

זמן חינוך

כתבי־עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 1, תשע"ה 2015

זמן חינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך
1, תשע"ה 2015

עורך: זאב לוין

חברי המערכת האקדמית:
אסתר סרוק, האוניברסיטה העברית בירושלים
שלמה צדקיהו, המכללה האקדמית בוינגייט
אביב קדרון, המכללה האקדמית עמק יזרעאל
דורי רבקין, מכון מאירס-ג'וינט-ברוקדייל
עמנואל תמיר, מכללת אוהלו בקצרין

ISSN 2412-2858

עריכת לשון: שלומית גולני
ריכוז מערכת: מירית קסטלמן גרברסקי
ריכוז מערכת ההוצאה לאור: אורנה ריין
עיצוב ועימוד: חיים בלוצר
כריכה: סטודיו פנדה
דפוס: פרסקו, כרמיאל
אוגוסט 2015

גרסה אלקטרונית של המאמרים ניתן למצוא באתר המכללה: www.ohalo.ac.il

כתובת המערכת:
יחידת המחקר, מכללת אוהלו, ת.ד. 222 קצרין 1290000
טלפון: 04-6825082 פקס: 04-6825011
דואר אלקטרוני: research1@ohalo.ac.il

מו"ל: הוצאה גלילית, מכללת אוהלו
© כל הזכויות שמורות למכללת אוהלו בקצרין.

מטרות

כתב העת "זמן חינוך", הוא כתב עת אקדמי חדש המיועד לפיתוח דיון ביקורתי ויצירתי במגוון הנושאים הקשורים לחינוך במדינת ישראל: היסטוריה של החינוך, תיאוריה, המעשה החינוכי, מנהיגות, מנהל החינוך והכשרת מורים. כתב העת מבקש להעשיר את השיח המחקרי העכשווי הניזון מכיווני מחשבה שהתפתחו במאה ה־20, זאת כדי לקדם את הכשרת המחנכים ולספק להם כלים מתאימים לקראת אתגרי החינוך במאה ה־21. תכליתו של כתב העת "זמן חינוך", היא להוות במת מחקר היוצרת שיח חוקרים ומחנכים והבוחנת את מושגי היסוד של המחשבה והעשייה החינוכית.

אנו מזמינים חוקרים, מורים ותלמידי מחקר להגיש מאמרים ועבודות לפרסום ב"זמן חינוך".

הנחיות כלליות לקראת הגשת מאמרים

- "זמן חינוך" יוצא לאור ככתב עת אקדמי שפיט פעם בשנה.
- המאמרים שיוגשו לכתב העת יעברו תהליך הכולל שיפוט מקצועי (peer review) ועריכה לשונית.
- יש להגיש את המאמרים בעברית ובאורך כולל של עד 9,000 מילים.
- כללי הציטוט האקדמי הנהוגים הם כללי ה־APA גרסה 6.
- את קובץ המאמר, ללא פרטים מזהים, יש לשלוח למערכת כתב העת בפורמט word בלבד.
- בנוסף, יש לצרף קובץ נפרד הכלל: פרטים מזהים, שיוך אקדמי, פרטי התקשרות ותקציר המאמר בעברית ובאנגלית.
- טבלאות ודימויים חזותיים אחרים הנלווים לטקסט יש לצרף כקבצים נפרדים (תוך ציון מיקומם בטקסט).
- מאמרים לפרסום ו/או שאלות למערכת יש להפנות לכתובת: research1@ohalo.ac.il.

תוכן העניינים

1	דבר נשיא המכללה
2	דבר ראש יחידת המחקר
3	אל הקורא
	מאמרי מחקר
7	מה בין כיפה אדומה לפרח הוראה? אורנה אוריין
13	תפיסת תכנית ההכשרה לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש בקרוב סטודנטיות ומדריכות בתכנית לגיל הרך במכללה להוראה אורה סגל-דרורי וגילה רוסו-צימט
39	"ממני אל תצפי, אין לי כישרון מוזיקלי" - פיתוח תחושת מסוגלות עצמית במוזיקה אורה גייגר
61	תכנית התערבות מוקדמת לילדים עם ADHD אביבה דן
71	היבטים סביבתיים של אלימות במוסדות חינוך והשפעתם על תחושת הביטחון של התלמיד דני גימשי, ורד נאמן-חביב
89	אמון כערך בקבלת החלטות של מנהיג פדגוגי סרגיי טלנקר
	מאמרי דעה
101	תיוג כלפי תלמידים עם מוגבלויות - הבנת התופעה והדגמתה דרך מקרה העיוורון איתי הס
112	אודות המחברים
II	Abstracts
VI	Contributors

דבר נשיא המכללה

מחקר חינוכי הוא מהות הכול. ללא מערכת חינוך מיטבית ומתקדמת אין עתיד לביטחון, לכלכלה, לתעשייה, לחברה ולצדק במדינת ישראל, או בכל מדינה אחרת. על מנת לחתור למערכת חינוך מעין זו, אשר תשפיע על עתידנו, טובה, פורייה ומקדמת חברתית, עלינו להבין את כל הגורמים המרכיבים אותה ולחקור אותם, לחקור את העבר, לחקור את ההווה, ובעיקר לנסות ולהבין, לאן? לאן פניה של מערכת החינוך מועדות? מהי מדיניות החינוך? איזו מנהיגות נדרשת? מהם תכניה וכיצד יילמדו? הפדגוגיה והטכנולוגיה לאן? למה סביבות הלמידה המשתנות מתאימות את עצמן? ומה עם המגדריות, הרב תרבותיות והצדק החברתי? כל אלה ועוד נושאים רבים ואחרים הם המהות הבסיסית של המחקר החינוכי. מכללת אוהלו ראתה לנכון להוביל את יצירתו של ביטאון חינוכי חדש, "זמן חינוך", שבו יוכלו חוקרי חינוך מהאקדמיה ברחבי הארץ, ואולי מהעולם, לכתוב מאמרים שיאירו את דרכנו ויתוו לנו כיוונים ומגמות חדשות וחדשניות לטובת עתיד ילדינו. מחקרים אלה יהיו פרי עטם של מרצים חוקרים המקדישים את זמנם ואת מרצם להבנת המהות הזו. באמצעות ביטאון זה עולה מכללת אוהלו על הדרך המתאימה לכל אקדמיה המכבדת את עצמה ויודעת לאן ולאיזה רף היא מעוניינת להגיע. להליך חשוב ומשמעותי זה נרתמו מרצים ובעלי תפקידים מובילי דעה במכללה, אנשים טובים שהערכים האקדמיים הנם נר לרגליהם. אין ספק כי מהלך זה יקדם את מערכת החינוך במדינת ישראל, את המכללה האקדמית אוהלו, את החוקרים המפרסמים, אך יותר מכול את תלמידי מערכת החינוך על כל רבדיה. זה הזמן וזו העת להודות לכל חברי המערכת העוסקים בהובלת "זמן חינוך". בזכותכם אנו צופים אל יום חדש באקדמיה ובמערכת החינוך בפריפריה הצפונית של מדינת ישראל, ואנו מייחלים שהוא יהיה טוב יותר.

פרופסור שמעון עמר,

נשיא המכללה האקדמית אוהלו בקצרין

דבר ראש יחידת המחקר

כתב העת "זמן חינוך" מפרסם את גיליונו הראשון. הוא מיועד לתת במה לחוקרים, להצגת תוצרי מחקריהם, ולדעותיהם המקצועיות בתחומי החינוך השונים. השיפוט של המאמרים הנו עצמאי, מחמיר ומאפשר להציג תוצר איכותי וראוי.

בגיליון הראשון מופיעים מגוון של מחקרים, הפרוסים על טווח רב של נושאים ושל גילאים, שבהם טרודה מערכת החינוך. כולי תקווה שישמשו לכם לעזר בעבודתכם, במחקרכם ובעולמכם הרוחני והחינוכי.

הערוץ שנפתח לחוקרים במכללת אוהלו ומחוצה לה, באמצעות "זמן חינוך", מהווה אחת מאבני הדרך של יחידת המחקר וחלק ממארג של פעילויותיה. היחידה שמה לה למטרה לאתר מרצים שנפשם חפצה במחקר וללוות אותם בשלבים השונים הכרוכים בו, החל באיתור נושאים למחקר, דרך ליווי ומימון ההוצאות ועד לפרסום המחקר. ברצוננו להנגיש לחוקרים את הזירות החינוכיות שבהן ניתן לחקור ולהוציא לאור שני כתבי עת (בחינוך גופני ובחינוך). היחידה יוצרת סדנאות מחקר, מקשרת ומחברת בין חוקרים פוטנציאליים וחושפת בפני החוקרים כלים וחיידושים היכולים לסייע להם. פעולותיה של היחידה מכוונות בראש ובראשונה למרצי המכללה, כתמיכה בפיתוח הקריירה האקדמית והחינוכית שלהם, וכמו כן לעודדם להשתתף ביצירה המחקרית, המשביחה את הוראתם ואת התמיכה שלהם בסטודנטים חוקרים. במקביל מתכוונת היחידה לפתח מחקרים בנושאים שבהם מתמקדת המכללה. האינטגרציה בין תחומי העניין האישיים של החוקרים לבין חיזוק החוגים השונים, וכן שילובם של חוקרים מהארץ במגוון תחומי החינוך, מהווים בסיס משמעותי לפיתוח מקצועי, כמו גם לחיזוק מערך הכשרת המורים בצפון הארץ.

ברצוני להודות לעורך כתב העת, ד"ר זאב לוי ולרכזת היחידה, גב' מירית קסטלמן גרברסקי, שהתמידו באכפתיות רבה בתהליך הפקת הגיליון, וכמובן לחברי המערכת ולשופטים. ברצוני לאחל המשך סקרנות אינטלקטואלית, שתתורגם למחקר פורה ומשמעותי.

ד"ר עמנואל תמיר,

ראש יחידת המחקר,

המכללה האקדמית אוהלו בקצרין

אל הקורא

קורא יקר, צוות המערכת ואני נרגשים להגיש לך את הגיליון הראשון של כתב העת החדש, "זמן חינוך". זהו כתב עת אקדמי שנועד לפתח דיון ביקורתי ויצירתי במגוון הנושאים הקשורים לחינוך במדינת ישראל: היסטוריה של החינוך, תיאוריה, המעשה החינוכי, מנהיגות, מנהל החינוך והכשרת מורים. כתב העת מבקש להעשיר את השיח המחקרי והעכשווי הניזון מכיווני מחשבה שהתפתחו במאה ה-20, וזאת כדי לקדם את הכשרת המחנכים ולספק להם כלים מתאימים לקראת אתגרי החינוך במאה ה-21. תכליתו ליצור במת מחקר התורמת ומעשירה את השיח ואת המחשבה של החוקרים והמחנכים הניגשים אל העשייה החינוכית.

הגיליון הראשון מציג אסופה של שישה מאמרים מלאים ומאמר דעה אחד, והם מציגים את המגוון הרחב של תחומי העשייה והמחשבה החינוכית: שאלות הקשורות להכשרת עובדי הוראה, עבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, שאלות הקשורות ליצירת אקלים לימודים המבוסס על אמון וסביבה חינוכית בטוחה. אני משוכנע כי כל העוסק במעשה החינוכי ימצא באסופה תובנות חדשות ומקוריות שיעשירו אותו ויעזרו לו בדרכו החינוכית.

ומה בגיליון?

האם ניסיתם לחשוב אי-פעם על תהליך הכשרת המורים והמחנכים בצורה כוללת? האם אוסף הקורסים והמטלות, הקשורים ואלה שאינם קשורים אחד לשני, יוצרים בסופו של דבר שינוי פנימי אצל המתחנך? מאמרה של אורנה אוריין מנסה לבחון את תהליך חניכתן של פרחי ההוראה במרחב ההדרכה הפדגוגית, תוך שימוש באנלוגיה לסיפור "כיפה אדומה". מסע ההתבגרות של כיפה אדומה ושל הסטודנטיות מיוצג בסמליות השלבים השונים: התעיה ביער, המפגש עם הזאב והיציאה מבטנו. במסע זה עוברות פרחי ההוראה, על פי רוב, שינוי והתפתחות. בתחילה הן מתארות אותו כמעורר התנגדות וכעס, אבל במהלכו מתרחש שינוי משמעותי המתבטא באופן תפיסת העצמי שלהן ובאופן תפיסת ה"מורה" שבהן. מאמר זה מאפשר לבחון את תהליך ההכשרה כתהליך של צמיחה והתפתחות אישית, תוך בחינת ה"תחנות" האופייניות במסע ודרך ההתמודדות עמן.

חלפו שנים מאז שהתכניות להכשרת הגננות עברו תהליכי פיתוח משמעותי והכרה אקדמית, אך האם התוכניות הקיימות עונות לצורכי השעה? האם הן מתייחסות במידה מספקת להבחנות הגיל השונות בתוך ההגדרה הקיימת של "הגיל הרך"? מאמרה של אורה סגל-דרורי בודק את תפיסותיהן של פרחי ההוראה ושל המדריכות הפדגוגיות לגבי תכנית ההכשרה הניתנת לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש. המחקר מציג חֶסֶר בהכשרה ייחודית לקבוצת הגיל הרך, כדיסציפלינה נפרדת המתייחסת למאפיינים הייחודיים של הגיל, ומכאן להכשרה הניתנת לתלמידים המבקשים להתמחות בו.

מאמר נוסף העוסק בהכשרת גננות, הפעם בהקשר מקצועי, הוא מאמרה של אורה גייגר על תכנית לפיתוח היכולות של הגננות בעבודה בתחום מיומנויות החינוך המוזיקלי. המחקר עקב אחר שתי קבוצות גננות שעברו הכשרה מוזיקלית, והוא בודק את מידת הביטחון שלהן לגבי יכולותיהן המוזיקליות ולגבי הדרך שבה הן משלבות מוזיקה בגן הילדים. ממצאי המחקר מראים כי התמקדות במרכיב הקצב תורמת לפיתוח המיומנות המוזיקלית של הגננות ולחיזוק הביטחון שלהן ביכולתן המוזיקלית.

אוכלוסיות מיוחדות דורשות התייחסות מיוחדת, אך מה עושים ואיך עושים זאת? מאמרה של אביבה דן מציג את ממצאי מחקרה, שבו נבדקה השפעתה של תכנית התערבות שנועדה לילדים בגיל הגן שאובחנו אצלם תסמינים של ADHD (הפרעות קשב וריכוז עם היפראקטיביות). ממצאי המחקר מראים שתכנית התערבות המותאמת לגיל הרך יכולה לסייע לילדים לשפר את התנהגותם ואת הוויסות העצמי ובכך לשפר את איכות הקשרים הבין-אישיים בין הילדים למטפליהם, הגננות וההורים. שיפור זה יכול, בסופו של דבר, למנוע התפתחות של התנהגויות פסיכופתולוגיות בקרב ילדים בסיכון, להעצים את הגננות ואת ההורים ולשפר את יכולתם לתקשר ביעילות עם ילדים אחרים.

האלימות במסגרות החינוכיות היא אחת התופעות המרכזיות שעמן נאלצים להתמודד צוותים חינוכיים ומנהליים. לצערנו, הפכו תופעות של אלימות לשכיחות ונפוצות בשנים האחרונות, נפוצות מדי. מחקרם של דני גימשי ושל ורד נאמן-חביב בוחן את תופעת האלימות בבתי הספר מנקודת מבטן של תיאוריות סביבתיות בקרימינולוגיה. המחקר מנסה לזהות את הנסיבות ואת המאפיינים המצביים והחברתיים שבהם מתרחש האירוע האלים, תוך התייחסות למאפיינים פיזיים, ארגוניים ותפקודיים של המוסד החינוכי, ולבחון את השפעתם על תחושת הביטחון של התלמיד. ממצאי המחקר מובילים למסקנה שהאלימות במוסדות חינוך היא בעיקרה תופעה מקומית, הנוצרת מעוצבת ומתרחשת בשטח טריטוריאלי הנתון לפיקוח משמעותי של הנהלת בית הספר.

אחד מהפתרונות למניעה של אלימות הוא יצירת יחסי אמון בין המחנכים לתלמידיהם. אך כיצד יכול המורה לזכות באמון התלמידים, ומה היא הדרך הטובה לעשות זאת? על שאלה זו מנסה לענות מאמרו של סרגיי טלנקר. המאמר מציע מודל תיאורטי לאסטרטגיה שמורים יכולים להשתמש בה כדי להעלות את רמת האמון בינם לבין תלמידיהם. המודל המוצע מתבסס על תורת המשחקים, המציעה כלים ליצירת אמון. המאמר בוחן אסטרטגיות שונות ליצירת אמון. מסקנתו של מחבר המאמר היא שאסטרטגית מידה כנגד מידה היא המתאימה ביותר למסגרת הבית ספרית, אך אסטרטגיות אחרות, כמו הגרסה האדיבה של מידה כנגד מידה יכולה להביא לתוצאות טובות גם כן.

חותם את הגיליון מאמר דעה של איתי הס. המאמר עוסק בתופעת התיוג המופעל כלפי תלמידים או כלפי בגירים עם מוגבלויות. הוא מציג את תופעת התיוג, מסביר ומדגים אותה באמצעות סקירה וניתוח של התופעה בקרב אוכלוסייה שהמוגבלת שלה היא עיוורון. המאמר מציג את מאפייני התופעה, דרכי ביטוייה השונים והשלכותיה. מאמר זה, אף כי הוא מתרכז באוכלוסיית העיוורים, מעלה תובנות משמעותיות גם עבור אוכלוסיות אחרות בחינוך המיוחד, לאור החשיבה ההומניסטית-חינוכית.

ברצוני להודות לכל העושים במלאכה: הכותבים, היועצים האקדמיים, הקוראים ושופטי המאמרים, העורכים הלשוניים, מערכת ההוצאה לאור והדפוס, ואחרונים חביבים, אנשי יחידת המחקר במכללת אוהלו בקצרין. הופעתו של גיליון זה, הגיליון הראשון של כתב העת, לא הייתה מתאפשרת ללא המאמץ המשותף של כולכם. יישר כוח!
אני מאחל לקוראינו קריאה מהנה ולמידה משמעותית!

ד"ר זאב לוין,

עורך "זמן חינוך",

מכללת אוהלו בקצרין

מאמרי מחקר

מה בין כיפה אדומה לפרח הוראה?

אורנה אוריין

תקציר

במאמר מתוארת אנלוגיה בין שלבי חניכתן של פרחי ההוראה במרחב ההדרכה הפדגוגית, באוריינטציה יצירתית, ובין הגיבורה באגדה כיפה אדומה. מסע ההתבגרות של כיפה אדומה ושל הסטודנטיות מיוצג בסמליות של השלבים השונים: תעייה ביער, מפגש עם הזאב והיציאה מבטנו. במסע זה עוברות פרחי ההוראה, לרוב, שינוי והתפתחות, ואותו הן מתארות בתחילה כמעורר התנגדות וכעס, כשבמהלכו מתרחש שינוי משמעותי המתבטא באופן תפיסת העצמי שלהן ובאופן תפיסת ה"מורה" שבהן.

מילות מפתח: חינוך יצירתי, פרחי הוראה, כיפה אדומה, מסע חניכה, אגדות

מבוא

"באתי ללימודי ההוראה עם אמונה גדולה במילים ובדיבור. רציתי להיות המורה שלי מכיתה ב' שהסבירה וכתבה על הלוח. אולם בסמינר הקיבוצים, דרך ההדרכה הפדגוגית, שבהתחלה הייתה מתסכלת ולא ברורה, הבנתי את החשיבות של המילים, אך גם של הגוף, הדמיון והרגשות. הבנתי שהלמידה נעשית בממדים רבים ומגוונים."

רוב פרחי ההוראה מגיעות להכשרתן כאשר "אני מאמין" דידקטי, שאותו הן רוצות ליישם, חרות בהן לעתים, בהשראת מורה משמעותית מעברן. אולם חזון זה משתנה בתהליך ההכשרה, שאותו אגדיר כמסע חניכה, והוא מהווה את התמה המרכזית במאמר. לשם הרחבת הגדרה זו אציע אנלוגיה לשלבי חניכתה של הגיבורה באגדה כיפה אדומה בגרסת האחים גרים, תוך דיון וניתוח של חוקרים שונים. ההקבלה תיערך בין מסעה של כיפה אדומה ובין מסען של פרחי ההוראה במרחב ההדרכה הפדגוגית, באוריינטציה יצירתית (שאותה אני מלמדת במסלול החינוך היסודי בסמינר הקיבוצים).

השלבים המוחשיים בסיפורה של כיפה אדומה עשויים להבהיר את המרחבים המטפוריים שבמסען של פרחי ההוראה. שילוב זה, המחבר בין האגדה לדרך חינוכית, פונה לסטודנטיות ולמחנכות. עבור הסטודנטיות העוברות הכשרה, שאינה תמיד ברורה ומובנת, תבנית כללית זו עשויה להגביר את ההבנה ואת ההנעה שלהן להתמודד עם קשיי החניכה, שבהם הן נתקלות במהלך ההתנסות הבינתחומית. חשוב שיבינו כי מקצוע ההוראה, שהנו מאתגר ומורכב מתנאי שטח שברובם הם קשים מנשוא, דורש חניכה מעצימה שתכין אותן לדרך החינוכית. עבור המחנכות, שמעצבות לא פעם תפיסת עולם חינוכית בקרב דורות חדשים כמספרות סיפורים, שילוב מרחבים אלו, הנרקם במאמר, עשוי לפתוח אפיקים חדשים ושונים בעבודתן. יתכן כי ההתבוננות בקרב

המחנכות תהיה גם על המסע הפנימי שלהן כמובילות דרך מורכבת ומסובכת, שבה, מדי שנה, מתמודדות הן מול קבוצה שונה של פרחי הוראה, ואליה הן נדרשות להתאים תכנית הקשורה, הן באישיותן והן באישיות האינדיווידואלית והקולקטיבית של חלק מפרחי ההוראה.

הבחירה בכיפה אדומה כמקור השוואה לתהליך הכשרת פרחי הוראה נובעת מאופן התיאור של התמודדות הגיבורה עם מסע ההתבגרות, הכולל תעייה, חיפוש וחיפיה לרובדי הנפש השונים - מסע הטומן בחובו פוטנציאל לשינוי ולהתפתחות. מובן שבמציאות קיימים גוונים רבים לתהליך ההכשרה, ותבנית ההקבלה המוצגת אינה מתקיימת כפשוטה ובמלואה.

הטקסט מתאר את התהליך שאותו עוברות פרחי ההוראה במרחב הפדגוגי-יצירתי באמצעות סימון השלבים בעלילת "כיפה אדומה" והפרשנות הסימבולית שנותנים להם החוקרים. אתמקד בשלוש תחנות בדרכן של פרחי הוראה, לפי סיפורה של כיפה אדומה.

ההליכה ביער כמרחב עמום שבו השבילים אינם ברורים. מקום המעודד "הליכה לאיבוד" וחיפוש של דרכים חדשות ולא מוכרות. יציאה מאזור הנוחות לעבר אזור שאינו כזה.

המפגש עם הזאב מייצג היכרות עם החלקים הפנימיים והפחות מודעים, עם תחושות הנתפסות כשליליות ומודרות, כאלה שהלגיטימציה לבטאן מצומצמת.

היציאה מבטן הזאב כ"לידה מחדש", המבטאת שינוי והתפתחות.

ההליכה ביער

היער באגדות מופיע בדרך כלל כמרחב שאליו מגיעים הגיבורים מביתם המוכר והידוע אל מרחב זר ואפל. התעייה בתוכו מובילה לחיפוש ולהתנסות חדשה, שבמהלכם הגיבור עובר מטמורפוזה. בטלהיים מצייין שהחשכה מסמלת חוסר מודעות, אופק (1981) מסמן את היער כמקום של סכנה ופורענות, ובאומן (2005) ממשיך את היער האפל לנבכי הנפש. במרחב הפדגוגי מסתמן "היער" כמרחב המשלב בין שלושת הרעיונות הללו. בשלב זה מתנסות פרחי ההוראה בחוויות למידה, בלי לדעת מה המטרה ומה הרציונל העומד מאחוריהן, כשלוש מוצגות שאלות, בלי שיספיקו להן פתרונות (לנדאו, 2001) באופן מכוון. המהלך מן הידוע אל הלא ידוע (לנדאו, 2001) מתרחש כשפרחי ההוראה מגיעות עם המוכר להן (שפיר, 1995) ופוגשות למידה פעילה (לנדאו, שם; שפיר, שם), המתבססת בחלקה על הדמיון, המשחק, החושים: בדומה לכיפה אדומה, המבקשת להבין דברים תוך בחינת הזאב בחושיה (בטלהיים, 1975), לשון הגוף (כספי, 1979, 35-36) והאינטלקט. מתקיימת למידה שבה כל אחת יכולה לבטא את חוזהותיה באופנים מגוונים (בהתאם לתיאוריית האינטליגנציות המרובות; גארדנר, 1943; רובינסון, 2011), והלומדות מתבקשות להשתות שיפוט ולהימנע מלהעריך את עצמן ואת פרי יצירתן ככישלון או כהצלחה. הדגש מושם יותר על התהליך ופחות על התוצאה או ההישג. הפנייה "להישמע למוקד פנימי של 'הערכה' ולהפחית את התלות בהערכת הזולת" מעודדת את המפגש שלהן עם המגבלות והקשיים באופן שאינו שיפוטי ומאפשרת לחברות הקבוצה לפתח בניית דיאלוג מעמיקה ויצירת היכרות עם עצמן, בין לבין עצמן ובין לבין המורה, להיות ספונטניות, לחזק את ביטחונן העצמי ולהתנסות בחשיבה רב-כיוונית (שפיר, 1995, 7).

עמימות אופן הלימוד והדרישות, שברובן אינן מכוונות למדידת תוצאות, נתפסות על ידי חלק מפרחי ההוראה כמנוגדות למטרתן הפרקטית והיעילה ללמוד באמצעות "מתכונים" את המקצוע. בהתאם לכך עלולים להתעורר בהן חרדה, חוסר הבנה, כעס, התנגדות ותסכול, המופנים לעתים

כלפי המחנכת. הקשיים בהסתגלות לשיטת לימוד באוריינטציה זו מעוררים לעתים התנגדות וכעס כיוון שאינם משרים מיד בטחון וסיפוק, אך לאחר שהשמש מאירה את צללי היער, מתבהר השינוי המשמעותי, שלעתים מתרחש באופן תפיסת העצמי ובאופן תפיסת ה"מורה" שבהן.

"בהתחלה התעוררו בי המון לבטים, ספקות וקשיים, אך העבודה על פיתוח הדמיון, חשיבה לא שגרתית ולמידה באופן המביע את התכנים דרך הצגות וציורים גרמה לי להתפתח כאדם ולהבין איך אפשר ללמוד וללמד אחרת."

ניכר כי האופן השונה של הלימוד מערער את התפיסה של הסטודנטית כאדם וכמורה, אולם הדבר מוביל לגיבוש תפיסה רחבה יותר הכוללת מדיומים ואופנים שונים של למידה.

"המפגש עם הזאב"

לאחר השלב הראשוני של בלבול וחרדה מגיעות חלק מהסטודנטיות לשלב השני, המקביל למפגש של כיפה אדומה עם הזאב. הוא מייצג שלושה מאפיינים עיקריים בלמידה: א. חושיות - למידה המתרחשת דרך שימוש בחושים; ב. מפגש והיכרות עם רבדים פחות מודעים של ה"עצמי" הנתפסים כ"אסורים" לביטוי בחברה; ג. ההיבלעות בבטן הזאב.

א. חושיות

המפגש של כיפה אדומה עם הזאב מתבטא בעיקר דרך חושיה. ועל כך מעידה סדרת השאלות על האוזניים, העיניים, המישוש בידיים, הטעם והריח. לוי (1993, 142) מציין כי עיניה של כיפה אדומה נפקחות ביער, אך היא אינה "רואה". היא שומעת את דברי הזאב, אבל הולכת שולל. מרוב שמע מיטשטשת יכולת האבחנה שלה. המחבר מצביע על כך ש"עודפות" השימוש בחושים מתעתעת ביכולת ההבחנה של כיפה אדומה. אולם בהשוואה לכיפה אדומה, המתנסה וחווה במקום פרוץ ופראי, ללא הגנה והדרכה, הרי שבמרחב הפדגוגי ישנה מסגרת מגנה: שיעורים בעלי מבנה ועמוד שדרה קבוע, אשר חוזר על עצמו ומאפשר ביטחון ועוגן אל מול התהליכים הכאוטיים המתרחשים. המסגרת והחוקים נוקשים ומוקפדים (נוכחות, הגעה בזמן, קריאת מאמרים והגשת מטלות), וכך מצטמצם החופש להחליט החלטות הקשורות במסגרת ומתמקד בחופש לחפש. בנוסף על כך, האקלים החברתי והלימודי המתהווה לרוב בקבוצה הלומדת ומסייע לתמוך בפרט, על חולשותיו וחוזקותיו, עשוי גם הוא להוות מסגרת משמעותית, תומכת ומגנה.

ב. מפגש עם ה"אסור"

על פי חוקרים שונים הזאב באגדה כיפה אדומה מייצג את השלילי, המודר והמסוכן. משיח (1994) מציינת שהזאב הוא סמל לרוע הקוסמי, המייצג את הסכנות האורבות לילדים שאינם נענים לדרישות הוריהם. גם לוי (1993) טוען שהזאב הטורף הוא ייצוג הרוע המתחפש והחלקלק, כמו הנחש מגן עדן, השטן, סיטרא אחרא ואחרים. בטלהיים (1975) מצביע על כך שהזאב מבטא את עקרונות העונג, כשהוא פונה לכיפה אדומה ומשדל אותה להביט ביפי הטבע. לטענתו, אנו מתייחסים לחיה שבתוכנו כמשל לאלימות או לחוסר אחריות, ובעבור הילד הזאב משמש מעין החצנה של הרוע, בעת שהוא מפר את מצוות הוריו.

בשדה הפדגוגי המפגש עם ה"זאב" מייצג את תהליך ההתוודעות של חלק מפרחי ההוראה לתחושות הנתפסות כשליליות כמו רוע, אלימות, תוקפנות, חוסר אחריות, כעס ופחד, הנחשפים במהלך הלמידה ומקבלים יתר לגיטימציה לביטוי, והם מנוגדים לנטייתן המחונכת להחביא ולהדיר קולות אלו. במהלך הלמידה היצירתית מייצרות פרחי ההוראה (בחומרים, באימפרוביזציות ובתנועה) מצבים שבליתם שוכנים קולות אלו, ולעתים מתרחש מעין תהליך, שעליו אומר בטלהיים (1975, 145) כי ברגע שנכיר ברגשות הפנימיים, שאין בכוחנו להתמודד עמם, ונשתלט עליהם, "שוב אין אנו צריכים לחשוש מפני המפגש עם הזאב." ההיכרות עם הכוחות האלו, והלגיטימציה לקיומם, יכולה לאפשר מודעות גבוהה יותר ומנעד יצירתי רחב, הכולל לא רק דרישות ליצור תוצרים "יפים" ו"הרמוניים", אלא גם כאלו שיש בהן איכויות "מכוערות".

ג. ההיבלעות בבטן הזאב

שלב ההיבלעות בבטן הזאב, מתואר על ידי בטלהיים כייצוג לחזרה לרמה נחותה, לצורת קיום הדומה לקיום הטרומ-לידתי ברחם. נוימן (1952) מציין כמפגש של "הצד הרגשי של טבע המעמקים האנושי" עם "לוע האדמה" (שם, 110-111). נוימן מציע את השהייה במקום האפל, שבו החלקים השליליים, המביאים לסבל, נעשים מודעים ומוכלים יותר, כהזדמנות להתפתחות אישית וקולקטיבית. במרחב הלמידה הדבר מתבטא בשני אופנים עיקריים: א. מצבים רגשיים שאותן עוברות פרחי ההוראה, ולתפיסתי אינם נחותים בהיררכית הרגשות, כמו פחד, חוסר הבנה, חשדנות, כעס ובלבול מאופן הלמידה האחר. לא פשוטה עבורן ההבנה כי מקום זה הנו לגיטימי, ולמרות המצוקה הנפשית שהוא מעורר, הוא עשוי לשמש מנוף לשינוי פנימי. ב. בנוסף, מקום זה מייצג את שלב הדגירה, שאותו מציין וואלאס (Wallas, 1972) כשלב השני של החשיבה היוצרת (מתוך ארבעה: הכנה, דגירה, הארה, אימות). בשלב זה מתקיימות, לטענתו, סדרות של אירועים נפשיים שאינם מודעים, כאשר החשיבה אינה מתרחשת באופן רצוני והכרתי.

ד. "הלידה מחדש"

שפר (1996) מציינת כי הרעיון הקשור בלידה מחדש קיים בהיסטוריה האנושית ומופיע בהשקפת העולם היוונית כמדגיש את המחזוריות בטבע ואת אי-סופיות המוות. המוות מסמל מגזר של חיים שלאדם אין שליטה בו, והוא הכלי המאפשר לו להיות פורה ויצירתי. על פי בטלהיים (1975), כיפה אדומה שבה לתחייה מבטן הזאב כאדם שונה. לטענתו, "הלידה מחדש" היא צורה נעלה יותר של קיום אנושי. לאחר שכיפה אדומה הוטלה לתוך החשכה השוררת בגופו של הזאב היא מוכנה לצאת אל האור ומסוגלת להבין טוב יותר את חוויותיה ואת התנסויותיה הרגשיות. "הלידה מחדש" במרחב הלמידה מסמלת את השינויים המתרחשים באופנים שונים אצל חלק מפרחי ההוראה. לא אחת נפרצים גבולות הסדר האנליטי והלוגי המושתת על המילה והדיבור ונפתחות דרכי ביטוי שונות המבטאות את העולם הפנימי, כשהשיפוטיות מצטמצמת והלגיטימציה מתרחבת. ארגז הכלים היצירתי מוטמע לרוב, ומתרחש יישום בהוראת השיעורים בכיתה, על פי מה שפרחי ההוראה חוו ולמדו. ניתן לבחון תהליך זה בדברי אחת הסטודנטיות:

"במהלך ההדרכה הפדגוגית-יצירתית למדתי להעביר חומר לימודי דרך הגוף ודרך הלב, ואין משהו שנאמר שם שאני לא זוכרת. כשאני צריכה להעביר חומר קשה

במתמטיקה, אני מוצאת את עצמי נותנת דוגמאות מהגוף, מהתנועה ומהמוזיקה. במהלך שיעורי ההדרכה הרגשתי שאני מקבלת את עצמי במתנה. החברים, ואפילו אמא שלי, שאלו אותי מה קרה לי ומאיפה הגיעו הביטחון, הזרימה, ההכלה והאומץ לומר את מה שאני חושבת..."

טענת הסטודנטית כי השינוי שהתחולל בה בעקבות התהליך שאותו עברה גרם לה ללמד באופן אחר, מחזקת את הרעיון כי לא נכון ללמד על החינוך היצירתי באופן תיאורטי ומרוחק על מנת להפנימו. החוויה וההתנסות בדרכיו הם שמביאים לשינוי בקרב פרחי ההוראה, והוא זה שיכול לכוון בהן את יסודות ההוראה היצירתית.

סיכום

בחיבור זה הצגתי מודל שאותו עוברות חלק מפרחי ההוראה בשנתן הראשונה ללימודי פדגוגיה באוריינטציה יצירתית. תהליך העצמה, התפתחות, מודעות ורכישת ארגו כלים לעבודתן - דרך שלבים שאותם הצגתי, והם מקבילים לאופן חניכתה של כיפה אדומה להתבגרות (רנן, 2007; לוי, 1993). במאמר הוצג שילוב בין שני שדות שהמשותף בהם הוא אלמנט הגדילה והתפתחות. הלמידה, ההשתנות וההתבגרות אצל כיפה אדומה ובקרב פרחי ההוראה מתוארות כתהליך מורכב ומייסר העובר דרך מרחבים עמומים ומאיימים, כשהצמיחה מלווה במשברי נבילה, והזרימה מלווה במצבי תקיעות. התמסרות ומתן אמון, למרות תחושת ההסתכנות שבמצב הלמידה היצירתית, הם הכרחיים מצד פרחי ההוראה. אופן הלימוד המתואר טומן בחובו מצבים "מסוכנים", מעודד את "ההליכה לאיבוד" ומציאת שבילים חדשים, תוך התחברות וביטוי יצירתי של העולם הפנימי, על ריבוי קולותיו, באופן מעצים ולא מדכא. ההתנסות באופן הלמידה היצירתי, שכוללת את המרחב האינטלקטואלי, החווייתי, הרגשי והפיזי, מביאה לרוב לשנוי בקרב פרחי ההוראה, והוא יוצר אצלן פוטנציאל להיות מורות שאינן מסתפקות בתדלוק ידע לתלמידיהן באופן מילולי, אלא תרות אחר דרכים שונות ומגוונות להוראה.

מצד המחנכות, המסתכנות בהנחלת אופן הוראה השונה מהמקובל, נדרשת אמונה חזקה בדרך שאותה הן מובילות. חלקן נתקלות בהתנגדויות, בחוסר הבנה ובחוסר אמונה כלפי דרך הלימוד מצד פרחי ההוראה (ואמותיהן), כשעל המחנכות להכיל ולחבק את פרחי ההוראה, דווקא במצבים כאלו, מבלי לאבד את אמונתן, אמונן בהן ואת תקוותן. המסע האישי שאותו עוברות המחנכות מתאפיין לעתים בבדידות, והוא עשוי להיות מפרך ומייאש. עם זאת, למרות הקשיים, הסיפוק והגמול הם עצומים ורוויים בשמחה על המטמורפוזה המתרחשת בקרב פרחי ההוראה.

ביבליוגרפיה

- אופק, א' (1981). סנדל הזכוכית של החתול במגפיים - גלגולן של אגדות. תל אביב: רשפים.
- באומן, א' (2005). שערות הזהב של השד: אגדות האחים גרים כראי לצד האפל של הנפש. בן שמן: מודן.
- בטלהיים, ב' (1975). קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחות הנפשית של הילד. בן שמן: מודן.
- דה בוננ, א' (1988). מדריך לחשיבה יוצרת. רמת גן: כנרת.
- גרדנר ה' (1996). אינטליגנציות מרובות. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- יונג, ק' (1973). האני והלא מודע. תל אביב: דביר.
- כספי, מ' (1979). החינוך מחר. תל אביב: עם עובד.
- לוי, ש' (1993). כיפה אדומה, מי יידע חייך? עלי שיח, 33, 133-143.
- לנדאו, א' (2001). האומץ להיות מוכשר. לוד: דביר.
- רובינסון, ק' (2011). המקום הנכון - למה חשוב לעשות את מה שאוהבים. ירושלים: כתר.
- רנן, י' (2007). התפוח המורעל: הגיבורה באגדות אירופה. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- שפיר, ש' (1995). שילוב אמנויות בהוראה, חינוך ליצירתיות. תל אביב: מופת.
- שפר, ב' (1996). מפולחן דיניסוס לחשיבה יוצרת. תל אביב: ירון גולן.

Gennep, V. A. (1960). *The Rites of Passage*. New York: Routledge and Kegan Paul.

Turner, V. (1974). *The Ritual Process: Structure and Anti-structure*. New York: Cornell.

Wallas, G. (1972). *The Art of Thought*. In P.E. Vernon (Ed.) *Creativity*. Middlesex, England: Penguin Books.

תפיסת תכנית ההכשרה לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש בקרב סטודנטיות ומדריכות בתכנית לגיל הרך במכללה להוראה¹

אורה סגל-דרורי וגילה רוסו-צימט

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבדוק מהן התפיסות של סטודנטיות ומדריכות פדגוגיות לגבי תכנית ההכשרה הניתנת לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש, כיום, במכללה להוראה. במחקר השתתפו שבע סטודנטיות ושש מדריכות המנחות את התוכנית להכשרה לגיל הרך המתקיימת במכללה לחינוך ולהוראה, והן רואיינו ראיונות עומק לגבי תפיסתן את תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש במכללה. הראיונות נותחו בשני אופנים: (1) ניתוח תוכן (2) ניתוח המטאפורות השכיחות והיצירתיות שבהן השתמשו המשתתפות בראיונות. מן המחקר עלו שלוש תפיסות של הסטודנטיות ושל המדריכות לגבי תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש: (1) מרכיבים שיש לשמרם בתוכנית ההכשרה הקיימת לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש. (2) שינויים רצויים שיש לערוך בתוכנית לימודים זו. (3) בחינה מערכתית של ההכשרה הכוללת לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש. המסקנות העולות מדברי המראיינות הן שיש ליצור תכנית הכשרה ייחודית וארוכה יותר, המותאמת לחינוך גילאי לידה עד שלוש, ולהעלות את קרנה ואת חשיבותה של התכנית.

מילות מפתח: תפיסות של סטודנטים, תפיסות של מדריכים פדגוגיים, הכשרה לעבודה עם ילדים בגילאי לידה עד שלוש

מבוא

התקדמות המחקר המדעי בנושא התפתחות הילד ובתחום חקר המוח מצביעה על כך שהשנים מלידת התינוק ועד הגיעו לגיל שלוש מהוות תקופה רגישה מבחינת פיתוח היכולות הקוגניטיביות, הרגשיות וההתנהגותיות של הילד. אלו הן שנים שלהן חשיבות מכרעת לגבי המשך התפתחות הילד, כולל יכולתו לרכוש ידע וכישורים על פני מחזור חייו (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal, & Ramey, 2001; McCormick et al., 2006; Mustard, 2007; Ramey & Ramey, 2004). עקב כך, עולה ההכרה בקרב הציבור ובקרב ממשלות ומשרדי החינוך, בארץ ובעולם, לגבי חשיבות "היפוך הפרימידה" והדגשת חשיבות ההשקעה בחינוך בגילים הצעירים ביותר (לידה עד שלוש) לבניית עתידו של הילד (ועדת דברת, 2005; ועדת טרכטנברג, 2011; צבן, 2012; NCLB, 2002).

1 תודות לזוהרה שיפריץ ושרי בר און על התרומה באיסוף הנתונים ששימשו מאמר זה. תודות למכון מופ"ת על תמיכתו במחקר זה.

חשוב להדגיש כי ככל שגדלה ההשתתפות של נשים בשוק העבודה בעשורים שלאחר מלחמת העולם השנייה, גבר הצורך בקיום מסגרות חינוך לילדים מגיל לידה ועד שלוש. מעונות יום רבים צמחו כדי למלא את הצורך הזה, והגישה הרווחת הייתה שתכליתם להוות מסגרת טיפולית ("care day"), להבדיל ממסגרת חינוכית (Clark-Stewart & Allhusen, 2005). בין מדינות העולם קיים שוני לגבי מסגרות הטיפול וההכשרה לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש, הנובע ממדיניות ומאפיינים שונים של כל מדינה (OECD, 2006).

