

לקסי-קיי

אנשים חושבים חינוך
שיח על הוראה, חינוך וחברה



סיון תשע"ד, יוני 2014

לקסי-קיי יוצא לאור מטעם רשות המחקר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

גיליון מס' 2, סיון תשע"ד, יוני 2014

יו"ר המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי

עורכת ראשית: ד"ר סמדר בן-אשר

חברי המערכת: ד"ר חזקיה (חזי) אהרוני, ד"ר אסתר אזולאי, ד"ר סמדר בן-אשר, פרופ' שלמה בק, ד"ר אמנון גלזנר, ד"ר ראנם מזעאל, פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר רמה קלויר, ד"ר גילה קציר, ד"ר ורד רפאלי.

רכזת המערכת: גילה אביטל

עיצוב גרפי: מיכל סטריער

עורכת הלשון: ד"ר עדית שר

תמונת השער: צילום - נורית עבדו.

פרופ' ציפי רובין וד"ר רחל קרופ ערכו סיור מודרך לחברי המועצה האקדמית העליונה של המכללה, בתערוכה ההיסטורית. (בתמונה - חלק מחברי המועצה).

ליצירת קשר: דוא"ל רשות המחקר: rsrch_dept@kaye.ac.il

קטלוג לקסי-קיי: <http://www.kaye.ac.il/לקסיקיי/>



תוכן עניינים

2	דבר המערכת
3	אוריינויות דיגיטליות / מרב אסף
5	אָמון - Trust / מיכל סטריער
8	האמפתיה / שמרית הימן
10	דידקטיקה / אחמד אלעטאונה
12	הורות טובה דייה / נורית כוכבי והדס לוי
15	הכוונה עצמית ומוטיבציה / חיה קפלן
18	ייצוגים של חינוך בפנטסיה לבני הנעורים / ערגה הלר
21	צדק / ישראל שורק
24	קריאה אינטרטקסטואלית כמאפשרת למידה משמעותית / אסתר אזולאי
26	תיווך – "התנסות בלמידה מתווכת" / אורית הוד-שמר

דבר המערכת

"וגם אני כלולה בסוד הזה"

של התנועה המתגלית

תנועת צל העלים

בכתם האור

על רצפת החדר"

(חיה שנהג)

הפעמה השנייה של לקסי-קיי אנשים חושבים חינוך - שיח על הוראה, חינוך וחברה - מביאה עמה עשרה ערכים נוספים של התבוננות מרעננת במושגים מוכרים וחדשים. החוקרים הכותבים ממקדים את הידע הרב שלהם בנקודה אחת ובתנועה המתגלית, הם נפרסים לפנינו מחוברים לרשת צפופה של ידע, תאוריה ומעשה חינוכי.

בגיליון השני של כתב העת הצעיר והצומח של מכללת קיי מתבהרים ערכים אוניברסליים כמו צדק ואמון ומושגים בהכשרה חינוכית כמו דידקטיקה, תיווך, קריאה אינטרטקסטואלית, והוראה דיגיטלית. הלומד ופיתוח יכולותיו מוצגים בעזרת הכוונה עצמית, מוטיבציה ואמפתיה. תפיסה אחרת של ייצוגי חינוך בפנטסיה לבני הנעורים מאתגרת לראייה חדשה של מכלול יצירות המשלבות זו בזו פעילות במעשה הלמידה. מעגל האור של המעשה החינוכי מתרחב גם מעבר למערכת החינוך אל ההורים השותפים הטבעיים שגם צורכים וקשיים הנם חלק מעניינה של הפדגוגיה החינוכית ושל העוסקים בה.

חמישה עשר חברי סגל לקחו חלק בביקורת עמיתים של המאמרים, במטרה לסייע לכותבים לשפרם ולהביא אותם ליתר בהירות לקורא הסקרן והמתעניין. הקוראים הסוקרים בגיליון זה היו: ד"ר בדיע אלקשאעלה, גב' מירב אסף, ד"ר סמדר בן-אשר, גב' דפנה גוברין, גב' דפנה גרנית, ד"ר אורית הוד-שמר, ד"ר יהודית זמיר, ד"ר ורד יפלא, גב' מיכל מונטל, ד"ר רות מנצור, ד"ר נורית נתן, ד"ר דיתה פישל, גב' רחל צפרי, ד"ר רמה קלור ד"ר ורד רפאלי.

תודה מיוחדת לנשיאת המכללה, פרופ' לאה קוזמינסקי, יו"ר המערכת על מעורבות ועניין בעידוד הכתיבה של המרצים ללקסי-קיי תוך הכרה בערכו ובחשיבותו של כתב העת הלקסיקלי המתהווה כעוד נדבך לידיע המונגש ללומד, לעוסקים בהוראה ולקוראים במעגלים רחבים יותר.

שותפות במלאכת העשייה של הוצאת הגיליון לאור הן ד"ר עדית שר עורכת הלשון ומיכל סטריער הבונה ומעצבת את כתב העת באתר.

המערכת מזמינה את הכותבים להגיש מושגים נוספים מוארים ומעניינים לקראת הפעמה השלישית שתצא לאור בינואר 2015.

בברכת קריאה מהנה ומעשירה.

דר' סמדר בן-אשר עורכת כתב העת לקסי-קיי

אוריינויות דיגיטליות

מרב אסף, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

הרשת ומלקט מידע במרחבים שונים, במרבית המקרים, מרחבים שאין ביניהם קשר למעט הנושא הכללי של האתר שמאותר בעקבות מחרוזת חיפוש או מילות מפתח. בכדי להגיע ללמידה משמעותית, הלומד צריך לדעת כיצד לאתר מידע, לסנן ולבחור מקורות רלוונטיים ומהימנים (Weeler, 2012), וכן לשמור ולנהל את המידע כך שניתן יהיה להשתמש בו בעת הצורך (מיומנויות ניהול מידע אישי - Mioduser, Nachmias & Forkosh-Baruch, 2008).

מיומנות הכרחית נוספת ללמידה משמעותית ברשת האינטרנט היא היכולת להתמודד עם מידע מרחבי. בעוד שמרבית הספרים נקראים באופן לינארי (דף אחר דף לפי סדר שיצר הכותב), לעתים קרובות הקריאה ברשת היא של שברי מידע המוצגים באתרים. הקורא מגיע לאותו "חלק" בעקבות מילות מפתח במנוע חיפוש או על ידי היפר-קישור מאתר אחר ובמקרים רבים גם עובר למרכיב נוסף באמצעות היפר-קישור. כך האחריות ליצור ייצוג בהיר, לכיד ומשמעותי של המידע היא של הקורא - עליו להחליט מהו המידע הרלוונטי עבורו, עליו להבין מושגים בסיסיים ואת הקשרים ביניהם, עליו לחשוב על מידע שחסר לו "להשלמת התמונה" ולחפשו ועוד. חוקרים שונים מצאו שלמידה לא לינארית שכזו דורשת מיומנויות ייחודיות וטבעו שמות של אוריינויות ייעודיות, למשל - היפר-אוריינות (Mioduser, Nachmias & Forkosh-Baruch, 2008) וחשיבה מסתעפת (Eshet, 2012).

מידע באתרים שונים מיוצג לעתים במלל, אך גם במדיה אחרות כתמונות וכסרטים. פענוח של מידע ויזואלי וקידודו לייצוג מושגי נשען על מיומנויות אחרות מפענוח מלל, ועל כן נדרשת אוריינות חזותית (Mioduser, Nachmias & Forkosh-Baruch, 2008) או חשיבה צילומית-חזותית (Eshet, 2012) בכדי להבין מידע רב הנמצא ברשת. יתרה מזאת, לעתים קרובות מידע מוצג במספר מדיה בו זמנית או שהקורא מתמודד עם מדיה שונות בעת למידה בהיפר-טקסט וכך הוא נדרש לעבד באופן מדי מידע רב ערוצי (Eshet, 2012; Mioduser, Nachmias & Forkosh-Baruch, 2008) לייצוג קוהרנטי משותף.

מעבר לכך שהמידע שהמשתמש קורא "מפוזר" ברחבי הרשת ומיוצג במדיה שונות, לעתים הוא גם, במקרה הטוב, מייצג תמונה מורכבת ורבת נקודות מבט, ובמקרה הטוב פחות, הוא מייצג תמונה שגויה. אין כאן הצהרה כי כל מידע שהוא מודפס הוא בהכרח מהימן שכן ישנו מידע שגוי רב גם בספרים מודפסים, אך ברשת היבט זה מועצם כיוון שכמות המידע ומקורותיו הם עצומים והמידע לא בהכרח עובר סינון כלשהו לפני פרסומו. חשיבה ביקורתית היא מיומנות חשובה בהתמודדות עם כל טקסט ובמעבר ללמידה ברשת היא הופכת להכרחית. זו באה לידי ביטוי בשתי אוריינויות - חשיבת מידע ואומנות הטלת הספק (Eshet, 2012) ו-התמודדות עם מורכבות (Mioduser, Nachmias & Forkosh-Baruch, 2008).

המושג "אוריינות" לרוב נקשר במיומנויות קרוא וכתוב ובפעילויות הקשורות סביבו, למשל אוריינות אקדמית. טענה רווחת היא שמיומנויות אורייניות מהוות מרכיב בסיסי לתפקוד בעולם החוץ אקדמי ולכן שמים דגש על הקנייתן במסגרתן. בשני העשורים האחרונים התפתח מושג חדש - "אוריינות דיגיטלית" - שהוטבע עם השימוש הרב במחשב האישי במשקי הבית הפרטיים. גם אוריינות דיגיטלית מתייחסת לרכישת מיומנויות שונות לשם תפקוד בחיים. בעת הטבעת המושג, הוא הוגדר כהיכרות עם יישומי מחשב בסיסיים; אך במהלך השנים, ובמקביל להתפתחויות בטכנולוגיה, הורחבה ההתייחסות למושג והוא מוגדר כיום כיכולתו של אדם לגשת למגוון רחב של פעילויות ומקורות ולפעול בהם באמצעות כלים דיגיטליים (Futurelab, 2010). אוריינות דיגיטלית של אדם מבוססת על הרמה האוריינית הכללית שלו ובעיקר נשענת על יכולות קוגניטיביות ומיומנויות לניהול למידה (Greene, Yu & Copeland, 2014). בסביבה הדיגיטלית יכולות אלה באות לידי ביטוי בפעילויות עם מדיה (מלל, תמונות וסרטים), במאגרי מידע וברשת האינטרנט; באמצעות מחשבים, מחשבי לוח וטלפונים חכמים; ותוך שימוש במגוון תכנות ואפליקציות לעיבוד המידע (למשל - תמלילים, גיליונות אלקטרוניים, תכנות גרפיות) ולהפצת המידע (פרסום באינטרנט, בדואר אלקטרוני, ברשתות חברתיות, ועוד).

במהלך העשור האחרון נעשו ניסיונות לבדוד מיומנויות הקשורות לאוריינות דיגיטלית ולהגדירן. כתוצאה מכך זוהו כישורים ומיומנויות רבים הנדרשים לתפקוד מיטבי במרחב הווירטואלי. חוקרים שונים הדגישו מיומנויות שונות אך ישנה תמונה משותפת העולה מכולם והיא שאין מדובר באוריינות אחת אלא בקבוצת אוריינויות (multiliteracies), וכן שאלו כוללות היבטים הקשורים בהתנהלות עם תכנים ועם אינטראקציות חברתיות. בהמשך אנסה להציג "קבוצות" המאגדות מספר אוריינויות - צריכת מידע, יצירת מידע ותקשורת ברשת. במספר מקרים, האוריינויות שתוצגנה תתאמנה למספר קבוצות אך החלוקה נעשתה בכדי לפשט מעט את תמונת המחקר המורכבת.

צריכת מידע במרחב הווירטואלי

למידע דיגיטלי, ובעיקר לכזה המפורסם ברשת האינטרנט, מאפיינים ייחודיים. לכן נדרשות מיומנויות ייחודיות לשם עיסוק במידע המצוי ברשת האינטרנט וביצירת ייצוגים קוהרנטיים שלו. בחלק זה אתייחס למיומנויות הקשורות לאוריינות ברשת ולצריכת מידע ברשת אינטרנט.

מיומנות בסיסית הנדרשת לשם פעילות למידה ברשת היא של ניווט במרחב הווירטואלי (Mioduser, Nachmias & Forkosh-Baruch, 2008).

מטפורה למידה מקובלת לייצוג הגלישה ברשת היא זו של דפדוף (Browsing) וזאת כנגד קריאה ממוקדת או מעמיקה. בתהליך הדפדוף הלומד נודד ברחבי

יצירת מידע והפצתו ברשת

במקביל לצריכה יעילה של מידע, גם ליצירת ידע שמקורו ברשת האינטרנט מאפיינים ייחודיים בהתייחס לאופן הפקת התכנים ולהפצתם.

בהמשך לנושא הקודם, אוריינות של יצירת ידע ברשת כוללת מיומנויות של ארגון חלקי המידע שנאספו לייצוג קוהרנטי; הפקה של תכנים במדיה שונות כמלל, כתמונות וכסרטים; ואף העברה בין מדיה שונות (transliteracy skills - Weeler, 2012). מיומנות חשובה נוספת ביצירת ידע היא היכולת להפיק מידע באופן שיתופי אם באמצעות "שותפות מלאה" בבניית הידע או אם בהשתלבות בתוך ידע קיים (למשל- כתיבה בוויקיפדיה, או תכנות של קוד פתוח). עוד מיומנות חשובה היא היכולת לעשות שימוש חוזר ואחר במידע הקיים ברשת (Weeler, 2012) כאשר זה מועדף לצרכים האישיים של הכותב ונעשה באופן אתי וחוקי, פעולה שעשת (Eshet, 2012) מכנה שיעתוק (לא העתקה). אוריינות של שיתוף ידע (Weeler, 2012) מתייחסת ליכולת למצוא זירות המתאימות לפרסום הידע שהופק (אתרים לשיתוף מדיה, אתרי מידע, בלוגים, רשתות חברתיות ועוד) ולהתאמת המסרים כך שיעברו בהן באופן אפקטיבי.

תקשורת ברשת

אחת הפעילויות השכיחות ביותר ברשת האינטרנט היא של תקשורת בין-אישית (באמצעות רשתות חברתיות, אפליקציות תקשורת, דוא"ל, תקשורת וידאו, ועוד). על מנת להתנהל באופן מיטבי נדרשות אוריינות תקשורת (Mioduser, Nachmias & Forkosh-Baruch, 2008), מיומנויות של רישות חברתית (Weeler, 2012) או חשיבה חברתית-רגשית (Eshet, 2012). אלה מתייחסות ליכולת להשתמש במגוון כלי תקשורת לקידום צרכים שונים (חברתיים ומקצועיים) באופן בטוח ואתי. מעבר להתנהלות בסיסית, ווילר מרחיב בעניין המיומנויות שעוזרות לקיים את התקשורת באופן מיטבי - המיומנות הראשונה היא שמירה על פרטיות (חשיפה מבוקרת של מידע) והמיומנות השנייה היא של ניהול הזהות הדיגיטלית ותחזוקתה (יצירת פרסונה ציבורית שתשרת את הצרכים החברתיים והמקצועיים וקיומה באופן שוטף). מכיוון שסביבת הרשת היא עמומה, חדשה יחסית ומתחדשת תדיר, הנורמות והחוקים אינם חד משמעיים וכך האחריות על קיום התקשורת ושמירת הביטחון האישי חלה בעיקר על המשתמש.

ומה לאוריינות דיגיטלית ולהכשרת מורים?

תכניות הלימוד במכללות להכשרת מורים מדגישות היבטים אורייניים כמידענות וככתיבה אקדמית, אך למעשה עם סיום הלימודים, המורים ותלמידיהם אינם נגישים למידע אקדמי מהימן ושפיט והם עושים שימוש דווקא במידע שמקורו ברשת האינטרנט. תפקיד מכשירי המורים, אם כך, אינו למנוע מהסטודנטים להשתמש במידע שאינו אקדמי אלא להיפך - לעשות שימוש במגוון מקורות מידע - אך במקביל גם לבקש מהסטודנטים להמליל ולהמשיג את שיקולי הדעת שלהם ביחס למהימנות המקורות ולאופן השימוש בהם. כמו כן מומלץ לנצל את העובדה שהרשת, על ערוצי התקשורת השונים הפועלים

בה, מאפשרת יצירה של קשרים מקצועיים ושיתוף יצכני (יצרנות וצרכנות - prosuming) במידע; וייטב אם תהיה התייחסות גם למארג הקשרים הנוצרים ברשת כמשאב משמעותי (כפי שהוא מודגש מחוץ לגבולות האקדמיה) תוך בחינה ביקורתית של מקורות המידע ואופן ההתקשרות. המוקד בהמלצות אלה הוא של עיסוק במיומנויות למידה אך אין הכוונה לזנוח עיסוק בידע שכן יכולת ביקורתית מתפתחת בעקבות העמקה בתחום דעת ותוך קריאה מרובה. עם זאת, על מכשירי המורים לעודד קריאה שהיא אקטיבית, מטילה ספק ומעודדת שיח סביב נקודות מבט שונות, ולא כזו המדגישה שינוי ו"צריכה" של מידע. ארגונים מקצועיים כרשת ה-Digital Futures in Teacher Education הבריטית עושים ניסיון להגדיר את המיומנויות האורייניות הנדרשות כיום בהכשרת מורים (Gruszczynska, Merchant & Pountney, 2013), ורצוי שדיון כזה יתקיים גם במכללות בארץ.

מקורות

Eshet, Y. (2012). Thinking in the Digital Era: A Revised Model for Digital Literacy. *Issues in Informing Science & Information Technology*, 9. Retrieved from <http://iisit.org/Vol9/IISITv9p267-276Eshet021.pdf>

Greene, J.A., Yu, S.B. & Copeland, D.Z. (2014). Measuring critical components of digital literacy and their relationships with learning. *Computers & Education*, doi: 10.1016/j.compedu.2014.03.008.

Gruszczynska, A., Merchant, G. & Pountney, R. (2013). "Digital Futures in Teacher Education": Exploring open approaches towards digital literacy. *The Electronic Journal of e-Learning*, 11(3), 193-206.

Futurelab (2010). Digital Literacy across the Curriculum. Retrieved from http://www.futurelab.org.uk/sites/default/files/Digital_Literacy_handbook_0.pdf

Mioduser, D., Nachmias, R., & Forkosh-Baruch, A. (2008). New literacies for the knowledge society. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.). *International Handbook of Information Technology in Education* (pp. 23-42). New York: Springer. Retrieved from <http://muse.tau.ac.il/publications/105.pdf>

Wheeler, S. (2012). Digital literacies for engagement in emerging online cultures. *eLearn Center Research Paper Series*, 5, 14-25.

אָמוֹן - Trust

מיכל סטריער, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

"The best way to find out if you can trust somebody is to trust them"

Ernest Hemingway

(Roumeliotou, 2007 &). נטייתו של אדם להיות נותן אמון או חשדן נובעת מחוויות העבר במערכות היחסים שלו, החל מגיל צעיר ועד גיל מבוגר. נטייה לחשדנות אצל האדם תשפיע עליו להימנע מלתת אמון באחרים ונטייה לאי-חשדנות תשפיע עליו לתת אמון באחרים, וזאת ללא כל קשר להערכות הקיימות בקשר לאמינות של אחרים אלו. המקורות לנטיית אלו נובעים מחוויות העבר במערכות היחסים של האדם, במשפחה ובגיל מאוחר יותר בקבוצות אחרות, באגודות ובארגונים. מכאן שנטיית אלו לחשדנות או לאי-חשדנות אצל האדם נובעת גם מהביוגרפיה האישית שלו (Davis, 2008; Simpson, 2007; Sztompka, 1999; Erikson, 1963).

