**מודל היוזמה** *[[1]](#footnote-1)*

הרצף הרעיוני של יוזמה קשור במידה רבה ליכולת לפעול בסביבה נתונה או לפעול בצורה אוטונומית... הוא מורכב מהיכולת להיות מונע מבפנים ולכוון את תשומת הלב והמאמצים לעבר מטרה מאתגרת. בנוסף לכך שיוזמה היא תכונה חשובה בפני עצמה, אני סבור שהיא מהווה דרישה מרכזית למרכיבים אחרים של התפתחות חיובית, כגון יצירתיות, מנהיגות, אלטרואיזם ומעורבות אזרחית...

...כדי שהדבר יתרחש, מתבגרים זקוקים לסדרה של התנסויות והזדמנויות... שייבנו את פיתוח היכולת הזו... אני מבחין בשלושה יסודות הכרחיים: קודם כל, יוזמה כרוכה *במוטיבציה עצמית*, בהתנסות ברצון לבצע פעילות ולהיות מושקע בה. היכולת לפעול בסביבה כרוכה בכך שהמחשבות והפעולות של היחיד ינבעו באופן וולונטרי מעצמיותו...

הדרישה השנייה היא שההתנסות במוטיבציה העצמית תהיה קשורה *למעורבות מותאמת לסביבה*, בהפניית תשומת לב קונסטרוקטיבית בשדה פעולה הכרוך בסוגים של אילוצים, כללים, אתגרים ומורכבות שמאפיינים את המציאות החיצונית...

הדרישה השלישית היא שהמוטיבציה והמעורבות המותאמת יתרחשו על פני זמן. יוזמה כרוכה במאמץ המכוון לעבר מטרה שנעשה על רצף של זמן; רצף זה עשוי לכלול תקלות, הערכות מחדש והתאמת אסטרטגיות. מדובר ביכולת לבצע את מה ש- Brian Little (1933,1998) תיאר במילים "סידרתי" או "פרויקט אישי". אף שהשורש של המילה יוזמה באנגלית הוא initiate (להתחיל), הפירוש של יוזמה אינו רק להתחיל דברים, אלא להתמיד בהם.... יוזמה היא הקדשת מאמץ מצטבר בפרק זמן לצורך השגת מטרה.

כדי שתתפתח יוזמה, אני סבור שכל שלושת היסודות הללו חייבים להתחבר יחד. היחיד חייב להתנסות בשלושתם ביחד וללמוד להסדיר אותם.

המתבגרים משקיעים את רוב זמנם בשני סוגי התנסות מנוגדים. בלימודים בבית הספר הם חווים ריכוז ואתגר, ללא מוטיבציה עצמית. ברוב זמן הפנאי שלהם, לרבות בצפייה בטלוויזיה ובאינטראקציה עם חברים, הם חווים מוטיבציה עצמית, אך לא בהקשר של ריכוז ואתגר. אין באף אחד מאלה כדי לספק את השילוב של היסודות הללו הנחוצים לחוויה ולפיתוח של יוזמה. עם זאת, יש פלח אחד קטן בזמנם של המתבגרים שבו משולבת מוטיבציה עצמית עם תשומת לב ממוקדת...

חריג יחיד זה הוא הקטגוריה שאנו מכנים פעילויות וולונטריות מובנות, או בקיצור, פעילויות של בני נוער. היא כוללת פעילויות שמאורגנות על ידי מבוגרים, כגון פעילות מעבר לשעות הלימודים ופעילות של בני נוער בקהילה, וכן פעילויות מובנות שבני נוער לוקחים בהן חלק מרצונם – מגוון דברים כגון תחביבים, כתיבת שירה, הקמת אתר אינטרנט או נגינה בלהקה עם קבוצת חברים. הקריטריונים המגדירים שלנו לקטגוריה זו הם פעילויות שנעשות באופן וולונטרי (היינו, אינן נדרשות על ידי בית הספר) והן כרוכות במבנה כלשהו, כלומר, ההשתתפות של התלמידים בפעילות מתרחשת בתוך מערכת שכרוכה באילוצים, בכללים ובמטרות...

