

# לקסי-קיי

אנשים חושבים כינוך  
שיח על הוראה, כינוך וחברה



טבת תשע"ט, דצמבר 2018

המכללה  
האקדמית  
לחינוך



**לקסי-קיי יוצא לאור מטעם רשות המחקר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי  
גיליון מס' 10, טבת תשע"ט, דצמבר 2018**

**יו"ר המערכת:** פרופ' לאה קוזמינסקי

**עורכת ראשית:** פרופ' סמדר בן-אשר

**חברי המערכת הפעילה:** פרופ' לאה קוזמינסקי – יו"ר המערכת, ד"ר דיתה פישל, ד"ר רמה קלויר,  
ד"ר מירב אסף וד"ר אמנון גלסנר.

**חברי המערכת הרחבה:**  
פרופ' שלמה בק, ד"ר מארק אפלבוים.

#### **סוקרים:**

ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר דיתה פישל, ד"ר חוה פרידמן, ישראל שורק, פרופ' סמדר בן אשר, ד"ר עידית שר,  
ד"ר פלג דור חיים, פרופ' צביה ולדן, פרופ' צפורה שחורי-רובין, ד"ר רמה קלויר, פרופ' שרגא פישרמן.

**רכזת המערכת:** גילה אביטל

**עיצוב גרפי:** ד"ר מיכל סטריער

**עורכת הלשון:** עירית שטייניץ

**תמונת השער:** צילום – יורם פרץ.

תמונה מתוך הכנס הבינלאומי של תכנית פרוטיץ שהובילה יחידת "משאבי צמיחה", יחידה ניסויית לכניסה להוראה  
במכללת קיי. הכנס התקיים בין התאריכים 12-16 בנובמבר 2018, בנושא של העצמת קולם של המורים החדשים,  
השקעה אג'נטית והכוונה עצמית מנקודת מבט תרבותית, בהובלת ד"ר חיה קפלן וצוותה.  
במסגרת הכנס פרופ' לאה קוזמינסקי תיארה בפני באי הכנס את המטרה והמסר של קיר המסרים וערכיו.

**ליצירת קשר:** דוא"ל רשות המחקר: [rsrch\\_dept@kaye.ac.il](mailto:rsrch_dept@kaye.ac.il)

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

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

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

טלפון: 08-6402777, פקס: 08-6413020 [www.kaye.ac.il](http://www.kaye.ac.il)

# תוכן עניינים

- 2 דבר המערכת
- 3 עברית בעברית / צפורה שחורי-רובין
- 5 מיצוב בשיח / עירית קופפרברג
- 8 סיוע נפשי בסביבה מקוונת / יצחק גילת
- 11 תרבות זיכרון / דנה אריאלי
- 13 הרשת כתמונת מחשבה: היבטים חינוכיים / שלמה בק
- 16 זהות מקצועית של מורים / שרגא פישרמן
- 19 שותפות סטודנטים באקדמיה / לאה קוזמינסקי

# דבר מערכת חורף תשע"ט

"יפה הוא המדבר... אמר הנסיך הקטן. תמיד אהבתי את המדבר, ואתה יושב לך על גבעת חול ואינך רואה דבר ואינך שומע דבר ואף על פי כן משהו קורן ומאיר בדממה... סוד קסמו של המדבר, העיר הנסיך הקטן הוא שהוא טומן בחובו אי שם מקור מים חיים..."

(אנטואן דה סנט אכזופרי, הנסיך הקטן, 1952)

בסקירת המאמרים השתתפו פרופ' סמדר בן אשר, ד"ר אמנון גלסנר, פרופ' צביה ולדן, ד"ר פלג דור חיים, ד"ר דיתה פישל, פרופ' שרגא פישרמן, ד"ר חוה פרידמן, ד"ר רמה קלויר, פרופ' ציפי רובין, ישראל שורק, וד"ר עידית שר.

חברי המערכת הפעילה הם: פרופ' לאה קוזמינסקי – יו"ר המערכת, ד"ר דיתה פישל, ד"ר רמה קלויר, ד"ר מירב אסף וד"ר אמנון גלסנר. המערכת הפעילה נתמכת גם במערכת מייעצת רחבה שחברים בה פרופ' שלמה בק וד"ר מארק אפלבוים. תודה לד"ר מיכל סטריער, המעצבת ובונה את כתב העת ואמונה על מראהו האסתטי ועל נגישותו באמצעות חיבורי קשר מקוונים רבים, ולעיריית שטייניץ על עבודת העריכה וההגהה המקצועית והמוקפדת שנעשתה בנועם הליכות בקשר עם כל הכותבים.

הגיליון העשירי הוא ציון דרך ובה בעת גם רק מקטע ממנו. אנו מבקשים להתבונן על ההישג של לקסי-קיי ועל מה שעוד אפשר לשפר, לפתח וליצור כפי שמתאר זאת במילותיו הנהדרות גיורא פישר:

אָנִי חוֹשֵׁב שְׁמַגִּיעַ לָנוּ צִיּוֹן לְשִׁבְתָּ.  
 לֹא בְּזָכוֹת מְשֻׁהוּ מִיְיָד שְׁעֵשִׂינוּ  
 וְלֹא בְּזָכוֹת מֵהַ שְׂאוּלֵי עוֹד נַעֲשֶׂה  
 בְּגִלְלַת הַחֲלוּמוֹת –  
 מַגִּיעַ לָנוּ.<sup>[1]</sup>

פרופ' סמדר בן אשר, עורכת ראשית

הגיליון העשירי של לקסי-קיי הוא גיליון חגיגי. כתב העת עלה לאור לפני חמש שנים, ביום ההולדת השבעים של מכללת קיי. לידתו של כתב העת הלקסיקלי המקוון הביאה לידי ביטוי את הרעננות, הצמיחה המחודשת והיכולת להיות רלוונטי בעולם משתנה מבלי לוותר על ערכים ואמונות שעליהם מושתת המכללה האקדמית, המחנכת ומכשירה בכל שנה מאות פרחי הוראה ומורים לתארים מתקדמים. אם נאמץ את מילותיו של הנסיך הקטן, סוד קסמו של כתב העת הוא דווקא הצמצום שבו, היכולת לכנס ולמקד את המבט במושגים משדה החינוך, ההוראה והחברה, לבאר אותם, להמחישם ולהאיר עליהם בהקשר של פדגוגיה חינוכית, וכל אלה הם כמקור מים חיים. בחמש השנים שעלו לאור עשרת הגיליונות של לקסי-קיי חיפשה המערכת את הכותבים שיאירו באור חדש מונחים ומושגים מהשדה המקצועי של החשיבה החינוכית במובנה הרחב. למעלה משמונים מושגים הצטרפו יחדיו למאגר של ידע זמין ונגיש לכל סטודנט או קורא מתעניין החפץ בהרחבת הידע, שנכתב בידי אנשי מקצוע וחקרי חינוך וחברה בקשת רחבה של תחומי התמחות.

מתוך שבעת המאמרים בגיליון הנוכחי, שלושה מהם עוסקים בגוונים ובדרכים השונות של חקר השיח. פרופ' צפורה רובין בוחנת את היסטוריית השיח בעברית באמצעות תוכנית "עברית בעברית" – שיטה להוראת השפה העברית כלשון חיה; פרופ' עירית קופפרברג מתארת מיצוב בשיח בשלל הקשרים ואת הקשר שלו עם בניית הזהות המקצועית, ומציעה מתודולוגיה לניתוחו; פרופ' יצחק גילת כותב על הפוטנציאל של שיח טיפולי מקוון לסייע לאוכלוסייה שנגישותה לטיפול רגשי היא מוגבלת; שני מאמרים עוסקים בדרכי חשיבה והבנת המציאות: פרופ' דנה אריאלי מציגה את תרבות הזיכרון כדרך להבטיח את הבניית הזהות התרבותית מדור אחד למשנהו באמצעות שימור הידע והזיכרון הקולקטיבי על ידי נשאי תרבות; פרופ' שלמה בק מציג את תמונת המחשבה כרשת הנמצאת בכל מקום, בנויה מצמתים ומקווים המחברים אותה למערכת רשתות ומאפשרת ריבוי אפשרויות להבנת העולם; תהליך התפתחותה של זהותם המקצועית של הלומדים נבחנת על ידי פרופ' שרגא פישרמן והוא מניח תשתית להכרה בצורך לעסוק כבר בשלב הכשרת המורים בפיתוח זהות מקצועית, וזאת כדי להביאם לשיעור רצון מהאתגר החינוכי ולמנוע שחיקה מקצועית בעתיד; מיצובם של הסטודנטים בעת לימודיהם בהקשר למוסדות האקדמיים כשותפים ומעורבים בהבניית דרכי הלימוד ותכני הלימוד באקדמיה מוצג במאמרה של פרופ' לאה קוזמינסקי.

1. פישר, ג' (2010). ציון לשבת. בתוך ג' פישר, אחרי זה עמ' 9. תל אביב: עם עובד.



# ”עברית בעברית”

## צפורה שחורי-רובין\*

הדיבור בעזרת הפעלת חושיהם. ובמילותיו: “לא מהספר ילמד קטן ראשית למודי השפה, [...] כי אם מהדבור החי. [...] רק אחרי אשר ירכשו התלמידים על ידי למוד הדבור ידיעת מלים רבות והרכבת מאמרים [משפטים] קטנים, רק אז יחלו [המורים] ללמד הקריאה והכתיבה” (ילין, 1895, עמ' 1). החידוש שהציע ילין בתחום הוראת הקריאה בעברית המותאמת לאפיוני הלומדים ומבוססת על כושר דיבורם.

ד”ר יצחק אפשטיין דבק אף הוא ב”שיטה הטבעית” המקבילה לדעתו לדרך שהתינוק לומד את לשון האם שלו בהדרכת אימו: תהליך לימוד זה הוא “טבעי” היות שהוא מתבצע ללא תכנון מוקדם של חומר הלימוד ובלי ידע פדגוגי של האם. לפיכך בלימוד הלשון יש לשים דגש על הוראת העברית לילדים הרכים באורח “טבעי”, בדומה לתהליך רכישת שפת האם. אפשטיין הוסיף כי יש ללמד את השפה מתוך התבוננות בסביבה הטבעית של הילד ולהתבסס על חושי הראייה והמישוש. שיטה זו יושמה בגני הילדים מראשית הקמתם וכללה כמה עקרונות דידקטיים המותאמים לילד בגיל הרך.

### עקרונות השיטה “עברית בעברית” נוסח אפשטיין

גני הילדים נתפסו בימים ההם כ”מכינה” שיעקר ייעודה להקנות את הדיבור העברי לילדים כהכנה לקראת עלייתם לכיתה א', שבה לשון ההוראה הרשמית הייתה עברית. הגנים הוקמו “יש מאין” והתנהלו במחסור מתמיד של ציוד בסיסי ובכיתות צפופות. הגנות עבדו בלי תוכניות לימוד, בלי אמצעים דידקטיים-לימודיים ובלי ספרות ילדים בעברית. מאחר שטרם הוקמו סמינרים לגנות בארץ, מורי בתי הספר הדריכו אותן כיצד ללמד את הלשון בדרך טבעית ובלתי אמצעית. המורים, וביניהם יהודה גראזובסקי-גור, דוד ילין ויצחק אפשטיין, היו גם אלה שחיברו את הסיפורים ואת שירי הילדים העבריים הראשונים שנלמדו והושרו בגני הילדים כדי להקנות באמצעותם את הלשון. המורים היו מודעים לעובדה שכדי שהילדים ירכשו לשון תקינה, יש להציב בגנים גנות בעלות לשון רהוטה ועשירת ביטוי שתמשנה דגם לחיקוי. היה זה התנאי היחיד שהגנות הראשונות צריכות היו לעמוד בו כדי להתקבל לעבודה בגן, והן אכן ביצעו את תפקידן ומילאו את תעודתן במסירות רבה בדברן עם הילדים רק בשפה אחת – עברית: “אך ורק בעברית, [...] ולא ישמע על פי המורות [הגנות] דבור אחר” (דיווח על גן הילדים ביפו, 1901, ארכיון החינוך היהודי, 8.25/2953).

להלן עקרונות שיטתו של אפשטיין:

1. התבוננות בסביבה הטבעית הקרובה והפעלת החושים (בעיקר ראייה ומישוש);
2. למידה בלתי אמצעית הכוללת טיולים בסביבה הטבעית שמטרתם לרכוש מושגים וידיעות מהעולם הסובב את הלומד, והם בבחינת הזדמנות טבעית להסתכלות, לשוים (מתן שמות למושגים). לשיחה ולתיאור. יתרה מזאת, על הגנות ליצור “תנאים נוחים להתפתחות ההבנה על ידי התקנת סביבה מלאה חיים, תנועה ופעולה, מרובת הגירויים, השינויים והחידושים” (אפשטיין, תר”פ, עמ' 9);
3. קישור הלימוד לתנועה ולפעילות גופנית כאמצעי יעיל לקליטת חומר הלימוד, הבנתו וזכירתו;

”עברית בעברית” היא שיטה להוראת השפה העברית כלשון חיה, שהונהגה במוסדות החינוך העבריים-הלאומיים בארץ ישראל החל בראשית העלייה הראשונה (1882–1903). שיטה זו הייתה גרסה לאומית-ציונית של “השיטה הטבעית” הבין-לאומית להוראת שפה באמצעות דיבור, קריאה וכתיבה באותה לשון, בניגוד ל”שיטת התרגום” משפה מסוימת לשפה המבוקשת, שמטרתה הבנת תוכן הטקסט. “השיטה הטבעית” שפותחה באירופה באמצע המאה התשע-עשרה התפתחה וגובשה בארץ ישראל תחת השם העברי “עברית בעברית”. המורים בבתי הספר בתקופת העלייה הראשונה היו ראשוני מיישמה, ועם הקמת גני הילדים העבריים משנת 1898 (שנת הקמתו של הגן העברי הראשון) הצטרפו אליהם הגנות והנחילו גם הן את השפה העברית בשיטה זו. שיטת “עברית בעברית” מיושמת כיום הן באולפנים להקניית העברית לעולים החדשים בארץ, הן בחינוך היהודי בתפוצות (הרמתי, תשל”ח, תשמ”ה, תשנ”ב).

### אבות השיטה “עברית בעברית”

שלושה מחנכים, בלשנים ומורים ללשון העברית הם אבות השיטה “עברית בעברית”: יהודה גראזובסקי-גור (1862–1950), דוד ילין (1864–1941) וד”ר יצחק אפשטיין (1863–1943). הם היו מראשוני המורים העבריים וממעצבי החינוך העברי-הלאומי בתקופת העלייה הראשונה. שלושם כפרו ב”שיטת התרגום” ופיתחו שיטות להוראת העברית על יסוד “השיטה הטבעית”, וכל אחד התבסס על קודמו והטביע את חותמו הדידקטי. מטרתם הייתה להקנות את הלשון העברית כלשון חיה לתלמידים במוסדות החינוך למיניהם ולהחיות את הדיבור העברי. שיטותיהם היו הראשונות שפורסמו בדפוס והופצו בקרב המורים העבריים בארץ ישראל וביחדרים המתוקנים<sup>1</sup>, באירופה<sup>2</sup>, והן ציינו את ראשיתה של המהפכה בחינוך היהודי בהוראת עברית כלשון חיה בארץ ובתפוצות (הרמתי, תשל”ח, תשמ”ה).

המילונאי יהודה גראזובסקי-גור, שהיה הראשון שפרסם בדפוס את שיטתו, כינה אותה “שטת האם, היא השטה הטבעית בלמוד השפה”<sup>2</sup>. הוא סבר שבהוראת לשון חדשה לילדים קטנים יש להקדיש את השלב הראשון רק לתרגול הדיבור בלשון הנלמדת, כדי שהדיבור ישמש בעתיד בסיס איתן ללימוד קריאה וכתיבה. ובלשונו: “התנאי הראשון וההכרחי בשטה הזאת הוא דבור בעצמו, כי המורה לא ידבר את תלמידיו אלא בשפה שהוא חפץ ללמד, כי מיום אָן תלמיד לא תשמע מפי המורה אף מלה בשפה אחרת, כי מיום בואם לבית הספר, עוד טרם ידעו את צורת האותיות, יחלו לדבר עברית” (גראזובסקי, 1895, עמ' 2).

גם דוד ילין סבר, כקודמו, שיש להמיר את “שיטת התרגום” ב”שיטה הטבעית” המחקה את דרך לימוד הדיבור בינקות ומטרתה להקנות כושר דיבור בלשון הנלמדת. יתרה מזו, ילין הדגיש כי בהוראת לשון לילדים קטנים יש קודם לכול להקנות מילים מעולמם תוך תרגול

1. “החדרים המתוקנים” הם כינוי לבתי מדרש לילדים ולעיתים גם לילדות שנלמדו בהם לימודי חול בצד לימודי קודש. הלשון העברית נלמדה בהם בשיטת “עברית בעברית”.

2. בציטוט זה ובשאר הציטוטים במאמר נוקדו מילים מסוימות כעוד לקוראים. המילים לא נוקדו במקור.

