



מסע חשיבת י -

על פני הגלובוס ואל הזהות העצמית של ילדי הגן

**"כל מה שנמצא מאחורינו וכל מה שנמצא לפנינו,
הוא כאין וכאפס לעומת מה שנמצא בתוכנו..."**

Oliver Wendell Holmes

המתייחס למקומם ביחס לנלמד. הבנת תהליך הלמידה המלא של הילדים יכולה להיעשות באמצעות שימוש בציורי הלומדים ובהאזנה להסברי הילדים את ציוריהם.

בכל גיל, הוראת נושא או מושג מערבת את הצורך להגדיר אותו, לייצג אותו באופן חזותי ולהתייחס להקשר שבו הוא מופיע (Bloom, 2000). לדוגמה, סילביה (מכתובות מאמר זה) לימדה את נושא כדור הארץ בגן שלה, גן חובה. אחרי שהילדים התבוננו בגלובוס ודיברו על כדור הארץ, הראתה להם סילביה היכן נמצאת ישראל וביקשה מהם לצייר את כדור הארץ ואת ישראל עליו. כל אחד מהילדים צייר ציור שונה מאוד משל חברו וכולם ציירו כדור שמסביבו צבע שחור. אחד מהילדים הסביר: "מסביב זה לילה". כך, ציור כדור הארץ אפשר לילדים לספר סיפורים שקשורים לעולמם-הם, שלא דווקא היו קשורים למה שסילביה ניסתה ללמד אותם. להלן שניים מציורי הילדים:

קשובה בגיל הגן מחייבת את הגננת להיות גמישה ולצמצם עצמה, כדי לאפשר לילדים להתחבר אל הנלמד. 'מסע חשיבת' (שור, 2016) מאפשר ללומדים לדמיין עצמם במצבים משתנים ולהתאים למצבים אלה לא רק את הידע שלהם, אלא גם את תהליכי החשיבה והדמיון שלהם. אל 'המסע החשיבתי' מצרפים הילדים את חבריהם, את בני משפחתם ואת עצמם, תוך מתן אפשרות ליצור שינויים בהופעת החיצונית של כל הנפשות הפועלות ובמערכות היחסים ביניהן. המסע מאפשר לילדים להפעיל את דמיונם בצורה כזו, כך שבסופו יוכלו לחזור אל המציאות במקום אחר מבחינת הידע שלהם והבנתם את הנלמד. השיח שמתפתח במהלך מסע חשיבתי הוא שיח מתמשך ומגוון, המאפשר לילדים לחבר בין הנלמד ובין עולמם.

מסע חשיבתי אפשר ליצור גם לקבוצות של לומדים או למליאת הגן כולה. המסע החשיבתי מחייב את הגננת להאזין לילדים באופן פעיל וליצור איתם שיח

סילביה כהן

גננת, בוגרת
התוכנית לתואר שני בהוראה
ולמידה, מכללת דוד ילין, ירושלים

ירון שור

ראש התוכנית
לתואר שני בהוראה ולמידה,
מכללת דוד ילין, ירושלים

בגן הילדים, הפער בין ההוראה ללמידה גדול יותר מאשר בגילאים אחרים, שכן קשה להורות באופן שיביא בחשבון את נקודתם מבטם האמיתית של הילדים. לכן, הוראת המדעים בגיל הגן מחייבת תשומת לב רבה למקומם של הילדים, עוד יותר מאשר בגילאים אחרים, כדי לאפשר לילדי הגן לחוות למידה ולהבין. במאמר זה יושם דגש על יצירת דרכי הוראה המאפשרות לילדים לבטא עצמם ולהיות שותפים למסע הלמידה. הוראה

גם כאן צוירו כוכבים בשמיים. מעבר לניסיון לחבר בין עולמו-הוא לבין הגלובוס, שעליו למד בגן, הכניס הילד את חלומו להיות אסטרונאוט ולהכיר את הכוכבים. הסיפור האישי ורכיבים מהמושג המדעי משתלבים בדמיונו על עתידו.

בכל אחד מהציורים אפשר לראות, שהרכיב המדעי אינו מופיע לבדו בחשיבת הילדים, אלא מקושר אל עולמם ואל רכיבים בדמיונם. לעיתים הם שמים עצמם בסיטואציה הלימודית יחד עם חברים. במקרים אחרים, הסיטואציה הלימודית מאפשרת ללומדים לבטא משאלות ולהפעיל את דמיונם. חשוב לשוחח עם הילדים על נקודות המבט המיוחדות שלהם ועל הביטוי הייחודי שלהם בהקשר לנלמד בגן.

אפשר להשתמש במסע חשיבתי כדי ללמד מושגים באופן שיאפשר ללומדים להבין אותם באמצעות השוואתם אל מציאות לא מוכרת. לדוגמה, אם רוצים ללמד את המושג יום ולילה, חשוב לאפשר ללומדים לראות את המיוחד ביום ובלילה שהם מכירים כדור הארץ מנקודת מבט לא שגרתית. למשל, אפשר לבקש מהלומדים לצייר את כדור הארץ כפי שהוא נראה מהירח. הצורך לדמות את עצמי על פני הירח מאפשר ללומדים להשוות את היום והלילה המוכרים להם עם מציאות של יום ולילה שנראית אחרת, כזו שבה השמיים שחורים בשעות היום. מה שמעניין הוא להתייחס אל המורכבות של הציורים של הלומדים בכל הגילאים, שמתחילים לשאול את עצמם שאלות על מהות היום והלילה כאשר מאתגרים את חשיבתם. הלומדים מציגים את תפיסותיהם השונות בפני חבריהם ומתייחסים לפרטים שאינם ברורים להם, למשל: האם אפשר לראות בו-זמנית את היום והלילה על פני כדור הארץ במבט מבחוץ? האם בחלק החשוך אפשר לראות את היבשות והים? ההשוואה למציאות מרוחקת, שבה המושג מיוצג באופן שונה מהמוכר, מאפשרת לחדד את ייחודיות התופעה של יום ולילה על



❶ "ציירתי את הבתים באתיופיה ואת ארץ ישראל. יש ים בין ישראל לאפריקה."

ילד יוצא אתיופיה קישר בין ישראל לאפריקה. הוא צייר את הכפר באתיופיה ואת ישראל, הנמצאת בים. בשמיים, כלומר, ברקע השחור שצייר מסביב לכדור הארץ, הוא צייר כוכבים.



❶ "ציירתי את הגן שלנו בארץ ישראל. כשאני אהיה גדול אני רוצה להיות אסטרונאוט ואני אכיר את כל הכוכבים."

כאן הכניס המצייר לציור את עצמו ואת חברו לגן, והגן תופס את כל שטח כדור הארץ.

פני כדור הארץ. הרכיבים הבסיסיים של היום והלילה, כמו משך היממה וצבעם הכחול של השמיים ביום, הנראים ללומדים כיומיומיים ומובנים מאליהם, מקבלים משמעות חדשה כשמבינים שהם ייחודיים במערכת השמש.

באמצעות מסע חשיבתי אפשר ללמד נושאים רבים בגן הילדים, שכן מסעות אל מקומות לא שגורתיים נערכים באופן טבעי בדמיונם של הילדים. המאמר הנוכחי עוסק בהתאמת גישת המסע החשיבתי לצורכי ילדים בגילאי הגן. אסטרטגיית הוראה זו מאפשרת ומקדמת שינוי תפיסתי ולמידה משמעותית של מושגים בקרב ילדים בגיל הרך. בחרנו בגישה זו כאמצעי להוראה קשובה של המושגים שונות וזהות. להלן נציג תהליכי למידה שחוו ילדות בגן ודרך חדשה שבה יכולות גננות ללמד מושגים מופשטים, ליצור שיח מורכב עם הילדים בגן ולהפיק תובנות משמעותיות בנושאים פדגוגיים.