מקור נוסף לנטייה למתן או לאי-מתן אמון הנו התרבות אליה האדם משתייך ובתוכה הוא גדל. האדם עשוי להיכנע ללחץ החברתי ולתת אמון או להימנע ממתן אמון על פי דרישות תרבותיות, ללא קשר להערכות מבוססות הידע באשר לאמינות של האחרים או לנטיית האישיות שלו של חשדנות או אי-חשדנות שמקורן, כאמור, בביוגרפיה שלו. במקרה זה, הבסיס לאמון או לאי-אמון נובע מההיסטוריה המשותפת של חברה נתונה, של קהילה או קבוצה חברתית ושל התרבות אליה משתייך האדם (Sztompka, 1999; Fukuyama, 1995).

סוגים של אמון

הדרך בה אנשים משתתפים בחיים האזרחיים משקפת את הדרך בה הם רואים את העולם ומי הם חבריהם. ניתן להבחין בין אנשים הפונים לתוך הקבוצה שלהם ובין אנשים הפונים אל מחוץ לקבוצת ההתייחסות שלהם. הסוג הראשון של האנשים מתייחס לבעלי אמון אסטרטגי ואמון פרטיקולרי – האופייניים להון חברתי מלכד, והסוג השני מתייחס לבעלי אמון מוכלל – האופייניים להון חברתי מגשר ומקשר (Rothstein & Uslaner, 2005; Uslaner, 2003 & Conley).

הון חברתי מתייחס למאפיינים של חברות בקבוצה או של ארגון חברתי, המקדמים שיתוף פעולה בין שני פרטים או יותר. מאפיינים עיקריים הנם רשתות קשרים, נורמות של הדדיות ואמון (פאטנס), (Fukuyama, 1999; 2006). הספרות מבחינה בין סוגים שונים של הון חברתי: הון חברתי מלכד (bonding) – מתגבש לרוב בתוך קהילות הומוגניות; הון חברתי מגשר (bridging) – מתייחס לקשרים בין קבוצות שונות זו מזו; הון חברתי מקשר (linking) – צומח מקשרים בין קבוצות "חלשות" לבין קבוצות "חזקות", בעלות גישות ויכולת השפעה על מדיניות וממשל (מנחם ואחרים, 2006).

התפיסה המקובלת והנפוצה ביותר של "אמון", היא תפיסה חיובית הטוענת, כי אמון הנו מרכיב חיוני בתחזוקתן של מערכות קשרים וביצירת רשתות קשרים מצליחות. אמון מקדם שיתוף פעולה בין אנשים ומביא להתפתחותן של קהילות פעילות ומצליחות ושל כלכלות יעילות ומשגשגות. הוא מסייע לתפקוד טוב יותר של ממשלות, משפטים וביורוקרטים. האמון מביא גם לכך שבאמצעותו בהן הוא מתקיים תהיה פחות שחיתות ולאזרחים בהן יהיה שוויון זכויות רב יותר. קיומו של אמון בקרב חברים ברשתות הקשרים, בארגונים ובקהילות גורם לאנשים לקחת על עצמם תפקידים פעילים, להתנהג על פי ערכים מוסריים, להתפשר ולהקשיב לאחרים גם כאשר אלו מעלים בפניהם רעיונות אשר אינם מקובלים עליהם ולתרום לפעולה קולקטיבית יעילה (פאטנס, 2006; Uslaner, 1999; James & Sykuta, 2004 Papanis & Roumeliotou, 2007).

כשאומרים "אמון", למה מתכוונים?

אמון נחקר בדרכים שונות ובמגוון דיסציפלינות מאז שנות ה-50 של המאה הקודמת. על אף ריבוי הדעות וההסברים שניתנו למושג לאורך השנים, בולטים מספר מרכיבים המשותפים להסברים אלו: מתן אמון באדם אחר הופך את נותן האמון לפגיע; אמון הוא דינאמי ומורכב משלבים הניתנים לזיהוי; אמון יכול להשתנות בהתאם למצב, לנושא או למושא האמון; אמון מושפע מנטיית פסיכולוגית, מנורמות התרבות בה חי וגדל נותן האמון, מאינטראקציות חברתיות ומהתנהגויות (Mitchell et al., 2008; 1999; Sztompka, 1995; Fukuyama).

אמון באנשים אחרים מהווה מרכיב חיוני לצורך שמירה על מערכות יחסים ועל יצירת רשתות קשרים מוצלחות. כאשר בוחנים אמון כמערכת יחסים של אדם עם אנשים אחרים, האמון שהאדם נותן באחרים מבוסס על ההערכות שלו באשר לאמינותם. הבסיס למתן אמון באחר במקרה זה נובע ומסתמך על ניסיון, על ידע ועל מידע מסוים שנותן האמון אסף לגבי מקבל האמון. מתן אמון באדם אחר הוא למעשה הימור באשר לכך ששיתוף פעולה עם אדם זה או עם קבוצת אנשים ישתלם בסופו של דבר. לכן, אנשים סומכים על ההתנסויות שלהם עם אותם אחרים ומעדכנים את הידע שצברו אודותיהם, בהתאם להתנהגויות של אנשים אלו במהלך אינטראקציות שחוו עמם (Uslaner, 1999; Sztompka, 1999).

אמון איננו רק מערכות יחסים המבוססות על שיקולים הגיוניים. אווירת אמון מוקדמת נוצרת לרוב מקשר חברתי משותף ומבטיחה את ביסוסן של רשתות הקשרים לאורך זמן (Papanis).

אמון וחינוך

מהמחקר בנושא אמון בבתי ספר עולה הסכמה שאמון הציבור בבתי הספר פחת בצורה משמעותית, בשני העשורים האחרונים. ממצא זה בא לידי ביטוי בחקיקה ובמציאות שהתפתחה בשדה החינוך. מצד אחד חוסר אמון במערכת החינוך מביא ליוזמות חינוכיות של הורים, כגון חינוך ביתי והקמת בתי ספר של בחירה (בתי ספר דמוקרטיים, אנתרופוסופיים ועוד). מצד שני – שימת דגש מצד מערכת החינוך, "בעידודם" של פוליטיקאים ובעלי אינטרסים אחרים, על מבחנים בסיכון גבוה (מבחנים בינלאומיים, כגון בחינות המיצ"ב החיצוניות), סטנדרטיזציה (בדגש על הישגים) ו-accountability - אחריותיות (Mitchell et al., 2008).

יחד עם זאת, אמון בבתי ספר נתפס כמשאב חיוני התורם ליעילותם של בתי הספר. רמה גבוהה של אמון משפרת את יעילות בית הספר, יש לה השלכות על הביצועים האקדמיים של התלמידים והיא משפיעה משמעותית על שיתוף הפעולה בין הגורמים השונים בתוך בית הספר ובין בית הספר ומשפחות התלמידים (Adams & Christenson, 2000; Mitchell et al., 2008).

מכאן, שיש חשיבות לקיומו של אמון הציבור בבתי הספר; לאמון בין בתי הספר לבין משפחות התלמידים והקהילה הרחבה הסובבת את בית הספר; ולאמון בתוך בית הספר בקרב המורים ותומכי ההוראה עצמם, ביניהם לבין תלמידיהם ובין התלמידים לבין חבריהם ללימודים.

מעבר להיות ה"אמון" חיוני ליעילותם של בתי ספר ומוסדות חינוך, ומעבר להשפעתו על הרמה האקדמית של בתי הספר, הרי שכחלק מהערכים אותם בתי הספר מבקשים לקדם – מוסריות, שוויון, מעורבות, ויוזמה – הרי שיש כאן אפשרות באמצעות הגברת האמון, לקדם את הערכים הללו הנובעים ממנו.

מן האמור לעיל עולה, כי לכל אחד מסוגי האמון יש היתרונות והחסרונות שלו. לכן ישנה חשיבות רבה למציאת האיזון הנכון ביניהם. איזון אשר מצד אחד ילכד את החברים הקשורים לבית הספר ולקהילה, ומצד שני יחזק אצלם גם את היכולות והמיומנויות הקשורות לאמון מוכלל, החיוני לקיומם של הון חברתי מגשר ושל הון חברתי מקשר.

אמון, או אי-אמון, במערכת החינוך נוגע לכל אחד מהשחקנים המעורבים בה: תלמידים, הורים, מורים, תומכי הוראה, מנהלים, פרחי הוראה, מרצים ועובדים במכללות להכשרת מורים, מפקחים ועוד.

כל אלה המבקשים לעודד אווירת אמון במוסד החינוכי בו הם מלמדים וכלפיו, ראוי שידעו מהו "אמון", מאין נובעת הנטייה לתת אמון או להימנע ממתן אמון, אילו סוגי אמון יש ומהן ההשלכות של סוגי האמון השונים. ידע שכזה עשוי לסייע בידיהם לתכנן ולהפעיל תכניות אשר יביאו לקידום סוג האמון הרצוי ולתוצאות המבוקשות הנובעות ממנו.

אמון אסטרטגי משקף את הציפייה של אדם באשר להתנהגות של אדם אחר, הקשורה לתפקוד ספציפי (James & Sykuta, 2004).

Hardin מכנה זאת "אמון בתוך קפסולה" (Encapsulated Interest). המשמעות היא שאדם נותן אמון באדם אחר אם הוא מאמין שלאחר ישנו אינטרס להתייחס ברצינות לאינטרסים של נותן האמון בעניין ספציפי. מקבל האמון עוטר במעין קפסולה את האינטרסים של נותן האמון יחד עם אלו שלו. האינטרסים של נותן האמון עלולים להתנגש עם אינטרסים אחרים של מקבל האמון ולכן האחרון עלול שלא לפעול על פי ציפיית נותן האמון. יחד עם זאת למקבל האמון יש לפחות כמה סיבות לפעול מתוך התחשבות באינטרסים של נותן האמון (Hardin, 2002). מאחר ואמון אסטרטגי משקף את הציפיות של האדם באשר לדרך בה אנשים אחרים ינהגו, הוא ניתן רק לאנשים אותם נותן האמון מכיר. כתוצאה מכך הוא יכול להוביל לאמון רק בקרב קבוצה קטנה של אנשים (Uslaner, 2002; Uslaner 2005).

אמון פרטיקולרי הנו האמונה שניתן לבטוח רק באנשים מסוימים או באנשים השייכים לרשתות קשרים או לקבוצת ההתייחסות או לקבוצת ההזדהות של נותן האמון, כגון משפחה וחברים קרובים. אמון המבוסס על זהות, כולל רק אנשים שהאדם מכיר באופן אישי, או אנשים אשר מתאימים לקטגוריה מסוימת של זהות חברתית שנותן האמון עצמו משייך אליה (Stolle, 2002; James & Sykuta, 2004). אמון מסוג זה, הנובע מתלות בחברים קרובים ובקרובי משפחה, מביא לכך שאנשים יתפסו את העולם במונחים של "אנחנו" והם. תפיסה העלולה לגרום להם "להתחפר" בתוך הקהילות שלהם ולתת אמון רק באנשים אותם הם מכירים. אמון פרטיקולרי אופייני לקהילות ולקבוצות סגורות (Uslaner, 1999). קבוצות וקהילות שכאלו מאופיינות ב"רדיוס" צר של אמון, וחבריהן מתקשים לתת אמון ולשתף פעולה עם אנשים זרים מחוץ למעגל הצר שלהם (Fukuyama, 1999). יחד עם זאת, אמון פרטיקולרי הוא סוג האמון אשר גורם לאנשים לשתף פעולה ולהיות מעורבים בקהילה שלהם ובארגון, חינוכי או אחר, אליו הם חשים השתייכות והזדהות (סטריער וכץ, 2010).

אמון מוכלל (נקרא לעתים גם אמון חברתי או אמון מוסרי) משקף תפיסה חיובית על האנושות, וכן את האמונה ש"רוב האנשים" הם הוגנים, עוזרים זה לזה, ואמינים. אמונה זו חשובה במיוחד בחברות דמוקרטיות, מאחר ורמות גבוהות של אמון מוכלל משקפות את קיומה של אווירת שיתוף פעולה ומוכנות מצד האזרחים להשתתף במשילות. אמון חברתי חשוב לדמוקרטיה מגוונת משום שהוא מרחיב את הרדיוס של "האחרים" הנכללים כחברים בציבור מעבר למעגלים הצרים של משפחה וחברים (Flanagan, 2003). אמון מוכלל באחרים, מוביל אנשים להצטרף לארגונים וולונטריים ולמעורבות במגוון פעילויות משותפות אחרות. בנוסף, אמון מעצב התנהגות מוסרית והוא קשור לנטיית המהוות את בסיסה של תרבות דמוקרטית, נטיות כגון סובלנות לפלורליסטיות ולביקורת (Uslaner, 1999).

מקורות:

- Mitchell, R.M., Forsyth, P.B., Robinson, U., 2008. Parent Trust, Student Trust and Identification with School, *Journal of Research in Education*, 18:116-124.
- Papanis, E., and Roumeliotou, M., 2007. Can Social trust and participation be reinforced through education? Empirical data from Greece. In: *Journal of Education and Human Development*. Volume 1, Issue 2
- Rothstein, B., & Uslaner, E.M., 2005. ALL FOR ALL: Equality, Corruption, and Social Trust, *World Politics*, Vol. 58: 41-72, Baltimore.
- Simpson, J.A., 2007. Psychological Foundations of Trust, *Association for Psychological Science*, Vol. 16 No. 5, pp. 264-268.
- Stolle, D., 2002. Trusting Strangers – The Concept of Generalized Trust in Perspective, *ÖZP*, 31 (2002) 4.
- Sztompka, P., 1999. Trust: A Sociological Theory, Cambridge University Press, U.K.
- Uslaner, E.M., 1999. Democracy and social capital, In: Warren, M., E. (ed.), *Democracy and Trust*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Uslaner, E.M., 2002. The Moral Foundations of Trust, Cambridge University Press.
- Uslaner, E.M., Conley, R., 2003. Civic Engagement and Particularized Trust: The Ties that Bind People to their Ethnic Communities, *American Politics Research*, 31: 331
- Uslaner, E.M., 2005, Varieties of Trust, *NOTA DI LAVORO*, 69, The Fondazione Eni Enrico Mattei Note di Lavoro Series Index :<http://www.feem.it/Feem/Pub/Publications/WPapers/default.htm>
- מנחם, ג., להט, ל., סימן-טוב, א., 2006. הון חברתי, משילות, דמוקרטיה ותפוקות מדיניות: ניתוח מושגי וכמה הערות על ההקשר הישראלי, בתוך: סוציולוגיה ישראלית: כתב-עת לחקר החברה הישראלית, ז' (2), 397-424, הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב.
- סטריער, מ., כץ, ח., 2010. הון חברתי ומעורבות בארגוני מגזר שלישי: מעורבות הורים בבתי-ספר דמוקרטיים, באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פאטנם, ר.ד., 2006. התפוררות המעורבות האזרחית בארצות-הברית של ימינו, סוציולוגיה ישראלית: כתב-עת לחקר החברה הישראלית, כרך ז' (2): 381-396, הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב.
- Adams, K.S, Christenson, S.L., 2000. Trust and the Family-School Relationship: Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades, *Journal of School Psychology*, Volume 38, Issue 5, Pages 477-497.
- Davis, K., 2008. Trust in the lives of young people: A conceptual framework to explore how youth make trust judgments, Project Zero, HARVARD UNIVERSITY, GoodWork® Project Report Series, Number 52. <http://www.goodworkproject.org/wp-content/uploads/2010/10/52-Trust-in-the-Lives-of-Young-People.pdf>
- Erikson, E.H., 1963. *Childhood and Society*, Norton & Company INC, New-York, U.S.A.
- Flanagan, C., 2003. Trust, Identity, and Civic Hope, in: *Applied Developmental Science*, Vol. 7, No. 3, 165-171.
- Fukuyama, F., 1995. *Trust: the social virtues and the creation of prosperity*. Penguin Books, England.
- Fukuyama, F., 1999. Social Capital and Civil Society. IMF Conference on Second Generation Reforms. <http://www.imf.org/External/Pubs/FT/seminar/1999/reforms/fukuyama.htm>
- James, H.S., Sykuta, M.E., 2004. Generalized and Particularized Trust in Organizations, Paper prepared for presentation at the International Society for New Institutional Economics meetings in Tucson, Arizona, USA. <http://www.isnie.org/ISNIE04/Papers/James-Sykuta-ISNIE2004.pdf>
- Hardin, R. 2002. *Trust and Trustworthiness*, New York: Russell Sage Foundation Publications.

האמפתיה

שמרית היימן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

סביבה אמפתית יתקשה להיות אמפתי לאחר

רוזנהיים (2003) מוסיף, שאמפתיה הינה חוויה רגשית בה האדם השומע משתתף בתהליכים רגשיים והנעתיים המתרחשים בעולמו של הזולת. כלומר, האמפתיה היא התהודה הרגשית המתעוררת אצל השומע לנוכח התנסויותיו והרגשותיו של המספר. רוזנהיים מסכים שאמפתיה במהותה היא תהליך אינטואיטיבי בלא כוונה מודעת מראש. התחושה היא 'שאם אני מרגיש כפי שאני מרגיש' כנראה זו תוצאה של הרגשות שהמספר עורר בי וייתכן וגם אצלו קיימים אותם רגשות.

ישנה הבחנה בין שני המושגים: הזדהות ואמפתיה. ניתן לתאר זאת באופן מטאפורי כאשר 'הזדהות' עם הזולת היא מצב בו כולך 'בנעליו שלו' ולכן אינך יכול לעזור לו. לעומת מצב 'אמפתי' בו אתה נמצא 'בנעליו שלו' רק באופן זמני ומיד לאחר מכן חוזר 'לנעליך שלך', עם המטען שקלטת כאשר היית בתוך נעליו.

קניאל (2013) מציג שלושה רכיבים לאמפתיה:

1. תהליך דינאמי בו יש מדרג של רמות, 2. תהליך רב ממדי המכיל רגשות מחשבות והתנהגויות, 3. תהליך מעגלי בין שני אנשים, כאשר האחד הוא המעניק את האמפתיה והשני הוא המאשר שקיבל אותה. על מנת לחוש את הזולת על איש החינוך להתחבר לפנימיותו (רפלקסיה), להתחבר לרגשותיו ולמחשבותיו הדומים לאלו של העומד מולו.

קניאל (שם) מבחין בין אמפתיה פסיכית בה האדם רק מקשיב לבין אמפתיה אקטיבית בה האדם המקשיב מביע הבנה למצוקות הזולת. באמפתיה פעילה השומע משתף את המספר במחשבותיו, רגשותיו והבנתו באשר לביטוי התנהגותו של המספר.

ניתן לומר, שתהליך האמפתיה הוא כעין סרט בו ישנו 'השחקן' ואתה השומע, הצופה בו מבחוץ, מזדהה עם מכאוביו ומצוקותיו כמו עם אהבותיו ושמחותיו, אך עדיין 'הסרט' הוא שלו ואתה מחוץ לו. הסיפור (הנרטיב) שבסרט, אותו מביא המספר משקף את עולמו הפנימי, ומאפשר לך השומע 'לעבור' בין העולמות השונים שלך ושל המספר.