\* פרופ' צפורה שחורי-רובין – היסטוריונית, בלשנית וחברת סגל המכללה האקדמית לחינוך על שם קיי בבאר שבע במשך 40 שנה עד פרישתה לגמלאות. עוסקת בחקר ההיסטוריה של החינוך, הרפואה והמגדר במאה התשע-עשרה ובמאה העשרים.

4. קביעת נושאי הלימוד וסדר הוראתם על פי הסביבה הקרובה של הילד ובהתחשב במיקום הגן (עיר, כפר, קיבוץ) ובלוח השנה;
5. לימוד באמצעות המחשה והתבססות על תחומי העניין של הילד;
6. לימוד חווייתי פעיל שיש בו עשייה, שיר, סיפור ומשחק.

### יישום שיטת אפשטיין בגני הילדים

הגננות הראשונות בארץ ישראל, שהכשרתן להוראה הסתכמה בכמה חודשים של תצפיות זו בגנה של רעותה, היו בין מנחילי הלשון העברית הראשונים, והן אף נמנו עם אלה שעודדו ותבעו את התחדשותה ואת פיתוחה. על פי עקרונות השיטה של אפשטיין, הן לימדו את הלשון בדרך טבעית ובלתי אמצעית הכוללת פעילויות חברתיות חווייתיות ויצאה לטיולים בסביבה הטבעית הקרובה. הדבר הטיל עליהן אחריות גדולה ואתגר, מאחר שהיה עליהן ליצור תנאים מתאימים שיעוררו בילדים צורך לתקשר ביניהם ולהביע את רשמיהם ואת יחסם לשלל התופעות (ולדן ושחורי-רובין, 2018).

אסתר רבינוביץ, גננת ומפקחת ארצית על גני הילדים של זרם העובדים בתקופת המנדט, סיכמה את שתי הדרכים שנקטו הגננות כדי להנחיל את הלשון בהתבססן על עקרונות שיטתו של אפשטיין:

- לימוד לשון בדרך חווייתית המתבססת על ההתנסויות היומיות, מלווה בהמללה, פעולה, עשייה, שירה ומשחק, בצד ניצול התרחשויות מעניינות מחיי הגן – חיים מלאי רשמים, חוויות ואירועים המעוררים להסתכלות ולפעילות לפי יכולת הקליטה של הילד ומעשירים ומגוונים את לשונו.
- לימוד לשון באמצעות פעילויות מילוליות מתוכננות: שיר, סיפור, תמונה ומשחק, פגישה בלתי אמצעית עם תופעות ופעולות בעת העבודה בחצר, בפינת החי ובגינת הירק ושיימון תוך כדי עשייה. כמו כן לימוד בעקבות יציאה לטבע ומעקב אחר תהליכים ותופעות. גם השירים הראשונים היו מכוונים לתכלית העיקרית – הקניית ראשית הדיבור העברי: על פי רוב היה תוכנם קשור לשיום איברי הגוף ופעולותיהם, והוא לווה בתנועות גוף וידיים (רבינוביץ, תש"י).

### תרומתה של שיטת אפשטיין להפצת הלשון העברית

גני הילדים תפסו אט-אט את מקומם ואת מעמדם בין מוסדות החינוך בארץ ישראל ויצרו תופעה חדשה – ילדי גן שמדברים עברית. "במשך שנה אחת קנו להם ילדי גן הילדים ערכים ומושגים, ובמשך השנה ראינו כמו עינינו את התפתחות הילדים בגופם וברוחם: הצפצוף האידישאי נעלם והעברית – נלגת אמנם – מילאה את חלל הגן", כתבה בזיכרונותיה הגננת הירושלמית צביה קטרבורסקי (קטרבורסקי, תשכ"ב, עמ' 25).

ואולם הנחלת הלשון בגנים השפיעה הרבה מעבר לשפת הילדים עצמם: הילדים הרכים שספגו את השפה בגן הביאוה לביתם, ובעקבותיהם החלו אף בני הבית לדבר עברית. אימהות תיעדו את התהליך המופלא שילדיהן שבו מן הגן והעברית בפיהם, וסיפרו שהן – בלית ברירה – נאלצו ללמוד את השפה כדי לתקשר עימם: "ילדי הצעירים דיברו בשבם מהגן רק עברית, ואנכי ניסיתי לדבר אתם גם כן בשפתנו, והצלחתי", ציינה בספרה איטה ילון, אשת דוד ילון (ילון, תשמ"ה, עמ' 81).

שיטתו של אפשטיין זכתה להצלחה מרשימה, נפוצה בגני הילדים בתקופת העלייה הראשונה והשנייה ובתקופת המנדט ואף הונהגה בגני הילדים בתפוצות. אפשטיין עצמו לא רק סיכם את עיקרי שיטתו

בספר הלימוד "עברית בעברית" שהופץ בארץ ובגולה, אלא הוא חיבר והלחין בעצמו את שירי הילדים העבריים הראשונים, הפיצם בקרב הגננות ואף ביקר בגני ילדים ובחן את דרכי יישום שיטתו על ידי הגננות ואת יכולת הילדים לקלוט בעזרתה את השפה. לדוגמה, בשנת תרס"ב (1901) הוא ביקר בגן העברי ביפו והביע את שביעות רצונו מרמת הידע של הילדים בשפה העברית: "הכל נחמד. ביחוד הגי'ת ה-ע' וה-ח' והדגשת הדגש. ולו הקנתה להם הגננת גם את הגי'ת ה-ק' וה-ת' הרפויה, היה הכל שלם ומושלם" (מז"א, אין תאריך, ארכיון החינוך היהודי, 8.35/3103).

גני הילדים מילאו את המשימות שמייסדיהם הטילו עליהם, קרי הנחילו את העברית בשיטת "עברית בעברית" בנוסח אפשטיין, התנהלו על טוהרת העברית, שימשו מפיצי הלשון העברית והיו גורם מרכזי ביצירת דור חדש דובר עברית בארץ ישראל.

### מקורות

אפשטיין, י' (תר"פ). פיתוח כישרון ההבעה אצל התינוקות. גנון, ב-ג, 18–8.

גראזובסקי, י' (1895, 1 פברואר). דברים אחדים לשאלת שטת האם, היא השטה הטבעית בלמוד השפה, חלק ב'. הצבי, עמ' 2.

דיווח על גן הילדים ביפו. (1901). ארכיון החינוך היהודי בישראל ובגולה ע"ש אביעזר ילון (8.25/2953). הספרייה המרכזית ע"ש סוראסקי, אוניברסיטת תל אביב, ישראל.

הרמתי, ש' (תשל"ח). שלושה שקדמו לבן-יהודה. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.

הרמתי, ש' (תשמ"ה). שלושה מורים ראשונים. ירושלים: יד יצחק בן-צבי.

הרמתי, ש' (תשנ"ב). עברית בעברית. קתדרה, 63, 166–173.

ולדן, צ' ושחורי-רובין, צ' (2018). לא מבטן אלא מגן: תרומתם של גן הילדים והגננות להפצת הלשון העברית תרנ"ט–תרצ"ו. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ילון, א' (תשמ"ה). לצאצאי: זכרונות (כרך ב'). ירושלים: ראובן מס.

ילון, ד' (1895, 11 פברואר). ראשית לימודים. המליץ, לה, עמ' 1.

מז"א, ל' (אין תאריך). זכרונות מגן הילדים שלי. ארכיון החינוך היהודי בישראל ובגולה ע"ש אביעזר ילון (8.35/3103). הספרייה המרכזית ע"ש סוראסקי, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב, ישראל.

קטרבורסקי, צ' (תשכ"ב). בנתיבות הגן. תל אביב: אוצר המורה.

רבינוביץ, א' (תש"י). הלשון בגן הילדים. אורים, ז, (43), 139–147.

# מיצוב בשיח

## עירית קופפרברג\*

כעת נתמקד בזהות בתחום החינוך. "זהות מקצועית" היא חלק מזהות האדם ואפשר להגדירה כתשובה שאיש המקצוע, למשל מורה או מנהל, נותן לשאלה: "איך אני תופס את עצמי כמורה?" (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994).<sup>1</sup>

להלן דוגמה הממחישה כיצד מיצוב ה"אני" יכול להשתנות בעת ההמללה של סיפור מקצועי. היא לקוחה מתוך ריאיון מוקלט שערכה המחברת עם חגית (שם בדוי), סטודנטית בשנה ד' במכללה להכשרת מורים במרכז הארץ. חגית סיפרה על אירוע רב-משמעות שהתרחש בעבודה המעשית שלה בכיתה ועורר בעיה מקצועית. יום אחד היא התבקשה להחליף מורה קבועה בבית הספר שלא הגיעה לעבודה, מבלי שהיו לה הזמן והתנאים להכין את השיעור בצורה יסודית. נבחן את הדוגמה כדי לראות כיצד מיצוב האני המקצועי של חגית משתנה במהלך הסיפור:

*עכשיו המורה המאמנת שלי הייתה חולה, ואני הייתי הבייביסיטר של הכיתה. ממש כך, בייביסיטר. במקרה היה לי מערך שיעור מוכן בתיק, אז יכולתי ללמד. חזרתי על החומר איתם, והילדים הרצו לכתה. יום שישו זה יום ההרצאות, אז הילדים עמדו לפני הכיתה. הילדים הכינו הרצאה על תמרוזים. זה היה נהדר. כמעט בכיתי מרוב התרגשות. הם לקחו את זה כל כך ברצינות. הם באמת תכננו הרצאה מדהימה על תמרוזי דרך. הם היו מורי נהיגה קטנים. זה היה מדהים. אנחנו התקדמנו. הכיתה ואני. ולא היה כל צורך במורה שתמיד יושבת שם. זה היה נהדר בשבילי כי זה בנה אותי לפני הכיתה (קופפרברג, 2016, עמ' 49).*

בתחילת הסיפור חגית משתמשת במילה בייביסיטר, כלומר שמרטפית, וממצבת את עצמה ביחס לתלמידיה באמצעי לשוני מטפורי זה – "אדם המשגיח על ילד או על ילדים קטנים כשהוריהם אינם בבית, לרוב תמורת תשלום".<sup>2</sup> חגית חוזרת פעמיים על מטפורה זאת (שורות 1 ו-2), וכך היא מדגישה את מיצובה בתחילת הסיפור כדמות שאומנם מחליפה את המורה, אך לזמן קצר, בלי סמכות לטווח ארוך. מנקודת מבטה השיעור התנהל בהצלחה: הילדים ביצעו את המטלה ברצינות (שורה 5) והכיתה כולה התקדמה (שורה 6). לבסוף חגית מסכמת את התנסותה באמצעות מטפורה נוספת – בנייה, הממחישה את השינוי שחל במיצוב האני שלה (שורות 7-8): "כי זה בנה אותי לפני הכיתה".

דוגמה זו ממחישה כיצד מיצוב האני המקצועי של חגית, סטודנטית להוראה שהתבקשה להחליף מורה, משתנה ממעמד של "הבייביסיטר של הכיתה" למעמד מוצק יותר של בניית מעמדה מול התלמידים. השינוי במיצוב של חגית מובע באמצעים לשוניים מטפוריים.

1. להרחבה ראו: קלויז, ר' וקוזמינסקי, ל' (עורכות). (2012). הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל. תל אביב: מכון מופ"ת. על הקשר בין מיצוב, זהות וקול של מורים בישראל מנקודת מבט היסטורית ראו באותו מקור: להיות מורה בישראל במאה העשרים ואחת (עמ' 411-435).

2. ערך מילוני למילה "שמרטף". שויקה, י' (2010). רב-מילים (גרסה מקוונת). תל אביב: מט"ח.

שיח מוגדר כשימוש בשפה דבורה, כתובה או מקוונת בעת ביצוע פעולה תקשורתית בהקשר מסוים (קופפרברג, 2016; Weizman, 2008). חקר השיח הוא תחום מחקר המתמקד בפעולות השיח השונות, והוא מכיל גישות מחקר מכוונות - תאוריה ומכוונות - נתונים (קופפרברג, 2010), וכולן מדגישות את חשיבות ההקשר. ניתן להגדיר שלושה סוגים של הקשר: ההקשר המיידי הפיזי שבו מופק הטקסט הנחקר, למשל חדר כיתה שמתקיים בו שיעור; ההקשר הלשוני – למשל, אם המחקר מתמקד בשיחה מסוימת, אפשר להתייחס לדברים שנאמרו לפני השיחה שהיא במוקד המחקר ואחריה; נוסף על כך יש משאבי הקשר הקושרים את הטקסט עם ההיבטים החברתיים, התרבותיים וההיסטוריים שפעולות השיח מתקיימות בהם, למשל ההיסטוריה, החברה והתרבות של המשתתפים במחקר (Celce-Murcia & Olshatin, 2000).

מיצוב בשיח הוא תהליך מרכזי בתחום הפסיכולוגיה הדיסקורסיבית (Hepburn & Wiggins, 2007) (Discursive psychology). זוהי גישת מחקר מכוונת-נתונים המושתתת על הנחת יסוד שלפיה כדי להגיע לתובנות חדשות הקשורות לתופעות פסיכולוגיות, חברתיות ותרבותיות חשוב להתמקד בנתונים מבלי להישען על תאוריות קודמות. למשל, חוקר העובד בהשראת הנחה זאת יכול לחקור כיצד רגשות, מחשבות והתמודדות באים לידי ביטוי בפעולות שיח שונות (למשל, שיחה בהקשר משפחתי, שיחה במקום העבודה, מכתב אישי או רשמי, הודעת דואר אלקטרוני, יומן ומאמר בעיתון), בהתבססו על הטקסט הנחקר ולא על התאוריה.

מיצוב הוגדר תחילה בתחום מדעי החברה כדי להחליף את המונח הסטטי "תפקיד" בחלופה דינמית המאפשרת חקר שינוי והתפתחות. במילים אחרות, בני אדם יכולים למצב את עצמם ברגע מסוים בשיח בדרך מסוימת ולאחר מכן לשנות את מיצובם, כפי שיודגם בהמשך הדברים. הגדרה מוקדמת מדגישה שמיצוב הוא תהליך שהפרט ממקם את עצמו בשיח לעומת האחר המשמעותי שהוא מקיים עימו תקשורת (Davies & Harré, 1990). הגדרה מאוחרת יותר של תהליך המיצוב מדגישה את כיוון המיצוב. כלומר, לעיתים המשתתפים בשיח ממצבים את עצמם, ולעיתים הם ממוצבים על ידי כוחות שאינם בשליטתם (Langenhove & Harré, 1999).

ההגדרות שהוצגו קושרות את המושג מיצוב עם בניית הזהות והאני, נושא שנמצא בקדמת הבמה בפסיכולוגיה, בסוציולוגיה, באנתרופולוגיה, בחינוך ועוד. בהמשך הערך נרחיב על מיצוב בתחום החינוך. בני אדם בונים את זהותם בשלל פעולות שיח שהם מבצעים (De Fina, Schifffrin & Bamberg, 2006) ובמיוחד כשהפעולות הן נרטיביות (Georgakopoulou, 2007). במברג מבחין בין המונחים "זהות" ו"אני" (Bamberg, 2014). לדעתו, בניית הזהות קשורה להמללה של ההתנסות בריאיון נרטיבי שבו יש אפשרות להרחיב את הדיבור ולחשוף ממדים רבים שלה. בעת שאדם מספר על אירוע חד-פעמי (למשל, במהלך ישיבת מורים מורה מספר על הטיול השנתי של כיתתו), המספר אינו יכול להציג את כל ממדי זהותו אלא רק ממד או ממדים אחדים שלה. במברג מכנה אותם "רכיבי האני", והם בבחינת חלק מזהותו של המספר.

\* פרופ' עירית קופפרברג – פרופסור אמריטה במכללת לוינסקי ועורכת כתב העת "עיונים בשפה וחברה". ספריה ופרסומיה מתמקדים בחקר השיח הדבור, הכתוב והמקוון במקום העבודה, במתודולוגיה במחקר איכותני, בחקר השפה הפיגורטיבית ובחקר הנרטיב. הדוקטורט שלה התמקד ברכישת שפה זרה בכיתה הישראלית.

כאלה מאפשרים להתמקד בשינויים שחווים הפרט והקבוצה בהקשר שבו הם עובדים ולחקור את רגשותיהם, את מחשבותיהם ואת התמודדותם עם המורכבות של העבודה החינוכית בחברה הישראלית הרבת-תרבותית והרב-לשונית. יתרה מזו, ניתוח הרמות יכול לסייע למדריכים הפדגוגיים במכללות בליווי הסטודנטים בעבודת השדה, כפי שבדוגמה שהוצגה במאמר זה, המדריכה של חגית יכולה הייתה להתייחס לשינוי במיצובה של הסטודנטית ביחס לתלמידים במהלך הסיפור, כדי להבליט את ההתפתחות המקצועית שבאה לידי ביטוי בטקסט הסיפורי.

## מקורות

ורדי-ראט, א', חורין, א', גרינספלד, ח' וקופרברג, ע' (2010). מורי מורים ממצבים את עצמם כלפי פנים וכלפי חוץ בעידן של משבר. דפים, 49, 87-117.

קופרברג, ע' (2010). מודל ארבעת העולמות לניתוח שיח אינטראקטיבי. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 155-180). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

קופרברג, ע' (2016). "לגעת בשמיים": ניתוח שיח משלב שפה פיגורטיבית. תל אביב: מכון מופ"ת.

