



מכללת סמינר הקיבוצים

המכללה לטכנולוגיה ולאמנויות

בית הספר למוסמכים

אוריינות חזותית בחינוך

בין מילה לתנועה

פיתוח מודל למידה המשלב בין הוראת טקסטים ספרותיים לבין הוראה מעשית

בתחום המחול

עבודת גמר לתואר M.Ed באוריינות חזותית בחינוך

מגישה: שירי לילוס

מנחה: ד"ר מיכל פופובסקי

ספטמבר 2014

תודות

לתלמידות היקרות שהשתתפו במחקר, על שיתוף הפעולה והפתיחות בשיחה.
לרכזת מגמת המחול מריוולן גוטסמן ולמנהלת קריית התיכון ע"ש "קציר" ברחובות על התמיכה.
לד"ר מיכל פופובסקי על הכנפיים להמריא עם המחקר.
לגילי זאבי על הסיוע בעיצוב הגרפי.
למשפחתי היקרה. להורי, לעודד בעלי ולילדי היקרים נועה ואיתי על החיבור לקרקע המציאות.

תוכן

1. מבוא	6
1.1 רקע למחקר	6
1.2 מטרת המחקר	6
1.3 שאלת המחקר	7
1.4 מבנה העבודה	7
2. סקירת ספרות	8
2.1 אוריינות חזותית	8
2.2 התמונה המצולמת	8
2.3 אוריינות חזותית בחינוך	8
2.4 אוריינות חזותית ולמידה עצמית	9
2.5 התלמיד כחוקר	9
2.6 למידה משמעותית	9
2.7 חינוך למחול	11
2.8 אוריינות חזותית ומחול	13
2.9 מחול ותהליך הלמידה	13
2.10 מושגי יסוד בקומפוזיציה במחול	14
2.11 למידה אינטר-דיסציפלינארית ושילוב אמנויות	14
2.12 שירה צעירה	15
2.13 מושגי יסוד בקומפוזיציה בשירה	15
3. מתודולוגיה	16
3.1 המחקר האיכותני	16
3.2 מחקר פעולה	16
3.3 כלי המחקר	17
3.4 אוכלוסיית המחקר	17
3.5 אפיון מתבגרים בגיל התיכון	18
3.6 מהלך המחקר	20
א. בחירת השיר	20
ב. שאלון וירטואלי	26
ג. מפגש לניתוח השיר	30
ד. איסוף תצלומים וניתוחם	31
ה. מפריט חזותי לתנועה ותנוחה	34
ו. יצירת משפטי תנועה	40
ז. יצירת ריקוד המשלב את משפטי התנועה	40
4. ניתוח ממצאים ודיון	42
4.1 המודל כאמצעי ליצירת מחול	42
4.2 השפעת עבודת יצירה משותפת בהנחיה של המורה על התלמידה	44

47.....	4.3 מקום האוריינות החזותית בלמידה משמעותית ומרכיבים חשובים ללמידה זו
49.....	4.4 הטמעת ערכים באמצעות שילוב אמנויות בתהליך אמנותי שיתופי
51.....	5. סיכום והמלצות
51.....	5.1 הצלחת המודל
52.....	5.2 המלצות להמשך מחקר ויישום של המודל
54.....	מקורות
58.....	Abstract

תקציר

מטרת המחקר היא להציע מודל הוראה שישלב בין הוראה תיאורטית להוראה מעשית של מקצועות המחול במגמות המחול. המודל מציג שימוש בניתוח ולמידה חווייתית של טקסטים מהקאנון הישראלי כבסיס ללמידה משמעותית וערכית, תוך שילוב הפן המעשי של מקצוע המחול. הוא צמח מהצורך לחפש אלטרנטיבה רלוונטית להוראה הפרונטלית המסורתית. הוא נובע מתחושת התנוונות של דרכי ההוראה, שהובילה למצב בו תלמידים מקבלים את המידע ומשננים אותו ללא תהליך משמעותי של רכישת ידע. מחקר זה יבקש גם לבדוק כיצד תהליך יצירה מובנה, שיתופי ועצמאי משפיע על תלמידת המחול היוצרת.

קבוצת המחקר כללה 12 תלמידות כיתה י' במגמת מחול בתיכון "קציר" ברחובות. התלמידות לומדות היבטים תיאורטיים במחול בנושאים: תולדות המחול, אנטומיה יישומית למחול ומוסיקה למחול, לצד היבטים מעשיים במחול בנושאי טכניקה (בעיקר בלט קלאסי ומודרני) ויצירה.

הממצאים מראים כי המודל יכול לשמש כאמצעי מובנה ליצירת מחול. כדי להשתמש במודל כאמצעי ללמידה משמעותית של הטקסט המקורי חשוב לשמור על קשר הדוק לטקסט לאורך כל שלבי היצירה. כמו כן עולה חשיבות למידת האמנויות כמנוף ללמידה משמעותית והתפקיד החשוב של תהליך הלמידה והיצירה העצמאית בהעצמת התלמידות. כאשר מורים מסתמכים על מודל ברור הם יכולים להעניק לתלמידות עצמאות רבה יותר ולקבל על עצמם תפקיד חדש של מנחים או מכוונים. התלמידות נהנות ממרחב חופשי בו הן מובילות את התהליכים. בהתבוננות בהן ניכרה השמחה בפעילות החופשית מפיקוח וניכר שהן חוו תהליכי העצמה בעמידה מול הכיתה, בשיתוף פעולה ובהתייחסות לדעתן.

עוד עולה במחקר כי במודל ישנם מרכיבים המקדמים מוטיבציה בלמידה ומובילים לתהליכים של למידה משמעותית. תאריך יעד ואופי התוצר הנדרש יכולים להשפיע על רמת המוטיבציה, על אופי התהליך ועל איכות התוצר. נראה שהעדר גורמים מאיימים כמו מתן ציון או הערכה בתהליך מקנה לתהליך אופי נעים ורגוע שבסופו גם תוצר תנועתי.

התמה השלישית העולה מממצאי המחקר היא הטמעת ערכים באמצעות אמנויות ותהליך יצירתי שיתופי. התהליך השיתופי שבו התלמידות עובדות יחד ולקוחות יוזמה על תהליך היצירה מזמן עיסוק בערכים חשובים. תובנה זו עשויה לסייע בקידום תכניות להטמעת ערכים במערכת החינוך.

1. מבוא

1.1 רקע למחקר

"חינוך הומניסטי הוא חינוך שניכר בטיפוח כללי ורב-צדדי של אישיות המתחנכים, תוך כדי הקפדה על פתיחות הדעת ועל כבוד האדם, במטרה שיגיעו למיטבם בשלושה היבטים מרכזיים של הווייתם: כיחידים המממשים את הפוטנציאל הגלום בהם, כאזרחים מעורבים ותורמים בחברה דמוקרטית, כבני אדם המרחיבים את אנושיותם ומעצבים אותה מתוך זיקה להישגי התרבות" (אלוני 2008).

במרוצת שש שנותי כמורה למקצועות התיאורטיים במחול לבגרות במגמות מחול נחשפתי לתלמידות מרמות סוציו-אקונומיות שונות, בעלות יכולות למידה שונות ובתנאים שונים של אמצעי הוראה¹. בשלוש השנים האחרונות אני מלמדת בתיכון "קציר" ברחובות.

תכנית הלימודים למגמות המחול כוללת שני חלקים: א) "היבטים תיאורטיים עיוניים במחול" בהיקף 3 יחידות לימוד, הכוללות: תולדות המחול במערב ובישראל, אנטומיה יישומית למחול, מוסיקה למחול. ב) "טכניקה, סגנונות במחול וכוריאוגרפיה" בהיקף 2 יחידות לימוד (רון, 2010). כלומר, המקצועות התיאורטיים והמעשיים נלמדים בנפרד. מרבית שיעורי המחול המעשיים במגמות המחול מתקיימים במתכונת שבה המורה היא הדמות האוטוריטיבית והתלמידה משתדלת "להעתיק" את תנועות המורה. ערכים כמו יצירתיות, מקוריות או יכולת ניתוח נדחקים לרוב לתחתית סולם החשיבות, אחרי היכולת הטכנית. התלמידה רואה עצמה כחומר ביד היוצר של המורה או הכוריאוגרפית. רק לעתים רחוקות חשופות התלמידות לתהליכים אוטונומיים שבהם הן מתבקשות לבצע בחירות באופן חופשי (בר מאיר לאון, 2005). ערכים אלו באים לידי ביטוי במקצועות התיאורטיים ובשיעורי היצירה.

ההפרדה בין המקצועות התיאורטיים למעשיים במחול משקפת את ההפרדה הנהוגה בין המקצועות התיאורטיים בבית הספר למקצועות האמנות והמגמות הייחודיות בבית הספר. כמורה אני חשה שהפרדה זו אינה מאפשרת תהליך למידה משמעותי כשם שהיה ניתן ליצור דרך שילוב שני תחומים אלו יחדיו. החיפוש אחר למידה אינטר-דיסציפלינרית תוך שילוב התלמידות כחוקרות ומבצעות בחירות בתהליך הובילה אותי למחקר זה.

1.2 מטרות המחקר

ראשית מעלה מחקר זה את האפשרות ללמד מקצועות תיאורטיים ונושאים בתכנית הלימודים בשילוב מקצוע המחול. למידה זו ניתנת למימוש דרך מודל ללמידה חווייתית של טקסטים מהקאנון הישראלי כבסיס ללמידה רב-תחומית וערכית באמצעות המרתם ממילה לדימוי חזותי, לתנוחה ולתנועה. שנית, מחקר זה בוחן תהליך למידה שבו תלמידות במגמת המחול יוצרות בעצמן, ובוחן גם את תוצרי התהליך.

¹ הרוב הגדול של התלמידים והמורים במגמות המחול הן נערות ונשים, ולכן אתייחס אליהן בעבודה זו בלשון נקבה כ"תלמידות" ו"מורות".

1.3 שאלת המחקר

במחקר זה אבקש לבדוק כמה שאלות:

- האם אפשר לכוון ללמידה משמעותית של טקסטים מילוליים באמצעות מחול?
 - האם תלמידות במגמת המחול יכולות ליצור בעצמן?
- המחקר יברר שאלות אלה על בסיס סדרה של שאלות משנה:
- כיצד ישפיע תהליך יצירה שיתופי ועצמאי על התלמידות?
 - לאיזה תוצר יוביל?
 - מה תהיה השפעת התהליך על התלמידה?

1.4 מבנה העבודה

לעבודה זו ארבעה פרקים:

הפרק הראשון הינו סקירת ספרות של הנושאים החשובים למחקר. אתחיל בבדיקת המושג "אוריינות חזותית". מכיוון שבמחקר זה נעשה שילוב של אומנויות חזותיות כגון צילום ומחול, אבקש להסביר מהי אוריינות חזותית, מה מקומה בחינוך וכיצד היא קשורה למקום התלמיד כחוקר. בכדי להניח בסיס להערכת למידה משמעותית באמצעות המודל, אציג תיאוריות בנושא "למידה משמעותית" בקרב תלמידים ובנוגע לגורמים המקדמים אותה. מכיוון שהמחקר שייך לתחום הוראת המחול, אתאר את החינוך למחול בישראל ואת השילוב של מחול וחברה ושילוב אמנויות. לסיכום, היות ועבודה זו מציעה מודל לניתוח שיר, אציג סקירה קצרה על שירה צעירה - הסוגה הספרותית אליה משתייך השיר הנבחר.

בפרק השני אציג את המתודולוגיה ומהלך המחקר. מחקר זה הוא מחקר איכותני אשר במהלכו שולבו מקורות מידע ראשוניים (שקדי, 2003) כגון ראיונות עם התלמידות וכן מקורות מידע משניים כמו תצפיות במהלך הפעילות, יומן עבודה ותיעוד חזותי. בחלק זה אציג את אוכלוסיית המחקר ומאפייניה תוך התמקדות בקבוצת המחקר, המורכבת מ-12 תלמידות כיתה י' במגמת המחול בתיכון "קציר" ברחובות. לבסוף אתאר את שלבי המחקר תוך הצגת החומרים החזותיים שנוצרו במהלך המחקר.

בפרק השלישי אציג את הממצאים ואדון בהם תוך זיהוי ארבע קטגוריות עיקריות.

הפרק הרביעי יציג את מסקנותי מהמחקר והמלצות להמשך.

2. סקירת ספרות

2.1 אוריינות חזותית

"אוריינות חזותית" היא מושג שטבעו אנשי חינוך אמריקאים בשנות השישים של המאה הקודמת. הם ראו את השפה החזותית כמכלול סימנים הניתנים לפירוש ופענוח כמו השפה המילולית. אוריין חזותי הוא אפוא מי שמסוגל לזהות את הסימנים ולפענחם. עם השנים המושג הלך והתפתח. ג'ון דבס (Debes) המשיך וטען כי אוריינות חזותית היא אוסף של יכולות חזותיות הניתנות לפיתוח וכי שימוש ביכולות אלו מאפשר לאדם לתקשר עם סביבתו. בשנות השבעים הוסיפה חוקרת האוריינות החזותית דוניס דונדיס (Dondis) כי על האוריין החזותי להבין גם כיצד נוצרים ופועלים המסרים החזותיים (כהן, בן פשט, ברקוביץ', 2006). ב-1982 פרסמו בראדן והורטן (Braden and Hortin) הגדרה מדויקת יותר לאוריינות חזותית: "אוריינות חזותית היא היכולת להבין ולעשות שימוש בייצוגים חזותיים, בכלל זאת היכולת לחשוב, ללמוד ולהתבטא במונחים של ייצוגים חזותיים" (שם, עמ' 12).

2.2 התמונה המצולמת

ההתבוננות דרך מסגרת המצלמה יוצרת תחום התבוננות מוגדר. בתהליך הצילום בורר הצלם את האובייקטים שיכנסו לתוך המסגרת ולעתים "חותך" דמויות או חפצים מחוץ לפריים; הפרט או פרטים מוצאים מהקשרם המקורי וכך נוצרת מציאות חדשה. המציאות משתנה באמצעות הצילום גם בכך שהיא מצומצמת יותר, מוקטנת, דו ממדית ושטוחה, בעלת גוונים שונים. עם זאת, בתהליך זה לא מתרחש שינוי מהותי בין הפריט במציאות לבין הופעתו בתמונה. שליטא, פרימן והרתאן (2011) מפנות למשנתו של בארת (Barthes, 1980; 2002) הסבור שבכל יצירת אמנות קיימים שני מסרים - דנוטטיבי וקונוטטיבי. הדנוטטיבי עוסק בהקשר זה לשיום וזיהוי של עצמים באמצעות רישום, צילום, סרט וכדומה. הקונוטטיבי מציין את המשמעות הנלווית לדבר, כולל המסר ביחס לפרט מצד חברה, תרבות או פרט. לצילום יש ממד קונוטטיבי משמעותי, מכיוון שהתצלום נבחר ונבנה בהתאם לבחירות שעשה הצלם תחת נורמות אסתטיות או חברתיות. המתח בין שני מסרים אלו יוצר פרדוקס: מצד אחד הצופה מקבל את התמונה כייצוג דנוטטיבי של המציאות ואילו בשני "מתחבא" מסר הדורש פענוח על ידי הצופה.

2.3 אוריינות חזותית בחינוך

התלמידים היום, שגדלו בעולם דיגיטלי, פועלים בסביבה רבת גירויים תקשורתיים. חושי הזמן, המקום והמרחב שלהם שונים משל בני הדור הקודם. יש להם יכולת גבוהה בקריאת חומר רב שכבתי מורכב דוגמת דפי אינטרנט מרובי קישורים. הם מסוגלים להקדיש תשומת לב מרוכזת אך לזמן קצר ומסוגלים לעבד מידע בכמויות רבות ובמהירות (בר-לב, 2014).

האוריינות החזותית מספקת לתלמידים כלים ביקורתיים להבנת מסרים גלויים וסמויים במדיה החזותית, כדי שיהפכו לצופים ביקורתיים המפעילים שיקול דעת (שליטא, פרידמן, הרתאן, 2011). כדי לשכלל את היכולת לנתח מסרים מילוליים מציעות הכותבות למורים לשלב פעילויות להקבלה בין השפה המילולית לחזותית, כגון: התחלה בעבודה מילולית מעמיקה כהכנה לפעילות חזותית דוגמת צילום או יצירה אמנותית. הצעות אלה מבוססות על ההנחה שהרכיב החזותי נמצא ביסודה של כל פעילות מילולית ויש לחלץ אותו. הכותבות מציעות להשתמש בתמונות לפיתוח מעורבות של תלמידים, לשיפור המוטיבציה,

לעידוד התעניינות אישית ושיתוף של תלמידים שלרוב נמנעים מהשתתפות בשיחה בכיתה. הן ממליצות למורים לחנך את התלמידים לצפייה נכונה בתמונה, לאיסוף מידע ולהתבוננות בשטחים בתמונה שבדרך כלל מתעלמים מהם.

2.4 אוריינות חזותית ולמידה עצמית

הגישה הקונסטרוקטיביסטית רואה בלמידה תהליך שבו הלומד בונה בעצמו את הידע, להבדיל מתהליך של העברה או רכישה (כהן, בן פשט, ברקוביץ, 2006). הלומד הוא זה שאוסף את הידע, מארגן אותו, מעבד אותו, יוצר הקשרים לידע קודם ומפרש. גישה זו רואה בהבנה של האדם את העולם כייחודית לו ותלויה נסיבות חיו. תפקיד המורה הוא לעזור לתלמיד לגלות באופן עצמאי ולאפשר את הלמידה. למידה בדרך של חקר וגילוי, בסביבה שופעת גירויים תקדם למידה חווייתית

גם ביירנס ווסלק (Byrnes and Waslk, 2009) מתייחסים לחשיבות הלמידה העצמית של הילדים לשיפור המוטיבציה:

"ילדים שניתנה להם האפשרות לצלם בעצמם את מה שמעניין אותם, המוטיבציה שלהם ללמוד את אוצר המילים השייך לתמונות שצילמו עלתה מכיוון שהצלחתם של ילדים בלמידה מושפעת באופן משמעותי מהמעורבות שלהם בתהליך הלמידה". וגם: "...בעת סיורים לצילום, יש לאפשר לתלמידים להסתובב באופן חופשי ולצלם. לאחר מכן, כדאי לשבת, לשוחח ולתאר את התמונות" (עמוד 246).

2.5 התלמיד כחוקר

על פי מלגוצ'י (צורן, 2011), למידה פירושה לא ליצור לילדים קיצורי דרך אלא להניח להם לחוות תהליך של בניית ידע ולהגיע לעשייה מתוך ידיעה משותפת. תוך כדי התהליך הילדים משתפים את האחרים במה שלמדו וגילו ומתוך השיחה מתפתח הצעד הבא. נקודת המוצא היא תמיד השאלה לאילו כלי למידה ייחשף הילד בתוך הנושא הנחקר ובאיזו מידה ניתן להעמיק את ההתנסות בכל עניין שנדון. כך, מתוך המטרה הראשונית, צומחים אמצעים חדשים לרכישת כלים ודרכי למידה מורכבות יותר. מתוך העבודה המשותפת בקבוצה צומחת ההבנה כי לכל אחד מהשותפים חלק הכרחי בבניית הידע של האחרים.

בעבודה כזאת לכל שאלה יש מקום, משום שהיא מעוררת זוויות ראייה שונות המעשירות את התהליכים היצירתיים הלימודיים. העבודה בקבוצה מאפשרת לתלמידים לקבל את נקודת המבט של האחר ולפתח כישורים של שיתוף פעולה ותמיכה. בדרך זו החלק המשמעותי הוא הידע שייבנו הלומדים מתוך החקר המשותף. מלגוצ'י גורס כי תהליכי הוראה ולמידה תמיד כרוכים אלה באלה. באמצעות הדיאלוג ההדדי המתמשך, ההוראה מחזקת את הלמידה כיצד ללמוד.

2.6 למידה משמעותית

במסמך שפרסם משרד החינוך לקראת שנת הלימודים תשע"ד הופיעה התייחסות ללמידה משמעותית: *"למידה משמעותית היא זו בה התלמיד מעורר שאלות, מאתר מקורות מידע, מעבד מידע ויוצר ידע חדש הרלבנטי לו ולתכנית הלימודים. תהליך הלמידה מזמן חווית צמיחה קוגניטיבית, רגשית וחברתית". (משרד החינוך, 2013).*

המסמך מתייחס ללומד עצמאי המתאים עצמו ללמידה בסביבות שונות ולתהליך הערכה מעצב ודינאמי המשתף את התלמיד. עם זאת, השיח על למידה משמעותית אינו חדש. קרל רוג'רס (1973), פסיכותרפיסט, מרצה, חוקר ומחנך אמריקאי, התייחס לשני סוגי למידה: למידה חסרת משמעות ולמידה משמעותית. למידה חסרת משמעות אינה קשורה לאישיות הלומד. היא מערבת רק את מוחו של התלמיד וסביר שתישכח במהירות. בלמידה משמעותית-חוויתית התלמיד מעורב באופן אינטלקטואלי אך גם באופן אישי ורגשי. היוזמה ללמידה והערכת ההישגים נעשית על ידי התלמיד.

בספרו מציג רוג'רס כמה הנחות יסוד לקיומה של למידה משמעותית. הוא מתייחס לחשיבות הקשר בין חומר הלימוד למציאות הקיומית של התלמיד. הוא מתייחס גם לקצב הלמידה המואץ של התלמיד כאשר הוא מזהה שחומר הלימוד יסייע לו להשיג מטרה מסוימת. גורמים אחרים המקדמים למידה משמעותית הם הפחתה באיומים חיצוניים דוגמת ציונים או עמדה שיפוטית. רוג'רס סבור שיש לתת את היוזמה והאחריות ללמידה בידי התלמיד ולאפשר לו להחליט כיצד יפעל. תפקידו של המורה הוא לסייע, להיות רגיש לקשיים או ביטויי רגשות מצד התלמיד. הוא מתייחס גם לקושי ביישום גישה זו כאשר אופני ההוראה הקונבנציונליים מבוססים על למידה פרונטלית בהרצאה ועל מבחנים ומתן ציונים. הוא מעלה גם את סוגיית השליטה, שכן כדי לאפשר למידה משמעותית המורה נדרש לוותר על השליטה בכיתה ובמקומה ליצור אקלים מסייע ללמידה.

