

# לקסי-קיי

אנשים חושבים כינוך  
שיח על הוראה, כינוך וחברה



כסלו תש"ף, דצמבר 2019

**לקסי-קיי יוצא לאור מטעם רשות המחקר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי  
גיליון 12, כסלו תש"ף, דצמבר 2019**

Lexi-Kaye ISSN (online) 2664-7397 (printed) 2664-7389

**יו"ר המערכת:** פרופ' לאה קוזמינסקי

**העורכת הראשית:** ד"ר ערגה הלר (heller@kaye.ac.il)

**חברי המערכת הפעילה:** פרופ' לאה קוזמינסקי - יו"ר המערכת, ד"ר דיתה פישל, ד"ר מירב אסף,  
ד"ר אמנון גלסנר

**המערכת הרחבה:** פרופ' שלמה בק, ד"ר מארק אפלבוואם, פרופ' סמדר בן-אשר

**עורכת הלשון:** ד"ר טליה דיתשי-ברק

**המעריכים בגיליון 12:** ד"ר מירב אסף (מכללת קיי), פרופ' סמדר בן-אשר (מכללת קיי),  
ד"ר נורית בסמן מור (מכללת קיי), ד"ר אולז'ן גולדשטיין (מכללת קיי), ד"ר אמנון גלסנר (מכללת קיי),  
ד"ר שמרית היימן (מכללת קיי ומכללת אורות ישראל), ד"ר פליקס לבד (מכללת קיי),  
ד"ר איליה מורגולב (מכללת קיי), ד"ר דיתה פישל (מכללת קיי), פרופ' לאה קוזמינסקי (מכללת קיי)  
ד"ר שרה קלימן (מכון מופ"ת ומכללת אורנים), ד"ר נגה רובין (מכללת דויד ילון),  
ד"ר שי רודין (מכללת גורדון), ד"ר עדית שר (מכללת קיי)

**רכזת המערכת:** גילה אביטל (rsrch\_dept@kaye.ac.il)

**העיצוב הגרפי:** נירה רובין, סטודיו רובין

**תצלום השער:** יורם פרץ

כל גיליונות **לקסי-קיי** זמינים לקריאה חופשית באתר מכללת קיי. "קול קורא למאמרים" והנחיות הגשה בשיטת APA מצויים באתר כתב העת.

© כל הזכויות שמורות למחברים ולמכללת קיי.

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, אתר: kaye.ac.il

## תוכן עניינים

- 2 דבר המערכת / ערגה הלר
- 3 דחייה מושתקת / תמי שיטרית
- 5 חשיבות מיקומו של הילד בסדר ההולדה / שמרית היימן
- 8 יזמות חברתית / הילה כהן
- 11 למידה בין־תחומית במערכת החינוך / ענת אבן זהב, הילה כהן, אורית חזן
- 15 למידה שיתופית בסביבה מתקשבת / אוסנת מוטולה, מירב אסף
- 19 למידה מבוססת תנועה / יהודית סלפטי, יהודית זמיר ודורית שרף-בוסל
- 22 הוראת העברית כשפה שנייה / אירנה בלנקי-קרלין
- 25 פולקלור וחינוך / יעל זילברמן
- 29 קריאת ספרים בקרב ילדים ונוער / טליה דיתשי-ברק ומירי יוסוב-שלום

## דבר המערכת, חורף תש"ף

הרביעי בגיליון "למידה בין-תחומית במערכת החינוך" שכתבו ענת אבן זהב, הילה כהן ואורית חזן מצטרף למבחר ערכים בתחום זה שהתפרסמו בגיליונות קודמים של כתב העת. תרומתו לתחום בסקירת הנעשה בהכשרת המורים בישראל בראייה בין-מוסדית. הערך החמישי בגיליון שכתבו אוסנת מוטולה ומירב אסף בוחן את משמעות הלמידה השיתופית וקהילות הלמידה הקיימות בסביבה מתוקשבת ונוגע לפתרונות לקשיים של אוכלוסיות תלמידים שונות. הערך השישי החותם את החלק העוסק בצורות למידה נכתב בידי יהודית סלפטי, יהודית זמיר ודורית שרף-בוסל והוא מציג את עקרונות הלמידה מבוססת התנועה ואת יתרונותיה.

החלק האחרון של הגיליון מוקדש כאמור למיומנויות אורייניות. בחלק זה מצויים שלושה ערכים. הראשון שבהם והשביעי בגיליון, סוקר את הוראת העברית כשפה שנייה לאוכלוסיות דוברות ערבית, שחיברה אירנה בלנקי-קרלין. הערך השמיני, שכתבה יעל זילברמן, סוקר ומפתח את יתרונות הפולקלור בסביבה החינוכית. הערך התשיעי והאחרון בגיליון זה עוסק במיומנות של קריאת ספרים בקרב תלמידים וסטודנטים להוראה, שכתבו טליה דיתשי-ברק ומירי שלום-יוסוב.

למעוניינים לפרסם ערכים בכתב העת, אזכיר כי את הקול הקורא ואת ההנחיות לכותבים ניתן למצוא באתר **לקסי-קיי**, או בפנייה ישירה למערכת. ניתן להציע למערכת גם רעיונות לגיליונות נושא.

ד"ר ערגה הדר, העורכת הראשית

גיליון 12 של **לקסי-קיי** סוגר את שנתו השישית של כתב העת, שהחל לראות אור בינואר 2014, בעריכתה של פרופ' סמדר בן-אשר. גיליון זה הוא הראשון בעריכתי. בחודשי הקיץ, עם כניסתי לתפקיד העורכת הראשית, אושר לכתב העת מספר ISSN, אות לעבודת המערכת שלפניי.

עריכת גיליון שאינו גיליון נושא בכתב עת שפיט דומה במקצת לליקוט מתאבנים או ממתקים מצלחת המושטת לקראתך. עד שלא תטעם מהמאכלים לא תדע מהו טעמם האמיתי, ולא תדע האם טעמם "יתאים" זה לזה, האם ילכו יחדיו.

לשמחתי, מלאכת השיפוט שביצעו הקוראים לקראת גיליון זה יצרה באקראיות מוחלטת אוסף ערכים לקסיקלי שהוא בה בעת תואם, מעשיר ומגוון, כצלחת אירוח מפתה. ניתן לחלק את הגיליון לשלושה תחומים: היבטים פסיכולוגיים והתנהגותיים של הילד, צורות למידה מגוונות וחדשניות ומיומנויות אורייניות.

הערך הפותח את הגיליון ואת החלק הפסיכולוגי-התנהגותי של הגיליון הוא של תמי שיטרית על אודות מצבים של דחייה בגן הילדים הזוכים לרוב להתעלמות מצד הגננות. הערך השני באותה הקטגוריה הוא של שמרית היימן, ובו היא בוחנת היבט מוכר פחות במחקר על השפעת סדר ההולדה על התנהגות הילדים, והוא מקומם של מי שאינם הבכורים, ה"סנדוויץ" או האחרונים.

חלקו השני של הגיליון עוסק באופני הוראה ולימוד בין-תחומיים. בו נמצאים, למשל, הערך שחיברה הילה כהן על יזמות חברתית, המלמד על תרומת פעילות זו לחינוך. הערך

# דחייה מושתקת: רגשות דחייה שגננות חוות כלפי ילדים בגיל הרך

תמי שיטרית\*

מילות מפתח: דחייה, גננות, הגיל הרך, מערכת הדאגה, מערכת ההתקשרות

רגשות דחייה כלפי ילדים הם תחושה לא רצויה שעל פי רוב אינה מדוברת או מוצהרת למרות השפעתה על עבודת הגננת. לכן חשוב לכלול אותה או להתייחס אליה בשיח החינוכי במסגרת הגיל הרך.

גננות שחשות דחייה כלפי ילד מסוים מאפיינות את הקשר ואת התקשורת עימו כשליליים, כלומר הן מציגות את הילד באופן שלילי. לעומת זאת, הקשר והתקשורת עם ילדים הנחווים כמקובלים – חיוביים. הן מדווחות על קשר ותקשורת שליליים עם הוריו ועל חוויה של חוסר הצלחה כגננות מול ההורים והילד. כמו כן הן מדווחות על התנהגות בעלת מרכיבים שליליים כלפי ילדים אלו – ריחוק פיזי ורגשי.

במחקר אשר התבסס על תיאוריות מערכות ההתקשרות (Attachment) (Bowlby, 1982) והדאגה (Caregiving) (Bowlby, 1988) ועל תיאוריית הקבלה-דחייה נמצאו שלוש תמות מרכזיות:

1. רגשות הגננת
2. תפיסת הגננת את מאפייני הילד
3. תפיסת הגננת את הורי הילד

תמות אלו מאגדות תחתן את החוויה של עבודה עם ילדים דחויים ומקובלים ומאפשרת הבנה של המניעים וההשלכות (התנהגותיות והרגשיות) של הגננות כלפי ילדים אלו. מחקר זה תואם מחקרים קודמים שנעשו בנושא קבלה-דחייה בקרב הורים (Khaleque, Rohner, Riaz, Laukkala & Sadeque, 2007). מחקרים אלו אפיינו דחייה הורית ככוללת תחושות של חוסר אמפתיה, חוסר התייחסות, שיפוטיות, חוסר קרבה פיזית ועוד. ממצאים אלו מתכתבים עם ממצאי מחקרה של דורקי (Durkee, 2017). בהם נמצא כי ילד בעל התקשרות לא בטוחה הראה נטייה לעוררות יתר, התקשה להתנהל במערך סדר היום בגן, לקיים אינטראקציה חיובית או להירגע בעזרת גורם מטפל. כתוצאה מכך התנהגותן של המטפלות כלפי אותם ילדים הפכה להיות פחות רגישה, עקבית ומתאמת. התנהגותן זו הקשתה עוד יותר על הילד לווסת את עצמו ולייצר התנהלות המשויכת להתקשרות בטוחה במרחב הגני.

\* תמי שיטרית אחות בעברה, היא גננת בגן מכיל ובעלת תואר שני ביעוץ חינוכי. חלוצה במחוז דרום בתחום ההכלה בגני ילדים.

העלאת נושא הדחייה בקרב גננות באה להרחיב את ההבנות בנוגע לגורמי חינוך ולהתקשרות שלהם עם ילדים בגילי הגן. המחקר שופך אור על אופן תפיסותיה, על רגשותיה ועל התנהגותה של הגננת המושפעת מתחושת הדחייה כלפי ילדים מסוימים בגן. בקרב כל הגננות במחקר נמצא כי התפיסה וההתנהגות של הגננת כלפי ילד דחוי – אכן שונות.

התנהגויות אלה יכולות להיות מרומזות או קשות ומזניחות, כדוגמת אי-הכנת תוכנית עבודה, אי מתן חום פיזי. אותן גננות גם דיווחו על רגשות שונים כלפי ילדים אלו: פחות אמפתיה, פחות מעורבות, ניתוק וריחוק פיזי ורגשי.

ניתן להסביר מהלך זה על פי מערכת הדאגה ומערכת ההתקשרות. מערכות אלו מבנות את היחסים בין דמות המטפל והילד ומשפיעות על איכות הקשר ביניהם. במקרים קשים של פגיעה במערכת ההתקשרות או במערכת הדאגה נוכל לצפות לרגשות של דחייה מצד דמות המטפל כלפי הילד (Weinfeld, Sroufe, Egeland & Carlson, 2008). ידוע לנו כי תחושת דחייה של גננות כלפי ילד בגן נמצאת בקורלציה עם התקשרות לא בטוחה של הילד ועם מזגו. ילדים אלו זכו לפחות תשומת לב מצד הגננת והילדים האחרים, לפחות משחק משותף ולפחות תקשורת נעימה מאשר ילדים בעלי מזג קל והתקשרות בטוחה (Szweczyk-Sokolowski, Bost & Wainwright, 2005). ממצאים אלו בקרב גננות תואמים את ממצאי המחקר של רוהנר ועמיתיו בקרב הורים (Rohner, 2005). במחקרים אלו נמצא כי קבלה הורית אופיינה בביטויים של חום בתקשורת ושל חום פיזי. דחייה הורית אופיינה בהתנהגות חסרת אכפתיות, בקשר קר ועיון ובהזנחה.

ישנה חשיבות גדולה במיוחד לבחון את נושא הקבלה-דחייה בגיל הרך וזאת מכיוון שמדובר בגיל שבו הילד נמצא בתהליכי עיצוב והשפעה. התנהגויות של דחייה מצד אנשים משמעותיים אחרים יכולות להשפיע על התנהגות הילדים באותו אופן שדחייה הורית משפיעה עליהם (Rohner, 2010). תחושת הקבלה-דחייה של הגננת תבנה בהמשך את האופן שבו היא תדבר, תתנהג ותגיב אל הילד. בריאותו הפיזית והנפשית של ילד אשר יחסיו עם הגננת מאופיינים באמפתיה, בסובלנות, באכפתיות ובערנות טובים יותר, וחוויה זו אף נמצאה כתורמת להתפתחות המקצועית של הגננת עצמה (Yuan, Xiaotao & Taisheng, 2019). השלכות של קשרים משמעותיים בגיל זה יתבטאו במערכות יחסים בהמשך חייו האישיים והאקדמיים של הילד וישפיעו על התפתחות האישיות, כולל הבריאות הרגשית ועל היכולת שלו לייצר קשרים בין-אישיים (Braithwaite, 2019).

## המקורות

- Bosman, R. J., Roorda, D. L., van der Veen, I., & Koomen, H. M. (2018). Teacher-student relationship quality from kindergarten to sixth grade and students' school adjustment: A person-centered approach. *Journal of school psychology, 68*, 177-194.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry, 52*.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Braithwaite, D. O., Suter, E. A., & Floyd, K. (Eds.). (2017). *Engaging theories in family communication: Multiple perspectives*. London: Routledge.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137-143.
- Durkee, W. L. (2017). From Outlaw to Outlier: The Role of Teacher Attachment Style in Addressing Student Behavior Problems in Kindergarten. *Electronic Theses, Projects, and Dissertations, 610*.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.
- Khaleque, A., Rohner, R. P., Riaz, M., Laukkala, H., & Sadeque, S. (2007). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment of children: A cross-cultural study in Finland, Pakistan, and the United States. *Psychological Studies, 52*(2), 114-119.
- Rohner, R. P. (2010). Teacher acceptance, parental acceptance and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youth [Special issue]. *Cross-Cultural Research, 44*, 211-309.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection: theory, methods, cross cultural evidence, and implications. *Ethos, 33*(3), 299-334.
- Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament, and preschool children's peer acceptance. *Social Development, 14*(3), 379-397.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (2008). Individual differences in infant-caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. J. Cassidy, & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications, 2nd ed.* Guilford Press: NY.
- Weyns, T., Colpin, H., Engels, M. C., Doumen, S., & Verschueren, K. (2019). The relative contribution of peer acceptance and individual and class-level teacher-child interactions to kindergartners' behavioral development. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 259-270.
- Yuan, Q. I. U., Xiaotao, L. U., & Taisheng, F. U. (2019). On the Benevolence Heart of the Preschool Teacher. *Canadian Social Science, 15*(4), 71-76.
- Zano, G. (2018). Attitudes of caregivers in the infant class in the day-care center. *Early Child Development and Care, 1-15*.
- Zeifman, D. M. (2003). Predicting adult responses to infant distress: Adult characteristics associated with perceptions, emotional reactions, and timing of intervention. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of the World Association for Infant Mental Health, 24*(6), 597-612.
- Suter & Floyd, 2017). הם יכולים לנבא הצלחה או קשיים תפקודיים במסגרות חינוכיות (Hamre & Pianta, 2001) ואף להביא לשילובם של אותם ילדים בתוכניות לא נורמטיביות במסגרות הפדגוגיות (Bosman, Roorda, Van Der Veen & Koomen, 2018). נוסף לכך, מחקרים שנעשו בתחום מצאו כי שילוב של ממדים רגשיים בקשר עם גננות ועם מורים סייעו לילדים ולתפקודם הן בפן הלימודי הן בפן ההתנהגותי (Weyns, Colpin, Engels, Doumen & Verschueren, 2019).
- העלאת המודעות לתחושות של קבלה-דחייה והתערבות נכונה בגיל זה יכולות להשפיע השפעה משמעותית מאוד על הקשר בין הגננת והילד ואף למנוע פגיעה נוספת שאינה רצויה (Durkee, 2007). קידום ההבנה המקצועית של הגננות לחשיבות ההתקשרות עם הילדים ולהתפתחותם החברתית-רגשית בילדות המוקדמת הוא קריטי לקידום ההבנה והרגישות של הגננת במצבי דחייה. בעקבותיה יתחזק הביטוי הרגשי החיובי אצל הגננת במצבים אלו. (Denham, Bassett & Zinsser, 2012).
- התערבות כזו מורכבת ליישום מכיוון שתחושת הדחייה לרוב אינה מדוברת וגננות רבות חשות בוושה על עצם המחשבה כי הן חשות דחייה כלפי ילדים מסוימים. להערכתו, יצירה וחיזוק של שיח כן ופתוח על נושא תחושות הדחייה בקרב גננות, הפחתת האשמה, מתן לגיטימציה והבנה מקצועית לגבי רגשות אלו יהוו בסיס לפיתוח דרכים לשיפור יכולת ההכלה ויתנו כלים להתמודדות ואלה ייצרו שינוי במאפייני הקשר של גננות עם ילדים דחויים. הצעה זו מתבססת על ממצאיה של זייפמן (Zeifman, 2003). לפיהם לתהליך של חינוך יש השפעה ישירה על התנהלות של הורים כלפי ילד הנמצא במצוקה. מדובר בהמשך ישיר לממצאי מחקרים קודמים המצביעים על הידע החסר בנושא הרגשי-חברתי בקרב דמויות טיפול והשפעת עמדות אלו על התנהגותן של מטפלות עם תינוקות וילדים (Denham, Bassett & Zinsser, 2012).
- שינוי עמדות הוא תהליך מורכב המחייב זמן ומכיוון שהוא נוגע לעבודה היום-יומית של הגננות, הכרחי להתייחס לגישות וללוחות את הפעילות היום-יומית בשיח ובהדרכה. מטפלים הנחשפים לידע התפתחותי שוטף המאפשר להם לדון בעמדותיהם ובתפיסותיהם נמצא מפתח רגישות גבוהה יותר ומספק תגובה מותאמת יותר לילדים שנמצאים בטיפולם, והוא אף תורם להעצמה המקצועית שלהם (Zano, 2018). על כן, ההערכה היא שהתייחסות ישירה לנושא דחייה-קבלה בקרב גננות תביא לידי הפחתת תחושות הדחייה, תקדם תחושות של קבלה כלפי ילדים ותאפשר לתת סיוע מקצועי במצבים דומים הן לגננות ולצוות בגן הן לילד ולהוריו. המטרה היא לכוון את הגננות והצוות להתבונן על האופן שבו הם חווים את הילד, להכיר את המשמעות של תחושה זו ולהבין כיצד היא משפיעה על הקשר והתקשורת ביניהם. מטרת התערבות מסוג זה היא לקדם אותן כמובילות תהליך חינוכי בעל חשיבות רבה לצמיחתן ולהתפתחותן התקינה של הילד.

# חשיבות מיקומו של הילד בסדר ההולדה במשפחה

## שמרית הימן\*

**מילות מפתח:** סדר ההולדה, משפחה גרעינית, הורים, יחסי אחים, שייכות, זהות ייחודית

ההנחה הרווחת בקרב חוקרי נפש האדם היא שהמשפחה הגרעינית היא המקור הראשוני והמשמעותי ביותר בהתפתחות אישיותו של האדם ללא הבדל תרבות, מוצא, גזע ומין. (אדלר, 2013; ברג-קרסו, 2010; מינושין, 1983; רוזנבוים, 2016; שריג, 2016; Sulloway, 1997). על בסיס הנחה זו נשאל: האם מיקומו של הילד בסדר ההולדה במשפחה הוא גורם משמעותי בעיצוב אישיותו?

הראשון שהדגיש את חשיבות מיקומו של הילד בסדר ההולדה במשפחה כאינדיקטור משמעותי בעיצוב הנפשי והפסיכולוגי של האדם מילדותו ועד בגרותו היה הפסיכולוג אלפרד אדלר (1870-1937). בבסיס התיאוריה של אדלר, ה'פסיכולוגיה האינדיבידואלית', עומדת ההנחה שהאדם הוא יצור חברתי בעל חופש בחירה משלו, המונע מהרצון לשלמות ולתחושת שייכות. תחושות אלו הן אוניברסאליות. האדם חותר כל חייו לשלמות ולהצלחה כדי לחפות על תחושת הנחיתות המוטמעת בו (רוזנבוים, 2016; Adler, 2013). לדעת אדלר, ילדים נולדים עם 'הידיעה' כי הם חסרי אוניברסאליות, ולכן עליהם לקבל תמיכה ועזרה מהוריהם כדי להתאים את עצמם למציאות שאליה נולדו. הם מונעים מתוך תחושת שייכות מצד אחד ומתחושת נחיתות מצד שני. כדי להתגבר על תחושות אלו הם דואגים להביא את עצמם למרכז 'הבמה המשפחתית' בכל דרך שתיראה להם. שיתוף פעולה, פיצוי יתר או ייאוש וחוסר אוניברסאליות - הכול 'בשירות' מטרותיהם, כדי שידעו שהם 'קיימים ונוכחים' במשפחתם. במערכת היחסים עם האחים מתבטא הדבר בצורך של כל אח להיבדל מאחיו ולהוכיח את ייחודיותו כפיצוי לרגש הנחיתות הקיים בו ולהשקיע בחיפוש מקורות פנימיים וחיצוניים שבהם יוכל לבטא את עליונותו על אחיו (דרייקוס, 2000; רוזנבוים, 2016; שריג, 2016).