נשאלת השאלה האם יש להתייחס לאמפתיה כמושג שלם אחד או שניתן להבחין בדרגות שונות של אמפתיה? איבִי (Ivey, 2006) מבחין בשלבים שונים של האמפתיה משלב החסר הגמור של האמפתיה ועד מצב של אמפתיה גבוהה. לדעתו, רוב ביטויי האמפתיה נמצאים בין שני הקצוות הללו. המילים, שבהן משתמש כל אחד מן הצדדים השותפים בתהליך האמפתיה, יוצרות למעשה את הביטוי האמפתי שבתהליך.

עד לאחרונה ייחסו את מושג האמפתיה בעיקר לאנשי המקצוע העוסקים בטיפול כגון: עובדים סוציאליים, פסיכולוגים ויועצים חינוכיים. כיום ישנה הבנה כי אמפתיה אינה נחלת אנשי מקצוע טיפוליים אלה בלבד, אלא אמפתיה היא כלי לתקשורת בין אנשים במצבי חיים שונים.

מהי אמפתיה? כך (1976) מניח תשתית רעיונית בסיסית להבנת מושג האמפתיה. הוא מגדיר ארבעה שלבים עיקריים בתהליך האמפתיה.

שלב ההזדהות (identification) – בשלב זה מזדהה השומע עם סיפורו של הזולת. מטיל את חוויותיו האישיות 'לתוך' הזולת, לרגע הוא נבלע בתוך סיפורו של האחר תוך כדי איבוד זמני של תודעת עצמו.

שלב ההכללה (generalization) – שלב זה הינו חלק אינטגרלי בתוך שלב ההזדהות, בשלב ההכללה חלה הפנמה של הזולת ושל חוויותיו כאילו היו חוויותינו. ניתן לומר, שכאשר אנו מזדהים אנו מתנסים במה שהזולת מרגיש, ואילו כאשר אנו מכלילים אנו חשים את חוויות הזולת כאילו היו חוויותינו אנו.

שלב ההדהוד (reverberation) – שלב ההדהוד בתהליך האמפתיה הוא במהותו פעולה לא רצונית שניתן למקמה בסמוך למודע. {אנו מבחינים בשלושה מצבי תודעה: תת מודע, סמוך למודע והמודע} ההדהוד יוצר כעין הד פנימי על חלקים מניסיון החיים האישי שלנו כך שחלק מחוויותינו מתמזג בזהותו של הזולת בעוד שהחלק האחר מסוגל להגיב על חוויה זו כעל דבר חיצוני, כפי שהיא באמת.

שלב הניתוק (separation) – בשלב זה על השומע לסגת מהשלבים הקודמים: ההזדהות ההכללה והדהוד, ליצור אינטגרציה בין ידע קודם לבין האינפורמציה החדשה שנוספה, ובו בזמן לגבש לעצמו תפיסה, מתוך פרספקטיבה לבעייתו של הזולת, תוך כדי הכרה בנבדלותו של הזולת.

לסיכום: על מנת שיתפתח תהליך אמפתי, על השומע לפתח גמישות של 'גבולות האני' תוך הפעלת הדמיון למצבים המתוארים בפניו. בתהליך ההיפרדות – הנבדלות מהזולת, על השומע לקחת 'צעד אחורנית' ולהתבונן על התהליכים הסובייקטיביים במבט 'הצופה מלמעלה'. הצלחתו של תהליך האמפתיה תהיה מותנית באיזון בין הזדהות יתר לבין חוסר הזדהות.

(קוהוט, 1971; אצל הדר 2001), אבי פסיכולוגית ה"עצמי" טוען שהצורך לקבל אמפתיה חיוני לשם התפתחות התקינה של 'העצמי'. האמפתיה מאפשרת לאדם לראות את עצמו בדמות זולתו ובמקביל "לפגוש את עצמו" מזווית ראייתו של הזולת. התפתחות התקינה של האדם מושפעת ישירות מתגובותיו של הזולת (כגון: הוריו משפחתו וחבריו). אי לכך, אדם שלא חווה

דידקטיקה - Didactics

אחמד אלעטאונה, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

בין התוכן, לבין המורה והלומד, תוך התמקדות מובהקת בתוכן. (Amini, 1986; Klafki, 1977).

בלקסיקון החינוך וההוראה (קשתי 1997, י', עמ' 91) מוגדרת דידקטיקה כ"כיני למערכת עקרונות בדבר ההוראה היעילה או כיני לתורת ההוראה". "נהוג להבחין בין דידקטיקה כללית: מערכת עקרונות היאים להוראת כל עניין בר-הוראה ולכל תלמיד, לבין דידקטיקה מיוחדת, שעניינה הוראת תחום הנבדל על פי תוכנו ממקצועות אחרים (כגון חשבון), או הוראת בני גיל ודרגת התפתחות ספציפית (כגון פעוטות), או הוראת בני קבוצה חברתית- תרבותית (כגון עולים חדשים מאתיופיה), או הוראה בסוג ספציפי של ארגון חינוכי (כגון בית ספר פתוח)" (לקסיקון החינוך וההוראה, קשתי 1997, עמ' 91).

במרוצת הדורות חלו שינויים בבסיס העיוני שדידקטיקות נשענות עליו. יש שנשענו על חקר ההוראה כשיטה ויש שנשענו על חקר אישיותם והוראתם של המורים או על חקר למידתם והתפתחותם של התלמידים או על הלוגיקה והפנומולוגיה של ההוראה (לם, 1969). מצד אחד, שיטת ההוראה היא התוכן האמיתי של ההוראה, ומצד שני יש דידקטיקות המתבססות על חקר פעולת הגומלין של מורים ותלמידים בכיתה.

לפי קלארק ופטרסון (מצוטטים אצל לזין ונבו, 1998), דידקטיקה היא מערכת עקרונות להוראה יעילה לכל עניין בר-הוראה. הם כוללים בדידקטיקה עיבוד ידע וקבלת החלטות בשלבי ההוראה, וכן תכנון, ביצוע והערכה על ידי המורה.

וניגר (Weniger, 2000) מגדיר דידקטיקה כחקר ההוראה והלמידה, ווסטברי (Westbury, 2000) מתאר את הדידקטיקה כמסגרת המארגנת את שיקולי הדעת של המורה בהוראתו. ווסטברי תופס את המורה כמקצוען המגדיר מה יש לעשות בסביבה מסוימת, בחומר לימוד מסוים, בעבור תלמידים מסוימים – וכל זאת לאור ערכי החינוך. הגדרה זו של דידקטיקה מצביעה על חשיבות ההקשר שבו מתרחשת הלמידה. וסטברי מציין שאנשי המחקר בארה"ב כוללים במושג דידקטיקה את ההוראה במובן הרחב של המילה. הוא מציג את רשימת הנושאים שבהם דנות התיאוריות האמריקניות: מטרות ההוראה והלמידה, התכנים הנלווים למטרות, צורות ארגון הלמידה ושיטות הוראה-למידה, המדיה של ההוראה, דרישות קדם להוראה או הגורמים המפריעים ללמידה, וכן גם את תחום ההערכה (Westbury, 2000).

בספרות הגרמנית, דידקטיקה ופסיכולוגיה חינוכית הם תחומים נפרדים כמעט לחלוטין. לעומת זאת, בבריטניה ובארה"ב המצב הפוך: לא זו בלבד ששורר בלבול בין דידקטיקה ופסיכולוגיה חינוכית, קיים גם טשטוש תחומים בין מושגים אלה לבין המושג "תכנית הלימודים" (קוריקולום). זאת מתוך השקפה שניתוח המושג **דידקטיקה** אינו אפשרי בלא להתחשב במשמעות תכנית הלימודים (Kansanen, 1995). בהדרגה הפכה משמעות המילה Curriculum זהה למשמעות דידקטיקה, אך עם השנים הייתה תכנית הלימודים לגוף נפרד המתמקד בפיתוח, בתכנון ובהערכה,

דידקטיקה, die Didaktik בגרמנית, היא אומנות ההוראה. מקור המילה Didactics מהיוונית, Didaskein, שפירושה ללמד, להיות מורה, לחנך; Didaktikos פירושה 'מוכשר בהוראה' או 'מאלף' (apt at teaching), ועל כן Didaskaleion היה בית ספר. המילה didactics כמעט נעלמה מאוצר המילים של החינוך בשפה האנגלית במאה השש-עשרה והשבע-עשרה, שבה משתמשים בביטוי אחר כמו "פדגוגיה בתחום של תהליך הוראה-לימוד-למידה" (Teaching-Studying-Learning, TSL), והיא תחום משנה של החינוך (Kansanen, 2002).

הדידקטיקה הגרמנית (Didactica) נוסדה בראשית המאה השבע-עשרה על ידי יאן עמוס קומניוס (John Amos Comenius, 1592–1670), ועל ידי וולפגנג רטקה (Wolfgang Ratke, 1571–1635), מטרם הייתה לפתח שיטה כללית להוראה שנחשבה באותם ימים לדרך הטובה ביותר ללמידה באמצעות הוראת התוכן (Lauri, 2013).

למושג **דידקטיקה** בימים ההם היו מספר משמעויות. משמעותה הראשונה הייתה זהה למדי לזו של אומנות ההוראה Lehrkunst. האפיון המוקדם שלה מוצג בכתביו של קומניוס, Didactica Magna (Comenius, 1657). קומניוס מסביר כי הדידקטיקה מכילה שלושה רכיבים: omnes omnia docere – "ללמד הכול לכולם". ללמד הכול פירושו לקשור את המיקרו-קוסמוס של ההוראה למאקרו-קוסמוס של העולם והדידקטיקה צריכה להיות מורכבת מהמשולש תוכן, לומד ומורה.

במאה שבע-עשרה, הפכה Didaktik לדרך ולמסגרת תיאורטית לתרגום הוראות ולקווים מנחים למורים בעשייתם בכיתה. הגידול בהכשרת מורים יצר שוק לספרות תומכת בהכשרה, והספרים הראשונים מסוג זה היו כמו ספרו הפופולארי מאוד של נימיר (Neimeyer) שיצא ב-1796 ומטרתו הייתה ליצור הוראה טובה.

המעמד של הדידקטיקה ביחס לפדגוגיה (Pädagogik) השתנה במהלך השנים. הדידקטיקה בזמנו של יוהן פרידריך הרברט (Johann Friedric Herbart, 1776–1841) זכתה למעמד איתן כמדע החינוך (Wissenschaft) ועניינה היה חינוך בבתי הספר. בתחילת המאה העשרים חלה רפורמה בתחום (die Reformpädagogik) ונציגיה המובהקים (Kerschensteiner, Gaudig, Peterson) גרסו כי יש להתמקד בפעילויות שבמרכזן עומד הילד ובחינוך המורים. (Amini, 1986; Klafki, 1977).

השימוש ב**דידקטיקה** הוגבל לארצות דוברות גרמנית או לארצות בעלות קשרים תרבותיים עם גרמניה. משום כך המושג רווח במרכז אירופה ובארצות סקנדינביה, אבל הוא כמעט אינו ידוע או לא היה ידוע בארצות דוברות אנגלית או צרפתית בכל הנוגע לתחום החינוך. המושג **דידקטיקה**, בהגדרתו כאומנות או אמנות ההוראה, הפך להיות מושג צר-משמעות עם השנים וראו בו מושג שאינו כולל את משמעות הלמידה. כך היה עד שקמו חוקרים, שראו בדידקטיקה תחום מחקר על אודות ההוראה הכולל היבטים של למידה. כך שבה הדידקטיקה למעמד של מתווכת

מקורות

שהם מרכיבי הדידקטיקה.

קשתי, י' (1997). דידקטיקה. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי ונ' שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה (עמ' 91). תל-אביב: רמות.

לם, צ' (1969). הוראת ההוראה: עקרונות דידקטיקה בהכשרת מורים. בתוך שנתון המחלקה להכשרת מורים (עמ' 65-85). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

ליון, ת', ונבו, י' (1998). תפקיד הרפלקציה בהבניית ידע קוריקולרי והוראתי של מורים. בתוך: מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ונ' זיו (עורכים), רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות המורה (עמ' 348-374). תל-אביב: מכון מופ"ת.

Amini, B. (1986). Ebenen didaktischer theoriebildung. In H.D. Haller, H. Meyer, and Th. Hanisch (eds.), Ziele und Inhalte des Unterrichts (Enzyklopadie Erziehungswissenschaft: Handbuch und lexicon der Erziehung, pp. 27-48), Band 3.

Buchberger, F. (1999). Bildungs Politiken in der EU. In H. Astleitner, H.-J. Herber. Studienverlag, Innsbruck

Hamilton, D. (1999). The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). Pedagogy, Culture and Society, 7(1), 135-152.

Klafki, W. (1977). Probleme einer Neukonzeption der Didaktischen Analyse. Dusseldorf: Padagogisches Institut Dusseldorf, series H. 34.

Kansanen, P. (1995). The Finnish didactics - Finished or a new beginning? In S. Hopmann and K. Riquarts (Eds.), Didaktik and/or Curriculum (pp. 151-163). Kiel: IPN.

Kansanen, P. (2002). Didactics and its relation to educational psychology: Problems in translating a key concept across research communities. International Review of Education, 48(6), 427-441.

Laurie, S.S. (2013). John Amos Comenius, bishop of the Moravians, his life and educational works, Forgotten Books.

Seel, H. (1999). Didaktik as the professional science of teachers. TNTEE publications, volume 2, Nr1.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15, 4.

Uljens, M. (1997). School didactics and learning. Hove: Psychology Press.

Weniger, E. (2000). Didaktik as a theory of education. In B. B. Gudem and S. Hopmann (Eds.), Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue. New York: Peter Lang.

Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might didaktik teach curriculum? In I. Westbury, S. Hopmann and K. Riquarts (Eds.), Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition (pp.15-39). London: Lawrence Erlbaum.

גם בישראל שורר בלבול במשמעויות של המושגים **דידקטיקה** ו**פדגוגיה**. לעתים מורים משתמשים בהם כמושגים חופפים ולעתים לא. בשיח על מדע ההוראה, מומחים אירופיים משתמשים במילה **דידקטיקה** ואילו בשיח האנגלו-אמריקני נוטים להשתמש במילה **פדגוגיה**. שתי המילים משמשות להסבר ההתרחשויות והפעילויות בכיתה ומחוץ לה ומורים התחילו להשתמש בהן כמילים בעלות משמעות דומה. Shulman (1986) מדבר על ידע תוכן פדגוגי כמושג התואם את מה שהוכר במסורת הגרמנית כ-Fachdidaktik.

אולינס (Uljens, 1997) דור חדש של מומחים גרמנים ראו בדידקטיקה מדע אנושי. הם גורסים כי המחשבה והפרקטיקה החינוכיות אמורות להיבנות על ניתוח של הניסיון שחווי אנשי המקצוע, על מודעות לעובדות היסטוריות של הפרקטיקה ועל הציפיות מבעלי המקצוע העתידיים. באופן זה, הדידקטיקה שבה להיות לימוד של הוראה כאומנות כיתתית המתבססת על השערות על אודות חיי העבר, ההווה והעתיד של הלומדים. הדידקטיקה אינה יכולה להצטמצם לקבוצה של שיטות הוראה. המודל מתחיל מהמושגים הכלליים למדי של כוונה, של פעולה ושל חשיבה, וממשיך במושגים של תכנון פדגוגי, של הוראה ושל הערכה. מודל הדידקטיקה הבית-ספרית יכול לשמש גם כמודל מחקרי וגם כמודל לחשיבה על תהליך ההוראה ועל מסגרתו. רכיבי המודל העיקריים הם: תכנון, הגשמה והערכה של תהליך ההוראה וגם הערכה של הקונטקסטים המספקים את המסגרת לפעילות הפדגוגית, והוא מדגיש את המושגים הבאים: התכונות, קונטקסט, הערכה והוראה-למידה-ידיעה (TSL) (Uljens, 1997).

המילטון (Hamilton, 1999) טוען שהשיח של מומחים אירופים קרוב מאוד לשיח של האנגלו-אמריקנים. האירופים השתמשו במילה **דידקטיקה** ואילו האנגלו-אמריקנים השתמשו במילה **פדגוגיה**; מושגים אלה היו נפוצים במאה התשע-עשרה ונראה שהייתה להם היסטוריה חופפת ומצטלבת. למשל, המילון האנגלי של אוקספורד, שהודפס בשנות השבעים, מגדיר **פדגוגיה** בין השאר כ"האומנות או המדע של ההוראה", והגדרתו ל**דידקטיקה** כמעט זהה – "המדע או האומנות של ההוראה".

השיח החינוכי דן אף הוא בקשר בין **דידקטיקה** להוראה. הרשת האירופית הגדולה של מוסדות לחינוך מורים (TNTEE Thematic Network on Teacher Education), עוסקת בבעיות מרכזיות של הכשרת מורים בכמה תת-רשתות. תת-רשת אחת מתמקדת בתפקיד של הדידקטיקה, בדידקטיקה של תחומי הוראה שונים ובתרומתם האפשרית לשיפור של איכות תהליכי הוראה-למידה-לימוד בבתי הספר. במסגרת זו דידקטיקה מוגדרת כמדע (מדעים) של מקצוע ההוראה (לפי Buchberger, 1999). כדי שהחינוך יהיה טוב יותר, יש צורך בשימוש בידע טוב יותר ועל כן נדרש מאמץ כדי ליצור ידע ופרקטיקות. אם ההוראה אמורה להיתפס כמקצוע, יש להבהיר על אילו מדעים היא מסתמכת לעניין זה, הגרמנית מבחינה בין שלושה מושגים: Didaktik שמשמעו דידקטיקה, Fachdidaktik שמשמעו דידקטיקה הקשורה לנושא, ו-Bereichsdidaktik שמשמעו דידקטיקה של תחומי למידה (Seel, 1999).

הורות טובה דייה

נורית כוכבי, הדס לוי, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, המרכז להורות משפחה וקהילה

הורות טובה דייה

ויניקוט (1971) טען כי צמיחת התינוק לאדם אישי וייחודי מותנית בנוכחות אם טובה דיה דרכה צומח התינוק ממצב בראשיתי לאדם ייחודי ומעמדת תלות לעצמאות. אם טובה דיה מתאפיינת במסירות, עקביות ומהימנות. זוהי אם שמסוגלת לדחות את צרכיה ולהזדהות עם תינוקה כמי שיודעת את צרכיו הרגשיים והגופניים.

ויניקוט מציע, כדרכו באופן יצירתי, הגדרות פרדוקסליות, מה שהתינוק זקוק לו "הוא לא שום סוג של מושלמות אימהית" (Winnicott, 1950, עמ' 44 אצל פלגי הקר, 2005) "אימהות, כמו אנליטיקאים, יש בהן טובות, יש שאינן טובות דיין" (ויניקוט, 1969, עמ' 108 אצל פלגי הקר, 2005). מצד אחר: "אם טובה-דיה (לא דווקא אמו יולדתו של התינוק) היא אם שמבצעת התאמה (adaptation) פעילה לצרכיו של התינוק, התאמה פעילה הפוחתת בהדרגה, בהתאם לצמיחת יכולתו של התינוק לעמוד בכישלון ההתאמה ולשאת בסובלנות את התוצאות של תסכול (ויניקוט, 1953, עמ' 43 אצל פלגי הקר, 2005). כלומר, כדי להיות אם טובה "של ממש", האם יכולה להסתפק בלהיות טובה-דיה.

להגדרה זו יש חשיבות עצומה, שכן באמצעותה אפשר ויניקוט לאם להיחלץ מהפיצול שכפתה עליה התיאוריה הפסיכואנליטית. ויניקוט הוא הראשון שהציע הצעה תיאורטית המאפשרת לראות את האם כאנושית ולא כאידאלית או כמפלצתית. הצעתו זו היא אחד מהצעדים המשמעותיים ביותר לטובת ההמשגה התיאורטית המתבוננת באימהות באופן שאינו הגנתי או קונפליקטואלי (פלגי הקר, 2005).