גם אלוני (2008) מתייחס לצורך בשינוי בגישה להוראה. הוא טוען כי החברה מאסה בהוראה המכוונת הישגים וציונים וכי הצלחה חינוכית תתאפשר אם נזמן לתלמידים התנסויות ממשיות בתכנים שאנחנו רוצים שיכירו ויסגלו לעצמם. המפתח לשינוי, לטענתו, הוא בחינוך דיאלוגי. הדיבור הוא המדיום שבאמצעותו האדם מנכיח את אנושיותו, מגדיר את זהותו ומנהיג את חייו. הדיאלוג הוא שיחה בה המעורבים מנכיחים עצמם ומתעניינים בזולתם תוך כבוד, אמון, פתיחות וקשב. בדיאלוג האחד מגלה עניין באישיותו של האחר ובעולמו, לנושא יש משמעות, נקודת המוצא היא של אמון ופתיחות ונקודת הסיום היא שיפור כלשהו בחיי המשוחחים.

גובר (אצל אלוני, 2008) שואל מה לחינוך ולדיאלוג? בגישה בה המורה יודע את החומר והתלמיד לא- אין כל חשיבות לדיאלוג. הוא מציג את משנתו של פאולו פרה (Freire), שהיה מחנך והוגה פדגוגי בברזיל. לשיטתו, הדיאלוג הוא הדרך להתייחס ללומדים כאל סובייקטים ולא כאל אובייקטים. המחנך מעצים את תלמידיו ומתייחס אליהם כאל סובייקטים משמעותיים. בבסיס השיטה שלושה עקרונות עיקריים (אתר משרד החינוך):

- 1) אין ללמד חומר שאינו מתחבר לעולם התלמיד. המורה חייב להכיר את עולם התלמידים לפני שהוא ניגש ללמד חומר כלשהו.
- 2) למידה מחדש של המורה ושל התלמיד. עיקרון זה מתנגד לעמדה שהידע נמצא אצל המורה. בהקשר של הוראת הספרות, הניתוח הלגיטימי אינו מצוי רק אצל המורה אלא עליו למצוא אותו עם התלמידים יחד. המורה רואה את השירים באור חדש תחת הסיטואציה הייחודית של חקירת השיר יחד עם התלמידים.
- 3) עיקרון הגילוי של הידע. הידע יתגלה מתוך עולמם של התלמידים וביחס למצב הנתון במעמד הגילוי. המורה לא יכול לדעת מראש מהו הידע שיתגלה. זהו עיקרון הדיאלוגיות של הגישה בה נוצר הידע באמצעות דו-שיח.

בתהליך למידה כזה עוברים התלמידים תהליך של העצמה מכיוון שהדעת הנוצרת אינה קיימת ומוגמרת אלא מתהווה וחייה בתהליך. לתלמידים שותפות מלאה ביצירת הדעת והבנה זו נותנת להם כוח.

בהמשך למשנתו של רוג'רס, הסבור כי בתהליך של למידה משמעותית יש לתת את היוזמה והאחריות ללמידה בידי התלמיד, זילברשטיין מתייחס להיבט ההכוונה העצמית. לטענתו, בתי הספר מקצים זמנים מוגדרים במערכת לטיפוח לומד בעל הכוונה עצמית, אך למעשה אין כל סיבה לתפיסה ממדרת זו. לשיטתו סוגיה זו רלוונטית להוראת כל המקצועות שכן בכולם תפקיד המחנך הוא לעצב דעת ולסייע ללומד ליצור ולקדם הבנתו בעניין מסוים. הוא מציג 11 מאפיינים לסביבה לימודית המקדמת טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית ובהם: סביבה לימודית גמישה המעודדת בחירה, מטפחת הערכה עצמית, עם ניצול מקורות מידע מחוץ לכותלי בית הספר, המטפחת שיתופיות בלמידה ועבודת צוות ומעודדת תחושות אינדיווידואליות.

2.7 חינוך למחול

חוקרת המחול מרגרט דובלר (H'Doubler, 1998) מתייחסת בספרה לחשיבות של שילוב המחול במערכת החינוך. היא טוענת כי שילוב זה נותן לכל תלמיד הזדמנות להתנסות בתרומת המחול להתפתחותו האישית. לטענתה, מי שמבין את הקשר של האמנויות לאישיות האדם לא מטיל ספק בערך שלהן בחינוך.

בישראל פועלות כיום כ-75 מגמות מחול בבתי הספר התיכוניים וכ-40 בחטיבות הביניים². מספר התלמידים במגמה נע בין 20 תלמידים ועד ל-200 תלמידים ויותר. במגזר ההתיישבותי או ביישובים קטנים מספר התלמידים במגמה נמוך יותר מאשר במגמות בעיר. רוב הלומדים במגמות מחול הן תלמידות. רוב המגמות נפתחו בעשרים השנים האחרונות, אך מקצתן פועלות כבר משנות השבעים של המאה העשרים. מגמות מחול נפתחו בבתי ספר עיוניים רגילים, דבר המעיד על כך שיש ביקוש למחול כמקצוע בית ספרי מצד נערות מרקע חברתי וגיאוגרפי שונה ומגוון. נתיב (2012) מוסיפה כי תכנית הלימודים הינה תובענית ומורכבת מ-13 שעות שבועיות המצטרפות למערכת השעות הנדרשת מכל תלמיד במשך שלוש שנים.

תחום המחול הוא תחום התמחות כמקצוע בחירה למחול והוא כפוף לתכנית לימודים ונמצא תחת פיקוח של המפמ"ר על החינוך למחול, ד"ר נורית רון. תכנית הלימודים בהיקף חמש יחידות לימוד כוללת חלק עיוני בהיקף 3 יחידות לימוד וחלק מעשי בהיקף 2 יחידות לימוד. המודל של שילוב תכנית מלאה ללימודי מחול כחלק מתכנית לימודים בית ספרית ייחודי לישראל ואינו מתקיים במקומות אחרים באירופה או בארה"ב (נתיב, 2012). לדברי רון (2002), למידה במגמות המחול מאפשרת מיצוי ומובילה למצוינות תוך העמקה והתמחות בתחומים מעשיים כמו גם עיוניים. תלמידים במגמת המחול מפתחים יכולת למידה עצמית, לצד עבודה בצוות וכן מיומנויות לביטוי אישי ולתקשורת בינם לבין הסביבה. מיסוד מקצוע המחול במערכת החינוך נעשה לאור החשיבה כי הוא תורם לחינוך לערכים ולאמנות וכי הוא חלק בלתי נפרד מהנחלת מורשת ישראל (אתר מפמ"ר מחול).

גם ברינסון (1993) מונה את יתרונות החינוך לאמנויות: התפתחות אינטלקטואלית, התפתחות אסתטית, חינוך רגשי, חקירת ערכים, חינוך אישי וחברתי ופיתוח מיומנויות מעשיות ותפישתיות. הוא

² על פי נתונים שנמסרו בשיחה עם הפיקוח על המחול במשרד החינוך יולי 2014.

מתייחס למחול גם כאמנות ביצוע ולשליטה בגוף ופיתוח היכולות לתקשורת ותנועה באמצעות ביצוע של ריקוד. המחול תורם גם לפיתוח יחסים אישיים באמצעות עבודה עם אחרים ובאמצעות הערכה וביקורת של יצירות האחרים.

בדומה להרכב המגדרי של הלומדות במגמות המחול, כך גם מרבית מגמות המחול מנוהלות על ידי רכזות. נשים הן גם בעלות התפקידים בעיקריים במשרד החינוך ומשפיעות על ההיבטים הפדגוגיים והאידיאולוגיים בתחום החינוך למחול (נתיב, 2010).

תלמידות מגמות המחול משתייכות למעגלים חברתיים מגוונים: מגדרית הן שייכות לקבוצת הנשים וחברתית לקבוצת המתבגרים (נתיב, שם). רוב שיעורי המחול הם חד מיניים ומייצרים לנערות זירה לתהליכי חברות והבניית זהות ומזמנות חוויות קולקטיביות כמו גם אינדיבידואליות. נערות במגמות המחול מבלות זמן רב יחד, הן עסוקות בהשוואה אחת לרעותה ומרבות לעסוק במראה פיזי. גם במאמרה של דגני (1996) היא טוענת כי תלמידות מחול (במקרה זה בבתי ספר לריקוד) חשות גאוה ושייכות לבית הספר לריקוד וכי באמצעות מסגרת זו הן מפתחות את הזהות האישית והחברתית שלהן.

הספרות המחקרית מציגה התייחסות אמביוולנטית לתרומת המחול לתלמידות מחול. חלק מהגישות מתייחסות למחול כמשעתק ומנציח הנחות והגדרות מגדריות מחלישות כלפי אוכלוסיית הנשים הרוקדות. לעומתן ישנן גם גישות פנומנולוגיות, הרואות את הגוף כבסיס החוויה הקיומית וכמקדמת מודעות עצמית וגופנית. במחקרה מספרת נתיב (שם) כי שמעה מתלמידותיה על "תשוקה עזה לרקוד, על הנאה רבה ועל כך שהמחול בשנים אלו עומד במרכז עולמן" (עמ' 2).

יש להתייחס גם למקום המורה ולאנדיבידואליות התלמידה בהוראת המחול ובתהליך יצירה. רוב הלימוד במחול מתבצע על ידי הדגמה של מורה או כוריאוגרפים וחיקוי של התלמידה תוך מילוי הוראות מילוליות. ההעדפה של יכולת טכנית על פני יצירה ומקוריות פוגמת ביכולתה של התלמידה הרוקדת להקשיב לעצמה ולבטא את עצמה בריקוד. השאיפה לטכניקה אינה מעודדת ומחזקת את ייחודיות הרקדן אלא מציגה מסגרת ברורה שאליה יש להתאים (נהרין, 2000). לעתים רחוקות חשופים התלמידים לתהליכים אוטונומיים בהם הם מתבקשים לבחור באופן חופשי (בר מאיר לאון, 2005).

נוסף לציפייה ליכולת טכנית ולא לביטוי אישי, לרוב גם אין במערכת החינוך למחול שאיפה להישגים קבוצתיים אלא להישגים אישיים. עם זאת, התלמידים מייצרים דינמיקה נוספת בקבוצה כשהם בוחנים אחד את השני, מחקים זה את זה, לומדים ומבקרים זה את זה (בורשטיין, 2008). למורה המחול נתונה האפשרות להעצמת התלמידה, אולם זו תתפתח מתוך "כוח פנימי" שיחזק את המודעות העצמית של התלמידה, יאפשר הפעלה של שיקול דעת ויכולת בחירה. גם שיתוף פעולה קבוצתי יאפשר השגת מטרות משותפות של תלמידים ומורים יחד ויוביל להעצמת הקבוצה (שריד, 2010).

ביחס לדימוי גוף ותנועה בקבוצה, גלאור, שובל ולנצר (1983) מוסיפים כי פיתוח היצירתיות הוא ממד התומך בהסתגלות לשינויים. תנועה תוך חופש לחפש וליצור בונה פתיחות לשוני בין האנשים ותנועתם. לכן, ילד בקבוצה יוצרת מקבל את מגבלותיו ומגבלות האחרים, מכיר את יתרונותיו ויכול ליהנות מיתרונות האחרים. תנועה יוצרת בקבוצה היא הזדמנות נדירה לתקשורת לא מילולית וספונטנית של המתנועעים עם עצמם ועם חבריהם.

2.8 אוריינות חזותית ומחול

עד סוף שנות ה-50 של המאה ה-19 לא הצליח הצילום להתמודד עם תנועה בגלל מגבלות טכניות וטכנולוגיות. צלמים יצרו דימוי של תנועה באמצעות העמדת אנשים קפואים באמצע תנועתם במשך דקות ארוכות. תצלומי התנועה הראשונים היו תמונות של רחובות שבהם אנשים הולכים. אלה הם למעשה תצלומי הבזק הראשונים. בתצלומים אלה, המשקפים קטע מהחיים כפי שהם, לא הציב הצלם את האנשים כרצונו ולא הוציא מהתמונה אובייקטים שאינם מסודרים בקומפוזיציה מקובלת - וזה חידוש.

"לצלם פירושו לתפוס בשבריר שנייה גם את העובדות וגם את ארגון הצורות הנותן לעובדות משמעות".
(הנרי קרטיה ברסון)

בעולם המחול, מלבד תיעוד בצילום סטילס ווידאו מוכרת שיטת התיעוד באמצעות כתב התנועה. כתב התנועה הוא מערכת סמלים המאפשרת להציג את תנועת הגוף האנושי בזמן ובמרחב לצורך תיעוד וניתוח של תנועה. קיימים כמה כתבי תנועה, ובהם "כתב תנועה אשכול וכמן" (EW), שפיתחו נועה אשכול ואברהם וכמן בישראל בשנת 1958. כתב תנועה EW מנתח מערכות תנועתיות הנראות לעין ומעביר אותן למערכת סימנים. הסימן צריך להביע את התכונה הראשית והעיקרית של התנועה בדרך פרקטית, למטרת ניתוח או חיבור. בעקבות ניתוח מרכיבי התנועה של הגוף ורישומם, מתגלות תופעות תנועתיות חדשות, הבונות שפה תנועתית המתבססת על הניתוח הראשוני (גרשגורן- שליט, 1996).

אמנות המחול ואמנות התיאטרון, המבוססות על שפה חזותית, מכילות בתוכן מערכות סימנים; הן מייצרות שפה חזותית. לבמה ולמופע מובאות מערכות סימנים דחוסות המכילות מידע רב ומגוון. עינו של הצופה לא תמיד יודעת לסווג ולמייין את המידע, אך האסתטיקה ומטרת המופע מכוונות את הצופה לקלוט ולהבין את הנאמר על הבמה. ארגון מופע המחול מייצר טקסט חזותי, אותו הצופה קולט. אופן ארגון הטקסט החזותי ישפיע על חווית הצפייה. המיפוי והסיווג של המידע הוויזואלי עובר לשפה הלשונית דרך כתב התנועה.

מעצם הווייתה, אמנות המחול הולכת יד ביד עם האוריינות החזותית, שהרי זו בראש ובראשונה אמנות חזותית המבוססות על אסתטיקה בימתית וויזואלית. המחול, כמו הצילום, מבקש לתפוס את הצורות ואת הארגון שלהן ולייצר להן משמעות. האלמנט הנוסף שנכנס במחול הוא הפרשנות ואופן הארגון של האובייקטים שמייצר משמעות נוספת, מעבר לזאת שבאה לידי ביטוי בצילום. האוריינות החזותית מאפשרת להתייחס לשתי אמנויות נפרדות אלה באותו שדה ומחקר ולראות בהן שדה ויזואלי אחד המעניק פרשנות דרך כלי המדיום שלו לתופעות אנושיות אותם בני האדם מבקשים להסביר ולפרש.

2.9 מחול ותהליך הלמידה

דובלר (1998) מציגה שני שלבים בתהליך למידת המחול: היכולת לקבל – להתרשם; והיכולת לתת – ליצור רושם. הידע, לטענתה, הכרחי כשלב ראשון, אך ההבעה של הידע היא שמפתחת אישיות ותחושת ערך ומשמעות אצל הלומד. באמצעות החינוך למחול אפשר לכוון לפיתוח יכולות ההבעה של הלומד המיומן וגם של הלומד שאינו מיומן. אם מתבוננים על המחול כאמנות הבעתית ויצירתית ולא רק כאמנות מופע, ניתן להשתמש בה כדרך לגלות ולחוות ערכים של אסתטיקה הקשורים גם למציאות היומיומית של

כל אדם. בכדי להביא גישה זו לידי מימוש על המחול להיות נגיש לכל אדם, כלומר, מבוסס על היכולת הבסיסית לנוע, על טכניקה פשוטה ובעלת מקצבים מגוונים.

2.10 מושגי יסוד בקומפוזיציה במחול

לפי צופיה נהרין (2000), תהליך היצירה בתנועה מערב גורמים רבים בעת ובעונה אחת והוא מכלול שלם של אמנויות. בין הגורמים ניתן לזהות את השפה התנועתית, הדימויים, המבנה והרגש. אשתמש במשנתה של נהרין כדי להסביר כמה מושגי יסוד שיופיעו בעבודה.

מבנה הריקוד מתפתח וצומח בכל רובדי התוכן והצורה. כל החלקים שלובים זה בזה ושייכים זה לזה. רצף התנועות איננו מקרי ויש לו מבנה היררכי. נהרין מקבילה את המבנה ההיררכי למבנה ספרותי ומוסיקלי המתחיל מיחידה מצומצמת, תנועה/מילה ומתפתח למוטיב ולפסוק, למשפט, לחלקים וליצירה. אולם, בעוד שבמוסיקה ובספרות גבולות המושגים ברורים, במחול הם נוזלים יותר. לא תמיד ניתן לזהות מתי נגמרת תנועה אחת ומתחילה השנייה. לכתובה ולמחול תכונות משותפות נוספות כמו החלטות לגבי עיקר וטפל, הגדרת התחלה, אמצע וסוף, בחירת נושא ועוד.

המושגים "מצב/פסל/תנוחה/פוזיציה" מתארים נקודת מוצא של התחלה; עצירה בזמן המאפשרת התבוננות והבחנה. בהנחיות לבניית מערכי שיעור מתייחסת נהרין גם לעבודה עם תמונות ליצירת מצבים. היא מתייחסת לתמונה כמקור לזיהוי מצב פסי, חושי ונפשי כמניע ליצירה. לפי נהרין, המילה יכולה להעשיר את השפה התנועתית מכיוון שהיא מכילה בתוכה צורה ותוכן ויוצרת הפשטה והסמלה של רעיון. היא מנחה לחפש למילה ייצוג פיסולי (מצב) כיוון שקל יותר לבטא מילה דרך פסל מאשר דרך תנועה. מניסיונה, לפסל שצומח מתוך מילה יש מטען רגשי, צורני ואסוציאטיבי חזק.

צורה מתייחסת לפריסת היצירה בזמן ובחלל – אופן ארגון האלמנטים כך שישרתו את תוכן ומשמעות היצירה. הצורה מתייחסת לשני סוגי יחסים: יחס בין הרקדנים והמרחב ויחס האיברים בגוף עצמו. מיזוג של אלו יוצר את המחול (H'Doubler, 1998).

2.11 למידה אינטר-דיסציפלינארית ושילוב אמנויות

בהזמנה להגשת בקשות שהוציא משרד החינוך לקראת תשע"ד בנוגע להקצאת שעות לתגבור לימודי אמנויות בבית הספר היסודי ובחטיבות הביניים³, הודגשה חשיבותן של האמנויות כתחומי לימוד בפני עצמם והן בשילוב עם תחומי דעת אחרים. האמנויות מוצגות בהזמנה זו כמטרה בפני עצמה כמו גם ככלי המאפשר הוראת דיסציפלינות אחרות באופן שיהפוך את הלמידה לחווייתית ומשמעותית. ההזמנה מתייחסת גם לערך שבלימודי האמנויות: "לימודי האמנויות מפתחים רגישות והקשבה לעצמי ולזולת ותורמים לשיתוף פעולה, לסובלנות ולאמפתיה כלפי האחר. הללו מאפשרים אווירה לימודית מקדמת, מכבדת ורגועה שהנאה בצדה." (שם).

גרינצוויג (2003) טוען שהלמידה הדיסציפלינארית המסורתית בבתי הספר כבר אינה מספקת. לדבריו, אין התאמה בין למידת המקצועות כדיסציפלינריים בבית הספר לבין למידתם מאוחר יותר באוניברסיטאות ואפילו אין הלימה לחיי היומיום. תלמידים כיום מתקשים ליצור חיבור בין המקצועות

³ <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/7FADDB59-B752-4EF6-B6BF-AEAB5B528D86/171074/omanuyot.pdf>

השונים הנלמדים בבית הספר ומכך הם יוצאים נפסדים. במאמרו הוא מתייחס ללמידה אינטגרטיבית המשלבת באופנים שונים בין כמה תחומי דעת. החידוש והתרומה העיקרית בגישה זו טמונים בהתבוננות על נושא מנקודת מבט שונות, דרך דיסציפלינות שונות.

2.12 שירה צעירה

המונח "שירה צעירה" לקוח מאנתולוגיה בשם זה שערכו חנה יעוז, יעקב בסר ואיתמר יעוז-קסט בשנת 1980. אנתולוגיה זו מחלקת את השירה לארבעה דורות והשירה הצעירה היא שירת הדור השלישי - משוררים שאינם מייצגים אירועים לאומיים אלא את שירת ההווה שאינה תלויה בעבר. אחת מהן היא דליה רביקוביץ', אשר בשירה אעסוק בעבודה זו.

לשירים הנכללים בהגדרה ישנן כמה תכונות יסוד משותפות: חריזה חסרה, העדר תבניות נוקשות, הימנעות מבשורה פוליטית או חברתית. ההתבוננות היא פרטית, אגוצנטרית ומצומצמת ואינה לאומית. מאפיין נוסף של שירה זו הוא המעבר מן המוחשי למופשט. בניגוד לשיר המוחשי המייצר אשליה של מציאות שאינה פיוט ומשקף מעין בבואת המציאות, השיר המופשט מנתק את קוראיו מן המציאות ומציג צורה אחרת של הדבר ולא את הדבר עצמו. משום כך, יש שאיפה לחריזה טבעית וללשון פשוטה. גם שימוש במובאות מאפיין את השירה הצעירה, אולם במקרה זה המובאה אינה מופיעה כמעין אסמכתא המקשרת באופן ברור למקור, אלא כרמז הנחבא בתוך השיר ויש לפרשו כדי להבין משמעותו (ברזל, 1990).

