

# חינוך להקשבה בשיעורי מוזיקה כמיומנות גנרית בהוראה

ליבי עזריהו, סיגל חן, ביאטריס בר

## תקציר

מטרת מחקר זה היא לעורר חשיבה בקרב מחנכים בנוגע לחשיבות מיומנות ההקשבה למוזיקה. הקשבה מצריכה חשיבה מודעת ומעמיקה על הנשמע, ומזמנת מעורבות פעילה של המאזין בחוויה השמיעתית. ההקשבה חשובה בהוראת כלל המקצועות בבית הספר; היא מאפשרת לתלמיד הזדמנויות מגוונות לבחון דברים מנקודות מבט שונות, להרהר בעמדות שלא חשב עליהן קודם, ולהסתכל ב'עדשות' חדשות על המציאות. באמצעותה לומדים התלמידים לחשוב על מה שהם לא יכולים לראות. בדו"ח של OECD (2019) נמצא כי כישורים אלו ניתנים להעברה אל מחוץ לחדר המוזיקה, למיומנויות הנלמדות בשיעורים אחרים, על מנת לעודד מוטיבציה ללמידה, מעורבות ועניין בשיעור, חיוני להבין את העדפות התלמידים, ולהרחיב את מגוון החוויות המוזיקליות שלהם. המחקר הנוכחי כלל 366 תלמידים מארבעה בתי ספר שונים בישראל, מכיתות א'-ה', שהשתתפו בשיעורי מוזיקה שבועיים. איסוף הנתונים התבצע באמצעות שאלון, שכלל שאלות העדפה לתוכן שנלמד בשיעור ושאלה לקביעת מידת ההשתתפות של התלמיד בכיתה. ממצאי המחקר מראים כי בכל שכבות הגיל בחרו רוב התלמידים באפשרות 'מקשיב' ו'משתתף' לתיאור מידת השתתפותם בשיעור, ורק מיעוט בחר באפשרויות 'מפריע' ו'מפספט'. התלמידים בכל שכבות הגיל דירגו את ענפי התוכן המוזיקליים בסדר היריד הבא: נגינה, הקשבה, למידת מקצבים ותווים, תנועה ושרירה. ממצאים אלה מצביעים על כך שהמוזיקה נתפסת ככלי המקדם מיומנויות הקשבה. מחקר זה מחזק את התפיסה שפעילות ההקשבה בכיתה בשיעורי מוזיקה, בנוסף להיותה מטרה בפני עצמה, היא גם אמצעי חינוכי.

מילות מפתח: הקשבה, שיעורי מוזיקה, הוראה ולמידה, למידה קונסטרוקטיביסטית

## מבוא

תרבות הלמידה וההוראה של תלמידים במסגרת הלימוד הכיתתי, ובהקשר הרחב יותר - הבית ספרי, משפיעה על נקודות המבט של התלמידים ועל מציאות חייהם כלומדים (לוי, 2009). כל תחום דעת שאליו אנו מתייחסים הוא חלק מכלל ניסיונו. בשל כך, תלמידים בונים ומשחזרים את הנלמד בכיתה לפי תפיסותיהם את העולם ויחסי הגומלין שלהם עם הסביבה (Fosnot, 1996). לאור זאת, אנשי חינוך מבינים את חשיבות התובנות העולות מתוך התייחסויותיהם של התלמידים ומאפשרים להם להשמיע את קולם, לנקוט עמדה, לפעול ולהשפיע על סביבת חייהם. מסמך מרכז המחקר והמידע של הכנסת, בנושא השתתפות ילדים ובני נוער בהליכי קבלת החלטות וקביעת מדיניות (אתר הכנסת, 2016), הוא דוגמה לכך. נראה שכבר בשנת 1996 פורסם על-ידי ארגון יוניס"ף (קרן האו"ם לילדים) שיש לעודד השתתפות פעילה של ילדים בנושאים הנוגעים להם, למשל על ידי הקשבה והתחשבות בדעותיהם.

על פי ננסי (Nancy, 2007), מטרת מיומנות ההקשבה היא לספק משמעות. משמעות יכולה להתקבל מלימוד אוריינות מוזיקלית ביקורתית, אשר ביכולתה לעזור לתלמידים להבין מסרים מפורשים ומרומזים שנמצאים במוזיקה, באמצעות הקשבה והבניה חדשה של ידע (Beach & Bolden, 2018). אורייניות ביקורתית, לפי ביץ' ובולדן, פירושה להאזין ולקרוא בין

השורות', לזהות משמעויות מרובות במוזיקה, לנתח את יחסי העצמי והאחר, ולחבור לחייהם של התלמידים באמצעות התחשבות בדעתם ושילובה במהלך שיחה. כך, לדוגמה, ניתן לברר שאלות, להסביר ולגבש יחד את הידע. בשיעורים בכלל, ובפרט בשיעורי מוזיקה, מקבלים תלמידים הזדמנויות מגוונות לראות את הדברים מנקודות מבט שונות, להרהר בעמדות שלא תמיד חשבו עליהן קודם ולהסתכל ב'עדשות' חדשות על המציאות. למחנכי מוזיקה יש הזדמנות ליצור מרחבים ולפתח שיח סביב כוח ויחסים על ידי פירוק קטעים מוזיקליים ממגוון ז'אנרים ונקודות מבט היסטוריות (Lamont, 2021). עבודה אנליטית זו משתלבת בידע מוזיקלי תוך יישום הלמידה וחשיבה ביקורתית. תלמידים יכולים לבחון שיר או יצירה אינסטרומנטלית, ולשקול כיצד משפיעות הבחירות המוזיקליות של היוצר על המאזין (Beach & Bolden, 2018). מוזיקה היא אבן יסוד בחינוך הרחב, שכל ילד צריך לקבל. מוזיקה נוגעת בלבבות ובמוחות, היא משמחת ומאתגרת, מחברת ומרגשת (HM government, 2022). מצפן הלמידה של ה-OECD (2019) לשנת 2030 קובע שעד היום לא הצליחו חוקרים לזהות פעילות דומה, שמפתחת את היכולת הקוגניטיבית של הילדים באותן דרכים או באותה מידה כמו חינוך לאומנויות, ובהן מוזיקה. העיסוק באומנויות מפתח את האינטליגנציה האמפתית של התלמידים, ובכך משפר את המעורבות הרגשית, ואת תחושת האחריות וההזדהות עם אחרים (Davis, 2008). באמצעות שיעורי האומנויות, ובכללם שיעורי מוזיקה, לומדים התלמידים לחשוב על מה שהם לא יכולים לראות. כישורים אלה ניתנים להעברה לתחומים אחרים, כגון: פיתוח השערות, שחזור אירועים שהתקיימו בעבר וחשיבה עתידית (OECD, 2019). הכרת טעמים והעדפותיהם של התלמידים צריכה למלא תפקיד מפתח בבחירת תוכן השיעור ובתכנון אסטרטגיות מתודולוגיות, על מנת להבטיח את ההתלהבות והעניין של התלמידים (Bowles, 1998).

בעשורים האחרונים נערכו מספר רב של מחקרים בנושא העדפות התלמידים בשיעורי מוזיקה. מחקרים אלו בדקו את העדפות התלמידים בנוגע להקשבה למוזיקה (Dobrota & Mendiković, 2008; Kopiez & Lehmann, 2003; Gembiris & Schellberg, 2021) ואת דירוג רכיבי שיעור המוזיקה (Bowles, 1998; Vicente-Nicolás & Mac Ruairc, 2014). המשתנה הנחקר ביותר היה גיל התלמידים, שכן נראה שהוא מהמשתנים המשפיעים ביותר על בחירת רכיבי שיעור המוזיקה המועדפים (Gembiris & Schellberg 2003; Hargreaves et al. 1995; Kopiez & Lehmann 2008; Rentfrow et al., 2011).