בישראל, גילאי לידה עד שלוש ובתוכם מעונות היום, הם באחריות משרד הכלכלה, באמצעות האגף לחינוך ומשפחתונים לגיל הרך. בפן המוסדי הציבורי, משרד החינוך אמנם אמור לתת מענה לצרכים חינוכיים של ילדים בגילאי לידה עד שש, אך הוא אינו נושא באחריות חוקית על כל טווח הגיל, אלא על גילאי שלוש עד שש בלבד (צבן, 2012). בשנת 2010 עמד מחזור הילדים בישראל בגילאי לידה עד שלוש (שלושה שנתונים) על כ־470 אלף ילדים, מתוכם כ־100 אלף ילדים שהו במסגרות מפקחות ומסובסדות על ידי המדינה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2010).

כאמור, מעונות יום הנם מוסדות חינוכיים-התפתחותיים חינויים כיום, כיוון שעליהם לתת מענה לשינויים שחלו במבנה המשפחה והחברה ולסייע בהרחבת התעסוקה של נשים מחוץ לבית. למרות זאת, אין לצוות החינוכי במעונות אלה תואר אקדמי בלימודי הגיל הרך, אלא רק תעודה של מטפלת במעונות יום, הניתנת לאחר לימוד בקורס להכשרת מטפלות למעונות יום מטעם משרד הכלכלה. יתרה מכך, הקבלה לקורס ו/או לעבודה כמטפלת במעון אינה מותנית בהשלמת 12 שנות לימוד. לאור מצב זה מתעוררת שאלה בנוגע לחשיבותה של ההשכלה הפורמאלית והשפעתה על טיב הטיפול בילדים בגילים הצעירים. בשנים האחרונות ניתנה הגדרה מחודשת לדרישות ההכשרה והניסיון של אנשי צוות במעונות, על ידי דו"ח הוועדה המייעצת, בראשותה של רוזנטל (2009), ולפיה כל ממלאי התפקידים במעון יחויבו ברמות השכלה והכשרה גבוהות בהרבה ממה שנדרש כיום. יש לציין שדו"ח זה לא יושם עד כה.

בשנת 2011 התקבל תיקון לחוק לימוד חובה (תיקון מס' 16 וכן תיקון - החלה בגילאי 3 ו-4). תיקון חקיקה זה בא לשמש כלי מעשי לשם מימושה של המלצת ועדת טרכטנברג (2011) בנושא "חינוך בגני ילדים בגילאי 3-4" ומטרת הוצאתו של החוק מחוק ההסדרים וביטול דחייתו, והבטחת מתן חינוך חנם, באחריות המדינה, לפעוטות וילדים בגילאי שלוש שנים עד חמש שנים. הוחלט שהחלת החוק תושלם בתוך שלוש שנים, לא יאוחר מתחילת שנת הלימודים תשע"ג ועד תשע"ה. בכל שנה יוחל לימוד חובה חנם על ילדים בגילאים 3 ו-4 בשיעור של שליש מהילדים שלא חל עליהם לימוד חובה היום. בוועדת טרכטנברג הומלץ גם על העברת הסמכות והאחריות על תחום מעונות היום והמשפחתונים לגיל הרך ממשרד הכלכלה למשרד החינוך, בין היתר, מתוך ההכרה בחשיבות החינוך בגילאי לידה עד שלוש והרצון לייצר מדיניות פדגוגית רציפה ושלמה, החל בשלבי התפתחותו המוקדמים של הילד. אין באמירה זו כדי לומר שמשרד הכלכלה אינו ממלא את תפקידו בהתאם לסמכויותיו, אלא כדי לשקף את הצורך בשינוי מבני וארגוני, אשר יביא לידי ביטוי את החשיבות שבשינוי תפיסת העולם ביחס לגיל הרך. לאור החוק החדש והמלצות הוועדה עולה ההנחה כי חוק זה ישפיע על המבנה ועל תכני ההכשרה לגיל הרך במכללות להכשרת עובדי הוראה בגיל הרך, ואולי יושם דגש רב יותר ממה שקיים היום ביחס לגילים הצעירים יותר, גיל לידה עד שלוש.

המחקר הנוכחי הנו מחקר איכותני, ונבדקו בו תפיסות של סטודנטיות ושל מדריכות פדגוגיות

במכללה אחת שבה מופעלת תכנית הכשרה לגילאי לידה עד שלוש, במטרה לזהות צרכים, מאפיינים וכיוונים הנדרשים להכשרת הצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש במכללות להוראה בישראל.

הכשרה לצוות החינוכי של גילאי לידה עד שלוש במכללות להוראה בישראל

במכללות להכשרת עובדי הוראה בישראל, בתכניות הגיל הרך להכשרת גננות, ניתנת כיום הכשרה למחנכים של גילאי לידה עד שלוש במסגרת הלימודים הכלליים לתואר ראשון בגיל הרך, והתעודה שמקבלים לאחר לימודים אלה היא תעודת הוראה למחנכים של גילאי לידה עד שש. עד שנת 2006 הוכשרו הגננות לעבודה עם גילאי שלוש עד שמונה (כולל כיתות א'-ב'). "מתווה אריאב" (2007) הגדיר מחדש את טווח הגיל שגננות יוכשרו לעבודה עמו, וכיום מדובר בגילאי לידה עד שש, זאת מתוך תפיסה שעל הגננות לעתיד להכיר את אופן ההתפתחות של ילדים מראשיתה.

התפיסה המוצגת במתווה אריאב משתלבת עם גישת ההכשרה להוראה כפרופסיה (במילים אחרות "תפיסת המקצוענות" או "ההתמקצעות בהוראה") הרווחת בארצות רבות באירופה ובארצות הברית (Cochran-Smith & Fries, 2001). גישה זו משקפת מאמץ נרחב לפתח שיטתיות בהכשרה, לקבוע סטנדרטים גבוהים להכשרה ולתת רישיון להוראה לאחר הכשרה מתאימה (עזר ומבורך, 2009). תהליך ההכשרה להוראה מתבסס על ההבנה כי הלמידה היא תהליך של "חונכות בחשיבה" והינה תהליך גומלין, שהלומד וסביבתו משתתפים בו. הלמידה היא תהליך דו-צדדי, קונטקסטואלי ואינטראקטיבי, המקנה ללומד נכסים מנטליים, שאינם אלא תוצרי המפגש בין ההיצע של סביבתו ובינו. בתהליך זה צורת השיח היא של דיון, דיאלוג והתנסות עצמית בסביבה לימודית (Rogoff, Matusov, & White, 1998). תפיסה זו מדגישה את ההוראה והלמידה כהתנסות רפלקטיבית-פרקטית וכתהליך הכשרה במהלך ההתנסות, שכיוונו הוא מן הפרקטיקה אל התיאוריה ובחזרה, לאורך זמן (זילברשטיין, 1997; מרגולין, עזר וקרטון, 2002; Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002; Moore, 2004). התפיסה מתבססת על הדגשת החשיבות של ההתנסות כחלק מרכזי בהכשרת המורים. בנוסף, בהכשרת המורים בארץ ובעולם מושם דגש על בניית גישות הכשרה המדגישות טיפוח חשיבה והשתתפות פעילה של הסטודנטים להוראה (טל, 2012; Feiman-Nemser, 2001a).

ההתנסות המעשית בתכניות לגיל הרך להכשרת גננות במכללות לחינוך בישראל, ברוב שנות התואר, נערכת בגני הילדים של בני שלוש עד שש. כל מכללה בוחרת את מקומות האימון שבהם היא מעוניינת כי הסטודנטים יתנסו. יש המתמקדים בגני חובה וטרומ חובה ויש המחייבים את הסטודנטים להתנסות גם במעונות, שבהם מטפלים בתינוקות ובפעוטות. במכללה שהשתתפה במחקר זה מתקיימת התנסות מעשית במהלך סמסטר אחד במעונות היום.

קיים קושי רב בעבודה עם המסגרות החינוכיות לגילאי לידה עד שלוש מסיבות טכניות, כמו תיאום עם משרד הכלכלה, המעונות והגנים הפרטיים ומחסור במסגרות היכולות לקלוט סטודנטיות להתנסות. בנוסף, הקושי נובע גם מסיבות ערכיות וחינוכיות, כגון שאיפה לעבוד עם המערכת הציבורית בלבד, מתוך רצון לחזק אותה, לצד מחסור במסגרות. בסקרים, ומנתוני משרד החינוך, נמצא כי בסיום לימודי התואר, רוב רובם של בוגרי התכניות לתואר ראשון לגיל הרך מהמכללות אינו מגיע לעבוד במעונות היום, אלא בגני הילדים הציבוריים שבהם מתחנכים גילאי שלוש עד שש, הנמצאים תחת הפיקוח של משרד החינוך. עיקר הסיבות הן שכרן הנמוך של המטפלות במעונות

היום, רמת ההשכלה הנמוכה של הצוות החינוכי במעונות, שעות העבודה הרבות, חוסר הפיקוח של משרד החינוך על מסגרות אלה, התפיסה הרווחת בציבור שהצוות במעון הוא צוות טיפולי, ולא צוות מחנך (צבן, 2012).

בסקירת הספרות שערכנו לגבי תפיסות ועמדות של סטודנטים ומדריכים פדגוגיים לגבי תכניות הכשרה לגילאי לידה עד שלוש לא נמצאו מחקרים בארץ ובעולם שבחנו זאת. מחקרים מעטים בחנו תפיסות ועמדות של סטודנטים לחינוך בגיל הרך, כלפי חינוך וטיפול בגיל הרך. מחקרים אלה בדקו תפיסות ועמדות כלפי נושאים כגון ילדים, משמעת, דרכי התנהגות ודרכי הוראה בגיל הרך (Ispa, 1995; La Paro, Siepak & Scott-Little, 2009). בנוסף, קיים מחקר שבחן תפיסות ועמדות של סטודנטים לחינוך הגיל הרך לגבי סוג הטיפול המומלץ בגיל הרך (Ailwood & Boyed, 2006). אמנם מחקרים מעטים אכן בחנו תפיסות של סטודנטים ומדריכים בתכניות הכשרה לגיל הרך, לגבי תכניות הכשרה והדרכה אלה (דיין, 2002; עזר, גילת ושגיא, 2010), אך גם מחקרים אלה לא בחנו את תכניות ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש.

לכן, ישנה חשיבות רבה למחקר איכותני אשר יחשוף לעומק כיצד תופסים סטודנטים ומדריכים בתכנית לגיל הרך במכללה להוראה את תכנית ההכשרה לגיל לידה עד שלוש, שבה הם משתתפים. מחקר איכותני זה יאפשר בחינה של תפיסות הסטודנטים והמדריכים לגבי ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש (במכללה שבה מופעלת תכנית הכשרה לגילאי לידה עד שלוש), על מנת לפעול לשיפור תכניות הכשרה אלה, לחזק היבטים טובים הקיימים בהן, לשפר אחרים ולהוסיף תכנים חסרים, ובנוסף, לגרום לכניסת כוח אדם מקצועי ומשכיל למסגרות החינוך לגילאי לידה עד שלוש.

תיאור המחקר

המחקר הנוכחי נערך בפרדיגמה איכותנית (צבר בן-יהושע, 2001; שקדי, 2003), ניתוח ממצאי המחקר האיכותני הנו ניתוח תוכן פרשני במהותו, כלומר הוא עוסק בהבניה של משמעויות באינטראקציות חברתיות. משמעויות כאלה מוסקות, בין השאר, מפרשנויות של ראיונות, אשר מתחקות אחר הדרכים שבהן אנשים מפרשים את יחסיהם עם הסביבה ואת התנהגויותיהם. אחת הסוגות במחקר איכותני הוא מחקר פנומנולוגי, שבו מושא החקירה הוא חקר מהות החוויה האנושית (phenomenon). הנחת היסוד במחקר פנומנולוגי היא כי הידע טמון במשמעות שאנשים נותנים לחייהם (צבר בן-יהושע, 2001; שקדי, 2003). ככזו, שיטת המחקר במחקר הנוכחי מנסה לתאר ולהסביר תפיסות של המשתתפות במחקר, מנקודת ראותן של המשתתפות. שיטה זו מאפשרת למפות רבדים עמוקים של התפיסה ובכך להבין טוב יותר כיצד תופסות המשתתפות את המציאות של ההכשרה וכיצד הן מפרשות אותה.

המשתתפים במחקר

אוכלוסיית המחקר כללה מדריכות פדגוגיות וסטודנטיות. שש המדריכות הפדגוגיות מלמדות בתכנית לגיל הרך, והן מדריכות סטודנטיות שעובדות בשנתונים השונים של התכנית לגיל הרך. כולן הדריכו בשלב מסוים בעבודתן סטודנטיות שלמדו על ילדים בגיל לידה עד שלוש. במחקר השתתפו גם שבע סטודנטיות להוראה לגיל הרך: שלוש סטודנטיות הנמצאות בהכשרה בשנה א' ולומדות בשנה זו על הגיל הצעיר ומתנסות בעבודה במעונות יום עם ילדים צעירים וארבע

סטודנטיות בשנה ג', הנמצאות בהכשרה, שלמדו את הנושא והתנסו במספר מסגרות חינוך במהלך לימודיהן והכשרתן. כל המשתתפות הן ממכללה אחת במרכז הארץ.

תהליך ההכשרה למחנכות של גילאי לידה עד שלוש במכללה הנחקרת

התכנית לגיל הרך במכללה הנחקרת מיועדת להסמכת גננות וגננים ומאפשרת לסטודנטים ללמוד ולהתנסות בהוראה בטווח הגילים מלידה ועד גיל שש. בחירה בתכנית לימודים זו מאפשרת השתלבות בעבודה במעונות, בגני טרום-טרום חובה, בגני טרום-חובה ובגני חובה. הלימודים נמשכים ארבע שנים (שלוש שנות לימודים במכללה והשנה הרביעית היא שנת סטאז'). הכשרת הסטודנטים היא להוראה ולעבודה איכותית ומשמעותית עם ילדים צעירים, ומתמקדת בתחומים הבאים: הילד והתפתחותו, תכניות הלימודים בגן, המערכת החינוכית (צוות הגן, הצוות המקצועי, ההורים והקהילה), טיפוח השפה הדבורה והכתובה. הלימודים מאפשרים לסטודנטים לפתח הבנה באשר למורכבותם של תהליכי ההתחנכות בגיל הרך. הם מכוונים לפיתוח ידע על למידה, על הוראה ועל אתיקה וכן הבנה בתחום התפתחות ילדים בגיל הרך וצרכיהם בהקשרים חברתיים ותרבותיים שונים.

בתכנית נלמדים תכנים הקשורים להתפתחות הילד בגיל הרך, תוך העמקה בנושאי הסתגלות, צרכים ייחודיים של ילדים, כשירות חברתית, רכישת שפה דבורה וכתובה, רכישת שפה מתמטית, מקרא, מורשת ותרבות. כמו כן משולבים בחוג קורסים בתחומים הרלוונטיים לעבודת הגננת, כגון מוזיקה, תנועה, אמנות ועוד.

בשנתון א', בסמסטר א' בלבד, מתנסים הסטודנטים מהתכנית לגיל הרך בחינוך ילדים בגילאי לידה עד שלוש במעונות. הם מתנסים במעונות ציבוריים, תוך לימוד פרקים תיאורטיים בדיקטיקה ובפסיכולוגיה, הקשורים לגיל זה. בהמשך הלימודים נעשית ההתנסות בגני הילדים הציבוריים, בגילאי שלוש עד שש.

כלי המחקר

המחקר התבצע באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים עם 13 המשתתפות. השאלות וההיגדים שאליהם התבקשו המשתתפות להתייחס בריאיון הם אלה:

"ספרי על תפיסתך את ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש."

"האם את יכולה להיזכר בשיעורים שהיו משמעותיים עבורך לגיבוש תפיסתך לחינוך

ולטיפול לגילאי לידה עד שלוש?"

"ספרי על אירועים בהכשרה שאת סבורה כי הם בעלי משמעות בהכשרה לגילאי

לידה עד שלוש."

"נסי לזהות את הקשיים בהכשרה ונקטי בדרכי פעולה שאת היית ממליצה ליישם,

ולחילופין מה לדעתך טוב בהכשרה וראוי להישאר בה?"

"אם היית צריכה לתכנן כיום מערך הכשרה לגילאי לידה עד שלוש מה היית עושה ולמה?"

כל הראיונות הוקלטו ושוקלטו.

ניתוח ועיבוד הנתונים

הראיונות נותחו בשני אופנים.

1. ניתוח תוכן

ניתוח תוכן מאפשר לזהות דפוס מארגן המשקף את תפיסתן של המשתתפות במחקר לגבי תכנית ההכשרה לגיל הרך. באמצעות ניתוח תוכן מוינו מתוך הטקסט מרכיבים, ולאחר מכן הם נאספו לכדי יחידות משמעות. ניתוח הנתונים ופירושים נעשה על ידי מיון וסיווג תשובות המשתתפים לקטגוריות על פי יחידות משמעות אלה (Creswell, 1998). ניתוח תוכן מאפשר חקר של מגוון תוצרי תרבות מלאכותיים (cultural artifacts) או של תפיסות ואירועים, וזאת על ידי ניתוח תמונות הקיימות בהם. תוצרי התרבות המלאכותיים מעניינים מכיוון שהם נוצרו על ידי המשתתפים במחקר, והם פרי עולמם האישי ומכלול חוויותיהם. הגבול היחיד לחקר הוא עולמו האישי של החוקר.

2. ניתוח המטפורות

המטפורות שזוהו בראיונות תרמו להעמקת ההבנה לגבי תפיסתן של המשתתפות את תכנית ההכשרה לגיל הרך.

מטפורה בהגדרתה המילונית היא תחבולה לשונית שנעשה בה שימוש על מנת להאיר מושג אחד באמצעות תכונותיו של מושג אחר. מקור המונח הוא היוונית: Meta היא העברה או שינוי; pherein פירושה לסחוב או לשאת.

בספרות המחקר קיימת התייחסות להגדרות שונות של מטפורות, הגדרות צרות והגדרות רחבות של המטפורה. הגדרתה הרחבה משמשת לתיאור כלל האמצעים הפיגורטיביים המשמשים בטקסט, כולל דימויים ומטונימיות, ניבים או מטבעות לשון, והיא מתבססת על ההבנה כי המטפורה היא מבנה קוגניטיבי שאגור במוח ומאפשר לחקור חשיבה, רגשות ותרבות, ובמהותה היא קונספטואלית (Lakoff & Johnson, 1980; Gentner, 1983). לכל מטפורה קונספטואלית שני תחומים: תחום מקור, שאנו מכירים טוב יותר מההתנסות היום-יומית שלנו, המנטלית והגופנית, ותחום יעד, כלומר הנושא שאותו מנסה דובר השפה להמשיג. נדגים זאת מתוך המחקר הנוכחי. המשתתפת אומרת: "להיכנס עמוק לתוך המים", המים הם תחום המקור, והם מטפורה המתארת את תחום היעד, שהוא ההתנסות. המושג "מים", מסייע למשתתפת לבטא את המשמעות של חשיבות ההתנסות בהכשרה. לפי תאוריית המטפורה הקונספטואלית (Gibbs, 1994, 2008; Keil, 1986; Tourangeau & Sternberg, 1981, 1982; Vosiniadou, 1987) קוגניטיבי משותף, חוצה גבולות בין-תרבותיים, המעצב את החשיבה האנושית, ולכן המימוש הלשוני של משאב זה בשיח האנושי הוא שכיח כל כך. חשוב להדגיש שתאוריה זו שמה את המבנים הקוגניטיביים בקדמת הבמה ומבליטה פחות את חשיבותם של ביטויים לשוניים כפי שהם מופיעים בשיח.

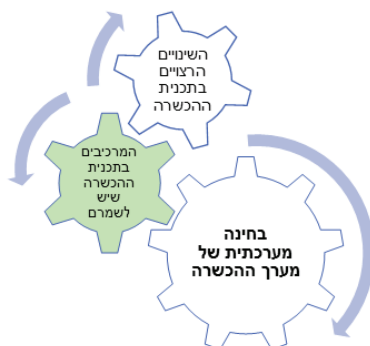
בפרק הממצאים הדגשנו בטקסט המצוטט את המטפורות ופירשנו אותן לשם חיזוק ולהעמקת המשמעות העולה מתוך הראיונות. הניתוח נערך על ידי שתי החוקרות. נערך דיון משותף לצורך קביעת הדפוס המארגן והנושאים. תחילה ניתחנו את כל הראיונות בניתוח תוכן ולאחר ניתוח התוכן זיהינו את המטפורות שעלו בראיונות ופירשנו אותן.

ממצאים

מטרת המחקר הייתה לזהות כיצד תופסות הסטודנטיות והמדריכות את תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש. בשלב הראשון ניתחנו את הראיונות על פי השאלות שנשאלו. בשלב השני זיהינו שלוש תפיסות המייצגות ומארגנות את תשובות המרואיינות. התפיסות הן:

- (1) מרכיבים בתכנית ההכשרה הקיימת לגילאי לידה עד שלוש שיש לשמורם.
- (2) שינויים רצויים שיש לערוך בתכנית הלימודים לגילאי לידה עד שלוש.
- (3) בחינה מערכתית של ההכשרה הכוללת לילדים בגילאי לידה עד שלוש.

תרשים 1



בחרנו במטפורת "גלגלי השיניים" לתרשים כדי להמחיש שהמעגלים כרוכים וקשורים אחד לשני, וכך הם מניעים את תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש. המעגלים מוצגים בגודל או בצבע שונה כדי להמחיש את הייחודיות ואת החשיבות של כל מרכיב בנפרד.

לפי תרשים 1 נראה כי המעגל המרכזי מייצג את "המרכיבים בתכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש שיש לשמורם". מרכיבים אלה מעידים על שביעות רצון של המשתתפות במחקר מהיבטים בתכנית ההכשרה הקיימת, כאלה שיש לשמורם, והם: קורסים ייחודיים התורמים לעבודה בשטח והיציאה להתנסות כבר בשנה הראשונה להכשרה. המעגל העליון מייצג את "השינויים הרצויים בתכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש", ובו הביעו הסטודנטיות חוסר שביעות רצון ממרכיבים בתכנית ההכשרה והביעו את רצונן בשינויים הבאים: שינוי במקומות ההתנסות ושינוי קורסים אחדים בתכנית הלימודים. המעגל השלישי, התחתון, המיוצג במעגל הגדול ביותר, והוא "בחינה מערכתית של מערך ההכשרה". הוא מעיד על התייחסות המשתתפות למערך ההכשרה באופן כללי. המשתתפות מדגישות בו את הצורך בבחינת התפיסה הניהולית-המערכתית של כל מערך ההכשרה בגיל הרך במדינת ישראל. המשתתפות היו ביקורתיות לגבי שני מרכיבים: תנאי הקבלה ללימודים במכללה לתכנית לגיל הרך ומשך ההכשרה.

להלן נציג כל אחד ממעגלי התרשים תוך תיקופם על ידי דוגמאות מתוך דבריהן של המשתתפות בראיונות.

מרכיבים בתכנית ההכשרה הקיימת שיש לשמרם

מתוך הראיונות זוהו שני נושאים הרלוונטיים להבנת הילד בגיל לידה עד שלוש והם: (1) תכנים נלמדים הכוללים התייחסות לאוריינות ולפסיכולוגיה התפתחותית ו-(2) תהליך ההתנסות במהלך ההכשרה.

(1) תכנים נלמדים - אוריינות ופסיכולוגיה התפתחותית

האוריינות בטווח הגילים שבין לידה עד שלוש כוללת את חשיבות השפה הכתובה והדבורה להתפתחות הילד. בנייתו הראיונות נמצא כי הסטודנטיות והמדריכות מייחסות חשיבות להכשרה בתחום האוריינות. ניתן לייצג הבנה זו במשפט המטפורי של אחת הסטודנטיות: **"זה משהו שחלחל בי"**. היא משתמשת במטפורה **חלחל** כדי לתאר את האוריינות כחלק ממנה ואומרת:

"הדבר הכי משמעותי שלמדתי היה לקרוא להם ספרים מגיל אפס, משהו ברוח של הגישה הזאת **זה משהו שחלחל בי** במכללה שלוש שנים. אני יודעת שככל שאני אקרא יותר ספרים האוריינות של הילדים תהיה יותר מפותחת, זה משהו שחשוב שהשפיע היטב" (מ', סטודנטית שנה ג').

מוסיפה סטודנטית נוספת ואומרת: "...אני לומדת איך לקרוא ספר לילד, איך הכתיבה מתפתחת, **הכול ממש לחבר לפאזל**, ולהרכיב בסיס לתחילת ההתפתחות שלו" (נ', סטודנטית שנה א'). הסטודנטית משתמשת במטפורה פאזל על מנת להמחיש את התהליך המתמשך של ההכשרה לעבוד עם ילדים בנושא האוריינות, מחד גיסא, ואת הקשר הקיים בין החלקים השונים של התכנים הנלמדים, המתחברים לתמונה אחת שלמה, מאידך גיסא. גם המדריכות מתייחסות לנושא זה:

"...ספר זה דבר ראשון, ספר חייב להיות מהרגע הראשון. אני רואה את זה בגילאי שלוש כמה זה חשוב. אין לי ספק שזה צריך להתחיל מגיל אפס, הקריאה מתוך ספר, המילים... ולא פוצי מוצי, אנחנו בדרך כלל מעוותים מילים. זה הכי גרוע. אנחנו כמבוגרים מעוותים מילים או חוזרים אחרי ילדים עם מילים מעוותות. **זה חטא הכי גדול**, כבר מהיום הראשון לדבר עם הילדים בשפה נכונה ורהוטה" (מ', מדריכה).

המדריכה משתמשת במטפורות "לא פוצי מוצי" ו"זה חטא הכי גדול" ומדגישה את חשיבות השפה הדבורה, הרהוטה והנכונה שעל המבוגר לעשות בה שימוש כבר מלידה. שלוש הדוגמאות מדגישות את החשיבות של קריאת הספרים ואת חשיבות השפה הדבורה והכתובה בגיל הרך ואת התרומה להבנה זו, שאותה רוכשות הסטודנטיות במהלך הכשרתן. תוכן נוסף שתתם לסטודנטיות הנמצאות בהכשרה להבין את הילד בגיל הרך ושינה את תפיסתן לגבי הילד הרך הוא נושא "ההתפתחות הסנסומוטורית", שנלמד במסגרת לימודי הפסיכולוגיה ההתפתחותית:

"השיעור הראשון שקופץ לי זה השיעור שלימד אותנו על ההתפתחות המוטורית על הגילאים האלה, כדי לדעת מה לדרוש ולא לדרוש בגילאים האלה" (נ', סטודנטית שנה ג'); "גם שיעור שלמדנו סנסו-מוטורי על התפתחות של התינוק לפי השלבים. אם זה טוב, אם יש בעיה לאבחן" (ש', סטודנטית שנה ג'); "בעיקר הקורסים שעסקו בהתפתחות, בחלק היה התנסות - כמו בהתפתחות מוטורית" (ע', סטודנטית שנה ג').

יתרה מזאת, הן מחזקות את תרומתו של הקורס בפסיכולוגיה (התינוק והפעוט) כקורס מרכזי בהכשרה לשם הבנת הילד בגיל הרך: "בשיעור פסיכולוגיה למדנו המון על הפסיכולוגיה של הילד בגילאים הנמוכים יותר, וזה מאוד עזר לי לראות איך הילדים חושבים..." (ש', סטודנטית שנה ג');

"במיוחד בשיעורים של ההתקשרות והמזג [...] ארקי אני מבינה "שהילד עיצבן אותי", "אני מבינה" שאני מוצאת איזה חיבור לילד מסוים, ולא כל כך יודעת, ופתאום זה נעשה יותר ברור, ועכשיו אני יודעת מה אני עושה עם הדברים" (ש', סטודנטית שנה א').

ומוסיפה סטודנטית נוספת ואומרת: "אני בעצם עוברת פה (בקורס לפסיכולוגיה) **תהליך של המשגה**, בגלל שיש לי ניסיון רב עם הילדים ועם ההורים בעיקר. [...] לדוגמה (למדנו בקורס לפסיכולוגיה): תינוק שבוכה, יש אימהות שאומרות: תני לו לבכות, הוא יתגבר, יתמודד, שלא יהיה בכיין בעתיד, ואני כל הזמן אמרתי: זה תלוי הקשר. יש בכי של פינוק ויש בכי של צרכים בסיסיים. והעובדה שלמדנו שכן לגשת לתינוק כל פעם שהוא בוכה בחודשים הראשונים יגרום לו להיות פחות בכיין זה רק יחזק לי את המקום של ביטחון שפונים אליו בעת במצוקה" (ע', סטודנטית שנה א'). הסטודנטית השתמשה במשפט המטפורי "עוברת תהליך של המשגה" כדי להדגיש את התרומה של קורס הפסיכולוגיה לסידור עולם המושגים שלה הקשור לטיפול בילדים צעירים.

(2) תהליך ההתנסות במהלך ההכשרה

תהליך ההתנסות מלווה את הסטודנטית מראשית הכשרתה ועד סופה, והוא חלק מרכזי בהכשרה. במהלך ההכשרה כולה מתנסות הסטודנטיות אחת לשבוע במעון או בכיתת גן. הסטודנטיות שרואיינו הביעו שביעות רצון מהאפשרות להתנסות עם ילדים צעירים בגילאי לידה עד שלוש. לדוגמה, אומרת אחת הסטודנטיות תוך שימוש במטפורה: "לי לפחות (ההתנסות עזרה) **להיכנס עמוק לתוך המים**". המים הם מטפורה להתנסות, והכניסה אליהם היא כוחה של ההתנסות. עולה מדבריהן שבהתנסות ניתן ללמוד על היכולות של הילדים בגילאי לידה עד שלוש תוך צפייה והתנסות בכך, וכך הן אומרות:

"האירוע הכי משמעותי [...] זה בעצם ההתנסות הראשונה שהייתה לי זה דרך המכללה עם הגילאים האלה במעון ציבורי שזה נחשב לא הכי טוב בעולם. באמת אפשר היה לראות מה כן אפשר לעשות עם הגילאים האלה, מי הצוות שעובד ואיך מטפחים. אני זוכרת אותם יושבים בשולחן ואוכלים, שלא ידעתי שילדים בגיל שנה וחצי שנתיים מסוגלים לאכול עם כפית מסביב לשולחן. שיושבים סביב שולחן מקנים להם הרגלים כאלה שלא ידעתי שגילאים כאלה יכולים לשבת סביב השולחן" (נ', סטודנטית שנה ג').

סטודנטית נוספת אומרת: "ההתנסות הראשונה שהייתה לי זה דרך המכללה במעון שנחשב טוב. הייתי בשוק שילדים בגיל שנה וחצי יושבים מסביב לשולחן ואוכלים לבד, שמקנים להם הרגלים כאלה. לא ידעתי שהם יכולים. לא ידעתי שגילאים כאלה יכולים לשבת סביב השולחן. ראיתי כל פעם הפתעות של ילדים שהיה להם יותר שפה, יותר דיבור. הם גם זכרו סיפורים מהקראה חוזרת" (ע', סטודנטית שנה ג').

גם המדריכות מצדדות בהתנסות כמרכיב מרכזי בהכשרה בגילים צעירים. לדוגמה, אחת המדריכות מתארת את ההתנסות במטפורה "**שדה נרחב של למידה**" ומדריכה אחרת מדגישה את חשיבות ההתנסות במטפורה "**לא לומדים שחיה בהתכתבות**", כלומר, לא ניתן ללמוד על טיפול בילדים רק מתיאוריה, חייבים להתנסות בפועל עם הילדים, וכמה שיותר. הן מספרות כי בראשית דרכן של הסטודנטיות בהכשרה הן אינן מאמינות ואינן יודעות מה ניתן לעשות עם הילד הצעיר, ורק ההתנסות בפועל משנה את תפיסותיהן לגבי הילד הרך:

"תמיד התגובה הראשונית של הסטודנטיות שנמצאות עם התינוקות: אני לא יכולה לספר סיפור לתינוק אני לא יכולה לשחק, מה יש לי לעשות, רק להאכיל. התפיסה היא של חום ואהבה בלי לדעת מה עושים עם תינוקות מעבר למקום הטיפול. מבחינתי כל דבר מעבר לטיפול דבר חשוב להדגיש, מבחינתי איך אתה משחק איך אתה מכיר את התינוק... תהליך שבאמת שלא לדעת מה לעשות, לא להכיר בצורך הזה, זה שינוי תפיסתי" (ר', מדריכה).

יתרה מזאת, משתתפות המחקר סבורות כי בתוך תהליך ההתנסות קיימת חשיבות להתנסות מרוכזת בהוראה בגן או במעון. מהי ההתנסות המרוכזת? בכל סמסטר, הסטודנטיות מחויבות לשבוע עבודה מעשית רציפה שבו הן מנהלת את הגן או את הכיתה, מתכננות את יום הלימודים כולו ונמצאות בקשר, אינטראקציה והקשבה רבה לילדים ולצרכיהם. מתוך הראיונות נמצא כי שבוע עבודה מעשית ומיקומו בסמסטר תרם לסטודנטיות, והן לא היו משנות היבט זה בהכשרה:

"[...] שבוע ההתנסות הוא מאוד נכון. והשליבים מאוד נכונים, אני חוויתי חוויה מאוד טובה, ואני כן חושבת ששבוע ההתנסות הוא נכון במיקום שלו, אנתנו בשלב שאנחנו מכירים את הילדים, והילדים מכירים אותנו, וגם המטפלים. זה בא לידי ביטוי שנותנים לנו את האפשרות לצאת עם הילדים, לצאת איתם, לשבת איתם. הם סומכים עלינו. גם העניין של הלמידה, לראות תהליך של למידה בזמן קצר כמו הקראה וגם העובדה ששבוע ההתנסות הוא לא שבוע שאחריו נפרדים מיד אחר כך, אלא יש עוד שני מפגשים בהמשך" (ע', סטודנטית שנה א').

מיקום שבוע ההתנסות בסמסטר, אם כן, אוזכר על ידי הסטודנטיות כמוצלח, מלמד ותורם להתפתחותן המקצועית.

השינויים הרצויים בתכנית ההכשרה

התפיסה השנייה המייצגת את משתתפות המחקר כוללת הצעות לשינוי תכנית הלימודים המכשירה לקראת עבודה עם גילאי לידה עד שלוש, בשני תחומים: (1) תהליך ההתנסות בהכשרה; (2) נושאים בקורסים הנלמדים במהלך ההכשרה. נציג דוגמאות לכל אחד מהם.

(1) תהליך ההתנסות בהכשרה

תהליך ההתנסות בהכשרה לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש עורר מספר התייחסויות, הן מצד המדריכות והן מצד הסטודנטיות. אומרת אחת המדריכות: "אז אני לא בטוחה שהרבה מאוד דגש ניתן על ב־מה? ... גם שנותנים הכשרה, גם שנותנים קורסים וגם השתלמויות, תמיד מרגישים שרוצים להעשיר מבחינה תיאורטית מבחינה העשרה ונתינת ידע, "החוליה החסרה" היא באמת ב־איך? איך עושים את זה" (ר', מדריכה). השימוש במטפורה "החוליה החסרה" מדגיש את כוונת המשתתפת לא ל־מה, אלא ל־איך, בתהליך ההכשרה. מוסיפה ואומרת סטודנטית:

"צריך יותר כלים בהתייחסות לגילאים האלה. זה לא מספיק. מה שיש לי זה מהניסיון שלי כאימא, ואני לא חושבת שזה מספיק" (ע', סטודנטית שנה ג').

סטודנטית נוספת אומרת:

"אני לא בטוחה אני לא מכירה, אני מרגישה שאני הולכת למקום הזה שמצד אחד נהדר, **ישר לשטח**, ומצד שני, רגע, חסרים לי הרבה מאוד כלים, איזה ספירות הם יודעים, מה טוב להם, מה לא טוב להם, וזה בא עם חשש לסטודנטית שנה א' שלא לעשות משהו לילד, לי" (ש', סטודנטית שנה א').

והן מרחיבות ומדגישות כי מתן כלים מעשיים לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש הוא צורך הכרחי בהכשרה ואומרות:

"לתת דוגמאות איך לפעול עם הילדים... לדעת ממש את הרקע ההתפתחותי, לדעת מה הרמה הקוגניטיבית מה היכולות של הילד, לקדם **טיפה במדרגה** אבל לא לתת לו משהו שהוא **נמוך בשבילו**. אם לא נקדם בגילאים האלה אז **יישארו תקועים**" (מ', סטודנטית שנה ג').

הסטודנטית דיברה במטפורות "טיפה במדרגה" ו"נמוך בשבילו" כדי להמחיש את החשיבות שאותה היא רואה בקידום הילד. המטפורות מדגישות את רצונה לתרום לילד, אפילו אם תרומה קטנה כטיפה, אך טיפה אשר תקדמו למקום גבוה יותר ותהווה מדרגה נוספת בהבנתו. סטודנטית נוספת אומרת:

"יש להיחשף לגישות שונות של חינוך [...] יכול גם בסרטי וידאו, לנתח סיטואציות

ברמות מסוימות, יכול להיות מצוינות, להראות סיטואציות מסוימת, לאט כי אני חושבת שזה א' ב', וככה אני צריכה להראות. זה נותן דוגמאות, וסיטואציה יכול לתת עוד כלי מאוד פשוט" (ש', סטודנטית שנה א').

הסטודנטיות חושבות כי בתהליך ההכשרה יש לאמץ גם דרכי הוראה אשר מעצימות את הסטודנטיות ותומכות בהן באופן רגשי במהלך התנסויותיהן. אחת הסטודנטיות מבטאת זאת במטפורה: "ההכשרה עצמה צריכה **לבוא מנקודה**, לא רק של ידע תיאורטי, אלא גם תמיכה רגשית" (ש', סטודנטית שנה ג'). מוסיפה ואומרת סטודנטית נוספת:

"ההתנסות בסמסטר הראשון בהתחלה לי לפחות הייתה [...] **עמוק לתוך המים** עם איזה תחושה לא ברורה מה אני אמורה לעשות פה, שזה הלך והתבהר לקראת הסוף. חבל שזה היה לקראת הסוף. צריך לתת איזה הכוונה בהתחלה, מאוד ברורה, מה מצופה מאתנו, מה אנחנו אמורות **לקחת מזה**... יש משהו שלא כך כל ברור בתחילת התהליך. בתחילת התהליך הזה צריך לתת יותר הכוונה, יותר כלים כדי שזה יגבש כבר מהתחלה" (ש', סטודנטית שנה א').

ולבסוף, הן מציינות כי יש חשיבות בבחירת מקומות האימון. הסטודנטיות והמדריכות היו רוצות התאמת מקומות התנסות טובים ומעצימים. מתוך הראיונות עלה שמקומות ההתנסות (המעונות) שנבחרו כמקומות אימון אינם מספיק טובים, לא מספיק מקצועיים ולא מהווים מודל חיובי לסטודנטיות. עולה שיש לבחור טוב יותר את מקומות ההתנסות ולהתנסות גם בגנים פרטיים, הנחשבים טובים יותר.

אחת המדריכות אומרת: "אנחנו צריכים מקומות אימון טובים... צריכים לעשות עבודת צוות מאוד רצינית **ולבחור בפינצטה** את המקומות האלה, שלא נשמע את המילה תלמי ממה מה לא לעשות" (א', מדריכה). המדריכה השתמשה במטפורה "לבחור בפינצטה" כדי לתאר את תהליך הבחירה הדקדקני והמדויק שיש לערוך בבחירת מקומות האימון. מוסיפה מדריכה נוספת:

"אני חושבת שאנחנו מדברים הרבה מאוד על איך צריך, הם לא תמיד רואות במעונות את הדברים שצריך לראות בגלל המצוקה, בגלל הקושי של כמות גדולה של ילדים. פה ושם הן פוגשות מטפלות שהן מחנכות בנשמתן, באישיות שלהן. הן רואות מצוקה" (י', מדריכה).

מדריכה נוספת מדגישה את החשיבות בדמות לחיקוי ואומרת לגבי בחירת מקומות האימון:

"זה בעייתי כי אין להם דמות שהן לומדות ממנה... הקושי שלי גם כמדריכה זה הביולי במעונות. לדעתי, כך נראה החינוך לגיל הרך אפס עד שלוש במדינה שלנו, זה מקום רגשי בעיני שלא פשוט. הוא לא נכון, לא המטפלות שהן ללא הכשרה, לא מספר הילדים על המטפלות. התנאים של המעון בעיני זה הקושי, אני כן שמחה שאנו כן נמצאים חלק

שם ויכולים לתרום, אני כן שמחה שמכירים מה נמצא... להתנסות במסגרות פרטיות זה בעייתי" (ר', מדריכה).

הסטודנטיות מדברות על חשיבות מקומות האימון ועל המטפלות במעונות כמודל חיקוי. הן מוסיפות ומפרטות דוגמאות שהשפיעו עליהן לרעה. אומרת אחת מהן:

"אני זוכרת שבמעון היה ילד שנתנו לו ללכת עם מוצץ כי הוא היה נושך. זה באמת היה בעיני קצת בעייתי, הסתכלתי על זה שזה דבר קל, מהר לעשות, להכניס מוצץ לפה שלא ינשוך את הילדים, ואני כביכול ראיתי את זה כדבר שלא הכי... ולקחתי את זה לתשומת לבי שאני בתור גננת בעתיד אנסה לטפל בבעיה, **ולא לשים שסתום**, ראיתי שחסר למטפלות ידע גם מבחינת הספרים להקריא. לא הייתה הקראה חוזרת לא היו ספרים נגישים לילדים, והמטפלות חסרות סבלנות ראו שאין להן מספיק ידע בנושא" (ש', סטודנטית שנה ג').

הסטודנטית השתמשה במטפורה "לא לשים שסתום" כתיאור לאחת הבעיות המרכזיות במקומות האימון, שאינם מהווים מודל טוב לטיפול בילדים עבור הסטודנטיות, ובמקום להתמודד לעומק עם הילדים בוחרים בשיטה של "כיבוי שרפות". ומוסיפה סטודנטית נוספת ואומרת:

"שלא יתעסקו כל כך במשמעת. הרבה דורשות מהילדים התנהגות אחרת, בלי רכות ובלי להראות לילדים מה לעשות. יש כאלה שלא מחבקות מספיק. אבל הכי חשוב שיבינו שזה גיל אחר שצריך התנהגות אחרת מילדים בוגרים" (ע', סטודנטית שנה ג').

סטודנטית זו מוסיפה ומתארת במטפורות "**הם מטפלים בילדים כמו סרט נע**" ו"**יש גם דיבורים מעל הראש של הילדים**". סטודנטית אחרת מתארת שהיו חסרים חיבוקים של הילדים ומשתמשת במשפט המטפורי: "**אם אני מחבקת זה סוג של אפליה מתקנת שאני עושה לילדים**" כדי לתאר את הבעייתיות בטיפול בילדים במקומות האימון ואת חוסר האפשרות ללמוד מדוגמאות טובות. חלק מהמדריכות אכן חשבו על מעבר להתנסות במגזר הפרטי כפתרון. אחת המדריכות טענה:

"... אם גן שהוא עסק הוא גן טוב, ואפשר ללמוד שם הרבה יותר, הילדים הם ילדים. הם ירוויחו פה ושם. הייתי שולחת גם לשם סטודנטיות והייתי מפרגנת שאם הוא גן טוב - שיעזרו בסטודנטיות. יש גנים טובים ויש גם גנים רעים, ואז הייתי בוחרת את המסגרות שאפשר ללמוד מהם הרבה מאוד" (ד', מדריכה).