קופרברג, ע' וורדי-ראט, א' (2012). מיצוב מטפורי של מורי מכללות להכשרת מורים בעידן של שינוי. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (עמ' 488-505). תל אביב: מכון מופ"ת.

קופרברג, ע' ונידרלנד, ד' (2012). להיות מורה בישראל במאה העשרים ואחת. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (עמ' 411-435). תל אביב: מכון מופ"ת.

קופרברג, ע', שמעוני, ש' ואטיאס, ה' (2017). חקר ההתנסות והמיצוב בסיפוריהן של גננות העובדות עם ילדי מהגרי עבודה ומבקשי מקלט בישראל. עיונים בשפה וחברה, 1(1), 59-77.

Bamberg, M. (2014). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. In Gough, B. (Ed.), *Qualitative research in psychology. Volume III: Methodologies 1 – From experiential to constructionist approaches* (pp. 233-256). Los Angeles, London, New Delhi: Sage.

Celce-Murcia, M., & Olshatin, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time*. London: The University of Chicago Press.

כיצד יכול חוקר החינוך לחקור מיצוב בשיח? גישת ארבע הרמות לניתוח מיצוב בשיח פותחה כדי לחקור את השינויים שחלים במיצובם של בני אדם בעת ביצוע פעולות שיח שונות (קופרברג, 2010, 2016). הגישה מתאימה גם לניתוח שיח בחינוך. היא מבוססת על העובדה שהזמן הכרונולוגי חולף ללא הפוגה, אולם בני אנוש יכולים להתמודד עם עובדה זו בעת שהם מדברים או כותבים. לעיתים הם מתמקדים בשיח שלהם בהווה, וברגעים אחרים הם חוזרים לעבר או חושבים על העתיד. ההווה הוא מעין בית מלאכה שבו הם יכולים לנסות להגיע להבנה ולהסכמה באשר למשמעות של העבר והעתיד שלהם. נוסף על כך הגישה מתבססת על ההנחה ששלל פעולות השיח משקפות ובונות את חשיבתם של בני האדם, ואפשר לעקוב אחר השינויים בחשיבה (Chafe, 1994; Kupferberg, Gilat, Dahan & Doron, 2013).

בדוגמה שהוצגה לעיל חגית ממוקדת בחשיבתה ברמת העבר. רמות ההווה והעתיד נמצאות בטקסט באופן סמוי, משום שאנו יודעים שהדוגמה נלקחה מתוך ראיון פנים-אל-פנים של מראיינת ומראיינת שישבו זו מול זו; אנו גם יודעים שחגית נמצאת בתקופת הכשרה, ואפשר להניח מתוך השורה האחרונה של הטקסט הנרטיבי שההתנסות המוצלחת יכולה לסייע לה בעתיד. ואולם בטקסט עצמו אין התייחסות מפורשת לרמות ההווה והעתיד.

העיקרון המתודולוגי שאפשר לגזור מגישת ארבע הרמות הוא שניתן לפרק את הטקסט הנחקר כדי לזהות ולתאר כיצד המשתתפים בשיח ממצבים או ממקמים את עצמם ביחס לאחרים בתוך הטקסט ברגע מסוים בתקשורת ההווה, בזמן עבר ובתסריטים עתידיים (קופרברג, 2010). שיטת הניתוח המבוססת על עיקרון זה מאפשרת לחוקר לנתח את רמות השיח ולראות איך בני אדם ממצבים את עצמם לנוכח משתתפים אחרים באינטראקציה ברמת ההווה וברמת העבר ולנוכח משתתפים אפשריים ברמת העתיד. אפשר גם לכמת את הרמות כדי להראות בכמה יחידות ניתוח השתמש הפרט (או קבוצת אנשים) כדי למצב את עצמו בכל רמה.<sup>3</sup> מבחינה מתודולוגית, רמה 1 לניתוח מיצוב בשיח מוגדרת כְּמה שהמשתתפים אומרים זה לזה במפורש בתקשורת הבין-אישית המתקיימת ביניהם. רמה 2 כוללת את מה שהמשתתפים אומרים על התנסות שלהם בעבר, ורמה 3 מכילה את מה שהם אומרים באשר לעולם עתידי. רמה 4 היא הרמה שהחוקר (או החוקרים) מבצע את תהליך הזיהוי, התיאור והפירוש של רמות המיצוב של המשתתפים, הן הגלויות והן הסמויות. ברמה הרביעית החוקר יכול גם לקשר את ממצאיו עם תאוריות אחרות ועם היבטים יישומיים.

מחקרים שהתמקדו בעובדי הוראה כפרטים וכקבוצות (סטודנטים להוראה, מורים וגננות) מראים כיצד ניתוח הרמות מאפשר ללמוד על מיצוב המשתתפים ועל מסע החשיבה הרב-כיווני מן ההווה אל העבר ואל העתיד, וחוזר וחלילה. השיטה מאפשרת לחלק את הטקסט לרמות שונות כך שאפשר לפרש כל אחת מהן בנפרד אבל בד בבד אפשר לבחון את הקשר בין רמת חשיבה אחת לשנייה (ורדי-ראט ואחרים, 2010; קופרברג וורדי-ראט, 2012; קופרברג ונידרלנד, 2012; קופרברג ואחרים, 2017; Kupferberg & Ben-Peretz, 2004).

לסיכום, אפשר לחקור את מיצובם של אנשי מקצוע בתחום החינוך, למשל מנהלים, מורים, גננות, ופסיכולוגים, בנקודת זמן מסוימת ולאורך זמן כדי לזהות, לתאר ולפרש את ממדי הזהות והאני המקצועי שנחשפים ונבנים ואת השינויים שחלים בהם. מחקרים

3. ראו למשל: Kupferberg, I. & Hess, I. (2013). "Lucy, my poodle and I are about to start our third year at the university": Adults with visual impairment and blindness position themselves interactively in computer-mediated conversations *Language@Internet*, 10, article 6



- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, 43-63.
- De Fina, A., Schiffrin, D., & Bamberg, M. (2006). Introduction. In A. De Fina, D. Schiffrin & M. Bamberg (Eds.), *Discourse and identity* (pp. 1-23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Georgakopoulou, A. (2007). *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hepburn, A., & Wiggins, S. (Eds.). (2007). *Discursive research in practice: New approaches to psychology and interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 24, 45-62.
- Kupferberg, I., & Ben-Peretz, M. (2004). Emerging and experienced professional selves in cyber discourse. In C. Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), *Current perspectives on applied information technologies: Online professional development* (Vol. 2) (pp. 105-121). Greenwich: IPA.
- Kupferberg, I., Gilat, I., Dahan, E., & Doron, A. (2013). Exploring the discursive positioning of a schizophrenic inpatient via method triangulation. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 20-38.
- Langenhove, L. van, & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. In R. Harré & Langenhove, L. van (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (pp. 14-31). Oxford: Blackwell.
- Weizman, E. (2008). *Positioning in media dialogue: Negotiating roles in the news interview*. Amsterdam: John Benjamins.

# סיוע נפשי בסביבה מקוונת

יצחק גילת\*

(Vago-Gefen & Shachter-Fink, 2009). הסביבה המקוונת מאפשרת לפונה להישאר אנונימי, וכך היא משחררת אותו מן המעצורים הרגשיים ומספקת את הביטחון הנחוץ כדי לשתף את המסייע ברבדים אישיים, ושיתוף זה הוא תנאי הכרחי להצלחת הסיוע נפשי. יכולתו של האינטרנט לספק חוויה משחררת עבור המשתתפים בשיח זוהתה כבר בתחילת דרכו של חקר התקשורת המקוונת ונוסחה על ידי סולר, מראשוני החוקרים של התקשורת ברשת, באופן הבא: "אנשים אומרים ועושים דברים בהיותם במרחב הווירטואלי שלא היו אומרים ועושים בעולם שבו התקשורת היא פנים-אל-פנים. הם משתחררים, מרגישים הרבה פחות מרוסנים ומבטאים את עצמם בפתיחות רבה יותר. עד כדי כך נרחבת התופעה, שנבחר עבורה שם מיוחד – 'אפקט הסרת העכבות בסביבה המקוונת'" (The online disinhibition effect, Suler, 2004, p. 321).

**שימוש בכתיבה.** שלל היישומים של תקשורת באינטרנט (דואר אלקטרוני, פורום, צ'ט-שיחוח), שלכל אחד מאפיינים תקשורתיים אחרים, טשטשו את ההבחנה הקלסית בין דיבור לכתובה כשתי סוגות של תקשורת באמצעות שפה (לסקירה ראו: Crystal, 2004). ואולם המשותף לכל היישומים הוא השימוש בהפקת טקסטים כתובים לצורך התקשורת, ולפיכך השותפים בה נהנים מהיתרונות העצומים הגלומים בטקסט הכתוב במצבים של סיוע נפשי. הערך התרפויטי של כתיבה נתמך בראיות מחקריות דרמטיות עוד לפני עידן האינטרנט, אשר הראו כי כתיבה לאורך זמן מעלה את תחושת הרווחה הרגשית ואפילו משפרת את התפקוד היום-יומי (Pennebaker, Mehl & Niederhoffer, 2003). עדויות אלה חוזקות במחקרים על כתיבה מקוונת (ברק ובוניאל-ניסים, 2011). מלבד הערך הרגשי, הכתיבה מספקת לשני השותפים בתהליך הסיוע הנפשי יתרונות קוגניטיביים שאינם קיימים באינטראקציה דבורה: יש להם די זמן לתכנן את המסרים, לארגן אותם באופן בהיר ועקיב ולחזור ולעיין בהם לפני שליחתם. יתרה מזו, הכתיבה לא רק משקפת את החשיבה אלא היא אף מעצבת אותה, ולפיכך תוך כדי הכתיבה עולים רעיונות ומחשבות. כמו כן יש ערך רב לעובדה כי כל האינטראקציות מתועדות באופן מלא וזמינות לעיון בכל עת – מבחינה רגשית משום שהפונה לעזרה יכול לחזור ולקרוא את ההתכתבות ולחוות שוב את חוויית התמיכה והקשר האנושי, ומבחינה קוגניטיבית משום שאפשר לקרוא שוב ושוב את המסרים כדי לעבד אותם ולהבינם, ואפשר להתייחס לדברים שנכתבו בעת התגובה מבלי להסתמך על הזיכרון המתעתע (גילת, 2013).

**ניצול מגוון ערוצי תקשורת.** הסביבה המקוונת מציעה מגוון ערוצי תקשורת בין-אישית הנבדלים אלה מאלה במאפיינים התקשורתיים שלהם. צ'ט אישי מאפשר תקשורת שבה המטופל זוכה לתגובה מיידית, והוא דומה בכך לשיחת פנים-אל-פנים; דואר אלקטרוני מאפשר תקשורת א-סינכרונית שבה התגובה מושהית, וזו מאפשרת הטמעה של המסר שהתקבל ותכנון וארגון של המסר שנשלח; קבוצת תמיכה מקוונת (פורום) כוללת בחובה שלל יתרונות של תהליכים קבוצתיים, ובהם חוויה של השתייכות, קבלת תמיכה

מקובל לראות בפסיכואנליזה את ראשיתו של הטיפול הנפשי בעידן המודרני. מאז פיתח פרויד שיטה זו, פותחו ויושמו עשרות רבות של שיטות לסיוע נפשי. השיטות נבדלות זו מזו בתפיסות התאורטיות המנחות אותן, ביעדי הטיפול, בטכניקות הטיפוליות, בסביבה שבה מתנהל הטיפול ובממדים נוספים של סיוע נפשי. ואולם לכולן יש מרכיב משותף והוא קיומו של מפגש בלתי אמצעי בין המטפל למטופל. כניסת האינטרנט לזירת התקשורת הבין-אישית באמצע שנות השמונים של המאה העשרים חוללה שינוי מהפכני בתחום הטיפול על ידי כך שאפשרה את קיומו של הטיפול בסביבה אנונימית: שני השותפים אינם רואים זה את זה, אינם שומעים זה את זה ומתקשרים ביניהם באמצעות טקסטים כתובים.

במבט ראשון, הרעיון של סיוע נפשי בסביבה מקוונת נראה כסתירה עצמית: הייתכן שמפגש אינטימי שבמהלכו המטופל משתף אדם אחר ברבדים האישיים והעמוקים ביותר שלו, מתנהל בסביבה אנונימית, קרה ומנוכרת? רעיון זה נראה חריג ומקומם עד כדי כך שהקהילה הטיפולית, ברובה, קיבלה אותו בהסתייגות חריפה ובזעם בצד הטלת ספק חמור לא רק באפשרות להשיג תוצאות יעילות אלא גם בהצדקה האתית של טיפול כזה. לפיכך אגודת הפסיכולוגים האמריקאים, למשל, התעלמה תחילה משיטת טיפול זו ולא פרסמה כללי אתיקה הנוגעים לטיפול ברשת (על אף נחיצותם), ואיגוד העובדים הסוציאליים הקליניים בארצות הברית הצהיר שהוא מתנגד לביצוע טיפולים כאלה (Rummell & Joyce, 2010).

אף על פי כן השפעתו הגורפת של האינטרנט על כל תחומי החיים לא פסחה גם על תחום הסיוע הנפשי. בשלב הראשון מקצת המטפלים התחילו להיעזר ביישומים מקוונים כמו דואר אלקטרוני וקבוצות מקוונות (פורומים). יתרונותיה של הסביבה המקוונת אשר התגלו בהתנסויות אלה הביאו לידי הרחבת השימוש בה ולידי הכרה ממסדית, וכיום סיוע מקוון הוא בבחינת חלק בלתי נפרד ממבחר השיטות הטיפוליות העומדות לרשותם של מטופלים ומטפלים. הניסיון שהצטבר בנושא זה בפרקטיקה ובמחקר מוביל למסקנה שאין מדובר אך ורק בעוד שיטה אלא במהפכה של ממש המרחיבה עד מאוד את מאגר האנשים המקבלים סיוע נפשי, משום שהיא מאפשרת סיוע שכזה גם לאנשים שככל הנראה לא היו פונים לטיפול פנים-אל-פנים (Gilat, Ezer & Sagee, 2015).

נציג להלן את מאפייני הסביבה המקוונת ואת משמעותם לאיכותו של הסיוע הנפשי ונבחן את התועלת והרווח של סיוע מקוון במערכת החינוך. הסקירה מתייחסת לסביבות מקוונות שהתקשורת בהן מתנהלת ללא שימוש בערוץ החזותי ובערוץ השמיעתי – בעיקר דואר אלקטרוני, קבוצות תמיכה מקוונות (פורומים) ושיחוח (צ'ט).

## מאפייני הסביבה המקוונת והשלכותיהם על סיוע נפשי

**קידום פתיחות וחשיפה אישית.** פרדוקס מוכר בתחום הסיוע הנפשי מתבטא ברתיעה של אנשים לפנות לעזרה על אף המצוקה שפוגעת קשה ברווחתם הנפשית. תופעה זו מוסברת בקיומם של מחסומים לפנייה לעזרה, במיוחד בושא וסטיגמה (Raviv, Raviv,

1. כוונת המונח "סיוע נפשי" במאמר זה הוא טיפול מקצועי וסיוע סמי-מקצועי הניתן על ידי עמותות כדוגמת ער"ן.

\* פרופ' יצחק גילת – פסיכולוג, חבר סגל במכללת לוינסקי לחינוך. מרצה בפסיכולוגיה ומתודולוגיה ומכהן כראש רשות המחקר. מחקריו מתמקדים בסיוע רגשי וכן בהערכת תוכניות בתחום החינוך.

האחד – לחצים יום-יומיים שעבורם די בתמיכה של מחנכים ומורים, והשני – לחצים חזקים יותר שעבורם נדרש סיוע של יועצת או פסיכולוגית. בשל היותם של מורים דמויות משמעותיות, חלק מן התלמידים פונים אליהם בעת צרה כדי למצוא אוזן קשבת ולקבל עידוד ותמיכה רגשית. לעיתים נוח יותר לפנות למורה מאשר ליועץ או לפסיכולוג מפני שהפנייה אליו אינה מתייגת את התלמיד כ"בעייתית". חלק מהתקשורת בין התלמיד למורה יכול להתנהל באחד הערוצים המקוונים, לאו דווקא כתחליף אלא כאמצעי עזר. לדוגמה, הצעד הראשון יכול להיות פחות מאיים אם הוא נעשה כפנייה בדואר האלקטרוני מהתלמיד למורה או ליועצת. תמיכה מקוונת של מורים בתלמידים יכולה להיות בעלת ערך ייחודי במצבי חירום (מלחמה או אסון טבע, למשל) שבמהלכם תלמידים אינם מגיעים לבית הספר, אך המורים יכולים לשמור על קשר למטרות לימודיות ולצורך תמיכה רגשית באמצעות האינטרנט.

אשר לסוג הלחץ השני, אנשי מקצוע (במיוחד יועצות חינוכיות) יכולים לנצל את יתרונותיה של הסביבה המקוונת הן לצורך אינטראקציות עם תלמידים במצוקה (יש להדגיש – לא כתחליף לקשר ישיר אלא כאמצעי עזר) והן לצורך תוכניות התערבות ומניעה המאפשרות לנצל את הסביבה המקוונת כמקור ידע וכערוץ תקשורת (לסקירה מפורטת בנושא זה ראו: בוניאל-ניסים וברק, 2009).

