

Did your lady friend leave the nest again?



^{**גי'רפות** מאת עפרה יהודאי, כוריאוגרפיה: יגור מנשיקוב, רקדן: יגור מנשיקוב, צילום: אבי גולרן} *Giraffes* by Ofra Yehudai, Choreography: Egor Menshikov, dancer: Egor Menshikov, photo: Avi Golran

יגור מנשיקוב ותכלת הריים

לתרגם למילים או לתנועות את החזון שלה – מבחינתה יש עובד או לא עובד. אנחנו נלחצים בדרך מהחיפוש, יגור מתקשה לשחרר את השליטה, כל דבר קטן נראה מהותי והכל מאוד רגיש ונפיץ. האם זה רק הלחץ החיצוני האובייקטיבי מחלחל לסטודיו, או שהשדוך נידון לכישלון ואין דרך אמצע? בסופו של דבר אנחנו מחליטים להניח את התמונה הבעייתית בצד ולחזור אליה בשלב מאוחר יותר. לאט לאט אנחנו בונים אמון ושפה משותפת. יגור ועופרה מבינים שדרושות הרבה שיחות ופגישות הכנה ביניהם ללא הקאסט, בחוץ ובתוך הסטודיו. יגור מנסה להניח בצד הנחות עבודה מובנות, קונספציות והרגלים ולהשתמש יותר באינסטינקטים ואסוציאציות. להיות מובל לפעמים, ללא "שביל לבנים צהובות" ברור. הוא לומד מעופרה על הכוח של "חוסר התנועה".

יש ימים שמחים, תמונות שבהן הכל מתחבר בקלות יחסית, אנחנו מתרגשים מאוד מכל "פיצוח", עופרה מכריזה "עובד" בעיניים נוצצות! סצנות אחרות נוררות דמעות ותסכול. ובינתיים הקורונה – סגרים, חללי חזרות נסגרים, שלא לדבר על מה עושים עם הילדים כששני ההורים בסטודיו.

התאריך המקורי לבכורה מניע ועובר, לפעמים אנחנו מרגישים כמו כת מוורה של מאמינים בדת שעברה מן מהעולם, סגורים בסטודיו ומתעקשים למתוח אצבעות. כשהרקדן האחרון בסצנה הראשונה נכנס לבמה ביום הבכורה והלהקה נושמת ביחד בתנועה איטית עד כאב לצלילי בטהובן, חיוך פנימי עולה ממעמקי הבטן אצל כולנו – אנחנו כאן , התינוק נולד, זה עובד.

יגור מנשיקוב, בוגר האקדמיה על שם וגנובה בסנט פטרסבורג, רקד כסולן ראשי בבלט הלאומי הפולני, בתיאטרון הלאומי הקרואטי, בלהקת הבלט של ציריך ובבלט הישראלי. רקד את מרבית התפקידים המובילים ברפרטואר הקלאסי ועבד עם כוריאוגרפים כגון לייטפוט, פורסיית ושפוק. בשנת 2016 החל ליצור עבודות אבסטרקטיות וגם עבודות עם נרטיב, דוגמת *כנר על הגג* עבור בלט ירושלים. ב־2018 יסד עם רעייתו את קבוצת המחול GEM, שמופיעה בהצלחה בארץ ובעולם.

תכלת הריים, בוגרת English National Ballet School ובעלת מאסטר בייעוץ ננטי. רקדה בבלט הלאומי הפולני, בתיאטרון הלאומי הקרואטי, בבלט הלאומי האנגלי ובבלט הישראלי. השתתפה ביצירות מאת בלנשין, ביאר, קראנקו, שפוק ועוד. עובדת כרקדנית, מפקיה ומנהלת חזרות של קבוצת GEM. ליגור ותכלת בן ובת.

"הקורס הזה היה ללא ספק צעד משמעותי לקראת העתיד המחולי שלי כרקדנית"

קורס למדריכות מחול כמנוף להתפתחות מקצועית של תלמידות מגמות מחול

כושר היצירה והביטוי האישי בלימודי כוריאוגרפיה. כיום פועלות בישראל כ־60 מגמות מחול בחינוך העל יסודי, מתוכן 12 בחינוך הממלכתי דתי (חזור מנכ"ל משרד החינוך 2019). בוגרי מגמות המחול הם "דור העתיד" של התרבות, האמנות וההשכלה בישראל. הם נמנים עם היוצרים, המבצעים, החוקרים והמורים בתחום המחול בישראל. רבים מהם גם מופיעים ומשתלבים כרקדנים ויוצרים על הבמות המרכזיות והחשובות בעולם (רוך־רונקין, 2016).

