

# חקר מקרה: הטמעת אמצעים חזותיים ודיגיטליים בתוכנית הלימודים במקצוע תולדות המחול במגמות המחול בישראל

הילית וסרברוט

### הקדמה אישית

לפני עשרים שנה הייתי תלמידה במגמת מחול בתיכון. אופני הוראת המקצוע העיוני "תולדות המחול" זכורים לי היטב עד היום. השיעורים כללו האזנה להרצאות, הכתבה מייגעת של טקסט שגזלה זמן רב מהשיעור וצפייה מעטה בקטעי וידיאו המתעדים יצירות מחול. כבר אז חשתי אי נחת מאופן הלימוד של מקצוע זה, שלא עורר בי עניין. התקופות והאישים שבהם עסקו השיעורים היו רחוקים ממני. הם לא היו רלוונטיים לנערה בת שש עשרה, שרק חפצה לרקוד. כיום, בהיותי מורה ל"תולדות המחול", אני חשה מחויבות לשכלל את אופני ההוראה ולהכניס גיוון בשיעורים כדי לתרום לשיפור חוויית הלמידה בקרב התלמידים ולסייע להעמקת ההבנה של התכנים.

מבוא

הפילוסוף האמריקני ג'ון דיואי (Dewey)טוען כי "החינוך הוא ארגון-מחדש או שיקום מתמיד של הניסיון" (דיואי, בתוך אלוני, 2005: 566). לפיכך, גם בהוראה יש לזהות את השינויים ולהתאים את דרכי ההוראה לדפוסי המציאות החדשים. מתוך ממצאי הבדיקה זיהיתי צורך בשכלול דרכי ההוראה ובפיתוח דרכים חדשות המתאימות למאה העשרים ואחת. שימוש בייצוגים חזותיים הוא המפתח לדרכי ההוראה שאציע במודל שלהלן. באמצעות המודל אדגים כיצד משמשת השפה החזותית אמצעי לביקורת, לחשיבה ולהערכה (כהן, בן-פשט, וברקוביץ, 2006). בפעולת הפרשנות של ייצוגים חזותיים אפשר לדלות מידע מקיף על הנושא הנלמד וכך לתרום לתהליך הלמידה. בנוסף, הפן החזותי עשוי להקל על הלמידה ולסייע לתלמידים לזכור את החומר, מכיוון שתלמידים לומדים בדרכים שונות, בין היתר דרך ויזואליזציה של דמויות או מקומות. השימוש בטקסט חזותי עשוי לסייע להם להבין תקופות שונות בהיסטוריה ואף עשוי לקרב אותם למקומות ולאישים שנראים רחוקים מהם ונתפשים כלא רלוונטיים לעולמם. בנוסף, מחקרים מוכיחים שהשימוש בעזרים חזותיים מגביר את רמת הקשב בכיתה ואת התעניינות התלמידים (שליטא, פרידמן, והרתאן, 2011; Kahiigi, 2008).

מאפייני תוכנית הלימודים ב"תולדות המחול"

"תולדות המחול" הוא מקצוע הליבה העיוני שנלמד במגמות המחול בבתי הספר העל-יסודיים בישראל. מקצוע זה נלמד בהיקף של שתי יחידות לימוד (מתוך חמש) לבחינת הבגרות במחול. תוכני הלימוד עוסקים בעיקר בהתפתחויות השונות בתחום המחול, החל משחר האדם והמחול האתני וכלה במחול העכשווי במערב. הדגש הוא על היכרות עם זרמים עיקריים במחול, שבירת כללים טכניים וכוריאוגרפיים, יצירות מפתח ואישים פורצי דרך בתחום הכוריאוגרפיה, ההוראה והפרפורמנס.

ידעת ההיסטוריה של המחול חשובה בראש ובראשונה כדי שהתלמידים יגבשו הכרה בכך שלאמנות המחול יש היסטוריה ושורשים החל משחר האדם. הודות לידע ההיסטורי, התלמידים מקבלים כלים להתבוננות ביקורתית ומעמיקים את יכולת הניתוח והפרשנות שלהם, הן במחולות קלאסיים והן במחולות עכשוויים. בעקבות זאת מתחזקת תחושת השייכות שלהם לעולם המחול, כחלק מקולקטיב אנשי המחול מאז ועד היום (Carter, 2004).

דרכי הוראה "מסורתיות" וחלופיות

דרכי ההוראה המסורתיות, הכוללות הרצאה מפי המורה, הכתבה ושימוש בלוח, מאבדות מכוחן במאה העשרים ואחת. אחד המאפיינים הבולטים בתקופה זו הוא התפתחות דיגיטלית מואצת. "המהפכה הדיגיטלית" נחשבת למהפכה הטכנולוגית המשמעותית ביותר מאז המצאת הדפוס והשפעתה באה לידי ביטוי בכל תחומי החיים, ממחקר מדעי ועד לתחומי האמנות השונים (ון-אסן, 2002). מטבע הדברים, גם בתחום ההוראה קיים צורך להשתמש בכלים דיגיטליים באופנים שונים. לרשות המורים עומדת האפשרות לשכלל את דרכי ההוראה באמצעות כלים כמו מחשב, מצלמות סטילס ווידאו, תוכנת מצגות, רשת האינטרנט, תוכנות לעריכת סרטים ועוד. השימוש בכלים דיגיטליים, המאפשרים הצגת אובייקטים חזותיים, עשוי לתרום רבות להבנה כוללת של נושאי הלימוד ולהעצמה של חוויית הלמידה. בנוסף, שילוב האוריינות החזותית עם אוריינות הכתיבה והקריאה יוצר מערך למידה רב-אורייני המוביל להפקה מקיפה של ידע.

שילוב הכלים הדיגיטליים בהוראה הפרונטלית יוצר מערך שיעור מעניין יותר, עשיר יותר ומעשיר יותר. אדם בעל אוריינות חזותית הוא גם בעל אינטליגנציה חזותית, מצב שתורם לאינטליגנציה בכלל. "האוריינות החזותית חיונית לנו להבנת העולם ולהיותנו חלק מהתרבות שיוצרות חברות אנושיות, באותה מידת חיוניות המיוחסת לאוריינות לשונית..." (כהן, בן-פשט וברקוביץ, 2006: 13). במאה העשרים ואחת, שבה מסרים חזותיים נמצאים בכל סביבה שהיא, יש חשיבות להדרכת התלמידים בהתבוננות בייצוגים חזותיים, בפרשנות שלהם ובביקורת עליהם.

מהי אוריינות חזותית?

המושג אוריינות חזותית (visual literacy) צמח והתפתח בשנות השישים של המאה העשרים בארצות הברית, בעיקר בקרב אנשי חינוך. הבולט ביניהם הוא ג'ון דבס (Debes), שעשה שימוש באמצעים חזותיים כדרך חינוך והוראה (שליטא, 1998). אנשי החינוך שביססו את המושג אוריינות חזותית התבססו על התפישה הסמיוטית, שנוסחה בראשית המאה העשרים על-ידי הבלשן השווייצ'י פרדינן דה סוסייר (de Saussure), ועל כתביו של צ'רלס פירס (Peirce). לפי תפישתם, המסרים החזותיים הם שפה של מערכת מסרים לא מילוליים. גם בעקבות הפיתוח והשכלול של הציוד הטכנולוגי, מצלמת הסטילס והווידיאו והמדיום הטלוויזיוני, עלה הצורך ביכולת ניתוח, פרשנות וביקורת של הייצוגים החזותיים, לצד יכולת ההבנה של מבעים לשוניים. בראשית שנות השמונים גובשה הגדרה שהופצה וצוטטה רבות: "אוריינות חזותית היא היכולת להבין ולהשתמש

בדימויים חזותיים, כולל היכולת לחשוב, ללמוד ולהתבטא באמצעות דימויים חזותיים" (Braden & Hortin, 1982). הגדרה זו הורחבה מעט בשנות התשעים על-ידי רחל שליטא, מחלוצות האוריינות החזותית בחינוך בארץ ישראל. שליטא הציעה את ההגדרה הבאה: "אוריינות חזותית היא היכולת לדמות, להבין ולהשתמש בדימויים חזותיים, כולל היכולת לחשוב, ללמוד, להתבטא, להתייחס באופן ביקורתי ולהעריך טקסטים חזותיים, וכן היכולת לעבור מטקסט חזותי למילולי ומטקסט מילולי להבעה חזותית" (שליטא, 1998). התוספת שהציעה משמעותית, מכיוון שמדובר על היברידיות של האוריינות החזותית והאוריינות המילולית כמטרה חינוכית.

