

כשהיצ'קוק מגיע לבחינה: הערכה חלופית במכללה להוראה באמצעות משחק תפקידים מקוון – תיאור מקרה

יוכי של

תקציר

מאמר זה מבקש לתאר דרך חלופית להערכת הישגי סטודנטים, המשלבת טכנולוגיה באמצעות משחק תפקידים מקוון. המקרה המתואר משמש דוגמה לשימוש באופציות הוראה ולמידה חדשות הנפתחות במערכת החינוך למורים ומורי מורים, ובה בעת להערכה חלופית (alternative assessment) של הישגי הסטודנטים, כדרך חלופית למבחנים הסגורים המסורתיים. כל זאת מבלי לחכות למהפכה כללית של תקשוב בחינוך, אלא על ידי שימוש בכלי אינטרנטי קיים, אחד מני רבים.

במשחק־מבחן המתואר מגלמים הסטודנטים כמה דמויות שונות, הדנות בנושא מסוים בקבוצה סגורה. הדיון, הנערך מול המחשב, מאפשר לסטודנטים להפגין בעת הבחינה כשירויות ומיומנויות מגוונות, המעידות על למידה משמעותית. עליהם להוכיח כתיבה קוהרנטית, הבנה, יישום החומר הנלמד, חשיבה ביקורתית ויכולת פרשנות, באמצעות ניהול שיחות ודיונים במסגרת קבוצתית, אשר מועלים על הכתב בממשק דמוי צ'אט. לצורך זה נעשה שימוש בממשק המוכר להם מן הרשתות החברתיות, המאפשר להשתמש גם בניו מדיה (העלאת קובצי וידאו ואודיו ותמונות) כאמצעי להדגמת הטענות וכתוצר של חיפוש וחקר עצמאי. יתרה מכך, מבחן־משחק כזה מאפשר להפגין יצירתיות, מקוריות ואף הומור, עד שהמבחן הופך למקור הנאה לסטודנט ולמרצה כאחד.

המסקנות המובאות במאמר מבוססות על שני מקרים, האחד מתואר בפירוט והשני בקצרה. אלו אפוא ממצאים אינדוקטיביים שעלו ממחקר לא ניסויי (non-experimental)

(research), אך יש בהם כדי ללמד על אופציות ההערכה החדשות שפותח השימוש בטכנולוגיה בחינוך.

מילות מפתח: הערכה חלופית; טכנולוגיה וחינוך; משחק תפקידים; חינוך גבוה

מבוא

רקע כללי

מאמר זה מתאר שני מקרים של הערכה חלופית באמצעות משחקי תפקידים מקוונים של To-Be Education שנערכו במסגרת הקורסים "החלום בקולנוע" ו"סאטירה ופרודיה בטלוויזיה הישראלית" במכללת סמינר הקיבוצים, והשתתפו בהם 20 סטודנטים לקולנוע ותקשורת. To-Be Education הוא מיזם חינוכי דיגיטלי ישראלי המשמש פלטפורמה ליצירת משחקי תפקידים מקוונים על ידי מורים, תלמידים ואחרים, לצורך העמקת הלמידה, ההוראה וההערכה. את משחקי התפקידים של To-Be כותבים ומשחקים מורים ותלמידים, והם משמשים בעיקר אמצעי להעמקת למידה משמעותית ולהעשרתה. במקרים שיתוארו להלן נעשה שימוש נוסף וחדש במשחקים אלו, ככלי להערכת חלופית של הסטודנטיות והסטודנטים. זהו מחקר לא ניסויי (non-experimental research), וממצאיו מציגים בעיקר את תוצאות המבחן-משחק בקורס הראשון, ואת המשוב שהתקבל מהתלמידים למשחק-מבחן בקורס השני. אלו אפוא ממצאים אינדוקטיביים בעיקרם, ומטרתם לבחון היתכנות של שימוש כזה במשחק תפקידים מקוון, וכן להתוות דרך למחקר מקיף יותר שיבדוק שימוש אפשרי בכלי טכנולוגי קיים לצורך הערכה חלופית. בעיקרו של דבר, מאמר זה יבקש לבחון את הערך המוסף האפשרי שיש לשימוש כזה. חשיבותו של מאמר זה היא הצבעה על דרך אלטרנטיבית ללמידה ולהערכה, המשלבת טכנולוגיה, למידה פעילה והערכה חלופית.

פדגוגיה דיגיטלית

החיבור בין טכנולוגיה לחינוך זכה בעשורים האחרונים להתייחסויות מחקריות ותאורטיות רבות, שהובילו גם את מערכת החינוך הישראלית לדון בהם במאמרים רבים ובניירות עמדה שונים הבוחנים את הדרכים האפשריות להטמעת הטכנולוגיה

בחינוך, כפי שאראה להלן. מורכבותו של החיבור בין טכנולוגיה לחינוך נובעת מהמגוון הגדול של הערכים השונים (לעתים אף הסותרים), הציפיות, המטרות והיעדים הנקשרים בשימוש בטכנולוגיה בחינוך, ומצד שני מריבוי הסוגיות שיש לפתור כדי להשיג את כל אלה. הערכים והיעדים רבים כל כך, עד שלעתים השימוש בטכנולוגיה נדמה כמטה קסם המאפשר מימוש של השאיפות להוראה משמעותית וללמידה משמעותית וליצירתם של המורה האידאלי ושל התלמיד האידאלי. בין הערכים ניתן למנות, למשל, ערך לימודי פדגוגי הנובע מהאפשרות להשיג יעדים לימודיים שאינם ניתנים להשגה בדרך אחרת; ערך חינוכי השכלתי להכשרת התלמידים כבוגרים בסביבה טכנולוגית-דיגיטלית; ערך פרקטי, שעיקרו ארגון מחדש של סביבת הלמידה וההוראה; וערך יוקרתי, הנוגע להתאמת הסביבה החינוכית לסביבות חדשניות המתקיימות מחוצה לה (גבעון, 2011). אל אלה יש להוסיף יצירת סביבה לימודית פתוחה ותומכת; עיצוב מחדש של רפרטואר המקורות הלימודיים ההוראתיים; שימוש מושכל ומאוזן במקורות מידע וזמן; ראייה הוליסטית של הכיתה; וכן ניווט תהליכים קוגניטיביים, חברתיים ואישיים (חן, 1995). זאת ועוד, קיימת ציפייה ששילוב הטכנולוגיה בחינוך ישפר את מעמדו של המורה והלומד, ישפר תהליכי הוראה ולמידה, ירחיב, יעשיר ויעמיק את הלמידה המותאמת לרמת הקושי, ואפילו ייצור קהילה לומדת (בריקנר ורון, 1999). מעבר לכך, קיימת ציפייה להכשיר את הלומדים והמלמדים למיומנויות המאה העשרים ואחת, הכוללות, מלבד אלו שנזכרו קודם, גם אוריינות מידע, אוריינות טכנולוגית, קריירה ואזרחות מקומית וגלובלית (רותם, 2010), ועוד ועוד, כמגוון הכותבים כך מגוון הציפיות.

הסוגיות שיש לפתור לצורך הטמעת הטכנולוגיה בחינוך הן רבות ומגוונות לא פחות. הן נוגעות להכשרת המורים, הדורשת רכישת מיומנויות שונות של תקשוב, אוריינות מידע, תקשורת אינטרנטית והפיכת המורה ללומד עצמאי, גמיש ועדכני. לכל אלה נוסף הצורך של המורה ללמד גם אתיקה ברשת (רימון, 2012).

אל כל אלו מצטרפות סוגיות של תקציבי הציטידות והפעלה, וכן תקציבים לרכישת חומרה ותוכנות המיועדות הן לניהול ולארגון של בית הספר (classroom management) והן לצורכי ההוראה והלמידה. מלבד אלו יש צורך בתקציבי בנייה והתאמת הסביבה הלימודית לסביבה מתוקשבת, הכוללת עמדות מחשב למורים ולתלמידים. יש צורך בתכנית עבודה מסודרת שתאפשר להטמיע את התקשוב בבתי הספר, בניהול פדגוגי שיאפשר ניהול הכיתה באמצעות פלטפורמות מתאימות, כולל

קשר בין המורים, בין התלמידים, בין המורים להורים וכיוצא באלה (רימון, 2011). נוסף לכל אלה את הצורך בפיתוח מתודולוגיות הוראה ותכנים, וכן בהתאמת תכנית הלימודים ופיתוח מערכת שלמה להערכה מחדש של מטרות החינוך, ההוראה והלמידה (גבעון, 2011).

המסקנה המתבקשת היא שכדי לשלב את הטכנולוגיה בחינוך יש צורך בשינוי אסטרטגי של התרבות הארגונית והפדגוגית של בתי הספר ושל המכללות להכשרת מורים – שינוי המצריך משאבים רבים בכוח אדם ובתקציבים. השינויים הנדרשים הם מסדר ראשון (שינוי תת-מערכת בתוך בית הספר), מסדר שני (שינוי בית הספר עצמו) ומסדר שלישי (שינוי מערכת החינוך המקומית או הארצית), כלומר שינויים הדורשים היערכות רחבה ומקיפה ברמות שונות (חן, 2006).

ומה בינתיים? בינתיים מנסים מוסדות, מורים ומרצים הפועלים במסגרת ההוראה המסורתית הפרונטלית לזום ולפעול באופן ספורדי או ניסיוני ושיטתי – אך מקומי – בתחומי ההוראה, הלמידה וההערכות החלופיות. כך, למשל, בית הספר הניסויי כרמים בראשון לציון מציע מודל ממשי לבית ספר יסודי עתידי, הכולל שילוב של טכנולוגיה (תקשוב) עם עקרונות הוראה ולמידה חדשים (הוראה מונחית, למידה בין-תחומית, ארגון מחדש של בית הספר ועוד (חן, 1999; רותם ופלד, 2008), ואילו בבית הספר התיכון תיכונט בתל אביב נערך ניסוי שאפתני ליצור בית ספר דיגיטלי "ללא נייר", ואם כי חלק ניכר מההוראה הוא עדיין פרונטלי, משולבות בה פעילויות מתוקשבות רבות.

משרד החינוך עושה מאמץ לקדם תהליכי תקשוב בבתי הספר במטרה להופכם לארגונים מתוקשבים. לשם כך הוא מציע, מלבד תקצוב מיוחד, תוכניות שבהן הדגש הוא על הטמעת פדגוגיה חדשנית ועל פיתוח אוריינות דיגיטלית במגוון תחומים מקוונים כדי להשביח תהליכי הוראה, למידה והערכה ולקדם תהליכים חברתיים-שיתופיים. כך, למשל, הוא מעמיד לרשות בתי ספר ומורים המעוניינים בכך מאגר של תכנים וכלים באמצעות האתר "הענן החינוכי" (משרד החינוך, 2017). האתר "ידע וסקרנות דיגיטלית" הוא דוגמה ליוזמה פרטית של המידען עמי סלנט, שמציע מאגר מגוון המקבץ קישורים לכלים ולתכנים דיגיטליים. אך לעת עתה אלו ואחרים הם רק טיפה בים – או ליתר דיוק, טיפות רבות ומפוזרות בים היוזמות, שעדיין לא נמצאה להן מסגרת רחבה אחת שתכיל את כולן.

לצד כל אלה, ואולי אף לפנייהם, יש להכשיר את המורים העתידיים לשלב את הטכנולוגיה ויישומיה המגוונים בחינוך, בהוראה ובלמידה. אולם יש לזכור כי גם

בעצם הימים האלה המכללות להוראה עדיין מלמדות בדרכים המסורתיות את דרכי ההוראה הפרונטלית המוכרת. למרות יוזמות שונות ומקומיות שמטרתן לשלב את המורים לעתיד בפדגוגיה הדיגיטלית, סטודנטים אלה למדו בבתי ספר מסורתיים, כך שאין להם דגם קודם לפעול לפיו, והם ממשיכים ללמוד במסגרות דומות, כך שאינם לומדים דגמים חדשים ומקיפים היוצרים שינוי מהותי. כפי שמציין גבעון, מערכת החינוך עדיין לא השכילה להתמודד עם מהות הידע הטכנולוגי הנדרש לשינוי כזה, והתכניות להטמעת הטכנולוגיה הדיגיטלית בבתי הספר ובמכללות להוראה נכשלו (גבעון, 2011; אבידב־אונגר ופורקוש־ברוך, 2016).

בינתיים אפוא לא נותר אלא להתמקד ביוזמות מקומיות, שיצטרפו בעתיד לפסיפס של שינויים. זה יהפוך, בסופו של דבר, למסה קריטית של שינוי כללי.