**כפי שנראה בתרשים 2, ההתנסות המיידית שקשורה בפעילויות אלה כוללת מוטיבציה עצמית גבוהה וריכוז. ניתן להבחין בכך בספורט ובאמנות, בתחביבים ובארגונים... ההתרחשות המשותפת של מוטיבציה ותשומת לב מביאה למה ש-** Dewey(1913) **כינה "תשומת לב וולונטרית"... ולמה ש-** Gibson & Rade**r (**1979) **כינו "תשומת לב שנוצרת מהעצמי": תשומת לב שהמתבגרים עצמם מכוונים. תלמיד כיתה ט' שהתראיין לגבי חוויותיו בסוג זה של פעילות, תיאר את הרגשתו במילים: "חזקה ממש ובשליטה, כאילו יכולתי לעשות כל דבר." המעורבות הסובייקטיבית של מתבגרים בפעילויות אלה דומה למה שכונה על ידי** Csikszentmihalyi **'זרימה'; תלמיד כיתה ט' אחר אמר, "אתה משתנה, אתה שוכח את הכול מסביבך."**

הממצאים הללו בכללותם מרמזים שפעילויות וולונטריות מובנות הן ההקשר המתאים במיוחד לפיתוח יוזמה. הנוכחות של מוטיבציה עצמית, מעורבות מותאמת, ובמקרים רבים רצף של זמן, מעידה שהמשתתפים בפעילויות אלה חווים הכוונה והסדרה של פעולותיהם לרדיפה אחר מטרה. סביר להניח בעיניי שהתנסויות כאלה יעוררו את הלמידה של נטיות ומיומנויות של יוזמה...

אני סבור שהמצבים שגורמים לפעילויות המובנות של בני הנוער להיות הקשר פורה לפיתוח יוזמה, גם גורמים להן להיות הקשר עשיר לפיתוח מערך של איכויות חיוביות אחרות, מאלטרואיזם ועד זהות. ילדים ומתבגרים מתעוררים לחיים בפעילויות הללו, והם הופכים לגורמים פעילים בצורות שנדיר למצוא בחלקים אחרים של חייהם. דבר זה הופך את פעילויות הנוער למעבדה יקרת ערך ללימוד התהליכים של התפתחות חיובית, כזו שראויה לתשומת לב מדעית רבה יותר...

למידה איכותית [[2]](#footnote-2)

"...אין באף קורס או ספר בנושא של עזרי לימוד אורקוליים כדי לסייע למורה בהוראה איכותית, אם רעיונותיה הבסיסיים אודות הוראה מוטעים. היא רק תלמד לעשות ביתר יעילות את מה שאינה אמורה לעשות כלל. אבל אם המורה ניחנה בהבנה שקולה של הוראה איכותית, היא תזהה ותשתמש בכל חומרי ההוראה כאמצעי תקשורת, כגורמים שמסייעים להעביר הבנות. היא תבין שעזרי לימוד אורקוליים הם בדרך כלל אמצעים ולא מטרות...

"שש הדוגמאות הללו, שנבחרו מתוך מקרים רבים אחרים של חוויות למידה בלתי נשכחות, הן ברורות דיין בפני עצמן; אלה הן חוויות מוחשיות, וכל אחת מהן מבהירה את הנקודה בצורה פשוטה. כבר עשיתם את ההכללה לגבי כל אחד מהמקרים, כבר הסקתם את המסקנות באשר לסיבה שהביאה לזכירת חוויות הלמידה הללו בצורה חיה. כל אחת מהן הייתה אירוע עשיר ומשמעותי בחיי המדווח. היה "משהו" בכל אחד מששת המקרים הללו שהטביע אותן בזיכרון באופן בלתי נשכח – שעשה אותם ללמידה 'קבועה. אולם בטרם ננסה לפרט את יסודות המפתח של חוויה בלתי נשכחת, הבה נתקוף את הבעיה מזווית אחרת: מדוע אנחנו שוכחים?"...