ומדריכה נוספת ממליצה על פתרונות נוספים:

"...במכללה יש קורס לגננות פרטיות, הם למדו כאן שנתיים. הם מכירים את האווירה את הלכי הרוח, את העקרונות הבסיסיים של המכללה, גם למקומות האלה צריך להכניס סטודנטיות [...] אני חושבת שהגננות המאמנות שלנו באיזה סידור שמוכרח להיות עם

משרד החינוך. [...] מין עמיתות כזאת שעובדים בה ביחד. היום בתי ספר מנסים לתגמל את המורים באיזה צורה. אולי איזה קורס שמלווה עם הסטודנטיות" (א', מדריכה).

המדריכה ממליצה על מגוון פתרונות כגון התחברות לתכניות אחרות שקיימות במכללה, כמו התכנית לגננים וגננות פרטיים, שתאפשר להגיע לגנים שבהם הצוותים עברו למידה במכללה בתחום של הגיל רך, או עריכת עמיתות עם מקומות אימון ציבוריים, כאשר עמיתות זו תאפשר לצוותים במקומות אלה לעבור השתלמויות במכללה, ועל ידי כך להפוך למקומות אימון טובים יותר.

(2) העמקה ושינוי של נושאים הנלמדים במספר קורסים במהלך ההכשרה התכנים שיש להרחיב ולהעמיק בהם בהכשרה, על פי דברי הסטודנטיות והמדריכות, מתייחסים לתחומי הדעת הבאים: פסיכולוגיה, דיסקטיקה, ספרות ואמנות. לדעת הסטודנטיות והמדריכות יש מקום להעמקה בנושאים הבאים:

נושאים הקשורים בקורס פסיכולוגיה התפתחותית: עיכוב התפתחותי, הצבת גבולות, טמפרמנט, היבטים רגשיים והבנת שלבי התפתחות הילד.

להלן דוגמה מתוך הראיונות לכל אחד מהם:

א. עיכוב התפתחותי

"לדעת לקדם ילד עם עיכוב התפתחותי, אך לא רק. יש ילדים שיותר ביישנים, יותר מופנמים, יש קיצונים שמשתוללים, שהכול בא בחזק ובגדול, איך למתן את זה. ממש להתייחס לכל אחד ספציפי. עוד דבר, איך מציבים לילד גבולות" (נ', סטודנטית שנה א').

ב. הצבת גבולות

"מה שאני רוצה ללמוד יותר הצבת גבולות... אם אני אקריא להם ספר, יהיו מטפלות שיגידו כל הזמן להתעסק בזה שהם יושבים ולא קמים, ודווקא העובדה שהם מתקרבים אלי ומתקרבים לספר ומצביעים ורוצים להעביר דף, מבחינתי אני נותנת לזה מקום, [...] כאן זה בדיוק העניין של הצבת הגבולות, שאני מאוד אמפתית לצורך והרצון שלהם קצת למתוח גבולות" (ע', סטודנטית שנה א').

ג. טמפרמנט

אומרת אחת המדריכות: "יש צורך להרחיב את נושא הטמפרמנט, להתייחס להיבטים רגשיים, הייתי נותנת קורס על טמפרמנט, לא בתוך קורס אחר של פסיכולוגיה, והתנסות, ולהתייחס להיבטים אלה בנפרד, להראות את השונות בין הילדים, על המקום של המטפלת כחלק מהתקשרות, שהוא מאוד משמעותי, על התפקיד הייתי כן מדברת, על התפקיד של ההורה מול המקום של הגננת בהיבט של התפתחות הילדים, כן הייתי מדברת על שלבי ההתפתחות, על המקום הנורמטיבי שמקום שצריך לשים לב לדברים שקצת סוטים משם, איך כן לעזור לילדים קצת יותר מתקשים" (ר', מדריכה).

ד. היבטים רגשיים

אחת המדריכות אומרת כי יש חשיבות לערנות ולהקשבה לצרכים הרגשיים של הילד:

”מאוד חשוב לי להדגיש את הצד הרגשי, לא לשים אותו לצד הדידקטי, להשתמש במילה צמיחה [...] **הצמיחה הרגשית** וההקשבה והערנות לצרכים הרגשיים של הילד, שאני חושבת שלא מספיק מדגישים אותם בתהליך ההכשרה, [...] **אני חושבת שהעניין הרגשי הוא קצת בצד**” (ד’, מדריכה). המדריכה משתמשת במטפורות בדברה על ההיבט הרגשי, ובאמצעותן של המטפורות היא מעניקה לרגש ישות וחשיבות.

ה. הבנת שלבי ההתפתחות בגילאי לידה עד שלוש
אחת הסטודנטיות אומרת:

”אני רוצה לדעת מה מצופה מתהליך ההתפתחות של ילדים בגילאי שלוש ברמת המוטוריקה ברמת הדיבור, ברמת המקום שאני מתווך, מה מצופה ממני לספק להם, ואני לא הולכת על נכון או לא נכון. אני הולכת על דברים שהם אמורים לקלוט בשלב הזה, ספירה מנייה. [...] איך מטפלים בהתנגדויות? כמו שאנחנו לומדים היום על טיפוסים המזוג, איך נגיע לגילאי שנתיים-שלוש, נראה שם יותר חקר שאלות, ומצפים מאתנו שנתווך יותר, שנענה יותר ונגיב בשאלות. לא ברמה שעכשיו אני לא רוצה לעשות זה, מה שאמר לי זה מה שאני יעשה. איזה תוואי שאני יכולה להגיד זה התוואי שאני יכולה ללכת קרוב אליו” (ש’, סטודנטית שנה א’).

נושאים הקשורים לקורס בדידקטיקה שיש להרחיבם ולהעמיקם הם דרכי עבודה עם ילדים וניהול צוות

א. דרכי עבודה עם ילדים
אומרת אחת הסטודנטיות:

”אני בסמסטר א’, אני מרגישה מאוד בתחילת הדרך, קצת יותר הכוונה להתנהלות נורמטיבית, [...] הייתי רוצה יותר הכוונה בגיל שאני הולכת אליו, גילאי שנתיים וחצי-שלוש. לדעת מה מצופה ממני לראות. להבין את ההתפתחות והשלבים של ההתפתחות ומה מצופה? ובמקביל איזה שהם אינטראקציות אפשרויות שייטכנו לי עם הילד, ואיך אני אמורה להתמודד עם זה” (ש’, סטודנטית שנה א’).

ב. ניהול צוות
ניהול צוות מתייחס לעבודה עם הצוות, ההורים והתייחסות לסביבה האקולוגית בגן. אומרת אחת המדריכות:

”כיוון שהגננת עובדת עם צוות יותר מורחב בגילאים האלה, מבחינת החוק נדמה לי. היא חייבת להיות בעלת יכולת הדרכה [...] היכולה של הגננת לעבוד בשיתוף פעולה מלא עם ההורים [...] **מוכרח שתהיה הסתכלות מאוד כולית**, אקולוגית, על הורים,

הסביבה, ואלה התפיסות הבסיסיות שאני חושבת שהם צריכים לבוא לידי ביטוי בתהליך ההכשרה [...] ממש צריכים ללמוד את הניהול, מאנשים שיש קורסים בניהול שהם כלליים, ואחר כך עם ההתמחות ספציפית ניהול לגיל הרך. זה נושא שמאוד חשוב פשוט" (א', מדריכה).

המדריכה משתמשת במשפט מטפורי "מוכרח שתהיה הסתכלות מאוד כולית" המדגיש את החשיבות שאותה היא מייחסת להבנת הסטודנטית את החשיבות של הסתכלות הגנת על עשייתה בגן הילדים.

בנוסף להעמקה ולהרחבה בתחומים שצוינו לעיל, מעידות משתתפות המחקר כי יש לבדוק נושאים נלמדים, שאינם רלוונטיים לדעתן להכשרה בגילאי לידה עד שלוש, והן מציינות את תחום הספרות כאחד מתחומי הדעת אלה.

כמו כן הן סבורות שיש להוסיף לתחום האמנות הפלסטית נושאים שלא נלמדים:

קורס בספרות ילדים

המשתתפות מתייחסות לחשיבות ההבנה שנחוצה התאמת התכנים הנלמדים לילדים. אחד המקצועות המרכזיים בעבודת הגנת הוא ספרות הילדים. בראיונות הן מדברות על התאמה בין הספרות לגיל הילדים ואחת המדריכות אומרת: "דתיה בן-דור, שנותנת את כל השטוזים האלו, זה מתאים לגילאים האלה, זה לא מתאים?" (שטוזים- שטויות בחרוזים. בן-דור, ד' 2008).

"עם ספרות ילדים, עם הידיעה של הקמפוס העצוב הזה של ספרות ילדים שקיים. עם יכולת למיין מה מתאים, מה לא מתאים, אני חושבת שזה נושא שחייב ללמוד טוב ולא [...] יש לי ביקורת על הנושא הזה. היום, אם סטודנטית התמחות בספרות לוקחת קורסים, היא לומדת קורסים רק מה שהמרצה התמחה בהם. ולא תמיד קורסים שהיא זקוקה להם. [...] חלק מהם מגיע מאיזה דור שלא קראו לפניו, חלק לא מכיר מספיק את הספרים. הקריאה החוזרת שעושים בגיל הרך מפגישה איתם עם שלושה-ארבעה ספרים שבמהלך השנה אמורות לעשות את זה" (א', מדריכה).

המדריכה משתמשת במטפורה "עם הידיעה של הקמפוס העצוב הזה של ספרות ילדים שקיים" כדי לתאר את העיסוק הלא נכון מבחינתה שקיים בהקשר זה בגנים ועל החשיבות ללמד את הסטודנטיות את הדרכים הנכונות להעביר לילדים תחום זה.

קורס באומנות פלסטית

תחום זה לדעת המשתתפות אינו ממוצה עד הסוף בתהליך ההכשרה. אחת המשתתפות אומרת:

"חסרה הרחבה בתחומים כמו הבעה בחומרים, תנועה ומוזיקה" (א', מדריכה), ומוסיפה את הבעייתיות שקיימת בגנים עצמם בתחום זה על ידי שימוש במטפורות "השדה סוחף אותם לסטנדרטים ולשבלונות".

אחת הסטודנטיות שהשתתפו במחקר אומרת:

"יש לחזק את הילד ממקום למידה מתוך חקר ההתנסות באומנות ביצירה, כלומר לילדים שלי אני אתן הרבה מקום של התנסויות ויצירה. באמת לשים דגש על התהליך, ולא התוצר, רוב הזמן [הוא] התהליך שהילד חווה. אני גם מגיעה ממקום של אומנות, ממקום [שבן] התוצר שיש הוא לאו דווקא יפה לעין, אלא תהליך שאותו חוויתי הוא המשמעותי" (ע', סטודנטית שנה א').

בחינה מערכתית של ההכשרה בגיל הרך

היבט זה בוחן את תפיסתן של המשתתפות במחקר את המערך הכולל של ההכשרה בגיל הרך. בחינתן מתייחסת לשני נושאים: (1) איכות הסטודנטיות המגיעות להוראה בגיל הרך, (2) משך זמן ההוראה להכשרה בגיל הרך.

איכות הסטודנטיות

תנאי הקבלה ללימודים במכללה להוראה בגיל הרך נקבעים על ידי משרד החינוך והמוסד הקולט. כל סטודנט עובר ועדות קבלה לפני קבלתו לתכנית ההכשרה.

המשתתפות במחקר סבורות כי יש לבחון מחדש היבט זה:

"הייתי עושה ועדות קבלה עם תנאים אחרים, מבחינת הברגות הרגשית, מבחינת היכולת להתמודד עם מצבי לחץ, מבחינת היכולת להתבטא בעל פה, גם יש לי בעיה עם עצמי. סטודנטיות רבות שבאות עם בעיית דיסלקציה, עם כל הרצון שלי לעזור במעגל העבודה בארץ, השאלה אם זה המקום הנכון, הדבר הראשון איך בוחרים [...] צריך לשים את המועמדות להכשרה **בראש סולם העדיפות הלאומי והחברתי**, ולצד זה לא המצב, בגלל תפיסת העולם של הגיל הרך זה לא המקום שצריך להשקיע, אז מי שמגיעות אלינו רובן כאלה שבאו מתוך ברירת מחדל, ואז ההכשרה הולכות אם מה שיש" (ד', מדריכה).

המטפורה "ראש סולם העדיפות" מעידה על החשיבות הרבה שאותה מייחסת המדריכה לתנאי הקבלה להכשרת גננות.

מוסיפה ואומרת מדריכה נוספת:

"זה מקצוע שאת צריכה לבוא אליו **עם הרבה מאוד כוחות**. כאלה שבאות קצת **טעונות טיפוח** אומרות שהן נורא אוהבות ילדים. שפה אי אפשר לשנות, גם בבתי ספר התיכוניים הכי טובים **מדברים בשפה נוראית**, אין לנו מאיפה לבחור היום סטודנטיות להכשרות מורים שהשפה תהיה יותר טובה. בפניצטה את מוצאת אותם" (א', מדריכה).

המדריכה השתמשה במטפורות: "טעונות טיפוח", "מדברים בשפה נוראית" ו"בפינצטה את מוצאת אותם", כדי לתאר את האיכות הירודה של המועמדות ללימודים ואת הקושי למצוא סטודנטיות טובות שמתאימות לסוג עבודה הדורש יכולות ייחודיות שהמדריכה מתארת אותן בביטוי המטפורי כ"הרבה כוחות". גם הסטודנטיות מדברות על תנאי הקבלה:

"לדעתי צריך לברור את האנשים שעוסקים בגילאים האלה, כי הגילאים האלה יותר צריכים את החום ואהבה, את האופי היותר עדין, רגיש יותר, אכפתי" (נ', סטודנטית שנה ג').

משך זמן ההוראה

מתוך הראיונות עולה כי יש להרחיב מאוד ולהאריך את משך ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש, מבחינת אורך ההכשרה הכוללת וגם מבחינת ימי ההתנסות.

"הכשרה (צריכה להיות יותר) שלוש-ארבע שנים [...] וההתנסות המעשית צריכה להיות ארוכה יותר מפעם בשבוע, ברצפים ארוכים יותר... אני חושבת שבגלל שטווח ההתפתחות מאוד גדול, קורים בשלוש שנים הרבה מאוד דברים. צריך להקדיש לזה הרבה מאוד זמן, אנחנו בזמנו, בגיל הרך, ניסינו שנה שלמה לעשות את זה... אני חושבת שהתמחות לידה עד שלוש תותיר הרבה יותר זמן לקורסים שקשורים לכישורי מוזיקה, תנועה, למשל, היום אין לנו, היום לידה עד שש אי אפשר להספיק לעשות את זה, אני מרגישה שחייבים לחלק את זה" (א', מדריכה).

בהמשך הראיון המדריכה מוסיפה ומשתמשת בשתי מטפורות: **"מתפזרים על יותר מידי גילאים במעט שנים"** ו"**טוב טיפה ועוד טיפה**" כדי לתאר את הבעייתיות במשך זמן ההוראה של ההכשרה הקיימת ואת הצורך להאריך את משך ההכשרה. מדריכה נוספת מחזקת זאת ואומרת:

"אני הייתי מאריכה את ההכשרה לשנה שלמה, ולא סמסטר אחד, שנה שנייה הייתי הולכת לגנים, שנה שלישית אני הייתי מעדיפה שהיו אנשים שאנחנו מתמקדים [איתם] מלידה עד שש, ויש להם שנתיים גנים. שאני נכנסתי למכללה אז הייתה אפשרות ב'ג' לבחור, חזרה במעונות או בגנים, אז היה בית הספר [...]. היום אנחנו כאילו מכשירים לגילאים האלה, עכשיו נכשיר יותר בגלל החוק, אנשים שממש יודעים לעבוד בגיל שנה וחצי עד שלוש יש לנו פחות... הייתי עושה הרבה יותר עבודה מעשית, פעמיים בשבוע" (ד', מדריכה).

המדריכה משתמשת במשפט המטפורי **"אנחנו כאילו מכשירים לגילאים אלה"** ומחדדת את הבעייתיות בזמן הקצר של ההכשרה. גם הסטודנטיות מתייחסות לנושא. נביא דוגמה אחת מתוך הראיונות:

”אני חושבת שההכשרה צריכה להיות יותר רצינית ועמוקה ממה שעושים. למדנו כאן איזה קורס אחד שהכליל אפס עד שלוש, על דברים התפתחותיים, ולא נגענו ממש לעומק. [...] למדנו ממש על קצה המזלג” (מ', סטודנטית שנה ג').

היא משתמשת במטפורה המתארת עומק על מנת להדגיש את ההכשרה הרצויה ומוסיפה: ”למדנו ממש על קצה המזלג”, משפט מטפורי המתאר את המעט שלמדה ואת הצורך שלה להכשרה אחרת לגבי גילאי לידה עד שלוש.

לסיכום, מן הממצאים עולה כי הסטודנטיות והמדריכות תמימות דעים לגבי חשיבות ההתנסות בהכשרה לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש ולגבי הקורסים באוריינות ובפסיכולוגיה, התורמים להבנת הילד בגיל הרך. עוד נמצא כי קיימים נושאים רבים שיש מקום להרחיבם ולהעמיק בהכשרה, וכן נדרש שיפור במערך ההתנסות. ולבסוף, נמצא כי גם הסטודנטיות וגם המדריכות מייחסות להכשרה חשיבות רבה וסבורות כי יש מקום להכשרה מקצועית ואיכותית לגילאי לידה עד שלוש.

לפיכך, התפיסות של המדריכות ושל הסטודנטיות לגבי תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש ברוב הנושאים היו דומות. כמו כן, לא נמצאו הבדלים בין התפיסות של הסטודנטיות משנתון א' לסטודנטיות משנתון ג'. יחד עם זאת, היו נושאים אשר הועלו רק על ידי הסטודנטיות, כגון מיקום שבוע ההתנסות ותיאור לעומק של דוגמאות שליליות מתוך מקומות האימון.

ניתן לסכם בעזרת ציטוט של כמה מטפורות מרכזיות שהעלו הסטודנטיות והמדריכות: ”יש לאפשר לסטודנטים אשר אמורים לעבוד עם הגיל הרך להיכנס עמוק לתוך המים” ו”לא לומדים שחיה בהתכתבות”, קרי יש ללמוד בהכשרה לעומק את מאפייני גילאי לידה עד שלוש וללמוד תוך כדי התנסות; ”יש לבחור בפינצטה את מקומות האימון”, מטפורה המצביעה על חשיבות מקומות ההתנסות בהכשרה; ”אנחנו כאילו מכשירים לגילאים אלה”, המשקפת את הלך הרוח לגבי תמונת המצב הבעייתית היום; ”ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש צריכה להיות בסולם העדיפות הלאומי החברתי”, המשקפת את הצורך בשינוי המצב הנוכחי ושינוי המדיניות הממשלתית בנושא זה.

דיון

מן המחקר הנוכחי עלו שלוש תפיסות של הסטודנטיות והמדריכות לגבי תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש. התפיסה הראשונה שבה נדון משקפת שביעות רצון ממרכיבים בתכנית ההכשרה הקיימת לגילאי לידה עד שלוש, שיש לשמרם. התפיסה השנייה מעידה על ביקורתיות כלפי תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש. הסטודנטיות מדברות על שינויים רצויים שיש לערוך בתכנית הלימודים לגילאי לידה עד שלוש, ויותר מכך, הן משקפות את הביקורת שלהן בבחינה מערכתית של ההכשרה הכוללת לילדים בגילאי לידה עד שלוש.

הממצא הראשון כולל שביעות רצון ממרכיבים בתכנית ההכשרה הקיימת, כגון חשיבות ההתנסות בהכשרה לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש ותרומת הקורסים באוריינות ובפסיכולוגיה התפתחותית להבנת ילדים בגיל הרך. הממצא לגבי חשיבות ההתנסות תואם תפיסות לגבי למידה, שבהן ההתנסות היא מרכיב מרכזי (Rogoff, Matusov, & White, 1998; Sfard, 1998; Vygotsky, 1978). הממצא לגבי חשיבות התחומים של פסיכולוגיה התפתחותית ואוריינות להבנת ילדים בגילאי לידה עד שלוש מעידה על החשיבות הרבה שאותה מייחסות הסטודנטיות והמדריכות להבנת התפתחות הילד ולהכרת תחומים אלה בהכשרה המקצועית, וכן בחשיבות

השפה כמרכיב מרכזי בהתפתחות הילד. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הידע המדעי הקיים היום בנושא התפתחות הילד ובתחום חקר המוח, המצביע על כך שטווח הגיל לידה עד שלוש הנו תקופה רגישה וחשובה לפיתוח היכולות הקוגניטיביות, האורייניות, הרגשיות וההתנהגותיות של הילד, ולכן חשוב מאוד להתייחס ולטפח תחומים אלה בגיל לידה עד שלוש (McCormick et al., 2009; Mustard, 2007; Rodriguez et al., 2006). בנוסף, ניתן להסביר ממצא זה בעזרת התפיסה המתמייחת אל הילד באופן הוליסטי, תפיסה הגורסת כי יש להתייחס להתפתחות האדם כאל "גשטלט" (תבנית) המורכב ממספר רכיבים שהשילוב ביניהם מצטרף לכדי שלמות אינטגרטיבית, שהיא האינדיבידואל הייחודי (Robinson, 2008).

לגבי הממצא השני, הכולל היבטים ביקורתיים, ניתן לדון בשתי חוויות מרכזיות ודיאלקטיות שעלו לגבי ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש במכללה שנבדקה. הראשונה מדגישה כי מחד, הכשרה לטווח גילי רחב (לידה עד שש), אינה מאפשרת הכשרה כוללת והתנסות לאורך זמן עם גילאי (לידה עד שלוש, ולכן רק במשך סמסטר אחד, במקרה הטוב, הסטודנטיות מתנסות עם גילים אלה. ומאידך, מסגרות ההתנסות שאליהן הסטודנטיות נחשפות במהלך הכשרה קצרה זו, לא תמיד מהוות מודל חיובי לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש. החוויה הדיאלקטית השנייה מעלה, מצד אחד, את הצורך בבחירת מועמדים טובים להכשרה לעבודה עם ילדים צעירים ואת הצורך בעובדים מקצועיים שעברו הכשרה פורמלית במסגרות שכבר עובדות עם גילים אלה. אך מצד השני נמצאת המציאות הקיימת, המעסיקה מטפלות שלא עברו הכשרה פורמלית ואקדמית, ובמקרה הטוב הן עוברות הכשרה קצרה ולא מספקת. נמצא כי גם הסטודנטיות וגם המדריכות היו תמימות דעים לגבי ממצאים אלה. חוויות אלה דורשות שינוי מערכתי כולל לגבי ההכשרה לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש.

מתוך דברי המרואיינות עולה הצורך למקד את גילאי ההוראה בתכנית ההכשרה ולייחד הכשרה ספציפית, נפרדת וארוכה יותר, לגילאי לידה עד שלוש, לא כחלק מתכנית ההכשרה של גילאי לידה עד שש. הסיבות שעולות מדברי המרואיינות הן שתשומת הלב מתפזרת על פני טווח גילים רחב מדי במעט שנים של הכשרה, ויש מיקוד רב יותר בגילאי שלוש עד שש, ולכן אין אפשרות להתעמק בגילאי לידה עד שלוש ולהתמחות ולהתמקצע בהם. עקב מצב זה, הסטודנטיות מתמחות בגילאי שלוש עד שש, ולא בגילאי לידה עד שלוש. מה שקורה בפועל הוא שיש ניסיון של השטח להתאים את מה שנלמד ונוסה על גילאי שלוש עד שש לגילאי לידה עד שלוש, אך היות ויש מאפיינים ייחודיים לגילאי לידה עד שלוש, זה אינו מתאים.

עוד נמצא כי בתכנית ההכשרה הקיימת יש יותר מיקוד בתיאוריה ופחות בהיבט המעשי. הכשרה ספציפית, נפרדת וארוכה יותר, המתמקדת בגילאי לידה עד שלוש תאפשר העמקה והרחבה, הן בהיבט התיאורטי והן בהיבט המעשי. היא תקנה לסטודנטיות יותר כלים מעשיים ודרכי עבודה עם ילדים בגילאי לידה-שלוש ותאפשר העמקה והרחבה, גם בתכנים שמשותפות המחקר ציינו כי העיסוק בהם, בהקשר לגילים אלה, אינו מספק, כגון עיכוב התפתחותי, הצבת גבולות, טמפרמנט והיבטים רגשיים או תכנים אשר לא נלמדים כמעט או בכלל, כמו ניהול צוות ועבודה עם הורים לילדים בגילים אלה. החשיבות של התנסות ארוכה ומעמיקה, עולה בקנה אחד עם התפיסה הקיימת כיום בהכשרת המורים בישראל ובעולם, הרואה את ההוראה כהתנסות רפלקטיבית-פרקטית וכתהליך הכשרה במהלך העבודה, שכיוונו הוא מן הפרקטיקה אל התיאוריה ובחזרה לאורך זמן (מרגולין, עזר וקרטון, 2002; Moore, 2004).

ממצאי המחקר מדגישים את החשיבות ואת הצורך הדחוף להעלות את קרנה ואת חשיבותה של ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש. מדברי המשתתפות במחקר עולה כי קיימת תפיסה שגויה, הרווחת בציבור, כי כל אחד יכול לטפל בגילאי לידה עד שלוש, היות ולא מדובר בטיפול מורכב מדי, אלא בטיפול שהוא בעיקרו טיפול פיזי (האכלה, החלפת טיטולים, השכבה של הילדים לשינה וכדומה), ולא טיפול וחינוך הכוללים היבטים רגשיים, חברתיים וקוגניטיביים מורכבים יותר, ולכן אין צורך בהכשרה מיוחדת ובהתמקצעות לעבודה עם גילים אלה. משתתפות המחקר אינן מסכימות עם תפיסה רווחת זו, ומתוך דבריהן עולה כי הן מכירות בחשיבות של היבטים מורכבים אלה ובצורך להרחיב ולהעמיק את הידע המעשי והתיאורטי בהכשרה באשר להיבטים אלה. תמיכה בתפיסה זו עולה גם מספרות המחקר בתחומי התפתחות הילד וחקר המוח, אשר מדגישה כי שלוש השנים הראשונות לחיי הילד הן תקופה קריטית לפיתוח יכולותיו השונות ויש להן חשיבות מכרעת להמשך חייו (McCormick et al., 2006; Mustard, 2007).

יתרה מזאת, ספרות המחקר מדגישה את הקשר שבין תפקיד המבוגר באינטראקציות עם הילד הצעיר ובין התפתחות תקינה של הילד, בכל תחומי ההתפתחות שלו ובהמשך חייו (ויגוצקי, 2006; Feuerstein, 1979, 1980; Klein, 1996; Vygotsky, 1978). התאוריות והמחקרים לגבי התפתחות הילד מדגישים את חשיבות של אופן התייחסות המטפל אל הילד והיחסים ביניהם (פויורשטיין, 1998; קליין, 1985, 2000; NICHD-ECCRN, 1998, 2000). על מנת שהגרייה תהיה מתאימה לילד עליה להיות מתווכת על ידי מבוגר. "תיווך הוא למעשה התנהגות הוראתית שבבסיסה כוונת המבוגר להעביר לו קשרים, לשתפו בחוויות רגשיות ולעוררו לפתח ערכים, נטיות פעולה, השקפת עולם ודומיהם" (קליין, 2008, עמוד 100). המאפיינים המרכזיים של יחסים אלה הם יכולתו של המבוגר לקרוא את איתותיו של הילד, להבין אותם, להגיב עליהם, לבטא קבלה וחום, להציע תמיכה במידת הצורך, לשמש מודל לוויסות ההתנהגות, לספק מודלים קוגניטיביים ולהציב גבולות התנהגותיים. הטיפול והחינוך בגילאי לידה עד שלוש, אם כן, הם מורכבים, והם מעבר לטיפול פיזי בלבד.

יתרה מזאת, מחקרים מצביעים על תרומת ההשקעה בחינוך איכותי בשנות החיים הראשונות להישגים לימודיים במערכת החינוך הבית-ספרית ועקב כך גם לחברה ולכלכלת המדינה המשקיעה בגיל הרך (רוזנטל, 2004; Young & Richardson, 2007). כך למשל, סקירת הספרות המחקרית שנעשתה על ידי הבנק העולמי (Young & Richardson, 2007) מצביעה על כך שהשקעה של דולר אחד בגיל הרך חוסכת השקעה של שבעה דולרים בילדים אלו בעתיד.

בניית מערך הכשרה ייחודית לגילאי לידה עד שלוש עשוי לשדרג במידה רבה גם את מעמד המקצוע ולשפר את מעמד ההכשרה. אנו סבורות כי רמת הכשרה גבוהה כזו, שתהיה ממוקדת בגיל מסוים ותבין לעומק את המורכבות שבתפקיד הטיפול בגילאי לידה עד שלוש, תסייע גם בבניית זהות מקצועית ביחס למקצוע זה. הזהות המקצועית מתפתחת כבר בשלבים המוקדמים בהכשרה (פישרמן ווייס, 2011) ולכן יש מקום לעסוק בה בהכשרת סטודנטים מומחים לעבודה בגילים צעירים. מחקרים מצביעים על כך ששלב הכניסה להוראה הוא השלב המשמעותי ביותר להתפתחות המקצועית של הגננת (Feiman-Nemser, 2001b; Kagan, 1992; Vonk, 1995). הכשרה ייחודית לגילאי לידה עד שלוש תעלה את רמת תפיסת מקצוע הטיפול והחינוך בגילים אלה. כאשר תעלה קרנם של הטיפול והחינוך בגילים אלה וכאשר תעלה המודעות לחשיבות ולהשפעות הרבות שיש להם על כל החברה בישראל, יגיעו אנשים ברמה גבוהה יותר ללמוד ולעסוק בגילים אלה. המעונות והגנים בגילים אלה יהיו ברמה גבוהה יותר ויוכלו לספק מודל חיובי להכשרה הדרושה למחנכים

של גילאי לידה עד שלוש, מודל שאינו קיים במציאות הנוכחית. ההמלצות שהועלו לעיל, לגבי שיפור תכניות ההכשרה לעבודה עם גילאי לידה עד שלוש במכללות להוראה, יכולות לעזור גם לשיפור תכניות ההכשרה המנוהלות על ידי המשרד הכלכלה, שאחראי לחינוך בגילים אלה, או לגופים אחרים שעוסקים בתחום זה. בנוסף, אנו ממליצים על בניית מערך הכשרה חדש וייחודי למחנכים של גילאי לידה עד שלוש במכללות להוראה, ובו, לאחר סיום מסלול הלימודים הרגיל לתואר בגיל הרך, שיתמקד בגילאי שלוש עד שש, תהיה התמחות נוספת של שנה, לבחירת הסטודנט, שתתמקד בגילאי לידה עד שלוש.

בהיבט המחקרי, אנו ממליצים על מחקרי המשך למחקר הנוכחי שבהם ייבחנו תפיסות של אוכלוסיות אחרות שעובדות עם גילאי לידה עד שלוש, כגון מטפלות, מנהלות של מסגרות בגילים אלה ופסיכולוגים התפתחותיים, לגבי תכניות ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש. בנוסף, אנו ממליצים לבדוק את התפיסות לגבי תכניות הכשרה לגילאי לידה עד שלוש במכללות נוספות להוראה בישראל ולבחון תפיסות אלה גם ביחס לתכניות ההכשרה לגילאי שלוש עד שש. יש צורך, אם כן, בשינוי סדר העדיפויות הלאומי לגבי חינוך הילדים בישראל והפיכת הפירמידה החינוכית לטובת גילאי לידה עד שלוש. העלאת קרנה וחשיבותה של תכנית ההכשרה לגילאי לידה עד שלוש וקיום תכנית הכשרה ייחודית, המותאמת לגילים אלה, במכללות להוראה בישראל ובכל מסגרת אחרת שעוסקת בגילים אלה, יביא לשינוי תודעתי בציבור לגבי החשיבות של גילי אלה ולגבי כוח האדם שראוי כי יעסוק בטיפול וחינוך בהם.

ביבליוגרפיה

- דברת, ש' (2005). **כח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל: כי לכל ילד מגיע יותר**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- דיין, י' (2002). המתודולוגיה של מחקר איכותני - מקרה פרטי. בתוך א' שי ו' בר-שלום (עורכים), **מהתיאוריה אל השדה ומהשדה אל התיאוריה**. ירושלים: המכללה לחינוך על שם דוד ילין. ויגוצקי, ל' (2006). **חשיבה ודיבור**. ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- זילברשטיין, מ' (1997). ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: השתמעויות להכשרה והשתלמות מורים. בתוך י' דנילוב (עורכת), **תכנון מדיניות החינוך: הכשרת כוח אדם פדגוגי ניירות עמדה**, כרך ב', (עמ' 57-108). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, מחלקת הפרסומים.
- טל, ק' (2012). הכשרת גננות במכללת לוינסקי לחינוך בעקבות ועדת אריאב: גישה, עקרונות, ופיסות יישום. נדלה מתוך: <http://www.kav-lahinuch.co.il/?CategoryID=1101&ArticleID=10799>
- טרכטנברג, מ' (2011). **דוח הוועדה לשינוי חברתי כלכלי**. ירושלים: משרד ראש הממשלה.
- יסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 257-305). לוד: דביר.
- מרגולין, א', עזר, ח' וקרטון, ר' (2002). קהילת מורים מקצועית המתכננת תכנית לימודים במהלך פעולה: הרובד הגלוי והרובד הסמוי. **דפים**, 34, 107-134.
- מתווה אריאב (2007). **מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל: דו"ח ועדת אריאב**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- עזר, ח', גילת, י' ושגיא, ר' (2011). תפיסת ההכשרה והזהות המקצועית בקרב בוגרות תכנית נה"ר ובקרב בוגרות המסלולים האחרים, בתחילת עבודתן כמורות. בתוך א' מרגולין (עורכת), **מעבר לנהר: נתיב הכשרה רבי-מסלולי, הכשרת מורים כרבי-שיח**. תל אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך.
- עזר, ח' ומבורך, מ' (2009). **פניה המשתנים של הכשרת המורים, סיפורה של מכללה לחינוך**. באר שבע: הוצאת הספרים האוניברסיטאית, אוניברסיטת בן גוריון שבנגב.
- פירשטיין, ר' (1998). **האדם כישות משתנה: על תורת הלמידה המתווכת**. תל אביב: האוניברסיטה המשודרת.
- פישרמן, ש' ווייס, י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. **דפים**, 51, 39-56.
- צבן, ה' (2012). מיפוי השחקנים במערכת החינוך הקדם יסודי בישראל. בתוך א' קמחי (עורך), **החינוך הקדם יסודי בישראל: היבטים ארגוניים ודמוגרפיים**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- צבר בן-יהושע, נ' (2001). **מסורות וזרמים במחקר איכותי**. תל אביב: הוצאת דביר.
- קליין, פ' (1985). **ילד חכם יותר: הגמשה שכלית בגיל הרך**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- קליין, פ' (עורכת) (2000). **תינוקות, טף, הורים ומטפלים: מחקרים בנושא התפתחות הילד בישראל**. אבן יהודה: רכס.
- קליין פ' ויבלון ק' (עורכים) (2008). **ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך**. ירושלים: האקדמיה

הלאומית הישראלית למדעים.
 רוזנטל, מ' (2004). **זרקורים: מדיניות חברתית ואיכות חינוך-טיפול במסגרות לגיל הרך**. ירושלים:
 האוניברסיטה העברית.
 רוזנטל, מ' (2009). **סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות: דו"ח ועדה**. ירושלים: משרד
 התעשייה המסחר והתעסוקה ואגף מעונות יום ומשפחתונים לגיל הרך.
 שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה וישום**. תל אביב: אוניברסיטת
 תל אביב, הוצאת רמות.

- Ailwood, J., & Boyd, W. (2006). *First year early childhood education students' beliefs about children in long day child care*. Fremantle, Australia: Proceeding Australian Teacher Education Association.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13, 544-559.
- Campbell, F.A., Pungello, E.P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C.T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, 231-242.
- Clark-Stewart, A. & Allhusen, V.D. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cochran-Smith, M. & Fries, M.K. (2001). Sticks, stones, and ideology: The discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, 30, 3-15.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Feiman-Nemser, S. (2001a). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2001b). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52, 17-30.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. New York: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: Redevelopment of cognitive functions of retarded performers*. New York: University Park Press.
- Gentner, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7, 155-170.
- Gibbs, R.W. (1994). Metaphor in language and thought. In R.W. Gibbs (Ed.), *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*. (pp.120-207). Cambridge, UK: Cambridge University Press,
- Gibbs, R.W. (2008). Metaphor and thought. In R.W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge*

- handbook of metaphor and thought* (pp. 3-13). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching Profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31, 3-15.
- Ispa, J.M. (1995). Ideas about infant and toddler care among Russian child care teachers, mothers, and university students. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 359-379.
- Kagan D.M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Keil, F.C. (1986). Conceptual domains and acquisition of metaphor. *Cognitive Development*, 1, 73-96.
- Klein, P. S. (1996). *Early intervention: Cross cultural experiences with a mediational approach*. New York: Garland.
- La Paro, K.M., Siepak, K., & Scott-Little, C. (2009). Assessing beliefs of pre-service early childhood education teachers using q-sort methodology. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30, 22-36.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- McCormick, M.C., Brooks-Gunn, J., Buka, S.L., Goldman, J., Yu, J., Salganik, M., Scott, D.T., Bennett, F.C., Kay, L.L., Bernbaum, J.C., Bauer, C.R., Martin, C., Woods, E.R., Martin, A., & Casey, P.H. (2006). Early intervention in low birth weight premature infants: Results at 18 years of age for the infant health and development program. *Pediatrics*, 117, 771-780.
- Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. London: Routledge Falmer.
- Mustard, J.F. (2007). Experience-based brain development: Scientific underpinning of the importance of early child development in a global world. In M.E. Young, & L.M. Richardson (Eds.), *Early child development from measurement to action: A priority for growth* (pp.43-84). Washington, D.C.: The World Bank.
- No Child Left Behind (NCLB) (2002). <http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD-ECCRN]. (1998). Early child care and self-control, compliance and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69, 1145-1170.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD-ECCRN]. (2000). The relation of child care to cognitive and language development child. *Child Development*, 71, 958-978.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). *Start*

- strong 2: Early Childhood Education and Care*. Paris, France: OECD Publications.
- Ramey, C.T. & Ramey, S.L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill Palmer Quarterly*, 50, 471-491.
- Robinson, M. (2008). *Child development from birth to eight: A journey through the early years*. Maidenhead, Berkshire: McGraw Hills and Open University Press.
- Rodriguez, E., Tamis-LeMonda, C., Spellmann, M., Pan, B., Raikes, B., & Lugo-Gil, J. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 677-694.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1998). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 388-414). Cambridge, MA: Blackwell.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13.
- Tourangeau, R. & Sternberg, R. (1981). Aptness in metaphor. *Cognitive Psychology*, 13, 27-55.
- Tourangeau, R. & Sternberg, R. (1982). Understanding and appreciating metaphors. *Cognition*, 11, 203-244.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Vosniadou, S. (1987). Children and metaphors. *Child Development*, 58, 870-885.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Young, M.E. & Richardson, L.M. (2007). *Early child development from measurement to action: A priority for growth*. Washington, DC: The World Bank.

”ממני אל תצפי, אין לי כישרון מוזיקלי”

– פיתוח תחושת מסוגלות עצמית במוזיקה

אורה גייגר

תקציר

מחנכות הגיל הרך מביעות תדיר חוסר ביטחון ביכולתן המוזיקלית וביכולתן להנחות פעילות מוזיקלית. בנוסף, מחקרים מראים כי לרוב הגננות הישראליות רקע דל בחינוך מוזיקלי, ורובן אינן מנגנות בכלי נגינה. יחד עם זאת, ישנה ציפייה שהגננת, הדמות החינוכית הדומיננטית בגן הילדים, תשלב מוזיקה בעבודתה. על מנת לענות על פער זה פותח קורס מוזיקה לגננות, המתמקד במרכיב הקצב, תוך שילוב נגינה בכלי הקשה, מתוך מטרה לחזק את יכולתן המוזיקלית של הגננות ואת ביטחונן ביכולת זו. המחקר נמשך שנתיים ועקב אחר שתי קבוצות גננות שלמדו זו אחר זו את הקורס בשני מקומות בארץ, ברמת הגולן ובאזור עמק יזרעאל. מטרת המחקר הייתה לבדוק את ההתפתחות המוזיקלית של הגננות, את מידת הביטחון שלהן ביכולתן המוזיקלית ואת הדרך שבה הן משלבות מוזיקה בגן הילדים. המחקר הנו מחקר פעולה הבנוי משני מעגלים עיקריים. משתתפות המחקר הן הגננות משתי הקבוצות שלמדו את הקורס. שיטות איסוף הנתונים כללו: תצפיות, יומנים רפלקטיביים ושאלונים. תצלומים וסרטי וידיאו צולמו לאורך הקורס. המחקר מספק את נקודת מבטן של הגננות הישראליות לתהליך שעברו. ממצאי המחקר מראים שקורס מוזיקה המתמקד במרכיב הקצבי הוא אמצעי בר-ביצוע לפיתוח המיומנות המוזיקלית של גננות ולחזיון הביטחון שלהן ביכולתן המוזיקלית. על מנת שתמורות אלה יבואו לידי ביטוי בצורה משמעותית בעבודה החינוכית יש צורך בליווי מקצועי בשטח לאורך זמן. כמו-כן התברר שכאשר הקבוצה נבנית כקהילה לומדת מתעצמת הלמידה, והקבוצה משמשת גורם מניע המספק תמיכה וחזיון למשתתפות.

מילות מפתח: חינוך מוזיקלי, תפיסת מסוגלות עצמית, התפתחות מקצועית, גננות, מחקר פעולה

מבוא

מאמר זה מציג מחקר בחינוך מוזיקלי, הבוחן את האפשרות לחזק את תפיסת המסוגלות העצמית של מחנכות הגיל הרך בתחום המוזיקה באמצעות למידת קורס מוזיקה שנתי המתמקד באלמנט הריתמי. בנוסף מפרט המאמר מהם מאפייני קורס מוזיקה אפקטיבי, מנקודת מבטן של נשות החינוך המשתתפות בו. מכיוון שהיקף לימודי המוזיקה המוצעים כיום במהלך הכשרה להוראה בגיל הרך מצומצם, יש מקום ליוזמות ולתכניות התערבות שיקדמו את התחום, הן במהלך ההכשרה והן בהמשך, לאורך שנות ההוראה. מאמר זה שופך אור על התחום ותורם לדיון בשאלת לימודי החינוך המוזיקלי בקרב מחנכות הגיל הרך.

