקדים והראיונות עימן לא נותחו. לכל עשר המשתתפות שהראיונות עימן נותחו ותק של חמש שנים ויותר ($M=10$, $Sd=4.42$) בעבודה עם ילדים בגיל הרך, כולן מנהלות גן, כולן תואר ראשון ולשבע מהן תואר שני.

כלי המחקר

- ריאיון עומק מובנה למחצה, שארך כ-40 דקות. השאלות בריאיון עסקו בשני היבטים מרכזיים:
- שאלות הקשורות לשיקולי הבחירה, למשל: "תארי כיצד את בוחרת סיפור לקריאה בפני הילדים בגן?"
 - שאלות הקשורות לפעולה סביב הסיפור, למשל: "תארי את העשייה שלך מלקיחת הספר מהמדף ועד להחזרתו. הביאי שתי דוגמות".

ריאיון מסוג זה אפשר שלא לחשוף בפני הגננת את נושא המחקר, ולהשמיע בפניה את השאלה, שעניינה פיתוח החשיבה היצירתית באמצעות סיפורי ילדים, רק בסיום הריאיון: "האם את מקדמת חשיבה יצירתית באמצעות קריאת סיפורי ילדים בגן? כיצד?"

עיבוד הנתונים

לצורך עיבוד הנתונים נעשה שילוב של ניתוח תוכן (צבר בן-יהושע, 1990) וניתוח ממוקד בקריטריונים (Directed Approach to Content Analysis) (שקדי, 2001). בשלב הראשון הראיונות נותחו על פי תוכן: גלוי וסמוי (צבר בן-יהושע, 1990) ומוינן לקטגוריות שהוגדרו על ידי החוקרות.

בשלב השני, נערך ניתוח תוכן בדפוס הממוקד בקריטריונים על בסיס התיאוריות בספרות העוסקות בפדגוגיה של חשיבה יצירתית (Richardson & Cremin & Chappell, 2021; Mishra, 2018). בתשובות הגננות אותרו אלמנטים המתייחסים לפדגוגיה זו בשלושה עניינים: 1. סביבה פיזית (משאבים, מגוון, נגישות וניידות), 2. סביבה פסיכולוגית (מרכיבים באינטראקציה בין הגננת לילד), 3. מעורבות הילדים.

הליך המחקר

בשלב הראשון כדי לאתר גננות לראיונות המחקר, אחת החוקרות פנתה בקבוצות של גננות שבהן היא חברה וציינה, כי היא מעוניינת לראיין גננות למחקר העוסק בסיפורי ילדים. גננות שהביעו את הסכמתן להשתתף במחקר רואיינו על ידה. חלק מהראיונות התקיימו בשיחה טלפונית וחלקם בזום (בשל הגבלות מגפת קורונה). למשתתפות במחקר לא נאמר כי המחקר עוסק בפיתוח החשיבה היצירתית, כדי לא לפגום במהימנות התשובות. לצורך בחינת הריאיון והתאמתו למשתתפות המחקר, נבחרו שתי גננות שהראיונות עימן לא נותחו אך היוו שלב ראשוני וניסיוני (פיילוט) לבדיקת תועלת הריאיון. בהתאם לשני ראיונות אלו שונה באופן חלקי סדר השאלות. השאלה "היכן יש ספרים בגן?" הופיעה לפני השאלה "האם קיימת ספרייה בגן?" שינוי הסדר נבע מהמחשבה שלא ליצור רושם כי מבחינת המראיינת חלה חובה על הימצאותה של ספרייה בגן. לריאיון נוספה השאלה: "כמה ספרים יש בגן?" כדי לענות על קריטריון הסביבה הפיזית כמזמנת לילדים מגוון רחב של חומרים ואפשרויות.

מהימנות המחקר

כדי להשיג מהימנות מרבית נקטנו שתי פעולות. האחת, הריאיון כלל 15 שאלות פתוחות, 14 מתוכן שאלות עקיפות שעניינן סיפורי ילדים ועשייה עימם באופן כללי ורק שאלה אחת, השאלה האחרונה, הייתה שאלה ישירה שעניינה קידום החשיבה היצירתית באמצעות סיפורי ילדים. באופן זה במשך כל הריאיון המרואיינת סברה כי המחקר עוסק בסיפורי ילדים וכך הושגה המטרה שהתשובות לא יינתנו מתוך רצייה חברתית. האחרת, הראיונות הוקלטו ולאחר מכן תומללו תוך כתיבה של כל הנאמר באופן אותנטי ומדויק. שמירת ההקלטות ותמלולן אפשרה להאזין להן ולקרוא את התמלול פעמים רבות ככל הנדרש. תחילה נותחו הראיונות בניתוח תוכן וגובשו קטגוריות מתוך התשובות, לאחר מכן נערך ניתוח ממוקד קריטריונים שהוגדרו מראש. לבסוף נערכה הצלבה בין הממצאים בניתוחים השונים.

אתיקה מחקרית

בתחילת כל ריאיון הובהר למשתתפת כי פרטיה לא יפורסמו וכי הקלטות השיחות נשמרות לצורך ניתוח הנתונים בלבד ואינן מיועדות לפרסום או לכל שימוש אחר. כל השמות בדויים וכל הגננות שהשתתפו במחקר התנדבו להשיב לשאלות מרצון החופשי והביעו הסכמה מלאה להשתתף בו.