ויניקוט בהגדרתו זו הזמין התבוננות רחבה וגמישה בהתייחס למושג אם טובה דייה. האם האם המתמודדת עם מחלה נפשית ומתקשה בתפקודיה בחיי היומיום, האם הגדרה זו חלה גם עליה? האם אם זו יכולה ליהנות מהמרחב התפיסתי הגמיש "והמשחרר" גם בעבורה?

הורים מתמודדים עם מחלה נפשית

רבים המתמודדים עם מחלה נפשית הינם הורים, חלקם מתמודדים עם דיכאון, חרדה, הפרעות אישיות וישנם אשר מתמודדים עם סכיזופרניה או הפרעה דו קוטבית (בי פולרי). חלקם מתקשים לשלב בין ההתמודדות עם המגבלה הנפשית ובין התמודדותם היומיומית כהורים. ישראל כמדינות מערביות אחרות בעולם, נמצאת בעיצומה של רפורמה במערכת הטיפול הפסיכיאטרית והשיקומית.

בשנות ה-90 התפתחה המודעות לכך שמרבית המתמודדים עם מחלה נפשית הינם כרוב האנשים, מסוגלים ומעוניינים לשאוף ולמלא תפקידי מבוגרים רגילים, אשר כוללים מעורבות במערכות

יחסים אינטימיות והולדת ילדים (Apfel & Handle, 1993). בעוד חלק מאנשי המקצוע מתעלמים מתפקידם ההורי של מטופליהם (Zemencuk, Rogosch & Mowbray, 1995). אנשי מקצוע אחרים והמתמודדים עצמם מאמינים שהשקעה בחיזוק ההורות שלהם עשויה לשפר את רווחתם של כל בני המשפחה ולסייע לתהליכי החלמתם (Brunette & Dean, 2002).

מתחילת 2001 חל פיתוח מואץ של שירותי שיקום בקהילה במסגרת יישום חוק שיקום נכה נפש בקהילה. מטרת חוק זה לשקוד על שיקומם ושילובם בקהילה של המתמודדים עם מחלה נפשית על מנת לאפשר להם להשיג דרגה מרבית של עצמאות תפקודית ואיכות חיים, תוך שמירה על כבודם ברוח חוק ייסוד: "כבוד האדם וחירותו (חוק שיקום נכה נפש בקהילה, התש"ס – 2000).

אין עוררין על כך שמחלת נפש של הורה משפיעה על היכולת ההורית, על הילדים, על המשפחה בשלמותה ודורשת התערבות ברמות שונות. ממציא מחקרים מצביעים על נחיתותם של ילדים להורים מתמודדים עם מחלה נפשית בתחומים רגשיים, התנהגותיים ואינטלקטואליים, בהשוואה לילדים להורים בריאים (Anthony & Benedek, 1970, tiffman, 1987, Masten, 1988 Feldman Jung & אצל לונדון 2010).

נחיתות זו נובעת מן הבעיות המיוחדות שעמן הילדים מתמודדים עקב החיים במחיצת הורים המתמודדים עם מחלה נפשית. ילדים אלה נמצאים במצב של משבר מתמשך והם בגדר אוכלוסייה בסיכון גבוה (מי עמי, 2003). הורות מתוארת בספרות כעיסוק תובעני, כך שמחלה נפשית, בשל אופייה הייחודי, יכולה לכפות מגבלות על היכולת של האדם להיות הורה באופן אפקטיבי, במיוחד בזמן, אפיזודות אקוטיות (Arindell, Eisemann & Perris 1994; אצל לונדון 2010). במצבים אלו, עשויות להופיע מחשבות לא רציונאליות ודלזיות שונות, העשויות לגרום לפגיעה קשה בכל הפונקציות ההוריות הקשורות למחויבות, להיררכיה, לטיפול, לדאגה, ליכולת לסייע לילד בוויסות רגשי וליכולת להוות גשר בין הבית לעולם שבחוץ ולכן עלולות להיות השלכות חמורות על תהליכי ההתקשרות. הילד עשוי לפתח התקשרות חרדה או הימנעות מהתקשרות, המסכנות את המשך ההתפתחות ואת יצירת הסביבה הנחוצה למילוי המשימות ההתפתחותיות האחרות בגילאים מאוחרים יותר (לונדון, 2010). מחקרים נוספים (גולדברג, 1990; לונדון, 2010; פינצי, 1989) שבדקו את ההשפעות של מחלת הנפש של הורים על ילדיהם מתארים מאפיינים שכיחים שאותו אצל ילדים אלה: דימוי עצמי ירוד ושילי, הרגשת דחייה וקיפוח, סף תסכול נמוך, תחושת בדידות, סגירות ונסיגה חברתית, קשיי תקשורת עם הסביבה, תוקפנות, העדר הרגלים בסיסיים חיוביים, קושי ביחסים עם מבוגרים, קשיים בקשב וריכוז, קשיים בביצוע משימות, תחושת ייאוש, חרדה, חוסר ודאות, סימפטומים

פסיכיאטריים שונים ועוד (פינצי, 1989).

עם זאת, חשוב לציין, כי בנמצא גם מחקרים על ההשלכות החיוביות בתפקודם של ילדים למרות מחלות הורים. ישנן עדויות למקרים בהם, על אף מחלת הנפש של ההורה ולמשל, למרות העובדה שהילדים גדלו בממוצע בשלושה סטים שונים של משפחות ע"י סבים ודודים שסיפקו מודל הורי חלופי, הילדים הצליחו להתגבר על מכשולים, לסיים בית ספר תיכון עם תעודה בגרות, עבדו בהצלחה בשוק החופשי ויצרו קשרים משמעותיים עם בני זוג או חבר קרוב (Aton, Cournos, Felix & Wyatt, 1998).

מחקרים אחרים מאוחרים יותר ציינו מספר תועלות שהילדים השיגו ממצבם המשפחתי כמו: יכולת בבניית סדר עדיפויות שונה, חיזוק מערכות יחסים עם בני משפחה וצמיחה אישית (McCausland & Pakenham, 2003; Pakenham, Samios, Soronoff, 2004; אצל לונדון 2010).

יתרה מזאת, נודעת השפעה חיובית של התמודדות עם משימת ההורות על המחלה עצמה. אימהות המתמודדות עם מחלה נפשית תארו את ההורות כמתגמלת וכמרכז חייהן (Diza-caneja, Johnson, 2004) מחקרים מראים כי תפקידי ההורות על החלקים המתגמלים שלה מהווים חלק משמעותי ברמיסה (מצבה "הרדום" והמאוזן) של המחלה (Nicolson, 1988).

לאור האמור לעיל, מאמרנו מציע לצאת מעמדה דיכוטומית בה הורה אשר מתמודד עם מחלה נפשית, הינו בהכרח הורה העלול לסכן את בריאותו הנפשית והפיזית של ילדו ומזמין לאתגר אותו בשאלה האם יכול ההורה הפגוע בנפשו להיות גם הוא ככל האדם הורה "טוב דיו"?

העבודה הקבוצתית עם הורים מתמודדים עם מחלה נפשית

התערבות קבוצתית עם הורים מתמודדים עם מחלה נפשית צומחת על מצע התמורות בגישות הטיפוליות בתחום בריאות הנפש. כיום קיימת ההבנה כי להורים אלו יש צרכים הקשורים הן להורות והן למחלה. לפיכך, נדרשת תמיכה זמינה ורגישה המכירה ומכבדת את התפקיד ההורי.

הנחת היסוד של עבודה קבוצתית עם הורים שמתמודדים עם מחלה נפשית היא שהורות הינה זכות ויכולת של אנשים המתמודדים עם מחלה נפשית וזקוקים לתמיכה בהורותם. קבוצת הורים מתמודדים עם פגיעה נפשית היא התערבות קבוצתית שמטרתה לשפר את התפקוד ההורי של המשתתפים בה.

ההשתתפות בקבוצה מאפשרת לחבריה לפתח כישורים חברתיים באמצעות צפייה ותרגול של התנהגויות חברתיות והשיח הקבוצתי מהווה הזדמנות ללמוד מאחרים כיצד להתמודד במצבי הורות ומחלה דומים. על פי קסן (1994), יעילותה של העבודה הקבוצתית מותנית בהלימה בין מטרות הקבוצה לבין צורכי חבריה. קבוצת הורים מתמודדים עם מחלה נפשית הינה קבוצת תמיכה וייצוב שמהותה היא האינטראקציה של הפרט עם חברי הקבוצה המקדמת את תחושת השייכות והערך העצמי של

הפרטים בתוכה. היא מהווה קבוצת למידה ותמיכה עבור אותם הורים המתמודדים עם הורות בצלה של מחלה נפשית. הדגש בעבודה קבוצתית זו הוא על גיבוש תהליכים קבוצתיים שייצרו רמת לכידות גבוהה בין חברי הקבוצה כך שיתאפשר שיתוף, רכישת מיומנויות הוריות שיובילו לחיזוק בביטחון והערך העצמי ובתפקוד ההורי (מוסק, 2012).

בנוסף למטרות אלה ישנן מטרות הקשורות להתמודדות עם המחלה הנפשית כמו מתן מענה להתמודדות עם הסטיגמה העצמית והחברתית המלווה מחלה נפשית ומתן מידע ופיתוח מודעות לקשר בין המחלה לתפקוד ההורי.

תכנית "ציפור הנפש"

תכנית "ציפור הנפש" בבאר שבע שבמסגרתה נערכות קבוצות הורים, מהווה מרכז פעילות והדרכה להורים וילדים במשפחות המתמודדות עם מחלה נפשית (בתמיכת מרכז בריאות הנפש, מרכז תמיכה למשפחות, משרד הבריאות, גוינט ישראל אשלים, והמוסד לביטוח לאומי).

מטרת התכנית לשפר את תפקוד ההורים בתחום גידול הילדים וחינוכם, בדרך שתביא לידי ביטוי את כוחותיהם המיוחדים כבני אדם וכהורים. התכנית מציעה קבוצות הורים, קבוצות משותפות להורה ילד, חונכות לאימהות, חונכות לילדים, וימי כיף משפחתיים (שלו, 2014).

קבוצת ההורים המתמודדים מעלה תמות ושאלות לגבי תחושת המסוגלות ההורית. חלקם עסוקים בשאלה האם אני טובה מספיק? האם אני אב טוב? הסטיגמות השליליות הרווחות בחברה מחלחלות בקרבם והשאלה האם הם יכולים להיות הורים מהדהדת יחד עם סט שלם של שאלות: האם הם עתידים לפגוע בילדיהם? האם הילדים יילקחו מהם? האם הטיפול התרופתי המאזן את המחלה עלול לפגוע באפקט וברגש הספונטני ובכך ביכולת להורות מיטיבה? האם המחלה תורשתית תעבור לילדי בגנטיקה המשפחתית? כיצד להתמודד במצבי משבר והסלמה הקשורים במחלה עם משימות ההורות? בעיקר מועצם הספק ואי הביטחון ביחס להורותם ואנו נדרשים לתת לו מקום וכלים התמודדות.

בין הורים אלו, יש החשים חוויה של התעלמות הממסד המטפל מהזהות ההורית שלהם. אחרים חשים חוויה של איום מתמיד באובדן המשמורת על הילדים, מצב המשמר דפוסים של הסתרה וצמצום בקשרים בין אישיים. כך נוצר בפועל מעגל סגור של תמיכה מועטה ובדידות.

בקבוצות ההורים המתמודדים ניתנת אוזן קשבת, הכלה והזדמנות להשמעתם של קולות של ספקות וכאבים אלו. זהו מענה המקל על המועקה ומאפשר גם למידה של כלים להתמודדות עם המציאות המורכבת.

המשתתפים בקבוצות תמיכה להורים מתמודדים עם מחלה נפשית מדווחים על חוויה חברתית מעצימה מלמדת ולומדת את עצמם ואת הורותם בצל המחלה הנפשית. חוויה שמאפשרת להם בהדרגה לחלץ את הקול ההורי שלהם.

מקורות

גולדברג, ר. (1990), הסתגלותם של ילדים להורים סכיזופרניים ממעמד סוציו אקונומי נמוך, אוניברסיטת תל אביב.

ויניקוט, ד. ו. (1971). משחק ומציאות. תרגום: יוסי מילוא. הוצאת עם עובד.

לונדון ויסברט, ר. (2010) הקשר בין מחלת נפש של הורים, לבין בריאות נפשית, תמיכה חברתית, ורגשות כלפי ההורה החולה, אצל ילדיהם המתבגרים והבוגרים בהשוואה למתבגרים ובוגרים להורים שאינם חולים. עבודת מ.א. אוניברסיטת חיפה.

מוסק, ע. (2012) הערכת תכנית "ציפור הנפש". המכללה האקדמית תל חי, הקרן למפעלים מיוחדים, המוסד לביטוח לאומי.

מי עמי נ. (2003) ילדים להורים פגועי נפש, הכנסת מרכז מחקר ומידע. מוגש לוועדה לזכויות הילד. <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m00697.pdf>

משעול, א. (2003) מבחר וחדשים, הקיבוץ המאוחד.

פינצי, ר. (1989), השפעת התערבות קבוצתית קצרת טווח על הסתגלות של ילדים להורה חולה נפש, עבודת מ.א. אוניברסיטת תל אביב.

פלגי - הקר, ע. (2005) מאי- מהות לאימהות: ויניקוט ו"אם טובה דיה" פרק 6, עם עובד.

קסן, לאה. (1994). סיווג ותכנון עבודה בקבוצות במסגרת התערבות ישירה בעבודה סוציאלית. חברה ורווחה, ט"ו (1).

שטורק, נ. שרשבסקי, י. בידני אורבך, א. לכמן, מ. זהבי ט, שגיב נ. (2007) סטיגמה אפליה ובריאות הנפש בישראל: סטיגמה כלפי אנשים שחלו במחלה פסיכיאטרית וכלפי טיפול נפשי. מאיירס-ג'וניס - מכון ברוקדייל.

שלו (2014), דו"ח תכנית ציפור הנפש לוועדת הגוי, ינואר 2014.

חוק שיקום נכי נפש בקהילה, התש"ס-2000. <http://www.moital.gov.il/NR/exeres/E935CE19-2094-41E1>

Apfel RJ, Handel MH: Madness and Loss of Motherhood: Sexuality, Reproduction, and Long-Term Mental Illness. Washington, DC, American Psychiatric Press, 1993

Zemencuk J, Rogosch FA, Mowbray CT: The seriously mentally ill woman in the role of parent: characteristics, parenting sensitivity, and needs. Psychosocial Rehabilitation Journal 18:77-92, 1994

Mowbray CT, Oyserman D, Zemencuk JK, et al: Motherhood for women with serious mental illness: pregnancy, childbirth, and the postpartum period. American Journal of Orthopsychiatry 65:21-38, 1995

M.F. Brunette, W. Dean, Community mental health care for women with severe mental illness who are parents,

Community Mental Health Journal, 38 (2) (2002), pp. 153-165.

הפעילות בקבוצת ההורים המתמודדים ובקבוצות המשותפות להורים וילדיהם תורמת לחיזוק הקשר והקרבה ולתחושת הקבלה ההדדית בין ההורים וילדיהם.

חברה מטיבה דיה?

האם השכלנו כחברה להטות אוזן או לסייע בחילוץ הקול מהרובד הסמוי אל הגלוי? האם השכלנו לשרטט קווים ראשוניים לטיפול הכוונה והנחיה להורים אשר מתמודדים עם מחלה נפשית?

אכן, בעשורים האחרונים חלו התפתחויות ניכרות בטיפול בתחום בריאות הנפש ובשיקום אנשים שחלו במחלות פסיכיאטריות. אולם, את ניצול הפוטנציאל הגלום בהתפתחויות אלה מעכבת, בין היתר, העובדה שאנשים אשר עשויים להפיק תועלת מן ההתפתחות הזו נמנעים מפנייה לטיפול בגלל הסטיגמה הקשורה במחלות פסיכיאטריות ובטיפול נפשי. לסטיגמה יש השלכות הרסניות על חייהם של אנשים שחלו במחלות פסיכיאטריות וכן על תפקודם, על שיקומם ועל השתלבותם בחברה. הסטיגמה פוגעת באיכות החיים ומתבטאת באפליה בדיור ובתעסוקה, בניכור ובמרחק חברתי ולעתים אף בטיפול רפואי לקוי.

הציבור תופס "חולי נפש" כמאופיינים בהתנהגות חריגה או בלתי צפויה ובאלימות. תפיסת האלימות מתבטאת גם בפחד מפני "חולי נפש". ממציא מחקרים (שטורק, שרשבסקי, בידני, אורבך, לכמן, זהבי, שגיב, 2007) בתחום התמודדות עם סטיגמה, מדגישים את החשיבות של אופן הצגת האנשים שחלו במחלה פסיכיאטרית: רצוי להדגיש מצד אחד את הפנים הנורמטיביים של האדם, אך במקביל, לא להימנע מהחלקים הפגועים.

מתמודדים עם מחלה נפשית סובלים מסטיגמה חברתית, עצמית, ובתוכם ההורים המתמודדים שזקוקים במיוחד להכלה, לקבלה ולהתייחסות על מנת לחזק את עצמם, את הורותם ואת ילדיהם.

נדמה לנו, שאנחנו בתחילתו של תהליך אמיץ הקורא תיגר על האמירה שהורה המתמודד עם מחלה נפשית אינו טוב דיו ומזמין אותנו כחברה לייצר מרחב המציג תמונה רב-ממדית המדגישה שלמתמודדים יש צדדים נורמטיביים ומיטיבים בהורותם לצד צדדים פגועים. תהליך זה מאתגר אותנו במציאת פתרונות יצירתיים ומורכבים ביצירת מרחב תמיכה הכלה ולווי אשר באמצעותו נוכל לסייע להורים אלו לערוך התאמה לצרכי ילדיהם ולהצמיח אותם באופן שהוא טוב דיו.

אז אולי נוכל גם אנו לראות את ההורה הפצוע בנפשו פשוט כאנושי דיו.

בחצר האחורית

פורח היום

ליום

הקקטוס הזה ששמו

לא ידוע לי

ואם אני לא אראה אותו

מי יראה?

מתוך: מבחר חדשים, אני משעול

הכוונה עצמית ומוטיבציה

ד"ר חיה קפלן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

א-מוטיבציה (Deci & Ryan, 2000) או היעדר הכוונה עצמית. מדובר במצב בו התלמיד אינו פועל כלל או שהוא פועל בלי כוונה, ללא תחושת רצון או נכונות להשקעה, גם כאשר ניתנים לו תגמולים. א-מוטיבציה עשויה לנבוע מאי-הכרה במשמעות או בערך הפעילות, מתחושה של היעדר מסוגלות, מאי-ציפייה להגיע לתוצר מצופה או מהצטברות של חוויות שליליות, הפוגעות בתחושת המסוגלות והרצון.

בכיתה נוכל למצוא גם תלמידים שמבטאים **מוטיבציה פנימית טהורה**. מדובר בפעילות הנעשית לשם הסיפוק או ההנאה הפנימית הכרוכים בפעילות עצמה ולא לשם קבלת תגמולים חיצוניים. המוטיבציה הפנימית היא אינהרנטית, ונעשית ברמה גבוהה של הכוונה עצמית ואיננה תוצר של תהליך הפנמה. לדוגמה, תלמיד שאוהב מאז ומתמיד לרקוד או אהב תמיד מתמטיקה. תפקיד המורה בהקשר זה הנו לשמר מוטיבציה פנימית זו, עמה מגיע התלמיד לבית הספר.