אמרנו קודם שלשכחה אחראים שלושה גורמים. (1) אנחנו שוכחים כאשר נעדר המניע ללמידה, כאשר נראה שנשוא הלמידה אינו חשוב, והוא חסר כל קשר לחיינו; בקיצור, כשאין לו משמעות עבורנו. (2) אנחנו שוכחים כשאיננו רואים בבירור את מה שאנחנו אמורים ללמוד, או כאשר לא מראים לנו כראוי כיצד ליישם מיומנות חדשה; בקיצור, כאשר הלמידה מעורפלת מבלבול. (3) אנחנו שוכחים כאשר איננו משתמשים במה שניסינו ללמוד; כלומר, כשאיננו מיישמים אותו באופן מעשי. כאשר מחברים את שלושת הגורמים הללו נוכל לומר "אתם לומדים את מה שאתם חיים".

... Sidney L. Pressey, בספרו פסיכולוגיה והחינוך החדש(Psychology and the new Education) , אומר:

"חומר ייזכר באופן פרופורציונאלי להיותו בעל משמעות, והיסוד של משמעותיות בכל יחידת נושא נתונה הוא זה שאותו זוכרים בצורה הטובה ביותר. הלמידה תישמר באופן יחסי לחשיבות שיש לה בעיני הלומד. העובדה שחלק גדול כל כך מנושא נשכח במהירות, מעידה על ערכו לתלמיד."

הסיכוי שחומר לימוד המשונן באופן מכני יישאר בזיכרון הוא קטן... ואולם, אם נלמד את הקטע בספר הלימוד תוך חשיבה מעמיקה על משמעותו, סביר להניח שנזכור אותו... המוטיבציה, לפיכך, מסבירה מדוע למידה בצורת דגירה על חומר הלימוד תלך לאיבוד במהירות. מדובר בלמידה ללא קישור מעשי, בניגוד ללמידה אמיתית... למידה אמיתית... שמה את הדגש... על הערכת החומר; על קישורו למה שאנחנו כבר יודעים ועל השימוש בו כחלק מחיי היומיום. **למידה אמיתית כזו נשמרת, מפני שאנחנו רוצים ללמוד אותה, מפני שמה שהיא אומרת, ומה שמשתמע ממנה הוא אמיתי ושופע חיות ונחוץ לחיינו... במילים אחרות, תוכלו להחליט לעצמכם אם לבחור בשינון סתמי או בלמידה אמיתית.**

**מהי 'למידה אמיתית'?**

**..."עולמו של הילד, בייחוד בבית הספר היסודי, הוא עולם חושי-מוטורי; הוא מעוניין בדברים שיוכל לראות, לשמוע, לגעת, לטעום, לתכנן, לעשות ולנסות... החינוך חייב להיות עשיר, אקטיבי, אישי והרפתקני, כמו זה הקיים כאשר אב מלמד את בנו לדוג... או כאשר מנהיג בצופים מסביר לבני נוער כיצד למצוא את דרכם ביער בלי מצפן.... וזאת משום שבכל המצבים הללו יש בלמידה מוטיבציה, בהירות ויכולת שימוש בדרגה כזו, שהקביעות של הלמידה היא כמעט מובנת מאליה. בנוסף לכך יש בה שורה של תכונות אחרות – כגון עונג, סיפוק נפשי ותחושה של הישג אישי – שמחזקות את הלמידה.**

**"...היסודות הראשיים המשותפים כנראה לרוב החוויות העשירות הם:**

**1. "התנסות "חושית" חזקה מעורבת לרוב בחוויה.**

**2. התחושה שקיימת איכות של דבר חדש, של גילוי, של רעננות... לרוב נוכחת רוח של הרפתקנות וניסוי. שורש המילה "התנסות" באנגלית** (experience) **מקורה במילה** expereri**, שמשמעה "לנסות". כשאנו מנסים לעשות דברים, עלינו להיות פעילים, לא סבילים... החוויות העשירות ביותר כוללות כמעט תמיד הרפתקה אישית, שבה לתוצאה יש את כוח המשיכה של הבלתי ניתן לחיזוי.**