ממצאים

כמצוין, מטרת המחקר לבחון אם סיפורי ילדים משמשים כלי בידי הגננת לפיתוח החשיבה היצירתית בקרב ילדי הגן ובאיזה אופן. תחילה נבחנו השיקולים שהנחו את הגננת משלב בחירת הסיפור ועד לקריאתו בפני הילדים בגן ולאחר מכן נבחן האופן שבו הקריטריונים שהוגדרו כמקדמים חשיבה יצירתית בגן הילדים באו לידי ביטוי בדרך עבודתה של הגננת באמצעות סיפורי ילדים.

השיקולים שמנחים את הגננת משלב בחירת הסיפור ועד לקריאתו בפני הילדים בגן

בלוח 1 מוצגות הקטגוריות על פי שכיחותן כפי שהתקבלו בניתוח תוכן.

לוח 1: ניתוח תוכן לשיקולים שמנחים את הגננות בבחירת סיפורי ילדים שכיחות הקטגוריות שהתקבלו $N=10$

קטגוריה	הסבר הקטגוריה	שכיחות (f)	ציטוט נבחר
קידום ידע ומיומנויות			
שפה	מילון	10	הדר (גננת בגן טרום חובה): "אני עובדת איתם על פיתוח אוצר המילים, פיתוח מושגים, יחיד רבים"
	פרגמטיקה	3	
	מורפולוגיה	2	
	פונולוגיה	1	
	ידע על אותיות	1	
	קריאת מילים	1	
הנושא הנלמד בגן	הגננת משתמשת בסיפורי הילדים בגן כדי לקדם את הנושא	9	סימה (גננת בגן טרום חובה): "יש לי לכל נושא כמה ספרים. נגיד אנחנו מדברים על הלילה, אז יש על השולחן שלי [...] עשרה ספרים בנושא הלילה"
	מתמטיקה	5	מיכל (גננת בגן טרום חובה, בהקשר לספר "אליעזר והגזר"/ לזין קיפניס): "מנינו כמה דמויות יש וראינו שיש סדר כרונולוגי"
חברתי	מושג המספר	4	מיכל (גננת בגן טרום חובה, בהקשר לחלוקת תפקידים בין הילדים לפני המחזה של סיפור): "היה ילד שכל פעם רצה להיות סבא אליעזר הוא היה כביכול מי שמנהיג את כל החבורה. ראיתי שם הרבה כישורים חברתיים. מי מחלק את התפקידים, מי תמיד חוזר על אותו תפקיד"
	מושגים כמותיים ביומיום, הצטרפות למשחק, מנהיגות, תקשורת עם קבוצת השווים	4	סימה (גננת בגן טרום חובה, בהקשר לסיפור "לילה חשוך אחד"/אורה איל): "כאילו לנרמל קצת את כל נושא הפחד, להראות שלפעמים אנחנו מפחדים מדברים" נטע (גננת בגן טרום חובה): "גם אפילו, מוטורי, כי יש ספרים שמפעילים את הגוף, את הילדים"
רגשי	התמודדות עם פחדים, הסתגלות, התמודדות במצבי תסכול	3	
	פיתוח המוטוריקה העדינה והגסה של הילד	1	
קידום מכוונות לספר			
תחום המוטוריקה	הנאה מקריאה	8	מירב (גננת בגן טרום חובה): "ספרים, זה לא משהו שצריך להעיק על הילדים, זה צריך להיות כיף"
	הנעה לקריאה	2	נטע (גננת בגן טרום חובה): "הם מחכים בכליון עיניים והם רואים את זה כהנאה מספר ואנחנו צריכות להעביר להם את זה כהנעה בעיני? כי הספר, הוא מהנה נכון, אבל אנחנו צריכות למצות את המרב"
קידום חשיבה יצירתית			
ביטחון עצמי	הספר מהווה מקור הנאה לילדים	4	הדר (גננת בגן טרום חובה): "היה ילד שהיה מאוד ביישן ועודדתי את האם שיביא לגן ספר שהוא אוהב והוא בחר להביא את "סמי הכבאי" שהיו בו כמה סיפורים והוא מאוד התלהב כאשר דיברתי על הספר והקראתי להם ממנו בסוף היום. זה העלה לו חיוך על הפנים וגרם לו להרגיש טוב"
	חזוק הביטחון העצמי של הילד בעזרת צוות הגן	3	מירב (גננת בגן טרום חובה): "כשהציורים הם לא כאלה משמעותיים אז אני מעדיפה לספר בעל פה, כמו באגדות וכן הלאה, הילד מדמיין."

מלוח 1 עולה כי הקטגוריה הבולטת ביותר בשיקולי הגננות לבחירת סיפור לקריאה בגן היא פיתוח מיומנות למידה ובתוכה הקטגוריה השכיחה ביותר היא מתחום השפה, בעיקר תחום המילון (אוצר מילים). כלומר, גננות משתמשות בספרים ככלי לקידום מיומנויות שפה תוך שהן מתאימות בין תוכן הסיפור לנושא הנלמד. קטגוריה בולטת נוספת היא מכוונות לספר, רוב הגננות רואות בספר מקור הנאה לילדי הגן. אשר לקידום חשיבה יצירתית, שאפשר לפתחה באמצעות קידום ביטחון האישי של הילד ודמיונו, נמצא כי פחות ממחצית המרואיינות סברו כך.