2.13 מושגי יסוד בקומפוזיציה בשירה

- מבנה - מרכיבי התוכן והצורה שלה שיר והיחסים ביניהם. מבנה השיר הוא מפגש בין תוכן למשמעות. איחוד של המבנה נוצר במצב שבו כל מרכיבי השיר קשורים במעין חוט מקשר מהרעיון המרכזי של השיר אל כל פרטי היצירה (רינג, 1965).
- צורה - חלוקת השיר ליחידות, לשורות ולבתים (טורים); צורת הארגון של השיר, כולל מספר הבתים, מספר השורות בכל בית, מספר המילים בכל שורה, אורך השורות, סימני פיסוק ועוד. מרכיבים אלו ניתנים לזיהוי עוד לפני קריאת השיר. בנוסף ישנם מרכיבים המתגלים בזמן הקריאה, כגון חזרה על מילים, היפוך משפטים, משקל וחריזה. צורת השיר משרתת את משמעותו ולכן יש לה קשר ישיר לתוכן.
- מוטיב - חלק ביצירה החוזר יותר מפעם אחת. חזרה על מוטיב מצביעה על חשיבותו בעיני המחבר. המוטיב הוא גורם מניע ומהווה את גרעין המשמעות בשירה ומסייע לקורא בפענוח היצירה.
- דימוי - מבוסס על אנלוגיה; שני מרכיבים העומדים זה לצד זה. בדימוי אין העברה של תכונות ואין שינוי במשמעות של המילה בהקשר לדימוי.

3. מתודולוגיה

3.1 המחקר האיכותני

במשך שנים התמודדו חוקרי החינוך עם קושי לבטא תיאוריות חינוכיות ואת שדה החינוך בכלל באמצעות מחקרים כמותיים-פוזיטיביסטיים. מחקרים שעסקו בתחום החינוך רצו להגיע להבנה מעמיקה של תופעות בחינוך ומצאו ששיטות המחקר הכמותיות אינן מספקות, שכן הן נתפסות כמלאכותיות ומשנות את המצב הטבעי של הסיטואציה החינוכית הנחקרת, מידע רב הולך לאיבוד ומוזנחים בו נתונים הנחשבים סובייקטיביים או התרשמותיים. החוקרים מצאו כי דרושות שיטות מחקר המאופיינות בפתוחות ותופשות את המציאות כשלמה ובלתי ניתנת לפירוק ולכן כל נתונים נאספים ומתועדים. שיטות המחקר האיכותניות נמצאו כעונות על צורך זה משום שבבסיסן עומד האדם והחוקר נדרש להבין את האדם ופעולותיו: "החוקרים בגישה האיכותנית מעוניינים להבין את התופעה על מהותה ומשמעותה... חשוב להם להכיר את נקודות הראות של הנחקרים עצמם, וכיצד הם מבינים את הדברים" (צבר בן יהושע, 1995).

צבר בן יהושע מונה חמישה מאפיינים עיקריים למחקר האיכותני, בהתבסס על מחקרם של בוגדן וביקלן. בין השאר היא מציינת את החוקר כדמות מרכזית חשובה במחקר, כלי המחקר ופרשנות המחקר; "אין מכשיר היכול למלא את מקומו של החוקר ואין סיכוי לכך גם בעתיד" (שם, 21). היא מאפיינת את המחקר האיכותני כמתבצע בסביבה הטבעית. החוקר מתבסס על כלים כגון תצפית, ראיון וניתוח מסמכים, בונה תמונה מורכבת הוליסטית ומנסה להגיע לתיאור גדוש. החוקר מתעניין בתהליכים יותר מאשר בתוצרי המחקר ולכן מעניינים אותו קשרי גומלין ומשא ומתן בין האנשים. בנוסף, במחקר איכותני החוקר מתעניין במשמעות הדברים בעיני הנחקרים, ולכן לעתים הוא שואל כיצד הם רואים את התופעה ומנסה לברר אם אכן קלט את התפישה במדויק. מאפיין חשוב נוסף אליו מתייחסת צבר בן יהושע הוא אופן הניתוח האינדוקטיבי שבו החוקר אינו מגיע עם השערה מוקדמת אלא מגבש את תפישתו ככל שמצטברים הנתונים. הנתונים נאספים והתיאוריה נבנית בתהליך המעוגן בשדה (צבר בן יהושע, 1995). הנחה נוספת של המחקר האיכותני היא שתופעות בחיי בני האדם, חוויות והתנסויות יתוארו באופן הטוב ביותר באופן מילולי, באמצעות סיפורים (שקדי, 2003).

3.2 מחקר פעולה

מחקר פעולה הוא סוגה במחקר האיכותני שבה החוקר חוקר את עצמו ואת עבודתו במטרה להביא לשיפור מקצועי, פרקטי. את השינוי מבקש החוקר לבצע על עצמו, על סביבת העבודה שלו או כשינוי מערכתני (קיני, 2006). מחקר פעולה כולל תהליך של שינוי או התערבות וחותר להרחבת הידע של אנשי מקצוע, שיתוף בידע וקידום מעמד אנשי השדה. "מחקר פעולה שיתופי" יכול שיתוף פעולה של כמה חוקרים ואילו ב"מחקר עצמי" יפעל החוקר באופן עצמאי בסביבתו. בסוג מחקר זה משתמש החוקר בתצפית וראיון ככלי המחקר. במקום השערת מחקר מציג החוקר שאלת מחקר, ותהליך המחקר הוא ספירלי. במחקר פעולה החוקר מציג את ממצאיו בתיאור עשיר הכולל גם את מהלכי הפעולה שביצע (שלסקי ואלפרט, 2007).

3.3 כלי המחקר

כלי המחקר בהם השתמשתי בעבודה זו הם הכלים המשמשים לחוקר במחקר פעולה ונעזרתי בהם באיסוף הנתונים והמידע מהתלמידות המשתתפות במחקר.

ראיון סטנדרטי מובנה

הראיון המובנה הוא מקור מידע ראשוני והוא מופיע במחקר זה כשאלון. השאלות בו מובנות, ידועות מראש, סגורות וזהות עבור כל מושאי המחקר. ראיון מסוג זה אמנם פחות מקובל במחקר איכותני אך הוא מוביל לאחידות של נושאי הראיון ומאפשר פילוג של מושאי המחקר על פי תשובותיהם (שקדי 2003).

ראיון פתוח

הראיון הפתוח גם הוא מקור מידע ראשוני. בראיון זה החוקר/מראיין מעודד את המראיין לספר על תחושותיו ומחשבותיו, שואף לקיים יחסי קרבה עם המראיין ומשתדל להפיק ממנו מידע. המראיין מקבל מהמראיין הסברים על דבריו ומציע הסברים משל עצמו כדי לסייע למראיין כך ששניהם מפתחים יחד את משמעות הדברים (שם). הראיון הפתוח מאפשר לחוקר להבין בצורה טובה יותר את עמדותיו של המראיין ואת תחושותיו, אך לרוב הוא גם קשה יותר לניתוח. בנוסף, מכיוון שהוא מאפשר מקום נרחב לדעתו של החוקר, הוא בעייתי מבחינת תוקף ומהימנות המחקר (צבר בן יהושע, 1995). ראיונות עומק נפתחים בשאלת פתיחה כללית המזמינה את המראיין לשתף פעולה בשיחה. המראיין משתדל לשמור על שיח בשפתם של המראיינים ולא לאמץ ביטויים שאינם שייכים לשפה ויהפכו את השיח לכזה שאינו מובן מחוץ להקשרו (שקדי, 2003). על אף שהראיון פתוח ואינו מובנה, למראיין צריכה להיות כוונה מחקרית או נושא מסוים שיעלה בראיון. בסיום הראיון יש לשקלט אותו.

תצפית

תצפית היא מקור מידע משני, והיא הדרך העיקרית לאיסוף נתונים במחקר איכותני ולסיוע בזיהוי תהליכים. בתצפית מתבצע רישום שיטתי של אירועים או התנהגויות בסביבת המחקר. המחקר האיכותני מזהה ארבעה סוגים של תצפית המעידים על רמת מעורבותו של החוקר: תצפית טהורה, תצפית מעורבת, תצפית משתתפת והשתתפות טהורה. במחקר זה נעשה שימוש בתצפית משתתפת/ מעורבת. תצפית מעורבת דורשת רמת מעורבות גבוהה אך קצרה בסביבת המחקר. החוקר משתדל לאסוף מידע מוקדם על מושאי המחקר. על החוקר להחליט על מסגרת יחידת התצפית ולהחליט כמה יחידות תצפית יופיעו במחקר (שקדי, 2003). בתצפית משתתפת החוקר לוקח חלק בהתרחשות ובפעילות כחלק מהאוכלוסייה הנחקרת. החוקר כולל הערות אישיות על התצפית ובוחן את דבריו, פעולותיו ומחשבותיו לאור הסביבה (צבר בן יהושע, 1995). לצד ניהול פרוטוקול התצפיות נרשם יומן שדה.

3.4 אוכלוסיית המחקר

קבוצת המחקר

קבוצת המחקר מורכבת מ-12 תלמידות מחול בכיתה י' בתיכון ע"ש "קציר" ברחובות. תלמידת מגמת המחול הניגשת לחמש יחידות בגרות נדרשת להיבחן בשתי יחידות מעשיות: טכניקה ויצירה המורכבות מבלט קלאסי, מחול מודרני ושיעורי קומפוזיציה ושלוש יחידות תיאורטיות: תולדות המחול

בהיקף שתי יח"ל, וכן מוסיקה למחול ואנטומיה יישומית למחול בהיקף ½ יח"ל כל אחת. כל אלה מצטרפות ללימודי הליבה בבית הספר. רוב התלמידות בוחרות במקצוע מוגבר נוסף ברמת 5 יח"ל. בנוסף התלמידות נחשפות גם לסדנאות העשרה נוספות, מפגשים עם כוריאוגרפים חיצוניים, מופעי מחול וסדנאות. תלמידות מגמת המחול נחשבות לתלמידות חרוצות השואפות למצוינות.

המפגשים התנהלו בחודשיים האחרונים ללימודים, במסגרת שיעורי תולדות המחול ואנטומיה בהנחייתי. במחקר עבדו התלמידות בקבוצות עבודה מצומצמות (זוגות או שלשות) וגם כמליאה של 12 תלמידות. כמו כן, נעשה שימוש בכלים דיגיטליים ובמכשירי טלפון סמארטפון כפי שיתואר בסעיף הבא על מהלך המחקר.

3.5 אפיון מתבגרים בגיל התיכון

התנהגות בני הנעורים מאופיינת בדגש על ערכי אוטונומיה, חופש, ספונטניות, אקלקטיות וחיפוש אחר משמעות. מתבגרים מחפשים משמעות אותנטית לחייהם ומסגרות אשר יציעו הזדמנות לפרשנות ולהבניית חוויות יתפסו כמשמעותיות (לירן-אלפר 2004). שריד-שחר (2010) מתבססת על סקירה של סולברג (2007) ומתייחסת לשלוש קטגוריות משמעותיות בתהליכי התבגרות:

1. **התפתחות גופנית:** בגיל זה חווה המתבגר שינוי ממצב של חוסר בשלות לבשלות גופנית ומינית. השינויים הם מהירים ומשמעותיים בהופעה החיצונית, למשל בצמיחת שדיים ובהתפתחות מינית כגון הופעת שיער ערווה וקבלת וסת. לשינויים אלו השלכה על דימוי הגוף העצמי של הנערה ועל מצבה הרגשי. נערות משקיעות זמן רב בבדיקת גופן במראה ולעתים חשות מבוכה להתפשט בנוכחות בנות אחרות.
2. **התפתחות תפיסתית-ערכית (זהות אישית):** בגיל ההתבגרות מבסס לעצמו המתבגר את זהותו האישית. מתבגר בעל זהות אישית ברורה יראה עצמו כאדם בעל מקום משל עצמו בחברה ויפתח תחושת שלמות ושייכות. במצב של זהות אישית מעורפלת המתבגר יהיה חסר כיוון ויתקשה ליצור מחויבות כלפי מטרה מסוימת בחייו. מתבגרים אלו יהיו בעלי דימוי עצמי נמוך, מבודדים חברתית, בעלי רמת מוסר נמוכה ולא ייקחו אחריות על חייהם. שריד שחר מתייחסת לגישתו של אריקסון, המציג שלבים בהתפתחות האדם ובהם: שלב התמודדות עם חוסר אמון בזולת לעומת אמון, אוטונומיה ויצירתיות לעומת בושה ותלות ושלב יוזמה מול אשמה, שבו התנגדות ליוזמה תוביל לשיתוק, אשמה ועכבות.
- בהעדר מודל תפקודי מתאים מצד דור המבוגרים יפנה המתבגר לקבוצת השווים, בני גילו, ויחפש מודל תפקודי וכן משוב חברתי. בתקופה בה דימוי הגוף עובר שינוי, זקוק המתבגר לתחושת שייכות לקבוצת שווים, לחיזוקים ולתמיכה מחבריו כמו גם לדעתם ולביקורת מצדם. בנושא זה, לירן-אלפר (2004) מוסיפה גם כי בקרב מתבגרות מוכרת תופעת ההערצה לגיבורי תרבות. עיסוק משותף בהערצה משמשת כמקור הנאה ומקור לקרבה בין נערות.
3. **התפתחות קוגניטיבית:** בגיל ההתבגרות חווים המתבגרים מעבר מחשיבה מוחשית למופשט ולומדים להתבונן על המציאות בצורה ביקורתית. המתבגר רוכש מיומנויות קוגניטיביות חדשות ביניהן יכולת בהתבוננות פנימה, (רפלקציה), יכולת חשיבה על חשיבה (מטא-קוגניציה) וחשיבה לוגית-שיטתית (אסף-מלכה 2008).

תהליכים קבוצתיים וביצועיים בגיל ההתבגרות

- **סיוע/עיכוב חברתי:** פרטים המפגינים יכולת לתרום לקבוצה או להשפיע עליה מקבלים סמכות במסגרת הקבוצה והם מובילים אותה ומושכים אליהם את תשומת הלב. מצב של סיוע/עיכוב חברתי מזהה כי נוכחותם של אנשים נוספים בעת ביצוע משימה משפיע על התנהגותו של האדם. נוכחות של בני אותו מין תגרום לאי ודאות המובילה להתלהבות וגירוי, וכך גם נוכחות של שותפים נוספים או קהל צופים. נוכחות בני אותו המין מובילה את המבצעים לאי ודאות בנוגע לאיכות הביצוע וכך יוצרת התעוררות. קהל הצופים משפיע על איכות הביצוע כי המבצעים רוצים להיראות טוב בפני האחרים. כאשר רמת המיומנות של המבצע גבוהה, השפעת הנוכחים תועיל לביצוע ותסייע מבחינה חברתית. ואילו במצב הפוך עלול להיגרם עיכוב חברתי (שריד-שחר, 2010).
- **העצמה:** לפי בר מאיר-לאון (2005), זהו תהליך שבו התלמיד מפתח "כוח פנימי" שמאפשר הפעלה של שיקול דעת ויכולת בחירה ומחזק את המודעות העצמית וההערכה של התלמיד כלפי עצמו. המורה יכול לסייע לתלמיד בתהליך זה על ידי העלאת שאלות, התנסות והכוונת התלמיד להיכרות מעמיקה עם עצמו.

ערכים ופנאי בקרב תלמידי תיכון

המונח "ערך" מצביע על שוויו של דבר. בראייה פילוסופית התרחבה משמעותו לתכונתם של דברים העושה אותם רצויים. ברבות השנים הוגדרו גם החינוך, המולדת והאמנות כדברים רצויים וראויים, כלומר - ערכים (לם, 2003). לפי לם, תפקידם של הערכים הוא להנחות את בני האדם במצבי קונפליקט לבחירה בין שתי התנהגויות אפשריות. כאשר אדם בוחר בערך אחד על פני האחר הוא נוקט התייחסות ערכית. חינוך לערכים צריך אפוא להיות כרוך בטיפוח רגישות לערכים כדי לאפשר בחירה עצמאית, ולא רק הקניית דפוסי קבועים מראש. חינוך לערכים שבו היחיד מתנסה בהכרעות בין ערכים מרובים ומסוגל לבחור בערכים שעל פיהם יחיה מחזק את האוטונומיה של היחיד.

צפרוני (2006) מתייחס גם לעידן הפוסט-מודרני, שבו התפיסה בנושא מוסר וערכים היא יחסית. לטענתו, מתוך גישה זו צומחים אינדיבידואליזם, אגואיזם והדוניזם שכן לבני האדם אין מערכות ערכים מוחלטות להן כפופים הצרכים האישיים שלהם ולכן מימוש הצרכים האישיים נהפך למטרה מרכזית בחייהם. גם הגברת הסובלנות כלפי חריגה מהנורמה הערכית מובילים לערעור המערכת הערכית.

צפרוני ממשיך ומתייחס לשינויים בחברה הישראלית נוכח הגישה הפוסט-מודרנית ומראה כי אם בעבר היו הקולקטיב, הסולידריות החברתית וההגשמה הלאומית ערכים מרכזיים בחברה, היום עומדת ההגשמה האישית כערך מרכזי. גישה זו עלולה להביא לחברה חסרת ערכים של אדם כלפי זולתו. צפרוני מעמיד את בית הספר בצומת חשובה זו בתפקיד מטפח היחסים הבינאישיים של התלמידים ממקום אמיתי ועמוק. במאמר מופיעה הגישה של הבהרת ערכים, המניחה כי האדם חופשי לקבל החלטות ערכיות באופן עצמאי וכי מטרת החינוך היא להוביל את התלמיד להתחנכות עצמית. לכן בית הספר נדרש להעניק לתלמיד מיומנויות לברר מהם הערכים לפיהם הוא מתנהל, וכיצד עליו לפעול על פיהם.

מאפייני דור הסמארטפון

מחקרים עכשוויים החוקרים את תחום החינוך בקרב הדור העכשווי מגדירים אותו כ"דור הסמארטפון" או "ילדים דיגיטליים". רוזן (2010) מגדיר אותם כ- "IGeneration" ומתאר ילדים המגיבים במהירות, מסוגלים לבצע כמה משימות בה בעת וזקוקים למעורבות פעילה וחברתית גם בתהליך הלמידה. פרנסקי (2005) מאמץ את משנתו של קרל רוג'רס בנושא למידה משמעותית ומוסיף על כך שהלמידה כיום צריכה להיות אטרקטיבית. עולם התלמידים מלא תמיד בפעילויות זמינות ברשת והם זקוקים לחיבור דומה גם בתהליך הלמידה. לטענתו, התלמידים כיום מעמידים בפני מוריהם את האתגר לגייס אותם ולרתק אותם וזה תפקיד המורים להתייבב אל מול האתגר. בר-לב (2014) מציג סקירה של מחקרים בנושא למידה משמעותית בעידן הדיגיטלי אל מול מסמך הלמידה המשמעותית של משרד החינוך. הוא מאפיין את דור התלמידים העכשווי כעצמאי, בעל פתיחות רגשות ואינטלקטואלית, בעל דעות נחרצות ויכולת המצאה, יכולת חזותית משופרת לקליטה וזיכרון של תמונות, העדפה ללמידה בקבוצה ותחת התנסות אישית ומכוונות להישגים. לטענתו, בכדי לאתגר את התלמידים היום על המורה להתבסס על מערכי שיעור פשוטים, בעלי מטלות פשוטות וקצרות שניבנו תוצר בר הצגה ושעליו ניתן לתת קרדיט או ציון.

3.6 מהלך המחקר

המחקר שביצעתי עם תלמידות כיתה י' התקיים בשבעה שלבים:

א. בחירת השיר

המחקר שביצעתי עם תלמידות כיתה י' התקיים בשבעה שלבים:

בשלב הראשון בחרתי בשיר שעליו התבסס המחקר. לשם כך פניתי לגב' מירי ימין, מורה לספרות ורכזת שכבה בתיכון ע"ש קציר ברחובות. מטרת השיחה עמה הייתה להכיר מודל להוראת שיר, מכיוון שלא היה לי ניסיון בהוראת הנושא. המפגש התנהל בצורת שיח משותף ובו נבחרה הסוגה והשיר שבו אעסוק במחקר. גם גב' ימין בחרה ללמד את השיר והיא התייעצה בי בנוגע לאופני הוראה מגוונים של השיר. בחרנו בשיר "בובה ממוכנת" מאת המשוררת הישראלית דליה רביקוביץ'.

בלילה הזו הייתי בקה מתקנת
 ופניתי ימינה ושמאלה, לכל העברים,
 ונפילתי אפים ארצה ונשברתי לשברים
 ונסו לאחות את שקבי ביד מאמנת.

ואחר-כך שבתי להיות בקה מתקנת
 וכל מנהגי הנה שקול וצ'תני,
 אולם אז קבר הייתי בקה מסוג שני
 כמו זמורה תבולה שהיא עוד אחוזה בקנוקנות.

ואחר כך הלכתי לרקד בגשף המחולות
 אף הניחו אותי בתקרת תחולים וקלבים
 ואלו כל צעדי היו מדודים וקצובים.

והנה לי שער זהב והיו לי שיניים כחולות
 והייתה לי שקלה מצבע פרחים שבגן
 והנה לי כובע של קש עם קשוח רבדון.

4

⁴ מילות השיר מהאתר <http://www.snunit.k12.il/shireshet/gifs/dalia.gif> נדלה בפברואר 2014.

גב' ימין הציגה בפני אפשרות להוראת השיר המבוססת על שישה שלבים ובהם מהלך של התכנסות מהיכרות עם היוצר וכותרת השיר ופנימה לתוכן השיר.

שלב 1: "מיפוי יוצר" - תולדות חייה של המשוררת.

שלב 2: הכותרת. מה תפקידה? מה הן השאלות והציפיות שלנו מהכותרת? מה הנושא בשיר?

שלב 3: מבנה השיר. זיהוי המבנה והאם שייך לסוגה מסוימת בספרות?

שלב 4: חלוקת השיר לבתים וניתוח התוכן בכל בית.

שלב 5: זיהוי פעלים בשיר.

שלב 6: זיהוי דימויים.

לקראת תהליך הניתוח עם התלמידות, ניתחתי את השיר בעצמי על פי השלבים שהציגה גב' ימין.

1. "מיפוי יוצר" - תולדות חייה של המשוררת

דליה רביקוביץ' (1936-2005)

"שירה לדידי נכתבת מתוך עמדה של כוח, במצב 'מאושר'. אדם שנמצא במצב של אי-יכולת לחיות עם עצמו אינו מסוגל לכתוב באותו זמן. אני כותבת מתוך שמחה" (רביקוביץ', 1961).