משחקי תפקידים ככלי להוראה ולהערכה

משחקי תפקידים וסימולציות (לא מקוונים) הם כלי מוכר ונהוג באקדמיה, בייחוד בלימודי מנהל עסקים ובלומודי יחסים בין־לאומיים, אך גם במקצועות אחרים. שו (Shaw, 2010) חוקרת את השימוש בכלי זה בחמישים השנים האחרונות, ומונה את יתרונותיו כטכניקה ללמידה פעילה בכיתה על פי חמש קטגוריות שהציב גרינבלט (Greenblat, 1973): למידה קוגניטיבית; למידה רגשית; שיפור המוטיבציה ללמידה; למידה לטווח ארוך; ולבסוף גם שיפור יחסי מורה־סטודנט. ווסטרפ ופלננדר (Westrup & Planander, 2013) סוקרות אף הן את משחק התפקידים הבלתי מקוון כשיטה פדגוגית בלימודי מנהל עסקים, ומצביעות על יתרונו ככלי המניע את התלמידים להבין את הנושא מנקודות מבט שונות ומביא לשינוי כולל של נקודות מבט והבנה כוללת של המצב. גם הן מצביעות על האינטראקציות החברתיות הפעילות שמייצר משחק התפקידים, ועל תרומתו ליצירת תחושה של קהילתיות בקרב הסטודנטים. לכך הן מוסיפות כי משחק תפקידים מחייב גם את המורה להיות מעורב באופן פעיל בתהליך הלמידה של התלמידים.

על משחק התפקידים ככלי אפשרי להערכה חלופית כותבים אדמס ומבוסלה (Adams & Mabusela, 2014). הם מציינים כי למשחקי התפקידים הנהוגים בכיתה הלימוד שמות שונים: משחק, אימפרוביזציה, סימולציה, דרמה ועוד. כולם משמשים כלי למידה לצוותים וקבוצות, המשחקים פנים אל פנים או באופן מקוון, ומאפשרים לימוד מתוך שינוי יחסי הכוחות בין תלמידים למרצים או למורים,

ותוך כדי אימוץ נקודות מבט חדשות. שני החוקרים מדווחים על מחקר לא ניסיוני שערכו בקרב סטודנטים במטרה לבדוק את היתכנות משחקי התפקידים (בלתי מקוונים) ככלי להערכה חלופית. 92% מן הסטודנטים במחקר זה תמכו בשימוש בכלי זה כדרך לגילוי עצמי, אינטראקציה חברתית, יכולת הזדהות, ובחינה שאיננה כרוכה בלחץ ובמתח. מלבד מאמרו של אדמס ומבוסלה, שאף הוא מציג תיאור מקרה אינדוקטיבי של שימוש במשחק תפקידים בלתי מקוון ככלי להערכת סטודנטים, לא מצאתי עדויות מחקריות לשימוש במשחק תפקידים מקוון בכלל, וככלי להערכה חלופית בפרט.

הערכה חלופית במכללות להוראה

המונח "הערכה חלופית" מתאר שורה של אפשרויות שהמשותף להן הוא שהן אינן מבחן סטנדרטי סגור (מבחן אמריקאי). על פי בירנבוים (1997) ניתן להתוות רצף של צורות הערכה, שבקצה אחד שלו נמצאת הבחינה הפתוחה הסטנדרטית, שבה התלמיד פסיבי וממלא אחר הוראות שניתנות לו בטופס הבחינה, דרך בחינה ישירה של הדרך שבה מבצע הנבחן מטלה משמעותית, ובקצה השני – בחינה המזינה ומוליכה את תהליכי הלמידה, שבה התלמיד ממלא תפקיד פעיל כשותף בקביעת הסטנדרטים של ההערכה.

המבחן הסטנדרטי הסגור (המכונה גם מבחן רב-ברירתי), הנהוג בקורסים רבים במכללות להוראה, מאפשר לבדוק רק חלק קטן מן הכשירויות והמיומנויות המוגדרות כלמידה משמעותית, ואינו בוחן כשירויות מפתח כגון כשירות קוגניטיבית (פתרון בעיות, חשיבה ביקורתית, חשיבה לוגית, המצאה/יצירתיות ועוד), כשירות מטה-קוגניטיבית (תכנון מהלך פעולה, בחירת אסטרטגיה, רפלקסיה ועוד), כשירות חברתית (תקשור עם הסביבה, ניהול שיחה/דיון, שכנוע ועוד), כשירות בניהול משאבים (חיפוש מידע רלוונטי, ניהול לוח זמנים ועוד) ואיכויות אישיות (הנעה פנימית, יוזמה, סקרנות, אחריות ועוד).

קניאל (2006) מעדיף חלוקה למבחנים חינוכיים או מלמדים, שנועדו לספק משוב על המטרות ועל התהליך של הלמידה, לעומת מבחנים ממיינים, המסווגים את הנבחנים לקבוצות שונות. האחרונים אינם מענייננו כאן ולא נרחיב בהם. המבחנים החינוכיים, על פי קניאל, נחלקים לפי מטרותיהם: מבחן מְטרים, הבוחן ידע מוקדם; מבחן מעצב, הבודק אם כיוון ההוראה נכון; ומבחן מסכם, הבודק אם הושגו מטרות הלמידה.

ההערכה החלופית מבקשת ליהנות מכל היתרונות של צורות ההערכה השונות ולהימנע מחסרונותיהן. זאת ועוד, בעולם משתנה ורלטיביסטי, מכירים בכך שמקורות הידע יכולים להיות רבים והמורה חדל להיות המקור היחיד לידע. ההערכה החלופית מבקשת אפוא להסתמך על מגוון גדול יותר של כישורים ומיומנויות, סוגי ידע ודרכי עבודה. ההערכה החלופית נעשית חלק מתהליך הלמידה עצמו, ואי לכך עליה להיות בעלת ערך משל עצמה: מעניינת ומאתגרת, נתונה בתוך הקשר ודורשת מידה רבה יותר של מחקר עצמאי (בירנבוים, 1997) – ואלו רק חלק מהדרישות.

המכללות להוראה, כמכשירות מורים לעתיד, צריכות ויכולות לאפשר מגוון רחב של סוגי הערכה, הן משום שִׁחָרַב "מבחני הבגרות", האחידים בצורתם, איננה מונחת על צווארן כמו בבתי הספר התיכוניים, והן בשל תפקידן, להדגים בפני הסטודנטיות והסטודנטים דרכי הערכה שונות, בתקווה שישמשו אותם בעתיד, שכן כדי להטמיע שינוי יש להתנסות בו (סמית, 2006).

למרצה בבתי הספר להכשרת מורים תפקיד משולש: ללמד את תוכני הדיסציפלינה, להורות דרכי חשיבה ומחקר אקדמיים ולהכשיר את הדור הבא של המורים בבתי הספר השונים. על פי רוב, התפקיד השלישי איננו בא בהכרח לידי ביטוי ישיר בתוכני הקורס, אלא הוא תוצר משנה של צורת ההוראה, שכן המרצים משמשים דוגמה חיה לאפשרויות חדשות של הוראה, למידה והערכה, ובכך מציגים אופציות שונות לבחירת המורות והמורים לעתיד. במובן זה מורי המורים משמשים כאן סוכני שינוי במערכת החינוך (תמיר, 1998, עמ' 85-95; סמית, 2006).

קורסי בחירה עיוניים הם הזדמנות טובה למרצה במכללה להוראה או בכל מוסד אקדמי אחר לנהל שיעור במסגרת גמישה, הכוללת, מלבד התכנים שנקבעו מראש, גם תכנים מזדמנים, אקטואליים או כאלה שמעלים הסטודנטים לדיון. הגמישות בקורסי הבחירה נובעת מכך שהם מתווספים לשיעורי המבוא וקורסי הליכה של החוג, ותפקידם, בין היתר, להרחיב את הידע הכללי של הסטודנטים בתחומים הנכללים בדיסציפלינה הנלמדת או בתחומים הקרובים אליה. גמישות זו משליכה גם על דרכי ההערכה של הקורסים ומאפשרת למרצה לבחון דרכים חלופיות להערכת הסטודנטים במסגרת מצומצמת יחסית, שאיננה כבולה בהכרח למסורת או לסטנדרטים קיימים. גם משקלם היחסי הנמוך של הציונים הניתנים בהם מאפשר לנסות להרחיב את מנעד דרכי הערכת הסטודנטים, לפני שמיישמים אותם בשיעורי מבוא וליכה.

כפיר, פרסקו ופאול (2006) מצביעים על תפיסות שונות של מורים במתן הציונים לסטודנטים, הנובעות מארבעה גורמים שונים:

1. תפיסת העולם בנוגע לתפקיד הציונים ולאופן השימוש בכלי הערכה ומדידה.
2. מידת המומחיות והמיומנות של המורים בהערכה.
3. נוחות.
4. לחצים הנגרמים מסיבות שונות.

במאמר זה אתמקד בדרך שהובילה אותי להערכה חלופית תוך שימוש בטכנולוגיה, כדרך לממש את תפיסת העולם שלי בכל הנוגע להערכת הסטודנטים שלי. התפיסה שהנחתה אותי לאורך שנים בכל הנוגע להערכת סטודנטים בקורסים השונים היא כי מטרת ההוראה וההערכה היא לעודד למידה קונסטרוקטיבית, והבחינה או מטלת הסיום היא חלק מתהליך הנמשך לאורך הקורס כולו והיא פרק אחרון ומסיים בו. עד כה העדפתי מטלת סיום כתובה מבחינה סגורה, והקדשתי מחשבה וזמן רב לחיבור מטלה שתענה על המטרות שהצבתי לעצמי בהוראת הקורס. לסטודנטים ניתן פרק זמן של שבוע כדי להכין את המטלה ולשלוח אותה אלי באמצעות Moodle. כמטלה מסוג זה התבקשו הסטודנטים לקרוא כמה מאמרים אקדמיים, לבחור תכנית טלוויזיה, סרט או משרד, לפי העניין, ולכתוב עליו תוך קישור בין המאמרים, המושגים והתאוריות שנלמדו בקורס ובין התכנית שבחרו.

קריאת 20-30 חיבורים קשה אמנם וארוכה יותר מבדיקת מבחן רב-ברירתי, אך היא גם מעניינת יותר. מגוון התכניות או הסרטים שבחרו הסטודנטים היה רב, ומגוון הפרשנויות או הניתוחים היה גדול. עם זאת, לדרך הערכה זו היו גם חסרונות: הקושי לאמוד ולוודא את מידת העבודה העצמית של הנבחנים; היעדר כל אינטראקציה בין חיבור לחיבור, שכן כל סטודנט כתב וקרא רק את עבודתו הוא; סטודנטים אחדים ערערו על הציון שקיבלו, בעיקר משום שלא היה להם קנה מידה לבחון את עבודותיהם לעומת אלו של אחרים. אי לכך, חיפשתי מודל הערכה אלטרנטיבי שיפתור בעיות אלו.

במאמר זה אתאר מקרה של הערכה חלופית מסכמת ומעצבת (קניאל, 2006) שיושמה בקורסי הבחירה "החלום בקולנוע", ו"סאטירה ופרודיה בישראל", שנלמדו בחוג לקולנוע ותקשורת במכללת סמינר הקיבוצים. בשניהם נעשתה ההערכה באמצעות משחק תפקידים מקוון, שיצרתי באמצעות פלטפורמת משחקי התפקידים המקוונים של To-Be Education. אתאר בפרוטרוט את המשחק הראשון,

ואביא את תוצאות המשוב על המשחק השני. בכוונתי להראות כיצד השימוש במשחק תפקידים מקוון מלמד על האופציות החדשות הנפתחות במערכת החינוך הגבוהה הן להוראה ולמידה של מורים ומורי מורים והן להערכה חלופית של הישגי הסטודנטים. כל זאת בלי להמתין למהפכה כללית של תקשוב בחינוך, אלא על ידי שימוש בכלי אינטרנטי קיים, אחד מני רבים.

הבחירה במשחק אינטרנטי מפחיתה את הלחץ המוכר הכרוך בבחינה, ומאפשרת, לצד הפגנת הידע בחומר הנלמד, גם לתת מקום ליסודות של הנאה, חשיבה עצמית, חקר עצמאי ויצירתיות, וכבונס מיוחד – מתן אפשרות למרצה ולסטודנט כאחד להשתמש בהומור בלי לפגוע ברצינות האקדמית של הבחינה.