חוקר נוסף שעסק בניתוח חשיבות סדר ההולדה על התפתחות אישיותו של האדם הוא סאלווי (Sulloway, 1996) בספרו "נולדו למרד". סאלווי מקיש מתוך עקרונו של דארווין ש"החזק שורד" על הבדלי האישיות בין האחים שנולדו לאותה משפחה. מטרת מחקריו של סאלווי הייתה להסביר את השוני בין האחים ולברר האם מיקומם השונה בסדר ההולדה אכן מספק הסבר להבדלים אלו.

\* ד"ר שמרית הימן בעלת תואר דוקטור ביעוץ חינוכי-טיפול, מרצה בנושאים ייעוציים שונים והיא מנחת פרקטיקום במכללת אורות ישראל במסלול ייעוץ חינוכי לתואר שני ובמכללת האקדמית לחינוך ע"ש קיי. היא עוסקת ביעוץ ובהדרכת הורים בתחום המשפחתי והזוגי ובחקר יחסי האחים במשפחה בדגש על האחים האמצעיים במשפחות מרובות ילדים.

אדלר (2003) וסאלווי (Sulloway, 1996) מבחינים בארבעה מעמדות הנובעים מסדר ההולדה: בכור, אמצעי, בן זקונים וילד יחיד. לאורך שש עשרה שנים חקר סאלווי כמאה אלף נבדקים שחולקו לכורים ולבני זקונים (האחרונים). מחקריו היוו השראה לרבים נוספים בתחום חשיבות מיקומו של הילד בסדר ההולדה במשפחתו - על האישיות, על תכונות אופי, על הישגיות, על תחרותיות, על חברתיות ועוד (Sulloway, 1999; Salmon & Shackelford, 2007; 2001, 2000). בעקבות ממצאיו בנה סאלווי (1996) מודל של חמישה פרמטרים המכונים *Big Five Factories*, ועל פיהם ניתן להסביר את מקורות ההבדלים בין בכורים לבני זקונים:

1. הבדלים בהשקעת המשאבים של ההורים;
2. הירארכיה דומיננטית של האחים;
3. "נישה" (niche), "משבצת" ייחודית משלו;
4. חיפוש זהות ייחודית במאבק בשאיפה למצוא שונות מבין האחים;
5. סטריאוטיפים על סדר ההולדה. על-פי מחקרים אלו הסיק סאלווי שמיקומו של הילד בסדר ההולדה במשפחתו מעצב את אישיותו יותר מאשר גורמי מין, גזע, לאום ומעמד חברתי (סאלווי, 1996, 1997, 2000, 2001).

רוב המחקרים (Guardia & Nelson, 2017; Sulloway, 2013; Adler, 2013; Kaul & Srivastava, 2018; 2001) התמקדו בילדים בכורים ובני זקונים. במחקרים אלה ועוד (Delroy, 2007; Healey, Ellis, 1999; Paulhus, Trapnell & Chen, 1999), נבדקו הבדלים בתכונות אישיות בין ילדים בכורים לצעירים ובין בכורים לבני הזקונים. נמצא שהבכורים דומיננטיים ואסרטיביים יותר לעומת אחיהם הצעירים. לעומת זאת, בני זקונים מפעילים פחות מאמץ בהשגת דברים לתועלתם, ונהנים בשיעור גבוה יותר מהבכורים מחיים שלווים יותר. ההומור משמש אותם כאסטרטגיה ולעיתים הם מתפקדים כקומיקאי-בדרן לעומת האחים הגדולים. הבכורים אינטליגנטיים יותר ומגיעים להישגים קוגניטיביים גבוהים יותר, ואילו הילדים האחרונים מראים רמה גבוהה יותר של דמיון, של חדשנות ושל יצירתיות (Delroy, 2001; Sulloway, 1999; Paulhus, Trapnell & Chen, 1999).

סרוגלו ופיאסה (Saroglou & Fiasse, 2003) בדקו את הקשר בין סדר ההולדה לאישיות ולאמונה דתית ומצאו שילדים בכורים גילו יותר מחויבות לדת מאשר בני זקונים. במחקרם של הילי ואיליס (Healey & Billis, 2007) שנערך בישראל, בנוורבגיה, ברוסיה, בספרד ובאוסטרליה נמצא שהילדים האחרונים מרדניים, לא-קונפורמים ופתוחים להתנסויות חדשות - יותר מאחיהם הבכורים.

לעומתם הילד האמצעי, ילד "הסנדוויץ" בעל סטטוס בעייתי במשפחה משום שהוא נמצא בין הבכור שלו סטטוס וכוח השפעה רב יותר על אחיו הצעירים, לבין הילד האחרון והקטן,

התרגשות וציפיות, הם חרדים וחוששים ממסוגלותם לטפל בתינוק. החרדה של האם מציפה בה רגשות אמביוולנטיים כלפי תינוקה. מצד אחד הצורך בויתור האישי שהיא "נאלצת" לעשות בתחושת החופש בחייה, ומצד שני תחושת המחויבות והאחריות הגדולה המוטלת על כתפיה (ברג-קרוס, 2010; ברגמן כהן, 1994; שריג, 2016). לכן לעיתים הבכור הוא ילד חרדתי הקשור יותר לאימו ורגיש למצבי הרוח שלה, ולפעמים הוא ילד בעל תכונות מנהיגות ויוזמה התואמות לעיתים את ציפיות האב.

כאשר נוספים אח או אחות, ומופיע מתחרה חדש בזירה, מוצא הבכור את עצמו "מנושל ממעמדו". הבכור מונע ל"הוכיח" את יכולותיו הטובות משל אחיו, כמו גם מצורך בשליטה ושימור מקומו אצל הוריו. מכאן קצרה הדרך להיווצרות גרעין ההשוואה והתחרותיות שבין האחים (דרייקוס, 2000; רוזנבוים, 2016; שריג, 2016; Healey & Ellis, 2007; Kaul & Srivastava, 2018).

**הילד השני** לעיתים מכונה ה"סנדוויץ'": הוא נדחק בין האח הבכור לאחיו הצעירים. הוא מחפש "נישה", "משבצת", ייחודית לו. ההשוואה שהוא עושה בינו לבין אחיו הבכור מדרבנת אותו להתבלט ולנצח בתחרות הגלויה או הסמויה שביניהם. ככל שהבכור יציב מטרות גבוהות יותר כך ידרבן הדבר את האח השני להשיג מטרה גבוהה יותר. גם אם כל חייו הוא ירגיש שהוא מזדנב אחרי אחיו, הוא לא יפסיק לנסות. בדרך כלל הוא יהיה בעל תכונות אופי שונות משל אחיו הבכור. נמצא שילדים שניים הם פעלתניים, שובבים, חברותיים וכריזמטיים יותר בהשוואה לבכור. לרוב הם בולטים בנדיבות ליבם וברצון "לתת לאחר" לעומת הראייה האגוצנטרית של הבכור (Salmon & Daly, 1998; Beer & Horn, 2000; Kidwell, 1982).

**הילד האחרון:** הוא מגיע בזמן שהמשפחה מצויה בסופה של תקופת הלידות ובתחילתה או בהמשכה של תקופת ההתבססות הכלכלית והחברתית של ההורים (ברג-קרוס, 2010). כתוצאה מכך בן זקונים זוכה להורים בעלי ניסיון חיים וניסיון הורות, אך גם למספר אחים גדולים, לעיתים חלקם מבוגר ממנו למעלה מעשור. לכן הילד האחרון חווה הורים "מסוג אחר". גם הקשר שלו עם האחים מורכב יותר ומושפע מהתייחסות ההורים אליו (דוגמת יוסף ואחיו בסיפור המקראי). לעיתים הוא עלול לסבול מרגשי נחיתות כשהוא משווה את עצמו לאחיו הבוגרים. לכן קיים סיכוי שיפתח מעין "חוסר אונים נרכש", יחמוק מאחריות, יהיה תלותי יותר ויחפש אישור של אחיו הגדולים למעשיו. אולם לעיתים הוא יפתח ויבנה אישיות עצמאית שתשאב את ביטחונה העצמי מתחושת הגיבוי של אחיו הגדולים (Sulloway, 1997).

מהתיאוריות של אדלר (2003) וסאלווי (Sulloway, 1996) שלפיהן כל ילד מחפש את הדרך המיוחדת לו להיבדלות מאחיו, עולה שככל שהמשפחה גדלה ומספר הילדים עולה נוכל למצוא תכונות מנוגדות אף בין שני אחים בני אותו מין הקרובים זה לזה בגילם, כמו כן נמצא הבדלים בין ילדי האמצע בינם לבין עצמם. הילד השני יפתח תכונות הפוכות לאלו של הילד הבכור ואילו הילד השלישי יושפע גם ממינם של שני האחים שמעליו וגם מעצם העובדה שהוריו נמצאים בשלב

שצריך הגנה מההורים משום שהוא הצעיר. לעיתים אופיו נינוח לעומת אחיו האחרים, ולעיתים הוא גורם לו לתחושת קיפוח ולצורך למרוד במוסכמות (Salmon & Shackelford, 2007; Salmon & Daly, 1998).

נציין שהמחקרים התייחסו למשפחה הממוצעת הכוללת ילד בכור, שני/אמצעי ובן זקונים/אחרון. ילדים אמצעיים נתפסו במחקרים אלה כמקשה אחת, כך שלא ניתן לזהות מאפיינים ייחודיים המבדילים בין הילד השני, השלישי, הרביעי וכן הלאה - שאינם אחרונים (שריג, 2016).

ישנם חוקרים המטילים ספק במהימנות ובתקפות מחקרים אלה. לדעתם, ישנם משתנים רבים המערערים את הנחת היסוד שאכן לסדר ההולדה ישנו תפקיד משמעותי בעיצוב תכונותיהם של הבכורים ובני הזקונים (Rohrer, Egloff & Schmukle, 2015; Damain & Roberts, 2015).

### כיצד ניתן להסביר במונחים פסיכולוגיים את ההבדלים בין הבכורים, האמצעיים ובני הזקונים?

גישתו של סאלווי (Sulloway, 2001, 1999, 1996), המדגישה את הצורך של כל ילד למצוא את מקומו הייחודי במשפחה וגישתו של אדלר (2013) המדגישה שכל ילד במשפחה שואף לפיצוי על בסיס תחושת נחיתות מולדת, וכתוצאה מכך חש שעליו לפלס את מעמדו במשפחה, למעשה זהות. העיקרון המנחה אותם הוא הצורך של כל ילד להרגיש שייך ומיוחד במשפחה שבה הוריו מעבירים את הרגשותיהם, ציפיותיהם או אכזבותיהם באופן לא מודע לילד החדש שהצטרף למשפחה.

למעשה ניתן לומר, שכל ילד נוסף שמצטרף למשפחה נולד לתוך סיטואציה חדשה, שבה ההורים עוברים ממצב של "חוסר ניסיון" למצב של "להיות הורים" במקביל להתקדמות חברתית, כלכלית ומשפחתית, מעין משפחה "חדשה" ו"אחרת" קמעה מהמשפחה שחוהה האח שנולד קודם (ברג-קרוס, 2010; דרייקוס, 2000; שריג, 2016; Sulloway, 1996). מכאן ניתן להבין את ההבדלים השונים באישיותם של הילדים הבכורים, האמצעיים ובני זקונים כתולדה של החוויות השונות שהם חוו במשפחתם (Guardia & Nelson, 2017; Matthew, Healey, 2007; Bruce & Ellis, 2007).

### כיצד חווים הבכורים, ילדי האמצע ובני הזקונים את מיקומם במשפחה?

**הבכור:** מקומו של הילד הבכור במשפחה נקבע רבות מעצם הימצאותו במערכת יחסים של ילד ושני מבוגרים. במשך התקופה הראשונית לחייו גדל הבכור כילד יחיד ללא מתחרים. הוא נמצא בקשר קרוב ואינטנסיבי עם הוריו ונהנה מתשומת לב בחברת המבוגרים, מה שמאפשר לו לחקות אותם וללמוד מהם הרגלים וביטויים לשוניים. הוא השולט והכול יכול.

יש לזכור שבשלב זה של המעגל המשפחתי ההורי, הוריו עדיין צעירים וחסרי ניסיון (ברג-קרוס, 2010). לצד רגעי אושר,



Beer J.M., Horn J.M. (2000). The influence of rearing order on personality development within two adoption cohorts. *J Pers* 68(4), pp 789–819.

Damiana, L.R. & Roberts, B.W. (2015). Settling the debate on birth order and personality. *Proc Natl Acad Sci USA*, November 17, vol.112, no. 46

Delroy, L., Paulhus, D.L., Trapnell, P. D., & Chen, D. (1999). Birth order and personality within families. *Psychological Science*, 10, pp. 482–488.

Guardia, A.L., Nelson, J. A. (2017). An Adlerian Family Therapist Reflects on Family Therapy. Theories and Mentors. *Journal of Family Theory & Review* 9, pp. 391–402

Healey, M.D. and Ellis, B.J. (2007). Birth order, conscientiousness, and openness to experience Tests of the family-niche model of personality using a within-family methodology. *Evolution and Human Behavior* 28, pp. 55–59.

Kaul, A. & Srivastava, A. (2018). Birth order and personality. *Journal of Health and Well-being*, 9(3), pp. 377–379

Kidwell, J.S. (1982). The neglected birth order: Middleborns. *Journal of Marriage and the Family*, 44, pp. 225–235.

Matthew D., Healey, Bruce J. & Ellis B.J. (2007). Birth order, conscientiousness, and openness to experience. Tests of the family-niche model of personality using a within-family methodology. *Evolution and Human Behavior* 28, pp. 55–59

Rohrer J.M, Egloff B, & Schmukle S.C (2015). Examining the effects of birth order on personality. *Proc Natl Acad Sci USA* 112, pp.14224–14229.

Salmon, C.A. & Shackelford, T. (2007). Reprinted from *Evolutionary Psychology*, Oxford: Oxford University Press, pp. 162–182.

Salmon, C.A., & Daly, M. (1998). Birth order and familial sentiment: Middleborns are different. *Human Behavior and Evolution*, 19, pp. 299–312.

Saroglou, V. & Fiasse, L. (2003). Birth order, personality, and religion: a study among young adults from a three-sibling family. *Personality and Individual Differences* 35, pp. 19–29.

Suloway, F. J. (1996). *Born to rebel: Birth order, family dynamics, and creative lives*. New York: Pantheon.

Suloway, F. J. (1999). Birth order. In Mark A. Runco & Steven Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. 1, pp. 189–202). San Diego: Academic Press.

Suloway, F. J. (2000). "Born to rebel" and its critics. *Politics and the Life Sciences*, 19, pp. 181–202.

Suloway, F. J. (2001). Birth order, sibling competition, and human behavior. In *Conceptual challenges in evolutionary psychology* (pp. 39–83). Springer: Dordrecht.

התפתחותי-משפחתי שונה מזה שבתחילת דרכם כהורים. לכן לעיתים קרובות נמצא שילדים אלו נינוחים יותר.

לאור האמור לעיל, אני משערת שעלינו להתייחס באופן שונה לכל אחד מ"ילדי האמצע", ושניתן לזהות הבדלים בין ילדים אמצעיים שבאים לידי ביטוי במאפיינים אישיותיים הנובעים מאיך שהם תופסים את מקומם במשפחה. היכרותי עם משפחות רבות שבהן יותר מארבעה ילדים מחייבת אותי להפנות את תשומת לב הקורא למיקומו של הילד הרביעי בסדר ההולדה במשפחה. לדעתי, נדרשים ממנו כוחות נפש רבים יותר משל אחיו הבוגרים כדי לפלס את דרכו לליבם של הוריו ושל אחיו. את זאת הוא יעשה בדרך הייחודית לו, השונה משאר אחיו תוך כדי הבנת המערכת האחאית וההורית-משפחתית שבתוכה הוא גדל.

## אחרית דבר

התיאוריה והמחקר שהוצגו מצביעים על כך שאחד הגורמים המשמעותיים בעיצוב אישיותו של הילד הוא מיקומו של הילד בסדר ההולדה במשפחה, והוא מאפשר הבנה מעמיקה יותר של התנהגות כל ילד במשפחה. נטייתם הטבעית של ההורים להגיב כלפי ילדיהם מתוך חוויותיהם כילדים (הדריקס, 1998; כהן, 2017) עלולה למנוע מהם לראות את הייחודיות שבכל ילד וילד. לכן ההכרה בצורך הבסיסי של כל ילד להרגיש תחושת שייכות ולמצוא את מקומו הייחודי לו מאפשרת להוריו ולאחר מכן למחנכיו להבין טוב יותר את תגובותיו ההתנהגותיות בהקשר המשפחתי והחברתי ובכך לאפשר לכל ילד במשפחה 'לתפוס' את מקומו הייחודי במשפחתו ובסביבתו החינוכית הרחבה.

## המקורות

- ברג-קרוס, ל' (2010). *מושגי יסוד בטיפול משפחתי* (עמ' 5-15). קריית ביאליק: אח.
- ברגמן, ז' וכהן, א' (1994). *המשפחה: מסע אל עמק השווה* פרק 3 (עמ' 64-90). תל אביב: עם עובד.
- דריקס, ר' (2000). *יסודות הפסיכולוגיה האדלריאנית*. תל אביב: מכון אדלר.
- הנדרקס, ה' והאנט, ה' (1998). *הורות מודעת: מדריך להורים בשיטת האימאגו* (עמ' 55-104). נתניה: אחיאסף.
- כהן, א' (2017). *טיפול בהורות. גישה אינטגרטיבית לטיפול בבעיות ילדים באמצעות הוריהם*. קריית ביאליק: אח.
- מינושין, ס' (1987). *משפחות ותראפיה משפחתית* (עמ' 24-70). תל אביב: רשפים
- וזנביום א' (2016). *תפקיד חיך חמישה שערים להעצמת החוסן ההורי על פי הגישה האדלריאנית*. תל אביב: מכון אדלר.
- שריג, ג' (2016). *שובל ילדות שקוף. על זיכרונות ילדות בגישה האדלריאנית* (עמ' 91-27). תל אביב: מכון מופת.
- Adler, A. (2013). The Practice and Theory of Individual Psychology. *Journal of Family Theory & Review* 9, pp. 391-402.

## יזמות חברתית

### הילה כהן\*

**מילות מפתח:** יזמות, יזמות חברתית, פעילות חברתית, יזמות עסקית, יזמות חינוכית

יזמות היא מושג מעורפל ושנוי במחלוקת (Llewellyn & Wilson, 2003). יש המפרשים אותו במשמעותו הצרה ומתייחסים להקמת עסקים בלבד ויש המפרשים אותו במשמעותו הרחבה ומתייחסים למאפיינים אישיים ואישיותיים אשר מובילים להתנהגות יזמית בכלל (Bridge, O'Neill & Cormie, 2003). גם ליזמות חברתית (Social Entrepreneurship) הוצעו מגוון רחב של הגדרות ואין הסכמה בין החוקרים לגבי הגדרה ראויה, ממצה וכוללת (Brooks, 2008; Mair & Marti, 2006; Short & Lumpkin, 2009). חוקרים שונים מצטטים מעל עשרים הגדרות שונות בהתאם לתחום התמחותם, והתחום כולו נמצא עוד בהתהוות והמשגה (Weerawardena & Sullivan, 2006).

הגדרה מקובלת ליזמות חברתית היא כי מדובר בשיטה המנחה את פעילותם של פרטים ושל ארגונים כאחד בניסיונם ליישם גישות אפקטיביות לצורך פיתוח תשובות חדשניות להתמודדות עם בעיות חברתיות קשות לפתרון (Zahra, Gedajlovic, Donald, Neubaum & Shulman, 2009). שיטה זו נועדה ליצור "שינוי חברתי רחב היקף" (Light, 2008; Drayton, 2005). יזמות חברתית פועלת למציאת פתרונות חדשניים לבעיות חברתיות בתחומים שונים ומגוונים, למשל: חינוך פורמלי ובלתי פורמלי, רווחת אוכלוסיות מוחלשות, איכות הסביבה וקיימות, זכויות אדם ובעלי חיים.

יזמות חברתית לפי מרטין ואוסברג (Martin & Osberg, 2007) כוללת חמישה שלבי פעולה:

1. זיהוי מצב של שיווי משקל יציב אך לא־צודק הגורם להדרה, למוחלשות או לסבל של מי שאין לו היכולת הכלכלית או ההשפעה הפוליטית להביא לשינוי.
2. זיהוי הזדמנות בתוך שיווי המשקל הלא־צודק ופיתוח הצעה לפעולה.
3. שימוש בהשראה, ביצירתיות, בפעולה ישירה, באומץ ועוז רוח כדי לקרוא תיגר על ההגמוניה של המצב הקיים.
4. ייצור שיווי משקל המבטל את הסבל או אי־הצדק.
5. הבטחת יציבות שיווי משקל חדש באמצעות שכפול ויצירת מערכת תומכת בו להבטחת עתיד טוב יותר לקבוצה שעבורה הוקם המיזם ואף לחברה בכללותה.

\* ד"ר הילה כהן חוקרת, מטפלת ומרצה לפסיכולוגיה ארגונית, חברתית והתפתחותית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. היא חוקרת את הפסיכולוגיה של האישיות, קריירה, יזמות חברתית והבדלי מגדר.