על חשיבה, למידה והוראה

הלמידה נחשבת תהליך בסיסי בחיי האדם, שכן רוב העמדות, הערכים, הרגשות והמיומנויות שלנו נרכשים באמצעות תהליכי למידה. במאה שלנו, שבה ידע עצום ונגיש לכל, שבה משקיעים משאבים רבים במחקרים,

בטכנולוגיה מתקדמת ובלמידה מקוונת, מאה שבה בכל רגע אנו מוצפים במידע ובאתגרים, תפקידם של המורה ושל הגננת חייב להשתנות. על מנת לאפשר למידה משמעותית עלינו להתמודד בהצלחה עם תפקידנו המשתנה, להתאים את עצמנו לרוח התקופה ולהוות מקור ללמידה מסוג אחר עבור הילד. עלינו לסייע לו בהרחבת כישורי החשיבה שלו ולאפשר לו להיות לומד עצמאי ויצירתי. לטענת שור (2018), "גישת המסע החשיבתי איננה רואה במורה 'צינור', המעביר ידע ללומדים, אלא אמן יוצר, המנסה למצוא דרכים משמעותיות כדי לאפשר ללומדים להתחבר אל עולמות חדשים ולהרחיב את עולם הדעת של עצמם". מכאן שגישה זו עשויה להיות דרך חינוכית מתאימה לצורכי הילדים בימינו.

התיאוריה של פיאז'ה (1989), היא תיאוריה מקיפה ביותר בתחום ההתפתחות הקוגניטיבית. פיאז'ה חקר כיצד משתנה יכולת החשיבה של האדם בהתאם לגילו. על פי תיאוריה זו, ההתפתחות הקוגניטיבית נעשית בשלבים קבועים מראש, כאשר בכל שלב ושלב על הפרט לרכוש יכולות קוגניטיביות מוגדרות, שאי אפשר לרוכשן בשלב מאוחר יותר.

לתפיסתו, הידע שמור במערכת סכמות, העומדת לרשות האדם ומתפתחת תוך כדי פעילות הגומלין שהוא מנהל עם סביבתו. לדבריו, ידע אינו מתקבל אלא

נבנה על ידי האדם תוך כדי "פגישה עם גירוי" (ברוך, 1997), בתהליך המתואר על ידו במונחים של 'הטמעה' ו'התאמה'. הידע הקיים משפיע על הדרך שבה האדם מפענח מידע חדש - זו ה'הטמעה'. האדם המונע על ידי הצורך בארגון, משלב את המידע החדש במערכת הסכמות הקיימת אצלו, ותוך כדי כך משתנה מערכת הידע הקיים שלו, כלומר מתרחשת 'התאמה'. על פי תיאוריה זו, האדם נתפס כיצור פעיל המחפש משמעות במפגש שלו עם העולם (ברוך, 1997). בשונה מפרויד ואריקסון, פיאז'ה טען כי יציאה משיווי משקל היא מצב רצוי עבור הפרט, מאחר שהיא מאלצת אותו לבצע התאמה, שמביאה להתפתחות קוגניטיבית.

בהתפתחות החשיבה של ילדים, הגישה הקונסטרוקטיבסטית מתבססת על התיאוריה של פיאז'ה (1989), ותומכת באחריות המוטלת על הלומד בתהליכי רכישת הידע. על פי גישה זו, תפקידו של המורה הוא לעורר בתלמידיו קונפליקטים חשיבתיים בין התפיסה הראשונית שלהם ובין ההבנה המדעית הרצויה. הגישה הקונסטרוקטיבסטית שמה את הדגש על תהליך רכישת הידע ורואה בלמידה תהליך המקדם חשיבה. תפיסה זו עולה גם ממסקנתו של פרקינס (1997): "אם אכן הלמידה במהותה היא בעלת אופי של בנייה, הרי שפעולות ההוראה צריכות לתמוך בבנייה החיובית להתרחש".



בהתבסס על התיאוריה של פיאז'ה, פרקינס (2000) גורס כי "יצירת סתירות, אי התאמות בין מידע חדש לידע קיים, תגרום לערעור ארגון הידע הקיים אצל התלמיד (ערעור האיזון) ותעוררו לשינוי הידע הקיים ולחיפוש אחר ארגון יציב יותר של מערכת הסכמות". דהיינו, "על המורים לאפשר לתלמידים להעלות שאלות, ליצור היפותזות ומודלים ולבחון את מידת הביצועיות שלהם".

גישה זו של למידה, הרואה את רכישת הידע כהליך שבו ללומד תפקיד של שותף פעיל בבניית המשמעות וההבנה, העלתה למודעות כמה רעיונות פסיכולוגיים-פדגוגיים, העומדים בבסיסן של מטרות הוראה ואסטרטגיות הוראה מקובלות. תפיסה זו רואה בהוראה הזדמנויות למפגשים שבאמצעותם יכולה להתרחש התפתחות קוגניטיבית. גישה זו גם משחררת את המורה מהאחריות הבלעדית ללמידת התלמיד. תפקידו של המורה הקונסטרוקטיביסטי הוא לזמן, לתמוך, להקשיב ולהיות שותף לתלמיד, על מנת שיוכל לעבור תהליכי הבנה. על המורה לעודד את התלמיד לחשוב על הנושא הנלמד ולהיות מודע לשינוי המתפתח אצלו. עם זאת, האחריות על תהליכי השינוי היא של הלומד (ליבמן, 2013).

קיימים הבדלים בין הגישה הקונסטרוקטיביסטית לגישת הלמידה המתווכת. ההבדל המהותי ביותר נוגע למקומו של המורה ולתפקידו של התיווך בהוראה.

הרעיון של אדם הבונה משמעות ופעיל בבניית הידע שלו, נוסח גם על ידי ויגוצקי (Vygotsky, 1978). ויגוצקי סבר כי האדם אינו מגיב לסיטואציה באופן ספונטני ורפלקסיבי, אלא תגובתו מתווכת על ידי תודעה המעצבת את הסיטואציה מחדש. כלומר, על פי התיאוריה של ויגוצקי, ילדים לומדים על ידי הפנמת תוצאות האינטראקציות המתווכות על ידי מבוגרים. למידה כזו מגשרת על הפער בין מה שהילדים מסוגלים לעשות בעצמם ובין מה שהם עוד מסוגלים לעשות בסיוע מתווך. על פי ויגוצקי, תמיכה (או, בלשונו, 'פיגומים'), הניתנת על ידי מבוגרים, תסייע לילד לבצע את מה שהוא עדיין אינו מסוגל לבצע לבדו. תמיכה זו תיתן מענה לצרכיו של הילד ותוביל להתקדמותו הקוגניטיבית. על פי ויגוצקי (2004), "הלמידה היא תהליך המתקיים במרחב הבין-אישי שבין הלומדים לבין אחרים משמעותיים, בתחום שבו הלומדים מבקשים לפתח יכולות וידע. המלמדים, שמזהים צורך זה, יוצרים עבור הלומדים טווח התפתחות קרובה (Zone of Proximal Development - ZPD), שבו הם עוזרים להם לפעול באופן מתקדם יותר מאשר זה שבו הם

פועלים בעצמם". תפיסתו של ויגוצקי מגדירה את האינטראקציה שבין הילד למבוגר כבסיס מהותי להתפתחותם של כלים קוגניטיביים אצל הילד.

פירשטיין, שהיה סטודנט של פיאז'ה בז'נבה, סבר, בדומה למורהו, כי גירוי מוביל לתגובה. אולם, לטענתו, "יכולתו של האדם להשתנות נוכח חשיפה לגירוי תלויה מחד בפונקציה של האורגניזם ומאידך באינטראקציה שבין הלומד למבוגר המתווך" (פירשטיין, 1998).