בבתי ספר יסודיים בישראל מתקיימים שיעורי מוזיקה כחלק מאשכול מקצועות האומנות (אומנות חזותית, מוזיקה, תיאטרון, מחול או קולנוע), במקומות שההנהלה מעוניינת לקדם את התחום המוזיקלי. על פי הנחיית משרד החינוך יכולים תלמידי כיתות א'-ב' לקבל 4-6 שעות אומנויות בשבוע, ותלמידי כיתות ג'-ו' יכולים לקבל 7-10 שעות אומנויות בשבוע (ראו משרד החינוך, 2020). שיעורי מוזיקה מורכבים, בעיקר, מחמישה ענפי תוכן שונים, החוברים יחד ליחידה פעילה של שיעור: (1) אוריינות מוזיקלית - קריאת תווים ומקצבים; (2) שירה - רפרטואר משירי ארץ ישראל; (3) הקשבה למוזיקה מסוגים שונים - קלאסית, ג'אז, מוזיקת עולם; (4) נגינה בכלי הקשה מלודיים וריתמיים, כגון: מטלופונים, קסילופונים, טמבורין, שלישים וכולי; (5) תנועה במרחב (מתוך משרד החינוך, 2020א).

מורים לחינוך מוזיקלי בבית הספר היסודיים בישראל מעצבים ומתכננים את הוראת תוכנית הלימודים על ידי בחירת פעילויות וענפי תוכן מוזיקליים, על פי הנחיית מפמ"ר מוזיקה (מתוך משרד החינוך, 2020). לאחרונה פיתח משרד החינוך כלי ייחודי לתכנון לימודים על מנת ליצור אחידות בתכנים הנלמדים בכיתה (ראו: משרד החינוך, 2022). כמו כן, בניית תוכנית הלימודים מתבססת על מומחיות המורים, משאבים זמינים, והרצון להרחיב את מגוון החוויות המוזיקליות של התלמידים. על מנת לעודד מוטיבציה ללמידה, מעורבות ועניין בשיעור, חשוב להבין את העדפות התלמידים. מחקר זה עסק בשיעורי מוזיקה שמלמדים סטודנטים, המתכשרים להיות מורים למוזיקה בבית הספר היסודי, ובחן את העדפותיהם של התלמידים לענפי התוכן המוזיקליים הבונים את השיעור השלם, למשל: אוריינות מוזיקלית - כתיבה וקריאה של מקצבים ותווים, שירה, נגינה, הקשבה ותנועה. היבט נוסף במחקר זה התייחס להשתתפות התלמידים בשיעור ולדירוג החלקים המעניינים יותר ופחות, על פי ראיות עיני התלמידים. מטרת מאמר זה היא לעורר חשיבה בקרב מחנכים בנוגע לחשיבות מיומנות ההקשבה למוזיקה במסגרת שיעורי המוזיקה, אשר מזמנת לתלמידים אפשרויות להשתמש בפרקטיקות ההקשבה גם מחוץ לחדר המוזיקה.

## רקע תיאורטי

### שמיעה או הקשבה

בבואנו לדון ברכיב ההקשבה, כחלק משיעור מוזיקה בבית הספר, חשוב להבחין בין המונחים 'שמיעה' ו'הקשבה'. שמיעה היא פעולה פסיבית של תפיסת צלילים, ואילו הקשבה קשורה בשימת לב מודעת ופעילה לרבדים ולרכיבים שונים של המוזיקה הנשמעת (Oliveros, 2005). הקשבה למוזיקה דומה להרהור ברעיונות מורכבים. בניגוד לאדם השומע מוזיקה רק במובן של תפיסת צלילים - כלומר, שמיעת צלילים באופן מקרי ללא תשומת לב מיוחדת - הקשבה דורשת חשיבה מודעת ומעמיקה על מה שנשמע, ומזמנת מעורבות פעילה של המאזין בחוויה השמיעתית. ההקשבה כוללת הבחנה בין צלילים, מבנים מוזיקליים, הרמוניות ויחסי גומלין בין הצלילים (Abramo, 2014; Oliveros, 2005). המאזין מעניק משמעות לרכיבים מוזיקליים נבדלים, למשל: למנגינה ולליווי, או למספר מנגינות המנוגנות יחדיו, ומקשר בין הצלילים תוך הקשבה לרבדים שונים של המוזיקה, ומתוך חיבור להיבטים תרבותיים והיסטוריים (Mamlok, 2017; Nancy, 2007). הקשבה מושפעת ממערכות יחסים המתקיימות בין המאזין למוזיקה ובין המאזין לחברה (Gallope, 2008). כלומר, השמיעה מסייעת לנו בזיהוי צלילים ידועים, ואילו ההקשבה חושפת אותנו אל הלא נודע ופותחת בפנינו אינספור אפשרויות לפרש יצירה מוזיקלית (Abramo, 2014). הפילוסוף הצרפתי ז'אן-לוק ננסי (Nancy, 2007) מספק הבחנה מעניינת ויוצאת דופן בין שמיעה להקשבה; שמיעה היא פעולה קוגניטיבית של קליטה, ניתוח והבנה של צלילים. לדוגמה, כששומעים קול של חיה, מנוע של מכונית או קול אנושי מבינים, לפחות חלקית, את המצב. כאשר ילד שומע את קולה של אימו הוא מזהה את הקול אך לא בהכרח שם לב למה שזה עתה אמרה. ננסי (שם) מציע שלהבדיל משמיעה, הקשבה היא פעולה שמטרתה לספק משמעות. שמיעה מתייחסת ליכולת להבין צלילים אקוסטיים, ואילו הקשבה משבצת את הצלילים בהקשר. הקשבה מתייחסת לתהליך של זיהוי והבנת צלילים ומסמלת תהליך פתוח, המנסה לספק משמעות (שם).

הקשבה היא חלק בלתי נפרד מהחינוך המוזיקלי, ולטענת מאמלוק (Mamlok, 2017) באה בעקבות הרעיון של חשיבה בסאונד כאימון אוזניים לקראת פיתוח מיומנות של יצירת דימויים שמיעתיים. בשיעורים אלו התלמידים מתבקשים לפתח את יכולותיהם להאזין בקפידה למוזיקה ולכתוב את מה שהם שומעים במדויק על סמך הזיכרון השמיעתי שלהם (Zhukov, 2014). מלחינים ידועים אשר פיתחו יצירות מוזיקליות שלמות במוחם, מבלי לנגן או לשיר אותן, הם מוצרט, בטהובן, גלוק, ברליוז, שופן וווגנר, ועוד רבים. מוצרט נהג להלחין בראשו קטעים מוזיקליים שלמים לפני כתיבת התווים; בטהובן, שאיבד את שמיעתו בגיל צעיר יחסית, הוא כנראה אחת הדוגמאות הבולטות ביותר לשימוש בדימויים שמיעתיים (Peterson, 2006). מלבד הלחנה, ישנם אינספור סגנונות מוזיקה, כגון ג'אז, טנגו, מוזיקה אירית קלטית והודית, המבוססים על מבצעים המנגנים לפי ההקשבה למוזיקה. Peterson (2006) טוען שדוגמאות אלו תומכות בטענה שלא ניתן לצמצם את יצירת המוזיקה לנגינה, שירה או הלחנה, וכי הקשבה היא פעולה אקטיבית ויצירתית הבונה תוצרים נפשיים.