ההבחנה בין יזמות חברתית ליזמות עסקית טמונה בהצעת הערך עצמו. היזם העסקי פועל ליצירת רווח פיננסי והיזמות, מנקודת מבטו, נועדה לשרת שווקים שיוכלו להרשות לעצמם להשתמש בשירות או במוצר. לעומתו, היזם החברתי פועל ליצירת ערך חברתי. ההבדל בין יזמים עסקיים לחברתיים הוא בהנחת העבודה. היזם העסקי מניח כי כוחות השוק יסייעו להצלחה הפיננסית של מיזם. היזם החברתי אינו מצפה לרווח כספי, אלא לתועלת חברתית בעלת ממדים מהפכניים לקבוצה גדולה באוכלוסייה או לחברה בכללותה.

מרטין ואוסברג (Martin & Osberg, 2000) מבחינים בין פעילות חברתית לבין יזמות חברתית לפי התוצאה. פעילות חברתית מתמקדת בדרך כלל במתן פתרון לבעיה חברתית באופן מקומי, בדרך כלל במסגרת השיטה או במסגרת הקיימת, כגון הקמת ארגון מקומי הנותן מענה לבעיה החברתית. יזמות חברתית פועלת לשינוי השיטה כולה שאינה תלויה בארגון כזה או אחר. יזמות חברתית היא זירה חדשה המאופיינת בטשטוש גבולות דיסציפלינאריים, איחוד ניגודים ומשאבים בדרך מאתגרת ופורצת גבולות (Mair & Marti, 2006). יזמות זו משלבת את להט החזון החברתי עם עשייה חדשנית, שיטתית, ביקורתית ועילה (בנזימן, 2009; Austin, 2006; Dees, 2003).

המונח "יזמות חברתית" אוזכר לראשונה בספרות בשנות ה-70 והוא הפך לנפוץ במהלך שנות ה-80 בעקבות פעילותו של ביל דרייטון, מייסד ארגון אשוקה (Ashoka) (Bornstein, 2004). יחד עם זאת, רק בשנת 2010 הוצגו בפעם הראשונה ממצאים השוואתיים אודותיה על ידי ה-GEM (Global Entrepreneurship Monitor). לפי ממצאי ה-GEM גילי העוסקים ביזמות החברתית נע בין 18-64 ושיעורה מכלל הפעילות במשק ב-49 מדינות בעולם נע בין 0.1% ל-4.9% וממוצע הפעילות הוא 1.8% (Bosma & Levie, 2010). היקפי היזמות החברתית הגדולים ביותר בעולם נמצאים בארצות הברית. לכך כנראה כמה סיבות. ראשית האוכלוסייה בארצות הברית יכולה לאפשר לעצמה להקים יזמות חברתיות ולהסתכן בתחום שהסיכוי להפיק ממנו רווח כלכלי קטן. שנית - ההיבט התרבותי, העידוד להתנדבות - מועמדים ללימודים בארה"ב נמדדים גם על פי מעורבותם החברתית הבאה לידי ביטוי גם בהתנדבות, והאוניברסיטאות והמכללות אף מעודדות זאת ומציעות לכך תשתית (Bosma & Levie, 2010).

הזירה הארגונית של היזמות החברתית כוללת את כל קשת הפעילות האפשרית בתחום החברתי, בתחומי הרווחה, החברה, החינוך, הכלכלה והסביבה. יזמות חברתית יכולה לבוא לידי ביטוי בהקמה של ארגונים ללא מטרת רווח, יוזמות עסקיות במסגרת ארגונים ללא מטרת רווח ויוזמות עסקיות של גופים הפועלים במסגרת עסקית לקידום מטרה חברתית (Bosma & Levie, 2006; Austin et al., 2010). עם זאת, שדה היזמות החברתית המדויק ואופניה השונים נמצאים עוד בתהליכי הגדרה וגיבוש (Austin et al., 2006).

Bridge, S., O'Neill, K., and Cormie, S. (2003). *Understanding Enterprise: Entrepreneurship and small Business*. (2 ed.). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Brooks, A. C. (2009). *Social Entrepreneurship: A Modern Approach to Social Value Creation*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.

Cormie, S. (2000). Assessing entrepreneurial inclination. Some approaches and empirical evidence. *European journal of work and organization psychology*, 9, pp. 7-30.

Davies, A., Fidler, D. and Gorbi, M. (2011). *Future Work Skills 2020*. [Online] Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute Available

from: [http://www.iftf.org/uploads/media/SR1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](http://www.iftf.org/uploads/media/SR1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf) [Accessed: 29 May 2019].

Dees, J.G., and Anderson, B.B. (2003). For-profit social ventures. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 2(1), pp. 1-26.

Drayton, B. (2005). Where the Real Power Lies. *Alliance*, 10, pp. 29-30.

Hentschke, G.C. and Caldell, B.J. (2005). Entrepreneurial Leadership. In: Davies, (ed.) *The Essentials of School Leadership* (pp. 145-159). CA: Sage.

Herriott, E.M. (2000). *Elements of entrepreneurial success: The links among inner competencies, inner development and success*. Ph.D. dissertation, Maharishi University of management, Fairfield. [Online]. Retrieved 4 October 2013 from: Proquest Digital Dissertations Database.

Hindle, K., Klyver, K., and Jennings, D.F. (2009). An "informed" intent model: Incorporating human capital, social capital, and gender variables into the theoretical model of entrepreneurial intentions. In *Understanding the entrepreneurial mind* (pp. 35-50). New York: Springer.

Hisrich, R.D., and Peters, M.P. (1998), *Entrepreneurship: Starting, Developing, and Managing a New Enterprise*, 4th ed., Irwin: Chicago.

Kets de Vries, M.F.R. (1996). The Anatomy of the Entrepreneur: Clinical Observation. *Human Relations*, 49, pp. 853-883.

Light, C.P. (2008). *The Search for Social Entrepreneurship*. Washington: Brooking Institute Press.

Llewellyn, D.J., and Wilson, K.M. (2003). The Controversial Role of Personality Traits in Entrepreneurial Psychology. *Education & Training*, 45, pp. 341 – 345.

Lundström, A and Stevenson, L. (2005). *Entrepreneurship Policy – Theory and practice*. New York: Springer.

Mair, J., and Marti, I. (2006). Social Entrepreneurship Research: A source of explanation, prediction and delight. *Journal of World Business*, 41, pp. 36-44.

Martin, R. L., and Osberg, S. (2007). Social Entrepreneurship: The Case for Definition. *Stanford social innovation review*, 5(2), pp. 28-39.

Short, J.C., Moss, T., and Lumpkin, G.T. (2009). Research in social entrepreneurship: Past contributions and future opportunities. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 3, pp. 161-194.

Sullivan-Mort, G.S., Weerawardena, J., and Carnegie, K. (2002). Social entrepreneurship: Toward conceptualization. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 8, pp. 76-88.

אברוצקי ואשכנזי (2011) מעמותת "נובה" מציגים טיפולוגיה של יזמויות חברתיות. הסוג הראשון כולל פעילות חברתית שבאה לידי ביטוי בהפעלת משאבים קיימים לצורך השגת מטרה חברתית, דהיינו שימוש בפתרון קיים לבעיה קיימת. הסוג השני כולל חדשנות חברתית שמשמעותה הפעלת משאבים בצורה חדשנית לצורך השגת מטרה חברתית. הסוג השלישי כולל התמרה חברתית שפירושה הפעלת משאבים בצורה חדשנית הגורמת לשינוי ב-קיימא של שיווי משקל חדש באוכלוסיית היעד. אבחנה זו גוזרת שלושה טיפוסים שונים של יזמויות שלהן צרכים, התמודדות והיערכות - שונים.

אחת המערכות החברתיות אשר מופקדות על פיתוח תשתיות פסיכולוגיות לקידום יזמות היא מערכות החינוך הפורמלית והבלתי-פורמלית. בכוחה של מערכת החינוך לעצב את תודעת האדם ולשנות את אופני חשיבתו. החינוך הוא המקור לקידום תהליכי סוציאליזציה, להנחלת ערכים, נורמות ותרבות (Schuller, 2010). בכוחו של החינוך לפתח התבוננות רגישה במציאות ולהנחיל כלים אינטלקטואליים לניתוח המציאות ולשינויה. בשנים האחרונות אנו עדים לעלייתן ולשגשוגן של תוכניות לימודים רבות בחינוך ליזמות בכלל וליזמות בתחום החינוך בפרט. תוכניות אלו מהוות מענה של מערכות החינוך לתופעה המדגישה את היזמות כהכרחית. תוכניות אלו עוסקות בפיתוח מרכיבי השונים של היזמות ובפיתוח חשיבה יצירתית, והן נותנות מענה מותאם לצרכים שטרם קיבלו מענה. תוכניות אלו משגשגות בעיקר בארה"ב ובקנדה.

למרות זאת, האתגר בתחום עוד גדול ויש לשקוד על פיתוח מנהיגים אשר יפעלו לפיתוח ולקידומה של היזמות על שלושת מרכיביה: תרבות יזמית שערכיה המובילים הם החלת שינוי, יזמים חברתיים כמחוללי היזמות והיזמות עצמן שהן תכליתו של העניין (Lundström & Stevenson, 2005). כל אלה דורשים השקעה במנהיגים חינוכיים אשר יפעלו לקידום היזמות למען כינונה של חברה טובה ומיטיבה יותר.

## המקורות

אברוצקי ג' ואשכנזי, א' (2011). יזמות בישראל חברתית, 2011: **מיפוי יזמונים להמשך**. [גרסה אלקטרונית] נדלה ב-1 בספטמבר 2019 מתוך: [wiki.sheatufim.org.il](http://wiki.sheatufim.org.il)

בנזימן, ר' (2009). **לא על הפילנתרופיה לבדה: מיזמים חברתיים בישראל**. [גרסה אלקטרונית] נדלה ב-10 ביולי 2017 מתוך <http://www.dualis.co.il/userfiles>

Austin, J., Howard, S., & Wei-Skillern, J. (2006). Social and Commercial Entrepreneurship: Same, Different or Both. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30, pp. 1-22.

Bosma, L., and Levie, J. (2010). *Global Entrepreneurship Monitor (GEM): Executive Report*. Babson Park, MA: Babson College, London Business School.

Bornstien, D. (2004). *How to change the World: Social Entrepreneurs and the power of New Ideas*. New-York: Oxford University.

Thompson, J., Alvy, G., and Lees, A. (2000). Social entrepreneurship—a new look at the people and the potential. *Management decision*, 38(5), pp. 328-338.

Pines, A.M., Sadeh, A., Dvir, D., and Yanai, O. (2002). Entrepreneurs and managers similar yet different. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10, pp. 17-190.

Schuller, T. (04.2010). The Hungarian Education Sector Research, Development and Innovation System (ERDIS): An International Perspective. In: Hungarian Institute for Educational Research and Development.

Weerawardena, J., & Sullivan, M. G. (2006). Investigating Social Entrepreneurship: A Multidimensional Model. *Journal of World Business*, 41, pp. 21-35.

Zahra, S.A., Gedajlovic, E., Donald, O., Neubaum, D, E., & Shulman, J.M. (2009). A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges. *Journal of Business Venturing*, 24, pp. 519-532.

## למידה בין-תחומית במערכת החינוך

ענת אבן זהב\*, הילה כהן\*\*, אורית חזן\*\*\*

**מילות מפתח:** למידה בין-תחומית, השכלה גבוהה, חלוקה דיסציפלינרית, הכשרת מורים, מערכת החינוך

בלמידה בין-תחומית משולבים מידע, נתונים, טכניקות, כלים, פרספקטיבות ורעיונות משני תחומי דעת או יותר במטרה להסביר תופעות או לפתור בעיות שלא תקבלנה מענה בהסתכלות חד-תחומית (Boix-Mansilla, 2010). כך גם קליין (Klein, 1990) מגדיר מיומנות בין-תחומית:

*"a means of solving problems and answering questions that cannot be satisfactorily addressed using single methods or approaches" (p. 196)*

בלמידה בין-תחומית מושם דגש על הרלוונטיות לחיי הלומדים והיא קשורה להתנסויות משמעותיות שהם אחראים לביצוען. במובן זה, למידה כזו משתלבת היטב עם למידה מבוססת פרויקטים (גרודצקי, 2006; Brassler & Dettmers, 2017).

ג'ונס (Jones, 2010) מתייחס להזדמנויות ולאגרגים, כמו גם לכיוונים עתידיים של מגמות המכוונות ללמידה בין-תחומית. על-פי, למידה בין-תחומית עשויה להוביל לגילוי ולחדשנות. המקרה של הכימאי וילארד ליבי (Willard Libby) הוא דוגמה לכך. ממצאיו של ליבי בכימיה חוברו לארכיאולוגיה ובעקבות תגלית תיארוך הפחמן (radiocarbon) הוא זכה בפרס נובל בשנת 1960. נוסף לתכנים ממספר תחומים, גישה בין-תחומית יכולה לחבר מאפיינים ושיטות של דיסציפלינות מרובות תוך כדי פיתוח כישורי למידה לאורך החיים הכוללים חשיבה ביקורתית, תקשורת ויצירתיות (Jones, 2010). יודגש כי אין לוותר על לימוד התכנים והאפיסטמולוגיה הייחודית של כל תחום דעת ותוכן כדי לקבל החלטות ולפתור בעיות בראייה בין-תחומית. בפתרון בעיות כאלה יש להשתמש בכללים ובתהליכי הסקה והנמקה של כל תחום ותחום. כך, למשל, כללי פתרון בעיה מתמטית שונים מכללי התמודדות עם שאלת קיומו או אי-קיומו של אירוע היסטורי, אך שילובם יכול להניב פתרונות יצירתיים שלא ניתן היה להפיק בכל תחום בנפרד.

\* ד"ר ענת אבן זהב מרצה במכללת סמינר הקיבוצים, חוקרת ואשת חינוך למדע וטכנולוגיה. היא מלמדת את הקורס "חשיבה בהוראה רב-תחומית" וסמינריון מחקרי בחינוך ובמתמטיקה. היא גם מדריכה פדגוגית במתמטיקה לעל-יסודי ומרכזת התנסויות ביזמות ובחדשנות פדגוגית.

\*\* ד"ר הילה כהן מרצה במכללת האקדמית לחינוך ע"ש קיי. מרצה לפסיכולוגיה ארגונית, התפתחותית וחברתית. חוקרת את הפסיכולוגיה של האישיות, קריירה, יזמות חברתית והבדלי מגדר.

\*\*\* פרופ' אורית חזן מרצה בטכניון - מכון טכנולוגי לישראל, דיקנית הפקולטה לחינוך, למדע וטכנולוגיה של הטכניון. החל מ-2017 היא גם דיקנית לימודי הסמכה של הטכניון.

עם זאת, ג'ונס (Jones, 2010) מצייין כי הגישות הבין-תחומיות עלולות להוות מלכודות משום שלעיתים הן מתמקדות בשוליים של השדה הנחקר והן עלולות אף לפגוע במוניטין האקדמי של אותו תחום. לכן, הוראה ולימודים בין-תחומיים דורשים משאבי זמן, חשיבה ועבודת צוות שיתופית מתמשכת וארוכת טווח.

הדיון בנושא למידה בין-תחומית מתעורר בעקבות ביקורת כלפי ההכשרה החד-תחומית המנותקת מרלוונטיות הידע לעולם החוץ-אקדמי. המבקרים טוענים כי למחקר, ובעקבותיו גם להוראה, אין מוטיבציה לחיבור בין-תחומי כיוון שהעולם האקדמי מונע מחקירה לשם חקירה והוא אינו מותאם לפרקטיקה.

חשיבות הדיון מקבלת משנה תוקף לנוכח מגמות ותהליכים חברתיים, מקצועיים וכלכליים המתרחשים בארץ ובעולם, המתוארים במסמכי מדיניות המדגישים את הצורך בגישה בין-תחומית (Jacobs & Frickel, 2009; Jacobs, 2013). מגמות ותהליכים אלו הכרחיים הן ליצירת חדשנות מדעית אשר מחייבת אינטגרציה של ידע לכדי ידע חדש, הן כמענה לדרישת שוק העבודה להתמחות ולמומחיות רלוונטיות. כך למשל, תואר ראשון במדעי המוח מהווה אינטגרציה בין מספר דיסציפלינות. כך הוא יוצר תחום ידע חדש, המחבר בין מספר תחומי דעת (ביולוגיה ורפואה וכיוצא בזה) ובזמנית הוא עונה על צורכי שוק העבודה העכשווי למומחיות בתחום ידע חדש זה.

ההוראה הדיסציפלינרית במערכת החינוך העל-יסודי היא בבואה של המקובל באקדמיה: החלוקה למקצועות השונים בבית הספר התיכון חופפת לחלוקה הקיימת באוניברסיטאות; והמורים המלמדים בבתי הספר רוכשים את השכלתם במסודות להשכלה גבוהה לפי חלוקה דיסציפלינרית.

להלן נציג את המגמות הקיימות היום בהשכלה הגבוהה ולאחר מכן נציג דגמים ללמידה בין-תחומית בבתי הספר ובהכשרת מורים.

### למידה בין-תחומית בהשכלה הגבוהה

מגמת מחקר והוראה בין-תחומיים, החוצים את גבולות הדיסציפלינות מאפיינת מדינות רבות בעולם המערבי. המגמה באה לידי ביטוי בהקמת מרכזי מחקר חדשים, בשיתופי פעולה בין חוקרים מדיסציפלינות שונות ובכתבי עת מרכזיים המנתחים סוגיות בין-תחומיות בלמידה בין-תחומית (Jacobs & Frickel, 2009; Jacobs, 2013).

המבנה הבסיסי של דיסציפלינות באקדמיה השתנה מעט מאוד מאז תחילת המאה שעברה, בעיקר בשל העובדה שארגון הלמידה במבנה דיסציפלינרי מתיישב עם שוק העבודה ומעצב אותו, כמו גם את שיטות ההעסקה בו (Jacobs & Frickel, 2009). עם זאת, המגמות העכשוויות מצביעות כי הארגון הדיסציפלינרי של שוק העבודה מאבד מהבולטות ומהייחודיות שלו וכי יש

ארץ ישראל", והם משלבים ידע ממגוון תחומים, כמו היסטוריה, ארכיאולוגיה, סוציולוגיה, חקר המקרא ותחומים משיקים נוספים.

ממצאי הסקירה של מקדוסי (2018) מצביעים על מגמת התרחבות במספר התוכניות הרב-תחומיות במדעי הרוח והחברה ומביעים ביקורת על מבנה ההכשרה הרב-תחומי שהתפתח בישראל. הטענה העיקרית היא שמבנה זה אינו כולל קורסים ייעודיים, אלא הוא מבוסס על מקבצים של קורסים מתחומים שונים במדעי הרוח והחברה ללא אינטגרציה שיטתית וממוקדת של תוכניהם. מזרחי (2009) מוסיף כי כל עוד לא תתפתח תוכנית רב-תחומית אינטגרטיבית כללית המשתרעת על פני כל מהלך הלימודים לתואר בוגר, יצאו סטודנטים המעוניינים בהשכלה כללית נפסדים משום שמחד, הם אינם זוכים להתמחות דיסציפלינרית, ומנגד הם מסיימים את לימודיהם ללא השכלה כללית מספקת. מקדוסי (2018) מבקר גם את ההכשרה הבין-תחומית, המאפיינת סטודנטים מצטיינים והמבוססת על התפיסה שעל-פיה (א) הכשרה זו במסגרת התואר הראשון אינה ראויה לכל אחד; (ב) על סטודנטים המעוניינים להמשיך ללימודים מתקדמים להתמחות תחילה בדיסציפלינה אחת ולהרחיב את לימודיהם רק בלימודי ההמשך (התפיסה הרווחת במדעים המדויקים).

עם זאת ניכרת מגמה עתידית שאותה תיאר פרופ' פרץ לביא, נשיא הטכניון: "אנו מאמינים שעתידי המדע מושתת על עשייה בין-תחומית. שלושת חתני פרס נובל - הפרופסורים אברהם הרשקו, אהרן צ'חנובר ודני שכטמן - אמנם קיבלו את הפרס על עבודה שעשו לבדם במעבדותיהם, אבל המודל הזה כבר לא עובד כיום. התקדמות מדעית אפשרית בימינו רק באמצעות שילוב בין דיסציפלינות, ולכן מקימים בטכניון מרכזים (hubs) אינטר-דיסציפלינריים, שבהם עובדים יחד חוקרים וסטודנטים מפקולטות שונות ומדיסציפלינות שונות. כך הוחלט לבנות גם את מכון טכניון-קורנל לחדשנות ע"ש ג'ייקובס - לא במבנה של פקולטות אלא בשלושה מרכזים, שבכל אחד מהם תתקיים פעילות אינטר-דיסציפלינרית. שכן כך תיראה האקדמיה של העתיד" (הטכניון, 2015).

גם המודל הפדגוגי MERge (Hazzan & Lis-Hacohen, 2016) המוצע ליישום בלימודי תואר ראשון בתחומי מדע והנדסה מקיים למידה בין-תחומית היות שהוא עוסק בשני תחומי דעת: חינוך וניהול, ומנחיל שלוש מיומנויות שונות לסטודנטים במהלך לימודיהם: ניהול-Management; חינוך-Education; ומחקר-Research. **הניהול** מתייחס ליכולות, כמו שיווק, תפעול, ניהול צוות, ניהול תקציב, וכיוצא בזה. **החינוך** נמצא כמרכיב מרכזי בהתפתחות האישית והוא יכול לסייע בביטוי גמישות לסביבות עבודה חדשות, בעבודת צוות שיתופית ובמפגש עם לקוחות פוטנציאליים. ובכישות יכולות של הוראה ולמידה המעניקות כלים המאפשרים לשתף ידע עם אחרים וכן גם לזהות פערי ידע ולדעת לצמצמם. **המחקר** מאפשר ללומד לבסס את החלטותיו על נתונים מבוססי מחקר ולא על ניסיון בלבד. שלוש המיומנויות יחד יוצרות מיזוג MERge בין שלושה מטא-מקצועות הנדרשים כיום באפיקי קריירה שונים.