מבחן משחק: שימוש בפלטפורמה חינוכית להערכה חלופית

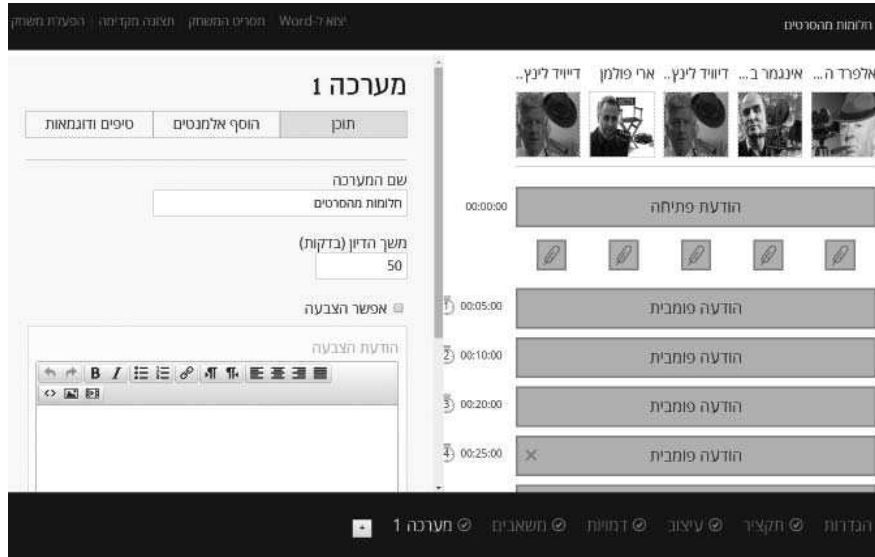
בשנת 2014 נעשיתי שותפה למיזם חדש, To-Be Education, שביקש למצוא כלים חדשים להוראה בבתי ספר. במסגרת המיזם אני משמשת יועצת פדגוגית וחברה בצוות הפיתוח של פלטפורמה המאפשרת למורות ומורים להפוך את התכנים הלימודיים והחינוכיים שלהם למשחק תפקידים מקוון. למשחק מסוג זה שימושים מגוונים במערכת החינוך כמשחק חינוכי המציב דילמה מוסרית, כמשחק הבא להקנות ידע חדש או לסכם את הקנייתו, כהזדמנות לדיון כיתתי בקבוצות על נושא מסוים שנלמד בכיתה, וכן הלאה כיד הדמיון הטובה על המורה או המרצה.

כל משחק נכתב על ידי מורה, מרצה או תלמיד הנתפסים כמומחי תוכן, באמצעות "יוצר משחקים" (אשף, wizard) – מערכת מוכנית שלתוכה ניתן להכניס את תוכני המשחק, כך שנוצר "תסריט" הקובע את מהלך המשחק והדיון. האשף מאפשר גם העלאה של קבצים וקישורים שישמשו משאבי תוכן להרחבת הידע של המשתתפים ולהעמקתו, וכן תמונות שישמשו לעיצוב הגרפי של המשחק.

משחק התפקידים המקוון הזה מאפשר דיון בקבוצות סגורות של כמה משתתפים כל אחת, שכל משתתף הוא דמות בעלילה (מעין סיפור מסגרת) עם תמונה מתאימה. המשתתפים מופיעים רק בשמות הדמויות, כך שהמשחק מאפשר אנונימיות גמורה (שמות הסטודנטים חשופים רק למנהל/ת המשחק – המרצה).

המשתתפים מתחברים למשחק באמצעות הזדהות פשוטה של כתובת המייל שלהם וקוד משחק, וברגע הכניסה למשחק כל אחד מהם הופך לדמות בעלת תפקיד בקבוצה. חלוקת הקבוצות והדמויות היא אקראית ונעשית על ידי המחשב. מרגע זה מקבלת כל דמות "ביוגרפיה" שעליה לאמץ ולפיה עליה להשתתף בדיון. באופן זה

נחצים גבולות זהות, מגדר ואג'נדה, והמשתתפים מתבקשים לייצג לעתים דמויות שהם לא מזדהים עמן בהכרח מלכתחילה.



איור 1: תמונת מסך של אשף יצירת המשחקים:
ניתוב מראש של ההודעות למשתתפים במשחק

הדיון מנותב על ידי מערכת הודעות שנכתבת ומתוזמנת מראש על ידי מחבר/ת המשחק (המורה, המרצה וכיו"ב). זהו ממשק דמוי צ'אט, שניתן להעלות אליו גם תכנים לפי בחירת המשתתף: תמונות, סרטונים וקובצי קול. לרשות הדמויות עומדים גם "משאבים" של מאמרים, כתבות וטקסטים שונים היכולים לסייע בעבודת החקר שנדרשת במשחק.

כל אלה יודגמו בהמשך. אבל ראשית היה עלי לברר מהן מטרות המבחן וכיצד ניתן להשיג אותן באמצעות המשחק, כהערכה ליכולת הסטודנטים לבצע משימה מורכבת, שתביא לידי ביטוי מיומנות שונות, המעידות על למידה משמעותית של תוכני הקורסים.

מטרות המשחק־מבחן "חלומות מהסרטים"

במסגרת הקורס "החלום בקולנוע", שנלמד בשנת הלימודים תשע"ו בחוג לקולנוע ותקשורת במכללת סמינר הקיבוצים נידונו ארבעה סרטים של במאים שונים שכללו סצנת חלום משמעותית. בבסיס הקורס עמדו השאלות מה הביא את ארבעת הבמאים ליצור סצנת חלום ולהעמידה במקום מרכזי בסרט, ומהי תרומת הסצנה לעלילת הסרט, לעיצוב דמויותיו, להיבטים האסתטיים שלו ולתפיסה הפילוסופית שהוא מייצג. כדי לענות על שאלות אלה נבחנו קשרים בין הסרטים ובין תאוריות פסיכואנליטיות, דרכי מבע קולנועיות בהשפעת הסוריאליזם באמנות ומושגים כגון קולנוע רפלקסיבי. כל אחד מהסרטים נבחן מזוויות שונות: הזווית הפרשנית (פסיכואנליטית); המבע הקולנועי (עריכה, תאורה, תנועות מצלמה וכיו"ב), השפעות אמנותיות ותרבותיות (תנועת הסוריאליזם, תנועת הדאדא) וכן השפעות של במאים ותיקים על צעירים מהם.

השיעורים היו פרונטליים ביסודם, אך לוו במצגת ובקטעי וידאו רבים שהוקרנו לפי הצורך. מפעם לפעם התבקשו הסטודנטים לברר במהלך השיעור מושגים ולמצוא מידע באמצעות המכשירים הניידים שלהם (שאותם אני תופסת כשותפי להוראה ולא כאויבי). במילים אחרות, האינטרנט, על שימושו השונים, נוכח תמיד בכיתות הלימוד שלי. אלו היו פני הדברים בשעה ששקלתי לבחון את תלמידי באמצעות משחק מקוון.

המטרות הכלליות ששמתי לעצמי, והנחות היסוד שהנחתי כמרצה וכמנחת המשחק, נגזרו מאופי הפעילות המשחקית, שהיא תהליכית ביסודה. הנחתי שבמשך 60 הדקות שבהן ייערך המשחק־מבחן ייווצר תהליך שיעצב, ובה בעת ישקף ויעריך, את הכשירויות הקוגניטיביות של הסטודנטים: חשיבה ביקורתית, חשיבה לוגית, יכולת המצאה ויצירתיות.

הנחתי גם שהתהליך יוביל לרפלקסיה, אם כי בלתי מוצהרת, מעצם העובדה שהסטודנטים ייחשפו למה שכתבו חבריהם לקבוצה, וכך יוכלו להשוות את כתיבתם לזו של אחרים. הנחתי עוד שאופי הפלטפורמה ידרוש גם כשירות חברתית, הכוללת מחויבות לקבוצה, ניהול שיחה ודיון, שכנוע ועוד. הסטודנטים יצטרכו לנהל משאבים מסוגים שונים, החל בניהול הזמן העומד לרשותם בשבוע לפני המשחק (שניתן להם לצורך חיפוש מידע רלוונטי) ובעת המשחק (60 דקות בסך הכול לכתיבה, קריאה ותגובה). כל אלו צפויים היו להביא לידי ביטוי גם איכויות

אישיות כמו מוטיבציה מעצם ההשתתפות במשחק קבוצתי (הנעה פנימית), יוזמה, סקרנות ואחריות.
הנחות אלו הפכו ליעדים ספציפיים שאותם קיוויתי להשיג באמצעות המשחק מבחן שיצרתי, "חלומות מהסרטים":

1. **ידע.** הסטודנטים יפגינו ידע בתוכני הקורס לאחר שיקראו את המאמרים ואת מחברת הקורס ויכירו את התאוריות והמושגים שנלמדו בכיתה. אלו כללו ידע בסיסי בתורת החלומות של פרויד ומושגים הקשורים לעבודת החלום ולתפקידיו, היכרות עם הזרם הסוריאליסטי באמנות ועם הפילוסופיה העומדת מאחוריו, ולבסוף, הבנת המונח קולנוע רפלקסיבי.
2. **הבנה ויישום.** הסטודנטים יפגינו חשיבה ביקורתית ויכולת פרשנות של היצירות הקולנועיות על ידי חיבור בין הידע שנרכש מקריאת המאמרים ומחברת הקורס ובין היצירות הקולנועיות. החיבור יעיד על הבנה ועל יכולת יישום של טיעונים ונימוקים.
3. **הדגמה.** הסטודנטים ישתמשו בדוגמאות חדשות שלא נלמדו בכיתה, כולל סרטוני וידאו ותמונות שיועלו במהלך המשחק להמחשת הטענות.
4. **יצירתיות ומקוריות.** אלה יתבטאו בדרכים שונות, כגון פרשנות חדשה, הדגמה והשתתפות בדיונים.
5. **עבודת צוות.** זו תתבטא בדיון משמעותי ופורה, הכולל תגובות לטקסטים שיכתבו שאר המשתתפים בקבוצתם והוספת תובנות, פרשנויות ודוגמאות.
6. **משחקיות.** ציפיתי וקיוויתי שהסטודנטים יזדהו עם הדמויות וייהנו מהמשחק באופן שיהפוך את הבחינה ממטלה שיש בה יסוד של מתח ותסכול לפעילות מהנה ומשחקית. מאפיין זה איננו חלק מהערכת התלמיד, אלא מהערכת הבחינה עצמה.

המטרות המתוארות תואמות ברובן את המצופה מהערכה חלופית כפי שמתארת בירנבוים (1997). לדבריה, נדרשות לצורך זה מטלות ביצוע בעלות ערך, מעניינות ומאתגרות; כאלה הבודקות הבנה פעילה, מציבות את השאלות בתוך קונטקסט שלם ודורשות עבודת מחקר מוקדמת. זאת ועוד, ברוח דבריה של מסלובטי (2002) בנוגע לתפיסת "התלמיד הרצוי", עצם הדרישה ליצור מטלות בעלות ערך, מעניינות ומאתגרות, מעידה שהמורה מייחסת ערך למגוון רחב של סטודנטים באמצעות בחינה מקיפה של של טווח רחב של כישורים קוגניטיביים וחברתיים.

תיאור המשחק מבחן: "חלומות מהסרטים – ארבעה במאים מדברים על סצנות החלום בסרטם"

תכנון המשחק וההכנה לקראתו

כאמור, יצירת משחק תפקידים מקוון דורשת כתיבה של מעין "סיפור מסגרת" שבתוכו פועלות כמה דמויות ולכל אחת מהן תפקיד מוגדר מראש (כולל דמות המנחה, שתפקידה להנחות תוך כדי משחק). בסיפור המסגרת שכתבתי הייתי "צליל קול", עורכת המגזין "החיים בסרט", המזמנת לריאיון משותף ארבעה במאים שכללו בסרטיהם סצנת חלום. זהו סיפור שיש בו יסודות הומוריסטיים, כפי שניתן לראות, מאחר שהומור הוא כלי מרכזי להגברת ההנאה מהמשחק. סיפור המסגרת הזה, המובא להלן, אפשר לי "להפגיש" ארבעה במאים שאין כל דרך ממשית לקבץ אותם יחד לשיחה ולייצר ביניהם שיח על הנושאים שתוארו לעיל.

רקע

צליל קול, העורכת הבלתי נלאית של הירחון "החיים בסרט", הצליחה לעשות את הבלתי יאמן: היא אספה למקום אחד ארבעה במאי קולנוע ידועים כדי לבדוק איתם מדוע בחרו להכניס לסרטים שלהם סצנת חלום... מכיוון שתמיד חלמתם להיות במאים ידועי שם - יש לכם הזדמנות למלא את תפקיד חייכם... אתם הבמאים! אז למה באמת החלטתם להכניס סצינת חלום לסרט שלכם? אלו השאלות העיקריות ששואלת צליל קול, עורכת הירחון:

- מהו תפקיד סצנת החלום בעיצוב הדמות הראשית (או הדמויות הראשיות) בסרט?
- כיצד תורמת סצנת החלום לעלילת הסרט?
- מהו נושא הסרט (או הנושאים) ואיך הוא מתבטא בסצנת החלום?
- מה הקשר בין תנועת הסוריאליזם לסצנת החלום שלכם?