מוזיקה הנה חלק בלתי נפרד מחיי הילד בגיל הרך. מחנכות הגיל הרך שותפות לחינוך הילדים גם בתחום המוזיקה. ברוב גני הילדים מועסקת מורה למוזיקה הפוגשת את הילדים אחת לשבוע, אך ישנה ציפייה שהגננת, הדמות החינוכית הדומיננטית בגן הילדים, תשלב עשייה מוזיקלית בתוכנית

הלימודים. מסקירת המצב בשטח עולה שגננות מדווחות תדיר על תחושת מסוגלות מוזיקלית עצמית נמוכה בהתייחסן לכישוריהן המוזיקליים, כמו גם ליכולתן להנחות ולהוביל פעילות מוזיקלית בגן הילדים (Hennessy, 2000).

צוות חשיבה מתחום החינוך המוזיקלי במכללות לחינוך בארץ, שהתכנס ופעל במכון מופ"ת בין השנים 2000-2001, בחן את שאלת מצבו של החינוך המוזיקלי בגני הילדים בארץ. הצוות פרסם נייר עמדה, ובו הצביע על פער משמעותי בין דרישות המסגרת של משרד החינוך בנוגע לעשייה המוזיקלית בגני הילדים לבין תכנית הלימודים במוזיקה המוצעת לסטודנטיות להוראה בגיל הרך במהלך הכשרתן במכללות לחינוך בארץ. עמדת הצוות הייתה כי מכיוון שרקע וידע מוזיקלי אינם מהווים דרישה מוקדמת לקבלה ללימודי חינוך בגיל הרך במכללות, הרי שבאחריות המכללות להכשיר את פרחי ההוראה בתחום זה. הצוות סיכם בדברים הבאים:

אם המוזיקה שזורה בחיים עצמם, הרי שעליה להיות שזורה גם בחיי הגן ובחיי בתי הספר. מסגרות פורמאליות אלו יהיו חייבות לספק לתלמידים את ההרחבה ואת ההעמקה הנובעות מלימוד תחום זה. אלה אינן יכולות להישאר נחלתם הבלעדית של המורים למוזיקה. המחנכים עצמם חייבים להיות שותפים למעשה זה, ולו גם אם חלקם יצטמצם בגישה חיובית וביקורתית בלבד. על מסגרות ההכשרה להוראה לספק למחנכים לעתיד כלים הולמים, שישמשו אותם בכניסתם למקצוע ההוראה (נייר עמדה, צוות מוזיקה – מכון מופ"ת, 2001).

הפער הקיים בין תחושת המסוגלות העצמית הנמוכה של גננות בנוגע ליכולתן המוזיקלית, כפי שעולה בספרות, וציפיית משרד החינוך שהן תנחנה פעילות מוזיקלית בעבודתן החינוכית בגן הילדים, היווה עבורי תמריץ לבניית קורס מוזיקה שנתי לגננות, מתוך מטרה לחזק את יכולותיהן ומיומנותיהן המוזיקליות, לחזק את תחושת המסוגלות העצמית שלהן בתחום ולהעניק להן כלים ליישום פעילות מוזיקלית בעבודתן החינוכית. תכנית הלימודים התמקדה בקצב, המרכיב הבסיסי ביותר, ובו בזמן גם החשוב ביותר, מבין חמשת מרכיבי המוזיקה: מלודיה, הרמוניה, קצב, מרקם וצורה (Orff and Keetman, 1950). ההנחה היא שגם אדם ללא השכלה מוזיקלית רחבה וללא כישרון מוזיקלי יוצא דופן יכול להתנסות ולחוות הצלחה בפעילות ריתמית בסיסית של הקשות גוף, דקלום, ונגינה בכלי הקשה. בנוסף לכך, כלי הקשה זמינים במסגרות החינוך לשימוש הגננות. מטרת המחקר הייתה לבחון את ההתפתחות המוזיקלית של הגננות, את תחושת המסוגלות האישית שלהן בתחום המוזיקה לאורך התהליך ואת יכולתן להנחות את הילדים בפעילות מוזיקלית, וזאת במהלך שנת לימודים אחת בקורס מוזיקה המתמקד במרכיב הקצב ובנגינה בכלי הקשה. המחקר עקב אחר התהליך שעברו הגננות ובחן את העשייה המוזיקלית שלהן במהלך הקורס ובעבודתן בגני הילדים.

סקירת ספרות

נושא הדימוי המוזיקלי הנמוך של אנשי חינוך בתחום המוזיקה נדון בהרחבה בספרות (Mills, 1989; Gifford, 1993; Byo, 1999; Morin, 2004). גם בקרב מחנכי הגיל הרך, מהם ישנה ציפייה לשלב עשייה מוזיקלית בגני הילדים, התקבלו ממצאים דומים (Barrett, 2008; Hennessy, 2000).

מבין תחומי האמנויות, המוזיקה נתפשת על ידי אנשי חינוך כתחום הקשה ביותר לשילוב בעבודה החינוכית, ונראה כי שבירת אמונה אישית לגבי מסוגלות עצמית במוזיקה היא קשה יותר בהשוואה לאמנויות אחרות. (Hennessy, 2000) למרות שכל עשייה אמנותית מצריכה כישרון בסיסי, מחקרים מראים שאנשי חינוך חשים יותר בנוח להנחות את תלמידיהם בפעילויות ציור, תנועה ודרמה מאשר בפעילויות מוזיקליות, גם אם באופן אישי אינם מגדירים עצמם כ”מוכשרים” בתחומים אלה. מורים וגננות המחשיבים עצמם כ”לא מוזיקליים” יעדיפו להימנע משילוב מוזיקה בפעילותם החינוכית עם תלמידיהם. מצב זה נובע מכך שישנה ציפייה מאדם המנחה פעילות מוזיקלית שיהיה בעל יכולות ביצוע מוזיקליות של שירה מדויקת וערבה לאוזן ונגינה בכלי נגינה, וכן מכיוון שכישרון מוזיקלי, או העדרו, ניתנים בקלות לזיהוי על ידי הצופה והמאזין.

ביטחון עצמי חיוני להוראה איכותית. מורים מבססים את הוראתם על אמונותיהם בנוגע ללמידה וגם על דימויים העצמי כמורים (Yi-Yuan, 2000). סטודנטים לחינוך, שדיווחו על חוסר ביטחון ביכולתם המוזיקלית בשיעורי המוזיקה במהלך הכשרתם, חשו כך גם בהמשך דרכם המקצועית (Hewitt, 2002). במחקר שהתבצע בדרום קוריאה ובחן את העשייה המוזיקלית של גננות, העידו המשתתפות על מחסור ברעיונות לפעילות מוזיקלית בגן, ומרביתן ציינו שיש צורך בקורסים נוספים בחינוך מוזיקלי לגיל הרך במהלך לימודי ההכשרה ובהמשך, במהלך שנות ההוראה (Youngae, 2009). גם גלושנקוף ושחר (2004), שחקרו את הפעילות המוזיקלית של גננות בגני הילדים בישראל, מציינים במחקרם שגננות מאמינות כי ההכשרה שלהם במוזיקה מינימלית, ואין להן את היכולת ללמד מוזיקה באופן אפקטיבי. במחקרים קודמים הביעו מחנכות הגיל הרך צורך בידע רב יותר בתחום ובהתנסויות מוזיקליות ספציפיות שניתן להעבירן לגני הילדים, כגון שימוש בכלי הקשה, פיתוח פעילויות תנועה והנחיית שיעורי האזנה (Kelly, 1998; Saunders & Baker, 1991). לעומת זאת, במחקר רחב היקף אחר שהתבצע בטאיוואן ובדק 145 גננות, התברר שהדימוי העצמי המוזיקלי של המשתתפות גבוה (Wu, 1999). ממצאי מחקר זה מציינים תמונה שונה מזו המתקבלת ממחקרים אחרים, וייתכן שהם משקפים אוכלוסייה מסוימת זו.

במחקר שבו נדרשו סטודנטים להוראה במסלול הגיל הרך לדרג את יכולותיהם בתחומי מוזיקה שונים הנוגעים לחינוך (נגינה בכלי, שירה, קריאת מוזיקה, האזנה קשובה, יצירתיות מוזיקלית) העריכו המשתתפים את יכולותיהם מתחת לממוצע, ואף משתתף לא דירג את יכולתו כגבוהה מאוד באף אחת מהקטגוריות (Austin, 1995). מורין (2004) מציינת שכאשר נשאלו אנשי חינוך מהן לדעתם הסיבות לכך שהם נוטים למזער את מידת פעילותם המוזיקלית בהוראה, השיבו 40 אחוזים שלדעתם אין להם ידע ויכולת מוזיקלית מספקים. הם הביעו חשש שיתכן והם מתמצאים בתחום אף פחות מתלמידיהם, ושהם עלולים ללמד משהו שגוי.

הסיבה לתחושת חוסר ביטחון עצמי במוזיקה יכולה לנבוע מההנחה שלא כל אחד בורך בכישרון מוזיקלי. המחשבה כי נדרשות יכולות מוזיקליות מוכחות, כגון יכולות ביצוע בשירה ובנגינה, על מנת ללמד מוזיקה מובילה אנשי חינוך רבים להימנע משילוב פעילות מוזיקלית בהוראה. אוסטין וויספול (1998) מדווחים שכבר לפני הגיעם לחטיבת הביניים מתגבשת אמונתם של תלמידים בנוגע ליכולותיהם המוזיקליות, או העדרן. לפיכך, הדימוי העצמי המוזיקלי מתגבש הרבה לפני שמחנכי הגיל הרך מתחילים את הכשרתם במכללה או באוניברסיטה. מעניין לציין את ממצאיה של הנסי (2000) שמצאה כי גם לסטודנטים בעלי רקע במוזיקה, אלה שניגנו עד ארבע שנים, ביטחון נמוך בהקשר לשילוב המוזיקה בעבודה.

במחקר מקיף שנעשה בארה"ב ובחן את מקומה של המוזיקה בגני הילדים, נמצא כי למרות שנקבעה יחידת זמן מובנית בתכנית הלימודים לפעילויות מוזיקליות, רק ב-28 אחוזים מגני הילדים הועסקה מורה למוזיקה (Nardo, Custodero, Persellin, and Brink Fox, 2006) כך שלמעשה הגננות הן אלו שלימדו מוזיקה בפועל. כשנתבקשו גננות לציין מהן המיומנויות ותחומי ההבנה המוזיקליים החיוניים ביותר עבורן, לדעתן, הן ציינו: פעילויות ברורות שיכולות להיות מועברות ומאומצות לשטח בקלות, עשייה מוזיקלית היכולה לתמוך בהוראת תחומי דעת נוספים, או פעילות למטרות בידוריות או מוזיקה לציון זמני מעבר בסדר היום (Kelly, 1998). הגננות ציינו באופן מפורט יותר את חמשת התחומים הבאים: פיתוח פעילויות תנועה, שימוש בכלי נגינה, הנחייה והוראה של שירים, הובלה של התנסויות וחוויות יצירתיות במוזיקה ופיתוח שיעורי האזנה. היבטים אחרים של חינוך מוזיקלי כגון: תרגול מוזיקלי, תיאוריה של המוזיקה, היסטוריה של המוזיקה, וקריאת תווים נחשבו על ידי הגננות כלא שימושיים.

האפשרות לשנות את תחושת המסוגלות העצמית של אנשי חינוך לגבי יכולתם המוזיקלית ויכולתם להנחות פעילות מוזיקלית כתוצאה מלמידת מוזיקה נבחנה לאורך השנים והשיגה תוצאות מעורבות. מחקר שבדק שינויים בגישתם של סטודנטים לחינוך כלפי מוזיקה (יכולתם המוזיקלית האישית, חשיבות המוזיקה בתוכנית הלימודים לדעתם, ומידת נוחות בהנחיית פעילות מוזיקלית) בעקבות למידת קורס מוזיקה סמסטריאלי, מצא השפעה חיובית (Lewis, 1991). במחקר שבחן את תפיסתם העצמית של פרחי הוראה לגבי יכולותיהם המוזיקליות נמצא כי זו לא השתנתה כתוצאה מלמידת קורס ביסודות המוזיקה, יתרה מכך, תפיסתם העצמית לגבי יכולת שירתם ירדה לאחר סיום הקורס (Austin, 1995). במחקר אחר, שנערך בקרב סטודנטים לחינוך בארה"ב, דיווחו החוקרים על כך שלא היה שינוי בגישת הלומדים בתום הקורס (Fisher, Rutkowski, and Shelley, 1992). מחקרים המתמקדים בשירה ובפיתוח קול הראו כי ניתן לשפר את גישתם של אנשי החינוך לגבי יכולת שירתם בעקבות הכשרה קולית (Phillips and Vispoel, 1987; Barnes, 1990).

במדינת ישראל התבצע מחקר מקיף שבחן את הפרופיל המוזיקלי של הגננות (גלושנקוף ושחר, 2004). ממצאי המחקר הראו כי לרוב הגננות הישראליות רקע דל בלימודי מוזיקה, ורובן אינן מנגנות בכלי נגינה. כ-50 אחוזים מבין משתתפות המחקר התנסו התנסות קצרה בלימודי נגינה במשך שנה עד שנתיים, בעיקר בחלילית. ממצא מעניין שגילו החוקרים הוא שכשליש מהגננות הישראליות שהשתתפו במחקר ציינו שהפעם האחרונה שבה הן למדו מוזיקה הייתה כשהן עצמן למדו בגן ילדים. במדינת ישראל ישנה ציפייה מהגננת "להציב את המוזיקה בלב ליבה של תכנית הלימודים בגן הילדים ולהטמיעה כחלק אינטגרלי ממנה", כפי שעולה מתכנית הביניים ליישום נושאים נבחרים בתחומי החינוך לאמנויות בגיל הרך שפרסם האגף לחינוך קדם יסודי במשרד החינוך (2011):

"הגננת תשלב את מקצוע המוזיקה בסדר היום השוטף של הגן במליאה ו/או בקבוצות קטנות. היא תחזק את ההתנסויות השונות: האזנה, שירה, נגינה, תנועה, הסמלה ורישום, ובנוסף, היא תקשר ותשלב את תחום המוזיקה עם עולמות תוכן ועם תחומי ידע הנלמדים בגן" (שם, עמ' 6).

במסמך זה מודגשת חשיבות שיתוף הפעולה בין הגננת והמורה למוזיקה המלמדת בגן והצורך

שהגנת תבצע ותחזק את הפעילויות המוזיקליות שנלמדו על יד המורה למוזיקה. מהסקירה הספרותית לעיל עולה הצורך בחיזוק יכולותיהן המוזיקליות של הגננות ובשיפור דימוין המוזיקלי העצמי על מנת שתרגשנה מספיק בטוחות לשלב עשייה מוזיקלית בגן הילדים באופן משמעותי וראוי. נקודת מוצא זו היוותה את המניע למחקר הנוכחי.

מהלך המחקר

זהו מחקר פעולה הבנוי משני מעגלים עיקריים של פעולה ורפלקציה, אורכו של כל מעגל שנת לימודים אקדמית. המחקר נמשך שנתיים ועקב אחר שתי קבוצות של נשות חינוך בגיל הרך שלמדו את קורס המוזיקה השנתי, זו אחר זו, בשני מקומות בארץ. המפגשים התקיימו אחת לשבוע, אורך כל מפגש 90 דקות. פרדיגמת המחקר הנה קונסטרוקטיביסטית והמתודולוגיה איכותנית. אוכלוסיית המחקר כללה את נשות החינוך משתתפות הקורסים, ולא שיקפה מדגם מייצג של אוכלוסיית הגננות בישראל, שכן אין הכרח במדגם שכזה במחקר אינדוקטיבי. משתתפות שתי הקבוצות קיבלו מידע על כך שהקורס מלווה במחקר, וכולן אישרו בכתב את הסכמתן לקחת חלק בתהליך ובמחקר.

הקבוצה הראשונה מנתה 23 נשות חינוך לגיל הרך, ממקומות שונים בגליל וברמת הגולן. הן נפגשו אחת לשבוע בשעות הבוקר ולמדו את הקורס במסגרת לימודי ההמשך במכללת ”אוהלו” בקצרין. הקבוצה ברובה כללה גננות, וכן כמה נשות חינוך אחרות (מורות בכיתות הנמוכות, מורות לדרמה ולריקוד). הקבוצה הייתה הטרוגנית מבחינת הרקע הדתי של המשתתפות וכללה 16 יהודיות חילוניות, ארבע יהודיות דתיות, שתי מוסלמיות, ודרוזית אחת. טווח הגילים של המשתתפות נע בין 24 ל-53, וגילן הממוצע היה 31. גם הרקע הלימודי של המשתתפות היה שונה ומגוון, והן רכשו את השכלתן במוסדות שונים. הנשים ברובן לא הכירו זו את זו, ונפגשו רק במהלך הלימודים.

הקבוצה השנייה מנתה 31 נשות חינוך של גני טרום-חובה וחובה ביישוב בעמק יזרעאל. המשתתפות נפגשו בשעות אחר הצהריים במרכז המוזיקה של היישוב לצורך למידת הקורס שהוצע להן על ידי מחלקת הגיל הרך במועצה המקומית. חברות הקבוצה עבדו כגננות או כסייעות בגני הילדים באותו יישוב, הכירו זו את זו היכרות רבת שנים והשתתפו בלימודי קורסים נוספים, בנוסף על קורס המוזיקה. במפגשי הקבוצה השתתפו, בנוסף לגננות ולסייעות, גם מורה למוזיקה, נציגת אגף הגיל הרך במחלקה לחינוך ביישוב, ומפקחת גני הילדים (בחלק מהפגישות). מבחינת הרקע הסוציו-אקונומי והשיוך הדתי, קבוצה זו הייתה הומוגנית: כולן נשים יהודיות וחילוניות המתגוררות באותו יישוב או בסביבתו. טווח הגילים נע בין 35 ל-61, והגיל הממוצע – 49. מרבית המשתתפות למדו והשתלמו לאורך השנים בקורסי מוזיקה וחינוך במכללת ”אורנים”.

כלי המחקר כללו תצפיות שהתקיימו במהלך השיעורים, כשהנבדקות התנסו בהנחיית הקבוצה בפעילות מוזיקלית; יומנים רפלקטיביים, ששימשו לתיעוד חוויותיהן של הנבדקות ושל החוקרת לאורך שנת הלימודים; תצלומים וסרטי וידיאו שצולמו לצורך תיעוד התהליך. על סמך המסקנות מהמעגל הראשון הוחלט להוסיף במעגל השני גם תצפיות בפעילויות המוזיקה שקיימו הגננות בגני הילדים. כמו כן, מתוך צורך לתעד את נקודת המוצא של הנבדקות בנוגע להערכת מסוגלותן האישית בתחילת הקורס, במהלכו ובסיומו, החלט לבנות שאלון לצורך המחקר ולהשתמש בו בשנה השנייה. השימוש במגוון השיטות אפשר הצלבה של נתונים (טריאנגולציה). הממצאים הנם איכותניים וכמותיים.

מתוך התצפיות במעגל הראשון נבנו קטגוריות שהיו את הבסיס לתצפיות במעגל השני. תצלומים וסרטונים וידיאו שצולמו במהלך התצפיות נותחו על ידי החוקרת, ובשלב הבא התקיימה צפייה משותפת עם הגננת ותועדה גרסתה ופרשנותה להתרחשות, מתוך שאיפה להבין את ההתרחשות דרך עיניהן של משתתפות המחקר. כמקובל במחקר פעולה, התקיימה תקשורת פתוחה ודיאלוג מתמשך בין החוקרת לבין המשתתפות על מנת לתקף את הממצאים. נשות החינוך הזומנו לתת משמעות אישית להתנסות ולבטא את מה שראו וחוו, וכתוצאה מכך לראות את הרגיל ואת השגרתו בדרך חדשה. המטרה הייתה להעלות את מודעותן להתרחשות, תוך חידוד הרגישות לעשייה האמנותית.

לשאלון, שכאמור התווסף במעגל השני ונבנה במיוחד לצורך מחקר זה, בוצע פיילוט. השאלון נבנה מארבעה חלקים: חלק א' – גישות ועמדות הגננת לגבי חינוך מוזיקלי בגיל הרך; חלק ב' – העשייה המוזיקלית של הגננת בפועל במהלך עבודתה בגן הילדים; חלק ג' – הערכתה האישית של הגננת את יכולותיה בתחום החינוך המוזיקלי; חלק ד' – פרטים אישיים. הגננות מילאו את השאלון באופן אנונימי תוך ציון שם קוד אישי (שם הנעורים של האם), בשלוש נקודות זמן: בתחילת הקורס, באמצעו ובסיומו.

התקבלו נתונים איכותיים וכמותיים. הנתונים האיכותניים עברו תהליך של תיעוק וניתוח, על מנת למצוא נושאים ותבניות חוזרות בטקסט. הם קודדו ומוינו, ומתוך כך התפתחו סכמות תיאורטיות. הנתונים הכמותיים כללו את השאלונים שהגננות מילאו באופן אנונימי בתחילת התהליך, באמצעו ובסיומו, והם נותחו באמצעות מבחן t.

הוחלט לנתח את הממצאים במסגרת הכוללת שלוש רמות: רמת המאקרו, רמת המצו, ורמת המיקרו (נחמיאס, 2002). רמת המאקרו כוללת ממצאים המתייחסים לתהליך שעברו משתתפות הקורס כקבוצה. רמת המצו מתייחסת לתהליך שעברו הגננות כפרטים ומתמקדת בהתנסויות, חוויות, תהליכים ושינויים במהלך הקורס ובחיים המקצועיים של המשתתפות. רמת המיקרו מתמקדת בהוראת הגננת בגן הילדים וביכולתה לשלב הנחייה מוזיקלית בעבודתה החינוכית.

במהלך המחקר התבצעה הקפדה על כללי האתיקה. במחקר עלו מספר דילמות אתיות, בשל העובדה שהחוקרת היא גם המרצה בקורס, והמחקר הוא חלק מחובות הקורס. מצב זה חידד את עובדת חוסר הסימטריה ביחס שבין המרצה לבין המשתתפות. זהו מצב מורכב, אך עם זאת אינו נדיר בשדה המחקר החינוכי (גלושנקוף ועזר, 2011). על מנת לנסות למזער קושי זה, איסוף הנתונים והתיעוד היוו חלק מצומצם מחובות המשתתפות בקורס, ולא המרכיב היחיד או העיקרי בו. בנוסף, במשך התהליך הייתה בקורס התייחסות לממצאים הנאספים ולמידה מהם והקפדה על כך שביצוע המחקר לא יבוא על חשבון למידת תכני הדיסציפלינה. על מנת לשמור על פרטיותן של משתתפות המחקר, נשמרה אנונימיות מוחלטת שלהן בשלבי המחקר השונים.

הממצאים האיכותניים

ממצאי המעגל הראשון, לפי שלוש רמות הניתוח

ממצאי המחקר במעגל הראשון (השנה הראשונה) עולה כי התרומה המשמעותית ביותר בשנה זו התרחשה ברמת המצו - כלומר בתהליך האישי שהמשתתפות עברו כפרטים. הנבדקות דיווחו על תחושת הישג אישי, התחדשות, סיפוק והנאה. במיוחד הביעו סיפוק גדול ותחושת הישג מהעובדה שלמדו לנגן בכלי נגינה ומפיתוח מיומנותן המוזיקלית.

לא האמנתי שאצליח, והנה זה עבד. אני לא יודעת לנגן בשום כלי ופתאום מנגנת – זה ממש משהו. (ר')

הרגשתי סיפוק מכך שגם אני מסוגלת. (א'3)

למדתי לתופף על דרבוקות, והיה מאוד מאוד כיף. תמיד רציתי לדעת לתופף על דרבוקות והשיעור היה בעבורי נהדר. הגשמת מטרה. (ק')

רוצה עוד... היה כיף לנגן מקצבים שפעם ניסיתי לנגנם בצורה אינטואיטיבית (ולא כל כך הצלחתי). פתאום לנגן במודע את המקצב וגם לדעת את שמו – תענוג. (י'2)

תמיד רציתי לדעת לנגן בדרבוקות ולא הצלחתי, ועכשיו אני יכולה. זה דבר מאוד משמח עבורי. (ר')

חלק מהמשתתפות העידו על תחושת מסוגלות מוזיקלית עצמית נמוכה:

לא חשבתי אף פעם לנגן (שיש לי את זה או שאני מסוגלת) היום לאחר השיעור אני חושבת שכנראה עם קצת רצון זה כן אפשרי. ואני חייבת לציין שזה מעניין אותי מאוד. כילדה תמיד הייתי עסוקה בספורט. הייתי מתעמלת. היום ללמוד לנגן, שזה משהו עדין יותר, נראה לי בהחלט כדבר אפשרי ואתגרי. (א'1)

אני לעצמי – חסרת ביטחון, וכשהצלחתי לנגן בדרבוקה חשבתי לעצמי איך אני מנגנת לילדי הגן והם רוקדים לפי הקצב. (ר'1)

שיעור מוזיקה. לא היה לי רקע מוזיקלי, מעולם לא נמשכתי לתחום, לא המוזיקה, לא הכלים שמנגנים בהם מוזיקה. החלטתי לנסות. דרך ההתנסות חוויתי חוויות מעניינות, חוויות חיוביות, נפתחו דלתות. גיליתי שהמוזיקה לא מפחידה, למרות שעדיין לא קל לי. ולמרות שהצלילים אינם יוצאים בקלות, אך הקבוצה נהדרת, מקשיבה, קבוצה מאוד תומכת, קבוצה חמה. בנוסף לכך מרצה נעימה, מעודדת. כל זה נתן לי את האפשרות לנסות, להעז. עכשיו אני בתחילתו של שניי – היכרות עם מוזיקה, אני מאזינה יותר למנגינות, שירים, פתוחה יותר לצלילים. מקווה שהשינוי ימשך לעד ואהיה פתוחה ומוכנה לקבל כל צליל שיתווסף לחיי. (א'2)

המשתתפות ציינו חששות וקשיים שחוו בראשית הדרך:

בהתחלה לקח לי זמן להיכנס לקצב ולהרגיש את הקצב בשליטה. בסוף השיר והקצב נכנסו לי לתוך הגוף. (ס')

זאת הפעם הראשונה שאני מנגנת בדרבוקה. בהתחלה היה לי קצת קשה, אבל ככל שתרגלנו יותר היה לי קל. (ד'2)

לפני השיעור חשבתי שהלמידה היא למעשה יותר אטית, זאת אומרת שלא ממש נצליח לנגן, אך בשיעור ממש ניגנו מקצבים שונים ואף נגנו מחרוזת. זוהי הפעם הראשונה שממש ניגנתי בדרבוקה. נהייתי לראות את הנגינה יחדיו (מחרוזת), שיתוף פעולה. (ל')

מהלך שיעור הדרגתי ומובנה צוין כגורם משמעותי להצלחת התהליך:

לא האמנתי שאני יכולה לנגן דרבוקה ולשמור על קצב. אבל השיעור היה בנוי בצורה כל כך פשוטה ומובנית שפשוט נכנסתי לזה וממש, ממש נהייתי! הקבוצה הייתה נהדרת וישר תפסה את המקצב. תענוג! (ס')

מאוד נהייתי מהפעילות מכיוון שהפעילות הייתה בנויה טוב. בהתחלה למדנו שיר ואחר כך מקצב על הגוף ולאחר מכן מקצב בכלים ולבסוף ריקוד. העבודה שמתחילה על הגוף עוזרת לי להבין את הקצב. וכשהפעילות נגמרת בריקוד יש הרגשה של שלמות ושחרור. (ס')

השיעור התפתח באופן הדרגתי כך שלאט לאט נכנסתי לעניינים. זה עזר לי להתחבר ולבנות את הביטחון שלי. (ד'1)

ברמת המאקרו, רמת הקבוצה, דיווחו המשתתפות על תהליך מעשיר וחיובי כקבוצה במהלך השיעורים, אך לא מעבר לכך. ההתרחשות ברמה הקבוצתית התקיימה רק במהלך המפגשים בכיתה, כך שלמעשה ברמת המאקרו לא נוצר דבר בין המשתתפות כקבוצה מעבר לשיעורים עצמם. בהתייחסן לעשייה המוזיקלית והקבוצתית במהלך השיעורים ציינו המשתתפות תחושה של כוח ועצמה בנגינה הקבוצתית וקבלת אפקט של צליל רב עצמה ובעל נוכחות.

התאמנתי בבית בנגינה בדרבוקה, ואפילו הדגמתי לילדים שלי. אפשר לומר שהצלחתי לא רע, והם גם התרשמו מאוד, אבל כשאני מנגנת בשיעור עם הקבוצה כולה אין בכלל מה להשוות. זה נשמע הרבה יותר טוב וההנאה היא עצומה. (ג')

הנגינה נשמעה כל כך אחידה ומקצועית. קשה להאמין שלא מזמן לא ידענו בכלל לנגן, ועכשיו, פתאום כולן יחד מנגנות כל כך מדויק וכל כך ביחד. ממש כאילו שאנחנו קבוצה מיומנת שעובדת יחד כבר שנים. פשוט הרגשה נפלאה! (ד'1)

המשתתפות ציינו גם את כוח הקבוצה כתומכת בעשייה המוזיקלית של הפרט ותורמת לתחושת הביטחון וההנאה האישית:

גיליתי שניתן להיעזר בחברות שניגנו מסביב, להיזכר במקצבים ולהצטרף חזרה לנגינת הקבוצה, גם אם הלכת לאיבוד באופן אישי. (ש')

כשכל הבנות ניגנו יחד בדרבוקה אני הרגשתי שאני משתלבת יותר בנגינה. גם כשטועים לא כל כך מרגישים, וכך כל פעם תיקנתי את עצמי עד שקלטתי את כל המחרוזות. (ד'2)

שיעור מאוד מעניין וחשבתי שהוא קשה לרכישה עבורי. הופתעתי שלמדתי מעט ממיומנות זו. לדעתי הקבוצה תורמת ועוזרת ללמידה זו (י'1)

במקביל עלה הנושא של תרומת הנגינה באנסמבל והעשייה המוזיקלית בכלל, לדינאמיקה של הקבוצה, לגיבושה, ולבנייתה כגוף:

מנגנים ביחד, ופתאום נופלות כל המחיצות, ויש צחוק והנאה, וכולנו יחד שותפים ליצירת מוזיקה. (ש')

בתחילת השנה הגענו כל אחת ממקום אחר, והנה היום אנו קבוצה אחת מגובשת שבה כל אחת מכירה את השנייה. חלקנו חוויות משותפות והמון הערכה ואהבה. כל זה לא היה קורה ללא המוזיקה שחיברה בינינו. החוויה המשותפת של להתחבר אל המוזיקה, אל השירה והצלילים, גרמו לנו לשיתוף ואחוה. (ג')

כל אחת באופן אינסטינקטיבי נעה בצורה אחרת, אבל התחברה לכולן במעגל. זו הייתה תחושה של קשר, משהו מאחד (למרות שכל אחת התבטאה באופן אישי). (ס')

ברמת המיקרו, הנחיית הפעילות המוזיקלית של הגננות כפי שתועדה בקורס, עלה ששירה היא הפעילות המוזיקלית השכיחה ביותר, בדרך כלל מלווה במוזיקה מוקלטת ברקע. הפעילות המוזיקלית שמנחה הגננת נועדה ברוב המקרים לצורך הוראת תכנים חוץ-מוזיקליים. למרות שהקורס התמקד במרכיב הקצב ובעבודה בכלי הקשה, בפעילויות בהנחיית הגננות נעשה שימוש דל בנגינה, וגם במקרים בהם התקיימה נגינה, הכלים נמצאו בשימוש באפיזודות קצרות שבהן ניגנו המשתתפים תפקיד מוגדר והכלים נאספו מיד בחזרה. לא הייתה שום פעילות של גילוי, הבעה עצמית ויצירתיות, אלא חיקוי וביצוע הנחיות נגינה מדויקות.

הגננות העידו שהקורס תרם לעשייה המוזיקלית בגני הילדים בהנחייתן:

בעבודתי השוטפת בגן החומרים מאוד משמשים אותי. אני מודה לך מאוד על כל ההשקעה ועל כל החומרים שהבאת בפנינו. (ק')

התחום המוזיקלי אהוב עלי מאוד, אך תמיד היו לי חששות לגבי יכולתי לעשות בו שימוש בהוראה. השנה, בעקבות ההשתלמות שנעשתה בהנחייתך, רכשתי עבור הגן

שבו אני עובדת כלי הקשה ושילבתי את הנגינה בהם בהוראתי במהלך השנה. (ו')

במשך השנה חשפתי גם את הילדים למה שלמדתי בקורס. (ה')

פתח לי את הראש להרבה רעיונות לעבודה. (ס')

היו משתתפות שציינו תחושת קושי ואכזבה מסוימת בנוגע לפיתוח יכולתן ליישם את העשייה המוזיקלית הנלמדת בקורס בעבודתן בשטח. הן דיווחו על תחושת הישג ברמה האישית, אך על חששות ליישם עשייה מוזיקלית בגני הילדים:

אני לא יודעת... ציפיתי למשהו אחר... יותר דברים יישומיים שנדע מה בדיוק לעשות איתם בשטח. נכון, למדתי והתנסיתי בכלים שונים, אבל ציפיתי לצאת עם יותר חומר, יותר להתנסות בדיוק כפי שעשינו. (א')

בסופו של דבר המטרה שלי היא שהעשייה המוזיקלית של הגננות "תיתרגם" לפעולה בגן הילדים. זה שהגננות חוות צמיחה אישית, התפתחות והנאה זה חשוב, אך איננו מספיק. חשוב לי שיפתחו גישה הרואה את חשיבות תחום המוזיקה לגיל הרך, שיפתחו את יכולותיהן המוזיקליות ויכולותיהן להנחות פעילות מוזיקלית ושאלן הדברים יבואו לידי ביטוי בשטח, הן מבחינת הכמות והן מבחינת האיכות של העשייה המוזיקלית בגן הילדים. (יומן החוקרת)

לא ניתן היה להגדיר עד כמה הקרינה ההשתתפות בקורס על היישום של המשתתפות ועל יכולתן להנחות פעילות מוזיקלית משמעותית בשטח. בשל כך הוחלט על מספר שינויים בדרך ההנחיה במעגל השני, תוך התייחסות לתובנות הנ"ל. בנוסף, הוחלט כאמור לעדכן את כלי המחקר ולבצע במעגל השני תצפיות גם בגני הילדים, ובנוסף לבנות שאלון שימולא על ידי הגננות בתחילת התהליך, באמצעו ובסיומו.

ממצאי המעגל השני, לפי שלוש רמות הניתוח

ממצאי המחקר במעגל השני הראו כי התרומה המשמעותית ביותר של הקורס למשתתפות התקיימה **ברמת המאקרו**, רמת הקבוצה. רוב המשתתפות רכשו כלי הקשה לגני הילדים ברכישה משותפת, תמכו זו בזו, חלקו כלי נגינה, התאמנו בנגינה, ויזמו נגינה משותפת ביישוב בטקס יום העצמאות המשותף לילדי הגנים ביישוב.

גם במעגל זה התייחסו המשתתפות בהרחבה לחוויה הקבוצתית של הנגינה יחד:

הנגינה היא כמו שיחה, כמו דיבור. והנגינה יחד עם כל הקבוצה פשוט מקרבת אותנו אחת לשנייה. (נ')

יש משהו מאוד מפרה בחוויה הקבוצתית. (מ')

בהתחלה נראה לי קשה לביצוע ולבסוף נהייתי מהיחד בביצוע השיר... הנגינה ביחד - כשכל אחת מביאה את האני שלה, ביחד נוצר משהו חדש ומגבש לכל הקבוצה. (א')

סיבה נוספת שתרמה לכך שההיבט החברתי היה משמעותי במיוחד במעגל זה היא העובדה שבקורס למדו יחד גם הגננות וגם הסייעות, כלומר, השתתפו בו הצוותים החינוכיים המשמעותיים בן, ולא רק הגננות. במקביל לחיבור לקבוצה הגדולה התפתח כל צוות כתת-קבוצה הפועלת בן מסוים.

מכיוון שגם הגננת וגם הסייעת מקבלות אותה הכשרה מוזיקלית בהשתלמות נוצר לעתים מצב של שיתוף פעולה על רקע זה בעבודה בן. (יומן החוקרת)

בזמן לימוד המארש דמיינתי בעיני רוחי את ילדי הגן צועדים כחיילים או רצים כעכברים בהתאם למוזיקה. אין לי ספק שאפשר ליישם את היצירה הזאת בן. ובטוח שננסה זאת מחר בבוקר. (א')

גם **ברמת המצו**, התהליך האישי שהמשתתפות עברו כפרטים, נרשמה תרומה משמעותית במעגל השני. הגננות חזרו והתייחסו להנאה הרבה שהו חוות כתוצאה מלמידת הנגינה בכלי ההקשה:

מאוד נהייתי מהחוויה המשולבת אשר שילבה תנועה, קצב, מוזיקה, ציור, סיפור... מוזיקה שיש בכוחה לקחת אותך לכל מיני מחוזות היא חזקה בעיני וראויה לעשייה בכל המובנים. תודה על שיעור פורה ומפנה. (ד')

כייף לנגן בדרבוקות. ככל שחוזרים ומנגנים זה "נכנס לאצבעות" וניתן לביצוע ביתר קלות באופן טבעי וזורם ללא לחץ בתזמון. (א')

הגננות ציינו כי למידת מיומנות הנגינה בדרבוקות היא עשייה משמעותית עבורן, והיא הוזכרה שוב ושוב בדבריהן ובכתבתן:

היכולת לנגן את המקצבים בדרבוקות מבלי להתבלבל, זה נותר הרבה כוח, ואפילו הוצאת אגרסיה שלא יוצאת בדרך כלל. אני מאוד נהנית מהנגינה הזאת. (ד')

כייף לנגן בדרבוקות. ככל שחוזרים ומנגנים זה "נכנס לאצבעות" וניתן לביצוע ביתר קלות באופן טבעי וזורם ללא לחץ בתזמון. (א')

כל שיעור מחכה בכיף לתיפוף בדרבוקות. (ב')

הגננות דיווחו על תחושה של ביטחון לפעול במוזיקה ולנגן מוזיקה. חלק מהגננות אף ציינו את ביטחונן לשלב תכנים משלהן בהקשר זה של כלי הקשה:

גם אנחנו, המבוגרים, פחות פוחדים. עכשיו קל לנו, כי הנגיעה הייתה אצלך בשיעור. בעקבות זה יש לנו יכולת לנגן. (ג')

קיבלנו ביטחון לפעול עם מה שלמדנו, ואף להביא הרבה משלנו. (ע')

אני מאוד אוהבת את הנגינה בדרבוקות, נהנית לנגן כל שיעור. אך היום הרגשתי ביטחון ורצון להתחיל ולעבוד עם הילדים בגן. (ר')

ברמת המיקרו – הנחיית הפעילות המוזיקלית של הגננות, כפי שתועדה בקורס ובגני הילדים, מדגימה התפתחות במוטיבציה של הגננות ובמידת העשייה המוזיקלית שלהן בגן:

אני לוקחת לגן הכול, מנסה הכול, כדי לבדוק מה מתאים ומה לא. מה צריך לשנות קצת כדי להתאים לקבוצה איתה אני עובדת. (ר'1)

החומרים המוזיקליים מיושמים בגן: שירים, ריקודים, נגינה בכלי הקשה... נחשפנו לכלים שלא ידענו להשתמש בהם קודם. ככל שרכשנו יכולת שימוש בכלים, השתמשנו בהם בתכיפות רבה יותר בגן. (ר'2)

הליווי שהתבצע בשטח, התצפיות בגנים וההתייחסות לכך בשיעורים, גם הם תרמו לכך שהתצפיות היוו תרומה משמעותית להתפתחותן של הגננות ולתעוזתן לשלב מוזיקה בגני הילדים. לצד תחושת ההתחדשות, ההישג האישי והרצון להרחיב את הפעילות המוזיקלית בעשייתן החינוכית, חלק מהגננות הפגינו חששות והעידו על מתח ותלות בסמכות המקצועית המוזיקלית, מנחת הקורס. במרבית המקרים בוצעו השיעורים בגני הילדים כהעתק מדויק לפעילויות שנלמדו, ללא הפעלת שיקולי דעת מוזיקליים-אסתטיים, ומבלי לעשות התאמות, לפי הצרכים שעלו במהלך הפעילות. במרבית המקרים בחרו הגננות להנחות פעילויות מוזיקליות זהות לאלה שלמדו ממורה למוזיקה בעבר או שלמדו במהלך הקורס:

בעיקר אני אוהבת את הרעיונות שעובדים בגן. קשה לי לאלתר עבודה עם מוזיקה בעצמי. (ס')

כלל בל יעבור... מה שלא עשיתי, אני לא יודעת איך אני אעשה, ישר אני מוכרחה ליישם. (ת')

הגננות העדיפו פעילויות שנלמדו במהלך הקורס בצורה מובנית וציינו שהן נוטות ליישם שיעורים אלה עם הילדים.

מפצח האגוזים יצירה מוכרת ואהובה. מעולם לא חשבתי שניתן לפתוח אותה לעבודה מובנית עם הילדים, אך נהגתי לתת להם להמציא ריקודים באופן חופשי בתוספת צעיפים, והם נענו. דרך זו נראית לי עלייה משמעותית ברמת הפעילות. (ע')

הסיפור של מפצח האגוזים עם כל התהליך שעברנו כולל תנועה, ציור וכלי הקשה, מדבר אלי יותר (מדרבוקות). כשיש מבנה מסודר עם סיפור, ואלף אפשרויות שמפעילות כמה דרכים מגוונות. (ד')

בהנחייתן את הילדים בנגינה התמקדו הגננות בהפקה טכנית של הצליל. ההנחיה הייתה ברוב המקרים זהירה ומוקפדת, מתוך רצון לדייק ולא לטעות:

הגננת הובילה את הנגינה בדרבוקות. ניגנה לאט-לאט, בתשומת לב, בתנועות מוקפדות ונוקשות. ניכר היה שהיא סופרת את המקצבים, ושנגינתה והנחייתה מאוד טכניות. לשאלתי בעניין הספירה השיבה: כן, נכון. ספרתי כי אני נורא פחדתי שאני אעשה חמש במקום ארבע. (יומן החוקרת)

פעילות מוזיקלית יזומה של מספר גננות בשילוב כלי הקשה הייתה שירה של הילדים כשכולם מקישים יחד, במקביל, את הפעמה הקבועה בכלי הנגינה. הצליל החזק גבר על קולות השירה, והילדים נאלצו להרים את קולם. ניכר היה שללא כלי הנגינה בידי הילדים שירתם הייתה נקייה וערבה יותר לאוזן, נכונה יותר מבחינה מוזיקלית וכל הפעילות הייתה אסתטית יותר. הגננות שצפו בסרטוני וידאו המתעדים את הפעילות התרשמו אחרת:

יפה מאוד. את רואה שזה לא מאולץ, שזה מאוד זורם, מאוד בשמחה. מתפקדים יפה מאוד, הנקישות הן אחידות, מאוד יפה... אני חושבת שזה יפה מאוד איך שהם השתלבו. (ר'3)

אני כאן שותפה פעילה, יחד עם כל הילדים, כאחד הילדים, זאת אומרת, יחד איתם, לא יותר חזק ולא הנחייה, אלא פשוט זורמת עם הילדים. וזו הייתה האווירה. כולם שיתפו פעולה, וזה היה אחיד, והמטרה הייתה לא להנחות או להראות, אלא כל הגן שותף לפעילות הזאת: הגננת, הסמינריסטית, הסייעת וכולם, זו הייתה האווירה. זה זורם. (ר'1)

יפה, זה מצוין. הילד מרגיש שהוא עושה משהו. מובנה, יש חוקים. יש את העניין של הקצב, וגם כולם עושים ביחד. נראה שהם נהנים, וזה הכי חשוב. זה לא קשה להם. זה נקי, זה מסודר. (ש')

גם במעגל זה שירה הייתה הפעילות המוזיקלית השכיחה ביותר שהנחו הגננות בגני הילדים, לרוב לצלילי מוזיקה מוקלטת. שירת הגננת בדרך כלל בגובה נמוך, ולרובן דימוי קולי נמוך. יחד עם זאת, הגננות הראו רמת מודעות גבוהה לגבי איכות שירתן. להלן ציטוטים מדברי הגננות לאחר שצפו בסרטוני וידאו של שיעוריהן בגן:

קודם כל זה גן ששר. אבל הקול שלי הוא מאוד חזק ונמוך, אני יודעת שהקול שלי נמוך. והרבה פעמים אני ככה מנסה לעלות, אבל זה הקול שלי. (ר'3)

כאן זה יחד עם הקלטת ואז זה גם נתן לי לעלות למעלה. (ע')

אני כאן בשירה שלי חולשת על הילדים. (ר'1)

מסיכום ממצאי כלל הגננות בשתי הקבוצות עולה המקום המשמעותי שתפסה בעיניהן למידת הנגינה בדרבוקה במשך הקורס. הלמידה השיטתית, המובנת, ששולבה במהלך הקורס בין תכנים מוזיקליים שונים אחרים, צוינה על ידי מרבית הגננות כגורם משמעותי ביותר בתרומתו לתחושת המסוגלות העצמית והמוזיקלית שלהן במשך התהליך.