### הקשבה למוזיקה - תרומה

ריימר (Reimer, 2003) טוען שהמטרה העיקרית של החינוך המוזיקלי היא היכולת לפתח ידע אסתטי דרך ההקשבה למוזיקה. מהות החינוך המוזיקלי היא גילוי עולם האומנות המוזיקלית, וגילוי זה אפשרי רק באמצעות ההקשבה למוזיקה אומנותית והערכת היופי שבה (Rojko, 2012). ההקשבה למוזיקה היא מהכישורים המוזיקליים הקשים ביותר להוראה וללמידה בבית הספר היסודי (Beach & Bolden, 2018; Hopper, 2007). הוראת ההקשבה דורשת מהמורה להיות בקיא בחומר הנלמד ולנהל פעילויות ההקשבה אקטיביות של הלומדים, אשר למעשה אינם רואים את המוזיקה אלא בדמיונם. הקשבה היא פעילות המתרחשת בתוך ראשו של התלמיד, ותלמיד שיושב בשקט במהלך שיעור יכול להתרכז במוזיקה או לחשוב על משהו אחר לגמרי (Regelski, 2004). לכן, מורים רבים בבית הספר היסודי מוצאים דרכים להפוך את ההתנהגות הסמויה לגלויה, על ידי בקשה מהתלמידים לתרגם את ההקשבה למוזיקה למשהו שניתן לצפות בו, כמו: מילים, תנועות או ציורים. פעולות אלו הופכות את חוויית ההקשבה למוזיקה להתנהגות גלויה למורה ולתלמידים (Kratus, 2017).

בהיבט חינוכי, הקשבה נותנת בסיס לכישורים אחרים. הקשבה נחשבת למיומנות החשובה הראשונה שמתרחשת בתהליך רכישת השפה; לצד קריאה, כתיבה ודיבור (Hopper, 2007; Prananti et al., 2019). לכן, יש חשיבות רבה למיומנות ההקשבה הנלמדת בשיעורי מוזיקה, שכן בשיעורי מוזיקה מתקיימים תנאים אופטימליים להקשבה, וכך לומדים התלמידים להקשיב באופן מודע, כחלק עיקרי בשיעור. בזכות מיומנות ההקשבה מסוגלים התלמידים לעקוב אחר קו חשיבה שונה מקו החשיבה שלהם, לחדד את ההבנה ולחבר באופן פעיל רכיבים חדשים לידע הקודם שלהם (Imhof, 2008; Wolvin & Coakley, 2000). בנוסף, תלמידים נדרשים לכישורי הקשבה כדי להבין הנחיות מעשיות שהמורה נותן בעל פה, כגון שיעורי בית (Owca et al., 2003), וכדי לפתח מיומנויות חברתיות בהקשר בית ספרי, כגון דיונים קבוצתיים ושיחות בכיתה (Adelmann, 2012; Wolvin & Coakley, 2000).

ההקשבה הכרחית גם מנקודת מבט קונסטרוקטיביסטית. סוגיה עיקרית בתפיסה הקונסטרוקטיביסטית היא כיצד לעורר את הלומד להיות פעיל ומעורב בגיבוש הידע בעקבות

ההקשבה. ההשלכה המתודולוגית המתבקשת היא לצפות מאנשי חינוך למגוון דרכי הוראה, כי הן פועלות כקשרים לתהליך של יצירה ובנייה בקרב הלומדים גם באמצעות הקשבה, שהיא פעולה הכרחית בגישות בגינויות.

מחקרים שונים בחינוך המוזיקלי (Cirelli et al., 2014; Savage et al., 2021) התמקדו בהשלכות החברתיות של מעורבות מוזיקלית פעילה בקבוצה בבית הספר היסודי. מחקרים אלו מראים כי השתתפות בפעילות מוזיקלית כיתתית משותפת מקדמת שיתוף פעולה בין התלמידים, ותורמת לקשב של הפרט בקבוצה בשלל מצבים נפשיים, פיזיים ורגשיים של הקבוצה. תנועות קצביות במהלך הקשבה למוזיקה, ריקוד ושירה עוזרים לתלמידים לסנכרן את פעולותיהם. לדוגמה, כשהשוו בין קבוצת ילדים שהשתתפה במשחק מוזיקלי לבין קבוצת תלמידים אחרת, שהשתתפה במשחק לא מוזיקלי, גילו שהקבוצה שהשתתפה במשחק המוזיקלי שיחקה בשיתוף פעולה ובעבודת צוות באופן מובהק יותר מהקבוצה המקבילה (Kirschner & Tomasello, 2010; Rabinowitch et al., 2013).

במחקר של סאבג' ואחרים (Savage et al., 2021) להקשבה למוזיקה בפעילות כיתתית השלכות חברתיות ישירות, כמו קידום שיתוף פעולה בין התלמידים ותרומה לקשב של הפרט בקבוצה. זאת בהלימה למחקרים אחרים (Biasutti, 2018; Woody & McPherson, 2010), אשר מצאו שהקשבה למוזיקה תורמת לפיתוח זהות אישית וחברתית, ליצירת קשרים בין אישיים ולוויסות מצב הרוח והרגש של תלמידים. כך, תלמידים בגילים שונים מייצרים קשרים חברתיים בתהליכים משותפים של יצירה, חזרות, ביצוע והקשבה למוזיקה. באופן ספציפי, הקשבה למוזיקה מפתחת אצל תלמידים את יכולת הריכוז. פעילות ההקשבה בכיתה בשיעורי מוזיקה מכינה את התלמידים לקראת החיים. כלומר, מאפשרת להם להשתמש בכישורי ההקשבה במהלך ואחרי הלימודים. לכן הקשבה למוזיקה היא לא רק מטרה אלא גם אמצעי לכוון חינוכי (Svalina & Sukop, 2021).

### חינוך מוזיקלי בבית הספר היסודי מנקודת מבט של התלמידים

במהלך עשרים השנים האחרונות התחשבות ב'קול התלמיד', המוגדרת כ"הכלה, השפעה והשתתפות פעילה של צעירים בקבלת החלטות לגבי עניינים המשפיעים עליהם בבית הספר" (Mayes & Black, 2019), הייתה נושא מרכזי בדיונים חינוכיים במדינות רבות. נעשו שיחות התייעצות עם תלמידים בנושאים שחשובים להם בבית הספר, ובהם יוזמות חדשות להוראה ולמידה, והערכה של פרקטיקות בשטח (Mayes et al., 2019). תלמידים שמעורבים בתהליך קבלת ההחלטות יכולים להוביל למגוון שיפורים בהוראה ובלמידה (Mittra 2008; Rudduck, 2004; Flutter, & Flutter, 2004). בנוסף, דעות והצעות של תלמידים עשויות לעזור למורים להרהר בשיטות ההוראה שלהם ואולי לשפר אותן (Rudduck & Fielding, 2006).