**3. גוון רגשי בולט... המילה "מוטיבציה" באנגלית** (motivation) **היא בעלת אותו שורש כמו המילה רגש** (emotion)**, ומשמעו "לרגש"** (to move). **החוויה העשירה היא מרגשת, ולכן זוכרים אותה.**

**4. חוויה עשירה היא לרוב שיא או הגשמה של התנסויות אחרות. הזכירה של אירוע תלויה במה שמביאים אליו... מה שמפיקים מהתנסות חדשה תלוי במה שמביאים אליה, במודע או באופן אחר. לפיכך, במובן מסוים, החוויה העשירה ביותר היא כנראה סינתזה או שילוב של חוויות מן העבר עם שילובים חדשים ומשמעותיים.**

**5. חוויה עשירה נושאת עמה לרוב תחושה של הישג אישי; מורגשת שביעות רצון מעשייה איכותית של משהו שאנחנו להוטים לעשות... חוויות מסוימות הן עשירות בעיקר מפני שגילינו שהיינו מסוגלים לעשות דבר מה ראוי לציון שלא ידענו כי הוא אפשרי.**

**התנסויות נחשבות**

**כיצד לגרום לכך שהחוויות יהיו בנות שימוש? על שאלה זו ניתן לענות במשפט פשוט, אך כזה שמשמעויותיו דורשות הרחבה: אנחנו עושים את ההתנסויות לשימושיות בכך שאנו נותנים להן שמות, בכך שאנו מגבשים אותן להכללות, לכללים, לעקרונות, לקונספציות, להרגלים, לאמירות, וכדומה. התהליך מתקדם מהשם הפשוט שילד הצמיד לחפץ, ועד לנוסחה המתמטית המופשטת ביותר. הוא מתחיל בהתנסות ישירה ועולה לראש 'הקונוס', אם מתייחסים לתהליך השלם במונחים של עזר לימוד חזותי. מנגנון כזה יתחיל בבסיס רחב שהולך ונעשה צר בקביעות ככל שהוא עולה אל חוד הקונוס. הבסיס הרחב הוא "התנסות ישירה" וראש 'הקונוס' הוא אותו סוג של התנסות שמרוחק ככל האפשר ממגע ישיר עם אובייקטים... אם נזכור את ההתקדמות הזאת, נבין משהו על האופן הכללי שבו בני אדם עושים את ההתנסויות למועילות... מילים הן השמות שאנחנו נותנים להתנסויות. מילה היא לא הדבר עצמו, אלא השם של הדבר או הרעיון. מילים הן סוג של קצרנות מילולית.**

**...מילים, לפיכך, הן אמצעי של חילופין, ובאמצעותן אנחנו מבטאים את עצמנו כאשר אנו מדברים או קוראים או כותבים; ואם יש משמעות למילים, חייב להיות משהו מוחשי מאחוריהן.**

**אחת המטלות הגדולות של המורים היא לסייע לתלמידים להצמיד את השמות הנכונים למחשבות ולרעיונות הנכונים... כאשר אנחנו מצמידים שם לרעיון, לקונספציה, או למונח אבסטרקטי, הבעיה נעשית מורכבת.**

**ולכן, בעוד כולנו מסכימים על המשמעות של עיפרון, רובינו עשויים להיות חלוקים לגבי המשמעות של המילה 'חופש'. המונח האחד מוחשי, האחר אינו מוחשי... ההתנסות שממנה נלמדת המילה-שם 'עיפרון' מתרחשת בבסיס 'הקונוס'. ההתנסות שממנה נגזרת המילה-שם 'חופש' היא בלתי ישירה, ומתרחשת גבוה יותר ב'קונוס'; מדובר בקונספציה, שהיא התוצר הסופי של מספר התנסויות ישירות, התוצאה של היכולת שלנו ליצור הכללות מורכבות ביותר...**

**לדוגמה...מצד שני, אם דנים במונח כמו 'ריבונות ארצית', לא ניתן להסיק אותו במהירות מהתנסויות קונקרטיות בריבונות. ריבונות אינה מוחשית; אי אפשר לשים עליה את האצבע. צריך לחזור לסדרה שלמה של "רשתות של מושגים בתוך רשתות אחרות" כדי למצוא את ההתנסויות המוחשיות שעומדות מאחורי המילה ריבונות. ואי אפשר לבטל את תהליך ההתנסויות הזה...**