המסגרת הלימודית הממלכתית־דתית (חמ"ד), המתקיימת בבתי ספר נפרדים, מושתתת על השילוב בין לימודי קודש לבין לימודים כלליים. משמעות הדבר בלימודי אמנות המחול היא, בין היתר, התמודדות עם סוגיית הצניעות, הדורשת רגישות לאיזון בין הגוף והנפש ברוח ההלכה, ובמיוחד באמנות שבה הגוף האנושי הוא כלי הביטוי המרכזי. בשפה הדתית ערכי הצניעות אינם מונבלים רק לביטוי הפיזי אלא חשיבותם גם בעצם ההנכחה והגילוי הציבורי. הדבר נכון לאמנויות שונות, ועל אחת כמה וכמה לאמנות המחול. החינוך למחול בחינוך הממלכתי־דתי מאפשר לתלמידות להיות בתוך הגבולות שבהם הן חיות ולחקור את ערכי הצניעות של התנועה ואת הביטוי האותנטי שלהן באמצעותה, לחיות חיים של אמונה ולבטא אותה במחול (Perlshtein 2020; Perlshtein et al., 2014. 2017).

תפיסת תרומת לימודי המחול להתפתחות התלמיד

ללימודי אמנות המחול תרומה רבת־פנים להתפתחות התלמיד:

להתפתחות מקצועית – שיעורי המחול, לצד משימות הקשורות להופעה, מאפשרים לתלמידים להמשיג ולבטא רעיונות ותחושות בתקשורת בלתי מילולית, כמו גם לבטא את עולמם הפנימי תוך חשיבה ושימוש בדמיון ובכושר המצאה. בדרך של למידה יצירתית־חוויתית מתפתחים גם כישורי למידה כגון: קשב, סקרנות וחשיבה ביקורתית (Bond & Stinson 2007; Hanna, 2008; Perlshtein et al. 2020; Pickard, & Bailey 2009; Warburton, 2020).

להתפתחות גופנית – פיתוח הטכניקה התנועתית של התלמיד מאתגרת אותו למיקוד תשומת ליבו למידע רב ומורכב בוזמנית; הוא נדרש לאחסן את הייצוגים התנועתיים בזיכרון ולשנן את פרטי התנועה והרצף שלה; להיות מודע למרחב, לזמן, לאיכויות התנועה המשתנות והקשרים בין מכלול המרכיבים. אלו מעצימים את השליטה הגופנית והמודעות התפיסיתית הרב־חושית של התלמיד ומאפשרים לו להנשים מטרות אסתטיות ואמנותיות (נתיב, 2010; Aujla et al., 2014; Stinson, Blumenfeld-Jones, and Van Dyke, 1990).

להתפתחות אישית – בשיעורי המחול התלמיד נדרש לארגן את התנועה הגופנית על פי עקרונות וערכי תרבות הדורשים ממנו לשכלל כישורים אישיים ולהתמודד עם אתגרים רגשיים. בתהליכים אלה נוצר מרחב משמעותי שבו יכול התלמיד

טליה פרלשטיין ורחל שגיא

מבוא

תחושתה של התלמידה, שאת הציטוט שלה אנו מביאים בכותרת, לגבי הקורס מזכירה לי חוויות אישיות הקשורות בהתפתחותי בעולם המחול, ומחזקת את המשמעות של אבני דרך בצמיחה המקצועית. שיעורי המחול עם מורתי פרופ' חסיה לוי־אגרון הטמיעו בגופי ונשמתי את האהבה והתשוקה למחול. חוויות אלו היוו מנוף להתפתחותי המקצועית כמורה, מרצה וחוקרת מחול.

בשנת 1980 הייתי בין המייסדים של מגמת המחול השש־שנתית הראשונה בתיכון האקדמיה בירושלים, לימדתי ועמדתי בראשה במשך 20 שנה. עד היום אני שותפה בתהליך התפתחותן של מגמות המחול במערכת החינוך בישראל, כמרצה וכראשת המסלול למחול במכללת אורות ישראל – מכללה אקדמית דתית לחינוך. פתיחתו של המסלול למחול בשנת 1998 הובילה לפתיחתן של מגמות מחול בבתי ספר תיכוניים דתיים בישראל.