**לסיים**, חשוב להבהיר כי הסיוע המקוון אינו תחליף למקורות הסיוע המסורתיים הפועלים בתקשורת של פנים-אל-פנים. תרומתו של הסיוע המקוון מתבטאת בהרחבה חסרת תקדים של הנגישות לסיוע נפשי משום שהוא נותן מענה לצרכים של אוכלוסיות רחבות העושות שימוש מועט מאוד במקורות הסיוע המסורתיים. במאמר מכוון על בריאות נפשית בעולם של ימינו (Kazdin & Stacey, 2011) טוענים המחברים שיש פער עצום בין הצורך של אנשים בסיוע נפשי ובין יכולתם של המקורות הטיפוליים הקיימים לענות עליו. כתוצאה מכך, מיליונים רבים של אנשים נאלצים להתמודד עם מצוקות ועם איכות חיים ירודה. המהפכה שחוללה הסביבה המקוונת מבחינת אפשרויות של סיוע נפשי עשויה לקדם חיים בסביבה בריאה יותר, אך השגתו של יעד זה מחייבת ללמוד כיצד להימנע מהסיכונים ולנצל את ההזדמנויות שמעטיר עלינו האינטרנט.

## מקורות

בוניאל-ניסים, מ' וברק, ע' (2009). הבלוג: יומן אישי באינטרנט בשירות היועץ והמטפל. היעוץ החינוכי, 15, 123-143.

ברק, ע' ובוניאל-ניסים, מ' (2011). האינטרנט לעזרת מתבגרים בודדים: הערך התרפויטי של כתיבה בבלוג. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 34, 9-30.

גילת, י' (2013). "רק באינטרנט אני יכולה לשתף במה שעובר עלי": סיוע נפשי בסביבה מקוונת. תל אביב: מכון מופ"ת.

Barak, A., Hen, L., Boniel-Nissim, M., & Shapira, N. (2008). A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of internet-based psychotherapeutic interventions. *Journal of Technology in Human Services*, 26, 109-160.

רגשית אינטנסיבית, קבלת מגוון רעיונות להתמודדות עם קושי ואפשרות של המטופל "להחליף תפקיד" ולהיות גורם סיוע לחברים אחרים בקבוצה.

**נגישות וזמינות של קבלת סיוע.** התקשורת באינטרנט מסירה את מגבלות המרחק והזמן באופן כמעט מוחלט ועל ידי כך משפרת במידה ניכרת את הנגישות ואת הזמינות של קבלת סיוע נפשי בהשוואה לתקשורת פנים-אל-פנים. למאפיין זה יש חשיבות רבה, לעיתים אפילו קריטית, במצבים של סיוע נפשי, שבהם הצורך הוא לעיתים מידי.

יתרונות נוספים של האינטרנט כסביבה טיפולית הם יצירת דיאלוג שוויוני יותר בין מטפל למטופל אשר שובר את ההיררכיה הטבועה באינטראקציה טיפולית פנים-אל-פנים; ניצול המשאבים הקיימים ברשת (לדוגמה, שליחת קישור לאתרים שהמטופל יכול למצוא בהם חומרים רלוונטיים לבעיה שהעלה); יכולת של המטפל ושל המטופל להיות קשובים יותר לצד השני ולעצמם בגלל היעדר הסחות דעת חברתיות הקיימות במפגש פנים-אל-פנים; נוחות – המפגש אינו מחייב יציאה מהבית ודאגה להופעה חיצונית התואמת את הציפיות החברתיות.

עד כאן הצגנו את מאפייני הסביבה המקוונת כתנאים המקדמים הצלחה של סיוע נפשי, אך מן הראוי להזכיר גם את מגבלות הסיוע המקוון: היעדר תקשורת לא-מילולית (שפת גוף ורמזים קוליים) עלולה לפגום ביכולת לקלוט באופן מלא את המסרים של הצד השני; התלות בטכנולוגיה מביאה עימה סיכוי לשיבושים, למשל הפסקה פתאומית של צ'ט בגלל הפסקת חשמל; והאנונימיות המלאה של השותפים מאפשרת התחזות לדמויות אחרות.

## עדויות להצלחה של סיוע בסביבה מקוונת

עד כה הוצג הפוטנציאל הגלום בסביבה המקוונת לשמש תשתית למקורות סיוע נפשי. עדויות אמפיריות למימוש של פוטנציאל זה נאספו הן בפרקטיקה והן במחקר החל בראשית ימיו של הסיוע המקוון. מגוון העדויות הוא רחב מאוד וכולל, בין השאר, דיווחים על הצלחה ביצירת ברית טיפולית במקרים שטיפול פנים-אל-פנים נכשל (Roy & Gillett, 2008), על הקלה בסימפטומים של הפרעות נפשיות (Mallen, Vogel, Rochlen & Day, 2005) ועל הרחבת מעגל הפונים לסיוע נפשי, ובמיוחד אנשים השייכים לקבוצות הנרתעות מסיוע פנים-אל-פנים בגלל בושה וסטיגמה או מגבלות של נגישות (לסקירה רחבה על יעילות הסיוע בסביבה המקוונת ראו: הגדולות ביותר הנרתעות מסיוע פנים-אל-פנים וממששות את הסיוע המקוון היא בני נוער המתמודדים עם לחצים נורמטיביים של גיל ההתבגרות ועלולים להידרדר אם לא יקבלו עזרה ראשונה נפשית. קבוצות ספציפיות יותר הן למשל נפגעות תקיפה מינית, אנשים הסובלים מהפרעות אכילה ואנשים עם נטיות אובדניות (Gilat et al., 2015). עדות מעניינת לערכה הסגולי של התמיכה המקוונת אפשר למצוא בצייטוט הבא, שנכתב על ידי משתתפת בקבוצת תמיכה מקוונת: "כשנכנסתי לפורום בפעם הראשונה באמת התכוונתי להתאבד. נדהמתי מן הכמות של התגובות ומן החום שקיבלתי מהמשתתפים בקבוצה והחלטתי לוותר על כוונתי. אני עדיין מרגישה מידי פעם דחף להתאבד, אבל ברגעים האלה אני חושבת על האנשים הטובים בפורום והולכת לרופא" (Gilat, 2008, p. 8).

## תועלת ורווח של סיוע רגשי מקוון במערכת החינוך

מערכת החינוך יכולה לנצל את היתרונות הגלומים בסיוע הרגשי המקוון כדי לעזור לתלמידים להתמודד עם שני סוגים של לחץ:

- Crystal, D. (2004). *Language of the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilat, I. (2008). *Supportive response to suicidal messages in an online support group: An action-theory approach*. (Doctoral dissertation). Ben-Gurion University of the Negev, Beer Sheba.
- Gilat, I., Ezer, H., & Sagee, R. (2015). *Emotional first aid on the internet: Theory and research*. New York: Nova Publishers.
- Kazdin, A. E., & Stacey, L. B. (2011). Rebooting psychotherapy research and practice to reduce the burden of mental illness. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 21-37.
- Mallen, M. J., Vogel, D. L., Rochlen, A. B., & Day, S. X. (2005). Online counseling: Reviewing the literature from a counseling psychology framework. *The Counseling Psychologist*, 33, 819-871.
- Pennebaker, J. W., Mehl, M. R., & Niederhoffer, K. G. (2003). Psychological aspects of natural language use: Our words, our selves. *Annual Review of Psychology*, 54, 547-577.
- Raviv, A., Raviv, A., Vago-Gefen, I., & Shacter-Fink, I. (2009). The personal service gap: Factors affecting adolescents' willingness to seek help. *Journal of adolescence*, 32, 483-499.
- Roy, H., & Gillett, T. (2008). E-mail: A new technique for forming a therapeutic alliance with high risk young people failing to engage with mental health services? A case study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13(1), 95-103.
- Rummell, C. M., & Joyce, N. R. (2010). "So what do u want to work on 2day?": The ethical implications of online counseling. *Ethics & Behavior*, 20(6), 482-496.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyber Psychology & Behavior*, 7, 321-326.



# תרבות זיכרון

דנה אריאלי\*

תרבות זיכרון (Cultural Memory), או בגרמנית (Erinnerungskultur) היא מכלול הערכים, העמדות והביטויים, ובכלל זה גם יצירה, של הפרטים בחברה המתייחסים אל עברה. תרבות זיכרון עוסקת בהמשכיות התרבותית שחברה מבטיחה לעצמה באמצעות שימור הידע והזיכרון הקולקטיבי מדור אחד למשנהו, וזאת על ידי נשאי תרבות. באופן זה היא סוללת את הדרך להבניית הזהות התרבותית של הדורות הבאים.

ההבחנה בין תרבות זיכרון קולקטיבית ובין תרבות זיכרון אישית היא ציר ראשוני שאפשר לבחון באמצעותו את המופעים של תרבות הזיכרון של חברה נתונה. בחברה דמוקרטית תרבות זיכרון קולקטיבית תתבטא בין היתר באמצעים שהמערכת הפוליטית או השלטונית תנקוט כדי להסדיר את תהליכי הבניית הזיכרון של אירועים מכוננים. הקצאת תקציבים היא היבט אחד המסייע למערכת הפוליטית לשמר ולהבנות היבטים מסוימים של תרבות זיכרון ולעומת זאת להדיר היבטים אחרים. תרבות זיכרון קולקטיבית יכולה לבוא לידי ביטוי גם בדרגת הנראות של אירועים שהתרחשו במרחב הציבורי של חברה מסוימת. החוקר ג'פרי אלכסנדר הציע להשתמש במונח "טראומה תרבותית" עבור מקרים שאירוע מכונן וטראומתי מקבל ביטוי יצירתי שכיח (Alexander, 2004). ישראל מתמודדת עם ריבוי אירועים טראומטיים כמו מלחמות ופיגועי טרור. אלו הנתפסים בתודעה הציבורית כאירועים מכוננים וכאלו הרלוונטיים למגזרים רחבים בחברה, מקבלים נראות במגוון אמצעי הנצחה, למשל מצבות זיכרון ואנדרטאות.

בחברה דמוקרטית בצד תרבות הזיכרון הקולקטיבית מתקיימת פעילות ענפה המונעת על ידי יחידים. אבל ושכול מעוררים פעמים רבות מוטיבציה להנציח אדם או אירוע משמעותיים עבור הפרט, וכך מתפתחים דפוסים של הנצחה אישית שהם תולדה של החוויה האישית של הפרט. המרחב הפרטי מייצר תרבות זיכרון פרטית המאירה את האירוע הטראומתי מזוויות אחרות. ריבוי הזהויות בישראל לעיתים אינו מאפשר לתת ביטוי במרחב הציבורי לשלל הקהילות המרכיבות את החברה, ובמצבים כאלו תרבות זיכרון הממוקדת בפרט יכולה לספק מענה לייצוג חסר של מגזרים מסוימים בחברה.

תרבות זיכרון, בין שמדובר באישית ובין שבקולקטיבית, ובוודאי זו הישראלית, משופעת בדוגמאות לטראומות תרבותיות. מלחמות ישראל, שואת העם היהודי, רצח רבין וההתנתקות מרצועת עזה הן רק כמה דוגמאות לאירועים מכוננים שנחקקו בתודעה של החברה הישראלית, ותרבות הזיכרון הישראלית עוסקת רבות בנושאים אלו. בבחינת רצח ראש הממשלה יצחק רבין, נמצא כי האירוע הניע יצירות רבות ועסקו בו בשכיחות גבוהה למדי (אריאלי, 2005, 2015). הדבר היה מפתיע, משום שהרצח אירע בתקופה שיש המתארים אותה כפוסט-ציונית, וסביר היה להניח שיוצרים רבים יבחרו לעסוק בסוגיות שאינן קולקטיביות.

בחברות טוטליטריות תרבות הזיכרון הקולקטיבית מגויסת ומהונדסת באמצעות המערכת הפוליטית. עניין זה נכון לממדים הציבוריים של תרבות הזיכרון הנמצאת תחת פיקוח וצנזורה כדי להבטיח האחדה, גיוס והגדלת הלגיטימציה של המערכת הפוליטית. בחברות דמוקרטיות פעילות הממסד יכולה לחתור לניתוב עמדות

הפרטים כלפי הזיכרון, אך מעורבות זו אינה נושאת אופי דכאני כפי שקורה בחברות טוטליטריות, ורוב המופעים של תרבות הזיכרון הקולקטיבית, ובוודאי זו האישית, אינם נמצאים תחת פיקוח.

תרבות הזיכרון מעסיקה חוקרים רבים מתחומי ההיסטוריה, לימודי התרבות והתרבות החזותית. המחקרים החלוציים בתחום נעשו בידי יאן אסמן, ארכאולוג שהתמחה בתרבות המצרית, אשר הגדיר את המונח תרבות זיכרון בשלהי שנות השמונים כ"ממד חיזונו של הזיכרון האנושי" (outer dimension of human memory). אסמן (Assmann, 1992, 1996) הבחין במחקריו בין תרבות זיכרון (cultural memory או Erinnerungskultur) ובין ההתייחסות אל העבר (reference to the past או Vergangenheitsbezug). כיום שולטת בכיפה אלידה אסמן רעייתו, אשר פרסמה כמה ספרים חשובים בתחום המחקר הזה (Assmann, 2012). במחקרה עוסקת אסמן בהעברת זיכרון, בתרבות זיכרון ובהיסטוריה של הזיכרון בגרמניה בעיקר מאז שנת 1945 ומתמקדת בהשפעותיו של המעבר הכינודורי על עיצוב תרבות הזיכרון בידי בני הדורות השונים.

כאשר בוחנים את הקשר בין תרבות זיכרון ליצירה, אפשר להצביע על כמה דפוסים של עיבוד הזיכרון. הנחת היסוד היא כי תרבות זיכרון מושתתת על הצורך לבצע עיבוד פסיכולוגי של מאורעות היסטוריים. בספרו "לכתוב היסטוריה, לכתוב טראומה" בוחן דומיניק לה קפרה את הדפוסים שבאמצעותם מתבצע עיבוד כזה (לה קפרה, 2006): שילוב של סיפור אישי המבוסס על אירוע היסטורי הוא בבחינת נדבך רב-משמעות בכינונה של תרבות זיכרון בכל חברה, העדות האישית לאירוע הפוליטי מכנה את תרבות הזיכרון הפרטית, ופעמים רבות העדות מסייעת לגשר בין תרבות הזיכרון האישית לזו הקולקטיבית.

נפנה מכאן לקשרי הגומלין בין תרבות זיכרון ליצירה. תהליכי היצירה נובעים מהשקפת עולמם הפרטית של יוצרים. מטבע הדברים יש יוצרים המחויבים לנושאים אלו, וישנם מי שאינם מעוניינים לעסוק בהם. יצירה שבמוקדה זיכרון יכולה להופיע בסוגות שונות ומגוונות: קולנוע, צילום, אדריכלות, ציור, שירה וספרות. כל יצירה כזו עם מאפייני הסוגה שלה מספקת עדות ומשפיעה על הזיכרון האישית ועל זה הקולקטיבי. ההטרונגויות של עולמות היצירה היא היבט חשוב ובעל משמעות, משום שדפוס יצירה שונים יכולים לעורר הזדהות שונה בקרב הצופים. לשם המחשה אפשר להביא את סרטו של ארי פולמן "ואלס עם באשיר" העוסק בחוויותיו האישיות כחייל ששירת במלחמת לבנון הראשונה בשנות השמונים של המאה העשרים. הבחירה של פולמן לתת ביטוי לזיכרונותיו ולליצר סרט אנימציה קולנועי העוסק בטראומה של המלחמה היא מרתקת, משום שכפי שמתברר, לאנימציה שבה בחר ככלי לביטוי הזיכרון האישית שלו יש כוח יוצא דופן לעורר הזדהות. בין שעובדה זו היא תולדה של היהיו הכמעט-אוטומטי שרבים עושים בין אנימציה לילדות ובין שהנפשה יוצרת הרחקה של זועות המלחמה, הצלחתו של הסרט העוסק במלחמת לבנון קשורה לסוגה שבה בחר פולמן, ואפשר לשער כי השיאה תרומה של ממש לתרבות הזיכרון בהקשר זה.

היבטים אחרים, חשובים לא פחות, קשורים לתזמון שהיוצר בוחר להגיב על אירוע טראומתי וכן לשכיחות התגובה שבמוקדה האירוע המכונן. תרבות זיכרון אינה נסמכת על מופעים חד-פעמיים אלא

\* פרופ' דנה אריאלי – הפקולטה לעיצוב, מכון טכנולוגי חולון. עוסקת במחקרה וביצירתה בקשרי הגומלין בין אמנות לפוליטיקה בדמוקרטיית

לסיכום, בחברות שונות מתהווה תרבות זיכרון שחלים בה שינויים מעת ולעת, והיא באה לידי ביטוי באופן קולקטיבי ואישי. מאפייני תרבות הזיכרון וכן היקף המופעים שלה משתנים מחברה לחברה, בין השאר לאור שכיחות הטראומות הלאומיות הפוקדות אותן. תרבות הזיכרון יכולה לקבל ביטוי בפרהסיה או במרחבים פרטיים, והיא מאמצת דפוסי יצירה שונים. הסוגה של היצירה, תזמנה ורציפותה וכן האובייקטים המשמשים לכינונה משפיעים על מידת האפקטיביות שלה. לתרבות הזיכרון יש השפעה בלתי מבוטלת על החברה לאור כוחם של דימויים בהנעת תהליכים פוליטיים.