מתודולוגיה

בניסוי שיוצג להלן נעשה שימוש במחקר איכותני מסוג מחקר פעולה. במחקר פעולה החוקר חוקר את פעולתו כדי להגיע לשיפור מקצועי, ומכאן שמטרת המחקר היא מעבר להבניית ידע (קיני, 2006). מעמדו של מחקר הפעולה, כמרכיב מרכזי בלמידה של מורים, הולך ומתחזק מאז שנות השמונים של המאה העשרים. רבים מהעוסקים במחקר פעולה אומרים כי זהו מחקר פרקטי, רפלקטיבי ושיתופי. בתהליך זה המורה היוזם בודק את השערותיו על-ידי קיום אינטראקציה עם תלמידים, קולגות ואנשים אחרים המשמעותיים לתהליך (צלרמאיר, 2011). השיח על המחקר בין המורה לאישים אלו מאפשר בניית תיאוריה פדגוגית המאפשרת למורה רציונל לפעולה. המודל שיוצג נבדק על-ידי קבוצת מיקוד מצומצמת של מורות ל"תולדות המחול". חוות הדעת של קולגות חיונית למחקר, בעיקר לשם גיבוש התוכנית ולקבלת החלטות סופיות. הצגת הרעיונות ומהלכי ההוראה לפני הקולגות ננתנה תוקף לתוכנית המוצעת ויצרה קרקע פורייה של שיתוף וחילופי רעיונות, מה שהוביל להפקת ידע.

התיאורטיקנים האוסטרלים הנרי וקמיס (Henry & Kemmis, 1986) הגדירו את מחקר הפעולה סוג של מחקר עצמי רפלקטיבי המבוצע על-ידי המשתתפים, הפועלים בעצמם על מנת לשפר את עבודתם. הם עושים זאת בתהליך רציונלי, תוך כדי הבנת המצבים האישיים והחברתיים שבהם מתקיימת עבודתם (צלרמאיר, 2011). באופן דומה, גם מחקר הפעולה בהוראה מוגדר לעתים קרובות מחקר עצמי רפלקטיבי. תהליך מחקר הפעולה הפרקטי-הרפלקטיבי הוא הזדמנות חשובה ללמידה בעבור המורה החוקר. הוא מאפשר להתמקד בבעיה קיימת, לבדוק אפשרויות חלופיות לפעולה, לבחון את הצורך בשינוי, לבנות מערכות יחסים שיתופיות ועוד. למחקר מסוג זה יש משמעות גם מבחינתם של מורים אחרים המלמדים את המקצוע. חשיפת ממצאי המחקר עשויה לעורר אותם לחשיבה על דרכי ההוראה שלהם ובהמשך להוביל אותם לשינוי פרקטי.

המודל להוראה המבוסס על הפן החזותי נוסה בקרב תלמידות מגמת מחול בכיתה י"א. הניסוי התחלק לשני חלקים: את יחידת הלימוד הקודמת, העוסקת בתקופה הקלאסית במחול, למדו התלמידות בדרך "המסורתית". דרך זו כללה הרצאות מפי המורה, קריאת טקסט והקרנה של יצירת מחול. לתהליך זה נוספה הקרנה של סרט קולנוע תקופתי. בחלקו השני של הניסוי, הוראת התקופה הרומנטית במחול, נעשה שימוש במודל החדש. בסיום ההוראה של כל יחידת לימוד התבקשו התלמידות לענות על שאלון, שבאמצעותו אפשר ללמוד על הטמעת הידע ועל חוויית הלמידה.

#### שלב א' במחקר: דרכי ההוראה של מורות ל"תולדות המחול"

במחקר נבדקה קבוצה מצומצמת של ארבע עשרה מורות בטווח הגילאים 27-61. לתשע מהן תואר ראשון בחינוך, עם התמחות במחול, ולחמש מהן גם תואר שני בתחומים שונים. תקופת הוותק שלהן בהוראה נעה בין חמש ל-36 שנים. תקופת הוותק של המשתתפות בהוראת "תולדות המחול" היא שנה עד 20 שנים. כלי המחקר שבו נעשה שימוש בשלב זה היה *שאלון פתוח* (בייט-מרום, גורדוני וצמח, 2009).

**ממצאים עיקריים**

1. מורות ממעטות להשתמש בכלים הדיגיטליים העומדים לרשותן. רק חמש מורות ציינו כי עשו שימוש במצגות ובאתרי אינטרנט במהלך ההוראה. יתר המורות משתמשות בטכנולוגיה רק להקרנת סרטי מחול, בדיוק כפי שנהגו המורות לפני כעשרים שנה, כשהאמצעי הטכנולוגי היחיד שעמד לרשותן היה מכשיר וידאו. בנוסף, שתי מורות אינן יכולות להשתמש בהוראה מתקדמת, מכיוון שאין ציוד מתאים בכיתה שבה הן מלמדות. מצב זה צריך להשתנות.

2. מלבד מורה אחת, כל המורות פותחות בהוראת יחידת לימוד באופן טקסטואלי, תיאורטי. חלקן מכתיבות את החומר וכך הן מבזבזות זמן יקר מהשיעור.

3. שני שלישים מהנבדקות לא הציגו דרכי הוראה יצירתיות או דרכי הוראה המשלבות רב-אוריינות, אבל כשנשאלו על המגבלות או ההזדמנויות שנוצרות כתוצאה מהשימוש באמצעים חזותיים עמדו על יתרונות ההוראה החזותית:

"היתרון של ההמחשה הוא עצום, שיעור עיוני בלבד הוא משעמם. קשה לדמיין כמויות עצומות של חומר שהוא במהותו חזותי ותנועתי. מכיוון שתחום זה עוסק בתקופות הנפרשות לאורך אלפי שנים, יש הבדל מהותי אפילו במראה הבסיסי של האדם מבחינת נורמות גוף וכללי אסתטיקה מקובלים, וכמובן של לבוש והתנהגות גופנית. לכן כל אמצעי המחשה שמצליח להעביר ולו מעט משינויים אלה, הופך את החומר למובן וקליט יותר ומקל על זכירתו במבחן".

תגובות דומות התקבלו ממורות נוספות, אך כולן התייחסו רק לצפייה בסרטי מחול. אף אחת מהן לא התייחסה לעזרים חזותיים נוספים שבהם אפשר להשתמש בהוראה. המגבלה העיקרית שציינו ארבע מהמורות נוגעת לעובדה שבשימוש בציוד הדיגיטלי עלולות לצוץ בעיות טכניות כמו חוסר גישה לאינטרנט, מכשיר לא תקין והפסקת חשמל. מגבלה נוספת שהציגה אחת המורות היא הוויתור על השיח והחומרים התיאורטיים בעקבות השימוש בעזרים חזותיים. בדרכי ההוראה שיוצעו במאמר זה אין כל כוונה לביטול התקשורת המילולית בין המורה והתלמידים או לוויתור על היבטים תיאורטיים. נהפוך הוא, המטרה היא יצירת שיח ודיון כיתתי מתוך גילוי הפן התיאורטי בחקר האובייקטים החזותיים ובפרשנות שלהם. המסקנה הגורפת מבדיקה זו היא שקיים צורך בשינוי אופני ההוראה של המקצוע "תולדות המחול", בשיפורם ובשכלולם. יצירתיות ושימוש נרחב יותר באובייקטים חזותיים עשויים לתרום הן לחוויית הלמידה והן להטמעת התכנים בקרב התלמידים.