פירשטיין התייחס אל 'למידה מתווכת', שבה הוא הדגיש את חשיבותו של המבוגר המתווך ביצירת הקשר בין חשיבת הילד לסביבתו. לטענתו, קיימים שני ערוצי למידה: האחד נובע מהפגישה הישירה בין האדם לגירוי מהסביבה; האחר נובע מהימצאותו של מתווך בפגישה בין האדם לסביבה. המתווך מאפשר ללומד לשנות את דרכי חשיבתו. באמצעות הלמידה המתווכת לומד הילד לראות הכללות הקשורות לגירוי ומתחוללות בו 'השתנות מבנית', הבאה לידי ביטוי בשינוי החשיבה. פירשטיין התייחס אל מאפייני האינטראקציה המתווכת, המאפשרת ללומד לפתח את חשיבתו תוך התנסות חווייתית קצרת טווח. פירשטיין קבע כי למידה מתווכת מהווה "אפשרות של הלומד לחולל שינוי בחשיבתו, שינוי אינטלקטואלי ורגשי, הנובע מעשייה" (שור, 2018).

מהו 'מסע חשיבתי'?

ההוראה הקשובה של שור מתבססת על שילוב בין רכיבים של הלמידה המתווכת של פירשטיין ובין רכיבים של הלמידה

להלן נתייחס לכמה מאפיינים של המסע החשיבתי:

1. **שותפים למסע** - במסע החשיבתי, התקשורת עם הלומד מרכזית ומשמעותית. לטענת שור (2018), בתהליך ההוראה יש צורך להתייחס בו-זמנית הן ללומד והן לחומר הלמידה. למידה משמעותית עשויה להתרחש אך ורק כאשר משלבים בין השניים. המסע החשיבתי מתבסס על סיטואציות לימודיות קצרות טווח, שמאפשרות ללומדים לשאול שאלות, להעלות רעיונות ולבטא עצמם באופן פעיל. המושגים והעולמות שמייצגים אותם נבחרים על ידי המורה או הגננת, שיוצרות מתווה למסע החשיבתי של הלומדים. הדגש הוא על יצירת חוויה של הלומדים, שמאפשרת ליצור שיח משמעותי בינם ובין המורה או הגננת. האתגר הוא כפול, הן של הלומד והן של המתווכת, שמלווה בקשב ובשיח ממוקד את התהליך שחווי הלומד (או הלומדים, כל אחד במקומו הייחודי). המסע החשיבתי מאפשר ללומדים ליצור שינוי בהבנתם, ולמורים להיות קשובים למקומם הריאלי של הלומדים במהלך השיעור.

2. **בניית המסע ויצירת תקשורת מתווכת עם הלומדים** - המסע נבנה בצורה מודולרית, המאפשרת ללומד לפגוש את המושג הנלמד באופן רחב ומקיף, הבא לידי ביטוי בהיבטים שונים. המתווך עשוי להוסיף או לגרוע אינטראקציות על פי הצרכים הספציפיים של הלומד ובהתאם למושג הנלמד. למידת מושגים קשורה באופן ישיר להקשרים שבהם היא נעשית; שינוי מיקום הלומד חשוב כדי לאפשר לו להגיע לשינוי תפיסתי. במקרים רבים, היכולת לסייר בחשיבה בסביבה כלשהי מותנית בבחירה מתאימה של שפת ההוראה. קל יותר ליצור מסע חשיבתי כשסביבת הלמידה מיוצגת באמצעות תמונות או באמצעות רכיבים חזותיים אחרים. שימוש בצירוי הלומדים מאפשר

רמת המשגה מופשטת ורחבה. שלב זה מושג באמצעות ייצוג הנלמד בסביבות שונות, באופן שמאפשר להינתק מהחוויה החושית של הסביבה הקרובה בהתייחס לנלמד, ולהגיע לידי יכולת המשגה רחבה ועמוקה, המקשרת בין האופן שבו האדם מבנה את תפיסותיו ובין תיאוריות קיימות. קארי מתארת את תהליך המעבר אל הבנה מושגית כיצירת תיאוריות על העולם. כלומר, האדם מבנה משאבים חדשים של ייצוג, ששונים באופן איכותי מהייצוגים שמהם הם בנויים. המושגים אינם בודדים, אלא משולבים בתיאוריות על העולם (שור ונבו, 2018).

לדברי גופניק (2013), "כדי להגיע לידי הבנה, יש צורך להוציא את הלומדים מתחושת הנחות של עצמם ולאפשר להם לצאת למסע לימודי בארץ לא נודעת, ואז יוכלו להשתחרר מהמגבלות של סביבתם הקרובה". לטענתה, הלמידה במקום לא מוכר נובעת מחוסר השליטה ואי הסדר שחש האדם במקום לא מוכר. באופן זה, האדם חוזר לסקרנות הטבעית של ילדותו לגבי עצמו ולגבי המקום שבו הוא נמצא. הימצאותו בסביבה לא מוכרת גורמת לו לחוות מסע פנימי של למידה, המשנה את תפיסותיו. לטענתה, "היכולת של הילד לבנות עולמות אלטרנטיביים בלי להפעיל ביקורת עצמית שתגביל את פעולת הדמיון, היא הבסיס ליכולת הגדולה שלו ללמוד ולהתחדש".



הקונסטרוקטיביסטית, תוך הקשבה למקומם הייחודי של הלומדים ויצירת שיח איתם במצבי למידה מגוונים. בכל תחום תוכן ניתן להקשיב למקומם הריאלי של הלומדים בכיתה או בגן ולתווך להם את הנושא הנלמד, כך שיחוו שינוי בהבנתם אותו (שור 2018). קיים פער בין הוראה ללמידה. הוראה מתמקדת בנקודת המבט של המורה או של הגננת ובעשייתם, ואילו הלמידה מבטאת את התהליכים שחווים הלומדים. תהליכי הלמידה ארוכים יותר מתהליכי ההוראה, ולעיתים קרובות שונים מהם מאוד. כדי לאפשר לתהליכי ההוראה להתחבר לתהליכי הלמידה יש צורך לשים לב למקומם של הלומדים ולאפשר להם לחוות היבטים שונים של הנלמד ולעסוק בו זמן רב. המסע החשיבתי הוא שיטת הוראה שפותחה על ידי שור (2009), והיא מאפשרת לילדים בגילאים שונים לחוות גיוון בהוראה וזמן למידה ארוך דיו כדי שיגיעו ללמידה משמעותית. במסע החשיבתי, יעד הלמידה והתהליך המוביל אליו חשובים באותה מידה. המסע המתווך מאפשר לילד לצאת מ'מקומו הרגיל', לטייל בדמיונו בעולמות שונים, לחוש שחרור ולחוות התנסות המסייעת לו להבין מושגים ולהגיע לידי שינוי תפיסתי בתחומי דעת שונים. לדידו של שור, "יצירת מסע בחשיבתו של הלומד מאפשרת לו להינתק ממקומו ולהגיע לידי התבוננות מחודשת בנלמד" (שור, 2018).

ה'הינתקות' מהתפיסות החושיות שעליה מדברת קארי (Carey, 2009), בספרה *The origin of concepts*, מתבצעת על ידי יציאה מהסביבה המוכרת אל עולמות אלטרנטיביים, המקושרים למושג הנלמד. היציאה למקומות זרים מאפשרת לילד להתאים עצמו ל'מצאות' החדשה. תהליך כזה עשוי להוביל את הילד מהבנה ברמה של ליבת החשיבה (core cognition), רמת המשגה הקשורה באופן הדוק לתפיסות החושיות, אל הבנה ברמה של תיאוריות אינטואיטיביות (intuitive theories).