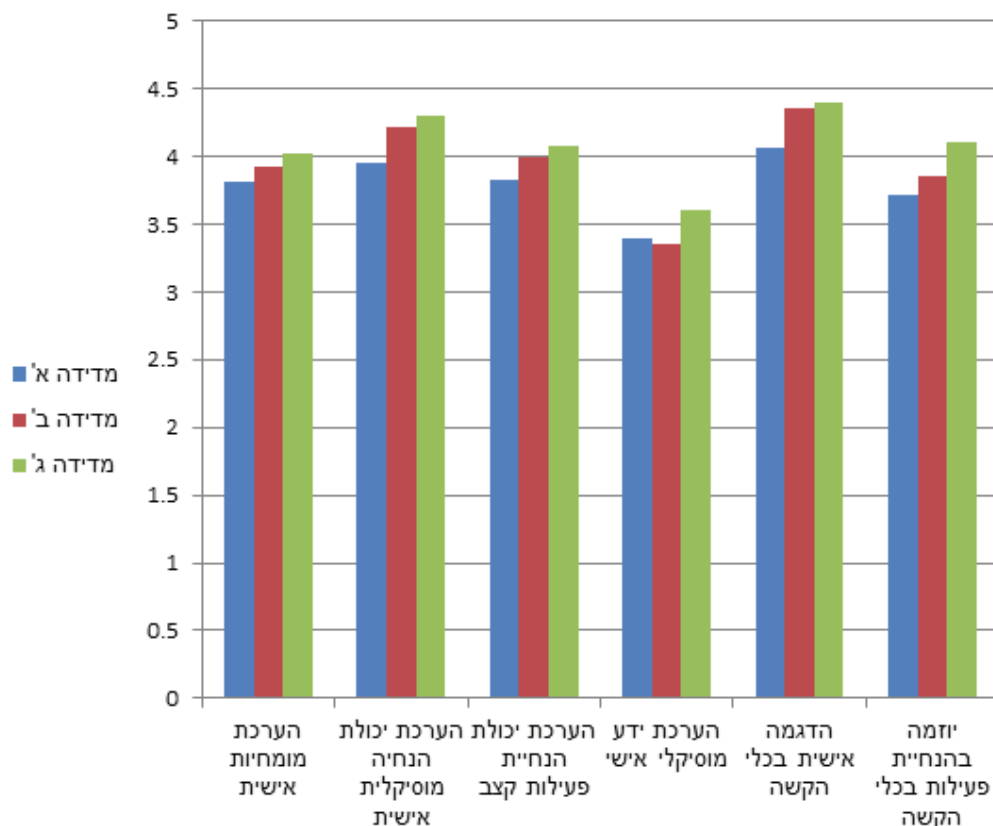
הממצאים הכמותיים

הממצאים הכמותיים מבוססים על השאלון שמילאו משתתפות המחקר במעגל השני. כפי שצוין, השאלונים מולאו באופן אנונימי על ידי כלל משתתפות הקורס, שלוש פעמים במהלך השנה: בראשית הקורס, בתום הסמסטר הראשון ובתום שנת הלימודים. השאלון נועד לבדוק מגמות שינוי בגישות ובעמדות של המשתתפות לגבי חינוך מוזיקלי בכלל, לבדוק את מקומה של העשייה המוזיקלית של הנבדקות בגני הילדים ולבחון את הערכת הנבדקות לגבי מסוגלותן העצמית במוזיקה ולגבי יכולתן האישית בחינוך מוזיקלי. חלק מהשאלות התייחסו להיבט המסוים של עבודה עם כלי הקשה.

בחינת ממצאי השאלונים מגלה שהתחום הכללי שבו חל שיפור משמעותי בין שתי המדידות, כך שערכי הנבדקות במדידה השלישית גבוהים יותר מאשר במדידה הראשונה, הנו **תחום הערכת היכולת האישית הכללית** בתחום המוזיקה והחינוך מוזיקלי. חלק זה בשאלון, חלק ג', כולל את המשתתפים הבאים: הערכת מומחיות אישית, הערכת יכולת הנחיה מוזיקלית אישית, הערכת יכולת הנחיית פעילות קצב, הערכת ידע מוזיקלי אישי, יכולת הדגמה אישית בכלי הקשה ויזומה בהנחיית פעילות בכלי הקשה.

גרף מס' 1 מציג את ממוצע תשובות הנבדקות בשלוש המדידות השונות, בתחילת הקורס, באמצעו ובסיומו, לגבי חלק ג' של השאלון – תחום הערכת היכולת המוזיקלית האישית.

גרף מס' 1: ממוצע התשובות בשלוש המדידות



לבדיקת הקשר בין משתני המחקר לבין ותק הגננת בעבודה והגיל שלה נעשה ניתוח פירסון בין משתני הגיל והוותק לבין ההפרש בין המדדים השונים. בניתוח הנתונים נמצא כי בחלק מן הקשרים נמצאו קשרים חיוביים ודי גבוהים. דהיינו נמצא כי יש קשר חיובי בין הגיל והוותק לבין השיפור, ככל שהגיל והוותק גבוהים יותר כך השיפור גבוה יותר. יחד עם זאת, קשרים אלה אינם מובהקים. כמו כן נראה כי אין דפוס קבוע, הן ביחס לקשרים עם הוותק ו/או הגיל והן ביחס להפרשים השונים. ניתוח הממצאים הראה כי השערת המחקר אוששה ברובה הגדול, כלומר נרשם שיפור בין המדידות השונות במשך הקורס, וערכי הנבדקות בתום הקורס היו גבוהים יותר מאשר בתחילתו. הבדלים מובהקים בכיוון ההשערה נמצאו בחלק משמעותי של המשתנים, ובחלק אחר נמצאו הבדלים בכיוון ההשערה, אך הם לא היו מובהקים. למעשה, בכל המשתנים, כיוון ההבדל תומך בהשערת המחקר, ובחלק ניכר אף בצורה מובהקת. המשתנים שבהם כיוון ההבדל תומך בכיוון המשוער ועצמת ההבדל מובהקת הם: חשיבות החינוך המוזיקלי; הערכת המומחיות האישית; הערכת יכולת ההנחיה המוזיקלית האישית; הערכת הידע המוזיקלי האישי; יוזמה בהנחיית פעילות בכלי הקשה. גם במשתנים אחרים מוצג שיפור, אך כאמור שיפור זה איננו מובהק.

דין

מטרת מחקר זה לבחון את האפשרות לחזק את תחושת המסוגלות העצמית במוזיקה של מחנכות הגיל הרך באמצעות קורס מוזיקה שנתי המתמקד במרכיב הקצב. בנוסף, מברר המחקר מהם מאפייני קורס מוזיקה אפקטיבי בעיני מחנכות הגיל הרך. המחקר התבצע בקרב שתי קבוצות של נשות חינוך שלמדו את הקורס הריתמי בשני מקומות בארץ. האפשרות לחזק את הדימוי המוזיקלי העצמי של אשת החינוך באמצעות הכשרה מוזיקלית נבחנה בעבר. ייחודו של מחקר זה הוא התמקדותו בפיתוח מיומנות מוזיקלית ספציפית בהכשרה ריתמית הכוללת פעילויות הקשות גוף (Body percussion), נגינה בכלי הקשה, למידת נגינה בדרבוקה ובכלי אורף ותנועה.

בתום שנה של למידה והתנסות בפעילות מוזיקלית ריתמית בכלי הקשה, הצהירו כל משתתפות המחקר על שינויים שחלו במידת הידע המוזיקלי שלהן, בתפיסתן את יכולתן המוזיקלית ובפעילותן המוזיקלית בגני הילדים. השינוי המשמעותי ביותר התרחש בהקשרים של רכישת ידע בתחום הדיסציפלינה, פיתוח מיומנות נגינה בכלי הקשה ובתפיסה העצמית לגבי היכולת המוזיקלית. למידה שיטתית של נגינה בכלי נגינה, דרבוקה, ששולבה באופן קבוע ומובנה לאורך הקורס בין שאר הפעילויות הריתמיות, התגלתה כגורם משמעותי ביותר עבור הגנות, מבחינת התרומה לתחושת ההישג והסיפוק שלהן מהתפתחותן המוזיקלית.

שלא כפי שעלה במרבית המחקרים שהוצגו בסקירה הספרותית, במאמר זה משתתפות המחקר לא אופיינו בדימוי מוזיקלי נמוך. כפי שהוצג במחקרו של (Wu, 1999), גם במחקר זה, בבואן לציין את דרגת יכולותיהן המוזיקליות בסולם של 1-5, דרגו עצמן כל הגנות מעל 3. כלומר, למרות שהיו ביניהן כאלה שהצהירו בתחילת התהליך על חששות והעידו על עצמן ש"אינן מוכשרות" במוזיקה, כל משתתפות המחקר דירגו את יכולתן המוזיקלית כבינונית עד גבוהה. התחומים שבהם הצהירו על תחושת מסוגלות נמוכה הם: הידע שלהן במוזיקה, כפי שעלה ממחקרו של מורין (Morin, 2004) והיכולת שלהן לזיזם ולהנחות פעילות בכלי הקשה. מעניין לציין שבתחום הידע האישי, לאחר סמסטר של למידה, דירגו הגנות את הידע שלהם מעט נמוך יותר מנקודת המוצא (בהמשך הוא עלה). כלומר לאחר סמסטר של למידה הן העריכו שהן יודעות פחות, או אולי הבינו עד כמה הידע שלהן בתחום מועט. נקודה מעניינת נוספת עלתה בהקשר של הוראת מוזיקה והנחיית עשייה מוזיקליות בגן הילדים - בתום הקורס, בהשוואה למצב בתחילתו. יותר גנות סברו שאת המוזיקה בגן הילדים צריכה ללמד מורה למוזיקה, כלומר הן למדו ופיתחו את יכולותיהן, ובמקביל הבינו עד כמה זה אינו מספק וצריך להינתן בידי אנשי מקצוע מתחום המוזיקה.

כפי שעלה במחקרם של גלושנקוף ושחר (2004), שבחנו את הפרופיל המוזיקלי של הגנות בישראל, גם משתתפות מחקר זה, העידו על עצמן כבעלות השכלה מוזיקלית בסיסית, וכמעט כולן ציינו שאינן מנגנות בכלי נגינה. בנוסף, חזרו ועלה הצורך של הגנות בהכשרה שיש לה כיוון יישומי, תוך למידת פעילויות קונקרטיות שניתן להעבירן ישירות לגן, בדומה לממצאיהם של קלי, סאוונדרס ובייקר (Kelly, 1998; Saunders & Baker, 1991).

במחקרם של גילספי וגלינדר (Gillespie & Glider, 2010) בחנו החוקרים את התדירות ואת האופן שבו משלבות גנות עשייה מוזיקלית, מכל סוג שהוא, בגני הילדים במשך היום. בתצפיותיהם מצאו שפעילויות מוזיקליות יזומות על ידי הגנות התבצעו בגני הילדים שהשתתפו במחקר בממוצע 6.5 פעמים בשעה, וזאת בראש ובראשונה למטרות טיפוח מיומנויות אקדמיות ומיומנויות

חברתיות, וגם לצורך ניווט כיתה וניהול פעילויות שגרתיות בסדר היום. העשייה המוזיקלית הופיעה בתדירות הגבוהה ביותר בזמן מפגשי הקבוצה ובזמן הפעילות בחצר. גם במחקר הנוכחי, שבחן את המוזיקה בגני הילדים מנקודת מבטן של הגננות, עלו ממצאים דומים בנוגע למטרות ולזמנים שבהם מתבצעת עשייה מוזיקלית בגן.

בחינת סיכום ממצאי המחקר והשוואת שתי הקבוצות מגלה הבדל משמעותי ביישום הלמידה בגני הילדים בין שתי הקבוצות שהשתתפו במחקר, לטובת המעגל השני. הגורמים העיקריים שיכולים להסביר שיפור זה הם: (1) שינויים במבנה הקורס ובגישת ההוראה לכיוון הגישה ההבנייתית ללמידה, שבה המשתתפים שותפים להבניית הידע; (2) הרכב הקבוצה – גורמי חינוך שונים מאותו יישוב: גננות, סייעות, מורה למוזיקה, נציגת אגף הגיל הרך במחלקה לחינוך, ומפקחת גני הילדים; (3) הקבוצה נבנתה כקהילה לומדת, וככזו, העשייה המוזיקלית של המשתתפות כקבוצה התרחבה מעבר לגבולות הפעילות בשיעורים לאורך הקורס; (4) התבצעו תצפיות, ליווי והדרכה של הגננות בשטח, על פי הצרכים הייחודיים של הגננת והגן.

ממצאי המחקר תומכים בתיאוריה של וונגר (Wenger, 1998) אודות קהילת לומדים, וכן בתיאוריה של לייב ווונגר (Situating Learning, Lave and Wenger, 1991), אשר טוענים שאינטראקציה חברתית של המשתתפים היוצרים קהילה לומדת ומבנים את הידע יחדיו, מהווה מרכיב משמעותי בלמידה. העשייה המוזיקלית בהקשר זה חרגה מעבר להתרחשות בכיתה והעצימה את אפקטיביות הקורס. יש מקום לשלב ביצירת הקהילה המקצועית הלומדת גורמים שונים מהקהילה החינוכית כמו גננות, סייעות, מפקחות, נציגות ממחלקת החינוך במועצה ומורות למוזיקה. בתהליך זה גורמים שונים מתכנסים על מנת להתפתח ולהתעצם בפעילות משותפת, ולמרות שהם בעלי רקע שונה ורמות שונות של ידע ומיומנות כל אחד מהם מהווה חלק מהקהילה ותורם לעשייה וליצירת קהילת הלומדים. תרומת הקבוצה בתהליך השינוי התבררה כמשמעותית, הן מההיבט היישומי והן בשל התמיכה הרעיונית והחברתית. הדבר בא לידי ביטוי בכמה מישורים כגון יוזמה של הגננות לרכישה משותפת של דרבוקות וכלי נגינה, שיתוף בתכנים, עשייה מוזיקלית משותפת של כל גני הילדים בפעילות הכללית יישובית ביוזמת הגננות, מתוך תכני הקורס.

בהתייחס לשלוש רמות הניתוח של הממצאים, רמת המאקרו, רמת המצו, ורמת המיקרו, הקושי הגדול ביותר לחולל שינוי בשתי קבוצות משתתפות המחקר היה ברמת המיקרו, כלומר ברמת העשייה המוזיקלית של הגננות בגני הילדים. כפי שצוין במחקרו של (Youngae 2009), גם כאן העידו המשתתפות על מחסור ברעיונות לפעילות מוזיקלית בגן. בשתי הקבוצות התברר שרמת המיקרו מצריכה תשומת לב ועבודה רבה בהכשרה. תהליך שינוי בתחום עבודתה המוזיקלית של הגננת בגן הילדים דורש זמן, ונדרשת הכוונה וליווי תומך של איש מקצוע בשטח לאורך זמן. רצוי לשלב בתוכנית, כחלק בלתי נפרד ממנה, רפלקציה של התהליך ושל העשייה המוזיקלית היום-יומית בגן הילדים, כדי לנסות ולחדד את מודעותה של הגננת להיבט האסתטי של עשייה מוזיקלית. הודגם קושי בהעברת התמורות שעברו הגננות לעבודתן בשטח. ברוב המקרים בחרו הגננות לפעול עם הילדים במוזיקה על פי מערכי שיעור מתוך תכני הקורס או שלמדו ממורות המוזיקה. כשלימדו את תכני הקורס בגן הילדים הן לא הונחו על ידי שיקולי דעת אישיים של התאמה לקבוצה ולנסיבות או משיקולי אסתטיקה מוזיקלית, ונטייתן הייתה לבצע את השיעור ואת הנגינה בכלי ההקשה בדרך טכנית ונכונה, ולא דווקא בדרך מוזיקלית.

הגננות דיווחו על תחושת התחדשות, ריענון, תנופה ועשייה מוזיקלית בעקבות השתתפותן

בקורס כלי ההקשה. נמצא כי ככל שגיל הגננת והוותק שלה גבוהים יותר כך השיפור בהערכת יכולותיה המוזיקליות גבוה יותר, אם כי קשר זה איננו מובהק. הגורמים שצוינו על ידי הגננות כמשמעותיים להצלחת קורס מוזיקה הם: בנייה הדרגתית של הקורס והתפתחות הדרגתית של כל שיעור בדרך מובנת התורמת לביטחון המשתתפות; עוצמת הקבוצה כגורם תומך ומעודד; גישת הוראה תומכת, מכבדת ולא תחרותית; חומר נלמד עשיר ומגוון. מממצאי המחקר עולה שקורס מוזיקה המתמקד במרכיב הקצב ובנגינה בכלי הקשה הנו אמצעי בר ביצוע לפיתוח הידע והמיומנות המוזיקלית של גננות ולהעצמת תפיסת המסוגלות העצמית שלהן בתחום המוזיקה. לפיכך קיימת אפשרות מעשית לפתח את היכולת המוזיקלית של הגננת ולחזק את ביטחונה העצמי בתחום המוזיקה. כדי שהתפתחות מוזיקלית זו של הגננת תבוא לידי ביטוי במיטבה בעבודתה החינוכית בגן הילדים יש צורך בליווי מקצועי המותאם לצרכיה בשטח. ליווי מקצועי זה הנו חיוני ביותר לכך שהעשייה המוזיקלית בגן הילדים תהיה משמעותית. המחקר לא התייחס ולא בחן את העשייה של המורה למוזיקה בגן הילדים. יש לשקול בחינה של מערך הפעילות המוזיקלית הכוללת בגן הילדים תוך התייחסות, הן לעשיית הגננת והן לעשיית המורה למוזיקה, תוך פיתוח זיקה בין הפעילויות המוזיקליות של השתיים. בהקשר זה, יתכן שהמורה למוזיקה יכולה לשמש אשת המקצוע המעניקה ליווי מקצועי ושוטף לגננת.

סיכום ומסקנות

מחקר זה תרם לידע בדיסציפלינת החינוך המוזיקלי בהציעו עקרונות לבניית תכנית לימודים במוזיקה למחנכות הגיל הרך, מתוך מגמה לפתח את יכולתן המוזיקלית ואת תחושת המסוגלות העצמית שלהן בנוגע ליכולתן המוזיקלית. המסקנות רלוונטיות למרצים בחינוך מוזיקלי ולמפתחי תכניות לימודים במוזיקה למחנכות הגיל הרך. המחקר דן במאפיינים רצויים של קורס מוזיקה אפקטיבי. הוא מספק תובנות לגבי התחום הספציפי של עבודה על מרכיב הקצב ומציע את נקודת המבט של הגננות בנושא זה.

ממצאי המחקר מראים שניתן באמצעות קורס מוזיקה שנתי, המתמקד בעבודה ריתמית ובנגינה בכלי הקשה, לשפר את הידע ואת המיומנות המוזיקלית של גננות ולחזק את ביטחונן ביכולתן המוזיקלית וביכולתן להנחות ולהוביל עשייה מוזיקלית בעבודה החינוכית. יחד עם זאת, העברה של יכולת זו לשטח היא בעייתית מכיוון שנטיית הגננות היא להעביר את התכנים באופן טכני, ללא יכולת להפעיל שיקולי דעת אסתטיים.

למרות העובדה שהגננות הרגישו ששיפרו את יכולתן המוזיקלית, הגדילו את הידע שלהן בתחום המוזיקה, וחזקו את ביטחונן ביכולת להנחות פעילויות מוזיקליות, עדיין סברו שאת העשייה המוזיקלית בגן הילדים צריכה להנחות מורה למוזיקה, מומחית בתחום. חיזוק תחושת המסוגלות העצמית של הגננות בנוגע ליכולת המוזיקליות תרמה למידת נכונותן לשלב עשייה מוזיקלית בגן הילדים, אך עדיין ניכר קושי בשני המעגלים בהעברת התכנים באופן מוזיקלי-אסתטי ומשמעותי לגן הילדים. בבואן ליישם את התכנים בשטח הראו הגננות נטייה לחזור על הדברים בדיוק באותו אופן שבו למדו אותם. במקרים בודדים בלבד הודגמה יכולת ליישם את הידע ואת המיומנויות שנרכשו במצבים אחרים. היבט זה היווה נקודת תורפה בתהליך שעברו הגננות שהרי "איננו מחפשים את מה שהתלמידים יכולים לחזור עליו, אלא את מה שהם יכולים ליצור, להפגין ולהציג" (ברוקס ג', ברוקס מ', 1997).

כיוון מחקרי עתידי בעקבות מחקר זה יכול להיות התעמקות בשאלה ”מהו חינוך מוזיקלי ראוי לילדי הגיל הרך, וכיצד ניתן לחנך לכך אנשי חינוך שאינם אנשי מוזיקה בהכשרתם”, שהרי מעבר לפיתוח המיומנות, העמקת הידע, וחיזוק הביטחון של אנשי החינוך ביכולתם המוזיקלית, המטרה המרכזית של חינוך מוזיקלי היא להקנות לילדים חוויה מוזיקלית, אסתטית ומשמעותית. על איכות חמקמקה זו של המוזיקה כתב אייזנר: ”מה שחינוך מוזיקלי במיטבו יוצר בסופו של דבר בין המלחין, המבצע והמאזין הוא סיפור אהבה בין האדם והמוזיקה, ואהבה אחרי הכול, איננה מטרה מבוטלת כשמדובר בחינוך” (Eisner, 1996).

ביבליוגרפיה

- ברוקס ג', ברוקס מ' (1997). **לקראת הוראה קונסטרוקטיבית**. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- גלושנקוף, ק' ועזר, ח' (2011). אתיקה במחקר בחינוך: שיח של סמכות ואכפתיות במרחב שבין מרצה לבין סטודנט. **הוראה באקדמיה – כתב עת לענייני הוראה במוסדות להשכלה גבוהה**, 2, 30-34.
- גלושנקוף, ק' ושחר, נ' (2004). **מקומה ותפקידה של הגננת בחיי המוזיקה בן הילדים**. דו"ח מחקר, תל אביב: מכללת לוינסקי לחינוך/מכללת בית ברל/וועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת.
- מופ"ת, (2001). **נייר עמדה צוות מוזיקה**, תל אביב: מכון מופ"ת.
- משרד החינוך – האגף לחינוך קדם יסודי (2011). תכנית ביניים ליישום נושאים נבחרים בתחומי החינוך לאמנויות בגיל הרך. <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A2E6A003-2546-425F-9CC4-0868501A81D5/48884/BenaimMuzika1.pdf> (נדלה לאחרונה: 4.1.2015).
- Austin, J. (1995). Future Classroom Teachers' Ability Self-Perceptions and Attributional Responses to Failure in Music: Do music fundamentals classes make a difference? *Research Perspectives in Music Education*, 5, 6-15.
- Barnes, S. (1987). The Effect of Class Voice Instruction and Differential Song Material on Vocal Performance, Vocal Knowledge, and Attitude of Elementary Education Majors. *Dissertation Abstracts International*, 48, 2270A.
- Barrett, M. (2008). Music Education and the Primary/Early Childhood Teacher: A Solution. *British Journal of Music Education*, 11(3), 197-207.
- Byo, S. (1999). 'Classroom Teachers' and Music Specialists' Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123.
- Eisner, E. W. (1996). Qualitative research in music education: past, present, perils, promise. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 130, 8-16.
- Fisher, A., Rutkowski, J., & Shelley, D. (1992). The Relationship between Elementary Education Majors' Music Experience/Attitude and Achievement in a Music Course for the Elementary Classroom Teacher. *PMEA Bulletin of Research in Music Education*, 18, 19-27.
- Gifford, E. (1993). The Musical Training of Primary Teachers: Old problems, new insights, and possible solutions. *British Journal of Music Education*, 10, 33-46.
- Gillespie, C. W., & Glider, K. R. (2010). Preschool teachers' use of music to scaffold childrens' learning and behavior. *Early child development and care*, 180(6), 799-808.

- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2) 183-196.
- Hewitt, A. (2002). A Comparative Analysis of Process and Product with Specialist and Generalist Pre-service Teachers involved in a Group Composition Activity. *Music Education Research*, 4(1), 25-36.
- Kelly, S. (1998). Pre-school Classroom Teachers' Perceptions of Useful Music Skills and Understandings. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 374-383.
- Lave, J., & Wenger, E. eds. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lewis, B. (1991). The Effect of a Music Methods Course on Elementary Education Majors' Attitude toward the Teaching of Music in the Elementary School. *Southeastern Journal of Music Education*, 3, 61-78.
- Mills, J. (1989). The Generalist Elementary Teachers of Music: A problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6, 125-138.
- Morin, F. (2004). K-4 Pre-service Classroom Teachers' Beliefs about Useful Skills, Understandings, and Future Practice in Music. *Research and Issues in Music Education*, 2(1). Online issue: <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol2/morin.htm> (last access: July, 2015).
- Nachmias, R. (2002). A Research Framework for the Study of a Campus-wide Web-based Academic Instruction Project. *Internet and Higher Education*, 5, 213-229.
- Nardo, R.L., Custodero, L.A., Persellin, D.C., & Fox, D.B. (2006). Looking back, looking forward: a report on early childhood music education in accredited American preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 278-292.
- Orff, C., & Keetman, G. (1950). *Musik für Kinder I*, Mainz: Schott.
- Phillips, K., & Vispoel, W. (1990). The Effects of Class Voice and Breath Management Instruction on Vocal Knowledge, Attitudes, and Vocal Performance among Elementary Education Majors. Paper presented at the National Biennial In-service Meeting of the Music Educators National Conference, Washington, D.C.
- Saunders, T. C., & Baker, D. S. (1991). Inservice classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. *Journal of Research in Music*, 39, 248-261.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, New York: Cambridge University Press.
- Wu, H. (1999). Experience and Attitude of Kindergarten Teachers toward implementing Music in their Classrooms in the Kaohsiung and Pingtung regions of Taiwan, a doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, University Park.
- Yi-Yuan, C. (2000). The Self-perceptions of Inservice and Preservice Kindergarten Teachers in Kaohsiung and Pingtung Regions concerning the Usefulness of the Music

Content of their Teacher Training Program, unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, University Park.

Youngae, L. (2009). Music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of South Korea. *International Journal of Music Education*, 27(4) 356-371.

תכנית התערבות מוקדמת לילדים עם ADHD

אביבה דן

תקציר

המאמר מציג ממצאי מחקר שבדק את השפעת תכנית ההתערבות לילדים בגיל הרך, בגיל 3-5 שנים, בעלי תסמינים של ADHD (הפרעות קשב וריכוז עם היפראקטיביות). אחד התסמינים העיקריים של ADHD הוא קושי בביצוע התנהגות של ויסות עצמי. תכנית ההתערבות, שניתנה באמצעות שיטות ייעוץ, נועדה לשפר את יכולת הילדים בגיל הרך לבצע התנהגות ויסות עצמי באמצעות אסטרטגיות פסיכו-פדגוגיות: למידה מתווכת (Feurstein, 1980) ו"פיגומים" (Vygotsky, 1962). המחקר השתמש בשיטות מעורבות המשלבות שיטות איכותניות וכמותניות ומחקר פעולה. הממצאים מראים שתכנית התערבות המותאמת לגיל הרך יכולה לסייע לילדים לשפר את ההתנהגות ואת הוויסות העצמי, ובכך לשפר את איכות הקשרים הבין-אישיים בין הילדים למטפליהם, כלומר, הגנות וההורים. שיפור זה יכול, בסופו של דבר, למנוע התפתחות של התנהגויות פסיכופתולוגיות בקרב ילדים בסיכון, להעצים את הגנות ואת ההורים ולשפר את יכולתם לתקשר ביעילות עם ילדים המראים התנהגויות של ADHD.

מילות מפתח: ADHD; התנהגויות מווסתות; קשרים בין-אישיים; למידה מתווכת; פיגומים; ייעוץ; תכנית התערבות; הגיל הרך.

מבוא

הפרעות קשב וריכוז עם היפראקטיביות, ADHD, ידועה גם כתסמונת היפר קינטית (World Health Organization, 1992). הפרעת קשב וריכוז עברה גלגולים רבים מנוק מוחי ופיגור קל עד ילד היפראקטיבי, אולם בשלושים השנים האחרונות היא מוכרת ומזוהה רק כ-ADHD ונחשבת כתסמונת ההתנהגותית הנפוצה ביותר בילדות. לוקים בה 3-10 אחוזים מילדי בית הספר היסודי באירופה וארה"ב (American Psychiatric Association, 2000). מספר הילדים שהובחנו עם ADHD ממשיך לעלות מ-7.8 אחוזים ב-2003 ל-9.5 אחוזים ב-2007 ול-11 אחוזים ב-2011 (DSMV, 2013). ההגדרה האבחונית המקובלת ביותר ל-ADHD היא זו של (DSMV-TR, Diagnostic and Statistical Manual, 2013). התסמינים של ההפרעה המופיעים ב-DSMV כוללים טווח קשב מוגבל, התנהגות אימפולסיבית, הימנעות ממטלות שכליות הדורשות מאמץ ממושך, חוסר יכולת להקשיב למה שנאמר, קושי בארגון חפצים אישיים, דיבור בלתי פוסק, התפרצות בקול לפני התור, התפרצות, קושי באינטראקציות חברתיות. התסמינים צריכים להופיע לאורך תקופה ממושכת, וביותר מסביבה אחת. ילדים הפעילים באופן חריג אינם מסוגלים לשמר את טווח הקשב שלהם ואימפולסיביים במידה שאינה מתאימה לרמה ההתפתחותית מוגדרים כבעלי ADHD (Psychiatric Association, 2013).

הטיפול הנפוץ ביותר ל-ADHD הוא תרופות פסיכו-ממריצות. טיפול זה שנוי במחלוקת. התרופות הפסיכו-ממריצות לטיפול ב-ADHD כוללות מתילפנידט, דקסטרואמפטמין ותערובת מלחי אמפטמין. ממריצים אלה הם מעבירים בין-עצביים, וכולם מעודדים את העברת הדופמין. הטיפול התרופתי ניתן במקרים שיש פגיעה בתחום הרגשי, החברתי והתנהגותי, וכאשר הטיפול הפסיכולוגי-התנהגותי לא שיפר את יכולת התפקוד של הילד.

מאמר זה מדווח על תוצאות מחקר שהתמקד בזיהוי ADHD בילדות המוקדמת ובדק את ההשפעה של התנהגויות ADHD על איכות הקשרים הבין-אישיים של ילדים קטנים, הוריהם, והגננות שלהם. המחקר התבסס על הפילוסופיה המניעתית, ולפיה, באמצעות זיהוי והתערבות ממוקדת ניתן לשנות את ההתנהגויות הבעייתיות של ילדים עם ADHD, ובכך לשפר את היחסים הבין-אישיים של ילדים קטנים עם המבוגרים המשמעותיים בחייהם. איכות הקשרים הבין-אישיים חיונית להתפתחות נפשית בריאה.

אחד המאפיינים המרכזיים של ADHD הוא מחסור בוויסות עצמי. תכנית ההתערבות התמקדה ביישום אסטרטגיות למידה המתאימות לגיל הרך. למידה מתווכת ו"פיגומים" שימשו בסיס לתכנית ההתערבות, שהתמקדה בהגברת התנהגויות הוויסות העצמי בילדים הקטנים שהשתתפו בתכנית. ההנחה היא שהגברת התנהגויות הוויסות העצמי אצל ילדים קטנים תוביל לשיפור היחסים הבין-אישיים של הילדים עם המבוגרים המשמעותיים, כלומר הורים וגננות, וכן תשפר את הרווחה הנפשית של ילדים אלה. המאפיינים של ADHD נחשבים כארוכי-טווח, ומשפיעים על מתבגרים ומבוגרים. הילדות המוקדמת היא זמן חיוני למסלולי ההתפתחות, ולכן ההתערבות המוקדמת ואימוץ מוגבר של התנהגויות ויסות עצמי יסייעו לילדים בעלי מאפייני ADHD לפתח רמת גמישות גבוהה יותר ולהצליח יותר בהתנהגותם הסתגלנית.

המחקר הנוכחי בדק תוצאות של תכנית התערבות לילדי הגיל הרך בין הגילים 2-5 שנים, שהם בעלי תסמינים של ADHD (הפרעות קשב וריכוז עם היפראקטיביות).

סקירת ספרות

לפי התאוריה האקולוגית שפותחה על ידי ברונפנברנר (Bronfenbrenner, 1986), ילדים קטנים מתפתחים בתוך מעגלים: בית ומשפחה, סביבות חינוכיות, קהילה מקומית, תרבות ומדינה. היחסים הברזומניים בין מערכות אלה יכולים להשפיע על התפתחות הילד. לכן, כאשר שוקלים ליישם תכנית התערבות, חיוני שהתכנית תיושם ברזומנית, הן בסביבת הבית והן בגן הילדים, כדי למקסם את אפשרויות ההשפעה.

כיוון שהם מתקשים להסתגל לפעולות יומיומיות, ילדים בעלי תסמיני ADHD עלולים לקבל תגובות שליליות מסביבתם (Taylor, 2004). משמעות הדבר היא שהילדים בגיל הרך בעלי ADHD יכולים לחוות לפחות חמש עד שש שנים של תגובות שליליות מסביבתם הקרובה, לפני קבלת התערבות מתאימה. לדבר יכולה להיות השפעה מזיקה מאוד על הדימוי העצמי ועל ביטחונם העצמי. הכניסה למערכת החינוך הפורמלית בגיל שש מהווה בדרך כלל מעבר קשה מאוד, בגלל הדרישות של החינוך הפורמלי, המוסיף דרישות שהן קשות לילדים בעלי ADHD, למשל לשבת בשקט ולהתרכז לאורך זמן.

הרצון למנוע תהליכים שליליים כאלה הניע את המחקר הנוכחי. בנוסף לקשיים האתיים הקשורים בחקר ADHD בגיל צעיר כל כך, ישנם גם קשיים מעשיים. ההתנהגויות של טווח ריכוז

קצר, אימפולסיביות ופעילות מוטורית נרחבת נחשבות לדפוסי התנהגות רגילים לילדים בגיל הרך. לכן, מתי יכול דפוס התנהגות זה להיחשב בעייתי? לפי ברקלי (Barkley, 1997), ההתנהגות הופכת בעייתית כאשר היא משפיעה על היכולת של הילד להסתגל לדרישות חיי-היום-יום. היכולת להסתגל לדרישות חיי-היום-יום מחייבת רמה גבוהה של ויסות עצמי. מחקר זה התמקד במרכיב של כישורי ויסות עצמי כדרישה מרכזית להסתגלות לשגרת יום-יום וכיכולת שאינה מפותחת מספיק בקרב ילדים בעלי ADHD (Barkley, 2007).

המחקר התבסס על ההנחה שזיהוי מוקדם של ילדים בעלי ADHD ויישום תכנית התערבות המיועדת לשפר את כישורי הוויסות העצמיים של הילד באמצעות אסטרטגיות למידה יעילות יוכל לעזור לילדים, מטפלים והורים על ידי שיפור האינטראקציות הבין-אישיות, ובכך להוות פעולת מנע מפני הסלמה בהתנהגויות בעייתיות. היתרון בתכנית הוא בכך שהיא ניתנת ליישום בקלות בשגרת היום-יום, ואינה מערבת גורמים מקצועיים, מלבד הגננת.

מתודולוגיה

מחקר פעולה: שיטה לשיפור הפרקטיקה, הכוללת פעולה. לאחר מכן מיישמים שינויים בפרקטיקה, בהתאם להערכה ולמחשבה קריטית המבוססת על הנתונים שנאספו. זהו תהליך השתתפותי ושיתופי, והוא מיושם על ידי אנשים בעלי מטרה משותפת. פרדיגמת מחקר: צורת המחקר המתאימה ביותר למחקר הנוכחי היא דגם השיטות המעורבות, הכולל אינטגרציה של תוצאות כמותניות ואיכותניות.

מטרות המחקר

המטרה ארוכת הטווח של המחקר הייתה לפתח את הבנת התופעה של ילדים קטנים המציגים התנהגויות של ADHD ואת האינטראקציות הבין-אישיות העדינות בין ילדים אלה למבוגרים המשמעותיים בחייהם, כלומר הגננות וההורים.

היעדים הבאים נבעו ממטרה זו:

- לבנות פרופיל של ילדים בגיל הרך שהציגו מאפיינים של ADHD.
- לבנות מודל התערבות של שיתוף פעולה בין-מערכתי כדי לשפר את התנהגות הוויסות העצמי של ילדים בגיל הרך.
- לספק להורים ולגננות כישורי אינטראקציה יעילים המתאימים לילדים המציגים התנהגויות של ADHD כדי לשפר את האינטראקציות הבין-אישיות של הורים וגננות עם ילדים בגיל הרך.

שאלות המחקר:

- כיצד משפיעה הבעת מאפיינים של ADHD על הקשרים הבין-אישיים של ילדים בגיל הרך, הוריהם והגננות שלהם?
- האם ניתן, באמצעות שיטות חינוכיות וייעוציות, למתן את הבעת המאפיינים של ADHD עם מיקוד על התנהגות הוויסות עצמי.

השערות המחקר:

ההשערה הבאה נבחנה במחקר: תכנית התערבות המבוססת על למידה מתווכת ועל פיגומים, כזו המיושמת באמצעות שיטות יעוץ, ובה הגננות וההורים עובדים יחד במאמץ משותף, יכולה לשפר את התנהגות הוויסות העצמי של ילדים המציגים מאפיינים של ADHD ובכך לשפר את הקשרים הבין-אישיים של הילדים, ההורים והגננות. המשתנה הבלתי תלוי: תכנית ההתערבות. המשתנים התלויים: התנהגות ויסות עצמי; קשרים בין-אישיים.

כלי המחקר

בשלב ראשון נעשה שימוש בכלי מחקר הבאים כדי לאסוף נתונים כמותניים: שאלון התנהגות ילדים לגננות של אכנבך (C-TRF). השאלון לילדים בגילאי 1.5 עד 5 שנים המתיחס להתנהגות ילדים הקשורה בהתנהגויות המתאימות ל-ADHD, דפוסי התנהגות כגון חוסר קשב, אימפולסיביות, היפראקטיביות, ויסות עצמי. השאלון מכיל 100 פריטים לגבי ההתנהגות של ילדים בגיל הרך ותורגם לעברית. בשלב הראשון התבקשו רק הגננות למלא את השאלונים. לאחר שהחוקרת זיהתה שלושה מועמדים לשלב הבא של המחקר, התבקשו הוריהם למלא שאלון דומה המותאם להורים, שתורגם לעברית.

שאלון התנהגות הילד (The Child Behavior Checklist – CBCL) הוא שאלון דיווח על ידי הורים, ובו מעריכים בעיות התנהגויות ורגשיות אצל הילד. השאלון פותח לראשונה על ידי אכנבך (Achenbach, 2000), הוא כולל 100 פריטים המתיחסים להתנהגות של ילדים קטנים. שני כלים עיקריים שימשו לאיסוף נתונים איכותניים בשלב השני של המחקר: תצפיות בלתי-מובנות וראיונות פתוחים, לפני ואחרי ההתערבות, הן עם הגננות והן עם ההורים שהשתתפו במחקר. התכניות הוערכו באמצעות דו"ח הערכה סגור שמולא, הן על ידי הגננות והן על ידי ההורים המשתתפים בתכנית, ובאמצעות ניתוח תוכן הראיונות הפתוחים, לפני ואחרי ההתערבות.

מודל ההתערבות כלל חמישה שלבים:

1. זיהוי הבעיה והגדרתה.
2. יצירת מטרות משותפות לגננות ולהורים שהשתתפו במחקר.
3. יצירה משותפת של תכנית פדגוגית, על ידי ההורים והגננות, בהתבסס על פיגומים ועל למידה מתווכת, הניתנת ליישום בבית ובגן הילדים.
4. יישום התכנית בשני הקשרים: בבית ובגן הילדים.
5. איסוף נתונים, במטרה למדוד אם היעדים הושגו.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר בשלב האיכותני של המחקר נבחרה מגני ילדים בקיבוצים בצפון ישראל וכללה 30 ילדים המציגים התנהגויות ויסות עצמי ברמה נמוכה, 30 גננות ושישה הורים. הקיבוצים והגננות נבחרו בהתאם לרמת נכונותם להשתתף בתכנית המחקר ובכפוף להסכמת מנהלי מערכות החינוך ומרכזיהן. לאחר ניתוח הנתונים הכמותיים בחרה החוקרת שלושה ילדים שהיוו את אוכלוסיית המדגם בשלב השני של המחקר, איסוף הנתונים האיכותניים. בחירת המועמדים לשלב השני של המחקר התבססה על המידה שבה המשתתפים היו דומים או

שונים בהשוואה לאוכלוסיית המחקר, כלומר באיזו מידה הם יכלו לייצג את הקבוצה הנחקרת. לפי קריטריון בחירה זה בחרה החוקרת משתתפים שהיו אופייניים לקבוצת העניין, במקרה הזה – ילדים שהציגו רמות גבוהות של התנהגות אימפולסיבית, היפראקטיביות וחוסר קשב.