***דוגמה להוראת יחידת הבלט הרומנטי בתולדות המחול באמצעות מודל הוראה המבוסס על אמצעים חזותיים ודיגיטליים***

בהמשך לבדיקה שערכתי בנוגע לדרכי ההוראה של המקצוע "תולדות המחול", אני מציעה מודל עם רעיונות שונים, שאותם אפשר ליישם לצורך לימוד תקופות שונות בהיסטוריה של המחול. המודל יודגם על יחידת הלימוד העוסקת בבלט הרומנטי בצרפת, במחצית הראשונה של המאה התשע-עשרה.

במודל המוצע נעשה שימוש בכלים הבאים:

- שימוש במצגת שקופיות לשם הצגת אובייקטים חזותיים לצורך פיתוח אסטרטגיות חשיבה: השוואה, פרשנות, ניסוח השערות והסקת מסקנות.
- הקרנת סרטונים מתוך אתר האינטרנט "יוטיוב".



שקופית מספר 1: ציירים: מימין: Lancret, N, משמאל: Chalon, A. E, 1845

3. הקמת "קבוצה סודית" באתר האינטרנט "פייסבוק".

4. יצירת משחק קלפים לסיכום מאפייני התקופה, אישים בולטים ויצירות מחול.

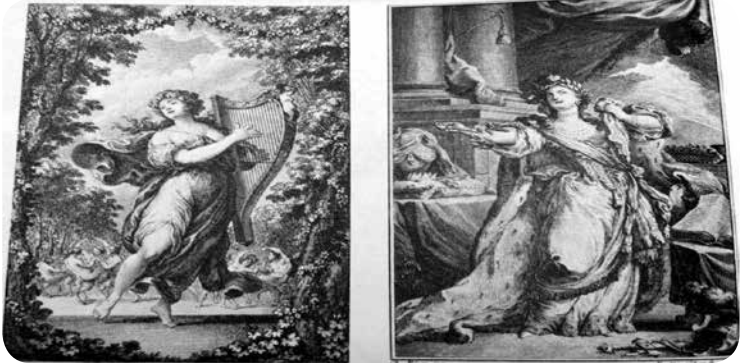
5. פרויקט רב-אורייני השוזר בתוכו יצירת אמנות פלסטית, יצירת כוריאוגרפיה במחול ושימוש בכלים דיגיטליים.

6. הצעה להפקת מקראה דיגיטלית.

1. השוואה חזותית

יחידת הלימוד נפתחת בשקופית מספר 1, שבה מוצגים שני ייצוגים חזותיים. בצד ימין הרקדנית מארי סאלה (Salle, 1756–1707) מהמאה השמונה-עשרה ובצד שמאל הרקדנית מארי טליוני (Taglioni, 1884–1804) מהמאה התשע-עשרה. התלמידות מתבקשות לערוך השוואה בין שני הייצוגים. יכולת השוואה היא אסטרטגיית חשיבה מדרג גבוה, המסייעת להבניית ידע בדרכים משמעותיות. הידע המופק מכך מפתח חשיבה והבניה של ידע, שיישאר בזיכרון לטווח ארוך (פרקינס, 1998).

הרכיב הראשון שהשוו התלמידות הוא לבושן של הרקדניות, שתואר בפרוטרוט מכף רגל ועד ראש. הבדל נוסף שמצאו התלמידות הוא ביציבה של הרקדניות. הרקדנית מהמאה התשע-עשרה עומדת על קצה הפוינט, כמעט באוויר, על ענף דק של עץ. הרקדנית מהמאה השמונה-עשרה עומדת על הקרקע. לפי היסטוריון האמנות ארווין פנופסקי (Panofski), את הפרשנות החזותית שהציגו התלמידות אפשר לכות משלב הזיהוי והתיאור. פנופסקי הגדיר שלב זה כזיהוי ראשוני או טבעי, שנתפש על-ידי צורות טהורות. כלומר, תיאור ראשוני של מה שאנחנו רואים. בפרשנות שלו על אמנות פלסטית הוא התייחס לזיהוי החומר והצבע ולתיאור האובייקט או הדמות (Panofsky, 1983). גם התלמידות בפרשנותן התייחסו לתיאור הדמויות ולבושן וגם לחומר, לבדים המרכיבים את התלבושות. בתיאור הפוזיציה שבה מונצחת הרקדנית מהמאה התשע-עשרה הן עברו למשלב הפרשנות השני, שפנופסקי כינה איקונוגרפיה. פנופסקי הגדיר משלב זה כמהלך של זיהוי מוטיבים אמנותיים באובייקט, נושא לעומת צורה ודימויים המובילים ממוטיבים לתוכן (Panofsky, 1983). התלמידות ניסו להעלות השערות בנוגע לרקדנית המוצגת כשהיא עומדת על רגל אחת על ענף עץ דק. מכיוון שעל גבה יש כנפיים, הן שיערו שלדמות שהיא מגלמת יש יכולת מעוף מעל הקרקע. הן גם העלו השערות בדבר השינויים שחלו בתלבושת של הרקדנית והגיעו למסקנה ששמלת הטול הקלילה אפשרה וירטואוזיות משוכללת יותר, הרמות רגליים ותנועה חופשית יותר מאשר בתקופה שקדמה לה. מקיצור אורך החצאית הן הסיקו כי כך בלטה יותר טכניקת נעלי הפוינט, שאפשרו ריקוד על קצות הבהונות. את המשלב השלישי, שלב האיקונולוגיה לפי פנופסקי, על המורה לספק לתלמידים בהמשך התהליך. מהות שלב זה היא פרשנות וחיפוש משמעות.



שקופית מספר 2: מתוך Kirstein, 1984

2. גוף הרקדנית במאה השמונה-עשרה

אסטרטגיית החשיבה הראשונה שבה נעשה שימוש בהצגת שקופית מספר 2 היא שאילת שאלות. מטרת השימוש באסטרטגיה זו היא להניע לתגובה בהתייחס למידע המוצג (יועד, 2010). השאלה המתבקשת היא: "כיצד הייתן מתארות את הרקדניות מהמאה השמונה-עשרה המוצגות בשקופית?" תגובות התלמידות לא איחרו להגיע. רובן התייחסו למבנה גופן של הרקדניות. אמירות כמו "הן מאוד מלאות", "הן לא נראות כמו רקדניות" או "בהשוואה לרקדניות של היום הן ממש שמנות" היו התגובות הרווחות. באובייקטים החזותיים שנבחרו אפשר להבחין בבירור במבנה גופן המלא של הרקדניות, בפניהן העגולות, בצווארן העבה ובכתפיהן הרחבות. הפילוסוף עמנואל קאנט (Kant, 1724–1804), ראה במודל היופי את "מה שמוצא חן באופן בלתי משוחד מבלי שינבע מתפישה מוקדמת כלשהי או שיוביל אליה" (אקו, 2010: 264). זוהי אמירה בעייתית, מכיוון שבתקופות שונות רווח מודל שונה למה שנחשב יפה. מונח ה"טעם" שהתפתח בקלסיציזם מונע על-ידי מאפיינים תרבותיים המשפיעים על מודל היופי. הרקדניות בתקופה הקלאסית ייצגו את מודל היופי האסתטי באולמות הנשפים ועל הבמה. בתקופה זו מבנה הגוף המלא, שסימל נשיות, בריאות ופוריות, התאים למונח ה"טעם" התקופתי.