מחקר מקיף, שנערך בארצות הברית (Bowles, 1998), בדק את נקודת מבטם של התלמידים באשר לתכנים הנלמדים בתחום המוזיקלי, וסקר 2,481 תלמידים מגני ילדים ומבתי ספר יסודיים. התלמידים התבקשו להביע את העדפותיהם ולבחור שמונה פעילויות הקשורות לתוכניות מוזיקה, ובשאלון המשך חידדו את בחירתם וציינו רק שש פעילויות מועדפות. התוצאות הצביעו על כך שמחצית התלמידים (50%), בכל שכבות הגיל, העדיפו נגינה. פעילויות הקשורות להלחנה

או להקשבה למוזיקה היו מבוקשות פחות. בנוסף, מחקר זה הצביע על כך שהגישה החיובית להלחנה ירדה עם העלייה בגיל התלמידים.

מחקרים מאירופה (Silva, 2005; Temmerman, 2000; Vicente-Nicolás & Mac Ruairc, 2014) מצאו גם הם שהפעילויות המוזיקליות המועדפות ביותר על התלמידים קשורות בנגינה. נמצא שתלמידים בכיתות הנמוכות בבית הספר היסודי מעדיפים נגינה בכלים על פני פעילויות מוזיקליות אחרות, וכן נמצא כי גיל התלמידים משפיע על בחירת הפעילות המוזיקלית המועדפת בשיעור. במחקר שנערך בספרד (Vicente-Nicolás & Mac Ruairc, 2014) נבדקו 5,719 תלמידים מכיתות א'-ו'. התלמידים דירגו את העדפותיהם לגבי חמישה ענפי תוכן מוזיקליים בשיעור בסדר היריד הבא: נגינה; שירה; קריאה וכתובת מקצבים ותווים, קרי, אוריינות מוזיקלית; הקשבה; ותנועה. במחקר זה הנגינה הייתה ענף התוכן המוזיקלי המועדף בכל הגילים, במיוחד בכיתות א'-ג'. קריאה וכתובת תווים ומקצבים דורגה בכל הכיתות שבמדגם המלא כאפשרות הפחות אטרקטיבית. ככל שגיל התלמידים עלה הם העדיפו יותר להאזין למוזיקה ופחות לקרוא ולכתוב תווים ומקצבים. מחקר אירופאי נוסף (Economidou et al., 2020) בחן את העדפותיהם של 791 תלמידים למוזיקה מתשע מדינות אירופאיות: אוסטריה, טורקיה, שווייץ, סלובקיה, פורטוגל, אסטוניה, לוקסמבורג, קפריסין וליטא. כל התלמידים הוזמנו לציין את רעיונותיהם, העדפותיהם ושאיפותיהם לגבי מוזיקה כמקצוע בבתי ספר, בתחומים: שירה, נגינה, הקשבה, תיאוריה, הלחנה ותנועה. נגינה בכלי נגינה הייתה, ללא ספק, הפעילות המועדפת בשיעורי מוזיקה בתשע מדינות באירופה. מקצת המשתתפים בסקר ציינו גם שירה, הקשבה למוזיקה והלחנה כחלקים רצויים בשיעורי מוזיקה. העדפה של פעילות כזו או אחרת הייתה תלויה, כנראה, בתרבות המוזיקלית הלאומית ובמסורות של החינוך המוזיקלי באותה מדינה. לדוגמה, במדינות עם מסורת חזקה של שירה (כגון אסטוניה, ליטא ואוסטריה) יותר תלמידים זיהו את השירה כחלק חשוב בשיעורי המוזיקה בהשוואה למדינות אחרות.

### הכשרת פרחי הוראה לחינוך מוזיקלי

המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט לחינוך מכשיר סטודנטים לחינוך מוזיקלי. הסטודנטים מגיעים אחת לשבוע לבתי ספר ברחבי הארץ על מנת להתנסות באופן פעיל בעבודה בשטח, ולשלב בין התיאוריה לפרקטיקה. עבודת הסטודנט בהתנסות המעשית בשטח מלווה על פי מודל הדרכה על ידי שני גורמים: המורה המאמן והמדריך הפדגוגי מטעם המרכז. על פי מודל זה צופים הסטודנטים במורה מאמן, שמהווה דמות לחיקוי בבית הספר. המורה המאמן מספק לסטודנט את מסגרת התכנים והמיומנויות הנלמדים, ומהווה מודל מיטבי להוראת מוזיקה. המדריך הפדגוגי מדריך את כל המשתתפים בתהליך העבודה בשטח, ומשמש כעוגן המשלב בין התיאוריה לפרקטיקה תוך שימת דגש על נושא ההקשבה, לצד הנושאים הנוספים בתחום: שירה, נגינה, אוריינות של מקצבים ותווים ותנועה.

הסטודנט בצעדיו הראשונים מחקה את המורה המאמן, והמדריך הפדגוגי מתווך בינו לבין המורה המאמן ובכך תומך בסטודנט ועוזר לו להשתלב בשיעור המוזיקה בכיתה. המעורבות של המדריך הפדגוגי ושל המורה המאמן בשיעור חשובה ביותר (כ"ץ, 2011; פלביאן ותוסייה-כהן, 2014; רייכנברג וורטהיים, 2002; רן, 2018; Prasertsung, 2013). התהליך ההדדי והתמיכה

וההכוונה בצוות מזמנים שיתוף פעולה, תורמים להתגברות על מחסומים ומאפשרים למידה דינמית מורכבת (Polyzoi & Magro, 2015). במחקר זה אנו מפנים זרקור אל נקודת המבט של התלמיד, דרכה נוכל להבין מהם ענפי התוכן המשמעותיים עבורו בשיעור, ומהם החלקים המעניינים יותר ופחות בשיעורי מוזיקה הנלמדים עם הסטודנטים.

המחקר הנוכחי

במחקר הנוכחי תלמידי כיתות א'-ה' מארבעה בתי ספר יסודיים בארץ השתתפו בשיעורי מוזיקה אחת לשבוע במשך שנתיים. את השיעורים לימד המורה למוזיקה של בית הספר (המורה המאמן) או הסטודנטים לחינוך מוזיקלי. שיעורי המוזיקה כללו את חמשת המרכיבים הבאים: (1) אוריינות מוזיקלית; (2) שירה; (3) נגינה; (4) הקשבה למוזיקה; (5) תנועה. השיעור היה בנוי בחציו מלימוד שירה ובחציו מלימוד האזנה ליצירה מוזיקלית. האוריינות המוזיקלית, הנגינה והתנועה השתלבו לכל אורך השיעור. כך, לדוגמה, התלמידים למדו לשיר וליוו אותו בנגינה, או למדו להאזין ליצירה ובין היתר רקדו לצליליה או עקבו אחר התווים והמקצבים שבה (אוריינות מוזיקלית).

המורה המאמן היווה מודל, ולימד את הכיתות שלו. אחת לשבועיים או שלושה התנסו הסטודנטים לחינוך מוזיקלי באופן פעיל בשטח, ותפסו את מקומו של המורה בכיתה. בסוף השנה ענו התלמידים על שאלון, המדרג את העדפותיהם המוזיקליות, וכן התייחסו להתנהגותם בשיעור.

### שאלות המחקר

1. מהי העדפת התלמידים בנוגע לרכיבי השיעור השונים בהובלת הסטודנטים: אוריינות, הקשבה למוזיקה, שירה, נגינה ותנועה?
2. כיצד התלמידים מתארים את התנהגותם בכיתה עם הסטודנטים: מקשיב, משתתף, מפטפט, מפריע, מתלהב או אחר?

### מתודולוגיה

איסוף הנתונים נערך בין השנים 2020-2022.