העסיק המושג זהות פילוסופים, סופרים ומשוררים רבים, והיווה מקור לסקרנות, עניין ותהיות עבור תיאורטיקנים וחוקרים ממדעי החברה והרוח. אריקסון (1968) היה הראשון אשר עיגן מושג זה במסגרת תיאוריה של התפתחות האישיות, ובכך סלל את הדרך למחקר מסועף בנוגע למקורותיה של הזהות, לתכניה ולדרכי הביטוי השונות שלה (קניאל, 2006).

בעוד שפרויד טען שהאישיות כולה מתפתחת ומתעצבת עד גיל חמש שנים, אריקסון הרחיב את התיאוריה שלו עד הזקנה. אריקסון מתאר כל שלב התפתחותי כדילמה, אשר בה מוצג משבר. על פי אריקסון, קיימים שמונה שלבים בהתפתחות אישיות האדם, ובכל שלב קיימת תוצאה רצויה ותוצאה לא רצויה. במקרה שבו פתר

מבטו באופן ייחודי, ולשתף במה שראה והבין. כך נוצר שיח שמרחיב את הנושא הנלמד מעבר למה שבאפשרות המורה או הגננת להשיג. האתגר של המורה או הגננת הוא לצאת ממקומה כידועת או כמומחית ולתפוס את מקומה כמאזינה לדרכים שבהן הלומדים תופסים את הסביבה החדשה. היחס אל מקומם של הלומדים ואל הסיפור של הבנתם הראשונית הוא המפתח ליצירת תקשורת איתם. מבחינת המורה או הגננת, יש צורך בענווה כדי להקשיב באופן מעמיק למקומם של לומדים. מבחינת הלומדים, דווקא מתוך מבוכתם על אי-ידיעתם, הקשבה משמעותית של המורה למקומם יכולה להעניק להם תחושת שייכות.

התפתחות תפיסת האחר

אריקסון (1987) הציב את התפתחות הפרט בנקודת המפגש שבין הפרט לאחר, בין הפרט לחברה, בין הפרט לתרבות. התפתחותו של אדם אינה מתרחשת בחלל ריק, אלא תוך כדי אינטראקציה עם האחר. הזהות מתפתחת במפגש משפחתי, במגע עם חברים וסוכני חברות ההופכים למשמעותיים עבור הפרט. המעגל החברתי, ההולך ומתרחב עם התפתחותו של הפרט, מטביע את חותמו על זהות הפרט.

בתהליך התפתחות הזהות משתלבים גם למידה והערכה, גילוי ויצירה, דרך בחירה והחלטה, השוואה וחקיו. מהתנסויות לומד הפרט להכיר את עצמו, לבחון את חבריו ולהעריך את יכולותיו ואת מגבלותיו בהשוואה לאחרים. ההערכה העצמית, שנעשית דרך אחרים ובעזרתם, משפיעה על בחירותיו של הפרט וגורמת להדגשת תכונותיו.

הגדרת הזהות

בהגדרתה, הזהות היא מבנה פסיכולוגי מורכב, בעל איכות חמקמקה וקשה להגדרה. לאורך כל ההיסטוריה האנושית

להם לבטא את תפיסתם הרחבה את הנלמד ומאפשר למורה ולגננת להבין את מקומם של הלומדים בזמן אמיתי. יש צורך בתיווך דיפרנציאלי ומותאם לאוכלוסיית הלומדים, תיווך שכולל התייחסות לתוצרים של הלומדים, כגון ציורים שמציירים הלומדים במהלך השיעורים.

3. שינוי מתמיד במקומו המנטלי של

הלומד - הלומד משנה את הבנתו באמצעות טיול בחשיבתו אל מקומות שיאפשרו לו לראות את הנלמד באופן שונה מהרגיל; הוא יכול להרחיב את הבנתו ולהשוות בין מצבים והקשרים שונים שהמושג הנלמד מיוצג בהם. היציאה אל מסע חשיבתי מאפשרת ללומדים להשתחרר מאילוץ הסביבה וההרגל ביחס לנלמד. דרך הביקור בכמה מרחבי למידה רלוונטיים בנושא הנלמד, הלומדים יכולים להגיע ללמידה משמעותית.

המסע החשיבתי מתבסס על אינטראקציות מתווכות קצרות-טווח, שמאפשרות ללומד להתגבר על תחושות הכישלון, הנובעות מאי הצלחה בעבר, ולגלות עוצמות שלא הכיר בעצמו עד כה. באמצעות "יצירת איים של הבנה" (שור, 2018) במהלך המסע, מתעוררים בלומד מוטיבציה, אתגר ורצון להבין את המושג באופן מעמיק יותר, וכך מתרחשת למידה משמעותית יותר עבורו. העקרונות הנלמדים במהלך המסע החשיבתי מאפשרים ללומדים להגיע לידי הבנה חדשה של הנושא או המושג הנלמדים, ומתוך כך להבין את הטקסט, התמונה או הסביבה שהם יעד הלמידה, ומעניקים להם את התחושה שהם מסוגלים להתמודד עם נושאים מורכבים ולהבין אותם.

4. עוצמתם של הלומדים - ההוראה

מאפשרת ללומדים השונים לבטא את נקודות המבט שלהם על הנלמד. השיח הרב-ממדי עם מגוון הלומדים מעשיר את תהליך ההבנה. כל אחד מהלומדים יכול לבטא את נקודת



האדם את המשבר, הוא זכה בתוצאה הרצויה לאותו שלב. הזהות העצמית היא מכלול רכיבים שבאמצעותם האדם מגדיר את עצמו בכל אחד מהשלבים של אריקסון. היא מקנה משמעות לשיוך או לשייכות המיוחדים לכל שלב. בכל אחד

מהשלבם יכול אדם לשייך את עצמו לכמה הגדרות שונות: מגדריות, אתניות, דתיות, לאומיות, מקצועיות ואחרות.

יכולות נדרשות לתפיסת האחר

לטענת בקר (2009), ילדים, עם התפתחותם הקוגניטיבית, מבינים טוב יותר את מושג הזהות העצמית ורוכשים יכולת טובה יותר לזהות את נקודת מבטו של האחר. בשלב זה, חשיבתם אגוצנטרית פחות והם יכולים להיות שותפים לאינטראקציות הדדיות מורכבות (Howes, 1987).

ילדים בגילאי שלוש עד חמש מפגינים יכולות קוגניטיביות-חברתיות מרשימות. בקר (2009) מציינת, כי בזכות מיומנותם השפתית המפותחת של ילדים בגילאי הגן, הם מסוגלים לשתף אחרים בידיעותיהם ולבחון את מקומם בתוך קבוצת השווים. בקר מוסיפה: "הם יודעים מי חבר של מי, מה ילד זה או אחר אוהב לעשות, איזה תפקיד ילד זה או אחר אוהב לשחק במשחק הסוציו-דרמטי, ומי הם הילדים הפופולריים והלא פופולריים בקבוצה".

על מנת לפתח יכולת חברתית נדרש שילוב של יכולת רגשית, קוגניטיבית ושפתית. כמו כן, התפתחות היכולת החברתית מושפעת מנתונים אישיים ומהשפעות סביבתיות. בגיל הגן, הילד מבין כי קיימים רגשות השייכים 'לפנים' ורגשות שאפשר להראות ב'חוץ'. מתפתחת ההבנה כי ניתן לשלוט ברגשות לא מקובלים והקונפליקט בין הפנים לחוץ מתעצם. הילד לומד כי עליו לחשוף כלפי חוץ התנהגויות המקובלות בתרבותו.

תפיסת הזהות כיעד?

בעבר, זהות האני נחשבה כצורך התפתחותי-אישי וכמתפתחת באופן ספונטני. כיום, בעקבות מחקרים שונים, נראה כי מושג הזהות ניתן לפיתוח ולקידום, תוך סיוע וליווי, בתהליך גילוי העצמי, באופן גלוי, מודע ופתוח.