ילידת רמת גן, בת לאב מהנדס ולאם מחנכת. בגיל שש נתייתמה מאביה ועברה עם אמה ושני אחיה הקטנים לקיבוץ. בוגרת האוניברסיטה העברית בירושלים. ערכה את הדו-ירחון לילדי הגולה "אורות קטנים", לימדה ספרות בבית ספר תיכון. כתבה ביקורת תיאטרון ותרגמה ספרים לילדים. ב-1955 החלה לפרסם את שירה. זוכת פרס שלונסקי, פרס למדן, פרס היצירה מטעם ראש הממשלה ופרס ביאליק. מנימוקי חבר השופטים על קבלת פרס ביאליק: "היא מעמודי התווך של השירה העברית הלירית. שירה הם מצד אחד עדות אישית על יתמות, אהבה בלתי אפשרית ומאבק נואש על עצם הקיום ומצד שני הם מבטאים אמת אוניברסלית וחוויות של רבים. השילוב של הלשון העשירה והגבוהה עם לשון היומיום, ושל הזעקה האישית עם זו הכללית, מאפיינת את יצירתה והפכה לחשובה ולבולטת ביותר בשירה העברית בת זמננו." רביקוביץ' משתייכת לחברי קבוצת המודרניסטים בשירה העברית שהתפרסמו בשנות החמישים, אך שלא כמותם, שירתה הושפעה מביאליק, אלתרמן ולאח גולדברג. בין ספרי שירתה הידועים: "אהבת תפוח הזהב", "חורף קשה", "הספר השלישי", "תהום קורא", "אהבה אמיתית" ו"חצי שעה לפני המונסון".

במרכז שירתה חוויות אישיות כגון אהבה, סבל, עוול ופגיעה, לצד תחושות של אובדן ושכול. בשירה באה לידי ביטוי הכמיהה לארצות רחוקות ולנופים קסומים ואגדיים. במהלך חייה הרבתה רביקוביץ' לשתף בדעותיה הפוליטיות ואף עסקה בפעילות פוליטית בין השאר במסגרת "שלום עכשיו", ובאמצעות כתיבת שירים שעסקו בסכסוך הישראלי פלסטיני, מהצד האנושי שלו. דליה רביקוביץ' נמצאה בביתה ללא רוח-חיים ב-21 באוגוסט 2005.

2. כותרת השיר "בובה ממוכנת"

שם השיר מורכב משני מרכיבים: "בובה", "ממוכנת". המושג בובה מעלה אסוציאציות של ילדות, שבירות ותלותיות וגם סמל לאידיאל (יופי של בובה). בדרך כלל מאנישים את הבובה ונותנים לה תכונות של אדם: משחקים אתה, מדברים אליה ומאכילים אותה. עובדה זו יוצרת ציפייה ראשונית להאנשה של הבובה בשיר. אולם קורה הדבר ההפוך, כשהדוברת האנושית מקבלת תכונות של חפץ.

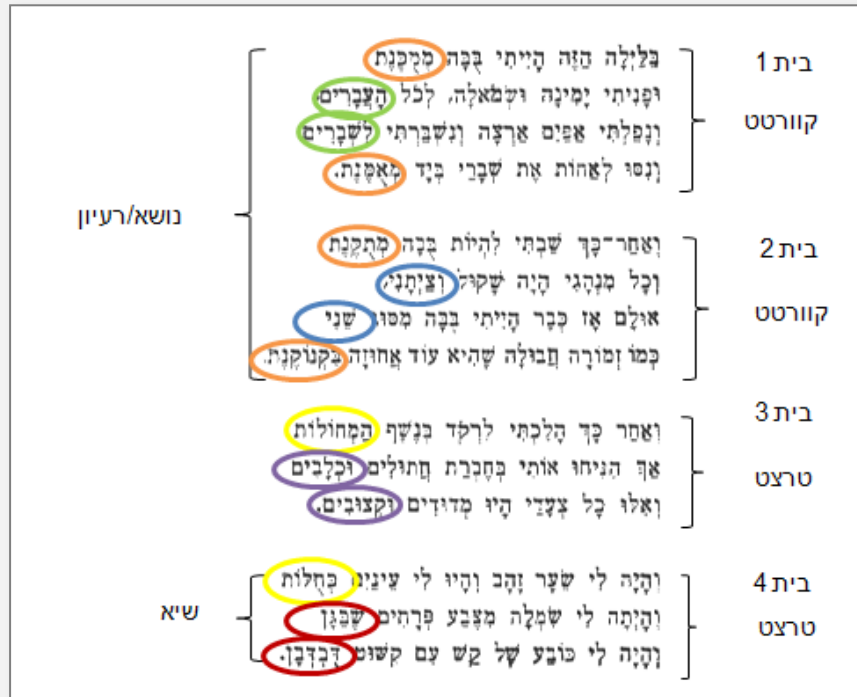
המושג ממוכנת מתקשר לצעצועים מכניים. בובה ממוכנת הייתה בזמן כתיבת השיר מושא החלומות של ילדות רבות. ממוכנת, מלשון מכונה, היא בובה בעלת מספר פעולות שיש להפעיל ואינה יכולה להפעיל עצמה. ביטוי זה מתקשר כיום גם לעולם הטכנולוגי המנוכר שבו האדם הוא חפץ, בורג במערכת. הבובה מופיעה בשיר כמטאפורה אך מבחינה רעיונית נוצר זיהוי מוחלט בין הבובה לבין המשוררת. המשוררת כמהה לעולם תמים ויפה, לילדות קסומה, לאידיאל של יופי. הבובה הממוכנת היא סמל לחייה של הדוברת. לצד ההזדהות בין הבובה למשוררת מופיע טשטוש גבולות בין הריאלי לסמלי, בין מציאות לדמיון. הכותרת מציבה דיסוננס בין עולם אידיאלי של יופי, ילדות ושלמות לצד עולם מכני הנשלט על ידי אחרים.

3. מבנה השיר

ניתוח מבנה השיר מבוסס על ספרו של אהל (1993). זהו שיר מסוג סונטה. בעברית שיר זה"ב: 14 בגימטרייה, כלומר שיר בעל 14 שורות. סונטה היא צורה שמקורה באיטליה במאה ה-13 ושייכת לשירה הקלאסית ומאופיינת בצורה ברורה וחמורה. הצורה נחשבת ליוקרתית ומן המקובל הוא שהנושא יהיה חשוב וחגיגי ולרוב היו נושאי הסונטות אהבה, גבורה, אצילות נפש, הקרבה ומוסר. גם השפה המקובלת היא שפה גבוהה.

הסונטה מחולקת לארבעה בתים: שני הבתים הראשונים בני ארבע שורות כל אחד, וכל בית כזה מכונה בשם קווארטט (מלשון 4). שני הבתים האחרונים בני שלושה טורים כל אחד, וכל אחד מכונה בשם טרצט (מלשון 3). שני הבתים הראשונים מציגים את הרעיון או את הנושא, ושני האחרונים מציגים את המסקנה, הפתרון, התוצאה או ההפתעה. בשיר "בובה ממוכנת" ניתן להניח את הבתים על ציר הזמן ולהסתכל על שני הבתים הראשונים כזמן עבר רחוק המציגים את האירוע ואת שני הבתים האחרונים כעבר הקרוב המציג את התוצאה. בדרך כלל הבית האחרון מהווה את השיא.

בדרך כלל יופיע בסונטה דגם חריזה קלאסי: א ב ב א, א ב ב א, ג ד ג, ד ג ד.



גם במקרה זה, המשוררת שומרת על חריזה אופיינית לסונטה, אך בשינויים קלים. החריזה בשיר היא: בית א'- אבבא, בית ב'- אגגא, בית ג'- דדה, בית ד'- דודו.

במקרה של "בובה מוכנת" משלבת המשוררת בין המבנה הקלאסי להבעה המודרנית. רביקוביץ' בוחרת במבנה הסונטה כמסגרת חמורה וכובלת עצמה בכבלי הסונטה. בהמשך אראה כיצד בחירה זו יוצרת הקבלה בין צורה לתוכן, כמקובל בשירה המודרנית. התוכן עוסק בניסיון להישאר במסגרת על פי מוסכמות חברתיות, והמבנה הקשוח ממחיש את קשיחות החברה. רביקוביץ' בוחרת בשפה פשוטה מעורבת במליצית אך אינה מתקשטת יתר על המידה.

4. חלוקת השיר לחלקים

השיר מעוצב בצורה מטפורית ופתוח לפרשנות כי אין ודאות בנוגע לזהות המשתתפים האחרים בשיר מלבד הדוברת.

בית א' - הבובה הממוכנת ושבירתה. השיר פותח באזכור של זמן התרחשות ספציפי - בלילה הזה. המשוררת מתארת שינוי באמצעות שימוש בפעלים, אך ניכר כי השינוי אינו חיובי: פנייה שמאלה וימינה לכל העברים, נפילה ארצה, שבירה ואיחוי. יתכן שהפנייה ימינה ושמאלה ולכל העברים מסמלת את החיפוש של האדם הצעיר אחר דרכו הנכונה ואת השבירה כהתבגרות. לאחר השבירה יש שלב של איחוי, אך גם אם יתקנו אותו הוא לא ישוב להיות כפי שהיה. ניתן לראות בשיר קונפליקט בין אדם אינדיבידואליסט לבין החברה כשהניסיון לחרוג מן המסגרת הוא ניסיון מועד לכישלון.

**בלילה הזה הייתי בקנה מקמקנת
ופניתי ימינה ושמאלה, לכל העברים,
ונפילתי אפים ארצה ונשבתי לשקרים
ונסו לאחות את שקרי בקד מאמנת.**

ביטוי המקובל במקרא בהקשר של התבטלות וכניעה בפני האלוהים. אולי מעיד על חוסר האונים של הדוברת להתמודד עם גורלה.

חזרה פעמיים על השורש ש-ב-ר לשם הדגשה והעצמה. שברים – הרבה חתיכות קטנות שקשה מאוד לאחות אותן.

בית ב' - מהות הבובה המתוקנת ואופיה. כעת הבובה בשיר מתוארת כבובה מסוג שני, אולי סוג ב'? כלומר, אחרי שלב האיחוי וההתאמה לכללים הנדרשים היא עדיין לא בובה מושלמת והיא דומה לענף קטוע התלוי על בלימה.

המשוררת עוברת מעולם הבובה לשימוש בדימוי מתחום הצומח – לצורך המחשת הכאב החי שלה.

**ואחר-כך שבתי להיות בקנה מתקנת
וקל מנהגי היה שקול וציתני,
אולם אז קבר הייתי בקנה מסוג שני
כמו זמורה חבולה שהיא עוד אחוזה בקנוקנת.**

פנייה של המשוררת ללשון המקרא, כשהפעם למילה "חבולה" משמעות נוספת – ממושכנת, משועבדת. כלומר הדוברת בשיר מרגישה את עצמה לא רק מוכה, אלא גם משועבדת. אין לה כבר חיים משל עצמה. היא איבדה את עצמאותה.

ואסר כך הלכתי לרלד בנשף המחולות
אך הניחו אותי בקברת חתולים וכלבים
ואלו כל צעדי היו קדידים וקצובים.

בית ג' - נשף המחולות.

הבית פותח בתיאור הליכה לנשף אבל המשך הוא היפוכו של המוטיב. הבובה היוצאת לקראת נשף מחולות מוצאת עצמה בחברת חתולים וכלבים, במקום בו היא נאלצה לאכול מהרצפה. זוהי סיטואציה מפחידה מאוד והמספרת רואה בכך עונש, אך לא מבינה על מה. משורות אלה עולה תחושה של קיפול ועוול.

והיה לי שער זהב והיו לי עינים כחולות
והיתה לי שמלה מצבע פרחים שפגן
והיה לי כובע של קש עם קשוט דרדרון.

בית ד' - תיאור חיצוני של הבובה המתוקנת.

בבית האחרון מופיע לפתע תיאור חיצוני של הבובה, שאולי היה צפוי שיופיע בבית הראשון ובוודאי על פי עקרונות הסונטה. יתכן שהדוברת רוצה להקצין את המצב ולהראות שעל אף שהייתה יפה כשאר הבובות האחרות, סמל השלמות, עדיין לא קיבלו אותה לנשף המחולות.

על פי ראיונות שנעשו עם רביקוביץ' עולה כי השיר נכתב בעקבות הקשיים שחוותה בקיבוץ גבע, בהתאקלמות כילדת חוץ ובתחושת חוסר השייכות שלה. היא מתארת מצב בו למרות ששברו אותה וניסו לאחות אותה מחדש ולהתאים אותה למסגרת היא עדיין נותרה בודדה. היא מציגה תהליך של מחיקת הזהות העצמית תוך ויתור על האני כדי להתאים לדרישות החברה ואולי מצב של ניסיון לעצב אותו כבובה בעלת חיצוניות וללא ישות פנימית.

חוקר הספרות והשירה הישראלי ברוך קורצוויל (2010) מתייחס לשירה של רביקוביץ' ולבובה ממוכנת כדרך להבעה עצמית המהווה שחרור עצמי. הוא רואה בשיר אקט של גבורה בו הסובייקט מצליח לראות עצמו בעין אובייקטיבית, כשהבובה מתבוננת באירוניה על עצמה ועל דרך הייסורים שחוותה לאחר שנשברה לרסיסים ואיחור את שבריה. היא מתבוננת על הידיים המאומנות כביכול ולבובה השלמה כביכול שעה שלמעשה כולם מלאכותיים. בבית האחרון היא יוצרת חיבור בין האני המעונה הנפגש עם האני הפיזי בתיאור הבובה המושלמת והמבוקשת.

שלב 5 - זיהוי פעלים בשיר (בצהוב)
 בשלב זה זיהיתי וסימנתי את הפעלים המופיעים בשיר.

שלב 6 - זיהוי דימויים (באדום)
 בשלב זה זיהיתי וסימנתי את הדימויים המופיעים בשיר אשר יהוו בהמשך התהליך בסיס לצילום התמונות.

בלילה הזה הייתי בקצה מקננת
ופניתי ימינה ושמאלה, לכל העברים,
ונפילתי אפים ארצה ונשברתי לשברים
 ונסו לאחות את שברי ביד מאמנת.

ואחר-כך שבת להיות בקצה מתקנת
 וכל מנהגי היה שקול וציתני,
 אולם אז כבר הייתי בקצה מסוג שני
כמו ומורה תבולה שהיא עוד אחוזה בקנוקנת.

ואחר כך הלכתי לרקד בגשף המחולות
 אף הניחו אותי בקברת חתולים וכלבים
 ואלו כל צעדי היו מדודים וקצובים.

והיה לי שער זהב והיו לי עינים פחלות
והיתה לי שמלה מצבע פרחים שבגן
והיה לי כובע של קש עם קשוט דבדקו.

לאחר שנסתיים שלב ההכנה שבו ניתחתי את השיר המשכתי לשלבים הפעילים עם התלמידות בכיתה.

ב. שאלון וירטואלי

מטרת השאלון הוירטואלי הייתה להכיר את התלמידות ולזהות מאפיינים משמעותיים ומשותפים ביניהן, שעל פיהם אחלק את התלמידות לקבוצות עבודה במהלך המחקר.

שאלון אישי

במסגרת עבודת חקר לשילוב למידת שירה באמצעות מחול אנא ענו על השאלון הבא בצורה המעמיקה והכנה ביותר

* דרוש *

שם *

היכן נולדת? *

פריט חזותי מס' 1: שער השאלון האישי לתלמידות

המטרה הייתה ליצור קבוצות עבודה הומוגניות מחד גיסא ולאפשר שינוי בהרכב הקבוצות ובסוג שיתופי הפעולה מאידך גיסא. כתיבת השאלון התבססה על תבנית בעלת ארבעה מרכיבים: רקע כללי, מוסיקלי, תנועתי וחזותי של התלמידות.

The screenshot shows a questionnaire titled "שאלון אישי" (Personal Questionnaire) with a red header. Below the title is a red asterisk and the word "דרוש" (Required). The questionnaire is divided into three sections, each with a red title and a red asterisk:

- דף ללא כותרת** (Page without title)
- תחקיר תנועתי** (Dance research)
- ספרי על חוויות תנועתיות מהילדות המוקדמת.** * מינקות ועד הגן (Books about dance experiences from early childhood. * From infancy to kindergarten)
- ספרי על חוויות תנועתיות מהילדות במערכת החינוך.** * בית ספר יסודי וחטי"ב (Books about dance experiences from childhood in the education system. * Elementary school and middle school)
- ספרי על חוויות תנועתיות בגיל הנעורים.** * (Books about dance experiences in adolescence. *)

Each section contains a large empty rectangular box for writing answers.

פריט חזותי מס' 2: שאלות מתוך השאלון האישי לתלמידות בנושא חוויות תנועתיות

הרקע הכללי של התלמידות כמעט זהה: בנות 15-16, ילידות ישראל. בנוגע לשאר המרכיבים בחנתי כמה תקופות שונות בחיי התלמידות: הילדות המוקדמת, ילדות במערכת החינוך, גיל הנעורים, למידה מקצועית, העדפות אישיות וסמלים תרבותיים. מכיוון שהקבוצה כללה 12 תלמידות, בחרתי לכתוב שאלון מקוון. הראיון הסגור אמנם מקובל פחות במחקר איכותני (שקדי, 2003), אך השאלון המקוון איפשר איסוף של המידע באופן מהיר מכל התלמידות בבת אחת וכן הוביל לאחידות של נושאי הראיון ואיפשר בהמשך פילוג של התלמידות לקבוצות עבודה לפי תשובותיהן.

בפתח הפרויקט נפגשתי עם התלמידות במעבדת המחשבים והצגתי להן את הפרויקט. הסברתי להן שבשיעורים הבאים ניפגש לצורך ביצוע פרויקט שקשור ללימודי בתואר השני. הסברתי שבמסגרת הפרויקט ננסה לברר כיצד ניתן לבצע למידה משמעותית וחוייתית של שיר תוך שילוב אמנויות בלמידה. התלמידות הזכירו הזדמנות שבה למדו טקסט לריקוד של כוריאוגרפית אורחת. הסברתי שבמקרה שלנו המטרה היא ללמוד את הטקסט יותר לעומק ושהאמנות תשרת את הלמידה ואת היצירתיות שלהן ולא תהווה חומר רקע למחול עצמו. הסברתי שהן ייצרו ריקודים שיתבססו על חומרים תנועתיים שהן יבחרו הנובעים מהרקע שלהן ומאישיותן, בעקבות הנחיה שלי.

התלמידות ענו על השאלונים במחשב. עלו שאלות טכניות ומהותיות, לדוגמא: למה כוונתי בחוויות, תנועתיות, מהם סמלים חזותיים ומהם סמלים תנועתיים תרבותיים?



פריט חזותי מס' 3: צילומי תיעוד של התלמידות במעבדת המחשבים שצולמו בתאריך 10/2/14

	A	B	C	D	E	F
1	שם	ספרי על חוויות תנועתיות מהילדות המוקדמת.	ספרי על חוויות תנועתיות מהילדות במערכת החינוך.	ספרי על חוויות תנועתיות בגיל הנעורים.	בנוסף למגמת המחול, האם הייתה למידה תנועתית מקצועית ואיזו?	מתי ההעדפות האישיות התנועתיות שלך?
9	גל	כשהייתי תינוקה הייתי בקורסי ריתמיקה עם אמא שלי ורקדתי בסטודיו פירואט	הייתי במסגרת מחול בביה"ס היסודי והייתי בחוגי מחול קלאסי מודרני וגאז במתנס חוויות שוויץ. בחטיבת הביניים באתי למגמת מחול קציר.	הייתי בהרבה מופעות מחול של להקות גדולות בארץ ובעולם, במחזות זמר, רקדתי בסדנאות עם להקות מחול, והופעתי במופעי מחול זמר.	כן, ביסודי ובגן, רקדתי בסטודיואים ובחוגים במתנסים בלט קלאסי, גאז, היפהופ, מחול מודרני, גאז מיזיקל	צירה- קומפוזיציה, היפ הופ וגאז
10	הילה	אמא שלי מספרת שרקדתי המון בילדותי לפני הגן	כשהייתי בכיתה א רקדתי בבית ספר בן גוריון בהדרים, בכיתה ב הייתי בחוג ריקוד ובהמשך רקדתי, גאז בלט קלאסי אצל זרבה ברק, התעמלות אומנותית והתעמלות קרקע.	מגמת מחול, סטודיו זרבה ברק- בלט	בחופש הגדול הייתי בקורס של הלהקה הקיבוצית.	מחול מודרני בכללי וצירה אנרגייה, ריקוד שמעלה לי חיוך, ריקוד שנותן לי אפשרות להתאמן לדחיע להשתפר להצליח בדברים חדשים, מחול מאתגר, ריקודים לירים עם התבטאות עצמית
11	דניאל	חוגי העשרה, חוג שחייה הופעות של להקות מחול והחלקה על הקרח	חוג בלט, חוג שחייה, התעמלות אומנותית, התחלה במסגרת להקות המחול של קריית התרבות נס ציונה צפייה בהופעות מחול בקרקס	המשך הפעילות במסגרת להקות המחול של קריית התרבות נס ציונה צפייה בהופעות... שיעורי בלט נוספים	להקות המחול נס ציונה...	אני מעדיפה לרקוד בלט קלאסי, כל שיעור זה אתגר
		רקדתי אצל זרבה ברק מגיל שלוש	בבית ספר היסודי הייתה בלהקת מחול שהייתה, לא משהו מקצועי במיוחד ובחטיבה הצטרפתי למגמת		למדתי אצל זרבה ברק בלט	

פריט חזותי מס' 4: קטע מהתשובות שענו התלמידות לשאלון

בניתוח השאלונים לא הצלחתי לזהות מכנים משותפים בין התלמידות שיהוו גורם משמעותי לחלוקתן לקבוצות העבודה.

החלטתי להציג לתלמידות שאלון נוסף (בי) ובו עוד שתי שאלות, שמטרתן לברר אם יש להן זיכרון מחווייה תנועתית הקשורה במשפחה או בקהילה ומהו המחול בשבילן.