## מקורות

לה קפרא, ד' (2006). לכתוב זיכרון, לכתוב טראומה. תל אביב: רסלינג.

Alexander, J. C. (2004). Toward a theory of cultural trauma. In J. C. Alexander, R. Eyerman, B. Giesen, N. J. Smelser & P. Sztompka (Eds.), *Cultural Trauma and Collective Identity* (pp. 1-30). Berkeley, CA: University of California Press.

Assmann, A. (2012). *Cultural memory and western civilization: Functions, media, archives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.

Assmann, J. (1996). *Ägypten: Eine Sinngeschichte*. München: Hanser.

כוחה בהמשכיות וברציפות של תגובה: משך התגובה הוא מהותי ותרבות זיכרון משמעותית תיווצר כאשר אירועים מכוונים יקבלו ביטוי שיטתי לאורך שנים ולא באופן חד-פעמי. לשם המחשה אפשר להתבונן כיצד מתמודדת החברה הגרמנית עם עברה. תרבות הזיכרון הגרמנית, כמו כל תרבות זיכרון אחרת, מונעת פעמים רבות על ידי האליטות שעל פי רוב יתוו סיפור הגמוני. חשוב לציין כי הנרטיב ההגמוני בתקופה אחת יכול להשתנות מן הקצה אל הקצה בתקופה אחרת. יתר על כן, יש נושאים שהחברה הגרמנית העדיפה להדחיק במשך עשורים, והיכולת להתמודד עימם התאפשרה רק במרחק שנים רבות מן האירוע הרלוונטי.

בעשורים האחרונים שבהם רבת-תרבותיות נוכחת בשיח הציבורי, אנו עדים לתרבות זיכרון המתמודדת לא רק עם הסיפור ההגמוני אלא גם עם עמדות של ציבורים שהם מיעוט בחברה אך מבקשים שקולם יישמע, וכך בראשית המאה העשרים ואחת העיסוק בנאציזם אינו נעשה רק מהזווית של הקורבנות אלא גם מהזווית של התוקפן. כתיבת ההיסטוריה תוך אימוץ נקודת המבט של התוקפן זוכה פעמים רבות לביקורת, אך היא ממחישה כי תרבות הזיכרון היא לעולם תולדה של השקפת העולם של "המתבונן".

סוגיה נוספת בתרבות הזיכרון היא האובייקטים המשמשים לכינונה. גם זאת ניתן להדגים באמצעות זיכרון השואה: בראשית המאה העשרים ואחת, בעידן שהעדים החיים חולפים מן העולם, מתחייב דיון מחודש בשאלה מה תהא דמותה של תרבות הזיכרון הישראלית-גרמנית בעשורים הקרובים. בהיעדרם של מי שראו וחוו את ההיסטוריה הנאצית, נוצר ההכרח לבחון מה הם השינויים החלים בתרבות זיכרון המבוססת על עדות לעומת תרבות הזיכרון החלופית הנמצאת בתהליכי התהוות. יש הטוענים כי במצב עניינים זה ראוי לתת עליונות לתוצרים ויזואליים כמו חפצים, ולאור העובדה שהשרידים הם בבחינת עדות יחידה כמעט הניתנת לראייה שנותרת לאירועים ההיסטוריים. גישה זו באה לידי ביטוי בדרך שבה מתמודדים מוזאונים רבים להיסטוריה ולשואה ברחבי העולם, כדוגמת האגף החדש במוזאון "יד ושם" שנפתח בשנת 2005 ובו ניכרת העדפה לחפצים המספרים סיפור.

בשנים האחרונות, מתוך עניין עצום בהוראת ההיסטוריה בכלל ותקופת השואה בפרט, אני שוקדת על מיזם צילום שכותרתו "פנטומים". המיזם עוסק בתרבות הזיכרון הישראלית-גרמנית באמצעות תיעוד מצולם של אתרים שהתרחשו בהם זועות תחת משטרים טוטליטריים. מיזם הפנטומים מתמקד בתיעוד השרידים ובתוך כך מבקש לכונן היבט חדש בתרבות הזיכרון, כזה שאינו מבוסס על עדות של אנשים שחוו את התקופה אלא על שרידים פיזיים – חפצים ומבנים. מטרת המיזם היא להשאיר את הנושא בתודעתם של ישראלים ושל גרמנים כאחד, ומסיבה זו הוא מזמין אנשים בעלי עניין בנושא מכל שדרות החברה להשתתף באמצעות תרומה של טקסט המתייחס לאחת התמונות על פי בחירתם.1 בדרך זו המיזם חותר לשלב בין התצלום כאובייקט יצירתי דוקומנטרי ובין התפיסות והרגשות של אזרחים המגיבים על הנושא באופן יצירתי וכביטוי להשקפת עולמם. לדימויים יש כוח להבנות מציאות ולא רק לייצג אותה, והבחירה בצילום, ובמקרה זה בצילום דוקומנטרי, אינה מקרית, משום שפורמטים פיקטוגרפיים נתפסים בעיני כתצורות שיש בכוחן ליצור מובנים מסוג אחר. ההזמנה של כותבים לגעת בדימוי ולהבנות "סיפור" המתייחס אליו היא בבחינת הזדמנות "לשאוב" את תרבות הזיכרון אל מחוץ לדפוסים המקובלים.

1. ראי: Arieli, D. (n.d.). The phantoms project. Retrieved from <http://phantoms.photography>

# הרשת כתמונת מחשבה: היבטים חינוכיים

שלמה בק\*

חינוכית ניכרת שבאה לידי ביטוי בגישה הקונסטרוקטיביסטית בעקבות משנותיהם של דיואי ושל פיאז'ה.

תמונת המחשבה הרווחת כיום שונה – היא מציירת את העולם כרשת. לפי הטענה המקובלת בימינו, "רשתות נמצאות בכל מקום; אנחנו רק צריכים לראות אותן" (ברבאשי, 2004, עמ' 17). כל תחום נתפס כרשת: רשתות תקשורת, רשתות תחבורה, רשתות מים, חשמל וביוב, רשתות ביולוגיות, רשתות כלכליות, רשתות חברתיות ורשתות קוגניטיביות. המרשתת עצמה (האינטרנט) היא בבחינת דגם לתמונת מחשבה זו. כדי להסביר את מאפייני הרשת התפתחו תאוריית הכאוס, תורת המערכות הסבוכות וכן מדע הרשתות החוקר את מאפייני הרשת ואת החוקיות המתמטית שלפיה אפשר להבין את מאפייניה ואת מאפייני השיטוט בה.

## הרשת

באופן כללי, הרשת בנויה מצמתים ומקוויים המחברים ביניהם. המונח רשת יכול להתייחס למבנה מסודר כמו רשת דייגים, רשת הגנה מפני חדירת מעופפים ורשת המשמשת כגדר. במקרים אלה הרשת היא שריג הבנוי, למשל, מריבועים בצורה של שתי וערב, ולכל צומת יש ארבעה קישורים. רשתות מסודרות בנויות גם אחרת, למשל בצורת משושה. המונח רשת יכול גם להתייחס לרשתות שכל צומת בהן יכול להתקשר לכל צומת אחר בהסתברות כזו או אחרת, ולקשרים הללו יכולות להיות עוצמות שונות ומשתנות. תמונת המחשבה הרשתית מכילה רשתות מסוג זה ורואה בהן דגם לארגון המציאות הכאוטית שבה אנו חיים.

הרשת נבנית בעקבות טוויית קשרים בין צמתים. בבניית הרשת אין מגמה לשמור על עקיבות, והיא אינה אמורה לחשוף סדר הכרחי כלשהו, משום שכללי הקישור בין הצמתים אינם נשמעים דווקא לקריטריון מארגן אחד כגון נביעה לוגית, כפיפות ארגונית או קשר סיבתי. אפשר לקשר צומת אחד לשני באופן אקראי או מטעמים משתנים (למשל משום שהראשון מזכיר את השני או דומה לו, או שהשני בא אחרי השלישי בזמן או נמצא לידו במרחב).

למי שמשוטט ברשת (כדוגמת המרשתת) אין מסלול התקדמות מחייב שעליו ללכת בו, אין כיוון מחייב שעליו לדבוק בו, ואין כלל שיטוט מסוים שהוא חייב לציית לו. כל שיטוט ברשת הוא ייחודי ואינו מאפשר ניבוי. אפשר להיכנס לרשת בכל פעם במקום אחר ולנוע בה במסלולים חדשים היכולים להניב תובנות מפתיעות ולהעלות שאלות חדשות. בלשונם של דלז וגואטרי (Deleuze & Guattari, 1988), הרשת, שהם מכנים "ריזום"<sup>1</sup>, היא בבחינת מפת אפשרויות ולא ציר תנועה. היא מציירת את העולם מבלי שהיא מייצגת אותו.

בבסיס תנועת הידע ברשת עומד עקרון הריבוי (multiplicity). אי-אפשר להעמיד את הידע (לעשות רדוקציה) על עיקרון אחד או שניים, כלומר אין עיקרון אחד ויחיד העומד בבסיס המבנה הרשתי אלא יש ריבוי של אפשרויות; אין הנחות מוצא בסיסיות שהידע נגזר מהן בתחום זה או אחר; זרימת הידע אינה קווית (לינארית) אלא 1. "ריזום" (rhizome) במקור הוא צורת שורש המאפיינת יבליית או דשא.

כל תקופה מאופיינת בתמונה המכתובה את אופן החשיבה הנהוג בה. "תמונת המחשבה", מונח שהטביעו דלז וגואטרי (Deleuze & Guattari, 1988), משקפת את מה שנתפס באותה תקופה כמובן מאליו. כל מה שמנוגד לה אינו מקובל, אינו עולה על הדעת ואינו תקין פוליטית. לתמונת המחשבה יש השפעה ניכרת על תפיסת מהות הידע, על אופי המעשה החינוכי ועל תהליכי ההוראה-למידה הנחשבים מתאימים לתקופתם. בזמננו, תמונת המחשבה מתארת את העולם כרשת, ובשורות הבאות נבחן תמונה זו ונעמוד על השלכותיה המהפכניות על חינוך והוראה.

## תמונת מחשבה

נפתח בהצגת כמה דוגמאות שיבהירו מהי "תמונת מחשבה" ויתארו את השלכותיה החינוכיות. אריסטו סבר שהיקום הוא אורגניזם, כמוהו כחיה עצומת ממדים; לכל עצם יש נשמה ויש מטרה, שכן יש לו מהות המבקשת להתגשם; וכל התרחשות בעולם מוסברת כיציאה של משהו מן הכוח אל הפועל. ברוח תמונה זו כונן אריסטו את הפיזיקה כתחום דעת החוקר את תנועות החומר במונחים של מטרת ואופני מימוש, את הביולוגיה החוקרת במונחים דומים את מבנה בעלי החיים ותנועותיהם, ואת הפסיכולוגיה כתחום דעת החוקר את מבנה נפשו של האדם המבקש להגשים את היותו אדם. לפי אריסטו, החינוך מיועד להביא את האדם לידי כך שהוא יתנהג כ"אדם" ובאופן זה ימצה את מלוא יכולותיו, בראש ובראשונה את יכולתו לחשוב. רק כך יוכל להיות מאושר ולחיות בצורה מיטבית. הדתות המונותאיסטיות הוסיפו לתמונה זו את האמונה בקיומו של אל בורא עולם המשגיח באופן אישי על כל פרט, והאדם הוא כמו תא בגוף ששלמות האורגניזם שהוא חלק ממנו, קרי היקום כולו, תלויה בתפקודו התקין כמאמין.

בראשית העת החדשה הופיעה תמונת המחשבה שלפיה העולם הוא מכונה עצומה. בדומה לשעון המכני, העולם הוא מנגנון ענק הניתן לפירוק לחלקים, ואפשר לגלות את חוקיות תנועתם. ברוח תמונה זו גילה ניוטון את חוקי המכניקה הקלאסית, שהשכיחה לתאר את תנועת הגופים המוצקים בהשפעת כוחות חיצוניים להם. את ההסבר האריסטוטלי מכוון העתיד, המנוסח במונחים של מטרת, החליף הסבר המכוון לעבר ומנוסח במונחים של סיבות: "האיך?" החליף את ה"לשם מה?" ההבנה האיכותנית באמצעות מונחים של מהות ושל מטרה הוחלפה בהסבר כמותי. מונחים כגון כוח, מהירות ותאוצה נהיו מונחים שאפשר לחשב את מידת השתנותם. תמונת מחשבה זו הולידה תפיסת חינוך מכניסטית ששיאה בתאוריה הפסיכולוגית הביהביוריסטית: בעזרת מנגנוני "מקל וגזר" ניתן "לתכנת" את האדם להתנהגות הרצויה.

במאה התשע-עשרה, כשעלה הצורך להתייחס לתנועתם של נוזלים וגזים, החליף הדימוי של מנוע הקיטור את דימוי השעון. נתגלה שהכוחות המניעים את החומר יכולים להיות גם "פנימיים", ומושגים כמו מערכת, אנרגיה וויסות היו למרכזיים בתפיסת העולם (התאוריה התרמודינמית) והאדם (פרויד). לתמונת מחשבה זו הייתה השפעה

\* פרופ' שלמה בק – פרופסור לפילוסופיה של החינוך במכללה האקדמית על שם קיי בבאר-שבע, לשעבר נשיא המכללה וכיום ראש התוכנית לתואר שני בהוראה במכללה. עוסק בחקר היבטים פילוסופיים של תוכניות להכשרת מורים.

לארגון הרשתי של הידע יש פן ערכי-מוסרי נוסף מעצם תפיסת הלמידה כתהליך רשתי חברתי-תרבותי שבו הלומד הוא שותף פעיל בתהליך בניית הידע, משום שהמרשתת מאפשרת שיתופיות ביצירת ידע שמקורו בחוכמת ההמונים, ביטול ההיררכיות ושברית החשיבה הדוגמטית, ואלו מאפשרים ניפוץ מוסכמות ובעיטה בסמכות. הרשת פתוחה להבעת עמדה, לדיון ולוויכוח ציבורי, מפני שמדובר בצורת ארגון אנרכיסטית שאין בה כפייה ושכוחה לזמן יצירתיות, סובלנות ורגישות לזולת. תנועות מחאה רבות בארץ ובעולם התחילו בהתבטאות ברשת שהתפשטה כאש בשדה קוצים. מכיוון שאין לרשת "מוקד שליטה אחד", אין הכרח לסור למרותו של משהו (שליט, מפלגה) או משהו (רעיון, אידאולוגיה), אין אמת מוחלטת שחובה לציית לה ומי שאינו מסכים לה נחשב אויב, אין עוד הכרח לחשוב באופן דיכוטומי ("שחור ולבן", בעדנו ונגדנו), לבוז לאחר ולהתעלם מריבוי הגוונים של המציאות.

עם זאת, לא תמיד הדבר חיובי. השימוש ברשת לצורך הכפשה, ביוש (שיימינג) והפצת ידיעות כוזבות (פייק ניוז) הוא נפוץ מאוד, בעייתי ומאתגר, אך הנגישות למידע והאפשרות לבדוק אותו באופן ביקורתי היא חסרת תקדים.

### למידה בתמונת החשיבה הרשתית

ברוח התמונה הרשתית התפתחה תורת למידה המכונה קונקטיביזם. תורה זו חוקרת את הלמידה בעידן המרשתת, ולפיה למידה היא היכולת לשוטט ברשתות ולכונן קשרים בין צמתים. גישה זו ניזונה מהמחקר הניורולוגי המרבה לעסוק בפעילויות המוח בזמן הלמידה, וממצאיו מלמדים על המבנה הרשתי של המוח ועל כך שהלמידה היא תהליך של יצירת קשרים בין נוירונים וחיזוקם. המחקר המתפתח בתחום זה מתאר "למידה נודית" (nomadic) שאינה מחייבת סדר קבוע מראש או ארגון מוקדם של החומר. היא "מזפזפת" ומקוטעת, אינה מותנית בראייה כוללת של התחום הנדון ואינה תלויה בהבנה מוקדמת של המתרחש בתחום זה. כל אלה מתפתחים במהלך השיטוט במרשתת, אשר יכול להתנהל באופן אקראי, אסוציאטיבי או נקודתי.

סר (Serres, 1968) מראה שיש שתי אפשרויות של שיטוט ברשת (וניתן לשלב ביניהן). הראשונה – שיטוט קווי מנקודה לנקודה בדרך אקראית כלשהי, והשנייה – תנועה קדימה ואחורה בצורת כוכב סביב נקודה מסוימת. לטעמו של סר, השיטוט בצורת כוכב מביא לידי הסתכלות רבת-פנים על אותה נקודה, כלומר היא מאפשרת ללומד לחוות תהליך ייחודי של חשיפה. החשיפה נותנת אפשרויות נוספות על אלו של החשיבה הבינרית הכוללת רק "בעד" או "נגד", וכוחן "להרחיב את הנפש" (Serres, 1997).