קיימות גישות שונות לתפיסת הזהות, חלקן מתחום הפילוסופיה, חלקן מתחום הסוציולוגיה, ואחרות מתחום הפסיכולוגיה. לפי גישתו של קניאל (2001), המשלב בין ההתפתחות הפסיכואנליטית להתפתחות הפסיכולוגית-חברתית, "הזהות האישית היא אספקט סובייקטיבי שלפיו מרגיש האדם שיש המשכיות והתאמה בין רכיבים שונים בתוכן אישיותו, חוויותיו וזיכרונותיו". לטענת גופמן (1980), למרות שלעיתים נדמה כי ה'עצמי' הוא פנימי ואישי, לרוב הוא נבנה מ'החוץ' כלפי פנים. כלומר, הסביבה משפיעה על האופן שבו אנו חווים את עצמנו ועל מה שאנו מקרינים כלפי חוץ.

סילביה, כגננת בגן חובה, נחשפה לעיתים קרובות להתמודדויות לא פשוטות של ילדים סביב האופן שבו הם בוחנים את רכיבי הזהות שלהם. השאלות מהי הזהות שלי, או מי אני, אינן שאלות פשוטות בכל הגילאים.

מהי זהות?

האם זהות נמדדת ביחס לאחר? או, לחלופין, ביחס לאדם עצמו בתקופות שונות בחייו? האם מי אני פירושו למי אני דומה? האם זהות היא האופן שבו אחרים מגדירים את האדם או האופן שבו אדם מגדיר את עצמו? האם כולנו יודעים לענות על שאלות אלו? על פי הוגה הדעות ליאון ויזלטיר (2013), הזהות אינה זהות יחידה, בודדת, אלא חיבור של הגדרות: "זהות חיצונית, אתנית, דתית, מגדרית ... לא: הזהות שלי, אלא: הזהויות שלי".

עוד לטענתו, "זהות היא חמימה, היא מעניקה תחושה של מה שבפנים; אבל תחושה זו מוענקת לנו מבחוץ. יש למפות נכונה את הפנים והחוץ. החוץ הוא נרחב. הארץ שאליה אני משתייך היא החוץ. העם שאליו אני משתייך הוא החוץ. המשפחה שאליה אני משתייך היא החוץ. בפנים, יש רק את הגוף והנפש שלי. כבר מהתחלה אני מכיר במשפחה הזו כמשפחה שלי ובעם הזה כעם שלי ובארץ הזו כארץ שלי; אבל לא באותו אופן שבו אני מכיר בגוף הזה כגוף שלי ובנפש הזו כנפש שלי". לתפיסתו של ויזלטיר, על האדם להביא את הסביבה מהחוץ פנימה, וקיימים יחסי פנים ויחסי חוץ המגדירים את זהותו של הפרט. ויזלטיר מוסיף רובד נוסף לזהותו של אדם באומרו כי "זהות משגשגת בזכות עובדות: אתה הילד של האישה הזו והאיש הזה, השכונה הזו, העיר הזו, העם הזה, הדת הזו, הארץ הזו. אבל ישנה עובדה אחת שממנה מתעלמת הזהות, והיא עובדת הייחוד: אתה אינך אף אחד, ואף אחד אינו אתה. ואין חוויה עובדתית חדה יותר מאשר חווית הייחוד, שממנה אנו משתחררים רק בשנתנו".

מסע של התבוננות פנימית מתחיל בשאלה: מי אני? לא במובן של הבת שלי... או אישה או שחורה, אלא במובן של חקירה: מה התכלית שלי? מהן היכולות שלי, העוצמות, החולשות, התובנות שלי? מסע החיפוש אחר הזהות שלי הוא מסע של חיפוש אחר הקול הייחודי שלי, הדרך שלי.

על פי ויזלטיר (2013), "לוגיקנים מדברים על 'הזהות שבשונות' (identity in difference). כלומר אובייקטים הזהים זה לזה בקריטריון מסוים של זהות, עשויים להיות שונים בקריטריון אחר של זהות... ייחוס של זהות לאובייקט, אם כן, הוא תוצאה של בחירה בין קריטריונים של זהות. יש בינינו קווי דמיון רבים, אבל אנחנו לא מעניקים חשיבות לכל



החשיבתיים אל מקומות שונים, מוכרים ולא מוכרים, הן הצליחו להשתחרר מתפיסות מסוימות של המציאות של עצמן בהשוואה לחברותיהן ולחוות למידה מעמיקה, שכללה מסעות מעשירים למקומות מגוונים.

להלן נתמקד בחלקים מסוימים מתוך המסע החשיבתי שחוותה שרון (שם בדוי). בכל אינטראקציה, שרון ציירה את עצמה באופן שונה. בתחילה התקשתה להגדיר מהי שונות, אך בסיוע תיווך החלה להגדיר את המושג באמירה "כל אחד משהו אחר". בציור הראשון, שבו ציירה את עצמה ואת חברותיה בגן, היא התייחסה תחילה לשונות החיצונית בלבד, שניכרה בלבוש השונה. בהמשך, שרון ציירה את עצמה בצד שמאל, כשהיא לבושה בשמלה בצבעים האהובים עליה - ורוד ואדום - וכשהיא בוכה. הילדות האחרות צוירו בקווים כלליים, ללא פירוט של מאפיינים אישיים. ניתן לראות כי בציור אין מגע בין הבנות.

הציור הראשון של שונות שציירה שרון



באינטראקציה הבאה התבקשה שרון להתבונן בצילום של כבשה שחורה בתוך עדר של כבשים לבנות ולתאר מה היא רואה. שרון תיארה את הכבשה השחורה הבודדה בין הכבשים הלבנות. בעקבות כך היא ציירה ציור נוסף, ששיקף את התחושות המורכבות שלה בחברת הילדות בגן. ציורה התייחס למעמדות השונים בגן. היא תיארה בפירוט את מחשבותיה ואת תחושותיה ביחס לילדה הבולטת ביותר בעיניה, הממוקמת

אוכלוסיית המחקר כללה שש ילדות, בנות חמש עד שש ושמונה חודשים. הגן שבו נערך הניסוי הוא גן מעורב, טרום חובה וחובה. המחקר התמקד במסעות החשיבתיים של שש הילדות, ומתוכם נותחו לעומק שלושה מסעות חשיבתיים של שלוש ילדות. במאמר זה נביא בפירוט מסע חשיבתי של אחת מהן.

באמצעות הרכיבים השונים של המסע החשיבתי 'לשונות', הכוללים עיקרון של השוואה, זוויות ראייה שונות, מתן זמן לצורך הבנה, שימוש בדמיון והתבוננות, הגיעו הילדות, כל אחת בדרכה, לידי היכרות מחודשת עם זהותן. במהלך כל המסע ציירו הילדות את האופן שבו הן שונות מחברותיהן, ואת האופן שבו הן מייצגות את עצמן ביחס לאחרות בקבוצה וביחס לרצונותיהן הסמויים. ניכר כי במהלך המסע החשיבתי חל שינוי תפיסתי בידע ובהבנה שלהן. ההבנה של הילדות התגבשה מתוך התנסות במגוון של אינטראקציות מתווכות, שבהן הן התבקשו להיכנס בדמיון לסיטואציות שונות ולמצוא את עצמן בהן. הילדות

התייחסו לזהותן העצמית באמצעות השוואה לילדות אחרות בגן: הן השוו מאפיינים חיצוניים, כמו גובה, צבע עיניים, צבע וסוג שיער, וכן התייחסו לתכונותיהן