שיקול נוסף וחריג משאר השיקולים שהועלו, הוא של גננת בגן טרום-חובה, שציינה כי מה שמנחה אותה בבחירת סיפור לקריאה בגן הם האיוורים בספר, קשרה האישי לסיפור והיותו מקור הנאה לילדים: "אני מתנגדת בכל תוקף לספרים שתפקידם לחנך את הילדים, להעביר להם איזה מסר (חינוכי) [...] אנחנו (מבוגרים) לא קוראים ספר שבא לחנך אותנו ואם כן אנחנו קוראים אותו תחת הכותרת הזאת".

כפי שעולה מניתוח תוכן הראיונות אף לא אחת מהגננות ציינה שהשיקולים בבחירת הספרים קשורים לקידום חשיבה יצירתית באופן ישיר.

הקריטריונים שהוגדרו כמקדמים חשיבה יצירתית בגן הילדים וביטויים בדרך עבודתה של הגננת בקשר לסיפורי ילדים

ניתוח נוסף נערך באמצעות ניתוח תוכן בדפוס ממוקד קריטריונים של פדגוגיה מקדמת חשיבה יצירתית כפי שהוגדרה בספרות המקצועית (Richardson & Cremin & Chappell, 2021 ; Mishra, 2018). תשובות המרואיינות נבחנו מתוך כוונה לערוך השוואה בין דבריהן לבין הקריטריונים שאומצו. בלוח 2 פירוט הקריטריונים, שכיחות ההתייחסות שלהם בתשובות הגננות.

לוח 2: שכיחות הקריטריונים של פדגוגיה מקדמת יצירתיות כפי שעלו מתוך ראיונות הגנות N=10

קריטריון	הסבר הקריטריון	שכיחות ציטוטים נבחרים מתוך כלל הציטוטים (f)
סביבה פיזית		
נגישות הספרים	מיקום וארגון הספרים בגן	10 מירב (גננת בגן טרום-חובה): "הספרייה ממוקמת בפינה השמאלית של הגן. בצמוד לפינה רכה שבה אפשר לשבת לקרוא/לשכב לקרוא או לשבת הרבה ילדים ולשמוע סיפור. יש בה גם שולחן עגול נמוך וכורסאות. בספריה הנגישה [...] בנוסף אני מביאה ספרים להקראה מהספרייה הפרטית שלי"
מגוון הספרים	סוגי הספרים בגן: סוגות, אורך הטקסט והאיורים	8 סמדר (גננת בגן חובה): "בפינת המדע יש לי כל מיני ספרים, מגדיר צמחים, אטלס. יש לי בפינת השפה מילון, יש לי בפינת המשפחה ספרי בישול. בחצר של הגן יש קופסה גדולה עם כל מיני ספרים ועיתוני ילדים ויש שם ספסל, שגם שם אני שמה ספרים ובפינת הבנייה יש כל מיני ספרים על כלי תחבורה וכל מיני מבנים, משהו שקשור בעולם"
סביבה פסיכולוגית		
גמישות בלוח הזמנים הילד יכול להמשיך בפעילות גם כאשר חרג מהזמן שהוקצה לה. שינוי הפעולה של הגננת בעקבות יוזמה של ילד כגון הבאת ספר מהבית ועשייה סביבו	7 סימה (גננת בגן טרום-חובה): "הספרייה פתוחה בכל שעות היום, גם בזמן יצירה, גם בזמן החצר..."	
אקלים שאינו שיפוטי והקשבה לילד ללא ביקורת	5 תאיר (גננת בגן טרום-חובה): "אני רוצה לציין שכל ספר שילד מביא לגן מהבית מקבל תשומת לב"	
מתן הרגשת ביטחון לילד	4 נטע (גננת בגן טרום-חובה, בהקשר לכך שהילדים מביאים ספרים מהבית): "יש ילדים שמביאים מדי פעם, אז אני נותנת לזה מקום, בסוף היום וזה מעצים את הילד"	
מעורבות הילדים		
מתן בחירה: מי בוחר אילו ספרים ייקראו בגן? ביטוי אישי	9 9 סימה (גננת בגן טרום-חובה): "ילדים בוחרים [...] אני יכולה להקריא שלושה ארבעה ימים ברצף את אותו הסיפור. הם יכולים לבחור כמה ימים את אותו הספר"	
לילד ניתנת האפשרות להביע את דעתו ולקבל החלטות	9 אסתר (גננת בגן חובה): "סיפור בעקבות סיפור, המשך אחר לסיפור, לבנות דמויות אחרות לסיפור, להכין כריכה חדשה, שם חדש, אולי להקריא את הסיפור בלי לתת את השם ואז הילדים ממציאים שמות, המחזה בעקבות הסיפור, הצגה כלשהי, אפילו הצגת עמיתים בעקבות סיפור"	
פיתוח שטף רעיוני	7 סיון (גננת בגן טרום-חובה, בהקשר לספר "מה זה היה? מי זה יהיה?") "מירה מאיר): "אחרי שהקראנו את הסיפור, למדנו מהי חידה אז אנחנו גם בזום ממש יוצרים חידות, ממש מפתחים את זה. ואנחנו מדברים על זה שלחידה יכולות להיות כמה תשובות והם חושבים על זה באופן יצירתי"	
יוזמות של הילד	5 מירב (גננת בגן טרום-חובה, בהקשר לספר "צפרדי וקרפד יום יום"/"ארנולד לובל): "אבל בדרך כלל אני נותנת לילדים להגיד, יש להם רעיונות, עם העיפונים זה ילד שהציע להכין"	
הזדמנויות חקר	4 לנה (גננת בגן רב-גילי): "זרע של צנונית"/ חנה הורן: "ומתוך הסיפור יצאנו לפעילות של זריעה, וכל ילד שיער מתי לדעתו הצנונית תינבט"	

