

דפי יוזמה - כתב עת המהווה במה ליוזמות חינוכיות.
כתב עת זה מיועד למורים במכללות, לסטודנטים ולעובדי הוראה.
מטרתו של כתב העת לאפשר למורים במכללות לשתף את עמיתיהם
בפעילויות מעניינות, בפרויקטים מיוחדים, בהתנסויות מקוריות או
ביוזמות יוצאות דופן המתבצעים במכללותיהם.



מכון מופ"ת

ת"ד 48538 תל אביב מיקוד 61484

טל' 03-6901406 פקס' 03-6901449

Email: info@mofet.macam.ac.il

www.mofet.macam.ac.il



דפי יוזמה

כתב עת ליוזמות חינוכיות

תשע"ג 2013

חברי מערכת דפי יוזמה:

פרופ' דן ענבר

ד"ר חוה גרינספלד

ד"ר פנינה כץ

עריכת לשון וטקסט: חיה וטנשטיין-מאייר

עריכה גרפית: מאיה זמר-סמבול

מס' קטלוגי: 1565-5393

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ג 2013

טל' 03-6901406 <http://www.mofet.macam.ac.il>

הדפסה: אופסט טל בע"מ

המשתתפים (לפי סדר המאמרים)



ד"ר אורלי גוטליב, תלפיות - המכללה האקדמית לחינוך חולון
פנינית רוסו-נצר, אוניברסיטת חיפה
ד"ר טליה חימוביץ, המרכז הבינתחומי הרצליה
ד"ר יפה מושקוביץ, מכללת כנרת עמק הירדן
ד"ר שמחה שרף, מכללת כנרת עמק הירדן
ד"ר רוידה אבו ראס, המכללה האקדמית בית ברל
אתי גורדון-גינזבורג, אוניברסיטת בר-אילן, המכללה האקדמית לחינוך גורדון - חיפה
מעין יגיל-לאופר, תכנית שמיד, עיריית חיפה
ד"ר סמדר בן אשר, המכללה לחינוך ע"ש קיי באר שבע, מרכז מנדל לפיתוח מנהיגות בנגב,
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
ד"ר איריס מנור-בנימיני, אוניברסיטת חיפה
ד"ר יהודית ברקוביץ, אוניברסיטת חיפה
רלה קורצר, אוניברסיטת חיפה
חיה הראל, אוניברסיטת חיפה
גילי ורדי, בית הספר יהודה הלוי
ד"ר שירלי נתן-יולזרי, מכללת לוינסקי לחינוך
ד"ר אילן אבקסיס, מכללת לוינסקי לחינוך
ד"ר סאאיד בשארה, המכללה האקדמית בית ברל

הנחיות למחברים

1. המחברים מתבקשים להגיש את המאמרים בדואר אלקטרוני, ברווחים כפולים ובציון מספר עמודים, לכתובת: orith@mofet.macam.ac.il
2. מתקיים שיפוט פנימי של המאמרים.
3. יש לצרף למאמר תקציר בעברית ובאנגלית בהיקף של עשר שורות מודפסות (כמאה מילים) לכל היותר, ולציין את שם הכותב באנגלית.
4. המחברים מתבקשים להקפיד על כללי האקדמיה ללשון העברית לגבי הכתיב (המלא) חסר הניקוד. כן הם מתבקשים להקפיד על הדפסת הביבליוגרפיה שבסוף המאמר לפי הכללים האלה: יש לרשום את הביבליוגרפיה בסדר הא"ב של שמות המשפחה של המחברים, הרשימה העברית לפני הלועזית. יש לרשום כל פריט ביבליוגרפי לפי הסדר הזה: שם המשפחה של המחבר, שמו הפרטי מקוצר (בגרש) או בראשי תיבות (בגרשיים), שנת הפרסום בסוגריים, שם המאמר, שם הספר או כתב בעת באות נטויה, מספר הכרך ומספרי העמודים. בפריט של ספר יש להוסיף את מקום ההוצאה לאור ואחריו נקודתיים ואת שם המוציא לאור.
5. יש להוסיף מילות מפתח בראש המאמר.
6. הגרסה הסופית, לאחר עריכה לשונית, תישלח למחברים לעיון ולמתן תשובות על שאלות, ותוחזר בהקדם.
7. מערכת דפי יוזמה איננה מפרסמת מאמרים שנתפרסמו, או שעומדים להתפרסם, בביטאונים אחרים.
8. אין המערכת מחזירה כתבי יד.



7	דבר המערכת
11	אורלי גוטליב כלי להערכה משולבת כחלק מהערכה בקורס מכללתי בנושא "חלופות בהערכה"
17	אורלי גוטליב תגובות של מורים להתבטאויות של תלמידים בהקשר מתמטי - ממחקר למעשה
28	פנינית רוסו-נצר, טליה חימוביץ "אני מורה אחרת לגמרי" - משמעותה של תכנית הכשרה לפסיכולוגיה חיובית בתפיסותיהם של אנשי חינוך
56	יפה מושקוביץ, שמחה שרף המרצה המתרגל (מ"מ): המרצה מלמד ומדריך
67	רוידה אבו ראס יוזמה חינוכית לטיפוח חשיבה רפלקטיבית בקרב פרחי הוראה

79	אתי גורדון-גינזבורג "כיתה יקרה": על כתיבת מכתבים והשיעור כמשל
87	מעין יגיל-לאופר "משחק מול מצלמה" ככלי חינוכי טיפולי
107	סמדר בן אשר פיתוח מנהיגות חינוכית מקצועית בקרב מפקחי משרד החינוך
114	איריס מנור-בנימני, יהודית ברקוביץ, רלה קורצר, חיה הראל, גילי ורדי פדגוגיה רפלקטיבית מבוססת מולטימדיה לשינוי ולקידום תפקודים יום-יומיים של תלמידים עם פיגור שכלי
131	שירלי נתן-יולזרי, אילן אבקסיס יש קנקן חדש מלא ישן: קהילה לומדת תנ"ך בפייסבוק
153	סאאיד בשארה תפיסת הרפורמה "אופק חדש" בקרב מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד

דבר המערכת



ההוראה במכללה היא חממה מצוינת ליוזמות חינוכיות, ללימוד עצמי (המורה כחוקר) ולרפלקציות המעלות תובנות חדשות. אל לה לחיות תוססת זו להישאר בדלת אמותיו של המורה. ראוי למחשבות ולעשייה היצירתית האישית להיות סדנת למידה קולקטיבית, וזה מקומו של כתב העת דפי יוזמה. אנחנו שמחים להוציא את הגיליון השביעי, העשיר ביוזמות והמציג כמה מההתנסויות המעניינות של מורים במכללות האקדמיות להוראה.

המוקד של שני המאמרים הראשונים של ד"ר אורלי גוטליב הוא הוראת המתמטיקה, אך מזוויות ראייה שונות בהחלט. רבים מאתנו דוגלים בהפעלה של שיטות הערכה חלופיות, אך את רמת ההבנה של התלמידים שלנו אנו בוחנים בשיטות ההערכה הקונבנציונליות שאנחנו מטיפים נגדן. המאמר הראשון, "כלי להערכה משולבת כחלק מהערכה בקורס מכללתי בנושא 'חלופות בהערכה'", מתאר, מנתח וממשיג שיטת הערכה חלופית שהמחברת ניסתה בקורס של "חלופות בהערכה".

המאמר השני, "תגובות של מורים להתבטאויות של תלמידים בהקשר מתמטי - ממחקר למעשה", מתייחס לזווית ראייה אחרת של תהליך ההערכה. בעצם הדו-שיח שהמורה והתלמידים שותפים לו משוקעים תהליכי הערכה. התגובה של המורה לדברי התלמידים נתפסת כהערכה שיפוטית. זהו דפוס שכיח שבו המורה שואלת, שאלה, מתקבלת תשובה, וניתנת תגובה של המורה (IRE). התבנית הזאת שכיחה בכל תחום, ובמתמטיקה היא מקבלת משנה חשיבות. שוב אין אנו שופטים רק את נכונות התשובה, אלא מנסים להבין את דרכי החשיבה שהולידו את התוצאה.

המאמר השלישי, "אני מורה אחרת - משמעותה של תכנית הכשרה לפסיכולוגיה חיובית בתפיסותיהם של אנשי חינוך" מאת פנינית רוסו-נצר וד"ר טליה חימוביץ, משקף יוזמה מרתקת וראשונית שבה שילבו את גישת הפסיכולוגיה החיובית במסגרת תכנית להכשרת מורים. התכנית שילבה פרקטיקה עם תאוריה תוך פיתוח סביבות למידה תומכות המכוונות להעצמה אישית ולחיזוק המסוגלות המקצועית. ברעיונות עומק נחשפים המנגנונים האישיים והפסיכולוגיים של התהליך.

המאמר הרביעי, "המרצה המתרגל (מ"מ): המרצה מלמד ומדריך" מאת ד"ר יפה מושקוביץ וד"ר שמחה שרף, מציג ומנתח יוזמה חינוכית שבאה לידי ביטוי במחקר התערבות. במחקר נבדקה מידת האפקטיביות של תרגול, כאשר המרצה עצמו הוא המתרגל מיד בהמשכו של השיעור הרגיל. יוזמה פעילה זו מציעה דרך להתמודד עם הקשיים הלימודיים במכללות בפריפריה שיש בהן שונות רבה ברמות הלימוד.



במאמר החמישי, "יוזמה חינוכית לטיפול חשיבה רפלקטיבית בקרב פרחי הוראה", ד"ר רוידה אבו ראס מבקשת להציג ולנתח את יעילותן של אסטרטגיות לטיפול חשיבה רפלקטיבית. מתברר שיש פער לא קטן בין הצורך הפדגוגי והאישי ברפלקציה ובין ההשלכות והקשיים המשוקעים בתהליך הרפלקטיבי. הפעלת היוזמה והמאמץ המרוכז, שלוותה בניתוח תצפיות וטקסטים רפלקטיביים, הייתה כרוכה בעימות בין מערכת של אמונות קיימות לבין הניסיון להבניה מחדש של תובנות הנגזרות מתהליכי הרפלקציה. המאמר השישי, "כיתה יקרה: על כתיבת מכתבים והשיעור כמשל" מאת אתי גורדון-גינזבורג, מציג יוזמה המבקשת להחזיר את החוויה הלימודית למרכז התהליך הלימודי. הרעיון לשלב את הממד האישי עם הממד המקצועי ואת השיח האישי עם התוכן הלימודי בא לידי ביטוי בהיר באמצעות כתיבת מכתבים בנושא הנלמד בסגנון הבעה אישי. שוב אין אנו מתמקדים רק בסיכום מובנה של חומר, אלא משלבים אותו בחוויה האישית הרפלקטיבית. במאמר השביעי, "משחק מול מצלמה" ככלי חינוכי טיפולי" מאת מעין יגיל-לאופר, מוצעת תכנית טיפולית חדשנית של שימוש במצלמה לתרפיה. מתברר שלרעיון ה"פוטו תרפיה" כפי שהופעל ביוזמה המתוארת ומנותחת בצורה בהירה ומפורטת, ואשר משלב בתוכו את הדרמה תרפיה ואת משחק התפקידים, יש פוטנציאל חשוב בתהליך הטיפול בילדים בעלי הפרעות התנהגות. ההתבוננות פנימה והחוצה עם משוב חזותי מתאים מהווים זרז טיפולי חשוב.

ד"ר סמדר בן אשר במאמר השמיני, "פיתוח מנהיגות חינוכית מקצועית בקרב מפקחי משרד החינוך", מציגה יוזמה חינוכית אשר מתמודדת עם המשימה הקשה של שינוי תפיסת הזהות המקצועית של המפקח. בקשת התפקודים השונים של המפקח כמפתח ידע, מנחה, בקר איכות, מעריך תהליך, מתאם ו"מאפשר" משוקעות זהויות מקצועיות מגוונות, ולא פעם קיים ביניהן מתח מובנה. האתגר הנובע מיוזמה זו, שהופעלה בשיתוף מרכז מנדל לפיתוח מנהיגות בנגב, הוא פיתוח מנהיגות חינוכית של מפקחי משרד החינוך בתחום ההערכה. המאמר התשיעי, "פדגוגיה רפלקטיבית מבוססת מולטימדיה לשינוי ולקידום תפקודים יום-יומיים של תלמידים עם פיגור שכלי" מאת ד"ר איריס מנור-בנימיני, ד"ר יהודית ברקוביץ, רלה קורצר, חיה הראל וגילי ורדי, מחזיר אותנו לדיון הפדגוגי על חשיבותה של החשיבה הרפלקטיבית. היוזמה מציגה מודל הוראה-למידה המבקש להתמודד עם המאמץ לטפס מהחשיבה הקונקרטית של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים לחשיבה מופשטת המתבססת על חשיבה רפלקטיבית. המודל המוצע מבוסס על שילוב של ארבע תפיסות מושגיות: קונסטרוקטיביזם, למידה רפלקטיבית, למידה שיתופית ושימוש בטכנולוגיה חזותית. המאמר העשירי, "יש קנקן חדש מלא ישן: קהילה לומדת תנ"ך בפייסבוק" מאת ד"ר שירלי נתן-יולזרי וד"ר אילן אבקסיס, מציג מיזם המיועד לגשר בין שני דברים שלכאורה אין קשר ביניהם. היוזמה המתוארת ומנותחת עושה שימוש בפייסבוק ככלי המשלב בין חומר מסורתי לטכנולוגיה עדכנית ומסייע ללמד תנ"ך בדרך רעננה וחדשנית. הדיון בפייסבוק

מחזיר את "הלגיטימציה" לתנ"ך, שלצערנו נחשב כיום בעיני תלמידים רבים כלא-אקטואלי, בבחינת היילכו שניים יחדיו בלתי אם "נועדו" זה לזה? המאמר האחד-עשר של ד"ר סאאיד בשארה, "תפיסת הרפורמה 'אופק חדש' בקרב מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד", פותח לנו צוהר לתפיסת הרפורמה "אופק חדש" בקרב מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד. המאמר מציג יוזמה מחקרית המבקשת להגביר את הבנתנו בנוגע למשמעות המעשית של הרפורמה "אופק חדש" בעיני המורים. מתברר, שמעבר לתוספת במשכורת שהושגה במסגרת הרפורמה, נחשפו מגוון של השתמעויות שיש להן השלכה ישירה על האווירה הפדגוגית בבית הספר.

המערכת

כלי להערכה משולבת כחלק מהערכה בקורס מכללתי בנושא "חלופות בהערכה" אורלי גוטליב



תקציר

במערכת החינוך קיימים קשיים סובייקטיביים להפעיל חלופות בהערכה. בשל הקשיים הללו חלופות בהערכה נגנזות, ואתן נגנזים גם חלק מהרעיונות החינוכיים שבאים לידי ביטוי בחלופות. המאמר מתאר יוזמה של פיתוח והפעלה של כלי להערכה המשלבת בהערכה מסכמת היבטים חשובים בהערכה מעצבת בקורס במהלך הכשרה של פרחי הוראה למתמטיקה במכללה. הכלי מתחשב בחלק מהקשיים הסובייקטיביים בהפעלה של חלופות בהערכה.

מילות מפתח: הערכה מסכמת, הערכה מעצבת, חלופות בהערכה

מבוא

ניסיונות רבים נעשים כדי לעודד מורים להשתמש בחלופות להערכה הקונבנציונלית - מבחן (פטקין ומלאת, 1997) כתחליף למבחן או נוסף על מבחן. מתברר שההיענות לכך בפועל אינה מרובה, במיוחד אם אין התערבות תומכת. יכולות להיות לכך סיבות שונות: הנוחות בשימור של דרכי הערכה שמורגלים אליהן, קושי לעבור לחלופות בהערכה במערכת בית ספרית וקושי בתכנון ובהפעלה של חלופות בהערכה.

כמרצה בקורס סמסטריאלי בנושא "חלופות בהערכה" במכללה להכשרת סטודנטים להוראת מתמטיקה התלבטתי בנוגע לדרך ההערכה של הישגי הסטודנטים בקורס. הרגשתי צורך אמיתי לבנות מודל להערכה בקורס שיקיף היבטים שונים הנוגעים למהות ההערכה (בירנבוים, 1998) ושיאפשר לתת מענה לפחות לחלק מהגורמים המעכבים שילוב חלופות בהערכה. על רקע זה בניתי משימת הערכה מסכמת, שנשאה אופי של מבחן ובחנה בשלביה השונים היבטים שונים של חלופות בהערכה בהקשר להוראת מתמטיקה. היבטים אלה נבחנו לצד משימות ביצוע (לוי, תשנ"ז) לאורך כל הסמסטר שביצעו הסטודנטים כחלק מהיכרות עם משימת הערכה מעצבת וכחלק מהערכה שלהם בקורס. כך נוצר כלי אחד המאגד שני אמצעים - מבחן וחלופות למבחן, ושני אמצעים אלה זכו להעצמה באמצעות הקשרים ביניהם.

מאמר זה מתאר את הכלי להערכה משולבת ואת אופן הפעלתו במכללה בקרב פרחי הוראה למתמטיקה בקורס "חלופות בהערכה".



מסגרת הקורס "חלופות בהערכה"

הקורס כלל ארבעה נושאים עיקריים:

- היכרות עם עקרונות בהערכה (כגון: מה מעריכים? מדוע מעריכים? מתי מעריכים?)
- היכרות עם אמצעי הערכה מגוונים (כגון: מבחנים מסוגים שונים, תלקיט ומשימת ביצוע) וקריטריונים להערכתם (כגון: תקשורת, מיומנויות מתמטיות והסקת מסקנות)
- התנסות בבניית משימות הערכה וקריטריונים להערכתן
- בחינה של משימות הערכה וקריטריונים להערכתן (כגון: האם הקריטריונים נכתבו בצורה אופרטיבית? האם הקריטריונים נוגעים לכמה מאפיינים או האם אפשר לאגד כמה מהם למאפיין אחד? האם יש צורך בקריטריונים נוספים? האם בעקבות הקריטריונים יש צורך בשינוי המשימה?)

ארבעת הנושאים שולבו זה בזה באופן שוטף עם ההתקדמות בקורס. הקורס נשא אופי סדנאי, והסטודנטים התנסו בו באופן רציף ואמיתי במשימות ביצוע במטרה לחוות משמעויות אפשריות של עקרונות בהערכה. כאמור, חלק מהמשימות נועדו להערכת ההתפתחות של הסטודנטים בקורס.

תיאור הכלי להערכה משולבת ואופן הפעלתו

הפעילות בעזרת הכלי נעשתה בשני שלבים. בכל שלב התמודדו הסטודנטים עם שתי משימות. כמשימה 1 בשלב הראשון קיבלו הסטודנטים משימת ביצוע מתמטית, וכמשימה 2 בשלב זה הם התבקשו לבחור קריטריונים לבדיקת המשימה. לאחר השלב הראשון מסר כל סטודנט את גיליון הביצוע שלו למשימה 1 לבוחן ושמר אצלו את הקריטריונים שבחר לבדיקתה ממשימה 2. כדי לבצע את השלב השני החליף הבוחן בין כל שני סטודנטים את גיליונות הביצוע למשימה 1 (לצורך מעקב ציון מספר הסטודנט על כל גיליון ביצוע). במשימה 3 (הראשונה בשלב השני) התבקשו הסטודנטים לבדוק את גיליונות הביצוע של עמיתיהם על-פי הקריטריונים שבחרו במשימה 2 משלב ראשון, והתבקשו לרשום את הערכתם על פיהם. במשימה 4 (האחרונה) התבקשו הסטודנטים לבחון את הקריטריונים שבחרו במשימה 2 לאור הבדיקה של גיליון הביצוע של העמיתים ולתת על כך דיווח. להלן הכלי להערכה משולבת שניתן לסטודנטים.

בשלב הראשון עליכם לבצע משימות 1 ו-2 ובשלב השני משימות 3 ו-4. הזמן העומד לרשותכם בכל שלב הוא 45 דקות.

שלב ראשון

משימה 1: מִחֵם המכיל 40 ליטרים מים מתרוקן על ידי ברז פתוח המותקן בו בקצב של 5 ליטרים לדקה.

- נסחו ארבע שאלות הקשורות בסיטואציה הזו.
- ענו על השאלות.
- משימה 2: קבעו קריטריונים לבדיקת משימה 1.
- מסרו לבוחנים את משימה 1 לאחר 45 דקות.

שלב שני

- משימה 3: אתם מקבלים משימה 1 של עמית/ה.
- בדקו אותה על סמך הקריטריונים שקבעתם במשימה 2.
- משימה 4: בצעו רפלקציה על הקריטריונים שקבעתם בשלב ראשון לאור בדיקת משימה 1 של העמית/ה.
- החזירו משימות 2-4 שלכם לבוחן בצירוף משימה 1 של העמית/ה.

משימת הביצוע המתמטית (משימה 1 בשלב ראשון) עוסקת בסיטואציה מוכרת בשאלות מתמטיות בנושא התרוקנות או מילוי מכל בקצב אחיד. ואולם בניגוד לשאלות שבדרך כלל ניתנות בסיטואציה כזו או אחרת, הדרישה במשימה כאן היא לחבר שאלות בהקשר לסיטואציה. נוסף על כך, לשאלות שיוצעו יש לתת תשובות וכן יש להציע קריטריונים להערכת השאלות והתשובות (משימה 2). עצם העובדה שהסטודנטים מחברים שאלות ועונים עליהן בידיעה מראש שיצטרכו להעריך מעלה את רמת האחראיות והחשיבה של הסטודנטים באשר לשאלות שינסחו והתשובות שייתנו עליהן. משימה 3 בשלב שני גם היא מתבצעת עם המבט אל משימה 4, שבה הסטודנטים מתבקשים לתת משוב על הקריטריונים שבחרו.

מכיוון שהכלי ואופן הפעלתו היו חדשניים ולא מוכרים, ביצענו סימולציה של הפעלת הכלי בשיעור האחרון בקורס. הסימולציה התנהלה באותה מתכונת שתוארה לעיל למעט משימה 4. בעקבות הרפלקציה שביצעתי על הכלי והפעלתו במהלך הסימולציה, ראיתי לנכון להוסיף את משימה 4 לכלי שהופעל בתום הקורס. (גם ממני כמרכזת הקורס וכבונה כלי חדש נדרשת רפלקציה, ובעקבותיה נדרש שדרוג הכלי על מנת לאפשר לסטודנטים להפיק תועלת מרבית ממנו.) שני המפגשים של הסטודנטים עם הכלי (בסימולציה ובמועד הבחינה) היו אפוא עליית מדרגה נוספת בקורס ושיא חדש בהתנסות בחלופות בהערכה.



להלן משימת הביצוע המתמטית (משימה 1) של שלב ראשון בסימולציה.

- אָמדו נפח של אמבטיה. התשובה שלכם צריכה להיות מבוססת על כמה גדלים.
- ציינו אילו הנחות הנחתם, כאשר אמדתם את הגדלים הללו.

בסימולציה משימת הביצוע עוסקת במיומנות מוכרת בשאלות מתמטיות הנוגעת לנפח, אך היא נעשית בהקשר לא מוכר - מכל (בדוגמה שלפנינו - אמבטיה) שמידותיו לא נתונות, ולכן הדרישה במשימה היא אומדן ולא חישוב מדויק, שאותו צריך להצדיק. משימות 2 ו-3 לא השתנו.

התלבטות וקושי בהפעלת הכלי להערכה משולבת

אחת התפיסות השגויות בנוגע למטלות מתמטיות היא התפיסה שכל המטלות ניתנות לפתרון באופן מידי ומהיר בעזרת אלגוריתם ידוע. חשיפה מסודרת וממושכת בתהליך ההכשרה להוראת מתמטיקה למטלות הנושאות אופי של משימות ביצוע והתנסות בפתרון, בהקשרים שונים במתמטיקה, יכולה להביא לשינוי התפיסה השגויה ולתקן את הרושם המוטעה בנוגע למהות של מטלה מתמטית. מכיוון שרציתי שהמשימה המסכמת תכלול היבטים מרכזיים מתהליך הלמידה, לרבות מהותה של מטלה מתמטית, היה ראוי, לדעתי, שגם משימת ביצוע תיכלל במשימה המסכמת. ואולם הרעיון של הכנסת משימת ביצוע למתכונת של מבחן עורר אצלי קונפליקט בין הזמן המוקצב למבחן לבין הצורך בהטמעת הידיעה שמשימות במתמטיקה לא בהכרח ניתנות לפתרון מידי. זאת ועוד, יש לציין שהייתה הטרוגניות בידע המתמטי של הסטודנטים בקורס. על-פי נתוני הקורס ומטרותיו היה אפוא קושי למצוא תוכן מתמטי למשימת הביצוע שלא יהווה מכשול לבעלי ידע מצומצם במתמטיקה ובד בבד יאתגר את בעלי הידע הרחב וגם ישיג את מטרות הקורס. כדי להתמודד עם ההתלבטות ועם הקושי בחרתי משימות ביצוע (חיבור שאלות ועריכת אומדן) שאין אלגוריתם ברור להתמודדות אֵתן, אבל עם זאת הן נתונות בתוך הקשר מוכר ושכיח במתמטיקה (מילוי/ריקון כלים ונפח). עקב בחירה זו יצרו הלומדים חיבור מהיר להקשר, ומרב האנרגיה המחשבתית שלהם נותבה כבר בשלב הראשון לביצוע המשימה עצמה. (במשימות ביצוע לא תמיד ברור מהו ההקשר המתמטי שיש לגייס כדי להתמודד אֵתן. לעתים אפשר בקלות לשייך משימת ביצוע לנושא כללי כמו גאומטריה, אלא שהשיוך לא מוביל בהכרח לפתרון.)

תרומת הכלי להערכה משולבת לפרחי הוראה בקורס

כל אחת מהמשימות בכלי להערכה משולבת עוסקת בהיבטים שונים בהערכה ולכן גם במטרות הוראה שונות, ומכאן נגזרת תרומתן לפרחי הוראה.

משימה 1. אחת המיומנויות החשובות שנדרשות ממורה היא היכולת לשאול שאלות מעניינות, מסקרנות ומאתגרות המעודדות דו-שיח מתמטי, ולכן חשוב לטפח אצל פרחי הוראה. כדי לעניין תלמידים הנתקלים שוב ושוב בסיטואציה מוכרת (במקרה הנדון, התרוקנות מכל בקצב אחיד), יש צורך לגלות יצירתיות בבניית שאלות. מטרות ההוראה והיצירתיות יכולות להיבחן על ידי כתיבת מערך מסודר ומלא של פתרון השאלות, שכן פעולה זו יכולה להאיר את כל המיומנויות, המושגים וההקשרים ההכרחיים לפתרון.

משימה 2. כדי לוודא ששאלות שאלות תהיה יעילה למהלך הוראה ולתהליך הלמידה, צריך לתת את הדעת לסוגי השאלות (פסיג, 1996; Friedlander and Kieran 2004; Arcavi; 2012). בנייה של קריטריונים יכולה לשקף למורה את סוגי השאלות שאליהן התלמידים נחשפים ולאפשר לבחון אם השאלות תואמות את מטרות ההוראה ואם יש צורך למקדן יותר או להרחיבן.

משימה 3. במשימה זו נבחנות השאלות והתשובות של העמית, ולמעשה היא מהווה דו-שיח בין עמיתים על בחירת השאלות ועל דרך פתרוןן. כך בא לידי ביטוי גם היבט חברתי תקשורתי (לוי, תשנ"ז).

משימה 4. המשימה נותנת הזדמנות נוספת לרפלקציה על הביצוע האישי של משימה הפעם היא נעשית על בסיס הדו-שיח המתמטי בין ביצוע המשימה על ידי העמית ובין הביצוע האישי של המשימה.

המערך של הכלי להערכה משולבת מזמן לסטודנטים מארג של ארבע משימות הנותן ביטוי להיבטים שונים בהערכה, וההתקדמות בעבודה בכלי יוצרת שילוב בין המשימות ומשדרגת אותן.

סיכום

חשוב להביא לידי ביטוי את המטרות בהכשרת פרחי הוראה במהלך ההכשרה, ולכן יש לחפש דרכים יצירתיות לממש את המטרות למרות קונפליקטים או קשיים פוטנציאליים בדרך. הכלי להערכה משולבת, אופן הפעלתו וההקשר שבו הופעל המתוארים במאמר זה מדגימים כלי המשלב היבטים של מבחן וחלופות למבחן. הכלי להערכה משולבת משמש הערכה מסכמת לצד הערכה מעצבת. הכלי מנצל את האינרציה שיש במערכת הבית ספרית, ובכלל זה אצל המורים, בשימור המסגרת הכללית של ההערכה המקובלת על ידי מבחנים ויחד עם זאת משלב עקרונות לשימוש בחלופות בהערכה. אופי הכלי מאפשר שימוש בו גם בתחומי דעת שונים (לשם כך יש צורך רק בהחלפת משימת הביצוע, משימה 1, במשימת ביצוע בתחום התוכן הרלוונטי). כמו כן הכלי מתאים גם להשתלמויות בפיתוח סגל הוראה.



ביבליוגרפיה

בירנבוים, מ' (1998). חלופות בהערכת הישגים. תל-אביב: רמות.
לוי, א' (תשנ"ז). הערכה חלופית: הלכה למעשה, קובץ של חקרי מקרה והערות רפלקטיביות.
תל-אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך התרבות והספורט.
פטקין, ד' ומלאת, ש' (1997). פתיחות מורים למתמטיקה לשינויים בהוראה פירושה
התמקצעות. דפים, 84, 25-99.
פסיג, ד' (1996). טקסונומיה של מיומנויות וכישורים קוגניטיביים עתידיים. רמת-גן:
אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

Friedlander, A., & Arcavi, A. (2012). Algebraic skills a Conceptual Approach.
Integrating procedures and thinking processes makes learning more meaningful.
Mathematics teacher, 105, 8.

Kieran, C. (2004). The Core of Algebra: Reflections on Its Main Activities. In K.
Stacey, H. Chick & M. Kendal (Eds.), *The future of the teaching and learning of
Algebra: The 12th ICMI study* (21-34). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

תגובות של מורים להתבטאויות של תלמידים בהקשר מתמטי - ממחקר למעשה אורלי גוטליב



תקציר

מחקרים מראים שהערכה שיפוטית אצל מורים למתמטיקה היא התגובה השכיחה להתבטאויות של תלמידים. מחקרים אחרים מראים שיש מורים היוזמים תגובות אחרות להתבטאויות של תלמידים ובהן תגובות המשכללות את התבטאויותיהם. מאמר זה מתאר קורס להכשרה של פרחי הוראה למתמטיקה שנועד, בין היתר, לעזור להם להגיב להתבטאויות של תלמידים בשכלול הרעיון המבוטא בהן למרות הקושי שיש בתגובה כזו לעומת הערכה שיפוטית. מטרה זו הושגה בשני שלבים בקורס: תצפיות וניתוח אירועים והפעלת שיעורים עם תגובות משכללות.

מילות מפתח: הכשרת פרחי הוראה, הערכה שיפוטית, תגובה משכללת

מחקרים בנושא התייחסות של מורים להתבטאויות של תלמידים

חוקרים זיהו את ההערכה השיפוטית כתגובה עיקרית ולפעמים בלעדית של מורים להתבטאויות של תלמידים בכיתות הלומדות מתמטיקה (Cazden, 2001; Mehan, 1979; Wood, 1994). מהאן הגדיר תגובה זו כחלק מדפוס של פעולות המתאר את התקשורת בין מורה לתלמידים בכיתות הלומדות מתמטיקה. בדפוס זה אפשר להבחין בשלוש פעולות: המורה יוזם שאלה, התלמיד עונה והמורה מגיב בהערכה שיפוטית של תשובת התלמיד. מהאן כינה דפוס זה Initiation-Reply-Evaluation או בקיצור באמצעות התבנית IRE. הוא מצא שהתבנית IRE היא הדומיננטית בכל חלקי השיעור: הפתיחה, ההוראה והסיום. עם המעבר לגישת הלמידה הקונסטרוקטיביסטית בשנות השישים של המאה ה-20 החלו חוקרים ואנשי חינוך מתמטי ליחס חשיבות רבה לתשומת לב של מורים לדרכי חשיבה של תלמידים ולראותה כחיונית להוראה טובה (Even, 1999; Even & Markovits, 1993; National Council of Teachers of Mathematics, 1991). לפיכך חלק מתכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים למתמטיקה מבקשות לרכז את תשומת לבם של המורים בדרכי החשיבה והלמידה של תלמידים ולפתח את הבנתם בנושא (Even, 1999; Even & Markovits, 1993; National Council of Teachers of Mathematics, 1991). ואולם פיתוח ההבנה של מורים בנוגע לדרכי חשיבה של תלמידים מותיר בעינה את השאלה כיצד עליהם להשתמש במידע זה. ממחקרים שנעשו בנושא עולה כי השימוש בידע אינו משימה פשוטה (Chazan & Ball, 1999; O'Connor, 2001; Simon, 1997; Wood, 1994).



במחקר שערכתי במסגרת לימודי לתואר שלישי בחנתי התייחסות של מורה מומחית להתבטאויות של תלמידים כדי ללמוד על תגובות אפשריות שלה להתבטאויות של תלמידים ולתאר פרופיל המאפיין את תגובותיה. מממצאי המחקר משתמע שהמורה הביעה נכונות גבוהה להקשיב לתלמידים, התחשבה בהתבטאויותיהם ועיצבה על פיהן את מבנה השיעורים. לפי תוצאות המחקר, אחד המאפיינים הברורים של התייחסות המורה היה על פי רוב שכלול (elaborating) ההתבטאויות של התלמידים (Resnick et al., 1993; Even & Schwarz, 2003). השכלול היה מכוון בדרך כלל להעמקת הידע המתמטי של התלמידים ולהעשרתו ללא קשר לנכונות הרעיונות. מניתוח הנתונים עולה כי המורה שכללה רעיון מתמטי בהתבטאות באמצעות בחינתו, אתגורו, נימוקו או הוכחתו, הצגת הוכחות שונות לאותה טענה, הצגת דרכים שונות לפתרון מטלה, מעבר בין ייצוגים שונים של אותו המושג, הצגת דוגמאות ואי-דוגמאות, המחשת הרעיון או קישורו לרעיון אחר. יש לציין שממצא זה הופיע הן באוכלוסיית תלמידים בעלי הישגים גבוהים במתמטיקה והן באוכלוסיית תלמידים בעלי הישגים נמוכים במתמטיקה.

ממחקר לשדה העשייה

המודל הזה של מורה המייחסת חשיבות מרובה להתבטאויות של תלמידים המשקפות רעיונות נכונים או לא-נכונים ומגיבה עליהם בשכלולם במטרה לקדם באמצעותם את המהלך המתמטי בשיעורים יכול להיות מודל לחיקוי בהוראה. משום כך ראיתי לנכון במסגרת עבודתי כמדריכה פדגוגית להוראת המתמטיקה לבנות תכנית הכשרה של פרחי הוראה שמטרתה לעודד פרחי הוראה לפעול בדרך זו. תכנית זו התפרסה על פני שנת לימודים אחת. להלן אתאר את תכנית ההכשרה בשילוב הצגה וניתוח של אירועים מדגימים. ניתוח אירועים המדגימים תגובות משכללות להתבטאויות של תלמידים מראה שהן נשענות על נכונות של המורים, שאצלם צפו פרחי ההוראה בשיעורים, ושל פרחי ההוראה להכיל התבטאויות של תלמידים, להשקיע מאמץ להקשיב להן, לנסות להבין אותן ולתת להן מקום בשיעורים. האירועים לקוחים משיעורי מתמטיקה בגאומטריה (אורך מסלול והיקף), בתחום המספרי (עיגול מספרים) ובשברים (השוואה חיבור שברים פשוטים) במהלך אותה שנת לימודים.

תכנית ההכשרה במסגרת העבודה המעשית כללה שני שלבים: א. תצפיות וניתוח אירועים; ב. מהלכה למעשה.

שלב א - תצפיות וניתוח אירועים

בשלב זה צפינו בשיעורים של המורים המאמנים בבית הספר שבו התקיימה העבודה המעשית. במהלך הצפייה התבקשו פרחי ההוראה לזהות אירועים שבהם המורה

בכיתה הגיבה, לדעתם, להתבטאויות של תלמידים באופן המשכלל את הרעיון המובע בהתבטאויות ולאסוף בכתב מידע רב ככל האפשר על אירועים אלה. לאחר השיעור ניתחנו את האירועים בפורום של כל פרחי ההוראה שנכחו בשיעור. הניתוח התמקד בארבע שאלות. שתי שאלות תוכן:

- מהו הרעיון המתמטי בהתבטאות שאליו התייחסה המורה בתגובתה?
 - לאן הובילה המורה את ההתבטאות בתגובתה?
- שתי שאלות הנוגעות לארגון השיעור:
- האם תגובת המורה להתבטאות הייתה מכוונת לתלמיד היחיד המתבטא או לכלל התלמידים בכיתה?
 - איך באה לידי ביטוי ההקשבה של המורה להתבטאות שהביאה להתפתחות האירוע?

שלב ב - מהלכה למעשה

בשלב זה העבירו פרחי ההוראה שיעורים, ובהם התמקדו בתגובות להתבטאויות של תלמידים. שלב זה כלל שלושה מהלכים: הכנה, העברת שיעור ורפלקציה. למהלך ההכנה היו שתי מטרות: פיתוח היכולת להקשיב להתבטאויות של תלמידים ופיתוח היכולת להגיב להתבטאויות באופן המעצים את הלמידה. כדי לפתח את היכולת להקשיב להתבטאויות של תלמידים במהלך ההכנה לשיעור העלינו דרכי חשיבה אפשריות של תלמידים בנושא שיילמד. היכרות עם דרכי חשיבה של תלמידים מפחיתה את ההפתעה של פרחי ההוראה לנוכח התבטאויות אפשריות לא-מוכרות של תלמידים בנושא הנלמד, והיא מאפשרת חקירה של המקור לדרכי החשיבה באווירה נינוחה. כדי לפתח את היכולת להגיב באופן המעצים את הלמידה העלינו הצעות לדרכי תגובה שונות תוך הדגשת המשמעות של כל דרך להמשך המהלך המתמטי של השיעור. היכרות מוקדמת עם דרכי תגובה שונות מציידת את פרחי ההוראה באסטרטגיות ומפחיתה את החרדה מהצורך לגייס תגובה משכללת להתבטאויות "on line" במהלך השיעור.

לאחר הוראת השיעורים המתוכננים עשו פרחי ההוראה רפלקציה על אירועי "התבטאות ותגובה" בשיעורים על מנת להפיק לקחים מרצף האירועים וכהיערכות לקראת שיעורים נוספים.

שלבם אלה הביאו להיערכות מאורגנת ומודרכת של פרחי ההוראה לקראת התייחסות המשכללת להתבטאויות של התלמידים במהלך השיעורים, לשדרוג של דרכי ההוראה שלהם על ידי היכרות רחבה עם דרכי חשיבה של תלמידים ולהגדלת הרפרטואר של דרכי תגובה



של תלמידים. לעתים הביאה הכנה זו גם להעצמת הידע המתמטי של פרחי ההוראה. כל הפעולות הללו ננקטו במטרה לעורר למידה אצל התלמידים על ידי אתגור ואקטיביות לימודית.

להלן יוצגו ארבע דוגמאות של שכלול התבטאויות של תלמידים במהלך העבודה המעשית בשנה הנדונה. בכל דוגמה יוצג ההקשר התוכני הרלוונטי לאירוע שבו הופיעה ההתייחסות המשכללת ויתואר האירוע. התיאור יכלול מענה לארבע השאלות שבהן התמקד הניתוח, כפי צויין לעיל. הדוגמה הראשונה מדגימה את העבודה בשלב א - תצפיות וניתוח אירועים, ובו יתואר אירוע שזוהה בתצפית בשיעור של המורה המאמנת. שלוש הדוגמאות האחרות מדגימות את העבודה של פרחי ההוראה בשלב ב - מהלכה למעשה לפי הפירוט הבא: הדוגמה השנייה מדגימה העלאת אפשרויות לשכלל תשובות של תלמידים למשימה במהלך הכנת שיעור. הדוגמה השלישית מדגימה תגובה משכללת תוך כדי השיעור והדוגמה הרביעית מדגימה ניתוח אירוע בכיתה במהלך רפלקציה לאחר השיעור.

דוגמה ראשונה

תיאור ההקשר שבו התרחש האירוע

השיעור התקיים בכיתה ה בנושא השוואת שברים פשוטים באמצעות אסטרטגיית הרחבה וצמצום. השיעור הועבר על ידי אחת המורות המאמנות בבית הספר. השיעור נחלק לארבעה חלקים עיקריים.

חלק 1: הצגת השאלה - מי מבין השברים $2/5$, $3/10$ גדול יותר? היא עסקה בבדיקת רלוונטיות של האסטרטגיות המוכרות להשוואה (מונים שווים, מכנים שווים, השוואה לחצי, השוואה לשלם) ובהצגת האסטרטגיה של הרחבה/צמצום במטרה להביא למכנים שווים (על ידי המחשה חזותית באמצעות מחשב).

חלק 2: בחינת הצעה של תלמידה להשוואה בין שברים על ידי השוואת מונים

חלק 3: תרגול ההשוואה על-פי האסטרטגיות השונות באמצעות המחשב

חלק 4: הצגת השבר $1/5$ באמצעות הרחבות שונות שלו באמצעות המחשב

תיאור האירוע וניתוחו

לאחר שלמדו בחלק 1 של השיעור על השוואה בין שברים על ידי הרחבה, בדוגמה השברים $2/5$ ו- $3/10$, התפתח בכיתה השיח הבא בין תלמידה והמורה.

תלמידה: אם במכנה, 5 לא נכנס ב-10?

מורה: תני לי דוגמה.

תלמידה: $6/5$ ו- $2/4$. עושים 2×3 ואז 4×3 .

מורה: בדרך כלל אנו מרחיבים את המכנים [במטרה להגיע למכנים שווים]. היא [התלמידה] אומרת דבר יפה, את יכולה להשוות.

תלמידה: לפי המונים כשהם שווים.

מורה: מלכתחילה 6/5 יותר גדול משלם ולכן יותר גדול מ-2/4.

בחלק 1 של השיעור בדקו התלמידים שהשברים הנתונים - $2/5$, $3/10$ - אינם בעלי מונים שווים, אינם בעלי מכנים שווים, שניהם קטנים מ-1 ושניהם קטנים מחצי, ולכן אי-אפשר להשתמש בכלים להשוואה שלמדו עד כה (אף כי ניתוח מעמיק היה יכול להוביל לאפשרות שההשוואה לחצי הייתה נותנת מענה מכיוון ש- $3/10$ קטן מחצי ב- $2/10$ שהן $1/5$ ו- $2/5$ קטן מחצי רק בחצי חמישית). לאור זאת, המורה הציגה את הכלי של הרחבת השברים במטרה להגיע למכנים שווים (שכן במצב זה התלמידים כבר למדו להשוות). בעקבות ההצגה של המורה הציגה התלמידה ליישם את הכלי שהציגה המורה גם במטרה להגיע למונים שווים (שכן אפשר להשוות שברים, גם כאשר המונים שווים, כפי שנלמד).

בתגובה להצעה של התלמידה עזרה לה המורה להסביר את הרעיון המתמטי שלה על ידי הבקשה "תני לי דוגמה". לאחר שסיפקה דוגמה, המורה פנתה לכלל הכיתה: "בדרך כלל אנו מרחיבים את המכנים [במטרה להגיע למכנים שווים]. היא [התלמידה] אומרת דבר יפה" ומציינת "את יכולה להשוות"; כלומר, הרעיון נכון מבחינה מתמטית. המורה לא סיימה את תגובתה לאחר אישור הרעיון המתמטי של התלמידה אלא ציינה שאפשר להשוות בין השברים שהציעה התלמידה באחת מהדרכים שלמדו כבר בעבר - השוואה לשלם שרלוונטית ויעילה מאוד במקרה זה.

מניתוח של תגובת המורה להתבטאות של התלמידה עולה שהמורה הקשיבה לתלמידה ואף סייעה לה לסיים את ביטוי הרעיון שלה עד השלמתו ורק לאחר מכן הציגה את אחת הטכניקות להשוואת שברים שלמדו קודם לכן - השוואה לשלם. התגובה של המורה הביאה לשכלול הרעיון על ידי הדגמתו וגם על ידי הצגה של פתרון נוסף. הסבלנות שגילתה המורה להקשיב לרעיון של תלמידה, שהיא עצמה לא הציגה, ולייחס לו חשיבות מתמטית מבטאת את היכולת של המורה להכיל את ההתבטאות של התלמידה ולהיעזר בה כדי להעמיק את הדרך שהייתה מטרת השיעור: "בדרך כלל אנו מרחיבים את המכנים [במטרה להגיע למכנים שווים]".

האוניברסליות של הרחבה במטרה להשוות מכנים נובעת מהשימושיות של פעולה זו לחיבור או לחיסור של שברים וגם מהקלות היחסית שבה משווים מספר שונה של חלקים שווים, כאשר המכנים שווים, ואילו כאשר משווים שברים בעלי מונים שונים, יש צורך בשיקול עמוק יותר: "ככל שהמכנה גדול יותר, החלק קטן יותר". להלן התייחסות של תכנית הלימודים במתמטיקה לכיתות א-ו בכל המגזרים (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2006) לנושא: "ניתן להשוות שברים גם כשהמכנים שלהם שונים, אבל המונים שלהם שווים. רצוי להראות זאת לתלמידים בהתאם לרמתם" (שם: 99).



דוגמה שנייה

תיאור ההקשר שבו התרחש האירוע

השיעור הועבר על ידי אחת הסטודנטיות להוראה לאחר הכנה משותפת. השיעור התקיים בכיתה ג בנושא עיגול מספרים לעשרות. השיעור נחלק לארבעה חלקים עיקריים.

חלק 1: עבודה על שאלה עם רלוונטיות לעיגול מספרים לעשרות

חלק 2: מציאת מספרים שעיגולם לעשרות הוא מספר נתון

חלק 3: מציאת תכונה משותפת למספרים 247, 248, 249, 252, 254

חלק 4: תרגול בנושא עיגול לעשרות של מספרים באלפים באמצעות משחק מחשב

תיאור האירוע וניתוחו

המשימה המרכזית בחלק 2 הייתה מציאת המספרים שעיגולם לעשרות נותן 240. במהלך ההכנה לקראת השיעור הועלתה האפשרות הסבירה שתלמידים יציעו בתשובה מספרים לא לפי סדר מסוים. פרחי ההוראה העלו בשלב ההכנה לשיעור אפשרויות שונות כדי לשכלל את מקבץ המספרים שיתקבלו בתשובה למשימה. להלן ההצעות שעלו:

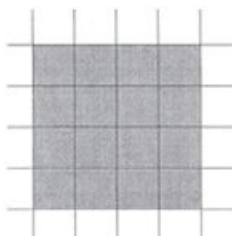
- סידור המספרים על-פי גודלם.
- ארגון המספרים בשתי קבוצות: מספרים הגדולים מ-240 ומספרים הקטנים ממנו.
- מנייה של המספרים והעלאת השאלה: האם תמיד יתקבלו 9 מספרים אפשריים?
- העלאת שאלת אתגר: אילו היינו מעגלים גם את המספר 245 ל-240, האם יתקבלו 10 מספרים אפשריים?

ההכנה מראש של דרכים אפשריות לשכלל את מקבץ התוצאות שיתקבלו מתלמידים נתנה לסטודנטית פנאי ורוגע במהלך השיעור להפעיל מגוון של פעולות לא-שגרתיות. החשיבה שנדרשה מהתלמידים בעקבות הפעולות הללו הפתיעה את התלמידים מכיוון שציפו רק להערכה של נכונות התשובות (כפי שקורה לרוב בשיעורי מתמטיקה). הפתעה זו הביאה לשיתוף פעולה מצד תלמידים רבים.

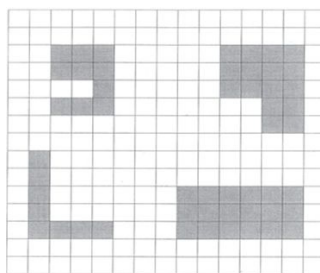
דוגמה שלישית

תיאור ההקשר שבו התרחש האירוע

השיעור הועבר על ידי אחת הסטודנטיות להוראה לאחר הכנה משותפת. השיעור התקיים בכיתה ב בנושא מציאת היקף של צורה. במשימה הראשונה בשיעור התבקשו התלמידים למצוא את היקף המצולע שלהן (הרשת היא ריבועית, ואורך צלע הריבוע הוא יחידה אחת):

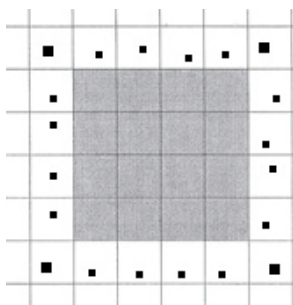


במשימה השנייה התבקשו למצוא את ההיקפים של המצולעים האלה:



תיאור האירוע וניתוחו

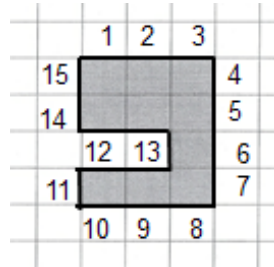
אחד הפתרונות שהציעה תלמידה למשימה הראשונה היה הספירה הזאת:



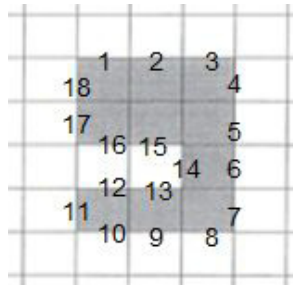
בעקבות הצגת פתרון זה על הלוח נאמרו התגובות האלה:
המורה המאמנת: [בתימהון] אבל זו תלמידה טובה שיודעת את זה!
תלמיד 1: לא סופרים משבצות אלא סופרים קווים.
תלמיד 2: קודקוד הוא לא ס"מ, הוא מ"מ.
פרח ההוראה: נספור את המשבצות בפנים. [לאחר שנוכחו התלמידים שספירת המשבצות הפנימיות הסמוכות לקו התחום נותנת תוצאה שונה, עלתה השאלה בשיא עוצמתה.]
תלמידים: אז מה סופרים כאן בכלל?
פרח ההוראה: מה בדיוק סופרים כאן? סופרים קווים ולא משבצות. המשבצות רק עוזרות לספור את הקווים המקיפים.



התגובות של תלמידים 1 ו-2 התייחסו לקושי האמיתי שנצפה בפתרון השגוי. הסטודנטית גם ביקשה להתייחס לקושי המהותי על ידי הצעת פתרון אחר שהעלה את הקונפליקט "אז מה סופרים כאן בכלל?". אף-על-פי שנדמה היה שהתלמידים בכיתה קיבלו מענה ראוי לשגיאה שכללה התייחסות למהות של הספירה, למשימה השנייה הוצע הפתרון הזה:



הפתרון הזה הראה שאף כי חוזרים בכיתה על המיומנות הנדרשת ועל מהותה, אין ערובה שהוסר המכשול. המשימה סיפקה אתגר חדש לתלמידים ולסטודנטית שהעבירה את השיעור. אמנם המשבצות ב"פינות" לא הופיעו במנייה בפתרון הזה, אך הבעיה מה סופרים במציאת היקף נותרה בעינה. בגלל החשש שהספירה נעשית שוב באמצעות המשבצות בלי תשומת לב מיוחדת לקו ההיקף, ביקשה הסטודנטית מהתלמידים לכתוב את יחידות הספירה על קו ההיקף כך:



מהשתלשלות האירוע אפשר ללמוד כי בחירת האסטרטגיה של רישום יחידות ההיקף הנספרות שדרגה את דרך ההוראה של הסטודנטית. הסטודנטית סיפקה לתלמידים כלי עבודה ראוי כדי להתמודד עם התפיסה המוטעית (ואולי האינטואיטיבית, ולכן היא חוזרת שוב ושוב) של ספירת משבצות במקום ספירה של אורכי משבצות (אולי גם הפעם, לעת עתה).

דוגמה רביעית

תיאור ההקשר שבו התרחש האירוע

השיעור הועבר על ידי אחת הסטודנטיות להוראה לאחר הכנה משותפת. השיעור התקיים בכיתה ה בנושא חיבור שברים פשוטים בעלי מכנים שונים. השיעור נחלק לחמישה חלקים עיקריים.

- חלק 1:** יצירה של תרגילי חיבור משברים נתונים וחלוקתם לקבוצות
- חלק 2:** דיון במאפייני הקבוצות (מכנים שווים, מוכלים או זרים)
- חלק 3:** הוספת שני תרגילים מתאימים לכל קבוצה ודיון
- חלק 4:** פתרון תרגילי החיבור בקבוצות לפי המיון: שברים עם מכנים שווים, שברים עם מכנים מוכלים, תוך הדגשת השבר שאותו צריכים להרחיב ומהו גורם ההרחבה
- חלק 5:** מיון זוגות של שברים

תיאור הרפלקציה על השיעור

מקבץ השברים הנתונים שעליהם עבדו בשיעור בחלקים 1 ו-2 של השיעור היו: $1/4, 1/8, 5/8, 7/10, 2/5, 3/8$ (השברים לקוחים מספר הלימוד של התלמידים). מתוך דברי הסטודנטית ברפלקציה: בהקשבה לרעיונות של התלמידים הבחנתי במאפייני זוגות השברים שהם הציעו בחלק 3 של השיעור. ההבחנה הביאה למסקנה שהשברים שנבחרו בשאלת הפתיחה הם שהובילו להצעות מצומצמות וחדגוניות בכל קבוצה של תרגילים. לקבוצה של 'מכנים שווים' תלמידים הציעו רק תרגילים בעלי מכנה 8, כי הם הבינו מהדוגמאות שמדובר רק בשמיניות, ורק כשהצגתי תרגיל אחר בו שני המכנים היו 12, ושאלתי אם גם זה מתאים לכותרת 'מכנים שווים', הבינו שאפשר גם עם מכנים אחרים. בקבוצת ה'שברים המוכלים' הציעו רק תרגילים בעלי מכנים בכפולות של 2 (כמו במקבץ התרגילים הפותח: 4 ו-8 או 5 ו-10), ורק כשהסבתי את תשומת לבם להכלה של פי 3 כמו $1/4+6/12$, גיוונו התלמידים את הדוגמאות שנתנו. מכאן אפשר היה ללמוד על המשמעות הרבה שתלמידים עלולים לייחס לדוגמאות המוצגות בשיעור ועל החשיבות שבהקדשת תשומת לב לאופי הדוגמאות הנבחרות. הרפלקציה הזו פתחה צוהר נוסף לדרכי החשיבה של תלמידים ולצורך להתייחס בחשיבות רבה גם לפרטים הקטנים בהכנת מערך של שיעור.

קשיים במעבר מהמחקר למעשה

שני קשיים נצפו במעבר מהמחקר למעשה: קושי טכני וקושי תוכני. הקושי הטכני נבע מהעובדה שהאירועים שבהם המורים המאמנים או פרחי ההוראה שכללו התבטאויות של תלמידים כתגובה להן היו בלתי צפויים. בשל כך לא היה אפשר להיערך מראש לקליטתם המלאה. במסגרת הדיונים שערכנו לאחר התצפיות בפורום של פרחי ההוראה על מנת לנתח אירועים כאלה התאפשרה קבלת תמונה מלאה על חלק מהאירועים, וכל צופה תרם את חלקו בתיעוד עד השלמת התמונה. שימוש במכשירי הקלטה (וידאו או אודיו), כפי שנעשה במסגרת המחקר, היה מגדיל את מספר האירועים שמהם היה אפשר ללמוד.



הקושי התוכני צריך להביא בחשבון שמודעות מכוונת לשכלול התבטאויות של תלמידים יכולה לעורר מבוכה בקרב פרחי הוראה, אם התגובה שלהם אינה משכללת מחוסר ידע רלוונטי מספיק. זאת ועוד, למרות היערכות והכנה מוקדמות של פרחי הוראה לפני השיעורים שהם מלמדים לדרכי חשיבה שונות אפשריות של תלמידים ביחידת הלימוד, ייתכנו התבטאויות של תלמידים שיפתיעו את פרחי הוראה. דיון בפורום של פרחי ההוראה בעקבות אירוע כזה שמטרתו לנתח את האירוע ולהציג דרכים לתקן, יכול לתרום להתמודדות טובה יותר עם הקושי התוכני ולהעצים את פרחי ההוראה ואת התלמידים כאחד.

סיכום

כפי שצוין לעיל, לצד מחקרים המעידים על הגברת מודעותם של מורים למתמטיקה לצורך להתחשב בדרכי חשיבה של תלמידים במהלך ההוראה, פורסמו מחקרים המעידים שאין ערובה לכך שהכנה להוראה המתחשבת בהתבטאויות של תלמידים תמומש בהוראה בפועל בכיתות בשל מורכבות ההוראה. עם זאת, המורה המומחית במחקר שערכתי מצביעה על הוכחת קיום לאפשרות של התייחסות להתבטאויות של תלמידים הרבה מעבר להערכה שיפוטית של תשובותיהם באופן שיטתי במהלך הוראה שגרתית בקרב אוכלוסיית תלמידים בעלת הישגים גבוהים ונמוכים כאחד.

התכנית שהוצגה במאמר זה מציעה מסגרת מובנית לעידוד פרחי הוראה לשכלל התבטאויות של תלמידים בשיעור במסלול של הכשרת סטודנטים להוראת מתמטיקה במסגרת שני שלבים. בשלב ראשון הסטודנטים נחשפים לאירועים שבהם המורים המאמנים משכללים התבטאויות של תלמידים. בשלב השני הסטודנטים מעשירים את ההיכרות שלהם עם התבטאויות של תלמידים בנושאים שונים ועם דרכי תגובה המשכללות את ההתבטאויות ומקדמות את ההבנה ואת העשייה המתמטית. בהמשך לחשיפה זו הסטודנטים מתנסים באופן פעיל בהתייחסות המשכללת התבטאויות של תלמידים במהלך שיעורים שהם מעבירים.

כפי שהוצג בדוגמאות, נכונות של מורים להקשיב לתלמידים יכולה להביא לפיתוח הידע הפדגוגי (PCK) ואפילו הידע המתמטי של מורים ולהעצים את הידע הקוגניטיבי של תלמידים. השילוב בין תצפיות, הכנה, התנסות ורפלקציה הממוקדות בתגובות משכללות והמלוות בהדרכה יכול לשמש גם דגם לפיתוח מקצועי של סגל ההוראה, שמטרתו לעבור מתגובות שיפוטיות הרווחות בשיעורי מתמטיקה לתגובות המשכללות התבטאויות של תלמידים.

ביבליוגרפיה

משרד החינוך, התרבות והספורט (2006). **תכנית הלימודים במתמטיקה לכיתות א-ו בכל המגזרים.**

- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chazan, D., & Ball, D. (1999). Beyond being told not to tell. *For the Learning of Mathematics*, 19(2), 2-10.
- Even, R. (1999). Integrating academic and practical knowledge in a teacher leaders' development program. *Educational Studies in Mathematics*, 38, 235-252.
- Even, R., & Markovits, Z. (1993). Teachers' pedagogical content knowledge of functions: characterization and applications. *Journal of Structural Learning*, 12(1), 35-51.
- Even, R., & Schwarz, B. (2003). Implications of competing interpretations of practice for research and theory in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 54, 283-313.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- National Council of Teachers of Mathematics (1991). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: Author.
- O'Connor, M. C. (2001). Can any fraction be turned into decimal? A case study of a mathematical group discussion. In C. Kieren, E. Forman & A. Sfard (Eds.), *Learning discourse: Discursive approaches to research in mathematics education* (143-185). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Resnick, L. B., Salmon, M., Zeitz, C. M., Wathen, S. H., & Holowchak, M. (1993). Reasoning in conversation. *Cognition and Instruction*, 11, 347-364.
- Simon, A. M. (1997). Developing new models of mathematics teaching: An imperative for research on mathematics teacher development. In E. Fennema & B. Scott-Nelson (Eds.), *Mathematics teachers in transition* (55-86). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wood, T. (1994). Patterns of interaction and the culture of mathematics classrooms. In S. Lerman (Ed.), *Cultural perspectives of the mathematics classroom* (149-168). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.



"אני מורה אחרת לגמרי" – משמעותה של תכנית הכשרה' לפסיכולוגיה חיובית בתפיסותיהם של אנשי חינוך פנינית רוסו-נצר וטליה חימוביץ



תקציר

פסיכולוגיה חיובית היא תחום מחקרי העוסק בתפקוד אנושי מיטבי המושתת על ההשקפה כי אנשים רוצים לחיות חיים מספקים ובעלי משמעות. התערבויות שונות פותחו במסגרת תחום זה לבניית היבטים חיוביים בקרב אוכלוסיות שונות ולחיזוקן, אולם עיקר המאמץ בהתערבויות בשדה החינוכי בנושא זה הופנה עד כה לאוכלוסיית התלמידים. מאמר זה עוסק בניסיון ראשוני בארץ ליישם תכנים מעולם הפסיכולוגיה החיובית בקרב אנשי חינוך במסגרת תכנית הכשרה אינטנסיבית. הכשרה זו, בת 224 שעות, משלבת בין פרקטיקה לתאוריה ומושתתת על התפיסה כי פיתוח סביבות תומכות המדגישות מיקוד בחוזקות, בניית חוסן נפשי, אופטימיות, העצמה ומסוגלות יאפשרו בניית תשתית לצמיחה ולשגשוג עבור הצוות החינוכי וכנגזרת מכך גם עבור התלמידים. במאמר זה נעשה ניסיון לעמוד על תרומתה ועל משמעותה עבור המשתתפים, הן ברמה האישית והן ברמה המקצועית. מניתוח ראיונות עומק חצי מובנים שנערכו, זוהו שלושה מעגלים מרכזיים: מעגל האדם ("רגע לפני"), מעגל התכנית ("החווייה") והמפגש ביניהם ("מבט קדימה"). הממצאים מסייעים להבנת משמעותה ותרומתה של תכנית הכשרה בתחום הפסיכולוגיה החיובית כמודל ייחודי להכשרת אנשי מקצוע בשדה החינוכי, הן ברמה התאורטית והן ברמה הפרקטית.