רכישת ידע או בנייתו מתוך שוטטות במרשתת נהיו דרך מרכזית של למידה השונה מכל האפיונים הקלסיים של התהליך הפורמלי. מי שמפקפק בכך שלמידה כזו היא אפשרית ומבקש תמיכה "מן המקורות", מוזמן לעיין בדף גמרא ובתמונת המחשבה הרשתית המכוננת אותו ואת למידתו. כמו כן במאמר קודם הציגו בק וקוזמינסקי (2016) את אחת הדרכים לכינונו של תהליך למידה מסוג זה, המכונה יוטאגוניה, במערכת הפורמלית.

התפיסה של "למידה רשתית" מתאימה מאוד לתקופתנו המתאפיינת בגלישה מרובה, או שיטוט, במרשתת: ילדים ומבוגרים משתמשים במחשבי לוח (טאבלטים), בטלפונים חכמים ובמחשבים ניידים ויודעים באופן אינטואיטיבי "מה צריך לעשות" כשברצונם להשיב על שאלה, לבדוק סוגיה או להתעניין בנושא כזה או אחר. הם לומדים בעצמם "לתפעל מסכים", להשתמש בווטסאפ ולשחק במשחק העונתי בלי שמישהו ילמד אותם כיצד לעשות זאת. עוללים בני שנתיים כבר מניעים את אצבעותיהם על המסך, מגיעים בקלות מדהימה ליישום שמעניין אותם ומפעילים אותו בהצלחה.

רב-כיוונית; מכיוון שהרשת אינה נשמעת לעיקרון מארגן אחד, אין לה מבנה היררכי: אף צומת אינו "שולט" על צמתים אחרים, אך יש צמתים בעלי השפעה גדולה יותר ברשת בשל היותם מקושרים לצמתים רבים יותר ובעוצמה רבה יותר.

לטענתו של הפילוסוף הצרפתי מישל סר (Serres, 1968, 2016), הלוגיקה שעומדת בבסיס החשיבה הרשתית עוסקת במושגים "הכרחי", "מציאותי" ו"אפשרי" (מושגים מתחום הלוגיקה המודלית). הרשת מאפשרת לנו לדמיין עולם אפשרי שונה מהעולם הקיים ולבדוק מה יכול להתרחש אם צמתים וקישורים משתנים. הרשת מאפשרת אפוא לבחון לא רק את השאלה מה קיים אלא גם את השאלה אם קיים זה הוא הכרחי ואם ניתן להעלות על הדעת מצב עניינים אחר.

### הידע בתמונת המחשבה הרשתית

לתמונת המחשבה הרשתית השפעה רבת-משמעות על תפיסת הידע (בק, 2016). הידע הטמון ברשת נוצר תוך כדי שיטוט בה, ולכן הוא מתהווה מחדש בכל שיטוט. הוא מפושט (distributed) ברשת של קשרים, ממוקם בקשרים שבין הצמתים, מותנה בחוזק הקשרים ואינו נצבר בצומת אחד ויחיד (Downes, 2012).

הידע האצור ברשת מאורגן בצורה שונה מהידע המצוי בספר או במאמר, משום שהארגון הרשתי אינו שיטתי, סדרתי והיררכי: הוא אינו דומה למערכת שבנויה נדבך על נדבך, ואין ברשת מוקדם ומאוחר, חומר בסיסי ומתקדם, עיקר וטפל.

כמו כן הידע במרשתת נמצא במיליוני אתרים. הוא בנוי בכמוסות, ביחידות קטנות ומבודדות, שכל אחת מהן עומדת בפני עצמה. הוא מושתת על הפירוק-קישוריות המאפשרת לדלג ולשוטט מצומת אחד לצמתים רבים אחרים ולהמשיך באינספור מסלולים מכל נקודה. הידע הוא בעל אופי של "גזור והדבק": אפשר לשלוף אותו במהירות ולהשתמש בו לפי הצורך בלי ההכרח "להכיר את התמונה בכללותה".

נוסף על כך, במרשתת מתקיימת סביבה וירטואלית, נגישה ושיתופית. סביבה שכזאת מאפשרת שוטטות מעבר ל"כאן ועכשיו", משום שהיא מדמה מציאות, מעודדת משחקים וסימולציות ומקדמת יצירת קשרים וחברויות.

מישל סר (Serres, 1997, 2016) סבור שתנועתו של הלומד דומה למעופו של הרמס, שליח האלים במיתולוגיה היוונית וגם האל השומר על הילד והפדגוג שלו (העבד המלווה) במסעם אל הידע. הרמס משוטט בחלל ובזמן באופן חופשי ומחבר באופן מקורי, יצירתי ובלתי צפוי מראש מיני נקודות הנראות בלתי קשורות זו לזו. לפי תפיסה זו ההמצאה או יצירת הידע אינה נשמעת לשיטות או לחוקים, אין לה תקדימים שאפשר לחקות, והידע אינו צמוד דווקא למקום ולזמן נתונים ואינו ממודר לפי מקצועות. כך, למשל, בעודו מחפש אחר תובנות מדעיות ומוסריות רלוונטיות לתקופתנו, סר מקשר בין אגדות מהמיתולוגיה היוונית, משלים שכתב לה פונטן, רומנים ספרותיים (בלזק, זולה וז'ל רון) ותאוריות פיזיקליות עתיקות (לוקרטיוס) ובנות זמננו (תאוריית הכאוס). מובן שלא הכרחי שמידע זה כולו יימצא במרשתת, אלא הכוונה היא שהידע האנושי בכללותו מאורגן כרשת. לטענתו של סר, רק תנועה מעין זו, שהיא בוד-מנית מאתגרת ומאיימת, יכולה להציע לחברה בת-זמננו דרכים יצירתיות וחדשניות להתמודד עם הקשיים החברתיים והמוסריים הנוכחיים. רק היא יכולה לעזור לאנושות להתמודד עם שאלת הרוע, ורק היא יכולה להציל אותה מהאסונות האקולוגיים המאיימים על קיומה, משום שרק היא מנגישה לאדם את כל אוצרות הידע היכולים לסייע לו לשרוד.



**המורה / המחנך והכשרתו**

אני מאמין שלמידה, לפחות בחלקה, היא שוטטות בעולם הידע במטרה להצמיח את הנפש (בק, 2016א). במסע שוטטות זה התלמיד נעזר במחנך המתפקד כפדגוג מלווה ומסייע לו "לראות דברים" הנקרים בדרך. תפיסה כזו של תהליך הלמידה מייצרת את תפקידו המסורתי של המורה כמוסר ידע, משום שהשאלה העיקרית אינה מה התלמיד יודע, אלא כיצד הוא יכול להגיע לידיע, כיצד הידע משפיע על אישיותו ומה הוא מסוגל לעשות בידע.

תפיסה זו מצריכה שינויים מהותיים בתהליכי הלמידה-הוראה ובהכשרת המורים. לא עוד מורה "יודע כול" ותלמיד "נבער", לא עוד מורה "מקנה" ותלמיד "קונה", לא עוד שיעורים מתוסרטים מראש ומכווני הערכה: בתהליך הלמידה הרשתי יש מקום לדיאלוג, ללמידה שיתופית, לגמישות מחשבתית ולהתמודדות עם המזדמן המאתגר. תהליך למידה שכזה מצריך אומץ בשל נטישת המוכר וההליכה אל הלא-נודע (שאינו בהכרח ידוע לאדם כלשהו). זאת לעומת הפדגוגיה השגרתית המבוססת דווקא על ש"בונים על מה שכבר מוכר וידוע". לפיכך תהליך הלמידה הרשתי עלול להיבלם אם הלומד אינו מרגיש די בטוח, אוטונומי ומוכן ללמוד בצורה אקראית ומשוטטת.

במאמר אחר (בק, 2016א, עמ' 90–91) עמדתי על שלושת המאפיינים המרכזיים של המורה היודע לשוטט עם תלמידיו:

"הוא נכון ללוות את הלומד במסע למידה שאינו רציונלי בהכרח ואינו מתקיים במסלול ריצה מסומן שבו מתנהל מרוץ שיכול להיות לו רק מנצח אחד. יעדי המסע אינם נקבעים מלכתחילה, התוואי שלו אינו מוגדר מראש, וסיכויי הצלחתו אינם כאלה שאפשר למדוד או להעריך.

"הוא עצמו משוטט בעולם הידע ובקי בכל היבטיו. על המורה להיות בעל השכלה רחבה; הוא מתמצא במרחב הידע, יודע לקשר בין תחומי הידע ומברר את תרומתם היחסית לסוגיות ערכיות-מוסריות; הוא אדם ספקן ורגיש לשאלות ערכיות-מוסריות (ער לשאלות של רוע וסבל).

"הוא מודע לכך כי למידה היא שוטטות אשר מטרתה הרחבת הנפש, והוא ער לכך שכל התנסות יכולה לגרום לנפש להתרחב ולהתפתח. המחנך-פדגוג מלווה את התלמיד במסע שבמהלכו האחרון יתוודע לגופו ולנפשו; הוא אינו מדרך טיולים המכוון את התלמיד ליעד ידוע מראש. בתכנית הלימודים הוא רואה אמצעי לחינוך ולא מטרה בפני עצמה; התכנית מאפשרת לתלמיד להיחשף לעולם – הפיזי, החברתי והתרבותי. היא מציידת את התלמיד בתרמיל מסע ומבקשת להרחיב את אופקיו ולהעמיק את התנסותו".

נוסף על כך, המורה יודע להכין את תלמידיו לבחינה ביקורתית של המידע שהם מגלים אגב השוטטות ולמודעות לסכנות האורבות בה. הכשרת המורים הקיימת כיום אינה מכינה "מורים משוטטים", וההגינות שתוארו לעיל זרים לה ולדרך התנהלותה. פה ושם אפשר למצוא במסגרתה קורסים המאפשרים לסטודנטים לשוטט, אך אין תוכנית שזו תפיסתה הכוללת, ואולי בצדק, שכן המטרה היא להכשיר מורים למערכת החינוך הקיימת. ואולם אם רוצים להתאים את החינוך לתמונת המחשבה הרשית, לא די בכך.

**מקורות**

- בק, ש' (2016א). "לא למדתי דבר ללא שעזבתי" – חוויית השוטטות והפדגוג במאה ה-21. דפים, 62, 69–94.
- בק, ש' (2016ב). מבוא. בתוך ש' בק (2016) (עורך), מידע, ידע ודעת – הדנ"א של החינוך (עמ' 13–29). תל אביב: מכון מופ"ת.
- בק, ש' וקוזמינסקי, ל' (2016). יוטאגוגיה. לקסי-קיי, 5, 9–10.
- ברבאשי, א' ל' (2004). קישורים: המדע החדש של רשתות (ד' בלישה, תרגום). תל אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *A Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). London: Continuum.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge*. Canada: National Research Council.
- Serres, M. (1968). *Le système de Leibniz et se modele mathématique* (Tome I). Paris: Presses Universitaires de France.
- Serres, M. (1997). *The troubadour of knowledge* (F. Faria Glaser, Trans.). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Serres, M. (2016). *Pantopie ou le monde de Michel Serres*. Paris: Le Pommier.

# זהות מקצועית של מורים

שרגא פישרמן\*

ואברהם (1986), וכן במחקרים עדכניים יותר, כגון קנרינוס ואחרים (Canrinus et al., 2011). גישה זו מאפשרת להשוות בין קבוצות שונות של מורים ולבחון קשרים בין הזהות המקצועית למשתנים נוספים.

נוסף על ההבחנה בין שתי הגישות, אפשר להבחין בין "סיפור מקצועי" או "נרטיב מקצועי" ובין "זהות מקצועית". נרטיב מקצועי הוא סיפור החיים המקצועי של המורה כפי שהוא רואה ומגדיר אותו, ואילו זהות מקצועית היא מושג "אובייקטיבי" ומדיד קצת יותר. נרטיב מקצועי הוא מה שרבים מתארים כקולות מגוונים של המורה המנהלים שיח פנימי מתמיד המאפשר למורה להבין את עצמו ומתיר לחיצוני לו (החוקר) ללמוד על הפרשנויות של המורה את המציאות (Riessman & Speedy, 2007). אפשר לדמות את המושג "נרטיב מקצועי" למה שפרידמן וגביש (2003) מכנים "גיבוש העצמי המקצועי".

יש טענה שבכל מורה יש שתי "ישויות" מקצועיות – האחת היא הזהות המקצועית, והאחרת היא הנרטיב המקצועי. הזהות המקצועית מתגבשת בתהליך קווי, פחות או יותר, מזהות מקצועית דיפוזית לכיוון של זהות מקצועית מגובשת ויציבה. הנרטיב המקצועי, לעומת זאת, נבנה במהלך כל חייו המקצועיים של המורה, והוא גמיש מאוד, מורכב, רב-פנים ונמצא באינטראקציה מתמדת עם הסביבה החינוכית, הפסיכולוגית, התרבותית והחברתית שהמורה חי בה.

רוג'רס וסקוט (Rodgers & Scott, 2008) הניחו ארבע הנחות על הזהות המקצועית: (1) היא נבנית על בסיס של מגוון הקשרים (חברתיים, תרבותיים, היסטוריים ופוליטיים) ותלויה בהם; (2) היא נבנית מתוך יחסים עם הזולת; (3) היא דינמית; (4) היא מנסה להיות קוהרנטית. שץ-אופנהיימר ואחרות (2011) טוענות שתהליך הבניית הזהות המקצועית של המורה מתרחש כאשר עליו להתמודד עם מתחים ופערים בין הזהות האישית לזהות המקצועית שלו. תהליכי עיבוד המתחים וניהול הפערים הללו הם מרכזיים בהבניית הזהות המקצועית מכיוון שבתהליכים אלה נדרש המורה להשתמש בידע שרכש מניסיונו האישי והמקצועי. מכך משתמע שתהליך גיבוש הזהות המקצועית נפתח עם תחילת עבודתו של המורה.

הוברמן (Huberman, 1989) זיהה שישה שלבים בהתפתחות המקצועית של המורה: (1) שלב ההישרדות והגילוי; (2) שלב ההתייצבות; (3) שלב החקירה והגיוון; (4) שלב ההערכה והספק; (5) שלב הבהירות והשלווה; (6) שלב הניתוק והשחרור. במילים אחרות, בשלב הראשון המורה הטרון "מגלה" את זהותו המקצועית ומתחיל לגבשה. בשלב השני הוא "אוסף" מרכיבים רבים ונדמה לו שהינה זהותו המקצועית מגובשת. בשלב השלישי הוא נחשף להיבטים נוספים ומתחיל לבחון אותם, וכך הלאה.

גם גורדר ופוסטר (Gordard & Foster, 2001) תיארו שישה שלבים בתהליך ההתפתחות של הזהות המקצועית, אך התמקדו במורים מתחילים:

1. **קביעת אב-טיפוס:** קביעת המודל הראשוני של ההוראה. זו התפיסה האינסטינקטיבית של דמות המורה, והיא מכריעה בבחירת ההוראה כמקצוע.

הספרות המחקרית עוסקת רבות במושגים "בגרות מקצועית", "גיבוש בחירה מקצועית" ו"מחויבות תעסוקתית", אך עוסקת מעט יחסית במושג "זהות מקצועית". מושגים אלה נוגעים לבחירה המקצועית של הפרט, לעמדותיו באשר למקצוע שבחר, להפעלת תהליכי קבלת החלטות מקצועיות, לתחושת השתייכות למקצוע ואף לאופן שהחברה רואה את המקצוע (Blustein, 1988; Weisskirch, 1988; Rodgers & Scott, 2008; Hotaling, 1999).

זהות מקצועית של מורים משפיעה על תחושת החוללות העצמית שלהם ועל מוכנותם להתמודד עם שינויים חינוכיים (Beijaard et al., 2004), על התנהגותיות של המורה, שיטת עבודתו, צורת החשיבה, אמונותיו והצהרותיו (אלטמן וכץ, 2001), על האפקטיביות שלו (Day et al., 2006), על מחויבותו, שביעות רצונו מהעבודה והניעתו (Kelchtermans, 2009) ועל שחיקתם של מורים ואי-הישארותם בשדה החינוך (פישרמן, 2016; Canrinus et al., 2011). אפשר ללמוד על המבוכה בנוגע לזהות מקצועית של מורים ממאמרם של בייז'רד ועמיתיו (Beijaard et al., 2004), אשר סקרו עשרים ושניים מחקרים העוסקים בזהות מקצועית של מורים וחילקו אותם לשלוש קבוצות: מחקרים העוסקים בדרך שמורים מעצבים את זהותם המקצועית; מחקרים הממוקדים במאפייני הזהות המקצועית של מורים; ומחקרים המתרכזים בסיפורי חיים כביטוי לזהות המקצועית. ב-45% מהמחקרים לא מופיעה הגדרה למושג "זהות מקצועית", וב-55% מהמחקרים יש כמה הגדרות לזהות המקצועית של מורים, רובן מתמקדות בפרשנות של המורים לעבודתם.