ניתן לראות בקול הקורא לפתיחת קורסים לקבלת תעודה רשמית של מדריכי מחול, שפרסמה המפקחת על החינוך למחול במשרד החינוך במהלך שנת הלימודים תשפ"א, כהזדמנות להתפתחות מקצועית של תלמידות.ות התיכון במגמות המחול. הקול הקורא נשלח לשלושת המוסדות להשכלה גבוהה המתמחים במחול במטרה לאפשר לתלמידות.ות מגמות המחול בבתי הספר התיכוניים להרחיב את לימודי המגמה ולקבל הכשרה ותעודה להדרכת מחול בחינוך הבלתי פורמלי. בקיץ 2021 נפתח במסלול למחול במכללת אורות ישראל הקורס הראשון והיחידי לקבלת תעודה להדרכה במחול.

מטרתו של מחקר זה היא להשמיע את קולן של תלמידות הקורס, ללמוד ולהבין את תרומת המחול והקורס עבורן כמו גם לבדוק מה הם המנבאים של הרצון של התלמידות להתפתח מקצועית בעולם המחול בעתיד.

רקע תיאורטי

מגמות המחול בבתי ספר תיכוניים בישראל

בשנת 1976, הכיר משרד החינוך בלימודי אמנות המחול כתחום דעת מוכר לבחינת בנרות. תכנית הלימודים במחול כוללת מינימום של 13 שעות שבועיות בהיקף של 5 יחידות לימוד, מעוגנת בתפיסה אינטגרטיבית של רכישת ידע עיוני ומעשי תוך פיתוח כישורי החקר והיצירה. תכנית הלימודים כוללת היבטים תיאורטיים עיוניים במחול: תולדות המחול, מוזיקה, אנטומיה וקינזיולוגיה. לימודים מעשיים: פיתוח טכניקה בלימודי בלט קלאסי, מחול מודרני לסגנונותיו ופיתוח

אופייניות כמו תמיכה ועידוד, אלא גם ביחס להתקדמות טכנית ואמנותית באמצעות תרגול אחד עם השני, השוואת תוצאות ביחס לאחר, שיתוף פעולה ליצירת עבודה ולהופעה משותפת (Pickard, 2021; Lopez, 2019; Chua 2014).

תרומה לשכלול גופני – הקטגוריה השלישית והיא ברמה גבוהה. לימודי המחול דורשים מהרקדניות עיסוק אינטנסיבי בגוף, אשר מהווה את האמצעי כמו גם את המדיום לביטוי האמנותי האישי. קיים מתח מתמיד בין הרצון להגיע לשליטה טכנית ולמראה גופני רצוי על מנת להגשים מטרות אסתטיות ואמנותיות חיצוניות, אל מול תחושת החופש והעונג בפעילות המאפשרת להן ביטוי עצמי אותנטי: "כאן הייתה לי אפשרות לא להרשים וירטואוזית אלא להביע, לדבר את מה שאני רוצה באמת" (Aujla et al., 2014 ; Stinson et al., 1990).

התרומה להתפתחות אישית – הקטגוריה הרביעית והנמוכה מכולן, והיא ברמה בינונית־גבוהה. בשאלה הפתוחה כתבה אחת מהמשתתפות "ראיתי פה בנות כל כך שונות והתנועות 'המורות' והשונות נרמו לי דווקא להעלות את הביטחון ולהרגיש שאני יכולה, שמתור לי גם". התיאורים מבטאים את חוויותיהן המורכבות בלימודי המחול המלוות לעיתים בתסכול, כאב ואכזבה, יחד עם תחושות סיפוק מהתגמול ומההתמודדות עם האתגרים הפיזיים והנפשיים (Bond & Stinson, 2009; Pickard & Bailey, 2007).