התלמידות נחשפו לעמדות של פילוסופים נוספים בנוגע למודל היופי ולמונח ה"טעם", שכן בבלט, כמו בחיים עצמם, השתנה מודל היופי בתקופות שונות בהיסטוריה. מה שנחשב יפה הוא תלוי תרבות ותלוי תקופה.

השאלה השנייה הנשאלת מתייחסת לתלבושות, שדרךן אפשר להגיע לתובנות בנוגע לתוכני הבלט בכל תקופה. לדוגמה, באובייקט מספר 1: (Spirit of Dance) הרקדנית לבושה בשמלה בסגנון טוניקה יוונית,



שקופית מספר 3: צייר: Chalon, A. E. 1845

העשויה בד דק, ורגליה יחפות. ברמה האיקונולוגית, לפי פנופסקי, נבדקים הסימפטומים התרבותיים או הסמליים של התקופה (אפעל, 2009). לפיכך, הלבוש מצביע על כך שבמאה השמונה-עשרה היתה מגמה של חזרה לעקרונות מתקופת יוון העתיקה, שבאה לידי ביטוי באמנויות השונות. ברקע נראות דמויות במהלך ריקוד וסביבן צמחייה ופרחים, מה שמצביע על תפאורת חוץ או על קיומו של המחול בחיק הטבע.

3. גוף הרקדנית במאה התשע-עשרה

בשקופית מספר 3 מוצגות שתי ליטוגרפיות של הרקדנית מארי טליוני, שנחשבה רקדנית מובילה במאה התשע-עשרה. התלמידות הבחינו מיד שמבנה גופה שונה ממבנה גופן של רקדניות המאה הקודמת. מבנה גופה דק וארוך, כמבנה גופן של רקדניות הבלט הקלאסי כיום. השאלה המתבקשת היא מה היו הגורמים לשינוי שחל בגוף הרקדנית? התלמידות ניסו לזהות רכיבים וקשרים בין פרטי המידע שהוצגו בפניהן עד כה. משמע, הן השתמשו באסטרטגיית חשיבה מסדר גבוה (יועד, 2010). הן חיברו בין התלבושת הקלילה, נעלי הפוינט והכנפיים שעל גבה של הרקדנית והסיקו כי הקלילות שהפגינה הכתיבה גם גוף קל יותר.

מבנה גופה הדק של טליוני היה המודל הוויוזאלי שהתאים בצורה מושלמת לתוכני הבלט של התקופה הרומנטית. בכתבים מהתקופה תוארה טליוני כאשה רזה "עם גון עור צהוב חולני", אך כשעלתה על הבמה הפכה ליצור פייתי וחמקמק (Maynard, 1957). גופה הרזה לא תאם אמנם את אידיאל הגוף הנשי, המלא, שנחשב יפה ופורה, אך התאים בצורה מושלמת להעברת הרעיונות האמנותיים של התקופה. כאמור, תוכני הבלט השתנו והעיסוק בפנטזיה תפס את המקום העיקרי. תפקידים של אשה-רוח, אשה-פרפר, בלתי אנושית, התאימו לטליוני ואף נוצרו בעבורה. גופה שהתנועע בקלילות, כמעט בריחוף, ותחושת חוסר המשקל שהפגינה, התאימו לתחושת החמקמקות וחוסר הארציות של הדמויות שגילמה על הבמה. הדיון בייצוגים חזותיים אלו, שנבחרו מתוך סדרת ליטוגרפיות מהבלט *הסילפידה* (1832), הוא הקדמה לצפייה בשחזור של היצירה.

פרשנות חזותית בנושא מגדר



שקופית מספר 4: ציירים: מימין: Child, J. W., משמאל: Wilson, T. E., 1847

בשקופית מספר 4 מוצגים שני ייצוגים מתוך יצירות בלט שונות מהמאה התשע-עשרה. התלמידות נשאלו מה הן רואות בייצוגים חזותיים אלו ותשובתן הראשונה היתה "רקדנים גברים". כשהתלמידות התבקשו לבדוק שנית את הייצוגים, הן החלו להעלות נקודות מבט אחרות ולתאר את הנראה באופן אחר. התגובות השכיחות היו: "זאת בעצם אשה", "אלו רקדניות בבגדי גברים". את הפרשנות האיקונולוגית מספקת המורה: אמנות הבלט נעה עם השנים מקיצוניות אחת לאחרת במובן המגדרי.



הגברים, שמאה שנה קודם לכן כיכבו בבלט, פינו במאה התשע-עשרה את מרכז הבמה לנשים. עד סוף המאה השבע-עשרה השליטה הגברית בבלט היתה אבסולוטית. הופעה של אשה על הבמה נחשבה לא ראויה ואת תפקידי הנשים גילמו גברים. עם השנים התחזק מעמד הרקדנית, עד שבמאה התשע-עשרה התהפכו היוצרות והשליטה האבסולוטית עברה לידי הבלריות. דימוי האשה בבלט, אשר נבע מהספרות של התקופה, הוא של ישות על-טבעית, בלתי מושגת ונעלה מן הגבר. אידיאל זה בא לביטוי בעליית הרקדניות הכוכבות של התקופה. בניגוד להן, הרקדן הגברי רקד בתפקידים ארציים ונטולי מסתוריות. מעמדו בתקופה זו הגיע לתחתית הסולם ולעתים רקדנית אשה מלאה את תפקידו (Cass, 1993; Clarke & Crisp, 1992; Garafola, 1992). ראוי להדגיש כי על הבמה זכתה הרקדנית בשליטה בלעדית והרקדניות הראשיות נהנו מהערצה ומהערכה, אבל בחיים האמיתיים זכויותיהן של הנשים היו פחותות במידה משמעותית מאלו של הגברים. מאחורי הקלעים של אולמות מופעים, כמו בית האופרה בפריס, היתה שכיחות גבוהה של מקרי ניצול מיני של רקדניות על-ידי פטרוני הבלט. לצד רקדניות כוכבות כמו טליוני, שכונתה על-ידי מבקר הבלט תיאופיל גוטייה (Gautier) "רקדנית נוצרית", מכיוון שייצגה את הנשיות האלגנטית והבתולית, כיכבו על הבימות גם רקדניות מסוג אחר. את הרקדניות הללו כינה גוטייה "רקדניות פגאניות". מבנה גופן המלא, חזן השופע וצורת הריקוד שלהן נתפשו בעיני הקהל כמפתים וחושניים. קהל הצופים, שהורכב ברובו מגברים, זכה למנת הפנטזיה המינית שלו כשצפה ברקדניות הפגאניות. גם לצפייה ברקדניות הא-טרבסטי – שרקדו בתפקידי גברים בלבוש גברי, מכנסיים צמודים שהבליטו את קימורי גופן בתקופה שבה נשים לבשו רק חצאיות ושמלות רחבות – היה אפקט דומה. בנוסף, בבלט שהציג סיפורי אהבה רקדו לעתים שתי נשים בדואט, האחת בתפקיד הנשי הראשי והשנייה בתפקיד הגברי הראשי. אפשר לשער כי הקהל הגברי לא נשאר אדיש למחזה מסוג זה בתקופה ההיא (Foster 2003; Garafola, 1993).