ביחס לתכונות חברותיהן בגן ולמקומן בחברת השוות להן בגן ובמשפחותיהן. באופן מפתיע, הבנת השונות אפשרה לבנות להגיע להבנת הזהות של עצמן. המסע החשיבתי, שזימן לילדות התנסויות בעולמות אלטרנטיביים והתבוננות בעולם המציאות בהשוואה לסביבות מגוונות, אפשר להן לחוות למידה משמעותית על עצמן. כל אחת מהילדות עברה מסלול לימודי ייחודי לה. באמצעות החופש שניתן במסעות

אחד ואחד מהם... הגדרת הפרט שהיא מספקת היא בחלקה הגדול הגדרה שלילית, הגדרה שאינה עוסקת רק במה שאתה, אלא גם במה שאינך; ישנה התרגשות בגילוי דבר ששייך לך, אבל ישנה גם התרגשות בגילוי הבדל בינך לבין דבר השייך לך... לעיתים בחיפוש אחר משאלות, חלומות, רצונות, חלקנו מאבדים את הגרעין המייחד אותם, את זהותם או אחד מחלקי הפאזל המרכיבים את השלם. "ניטשה (1999), בשופנהאואר כמחנך, טען כי "האדם הוא דבר אפל וחסוי היטב, ואם לארנבת שבעה עורות, האדם מסוגל להשיל מעליו שבע פעמים שבעים עורות, בלא שיוכל לומר: עתה הנני כפי שאני, אני עוד קליפות בלבד". בטענה זו מציין ניטשה את ההפרדה הקיימת בין החוץ לפנים, בין הזהות הידועה לאדם זה או אחר לזהות הייחודית הנמצאת תחת שכבות ה'עורות'.

מסע חשיבה להבנה ולהפנמה של המושגים שונות וזהות עצמית

במאמר זה נדגים את המסע החשיבתי שהובילה מנהלת הגן סילביה כהן בגנה, במסגרת עבודת מחקר לתואר שני בהנחיית פרופ' ירון שור. סילביה יצרה מסעות חשיבתיים מגוונים בנושא זהות עצמית ושונות, שהותאמו לצורכיהן של כמה ילדות שלמדו בגן הילדים שהיא מנהלת. המסע החשיבתי החל בנקודת בסיס, שבה הילדות תיארו מה היא לדעתן שונות. במהלך המסע למדו הילדות על המושג שונות, על גיבוש זהות ועל גילוי הזהות האישית מזוויות שונות, כשהן מתבססות על סיפורים, התבוננות בתמונות, שיחות, שירים וסיפורים בעולמות דמיוניים, שאותם ציירו והסבירו. הציורים שליוו את השיח עם הילדות פתחו בפני סילביה את היכולת לראות ולהקשיב לרחשי ליבן בנושא. כמו כן, הם אפשרו שיח כללי ושיח אישי סביב כאבים, מחשבות, רגשות ומשאלות גלויות וסמויות.

באמצע הציור וצבועה בשחור, לעומת ילדות אחרות אשר צוירו ללא פרטים.

השונות בגן

בציור, היא אמרה "אני האדומה פה", והצביעה על הדמות הקטנה, בקצה הימני של הציור. התחברות לנושא באמצעות



שרון התלבטה את מי לצייר במרכז הציור. בתחילה חשבה שהיא עצמה תהיה הדמות המרכזית, אבל לבסוף החליטה להבליט את הילדה הדומיננטית ביותר בגן בעיניה, זו שהיא חוששת מפניה ומעריצה אותה גם יחד. שרון תיארה את השונות של אותה ילדה כמצב עצוב והביעה את חששותיה להיות שונה מהסובבים אותה: "... היא עצובה כי היא לא נראית כמוהם... באמצע הילדה היא שונה כי היא שחורה...". קישור השונות של "מלכת הגן" לכבשה השחורה סיפק לשרון הזדמנות לספר על התחושות שהשונות מעוררת בה. שרון הבחינה במיוחדות של הכבשה/הילדה השחורה, שכולם נמצאים מאחוריה. כעת שינתה את התיאור הראשוני של 'הילדה בשחור' ואמרה: "היא לא עצובה, כי כל הכבשים איתה". הילדה השחורה מרכזית בשונות שלה וסוחפת אחריה את כל ה'עדר'. שרון זיהתה את המורכבות של השונות, שמצד אחד יוצרת תחושת בדידות, ומצד שני עשויה לבטא מיוחדות ולהוביל להנהגה ולסוג של כוח. כשנשאלה איפה היא עצמה נמצאת בציור, בחרה שרון בעמדת המתבוננת מבחוץ: "אני לא פה". לאחר בקשה נוספת להגדיר את מקומה

סילביה שאלה את שרון פעם נוספת לאיזו ארץ נוספת היא הייתה רוצה לנסוע. שרון ענתה שלאנגליה. השתיים חיפשו בפלאפון תמונה של מקום מסוים באנגליה שאליו תרצה שרון לנסוע, ושרון בחרה את טירת וינדזור. היא ציירה את הנסיעה הדמיונית לטירת וינדזור ואת עצמה כבעלת שיער בלונדיני חלק. את אביה, הקירח במציאות, ציירה כבעל שיער שחור מתולתל: "הנה ציירתי את אבא מצחיק... עם הרבה שיער", ואת אמה הדומיננטית כדמות קטנה, הקטנה במידה ניכרת מדמותה שלה ומדמות אביה: "ואיפה אימא?", "לא פה", "איפה היא?", "אני אעשה אותה פה, אעשה אותה קטנה". שרון הרשתה לעצמה להיסחף עם הדמיון וליצור מערך יחסים חדש במשפחתה. הנסיעה למקום שאליו רצתה לנסוע אפשרה לה לדמיין את עצמה ואת בני משפחתה באופן שבו היא יכולה לעצב אותם כרצונה, באופן השונה מהמציאות האמיתית.



היזכרות בחוויה, בסיפור, או, לחלופין, בהתנסות חדשה, יצרו בשרון חוויה בעלת הקשרים רחבים הקשורה לנושא. כמו כן, יכולת המשחק בין הממדים השונים, הבאה לידי ביטוי בהימצאותה הדמיונית ובהתבוננותה כצופה מהצד בציור של עצמה בעולמות אלטרנטיביים, בצירוף התבוננות מעמיקה בתמונה, העצימו את הנושא ועוררו בה מודעות, פרשנות ומשמעות. בשלב הזה, מעבר לשונות החיצונית התחילה שרון להגדיר שונות חברתית ושונות תפקודית.

סילביה שאלה את שרון לאיזו ארץ היא הייתה רוצה לנסוע. ושרון ענתה: "אני רוצה ארץ עם ים". אז בחרה שרון בפלאפון צילום של כמה דגים במים, כשהצבעים הדומיננטיים היו צהוב וורוד. שרון ציירה את עצמה יחד עם חברה בתוך המים, ליד הדגים. כשביקרה בדמיונה בעולם התת-ימי, ציירה את עצמה כילדה ג'ינג'ית עם עיניים ירוקות ואמרה: "ככה אני רוצה. שיער ארוך וג'ינג'י ועיניים ירוקות". באינטראקציה הזו שרון הבחינה בכך שהיא רוצה להיות שונה מכפי שהיא במציאות.