לוח 2 מלמד כי מתוך שלושת הקריטריונים של פדגוגיה מקדמת יצירתיות הבולטים ביותר בעבודת הגננות הם: הסביבה הפיזית ומעורבות הילדים. נראות הספרייה ונגישותה לילדים, כמו גם מגוון הספרים המצויים בה ובשאר חללי הגן, מצביעים על גורמים שעשויים להשפיע על קידום החשיבה היצירתית בקרב ילדי הגן. בקטגורית 'מעורבות הילדים' בולטים בעיקר מתן בחירה וביטוי אישי. הגננות מאפשרות לילדי הגן לבחור חלק מהסיפורים שייקראו בגן והן מעודדות אותם להביע את דעתם ביחס לסיפורים. אשר לסביבה הפסיכולוגית, נמצאו תשובות מועטות המעידות על קידום אינטראקציה בין הגננת לילד המקדמת חשיבה יצירתית בהקשר של סיפורי ילדים.

עד כה הוצגו ממצאים שנותחו מתשובותיהן של הגננות לשאלות העקיפות בריאיון, כנזכר, בפרק מהימנות המחקר, שאלות שעניינן ספריית הגן, תיאורה, מיקומה ונגישותה לילדי הגן, מגוון הספרים, בחירתם ועשייה באמצעותם. ניתוח הממצאים בסעיף זה מסתמך על התשובות לשאלה הישירה שעניינה פיתוח החשיבה היצירתית באמצעות ספרות ילדים.

מתשובות הגננות עולה כי רובן (8/10) סוברות שהן מקדמות חשיבה יצירתית באמצעות סיפורי ילדים. מדברי ארבע גננות אפשר לזהות שהן אוחזות בתפיסות מוטעות בנוגע לפיתוח החשיבה היצירתית בקרב ילדי הגן. למשל, תפיסה מוטעית אחת מתייחסת לגילי הילדים. נטע אמרה כי בשנים קודמות, כשעבדה עם ילדים בגן חובה (גיל 5-6) פעלה לקידום החשיבה היצירתית, אך השנה היא אינה עושה כך מכיוון שהיא עובדת עם ילדי טרום-חובה (גיל 3-5) ולתפיסתה, פיתוח החשיבה היצירתית אינו מתאים לגילם הצעיר של הילדים. תפיסה מוטעית נוספת מתייחסת לכך ששתי גננות, סימה ומיכל, ציינו כי הן מקדמות חשיבה יצירתית באמצעות פעילויות בעקבות סיפור. הפעילויות שהן הציעו הן זריעה בגינת הירק בעקבות הספר "אליעזר והגזר" (קיפניס, 1986) או הכנת מרק עם ילדי הגן בעקבות הספר "סבא בישראל" (הראל, 2015). תפיסה מוטעית שלישית מתייחסת לתשובתה של מירב שאמרה כי אינה בטוחה שהיא מקדמת חשיבה יצירתית באמצעות סיפורי ילדים על אף שבתשובותיה האחרות בריאיון נמצאו הקריטריונים של פדגוגיה מקדמת חשיבה יצירתית: מגוון של ספרים במרכזי הגן השונים,

הקמת ספרייה בחצר הגן, העלאת רעיונות לפעילויות בעקבות סיפורים ויצירת סיפורים חדשים על ידי הילדים.

דיון

המחקר הנוכחי בחן אם ובאיזה אופן הגננות משתמשות בסיפורי ילדים ככלי לקידום החשיבה היצירתית בקרב ילדי הגן. בחינה זו נעשתה באמצעות ראיונות חצי-מובנים שהתקיימו עם עשר גננות, מנהלות גן. שאלות הריאיון עסקו בספריית הגן, במגוון הספרים, בנגישותם של הספרים לילדים, בבחירת סיפורי הילדים על ידי הגננות ובעשייתן החינוכית באמצעותם. לאחר שילוב של ניתוח ממוקד קריטריונים ותוכן, הממצאים מלמדים שאומנם הגננות משתמשות בסיפורי הילדים ככלי המקדם חשיבה יצירתית בקרב ילדי הגן, אך עשייתן בתחום זה היא לרוב באופן בלתי מודע, ובחירת הסיפורים לקריאה בפני ילדי הגן נובעת משיקולים אחרים. להלן יוצגו התובנות והממצאים הנגזרים מתשובות המראיינות, המספקים תמונה רחבה על שיקולי הבחירה של גננות את סיפורי הילדים להצגה ולקריאה בפני ילדי הגן ועל הקשר בין שיקולים אלו לבין קידום החשיבה היצירתית בגיל הרך.