- הטרקלין בבית האופרה פריס



שקופית מספר 5: ציור: Lami, E., 1841

בשקופית מספר 5 מוצג הטרקלין בבית האופרה בפריס. אל הטרקלין הוזמנו גברים, בני אצולה, פטרוני הבלט, שקיבלו הזדמנות לפגוש ברקדניות הבלט. באזורים המוקפים בעיגול אדום אפשר להבחין במבטם של הגברים הבוחנים את הרקדניות, ספק מפלרטטים עמן וספק מטרידים אותן. אחת הרקדניות מוצגת כשהיא מבצעת ריקוד או תנועה על קצות הבהונות, ככל הנראה לשעשוע הקהל. רקדנית נוספת מצוירת כשגבה פונה לצופים בליטוגרפיה ואשה ישובה על כיסא מהדקת את החוחר ש על גופה. בעקבות התבוננות בליטוגרפיה ופרשנות שלה, אפשר לשוחח עם התלמידות על נושאים אקטואליים ורלוונטיים כמו זכויות האשה והטרדה מינית.

***הצעה להוראת אירועים משמעותיים בהיסטוריה***

#### ***באמצעות סרטוני וידאו***

סקירה קצרה של אירועים משמעותיים בהיסטוריה הכללית של התקופה הנידונה הכרחית, מכיוון שהתרבות מושפעת מהם ופעמים רבות נובעת מהם. המהפכה התעשייתית, למשל, היתה גורם עיקרי לתחיית הזרם הרומנטי באמנות, שהציע בריחה לעולמות פנטסטיים ושיבה לחיק הטבע. הוראת פרק זה מלווה בהקרנת סרטוני וידאו שנדלו מאתר האינטרנט "יוטיוב" ("Youtube") ומאתרים דומים. אפשר למצוא סרטונים המציגים בשפה חזותית ומילולית גם יחד את עיקרי המהפכה, שיצרה שינוי עולמי משמעותי - מעבר מחקלאות ועבודת כפיים לייצור המוני באמצעות מכונות. סרטונים מסוג זה פותחים פתח לדיון כיתתי ומסייעים רבות להבנת ההיסטוריה בדרך חזותית-חוויתית.

#### ***רומנטיציזם***

פרק זה בהוראת התקופה עוסק בתנועה הרומנטית ובביטוייה בתחומי האמנות השונים.

השיעור נפתח בהצגת שקופית שבה נראה ציורו של פרידריך הנזיר מול הים. התלמידות שהתבקשו לתאר את הציור הבחינו שהאמן שם דגש על הטבע והנוף, בעוד שהאדם צויר בממדים זעירים. ציור זה אכן משקף את אחד ממאפייני האמנות בתקופה, האדרת הטבע הנשגב לעומת קטנות האדם.

לאחר הצגת מאפייני הרומנטיקה מתבקשות התלמידות למצוא בעצמן חומרים חזותיים הקשורים לתחומי אמנות שונים במאה התשע-עשרה: ציירים מובילים ועבודותיהם, מלחינים ויצירותיהם (כולל קישורים לקטעי שמע), ספרות ושירה, אדריכלות ותיאטרון. את הממצאים מעלות התלמידות לקבוצה "סודית" של הכיתה ברשת החברתית "פייסבוק" ("Facebook"). משמעות ההגדרה קבוצה סודית היא, שרק חברי הקבוצה (המורה והתלמידות) יכולים לעשות שימוש בדף הקבוצה. בדרך זו נוצר מהלך לימודי שיתופי, שבו כל תלמידה משתפת את התכנים שמצאה עם חברות הקבוצה. לאחר העלאת החומרים מתבקשות התלמידות להגיב או לשאול שאלה על הייצוגים שהעלו חברותיהן. בהמשך מתבקשת כל תלמידה להציג בכיתה רפרט על אנשי מחול בולטים מהתקופה. הרפרט מלווה במצגת, שמכילה אובייקטים חזותיים לפי בחירתן. המצגות מועלות לדף השיתוף ב"פייסבוק", כדי שיהיו זמינות להן.

בשקופית מספר 6 מוצגת ליטוגרפיה משנת 1845 ובה תנוחת הפתיחה של הבלט *פה דה קאטר* (*צעד לארבע*). בבלט זה לקחו חלק ארבע מהרקדניות המפורסמות בתקופה. זהו בלט אבסטרקטי המביע רעיון, מצב רוח ואווירה תוך ייצוג ההבעה האישית של הכוריאוגרף. היצירה נחשבת "בלט לבן", המסמל את מעמדה הרם של הבלרינה בתקופה הרומנטית, תוך כדי יצירת חיזיון של יופי ואסתטיקה (Bremser, 1993; Maynard, 1957). התלמידות, שחקרו קודם לכן את הביוגרפיה של הרקדניות המופיעות בליטוגרפיה, מתבקשות לתאר את הנראה בשקופית. לאחר הדיון על הליטוגרפיה ומופע הבכורה של הרקדניות הכוכבות, התלמידות צופות בגרסת שחזור של *פה דה קאטר*. תוך כדי הצפייה הן מתבקשות לתאר ולנתח את קטע הפתיחה של הבלט (כשלוש דקות). לפי הקריטריונים שקבע הכוריאוגרף ותיאורטיקן המחול רודולף לאבאן (Laban). לאבאן, יליד סלובקיה שפעל בגרמניה בראשית המאה העשרים, קבע שלוש קטגוריות עיקריות שבאמצעותן תיאר את מוטיבציות הפעולה השונות בתנועה. הוא התייחס לחלל/מרחב (Space), לזמן (Time) בדגש על משך התנועה ולעוצמה/משקל (Weight) של התנועה. משמע, מהי עוצמת התנועה וכמה כוח מופעל בה (Laban, 1975). צפייה פעילה תהיה גם בבלט *ג'יזל* (*Giselle*), במקור משנת 1841.

***משחק סיכום***


 שקופית מספר 6: הבלט *פה דה קאטר*. ציור: Chalon, A. E., 1845

לסיכום העיסוק בבלט הרומנטי יצרתי משחק קלפים קבוצתי, המתייחס לנושאים שנידונו בכיתה שקשורים לבלט הרומנטי: אישים בולטים, מושגים, יצירות ועוד. לצד המושגים כולל המשחק ייצוגים חזותיים שונים, ליטוגרפיות שהוצגו בכיתה וליטוגרפיות נוספות. המשחק נועד לאפשר חזרה מקיפה וסיכום החומר שנלמד בכיתה. בכל קלף מופיעות שאלות לצד אובייקט חזותי והתלמידות נדרשות לענות נכונה על השאלות. הבחירה ביצירת משחק נובעת מכך שלמידה המתבצעת באופן לא שגרתי עשויה לתרום לחוויית הלמידה ולניבוש החברתי של התלמידות. בנוסף, מחקרים מתחומי החינוך, האנתרופולוגיה והפסיכולוגיה מצביעים על כך שהן בקרב ילדים והן בקרב מבוגרים, המשחק הוא כלי תיווך ללמידה (Rieber, 1996). ידע שנלמד בצורה פעילה ומפתחת חשיבה הופך מידע סביל ולא מקושר לידע פעיל ומקושר, המהווה בסיס להמשך למידה משמעותית (פרקינס, 1998). הפקת הידע וחזרה על תוכני יחידת הלימוד בצורה פעילה וחוויתית תורמות להבניית תהליך הלמידה ומסייעות להטמעת התכנים.

אפשר לפתח גרסה דיגיטלית של משחק זה ולהגדירו Edutainment (בידור חינוכי). משמע, להשתמש בטכנולוגיה שתהפוך אותו למשחק מקוון, מבוסס טקסט וגרפיקה. במשחק מסוג זה אפשר לשחק באופן עצמאי (איש) או באופן שיתופי עם שחקנים נוספים בו זמנית (Kahiigi,

שאלות:

- מה שם הבלט שממנו לקוח האיור המוצג על גבי הקלף?
- מה שם הרקדנית המזוהה ביותר עם בלט זה?
- מהי שנת הבכורה של הבלט?