תפיסת החוויות בלימודי המחול בקורס – ההיבטים שהתייחסנו אליהם במחקר המבטאים את החוויות הלימודיות היו, בין השאר, שביעות רצון מהלימודים בקורס, המלצה לכל הלומדות במגמת מחול להשתתף בקורס מדריכות למחול ומחויבות לבחירה בקורס. נמצא ששביעות הרצון של המשתתפות, ברמה גבוהה מאוד, ההמלצה ללימודים בקורס והמחויבות ברמה גבוהה. כמו כן נמצא קשר חיובי בין שביעות הרצון ובין תפיסת התרומה של לימודי המחול בקורס. במילים אחרות, החוויות הלימודיות כפי שהן נחוות על ידי המשתתפות מצביעות על רגשות חיוביים. לממצא זה חשיבות לגבי תהליך ההתפתחותי של קבלת החלטות אקדמיות בעתיד שכן שביעות רצון הנובעת מההשגה של מטרות קרובות טווח יכולה להוות בסיס לציפיות ארוכות הטווח, כמו למשל בחירה מקצועית עתידית (למשל: Aujla et al., 2014; Pickard, 2021).

מתוך התפיסה שהבחירות של הלומדים, ההשקעה וההתמדה ביחס לפעולות שלהם מתייחסות לתפיסות שיש להם לגבי התוצאות או להשלכות של אותן בחירות (Lent et al., 2002), נמדדו במחקרנו תפיסת המסוגלות העצמית וההשקעה בלימודי המחול במגמה. תפיסת המסוגלות נמדדה בשאלה ישירה בהערכת היכולות כרקדניות ומידת ההשקעה בלימודי המחול מעבר לשעות הלימוד במגמה גם היא נמדדה בשאלה ישירה.

מסוגלות עצמית – הממצאים מראים ש־ 45% מהמשתתפות תופסות את עצמן כרקדניות טובות, כ־40% כרקדניות טובות מאוד וכ־10% כמצטיינות. כלומר, תפיסת המסוגלות שלהן כרקדניות היא גבוהה מאוד.

במחקרים נמצא כי המסוגלות העצמית של הרקדנים למשימה מתחזקת באקלים חיובי שבו צוות ההוראה תומך ומחזק את היכולות של הרקדנים והם חווים הצלחה במשימה (Walker, 2010). כפי שאמרה אחת מהמשתתפות: "אהבתי את הפירגון והאהבה של המורות כלפי התלמידות". כמו כן מסוגלות עצמית גבוהה יכולה לחזק את הכישורים הפסיכוסוציאליים של רקדנים צעירים במונחים של למידה כיצד להתגבר על נסינות מזדמנות, היכולת להעריך ביקורת כמו את השבחים ולאמץ אתגרים וסיכונים (Bond & Stinson 2007; Chua 2014).

מידת ההשקעה – נמצא שכש־60% מהמשתתפות דרגו את רמת ההשקעה שלהן בלימודי המחול כגבוהה. כמו כן נמצא שמידת ההשקעה בקרב אלה שתופסות את עצמן כרקדניות מצטיינות, טובות מאוד וטובות, כלומר בעלות תפיסת מסוגלות גבוהה, גבוהה משל אלה שתופסות עצמן כבינוניות. למרות ההיקף הגדול של שעות הלימוד במגמה ובשאר הלימודים, מתברר שמשתתפות המחקר בוחרות להשקיע שעות נוספות בלימודי מחול מעשיים מחוץ למסגרת הפורמלית ואף להשתתף בקורס מדריכות מחול בחופשת הקיץ. יש להניח כי השקעה זו קשורה לרצון שלהן ללמוד אצל מורים בעלי שם וכן בחוטיבציה שלהן להעמקת הלמידה וההתנסות שלהן, לרצון להתקדם ולהתפתח במחול באופן מקצועי לאחר סיום הלימודים בבית הספר (Bond & Stinson 2007).

הצבת מטרה לקריירה עתידית

הצבת המטרה נמדדה על ידי ההיגד "אני רוצה להמשיך להתפתח באופן מקצועי במחול לאחר סיום כיתה י"ב". נמצא שהרמה של הרצון היא גבוהה, כאשר 73% דרגו ברמה גבוהה את רצונן. כדי לענות על השאלה מה מנבא את הרצון נערך ניתוח רגרסיה שבו השתתפו מנבאים שונים שנבחנו במחקר – ההשקעה בלימודי המחול, הרצון להיות רקדנית, הרצון להיות מורה למחול, תפיסת תרומת הקורס לביטוי אישי מקצועי ותפיסות הקורס. נמצא שהמנבא העיקרי הוא הרצון להיות רקדנית. היבט נוסף שמנבא הוא ההשקעה בלימודי המחול.