מילות מפתח: פיתוח והכשרת אנשי חינוך, פסיכולוגיה חיובית, קידום מיטביות ורווחה נפשית במערכת החינוך

מבוא

פסיכולוגיה חיובית היא תחום מחקרי העוסק בתפקוד אנושי מיטבי (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006), אשר התפתח במטרה לאזן את העיסוק המסורתי של הפסיכולוגיה במצבי חולי נפשי, טראומה ופתולוגיה (Keyes & Haidt, 2003). גישת הפסיכולוגיה החיובית מושתתת על התפיסה כי אנשים רוצים לחיות חיים מספקים ובעלי משמעות, לפתח ולטפח את המיטב שבהם, לשפר את איכות חייהם ולקדם את חוויות האהבה, העבודה והפנאי שלהם (Seligman, 1991, 2002; Snyder, Feldman, Taylor, 2000). המחקר בתחום זה מתמקד בחקר החוזקות והמידות

1 תכנית ההכשרה התקיימה במסגרת פעילות המכון לפסיכולוגיה חיובית בחינוך תש"ע, במרכז לכישורי למידה, מפ"ה "אורט ישראל" בשיתוף בית הספר לפסיכולוגיה, המרכז הבינתחומי הרצליה.

הטובות של האדם (Sheldon & King, 2001) וכן התנאים והתהליכים שתורמים לשגשוג ולתפקוד מיטבי של אנשים, קבוצות ומוסדות (Gable & Haidt, 2005). נושאים כגון צמיחה, העצמה וחיזוק, שאפשר לראות את מקורותיהם בתנועות ההומניסטיות של שנות החמישים והשישים של המאה הקודמת (Maslow, 1954, 1962; Rogers, 1951), החלו לתפוס בשנים האחרונות מקום נרחב ומשמעותי יותר גם בעולם המחקר (Resnick, Warmoth, & Selin, 2001; Sheldon & Kasser, 2001). עקב כך חוקרים רבים מתעניינים כיום בהבנת ההיבטים החיוביים של התפקוד הפסיכולוגי של האדם ולא רק בהיבטים השליליים שלו (לסקירה רחבה ראו, Aspinwall & Staudinger, 2003; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005).

על מנת להרחיב את ההבנה ואת היישום של מאפיינים אלה המחקר בתחום הפסיכולוגיה החיובית עוסק בנושאים, כגון: תחושת אושר², שגשוג (Keyes & Haidt, 2003), תקווה (Snyder, 2002), אופטימיות (Segerstrom, 2001) ורגשות חיוביים כמו שמחה והנאה (Fredrickson, 2001). לצד הדגש המחקרי התאורטי בהבנת התנאים לקידום רגשות חיוביים וצמיחה ברמת הפרט והארגון (Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001) התפתח בשנים האחרונות מחקר יישומי של עקרונות אלה (Linley & Joseph, 2004). התערבויות שונות פותחו במסגרת הפסיכולוגיה החיובית לבניית היבטים אלה בקרב אוכלוסיות שונות ולחיזוקן (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). התערבויות אלו פותחו מתוך הבנה כי ידע מדעי המתגבש בנושאים אלו עשוי לשפר את איכות החיים ולמנוע פתולוגיות שצומחות מחיים לא-פוריים וחסרי משמעות, הן ברמת הפרט והן ברמת המערכת (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

המערכת החינוכית היא דוגמה למערכת שבמסגרתה אפשר לקדם את התפקוד המיטבי של הפרטים בה. אכן, בשנים האחרונות ניכרים ניסיונות ראשונים ליישם תכנים מעולם הפסיכולוגיה החיובית במסגרת המערכת החינוכית במקומות שונים בעולם (Seligman, Mernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009; Yu & Seligman, 2002; Suissa, 2008).

המערכת החינוכית כזירה להתערבות

בתי ספר הם סביבות משמעותיות למעגלים שונים בעלי צרכים מגוונים (תלמידים, צוות בית הספר, הורים ועוד). עבור התלמידים בית הספר, המהווה מסגרת חברתית, עשוי לשמש הן גורם חוסן והן גורם סיכון. האינטראקציה הבין-אישית המתנהלת בבית הספר בין הילד

2 אושר מוגדר בספרות כמורכב משלושה מרכיבים: רגשות חיוביים והנאה, מעורבות (engagement) ומשמעות (Seligman, 2000; Seligman, et al., 2005).



לסביבתו ובינו לבין המטלות העומדות בפניו היא בעלת פוטנציאל מכריע להשפעה על התפתחותו הקוגניטיבית, החברתית והרגשית (צימרמן, 2010).

בשונה מהגישות המסורתיות המתמקדות בתיקון החוליים ובהיבטים השליליים של התלמיד, הגישות החיוביות לחינוך מתמקדות בחוזק ובכישורים של התלמיד ובהשלכותיהם על בריאותו הפיזית והנפשית (Seligman et al., 2009). מחקרים אמפיריים מצביעים על קשרים בין רווחה נפשית של תלמידים לבין תפיסות של מסוגלות אקדמית (Suldo, 2007, & Shaffer), למידה (Fredrickson, 1998) וסיפוק מחוויות בית הספר (Suldo, 2008, & Riley). במילים אחרות, כאשר התלמידים חווים את בית הספר כסביבה נעימה ובטוחה, הם מגיעים להישגים אקדמיים טובים יותר, ותחושת ההצלחה שלהם מתחזקת (Capuzzi & Gross, 2004).

סיפוח סביבה מקדמת מיטביות תלויה במידה רבה בצוות החינוכי כגורם בוגר זמין במערכת. המורה הוא מקור לתמיכה ולהכוונה המשפיעות על הצלחת התלמיד (Suldo, 2009, Friedrich, White, Farmer, Minch & Michalowski), בהיותו דמות משמעותית המאפשרת קידום למידה של ילדים ויצירת הזדמנויות בחייהם (Bransford, Darling- & Hammond & LePage, 2005). בכל מורה יש פוטנציאל השפעה על תלמידיו כדמות משמעותית בחייהם, גם שנים רבות לאחר שסיימו את חוק לימודיהם. ממחקרים שונים שבדקו מהי דמות המורה האידאלי בעיני תלמידים, עלו כמה תכונות משמעותיות. המרכזיות שבהן מעבר לשליטה בתחום הדעת ובמיומנויות ההוראה היו: היכולת ליצור דו-שיח משמעותי עם התלמידים, הומניות ואמפתיה, הקניית ביטחון ואמונה ביכולת (תדמור, 2007). מורים טובים מביעים התלהבות, יוצרים קשר אישי עם תלמידיהם וממלאים את תפקידם בהנאה מתוך אתגר, יצירתיות ושמחה (Gu & Day, 2006). למורים, אם כן, השפעה רבה על מידת המעורבות שתלמידיהם מגלים בלמידה בבית הספר ועל הרגשתם (Griffiths, Sharkey, & Furlong, 2009).

על פי מחקר שנערך בקרב מורי תיכון אמריקנים, הגורם המשמעותי ביותר המשמר את הישגותם של מורים במקצוע הוא ההיבט הרגשי (Nieto, 2003). ממצאי מחקר נוסף מראים כי בזכות העוצמה הרבה של חוויית הקשר החינוכי עם אדם משמעותי, השפעותיה נחקקות בלומדים לכל חייהם. החוויה מתוארת כמכרעת בעוצמתה ומאפשרת ליחידים לחשוב מחדש על חייהם, על יכולותיהם ועל יעדיהם ואף לאמץ זהות חדשה בעקבותיה (Yair, 2003, 2008). יתרה מזאת, קשה לצפות כי תלמידים יפתחו כישורי התמודדות ועמידות, אם הצוות החינוכי שהוא מקור משמעותי ומרכזי לדמויות חיקוי עבורם, אינו מפגין כישורים אלה (Henderson & Milstein, 2003). על רקע זה בולטת החשיבות של הבנת הגורמים המגבירים אושר וסיפוק בקרב המורים כדמויות משמעותיות בשדה החינוכי. מודעות לגורמים אלה והגברת ביטוים עשויות לאפשר קידום הרווחה הנפשית של תלמידיהם.

מערכות החינוך כיום, בעולם בכלל ובמדינת ישראל בפרט, עומדות בפני אתגרים משמעותיים. הוראה וחינוך הם משימה מורכבת ותובענית בתקופה של חוסר יציבות, גיוון והטרונגיות (Hargreaves & Fink, 2006). במסגרת תפקידם מחנכים מתמודדים עם אוכלוסיות תלמידים הטרונגיות מבחינה אקדמית, תרבותית, סוציו-אקונומית ועוד. נוסף על כך, סקרים ומחקרים שנערכו החל משנות התשעים, מצביעים על עלייה ברמת האלימות הפיזית והמילולית המתבטאת הן בכמות האירועים האלימים והן בעוצמתם ובפגיעתם (בנבנישתי, אסטור ומארצי, 2003; הראל, קני ורהב, 1997). רמת אלימות זו מאיימת על ביטחונם של תלמידים ומורים ופוגעת במעשה החינוכי. לכך מיתוספים מאפיינים ארגוניים, כגון: שכר נמוך ויוקרה נמוכה (Hargreaves & Hopper, 2006), גודל כיתות ולחץ גובר להשיגים אקדמיים, במיוחד בחטיבה העליונה.

עומס היתר המופעל על המורים נוכח העלייה בכמות הדרישות ובמורכבותן מוצא את ביטויו בשיעור של תופעת השחיקה בהוראה. תופעה זו נובעת מלחץ מתמשך, שמאפייניו הם בעיקר תשישות פיזית, התנהגותית ורגשית (Guglielmi & Tatrow, 1998). בין התופעות הגלויות של שחיקת המורה אפשר למנות אי-שקט, כעס, דיכאון, עייפות וצנינות לצד ירידה ניכרת ביכולת הביצוע וההוראה, היעדרויות ממושכות ופרישה מוקדמת (טלמור, רייטר ופייגין, 2005). על רקע זה בולטת החשיבות של הרחבת הידע הקיים בנוגע ליכולתם של מורים להמשיך ולתרום באופן חיובי למערכת החינוכית. הצורך בבריאות נפשית ובמיטביות פסיכולוגית דווקא נוכח האתגרים שהוזכרו דורש מאנשי חינוך לשלב מיומנויות רבות יותר בעיסוקם החינוכי. שינוי המיקוד מהתייחסות למתח ולשחיקה אצל המורים אל התייחסות להיבטים חיוביים יותר בתפקודם, כגון חוסן נפשי, הוא נקודת מבט משמעותית להבנת הדרכים שבהן מורים מנהלים ומשמרים את המוטיבציה ואת המחויבות שלהם לתפקידם (Gu & Day, 2006).

פיתוח סביבות תומכות ברוח הפסיכולוגיה החיובית אשר מדגישות מיקוד בחוזקות, בניית חוסן נפשי, אופטימיות, העצמה ומסוגלות יאפשר בניית תשתית לצמיחה ולשגשוג עבור הצוות החינוכי וכנגזרת מכך גם עבור תלמידיהם. ניסיונות לשלב תכנים מעין אלה במערכת החינוכית בעולם (Seligman, 1994; Jaycox, Reivich, Gillham, & Seligman, 2002; Yu & Seligman, 2008; Suissa, 2009; et al., 2009) מעידים כי יש בכוחם של בתי ספר אשר יאמצו עקרונות אלה, להפוך לסביבות מעודדות רווחה אישית. בסביבות אלה המורים עשויים לחוש עצמם משמעותיים ומסופקים יותר ולאפשר לתלמידיהם לרכוש נוסף על השכלה פורמלית גם כלים לבגרות אדפטיבית ומוצלחת ולהשתלבות מועילה בחברה. התרומה של הטמעת תכנים מעין אלו במערכת החינוכית אינה מתמצה בתועלות עבור המסגרת עצמה בלבד. בהיותה משוקעת בחיי הקהילה יש להניח כי לתהליכים המתרחשים בתוך המערכת החינוכית יהיו השלכות חיוביות גם על מעגלים נוספים בחברה ובקהילה.



מאמר זה מתמקד בחיזוק ההיבטים החיוביים בתפקודו של המורה. היבטים אלה עשויים לחזק הן את מסוגלותו העצמית לביצוע תפקידו והן את המוטיבציה שלו להשפיע בסביבתו (צוות בית הספר, תלמידים ועוד). על אף החשיבות הרבה של יישומי פסיכולוגיה חיובית בתחום החינוך ניכר כי המחקר בשדה זה עודנו בראשיתו. עיקר המאמץ בהתערבויות בתחום הפסיכולוגיה החיובית הופנה עד כה לאוכלוסיית התלמידים. ככל הידוע, הושם מעט מאוד דגש בבניית תכניות הכשרה בנושאים אלה לאנשי צוות או למורים, בין כמטרה בפני עצמה ובין כאמצעי על מנת "שיעבירו הלאה" מתוך החוויה. יש עדיין צורך במחקר רב כדי להבין באופן מעמיק את התנאים המאפשרים לתלמיד ולצוות הבית ספרי לצמוח ולשגשג תוך מיצוי הפוטנציאל האישי וההגשמה העצמית (Seligman et al., 2005).

בישראל, בדומה למדינות רבות אחרות, ניכרת התעניינות רבה בתחום הצמיחה וההתפתחות האישית והמקצועית בתוך מערכת החינוך ומחוצה לה. הן היצע גבוה של קורסים והשתלמויות בתחומים אלה והן ביקוש גבוה מצד אנשי חינוך מעידים על ההכרה בחשיבותם. על רקע זה בולטת בהיעדרה תכנית מובנית המשלבת תכנים מעולם זה של ההתפתחות האישית עם הקפדנות והתקפות האמפירית של עולם המדע.

ניסיון לתת מענה לצורך זה נעשה במסגרת תכנית הכשרה ראשונה שנערכה בישראל עבור אנשי חינוך וכללה לימוד ויישום תכנים מגוונים בתחום הפסיכולוגיה החיובית תוך שילוב בין פרקטיקה לתאוריה. במאמר זה נעשה ניסיון להבין את מקומה של הכשרה זו, הן ברמה האישית והן ברמה המקצועית. יוזמה חלוצית זו נתמכה במחקר מעקב בעל אופי איכותני באמצעות עריכה וניתוח של ראיונות עם המשתתפים.

תכנית ההכשרה כללה 224 שעות אקדמיות והתקיימה לאורך שנה אקדמית ביום קבוע (שמונה שעות לימוד). בשונה מתכניות הכשרה אחרות במסגרת השתלמויות של צוותים חינוכיים, בבסיס תכנית זו יש שילוב בין לימוד תאורטי מעמיק לבין התנסות בכלים יישומיים. התכנים המגוונים שהקיפה התכנית כללו נושאים מרכזיים במחקר ובעשייה בתחום הפסיכולוגיה החיובית (Carr, 2004), כגון: חוזקות, יצירת שינוי, אופטימיות, חקר מוקיר, קשר גוף-נפש, הצבת מטרות. את השיעורים העבירו מומחים בתחום. המשתתפים גם עברו תהליך רפלקטיבי מתמשך, שכלל התבוננות עצמית מעמיקה, ונדרשו ליישם באופן פעיל את העקרונות הנלמדים בשטח במסגרת עבודת גמר. עבודת הגמר כללה בניית תכנית פעולה על בסיס התאוריה, התנסות בהעברתה והערכתה. בתכנית זו לקחו חלק 23 משתתפים. כחלק מהמעקב אחר היבטים שונים של תכנית ההכשרה מבעד לעיניהם של משתתפי התכנית ומשמעותה עבורם נערכו ראיונות עומק מובנים למחצה. ניתוח הראיונות מאפשר לשפוך אור על מהות החוויה של המשתתפות בתכנית ההכשרה לצד זיהוי מאפיינים משותפים לנשים שבחרו להשתתף בתכנית מסוג זה. הוא גם מאפשר להעמיק את ההתבוננות בתהליכי השינוי ברמות השונות.

ממצאים

אפשר להצביע על שלושה מעגלים מרכזיים שזוהו במהלך ניתוח התוכן של הראיונות: מעגל האדם ("רגע לפני"), מעגל התכנית ("החוויה") והמפגש ביניהם ("מבט קדימה"). **מעגל האדם** מתייחס להיבט האינדיבידואלי של המשתתפות - מאפיינים, רקע מקדים, המניעים לבחירה בתכנית ההכשרה וניסיון לסווגם ל"טיפוסים". **מעגל התכנית** מתייחס לחוויית התכנית ומה היא משרתת עבורם. **מעגל המפגש** מתייחס לתובנות שהתעוררו בעקבות התכנית, לתהליכי שינוי ומשמעותם, להשפעה והעברת המסר וליישום. שלושת המעגלים מייצגים גם ציר זמן - עבר (הזמן שקדם להחלטה ולהצטרפות לתכנית), הווה (חוויית התכנית) ועתיד (השלכות עתידיות). בשל קוצר היריעה לא יובאו דבריהן של כל המשתתפות. דברי המרואיינות שיוצגו להלן, יובאו תוך שימוש בשמות בדויים כדי לשמור על פרטיותן.

1. מעגל האדם - "נהנית לגלות את עצמי"

המשתתפות מתארות רקע מקדים שהוביל אותן לבחירה בתכנית. מדבריהן עולה כי הבחירה להצטרף לתכנית נבעה מתהליך ממושך של התפתחות אישית ומקצועית, אשר נשענת ברובה על משיכה לתחום הפסיכולוגיה. (יש לציין שלמעט מספר קטן של מרואיינות שבמקצוען הן יועצות בבית הספר, ויש להן רקע בפסיכולוגיה, שאר המרואיינות מגיעות מתחומי דעת שונים ומגוונים.) אפשר להצביע על מאפיינים שונים של המשתתפות אשר הובילו אותן, כנראה, לבחור בתכנית אינטנסיבית בתחום הפסיכולוגיה החיובית. לצד מאפיינים כלליים אלה יוצגו גם מניעים מסוימים לבחירה זו.

משיכה ללמידה - "אני בן אדם שלומד"

כל המשתתפות העידו על עצמן כי הן מתאפיינות בסקרנות רבה, במשיכה ללימודים, ברצון להתפתחות אישית ומקצועית ובנכונות לחקירה עצמית. למשל, גבראלה, מנהלת בית ספר, מספרת: "... אני מאוד אוהבת ללמוד ... אני כל השנים מאז ומתמיד ... לא הפסקתי אף פעם את הלימודים, התנסיתי בחוויות ... התנסיתי בכול, כן, ירושלים, תל-אביב, חיפה, אורנים, טכניון, הכול. איפה שמצאתי קורסים מעניינים או דברים שאני חושבת שהם חשובים. אני מאוד אוהבת את הפיתוח העצמי שלי, לאו דווקא בראייה של מה זה יתרום ל... לתוך המערכת או לניהול, אלא גם אחר כך לנסות ליישם את זה לכל מיני וריאציות בחיים הפרטיים..."

נורית מתארת: "היה לי ברור ש... השבתון... הוא מיועד ללמידה ולאיוושהי התמקצעות שקשורה בחינוך, אז חשבתי אולי פסיכולוגיה".

שלומית מספרת: "מבחינתי זה היה להמשיך ... בחמש שנים האחרונות אני מאוד התחברתי



לתחום הזה של... היום זה נכנס תחת הכותרת פסיכולוגיה חיובית אבל התחלתי מזה שלמדתי אימון והנחיית קבוצות או מודעות עצמית, ואחר כך עברתי ולמדתי התמקדות... והחלטתי שאני יוצאת לשבתון שהוא רק שלי, לא מעניין אותי אם יממנו לי או לא יממנו לי, לא מעניין אותי אם זה בבוקר או בערב... עכשיו זו שנה שלי, לא עושה שום חישובים... וכבר ידעתי מה הכיוון שאני רוצה אבל חיפשתי רק את הדברים הרלוונטיים. אמרתי לא חוג התעמלות ולא מקרמה ולא... זה הכיוון. בכל מחיר... ואז זה נכנס לתהליך. זה תהליך של איזשהו צימאון, לדעת עוד, להתחבר עוד..."

גם שרה, יועצת, מתארת את מרכזיות הלמידה עבורה: "... אני בן אדם שלומד. שאוהב ללמוד. ובכל הזדמנות... במשך כל שנות ההוראה שלי אין כמעט קורס שווה שלא עשיתי... מה שגיליתי שבייעוץ העבודה היא מעניינת, אבל עוד יותר מעניינת זה ההשתלמויות, זאת אומרת יש פריזמה כי באמת חושפים אותך לדברים הכי עדכניים, במחירים מפתיעים, כאילו זה עוד מחייבים אותך ללמוד ובשבילי, רק הייתי מוכנה להיות סטודנטית כל החיים". במהלך ניתוח הראיונות עלה בברור כי המשתתפות עברו כברת דרך ומסלול התפתחות אישית ומקצועית, אשר באו לידי ביטוי בלימוד קורסים שונים. נראה כי תכנית ההכשרה מהווה עבורן אבן דרך משמעותית במסלול זה, לעתים קרובות כביטוי לדברים אחרים (קרבן קפיצה, שיא, נקודת מפנה...).

מוטיבציות שונות להצטרפות לתכנית

זוהו שלוש "טיפוסים" או "פרופילים" מרכזיים הנוגעים למוטיבציות השונות להצטרפות לתכנית: הראשון - מוטיבציה על רקע של משבר אישי; השני - מוטיבציה על רקע של תחושת שליחות; השלישי - מוטיבציה על רקע מקצועי. חשוב לציין כי ההבחנה אינה קטגוריאלית אלא נמצאת על רצף.

מוטיבציה על רקע של משבר אישי

הפרופיל הראשון שיוצג נוגע למשתתפות אשר הגיעו לתכנית על סמך רקע מקדים, משבר או אירוע חיצוני שעורר שאלות, חשבון נפש או הסתכלות שונה על הקיים. עבור פרופיל זה תכנית ההכשרה משמשת (במקרה או שלא במקרה) קתריזיס לאחר תקופת אינקובציה של התבוננות עצמית וחיפוש (סביל-פנימי ופעיל-חיצוני).

ליאורה, שגילתה כי היא חולה בסרטן, סיפרה כיצד הגיעה לתכנית זו לאחר ההחלמה: "בתוך ה... בלגאן הזה וכיוצא מזה, אתה אומר אוקיי כאילו, קרה פה משהו ואני צריך, אה, לעשות חושבים, כאילו אי-אפשר להמשיך את החיים כאילו זה לא קרה... פתאום אתה מוצא את עצמך, חושב מה נתן לך כוח... וכשהבנתי שאני יוצאת לשבתון, אמרתי אני צריכה לחפש משהו... משהו חיובי, מחשבה חיובית וישבתי באינטרנט והתחלתי להריץ את

המושגים האלו ונפילתי על התכנית הזו... ו... ועם החיובי... זה קפץ לי לפני שראיתי את זה בשום מקום ואני לא באה מאורט, וזה לא משהו שהופץ אצלנו ואמרתי אוקיי, זה נשמע... לא במקרה נפילתי על זה... אני לא מאמינה במקריות רבה במיוחד בחיים...".

גם מוריה עברה חוויה טראומטית שנים אחדות לפני הגעתה לתכנית, כאשר עברה פגיעה קשה בראשה. הדבר גרם למשבר בחייה, או כפי שהיא מתארת זאת: "הייתי אישה הכי מרוסקת בעולם, מרוסקת. כל החיים השתנו לי. כל היום היו לי רעשים איזמים בראש, הייתי מאוד עצבנית, לא יכולתי לספוג שום רעש, בבית... כשהתאוששתי ו... התחלתי לחשוב, התחלנו לאסוף את כל השברים, הלאה, מה אני אעשה עם עצמי עכשיו בכלל...". את הבחירה בתכנית זו היא מתארת כך: "...היה לי החלום... התחום של הפסיכולוגיה תמיד עניין אותי, תמיד... וזה לא במקרה שאני פותחת את המגירה בחדר מורים, באותו סוף שנה, אמרתי לעצמי מה אני הולכת ללמוד שנה הבאה. בא לי ללמוד משהו ככה, שאני רוצה להתחבר, משהו בפסיכולוגיה, ואז אני פותחת את המגירה ורואה את התכנית... אני שואלת את החברות שלי ואני רואה את העלון. אני שואלת את החברות שלי קיבלתן את העלון? מה, רק אני קיבלתי מכל החדר מורים הזה? מסתבר שרק אני ועוד חברה אחת קיבלנו, זה הכול. אמרתי טוב אין פה מקריות... אני צריכה להיות במקום הזה...".

דוגמה נוספת למשתתפת שנראה כי נסיבות החיים דחפו אותה להגיע לתכנית זו היא רחל, אם ששכלה את בנה במהלך שירותו הצבאי לפני שנים רבות. היא מתארת כיצד בחרה להגיע לתכנית: "... אמרתי שאני מרגישה קצת תקועה בקטע של החשיבה יצירתית וההתפתחות האישית שלי וההתמודדות שלי עם כל מה שעברתי בשנים האחרונות ואז... אותה חברה נתנה לי ספר [בנושא של פסיכולוגיה חיובית]... ואז קראתי את הספר ואמרתי יש פה המון נקודות שמסקרנות אותי ויכולות להוביל אותי, ואז דיברתי עם מישהי שטיפלה בי באותו הזמן ואמרה לי שזו נקודת הזמן הנכונה בשבילי לעשות את הדברים האלו ואני צריכה את הצעד הזה קדימה... חלק מהעבודה השחורה כבר עשיתי קודם, אז באתי בשלה יותר לקלוט את ה... כיוונים אלו שעוררו מחשבה ונתנו לי אתגר אחר".

שרה מספרת מה דחף אותה לקורס: "הייתה התלבטות אם לצאת לשבתון... הייתי צריכה לצאת לשנת שבתון... והדבר הכי חשוב שהייתי במשבר קצת בדיכאון. אמי נפטרה לפני שנה וחצי, עכשיו כבר שנה וחצי הייתי... במצב לא טוב... ואני גם בפטירה של אבא שלי לא הלכתי לטיפול פסיכולוגי. אני מאמינה בריפוי עצמי ובתהליך אני כאילו... למרות שאני יועצת ומהתחום כן... לא אני, מרפאה את עצמי היתה לי הרגשה שזה יתחבר... ו... יעזור לי".

מוטיבציה על רקע של תחושת שליחות

סוג פרופיל שונה אפשר למצוא אצל מרואיינות אשר הגיעו לתכנית לא מתוך אירועי חיים משבריים, אלא יותר כמונעות מתחושת מטרה, מאנרגיות, מנמרצות ומתחושת שליחות פנימית. אצלן ניכר כי עולם התוכן של הפסיכולוגיה החיובית משתלב ברצון למנף, לחולל שינוי ו"להפיץ את הבשורה" במעגלים רחבים.



לדוגמה, יעל מתארת את תהליך החלטתה להגיע לתכנית: "החלטתי שאני אומרת, יאללה אני קופצת למים, ואני מתחילה... קראתי כתבה באתר של אורט על הקשר שנוצר עם המרכז הבינתחומי ומתחילים עם פסיכולוגיה חיובית. לא היה כתוב שם על קורס, לא היה כתוב שום דבר, אז כתבתי לשם... בדרך כלל לא מבקשת דברים כאלו, אבל אני די ככה, לא אומר 'קחו אותי' או דברים כאלו, אבל הרגשתי צורך... אמרתי שקראתי את הכתבה, קראתי את הספר, איך אני משתלבת בסיפור...".

נורית מתארת: "מייל, הודעת מייל, בתקופה שבה הגיעה הודעה על התכנית. כבר התחלתי לבדוק אפשרויות לדוקטורט בחינוך, כבר התחלתי לקבוע פגישות והיה ברור שהשבטון הזה הוא סימן ל... תפיסה של זווית וכיוון חדש... משהו שהוא לא מדע, התמקצעות או משהו שקשור בחינוך, ואז הגיעה הודעת מייל הזו שלא הגבתי לה מיד. לקחתי הרבה זמן, ישבתי וקראתי הרבה חומר לפני שהגבתי ועניתי... למייל הזה יש מטרה, אם זה בא אלי". אלה מספרת: "אני אמרתי ששנה שעברה הסתיימה וכאילו עשו דיון בשמיים. אמרו, 'טוב מה נעשה איתה עכשיו', ואז החליטו להקים את הקורס הזה, כאילו במיוחד בשבילי כי זה, זה בדיוק מה שאני חיפשתי, כשאני ראיתי את הפלאיר, התעלפתי, כאילו זה בדיוק... אני עוד לא יודעת מה אני רוצה להיות כשאני אהיה גדולה. אני יודעת את הכיוון, אני יודעת שאני כלי, אני יודעת שיש לי תפקיד, כאילו אני באה ממקום אמוני גם, שיש לי תפקיד ויש לי בשורה ויש לי... אז זה ממש כאילו מישהו תפר אותו בשבילי, וכולם ניצבים בסרט... בסרט שלי. זה מה שאני... זה מה שהרגשתי".

מוטיבציה על רקע מקצועי

לא כל המשתתפות הגיעו בעקבות אירועי חיים משבריים או כמונעות מתוך תחושת מטרה, אנרגיות נמרצות ותחושת שליחות פנימית. הפרופיל השלישי מתאר את מי שהגיעו מתוך רצון להתפתח מבחינה מקצועית ובחרו בתכנית כהשתלמות נוספת בפרקטיקה המקצועית שלהן או בשל שיקולים מעשיים יותר (כגון: העיתוי שבו התקיימה התכנית, עניין בתוכנית התכנית בהשוואה להיצע ההשתלמויות האחרות ועוד). באופן כללי, ניכר כי בקרב משתתפות אלה הבחירה בתכנית זו נשאה אופי ענייני יותר מרגשי, שהיא חלק ממהלך התפתחות הקריירה המקצועית שלהן.

דגנית, למשל, מתארת כיצד החליטה להצטרף לתכנית: "נחשפתי לעניין של פסיכולוגיה חיובית. קראתי את הספר, קראתי קצת באינטרנט... וזה היה הזדמנות ללמוד את זה יותר לעומק, אז באתי".

ציפי מודה שהגיעה לתכנית זו בגלל קורס ספציפי שרצתה ללמוד וידעה כי יינתן במסגרת זו: "... אני בבית הספר מעריכה דידקטית חדשה יחסית ו... רציתי מאוד ללמוד את התכנית של תקווה ומוטיבציה. ואז... לא נפתח קורס כזה באורט והציעו לי לבוא לפסיכולוגיה

חיובית כי אמרו שתוך כדי גם יהיה את הקורס של תקווה ומוטיבציה. אז מתוך שלא לשמה יצא לשמה כי בסך הכול הגעתי לקורס, אהה, מדהים... אבל המטרה העיקרית שלי זה היתה תקווה ומוטיבציה".

שרונה, מנהלת בית ספר הקרובה לפרישה, מתארת החלטה להצטרף לתכנית בעקבות פרטים שקיבלה בשילוב עם עיתוי מתאים: "... כששמעתי על הקורס הזה וידעתי שאני רוצה לפרוש, אין לי ספק שאם הייתי מנהלת בית ספר, לא הייתי מסוגלת להתפנות ליום אחד לימודים... וחברה טובה שלי אמרה לי שיהיה כדאי.... קראתי את הפרוספקט ובעקבות זה החלטתי..."

2. מעגל התכנית - המפגש בין האדם לתכנית

המעגל השני עוסק במפגש בין המניעים והמאפיינים של המשתתפות שבחרו להשתתף בתכנית לבין התכנית עצמה. הקטגוריות שייכללו בתמה זו יתייחסו לתכנית עצמה - מה שירתה עבור המשתתפות וכיצד חוו אותה.

תקפות מדעית - "לקבל כלים לחיים"

ניכר כי המשתתפות עברו תהליך התפתחות רצוף תחנות שונות, הן מקצועיות והן אישיות. מעבר למוטיבציות השונות שהביאו את המשתתפות להכשרה כזו, נעשה ניסיון מעמיק יותר להבין מה מתחזק אותן, ומה יש בתוכני הפסיכולוגיה החיובית שאין בתוכני קורסים או סדנאות מעולמות תוכן אחרים שעברו. לאורך כל הראיונות בלטה האמירה כי הפסיכולוגיה החיובית מתמקדת בתכנים המכוונים לאושר ולרווחה נפשית, אך להבדיל מתחומים אחרים בתחום זה אפשר למצוא ראיות מדעיות לכך ש"זה עובד". יש לציין כי כיום תעשיית ה"עזרה העצמית" (self-help) פורחת, והשוק מוצף בעשרות ואף במאות קורסים בנושאים העוסקים בעידן החדש (new age). אף כי הנושאים הללו מרתקים ומעניינים, לחלקם הגדול אין תמיכה מחקרית, והם בעיקר אוסף של אינטואיציות ואנקדוטות. יש דמיון רב בין הנושאים שנלמדו בקורס שעברו המשתתפות לנושאים הנלמדים בקורסי ה"עזרה העצמית", ולכן הבידול של הקורס כנתמך ומעוגן במחקרים אמפיריים התגלה כבעל חשיבות רבה מאוד עבורן. זאת ועוד, האישוש המחקרי והגושפנקה שקיבלו על התנהגותן האינטואיטיבית שעלתה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים, עלו בהקשרים שונים.

למשל, ציפי מעידה: "זה... זה דברים שכל הזמן עשיתי אותם בצורה זאת או אחרת ופתאום יש להם תאוריה מאחוריהם, זאת אומרת יש... יש להם אבא". בהזדמנות אחרת היא אומרת: "... הרבה דברים היו כאילו באינטואיציה. הם קיבלו, אהה, כאילו הכשר... זה מגובה פתאום וזה הפך להיות משהו..."

שלומית מספרת: "בכל התחומים האלו שאת לומדת, את לומדת את הגישה, את לומדת את הטכניקות, אבל אין אישון מדעי, של מחקרים... וזה עשה את החיזוקים, כאילו שם את המסמרים..."



גם לימור מתארת תחושה דומה: "...יש דברים שהקורס הזה נתן לי גושפנקה... ומרגע שיש לזה עוגן מחקרי, שאני יכולה להביא מחקרים, אז אני לא כאילו המשוגעת היחידה, יועצת יפת הנפש שרואה... יש דברים שמעוגנים במחקרים... פתאום יש צידוקים... והעוגן של הידע הוא מאוד חשוב לי. ופה פה יש לי איזשהו עוגן שהוא מאוד, אה, שהוא מאוד משמעותי... שלא רק של יועצת אלא גם כבן אדם".

אורנה: "... יש מאחורי ספרייה שלמה, סליגמן וקרול דואק... יש גזע לעץ הזה שאני יושבת עליו. זה לא איזה שתיל שאני החלטתי לגדל עכשיו... בשבילי זה משהו שנותן ביטחון".

גבריאלה: "... פה ראיתי הזדמנות נהדרת ללמוד משהו שהוא אחר, שהוא שונה, שפחות מוכר לי, יכול להיות שדרך האינטואיציה את עושה כל מיני דברים, ופתאום מבסס אותך במחקרים, בדרך שהיא אחרת, שהיא שונה, ואז זה עשה לי טוב".

יש אף כאלה שמציינות את התוקף המדעי כקריטריון המבדיל את הקורס מסדנאות או מקורסים העוסקים בתכנים דומים. למשל, נורית: "... פה יש מאמר, הנה הטבלה, הנה הגרף, הנה הסטטיסטיקה, הנה הקורלציה... אני חושבת שהקורס נתן את הטריגר וזה לא היה מספיק שנחשפתי לעולם הניו אייג'י בגלל הלגיטימציה המדעית. יש שם מדע. אני מבינה... יש גרף, יש מספרים, זה עולה, זה יורד. כשיש גרף, אני מבינה. כשזה מילים, מילים, אני קצת פחות מבינה... זה נוח לי במקום הזה... זה מתחבר למה שהיה קודם. זה המקום של המדע, וזה מקום יציב, וזו שפה שאני מבינה...".

החוויה - "קרה פה משהו מדהים"

במהלך הראיונות תיארו המשתתפות את החוויה שלהן מהתכנית באמצעות מטפורות שונות. המטפורה, אחד מסוגי הלשון הציורית, היא "תחבולה לשונית" שנעשה בה שימוש על מנת להאיר מושג אחד בתכונותיו של מושג אחר, בבחינת מבנה המסייע לקשור בין משהו שאנו מכירים למשהו שאנו מנסים להבין (שלסקי ואלפרט, 2007). השימוש במטפורה אפשר למשתתפות להעביר מידע חווייתי רציף באופן ייחודי שלא תמיד מתקיים בתנאים אחרים. הדימויים המטפוריים מעצימים את החוויה הנמסרת, מעשירים את תמונת העולם שהם מציירים ומסייעים להבין את נקודת הראות הנדונה ולפרש את התופעות.

יש משתתפות המתארות את החוויה כתהליך של מסע, של התבוננות פנימית ושל צמיחה. למשל, נורית: "זה היה מסע, זה היה מסע תענוגות עם הרפתקאות בדרך, כי היו רגעים קשים נפשית, מבחירה שלי... איפה שהיו תרגילי התבוננות פנימית...". במקום אחר היא מתארת את החוויה כתהליך של היריון: "...כולם אומרים לי הגיע הזמן לילד שלישי. אני אומרת להם, אתם לא מבינים, אני בהיריון, זה - זה, זה הילד, זה מה שייצא. זה כאילו אני יולדת ממש עכשיו, כבר כמה חודשים שאני יולדת... הנביטה...". גם מוריה מדגישה: "זו היתה... שנת המסע, ההתבוננות הפנימית שלי... זה ממש ככה...".

יש גם התייחסויות המבטאות את המודעות החדשה המתלווה לתהליך שחוו המשתתפות במהלך הקורס. כך, למשל, מתארת זאת לאה: "...כאילו מישהו מוריד מסך מהעיניים!... ואתה מגלה שיש אור... או שבאמת הדברים נופלים כשאתה בשל, ויכול להיות שהם היו שם קודם, ומשהו לא היה בשל, או לא היה מוכן ועכשיו כן... אבל באמת המיקוד הוא ההבדל. בגלל זה אני אומרת, האור היה שם, אבל היה צריך מישהו שיוריד את המסך ויראה שיש... שיש דרך אחרת להסתכל".

אלה: "בשבילי זה היה המקפצה, כאילו אני כבר ידעתי שאני רוצה לקפוץ, רק לא ידעתי איפה המקפצה... אני רואה אריזת מתנה ענקית ועוד לא הספקתי לפתוח הכול, יש בפנים... כל קופסה היא עוד הפתעה ועוד הפתעה ועוד הפתעה, ויש דברים שאני לא רואה אותם עדיין שקיבלתי, ואני לא יכולה להגיד לך אותם עכשיו, אבל עוד שנה, עוד שנתיים, עוד ארבע, אני אגיד לך. זה כמו שתלמידים, כאילו אחרי ארבע שנים מתקשרים אלי, ואת יודעת, בזכות איזו מילה או משפט שאמרת לי, כאילו משהו, אה, משהו אחר קרה לי, אז זה כמו קופסת הפתעות כזו שהיא לא תיגמר, היא לא נגמרת. מספיק שזה גרם לי לקרוא עוד ספר, והספר הזה, היה כתוב בו עוד משהו. האנשים שפגשתי, אה, ועוד אני אפגוש... זה ממש... קופסת הפתעות כזו. זה עושה, זה עושה לי התרגשות בפנים. זו התחושה של 'ואו, איזו בת מזל הייתי', אני ממש מרגישה שהייתי בת מזל...".

תיאורי החוויה הועברו לא רק באמצעות מטפורות, אלא גם באופן ישיר. לדוגמה, נורית מעידה: "תראי, ימי שני בבוקר, הלהיכנס לאוטו, עם ההבנה, שיהיו הפקקים ועם ההבנה שיהיה יום עמוס, ומאוד אינטנסיבי, תמיד היה לבוא בשמחה גדולה... הרבה ציפייה והרבה התרגשות. זה ממש מסע תענוגות, לגמרי... כמעט כל יום שני היו רגעי שיא, אה, שהיו לי מאוד משמעותיים".

ציפי מתארת: "... זה היה מין מקום של שפיות. זה היה מקום של... ממש הרגשתי שזה מרחיב אותי. שאני לא מרגישה איך שהזמן טס. ואני חושבת שזה מה שעזר לי לצלוח את השנה...".

ליאורה מספרת: "... זה היה כמו איזו הארה כזה, וואו, כמה, כמה דברים, כמה, זה תחושה שאתה... מתמלא ומתמלא ומתמלא, זה ממש, אה, הרגיש חזק".

מוריה מעידה: "כל הזמן אמרתי תודה שהייתה לי הזכות להיות פה, עם האנשים המקסימים האלו שהכרתי... חוויה עצומה, הרגשתי שזו שנה הכי כיפית בעולם... הרגשתי שאני פשוט מתמלאת... שזה נותן לי כוחות... משבוע לשבוע, ואני פשוט מחכה כל הזמן למפגשים האלו, ולקחתי כל כך הרבה, וכל פעם שסיימתי פה את הקורס, הלכתי הביתה ואני אומרת, מה אני לוקחת, מה אני עושה, וזה פשוט חוויה...".



שינוי – "זה עשה מהפך בחיים שלי"

מוטיב נוסף שעלה מניתוח הראיונות מדגיש רבדים של שינוי שעברו המשתתפות במהלך תכנית ההכשרה. כל המשתתפות ציינו כי חוויית התכנית הייתה מעשירה ואף "משנת חיים". התייחסויותיהן מדגישות שינוי בתפיסת העולם ובאופן ההתנהלות שלהן, הן בחייהן הפרטיים והן בחייהן המקצועיים.

למשל, אלה מספרות: "אני אחרת כי אני הייתי... הייתי לוקחת קשה הרבה יותר, עדיין יש מקומות שאני נלחצת בהם או ש... מאוד חשוב לי להיות הילדה הטובה ולעשות הכול כמו שצריך. זה מאוד חשוב לי, אה, אני חושבת ששילמתי על זה מחיר מאוד כבד, ב... בהכול שיתקתק כמו שצריך והבית שיתקתק כמו שצריך ו... ויש איזה משהו יותר משחרר כזה, משהו יותר שלו בתוכי... במאבקים נאמר... המאבק עם המשקל, למשל, שהוא, אה, אישיו מאוד... ויש משהו יותר, אה, שקט בי, משהו ש... שאומר לעצמי רגע, יש לי תפקיד בזה גם, ואם לא היה לי את הקושי הזה, היו דברים שלא הייתי מפתחת כי הרבה מהקורסים שהלכתי אליהם, היו בשביל לחפש את התשובות, לגוף, לאכילה, כי זו איזושהי התנהגות שיש מאחוריה, אה, יש מאחוריה דברים ו... זה מין מקום כזה של גם להודות, לקשיים האלו. לא שאני לגמרי שם, אבל זה מין דרך כזו... אז, אני חושבת ש... באמת, העיקר בקורס הוא השינוי הזה ממחשבה ל... משהו מאוד מסודר... ומישהו חקר את זה, מישהו הוכיח שזה נכון".

נורית מספרת: "ההרגשה, שזה... מרוב התלהבות זה עוד לא לגמרי מסודר, זה כאילו טלאים-טלאים של נושאים שהם מדליקים אותי, שמרגשים אותי. אז אני בונה פעילויות, אני מתרשמת מעצמי, מהרמות של היצירתיות שאני מגיעה אליהם... זה ישקע, ייקח לזה זמן וזה בסדר, ואני לגמרי בזרימה עם התהליך הזה. זה ברור לי שהתהליך של עיבוד יימשך עוד הרבה זמן. אני עוד לא מבינה עד הסוף את כל מה שעברתי פה. ברור לי שזה עוצמתי, זה מטורף, זה משנה את חיי... כנראה עומד לשנות, אה, משהו בעולם...".

ציפי משתפת: "אני כן מרגישה היום... מרגישה שאני הרבה יותר זורמת מלמשל בשנה שעברה. הרבה פעמים הייתי מרגישה שחסר לי משהו, שהייתי יכולה לעשות את זה אחרת, והיום בסדר, לא קרה כלום שדברים נעשו אחרת, ואני נותנת הרבה מקום לאחרים". ציפי גם מתארת מה אחרים אומרים על התהליך שהיא עוברת בעקבות הקורס: "... בשיחות זה עולה שאני אחרת, כאילו משקפים לי את איך אני נראית בעבודה. ואומרים לי... שאני יותר זורמת, שאני יותר מאפשרת... כי אצלי זה היה חייב להיות כאילו אני החלטתי שזה כך יהיה ואני אעשה את הכול. גם אם אתה לא מסוגל לעשות, אז אני אעשה במקומך, העיקר שזה יהיה כך... כאילו האובססיה שלי של זה חייב להיות. והיום אז אוקיי, אז ויתרנו על משהו ולא קרה, העיקר ש... האווירה היא אחרת, האווירה היא יותר טובה".

ליאורה מעידה על עצמה: "... אני חושבת שזה העלה לי למודעות שאפשר... שאפשר גם אחרת". בהמשך היא מתארת את השינוי שהיא חשה בעצמה: "... זה בריסון הביקורת,

לפחות לזמן מסוים... ביכולת לחפש את הצדדים הטובים גם, בכלל לחשוב על זה... למשל, מסיבת סיום של י"ב, הייתה מסיבה דפוקה. המחשבה הכי רגילה מבחינתי הייתה לשבת ולהגיד אוקיי מה היה לא בסדר במסיבה הזו, מה אנחנו צריכים לתקן בפעם הבאה, ו... המחשבה הזו שאתה יכול בעצם להגיד רגע, בוא נחשוב מתי הייתה מסיבה טובה, ומה היה טוב במסיבה הזו, ובוא נצא מזה ובוא נשחזר את ההצלחה הזו. זה מבחינתי משהו שלא היה קיים אצלי בכלל".

רחל, אם שכולה, משתפת: "אני אמרתי לבעל שלי לפני כמה חודשים שאני מרגישה שאני היום בנאדם יותר טוב... אה, אני חושבת שאני הרבה פחות שיפוטית. אני הרבה יותר מקבלת ומכילה באופי ממה שהייתי קודם, ואני חושבת שהקורס, אה... עזר לי לקחת תהליכים שהייתי בהם, ו... ולעלות אותם שלב, אה, אפילו הבת שלי אמרה לי שאני צוחקת הרבה יותר, אפילו מלפני שהבן שלי... אני תמיד הייתי בנאדם מאוד כבד, מאוד רציני. ככה היה הבית שגדלתי בו". בהמשך היא מוסיפה: "היום אני מרגישה, ואני בפירוש, אני אומרת לך, אני מרגישה שהקורס פשוט העביר אותי שלב, שזה מה שהייתי צריכה, לעשות את זה, ו... כאילו, אולי הייתי צריכה לעשות את זה בלי התיווך של פסיכולוג או של מטפל או של מישהו אחר. הייתי כבר מספיק בשלה וחזקה כדי לעשות, לעבור איזה שלב. אה, גם בקטע של המפגש שלי עם התלמידים שלי..."

שלומית: "זה פתאום משהו שמאוד מדבר אלי ו... אני אומרת שהוא עשה מהפך בחיים שלי... התהליך הזה של הלמידה, זה דברים אחרים שקורים לי בעבודה, אנרגיות אחרות שאני מביאה... ממש שינוי. ממש שינוי. זה גם במשפחה, גם עם הילדים, עם הסביבה, עם ה... כל האינטראקציה הבין-אישית שלי, ו... כי זה המון דברים וזה מוביל למקומות אחרים... אני הרבה יותר פתוחה. אה, אני הרבה יותר פתוחה, ויש בי הרבה יותר פתיחות שזה שני דברים שונים. אני הרבה יותר מקשיבה, הרבה יותר יודעת לשאול שאלות שזה משהו, מאוד אה, מאוד משמעותי... הראיית עולם הרבה יותר אופטימית. אני חושבת שזה, אה, זה חלק הרבה יותר מרכזי, הרבה יותר אופטימית, פחות דאגנית".

יעל מתארת את תהליך השינוי שחל בה: "אני חושבת שהתקשורת שלי עם האנשים השתנתה מאוד... מאוד השתנתה גם, אה, תקשורת הרבה יותר מקבלת ויותר פתוחה ויותר מוחצנת מבחינתי. אני לא כזו שידעת ל... כמו שכאן, להתחבק ולהגיד ופה, לא הייתי כזו. כן, קל לי יותר להגיע לדברים מכאן, יותר בטוח... יותר קל לי להתמודד איתו עכשיו, התחום הרגשי... זה עזר לי להשתחרר יותר, עזר לי ללמוד לקבל יותר. אני חושבת שזה השפיע... אני רק יודעת שזה מקרין בצורה מדהימה לחיים שלי, הפרטיים, אוקיי, אה? זה מכריח אותי המון לחשוב. זה כאילו צריך לבוא מפה, אבל זה עם הרבה חשיבה, אם זה מגיע כאילו מהרגש אבל זה צריכה להיות לזה חשיבה. אה, אני חושבת שאני אדם שונה. אני יכולה להגיד בפירוש שאני מורה אחרת לגמרי..."



3. מעגל המפגש - מעגלי השפעה - "להעביר הלאה"

משתתפות רבות מדברות על הצורך להעביר הלאה את התכנים שלמדו במסגרת התכנית ככלים המאפשרים השפעה רבה ומקיפה, פעמים רבות מעבר לנדרש במסגרת תפקידן. הן מתארות את המסוגלות ואת הצורך ביישום הלכה למעשה של עקרונות הפסיכולוגיה החיובית שנלמדו הן בתחום המקצועי והן בתחום האישי.

ציפי, למשל, אומרת: "זה בוער בי להעביר אותה [את החוויה], כי אני עברתי את החוויה". מוריה מתארת: "הקטע הזה של ההנחיה הוא בוער בתוכי... אני מקווה שתינתן לי האפשרות... שמה שלמדתי פה... לקחת ולתת לאחרים". נורית מספרת: "אני מרגישה שאני חלק מ... מהשינוי, מהשיח החדש, מהדבר החדש שעומד לבוא, כי עומד לבוא משהו חדש... אז אני, אני מסתובבת באיזושהי תחושה שיש לי תפקיד משמעותי, בדבר הזה שעומד לבוא, אני לא יודעת מה הוא...".

שרונה, מנהלת העומדת בפני פרישה, מתארת את תכניותיה לעתיד הקרוב: "... הציעו לי ללכת על פוליטיקה בעיר שבה אני גרה, היו בחירות. בהתחלה אמרתי מה פתאום אני, ממש לא מתאים לי ולא, אה, זה לא אני... אה, וחזרו אחרי די הרבה ומכמה רשימות, ובסופו של דבר לקחתי... את זה... אני חברת מועצה וכנראה שאני אקבל את תיק החינוך... ואני ארצה להביא, כן, אני מקווה להכניס לשם גם פסיכולוגיה חיובית... זה תפקיד יותר של הגדרת מדיניות, אז... לאט לאט, אבל אין לי ספק שזה היום יושב, בי, ... זה מאוד, אה, באמת זה נמצא בתוכי, ואני מאמינה שזה משפיע...".

ניכר כי חלקן רוצות להשפיע ולהגיע למעגלים רחבים אף יותר, כמו נורית שאומרת: "אני רוצה לתפוס את המורים ואת ההורים, כשהילדים בני שנתיים, שיצמחו לתוך הדפוס הנכון... אולי אני אהיה בעלת חברה בינלאומית למנחים ולהורים, אה, ברוח הפסיכולוגיה החיובית. אולי אני אהיה מנכ"לית משרד החינוך, כי זה, זו תהיה השפה של החינוך בישראל". רחל: "... אני אמצא דרך להעביר ל... בני נוער... זה כוח מאוד חשוב בשבילי, אז למצוא איזושהי מסגרת שתהיה לי משמעותית ושאני אוכל לעזור ולתרום לבני נוער...".

חלק מהמשתתפות אינן מתכוונות "לפרוץ החוצה" עם הידע וההכשרה שקיבלו בתחום הפסיכולוגיה החיובית, אלא מתכננות, לפחות בשלב זה, לתרגם את החוויה לעשייה ממוקדת יותר בתוך המסגרת החינוכית שאליה הן שייכות. לדוגמה, ציפי אינה חשה צורך להגיע למעגלים רחבים, אלא להישאר במעגל המוכר לה - בית הספר: "הייתי מאוד רוצה, אהה, להתחיל בקטן ובאמת להרחיב את זה, ולתת להם, אהה, קודם כול, אהה, במה להעלות את התקווה שלהם ואת המוטיבציה שלהם [של הנערים] בבית הספר, ובתכניות לעתיד הרחוק להעביר את זה, אהה, לצוות המורים. אני חושבת שזה יהיה קלסי לעשות את זה אצלי בבית הספר".

גם לימור, המשמשת יועצת בבית ספרה, מספרת על תכניותיה בתוך כותלי בית הספר: "לשנה הבאה יש לי המון תכניות איך לעשות אחרת. איך בכיתת חינוך החדשה שאני

אקבל, להכניס חלק מהדברים... אני רוצה את הסדנה של החוללות עצמית שאני בנית פה לעבודה לכיתה י"א, להכניס את זה איכשהו לתוך התכנית של כישורי חיים. ו... בכלל איכשהו לחשוב איך לעבוד אחרת עם המורים... אני הרבה יותר מלאה רעיונות. אני מרגישה את זה על עצמי".

המוראיינות מספרות על יישום הלכה למעשה של העקרונות והתכנים שנלמדו כבר במהלך הלימודים בתכנית. למשל, נורית מספרת: "יש דברים שאני עושה עם הכיתות שאני פוגשת... הם יודעים שכל שיעור מתחיל עם סבב של תודה על משהו טוב שקרה היום. יש להם ימים קשים, שהם אומרים אין לי על מה להגיד תודה היום. אני אומרת אין דבר כזה, אז תגיד תודה על זה שהשמש זורחת כי גם זה לא מובן מאליו... הם חייבים לכתוב, אה, משפט העצמה אישית בתחילת בחינה, ואני לא בודקת את הבחינה אם הם לא כתבו... אני כותבת על הלוח הצלחה, והם חייבים לפני שהם כותבים את הבחינה, משהו שקשור בהצלחה בעיניו. כותבים דברים מאוד מעניינים, כותבים כושר ריכוז, התמדה, מאמץ, דברים שהם הפתיעו אותי. אה, מדי פעם הם מבקשים מדיטציה שהם, אה, ככה קצת יותר, אה, נסערים. מדי פעם אני באה עם הקופסה של האותיות שמוכנה לי בהשראת מרווה קולינס ו... חייבים לשלוף אות ולכתוב דבר טוב, אה, באות הזו, ואם הם לא מוצאים, אני אומרת להם, שבו על המילון באינטרנט. אנחנו מחכים עד שלכולם יהיה. לא מחליפים אות ולא מוותרים".

מוריה: "זה הנושא של, למשל, של שיטת החיבוקים. אז באתי לכיתה וסיפרתי, שאתמול למדתי בפסיכולוגיה על מחקר, על חיבוקים, מה זה עושה לילד גדול שמחבקים אותו. ואז אמרתי לכם 'בא לכם, שאנחנו, אני אעשה?' אמרו לי 'כן, אנחנו רוצים'... בקיצור זה הפך להיות, זה הפך להיות טקס... אני מגיעה, שמה את התיק, עומדת בכיתה, והם נכנסים אחד אחד, אבל את צריכה לראות, זה חיבוק... עכשיו, אה, אני רוצה להגיד לך שבאסיפת הורים, ישבה איזו אימא. את יודעת, הבת שלי מספרת לי שאת מחבקת אותה, את לא יודעת מה זה עושה לה, אמרתי לה 'מה', היא אמרה תראי המנטליות שלנו, אנחנו לא נוגעים הרבה, אנחנו לא מחבקים, ואת, את לא מבינה איך היא קורנת עכשיו... באותה תקופה ראיתי שהכיתה מאוד רגועה. זאת אומרת, אני לא מספרת הרי למורים מה אני עושה, אבל, אה, אמרו לי 'תשמעי, קורה משהו בכיתה שלך, מה, מה קורה בכיתה, כאילו משהו'... אז זה עשה את שלו".

ציפי, מנהלת בית ספר, מספרת איך גייסה את עקרונות התכנית לפתרון בעיות שעלו בצוות המורים: "הייתה ישיבה פדגוגית ו... היועצת והסגן יחד איתי בצוות הניהול מנהלים את הישיבה הפדגוגית ו... היועצת ההיא בהיריון, היא צריכה ללדת אוטוטו, אז היא הייתה בשלבי היריון עם המון אמוציות. ואחד המורים... אני שומעת צרחות במסדרון 'תקחו את הילד הזה, לא מעניין אותי. את קיבלת אותו, תעשי את זה את' וטורק את הדלת, והיא רודפת אחריו בבכי לבדוק מה קורה, וצריכה להיות ישיבה פדגוגית עוד שעה וחצי ומה



עושים עם אווירה כזאתי בישיבה. והמורה הוא מורה שמחנך כיתה ט. וצריך לתת מענה כי אחרת זה נהרס, כי כל מה שאומרים הוא אנטי, והוא אדם גם כן עם המון אמוציות, והיועצת מגיעה עם בכי ומה עושים, מה עושים? אז אמרתי קודם כול למדנו את הנושא של נשימות. 3 נשימות ונרגענו... ואנחנו מתחילים עם כיתה ט, ואני רואה את השפת גוף של המורה שהוא אנטי... אני אומרת אני רוצה להגיד משהו לפני שאנחנו מתחילים עם כיתה ט. כל אחד שייקח את הדף ויכתוב נושא חקר מוקיר על איזושהי הצלחה מאוד משמעותית שהייתה לו בכיתה הזאת ומה זה עשה לו בתחושות שלו, איך הוא הרגיש. וגם מה אפשר לו ש... ואז אני מזמינה את מי שרוצה לשתף לשתף, ופתאום התחילו להגיד דברים נורא טובים כי ביקשתי רק דברים טובים. ושפת הגוף שלו השתנתה לחלוטין."

אורנה: "... הרבה אני עובדת עם תלמידים על חמישה דברים חיוביים, זה הרבה. אני עובדת כשאני נכנסת לכיתות ואני רואה שהם, צריך לטהר אוויר... זה ישר עושה סוויץ'..."
ליאורה מספרת: "התחברתי לכל הסיפור הזה של מרווה קולינס, מאוד מאוד. אני אוספת משפטי הצלחה ודוגמאות, ואני כבר חושבת על הכיתה שתהיה לי שנה הבאה, ויש לי כל מיני דברים. יש לי תיקיית הצלחות, בהצלחה באינטרנט, במחשב, שאני כבר אוספת דברים להביא, להראות תמונות, אה, כל מיני דברים מהסוג הזה...". בהמשך הריאיון היא חוזרת לנושא זה שוב: "ובנתי לה [למורה], אה, תכנית של ראיונות, שהילדים יתחילו לראיין זה את זה. אז היא התחילה לעשות את זה אבל בלי יותר מדי הנחיה. אז אני כן חושבת איך להשתמש בכלי הזה באופן, אה, יותר מושכל, יותר חכם, יותר שיהיה לזה תוצאה באמת בשטח... הכנתי דף מאוד מסודר של הנחיה, ודף למראיין לכתוב את התשובות, ומה אחרי זה, מה אחרי זה אפשר לעשות, איך אחרי זה לרכז את כל הדברים ושאפשר לעשות פלקט, כי הצעתי לה שהם יחקרו את הנושא הזה של שיעור טוב, שכל ילד יספר חוויה על שיעור אחד שהוא הרגיש שממש טוב בשבילו, ואז תנאים שמאפשרים לו ללמוד טוב בכיתה. ואז אתה עושה פלקט של תנאים מאפשרי למידה בכיתה ז 1, ואם אחד התנאים שם זה שקט ומתחיל להיות רעש, אתה רק צריך לעבור ליד הלוח ולהגיד לילדים שהם לא מאפשרים למידה... לקחתי מהפסיכולוגיה החיובית כמו שאמרתי את התפיסה. התחלתי לראות דברים יותר חיוביים בכיתה, את הנושא של איחורים. פעם ספרתי כמה לא מגיעים. היום אני סופרת כמה מגיעים."

יעל משתפת: "השנה הוספתי את, אה, קיר החיוכים, ו... הרפיה, ו... הרשות להיות אנושי...". בהמשך הריאיון היא מספרת על יישומים נוספים: "בישיבה שלי, אה, ביקשתי מהמורים שלפני שמתחילים לדבר על ילד, שיגידו משהו טוב עליו. היה להם נורא קשה, לא הבינו. היו המון התנגדויות, מה פתאום, עזבי, חבל על הזמן. כל מיני דברים כאלו, אוקיי? אבל אווירה אחר כך הייתה אחרת לגמרי, ואנשים יותר שוחחו ויותר דיברנו, ולא הסתכלו על השעון כל הזמן."

לאה מספרת: "... פתאום אמרתי 'ואלה, בוא נעשה חקר מוקיר'... והלכנו לחקר מוקיר בנושא של טיולים שנתיים, שעלה הצורך לעשות איזשהו שינוי, לקבוע אה מדיניות אחידה, ו... לעשות חשיבה מחדש על הטיולים. היה תהליך מדהים... והיה מרגש... קורה משהו אחר, זה הניע... זה לקח אנשים למקומות אחרים... התחושה שיש לנו כוחות ואנחנו לא רק במקום של התסכול ושל ה... אה, עייפות, והשחיקה... מין ייאוש כזה, של ממילא יוצאים רק כל כך מעט תלמידים, ואנחנו כל פעם לא מעריכים, אנחנו צריכים להתמודד עם מעל הכול השפלה. מורים דיברו מעל הכול. על נושא של השפלה. כן, כן, וזה לקח למקום אחר לגמרי, למקום של המון כוחות והמון אופטימיות והמון תחושה שאנחנו יודעים איך לעשות את זה, מקום של חוזק, היה תהליך מאוד מאוד יפה".

