

למידה עצמאית של תנועות ריקוד מהמדיה בקרב ילדים

אפתח בסיפור אישי. זוהי שעת ערב מוקדמת ביום חורפי ואני נחה בחדרי כשלתפע נכנס בני האמצעי

מיכל הרשקוביץ מיכאלי

סרטוני ההדרכה האלו ברשת ומלמדים את חבריהם ואת בני משפחותיהם. המשמעות של זה היא שלצד

שיעורי המחול הרשמיים מתפתח אזור למידה עצמאי ומעודכן במדיה הדיגיטלית והווירטואלית, שבו הילדים מעורבים באופן פעיל בזמן שהם לומדים, מלמדים, יוצרים ומבצעים תנועות ריקוד. הילדים מתנסים בלמידה ובהדרכת עמיתים ומשתמשים ברשתות החברתיות לייצוג עצמי. לתופעה זו החלטתי לקרוא *תופעת ה-TFY* (Tik-Tok, Fortnite, You-Tube) בשל השימוש הפופולרי של הילדים, הלומדים, מלמדים או מבצעים את תנועות הריקוד בשלוש סביבות חברתיות במדיה: יוטיוב, אתר אינטרנט ידוע ופלטפורמה פופולרית ליצירה, העלאה ושיתוף סרטונים שנוצרו ע"י משתמשים בניגים שונים; פורטנאיט, משחק מקוון המשלב תנועות ריקוד המייצגות תנועות מסדרות טלוויזיה, קליפים מוסיקליים, סרטים וסרטוני תנועות ריקוד ויראליות ברשת; וטיקטוק, אפליקציה ליצירה ושיתוף סרטונים המבוססת על מוסיקה, איתה יכולים המשתמשים ליצור ולשתף סרטונים של 15-60 שניות עם הקהילה.

למידה עצמאית בלתי פורמלית היא חלק משמעותי בחוויית הלמידה שלנו. חינוך פורמלי כבר לא כולל את מרבית הלמידה, אשר מתרחשת במגוון דרכים דוגמת קהילות תחומי עניין משותפים. המדיה החברתית מציעה הזדמנויות למידה המתאימות לעולמם של ילדים (Siemens 2009; Ravenscroft 2005), במאמר זה אפרט על אודות הלמידה העצמאית הבלתי פורמלית של ילדים בחינוך למחול.¹

המושג חינוך למחול מתייחס ל"ריקוד לכולם": ריקוד המאפשר לכולם להשתתף ולקחת בו חלק. ניתן לסווג חינוך למחול כלמידה פורמלית, בניגוד ללמידה עצמאית בלתי פורמלית, נושא מאמר זה. אמנם הספרות המחקרית אינה מתמקדת בתהליכי הוראה ולמידה של ילדים בריקוד הנעשים באופן עצמאי ובלתי פורמלי, אך לדברי נתיב תהליכי הוראה ולמידת תנועות ריקוד מתרחשים הן בזירה הפורמלית, בבתי הספר, או מחוץ לו, בזירה הבלתי פורמלית (אופיר ונתיב, 2016). לדברי מקלונלין ואלם (Mcloughlin 2014 & Alam). מורנגשטרן ואחרים מגדירים למידה עצמאית כלמידה שאינה

ומתחיל לעשות תנועה של הצלבת ידיים מאחור ומלפנים, פניו מרוכזות ומתבוננות מטה. מדי פעם הוא מרים את מבטו, מוודא שאני מסתכלת עליו וממשיך לבצע את התנועה. אני שותקת, נותנת לו להמשיך, רואה כמה הוא מרוכז. אחרי כמה דקות, בהן התנועות נהיות מהירות יותר, חדות ומדויקות מאד, ואחרי שהוא לא מראה שום סימני עייפות, אני מעיזה לשאול: "מה אתה עושה?". "את תנועת הפלוס", הוא עונה לי. "מה זו התנועה הזו? מי המציא אותה?", אני שואלת והוא משיב "לא יודע, חבר לימד אותי בביה"ס" וממשיך לתרגל את התנועה. אני מחכה עוד קצת, לא נראים שום סימנים לכך שהוא עומד להתעייף, ולכן אני מפריעה בשנית ושואלת "למה אתה עושה את זה?". בני מפסיק לנוע ועונה לי: "זה כיף,