צורך הולך וגובר לפתח מיומנויות בין-תחומיות בקרב סטודנטים. לדברי ברסלר ודטמס (Brassler & Dettmers, 2017) פיתוח מיומנות זו יתרום בשלושה היבטים: (1) היבט אקדמי - קידום התבוננות הוליסטית על התפתחות של תיאוריה וידע כחיבור בין מספר תחומי דעת; (2) היבט שוק התעסוקה - הוא מונחה על ידי חדשנות, והעניין של ארגונים במיומנויות בין-תחומיות גובר ככל שביצוע פרויקטים ומטלות נעשה מורכב יותר; (3) היבט פיתוח מודעות לקיימות - מיומנות בין-תחומית מסייעת לטיפול בבעיות דחופות, "האתגרים הגדולים" של זמננו.

מקדוסי (2018) מתייחס למגמות בלימודים בין-תחומיים מול רב-תחומיים באוניברסיטאות בישראל. הבנת מגמות אלו עשויה לסייע לדיון באופן היישום הרצוי של למידה בין-תחומית במערכת החינוך. באופן כללי, ניכר כי בעשורים האחרונים גדל היצע התוכניות וגדל מספר הסטודנטים הפונים ללימודים בתוכניות המשלבות בין תחומים. מקדוסי מבחין בין שני סוגי תוכניות המשלבות בין תחומים. האחד - תוכניות רב-תחומיות הכוללות קורסים מתחומים רבים, אך אין בהן שילוב של התחומים לכדי תחום הוראה ומחקר אחד. תוכניות אלו אינן נתפסות כסלקטיביות, הן ממוקדות בעיקר במדעי הרוח והחברה ופחות במדעים, והן מהוות מעין פתח ללימודי תואר ראשון לסטודנטים בעלי נתוני כניסה לא גבוהים. השני - התוכניות הבין-תחומיות המשלבות תחומי ידע לכדי תחום ידע אחד אינטגרטיבי. הן משווקות כתוכניות המכוונות למחקר פורץ דרך, קולטות מספר קטן של סטודנטים וחלקן מיועדות לסטודנטים מצטיינים. עוד נטען כי התוכניות הרב-תחומיות מצויות באופן נרחב בעיקר באוניברסיטאות מן הדרג השני (כדוגמת אוניברסיטת בר-אילן, אוניברסיטת בן גוריון והמכללת),<sup>1</sup> ואילו האוניברסיטאות המובילות - דרג ראשון (כדוגמת אוניברסיטת תל אביב, האוניברסיטה העברית והטכניון) צמצמו במידה רבה את חלקן בתוכניות רב-תחומיות, והן מקדמות תוכניות בין-תחומיות (כדוגמת מדעי המוח וחקר התודעה או בנושאים מדעיים, כגון מדעי הנתונים, ביוכימיה וביוטכנולוגיה).

הממצאים העיקריים העולים מהיצע התוכניות הבין-תחומיות שסקר מקדוסי (2018) הם כי בניגוד ללימודים הרב-תחומיים, התוכניות והתארים הבין-תחומיים מקנים תואר בתחום ידע מוגדר, ושם התחום מופיע על גבי התעודה בסיום התואר. בין התוכניות הבין-תחומיות ניתן לזהות תחומים חדשים יחסית, כגון מדעי המוח וחקר התודעה שצוינו לעיל, שטרם מוסדו לכדי דיסציפלינה. לעומת זאת, קיימות תוכניות בין-תחומיות ותיקות שהתמסדו במהלך השנים באוניברסיטאות בישראל ומופיעות בתוכנית הלימודים של התואר הראשון, עד שקשה לטעון שמדובר בתחום שאינו דיסציפלינרי. לימודי ישראל, למשל, מופיעים בשמות כמו "לימודי מדינת ישראל" או "לימודי

1 אוניברסיטאות מובילות (דרג ראשון) הן אוניברסיטאות המצויות בדירוג גבוה בקרב 200 הראשונות במדד שנחאי לדירוג אוניברסיטאות בעולם. אוניברסיטאות דרג שני מדורגות נמוך (200 ומטה) או כלל אינן מדורגות.

התנסויות ומיומנויות רבות המתאימות ללמידה בין-תחומית. כך, למשל, מורה בין-תחומי נדרש לידע בשתי דיסציפלינות או יותר ולהכשרה פדגוגית בהן. כמו כן הוא נדרש להפגין חדשנות, יזמות ומנהיגות ויכולת ליצירת שיתופי פעולה עם מורים ועם מקבלי החלטות וקובעי מדיניות.

בראנד וטריפלט (Brand & Triplett, 2012) סקרו תוכנית להכשרת מורים שבה נעשה ניסיון לפתח למידה בין-תחומית בקרב מורים. לשם כך, החוקרים יצרו הזדמנויות למידה שיאפשרו לבחון קשרים ייחסיים בין-תחומיים שונים תוך יצירת פעילויות המעודדות העברת ידע בין התחומים. התוכנית התמקדה בנושאים אלו:

1. התנסות בהוראה המדמה את הדרך שבה ילמדו המורים לעתיד את הנושא הבין-תחומי "מדעים ואוריינות";
2. בחינת אופי הלמידה: האם אכן התקיימה למידה שבה באים לידי ביטוי קשרים המסייעים בעיבוד רעיונות חדשים?
3. בדיקה ומעקב: אם וכיצד יישמו המורים לעתיד את אופן הלמידה שלהם?
4. מיקוד בפדגוגיה בין-תחומית והשתלבותה עם האחרותיות (accountability)<sup>2</sup> הנדרשת ממורים.

ממצאי המחקר הראו כי המורים המתחילים הצליחו ליצור קשרים בהוראת יחידת לימוד רק בין שתי דיסציפלינות, זאת אף על פי שבתוכנית ההכשרה הם התנסו ביצירת קשר בין ארבעה תחומי דעת (או יותר). הפרקטיקות הבין-תחומיות של המורים התמקדו בקישור קריאה וכתובה עם מתמטיקה, עם מדעים או עם לימודי חברה. יחד עם זאת, ניכר שיפור בהיבט הקוגניטיבי (הבנה מהירה ועמוקה של מושגים, שמירה, זכירה, העברה וביטוי של ידע) והריגושי (ריבוי חוויות של הנאה, התרגשות וסקרנות).

נתגלו גם אילוצים וגורמים המעכבים הוראה בין-תחומית - מבחנים ארציים, דרישות לסטנדרטים, דרישות להדגשת דיסציפלינות מסוימות (כגון מתמטיקה, אוריינות) על פני אחרות (כגון מדעים, מדעי החברה), היעדר חופש בבחירת סגנון ההוראה, אילוצי זמן והתמודדויות המאפיינות מורים מתחילים. המורים גם התייחסו לצורך בתמיכת מורים אחרים, מומחים, ספרנים ועוד. אחת המסקנות העיקריות מהמחקר היא כי בהכשרת מורים יש להקדיש תשומת לב להוראה בין-תחומית כבר בשנה הראשונה להכשרה.

כאמור, יש הזדמנויות רבות ללמידה בין-תחומית הן במערכת ההשכלה הגבוהה הן במערכת החינוך הבית ספרית. אף על פי

## דגמים ללמידה בין-תחומית במערכת החינוך - בבתי הספר

למידה בין-תחומית במערכת החינוך עשויה לבוא לידי ביטוי בלמידה מבוססת פרויקטים היות שבלמידה מסוג זה לעיתים נדרש התלמיד לבקיאות במספר תחומי ידע. למידה זו מתייחסת לא רק ל"מה" אלא גם ל"למה". כך, למשל, פרויקט מדעי הבוחן מין הולך ונכחד של נשרים באזור מסוים דורש ידע בזואולוגיה, בגיאוגרפיה, בביוולוגיה ובכיוצא בזה (גרודצקי, 2006).

להלן יוצגו דגמים לשילוב לימודים בין-תחומיים במערכת החינוך העל-יסודית. אילן (2012) וואן לואוון (Van Leeuwen, 2005) מציעים דגמים ללימודים בין-תחומיים בתחומי הרוח והחברה בחטיבה העליונה. ביניהם הדגמים האלה:

1. **דגם המיזוג המלא** - המסגרות הדיסציפלינריות תפורקנה, ייבנה מקצוע חדש ויוגדרו עבורו מבנה דעת, תפיסה רעיונית ומטרות באופן עצמאי;
2. **דגם הנושאים הממוקדים** - נושאים או תכנים מתחומי דעת שונים יוכפפו לנושא או לרעיון-על. הלמידה תהיה קשורה למושגים או לנושאים נבחרים שיהוו נושא מארגן אינטגרטיבי;
3. **הדגם הרב-דיסציפלינרי** - גישה המעמידה זה לצד זה תכנים ומושגים מדיסציפלינה אחת עם תכנים ומושגים מדיסציפלינה אחרת. הגישה שומרת על גבולות ברורים בין הדיסציפלינות תוך קישור תכנים ומושגים מהדיסציפלינות השונות;
4. **דגם התיאום** - תיאום בין רעיונות מרכזיים, מושגים מרכזיים ומטרות המשותפים למקצועות שונים ולתוכניות לימודים במקצועות שונים. המטרות אמורות להתייחס לתחומים: הקוגניטיבי (השכלי), האפקטיבי (הריגושי) והמוטרי (ההתנהגותי);
5. **דגם המוקד וההיקף** - כל מקצוע יילמד כדיסציפלינה נפרדת עם תפיסת העולם והרציונל שלה. יחד עם זאת, יורחב כל מקצוע ויכלול נספחים רלוונטיים מתחומים אחרים המשיקים לו. לדוגמה: מקצוע המקרא יכלול חטיבות מתורה-שבעל-פה, מהמדרש, מהמחשבה המאוחרת יותר ומהאומנות;
6. **דגם הנושא השנתי** - המקצועות השונים יילמדו כדיסציפלינות נפרדות במשך שני שלישים משנת הלימודים. בשליש הנותר יילמד נושא אינטגרטיבי, המתבסס על נושאים שנלמדו בנפרד לפני כן על בסיס מיזוג מלא ובהוראה משותפת של צוות המורים.

## מגמות ביישום למידה בין-תחומית בהכשרת מורים

עבודת הדוקטור של אבן זהב (2016) עסקה בתכנון אסטרטגי של מערכת חינוך ויישום תהליך ניהול סיכונים בחינוך למדע וטכנולוגיה בישראל. בהקשר להתמודדות עם הסיכון האסטרטגי "מעמד מקצוע ההוראה בישראל" הוצע להתבונן בקריירת ההוראה כ"קריירה פרוטאנית" (Protean) (Hall, 2002) הכוללת

2 אחריותיות: אחריות היא החובה המוסרית של אדם למלא כראוי את תפקידו. האחריותיות יוצרת סמכות המאפשרת לדרוש מיחידים או מקבוצות לתת דין וחשבון על מעשיהם. בתחום החינוך, תפיסת האחריותיות הערכית והמקצועית מחויבת במתן דין וחשבון לגורמים רבים: תלמידים, הורים, עמיתים וממונים, ובשלבם שונים של תכנון העבודה וביצועה (Hargreaves, Braun & Gebhardt, 2013).

Hargreaves, A., Braun, H., & Gebhardt, K. (2013). *Data-driven improvement and accountability*. National Education Policy Center School of Education, University of Colorado Boulder. Retrieved from: <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/pb-lb-ddia-policy.pdf>

Hazzan, O., & Lis-Hacohen, R. (2016). *The MERge model for business development: The amalgamation of management, education and research*. Switzerland: Springer. [ebook]

Jacobs, J. A., & Frickel, S. (2009). Interdisciplinarity: A critical assessment. *Annual review of Sociology*, 35, pp. 43-65.

Jacobs, J. A. (2013). *In defense of disciplines: Interdisciplinarity and specialization in the research university*. Chicago: University of Chicago Press.

Jones, C. (2010). Interdisciplinary approach—advantages, disadvantages, and the future benefits of interdisciplinary studies. *Essai*, 7(1), 26. Retrieved November 7, 2015, from <https://dc.cod.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=essai>

Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Detroit: Wayne State University Press.

Van Leeuwen, T. (2005). Three models of interdisciplinarity. *A new agenda in (critical) discourse analysis: Theory, methodology and interdisciplinarity*, pp. 3-18.

שהאתגרים ביישומה של למידה זו רבים, היא הולכת ומתרחבת במערכות אלה. מקורן של תמורות אלו בתהליכי חדשנות פדגוגית ובשוק עבודה משתנה הדורש מומחיות בתחומים חדשים הכוללים שילוב של מספר תחומי דעת. כמו כן, למידה בין-תחומית דורשת הכשרה ייחודית לעובדי הוראה, לצוותי תכנון, הדרכה ופיקוח. חשוב ליישם תפיסה זו בהקשרים חברתיים עכשוויים, כדוגמת מדעי הנתונים, תוך הכרה באתגרי התקופה ובאתגרי ההוראה הבין-תחומית. כל אלה מצביעים על כך שלמידה והוראה בין-תחומיות נמצאות בתהליכי התהוות ואנו נדרשים לתהליך ארוך של עיון והעמקה בתחומים של ידע, במשאבים ובמטרות לפני שלמידה מעין זו תיושם באופן מערכתי.

## המקורות

אבן זהב, ע' (2016). **ניתוח אסטרטגי של מערכות חינוך: ניהול סיכונים של החינוך למדע וטכנולוגיה בישראל**. [דיזרטציה]. חיפה: טכניון, מכון טכנולוגי לישראל.

אילן, מ' (2012). **לימודים בינתחומיים בתחומי הרוח והחברה בחטיבה העליונה: דגמים ורעיונות לחשיבה**. אוחרזר ב-20 מרץ 2019 [https://mikrarevivim.blogspot.com/2015/06/blog-post\\_27.html](https://mikrarevivim.blogspot.com/2015/06/blog-post_27.html)

גורדצקי, מ. (2006). פדגוגיה קונטקסטואלית: מענה ללמידה משמעותית בתוך גורדון, ד' (עורך) **מקצועות לימוד במבחן: חלופות להוראה קונבנציונלית בבית הספר** (עמ' 119 - 132). ירושלים: מכון ון ליר בירושלים בשיתוף הקיבוץ המאוחד.

הטכניון. (2015). **באנו ללמוד מכם איך מקימים אימפריה של יזמות**. חיפה: הטכניון.

מזרחי, י' (2009). מחשבות על שני מודלים מתחרים של השכלה גבוהה. בתוך ש' ויגודה וי' שורק (עורכים) **חותם שלמה: מאמרים לזכר שלמה סימור פוקס פרי עטם של בוגרי מכון מנדל למנהיגות**. (עמ' 217-258). ירושלים: כתר.

מקדוסי, ע' (2018). התפתחותם וריבודם של לימודים רבת-תחומיים ובין-תחומיים בתואר הראשון בישראל. **מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות**, 53, 1 (סיוון תשע"ח, מאי 2018), עמ' 46-15.

Boix-Mansilla, V. (2010). Learning to Synthesize: The Development of Interdisciplinary Understanding. In R. Frodeman, J. T. Klein, & C. Mitcham (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 288-306). Oxford: Oxford University Press.

Brand, B. R., & Triplett, C. F. (2012). Interdisciplinary curriculum: An abandoned concept? *Teachers and Teaching*, 18(3), pp. 381-393.

Duran, E., Duran, L. B., & Worch, E. A. (2009). Papier-mache animals: an integrating theme for elementary classrooms. *Sci. Edu. Rev*, 8(11), p. 1994.

Brassler, M., & Dettmers, J. (2017). How to enhance interdisciplinary competence—interdisciplinary problem-based learning versus interdisciplinary project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2), p. 12.

Hall, D.T. (2002). *Careers in and Out of Organizations*. London: Sage.



# למידה שיתופית בסביבה מתוקשבת

אוסנת מוטולה\*, מירב אסף\*\*

**מילות מפתח:** למידה שיתופית מיטבית, תלות הדדית, רמות שיתוף, למידה שיתופית מתוקשבת

## פלטפורמות שיתוף מתוקשבות

בשני העשורים האחרונים התפתחו כלים שיתופיים מתוקשבים המאפשרים ללומדים לקיים אינטראקציות ברמות שונות והמתאימים למטרות למידה ולתוצרים שונים (מישר-טל, 2011) וכן פלטפורמות מתוקשבות לקיום תהליך חקר לכל אורכו (שיינפלד, 2017). כך, באמצעות הכלים הדיגיטליים לומדים יכולים לגשת למידע רלוונטי ולשתפו בקבוצה, לתקשר ולהשתתף בדיונים מקוונים בנושא ממוקד, להזין הערות ומשוב עמיתים, לארגן מידע בצורה סכמתית (רימור, רוזן ונאסר, 2010), לתאם בין מספר מרכיבים של הפרויקט, לתעד את תהליכי העבודה, לערוך ולנהל את גרסאות העבודה (טל וטל, 2006), להבין את משמעות הקניין הרוחני וכללי השימוש במקורות וליצור ידע חדש על ידי שילוב חלקים שונים לכדי תוצר שלם. להלן מספר דוגמאות לסביבות שיתופיות מקוונות:

- סביבות שיתוף (Sharing), כגון בלוג (יומן רשת) ורשתות חברתיות כגון Facebook מספקות סביבות שיתוף מידע באמצעות העלאת תכנים, הוספת קישורים ופרסום פוסטים. המשתתפים בהן יכולים להגיב לתכנים אלו או להוסיף תכנים נפרדים משלהם (Rollett et al., 2007).
- סביבות שיתוף פעולה (Cooperating), כגון הפורום הלימודי וקהילות מקוונות הפעילות באתרים ובמערכות סגורות שונות (דוגמת Google Classroom). משמשות כמקום מפגש ציבורי המאפשר לשתף פעולה ולנהל דיונים במצב סינכרוני ואסינכרוני באמצעות אינטראקציות בין אישיות וכישורי עבודת צוות, העלאת רעיונות, מתן משוב וביקורת, שיתוף בניסיון אישי וכדומה (רימור ורוזן, 2018; שיינפלד, 2017).
- סביבות לניהול תכנים ולמידה שיתופית (Collaborating), כדוגמת Wiki וכלי Google (דוקס, סליידס וכדומה) מאפשרות ניהול משותף של משימות - הן יצירה משותפת של והן קיום אינטראקציות בין השותפים. פלטפורמות אלו מאפשרות עבודה סינכרונית ואסינכרונית והן כוללות את האפשרות להגיב לעבודתו של האחר, לערוך אותה ולבצע בה שינויים (Suh, 2011).

על פי מודל הטקסונומיה של שיתופיות שהוצג לעיל (Salmons, 2008), סביבות אלה עשויות לקדם משימות לימודיות בכל רמות השיתוף, החל מהצגת תכנים (Sharing) ברמת הדיאלוג ועד ללמידה שיתופית משמעותית (Collaborating) ברמה הסינרגטית.

בספרות ניתן למצוא הגדרות רבות למושג "למידה שיתופית". ההגדרה הרחבה ביותר היא מצב שבו שני אנשים או יותר לומדים משהו יחד (Dillenbourg, 1999), אולם הגדרה זו אינה מספקת את כל העוסקים בנושא. כך למשל, רותם ופלד (2008) מבחינים בין למידה **משותפת** ולמידה **שיתופית**. הם מדגישים שכדי שלמידה יתחשב שיתופית, לא די בכך שהמשתתפים יעסקו בלמידה של אותה מטלה, אלא צריכות להתנהל אינטראקציות רבות ומשמעותיות לאורכו של תהליך הלמידה. סלאבין (Slavin, 2011) מדגיש כי למידה שיתופית היא למידה המרוכזת סביב נושא מסוים, פרויקט או משימה משותפת, וכל אחד מהשותפים אחראי לתרום להשגתה. כלומר, למידה שיתופית מתרחשת רק כאשר מתקיימת תלות הדדית בין השותפים ותוצאות הלמידה מושפעות מפעולותיו של היחיד ושל כלל השותפים בקבוצה (Johnson & Johnson, 2009).

בנוסף לאינטראקציות הרציפות ולתלות ההדדית בין השותפים, גם סוג האינטראקציה המתקיימת בין השותפים משפיע על רמת השיתופיות בקבוצה. הטקסונומיה של למידה שיתופית (Salmons, 2008) מתארת את סוג האינטראקציה באמצעות הקשר בין שלושה מרכיבים: רמות שיתוף הפעולה, פעילויות הלמידה ובניית האמון בין השותפים. ככל שגובר שיתוף הפעולה בקבוצה, המשתתפים מיישמים פעולות לימודיות מורכבות יותר וכך גם גובר הצורך באמון בין השותפים באשר לתרומה ולמחויבות שלהם לביצוע המשימה.