שילוב סיפורי הילדים בקידום החשיבה היצירתית

כדי לבדוק אם הגננות משתמשות בסיפורי ילדים ככלי המקדם חשיבה יצירתית הן נשאלו 14 שאלות עקיפות העוסקות בסיפורי ילדים ובפעילותן בעקבותיהם ושאלה אחת ישירה שעניינה קידום החשיבה היצירתית באמצעות סיפורי ילדים. התשובות לשאלות העקיפות דרשו מן הגננות לתאר את התהליך ואת השיקולים המנחים אותן בבחירת סיפור לקריאה בגן. מניתוח תשובותיהן לשאלות אלו עולה כי אומנם רובן משתמשות בסיפורי הילדים לקידום החשיבה היצירתית, אך באופן מצומצם בלבד, שאינו עולה בקנה אחד עם הפדגוגיה המקדמת חשיבה יצירתית שעניינה אינטראקציה מקדמת חשיבה יצירתית, מעורבותו של הילד הלומד והסביבה הפיזית. ניתן לשער כי הגננות אינן מכירות פדגוגיה כללית זו שניתנת ליישום בתחומים רבים בחינוך לגיל הרך. גם כאשר הגננות נשאלו באופן ישיר אם הן מקדמות את החשיבה היצירתית

באמצעות סיפורי ילדים ואף נתבקשו לתת דוגמות לכך רובן סברו שהן אכן עושות זאת אך הדוגמות שניתנו היו מעטות; הן חזרו על עצמן והתייחסו לפעילויות שמציעה הגננת לילדים, למשל, המצאת שם אחר לסיפור. מהממצאים האלו עולות שתי תובנות מרכזיות: האחת, שהגננות מציגות מגוון דל של פעולות באמצעות סיפורי הילדים לצורך קידום החשיבה היצירתית של הילדים בגיל הרך, והאחרת, שחלק מהגננות מחזיקות בתפיסות מוטעות ביחס לחשיבה היצירתית עצמה, כמו גם ביחס לקידומה כפי שיפורט בהמשך.

מגוון דל של פעולות באמצעות סיפורי ילדים לקידום החשיבה היצירתית

פדגוגית קידום חשיבה יצירתית בגן הילדים כוללת שלושה מרכיבים המשלימים זה את זה: **סביבה פיזית** המזמנת לילדים מגוון רחב של חומרים ואפשרויות בחירה, מקומות רבים לעבודה ויצירה ורהיטים ניידים המאפשרים את שינוי הסביבה בהתאם לפעילות; **סביבה פסיכולוגית** הכוללת אינטראקציה בין הגננת לילד, המקדמת חשיבה יצירתית, למשל, באמצעות פתיחות וחוסר שיפוטיות המקנים לילד הרגשת ביטחון והעלאת רעיונות מקוריים; **מעורבותו של הילד הלומד** הכוללת מתן משימות לילדים המאפשרות בחירה, הזדמנות לחקר ובחינת מקרים מנקודות מבט שונות (Richardson & Cremin & Chappell, 2021; Mishra, 2019). ככלל, משתתפות המחקר ממעטות להשתמש בסיפורי ילדים כאמצעי לקידום החשיבה היצירתית באופן מודע. במרכיב הסביבה הפיזית באו לידי ביטוי נגישות ומגוון סיפורי הילדים, אך אף לא אחת מהגננות ציינה כי בדרך זו היא מקדמת את החשיבה היצירתית של ילדי הגן. במרכיב הסביבה הפסיכולוגית הייתה התייחסות מצד הגננות בעיקר לגמישות בלוח הזמנים ולהקשבה לילד ללא ביקורת, אך גם במרכיב זה לא מומש מגוון הפעילויות שמזמנים סיפורי הילדים לקידום החשיבה היצירתית, וזאת על אף העובדה שלאינטראקציה איכותית בין הגננת לילד השפעה מכרעת על קידום חשיבתו היצירתית. אינטראקציה כזו תכלול הקשבה, הרחבה של הגננת את דברי הילד או את מעשיו, תיווך המתייחס אליהם וחוסר שיפוטיות (Richardson & Mishra, 2018; Cremin & Chappell, 2021). ראוי לציין שארבע גננות דיווחו שהן מפתחות את הביטחון העצמי של הילד באמצעות סיפורי ילדים. חיזוק הביטחון

העצמי מאפשר לילד ביטוי אישי, הבעת דעה והצעת רעיונות מבלי לחשוש מביקורת או מקבלת הערות על רעיונותיו גם אם הם אינם מקובלים. ביטוי אישי הוא העוגן המרכזי במודל "הגן העתידי" (תורג'מן ואחרים, 2019), והוא מהווה את הבסיס לעשייה ב"גן העתידי". הוא כולל חשיבה ביקורתית ויצירתית ומתבסס על האמונה ביכולתם של ילדי הגן להיות שותפים פעילים בתהליכי הלמידה המתרחשים בגן. השתתפות כזו משמעה שלילדי הגן יינתן מגוון אפשרויות להביע את דעתם, לבצע בחירות ולקבל החלטות. חוסר בביטחון עצמי ימנע מילד להביע את רעיונותיו, גם היצירתיים ביותר, מחשש לביקורת או לדחייה מחבריו לגן או מהצוות החינוכי. דבר זה עשוי להוביל לדיכוי החשיבה היצירתית שלו. במרכיב מעורבות הילד הלומד בא לידי ביטוי בעיקר מתן בחירה וביטוי אישי. כל הדוגמות שניתנו על ידי הגננות במהלך הריאיון ועסקו במרכיב זה כללו פעילויות שהגננת יוזמת (המצאת סוף אחר לסיפור, המצאת שם חדש לסיפור) ויש בהן כדי לזמן לילד את אפשרות הביטוי האישי ובכך לקדם את חשיבתו היצירתית.