כולם עושים את זה". אני לא מרפה ושואלת "למה כולם עושים את זה?", והוא עונה: "הם רואים מישהו שעושה את זה, חושבים שזה מגניב, מעבירים את זה מאחד לשני וזה נהיה כיף". אני מבקשת מממנו ללמד אותי את התנועות והוא מתנייס בשמחה, מפשיל שרוולים ומסביר: "יש כאלו שיגידו להם להזיז את האגן אז הם יעשו ככה", הוא מדגים כיצד עושים לא נכון את התנועה, ואז מסביר: "צריך להזיז את האגן לכיוון ההפוך. מזיזים את הישבן לצד, ואת הידיים פה...", וממשיך להסביר ולהדגים באופנים שונים. לאחר מכן נכנסים לחדר אחותו הגדולה ואחיו הצעיר ומצטרפים אליו, הם כבר מכירים את התנועה ושלושתם מבצעים אותה ביחד שוב ושוב. אני מזהה שהאמצעי מתאמץ להיות הכי מהיר מכולם. בשלב מסוים ביקשתי שיפסיקו והם עצרו. אני מניחה שאם לא הייתי מפסיקה אותם היו יכולים להמשיך עוד ועוד. כשהם יוצאים מהחדר, הוא ניגש אלי ואומר: "אמא, כשתרצי ללמוד עוד תנועות אלמד אותך, אבל את צריכה להתאמץ על זה ממש הרבה כדי להצליח ולהיות טובה כמוני".

תופעת הלמידה הוראה עצמאית של ילדים בריקוד

בימים אלו אנו מתמודדים עם תופעה תרבותית וחברתית מרתקת, בה ילדים ממקומות שונים בארץ ובעולם לומדים תנועות ריקוד בעצמם על ידי חיקוי מה שהם רואים באינטרנט, מצלמים את עצמם ומלמדים את תנועות הריקוד, מפרסמים את



Almog Carmi, photo: Tav Yeskin

אלמוג כרמי, צילום: תו יסקין

- new media on customer relationships." *Journal of Service Research*, 13330-311, (3).
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). "Zero to eight: young children and their internet use." In *LSE, London: EU Kids Online*. (pp. 4-33). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/270583173_Zero_to_Eight_Young_Children_and_Their_Internet_Use.
- Ito, M., Horst, H. A., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., & Lange, P. G. (2009). "Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project." In C. J. Pascoe & L. Robinson (Eds.), <https://library.oapen.org/> (pp. 73-85). Retrieved from The MIT Press website: <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26078>
- Kop, R., & Hill, A. (2008). "Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?" *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9 (3), 1-13. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523>
- Lange, P. G. (2016). *Kids on YouTube: technical identities and digital literacies*. London; New York: Routledge.
- McLoughlin, C. E., & Alam, S. L. (2014). "Game-Based Experiential Learning in Online Management Information Systems Classes Using Intel's IT Manager 3." *Journal of Information Systems Education*, 25 (2), 125.
- McTighe, J., Seif, E., & Harpaz, Y. (2016). "Understanding for Teaching." In Y. Harpaz (ed.) *Understanding: Theory and Practice*, 142-150.
- Peters, K., & Seier, A. (2009). "Home dance: Mediacy and aesthetics of the self on YouTube." In P. Snickars & P. Vonderau (Eds.), *The YouTube Reader* (187-203). National Library of Sweden.
- Ravenscroft, A. (2009). "Social software, Web 2.0 and learning: status and implications of an evolving paradigm." *Journal of Computer Assisted Learning*, 25 (1), 1-5. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00308.x>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). "Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon." *Educational Psychologist*, 54 (3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Schonert-Reichl, K., & Rowcliffe, P. (2017). "Advancing the science and practice of social and emotional learning in schools: Recent research findings and population-level approaches to assessment." *Bastow, Horizon: Thought Leadership*, (5), 8-12.
- Siemens, G. (2005). "Connectivism: Learning as network-creation." *ASTD Learning News*, 10 (1), 1-28.
- Siemens, G. (2008). "Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers." *ITFORUM for Discussion*, 27, 1-26.

מיכל הרשקוביץ מיכאלי היא מרצה בארץ ובח"ל, מדריכה פדגוגית ודוקטורנטית בתחום החינוך למחול. רכזה תעודת ההוראה וחברה בצוות המרכז לתמיכה באיכות ההוראה והלמידה באקדמיה למוסיקה ולמחול בירושלים. עוסקת בפיתוח, מחקר ויצירת פדגוגיה חדשנית ועדכנית להוראת מחול בבתי ספר יסודיים. חברת ועדת פרטואר בסל תרבות ועד 2020 שימשה כראש תחום מחול, תנועה וחינוך נופני בתכנית קרב למעורבות בחינוך במשך 13 שנה.

² הארגון הגדיר מסגרת ללמידה של המאה ה-21. המסגרת פותחה עם אנשי חינוך, מומחים שונים ומנהיגים עסקיים כדי להגדיר ולהמחיש את הכישורים, הידע, המומחיות ומערכות התמיכה שהתלמידים זקוקים להם כדי להצליח בעבודה, בחיים ובאזרחות בכלל. המסגרת משמשת אלפי מחנכים ומאות בתי ספר בארה"ב ושמה את מיומנויות המאה ה-21 במרכז הלמידה.