הרצף שמתארת סלמונס כולל חמש רמות בסדר עולה של מידת השיתוף והאמון הנדרשת: **דיאלוג** - היא רמת השיתוף הבסיסית, הכוללת החלפת רעיונות והבהרת דרכי הפעולה ביחס למטרה המשותפת. **משוב עמיתים** כולל ביקורת, משוב, הערכה ושיפוט הדדיים לגבי רלוונטיות המידע ואיכות העבודה של העמיתים. **שיתופיות מקבילה** מתרחשת כאשר כל משתתף אחראי לבצע חלק אחר ממרכיבי המשימה. מיזוג המרכיבים לכדי תוצר סופי מערב דיאלוג ומשוב עמיתים. **שיתופיות רציפה** מתקיימת כאשר ההתקדמות במשימה נבנית נדבך על נדבך, וכל משתתף יכול לבצע את חלקו רק לאחר שמשתתף אחר סיים את החלק שקדם לו. הרמה האחרונה, **שיתופיות סינרגטית** היא רמת השיתוף הגבוהה ביותר: כל המשתתפים עובדים ביחד בכל שלבי העבודה, ממזגים רעיונות ומתכננים

\* גב' אוסנת מוטולה היא מורה והיא בוגרת התוכנית לתואר שני ב"חינוך בעידן טכנולוגיות מידע" במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

\*\* ד"ר מירב אסף היא מרצה וראש התוכנית לתואר שני ב"חינוך בעידן טכנולוגיות מידע" במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

## יתרונות הלמידה השיתופית

מטרת הלמידה השיתופית היא לקדם הן מיומנויות אקדמיות הן כישורים חברתיים, שתי מטרות חינוכיות אוניברסליות השלובות זו בזו (Sharan, 2010; Slavin, 2015; Tolmie et al., 2010). בספרות ניתן למצוא עדויות רבות ליתרונותיה של הלמידה השיתופית ולתרומתה לתלמידים ולמורים כאחד. מחקרים מצאו כי למידה שיתופית עשויה להוביל לשיפור בהישגי התלמידים, לקידום רכישת מיומנויות חברתיות וערכים אזרחיים בעלי ערך, לפיתוח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה, לשיפור מיומנויות של למידה אוטונומית, לצמיחה אישית ולבריאות פסיכולוגית של התלמיד (לסקירה ראו Gillies, 2016). כמו כן, למידה שיתופית נמצאה מועילה לעבודת המורים. ראשית, היא מעניקה להם זמן רב יותר לחשוב על המתרחש בכיתה על ידי התבוננות בתלמידים המתמודדים עם החומר באופן עצמאי. כך יכולים המורים להיות נוכחים בתהליכי הלמידה הקבוצתיים ולהשיג נקודת מבט רחבה יותר על מידת ההצלחה של התלמידים בלמידת החומר. שנית, הלמידה השיתופית מספקת הזדמנות להערכה חלופית ומפחיתה את העומס על המורים על ידי הקטנת מספר העבודות המוגשות (Ghodsi & Laal, 2012; Shimazoe & Aldrich, 2010).

## יתרונות הלמידה השיתופית המתוקשבת

העבודה המתוקשבת מזמנת אפשרויות חדשות של למידה הפורצות את מגבלות הזמן והמקום שבהם היא מתרחשת (רותם ופלד, 2008). לכן ניתן לנהל באמצעותה פעילויות שבהן תלמידים ניגשים למקורות מידע רבים, למומחים מרוחקים ומקבלים תמיכה בכל מקום ובכל זמן (Zurita & Nussbaum, 2004). הסיבות לשימוש באמצעים דיגיטליים כתומכי למידה שיתופית מגוונות: להכין את התלמידים לחברה צורכת ידע, לאפשר גמישות בזמן ובמקום הלמידה, לשפר ביצועים קוגניטיביים, לעודד הבנה עמוקה, לטפח מעורבות של התלמיד בלמידה ולעקוב אחר שיתוף הפעולה בקבוצה (Resta & Laferrière, 2007).

נוסף לאמור לעיל, סביבות מתוקשבות שיתופיות תורמות לעבודת המורה. באמצעותן ניתן להגיע לנתונים ולמידע על אופני העבודה של הלומדים ועל התרומה שלהם לתהליך ולתוצר הקבוצתי. אלה משקפים בצורה גלויה את רמות השיתוף של השותפים ומאפשרים לנתח את תהליכי הלמידה הקבוצתיים, לזהות ולאבחן בעיות בהשתתפות ולפעול לפתרון (רימור ורוזן, 2018). היכולת למדוד, להשוות ולהעריך את מידת המעורבות האישית של כל משתתף ואת תרומתו לתהליך העבודה ולתוצר הסופי מעניקה לטכנולוגיה הדיגיטלית ערך מוסף לניהול הלמידה השיתופית ולהערכתה (לוי, 2007; טל וטל, 2006).

## בעיות וקשיים ביישום למידה שיתופית

היתרונות של למידה שיתופית משכנעים ביותר. עם זאת, מורים ותלמידים רבים נרתעים מההתנסות בשיטת הוראה-למידה זו. מחקרים מצאו כי במקרים רבים למידה שיתופית

הייתה יעילה פחות מן המצופה והובילה לתוצאות חיוביות פחות עבור המשתתפים עקב תחרות, מתחים וחששות לגבי הערכת המשימה המשותפת, דינמיקה קבוצתית מורכבת וארגון עבודה לקוי (Burdett, 2003). רוברטס ומקינרני (Roberts & McInnerney, 2007) מציגים שבע סיבות שהחוקרים מייחסים לקשיים אלו: העדפה של תלמידים ללמוד לבד וסלידה משיתוף, התנגדות להרכב הקבוצה שהמורה קבע, מחסור במיומנויות ובידע בסיסיים להתנהלות בעבודה שיתופית, חלוקת נטל לא שוויונית ("טרמפיסטיות"), פערים קשים לגישור ביכולות התלמידים, קושי בניהול למידה עם מספר שותפים גדול לאורך זמן ותסכול הנובע ממתן הערכה קבוצתית ולא על פי תרומה אישית.

## בעיות וקשיים בלמידה שיתופית מתוקשבת

רוברטס ומקינרני (Roberts & McInnerney, 2007) מציינים כי רבות מהבעיות שהם הציגו לעיל קשורות זו לזו ומתקיימות גם בסביבת 'פנים אל פנים' וגם בסביבה המקוונת. עם זאת, ישנן בעיות ייחודיות ללמידה שיתופית מתוקשבת, בעיקר כאשר זו נעשית ללא מפגשים 'פנים אל פנים' או עם מפגשים בודדים. הנחת היסוד של הלמידה השיתופית מבוססת על בניית קונצנזוס בין חברי הקבוצה באמצעות שיתוף פעולה (Ghodsi & Laal, 2012), אך כשהשותפים אינם מכירים זה את זה הם מתקשים ליצור תלות הדדית ביניהם ולבסס קשרים חברתיים ואקלים למידה שיתופי. כאשר אין אינטראקציות מספקות בין השותפים הם מתקשים לקיים דיאלוג, להבין את נקודות המבט ואת שיקולי הדעת של חברי הקבוצה וליצור קונצנזוס שכזה.

כמו כן, בלמידה שיתופית מרחוק נוספות בעיות של הקפדה על לוחות זמנים לביצוע המשימות, קושי במציאת זמני מפגש המתאימים לכל חברי הקבוצה, חוסר מחויבות של חלק מהמשתתפים למפגשים אלו והיעדר תמיכה מספקת מצד המורים בתהליכים הקבוצתיים והלימודיים (Burdett, 2003). הקושי ליצור קשרים חברתיים מפחית את המחויבות של השותפים לתהליך הלמידה ומשתתפים רבים נוטשים את הפעילות הקבוצתית. תופעה זו נפוצה בלמידה שיתופית מרחוק והיא אחת הבעיות המשמעותיות המובילות לכישלונה (Roberts & McInnerney, 2007).

## למידה שיתופית מתוקשבת מיטבית

כדי ליישם למידה שיתופית באופן מיטבי, גם בזו המתנהלת 'פנים אל פנים' וגם בזו המתנהלת מרחוק, יש לקיים חמישה מרכיבים בסיסיים (Johnson & Johnson, 2009):

- **תלות הדדית חיובית** - השגת המטרות המשותפות של הלמידה באמצעות שיתוף פעולה ועל ידי חלוקת תפקידים וחלוקת עבודה;
- **אחריות אישית וקבוצתית** המתבטאת בתחושת האחריות של כל משתתף להשגת המטרות המשותפות, כמו גם לרווחת השותפים. באקלים שכזה כישלון קבוצתי נתפס

רותם, א' ופלד, י' (2008). **לקראת בית ספר מקוון**. תל אביב: מכון מופ"ת.

רימור, ר', רוזן, י' ונאסר, כ' (2010). דפוסי אינטראקציה בין סטודנטים במסד נתונים שיתופי מתוקשב. בתוך י' עשת (עורך), **כנס צייס למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 177-185). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה ושה"ם. נדלה מתוך:

[http://telem-pub.openu.ac.il/users/chais/2010/noon/4\\_2.pdf](http://telem-pub.openu.ac.il/users/chais/2010/noon/4_2.pdf)

רימור, ר' ורוזן, י' (2018). כיצד שותפים מגיעים להסכמה? למידה שיתופית מקוונת ודרכי הערכתה. בתוך ר', ודמני (עורכת). **פדגוגיה דיגיטלית: הזדמנות ללמידה אחרת** (עמ' 15-43). תל אביב: מכון מופ"ת.

שיינפלד, מ' (2017). למידה שיתופית בעידן הדיגיטלי. בתוך ע', מלמד וא', גולדשטיין (עורכים), **הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי** (עמ' 216-187). תל אביב: מכון מופ"ת.

Burdett, J. (2003). Making groups work: University students' perceptions. *International Education Journal*, 4 (3), pp. 177-191.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp.1-19). Oxford: Elsevier. Retrieved from: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190240/document>

Garrison, D. R. (2016). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice*. New York: Routledge.

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), pp. 39-54.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), pp. 365-379.

Kirschner, P. A. (2001). Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. *Learning and Instruction*, 10, pp.1-9.

Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, pp. 486-490.

Resta, P., & Laferrière, T. (2007). Technology in support of collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 19(1), pp. 65-83.

Roberts, T. S., & McInnerney, J. M. (2007). Seven problems of online group learning (and their solutions). *Journal of Educational Technology & Society*, 10(4), pp. 257-268.

Rollett, H., Lux, M., Strohmaier, M., Dosinger, G., & Tochtermann, K. (2007). The Web 2.0 way of learning with technologies. *International Journal of Learning Technology*, 3(1), pp. 87-107.

Salmons, J. E. (2008). Taxonomy of collaborative e-learning. In L. A. Tomei (ed.), *Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration* (pp. 839-846) Hershey, PA: IGI Global.

Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), pp.300-313.

Shimazoe, J., & Aldrich, H. (2010). Group work can be gratifying: Understanding & overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching*, 58(2), pp. 52-57.

נגרוע יותר מכישלון אישי, ודבר זה מגביר את המוטיבציה של המשתתפים להשלים את חלקם במשימה ולהקל על עבודת חבריהם לקבוצה;

- **אינטראקציות מקדמות** כוללות פיתוח נורמות של התנהגויות נאותות להחלפת משאבים, לעזרה הדדית, למשוב הדדי, וכן התייחסות לביקורת וחקירת ההצעות ונקודות המבט השונות;

- **שימוש בכישורים חברתיים** - שימוש בתקשורת ברורה וחד-משמעית, קבלת השונה, מתן תמיכה ושימוש יעיל באסטרטגיות לפתרון קונפליקטים;

- **ביסוס תהליכים קבוצתיים** - הכרת פעילויות והתנהגויות המאפשרות לשותפים לזהות את הפעולות המקדמות את המטרה המשותפת ולהחליט כיצד כדאי לפעול בהמשך.

למידה שיתופית הנתמכת על ידי מחשב באופן הולם יכולה לספק סביבה אידיאלית שבה אינטראקציה בין תלמידים ממלאת תפקיד מרכזי בתהליך הלמידה (רימור ורוזן, 2018; Roberts & McInnerney, 2007). כמענה לכך על סביבות שיתופיות מקוונות לכלול חמישה מרכיבים הקשורים זה בזה: **סביבת המשימה** - משימה מורכבת ואותנטית בתחום התוכן הרלוונטי; **סביבת הלימוד** - שימוש בשיטות לימוד מבוססות מקורות, כדוגמת חקר פתרון בעיות, וכדומה; **סביבת הקבוצה** - שילוב סביבות תקשורת וקידום אינטראקציות חברתיות; **סביבה מנהלית** - אמצעים דיגיטליים לתכנון, לתיעוד, לאחסון ולכתיבת טיוטה; **סביבה טכנית** - נגישות לאמצעי קצה ולרשת האינטרנט (Kirschner, 2001). כדי לקיים למידה מיטבית שכזו יש לתכנן משימות המתאימות לשיתוף פעולה סינרגטי. נוסף לכך, על המורה להיות נוכח בדיונים, להתייחס לתרומות של לומדים שונים ולתמוך בהם. כמו כן, יש להעריך לומדים ולהגמל אותם, לא רק על הפעילות הלימודית שלהם, אלא גם על האינטראקציות החברתיות ועל התמיכה שלהם בלמידה של העמיתים (Garrison, 2016).

## המקורות

טל, ח' וטל, ע' (2006). ויקי ממ"ן: מטלה שיתופית בסביבת wiki. בתוך י' עשת (עורך), **כנס צייס למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 43-51). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה. נדלה מתוך:

<http://telem-pub.openu.ac.il/users/chais/2006/02/pdf/chais-5-tal.pdf>

לוי, ז' (2007). יישום כישורי עבודת צוות בלמידה בסביבת אינטרנט. בתוך י' עשת (עורך), **כנס צייס למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (עמ' 152-159). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה. נדלה מתוך: [http://telem-pub.openu.ac.il/users/chais/2007/noon/N\\_2.pdf](http://telem-pub.openu.ac.il/users/chais/2007/noon/N_2.pdf)

מישר-טל, ח' (2011). פיתוח והפעלה של מטלות לימודיות שיתופיות בסביבת ויקי! **אאוריקה**, 32, עמ' 1-10. נדלה מתוך: <https://www.matar.tau.ac.il/wp-content/uploads/2015/02/newspaper32-docs05.pdf>

Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. *Handbook of Research on Learning and Instruction*, 4, pp. 344-360.

Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education*, 43(1), pp. 5-14.

Suh, H. (2011). Collaborative learning models and support technologies in the future classroom. *International Journal for Educational Media and Technology*, 5(1), pp. 50-61.

Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., and Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, 20(3), pp.177-191.

Zurita, G., & Nussbaum, M. (2004). Computer supported collaborative learning using wirelessly interconnected handheld computers. *Computers & Education*, 42(3), pp. 289-314.

## למידה מבוססת תנועה

יהודית סלפטי\*, יהודית זמיר\*\* ודורית שרף-בוסל\*\*\*

**מילות מפתח:** פעילות גופנית, למידה מבוססת תנועה, פעילות גופנית וקוגניטיבית, הישגים לימודיים

למידה מבוססת תנועה כוללת שני מושגים: "למידה" ו"תנועה". תחילה נגדיר בקצרה שני מושגים אלו ולאחר מכן נתייחס לקשר שבין תנועה ללמידה בדגש על שילוב תנועה בלימודים עיוניים. המושג "למידה" הוא מושג מורכב והגדרותיו עדיין משתנות ומתפתחות. הגדרה קצרה מאוד של "למידה" המקובלת על הכותבות היא הגדרתו של איינשטיין: "למידה היא חוויה. כל השאר הוא רק מידע" (הנפורד, 2000: 29). נוסף, כי חוויה שהיא למידה, מחוללת שינוי בלומד (הרפז, 2000).

### מהי תנועה של הגוף?

המובן הפשוט והראשוני של המושג "תנועה" הוא הזזת איברי הגוף או הזזת הגוף כולו. התנועה היא הפעלה של התחושה ושל התפיסה הקינסטטית יחד עם תחושות ותפיסות המגע, שיווי המשקל והמימוש. התנועה היא מונח גרעיני הנמצא ביסוד ההתנסויות שהגוף מבצע וביסוד מונחים רבים (שובל, 2006: 11). ניתן לחלק את התנועה לחמש רמות בהתאם לרמת המעורבות של הגוף מלמטה למעלה. ברמה הראשונה - הגוף נייח. ברמה השנייה - הגוף נייח אבל קיימת תנועה קלה בגפיים. ברמה השלישית - כל הגוף נע בקלות ובאיטיות. ברמה הרביעית - הגוף נע בתנועה מלאה אך לא ברצף. ברמה החמישית - התנועה מלאה, רציפה ומהירה (Bower et al., 2008).

### השפעת פעילות גופנית על תפקודים קוגניטיביים

תפקודים קוגניטיביים כוללים קליטה, אחסון, עיבוד מידע ושימוש בו, תשומת לב, תפיסה, זיכרון וחשיבה. המוח הקטן המקושר לתנועה אחראי גם לתפקודי למידה והוא מקיים קשרים עם מערכות הקשב, הזיכרון והתפיסה המרחבית. השימוש בזיכרון קשור ביכולת הזיכרון במידע שאוחסן במוח, ופעילות תנועה המתמקדת במיומנויות סנסוריות תורמת לחיזוקם של אזורי מפתח במוח. לימוד באמצעות פעילות גופנית-תנועתית יוצר זיכרונות חיוביים שיישאו במוח זמן רב והיו קלים לשחזור משום שהם מערבים למידה יישומית-התנסותית, מילולית ותנועתית (שגב-טל וגילי, 2010).

חוקרים שבחנו את ההשלכות של חקר המוח על הלמידה

\* ד"ר יהודית סלפטי היא ראש תוכנית ההכשרה לביה"ס היסודי, מרצה ומדריכה פדגוגית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

\*\* ד"ר יהודית זמיר היא מרצה בכירה בתחום סוציולוגיה של החינוך במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

\*\*\* דורית שרף-בוסל היא מרצה, מדריכה פדגוגית ומרכזת התוכנית "למידה מבוססת תנועה" במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

הדגישו את הזיקה שבין מרכזי התנועה במוח לבין פעילות קוגניטיבית ובין השליטה בתפקידים מוטוריים לבין יכולת החשיבה (הנפורד, 2000). בכל סוגי התנועה מתרחשים מהלכים של עיבוד מידע הכוללים תפיסה של מידע באמצעות החושים, ביצוע תהליכי חשיבה, העברת המידע אל הזיכרון ולבסוף תגובה (Sternberg אצל שובל, 2006). בסקירה סטטיסטית של ספרות שעסקה בקשר שבין תנועה ללמידה נמצא קשר חיובי משמעותי בין פעילות גופנית לבין תפקוד קוגניטיבי של ילדים (Sibley & Etniel, 2003). גם מחקרים שנעשו בעשור האחרון בדקו את השפעתה של פעילות גופנית על מבנה המוח ועל תפקודים קוגניטיביים כדי להבין כיצד התנהגות בריאה מקדמת תפקוד אפקטיבי בהקשר של למידה. במחקרים אלו נמצא שלפעילות גופנית יש השפעה חיובית משמעותית על הקוגניציה של ילדים. נמצא גם שביצועיהם הקוגניטיביים של ילדים בעלי כושר גופני גבוה היו טובים יותר מאלו של ילדים בעלי כושר גופני נמוך (Erickson, Hillman & Kramer, 2015). גישה מעוגנת גוף (Embodiment) המבוססת על פרדיגמה מדעית קוגניטיבית דוחה את ההפרדה הפילוסופית בין המוח לגוף ומציעה לחבר בין חוויה לידע מושגי. על פי גישה זו, החשיבה היא פעילות הנעשית בכל הגוף. תיאורטיקנים של קוגניציה מעוגנת גוף מבקשים למקם את הפעילות הסנסורית-מוטורית כטבועה בכל תהליכי החשיבה (Abrahamson & Lindgren, 2014).

### השפעת פעילות גופנית על הישגים לימודיים

מחקרים שונים שבחנו את הקשר בין תנועה לבין הישגים לימודיים מצאו קשר חיובי בין פעילות גופנית לבין הישגים לימודיים (Sibley & Etniel, 2003; Trudeau & Shephard, 2008). מחקר שבדק את ההשפעה של פעילות גופנית על הישגים הלימודיים מצא הבדל בין הישגים של תלמידים ששילבו פעילות גופנית בלמידה לבין תלמידים שלמדו באופן מסורתי. במבחנים שנעשו לתלמידים מייד לאחר הלמידה המשולבת בפעילות גופנית, אובחנה התקדמות משמעותית יותר בקריאה ובמתמטיקה לעומת תלמידים שלמדו בלמידה מסורתית. לדוגמה, בשיעור שעסק בתרגילי חיבור, תלמידים שלמדו תוך פעילות פיזית באמצעות דילוגים בין משבצות ממוספרות הצליחו יותר מתלמידים שלמדו את תרגילי החיבור באמצעות סימון משבצות על נייר באמצעות עיפרון (Watson et al., 2017). במחקר נוסף נבחנה השפעתה של פעילות גופנית על הישגים הלימודיים של תלמידי כיתה ח'. נמצא שהישגיהם הלימודיים במתמטיקה של משתתפים בתחרויות ספורט היו טובים יותר מהישגיהם של תלמידים שאינם משתתפים בתחרויות ספורט - גם במבחנים הפנימיים וגם במבחן הסטנדרטי החיצוני (Broth, 2002). ריד ועמיתיו (Sibley & Etniel, 2003) בחנו את ההשפעה של הוספת פעילות גופנית בת שלושים דקות לתלמידי כיתות ג' במהלך שלושה ימי לימודים בשבוע לתקופה של ארבעה חודשים. הם מצאו שהישגיהם הלימודיים של התלמידים

כגון מתיחות, ריצה או קפיצה במקום. הסוג השני מתייחס לשיעור פעיל המשלב פעילות גופנית בהקשר של הנושאים העיוניים בהתאם לתוכנית הלימודים, כמו התמסרות בכדור בתוך הכיתה תוך כדי השלמת משפטים באנגלית (Kommu et al., 2018; רם-צור וליטמנוביץ, 2018). שובל (2006) ציינה שלושה סוגים של תנועה בהתייחס לקשר שבין תנועה ללמידה: "תנועה לשמה", "תנועה בדרך אגב" ו"תנועה מושכלת". "תנועה לשמה" מכוונת מראש לשיפור כישורים גופניים ומיומנויות מוטוריות והיא אינה מתרחשת בזמן למידה עיונית. "תנועה בדרך אגב" מתרחשת כתוצאה לואי של למידה פעילה ללא הכוונה ללמידה. "תנועה מושכלת" משרתת את הנושא הנלמד, מכוונת מראש ללמידה בתנועה, ובה הילדים מתנועעים, נוגעים בחפצים ומשתפים פעולה עם חבריהם לצורך למידה.