פריט חזותי מס' 5 : שאלון (ב)

	A	B	C	D
1	שם	האם נחשפת בבית למחול של החברה/קהילה/עדה אליה את משייכת? מה תוכלי לספר?	האם נחשפת בבית למוסיקה של החברה/קהילה/עדה אליה את משייכת? מה תוכלי לספר?	מהו מחול עבורך?
2	מאיה	כן , נחשפתי לריקודי בטן (מהעדה המרוקאית) , בנוסף רקדתי פעם ריקודי עם ונחשפתי לריקוד האולס (אוסטריה) .		מחול עבורי הוא צורת התבטאות גופנית לרגשות ומחשבות
3	טוני	לא מגיל קטן למדתי רק קלאסי ולא משהו שמשתייך לחברה	בגלל קהילה שהמשפחה שלי באה היא בלרוסית אז כן למוסיקה רוסיית	החיים שלי ומה שמחזיק אותי כל יום על הרגליים לא משנה מה
4	עדי	כן , למחול של המרוקאים שזה כולל ריקודי בטן וזה מאוד השפיע עלי מבחינת אהבת המחול.		מחול עבורי זה ממש דרך חיים, זה כמו שנשאל למה את אוהבת את אמא? לא ניתן לענות במדויק רק פשוט לדעת את זה. המחול מספק לי אנרגיה ענקית
5	גל	לא		מחול עבורי זה דרך חיים. מקום מפלט, מקום שאפשר לברוח אליו בכל שעות היום כשיש צרות או בעיות או סתם חשק. מחול זו דרך להשתחרר, להתפרק, ולהוריד
6	יובל	כן בחתונות נחשפתי לריקוד התמני בו כל המשפחה הייתה רוקדת לצלילי מוסיקה תמנית		מחול עבורי הוא ביטוי עצמי הנאה משמעת שמירה על כושר מודעות וכו
7	הילה	חצי תימנייה חצי אשכנזייה		דרך ביטוי ודרך להינות בתוך כל הקושי שמסביב
				מחול עבורי הוא דרך להתבטא, ולהינות וזה הדרך שלי להשתחרר מכל מיני דברים שמלחצים אותי. אני גם אוהבת

פריט חזותי מס' 6 : קטע מתוך תשובות התלמידות לשאלון בי.

לשאלה "מהו מחול עבורך?" התייחסו התלמידות למחול כצורת ביטוי ודרך חיים.

ג. מפגש לניתוח השיר

בשלב השלישי נפגשתי עם התלמידות כדי לנתח את השיר "בובה ממוכנת" על פי מודל הניתוח שהציגה מירי ימין. לקראת המפגש התלמידות צפו במצגת⁵ שיצרתי עם מידע על היוצרת וסרטון⁶ עם אוסף ראיונות עם היוצרת שהכנתי כדי לבצע את השלב הראשון בהצעה של גב' מירי ימין - מיפוי יוצר. התלמידות שיתפו פעולה בניתוח השיר על אף שבתחילת התהליך התפלאו לפגוש אותי בהקשר של הוראת הספרות. הבהרתי להן שמעניין אותי לשמוע מה דעתן ואין תשובות נכונות או לא נכונות. במפגש התלמידות דיברו באופן חופשי ואחת מהן תיעדה את דבריהן על המחשב כאשר הלוח חשוף לכל התלמידות.

<p>4בתים</p> <p>שורות קצרות</p> <p>חריזה</p> <p>מבנה סונטה (או שיר זה"ב-14 במסגרת-מספר השורות שיש בשיר)- נחשבה לשירה קלאסית יוקרתית לא כל כך בשימוש בשירה העניירה המודרנית כלומר, המשוררת עשתה בחירה שונה מרבוב המשוררת בתקופתה.</p> <p>בבית הראשון-ממקמת אותו באירוע ספציפי שקרה לה.</p> <p>בבית השני-ממשיכה לספר את הסיפור גם בבית השלישי</p> <p>בבית הרביעי-מתארת את עצמה, כבר לא קשורה לסיפור שתיארה לנו קודם. הבית הזה מתאר את עצמה לפני האירוע לכן צפוי שהוא יהיה בבית הראשון-סוג של סגירת מעגל. סוג של געגוע או תמיחה למה זה קרה?</p> <p>הפעלים הרבים שיש בשיר יוצרים תחושת מנוקה. כאילו משהו מפעיל אותה כמו בובה. בפעלים יש גם ניגודים- מהשנות ותחושה של משהו שלא רצויה. יש תחושה של מסגרת משאם את בתוך המסגרת את רצויה ואם את לא מתאימה למסגרת יסו לשנות אותך כדי שתתאימי (המסגרת היא הקיבוץ) וביחס לשיר גם לו יש מסגרת, תבנית (סונטה) שדממה את החברה שבה הייתה.</p>	<p>ניתוח השיר</p> <p>בובה ממוכנת</p> <p><u>בלולה הנה הייתי בקה מקקנת</u> <u>וקניתי מינה וקמאלה, לכל הקקרים,</u> <u>ונפילתי אפים ארצה ונשברתי לשקרים</u> <u>ונסו לאחות את שקרי קניד קאקנת.</u></p> <p><u>ואחר-כך שקתי להיות בקה מתקנת</u> <u>וקל מנהגי הנה שקול וצונתי,</u> <u>אולם אז קבר הייתי בקה מסוג שני</u> <u>כמו ומורה תבולה שהיא עוד אחונה בקנקנת.</u></p> <p><u>ואחר כך הלכתי לרקד בנשף הקחולות</u> <u>אף הניחו אותי בקבת תתולים וכלבים</u> <u>ואלו כל צעדי היו קדודים וקצובים.</u></p> <p><u>וקנה לי שער זהב והיו לי עינים כחולות</u> <u>וקנה לי שמלה מצבצב פרחים שקבון</u> <u>וקנה לי כובע של קש עם קשוט דקדקון.</u></p>	<p>נפילתי אפיים ארצה-מתוך המקרא. איוושהי יראת כבוד.</p> <p>בובה מסוג שני-בובה מסוג ב' זה אחרי ששינו אותה ואחרי שהיא הייתה צייתנית- היא עדיין לא הייתה מושלמת.</p> <p>זמורה-ענף חבולה- שבורה אבל עדיין תלויה (אחונה בקנקנת).</p>
---	---	---

פריט חזותי מס' 7 : ניתוח השיר כפי שהתבצע על ידי התלמידות בכיתה בתאריך 3/3/14

התחלנו בהצגת הכותרת והעלאת אסוציאציות לכותרת. שוחחנו על כך שהכותרת מורכבת משני חלקים- בובה/ממוכנת. האסוציאציות שהעלו התלמידות היו: מכונה, רובוט, נשלטת, אולי חסרת רגשות, מורכבת מחלקים, צעצוע, ילדה קטנה, יפה, עדינה, אידיאל, משחקים בה (משחקי תפקידים), מלבישים אותה, מטפלים בה –האנשה. המסקנה הייתה כי בשם השיר יש ניגודיות ודיסוננס; לאחת המלים משמעות שלילית ולאחת חיובית. זיהוי תפקיד הכותרת וניסיון להבין את נושא השיר. הצגתי את השיר על הלוח, קראתי אותו וניתחנו אותו על פי המודל. שוחחנו על מבנה השיר ועל חלוקתו לבתים. לאחר מכן זיהינו את הפעלים בשיר.

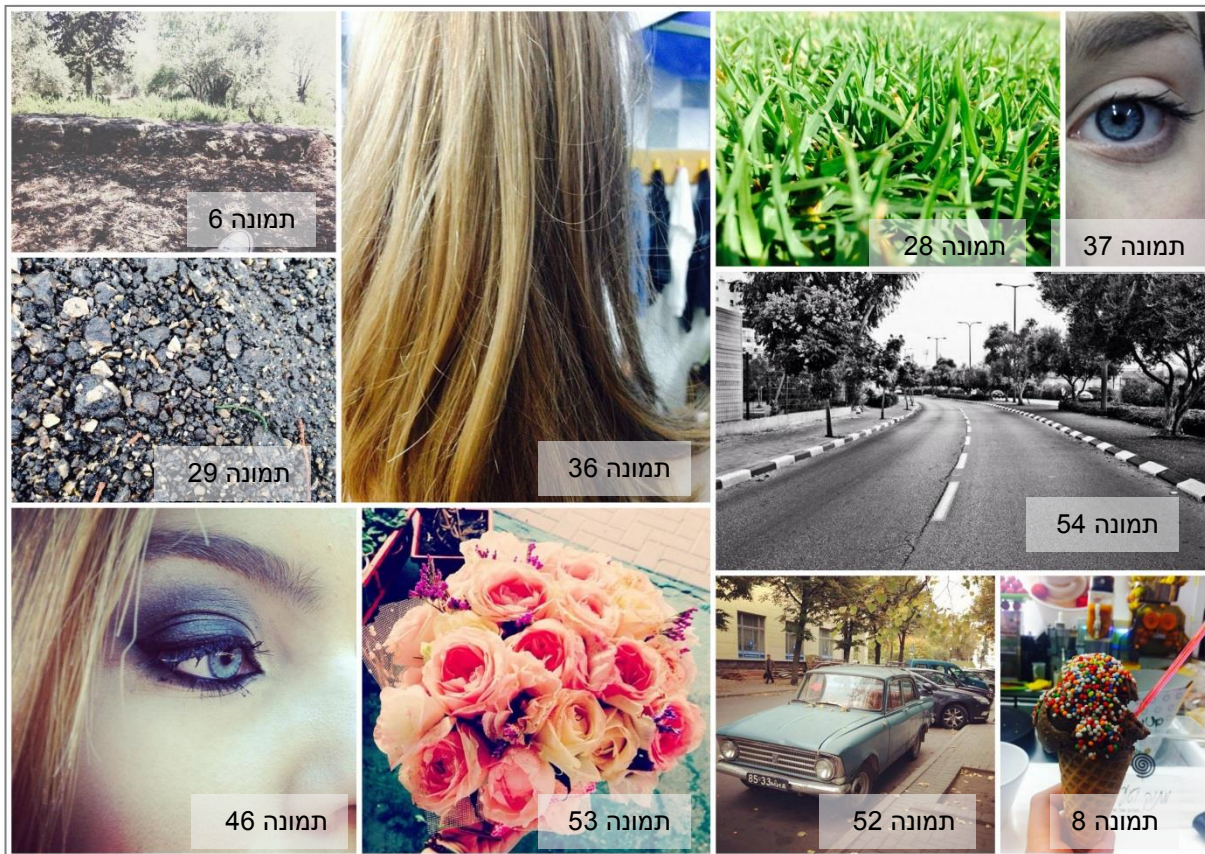
⁵ קישור למצגת: <http://goo.gl/OUAP3G>

⁶ קישור לסרטון: <http://goo.gl/G7bQVM>

לבסוף זיהינו את הדימויים בשיר: לילה, בובה, יד, זמורה, נשף, חתולים, כלבים, תעדים, שיער זהב, עיניים כחולות, שמלה, פרחים, כובע קש, דובדבן. התלמידות העלו דימויים נוספים ביחס לשיר: חושך, רמזור, כביש, מכונית, דשא, אדמה, זכוכית, דבק, רופא, נגר, גבס, עץ, נעלי ריקוד, שמלה יפה, חצץ, רלווה, קצב, חדש, גלידה. ניסינו להעלות פרשנות על השיר, על האווירה, על תחושותיה של הדוברת. בסיום המפגש ולקראת המפגש הבא ביקשתי מהתלמידות לקחת את רשימת הדימויים ולחפש ייצוג בר-צילום שלהם בסביבתן.

ד. איסוף תצלומים וניתוחם

בשלב הרביעי עסקנו באיסוף דימויים חזותיים וניתוחם. בשלב זה חילקתי את התלמידות לעבודה בזוגות באופן אקראי. המפגש התקיים בחדר המחשבים וכל התלמידות העלו את התצלומים לתיקייה משותפת. תהליך זה נעשה באמצעות חיבור הסמארטפון למחשב או באמצעות שליחת התצלומים לדואר אלקטרוני והורדה לתיקייה. הועלו 64 תצלומים וכל תצלום קיבל מספר סידורי. התלמידות התחלקו לחמישה זוגות. כל זוג בחר ארבעה תצלומים. לאחר מכן צמצמנו את הבחירה לשני תצלומים.



פריט חזותי מס' 8: תצלומים שנבחרו על ידי התלמידות. מספרי התצלומים ניתנו ע"י התלמידות כשעלו למאגר בתאריך 10/3/14

התלמידות ניתחו את תצלומים על פי המודל המוצג בספרן של שליטא, פרימן והרתאן (2011).
ניתוח התצלום כלל התייחסות להיבטים הבאים:

התייחסות לסיבות לבחירה בתמונה

דנוטציה

- מה רואים בתמונה? תיאור הפרטים בתמונה תוך התמקדות בפרטים שלכאורה חסרי משמעות.
- קומפוזיציה, מיקום הפרטים בתוך התמונה: איזה פריט נמצא למעלה/למטה, מה במרכז ומה בשוליים? האם ה"התנועה" היא אלכסונית או התמונה מחולקת לחלקים שונים?

בחירות בצילום

- מה נכנס לתמונה ומה נשאר מחוץ לתמונה?
- האם הצילום הוא תקריב או שפרטים רבים נוספים נמצאים בתמונה?
- אילו צבעים מופיעים בתמונה?
- האם נראה שהפריט המצולם נתפס ברגע של עצירה או במהלך תנועה?
- האם יש תחושה של מרקם או טקסטורה מסוימים?

פרשנות בנוגע לתמונה - אילו אסוציאציות עלולות בכך ביחס לתמונה?

- מתוך הניתוח של הפריטים הציגו איזו פרשנות על התמונה, על הזרימה בתמונה, על הצבעים והתחושות העולות מהתמונה.

במליאת הכיתה סקרנו את התמונות והתלמידות הוסיפו מתובנותיהן לגבי התמונות. בנוסף, כל אחת מהתלמידות כתבה והוסיפה לעצמה עוד מחשבות.

תהליך בחירת התמונות לווה בהתרגשות רבה. אחת התלמידות רטנה: "אוף, למה יצאו לנו התמונות המכוערות?" התלמידות ניסו לברר אחת עם השנייה איזו תמונה שייכת למי מהתלמידות, היכן צולמה ומי מופיע בתמונה. התהליך היה חווייתי ועורר בהן גם רגשות חברתיים.



פריט חזותי מס' 9 : תצלום מספר 6 וניתוחו על ידי התלמידות

בחרנו בתמונה זו כיוון שהיא משכה את העין שלנו. היא יפה, אומנותית, יש בה משחק של אור וצל והנושא של אדמה ריתק אותנו.

א. בתמונה רואים שכבת אדמה עם חומת אבן. יש דשא, צמחייה עצים. בתמונה ניתן לראות קצה של נעל בצבע לבן עם פס אדום כאשר רואים חלק מברך. האדמה מורכבת מבוץ, חול, חצץ, ענפים יבשים ואבנים. האדמה בצבע כהה. חומת האבן נמוכה אך עבה ומשתלבת במראה של האדמה. הדשא ירוק, גבוה מאוד וסבוך. העצים פזורים. סוגים שונים של עצים. ניתן לראות כי הצמחייה נמצאת בפריחה. השמיים נראים עכורים אך בהירים, ללא עננים. ישנם צלליות של העצים באזורים שונים על האדמה ועל הדשא כתוצאה ממיקום השמש.

ב. התמונה מחולקת לשכבות. למטה – האדמה. באמצע – חומת האבן ולמעלה – הצמחייה. הנעל נמצאת בתחתית התמונה, נוטה לפינה הימנית.

א. המשך הרגל והגוף נשארו מחוץ לתמונה, הם חתוכים. ההמשכים של חומת האבן בצדדים נשארו מחוץ לתמונה. כך גם האדמה והדשא. קצוות העצים נחתכו בחלק העליון של התמונה ובצדדיה.

ב. זו תמונת נוף כאשר מופיעים בה הרבה פרטים.

ג. גווני חום, ירוק, צהוב, שחור, לבן, סגול. הצבעים דהויים.

ד. הפריט דומם (צילום נוף) לכן נתפס ברגע של עצירה.

ה. כן, יש טקסטורה חולית, מחוספסת לאדמה. הדשא נראה סבוך וגבוה. מראה קיצי.

אסוציאציה של קיץ, טיול עם משפחה באזור הצפון. חום, שמש, יום עם אובך בסביבות 2 בצהריים.

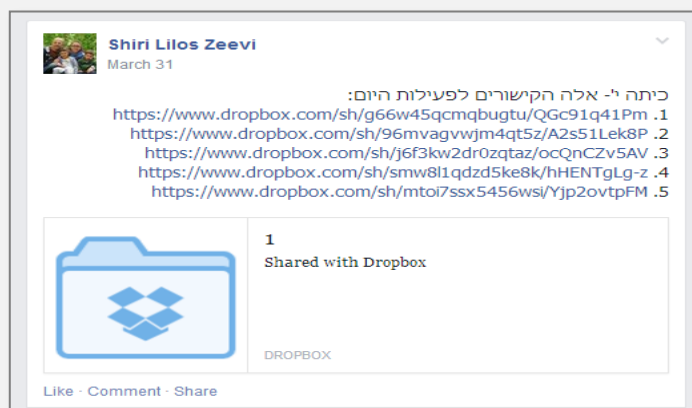
בסיום המפגש ביקשתי מהתלמידות לענות על שאלון קצר נוסף באופן אנונימי בנוגע לפעילות. בשאלון רציתי לברר את החוויה שעברו התלמידות בשיעור.

פריט חזותי מס' 10 : שאלון הרפלקציה על תהליך ניתוח התמונות שהועבר לתלמידות בתאריך 10/3/14

ה. מפריט חזותי לתנועה ותנוחה

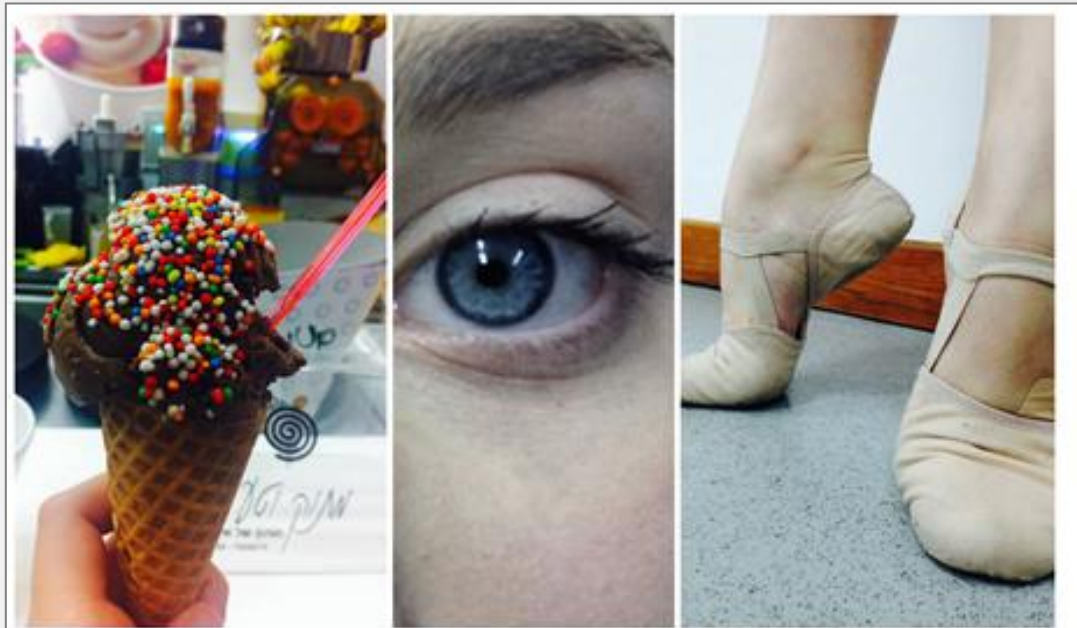
השלב החמישי עסק במעבר מפריט חזותי לתנוחה ולתנועה. לקראת עיסוק בפן התנועתי של הפעילות חילקתי את התלמידות לקבוצות חדשות כדי ליצור קבוצות עבודה מגוונות לאורך המחקר. 10 התמונות שבחרו התלמידות חולקו באופן אקראי לארבע קבוצות כך שכל קבוצה קיבלה ארבע תמונות לפעילות.

התמונות הועברו לתלמידות באמצעות הסמארטפון דרך קישורים שהועלו לקבוצת הפייסבוק של המגמה.



פריט חזותי מס' 11 : הודעת הפייסבוק לתלמידות עם פירוט הקישורים לתמונות מתאריך 31/3/14

כל קבוצה קיבלה גם את הניתוח שביצעו התלמידות לתמונות שבידיהן במפגש הקודם. בתחילת הפעילות ביקשתי מהתלמידות לכתוב מהו לדעתן הקשר של התמונה שבידיהן לשיר.



על תמונה מס' 8 כתבו התלמידות כי תמונת הגלידה מתקשרת לילדות, צבעוניות ושמחה.	על תמונה מס' 37 כתבו התלמידות כי היא מתקשרת לעיניים והבובה בשיר מצטיירת כילדותית שחווה ונהנית מהדברים הקטנים.	על תמונה מס' 22 כתבו התלמידות שהיא מתקשרת לצמד המילים "לרקוד בנשף המחולות" כי אפשר לראות בתמונה רגליים של רקדנית.
---	---	---

פריט חזותי מס' 12: צילומים שבחרו התלמידות והקשר שלהן לשיר לדעתן.