דיון

מאמר זה הוא ניסיון להעמיק בהבנת חשיבותה ומשמעותה של יוזמה חינוכית, שהיא תכנית הכשרה אינטנסיבית בעיניהם של אנשי חינוך. באופן כללי אפשר לומר כי בהיבט של מעגל האדם, הצטרפות לתכנית אינטנסיבית ותובענית, הן מבחינת מבנה התכנית והיקפה והן מבחינת התכנים אשר דורשים התבוננות פנימית ואינטימית, היא בחירה מודעת שכרוכה במוכנות "לצאת מאזור הנוחות". מעבר לאהבת הלמידה המשותפת, כאמור, לכל המשתתפות, בחירה בתכנית זו משקפת מחויבות להיכנס לעולם תוכן חדש הדורש בחינה מחודשת כל העת ומוכנות לשינוי פרדיגמות. כל אלה התאפשרו בין השאר בעקבות תהליכים פנימיים קודמים אשר עיצבו את המניעים השונים להצטרפות לתכנית והכשירו את הקרקע לבחירה בה.

קורת'גן (Korthagen, 2004) מציע מודל לבחינת הרמות השונות המשפיעות על אופן התפקוד של המורה. הרמות הפנימיות (שליחות, זהות מקצועית, אמונות והתנהגות) קובעות את הדרך שבה המורה יתפוס עצמו מבחינה מקצועית ויתפקד ברמות החיצוניות (קרי הסביבה). יש לציין כי גם לסביבה יש השפעה על הרמות הפנימיות. במחקר זה זוהו שלושה "פרופילים" מרכזיים. המוטיבציות על רקע משבר אישי ועל רקע תחושת שליחות ממחישות את טענת המודל באשר להשפעת הרמות הפנימיות על התפיסה העצמית של המורה והשלכותיה. המוטיבציה על רקע מקצועי עשויה להמחיש דווקא את ההשפעה של הרמה החיצונית (אילוצים ונסיבות) על הרמות הפנימיות שתוארו לעיל. נראה כי יש בכוחן של מוטיבציות אלו להוביל את המשתתפות להתנסות בתהליכי גילוי מחדש של עצמן ושל זהותן ואת מחויבותן המקצועית למילוי אנרגיה נפשית, להעלאת ביטחון ומסוגלות ולאימוץ חידושים לתוך עבודתן.

באופן ספציפי נראה כי הצורך בצמיחה אישית, כפי שבא לידי ביטוי במניעים לבחירה בתכנית, בין פנימיים ובין חיצוניים, השתלב וקיבל חיזוק במפגש עם התכנית. היא אפשרה למשתתפות לגעת בתכנים פסיכולוגיים באופן ישיר וללא תיווך של מטפל. הכלים שהוקנו



להן לאורך התכנית העצימו, לתחושת המשתתפות, את היכולת להוביל שינוי רצוי עבורן ועבור אחרים מבלי להזדקק לפסיכולוג מוסמך. הדבר משקף צורך אנושי בסיסי של אוטונומיה, בחירה עצמית ושליטה, ונראה כי יש בו משום חיזוק של תחושת המסוגלות.

במעגל התכנית תוארו עוצמת החוויה עבור המשתתפות והשינוי שהתחולל בהן. המפגש עם תחום הפסיכולוגיה החיובית השונה בגישתו מהפסיכולוגיה המסורתית בתפיסה, באוצר המילים ובפרדיגמה שעליה הוא מבוסס, אינו עוסק בנושאים הקלסיים של הפסיכולוגיה המסורתית, כלומר בפתולוגיה ו"במה שלא עובד", אלא בדברים ש"עובדים" ובחיזוק הבריא והמתפקד. כך הוא מאפשר מגע נגיש ומאיים פחות עם תכנים פסיכולוגיים ומחזיר לאדם את השליטה באמצעות כלים מעשיים ופשוטים להתמודדות ולהתפתחות.

ייחוד נוסף של התחום, כפי שעלה בבירור מכל דברי המשתתפות, נוגע לעיגון המחקרי-אמפירי של התאוריות והעקרונות שנלמדו. על רקע העידן הפוסט-מודרני, בעוד השוק מוצף בקורסים, בסדנאות, בפסטיבלים ובספרים להתפתחות ולעזרה עצמית, בלט בקרב קבוצה זו הצורך להיאחז במידע אמפירי ומבוסס ולא ב"מנטרות" או בתפיסות עממיות ואנקדוטליות אשר עשויות להיות משכנעות, אולם אינן מבוססות על מחקר מדעי.

מדברי המשתתפות אפשר להסיק כי ההשפעה החשובה ביותר של התכנית נבעה לאו דווקא מהידע ומההעשרה בזכות התכנים שנרכשו, אלא בעיקר מתהליך שינוי עמוק שעברו, דהיינו, הסתכלות אחרת על דברים שהכירו. לדבריהן, שינוי זה בא לידי ביטוי בהיבטים רבים בחייהן: רכישת שפה חדשה, יכולת טובה יותר להתאושש ולהתמודד עם קשיים, פגיעות נמוכה יותר, פחות שיפוטיות כלפי עצמן וכלפי אחרים, פחות לחץ, פחות דרישה לפרפקציוניזם, אופטימיות רבה יותר, פתיחות וקבלה במעגלים שונים, הן האישיים והן המקצועיים.

בהקשר זה נשאלת השאלה, מה הביא לתחושות משמעותיות כל כך בהשתלמות זו, אשר אינן אופייניות להשתלמויות אחרות המוצעות במסגרת הכשרה של אנשי חינוך, וחשוב לזכור שהיא אינה מתיימרת להיות השתלמות "תרפויטית" להתפתחות אישית (כדוגמת סדנאות וקורסים המוצעים כיום במסגרת תרבות "העידן החדש" ו"העזרה העצמית").

חשוב לציין כי אחד המאפיינים המשותפים לכל המשתתפות הוא היותן בשלב אמצע החיים (midlife). שלב זה מוסבר בתאוריה של אריקסון כשלב שבמסגרתו אנשים מגלים את יצר ההמשכיות וההנחלה (generativity), דהיינו המוטיבציה הקיימת בשלב זה להעביר את המטען הקיים לדורות הבאים ולהטביע חותם. מוטיבציה זו להתחדשות מוצגת בניגוד לדריכה במקום ולקיפאון (stagnation) (Erikson, 1959), אשר מזוהים לעתים עם "משבר אמצע החיים".

מגמה דומה עולה ממודל ההפרדות והאינדיבידואציה לאורך החיים (Colarusso, 1997), ולפיו שלב זה מתבטא במאבק בין הזהות שאימץ לעצמו האדם המבוגר על מנת

להשיג את המשימות ההתפתחותיות של העשורים הראשונים בחייו לבין הגרעין של העצמי. בספרות ההתפתחותית המוקדשת לנשים מודגשים תהליכי חיפוש עצמי והתבוננות פנימה הכוללים בחינה והגדרה מחדש של תפקידי חיים (Josselson, 2002).

אם כן, אחד המרכיבים המשמעותיים בשלב הבגרות בכלל הוא הדחף לצמיחה, למשמעות ולמימוש עצמי (שור, 2006). בהתאם אפשר למצוא התייחסות לצורך בצמיחה האישית והמקצועית כמאפיינת את שלב אמצע החיים והקריירה (Hall, 1986; Super, 1992). ואולם למרות ששלב זה הוא הזדמנות להתחדשות ולצמיחה (אופלטקה, 1998), רוב המחקרים בתחום ההוראה מתארים שלב זה בחייו המקצועיים של המורה כמאופיין בשחיקה, בעומס רגשי ובייאוש (פרידמן ולוטן, 1993). בעבודה זו הוצגה קבוצה של אנשי חינוך שלמרות התנאים המתגברים והמורכבים שבהם היא פועלת, בחרה במודע בהתפתחות ובצמיחה.

אחד הגורמים המרכזיים המאפשרים הימנעות מ"קפיאה על השמרים" ומענה לצורך בהתפתחות אישית ומקצועית הוא למידה. אכן, המוטיב של אהבת הלמידה מודגש בדברי כל המשתתפות כיסוד מרכזי אשר השפיע עליהן להצטרף לתכנית. מושג ה-life-long learning בולט בתפיסה המערבית המודרנית המאופיינת בתוחלת פנאי ובחתימה למיטביות ולאוויר. חינוך מבוגרים (אנדרגוגיה) מושתת על תפיסה רעיונית שונה מחינוך ילדים (פדגוגיה), תפיסה המביאה בחשבון את ניסיון חייו של הלומד הבוגר ומאפשרת הרחבה של הזהות העצמית. על-פי גישה זו, מבוגרים לומדים מתוך הנעה עצמית פנימית ולא מתוך צורך בתגמולים חיצוניים וחשים צורך לדעת מדוע הם לומדים (Knowles, 1984). ייתכן כי להכשרה אשר אינה נוגעת ישירות לפעילויות בתחום הידע וההוראה או לניהול הכיתה היום-יומי יש ערך מוסף אשר יכול להסביר את התרומה המשמעותית והמובחנת של תכנית זו, כפי שעולה מהממצאים הראשונים שנאספו. השערה זו עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים (רוזן, 2002; שור וגלעד, 1997) המצביעים על הבחירה של מורים בהשתלמויות הכוללות לימודים, שאינם בהכרח קשורים במקצוע שלהם בכל שלב בהתפתחותם המקצועית, מתוך מטרה לרענן ו"להתאוורר" מן המתח, מהעומס ומהשחיקה הקשורים בעבודת ההוראה. על אחת כמה וכמה כאשר ההכשרה עוסקת בתכנים שיש להם נגיעה לחייהן האישיים של המשתתפות תוך שימת דגש בחקירה עצמית, בדו-שיח פנימי ובהעצמה.

יתר על כן, יש לשער כי האינטנסיביות של מפגשי התכנית כפי שבאה לידי ביטוי בתדירות המפגשים ובאורכם, לצד התכנים שלהם ואופיים הייחודי, אפשרה למשתתפות לחוש קרבה מיוחדת ותחושת שייכות. ייתכן כי הדינמיקה שנוצרה במפגשים בין המשתתפות, התמיכה והשיתוף תרמו אף הם לעוצמת החוויה שתארו המשתתפות.

המעגל השלישי, מעגל המפגש בין התכנית לאדם, עוסק בצורך שביטאו המשתתפות להשפיע ולהעביר הלאה את התכנים שלמדו במסגרת התכנית, לעתים קרובות מעבר לנדרש



במסגרת תפקידן. ייתכן כי צורך זה משקף שילוב בין נטיות אישיות שביטאו המשתתפות (צמיחה והתפתחות, שליחות) לבין התכנים המדגישים בחירה, הובלת שינוי ופעולה. בכך יש משום המשך טבעי למעגלים שנדונו באשר למוטיבציות שהניעו את המשתתפות לבחור בתכנית מעין זו ולמשמעותה של התכנית עבורן בפועל. נראה כי הגורם העיקרי שאפשר למשתתפות ליישם הלכה למעשה את הנלמד בקורס בחייהן המקצועיים והאישיים הוא הכלים המעשיים שניתנו בקורס כחלק מהתכנית. התנסות בבנייה, ביישום ובהערכה של תוצר אישי, פרויקט, פרי העניין האישי שלהן המהווה שכלול ניסיון קודם ומיומנויות שהוקנו בתכנית - בכל אלה יש משום העצמת המסוגלות והמוטיבציה שלהן להוביל שינוי רצוי במערכת מתוך חיבור אישי לנושא. הדגש שהושם ביישום מידי של התכנים שנלמדו ועידוד ההתנסות והחווייה חיזקו בקרב המשתתפות תחושה של צמיחה וסוכנות אקטיבית (agency), שהובילו לרצון לחלוק עם מעגלים נוספים את החוויה שחווי. מתוך כך התגבשה יצירת משמעות חדשה ואישית של החומר עבור כל משתתפת ויישומה במעגלים שונים בסביבתה המקצועית, רחבים יותר או פחות.

לסיכום, נראה כי שלושת המעגלים המרכזיים שזוהו (קרי מעגל האדם, מעגל התכנית והמפגש ביניהם), מקיפים את הפנים השונות של החוויה, כפי שחווי המשתתפות, ושופכים אור על ההיבטים השונים שנוגעים למשתתפות עצמן - המוטיבציות האישיות שלהן שהשפיעו מלכתחילה על בחירתן בתכנית זו, מהות התכנית כפי שחווי אותה והשלכותיה של התכנית על חייהן. ניכר כי עבור המשתתפות זוהי אינה "עוד השתלמות" במסגרת מערכת החינוך ותו לא, ואפשר לייחס זאת, כפי שעולה מדברי המשתתפות, לייחודה של התכנית הנובע בעיקר מהפרדיגמה השונה שהפסיכולוגיה החיובית מציעה. נראה שיש חשיבות רבה בהעברת תכנים אלה לאנשי חינוך במערכת החינוך.

מגבלות והצעות יישומיות

מחקר זה התבסס על פרדיגמה איכותנית שמעצם טבעה אינה מתיימרת להכליל את הממצאים; כלומר אי-אפשר להסיק בהכרח מממצאים אלו מסקנות בנוגע לקבוצות אחרות שיעברו הכשרה זהה. עם זאת, אופיו של המחקר מאפשר להדגיש את הייחוד העולה מקולותיהן ומחווייתיהן של המרואיינות על עולמן האישי ולהציג תמונה רב-ממדית ועשירה יותר של התופעה הנבחנת.

על מנת להרחיב את ההבנה באשר לתרומה של תכנית הכשרה מסוג זה אנו ממליצות כי מחקרים עתידיים ישלבו בין המתודה האיכותנית למתודה הכמותית. מומלץ כי יכללו שאלונים כמותיים הבוחנים היבטים שונים בתפקודו של איש החינוך, לרבות רווחתו הנפשית ותחושת המסוגלות האישית והמקצועית שלו, לצד כלים איכותניים כגון תצפיות וראיונות. כמו כן על מנת לבחון את מידת ההשפעה של התכנית, מוצע כי במסגרת מחקר

משולב מעין זה תיכלל קבוצת ביקורת שאינה עוברת הכשרה הדומה במאפייניה לקבוצה שעוברת הכשרה זו.

כדי לבדוק אם לתכנית זו יש השפעה גם על המעגלים הקרובים למשתתפות (כגון התלמידים או הצוות החינוכי שבא במגע עם משתתפות הקורס), יש לערוך מחקרי הערכה ארוכים ורחבים יותר. מומלץ, כאמור, כי מחקרים אלה יכללו הן כלים כמותיים והן איכותניים על מנת לבדוק השפעה זו על מאפיינים שונים, כגון: תחושת האופטימיות של התלמידים, הדימוי העצמי והמסוגלות העצמית בלמידה ועוד.

במחקר זה המשתתפות אמנם הגיעו מרקעים שונים באשר לאוכלוסייה שאֵתה הן עובדות, אזור מגוריהן, ותק בעבודה והתפקיד המקצועי, אולם יש לציין כי רובן משתייכות למעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה. במחקר המשך יש לשקול להרחיב את הרכב אוכלוסיית המשתתפים ולבחון את השפעתה של תכנית הכשרה מעין זו בקרב אנשי חינוך ממצבים ומגזרים נוספים, ובכלל זה מי שעובדים עם תלמידים בחינוך המיוחד, עם נוער בסיכון ועוד.

זאת ועוד, כיוון שגודל הקבוצה הוגבל מלכתחילה ל-25 משתתפים, ייתכן כי לפונים לתכנית הכשרה כזו יש מאפיינים ייחודיים אשר אינם אופייניים לכלל אנשי החינוך (כגון: פתיחות לשינויים, למידה ואופטימיות). מאפיינים אלה, כפי הנראה, העלו את הסבירות שהמשתתפים ייתרמו מהתכנית. מגבלה זו מעלה את החשיבות של הרחבת הכשרה מעין זו למעגלים נוספים - בעלי תפקידים שונים במערכת החינוכית, ברמות ותק שונות ועוד.

על אף ההסתייגויות שצינו, מחקר זה פותח פתח להבנת משמעותה ותרומתה של תכנית הכשרה בתחום הפסיכולוגיה החיובית כמודל ייחודי להכשרת אנשי מקצוע בשדה החינוכי. לכך יש חשיבות הן בנוגע להרחבת הידע התאורטי והמחקרי בתחום מהיבטים שונים והן ליצירת תשתית מעשית להמשך התערבות והתפתחות מקצועית. כאמור, אחד המוקדים המרכזיים של הפסיכולוגיה החיובית הנו מוסדות חיוביים (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), מוקד אשר עד כה זכה לתשומת לב מעטה ביותר (Gable & Haidt, 2005). על רקע זה בולטת החשיבות שבהכשרה של צוותים חינוכיים לא רק כאמצעי למניעת שחיקה מקצועית, אלא במטרה להעצימם כ"סוכני שינוי", שביכולתם להוביל שינוי מערכתי ליצירת אקלים מיטבי יותר בבית הספר כמוסד חיובי המטפח רוחה נפשית בקרב תלמידים, הצוות החינוכי ומעגלים נוספים (הורים וקהילה).

נראה כי בתכנית זו חברו יחדיו גורמים רבים שהביאו להצלחתה ולהשפעתה הגדולה על המשתתפים. בין הגורמים אפשר למנות את התכנים שהועברו, אורך התכנית, האינטנסיביות של המפגשים, מאפייני הקבוצה והדינמיקה שנוצרה בה. כאמור, על מנת שיהיה אפשר להרחיב את תרומתה למעגלים נוספים ולקיימה בהיקפים ובהרכבים מגוונים, ייתכן שיש מקום לפרק גורמים אלו ולבודדם על מנת שיהיה אפשר לאתר את התנאים המובחנים שאפשרו את ההצלחה כדי לשחזרה. מומלץ אף לשקול התאמת התכנים במינונים שונים



של התכנית כדי לאפשר הנגשתה למשתתפים בעלי מאפיינים שונים (כגון המועדים יותר לשחיקה) ולהביא בחשבון הבדלים בין תפקידים במערכת, ותק וניסיון. כמו כן מומלץ לבחון את השפעת התכנית בנקודות זמן נוספות על מנת לבדוק שהשפעת התכנית לא פגה לאחר זמן קצר לנוכח "החזרה לשגרה", הן ברמת החוויה אישית של המשתתפות והן ברמת היישום והעברת הלמידה הלאה בתוך סביבתן המקצועית בפעילותן בבתי הספר.

המורה בן זמננו עומד בפני אתגרים חינוכיים מורכבים: עליו להסתגל לתמורות חברתיות, מדעיות וטכנולוגיות מואצות ובלתי-פוסקות (רוזן, 2002). קוזולין (Kozulin, 1998) מבחין בין חינוך בזיקה אל העבר (retrospective education) לבין חינוך בזיקה אל העתיד (prospective education). בניגוד לתפיסה המסורתית של המורה כמעביר ידע ומעריך הישגים, החינוך בזיקה אל העתיד בעולם משתנה דורש מן המורה יכולות אחרות, כגון: בניית משמעות אצל התלמיד ויצירת ידע חדש. מוקד חדש זה מזמן בחינה של המודלים הקיימים להכשרת מורים. הדגש הבולט המושם בפער הקיים דרך קבע בין ההתנסות לבין הלמידה העיונית בהכשרת מורים בספרות מצביע על חשיבות בנייתן של תכניות הכשרה אינטגרטיביות יותר (מרגולין, 2010). סידורקין (Sidorkin, 2002) מציע אף חזון חדש להכשרת מורים וגורם כי יחסים הם המטרה המרכזית של החינוך. נמצא כי מידת הסיפוק שיש למשתלם היא לא רק מפתח להצלחת ההשתלמות הספציפית, אלא גם מניע להמשיך ולהשתלם בהשתלמויות נוספות (רוזן, 2002). למידת התנאים שאפשרו את הצלחת תכנית ההכשרה המתוארת עשויה לקדם ולהרחיב את הידע ואת האפשרויות להמשיך בנייה של השתלמויות איכותיות המכוונות לפיתוח אישי ומקצועי עבור אנשי חינוך, וכן להכשרת מומחים מתוך המערכת אשר יובילו שינוי משמעותי שיביא לרווחה נפשית גבוהה יותר. תכנית ההכשרה המתוארת לעיל מדגישה את הזיקה בין התאוריה לפרקטיקה תוך התבססות על העצמה אישית ומקצועית המציידת את המשתלם בכלים שנמצאו אמפירית כתורמים לקידום יחסים חיוביים ורווחה נפשית. תרגומם לשדה החינוכי מאפשר מתן מענה רחב להתמודדות יעילה עם אופייה המורכב, רב-הממדים וחסר הוודאות לעתים של ההוראה ולפיתוח יחסים בריאים ומעצימים במעגלים שונים במערכת.

ביבליוגרפיה

- אופלטקה, י' (1998). תופעת ההתחדשות העצמית של מנהלות בתי ספר בתקופת אמצע הקריירה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- בנבנישתי, ר', אסטר, ר"א ומארצ'י, ר' (2003). התמודדות עם אלימות במערכת החינוך. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 17, 44-49.
- הראל, י', קני, ד' ורהב, ג' (1997). **נוער בישראל - רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. ירושלים: ג'וינט - מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ונוער.

טלמור, ר', רייטר, ש' ופייגין, נ' (2005). שחיקתן של מחנכות בכיתות שמשולבים בהן תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. דפים, 39, 10-34.
מרגולין, א' (עורכת). (2010). מעבר לנהר: נתיב הכשרה רב-מסלולי: הכשרת מורים כרב-שיח. תל-אביב: מופ"ת.

פרידמן, י' ולוטן, א' (1993). לחץ ושחיקה בהוראה - גורמים ודרכי מניעה. ירושלים: מכון סאלד.

צימרמן, ש' (2010). רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית. קריית ביאליק: אח.
רוזן, ש' (2002). העדפותיהם של מורים בבתי ספר יסודיים בבחירת השתלמות מקצועית, על פי שלבים בהתפתחותם המקצועית ובזיקה לתפיסתם את ההוראה כפרופסיה. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך", אוניברסיטת חיפה.

שור, צ' וגלעד, ד' (1997). סקר שיקולים והעדפות מורים בבחירת תכנית הלימודים בשנת השבתון. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 4, 1-26.

שור, פ' (2006). מורה מחפש משמעות: לימודי יהדות באמצע החיים בקרב מורים חילונים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתבת מחקר האיכות: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. תל-אביב: מכון מופ"ת.

תדמור, י' (2007). החינוך כחוויה קיומית. תל-אביב ועמק יזרעאל: מכון מופ"ת והוצאה אקדמית יזרעאל.

Aspinwall, L. G., & Staudinger, U. M. (Eds.). (2003). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Capuzzi, D. & Gross, D. R. (2004). *Youth at Risk: A Prevention Resource for Counselors, Teachers, and Parents* (4th ed.). American Counseling Association.

Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. USA: Routledge.

Colarusso, C. (1997). Separation-individuation processes in middle adulthood: The fourth individuation. In A. Salman & K. Selma (Eds.), *The seasons of life: Separation-individuation perspectives* (73-94). Lanham, MD: Jason Aronson, Inc.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.



- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc .
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. Oxford: International Universities Press.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing: The art of science. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (361-376). London: Sage Publications, Inc.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (And Why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103-110.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001). *Good work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.
- Gillham, J. E., Brunwasser, S. M., & Freres, D. R. (2007). Preventing depression in early adolescence. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H., & Seligman, M. E. P. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological Science*, 6, 343-351.
- Giorgi, A. (1997) The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychological*, 28, 235-260.
- Griffiths, A., Sharkey, J. D., & Furlong, M. J. (2009). Student engagement and positive school adaptation. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (197-211). New York: Routledge.
- Gu, Q., & Day, C. (2006). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theorerical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61-99.

- Hall, D. T. (1986). Breaking career routines: Midcareer choice and identity development. In D. T. Hall & Associates (Eds.), *Career development in organizations* (120-159). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Fransico, CA: Jossey-Bass.
- Hargeaves, L., & Hopper, B. (2006). Early years, low status? Early years teachers' perceptions of their occupational status. *An International Journal of Research and Development*, 26, 171-186.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. CA: Corwin Press.
- Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Gillham, J., & Seligman, M. E. P. (1994). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behaviour Research and Therapy*, 32, 801-816.
- Josselson, R. (2002). Revisions: Processes of development in midlife women. In J. Demick & C. Andreoletti (Eds.), *Handbook of adult development* (431-441). New York: Plenum Press.
- Keyes, C. L. M., & Haidt, J. (2003). Introduction: Human flourishing-the study of that which makes life worthwhile. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Houston: Gulf.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (Eds.). (2004). *Positive psychology in practice*. NJ: Wiley & Sons, Inc.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 3-16.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener (Eds.). (2005). The benefits of Frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.



- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Nieto, S. (2003). Challenging current notions of "highly qualified teachers" through work in a teachers' inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 54, 386-398.
- Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Newberry Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Resnick, S., Warmoth, A., & Selin, I. A. (2001). The humanistic psychology and positive psychology connection: Implications for psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 41, 73-101.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Segerstrom, S. C. (2001). Optimism and attentional bias for negative and positive stimuli. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1334-1343.
- Seligman, M. E., Mernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology [special issue]. *American Psychologist*, 55(1).
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2001). Getting older, getting better? Personal strivings and personality development across the life-course. *Developmental Psychology*, 37, 491-501.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217.
- Sidorkin, A. M. (2002). *Learning relations: Impure education, deschooled schools, & dialogue with evil*. NY: P. Lang.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.

- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams, V. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 15, 262-295.
- Suissa, J. (2008). Lessons from a new science? On teaching happiness in schools. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 575-590.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowsky, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38, 67-85.
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the self-efficacy questionnaire for children in two samples of American adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 341-355.
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37, 52-68.
- Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (35-64). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Yair, G. (2003). Decisive moments and key experiences: expanding paradigmatic boundaries in the study of school affects. In C. A. Torres & A. Antikainen (Eds.), *The International handbook on the sociology of education: An international assessment of new research and theory* (124-142). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 92-103.
- Yu, D. L., & Seligman, M. E. P. (2002). Preventing depressive symptoms in Chinese children. *Prevention and Treatment*, 5, 1-39.



המרצה המתרגל (מ"מ): המרצה מלמד ומדריך יפה מושקוביץ, שמחה שרף



תקציר

המאמר מציג מחקר התערבות בהוראת מדעי החברה בשיטת "המרצה המתרגל" (להלן מ"מ). בשיטה החדשה המרצה מלמד במליאה שיעור רגיל, ומיד אחריו הוא מעביר תרגול. הסטודנטים עוברים הפעלה בקבוצות קטנות בהדרכתו. המאמר מתאר התנסות ישירה של שתי מרצות במכללת כנרת עמק הירדן בתהליך ההתערבות ותובנות שהפיקו המרצות בעקבותיו.

מילות מפתח: המרצה המתרגל, למידה פעילה, מסוגלות עצמית

מבוא

המטרה המרכזית של מחקרנו הייתה לבדוק שיטת הוראה מפעילה התואמת את צורכי הסטודנט במכללות אקדמיות המצויות בפריפריה. האוכלוסייה הלומדת במכללות אלה נופלת באיכותה מסטודנטים הלומדים באוניברסיטה. המרצים המלמדים במכללות נתקלים באוכלוסייה הטרוגנית מאוד מבחינה תרבותית ולימודית, ועליהם להתמודד עם רמות לימוד שונות זו מזו. מחקר זה מבקש לבחון שיטת הוראה במחקר התערבות, שבה המרצה המלמד הוא גם מתרגל באופן רצוף בשיעור כפול. במהלך התרגול הסטודנטים לומדים בקבוצות קטנות בסיוע פעיל של המרצה.

המטרה העיקרית במחקר זה הייתה לבדוק באיזו מידה שיטת ההוראה של המורה המלמד (המ"מ) משפיעה על תהליך הלמידה של המשתתפים. בשיטה הנבדקת במחקרנו המרצה המלמד את מקצועות הסוציולוגיה במכללה אקדמית הוא גם המלמד וגם המדריך את התרגיל לשיעורו. המרצה בהוראת מדעי החברה בשיטת "המרצה המתרגל" (המ"מ) מלמד במליאה שיעור רגיל, ומיד אחריו הוא עצמו מעביר תרגול על הנושא ועל מושגי השיעור. בשעת התרגול הסטודנטים עוברים הפעלה בקבוצות קטנות. מבנה זה של הוראה אינו מקובל לפי שעה במוסדות האקדמיים. תרגילי השיעורים באקדמיה מועברים בדרך כלל על ידי עוזרי הוראה שאינם המרצים ובזמנים שאינם עוקבים.

תרומתה של שיטת ההוראה המוצעת היא ביצירת כלי עזר שיסייע מחד גיסא למרצים אחרים במכללות בגליל ובפריפריה להתמודד עם קשיים בהוראה, ומאידך גיסא יקל על הליך הלמידה של הסטודנטים ויהפוך אותה למשמעותית יותר עבורם.

סקירה ספרותית

מאפיינים של אוכלוסיית התלמידים במכללות

המאפיין המרכזי של אוכלוסיית התלמידים באוניברסיטאות ובמכללות בארצות הברית הוא השונות הגבוהה מבחינת גזע, דת ותרבות והאופי הרב-תרבותי של מרבית הקמפוסים (Banks, 2003). בישראל אימצה המדיניות הציבורית מטרה חברתית והיא - הענקת שוויון הזדמנויות לתלמידים מהמגזרים השונים על ידי הקמת מכללות אקדמיות בפריפריה. ההשכלה הגבוהה הפכה לזמינה יותר והביאה לריבוי ולגיוון האוכלוסיות המיוצגות בחינוך האקדמי. הקמת המכללות בפריפריה עודדה סטודנטים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, עולים חדשים ובני מיעוטים ללמוד במכללות בעיקר בגלל נגישותן למקום מגוריהם (המועצה להשכלה גבוהה, הוות"ת, 2000). הקלות בתנאי הקבלה למכללות, בדומה לתהליך שהתרחש בארצות הברית (Duke, 1998), תרמו לגידול במספר הסטודנטים שאינם עומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות (דוידוביץ, תשס"ג; דוידוביץ ועירם, 2005).

אוכלוסיית המכללות בצפון הארץ כוללת יהודים, עולים מחבר העמים ומאתיופיה ואחוזים גבוהים של סטודנטים ערבים הרואים בהשכלה הגבוהה ערוץ לניעות (מוביליות) חברתית ולקידום מקצועי (סואן, 1999). השונות הרבה ברקע הדמוגרפי התרבותי של הסטודנטים ונתוני הקבלה הנמוכים באופן טבעי מביאים את המוסדות להשכלה גבוהה להכרה כי שיטת הוראה אחת של הרצאה לכלל הסטודנטים אינה הולמת את הצרכים האקדמיים, וכי יש להתאים את שיטות ההוראה לנתונים הקיימים בשטח (חטיבה, 2000; Hativa, 2000). אחת משיטות ההוראה ההולמות את המכללות בפריפריה היא למידה פעילה בקבוצות קטנות.

הלמידה בקבוצה

הקבוצה האנושית היא בסיס לאינטראקציה חברתית (משונים, 1999). מקובל למיין את הקבוצות האנושיות לקבוצות העונות על צורך רגשי והישרדותי (קבוצות ראשוניות) ולקבוצות הנוצרות להשגת מטרות (קבוצות משניות) (ברום וסלזניק, 1979). קבוצת לימודים היא סוג של קבוצה משימתית (שפירא ובן אליעזר, 1987) העונה על צרכים לימודיים, אך תומכת בסטודנטים גם מבחינה רגשית. מחקרים על למידה בקבוצות קטנות נעשו במדעים מדויקים ובמדעי החברה במכללות ובאוניברסיטאות בארץ ובעולם (Gorsky et al., 2006; Caspi, 2005).

מחקרים על סטודנטים מתחום הפסיכולוגיה והרפואה באוסטרליה הראו כי קבוצת הלימוד מעודדת את הסטודנט לאוטונומיה ולניהול עצמי. היא מגבירה את האחריות ואת המחויבות האישית שלו ותורמת לרמת מעורבות ושיתוף פעולה גבוהה יותר בין חברי הקבוצה. עבודה בקבוצת הלימוד מגבירה את תחושת שביעות הרצון האישית ואת רמת



הפרודוקטיביות מבחינה אישית וקבוצתית. קבוצת לימוד יעילה בנויה על אמון הדדי ותומכת בתהליכי למידה על ידי סיוע בהבנת החומר, העברת תכנים בין חברי הקבוצה והגברת המוטיבציה האישית. החוקרים ממליצים בחום ליצור קבוצות למידה קטנות כדי לשפר יכולות וכישורים אקדמיים (Hendry, Hyde & Davy, 2005; Lizzio & Wilson, 2006).

תלמידים במכללה שואפים לדו-שיח בין-אישי עם עמיתים ועם מרצים, כאשר הם נתקלים בבעיה קשה או כאשר ברצונם לשפר יכולות למידה. דו-שיח כזה עשוי ליצור סביבה לימודית תומכת שיש בה קשר הדוק בין המרצה לסטודנט. ברוב המקרים הסטודנטים אינם מגיעים לשיחה משמעותית עם המרצה אלא להחלפת מילים סתמית בלבד. השיח הקבוצתי ללא מרצה מתאים בדרך כלל לקורסי מבוא הנחשבים לקלים, אך אינו יעיל לקורסים מתקדמים ומורכבים. אינטראקציה קרובה עם המרצה בקבוצה קטנה תורמת לפתרון בעיות אקדמיות. לסטודנט יש אפוא צורך להימצא במגע פעיל עם המרצה.

למידה פעילה

תאוריית הלמידה המשמעותית של אוסובל (Ausubel) מעניקה לתלמיד התנסויות ממשיות (אותנטיות) ומאפשרת לו להפנים את הידע החדש באמצעות קישורו לידע הקודם. למידה קבוצתית בהנחיה של המרצה המלמד הופכת בדרך זו למוחשית וקונקרטית יותר (פון גלזרספלד, 2000). התועלת בלמידה פעילה היא כפולה: האחת - הענקת חיים למושגים ולתאוריות תוך כדי עוררות העניין האקדמי, והאחרת - תיקון, הבהרה ופישוט המושגים תוך כדי הקלה משמעותית על הזיכרון לטווח ארוך (Allen, 2005).

הקורסים במדעי החברה מסתמכים על תאוריות ועל מושגים מופשטים. הבהרתם והמחשתם בשיעורים עוזרת לסטודנט להבין את התכנים ולקרנם לעולמו (Morze, 2008). למידה פעילה בהוראת מדעי החברה מעוררת את העניין בנושא ומקדמת את הדרכים לפתרון בעיות. כמו כן היא מעודדת את ההנמקה, החשיבה הביקורתית, האנליזה, הסינתזה, ההבנה, הזיכרון והרפלקציה על תכנית הלימודים, ובדרך זו היא מביאה להגברת הלמידה ואחריות התלמיד (פון גלזרספלד, 2000; Bold, 2008).

מטרת מחקרנו היא להצביע על הדרך הדידקטית שמאפשרת ליצור למידה פעילה באמצעות עבודה קבוצתית בהנחיית המרצה המלמד נושאים במדעי החברה. בד בבד נבדק במחקר הקשר בין למידה פעילה בקבוצות לבין המסוגלות העצמית. תחושת המסוגלות העצמית נתפסת כהערכת הפרט את יכולתו לארגן את הידע ואת הכישורים הלימודיים שלו (Bandura, 1997; Pajares & Schunk, 1999). טשופ (2000) הגיעה למסקנה כי טיפול קבוצתי תורם להעלאת המסוגלות העצמית (self-efficacy) מעבר לפיתוח מיומנויות למידה בלבד. המסוגלות העצמית עוזרת להתמודד עם אתגרים אקדמיים כחלק מכלל

המוטיבציה של הסטודנט. סטודנטים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה מאמינים כי יתגברו על הקושי ויצליחו בניגוד לחבריהם, שתחושת המסוגלות העצמית שלהם נמוכה יותר, והם מוותרים מראש על ההתמודדות עם הקושי (Bandura, 1997; Pajares & Schunk, 1999). גישה זאת בולטת גם בחקר סטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות בישראל. דוידוביץ (תשס"ג) מצא קשר חיובי בין הערכת היכולת העצמית של הסטודנט, הצלחתו בלימודים ותפיסת המסוגלות העצמית, שהושפעה מעמדותיו כלפי האקלים הלימודי החברתי בקמפוס.

פירוט ההליך של הצעת ההתערבות

ההוראה בשיטה המוצעת מתנהלת בשני שלבים: בשלב הראשון המרצה מלמד במליאה 90 דקות (שעתיים אקדמיות). בשלב השני - התרגיל - הסטודנטים מתחלקים לקבוצות קטנות בנות כחמישה סטודנטים ועונים על שאלות שניתנו בדף עבודה. השאלות מתייחסות למושגים ולתאוריות שנלמדו בשיעור הקודם במליאה. המרצה בודק את התרגילים ונותן הערות וציון על המטלה הקבוצתית. להלן דוגמה מייצגת לתרגיל בקורס "מבוא לסוציולוגיה" לסיכום השיעור בנושא "סטטוס ותפקיד". הסטודנטים התמודדו עם סיפור עיתונאי והצטרפו לנתחו בעזרת המושגים שנלמדו.

הדגמות של עבודה קבוצתית בשיטת המ"מ

הסיפור של יאיר פקר

כאחד מארבעת בניה של משפחת פקר יאיר פקר היה אמור להשתתף בפיתוח החנות של אבא לחברת הענק "פקר פלדה". ואולם ניסיונו להשתלב בחברה תחת אחיו הבכור חידד בו את ההכרה שהוא סובל פלדה עוד פחות משהוא סובל את המשפחה, וניסיון זה הניע אותו לנטוש את החברה ולממש את אהבתו. בגיל 65 הוא התקרב לעשיית סרט ראשון בהוליווד והתרחק מאחיו.

במשפחה לגלגו עליו וחשבו שהוא עוף מוזר. "הייתי סמרטוט. הם עשו אתי מה שהם רצו", סיפר יאיר בכתבה לעיתון ידיעות אחרונות (ליבוביץ-דר, 2001), אבל הוא החליט לא לוותר. הוא עזב את העסק המשפחתי, מפעלי "פקר פלדה", מכר את כל המניות שלו, ובגיל 62 יצר קשר עם הנציג של חברת דיסני בארץ והחל לכתוב תסריטים. "אם הייתי נשאר במפעל, הייתי מיובש לגמרי. לא הייתי חי. לא רציתי שום מגע עם החברה. למימי מאוס יש יותר נשמה מאשר לפלדה". במשפחת פקר חושבים שהוא חריג. "אפילו לא הראיתי להם סרטים. הם ממילא לא יתייחסו אליהם ברצינות. אצלנו במשפחה כתיבה לא נחשבת לעסק. עסק זה משהו שיש לו מכוונות, מלאי, ציוד. זה עסק. אדם שכותב לא עושה עסקים ולכן לא שווה התייחסות רצינית".



למרות היחס המזלזל של המשפחה יאיר פקר זוכה להצלחה רבה כתסריטאי. הוא זכה, בין היתר, בתחרות שערך אתר האינטרנט האמריקני ריפרפ¹. התסריט שלו עובד בעקבות הזכייה לסרט שהופק בערוץ טלוויזיה בכבלים בניו יורק ובהוליווד. תסריטים רבים שלו, רובם קצרים ובאנגלית, מצולמים בארצות רבות בחו"ל (שוודיה, יוון, איטליה, קנדה, ארצות הברית, אנגליה, אוסטרליה, סקוטלנד) וגם בישראל. הוויתור על מכרה הזהב המשפחתי התברר כהחלטה נכונה, לדבריו. "בסופו של דבר אני חושב שעשיתי כברת דרך ארוכה מכל המשפחה שלי. אמנם אין לי 40 מיליון דולר בבנק ודירות בציריך ובלונדון. אני שלם עם עצמי ועושה דברים כמו שאני רוצה. ממצב של עוף מוזר במשפחה רכשתי לי מעמד בלי קשר לאח שלי. הוא במקומו ואני במקומי. אני רואה אותנו כשווים".

ההוראות לקבוצה: הסבירו את הקטע בעזרת מושגים מתוך הנושא "סטטוס ותפקיד". המושגים הם: סטטוס הישגי, שיוכי, בסיסי, עצמאי, דימויי סטטוס, סטראוטיפ, סמלי סטטוס, דירוג סטטוס, תפקיד, שותפי תפקיד, יחסי תפקיד, מערך תפקיד, קונפליקט סטטוס, קונפליקט תפקיד, סטטוס בלתי מאוזן. בתרגילים בקורס "התנהגות ארגונית" התבקשו התלמידים להסתמך על כתבות עיתונאיות כדוגמת "הסיפור של יאיר פקר". להלן נביא דוגמה נוספת.

דוגמת "שופרסל"

להלן דוגמה מייצגת של ניתוח כתבות על רשת "שופרסל" העוסקות בסביבה ארגונית. הכתבות עוסקות ברשת השופרסל. הכתבה הראשונה נלקחה מתוך ויקיפדיה והשנייה - מתוך אתר השופרסל.

בקורס דנו בדרכים שבהן הארגון מתמודד עם חוסר ודאות:

1. אסטרטגיות של בלימה: חיזוי מצבים, בלימת זעזועים, איזון ביקושים, קיצוב מוצרים;
2. אסטרטגיות של גישור: חליפין, חברות בנות, קואופטציה, יחסי שליטה (מיזוג ארגוני), אינטגרציה בין ארגונים, תחרות ארגונית;
3. ציינו בתרגיל מהן האסטרטגיות שבהן רשת "שופרסל" משתמשת כדי להתמודד עם חוסר ודאות.
4. הדגימו והסבירו כל אסטרטגיה על סמך הכתבות.
5. אילו אסטרטגיות ארגוניות אתם יכולים ליעץ לרשת "שופרסל" כדי להפחית את חוסר הוודאות הסביבתית שלה? הסבירו מהו הרציונל של כל אסטרטגיה.
6. מיינו את האסטרטגיות שבחרתם לפי החומר הנלמד מסמואל (1996).

1 את ריפרפ הקימה סנדי מרי אלכסנדר, מפיקה, סופרת ושחקנית, בינואר 1999 כדי לשמש "נמל מבטחים לכותבים", אתר שבו יוכלו לחשוף את מה שכתבו מבלי לחשוש מתגובות קשות. היא בוחרת את התסריטים שיופקו והיא גם מפיקה אותם. התסריטים מוקרנים ברשת הכבלים אדלפיה, שמשרתת בהוליווד, בסנטה מוניקה, בבל אייר ובסביבה, במדיה ואן שמשרתת באזור לוס אנג'לס וברשת אם-אן-אן שמשרתת במנהטן.

דוגמה למטלות תרגול לסטודנט

תרגילים אחרים עסקו בניתוח אירועים ארגוניים וסרטים: כאשר למדו הסטודנטים על מוסד כוללני ועל ארגון ביורוקרטי, הם ראו את הסרט **קן הקוקייה**. הסרט נותח בעזרת המודלים של גופמן (1989) ושל ובר (1989).

להלן דף העבודה לתרגיל בנושא המוסד הכוללני לסרט **קן הקוקייה**:

1. קראו את מאמרו של גופמן "מוסדות כוללניים" במקראה היחיד והסדר החברתי בעריכת רוט הלר וניסן נווה (1989).
2. קראו את מאמרו של ובר "הביורוקרטיה" המופיע במקראה זו.
3. מהם המאפיינים הבולטים בבית החולים לחולי נפש שמתאימים למודל של גופמן על "המוסד הכוללני"?
4. מהם המאפיינים שאינם תואמים את המודל?
5. מהם המאפיינים הביורוקרטיים של בית החולים שתואמים את המודל של ובר על הביורוקרטיה?

לאחר שלמדו הסטודנטים על מבנה ארגוני ועל מנגנוני תיאום ובקרה, הם סיירו במפעל "עלית" בנצרת עילית. הסטודנטים סיכמו את הסיור בעבודה קבוצתית שעסקה בתוכני הלימוד. ברוב המקרים הם עבדו בשיטה של סיפורים ארגוניים שנותחו בעזרת החומר התאורטי שנלמד.

תגובות הסטודנטים

הסטודנטים שהשתתפו בשיטת ההוראה המוצעת הביעו את שביעות רצונם. היגדי הסטודנטים שנכתבו קובצו בהתאם ליחסם ללמידה המיוחדת שחוו. להלן כמה תגובות המייצגות את עמדתם לאחר ההתנסות.

תרומת השיטה - "קבוצת הדיון הפעיל בשיטת המ"מ מהווה מצע לפיתוח חשיבה ולמידה", לטענת אחדים. להלן דוגמאות: "העבודה עוזרת להבין", "גורם לריכוז והבנה", "תורם להבנה של החומר", "השיעור מועבר בצורה טובה ומובנת", "עוזר לתהליך הלמידה", "מכניס עניין לשיעור", "מסביר ביסודיות".

דוגמאות נוספות: "כן, זה עוזר", "עוזר להפנים את החומר", "היו התקפים של לחץ וחרדה, אבל עכשיו אני מסתדרת במידה טובה", "לא הסתדרתי בשיעור טוב ובקבוצה אפילו הבנתי יותר", "השיטה מאד טובה", "זה עוזר לרוב האנשים", "תורם לריכוז", "יותר קל להתמודד עם החומר הנלמד", "אפשר לסיים את הדברים בצורה תמציתית ומובנת", "עוזר לתרגל את החומר הנלמד", "עוזר להבנת החומר", "החומר", "יעיל מבחינת", "תרגול זה מצוין", "זה עוזר", "מחזק הבנה של ההרצאה", "עוזר מאוד", "החומר יותר מובן".



למידה אינדיבידואלית לצד הלימוד הקבוצתי בהדרכת המ"מ - כאן הממצאים לא היו חד-משמעיים. היו שהעדיפו למידה אינדיבידואלית, ואחרים ראו טעם בלמידה קבוצתית: "בטוח שהיו קשיים אבל התגברתי בעזרת הקבוצה", "התרגיל הקבוצתי עוזר להבין את החומר", "חבל שארבע שעות יתבזבזו", "עבודה קבוצתית לא תורמת לי כל כך להבנת החומר טוב יותר", "צריך לתת יותר עזרה בזמן העבודה בקבוצות", "התרגיל הקבוצתי עוזר ממש להבנת החומר", "העבודה הקבוצתית מאוד מועילה ליישום הדברים", "עבודה קבוצתית עוזרת ליישום את החומר התיאורטי", "התרגול הקבוצתי מפנים את החומר הנלמד", "העבודה בקבוצה נחמדה ומעניינת".

שיפור הישגי הסטודנטים - נמדד יחסית לשנים קודמות שבהן נלמדו הקורסים בשיטה הפרונטלית. חלה ירידה חדה במספר הסטודנטים שנכשלו מ-30%-40% ל-15%. הקורסים "מבוא לסוציולוגיה" ו"התנהגות ארגונית" מועברים על ידינו כבר שנים רבות, והרכב הכיתות במהלך השנים היה דומה. עם זאת, כדי לעמוד בוודאות על השיפור יש לבדוק את השיטה בעזרת קבוצת ביקורת. ההתנסות כאן היא בבחינת מחקר גישוש ראשוני.

סיכום ודיון

היבטים אקדמיים

שיטת הלימוד המוצעת מתאימה במיוחד לאוכלוסייה פריפריאלית, כפי שאופיינה אצל דוידוביץ ועירם (2005). הנחיה צמודה של המרצה בקבוצות קטנות מאפשרת התמודדות טובה יותר עם תוכני לימוד מורכבים ומופשטים. קבוצת הלימוד מהווה מצע אידיאלי לפתרון בעיות בלימודים. לעומתה בשיעור הרגיל המתקיים במליאה יש לסטודנט קושי ליצור דו-שיח אישי עם המרצה (Gorsky & Caspi, 2005; Gorsky et al., 2006). בשיטת הלימוד של מ"מ יש לסטודנט נגישות למרצה, והוא רשאי לשאול דברים שאינם נהירים לו מהשיעור שקדם לתרגיל. המרצה מקבל משוב מידי על חומר הלימוד, וכך הוא יכול לשפר את הוראתו. בשיטות הוראה אחרות אין משוב מידי. במקרים רבים המשוב נעשה בשיעור האחרון של הסמסטר, ואין הפקת הלקחים המיושמת על הקבוצה שמניסיונה הופקו הלקחים הללו. במחקר זה נמצא כי קבוצת הלימוד עונה על צרכים רגשיים ומשימתיים (ברום וסלזניק, 1979; משונים, 1999; שפירא ובן אליעזר, 1987). שיטת הלימוד של מ"מ מחזקת אצל הסטודנט את המסוגלות העצמית (טשופ, 2000) הנמצאת בזיקה לגורמים השונים, במיוחד לגורם השני והוא - שביעות הרצון של הסטודנטים (Hendry et al., 2005).

שביעות הרצון הגבוהה של הסטודנטים, הפרודוקטיביות והיעילות שלהם מוכיחות בעליל שהלמידה הפעילה משיגה את מטרותיה. הלמידה הקבוצתית תומכת בקשרים החברתיים של המרצה המלמד והמדריך עם תלמידיו ובקשרים שבין תלמידי הקבוצה עצמם. היא יוצרת קשרי אמון וידידות בתוך הקבוצה וסביבת לימודים תומכת. האווירה

הטובה והאמפתיות מהוות מצע נוח לחשיבה מעמיקה יותר, לניתוח גורמים, לרפלקציה ולביקורתיות (Bold, 2008; Lizzio & Wilson, 2005) במהלך המחקר בחנו הסטודנטים את האירועים לפי אמות מידה תאורטיות ומעשיות (סרטים, סיורים, ניתוח אירועים). ניתוח הטקסטים הדגים והמחיש את החומר הלימודי במליאה ותרם להבנה ולהפנמת המושגים הסוציולוגיים (פון גלזרספלד, 2000; Allen, 2005). תחושת המסוגלות העצמית באה לידי ביטוי באופן ממשי בהישגיהם הלימודיים של הסטודנטים. הסטודנטים שנטלו חלק במרבית הפעילות הקבוצתית, שיפרו את ציונם: אחוז הנכשלים ירד ל-15% לעומת 30% או 40% בעבר (השוו טשופ, 2000; Bandura, 1997; Pajares & Schunk, 1999). לא מצאנו שבטווח הציונים האחרים חל שיפור, אך מאחר ששיעור הנכשלים הצטמצם בצורה ניכרת, עלה ממוצע הציונים הכיתתי הכללי בכ-10%. אפשר ללמוד מהמחקר שהשיטה המוצעת אפקטיבית במיוחד בקרב סטודנטים חלשים, שכן התלמידים הטובים יותר מצליחים להגיע להישגים גם בשיטת ההוראה הפרונטלית, ובהישגיהם לא חל שינוי משמעותי.

שיטת המ"מ מעודדת את הסטודנטים להתמיד בלימודיהם, מאחר שתהליך הלמידה קל יותר ומובן. כמו כן היא תורמת לתחושת שביעות רצון גבוהה יותר. בשיטת הלימוד הנהוגה יש הפרדה בין המרצה למתרגל, כנראה משום ששעת מתרגל זולה יותר. ואולם החלוקה בין ההרצאה לתרגיל אינה יעילה תמיד ולעתים אינה משיגה את מטרותיה הלימודיות. יש ניתוק רצף בין החומר הנלמד בהרצאה לבין שיעור התרגיל. כמרצות במכללה אנחנו שומעות את הערותיהם ואת תלונותיהם של הסטודנטים באשר לאיכות שיעורי התרגיל. שיטת המ"מ יקרה יותר, שהרי המרצה גם מלמד וגם מתרגל. עם זאת, יתרונות השיטה המוצעת בולטים לעין: הקישור בין הנלמד במליאה לתרגיל הוא ברור. תהליך ההפנמה מהיר יותר. המרצה עובר בין הקבוצות ויכול להבין בצורה טובה יותר מהם הקשיים הלימודיים. הקשר בין המרצה לסטודנט חזק יותר, והנגישות אליו טובה ומהירה יותר. הסטודנטים עצמם רואים קשר חיובי בין אפיון המ"מ להצלחה בלמידה.

הביקורת על שיטת המ"מ נוגעת לניצול הזמן ולהספק החומר. נראה כי הספק החומר הלימודי בשיטה זו נמוך יותר, כיוון שחלק ניכר מהשיעורים מנוצלים לתרגול, להבנה ולהפנמה במקום להקניה של תכנים חדשים. אחדים מהסטודנטים שהשתתפו בניסוי ראו בשיטת המ"מ בזבוז זמן והעדיפו את הלמידה האינדיבידואלית לצד הלמידה הקבוצתית. כאשר שוקלים את האיכות של תוכני הלימוד לצד הכמות, האיכות גוברת על הכמות. בדרך המ"מ הפנימו הסטודנטים את הנלמד והבינו את תוכני הלימוד בצורה מעמיקה. עקב כך היה ביכולתם להתמודד באופן אוטונומי עם תוכני לימוד ועם מושגים חדשים שלא נלמדו בשיעור על ידי שימוש בטרנספר (היכולת של הסטודנטים לבצע העברה של הלמידה לתחום חדש שלא נלמד).



היבטים אופרטיביים

שיטת הלימוד המוצגת במחקר דורשת מהמרצה הכנת תרגילים ומחייבת בדיקת המטלות לאחר השיעור. ללא היזון חוזר מידי מצד המרצה אי-אפשר להגיע להישגים. יש לתת את הדעת כיצד ליצור תרגילים מעניינים ומאתגרים כדי לא לגרום לתלמידים להשתעמם. כאמור, השיטה המוצעת דורשת מהמרצה להיות פתוח, קשוב לסטודנטים, נגיש ויצירתי וגם להשקיע זמן בתכנון התרגילים. מחקר זה הוא התנסות ראשונית, ויש לתת את הדעת כיצד לשפר את ההליך, את התרגילים ואת המחקר. רצוי לבדוק שנית וליצור קבוצת ביקורת לקבוצת הניסוי. מומלץ ורצוי לנסות את שיטת המ"מ בקרב אוכלוסיות אחרות, כגון תלמידי אוניברסיטאות ומי שלומדים מדעים אחרים. פיתוח כלים נוספים למחקר של שיטת המ"מ הוא עניין רצוי ונחוץ. בניסוי שערכנו בשיטת המ"מ, היה משך ההרצאה והתרגיל שעתיים אקדמיות, אך אפשר לבצע גם תרגולים קטנים במהלך הרצאה רגילה. אפשר מדי פעם לחלק שיעור שאורכו שעתיים לשעת הרצאה במליאה ושעת תרגיל (כל יחידה בת 45 דקות). להערכתנו, שילוב תרגולים במהלך ההרצאה יתרום לעניין ולגיוון. יש לנסות הצעה זו ולבחון אם גם בעזרתה מגיעים לתוצאות דומות שהושגו במחקר המתואר לעיל.

מסקנות

- א. שיטת ההוראה מרצה מתרגל תורמת להעלאת ההישגים הלימודיים.
- ב. שיטת ההוראה המוצעת מסייעת להעלות את תחושת המסוגלות העצמית ולהגביר את שביעות הרצון של הסטודנט.
- ג. שיטת ההוראה מ"מ יוצרת סביבת לימודים חיובית, ידידותית ונוחה לסטודנט.

ביבליוגרפיה

- ברום, ל' וסלזניק, פ' (1979). סוציולוגיה יסודות עקרונות גישות. תל-אביב: גומא, צ'ריקובר. גופמן, א' (1989). המאפיינים של מוסדות כוללניים. בתוך ד' רוט הלר ונ' נווה (עורכים), היחיד והסדר החברתי (230-263). תל-אביב: עם עובד.
- דוידוביץ, נ' (תמוז תשס"ג). מגמות ההתפתחות של המכללות האזוריות והשלכותיהן על מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- דוידוביץ, נ' ועירם, י' (2005). על פרשת דרכים: השפעתן של המכללות האזוריות על מפת ההשכלה הגבוהה בישראל. עיונים בחינוך, 6א, 312-340.
- המועצה להשכלה גבוהה - הוועדה לתכנון ולתקצוב (2000). התוכנית הרב שנתית תשס"ב-תשס"ו לתכנון ההשכלה הגבוהה בישראל.

- ובר, מ' (1989). הביורוקרטיה. בתוך ד' רוט-הלר ונ' נווה (עורכים), **היחיד והסדר החברתי** (229-222). תל-אביב: עם עובד.
- זיידנר, מ' (1993). **סולם מסוגלות עצמית - עיבוד לעברית**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- חטיבה, נ' (2000). ממדים ואסטרטגיות של הוראה יעילה. **הפורום**, 16, 17-19.
- טשופ, י' (2000). השפעת טיפול קבוצתי על תפישת המסוגלות העצמית ללמידה אצל תלמידי מכינה קדם אקדמית. **הייעוץ החינוכי**, 199-210.
- ישראל - המועצה להשכלה גבוהה הועדה לתכנון ולתקצוב (2000). **התוכנית הרב שנתית תשס"ב-תשס"ו לתכנון ההשכלה הגבוהה בישראל**.
- ליבוביץ-דר, ש' (2001, 29 באוגוסט). המיליונר שאמרקאט. **הארץ**.
- משונים, ג' (1999). **סוציולוגיה**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- סואן, ד' (1999). **נייר עמדה פנימי**. יהודה ושומרון: המכללה האקדמית יהודה ושומרון.
- סמואל, י' (1996). **ארגונים מאפיינים מבנים תהליכים**. חיפה: זמורה ביתן.
- פון גלזרספלד, א' (2000). תיאורית הידיעה הקונסטרוקטיביסטית של פיאז'ה. **חינוך החשיבה**, 19, 33-55.
- שפירא, י' ובן אליעזר, י' (1987). **יסודות הסוציולוגיה**. תל-אביב: עם עובד.
- Allen, M. (2005). 'It is as it was': Feature films in the history classroom. *The Social Studies*, 96(2), 61-67.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. NY: W. H. Freeman and Company.
- Banks, J. A. (2003). *Democratic citizenship education in multicultural societies*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Bold, C. (2008). Peer support groups: Fostering a deeper approach to learning through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 9(3), 257-267.
- Duke, C. (1998). Lifelong learning: Implications for the university of the 21st Century. *Higher Education Management*, 11(1), 7-33.
- Eggen, P., Jacobsen, D., & Kauchak, D. (2006). *Methods for teaching: Promoting student learning in K-12 classrooms*. NJ: Prentice Hall.
- Gorsky, P., & Caspi, A. (2005). Dialogue: A theoretical framework for distance education instructional systems. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 137-144.
- Gorsky, P., Caspi, A., & Trumper, R. (2006). Campus-based university student use of dialogue. *Studies in Higher Education*, 31(1), 71-87.



- Hativa, N. (2000). Clarity in teaching in higher education. *To improve the academy*, 19, 131-148.
- Hendry, G. D., Hyde, S. J., & Davy, D. (2005). Independent student study groups. *Medical Education*, 39, 672-679.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2005). Self-managed learning groups in higher education: Students' perceptions of process and outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 373-390.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2006). Enhancing the effectiveness of self-managed learning groups: Understanding students' choices and concerns. *Studies in Higher Education*, 31(6), 689-703.
- Morze, L. (2008). Beyond the clip: Critical uses of film in the non-film course. Human architecture. *Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 6(1), 1-6.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (1999). Self-efficacy, self-concept and academic Achievement. In J. Aronson & D. Cardova (Eds.), *Psychology of Education: Personal and Interpersonal Forces*. NY: Academic Press.
- Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. New York: Grosssman.

יוזמה חינוכית לטיפול חשיבה רפלקטיבית בקרב פרחי הוראה רוידה אבו ראס



תקציר

מאמר זה מציג יוזמה שנועדה לבחון את יעילותן של האסטרטגיות ושל השיטות המשמשות לטיפול חשיבה רפלקטיבית בקרב סטודנטיות ערביות להוראת אנגלית כשפה זרה. הן מעדיפות גישות מוכנות מראש על פני נטילת סיכונים תוך כדי ניסוי וטעייה. הן מעדיפות קבלת "מרשם" והכתבה על פני ייעוץ. ניתוח הטקסטים הרפלקטיביים מראה שיפור קל ביכולות הרפלקציה של הסטודנטיות. טיפוח יכולת רפלקטיבית מחייב התנסות מתמשכת בהוראה ובחשיבה רפלקטיבית.

מילות מפתח: חלופות, יכולות רפלקטיביות, משוב עצמי

מבוא

היוזמה המוצגת במאמר נועדה לבדוק את היכולת הרפלקטיבית של פרחי הוראה ערביות מוסלמיות במכון האקדמי להכשרת מורים ערבים במכללה האקדמית בית ברל וכן את יעילותן של האסטרטגיות והשיטות המשמשות לטיפול יכולת רפלקטיבית במתן ייעוץ פדגוגי בהכשרת סטודנטיות ערביות להוראת אנגלית כשפה זרה. המשמעות של יכולת רפלקטיבית היא חשיבה על פעולות שנעשו, ניתוח אמונות, ערכים וידע על חוויות ומציאת פתרונות חלופיים (Whitton et al., 2004). היוזמה בודקת את הצורך של המתכשרות להוראה לבחון את עבודתן, להעריך את הניסיונות שלהן, להצביע על נקודות חוזק וחולשה ולהציע חלופות לשיפור ההוראה בכיתות.

הפעלת היוזמה לוותה במעקב שכלל שיטות איכותניות כמו ניתוח של רישום תצפיות וטקסטים רפלקטיביים. הנושא חשוב לי מאוד כמורת מורים וכסוכנת שינוי. משימה זו לא הייתה קלה כי היא כרוכה בעימות בין מערכת של אמונות קיימות לבין דגמים חלופיים שלהן והבניה מחדש של רעיונות ואמונות (Al-Issa, 2005; Emmanuel, 2005; Hill, 2004; Strakov'a, 2009; Wang & Odell, 2002; Zilberstein, 2003). זאת ועוד, מדובר בסטודנטיות שנוטות להאמין בדרך אחת בלבד ומעדיפות לקבל "מרשם" והכתבה על פני ניסוי מגוון של שיטות הוראה ופעילויות, הערכתן ומתן רפלקציה. יתר על כן, למרות חשיבות הנושא הוראת אנגלית כשפה זרה, מעט מאוד מחקרים נערכו כדי לבדוק השפעות של אמונות על תהליך של קבלת החלטות פדגוגיות בנוגע להוראת שפה שנייה או זרה. שאלת המעקב נועדה לבחון את ההשפעה של האסטרטגיות והשיטות המשמשות לטיפול חשיבה רפלקטיבית בקרב סטודנטיות ערביות במוסד להכשרת מורים במדינת ישראל להוראה.