במחקר על זהות מקצועית של מורים אפשר להבחין בשתי גישות עיקריות: א. חוקרים העוסקים בפרשנות שהמורה נותן לעבודתו ולזהותו המקצועית או בסיפור חייו המקצועיים. כלומר, לטענתם של חוקרים אלו זהות מקצועית היא סובייקטיבית; ב. חוקרים העוסקים ברכיבים שונים של זהות מקצועית, ולדעתם המושג "זהות מקצועית" הוא אובייקטיבי וניתן למדידה.

בגישה הראשונה, הפרשנית, אפשר לכלול את לאודן (Louden, 1991), גודסון (Goodson, 1992) וקולדרון וסמית' (Coldron & Smith, 1999) המתארים את הזהות המקצועית של מורים כביוגרפיה אישית וחברתית. גם פימן-נמסר ופולדן (Feiman-Nemser & Folden, 1986), שטענו כי עולם ההוראה הוא סובייקטיבי וכי מה שחשוב הוא כיצד מורים מפרשים את ההוראה שלהם, שייכים לקבוצה זו, וכן קוזמינסקי (2008) המציינת כי זהות מקצועית היא התשובה לשאלה "מי אני, או מה אני, כאיש מקצוע?" חוקרים אחרים שייכים לקבוצה זו התמקדו בדינמיקה המתבנית של הזהות (Rodgers & Scott, 2008; Kelchtermans, 2009), המאפשרת בחינה לעומק של תהליכי גיבוש הזהות המקצועית, רכיביה, השינויים החלים בה וכדומה, אך מקשה מאוד על בחינת הקשרים שבין הזהות המקצועית למשתנים נוספים כגון שחיקה, חוללות מקצועית, רווחה נפשית ועוד.

כאמור, הגישה השנייה רואה בזהות המקצועית מושג אובייקטיבי הניתן למדידה. גישה זו ננקטה במחקרים מוקדמים, למשל מור (Moor, 1970), טרנר (Turner, 1978), קרמר והופמן (1981)

\* פרופ' שרגא פישרמן – ראש התוכנית לתואר שני במכללת שאנן ועורך כתב העת "היעוץ החינוכי". מחקריו מתמקדים בזהות האני, זהות דתית, זהות מקצועית, אינטימיות והכשרת מורים ויועצים.

המקצועיות נעשים לפני שלב הכניסה לתפקיד.

סוגיית מועד תחילת התגבשות הזהות המקצועית חשובה בהכשרת מורים, משום שאם הזהות המקצועית מתחילה להתגבש רק בשלב הכניסה לעבודה, הרי שבשלב ההכשרה אין טעם לטפל בנושא, והעיסוק בו עלול להזיק. ואולם אם הזהות המקצועית מתחילה להתגבש בשלבים מוקדמים יותר, אפשר ואף רצוי לעסוק בה בתהליך ההכשרה.

במחקר משנת 2004 פיתחנו סדנה לגיבוש זהות מקצועית לסטודנטים להוראה בשנה האחרונה להכשרתם (Fisherman, 2004). בסדנה יזמנו דיון בנושאים מעוררי מחלוקת כדי לברר את עמדותיהם של הסטודנטים, עימתנו בין העמדות השונות ובין הספרות הרלוונטית ולעיתים אף נעזרנו במשחק תפקידים. שלוש פעמים במהלך השנה התייחסו הסטודנטים באופן רפלקסיבי לתהליך הלמידה ולשינויים החלים בהם, ולפני הסדנה ועם סיומה הם מילאו שאלונים הבודקים זהות מקצועית של מורים. בניתוח "מדידות חוזרות" נמצאו הבדלים מובהקים בין תוצאות השאלונים לפני הסדנה ואחריה. גם כשחזרנו על סדנה זו במשך כמה שנים, בכל שנה התקבלו תוצאות דומות. המסקנה שעלתה ממחקר זה היא שאפשר להשפיע על הזהות המקצועית של סטודנטים להוראה במהלך ההכשרה, והיא מתיישבת עם טענתם של דוברו ו היגנס (Dobrow & Higgins, 2006) שהציגו את התפתחות הזהות המקצועית של סטודנטים להוראה במהלך לימודיהם.

למצאים אלה השלכות חשובות להכשרת מורים, משום שפירוש הדבר שאפשר לשלב בין נרטיב מקצועי לזהות מקצועית כדי לסייע לפרחי הוראה להתחיל במסע לגיבוש דרכם החינוכית. בשלבים הראשונים מומלץ לחשוף אותם במגוון מתודות לתפיסותיהם ביחס לחינוך, להוראה ולתדמית ההוראה בעיניהם, כולל הדימוי העצמי שלהם כמחנכים ומורים, ובד בבד להעריך את זהותם המקצועית (באמצעות שאלון pre). לאחר מכן יש לקיים "חקר מקרה" בעקבות יומנים של מורים, סרטים, נרטיבים ומפגשים עם מורים ומחנכים. הדיונים ילוו ביומן רפלקסיבי שישמש מעין "יומן מסע" של פרחי ההוראה. ליומן זה יצטרף הניסיון במסגרת ההתנסות המעשית, אשר ילווה ברפלקציה ו"יתכתב" עם המפגשים בסדנה. לקראת תום הסדנה יסכמו המשתתפים את הרפלקציות (רפלקציה על הרפלקציות) וימלאו שוב את שאלון הזהות המקצועית (post). תלקיט זה ישמש את פרחי ההוראה במהלך שנות הסטאז' ויוכל להיות מעין מראה להתפתחותו המקצועית.

לסיכום, ההבחנה בין נרטיב מקצועי ובין זהות מקצועית מאפשרת להכשיר ולסייע לפרחי הוראה. הטרמת העיסוק בזהות המקצועית יכולה לסייע בבלימת השחיקה בשנים הראשונות בהוראה, בהגברת ההניעה לעסוק בחינוך, בחיזוק תחושת השליחות ובהפחתת חרדות בשנות ההוראה הראשונות.

## מקורות

אברהם, ע' (1986). המורה במראות העצמי הקבוצתי. פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, שנתון תשמ"ו, 139-170.

אלטמן, א' וכ"א, ת' (2001). מנהיגות ופיתוח מנהיגות – הלכה למעשה. אוחר מתוך [www.leadersnet.co.il](http://www.leadersnet.co.il)

פישרמן, ש' (2016). זהות מקצועית ושחיקה בקרב עובדי חינוך בישראל. חיפה: שאנן.

2. הגעה לשערי בית הספר: סיום תקופת ההכשרה וקבלת המשרה הראשונה. תקופה זו מתאפיינת בדרך כלל במקום עבודה, במקצועות לימוד ובתנאי עבודה לא רצויים.

3. הבנת המצב: תחילת העבודה בהוראה ותחושות סותרות. מצד אחד יש שמחה על קבלת המשרה בהוראה, והציפיות גבוהות. מצד שני, מתעוררים מתח וספק ביכולת האישית להיענות לציפיות הללו, ולפיכך להדרכה ולתמיכה יש השפעה מכרעת בסיוע למורה המתחיל לבנות את זהותו המקצועית ולרכוש עצמאות.

4. היעלמות הברק: התמודדות קשה עם ציפיות של בעלי תפקידים בבית הספר, קשיים ארגוניים ושאר נסיבות, המביאים לידי דעיכה ותשישות רבה.

5. התפקחות מאשליה והאשמה: תחושת אכזבה ונטייה להאשים את תוכניות ההכשרה על שלא סיפקו תמונה מדויקת דיה על העתיד להתרחש.

6. דרכים חלופיות בחציית הרוביקון: מעבר מ"טירון" ל"בעל מקצוע מנוסה", פיתוח הבנה טובה יותר של העבודה במהלך השנים הראשונות בהוראה. מתחילה להתפתח הבנה לקשר שבין התאוריות שנלמדו בתקופת ההכשרה להוראה ובין ההתנסות, והתאוריות הללו מתחילות לקבל ביטוי בעבודה. תקופה זו מלווה בחשיבה, ברפלקציה ובשיקול דעת באשר לדרכי עבודה מובחנות.

לטענתם של חוקרים אלה, זהות מקצועית מתחילה להתפתח עם הכניסה למקצוע הוראה. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם התפיסה שהוצגה לעיל על הנרטיב המקצועי של המורה, משום שאם נרטיב מקצועי נבנה מההתנסות של המורה במהלך עבודתו, הרי שאינו יכול להתפתח לפני ראשית התנסותו.

לעומת זאת ניאס (Nias, 1989) טוענת כי למורה יש השקפה אישית על ההוראה עוד טרם כניסתו לתפקיד, וכי ה"עצמי" הוא רכיב מרכזי בהשקפה זו. לדבריה, יש להבחין בין רמות "גרעיניות" של העצמי ובין רמות "מצביות" שלו. "הרמה הגרעינית" כוללת את עמדות המורה ביחס לעצמו, ביחס להוראה וביחס לקשר ביניהם, ועמדות אלו קדמו לכניסה להוראה. לעומת זאת "הרמה המצבית" כוללת את תחושות המורה באשר לסיטואציה שהוא נמצא בה כעת. כאשר המורה נכנס לשדה ההוראה, מתעוררים קונפליקטים בין הרמות הגרעיניות ובין הרמות המצביות שלו. לטענת ניאס, מורים שאינם משלבים את הרמות הגרעיניות ברמות המצביות באופן פעיל ומתמיד יעזבו את ההוראה או ירגישו אומללים. גם מדבריהם של פרידמן וגביש (2003), אשר מנו שלושה שלבים עיקריים בהתפתחות המקצועית של המורה: שלב ההכשרה, שלב הכניסה לעבודה ושלב ההתפתחות המקצועית תוך כדי מילוי התפקיד, אפשר להסיק כי זהות מקצועית מתחילה להתגבש עוד בשלב ההכשרה.

בדומה לכך, צבר בן-יהושע (2001) עסקה במה שהיא מכנה "קריאת המפה" של מורים מתחילים. קריאת המפה היא למידת הנורמות של בית הספר כשלב מכריע בגיבוש הזהות המקצועית, בהתאם לגישה האקולוגית (Vonk, 1995) הרואה בתהליך של "להיות מורה" התפתחות הקשורה ללמידת הקודים התרבותיים בבית הספר. לדעת צבר בן-יהושע, תהליך "קריאת המפה" כולל שלושה שלבים מרכזיים: שלב הפנטזיה, הלם תרבות והסתגלות. שלב הפנטזיה הוא שלב המתרחש טרם הכניסה להוראה, והוא כולל ציפיות גבוהות, תקוות, התרגשות, פחד, מעורבות רגשית ותחושות אופוריה. שלב זה כולל ידע ועמדות בנוגע להוראה, ל"אני" ולקשר ביניהם. אם כן גם לפי צבר בן-יהושע הצעדים הראשונים בגיבוש הזהות

- Teaching and Teacher Education, 17, 349-365.
- Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Hotaling, M. S. (2001). *The relationship between vocational maturity and subjective well-being*. (Doctoral dissertation). State University of New York, Albany.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-58.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching: Continuity and change in teachers' knowledge*. New York: Cassell.
- Moor, W. G. (1970). *The profession roles and rules*. New York: Russel Sage.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Riessman, C. K., & Speedy, J. (2007). Narrative inquiry in the psychotherapy professions: A critical review. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 426-456). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochen-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-746). New York: Routledge.
- Turner, R. H. (1978). The role and person. *American Journal of Sociology*, 84(1), 1-23.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A Base for supervisory interventions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco (Eric Documents Report No. 390 838).
- Weisskirch, R. S. (1999). *A new look at career maturity*. (Doctoral dissertation). University of California, Davis.
- פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). שחיקת המורה: התנפצות חלום ההצלחה. ירושלים: מכון סאלד.
- צבר בן-יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 441-468). תל אביב: צבר.
- קודמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. שבילי מחקר, 15, 13-18.
- קרמר, ל' והופמן, י' (1981). זהות מקצועית ונשירה מן ההוראה. עיונים בחינוך, 31, 99-108.
- שץ-אופנהיימר, א', משכית, ד' וזילברשטרום, ש' (2011). להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Blustein, D. L. (1988). A canonical analysis of career choice crystallization and vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 35(3), 294-297.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teacher's construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q. & Smees, R. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Project Report, DfEs, London.
- Dobrow, S. R., & Higgins, M. C. (2006). Developmental networks and professional identity: A longitudinal study. *Career Development International*, 10(6-7), 567-583.
- Feiman-Nemser, S., & Folden, R. (1986). The culture of teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). New York: McMillan.
- Fisherman, S. (2004). *Professional identity through dilemma-centered discussions: A group intervention program*. Paper presented at the SIG 12 conference of EARLI, Teaching and Teacher Education, Stavanger.
- Godard, J. T., & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment.



# שותפות סטודנטים באקדמיה

לאה קוזמינסקי\*

בהוראה ולתהליכי הלמידה שלהם, או שמא הוא מדיר אותם משיח זה? במקרים שונים אנו רואים ששורר חוסר אמון של המסד בסטודנטים, ומקורו בתפיסה כי הסטודנט הוא כלי קיבול פסיבי של התכנים שהמרצים "היודעים" מבקשים להקנות. רוב המודלים בחינוך התבססו על מטפורות של הלומדים (תלמידים וסטודנטים) כחפצים או כמכלים ריקים שיש למלא, ומסגרות אקדמיות שונות מתייחסות אל הסטודנטים כאל "לא יודעים". כפועל יוצא, הסגל האקדמי הוא הקובע את תוכני הלמידה, את מהלכיה, את דרכי ההוראה ואת דרכי ההיבחנות, והסטודנטים מבטאים את שביעות רצונם רק בסוף קורס בעזרת מילוי משוב הוראה. המשובים נלקחים בחשבון בעירובן מוגבל ולרוב משמשים רק למטרות של קידום או אי-קידום של חבר הסגל ולא כבסיס לדיאלוג בין סטודנטים למרצים.

הקריאה לשותפות סטודנטים באקדמיה נשענת על תקשורת בין-אישית, והדרכים המוצעות למימושה מתבססות על ההכרה בחשיבות השימוש בשיח דמוקרטי-דיליברטיבי. שיח כזה מאפשר לכלל חברי קבוצה מסוימת להשמיע את קולם באופן שוויוני ולהשפיע על תהליכים של קבלת החלטות בענייניהם (אורין, 2018). לענייננו, שיח שוויוני באקדמיה הוא האמצעי המוצע לקבוצות של סגל-סטודנטים לפתרון סוגיות אקדמיות הנובעות מחייהם המשותפים.

קוק-סאת'ר, בוויל ופלסן (Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014), בתיאור שותפויות שהם בנו בין אנשי סגל וסטודנטים, מציינים שלושה עקרונות פעולה העומדים בבסיסה של כל מערכת יחסים אונטית וחשובים במיוחד לבסיס האחריות המשותפת של הסגל והסטודנטים לתהליכי הלמידה וההוראה: **כבוד, הדדיות ואחריות**. עקרונות אלה מתבססים על אמון, קשב ותגובתיות ודורשים תשומת לב "לא רק עם אוזניים ועיניים פקוחות אלא גם עם ראש ולב פתוחים" (Delpit, 1988, p. 298). **כבוד** הוא תנאי הכרחי בתקשורת בין-אישית ומציין את ההתייחסות הרצינית שלנו לדיאלוג ואת ההערכה למה שהאחר מביא למפגש עימנו. הוא דורש מאיתנו פתיחות ונכונות להקשיב להתנסויות ולנקודות המבט השונות ומזמין אותנו להשהות את השיפוטיות שלנו כלפי האחר ואמונתיו. יש קשר הדוק בין כבוד **להדדיות**, שהיא עקרון הפעולה השני. הכבוד צריך להיות הדדי כדי שהתהליך יתרום לשני השותפים. כבוד הוא עמדה, אך הדדיות היא דרך פעולה הכוללת איזון בין תן וקח: במהלך הדיאלוג הסטודנטים מציעים את ההתנסויות ואת התובנות שלהם ביחס להוראה ולוקחים אחריות על תהליכי ההוראה, ובה בעת חברי הסגל תופסים את עצמם כלומדים במהלך שותפות הלמידה-הוראה הזו. העיקרון השלישי מדגיש את **האחריות** הפדגוגית של השותפים באשר לתהליך בכללותו: הסטודנט מבטא אחריות לתהליכי ההוראה, והמרצה שותף לאחריות ללמידה. כך הלמידה וההוראה נעשים "הון קהילתי" (Shulman, 2004), והסטודנטים והמרצים הם חברים פעילים בקהילת ההוראה והלמידה.

הסטודנט אינו רק יעד למדיניות אקדמית ונהנה סביל מתוצאותיה. השמעת הקול היא ביטוי לתפקיד ביקורתי ופרוי-אקטיבי של

שותפות סטודנטים וסגל בתהליכי הוראה ולמידה נתפסת במאה ה-21 כסוגיה חשובה בהשכלה הגבוהה, והיא משולבת בדיונים העוסקים בתהליכי ההערכה והמשוב, בפדגוגיות גמישות ובחיבור בין הוראה ומחקר. גורמים כלכליים ותפיסות חדשניות בהוראה ובלמידה משפיעים על מיצובם של סטודנטים כמשפיעים על חוויית לימודי ההשכלה הגבוהה שלהם. בהדרגה מדווח על מעבר מראיית הסטודנט כצרכן פסיבי אל תפיסת הסטודנט כפעיל ומעורב בהיבטים כמו הבטחת איכות, מדיניות ואסטרטגיות מחקר או מחויבות קהילתית שהמוסד האקדמי מבקש לקדם.