**ראינו ששני יסודות מעורבים בבניית קונספציות: (1) חייבת להיות כמות מסוימת של התנסות קונקרטית, ו- (2) עלינו להיות מסוגלים לשלב ולשלב מחדש את ההתנסויות המוחשיות הללו בדרכים רבות. אנחנו לא רוכשים השכלה רק על ידי הוספת התנסות מוחשית חדשה לאחרת, עלינו גם לסווג את ההתנסויות שלנו ולהפיק מהן הכללות. במילים אחרות, עלינו להשתמש בהן.**

**הלמידה היא תהליך של אינטראקציה. אנחנו עוברים מהמוחשי למופשט ובחזרה למוחשי, בתנועה הלוך ושוב, שבה הכללות מסייעות לנו להבין התנסויות קונקרטיות חדשות. לאחר מכן ההתנסויות המוחשיות עוזרות לנו לשפר את ההכללות שלנו או לבנות הכללות טובות יותר. בקיצור, אנחנו בונים מחדש את הניסיון שלנו. אם נבין את מערכת היחסים הדינמית הזאת בין ההתנסות המוחשית להכללות, נזכה בראייה חדשה לגבי בניית קונספציות...**

**בתרבות מורכבת כמו שלנו, לא ניתן לחיות בהצלחה בלי מונחים אבסטרקטיים מסדר גבוה – תרבות מורכבת מוגדרת על פיהם. אבל אין לשכוח כי מונחים מופשטים מסוימים קשים ללמידה, וכי עליהם להתפתח מתוך התנסות. שינון סתמי של מונח מופשט או הגדרה הם חסרי משמעות ככל שמדובר ביכולת להשתמש בהם, ואם אי אפשר להשתמש בהם האם הן אכן נלמדו?...**

**כיצד נוכל להביא לכך שההתנסויות שלנו יועילו יותר? בכך שנבנה אותן אל תוך הכללות, קונספציות, עקרונות, כללים ושיטות. כך יהפוך המוחשי לאבסטרקטי. עם זאת, הכללות הגיוניות יכולות לצמוח רק בקרקע עשירה של ניסיון מוחשי.**

**קונוס הניסיון הוא מודל שבתחתיתו התנסויות ישירות ובראשו המונח המופשט, הביטוי הסמלי להתנסות.** Dale **סבר שהלומדים מפיקים תועלת מפעילויות לימוד מופשטות ברגע שיש להם התנסויות מוחשיות שיעניקו להן משמעות.**

Carlson Ann: The Other Dewey: John Dewey, His Philosophy and His Suggestions to Educators, In Library Education and Leadership: Essay in Honor of Jane Anne Hannigan

**קונוס הניסיון**

**'...'קונוס הניסיון' הוא אמצעי עזר חזותי שמסביר את היחסים הפנימיים בסוגים שונים של חומרים אור-קוליים ובמיקומם בתהליך הלמידה... אפילו מבט חטוף על הקונוס מראה שניתן לסווג בקלות חומרים חושיים כשעוברים מסוג הלמידה הישירה ביותר לסוג הלמידה האבסטרקטית ביותר.**

**...כל חלוקה מייצגת שלב בין שתי קיצוניות - בין התנסות ישירה לאבסטרקטיות טהורה. כשעולים במעלה הקונוס מבסיסו, יורדים בסדר של רמת ההתנסות הישירה. לפיכך, 'התנסות מותאמת' היא שלב אחד ישיר יותר מאשר 'השתתפות דרמטית'; 'השתתפות דרמטית' היא שלב אחד ישיר יותר מאשר 'סיורים לימודיים', וכך הלאה. בדומה לכך, אם יורדים מטה מראש הקונוס, יורדים בסדר של רמת ההפשטה...**