תפקיד המדריך הפדגוגי

מדריכים פדגוגיים נתפסים בדרך כלל כבעלי סמכות המכתיבים לפרחי ההוראה מה לעשות, ופרחי ההוראה נדרשים להקשיב, לפעמים להביע את דעתם, אך עליהם לקבל את ה"מרשמים" של המדריכים (Gebhard, 1997). בחברות מודרניות התפקידים של המדריכים הפדגוגיים ופרחי ההוראה משתנים, מאחר שלמידה והוראה נחשבות לתהליך שנמשך כל החיים, והוא כולל חוויות של ניסוי, טעייה וחקר (Al-Issa, 2005; Strakov'a, 2009). פרחי ההוראה נחשבים עצמאיים במחשבה וברפלקציה, והמדריכים הפדגוגיים משמשים יועצים בלבד (Farr, 2010). יש לציין שהפרספקטיבה העכשווית של הוראת אנגלית כשפה שנייה או זרה ממליצה על שימוש במגוון של שיטות הוראה ואסטרטגיות למידה (Richards, 1998; Richards & Farrell, 2005).

קין ואחרים (2005) גורסים שהכשרת מורים דורשת מהיועצים הפדגוגיים לפתח את יכולות הרפלקציה של פרחי ההוראה. לכן היועצים הפדגוגיים העוסקים בהוראת שפות נחשבים לסייענים בתהליך של שינוי התפיסה בקרב פרחי ההוראה בכל הנוגע לאוטונומיה (Farr, 2010). כדי ליצור שינוי בתפיסת ההוראה היועצים הפדגוגיים משמשים מתווכים המנסים להשיג שינויים מחשבתיים ואישיותיים בקרב פרחי ההוראה באופן מתמשך. בחתירה אל השינויים הרצויים יש לזנוח את תפקיד הפיקוח של מורי המורים, ובמקומו יש להבנות תפקיד של הענקת תמיכה ומתן הזדמנויות להתנסויות ורפלקציה (Jarvis, 2006; Jarvis, Holford & Griffin, 2004; Richards & Farrel, 2005). כדי לעשות דברים כהלכה על המדריכים הפדגוגיים לקיים ישיבות לעתים קרובות עם המתמחים בהוראה. ישיבות אלה מוקדשות לניתוח מקרים ולעידוד פרחי ההוראה להתפתח הן מבחינה אישית והן מבחינה מקצועית. המטרה היא לחשוב לעומק על הכנת שיעורים ועל ביצוע בכיתה במטרה לעזור להם לחשוף דברים שלא חשבו עליהם קודם לכן ולפתח אצלם את יכולות הרפלקציה שלהם (Richards & Farrell, 2005).

על המדריך הפדגוגי להתנהג כמתווך שמנסה לשנות את התובנות של פרחי ההוראה במהלך ניסיונות מתמשכים. כדי להשיג מטרה זו עליו לוותר על התפקיד המסורתי של המדריך הפדגוגי ולהחליפו בתפקיד של תומך שמעודד התנסויות מרובות וחשיבה רפלקטיבית (Jarvis, 2006; Jarvis, Holford & Griffin, 2004; Richards & Farrell, 2005). על מנת להשיג את השינוי הפנימי הנדרש בקרב פרחי ההוראה בתכניות להכשרת מורים מצופה מהיועצים הפדגוגיים לתמוך בפרחי ההוראה בשלושה מישורים: במישור הנפשי, במישור המקצועי ובמישור הרפלקטיבי. התמיכה הנפשית מסייעת לסטודנטים להוראה להתמודד עם המציאות המפתיעה של מקצוע ההוראה (Wang & Odell, 2002). המישור המקצועי נוגע לידע וליכולות שפיתח הסטודנט להוראה במהלך שנות לימודיו בתכנית להכשרת מורים (עמנואל, 2005). על-פי זילברשטיין (2003), על היועץ הפדגוגי להציג לפרחי ההוראה אמות מידה מקצועיות להוראה. אמות מידה אלה ישמשו אותם בכל

הנוגע להעברה של תוכני הוראה בנושא מסוים, לדרכי העברת התכנים לתלמידים, לחשיפה לשיטות לימוד שונות של התלמידים ולהיכרות עם גורמים חברתיים ואינטלקטואליים המשפיעים על הלמידה.

המיישור השלישי, הרפלקטיבי, מתייחס לפיתוח של יכולות משוב והערכה בקרב פרחי ההוראה, הן לעצמם והן לתלמידים (עמנואל, 2005). פאר (Farr, 2010) הדגיש את חשיבות החשיבה הביקורתית והרפלקטיבית להכשרת מורים לעתיד מקצועי. על היועצים הפדגוגיים לסייע לפרחי ההוראה לפתח יכולות רפלקציה ליצירת משוב עצמי על התהליך שהם עוברים ועל הידע הפדגוגי שהם רוכשים (Cochran-Smith & Lytle, 1999) ובמיוחד בכל הנוגע להוראת שפה שנייה או זרה (Richards & Farrell, 2005).

פיתוח יכולות רפלקטיביות

חשיבה רפלקטיבית עוסקת בפעולות שנעשו כדי להעריך את חשיבותן ולחפש פתרונות או חלופות (Ferraro, 2000). כמו כן חשיבה רפלקטיבית מתייחסת לחוויות, לאתגרים ולעימות עם אמונות מושרשות וחזקות כדי למצוא פתרונות (Murray & Kujundzic, 2005). תהליך זה אינו קל, והוא מחייב את המורים לנסות מגוון של שיעורים וחוויות שמבוססות על התנסות ועל טעייה וחקר.

תפיסה או אמונה של מורים מורכבת מדעות, ממחשבות, מתפיסות ומפרספקטיבות שתמיד מושפעות מניסיון קודם של למידה (Al-Issa, 2005; Gebhard, 1997; Strakova'a, 2009) ומרקע תרבותי (Farr, 2010). זאת ועוד, ויטביק (Whitbeck, 2000), כפי שמצוטט אצל צ'ונג ואחרים (Chong et al., 2005), טוען שפרחי הוראה בכניסתם לתכנית להכשרת מורים מחזיקים בתפיסות פשוטות על פרופסיית ההוראה. עקב כך שינוי תפיסה בקרב פרחי הוראה הוא תהליך לא קל המחייב אותם לנסות מגוון של שיעורים וחוויות שמבוססות על התנסות ועל טעייה וחקר. לפי נוריני (Nooreiny, 2007), שבחן את טיפוח החשיבה הרפלקטיבית בעבודה המעשית בכתיבת משוב רפלקטיבי של 42 סטודנטים להוראה ממלזיה, 77% מהם הזכירו שמתן משוב רפלקטיבי סייע להם לחשוב על שיטות ההוראה שהשתמשו בהן, לאתר חומרים ולהשתמש בהם.

הפרספקטיבה המודרנית בתכניות להוראת אנגלית כשפה זרה היא חשיפת פרחי ההוראה למגוון של שיטות הוראה, פעילויות, אסטרטגיות של למידה וטכניקות שונות כדי ללמד אנגלית בצורה יעילה ולעזור לתלמידים ללמוד את השפה בהצלחה (Richard & Farrell, 2005). יתר על כן, מצופה מתכניות להכשרת מורים לתמוך בפרחי ההוראה, לעודד אותם לקחת סיכונים ולנסות מודלים שונים ודרכים מגוונות (Farr, 2010). חשוב אפוא לעודד את פרחי ההוראה להצביע על הצלחה ועל אי-הצלחה של שימוש באסטרטגיות, בפעילויות ובשיטות הוראה תוך כדי חשיבה רפלקטיבית (Strakov'a, 2009).



השפעת התרבות הערבית על יכולות הרפלקציה של פרחי ההוראה

על-פי הספרות המחקרית, לתרבות יש תפקיד חיוני בנוגע לדרך שבה הפרט ניגש לתהליך הלמידה. מקובל לחשוב "שתרבויות מציגות סדר עדיפויות ללמידה והוראה" (Farr, 2010: 7). באופן כללי סטודנטים ערבים מוסלמים מעדיפים שינון חומר ולמידה בעל-פה (Abu Rass, 2011; Al-Haj, 1996). אחדות האמונה גורמת לכך ששינון בעל-פה הוא אסטרטגיה שולטת בתרבות האקדמית בעולם הערבי (Abu Rass, 1997). הקוראן ודרשותיו של הנביא מוחמד הם ליבת תכנית הלימודים, והם מוצגים כאמת שאין בלתה. על כן הציפייה היא שהסטודנטים יזכרו בעל-פה חלקים מהקוראן ואת דרשותיו של הנביא מוחמד ושל משכילים מוסלמים. על-פי אבו ראס (1997), סטודנטים ערבים מעריכים מאוד העתקת תשובה נכונה מתוך הטקסט הכתוב. ממצאיה של אבו שמייס (Abu Shmais, 2003) תומכים בטענותיה של אבו ראס, באשר היא מציינת כי "ניתן לקשור את השימוש באסטרטגיות מסוימות לתרבות ולשיטת החינוך בפלסטין, שם עסוקים הסטודנטים בהצלחה במבחן ובמתן תשובה לשאלות הקשורות ישירות לחומר המופיע בספרי הלימוד שלהם" (Abu Shmais, 2003). זאת ועוד, הכיתות נמצאות בשליטה חזקה של המרצים והמרצות, ויש הערכה גבוהה להיבט של העברת החומר. אבו שמייס אף הוסיפה שהתלמידים השתמשו באסטרטגיה המאופיינת בשינון בעל-פה. ההעדפה היא ליחסי סמכות ושליטה על פני אימוץ תפיסה הרואה בלמידה ובהוראה תהליך הנמשך לאורך כל החיים ומבוסס לא פעם על ניסוי וטעייה ועל חשיבה רפלקטיבית (Al-Issa, 2005). אף שהמסקנות של אבו שמייס ושל אל-איסה מתייחסות לעולם הערבי, מקובל לחשוב שהן רלוונטיות למשתתפי מחקר זה, ערבים מוסלמים אזרחי מדינת ישראל.

אף-על-פי שאזרחי מדינת ישראל הערבים חשופים לתרבות היהודית שהיא בעצם תרבות דמוקרטית מערבית ומושפעים ממנה, התרבות הערבית עדיין מסורתית באופייה הקולקטיבי (Abu Al-Haj, 1999; Eilam, 2002). ממצאי המחקר של אבו ראס (Abu Rass, 2011) הצביעו על אחדות אמונה שמשתקפת בקיטוב בחשיבה ובאוריינטציה קולקטיבית. למשל, המשתתפים במחקר אימצו דרך חשיבה אחת והרבו להשתמש במילה "אנחנו" במקום "אני" ובמילה "לנו" במקום "לי".

סטודנטים ערבים במוסדות להשכלה גבוהה אמנם נחשפים לתרבות הרוב, תרבות יהודית שהיא מערבית דמוקרטית ומעודדת אינדיבידואליזם, ביקורת וחשיבה רפלקטיבית (Azaiza & Ben-Ari, 1997), אך הם חיים למעשה בשני עולמות. מחד גיסא בתקופת הלימודים הם נחשפים, כאמור, לתרבות היהודית, ומאידך גיסא הם פועלים וחיים בתרבות שלהם, שמעודדת מסורת וקולקטיביזם (Eilam, 2002).

מקובל לחשוב שהחברה הערבית נשלטת על ידי התפיסה שמעדיפה מבנה שבטי חמולתי פטריארכלי (Haj-Yahia & Shor, 1995) שמדגיש ערכי משפחה כמו כבוד, ביטחון,

צייתנות וקונפורמיזם (Azaiza & Ben-Ari, 1997), כבוד המשפחה, כבוד לזקנים, מסורת ושליטה (Eilam, 2002). פיגאלי (Feghali, 1997), כפי שמצוטט אצל אבו ראס (Abu Rass, 2011), הזכיר "שהנאמנות היא למשפחה הגדולה על פני צרכי היחיד ומטרותיו" (עמ' 352). יתר על כן, החינוך של הבנות נוקשה יותר מחינוך הבנים שזוכים להזדמנויות רבות יותר של אינטראקציה עם העולם החיצוני ולאוטונומיה רבה יותר מההורים בהשוואה לחינוך הבנות (Eilam, 2002).

המורים בחברה הערבית בישראל נוטים להקפיד יותר על המסורת ואינם מעודדים "הבעת דעה, ביקורת, עמדות ליברליות או ויכוחים" (Eilam, 2002: 1660). אף-על-פי שהמבנה החברתי בחברה הערבית משתנה והולך תוך כדי מתן עדיפות לאינדיבידואליזם ולהישגיות אישית (Toren & Illiyan, 2008), האפיונים המסורתיים עדיין קיימים.

מטענות אלה ומהוכחות שהציגו מחברים שונים עולה ההנחה שהתערבות התרבות בחינוך משפיעה על גישתם של סטודנטים וסטודנטיות ערבים להוראה, להכשרת מורים וללמידה בכלל. עקב השפעה תרבותית זו הסטודנטיות שלי מצפות שאציג להן דרכים מוכנות מראש להעברת שיעורים באופן יעיל. הן אינן מצפות כלל שאחשוף אותן לרעיונות שונים, לפעילויות מגוונות, לגישות ולמתודות חינוכיות חדשות הכוללות משחקים, שירים, סיפורים, צילומים, משחקי מחשב ולתכניות ללמידת אנגלית כשפה זרה באופן המעורר עניין.

תיאור היוזמה

כמדריכה פדגוגית בשנת הלימודים 2010-2011 (תשע"א) שרואה בעצמה סוכנת שינוי יזמית תכנית לפיתוח חשיבה רפלקטיבית בקרב פרחי הוראה ערביות. הסטודנטיות שהשתתפו ביוזמה היו בשנה השלישית ללימודיהן לתואר B.Ed. והתמחו בהוראת האנגלית כשפה זרה במכון האקדמי להכשרת מורים ערבים במכללה האקדמית בית ברל. את הכשרתן המעשית הן קיבלו בהוראה בחטיבת ביניים בעיר ערבית במרכז הארץ. ליוויתי אותן בבית הספר בכל יום רביעי במשך חמש שעות. ליווי זה סיפק לי זמן רב יותר והעניק לי כוחות לעבוד עמן על פיתוח יכולות רפלקטיביות. כדי לשמור על אנונימיות בחרו לעצמן שש הסטודנטיות שמות בדויים: דאבול, נולה, זוזו, דובי, סאליס וקול.

כדי לפתח את החשיבה הרפלקטיבית שלהן התבקשו הסטודנטיות להגיש שלושה תלקיטים (פורטפוליו) (שכללו: א) מערכי שיעורים; ב) שלוש רפלקציות; ג) רישום תצפיות של הסטודנטיות על דרך הפעולה של המורה. כמו כן נדרשה מהן השתתפות פעילה בדיונים של ישיבת הצוות השבועית ובמפגשים אישיים. במערך כל שיעור יש ארבעה חלקים: תיאור תהליך השיעור, מטלה חלופית, הערכה עצמית ורפלקציה. בשלב המטלה החלופית התבקשו הסטודנטיות להכין פעילות או מטלה נוספת שישמשו אותן במקרי חירום. בחלק



הרפלקטיבי היה על הסטודנטיות להצביע על הפעילויות המוצלחות והמוצלחות פחות ולהציע איזו מהן יירצו לאמץ, אם ילמדו את השיעור שוב בעתיד. כאשר צפו הסטודנטיות זו בזו בכיתה או דרך המוניטור, הן נדרשו למלא כמה דוחות תצפית על דרך הפעולה של המורה ועל האינטראקציה בין התלמידים למורה. נוסף על כך, צולם שיעור של כל משתתפת ביוזמה. לאחר השיעור צפו המשתתפות בצילומי הווידאו למטרות רפלקציה. המורים לאנגלית בבית הספר, הסטודנטיות ואני (היועצת הפדגוגית) קיימנו פגישה בת שעה, ובה דנו בשיעורים שבהם צפינו, בביצוע ההוראה של הסטודנטיות ובנושאים אחרים שנוגעים להוראה בכלל ולהוראת אנגלית כשפה זרה בפרט. מפגשים אישיים נועדו לתמוך בסטודנטיות שלא התמודדו באופן מיטבי עם משימות ההוראה. כדי לבדוק את יעילות היוזמה נותחו תמלילי המפגשים, פרקי ההערכה העצמית והרפלקציה במערכי השיעורים ושלושת סוגי הטקסטים של הרפלקציה שנכללו בפורטפוליו. שאלת המעקב המחקרית שליוותה את היוזמה: איזו השפעה הייתה לשיטה זו על פיתוח יכולותיהן הרפלקטיביות של המתכשרות?

תוצאות

רישומי התצפית הצביעו על חוסר ויסות בעבודה תוך ביקורת עצמית ועל חוסר בחשיבה עצמאית. הסטודנטיות חיכו שהיועצת הפדגוגית תגיד להן מה לעשות בתחילת שנת הלימודים. היועצת חזרה והזכירה להן להכין לוח זמנים שבועי ולעקוב אחריו. כולן הצהירו בדרך זו או אחרת שכתבת רפלקציה נמצאה קשה אך יעילה. הן ניסו בעקביות להימנע מדיווח על אודות התנסויות מוצלחות פחות. הן היו הגנתיות מאוד בתחילת שנת הלימודים. בהדרגה הן החלו להעריך את השיעורים שלהן באופן אובייקטיבי תוך קיום שיח על חוויות מוצלחות יותר או פחות והנמקת הסיבות לכך. בחלוף הזמן הן גילו פתיחות והחלו לדווח על חוויות מספקות פחות, ללמוד מטעויות ולגוון את שיטות ההוראה שלהן.

ממפגשי הצוות עולה שהסטודנטיות לא רק הפגינו סולידריות וניסו לגבות זו את זו בעקביות, אלא אף הסתייגו מבקשת היועצת הפדגוגית לתת משוב ורפלקציה על שיעורים של אחרות בקבוצה. בסוף שנת הלימודים הן התחילו לגלות הבנה לכוונות שלי כיועצת פדגוגית שמנסה לעודד אותן ללמוד מניסיונות של אחרות. המטרה היא להעריך את ביצוע ההוראה, את סגנונות ההוראה, את הרעיונות ואת היכולות של החברות שלהן ולא לשפוט אותן.

ניתוח תוכן הרפלקציות מראה שיפור מסוים ביכולתן של שש הסטודנטיות לבצע רפלקציה על התנסותן בהוראה, אך היו הבדלים אינדיבידואליים ביניהן בנוגע לפיתוח היכולות הרפלקטיביות שלהן. דאבול ונולה שיפרו את יכולת הרפלקציה שלהן באופן

הטוב ביותר בקבוצה. שתיהן הצליחו לציין את הנקודות לשיפור ולשימור בחווייתן בתוך הרפלקציות, אך דאבול דורגה ראשונה.

דאבול, למשל, מילאה את פרקי ההערכה והרפלקציה במערכי השיעורים בעקביות מההתחלה ומנתה סיבות להערכה החיובית ולהערכה השלילית בהתנסותה. היא הייתה כנה וישירה בהתייחסותה למשמעות של דיון פתוח עם היועצת הפדגוגית, גישה שדרשה ממנה לעבוד קשה יותר.

זאת ועוד, היא חזרה והזכירה ברפלקציות ובמפגשי הצוות שלימוד של מקצוע ההוראה הוא תהליך. יתר על כן, ברפלקציה על הכנת מערך השיעור היא הצביעה לעתים על הצורך שלה להיות יצירתית יותר. הרפלקציה על אודות חוויה מוצלחת פחות הייתה חלק מהרפלקציה השנייה שלה: "ביום השני לימדתי דקדוק בכיתה ז, אותה כבר לימדתי בעבר. השיעור היה בסדר; הצלחתי ללמד את כל החוקים ונתתי הרבה דוגמאות לתלמידים. לימדתי את המסגרת בתוך ההקשר ובנוסף דנו בטקסט שעסק בנסיכה דיאנה. עם זאת, לא נהנית מהשיעור; היה חסר עניין שהיה נוצר על ידי לימוד זמן עבר בדרך יצירתית יותר."

נולה, זוזו ודובי הראו שיפור מסוים במיומנויות הרפלקציה שלהן. בתחילת שנת הלימודים הן נזקקו לעידוד מצד היועצת הפדגוגית במילוי פרקי ההערכה והרפלקציה במערכי השיעורים. לקראת סוף שנת הלימודים הן מילאו אותם בעקביות והפכו אובייקטיביות יותר, והרפלקציה שלהן עסקה לא רק בפעילויות עצמן אלא גם בתגובות התלמידים ובמעורבותם. שלושתן הצליחו לפתח את מיומנויות ההערכה לשיעוריהן ואת הביקורת העצמית לביצוע שלהן בכיתה אולם במידה פחותה מדאבול. למשל נולה לא סיפקה די נימוקים להתפתחותה ולהתנסותה. היא חזרה והזכירה בשלוש הרפלקציות שההתנסות המעשית הייתה מאתגרת ללא כל פירוט או עיבוד נוסף. היא הוסיפה ואמרה שהיא מצפה לשפר את עמידתה מול הכיתה עם הזמן: "איש אינו מושלם וצריך ללמוד כל הזמן". בשלוש הרפלקציות שלהן הן הציגו הערות חיוביות ושליליות הנוגעות לעמידתן מול הכיתה. דובי פירטה יותר באשר לדרכי ההוראה ואימצה מחשבות חדשות מקורס הסמינר הדידקטי, כגון: עבודה קבוצתית, שימוש במשחקים ושילוב של קטעי שמע ווידאו. היא גם ציינה את החשיבות של הכנת המשימות החלופיות למקרי חירום וכיצד ניצלה פעם אחת הודות לכך. זוזו הסתמכה בתחילה על חוברות ההדרכה למורים (Teachers' Guide) הן בהכנת שיעורים והן בביצוע ההוראה בכיתה. ברפלקציה האחרונה היא ציינה כיצד שיפרה את האופן שבו היא מתכננת לשיעורים ואת אופן עמידתה מול הכיתה על ידי רכישת דרכים שונות ללימוד אוצר מילים והעברת הוראות מדויקות.

סאלים וקול פיתחו את היכולת הרפלקטיבית שלהן בקבוצה במידה הפחותה ביותר. קול נשמעה פתוחה ונראה כי היא נכונה לקבל את הערות המורים המאמנים והיועצת הפדגוגית, אך בפועל היא לא השתפרה באופן ניכר. לדוגמה, הרפלקציות שלהן היו קצרות



מאוד וכמעט שלא כללו דבר בנוגע לתהליך שעברו. הן תמיד התעלמו משיחות שעסקו בשני נושאים חשובים: משימה חלופית ורפלקציה עצמית. הרציונליזציה של סאלים וקול לבחירת הפעילויות שלהן בכיתה אינה מספקת ואינה מפגינה עומק מחשבתי. קול פעלה בהגנתיות רבה בטענה שהתלמידים אינם משתפים פעולה. היא לא הראתה הבנה עמוקה למתרחש בכיתה ולהופעתה אף כי בדרך כלל הופעתה הייתה משביעת רצון, והאנגלית שבפיה לא רעה כלל. בהתאם לכך הרפלקציות של קול היו קצרות מאוד וכמעט שלא כללו דבר בנוגע לתהליך שעברה. היא עשתה רפלקציה רק בנוגע לניסיון החיובי שבו שילבה מקטע וידאו באחד משיעוריה, וצעד זה סייע לה לעורר את סקרנותם של התלמידים. ברפלקציה השנייה היא פירטה בנושא של קבלת ביקורת והזכירה חוויית הצלחה נוספת שבה שילבה קבוצת עבודה בשיעור. היא הזכירה את הצורך להיות מצוידת במידע רב יותר על התלמידים לפני המפגש עמם. ברפלקציה השלישית הופיעו כמה משפטים בנוגע ליחס החיובי שלה לעבודה המעשית בשנה זו. משפטים אלה נשמעו כססמאות.

דיון, המלצות והצעות

א. ניתוח הטקסטים הרפלקטיביים ותמליל התצפיות מראה שיפור קל ביכולות הרפלקציה של הסטודנטיות. השיפור הקטן מוכיח כי עיצוב אמונות של אדם הוא תהליך המלווה בתמיכה מקצועית (זילברשטין, 2003; עמנואל, 2005; Al-Issa, 2005; Farr, 2010). הטענה של פאר (Hill, 2004; Strakov'a, 2009; Wang & Odell, 2002) נראה כי יצירת תמיכה כזו בשנה אחת אין בה כדי לסייע לסטודנטיות להוראה לפתח חשיבה רפלקטיבית. בהתבסס על תוצאה זו יש להכין וליישם תכנית תלת-שנתית כדי לפתח את היכולות הרפלקטיביות של הסטודנטיות הערביות להוראה בהדרגה, שלב אחרי שלב. למשל, דף מערך השיעורים בשנה הראשונה להתנסות המעשית יכלול שני חלקים בלבד: תיאור תהליך השיעור והערכה עצמית. יש להוסיף את פרק המטלה החלופית בשנה השנייה ואת החלק הרפלקטיבי בשנה השלישית. זאת ועוד, יש לשקול הגשת רפלקציה מודרכת שבועית של פסקה אחת בשנה הראשונה. בהתחלה יידרשו פרחי ההוראה לדווח רק על חוויות חיוביות. עם הזמן יש להוסיף רפלקציה על חוויה עצמית שלילית אחת לשבוע. בשנה השנייה ידווחו על ניסיונות ועל חוויות חיוביות ושליליות שלהם ושל פרחי ההוראה אחרים מתחילת התהליך. בשנה השלישית יציעו חלופות למשימות ולפעילויות מוצלחות פחות. כמו כן יש לגוון את דרכי ההוראה באופן הדרגתי.

ב. על היועצים הפדגוגיים להתייחס ברצינות להשפעה של תרבות האם הן על דרכי החשיבה והן על דרכי הפעולה של הסטודנטיות להוראה (Abu Al-Haj, 1999; Abu, 2003; Shmais, 2003; Eilam, 2002; Rass, 1997, 2011). התכנית התלת-שנתית המוצעת

תתייחס להשפעת תרבות האם ותכלול אסטרטגיות לתמיכה בסטודנטים ובסטודנטיות ערבים להוראה במטרה לטפח את היכולות הרפלקטיביות שלהם. כדי לעזור להם לטפח חשיבה רפלקטיבית עדיף שהדיונים בישיבות צוות יתבססו על שאלות. לדוגמה, "איזו פעילות שהשתמשת בה בשיעור השביעה את רצונך?" "האם את/ה שבע/ת רצון ממידת השתתפות התלמידים?" "איך לימדת את המילים החדשות? מה מספרך?". אפשר להוסיף את הנימוקים ואת הסיבות לתשובות בשלב מאוחר יותר.

ג. למרות השיפור שחל בטיפוח חשיבה רפלקטיבית, הסטודנטיות התקשו להעריך את חברותיהן באופן אובייקטיבי. למעשה, הן העדיפו חברות על פני למידה, הערכה, חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית. נטיות אלה תאמו את הטענות שבתרבות הערבית יש העדפה לקבוצה הגדולה, והיא גוברת על האינדיבידואל ועל צרכיו (Abu Rass, 2011; Eilam, 2002; Feghali, 1997). כמו כן בתרבות זו קשה יותר לשנות את התפיסה של הבנות בהשוואה לבנים, כי החשיפה שלהן לעולם החיצוני והאינטראקציה שלהן עמו פחותה מזו של הבנים (Eilam, 2002). כדי לעזור להן לטפח את החשיבה הרפלקטיבית שלהן מומלץ לעודד אותן לדווח על ההתנסות המעשית בכתיבה מיוחדת כבר בהתחלה. אפשר להכין עבורן דף שאלות, והן יתבקשו לענות על שאלה אחת או שתיים בנוגע לביצוע של סטודנטיות אחרות פעם בשבועיים. הדף יכלול, לדוגמה, את השאלות האלה:

1. "ציין/ציני פעילות אחת שמצאה חן בעיניך מהשיעורים שצפית בהם היום"; 2. "מה הייתה מידת האינטראקציה עם התלמידים?"; 3. "האם השתתפות התלמידים הייתה משביעת רצון?".

מומלץ לבצע יוזמת המשך בשנה הבאה או בשנה העוקבת כדי לעקוב אחר הסטודנטיות שהשתתפו ביוזמה המתוארת לעיל בשדה ולחקור את השפעת היוזמה על טיפוח החשיבה הרפלקטיבית שלהן.

ביבליוגרפיה

- זילברשטיין, מ' (2003). **קווים מנחים לתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית**. תל-אביב: מכון מופת.
- עמנואל, ד' (2005). **תפיסת התפקיד של המדריך הפדגוגי משלוש נקודות מבט**. עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית. נייר עמדה מס' 2. תל-אביב: מכון מופת.
- קינן, ע', אסף, מ', הוז, ר', עילם, נ', בצלאל, י' ובק, ש' (2005). **מי את המדריכה הפדגוגית? היבטים תרבותיים וחברתיים**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- Abu Al-Haj, M. (1999). *Higher education among the Arabs in Israel: Situation, needs and recommendations*. Israel: Univeristy of Haifa, Center for Multiculturalism and Educational Research.



- Abu Rass, R. (2011). Cultural transfer as an obstacle for writing well in English: The case of Arabic speakers writing in English. *English Language Teaching*, 4(2), 206-212.
- Abu Rass, R. (1997). *Integrating language and content in teaching English as a second language: A case study on a precourse*. Unpublished dissertation at the University of Arizona, Tucson.
- Abu Shmais, W. (2003). Language learning strategy use in Palestine. Teaching English as second or foreign language. *Teaching English as Second or Foreign Language*, 7(2), 1-13.
- Al-Issa, A. S. (2005). The implications of the teacher educator's ideological role for the English language teaching system in Oman. *Teaching Education*, 16(4), 337-348.
- Azaiza, F., & Ben-Ari, A. T. (1997). Minority adolescents' future orientation: The case of Arabs living in Israel. *International Journal of Group Tensions*, 27, 43-55.
- Chong, S., Wong, I., & Lang, Q. (2005). *Pre-service teachers' beliefs, attitudes and expectations: A review of the literature*. Paper presented in Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice Conference, Singapore.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 19, 5-28.
- Eilam, B. (2002). Passing through a western-democratic teacher education: The case of Israeli Arab Teachers. *Teachers College Record*, 104(8), 1656-1701.
- Emmanuel, D. (2005). *Role perception of the pedagogical advisor from three points of view: A renewed look at the program for specialization in pedagogical advice*. Position Paper 2. Tel Aviv: MOFET (in Hebrew).
- Farr, F. (2010). *The discourse of teaching practice feedback: A corpus-based investigation of spoken and written modes*. London: Routledge.
- Feghali, E. (1997). Arab cultural communication patterns. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(3), 345-378.
- Ferraro, J. M. (2000). *Reflective practice and professional development*. Retrieved from <http://searcherhc.org/digests/ed449120.html>.
- Gebhard, J. (1997). Second language teacher development and Korea. *The Korea TESOL Journal*, 1(1), 1-10.

- Haj-Yahia, M. M., & Shor, R. (1995). Child maltreatment as perceived by Arab students of social science in the West Bank. *Child Abuse and Neglect*, 19, 1209-1219.
- Hill, L. (2004). Changing minds: Developmental education for conceptual change. *Journal of Adult Development*, 11(1), 29-40.
- Jarvis, P. (2006). *The theory of practice of teaching*. London: Routledge.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2004). *The theory of practice of learning* (2nd ed). London: Routledge Falmer.
- Kenan, A., Assaf, M., Hoz, R., Elam, N., Bezalel Y., & Beck, S. (2005). *Who are you, pedagogical guide? Cultural and social aspects*. Beer Sheva: Ben-Gurion University of the Negev Publishing (in Hebrew).
- Kukari, A. J. (2004). Cultural and religious experiences: Do they define teaching and learning for pre-service teachers prior to teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2), 95-110.
- Murray, M. & Kujundzic, M. (2005). *Critical reflection: A textbook for critical thinking*. Que'bec, Canada: McGill-Queen's University Press.
- Nooreiny, M. (2007). Telling his or her story through reflective journals. *International Education Journal*, 8(1), 205-220.
- Partin, R. L. (2009). *The classroom teacher's survival guide: Practical strategies, management techniques and reproducibles for new and experienced teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Strakov'a, Z. (2009). European portfolio for student teachers of languages and its benefits for pre-service teacher training. *EPOSTL*, 79-83.
- Toren, Z., & Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1041-1056.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Education Research*, 72(3), 481-546.



- Whitbeck, D. A. (2000). Born to be a teacher: What am I doing in a college of education? *Journal of Research in Childhood Education*, 5(1), 129-136.
- Whitton, D., Sinclair, C., Barker, K., Nanlohy, P., & Nosworthy, M. (2004). *Learning for teaching: Teaching for learning*. Southbank, Victoria: Thomson Learning.
- Zilberstein, M. (2003). *Guidelines for specialization curricula in pedagogical guidance*. Tel Aviv: MOFET (in Hebrew).

”כיתה יקרה”: על כתיבת מכתבים והשיעור כמשל אתי גורדון-גינזבורג



”הגעתי לתובנה כי הוראה ולימוד אינם הכנה לכלום; הם, הם הדבר עצמו.” (ג’ תומפקינס)

תקציר

על-פי ההנחה שבבסיס המאמר, ככל שהחומר הנלמד בכיתה חשוב, חשובה לא פחות ואולי אף יותר החוויה הלימודית. המאמר מבקש להציג שיטה חדשה בהוראה או אולי כלי חדש המעצים בדיוק חוויה זו. השיטה פשוטה להפליא, אבל בעלת עוצמה ואפקטיבית: שימוש בכתיבת מכתבים כתרגיל אקדמי.

פרופסור סוזן הנדלמן מאוניברסיטת בר-אילן פיתחה את כתיבת המכתבים כתרגיל אקדמי, והיא שהחלה ליישמה כבר כמרצה לספרות אנגלית באוניברסיטת מרילנד שבארצות הברית. מקורה בכתיבה הרפלקטיבית של יומנים במוסדות אקדמיים בארצות הברית, ומטרתה לשלב את הממד האישי בממד המקצועי על מנת ליצור חוויית לימוד חזקה ומשמעותית מתוך אמונה כי ”מה שחשוב באמת אינו מה אנחנו אומרים בכיתה, אלא מה אנו עושים בה”, כפי שכתבה תומפקינס (Tompkins, 1990: 656).

מילות מפתח: השיעור כחוויה, מורים עולים חדשים, מכתבים כתרגיל אקדמי

מבוא

במסגרת השיח על אתגרי הכתיבה האקדמית ועל רוח האדם בחינוך יש בשיטה זו מענה לשני הצרכים. במישור האקדמי הכתיבה אמורה לעזור לסטודנטים להתמודד עם החומר הנלמד, אבל במתכונתה האפיסטולרית היא משמשת גם כלי התורם לשכלול יכולת ההבעה שלהם. במישור החווייתי הכתיבה, האישית בדרך כלל, מעלה את רמת המעורבות והעניין של הסטודנטים הן בקורס והן במשתתפים האחרים. בכלי זה השתמשתי לראשונה בקורס מתודולוגיה למורים לאנגלית עולים חדשים, קורס שניתן בשנת תשע”ב לראשונה במכללה האקדמית גורדון בחיפה. רמת שביעות הרצון מקורס זה הייתה גבוהה מהרגיל. המשתתפים דיווחו על תחושת העצמה ברמה האישית ועל הנאה מהלימוד בקבוצה ברמה הכיתתית. חוויותיי מהשימוש בכתיבת מכתבים בקורס ייחודי זה יהיו בסיס ורקע לתיאור אופן יישומה ומעלותיה של שיטה זו.



הקורס

בשנת הלימודים תשע"ב התבקשה מכללת גורדון לבנות תכנית הכשרה למורים לאנגלית עולים חדשים, ובמסגרתו התבקשתי להעביר קורס במתודולוגיה בבית ספר תיכון. התכנית חיונית למורים המעוניינים לעבוד כמורים לאנגלית בישראל וזקוקים לשם כך לתעודת הוראה ישראלית. תכנית הלימודים חייבה את המשתתפים להקדיש יום בשבוע ללימודים, שכללו היכרות עם מערכת החינוך הישראלית ועם תכנית הלימודים באנגלית, לרבות הוראת דקדוק, ספרות ושיטות הוראה. כהכנה לקורס שאלתי עמיתים וחברים שהיו בעברם גם הם עולים חדשים על חוויותיהם מקורסי הכשרה דומים שעברו. מהם למדתי כי המצרך השני בנחיצותו למורים עולים בשלב זה של הכשרתם (הראשון הוא, כמובן, מידע מקצועי וביורוקרטי) הוא קבוצת תמיכה מקצועית להחלפת חוויות ורעיונות. במילים אחרות, הם היו זקוקים לקשר שנוצר במסגרות הלמידה ולתמיכת קהילת הלומדים שנוצרה בהם.

מורים עולים חדשים הם קבוצה בעלת מאפיינים ייחודיים. מלבד השכלתם הרחבה וניסיונם הם נמצאים בשלב בחייהם שבו עליהם להתמודד עם קשיים תרבותיים, תעסוקתיים ואישיים הנובעים מן המציאות הישראלית החדשה. קשיי הקליטה מלווים בדרך כלל במשברים אישיים, בצורך להתמודד עם בעיות קליטה והסתגלות של בני משפחה נוספים, בני זוג וילדים ובקשיים כלכליים. רמניק (Remennick, 2002) מציינת עוד כי מאחר שעבודה בתחום החינוך קשורה באופן הדוק במיוחד לתרבות ולמנטליות המקומית, מורים אשר רוב ניסיונם נרכש בארץ אחרת, חווים תחושה קשה של התערעור ערך העצמי וקושי להתקבל כמומחים בתחומם. כמו כן קשיי שפה מעצימים תחושות של אובדן ספונטניות, סמכות ואובדן הקול העצמי. מכל הטעמים האלה לומדים אלה אינם תמיד פנויים ללמידה: הקורס נאכף עליהם, אם רצונם בתעודת הוראה ישראלית, והם נאלצים לשלבו במקביל להתמודדות עם קשיי הקליטה ועם הביורוקרטיה הישראלית.

הקבוצה שלימדתי מנתה 16 תלמידים: 12 נשים וארבעה גברים בשנות העשרים עד שנות החמישים לחייהם. תשעה באו מארצות דוברות אנגלית (ארצות הברית ודרום אפריקה), אחת באה מארגנטינה ושישה עלו מברית המועצות לשעבר. לשני משתתפים היה תואר ראשון וניסיון של חמש עד שבע שנים בהוראה, אולם לרובם היו תארים מתקדמים (M.A. או Ph.D ו-M.Ed) וניסיון חיים עשיר במגוון תחומים: רב קהילה ואב לשבעה, אישה אשר עסקה בכתיבה יוצרת ופרסמה ספרים בעבר, עובדת סוציאלית בעלת ותק של 20 שנה בטיפול. לאחד התלמידים, בעל תואר דוקטור בהוראת המדעים, היה ניסיון הוראה בכמה קולג'ים בניו יורק. תלמידה אחת מברית המועצות לשעבר שחששה להתבטא בפומבי, ניגשה אלי בתחילת הקורס וביקשה להימנע מהשתתפות פעילה (שהייתה חלק מדרישות הקורס), אך שכחה את בקשתה זו לאחר זמן מה, אולי משום ש"כתיבת מכתבים הופכת כל תלמיד למשתתף פעיל, מעניקה לכל אחד קול, גם לביישנים, לחוששים להביע קולם ולחסרי הביטחון" (Handelman, 1998: 8).

בעת תכנון הקורס היה עלי לתמך בין דרישות משרד החינוך ובין צורכיהם האישיים של התלמידים, כפי שהבנתי אותם. משרד החינוך דרש מתלמידים אלה ללמוד את תכנית הלימודים באנגלית, מבחני מיצ"ב ובגרות ושיטות להקניית האנגלית כשפה שנייה. ואולם משלמדתי על ניסיונם ועל השכלתם של תלמידיי, היה לי ברור כי שיטת הוראה מסורתית לא תתאים. חששתי שהיא רק תעצים את תחושת הנחיתות והמשבר המלווה אותם בארץ. הרגשתי כי "האחרות" הזמנית של תלמידים אלה כעולים חדשים ממקמת אותם במצב שתיאר פריירה בספרו פורץ הדרך פדגוגיה של מדוכאים (1981): הסטודנטים אמורים להתאים עצמם למערכת החדשה, בתנאים שהמערכת מכתובה, מבלי שתהיה להם אפשרות להתייחס אל המערכת באופן ביקורתי.

בסופו של דבר ובהשפעת מאמרה של ג'ין תומפקינס "Pedagogy of the distressed" (Tompkins, 1990) אשר טרם תורגם לעברית, בניתי קורס אשר מטרתו הייתה להעביר את החומר הנלמד תוך מתן מענה לצרכים הייחודיים של קבוצה זו. לשם כך הבאתי בחשבון את העובדה כי רב המשותף על המפריד בין חברי הקבוצה, שלא הכירו זה את זה טרם הקורס. חשבתי כי הפיכתם מתלמידים בודדים לקבוצה תעצים אותם גם ברמה האישית. הנדלמן סבורה כי "יצירת קהילה בתוך הכיתה ומחוצה לה היא אחת הסיבות לכך שאנו מלמדים" (Handelman, 1998: 10-11). אכן, בקורסים בהנחייתו של פרופ' הנדלמן שבהם השתתפתי, נוצרה תחושה של קהילת לומדים. בקורס הראשון שבו נוצרו קשרי ידידות בין כל חברי הקבוצה, הייתי בטוחה שהדבר נבע מהרכב יוצא דופן של אנשים. ואולם משחזרה חוויה זו בקורסים נוספים עם אותה מרצה, הבנתי כי יש כאן יותר מצירוף מקרים. מניתוח אופן הלימוד הסתמנו שלוש טכניקות שהיו אחראיות ליצירתה של תחושה זו; שתיים מוכרות וידועות זה מכבר ושיטה אחת חדשה. ראשית, האופן שבו ישבו התלמידים - בחצי מעגל במקום בשורות. שנית, כל קורס נפתח בהצגת התלמידים את עצמם. עבודה בקבוצות הייתה חלק בלתי נפרד מן השיעורים (דבר שאינו מובן מאליו בקורסים לספרות). לבסוף היה השלב של כתיבת המכתבים - שעליו אפרט בהמשך.

המתודיקה - כתיבת מכתבים כתרגיל אקדמי

בקורס התעקשתי על שני המרכיבים הראשונים שצוינו: עמדתי על כך שהישיבה בכיתה תסודר בחצי מעגל, וביקשתי מהתלמידים להציג את עצמם בתחילת הקורס. ואולם חשוב מכול לדיוננו, כל שיעור נפתח בהקראת מכתב או שניים שכתבו התלמידים. ההחלטה להטיל על התלמידים כתיבת מכתב כחלק ממטלות השיעור נבעה משני שיקולים עיקריים: הרצון להקל עליהם ברוח אמירתה של תומפקינס "פחות הוא יותר" ("less is more") והכבוד שרחשתי לביוגרפיה המקצועית שלהם. רציתי מאוד להימנע מהמצב שפריירה מתאר. זאת ועוד, ראיתי את עצמי כמנחה "המאפשרת חוויות למידה ובניית ידע על ידי התלמידים"



(Dees et al., 2007: 132; הדגשה שלי, אג"ג). במשוב על הקורס כתבה ד', אחת התלמידות הבולטות בקורס, כי חיכתה לימי שלישי וכי תמיד הרגישה מוערכת בשיעורים גם משום שהעברית שלה הייתה טובה יחסית והיא יכלה לנדב עצה או מידע למורים האחרים. כתיבת המכתבים כתרגיל אקדמי מתוארת במאמרה של הנדלמן מ-1998. זהו למעשה פיתוח של כתיבת יומן, כתיבה רפלקטיבית הנפוצה בכיתות לימוד בארצות הברית החל בבתי ספר יסודיים וכלה באוניברסיטאות, אך כמעט שאינה נהוגה בישראל. כתיבת יומן במסגרת הלימודית מיועדת בעיקר לעזור לתלמידים בכל הרמות ומכל תחומי הלימוד להתמודד טוב יותר עם החומר הנלמד. היא מספקת לתלמידים מרחב שבו הם יכולים להמשיך ולעבד את החומר הנלמד גם לאחר סיום השיעור, להגיב על השיעור בלי לחשוש מתגובת המרצה או התלמידים אחרים, אבל גם לפתח תגובות אלה בפירוט ולבדוק את חוזקן ואת תקפותן בעת הכתיבה. גם הכתיבה עצמה משתכללת כל העת. התלמידים מתבקשים לכתוב במחברת, בקלסר או במחשב ולהעלות הרהורים, שאלות, השגות ורעיונות על החומר הנלמד. מדי פעם המרצה לוקחת את היומן לקריאה או מבקשת מתלמיד/ה לקרוא קטעים ממנו. אופי הכתיבה אינו רשמי, לא נהוג לתקן שגיאות כתיב וסגנון, ובדרך כלל לא ניתן ציון, אם כי כתיבת היומן מובאת בחשבון בעת מתן הציון בקורס (Fulwiler, 1987: 6).

הפיכת היומן למכתב הפונה למורה ולקהל המשתתפים בשיעור משכללת את רעיון הכתיבה הרפלקטיבית מכמה בחינות. ראשית, הפיכת התרגיל מתרגיל אישי לדו-שיח עם הכיתה יוצרת אצל רוב התלמידים מחויבות לאיכות כתיבה שאינה קיימת בשפה הלא-פורמלית של היומן, שכן בדרך כלל התלמידים מעוניינים להשאיר רושם חיובי הן על המרצה והן על עמיתיהם. גם אם שיפור של מיומנות הכתיבה האקדמית אינו המטרה המוצהרת של תרגיל זה, הרי הוא בהכרח מקדם אותה: כתיבה לקהל של עמיתים בידיעה שתינתן לכתיבה זו פומביות היא סוג של לחץ (חיובי) על התלמידים, שמן הסתם לא ירצו להביך את עצמם בהצגת עבודה מרושלת בפני חבריהם (Handelman, 1998). במילים אחרות, הסיכוי לקבל עבודה הכתובה כלאחר יד קטן פלאים, רמת ההתנסחות עולה, וכידוע למי שהתנסו בכתיבת מאמרים אקדמיים, המחשבה על קהל היעד משפרת לאין שיעור את איכות הכתיבה. הסטודנטים מתבקשים לכתוב מכתב לנמען על-פי בחירתם או לכיתה. המכתב יכול לעסוק במאמר שקראו, ונמענו יכול להיות כותב המאמר. המכתב יכול לפנות לתלמיד או לתלמידה מסוימים בכיתה ולהתייחס לטיעון שהעלו. המכתב יכול לפנות לכיתה כולה ולפתח נקודה שנונחה בשיעור הקודם או שלא עלתה כלל. הוא יכול לעורר ויכוח עם טיעון או עם שיטה תוך כדי הבאת דוגמאות אישיות או פשוט להיות אסוציאטיבי ואישי. האפשרויות הן אין-סופיות. על התלמידים להדפיס את המכתב בכמה עותקים, להביאו לכיתה ולקרוא אותו בפורום הכיתתי. הטקסט המודפס גם דורש מהתלמידים הקפדה יתרה על הכתוב, שכן המשתתפים רואים את המכתב ולא רק מקשיבים לו. הכותבים מקריאים את המכתב, ומוקצב זמן (מוגבל) למשתתפים בקורס להגיב עליו.

מתרגיל שנועד לעיני המרצה בלבד מטלת הכתיבה הופכת לדו-שיח המעודד תקשורת. אם לרוב הלומדים הכותבים עבודות אין בדרך כלל תחושה של תקשורת עם קהל בשר ודם, הרי כתיבת המכתבים מאפשרת להם קשר עם קהל אמיתי, נוכח ומגיב המזכה את הכותבים בפרסום מידי, בעצה ולפעמים אף במחאות כפיים. הדו-שיח שנוצר הופך את כל התלמידים לשותפים פעילים בשיעור. יתר על כן, המכתבים יוצרים אינטימיות המאפשרת להפוך את קהל הלומדים ל"קהילה", לקבוצת אנשים החולקת משהו משותף שיש לו משמעות במסגרת הקורס, ובמקרים רבים היא מהווה קבוצת תמיכה לחבריה. הקורס הופך מאירוע אינטלקטואלי לחוויה חברתית.

בקורס למורים עולים חדשים השיגה כתיבת המכתבים מטרה נוספת: היא החזירה להם את הקול שאבד להם, זמנית לפחות, בתהליך העלייה. הם באו לארץ שבה אינם יכולים להתבטא בחופשיות ובביטחון בגלל מחסום השפה, וכתיבת המכתבים העניקה להם הזדמנות להשיג מחדש את מקומם בחברה, ולו רק במיקרוקוסמוס של חברת הלומדים בכיתה. מאחר שהקורס נערך בשפה האנגלית, שבה חברי הקבוצה שולטים, יכלו הלומדים להביע את עצמם בקלות וללא מאמץ במכתבים שכתבו. במשובים על כתיבת המכתב כתב/ה מי מהם: "היה קל לכתוב לסטודנטים האחרים מאחר שכולנו מורים ומאחר שהתבקשנו לכתוב באנגלית" (הדגשה שלי, אג'ג).

לכתיבת המכתבים יתרונות נוספים: היא מאפשרת לתלמידים להעלות לדיון נושאים שאלמלא המכתב היו נותרים עלומים, הן משום שאינם מופיעים בסילבוס והן משום שהמורה החליטה שאינם חשובים דים. המכתבים, אם כן, מאפשרים לתלמידים להכתיב סדר יום משלהם בפרק הזמן המוקצב לקריאת המכתבים ולדיון בהם ובדרך זו אולי אף להשפיע על הדיונים המתקיימים בהמשך השיעור. לכתיבת המכתבים תפקיד חשוב נוסף: היא מאפשרת ללומדים לתת ביטוי לנושאים "בוערים", שהיו צצים בשיעור בכל מקרה בגלל דחיפותם, אבל לא תמיד בזמן הנכון, והיו עלולים להפריע למהלך המתוכנן של השיעור. הואיל ואני מאמינה כי כל תרגיל או מאמר שתלמיד/ה כותב/ת חושף במידה זו או אחרת רגישויות, נטיות לב, תחומי התעניינות ותפיסות עולם, כל תרגיל הוא בעצם סוג של חשיפה אישית ברמה מסוימת. מכתב מהיותו אישי ואינטימי מטבעו הוא על אחת כמה וכמה כזה: קשה "לזייף" בסוג כזה של כתיבה (אם כי לא בלתי-אפשרי), ולכן קשה גם לשחזר את האינטימיות שנוצרה בקורס בגינה.

המכתבים יכולים לשאת אופי אקדמי או אישי בהתאם להוראות המרצה ולמידת הפתיחות של הלומדים. אני עודדתי העלאת בעיות פדגוגיות, תיאור רגעים של הצלחה או משבר בניסיון להסבירם, אבל גם אפשרתי למסתייגים מן הכתיבה להציג מיני-שיעור בכיתה. רוב התלמידים בחרו באפשרות של מכתב, מורה אחד ביקש להדגים שיעור בצמוד למכתב, ורק תלמידה אחת בחרה להציג שיעור אבל צירפה לו הסבר בכתיב, שאותו חילקה לכל הכיתה.



לא כל המכתבים נכתבו, כמובן, באותה רמת ביטוי. דווקא המכתב הראשון שהיה כתוב היטב, היה מאכזב עבורי. ציפיתי לגוון אישי שחסר בו, לדעתי, כנראה משום היותו ראשון ומשום חששותיה הטבעיים והמוצדקים של התלמידה להיחשף. למרבה המזל, המכתבים שבאו אחריו היו ברובם כתובים היטב ומפתיעים בכנותם. הנדלמן (Handelman, 1998) מציינת כי איכות המכתבים עולה בהתמדה, ככל שהקורס מתקדם.

היו מכתבים שתיארו חוויה או בעיה שצצה בבית הספר וביקשו עצה. מכתבה של ס', למשל, הסתיים בפנייה: "בשמעכם את סיפורי, אשמח לשמוע מה דעתכם ומה לדעתכם עלי לעשות". ל' ביקשה "כל עצה שתאפשר לי להמשיך את הדינמיקה הזו גם כשכל התלמידים מגיעים ללימודים" [ל' כתבה על שני תלמידים שהרסו את שיעוריה באופן קבוע והורחקו מהם לפרק זמן מוגבל]. מכתבים כאלה פתחו דיון ער, ובמהלכו הציעו מורים פתרונות על סמך ניסיונם ותחומי התמחותם (חינוך מיוחד, למשל). בעשר הדקות שהוקדשו לכל מכתב עמדה הבמה במלואה לרשות הלומדים המורים, ולי לא נותר אלא להנחות את השיחה, לעתים להשתתף בה וללמוד ממנה, כמו כולם.

מכתבים אחרים כללו תיאורים של חוויות מעולם ההוראה של המורים בארצות מוצאם. תיאורים אלה אפשרו למורים להציג את עצמם כפי שהיו ולזכות בהערכת עמיתיהם, הערכה שבאה לידי ביטוי כמה פעמים במחיאיות כפיים סוערות. לעתים כמה מאתנו מחו דמעה מעוצמת תיאורים שהפנו זרקור לעשייה חינוכית אמיתית שאינה מקבלת אף פעם, כידוע, את המקום המגיע לה. סיפורו של א', למשל, על כיתת חינוך מיוחד מאתגרת במיוחד שאותה חניך בארץ מוצאו, ארצות הברית, זכור לי במיוחד. מדובר ב"סיפור" משום שלמכתב היו איכויות של סיפור קצר, והוא אף נתן לו שם: "ללמוד לקרוא מהלב". על א' הוטל ללמד תלמידים בני 6-11 לקרוא. הם נכשלו שוב ושוב בבחינות הארציות, ובית הספר היה נתון תחת מעקב בגלל כישלונות חוזרים ונשנים. "עבדנו קשה במיוחד", כתב א'. "חילקנו אותם לקבוצות ועבדנו בתחנות: הייתה קריאה דמומה, קריאה בקבוצות, שעת סיפור, כתיבה ומשחקי תנועה. דיקלמנו וצעקנו את האותיות יחד. עשינו כל מה שאפשר כדי ללמד אותם לקרוא והצלחנו. לאט ובהדרגה הם החלו לקרוא, למרות בעיות משמעת יום-יומיות. זו הייתה אחת המשרות הקשות בחיי; תפקדתי כמורה, מאמן, מדריך רוחני והורה". יום אחד, לקראת סוף השנה, התפרעו הילדים בזמן הפסקת הצהריים. א' לא סיים לאכול והכניס אותם לכיתה, מיואש. הוא דיבר על החיים ועל משמעות הלימודים עבורם. הוא הסביר להם את מצבם וציין לדוגמה את התלמידה המצטיינת בכיתה, שנכשלה במבחן הארצי ותיאלץ להישאר כיתה. היא פרצה בבכי, והאחרים ידעו כי אם היא נכשלה, להם על אחת כמה וכמה אין סיכוי. "הרגשתי שבור", כתב א'.

הייתי המנהיג שלהם במשך שנה שלמה. הצלחתי ללמד אותם למרות הקשיים. האמנתי בהם כשהם לא האמינו בעצמם. ועכשיו זה. ואז כמה אחת התלמידות,

נטלה ספר מפנית הקריאה, ניגשה לשולחן והחלה לקרוא. תלמידה נוספת ניגשה עם ספר ובעקבותיה עוד ילד ועוד ילדה; 7-8 ילדים הקיפו אותי. אחת הילדות אמרה, "תראה, מר ש', אני יכולה לקרוא", ועוד ילד, "תקשיב מר ש', אני קורא!" דמעות הציפו אותי וחיוך עלה על פני כשהקשבתי להם מחזירים לי את כל מה שנתתי להם במהלך השנה... לאחר אותו אירוע הכול השתנה מבחינתי: אולי התלמידים שלי לא יוכלו לעבור את המבחנים הארציים, אבל זה כבר לא היה חשוב. מבחינתי הם עברו מבחן הרבה יותר חשוב: הם למדו לקרוא מהלב.

הנופך האישי ואיכויותי הסיפוריות של המכתב, שניכרת בו השקעתו הרבה של הכותב, הופכים את סיפורו של א' למרגש במיוחד. סגנונו הייחודי כמורה וכאדם התגלה לכול באותו יום והאיר אותו, לדעתי, באור חדש. החוויה הייתה מעצימה ומשמעותית לכל המשתתפים. היו מכתבים אשר תיארו את חוויות המורים כמורים עולים חדשים בישראל, כמו מכתבו של ע', אחד המורים הצעירים בקורס, עולה חדש מדרום אפריקה ומשתתף דומיננטי בקורס. אני בוחרת, לסיום, לצטט ממכתב זה, שכן הוא מציג את הקשיים (אבל גם את נקודות האור) בחייו של מורה עולה חדש בישראל. עוצמתו בכנותו, והוא יכול להעיד על המעורבות האישית הגבוהה של הלומדים בקורס. כמו קודמו גם מכתב זה, שזכה לתשואות רמות, מעיד על איכות הכתיבה שלומדים יכולים להגיע אליה. ע' כתב בעדינות האופיינית לו על קשייו כמורה וכעולה חדש בישראל:

אני מלמד בישראל מזה 5 חודשים, וגם אם אני יכול לומר כי זו חוויה נוראית עבורי, הרי שבודאי אין זו חוויה מהנה או מספקת. פעמים רבות עזבתי את בית הספר מתוסכל, מושפל ומאוכזב (ולעתים אף על סף בכי). רגשות כאלה מעולם לא היו חלק מעולם החוויות שלי כמורה [בדרום אפריקה]. באחת הפעמים, בעודי עסוק ברחמים עצמיים ובחיפוש אחר כרטיסי טיסה זולים כדי "לעוף מכאן" הבנתי... ואני יודע שזה נשמע כמו קלישאה... כי אם ברצוני להצליח בהוראה בישראל, עלי לשנות גישה.

בהמשך סיפר על חוויה מכוננת ומרגשת שעבר עם תלמידי כיתה ד שאותם לימד: בעודי מלמד את צליל ה-ch, שאלתי את התלמידים אילו עוד מילים הם מכירים עם צליל זה והוספתי את המילים לרשימה שעל הלוח. ואז אחד התלמידים השובבים בכיתה צעק "cha cha" והתנועע. הכרתי בתרומתו כשחזרתי על מה שאמר והתנועעתי גם אני. מה שקרה בהמשך היה פשוט מדהים. כל הכיתה פצחה בריקוד וקראה אחרי "...Cha-cha-cha-cha-chocolate!... Cha-cha-cha-cha-chocolate!..." הרגע נצור בלבי ואני חושב שהם לעולם יזכרו את צליל ה-ch.

סיכום

השיטה המוצגת במאמר זה אינה חפה מפגמים. כאמור, איכות שיתוף הפעולה ואיכות המכתבים תלויות בגורמים נוספים המשפיעים על הדינמיקה בקורס ולהיפך. ככלל, אין לראות הצלחה או כישלון של קורס דרך פריזמה צרה אחת (Dees et al., 2007). בבואנו לשפוט קורס עלינו להביא בחשבון שילוב של מרכיבים רבים: איכויות המרצה, מבנה הקורס ותכניו, הרכב התלמידים. כמו כן גם המכתבים יכולים להפוך מקור למתח ולתחרות (Handelman, 1998). אפשר לנטרל תחושות אלה בשתי דרכים: התגובה על המכתבים צריכה להיות בדרך כלל אמפתית וחיובית, ויש לתת למכתב משקל בקורס, אבל אין לתת לו ציון, כפי שנהוג בטיפול ביומנים. ואולם חשוב מכול, אני סבורה כי לכל מורה סגנון הוראה ייחודי, ועליהם להתאים את הכלים שבהם הם משתמשים לסגנון זה ולא להיפך. ככלות הכול, "מה שהמורה עושה בכיתה הוא אבן בוחן לכל מה שהיא מאמינה בו" (Tompkins, 1990: 656). אם את השימוש במכתבים מלווה תחושת אי-נוחות, אין חובה להשתמש בשיטה זו. עם זאת, מניסיוני הן כתלמידה והן כמורה מומלץ לנסות, או כפי שתומפקינס גורסת: "אל תפחדו לנסות דברים חדשים... אני תמיד פוחדת שרעיונות חדשים ייכשלו; אז מה, אז שייכשלו" (Tompkins, 1990: 659).

ביבליוגרפיה

- פריירה, פ' (1981). פדגוגיה של מדוכאים. ירושלים: מפרש.
- Dees, D. M., Huffman, M. A., Ingram, A., Justice, L., Kovalik, C., & McClelland, A. (2007). A transactional model of college teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 130-139. Retrieved from <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Fulwiler, T. (1987). Introduction. In T. Fulwiler (Ed.), *The Journal book* (1-10). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Handelman, S. (1998). Dear class. In S. Selden (Ed.), *Essays in Quality Learning: Teachers' Reflections on Classroom Practice* (17-32). College Park, Maryland: University of Maryland, IBM Total Quality Learning Project.
- Remennick, L. (2002). Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak about their professional adjustment in Israel. *International Migration*, 40(1), 99-121.
- Tompkins, J. (1990). Pedagogy of the distressed. *College English*, 52(6), 653-660.

“משחק מול מצלמה” ככלי חינוכי טיפולי

מעין יגיל-לאופר



תקציר

במאמר זה מוצעת לראשונה תכנית חינוכית טיפולית המשלבת שימוש בדרמה תרפיה יחד עם טכניקת “משחק מול מצלמה” בטיפול בקבוצת ילדים בסיכון שיש להם בעיות רגשיות והתנהגותיות. בשיטה זו המטפל “עובד” הן על טכניקות של משחק והן על תהליכים אישיים ובין-אישיים שמתרחשים בקבוצה. הילדים חווים תהליך יצירתי יחד עם תהליך חינוכי טיפולי בעקבות “גישת התפקיד” בדרמה תרפיה של רוברט לנדי. תהליך הגיבוש הקבוצתי למען מטרה משותפת מאפשר למשתתפים לקבל משוברים חיוביים הן מהמטפל, הן מהקבוצה והן מהמצלמה, אשר משקפים להם תמונה חיובית של עצמם. המאמר מתאר תחילה את הרקע האישי בגיבוש השיטה הטיפולית המוצעת, ובעקבותיו את הבסיס התאורטי והמחקרי בספרות המקצועית. בהמשך מוצע פרוטוקול טיפולי - של 12 מפגשים - שנוסה בשנתיים קלים בכמה קבוצות. בסיום המאמר מוצגים מסקנות של היבטים חינוכיים-טיפוליים ולקחים שהופקו במהלך עבודה עם קבוצות אחדות.