סוגי מוטיבציה אחרים ניתנים לסיווג על פני רצף של תהליך הפנמה. בהפנמה הכוונה לתהליך אקטיבי בו אמונות, עמדות, ערכים, התנהגויות ואף דרישות, שבמקורם הונעו ממוטיבציה חיצונית נעשים לחלק אינטגרטיבי של העצמי (Deci & Ryan, 2000). סוגי מוטיבציה אלה נעים ממוטיבציה חיצונית למוטיבציה פנימית-אינטגרטיבית:

- **מוטיבציה חיצונית** - הפעולה נעשית מתוך לחץ חיצוני, כמו תקווה לתגמול חומרי (פרסים) או מרצון להימנע מעונש. רגשות נלווים: כפייה, חוסר משמעות, פחד וכעס ולעתים תקווה. סוג מוטיבציה זה אופייני למצבים בהם מורים משתמשים בשיטות של עיצוב התנהגות, בתגמולים או בפרסים כגורמי הנעה.
- **מוטיבציה ריצונית** - הפעולה נעשית מתוך לחץ פנימי, כמו רצון לזכות באהבה, בהערכה או להימנע מדחייה, מרגשות אשם או מבושה או על ידי מהשאפה לשמר ערך עצמי. לסוג זה של מוטיבציה נלווים רגשות שליליים. התלמיד מתחיל להפנים דרישות או ערכים חיצוניים, אבל עדיין חווה תחושת כפייה.
- **מוטיבציה הכרתית** - הפעולה נעשית מתוך הזדהות עם הערך או ההתנהגות, הכרה בחשיבות הפעולה או הבנת הקשר שלה למטרות האישיות. סוג זה של מוטיבציה כרוך ברמה גבוהה יותר של הכוונה עצמית. רגשות נלווים: תחושת סיפוק ובחירה.
- **מוטיבציה פנימית אינטגרטיבית** - הפעולה נעשית ברמה גבוהה של הכוונה עצמית ונתפסת על ידי הפרט כתואמת את זהותו וכחשובה יחסית לפעולות אחרות. מדובר בתהליך הפנמה מלא של מוטיבציה חיצונית. רגשות נלווים: סיפוק, עניין, הנאה ותחושת בחירה (כמו במצב של מוטיבציה פנימית).

קיימת תפיסה לפיה המושג מוטיבציה מתייחס לתופעה מסוימת ואחידה, שאפיונה המרכזי הנו עוצמת ההשקעה של התלמיד בלמידה. אולם האם מספיקה עוצמה של השקעה? שיחות עם תלמידים מגלות כי יש תלמידים שחווית הלמידה שלהם מלווה ברגשות חיוביים, כמו הנאה, תחושת בחירה ורצון ויש תלמידים שכלפי חוץ משקיעים באותה מידה, ובעיני המורה הם "בעלי מוטיבציה", אך חווית הלמידה שלהם מלווה בתחושת לחץ ובכפייה פנימית. נראה, כי חשוב להתבונן לא רק בעוצמה, אלא גם באיכות ההשקעה ולשאול: כיצד לחזק את הרצון של התלמידים להשקיע בדרך שתתרום לתחושת הרווחה הרגשית והחברתית שלהם? כיצד לקדם תחושת הכוונה עצמית בלמידה ובפעילות החברתית?

הערך "הכוונה עצמית" (Self Determination) מבוסס על תאורית ההכוונה העצמית, תאורית מוטיבציה שפותחה על ידי דיסי וראיין (Deci & Ryan, 2000). תאוריה זו מבטאת תפיסה הומניסטית אודות טבע האדם ומדגישה את הנטייה האוניברסאלית של האדם לצמיחה פסיכולוגית ולהתפתחות. אתחיל בהגדרת המושג מוטיבציה ואקשר אותו למושג הכוונה עצמית. לאחר מכן, אדון בסוגים שונים של מוטיבציה ובתנאים המאפשרים פיתוח מוטיבציה אוטונומית, המבטאת רמה גבוהה של הכוונה עצמית. אסיים ביישומים בחינוך חינוכיים של תאורית ההכוונה העצמית ובסוגיות מעניינות לדיון.

המושג מוטיבציה מתייחס לרצון להשקיע זמן ומאמץ בפעילות מסוימת גם כשהדבר כרוך בקשיים או באי הצלחות (עשור, 2001). מאהר ומידגלי (Maehr & Midgley, 1996) התייחסו לשלושה מימדים: כיוון, קרי, הבחירה בפעילות זו או אחרת וההתמדה בה גם לנוכח קשיים; עוצמה, קרי, רמת ההשקעה, לרוב, ההתנהגותית (רבה או מועטה) ואיכות, קרי, אופי התהליכים המוטיבציונים מבחינה רגשית וקוגניטיבית.

בהגדרות אלה קיימת הבחנה בין העוצמה, כלומר, מידת הרצון להשקיע או מידת ההשקעה בפעילות מסוימת לבין ההיבט האיכותי, שניתן לתארו באמצעות המושג הכוונה עצמית (Self Determination). ככל שהפעילות נתפסת כנובעת מתוך העצמי, היא מבוססת על הנטיות, העניין, האמונות, או המטרות האישיות, וככל שהאדם חש שהוא מזדהה עם הפעילות, והסיבה לה היא תחושת הרצון האוטונומי שלו – כך עולה תחושת ההכוונה העצמית שלו. רמת ההכוונה העצמית יורדת ככל שהאדם תופס את הפעילות כמבוססת על כפייה חיצונית או פנימית.

התייחסות לממד האיכות קשורה לסוגי מוטיבציה שונים, שמשווגים על פי רמת ההכוונה העצמית של הפרט. ההבחנה הראשונה היא בין המושגים א-מוטיבציה ומוטיבציה פנימית טהורה.

במקרים הקיצוניים נוכל לפגוש בכיתה תלמידים שמבטאים

ומשליטה, יאפשר בחירה, ישתף את התלמידים בתהליכי הלמידה, יעורר עניין, יבחר את הערך או את הרלוונטיות של החומר הנלמד, יעודד ביטוי חופשי ואף הבעת רגשות שלישיים, יעודד יוזמה אישית, יכיר ברגשות ובנקודות המבט של התלמיד וישתמש בשפה אינפורמטיבית ולא בשפה מכתובה וכופה. מורה מדכא אוטונומיה הוא זה הלוחץ על התלמידים לחשוב, להרגיש ולבצע בדרכים מסוימות, המציב דרישות ללא הסבר והמשתמש בגורמי מוטיבציה חיצונית, ואינו מאפשר לתלמידים לעבוד בקצב שלהם. הוא בולם חופש ביטוי ומעריך באופן שיפוטי ופומבי (Reeve, 2006).

ממחקרים עלה כי תלמידים שלמדו עם מורים שתמכו באוטונומיה, במסגולות ובשייכות, בהשוואה לתלמידים שמוריהם ביטאו שליטה, חוו מגוון תוצרים חיוביים, למשל, השקעה בלמידה, מוטיבציה פנימית רבה יותר, רגשות חיוביים, הישגים גבוהים, התמדה בבית הספר, ועוד. חיזוקים חומריים ותגמולים פוגעים במוטיבציה הפנימית (Deci & Ryan, 2000). בישראל נמצא כי תמיכה באוטונומיה ותחושה של סיפוק צרכים השפיעו על השקעה בלמידה ועל רגשות חיוביים (Assor, Kaplan, & Roth, 2002). על הפחתת אלימות ועל עליה ברמת ההתחשבות (Kaplan & Assor, 2012; פיינברג, קפלן, עשור וקנת-מימון, 2008). דיכוי אוטונומיה על ידי מורים ניבא רגשות כעס וחרדה, שהגבירו מצדם א-מוטיבציה ומוטיבציה חיצונית (Assor, Kaplan, Kannat, Maymon, & Roth, 2005).

יישומים חינוכיים של תאורית ההכוונה העצמית

את תאורית ההכוונה העצמית ניתן ליישם באמצעות **הוראה תומכת אוטונומיה בכיתה**. לשם כך חשוב שהמורה יזכור כיצד לתמוך בכל אחד מהצרכים ויצור בכיתה אקלים מיטבי ללמידה.

תאורית ההכוונה העצמית משמשת כמסד לפיתוח **בית הספר כקהילה אכפתית**, תומכת צרכים ומקדמת התחשבות ואמפתיה. בהקשר זה ניתן להזכיר את בית הספר מולדת בבאר-שבע (פיינברג, קפלן, עשור וקנת-מימון, 2008).

אחד היישומים של תאורית ההכוונה העצמית במכללת קיי הנו השימוש בגישה ובמתודה של **למידה מבוססת פרויקט** (Project Based Learning - PBL). למידה מבוססת פרויקט מתבצעת בקהיליית לומדים. התהליך מאפשר היכרות עמוקה בין חברי הקבוצה, ללא תחרות או השוואה חברתית (סיפוק הצורך בקשר ושייכות). תהליכי הלמידה נעשים ברמה גבוהה של הכוונה עצמית, הלמידה היא רלוונטית ואוטנטית, מלווה בתהליכי בחירה (סיפוק הצורך באוטונומיה). הלמידה מהווה אתגר אופטימאלי, מאפשרת פיתוח מיומנויות, מלווה במשוב, בעזרה ובסיוע מהמורים ומהחברים (סיפוק הצורך במסוגלות).

"משאבי צמיחה" היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי מבוססת על תפיסת ההכוונה העצמית ואף זכתה לברכת הדרך של פרופ' אד דיסי, מפתח התאוריה. במסגרת זו פותחה גישה להנחיית קבוצות (מתמחים, מורים בשנה הראשונה בהוראה וקורסים להכשרת חונכים), המאפשרת סיפוק צרכים פסיכולוגיים ופיתוח של מוטיבציה אוטונומית להוראה בקרב המורים החדשים.

בספרות המחקר המוטיבציונית נהוג גם השימוש במושגים "מוטיבציה אוטונומית" ו"מוטיבציה כפויה". למידה מתוך מוטיבציה אוטונומית כרוכה בתחושות עניין או הנאה או מתוך הבנת החשיבות או הערך של הפעילות (שילוב של מוטיבציה הכרתית ומוטיבציה פנימית). למידה מתוך מוטיבציה כפויה כרוכה בהשקעה (לעתים רבה) הנעשית מתוך תחושת כפייה וחוסר משמעות (שילוב של מוטיבציה חיצונית ומוטיבציה ריצונית). אנשי החינוך יסימנו, כי חשוב שתלמידים יכלו את זמנם בבית הספר כשהם חווים תחושות של משמעות, עניין, הנאה ורווחה נפשית, כלומר, יפעלו מתוך מוטיבציה אוטונומית.

כיצד לקדם מוטיבציה אוטונומית או פנימית?

על פי תיאורית ההכוונה העצמית לאדם יש שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואוניברסליים: הצורך בקשר ובשייכות, הצורך במסוגלות והצורך באוטונומיה. סיפוקם של שלושה צרכים אלה תורם להתפתחות מיטבית, למוטיבציה פנימית, להשקעה, ולהסתגלות רגשית וחברתית (עשור, Deci & Ryan, 2001). המידה שבה המשימה הלימודית נתפסת על ידי התלמיד כמסוגלת לספק את צרכיו, משפיעה על איכות המוטיבציה שלו ומובילה אותו למעורבות עמוקה, בעוד שדיכוי הצרכים פוגם באיכות המוטיבציה או מפחית מעוצמתה.

הצורך בקשר ובשייכות הנו השאיפה לקיים קשרים קרובים, בטוחים ומספקים עם אחרים בסביבה החברתית, להיות חלק מקהילה, להרגיש ראוי לאהבה ולהיות מוגן פיסית ופסיכולוגית.

על מנת לתמוך בקשר ובשייכות חשוב שהמורה יכיר היטב את תלמידיו ויחזק גם את ההיכרות ביניהם, יפגין כלפיהם חיבה, יקדיש להם זמן ומשאבים, יעניק להם עזרה בעת הצורך, יחזק בכיתה את הנטייה לאמפתיה ואת הערך של התחשבות באחר וימנע תחרותיות בין התלמידים.

הצורך בתחושת מסוגלות הנו השאיפה של האדם לחוות עצמו כמסוגל לממש תכניות, שאיפות ומטרות, שלא תמיד קל להשיגן, ולחוש תחושת יעילות.

על מנת לתמוך במסוגלות חשוב שהמורה יציב בפני התלמידים אתגרים אופטימאליים (לא קשים מדי ולא קלים מדי), ישדר להם מסר של אמונה ביכולתם להצליח, יעבוד עם תכנית עבודה ברורה, אותה התלמידים יכירו, ייתן לתלמידיו משוב מיידי, ספציפי ולא השוואתי ויילמד אסטרטגיות ללמידה. המורה יסייע לתלמידים בהתמודדות עם קשיים, יעביר את המסר כי כשלון או טעות הנם חלק מתהליך הלמידה וידגיש את היכולת כניתנת לשינוי ולא כקבועה (ראו מחקריה של קרול דוויק, 2008).

הצורך באוטונומיה הנו הצורך להכוונה עצמית, לביטוי עצמי אוטנטי, למשמעות ולחופש בחירה. ברמה עמוקה מדובר בצורך להרגיש כי הפעולות המרכזיות בחיים תואמות את הצרכים, הנטיות והערכים, הצורך של האדם לממש יכולות ונטיות ולגבש באופן פעיל וחקרני מטרות, עמדות, ערכים ותכניות, כלומר, לגבש את זהותו (Deci & Ryan, 2000; Reeve & Assor, 2011).

על מנת לתמוך באוטונומיה חשוב שהמורה ימנע מכפייה

מקורות

- דוויק, ק.ס. (2008). כוחה של נחישות, הוצאת כתר.
- עשור, א. (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. הלכה למעשה, חינוך החשיבה, כרך 20, עמ' 190-167.
- פינברג, ע', קפלן, ח', עשור, א', וקנת-מיימון, י' (2008). צמיחה אישית בקהילה אכפתית, תכנית להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בדרך תומכת אוטונומיה. דפים, כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, 46, עמ' 21-61, מכון מופ"ת.
- קפלן, ח. והיבשר, א. (2012). פיתוח הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית בקרב תלמידים עם בעיות התנהגות. נייר עמדה לגף ניסויים ויזמות במשרד החינוך. בית הספר הניסויי לחינוך מיוחד שז"ר והמרכז למוטיבציה והכוונה עצמית במכללת קיי.
- קפלן, ח., עשור, א., אל-סייד, ח., וקנת-מיימון, י' (2014). לקראת פרסום. התרומות הייחודיות של תמיכה ודיכוי אוטונומיה לניכוי חווית למידה אופטימאלית בקרב תלמידים בדואים: בחינת תאוריות ההכוונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. דפים, מכון מופ"ת.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), pp. 261-278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teachers' behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, pp. 397-413.
- Deci, E.L. & Ryan, M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11, pp. 227-268.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing Autonomy-Supportive I-Thou Dialogue in Schools: Conceptualization and Socio-Emotional Effects of an Intervention Program. . *Social Psychology of Education*. 15, pp. 251-269.
- Maehr, M.L., & Midgley, C. (1996). Transforming school cultures. Boulder, CO: Westview Press.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, pp. 225-236.
- Reeve, J., & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy promoting contexts across the globe. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross cultural contexts, perspectives on the psychology of agency, freedom and well-being* (pp. 111-132). Springer.
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2005). Legislating competence: The motivational impact of high stakes testing as an educational reform. In A. E. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence* (pp. 354-374). New York: Guilford Press.
- בתי ספר מקדמי הכוונה עצמית.** בעיר באר-שבע פועלת רשת של בתי ספר, אשר מבססים את תפיסתם החינוכית על תאורית ההכוונה העצמית. הרשת פועלת בשיתוף עם משרד החינוך, עיריית באר-שבע וגוף ניסויים ויזמות; והיא מובלת על ידי המרכז למוטיבציה והכוונה עצמית במכללת קיי, בשיתוף עם הקבוצה לחקר מוטיבציה בהורות ובחינוך, באוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- הצרכים הפסיכולוגיים עשויים לשמש כמחווה לדיאלוג תומך צרכים** בין המורה לבין תלמידיו ולאפשר למורה לקדם את איכות השיח ואת משמעותו עבור התלמידים (Kaplan & Assor, 2012).

סוגיות מעניינות לדיון

הגישה החינוכית העומדת בבסיס תאורית ההכוונה העצמית מעוררת שאלות מעניינות לדיון. הקורא מוזמן לעיין בספרות תאורטית ומחקרית רלוונטית:

האם הצורך באוטונומיה הוא צורך אוניברסאלי? האם גם לחברים בתרבויות קולקטיביסטיות (ולא רק לחברים בתרבויות מערביות אינדיבידואליסטיות) יש צורך באוטונומיה? (קפלן, עשור, אל-סייד וקנת מיימון, 2014, לקראת פרסום).

קיימת תפיסה לפיה תלמידים בחינוך המיוחד זקוקים לגבולות יותר מאשר לתמיכה באוטונומיה. האם תלמידים בחינוך המיוחד יכולים ליהנות מתמיכה בהכוונה עצמית? (קפלן והיבשר, 2012).

מהו מחיר החתירה לציונים ולהישגים? מהם המחירים של חינוך למצוינות מנקודת המבט של תאורית ההכוונה העצמית? (Ryan & Brown, 2005).

ייצוגים של חינוך בפנטסיה לבני הנעורים

ערגה הלר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

הפנטסיה העכשווית לבני הנעורים

יש הטוענים כי מקור הפנטסיה כבר בתרבות הקלאסית, יש המצביעים על עלילות פנטסיה מורכבות מימי הביניים, אולם מרבית החוקרים מסכימים כי תנופת היצירה של הפנטסיה ניכרת באירופה ובאמריקה החל מהמאה התשע עשרה והתגברותה הרבה בולטת כיום בפתח המאה העשרים ואחת; השיח המחקרי על אודות הפנטסיה אינו מתמקד עוד בשאלת ההגדרה הצורנית (משום שהגדרה צורנית או מבנית אינה אפשרית) אלא בוחן וממין את תוכני הפנטסיה בזיקה למציאות (James & Mendlesohn, 2012: 1-4).

במאה התשע עשרה נתפסה הפנטסיה הכתובה כיצירה אלגורית, סימבולית, או אוטופית המבקשת להציג סדר חדש, חלופי, לא-הגייוני במדדים ה"רגילים". הפנטסיה נמצאה בסיפורת ובשירה, ולרוב יועדה לקוראים בני כל הגילים. בראשית המאה העשרים נכתבו במוצהר יצירות פנטסיה ייעודיות לקוראים צעירים, והפנטסיה לילדים ולנוער החלה לעסוק באופן מובהק גם בשאלות דידיקטיות (Westfahl, 2000: 11).

הפנטסיה היא הסוגה הנקראת ביותר על ידי בני נוער במערכת החינוך כבחירה מתוך אפשרויות מגוונות (Kaplan 2012: 26). אולם הפנטסיה לבני הנעורים בימינו אינה רק ספרות או מענה למטלת קריאה. אלא היא מכלול יצירות המשולבות זו בזו והנצרכות על ידי הנוער באופן וולונטרי ומקביל בערוצים שונים: קולנוע, טלוויזיה, רומן גרפי, יומני אינטרנט, משחקי וידאו ועוד. מכאן חשיבותה לחיי הנוער. הפנטסיה מגיעה אל בני הנעורים כעיסוק של שעות הפנאי, כשיתוף חברתי וכמשימות לימודיות (Heller 2014: 174; Martens 2011: 49).