תפיסות מוטעות לגבי הקשר בין חשיבה יצירתית וסיפורי ילדים

אחד הגורמים המשפיעים על קידום חשיבה יצירתית בגני הילדים הוא תפיסתן של הגננות את החשיבה היצירתית וקידומה. באופן דומה לספרות (Leggett, 2017 ; Cheung, 2012) גם במחקר הנוכחי נראה שכמחצית מהגננות מחזיקות בתפיסות מוטעות כלפי תחום זה. תפיסה מוטעית אחת באה לידי ביטוי בכך שהן רואות בפעילות יזומה שלהן שבסופה תוצר, פיתוח חשיבה יצירתית באמצעות סיפורי ילדים (זריעה בגינת הגן בעקבות הסיפור "אליעזר והגזר" [קיפניס, 1986], הכנת מרק ירקות בעקבות הסיפור "סבא בישראל מרק" [הראל, 2015]). בפעילויות דוגמת אלה הגננות הן שחשבו על פעילויות בעקבות הסיפור, לא התרחשה מעורבות ממשית של הילד הלומד, שלא נדרש לחשוב באופן יצירתי, אלא לפעול על פי הוראות הגננת. תפיסה מוטעית זו אינה חריגה. בספרות המחקר אפשר למצוא כי אנשי חינוך נוטים לעיתים לקשר בין יצירתיות לבין יצירת אומנות או לבין תוצר אחר פיזי (Ata-Akturk & Sevimli-Celik, 2020). עצם השימוש במילה "תוצר" טומן בחובו את ההנחה שבסיום התהליך היצירתי עלינו להיווכח בדבר מה מוחשי (אלכסנדר ושושני, 2016). יש לציין כי תהליך

החשיבה היצירתית יכול להסתיים בתוצר פיזי או ברעיון מופשט, בתנאי שאלו עומדים בשלושה קריטריונים: חידוש, יעילות והפתעה (Runco & Jaeger, 2012; Simonton, 2018). כדי שפעילות כהכנת מרק בעקבות סיפור תקדם את החשיבה היצירתית, לאחר קריאת הסיפור "סבא בישל מרק" טוב תעשה הגננת אם תשאל, למשל: "האם יש לאחד מילדי הגן רעיון לפעילות אחרי שקראנו את הסיפור?" ובהמשך לרעיונות של הילדים הם יפעלו יחד ליישום הרעיון. כך תתאפשר אינטראקציה בין הגננת לילדים שתוביל להקשבה, לביטוי אישי, לשיתוף פעולה בין הילדים ולקידום יוזמה.

תפיסה מוטעית נוספת היא שגילם הצעיר של הילדים (3-5) אינו מתאים לקידום החשיבה היצירתית. תפיסה זו מנוגדת לתפיסה שכל היבטי ההתפתחות המתחילים כבר בגיל הלידה קשורים זה בזה, מקיימים יחסי גומלין ביניהם וכוללים גם את התפתחות החשיבה היצירתית. כך למשל, התפתחות הדמיון והיצירתיות היא חלק מהתפתחותם הקוגניטיבית, התפיסתית, הפיזית, השפתית והחברתית-הרגשית של הילדים (דאפי, 2000), ויש בה כדי לאפשר את התמודדותם העתידית של הילדים המתחנכים כיום במסגרות לגיל הרך עם אתגרים שאינם ידועים לנו. תפקיד אנשי החינוך לפתח את החשיבה היצירתית של הילדים, כדי שתהווה את הבסיס להתמודדות עם אתגרים אלו. יישום ידע קיים במצבים חדשים, קישור בין חלקי מידע שקודם לכן לא היה קשר ביניהם, התנסות במושגים חדשים, התמודדות עם שינויים, גמישות מחשבתית ושיתוף פעולה עם אנשים שונים עשויים להביא לתוצאה המצופה (דאפי, 2000; Leggett, 2017). לכן חשוב לקדם את החשיבה היצירתית כבר בגן.

קידום זה אפשרי ורצוי בעבודת הגננת גם באמצעות סיפורי הילדים. להלן יוצגו הממצאים העקיפים, המבהירים את תפיסתן של הגננות לגבי השימוש בסיפורי הילדים.

השימוש בסיפורי הילדים ככלי לקידום נושאי לימוד ומיומנויות לימוד

שני ממצאים בולטים עלו מן הממצאים העקיפים במחקר. הממצאים מתייחסים לשיקולים העיקריים שמנחים את הגננות בבחירת סיפור לקריאה בגן. הגננות רותמות את תוכן הסיפור לקידום הנושא הנלמד בגן ומשתמשות בו ככלי לקידום מיומנויות לימוד, בעיקר בתחום השפה.