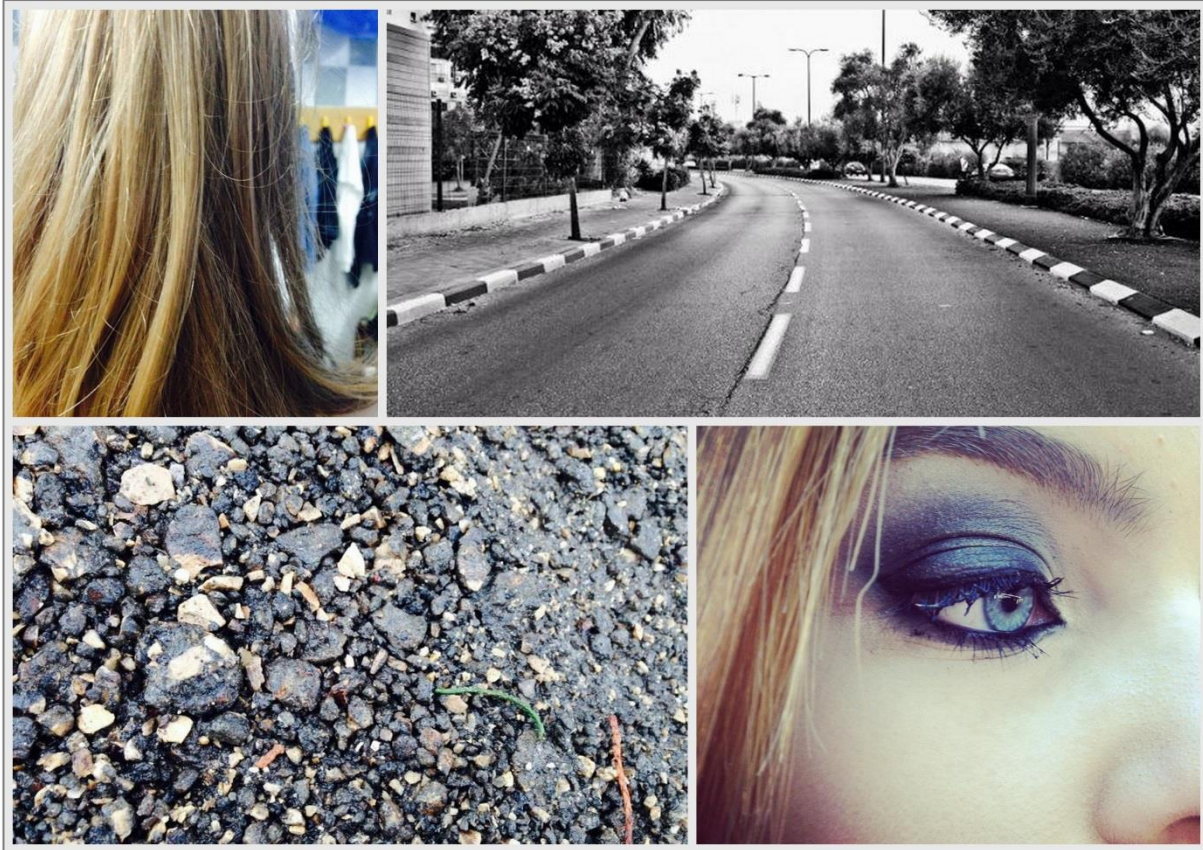
הקבוצות התבקשו ליצור ארבע תנוחות המייצגות את ארבע התמונות שבידיהן. את התנוחות הן יצרו על סמך הפריט החזותי ועל סמך הניתוח שנעשה לו. התנוחה יכולה להיות מורכבת כך שכל התלמידות מבצעות את אותה תנוחה, או שכל אחת מבצעת תנוחה שונה ויחד הן מרכיבות את התנוחה. לפי משנתו של בארת (1980,2002), שלב זה משלים תהליך של דנוטציה וקונוטציה בכמה שלבים: בשלב הראשון זיהו התלמידות מילים שיכולות להתחבר לקונוטציה חזותית. כלומר, מילה שהשימוש בה יכול להעלות דימוי חזותי בר צילום. בנוסף הן העלו מילים נוספות כקונוטציות לשיר עצמו. בשלב השני ייצאו התלמידות בכוונה להמיר את המסר הדנוטטיבי בצורת מילה באחר בצורת תצלום. בתהליך זה נוצר גם מסר קונוטטיבי שבא לידי ביטוי בתהליך הניתוח של התמונה. בשלב השלישי שוב "השתנתה" המציאות כאשר התצלום עבר בתהליך של פרשנות ממוצר דו ממדי למוצר תלת ממדי בדמות התנוחה. בסיום המפגש תיעדתי את התמונות וביצעתי ראיון עם התלמידות.

להלן צילומי תיעוד של התנוחות שצולמו בסוף המפגש בתאריך 31/3/14 :



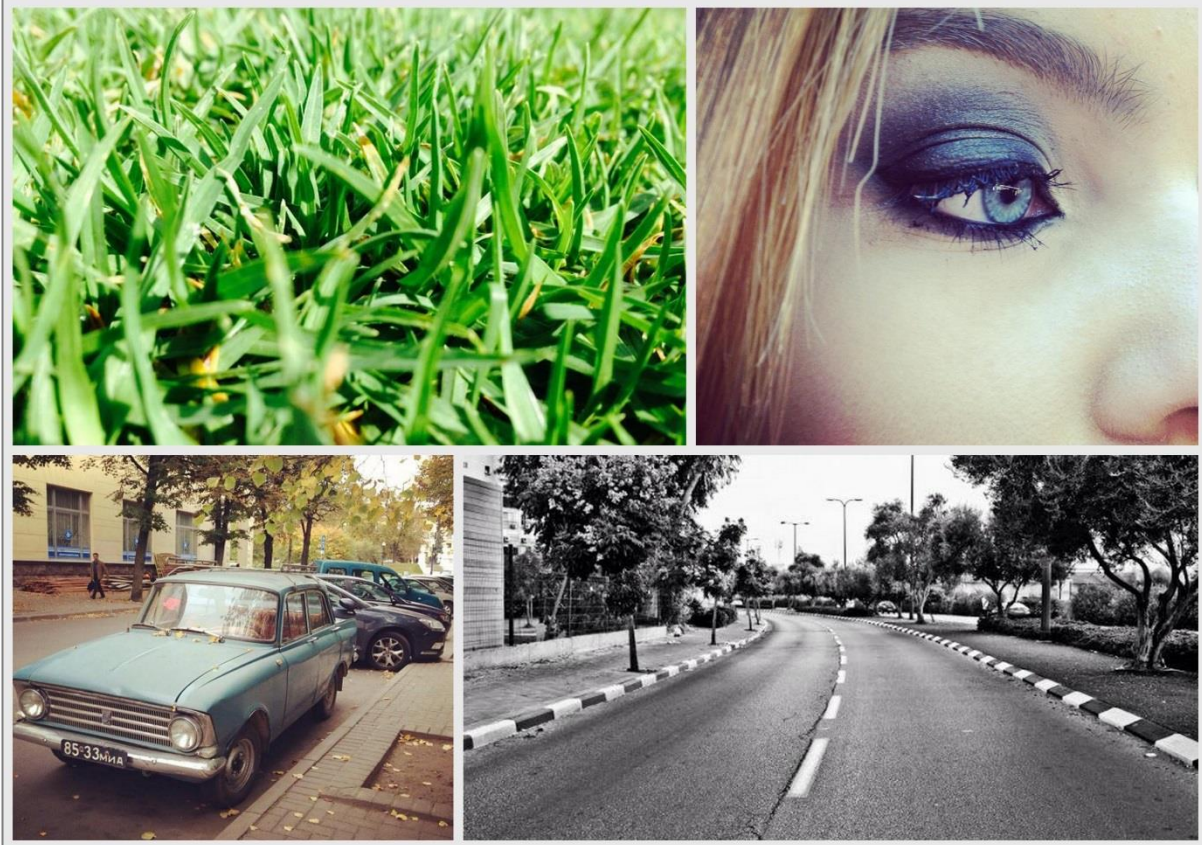
פריט חזותי מס' 13 : הפסלים שיצרו הילה ומאיה בעקבות תמונות מס' 53, 29, 36, 54





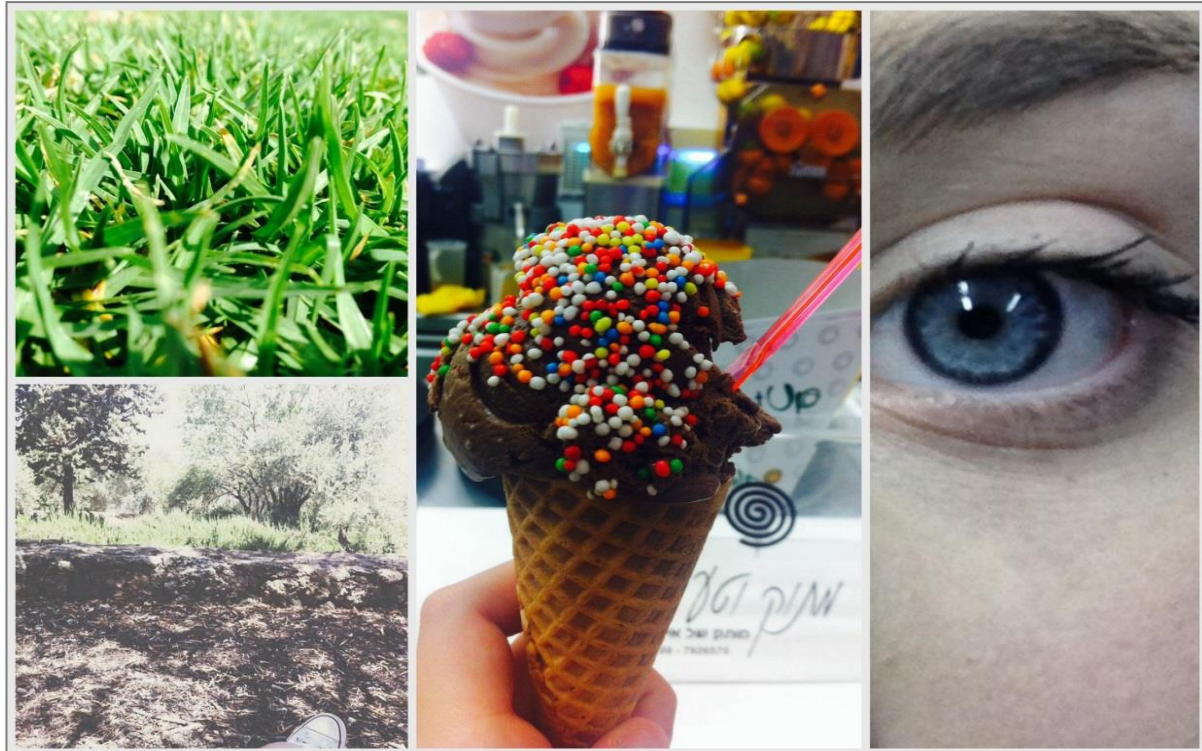
פריט חזותי מס' 14 : הפסלים שיצרו גל ורוני בעקבות תמונות מס' 36, 46, 29, 52





פריט חזותי מס' 15 : הפסלים שיצרו עומר ותאיר בעקבות תמונות מס' 22, 52, 54, 46





פריט חזותי מס' 16: הפסלים שיצרו יובל ודניאל בעקבות תמונות מס' 2, 6, 37, 8



1. יצירת משפטי תנועה

השלב השישי עסק ביצירת משפטי תנועה שיחברו בין התנוחות⁷. ביקשתי מהתלמידות לחבר בין תנוחה לתנוחה באמצעות שמונה ספירות תנועה. בחרתי לא להציג הנחיה יותר מדויקת ליצירת המשפטים התנועתיים מתוך רצון לתת לתלמידות את החופש לעסוק באילו חומרים שיבחרו וגם מכיוון שלא מצאתי תיאוריה הדורשת הכוונה מסוימת. התלמידות מצאו שחסרה להן הנחיה שכזו ופתרו אותה בחיפוש המוטיב התנועתי שייצור קוהרנטיות בתנועה.

2. יצירת ריקוד המשלב את משפטי התנועה

השלב השביעי עסק ביצירת ריקוד שיחבר את כל משפטי התנועה. התלמידות חזרו לעבודה בזוגות בהם יצרו את משפטי התנועה. כמה תלמידות נעדרו מהמפגש ולכן מי שהחסירה את המפגש הקודם למדה תפקיד של תלמידה נעדרת.



פריט חזותי מס' 117 : צילומי תיעוד התלמידות בתהליך למידת משפטי התנועה אשר צולמו בתאריך 12/5/14.

כל זוג לימד את כל התלמידות האחרות את משפטי התנועה. המטרה הייתה ליצור מאגר רחב של משפטי תנועה שיאפשרו יצירת ריקוד וכן להציב את התלמידות בשני תפקידים: תפקיד התלמידה ותפקיד המורה/כוריאוגרפית.

⁷ קישור לסרטון המתעד את משפטי התנועה: <http://goo.gl/j5OAZI>.

בסוף המפגש השמעתי לתלמידות את המוסיקה שתלווה את הריקוד⁸. הבחירה לא להשמיע את המוסיקה עד שלב זה הייתה מודעת: לא רציתי שתכנים חיצוניים נוספים ישפיעו על בחירות תנועתיות של התלמידות. בחירה זו הקשתה מעט על השלב הזה, מכיוון שכעת נדרשו התלמידות להתאים את החומר התנועתי למקצב ולמשקל המוסיקלי⁹.

בסיום שלב זה ביצעתי שיחה קבוצתית עם התלמידות. מהשיחה עלו תובנות מספקות לגבי התהליך וחשיבותו ללמידה משמעותית והתברר כי שלב העמדת הריקוד עצמו אינו הכרחי עבור השלמת המחקר ומאבד ממשמעותו כאשר אין דרישה לתוצר מוגמר משמעותי. לכן החלטתי שאין טעם להמשיך ולנסות ליצור ריקוד שלם אלא יש להסתפק בנתונים כפי שנאספו עד כה.

⁸ קישור למוסיקה שתלווה את הריקוד : <http://goo.gl/OXFZJM>.

⁹ קישור לסרטון ובו ביצוע משפטי התנועה עם מוסיקה : <http://goo.gl/4rFtCR>.

5. ניתוח ממצאים ודיון

4.1 המודל כאמצעי ליצירת מחול

המודל עליו התבססתי מוצג בהרחבה בפרק המתודולוגיה. בעקבות ניסיון שצברתי לאורך שנות ההוראה ונוכח הרפורמות המתבצעות במשרד החינוך בשנתיים האחרונות, חיפשתי מודל שישלב בין הוראה תיאורטית למעשית בתחום המחול ויוביל את התלמידות ללמידה משמעותית של תכנים. חיפוש המודל נעשה גם בהשפעת תיאוריות מחקריות הנוגעות ללמידה בין תחומית, דוגמת גרינצויג (2003), המתייחס ללמידה אינטגרטיבית המשלבת בין שני תחומי דעת או יותר. בדומה לגישתי, חיפשתי גם אני מודל שיתבונן על נושא מסוים מנקודות מבט שונות ודרך דיסציפלינות שונות במטרה לקרב את התלמידים ללמידה ולהפוך את התהליך למשמעותי עבורם.

את המודל התחלתי לבדוק בשנת הלימודים תשע"ג (2013) באמצעות קבוצת תלמידות אחרת באותו הגיל. לאחר ההתנסות הראשונה הבנתי שהחולשה של המודל הייתה חוסר ההבנה שלי בהוראה של מקצועות שאינם מקצוע המחול. מטבע הדברים, הכשרתי כמורה התמקדה בתחום המחול ואין לי את הידע הדרוש בכדי ללמד תלמידות את תחום הספרות, ההיסטוריה, התנ"ך או כל תחום תיאורטי אחר שאינו מחול. לשם כך חברתי למורה לספרות ולמדתי בעזרתה ובעזרת ספרות מקצועית כיצד כדאי לגשת לנושא הוראת השירה לתלמידות.

המודל מורכב ממעבר בין תחומי דעת ואמנויות שונות. הוא מתחיל בניתוח שיר בתחום הספרות, ממשיך בניתוח של תמונה בתחום האמנות החזותית ועד ליצירה בתחום המחול. מכיוון שבדיקת המודל, איכותו וחשיבותו היו חלק חשוב במחקר, חזרתי ובחנתי אותו יחד עם התלמידות בציוני דרך שונים. החלקים הראשונים של המודל היו חדשים לי ולתלמידות. הן מתנסות בניתוח שיר בשיעורי הספרות, אך הפעם ניסיתי להציג להן מודל אלטרנטיבי שאינו מבוסס על הצגת מידע סגור ומסוכסם על ידי המורה אלא על התבוננות וניתוח של התלמידות תוך כדי הנחיה והכוונה של המורה. בחירה זו התבססה על תיאוריות המכוונות להוראה מבוססת דיאלוג. כך אלוני (2008) מציג את הדיבור כמדיום בו האדם מגדיר זהותו ומשנה את חייו. גם גובר (אצל אלוני, 2008) מפנה למשנתו של פרה, לפיה באמצעות הדיאלוג נהפכים הלומדים לסובייקטים ולא לאובייקטים. תהליך זה מעצים את התלמידים.

גם המפגש של התלמידות עם נושא ספרותי תחת הנחייתי היה שונה בעבורן, מכיוון שזה לא תחום הדעת שאנו לומדות יחד בדרך כלל. כפי שציינתי ביומן התצפית מתאריך 3/3/14 :

"התלמידות שיתפו פעולה בניתוח השיר למרות שבתחילת התהליך היה להן מוזר לפגוש אותי בסיטואציה כזו. הבהרתי להן שמעניין אותי לשמוע מה דעתן ואין תשובות נכונות או לא נכונות."

הרעיון לשלב בין תחום האמנות החזותית (כך נקרא התחום במשרד החינוך) לבין תחום המחול עלה מתוך התנסותי כתלמידה, כמורה וכסטודנטית במסלול לאוריינות חזותית. שתי האמנויות (צילום ומחול) מבוססות על שפה חזותית ומכילות בתוכן מערכות סימנים הנתונות לפרשנות המתבונן. הרעיון נסמך גם על תיאוריות דוגמת מחקריהן של שליטא, פרידמן והרתאן (2011), המציעות פעילויות להקבלה בין השפה המילולית לחזותית. הן מציעות שימוש בתמונות לפיתוח מעורבות של תלמידים, לשיפור המוטיבציה, לעידוד התעניינות אישית ושיתוף של תלמידים שלרוב נמנעים מהשתתפות בשיחה בכיתה.

נקודת הציפון הבאה שבה בחנתי את המודל יחד עם התלמידות הייתה לאחר בחירת וניתוח התמונות שאספו בהמשך לזיהוי הדימויים החזותיים בשיר. בתאריך 10/3/14 בדקתי באמצעות שאלון מקוון מה דעתן הראשונית על ההתנסות בשיעור. התלמידות ענו מגוון של תשובות שנוו בין חוסר הבנה של השיעור לסקרנות והנאה. הן ציינו את חוסר ההיכרות שלהן עם עולם האמנות ועם מושגים הקשורים בעולם זה. עם זאת הן זיהו קשרים בין עולם המחול לניתוח התמונה, דוגמת ההתייחסות לקומפוזיציה ולזרימה וכיווניות של תנועה. חלק מהבנות ציינו את הנאתן ממפגש עם סוג פעילות ייחודי ולא מוכר:

"לא הרגשתי כל כך קרובה לנושא כי אף פעם לא עסקתי באמנות, היו מושגים שהיה לי קשה להבין אותם. אבל אחרי הכל, למדתי דברים חדשים על אמנות וניתוח תמונות. יכולתי למצוא הקשרים בין המחול לניתוח התמונה, אם זה עניין הקומפוזיציה והתנועה של התמונה."

באמצע התהליך ביקשתי לברר עם התלמידות מה דעתן על התהליך על שלביו ומרכיביו ובמיוחד האם הוא יכול להוות אמצעי ליצירת מחול. התלמידות התייחסו לשתי סוגיות עיקריות: החיבור לשיר והחיבור לחומרי הגלם התנועתיים. סוגיה ראשונה שעלתה היא החיבור לשיר. מדברי התלמידות בשיחה שערכנו ב 31/3/14 עולה כי התהליך המורכב הרחיק אותן מהשיר עצמו:

"מאיה: אני מרגישה שבתהליך הזה זה איבד מהשיר. אני עכשיו לא רואה את השיר. אבל אולי אם התהליך היה יותר קצר, אולי. פחות שלבים. למשל, להעלות מהשיר אסוציאציות מאוד פיזר. זה לא קשור כל כך לשיר."

תאיר: לקחת רק מילים מתוך השיר ולא דברים נוספים שעולים באסוציאציות.

שירי: כלומר, מתוך התהליך הזה כבר התרחקנו מהשיר.

התלמידות: כן.

רוני: למרות שאני וגל עבדנו עם תמונה של גלידה ובמקום לקחת את האסוציאציה מהתמונה חזרנו לשיר וראינו שגלידה מסמל משהו מאוד צבעוני וילדותי אז עשינו משהו כזה.

שירי: אז אולי כדי שהשיר יהיה משמעותי הוא צריך להיות כל הזמן מול העיניים שלכן וגם צריך לנקות את כל הדברים החיצוניים ולהישאר עם הטקסט עצמו.

גל: וגם עשינו הרבה שלבים. יכול להיות שאם היינו יוצרים ישר מהשיר תנועה זה היה יותר קרוב לשיר.

שירי: איך היית יוצרת מהשיר תנועה?

גל: אם היית נותנת לכל קבוצה בית או שתי שורות והיינו מציגות במה הן עוסקות ובמקום לעשות מהשיר אסוציאציות וממנה תמונה..."

סוגיה נוספת שעלתה מהשיחה עם התלמידות היא החיבור של התלמידות לחומרי הגלם אותם יצרו ואיתם עבדו כחלק מתהליך היצירה. בהמשך השיחה שתוארה קודם אמרו התלמידות:

"דניאל: הייתי לוקחת תמונות שאנחנו יותר מתחברות אליהן. אני חושבת שעם תמונה שאני מתחברת אליה הייתי מגיעה למקומות אחרים.

עומר: אני חושבת דווקא שזה מעניין שאני לקחתי ניתוח של מישהי אחרת. אם אני הייתי עושה גם את תהליך הניתוח אז כבר מההתחלה קבעת לעצמך דרך ואת לא יכולה פתאום לצאת למקומות אחרים. ככה יש יותר רעיונות.

דניאל: הנה, היא למשל בן אדם של שיתוף ואני פחות.

שירי: אז אני יכולה לסכם ולהגיד שאתן רואות בזה תהליך שתורם ליצירה אבל הוא לא בהכרח תהליך שבו חשתן העצמה בהיכרות עם השיר עצמו."