אסטרטגיות למידה

אסטרטגיות הלמידה שנבחרו הן: למידה מתווכת, פיגומים, אסטרטגיות למידה דיפרנציאליות בהתאם לצרכים אינדיבידואליים, קבוצות קטנות, גישה הוליסטית של הוראה המבוססת על התאוריה הקונסטרוקטיביסטית, דרישות המתאימות לשלב ההתפתחותי בהתאם להערכה ולהתאמה אישית, הכנה לפני ביצוע שינויים או מעברים.

ממצאים ודין

ממצאי המחקר תואמים את המחקרים הקודמים (Egger et al., 2006), ולפיהם ניתן לזהות ADHD בילדות המוקדמת, ומאפייניו דומים לאלה המופיעים ב־DSM 2013: היפראקטיביות, אימפולסיביות ובעיות קשב. ממצאי המפתח מהשאלון של אכנבך הראו שניתן לזהות ADHD בילדות המוקדמת. הילדים שהשתתפו במחקר היו בגיל 2-5 שנים.

הממצאים הראו ש־15 ילדים, 50 אחוזים מאוכלוסיית המדגם, הראה התנהגויות של ADHD הדומות לאלו שבסולמות ה־DSMIV. באמצעות ניתוח תוכן היה ניתן לזהות שילדים אלה הציגו דפוסי התנהגות של היפראקטיביות, אימפולסיביות ובעיות קשב, בדומה לקטגוריות לזיהוי ADHD שב־DSM 2013. התנהגויות אלה נצפו גם במהלך התצפיות הטבעיות. הממצאים שעלו מניתוח התוכן גילו שדפוסי התנהגות אלה השפיעו על איכות הקשרים הבין־אישיים בין הילדים להוריהם ולצוות גן הילדים. תכנית ההתערבות, שהתבססה על אסטרטגיות ההוראה למידה מתווכת ועל פיגומים, שהיוו מרכיב מרכזי בתהליך הייעוץ, סייעו לילדים לשפר את כישורי הוויסות העצמי, דבר שהשפיע לחיוב על איכות הקשרים הבין־אישיים. ממצאים אלה התגלו בדו"ח ההערכה ובאמצעות ניתוח תוכן שבוצע בראיונות הפתוחים בסוף התכנית.

ההתפלגות בקרב אוכלוסיית המדגם, של 50 אחוזים מעל הרמה הנורמטיבית ו־50 אחוזים מתחת לרמה זו, יכולה להסביר את סך ציוני ה־T הממוצעים, שלא הראו ציוני T ממוצעים ומשמעותיים מעל נקודת החיתוך, בשני הסולמות. 50 אחוזים מהאוכלוסייה לא הציגו מאפייני ADHD, אך לפי הגנות, הם הציגו קשיים בוויסות עצמי. הדבר מראה שיש צורך לבחון את התנהגות הילד באופן ספציפי יותר לפני שמניחים שהיעדר התנהגויות ויסות עצמי מקביל בהכרח ל־ADHD. מתוך אוכלוסיית המדגם של 30 ילדים, 15 בנים ושש בנות היו בטווח הקליני לסך הבעיות המוחצנות, שלושה בנים היו בטווח השולי, ובסך הכול 24 ילדים, שלפי הספרות היה להם מתאם ל־ADHD (Hudziak et al., 2004).

הממצאים הכמותיים הורחבו באמצעות הממצאים האיכותניים. שלושת היבטים של ADHD שהוגדרו ב־DSM 2013 כמרכזיים לזיהוי ADHD הם אימפולסיביות, היפראקטיביות ובעיות קשב. בשאלון אכנבך זהו רמות הנעות מנורמלי עד קליני במאפייני התנהגות של ADHD. אחוז הילדים שנמצא בטווח השולי עד הקליני לבעיות קשב היה 39.1 אחוזים בקרב בנים ו־42.9 אחוזים בקרב בנות. בעיות ADHD נמצאו בקרב 56.5 אחוזים מהבנים ו־28.6 אחוזים מהבנות, יחס של 1:2, השונה מהסטטיסטיקה, בנים – 13.2 אחוזים, בנות – 5.6 אחוזים (ראה אתר: CDC).

ממצאים

טבלה 1: מטוווח ההתנהגויות על פי הסכלות

	בנים (n=23)			בנות (n=7)		
	נורמטיבי	גבולי	קליני	נורמטיבי	גבולי	קליני
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
סולם סינדרומים						
תגובתיות רגשית	11 (47.8)	4 (17.4)	8 (34.8)	5 (71.4)	1 (14.3)	1 (14.3)
חרדתיות דכאון	12 (52.2)	4 (17.4)	7 (30.4)	7 (100.0)	0	0
תלונות סומטיות	16 (69.6)	3 (13.0)	4 (17.4)	6 (85.7)	0	1 (14.3)
מופנם	16 (69.6)	5 (21.7)	2 (8.7)	6 (85.7)	0	1 (14.3)
בעיות קשב	14 (60.9)	3 (13.0)	6 (26.1)	4 (57.1)	0	3 (42.9)
התנהגות תוקפנית	8 (34.8)	10 (43.5)	5 (21.7)	3 (42.9)	4 (57.1)	0
סיכום התנהגות מופנמת	8 (34.8)	5 (21.7)	10 (43.5)	4 (57.1)	2 (28.6)	1 (14.3)
סיכום התנהגות מוחצנת	5 (21.7)	3 (13.0)	15 (65.2)	1 (14.3)	0	6 (85.7)
סיכום בעיות התנהגות	1 (4.3)	6 (26.1)	16 (69.6)	1 (14.3)	2 (28.6)	4 (57.1)
DSM						
קשיים רגשיים	17 (73.9)	4 (17.4)	2 (8.7)	6 (85.7)	0	1 (14.3)
חרדתיות	18 (78.3)	0	5 (21.7)	7 (100.0)	0	0
PDD	14 (60.9)	2 (8.7)	7 (30.4)	5 (71.4)	1 (14.3)	1 (14.3)
קשב וריכוז עם היפראקטיביות	10 (43.5)	9 (39.1)	4 (17.4)	5 (71.4)	1 (14.3)	1 (14.3)
התנהגות סרבנית מתנגדת	16 (69.6)	6 (26.1)	1 (4.3)	6 (85.7)	0	1 (14.3)

על פי טבלה מס' 1 ניתן לראות שישנם ילדים עם התנהגות גבולית וגם קלינית: 9 בנים בסעיף בעיות קשב וריכוז עם התנהגות גבולית ו-4 עם התנהגות קלינית. בת אחת עם התנהגות גבולית ואחת עם התנהגות קלינית.

טבלה 2: סיכום ממצאים מראיונות עם הגנות

<p>קושי בוויסות עצמית חוסר שליטה עצמית לא מסוגל לעצור כשמתבקש קשיים בדחיית סיפוקים חוסר שקט פנימי צריך עזרה של הגנת באינטראקציות חברתיות התנהגות תוקפנית בורח אוכל לא מסודר ומלוכלך מדבר ללא הפסקה מטפס על הכול מתקשה להירדם לבד זורק כיסאות בוכה בלי סוף מתקשה בשינויים</p>	<p>קושי בוויסות עצמי</p>
<p>תנועתי מאוד מתקשה לשבת בשקט רץ כל הזמן ללא מנוחה עובר ממשימה למשימה בלי להעמיק באף אחת זו כל הזמן באי שקט, גם כשיושב</p>	<p>היפראקטיביות</p>
<p>חוסר קשב מוסח בקלות מתקשה לסיים משימות חשיבה אסוציאטיבית בשעת מפגש ובשעת חצר מתקשה להתרכז</p>	<p>בעיות קשב</p>
<p>אימפולסיבי מסכן את עצמו בלתי צפוי</p>	<p>אימפולסיביות</p>

טבלה 3: ממצאים מראיונות עם הורים

<p>בורח התנהגות תוקפנית בוכה כל הזמן מדבר בקול רם כל הזמן מתקשה בשינויים מתקשה להירדם לבד קשיים בפרידה</p>	<p>ויסות עצמי</p>
<p>לא יכול לשבת בשקט לאורך זמן תזוזתי כל הזמן</p>	<p>היפראקטיביות</p>
<p>קושי במיקוד וקשב מוסח בקלות</p>	<p>בעיות קשב</p>
<p>התנהגות בלתי צפויה</p>	<p>אימפולסיביות</p>

מניתוח תוכן הממצאים האיכותניים של הראיונות עם ההורים והגננות ובמהלך התצפיות הטבעיות זוהו התנהגויות אלה, דבר המחזק את הממצאים הכמותיים. בעקבות תכנית ההתערבות, נמצא כי שלושת הילדים שהשתתפו בתכנית השתפרו בהתנהגות הוויסות העצמי.

על פי דיווחים של גננותיהם והוריהם :

ילד 1: היה שיפור ביכולתו להתחשב באחרים, ביכולת לשבת בשקט, לווסת מצבי רוח כועסים, הכישורים החברתיים השתפרו, ידידותי יותר, וכחני פחות, דעתו מוסחת פחות, השתפרה יכולתו לעצור ולחשוב לפני פעולה, רמות הריכוז השתפרו.

ילד 2: היה שיפור ביכולתו לשבת בשקט, ביכולת לווסת מצבי רוח כועסים, הכישורים החברתיים השתפרו, דעתו מוסחת פחות, וכחני פחות, השתפרה יכולתו לעצור ולחשוב לפני פעולה, פחות פחדים, רמות הריכוז השתפרו.

ילד 3: היה שיפור ביכולתו להתחשב באחרים, ביכולת לשבת בשקט, לווסת מצבי רוח כועסים, הכישורים החברתיים השתפרו, דעתו מוסחת פחות, השתפרה יכולתו לעצור ולחשוב לפני פעולה, רמות הריכוז השתפרו.

מסקנות

מטרת המחקר הייתה לזהות ADHD בילדות המוקדמת, בגיל 2-5 שנים, באמצעות כלים המותאמים לשלב ההתפתחותי ובאמצעות ראיונות פתוחים. הממצאים העלו ש-ADHD נוכח בילדות המוקדמת. ל-ADHD בילדות המוקדמת שלושה מאפיינים עיקריים: רמה נמוכה של קשב מתמשך, אימפולסיביות והיפראקטיביות, בדומה ל-ADHD בקרב ילדים בוגרים יותר (American Psychiatric Association, 2013) בשלושת המקרים שנבחנו במחקר זה נראה שיפור ביכולות הקשב וירידה בהיפראקטיביות ובאימפולסיביות. לילדים המציגים מאפיינים של ADHD יש קשיים בקשרים הבין-אישיים, והם נתפסים באור שלילי על ידי מטפליהם. מחקר זה יישם תכנית

התערבות שנועדה להגביר את התנהגויות הוויסות העצמי של הילדים, בעזרת אמצעים פדגוגיים, וכתוצאה מכך לשפר את איכות הקשרים הבין-אישיים. לפי הממצאים הצליחה תכנית ההתערבות לשפר היבטים מסוימים של התנהגויות הוויסות העצמי של הילדים בסביבות הבית וגן הילדים. תכנית ההתערבות התבססה על שיתוף פעולה בין הבית והגן, דבר שהגביר את רמת התקשורת בין ההורים והגננות.

לפיכך, ניתן לציין שכאשר ישנה תכנית התערבות מאורגנת ושיטתית המבוססת על אסטרטגיות פדגוגיות המיושמות, הן בסביבת הבית והן בגן הילדים, ניתן להפחית את ההתנהגויות הבעייתיות של ADHD, ובכך לשפר את היחסים הבין-אישיים בין הגננות והילדים. במחקר זה, ההשפעה על ההורים הייתה ברורה פחות, אולי בגלל שהתהליכים הרגשיים בין הורים וילדים המורכבים יותר. תחום זה חשוב למחקר עתידי. בנוסף, במחקר עתידי, מחקר אורך, ניתן להתחקות אחר השינויים לאורך זמן.

המחקר הראה שבגנים רגילים ישנו מספר גדול של ילדים עם התנהגויות מאתגרות, מעל לרמה הנורמטיבית. הגננות הביעו קושי להכיל התנהגויות אלה. בישראל מיושם חוק האינטגרציה של ילדים בעלי צרכים מיוחדים לתוך מערכת החינוך הרגילה (1980). יש לכך השלכות לגבי הכשרת הגננות. חיוני שהגננות יקבלו הכשרה מתאימה לעבודה עם משפחות ועם ילדים המציגים התנהגויות בעייתיות.

בנוסף, המחקר מראה שתכנית התערבות המבוססת על פילוסופיה פסיכו-פדגוגית ואקולוגית יכולה לסייע להורים ולגננות באינטראקציות היום-יומיות שלהם עם ילדים בעלי התנהגויות מאתגרות. לכן יש צורך בזמינות מתמדת של שירותי ייעוץ מקצועיים, וזאת כדי לאפשר להורים ולגננות לבחון ולהתאים את הפרקטיקה באינטראקציות היום-יומיות עם ילדים אלה.

ביבליוגרפיה

- Achenbach, T. (2000). *Manual for the Child Behavior Checklist 2-3 and Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th ed.* Text Revision. Washington, DC: American Psychiatric Association of Child Psychiatry and Adolescent Psychiatry and American Academy of Pediatrics.
- Barkley, R.A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2007). What may be in store for DSM-V? *ADHD Report*, 15, 1-7.
- Bronfenbrenner, U. (1986), Ecology of the family as a context for human Development. Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- CDC: <http://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/data.htm> (retrieved 12.3.2015).
- Egger, H.L., Kondo, D., & Angold, A. (2006). The epidemiology and diagnostic issues in preschool attention-deficit/ hyperactivity disorder - A review. *Infants and Young Children*, 19, 109-122.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Hudziak, J.J., Copeland, W., Stanger, C., & Wadsworth, M. (2004). Screening for DSM-IV externalizing disorders with the Child Behavior Checklist: A receiver-operating characteristic analysis. *Journal of Child Psychological Psychiatry*, 45, 1299-1307.
- Taylor, E. (2004). ADHD is best understood as a cultural context. *British Journal of Psychiatry*, 18, 8-9.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*, Cambridge MA: MIT Press.
- WHO, World Health Organization (1992). *ICD-10: The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

היבטים סביבתיים של אלימות במוסדות חינוך והשפעתם על תחושת הביטחון של התלמיד

דני גימשי, ורד נאמן-חביב

תקציר

מחקר זה בוחן את תופעת האלימות בבתי הספר מנקודת מבט של תיאוריות סביבתיות בקרימינולוגיה. מטרתו לזהות את הנסיבות ואת המאפיינים המצביים והחברתיים שבהם מתרחש האירוע האלים, תוך התייחסות למאפיינים פיזיים, ארגוניים ותפקודיים של המוסד החינוכי, ולבחון את השפעתם על תחושת הביטחון של התלמיד. המחקר נערך בחמישה בתי ספר על-יסודיים במרכז הארץ, והשתתפו בו 629 תלמידים. נעשה שימוש במגוון שיטות מחקר: ראיונות אישיים עם צוותי בית הספר, תצפיות, סיעורי מוחות בחדרי מורים ושאלונים למורים ולתלמידים. ממצאי המחקר מובילים למסקנה שהאלימות במוסדות חינוך הינה בעיקרה תופעה מקומית, הנוצרת, מעוצבת ומתרחשת בשטח טריטוריאלי הנתון לפיקוח משמעותי של הנהלת בית הספר.

מלות מפתח: אלימות, בתי ספר על-יסודיים, קרימינולוגיה סביבתית, חזות בית הספר, תחושת ביטחון

מבוא

בתי ספר אמורים להיות מקומות בטוחים ומוגנים, שבהם יכולים התלמידים לרכוש חינוך והשכלה והמורים יכולים להקנותם, בתנאים מיטביים. אולם, בשנים האחרות אנו עדים להתרחשות מגוון רחב של אירועים, ובהם סוגי אלימות בדרגות חומרה שונות בבתי הספר. בשטח בית הספר ובקרביתו מתרחשת לעתים גם פעילות עבריינית, כמו שימוש בסמים ובאלכוהול, גרימת נזק לרכוש, גניבות, תקיפות מיניות ועוד. בתי ספר אלה נמצאים בקצה הנמוך של רצף הביטחון האישי. קיימים מחקרים רבים בתחום האלימות במוסדות חינוך בישראל. חלקם ממוקדים בהיבטים כמותיים של התופעה, כגון היקף האלימות, סוגי האלימות ותדירותה. אחרים מתמקדים במאפיינים אישיותיים וסוציו-אקונומיים של התלמידים בהקשר של התנהגות אלימה (בנבנישתי, 2005; הורוביץ, 2000; הראל, 2005; רולידר ואוחיון, 2005). לעומתם, הקונספט התיאורטי העיקרי של המחקר הנוכחי מבוסס בעיקר על תיאוריות סביבתיות בקרימינולוגיה, המגובות באופן אינטגרטיבי על ידי תיאוריות נוספות, כגון תיאוריות למידה ותיאוריות של השפעה חברתית. המאפיינים הסביבתיים לא נחקרו עד כה באופן מעמיק במחקרים קודמים בישראל, למרות שלהנהלת בית הספר ישנן אפשרויות ויכולות טובות להשפיע עליהם.

"קרימינולוגיה סביבתית" מניחה שמתקיימת זיקה בין מאפיינים סביבתיים לבין התנהגות עבריינית, וכי למאפיינים ספציפיים של המקום ושל המרחב ישנן השפעות משמעותיות על התרחשות המעשה האלים ועל מעשה הפשע (שוהם, אדד ורהב, 2004; 2006; Schmallegger,

(Eck & Weisburd, 1995). האסכולה הסביבתית (אקולוגית) בקרימינולוגיה מתמקדת בלימוד ובהבנה של ההשפעות הסביבתיות, הפיזיות והחברתיות על התפתחות פשיעה ואלימות. מוקד הדיון חוזר להיות מעשה הפשע (לעומת אסכולות אחרות, השמות דגש על התוקפן או על העבריין), תוך הקניית חשיבות למאפיינים סביבתיים ול"מוקדי האלימות" (hot spots). קרימינולוגיה סביבתית היא למעשה תצורה מודרנית ופיתוח נוסף של "אסכולת שיקגו" הידועה (Shaw & McKay, 1969), הממקדת את תשומת הלב למקום התרחשות האירועים, כאשר אופי המקום מסביר או מצמצם את האפשרות להתרחשות מעשה האלימות (גימשי, 1998; גימשי, 2012; Weisburd & Braga, 2006). תיאוריית "החלונות השבורים" היא דוגמה לטיעון המניח כי סביבה פיזית וחברתית מוזנחת מעודדת התנהגויות עברייניות (Wilson & Kelling, 1982). אחת המשמעויות המרכזיות של הגישות הסביבתיות היא שניתן לצמצם אלימות באמצעות השפעה על הסביבה ועל ידי עיצובה, באופן שימנע אלימות.

מכאן נובע כי לסביבה הפיזית ישנה השפעה משמעותית על האקלים הבית ספרי, המהווה למעשה את בית היוצר העיקרי של התנהגויות נורמטיביות, מחד, ושל התנהגויות אלימות ועברייניות, מאידך. אקלים בית ספרי מוגדר כאיכותה של הסביבה הפנימית בארגון, כפי שחווים אותה חברי הארגון, כזו שמשפיעה על התנהגותם (פרידמן, הורוביץ ושליב, 1988). זהו התוצר הסופי של פעילויות הקבוצות הפועלות בבית הספר – תלמידים, מורים, מנהלים – המכוונות את מעשיהן להשגת איוון בין ההיבטים הארגוניים, האישיים והמערכתיים בבית הספר. איוון כזה כולל ערכים משותפים, אמונות חברתיות וסטנדרטים חברתיים. ברוח זו קבע סארג'נט (Sergeant, 1967, p. 3) אצל פרידמן, (1995) כי ניתן לדמות את אקלים בית הספר ל"קווי המתאר של אישיות בית הספר: כפי שהאישי מתארת את היחיד, כך מגדיר האקלים את מהות המוסד".

לאקלים הבית-ספרי השפעה רבה על תחושת הביטחון האישי של התלמידים ושל המורים. להיעדר תחושת ביטחון סבירה ישנה השפעה הרסנית על תפיסת האלימות בכלל, ועל היכולות הפדגוגיות של בית הספר בפרט.

טבעה של האלימות במוסדות החינוך

אליוט, המבורג וויליאמס (Elliot, Hamburg & Williams, 1998) הגדירו אלימות באופן הבא: "אלימות מתייחסת לאיום או לשימוש בכוח פיזי בכוונה לגרום פגיעה גופנית, נזק או הפחדה של אדם אחר". פגיעות מילוליות ופסיכולוגיות אינן כלולות בהגדרה זו. כיום מקובל להשתמש בהגדרה רחבה יותר, ולפיה אלימות היא "התנהגות שתוצאותיה הן פגיעה בזולת. הפגיעה יכולה להיות פיזית או פסיכולוגית, דהיינו, שמעורבת בה פגיעה על ידי השפלה ושימוש לרעה בכוח הכפייה" (הורוביץ, 2000).

עם התגברות הדאגה הציבורית בנוגע לבטיחות בבתי ספר הרחיבו חוקרים את ההגדרה לאלימות בבתי ספר ל"כל המצבים או הפעולות היוצרים אקלים שבמסגרתו תלמידים ומורים חשים פחד או איום, כמו גם היותם קורבנות לתקיפה, גניבה או ונדליזם" (Batsch & Knoff, 1994). אלימות בבתי ספר פוגעת במעורבים בתקרית האלימה, בחברת התלמידים והמורים, ומשפיעה על התפתחותה ועל יציבותה של כלל החברה.

על פי רוקח (1995) ניתן לחלק את האלימות בבית הספר לשני סוגים: אלימות אינדיווידואלית ואלימות בית ספרית כוללת. אלימות אינדיווידואלית נובעת מקשייו של הפרט להסתגל. לעתים אין

לה כל השפעה על המערכת כולה, או שהשפעתה מזערית, ולעתים היא עלולה לשתק כיתה שלמה, שכבה ואף בית ספר שלם. למרות שמדובר באלימות שמקורה בפרט, למערכת יש השפעה רבה עליה, משום שבבית ספר רגוע ואפקטיבי קל יותר להשתלט על תופעות של אלימות אינדיווידואלית. אלימות בית ספרית כוללת מתרחשת כאשר המערכת כולה אינה רגועה, התפקוד שלה לקוי, ובית הספר כולו נתון תחת רושם שהוא "מוכה אלימות". העניין יוצא מכלל שליטה: העיתונות המקומית, ולפעמים אף הארצית, תלונות הורים, הפיקוח ואחרים – מכבידים על בית הספר ויוצרים תחושה של חוסר אונים (רוקח, 1995).

הספרות המקצועית מתמקדת בשנים האחרונות בתופעת הבריונות (Bullying). לתופעת הבריונות שני מאפיינים מרכזיים: פגיעה באדם לאורך זמן ממושך ובצורה חוזרת ונשנית והפעלת כוח בצורה בלתי מאוזנת (Sampson, 2009). בריונות מוצאת את ביטויה במעשים, כגון הכאות, תקיפות מיניות, הטרדות, העלבות, הצקות איזמים כלפי תלמידים ומורים, הטחת עלבונות, הצמדת כינויי גנאי, הטלות חרם, סחיטה, ונדלזים והתנהגויות הגורמות לקורבן להרגיש מאוים, מפוחד ומבוזה. לכאורה, בריונות מצויה בקטגוריה של אלימות אינדיווידואלית, אך בפועל היא מעצבת את האקלים הבית ספרי, המאופיין באווירה מאיימת, פחד, אדישות, נסגנות וחוסר אמון של התלמידים במוריהם ובהנהלת בית הספר.

בריונות היא אחד הגורמים המרכזיים לתחושת חוסר הביטחון במוסדות החינוך. מחקרים בבתי ספר בעולם מראים כי תופעת הבריונות נפוצה מאוד בבתי הספר, אולם מרבית אירועי הבריונות אינם מדווחים למשטרה או להנהלת בית הספר (Sampson, 2009).

תחושת חוסר ביטחון בבית הספר

תחושת ביטחון אישי או חוסר ביטחון אישי מבוססים בעיקר על תפיסתו הסובייקטיבית של האדם, אך מושפעים מגורמים אובייקטיביים בסביבתו. תחושת הביטחון נפגעת כאשר היחיד חש שאין לו שליטה על חייו ועל התנהגותם של אחרים כלפיו (גימשי, 2012). מוריסון ועמיתיו (Morrison et al., 1994) מצאו קשר חזק ומובהק בין תחושת הביטחון בבית הספר ובין תפיסת האלימות הכללית, כמו גם עם חווית האלימות האישית בבית הספר. נמצא כי גם תלמידים אשר אינם מעורבים כלל במעשי אלימות סבלו מחוסר ביטחון בבית הספר. ניתן להבין זאת לאור הגדרת "ביטחון" כחופש מסכנה, נזק או אובדן. למרות שמונח זה קשור לרוב לפגיעה פיזית כתוצאה מאלימות, הוא רלוונטי גם לבריונות ולאלימות שאינה פיזית. פחד מבריונים גורם לנזק פסיכולוגי, לא רק לקורבנותיהם, אלא גם לצופים בהם מהצד ולעוברים ושבים.

במחקרה של ברקוביץ' (2006) נמצא, כי הן לקורבנות הבריונים והן לבריונים עצמם, הייתה תחושת חוסר ביטחון גבוהה יותר מאשר לצופים מהצד, שכן הם חוו דרגות גבוהות יותר של אלימות. עם זאת היא מציינת כי במחקרים אחרים תחושת הביטחון נמצאה בקשר מובהק עם גורמים נוספים, כגון נשיאת נשק בבית הספר ורשתות התמיכה החברתית של התלמידים (ברקוביץ', 2006).

הסברים לתופעת האלימות בבתי הספר

בספרות המחקרית ישנם ארבעה טיפוסים הסברים עיקריים לתופעת האלימות בבית הספר:

1. האלימות כתשומה של הקהילה לבית הספר

העיקרון המנחה בגישה זו הוא כי בית הספר הוא ראי החברה, וכשהחברה אלימה, בית הספר אלים גם הוא. ישנם נימוקים רבים ומורכבים לתופעה זו, ולפיהם התלמידים עלולים ל"יבא" לבית הספר התנהגות אנטגוניסטית ואלימה, פרי תהליכי סוציאליזציה שבהם התנסו בחברה ובתרבויות משנה אלימות או בתרבות עבריינית. חוקרים רבים (כגון Hirschi, 1969, 1977) סבורים שבאזורי עוני ומצוקה מתפתחת תרבות משנה, אשר במצבי דילמה מכריעה לכיוון של אי ציות לחוק, התנהגות ערמומית ואלימה. דהיינו, התנהגויות אנטי-חברתיות אינן תוצר של המפגש עם בית הספר, אלא תוצר של חיברות בתרבות המשנה. אלברט כהן (Cohen, 1955) היה הראשון שטען כי תרבות משנה עבריינית בכלל, ואלימות בית-ספרית בפרט, הן תוצאה של תסכול של תלמידים בני מעמדות נמוכים בבתי ספר המייצגים את ערכי המעמד הבינוני.

2. אלימות כתוצר של ההתנסות בבית הספר

מחקרים שנערכו בשנים האחרונות מצביעים על ההשפעה הרבה שיש לבית הספר על ההתפתחות החברתית-רגשית של התלמידים, במיוחד הצעירים שביניהם. מאידך, ליכולת החברתית-רגשית של הילד, במיוחד בשנות חייו המוקדמות, ישנה השלכה חשובה על אופן תפקודו של הילד בבית הספר (רוזנטל, גת וצור, 2008).

במהלך השנים הוסיפו החוקרים הסברים רבים לאלימות שמקורה בהתנסות בבית הספר. גומפל (1999) מדבר על אקלים בית-ספרי כגורם מרכזי בהבנת האלימות בבתי הספר. לדידו, פיתוח אקלים בית ספרי חיובי, היוצר תחושה של תמיכה בילדים וציפיות חיוביות מהם, מצריך מאמץ עקבי מצד המבוגרים הפועלים במסגרת המערכת הבית-ספרית וקשרים הדוקים בינם לבין ההורים. עקביות בציפיות מזכירה לילדים כי הם נמצאים בטיפול של הקהילה המורחבת, והמבוגרים הם האחראים על התפתחותם. לדידו, הגורם העיקרי המשפיע על שכחות ההתנהגות התוקפנית של ילדים הוא תפיסותיהם לגבי ההתנהגויות המקובלות והבלתי מקובלות בעיני המבוגר המפקח. משום כך, תגובותיו העקביות של המבוגר ישפיעו, הן באופן מידי והן לטווח ארוך יותר, על צמצום היקף ההתנהגות התוקפנית של הילדים (גומפל, 1999).

3. יחסי תוקף-קרבן בבית הספר

זווית חדשה בתיאוריות המדברות על הגורמים המשפיעים על אלימות בבית הספר אינה בוחנת את החברה או את הכיתה, אלא את היחסים המתפתחים בין התוקפנים לקרבנותיהם. הכוונה היא לאינטראקציה אלימה שמכוונת על ידי פרט או על ידי פרטים דומיננטיים כלפי פרט או פרטים שאינם דומיננטיים. גישה זו רואה את המציקנות כצורה מסוימת של אלימות, שהיא חברתית מטבעה וממושכת (הורוביץ, 2000).

4. אלימות כתוצר של גורמים מצביים

בית הספר הנו ארגון בעל מאפיינים מיוחדים, השונים מאלו הקיימים בחברה הרחבה. ניתן לתאר מאפיינים אלה כ"מצב" במקום נתון, המושפע גם מסביבתו החיצונית. הגורמים המצביים העיקריים המשפיעים על התנהגות התלמידים כוללים: מאפיינים פיזיים, מאפיינים חברתיים, מעמד המורה בכיתה, קיומם של כללים ונהלים מחייבים ודרכי אכיפתם ותגובת בית הספר לתלמידים חריגים בהתנהגותם. בתי ספר שבהם קיימים נהלי התנהגות מחייבים, עקביים ושיטתיים ויחסים חיוביים

ופתוחים בין מורים לתלמידים נמצאו פחות אלימים מאשר בית ספר שבהם פיקוח המורים על התלמידים היה שרירותי, בלתי עקבי ומבוסס יותר על תגובות אישיות של המורים מאשר על הסדרים, נהלים ואוירה חיובית המעוגנת באקלים הארגוני של בית הספר (Gajda, 2000; Lawrence, 2003).

מחקרים שונים מראים כי גורמים מצביים, כגון שינויים החלים בחברה מסוימת או בבית הספר עצמו, יכולים להביא לשינוי במידת האלימות בבית הספר. גורמים כאלה יכולים להיות מצב של מלחמה או עליית מנהיגים רדיקליים בחברה שבסביבת בית הספר, או אפילו מינוי של מנהל חדש לבית הספר, העסקתם של מורים חדשים ושינוי בהרכב התלמידים בבית הספר, כמו במקרים של קליטה מסיבית של עולים (הורוביץ, 2000; סואן, 2002; Fisher, 1970; Levy, 1970).

מחקרים נוספים בדקו את השפעת המאפיינים הפיזיים של בית הספר על האלימות המתרחשת בו. צ'רצ'מן (2004) טענה כי לסביבה הפיזית של בית הספר מסרים תפקודיים, חברתיים וערכיים, בנוסף למסרים האסתטיים. על פי יריב (1999), לסביבה הפיזית של הכיתה ושל בית הספר כולו ישנה השפעה לא מבוטלת על אקלים בית הספר ועל תופעות של אלימות ושל ונדליזם. בספרו הוא מתייחס למשתנים סביבתיים שונים, כגון אקוסטיקה ורעש, עיצוב חדר הכיתה, סידור הישיבה בכיתה, צפיפות וטמפרטורה, כמשתנים משמעותיים למניעת אלימות ולשיפור האקלים בבית-הספר (יריב, 1999). סלנט (2004), מצביע במאמרו על קשר חיובי בין גודל בית הספר לאלימות, וכתריאל (2003) מתייחס לתנאים הסביבתיים בבית הספר וסבור כי הם עלולים להשפיע על התנהגות אלימה. לפיו, תלמידים במערכת החינוך בשנת הלימודים תשס"א נפגעו באזורים ספציפיים בשטח בית הספר: 28.3% מהפגיעות המדווחות מתרחשות בחצר בית הספר, 17.2% בכיתה, 14.6% במסדרון ו/או במדרגות, 13.9% באולם ההתעמלות ושאר הפגיעות התרחשו במגרשי החנייה, בשירותים, במעבדות ובהסעות (כתריאל, 2003).

האלימות בבתי ספר בישראל

חקר נושא האלימות בבתי ספר בישראל החל בראשית שנות ה-80 של המאה ה-20. ממצאים העולים מנתונים סטטיסטיים וממחקרי שטח שנעשו בארץ מלמדים כי האלימות בבתי ספר בישראל היא בעיה חמורה, הן במונחים מוחלטים והן במונחים יחסיים. חומרת הבעיה בישראל גדולה מאשר ברבות מארצות המערב. סקר שנערך על ידי ארגון הבריאות העולמי ב-28 מדינות מעיד כי מקדם האלימות הבית ספרית בישראל גבוה מזה שברוסיה ובארצות הברית, ארצות שהדמוי הסטריאוטיפי שלהן בעיני הציבור אלים בהרבה מזה שבישראל (סואן, 2002). ממצא מדאיג נוסף הוא כי בית הספר הוא בדרך כלל זירת האלימות העיקרית בקרב ילדים ובני נוער: הוא אלים יותר מן המועדונים, מהמרכזים הקהילתיים, מהקולנוע, ממגרשי הספורט ומהפאבים והדיסקוטקים (סואן, 2002).

הראל, קני ורהב (1997) פרסמו בספרם על נוער בישראל ממצאים מתוך מחקר בינלאומי שנערך ב-1994. המדגם בישראל כלל 7,637 תלמידים מכיתות ו'-י"א, והעלה כי יותר ממחצית מהתלמידים היו קרבנות לבריונות, להצקות או להטרדות, לפחות פעם אחת בשנת הלימודים, ואילו אחד מכל חמישה תלמידים חווה תוקפנות כזו שלוש פעמים או יותר.

מהממצאים עולה כי תופעת החשיפה לאלימות בקרב בני נוער היא תופעה כללית, ואינה נחלתן של שכבות אוכלוסייה מסוימות. יתרה מכך, הממצאים סותרים את האמונה הציבורית כי קיימת

רמת אלימות גבוהה יותר בקרב עולים חדשים (הראל, קני ורהב, 1997). מחקרם של בנבנישתי, זעירא ואסטור (2000), שבדק את היקף תופעת האלימות במערכת החינוך בישראל ואת מאפייניה בקרב תלמידי כיתות ד'-י"א, מצביע על ירידה בדיווחים של תלמידים על קרבנות לאלימות בבתי ספר, על עלייה בתחושת הביטחון שלהם ועל תחושה שרמת האלימות בבית ספרם ירדה, בהשוואה לשנה הקודמת. מדיווחי הצוות החינוכי ניתן ללמוד על מודעות גדולה יותר לסוגיית האלימות בבית הספר ועל עלייה גדולה בהיקף הפעולות הננקטות להתמודדות עמה. עם זאת, המחקר מצביע על כך שהאלימות במערכת החינוך, בעיקר הרגשית-מילולית והאלימות הפיזית הנחשבת לפחות חמורה, היא תופעה נפוצה ומדאיגה, הדורשת התמודדות וטיפול. רוב התלמידים שהשתתפו במחקר דיווחו על היותם קורבנות לאלימות מילולית ופיזית בחודש שקדם למחקר. כמחצית התלמידים שהשתתפו במחקר בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים דיווחו על כך שתפסו ודחפו אותם בכוונה לפחות פעם אחת בחודש שקדם למחקר. אחד מכל שלושה תלמידים בחטיבות הביניים, וכמעט אחד מכל שני תלמידים בבתי הספר היסודיים, דיווחו שקיבלו בעיטה או אגרוף לפחות פעם אחת בחודש זה.

ההתנהגויות הקיצוניות יותר שכוחות הרבה פחות, אך אינן זניחות בשעורן. כך לדוגמה, 5% מתלמידי החטיבות העליונות ציינו שבחודש האחרון שקדם למחקר מישו חתך אותם בסכין או במכשיר חד אחר בכוונה, כמחצית מהתלמידים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים דיווחו על כך שתלמידים אחרים גנבו להם במהלך החודש האחרון חפצים אישיים או ציוד (בנבנישתי, זעירא ואסטור, 2000; ראמ"ה, 2011). ממצאי המחקר באשר להטרדה מינית בבתי הספר מראים כי גם תופעה זו אינה תופעה שולית.

ממצא נוסף הוא ששיעור גבוה של תלמידים המתלונן על אלימות מצד הצוות החינוכי. אחד מכל ארבעה תלמידים מדווח כי איש צוות לעג לו, העליב או השפיל אותו. אחד מכל עשרה תלמידים אומר שאיש צוות קילל אותו. שיעור גבוה יחסית של תלמידים טוענים כי איש צוות צבט אותם או סטר להם. שיעור התלמידים המדווחים על הטרדה מינית מצד הצוות הוא כ-5%. לעומת מחקרם של הראל, קני ורהב (1997), במחקר זה נמצא כי בבית ספר שנמצא בסביבות סוציו-אקונומיות חלשות יותר יש יותר ויותר אלימות חמורה. כן נמצא קשר בין עוני והשכלה נמוכה בסביבת בית הספר ובקרב הורי התלמידים לבין היקף האלימות החמורה המדווחת על ידי התלמידים.

מטרת המחקר

ההתייחסות במחקר זה אל בית הספר היא כאל "מתקן" שבתוכו נמצאת קהילת בית הספר, כאשר ההנחה העומדת בבסיס המחקר היא כי בכל בית ספר ישנה "אקולוגיה בית ספרית" מיוחדת, המעודדת או מונעת קיומן של התנהגויות אלימות. ל"מתקן", לרבות בית ספר, ישנם מאפיינים מיוחדים, כגון שטח טריטוריאלי מוגדר, אחריות מוגדרת למתרחש בבית הספר (למנהלים ולצוות החינוכי), קיומם של כללים ונהלים שלהם התלמיד וסגל בית הספר מחויבים לציית, אפשרות להטיל סנקציות על אלו המפרים את הכללים והנהלים וניתוק מסוים בינו לבין הסביבה החיצונית שבה הוא פועל. תפיסת בית הספר כמתקן מאפשרת להבין את גורמי האלימות ולבסס מודלים של מניעה, בעיקר בהסתמך על מניעת פשיעה סביבתית.

מטרת המחקר היא לזהות את הנסיבות ואת המאפיינים המצביים והחברתיים שבהם מתרחשים

אירועים אלימים במוסדות חינוכיים, כאלה המשפיעים על תחושת הביטחון של התלמיד. לשם כך, נבחנו מאפיינים מצביים של האירוע האלים ומאפיינים פיזיים, ארגוניים ותפקודיים של המוסד החינוכי. כל זאת על ידי מיפוי של האזוריים העיקריים בשטח בית הספר שבהם מתרחשים מעשי אלימות ובחינת השפעתם של חזות בית הספר, קיומם של כללים ונהלים בבית הספר והקפדה על ביצועם, קרבת התלמידים וקיומן של אוכלוסיות אלימות הממוקדות בשטח בית הספר והשפעתן על תחושת הביטחון של התלמיד.

שיטת המחקר

נבדקים

במחקר השתתפו תלמידים משתי חטיבות ביניים ומשלושה תיכונים מעיר במרכז הארץ. בסך הכול השתתפו במחקר 629 תלמידים, מתוכם 358 (57.2%) תלמידי חטיבות ביניים ו-271 (42.8%) תלמידי תיכונים. טווח הגילים נע בין 12 ל-19, והממוצע 14.86, (SD=0.57). מתוך כלל הנבדקים 54.1% היו בנות ו-45.9% בנים. 90.1% ממשתתפי המחקר היו ילידי ישראל. כמו כן השתתפו במחקר אנשי הצוות של חטיבות הביניים והתיכונים (מנהלים, מורים ויועצים), כמפורט בפרק "הליך המחקר".

כלים

בכל בתי הספר נעשה שימוש במגוון כלי מחקר: שאלוני עמדות שהופצו בקרב תלמידים, מורים ומנהלים, תצפיות בשטח בתי הספר, ראיונות עומק עם מנהלי בתי ספר וסיעור מוחות בחדר המורים בהשתתפות סגל ההוראה.

שאלון המחקר לתלמידים היה כלי המחקר העיקרי, ואילו הכלים הנוספים נועדו לשם בניית השאלון, הגדרת הבעיות והבנתן, הוספת מידע ומתן זוויות ראייה שונות.

השאלון הוא תוצר של מחקר מקדים, שנעשה על ידי החוקרים, ובו נערכו ראיונות עם תלמידים ומורים, והוא מתבסס על סקירה ספרותית נרחבת בתחום. השאלון הועבר תחילה לקבוצה נסיונית של תלמידים, לשם בדיקת מהימנותו ותוקפו, ותוקן בהתאם. השאלון המלא הכיל 185 פריטים המחולקים לתשעה חלקים על פי נושאים, כפי שיוצג להלן. מרבית השאלות נענו על גבי סולם ליקרט בן 5 דרגות (1=כלל לא, 5= במידה רבה מאוד), אלא אם כן צויין אחרת.

שאלון דמוגרפי – שבע שאלות דמוגרפיות, לשם קבלת מידע על אוכלוסיית המחקר. השאלות כללו את מינו של הנבדק, גילו, כיתה, ארץ לידה, שנת עליה, מספר אחים ומיקומו בין האחים.

סביבה פיזית – חלק זה כלל 91 שאלות הנוגעות למרחב הפיזי של בית הספר וסביבתו החיצונית. בפני התלמידים הוצגו שבעה אירועי אלימות ועבריינות שונים, והם התבקשו לסמן על גבי הסולם באיזו מידה מתרחש כל אחד מאירועים אלו באזורים שונים בבית הספר (הוצגה בפניהם רשימת האזורים). כמו כן ניתנה לתלמידים אפשרות להוסיף אזורים בבית הספר, שלא הוצעו על ידי החוקרים. חזות בית הספר – ארבע שאלות הבוחנות את מידת ההקפדה של הנהלת בית הספר על חזותו. על בסיסן נבנה מדד "חזות בית הספר", מהימנות אלפא קרונברך של המדד היא 0.605.