מילות מפתח: דרמה תרפיה, משחק מול מצלמה, שיטת התפקיד

מבוא: הרקע האישי בגיבוש השיטה הטיפולית המוצעת

לאחר סיום לימודי דרמה תרפיה התחלתי להשתמש במצלמת וידאו בזמן טיפול, אבל הרגשתי שמהווה היה חסר. לאחר שלמדתי “משחק מול מצלמה” ב”אימפרו”, התחלתי בהמלצת מורי היקר, אבי מלכא, להעביר טכניקת משחק זו לילדים בבית ספר להפרעות התנהגות. ההתנסות בלימוד טכניקה זו לילדים אלה גרמה לי להבין שאפשר לשלב את ההיבט הלימודי החינוכי עם ההיבט הטיפולי. הבנתי שתהליך לימודי זה מאפשר לילדים להתמודד עם סיטואציות רבות של החיים, להתבונן, לרכוש מודעות עצמית לגוף ול”עצמי”, לשפר דימוי עצמי, לרכוש יכולת לוויסות רגשי ולשפר מיומנויות חברתיות. בהמשך התחלתי לשלב מרכיבים של דרמה תרפיה ושל פסיכותרפיה, וכך למעשה פיתחתי שיטת עבודה חינוכית טיפולית המשלבת אווירה מכילה ומקבלת יחד עם אווירת יצירה. שילוב זה אפשר לילדים להתבונן פנימה (לתוך עצמם) והחוצה (כלפי האחרים) ולתת לזה ביטוי ב”משחק מול מצלמה”. שמתי לב ששיטה זו החלה “לעבוד”, והיא אפשרה לי לעזור לילדים מהר יותר מבשיטות טיפוליות אחרות שהשתמשתי בהן (כמובן, בהתאם למטופלים). בהדרגה הכנסתי בטיפול זה מרכיבים מ”שיטת התפקיד” בדרמה תרפיה, שפיתח רוברט לנדי (Landy, 1990, 1991, 2000), לצד טכניקות מוכרות של שיקוף והבהרות, של תהליכים



אישיים ובין-אישיים שהתרחשו במהלך הטיפול הקבוצתי בשלבים של "כתיבת" התסריט, הביום, המשחק, עריכת הסרטים והקרנתם לקבוצת הילדים שבטיפול. שיטה זו של משחק טיפולי מול מצלמה שונה לחלוטין משיעור במשחק מבחינת האווירה, התהליכים והמטרות. היא גם שונה במהותה - מבחינת חווייתם של הילדים המטופלים - מכל שיטה בקבוצה טיפולית אחרת הודות לעובדה שהם חווים תהליך יצירתי יחד עם משובים חיוביים מהמטפל, מהקבוצה ומהמצלמה, המשקפים להם תמונה חיובית של עצמם בעיני זולתם. ההשתתפות בקבוצה זו מפחיתה את התחושה ש"אני דפוק אז אני בטיפול" ונותנת אפשרות לאמץ תפיסה שונה: "מאמינים בי. אני יצירתי. יעזרו לי להוציא את הטוב שבי, כי אני יכול..."

הרקע התאורטי והמחקרי שבבסיס השיטה

לפי הנחה מקובלת בעבודה הטיפולית עם ילדים אי-אפשר לנהל דיאלוג המבוסס על שיחה מילולית בלבד, כפי שנהוג בפסיכואנליזה ובפסיכותרפיה של מבוגרים. כבר במהלך המאה הקודמת יישמו חלוצי הטיפול הפסיכואנליטי בילדים (אנה פרויד, מלאני קליין, דונאלד וויניקוט) שיטות טיפול במשחק (play therapy). בהמשך נעשה שימוש במשחק גם בטיפולים בילדים על בסיס תאורטי שונה, כמו לדוגמה עבודתה של וירג'יניה אקסליין שהושפעה מגישתו ההומניסטית של רוג'רס.

בטיפול במשחק בקרב ילדים נעשה שימוש בחומרים שונים: צעצועים, משחקים מובנים, חומרים לציור, פיסול ועבודות יצירה, בובות, תאטרון בובות, ארגז חול וכן הלאה. כמו כן החלו להתפתח גישות ושיטות טיפול בילדים המבוססות על תחומים אמנותיים מוגדרים וספציפיים יותר, כגון: טיפול באמנות, טיפול במוזיקה, טיפול בתנועה ובמחול, ביבליותרפיה, פסיכודרמה ודרמה תרפיה.

אחת השאלות המרכזיות שעולה ממגוון שיטות הטיפול הללו היא זאת: איזו שיטה עדיפה להשגת המטרות הטיפוליות במהירות וביעילות? בארבעת העשורים האחרונים חלה התפתחות משמעותית הן בשימוש בכלים מתחום הדרמה תרפיה והן בשימוש בווידאו טייפ ככלי עזר להשגת מטרות בעבודת ההוראה, הייעוץ והטיפול. להלן אציג סקירה תמציתית של מקצת התפתחויות אלה.

- א. בשיטה הנקראת "פוטו תרפיה" משתמשים בצילומים שונים (של המטופל ושל בני משפחתו) או בצילומים שנעשו במהלך הטיפול בידי המטופלים עצמם. בטכניקה זו נראה שלמטופל קל יותר לתת ביטוי לרגשותיו ולחוויותיו תוך כדי התייחסות לתמונות ממתן ביטוי בלעדיהן (צגהון ושכטמן, 2003; תורן, 2007; Weiser, 1993, 2001).
- ב. השימוש באמצעים קולנועיים למטרות טיפוליות החל כבר לפני כשבעים שנה. רובין וכץ (Rubin & Kats, 1946) מצאו כי אפילו לצפייה פסיבית בסרטים ללא התערבות טיפולית יש השפעה טיפולית על מטופלים פסיכוסטיים בבית חולים צבאי.

ג. יישום אחר של שימוש בסרט או בווידאו במהלך טיפול נעשה בשיטה הנקראת "סינמה תרפי", שיטה מקבילה לביבליותרפיה (Lampropoulos, Kazantzis & Deane, 2004). בשיטה זו המטופלים צופים בסרטים שהם מרגישים קשר מיוחד אליהם כשיעורי בית לקראת הפגישות הטיפוליות (כמו הסיפור שאינו נגמר בנוגע לילדים המתמודדים עם אובדן או ריאיון עם ערפד למבוגרים שמתמודדים עם התמכרות לאלכוהול או לסמים).

ד. שיעורי אלתור (אימפרוביזציה) של דרמה. דקווין ופרסונס-דייוויס (Dequine & Pearson-Davis, 1983) מתארות מחקר חלוץ בנושא זה, אשר נערך בקרב קבוצת נערים קטנה (שבעה בקבוצת הניסוי שקבלו שיעורי וידאו דרמה ושבעה בקבוצת הביקורת). הנערים למדו בבית ספר למתבגרים שיש להם הפרעות רגשיות ונפגשו שלוש פעמים בשבוע במשך תשעה שבועות כחלק מתכנית הלימודים בבית הספר. ממצאי המחקר הראו שחל שיפור בתפיסת הפיקוח הפנימי על חיזוקים (locus of control) בקרב קבוצת הניסוי. מראיונות שנערכו למורים ולנערים אפשר ללמוד כי חל שיפור בהתנהגות הפרו-חברתית של המשתתפים.

ה. סדנאות תאטרון ככלי טיפולי. בסדנאות אלה הדגש הוא חינוכי. המשתתפים עובדים יחד על מחזה מסוים, משננים טקסטים, לומדים לשחק תפקיד, מבצעים תרגילי ריכוז ודמיון, עוסקים באלתורים, מעלים זיכרונות מהעבר, ולמעשה כל העת גם מתרחש תהליך של דינמיקה קבוצתית (אלבק, 1983; סביון, 1996; סירוטה, 1977; קפח, ממון ועוזרי, 1998). מהתרשמותם של ממון, קפח ועוזרי סדנה זו שיפרה את הדימוי העצמי של המשתתפים והגבירה את המוטיבציה שלהם להצטיין הן בלימודי תאטרון והן בלימודים כלליים.

ו. טיפול אישי, טיפול זוגי וטיפול קבוצתי נתמך מצלמה. קגן, קראתוול ומילר (Kagan, Krathwohl & Miller, 1963) מתארים ניתוח מקרה, שבו נעשה שימוש במצלמה לקידום תהליך ההיזכרות במהלך פסיכותרפיה. במאמרם זה הם מציינים את התועלת האפשרית של שימוש במצלמה לתיקוף של תאוריה, לרכישת תובנות בתהליך הסופרוויז'ן, לבדיקה של תהליכים קבוצתיים, לחינוך יועצים ולהאצה של פסיכותרפיה. אוראוק (Oravec, 1995) מתארת במאמרה את החשיבות שיש לשימוש במצלמה כאמצעי לאספקת משוב למשתתפי סדנאות של טיפול קבוצתי בנוגע לתהליכים שהתרחשו בקבוצה.

ארוזו, ווטסון והוגלוס (Arauzo, Watson & Hulgus, 1995) מתארים שימוש ב-video therapy בטיפול במבוגרים שעברו טראומות מיניות בילדותם. במאמר זה הם מדגישים את החשיבות של טיפול באמצעות וידאו גם בטיפול זוגי, בטיפול בעימות עם תוקף או



עם פוגע ובטיפול בדחפים אובדניים. עם זאת, הם מדגישים את החשיבות של המשך המחקר האמפירי בנושא זה.

ז. תרפיסטים אחדים השתמשו בסרטי וידאו כדי לתעד את התהליך של הטיפול הקבוצתי ולתת משוב למשתתפים. חוקרים אלה הסיקו שהשימוש בווידאו במהלך הטיפול סייע לשפר את ההוקרה העצמית ואת המיומנויות החברתיות וכן למקד את המשתתפים בבעיות שלהם, לרבות התלהבות והשתתפות בטיפול (Chin et al., 1980; McNiff & Cook, 1975). זליגמן ואחרים (Seligman et al., 1996) מתארים שימוש בטכניקות וידאו (video techniques) הן בטיפול פרטני והן בטיפול קבוצתי בקרב מבוגרים מכורים לסמים. הפגישות עם הווידאו אפשרו למטופלים להתבונן בחוויות האישיות שלהם, לשפר את הדימוי העצמי וללמוד מיומנויות חברתיות.

ח. רלוונטי יותר לענייננו השימוש במה שנקרא הפקת סרטים טיפוליים (therapeutic film). בשיטה זו השתמשו מולר ובאדר (Muller & Bader, 1972), שעבדו בקבוצה עם מעט מאוד התערבות טיפולית, בטיפול בחולים פסיכויים. הם הסיקו שהפקת הסרטים המשותפת שהצריכה שיתוף פעולה ואינטראקציה חברתית הייתה למעשה תהליך טיפולי מועיל עבורם. ארנות וגושין (Arnott & Gushin, 1976) יישמו שיטה זו בסדנה לילדים עם בעיות התנהגות. המשתתפים בקבוצה הפיקו תסריט דמיוני וסרט שעשו בהתערבות מזערית מצד המנחים. למעשה המנחים צפו בעבודה של הילדים והגיעו למסקנה שתהליך הפקת סרט (film making) אפשר לילדים להחצין את הרגשות שלהם ולתת להם ביטוי בסיפורים שלהם. תהליך זה שיפר את המיומנויות החברתיות שלהם, העלה את הדימוי העצמי והביא לבדיקה עצמית של התנהגויות אימפולסיביות. מאוחר יותר יזמה גרדאנו (Gardano, 1994) מודל פסיכותרפויטי שכינתה בשם creative video therapy, ובו השתמשה בווידאו ככלי טיפולי בהקשר של טיפול קבוצתי באמצעות אמנות או נרטיב. גרדאנו מצאה שהשימוש בווידאו היה פופולרי מאוד ומתאים לעבודה עם נערות בגיל ההתבגרות. במחקר זה כתבו המשתתפים באופן פרטני, ולאחר מכן הרכיבו באופן קבוצתי סיפורים של עצמם, המחזו אותם למשחק, שיחקו אותם והקליטו אותם. המשתתפים בקבוצה אף צפו בסרטים וניהלו דיונים בנוגע לסיום החלופי האפשרי של הקונפליקטים שהוצגו בסיפורים. בבדיקה שנערכה כחודשיים מתום התהליך הקבוצתי (שהתקיים במשך 16 פגישות), נמצא שיפור בהתנהגות המשתתפים ביחסים עם חבריהם ובהערכה העצמית שלהם.

ט. ג'ונסון ואלדרסון (Johnson & Alderson, 2008) סבורים כי כל החוקרים שהשתמשו בווידאו ובסרטים במהלך הטיפול הגיעו למסקנה שלטכניקה טיפולית זו יש פוטנציאל

רב, ושמן הראוי להמשיך ולחקור אותה. ואולם מעט מאוד מחקרים נערכו לגבי התועלת של טכניקה זו. נוסף על כך, נראה כי בסדנאות שבהן השתמשו בטכניקה זו, הייתה מעט מאוד התערבות טיפולית ולעתים שום התערבות. ג'ונסון ואלדרסון מציעים הפקת סרטים טיפולית במסגרת טיפול פרטני, שבמסגרתו המטופל משתמש בנושאים אינטימיים ואישיים. התכנים הללו הם חומר גלם לעבודה הטיפולית. החוקרים ערכו מחקר איכותני על שלושה מטופלים מבוגרים, שהמטלה הטיפולית שלהם הייתה להפיק סרט וידאו בנושא שקשור לסיבה שבגללה פנו לקבלת טיפול. לאחר שלוש פגישות טיפוליות רואיינו המטופלים בנוגע לחוויה שעברו במהלך הפקת סרט הווידאו בניסיון להשיב על שאלת המחקר בנוגע לתרומה של שימוש מסוג זה בווידיאו לקידום התהליך הטיפולי.

בסקירת ספרות זו לא מצאתי עבודות ומחקרים אמפיריים הנוגעים לתועלת האפשרית של שילוב דרמה תרפיה ו"משחק מול מצלמה" ככלי טיפולי - לקידום התהליך הטיפולי בבעיות רגשיות והתנהגותיות, לשיפור הדימוי העצמי ולשיפור מיומנויות חברתיות של ילדים.

שיטת הטיפול המוצעת

על מנת לסייע לילדים עם בעיות רגשיות והתנהגותיות ללמוד דפוסים של יחסים חברתיים בונים המבוססים על שיתוף פעולה, על ויסות עצמי של רגשותיהם ועל רכישה של דימוי עצמי חיובי - מוצעת שיטת טיפול שפיתחתי באמצעות משחק טיפולי מול מצלמה. השיטה משלבת שני תחומים: משחק מול מצלמה ודרמה תרפיה. מבין הגישות הרבות הקיימות בדרמה תרפיה התבססתי, בין היתר, על עבודתו של רוברט לנדי (Landy, 2000).

לנדי יוצא מנקודת מבט של תאוריית התפקיד (role theory) ומפתח את שיטת התפקיד בדרמה תרפיה. שיטת התפקיד איננה תאוריה בפני עצמה, אלא יישום פרקטי של תאוריית התפקיד. תאוריית התפקיד מניחה שכל העולם הוא במה, והאנשים הם שחקנים. להלן הנחות נוספות של תאוריית התפקיד:

- בני האדם הם מקבלי תפקידים ומשחקי תפקידים מטבעם. יש להם היכולת לדמיין את עצמם כמישהו אחר ולשחק את תפקיד האחר, ויכולת זו היא מולדת.
- האישיות היא מערכת של תפקידים, שיש ביניהם אינטראקציה. התפקיד אינו בהכרח קבוע, והוא יכול להשתנות בהתאם לשינויים בחיי האדם, שמשחק את התפקיד.
- מנקודת מבט של הדרמה תרפייסט העובד לפי תאוריית התפקיד לאדם שבא לטיפול יש בעיה (קושי) בנוגע לאופן שבו הוא ממלא לפחות תפקיד אחד בחייו. המשימה הראשונית של הדרמה תרפייסט היא לעזור למטופל לזהות את התפקיד, שהוא איננו ממלא בצורה מתאימה מבחינתו. בהמשך תפקידו לתת לו את הכלים למלא את התפקיד



בצורה טובה יותר, ובמקרה הצורך גם להחליף תפקידים ו/או לשלב תפקידים כדי ליצור מערכת תפקידים מתפקדת ביעילות ולסייע לו לפתח את היכולת להתבסס על "המדריך הפנימי" שלו.

פרוטוקול טיפולי שנוסה בשינויים קלים בכמה קבוצות

בקבוצה הטיפולית יכולים להשתתף ארבעה עד שמונה משתתפים. רצוי שיהיו בערך מאותה שכבת גיל כדי לאפשר גיבוש קבוצתי מהיר יחסית ולהימנע מעיסוק בסוגיות הקשורות ליחסי עליונות/נחיתות שמקורם בגילים שונים. הקבוצה נפגשה 10-12 מפגשים בני שעה וחצי, בהתאם לתהליכים הקבוצתיים והטיפוליים. איתור הילדים שמועמדים לקבוצה נעשה באמצעות מנהלת בית הספר, היועצת החינוכית והפסיכולוגית של בית הספר, ומהם גם מתקבל מידע ראשוני על הילדים.

פגישות היכרות עם ההורים: תחילה חשוב לפגוש את ההורים לפגישת היכרות כדי לתת הסבר על הטיפול המוצע, לקבל מידע על הילד, על התפתחותו ועל תפקודו מנקודת מבטם של ההורים, להבהיר ציפיות ולהגדיר יעדים טיפוליים. בשלב זה חשוב ליצור ברית טיפולית ראשונית עם ההורים ולקבל את הסכמתם לאפשר לילדם להשתתף בקבוצה.

פגישות היכרות והכנה עם הילדים: לאחר קבלת מידע והסכמה לטיפול מצד ההורים, מתקיימות פגישות פרטניות עם כל אחד מהילדים. המטרה היא, כמובן, להכיר אותו ישירות ולא רק על סמך דיווחי ההורים, המחנכת ו/או גורמים טיפוליים אחרים. חשוב ליצור קשר טיפולי ראשוני עם הילד (ברוקס, 1985), וחשוב שהילד יידע לשם מה אני (התרפיסטית) נמצאת כאן. חשוב לשמוע ממנו במה היה רוצה שאעזור לו, לספר לו בקווים כלליים כיצד תעבוד הקבוצה הטיפולית באמצעות משחק מול מצלמה, לברר את נכונותו "ללמוד" משחק כאמצעי להתמודד עם קשייו ולבסס אצלו את האמונה שהשתתפות בקבוצה עשויה לסייע לו. בסיום הפגישה יש לקבל את הסכמתו להשתתף בקבוצה.

מפגש ראשון: היכרות הדדית של המשתתפים בקבוצה, היכרות עם המצלמה ועם המטפל

- בתחילה המטפל יוזם משחק היכרות של שמות באמצעות תנועה ודרמה. המשתתפים עומדים במעגל, והמצלמה עוברת מאחד לאחר; כל אחד נשאל על עצמו, שמו, תחביביו, מה הוא אוהב במיוחד, מה הוא אינו אוהב וכן הלאה. לפעמים הילד נבוך, מתלוצץ או עושה חיקוי מול המצלמה. לפעמים הילד רציני ושקט יותר. {במהלך ההקלטה שמים לב אם הקול חלש, שקט, חזק. המצלמה קולטת הכול: תנועות גוף, הבעות פנים ועוד.}
- בשלב הבא נחלק את המשתתפים לזוגות לפי מקומות הישיבה, וניתן לכל אחד מהם טקסט כמעט ללא הוראות בימוי - משפט בן כמה מילים בלבד כדי לא לתסכל את מי שמתקשה בקריאה או בזכירה של קטע ארוך. {במשימה זו אפשר לראות איך מתמודדים,

למי קשה, לאן לוקחים זאת, מי פונה לעזרה; אפשר לשמוע את האינטונציות של כל אחד ועוד.}

- לאחר כ-15 דקות מתחיל שלב הארגון - את מי מצלמים? {יש מי שחשוב לו להיות ראשון, ויש מי שמעדיף להיות אחרון.}
- צילום הסצנות: מבהירים למשתתפים שיש לשמור על שקט, כיוון שהמצלמה קולטת גם לחושים, ואפשר להדגים להם זאת. {כאן אפשר ללמוד הקשבה לאחר, לפתח סבלנות וויסות רגשי.}
- בשלב האחרון של הפגישה מנהלים תהליך של שיתוף חווייתי בשאלה: "איך הרגשתי היום בקבוצה?". המשתתפים יכולים להביע את עצמם באופן מילולי או סמלי. הם יכולים להביע משאלות לעצמם, לחבריהם, והם מקבלים עידוד להתבוננות פנימית. מובהר כי אפשר להשתתף ואפשר להימנע. אפשר להגיד הכול, ואפשר להגיד רק חלק ממה שהרגשתי. אין חלוקה לנכון ולא נכון. השיח הקבוצתי מתנהל באווירה שמאפשרת לכל אחד כל ביטוי עצמי, כל אחד בדרכו. {כאן רואים למי קל יותר להתבטא, מי משתף, מי לא, מי צריך זמן...}

לקראת המפגש שני: המטפל מתכונן מראש למפגש באמצעות עבודה על העריכה בדרך שתאפשר להציג קטעים מהסרטים שצולמו במהלך הפגישה הראשונה ולהשתמש בהם לצורך שיקוף בצורה עדינה. רצוי להבליט נקודות חוזק בכל אחד ולהעצים את תחושת הכוח של הקבוצה כקבוצת שחקנים! אפשר להמחיש להם מהי עריכה, להראות אפשרויות עריכה, שילוב מוזיקה ועוד.

מפגש שני: העמקת ההיכרות ההדדית של חברי הקבוצה, ניסוח החוזה הטיפולי והצבת גבולות

- יושבים במעגל. יש לנסות לרכז את הילדים במה שקורה עכשיו ולהתעלם מאירועי היום. אני מזכירה לקבוצה שיש לנו סרט מהצילומים שעשינו בשבוע שעבר.
- הצפייה בסרט: תוך כדי הצפייה אני נותנת משובים חיוביים למצולמים ומעודדת את הילדים בקבוצה להביע מה הם מרגישים כלפי עצמם ואיזה משוב הם רוצים לתת לחבריהם על המשחק שלהם בקטע המצולם. זהו שלב שמעורר התרגשות רבה בקרב הילדים, ותגובותיהם שונות ומגוונות: יש ילדים שיעצמו עיניים, כשהם רואים עצמם בסרט, ומדי פעם יציצו בו. יש ילדים שיצחקו במבוכה. יש שיאמרו שלא ירצו להצטלם היום. יש שיקומו וייצאו מהחדר בתירוץ שהם הולכים לשירותים. {תוך כדי הקרנת הסרט אפשר לעצור את ההקרנה ולהגיב בהבהרות ובשיקוף בעלי משמעות טיפולית:



יש לשקף לקבוצה את הרגשות שמתעוררים ולהבהיר שזה אכן מביך לעתים לראות את עצמנו, שלעתים יש רגשי בושה וביקורת עצמית, ושעובר זמן עד שאנו לומדים לקבל את עצמנו כפי שאנו נראים ומתנהגים באמת או שאנו מצליחים לשנות בעצמנו את מה שאנחנו רוצים לשנות. {

- לאחר הקרנת הסרט מוצע לנהל שיחה עם הקבוצה בשאלה: "איך היה לראות את עצמנו?"
- נושא שני לשיחה בפגישה זו הוא: אילו סרטים היינו רוצים לעשות יחד? בתום הדיון מוצע לחברי הקבוצה לכתוב יומן אישי שבו יוכלו לבטא רעיונות, מחשבות והצעות. כאן יש עידוד להפנמה של חשיבות הדיבור הפנימי, לתכנון מראש של מהלכים, למחשבה תחילה בטרם מעשה {סוף מעשה במחשבה תחילה} - עיקרון שהפנמתו עשויה לסייע במיוחד לילדים אימפולסיביים.
- הדרכה במשחק מול מצלמה: ניתן הסבר על מהו קולנוע ומנסחים את החוק הראשון במשחק מול מצלמה: "אסור להסתכל אל המצלמה".
- ניסוח החוזה הטיפולי: נדחה למעשה לשלב זה, אחרי התנסות בחוויה הקבוצתית המיוחדת של משחק מול מצלמה, וכאשר ברור לילדים מה הולך לקרות בקבוצה. במסגרת הדיון בשאלה של כללי התנהגות בקבוצה רצוי להגיע למצב שחברי הקבוצה בעצמם יבטאו ציפיות להתנהגות נאותה זה כלפי זה, לאיסור שימוש באלימות כלפי האחר או הריסת רכוש, לשמירה על עקרון הסודיות ועוד. בסיום השיחה יש לכתוב את הכללים המוסכמים על נייר בריסטול גדול, וכל אחד מהמשתתפים חותם בכתב ידו.
- מקיימים פעילות קצרה בסיום הפגישה להפגת מתחים והנאה ממשחק חברתי או מחוויה משותפת, כגון משחק "טלפון שבור" או ישיבה/שכיבה והאזנה למוזיקה.
- ייתכן שהילדים יגיעו כבר מתווחים לקראת הצפייה בעצמם או שיהיו מתווחים בסיום הפגישה. לכן כדאי להפעיל אותם (לפני הצפייה בסרט או אחריה) במשחק שיש בו שחרור ופורקן אנרגיה, כגון: להסתדר לפי הגובה, להסתדר לפי סדר ימי ההולדת ועוד.

מפגש שלישי: הסרטה של סרט ראשון

- כל משתתף חושב אילו תחושות מלוות אותו בדרך למפגש ואיך היה לו היום. מציעים לחברי הקבוצה לשתף בתחושות. הילד יכול לבחור קלף מחפיסת קלפים, שמבטא את הרגשתו או לבטא תחושות בצורת דימוי סמלי.
- משחקים משחק קבוצתי לשחרור מתחים ויצירת אווירת שיתוף, כגון "פריז!!!!" - משחק הפסלים.
- יוצרים במשותף את תסריט הסרט **המסעדה**: הילדים מפיקים, מביימים, מכינים תפאורה, מתאפרים, מתלבשים בהתאם לתפקידים ומשחקים בתפקיד מלצרים, מארחת, מגיש תפריט ואורחים.

- תוך כדי ההתארגנות אני נותנת הרבה חיזוקים חיוביים לקבוצה ומדגישה איך הם עובדים יחד, משתפים פעולה, מציעים רעיונות וכל התנהגות חיובית וחברית שבאה לידי ביטוי בעבודת הקבוצה. תוך כדי כך אני מבחינה בסגנון ההתנהגות האישי של כל אחד מהמשתתפים: מי יוזם? מי פסיבי, אך משתף פעולה? מי מעורר התנגדות? מי מגיע אלי כדי לבקש אישור ו/או מבטא רצון שאגיד לו מה לעשות.
- מצלמה אחת מצלמת את כל ההתארגנות שלהם. במצלמה אחרת אני מצלמת בשיטת "קאט". לפעמים אני מכניסה דרמה כלשהי כדי ליצור סיטואציה טעונית רגשות.
- סיום: מקיימים שיחה משותפת, ובה חברי הקבוצה נותנים ביטוי למחשבות, לרגשות ולתחושות שהתעוררו בתהליך זה. בשיחה זו יש למטפל הזדמנות להתמקד בכמה היבטים: איך היה לעבוד יחד, איזה כוח יש לנו כקבוצה, האם מישו הרגיש לפעמים אכזבה מעצמו, האם מישו מרגיש שיש לו פחות ביטוי, שלא הצליח להיות כמו שרצה, שלא הקשיבו לו.

לקראת המפגש הרביעי: המטפל מתכונן מראש באמצעות עבודה על עריכה של שני סרטים; סרט בשם **המסעדה**, שאותו ביימו והפיקו הילדים, וסרט נוסף בשם **הפקת המסעדה**, שמתאר את התהליך הקבוצתי של ההפקה. יש לציין שנושאי הסרט יכולים להשתנות מקבוצה לקבוצה.

מפגש רביעי: משוברים, חיזוקים ותובנות

במפגש זה צופים בסרטים **המסעדה** ו**הפקת המסעדה**. תוך כדי הצגת הסרטים שצולמו במהלך הפגישה הקודמת חברי הקבוצה נותנים משוב לעצמם, והמטפל משתמש בו לצורך שיקוף בצורה עדינה. גם בהזדמנות זו רצוי להבליט נקודות חוזק ולהעצים את התכונות החיוביות של המשתתפים בסרט, כפי שהן באות לידי ביטוי הן בתהליך ההפקה והן בתפקיד ששיחקו. זוהי שוב הזדמנות להעצים את הגיבוש של הקבוצה כקבוצת שחקנים! גם כעת אפשר להמחיש להם כיצד נעשתה עבודת העריכה, לרבות שילוב המוזיקה ואלמנטים נוספים שיש בהם כדי להפנות את תשומת לב הצופים בסרט להיבט זה או אחר.

מפגש חמישי: משחקי רגשות

- המטפל מציע לחברי הקבוצה לשחק משחק של העמדת פנים: "משפט אמת או שקר" או סיפור "אמת ושקר". אחד המשתתפים משחק, והקבוצה צריכה לנחש: אמת או שקר?
- משחק הרגשות: ביקשתי מהילדים לבטא רגשות שונים באמצעות הבעת הפנים שלהם כאחד הכלים הטיפוליים שבהם השתמשתי. אילו הבעות פנים יש לנו? הבעות של שמחה? הבעות של כעס? הבעות של עצב? ועוד. כמו כן קיימנו שיחה על רגשות



- שונים, על חוויות ועל תחושות, והצגתם אותם בעצמי מול הקבוצה. נתחיל ברגשות חיוביים: עליזות ושמחה, חיוך וצחוק. מה מרגישים כששמחים? אפשר ללמוד לצחוק, אפשר ללמוד לבכות, אפשר לשחק מצבי בכי ואפשר גם לפחד. אפשר להתמקד בחוויה הגופנית והרגשית, למשל, מה קורה לנו כשאנו מפחדים? - רעד, דפיקות לב ועוד.
- בעבודה על רגשות הילדים מבטאים באופן מילולי את תחושותיהם, את רגשותיהם ואת מחשבותיהם תוך כדי משחק. בדרך זו נעשה עיבוד של רגשות.
- כל התהליך מצולם.

מפגש שישי: עיבוד רגשות

- בדומה למפגש הרביעי: מקרינים את הסרט של המפגש החמישי ונותנים משוב אישי וקבוצתי.
- המטפל מעלה שאלות נוספות לשיחה הקבוצתית: איך הייתה ההרגשה שלנו כשצפינו בעצמנו? מה היינו רוצים לשפר אצלנו בעבודה המשותפת? למה אנחנו זקוקים כדי לעבוד יחד בצורה טובה יותר?
- בפגישה זו ייתכן שחלק מהמשתתפים יבטאו רגשות של תסכול ואכזבה מעצמם, מהמשחק שלהם או מהעובדה שהם אינם מצולמים מספיק. מתרחש עיבוד של רגשות, ונעשות הבהרות בנוגע לעבודת הצוות: אין תפקיד גדול או קטן - כולם תורמים, גם מי שלא מצטלם הרבה.
- אני מבקשת מחברי הקבוצה להציע תסריט קומי לעבודה משותפת בפגישה הבאה.

מפגש שביעי: חקירה קומית

- לרוב כדאי להתחיל במשחק "חימום" כלשהו, ואחריו מתחילים בעבודה הקולנועית.
- אני מציגה תסריט שהוכן מראש ובו תפקידים לכולם. במקרה מסוים משולבת בו חקירה של חשוד, שלא נמצא בקבוצה, וחיפוש אחר משהו טיפשי כמו עוגה שנעלמה. {כאן בעצם לקחתי רעיון שבא מן הקבוצה ועיבדתי אותו באופן מאורגן עם תפקידים ולא כאלתור.}
- אם מישהו לא רוצה להשתתף כשחקן בהפקה זו, הוא יכול לקבל את תפקיד הצלם או העוזר במאי (קאט)¹. ייתכן שמישהו שבמפגש קודם לא רצה להשתתף, ירצה עכשיו להשתתף.
- אני מלמדת אותם חזרות על סצנות ושלושה טייקים, לרבות צילום של הפספוסים.
- בסיום ההפקה מתנהל דיון: איך היה לעבוד היום? למי היה קשה? למי היה מתיש? מה היה קשה? לפעמים איבדנו ריכוז. מתי זה קרה? איך אפשר להתרכז לאורך זמן? איך אפשר לשמור על שקט במהלך הצילומים? איך אפשר לעזור זה לזה?

1 קאט - הוראה של הבמאי או עוזרו לסיים צילום של קטע בסרט.

מפגש שמיני: משוב למשחק הקומי

צופים בסרט שצולם בפגישה הקודמת. עובדים על תהליכים קבוצתיים שמתרחשים במהלך ההסרטה ובמהלך ההקרנה. נשמעים ביטויים של "גאוות יחידה" ("היינו רוצים להראות את זה"), ביטויים של התלהבות ("מה יצא מאתנו?!"), כוכב נולד, יש דינמיקה פנימית של בנות נגד בנים ונושאים נוספים אחרים עולים.

מפגשים תשיעי עד אחד-עשר: הפקות קבוצתיות

- מתחילים בתרגילי מראה, שחרור הפנים, הבעת פרצופים.
- תיבת רעיונות: כל אחד מביע רעיון (מי שרוצה יכול לעשות זאת בכתב על פתק), וכל פעם בוחרים רעיון, כותבים תסריט קצר, מביימים ומשחקים יחד. בהתחלה אני נוטה להפעיל אותם באופן מובנה. כשהם מתחילים להשתלב ולפעול באופן ספונטני, אני נעשית פסיבית ומאפשרת להם להתבטא, להתווכח, להגיע להסכמות, ולפעמים בעת הצורך אני מתערבת ומשתמשת ברעיונות היצירתיים שלהם.
- פרסומות: הקבוצה "משחקת" קטעים שיהוו מעין פרסומת וקדימון לסרט שלהם. זוהי הזדמנות לעבוד בקבוצות קטנות ללא השתתפות המטפל, וכך מתאפשרת לכולם עבודה יצירתית.
- פספוסים: במקום להעיר הערות על המשחק, שעלולות להיתפס כביקורת וליצור אווירה לא נעימה, יש הקרנה של הפספוסים, והיא מאפשרת לכולם לצחוק ולהגיע לתובנות שונות בנוגע למשחק.
- במהלך הקרנת הסרט חברי הקבוצה מתייחסים למשחק שלהם ולפעמים גם לאינטראקציה עם חבריהם. יש לעתים ביטויי צחוק, מבוכה, אכזבה עצמית ("זה לא מה שציפיתי לראות", "זה מרגיז שלא יצא לי... איך אפשר לשחק את זה יותר טוב?... לא ניצלתי את כל הכישרון שלי... כל החלק שבי..."). המטפל יכול להרחיב את היריעה באמצעות שאלה: האם הרגשנו ככה גם במקום אחר בחיים? מתי? איפה? כך למעשה נעשית עבודה טיפולית שיש בה עיבוד של תחושות, של חוסר יכולת ושל תסכול. נראה שהרעיונות שהביעו חברי הקבוצה, לא היו מקריים, אלא בעלי משמעות מיוחדת עבורם ונבעו מחוויות החיים שלהם.

מפגש שנים-עשר: סיכום ופרידה

בפגישה זו נעשה למעשה שילוב של ההיבט הלימודי החינוכי עם ההיבט הטיפולי. התרפיסטית מעניקה לכל משתתף תעודת גמר של "שחקן" ותקליטור של הסרטים והסצנות שבהם השתתף. נוסף על כך כל אחד מקבל מכתב הערכה, שמפרט את כל ההיבטים החיוביים בהתנהגותו ובתפקודו ואת "המסע" שעבר.



דיון ומסקנות

במשחק מול מצלמה ככלי חינוכי טיפולי המטפל עובד לא רק על טכניקות של משחק, אלא גם על התהליכים האישיים והבין-אישיים שמתרחשים בקבוצה. זה ההבדל העיקרי בין חוגי דרמה או חוגי קולנוע לבין טיפול באמצעים אלה. אין להתעלם מהממצא כי אפילו לשיעורי אלתור בחוגי דרמה עשויה להיות תרומה טיפולית (Dequine & Pearson-Davis, 1983). אמנם בעבר נעשה שימוש בכמה כלים הנוגעים לצילום על מנת לקדם תהליכים טיפוליים, כגון: סינמה תרפיה, פוטו תרפיה, וידאו תרפיה, אולם בשיטות אלה העבודה היא לרוב פרטנית ולא קבוצתית, אם כי אפשר ליישם אותן גם לעבודה קבוצתית. זאת ועוד, הצילומים אינם משקפים תהליכים קבוצתיים של המשתתפים בתהליך הפקת הצילומים, המחזה או הסרט. מנגד יש שימוש במצלמה לצורך תיעוד של תהליכים שמתרחשים בטיפול אישי, זוגי וקבוצתי לצורך מתן משוב למשתתפים. לעומת השיטות הללו, במשחק טיפולי מול מצלמה נעשית בו-זמנית עבודה הן על מיומנויות משחק והן על תהליכים טיפוליים. העבודה על התהליכים הטיפוליים נעשית בשני מישורים: במישור אחד התפקידים שהמטופלים בקבוצה משחקים מהווים אמצעי המעורר זיכרונות ורגשות מאירועים ומחוויים קודמים ומאפשר לעבד את האירועים ואת החוויות האלה בתהליך הטיפול. במישור אחר נעשה שימוש בצילומי הווידאו של תהליך ההפקה, והמטפל מאפשר באמצעותם למטופל לראות כיצד משתקפת התנהגותו ב"מראה", הלא היא המצלמה. משחק טיפולי מול מצלמה מאפשר למטפל לספק למטופל משוב מידי בנוגע להתנהגותו, משוב שאפשר לכנותו בשם משוב בונה או משוב מתקן. למעשה, זהו תהליך קבוצתי של למידה באמצעות הפקה קולנועית, ובמקביל יש תהליכים של שיתוף פעולה שיוצרים חוויה קבוצתית מתקנת, במיוחד בקרב ילדים המתקשים במערכות היחסים החברתיות שלהם. הדרמה תרפיסט יכול להביא לידי ביטוי במסגרת זו את הנלמד מגישתו של לנדי (Landy, 2000) בנוגע לעבודה הטיפולית באמצעות דרמה תרפיה.

להלן מסקנות אחדות של היבטים חינוכיים טיפוליים ולקחים שהפקתי במהלך עבודתי בכמה קבוצות.

- **תפקיד המטפל:** המטפל בשיטה זו אמור להיות בעל הכשרה בדרמה תרפיה המאפשרת לו להיות מעין מורה למשחק, אך גם תרפיסט. כתרפיסט הוא מכיל ותומך, מקבל, מעודד ומשרה תחושה של "מקום בטוח" עבור המטופלים. מנקודת מבט של מורה למשחק עליו לפעול למעשה גם כמחנך: להתחשב בשלב ההתפתחותי שבו כל ילד נמצא, לחזק את הביטחון שלו ביכולתו לשחק וליצור עבורו חוויה נעימה. בנקודה זו התרפיסט צריך למעשה "לשמור" על הילד ולתת לו תחושה שיש לו מקום בטוח שבו הוא יכול להישאב לתפקיד שהוא משחק. לא תמיד הילד מוכן להתמודד עם תוכן הטקסט. כמו כן צריך לזכור שילדים אלה נמצאים בתהליך של רכישת הזדהויות לצורך בניית האישיות

והזהות העצמית הבוגרת שלהם. לפיכך צריך לוודא שמעבר למשחק של תפקיד זה או אחר הם חוזרים לעצמם ולא מאמצים להם דמות שקרית. בהקשר זה נראה כי המטפל בדרמה משמש למעשה גם "מדריך" וגם מודל לחיקוי עבור מטופליו (Landy, 2000).

- **זהירות - אמפתיה ולא הזדהות:** בחוגי דרמה ותאטרון מלמדים כיצד להתחבר לדמות שאותה משחקים. עם זאת, יש להבהיר כי לא צריך להרגיש את מה שהדמות מרגישה, אלא מספיק להבין ולחקור את המאפיינים שלה. חוויה של הזדהות עם הדמות יכולה לקרות, אך היא גם עלולה להזיק לשחקן, במיוחד אם הוא ילד שטרם גיבש את זהותו, ואין לו ליווי חינוכי וטיפולי תומך.
- **ניצול לרעה:** במהלך הפגישות נוכחתי כיצד ילד זה או אחר, ששיחק דמות מסוימת, אימץ לעצמו משחק שאותו שיחק באינטראקציה החברתית עם בני הקבוצה. כאן מתעוררת גם שאלה אתית: אם אני מלמדת אותם טכניקות של משחק תפקידים - אילו טכניקות יכולות לעזור להם להתמודד באופן בונה (קונסטרוקטיבי) ומוסרי עם בעיות בחיי יום-יום ואילו טכניקות עלולות לשמש אותם לניצול לרעה של הזולת?
- **השימוש במשחק מול מצלמה:** מאפשר תהליך חווייתי אשר מזרז תהליכים של גיבוש הקבוצה הטיפולית ויצירת ברית טיפולית בין המשתתפים לבין המטפל. נוסף על כך נראה כי שימוש במצלמה - כאמצעי לשיקוף ההתנהגות הבעייתית של הילד - עשוי למנוע התנגדויות כלפי המטפל. תהליכים אלה של גיבוש קבוצתי וחוויות חיוביות של שיתוף פעולה בין חברי הקבוצה הם למעשה "חוויות חברתיות/רגשיות מתקנות", שמהוות תחליף לדפוסי התנהגות ישנים ושלייליים המאופיינים בהיבטים שיש בהם חרדה חברתית ו/או הימנעות מקשר ו/או עוינות.
- **מיומנויות חברתיות:** כאמור לעיל, האינטראקציה החברתית יוצרת הזדמנויות רבות לעבודה על מערכות יחסים ודפוסי תקשורת בין הילדים, כפי שהם מתרחשים בחיי היום-יום. מצבים של שיתוף פעולה, תחרות, עוינות, זלזול ואפילו חיזור באים לידי ביטוי באופן גלוי ולפעמים אפילו בוטה. לעתים מערכת יחסים תחרותית ואלימה בין שני בנים הופכת לנעימה ומפרגנת. לעתים בן ובת שלא הסתדרו ביניהם עקב עוררות מינית שאופיינית לתחילת גיל ההתבגרות, למדו לעבור מחיזור קנטרני ופוגעני לחיזור בעל מאפיינים בוגרים. שינוי זה תרם להפגת מתחים מיניים שהיו ביניהם. כאן בא לידי ביטוי תהליך שלנדי (Landy, 2000) כינה בשם "עיצוב חברתי" (social modeling), כלומר גילוי הדרכים שבהן התנהגות המטופל בתפקיד משפיעה על האחרים בסביבה החברתית. הילדים למדו לברר לעצמם: איך התפקיד החדש שפיתחתי משפיע על האנשים האחרים? בהמשך לתהליך זה הילד שמשחק כעת תפקיד אחר, הופך למודל חיקוי עבור הזולת.



- **ביקורת בונה:** התהליכים שהמשתתפים מתנסים בהם, החל מהמפגש הראשון ועד המפגש האחרון, מרשימים מאוד מבחינת המעבר של המשתתפים מנטייה להשמיע זה כלפי זה ביקורת פוגעת ומעליבה לסגנון של ביקורת בונה, מחזקת ותומכת.
- **גיבוש קבוצתי למען מטרה:** במקרים מסוימים ילדים החליטו למכור כריכים בהפסקות כדי לממן תפאורה ותלבושות. בהזדמנויות כאלה הם עוברים תהליך קבוצתי נוסף שמלמד אותם על החשיבות של שיתוף פעולה למען מטרה משותפת.
- **שליטה:** ילד שמשתתף בקבוצה של משחק טיפולי מול מצלמה, רוכש תחושת שליטה על המשחק שלו "כאן ועכשיו" במהלך ההסרה. בהמשך ילדים דיווחו גם על תחושת שליטה על ההבעות הרגשיות ועל ההתנהגויות שלהם בחיים מחוץ לחדר הטיפולי. תחושת השליטה המתעצמת תואמת את הרצוי בהתפתחות ה"אני" על-פי אריקסון (1974), אשר רואה בה אחד המניעים העיקריים של "האני" לצד גיבוש הזהות. המשתתפים מתנסים הן במשחק והן בתפקידי במה נוספים, כגון תסריטאי, במאי, צלם. התנסויות אלה מגבירות אף הן את תחושת השליטה שלהם במיומנויות.
- **רכישת מיומנויות נוספות:** במהלך מפגשי משחק מול מצלמה ניתנת לילדים הזדמנות להימצא מאחורי המצלמה בתפקידי צלם ובמאי ולביים את חבריהם שמשחקים תפקידים.
- **עבודת צוות - שיתוף פעולה במקום תחרות:** אחד הערכים המודגשים בעבודת הקבוצה הוא שיתוף הפעולה של כולם למען מטרה משותפת. כל התפקידים חשובים באותה המידה, בין שהתפקיד "ראשי" ובין שהוא "משני". כך גם התפקידים שאנו ממלאים בחיים.
- **תחושת ייחודיות יחד עם שייכות לקבוצה איכותית:** חברי הקבוצה אינם תופסים את עצמם כמטופלים ("דפוקים", "פסיכים", "מופרעים" וכיוצא באלה כינויי גנאי למי שמקבל טיפול רגשי), אלא כקבוצה בעלת מטרה ייחודית ויוצאת דופן במערכת הבית ספרית.
- **מודעות לגוף ולשפת הגוף:** לכל אחד מהמשתתפים הייתה הזדמנות למלא את תפקיד הצלם. תפקיד זה מאפשר התבוננות והבנת הצורך בדיוק מצד השחקנים ("מה אמרתי עכשיו? באיזה טון אמרתי את זה? איזו תנועה עשיתי עכשיו?..."). הוא גם מאפשר זיכרון של הפעולה ויכולת שחזור יחד עם תיאום בין תוכני הטקסט לבין שפת הגוף וההבעה הרגשית שנלווית לכך.
- **קולנוע מול תאטרון:** שלא כבתאטרון, אין כאן אפשרות לאלתור מלא מצד השחקנים, הואיל ותהליך הצילום מצריך לעתים צילום של אותה סצנה מכמה זוויות לצורך עריכתו המושלמת של הסרט. לרוב הילדים קשה לתפוס את רמת הדיוק הנדרשת בחזרות על אותה סצנה כדי להגיע בסיום שלב העריכה לסרט מיטבי (לימוד שלבי ה"פריז", עצירה והמשך").

- **ויסות רגשי:** תהליך הפקת הסרט, ובמיוחד לימוד ה"פריז", מסייע לרכוש מודעות לוויסות רגשי בהתאם לעקרונות ה-CBT: מחשבה, רגש והתנהגות של כל דמות וכל שחקן.
- חזרות אלה שמצריכות את השילוב של מודעות עצמית, דייקנות והבנת התהליך, מסייעות לילדים לרכוש סף סבלנות גבוה יותר ויכולת לדחות סיפוקים. המשתתפים בקבוצה אינם תמיד בתפקיד פעיל, ולעתים הם פסיביים ועומדים בצד. מצב זה מאפשר להם למידה מתוך התבוננות, אך גם גילוי סבלנות בהמתנה לתורם.
- **התמודדות עם טקסט:** חלק מהילדים בקבוצה סובלים מלקות למידה בקריאה (דיסלקציה), וילדים אלה בדרך כלל נרתעים מקריאה עקב בושה ורגשי נחיתות. בשלב שבו מוגש להם טקסט לקריאה, הם נתקלים לעתים בתגובות גיחוך מצד חלק מהמשתתפים. זהו מצב רגיש במיוחד משום שהוא עלול לעורר אצלם תגובות קיצוניות: ויתור והימנעות או לחלופין אלימות. למטפל יש כאן תפקיד חשוב ביצירת אווירה תומכת ומקבלת, הן במהלך המפגש והן באופן פרטני. בזמן הפסקת חזרות או בסוף המפגש המטפל יושב עם הילד/ה המתקשה באופן פרטי ל"חזרת עידוד" בשיתוף עוד ילד או ילדה שיעודדו ויתמכו. מצאתי שיש ילדים שתהליך זה מחזק את רוחם ועוזר להם להתמודד באופן פעיל עם הקושי שלהם בקריאה. לכאורה כבדרך אגב הם משקיעים, מתאמצים ומתרגלים קריאה כדי להגיע לשליטה בטקסט. בסופו של דבר בזכות המשוב החיובי בעיתי הנכון משתתפים אלה יגייסו משמעת עצמית לשבת, לקרוא, לשנן ולהביע את הטקסט באופן משמעותי.
- **גמישות במשחקי תפקידים:** יש ילדים שרצו להישאר באותו תפקיד ולא היו בשלים לשחק תפקיד אחר. נראה כי חששו לתת ביטוי לחלקים סמויים באישיות שלהם, שסתרו את ה"פרסונה" שלהם, כלומר, החלק בעצמם שרצו להראות כלפי חוץ. ייתכן גם שחששו לאבד שליטה על ביטוי של רגשות, של יצרים ושל התנהגויות שנתפסו בעיניהם כלא-רצויים. לדוגמה, יש ילדים שלא ידעו לתת ביטוי לרגשי כעס גם במצבי תסכול. משחק של תפקיד אחר, שונה ממה שמאפיין אותם בדרך כלל, אפשר להם להחצין את הדמות החבויה, זו שחששו לתת לה ביטוי. עתה משניתנה להם הזדמנות לעורר אותה לצאת, בעודה בשליטה עצמית שלהם, ולאחר שראו את עצמם במהלך ההקרנה משחקים תפקיד אחר, שגם בו היו טובים ושעשו לשמש אותם בביטוי של רגשותיהם - הם יסיפו את הדמות לאב-טיפוס האופייני להם. בדרך זו יש הרחבה של רפרטואר הכלים שעומד לרשותם להתמודדות עם מצב רגשי מורכב. גם כאן יש להתנהל בזהירות מבחינה תרפויטית. לילדים עצורים ובעלי עכבות יש קושי להתמודד בדרך אחרת, אבל כשהם נוכחים כי הם יכולים, הם מתמלאים בתחושה של כוח ושליטה ביצרים ובדחפים שפחדו



מהם עד עתה. במשחק טיפולי כזה חשוב מאוד להרחיק את הילד לאט לאט מדפוסים ישנים של תפקוד שרכש בעברו, סביר להניח עקב ניסיון החיים שלו והתניות שעבר. התרפיסט מעודד ותומך בהתנסויות חדשות, שלעיתים מנוגדות לאופיו של המטופל. בניגוד למצב שבו אנו פועלים על מנת לשחרר מעכבות ילד עצור וחסר ביטחון, יש ילדים שכל הזמן שואפים להיות במרכז בתפקיד המנהיג, הבמאי. אפשר לתת לילד כזה תפקיד של במאי, אך יש גם לאפשר זאת לאחרים ולהניח לילד השאפתן להתמודד עם תפקיד מרכזי פחות. זהו מצב של תסכול מבחינתו, ועדיף שיהא תסכול מתון, אשר יאפשר לו להתמודד ולצמוח ממנו בתמיכת המטפל. יכולתי לראות כיצד תהליך כזה מתרחש הלכה למעשה, והילד הבולט לאט לאט לומד לוותר, מגלה התחשבות בסביבתו ומסכים להיות גם בתפקיד אחר.

- **איזון בהבעת רגשות:** בקבוצה של משחק טיפולי מול מצלמה מתאפשר לילדים לעדן התנהגויות קיצוניות ולהגיע לאיזון ולהתאמה. מטופלים בעלי סגנון התנהגות מוחצן ומתפרץ ירכשו יכולת הבעה עצמית שיש בה יותר שליטה ומיתון של האימפולסיביות. לעומתם חסרי ביטחון, מופנמים, ביישנים ומסויגים ירכשו יכולת הבעה ספונטנית ואולי גם אסרטיבית. תהליך זה דומה למעשה לתהליך טיפולי בשיטת fixed role therapy (Neimeyer, 1987; Neimeyer & Winter, 2007).
- **תפקיד המצלמה:** במשחק מול מצלמה הפידבק אינו רק של המטפל והקבוצה, אלא גם של גורם נוסף, שאינו אנושי (מצלמה או טלוויזיה), המשקף את הדברים כפי שהם. אין תירוצים שאפשר להתחבא מאחוריהם, וצריך להתמודד עם המציאות. המצלמה קולטת הכול. כאשר ילד רואה את ההתנהגות הבעייתית שלו בסרט, כאשר יש הקרנה של התהליך ולא רק של המשחק, אין מקום להכחשות ולתירוצים. זהו משוב בעל עוצמה שמאפשר תהליך של למידה והפנמה. לעריכה יש יתרון נוסף: היא נותנת משוב מחזק, בונה ומעורר את הילד, בין שהוא "החלש" ובין שהוא "החזק" בקבוצה.
- **עריכה וצפייה:** עריכה היא סוג של שיקוף. בתחילת המפגשים אני עורכת את הסרט באופן שישקף לילדים דווקא את הכוחות שלהם, ממש כפי שמטפל מזהה את כוחות הילד חסר הביטחון ומשקף לו אותם אט אט. בהמשך התרפיסט יכול לערוך את הסרט באופן שיחשוף את הקשיים של הילד לעין המצלמה, וכאן המצלמה היא שלכאורה משקפת אותם. כאשר עורכים סרט שמבוסס על צילומים של התהליך הקבוצתי, מלאכת העריכה יכולה לשמש הן להוראה של טכניקות משחק והן לשיקוף דפוסי ההתנהגות של הילד, שאותם רוצים לחזק ולעודד, או לחלופין היא יכולה דווקא להאיר אותם באמצעות הקרנת הסרט על מנת להכחידם. על סמך הכרת כל אחד מהמשתתפים בקבוצה יש "לערוך" את הסרט בהתאם ליכולת של כל ילד להתמודד עם החשיפה של התנהגותו. עריכת הסרט מאפשרת לשחקנים שצופים בו תהליך של שיקוף והתבוננות

עצמית: תהליך העריכה והצפייה מאפשר למטפל לתת משוב אישי לכל אחד בנוכחות הקבוצה. במהלך הצפייה בסרט הסרט משמש למעשה מראה, שדרכה או באמצעותה המטופל מתבונן בעצמו ונותן לעצמו משוב על התנהגותו. גם הקבוצה יכולה להשתתף בתהליך זה ולספק לו משוב מתקן, וכן יש כאן שיקוף לקבוצה עצמה כגוף שאנשיו "פועלים יחד".

- **התועלת הטיפולית בהפקת סיום:** ההפקה מבוססת על תסריט על-פי רעיונותיהם של הילדים. נוסף על חלוקת תפקידים לצורך המשחק, התרפיסט משתתף בתהליך של חלוקת התפקידים הנוספים, כגון במאי, עוזר במאי, תפאורן עוד. בתהליך זה מתרחשת דינמיקה קבוצתית שיש לה משמעויות טיפוליות. זוהי הזדמנות נוספת לתרפיסט לצלם את התהליך ולעשות בו שימוש טיפולי.
- **חויית שיא:** לאחר שהילדים משחקים את תסריט הסיום, הם חווים חוויה נוספת עם הפיכתם שותפים בעריכת הסרט, בהעתקתו על תקליטור ובהקרנתו. זהו שלב שיא, שבו ניכר שהם עוברים תהליך מדהים של שינוי בהוקרה העצמית שלהם ונותנים ביטוי לתחושות של ערך עצמי חיובי וגאווה. שיפור הדימוי העצמי בא לידי ביטוי בכעין תחושת התעלות שמתבטאת בעליזות ובשמחת חיים ובביטויים מילוליים: "אין כמונו! אנחנו מוכשרים!", "אנחנו שחקנים!", "אנחנו עושים סרט!". אפשר שהסרט שהופק בהפקת הסיום, יוצג לא רק לילדים, אלא גם לתלמידי בית הספר ולהורים כדרך להעלות את קרנם בעיני תלמידים אחרים ובעיני הוריהם.
- **תעודת הערכה:** תרומה נוספת לחיזוק ולשיפור הדימוי העצמי של המטופלים היא "תעודת שחקן" ומכתב פרידה ובו הערכה חיובית מהמטפל, שכל מטופל מקבל בפגישת הסיום.

מחקר עתידי

בסיכומו של דבר נראה כי משחק חינוכי טיפולי מול מצלמה הוא תהליך טיפולי וחינוכי כאחד: באמצעות הצפייה בסרטים שצולמו במהלך התהליכים הקבוצתיים אפשר להעביר מסרים סמויים וגלויים בנוגע להתנהגותו של כל ילד. בניגוד לתהליך חינוכי שבו מעירים להם או נוזפים בהם (ובו לרוב הם שומעים אבל לא מקשיבים וגם לא מפנימים), בתהליך המוצע במאמר זה הילדים שותפים פעילים בתהליך הלמידה הן של המשחק והן של התנהגויות חדשות ובונות. הם יכולים "לשחק" דרכי תגובה חדשות, שונות ומגוונות לפתרון בעיות או משברים. במהלך ההקרנה, כמעט ללא מילים מהמטפל או מהקבוצה, הם יכולים ללא מאמץ לקלוט ולהפנים את המסרים שמועברים אליהם באמצעות הסרט. נראה כי בשיטה זו המשתתפים מפיקים "רווחים" הן מבחינת הוקרתם העצמית והן מבחינת שינוי של התנהגויות לא-רצויות תוך כדי רכישה של מיומנויות חברתיות. לאחר שהתנסיתי בהפעלה של שיטה זו, נראה לי כי הגענו לשלב שבו רצוי לבדוק באופן אמפירי את יעילות השיטה



בהעלאת רמת ההוקרה העצמית של המשתתפים. זאת ועוד, כידוע, תהליך של טיפול קבוצתי מוצלח מצריך מערכת יחסים של שיתוף פעולה, כבוד הדדי, קבלה של האחר ועוד. התפתחות של מערכות יחסים חיוביות ותומכות היא ביטוי לתהליך של גיבוש הקבוצה, אך עם זאת גם תהליך של שיפור מיומנויות חברתיות. במחקר עתידי נוכל לבדוק את השיפור במיומנויות החברתיות באמצעות כימות של האינטראקציות החיוביות והשליליות בתחילת הטיפול ובסופו.

כמו כן אפשר לבדוק היבטים אחרים, כגון רכישת מיומנות של נטילת יוזמה ופעילות לעומת פסיביות. במחקר עתידי נוכל לבדוק את מידת ההשתתפות הפעילה בתהליך הקבוצתי. בקבוצות טיפוליות מילוליות מטופלים נוקטים לעתים עמדה פסיבית, שאינה מאפשרת להם חשיפה עצמית ו/או תהליכים של שינוי עצמי. תופעה זו עלולה גם להתרחש בשיטות טיפול הבעתיות (אקספרסיביות) אחרות (טיפול באמנות, בתנועה ועוד). לעומת זאת, במשחק מול מצלמה עשוי להתרחש תהליך מהיר יחסית של הפעלת כל חברי הקבוצה. גם שינויים אלה ברמת היוזמה והפעילות של משתתפים שיש להם דפוס התנהגות פסיבי, ניתנים למדידה כמותית על סמך ניתוח הסרטים שצילמו את המתרחש בקבוצה במפגשים הראשונים לעומת המפגשים האחרונים.

ביבליוגרפיה

- אלבק, ש' (1983). החוג לדרמה. בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר אילן.
- אריקסון, א"ה (1974). ילדות וחברה: פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן. תרגום מאנגלית: אורי רפ. תל-אביב: ספרית פועלים.
- סביון, י' (1996). תחומי טיפול באמצעות הדרמה והתיאטרון. מפגש: במה לעבודה חינוכית סוציאלית, 9-8, 176-171.
- סירוטה, ש' (1977). שילוב דרמה יוצרת בהוראה. ירושלים: המכון לאמצעי הוראה.
- צגהון, א' ושכטמן, צ' (2003). שימוש בפוטו-תרפיה להגברת חשיפה עצמית וליצירת הברית הטיפולית בראיון עם עולים מאתיופיה. הייעוץ החינוכי, י"ב, 156-146.
- קפח, ר', ממון, ד' ועוזרי, ג' (1998). סדנת תיאטרון ככלי טיפולי. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 11-10, 260-252.
- תורן, צ' (2007). פוטו-תרפיה: הצילום והתצלום ככלים טיפוליים. פסיכו-אקטואליה, אוקטובר, 51-49.
- Arauzo, A. C., Watson, M., & Hulgus, J. (1995). The clinical uses of video therapy in the treatment of childhood sexual trauma survivors. *Journal of Child Sexual Abuse*, 3(4), 37-58.
- Arontt, B., & Gushin, J. (1976). Film making as a therapeutic tool. *American Journal of Art Therapy*, 16(1), 29-33.