ממצאים אלו נמצאו בהלימה לתוצאות מחקרה של אלקד-להמן (2009), כי ספרות הילדים נתפסת על ידי גננות כאמצעי מוביל לתכנים שונים וכמקור טוב ללמידה של חגים ועונות השנה, להקניית ערכים ולמפגש עם התרבות העברית. תשובות הגננות במחקר הנוכחי מעידות כי באמצעות סיפורי הילדים קל להן יותר לפתוח בלימוד נושא חדש בגן. הן מרגישות שהספר מהווה תמיכה לנושא ומעשיר אותו. אנו מניחות שקריטריון מוביל כזה ("מוביל תוכן") עלול להסיט את הגננות מבחירה של סיפורי ילדים או יצירות ספרות טובות אחרות שאינם בזיקה לנושא הנלמד ובכך למנוע חשיפה של ילדי הגן למגוון רחב ועשיר של יצירות ספרות.

מבין הממצאים העיקריים שהוצגו במחקר מצאנו שלושה שלהם חשיבות עליונה, הקשורים זה בזה ומשפיעים זה על זה, וההתייחסות אליהם עשויה לשנות את תפיסת הגננות ביחס לקידום החשיבה היצירתית באמצעות סיפורי ילדים ובכלל. הראשון, אף לא גננת אחת ציינה באופן מפורש כי קידום החשיבה היצירתית מהווה שיקול בבחירת סיפור לקריאה בפני הילדים. השני, קידום החשיבה היצירתית באמצעות סיפורי ילדים על ידי הגננות מצומצם מאוד ואינו עולה בקנה אחד עם הפדגוגיה המקדמת חשיבה יצירתית. השלישי, יש גננות שמחזיקות בתפיסות מוטעות בנוגע לחשיבה היצירתית. ממצאים אלו מלמדים כי הגננות במחקר זה אינן מכירות או אינן מבינות כראוי את הגדרתה של החשיבה היצירתית, ולכן אינן מיישמות אותה בעבודתן עם הילדים, ילדי "דור האלפא". הן אינן ערות לכך שאפשר לפתח את החשיבה היצירתית באמצעות מגוון רחב של פעילויות ותחומים, ובכללם סיפורי ילדים. לאור ממצאים אלו אנו מציעות דרכים מגוונות לפיתוח חשיבה זו וליישומה, העשויות להביא לשינוי בתפיסתם של אנשי חינוך את החשיבה היצירתית, הבנתה וקידומה.

חשוב ללמד בתוכניות השונות במוסדות להכשרת גננות ומורים את מיומנויות המאה ה-21 בכלל ואת החשיבה היצירתית בפרט, הן תיאוריה הן מעשה, קרי, דרכים ליישומה בעבודת החינוך וההוראה. יש לאפשר ללומדים להתנסות בגני הילדים בדרכים שונות שבהן אפשר לפתח חשיבה יצירתית בכלל ובאמצעות סיפורי ילדים, למשל, יצירת שם אחר לסיפור, יצירת סוף אחר לסיפור, הוספת דמות לסיפור קיים, לספר את הסיפור מנקודת מבט של דמות או חפץ מהסיפור, להמחזז את הסיפור כרצון הילדים ועוד.

תוכנית הלימודים לגני הילדים (משרד החינוך, 2007; 2010) מקצה חלק נכבד להנאה מסיפורי ילדים וללמידה באמצעותם. הסיפורים, שהם חלק מהעשייה היומיומית בגן, מהווים אמצעי חשוב לפיתוח האוריינות (על תחומיה הרבים) והחשיבה בגיל הרך ויש לאמץ אותם אף לפיתוח החשיבה היצירתית. דוגמה אחת יכולה להוות הפעילות בעקבות "חמורי" לפניה ברגשטיין (1972). המשוררת כותבת באחת השורות "רחוק-רחוק"; יש לברר את משמעות הצירוף עם הילדים. ברור זה חושף אותם לאלטרנטיבה בלשון להבעת הדגשה. הילדים יוכלו ליצור ציורים נוספים ושונים דוגמת זה לצורך הדגשות אחרות, למשל גדול-גדול; יצירה מסוג זה מעידה על הבנתם את המשמעות ואת דרך היצירה (שר, תשס"ה).

נוסף על כך, יש חשיבות רבה לקיומן של השתלמויות בנושא זה לגננות ולמורים העובדים במסגרות השונות במערכת החינוך כדי שאפשר יהיה להטמיע מיומנויות אלה בקרב הילדים בגילים השונים.

סיכום

מחקר זה בחן את פיתוח החשיבה היצירתית בגני הילדים באמצעות סיפורי ילדים. הממצאים מלמדים, כי מתחייב שינוי בתפיסת הגננת בחשיבות הגלומה בפיתוח החשיבה היצירתית ובכוחו הרב של הסיפור ובאפשרויות הגלומות בו לפיתוח חשיבה זו. כמחנכות "דור האלפא", תפקידן של הגננות הוא מכריע בקידום החשיבה היצירתית של ילדי הגן. על הגננות להכיר את מיומנויות המאה ה-21 בכלל ואת מהותה של החשיבה היצירתית בפרט, להבין ולפעול לקידומן. עליהן להשתחרר מתפיסות ישנות ושגויות ולתת מקום וביטוי לתפיסות ולמודלים חדשים, לדעת את הקריטריונים של פדגוגיה מקדמת חשיבה יצירתית ולפעול בהתאם אליהם בגניהן. תנועה, מוזיקה, משחק, יצירה וסיפורי ילדים הם חלק בלתי-נפרד משגרת היום בגני הילדים ובמודל הגן העתידי. חובה היא לנצלם ולפתח באמצעותם את החשיבה היצירתית שהיא הכרחית להשתלבותם העתידית של ילדי הגן כבוגרים בחברה ובשוק העבודה.