שילוב תנועה כחלק אינטגרלי מלימוד נושאים עיוניים יוצר שדה שבו היכולת הגופנית נפגשת עם אתגר אינטלקטואלי תוך שימוש במרחב. ניתן לשלב תנועה בלמידה של תחומי דעת שונים, כגון קריאה, גיאומטריה והיסטוריה. המודעות המרחבית חשובה לכישורי החשבון והשפה, להבנת מיקום מספרים, לקיבוץ נתונים, לשיפוט ולמיון (ולטר, 2006). פעילויות והתנסויות תנועתיות עוסקות באופן טבעי בתפיסה חזותית, בתפיסה מרחבית וקינסטטית וכן בתפקודים גרפומוטוריים ובתיאום חזותי-מוטורי. פעילויות אלה קשורות באופן הדוק לביצועי למידה ולמיומנויות למידה המשותפות לתחומי תוכן שונים, דוגמת ארגון הדף בזמן כתיבה, מעקב אחר הסימנים בזמן הקריאה ועוד. כמו כן, התנועה החושית-תנועתית מספקת מידע הקשור ללימוד מושגים (כגון מושגי מרחב), ללימוד עקרונות מכניים (כגון קשר בין כוח למהירות) ועוד (שגב-טל וגלילי, 2010).

מחקר שנעשה בישראל בדק את הקשר בין פעילויות לימודיות המתרחשות תוך כדי תנועה של הגוף לבין השיפור בהישגים לימודיים בנושא זוויות. במחקר השתתפו 261 תלמידים שחולקו לקבוצת ניסוי ולקבוצת ביקורת. ממצאי המחקר הראו שהישגי התלמידים בקבוצת המחקר שהתנסו בלמידה בעזרת תנועה היו גבוהים יותר באופן מובהק מהישגיהם של התלמידים בקבוצת הביקורת שלמדה את נושא הזוויות בדרך המקובלת (שובל, 2009). במחקר נוסף נבדקה ההשפעה של שילוב תנועה בתוכנית ללימוד חוק שימור החומר בכיתה ג'. נמצאה הבנה משמעותית יותר של הנושא בקרב תלמידים שלמדו באמצעות תנועה בהשוואה לתלמידים שלמדו ללא תנועה (Sharpe, 1979).

בפועל, גם גננות וגם מורים מלמדים מקצועות עיוניים ובוחרים במשימות המשלבות תנועה של הגוף כשהם רוצים לקדם למידה עיונית בגן או בכיתה (Ben-Ari, 2002). לעיתים, גם מורים לחינוך גופני משלבים בשיעור משימות עיוניות, כגון העשרת אוצר מילים, מדידת הישגים או חישוב ממוצעים (Minton, 2003). הספר "נע ללמוד - שילוב תנועה בהוראת תכנים לימודיים בגן ובכיתות הראשונות בבית הספר היסודי" (שגב-טל וגלילי, 2010), המיועד בעיקר לגננות ולמורות שאינן מורות לתנועה בבתי הספר היסודיים, מציע דרך ללמד תכנים בשילוב תנועה. המחברות רואות בשילוב תנועה ערך מוסף ללמידה והן מעגנות

בקבוצת המחקר במבחנים סטנדרטיים היו טובים יותר מהישגי התלמידים שבקבוצת הביקורת.

## בין תנועה ללמידה

רעיון הקשר בין תנועה ללמידה הוא רעיון עתיק יומין. על פי אריסטו (322-384 לפנה"ס), הידיעה נרכשת באמצעות החושים, וילדים עד גיל חמש זקוקים לתנועה מרובה. לטענתו, תוכנית הלימודים לתלמידי בית הספר צריכה להתבסס על ארבעה תחומי דעת עיקריים, ואחד מהם הוא "גימנסטיקה", התעמלות שמחזקת את הגוף ומעניקה לו יופי (בן-שיר וגורי-רוזנבליט, 2012). לאורך השנים תיאורטיקנים רבים התייחסו לקשר שבין למידה ותנועה, למשל: למידה התנסותית (Kolb, 1975), למידה פעילה (רוג'רס, 1973), למידה מוטורית וחושית (Piaget, 1964) ועוד. לקראת סוף המאה ה-20 פרסם גרדנר את המודל המתייחס לריבויי אינטליגנציות, ובו הוא תיאר טווח רחב של יכולות אנושיות. לדעתו, ההפרדה בין "המנטלי" לבין "הגופני" נובעת מהתפיסה [הסוציולוגית, הערת המחברות] שהפעילות הגופנית נחותה מהפעילות המנטלית. הוא טען שבתי הספר מתמקדים בעיקר באינטליגנציה הלשונית והמתמטית, והוא הציע להקצות תשומת לב שווה גם לאינטליגנציות האחרות, כגון האינטליגנציה התנועתית-גופנית (גרדנר, 1996).

כאשר תנועת הגוף נעשית בהקשר של למידה, היא מהווה חלק ממערכת פסיכופיזית הקושרת בין הפסיכולוגי לבין הגופני (שובל, 2006). "הילד כולו" מגיע לבית הספר והדבר דורש אימונים גופניים ונפשיים כאחד. הקשר בין פעילות גופנית לתפקוד נפשי הוא עניינה של מערכת החינוך שכן הילדים מבליים חלק גדול מהיום בבית הספר (Sibley & Etnier, 2003). דניסון (אצל הנפורד, 2000: 99) טוען ש"התנועה היא הדלת ללמידה" - תיאום חושי-תנועתי הוא אחד מאבני היסוד לבניית יציבות רגשית והתנהגותית והוא תנאי הכרחי ללמידה תקינה. כדי להבין את הקשר בין תנועה ללמידה יש לחזור להתפתחות המוח של תינוקות. התפתחות המוח הנובעת מהמעבר ממצב של שכיבה למצב של עמידה משפרת את מיקומו של המנגנון החושי לקליטת מידע מהסביבה (הנפורד, 2000).

מלבד חשיבותה העצומה של תנועת הגוף להתפתחות הילדים בתחום המוטורי, התנועה עשויה לתרום ללמידה העיונית של ילדים בכלל, ובפרט לילדים בגיל הרך וילדים מהחינוך המיוחד. התנועה תורמת ללמידה העיונית בהיבטים שונים, כגון שיפור הלמידה באמצעות התפיסה הקינסטטית המספקת מידע משלים למידע המתקבל באמצעות החושים, עידוד להתמדה בלמידה, שמירה על עוררות והנאה ומתן הזדמנויות ללמידה עצמית (שובל, 2006).

## למידה עיונית מבוססת תנועה

בספרות המחקרית מוצעים שני סוגים עיקריים לשילוב פעילות גופנית בלמידה עיונית. הסוג הראשון מכונה "הוראה מרווחת". זוהי הפוגה קצרה ברצף הלימוד והיא כוללת פעילות אירובית,

Thomas, V. (2018). Impact of a spaced learning initiative in an undergraduate student teaching program in pediatrics. *Journal of Current Research in Scientific Medicine*, 4(1), p. 37.

Minton, S. (2003). Using movement to teach academics and outline for success. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(2), pp. 36-40.

Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*, 2 (3), 176-186.

Sharpe, P. (1979). The contribution of movement education to cognitive. development of infant school children. *Physical Education Review*, 2(1), pp. 29-36.

Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric exercise science*, 15(3), pp. 243-256.

Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), p. 114.

את השימוש בתנועה בגישה ההוליסטית בחינוך. לדבריהן, הגישה ההוליסטית מכוונת להוראה הפועלת על כל ממדי האישיות של התלמיד: הרגשי, האסתטי, האינטלקטואלי, החברתי, המוטורי, החזותי והמוזיקלי. "כיום אנו מבינים שתנועה כתהליך טבעי בחיינו - חיונית ללמידה, לחשיבה יצירתית ולהסקת מסקנות פורמליות ברמה גבוהה. הגיע העת להחזיר במודע את התנועה המשולבת לכל היבט בחיינו ולהבין שמהו כה פשוט וכה טבעי עשוי לחולל ניסים" (הנפורד, 2000: 228).

## המקורות

בן-שיר, ד' וגורי-רוזנבלט, ש' (2012). **מדריך למידה, פילוסופיה של החינוך**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

גרדנר, ה' (1996). **אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

הנפורד, ק' (2000). **חכמה בתנועה**. טבעון: הוצאת נורד.

הרפז, י' (2000). הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. **בדרך לבית ספר חושב, חינוך החשיבה** (עמ' 6-31). ירושלים: מכון ברנקו וייס.

ולטר, ע' (2006). רכישת מושגים באמצעות התנועה, **גלי עיון ומחקר**, 15, עמ' 154-168.

הוגרס, ק' (1973). **חופש ללמוד**. תל-אביב: ספריית פועלים.

רם-צור, ר' וליטמוביץ, ע' (2018). **הפוגות קצרות בזמן השיעור**. ירושלים: היוזמה למחקר יישומי בחינוך.

שגב-טל, ר' וגלילי, ר' (2010). **נע ללמוד - שילוב תנועה בהוראת תכנים לימודיים בגן ונכיתות הראשונות**. תל אביב: מכון מופת.

שוכל, א' (2006). **נעים ולומדים: תנועת הגוף ותרומתה ללמידה**. קריית-ביאליק: אח.

שוכל, א'. (2009). הקשר בין פעילויות לימוד תוך כדי תנועה לבין שיפור בהישגים לימודיים בנושא זוויות, **דפים**, 47, עמ' 185-211.

Abrahamson, D., & Lindgren, R. (2014). Embodiment and embodied design. *The Cambridge handbook of the learning sciences*, 2, pp. 358-376.

Ben-Ari, Y. (2002). Excitatory actions of gaba during development: the nature of the nurture. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(9), pp. 728.

Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E., & Ward, D. S. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American journal of preventive medicine*, 34(1), pp.23-29.

Broh, A. B. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75(1), pp. 69-95.

Erickson, K. I., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2015). Physical activity, brain, and cognition. *Current opinion in behavioral sciences*, 4, pp. 27-32.

Kolb, D. A. and Fry, R. (1975) Toward an applied theory of experiential learning. in C. Cooper (ed.), *Theories of Group Process*, London: John Wiley.

Kommu, P. P. K., Sahoo, S., Kapoor, A., Sharma, A., &

## הוראת העברית כשפה שנייה

### אירנה בלנקי-קרלין\*

**מילות מפתח:** הוראת העברית, רכישת שפה שנייה, למידה שיתופית, הוראה בסביבה מתוקשבת, הוראה מגיבת תרבות

שפה שנייה היא שפה נוספת על שפת האם הנלמדת בסביבה הטבעית שבה היא משמשת או במסגרת לימודית למטרות חברתיות ולימודיות (תוכנית הלימודים לילדים עולים, תשס"ח: 2). הוראת העברית כשפה שנייה היא הוראתה לאוכלוסיות שונות ששפת אימן שונה. בניגוד לשפה זרה, שפה שנייה היא שפה שאליה נחשפים בסביבה הרחבה מחוץ לכותלי המוסד החינוכי והיישוב ובהקשרים מגוונים של החיים בחברה.

### הוראת העברית כשפה שנייה בבתי ספר לדוברי ערבית

מקצוע העברית הוא מקצוע חובה בבתי ספר לדוברי ערבית. הוראתו מתחילה באופן רשמי במגזר הערבי והבדואי בכיתה ג' בהיקף של 4-5 שעות שבועיות, ובמגזר הדרוזי בכיתה ב' בהיקף של שתיים שבועיות והחל מכיתה ג' בהיקף של חמש שעות שבועיות. הוראת השפה נמשכת לאורך כל שנות הלימוד עד בחינת הבגרות בכיתה יב' (בהיקף של 3 יח"ל או 5 יח"ל). בשנים האחרונות החלה לפעול במערכת החינוך התוכנית "עברית על הרצף", ומטרתה לחזק את שליטת התלמידים בשפה העברית הדבורה. התוכנית מופעלת במתכונת של רצף גילי - החל מהחינוך בגיל הרך (גן חובה) ועד סיום התיכון (עברית כשפה שנייה לתלמידים דוברי ערבית, 2017: 8).

מדיניות משרד החינוך בנושא הוראת השפה העברית כשפה שנייה נוגעת לארבע אופנויות השפה: כתיבה, דיבור, האזנה וקריאה. הוראתה אמורה לשלב תכנים הלקוחים מ"עולמות שיח" ומסוגות מגוונות (שם: 9).

### הוראת העברית כשפה שנייה לילדים עולים בכיתות

#### א-יב בבתי הספר

מדינת ישראל היא מדינת הגירה - מן הגדולות בעולם מבחינת היחס המספרי בין האוכלוסייה הקולטת לאוכלוסייה הנקלטת. בעשורים הראשונים לקיומה של המדינה הייתה הגישה השלטת במדיניות הקליטה גישה "כור ההיתוך". לפי גישה זו, היה על העולים לסגל לעצמם במהירות האפשרית את התרבות המקומית ולהידמות ככל האפשר לתושבים הוותיקים. בעשורים האחרונים רווחת גישה הרבת-תרבותיות. לפי גישה זו, בצד הציפייה שהעולים יסתגלו לחברה הקולטת ניתנת לגיטימציה להמשכיות תרבותית ולשימור הערכים והמסורת של תרבות המוצא. החברה הקולטת נקראת ללמוד את המטען התרבותי שהעולים מביאים,

\* ד"ר אירנה בלנקי-קרלין מרצה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע ובמכללת לוינסקי לחינוך.

להכיר בערכו ולשזור חלקים ממנו בתרבות המקומית (תוכנית הלימודים לילדים עולים, תשס"ח: 1).

להלן הדגשים בתוכנית הלימודים לילדים עולים בכיתות א-יב בבית הספר הממלכתי והממלכתי דתי. תוכנית הלימודים הראשונה לעולים חדשים פורסמה בשנת 1978. התוכנית השנייה פורסמה בשנת 1994. בראש הוועדה ישבו אז פרופ' עלית אולשטיין ופרופ' שושנה בלום-קולקה. התוכנית השלישית היא תוכנית הלימודים הנוכחית (תשס"ח).

הצורך בתוכנית האחרונה נבע מן התמורות שחלו בחברה ובתרבות הישראלית - בחינוך, בחקר הלשון ובחקר הוראת הלשונות. בתחום החברתי-תרבותי החברה הישראלית שנתפסה בעיני עצמה כחברה מונוליטית, הפכה לחברה רבת-תרבותית, המעניקה הכשר לשונות תרבותיות, לגיון, ואינה דורשת עוד אחידות תרבותית וטשטוש הייחוד של הקבוצה. בתחום החינוך התחזקה המגמה המעמידה את התלמיד במרכז, והתגברה ההכרה בשונות של תלמידים מבחינת כישוריהם ורקעם ואף סגנון הלמידה שלהם. בחקר הלשון ניתן מקום מרכזי להיבטים טקסטואליים, תקשורתיים וחברתיים-תרבותיים. התפתחות זו עולה בקנה אחד עם התפתחויות מעניינות בלשון עצמה. המדיה הייתה לגורם רב-עוצמה מבחינת השימוש בשפה והיא משפיעה על הקשר שבין לשון הדיבור ללשון הכתובה.

תמורות חלו גם בחקר רכישת שפות בכלל ורכישת שפה שנייה בפרט, ואלה הובילו לתובנות חדשות על דרך ההוראה. התובנות החדשות מוסיפות עיקרון, והוא העיסוק במגוון רחב מאוד של סוגי טקסטים בשפה הדבורה והכתובה. כמו כן, מודגשת השליטה בדיבור ברמה תקשורתית סבירה, שכן ידוע כי היא מקדימה את השליטה במיומנויות האחרות ומקדמת את תהליך הרכישה של השפה השנייה (שם: 5).

מטרת העל של הוראת העברית כשפה שנייה היא להבטיח כי בסופו של התהליך ילדים שהעברית אינה שפת אימם יוכלו להשתמש בה שימוש מושכל בעל-פה ובכתב במגוון רחב של סוגי לשון בהקשרים חברתיים שונים ברמה של ילדים בני אותו גיל הדוברים עברית כשפת אם. ברכישת שפה שנייה הגישה היא בראש ובראשונה פונקציונלית-הקשרית, השמה דגש על הבנה ועל הפקה של טקסטים בשפה בהקשרים משמעותיים שונים לצד לימוד פורמלי של מבנה השפה. הידע המטא-לשוני נתפס כמסייע ובעל הדגשה שונה בדרגות הגיל השונות. הדרך המיטבית לרכישת שפה היא בהקשרים משמעותיים עבור הלומד (שם: 7).

### הוראת העברית כשפה שנייה במכללות לאור המודלים הקיימים והחדשים

נראה כי הדרך האטרקטיבית ביותר ללמידת העברית כשפה שנייה ולהוראתה היא להעביר את מוקד ההוראה מהמראה



דוגמה לקורס כזה היא הקורס "לומדים עברית - יוזמה משותפת ליונסקי-אמסטרדם" שהתקיים בתשע"ג. במסגרתו לימדו סטודנטיות ישראליות ממכללת ליונסקי סטודנטים הולנדיים מאוניברסיטת אמסטרדם עברית כשפה נוספת בסביבה מתוקשבת סינכרונית ואסינכרונית תוך הפעלת מודל הלמידה השיתופית (בלנקי ומרגולין, 2014).

### הוראה מגיבת תרבות

הוראה מגיבת תרבות (Culturally responsive teaching) היא הוראה שבה מורים משלבים משאבים תרבותיים ולשוניים של תלמידים. הם רואים בידע זה הון שעליו ניתן לבסס הוראה ולמידה (ראו, למשל, Gay, 2010; Ladson-Billings, 2009).

דוגמה לכך היא הקורס החדשי "לומדים ומלמדים - הוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת". הקורס מפיגש את הסטודנטים משני המגזרים במכללת קיי - היהודי והערבי-הבדואי - במרחב הווירטואלי. הוא היה ייחודי משום שבמסגרתו לימדו הסטודנטיות היהודיות את הסטודנטים הערביים-הבדואים עברית כשפה שנייה (כתיבה), והיות שכל תהליך הלמידה וההוראה התנהל בסביבה מתוקשבת אסינכרונית ללא מפגשים פרונטליים במכללה (ראו בהרחבה בלנקי-קרלין, 2020).

ראוי להדגיש כי הדיונים הלשוניים והרב-תרבותיים שהתנהלו במסגרת פעילות מקוונת בקורס זה עולים בקנה אחד עם דבריה של רוט-גביזון, המעלה במאמרה את הסוגיה של הוראה בכיתת האולפן הרב-תרבותית בהסתמך על באנקס (Banks, 1995): "המורה צריך להביא דוגמאות וטקסטים המכילים לא רק את התרבות של הרוב, אלא אף את התרבות של תלמידיו" (רוט-גביזון, 2019: 11). לדבריה, כל תלמידי הכיתה צריכים לחוש שתרבותם נוכחת אף היא לצד אזכור התרבות האחרת, במיוחד אם הם ערבים החיים בישראל.

אם כן, הלמידה המשמעותית מתקיימת, בין היתר, כאשר ללומדים ניתנת אפשרות להביע דעות שונות באופן חופשי ושוויוני ולרכוש כלים מעשיים להוראת העברית כשפה שנייה או נוספת. יודגש כי בהוראת קורסים דוגמת אלה שהוצגו לעיל היה התפקיד העיקרי של המרצה להציע לסטודנטים דרכי הוראה מגוונות ולקדם את השיח הדבור או הכתוב בתוך הצוותים בעזרת משוברים מתמשכים כדי לספק לכולם כיווני המשך יעילים.

### המקורות

- אגרנובסקי, ו', זסלבסקי, ר' ומריאנצ'יק, י' (2012א). מבחני רמה ממוחשבים לתלמידי אולפנים של הסוכנות היהודית בחבר מדינות העמים. **הד האולפן החדש** 99, עמ' 126-132.
- אגרנובסקי, ו', זסלבסקי, ר' ומריאנצ'יק, י' (2012ב). הטכנולוגיה החדשה ושינוי הפרספקטיבה בהוראת העברית - השימוש בכלים

לסטודנטים. המרצה רק יכוון את התהליך ויביט עליו ממעוף הציפור, ואילו הסטודנטים ילמדו זה את זה כחלק מלמידת עמיתים, וכמובן ילמדו את תחום הדעת. במילים אחרות, משתתפי הקורס יהיו אחראים לאופיו ולתכניו: הם יהיו השותפים הפעילים לתהליך הלמידה וההוראה לצד המרצה, ועיקר הקורס יתבסס על תוצריהם: על המטלות שהם יגישו, על המשוברים שהם ייתנו על מטלות אלה, על הנושאים שהם יעלו ויבחרו ללמוד אותם, ללמד אותם או לדון בהם ועל הסרטונים בנושא הוראת העברית כשפה שנייה שהם יעלו (בלנקי-קרלין, 2020).

יישום הוראה זו דורש אחד מדגמי ההוראה האלה או שילוב ביניהם: למידה שיתופית, למידה והוראה בסביבה מתוקשבת (סינכרונית או אסינכרונית או שתיהן) וגם עקרונות של הוראה מגיבת תרבות. מושגים אלה יוגדרו ויידונו בהמשך.