### משתתפי המחקר

366 תלמידים מארבעה בתי ספר יסודיים במרכז הארץ, משכבות א'-ה' (24.1% מכיתה א', 15.4% מכיתה ב', 13.4% מכיתה ג', 22.8% מכיתה ד', 24.3% מכיתה ה').

### כלי המחקר

כלי המחקר הוא שאלון שפותח לצורך המחקר, ומבוסס על שאלון של ויסנט-ניקולה ומאק רואירק (Vicente-Nicolás & Mac Ruairc, 2014). השאלון בדק את נקודת מבטם של התלמידים מבתי ספר יסודיים על התכנים הנלמדים בתחום המוזיקלי. השאלון סקר את חמשת ענפי התוכן הקשורים לתוכניות מוזיקה: אוריינות מוזיקלית - למידת מקצבים ותווים, שירה, נגינה, הקשבה למוזיקה ותנועה במרחב. השאלון הועבר למומחים בתחום החינוך המוזיקלי והם אישרו את תוקפו.

לשאלון שני חלקים: (א) דירוג העדפות של חמישה רכיבים אופייניים לשיעורי מוזיקה על סולם בן חמש דרגות (1 - 'הכי פחות אוהב', 5 - 'הכי אוהב'). (ב) בחירה בהתנהגות השכיחה מבין חמש, שבה מתנהגים התלמידים בשיעורי המוזיקה. באשר לאתיקה, התקבל אישור המדען הראשי של משרד החינוך. השאלונים האנונימיים הועברו לתלמידים והם היו רשאים לא למלא אותם.

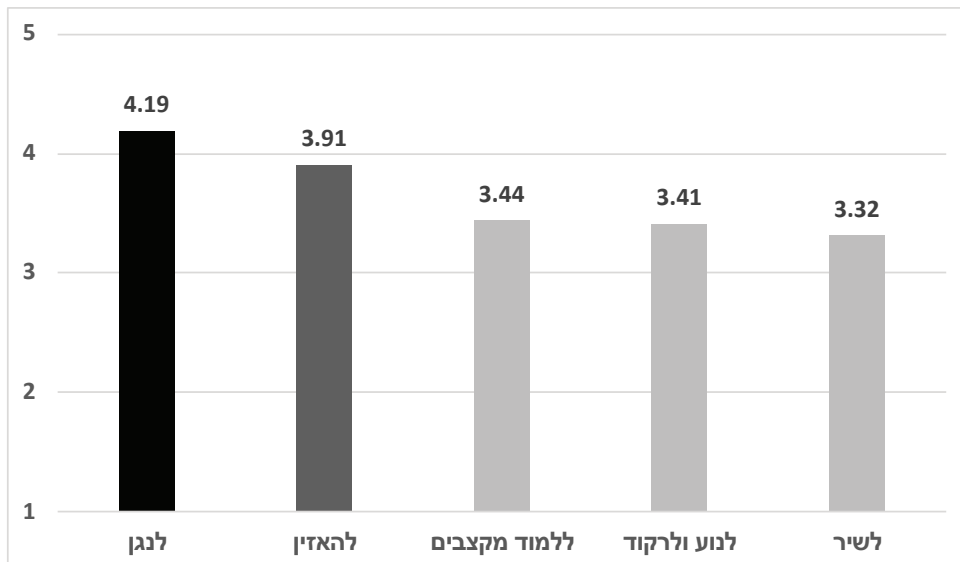
## ממצאים

### 1. אילו רכיבים אופייניים לשיעור המוזיקה מעדיפים התלמידים?

לתלמידים הוצגו חמישה רכיבים אופייניים לשיעור מוזיקה: לנגן, לשיר, ללמוד מקצבים ותווים, להאזין ליצירות, לנוע ולרקוד. הם התבקשו לדרג את העדפותיהם בסולם בן 5 דרגות, מ-1, 'הכי מעט', ועד 5, 'הכי הרבה'.

כדי לבדוק את השאלה אם קיימים הבדלים בהעדפת הרכיבים השונים בזיקה לכיתה נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות במשתנה התלוי, כשהמשתנה הבלתי תלוי הוא הכיתה. נמצא אפקט עיקרי של המדידות החוזרות ( $F[4,374]=42.81$ ;  $p<.001$ ;  $\eta^2=.314$ ). האינטראקציה נמצאה מובהקת ( $p<.001$ ) אולם הערך של  $\eta^2$  היה נמוך מאוד (.036), כך שאין לאינטראקציה משמעות. בניית נוסף, מסוג בונפרוני (Bonferroni), שנועד לבדוק מהי ההיררכיה של הרכיבים השונים, נמצא כי: לנגן < להאזין < ללמוד מקצבים, לנוע ולרקוד, לשיר. הממוצעים מוצגים בתרשים 1.

תרשים 1  
העדפות התלמידים לרכיבי שיעורי המוזיקה

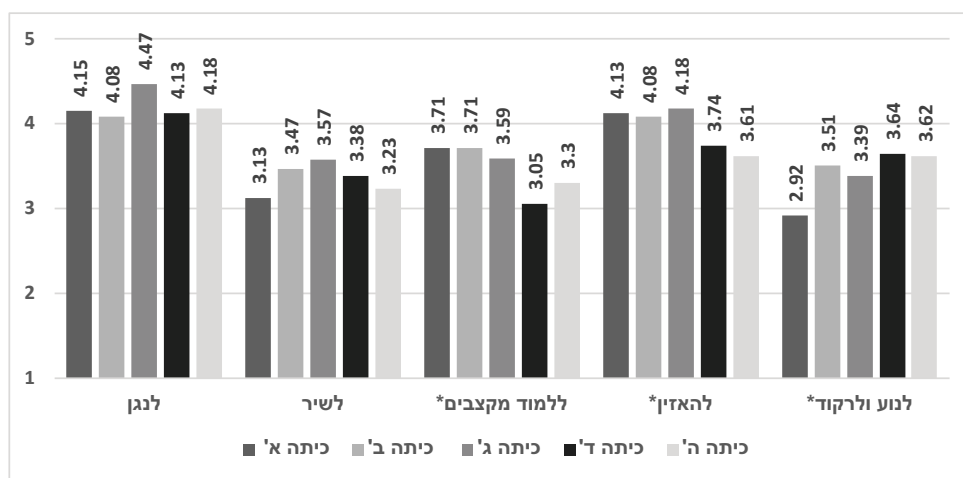


מהתרשים עולה כי הממוצע של הרכיב 'לנגן' הוא גבוה מאוד (מעל 4 בסולם של 5 דרגות), וממוצע הרכיב 'להאזין' גבוה (מתקרב ל-4 בסולם של 5 דרגות). ממוצעי הרכיבים האחרים היו ברמה בינונית-גבוהה (מעל 3 בסולם בן 5 דרגות).

כמו כן, נערכו ניתוחי שונות עם מדידות חוזרות לכל כיתה בנפרד, ונמצא אפקט של המדידות החוזרות בכל אחת מהכיתות ( $p < 0.001$ ). בכל הכיתות הרכיב 'לנגן' הוא הגבוה ביותר ואחריו 'להאזין'. הממוצעים בתרשים 2.