**(שלב 1) התנסות תכליתית ישירה**

**הבסיס של הקונוס מייצג את המציאות הישירה כפי שאנו חווים אותה ממקור ראשון. זוהי ההתנסות המלאה והעשירה, שהיא סלע היסוד של כל השכלה; התנסות תכליתית שניתנת לראייה, לאחיזה, לטעימה, להרגשה, למגע ולהרחה...**

**...מדובר בלמידה של השתתפות ישירה עם אחריות לתוצאה.**

**...אלא שלא תמיד ניתן לחיות את החיים ברמה החושית, הישירה והמוחשית. אפילו ההתנסויות המוקדמות ביותר שלנו כרוכות בדרגה מסוימת של הפשטה. כילדים רכים אנחנו לומדים לדבר על הבובה או על הכלב... שאינם נוכחים באופן פיזי. באופן בלתי נמנע, ההתנסות המוחשית הישירה שלנו נקשרת במהרה למונחים מופשטים.**

**(שלב 2) התנסות מותאמת**

**...התנסות מותאמת היא 'עריכה' של המציאות, עריכה שעושה את המציאות קלה יותר להבנה... החיקוי הוא טוב יותר מאשר המציאות שאותה הוא מחקה... הדגם הוא לפיכך מנגנון שמשנה ומפשט את הפרטים של האובייקט האמיתי כדי שיהיה קל יותר להוראה. הוא מפשט באמצעות השמטת פירוט שאינו נחוץ, ומדגיש את הנקודות העיקריות.**

**(שלב 3) השתתפות דרמטית**

**השתתפות דרמטית עשויה לסייע לנו להתקרב ככל האפשר למציאויות מסוימות שאיננו יכולים להגיע אליהן ממקור ראשון. אנחנו משתתפים בחוויה משוחזרת, לא בזו המקורית...**

**אף שהדרמטיזציה היא לא הדבר עצמו והיא מסמלת משהו אחר, יכול שיהיו לה יתרונות הוראה מסוימים על פני סיטואציית החיים האמיתיים. היא עשויה להשמיט יסודות רבים שיש להם משמעות מועטה והם מסיחים את הדעת. היא יכולה לחדד ולהדגיש את הרעיונות החשובים. בשחזור החוויה אנחנו יכולים להתמקד בדברים "החשובים", וכך לתמרן את הנושא הנתון לצורכי הוראה.**

**ישנה הבחנה בין השתתפות בדרמטיזציה ובצפייה בה. שתי החוויות עשויות להועיל, אך תלמיד שמשתתף בשחזור דרמטי מתקרב יותר לחוויה הישירה מאשר תלמיד שרק צופה בה.**

**שלושת השלבים שבהם דנו עד כה כרוכים כולם בעשייה: התנסות הישירה, רכישת התנסויות מותאמות באמצעות מודלים של עבודה ודגמים, והתנסות בשחזור מציאות באמצעות משחק... בשלושת אלה היחיד אינו צופה אלא משתתף.**

**בחמשת השלבים הבאים של הקונוס, היחיד הוא המתבונן. הוא כבר לא משתתף באופן פעיל עם לקיחת אחריות לתוצאה – הוא צופה בלבד.**

**(שלב 4) הדגמה**

**הדגמה היא אמצעי נוסף שבו יכולים התלמידים לראות כיצד נעשים דברים מסוימים... כל מה שהתלמיד צריך לעשות הוא לצפות...**

**(שלב 5) סיורים לימודיים**

**כשאנו יוצאים לסיור בית ספרי... אנחנו רואים לרוב אנשים אחרים שעושים דברים. אנחנו צופים בהם ושמים לב למשמעות של פעולותיהם. כצופים, אנחנו לא אחראים למתרחש – אנחנו עומדים מן הצד, ללא סמכות או יכולת לשנות את האירוע. אנחנו צופים בלבד בהתרחשות...**

**אולם, אם הולכים שלב אחד מעבר לצפייה... מתווספת לסיור ישירות. כאשר צפייה משולבת בהשתתפות, הסיור הלימודי נעשה משמעותי יותר.**