### למידה שיתופית ברכישת שפה שנייה

התפיסה של למידה שיתופית מתייחסת לשיטת הוראה שבה צוות לומדים עובד על נושא מסוים לקראת השגת מטרה משותפת. הלומדים אחראים לא רק ללמידתם אלא גם ללמידת שאר חברי הצוות, וההצלחה של תלמיד אחד בצוות מקדמת את הצלחתם של האחרים (הרץ-לזרוביץ ופוקס, 1987; Slavin, 1995; Gokhale, 1989). לפי גישתו של ויגוצקי (Vygotsky, 1978), הסטודנטים מסוגלים להגיע להישגים גבוהים יותר כאשר הם מתבקשים לבצע משימות שיתופיות ולא משימות יחידניות.

הרץ-לזרוביץ ושדל (1993, 1996) מביאות את הרקע העיוני והמחקרי של אוריינות בלמידה שיתופית ומתעדות את הכיתה ואת בית הספר כמרחב חיים לימודי וחברתי שבו המורה והתלמידים מתכננים משימות למידה שיתופיות ומבצעים אותן. המחקר רב השנים הראה שהתלמידים שלמדו באל"ש (אוריינות בלמידה שיתופית) אכן הגיעו להישגים גבוהים בקריאה ובכתיבה.

דוגמה לקורס שבו הופעל מודל הלמידה השיתופית בהנחייתו הוא הקורס הפרונטלי "הבעה בעל-פה", המיועד למתמחי לשון עברית כשפה שנייה במגזר הבדואי במכללת קיי. הקורס עסק בטיפוח תרבות הדיבור ובהשבחת ההגייה התקינה בעברית באמצעות קריאת שירים מנוקדים, בניית הרצאות בזוגות או בשלשות ונשיאתן במליאת הכיתה וניהול דיונים בסוגיות שונות בקבוצות קטנות (בלנקי-קרלין, 2018).

### הוראת העברית בסביבה מתוקשבת

בעשור האחרון הולך וגובר העניין בחקר הוראת העברית כשפה שנייה או נוספת בסביבה מתוקשבת (למשל, חרל"פ, תשס"ב, 2010; שליפר, גרינוולד, אואן וכן-ארי, 2008; אלבק וחרל"פ, 2010; זסלבסקי ומריאנצ'יק, 2008; אגרנובסקי, זסלבסקי ומריאנצ'יק, 2012א, 2012ב, בלנקי ומרגולין, 2014; גבע מור, 2017; מזר, 2017 ו-2019 ואחרים). ידוע כי ייחודיותה של הוראה בסביבה מתוקשבת היא ביטול מחיצות הזמן והמקום.

- עברית כשפה שנייה: תוכנית הלימודים לילדים עולים בכיתה א-יב בבית הספר הממלכתי והממלכתי דתי** (תשס"ח). ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית - האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות הלימודים.
- עברית כשפה שנייה לתלמידים דוברי ערבית - נתוני תשע"ז** (2017). ירושלים: משרד החינוך וראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.
- רוט-גביזון, ד' (2019). הוראת העברית בכיתה רב-תרבותית. *Hebrew Higher Education 21*. נדלה מ-  
<https://www.dropbox.com/s/uzdcb1eecx0frmd/HHE%2021%20-%20RothGavison%20-%20Article.pdf?dl=0>
- שלייפר, מ', גרינוולד, ת', אואן, מ' ובן-ארי, ר' (2008). לומדים עברית באולפן הווירטואלי. **הד האולפן החדש** 93, עמ' 7-1. נדלה מ-  
[http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/2D7AAA4F-43AD-43A7-893C-9EF8227F2C0D/72587/3\\_92.pdf](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/2D7AAA4F-43AD-43A7-893C-9EF8227F2C0D/72587/3_92.pdf)
- Banks, J. A. (1995). Multicultural Education: Historical development, Dimensions, and Practice. In: J. Banks & A. McGee Banks (Eds). *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3–24). New York: McMillan publishers.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education* 7(1). Retrieved from <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2nd ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Slavin, R. E. (1989). Research on cooperative learning: An international perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research* 33(4), pp. 231–243.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- טכנולוגיים חדשניים בהוראת עברית כשפה שנייה בברית המועצות לשעבר. **גדיש - ביטאון לחינוך מבוגרים** 13, עמ' 121-130.
- אלבק, א' וחרל"פ, ל' (2010). לימודי תעודה בהוראת העברית כשפה זרה - רעיון, כיוונים והדגמה מהקורס בתחביר. **הד האולפן החדש** 96, עמ' 79-88.
- בלנקי, א' ומרגליון, ב' (2014). הוראת עברית כשפה זרה: פרויקט מקוון בינלאומי 'לומדים עברית - יזמה משותפת לוינסקי-אמסטרדם'. **הד האולפן החדש** 102, עמ' 76-85. נדלה מ-  
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/AdultEducation/PirsumeiAgaf/HedHaulpan/2014102.htm>
- בלנקי-קרליון, א' (2018). למידה שיתופית בהוראת עברית כשפה שנייה במגזר הבדואי במכללת קיי. *Hebrew Higher Education* 20, עמ' 99-106. נדלה מ-  
<http://naphhebrew.org/hhe-20-2018-articles-reviews>
- בלנקי-קרליון, א' (2020). **המגזר היהודי, המגזר הבדואי והעברית שביניהם: היבטים לשוניים, פדגוגיים ותרבותיים בהוראת העברית ובלמידתה כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת**. *Hebrew Higher Education 22*. נדלה מ-  
<http://naphhebrew.org/hhe-22-2020>
- גבע מור, ש' (2017). לקרוא, להבין, לשמוע, לשון, להמיר, למחזר. **הד האולפן החדש** 106, עמ' 108-116. נדלה מ-  
[http://meyda.education.gov.il/files/AdultEducation/hed\\_haulpan/hed\\_106\\_shlonit\\_geva.pdf](http://meyda.education.gov.il/files/AdultEducation/hed_haulpan/hed_106_shlonit_geva.pdf)
- הרץ-לזרוביץ, ר' ופוקס, א' (1987). **למידה שיתופית בכיתה**. חיפה: אח.
- הרץ-לזרוביץ, ר' ושדל, ב' (1993). **אוריינות בלמידה שיתופית**. ירושלים: המחלקה למומנויות יסוד, האגף לחינוך יסודי ירושלים ומחוז חיפה, משרד החינוך והתרבות.
- הרץ-לזרוביץ, ר' ושדל, ב' (1996). השפעתו של פרויקט אל"ש (אוריינות בלמידה שיתופית) על הישגים בהבנת הנקרא ובכתיבה. **חלקת לשון** 22, עמ' 85-113.
- זסלבסקי, ר' ומריאנצ'יק, י' (2008). הפרויקט 'הוראה מרחוק': הנחלת העברית למורים בחמ"ע. **הד האולפן החדש** 93, עמ' 25-28. נדלה מ-  
[http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/2D7AAA4F-43AD-43A7-893C-9EF8227F2C0D/72572/27\\_30.pdf](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/2D7AAA4F-43AD-43A7-893C-9EF8227F2C0D/72572/27_30.pdf)
- חרל"פ, ל' (תשס"ב). הוראת עברית כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת. **חלקת לשון** 33-34, עמ' 95-108.
- חרל"פ, ל' (2010). "האופן הוא התוכן": כלים ותכנים בהוראה מקוונת של עברית כשפה זרה. **ביטאון מכון מופ"ת** 44, עמ' 27-31.
- מזר, צ' (2017). חדשון בעברית קלה במרשתת. **הד האולפן החדש** 106, עמ' 92-107. נדלה מ-  
[meyda.education.gov.il/files/AdultEducation/hed\\_haulpan/hed\\_106\\_tzipi\\_mazar.pdf](http://meyda.education.gov.il/files/AdultEducation/hed_haulpan/hed_106_tzipi_mazar.pdf)
- מזר, צ' (2019). החדשון בעברית קלה - ההלכה והמעשה. *Hebrew Higher Education 21*. נדלה מ-  
<https://www.dropbox.com/s/95fioz3fseuo9a2/HHE%2021%20-%20Mazar%20-%20Article.pdf?dl=0>

## פולקלור וחינוך

### יעל זילברמן\*

מילות מפתח: פולקלור, פולקלוריסטיקה, חינוך, פדגוגיה, ארכיון אסעי"

פולקלור (ידע עם) הוא מושג שתבע חוקר העתיקות האנגלי ו' ג' תומס בשנת 1846. על-פי הגדרות מסורתיות, הפולקלור הוא כלל היצירות העממיות שהחברה מעבירה בעל-פה ומדור לדור וכן המדע העוסק באיסופו, בסיווגו ובמחקרו של חומר זה. הפולקלור כולל שלושה תחומים מרכזיים: ספרות עממית, אמונה עממית ומנהג התרבות החומרית וערכיה. לעיתים משתמשים במושג "פולקלוריסטיקה" (חקר הפולקלור) כדי להבחין בינו לבין המושג "פולקלור", המציין את החומר הגולמי בלבד (נוי, 1993). מושג מקביל לפולקלור הוא "תרבות עממית" שהתפתח כניגוד (אם כי יחסי ודינמי) ל"תרבות עילית" בעקבות תהליכים היסטוריים שונים, כגון התפתחות המעמדות באירופה בימה"ב (כהן וכהן, תשנ"ו). עם זאת, לפולקלור יש הגדרות רבות וקשה למצוא הגדרה מקובלת אחת (בן עמוס, 1973). בדיון התיאורטי העכשווי של חוקרי פולקלור מתקיים משא ומתן על קני המידה שהגדירו בעבר את מושא המחקר של התחום (חזן-רוקם, 1997), אך נראה שישנה הסכמה שלחומרי הפולקלור יש קיום מרובה במקומות ובזמנים שונים וכי הם עוברים תהליך של שאילה, של בחירה ושל טרנספורמציה (יסיף, תשמ"א; יאקובסון ובוגטיריוב, תשמ"ו).

חקר הפולקלור שאב מפרדיגמות של תחומי מחקר אחרים והשפיע עליהן, אך ההיסטוריה של החינוך אינה נתפסת בדרך כלל כאחד מתחומים אלו. אחת הסיבות המרכזיות לכך היא שפולקלור במובנו המסורתי זוהה בעבר עם חברות קדם-אלפביתיות. הוא נתפס כלא רשמי ולא מוסדר, כעובר מדור לדור בעל-פה ומשתנה בהתאם להקשר שבו הוא מבוצע. בניגוד לכך, בית הספר מזוהה עם תהליכים בירוקרטיים של המדינה המודרנית, המסדירים את החינוך באופן רשמי וממסדי והאחראיים לעיצוב חברה אוריינית.

למרות זאת, כפי שמציינת קטי קוי (Coe, 1999), לחקר הפולקלור ולחינוך יש בסיס היסטורי משותף, שכן שני התחומים התפתחו במסגרת הלאומיות הרומנטית של המאה ה-19 והשפיעו זה על זה. השפעה זו ניכרת בחילופי הרעיונות שהתקיימו בין דמויות מפתח בהיסטוריה של החינוך ושל חקר הפולקלור גם יחד. למשל, אוספי פולקלור באירופה של המאה ה-19, שהמפורסמים שבהם הם האחים יעקב ווילהלם גרים, שאפו להבנות באמצעות הפולקלור את הזהות הלאומית "האותנטית"

\* ד"ר יעל זילברמן מרצה לספרות עברית ולהיסטוריה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי ובמכללה האקדמית אחוה. מחקריה מתמקדים בפואטיקה ובפרפורמנס של סיפורי חיים והיסטוריה אורלית של נשים וכן בתהליכי הגירה, בינוי אומה והתמקצעות של נשים מן הפריפריה הישראלית בעשורים הראשונים למדינה. זילברמן היא זוכת ארכיון הסיפור העממי ע"ש תמר נוי ז"ל ודב נוי ז"ל בשנים 2001 ו-2014.

ועל-ידי כך לחנך את העם. לדבריה, חלק מאוספי הפולקלור דיברו על נושאי חינוך, כתבו חומרי לימוד עבור בתי ספר ואף היו מורים בעצמם. במקביל, אנשי חינוך אירופאיים מפורסמים, כגון יוהאן היינריך פסטלוצי (Pestalozzi) ופרדריך פרובל (Froebel) ביססו את משנתם החינוכית על סמך תפיסתם האידיאליסטית והסנטימנטלית את "ידע האיכרים". בהמשך הם השפיעו על "החינוך החדש" שהופיע באירופה ובארה"ב בסוף המאה ה-19 ובראשית המאה ה-20. חינוך זה השתמש בחומרים עממיים כדי להנחיל את המורשת התרבותית של העם וכדי ליצור אזרחים טובים בעתיד. גם אנשי חינוך מרכזיים בארה"ב השפיעו רבות על עבודתם של פולקלוריסטיים הפועלים בתחום החינוך כיום (Rosenberg, 2012).

בנקודת המפגש בין פולקלור לחינוך בארה"ב ניתן לזהות שלוש מגמות דיאכרוניות, המייצגות שלוש תפיסות של המושג "חינוך": חינוך כמילה נרדפת לפרקטיקות של גידול ילדים; חינוך כלימוד בלתי פורמלי של ילדים מילדים (peer to peer), כלומר תיעוד ומחקר של פולקלור ילדים (childlore), כגון משחקי ילדים ושירה מחורזת; והמגמה השלישית והמרכזית - חינוך כלימוד פורמלי בבתי ספר ובמוסדות להשכלה גבוהה. עמידה על המשותף לכל המגמות האלו בכל העשורים חושפת את הליבה של מטרת הפולקלור בחינוך - להעצים את הלומד ואת הקהילה (Pryor & Bowman, 2016).

### פולקלור ופדגוגיה בבית הספר ובאקדמיה

הוראת הפולקלור בבית הספר שמה את התלמיד ואת קהילתו במרכז ומשמיעה את קולן של קהילות מגוונות, שלא דווקא מיוצגות בספרי הלימוד. היבט זה מציב את הפולקלור בהקשר רחב של תיאוריות ופרקטיקות מתחום החינוך, למשל הפדגוגיה הביקורתית מבית מדרשו של פאולו פריירה (פריירה, 1990), וכן גישות רבות-תרבותיות בחינוך המעוניינות להעצים אנשים וקהילות בשולי החברה ולהוות כלי רדיקלי לשינוי מבנים מדכאים ולא-שוויוניים, כגון בית הספר. על סמך זאת המר (Hamer) קוראת למצב מחדש את תחום הפולקלור בתוך השיח של תיאוריות רבות-תרבותיות בחינוך ולהדגיש את הפוטנציאל רב העוצמה שיש לפולקלור להביא לשינויים ממסדיים. בדרך זו, לדבריה, הפולקלור יתפתח בכיוונים חשובים ויהפוך את עבודת הפולקלוריסטים לנראית ולחשובה יותר עבור אנשי חינוך (Hamer, 1999).

דוגמה למימוש הפוטנציאל הרדיקלי של הפולקלור הוא שימוש שעשו פולקלוריסטים במשחקים עממיים לפיתוח דו-קיום בין יהודים לערבים בישראל. תלמידי בית ספר משתי הקבוצות נתבקשו לחקור את המשחקים שדור ההורים והסבים שיחק כשהיה בגילם ולחלוק ידע זה בכיתה מעורבת. באופן זה יכלו משתתפי הפרויקט לדמיין כיצד יהיה זה לגור יחד בסביבה חברתית של שוויון ושותפות (Lichman & Miller, 2014).

דחיקת המקצוע לשולי המסד האקדמי כל זמן שהשיח העדתי לא זכה למיסוד שלטוני (חזן-רוקם, 1997).

דב נוי היה החוקר שהחזיר את הפולקלור כמקצוע אקדמי לכל אוניברסיטאות ישראל. הוא ייסד בראשית שנות ה-50 של המאה העשרים את ארכיון הסיפור העממי בישראל (אסע"י) הקרוי על שמו. האוסף מכיל כ-24,000 סיפורים המתעדים מסורות היגוד, בעיקר יהודיות, חלקם ממופתחים באופן דיגיטלי על פי מרכיבים פואטיים ותמטיים שונים. החל משנות הקמתו ועד היום פרסם הארכיון סדרות וספרים המביאים לציבור הרחב, לתלמידים ולסטודנטים מבוחר של סיפורים שנרשמו מפי מספרים בישראל והם שמורים בארכיון בליווי הערות השוואתיות ומפתוח טיפוסים ומוטיבים ספרותיים.<sup>1</sup> כיום עומדים לרשות הוראת הספרות העממית, היהודית והישראלית מחקרים רבים המתעדים והמפרשים סוגות שונות לאורך תקופות היסטוריות מפי יוצאי קהילות אתניות ולוקליות מגוונות.

חוקרת הפולקלור עליזה שנהר-אלרועי עסקה רבות בהיבטים הפדגוגיים של הספרות העממית. היא פרסמה עשרות תוכניות לימוד, מאמרים, חוברות וספרים מחקריים, לצד מחקרים ומאמרי דעה העוסקים בסוגיות חינוך מובהקות, כדוגמת חיבוריה על היסודות העממיים שביצירותיהם של סופרים שונים, כגון חיים נחמן ביאליק ושי"י עגנון (שנהר-אלרועי, 1984; 2013). לטענת החוקרת, להוראת הסיפור העממי יש היבטים חינוכיים ואתיים חשובים כמו הגברת הסובלנות וקבלת "השונה בחבורה" (שנהר-אלרועי, 2006: 39), לצד אתגרים ומורכבות בהקשר הרב-תרבותי והרב-לאומי של מדינת ישראל, כגון הוראת סיפורי עימותים בין יהודים למוסלמים והצגת היריב המוסלמי כגיבור מרושע הראוי לעונש (שנהר-אלרועי, 1980).

בדומה לכך רווית ראופמן כתבה על מורכבות היחסים הרב-תרבותיים בין מוסלמים, דרוזים ויהודים במהלך פרשנויות של מעשיות עממיות דרוזיות בסמינר שלימדה (ראופמן, 2015). אילנה רוזן כתבה על ייחוסים ומחלוקות בשיח כיתתי שנוצר בשיעור שלה בין סטודנטיות יוצאות אותה עיירת פיתוח בנוגע למערכת החינוך במקום שבו גדלו. החוקרת רואה בשיח כיתתי זירה של התבוננות מחודשת בזיכרונות אישיים ואתגור עמדות ואמונות אישיות נחרצות (רוזן, תשס"ו-תשס"ז).

כיום, בעידן הטכנולוגי הגדרותיו של הפולקלור, המרובות ממילא, משתנות. המרשתת הייתה כבר מראשיתה שדה מחקר עבור פולקלוריסטים בשל הסוגות העממיות שהיא טומנת בחובה (כמו אגדות אורבניות) ובשל היווצרותן של סוגות חדשות (למשל "ממים" בסרטוני יוטיוב) (וייסמן רביד ומנסלון-מעוז 2008; קוטלר-פוקס, תשנ"ח). שילוב חומרים מתוך הסייבר-לור (Cyber-lore או Net-lore) בהוראה עשוי לתרום לסוגיית "החינוך בעידן הטכנולוגי" וליצור אקטואליזציה וקישור של חומרי הלימוד לעולמם של סטודנטים ותלמידים כאחד.

מחקרים לא מעטים בארה"ב עוסקים בסוגיות פדגוגיות בהוראת הפולקלור בבתי ספר בעקבות התוכנית המיושמת שם בבתי הספר התיכוניים: Folk Arts in Education (FAIE). המחקרים דנים, למשל, בשאלות כיצד ללמד פולקלור בשל ריבוי הגדרותיו (Abernethy, 1997) ומהי תרומתה של הוראת הפולקלור בפיתוח מיומנויות לימודיות ואתיות בקרב התלמידים. למשל, באמצעות עריכת עבודת השדה בתחום הפולקלור התלמיד רוכש מיומנויות של צפייה והתבוננות, פיתוח של נקודת מבט חיצונית ופנימית, אימוץ עמדות לא-שיפוטיות וכניסה לנעליו של "האחר", התנסות בטכניקות של ריאיון, של תיעוד ושל מיפוי חומרים והכרה של דרכי פרשנות והצגת התוצרים בכיתה.

נוסף לכך, לימודי הפולקלור עשויים לתרום להעמקת תחושת השייכות והמקום של הלומדים, לטפח גאווה מקומית, להוביל לגילוי עצמי של תלמידים, של מורים ושל חוקרים, וכן להראות שהאומנות נוכחת בחיי היום-יום לא פחות מאשר במוזיאון או בשיעור בלבט (Pryor & Bowman, 2016; Hamer, 1999). גם תיעוד וחקירה של סוגות עממיות פואטיות, כגון פתגמים, מפתחים בקרב התלמידים חשיבה מסדר גבוה ויכולות אנליטיות ושפתיות המשפרות את איכות כתיבתם (Barajas, 2017).

הוראת הפולקלור בחינוך תורמת ללמידה משמעותית לא רק במקצועות הומניים, אלא גם במקצועות ריאליים כמו מתמטיקה. החוקרים קאויידר ועמית מציגים במחקרם גישה אתנו-מתמטית (ethnomathematical approach) המשלבת משחקי פולקלור, הלוקחים מתרבות הפנאי של הבדואים בדרום ישראל בהוראת המתמטיקה. החוקרים מדגישים את החשיבות של הוראת המתמטיקה דרך התייחסות למציאות החיים של התלמידים ולערכים המסורתיים של תרבותם במקום לימוד מופשט, סימבולי ונטול משמעות (Qouder & Amit, 2018).

מחקרים נוספים מתייחסים לפולקלור הנוצר בין כותלי בית הספר, כדוגמת ספרי מחזור, טקסי ספורט שונים, המתקיימים סביב משחק הפוטבול בארה"ב (Untiedt, 2005) ולאיינטראקציה המילולית של המורה עם תלמידיו, הכוללת שימוש בנוסחאות מילוליות ויכולת אלתור וביצוע של המורה בדומה למספר העממי. מורגן-פלמן מציגה ליישם מושגים מתוך האסכולה ההקשרית והפרפורמטיבית בחקר הפולקלור להעמקת הערכת הביצוע של המורה בכיתה (Morgan-Fleming, 1999). בכך תורמות תובנותיה לספרות הענפה הקיימת בתחום החינוך בחקר השיח הכיתתי (למשל ורדי-ראט ובלום-קולקה, 2005).