תשובות:

- ג'יזל* (*Giselle*).
- קרלוטה גריסי (Grisi).
- 1841.

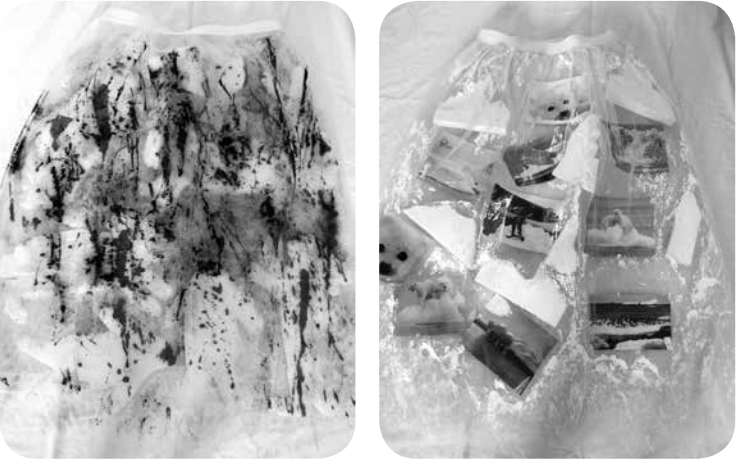


2008). השימוש בכלי דיגיטלי יאפשר חזרה על חומר הלימוד באופן עצמאי וחוויתי, בבית ובכל מקום אחר.

#### ***פרויקט יצירה חזותית***

יחידת הלימוד נחתמת בפרויקט שהגיתי: הזרם הרומנטי מהמאה התשע-עשרה משוחח עם זרם הקיימות במאה העשרים ואחת. זהו פרויקט רב-אורייני, השוזר בתוכו יצירת אמנות פלסטית, יצירת כוריאוגרפיה במחול ושימוש בכלים דיגיטליים. נושא הפרויקט הוא הקשר בין התיעוש שפרח במאה התשע-עשרה לבין ההיפר תיעוש המתקיים כיום, במאה העשרים ואחת. כתוצאה מכך האדם יוצר מציאות הרסנית העלולה לכלות את משאבי הטבע. החוט המקשר בין התקופות הוא השימוש בחצאית ה"טוטו" הרומנטית להצגת המציאות העכשווית. הפרויקט נועד ליצור חיבור בין ההיסטוריה להווה, לאקטואליה, לתקופת הקפיטליזם היצרני, שבה חינוך לקיימות רלוונטי ואף הכרחי. השילוב בין תוכני ההיסטוריה של המחול למציאות הקיומית העכשווית יכול לספק מצע חינוכי לפיתוח מודעות סביבתית ואקטיביזם למען שינוי.

בשלב הראשון של הפרויקט התלמידות מתבקשות לבחור נושא הקרוב ללבן מתחום הקיימות, כמחאה על תופעה קיימת. הן יכולות לעבוד על כל נושא בזוגות או בקבוצות קטנות. "עבודה בזוגות או בקבוצה גדולה יותר מחייבת תקשורת בין אישית מתמדת: הקשבה, התחשבות, חיזוק, חלוקה גמישה בין יוזמה וקבלת יוזמה של אחר, תלות ותמיכה" (נהרין, 2000, עמ' 44). באופן זה התלמידות לומדות ליצור בשיתוף פעולה, מתוך הקשבה, הפריה הדדית ומציאת פתרונות לחילוקי דעות אמנותיים. כל קבוצה מקבלת חצאית "טוטו" רומנטית בצבע לבן והתלמידות מתבקשות לאסוף חומרים חזותיים בנושא שבחרו. לשם כך עומדות בפניהן אפשרויות מגוונות כמו חיפוש ברשת האינטרנט, יצירה פיסית מחומרים שונים וצילום סטילס. "אם ניתנת ההזדמנות להשתמש במצלמה, התלמידים



דוגמה לייצוגים חזותיים על חצאית ה"טוטו" הרומנטית. מימין: תוצאות ההתחממות הגלובלית והמסת הקרחונים. משמאל: מחאה נגד השימוש בפרוות בעלי חיים. צילום: הילית וסרברוט, 2012

והחורים יכולים לגלות דברים חשובים על עצמם ועל העולם" (Byrnes 2009, p. 243 & Wasic). יציאה למרחב הציבורי לשם תיעוד ויזואלי משקפת בדרכים רבות את האדם שעומד מאחורי המצלמה (& Cappello 2008, Hollingsworth). אין ספק, הבחירה האישית - היכן לצלם ובמה להתמקד - משקפת עניין הנובע מפנימיות התלמידות. תהליך הרפלקציה ונימוק הבחירה יכול להוביל לגילויים חדשים, הן של התלמידות על עצמן והן של המורה על התלמידות. לפרויקט זה יש ערך מוסף בעבור תלמידות מגמת המחול. התלמידות שרגילות לרקוד בסטודיו סגור, בין ארבע קירות, נחשפות למרחב הציבורי כמקום המעורר השראה ליצירה. חשיפה למרחב הציבורי, לאמנות שיצר הטבע ולעולות שיוצר האדם, תעשיר את עולמן הפנימי, תהליך שיבוא לידי ביטוי גם ביצירה בתנועה. את הייצוגים



החזותיים מעצבות התלמידות על החצאית. בשלב הבא יוצרת הקבוצה קטע תנועתי המבוסס על הנושא שבחרה. את התוצר הסופי מתבקשות התלמידות לצלם במצלמת וידאו. החומר המצולם יעבור עריכה, באמצעות תוכנת עריכה הזמينة הן במחשבים הביתיים והן במחשבי בית הספר. התלמידות יתבקשו לערוך את הסרטונים בעצמן, בעזרת הדרכה של המורה והמורה למחשבים או בסיוע תלמידים ממגמת הקולנוע (אם יש כזאת בבית הספר). התוצר המוגמר יוצג במסגרת ערב מגמת המחול של בית הספר. אפשר להעלות את הסרט גם לרשת האינטרנט, באישור ההורים, כסרטון אמנותי אקטיביסטי למען קיימות במאה העשרים ואחת.

### הצעה להפקת מקראה דיגיטלית

הפקת מקראה דיגיטלית מקיפה בנושא תולדות המחול היא צעד הכרחי לקירוב הוראת המקצוע לקדמה הטכנולוגית של המאה הנוכחית. מודל ההוראה המוצע יכול להופיע במקראה מסוג זה, כולל כל האובייקטים החזותיים והדיגיטליים הנכללים בו. את פורמט המקראה יש להתאים הן לשימוש במחשב והן לשימוש במחשבי לוח ובטלפונים חכמים. כך יוכלו תלמידים לנשת למקראה באמצעות כל כלי דיגיטלי העומד לרשותם. השימוש במקראה יציע חוויות קריאה והעברת מסרים חזותיים בצורה חדשנית, על-ידי שילוב של צילומים, אירורים, ציורים וקישורים לסרטי וידאו רלוונטיים ולמידע טקסטואלי. באמצעות תתקיים, לצד דרך ההוראה המסורתית - העברת הידע על-ידי המורה, פנים אל פנים - גם למידה אלקטרונית (e-learning), המאפשרת למידה עצמאית של התלמיד (Kahiigi, 2008). הרעיון המרכזי העומד מאחורי המקראה הדיגיטלית הוא החלפת המקראה המודפסת, שבה משתמשות מורות ל"תולדות המחול" זה שנים רבות. מקראה דיגיטלית תאפשר חוויה אינטראקטיבית, לעומת מקראה מודפסת המציעה רק טקסט לצד אירורים. מומלץ גם שהתוכנה תאפשר לכל מורה ולתלמידיה להוסיף תכנים למקראה באופן חופשי. באופן זה התלמידים יהיו שותפים בבניית המקראה, ותיווצר שפה משותפת עמוקה יותר עמם. תחליף זה מתבקש מסיבה חשובה נוספת - "חשיבה ירוקה". במלים פשוטות, ביטול המקראה המודפסת ואימוץ התחליף הדיגיטלי יחסוך שימוש בנייר.