³ הביהיווריום היא גישה התנהגותית בפסיכולוגיה, שפותחה על ידי פאבלוב, ווטסון וסקינר בתחילת המאה ה-20, המתמקדת בהתנהגות הנלווה של האדם ובאופן שבו ניתן לעצב אותה, מתוך הנחה שהסביבה מעצבת את ההתנהגות. בהתייחס להוראה ולמידה, לטענת שולמן התפיסה הביהיווריסטית התייחסה ללומד כאל כלי ריק, ועל כן הלמידה הובנה כתהליך של העברת הידע המצוי מחוץ ללומד (בספרים, בתאוריות, אצל המורה וכדומה) אל תוך הלומד. זוהי למידה פסיבית, הנעשית דרך העברת ידע והיא אינה כוללת ניתוח ועיבוד של הנלמד, והתייחסות להבנת האמונות, המוטיבציות והרגשות של הלומד בתהליך רכישת הידע (שולמן 2016).

⁴ הקונקטיביזם היא תיאוריית התפתחות קוגניטיבית, אשר פותחה על ידי פיאזה (1995) ו־Vygotsky (1978). תיאוריה זו עוסקת בחקר תהליכי חשיבה כגון תפיסה וזיכרון, ומתמקדת בניתוח ועיבוד של המידע הנקלט ואשר בו נעשה שימוש. לפי גישה זו הלמידה קשורה לאופן בו האובייקט תופס סיטואציה ולפרשנות הניתנת לסיטואציה, באמצעותה הוא מניע לתובנות המהוות את הלמידה. תיאוריה זו רואה את האובייקט כפעיל בבחירת המשמעות לגירוי בו הוא נפגש. דרך פרשנות אישית האובייקט מעורב בצורה אקטיבית בלמידה. תיאוריה זו מדגישה את הקשר שבין חשיבה ומוטיבציה לבין למידה והתנהגות.

⁵ הקונקטיביזם הוא תערובת של תיאוריות ואידיאולוגיות המבוססת על התפיסה שלמידה היא תהליך פעיל של בניית ידע במקום לרכוש אותו ובו אינטראקציה חברתית ממלאת תפקיד חיוני. תהליך הלמידה על פי גישה זו הוא תהליך של בנייה אישית ואקטיבית של הלומד הנמצא באינטראקציה עם סביבתו. הידע נבנה מהאנשים וממה שהם יוצרים ומבטאים, זהו ידע טנטטיבי, אישי וסובייקטיבי, שהלומדים הפנימו והכירו כבעל משמעות עבורם ברמה האישית והחברתית. תיאוריית הקונסטרוקטיביזם חוללה מהפכה בשיח החינוכי בכך שהציבה את הלמידה במרכז, כלמידה פעילה ובה המורה הופך להיות מנטור ומנחה במקום "מרצה" (נוסבאום ויחיאלי 1999; הרפו 2016; ליבמן 2013; Kearsley 2003).

ביבליוגרפיה

- אופיר, ה' ונתב " (2016). *סדקים של חירות: גוף, מגדר ואידיאולוגיה בחינוך לריקוד בישראל*. הקיבוץ המאוחד.
- הרפו, " (2016). *להבין הבנה ללמד להבין: מושגים ומעשים*. מכון מופ"ת.
- מורנגשטרן, ע' ואחרים (2019). *פדגוגיה מוטת עתיד: מנמות, עקרונות, השלכות ויישומים*. משרד החינוך.
- פויירשטיין, מ' (2016). *מדברים אקטואליה: אוריינות תקשורת*. מכון מופ"ת.
- רנב, מ' (2011). *סוציולוגיה של התרבות: מבוא כללי*. האוניברסיטה הפתוחה.
- Abhari, K. (2017). "A connectivist approach to meeting the needs of diverse learners: the role of social technologies." *Teaching, Colleges & Community Worldwide Conference. Honolulu*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/314554159>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). "Ruler: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic Learning." *Educational Psychologist*, 54 (3), 144-161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Downes, S. (2010). "New technology supporting informal learning." *Journal of Emerging Technologies*. In *Web Intelligence*, 2(1), 27-33. <https://doi.org/10.4304/jetwi.2.1.27-33>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., Gullotta, T. P., & Comer, J. P. (2016). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: Guilford Press.
- Harasim, L. (2012). *Introduction to learning theory and technology*. London: Routledge.
- Henning-Thurau, T., Malthouse, E. C., Friege, C., Gensler, S., Lobschat, L., Rangaswamy, A., & Skiera, B. (2010). "The impact of