כללים ונהלים – 18 שאלות הנוגעות לכללים ולנהלים הקיימים בבית הספר בתחומים שונים, כגון: תלבושת אחידה, כללי התנהגות בבית הספר, נהלי הגעה ועזיבה של בית הספר, שימוש בטלפונים ניידים ועוד. בכל תחום התלמיד נשאל על קיומם של כללים ונהלים אלו (על גבי סקאלה

של "קיימים/לא קיימים") ומהי מידת ההקפדה של בית הספר על קיומם (על גבי סולם ליקרט). על בסיס השאלות הנוגעות ללמידה ולהקפדה על הנהלים, נבנה מדד בשם זה, שמהימנותו היא 0.822. אוכלוסיות ממוקדות – שבע שאלות הנוגעות למידת ההשפעה שיש לתלמידים ברמות סיכון גבוהות ולאופן הטיפול של בית הספר בהם, על תחושת הביטחון של התלמיד, כגון: "באיזו מידה אתה חש בנוכחותם של תלמידים אלימים במיוחד בבית הספר?". מהימנות אלפא קרונברג של המדד היא 0.747. תחושת ביטחון של התלמיד – פרק זה של השאלון מורכב משלושה תחומים: שאלה ישירה – דיווח עצמי אודות תחושת הביטחון של התלמיד בבית הספר, שבע שאלות על היותו של התלמיד קרבן לאלימות בשטח בית הספר ושתי שאלות על היותו של התלמיד תוקף בשטח בית הספר. על בסיס שבע השאלות הרלוונטיות נבנה "מדד קרבנות", מהימנות המדד על פי אלפא קרונברג היא 0.865. שאלה פתוחה – שבה ניתנה לתלמיד האפשרות להתייחס לנושאים נוספים הקשורים לתחום, שלא נשאלו בשאלון.

הליך

לאחר קבלת אישור המדען הראשי במשרד החינוך לביצוע המחקר, נערכה פגישה עם מפקחת האזור מטעם משרד החינוך ומנהלי בית הספר, ובה נבחרו בתי הספר שהשתתפו במחקר, בהתאם לקריטריונים דמוגרפים. בכל בית ספר שבו נערך המחקר התקיים ראיון עם מנהל/ת בית הספר, ובו התבקש המנהל למפות את הבעיות העיקריות, בתחום האלימות, שעמן הוא מתמודד, ולהציג את הכלים העומדים לרשותו לצורך פתרון. כמו כן התבקשו המנהלים לתאר מקרים ספציפיים שעמם הם התמודדו (בעילום שם) ולהציע כלים נוספים לאלו הנמצאים ברשותם כעת, כאלה אשר לדעתם, יוכלו בעתיד לעזור להם לפתור בעיות אלו.

בנוסף, נערכו מספר מפגשים של סיעור מוחות בפורומים שונים: פורום מפקחי אזורים של משרד החינוך, פורום מנהלי בתי הספר ופורומים בית-ספריים הכוללים את המנהל, רכזי שכבות, מחנכים והצוות הייעוצי. בפורומים מונחים אלו נידונו הגדרות שונות לאלימות, שהוגדרו על ידי צוות בית הספר, וכן הסיבות לאלימות ולעבריינות, הבעיות הקיימות בבתי הספר ודרכים לפתרון. בכל אחד מבתי הספר שהשתתפו במחקר נערכו תצפיות, במטרה לתאר את התנהלות התלמידים וסגל בית הספר ולזהות מצבים של אלימות ושל תהליכים לקראת אלימות. דגש מיוחד ניתן לאיסוף מידע המתייחס לחלוקה ולפיזור של התנהגויות אלימות באזורים שונים בשטח בית הספר. לאחר קבלת האישור מהנהלת בתי הספר ומההורים הועברו השאלונים בקרב התלמידים. מנהלי בית הספר התבקשו לכוון את החוקרים לכיתות מסויגים שונים (כיתות מצטיינים, כיתות חלשות במיוחד וכיתות ממוצעות), על מנת לקבל תמונה מלאה ככל האפשר על המתרחש בבית הספר. בכל כיתה שבה בוצע המחקר הועברו השאלונים לכל התלמידים. למשתתפים הוסבר כי השאלון הוא אנונימי ומשמש לצורכי מחקר בלבד. הנבדקים התבקשו לענות על השאלון במלואו ובכנות. כמו כן לא הוצעה להם כל תמורה בעד השתתפותם במחקר.

ממצאים

השלב הראשון בניתוח הנתונים התמקד בתיאור המתרחש בתוך כותלי בית הספר, במטרה ללמוד את הגורמים הרלוונטיים להתרחשותו של מעשה אליים.

הסביבה הפיזית של בית הספר

במטרה למפות את האזורים העיקריים שבהם מתרחשים מעשי אלימות ועבריינות, התבקשו הנבדקים לדווח באיזו מידה מתרחשות פעילויות שונות באזורים שונים בבית הספר. לוח 1 מציג את האזורים העיקריים בבתי הספר שבהם מתרחשים מרבית אירועי האלימות והעבריינות, תוך שקלול הנתונים שעלו מחטיבות הביניים והתיכונים גם יחד. מלוח זה, עולים מספר ממצאים: ראשית, נמצא כי המקומות המועדים ביותר לפעילות אלימה ועבריינית הם מקומות נסתרים בבית הספר, פינות העישון ופינות מחוץ לגדר בית הספר. שנית, מדווח כי מעשי אלימות וונדליזם מתרחשים כמעט בכל שטח בית הספר (למעט השירותים, אולם הספורט ובקרבת הקיוסק). כולל בכיתה. שלישית, נראה כי המקומות הבטוחים ביותר בבתי הספר הם אולם הספורט, חניית בית הספר ובקרבת הקיוסק. בהם לא דווח על פעילות אלימה או על פעילות עבריינית משמעותית.

לוח 1: מעשי אלימות ועבריינות בחטיבות ביניים ובתיכונים, לפי אזורים בבית הספר

מקום	פעילות	ממוצע	סטיית תקן
חצר מרכזית	אלימות	2.79	1.125
	ונדליזם	2.21	1.261
כיתה	אלימות	2.54	1.147
	ונדליזם	3.37	1.289
מסדרון	אלימות	2.59	1.110
	ונדליזם	2.67	1.296
שירותים	תקיפה מינית	2.18	1.402
מקומות נסתרים	אלימות	2.59	1.332
	שימוש בסמים אסורים	2.45	1.437
	סחיטה ואיומים	2.41	1.390
	שוד	2.02	1.273
	תקיפה מינית	2.21	1.434
	ונדליזם	2.25	1.362
	פינת עישון	אלימות	2.52
מחוץ לגדר ביה"ס	שימוש בסמים אסורים	2.72	1.508
	סחיטה ואיומים	2.22	1.347
	ונדליזם	2.15	1.363
מחוץ לגדר ביה"ס	אלימות	3.01	1.308
	שימוש בסמים אסורים	2.36	1.466
	סחיטה ואיומים	2.39	1.379
	שוד	2.12	1.352
	דקירות/נסיונות לדקור	2.18	1.430
	תקיפה מינית	2.14	1.415
	ונדליזם	2.20	1.415

חזות בית הספר

בחלק זה נשאלו המשתתפים ארבע שאלות הבוחנות את מידת ההקפדה של הנהלת בית הספר על חזותו. מהדיווחים עולה כי 38.4% מהתלמידים טוענים כי צוות בית הספר מקפיד במידה רבה על ניקיון בית הספר. 27.9% מהתלמידים מדווחים כי צוות בית הספר מקפיד במידה רבה על טיפוח חזות בית הספר (למשל גינון וקישוט). ממצאים אלה מקבלים תימוכין גם מדיווחי המורים. 64.4% מהמורים מדווחים כי הם מקפידים על ניקיון בית הספר במידה בינונית ומטה, ו-73.1% מהמורים מדווחים כי הם דואגים לחזות בית הספר במידה בינונית ומטה.

18.3% מהתלמידים בחרו להשיב "במידה רבה" לגבי שאלות הבודקות האם קיימים בבית הספר חפצים העלולים לפגוע בתלמידים (למשל זכוכיות שבורות, ברזלים בולטים, בורות וחפצים אחרים). לבסוף נשאלו התלמידים באיזו מידה יש בחלונות הכיתות סורגים, על מנת למנוע נפילת תלמידים. 60.8% מהתלמידים דיווחו כי ישנם סורגים במידה רבה. עם זאת, ישנם הבדלים קיצוניים בין תשובות התלמידים מבתי הספר השונים, כאשר הטווח נע מ-29.4% בבית ספר אחד, ועד ל-77.1% במשנהו.

לשם בדיקת הקשר שבין חזות בית הספר ובין אוירת האלימות המדווחת של התלמידים נערך מבחן קורלציה מסוג פירסון. במבחן זה נמצא קשר שלילי ומובהק ($r = -0.252, p < 0.001$). דהיינו, ככל שחזות בית הספר מוקפדת יותר, כך אוירת האלימות פוחתת.

כללים ונהלים הנהוגים בבית הספר

בחלק זה נשאלו התלמידים 18 שאלות הנוגעות לקיומם של כללים ונהלים בתחומים שונים, ושאלות באשר למידת ההקפדה של צוות בית הספר לגבי קיום נהלים אלה. תשובות התלמידים, המוצגות בלוח 2, מעלות תמונה מעניינת, ולפיה מרבית התלמידים מודעים לנהלים ולכללים הנהוגים בבית הספר, אך מנגד, הם מדווחים על שיעור נמוך של הקפדה על ביצועם מצד הצוות החינוכי. כך, לדוגמה, ההקפדה על כללי התנהגות בחצר ובמסדרונות עומדת על 32% בלבד, וההקפדה על שימוש בטלפונים ניידים עומדת על 38%.

לוח 2: מודעות התלמידים לנהלי בית הספר, ותפיסת הקפדת הצוות החינוכי על נהלים אלה, בקרב התלמידים המודעים להם

נהלים	שעור מודעות התלמידים לנהלים	שעור ההקפדה על הנהלים (מתוך אלה המודעים להם)
תלבושת אחידה	99.8%	84%
איסור על לבוש חשוף	93%	65%
כניסה לבית הספר	70%	45%
יציאה מבית הספר	82%	46%
הגעה בזמן לכיתה	100%	95%
הגעה בזמן לכיתה של מורים	100%	29%
כללי התנהגות בחצר	70%	32%
כללי התנהגות במסדרונות	80%	32%
שימוש בטלפונים ניידים	82%	38%

חריג במיוחד הוא ההבדל, כפי שהוא נתפס בעיני הנערים, בין ההקפדה על זמני הגעתם לכיתה להקפדה על זמני הגעת המורים לכיתה. בעוד ההקפדה על הגעת התלמידים בזמן לכיתה עומדת על 95%, ההקפדה על הגעת המורים לכיתה בזמן, עומדת על 29% בלבד.

אוכלוסיות ממוקדות

בחלק זה נשאלו הנבדקים שבע שאלות הנוגעות למידת ההשפעה שיש לתלמידים המהווים סיכון רב לחבריהם ולאופן הטיפול של בית הספר בהם, על תחושת הביטחון של התלמיד. ניתוח הנתונים מעלה כי בתוך שטח בית הספר חשים 47.7% מהתלמידים בנוכחותם של תלמידים אלימים; 40.9% מהתלמידים חשים בנוכחותם של תלמידים השייכים לחבורות אלימות; 21.6% מהתלמידים חשים בנוכחותם של תלמידים המשתמשים בסמים, ו-37.4% מהתלמידים טוענים כי נוכחותם של התלמידים האלימים בבית הספר מטילה פחד על שאר התלמידים. יתרה מכך, 57.1% מהתלמידים דיווחו כי קיימים בבית הספר תלמידים, שמתנכלים להם יותר מאשר לאחרים. באשר לטיפול באוכלוסיות אלה, 57% מהתלמידים חשים כי בית הספר עושה מאמצים למנוע התנהגות אלימה של תלמידים אלה במידה בינונית ומעלה, אך כ-60% מהתלמידים טוענים כי תחושת הביטחון האישית שלהם תשתפר במידה בינונית ומעלה אם תלמידים אלה יורחקו מבית הספר.

תחושת ביטחון – דיווח עצמי

חלק זה כלל עשר שאלות אודות היותו של התלמיד קרבן או תוקף בשטח בית הספר ואודות תחושת הביטחון האישית שלו. מניתוח הנתונים עולה כי 41.7% מהתלמידים אינם חשים בטוחים בשטח בית הספר. ל-9.4% מהם קרה שלא הגיעו לבית הספר כיוון שפחדו מאלימות. 13.1% מהתלמידים קיבלו מכות בשטח בית הספר, מ-8% מהתלמידים נסחטו חפצים בשטח בית הספר (כגון כסף, אוכל, פלאפון) ו-8.7% הוטרדו מינית בבית הספר (למשל נגיעה באיברים מוצנעים, חשיפה של אברי מין, ניסיון לנשק בכוח, הצעות לשירותים).

12.9% מהתלמידים דיווחו כי הרביצו לתלמיד אחר בשטח בית הספר, ו-6.2% דיווחו כי השתמשו בסמים בשטח בית הספר.

באשר לתלמידים שהם קרבנות של מורים, 25.4% מהתלמידים דיווחו כי קרה שאחד מאנשי צוות בית הספר העליב או השפיל אותם, 5.1% מהתלמידים דיווחו כי קרה שאחד מאנשי צוות בית הספר הכה אותם ו-6.5% דיווחו כי קרה שאחד מאנשי צוות בית הספר נגע או ניסה לגעת בהם בצורה מינית.

הבדלים בין הדיווחים של תלמידי חטיבת הביניים לבין הדיווחים של תלמידי התיכונים בשלב השני של ניתוח הממצאים, נבחן האם קיימים הבדלים בין הדיווחים של תלמידי חטיבות הביניים לבין הדיווחים של תלמידי התיכונים. הצורך בבחינת הבדלים אלה נולד מראיונות הרקע שבוצעו עם מנהלי בתי הספר ועם הצוות החינוכי, אשר ציינו כי הם נתקלים בבעיות אלימות רבות יותר בחטיבות הביניים, בהשוואה לתיכונים. מקור תמיכה נוסף להבדלים, הוא הערות תלמידי התיכונים, כפי שנכתבו על-ידם בסוף טופס שאלון המחקר. בין היתר, נכתב: "בבית הספר שלנו כמעט ואין אלימות, עדיף שתלכו לחטיבות. בחטיבה נחשפתי הרבה יותר לאלימות מאשר בתיכון".

”בבית הספר שלנו אין ממש אלימות בבית הספר, המעבר בין החטיבה לתיכון משנה את הגישה לאלימות ומפחית אותה”.

מבחני t למדגמים בלתי תלויים, שנערכו לבדיקת ההבדלים בין הקבוצות, איששו אמפירית את העולה מדיווחי התלמידים והצוות החינוכי בראיונות. תחושת הביטחון של תלמידי התיכונים גבוהה ($M=3.90$, $SD=1.24$) גבוהה ($t=-5.59$, $df=614$, $p<0.001$) מזו של תלמידי חטיבות הביניים ($M=3.32$, $SD=1.30$). בהתאם, גם במדד הקרבת עולה תמונה דומה: תלמידי חטיבות הביניים ($M=1.257$, $SD=0.43$), הציגו רמת קרבת להתנהגויות אלימות גבוהה יותר ($t=4.823$, $df=596$, $p<0.001$) מזו של תלמידי התיכונים ($M=1.15$, $SD=0.78$).

מגמה דומה נמצאה במבחני t למדגמים בלתי תלויים בבחינת ההבדלים בין הדיווחים של תלמידי חטיבות הביניים ובין הדיווחים של תלמידי התיכונים באשר למידה שבה מתרחשות פעילויות שונות באזורים גלויים ונסתרים בבית הספר: אלימות, סחיטה ואיומים, שוד, דקירה ותקיפה מינית ($t=5.610$, $df=560$, $p<0.05$). ממצאים אלה מצביעים על מגמה חד-משמעית: הנתונים בקרב תלמידי החטיבות גבוהים מאלה של תלמידי התיכונים בכל התחומים. דהיינו, על פי הדיווחים, רמת האלימות והעבריינות בשטח בית הספר ובסביבתו גבוהה יותר בחטיבות הביניים לעומת התיכונים.

לשם הבנת הנתונים נערך מבחן נוסף לבחינת ההבדלים בין הקבוצות לגבי מידת ההקפדה על הנהלים הקיימים בבית הספר. מהניתוח עולה כי בחטיבות הביניים ($M=3.35$, $SD=0.70$) ההקפדה על הנהלים פחותה ($t=-3.997$, $df=556.01$, $p<0.01$) מזו שמדווחת בתיכונים ($M=3.58$, $SD=0.71$).

התרומה המשותפת של משתני המחקר לניבוי תחושת הביטחון של התלמיד כדי לבחון את תרומתם המשולבת של משתני המחקר הבלתי תלויים לניבוי תחושת הביטחון של התלמיד נעשה ניתוח תסוגה קווית בצעדים (stepwise regression). לוח 3 מציג את השלב הסופי בניתוח זה.

לוח 3: מדרג המשתנים המסבירים את השונות בתחושת הביטחון של התלמידים בבית הספר

מנבאים	Beta	R ²	F
חזות בית הספר	***494.	**229.	***58,247
אוכלוסיות ממוקדות	***413.-		
קורבנות לאלימות	*307.-		
הקפדה על נהלים	*252.		

* $p<0.001$, ** $p<0.01$, $P<0.05$

למשוואת רגרסיה זו הוכנס כמשתנה תלוי "תחושת הביטחון של התלמיד", בעוד המשתנים הבלתי תלויים היו הקפדה על מין הנבדק, גיל הנבדק, חזות בית הספר, הקפדה על כללים ונהלים הנהוגים בבית הספר, השפעת אוכלוסיות ממוקדות ומדד קורבנות אישי. כפי שניתן לראות מהלוח, תרומת המשתנים הדמוגרפים, מין וגיל, לתחושת הביטחון של התלמיד נמצאה כבלתי מובהקת, והמשתנים נפלטו ממשוואת הרגרסיה.

מעבר לכך, ניתן ללמוד מלוח 3 כי המשתנים שבמשוואת הרגרסיה מצליחים להסביר 22.9% מהשונות בתחושת הביטחון של התלמידים. דהיינו, ככל שיש יותר הקפדה על חזות בית הספר, ככל שהתלמיד חש פחות בנוכחותן של אוכלוסיות ממוקדות (תלמידים אלימים) בבית הספר, ככל שהתלמיד היה פחות קרובן לאירועי אלימות וככל שישנה יותר הקפדה על הנהלים בשטח בית הספר, כך תחושת הביטחון של התלמיד גבוהה יותר.

דיון

בחברה הישראלית קיימת אלימות המתרחשת כמעט בכל רובדי החיים, וישנה לעתים תחושה כי "האלימות קיימת בכל מקום ובכל זמן". אולם מחקרים מצביעים על כך שהאלימות אינה מבוזרת בצורה אקראית, אלא ממוקדת במקומות ספציפיים (גימשי, 1998; גימשי, 2012; Weisburd & Braga, 2006).

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שהאלימות בבתי הספר היא תופעה הניתנת להסבר במונחים אקולוגיים. בעיקרה היא תופעה מקומית, הנוצרת, מעוצבת ומתרחשת בשטח טריטוריאלי הנתון לפיקוח משמעותי של הנהלת בית הספר. היא מהווה סכנה פיזית ופגיעה נפשית בתלמידים ובמורים, ועלולה לפגוע באופן מהותי ביכולתו של בית הספר לשמש מוסד לימודי וחינוכי. לפיכך, ניתן להתייחס לבית הספר כאל בית גידול פוטנציאלי להתנהגות אלימה, כפי שמציעה אסכולת הקרימינולוגיה הסביבתית.

ממצאי המחקר מראים כי המקומות המועדים ביותר לפעילות אלימה ועבריינית הם מקומות נסתרים בבית הספר, פינות העישון ופינות מחוץ לגדר בית הספר, בעוד המקומות הבטוחים ביותר בבתי הספר הם אולם הספורט, חניית בית הספר ובקרבת הקיוסק, שבהם לא דווח על פעילות אלימה או עבריינית משמעותית.

זאת ועוד, ההתייחסות האקולוגית-סביבתית לבית הספר, הגורסת כי בית הספר הנו "מתקן" בעל מאפיינים הייחודיים לו, מקבלת חיזוק מממצאי המחקר, לפיהם ככל שיש יותר הקפדה על חזות בית הספר, ככל שהתלמיד חש פחות בנוכחותם של אוכלוסיות ממוקדות (תלמידים אלימים) בבית הספר וככל שישנה יותר הקפדה על הנהלים בשטח בית הספר, כך תחושת הביטחון של התלמיד גבוהה יותר. יתרה מזאת, סטיית התקן הגבוהה יחסית, המוצגת בממצאים, נובעת ברובה מההבדלים שבין בתי הספר השונים שהשתתפו במחקר, ומעידה על כך שלכל בית ספר מאפיינים שונים וייחודיים.

ממצא מעניין נוסף העולה מהמחקר מתייחס להבדלים בין תלמידי חטיבות הביניים ותלמידי התיכון. הנתונים מראים כי תחושת הביטחון של תלמידי חטיבות הביניים נמוכה משמעותית מזו של תלמידי התיכונים, והדיווחים על קרבתות של אלימות רבים יותר. על פי הדיווחים, רמת האלימות והעבריינות בשטח בית הספר ובסביבתו גבוהה יותר בחטיבות הביניים, ובהתאם, ההקפדה על הנהלים פחותה מזו שמדווחת בתיכונים.

ממצא זה תואם ממצאי מחקרים רבים נוספים (בנבנישתי ושות', 2000, 2005; רולידר, 2007; רש, 2008). רבות נכתב על הקשיים שהתלמידים חווים במעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים ועל הסיכון המוגבר להתנהגויות שאינן נורמטיביות, כתוצאה מקשיים אלה. המעבר נתפס פעמים רבות כטראומטי, בשל גילם הצעיר של הילדים, הנדרשים להסתגל למסגרת גדולה יותר הדורשת הסתגלות לנורמות חדשות. זאת ועוד, התלמידים בחטיבת הביניים נמצאים בשיאו של גיל

ההתבגרות. קודם לגיבוש הזהות האישית והחברתית, חווים מרבית בני הנוער מצבים של בלבול, תהיות וחילופי זהות. זוהי תקופה סוערת של חשיבה מחדש, מיון, התנסות והתלבטות בין מגוון תפקידים חברתיים. מהספרות המחקרית עולה כי עם העלייה בגיל, ישנה ירידה ברמת הבלבול ובתחושת אי-הודאות, ומנגד ישנה עלייה ברמת הזהות ובתחושת הביטחון העצמי (רש, 2008; Marcia, 1993).

לממצאי המחקר משמעות יישומית. מכל האמור לעיל עולה כי על מנת להבטיח את ביטחון התלמיד בבית הספר קיים צורך ביישומה של תכנית כוללת ומערכתית מקיפה שתתבסס על עקרונות המניעה המצבית של אלימות ועבריינות. התכנית יכולה להוות מנוף אפקטיבי, בהתבססות על "משולש מניעת הפשיעה". משולש זה מניח שיסגור שלושה תנאים הכרחיים להתרחשות מעשה העבירה או המעשה האלים:

א. הזדמנות לבצע את המעשה האלים ב. קיומו של אדם עם מוטיבציה ויכולת להתנהגות אלימה, ג. הימצאותו של קרבן למעשה (גימשי, 2012; Felson, 1995, 2002).

ניתן למנוע את התרחשות המעשה האלים באמצעות נטרול של לפחות אחד ממרכיבי המשולש מניעת הפשיעה, ההכרחיים להתרחשות המעשה האלים. לדוגמה, נטרול "הזדמנות התלמיד האלים לבצע את המעשה האלים", באמצעות פיקוח על המתרחש בחצר בית הספר במהלך ההפסקה; נטרול "המוטיבציה להתנהגות אלימה", באמצעות חיזוקים חיוביים ושליליים; נטרול "יכולת התלמיד להשתמש באמצעים אלימים", באמצעות פיקוח על הכנסת כלים המשמשים לאלימות, כגון סכינים ומכשירים חדים אחרים.

בבניית התכנית ראוי להתייחס, בין היתר, למשתנים הבאים:

הסביבה הפיזית של בית ספר – על מנת למנוע אלימות יש להתייחס להיבטים השונים של הסביבה הפיזית של בית הספר וסביבתו הקרובה. יש לפעול לזיהוי מוקדי האלימות בבית הספר ובסביבתו הקרובה, ובמיוחד לפקח על המתרחש במקומות נסתרים בשטח בית הספר.

חזות בית הספר – חזות רשמית ומפגעים בטיחותיים מגבירים אווירת אלימות בבית הספר. ככל שחזות בית הספר מטופחת יותר, כך מצטמצמת תחושת האלימות ועולה רמת הביטחון האישי בקרב התלמידים. ממצאים אלה נמצאים בהלימה ל"תיאוריית החלונות השבורים" (Wilson & Kelling 1982), הטוענת שסביבה פיזית מוזנחת (כמו גם סביבה חברתית מוזנחת) מהווה כר פורה להתפתחותן של התנהגויות עברייניות ולהתרחשותם של מעשי פשע.

יישום כללים ונהלים בבית הספר – ממצאי המחקר מצביעים על כך שבבתי הספר ישנם נהלים וכללי התנהגות המחייבים תלמידים ומורים, ומרבית התלמידים אכן מודעים לקיומם. אולם מקור הבעייתיות הוא ברמה נמוכה יחסית של הקפדה על ציות לכללי בית הספר ולנהליו. בעיה זו חריפה במיוחד בהתייחס לתלמידי חטיבת הביניים בהשוואה לתלמידי התיכון. גם בקרב המורים נמצאה רמה נמוכה של מילוי כללי בית הספר. כך לדוגמה, מרבית תלמידי החטיבה והתיכון טענו כי המורים אינם מקפידים להגיע בזמן לשיעורים. להרתעה המושגת באמצעות אכיפת הנהלים וכללי ההתנהגות ישנה השפעה על צמצום האלימות בבית הספר ועל יצירת תחושת ביטחון בקרב התלמידים.

השפעת אוכלוסיות ממוקדות – בקרב אוכלוסיית תלמידי בית הספר ניתן לזהות קבוצה קטנה של תלמידים המתנהגים בצורה אלימה יותר מאשר כלל התלמידים. לתלמידים אלה יש בדרך כלל גם הישגים לימודיים נמוכים, הפרעות התנהגותיות וקשיי הסתגלות לסמכות בכלל, ולציות לכללי

בית הספר בפרט. לתלמידים אלה השפעה קריטית על תחושת הביטחון האישי של כל תלמידי בית הספר ועל האקלים הבית ספרי. מכאן שישנה חשיבות רבה לכך שתלמידים אלה יקבלו תשומת לב מיוחדת בהיבטים שונים, לרבות אבחון וזיהוי התלמידים, תמיכה לימודית, פיתוח יכולות עבודה עם המשפחות וכדומה.

סיכום

יתרונה של נקודת המבט הסביבתית על תופעת האלימות הוא באפשרויות היישומיות להפחתת אלימות הנובעות ממנה. יחד עם זאת, אין תיאוריות אלו מבטלות את מקומם החשוב של הסברים אישיותיים, חינוכיים וחברתיים לתופעה. מצב זה מטיל את האחריות הכוללת לשמירת ביטחונו של התלמיד על הנהלת המוסד החינוכי. העובדה שכל המתרחש בשטח בית הספר מפוקח באופן משמעותי על ידי הנהלת בית הספר, מאפשרת הפעלת תכנית כוללנית ויעילה להבטחת שלום התלמיד בשטח המוסד ובסביבתו החיצונית.

במחקר נעשה ניסיון להתחקות אחר מאפייניהם של כלל אירועי האלימות המתרחשים במסגרת בית הספר, אך אין הוא עוסק בביטויי אלימות נוספים הנפוצים בשנים האחרונות - אלימות במישור הווירטואלי, המתקיימת באמצעות האינטרנט ובאמצעות טלפונים סלולאריים. יש לתת את הדעת על תופעות אלו במחקרים נוספים.

ביבליוגרפיה

- בנבנישתי, ר' (2005). **אלימות במערכת החינוך בישראל – תשס"ב: דו"ח ממצאים מסכם**. בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- בנבנישתי, ר', זעירא, ע' ואסטור, ר' (2000). **אלימות במערכת החינוך בישראל: דו"ח ממצאים מסכם**. בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- בנבנישתי, ר', חורי-כסאברי, מ' ואסטור, ר' (2005). **אלימות במערכת החינוך – תשס"ה**. בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- ברקוביץ, ר' (2006). הקשר בין הפעלת אלימות לקורבנות בקרב תלמידים. עבודה לתואר מוסמך. בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- גומפל, ת' (1999). הרהורים על אלימות בית ספרית. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 16, 13-24.
- גימשי, ד' (1998). היערכות שכונתית למאבק בפשיעה. **משטרה וחברה**, 2, 68-84.
- גימשי, ד' (2012). **ביטחון עירוני – מניעת פשיעה ועבריינות**. ראשון לציון: פלס הוצאה לאור.
- הורוביץ, ת' (2000). **אלימות כתופעה אנטי חברתית**. ירושלים: מכון הנרייטה סולד.
- הראל, י' (2005). אלימות זה לא מה שחושבים. **אתרוג**, 26.
- <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=16767> (נדלה לאחרונה: יולי, 2015).
- הראל, י', קני ורהב (1997). **נוער בישראל רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי**. משרד הבריאות – המרכז הלאומי לבקרת מחלות.
- כתריאל, א' (2003). אלימות ותכנון מבני חינוך. בתוך: צ' אורטנר (עורכת). **עיצוב ושיפור מבני חינוך – היבטים בהשפעת המרחב הפיזי על הפחתת אלימות**, (ע"מ 22-25). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- סלנט, ע' (2004). שאלת גודל ומבנה בית הספר האופטימאלי – סקירת מחקרים. בתוך: ע' סלנט (עורך), מופת סובב עולם, פורטל התוכן החינוכי בהכשרת מורים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות. <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=608>. (נדלה לאחרונה: יולי, 2015).
- סואן, ד' (2002). "בוא ניתן להם מכות" – על אלימות ומניעת אלימות בבתי ספר בישראל. **החינוך וסביבו**, 24, 107-127.
- עומר, ח' (2008). **הסמכות החדשה**. תל אביב: הוצאת מודן.
- פרידמן, י', הורוביץ ת' ושליב ר' (1988). **אפקטיביות, תרבות ואקלים של בית ספר**, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- פרידמן, י' (1995). **אקלים בית הספר ואקלים כיתה: סקירת ספרות מקצועית**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- ראמ"ה (2011). **ניטור רמת האלימות בבתי הספר על פי דיווחי התלמידים**. תל אביב: הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך.
- רוזנטל, מ', גת, ל' וצור ח' (2008). **לא נולדים אלימים, החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- רולידר, ע' ואוחיון, מ' (2005). **האקלים החברתי במוסדות חינוך בקריסה (איטית אך מתמדת)**.

מדוע המצב מחמיר והיכן טמון הסיכוי? מודל הרא"ל. המחלקה למדעי ההתנהגות, המכללה האקדמית עמק יזרעאל.
רולידר, ע', אוחיון, מ', סנדלר, ל' וגרין, ק' (2007). בית ספר אליים. **פנים – תרבות, חברה וחינוך**, 38. 74-83.
רוקה, א' (1995). **התמודדות בית הספר מול האלימות**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט, שפ"י.
רש, נ' (2008). **הטיבות בנינים בישראל**. ירושלים: מכון ון ליר.
שבתאי-פוקס, א' ובלנק, ש' (2004). **הורים טובים מדי, לדעת לחבק, לדעת לדרוש**. אור יהודה: כנרת הוצאה לאור.
שוהם, ש', רהב, ג' ואדד, מ' (2004). **קרימינולוגיה: תיאוריות מחקר ויישום**. ירושלים: הוצאת שוקן.

- Batsche, G. & Knoff, H. (1994). Bullies and their victims. Understanding a pervasive problem in schools. *School Psychology Review*, 23, 165 – 174.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent Boys*. New York: Free Press.
- Eck, J. & Weisburd, D. (1995). Crime Places in Crime Theory." In: J. Eck & D. Weisburd (eds.), *Crime prevention studies*, Vol. 4, (pp. 1-34). New York: Criminal Justice Press.
- Elliot, D., Hamburg, B. & Williams, K. (Eds.) (1998). *Violence in American schools, a new perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Felson, M. (1995). Those who discourage crime. In: J. Eck & D. Weisbord (Eds.). *Crime and place*. *Crime prevention studies*, vol. 4 (pp. 53-66). Monsey, N.Y: Criminal Justice Press.
- Felson, M. (2002). *Crime and everyday life* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: SAGA Publications.
- Gajda, R. (2000). *Becoming a teacher in a wake of school violence*. Colorado: Colorado State University.
- Hirschi, T. (1969). *The causes of delinquency*. Berkeley: The University of California Press.
- Hirschi, T. (1977). Causes and prevention of Juvenile Delinquency. *Sociological Inquiry*, 47, 322-341.
- Lawrence, R. (1998). *School crime and juvenile justice*. New York: Oxford University Press.
- Lawrence, R. (2003). *School crime and juvenile justice*. Second Edition. New York: Oxford University Press.
- Marcia, J. E. (1993). The Ego identity status approach to ego identity. In: J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S.L. Archer, & J.L. Orlofsky (Eds.). *Ego Identity*. NY: Spring Verlag.
- Morrison, O. M., Furlong, M. J. & Morison, R.L. (1994). School violence to school safety: re-framing the issue for school psychologist. *School Psychologists Review*, 23(2), 236-256.

-
- Schmallegger, F. (2006). *Criminal Law Today: An Introduction Capstone Cases*. 3rd edition. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Sampson, R. (2009). Bullying in school. *Problem-Oriented Guides for Police Problem-Specific Guides Series*, 12, 1-43.
- Shaw, C. & McKay, H. (1969). *Juvenile delinquency and the urban areas*. (Originally Published in, 1942). Chicago: University of Chicago.
- Wilson, J. Q. & Keeling, G. L. (1982). Broken Windows. *The Atlantic Monthly* 249 (3), 29-38.
- Weisburd, D. & Braga, A. (2006). Hot Spots Policing as a model for police innovation. In: D. Weisburd & Braga A. (Eds.). *Police Innovation, contrasting perspective* (pp.1-23). Cambridge: Cambridge University Press.

אמון כערך בקבלת החלטות של מנהיג פדגוגי

סרגיי טלנקר

תקציר

אמון הדדי בין מורים לתלמידים יוצר אווירת למידה חיובית ומאפשר למידה משמעותית של התלמידים. המאמר מציע מודל תיאורטי לאסטרטגיה שמורים יכולים להשתמש בה כדי להעלות את רמת האמון בינם לבין תלמידיהם. המאמר עונה על השאלה כיצד יכול המורה לזכות באמון התלמידים? התשובה באה מתורת המשחקים, המציעה כלים ליצירת אמון הדדי ויציב, לרווחת הצדדים. בתורת המשחקים מדמים המודלים של דילמת האסירים ושל משחק השפן, האיטרטיביים, את תהליך קבלת ההחלטות. בדילמות ובמשחקים מסוג זה קיימות אסטרטגיות המובילות לאמון הדדי, שיתוף פעולה ורווח לשני הצדדים. המאמר בוחן אסטרטגיות שונות ליצירת אמון. אסטרטגיה טובה תהיה עמידה בפני מעידות חד פעמיות של תלמידים וכן בפני טעויות בזיהוי, פרשנות של התנהגות ורעש לבן או מידע שאינו רלוונטי, והיא תניב תועלת מרבית לשני הצדדים. מסקנתו של מחבר המאמר היא שאסטרטגית מידה-כנגד-מידה היא המתאימה ביותר למסגרת הבית ספרית, אך אסטרטגיות אחרות, כמו הגרסה האדיבה של מידה-כנגד-מידה יכולה להביא לתוצאות טובות גם כן.

מילות מפתח: אמון, דילמת האסירים, אסטרטגיה, מידה כנגד מידה, תלמידים

מבוא ורקע תיאורטי

משמעות המושג אמון, על פי אחת ההגדרות המקובלות בתחום, הוא הסתמכות על כשירותו (competence) של האחר ועל המוכנות שלו לטפל ולא לפגוע בעניין המדובר (Baier 1986, In: Goddard, Tschannen-Moran and Hoy, 2001). מאז סוף שנות התשעים של המאה העשרים מקשרים החוקרים בין אמון של מורים בשותפיהם לתהליך ההוראה לבין היכולת לחולל שינוי חיובי אצל תלמידיהם. אחד המחקרים הראשונים בנושא (Tschannen-Moran and Hoy, 1998) הצביע על חשיבותו של אמון המורים בתלמידים ובהורים ועל השפעתו על הצלחת בית-הספר, המתבטאת בהישגי תלמידים. בהמשך, בנוסף לאמון המורים במורים ובתלמידים, החלו החוקרים למדוד את האמון שנותנים מורים במנהליהם ובעמיתים (Bryk and Sneider, 2002). המושג "אמון במסגרת יחסי תפקיד" (relational trust) בא להצביע על הפן הבין-אישי של אמון. מדובר במספר מדדים שונים. למרות שלעיתים קיימים הבדלים מובהקים באמון שנותנים המורים בממלאי תפקידים שונים (Addi-Raccah, 2014), חוקרים רבים מתייחסים לאמון הקולקטיבי של צוות ההוראה בבית הספר כמקשה אחת (Adams, 2013). משמעות המונח "אמון קולקטיבי" כוללת יותר מאשר את הממוצע של אמון חברי הקבוצה בקבוצות אחרות, כשלעצמו. בספר שהוקדש לנושא האמון הקולקטיבי (Forsyth et al., 2011), הוגדר המונח כ"תפיסות ורגש לגבי האמינות (trustworthiness) של קבוצה אחרת או של יחיד, המתגבשות לאורך זמן מתוך חליפין

חברתיים בין הקבוצות ובתוך קבוצה." לאמון קולקטיבי בבית ספר ישנם מספר מדדים: אמון המורים בתלמידים, במנהל ובעמיתים, וכן אמון המנהל במורים. ניתן לדבר על אמון קולקטיבי כי קיימת תלות הדדית ומובהקת בין המדדים האלה. כלומר מדדים אלה אינם מתקיימים בטווח ארוך בנפרד. ניתן להסביר את הרציונל לכך על ידי נטייתו של האמון להתאזן: בטווח ארוך הופך האמון בין הצדדים לסימטרי: אם צד אחד אינו סומך באופן עקבי על הצד השני, לצד השני אין סיבה לסמוך על הצד הראשון. אמון קולקטיבי הוא מבנה סמוי (latent construct) המהווה מדד חברתי ליכולת הוראה אפקטיבית. לפי טענתו של אדמס, אמון המורים בעמיתים, במנהל ובעמיתים וכן אמון המנהל במורים הם מדדים גלויים המשקפים מבנה סמוי המקושר באופן ישיר להוראה אפקטיבית.

מחקרים שנערכו בארץ מצביעים על החשיבות של מתן אמון אצל מורים בשותפיהם לתפקיד, השפעתו על מוכנותם להכניס שינויים בבית הספר (אדי-רקח ואופיר, 2013), וכן על רצונם להמשיך במקצוע (Addi-Raccach, 2014). מחקרים אלה מראים בדיוק כיצד מתורגם האמון אצל המורים למוכנות לקחת סיכון, להיחשף ולעשות צעדים לקראת הצד השני.

אם כן, כאשר ישנה אווירה של אמון בבית הספר, מתקיימת בו הוראה אפקטיבית. אבל מה לגבי הלמידה? האומנם תפקיד התלמידים בתהליך הוא סביל בלבד? מה קורה כאשר התלמידים אינם נותנים אמון במורה או במורים? הרי ההוראה היא אפקטיבית, לא בגלל שהמורים מאמינים בתלמידים, אלא בגלל שהתלמידים סומכים על מוריהם.

נושא האמון של התלמידים נחקר פחות מנושא האמון של המורים. רק לאחרונה הסב אדמס את המחקר שלו לגבי האמון הקולקטיבי של סגל המורים למחקר בנושא האמון הקולקטיבי של תלמידים. כצפוי, הצביע המחקר על מתאם חיובי בין אמון התלמידים במוריהם לבין הישגי התלמידים, התנהגותם, למידה עצמית ואמונות חיוביות (Adams, 2014). אמון התלמידים ואמון המורים קשורים זה בזה: קשה לתאר מצב שבו המורים סומכים על התלמידים, אך התלמידים אינם סומכים כלל על המורים, בדיוק באותה המידה שקשה לתאר את המצב ההפוך. בבתי הספר, או שנוצרת אווירה כוללת של אמון או שהיא אינה נוצרת.

האמון הוא הדדי, אבל בדרך כלל אינו נוצר באופן אוטומטי. מישוהו אמור ליטול יוזמה ולהוביל את הצדדים ממקום של חשד למקום של אמון. השאלה היא מי אמור להיות מקור האמון, המורה או התלמידים? בין החוקרים ישנה הסכמה על כך שזהו תפקידו של המורה לקחת אחריות על יצירת אמון אצל התלמידים. בלשונו של מייקל פולן, אווירה של אמון איננה רק נקודת הפתיחה לעשייה, לעתים קרובות היא דווקא התוצאה של עשיית הדבר הנכון (מצוטט על פי רובינסון, 2008). אדמס וטשנן-מורן אומרים שאמון קולקטיבי ויכולת הוראה אינם המצב המולד (innate) בארגונים הבית ספריים, הם נבנים וניזונים על-ידי פעולות ואינטראקציות של עובדי ההוראה המבצעים את משימותיהם (Adams, 2008, 2013, Tschannen-Moran, 2009).

איך גורמים, אם כן, לתלמידים לתת אמון במורה? לטענתי, כדי ליצור אווירה של אמון, חייב המורה להיות מודע לצורך ליצור אמון, ליטול יוזמה ליצירת אמון ולהשתמש באסטרטגיות יעילות כדי לזכות באמון. מטרת המאמר היא לדון באסטרטגיות השונות ליצירת אמון בכיתה ולהציע אסטרטגיה אופטימלית לתכלית זו.

בספרות המקצועית ניתן למצוא רעיונות המפרטים כיצד יוצרים אמון בין מורים לתלמידים. התפיסה הדרידיאנית, הכנסת אורחים (hospitality), הוצעה כמתאימה למסגרת החינוכית

(Hung, 2013). לפי הרעיון שמעלה מחבר מאמר זה, המורה הוא המארח, ועליו לקחת אחריות על כך שהאורחים שלו, תלמידיו, ירגישו בנוח. במאמר אחר (Slater, 2004) טוענת המחברת שהמורה אמור להביא את האמון בינו לבין התלמידים בכיתה למצב של איזון באמצעות הטאו של לאו צה. אני מסכים עם הרעיון של סלייטר כי המורה אמור להביא לאמון יציב בין הצדדים, אבל מציע לעשות זאת בדרך ישירה יותר.

במציאות הישראלית והעכשווית יש חשיבות רבה להמצאת שיטה פשוטה ויעילה ליצירת אמון, שיטה שכל מורה יוכל ללמוד וליישם בקלות. המאמר הנוכחי מתמקד באסטרטגיות שתורת המשחקים מצאה כמוכחות וכיעילות ליצירת אמון הדדי לשם שיתוף פעולה ולטובת שני הצדדים. יש לציין כי קיימים הבדלים בין המודלים השונים בתורת המשחקים לבין האסטרטגיות השונות. החכמה היא למצוא את המודל המתקרב ביותר לתנאי הכיתה ולבחור באסטרטגיה הטובה ביותר, כזו שהמורה יוכל ליישם. תרומת המאמר, אם כן, היא בכך שהוא מציע אסטרטגיה אופטימלית ומבוססת מבחינה מדעית, ליצירת אמון, בהקשר המתקרב ביותר לתנאי הכיתה בבית הספר. אסטרטגיה זו יכולה לעזור למורים לזכות באמון התלמידים, למען שיתוף פעולה ולמען למידה משמעותית במציאות הבית ספרית.