בנוסף, כדי לבדוק הבדלים בזיקה לכיתה לגבי כל אחד מרכיבי השיעור, נערך ניתוח שונות (ANOVA) מלווה בניתוח פוסט-הוק מסוג DUNCAN. התקבלו הממצאים הבאים: ברכיבים 'לנגן' ו'לשיר' לא נמצאו הבדלים בין הכיתות; ברכיב 'להאזין' נמצאו הבדלים ( $F[4,377]=3.43, p < 0.01$ ) הנובעים מכך שהממוצע של כיתה ג' גבוה מהממוצע של כיתה ה'; ברכיב 'ללמוד מקצבים' נמצאו הבדלים ( $F[4,377]=3.47, p < 0.01$ ) הנובעים מכך שהממוצעים של כיתות א', ב' וג' גבוהים מהממוצע של כיתה ד'; ברכיב 'לנוע ולרקוד' נמצאו הבדלים ( $F[4,377]=3.18, p < 0.05$ ) הנובעים מכך שהממוצעים של כיתות ה', ד' וב' גבוהים מהממוצע של כיתה א'. הממוצעים מוצגים בתרשים 2.

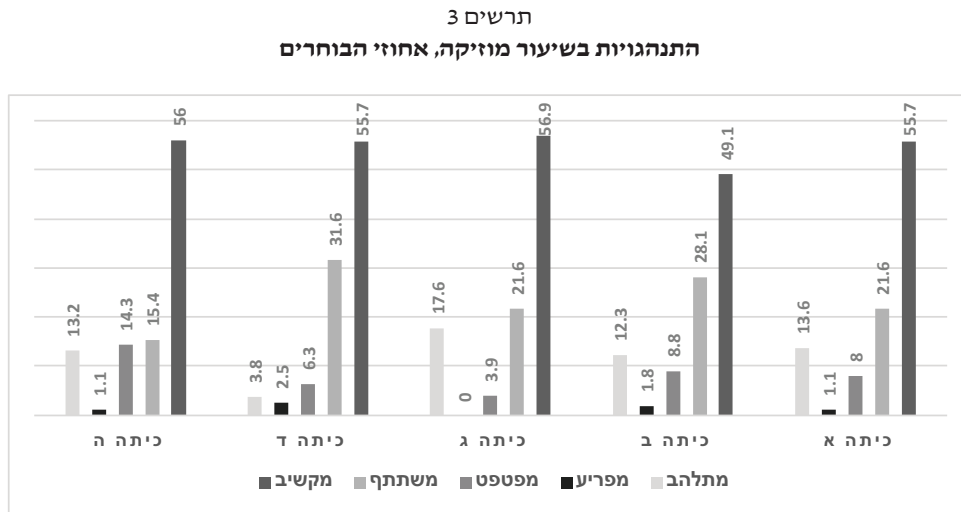
תרשים 2  
העדפות התלמידים לרכיבי שיעורי המוזיקה בזיקה לכיתה



## 2. מה התלמידים מעדיפים לעשות בשיעורי מוזיקה?

התלמידים התבקשו לבחור התנהגות אחת מבין חמש ההתנהגויות הבאות: להקשיב, להשתתף, לפטפט, להפריע, להתלהב. מהממצאים עולה כי ההתנהגות השלטת היא הקשבה; 54.9% מהתלמידים בחרו בה כהתנהגות המאפיינת אותם בשיעורי מוזיקה. ההתנהגות השנייה בשכיחותה היא השתתפות; 23.2% בחרו בה כהתנהגות המאפיינת אותם בשיעורי מוזיקה. ראו

לציין שבאפשרויות להפריע (1.4%) ולפטפט (8.7%) בחרו פחות מ-10% מכלל המשתתפים. לא ניתן לערוך מבחן חי בריבוע לבדיקת הבדלים בבחירה בזיקה לכיתה בשל מספר קטן של פריטים בתאים השונים. התפלגות הבחירות בזיקה לכיתה מוצגת בתרשים 3.



מתרשים 3 עולה דפוס דומה בכל הכיתות; 'הקשבה' היא ההתנהגות שנבחרה בשכיחות הגבוהה ביותר (בין 49%-57%), 'השתתפות' נבחרה שנייה (בין 15%-32%), ו'הפרעה' נבחרה בשכיחות הנמוכה ביותר (בין 1.1%-2.5%). כלומר, שכיחות ההתנהגויות המקדמות למידה היא הגבוהה ביותר.

## דיון

מחקר זה בדק את נקודת מבטם של תלמידים מבתי ספר יסודיים על התכנים שמלמדים סטודנטים לחינוך מוזיקלי בשיעורי מוזיקה. התלמידים דירגו את ענפי התוכן הנלמדים בשיעור לפי העדפותיהם, והעריכו את מידת השתתפותם בשיעור.

בשאלת המחקר הראשונה, בנושא העדפות ענפי התוכן המוזיקליים השונים, נמצא כי התלמידים בכל שכבות הגיל דירגו את ענפי התוכן בסדר היורד הבא: נגינה, הקשבה למוזיקה, למידת מקצבים ותווים, תנועה ושירה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים אחרים שבהם נמצאה הנגינה כרכיב העיקרי המועדף על התלמידים (Bowles, 1998; Economidou et al., 2020; Silva, 2005; Vicente-Nicolás & Mac Ruairc, 2014). התלמידים מעוניינים להיות מעורבים באופן פעיל ככל האפשר בשיעור וליצור מוזיקה ביחד עם עמיתים לכיתה, על אף שמדובר בכלי הקשה חינוכיים ולא בכלי נגינה מקצועיים (Green 2008).

ההעדפה השנייה של התלמידים, בכל שכבות הגיל, הייתה הקשבה למוזיקה. ממצא זה זהה לממצא מחקרם של וינסנט-ניקולס ומאק רואירק (Vicente-Nicolás & Mac Ruairc, 2014),

לפיו ההקשבה היא הרכיב השני המועדף על התלמידים. לעומת זאת, במחקרים אחרים דורג רכיב ההקשבה למוזיקה כפחות רצוי בשיעורי מוזיקה (Bowles, 1998; Economidou et al., 2020; Silva, 2005). הבדל זה נובע, ככל הנראה, משונות במסורות החינוך המוזיקלי ובאופי התרבות המוזיקלי בין מדינות. כך, לדוגמה, בשווייץ העדיפו פעילויות הלחנה; בלוקסמבורג וקפריסין העדיפו פעילויות יצירתיות הקשורות למוזיקה וטכנולוגיה; ובאסטרליה, ליטא ואוסטריה העדיפו פעילויות שירה (Economidou et al., 2020). מיקומו הגבוה של רכיב ההקשבה בשיעורי המוזיקה בישראל - שני בסדר עדיפות התלמידים - מצביע על חשיבות רכיב זה בעיצוב דרכי ההוראה והלמידה של הסטודנטים לחינוך מוזיקלי בבתי הספר. מעורבות המדריך הפדגוגי והמורה המאמן תורמת אף היא לעשייה המשותפת ולהדגשת מיומנות ההקשבה ליצירות המוזיקליות הנלמדות בכיתה (פלביאן ותוסייה-כהן, 2014; רן, 2018).

כאשר בוחנים את גיל התלמידים והכיתה ביחס להעדפות ענפי התוכן בשיעורי מוזיקה, ניתן לראות כי העדפת התלמידים לגינה ולשירה בשיעורים עם הסטודנטים אינה תלויה בגיל הלומדים. ההבדלים בין שכבות הגיל באים לידי ביטוי בלמידת מקצבים ותווים, הקשבה ותנועה במרחב. בכיתות הנמוכות, א'-ב', יש עדיפות ברורה ללמידת מקצבים ותווים, הקשבה למוזיקה ותנועה במרחב, ואילו בכיתות הגבוהות, ג'-ה', רכיבים אלה מועדפים פחות. ממצאים אלה תואמים מחקרים שהראו שכל שגיל התלמידים עולה כך יורדת העדפתם לאוריינות מוזיקלית, וגוברת העדפתם לרכיבים אחרים בשיעור (Bowles, 1998; Vicente-Nicolás & Mac Ruairc, 2014). בכיתות היסוד מתמקדים בלמידת שפת המוזיקה והשפה הדבורה. ככל שגיל התלמידים עולה כך הם יכולים להתבסס על השפה שנלמדה וליהנות מהקשבה ליצירות מוזיקליות, שירה ותנועה במרחב.