הצבת מטרות מהווה רכיב חשוב ביכולת של אדם להניע להישגים. אנשים נוטים להציב מטרות העולות בקנה אחד עם האופן שבו הם תופסים את המסוגלות שלהם וצורה שהולמת את הציפיות שלהם ומידת ההשקעה שהם מוכנים להשקיע כדי להשיג אותן. להצבת מטרות תפקיד חשוב ביצירת מוטיבציה לפעול כדי להגיע לרמת ביצועים רצויה (Bandura, 2006; Gagne, 2021).

במחקר נמצא כי הרצון להיות רקדנית הוא המנבא העיקרי של הרצון לעיסוק עתידי באמנות המחול. כאמור, הלימודים המעשיים במגמה מהווים חלק עיקרי בהכשרה של התלמידים. הם מהווים שלב קדם מקצועי עבורם כשהם בוחנים את רצונם להמשיך ולהתפתח בעולם המחול. יש להניח שהבחירה שלהם לקבל תעודה מקצועית של מדריכת מחול מהווה שלב נוסף בתהליך זה. רוב המורים המלמדים במגמות מחול השונות בבתי הספר בישראל, וכמובן שאלה בסגל ההוראה במכללה, עסקו בעבר או שעדיין עוסקים באמנות המחול באופן אקטיבי. יש להניח שהמודל שהם מציבים לתלמידים, המשלב בין פרפורמנס והוראה, משפיע עליהם. חוויית הבמה הן בבית הספר והן בסיום הקורס באה לידי ביטוי בהופעות. החוויה הקשורה בהופעה על הבמה והריגוש שחווים באמצעותה מדרבנות להמשך ההשקעה כדי להעצים את ההישג. התהליך הזה מחנך את התלמידים לחיים המקצועיים הקשורים בתרגול עם רגעי במה וחוזר חלילה. להיות רקדן משמעותו לחבר בין הגוף, הנפש והקוגניציה ולהביא את השילוב הייחודי שלך לידי ביטוי, ומכאן גם משמעותו הגדולה לרצון להתפתח בעולם המחול (Pickard, 2021; Warburton, 2021).

ליסיכום, במאמר הנוכחי מתוארים ממצאי הערכה של הקורס הראשון למדריכי מחול של תלמידי מגמות המחול בבתי הספר בישראל. חשוב לציין שקורס זה התקיים במכללה דתית והשתתפו בו תלמידות דתיות ממגמות המחול בבתי הספר הממלכתיים דתיים בישראל.למחקר חשיבות מהבחינות הבאות: א. במתן תוקף לחשיבות של קבלת תעודת מדריך למחול כמקנה אופק מקצועי ואפשרות להשתלב בשוק העבודה בחינוך הבלתי פורמלי; ב. בתפיסת התלמידות את הקורס למדריכות מחול כשלב התפתחותי במימוש עצמן כרקדניות; ג. בהדגשת החשיבות של חיזוק הקשרים החברתיים בין תלמידות המגמות השונות כמנוף ליצירת קהילה מקצועית; ד. בחיזוק הקשר בין תלמידי המגמות למחול למכללה ולצוות במסלול למחול.

מגבלות המחקר בכך שהוא עוסק רק בתלמידות הלומדות במגמת המחול בחינוך הממלכתי דתי.

רשימה ביבליוגרפית

משרד החינוך, חוזר מנכ"ל משרד החינוך, 2019. הוראת קבע 0157 "לימודי מחול במוסדות החינוך". https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=215

נתבי, י., 2010. "קהילה מסדר שני": גוף, אתיקה ומגדר במגמות חול בבתי ספר תיכוניים בישראל. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית ירושלים.

נתבי, י., 2012. "אימון לאמון: פעולות אלטר בריקוד במגמות מחול בקרב נערות בבתי ספר תיכוניים בישראל". *סוציולוגיה בישראל* (גיליון מיוחד: קריאות חברתיות במעשה המחול), י"ג (2), עמ' 301-330.

פרלשטיין, ט', 2014. "חיבור של מעלה ומטה": תפיסות ועמדות של מורות למחול שומרות מצוות כלפי הוראת אמנות המחול לתלמידים בחינוך הממלכתי־הדתי, *מחול עכשיו*, (26), עמ' 15-23.