כסוגה רב-ערוצית וכה מרכזית בקרב הנוער, כפי שמעידים נתוני המכירות של ספרים ושל סרטים לבני הנעורים, כמו גם כמות החברים והתגובות באתרים המוקדשים להם (Heller, 2014: 175) אין פלא אפוא כי חלק ניכר מעלילות הפנטסיה לנוער בימינו קשור ישירות ובעקיפין במסודות חינוך או בדמויות חינוכיות, המעסיקים אותם בחייהם היומיומיים (Gruner 2009: 216). לאחרונה, הופנתה תשומת לב מחודשת למקומה של מערכת החינוך בחיי הנוער בעולם הודות לשורה של יצירות רבות מכר לבני הנעורים: סדרת הארי פוטר של ג'ק רולינג (2007-2007) המציגה חלופה בעולם הפנטסיה לפנימייה האנגלית ולמסורות חינוך העילית, סדרת פרסי ג'קסון והאולימפיים של ריק ריירדן (2005-2009) המציעה חינוך אלטרנטיבי ומשמעותי יותר מהחינוך המקובל, או סדרת משחקי הרעב מאת סוזן קולינס (2008-2010) המעוררת מחשבה על צורות חינוך שונות ובכללן מדיניות של מניעה מכוונת של השכלה באמצעות עידוד העוני (במחוזות מסוימים, כמחוז 12 ממנו מגיעים קתנים ופיטה גיבורי הסדרה) ושליחת הילדים לבית ספר דל אמצעים בו כולם לומדים יחדיו עד הרגע בו הם נאלצים לעבוד, לצוד או להילחם על חייהם.

היחס לבתי הספר ולחינוך בפנטסיה

כאמור, כבר בראשית המאה העשרים, בתקופה של ריבוי יצירות הפנטסיה לילדים ולנוער, ניתן למצוא בהן התייחסויות מפורשות למערכת החינוך. אולם גם בטקסטים קודמים ניתן לראות את ההתייחסות לחינוך. למשל, באחד הטקסטים המכוננים של הסוגה, אליס בארץ הפלאות מאת לואיס קארול (1865) בפרק התשיעי, בשיחה שבין הצב-לא-צב לילדה אליס, לועג הצב-לא-צב לחינוך ולתכנים בבית הספר הוויקטוריאני. העימות בינו לבין הילדה מעתיק את האירוניה מהשיחה הבדיונית לתכנים החינוכיים הממשיים. כך השימוש בצב ממחיש את יחסו של המחבר לצביעותה של מערכת החינוך בתקופתו, וביקורתו העזה כלפי התחומים הבודדים הראויים לעיסוק של נשים, לפי גישת המחנכים בתקופתו. העובדה שדמותו של הצב מופיעה בפרק בו שותפה גם דמותו של הגריפון, סמלה של אוניברסיטת אוקספורד, רק מעצימה את המסר הביקורתי כלפי הממסד החינוכי.

הצגת חלופה חינוכית בדמות מורה אהוב

גם ביצירות לגילי בית הספר היסודי, כיצירתו של הסופר הבריטי רואלד דאהל, מופיעה ביקורת גלויה על מערכת החינוך הממסדית. בסיפורו מטילדה (1988) הגיבורה היא ילדה קסומה בשם מטילדה וורמווד, שאינה זוכה לתשומת הלב הראויה מבני משפחתה וממורה, עד שהיא נתקלת במורה אחת, מיס האני הנרדפת על ידי הנהלת בית הספר עקב גישתה ההומנית לילדים ולהוראה. המורה מאתרת את כישוריה יוצאי הדופן של הילדה ומאמצת אותה לביתה ולחיה. המספר המובלע (כלומר, ייצוג בדוי המתווך בין המחבר לקוראים ומשמש להעברת רעיונות ועמדות שלא על ידי היוצר באופן ישיר) תוקף את גישת בית הספר באמצעות גיחוך והגזמה בתיאור הדמויות בעלות הסמכות בבית הספר. נוסף לכך לעמדות המובעות על ידי המספר המובלע יש משמעות וחשיבות בבחירה של היוצר בשמות הדמויות ובהתאמתם גם לתרבות היעד וזו מהווה טכניקה מקובלת בכתיבת הפנטסיות לילדים (Fernandes 2006: 46). למשל, שינויי השמות שמבצעת יעל ענבר בתרגום העברי של מטילדה (זמורה-ביתן, 2000): "מיס האני" הופכת ל"עלמה מרשמלו" כאשר במקור ובתרגום שני השמות האלה מציינים את התחום של הדמויות החיוביות באמצעות השדה הסמנטי "מתוק"; כך גם השם "מטילדה וורמווד" (תולעת עץ, הרומז מצד אחד למשפחתה הרדודה ומצד שני לאהבתה לקריאה) ההופך בעברית למטילדה סטמבל (המצלצל לילד דובר העברית כמו "סטמבל" ובה בעת שומר על המצלול באנגלית).

כמו במטילדה, אימוץ מורה אהוב, או דמות חינוכית מובילה, כחלופה להורה נעדר או לכזה שאינו מתפקד או כחלופה למערכת החינוך המסורתית מופיע רבות ביצירות פנטסיה לילדים ולנוער. תופעות אלה קיימות גם ביצירות כמו פיטר פן

מערכות חינוך אלטרנטיביות ומשמעותיות בפנטסיה

למרות שיצירות פנטסיה רבות מתרחשות בימי החופשה של מערכת החינוך, הן שומרות על זיקה לסביבה החינוכית. דוגמה לכך היא יצירתו של הסופר האמריקני ריק ריירדן. ריירדן מעיד כי חוויותיו כתלמיד וכמורה שזורות בכתיבתו; הוא מעצב את הסביבה החינוכית של גיבוריו באופן התואם את הפנטסיה משום שזהו המפלג של המועדף עליו כתלמיד והמועדף על תלמידיו לפיהם עיצב את גיבוריו. ריירדן מספר כי לא היה תלמיד טוב ותלמידיו האהובים אף הם לא המצטיינים בהכרח – הכורח לשרוד את בית הספר הוא שהוביל אותו לעצב סביבה לימודית פנטסטית בה עט יכול להיות גם חרב ומכלול היצירה, לטענתו, מתאים לכל קורא צעיר גם לכה שאינו אוהב לקרוא (Bach 59: 2009). גיבוריו של ריירדן אכן אינם תלמידים מצטיינים, הם נרדפים על ידי חברים וגורלם, אך מוצאים נחמה וכוונתונותיהם המיוחדות שאינן מתגלות במערכת השגרתית, אלא במערכת החינוך החלופית, הפועלת במחנות ובקייטנות בחופשות הקיץ והחורף, בה לכל אחד ניתן לבטא את עצמו במלוא עוזו, תרתי משמע.

סיכום

היות שיצירת הפנטסיה בימינו אינה רק בספרות, הממד החזותי של עיצוב הסביבות החינוכיות בקולנוע, בטלוויזיה או במשחקי הווידאו הופך לעוצמתי יותר, והביקורת והמרד כלפי מערכת החינוך מקבלים חיזוק חזותי משולב באפקטים דרמטיים.

כמו כל תחום המותקף על ידי יצירת הפנטסיה העכשווית לנוער, גם בהתייחסותה למערכת החינוך עולות נקודות של עוצמה וחולשה. במקרה של הטקסטים שנסקרו כאן מדובר בשמרנות כוחנית (אליס בארץ הפלאות; הארי פוטר; פיטר פן; מטילדה; מרי פופינס); העדפת המציאות הנראית לעין (מטילדה; הארי פוטר; פרסי ג'קסון); שמירת כוחה של המדינה וביטול כוחו של הפרט (הארי פוטר; משחקי הרעב); הימנעות משיח על אודות סוגיות קשות, למשל השמדת היהודים בשואה (המעון של מיס פרגרין לילדים משונים); הימנעות ממתן כוח לקבוצות מיעוט (אליס בארץ הפלאות; משחקי הרעב). אלה היו רק דוגמאות אחדות ממגוון ההתייחסויות למערכת החינוך העולות מעיון ביצירות הפנטסיה לצעירים. אין ספק, אפוא, כי יצירות אלה מבקשות לפתוח דיון בשאלות מהותיות ועקרוניות. עיון בפנטסיה לפיכך הוא לא רק קריאה של עולם חלופי, אלא גם קריאתו הנוכחת של העולם הממשי לאפשר חלופות חינוכיות ראויות ומשמעותיות.

מאת ג'מ בארי (1902) והמשכיו, או בסדרת מרי פופינס מאת פמלה לינדון טרברס (1934 – 1988).

תיאור פנימיות בפנטסיה

מרבית בתי הספר המתוארים ביצירות הפנטסיה הם בתי ספר מסוג הפנימייה הסגורים בפני העולם החיצוני. ייתכן והסיבה לכך היא הקשר העז בין המסורת של סיפורת הפנטסיה האנגלית לילדים ולנוער לבין העובדה כי צורת חינוך זו מקובלת בקרב המעמד העליון באנגליה עד היום; ייתכן והסיבה אחרת והיא נעוצה במבנה העלילה ובצורך של הסופר ליצור לגיבוריו סביבה מבודדת וסגורה. לקבץ יחדיו דמויות מעולם הפנטסיה בעלות מכנים משותפים: כישוף, על-אנושיות, ערפדיות ועוד. אולי משום כך מרבית הפנימיות ביצירות אלה מתוארות כמוסדות סודיים, שהגישה אליהם מבחוץ כמעט בלתי אפשרית והעשייה החינוכית שבהן לוטה בערפל. למשל, אל הפנימייה שמנהלת מיס פרגרין לילדים בעלי כוחות על, שבחלקם הם פליטים יהודים מרדיפות הנאצים, הגישה חסומה: הם נעולים בזמן עבר ורק גיבור הסיפור הנער המתבגר ג'ייקוב פורטמן מצליח להשתמש במעבר הסמוי בין העולמות. עלילת המעון של מיס פרגרין לילדים משונים מאת הסופר האמריקאי רנסום ריגס (2011) מתרחשת באנגליה בזמן מלחמת העולם השנייה ובימינו בו-זמנית. ג'ייקוב פורטמן המבקש לפתור את תעלומת רצח סבו – מצליח לבדו לעבור בין ממדי הזמן ולחשוף את מיקום המוסד החינוכי, המנוהל באופן שונה מכל מוסד אחר בעבר של מלחמת העולם השנייה או כיום. פרגרין היא אם הבית והמחנכת של הילדים החריגים, הדואגת להישרדותם תוך בידולם המתמיד מהחברה. כמו פרגרין (בעברית: בז נודד) יש עוד נשים (וגם להן שמות של עופות) המגוננות על הילדים הלכודים ברגע אחד בזמן העבר, הרגע בו מיס פרגרין "הקפיאה" אותם לפני שנפגעו בבליץ.

גם אל הפנימייה המדוברת ביותר בפנטסיה לנוער כיום, פנימיית הוגוורטס, אי אפשר להגיע בקלות, אלא ברכבת מרציף 9 ושלושה רבעים מתחנת קינג'ס קרוס בלונדון, רציף שאינו נראה לעיני האנשים ה"רגילים". בניגוד לפנימייה הצנועה של מיס פרגרין, הוגוורטס הוא מוסד שש-שנתי גדול, המנוהל לפי תקנון, המעסיק מורים רבים המלמדים מגוון מקצועות בכיתות גילאיות. בשל היותו המקום בו מתרחש חלק הארי של העלילה, המבנה ודמויותיו מתוארים בפירוט רב. אולם הוגוורטס אינו מוסד חינוכי הזוכה לחיבתו הרבה של המספר המובלע בסדרת הארי פוטר. רעיון הלימודים בפנימייה זוכה לביקורת שלילית. למשל, הארי מורד בהוגוורטס היות שבית הספר מגביל את צעדיו (Doughty 132: 2013). העובדה כי בית הספר מעסיק מורים שהיו תלמידיו בעבר, ובכך משמר מורשת עתיקה ובלתי מתחדשת, זוכה אף היא לביקורת של המספר המובלע ולביקורתם הישירה של הארי ומעגל חבריו הקרוב, היוצאים לא אחת נגד השמרנות הטקטית המונעת מחשבה חופשית (Birch 2009: 115-117). גם המעון המשפחתי שמנהלת פרגרין וגם הוגוורטס הענק מהווים דוגמה למוסד חינוכי קפוא, המסכן את העתיד הקיומי של תלמידיו, מבלי שהוא מודע לכך.

1 שמו של הגיבור ג'ייקוב פורטמן הוא דוגמה נוספת לשימוש סמלי בשמות בפנטסיה: ג'ייקוב מציין לא רק את מוצאו היהודי של הגיבור אלא רומז גם לסיפור סולם יעקב, "פורטמן" הוא איש הדלת והשם רומז ליכולתו של הגיבור למצוא את המעבר הסודי בין שני העולמות החלופיים.

מקורות

- Bach, J. (2009). "Battling Greek Mythology, History, and Reluctant Readers: An Interview with Rick Riordan". *The ALAN Review* 37:1, pp. 58-61.
- Birch, M. L. (2009). "Schooling Harry Potter" in E. E. Heilman (Ed.) *Critical Perspectives on Harry Potter* (pp. 103-120). New York and Oxon: Routledge.
- Doughy, A. A. (2013). *Through the Book Away: Reading versus Experience in Children's Fantasy*. North Carolina: McFarland & Company.
- Fernandes, L. (2006). "Translation of Names in Children's Fantasy Literature: Bringing the Young Reader into Play". *New Voices in Translation Studies* 2, pp. 44-57.
- Gruner, E. R. (2009). "Teach the Children: Education and Knowledge in Recent Children's Fantasy". *Children's Literature* 37, pp. 216-235.
- Heller, E. (2014). "When Fantasy Becomes a Real Issue: On Local and Global Aspects of Literary Translation/Adaptation, Subtitling and Dubbing Films for the Young" in D. Abend-David (Ed.) *Media and Translation: an Interdisciplinary Approach* (pp. 173-194). London and New York: Bloomsbury Academic.
- James, E. and Mendlesohn, F. (2012). *The Cambridge Companion to Fantasy Literature*. Cambridge: Cambridge UP.
- Kaplan, J.S. (2012). "The Changing Face of Young Adult Literature: What Teachers and Researchers Need to Know to Enhance their Practice and Inquiry" in J.A. Hayan and J.S. Kaplan (eds.) *Teaching Young Adult Literature Today* (pp. 19-40). Plymouth: Rowman and Littlefield Publishers.
- Martens, M. (2011). "'Transmedia teens: Affect, immaterial labor, and user-generated content". *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 17, pp. 49-68.
- Westfahl, G. (2000). *Science Fiction, Children's Fiction and Popular Culture: Coming of Age in Fantasyland*. Westport: Greenwood Press.

צדק

ישראל שורק, מרכז מנדל למנהיגות בנגב

רקע

צדק הוא ערך אנושי, חברתי ומדיני כה בסיסי, עד כי לכאורה לא ייתכנו חיים מתוקנים בקהילה אנושית בלעדיו.

כאשר אנו עדים לעוול, לחוויה "הדוקרת את העין ומקוממת את הלב, אם העין איננה עיוורת והלב אינו אטום או מושחת" אנו תובעים שיעשה תיקון. התיקון הזה לא יוכל להשיב את גלגלי הזמן לאחור, אך הוא מאפשר חיים חברתיים בידיעה שמתקיים גמול טוב על מעשה טוב ופגיעה מכאיבה במי שעשו רע. במילים אחרות, הגמול הזה, באשר הוא סוג של צדק, הריהו סוג של תשלום. החזר הולם.

אולם אין מדובר בסימטריה. מבחינה נפשית קשה יותר לבני אדם לשאת את התחושה שמעשה רע נותר ללא תגמול מאשר לשאת את התחושה שמעשה טוב נותר ללא תגמול (וראו הביטוי "שכר מצווה- מצווה). דוגמה מופתית לתביעת תיקון זו, שמקורה בלב ובשכל גם יחד, ניסח ביאליק בשיר האכל הזועם ביותר שנכתב בשפה העברית:

ואם יש צדק – יופע מיד!

אך אם-אחרי השקדי מתחת קריע

הצדק יופיע –

ימנע-נא כסאו לעד! ²

צדק כגמול הוא האופן האינטואיטיבי והקדום ביותר שבו אנו מבינים את המושג. ואכן, המושג צדק אשר מאוזכר פעמים רבות בתנ"ך, מופיע כמעט תמיד בהקשרים אקטיביים, בראש ובראשונה כציווי לרדוף צדק ובעיקר לשפוט בצדק "וְאַתָּה אֵת שִׁפְטִיָּם בָּעֵת הַהִיא לֵאמֹר שְׁמַע בְּיוֹן אֲחִיָּם וּשְׁפִטָּם צֶדֶק בְּיוֹן אִישׁ וּבְיוֹן אֲחִיו וּבְיוֹן גֵּר" (דברים פרק ט' פסוק טז). משפט צדק הוא בקשה מן השופט לריב את ריבו של בעל הדין, בייחוד אם הוא גר, עני, יתום או עשוק. השופט הוא שאמון על ביצוע התיקון, ומשעה שאין הדברים ביכולתו של בן אנוש פונה האדם לעזרת אלוהיו "יְהוָה צָבָאוֹת שֹׁפֵט צֶדֶק בֹּחַן כְּלִיּוֹת וְלֵב אָרְאָה וְקִמָּתָךְ מִהֶם כִּי אֶלֶיךָ גָּלִיתִי אֶת רִיבִי" (ירמיהו, פרק י"א פסוק כ').

המקרא מניח שקיימת הרמוניה והתאמה בין צדק לבין ערכים "רכים" יותר כמו שלום, אהבה, דאגה. "סֶדֶד וְאַמָּת נִפְגְּשׁוּ צֶדֶק וְשָׁלוֹם נִשְׁקוּ" תהלים, פרק פ"ה, פסוק י"א) אולם במרוצת הזמן התקבעה הדעה שהצדק נובע מן התבונה הקרה לבדה. על כן יש להבחין בין מידת הצדק (הדין) ומידת החסד דווקא מפני שמתקיים מתח ממשי ביניהן.

¹ מתוך פסק הדין במשפט "כפר קאסם" כפי שניסחו השופט בנימין הלוי

² חיים נחמן ביאליק, על השחיטה

גישה זו מוצאת ביטוי מובהק בשירו של יהודה עמיחי:

מן המקום שבו אנו צודקים
לא יצמחו לעולם פרחים גאָבי.
המקום שבו אנו צודקים
הוא קשה וְכמוס
כמו חצר.
אָבֵל סִפְקוֹת וְאַהֲבוֹת עוֹשִׂים
אֶת הָעוֹלָם לְתַחוּם
כְּמוֹ חֶפְרָפֶרֶת, כְּמוֹ חֶרֶשׁ...
(יהודה עמיחי, שירים, 1948-1962)

תודעת הצדק מייצגת אפוא נוקשות, היעדר פייסנות ואולי אף אי נכונות לדיאלוג. שהרי מה יכול להתרחש בדיאלוג בין מי שאוחז באמת לבין מי שאינו אוחז בה?

צדק מתקן

ההבחנה בין צדק מתקן לבין צדק מחליק (ר' להלן) נעשתה על ידי אריסטו. צדק מתקן, כפי שצוין, פירושו למעשה גמול אשר יוצר מעין איזון מחודש בעולם, לאחר שהאיזון הופר (עצם המעשה הרע, הפרת החוק או הסבל שנגרם לאדם בעולם).