- Brooks, R. B. (1985). The beginning sessions of child therapy: Of messages and metaphors. *Psychotherapy*, 22(4), 763-769.
- Chin, R. J., Chin, M. M., Palombo, P. C., Bannasch, G., & Cross, P. M. (1980). Project reach out: Building social skills through art and video. *The Arts in Psychotherapy*, 7(4), 281-284.
- Dequine, E. R., & Pearson-Davis, S. (1983). Videotaped improvisational drama with emotionally disturbed adolescents a pilot study. *The Arts in Psychotherapy*, 10(1), 15-21.
- Epting, F. R., Nazario, A. Jr., Neimeyer, R. A., & Neimeyer, G. J. (1987). Designing a fixed role therapy: Issues, techniques, and modifications. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Personal construct therapy casebook* (277-289). New York: Springer Publishing Co.
- Gardano, A. C. (1994). Creative video therapy with early adolescent girls in short-term treatment. *Journal of child and adolescent group therapy*, 4(2), 99-116.
- Johnson, J. L., & Alderson, K. G. (2008). Therapeutic filmmaking: An exploratory pilot study. *The arts in psychotherapy*, 35, 11-19.
- Kagan, N., Krathwohl, D. R., & Miller, R. (1963). Stimulated recall in therapy using video tape: A case study. *Journal of Counseling Psychology*, 10(3), 237-243.
- Lampropopoulos, G. K., Kazantzis, N., & Deane, F. P. (2004). Psychologists use of motion pictures in clinical practice. *Professional psychology: Research and practice*, 35(5), 535-541.
- Landy, R. J. (1990). The concept of role in drama therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 17(3), 223-230.
- Landy, R. J. (1991). The dramatic basis of role theory. *The Arts in Psychotherapy*, 18(1), 29-41.
- Landy, R. J. (2000). Role theory and the role method of drama therapy. In P. Lewis & D. Johnson (Eds.), *Current approaches in drama therapy*, 4(50-69). Springfield: C. Thomas.
- McNiff, S. A., & Cook, C. C. (1975). Video art therapy. *Art psychotherapy*, 2(1), 55-63.
- Muller, C., & Bader, A. (1972). Therapeutic art programs around the world IX. Filmmaking in a swiss psychiatric hospital. *American journal of art therapy*, 11(4), 185-189.



- Neimeyer, R. A. (1987). An orientation to personal construct therapy. In R. A. Neimeyer & G. J. Neimeyer (Eds.), *Personal construct therapy casebook* (3-19). New York, NY, US: Springer Publishing Co.
- Neimeyer, R. A., & Winter, D. A. (2007). Personal construct therapy. In N. Kazantzis & L. L'Abate (Eds.), *Handbook of home assignment in psychotherapy, part 1* (151-171). New York: Springer Pub. Co.
- Oravec, J. A. (1995). The camera never lies: Social construction of self and group in video, film, and photography. *The Journal of Value Inquiry*, 29(4), 431-446.
- Rubin, H. E., & Katz, E. (1946). Auroratone films for the treatment of psychotic depressions in an army general hospital. *Journal of clinical psychology*, 2, 333-340.
- Seligman, M., Foote, J., Magura, S., Handelsman, L., Rosenblum, A., Lovejoy, M., & Stimmel, B. (1996). Video technique with chemically-dependent patients. *International journal of the addictions*, 31(8), 965-1000.
- Weiser, J. (1993). *Phototherapy techniques: Exploring the secrets of personal snapshots and family albums*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Weiser, J. (2001). Phototherapy techniques: Using client's personal snapshots and family photos as counseling and therapy tools. *Afterimage*, 29(3), 10-16.

פיתוח מנהיגות חינוכית מקצועית בקרב מפקחי משרד החינוך סמדר בן אשר



אפילוג

"... ושבעים מפקחים נושאים מן האש אל שבעים מחוזות או אזורים, ושם נמסרת הגחלת לידי שבעת אלפים או שבעים אלף מורים ושאר עובדי משרד החינוך, ואלה מחדירים אותה לשבע מאות אלף לבבות חלקים ורכים..."
(עמוס עוז, באור התכלת העזה, 1979)

תקציר

מאמר זה יציג יוזמה של מנהלת מחוז דרום והמפקחת המחוזית במשרד החינוך יחד עם מרכז מנדל לפיתוח מנהיגות בנגב, שמטרתה פיתוח מנהיגות חינוכית של מפקחי משרד החינוך בתחום ההערכה. המפקח נדרש להתמודדות עם מורכבות התפקיד ועם הבניית זהותו כמנהיג המוביל את ניהול הביצועים של המסגרות החינוכיות שבאחריותו. לצורך מילוי תפקידו הוא נדרש לפיתוח ידע, כשרים ומיומנויות כדי להתמודד עם קשת התפקודים השונים לניהול ביצועים כ"מנחה", כ"בקר איכות – מעריך", כ"וסת" וכ"מאפשר" המקדם מיקוד במטרות, בתהליכים ובתוצאות מעודדות צמיחה ומצוינות. עבודת המפקח מחייבת שיתוף פעולה ותכלול עם גורמים שונים בקהילה ובמערכת החינוך כדי לקדם את בתי הספר ואת התנאים לטיפול הלומדים והסגל החינוכי. כדי לקדם פיתוח ידע ומיומנויות אלו הוכנה תכנית הכשרה הכוללת הקניית ידע בתחום ההערכה, פרקטיקות של התבוננות שכונו "חינוך המבט" ושיפור מיומנויות דיאלוג בין-אישיות. העבודה של המפקחים כקהילה לומדת אפשרה חווית למידה תוך חיזוק וביסוס הזהות המקצועית והיכולת שלהם לפעול בתחושת מסוגלות טובה גם במצבים מורכבים.

מילות מפתח: הערכה, זהות מקצועית, מפקחים

שינוי תפיסת הזהות של המפקחים: מהערה להארה

בחמש השנים האחרונות פועל בירושלים מכון אבני ראשה ששם לו למטרה לפתח את המנהיגות החינוכית באמצעות קידום של מנהלים בבתי הספר מתוך הכרה בתרומה המכרעת שלהם לאיכות העשייה החינוכית במוסדות שהם מופקדים על ניהולם (<http://www.avneyrosha.org.il/About/Pages/About.aspx>). יוזמה זו נתמכת על ידי משרד החינוך ויד הנדיב, ובמסגרתה מופעלות תכניות שונות להכשרת מנהלים ולקידום מנהלים מכהנים. המטרה המוצהרת היא לעודד את המנהלים לפעול כ"מנהיגים מקצועיים, מובילים ומשפיעים במערכת החינוך בישראל" (שם).



יוזמה ברוכה זאת אכן קידמה את המנהיגות החינוכית בקרב המנהלים בבתי הספר. עם זאת התעורר צורך לעסוק בפיתוח אישי ומקצועי במטרה לקדם את המפקחים במחוז תוך הדגשת אוטונומיה מקצועית פדגוגית. היוזמה החדשה גם מזמינה ויוצרת הזדמנות לחשיבה מחודשת על תפקיד המפקח יחד עם יצירה של מרחב למידה ועשייה שיביא לידי ביטוי חשיבה ומעשה מקוריים ויצירתיים. כל אלה הם אתגר העומד בפני הנהלת המחוז המובילה את הסגל הבכיר במחוז, דהיינו מפקחי משרד החינוך.

עם תחילתה של הרפורמה המערכתית "אופק חדש" שהונהגה בתשס"ח, הוצבו ארבעה יעדים עיקריים, שיש ביניהם יחסי גומלין, ובד בבד הם משלימים זה את זה: חיזוק מעמדם של המורים והעלאת שכרם; שוויון הזדמנויות לכל תלמיד, העלאת הישגי התלמידים וצמצום פערים; שיפור האקלים בבתי הספר; העצמה והרחבה של סמכויות מנהל בית הספר (<http://cms.education.gov.il>). לצורך ביצוע הרפורמה פיתחה הרשות הארצית למידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) כלי להערכה של עובדי הוראה. כלי ההערכה שפותח בראמ"ה (2010), בשיתוף מפקחים מכל המחוזות, הועבר למפקחים ולמנהלים בארץ. המפקחים התבקשו ללמוד את כלי ההערכה ולעבוד על פיו.

למפקחים יש מיומנויות וכישורי ניהול ופיקוח, ידע רחב ומקיף על ערכי החינוך מטרותיו, על מדיניות החינוך ועל דרכי ביצועה, חזון ומכוונות פנימית, ולמרביתם יש היכולת להוביל שינוי מתוך מרחב פעולה המותאם בכל פעם למקום, לזמן ולאתגרים העולים בהקשר למכלול ההיבטים הנוגעים בחינוך ובפדגוגיה. מרדכי ניסן (2012) הדן בפיתוח מנהיגות חינוכית טוען כי "מנהיגי חינוך צריכים להנחות את הארגון להגשמת מטרותיו באמצעות מאמצים ופעולות שיעוררו את שיתוף הפעולה ואת התלהבותם של אלה שהוא מנהיגם" (ניסן, 2012: 9). קשה לראות את תחום ההערכה, הנתפס בדרך כלל כמעשה בעל אופי שיפוטי וביקורתי, כתחום המעורר ומלהיב מנהלים בבתי הספר לשתף פעולה עם המפקחים. מפקחת מחוז דרום פנתה למרכז מנדל לפיתוח מנהיגות בנגב בבקשה לסייע לה בפיתוח מנהיגות חינוכית בקרב מפקחים. נקודת המוצא הייתה ההידרשות של המפקח להתמודדות עם מורכבות התפקיד ועם הבניית זהותו כמנהיג וכמוביל את ניהול הביצועים של המסגרות החינוכיות שבאחריותו. בין קשת התפקודים השונים המוטלים עליו אפשר לציין בצד אחד ניהול ביצועים, היותו "בקר איכות - מעריך", אך בצד האחר גם היותו מנחה ו"מאפשר" המקדם מיקוד במטרות.

במוקד הסדרה של מפגשי הלמידה של המפקחים במחוז דרום נמצאת משימת ההערכה שקבע משרד החינוך. ואולם מכאן ואילך מתקיימים תהליכים של פיתוח עצמאי, העמקה, בירור ערכי, מיפוי מחדש של עמדות ופעולות ובחינתם כחלק מערכת שיח מורכבת בשגרת החיים המקצועיים בין המפקח למנהל ובין המנהל למורים. בצד תפקידו המסורתי של המפקח נבנו כישורים וכלים לפיתוח מערכת דיאלוגית, שבה המפקח מעצים את המנהל ומסייע לו להאיר תחומים שונים בעבודתו.

ההנחה בבסיס עבודה זו גרסה כי פיתוח מנהיגות חינוכית מקצועית יכול ליצור שינוי איכותי בתוך המערכת. שינוי זה יכול להיעשות בדרך של שילוב מדיניות המשרד, ההנחיות והכלים שהוצעו עם פיתוח רחב של תחום דעת מקצועי ועם תפיסות ניהוליות וכן בהקניית הזדמנות לבחון מחויבות לערכים, להעדפות ולאמונות המנחים את פעולותיהם.

פיתוח מקצועי ומחזור החיים של ההערכה

במהלך שנת הלימודים השתתפו המפקחים במחזור הדרום בארבעה ימי למידה ארוכים שעסקו בפיתוח הזהות המקצועית שלהם. סדרת המפגשים הייתה מושתתת על תפיסה של מופעי הערכה כמחזור חיים המתקיים במחזוריות מתמדת בנושא ארבע פרקטיקות: (1) התבוננות ואיסוף נתונים; (2) ניתוח ראיות ובניית תמונה; (3) פיתוח מיומנויות האינטראקציה בין המעריך למוערך על תוצאות ההערכה; (4) ניהול התוצאות. כל אחת מארבע פרקטיקות מרכזיות אלה כרוכה במיומנויות, בכישורים, בתאוריות, במושגים ובידע מקצועי. ציר הלמידה עסק בהעשרת המיומנויות והכישורים הרלוונטיים לכל אחת מהפרקטיקות ולרצף שהן יוצרות כמפורט להלן:

פרקטיקה/ שלב במחזור החיים	מיומנויות, כישורים, תאוריות וידע רלוונטיים
התבוננות ואיסוף נתונים	• חינוך המבט - עוררות ומודעות • ניהול מידע - נתונים • בניית הזירה
ניתוח ראיות ובניית תמונה	• המשגה • סטנדרטים • יצירת רצף - ניהול ידע • יכולות וכלים למיפוי
האינטראקציה בין המעריך למוערך בנושא תוצאות ההערכה	• ניהול דיאלוג • גיוס קשב ואמפתיה • מיומנויות ניהול שיחה מקצועית
ניהול התוצאות	• ניהול קונפליקט • הובלת שינוי • הובלת מדיניות

הבסיס לבניית התכנית הוא תפיסת הזהות המקצועית המתפתחת של המפקח. זו הייתה נקודת המוצא ונקודת הייחוס להתפתחות המקצועית האישית של המפקחים. להלן תיאור מודל מהלך החיים המקצועיים של זהות המפקח.



בבסיס המודל עומד המושג "חינוך המבט". מקורו של המושג "חינוך המבט" בשדה הפילוסופי שאפלטון מציג ב"משל המערה" (אפלטון, 1975). על-פי אחד הרעיונות הגלומים במשל זה, על הפילוסוף או על מי שמקבל על עצמו אחריות לחנך אחרים לאפשר לאדם להיות מסוגל להתבונן ולראות גם דברים שמצויים בסתירה למה שנתפס כאמיתי וכמקובל בהקשר החברתי והתרבותי שבו הוא פועל. התרשים מציג תפיסה שבה נבנית הגדרה מחודשת של תפקיד המפקח כאיש מקצוע. תפיסה זו מציגה במרכז כישוריו של המפקח את חינוך המבט. בניית התמונה הכוללת של ההערכה נעשית מתוך התבוננות ואיסוף נתונים בדרכים שונות וניהול דיאלוג פורה עם המנהל ועם צוות בית הספר תוך עיצוב וגיבוש מדיניות, זיהוי וחשיפה של קונפליקטים וחסמים בפני שינוי ויכולת הובלה משותפת למנהל ולמפקח לקראת השגת יעדים חדשים.

הערכת הלמידה

התכנית כללה 30 שעות למידה במהלך תשע"ב מתוך 70 שעות שהוקצו להתפתחות מקצועית של מפקחים. בתכנית השתתפו 62 מפקחים כוללים, מקצועיים, מפקחות בגני ילדים ומפקחים ממנהל חברה ונוער.

הערכת התכנית נעשתה במפגש האחרון בסדרת דיונים שהתקיימו בקבוצות קטנות החוצות תחומי פיקוח (כוללים, מקצועיים, מפקחות גנים ומפקחים בחינוך הבלתי-פורמלי).

מהדיונים בקבוצות הקטנות אפשר היה לבנות "מבנה-על" הממחיש את צירי הלמידה: בציר האנכי בקצה אחד - מדיניות המשרד, ובציר האופקי בקצה האחר - אוטונומיה המותאמת לשדה הפיקוח במקום שבו הוא מתרחש, לאנשים, להזדמנויות, לקשיים ולנסיבות ייחודיות. בציר האופקי בקצה אחד נמצא המפקח ובקצה האחר המנהל. שאלון ההערכה שגובש בראמ"ה נבחן על פני ארבע שטחות שנוצרו מצירים אלה באופן הבא.

מדיניות משרד החינוך להטמעת הערכה במערכת				
המנהל		המפקח		
הזדמנות ללמידה		הזדמנות להתבוננות חדשה		המערכת כאובייקט יחסים בין-אישיים
פיתוח כישורי ניהול, שיפור עבודה עם המורים		עבודה עם מפקחים עמיתים, עבודה עם מנהלים		
אוטונומיה של המפקחים בעיצוב המבט על ההערכה				

עבודת המפקח כזהות עצמאית בשדה הפיקוח

החלק העליון של התרשים מתייחס למערכת כאובייקט מיפוי ומציע לראות בכלי ההערכה הזדמנות ללמידה בעזרת שאלון ההערכה. החלק התחתון מתייחס למערכות יחסים שבהן המפקח, המנהל והמורים שותפים. בתווך נמצא השיח המתקיים בהקשר לתהליך ההערכה. בכל ארבעת החלקים ניכרת זיקה חזקה בין המפקח למנהל.

הערכת "כלי ההערכה" - תובנות בהתהוות

להלן תובא ההתייחסות לכלי ההערכה, כפי שהוצגו בדיוני הקבוצות ובפורום המליאה לאחר למידה משותפת של כלי ההערכה בפרספקטיבה של מחזור החיים המקצועי של המפקח.

1. כלי הערכה כהזדמנות לראייה מחודשת של המערכת - ההערכה התהליכית מזמנת חשיבה נוספת ומעמיקה בטרם יתקבלו החלטות גורליות (ראייה מקצועית, מערכתית ומקיפה). הכלי מאפשר הסקת מסקנות מערכתיות - מן הפרט אל המערכת כולה.
2. כלי ההערכה כהזדמנות ללמידה - כלי ההערכה צריך לשמש בסיס לתכנית עבודה פדגוגית. הכלי מאפשר בכל שלב להגדיר מהן נקודות החולשה ומהן נקודות החוזק. בעזרתו אפשר לזהות את החלקים החזקים/החלשים של המוערך, והוא מאפשר למפקח

להתמקד, להעיר ולהאיר, בעוד במוקד נבחנות החולשות (שהארתן יכולה להיות בעייתית). בעזרת השאלון אפשר לבנות שיעור הדגמה לאירוע הערכה ולנתח אותו במליאת צוות המורים. הכלי יכול להיות בסיס לכתיבה של תוכנות עבודה, להשתלמויות, לעבודת חונכות ולקריאת חומרים. מומלץ להשקיע זמן בהיכרות מעמיקה עם הכלי (שיח ודיון בנושא).

3. **עבודת המפקחים** - כלי ההערכה מעלה את מעמד המפקח מול המנהל כחלק מתהליך העצמה. הכלי נותן לגיטימציה להערכה מקצועית, והוא שינה את סדר היום של המפקח בעבודה היום-יומיות. הכלי מאפשר מודלינג - מפקח מעריך מנהל, מנהל מעריך מורים. 4. **פיתוח כישורי ניהול** - התהליך מאפשר למידת עמיתים בקהילת המנהלים, והוא מהווה בסיס למינוף של עבודת המנהל. אפשר לבנות עם המנהל תכנית עבודה להובלת תהליך ההערכה בבית הספר, שיכלול קידום יחסי מפקח-מנהל והבניה של תהליך ההערכה של המפקח בטכניקה של משוב על משוב. התהליך מייצר שיח מקצועי בין מנהל למפקח על סמך עובדות. הוא גם מאפשר למידת עמיתים בקהילת המנהלים. אפשר להמשיך להיות מעורב בשיח הפדגוגי שמתנהל בבית הספר עקב תהליך ההערכה. הכלי גם מאפשר קידום המנהל כסמכות פדגוגית והעלאת רמת המעורבות של המנהל בשיעורים המקצועיים.

5. **תרומה של תהליך ההערכה לעבודה המקצועית של המפקח** - המפקחים ראו את כלי ההערכה ככלי תהליכי, אובייקטיבי, אחיד ושווה לכול המאפשר שפה משותפת. הכלי, לדעתם, משקף נאמנה על בסיס עדויות, ראיות ותצפיות את איכות עבודתו של המוערך. הוא נותן פילוח אמין של כל הצוות. המנהל יודע מראש על מה הוא נבדק, ורמת החששות/הציפיות ידועה. הוא מאפשר היכרות עם תפקוד המוערך והמערך כאחד. הדיאלוג בין המנהל לבין המורה תורם לפיתוח השיח בין המנהל לבין המפקח ולהגברת מעורבותו של המפקח בתהליכי ההערכה הבית ספריים בכמה רבדים. השימוש בכלי מסייע למפקח להיות ממוקד בממדים הספציפיים. עקב כך הוא מסייע למנהל להיות ממוקד, ונוצר דיאלוג משמעותי בנושאים שרוצים לקדם. התהליך מבליט את נקודות החוזק והחולשה ומאפשר שקיפות ליעד שהוצב. מכאן אפשר להמשיך ולקדם את תהליך העבודה, לרבות בניית השתלמויות. הכלי מאפשר למקד את הדגשים בפיתוח המקצועי של המפקח והמנהלים ברמה יישומית מערכתית.

6. **תקוות וחששות** - בצד שיפור איכות ההוראה, ייעול המבנה הארגוני, שיפור האקלים, פתיחות והתמקצעות של המוערך, שינוי בתפקוד, העצמה והזדמנות לחשיבה רפלקטיבית הועלו גם חששות שונים: חששות כי ההערכה תעורר התנגדויות, כי המתכונת המוצעת תהיה שטחית בשל פרק הזמן המצומצם שמוקצה לטובת ההערכה,

ובעיקר שעצם תהליך ההערכה עלול לאיים וליצור מתח ביחסי המפקח והמנהל. מקום מיוחד מוקדש לחוויה של שינוי תפקיד המפקח, שיתבטא בהעצמתו לא מעמדה של כוח אלא מתוך קידום דיאלוג בונה ומפתח עם המנהל. לאחר תהליך של הכרת כלי ההערכה וההתנסות עמו אפשר היה, לדברי המורים, לראות בו כלי מקצועי המתעד שיקוף אמיתי של עובד הוראה ומזמן תהליך מקצועי ולא הערכה מקרית מזדמנת.

כל תכנית היא חד-פעמית בשל ייחודיותם של המשתתפים, המנחים, האינטראקציות הנבנות, השיח המתפתח וגם אירועים חיצוניים החודרים למעטפת של יום ההשתלמות. עם זאת, ראיית התכנית כשלם, על המטרות, היעדים, דרכי התכנון, העבודה בפועל, המשוב והרפלקציות מאפשרת לקיים הערכה של הכלי המוצע לא רק ככלי יישומי של המפקח והמנהל אלא גם ככלי הבוחן את תהליך הלמידה שלהם. ייתכן שתיעוד הלמידה יוכל לסייע לקבוצות נוספות של עובדי הוראה בכירים במשרד החינוך לגבש למידה ברוח ההשתלמות שהתקיימה למפקחים במחוז הדרום.

לסיכום, הדיון הפדגוגי שהתפתח בשיח המשותף יצר בסיס לגיבוש שיקולי דעת נוספים שלא נדרשו כחלק מהתהליך של למידת כלי ההערכה המקורי. כך הוא אפשר למפקחים לפתח חויית למידה עצמאית עם מכוונות פנימית תוך גיבוש זהותם המקצועית ופיתוחה. אפשר היה להתרשם כי תהליך ההערכה מהווה עבור המפקחים עוגן מקצועי ומסגרת למידה ברורה ואיכותית. הלמידה המשותפת שכללה למידה תאורטית והשתתפות בסדנאות שונות סייעה להעמיק היכרות בין עמיתים ולפתוח זירות נוספות להתפתחות הזהות המקצועית שלהם.

ביבליוגרפיה

- אפלטון (1975). **פוליטיאה**. בתוך **כתבי אפלטון**, כרך ב. תרגום: יוסף ג' ליבס. תל-אביב: שוקן.
- ניסן, מ' (2012). **זהות חינוכית כגורם עיקרי בפתוח מנהיגות חינוכית**. מנדל, סדרת המונוגרפיות של קרן מנדל ישראל.
- עוז, ע' (1979). **באור התכלת העזה: מאמרים ורשימות**. תל-אביב: ספרית פועלים.



פדגוגיה רפלקטיבית מבוססת מולטימדיה לשינוי ולקידום תפקודים יום-יומיים של תלמידים עם פיגור שכלי

איריס מנור-בנימני, יהודית ברקוביץ, רלה קורצר, חיה הראל, גילי ורדי



תקציר

תלמידים צעירים ובוגרים עם פיגור שכלי מתקשים במיומנויות התנהגותיות ותפקודיות יום-יומיות, והם חסרי כלים רפלקטיביים כדי לפצות על הקשיים הללו בכוחות עצמם. תלמידים אלה מתפקדים בשלב של חשיבה קונקרטית. כדי לעשות את המעבר מחשיבה קונקרטית לחשיבה מופשטת המתבססת על חשיבה רפלקטיבית התלמידים זקוקים לתהליך למידה תומך ומתווך ולעזרים שיאפשרו להם להתנסות בחשיבה רפלקטיבית. מודל ההוראה-למידה הפדגוגי המוצג במאמר זה פותח בניסיון להתמודד עם קשיים אלה. במאמר נציג בקצרה את הרקע התאורטי, את המתודולוגיה ואת המודל החדשני. בסוף המאמר נציג קשיים ודילמות אשר התעוררו בעקבות העבודה עם המודל וכן המלצות להכשרת מורים המעוניינים לאמץ את המודל.

מילות מפתח: מולטימדיה, פדגוגיה רפלקטיבית, תלמידים עם פיגור שכלי

מבוא

תלמידים צעירים ובוגרים עם פיגור שכלי מתקשים במיומנויות התנהגותיות ותפקודיות יום-יומיות, והם חסרי כלים רפלקטיביים כדי לפצות עליהם בכוחות עצמם (שפירי ובזו, 1998). תלמידים אלה מתפקדים בשלב של חשיבה קונקרטית בלבד. כדי לעשות את המעבר מחשיבה קונקרטית לחשיבה מופשטת המתבססת על חשיבה רפלקטיבית הם זקוקים לתהליך למידה תומך ומתווך ולעזרים שיאפשרו להם התנסות בחשיבה רפלקטיבית (Kolb, 1975, 2000). מודל ההוראה-למידה הפדגוגי המוצג במאמר זה פותח בניסיון להתמודד עם קשיים אלה. תהליך למידה המאפשר ללומדים עם פיגור שכלי ליישם חשיבה רפלקטיבית הנו תהליך מורכב אשר מתבסס על שילוב של ארבע תאוריות: (1) למידה על-פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית; (2) למידה רפלקטיבית; (3) למידה שיתופית (בקבוצות קטנות); (4) שימוש בטכנולוגיה תיעודית חזותית לצורכי למידה. נציג את עיקרי כל אחת מהתאוריות בהתייחס לחשיבותה למודל ההוראה-למידה המוצג במאמר זה.

למידה על-פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית

הקונסטרוקטיביזם הוא תאוריה פילוסופית מתחום האפיסטמולוגיה (תורת ההכרה) העוסקת בידע ובשאלות על הידע. הקונסטרוקטיביזם מתמקד בשאלה "כיצד נרכש הידע?"

(Lorsbach & Tobin, 1992). לפי תאוריה זו, הלמידה היא תהליך פעיל של הבניית ידע, ובמהלכו מתקיימת אינטגרציה בין הידע הקיים של הלומד ובין הידע החדש שאליו הוא נחשף. החיבור בין שני גופי הידע הללו הוא למעשה השלב שבו הידע החיצוני מוטמע אצל הלומד והופך לחלק ממאגר הידע שלו. על-פי הקונסטרוקטיביזם, הידע המצוי במוחו של אדם הוא לעולם ידע סובייקטיבי ייחודי, הואיל והוא תלוי בידע הקודם שלו ובשילוב בינו ובין הידע החיצוני החדש. לפיכך העולם היחיד שאנחנו יכולים להכיר הוא עולם החוויות שלנו, והוא נבנה באמצעות המבנים התפיסתיים וההכרתיים של השכל האנושי מצד אחד ובאמצעות הנתונים הנקלטים על ידי האדם במהלך התנסותו בסביבה מצד אחר. התהליך של קליטת הנתונים מהסביבה הוא תהליך של קליטה מכוונת ופעילה (עילם, 2000).

לפי הגישה הקונסטרוקטיביסטית, הלמידה היא תהליך פעיל של הבניית ידע ולא תהליך סביל של קליטת מידע בלבד. מטרת ההבניה היא פתרון של בעיות מורכבות. סביבות למידה קונסטרוקטיביסטיות חושפות בפני התלמיד מקורות מידע מגוונים, מאפשרות עיבוד המידע לידע מנקודות מבט שונות, מקשרות את תהליך הלמידה לניסיון האישי של הלומדים, תומכות בחשיבה רפלקטיבית, והן בעלות אופי אינטראקטיבי. בסביבה קונסטרוקטיביסטית הכיתה היא קהילת לומדים המעורבת בפעילות, בשיח ובחשיבה משותפת על אודות נושאים משמעותיים ללומדים. המורים מעודדים ומקבלים אוטונומיה של תלמידים ויוצרים אווירה נוחה להתבטאות. תשומת לב רבה ניתנת ללומד: לידע הקודם שלו, לניסיונו, לאסטרטגיות החשיבה שלו ולמוטיבציה שלו. המורה מנווט את תהליך ההוראה-למידה בהתאם לנתונים אלה.

יישום התאוריה הקונסטרוקטיביסטית בתהליכי הוראה ולמידה מחייב מעורבות גבוהה של המורה בתהליך של קבלת החלטות בדבר תוכני הלמידה. הוראה קונסטרוקטיביסטית מבוססת על שיפוט אוטונומית מתמיד של המורה המנחה ועל גמישות בתהליך הלמידה, מכיוון שהלמידה תלויה בידע הקודם של הלומד, בידע החדש שהוא רוכש בתהליך הלמידה, ובעיקר - במכלול הידע המתקבל מהחיבור בין השניים (Brooks & Brooks, 1999).

עקרונות הלמידה הקונסטרוקטיביסטית נשענים על שתי גישות: הגישה הקוגניטיבית והגישה הסוציו-תרבותית. הגישה הקוגניטיבית של פיאז'ה (פיאז'ה ואינהלדר, 1972) מתמקדת בלומד פעיל הנמצא בתהליך מתמיד של הבניית הידע האישי שלו תוך קיום אינטראקציה עם הסביבה. הבסיס לתהליך הלמידה הנו חוסר איזון בין המבנים האינטלקטואליים (בענייננו - ידע, תפיסות והרגלים קודמים) של הלומד ובין המידע הזורם אליו מהסביבה. הפער בין השניים מגרה את תהליך הלמידה, שמטרתו להביא לאיזון בין המבנים האינטלקטואליים הללו ובין הסביבה. לענייננו, הפער בין ההרגלים והמימונויות ההתחלתיים של התלמידים ובין התפקוד שלהם המשתקף בסרט הווידאו (ראו בהמשך על המודל המוצע) ובתגובות חברי הקבוצה הוא המניע להתחלת תהליך הלמידה. כדי לטפח



את התפתחות היכולות של התלמידים לארגן את עולמם האישי ולהבין אותו, יש לעודד אותם לאתר בעצמם את הבעיות הרלוונטיות להם (ברוקס וברוקס, 1997). הגישה האחרת שעליה נשענת הלמידה הקונסטרוקטיביסטית היא הגישה הסוציו-תרבותית המושפעת מאסכולת החשיבה של ובנדורה (1977). לפיהם, הדינמיקה בין חברי הקבוצה ובין המנחה משמשת מנוף לחילופי ידע ולבירורו. בהנחה שמדובר באינטראקציה חיובית, הלמידה בקבוצה עשויה לתת ללומדים תחושת שותפות לתהליך ולדרך, ובה בעת לאפשר להם להתבונן על הסיטואציה מנקודות מבט מגוונות, שלא היו מגיעים אליהן בכוחות עצמם. הגישה הקונסטרוקטיביסטית רואה ברפלקציה חלק מרכזי בתהליך הלמידה.

למידה רפלקטיבית

מקור המונח "רפלקציה" בלטינית, ומשמעו - "פנייה לאחור". הפירוש המילולי הוא הסתכלות לאחור על פעולה, על התרחשות או על אירוע שקרה (זילברשטיין, 1998). הרפלקציה היא למעשה המנגנון שבאמצעותו מתרחש תהליך הבנייה הידע של הלומד, ולכן היא רכיב הכרחי ואינטגרלי בתהליך של הבנייה הידע. תפקידה של הרפלקציה הוא לאפשר ללומד לבחון את רעיונותיו (בענייננו - את התנהגויותיו), להעשיר את מאגר הרעיונות (וההתנהגויות) שבאמתחתו, לתקן את ההתנהגויות ועל ידי כך להבנות מחדש את הידע (והמיומנויות) שלו (Butler & Winnie, 1995). הרפלקציה כוללת שלבים של התבוננות פנימה (אינטרוספקציה), זיהוי מצבים, העברת ביקורת של הפרט ושל שותפיו לתהליך על המצבים שזוהו ועל תפקודו בהם ותגובה בהתאם למשוב. מבחינה פרקטית תהליך הלמידה הרפלקטיבי כולל שלושה שלבים: שחזור הסיטואציה, הסברת הנסיבות והסיבות לבחירת הפתרונות, הפעלת חשיבה ביקורתית והפקת לקחים (Perkins, 1992). נדבך מרכזי בתהליך הרפלקטיבי הוא הדיאלוג בין הלומד ובין המנחה. הדיאלוג משמש כלי מרכזי באינטראקציה בין התלמיד ובין המורה המנחה, ובאמצעותו המנחה יכול לברר מהי רמת הידע (והמיומנויות) הנוכחית של התלמיד ולסייע לו להתקדם לעבר רמת ידע (ומיומנויות) גבוהה יותר (שפירי ובוזו, 1998). נוסף על כך, יש לדיאלוג גם תפקיד ביצירת סביבה שעשויה לקדם תהליך למידה אפקטיבי באמצעות אווירה של כבוד הדדי, פתיחות מחשבתית וקבלת השונות (שם). במקרים שבהם הלמידה הרפלקטיבית מתרחשת בקבוצה, מתקיים רב-שיח המביא לידי ביטוי את הערכים החברתיים והדידקטיים המוספים של הלמידה השיתופית, והם מעשירים ומעצימים את תהליך הלמידה הרפלקטיבי.

למידה שיתופית

בסוף שנות השישים של המאה ה-20 החלו להתפתח שיטות למידה שיתופיות, שהפכו את הכיתה לקבוצה של קבוצות (שרן והרץ-לזרוביץ', 1978; שרן ושרן, 1975). שיטות למידה

אלה בארגון הכיתה ובהפעלתה שונות מהשיטה הפרונטלית. הכיתה לפיהן היא ארגון חברתי הנחלק לקבוצות משנה קטנות, וכל העת פועלים בו תהליכים חברתיים דינמיים. השינויים מתמקדים גם בתהליכי הלמידה המתרחשים בלומד וגם בחיפוש דרכי הוראה שתאפשרנה לו להיות פעיל, אחראי ומעורב בתהליכי הלמידה שלו. דרכים אלה יוצרות "סביבה חברתית המטפחת שיתופיות ותקשורת חברתית מחד, ותשומת לב למאפיינים האישיים של התלמיד מאידך" (פוקס, 1988: 15).

מטרתה העיקרית של הלמידה השיתופית היא יצירה של תנאי למידה המעודדים תלמידים לתת ביטוי לכישוריהם האישיים וליכולת היצירה שלהם ולנצל את מגוון הידע והמיומנויות של חברי הקבוצה להעשרה הדדית. בגישות הלמידה השיתופית אין אחדות בשיטה, בהליכים, בהוראה או בערכי היסוד (שרן ושרן, 1975). על אף ההבדלים בין גישות הלמידה השיתופית יש להן מכנים משותפים חשובים המבדילים אותן מתהליך ההוראה המקובל. בכל השיטות הכיתה השלמה נחלקת לקבוצות קטנות של תלמידים לפרקי זמן שונים על-פי דרישות השיטה והדרישות הייחודיות של החומר הלימודי. מומלץ שישתתפו בקבוצה בין שלושה לחמישה תלמידים. התלמידים בקבוצה באים במגע בלתי-אמצעי עם המידע ומקיימים דיונים בינם לבין עצמם ובינם לבין המורה. מרכז הפעילות עובר מהמורה לתלמידים. המורה אינו מתפקד כ"מעביר חומר" אלא כמסייע בהדרכה, במשאבים, בכלים ובמידע ומדריך את כלל הפעילות, מסייע ותורם ללא הפרעה למהלך הלמידה. אופי למידה זה דורש שינוי ניכר במיומנויות המורה וכן בתפקיד התלמיד ובמיומנויותיו. ברוקס וברוקס (1997) מוסיפים שבסביבת כיתה המאורגנת באופן שפעילות הגומלין בין תלמידים זוכה לעידוד ולהערכה, רבים הסיכויים שהתלמידים ייטלו סיכונים וייגשו למשימות מתוך נכונות לאתגר את הבנותיהם. בהקשר של הפדגוגיה הרפלקטיבית המבוססת מולטימדיה שפותחה בבית הספר הניסויי "הודה הלוי", הלמידה בקבוצה מאפשרת הן פיתוח מיומנויות חברתיות ובין-אישיות והן למידה והפנמה של תפקודים ומיומנויות אישיים וקוגניטיביים בעת ובעונה אחת. במרוצת התהליך הרפלקטיבי הערכים המוספים של הלמידה השיתופית מנוצלים לתמיכה בתהליך הלמידה הקונסטרוקטיביסטי רפלקטיבי.

שימוש בטכנולוגיה תיעודית חזותית לצורכי למידה

השימוש בתיעוד וידאו של התנהגויות התלמידים מאפשר להביא בפניהם את המציאות כפי שהיא נצפית על ידי הסביבה. הסרט משמש מראה המאפשרת הן לכידה ושימור של קטע מהמציאות והן שיקוף שלה עבור התלמיד שניצב במרכז ההתרחשות ועבור חבריו לקבוצה. במרבית המקרים ההתבוננות בתיעוד ההתנהגות של התלמיד מצליחה להפתיע את התלמיד ולעמת אותו עם מציאות השונה מהמציאות שחוה במהלך ההתנהלות, הואיל וקיים פער בין החוויה הפרטית והזיכרון שלה (מה "שבפנים") ובין המציאות האובייקטיבית,

כפי שנתפסה בעין המצלמה (מה "שבחוץ") (ויניקוט, 1971). פער זה עשוי ליצור דיסוננס קוגניטיבי שיעורר תהליך קונסטרוקטיביסטי של למידה. סיטואציה שבה התלמיד וחבריו לקבוצה צופים בתיעוד ההתנהגות של תלמיד חושפת את התלמיד במצבים שעשויים להיות מביכים וטעונים מבחינה רגשית. לכן יש חשיבות מכרעת לאווירה השוררת בקבוצה ולמיומנויות החברתיות של חבריה ושל המנחה.

בצפייה בתיעוד התנהגות לא-יעילה טמונה סכנה נוספת. ההתנהגות הלא-יעילה עשויה להיחרט בזיכרון התלמידים, והם עשויים להפנים אותה. סכנה זו מגבירה שבעתיים את חשיבותה ואת מורכבותה של ההתערבות החינוכית הטיפולית ומעצימה את תפקידו הקריטי של המנחה. בתנאים הנכונים עשוי הדיסוננס הקוגניטיבי להניע תהליך של התבוננות עצמית שיוביל ללמידה משמעותית של הפרט והקבוצה, ואילו בתנאים אחרים הוא עלול להעמיד את הפרט במצבים רגשיים שעלולים לא רק לא לאפשר למידה, אלא אף לפגוע בתלמיד, בביטחונו העצמי, בתחושת המסוגלות שלו ובתפיסתו את מעמדו בעיני חבריו לקבוצה. למידה של התלמיד באמצעות צפייה בתיעוד חזותי של התנהגותו אינה תהליך מובן מאליה. בשלב הראשון בדיון יש לאפשר לתלמיד שניצב במרכז ההתרחשות להתייחס לתיעוד, ורק בשלב מאוחר יותר יש לשלב את הקבוצה בדיון. תפקידו של המורה המנחה בתהליך הוא קריטי להצלחתו. המורה מתווך בין הילד לתוצר ה"מתועד" ומציע לו "לקרוא" אותו ולהתייחס אליו. עליו גם מוטלת האחריות ליצור "סביבה מאפשרת", שבה יחוש הפרט ביטחון, אמון והבנה (ויניקוט, 1971). אפשר לומר כי הפוטנציאל הטמון בשימוש בטכנולוגיה תיעודית חזותית לצורכי למידה הוא רב, אך הוא מחייב ידע והבנה בתחומים רבים, כגון: פסיכולוגיה, סוציולוגיה, תורת ההוראה ותאוריות למידה וכן שליטה במיומנויות כמו הנחיית קבוצות ותמיכה בתהליכים רפלקטיביים.

לסיכום נראה כי כל אחד מעיקרי התאוריות שפורטו לעיל נושא בחובו פוטנציאל חשוב לקידום של תהליכי למידה משמעותיים. סביר להניח כי שילוב ארבעתם יחד בתהליך הלמידה עשוי להביא להעצמה של הפוטנציאל שיש בכל אחד מהם בנפרד ולתהליך סינרגטי, שבו ערכה של הפדגוגיה החדשנית כשלם גדול מסכום חלקיה.

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

בית הספר שבו הובנה המודל המוצג במאמר זה הוא בית הספר הניסויי "יהודה הלוי" בנתניה. זהו בית ספר לחינוך מיוחד, ובו לומדים תלמידים בוגרים הלוקים בפיגור קל עד בינוני רב-בעייתי ואוטיסטים בני 12-21. תלמידי בית הספר מתמודדים עם קשיים קוגניטיביים, רגשיים, התנהגותיים וחברתיים. הקשיים הקוגניטיביים שלהם משבשים את יכולות התכנון, ההכללה, ההעברה, ההפשטה, ההערכה, הביקורת והסקת המסקנות ומקשים יישום חשיבה

רפלקטיבית. הקשיים הרגשיים באים לידי ביטוי בדימוי עצמי נמוך, בחוסר ביטחון עצמי, במוטיבציה נמוכה, בפסיביות ובסף תסכול נמוך. הקשיים ההתנהגותיים ניכרים בהתנהגות אימפולסיבית ובקשב וריכוז לקויים, והקשיים החברתיים נעוצים בתקשורת בין-אישית לקויה שמקורה בקשיים בהבעה שפתית דבורה וכתובה, בהיעדר מיומנויות ליצירת קשרים חברתיים משמעותיים, בהיעדר כלים לניתוח סיטואציות חברתיות ובהיעדר בקרה ושיפוט הנחוצים להבנת מצבים חברתיים.

הרקע למחקר - הצורך בהבניית מודל פדגוגי חדשני

הצורך בפיתוח מודל פדגוגי התעורר לאחר שהצטברו אצל הצוות עדויות לפער הקיים בין הזמן והמשאבים הרבים שהצוות והתלמידים מקדישים להוראה וללמידה של מיומנויות וידע חדשים ובין היקף הידע החדש והמיומנויות הנשמרים לטווח ארוך ואיכותם אצל התלמידים. פער זה דווח גם בספרות המחקרית. הספרות המחקרית גורסת שתלמידים הלוקים בפיגור שכלי נשארים על הרצף שבין החשיבה הקונקרטית ובין החשיבה המופשטת, וכי לכל אורך תהליך הלמידה הם זקוקים לתומכים ולעוזרים שיאפשרו להם למידה משמעותית (Kolb, 1975, 2000). זאת ועוד, מתברר כי שילוב כלים ממוחשבים בתהליכי למידה מגביר את המוטיבציה ללמידה, היות והוא מאפשר למידה בקצב אישי ומתן משוב מיידי, ובדרך זו הוא מפחית את התסכול של הלומד. על סמך הבנות אלה פותח המודל הפדגוגי המוצג במאמר זה.

פיתוח המודל לווה במחקר pre-post, ובו נעשה שימוש בשאלונים, בתצפיות ובראיונות לכל השותפים לניסוי: תלמידים, מורים, הורים ומעסיקים במקומות העבודה של התלמידים. בכל מוקד (על פירוט המוקדים ראו להלן בטבלה 1) נבחרו מיומנויות שתהליך הלמידה שלהן תועד ותוצאותיהן הוערכו. כמו כן כדי להעריך את האפקטיביות הישירה של התכנית על תפקוד התלמידים במוקדים נערכו תצפיות וראיונות עומק עם מנהלת בית הספר ועם חברי צוות הפיתוח של המודל במטרה לזהות את ההשפעות הנלוות (side effects) שיש לתכנית הפדגוגית ולתהליך פיתוחה על התלמידים ועל השותפים בבית הספר. טבלה 1 מציגה סיכום של מושאי ההערכה וכלי ההערכה של המחקר ארוך הטווח כולו בכל אחד מהמוקדים שנבחרו.



טבלה 1: מושאי ההערכה וכלי ההערכה

המוקד	מושא ההערכה	כלי ההערכה
מתמחי מולטימדיה - צילום	צילום על-פי הנחיות הכוללות מושגים מתחום הצילום	שאלון למורה
מתמחי מולטימדיה - מחשב	תפעול ממשק אוניברסלי	שאלון למורה
	תפעול ממשק ייחודי (בלוג)	שאלון למורה
הכנה לחיי עבודה	תפקוד במקום העבודה	שאלון למעסיק/לאחראי במקום העבודה
מיומנויות טיפול עצמי	עצמאות בביצוע המטלה: הכנת משקה חם	שאלון לתלמיד ושאלון להורה/לאפוטרופוס
	הקפדה על איכות הביצוע של הכנת משקה חם	שאלון לתלמיד ושאלון להורה/לאפוטרופוס
מודעות סביבתית ועצמאות בסביבה	הליכה עצמאית ליעד מוגדר תוך הקפדה על כללי הבטיחות בדרך	שאלון לתלמיד ושאלון להורה/לאפוטרופוס

ממצאי המחקר מצביעים על אפקטיביות של המודל ושל התכנית הפדגוגית הן על למידה וקידום מיומנויות תפקודיות יום-יומיות של התלמידים והן על השבת ההוראה (על ממצאי המחקר ראו ספר הניסוי, 2012). בפרק הממצאים של מאמר זה המופיע להלן אנחנו מבקשים להציג את מודל ההוראה-למידה הפדגוגי שהובנה.

ממצאים ודין - הצגת המודל

לפני הצגת המודל נפרט את הנחות היסוד, את העקרונות המנחים ואת עקרונות הפעולה שעליהם מבוסס פיתוח המודל, כפי שנצפו ותועדו בתהליך המחקר.

הנחות יסוד

1. לתלמידים הלוקים בפיגור שכלי יש קשיים קוגניטיביים, רגשיים, התנהגותיים וחברתיים, והם חסרים כלים רפלקטיביים כדי לפצות על הקשיים בכוחות עצמם.

2. מצלמה ומחשב הם כלים המאפשרים שיקוף של המציאות, והשיקוף מגביר את המודעות העצמית. העבודה באמצעות מחשב ומצלמה מהווה חידוש לתלמידים הלוקים בפיגור שכלי. לראשונה הם רואים את עצמם על המסך, בתמונות, בסרט ובתהליך מתועד. חידוש זה מפגיש את התלמידים עם עצמם במובן הבסיסי ביותר: להכיר את דמותם כפי שאחרים רואים אותם.
3. המצלמה והמחשב משמשים ערוץ חלופי לתקשורת מילולית, שהיא לעתים קשה לתלמידים הלוקים בפיגור שכלי.
4. המצלמה והמחשב נותנים מענה מסוג "כאן ועכשיו" - המצלמה מתעדת תהליך בזמן אמת, המחשב שומר את התיעוד ומאפשר לתלמידים המתקשים בשליפה מהזיכרון ובדחיית סיפוקים חוויה קוגניטיבית ורגשית בעזרת צפייה חוזרת ונשנית. תהליך זה מאפשר שחזור של אירוע שהופך לחוויה משמעותית, וממנה יצמחו תובנות, שינוי ולמידה חדשה.
5. למידה משמעותית, בעיקר של תלמידים עם פיגור שכלי, מתבססת על חוויה אישית. עד כה התבסס תהליך ההוראה והקניית המיומנויות במערכת חינוכית על שיטות של חזרה, שליפה מהזיכרון ושכלול כלי השינון. הלמידה באמצעות המחשב והמצלמה מאפשרת לתלמיד לחוות מחדש את האירוע המתועד. באמצעותם נוצר תהליך של למידה חווייתית, שבה כל תלמיד יכול להתחבר אליה מעולם המושגים והתוכן שלו. נוסף על כך התכנים שעולים בקבוצה מאפשרים שיתוף ולמידה הדדית בקבוצת השווים.

עקרונות מנחים

1. על מנת לקיים תהליך למידה משמעותי על הצוות להכיר את קשייו ואת יכולותיו של התלמיד.
2. על מנת להכיר את יכולותיו ואת קשייו של התלמיד יש לשלב עשייה ולמידה יצירתית, חווייתית ומעוררת חשיבה בעלת משמעות אישית וחברתית.
3. למידה והבנה של עקרונות ותהליכים טכנולוגיים בתקשורת חזותית ובמחשב תורמות לשינוי התנהגות.
4. ערוץ חלופי לתקשורת מאפשר לפצות על קשיים.
5. תוצרים מידיים עוקפים את הקשיים בשליפה מהזיכרון ובדחיית סיפוקים.
6. מודעות עצמית מאפשרת לתלמיד למידה, השתנות והשתלבות משמעותית בקהילה.
7. תכניות הוראה וטיפול יוצאות מעולמו של התלמיד ומתבססות על הידע הקיים. לפיכך הן חייבות להיות רלוונטיות ואוטנטיות. נקודת המוצא של כל תכנית עבודה היא הצורך. לאחר הגדרת הצורך מתמקדים בבעיה ומגדירים אותה (לדוגמה, קושי לשלוף

מזכרון, קושי להגדיר מושגים, קושי להבין תהליך של סיבה ותוצאה). האמצעים (איך?) מאפשרים לגבש את הפתרון לבעיה ואת המענה לצורך נדבך על גבי נדבך.

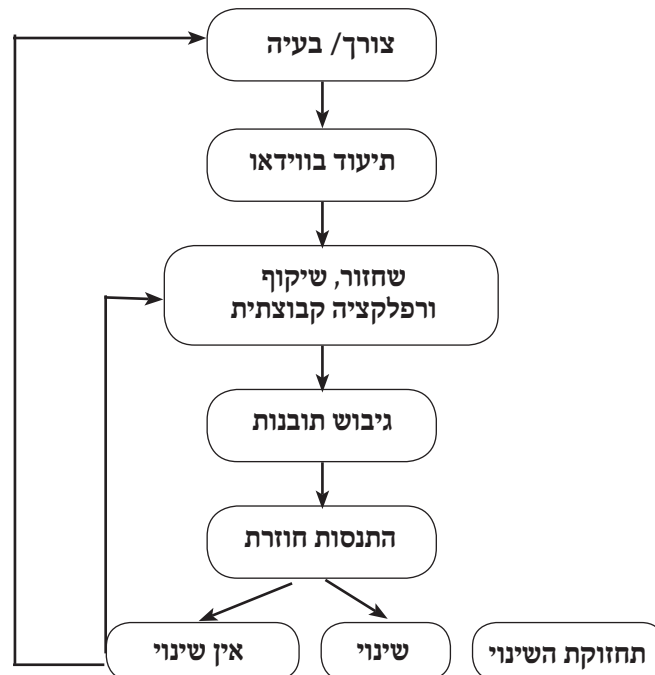
עקרונות פעולה

1. לתלמיד עם פיגור שכלי תיבנה תכנית לימודים אישית אינטגרטיבית, שתכלול אמצעים משולבי תקשורת חזותית לקידום ידע, לפיתוח מיומנויות ולגיבוש ערכים.
2. התלמיד הוא שותף פעיל בכל התהליכים שמלווים את העשייה: החל מהסכמה לצילום, עבור דרך חשיפה בהתנסות בפני קבוצת השווים ועד ניסוח התובנות.

מודל הוראה-למידה "קפיצת מדרגה עם מחשב ומצלמה"

תרשים 1 מציג את המודל, ואחריו מופיע פירוט של כל אחד משלבי המודל.

תרשים 1: מודל פדגוגיה רפלקטיבית מבוססת מולטימדיה



בסיס המודל הנו ליניארי, אך משולבים בו חלקים רקורסיביים (החוזרים על עצמם). מודל הפדגוגיה הרפלקטיבית המבוססת מולטימדיה כולל שישה שלבים:

1. זיהוי צורך/ בעיה
 2. תיעוד בווידאו של התפקוד ההתחלתי
 3. הצגת התיעוד בפני הקבוצה תוך שחזור, שיקוף ורפלקציה קבוצתית
 4. גיבוש תובנות
 5. התנסות חוזרת בתפקוד
 6. אם נצפה שינוי בתפקוד - הצילום והתיעוד יעקבו אחר תחזוקת השינוי.
- אם לא נצפה שינוי בתפקוד - חוזרים לשלב השלישי.
- אם החזרה על השלב השלישי לא מניבה שינוי בתפקוד - חוזרים לשלב הראשון.

המודל המוצג מנצל את הפוטנציאל הטמון באמצעים טכנולוגיים בסיסיים וזמינים לצרכים פדגוגיים. השימוש במצלמת וידאו לתיעוד תפקודם של התלמידים והשימוש במחשב לעריכה של קטעי הסרטים והכנתם לצפיית התלמידים וכן להקרנת הקטעים בפני קבוצת התלמידים הם בסיס לקיום רפלקציה בקבוצה קטנה. רפלקציה זו מאפשרת ללומדים לחוות תהליך קונסטרוקטיבי של הבניית ידע רלוונטי ואוטנטי, שמטרתו - שינוי התנהגות.

פירוט השלבים במודל

1. זיהוי צורך או בעיה

זיהוי של צורך או בעיה שבהם תלמיד מסוים נתקל הוא שלב ראשון והכרחי בתהליך הלמידה באמצעות הפדגוגיה הרפלקטיבית המבוססת מולטימדיה. בחינוך המסורתי, שבו הלמידה מתרחשת במסגרת כיתתית, אין בדרך כלל התייחסות לידע הקודם של התלמידים בתחום הנלמד, לתפיסות מוטעות שלהם בתחום או לצורכיהם הייחודיים, ולכן הוא נעדר שלב זה. זיהוי הצורך או הבעיה במסגרת המודל נעשה על ידי אנשי הצוות במסגרת הלמידה וההתנהלות השוטפת של הפעילות בבית הספר. לעתים מחנכת הכיתה היא שמבחינה בצורך או בבעיה, לעתים המורים המקצועיים או אנשי הצוות התומך מבחינים בהם, ולעתים הצורך או הבעיה מועלים על ידי גורמים בסביבה החוץ בית ספרית (הורים, מעסיק ואחרים). גם התלמידים הנמצאים במוקד התהליך עשויים להעלות צורך או בעיה שבהם הם נתקלים ולבקש להציבם כיעדי למידה. לפיכך התפקודים והמיומנויות הנלמדים באמצעות המודל הם לעולם אותנטיים ורלוונטיים לחיי התלמידים. זיהוי הצורך או הבעיה הוא שלב קריטי בתהליך כולו, והוא מצריך רגישות גבוהה לרווחתם (well being) של התלמידים, הואיל ואחד התפקידים המרכזיים של בית הספר בחינוך המיוחד הוא לסייע לתלמידים לרכוש מיומנויות יום-יומיות שיאפשרו להם לתפקד באופן המיטבי בחברה



הנורמטיבית. לאחר שהצורך או הבעיה מזוהים, יש להגדירם בבהירות ובדייקנות כדי לוודא שכל הלוקחים חלק בתהליך הלמידה יידעו בדיוק מהם הצורך או הבעיה שנמצאים במוקד של תהליך השינוי.

2. תיעוד בווידאו של תפקוד התחלתי

לאחר איתור הצורך או הבעיה והגדרתם בוחנים באיזו מידה אפשר ללמוד את המיומנות באמצעות המודל. לא כל צורך או בעיה המזוהים אצל התלמידים הופכים אוטומטית למושאי למידה באמצעות הפדגוגיה הרפלקטיבית המבוססת מולטימדיה. אם אכן הגיע הצוות, הכולל את המורים הנוגעים בדבר ואת מובילות הניסוי, למסקנה כי כלי פדגוגי זה עשוי לתת מענה אפקטיבי לצורך או לבעיה, מתחיל תהליך למידה, ובו לוקחים חלק נוסף על הצוות הבסיסי (מחנכות ומורים מקצועיים) גם רכזת טכנולוגיות הלמידה, רכז התקשורת החזותית ומובילות הניסוי. הצוות מתאם עם רכז התקשורת החזותית מועד לצילום התפקוד ההתחלתי (טרום-התערבות) של הלומדים בווידאו. חשוב ביותר להקפיד על האותנטיות ועל הרלוונטיות של ההתנסויות לחיי הלומדים למרות האילוצים הארגוניים שהתיאום בין כל הגורמים מחייב. אף כי בשלב זה כבר ידוע לצוות מהם הבעיה או הצורך שברצונם לשים במוקד התהליך, אין הם יודעים כיצד תפתח הדינמיקה בעת צילום הפעילות. לכן הן המורה המנחה והן רכז התקשורת החזותית המתעד את הפעילות נדרשים לגלות רגישות רבה ושימת לב מיוחדת להתרחשויות ולסיטואציות המתהוות במהלך הצילום. לשם כך בתחילת הפעילות נעשה הצילום בעדשה רחבה, כלומר, עדשה הקולטת את כל הפעילות ואינה מתמקדת בהתנהגות ספציפית. עם התפתחות הפעילות המורה המנחה ורכז התקשורת החזותית מזהים התרחשויות המזמנות למידה, והן הופכות למוקד התייעוד באמצעות zoom in. ברוב המקרים הפעילות מזמנת כמה התרחשויות כאלה. מיומנויות ההנחיה של המורה המנחה ומיומנויות הצילום של רכז התקשורת החזותית מאפשרות להם לעבוד בתיאום ובגמישות מבלי להפריע להתפתחות הספונטנית של הפעילות. הסיטואציות שתועדו בווידאו הן חומר הגלם לתהליך הלמידה. מובילות הניסוי והמורה צופים בחומר המצולם יחד עם רכזת טכנולוגיות הלמידה. במהלך הצפייה הם מאתרים את הקטעים המדגימים בצורה הטובה ביותר את הבעייתיות במיומנות שנבחרה להילמד באמצעות הפדגוגיה הרפלקטיבית. בדרך כלל יש צורך לערוך את החומר לסרטון קצר וממצה. הסרטון מגובה במאגר חומרי הלמידה של בית הספר, ומרגע זה הוא בחזקת "חומר למידה" זמין.

3. הצגת התייעוד בפני הקבוצה תוך שחזור, שיקוף ורפלקציה קבוצתית

תהליך ההוראה-למידה באמצעות המודל הרפלקטיבי מתקיים ברוב המקרים בפורום מצומצם: קבוצה המונה כשישה תלמידים בהנחיית מורה מנחה. התלמידים יושבים במעגל

מול המסך, והסרטון הערוך מוקרן לפנייהם. אחת המשימות המרכזיות של מנחה הקבוצה היא להקנות לחבריה מיומנויות חברתיות ותקשורתיות שיאפשרו לנהל דיון רפלקטיבי בונה. הקרנת הסרטון מזמנת שיח קבוצתי, ובמהלכו מגבשים מילון מונחים הרלוונטיים לנושא הנדון. נוסף על היותו בסיס מושגי משותף לדיון ולרפלקציה, למילון המונחים יש ערך מוסף: הוא מעשיר את שפתם של התלמידים. בעת ההקרנה התלמידים מתנסים בתהליך של בידוד המרכיבים המשמעותיים לדיון מתוך החומר המתועד. פעילות זו מצריכה הבחנה בין עיקר ובין טפל והבנה של סיטואציות מורכבות. הצפייה המשותפת מלווה בשיחה מונחת המבטיחה כי חברי הקבוצה מבינים את הסיטואציה שבסרטון. שני עקרונות הדרגתיים מנחים את הדיון ואת הרפלקציה הקבוצתית: העיקרון הראשון מתייחס לסדר הדוברים; הדובר הראשון הוא תמיד התלמיד שבמוקד הסרטון, ואילו שאר חברי הקבוצה מצטרפים לדיון לאחר מכן. העיקרון השני מתייחס לסדר הדברים הנאמרים; בשלב הראשון הדיון מתמקד בעובדות, כלומר, עושים שחזור אובייקטיבי והמללה של הסיטואציה המצולמת. בשלב השני הדיון כולל התייחסויות סובייקטיביות וביקורת וכן השוואות לסיטואציות דומות שחוו שאר חברי הקבוצה והעלאת פתרונות חלופיים. הדיון והרפלקציה עשויים להתבצע במפגש אחד, אך לרוב מדובר בתהליך המתפרש על פני מפגשים אחדים.

4. גיבוש תובנות

לאחר כמה איטרציות¹ ולאחר שמוצה הדיון הרפלקטיבי, מגיע השלב של גיבוש התובנות. בשלב זה חברי הקבוצה יכולים להגדיר בבירור את ההתנהגויות בסרטון הדורשות שינוי. הם מגדירים מטרות לשינוי עבור התלמידים/ים שנמצאים במוקד. בתחילה מדובר בהגדרות מילוליות, ובהמשך ההגדרות הללו מתורגמות לשינויים בהתנהגות או במיומנויות. אם מדובר בהתנהגות או במיומנות חברתית מילולית, חברי הקבוצה מתנסים בסימולציה בתוך הקבוצה. בסיום המפגש חברי הקבוצה יודעים מהן ההתנהגויות הדורשות שינוי ומהן החלופות הנדרשות.

5. התנסות חוזרת בתפקוד

לאחר הבהרת ההתנהגויות הדורשות שינוי והגדרת ההתנהגויות החלופיות, התלמידים חוזרים להתנסות חוזרת ב"שטח". הם חווים מחדש את הסיטואציה שתועדה, ומצופה מהם כי הפעם יתפקדו בה בצורה אחרת, כלומר, יוציאו את התובנות שגיבשו במהלך הדיון והרפלקציה הקבוצתית מן הכוח אל הפועל.

1 איטרציה - שלב בתהליך החוזר על עצמו פעמים אחדות.



6. בשלב זה יכולות להיות שלוש אפשרויות.

א. אם נצפה שינוי - הצילום והתיעוד יעקבו אחר תחזוקת השינוי.

ההתנסות החוזרת בתפקוד היא בסיס לדיון חוזר הן בתפקוד והן בתהליך הרגשי והקוגניטיבי שחוו התלמידים שבמוקד השינוי. זה המקום להציג את המטרות לשינוי כפי שהוגדרו ולבחון את מידת השגתן לאור תיעוד הביצוע החוזר. אם הושגו המטרות, יהיה על הקבוצה להמשיך ולתחזק את השינוי לאורך זמן. תחזוקת השינוי משמעותה המשך התמודדות עם התפקוד בהזדמנויות שונות לאחר פרקי זמן משתנים והמשך המללת התובנות שאליהן הגיעה הקבוצה בתהליך השינוי. לתחזוקת השינוי יש חשיבות כפולה: מחד גיסא היא מבטיחה כי מיומנות שנרכשה תוטמע ותופנם, ומאידך גיסא היא מגבירה את תחושת המסוגלות של התלמידים ואת אמונתם ביכולתם להתמודד בהצלחה עם אתגרים נוספים הניצבים בפניהם. תחושת המסוגלות, ההערכה העצמית והידיעה כי קבוצת השווים היא קבוצת למידה סובלנית ותומכת הן בסיס איתן להמשך הלמידה וההשתנות של הפרט בקבוצה.