ביקור דמיוני בטירת וינדזור

באינטראקציה הבאה, שבה התבקשה שרון לצייר נסיעה אל עולם שאינה אוהבת, היא בחרה בעולם הנחשים. בחיפוש בפלאפון היא בחרה בתמונת הנחש שיהיה במקום שאליו תיסע בדמיונה. שרון ציירה את הציור הבא:

שרון וחברתה בעולם הנחשים

דמיונות שתי הילדות מצוירות עם פרטים. שתיהן באותו גודל ויש להן שמלות בצבע דומה, אולם הן שונות זו מזו בצבע השיער, בתסרוקת ובצבע העיניים. שרון ציירה את חברתה הטובה, ה'גיבורה', שלא פחדה להחזיק נחשים וארנבות, ואמרה: "היא



קרובה ואני רחוקה... היא מחייכת ואני עצובה". שרון ציירה את עצמה כפי שהיא נראית במציאות, ואמרה: "כן! יש לי באמת שיער חום וגם עיניים שחורות". אל מול הפחד האמיתי, שרון ייצגה את עצמה ללא כל מסכה. ייתכן שהיא חזתה בזהותה המוכרת והאמיתית סיעה לה להתגבר על הפחד ולהרגיש שהיא שולטת במצב. כאשר הרגישה שרון בסכנה, היא לא יכלה להרשות לעצמה לשנות את זהותה והחליטה לחזור לעצמה. השוני החיצוני בין שרון לחברתה מקביל לשוני ביחסן לעולם הנחשים. העולם הזה עורר אצל שרון סלידה ופחד, בעוד שחברתה לא פחדה. שרון הבינה שיש מצבים שבהם היא מתנהגת בצורה שונה מחברותיה. דבר זה ניכר מכך שהוסיפה להגדרת השונות המתפתחת אצלה, גם שונות הנובעת מהתנהגות, שונות ביכולות, בחוזקות ובחולשות של כל אחת, ובייחוד בהכרה ביכולותיה. שרון למדה לקבל את השונות החברתית שלה, תוך העצמת הייחודיות שבה.

בתום המסע החשיבתי, באינטראקציה המתווכת השביעית, נשאלה שרון להיכן הייתה רוצה לחזור בסיום המסע. שרון ענתה: "אני רוצה לגן! עכשיו אני אצייר את הגן".

שרון השקיעה בציור זה מאמצים רבים. על ידי שימוש בצבע וחלוקה מאוזנת של הפרטים על הדף, שרון יצרה תחושת רוגע והרמוניה, שהעבירה מסר של השלמה וביטחון. שרון ציירה את כל הילדות בגובה זהה, אבל יצרה שונות ביניהן בצבע השיער והעיניים. שרון הבחינה בינה ובין חברותיה: היא ציירה את עצמה מיוחדת ומובדלת מהאחרות, לבושה בשמלה אדומה, בעוד שאר הילדות לובשות שמלות ורודות. ניכר כי חל שינוי בתפיסתה את עצמה. היא הרשתה לעצמה להיות שונה ואהבה את השינוי שהתחולל בה. מבחינה התפתחותית, שרון אפשרה לעצמה לבלוט ולקבל את השונות שלה ביחס לחברותיה. שרון אף ציירה את עצמה ראשונה, בראש הטור. בתום המסע אמרה שרון: "למדתי שכולם שונים בכל המדינות ושכולם גם אוהבים מה שהם רוצים".

באמצעות יצירת עולמות חלופיים, שרון יכלה לשחק עם הזהויות של עצמה,



שינוי ברובד האיש

במהלך המסע החשיבתי, הילדות אפשרו לעצמן להיות כפי שהן, ללא חבישת 'מסכה' המסתירה את זהותן האמיתית. שלוש הילדות השלימו בהדרגה עם השונות שלהן, העמיקו בתפיסת העצמי שלהן ותחושת הביטחון שלהן הועצמה. המסע אפשר לילדות לשנות רכיבים שהפריעו להן בחזותן ובחזות הקרובים להן. הן הבחינו והביעו שייכות תרבותית ולאומית, בחנו תפיסות עולם ואמונות, וחשפו תחושות של חשש, איום, כעס, פחד וגם שמחה, אהבה וחברות. כניסתן אל עולמות שונים, יציאתן מהם והתחברותן אל חלומותיהן אפשרו להן ללמוד לקבל את השונות בסביבתן ולחוות שינוי תפיסתי בפן האיש. כל ילדה למדה על עצמה, על יכולותיה, על כישוריה ועל מאווייה. המסע החווייתי אפשר להן את הזמן והיכולת להביט בהשתקפות של עצמן, לפתח יכולת הקשבה לרצונותיהן וללמוד להתבונן בזר ובמוכר שבתוכן.

שינוי ברובד החברתי

המסע החשיבתי אפשר לכל אחת מהילדות להתקרב, בדרכה-היא, לסביבה הקרובה והמשמעותית לה ולהמציא מחדש את מקומה החברתי. המפגש עם השונה ושיתוף הפעולה עמו לאורך הדרך סללו את הדרך להתפתחות אישית וללכידות חברתית. שלוש הילדות הצליחו לבטא שינוי בתפיסתן העצמית, כל אחת בדרכה, וכל אחת מהן מצאה מחדש את מקומה בגן ובמשפחתה. השינוי שחוו בעקבות התנסותן במסע אפשר להן, ובעיקר לשרון, לחוש ביטחון להיות הן עצמן בחברת חברותיהן בגן.

מעצמה. שרון למדה לקבל את השונות שלה ושל חברותיה ולהשלים עם זהותה. היא עברה תהליך של התייחסות אל חברותיה, וכך הצליחה לאפיין את השונות ולהגיע לידי גיבוש של זהותה האישית. היא התחברה ל'אני' האמיתי שלה והרגישה בטוחה דיה להביע את האהבות האמיתיות שלה, למשל אהבתה לשמלה האדומה, גם אם היא מובדלת מחברותיה. האינטראקציות השונות

לעצב אותן, להתמודד עם זהויות שונות ולהציב את הזהות ה'אמיתית' כאחת מן האופציות. היציאה למקומות לא מוכרים גרמה לשרון להתייחס באופן חדש ולא שגרתי אל המציאות של עצמה. באמצעות הדמיון שרון הפליגה לעולמות שונים. האינטראקציות הבנויות על כניסה ויציאה לעולמות אלטרנטיביים, רצויים או לא רצויים, אפשרו לה התנסות חווייתית.



חזרה אל הגן

פתחו בפניה עולמות שונים, שבהם חשפה פחדים, חלומות, פנטזיות ורצונות סמויים ואפשרה לחלקיה השונים לבוא לידי ביטוי.

כאסטרטגיית הוראה, המסע החשיבתי מאפשר יצירת שיח ארוך ומגוון עם ילדים בגיל הרך. הדגש על הפן הרגשי מרחיב את אפשרויות הלמידה ומומן ללומדים תהליך אישי עמוק ורב השפעה. תהליך זה מעשיר לא רק את הלומדים, אלא גם את המתווכת.



המסע בדמיון אל מקומות רחוקים, אהובים או מפחידים, סיפק לשרון הזדמנות לבטא מגוון של רגשות ולנוע בין הזהויות השונות שלה. בזכות שינויי הזהות התכופים שעברה במסע החשיבתי, היא הצליחה להרגיש בנוח עם השונות שלה ועם זהותה האמיתית בעת החזרה לגן. החזרה אל המציאות המוכרת אפשרה לשרון לקשר את חלומותיה עם הסביבה האנושית המוכרת לה בחיי היומיום. בעקבות השינוי בתפיסתה העצמית היא מצאה את מקומה בגן הילדים וחשה ביטחון להתקרב לחברותיה, וזאת בלי להזדקק לשימוש במסכה שתסתיר את זהותה האמיתית.

המסע החשיבתי סיפק לשרון מצע להתנסויות חדשות, מילא צרכים רגשיים, חברתיים וקוגניטיביים והקנה לה חוויה

במהלך המסע, ככל שהילדות חוו יותר אינטראקציות שהתייחסו אל הבנת השונות שלהן, כך הן הרבו לעסוק בהבנת ייחודיותן וזהותן. אנו מאמינים כי עיסוק במושג 'שונות' במסגרת החינוכית של הגן עשוי לקדם את ההתפתחות האישית והחברתית ולסייע למימוש ערכים של סובלנות, קבלה ומתן כבוד. כמו כן, היכרות מעמיקה עם המושג עשויה לסלול את הדרך ללכידות חברתית.