איור 2: הרקע למשחק: השאלות המרכזיות שנשאלו

הבמאים היו אלה שסרטיהם נלמדו במהלך הקורס: אלפרד היצ'קוק ("בכבלי השכחה"); אינגמר ברגמן ("תותי בר"); דיוויד לינץ' ("מלהולנד דרייב") וארי פולמן ("ואלס עם באשיר").¹ כל אחד מהם מיוצג במשחק באמצעות תמונתו:



איור 3: הדמויות במשחק: הבמאים

שבוע לפני קיום המשחק-מבחן קיבלו הסטודנטים דף הנחיות כתובות ומפורטות, שכלל מחוון להערכת הטקסטים שכתבו (נספח 1). הסטודנטים התבקשו להיכנס למשחק באמצעות קוד. המחשב חילק באופן אקראי את המשתתפים לקבוצות של חמישה משתתפים, וכל משתתף קיבל דמות של אחד הבמאים. כך בכל אחת מחמש הקבוצות הייתה דמות אחת של היצ'קוק ושל הבמאים האחרים, אך שתי דמויות של לינץ', כפי שהוסבר. הסטודנטים התבקשו לנצל את הזמן עד המשחק-מבחן כדי לצפות שוב בסרטים ולקרוא את המאמרים שליוו את הקורס. המשחק-מבחן התקיים שבוע אחר כך בכיתה מחשבים ונמשך כ-60 דקות.²

- 1 מסיבות טכניות (שנפתרו בינתיים), ומכיוון שהיו חמישה משתתפים בכל קבוצה אך רק ארבעה במאים, "הוכפלה" דמותו של לינץ', שסרטו הוא המורכב ביותר, ולכן שני משתתפים יכלו לכתוב עליו בעת ובעונה אחת.
- 2 השימוש באינטרנט מאפשר גמישות רבה בעניין זה. למשל, משחק אחר, שאיננו מבחן, נערך מהבית בשעות הערב. במשחק-מבחן שערכתי בקורס אחר ביקשה אחת התלמידות להשתתף מהבית משום שנתקלה בקושי להגיע בזמן.

אלפרד היצ'קוק	אינגמר ברגמן	דז'יד לניץ (1)	ארי סולמן	דז'יד לניץ (2)	
1	2	3	4	5	קבוצה 1 צפו במשחק <
(6/6,23)	(6/6,29)	(6/6,11)	(6/6,30)	(6/6,26)	
6	7	8	9	10	קבוצה 2 צפו במשחק <
(6/6,16)	(6/6,10)	(6/6,15)	(6/6,10)	(5/6,7)	
11	12	13	14	15	קבוצה 3 צפו במשחק <
(3/6,15)	(6/6,35)	(6/6,18)	(2/6,12)	(6/6,20)	
16	17	18	19	20	קבוצה 4 צפו במשחק <
(6/6,16)	(6/6,16)	(6/6,23)	(6/6,21)	(6/6,30)	

איור 4: החלוקה לקבוצות (שמות הסטודנטים נמחקו)

מעתה היה על כל משתתף להכיר את דמותו, את הביוגרפיה שלה ואת העמדות שלה בנוגע לסצנת החלום, ולדבר בשמה במהלך הדיון.

חלומות מהסרטים
זמן לתחילת משחק
00:00:00

בואו נכיר את הדמויות

3
הדמות שלך

2
הדמויות

1
רקע

אלפרד היצ'קוק | במאי קולנוע

היצ'קוק נולד בבריטניה להורים קתולים ועניים למדי, שהאמינו כי האדם נולד בחטא ולכן הוא אשם מטבע בריאתו... בגיל חמש שלח אותו אביו, כעונש, לתחנת המשטרה ושם הוא נעצר לחמש דקות...



בגיל 26 כבר החל ליצור סרטים - ונודע כאמן סרטי המתח. בהיותו בן 40 עבר לארה"ב והחל לעבוד אצל המפיק הידוע סלזניק.

בשנת 1945 עלה לאקרנים סרטו "בכבלי השכחה" (Spellbound): סרט מתח רב-רבדים העוסק בפסיכואנליזה ובנפש האדם - אך גם בקשר המורכב בין התרבות האמריקאית (אותה ייצג גרגורי פק) לזו האירופאית (שייצגה אינגריד ברגמן).

המשך

איור 5: היכרות עם הדמות

ביום המשחק-מבחן עצמו, ברגע שכל המשתתפים התחברו למשחק, המסך עלה והדיון התחיל. כל אחד מ"הבמאים" יכול היה לכתוב במשך 60 דקות, להעלות קובצי וידאו או תמונות להמחשת טיעוניו, לקרוא את מה שכתבו ה"במאים" האחרים בממשק דמוי צ'אט, ולהגיב על הדברים.

במהלך הדיון התקבלו ארבע שאלות מנחות מ"צליל קול", עורכת המגזין (הדמות שלי במשחק, המתפקדת כמנחה). מלבד השאלות וההנחיות שהטמעתי במשחק והופיעו באופן אוטומטי לפי לוח הזמנים שקבעתי להן, היה באפשרותי גם להתערב בזמן המשחק כדי להוסיף לדיונים את חלקי או כדי לתת "פרסים" על דיון מעניין, תובנה חשובה וכיו"ב, כפי שנראה בהמשך.

השאלות המנחות, שנשלחו על ידי "צליל קול" אחת לעשר דקות בקירוב, היו השאלות שנשאלו כבר במסך ה"רקע" שאליו נחשפו הסטודנטים במהלך שבוע ההכנה. כלומר הסטודנטים ידעו מראש מה יהיו השאלות כדי שיוכלו לחקור וללמוד (כפי שזה נעשה בעבר במטלת הסיום הכתובה). עם זאת, במהלך המשחק-מבחן הופיעו גם שאלות שלא נשאלו מראש, וכן היה צורך להגיב לטקסטים של חברי הקבוצה באופן ספונטני, ועל פי מיטב הידע שרכשו הסטודנטים, באופן שידגים את ההכנה ואת יכולת היישום שלהם:

- < מהו תפקיד סצנת החלום בעיצוב הדמות הראשית (או הדמויות הראשיות) בסרט?
- < כיצד תורמת סצנת החלום לעלילת הסרט?
- < מהו הנושא או הנושאים שבהם עוסק הסרט, ואיך הם מתבטאים בסצנת החלום?
- < מה הקשר בין תנועת הסוריאליזם לסצנת החלום שלכם?

מלבד השאלות עורדה "צליל קול" את המשתתפים לקרוא את דברי האחרים ולהגיב עליהם, וכן להעלות קובצי וידאו ותמונות להמחשת טיעוניהם ולהעשרת הדיון. במשך המשחק-מבחן היו הסטודנטים מרוכזים במסכים שמולם, ודנו עם ה"במאים" האחרים על סרטיהם בלי לדעת מיהם הסטודנטים האחרים מאחורי המסכות.

עם תום המשחק הצגתי בפני הסטודנטים את לוח הבקרה שלי, ובכך הסרתי את המסכות מעל פני "הבמאים". הסטודנטים התרגשו לגלות עם מי הם דיברו במשך השעה שחלפה. החיוכים והבדיחות שהוחלפו בשלב זה הפיגו את מתח הכתיבה המרובה.

תום המשחק, תחילת הבדיקה

מאוחר יותר, בביתי, קראתי את דוח המשחק ואת הפלט שנוצר במהלך המשחק. ברוח המשחק הוצגו כמה נתונים בסיסיים כגון מספר המשתתפים, מספר ההודעות וההערות ואורכן, ומספר "מחיאות הכפיים" (מקבילות ל"לייק") שניתנו למשתתפים על ידי חבריהם לקבוצה.



איור 6: נתונים בסיסיים על ההשתתפות במשחק-מבחן

פלט המשחק, שמופיע כקובץ PDF, אפשר לי לקרוא את הדיונים בכל קבוצה ולהעריך את הטקסטים שכתבו הסטודנטים והסטודנטיות על פי המחווה שצירפתי להנחיות לקראת המשחק-מבחן. מחווה זה (נספח 1) שקלל את הפרטים הבאים: קריאת המאמרים והשימוש שנעשה בתוכם בזמן המשחק; הפגנת ידע בחומר שנלמד בכיתה; תגובות למה שכתבו האחרים; יצירתיות ומקוריות; והעלאת תמונות/וידאו רלוונטיים להמחשת טיעון.

תוצאות: האם המשחק היה מוצלח? האם הבחינה ענתה על הציפיות?

שלוש המטרות הראשונות של המשחק-מבחן, שתוארו לעיל, נגעו להפגנת ידע בשדה המושגים התאורטי ולהבנה ויישום של הידע מתוך הדגמה. במסגרת הערכת המשחק-מבחן היה עלי לברוק את המידה והאופן שבהם השתמשו הסטודנטים במאמרים ובמושגים שלמדו, במחברת הקורס ובידע שצברו באופן עצמאי. לסטודנטים ניתן זמן – שבוע שלם – להתכונן על ידי קריאת המאמרים וסיכומי

השיעור. הם יכלו להכין מראש טיעונים לשאלות העיקריות, והורשו "להעתיק ולהדביק" כל טקסט שכתבו בעצמם, בתנאי שיציינו באילו מאמרים או טקסטים אחרים נעזרו, כולל כאלו שמצאו בכוחות עצמם. אי לכך, ובניגוד למבחן בית או מטלת סיום רגילים,³ הייתה חשיבות מיוחדת לכתיבת הטיעונים (שחלקם הוכנו מראש), אך לא פחות מכך ליכולת של הסטודנטים לדון בהם באופן חופשי וספונטני בשעת המשחק, כך שניתן היה לבחון את מידת ההבנה, היישום והחשיבה הביקורתית שהם מפגינים. הנה, לדוגמה, התשובות הראשונות הנוגעות לתפקיד החלום בסרט שהוצגו בקבוצה 1:

שלום חברי הבמאים היקרים! בסרט זה מצויים מספר חלומות. אתייחס כרגע לחלום בהתחלה, בפתיח הסרט מכיוון שהוא כולל את כל הרבדים הכלליים של תפקידי החלומות בסרט, ובנוסף כולל רבדים נוספים. תפקידי חלום הכלבים הפתוח הסרט - לספק אקספוזיציה לצופה אודות האופי הצורני של הסרט - אנימציה - זה הוא חלום שהוא בעצם סיוט. החלום מספק לנו הצצה לדיאגר הסרט ולנושאים בהם הוא עוסק (פחד, חרדה, זיכרונות קשים וכדומה). החלום הינו התת מודע של הדמות המספרת את החלום. אנו רואים את מה שהדמות חוששת ממנו ואת "התכנים האסורים" שהדמות מדחיקה ביום יום. עם זאת בועד ריין (החולם) מביא סוג של פרשנות על החלום - חלום חוזר - התכנים הסמויים של החלום לא נותנים למועד מנוחה. כלומר אנו מבינים על הדמות שבנקודה בה פגשנו אותה היא כבר חוותה את חווית החלום, והספיקה לפרש את הסממנים הנלווים - לעורר את הניגודים התמתיים הקיימים בסרט: השפיות והשיגעון, החלום מול המציאות, הפחד מול ההתמודדות, הזיכרון מול השכחה. הסיט מהווה כחלק מתהליך ההוכחה של הניבור בעבר - המעבר בין סצנת החלום לשאר הסצנות בסרט מהווה כהפרדה בין פנזיה למציאות, מעורר זיכרון ונותן הזדמנות לחזור אל העבר של הדמות.



14:25:00

תפקיד סצנת החלום בעיצוב הדמויות בסרטי, מולהולנד דרייב, הוא להיכנס אל תוך נפשה של הדמות דיאן, בכיכובה של נעמי ווסט. בניגוד לכניסה של החלום מתוך המציאות כפי שצופי הקולנוע רגילים, בסרט הכניסה היא למציאות - מתוך החלום כאשר גם הצופים נמצאים בסוג של חלום וחווים את התהליך של כניסת המציאות אל תוכה עד לסופה המר. דמויות אשר יופיעו בחלקו השני של הסרט (המתאר את המציאות של דיאן) מופיעות בתוך



איור 7: תשובות ראשונות (1)

3 כאמור, בבחינת בית או מטלות סיום שנהגתי לתת ניתנו שאלות דומות, והסטודנטים התבקשו לענות עליהן בכתב תוך הפניה מלאה למקורותיהם. במשחק ויתרתי על רישום ביביליוגרפי מלא, והמשתתפים התבקשו רק לציין באופן כללי מהו המקור.