במבט ממוקד על רכיב ההקשבה בשיעורי מוזיקה, מחקר זה מצא שכל שגיל התלמידים עלה כך גברה התעניינותם בתחום זה. מתן משמעות להבדלים מוזיקליים מורכבים של מנגינה וליווי, מגוון כלי נגינה, צורות ומבנים מוזיקליים, יכול להיעשות על ידי הקשבה מודעת ותשומת לב מעמיקה לנשמע. יכולת זו מתפתחת עם השנים ובאה לידי ביטוי בכיתות הגבוהות יותר בבית הספר היסודי (Abramo, 2014; Mamluk, 2017; Nancy, 2007; Oliveros, 2005).

בשאלת המחקר השנייה, כיצד התלמידים מתארים את התנהגותם בכיתה: מקשיב, משתתף, מפטפט, מפריע, מתלהב או אחר, נמצא כי בשיעורי המוזיקה בהוראת הסטודנטים נתפסת המוזיקה ככלי שמקדם מיומנויות של הקשבה. הבחירה ב'מקשיב' ו'משתתף' הייתה בעלת השכיחות הגבוהה ביותר בכל שכבות הגיל. נראה שהמוזיקה יוצרת תנאים אופטימליים להקשבה; שכן, על המשתתף להקשיב לעמיתים (למשל) על מנת להצטרף במקום הנכון בנגינה או בשירה, להקשיב כדי להתאים את הקצב או את הצליל להרמוניה הקבוצתית וכדי לתרגל את שפת המוזיקה במקצבים ותווים. יש להתייחס להקשבה כמיומנות אשר מקדמת את הלמידה הקונסטרוקטיביסטית (ליבמן, 2013). בעקבות ההקשבה לקולות הפנימיים (רפלקטיביים) מצד אחד ולקולות העמיתים מצד אחר נעשה התלמיד אקטיבי בגיבוש הידע שלו. המסקנה הברורה לאנשי חינוך היא שיש לגוון בשימוש בדרכי הקשבה, שכן ניתן להעביר מיומנות זו לתחומים אחרים (OECD, 2019).

ניתן לתפוס את ההקשבה למוזיקה כפעילות יצירתית קונסטרוקטיביסטית, כפי שטוען פיטרסון (Peterson, 2006), המתבססת על חוויות החיים ותפיסת התופעות השונות בקרב הלומדים

כמותנות אינטראקציות. אומנם יש חוקרים אשר מטילים ספק בטענה זו (Elliot & Silverman, 2015), אך אנו מצדדות בפיטרסון (Peterson, 2006) וטוענות שמיומנויות ההקשבה למוזיקה קשורות לנטייתו של התלמיד ולהחלטתו המודעת לשים לב לאלמנטים מסוימים. לדוגמה, כאשר מאזינים ל'פולחן האביב' של סטרווינסקי, אפשר לשים לב למקצבים החיים ולשינויי הקצב המהירים, ומאזין אחר עשוי להיות מוקסם מהצלילים הצבעוניים. כל תלמיד יזכור רמות שונות של המוזיקה ויבנה מודלים מנטליים שונים של הקשבה.

לסיכום, באמצעות דיווח התלמידים על מידת השתתפותם בשיעורי מוזיקה ודירוג הרכיבים המוזיקליים המועדפים עליהם, מחקר זה מצא שהתלמידים מקשיבים ומשתתפים בשיעורי מוזיקה, ומעדיפים את ענפי התוכן המוזיקליים של נגינה ושל הקשבה ליצירות מוזיקליות. הקשבה, לפי הופר ופרננטי ואחרים (Hopper, 2007; Prananti et al., 2019), היא המיומנות החשובה הראשונה שמתרחשת בתהליך רכישת השפה (לצד קריאה, כתיבה ודיבור), והיא בסיס לכישורים אחרים. מחקרים אלו מראים כי ההקשבה קשורה בקשר הדוק להצלחה בלימודים ולרכישת ידע, וזוהי דרך התקשורת העיקרית בין מורים לתלמידים, ובין התלמידים לעמיתיהם בכיתה.

אנו מחזקות את המחשבה כי כישורי ההקשבה, החיוניים במהלך ואחרי הלימודים, יכולים להיות מיושמים בשיעורי תוכן נוספים ובהקשרים תקשורתיים וחברתיים.

## מקורות

אתר הכנסת (2016). **השתתפות ילדים ובני נוער בהליכי קבלת החלטות וקביעת מדיניות**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. [https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/ca5bd3de-e662-e611-80df-00155d010ede/2\\_ca5bd3de-e662-e611-80df-00155d010ede\\_11\\_9577.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/ca5bd3de-e662-e611-80df-00155d010ede/2_ca5bd3de-e662-e611-80df-00155d010ede_11_9577.pdf)

כ"ץ, י' (2011). הדרכה כשיח של אהבה. בתוך א' יוגב ור' זוזובסקי (עורכים), **הדרכה במבט חוקר** (עמ' 48-57). הוצאת הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.

לוי, ת' (2009). הקולות הדוממים: משמעויותיה של הערכה בבית הספר מנקודת המבט של תלמידים. בתוך י' קשתי (עורך), **הערכה, חינוך יהודי ותולדות החינוך: אסופה ליכרו של פרופסור אריה לוי ז"ל** (עמ' 33-55). רמות - אוניברסיטת תל אביב.

ליבמן, צ' (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך צ' ליבמן (עורכת), **ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית** (עמ' 13-52). הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

משרד החינוך (2022). **כלי הערכה ותכנון לימודים במוזיקה בבית הספר היסודי**. פורטל עובדי הוראה. [https://pop.education.gov.il/tchumey\\_daat/music/elementary/pedagogy-of-music/assessment-planning-tools/](https://pop.education.gov.il/tchumey_daat/music/elementary/pedagogy-of-music/assessment-planning-tools/)

משרד החינוך (2020א). **תוכנית הלימודים במוזיקה לבית הספר היסודי**. פורטל עובדי הוראה. <https://meyda.education.gov.il/files/Curriculum/music1-6.pdf>

משרד החינוך (2020ב). **יסודי: שעות במגזר הממלכתי יהודי**. מתנ"ה תש"פ. סודי:שעות\_במגזר\_הממלכתי\_יהודי <https://matana.education.gov.il/>

פלביאן, ה' ותוסייה-כהן, ב' (2014). הדיאלוג כבסיס ליחסי גומלין מקצועיים בין המדריך הפדגוגי למודרך. **ביטאון מכון מופ"ת**, 53, 94-99.

רייכנברג, ר' וורטהיים, ח' (2002). לקראת פרופיל של מדריך פדגוגי פרופסיונאלי: **מאפייני תפקיד מדריך פדגוגי "מתחיל" ומדריך פדגוגי "מומחה" במכללות האקדמיות להכשרת מורים (שלב א')**. דוח מחקר המוגש לוועדת המחקר הבין מכללתית במכון מופ"ת. מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.