ניתן להבחין בארבעה תחומים שבהם יכולה לבוא לידי ביטוי שותפות של סטודנטים בתהליכי ההשכלה הגבוהה (Healey, Flint & Harrington, 2014):

1. למידה, הוראה והערכה: יצירת מרחבי שותפות שהסטודנטים מעורבים בהם באופן אותנטי בהוראה ובלמידה שלהם, כולל בניית מחוויי הערכה לקורסים.
2. מחקר בתחומי הדעת: קבוצות סטודנטים המקבלות אוטונומיה ועצמאות רבה במחקר משותף עם חברי סגל, כולל למשל מחקר מכיל (inclusive research), או כיתה שלמה העוסקת בלמידת חקר ובכך מקדמת למידת עומק.
3. למדנות (scholarship) בנושאי הוראה ולמידה: מעורבות סטודנטים כסוכני שינוי במוסד האקדמי, שתכליתה לקדם את איכות הלמידה האקדמית. הסטודנטים לא רק מגיבים לפעילויות למידה אלא גם משפיעים עליהן: משנים ומעשירים אותן, הופכים את הלמידה לאישית, רלוונטית ומאתגרת ואף יוצרים את פעילויות הלמידה מלכתחילה. כך הופכים קולות הסטודנטים לפרו-אקטיביים בעיצוב סדר היום האקדמי.
4. תכנון של תוכניות לימודים ויעוץ פדגוגי: אין הכוונה רק להערכת האיכות של קורס אקדמי שהסטודנטים למדו, אלא לנכונות לראות בסטודנטים שותפים בתכנון הקורס (תכנון, דרכי ההוראה-למידה, דרכי ההערכה, מקורות המידע) וליצירת הזדמנויות מובנות ליעוץ פדגוגי, שבהן הסטודנטים הם היועצים או העמיתים הפדגוגיים של מרצה הקורס.

למרות הרצון לראות בסטודנטים שותפים בתהליכי ההשכלה הגבוהה, בסקר שנערך בבריטניה בקרב סטודנטים בהשכלה הגבוהה אומנם 86% מהסטודנטים העידו שהם מעוניינים להיות מעורבים בתכנים, בתוכנית הלימודים או בתכנון קורס שהם לומדים באקדמיה, אך רק 29% מהם ציינו שהם היו מעורבים בפועל בתכנון הלמידה שלהם על שלל גווניה (The World University Rankings, 2015). אין הכוונה שקולותיהם של סטודנטים יחליפו קולות אחרים, אלא שהם יהיו שותפים בעלי משקל בדיאלוג האקדמי, וכפי שנייטו מצייין, "אם אנחנו מאמינים שמערכות חינוכיות צריכות לספק חינוך שוויוני ואיכותי לכול, יש לכלול סטודנטים בדיאלוג הזה" (Nieto, 1994, p. 398). כלומר, שיוניים באקדמיה, ובכללה הכשרת מורים, צריכים לקרות עם הסטודנטים ולא רק עבורם.

מדיניות החינוך ופרקטיקות חינוכיות מתבססות קודם כול על אמון. האם הסגל האקדמי מאמין באחריותם של סטודנטים להיבטים

\* פרופ' לאה קוזמינסקי – אשת חינוך, מכשירת מורים ונשיאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע. מחקרה עוסקים בלקויות שפה ולמידה ובסגנון עצמי של ילדים ומבוגרים עם מוגבלויות, וספרה "מדברים בעד עצמם" (2004) מפתח את תפיסת הכוונה העצמית לאוכלוסיות אלה. כמו כן היא עוסקת בחקר הזהות המקצועית של מורים ומכשירי מורים, וערכה בשיתוף את הספר "הבניית זהות מקצועית – תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל" (2012). בשנים האחרונות עוסקת במחקר על הטמעת פדגוגיות חדשניות בהכשרה להוראה וכן בקידום קולות סטודנטים במרחב האקדמי.

הסטודנטים חוו התייחסות רצינית לדעותיהם ולדבריהם, שכן השתתפותם בפיתוח תוכנית הלימודים הייתה בעלת ערך ולא בבחינת מס שפתיים.

הערכת תוכניות שהדגימו הקשבה לקולות סטודנטים בהשכלה הגבוהה מגלה כי הסטודנטים והסגל העמיקו את המעורבות, את המוטיבציה ואת ההתלהבות האקדמית שלהם (Brooman, Darwent & Pimor, 2015); הרחיבו את הבנתם בנוגע לתהליכי למידה, בכלל זה התייחסות ללמידה כתהליך משותף לסגל ולסטודנטים, וכן פיתחו מודעות מטא-קוגניטיבית ותחושה של אחריות כ"מחברי התהליכים" של למידה והוראה (Authorship); והם שינו את התייחסותם לזולת (חבר סגל או סטודנט) וראו בו אדם נבון ומתעניין (Bovill, Bulley & Morss, 2011). בכל הנוגע לחברי הסגל, הפעילות ייצגה עבורם את מה שהאטי (Hattie, 2008) מכנה הוראה גלויה ולמידה גלויה: הם הבהירו לעצמם ולסטודנטים מהו הרציונל הפדגוגי ומה לדעתם על הסטודנטים לעשות כדי ללמוד. חברי הסגל פיתחו מחויבות לקידום דיאלוג עם קולות הסטודנטים במודל של שותפות דמוקרטית והעידו על הגברת התחושה של קשר ושייכות למוסד האקדמי, שלפני כן הם ראו בו מקום עבודה בלבד. הם למדו להתייחס לסטודנטים כעמיתים המתמודדים עם למידה וצמיחה אישית וחוו שיפור ניכר בפרקטיקות ההוראה שלהם. הסטודנטים מצידם למדו לבחון ולזקק את קולותיהם שלהם – תהליך שהוביל אותם לפתח ביטחון עצמי ואומץ וכן אפשר להם להעצים את קולם האישי ולהבטיח שקולות אחרים יישמעו ויובדו. השקיפות הפדגוגית הורחבה והביאה לידי אחריות גוברת של הסטודנטים על תהליכי הלמידה שלהם (Bovill, 2013). ככלל הצליחו תוכניות אלה לשנות את האקוסטיקה במרחב של ההשכלה הגבוהה, באשר עירוב קולות של סטודנטים וסגל, של בעלי העניין בקהילה החינוכית ושל קובעי המדיניות וההנהלה אפשר לכל אחד ואחד ללמוד מהאחר ולממש דמוקרטיה בהשכלה גבוהה. ממציא המחקר מצביעים על חשיבותן של נקודות המבט של הסטודנטים כשהן נלקחות ברצינות ומעצבות את תוכנית הלימודים, מול גורמים מעכבים, כגון: גודל קבוצה, תפיסת המרצה בנוגע לסיכון שבתהליך, ניסיון, תחושת ביטחון ופתיחות של הסגל והיבטים של רגולציה חיצונית בתחום הדעת או במוסד האקדמי.

שיתוף "קולות סטודנטים" באקדמיה מאפשר התייחסות לנושאים הקשורים להתנסויות של הסטודנטים כלומדים: הסטודנטים מייצגים את זוויות המבט הייחודיות שלהם, שבאמצעותן הם יכולים להשפיע על הלמידה ובכלל זה על המדיניות, על התוכניות, על ההקשרים ועל העקרונות. מכיוון שבמערכת ההשכלה הגבוהה כל מרצה הוא אותוריטה כלפי הסטודנטים, מוטלת עליו גם האחריות האתית להקשיב לקולותיהם ולפעול איתם ולאורם. דיאלוג פדגוגי בין סגל וסטודנטים בסוגיות אותנטיות של הוראה, למידה, מחקר והערכה יתרום להמשגה של ההשכלה הגבוהה כתהליך המבטא אחריות משותפת.

סטודנטים בעיצוב סדר היום האקדמי, בדומה לזה של חוקרי חינוך וסוכני שינוי. חוקרים הבוחנים את קולות הסטודנטים מתייחסים לרצף שבקצוהו האחד מהלכים המשתמשים בקולות אלה למטרות מניפולטיביות ובעלה תאנה, ובקצוהו האחר מקרים שבהם הסטודנטים נעשים שותפים אותנטיים בדיונים לקראת קבלת החלטות, או שהם יוזמים ומובילים בעצמם תהליכי שינוי. קונר, אבי-רוזין ובראון (Conner, Ebby-Rosin & Brown, 2015) מציינות שדווקא קיומו של רצף כזה מאפשר למסגרות ההשכלה הגבוהה לקדם בקלות רבה יותר מעורבות של סטודנטים, משום שהן יכולות לבחור בדגמי בנינים של שותפות, וזה מתרחש באופן בולט במדינות כמו אוסטרליה, אנגליה וקנדה. תהליכי לגיטימציה יכולים להישען על הבניה ועל מסגור מחדש של מעמד הסטודנטים במוסד האקדמי, ובאמצעותם הסטודנטים נתפסים לא בתור הלקוחות, קולטי המידע, אלא בתור השותפים בקבלת ההחלטות ויוצרי המדיניות, בעלי הערך והכוח (Mitra, 2015).

בספרות המחקר אפשר לאתר כמה דוגמאות מרתקות לתוכניות המקדמות למידה והוראה שוויוניות יותר בהשכלה הגבוהה בכלל ובהכשרת מורים בפרט, באמצעות הגברה של "קולות סטודנטים" (Healey et al., 2014). בין היתר מוזכרות התוכניות הבאות:

1. תוכנית במכללת ברין מאר בפנסילבניה (SaLT - Students as Learners and Teachers). התוכנית מתמקדת בבניית פרקטיקות פדגוגיות באקדמיה, ובמהלכה הסטודנט נכנס לתצפית בכיתת ההוראה של שותפו, איש הסגל. הסטודנט רושם הערות תצפית הממוקדות בסוגיות פדגוגיות שהוא זיהה, ואלה נדונות אחר כך בדיאלוג רפלקטיבי על מה שקורה ויכול לקרות בחדרי הכיתות של ההשכלה הגבוהה (Cook-Sather, 2008).
2. תוכנית באוניברסיטת אלון בקרוליינה הצפונית (CDT - Course Design Teams). את התוכנית, שעניינה תכנון משותף או מחדש של הסילבוס לקורס, מפעילה קבוצה הכוללת איש סגל או צמד אנשי סגל וכשישה סטודנטים המתנדבים למהלך מתוך רצון לתרום לקורס שהשתתפו בו. התכנון המשותף מאפשר דיון בסוגיות של למידה והוראה ומאתגר את מקומם הפסיבי של סטודנטים ואת ההנחות של הסגל, שלפיהן המומחיות הדיסציפלינרית נותנת להם סמכות מלאה על תהליך הלמידה (Moore, Altvater, Matterna & Regan, 2010).
3. תוכנית לפיתוח משותף של תוכנית הלימודים במכללה האוניברסיטאית דבלין באירלנד. במסגרת התוכנית חברי סגל אקדמי וסטודנטים בשנה השלישית ללימודיהם יוצרים במשותף היבטים של תכנון, יישום והערכה של לימודי הגאוגרפיה בשנה הראשונה באוניברסיטה. בין היתר נוצרו במשותף משאבים כתובים, מוקלטים ומוסרטים לסביבת למידה וירטואלית וחוקרי מקרה בנושאי הלימוד, כגון הגירה. צוות העבודה גם זיהה במשותף עבודות טובות של סטודנטים ששימשו אחר כך בסיס למפגשי למידה (Bovill, Cook-Sather & Felten, 2011).
4. תוכנית באוניברסיטת קוויין מרגרט באדינבורו שבסקוטלנד (Bovill, Cook-Sather et al., 2011) שבה השתתפו סטודנטים בבנייה של תוכנית לימודים של קורס. קורס זה קידם כישורים של אקטיביזם בקהילה כחלק מתוכנית העוסקת בצדק סביבתי, ובמסגרתו התקיים שיתוף פעולה בין הסגל האקדמי לקבוצת סטודנטים בעלי ניסיון באקטיביזם חברתי. הסגל האקדמי הציע את יחידות הלימוד בנושאים של מדעים וחוק, ואילו את תוכני היחידות ואת ההחלטות הקוריקולריות פיתחו במשותף הסגל והסטודנטים.

## מקורות

- Moore, J., Altvater, L., Mattera, J., & Regan, E. (2010). Been there, done that, still doing it. In C. Werder & M. M. Otis (Eds.), *Engaging student voices in the study of teaching and learning* (pp. 115-129). Sterling, VA: Stylus.
- Nieto, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. *Harvard Educational Review*, 64(4), 392-426.
- Shulman, L. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- The World University Rankings. (2015). National Student Survey 2015: The overall satisfaction results in full. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/features/national-student-survey-2015-overall-satisfaction-results-full>.
- אורון, ש' (2018). חינוך דליברטיבי. לקסי-קיי, 9, 13–14.
- Bovill, C. (2013). An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1), 15-25.
- Bovill, C., Bulley, C., & Morss, K. (2011). Engaging and empowering first-year students through curriculum design: Perspectives from the literature. *Teaching in Higher Education*, 16, 197-209.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16 (2), 133-145.
- Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: Is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 663-674.
- Conner, J. O., Ebby-Rosin, R., & Brown, A. S. (2015). Introduction to student voice in American education policy. *National Society for the Study of Education*, 114(1), 1-18.
- Cook-Sather, A. (2008). "What you get is looking in a mirror, only better": Inviting students to reflect (on) college teaching. *Reflective Practice*, 9(4), 473-483.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Students as partners in learning and teaching in higher education*. York, England: Higher Education Academy.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York, England: Higher Education Academy.
- Mitra, D. L. (2015). Conclusion: The intersection of student voice and policy research. *National Society for the Study of Education*, 114(1), 237-250.

## קול קורא לפרסום בגיליון מס' 11 של כתב העת לקסי-קיי

כתב העת לקסי-קיי הוא לקסיקון הנושא אופי של שיח פתוח על ערכים דיאלקטיים וחיבורם המיוחד לעולם החינוך והכשרת המורים. כתב העת הלקסיקלי מציע דיון מתומצת ברעיונות שצומחים מתוך הבנות חדשות, במטרה להביא לדיון מושכל מושגים "לא סגורים" ולבחון אותם בהגדרה רחבה החורגת מהמוכר.

כל מאמר בכתב העת בוחן בקצרה מושג מתחום המרחב הפדגוגי, החינוכי והחברתי. במאמרים שיפורסמו תבוא לידי ביטוי חשיבה יצירתית המחברת בין ידע קיים לחדשנות ותפיסות מקוריות הנוגעות לערכים ופרקטיקות בשדה ההוראה והחינוך. המושגים שיפותחו ויתפרסמו בכתב העת יהיו נגישים לצורך למידה ראשונית והרחבת עולם הלימוד והחקר וכטיפוח ידע פדגוגי חינוכי וסקרנות אינטלקטואלית ולאפשר לקוראים הבנה חדשה ומאתגרת שלהם. מטרת כתב העת להביא לידי ביטוי חדשנות פדגוגית ולהאיר על המרחב שבין למידה והוראה. כל מושג יוצג ויפותח במאמר בהיקף של 1000–1500 מילים (לא כולל ביבליוגרפיה).

כתב העת לקסי-קיי הוא צעיר וטרם עבר את כל תהליכי ההכרה ככתב עת מוכר אך כבר כיום הוא כבר נרשם במאגר חיפה, במאגר מופת וכן בעל תפוצה נרחבת ביותר בהיותו כתב עת מקוון (קרוב ל 50,000 כניסות בחצי שנה האחרונה).

### הליך קבלת המאמרים:

כתבי העת שישלחו למערכת יעברו שיפוט עיוור כפול. המערכת מתחייבת לתהליך השומר על כללי אתיקה ומקפיד עליהם. לאחר קבלת המאמר והתיקונים הנדרשים יעבור כתב העת גם עריכה לשונית.

**תאריך יעד:** תאריך היעד להוצאת הגיליון האחד-עשר הוא יוני 2019 שנה"ל תשע"ט.

### חברי המערכת:

**יו"ר מערכת:** פרופ' לאה קוזמינסקי .

**עורכת ראשית:** פרופ' סמדר בן אשר [bsmadar@gmail.com](mailto:bsmadar@gmail.com)

**חברי המערכת המצומצמת:** ד"ר רמה קלויר, ד"ר מירב אסף, ד"ר דיתה פישל, ד"ר אמנון גלסנר.

**חברי המערכת הרחבה:** פרופ' שלמה בק, ד"ר מארק אפלבוים.

**רכזת מערכת:** גילה אביטל, רשות המחקר במכללת קיי: [rsrch\\_dept@kaye.ac.il](mailto:rsrch_dept@kaye.ac.il)

כתב העת הוא חלק מפעילות רשות המחקר.

המכללה  
האקדמית  
לחינוך



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

רח' עזריאל ניצני 6 ת.ד. 4301 באר-שבע 8414201  
[www.kaye.ac.il](http://www.kaye.ac.il)