4.2 השפעת עבודת יצירה משותפת בהנחיה של המורה על התלמידה

כפי שכתבתי בפרק סקירת הספרות, החוויה של תלמידות מחול בסטודיו מבוססת ברובה על תהליך של חיקוי. כפי שמציינת בר מאיר-לאון (2005), המורה נתפסת כדמות הדומיננטית בשיעור וכך גם הכוריאוגרפית בתהליך של יצירת ריקוד חדש. התלמידה אינה תופסת את עצמה כסוכנת פעילה ביצירת הריקוד ולעתים רחוקות חשופים התלמידים לתהליכים אוטונומיים בהם הם מתבקשים לבחור באופן חופשי. תמונה זהה עולה משיחה שערכתי עם התלמידות לאחר שלב יצירת הפסלים, בה הן התייחסו לתהליכי יצירת ריקוד כפי שהן מכירות:

שירי: עשיתן השנה גם התנסות עם כוריאוגרף שעובד אתכן ומביא את החומר שלו?

התלמידות: כן. עם אור, עם מיכל.

שירי: יכולות לספר? בואו ניקח מצב שבו כוריאוגרף או כוריאוגרפית עובדים אתכן, מה קורה בתהליך הזה?

עומר: ברוב הפעמים הוא מראה. מציג שמינייה או שתיים של תנועות ומסביר לנו איך לעשות כל תנועה, ובעזרת- להראות.

שירי: חיקוי? אתן חוזרות אחרי מה שהוא מראה?

התלמידות: כן.

עומר: זה מלווה בהוראות אבל את לא יכולה בלי להסתכל.

בפרוטוקול השיחה (מ- 31/3/14) ניתן לזהות כי בדומה לכתוב בספרות, גם במקרה המתואר, התלמידות חוו תהליך של יצירת ריקוד כשהכוריאוגרף או המורה יוצרים את הריקוד. במקרה נוסף התלמידות התייחסו לעבודה עם כוריאוגרפית בה היה מקום ליצירה אישית מוגבלת של התלמידות תחת הנחיית הכוריאוגרפית:

שירי: היה בעבודה שלכן עם אור מקום לאימפרוביזציה שלכן?

התלמידות: כן. היה סולו לכל אחת.

שירי : חלק מובנה שבו אתן יצרתן משהו?

התלמידות : כן .

במחקר המתואר בעבודה זו נעשו פעולות כדי לשנות את הפרדיגמה של אופן יצירת ריקוד. ההשערה שלי הייתה שעבודה משותפת של התלמידות תוך התבססות על החומר התנועתי הנובע מהן ועל סמך בחירות אוטונומיות שלהן יובילו לתהליך מהנה ומעצים של התלמידות. על פי בר מאיר לאון (2005), העצמה מתרחשת בתהליך בו התלמיד מפתח "כוח פנימי", מפעיל שיקול דעת, בוחר בחירות עצמאיות וע"י כך מחזק את המודעות העצמית שלו ואת ההערכה העצמית שלו. בתהליך זה תפקיד המורה הוא לכוון את התלמיד ולסייע לו להכיר את עצמו.

בהמשך לאותה השיחה שתיעודה מופיע לעיל מתייחסות התלמידות להנאה שגלומה בסוג אחר של יצירה בה התנסו התלמידות :

שירי : אז בואו ניקח שני תהליכים : אחד שבו כוריאוגרף יוצר עבורכן לעומת תהליך שבו אתן יוצרות את החומר לבד .

תאיר : בעיני יותר קשה מבחינת הביצוע התנועתי כשבא כוריאוגרף ואומר לך בדיוק מה לעשות.

עומר : כשאת יושבת בבית ובונה ריקוד לעצמך זה תנועות שלך מרגיש טוב איתן. יש מחשבה אבל זה תנועות שבאות ממך אז זה מרגיש לך טבעי. וכשבא מישהו מבחוץ ומראה לך תנועה שאף פעם לא ראית ואת מנסה לחקות אותה או ללמוד זה לוקח זמן להתרגל ולהבין מה צריך לעשות כדי להגיע בדיוק למה שהכוריאוגרף רוצה.

הילה : אני חושבת שהעבודה עם כוריאוגרף זה מעניין וגם זה בעיקר למידה. זה מוסיף לנו לאוצר התנועות שלנו ולאמפרוביזציה שלנו אחר כך .

רוני : אני חושבת שזה חלק בלתי נפרד כי כשמישהו מלמד אותי כוריאוגרפיה אז רואים את המחשבה ואת רצף התנועות איך לוקחים תנועה ומחברים אותה.

שירי : ומה היתרון כשאתן עובדות בעצמכן ויוצרות משהו שלכן?

מאיה : אתה לומד על עצמך, מה הכי בא לך לעשות. אתה מחליט.

דניאל : זה מקום של התבטאות. כשאני עושה ריקוד של מישהו אחר יש לי מקום להתבטא אבל זה במסגרת שהכוריאוגרף מציב לי וכשאני עושה ריקוד אני יכולה לרקוד איך שלי נכון להתבטא ובאיזו מוסיקה שלי נוח לרקוד.

משיחה זו עולה הדואליות בגישת התלמידות לנושא. מצד אחד הן מורגלות בלמידת כוריאוגרפיה מוגמרת בה הן מוצאות יתרון בהיכרות עם שפה תנועתית חדשה ומצד שני הרצון ליצור באופן עצמאי ולהביא את "העצמי" לידי ביטוי. גם בתהליך הרכבת משפטי התנועה זימנתי לתלמידות התמודדות עם תהליכים בהם הן אחראיות על מהלך הלמידה כשאני מתבוננת מהצד, מנחה הנחיות כלליות ובעיקר שומרת על מסגרת זמן. בתצפית מ 12/5/14 :

"התלמידות עבדו באופן יזום ולמעט שמירה על מסגרת הזמן לא התערבתי בתהליך. הבנות בתפקיד המורה נראו כלוקחות אחריות על ההוראה וחשוב היה להן שיהיה קשב לדבריהן. כשהזוגות התחלפו והזוג השני החל ללמד הבנות נראו פחות מרוכזות והמלמדות כעסו עליהן שהן מעצבנות: "למה עשיתן כזה מסובך?", "זה לא מסובך!" אני מעריכה שבעבודה עם מורה או כוריאוגרף יש פחות דיבורים וויכוחים. הבנות דיברו על אורכי הקטעים והקושי של קטע אחד לעומת האחר."

גם בשיחה שערכתי אתן לאחר מכן עלה נושא האחריות של המלמדות ושל הלומדות:

עומר: אני חושבת שגם התלמידים צריכים לשתף פעולה ולא רק לצעוק ו...

שירי: מה היה ההבדל? כבר הייתן תלמידות שלמדו קומבינציה, מה היה ההבדל?

רוני: יש יותר סמכות, אנחנו לא גורם סמכותי... אני לעומת גל, אני לא גורם סמכותי, אני סחבקית שלה.

גל: בדיוק, אז אני מרשה לעצמי לא להיות כמו עם מורה.

דניאל: אז אם בא לה שאני אחזור פעמיים אז היא לא יותר מדי תפעיל את הראש ולא תתאמץ אובר בשביל זה.

גל: אני אבקש ממנה על הדרך ולא אחכה לסוף לשאול שאלות.

שירי: אוקי, אז כשאתן עובדות עם כוריאוגרף אז יש לכן...

גל: נהלים.

שירי: למה?

התלמידות: כי הוא יותר סמכותי וזה הריקוד שלו.

דניאל: אבל כאן אנחנו חברות אז זה שונה.

ממצאים אלו מתכתבים עם שלבי ההתפתחות על פי אריקסון (אצל שריד שחר, 2010) ובהם אוטונומיה ויצירתיות לעומת בושה ותלות. בשלב זה התלמידות מחפשות את המקום ליישם אוטונומיה, להיות אחראיות על תהליכים ומחברות יכולת זו עם ביטוי היצירתיות שלהן. יש לזכור שהתלמידות מצאו עצמן מתנסות בתפקיד המורה וחשו שחסר להן הידע והניסיון כיצד לבצע תפקיד זה כהלכה.

במהלך התצפית והריאיון ניתן לזהות גם קשר למחקרה של שריד שחר (2010) וטענתה לגבי סיוע/עיצוב חברתי. למשל התלמידה רוני שמצאה עצמה מתקשה ללמד את שאר הבנות את המשפט התנועתי שיצרה אך חיפשה את הדרך להיות דומיננטית ומשמעותית למול קבוצת השווים שלה:

רוני: לי הפריע שאם אני באה ויש לי שתי שמיניות שאני רוצה ללמד אז אני אומרת להן, "אל תזוזו אני מראה", כי גם אם אתן יוצאות למשל מהופעה של בת שבע ואתן זוכרות, זה דברים

שנכנסים, ופה זה קשה שאומרים לך "בואי תעשי זה בואי תעשי זה" ורק אחרי זה מראים לך איך זה משתלב. אני חושבת שזה מאוד חשוב קודם כל להראות ואז ללמד.

שירי: כשהיה התפקיד שלך בתור מורה עכשיו, ללמד את הקטע- עשית את זה?

רוני: לא, ואני אגיד לך למה: כי הייתי ראשונה. אם הייתי אחרונה הייתי עושה את זה. רק כשלמדתי אז הבנתי כמה זה מפריע.

שירי: הבנתי, הסקת מסקנה של זה בהמשך, בתור תלמידה. אוקי. מה עוד?

4.3 מקום האוריינות החזותית בלמידה משמעותית ומרכיבים חשובים ללמידה זו

מערכת החינוך עוסקת רבות בשנתיים האחרונות בשאלת הלמידה המשמעותית. שר החינוך מנהיג רפורמה רחבת היקף במטרה לחזור ולתת ערך ללימודים בבית הספר. גם במחקר זה מצאתי שסוגיית המשמעות בלמידה עולה באופן מובהק. החיפוש אחר תהליך יצירה ולמידה שיהיו משמעותיים נוכח במחקר החל מהחיפוש אחר טקסט שירי שישתייך לעולמם של התלמידים, המשך בהחלטות לגבי שלבי התהליך וההנחיה הניתנת לתלמידות ועד לשיחות עם התלמידות. בכדי ליצור תהליך המבוסס על למידה משמעותית התחלתי בבדיקת התיאוריות בתחום. כך הגעתי, בין השאר, למחקריהם של רוג'רס, אלוני ופררה.

רוג'רס (1973) מתייחס ללמידה משמעותית ומציג כמה הנחות יסוד לקיומה. לטענתו יש ליצור קשר בין חומר הלימוד למציאות של התלמיד, יש להפחית ב"איומים חיצוניים", כלומר ציונים ויש לתת את היוזמה והאחריות ללמידה בידי התלמיד. על בסיס המלצות אלו בניתי את שלבי התהליך ואת ההנחיות לתלמידות.

בשלב הראשון, בו נפגשתי עם גב' מירי ימין לבחירת השיר, שוחחנו על החיבור של השיר לעולמן של התלמידות: בחירה בז'אנר השירה הצעירה הקרוב יותר לשפתן, בשיר שמוצגת בו אחרות ואי קבלת השונה, נושא אותו הן לומדות וגם קשור להיותן מתבגרות המחפשות את מקומן בחברת השווים ובעולם בכלל. בשלב השני יצרתי שאלון שיאסוף מידע מהתלמידות בנוגע לניסיון שלהן בעבר עם תחומי המחול, המוסיקה והאמנות החזותית. המטרה הייתה להתחבר לעולמן של התלמידות, להכיר אותן ולהשתמש בחומרים אלו כבסיס לחלוקתן לקבוצות עבודה. גם בשלב הצגת המחקר לתלמידות היה חשוב לי להבהיר שאנו מנסות ליצור מחול הנובע מהבחירות שלהן. מיומן המחקר, מהתצפיות ומהראיונות עם התלמידות בתום פעילויות עולה התייחסותן למשמעות התהליך עבורן. כך למשל, בתהליך בחירת התמונות עולה מיומן התצפית בתאריך 10/3/14 התרגשותן של התלמידות בתהליך.

"אחת התלמידות ציינה "אוף למה יצאו לנו התמונות המכוערות"? התלמידות ניסו לברר אחת עם השנייה איזו תמונה שייכת למי מהתלמידות, היכן צולמה ומי מופיע בתמונה. ניכר כי התהליך הוא חווייתי מבחינתן ומעורר גם רגשות חברתיים."

העולה מהיומן מתכתב עם גישתן של שליטא, פרידמן והרתאן (2011), המציעות שימוש בתמונות לפיתוח מעורבות של תלמידים, לשיפור המוטיבציה, לעידוד התעניינות אישית ושיתוף של תלמידים. לאחר שצילמו בעצמן את התמונות ובחרו בתמונות המתאימות ביותר לדעתן בהקשר לשיר, פיתחו

התלמידות קשר משמעותי הן לחומרי העבודה עצמם והן לתהליך. גם ביחס ללמידה אינטר-דיסציפלינרית ניתן לזהות תהליך של הבניית משמעות. ביומן מ-10/3/14, בהמשך לתהליך ניתוח התמונות:

"התלמידות ציינו את התרומה של התבוננות אחרת בתמונה שאינה שטחית- יפה/לא יפה אלא מנסה לחפש עומק באמצעות שימוש במושגים חדשים מתחום האמנות ו"הוצאת החשיבה מהקופסא". התלמידות ציינו את הקושי בתיאור התמונה והאסוציאציות באמצעות מילים."

הגישה הקונסטרוקטיביסטית רואה בלמידה תהליך שבו הלומד הוא זה שאוסף את הידע, מארגן אותו, מעבד אותו, יוצר הקשרים לידיע קודם ומפרש אותו ובה תפקיד המורה הוא לעזור לתלמיד לגלות באופן עצמאי ולאפשר את הלמידה (כהן, בן פשט, ברקוביץ, 2006). גישה זו הנחתה אותי בשלבי ההנחיות לתלמידות כפי שניתן ללמוד מיומן המחקר בתאריך 3/3/14, בהמשך לניתוח השיר עם התלמידות בכיתה:

"הבהרתי להן שמעניין אותי לשמוע מה דעתן ואין תשבות נכונות או לא נכונות."

וגם בתאריך 28/4/14 בתהליך המעבר מתנוחה לתנועה:

"בחרתי לא להציג הנחיה יותר מדויקת ליצירת המשפטים התנועתיים מתוך רצון לתת לתלמידות את החופש לעסוק באילו חומרים שיבחרו וגם מכיוון שלא מצאתי שיש צורך בהכוונה מסוימת, אין תיאוריה הדורשת זאת. התלמידות מצאו שחסרה להן הנחייה שכזו ופתרו אותה בחיפוש המוטיב התנועתי שיצור קוהרנטיות בתנועה."

ובסוף, בתאריך 12/5/14 בתהליך חיבור משפטי התנועה:

"התלמידות עבדו באופן יזום ולמעט שמירה על מסגרת הזמן לא התערבתי בתהליך."

בשיחה האחרונה שערכנו בסיום התהליך ניסיתי לברר אצל התלמידות מה היו המניעים שלהן ליצור וללמוד אחת מהשנייה את המשפטים התנועתיים שיצרו. השאלה נבעה מכך שזיהיתי שתהליכי היצירה שלהם מהירים יחסית ורציתי לבדוק מה הגורמים לכך. ביומן התצפית מ-28/4/14 נכתב:

"מהתבוננות בתהליך היצירה ניכר שהבנות יוצרות בקצב מהיר יחסית למה שציפיתי ובוודאי מהיר יחסית לתהליך שהן עוברות בעת יצירת קומפוזיציה אישית לפרויקט סוף השנה."

מתוך השיחה שערכנו ב-12/5/14:

"שירי: האם יכול להיות ששוב אנחנו חוזרות לעניין המוטיבציה והמשמעות?"

התלמידות: כן! ברור!

דניאל: כשאתה מגיע לשיעור ויש לך את החופש לזרום אז זה כן מוביל לאיזשהו מקום של דיבורים כי בתור בן אדם יש צורך לדבר. וכשאתה נכנס לשיעור בלט שאתה מכיר וישר יש מוסיקה אז אתה הרבה יותר מפקס כי אתה כבר בראש יודע מה הסדר של השיעור.

שירי: האם אני מסכמת נכון? הדינמיקה של המפגש שלנו היום זימנה אירוע חברתי שבו כולם מדברים משתתפים. לעומת סיטואציה של שיעור בלט קלאסי שיש בו אוטוריטה אחת ברורה, יש בו מהלך ברור ולכן הוא לא מזמן אפשרויות של שיחה, דיבור...

דניאל: וגם אין בן אדם אחד שאחראי. יש הרבה אנשים שקובעים אז זה קצת מסבך.

רוני: אני חושבת שפה את יכולה לבחור, אם את באה לאודישן אז ישר את, כאילו, מוכרחה לזכור ופה...

דניאל: אז זה עניין של חשיבות כי זה לא...

שירי: אין פה ציון, אין פה בדיקה של הישגים ואין משמעות מבחינתן למה יהיה עם זה אח"כ. אם היינו אומרות אנחנו עושות ריקוד למופע סוף שנה, ההתגייסות שלכן הייתה שונה. במיוחד אם היינו יודעות שהמופע מחר אז היינו יותר עובדות באמת.

שירי: אז אלמנט הזמן יוצר איזשהו לחץ שיוצר ריכוז."

בשיחה זו עלו כמה אלמנטים שהתלמידות זיהו כמשפיעים על הרצון שלהן ללמוד/ליצור, כלומר על מוטיבציה ומשמעות ומתכתבים עם תיאוריות מתחום זה. כך דניאל מתייחסת למקומה של האוטוריטה או של אחריות בתהליך כמקדמת. רוני מעלה את נושא האיומים החיצוניים כפי שמכנה רוג'רס כשהיא מציגה כדוגמה הפוכה מצב של אודישן או מבחן. גם נושא המהירות בלמידה מוזכר בדבריה של רוני. בדומה לטענתו של רוג'רס, גם היא טוענת שמסגרת זמן ברורה ומצומצמת תוביל לתהליך מהיר ומשמעותי של למידה כיוון שהתלמיד מזהה שלמידה מהירה של חומר הלימוד יסייע לו להשיג מטרה מסוימת. גם רלוונטיות התוצר לחייהן עולה בשיחה והנחתה אותי להחליט מתי לעצור את המחקר. לפי התלמידות, אם התוצר היה מופע בסוף שנה או בפני קהל היה יותר רצון להשקיע, ואילו כאשר מדובר ב"תרגיל" ליצירה יש פחות משמעות מבחינתן והן מבצעות את מה שנדרש מהן בלבד. מכאן הבנתי שבהיעדר מועד ייעודי להצגת תוצר בפני קהל לא תהיה משמעות עבור התלמידות ביצירת ריקוד מוגמר.

4.4 הטמעת ערכים באמצעות שילוב אמנויות בתהליך אמנותי שיתופי

נושא החינוך לערכים קיים תמיד על סדר היום של מערכת החינוך, אך כפי שטוען צפרוני (2006), בעידן הפוסט-מודרני ההתבוננות על ערכים ומוסר היא יחסית ונראה כי השיח בנושא הופך "בוער". עמדה זו משתקפת גם בתכנית לחינוך לערכים שמציג משרד החינוך. לצד אלו, תחום נוסף חשוב הוא שילוב האומנויות עם תחומי עת אחרים, כדי ליצור למידה משמעותית וחוייתית ולא עוד שינון ידע לריק. מתוך היכרות עם חשיבות תכנים אלו במערכת החינוך מצאתי לנכון ליישם במחקר זה שתי מטרות נלוות: חינוך לערכים לצד שילוב אמנויות.

בין ערכי היסוד החשובים המופיעים בתכנית לחינוך לערכים של משרד החינוך מופיעים "מורשת ותרבות יהודית ציונית", "כבוד האדם" ו"אהבת הדעת". הבחירה בטקסט מקאנון השירה הישראלית פונה לעיסוק בתרבות העברית. באמצעות עיסוק וניתוח של טקסטים ספרותיים נחשפות התלמידות לתרבות של הקהילה אליה הן משתייכות.

באופן העבודה במחקר זה נחשפו התלמידות לפעילות בקבוצות בהן הן נדרשו לשיתוף פעולה, לעבודת צוות שבה ליחיד יש תרומה לכלל. בדיון עם צפרוני (2006), ייתכן שאופן פעולה זו יחזק את ערך ההגשמה העצמית בקרב התלמידים אך לא ידרוס במקביל את הצורך בראיית הקולקטיב בכדי להימנע מיצירת חברה חסרת ערכים של אדם כלפי זולתו.

בסקירת הספרות מתייחסים הרטף (2007) ולם (2003) לחשיבות הדיאלוג וההתנסות בתהליך החינוך לערכים, חיזוק אוטונומיית היחיד ובניית הזהות של המתבגר. כהן ועמיתיו (2008) מצאו במחקרם כי מפגשים חברתיים הם חלק עיקרי מפעילויות הפנאי של מתבגרים. אני מוצאת שאופן העבודה במחקר זה הציע לתלמידות עיסוק בתחום האמנות האהוב עליהן לצד עיסוק בטקסט השייך לעולם המחויבות של בית הספר ולצד פעילות חברתית ושיתופית. כלומר, נוצרה הזדמנות לעסוק ב"חובות" של בית הספר באופן חוויתי, משמעותי ומקדם למידה.

גם מקריאה ביומן ניתן לזהות אצל התלמידות התייחסות לערכים כמו שיתוף פעולה והקשבה לאחר. כך בתאריך 10/3/14, לאחר ניתוח התמונות יחד:

"את העבודה בזוג ציינו כל התלמידות לטובה. לטענתן, החוויה "נחמדה ומרתקת" וכי מרתק לראות נקודות מבט שונות ודעות שונות בכל עניין. הן ציינו גם את החילוף בזוגות שהיה שונה מההרכב בו הן בוחרות לעבוד בדרך כלל."

באותו תאריך ובהתייחס לתהליך ניתוח התמונה נשאלו התלמידות על מה היה קשה ומה מהנה.

"הן ציינו את העבודה בזוג כקושי כיוון שיש "לגבש דעה אחת בנוגע לכל שאלה ונושא" אולם מצד שני ציינו זאת גם כהנאה כיוון שתרם לאווירה מהנה ומצחיקה."