**(שלב 6) מוצגים**

**...מוצג הוא בעיקרו דבר שרואים אותו כצופים... בדרך כלל הצופה אינו מעורב בהתמודדות או בעבודה עם החומרים, אף שיש מוצגים מורכבים שכוללים התנסויות חושיות נוספות. במקרה כזה עשויה הלמידה להיות משמעותית הרבה יותר.**

**(שלב 7) סרטים**

**החוויה של הסרט, בניגוד לסיור הלימודי, מתרחשת בדחיסות של זמן ומקום ואין כל התנסות ממשית. אבל לאיבוד הישירות ולחוויה הדחוסה יש יתרונות שמפצים על כך ...**

**אל לנו לשכוח שאנחנו צופים בסרט. אנחנו נמצאים במרחק מה מנגיעה, מטעימה, מאחיזה, מהרגשה, מהתנסות ישירה. אנחנו כבר לא משתתפים באירוע... אנחנו פשוט צופים בו...**

**(שלב 9) סמלים חזותיים: תרשימים, גרפים, מפות וכו'.**

**כשאנו נכנסים לשלב הבא בקונוס, כבר אין לנו את התמונה הריאלית של הדבר עצמו, אלא ייצוג מופשט... אנחנו כבר לא מתמודדים עם המציאות עצמה, אלא עם תחליפים. אנחנו מתקשרים באמצעות שפה חדשה – סמלים חזותיים.**

**(שלב 10) סמלים מילוליים – חוד הקונוס**

**השלב הבא והאחרון הוא סמלים מילוליים – מדובר בכינויים שאינם דומים לאובייקטים או לרעיונות שאותם הם מסמלים. המראה החיצוני כולו הוסר מהמקור. המילה חתול אינה נראית כמו חתול או נשמעת כמו חתול או מרגישה כמו חתול.**

**הסמל המילולי עשוי להיות מילה (כמו חתול), רעיון (כמו יופי), מושג (כמו קרדיט) עיקרון מדעי (כמו כוח המשיכה), נוסחה (כמו** H2O**), פתגם פילוסופי (כגון יושר הוא המדיניות הטובה ביותר), וכל מצג אחר של התנסות שסווג בסמליות מילולית כלשהי. המגוון הוא בלתי מוגבל... (המילים הללו) שמועברות באמצעות סמלים מילוליים... איבדו כל זכר למציאות ישירה.**

**מה שהקונוס הוא ומה שאינו**

**החיים האינטלקטואליים אינם אפשריים בלי מונחים מופשטים וסמלים... אבל מילה יכולה לסמל לא פחות ולא יותר מאשר את גרעין המשמעות שלה. מכאן, שאם הליבה חסרה אין ערך למונחים מופשטים, תישאר אז רק מילה ריקה... כדי שסמלים מילוליים יהיו בעלי משמעות הם צריכים להיתמך בהתנסויות קונקרטיות.**

**...מונחים מופשטים חייבים להיות משולבים (בהתנסויות,** ST**) אם אנחנו רוצים ניסיון עשיר, עמוק ומלא והבנה. בקיצור, עלינו להשתמש בכל דרכי ההתנסות שאנחנו יכולים**.

**כיתוב תרשים מס' 2**

דרוג ממוצע של מצבים פסיכולוגיים של מתבגרים בגיל התיכון במהלך פעילויות וולונטריות מובנות

התנסות במהלך ספורט

ריכוז מוטיבציה עצמית

התנסות במהלך עיסוק באמנות, בתחביבים ובארגונים

ריכוז מוטיבציה עצמית

הערה: הנתונים מלרסון וקלייבר (1993) ומצ'יקסנטמיהאי  - 1984))

**כיתוב קונוס**

מלמטה: התנסויות תכליתיות ישירות

התנסויות מותאמות

השתתפות דרמטית

הדגמות

סיורים לימודיים

סרטים

רדיו, קלטות, תמונות סטיל

סמלים חזותיים

סמלים מילוליים

1. From Larson, Reed W. "Toward a Psychology of Positive Youth Development." American Psychologist 55.1 (2000):170-83 [↑](#footnote-ref-1)
2. Dale, Edgar, Audio-Visual Methods in Teaching. NY: Dresden Press, 1946 [↑](#footnote-ref-2)