הזיקה שבין צדק לבין דין היא היסטורית, סמנטית ומשפטית. "פֶּתַח פִּיךָ שֹׁפֵט צֶדֶק וְדִין עֵינִי וְאֶבְיוֹן" (מלכים ב', פרק כ"א, פסוק ט) הפרת חוק נתפסה בעבר כסוג של אי צדק בין אם מדובר בחוק אנושי או אלוהי.

למעשה, החוק הפלילי כולו, אינו אלא לבוש מודרני של תפיסת הצדק המתקן. ניסוחים אופייניים לספר החוקים) הפלילי "העושה אחת מאלה דינו מאסר שבע שנים..." "אם בוצע השוד בנסיבות מחמירות דינו ארבע עשרה שנים". העונש החמור ביותר מושת על רצח (מאסר עולם) ויש מדינות שמתקיים בהן עונש מוות. כאשר מדובר בענישת רוצח ברור שמדובר בגמול שאינו מתקן את מה שכבר נעשה, אולם השארת הפושע בלא עונש כמוה כבור יקוש אשר כל המהלך בדרך עתיד ליפול בו.

צדק מתקשר בתודעתנו, אסוציאטיבית, לתיקון עוול לאחר שזה כבר נעשה. התיקון הזה הוא ענישה. ואכן, אנו מתקשים להשלים עם מצב עניינים שבו "רשע וטוב לו- צדיק ורע לו". על כן, תיקון העוול, בעיקר מנקודת מבטם של החלשים בחברה, נתפס כסגולה אלוהית ולא אנושית. ה"ד", השם יקום דמם, אינו אלא ביטוי של כמיהה ואמונה כי בעתיד ישיבי אלוהים לעושי הרעה כרשתם.

עשיית הצדק הייתה אפוא זכות היתר של החזקים: בעל הבית

צדק פרוצדורלי

הפילוסוף האמריקני איש הרווארד, ג'ון רולס, (John Rawls, A) (Theory of Justice, 1973) פיתח מודל ייחודי להענקת משמעות פוליטית ייחודית למושג צדק. רולס מבקש מקוראיו לדמות מצב עניינים שבו הם מתכנסים כדי לקבוע את סדרי החברה וחלוקת המשאבים שבה. במצב העניינים הרצוי של רולס, המתכנסים הם אנשים רציונליים שמעוניינים בטובת עצמם, ממש כהנחת היסוד הכלכלית הקלאסית. לא זו בלבד שהמתכנסים הם "אגואיסטים" הם גם בעלי השכלה רחבה מאוד בכלכלה, בהיסטוריה, בפסיכולוגיה, בפילוסופיה וכיו"ב. אלא שדבר אחד אין המתכנסים יודעים כלל ועיקר: את עצמם. המתכנסים אינם יודעים את מינם, גילם, מעמדם החברתי-כלכלי, מצב בריאותם ומוצאם האתני. הם שרויים בתוככי "מסך בערות" (veil of ignorance) ביחס לעצמם אך כאמור השכלתם הכללית רחבה מאוד.

על כן, האמין רולס, שאנשים שזהו מצבם התודעתי, יפיקו סדרי חברה שוויוניים עד מאוד, שכן כל משתתף רציונלי לא ימר באשר למצבו שלו עצמו. ייתכן שזו תהיה חברה שתכיר באי שוויון בתוכה, אך באופן כזה שייטיב את מצבם של החלשים יותר בחברה.

הוויה של צדק

אחד הטקסטים המכוננים של תרבות המערב, המדינה (פוליטיאה) לאפלטון, נבנה כל כולו על מנת להשיב לשאלה מהו צדק וכיצד הוא בא לעולם.

כאשר סוקרטס (הדובר בטקסטים של אפלטון, ובמקרה זה אין מדובר ככל הנראה בסוקרטס ההסטורי) מנסה להתחקות אחר משמעותו של הצדק הוא סותר תחילה תשובות אינטואיטיביות אחדות (ולמשל 'הצדק הוא תועלתו של מי שחזק יותר') ואחר כך הוא נפנה להציע תשובה משלו. במהלך נסיונותיו לפענח את הצדק מציע סוקרטס לייסד מדינה אידיאלית ולראות כיצד יופיעו בה לראשונה צדק או היפוכו העוול. תגליתו של סוקרטס היא: צדק הוא כאשר כל אדם עושה את מה ששומה עליו לעשות על פי טבעו. פשוטי העם צריכים לעבוד, אנשים מוכשרים יותר צריכים לעסוק בשמירה ואנשי המעלה (הפילוסופים) צריכים לחוקק ולמשול. הוויה של צדק פירושה זיקה בין התודעה לפעולה. לא רק שאין אדם לוקח על עצמו משימות שאינן לפי כוחו או שהוא משתמט ממשיות שהן לפי כוחו אלא שגם בתודעתו הוא מקבל עליו מידה של הסתפקות ושאיפה לראות עצמו כחלק מגוף גדול יותר שהוא יונק את משמעות חייו ממנו. הגוף הגדול הוא המדינה ובכך ניתן לומר שהאדם שמקבל על עצמו את חוקיה של מדינה טובה ומכפיף עצמו להווייתה – חי את חייו בצדק.

הזיקה שבין חינוך לצדק בימינו

מחנכים עוסקים בשאלות של צדק בין אם ירצו ובין אם לאו; בין מדעתם ובין שלא מדעתם. כל אימת שיש להעניק רשות דיבור לתלמיד, תפקיד בהצגה, זמן תגבור לימודי- עולות שאלות מהותיות של צדק מחלק. כאשר מגיב מורה לאיחור, להפרעה, לאפתיות או להצטיינות של תלמיד- עולות שאלות מהותיות של צדק מתקן. כאשר מתלבטים אנשי חינוך בשאלות של שיתוף

ביחס לבני ביתו, המורה ביחס לתלמידיו, המלך ביחס לנתיניו והקדוש ברוך הוא ביחס לכל הברואים כולם. אך ראוי לציין שלעיתים התביעה לצדק חסרת נמען. מעין דרישה כללית מן הקוסמוס. במשחקי ספורט מסוימים, יש שהקבוצה הפחות טובה זוכה בניצחון. לא אחת נוקטים עיתונאי הספורט בביטוי "נעשה צדק" (כאשר הקבוצה הטובה יותר מנצחת) או "נגרם עוול" (כאשר הקבוצה הטובה פחות זוכה בניצחון, אף אם הניצחון הושג כדיון).

הפרוצדורה האנושית השכיחה ביותר לעשיית צדק במובן של גמול היא המשפט. במשפט הפלילי מרשיעים אדם בדין וגוזרים עליו עונש אם מתקיימים שני המרכיבים הבאים: כוונה רעה ותוצאה רעה. די שאחד מן המרכיבים אינו מתקיים כדי שלא יתקיים גמול במובנו המשפטי. שאלת מידתיות הגמול היא אחת השאלות החמורות ביותר במשפט ובאתיקה. מנקודת מבט חברתית ניתן לומר ששאלות אודות צדק הן בעלות אופי נצחי.

בשנים האחרונות מתקיימת גישה הקרויה "צדק מאחה", ולפיה ענישה שנועדה לפגוע במי שחולל רעה אינה מועילה ויש להמירה בגישור, בהידברות, בדיאלוג, בתיקון עולם וכיו"ב. למרות שהמושג "צדק מאחה" צבר אהדה, ניתן לראות גישה זו כווריאציה לגיטימית של תפיסת צדק מתקן.

צדק מחלק

צדק מחלק, כשמו כן הוא: הצדק הוא קטגוריה שחלה על דפוס של חלוקה או אופן החלוקה עצמו, של משאב אשר נמצא במחסור. המחסור הוא תנאי הכרחי לנחיצותה של פרוצדורת חלוקה ולפיכך ללא מחסור אין משמעות למושג צדק, שכן בלעדיו היינו אינדיפרנטיים באשר לחלוקת המשאב.

יצוין כי המשאב שתיתכן לגביו חלוקה צודקת או בלתי צודקת אינו חייב להיות חומרי. אנשים יחושו שנגרם להם עוול אם לא יקבלו הוקרה, אהבה, כבוד, רשות דיבור או זמן במידה שהם זכאים, להערכתם, לקבלם.

בדברנו על צדק מחלק עלינו להזכיר שני מושגים הקשורים בו באופן הדוק: שוויון ושיטתיות.

שיטתיות משמעותה שדפוס החלוקה שנאמץ לא יהיה גחמתי (קפריזי) אלא מנומק ואימפרסונאלי (בלתי אישי). דפוס חלוקה שאינו ניתן להנמקה עשוי להיתפס כבלתי צודק רק מטעם זה לבדו.

שוויון קשור בצדק מבחינה הסטורית אך גם מבחינה אינטואיטיבית. אם אנשים שונים נדונים באותן נסיבות לעונשים שונים על אותה עבירה עצמה (שוויון בפני החוק), אם אנשים העושים אותה עבודה עצמה כנסיבות דומות ומרוויחים שכר אחר, אם אין זכויות שוות לאנשים שונים בחברה נתונה, או אם מתקיימת אפליה שאינה נראית עניינית בכל עניין שהוא- נראה שאי השוויון פירושו אי צדק ולהפך.

תלמידים או דרכי הערכה חלופיות הריהם נוגעים בשאלות של צדק פרוצדורלי.

גם שאלות הנוגעות למדיניות חינוך רוויות בדילמות שצדק במרכזן: האם נכון שהצטיינות לימודית תוסיף להיות קריטריון מרכזי בקבלה למוסדות השכלה גבוהה? האם סלקטיביות בקבלת תלמידים למוסדות חינוך עומדת במבחן הביקורת של הצדק המחלק? האם אפליה מתקנת היא דרך לגיטימית להתמודדות עם אי שוויון חברתי וכלכלי?

יוצא מכך, שבסופו של דבר אין השקפת עולם חינוכית שיכולה לפטור עצמה מדין וחשבון באשר לתפיסת הצדק שבה היא אוחזת להלכה או למעשה. בירור יסודי ושיטתי של שאלות הנוגעות לצדק הוא חלק מהותי מתפיסת תפקידו של מורה המודע לעצמו.

לקריאה ולהעמקה:

חיים כהן, המשפט, מוסד ביאליק 1996

אפלטון, המדינה, כתבי אפלטון כרך ב' הוצאת שוקן 1976

אריסטו, אתיקה (מהדורת ניקומאכוס), הוצאת שוקן, 1985

אלסדייר מקינטייר, מעבר למידה הטובה, הוצאת שלם, 2006

עדי אופיר, לשון לרע, עם עובד ומכון ון ליר, 2000

John Rawls, A Theory of Justice, Oxford University Press 1973

קריאה אינטרטקסטואלית כמאפשרת למידה משמעותית

ד"ר אסתר אזולאי, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

הגישה האינטרטקסטואלית¹ (טוהר ואזולאי, תשס"ז) מניחה שכל טקסט מנהל דיאלוג, גלוי או סמוי, של משיכה ודחייה עם טקסטים כאלה שקדמו לו בספרות ובביקורת הספרות (גורביץ' 1998).

מהות ביקורת הספרות החדשה מתבטאת בהתכנסות של הקורא "פנימה" ובחשיפת תבניות היסוד של היצירה העומדת בפני עצמה, ואילו הקריאה האינטרטקסטואלית דומה ל"פרישת מניפה החוצה", אל כלל עולם היצירה האנושית, אל עולמו של היוצר ואל עולמותיהם של יוצרים אחרים אשר עמיהם היצירה מנהלת שיח.

את המושג "אינטרטקסטואליות" טבעה ג'וליה קריסטבה (Kristeva, 1982), בהשפעת רעיונות הדיאלוג והרב-קוליות של בחטין (1989). קריסטבה תיארה את הטקסט כרשת סימנים הממוקמים ביחס לפרקטיקות אחרות היוצרות משמעות. לטענתה, הטקסט איננו מערכת יחידה סגורה ואוטונומית, אלא הוא מקיים זיקה גלויה וסמויה עם טקסטים אחרים.

בלום (Bloom, 1976) סבור שאין בנמצא טקסטים, אלא רק יחסים בין טקסטים.

בארט² (Barthes, 1977) הוסיף על דברי קריסטבה והדגיש את תפקידו המרכזי של הקורא בתהליך הקריאה, כשלמחבר הפרטי שוב אין בעלות על משמעותה של היצירה. לדבריו, הקורא הוא זה הבונה את מארג הטקסט, הבנוי כולו מציטוטים המהווים קולות שונים, באמצעות כתיבה מחדש של היצירה (re-writing), כחלק בלתי נפרד מתהליך הקריאה. כך, לדברי בארט, הולדת הקורא חייבת להתחיל במות המחבר.

ריפטר (Riffaterre, 1990) ממשיך קומחשבה זו ומספק לגיטימציה גם לאסוציאציות הפרועות ביותר של הקורא לגבי הטקסט. גנט (Gennete, 1997) מגדיר אינטרטקסטואליות כזיקה של נוכחות הדדית בו-זמנית של כמה טקסטים זה לצד זה, וכתוצאה מכך כל הספרות האנושית הופכת לספר אחד גדול, אשר עליו נוספים בהתמדה עוד ועוד נדבכים.

בן-פורת (Ben-Porat, 1976; 1985) מבחינה בקריאה האינטרטקסטואלית בין שתי רמות של יחסים בין טקסטים הנוצרות מתוך מידת המכוונות של המחבר ומרמת המימוש הנדרשת מן הקורא כדי לבצע את פעולת הקריאה. שקולניקוב (1999) מגלה באינטרטקסטואליות יסוד אנרכיסטי אשר ממוטט את הגישה המבנית-הסטרקטורליסטית ומעודד את הקורא לזהות יצירות החבויות בטקסט. היא מצביעה על אינטרטקסטואליות אינטרדיסציפלינרית כיסוד חשוב בהבנת הטקסט, ובכך מתחזקת דעתו של גורביץ' (1998) אשר מזהה את המודעות לאינטרטקסטואליות כתכונה מרכזית של

1 הגדרת המושג וסקירת המחקר מתבססים בעיקר על ו' טוהר ואזולאי (2007). מראה מראה ומראות שתייה: דרכי הקריאה במחזור השירים "ילדות": ללאה גולדברג. שאנן, יב, 119-120.

הפוסטמודרניזם.

אזולאי (2011) סבורה שהאינטרטקסטואליות היא תופעה ספרותית, מתודת עיון בטקסט ושיטת חשיבה.

בארץ נכתבו כמה חיבורים העוסקים באינטרטקסטואליות כשיטה פרשנית העומדת בפני עצמה. נציין, למשל, את יצחקי (1992) שעסק ביצירת א. ב. יהושע; אזולאי (2006) שעסקה ברומנים של עמוס עוז; שחם, (2004) שכתבה על יצירות מגוונות מן הספרות העברית; אלקד (2007) שכתבה ספר על התופעה האינטרטקסטואלית ועל החשיבה האינטרטקסטואלית.

מתוך הסקירה הקצרה לעיל, הדבר החשוב לעניינינו לגבי הוראה ולמידה הוא בעיקר מעמדו של הקורא בתהליך הקריאה בכלל ובזו האינטרטקסטואלית בפרט. המנדט להבנת הטקסט עובר אל הקורא המקבל תפקיד חשוב במלאכת מארג הטקסט הספרותי ובהבנתו. מכאן שבלימודים עיוניים בכלל ובלימודי ספרות בפרט לקוראים-הלומדים תפקיד מכריע בפרשנות הטקסטים, שכן מלאכת הבנת הטקסטים ופענוחם קשורה בידע האישי שלהם, ביכולת השליפה שלהם וביכולת האסוציאטיבית שלהם, והם נדרשים לנהל את השיח בין הטקסט לבין טקסטים קודמים מוכרים להם שעלו בזיכרונם. הפרשן הפוסטמודרניסט ליוטר (2006) מתייחס לקריאה מסוג זה כ"פעולה" על טקסט דבר הנכון במיוחד לקריאה האינטרטקסטואלית. כאמור, הקריאה האינטרטקסטואלית מעניקה חשיבות לידע הקודם ולאסוציאציות של הקורא-הלומד. האסוציאציות שלו מובאות בחשבון והרלוונטיות שלהן נבחנת במהלך השיעור. אם האסוציאציה אכן רלוונטית ניתן לנהל שיח בין הטקסט הנלמד לבין הטקסט שהקורא-הלומד נזכר בו. לעתים, בעקבות השיח בין הטקסטים, נוצר רובד פרשני-משמעותי נוסף לטקסט הנלמד.

מתן דגש על הידע הקודם של הקורא-הלומד ועל האסוציאציות המתעוררות בקרבו למראה הטקסט הנלמד בשיטת הקריאה האינטרטקסטואלית והמקום שניתן לבחינת האסוציאציות שלו יוצרים פעולה על הטקסט ובכך נוצרת למידה פעילה, ומלומד "סביל" הקורא הופך ללומד "פעיל" ודינמי. במילים אחרות, הקורא-הלומד תורם למלאכת הבנת הטקסט, בכך שהוא פועל עליו ועשוי להציע פרשנות חדשה ומשמעות נוספת לטקסט הנלמד.

בעקבות תפקידו המרכזי של הקורא-הלומד בתהליך הקריאה ובאמצעות ה"כתיבה מחדש" של היצירה כחלק בלתי נפרד מתהליך הקריאה, הלמידה בשיעור היא למידה משמעותית השונה מהותית מגישתו של פרנקנשטיין (1981) אשר בספרו "הם חושבים מחדש" הנחה את המורים "לנטרל אפקטים" ובמידה מסוימת להתעלם מאסוציאציות של תלמידים (טעוני טיפוח). לפי תפיסתו של רוג'רס (1973), למידה פסיבית הופכת ללמידה

מקורות

אזולאי, א' (2011). ספרות על ידי עשייה. קיוונים אקדמיים. (נדלה ב-21 במאי 2014, <http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/kivunim/article26/Pages/default.aspx>)

אזולאי, א' (2006). יצירה ביצירה עשויה: אינטרטקסטואליות ברומנים של עמוס עוז. שדות נגב: מכללת חמדת הדרום.

אלקד, א' (2007). הקסם שבקשר. תל-אביב: מכון מופת.

בן-פורת, ז' (1985). בין-טקסטואליות. הספרות, 34, 170-178.

בחטין, מ' (1989). הדיבר ברומן. תל-אביב: ספריית הפועלים הקיבוץ המאוחד.

גורביץ, ד' (1998). פוסטמודרניזם – תרבות וספרות בסוף המאה ה-20. דביר: תל-אביב.

גירץ, ק' (2005). עובדות וחיים – האנתרופולוג כמחבר. תל-אביב: רסלינג.

הרפז, י' (אפריל 2010). בית הספר של המודל השלישי, קווי מתאר. הד החינוך, פד (5), 96-100.

טוהר, ו' ואזולאי, א' (2007). מראה מראה ומראות שתייה: דרכי הקריאה במחזור השירים "לדות": ללא גולדברג. שאנן, יב, 119-120.

יצחקי, י' (1992). הפסוקים הסמויים מן העין – על יצירות אב. יהושע. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

ליוטר, ז' פ' (2006). הסברים על הפוסט מודרני. תל-אביב: רסלינג.

עגנון, ש"י (תשכ"ז). על כפות המנעול. ירושלים ותל-אביב.

פרנקנשטיין, ק' (1981). הם חושבים מחדש – פרקים בתורת ההוראה המשקמת. תל-אביב: עם עובד.

רוג'רס, ק' (1973). חופש ללמוד. תל-אביב: ספריית פועלים.

שחם, ח' (2004). קרובים רחוקים – בין טקסטואליות, מגעים ומאבקים בספרות העברית החדשה. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

שקולניקוב, ח' (1999). בין טקסטואליות, אנכרוניזם ובין תחומיות: המקרה של תום סטופרד. אלפיים, 17, 79-90.

Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. New York: Hill and Wang.

Ben-Porat, Z. (1976). The poetics of literary allusion. *PTL: A Journal for descriptive poetics and theory of literature*, 1, 105-128.

Bloom, H. (1976). *Poetry and Repression*, New Haven 1976.

Genette, G. (1997). *Palimpsests: literature in the second degree*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Kristeva, J. (1982). *Power of horror: An essay on objection*. New York: Columbia University Press.

Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press.

Riffaterre, M. (1990). Compulsory reader response: The Intertextual drive. in M. Worton & J. Stil (eds.) *Intertextuality: Theories and practice* (pp. 56-78). Manchester UK: Manchester University Press.

אקטיבית כאשר נותנים במה חשובה לדעת הקורא-הלומד ולאסוציאציות שלו. אם כן, ניתן לומר שלמידה אינטרטקסטואלית היא למידה משמעותית כי הקורא-הלומד פועל על הטקסט ומביא מתוך עולם הידע שלו ומתוך עולמו הפנימי יסודות התורמים להבנת הטקסט. הרפז (2010) סובר שכאשר התלמידים מעורבים בתהליך הלמידה באמצעות שכלם, רגשותיהם (ולתפיסתם), גם באמצעות אסוציאציות העולות על דעתם, התוצר של מעורבות זו הוא הבנה של רעיונות חשובים החושפים רבדים שונים של הטקסט. לדוגמה, בסיפור "הרופא וגרושתו" של עגנון (על כפות המנעול, תשכ"ז), בליל הכלולות של הרופא ודינה, הרופא שומע מישהו מהלך בקומה מעליו, והוא מוטרד מכך. הרופא משכנע את עצמו שדבר לא צריך להטריד אותו כי הוא נישא לדינה כדת, הוא מחבק אותה ואומר לעצמו: "ידעתי שכולה שלי היא" (הרופא וגרושתו, עמ' תעז). הקורא הבקיא במקורות היהודיים עשוי לקרוא משפט זה ולהיזכר במשנה ממסכת בבא מציעא משנה א: "שניים אוחזין בטלית [...] זה אומר כולה שלי וזה אומר כולה שלי [...] ויחלוקו". הדהוד המחלוקת המובאת במשנה בתוך הטקסט העגנוני מעלה תהיות באשר לביטחון של הרופא כלפי נישואיו לדינה (האם כולה שלו?) ומהווה גם רמז מטרים להמשך העלילה.

המעורבות של הקורא-הלומד בתהליך הלמידה מספקת חוויה חיובית של למידה והיא תנאי להבנת החומר הנלמד ולהפנמתו. זאת ועוד, למידה משמעותית רלוונטית לעולמו של הקורא-הלומד. היא מזמנת פיתוח חשיבה, מעודדת מיצוי פוטנציאל אישי וצמיחה, נותנת תפקיד של כבוד כלומד ותורמת לבניית דימוי עצמי חיובי ולתחושת מסוגלות של הקורא-הלומד, שהעניק משמעות ופשר לחומר הנלמד, ולעתים אף תרם לגילוי רובד פרשני נוסף לטקסט. בשיטת הפרשנות הזו נראה שהקורא-הלומד פועל פעולה על הטקסט, וכאשר פועלים על טקסט הוא הופך לרלוונטי ולקרוב אל הלומד.

בעקבות מעמדו של הקורא ותפקידו במלאכת פרשנות הטקסט, ובעקבות האסוציאציות העולות בדעתו, נשאלת השאלה: מה מונע מהפרשן מלהגיע לפתחו של כאוס פרשני? אחת התשובות היא שבטקסט האמנותי מתקיימת קוהרנטיות (לכידות) פנימית, ולכן קיימות השערות ואסוציאציות שנדחות מידית על ידי הקורא עצמו. בעניין זה חשוב לציין את דברי ריקר (Ricoeur, 1976) אשר טוען כי כל טקסט בונה עולם שלם והרמוני המעניק תחושה של היגיון פנימי וחוקיות. לדידו, אסוציאציות שאינן מתאימות – נפסלות, הואיל והקורא מבין שהגישות לטקסט מגוונות ושומה עליו להבין מהם ההיבטים בטקסט שהנחו אותו בדרך פרשנית זו ולא אחרת.

לסיכום, בשל התפקיד המרכזי של הקורא-הלומד בתהליך הקריאה האינטרטקסטואלית, ובשל העובדה שהקורא-הלומד הוא זה הבונה את המארג של הטקסט הבנוי מציטוטים שונים העולים בדעתו, ובעקבות ריפטר (1990) (Riffaterre, 1990) הנותן גם מקום לאסוציאציות פרועות של הקורא, חשיבות הקורא-הלומד גדלה ותפקידו הופך לפעיל יותר בהבנת הטקסט; כתוצאה מכך הלמידה הופכת ללמידה משמעותית.

תיווך – "התנסות בלמידה מתווכת"

אורית הוד-שמר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

חשוב לציין שהחשיפה הישירה לגירויים ולתובנות עצמיות חשובה אף היא להתפתחותו של האדם, אולם אין בה די כדי ליצור שינויים מבניים במוח שיסיעו לאדם בחייו. תהליך התיווך הוא זה המעשיר את האינטראקציה ופותח צוהר לתהליכים מנטאליים גבוהים.

עקרונות התיווך

ישנם שלושה עקרונות הכרחיים לקיומה של אינטראקציה מתווכת: א. כוונה והדדיות, ב. משמעות ג. טרנסצנדנטיות (Feuerstein, Rand, & Hoffman, 1979). קליין (2000) מכנה עקרונות חינוכיים אלו: מיקוד, ריגוש והרחבה (בהתאמה) והיא רואה בשלושתם יחדיו מעין "תפריט מנטלי".

כוונה והדדיות (מיקוד)

בעיקרון זה מודגש התהליך הראשוני המתקיים בין המתווך לבין הילד.¹ ראשית למתווך יש כוונה בפעולת התיווך ולצורך הכוונה הכללית הוא ממקד את תשומת לבו של הילד, למשל למילה מסוימת הכתובה על הלוח מבין כל המילים. לצורך זה המתווך מסנן את הגירויים (שאר המילים הכתובות על הלוח) ומבליט את הגירוי הרלוונטי (מילה מסוימת). הצבעה, הבלטה, הדגשה כל אלו ממקדים את הגירוי שברר המתווך. "הדדיות" מטרתה להדגיש את רגישותו של המתווך ליוזמות ולתגובות של הילד ולדאוג לכך שהילד "שומר על הקשב" עם המתווך. למשל סטודנטית נצפתה בפעילות לכבוד חג החנוכה. היא ישבה עם קבוצת ילדים לפעילות שבה הציגה נרות מסוגים שונים (נרות יום הולדת, נרות שבת ונרות חנוכה) בפני הילדים. במהלך הפעילות ברד כבד ירד בחוץ וכל הילדים נשאו עיניהם לחלון. הסטודנטית שהבחינה בכך ניסתה לסקרן את הילדים ולמקד שוב את הקשב שלהם. משלא הצליחה לעשות כן, היא החליטה להתייחס לברד "ולקשור" אותו לנושא הפעילות - חנוכה. לאחר שהשיגה את הקשב של הילדים היא המשיכה בפעילות המתוכננת בהדדיות. פעולת ההדדיות חשובה בתהליך התיווך כי היא מדגישה לילד שאיתו, רצונותיו וצרכיו נענים. כיום "מגפת הסמרטפונים" מתפשטת בכיתות בקצב הולך וגובר, הסטודנטים שקועים בעולם הווירטואלי וניסיונות המרצים לעורר את סקרנותם בנושא הנדון עולים, לא פעם, בתווה. דוגמה זו ממחישה אף היא כי ללא "הדדיות" לא יכולה להתרחש אינטראקציה של תיווך ואף לא למידה משמעותית.

משמעות ("ריגוש")

עיקרון המשמעות הוא חלק מהתהליך שבו המתווך "יוצק" מטען רגשי וערכי לגירוי תוך התלהבות באמצעות התנהגות בלתי מילולית (אמצעים פארא-לשוניים): אינטונציות, הבעות פנים, שפת גוף, טון דיבור; ובאמצעות התנהגות מילולית: שיום, הסבר,

* מאמר זה מוקדש לפרופ' ראובן פוירשטיין ז"ל מייסד מכון פוירשטיין לקידום כושר הלמידה, חתן פרס ישראל ויקיר ירושלים.

1 הדוגמות הן מעולם הילדים אולם העקרונות מתאימים לכל אדם בכל גיל בכל שפה ובכל תרבות.

אינטראקציות בין מרצים לסטודנטים או בין מורים או גננות לבין תלמידים או ילדים מתרחשות מידי יום. האם כל אינטראקציה בהוראה היא אינטראקציה משמעותית?

בתאורית ההתנסות בלמידה מתווכת (תיווך) (Mediated Learning Experience) (פוירשטיין, 1998; פוירשטיין ואגוזי, 1987; Feuerstein, Rand, & Hoffman, 1979), עולה שישנם עקרונות בסיסיים הכרחיים לקיום אינטראקציה משמעותית. מטרת מאמר זה היא להציג עקרונות אלו בזיקה לרעיון "הלמידה המשמעותית".

ההתנסות בלמידה מתווכת (MLE) מוגדרת כאיכות האינטראקציה בין האדם לסביבתו והיא תהליך מודע וייחודי המתרחש, כאשר למתווך ישנה כוונה למקד את תשומת לבו של הילד, לארגן את הגירויים אליהם הילד חשוף (למשל לסדר ברצף את הגירויים ועוד), למסור מידע, להעניק משמעות למציאות סביבו ולהרחיב בשיח מעבר ל"מטרה המידית". אין הכוונה בתיווך "להעברה" של ידע גרידא, אלא לתהליך הדדי מכוון המתחשב ביוזמת הילד, בתגובתו ובהתנהגותו.

הלמידה המתווכת היא "עמוד התווך" של תאורית כושר ההשתנות המבנית (Structural Cognitive Modifiability), שביסודה קיימת האמונה שלאדם יש יכולת לשנות את מבנה החשיבה שלו. השינוי משמעו רכישה של יכולות ומומנויות שלא היו קיימות בו קודם. נקודת המוצא להנחה זו היא שהמוח הוא איבר גמיש ודינמי, המושפע מן החוויות וההתנסויות של האדם עם סביבתו, ולתיווך תפקיד מרכזי בתהליך המאפשר בנייה של נתיבים עצביים חדשים (פוירשטיין ושות', 2014). מכאן שהאדם בכל גיל יכול ללמוד, להתפתח, לשנות מבני חשיבה ולהפיק תועלת מהלמידה.

הרעיון שהאדם יכול לשנות את מבנה החשיבה שלו באמצעות תיווך הוזכר אצל ויגוצקי (Vygotsky, 1978) בתוך קוזלין (ועילם, 2003) והוא מכונה "אזור ההתפתחות הקרובה" (Zone of Proximal Development). רעיון זה מתאר את תהליך ההתפתחות של הלומד מרמה עצמאית, אליה הוא מגיע בכוחות עצמו בעת התנסות בחשיפה ישירה עם גירויים, ועד לרמה פוטנציאלית המושגת באמצעות מבוגר או עמית. למשל התבוננות ביצירת אמנות והפקה של תובנות שונות ממנה (למשל תרומת הצבע, הדמות הרקע ועוד להבנה של הרעיון ולהנאה) המבוססות על ידע קודם ועל התנסויות קודמות ללא פעולת תיווך מעידה על הרמה העצמאית (חשיפה ישירה). כאשר המבוגר משיים, מרחיב (למשל: הזרם אליו משתייך הצייר), מספר, שואל, משווה (למשל: לתמונה אחרת, לצייר אחר) ועוד, מתרחש תהליך של תיווך המקדם את הילד מהרמה העצמאית לרמה הפוטנציאלית שלו. באמצעות פעולת התיווך הילד משכלל את מבני החשיבה שלו ומארגנם מחדש. למשל הוא יוצר קטגוריות חדשות בתוך הסכמות, מרחיב קטגוריות ומכלילן וכך מתאפשרת תשתית ללמידה עצמאית.

תרומתו של התיווך ללמידה משמעותית

הוראה משמעותית יוצרת למידה משמעותית. הוראה כזו היא תהליך המחולל שינוי אצל הלומד. לתיווך תרומה רבה בלמידה משמעותית. לומדים שהתנסו בתיווך יחוו בצורך פנימי לחפש משמעות, לחקור, לשאול שאלות במפגש עם התנסויות חדשות. תהליך זה, כפי שראינו לעיל, יוצר גמישות מחשבתית וארגון מחדש של מבני חשיבה הפותחים צוהר לתובנות חדשות (הרפז, 2014). אלה הן חלק מן המיומנויות החשובות במאה ה-21 שבה קצב השינויים מהיר והידע נגיש לכול. במאמר זה מוצע לאמץ את תאורית "ההתנסות בלמידה מתווכת" בתהליך ההכשרה להוראה. יתרונותיה של התנסות זו הם: יצירה של תהליך הדדי בו שותפים המתווך והלומד, תוך בניית אינטראקציה משמעותית אשר מעצימה את חווית הלמידה ומקדמת את הלומד באמצעות יצירת רלוונטיות, משמעות והרחבה של הנלמד. היתרון הבולט של עקרונות התיווך הוא שניתן להשתמש בהם ללא תלות בתוכן, בשפה בתרבות ובגיל. עקרונות אלו של תיווך מבססים תשתית חזקה של למידה משמעותית.

בהכשרת המורים והגננות על אחת כמה וכמה נודעת חשיבות מרובה לשימוש וליישום של תאורית "ההתנסות בלמידה מתווכת".

"אין די לאדם בחשיפה לגירויים, ואפילו יהיה חשוף להם מעורב בהם יום יום. הוא עדיין זקוק למישהו שיעמוד בינו לבין המציאות, יכוון, יפרש, ייתן בידיו כלים להתבונן בתופעות ולהסביר לעצמו מה קורה אתו ומסביבו"
(פירשטיין מתוך הרצאותיו).

לקריאה נוספת

- פירשטיין, ר' (1998). האדם כישות משתנה. על תורת הלמידה המתווכת. תל אביב: משרד הביטחון.
- פירשטיין, ר' פירשטיין, ר' פאליק, ל' כגן, ע' יוסף, ל' וולק, צ' (2014). מניעת הידרדרות מנטלית
- אצל קשישים בסיכון באמצעות התערבות קוגניטיבית. גדיש, ביטאון לחינוך מבוגרים, 14, 181-189.
- פירשטיין, ר' ואגוזי, מ' (1987). תיאוריה של הלמידה המתווכת ומקומה בהכשרת המורים. דפים 6, 16-34.
- קליין, פ' (2000). מאפייני התנהגות תיווכית במסגרת המשפחה והשפעתם על הילד בתרבויות
- שונות. בתוך: פ' ש' קליין (עורכת). תינוקות, טף, הורים ומטפלים (עמ' 19-54). אבן-יהודה: רכס.
- קוזלין, א' ועילם, ג' (2003). לב ויגוצקי: מחשבה ותרבות אסופה. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח חשיבה.

Albers, E. M., Riksen-Walraven, J. M., & Weerth, C. (2010). Developmental stimulation in child care centers contributes to young infants' cognitive development. *Infant, Behavior and Development*, 33, 401-408

Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. B. (1979). The dynamic assessment of retarded performers. Baltimore, MD: University Park Press

Tzuriel, D. (2013). Mediated Learning Experience and cognitive modifiability. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12 (1), 59-80.

חזרתיות. למשל יום שישי בגן הילדים הוא לא "עוד יום בשבוע", אלא הוא יום מיוחד, הגננת במילותיה, בטון הדיבור ובהבעות הפנים קושרת ליום זה רגש של ייחודיות וחגיגות.

סטודנטים המתכננים פעילות הוראה בגני הילדים ובבתי הספר, ונותנים דעתם על חלק הפתיחה של הפעילות כך שתהא מעניינת, מלהיבה ומסקרנת, מצליחים לשבות את הקשב של תלמידיהם.

היבט נוסף בעיקרון זה הוא שעל המתווך לקשור את הנושא לחייו של הלומד ולהבהירו. למשל בהכשרה להוראה בגן, הסטודנטיות מתנסות במעונות יום (לידה - 3;0) על אף העובדה שהן תעבדנה כגננות עם גילי 3-6 הרלוונטיות של הכשרתן במעונות היום היא כדי ליצור הבנה של הרצף ההתפתחותי ולעמוד על מאפייני התפתחות ייחודיים לגיל זה. הכרה בחשיבות הרצף ההתפתחותי והרלוונטיות לעבודתן יוצרת למידה משמעותית. המדריכות הפדגוגיות המסבירות את החשיבות של ההתנסות במעונות הן למעשה מתווכות ל"משמעות".

טרנסצנדנטיות (הרחבה, מעבר ל...)

אינטראקציה זו של תיווך מרחיבה את החוויה מעבר לסיטואציה המידית ולסיפוק המידי. היא מושגת באמצעות שאילת שאלות, הסבר, ציון קשר בין החוויה המידית לחוויה אחרת באותו עניין, השוואה, מיון, הצבעה על קשר סיבתי ועוד (פירשטיין ואגוזי, 1987). למשל כאשר הולכים לגן או לבית הספר המטרה המידית היא להגיע מנקודה אחת לנקודה שנייה; המתווך יכול להפנות את תשומת לבו של הילד לפרח (פעולה שיש בה כוונה והדדיות) הילד מביט בפרח והמתווך משיים "זוהי חמנייה" (פעולה שיש בה משמעות) ושואל "אתה יודע מדוע היא נקראת כך? מה מזכירה לך המילה חמנייה?" אתה זוכר שראינו ציור של חמניות?" פיתוח דו-שיח בעקבות הפרח מוביל לחקירת הסביבה מעבר לגירוי שנקלט, לצורך בגילוי חוקיות, הכללות, קשרים, דליית מידע ועוד. עיקרון זה נמצא כמנבא המשמעותי ביותר לשינוי קוגניטיבי מבני (Tzuriel, 2013).

דוגמה נוספת המלמדת על טרנסצנדנטיות מראה את חשיבות האינטראקציה של התיווך בגיל ינקות ואת השפעתה על התפתחותו הקוגניטיבית של התינוק. במחקר שנערך בהולנד (Albers, Riksen-Walraven, & Weerth, 2010) נצפו 64 תינוקות באינטראקציה עם מטפלת בזמנים שונים בגילים 3 חודשים, 6 חודשים ו-9 חודשים. האינטראקציות שנצפו מטרות המידית היא קיום פיזי: האכלה, השכבה, הקמה והחתלה ואינה לצורך הוראה ולמידה. נוסף לכך נבדקה מנת המשכל של התינוקות לפני הניסוי ובתום הניסוי. ממצאי המחקר מורים שאיכות האינטראקציה שבין המטפלת לתינוק מהווה מנבא למנת המשכל של התינוק בגיל 9 חודשים. מחקר זה מלמד שאיכות גבוהה של אינטראקציה, שמטרתה קיום פיזי, התקבלה כאשר המטפלות פעלו באופן מודע כדי לקדם את התינוקות (פעילות של כוונה והדדיות); הן השתמשו באינטראקציות "הקיום הפיזי" לשיום, להדגמה ולהמחשה (פעילות של משמעות והרחבה) תוך כדי שילוב הפעילות עם רגישות ומענה לרמזי התינוק ולאיכותיו (עיקרון ההדדיות).



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)

רח' עזריאל ניצני 6 ת.ד. 4301 באר-שבע 8414201

www.kaye.ac.il