גם בשיחה שקיימנו ב-31/3/14 בעקבות תהליך יצירת התנוחות העלו התלמידות סוגיות הקשורות בעבודה שיתופית. התלמידה דניאל ציינה כמה פעמים את ההרגל שלה לעבוד באופן יחידני ואת תהליך ההסתגלות לעבודה בשיתוף תוך התחשבות בדעת האחרת:

"שירי: דברו קצת על העבודה בזוג. דניאל אמרה קודם "אבל צריך להתחשב גם במה שהיא אומרת".

דניאל: נכון, כי לא תמיד אתה באותו ראש. אני עד השנה ישבתי לבד בשולחן, אני לא אוהבת לעבוד עם אנשים, אני אוהבת לבד.

עומר: אני חושבת דווקא שזה מעניין שאני לקחתי ניתוח של מישהי אחרת. אם אני הייתי עושה גם את תהליך הניתוח אז כבר מההתחלה קבעת לעצמך דרך ואת לא יכולה פתאום לצאת למקומות אחרים. ככה יש יותר רעיונות.

דניאל: הנה, היא למשל בן אדם של שיתוף ואני פחות."

5. סיכום והמלצות

מחקר זה התבצע לאחר שנה של מחקר מקדים וצורך שעלה בעקבות התנסותי בהוראה. במסגרת תפקידי השונים נחשפתי לגישות ותכנים שונים שהעלו בי שאלות. כמדריכה ארצית בפקוח על המחול במשרד החינוך המתמחה בפדגוגיה דיגיטלית, גיליתי את האפשרויות הגלומות בלמידה מסוג זה ובמתן מקום ללמידה עצמאית של התלמידים; למידה שבה הם חוקרים את הנושאים המתאימים להם באופנים המתאימים להם. מקום זה משיק גם לעבודתי כמורה. השנה התמודדתי עם קבוצת תלמידות בכיתה י"ב מגוונת מבחינת עניין בלמידה ומצאתי עצמי במחקר מתמיד ובחיפוש אחר רלוונטיות מול התלמידות. בעידן בו המידע נגיש וחשוף בפני התלמידים, מקומו של המורה כבעל הידע הולך ונעלם. גם בעבורי הפך השיעור הפרונטלי לחסר משמעות ומשעמם. מצאתי שאין תחליף להצגת יסודות, כלים ודרכי עבודה לתלמידות אך עניין אותי יותר לשמוע מה דעתן על סוגיות שונות מאשר להשמיע בפניהן את ידיעותי ודעתי הבלעדית.

לצד אלה זיהיתי צורך אצל תלמידות מגמת המחול, היוצרות עבודת קומפוזיציה במחול במסגרת לימודי המקצוע המורחבים. בסוף כיתה י"ב, במסגרת בחינת הבגרות, הן נדרשות ליצור עבודת מחול קצרה. לעתים קרובות מתקשות התלמידות לזהות נושא לעבודה שינחה אותן בתהליך היצירה.

כל אלו הובילו אותי לצאת לדרך עם מחקר שהחל עם כיוון מסוים והלך והשתנה ככל שהתקדם.

המטרה הראשונית של המחקר הייתה לזהות מודל שישלב למידה תיאורטית ומעשית, שיציג אפשרות נוספת ליצירה המבוססת תוכן ואינה נשענת רק על תחושות ויצר. רציתי למצוא מודל שיצליח "לנצל" את האמנויות לטובת למידה מעניינת ומשמעותית יותר של מקצועות תיאורטיים במערכת הלימודים, כמו ספרות, היסטוריה ותנ"ך. מודל זה מוצג בפרק המתודולוגיה. מחקר זה מתאר את השנה השנייה שבה השתמשתי במודל זה. במהלך המחקר שכללתי והעמקתי את המודל ואני מוצאת שהוא אכן מאפשר שילוב רב תחומי בין תחומי ידע תיאורטיים לאמנותיים כמו גם בין תחומי האמנות השונים כשהוא חוצה בין אמנות הצילום לאמנות המחול.

מניתוח הממצאים שעלו במחקר זיהיתי כמה סוגיות שהוצגו בפרק הממצאים.

5.1 הצלחת המודל

מהממצאים עולות כמה מסקנות הנוגעות להצלחת המודל: המודל יכול להוות אמצעי ליצירה לתלמידות המחפשות מקור ליצירה שאינו מבוסס על סיפור אישי או רגש. הוא יכול להוות תהליך מובנה ליצירה של מחול. כדי להשתמש במודל גם כאמצעי משמעותי ללמידה של הטקסט המקורי, יש לשמור על קשר הדוק לטקסט לאורך כל שלבי היצירה. להלן כמה תנאים חשובים ליישום מוצלח של המודל ותובנות הנובעות מהעבודה עמו.

היכרות המורה עם דיסציפלינות שונות

מתוך בדיקת המודל הבנתי שיישום של מודל מסוג זה דורש קיומו של אחד משלוש התנאים: מורה אחד הבקיא בשני תחומי ידע; שיתוף פעולה בין שני מורים - אחד מתחום הדעת התיאורטי והשני מתחום המחול; או הוראה על ידי מורה מאחד התחומים שישלים ידיעותיו של המורה בנושא מסוים, כפי שעשיתי אני לצורך מחקר זה. אוסיף ואציין שתהליך הלמידה של מודל הוראה חדש מתחום שאינו תחום

ההתמחות שלי היה מעניין ביותר אך אין ספק שדרישה זו אינה כלולה בתוכנית העבודה הקבועה של המורה והיא בגדר דרישה נוספת.

העצמה דרך למידה משמעותית ויצירה עצמאית

תובנה חשובה אף יותר שעלתה מהמחקר היא החשיבות של למידת האמנויות כמנוף ללמידה משמעותית והחשיבות של תהליך הלמידה והיצירה העצמאית כתהליך העצמה של התלמידות. ההזדמנות להתמודד עם תהליך יצירה ולקחת אחריות לתהליך הלמידה הייתה בגדר חידוש בעבור התלמידות. משיחות עם התלמידות במחקר וגם בשיחות שניהלתי עם תלמידים מחוץ למסגרת המחקר עולה כי ברוב מקצועות הלימוד הם מצופים ללמוד ולשנן את המידע כפי שנמסר או הוכתב להם מפי מורים. יתרה מזאת, במעמד הבחנות הם מצופים להציג את המידע שנמסר להם באופן כמעט זהה.

מקצועות האמנות הם הזדמנות לאפשר לתלמידות תהליך יצירתי הנובע מהרקע ממנו צמחו, מחוויות והתנסויות שלהן. במהלך המחקר מצאתי כי בהסתמך על מודל ברור ניתנת למורה האפשרות "לשחרר" מתפקידו ולקחת תפקיד חדש של מנחה או מכוון. התלמידות נהנות מהמקום הפתוח בו הן מובילות את התהליכים. ניתן גם לזהות מהתבוננות בהן את השמחה בפעילות החופשית מפיקוח.

קידום מוטיבציה בלמידה

ממצאי המחקר מאשרים ממצאים של מחקרים קודמים, לפיהם ישנם מרכיבים המקדמים מוטיבציה בלמידה ומובילים לתהליכים של למידה משמעותית. תאריך יעד ואופי התוצר הנדרש יכולים להשפיע על רמת המוטיבציה, על אופי התהליך ועל איכות התוצר. תובנה זו הייתה משמעותית ביותר לדעתי והתחוויה לי בעיקר לאור מחקר קודם שביצעתי בשנה הקודמת. בעבודה עם התלמידות בשנה הקודמת עבדנו עם מודל דומה ובאותם לוחות זמנים, אך בסוף התהליך תוכננה פרזנטציה של התוצר מול קהל. השנה מהלך המחקר השנה היה דומה, אך חקר הטקסט היה מעמיק יותר ובסיום לא התקיים אירוע של הצגת התוצר.

התלמידות חוו תהליך למידה מעניין, חברתי, מסקרן ויצירתי. ניכר כי הן מצאו את המודל ככלי שיכול לסייע בתהליך יצירה, ניכר שהן חוו תהליכי העצמה בעמידה מול הכיתה, בשיתוף פעולה ובהתייחסות לדעתן. נראה שהעדר גורמים מאיימים כמו מתן ציון או הערכה בתהליך הוביל לתהליך נעים ורגוע שבסופו גם תוצר תנועתי. עם זאת, איכות התוצר הייתה ברמה נמוכה יותר ביחס לאיכות תוצר שיעלה על במה. כמו כן, התלמידות ציינו בכנות בשיחות מחוץ למסגרת המחקר שישקיעו הרבה יותר תשומת לב ומאמץ בעבודות הקומפוזיציה שלהן לבגרות.

הסוגיה האחרונה העולה ממצאי המחקר היא הטמעת ערכים באמצעות אמנויות ותהליך יצירתי שיתופי. מקריאה של היומן ושיחות עם התלמידות ניכר כי תהליך שיתופי שבו התלמידות עובדות יחד ולקוחות יוזמה על תהליך היצירה מזמן עיסוק בערכים חשובים. תובנה זו עשויה לסייע בקידום תכניות להטמעת ערכים במערכת החינוך.

5.2 המלצות להמשך מחקר ויישום של המודל

במחקר זה ניסיתי לענות על שאלות שעלו בי מתוך ניסיון ההוראה. המודל המוצג בה נבע כתוצאה מחיפוש אחר מודל הוראה שבו התלמידות שותפות לתהליך הלמידה משמעותי. **בפן הפדגוגי** הייתי מציעה

להמשיך להרחיב ולהעמיק את המודל. ניתן לפתח את המודל לשימוש בטקסטים ממקצועות תיאורטיים נוספים הנלמדים במערכת החינוך דוגמת תנ"ך, היסטוריה, אנגלית וסוגות נוספות בספרות. מבחינת **תחום המחול** ניתן להרחיב את המודל ולשלב בו את כתב התנועה "אשכול-וכמן". באמצעות הכתב יוכלו התלמידות להעמיק בחקר התנוחות שיצרו ולעסוק בניתוח ותיעוד נוספים על צילום המוצג גם בעבודה זו. מבחינת **אפיון קהל היעד** של המודל ניתן להרחיבו לכלל אוכלוסיית התלמידים, גם אלה שאינם רוקדים. למשל, אפשר להשתמש במודל ליצירת קטעי תנועה לליווי טקסים בבית הספר וכך להוסיף תוכן משמעותי לטקס. **בראיית האוריינות החזותית** לא עסקתי במחקר זה בניתוח התוצרים התנועתיים שיצרו התלמידות אלא בתהליך והשפעתו. אני מציעה לבצע מחקר המשך ובו להתמקד בניתוח התנוחות ומשפטי התנועה שיצרו התלמידות לאור תיאוריות העוסקות בניתוח חזותי.

לסיכום, מודל זה יכול להוות כלי עבודה למורים וליוצרים. זהו מודל מובנה בעל שלבים ברורים ומתאים ליישום בתחומי הדעת השונים. הוא מזמן עיסוק באמנויות המוביל להטמעת ערכים ולהעצמת התלמידים. הוא בר יישום גם למורים שאינם מתחומי האמנויות ולכן זמין לכלל המורים כמו גם ליוצרים.

מקורות

- אהל, חיים. (1993). **שער לשירה הצעירה**. תל אביב: צ'ריקובר.
- אלוני, נמרוד. (עורך) (2008). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אסף-מלכה, א. (2008). **שחזור מחול כהליך לימודי: תיעוד תהליך שחזור היצירה "דירה" מאת מץ אק, עם תלמידות מחול בגילאי 15-18**. עבודת גמר לתואר ראשון. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- בארת, רולאן. (1980). **מחשבות על הצילום**. תרגום: ניב, ד. ירושלים: כתר.
- בארת, רולאן. (2002). **המסר הצילומי**. תרגום: חבר, י. המדרשה, 5, 21-33.
- בהט-רצון, נעמי. (2004). **מחוללים: מחול - חברה - תרבות בעולם ובישראל**. ירושלים: כרמל.
- בורשטיין, אריה. (2008). "מה אנחנו מלמדים כשאנחנו מלמדים מחול? ומה לגבי קונטר-אימפרוביזציה?" בתוך רוטנברג הניה (עורכת). **מחשבות - מחול 30 שנה לבית הספר לאומנויות המחול**, תל אביב: סמינר הקיבוצים, 18-22.
- בן פשט, מלכה, כהן, רימונה וברקוביץ, איריס. (2006). **טקסטים חזותיים בכיתה**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- בר-לב, אלחנן. (2014). "למידה משמעותית בדור הסמארטפון", **קשר עין - ירחון ארגון המורים**. גיליון 239.
- בר מאיר לאון, מילכה. (2005). **מחשבות על צמיחה עצמית: האם היא אפשרית בשיעור המחול המסורתי**. **מחול עכשיו**, 12, 56-61.
- ברזל, הלל. (1990). **שירה ופואטיקה**. תל אביב: הוצאת יחדיו.
- ברינסון, פטר. (1993). **מחול כחינוך - לקראת תרבות מחול לאומית**. אה, קריית ביאליק.
- גל אור יעקב, שובל אלה ולנצר, רות. (1983). **להיות בתנועה - דימוי גוף**. נתניה: מכון וינגייט.
- גרינצויג, מיכאל. (2003). "על בין-תחומיות ומודלים בלמידה בין-תחומית". בתוך: גרינצויג, מיכאל ורובינשטיין, ישראלית. (עורכים). **על רב-תחומיות בין-תחומיות ומה שביניהם - אסופת מאמרים ודגמים בנושאים בין תחומיים**. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- גרפינקל, יוסף. (2001). "ריקוד בראשית החקלאות". **מחול עכשיו**, 5, 4-9.
- גרשגורן-שליט, ל. (1996). **גישות להתבוננות בתנועה - כתב תנועה אשכול וכמן שיטת לבאן לניתוח תנועה**. עבודה סמינריונית. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- דגני, עדי. (1996). **צרכי מתבגרים וביטויים בשעות הפנאי**. עבודת גמר לתואר מוסמך רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

הרתאן, רות, שליטא, רחל ופרידמן, אריאל. (2011). **אוריינות חזותית בפעולה: חינוך בעידן החזותי**. תל אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, משה. (2001). **טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקרים- קובץ ראשון**. תל אביב: מכון מופ"ת.

<http://public-policy.huji.ac.il/upload/Journal/Hoveret-11-internet.pdf>

כהן, אריק ה. ועמיתים. (2008). **זהות יהודית, ערכים ופנאי - עולמם של תלמידים ותלמידות ישראלים בבתי ספר תיכוניים ממלכתיים**, מרכז קלמן, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

לירן-אלפר, דליה. (2004). **נערות רוקדות: הבנייה תרבותית-חברתית של זהות מגדרית בחוגי מחול בישראל**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, הפקולטה לחינוך, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

משרד החינוך (2013). **מדיניות לקידום למידה משמעותית במערכת החינוך**. ירושלים.

נהרין, צופייה. (2000). **הזמנה למחול: תהליכי יצירה בתנועה**. קריית ביאליק: אח.

נתיב, יעל. (2010). **קהילה מסדר שני: גוף, אתיקה ומגדר במגמות מחול בבתי ספר תיכוניים בישראל**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, ירושלים: אוניברסיטה עברית.

נתיב, יעל. (2012). **אימון לאמון: פעולות אלתור בריקוד במגמות מחול בקרב נערות בבתי ספר תיכוניים בישראל, סוציולוגיה ישראלית, 13, 353-372**.

סולברג, שאול. (2007). **פסיכולוגיה של הילד והמתבגר- מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית**. ירושלים: מאגנס.

סצמסקי, תמר. (1992). "חיים בהקפאה עמוקה". **משקפים, 16**.

פרי, פנינה. (2007). **חינוך בחברה רבת תרבויות**. ירושלים: הוצאת כרמל.

צורן, נעמה. (2011). **לראות מעבר למובן מאליו: הפילוסופיה החינוכית של לורייס מלגוצ'י**. עלון דע גן 4. צפרוני, אבי. (2006). "בית הספר צריך ויכול לחנך לערכים", **עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע, גיליון 2, אורט**.

קוזמינסקי, לאה. (2011). **על רב תרבותיות והכשרה להוראה**. נדלה ב 29/5/13 מכתב העת המקוון **קולות**, יוני 2011, גליון 2, עמ' 18-20. <http://www.kaye.ac.il/images/files/publications/kolot/kolot2.pdf>

קורצוויל, ברוך. (1959), "שירתה של דליה רביקוביץ'", בתוך: **חמוטל צמיר ותמר ס. הס, עורכות (2010) כתמי אור: חמישים שנות ביקורת ומחקר על יצירתה של דליה רביקוביץ'**. תל אביב: קיבוץ מאוחד.

קלדרון, נסים. (2000). **פלורליסטים בעל-כורחם: על ריבוי התרבויות של הישראלים**. אוניברסיטת חיפה.

רביקוביץ, דליה. (1961). "מה נחוץ למשורר כדי שיוכל להתחיל את השירים שגמר אותם". **הארץ**, 18 בדצמבר.

רוג'רס, קרל. (1973) **חופש ללמוד**. תל אביב: ספריית פועלים.

רון, נורית. (2010). מעצמה נשית במחול. **פנים**. 49, 98-102.

רפל, דב. (2000). "תכנית החינוך בחברה רב-תרבותית". בתוך בר לב, מרים (עורכת). **חינוך לתרבות בחברה רב תרבותית**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, 23-29.

שקדי, אשר. (2003). **מילים המנסות לגעת - מחקר איכותני תיאורי ויישום**. רמות אוניברסיטת תל אביב.

שריד שחר, איילת. (2010). **להתבגר בתנועה - תהליכים קבוצתיים בקרב מתבגרות תלמידות למחול**. חיבור לשם עבודת גמר בתואר ראשון, תל אביב: סמינר הקיבוצים.

תדמור, ישעיהו. (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית. **אקדמות**, 13, 169-182.

Byrnes, Julia and Waslk Barbara. (2009). "Picture This: Using Photography as a Learning Tool in Early Childhood Classrooms". *Childhood education*, Vol.85(4), June, pp. 243-248.

H'Doubler Margaret. N. (1998). *Dance: a Creative Art Experience*. University of Wisconsin Press.

Prensky, Marc. (2005). "Engage Me or Enrage Me - What Today's Learners Demand", *Educause Review*, 40 (5), pp. 60-64.

Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2010). *Rewired: Understanding the iGeneration and the Way They Learn*. New York: Palgrave Macmillan.

מקורות מקוונים

גובר, נתן. "הוראת שירה צעירה לפי העקרונות של הפדגוגיה הדיאלוגית" **אתר משרד החינוך, האגף לתכנון ופיתוח יחידות לימודים**

http://www.education.gov.il/tochniyot_limudim/sifrut/asi12021.htm נדלה ביום 10/2/14

גולן, אבירמה. ראיון עם דליה רביקוביץ: "בקריאה ראשונה - "הילדה התוהה הנצחית"

<http://www.youtube.com/watch?v=wGZmuJ7Ts7I> נדלה ב 10/2/14

יוסף, חיה. "קשר משפחתי- דליה רביקוביץ' שופכת את ליבה",

<http://www.youtube.com/watch?v=g9cre65eoso> נדלה ב 10/2/14.

יו"ר המזכירות הפדגוגית (2013). "למידה משמעותית בתחומי הדעת במזכירות הפדגוגית", **משרד החינוך**.

http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A7D79162-E987-4377-9D31-0C7F24987EE1/174654/resource_1438377233.pdf

הקצאת שעות לתגבור לימודי אמנויות בביה"ס היסודי ובחטה"ב בשנה"ל התשע"ד - הזמנה להגשת בקשות, משרד החינוך.

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/7FADDB59-B752-4EF6-B6BF-AEAB5B528D86/171074/omanuyot.pdf>

"דליה רביקוביץ' (1936-2005)", **לקסיקון הספרות העברית החדשה**,

<http://library.osu.edu/projects/hebrew-lexicon/00396>

אתר מפמ"ר מחול, **אתר משרד החינוך**.

http://cms.education.gov.il/educationcms/units/mazkirut_pedagogit/mafmar/mahol/mshulhanh/amafmar/dvarhamafmar.htm

האגף לתכנון ופיתוח יחידות לימודים, **אתר משרד החינוך**.

http://www.education.gov.il/tochniyot_limudim/sifrut/asi12021.htm

תכנית מערכתית לחינוך ערכי לקידום זהות יהודית, ציונית, ישראלית והומניסטית, **אתר משרד החינוך**

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/TochniothUmifalim/chinucherky.htm>

נדלה ב 5/8/13.

Abstract

The purpose of the study is to offer a model for the teaching of dance which will combine theoretical and practical approaches to dance education. Based on an analysis and experimental study of canonic Israeli texts as a basis for meaningful and valuable learning while combining the practical aspect of dance education. The study is based on a need for an alternative to traditional frontal teaching. This assumption stems from the feeling that teaching methods that are in use today lead to the fact that the student learns without gaining a true knowledge. This study will also show how a constructive collaborative and independent creative process will positively affect the dance student.

The study group comprises 12 students in the 10th grade of the "Kazir" high school dance department in Rehovot. These students study theoretical aspects of dance: history of dance, practical anatomy for dance and music for dance, as well as practical aspects of technique (especially classical and modern ballet) as well as choreography.

The results show that this model can be used as a constructive element for creating dance. In order to use the model as a significant tool for teaching the original text one must retain a close association with the text. This study also shows the importance of art education as leverage towards meaningful learning and the importance of self-learning processes in building self-confidence in a student. When teachers rely on this clear model they can impart to their students more freedom and accept the new role of mentors. The students enjoy a greater freedom of expression in leading the learning process. Observing these students reflects their enjoyment of unsupervised activity and it is obvious that they experience an empowering process.

The study also shows that there are components in this model which instill motivation. A dead-line and the specifics of the outcome have a positive influence on the process. The lack of grades results in a more pleasant atmosphere for creativity.

Another finding from this study is the implementation of values using art education in a creative collaborative process. The collaborative process whereby the students work together and are responsible for the creative process instills important values. This understanding may promote other programs for implementing values in education.



Kibbutzim College of Education Technology & Art
The Graduate School M.Ed.

"From Word Towards Movement"

A Model for the Use of Text and Practical Teaching in Dance

Final Thesis for the Academic Degree of M.Ed.

Visual Literacy in Education

Submitted by: Shiri Lilos

Advisor: Dr Michal Popowsky

September 2014