במהלך האינטראקציות המתווכות של המסע החשיבתי ניתנה לסילביה הזדמנות להקשיב לאופן שבו ילדות בגילאי הגן מתייחסות לרכיבי זהותן. למרות שרוב הספרות העוסקת בתפיסת הזהות מתייחסת לגיל ההתבגרות, מתוך ממצאי המחקר הנוכחי אפשר לראות כי גם בגילאי הגן עסוקות הילדות ברכיבים השונים של זהותן.

ממצאי המסע החשיבתי הראו כי שלוש הילדות הצליחו לבטא שינוי בתפיסה העצמית שלהן, וכפועל יוצא מכך הצליחו למצוא את מקומן הייחודי בסביבתן. השינוי אפשר להן לחוש ביטחון רב מספיק כדי להסיר את ה'מסכות' שלהן, שהסתירו חלק מזהותן האמיתית. האינטראקציה המסכמת אפשרה לילדות לעשות רפלקציה על כל התהליך שעברו ולגשר בין הפנטזיות שלהן ובין המציאות.

נציין כי גם לשימוש בציור ככלי הבעה הייתה השפעה רבה. הילדות יכלו להציב בציוריהן תוצרים ששיקפו להן את עצמן, תוך שהדמיון והמציאות משולבים שניהם בציור. כמו כן, העיסוק ביצירת הציור סייע להן לפתח סבלנות ולהכיר ביכולותיהן הגרפיות. הן התבוננו ביצירותיהן, הסתכלו על עצמן בביקורתיות והכירו פנים חדשות בעצמן. הן הצליחו לייצג את עצמן ואת הקרובים להן בדרכים מגוונות, אמיתיות ודמיוניות.

המסע החשיבתי מבקש להתייחס ללמידה כאל 'טיול' למקומות שונים. תפיסה זו אפשרה לילדות לחוש שחרור ולהיות מעורבות בתהליך הלמידה.

בשנים האחרונות התנסתה סילביה, יחד עם גננות נוספות, בהוראה חווייתית באמצעות מסע חשיבתי ולמידה דינמית של מושגים, כגון יום ולילה, גדול וקטן, אור וחושך, ותופעות כמו מבנה קן הנמלים, ציפה של גופים, צמיחת פרחים ותופעות אסטרונומיות שונות. סגנון הוראה זה אפשר לחבר את הילדים אל הנלמד, והגננות חוו שינויים משמעותיים ברמת השיח שלהן עם הילדים סביב הנושאים הנלמדים.

לסיום, סילביה מרגישה שהמסע החשיבתי שערכה עם הילדות היה דו-כיווני. בזמן שהילדות חוו מסע אל זהותן דרך השונות, סילביה עצמה חוותה מסע אל דרך הוראה חדשה, באמצעות חקירה פנימית ותהליכי למידה לא מוכרים. המסע אפשר לילדות ולה לחוות למידה משמעותית ולגדול יחדיו.

כל הילדות הגיעו לידי הבנה מושגית חדשה, רחבה ועמוקה יותר ביחס לעצמן וביחס לבני גילן. שילוב האינטראקציות אפשר לילדות להתבונן במושג 'שונות' מזוויות שונות וליצור הקשרים הרלוונטיים לכל אחת מהן. לדברי שור, "לעצם היציאה למסע בחשיבה יש חשיבות בפני עצמה בתהליך השינוי התפיסתי" (שור, 2018). במהלך האינטראקציות תיארו הילדות שונות חיצונית, מגדרית, תרבותית והתנהגותית, שונות כמקור לכוח ושונות המביאה לבדידות ולבדיות.

ההבנה של הילדות התגבשה מתוך התנסות במסע ובעשייה, הן היו פעילות ומאוגדות באופן רגשי וקוגניטיבי. לטענת שור (2018), "בחזרתו מהמסע ולאחר צבירת נקודות מבט חדשות המרחיבות את הבנת המושג הנלמד יגלה הלומד תובנות חדשות". מתוך הממצאים שעלו במסעות השונים, נראה כי האינטגרציה של כל האינטראקציות במסע אפשרה לילדות ליצור הקשרים רגשיים משמעותיים ולשנות את תפיסת המושג באופן הרלוונטי לכל אחת מהן. מתוך הממצאים ניכר כי מסע המשלב נקודות מבט שונות אל המושג מאפשר לילדות לפרק את ההקשרים השונים של המושג ולהרכיב אותם בצורה חדשה בחשיבתן, לצורך קישור הנלמד אל עולמן.



רשימת ספרות

- אריקסון, א' (1987). זהות: נעורים ומשבר. ספרית פועלים.
- בקר, ע' (2009). עם מי שיחקת בגן היום? עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך. מכון מופ"ת.
- ברוך, נ', זאדר, מ' ותלגוב, י' (1997). אינטליגנציה אנושית, כךך א. האוניברסיטה הפתוחה.
- גופמן, א' (1980). הצגת האני בחיי היום יום. דביר.
- גופניק, א' (2013). התינוק החושב. מטר.
- ויגוצקי, ל' (2003). מחשבה ותרבות. עורכים: א' קוזולין וג' עילם. ברנקו וייס.
- ויגוצקי, ל' (2004). למידה בהקשר חברתי, התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. עורכים: מ' צלמאיר וא' קוזולין. הקיבוץ המאוחד.
- ויולטיר, ל' (2013). האובססיה של הזהות. נדלה מתוך אלכסון:
<https://alaxon.co.il/article/%D7%94%D7%90%D7%95%D7%91%D7%A1%D7%A1%D7%99%D7%94-%D7%A9%D7%9C-%D7%94%D7%96%D7%94%D7%95%D7%AA/>
- ליבמן, צ' (2013). ללמוד, להבין לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרקטיביסטית. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- ניטשה, פ' (1999). שופנהאור כמחנך, מסות על חינוך לתרבות. תרגם מגרמנית: יעקב גולומב. מאגנס.
- פירשטיין, ר' (1998). האדם כישות משתנה, על תורת הלמידה המתווכת. האוניברסיטה המשודרת, הוצאת משרד הביטחון.
- פיאזה, ז' (1989). הפסיכולוגיה של הילד. ספריית פועלים.
- פרקינס, ד' (1997). חינוך החשיבה, 10. מכון ברנקו וייס.
- פרקינס, ד' (2000). מהי הבנה? בתוך: ד' פרקינס (עורך), נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה. מכון ברנקו וייס.
- קניאל, ש' (2001). הפסיכולוגיה של השליטה על התודעה. אוניברסיטת בר אילן.
- קניאל, ש' (2006). חינוך לחשיבה: חינוך קוגניטיבי לשליטה על התודעה. רמות.
- שור, י' (2009). מסע חשיבתי - יצירת דיאלוג תיווכי להוראת מושגים. תהודה, כךך 28, חוברות 1-2.
- שור, י' (2016). מסע חשיבתי בכיתה ותהליכי אי-ודאות בלמידה. מניתוק לשילוב, 19, 252-229.
- שור, י' (2018). אומנות ההוראה. הוצאת מופ"ת.
- שור, י' ואקסלרוד-טייר, נ' (2014). למידה דינמית - ראייה, התבוננות, חשיבה והבנה מושגית. במעגלי חינוך, 4, 96-127.
- שור, י' ונבו, א' (2018). תהליכי אי-ודאות בלמידה לצורך הבנה. דפים.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meaning of words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford University Press.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental Sequences, *Developmental Review*, Vol. 7, 252-72.
- Pantoya, M. L., Aguirre-Munoz, Z. and Hunt, E. M. (2015). Developing an engineering identity in early childhood. *American Journal of Engineering Education*, 6(2).
- Vygotsky, L.(1978). *Zone of Proximal Development: A new approach*. Mind in Society, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