כפי שניתן לראות, הסטודנטים בקבוצה זו הגיעו מוכנים והתייחסו בתשובה לשאלה הראשונה לחומר שנלמד בקורס וגם למאמרים שקיבלו: שדה המושגים הפסיכואנליטיים ("תת מודע", "תכנים אסורים", "הדחקה" "אשמה", "חרדה" ועוד) נמצא בשימוש של שלוש הדמויות. כמו כן, אוזכרו המאמר "תיאוריית החלומות של פרויד", וכן כתבה של אורי קליין (שלא הוזכר כאן בשמו) ב"הארץ". כך גם בשאר הקבוצות.

אחר כך נשאלו "הבמאים" כיצד תורמת סצנת החלום לעלילת הסרט. להלן התשובות הראשונות:



לאחר קריאת מאמרים של ראיונות עם ברנמן הוא טען שמטרתו המרכזית בסרט - לגרום לקהל להיות מאושר ולשכוח את צרותיו, והשנייה, להראות את הבלתי נסבל והמביעת באופן שאפשר יהיה לשאת זאת וללמוד מזה. ז"א ללמוד מהחלומות ודעת שיש להם משמעות

14:28:50

סצנת החלום בסרטך מאוד חשובה לעלילה בכך שאנו רואים את נפש הדמות הראשית והפחדים האסורים שלו. הפחד בפני המוות. גם הבדידות ניכרת בחלום וזה בעצם המסע של הגיבור בסרט... ניסיון אחרון לפני שהוא מת כבודד

14:28:56

סצנת החלום בסרט ב"כבדי השכחה" תורמת להגברת המתח והמסתורין באמצעות מציאות אובייקטיבית מול מציאות פסיכולוגית (תודעתית), נילוי עולמו הפנימי של בלנטיין וכיסוי ע"י הסמלה. הסמלים בחלום שמסמלים על סכנה, האשמה, מסתורין מוסיפים למתח, הפרטים שמופיעים בחלום למעשה משמשים רמזים בתעלומה הבלשית, האם בלנטיין הוא הרצח, עבור הבלשים (קונסטנס וד"ר ברולוב). ברובד הראשון - הסרט הוא סרט מתח, תעלומת הרצח של ד"ר אדווראדס, החלום גם מרמז להמשך התפתחות העלילה בסרט.

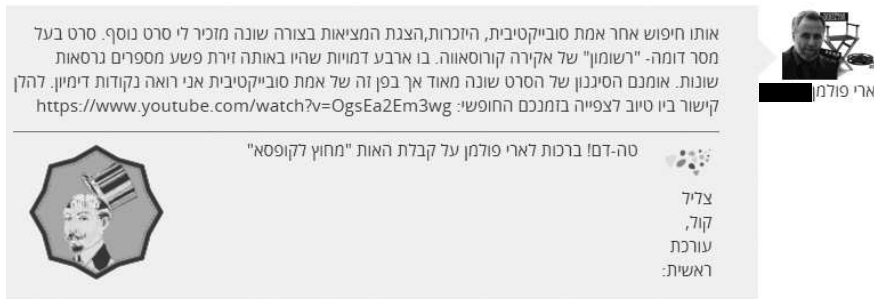
איור 8: תשובות ראשונות (2)

כאן כבר מתגלה תחילתו של "שיח במאים" של ממש, המאפשר ליישם את הנלמד. "פולמן", למשל, בא לעזרתו של "ברגמן", שכתב תשובה חלקית בלבד, ו"היצ'קוק" מגיב ל"פולמן". מכאן ניתן ללמוד כי הסטודנטים המשתתפים טרחו ללמוד לא רק את החומר הקשור לסרט הספציפי "שלהם", אלא גם לשאר הסרטים. במקרים מסוימים שבהם נתן סטודנט אחד עזרה מסוג זה לחברו, יכולתי, בתפקידי כ"צליל קול" ומנהלת המשחק, לתת ציון לשבח ל"חבר אמיתי", ובכך לאותת שהבחנתי בדלות התשובה של האחד ("ברגמן") ובתרומתו של השני ("פולמן"):



איור 9: תשובות ראשונות (3)

בדוגמה הבאה ניתן להבחין כיצד "פולמן" מיישם את מה שלמד בקורס על סרטו של קורסאווה "רשומון", שכלל לא הוזכר בקורס. על כך הוא קיבל ציון לשבח מידי על חשיבה מחוץ לקופסה.



איור 10: תשובות ראשונות (4)

שלוש המטרות הנוספות שהגדרתי היו הפגנת יצירתיות ומקוריות, עבודת צוות ומשחקיות, מטרות שאפשרו לסטודנטים להפגין את הלמידה המשמעותית שעשו. בדיון בקבוצה 2 ניתן לראות כיצד "ליניץ'-2" מסכם את נושא הסרט, "פולמן" תורם את חלקו, אני מוסיפה ציון לשבח וליניץ'-1 מוסיף ומרחיב:

נושא הסרט הוא :

- להציג את התודעה של דיאן במודע ובתת מודע .
- להראות את הוליווד כתעשיית חלומות ואשליות
- להראות את גו הגבול שנהיה מטושטש בין המציאות לחלום ובין המציאות בסרט.
- הסרט בנוי ע"י קולנוע רפלקסיבי שמודע לעצמו ומתאר לצופים את דרכי היצירה ותעשיית הקולנוע.

מכל הנק'י שהבאתי אנחנו יכולים להבחין בהם בסצנת החלום בכך שדיאן בחלומה מביאה שיקוף של הפנסיוניות שנמצאות בתוך התת מודע שלה ואנחנו יכולים גם להבחין בהסמלה שאדו הם הסמלים שמסמלים לעולם האמיתי כמו המפתח הכחול שנמצא גם במציאות וגם בחלום.

במילים אחרות נוכל לומר שהסל זה זיוף ושקר.

בגלל זה יש את הזמרת במועדון ששרה ומקוננת על אהבה אבודה אך זה בסך הכול מכאני, מתנגן מדיסק לא צריך בשביל זה זמרת. הרחוב מתפקד כסמל בחלום של דיאן, ומראה את הזיוף והאשליה . בנוסף דיאן צריכה לזכור שהיא בתוך הוליווד שהוא אינו העולם האמיתי.

הקולנוע הוא אשליה ולא צריך להאמין למה שרואים .

דייוויד לינץ' 2 - אני מסכים מה שאתה אומר בהרחבה על נושא הסרט - אני חושב במשפט אחד שהנושא הוא חוסר ההבחנה האנושית בין מציאות לאשליה

ארי פולמן

דייוויד לינץ' (2) , כל הכבוד. העלת נקודה מעניינת!

צילוד קוד, עורכת ראשית:

ארי היקר הייתי מוסיף כי מצובר בניפוץ האשליה ברובד אחד החלום של דיאן שאינה מצליחה להסוות את זיוף רגשותיה כאשר האשמה על מעשיה (האמת) גוברת על הנסיון להמשיך כאילו הכול כרגיל ובעצם במקום להיכנע לזיוף (שקר) האמת מתגלה כמו שקארמה איז א ביץ' האמת אפילו עוד יותר כואבת.

דייוויד לינץ' (1)(7):




דייוויד לינץ' (2)

איור 11: תשובות ראשונות (5)


בקבוצה 4 פתח "פולמן" בהצגת טיעוניו הראשונים בגוף ראשון, לאחר שהציג את עצמו. זו דוגמה לדרך שבה המשתתף "נכנס לדמות" בצורה מלאה, בתוך שהוא מציג ידע והבנה. אחריו כתב "לינץ'-1" אף הוא בגוף ראשון, ומבהיר מיד את סלידתו האישית מפסיכולוגיה ופסיכואנליטיקה, תוך שימוש במושגים כמו "אשמה" ו"התקה". "לינץ'-2" מגיב מיד בהומור על הכפילות בדמויות: "וואו, אתה ממש מזכיר לי את עצמי!"

שלום, אני ארי פולמן במאי סרט "ואלס עם באשיר" שהוא סרט ביוגרפי, על החיים שלי ושל חברים שלי, על העבר שלנו בתור חיילים בתקופת המלחמה. הסרט שלי עוסק, בטרואמות, בחלומות, בדמיון ומחשבות על מה שקרה שם. סרט מתחיל מסצינת חלום, מסיוט. לא שלי, של חבר שלי בועז שרצה כלבים במלחמה, הוא לא היה מסוגל לנעת בבני אדם. 26 כלבים שרודפים אחריו כל לילה. 26 כלבים שרודפים אחריו במרכז תל אביב, בסרט האנימציה שלי זה עוד יותר לא מתיאיתי, גם הצבעים, גם הבניינים... דרך החלום הזה אני מכניס את הצופים לאווירה מסויימת, הם כבר יודעים שמדובר בסיוטים שלא קרו רק בחלום. התפקיד של הסצינה הזאת היא כמוכן להראות את הסיוט לא רק של בועז, של מלנו, כל מי שהיה במלחמה.



ארי פולמן

כמו שכבר אמרתי בעבר אני סולד מפסיכולוגיה ופסיכואנליטיקה, ברגע שיודעים ומגדירים דבר מסוימים, מחפשים את המשמעות, הוא מאבד מהקסם. אבל אם אתם מתעקשים על להגדיר את עיצוב הדמות, הרי הסרט כולו הוא חלום שנודע לעצב את האשמה הנוראית והדברים שעברה במהלך היום. אם לשאול מהפסיכולוגיה נקרא זה התקה, דרך התקה זו אנו רואים בחלקים קטנים ומפוזרים את מהלך יומה של הדמות ורגשותיה כלפיי הדברים. אם ראתה אדם במסעדה שהלחיץ אותה, היא מכניסה אותו אל חלום בתוך חלום, כאילו סוגרת אותו, מושיבה אותו במקומה והופכת אותו לזה שמאיים. היא גם נם הורגת אותו כדי להכניס נפח נקמני ורצחני לדמותה.




דייוויד לינץ' (1)

דייוויד לינץ' (2)
ואוו אתה ממש מזכיר לי את עצמי!
:

איור 12: תשובות (6)


בהמשך המשחק, ולאחר שהמשתתפים כתבו כבר את העיקר, הם הרשו לעצמם לסטות מקו השאלות ולתרום לדיון גם מידע רחב יותר, שלא נכלל במחברת הקורס, אלא נבע מהמחקר העצמאי שלהם. כך, למשל, תרם "ברגמן" פרט רכילותי לכאורה, שיצר מיד דיון מחודש בנושא זקנה ובדידות בעקבות הסרט "תותי בר", וקיבל מחמאה מ"פולמן" על הדיון המעניין שיצר:

רכילות מעניינת לגבי ברגמן. הידעתם לברגמן שנולד ב-1918 עשה את "תותי בר" בהיותו רק בן 39 בשנת 1957 וז"א שהבידוד של הקנה שראית כיכאמינה היתה רחוקה שנות אור מהבמאי רק כאשר היה בן 80 הודה ברגמן שלא הבין כלל בזמן ההסרטה את קשייו של השחקן המגלם את התפקיד הראשי. קשיים שהוא מבין כיום.




איננמר ברגמן

מעניין. אולי הוא בכל זאת חווה סוג של בידדות או שהיה לו פחד להשאר ולמות לבד. פחד שהוא די קיומי וחבו בכולנו.




אדפרד היצ'קוק

יכול להיות שהוא חווה בידדות בעצמו, ורצה לעמוק בכך בסרט, אך חש שהצופה יבין זאת ושהוא יעבור מסך דרך דמותו של האיש המבוגר




ארי פולמן

זה נכון, הוא כנראה אכן היה בוגר והקדים את זמנו, אך עדין כו רמה של דיוק בהבנת פחדים מהיוקנה זה דבר בהחלט מרשים. גאון




איננמר ברגמן

בידדות ניתן לחוש בכל גיל. הסתכלו על דיאן בסרט שלי



דייוויד לינץ' (2)

ברגמן, אתה יודע ליצור דינאים.