#### ממצאי משוב המורות על הפרויקט המוצע (קבוצת מיקוד)

להלן המסקנות העיקריות שעלו מן הראיון עם קבוצת המיקוד לאחר הצגת המודל:

- עבודה בעזרת מצגת משפרת את איכות ההוראה ובמיוחד את היכולת לנהל את זמן השיעור בצורה מיטבית. מן הייצוגים החזותיים שהוצגו, הליטוגרפיות התקופתיות, אפשר לדלות את מאפייני הזרם הרומנטי בבלט. בצורת עבודה זו התלמידות הן שותפות פעילות לתהליך הלמידה, מכיוון שהן אלו המציעות פרשנות ראשונית לייצוגים החזותיים. מכאן שנוצרת למידה אקטיבית, לעומת הלמידה הפאסיבית הרווחת פעמים רבות בהוראה.
- אפשר להשתמש ב"פייסבוק" ככלי שיתופי, מכיוון שהוא נגיש לתלמידות. הן עושות בו שימוש שוטף בחייהן הפרטיים ומיומנות בשימוש בו. הקמת "קבוצה סודית" מאפשרת רק לחברי הקבוצה להשתמש בתוכני השיעור. התכנים נותרים סמויים מעיניהם של מי שאינם חברי הקבוצה. בנוסף, התלמידות עושות שימוש בכלי זה על בסיס יומיומי ולכן אינן מחמיצות משימות שהמורה מעלה לדף הקבוצה. יתר על כן, הכלי מאפשר שקיפות על-ידי עדכון אוטומטי של מספר חברי הקבוצה שצפו בכל הודעה או תוכן שהעלתה המורה או אחת מחברות הקבוצה. לצד זאת אפשר לבדוק כלים שיתופיים נוספים.
- השימוש בסרטונים להמחשת הרעיונות ההיסטוריים התקבל פה אחד על ידי המורות בקבוצת המיקוד. מורה אחת אמרה כי יש לתת עדיפות לסרטונים בשפה העברית.
- משחק הקלפים בנושא הבלט הרומנטי התקבל כרעיון מקורי, שיכול

לסייע ללמידה ולזכירה של תוכני הלימוד. אחת המורות הציעה להשאיר את המשחק בגרסתו הפיסית, כמשחק חברתי לשימוש בכיתה שיתרום לתחושת הגיבוש הכיתתי. המורות האחרות הסכימו שגרסה דיגיטלית של המשחק עשויה לאפשר לתלמידים לחזור בבית על תוכני הלימוד. קיום שתי הגרסאות, הפיסית לצד הדיגיטלית, יהיה פתרון אידיאלי שיאפשר להפיק מהמשחק את מרב היתרונות.

5. הפרויקט המעשי, עיצוב פיסי של ייצוגים חזותיים על חצאית ה"טוטו" הרומנטית וצילום קומפוזיציה תנועתית, התקבל פה אחד על דעתן של המורות בקבוצת הדיון. עם זאת, התבקשה הבהרה נוספת של הגדרת הנושא. לפיכך נוסחה הגדרת הפרויקט מחדש: חצאית ה"טוטו" הרומנטית, שעליה ייבנו הייצוגים החזותיים, היא החוט המקשר בין התיעוש שפרח במאה התשע-עשרה לבין ההיפר תיעוש המתקיים כיום, במאה העשרים ואחת, ותוצאותיו ההרסניות. החצאית והייצוגים שמעצבות התלמידות מקשרים את הזרם הרומנטי לזרם הקיימות.

6. המקראה הדיגיטלית התקבלה כתחליף ראוי למקראה מודפסת, או לשכפול דפי מידע טקסטואליים. בדרך זו מוצעות לתלמידים הגשה ונגישות המתאימות למאה העשרים ואחת, באמצעות שימוש בכלים דיגיטליים העומדים לרשותם. בניגוד למקראה המודפסת, המקראה הדיגיטלית מאפשרת גם הוספת קישורים לסרטונים רלוונטיים. יתר על כן, רעיון הקיימות והשמירה על הסביבה בא לידי ביטוי ביצירת מקראה דיגיטלית לעומת מקראה העשויה נייר. המורות המליצו כי התלמידים יהיו שותפים לבניית תוכני המקראה.

#### בחינת חוויות הלמידה והטמעת הידע בקרב התלמידים

מודל ההוראה שהודגם על התקופה הרומנטית במחול נוסה בקרב תלמידות מגמת מחול בכיתה י"א, לאחר שלמדו את תוכני התקופה הקודמת (הקלאסית) בדרך ה"מסורתית". בבדיקת המודל נמצא כי השימוש באובייקטים חזותיים ובכלים דיגיטליים בהוראה תרם לתלמידות באופנים הבאים:

1. **פיתוח אוריינות חזותית:** במאה העשרים ואחת סובבים את חיינו מסרים חזותיים רבים, לצד טכנולוגיה מתפתחת המציעה כלים דיגיטליים מגוונים. פיתוח האוריינות החזותית, לצד אוריינות הכתיבה והקריאה, יסייע בידי התלמידות לפענח באופן ביקורתי מסרים חזותיים באשר הם. התנסות בהפקת ידע מתוך הצגת אובייקטים חזותיים תורמת לפיתוח האוריינות החזותית.

2. **למידה אקטיבית ופיתוח אסטרטגיות חשיבה:** התלמידות שותפות לפרשנות הייצוגים החזותיים ולהפקת הידע. כך נוצר תהליך למידה אקטיבי, המפתח מיומנויות חשיבה מדרג גבוה.

3. **זכירה של מידע:** לאחר ההוראה לפי התוכנית המוצעת, התלמידות הפנימו וזכרו את תוכני הלימוד, את שמות האישים הבולטים שפעלו בתקופה הרומנטית ואת יצירות הבלט הבולטות של התקופה. תהליכי ההפנמה והזכירה נוצרו ללא צורך בשינון פאסיבי והשאלון חולק לתלמידות ללא הודעה מראש. משמע, התוכנית החדשה סייעה לתלמידות במישור הקוגניטיבי. בבדיקה של יעילות הלמידה בדרך ה"מסורתית" נמצא כי רוב התלמידות לא זכרו שמות של אישים בולטים ומושגים תקופתיים.

4. **למידה שיתופית:** קבוצת ה"פייסבוק" יצרה פלטפורמה שיתופית לתלמידות. את משימות החקר האישיות, הכוללות כתיבה טקסטואלית לצד אובייקטים חזותיים וקישורים לסרטונים רלוונטיים, הן העלו לדף הקבוצה וכך חלקו את המידע זו עם זו.

5. **אקטואליה:** הפרויקט המעשי מתקשר לתכנים אקטואליים הנוגעים לקיימות במאה העשרים ואחת. התלמידות בחרו נושאים המטרידים אותן באופן אישי והנוגעים לחיי הכלל. ניתנה להן ההזדמנות למחות נגד תופעה קיימת וביטוייה באופן מחולי-אמנותי.