פרלשטיין, וטבול, 2020. "הן אומרות לי: את מדברת יהדות, ואני אומרת להן; אני מדברת הומניזם". הזמנה למרחב יצירה משותפת במסלול למחול במכללה דתית.

אצל: ר'. שניא, ל', ביברמן־שלו וי, גילת (עורכים). *חינוך במרחבים רב־תרבותיים*.

מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת מורים. הוצאת רסלינג, 373–393.

קוק, תשמ"ה. *עולת ראייה* – ב, חלק ב', עמוד ג'. ירושלים: מוסד הרב קוק.

רון, נ., ספטורט 2016: "מאלבום התמונות, המיזמים והשיח במגמות המחול בחטיבה העליונה". משרד החינוך – המזכירות הפדגוגית – אגף אמנויות – הפיקוח על החינוך למחול ירושלים, גף הפרסומים – משרד החינוך.

Aujla, I., S. M. Nordin-Bates, and E. Redding, 2014. "A Qualitative Investigation of Commitment to Dance: Findings from the UK Centers for Advanced Training". *Research in Dance Education*, 15(2): 138–160. Bandura, A., 2006. "Going Global with Social Cognitive Theory: From Prospect to Paydirt". In S. I. Donaldson, D. E. Berger, and K. Pezdek (Eds.), *Applied Psychology: New Frontiers and Rewarding Careers* (pp. 53–79). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bond, K. E., and S. W. Stinson, 2007. "It's Work, Work, Work, Work!: People's Experiences of Effort and Engagement in Dance". *Research in Dance Education*, 8(2): 155–183. DOI:10.1080/14647890701706115.

Brown, A. K., S. R. Koff, J. Meiners, and C. Svendler Nielsen, 2017. "Shaping Future Directions for Dance Education". In C. Svendler Nielsen and S. R. Koff (Eds.), *Exploring Identities in Dance: Proceedings from the 13th World Congress of Dance and Child International. 5–10 July 2015, The Dance Halls, Department of Nutrition, Exercise and Sports, University of Copenhagen and the Danish National School of Performing Arts, Copenhagen* (pp. 1–21). Canberra: daCi, WDA & Ausdance.

Conklin, A. M., J. J. Dahling, and P. A. Garcia, 2013. "Linking Affective Commitment, Career Self-Efficacy, and Outcome Expectations: A Test of Social Cognitive Career Theory". *Journal of Career Development*, 40(1): 68–83. DOI:10.1177/0894845311423534.

Chua, J., 2014. "Dance Talent Development: Case Studies of Successful Dancers in Finland and Singapore". *Roeper Review*, 36(4): 249–263. DOI: 10.1080/02783193.2014.945220.

Creswell, J. W., 2013. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, 4th Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publication.

Fredricks, J. A., C. J. Alfeld-Liro, L. Z. Hruda, J. S. Eccles, H. Patrick, and A. M. Ryan, 2002. "A Qualitative Exploration of Adolescents' Commitment to Athletics and the Arts". *Journal of Adolescent Research*, 17(1): 68–97. DOI:10.1177/0743558402171004.

Gagné, F., 2010. "Motivation within the DMGT 2.0 Framework". *High Ability Studies*, 21(2): 81–99. DOI:10.1080/13598139.2010.525341

Hanna, J. L., 2008. "A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K–12 Curriculum". *Educational Researcher*, 37(8): 491–506.

Lent, R. W., S. D. Brown, and G. Hackett, 2002. "Social Cognitive Career Theory". In D. Brown (Ed.), *Career Choice and Development* (pp. 255–311). San Francisco: Jossey-Bass.

Lopez, B., 2019. "Dance Students at a Two-Year College: Making Sense of Their Academic, Cultural, and Social World". *Research in Dance Education*, 20: 174–183. DOI:10.1080/14647893.2019.1591358.

Lusk, S. L., and D. Cook, 2009. "Enhancing Career Exploration, Decision Making, and Problem Solving of Adolescent Girls with Disabilities". *Journal of Vocational Rehabilitation*, 31: 145–153. DOI:10.1177/1069072713493981

Nativ, Y., 2020. "Embodied Social Dimensions in the Creative Process: Improvisation, Ethics and Gender in Choreography Classes in Israeli High-School Dance Programs". In N. Otmazgin and E. Ben-Ari (Eds.), *Creative Context. Creative Economy* (pp. 51–61). Singapore: Springer. DOI:10.1007/9784_2_3056-15-981-

Perlshtein, T., 2016. *Psyco-Pedagogical and Socio-Cultural Conditions for Developing Professional Commitment and Satisfaction of Dance*

Teachers. Doctor of Education Dissertation, Chisinau: Moldova State University.