ארי פולמן

איור 13: תשובות (7)

ובינתיים, בקבוצה 2 מתפתח דיון מעניין לא פחות, שבו ניכרת הדרך שבה מזדהים הסטודנטים המשתתפים עם דמויות הבמאים ומשוחחים זה עם זה בדמותם הברויה. בשיחה זו מודה "היצ'קוק" ל"ברגמן" על המחווה הקולנועית שעשה לו. בדרך זו מתייחס הסטודנט להשפעתו הגדולה של היצ'קוק על ברגמן, כפי שהיא ניכרת בסרטו "תותי בר". גם אני, בדמותי כ"צליל קול", הוספתי את תגובתי:

הדמות הראשית בסרט היא דמותו של רופא מבוגר ומוערך, אשר יוצא למסע לטובת קבלת פרס על מפעל חיים בתחום הרפואה. ב"תותי בר" מופיעים שלושה חלומות אשר מהווים ביטוי למחשבותיו של אדם זקן בערוב ימיו. החלום הראשון בו מופיעים בין השאר אלמנטים של: שעון בלי מחוגים, איש ללא פרצוף ורחובות ריקים, מבטא את הלך חייו הקר והמנוכר של ד"ר בורג, שלא ידע לשמור על קשרים אנושיים והתנהל ביד קרה כלפי הסובבים אותו. בחלום השני "שרה" מעמתת את ד"ר בורג עם המראה שלו. היא מעמידה מראה מול פניו, ובפריים ניתן לראות את פניו המקומטים של הד"ר אל מול פניה של אהובתו הצעירה והיפה. הניגוד הזה שנוצר בין הזקן לצעיר, הישן מול החדש, העבר מול העתיד, באופן אשר גורם לזיקנה להראות כמו האשמה. בהמשך החלום איזוק מובל למבחן סוריאליסטי, הוא לא זוכר את החובה הראשונה של הרופא להתנצל כפי שהיא כתובה על הלוח בלטינית שהוא שכח, לא מסוגל להסתכל במיקרוסקופ, הוא קובע שפצייניסית מתה על אף שהיא צוחקת עליו, הוא נאשם בהיותו לא מוכשר, אולם לא לרפואה אלא לחיים בקרב בני אדם. הסרט מסתיים בחלום/זיכרון אחרון שבניגוד לחלומות הקודמים הוא אינו סיוט בשום דרך, אלא חלום של השלמה. הסרט מסתיים בתצלום תקריב על פני הניבור, כאשר המצלמה בוחנת שוב את פניו המקומטות, ובעיקר משקפת השלמה עם החיים – אלו שפוספסו, אבל גם אלו שנחוו בפועל.



ברנמן
גמן

אני הצהה להודות לך מר ברנמן על המחווה היפה שעשיתי עבורי! אני יודע שסצנת החלום בסרטך "תותי בר" מושפעת מסרטי "בכבלי השכחה" ולכן ניתן לזהות כמה סמלים שאתה הצפנת בסצנת החלום בסרטך שהוצפנו קודם לכן בסצנת החלום שהופיעה בסרטי - "בכבלי השכחה", כמו למשל: העיניים, הנלנל, איש ללא פנים. כמו כן, אנו יכולים לזהות את השפעת הסוריאליזם ואת השפעתו של סלבדור דאלי על סצנת החלום בסרטך, כמו שהוא השפיע על סצנת החלום בסרט שלי.

לדנומא,
* העיניים – בסרטך העיניים מסמלות את ראי הנפש של ד"ר בורג, את ההשגחה האלוהית



אלפרד
היצ'קוק

איור 14: תשובות (8)

בהמשך מתפתח דיון נוסף בין "הבמאים", הפעם בעניין נושא הסרט "ואלס עם באשיר". כאן ניכר שהסרט, החדש יחסית, נוגע מאוד ללבם של הסטודנטים, ומעורר דיון פוליטי קצר ומקורי משלהם:

נושא הסרט הוא הטראומה שמחוללת המלחמה וזעזויותיה במשתתפים ובעדים לה. כמו כן- הנושא מתעסק בהשלכות הטראומה על משתתפיה, שנים אחר כך ובעיות שהנפש מתמודדת איתם או לא. בין אם זה ההדחקה של האירועים והסיטואציה או ההתפרצות שמגיעה שנים אחר כך באמצעות גורם אחר שמביא לידי ביטוי את הפוסט טראומה

בצפייה בסרטך לא יכלתי שלא להבחין בדמותך שהכחישה את זיכרונתיה מהמלחמה ובכך שלא התמודדה עם המעשים בעצם הצלחת להתקדם בחיים. זאת אומרת שעל מנת להמשיך בחיים נורמטיבים היית צריך להדחיק את הטראומת מן העבר.
פרוייד לבסח היה נהנה לפענח את מנגנוני ההצפנות חלומותיך על שלונג הטיפולים (: (7):

אני חושב שסרטך עושה שליחות פוליטית בהצגת סיפור זה.. למרות שהקורבנות כאן הם כלבים, הם מסמלים את כל חפי הפשע שמתים בגלל המלחמות, דבר הממחיש לנו כי באמצעות אומנות ניתן לשנות ולתקן את העולם במקצת.

אני מבין את טענתך אלפרד... אם כי אני חושב שמעבר לטענה הפוליטית שאפשר להתווכח עליה גם, יש יותר את העיסוק העצמי בעצמי ואולי זה אנוכי לומר את זה אבל אולי גם לא כי כבר ראיתי תגובה אחת של בחור באחד המאמרים שאומר שהסרט נרם לו לעורר אצלו את אותם פחדים והחזיר אותו לסיטואציה עצמה כשהוא היה במחלמת לבנון- זו גם דרך של הסרט להציע טיפול סרט תרפיסטי כמו שהכותב אוהד לנדסמן אמר.



ארי פולמן



דיוויד לינץ' (1)
(7):



אלפרד היצ'קוק



ארי פולמן

איור 15: תשובות (9)

המשתתפים התבקשו גם לצרף, באופן חופשי ולפי בחירתם, תמונות וקטעי וידאו שידגימו את טיעוניהם ויעשירו את הדיון. הנה דוגמה אחת מני רבות, שבה מעלה "פולמן" ציור של יאיר גרבוז להמחשת תחושת חוסר הסדר בסרטי לינץ', דוגמה הממחישה את היצירתיות ואת יכולת היישום של המשתתף/ת:

ציור של יאיק גרבוז-חוסר סדר מאורגן. ציור זה ממחיש ומתאר את דבריו של דיוויד לינץ' 2 שמדבר על עלילת סמפורלית לא מסודרת ברצף ובסדר האירועים






ארי פולמן

איור 16: תשובות (10)


גם בקבוצה 3 התעורר דיון קצר, שבו "ליניץ-1" מסביר את תפקיד סצנת החלום ב"מלהולנד דרייב", ובמהלכו נידונה הביקורת של ליניץ' על תעשיית הקולנוע האמריקאית. בדיון יש גם התייחסות הומוריסטית לעובדה שדמותו של ליניץ' הוכפלה במשחק:

שלום לכולם !! תפקידה של סצנת החלום בסרט "מלהולנד דרייב" חושפת לצופים את האישיות המורכבת של דיאן/בטי המשתוקקת להיות אהובה ונאהבת אך מצד שני חיה בשקר ובאשליה. סצנת החלום מציגה את התת מודע שלה. בנוסף, החלום מראה לנו על דמותה של דיאן כמישהי המפנסות להצליח בגדול בהוליווד ולהיות שחקנית נדולה (התקה לזמרת עם הקול היפיפייה ששרה ומתמוטטת על הבמה), אך החיים האמיתיים הם לא סרט והפנטזיה של דיאן מתפרקת אל מול עינייה. בכך, רציתי להתייחס לפנטזיות והאשליות שנותנים הסרטים ההוליוודיים לקהל הצופים ולדמות הראשית שלי. המציאות ההוליוודית אינה אמיתית כפי שהיא מוצגת וישנם מקורות אמיתיים ליצור אומנות טובה שתעבוד על הקהל.




דייוד ליניץ'
(2)

מרגיש שנולדנו לאותה אמה




דייוד ליניץ'
(1)

אז בעצם רצית קצת "להכניס" להוליווד ולהעמיד אותה אל מול הזיוף שלה?



אינגמר
ברגמן

ליניץ' יקר, וודאי שמת לב שהוכפלת... שזה לא יפריע לך... אין כמו להיות חלק מתאומים!



צדיד קור,
עורכת
ראשית:

ברגמן יקר, זו בהחלט הנקודה! אין כמו לשים מראה בפנים לתעשיית התרבות הגדולה בעולם! אחד הנושאים המרכזיים בסרט שלי הוא התפוררות האשלייה והפנטזיה של התעשייה ההוליוודית. אני חושב שזה חשוב לעשות קולנוע שמודע לעצמו ולתאר לקהל הצופים את האשלייה שיוצרת התעשייה הזו.



דייוד ליניץ'
(2)

איור 17: תשובות (11)

נראה אפוא שהמשחק הוליד פרוץ של יצירתיות, ולא פחות חשוב מכך עורר דיונים שבהם ערכו המשתתפים השוואות בין הסרטים, החלומות והתפיסות השונות שהם ייצגו.

משחק־מבחן "זהירות, סאטירה נושכת!" : משוב ומסקנות

לאור הצלחתו של המשחק־מבחן הראשון החלטתי להעריך בדרך דומה גם את עבודת הסטודנטים בקורס "סאטירה ופרודיה בישראל". בקורס זה נלמדו הגדרות הסאטירה והפרודיה וכן מושגים נלווים, כגון אירוניה ואינטרטקסטואליות. מערכת מושגים זו שימשה לבחינת כמה תוכניות סאטיריות מרכזיות בטלוויזיה הישראלית: "ניקוי ראש" (ערוץ 1, 1974-1976); "זהו זה" (החינוכית, 1978-1993); "החרצופים" (שידורי טלעד, 1996-1999); "החמישיה הקאמרית" (שידורי טלעד, 1993-1997) ו"רק בישראל" (שידורי קשת, 1998-2003).

וזהו סיפור המסגרת של משחק התפקידים:

"לכבוד שנת השבעים למדינה הכריז משרד התרבות על הענקת פרס מיוחד של 10 מיליון שקלים (!!!) לתוכנית הסאטירה הטובה ביותר. כרגיל, הוקמה ועדה... כל אחד מכם הוא נציג של אחת מחמש תוכניות הסאטירה המובילות בישראל, ועליכם לשכנע את הוועדה לבחור בתוכנית שלכם... בהצלחה לכם..."

כל אחד מחמשת המשתתפים בכל קבוצה מונה לנציג של אחת התוכניות הנזכרות, והיה עליו לשכנע את עמיתיו כי תוכניתו היא אכן סאטירית ומשפיעה. אלמנט נוסף שנכלל במשחק הזה היה שבסוף המשחק התבקשו המשתתפים – בזהותם האמיתית ולא כחלק מתפקידם במשחק – להצביע לתוכנית שהייתה בעיניהם הסאטירה הטובה ביותר.

מהלך המשחק היה דומה לזה של המשחק שתואר קודם, "חלומות מהסרטים", ולא אוכל לפרט אותו כאן בשל קוצר היריעה.⁴ אולם כלקח מהמשחק הקודם התבקשו 16 המשתתפים לענות על שאלון משוב אנונימי מיד לאחר תום המשחק. עשרה מהם נענו. אף שזהו משוב ולא תוצאות של מחקר מקיף, ניתן לראות בו ממצא אינדוקטיבי. עם זאת, תוקפו ומהימנותו של המשוב מוגבלים, מכיוון שלא נערכו משובים נוספים לפני משחקים אחרים או מבחנים אחרים. ובכל זאת, אלו התוצאות:

4 ניתן לראות את פרטי המשחק בגלריית המשחקים של ToBe Education.

0	לא קראתי	4	קראתי חלק	6	קראתי הכול	1. קראתי את המאמרים ואת מחברת הקורס לקראת הבחינה
0	–	2	לא	8	כן	2. הכנתי מראש טיעונים וסיכומים
0	–	1	לא	9	כן	3. הכנתי מראש קטעי וידאו ותמונות להמחשת טיעוני
0	לא הבנתי כלל	4	לקח לי זמן להבין	6	הבנתי בלי בעיה	4. מבחינה טכנית, הבנתי די מהר מה צריך לעשות
3	בכלל לא	4	קצת	3	במידה רבה	5. הייתי לחוץ/ה יותר מאשר במבחנים אחרים
1	בכלל לא	4	לפעמים	5	בהחלט	6. יכולתי להפגין הרבה מהידע שרכשתי בקורס ובהכנה למבחן
0	בכלל לא	5	לפעמים	5	בהחלט	7. יכולתי להעלות טיעונים מקוריים
1	בכלל לא	2	לפעמים	7	בהחלט	8. הרגשתי שאני יכול להפעיל חשיבה ביקורתית ויצירתית
0	בכלל לא	3	לפעמים	7	בהחלט	9. הדברים שכתבו אחרים עניינו אותי
0	בכלל לא	7	לפעמים	3	בהחלט	10. הדיון לימד אותי דברים שלא ידעתי על תכניות הסאטירה האחרות
0	בכלל לא	1	לפעמים	9	בהחלט	11. יכולתי להשוות את רמת הכתיבה שלי עם רמת הכתיבה של האחרים

1	בכלל לא	3	לפעמים	6	בהחלט	12. העובדה שהמבחן היה משחק תפקידים תרמה למוטיבציה שלי
1	בכלל לא	2	לפעמים	7	בהחלט	13. הזדהיתי עם הדמות שקיבלתי
1	בכלל לא	4	לפעמים	5	בהחלט	14. האנונימיות אפשרה לי להתבטא בחופשיות
3	בכלל לא	2	לפעמים	5	בהחלט	15. עבודת הצוות תרמה למוטיבציה שלי לכתוב טוב יותר
0	בכלל לא	4	לפעמים	6	בהחלט	16. המבחן היה הוגן
0	בכלל לא	4	לפעמים	6	בהחלט	17. נהייתי מהמשחק
0	בכלל לא	4	לפעמים	6	בהחלט	18. הייתי רוצה להיבחן כך שוב

תשובות 1-3 מלמדות כי אף שזהו משחק מרבית הסטודנטים התייחסו אליו ברצינות והתכוונו לקראתו, כולל קריאת כל החומרים או חלקם והכנת טיעונים ודוגמאות עצמאיות.