המחקר פותח צוהר לכיווני חקר חדשים בפיתוח החשיבה היצירתית בכלל ובאמצעות סיפורים בפרט. ראוי שחלק מהם יופנה לקשר שבין שפה וחשיבה יצירתית באמצעות 'שפת הסיפור'.

רשימת מקורות

אלכסנדר, ג' ושושני, י' (2016). לצייר להם כבשה? כיצד נוכל לטפח את היצירות של ילדינו ותלמידינו? רסלינג.

אלקד-להמן, א' (2009). האופן שבו גננת חושפת את ילדי גנה לספרות הוא האופן שבו היא מתחברת לתחום. ספרות ילדים ונוער, 130, 15-39.

ברוך, מ' (2003). צידה לדרך - ספרות הילדים ומקומה בעולמו של הילד בגיל הרך. בתוך: פ"ש קליין וג' גבעון (עורכות), חלונות לעולם (158-159). רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

גולדברג, ל' (1978). הבחינה הספרותית של ספרות הילדים. בתוך ח' חובב (עורכת), בין סופר ילדים לקוראיו - מאמרים בספרות ילדים (55-63). ספריית פועלים.

דאפי, ב' (2000). טיפוח היצירות והדמיון בגיל הרך. אח. דה-בונו, א' (1995). יצירות רציניות. משרד החינוך והתרבות, מכון ברנקו וייס. הוד שמר, א' וצימרמן, ח' (בדפוס). "לחפש דרך חדשה ולא לפעול על אוטומט" - תפיסתם של סטודנטים להוראה בגיל הרך את החשיבה היצירתית והשלכותיה בשדה החינוך. דפים.

הראל, נ' (2015). סבא בישל מרק. הקיבוץ המאוחד. טוב לי, א' ופריש, י' (2014). המסע האורייני: תיאוריה כביסס ההוראה בתחומי הקריאה והכתיבה. שאנן המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

כרמל, ש' (2009). מפגשי קריאת ספרים לילדים בגיל הרך: הספר כמתווך באינטראקציה של מבוגר-ילד. פסיכולוגיה עברית.

<https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2050>

לבנת, ח' וברעם אשל, ע' (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. עולם קטן, 5, 54-89.

משרד החינוך. (2007). תשתית לקראת קריאה וכתיבה: תוכנית לימודים לגן הילדים.

https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/Tashtit_02.pdf

- משרד החינוך. (2010). בואו נדבר על זה: עשייה חינוכית בשפה העברית בגן הילדים.
<https://meyda.education.gov.il/files/preschool/BouNedaberAlZelInternet.pdf>
- צבר בן-יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. מסדה.
- צור ב', סגל מ' ורום א' (2012). והילד אומר, רכישת שפה ותקשורת בילדות. מכון מופ"ת.
- קיפניס, ל' (1986). אליעזר והגזר. שמואל זימזון.
- שחם, ח' ושורצקי, ח' (2016). פיתוח יצירתיות ומצוינות בגן הילדים. *זמן חינוך*, 2, 96-77.
- שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים. רמות.
- שר, ע' (תשס"ה). פיתוח שפה בגיל הרך, חוברת פעילויות לעבודה בגן. פנימי לא להפצה.
- תורג'מן מ', אלדרוקי פיננס, מ' וג'ארד, מ' (2019). הגן העתידי: להיות אני, להשתייך ולגלות עולם. עלון דע-גן, 12, 19-8.

- Aminolroaya, S., Yarmohammadian, M. H., & Keshtiaray, N. (2016). Methods of nurturing creativity during preschool term: An integrative study. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 204-210.
- Ata-Akturk, A., & Sevimli-Celik, S. (2020). Creativity in early childhood teacher education: Beliefs and practices. *International Journal of Early Years Education*, 29, 1-20.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and Prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850.
- Cheung, R. H. P. (2012). Teaching for creativity: Examining the beliefs of early childhood teachers and their influence on teaching practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 43-52.
- Chronopoulou, E., & Riga, V. (2012). The contribution of music and movement activities to creative thinking in pre-school children. *Creative Education*, 3(02), 196.

- Cremin, T., & Chappell, K. (2021). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299-331.
- Dziedziejewicz, D., Oledzka, D., & Karwowski, M. (2013). Developing 4-to 6-year-old children's figural creativity using a doodle-book program. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 85-95.
- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-618.
- Gralewski, J. (2016). Teachers' beliefs about creativity and possibilities for its development in polish high schools: A qualitative study. *Creativity Theories—Research—Applications*, 3(2), 292-329.
- Kang, E. J. (2020). A multilevel analysis of factors affecting kindergartners' creative dispositions in relations to child-level variables and teacher-level variables. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, 48, 845-853.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*.

- Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45-54.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Simonton, D. K. (2018). Defining creativity: Don't we also need to define what is not creative? *The Journal of Creative Behavior*, 52(1), 80-90.
- Soulé, H., & Warrick, T. (2015). Defining 21st century readiness for all students: What we know and how to get there. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 178-186.
- Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning Culture and Social Interaction*, 21, 170-178.