6. **חוויות למידה:** אופני ההוראה החדשים תרמו רבות לתחושת ההנאה של התלמידות מתהליך ההוראה והלמידה. התלמידות מצאו עניין רב בלמידה האקטיבית ובשימוש באובייקטים החזותיים ובכלים הדיגיטליים, שיצרו

חוויות למידה שהולכת יד ביד עם הקדמה הטכנולוגית במאה העשרים ואחת. מתוך דברי התלמידות: *"אני חושבת שאופני ההוראה החדשים הרבה יותר יעילים ותורמים ללמידה, מכיוון שכאשר חומר כלשהו מועבר בצורה שונה, מיוחדת, מהנה, כיפית, לומדים הרבה יותר והחומר נקלט הרבה יותר טוב. כך גם הנושאים נשארים זמן רב יותר בראש, כי זה זכור לנו כדבר מהנה ולא מעיק כמו לשבת ולקרוא דפים שלמים של מידע".*

התלמידות טענו כי השימוש באמצעים חזותיים תרם הן להבנה וליכולת הזכירה והן להרחבת הידע. הן הוסיפו כי דרכי הוראה אלה יעילות יותר, מעניינות יותר ומהנות יותר מדרכי ההוראה והלמידה ה"מסורתיות". הן מכירות מקרוב את הטכנולוגיה הדיגיטלית והשימוש בכלים דיגיטליים טבעי להן ויוצר סביבת למידה חדשנית, מאתגרת ומעניינת יותר.

7. **גיבוש:** תהליך הלמידה יצר תחושת גיבוש בקרב התלמידות. הלמידה השיתופית באמצעות משחק הקלפים, העלאת החומרים לקבוצת ה"פייסבוק" והפרויקט המעשי הם שחידדו תחושה זו.

### סיכום

לאורך תהליך ההוראה של יחידת הלימוד לפי המודל המוצע במאמר זה, נוצרה תחושה שזו דרך נכונה להוראת המקצוע. התלמידות עברו תהליך שהפך אותן לאורייניות חזותיות. משמע, הן למדו להפעיל את יכולת הפרשנות שלהן לגבי מסרים חזותיים באשר הם. "אם לומדים לקרוא לא רק את הטקסט המילולי, אלא גם את הטקסט החזותי - מתקבל מידע מקיף יותר אודות הנושא הנלמד" (שליטא, פרידמן, הרתאן, 2011:178). הלמידה האקטיבית ופרשנות הטקסט החזותי פתחו פתח לשיח ולרעיונות מקוריים של התלמידות והפכו את הלמידה למאתגרת יותר, מעניינת יותר ומגוונת יותר. האמצעים החזותיים הקנו ידע ואף תרמו ליצירת ידע באופן שטקסט מילולי בלבד אינו יכול לייצר. בניסוי נמצא כי השימוש בדרכי ההוראה שהמפתח להן הוא הפן החזותי יצר הבדל משמעותי הן בתהליך ההוראה והלמידה והן בתוצאותיו. התלמידות חשו קרבה מוחשית למקום, לזמן, למושגים ולאישים הבולטים של התקופה ההיסטורית שנידונה בכיתה, תוך כדי פיתוח אסטרטגיות חשיבה בדרכים יצירתיות.

מאמר זה מוקדש למורות המלמדות את מקצוע "תולדות המחול". שיתוף עבודת השדה של כל מורה עשוי לתרום רבות לפיתוח היצירתיות, לדיון ולשיח עמיתות מקצועי.

#### ביבליוגרפיה

אפעל, ע. (2009). "המתודה האיקונולוגית של ארווין פנופסקי". בתוך חותם, י. (עורך). *טבור: כתב עת שנתי לענייני היסטוריה, חברה, תרבות והגות של מרכז אירופה*. 2, 177-208. תל-אביב: רסלינג.

אקו, א. (2010). *תולדות היופי*. אור יהודה: כנרת, זמורה, ביתן.

בייט-מרום, ר. גורדוני, ג. וצמח, מ. (2009). *שיטות מחקר במדעי החברה*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

דיואי, ג'. (2005). "החינוך כהבניה מחודשת של הניסיון". בתוך נ. אלוני (עורך), *כל שצריך להיות אדם*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

ון-אסן, י. א. (2002). *תרבות דיגיטלית*. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.

יועד, צ. (2010). (עורכת). *חשיבה בתהליך הלמידה בעידן הידע*. תל-אביב: מעלות.

כהן, ר. בן פשט, מ. וברקוביץ, א. (2006). *טקסטים חזותיים בכיתה*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

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

פרקינס, ד. (1998). *לקראת בית ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס ומשרד החינוך, האגף לתוכניות לימודים.

צלרמאיר, מ. (2011). ניתוח נתונים במחקר פעולה-סיפור מסע לגילוי עצמי. *שבילי מחקר: רשות המחקר הבין-מכללית*. 17, 43-52.

קיני, ש. (2006). *חשיבה אקולוגית: גישה חדשה לשינוי חינוכי*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שליטא, ר. (1998). *לראות, להבין, ללמוד*. נדלה בתאריך 23.2.2013

http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=1173&CategoryID=500&Page=1

שליטא, ר., פרידמן, א., והרתאן, ר. (2011). *אוריינות חזותית בפעולה: חינוך בעידן החזותי*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

Braden, R.A. & Hortin, J.A. (1982). "Identifying the Theoretical Foundations of Visual Literacy." In *Journal of visual Verbal Languaging*, 2,. 37–42

Bremser, M. (ed). (1993). *International Dictionary of Ballet*. Washington: St. James press.

Byrnes, J. & Wasik, B. (2009). "Picture this: Using Photography as a Learning Tool in Early Childhood Classrooms." In: *Childhood Education*. 85(4), 243–248.

Cappello, M. & Hollingsworth, S. (2008). "Literacy Inquiry & Pedagogy Through a Photography Lens." In *Language Arts*. 85(6), 442–449.

Carter, A. (2004). "Interacting With History: Reflections on Philosophy and the Pedagogy of Dance history." In *Research in Dance Education*, 5:2, 113–125. http://dx.doi.org/10.1080/14617890500064365 Retrieved date 14.8.2012

Cass, J. (1993). *Dancing Through History*. Englewood Cliffs: Prentice–hall Inc.

Clarke, M. & Crisp, C. (1992). *Ballet an Illustrated History*. London: Hamish Hamilton.

Foster, S. L. (2003). "The Ballerina's Phallic Pointe." In Jones, A. (ed), *The Feminism and Visual Culture Reader*. New York: Routledge.

Garafola, L. (1993). "The Travesty Dancer in Nineteenth–Century Ballet." In Ferris, L. (ed), *Crossing The Stage: Controversies on Cross – Dressing*. London: Routledge.

Kahiigi, E. K. (2008). Exploring the E–learning State of Art. *The Electronic Journal of e–Learning*, 6 (2), 77–88. *www.ejel.org* Retrieved date 14.3.2011

Kirstein, L. (1984). *Four Centuries of Ballet*. New York: Dover Publications Inc.

Laban, R. (1975). *A Life for Dance: Reminiscences*. New York: Theatre Arts Books.

Maynard, O. (1957). *The Ballet Companion*. Philadelphia: Macvae Smith Company.

Panofsky, E. (1983). *Meaning in the Visual Arts*. Chicago: University of Chicago Press.

Rieber, L. P. (1996). "Seriously Considering Play: Designing Interactive learning Environments Based on the Blending of Micro–worlds, Simulations, and Games." In *Educational Technology Research and Development*. Vol. 44, (2). Kluwer Academic Publishers.

**הילית וסרברוט** (זלצרמן), ילידת תל-אביב 1977. מורה לבלט קלאסי, מרצה בתחום ההיסטוריה של המחול וכותבת על מחול. מלמדת במגמת המחול של "תיכון שוהם" ובמרכזים פרטיים למחול. בוגרת מכללת סמינר הקיבוצים: תואר ראשון בחינוך, B.Ed, התמחות בהוראת מחול. תואר שני בחינוך, M.Ed, במסלול לאוריינות חזותית בחינוך. ממחברות ספר הילדים *יומנה של רקדנית קטנה* (2010)