תשובה 4 מעידה על מידת ידידותיות הממשק של משחק התפקידים המקוון בכלל, ושל המשחק הספציפי הזה. מכיוון שחלק מן הסטודנטים כבר שיחקו בעבר במשחק דומה, ניתן להניח שהם הסתגלו אליו מיד. המסקנה היא שיש לקיים משחק תפקידים דומה לפני הבחינה, למשל כמטלת אמצע קורס או אף במקום רפרט.

תשובה 5 מעידה אך ורק על משחק-מבחן זה, מכיוון שלא נערך משוב על משחקים נוספים או על מבחנים אחרים. למרות זאת, העובדה ששבעה משתתפים היו "לחוצים במידה רבה" או "לחוצים קצת" מעידה שיש צורך בהכנה טובה יותר של הסטודנטים לקראת המשחק-מבחן ומחזקת את המסקנה שיש לשחק במשחק דומה לפחות פעם אחת לפני הבחינה.

תשובות 6-8 מחזקות את המסקנה כי המשחק חולל למידה משמעותית, ואפשר לסטודנטים להביא לידי ביטוי את הידע וליישם אותו.

תשובות 9-11 מצביעות על חשיבות העבודה בצוות והדיון הקבוצתי המתאפשרים במשחק־מבחן. כמו כן, יש בהן חיזוק לכך שהמבחן מילא את תפקידו כמבחן מעצב (קניאל, 2006).

מתשובות 12-14 עולה כי עצם המשחקיות, וכן מרכיבי ההזדהות עם הדמות, האנונימיות ועבודת הצוות, תרמו (מאוד או חלקית) למוטיבציה ולכתיבה של מרבית המשתתפים. ייתכן שבפעמים הבאות ראוי לברר מדוע ענו חלק מהמשתתפים "בכלל לא", ולשפר את המשחק בהתאם.

תשובות 15-17 מעידות כי אף שהמבחן נערך בדמות משחק, הוא נתפס כהוגן, לגמרי או חלקית, בעיני כל המשיבים/ות, וכי אף שהמשחק היה בעצם מבחן, עדיין יכלו ליהנות ממנו. כלומר אין סתירה בין היבחנות והנאה, ואף ששני המושגים עלולים להיתפס כמנוגדים, הם דווקא תורמים זה לזה. ראוי לציון שאיש לא הביע התנגדות מפורשת להיבחן בדרך זו בפעם הבאה. בסוף המשוב התבקשו הסטודנטים לכתוב באופן חופשי את הערותיהם והארותיהם. ואלו ההערות במלואן:

1. "היה כיף"
2. "היתה לי בעיה מסויימת שלא עברנו על התכונות הסאטירית של 'רק בישראל', מישהו מאחת הקבוצות העיר לי שזה נראה יותר כמו להריץ דאחקות וזהו".
3. "אולי כדאי לפני הפעם הראשונה של סטודנט עם מבחן כזה לעשות מעין סימולציה. המשחק הפתיע בקצב שלו והלחיץ".
4. "זוהי דרך יצירתית ומקורית לתת לנבחן להביע את דעתו".
5. "זאת הייתה הפעם הראשונה שבה התנסיתי בפורמט כזה, הייתי קצת בלחץ ואני מרגישה שאולי לא מיציתי את מלוא הפוטנציאל של זה, ושלי, הכנתי המון סיכומים ודברים, ועדיין אני מרגישה שבגלל שהייתי קצת בלחץ, ובשוק של ההתחלה, הרבה ממה שרציתי לכתוב התפספס לי, כך או כך, זאת הייתה חוויה מעניינת, זה מאתגר וכיף, והייתי רוצה שיהיו לנו יותר בחינות כאלה (:"
6. "לצערי, התגובות שרשמתי לא עלו, דבר שהיה יכול לתרום יותר לדיון".
7. "עבורי מתכונת זו של בחינה פחות התאימה. אני איטית בהתארגנות, ועל אף שהכנתי את כל החומר הנדרש – ברגע האמת לא הספקתי להכין

את העזרים המתאימים ולטעון טענה בהקשר לדיון. חשתי שלא הצלחתי להתבטא מספיק מפאת קוצר הזמן. אני חושבת שהייתי זקוקה לפחות לזמן כפול..."

8. "באופן אישי לי הרבה יותר מלחיץ ופחות נוח לכתוב דברים במילים שלי ובאופן חופשי, כך שהמבחן הזה היה בהחלט מאתגר בשבילי ולקח לי רגע באמת לזרום עם הדברים – והחלוקה לדמויות מאוד עוזרת במקום הזה ונותנת לי להיות מישוהו אחר. זה בהחלט תרם לי באופן אישי לביטחון העצמי שלי שאני כן יודעת את החומר גם בלי שאלות מנחות או ציטוטים ממאמרים. כך שכיף כיף. כמו כן, לקח לי רגע להיכנס לעניינים והרגשתי שאני קצת מפגרת מאחור בקצב שלי כי עד שסיימתי לכתוב פוסט ראשון ראיתי שכבר חולקו פרסים מסוימים וזה קצת ביאס – מה גם שלא לגמרי הבנתי את הקריטריונים לפרסים".

9. "למרות שחוויתי במשחק קשיים טכניים, שבמידה מסוימת עיכבו ויצרו מעט לחץ, עדיין הרגשתי שבפורמט הבחינה הנ"ל יכולתי למצות את היכולות וההבנה שלי מהקורס בצורה טובה, יצירתית ונעימה בהרבה ממבחן או עבודה עיונית אקדמית".

10. "עניתי 'בהחלט' כמעט על הכל [בשאלות הרלוונטיות] ולא סתם מתוך רצון לסיים את השאלון מהר אלא שבאמת הסכמתי עם הכתוב! השאלות מאוד מדוייקות ולא יכולתי להצליח להסביר בעצמי בצורה כל כך מדוייקת למה מאוד אהבתי להיבחן בצורה הזו, איפה זה תרם לי ולמה לדעתי זה כ"כ חשוב להבחן בדרך הזו. הלוואי ועוד מרצים היו מאמצים את המשחק הזה! "המשחק הזה נתן לי במה וכלים להוכיח את עצמי ולהביא את עצמי לידי ביטוי הרבה יותר מבמבחנים רגילים. שם אני עונה בתבניות על הנדרש. למשחק היה יתרון נוסף שהוא גם חשוב בעיני, היכולת להשתתף בו מהבית. ניתנה לי האפשרות להיבחן גם כשלא הרגשתי טוב, במקרה אחר הייתי יוצאת מהבית חולה רק כדי לחסוך לעצמי הליך ביורוקרטי מול המכללה של המתנה לתאריכים של מועדי ב', הגשת בקשה במקרים מסויימים ולפעמים התאריך לא מתחשב במועדי בחינות אחרות.

"לכל אורך המשחק המרצה נמצאת ומרגישים את נוכחותה במשחק, היא נותנת הערות, מכוונת ובעיקר מדרכנת. לי באופן אישי זה נתן מוטיבציה לכתוב, לצטט, להגיב ולהביא על הכתב את כל הידע שצברתי במהלך

הקורס. זה הרגיש לי ה' MONEY TIME' באופן הכי חיובי שניתן לתאר. לא כמו מבחן שההרגשה היא יותר לכיון שלילי של גורל שנחרץ. איכשהו במשחק זה ה'כאן ועכשיו' שמשנה, ולא המחשבה הרגילה בעת מבחן רגיל שהיא 'הציון שאחרי הבחינה'. שהיום אני מבינה כמה ההתייחסות היא שטחית אל מול היחס שלי למבחן הזה, במשחק הציפיות שלי משתנות הן ברמה האישית והן אקדמית. זו הפעם השניה בה ניגשתי למבחן מהסוג הזה אז ידעתי לקראת מה אני מגיעה, ידעתי למה לצפות והכנתי את עצמי בהתאם.

"לסיכום, המשחק הוא מתנה. מרצה שרואה לנכון להשתמש בו, הוא לדעתי מרצה שמאוד חשובים לו התלמידים שלו בפרט והעבודה שלו כמחנך ואיש הוראה בכלל".

ארבעה משיבים ציינו בעיות שונות. בהערה 2 העיר הכותב (או הכותבת) כי לא היה בטוח שהתכנית שייצג, "רק בישראל", היא אכן תכנית סאטירה (ולא בידור), מכיוון שהדברים לא נידונו בפירוט בכיתה. זו הערה חשובה, אך קשורה למהלך הקורס ולא למשחק-מבחן עצמו.

בהערה 3 העיר/ה הכותב/ת כי רצוי לקיים משחק נוסף לפני המבחן, וזו אכן אחת המסקנות החשובות של ההתנסויות הקודמות. הערה 6 התייחסה לבעיה הטכנית שצצה במהלך המשחק, כאשר חלק מההודעות לא עלו. בכך מצביעה הכותב/ת על המגבלות הטכנולוגיות של שימוש במחשב (ולא רק בשעת מבחן, אלא בכלל). ואכן, יש להביא זאת בחשבון ולהיערך בהתאם. במקרה הזה משתתפים שנתקלו בתופעה דומה הורשו לשחזר את הטקסט ולשלוח אותו אלי במייל. הערה 7 מלמדת שגם צורת מבחן זו איננה מתאימה בהכרח לכלל הסטודנטים. עם זאת, יש להניח שלא תימצא צורה אחת שתתאים לכולם. ייתכן שכדאי לשקול להציע לסטודנטים חלופה.

ההערות האחרות היו חיוביות ואף נלהבות. בהערה 1 הסתפק/ה הכותב/ת במילים "היה כיף". הערה 4 הצביעה על היצירתיות והמקוריות שמאפשרת צורת היבחנות כזו. הערה 5 מצביעה שוב על הצורך במשחק קודם, וגם על ההנאה, החווייתיות והאתגר שבצורת בחינה זו. תגובה דומה נרשמה בהערות 9 ו-10, שהדגישו גם את התפקיד החשוב שיש למשחק תפקידים אנונימי בחיזוק האפשרות למצות את היכולות האקדמיות של המשתתפים.

הערה 10 הייתה ארוכה ומפורטת, ונדמה כי הדברים מדברים בעד עצמם. הכותבת⁵ עוסקת בפרמטרים רבים וחשובים הנוגעים לדרך ההיבחנות של סטודנטים: ההימנעות מכתובה תבניתית, הנוכחות המעודדת של המרצה-הבוחנת, אתגר המשחק שגובר על המחשבה המעקרת של "הציון", והחשיבות של התחושה של הכותבת שהמרצה הקדישה זמן ומחשבה לצורת הבחינה. משוב אינדיקטיבי זה, למרות כל הסייגים שצוינו בנוגע למהימנותו ולתוקפו כממצא מחקרי, יכול לעודד את המרצה בכואו ליזום ולפתח דרכים חדשות של הערכה גם במסגרת אקדמית, בעיקר לאור העובדה שגם הטקסטים של הדיונים עצמם מעידים שמטרות המבחן, כמבחן אקדמי הדורש הכנה, קריאה, חשיבה ביקורתית ודיון מפרה, הושגו.

סיכום

הציפיות שלי משני המשחקים-מבחנים היו גבוהות, אך התוצאות אף עלו על הציפיות. מרבית הסטודנטים עמדו במטלה, ומטרות המשחק וההערכה החלופית הושגו במלואן, ואף יותר מזה: מרבית הסטודנטים הפגינו ידע מרשים בתוכני השיעור והראו בקיאות במאמרים שהתבקשו לקרוא. חלקם אף הוסיפו ידע רלוונטי שרכשו בעצמם, מתוך חומרים לא אקדמיים (כתבות, ראיונות, סרטונים ועוד). השימוש בטכנולוגיה, במקרה הזה במשחק תפקידים מקוון, אפשר לרוב המוחלט של הסטודנטים להשתמש בכשירויות ובמיומנויות מגוונות הנדרשות לצורך למידה משמעותית (בירנבוים, 1997). הם הוכיחו הבנה, יישום ידע, חשיבה ביקורתית ויכולת פרשנות, שבאו לידי ביטוי בטקסטים שכתבו ובשיחות ובדיונים שהתקיימו ביניהם. נוצרו השוואות בין עבודת הבמאים ותפיסות העולם שלהם, ובין הסרטים. חלק מהסטודנטים הוסיפו פרשנות מקורית, שהתבססה לעתים על ידע שרכשו בכוחות עצמם. חשובה לא פחות העובדה שגם המשתתפים שלא גילו ידע רב או יצירתיות נחשפו לידע שהפגינו עמיתיהם. לדבר זה ערך לימודי-פדגוגי ופרקטי גדול, והוא אף הוסיף יוקרה לסטודנטים ידענים (גבעון, 2011).