ב. אם לא נצפה שינוי - חוזרים לשלב השלישי.

אם לא נצפה שינוי בתפקוד, מתקיים סבב נוסף של "המעגל הקטן" (ראו תרשים 1), משמע חזרה לשלב השחזור, השיקוף והרפלקציה הקבוצתית. הנחת העבודה במקרה זה היא כי עיבוד האינפורמציה האובייקטיבית בקבוצה ו/או ניתוחה ו/או גיבוש התובנות ו/או הפנמתן לא התרחשו כמצופה. במקרים כאלה צריך לחזור על השלבים הללו. בשלב זה על המורה המנחה לגלות רגישות רבה ולהכיר היטב את עולם הידע והמושגים של תלמידיו על מנת לאבחן אם השינוי לא התרחש בעקבות כשל בשלב עיבוד האינפורמציה, עקב אי-הבנת הסיטואציה שהוצגה בשחזור, עקב כשל בניתוחה, עקב אי-הפנמת התובנות על ידי חלק מחברי הקבוצה או כולם או מסיבות אחרות. במקרים מסוימים הדרך לעקוף את הקושי עוברת דרך הצגת חלופות למושגים ולדוגמאות שנדונו בדיון הראשון על מנת לא לעשות "עוד מאותו הדבר" ולנסות להגיע למטרה בנתיב חלופי.

ג. אם החזרה על השלב השלישי לא מניבה שינוי בתפקוד - חוזרים לשלב הראשון.

במקרים שבהם חזרה על "המעגל הקטן" אינה מניבה את התוצאות המצופות, יש צורך לבחון מחדש את הנחת העבודה הראשונית, כלומר, להגדיר במדויק את הקושי או את הבעיה ולעדכן את המיומנות המיועדת לשינוי. במקרים כאלה הצוות נדרש לחשיבה מחודשת על התהליך כולו, ולעתים היא מובילה להתחלת "מעגל גדול" חדש. השלבים המוזכרים לעיל מתארים את תהליך הלמידה של הלומדים. חסרים בו שלבים המתארים את עבודת ההכנה של הצוות לקראת המפגשים עם הקבוצה הלומדת. טבלה 2 מתארת את שלבי התהליך ברמת התלמידים, ובמקביל את שלבי העבודה ברמת הצוות.

טבלה 2: שלבי התהליך הפדגוגי הרפלקטיבי

ברמת התלמידים	ברמת הצוות
	זיהוי צורך/בעיה
	תיעוד בווידאו של סיטואציה הכוללת את ההתנהגות שזוהתה כבעייתית
	בחירת הקטעים המתמצתים את הצורך/הבעיה והתייחסות למושגים ולרמת ההמללה שילוו את הצפייה
הצגת התיעוד בפני הקבוצה וקיום רפלקציה קבוצתית (שחזור, הגדרת בעיה/צורך, הגדרת חלופות, בחירה באחת החלופות, הגדרת מטרות אופרטיביות ברמה ההתנהגותית)	תמלול השיח הקבוצתי
גיבוש תובנות	התייעצות עם צוות רב-מקצועי שילווה את התהליך של גיבוש התובנות
התנסות חוזרת בתפקוד	
	תיעוד בווידאו של ההתנסות החוזרת
הצגת התיעוד בפני הקבוצה וקיום רפלקציה קבוצתית (סבב שני, שלישי...)	

מודל הוראה-למידה שפותח בבית הספר הניסויי "יהודה הלוי" מנצל את הפוטנציאל הטמון באמצעים טכנולוגיים בסיסיים וזמינים לצרכים פדגוגיים. השימוש במצלמת וידאו לתיעוד של תפקוד התלמידים והשימוש במחשב לעריכה של קטעי הסרטים והכנתם לצפיית התלמידים וכן להקרנת הקטעים בפני קבוצת התלמידים הם בסיס לקיום רפלקציה בקבוצה קטנה. רפלקציה כזו מאפשרת ללומדים לחוות תהליך קונסטרוקטיבי של הבניית ידע רלוונטי ואותנטי, שמטרתו - שינוי תפקודי. לשימוש בתיעוד מצולם של התנהגויות התלמידים יש כמה יתרונות: הוא מאפשר להביא בפני התלמידים את המציאות כפי שהיא נצפית על ידי הסביבה. הוא משמש מראה המאפשרת הן לכידה ושימור של קטע מהמציאות והן שיקוף שלה עבור התלמיד שניצב במרכז ההתרחשות ועבור חבריו לקבוצה. במרבית



המקרים ההתבוננות בתיעוד ההתנהגות של הפרט מצליחה להפגיע את הפרט ולעמת אותו עם מציאות השונה מהמציאות שחווה במהלך האירוע, הואיל וקיים פער בין החוויה הפרטית והזיכרון שלה (מה "שבפנים") ובין המציאות האובייקטיבית, כפי שנתפסה בעין המצלמה (מה "שבחוץ") (ויניקוט, 1971). פער זה עשוי ליצור דיסוננס קוגניטיבי שיעורר תהליך קונסטרוקטיביסטי של למידה. בתנאי הוראה-למידה נכונים עשוי הדיסוננס הקוגניטיבי להניע תהליך של התבוננות עצמית שיוביל ללמידה משמעותית של הפרט והקבוצה. למידה עצמית של התלמיד באמצעות צפייה בתיעוד חזותי של התנהגותו אינה תהליך מובן מאליו. תפקידו של המורה משמעותי בתהליך זה, ועליו להנחות את התלמיד. הנחיה זו כוללת שני שלבים: בשלב הראשון תפקיד המורה לקיים דיון אשר יאפשר לתלמיד שניצב במרכז ההתרחשות להתייחס לתיעוד החזותי. המורה אמור להנחות את התלמיד כיצד "לקרוא" את התיעוד החזותי וכיצד להתייחס אליו. בשלב זה אחריות המורה היא ליצור "סביבה מאפשרת", כלומר, סביבה שבה יחוש התלמיד ביטחון, אמון והבנה (ויניקוט, 1971). בשלב השני המורה משלב את הקבוצה בדיון.

סיכום

- לסיכום נציג כמה קשיים ודילמות שאִתם התמודדו אנשי הצוות בתהליך ההבניה והעבודה עם מודל ההוראה-למידה אשר הובנה בבית הספר.
- בתחילת התהליך נצפה קושי בחשיפה מול המצלמה גם מצד התלמידים וגם מצד הצוות. בהדרגה עם רכישת האמון ונוכח המשוב הבונה אומץ הכלי בחום רב הן על ידי הצוות והן על ידי התלמידים.
- אנשי הצוות נתקלו במצבים שבהם הרפלקציה לא נעשתה במסגרת קבוצת השווים, אלא באופן אינדיבידואלי, ולכן הייתה השקעה של זמן ומשאבים שהועילה ליחיד אך לא לעבודה בקבוצת השווים.
- התהליך של בחירת הקטעים להצגה בפני הכיתה וכן הדרכת המחנכות צורכים זמן הדרכה שהיה ארוך בראשית התהליך. תהליך זה התקצר והתייעל, ככל שהייתה התנסות רבה יותר בעבודה עם המודל.
- לחלק מהתלמידים חסרו מיומנויות תקשורת יעילות ומספקות לעבודה עם המודל. היה צורך להכניס שלב נוסף בתהליך ששימש תת"ח (תקשורת תומכת חליפית), ובאמצעות סמלים ותמונות נעשו הרפלקציה והתובנות.
- בשלב ההטמעה הצריכה העבודה עם המודל גיוס מרבי של הצוות המוביל, הנחיה אחידה והירתמות מלאה לעבודת צוות משותפת. הצוות המוביל את הניסוי עבר תהליך דינמי עוצמתי, שהוביל לגיבוש עבודת צוות מיטבית.

לסיום מאמר זה אנחנו מבקשות להציג **המלצה מרכזית להכשרת מורים**: הנחת היסוד שלנו היא שההתפתחות המקצועית של המורה ואנשי צוות אחרים מתחילה כבר בשלב ההכשרה. לכן אנו ממליצות שסטודנטים לחינוך מיוחד וסטודנטים בתחומי הטיפול והתחום הפרא-רפואי ילמדו את מודל ההוראה-למידה המוצג במאמר זה כבר בתהליך הכשרתם. מהמחקר עולה כי אנשי המקצוע חשים חוסר במסוגלות המקצועית שלהם. הם חשים כי חסרים להם ידע בתחום ומתודה מתאימה ללימוד הנושא.

ביבליוגרפיה

- ברוקס, ז"ג וברוקס, מ"ג (1997). לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית: בחיפוש אחר הבנה. ירושלים: ת"ל ומכון ברנקו וייס.
- ויניקוט, ד"ו (1971). **משחק ומציאות**. תל-אביב: עם עובד.
- זילברשטיין, מ' (1998). **ההוראה כעיסוק רפלקטיבי, קווים והשתלמות לתכניות הכשרה חלופיות** תל-אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך והתרבות.
- ספר ניסוי (2012). **קפיצת מדרגה עם מחשב ומצלמה, פדגוגיה רפלקטיבית מבוססת מולטי מדיה**. ירושלים: משרד החינוך.
- עילם, ג' (2000). למידה והתפתחות: תיאוריות מרובות, עולמות אפשריים. **חינוך החשיבה**, 19, 68-78.
- פוקס, א' (1988). **מרכזי למידה בכיתה**. חיפה: אח.
- פיאז'ה, ז' ואינהלדר, ב' (1972). **הפסיכולוגיה של הילד**. תרגום: יונה שטרנברג. מרחביה: ספרית פועלים.
- שפירי, נ' ובוזו, ע' (1998). הלמידה כפעילות רפלקטיבית: זיקות בין תפיסת הלמידה לבין תפיסת ההערכה החלופית. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ וש' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה, ציר מרכזי בהתפתחות מורה**. תל-אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך והתרבות.
- שרן, ש' והרץ-לזרוביץ, ר' (1978). **שיתוף פעולה ותקשורת בבית הספר**. תל-אביב: שוקן.
- שרן, ש' ושי, ד' (1990). למידה שיתופית בקבוצות קטנות: סקירה של שיטות ומחקר. בתוך י' דנילוב (עורכת), **תכנון מדיניות החינוך**. ירושלים: משרד החינוך, הספורט והתרבות.
- שרן, ש' ושרן, י' (1975). **הוראה בקבוצות קטנות**. ירושלים ותל-אביב: שוקן.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brooks, M. G., & Grennon-Brooks, J. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Bulter, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2000). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.),



- Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles* (227-247). New York: Lawrence Erlbaum.
- Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.), *Theories of group process*. London: John Wiley.
- Lorsbach, A., & Tobin, K. (1992). Constructivism as a referent for science teaching. In F. Lorenz, K. Cochran, J. Krajcik & P. Simpson (Eds.), *Research matters to the science teacher* (21-27). NARST Monograph, 5.
- Perkins, D. N. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. New York: The Free Press.

יש קנקן חדש מלא ישן: קהילה לומדת תנ"ך בפייסבוק שירלי נתן-יולזרי, אילן אבקסיס



תקציר

המאמר מתאר מיזם העושה שימוש בפייסבוק ככלי להבאת הדיון בתנ"ך ובפרשנותו אל קדמת הבמה. המיזם גם עושה שימוש בפייסבוק ככלי הוראה מתקשב וכמעטפת ליצירת דיון ועניין בתחום דעת זה. בקרב החברה הבוגרת אכן נוצר עקב כך שיח מרתק. בהתנסות בהוראה עם תלמידים נמצא שכלי זה מעודד תלמידים חלשים, אבל בניגוד להתנסות עם החברה הבוגרת, בהתנסות עם תלמידים הגיעו הסטודנטים למסקנה שיש מקום לפתח את המשימות ולנסחן אחרת כדי לנצל ביעילות את ההיבט השיטופי של הפייסבוק.

מילות מפתח: מקרא, פייסבוק, רשתות-חברתיות

מבוא

הטקסטים המקראיים מוכרים לרוב האוכלוסייה הבוגרת בישראל. ואולם בקרב חלקים רבים באוכלוסייה התנ"ך ולימודו נתפסים כדבר מה עתיק שאבד עליו הכלח. הדורות הצעירים מתרחקים מיסודות תרבותיים אלה (סימון, 2002: 21).¹ זאת ועוד, כל דור מכיר אותם פחות ופחות, והיחס אל מקצוע זה מידרדר (בן-איון, 2009; עירם, 2001; פדואה, 1986; שקדי, 2000: 109). בן-איון הסיקה ששורשי התופעה צצים כבר בכיתות ד-ו בבית הספר היסודי. תשובות התלמידים בסקר שערכה שיקפו את היחס למקצועות ההומניסטיים "שאינם חשובים ואינם תורמים לעתידו של התלמיד". מכאן היא הסיקה שהגישה החומרנית צומחת כבר בגיל צעיר (בן-איון, 2009: 27). יש קשיים נוספים המלווים את לימודי התנ"ך, ובהם הקושי השפתי. אלה הם רק חלק מן הגורמים לירידת מעמדו של התנ"ך בעיני התלמידים. על מנת לעורר את העניין בתנ"ך בקרב בני הנוער המורה נדרש להיות בעל כישרון ומקוריות בדרך הוראתו, ובכלל זה הוא נדרש להשתמש בכלים חדשים בני זמננו הקרובים ללבו של הנוער.

האמרה "יש קנקן חדש מלא ישן" לקוחה מדברי חז"ל (פרקי אבות ד, כו), והיא משל לדבר ישן במעטפת חדשה. בדומה למתואר באמרה, במיזם זה שבו קהילה לומדת תנ"ך דרך הפייסבוק יש שילוב בין חומר מסורתי לטכנולוגיה עדכנית: התוכן המוכר מן התנ"ך

1 סימון מסביר שהתנ"ך שימש נקודת אחיזה וחיזוק לרעיונות הציוניים דרך דרישת הכתובים המקראיים. ואולם עקב המשבר החמור שפקד את האידאולוגיה הציונית, איבד התנ"ך ממעמדו.



בכלי הוראה חדש. את הרעיון לשילוב זה הגתה ד"ר יעל קשתן. יישום המיזם נעשה על ידי סטודנטים להוראת המקרא במכללת לוינסקי לחינוך. מטרתו היא לעורר עניין בתנ"ך ובתכניו באופן מקורי. למיזם "התנ"ך בפייסבוק" שני ערוצים. האחד הוא יישומו בשיעורים מתוקשבים במטרה ליצור דו-שיח לימודי משמעותי בתוך המעטפת האטרקטיבית ולהפוך את הדיון בתכנים תנכיים לחווייתי. כך יחלחל התוכן בקלות ויעלה את קרנו של התנ"ך.² באמצעות כלי זה אנו מקווים אפוא לעורר מוטיבציה ללמידה וגם למנף את תחום דעת המקרא. בערוץ אחר מטרתנו להקים קהילה שבה יתקיים שיח תרבותי-ציבורי בתכניו של המקרא. למשל, על דמויות, נושאים, סיפורים וסוגיות מן המקרא ופרשנותו.³

יצירת שיח תרבותי ציבורי על התנ"ך ופרשנותו

לדעתנו, התנ"ך אינו ספר נדוש. כבני אדם נוכל למצוא בסיפוריו, בשירתו, בספרות החוכמה שבו ואף בחוקי התורה קשר לחיינו העכשוויים. מסרים רבים בו הם כלל-אנושיים ועל-זמניים. צד זה של המיזם נועד לכל אחד ממשתמשי הפייסבוק, ומטרתו למנף את התנ"ך בקרב הציבור הרחב בישראל. אנו שואפים ליצור פעולת גומלין (אינטראקציה) בין הדמויות התנכיות לבין עצמן ובין לבין קהל הגולשים, מבוגרים וצעירים. הדמויות הופכות בדרך זו ממשוהו עתיק ומרוחק לדמויות בעלות אישיות המסבירות את מעשיהן, את מניעיהן ואת רגשותיהן. הגולש שמאחורי הדמות נזקק לחקירת הדמות: אילו נתונים ידועים עליה מן התנ"ך, מהמדרש וממקורות נוספים ומה מסופר עליה. הוא למעשה הופך ל"שחקן" על הבמה על בסיס הידע שרכש. מובן שדרך זו אינה מחייבת, ואפשר גם לערוך דיונים חופשיים על התנ"ך.

המטרה המרכזית היא להשיב את העניין בתנ"ך אל התרבות שלנו כיום: להזכיר את הסיפורים ואת המורשת היהודית והישראלית שקשורה בהם ושצמחה על בסיסם. חלק גדול מן המורשת הזו כבר נשכח מן הדור הצעיר, והחשיפה דרך הפייסבוק היא דרך מצוינת לרענן ולהציף את המורשת שלנו בחזרה אל פני השטח של התודעה.

- 2 אפשר לצפות בכתבה ששודרה בערוץ עשר בתכנית "שישי בבוקר" בתאריך 25.3.2011 בקישור: <http://192.118.60.6/radio/2011/03/25/3694592.wmv> (22.5.2011) הפרויקט "התנ"ך בפייסבוק" זכה לפרסום ראשון בכתבה מקוונת ב-Ynet מאת תומר ולנר (23.3.2011). אפשר לקרוא את הכתבה בקישור: <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4046660,00.html> (22.5.2011).
- 3 אפשר להאזין לכתבה ששודרה ברדיו בתכנית "עמנואל ובן" עם עמנואל רוזן ובן כספית ב"FM103 רדיו ללא הפסקה" ביום 27.3.2011 בקישור: <http://www.103.fm/programs/Media.aspx?ZrqvnVq=FFFMKD&c41t4nzVQ=EF> (22.5.2010).

ראשית דרכנו

תחילה פיתחו המדריכים הפדגוגיים למקרא והסטודנטים של מכללת לוינסקי פרופילים לדמויות מקראיות בפייסבוק.⁴ הפרופילים חוברו על סמך המידע מן המקרא, ממקורות חוץ-מקראיים, ממדרשי חז"ל ועוד. למשל, בפרופיל של אחאב בן-עמרי רשומים אירועים הנזכרים במקרא, כמו מות זמרי (מלכים א': טז, 18) והמלחמה עם תבני (מלכים א': טז, 21-22), וגם אירועים שידוע עליהם רק ממקורות חוץ-מקראיים, כמו כיבוש מואב על ידי עמרי (מצבת מישע [אחיטוב, 1992: 249-261]) והשתתפות אחאב בקרב קרקר (המונולית מכורח [כוגן, תשס"ד, 9-15]). הדמות קרמה עור וגידים לאחר השלמת פרטים על אופייה, על רגשותיה ועל דעותיה. למשל, אחאב, שבירת ממלכתו הייתה שומרון, הדגיש את גדולת עירו ותיאר את ירושלים כעיר דלה לעומתה. כך כתב בביוגרפיה שלו:

אבי עמרי העביר את הבירה מתרצה לעיר חדשה שבנה - שומרון. "אוויר הרים צלול כיין" זה אצלי בשומרון, לא בעיר הבירה הדלה והעלובה של חברי הטוב, יהושפט מלך יהודה ... אבי עמרי כבש את מואב, מה שתרם רבות לכלכלה הישראלית. התחתנתי עם איזבל בת אתבעל מלך צידון. היא יפיפייה אמיתית. אני מת עליה.

בפרופיל של יואב בן צוריה, שר צבאו של דוד, מצוינת השקפתו הפוליטית: "נאמן לדוד בכל לבי. לפעמים כוח הוא הפתרון הטוב ביותר". אחד מהציטוטים האהובים עליו הוא: "וַיְהִי דָּוִד עֹשֶׂה מִשְׁפָּט וצִדְקָה לְכָל עַמּוֹ: וַיּוֹאֵב בֶּן צְרוּיָה עַל הַצָּבָא" (שמואל ב': ח, 15-16). ציטוט שני הוא מדברי חז"ל: "אלמלא דוד לא עשה יואב מלחמה, ואלמלא יואב לא עסק דוד בתורה, דכתיב, ויהי דוד עושה משפט וצדקה לכל עמו, ויואב בן צרויה על הצבא. מה טעם דוד עשה משפט וצדקה לכל עמו? משום דיואב על הצבא..."⁵ (סנהדרין, מ"ט, ע"א). כך כתב יואב בביוגרפיה שלו:

אני שר הצבא הרשמי הראשון לאחר המלכת דוד המלך. נבחרתי לתפקיד לאחר מעשי הגבורה שהשתתפתי בהם בעת כיבוש ירושלים ככתוב: "כל מכה יבوسی בראשונה יהיה לראש ולשר". לאחר מכן מסופר: "ויעל בראשונה יואב בן צרויה ויהי לראש". בנוסף אני קרוב משפחה של דוד: אחיינו של דוד מצד אחותו צרויה. יש לי עוד שני אחים, גיבורים אחד אחד: אבישי ועשהאל. מקובל לראות בי שר צבא קשוח אשר בסס את מלכות דוד באמצעות שפיכת דם רב.

4 הדמויות שנפתחו הן אחאב בן עמרי, עתליה בת עמרי, משה רבנו ברשיש, יואב בן צרויה, פרופטי-יהו בן חבל נביאים, בת שבע בת אליעם, אמנון בן דוד, תמר בת דוד, תמר בת שם, כלב בן יפונה, אבשלום בן דוד, אביגיל אשת נבל הכרמלי ועוד.

5 המשכו של הקטע הוא: "ומה טעם יואב על הצבא? משום דדוד עושה משפט וצדקה לכל עמו".



הדמויות המקראיות דיברו ביניהן, ואל שיחתן הצטרפו גולשים. אנו שואפים להרחיב קהל זה, שהוא עדיין לא גדול.

ביני לבין חמות: הסיפור האמיתי

תמר בת שם היא כלתו של יהודה. בבראשית לח מסופר שנולדו ליהודה שלושה בנים מבת איש כנעני ששמו שוע. לבן הראשון קראו ער, לבן השני קראו אוןן ולבן השלישי קראו שלמה. יהודה השיא לער את תמר, אך אלוהים המית אותו, ולא היו לזוג צאצאים. אחר כך מסופר: "וַיֹּאמֶר יְהוּדָה לְאוֹנָן בֶּאֱלָאֶשֶׁת אָחִיךָ וַיִּבֶם אֶתָּה וְהָקָם זֶרַע לְאָחִיךָ" (בראשית: לח, 8). יהודה נהג על-פי חוק הייבום שבתורה (ליונשטם, 1958).⁶ ואולם אונן יודע שהילד ייחשב לבנו של ער, ולכן בכל פעם שבא אל תמר אשת אחיו, "וַיִּשְׁחַת אֶרְצָהּ לְבִלְתִּי נָתֵן זֶרַע לְאָחִיו" (בראשית: לח, 9). עקב זאת גם אותו המית אלוהים. יהודה לא נתן את תמר לשלה על מנת לקיים את הייבום. "וַיֹּאמֶר יְהוּדָה לְתַמָּר כָּלְתוּ שְׁבִי אֶלְמִנָּה בֵּית אָבִיךָ עַד יִגְדֹּל שְׁלֵה בְנִי כִּי אָמַר פֶּן יָמוּת גַּם הוּא כְּאָחִיו" (בראשית: לח, 11).⁷ הדמות של תמר בת שם העלתה לקיר שלה בפייסבוק דף שבו מופיע טקסט חיצוני לתנ"ך וכתבה: "תראו מה שחמות יכולה לעשות... ואחר כך מאשימים אותנו הכלות שאנחנו לא בסדר...". הדף הכיל טקסט מתוך חיבור בשם "צוואות השבטים".

6 חוק הייבום מופיע בדברים: כה, 5-10. לפי חוק זה אשת המת ואחיו של הנפטר (או קרוב משפחה אחר) מולידים צאצא, שייחשב לבנו של המת (בלשון הכתוב: "להקים את שם המת").

7 בהמשך הסיפור נמסר שיהודה ירד לתמנה. תמר התחפשה לזונה ופגשה את יהודה בדרך לתמנה. יהודה שלא זיהה אותה שכב איתה. מכיוון שאין בידי יהודה אמצעים לשלם לה באותו רגע בעבור השירות, תמר דרשה ממנו עירבון: "חַתָּמָךְ וּפְתִילֶךָ וּמָטְךָ אֲשֶׁר בְּיָדְךָ" (בראשית: לח, 18). כאשר שלח יהודה את גדי העזים כתשלום וביקש לקבל בחזרה את העירבון, לא נמצאה האישה שפגש. עבר זמן והתברר שתמר כלתו הרה. "וַיְהִי כְּמִשְׁלֵשׁ חֳדָשִׁים וַיִּגַּד לַיהוּדָה לֵאמֹר זָנַתָּ תַמָּר כָּלְתְּךָ וְגַם הָרָה הָרָה לְזָנוּנִים וַיֹּאמֶר יְהוּדָה הוֹצִיאוּהָ וְתִשְׂרֶף: הוּא מוֹצֵאתָ וְהִיא שְׂלָחָה אֶל חֲמִיָּה לֵאמֹר לְאִישׁ אֵלֶּה לוֹ אֲנֹכִי הָרָה וְתֹאמַר הַכְרִינָא לְמִי הַחֲתָמָת וְהַפְתִּילִים וְהַמָּטָה הָאֵלֶּה: וַיִּכַּר יְהוּדָה וַיֹּאמֶר צִדְקָה מִכֵּנִי כִּי עַל כֵּן לֹא נָתַתִּיהָ לְשֵׁלָה בְנִי" (בראשית: לח, 24-26).

דוגמה 1: יהודה ותמר (בר' לח)

צוואות השבטים

צוואת יהודה הבן הרביעי ליעקב וללאה⁸

פרק י (א) אחר הדברים האלה לקח לו ער בני את תמר מארם נהריים בת ארם לו לאישה. (ב) ויהי ער רע, ויצק לתמר, כי לא הייתה מארץ כנען, וימיתהו מלאך ה' בלילה השלישי. (ג) והוא לא ידעה במזימת אמו, כי לא חפץ להוליד ממנה בנים. (ד) ובימי המשתה, ואתננה לאונן לאישה. (ה) וגם הוא ברעתו לא ידעה, ויעש אֶתָּה שָׁנָה. (ו) ויהי כאשר יראתי אותו, ויבוא אליה, ושיחת זרעו ארצה במצוות אמו, וימת גם הוא ברעתו. (ז) ואבקש לְתִיָּתָה גם לשלה, ולא נתנתני אמו, כי כעסה על תמר אשר לא הייתה מבנות כנען כמוה. **פרק יא (א)** וגם אנכי ידעתי כי רעה משפחת הכנענים, ועצת נעורים נמהרה עיוורה את תבונתי. (ב) ובראותי אותה, והיא השקתני יין, ואפת ואקחה בלא עצת אבי. (ג) והיא כאשר הלכתי, ותלך ותיקח אשה לשלה מבנות כנען. (ד) וכאשר נודע לי אשר עשתה, ואקללה במר נפשי. (ה) ותמת גם היא ברעתה יחד את בניה. **פרק יב (א)** ויהי אחר הדברים האלה, ותמר באלמנותה, ובשומעה מקץ שנתיים כי הולך אנכי לגזוז את צאני, ותעד בגדי כלולותיה ותשב בעיר עיניים לפני השער. (ב) כי כן חוק לאמורים, אשר יושיבו את המאורסה שבעה ימים לפני השער להזנותה. (ג) ואנכי בשתותי יין לשכרה לא הכרתיה, ויפתני יופיה ומראה יפי עדיה. (ד) ואט אליה ואומר, אבוא נא אליך. ותאמר מה תיתן לי. ואתן לה את מטי ואת פתילי ואת נזר מלכותי לעירבון, וכאשר באתי אליה ותהר. (ה) ובהוודעי את אשר עשיתי, ואבקש להורגה. והיא שלחה אלי חרש את הערבונות ותכלימני. (ו) ובקוראי לה ואשמע גם את דברי הסוד אשר דברתי בשוכבי עמה בשיכרוני. (ז) ולא יכלתי להמיתה, כי מאת ה' הייתה זאת. (ח) ואני אמרתי אולי בעצת ערמה עשתה, בקחתה את העירבון מאישה אחרת. (ט) ואנכי לא קרבתי אליה כל ימי חיי, כי עשיתי את התועבה הזאת בישראל. (י) וגם אנשי העיר אמרו לא הייתה בשער קדשה, כי מארץ אחרת באה ותשב בשער לזמן מצער. (יא) ואחשוב כי לא ידע איש כי באתי אליה. (יב) ואחרי כן באנו מצרימה אל יוסף מפני הרעב. (יג) ואנכי אז בן שש וארבעים שנה. ושלוש ושבעים שנה גרתי במצרים.

עקב כך החלו הדמויות המקראיות ואנשים אחרים להגיב לטקסט החיצוני, שאינו כתוב בתנ"ך. הנה מקצת התגובות:⁹

8 הטקסט לקוח מתוך אתר דעת - לימודי יהדות ורוח של מכללת הרצוג.

9 במאמר מצוטטות דוגמאות אחדות מתוך הפייסבוק. ההתכתבויות וה"פוסטים" מובאים כלשונם.



שרה רוטקופ-הרמתי: מצוקה מצוקה מצוקה. מאין הקטע הזה? איך לא מצאתיו מעולם?? ומי הוא הדובר? וחוק האמורים אשר יושיבו את המאורסה שבעה ימים לפני השער להזנותה? סליחה????? אני חייבת לקבל הסבר. מצוקה קשה ביותר. **אביגיל אשת נבל הכרמלי:** וואו... סיפור סיפור... והכול התחיל מהאם שלחשה המזימה לאזנם. למה אימהות לבנים מתנהגות כך? האם הן באמת מעדיפות שלבניהן לא יהיו חיי מין תקינים, ובלבד שלא יעדיפו אישה אחרת על פניהן? מי יודע? גם אותי היה מעניין המקור של הקטע.

תמר בת שם: גם אני התקוממתי כששמעתי שהכול היה מזימה של חמותי המרשעת! מקור הקטע הוא פרשת תמר אשת ער בספר **צוואות השבטים**, י"ב 13, אחד מן "הספרים החיצוניים".

עתליה בת עמרי: ספרים חיצוניים = אפוקריפה. רבים מן הספרים החיצוניים שרדו בתרגומים ליוונית או אתיופית וכדומה. כאשר נתגלו מגילות קומראן, בעצם התגלו המקורות העבריים של חלק מהטקסטים החיצוניים. למשל, חיבור כמו צוואות השבטים, שהיה ידוע לפני כן רק בתרגום.

שרה רוטקופ-הרמתי: האם הטקסטים האלה נמצאים באינטרנט? איפה אני יכולה למצוא אותם ולקרוא אותם? אני מאוד סקרנית לדעת מה קרה במשפחה אצלכם... **עתליה בת עמרי:** יש מהדורה של כהנא של "הספרים החיצוניים". כהנא אברהם... (כאן עתליה מביאה את ההפניה הביבליוגרפית).

עתליה בת עמרי:...בטקסט החיצוני יש השלמת פער מידע שנעלם מן המקרא - איך יכול להיות שיהודה לא זיהה את תמר כלתו? התשובה שניתנת **בצוואות השבטים** היא שהיה מנהג כנעני (של העם האמורי) להזנות את הכלה ולהושיבה בשער. מדוע לא זיהה יהודה את כלתו? משום שהתחפשה לכלה אמורית. היא לבשה את בגדי כלולותיה ונהגה כבת עם אחר. לכן הוא לא זיהה אותה.

אלונה פורוקוש-ברוך: לא הבנתי מי הכותב; האם הדברים הם לכאורה מפי החמות? נראה לי מוזר שהיא תאמר דברי האשמות כלפי עצמה... בקיצור, פרשנות בלשון ימינו תסייע להדיוטות שבינינו להבין מי נגד מי. דבר אחד ברור: את הטלנובלות המציאו בארץ כנען ולא בארגנטינה...

עתליה בת עמרי: מסכימה בנוגע לטלנובלות. עייני - תנ"ך. כאן מדבר יהודה - אבי שבט יהודה. הרי נזכור שמדובר בחיבור בשם צוואות השבטים.

יעל קשתן: הלכתי לקרוא על "הספרים החיצוניים" בכלל ועל הספר **צוואות השבטים** בפרט. למדתי הרבה. (יעל מעלה שלושה קישורים לאתרים שונים ברשת.)

התכתבות מסוג זה היא דינמית וחופשית. האנשים והדמויות המשווים מביעים את פרשנותם לטקסטים ומביאים ידיעות ממאגרי מידע מקוונים ואחרים. הטקסט החיצוני עורר

סקרנות וגרם לגולשים לחפש מידע. נוצר כאן עניין משמעותי בסיפור המקראי ובטקסט החיצוני המפרש אותו. לתוך הדיון נוספו גם ידיעות שקשורות אף בתחום חקר המקרא.

לביבות חנוכה: בעקבות הסיפור המקראי

בספר שמואל ב: יג מסופר על אהבת אמנון בן דוד לתמר אחותו: "וַיְהִי אַחֲרֵי כֵן וּלְאַבְשָׁלוֹם בֶּן דָּוִד אָחוֹת יָפָה וְשֵׁמָּה תָמָר וַיֹּאחֲזֶקֶה אֲמָנוֹן בֶּן דָּוִד". מאחר שאמנון נתון במצב רוח רע, כי אינו יכול לפעול, הציע לו חברו יונדב בן שמעה: "שָׁכַב עַל מִשְׁכַּבְּךָ וְהִתְחַלֵּל¹⁰ וְבָא אֲבִיךָ לְרְאוֹתְךָ וְאָמַרְתָּ אֵלָיו תָּבֵא נָא תָמָר אָחוֹתִי לֶחֶם וְעִשְׂתָּהּ לְעֵינַי אֶת הַבִּרְיָה לְמַעַן אֲשֶׁר אֶרְאֶה וְאֶכְלֵתִי מִיָּדָה". אמנון שמע לעצת יונדב, וכאשר הגיע דוד הוא אמר לו: "תָּבוֹא נָא תָמָר אָחוֹתִי וְתִלָּבַב לְעֵינַי שְׁתִּי לְבָבוֹת וְאֶבְרָה מִיָּדָה". ואכן דוד שולח את תמר אל אמנון להכין את הלביבות אצל אמנון. תמר שומעת בקול אביה ועושה כמצוותו: "וַתֵּלֶךְ תָּמָר בֵּית אֲמָנוֹן אָחִיהָ וְהוּא שָׁכַב וַתִּקַּח אֶת הַבֶּצֶק וְתִלְוֶשׁ (קרי: וְתִלָּשׁ) וְתִלָּבַב לְעֵינָיו וְתִבְשֵׁל אֶת הַלֶּבְבוֹת: וַתִּקַּח אֶת הַמִּשְׁרֵת וַתַּצֵּק לִפְנֵיו וַיִּמָּאֵן לְאַכּוֹל" (שמואל ב: יג, 1-9). מאורעות אלה מקדימים את מעשה אונס תמר. לקראת חג החנוכה דיברו ביניהן הדמויות בפייסבוק והחיו את המאורעות הכתובים.

דוגמה 2: שיח דמויות מקראיות (שמואל ב: יג)

אמנון בן דוד כבר נגמר חנוכה ועדיין לא קיבלתי את הלביבות יום 11 דצמבר 2010 בשעה 21:14 · ארבותי · הוב · ראה/י תביות	
תמר בת דוד אני בדרך אבא כבר אמר לי, יש לך קמח? יום 11 דצמבר 2010 בשעה 21:21 · ארבותי · לֹא אדם אחד	
אמנון בן דוד יש הכל רק תבוא... יום 11 דצמבר 2010 בשעה 21:23 · ארבותי	
אחאב בן עמרי קחו גם מִשְׁרֵת. תצטרכו לצקת לו את האוכל. יום 11 דצמבר 2010 בשעה 21:30 · ארבותי	

דוד המלך - פוליטיקאי מחושב או אדם רגיש?

דיונים כאלה כללו לעתים חמישים תגובות ואף יותר. להלן דוגמה שהתנהלה בין הדמות של עתליה בת עמרי ובין שלושה גולשים - אלכס בבייב, יואב עציון ודודן ברזילי.¹¹ הדיון החל בנושא תורת הגמול במקרא והתפתח לכיוון סיפור הגבעונים בשמואל ב: כא, ואחר כך התגלגל לדיון בדמותו של דוד המלך בספר שמואל. לשיחה זו היו למעלה מארבעים תגובות. להלן מקצת התגובות.

10 פירוש המילה "וְהִתְחַלֵּל" היא "תציג עצמך כחולה".

11 אנו מודים לגולשים שנתנו את רשותם לצטט מדבריהם. מכיוון שהדיון ארוך מאוד, הובאו רק תגובות מעטות.



דוגמה 3: דין על דוד

אלכס בבייב: שאול תותח על, מלך גיבור וצדיק. בכלל, מותו בקרב מתואר בצורה מאוד חזקה. ...נתן לעמו את כל כולו ואף את בניו. איש גדול ללא ספק. **עתליה בת עמרי:** אין ספק, ואין ספק שבחלק מהפרקים בספר שמואל יש מגמה פרו-דוידית.

אלכס בבייב: זה מה שמיוחד בספר, אי אפשר להבין את מגמת המחבר בשום מקרה. עתליה בת עמרי: דוד מתואר כאיש מחושב, כחיובי באופן כללי, אבל יש הרבה ביקורת עליו. דוד רצח ונאף...

אלכס בבייב: וְיָרַע הַדָּבָר אֲשֶׁר עָשָׂה דָּוִד בְּעֵינֵי ה'. זאת הפעם היחידה שהמחבר נוקט עמדה.

דותן ברזילי: ספר שמואל ב מלא בכבוד שדוד רוחש לבית שאול. הוא דואג למפיבושת, ...הוא מברך את אנשי יבש גלעד שהביאו את שאול לקבורה, קינת דוד ועוד - דוד לא מרגיש ראוי לרשת את בית שאול. מבחינתו יש כאן שליחות שנפלה עליו, אך הוא רואה בבית שאול את המלוכה האמיתית. אכן דוד שקול ומחושב, אך בכל הנוגע לבית שאול הוא פועל מתוך רגש ולא משיקולים אינטרסנטיים.

אלכס בבייב: זה לא העניין. באותה מידה אתה יכול לומר שהוא עושה את זה כדי לעשות רושם. העניין הוא שספר שמואל כמעט אף פעם לא אומר מהי עמדתו ולא שופט את גיבוריו, למעט ברצח אוריה. מלכים, למשל, כל פעם אומר "ויעש הרע/הישר". שמואל, למשל, לא שופט את שאול על הליכתו לבעלת האוב... הוא משאיר את הקורא לשפוט, וזה מה שמיוחד בו.

דותן ברזילי: הטענה של "לעשות רושם" אינה נכונה בעליל! המוניטין של דוד נפגע בכל פעם שהוא חומל על בית שאול. הפגיעה הזו בתדמית שלו היא זו שגורמת לאבשלום בהמשך הספר למרוד בו. ...מחבר הספר מדגיש פעם אחר פעם את חולשתו זו של דוד וככה בונה את הסיפור עד למרד אבשלום ותבוסת דוד. אמנם הוא לא משתמש ב"ויעש הרע", אך הוא בהחלט בוחר להדגיש את רגשנותו של דוד (בניגוד לבני צרויה...).

יואב עציון: ספר שמואל לא שופט את הדמויות מכיוון שהסופר שלו הוא ישראלי ולא יהודי. מבחינת ישראלי, מי שיכול לשפוט מעשיו של אדם הוא אך ורק ה' אלוהיו, כלומר, הוא עצמו. לעומת זאת לסופר היהודי של ספר מלכים יש כבר חוקים וכללים ברורים.

אלכס בבייב: דותן, אתה באמת חושב שדוד רגשן? האיש טבח באוכלוסיות שלמות, הוציא להורג בלי משפט, ואתה אומר שהוא רגשן? אני חושב שלא רגשות מניעים אותו אלא דעתו הצלולה, כלומר, ההוויה. אם הוא היה רגשן, יש מצב שהיה נעלב משמעיו בן גרא ומורה להרוג אותו, אבל האיש בשליטה עצמית מלאה כמעט תמיד.

שיעור מתקשב בפייסבוק

בראשית שנת הלימודים תשע"א, כשעלה הרעיון של המיזם "התנ"ך בפייסבוק", הוחלט ליישמו בצורה חופשית ברשת בעזרת הסטודנטים להוראת המקרא. ואולם מטרתנו היא לחשוף גם את בני הנוער למיזם. נקודת המוצא היא המציאות של ימינו, שבה נערים ונערות רבים נוהגים לבלות חלק ניכר מזמנם הפנוי בפייסבוק ולשתף "חברים" בתכנים שונים (ולמר, 2011).¹² על מנת לחבר את התלמידים למיזם יצרנו ערוץ נוסף, שבו ישמש הפייסבוק כלי הוראה. החלטנו ליישם את המיזם בחטיבת ביניים במרכז הארץ שבה הסטודנטים מתנסים בהוראה. היישום "פייסבוק", ובכלל זה היישומים הפנימיים שלו, ישמש ללמידה ולהוראה תוך ניצול העובדה שהפייסבוק חביב על הנוער. אכן, הסוגיה של שימוש ברשתות חברתיות לצורכי הוראה עלתה כבר כמה פעמים בשיח החינוכי (למשל בן-אמוץ, 2010).¹³

כאמור, באמצעות הרשת החברתית אפשר לחשוף בני נוער לתנ"ך ולחבר אותו עליהם. הרשת החברתית מסייעת, כידוע, להפיץ דיונים ותכנים. עיסוק בתנ"ך בתוך הפייסבוק יחשוף אליו את התלמידים ואת חבריהם המקושרים אליהם. נוסף על כך, שיעור שנלמד דרך הפייסבוק פורץ את גבולות הזמן והמרחב. חלק מן התלמידים שהיו מחוברים לפרופילים של הסטודנטים, השלימו בבית את המשימות שלא הספיקו לבצע. במקרה אחד ילדה שלא הגיעה לבית הספר, השתתפה מהבית בשיעור שהתנהל במעבדת המחשבים בבית הספר. השימוש במעטפת זו דומה לדף עבודה מקוון, משום שאפשר ליצור באמצעותו למידה חווייתית רב-ערוצית ומרובת מדיה. העיסוק בטקסט מלווה באמצעי המחשה טקסטואליים, שמיעתיים וחזותיים (כתבות, מאמרים, קטעי וידאו, תמונות, ציורים, שירים, מצגות וכדומה). כמו כן הפניית תלמידים לאתרים ברשת מציגה בפניהם מגוון של מאגרי מידע מתקשבים בנושא הנלמד, כגון: תנ"ך מקוון, מדרשי חז"ל ברשת, "מקראנט", "מקראגשר", "דעת" ועוד. נוסף על כלים אלה שאינם שיתופיים, אפשר לרתום כלים נוספים שיתופיים, כגון: "גוגל דוקס" (google docs) ו"אנוטייט" (A.nnotate) בתוך המעטפת. בצורה זו יעמדו לרשות המורה אמצעים רבים שבעזרתם יוכל לבנות משימות בעלות אופי שונה, אשר מפעילות כישורי למידה מגוונים. עם זאת, אין ספק שדף מקוון שאינו בפייסבוק חסר ממד שיתופי והיבטי שיח והפצת מידע.

דרך הפייסבוק הלמידה היא שיתופית: הידע והדיון נוצרים במשותף על ידי התלמידים ובמידה פחותה על ידי המורה. הלמידה השיתופית מעודדת את הביטוי העצמי של

12 תומר ולמר מתאר תמונה קיצונית שאינה משקפת את המציאות. עם זאת, הטלפונים הם בעיה הולכת ומתגברת בבתי הספר.

13 "אם כן, הטכנולוגיה כבר כאן והתלמידים משייטים ברשתות החברתיות בקלות ובהנאה. אל אותו שיוט שלצופה מהצד לעיתים נדמה כדשדוש במים תפלים ניתן ליצוק תוכן בדמות יצירת מרחב תחום של דיאלוגים ומשימות מכוונות תחום דעת" (בן-אמוץ, 2010: 30).



התלמידים, ועל-פי סוג המשימה היא מעודדת גם חקירה. הרשת החברתית משדרת מסר של שוויוניות בין מורה לתלמידים ובין תלמידים שונים בעלי כישורי שפה שונים.¹⁴ כמו כן השיעור מתועד ברשת. התלמידים יכולים לחזור אל "המחברת הווירטואלית" שבפייסבוק, שבה כולם רשמו את תגובותיהם. "מחברת" זו נגישה לכולם בכל מקום ובכל זמן. זהו יתרון, במיוחד לתלמיד שמתקשה בהתארגנות ובהשלטת סדר ומתקשה בכתיבה מרובה.

הסטודנטים בסיוע המדריכים בנו שיעורים בתוך הפייסבוק לתלמידים משכבות ז ו-ח. השיעור לא נכתב על הקיר, אלא על גבי "פתקים".¹⁵ ה"פתק" הוא חלק מהדמות הווירטואלית, אך הוא דינמי פחות מן העמוד הראשי, והוא נשמר ברשימת ה"פתקים" של הדמות. "חברים" שפנו אל "הפתק" (על-פי הנחיית המורה או הסטודנט¹⁶), יכולים להגיב עליו כמו על "סטטוס" וליצור שיח לימודי. לאחר ההכנה נכנסו הלומדים למעבדת מחשבים בבית הספר והתחברו אל הפרופיל של הסטודנט. גודל הקבוצה הלומדת השתנה משיעור לשיעור.¹⁷ הסטודנט פתח את השיעור, נתן הנחיות עבודה והציג את הנושא הנלמד, ולאחר מכן הנחה את תלמידיו לגשת אל המשימות שבפתקים. התלמידים עבדו מעמדות המחשב האישיות שבמעבדת המחשבים וביצעו את המשימות בתוך מעטפת ה"פייסבוק". להלן דוגמאות אחדות מתוך שיעורים שונים שתכננו הסטודנטים.¹⁸

הדרך עוד ארוכה

אורטל ביטון היא סטודנטית שנה ב להוראת מקרא וספרות, והיא לימדה בקביעות קבוצה בת שישה תלמידים מכיתה ז. אורטל פתחה פרופיל לבת-שבע בת אליעם ובנתה את השיעור בתוך הפרופיל של הדמות. המערך שהכינה אורטל עסק בתחנות השונות במסעם של בני ישראל, מרגע יציאתם ממצרים ועד הגעתם למרגלות הר סיני. הוא כלל שמונה פתקים, ששילבו דף מידע, מפה, עיון בטקסט, עיון בתמונה ופירושה, עיון במאמר, צפייה בסרטון

14 לעומת הרושם השוויוני הזה, בשיעור המתנהל בצורה פרונטלית תפקיד המורה ותפקיד התלמידים ברורים ומוגדרים. שיתוף הפעולה והשיח מתנהלים בין חלקים שונים של הכיתה ובין המורה. בשיעור פרונטלי קולם של חלק מהתלמידים לא נשמע מסיבות שונות.

15 פתקים ניתנים לעריכה חוזרת. כמו כן אפשר לעצב בהם את הטקסט.

16 לשון זכר מכוונת לזכר ולנקבה כאחד.

17 על מנת להפיג את חששות התלמידים מפני חשיפת תכנים אישיים שהם כותבים ב"פייסבוק", מנחה השיעור ביקש מהם להתנתק (לבטל "חברות") מן הדמות שלו בתום השיעור. למרבה הפלא, תלמידים רבים לא ביטלו את חברותם עם הדמות המקראית שהסטודנט(ית) מייצג/ת.

18 אנו מודים לאורטל ביטון, לצליל סאידוב, לדוברת שרעבי ולהדס קדוש על השימוש בחומרים שלהן ועל מתן הרשות לפרסמם כאן. אורטל לימדה באמצעות הדמות של בת-שבע בת אליעם, צליל לימדה באמצעות הדמות של מרים בת עמרם, הדס לימדה באמצעות הדמות של תמר בת דוד, ודוברת לימדה באמצעות הדמות של אמנון בן דוד. ואולם אין הכרח שהפרופיל שמשמש לביצוע הפעילות ישתייך לדמות מקראית, במיוחד אם אין לה קשר לתוכן הנלמד.

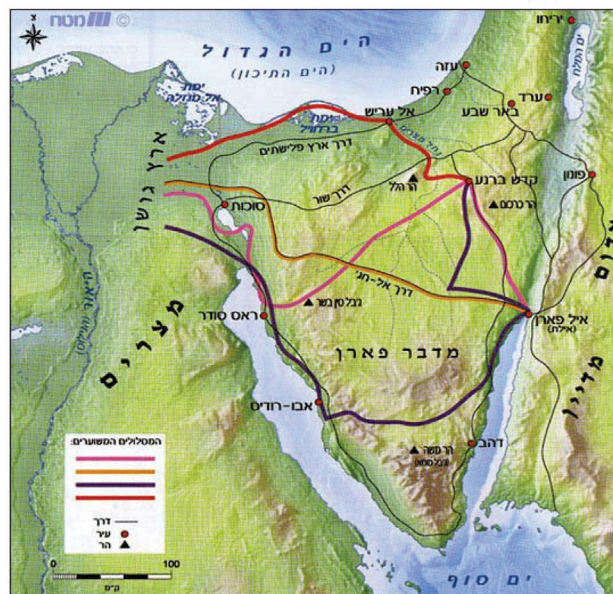
ועיון בפרשנות ימי הביניים. התלמידים לא הספיקו לסיים את הפעילות במהלך השיעור שהתנהל בבית הספר והשלימו אותו דרך הרשת בזמן ששהו בבית. עם יציאתם של בני ישראל, לאחר פסח מצרים, מסופר: "וַיְהִי בְשַׁלַּח פְּרָעָה אֶת הָעָם וְלֹא נָחָם אֱלֹהִים דֶּרֶךְ אֶרֶץ פְּלִשְׁתִּים כִּי קָרוֹב הוּא כִּי אָמַר אֱלֹהִים פֶּן-יִנָּחֵם הָעָם בְּרֹאֲתָם מִלְחָמָה וְשָׁבוּ מִצְרָיִם" (שמות: יג, 17), כלומר אלוהים בחר להוביל את בני ישראל בדרך ארוכה על פני הובלתם בדרך הקצרה (דרך ארץ פלשתים). המשימה הראשונה עסקה בסיבות לכך.¹⁹

דוגמה 4: דרך בני ישראל במדבר משימה מתוך השיעור של אורטל²⁰

2. אלוהים מוביל את בני ישראל דרך המדבר ולא דרך ארץ פלשתים.

מאת בת שבע בת אלעם בתאריך יום שני 07 מרץ 2011 בשעה 22:29

עיינו במפה המצורפת וקראו ספר שמות, פרק י"ג, פסוק 17 (<http://www.mechon-mamre.org>)
(<http://i/t/t0213.htm>)



מפה המציינת מסלולים אפשריים למסע בני ישראל ממצרים לכנען. הקושי ביוזי המסלול נובע הן מהעדר מקורות חיצוניים ועדויות ארכאולוגיות על המסע במדבר, והן מאופי האגדי של המקור המקראי.

מדוע לפי הטקסט הוביל ה' את בני ישראל בדרך ארוכה?

האם אתם יכולים לחשוב על סיבות נוספות שלא מוזכרות בטקסט (סיבה דתית, סיבה חברתית-חינוכית, סיבה אחרת)? העזרו במסמך במצורף: https://docs.google.com/document/d/1XKU3Djj2Mn8rKyuzOy8A_AQw_6qIwPmH_4A_qlgqnPk/edit?hl=en&authkey=CP_Y9fsP

19 בדוגמאות המוצגות להלן דברי התלמידים מובאים כפי שנכתבו במקור, ובכלל זה שגיאותיהם ודרך התבטאותם.

20 המשימה משלבת עיון בטקסט, עיון במפה ודף מידע ב"גוגל דוקס".



תלמיד א: השיקול הדתי הוא שה' רוצה לעכב אותם כדי שהוא יוכל להראות להם אותות את הכוח שלו והחזק שלו.

בת שבע בת אליעם: תלמיד ג, מדוע ה' לא הרשה ללכת בדרך ארץ פלישתים? האם קראת את הפסוק והמסמך המצורף?

בת שבע בת אליעם: תלמיד א, יפה. אבל מדוע לפי פסוק 17 ה' הוביל את בני ישראל בדרך הארוכה?

תלמיד א: לפי פסוק זה הוא הוביל אותם בדרך הארוכה, כי היא הכי בטוחה וכדי למנוע עימותים ומלחמות עם הפלישתים.

תלמידה ב: אלוהים החליט להוביל את בני ישראל בדרך הארוכה משום שרצה לחזק אותם פיזית ונפשית. כדי לחזק את אמונתם בדרך הוא גורם לכל מיני ניסים כמו למשל: הוצאת המים מהסלע, ירידת לחם מהשמים, פתיחת ים סוף לשניים וכדומה. עוד סיבה לכך שאלוהים לא הוביל את בני ישראל בדרך הקצרה משום שהדרך הקצרה עברה דרך ארץ פלישתים. הפלישתים הם צבא חזק עם כלי נשק מברזל והחשש הוא שבני ישראל לא יוכלו להילחם נגדם משום שאין בידם כלי נשק. (:

תלמיד ג: הפסוק מסביר שהם ילכו בדרך הפלשתים ולא יתנו להם לעבור והם יחזרו מחדש למצרים.

תלמידה ד: ה' הוביל את בני ישראל בדרך הארוכה מכיון שה' רצה למנוע מבני ישראל להלחם נגד הפלישתים כאשר יעברו בדרכם. בהמשך דרכם של בני ישראל רצה ה' להראות לבני ישראל אותות ומופתים ולחזק את אמונם. ה' לא רצה שבני ישראל יפסיקו לעבוד ויישבתו מעבודה ולכן לקח אותם בדרך הארוכה. ה' חושש שבני ישראל יתחרטו מיציאתם ממצרים ולכן רוצה לחזק אותם בדרך הארוכה והקשה שצפויה להם במדבר.

תלמיד ה: לפי פסוק זה הוא הוביל אותם בדרך הארוכה כי היא הכי בטוחה וכדי למנוע עימותים ומלחמות עם הפלישתים.

בת שבע בת אליעם: תלמיד ה, תקרא את המסמך המצורף וכתוב על עוד.

תלמיד ה: בני ישראל הלכו בדרך הארוכה כדי שיוכל האל להראות להם אותות ומופתים כמו ירידת המן, השלל, הוצאת המים מהסלע ועוד. בכך יחזק את אמונתם. **תלמיד ו:** ה' הוביל את בני ישראל בדרך הארוכה כחלק מהתוכנית האלוהית במטרה שפרעה מלך מצריים יצא לרדוף אחריהם ואז ה' יוכל להציל את בני ישראל ולהראות עוד פעם עד כמה הוא חזק.

בת שבע בת אליעם: כל הכבוד לכולכם. תשובותיכם יפות ומדויקות. קיראו את התשובה של תלמידה ד. היא מאוד מפורטת וכוללת את כל הסיבות (גם אלו שנזכרות בטקסט וגם אלו שאינן נזכרות בטקסט). מי שרוצה (לא חובה!) יכול לכתוב את התשובה במחברת או להדפיס את כל הפתקים עם התשובות.

הקבוצה של אורטל מנתה שישה תלמידים. בדומה למה שהתרחש בקבוצות ובשיעורים אחרים, כולם היו פעילים בשיעור. התלמידים בקבוצה זו כתבו באריכות בהשוואה למה שקרה בקבוצות אחרות. הסטודנטית עודדה וחזקה את התלמידים באמצעות תגובה כתובה. ייתכן שיש קשר של גורם ותוצאה בין שתי עובדות אלה. עם זאת, אף שמשימה מסוג זה יכולה לזמן תגובות הדדיות, התלמידים לא הגיבו זה לדברי זה. תלמידה ד אינה נוהגת להשתתף בשיעורים הרגילים ולדבר (הלימוד הרגיל התנהל בקבוצות ובמליאה לסירוגין), ואילו במדיה הכתובה היא סיפקה את התשובה המלאה ביותר.

"המורה, לא דיברנו אחד עם השני"

הפעילות בנושא עשרת הדיברות תוכננה על ידי הסטודנטיות אורטל, דוברת והדס לשלושה שיעורים. השיעור הראשון עסק בנושא באופן כללי: מיון הדיברות לקבוצות תוך דיון בקריטריונים למיון ובסדר הופעתם של הדיברות. השיעור השני התמקד בדיבר כיבוד הורים ובדיבר השבת, והשיעור השלישי התמקד בדיברות המוסריים ובחשיבותם של עשרת הדיברות.

דוגמה 5: השוואת טקסטים - בירור הנימוקים השונים לדיבר השבת משימה מתוך השיעור של אורטל, דוברת והדס

2. השבת

מאת תמר בת דוד בתאריך יום שני 02 מאי 2011 בשעה 21:46

קראו את הדיבר בתנ"ך המקוון – שמות פרק כ 8-11.
לשבת יש נימוקים שונים בתנ"ך: נימוק חברתי היסטורי ונימוק דתי.
קראו את המקורות הבאים:
בראשית ב' 1-3, שמות כ' 7-9, שמות כ"ג 12, דברים ה' 12-15
התנ"ך המקוון:
<http://www.mechon-mamre.org/i/t/t0.htm>
כתבו מהם הנימוקים ובאילו כתובים הם מוזכרים.

תלמיד א: בראשית ב 1-3: נימוק דתי.

תלמיד ב: בראשית 1-3 זה נימוק דתי.

תמר בת דוד: מהו הנימוק הדתי? כיצד הוא בא לידי ביטוי בפסוקים?

תלמיד ג: בכל המקורות אמרו שישה ימים תעבוד וביום שבת תנוח. כך עשה אלוהים עם הארץ והשמים.

תלמיד ב: שמות כ 7-9 זה דתי בגלל שזה מצווה.

תלמיד ב: שמות כג 12 זה גם דתי בגלל שמדובר על מצוות.

תלמיד ב: דברים ה 12-15 זה אותו דבר כמו שמות כג 12.

תמר בת דוד: בשמות כג לא קיים נימוק דתי. תנסו לחשוב מהו הנימוק?

תלמידה ד: בראשית ב 3-1 - נימוק דתי מכיוון שזה קידוש שעושים ביום שישי לפני ארוחת הערב.

שמות 7-9 - נימוק דתי מכיוון שמדובר במצוות.

תמר בת דוד: נכון שזה חלק מהקידוש, אבל זה לא הנימוק המדויק. תקראי שוב את הפסוקים ותראי מדוע אלוהים שובת ביום השביעי.

תלמיד א: שמות כג 12 זה חברתי כי ביום השישי יעבדו וביום השביעי יהיה עם המשפחה שלו.

תמר בת דוד: בשמות כ יש נימוק נוסף לנימוק דתי. תקראו שוב את הפסוקים ותחשבו מדוע אלוהים מצווה לשבות ביום השביעי.

תלמידה ד: שמות כ"ג - חברתי מכיוון שביום השישי יעבדו וביום השביעי יהיה עם המשפחה שלו.

תלמיד א: דברים ה 12-15 כי כאשר ה' הוציא אותם ממצרים ביום השביעי אמר להם לנוח ואז ללכת לכבד את אביך ואת אמך.

תלמידה ה: בראשית ב 3-1 זהו נימוק דתי, מפני שמדובר על לשבות ממלאכה ביום השבת (:)

תלמיד א: שמות כ 7-9 זה נימוק היסטורי כי ה' עשה את העולם בשישה ימים וביום השביעי נח. כך אנחנו צריכים לעשות.

בסדרת תגובות אלה רואים את הקושי שבעיון העצמאי בטקסטים וקושי להבחין בין סוגי הנימוקים. הדס שמיוצגת באמצעות תמר בת דוד מסייעת ומכוונת את התלמידים.²¹ כמו בדוגמה הקודמת, גם במשימה זו לא התפתחו שיח או תגובות הדדיות, אם מפני אופי המשימה, אם מפני ניסוחה ואם משום שלא ניתנה הוראה כזו מראש. גם במשימות המאוחרות יותר הייתה השתתפות יפה, בדומה למידת ההשתתפות שבדוגמה הקודמת.

21 כאן אפשר היה לשאול את התלמידים מה ההבדל בין נימוק דתי לנימוק חברתי ומה ההבדל בין נימוק היסטורי לנימוק דתי.

דוגמה 6: מן העיתונות: קישור הדיבר "לא תרצח" לחיי היום-יום משימה מתוך השיעור של אורטל, דוברת והדס

7. מן העיתונות

מאת תמר בת דוד בתאריך יום שני 09 מאי 2011 בשעה 17:44

חפשו בעזרת האתרים שלמטה כתבה שקשורה בדיבר זה.

קראו חלק מן הכתבה.

העלו את הלינק

וכתבו כמה משפטים על האירוע המתואר בה.

ידיעות אחרונות: <http://www.ynet.co.il/home/0,7340,L-8,00.html>

מעריב: <http://www.nrg.co.il>

לפעילות זו הגיבו כל ששת התלמידים שבקבוצה. התלמידים העלו קישורים ומסרו בקצרה את תוכן הכתבה. למשל, תלמידה א: "באירוע מסופר על אישה שיצאה מהבית כמו בכל יום רגיל ופתאום הגיע מיניבוס והרג אותה והשכנים שמעו את הזוועה והבת שלה הגישה תלונה למשטרה על בעלה". תלמידה ב כתבה: "צעיר מחדרה רצח את שכנו בן ה-65 בגלל שלא נתן לו סיגריה". תלמיד ג כתב: "אישה אחת זרקה את בעלה וילדיה לבאר. בעלה נפצע קשה וילדים מתו". חשוב לציין שזו הייתה משימה גריינית.²² באותו מערך היו שני פתקים נוספים שעסקו בדיבר זה: האחד עסק בניסוחו של הדיבר, ואילו האחר עסק בסיפור קין והבל (בראשית: ד). לבסוף נערך דיון בחשיבותם של עשרת הדיברות.