הגדרת צרכי הפולקלור כרוכה באופן מסורתי בהצבתם כניגוד לאליטה, למרכז ולאקדמיה. לכן מוסדות אקדמיים התנגדו בעבר לייסוד מחלקות ללימוד תרבות עממית. חזן-רוקם מציינת שעצם התקיימותה של התרבות העממית כעמדה מנוגדת לקאנוני, לממוסד ולהיררכי העמידה אותה כמאיימת לחתור תחת יסודותיו ההיררכיים והאליטיסטיים של מוסד הלימודים הגבוה. חקר הפולקלור בישראל היה מתחילתו מגויס למאבק להענקת ביטוי לקבוצות אתניות שונות. בכך הוא היה שותף פעיל בהבניית הזהות העדתית. עובדה זו עשויה להסביר את

1 פירוט של כלל האוספים, הספרים והמחקרים שהארכיון פרסם נמצא באתר הארכיון: <http://ifa.haifa.ac.il/index.php/he/about-us>

יאקובסון, ר' ובוגטירוב, פ' (תשמ"ו). הפולקלור כצורה מיוחדת של יצירה. **סמיטיקה, בלשנות, פואטיקה - מבחר מאמרים** (עמ' 276-286). תל אביב: הקיבוץ המאוחד, אוניברסיטת תל אביב ומכון פורטר.

יסיף, ע' (תשמ"א). הספר העממי - פולקלור או תרבות פופולרית. **מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי א', עמ' 127 - 133**.

כהן א' וכהן ר' (תשנ"ו). תרבות עממית ותרבות עילית: אשליית הניגודים. ב"ז קדר (עורך) **תרבות עממית** (עמ' 30-13) ירושלים: מרכז שז"ר.

נוי, ד' (1993). פולקלור - הגדרה ותיחום. בתוך ת' אלכסנדר (עורכת). **עד עם היום הזה...** (עמ' 7-16). ת"א: אופיר.

פריירה פ' (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך** (תרגום: נ' גובר). תל אביב: ספרי מפרש.

קוטלר-פוקס, ש' (תשע"ח). 'היטלר מתעצבן': תרבות עממית במרחב הווירטואלי בישראל. **מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי**, לא, עמ' 194-161.

קיזל, א' (2012). מחקר ספרי לימוד ככלי בידי מקבלי החלטות בתחום מדיניות החינוך. **שבילי מחקר: רשות המחקר הבין-מכללית** שנתון 18, עמ' 109-116.

ראופמן ר' (2015). הוראת פולקלור בכיתה רב-תרבותית: המקרה של הנוסחים הדרוזיים של "הזאב והגדיים", **מכאן** 15 (2), עמ' 607-625.

רוזן, א' (תשס"ו-תשס"ז). בנייה והבנייה בסיפורי עולים וצאצאיהם בדרום הארץ. **מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי**, כד-כה, עמ' 195-220.

רוזן, א' (2008). אם תרצו אין זה רק סיפור אישי - היסטוריה שבעל-פה כמעצבת עבר והווה. **סדן מחקרים בספרות עברית: הקול-סיפור - מחקרים בפולקלור יהודי בעולם משתנה**. כרך 6, עמ' 28-13.

שנהר-אלרועי, ע' (1980). הוראת סיפור העם, **עינונים בחינוך** 26, עמ' 26-5.

שנהר-אלרועי, ע' (1984). **כוחה של תשתית**. תל אביב: עקד.

שנהר-אלרועי, ע' (2006). המעשיות העממיות על החתן-חיה. **מותר**, 14, עמ' 39-52.

שנהר-אלרועי, ע' (2013). ש"י עגנון, 'האדונית והרוכל': תשתיות סיפוריות. **מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי** 28 (ב), עמ' 581-571.

Abernethy, F. E. ed. (1997). *Between the Cracks of History: Essays on Teaching and Illustrating Folklore*. Denton: University of North Texas Press.

Bowman, P. B. (2006). Standing at the Crossroads of Folklore and Education. *Journal of American Folklore*, 119 (471), pp. 66-79.

Coe, C. (1999). The Education of the Folk: Peasant Schools and Folklore Scholarship. *Journal of American Folklore*, 113 (447): 20-43

Hamer L. (1999). Folklore in Schools and Multicultural Education: Toward Institutionalizing Noninstitutional Knowledge. *Journal of American Folklore* 113 (447), pp. 44-69.

Lichman S. & Miller R. (2014). Meeting in the Middle East: Iona and Peter Opie's Contribution to Co-Existence Education. *International Journal of Play* 3(3), pp. 280-292.

Morgan-Fleming B. (1999). Teaching as Performance: Connection between Folklore and Education. *Curriculum Inquiry* 29 (3), pp. 273-291.

Pryor A. & Bowman P.B. (2016). Folklore and Education:

מעל לכל, נראה כי חשיבות הוראת הפולקלור בחברה הישראלית הפוסט-מודרנית והרב-תרבותית כיום, בבית-הספר ובאקדמיה כאחד, מודגשת הודות להכרה ההולכת וגוברת בחשיבות גיוון תוכניות הלימודים, בהכללתם של נרטיבים מרובים ובהשמעת קולות של עדות וקבוצות שונות בחברה הישראלית (קרייזל, 2012, ועדת ביטון, 2012) - יהודים וערבים כאחד (ראו למשל: זילברמן, תשע"ה; דהמשה, 2008).

היצירה העממית והמחקר עליה משתלבים היטב במגמות אלו בשל העדפתם והערכתם את הזיכרון הסובייקטיבי, האישי והעממי בצד ההיסטוריה הממוסדת. זאת הודות לפתיחות העקרונית של מחקר הפולקלור לריבוי של נוסחים (רוזן, 2008) ולמתודולוגיות של עבודת שדה ושל מחקר דיאלוגי שבהן החוקרים רואים במידענים מומחים תרבותיים שמהם הם מבקשים ללמוד.

חקר הפולקלור טרם זכה בארץ להכרה הראויה לו, בין השאר משום דחיקתו גם משיחים המובילים מאבק חברתי כמו השיח המזרחי (חזן-רוקם, שרירא ומדר, 2006). יש לקוות כי בעתיד נראה ייצוג רחב יותר של חומרי פולקלור בתוכניות לימוד, הרחבה של הקאנון הספרותי וכן הוראה של שיטות תיעוד פולקלוריסטיות הנחוצות מאוד לפרויקטים של הנצחה ושימור ההיסטוריה של קהילות ושל משפחות בישראל.

## מקורות

ביטון, א' (2012). **דוח ועדת ביטון להעצמת מורשת יהדות ספרד והמזרחי במערכת החינוך**. ירושלים: משרד החינוך.

בן עמוס, ד' (1973). הגדרת הפולקלור בהקשר התרבות. **הספרות ד**, עמ' 416-426.

דהאמשה, ע' (2008). עיון בסיפורים טארשיחא (אסע"י 21885). **בתוך ח' בר-יצחק, וגי פינטל-גינסברג** (עורכות), **כוחו של סיפור: ספר היובל לאסע"י** (עמ' 407-402). חיפה: אוניברסיטת חיפה.

וייסמן-רביד, ל' ומנדלסון-מעוז, ע' (2008). Please forward the story

סיפורים עממיים - מכיר השוק אל המרחב הווירטואלי. בתוך ע' יסיף (עורך), **סדן מחקרים בספרות עברית: הקול-סיפור - מחקרים בפולקלור יהודי בעולם משתנה**, כרך 6 (עמ' 343-374). תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

ורדי-ראט, א' ובלום-קולקה, ש' (2005). השיעור כאירוע דיבור א-סימטרי: מבט על מבנה ההשתתפות בכיתה הישראלית. בתוך ע' קופפרברג וע' אולשטיין (עורכות), **שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר** (עמ' 385-417). תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

זילברמן, י' (תשע"ה). 'כמעט הייתי מתה רק אלוהים שלח לי את אליהו הנביא': מעמד, גוף ומניות בסיפורי חייהן של נשים מזרחיות מבוגרות מבאר-שבע. **מחקרי י-ם בפולקלור יהודי**, עמ' 143-181.

חזן-רוקם ג' (1997). על חקר התרבות העממית: הקדמה. **תיאוריה וביקורת**, 10, עמ' 5-13.

חזן-רוקם ג', מדר ו' ושרירא ד' (סתיו 2006). 'מ"מזרחים בישראל' ל"קולות מזרחיים", מכיבוש ההגמוניה לשינוי רדיקלי: מאבק חברתי, שיח אינטלקטואלים וחקר הפולקלור. **תיאוריה וביקורת**, 20, עמ' 254-247.

A Short of a Long Endeavor. *Journal of American Folklore* 129 (514), pp. 436-458.

Qouder F. U. and Amit M. (2018). Developing of Mathematical Thinking through Integration of Ethno-Mathematic Folklore Game in Math Instruction. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, pp. 617-630.

Rosenberg J. (2012). From "me" to "we": Folklore and Education, Three Early Twentieth-Century Educators, and the Evolution of the Field of Folklore and Education. *Folklore Historian: Journal of Folklore and History Section of American Folklore Society*, 29, pp. 16-33.

Untiedt K. L. (ed.) (2005). *Inside the Classroom (and out), How we Learn Through Folklore*. Texas: Texas Folklore Society.

## קריאת ספרים בקרב ילדים ונוער

### טליה דיתשי-ברק\* ומירי יוסוב-שלום\*\*

**מילות מפתח:** קריאת ספרים, הבנה והבנה, מיזמי קריאה, יצירתיות ודמיון, עולם הנפש

קריאת ספרים בקרב תלמידים בכל הגילים מגבירה בהם את הכתיבה היצירתית, את ההתבוננות, את תחושת המשחק שעולה במילה ובצלילה ואף גורמת להם לכתוב ביתר הנאה.

*"קריאה להנאה אינה רק בילוי נעים, היא תהליך למידה טבעי ואפקטיבי. הלמידה מתרחשת מאליה, בלא תשומת לב ויד מכוונת: מי שקורא רוכש באופן עקיף את היכולות הלשוניות - את הדקדוק, את אוצר המילים העשיר. ככל שהוא קורא יותר, שליטתו בתחומים אלה גוברת, וחלק מן הידע הזה הופך לידע פעיל" (פוזנר, 2007: 108).*

הקריאה מעצם קיומה מעודדת עיצוב מודעות רגשית ואף תורמת לטיפוחה של היכולת לתאר את תעצומות הנפש, להמשיג במילים חוויות ואירועים. לכך גם מצטרף הנדבך הלשוני החשוב לאין ערוך, שכן הילד מעשיר את אוצר המילים שבאמתחתו, נחשף למשלבי לשון מגוונים שייטמעו בהבעתו בכתב ובעל פה. על כך כותב פרץ בנאי בשירו "כל הכבוד לאבא". בשיר זה הוא משבח את אביו שידע לחסוך מפאת הקשיים באמצעים חומריים, אך לא ברוחניים, היינו הספר, שאותו תיאר על דרך המטאפורה כתמצית החיים: "כל הכבוד לאבא שלא חסך ספר במחסור ורעב...פה טמון כל הסוכר שבעולם" (בנאי, 1980: 1).

מתוך הבנת חשיבות ההכונה של ההורה והילד דרך מפגשי קריאה בגנים ובבתי הספר קמו מיזמים ממסדיים לעידוד קריאה, כדוגמת "ספריית פיג'מה", "שמחת הקריאה", "סיפורי מילים" של רוביק רוזנטל, (יוסוב-שלום, תשע"ד: 82-83), מפגש עם סופר אורח (כחלק מסל התרבות), בחירת סופר החודש וכן תוכניות התערבות המשתמשות בספרים, דוגמת "שפת הג'ורף" למניעת אלימות. מיזמים אלו צמחו מתוך הנחה שהקריאה תתחזק ותשתלב באורח החיים של הילד, כשהיא תתקיים בכל המעגלים: הביתי והממסדי המתאחדים ומתמזגים. המעגל הביתי האינטימי של הורה וילד האוחזים יחד ספר מעניק את התשתית למעגל המשולב של בית ומוסד חינוכי, התומכים זה בזה ומבקשים יחד לגדל ולהצמיח את הקורא האוטונומי שבבוא היום יקרא בעצמו, יראה בקריאה חוויה מהנה ומענגת מחד גיסא ומעשירה את הידע ואת השפה מאידך גיסא. כמו

\* ד"ר טליה דיתשי-ברק היא ראש ההתמחות בלשון העברית במכללה האקדמית ע"ש קיי, עורכת הלשון בכתב העת השפיט "לקסי-קיי" ובכתב העת "קולות".

\*\* ד"ר מירי יוסוב-שלום היא מרצה לספרות במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי ובאוניברסיטת בן גוריון. היא מדריכה פדגוגית לספרות בעלי-סודי במכללת קיי וראש ההתמחות לספרות במכללת קיי בעבר.

כן מפגשי קריאה יוצרים מפגש אינטימי בין הורים לילדים, בין הילד לעולמות אחרים הנגלים בספרים ומכאן לשיח המתפתח בעקבותיו המזכך את הרגש, מעניק איזון לנפש תוך כדי שיפור השפה (זיו, תשע"א: 265-286).

קריאת ספרים מחזקת ומגביהה לאין ערוך את ההבנה הלשונית בכתב ובעל פה. כך עולה, למשל, ממחקרן של שפירא ואדם (תש"ע: 128). מחקר זה מראה שילדי גן שזכו ליותר מפגשי קריאת ספר בשיתוף ההורים היו בעלי שפה גבוהה יותר, רכשו כלים להתמודדות עם מצבים רגשיים וחברתיים וגילו רמה גבוהה יותר של אמפתיה. ככל שהילדים יזכו למפגשי קריאת ספר שבמהלכם יחשפו למחשבות ולרגשות, שפתם תהיה גבוהה יותר והם ירכשו כלים להתמודדות עם מצבים רגשיים וחברתיים - כדברי יובל אלבשן בספרו "תמיד פלורה": "לכל ספר יש הרגע שלו... הרגע שבו הספר עובר סופית מאגף הביקורים במוחו של קורא לשיכון הקבע בנשמתו" (אלבשן, 2009: 212).

ברונו בטלהיים טוען כי הקריאה לילד מעודדת התפתחות של תגובות רגשיות, מגביהה יכולת לטפח תקוות, להפיג חרדות ולתת ביטוי לרגשות חשופים (בטלהיים, 1976: 121). לשיטתו, הקריאה תורמת לדמיונו של הילד, הוא נחשף למאורעות נפלאים וכדי להתמודד עם משימות החיים חייבת אישיותו להישען על דמיון פורה. לפיכך תחושות של פחד וחרדה, אושר והנאה הופכות לחלק בלתי נפרד מעיצובו. בהמשך למטאפורה הנביטה מצוין בטלהיים כי בסיום תהליך זה הופכים הנבטים לעצים חזקים, בעלי שורשים עמוקים.

דרך הקריאה הילד מכיר אוצר מילים ומרחיב אותו והמילים הופכות לחלק מכלי הבעתו בשפה. הילד לומד לחוות ולהבין את המורכבות השפתית ובאופן זה אנו מחזקים את ההעמקה ואת יכולת ההסקה ואת יכולת החוויה הצרופה שבקריאה מתוך אידיאה אוטופית ליצירת דור עתידי שיש באמתחתו שפה גבוהה ותקנית לצד עולם מפותח של רוח ונפש. ממחקרן של רביד וקפלן (2009) גם עולה כי ככל שהילדים קוראים יותר ספרים (ולא עיתונים, צ'טים-שיחוחים וכיו"ב) הם לא רק בעלי ידע לשוני טוב יותר, אלא הם מבינים טוב יותר את הנקרא.

הקריאה חושפת את המראות, משמיעה את הקולות, מעצימה את היכולת השפתית, מגדילה את מקורות היניקה וההשראה, משלבת אמצעים לשוניים שהופכים להיות מטען לשוני רחב ועשיר המוצא את ביטויו בכתב ובעל פה.

### חשיבות שילוב קריאה בהכשרת מורים

מכללת קיי בכלל וההתמחות בספרות בפרט תומכות במיזמי משרד החינוך לקידום הקריאה להנאה במסודות החינוך (משרד החינוך, טבת תשע"ה), מחזקות ומפתחות אותו במסלולים השונים. מתוך כך היא שמה דגש על הכשרת סטודנטים לשיח

## המקורות

- אלבשן, י' (2009). **תמיד פלורה**. ראשון לציון: הוצאת ידיעות ספרים.
- בטלהיים, ב' (1976). **קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחות הנפשית של הילד**. תל אביב: מודן.
- בנאי, פ"ד (1980). **חמצן**. תל אביב: סתווית.
- זיו, מ' (תשע"א). קריאה ושיח מסייעים להתפתחות ההבנה החברתית של ילדים. בתוך ע' קורת וד' ארם (עורכות), **אוריינות ושפה: יחסי גומלין, דו-לשוניות וקשיים** (עמ' 265-286). ירושלים: מאגנס.
- יוסוב-שלום, מ' (תשע"ד). מקומו של הספר בעידן הפוסט מודרני וחשיבות עידוד הקריאה. **ספרות ילדים ונוער**, 136, עמ' 78-87.
- פוזנר, מ' (2007). תקרא – תצליח. **הד החינוך**, פ"א (7), עמ' 108-110.
- קפלן ד', רביד, ד' (2009). הקשר בין קריאת ספרים להבנת הנקרא ולכישורים לשוניים: מחקר התפתחות פסיכולוגינגוויסטי. **מידעת**, 5, עמ' 4-18.
- שאער, ע' (ינואר 2019). נפגשים בשבילי הספרייה - סיפורו של שיתוף פעולה קסום. **רשומון-קיי**, 2, עמ' 6-9.
- שפירא, ר' וארם ד' (תש"ע). הקשר בין קריאת ספרים לילדי גן לבין התפתחות השפה, ניצני האוריינות והאמפתיה שלהם. **עולם קטן**, 4, עמ' 123-134.

על הספר, למפגשים עם הסופרים והיוצרים, לחשיפה בגנים ובבתי הספר דרך עידוד הקריאה וההנאה הצרופה מקריאת ספרים.

מזה שש שנים מתקיים שיתוף פעולה ייחודי בין הספרייה העירונית בבאר שבע לבין תוכנית ההכשרה להוראה בבית הספר היסודי במכללת קיי. תחילה הסטודנטיות מודרכות ב"ספרייה העירונית" ונחשפות לחללים השונים בספרייה: הגלריה, מתחמי הקריאה לילדים ולמבוגרים ומתחם העיון. הן מעלות רעיונות ומקיימות שיח סביב ספר קריאה נבחר, חשיבותו בגיל הרך בפרט ועבורנו כקוראים בכלל. הסטודנטיות מתנסות בפעילויות מגוונות שהספרייה מזמנת ובפעילויות שמקיימות המדריכות הפדגוגיות. לאחר תהליך ההכנה הסטודנטיות פוגשות קבוצות תלמידי יסודי מרחבי העיר באר שבע ומקיימות איתם פעילויות קריאה והעשרה סביב הספרים (שאער, 2019).

בשנת תשע"ט השתתפו סטודנטים מההתמחות בספרות בהכשרה לעל-יסודי בפרויקט המשלב שלוש דיסציפלינות: ספרות, אומנות ולשון. התמה המובילה הייתה לעודד את הקריאה בקרב תלמידים מכיתות ז' ולדאוג להנחלת ערך הקריאה דרך מפגשים אינטימיים שלהם עם הספר, ודרך קריאה קולית בכיתה ובספרייה מקיף עומר ליד באר שבע.

כמו כן בתש"ף מתקיימת בהתמחות בספרות שבה לומדים סטודנטים מההכשרה ליסודי ומההכשרה לעל-יסודי פעילות "מועדון קריאה". במסגרת המפגשים הסטודנטים בוחרים ספרים המוצגים בפניהם כבר בתחילת השנה וקוראים אותם. כל מפגש מונחה בידי המרצה מההתמחות בספרות שהציע את הספר הנדון. הדיון משלב בין חווית הקריאה לבין הניתוח הספרותי המעמיק. מטרת העל העומדת מאחורי פרויקטים אלו היא לעצב את עולמו של הסטודנט כמורה לעתיד היכול לפתח פרויקטים מעין אלו בבתי הספר שבהם ילמד, ובכך לסלול דרך למורשת קריאה שתעבור מדור לדור – מן המרצים לסטודנטים ומהסטודנטים לתלמידים.

שלוש פנים לתרומת הקריאה: פן השפה, פן הרגש, פן החוויה וההנאה שמשלבים זה בזה ותורמים זה לזה. הקורא המשלב את הקריאה באופן תדיר כחלק מאורח חייו בעל שפה עשירה וגבוהה יותר, מתבטא ביתר קלות ורהיטות בכתב ובעל פה. הקריאה גם מפתחת את עולמו הרגשי של הקורא, את היכולת לטפח תקוות, להפיג חרדות ולתת ביטוי לרגשות חשובים. לכל אלו נלווית הנאה וחוויה. חשוב לציון שקריאה מהיבט אחד משיגה גם את יתר ההיבטים גם אם לא היו אלו מטרותיה המוצהרות. יוצא אפוא שעידוד קריאה מצמיח קורא אוטונומי ואף מסורת משפחתית של קריאה מדור לדור, בבחינת "וקראת לבנך".



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)