רן, ע' (2018). **תפקיד המדריכים הפדגוגיים בישראל ובעולם: דגמים נבחרים**. דו"ח מחקר. מכון מופ"ת.

Abramo, J. (2014). Music education that resonates: An epistemology and pedagogy of sound. *Philosophy of Music Education Review*, 22(1), 78-95.

Adelmann, K. (2012) The Art of Listening in an Educational Perspective: Listening reception in the mother tongue. *Education Inquiry*, 3(4), 513-534.

Beach, P., & Bolden, B. (2018). Music education meets critical literacy: A framework for guiding music listening. *Music Educators Journal*, 105(2), 43-50. <https://doi.org/10.1177/0027432118808580>

Biasutti, M. (2018). Strategies adopted during collaborative online music composition. *International Journal of Music Education*, 36, 473-490.

Bowles, C. L. (1998). Music activity preferences of elementary students. *Journal of research in music education*, 46(2), 193-207.

- Cirelli, L. K., Einarson, K. M., & Trainor, L. J. (2014). Interpersonal synchrony increases prosocial behavior in infants. *Developmental science*, 17(6), 1003-1011.
- Davis, J. (2008). *Why our schools need the arts*. Teachers College Press.
- Dobrota, S., & Mendiković, A. (2021). Elementary School Pupils' Music Preferences for Classical Music. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 23(1), 31-44.
- Economidou Stavrou, N., Frischknecht, R., Girdzijauskene, G., & Schaumberger, H. (2020). The music lessons we'd like: Students envisioning music education in schools. *European perspectives in music education*, 9, 137-152.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory perspectives and practice* (pp. 8-33). Teachers College, Columbia University.
- Gallope, M. (2008). Jean-Luc Nancy. 2007. Listening [Review of the book "Listening", by J.L. Nancy]. *Current Musicology*, 86, 157-166.
- Gembris, H., & Schellberg, G. (2003). *Musical preferences of elementary school children*. In Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference (Vol. 8, p. 13).
- Green, L. (2008). Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: Some responses to informal learning in the music classroom. Presented at the RIME Conference 2007, Exeter, UK. *Music Education Research*, 10(2), 177-192.
- Hargreaves, D. J., Comber, C., & Colley, A. (1995). Effects of age, gender, and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 43(3), 242-250.
- HM government. (2022). *The power of music to change lives: A National Plan for Music Education*. Policy paper.
- Hopper, J. (2007). An exploratory essay on listening instruction in the K-12 curriculum. *International Journal of Listening*, 12, 81-105.
- Imhof, M. (2008). What have you listened to in school today? *International Journal of Listening*, 22, 1-12.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 354-364.
- Kopiez, R., & Lehmann, M. (2008). The 'open-earedness' hypothesis and the development of age-related aesthetic reactions to music in elementary school children. *British Journal of Music Education*, 25(2), 121-138.
- Kratus, J. (2017). Music listening is creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46-51.
- Lamont, A. (2021). Listening to, evaluating and appraising music. In A. Creech, D. A. Hodges, & S. Hallam (Eds.), *Routledge International Handbook of Music Psychology in Education and the Community* (pp. 116-130). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429295362-12>

- Mamlok, D. (2017). *Active listening, music education, and society*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.186>
- Mayes, E., Finneran, R., & Black, R. (2019). The challenges of student voice in primary schools: Students 'having a voice' and 'speaking for' others. *Australian Journal of Education*, 63(2), 157-172.
- Mitra, D. L. (2008). *Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. State University of New York.
- Nancy, J. L. (2007). *Listening*. (C. Mandell Trans.). Fordham University Press.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*.
- Oliveros, P. (2005). Deep listening: A composer's sound practice. iUniverse.
- Owca, S., Pawlak, E., & Pronobis, M. (2003). *Improving student academic success through the promotion of listening skills*. Saint Xavier University.
- Peterson, E. M. (2006). Creativity in music listening. *Arts Education Policy Review*, 107(3), 15–21.
- Polyzoi, E., & Magro, K., (2015). Inner landscapes: Transformative learning experiences of Canadian education interns in Greece. *In Education*, 21(1), 115-136.
- Prananti, A., Ratminingsih, M., & Marjohan, A. (2019). The study of TPR implementation in teaching listening and speaking for elementary school at SD laboratorium UNDIKSHA Singaraja in the academic year 2013/2014. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris undiksha*, 7(2), 1-10.
- Prasertsung, T. (2013). Effective factors for accomplishment in training teacher profession experience of faculty of education students Rajabhat Maha-Sarakham University Thailand. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 103, 352-355.
- Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of music*, 41(4), 484-498.
- Regelski, T. A. (2004). *Teaching general music in grades 4-8: A musicianship approach*. Oxford University Press.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Rentfrow, P. J., Goldberg, L. R., & Levitin, D. J. (2011). The structure of musical preferences: A five-factor model. *Journal of personality and social psychology*, 100(6), 1139-1157.
- Rojko, P. (2012). Metodika nastave glazbe. *Teorijsko-tematski aspekti [Methods of Music Teaching. Theoretical-thematic Aspects]*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
- Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational review*, 58(2), 219-231.






- Savage, P. E., Loui, P., Tarr, B., Schachner, A., Glowacki, L., Mithen, S., & Fitch, W. T. (2021). Music as a coevolved system for social bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, 44.
- Silva, V. (2005). Análisis de las preferencias en actividades musicales escolares de ejecución, audición y composición. Dins Favio Shifres (coord.). *Actas de la I Jornadas de Educación Auditiva*, 227-238.
- Svalina, V., & Sukop, I. (2021). Listening to music as a teaching area in Croatian primary schools: The teacher's perspective. *Music Education Research*, 23(3), 321-334.
- Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education*, 17(1), 51-60.
- Vicente-Nicolás, G., & Mac Ruairc, G. (2014). Music activities in primary school: Students' preferences in the Spanish region of Murcia. *Music Education Research*, 16(3), 290-306.
- Wolvin, A., & Coakley, C. G. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14, 143-152.
- Woody, R. H., & McPherson, G. E. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. In P. N Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 401-424). Oxford University Press.
- Zhukov, K. (2014). Evaluating new approaches to teaching of sight-reading skills to advanced pianists. *Music Education Research*, 16(1), 70-87.

## נספח: שאלון לתלמיד






בית ספר:

כיתה: א/ב/ג/ד/ה






בשיעורי מוזיקה עם הסטודנטים אני אוהב.ת לנגן

1 הכי מעט	2	3	4	5 הכי הרבה
				






בשיעורי מוזיקה עם הסטודנטים אני אוהב.ת לשיר

1 הכי מעט	2	3	4	5 הכי הרבה
				






בשיעורי מוזיקה עם הסטודנטים אני אוהב.ת ללמוד מקצבים ותווים

1 הכי מעט	2	3	4	5 הכי הרבה
				

בשיעורי מוזיקה עם הסטודנטים אני אוהב.ת להאזין ליצירות

1 הכי מעט	2	3	4	5 הכי הרבה
				

בשיעורי מוזיקה עם הסטודנטים אני אוהב.ת לנוע ולרקוד

1 הכי מעט	2	3	4	5 הכי הרבה
				

בשיעורי מוזיקה עם הסטודנטים אני בדרך כלל:

מקשיב.ה  
משתתף.ת  
מפטפט.ת  
מפריע.ה  
מתלהב.ת  
אחר