5 זו הערה היחידה שלא הייתה אנונימית, מכיוון שמוכן ממנה שמדובר בסטודנטית שקיבלה ממני אישור לשחק מהבית בגלל בעיה אישית. סטודנטית זו כבר נבחנה בדרך זו בעבר, במשחק "חלומות מהסרטים".

הטיעונים לוו בהדגמות של תמונות וקטעי וידאו שלא נידונו כלל בכיתה, אלא היו תוצר של חיפוש וחקר עצמי של הסטודנטים. היצירתיות והמקוריות הופגנו בדרכים שונות: בהעלאת הקבצים האמורים, בשיחות הבדיוניות בין הבמאים, ובדרכים חדשות של פרשנות.

העבודה בקבוצות, שבהן נדרשת עבודת צוות כשכל חברי הקבוצה אנונימיים ומסתתרים מאחורי דמויות, שהתאפשרה רק בזכות טכנולוגיה, הוכחה כבעלת ערך רב במיוחד. היא עוררה מחויבות לתרום לשיח שנוצר, ועם זאת שחררה את הסטודנטים מכבלי "הפרסונה המוכרת" שלהם כסטודנטים בכיתה. יתרה מכך, היא אפשרה לסטודנטים לקרוא את הטקסטים שכתבו עמיתיהם (שהם שווי ערך למחברות המשמשות במבחן המסורתי), וייצרה תהליך מתמיד של רפלקסיה, כפי שניתן לראות במה שהם עצמם כתבו במהלך המשחק. זה אפשר להם "לעזור" למי שכתב מעט או לא כתב הכול. באופן זה באו לידי ביטוי מיומנויות חשובות כמו אינטראקציה עם אחרים, חשיבה עצמאית, הסתגלות ופתרון בעיות, למשל אלתור תשובות (Mueller, 2008).

המשתתפים אימצו את הדמויות שהוקצו להם והזדהו אתן – דבר שיש לו ערך מיוחד עבור תלמידי קולנוע, שמצאו עצמם לשעה קלה בנעלי במאים ידועים ומוערכים. עובדה זו תרמה למחויבות לשיח, ליכולת ליצור השוואות רלוונטיות וחשובות בין עבודת הבמאים ובין הסרטים, וליכולת להשתמש בחוש הומור, שתרום להנאה מהמשחק ומהבחינה.

בתום קריאת הפלט של הדיונים הבנתי שנחסכה ממני תופעת ההעתקות, שכן המשחק נוהל עם "חומרים פתוחים" ולא היה בו אלמנט של שינון, וגם לא היה כל טעם להעתיק מחברי הקבוצה שמנהלים שיחה.

עוד עלי לציין את ההנאה המרובה שנגרמה לי מאוחר יותר מקריאת הטקסטים שכתבו הסטודנטים. לא השתעממתי ולו לרגע, ולעתים קרובות אף מצאתי עצמי צוחקת בהנאה. במילים אחרות, תהליך הבדיקה וההערכה נעשה מרתק – יתרון שאין להמעיט בחשיבותו.

במבט רחב יותר הראה המשחק-מבחן כיצד השימוש בטכנולוגיה עשוי לעודד מרצות ומרצים להתחבר לדרכי השיח העכשוויות ולמלא תפקיד של מומחי תוכן ומנחים, גם בעידן שבו ההוראה היא עדיין פרונטלית בעיקרה.

מאליו מובן כי גם לצורת הערכה זו יש מגבלות משלה, וראוי לעמוד עליהן. למרצה חייב להיות ידע טכנולוגי מסוים. הסטודנטים השתלבו במשחק משום

שממשק טכנולוגי מסוג זה מוכר להם היטב מהשימוש ברשתות החברתיות. עם זאת, המרצה חייב להיות מסוגל לפתור בעיות שעלולות לצוץ במהלך המשחק ולעתים אף לאלתר. כך, לדוגמה, במשחק־מבחן השני התעוררה בעיה שנבעה מעומס על הרשת, וחלק מהטקסטים שהקלידו המשתתפים לא עלו ולא נשמרו. התנצלותי, הסברתי את אופיו הניסיוני של המבחן (כפי שעשיתי גם מראש), וביקשתי מהסטודנטים לשחזר את הטקסטים ולשלוח אותם אלי במייל, וזאת עשו. כמו כן, יש לדאוג שהסטודנטים המשתתפים ייטלו חלק במשחק דומה קודם לכן. בקורס "חלומות מהסרטים" השתתפו הסטודנטים במשחק "חידת מועדון סילנסיו – על סצינת 'סילנסיו' מתוך 'מלהולנד דרייב' של דיוויד לינץ'", שבו הפכו תוכני שיעור ספציפי למשחק תפקידים.

נוסף על כך, הכנת המשחק דורשת השקעה גדולה יותר מאשר כתיבת מבחן רגיל. כתיבת המשחק הראשון ארוכה, אך הפעמים הבאות קצרות בהרבה. יש בכך הנאה רבה, אך עדיין יש להשקיע בכך זמן, מחשבה ויצירתיות.

עוד עלי לציין את מגבלות המחקר, המבוסס על חקר מקרה. הוצג בו בהרחבה תיאור מקרה אחד, והוזכר בו מקרה נוסף של שימוש במשחק תפקידים מקוון ככלי להערכה חלופית. יש בכך לשמש אינדיקציה ראשונית, מבטיחה ככל שתהיה, לאפשרות להשתמש בכלי זה גם בקורסים אחרים, מתחומי דעת מגוונים, בין שהם קורסי בחירה ובין קורסי חובה, אך יש צורך בבחינה של מקרים נוספים כדי לאשש את מסקנותיו.

מקורות

אבידב־אונגר, א' ופורקוש־ברוך, א' (2016). כוחות מניעים ומעכבים ותפיסת הצלחה בהטמעת התקשוב במכללות לחינוך: נקודת המבט של המרצים לאורך זמן. בתוך: א' בלאו, א' כספי, נ' גרי, י' קלמן, ו' זילבר־רוד וי' עשת (עורכים), האדם הלומד בעידן הטכנולוגי: ספר הכנס האחד־עשר לחקר חדשנות וטכנולוגית למידה ע"ש צ"י (עמ' 1-10). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

בירנבוים, מ' (1997). חלופות בהערכת הישגים. תל אביב: רמות, ליד אוניברסיטת תל אביב.

בריקנר, ר' ורון, ט' (1999). הוראה מותאמת – התפתחות ושינוי: מפרויקט ניסויי להעמקה ומיסוד: 1973-1999. בתוך: י' עירם ור' גלוברמן (עורכים), התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל (עמ' 83-128). תל אביב: רמות, ליד אוניברסיטת תל אביב.

גבעון, י' (2011). הקטלוג החינוכי. בתוך: מחשבים בחינוך: החמצה מתמדת של רעיון מיוחד במינו (נייר עמדה). תל אביב: סמינר הקיבוצים.

חן, ד' (1995). החינוך לקראת המאה העשרים ואחת. תל אביב: רמות, ליד אוניברסיטת תל אביב.

חן, ד' (1999). בית הספר העתידי "כרמים": בין תיאוריה למעשה. תל אביב: רמות, ליד אוניברסיטת תל אביב.

חן, ד' (2006). בתי ספר ניסויים: בית היוצר לחדשנות בחינוך. תל אביב: רמות, ליד אוניברסיטת תל אביב.

כפיר, ד', פרסקו, ב' ופאול, א' (2006). כולנו מצוינים: על ציונים ועל הערכה בחינוך הגבוה. תל אביב: מכון מופ"ת.

מסלובטי, נ' (2002). תפיסת דמות "התלמיד הרצוי" כמייצגת את מערכת האמונות המקצועית של מורים וסטודנטים להכשרת מורים. בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים (עמ' 227-312). תל אביב: רמות, ליד אוניברסיטת תל אביב.

משרד החינוך (2017). הענן החינוכי: תכנית התקשוב, אתר משרד החינוך.

סמית, ק' (2006). תפקיד ההדגמה: מורי מורים מעריכים. בתוך: פ' פרנקל, ק' סמית, א' דרווי, נ' מירב, ש' שמעוני וא' שנקמן (עורכים), איך להעריך מה? על תפקידי ההערכה בהכשרת מורים (עמ' 44-66). תל אביב: מכון מופ"ת.

קניאל, ש' (2006). חינוך לחשיבה: חינוך קוגניטיבי לשליטה על התודעה. תל אביב: רמות, ליד אוניברסיטת תל אביב.

רותם, א' (2010). המורה המקוון: למידה הוראה אחרת. אוריקה, 30, 1-8.

רותם, א' ופלד, י' (2008). לקראת בית ספר מקוון. תל אביב: מכון מופ"ת.

רימון, ע' (2011). (ללא כותרת). בתוך: ע' ברנדייס (עורכת), פדגוגיה בעידן המידע: דיווח מיום עיון. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

רימון, ע' (2012). התכנית הלאומית "התאמת מערכת החינוך למאה ה-21" (נייר עמדה). דפים, 54, 284-292.

תמיר, פנחס (1998). הידע הפדגוגי של המורים, בתוך: מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ, וש' זיר (עורכים), רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה. תל אביב: מכון מופ"ת, האגף להכשרה ולהשתלמות מורים, משרד החינוך והתרבות

- Adams, J. D. & Mabusela, M. S. (2014). Assessing with role play: An innovation in assessment practice. *Journal of Social Sciences*, 41(3), 363-374.
- Greenblat, C. S. (1973). Teaching with simulation games: A review of claims and evidence. *Teaching Sociology*, 1, 62-83.
- Mueller, J. (2008). *Assessing Critical Skills*. Columbus, Ohio: Linworth Publishing Inc.
- Shaw, C. (2010). *Designing and Using Simulations and Role-Play Exercises*. London: Blackwell.
- Westrup, U. & Planander A. (2013). Role-play as a pedagogical method to prepare students. *Högre utbildning*, 3(3), 199-210.

נספח 1: הנחיות למשחק

המשחק "חלומות מהסרטים"

המשחק המקוון יתחיל ביום שלישי, 18.5.16, בשיעור.

1. מה צריך לעשות:

- א. צפייה בסרטים "בכבלי השכחה", "היצ'קוק"; "תותי בר", "ברגמן"; "מלהולנד דרייב", "לינץ"; "ואלס עם באשיר", "פולמן".
- ב. קריאת המאמרים (משאבים) המופיעים במשחק עצמו (הסבר בהמשך).
2. **כניסה למשחק** – עליכם להיכנס בהקדם כדי שתספיקו לקבל משימה ולקרוא את המאמרים (המשאבים) העומדים לרשותכם:
 - א. להיכנס לאתר <http://www.to-be.co.il>
 - ב. להיכנס ל"כניסת תלמידים"



- ג. לרשום את קוד המשחק: XXXXXXXX
 - ד. עקבו אחר ההנחיות: קראו את הרקע, הכירו את הדמויות האחרות ואת הדמות שלכם.
 - ה. קראו את המאמרים (המשאבים) שעומדים לרשותכם כדי לגבש את תשובותיכם.
- #### 3. המשחק:
- א. ביום שלישי בשעת השיעור היכנסו שוב למשחק וחכו שהמסך יעלה.
 - ב. מרגע הרמת המסך – המשחק מתחיל! תיהנו!
- #### 4. הנחיות לבחינה:
- א. אין להשתמש בטכניקת "העתק הדבק" של טקסטים שכתבו אחרים. **הטקסטים צריכים להיות שלכם, בניסוח שלכם.**
 - ב. כדאי להפגין הבנה ופרשנות מקוריים.
 - ג. מצורף מחוון המאפשר לכם לדעת כיצד יינתנו הנקודות במשחק-בחינה.
 - ד. עליכם לקרוא את מה שכתבו אחרים ולהגיב להם... אל תשאירו אותם לבד...!
 5. אם משהו לא מסתדר – אפשר לפנות אלי במייל או בווטצאפ.

תיהנו!
יוכי שלח

מחווון הערכה

ניקוד מקסימלי	פרטים
30	קריאת המאמרים ושימוש בתוכנם בזמן המשחק
30	הפגנת ידע בחומר שנלמד בכיתה
15	תגובות למה שכתבו האחרים
15	יצירתיות, מקוריות
10	העלאת תמונות/וידאו רלוונטיים להמחשת טיעון
100	