Perlshtein, T., 2017. "Dancing their Identity: Observant Female Dance Teachers Shaping a New Path in Education". *Israel Affairs*, 23(6): 1106–1126.

Perlshtein, T., R. Tabull, and R. Sagee, 2020. "Mutual Creative Space in Israel: Dance Dialogues at a Religious Academic College between Orthodox Students and Secular Faculty". *Research in Dance Education*, DOI:10.1080/14647893.2020.1812561.

Perlshtein, T., Tabull, R., & Sagee, R. (2021). Believing Body, Dancing Body: Dance and Faith in the Religious Sector in Israel. In N. Jackson, R. Pappas, & T. Shapir-Phim (Eds.), *The Oxford Handbook of Jewishness and Dance* (pp. 191–215). Oxford University Press.

Pickard, A., 2021. "Young, Talented Dancers in Contemporary Dance Training: Widening Participation and Fair Access, Rhetoric or Reality?" *Research in Dance Education*, DOI:10.1080/14647893.2020.1857349.

Pickard, A., and R. Bailey, 2009. "Crystallising Experiences among Young Elite Dancers". *Sport, Education and Society*, 14(2): 165–181. DOI:10.1080/13573320902809047.

Rababah, A., 2016. "Factors Influencing the Students' Choice of Accounting as a Major: The Case of X University in United Arab Emirates". *International Business Research*, 9(10): 25–32. DOI:10.5539/ibr.v9n10p25.

Risner, D., 2010. "Dance Education Matters: Rebuilding Postsecondary Dance Education for Twenty-First Century Relevance and Resonance". *Arts Education Policy Review*, 111(4): 123–135. DOI:10.1080/10632913.2010.490761.

Stinson, S., 1997. "A Question of Fun: Adolescent Engagement in Dance Education". *Dance Research Journal*, 29: 49–69. DOI:10.2307/1478734.

Stinson, S. W., D. Blumenfeld-Jones, and J. Van Dyke, 1990. "Voices of Young Women Dance Students: An Interpretive Study of Meaning in Dance". *Dance Research Journal*, 22(2): 13–22.

Walker, I. J., S. M. Nordin-Bates, and E. Redding, 2010. "Talent Identification and Development in Dance: A Review of the Literature". *Research in Dance Education*, 11(3): 167–191.

Warburton, E. C., 2020. "Emotional Character: The Prospects for a Personality-Based Perspective on Embodied Learning in Dance". *Theatre, Dance and Performance Training*, 11(1): 76–92. DOI:10.1080/19443927.2019.1635518.

ד״ר טליה פרלשטיין. מחנכת, חוקרת ומרצה על המחול האמנותי והחינוך למחול בישראל. ממיסדי המסלול האקדמי למחול ולתנועה במכללת אורות ישראל, מרצה בכירה וראשת המסלול מאז הקמתו ב־1998. מייסדת ״גנה להקת מחול״. ממיסדי מגמת המחול הראשונה השש־שנתית לבגרות בישראל בתיכון האקדמיה בירושלים. שימשה מרכזת מגמת מחול זו בשנים 1980־2000. ניהלה את הספרייה הישראלית למחול בספריית בית אריאלה בתל אביב בשנים 1997־2006. שימשה במשך שנים רבות כחברה בוועדות ציבוריות מרכזיות בישראל בנושאי תכניות לימודים במחול ורפרטואר. מאמריה פורסמו בכתבי עת בארץ ובחו"ל, בין השאר: *מחול עכשיו*, *Dance Chronicle Research in Dance Education, Israel Affairs*.

ד״ר רחל שניא. חוקרת בכירה ברשות המחקר של מכללת לוינסקי לחינוך. מחקריה עוסקים בחיים משותפים ובהכשרת מורים. כתבה וערכה ספרים אקדמיים בנושאים של רב־תרבותיות, וכן שלושה ספרי פרוזה: *להיות אמי, בוסית של יום ראשון ותודה שאת איתי*, וספר שירים *להיות אחת*.