בשלב זה, אף שחלק מן הפעילויות יכולות היו לזמן שרשרת של תגובות, הדבר לא קרה. למעט מקרה אחד לא הייתה אינטראקציה בין לומדים שונים. הלומדים לא התכוונו להוסיף חיזוקים ונימוקים או להביע אי-הסכמה לדברי עמיתיהם. כל אחד מהם פעל באופן עצמאי, בדומה להתנהגות בפעילות מקוונת רגילה, וסיפק תשובות עצמאיות למשימות. יש לתת את הדעת ולשאול מדוע כך אירע. ייתכן שיש לשנות את אופי המשימות, או לתת הוראה מראש להגיב זה לדברי זה. שמא יש להרגיל בהדרגה את הלומדים להתדיין ביניהם? ואולם עדיין אין מספיק התנסות בשיעורים מסוג זה. זו השנה הראשונה שבה הוטמעה היוזמה, והיא בוודאי מספקת לנו כמה תובנות.

רגע, יש פה משהו

בשיעור של צליל סאידוב קרה משהו מיוחד, שאליו אנו שואפים. כפי שרואים בדוגמה 7, התלמידים ענו, כל אחד באופן עצמאי, על השאלות. תלמידה ב ענתה על השאלה הראשונה

22 גריין הוא "טיזר"; תוכן האמור לגרות ולעודד את המשתתפים לפעילות.

דוגמה 7: מעמד השבת ודרך קיומה

מאת מרים בת יוכבד בתאריך יום שלישי 10 מאי 2011 בשעה 16:59

קישור לדברים ה: <http://www.mechon-mamre.org/i/t/t0505.htm>

30/06/2013 9:11

אפשר עוד סיבוב?

לאחר השיעורים הראשונים שלימדו הסטודנטים, הם ביקשו מן התלמידים להביע בכתב את דעתם על השיעור. התלמידים הביעו התלהבות. למשל, תלמיד א כתב: "השיעור בתנ"ך בעזרת פייסבוק היה רעיון מצויין והרגשתי שהתחברתי עם זה, והיה כיף ללמוד דרך פייסבוק". בדומה לכך כתבו תלמידים רבים. מספר מצומצם של תלמידים הביעו מורת רוח או הסתייגות. למשל, תלמידה ב כתבה שלדעתה השיעור מועיל, אבל הילדים דיברו ולא היו מרוכזים בנושא השיעור. בהמשך דבריה התייחסה תלמידה זו לשימוש לא-מוצלח שנעשה במסמך שיתופי, שקלקל בעיניה את השיעור.²³ בקבוצה אחרת שלמדה אצל הדס אותו שיעור, ציינו התלמידים שהשיעור ב"פייסבוק" היה ברור, והוא גרם להם להתעניין בתנ"ך ובחג הפסח.²⁴ כמו כן ציין אחד התלמידים את השילוב של הנאה ולמידה. מספר לא מבוטל של תלמידים הביעו את רצונם ללמוד שוב בדרך זו. אחד מהם הוסיף שדרך זו מקלה על הלחץ הלימודי ו"גורמת לחומר להיות מעניין יותר". דוברת אמרה שתלמידים רבים פנו אליה וביקשו ממנה שתלמד אותם מספר רב ככל האפשר של שיעורים כאלה. "באמת הם השתדלו להקל עלי ולשתף פעולה, כמעט בצורה מלאה, למעט מספר מצומצם של בעיות נקודתיות הקשורות באחד התלמידים", הסבירה.

בפעם הבאה אשתפר

ערוץ זה של המיזם התקיים בבית הספר רק במחצית השנה השנייה. אנו רק בתחילת הדרך, ובוודאי לא מיצינו את האפשרויות. עם זאת, משיעור לשיעור הגיעו הסטודנטים לתובנות שונות הנוגעות לבניית "הפתקים" ולהבניית השיעור וכן לתובנות הנוגעות להתנהלות השיעור, טיפול בהיבט המשמעותי ודרכי עבודה. עקב תובנות אלה הם שיפרו את ניהול השיעור ואת דרך ההבניה של המשימות.

הדס אמרה שלדעתה לא כל נושא מתאים ללמידה דרך ה"פייסבוק", וצריך לבחור נושא שיאפשר לבנות משימות "המצריכות שיתוף בדעות ובידע אישי של התלמידים". לדעתה גם צריך לבחור יחידות שניתנות להמחשה באמצעות תמונות, סרטונים וטקסטים נגישים ברשת. הדס הובילה הוראה ב"פייסבוק" גם בתחום הדעת של הלשון בהצלחה רבה. "אמנם השיעורים עסקו בלשון חז"ל ובלשון המקרא, והם היו מאוד מוצלחים, אבל השימוש לא חייב להיות מוגבל לתחום דעת מסוים", אמרה. דוברת הוסיפה: "אני מאמינה שצריך לעבוד על הרגלי עבודה

23 בשיעור זה, שהיה הניסיון הראשון ליישום המיזם, הוכנסה כיתה שלמה למעבדת המחשבים. התלמידים לא היו מנוסים בשימוש במסמך שיתופי. כאשר משתמשים רבים נכנסו לערוך את אותו הקובץ, נוצרה בו אנדרלמוסיה. הסטודנטיות הסיקו מכך מסקנות חשובות להמשך תכנון השיעורים בפורמט שיתופי של "גוגל דוקס".

24 מדובר בשיעור שעסק בשמות יב, שבו מוצגים שני חגים: פסח מצרים ופסח דורות.



בתוך הפייסבוק וגם על אופי המשימות. למשל, לא הייתה לנו (לקבוצת הסטודנטים) משימה שבה נמצאת ההוראה 'ערכו דיון', ואני חושבת שיש לכך מקום.²⁵ התלמידים יכולים להתווכח ביניהם ולדון, ולמידה כזו תהיה יותר משמעותית מאשר למידת מידע בדרך של קליטה פסיבית". צליל הבחינה שאצלה בשיעור בכל זאת חלה פעולת גומלין כלשהי בין התלמידים (עיינו לעיל, "רגע, יש פה משהו") וציינה שיש כאן פוטנציאל נהדר לחוויה של למידה שיתופית. הסטודנטים אמנם ניצלו את הרשת לשילוב חומרים במדיה מגוונת ויצרו שיעורים חווייתיים,²⁶ אך חלק מן המשימות דמו למשימות שבדפי עבודה. לעתים המשימות היו ייחודיות, אך לא זימנו דיון משותף בין התלמידים. משום שעדיין לא נוצרו משימות שעוררו דיון בין התלמידים, הגענו למסקנה שבשלב זה השילוב בין ההנחיה וניהול השיח בדרך הפרונטלית לבין העבודה העצמאית של התלמידים והבניית הידע בתוך הפייסבוק הוא חשוב.

ההכנה של השיעור הייתה תובענית יותר מהכנת שיעור רגיל, אך אצל הסטודנטים התעוררה תחושת הסיפוק למראה התוצאות ומידת ההיענות של התלמידים למשימות. הם שמו לב שתלמידים ש"נעלמו" בשיעורים רגילים, צצו פתאום אל פני השטח והגיבו. דוברת הבחינה שתלמידים מסוימים, שלא התחברו לתכנים בשיעור פרונטלי, דווקא התבטאו בקלות דרך הפייסבוק והתחברו לתוכנו של השיעור. היא שיערה שהסיבה לכך נעוצה בעובדה שהפייסבוק הוא מקום שבו התלמידים מרגישים בטוחים יותר. לכן קל להם לבטא בו את הדעות שלהם. גם אורטל והדס הגיעו למסקנה דומה: "הרגשתי סיפוק. תלמידים שבשיעור פרונטלי לא שומעים מהם, פתאום צצים ומשתתפים, והם מרגישים שהם 'שווים', ובגלל נקודה זו אני מתמלאת סיפוק". יש לזכור שהכתיבה מורכבת ממקטעים קצרים, בניגוד למדיום הרגיל, שבו לעתים קרובות יש עמוד מלא בטקסט. דרך התצוגה והתגובה בפייסבוק מוכרת לתלמידים ומסייעת לתלמידים מסוימים להתגבר על קשיי השפה שלהם, במיוחד משום התחושה שאינם נמדדים על איכות הכתיבה. הסטודנטים הגיעו למסקנה שהיה משהו מיוחד בפייסבוק שנגע בתלמידיהם. הם הגיבו בחיוב לשיעורים אלה ונטו להשתתף בהם. עם הישמע הצלצול, התלמידים לא רצו לסיים את השיעור. לדעת צליל ההנאה של התלמידים מן השיעור לא נבעה מן ההיבט הלימודי, אלא מן ההיבט החברתי של הפייסבוק.

25 לא כל האפשרויות שבתוך ממשק הפייסבוק מנוצלות. למשל, יש אפשרות ליצור שאלת סקר, שבה מצביעים כל ה"חברים", וכך מדרגים אפשרויות שונות. אפשרות זו לא נוצלה. בערוץ הציבורי עדיין לא נעשה החיבור בין פרופיל הדמות המקראית לבין מעקב באמצעות טוויטר (twitter), אם כי הוא אפשרי. ייתכן שבעתיד אפשר יהיה לתכנת יישומים פנימיים העוסקים בתנ"ך, כגון: משחקים וטריוויה.

26 מאגרים ומקורות רלוונטיים ללימודי המקרא: תנ"ך מקוון, קונקורדנציה מקוונת, תמונות וציורים, סרטונים, משחקים מקוונים וטריוויה, טקסטים מן המקורות ופרשנויות, כתבות מן התקופה המודרנית, ערכים אנציקלופדיים ומאמרים, מפות, יישומים שיתופיים נוספים שאפשר לשלב לתוך המערך בפייסבוק.

ההתנסות חידדה אצל הסטודנטים את המודעות לנקודות התורפה של שיעור בפייסבוק: פיתויים לגלוש מחוץ למשימות השיעור, כגון תגובה לסטטוסים והשתתפות בשיחות צ'אט (פיתויים חברתיים). לכן פעלו הסטודנטים בהתאם ושיפרו את כללי העבודה וההנחיות ללומדים בראשית השיעורים. ואולם לעתים צצו בעיות אחרות. מכיוון שתגובות התלמידים היו חשופות לחבריהם, תלמידים אחדים התחמקו מהתמודדות עצמאית עם המשימה והעתיקו דברי תלמיד אחר או שכתבו אותם. דפוס כזה מעורר מחשבה באשר לשימוש בפייסבוק ככלי הוראה. לאור זאת נראה שעל מנת להשיג שיעור אפקטיבי ומהנה, יש לתת את הדעת לסוג המשימה וגם לדרך ניסוחה. שאלות רגילות לא תתאמנה לכך, אם מטרנתו לעורר דיונים בין תלמידים ולמידה בדרך של חקירה. משימות דיון וחקר ינטרלו העתקה ושכתוב וידרשו כישורים רבים יותר מן התלמיד. בעתיד נצטרך לבדוק כיצד תלמידים בעלי כושר ביטוי נמוך מגיבים למשימה מסוג כזה - האם ימשיכו "לצוץ" או ישובו ויאלמו דום. לשיעור המתקשב (או המקוון) השיתופי יתרונות מסוימים על פני שיעור רגיל ואף על פני שיעור מתקשב רגיל. תלמידים המתקשים לעקוב אחד השיח המתנהל בכיתה (מסיבות שונות) יכולים לעקוב אחר השיח הכתוב. אכן, התגלה שתלמידים שבשיעור רגיל "הולכים לאיבוד", פתאום הגיבו בצורה יוצאת מן הכלל בתוך המעטפת הפייסבוקית, בהם גם תלמידים בעלי יכולת מילולית נמוכה. כמו כן השיעור נגיש ללומדים מכל מקום שבו יש מחשב, גם בבית. ה"מחברת" שבה כתבו התלמידים פתוחה לכולם, והיא בבחינת "מחברת" שיתופית. כך נוצר מצב שבו הלמידה חוצה גבולות של זמן השיעור, הגדרתו הגאוגרפית ונפרדות המחברות האישיות. המורה מצדו יכול לעקוב אחר השיעור הווירטואלי מכל מקום ובכל זמן, אם יש לידו מחשב.²⁷

סיכום

יש הסבורים שהמורשת והתרבות היהודית והישראלית מרכזיות ויציבות דין בחיי הרוח של הישראלים (קומפני, 2011). עם זאת, חלה הידרדרות באשר לרעיונות ולתכנים תרבותיים, רוחניים ולאומיים, שבאה לביטוי בחברה הישראלית על רבדיה. כל דור מתרחק מהם עוד ועוד, ובייחוד מן המסד הראשון (התנ"ך), שעל בסיסו אנו מתאחדים ומהווים עם. מכיוון שהפייסבוק הוא כלי נגיש לאוכלוסיות רחבות ומגוונות, אפשר לנצל כדי להגביר ולהרחיב את הבסיס הרוחני התרבותי בכלל ואת העיסוק והדיון בתנ"ך בפרט. זו ההזדמנות להשיב במידת מה את השיח התרבותי לחיינו ולהשפיע על הדור המתחנך בהווה. בד בבד יש לקדם

27 עניין זה נכון באשר ללמידה המתרחשת תוך כדי גלישה בבית. בשיעור, לעומת זאת, חשוב כי המורה יגיב בזמן אמת (כפי שראינו בדוגמאות לעיל) הן כמשגיח על המשמעת ועל טבעו של השיח, הן כמעניק חיזוקים ועידוד לתלמידים ולתגובותיהם.



את תחום הדעת הזה בדרכים נוספות על מנת להעלות את קרנו.²⁸ ברור שהמאמר "קהילה לומדת תנ"ך בפייסבוק" לבדו לא יצליח במשימה זו, אך הוא בהחלט יכול להיות גורם מקדם משמעותי.

אשר להוראת תנ"ך באמצעות הפייסבוק בבית הספר - אין ספק שהמדיה המתקשבת משדרגת את תהליך ההוראה-למידה (בדש-זברו, 2009). הפייסבוק מוסיף ממד משמעותי ללמידה באמצעות מחשב הן מבחינת הגישה של הילדים לשיעור ולתכנון, הן מבחינת הפוטנציאל השיתופי שבו, ובייחוד בשל היכולת ליצור פעולת גומלין בין לומדים רבים. לכן לא מדובר רק בכלי נוסף העומד לרשות המורה שמתכנן שיעור מתוקשב. השימוש בפייסבוק מאפשר למורה לשלב מדיות רבות ומאגרים, אך חשוב מכך הוא האתגר הפדגוגי שהפייסבוק מעמיד בפני המורה. הוא מאפשר ליצור שיעור רב-משתתפים, שבו כל קול ייחודי וכל קול "נשמע", ועם זאת כל הקולות משתלבים לדיון כתוב. אכן, הפייסבוק הוא רשת חברתית, וכך יש לנצלה. עם זאת, השימוש בפייסבוק במהלך שיעור מלווה בהצגת מסיחים רבים לפני הלומד הצעיר, שעלולים להסיח את דעתו מהלמידה. מן השיעורים שהתקיימו למדו הסטודנטים להבהיר לתלמידיהם מהם כללי העבודה המקובלים עליהם וכך הצליחו להפחית את ההסחות מן השיעור באופן משמעותי.

אנו מקווים שבעתיד הן גולשים בוגרים והן לומדים צעירים יפתחו בעצמם פרופיל לדמות מקראית, יחקרו אותה ואת רקעה ו"ישחקו" תפקיד, בין שמדובר בדמות מסוימת מן התנ"ך ובין שמדובר בבעל מקצוע, כגון: איכר, רועה, רצען, נפח, סוחר, סופר וכו'.²⁹ הללו יצטרפו אל קהילה הולכת וגדלה של חובבי מקרא, אשר כוללת גולשים ודמויות. בין חבריה מתקיימים דיונים ושיחות חופשיות, אם ברוח מבודחת וקלילה ואם בדרך של דיון חקרני ורציני. תקוותנו היא כי קהילה זו תתעצם ותגדל עוד יותר ותתרום להצפת הטקסטים התנכיים אל פני השטח, להפצתם ולהגברת הידע וההערכה כלפי מורשתנו זו.

תודות

תודתנו נתונה לגורמים השונים שאפשרו את ביצועו של המיזם: סטודנטים, מורים, אנשי ניהול וצוות המחשוב במכללת לוינסקי ותלמידים. תודה מיוחדת לסטודנטים יואב ריינהורן, אורטל ביטון, הדס קדוש, דוברת שרעבי, גל מנחם וצליל סאידוב שהפכו לחוד החנית. תודה מיוחדת לגולשים: ד"ר יעל קשתן (שגם הגתה את הרעיון), ד"ר אלונה פורוקוש-ברוך, שרה

28 מיזמים כאלה קיימים ומתהווים, ויש התעוררות בנושא זה. ראו, למשל, המיזם "עמי העולם כותבים את התנ"ך"; "ילדי העולם מציינים את התנ"ך". ראו בריאיון עם עמוס רולניק (רונן, 2011).

29 בניין של דמויות עשוי להוביל לחיקוי השפה המקראית (שמא יבחר הגולש לעשות זאת), והרי גם בכך יכולה להיות תרומה נוספת - חשיפה ומודעות ללשון המקראית ויצירת אהבה לשפה זו. בכלל, משחק תפקידים מעורר באדם לבישת פנים אחרים ויצירתיות.

רוטקופ-הרמתי, אלכס בבייב, יואב עציון ודודן ברזילי, שנתנו את רשותם לצטט מדבריהם. עוד ברצוננו להודות ליעל ולאונה על הערותיהן המאירות בעת התקנת המאמר.

ביבליוגרפיה

- אחיטוב, ש' (עורך). (1992). **אסופת כתובות עבריות**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בדש-זברו, א' (17.8.2009). הלפטופים העלו את מוטיבציית התלמידים. Ynet. נדלה מתוך <http://www.mynet.co.il/articles/0,7340,L-3762932,00.html>
- בן-איון, ח' (2009 [תש"ע]). **עמדות תלמידי בית הספר היסודי בכיתות ד-ו כלפי מקצוע התנ"ך**. תל-אביב: מחקר שנערך בתמיכת הוועדה לעידוד מחקרים במכללת לוינסקי לחינוך ובתמיכת האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך.
- בן אמוץ, מ' (2010). רשתות חברתיות וחינוך. **קשר עין - ירחון ארגון המורים**, 203, 28, 30.
- הרטום, א"ש (עורך). (1969-1958 [תשי"ט-תשכ"ט]). **הספרים החיצוניים** (תשעה כרכים). יבנה: תל-אביב.
- ולמר, ת' (20.2.2011). Unlike לסמארטפון: פייסבוק משתלט על הכיתות. Ynet. נדלה מתוך <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4027615,00.html>
- כהנא, א' (עורך). (1956 [תשט"ז]). **הספרים החיצוניים: לתורה, לנביאים לכתובים ושאר ספרים חיצוניים עם מבואות ופירושים**. תל-אביב: מסדה.
- כוגן, מ' (2003 [תשס"ד]). **אסופת כתובות היסטוריות מאשור ובבל: מאות ט'-ו' לפסה"נ**. אנציקלופדיה מקראית, יט. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ליונשטם, ש"א (1958). **יבום, יבם ויבמה**. **אנציקלופדיה מקראית**, ג, 444-447. ירושלים: מוסד ביאליק.
- מכללת הרצוג. **צוואות השבטים: צוואת יהודה הבן הרביעי ליעקב וללאה**. דעת - לימודי יהדות ורוח. נדלה מתוך <http://www.daat.ac.il/daat/hasfarim/tsavaot4-2.htm> (כניסה לאתר: 31.5.11).
- סימון, א' (2002). **בקש שלום ורדפהו: שאלות השעה באור המקרא, המקרא באור שאלות השעה** (בסדרה: יהדות כאן ועכשיו). תל-אביב: משכל.
- עירם, י' (2001 [תשס"א]). **תמורות במעמדם של תחומי הדעת ההומניסטיים במערכת החינוך בישראל**. בתוך ר' מרגולין (עורך), **דברי הקונגרס העולמי השנים-עשר למדעי היהדות: חטיבה ה': החברה היהודית בת-זמננו** (167-178). ירושלים: האיגוד העולמי למדעי היהדות.
- פדואה, מ' (1986 [תשמ"ו]). **סקר הישגים ועמדות: מקרא בבית הספר הכללי, כיתות ו', ט'.** ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.
- קומפני, א' (2011). **הזיכרון ההיסטורי הלאומי שלנו**. **קשר עין - ירחון ארגון המורים**, 209, 30.

רונן, י' (עורך). (12.4.2011). ריאיון עם עמוס רולניק. **ערב חדש** (קטע וידאו). נדלה מתוך <http://www.youtube.com/watch?v=0TXPO-gJW7k>.
שקדי, א' (2000 [תש"ס]). מקומו של התנ"ך בבית הספר הכללי. בתוך ד' יעקובי (עורך), **בינוי האומה**. סוגיות נבחרות בתולדות היישוב והמדינה. ירושלים: מאגנס.

תפיסת הרפורמה "אופק חדש" בקרב מורים בבתי ספר לחינוך מיוחד סאאיד בשארה



תקציר

מאמר זה מציג בחינה של תפיסת הרפורמה "אופק חדש" בקרב מורות המועסקות בבתי ספר לחינוך מיוחד. למורות שענו על שאלון חצי מובנה יש ותק רב בהוראה. הן התנסו בהוראה לפי הדגם הקודם וכעת מלמדות במסגרת "אופק חדש". מדברי המורות מתגלים קשיים בקבלת מבנה הרפורמה, כפי שהיא מוצעת כעת. בין הקשיים: מבנה שבוע העבודה שנוספו בו שעות רבות, היעדר "חלונות" או "דלתות" במהלך יום העבודה, וכן דרישות שהתרכבו מההיבט של הכנת מערכי לימודים ומילוי טפסים. הסתייגות נוספת שהועלתה התייחסה להרחבת סמכויותיו של מנהל בית הספר ולמעורבותו בתהליכי קידום והערכה של המורים. מנגד, רפורמת "אופק חדש" העניקה תוספת מבורכת לשכרם של המורים, ובאמצעות השעות הפרטניות אפשר לקדם תלמידים מתקשים ולאתגר את התלמידים הבינוניים או החזקים.

מילות מפתח: בתי ספר לחינוך מיוחד, רפורמות בחינוך בישראל, רפורמת אופק חדש

מבוא

לאורך שנים רבות היו ניסיונות מצד גורמים שונים, כמו משרד החינוך, ארגוני המורים, הוגים וחוקרים, מן האקדמיה ומחוצה לה, להציע תכניות שינוי ושיפור במערכת החינוך בארץ. חלק מתכניות אלה אף פורסמו והונחו על שולחנותיהם של שר החינוך וראשי ארגוני המורים, ותכניות אחרות אף זכו ליישום במערכת החינוך (גורי-רוזנבליט וגזית, 2009). הצורך לחולל רפורמות נבע מהשינויים המהירים בחברה הישראלית, שכללו שינויים פוליטיים, שינויים חברתיים, כניסת עולם המחשוב והטכנולוגיה כמעט לכל ענף בחברה, הצורך להעלות את שכר המורים ועוד. כל אלה עודדו את מערכת החינוך ואת העובדים בה לחשוב על מתווה לשינוי המצב הקיים, שיוכל לתת מענה הולם ותכליתי ויוכל להתמודד עם ראייה עתידית של מערכת החינוך (גזיאל, 2007; סמילנסקי, 1995).

רפורמות בחינוך בישראל

מערכת החינוך במדינת ישראל נמצאת בתהליך של שינוי מתמיד מבחינה ארגונית, קוריקולרית, חברתית ורעיונית. לפעמים השינוי נובע מתוך המערכת עצמה, ולפעמים הוא נובע מגורמים שמחוץ למערכת, בעיקר ציבוריים וממלכתיים, המשתדלים להשפיע עליה. לאורך כל שנות קיומה של מדינת ישראל נאמרו ונכתבו דברים רבים בסוגיית הרפורמות במערכת החינוך. מטרת רפורמות אלה היא לחולל שינויים ושיפורים במערכת החינוך



שייטיבו עם ילדי ישראל. גזיאל (2007) טוען כי גורלן של רפורמות בחינוך הוא כישלון מוחלט משום שתהליך הרפורמה בחינוך מושפע באופן מכריע מתהליכים פוליטיים וכלכליים גלובליים ופחות מתהליכים פנים-מערכתיים. עוד מוסיף גזיאל (שם) כי הסיבות לכישלון רפורמות בחינוך הן חוסר יציבות פוליטית בעקבות חילופי שלטון תכופים, מבנה רופף של מערכת החינוך, חוסר תקציבים ליישום הרפורמות וגם עוצמתם הרבה של שני ארגוני המורים. כדי להצליח בהכנסת שינויים יש לשתף פעולה עם ארגוני המורים. צעד זה מעניק תחושת מחויבות ומנטרל את ההתנגדות לשינויים המוצעים (גזיאל, 2007; קשתי, 2008; Hargreaves, 2005; Darling-Hammond & Bransford, 2005).

אחת הרפורמות המפורסמת ביותר היא שינוי מבנה מערכת החינוך משנת 1968, שהביא להקמת חטיבות ביניים בארץ כשלב מתווך בין בית הספר היסודי לחטיבה העליונה של בית הספר העל-יסודי. ההחלטה לאמץ במסגרתה של רפורמה מבנית זו מדיניות של אינטגרציה חברתית בחינוך הפכה למעשה את חטיבת הביניים למוקד ההפעלה של המיזוג בין קבוצות חברתיות ויצרה זיהוי מוחלט בין הרפורמה לבין האינטגרציה בשיח הציבורי והחינוכי (הכנסת, 1968). היעדר חוק מחייב גרם ליישום הרפורמה בהדרגה במשך שנים רבות יחסית. תהליך זה נמשך עד תחילת שנות התשעים ולמעשה לא הסתיים עד היום.

עם כניסתה לתפקיד של שרת החינוך לימור לבנת בשנת 2001, היא מינתה את איש העסקים שלמה דוברת לעמוד בראש ועדה שנקראה "כוח משימה לאומית לקידום מערכת החינוך בישראל". הוועדה הגישה כמה המלצות, כמו למשל חיזוק מעמדו ועצמאותו של בית הספר כמוקד לעשייה החינוכית. המלצה נוספת עסקה בביטול חטיבת הביניים ובזאת ביטאה התנגדות למדיניות הרפורמה משנת 1968. הנימוק להמלצתה גרס שיש להפחית את מספר המעברים של הילדים בין מסגרות החינוך במהלך שנות לימודיהם בטענה שהם מזיקים לילד ולהתפתחותו האישית.

ארגוני המורים (הסתדרות המורים וארגון המורים בבתי הספר העל-יסודיים) התנגדו בתוקף להמלצות של ועדת דוברת, בין השאר משום שהייצוג שלהם בה לא היה מספיק הולם, ולכן לא היו שותפים להמלצותיה. עקב כך לא הצליח משרד החינוך ליישם כמעט דבר. מנגד, ארגוני המורים הקדימו והציעו תכניות רפורמה משלהם. הסתדרות המורים הציעה את התכנית "אופק חדש", וארגון המורים בבתי הספר העל-יסודיים הציע את התכנית "עוז לתמורה". עם כניסתה של פרופ' יולי תמיר לתפקיד שרת החינוך היא החלה במשא ומתן אינטנסיבי עם שני ארגוני המורים, אך הצליחה להגיע להסכמה רק עם הסתדרות המורים על נוסח של רפורמה נפרדת, "אופק חדש", אשר עוצבה מחדש והותאמה לפי תוצאות המשא ומתן עם משרד החינוך ועם משרד האוצר. לעומת זאת, ארגון המורים בבתי הספר העל-יסודיים התנגד בתוקף לרפורמה זו, והנושא הידרדר להאשמות אישיות בין יו"ר ארגון המורים, רן ארז, לבין השרה יולי תמיר, בטענה שכל צד מנסה "לכופף" את הצד האחר.

הסתדרות המורים הגיעה להסכם חתום עם משרד החינוך ועם ממשלת ישראל, והוא הרפורמה "אופק חדש". יישומה של רפורמה זו בחלק מבתי הספר יסודיים ובחטיבות ביניים החל בשנת 2007. לפיו בכל שנה עתידים להצטרף אליה עוד מוסדות חינוך, ועד שנת 2013 הרפורמה אמורה להקיף את כל מוסדות החינוך ועובדי ההוראה שחברים בהסתדרות המורים.

מטרותיה העיקריות של הרפורמה "אופק חדש" הן אלה (משרד החינוך, 2009):

1. שיפור במעמדם ובשכרם של עובדי ההוראה;
2. שינוי במבנה משרת ההוראה: שעות הוראה פרונטליות ופרטניות ושהייה בבית הספר;
3. שיפור מרחבי הלמידה של התלמידים וסביבות העבודה של המורים;
4. פיתוח מקצועי מתמשך של סגלי ההוראה.

אם כן, רפורמת "אופק חדש" התייחסה לתחומים רבים, ובהם: שיפור במעמדם ובשכרם של המורים, אשר הביא לעלייה משמעותית בשכרם של המורים, לרבות המורים המתחילים. זאת ועוד, שינוי במבנה יום עבודה הכולל שעות פרונטליות, שעות שהייה ושעות פרטניות. חלוקה זו לא הייתה קיימת עד כה. כמו כן הרפורמה כוללת שיפור במרחבי הלמידה ובתנאים הפיזיים, והיא גם עודדה את המורים להירתם לפיתוח מקצועי לתקופה ארוכת טווח לצורך עלייה בדירוג האישי (משרד החינוך, 2009; רפורמת "אופק חדש", 2009).

עיקרי הרפורמה "אופק חדש"

בדצמבר 2008 נחתם הסכם רשמי בין הסתדרות המורים לבין משרד החינוך וממשלת ישראל. בהסכם זה שתוקפו חמש שנים, התחייבו המורים להחל את יישומו בפעילות חלקיות עד שיכלול את כל מערכת החינוך היסודית ואת חטיבות הביניים בישראל עד שנת 2013. לפי עיקרי ההסכם התחייבו המורים ללמד חמישה שיעורים פרטניים נוספים בשבוע, שנועדו לסייע לתלמידים מתקשים ולאתגר תלמידים חזקים, וכן התחייבו לשהות חמש שעות שבועיות בין כותלי המוסד לצרכים פדגוגיים וארגוניים. בממוצע יעלה שכר המורים ב-20% תמורת תוספת השעות, ושכר מורה מתחיל יעלה מ-3,500 ש"ח ל-5,300 ש"ח. בכל שנה לימודים יוכל כל מורה לקבל תגמול עבור 36 שעות נוספות בגין פעילויות בית ספריות המתקיימות אחרי שעות הלימודים (הסתדרות המורים בישראל, 2009; מורן-זליקוביץ, 2010).

הרפורמה קובעת עוד כי עובדי הוראה, למעט מנהלים וסגני מנהלים ראשונים, יהיו רשאים לעבוד בהיקף העולה על 100% משרה רק במסגרת שעות פרונטליות, לא יותר מ-8.5 שעות ביום אחד בימים א-ה וחמש שעות ביום ו' ולא יותר מ-42 שעות בשבוע אחד

באישור מנהל אגף כוח אדם בהוראה במשרד החינוך. ברפורמה החדשה אין "חלונות" ואין "דלתות". בשעות חלון ישובצו שעות שהייה או שעות פרטניות. היקף משרתה של מורה לא יפחת מ-79%, ואם היא אם לילד עד גיל 14, היא זכאית להפחתה עד חצי שעה ביום משעות השהייה ועד שעתיים וחצי שעות בשבוע, מבלי שיפחתו שכרה או היקף העסקתה (משרד החינוך, 2009; רפורמת "אופק חדש", 2009).

היבט נוסף הוא הקידום בדרגות. נקבעו תשע דרגות מ-1 עד 9, ולפיהן לקידום מורה מדרגה אחת לאחרת נדרשים פרק זמן ופיתוח מקצועי (60 שעות לימוד בשנה). תוספת השכר בין דרגה לדרגה בדרגות 1 עד 6 היא בשיעור 7.5% ובין דרגות 6 עד 9 בשיעור 8.5%. מתוך אמונה שפיתוח מתמיד של הידע והמיומנות המקצועית של העובד חיוניים לשמירה על הוראה איכותית, הוסכם כי פיתוח מקצועי יהיה אחד התנאים לקידום בדרגות. הקורסים לפיתוח מקצועי יהיו באחריות מרכזי פסג"ה ועל חשבון תקציב משרד החינוך. על-פי המתווה המוצע כל עובד הוראה ילמד 60 שעות מדי שנה כחלק מהקידום המקצועי שלו.

כל התפקידים של עובדי הוראה יתוגמלו בתוספת גמולים מהשכר המשולב ללא שעות. התפקידים המוצעים הם: מחנך כיתה (תוספת עשרה אחוזים), מורה מוסמך לחינוך מיוחד (תוספת 14 אחוזים), רכז מקצוע (תוספת שישה עד שמונה אחוזים), רכז זהירות בדרכים (תוספת שישה אחוזים), רכז ביטחון (תוספת שישה אחוזים), רכז חינוך חברתי (תוספת שישה אחוזים), רכז שכבה (תוספת שישה אחוזים), רכז מעבדה (תוספת שלושה אחוזים), רכז הערכה ומדידה (תוספת שישה אחוזים). לגבי שעות גיל, מורים מגיל 50 עד 55 זכאים להפחתה של שתי שעות פרונטליות בהתאם לשיעור משרתם. מורים בגיל 55 ומעלה זכאים להפחתה של שלוש שעות פרונטליות ועוד שעה אחת פרטנית בהתאם לשיעור משרתם. ההפחתה לעובדי הוראה במשרה חלקית תיעשה באופן יחסי לחלקיות משרתם. מורים חדשים יזכו להפחתה אחת בלבד בגיל 50 ומעלה בשתי שעות פרונטליות. לא תהיה עבורם הפחתה נוספת בגיל 55.

כל המורים המשוויכים לתכנית פנסיה תקציבית, שיעברו ל"אופק חדש", יחושב שכרם הקובע לגמלה לפי שתי תקופות: תקופה א - עד הכניסה לרפורמה, תקופה ב - שנות העסקה ברפורמה. בשתי התקופות האלה ייעשה ממוצע משוקלל של השכר הקובע. שכר זה יוכפל בשני אחוזים לכל שנת העסקה בשירות המדינה ויוכפל בשיעור המשרה הממוצע של כל השנים (הסתדרות המורים בישראל, 2009).

"אופק חדש" בחינוך המיוחד: נקודות חוזק ונקודות חולשה

העבודה בחינוך מיוחד נחשבת לעבודה קשה מאוד, ועל המורים להשתמש בשיטות הוראה מיוחדות כדי להתאים את החומר הלימודי לילדים המתקשים. יש לסייע לילד בחינוך

המיוחד לרכוש תחילה ידיעות בסיסיות החסרות לו, ורק בשלבים מאוחרים יותר וככל האפשר יש להקנות לו חלקים אחרים בתכנית הלימודים בהתחשב ביכולותיו וברמת הבנתו וגילו (בשארה, 2005; גביש ושמעוני, 2006; שרן, שחר ולוין, 1998). מטרתו של החינוך המיוחד היא שיקומו של הילד המוגבל ביכולתו והכנתו לחיים חברתיים ומקצועיים תקינים ככל האפשר לפי יכולתו. יש לשאוף אפוא להפעלת מיטב האמצעים החינוכיים והטיפוליים על מנת לאפשר לילד להשתלב במסגרת חינוכית (חוק חינוך מיוחד, 1988, לרבות התיקונים שנעשו עד תשס"ב, משרד החינוך והתרבות, 1995).

הרפורמה "אופק חדש" היא הישג חדש וייחודי, שנגע בהיבטים רבים של עבודת המורה, אך ללא התחשבות מיוחדת במורים המועסקים בחינוך מיוחד. מאמר זה מתמקד, כאמור, בתפיסת "אופק חדש" בעיני מורות בחינוך המיוחד. לרפורמה יש יתרונות, בעיקר בנוגע לחובת נוכחות בשעות פרטניות על כל עובד הוראה, שבהן יוכל המורה לקדם את התלמידים המתקשים ולאתגר את התלמידים החזקים. יתרון חיובי נוסף שהמורים מציינים בנוגע ל"אופק חדש" הוא העלייה בשכרם. אמנם המורים עובדים יותר, והשכר לשעת עבודה ירד, אך בסך הכול המורים מרוויחים כ-20% יותר משכרו הממוצע הקודם של מורה, והם קיבלו תוספת זו בסיפוק רב (הסתדרות המורים בישראל, 2009).

עם זאת, לתכנית קמו מתנגדים בקרב חלק מעובדי ההוראה בטענה שתנאי עבודתם נפגעו, וכי "ביד אחת נותנים ובשנייה לוקחים". המתנגדים סבורים שאין לשכוח כי הרפורמה "אופק חדש" מבוססת על דוח דוברת, שגם הוא זכה בזמנו להתנגדות עזה. לטענת המתנגדים, התכנית תגדיל את נטל העבודה ואת כמות שעות העבודה של המורים ותפחית מהתעריף לשעת עבודה. למעשה האפשרות לעבוד במשרה בהיקף של מעל 100% איננה קיימת עקב חוסר זמן פנוי במהלך שבוע העבודה. רפורמה זו מעניקה למנהל בית הספר סמכות רבה בנוגע לקביעת מעמדו של המורה, לעלייתו בדרגה ובשכר או לפיטוריו. ביקורת אחרת נוגעת לתלמידים: תנאי בית הספר לא הותאמו ליום לימודים ארוך, ולא הוכשר מפעל הזנה. גם מנהלי בתי הספר חוששים כי שכרם עלול להישחק בשנים הקרובות עקב חישוב נמוך של המרת שכרם ואופן קידומם בדרגות וגם עקב חוסר יכולתם לעבוד יותר ממשרה מלאה. בוטלו גמולי ניהול וגמולי ותק, ומשום כך קידום הוותק ברפורמה אינו משפר באופן ניכר את שכרם (גרנות, 2008; מורן-זליקוביץ, 2010).

לסיכום, מערכת החינוך הייתה זקוקה במשך שנים לרפורמות ולשינויים. הרפורמות האחרונות נחשבות משמעותיות ביותר, כיוון שהן נוגעות לתחומים רבים הן מבחינה ארגונית תעסוקתית והן מבחינה פדגוגית וחינוכית. קיום שתי תכניות ענק: "אופק חדש" עבור המורים בבתי ספר יסודיים ובחלק מחטיבות ביניים ו"עוז לתמורה" עבור מורים בחטיבות העליונות הוא הישג עצום (גרנות, 2008; מורן-זליקוביץ, 2010; פולטין, 2009; קשתי, 2008; Nias, 2000).



המחקר

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 20 מורות המועסקות בשני בתי ספר לחינוך מיוחד במרכז הארץ. מכל בית ספר נבחרו באקראי עשר מורות (50%) מתוך צוות המורים בבית הספר. במקום מורות שהתנגדו להשתתף במילוי השאלונים, נבחרו מורות אחרות שהסכימו להשתתף במחקר. מורות אלה חוו את העבודה לפי הדגם הקודם, ועתה הן מועסקות לפי הרפורמה "אופק חדש".

כלי המדידה ואיסוף הנתונים

המדידה של תפיסת הרפורמה "אופק חדש" בקרב המורים המועסקים בבתי ספר לחינוך מיוחד נעשתה באמצעות שימוש בשאלון חצי מובנה שהוכן על ידי עורך המחקר למטרה זו. לניסוח השאלות בשאלון נערכו בדיקות מוקדמות על ידי חוקרים אחרים. שאלות שנמצאו לא-מתאימות, נוסחו ונכתבו מחדש, ושוב נבדקה רמת המהימנות הפנימית שלהן עד שנמצאו מתאימות. השאלון מורכב משני חלקים. החלק הראשון כולל תיאור פרטים אישיים של ממלא הטופס, כגון: סוג תפקיד, היקף משרה, ותק בהוראה בבית הספר, ותק כולל בהוראה, רמת השכלה, תעודת הוראה ורישיון הוראה. החלק השני כולל 11 שאלות פתוחות, והמורים התבקשו לחוות את דעתם בנושאים המועלים בשאלות. כל השאלונים חולקו ומולאו על ידי מורים שנבחרו בצורה אקראית בשני בתי הספר שלהם בנוכחות עורך המחקר, לאחר קבלת הסכמתם של המנהלים בבתי הספר.

מה נמצא בדברי המורות הוותיקות?

להלן עיקרי הדברים של המורות, כפי שעלו בתשובותיהן:

1. **האם חשוב כי רפורמת "אופק חדש" תאפשר בחירה בין המבנה החדש לבין המבנה הקודם?**

בשאלה זו נשאלו המורות לגבי זכות הבחירה; במה היו מעדיפות, אילו התאפשר להן לבחור בין עבודה לפי "אופק חדש" ובין עבודה לפי מבנה העבודה הקודם. מניתוח תשובותיהן מתברר כי כל המורות הצדיקו את הצורך בבחירה, וכולן ציינו כי הן חיות במדינה דמוקרטית, לכן היו צריכים לקבל את דעתן בנושא ולא לכפות עליהן את הדברים.

ציטוט חלק מדברי המורות בעד זכות הבחירה:

- חשוב לתת לכל מורה את זכות הבחירה, והיא תחליט לגבי עצמה אם להיכנס לתכנית או לא.
- צריך לאפשר בחירה, כי אם מכריחים מורה לעבוד במה שהיא לא מאמינה, היא לא יוצרת.

- כן, אנחנו חיים במדינה דמוקרטית אז זכותנו לבחור ולקבל החלטה, איך אנחנו עובדות.
- צריך לאפשר למורות לבחור בין שתי האפשרויות כי לכל מורה יש את השיקולים האישיים.
- כן, כי אני המורה היחידה שידעת מה טוב לי ולתלמידים שלי. כמו שהם סמכו עלי לבחור איך ללמד ומה, אז יסמכו עלי לבחור את צורת העבודה שאני רואה שהיא יותר טובה.

2. האם חשוב להרחיב את הרפורמה "אופק חדש" בכל מערכת החינוך מגן חובה עד כיתה י"ב?

בשאלה זו נשאלו המורות, אם לפי דעתן חשוב להרחיב את הרפורמה "אופק חדש" לכל מערכת החינוך בארץ החל מגן חובה עד כיתה י"ב. לפי תשובות המורות מתברר כי רק חמש מורות ציינו שצריך להרחיב את הרפורמה, אך אין להכריח את המורות אלא לקבל את הסכמתן תחילה. שאר המורות, 15, ציינו שהן מתנגדות לרפורמה ולהרחבתה.

ציטוט חלק מדברי המורות בעד הרחבת הרפורמה:

- כן, אך לא להכריח את המורות להיכנס אליה, אלא לתת להן זכות של בחירה.
- חשוב להשוות בין המורים, כך יש להרחיב את הרפורמה בכל מערכת החינוך.

ציטוט חלק מדברי המורות נגד הרחבת הרפורמה:

- לא חשוב להרחיב את רפורמת "אופק חדש", נהפוך הוא - יש לצמצמה.
- לא, אני לא בעד "אופק חדש".
- צריך לשנות קצת בתכנית "אופק חדש" כדי להקל על המורות.
- אם הם באמת יש להם מרץ וכסף בהשקעה בחינוך, אז קודם יחשבו על 40 התלמידים הדחוסים בתוך הכיתה.
- לא, בגלל שהתכנית לא מקובלת על כולנו.

3. האם הרפורמה "אופק חדש" קידמה את הישגי התלמידים?

בשאלה זו נשאלו המורות אם לפי דעתן הרפורמה "אופק חדש" קידמה את הישגי התלמידים. מניתוח התשובות מתברר כי רק ארבע מורות ציינו שהרפורמה "אופק חדש" קידמה את הישגי התלמידים, ושאר המורות, 16, חושבות כי הלחץ הרב שבו המורות נמצאות, מספר התלמידים הגדול בכיתות ומספר השעות הפרטניות הנמוך אינם מאפשרים למורות לקדם את התלמידים.

ציטוט חלק מדברי המורות בעד קידום הישגי התלמידים:

- כן, הרפורמה קידמה את הישגי התלמידים. אנו מקדמות אותם בשעות הפרטניות.
- הרפורמה טובה, תלמידים חלשים נהנים מסיוע אישי.

ציטוט חלק מדברי המורות נגד קידום הישגי התלמידים:

- לא קידמה רבות את הישגי התלמידים. יש מעט מאוד תלמידים שהתקדמו מבחינת הישגים וזה בגלל העומס הרב המוטל על המורות, כך לא מצליחים להגיע לכל תלמיד כמו שצריך.
- לא, כי בשעות הפרטניות בבית הספר המורות נשלחות למילוי מקום מורות נעדרות.
- לא, מספר הילדים בכיתה נשאר גבוה, 40 תלמידים, דבר שמקשה לסייע לתלמידים המתקשים.
- לא נראה לי שיש שונות בהישגים, עקב הלחץ הרב בעבודה היום-יומית.

4. כיצד עבודה ברפורמה "אופק חדש" משפיעה על ניהול זמן ועל רמת השקעה הנדרשת מהמורים?

בשאלה זו התבקשו המורות לתאר את אופן ניהול הזמן ואת רמת ההשקעה הנדרשת במהלך יום עבודה שגרתי. מעיון בתשובות המורות מתברר כי רק שלוש מורות ציינו שהן מצליחות לנצל את הזמן בצורה יעילה ביותר. שאר המורות, 17, ציינו יום עבודה עמוס עם רמת השקעה כפולה בבית הספר. אין זמן לתכנן שיעורים, ואין זמן להכין דפי עבודה. הן רצות כל הזמן, לא נחות, והדבר משפיע על החיים הפרטיים מעבר ליום העבודה.

ציטוט חלק מדברי המורות בעד ניצול יעיל לזמן:

- שעות שהייה עוזרות לי מאוד בניהול זמן, אני מספיקה להכין המון דברים תוך כדי עבודתי.
- אני מצליחה לנצל את הזמן בצורה טובה, לרבות שעות שהייה והשיעורים הפרטניים.

ציטוט חלק מדברי המורות נגד יכולת ניצול יעיל לזמן:

- מרגישה שכל הזמן אני בלחץ זמן ולא מספיקה כלום. ההשקעה שלי היא מעבר ליכולת הפיסית שלי. אין לי זמן בבית הספר לתכנן את השיעורים ואין לי זמן להכין דפי עבודה.
- מרגישות הרבה לחץ בזמן העבודה, משימות רבות וכמעט לא מספיקות לסיים את הכל.
- חוזרת הביתה עם הרגשה איזומה, הרוסה פיסית ונפשית. אין לי כוח לכלום, ורק המחשבה שאני צריכה להשלים את העבודה שלי בבית מלחיצה אותי עוד יותר.

- אני מרגישה עייפה, רעבה, צמאה, כאב בגרון ובראש, אין לי כוח להמשיך את יתרת היום.
- אין רגליים לעמוד, אין קול (צרובה), אין עיניים, אין ידיים, ואין נשימה.
- אסור להרחיב את סמכויותיו של המנהל, כך המורים יתחרו ביניהם מי ילשין לו יותר.

5. כיצד משפיעה עבודה לפי הרפורמה "אופק חדש" על איכות ועל כמות שעות הפנאי בקרב המורים?

בשאלה זו נשאלו המורות איך העבודה בעקבות הרפורמה "אופק חדש" השפיעה על איכות ועל כמות שעות הפנאי בקרב המורות. מעיון בתשובות המורות מתברר כי כל המורות ציינו שאין כעת שעות פנאי בין כותלי בית הספר. הרפורמה, לדעתן, פגעה קשות בשעות הפנאי של המורה אחרי יום העבודה.

ציטוט חלק מדברי המורות בנוגע לפגיעה בכמות שעות הפנאי:

- המשימות רבות, וזה בא על חשבון שעות הפנאי שלנו.
- חל שינוי, כי המשימות דורשות מהמורות מעל ומעבר, וכך יש פגיעה בשעות הפנאי שלהן.
- השינוי שחל הוא לרעה, כי העבודה יותר קשה מקודם ודורשת הכנות, מורה רגילה אולי תמצא זמן אבל הלחץ גדול יותר.

6. האם הרפורמה "אופק חדש" הביאה לעלייה בשכרם של המורים באופן משמעותי לעומת מבנה העבודה הקודם?

בשאלה זו נשאלו המורות אם הרפורמה "אופק חדש" גרמה לעלייה בשכרן של המורות. לפי תשובותיהן, חמש מורות התומכות ברפורמה ציינו שאכן "אופק חדש" גרמה לעלייה בשכרן. שאר המורות, 15, ציינו שאמנם יש עלייה בשכר, "אך אנו עכשיו עובדות יותר שעות עם עבודה יותר קשה, כך בהשוואה לערך שעת עבודה, שכר המורים דווקא ירד ולא עלה". ציטוט חלק מדברי המורות בעד עלייה בשכר:

- כן, יש הפרש ניכר בסך המשכורת הכוללת בין אם זה לפי "אופק חדש" או לפי הדגם הקודם.
- המשכורת של המורות עלתה, למרות שלא מגיעה לרמת הצדקה עם מידת ההשקעה בעבודה.

ציטוט חלק מדברי המורות נגד העלייה בשכר:

- לא, כי עכשיו המורה עובדת הרבה יותר, ואנו עובדות יותר ממה שאנחנו מקבלות.
- לא באופן משמעותי, כעת אנחנו עובדות יותר קשה ומקבלות פחות.



- אמנם הרפורמה גרמה לעלייה בשכר, אבל לא מרגישים בה בגלל שיש הרבה מטלות, והכסף לא מספיק.
- התכנית גרמה לעלייה לאלה הוותיקים, אבל מורים חדשים ימשיכו לעבוד עם שכר נמוך יחסית.

מעיון נוסף בכל תשובות המורות עולה כי התייחסותן לרפורמה "אופק חדש" מורכבת: יש בה פנים בעד התכנית ונגד התכנית. הדברים החיוביים שהן מוצאות בתכנית הם מעטים: מתן שעות פרטניות נחשב לדבר טוב במיוחד עבור התלמידים המתקשים, וכן הן מכירות בעובדה שהשכר של המורה עלה באופן מוחשי. לעומת זאת, הטיעונים נגד התכנית רבים יותר: המורים הביעו חשש מהרחבת סמכויותיו של המנהל ומעורבותו בהערכת המורה לצורך קידום בגמול אישי; מבנה שבוע העבודה לחוץ, מתסכל ומאיים; יש התעסקות יתר בניירת כמו מילוי טפסים והכנת תכניות ואמצעי עזר; העבודה לא מסתיימת בבית הספר, ויש צורך להשלימה בבית; לחץ בעבודה בא על חשבון קידום בהישגי התלמידים; המורות גם מחו על צירופן לתכנית ללא הסכמתן.

סיכום ורפלקציה

המטרה המרכזית של היוזמה שהוצגה במאמר זה הייתה לבחון את תפיסת הרפורמה "אופק חדש" בקרב קבוצת מורות ותיקות המועסקות בבתי ספר לחינוך מיוחד בישראל לפי מתכונת "אופק חדש". נקבעו שש שאלות מחקר אשר נבדקו בצורה מעשית בראיונות עם מורות שעובדות עתה לפי מתכונת "אופק חדש" וגם חוו עבודה לפי הדגם הקודם. כך התאפשר להן לערוך השוואה בין שתי מתכונות העבודה.

הדיווחים של המורות מראים כי הייתה אחידות דעים כללית כמעט בגישתן כלפי הרפורמה "אופק חדש", ונקודות השלילה עולות על נקודות החיוב. המורות מדגישות מאוד את הלחץ בעבודה ואת סדר היום העמוס, במיוחד בחינוך המיוחד. הן גם ציינו תחושות קשות לאחר יום העבודה; הן "חוזרות הביתה ללא כוח, עם עייפות יתר, כאבי גרון וראש, אין עיניים, אין ידיים ואין נשמה". מהרגע שהמורה נכנסת לבית הספר עד יציאתה ממנו היא עסוקה ללא חלונות או דלתות וללא יכולת לקבל שעת פנאי למטרות מנוחה. כל אלה הם תנאים קשים מאוד ומכבידים מאוד, והמורה מרגישה שהיא עובדת במקום מאיים, תוקף, ועליה כל הזמן לנסות ולעמוד במחויבות שלה כלפי תפקידה.

דבר נוסף שהדגישו המורות היה אי-הסכמתן להרחבת סמכויותיו של מנהל בית הספר, שיקבע את גורלן בדבר קבלת דרגה או לא. הן טענו שהדבר יעורר אי-שקט בקרב צוות בית הספר שיגלוש לרכילות, והעלו חשש כי מידת הקרבה למנהל בית הספר על רקע אישי ולא מקצועי היא שתקבע בנוגע לעליית השכר. תופעה זו עתידה להתקיים במיוחד בקרב המורות שלא עושות את תפקידן כראוי, ולכן הן עשויות להשתדל להתקרב יותר למנהל בית הספר כדי לזכות בחסדו.

המורות גם הדגישו את השינוי במספר שעות העבודה בשבוע, אשר עלה ל-36 שעות, עם חלוקה לשעות פרונטליות, שעות פרטניות ושעות שהייה. אחת המורות ציינה כי "יש לה 26 שעות בשבוע מול כיתה וזה סיוט גדול ועוד עשר שעות עבודה נוספות שמחולקות ליעדים נוספים, כלומר, תוספת של עשר שעות בפעם אחת; כמעט לא ניתן לעמוד בזה". יש לציין שהעבודה בחינוך המיוחד עם ילדים קשים מכבידה עוד יותר. עוד ציינו המורות שיש ימים שבהם יצטרכו לעבוד שמונה שעות ברצף ללא הפסקה, מול כיתה שלמה, ולדעתן אלה תנאים לא-הוגנים. כמו כן יש הפסקות קטנות שבהן הן מתפקדות כמורות-תורניות, וגם בהן נמנעת מהן מנוחה ולו קצרה.

מדברי המורות בקבוצה זו עולות שתי בעיות גדולות הנוגעות לרפורמה "אופק חדש": העלייה בשכר שהותנתה בעלייה במספר שעות עבודה בשבוע ושינוי במבנה שבוע העבודה השבועי. לדעת רבות מהמורות, תוספת השכר שקיבלו אינה מספיקה, היות שבסיס משרתה של המורה הורחב גם הוא, וכך בחישוב של ערך שעת עבודה שכרה של המורה למעשה ירד. חשוב לזכור כי הצלחתן של רפורמות חינוכיות תלויה במידת ההזדהות של המורים המלמדים בבית הספר עם מטרות הרפורמה ועם ערכיה (גזיאל, 2007). הלחץ הרב שבו המורים נמצאים, לחץ שהולך וגובר כל הזמן, גורם להם לפתח עמדות שליליות כלפי הרפורמה החדשה ולהתגעגע לדגם העבודה הקודם. כך עולה מדברי המורות שהשתתפו במחקר. המורות ציינו "אם הייתה זו רפורמה טובה, אז מדוע מכריחים אותנו לקבל אותה? מדוע לא יאפשרו לנו לקבל אותה בדרך של בחירה?" המורות אמרו עוד "כי זאת רפורמה בעיניים, ואם היינו יכולות לוותר עליה היינו עושות זאת בשמחה רבה".

חשוב להדגיש גם את הצד החיובי של הרפורמה, אשר השתקף בשני נושאים, והמורות התייחסו אליהם: מתן שעות פרטניות חובה לכל המורים בבית הספר שהוא דבר נפלא, כי במסגרתו אפשר לרכז קבוצות קטנות של תלמידים ובעיקר את המתקשים ולנסות לקדםם. דבר נוסף שהוזכר הוא העלייה בשכר, שיש לה חשיבות רבה.

מסקנות והשלכות פדגוגיות

אחת ההשלכות העולות ממחקר זה היא הצורך לערוך שינוי מקיף במבנה יום העבודה של המורים בחינוך המיוחד. השינוי נדרש במיוחד לגבי מורות שמטבע עבודתן יצטרכו להמשיך להכין גם בבית דפי עבודה ואמצעי עזר עבור הילדים בחינוך המיוחד. ייתכן שכדאי להגדיל את מספר שעות שהייה ואת השעות הפרטניות השבועיות כדי לאפשר למורות לסייע יותר לתלמידים מתקשים, להשלים הכנת מערכי שיעורים ולהתגבר על הטיפול בניירת כמו מילוי טפסים בין כותלי בית הספר. בעבודה בחינוך המיוחד המורה נדרש להכנת תכנים לימודיים, דפי עבודה ברמות שונות, אמצעי המחשה ושימוש בשיטות הוראה ייחודיות. כל המטלות הללו אינן מנת חלקו של המורה בחינוך הרגיל. מכאן עולה הצורך להקצות יותר שעות שהייה ויותר שעות פרטניות למורים המועסקים בחינוך המיוחד,



לרבות שיפור באווירה ובתרבות הבית ספרית, כדי לעודד אותם ולגרום להם תחושה של סיפוק וגאווה בעבודתם.

המלצה חשובה נוספת: יש להגביל את סמכויותיו של מנהל בית הספר בנושאי הערכה וקידום, ויש לשתף גורמים חיצוניים בלתי-תלויים בנושא ההערכה כדי לאפשר למורה להתקדם מבלי שיצטרך לקשור את עתידו ליחסיו האישיים עם מנהל בית הספר. נושא זה בולט יותר בבתי ספר לחינוך מיוחד, שהם לרוב בתי ספר קטנים, והקרבה בין חברי הצוות בהם גדולה יותר. כדאי גם להוסיף ולבחון את מידת ההלימה של שכר המורה בעידן הנוכחי בחברה הישראלית כדי לוודא שהמורה יקבל תשואה הולמת בחינוך הרגיל בכלל ובחינוך המיוחד בפרט.

ביבליוגרפיה

אבידב, א' (2000). העצמה בקריירה המקצועית בקרב מורות ממלאות תפקיד בביה"ס היסודי: המושג ורכיביו. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.

בורק, ש' (2007). חריגות ודעות קדומות - תולדות החינוך המיוחד בעולם. תל-אביב: ירון גולן.

בן-יהושע, צ' (1990). המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה. תל-אביב: מודן.

בן-יהושע, צ' (2001). מסורות וזרמים במחקר האיכותני. לוד: דביר.

בשארה, ס' (2005). מאפיינים של בית הספר ושיפור בהישגים בתחומי למידה בסיסיים בהבנת הנקרא ובמתמטיקה של תלמידים בחינוך המיוחד במגזר היהודי והערבי. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן. גביש, ב' ושמעוני, ש' (2006). תפיסותיהן של המורות הכוללות את שילוב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בכיתותיהן. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 21(1), 35-54. חיפה: אחוה.

גורי-רוזנבליט, ש' וגזית, א' (2009). הכנסת שינויים למערכת החינוך. מקראה מהדורה חדשה. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

גזיאל, ח' (1993). מדיניות החינוך על פרשת דרכים - בין שינוי לבין המשכיות. ירושלים: מכון אייסס לחקר מערכות החינוך.

גזיאל, ח' (2007). רפורמות בחינוך - כישלון כמעט ידוע מראש. הד החינוך, 9(פ"א).

גרנות, א' (2008, 22 ביולי). מה רוצים מתנגדי "אופק חדש"? אתר מאמרים.

מה20%רוצים20%מתנגדי20%"אופק20%חדש"? <http://www.articles.co.il/article/22477>

דרור, י' (2006). רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית: מה אפשר ללמוד מן ההיסטוריה על דוח דוברת? בתוך ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית? (35-61).

תל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

הכנסת (1968). דו"ח ועדת רימלט. ירושלים.

הסתדרות המורים בישראל (2009). **אופק חדש מפנה בחינוך בישראל, עיקרי ההסכם תשס"ט**. חוזר מיוחד לאופק חדש. תל-אביב: הסתדרות המורים בישראל.

ועדת דוברת (מאי 2004; ינואר 2005). **התכנית הלאומית לחינוך - חלק א': עיקרי ההמלצות וחוברת נספחים**. ירושלים: כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל.

חוק חינוך מיוחד (התשמ"ח - 1988). לרבות התיקונים שנערכו בשנים: 1989, 1990, 2000, 2002.

כפיר, ד', אבדור, ש' וריינגולד, ר' (2006). **הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים, תהליך רצוף ומתמשך**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

מורן-זליקוביץ, י' (2010, 17 במארס). **אופק חדש המנהלים מרוצים, המורות פחות**. ויקיפדיה. http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%90%D7%95%D7%A4%D7%A7_%D7%97%D7%93%D7%A9

משרד החינוך (2009). **"אופק חדש" מתווה מדיניות להתפתחות מקצועית של עובדי הוראה**. ירושלים: המינהל להכשרה והשתלמויות.

משרד החינוך והתרבות (1995). **פרקי מבוא בחינוך המיוחד**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

סמילנסקי, מ' (1995). **לקראת המאה ה-21 הצורך ברפורמה מקיפה של מערכות החינוך, משלב המעבר מתקופת ההתבגרות אל הבגרות הראשונית**. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה ה-21 (19-42)**. תל-אביב: רמות.

ענבר, ד' (2006). **פרק על מבט היסטורי על רפורמות בחינוך**. בתוך ד' ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית? (22-61)**. ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

פולטין, ש' (2009, 13 באפריל). **"אופק חדש" - החסרונות עולים על היתרונות**. אתר מאמרים <http://www.hakoled.org.il/?p=485>

קולא, ע' וגלובמן, ר' (1994). **להיות מנהל ולהצליח**. השתלמות מוסדית לשיפור ההוראה ולהצלחת הלומדים. אבן יהודה: רכס.

קשתי, א' (2007, 16 במאי). **הסכם עם הסתדרות המורים**. מורה מתחיל ביסודי ירוויח 5300 ש"ח. ויקיפדיה. http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%90%D7%95%D7%A4%D7%A7_%D7%97%D7%93%D7%A9

רפורמת "אופק חדש" (2009). ירושלים: משרד החינוך.

שושני, ש' (1988). **הצעה לשיפור ולקידום מערכת החינוך בישראל**. ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני**. מפירוק המציאות להבנייתה **כטקסט**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת**. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

שרן, ש', שחר, ח' וליין, ת' (1998). **בית הספר החדשני ארגון והוראה**. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.



- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factor in teacher emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 267-283.
- Nias, J. (2000). Why teacher need their colleagues: A developmental perspective. In A. Hargreaves, A. Liberman, M. Fullen & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (1257-1271). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Popekewitz, T. S. (1988). Educational reform: Rhetoric, ritual and social interest. *Educational Theory*, 38, 77-93.
- Rondinelli, D. A. et al. (1989). Analyzing, decentralizing policies in developing countries, a political framework. *Development and Change*, 20(2), 57-87.