פרק 1 של המאמר מעלה את הבעיה שעולה מהטלת ספק ודן בערכו של אמון אצל תלמידי בית ספר. פרק 2 מקשר בין אמון בערך הלימודים למוטיבציה של תלמידים. בפרק 3 מוצג מתן אמון כיעד ששיקוליו של מנהיג פדגוגי אמורים להוביל אליו בשעה שהוא מקבל החלטות. פרק 4 מתייחס לאסטרטגיות מנצחות בתורת המשחקים. המודלים של דילמת האסירים ומשחק השפן האיטרטיביים מוצגים כמודלים המדמים את תהליך קבלת החלטות של המורה. פרק 5 מתאים את האסטרטגיות למה שמתרחש בכיתה בין המורה לתלמיד.

אמון וספק

חינוך הנו עיסוק עתידני מטבעו. המחנך מתיימר לדעת מה החניך שלו יצטרך בעתיד, מבלי לדעת איך החברה שבה יחיה תיראה בבגרותו. הוא איננו יודע איזה אדם יהיה החניך. לכן, כאשר ילד בכיתה מביע ספק ותוהה האם מה שהוא לומד בכיתה היום יעזור לו בחייו בעתיד – הספק שלו הוא לגיטימי. מי יודע – ייתכן בהחלט שכך יהיה. ז'אן-ז'אק רוסו דרש מהמחנכים, לפני 250 שנה, לא להקריב את ההווה של הילד למען העתיד, היות והראשון הוא נתון, ואילו השני מוטל בספק (רוסו, 2009). לכן, מצד אחד, הספק של הילד מוצדק, אך מצד שני, אם הילד לא ילמד את השיעור, הדבר עלול להזיק לו בעתיד. במקום לשכנע את התלמיד בכל פעם, ברמת המיקרו, שהתמודדות עם מטלה מסוימת זו תקדם אותו בעתיד, המורה מסביר, ברמת המאקרו, שאם התלמיד לא יתמודד עם המטלה זו או אחרת, קיים סיכוי שבעתיד זה יזיק לו. כלומר, מדובר בהימור פסקליאני. בלז פסקל סבר כי עדיף להאמין באלוהים, גם אם הוא אינו קיים, מאשר לא להאמין בו, אם הוא קיים, כי במקרה הראשון ההשקעה היא קטנה – הימנעות מהוללות, ובמקרה השני ההפסד הוא עצום – ייסורי גיהנום (פסקל, 1976). טיעון דומה נכון גם לגבי התלמיד בבית ספר: עדיף ללמוד את השיעור, ולא להזדקק לו, מאשר לא ללמוד את השיעור וכן להזדקק לו. ההבדל טמון בכך שבעוד לנו אין דרך לתקשר עם העולם הבא, הילד מוקף באנשים אשר סיימו, או לא סיימו בית ספר. הסביבה המידית של הילד, במיוחד הסביבה הביתית, משפיעה על תפיסתו לגבי ערכם של הלימודים בבית הספר ובמוסדות לימוד אחרים בכלל, ולגבי מקצועות מסוימים בפרט. כל תלמיד,

במיוחד מרקע סוציו-אקונומי נמוך, שואל את עצמו, לא רק אם פתרון מטלה מסוימת יקדם אותו בעתיד, אלא גם אם לימוד מקצוע מסוים (במיוחד מקצוע עיוני) ולימוד בית ספרי בכלל יקדמו אותו. אם הילד אינו עונה לעצמו בחיוב – מה המוטיבציה שלו ללמוד? מעבר להנעה פנימית: ההנאה מתהליך הלמידה עצמו, המוטיבציה של התלמיד, היא ביטוי לתחושת המסוגלות שלו ולאמונה בכך שהמאמץ שהוא משקיע בלימודים ישתלם לו בעתיד. לפעמים הילד אינו משמיע את הספקות שלו, ולעתים הוא גם אינו מודע להם. המורה אמור להתמודד עם ספקותיהם של תלמידיו לגבי ערך הלמידה שלהם, גם אם התלמידים אינם מבטאים את חששותיהם. תפקיד המורה, אם כן, הוא לשכנע את הילד כי מה שהוא מציע לו ללמוד הוא בעל ערך, או ליתר דיוק, יהיה בעל ערך בחברה שבה הילד עתיד להציע את כישוריו ולבנות יחסים חברתיים. המורה מוכרח למנוע את חשדנות התלמיד, אחת ולתמיד, כדי שלא יצטרך לשכנע את התלמיד לבצע את מטלה בכל פעם מחדש ולבזבז על כך זמן.

ערך ומוטיבציה

ברור שאמון איננו עניין רציונלי לגמרי, אם כי גם איננו אי-רציונלי לגמרי. כשמדובר באמון בין אישי, נוהגים להבחין בין אמון מבוסס קוגניציה לבין אמון מבוסס רגש (affect and cognition based trust). אמון רגשי מתבסס על אמון קוגניטיבי (McAllister, 1995). במילים אחרות, כדי ליצור אמון רגשי, מוכרחים ליצור קודם אמון קוגניטיבי, ואז לטפל בהיבט הרגשי. המפתח הוא בידי מורה מסוים אשר לוקח אחריות וקובע לעצמו כיעד לרכוש אמון קוגניטיבי של תלמידיו לגבי יכולתם, לגבי יכולת המורה ולגבי יעילות הלמידה. ניתן לנסח את האתגר של מורה בצורה הבאה: כיצד ניתן לשכנע את התלמידים שההשקעה שלהם בלימודים תשתלם? אם התלמיד מאמין כי לו, למערכת ולבעלי תפקידים יש עניין ויכולת לקדם אותו, בהעדר בעיות רגשיות מיוחדות, אין לו סיבה לא לתת אמון.

חשוב לציין כי רמת ההשכלה היא אחד הגורמים החברתיים החשובים ביותר המנבאים מעורבות חברתית מכל הסוגים, לרבות מתן אמון באחרים (Helliwell and Putnam, 2007). כאשר רוכשים השכלה, רוכשים עוד שני דברים הקשורים אחד בשני: אמון באחרים והון חברתי. השכלה לא רוכשים בחלל ריק. אי אפשר לרכוש השכלה ללא יצירת קשרים חברתיים, מבלי לפתח אמון באנשים ומבלי לזכות באמון של אנשים אחרים.

מצד שני, ידוע שביל גייטס, אשר פרש מלימודיו במכללה על מנת לייסד את חברת מיקרוסופט, הוא האיש העשיר בעולם. כולנו בוודאי מכירים אנשים שלא סיימו אפילו בית ספר והסתדרו היטב בחיים, אם כי מבחינה סטטיסטית, ככל שלמדת יותר שנים, רמת ההכנסה שלך גדולה יותר (OECD, 2014). לשנות הלימוד יש יתרונות נוספים. גם לאיכות הלמידה יש השפעה על ההכנסה: לתלמידים שציוניהם טובים יותר קל להתקבל למקצוע מבוקש, ולתלמידים אשר סיגלו לעצמם הרגלי למידה טובים יותר קל יותר ללמוד בתוכניות התובעניות במסלולים היוקרתיים. במילים אחרות, ההימור על ההשכלה הוא כדאי, למרות שישנם מקרים חריגים. כיצד יסביר המורה את הטיעון הזה לתלמיד אשר מן הסתם אינו רואה את עצמו בתור יחידה סטטיסטית?

קבלת החלטות של מנהיג פדגוגי

מורה התופס את עצמו כאחראי ללמידה של התלמידים הוא מנהיג פדגוגי (לוי, 2009). מי שרוצה להיות מנהיג מוכרח קודם כל להיות מודע לערך שיש באמון כמרכיב במוטיבציה של תלמידים. שנית, הוא אמור לדעת איך ליצור אמון. שלישית, הוא צריך לדעת להפוך את המוטיבציה להצלחה. הנקודה הראשונה מבוססת דיה במחקר. הנקודה השלישית מובנת מאליה. ברצוני להתייחס לנקודה השנייה: איך מורה בעל מודעות לחשיבותו של אמון מצד התלמידים רוכש את אמונם? התשובה שלי היא: הוא נותן בהם אמון!

כדי לקדם את הלמידה של תלמידיו מוכרח המורה להאמין במערכת, בעצמו, ובתלמידים. הוא חייב לחשוב שהדברים שהוא מלמד הם בעלי ערך, שהתלמידים מסוגלים לרכוש ידע חיוני ומועיל, בהינתן הנחיה מתאימה, ושהוא מסוגל לתת לתלמידים את ההנחיה הזאת. הבה נראה מה קורה כאשר תנאי זה מתקיים, ומה קורה כאשר אינו מתקיים.

המצב מזכיר את דילמת האסירים (ראה טבלה 1) או את ערמת שלג (snowdrift), שהיא גרסה של משחק השפן (game of chicken, ראה טבלה 2), משחקים איטרטיביים (החוזרים על עצמם) ורבי משתתפים. כדי לפשט את ההסבר, אדון במקרה שבו ישנם שני משתתפים, מורה ותלמיד. שני הצדדים, המורה והתלמיד, אמורים לשתף פעולה על מנת שהתלמיד ילמד. אם המורה אינו מאמין ביכולתו ללמד את התלמיד או ביכולת התלמיד ללמוד או ביעילות התהליך, קל לראות שהתלמיד יקלוט את זה, במוקדם או במאוחר, ושיתוף הפעולה שלו עם מורה, אם היה מלכתחילה, ייפסק. לכן המורה חייב להביע אמון, אם ברצונו להבטיח שיתוף פעולה. אם שני הצדדים מאמינים האחד בשני, שיתוף הפעולה מובטח. המקרה המעניין אותנו יותר הוא מקרה שבו קיים אמון ושיתוף פעולה מצד המורה, אבל לא מצד התלמיד. כאן המורה, אם הוא תופס את עצמו בתור מנהיג פדגוגי, אמור לתפוס יוזמה ולהפעיל אסטרטגיה.

טבלה 1: דילמת האסירים

שחקן 1		דילמת אסירים	
לא משתף פעולה (מפליל)	משתף פעולה (שותק)		
שחקן 1 משתחרר, שחקן 2 מקבל עשר שנים בכלא	שניהם מקבלים שנתיים בכלא	שחקן 2	משתף פעולה (שותק)
שניהם מקבלים חמש שנים בכלא	שחקן 2 משתחרר, שחקן 1 מקבל עשר שנים בכלא		לא משתף פעולה (מפליל)

טבלה 2: משחק השפן נוסח ערימת שלג

שחקן 1		ערימת שלג	
לא משתף פעולה (יושב ברכב)	משתף פעולה (מפלס דרך)		
שחקן 2 מתאמץ, שחקן 1 לא מתאמץ, שניהם נוסעים	שניהם מתאמצים ושניהם נוסעים	שחקן 2	משתף פעולה (מפלס דרך)
אף אחד לא מתאמץ, שניהם תקועים	שחקן 1 מתאמץ, שחקן 2 לא מתאמץ, שניהם נוסעים		לא משתף פעולה (יושב ברכב)

אסטרטגיות מנצחות

במצבים שבהם לשני צדדים יש מה להרוויח ו/או להפסיד, אמון הצדדים הנמצאים באינטראקציה מתמשכת הוא הדדי. לאחר זמן מה מגיעים הצדדים ל"שיווי משקל של נאש" או למצב שבו לשני הצדדים אין מה להרוויח משינוי העמדה (Nash, 1950). לכן במוקדם או במאוחר, או שהמורה והתלמיד ישתפו פעולה ביניהם או שהם לא ישתפו פעולה. המורה, כמובן, רוצה להגיע למצב של שיתוף פעולה הדדי, או לשיווי משקל אופטימלי. היות ולא כל התלמידים הם בהכרח רציונליים, עליו להפעיל אסטרטגיה שהיא יציבה אבולוציונית, כזו שתמנע באופן טבעי מהתלמידים מ"לחבל" בשיתוף הפעולה בינם (Smith, 1973). שיתוף פעולה ורמאות מתקיימים בטבע, אפילו בין אורגניזמים פשוטים ביותר. אפילו שמרים מסוגלים לפתח אסטרטגית פעולה אשר מעודדת שיתוף פעולה ומתמודדת עם רמאות, ניצול וניסיונות חבלה (Gore et al., 2009). אותן האסטרטגיות שעובדות בעולם החי עובדות גם אצל יצורים אנושיים ומתוחכמים כי הן מבוססות על מודלים מתמטיים מדויקים. ניתן להפעיל אסטרטגיות שונות באופן לא מודע, וניתן לבחור אותן בצורה מדעית ומושכלת.

מאז המחקר פורץ הדרך של אקסלרוד (1984) מצביעה תורת המשחקים על מספר אסטרטגיות מנצחות בדילמת האסירים האיטרטיבית ובמשחק השפן, ולכולן ישנם אותם המאפיינים. המאפיין הראשון הוא אדיבות: איננו רוצים עינות מיותרות, ואנו שואפים לשיתוף פעולה. שנית, תגובתיות: אם לא הגבנו במקרה של חוסר שיתוף פעולה – לא נתנו לצד השני תמריץ לשתף פעולה. שלישית, סלחנות: איננו שומרים טינה ולא מתנקמים – ברגע שהצד השני חזר לשתף פעולה, גם אנחנו משתפים פעולה. רביעית, חוסר קנאה: אנחנו מקבלים את זה שהצד השני מרוויח יותר מאתנו, והוא תמיד ירוויח לא פחות מאתנו, אם אנחנו משתמשים באסטרטגיה אדיבה. לבסוף, עקביות ושקיפות.

אסטרטגית "מידה כנגד מידה" היא אחת הטקטיקות העונות על הקריטריונים האלה, והיא הטקטיקה שעיצב אקסלרוד בשביל דילמת האסירים האיטרטיבית, אבל היא נותנת תוצאות טובות גם במשחק השפן (Kümmerli et al., 2007). האסטרטגיה היא פשוטה: מתחילים משיתוף פעולה ואז עושים את מה שהצד השני עשה במהלך הקודם. אסטרטגיה נוספת היא "פבלוביאנית": אם

מרוצים מהתוצאה בסיבוב הקודם – בוחרים אותו דבר, אם לא מרוצים – משנים את הבחירה. שתי האסטרטגיות טובות בהקשרים השונים, במיוחד כשהשחקנים מתאימים אותן לתנאי המשחק (Wedekind and Melinski, 1996).

האסטרטגיה המתאימה למקרה שלנו

האם המקרה שלנו דומה יותר לדילמת האסירים או למשחק השפן? לעניינינו, איזו אפשרות גרועה יותר למורה, זו שבה אין שיתוף פעולה בינו לבין התלמיד או זו שבה המורה משתף פעולה עם התלמיד, והתלמיד אינו משתף פעולה? נראה שתלוי את מי שואלים: אצל מורה שתופס את עצמו בתור מנהיג פדגוגי מזכיר המקרה שלנו יותר את דילמת ערמת השלג, שבה עדיף לצד אחד לוותר כי האפשרות של חוסר שיתוף פעולה משני הצדדים היא הגרועה ביותר. מורה שאינו תופס עצמו כמנהיג פדגוגי, יראה כנראה את המצב בתור דילמת האסירים, שבה אם הוא משתף פעולה והתלמיד אינו משתף פעולה, הוא גם לא ישיג תוצאות וגם ייצא "פראיר" – מצב שירצה להימנע ממנו.

לפיכך, ההבדל בין מנהיג חינוכי ל"סתם" מורה הוא בחשיבה האסטרטגית של המנהיג. מנהיג פדגוגי אינו מפחד לצאת "שפן" מספר פעמים, כל עוד יש סיכוי לשיתוף פעולה מצד תלמיד בעתיד. הסיכויים לשיתוף פעולה והגעה למאזן של אמון במשחק השפן האיטרטיבי גבוהים יותר במידה משמעותית מאשר בדילמת האסירים האיטרטיבית (Doebeli et al. 2005, Kümmerli et al., 2007). המשתמשים באסטרטגיות כגון "מידה כנגד מידה" ואחרות מקבלים תוצאות טובות יותר מאלה שאינם משתמשים באסטרטגיות בכלל, בשני המשחקים (Kümmerli et al., 2007). חשוב גם לציין שאם מטרת השחקן היא להגיע למצב של אמון הדדי, האסטרטגיה המועילה תהיה סלחנית יותר ואדיבה יותר לעומת "מידה כנגד מידה" (Le and Boyd, 2007). אסטרטגיות כאלה עמידות יותר בפני מעידות (חוסר שיתוף פעולה חד-פעמי), טעויות (חוסר שיתוף פעולה לא מכוון) ורעש לבן (טעות בזיהוי). הדבר בא לידי ביטוי במיוחד במצבים של משחק רציף (ניתן לשתף פעולה במידה מסוימת) ולא דיסקרטי (או 100% שיתוף פעולה או 0%) (Le and Boyd, 2007), מה שמדמה יותר את המצב בכיתה.

בכיתה, אם המורה יפעל על פי אסטרטגיה בעלת מאפיינים שהוזכרו לעיל, תלמיד סביר יקלוט שאם לא ישתף פעולה, המורה יפסיק לשתף אתו פעולה, והוא רק יפסיד מהמצב הזה. חשוב לציין גם שלא כל שחקן (תלמיד) הוא אכן רציונלי ומשחק לטובת עצמו. יהיו תלמידים שלא יעריכו את ההשקעה או שיתפסו "טרמפ" על המורה האדיב והסלחן. לפיכך, עדיף למורה לבחור אסטרטגיה אדיבה וסלחנית באופן יחסי, אבל ברורה ומגיבה בכל זאת. על המורה להפעיל שיקול דעת בבחירת האסטרטגיה ולהתאימה למאפייני הנסיבות.

כאמור, לעתים מורה פועל במצב של חוסר ודאות. הוא אינו יכול להיות בטוח במאת האחוזים שהתלמיד ישתף פעולה אתו, ושההשקעה שלו בתלמיד תשתלם בעתיד, אבל הוא עושה את המרב על מנת לשפר את סיכויי התלמיד להצליח.

ניתן לסכם: אם המורה לוקח אחריות על מוטיבציית התלמידים, רואה את עצמו בדילמת ערימת השלג מול תלמיד, ולא בדילמת האסירים, בוחר באסטרטגיה מתאימה ונותן אמון, כל עוד ניתן לתת אמון בתלמיד – הוא יזכה לשיתוף פעולה מצד המספר הגדול ביותר של התלמידים (להשוואה, ראה טבלאות 3, 4).

טבלה 3: דילמת האסירים האיטרטיבית בהקשר הכיתתי

מורה שאינו תופס את עצמו בתור מנהיג פדגוגי		דילמת אסירים איטרטיבית בהקשר כיתתי	
לא משתף פעולה	משתף פעולה	משתף פעולה	תלמיד
אין למידה מסודרת, התלמיד מאבד אמון במורה ובמערכת (לא סביר, המערכת אמורה לטפל במקרה).	מתרחשת למידה משמעותית, קיים אמון הדדי (מקרי).	משתף פעולה	
אין למידה, חוסר אמון הדדי (נסיבתי).	אין למידה פעילה, המורה מאבד אמון בתלמיד ובעצמו (בגלל חוסר באמון ובאסטרטגיה מנצחת).	לא משתף פעולה	

טבלה 4: משחק השפן בנוסח ערימת שלג בהקשר הכיתתי

מורה שהוא מנהיג פדגוגי		משחק השפן בנוסח ערימת שלג בהקשר הכיתתי	
לא משתף פעולה	משתף פעולה	משתף פעולה	תלמיד
אין למידה מסודרת (לא ייתכן).	מתרחשת למידה משמעותית, קיים אמון הדדי (מקרי או בעקבות אמון ואסטרטגיה).	משתף פעולה	
אין למידה, חוסר אמון הדדי (כל האפשרויות מוצג, יש להחליף מסגרת לתלמיד).	אין למידה פעילה (המורה לא מתיימש, מפעיל אסטרטגיה).	לא משתף פעולה	

על מנת לפשט את המודל בודדנו עד כה מורה ותלמיד בתור זוג שחקנים. כאשר מרחיבים את ההקשר לסדר גודל של כיתה, הסיטואציה היא של מספר משחקים המתרחשים במקביל כאשר מספר המשחקים זהה למספר התלמידים בכיתה. לרוב המשחקים הם שקופים, לכן עקביות האסטרטגיה של המורה במשחק אחד נלקחת בחשבון במשחקים הנוותרים, וכך גם לגבי האדיבות, הסלחנות והתגובתיות של המורה. במצב כזה, אמון בין אישי מתפשט בקנה מידה כיתתי.

סיכום

במאמר זה דנתי ביתרונותיה של גישה אחראית לשאלה של מוטיבציית תלמידים, המטילים לעתים ספק בערך הלימודים. אני מראה כיצד על ידי בחירה באסטרטגיה מתאימה ועל ידי השקעה ביצירת אמון, יכול מורה לזכות באמון של המספר הרב ביותר של התלמידים. את האסטרטגיה הזאת חיפשתי בתחום של תורת המשחקים. מצאתי שקיימות מספר אסטרטגיות המועילות למטרה זו, והראיתי שאסטרטגית האדיבות המרבית היא הטובה ביותר בתנאים המתקרבים לאלה של כיתה. איכות הרעיון שהועלה במאמר תלויה בעילות של תכניות ההוראה או הפיתוח המקצועי ובכך שהם יישומיים ושניתן להתבסס עליהם. האסטרטגיות הנידונות במאמר, לרבות אסטרטגית האדיבות המרבית, הן פשוטות להבנה וליישום. ההיגיון של המאמר משתלב באופן טבעי בתוך

תפיסת המנהיגות הפדגוגית (לוי, 2009). מיומנויות של התמודדות עם דילמות חינוכיות לפיתוח מנהיגות (Cardano, 2007). התנסות של מורים באסטרטגיות של פתרון של דילמות, אם כן, משרתת שתי מטרות הקשורות זו בזו: פיתוח מנהיגות פדגוגית והעלאת האמון בין התלמידים למורים. ניתן לשלב הוראה ותרגול של אסטרטגיות ליצירת אמון הדדי בין תלמידים למורים בתכניות לפיתוח המקצועי של מורים, בלימודים לקראת תעודת הוראה ובלמודי חינוך במכללות ואוניברסיטאות. כמובן, רק מחקר יישומי יוכל לבחון את היעילות של תכניות מסוג זה.

מודל האמון הנדון במאמר מתמקד ביחסי אמון בין שני משתתפים: מורה ותלמיד. מודלים סטוכסטיים תומכים ביעילות האסטרטגיות השונות, כמו "מידה כנגד מידה" במשחקים כמו דילמת האסירים וערימת שלג (Wu et al., 2011). החוקרים טרם ניסו באופן אמפירי מודל כלשהו של משחק שידמה כיתה עם שלושים תלמידים ומורה אחד המנסה אסטרטגיות שונות כדי לגרום לתלמידים לשתף פעולה. בנייה של מודל הולם למתרחש בכיתה, מהבחינה של אמון ושיתוף פעולה בין תלמידים רבים למורה, תהיה אתגר למחקר עתידי. ידוע גם שווירוס אחד עם גן של אסטרטגית "מידה כנגד מידה" יכול לפלוש לתרבות בגודל סופי של ווירוסים, שאף פעם אינם משתפים פעולה, להתרבות ולשגשג (Nowak et al., 2004).

בין השאלות הבולטות, אשר לא טופלו במאמר זה, ניתן לציין שתיים. ראשית, הנושא של אמון רגשי. שנית, לא הוצע פתרון לתלמידים המגיעים למצב של חוסר אמון יציב. שני הנושאים קשורים זה לזה, היות ומדובר בהתנהגויות שאינן רציונליות, ואף מנוגדות לרציונליות. ובכן, בבעיות רגשיות מסוימות עדיף לטפל מחוץ למסגרת הכיתתית. קיים מערך של יועצים, פסיכולוגים ועובדים סוציאליים, המוכשרים והמוסמכים לטפל במקרים כאלה. במקרים מסוימים ניתן להמליץ על החלפת המסגרת החינוכית של התלמיד, הכיתה או בית הספר. מדובר כמובן, בהמלצות בלבד, הבעיות הללו חורגות מהנושא שהמאמר מתייחס עליו. שימוש באסטרטגיות רציונליות אינו פותר, כמובן, כל בעיה היכולה להתעורר בבית הספר.

ביבליוגרפיה

אדי-רקח, א' ואופיר, א' (2013). מידת האמון של מורים בשותפיהם לתפקיד וזיקתה להכנסת שינויים בבתי ספר. *עיונים במנהל ובארגון החינוך*, 33, 163-192.

פסקל, ב' (1976). *הגיגים*. ירושלים: מאגנס.

רובינסון, ו' (2010). *השיחה הפתוחה: כלי לדו-שיח מקצועי בבית הספר*. ירושלים: הוצאת המכון אבני ראשה.

רוסו, ז' (2009). *אמיל, או על החינוך*. ירושלים: מאגנס.

- Adams, C. (2008). Building trust in schools: a review of the empirical evidence. In Hoy, W. & DiPaola, M. (Eds.), *Improving Schools: Studies in Leadership and Culture*, Charlotte: Information Age, 29-58.
- Adams, C. (2013). Collective Trust: A Social Indicator of Instructional Capacity. *Journal of Educational Administration*, 51 (3), 363-382.
- Adams, C. (2014), Collective Student Trust: A Social Resource for Urban Elementary Students. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 135-159.
- Addi-Raccah, A. (2012). Teachers' trust in role partners, intention to continue in teaching, and school's social composition in Israel. *Urban Education*, 47(4), 835-864.
- Axelrod, R. (1984). *The evolution of cooperation*. New York: Basic Books.
- Bryk, A., Sneider, B. (2002). *Trust in schools: a core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing Schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cardno, C. (2007). Leadership learning – the praxis of dilemma management. *International Studies in Educational Administration*, 35 (2), 33-50.
- Doebeli, M., Hauert, C., & Van Baalen, M. (2005). Models of cooperation based on the Prisoner's Dilemma and the Snowdrift game. *Ecology Letters*, 8 (7), 748-766.
- Forsyth, Patrick B., Adams, Curt M., & Hoy, Wayne K. (2011). *Collective Trust: Why Schools Can't Improve without It*. New York: Teachers College Press.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teachers' trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102 (1), 3-17.
- Gore, J., Youk, H., & Van Oudenaarden, A. (2004). Snowdrift game dynamics and facultative cheating in yeast. *Nature*, 459, 253-256.
- James, H., Cohen, J. (2004). Does ethics training neutralize the incentives in prisoners' dilemma? Evidence from a classroom experiment. *Journal of Business Ethics*, 50(1), 53-61.

- Helliwell, J., Putnam, R. (2007). Education and social capital. *Eastern Economic Journal*, 33(1), 1-19.
- Kümmerli, R., Colliard, C., Fiechter, N., Petitpierre, B., Russier, F., & Keller, L. (2007). Human cooperation in social dilemmas: comparing the Snowdrift game with the Prisoner's Dilemma. *Proceedings of the Royal Society of Biological Sciences*, 274, 2965-2970.
- Le, S., Boyd, R. (2007). Evolutionary Dynamics of the Continuous Iterated Prisoner's Dilemma. *Journal of Theoretical Biology*, 245 (2): 258-267.
- McAllister, D. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), 24-59.
- Nash, J. (1950). Equilibrium points in n-person games. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 36 (1), 48-49.
- Nowak, M., Sasaki, A., Taylor, C., & Fudenberg, D. (2004). Emergence of cooperation and evolutionary stability in finite populations. *Nature*, 428, 646-650.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Smith, M. (1974). The Theory of Games and the Evolution of Animal Conflicts. *Journal of Theoretical Biology*, 47 (1), 209-221.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, W. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36 (4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: the role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45 (2), 217-247.
- Wedekind C., Melinski M. (1996). Human cooperation in the simultaneous and the alternating Prisoner's Dilemma: Pavlov versus Generous Tit-for-Tat. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 93, 2686-2689.
- Wu, B., Zhu, D., Wong, L. (2011). Evolutionary dynamics on stochastic evolving networks for multiple-strategy games. *Physical Review E: Statistical, Nonlinear & Soft Matter Physics*. 84 (4-2), 1-8.
- Zhong, W., Abbass, H. A., Bender, A., & Liu, J. (2011). Mixed strategy and coevolution dynamics in social networks. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, 390 (2), 410-417.

תיוג כלפי תלמידים עם מוגבלויות - הבנת התופעה והדגמתה דרך מקרה העיוורון

איתי הס

תקציר

מאמר דעה זה עוסק באחד הנושאים המרכזיים בחינוך המיוחד בכלל, ובשילוב תלמידים ובגירים עם צרכים מיוחדים, בפרט. תופעה זו היא הסטיגמה (להלן: תיוג) המופעלת כלפי תלמידים או כלפי בגירים עם מוגבלויות. למאמר שתי מטרות מרכזיות. האחת, להציג את תופעת התיוג, לתארה ולהסבירה לאור גישת איכות החיים ההומניסטית-חינוכית. השנייה, להדגים את הדברים באמצעות סקירה וניתוח של התופעה בקרב אוכלוסייה הסובלת ממנה באופן קיצוני במיוחד – תלמידים ובגירים עם עיוורון. לשם כך תוצג בחלקו הראשון של המאמר הגישה העכשווית בחינוך המיוחד והגישה לשילוב תלמידים ובגירים עם מוגבלויות. גישה זו, המכונה "גישת איכות החיים ההומניסטית-חינוכית" מדגישה את חשיבות האינטראקציה בין האדם עם המגבלה לבין סביבתו, כתנאי לאיכות חיים בעלת משמעות עבורו. נמצא כי גורם המשפיע על האינטראקציה הזו, במידה ניכרת, הוא העמדות הקיימות בחברה המשלבת כלפי האדם עם המגבלה.

מקרה ייחודי של עמדה הוא התיוג. התיוג הוא תופעה שבה קבוצה, על פי רוב קבוצת הרוב, מייחסת באופן גורף וכללני מאפיינים שאינם מבוססים כלפי קבוצה אחרת, קבוצת מיעוט על פי רוב. בחלקו השני של המאמר תודגם התופעה בקרב אוכלוסייה הידועה בספרות המחקרית כסובלת באופן מיוחד מהתופעה – התלמידים והבגירים עם העיוורון. בחלק זה יפורטו מאפייני התופעה, דרכי ביטוייה השונים, למשל במדיה, והשלכותיה. כמו כן תידון שאלת השפה הלא מפלה. בסוף המאמר יוצג דיון המסכם את התובנות שנמצא כי הן משמעותיות גם עבור אוכלוסיות אחרות בחינוך המיוחד, לאור החשיבה ההומניסטית-חינוכית.

מילות מפתח: סטיגמה, תיוג, הפעלת תיוג, תלמידים עם צרכים מיוחדים, מוגבלויות, עיוורון איכות חיים, הגישה ההומניסטית-חינוכית.

שילוב תלמידים ובגירים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך ובקהילה לאור גישת איכות החיים
 כבר למעלה מעשרים שנה שואפות מערכות החינוך והבריאות לקדם את ההשתלבות של תלמידים ובגירים עם צרכים ייחודיים במערכת החינוך ובקהילה. בשנים האחרונות מכוון יעד זה גם כלפי אוכלוסיות בחינוך המיוחד שבאופן מסורתי היו מודרות, ובהם תלמידים עם לקויות חושיות ומורכבות וילדים עם מוגבלויות קוגניטיביות (Lindsay & McPherson, 2012; McDougall, Evans & Baldwin, 2010; Reiter, 2008).

המונח "תלמיד עם צרכים ייחודיים" מתייחס לתלמיד שבשל לקות פיזית בעיקרה, יש לו קושי מסוים בתפקוד. מרבית אוכלוסיית הילדים והבגירים עם הצרכים המיוחדים מתמודדים עם אחת או יותר מהלקויות הבאות: לקויות חושיות (עיוורון או חירשות), לקויות קוגניטיביות (כמו פיגור שכלי),

לקוויות פיזיות (כמו ניוון שרירי גפיים) לקוויות תקשורתיות (כמו אוטיזם) ועוד (WHO, 2010). בישראל, כמו במדינות רבות אחרות בעולם המערבי ובמזרח הרחוק, עוגנה מגמת השילוב של ילדים השייכים לחינוך המיוחד לתוך החינוך הרגיל אף בחוק מדינה (2002), ולא רק כהמלצה כללית למוסדות החינוך.

רייטר (2004), מהחוקרות הבולטות בשדה החינוך המיוחד והמשלב, הבחינה בין שתי תפיסות עולם המנחות את פרקטיקת השילוב: התפיסה הראשונה הנחתה עד השנים האחרונות את מדיניות חינוכית. לפי טענתה של רייטר, התפיסה הראשונה הנחתה עד השנים האחרונות את מדיניות השילוב, והיא רואה בשילוב עצמו יעד. לעומתה, הגישה השנייה, שצוברת תאוצה בעשור האחרון ממש, רואה בשילוב תנאי להעצמת איכות החיים, והיא היעד העיקרי בתמיכה בילדים או בגירים עם צרכים מיוחדים (Hess, 2011; Hess & Reiter, 2010; Reiter & Schalock, 2008). על פי רייטר (2004), איכות חיים בעלת משמעות היא יותר מאשר שביעות רצונו של אדם מתחומי חייו השונים (כלכלית, חברתית, רגשית וכדומה). איכות חיים על פי הגישה ההומניסטית-חינוכית תלויה במידה רבה באופן שבו סביבתו של האדם (המשפחה והקהילה שבה הוא חי) מאפשרת לו את מימושו העצמי בתחומי חיים שאינם בהכרח קשורים להתמודדות עם המגבלה. היינו, ככל שהפער בין הגשמת נטיותיו ושאיפותיו של האדם, לבין מה שמאפשרת סביבתו, יהיה קטן יותר, איכות חייו תהיה גבוהה יותר. פער זה עשוי להיות גם האינדקס למידה שבה אכן מתקיימת הכלה של האדם עם הצרכים המיוחדים, מעבר לכך שהוא משולב באופן פיזי באותה חברה.

מחקרים רבים מלמדים כי התנאי החשוב ביותר להעצמה של איכות חיים הוא עמדות מכבדות ותומכות בשילוב מצד החברה שבה משתלבים האנשים עם הצרכים המיוחדים (כהן ולייזר, 2004; Reiter & Schalock, 2008; Hess, 2014; Mittler, 2000; Shogren et al., 2006). רייטר ושאלוק (2008) הראו כי המשותף למאפייני איכות חיים, שנמצאה בעלת משמעות במחקרים שונים, היה קיומה של אינטראקציה חברתית חיובית שבה מתקיימים יחסים של כבוד הדדי בין האדם עם הצרכים המיוחדים לסביבתו. אינטראקציה כזו אפשרית רק כאשר בחברה רווחות עמדות סובלניות ותפיסה מפוכחת ולא מתייגת של מאפייני האדם, וזאת ללא קשר למוגבלותו הפיזית. להלן כמה מעקרונות אלה (רייטר ושאלוק, עמ' 15):

1. איכות חיים היא רב ממדית, המושג כולל משתנים אישיים ומשתנים סביבתיים והאינטראקציה ביניהם.
 2. במושג איכות חיים כלולים משתנים אובייקטיביים וסובייקטיביים.
 3. המושג איכות חיים הוא הוליסטי - כל ילד הוא ייחודי ומיוחד, ואיננו רק סך הכול של המשתנים המרכיבים אותו ואת חייו, אלא מתייחס לקשרים ההדדיים בין רגשות, חשיבה והתנהגות ובין הסביבה שבה מצוי הפרט.
 4. האדם נתפס במהותו כיצור חברתי. אי לכך, מרכיב מרכזי באיכות חיים הם הקשרים החברתיים והבין אישיים של הפרט.
- כאמור, העקרונות הללו מדגישים את טיב האינטראקציה שבין התלמיד או הבגיר עם הצרכים הייחודיים עצמו לבין סביבתו כתנאי לאיכות חיים בעלת משמעות, ובתוך כך הצלחה במוסדות החינוך.

עמדות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים

סקורג ומסטרופייירי (Scruggs & Mastropieri, 1996), מחשובי העוסקים בנושא עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים, סיכמו מחקרים רבים בנושא והראו כי לא נמצאה עקביות באשר לנכונות מורים ועובדי הוראה לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. גם מחקרים שנערכו בישראל העלו ממצאים דומים (בן יהודה ולסט, 2004; גלובמן וליפשיץ, 2005; הס, 2007 א'). עם זאת, במחקרים שבהם זוהו עמדות חיוביות של עובדי ההוראה כלפי שילוב, נמצא כי העמדות החיוביות קשורות היו עם הצלחה של השילוב באחד או יותר מהתחומים - לימודי, חברתי ו/ או דידקטי. כך בישראל למשל, מחקרים הצביעו על קשר בין עמדות חיוביות לבין הישגים לימודיים של מורים הביאו לתחושות כישלון של השילוב, ואילו עמדות חיוביות לוו בתחושות חיוביות של התלמידים המשתלבים. בדומה, גם המחקר העוסק בשילוב תלמידים בבריטניה הראה קשר ישיר בין העמדות החיוביות להצלחת שילוב, במונחים רגשיים ובמישור החברתי, אך לא בהישגים הלימודיים (Lindsay & McPherson, 2012; Mittler, 2000).

תיוג כלפי תלמידים ובגירים עם מוגבלויות

מקרה פרטי של עמדה הוא ה"סטיגמה", אשר מתורגמת בעברית למילה "תיוג" (הס, 2011). מקורה של המילה ביוונית ומשמעותה: אות, תג או חותם - כוויה שהיו מטביעים היוונים בעבדים ובפושעים על מנת לזהותם מבין כלל האזרחים. כיום, ההגדרה הרווחת בקרב מדעני החברה היא כי תיוג הוא דעה או עמדה שיש לאדם או לקבוצה כלפי אדם או קבוצה אחרת, אם כי לעתים התיוג עשוי להיות של הפרט או הקבוצה כלפי עצמם (דשן, 1996). ייחודו של התיוג הוא בעובדה כי הדעה לא נבנתה על סמך תהליך שיטתי, אמפירי וביקורתי, כמו ידע אקדמי או אפילו ידע חדשותי, אלא הידע נרכש בשיטות אחרות (הס, 2007 ב'). למשל ב"שיטת הסמכות", היינו - קבלת המידע כפי שהוא מקובל בחברה מזה דורות מפי בעלי הסמכות שבה. לדוגמה, יש חברות שבהן מאמינים כי העיוורון הוא תגובה לחטא של האדם או הוריו.

גופמן (גופמן, 1983) היה החוקר הראשון שבחן את מושג התיוג מן ההיבט הסוציולוגי והפסיכולוגי. על פי גישתו של גופמן, שזכתה לכינוי "תיאורית הסטיגמה", התיוג אינו מאפשר את קיומה של הפתיחות הנדרשת מהסביבה כדי לזהות את יכולותיו האמיתיות של האדם בקבוצת המיעוט. מחקרים שונים הצביעו על כך שהנטייה לתייג אנשים עם מוגבלויות הייתה ידועה זה שנים רבות, והיא עודנה קיימת בקרב אנשים רבים בחברה הרחבה (Safilios Rothchild, 1970; Klobas, 1988; Reiter, 2008).

ממצאים אלה אינם מפתיעים במיוחד לנוכח הנחת היסוד של הסוציולוגים כי התיוג הוא המאפיין הבולט ביותר ביחסים שבין קבוצת מיעוט לקבוצת הרוב. כל עמדה מתייגת ניתנת לפירוש באמצעות רדוקציה של התיוג לשלושה מרכיבים.

בולטות - בחברה הרחבה ייתכנו כמה תיוגים כלפי האחר, אולם מתוך התיוגים הללו יהיו כאלה שיסמלו את האחר באופן מובהק יותר. למשל - התיוג כי לאנשים עיוורים שמיעה מוזיקלית טובה מסמלת את האדם העיוור בעיני רבים יותר מאשר התיוג כי אנשים עיוורים הם בעלי חוש ריח מפותח. מובן שבשני המקרים מדובר בתיוג בלבד, ללא קשר למציאות. עוצמה - הפרט או הקבוצה המחזיקים בתיוג כלפי האחר עשויים להעמידו במיקום גבוה בסדר

היום שלהם, או מנגד, כמעט ולא לתת את הדעת על התיוג שהם מחזיקים כלפי האחר. למשל, מבין התיוגים הבאים – תיוג כלפי בני עם אחר המצוי במלחמה עם הקבוצה המתייגת, למול תיוג כלפי קבוצה אתנית רחוקה. ברי שבמקרה הראשון עוצמת התיוג תהיה גבוהה יותר לאין שיעור. כיוון – התיוג יכול להיות חיובי, כמו למשל שאנשים עיוורים הם בעלי יכולת נבואית, או שלילי, כמו למשל שאנשים עיוורים אינם מסוגלים להגיע לחשיבה מתמטית מופשטת.

התיוג העז כלפי העיוורון

הדגמת מרכיבי התיוג באמצעות דוגמאות הקשורות לעיוורון אינה מקרית. סקירה מקיפה שערך קלובס (Klobas, 1988) בסוף שנות השמונים העלתה כי מבין תכניות הדרמה בקולנוע ובטלוויזיה האמריקאית אשר עסקו בקשת הרחבה של המוגבלויות, קרוב לרבע הוקדשו לנושא העיוורון. ממצא זה בולט במיוחד לנוכח העובדה כי שכוחות העיוורון מכלל המוגבלויות האחרות היא קטנה (WHO, 2010).

גם בישראל מהווה העיוורון אחוז נמוך מסך המוגבלויות (הס, 2011) ובכל זאת הוא זוכה לעיסוק הרב ביותר מכלל המוגבלויות. במהלך השנים 2002-2007 ליקט מחבר המאמר כתבות מהאינטרנט שעסקו במוגבלויות שונות, מתוך כמה מהאתרים הפופולאריים ברשת בישראל: Ynet, תפוז וואלה (ראה תמונה 1). נמצא כי קרוב לארבעים אחוזים עסקו בעיוורון (הס, 2007).

תמונה 1: כותרות של כתבות באינטרנט העוסקות בעיוורון

ירושלים עיוורת נהרגה כשמשאית נסעה לאחור - חדשות msn

הסתיים הפריקט השישי לקידום הזדמנויות של ילדים עיוורים ולקויי ראייה

TheMarker.com
בני נוער נהנו השנה מהפריקט שנועד להקנות כלים ומיומנויות להשתלבות בשוק העבודה

ynet
קורס למעסים עיוורים: לסמוך בעיניים עצמות
מטפלים עיוורים יכולים לפתור לכם את כל הבעיות בצורה טובה יותר

ממטפלים רגילים. זה רק דורש מכם להתגבר על הסטיגמות
בריאות ואיכות חיים ציורי עיוורים-המצאה עולמית

וואלה רכב

העיוורים תובעים נגישות לאוטובוסים
חנות טבע בהרצליה אין כניסה לעיוור עם כלב - Ynet חדשות

ynet ירישת אחריות

הערה: שימו לב לקיומו של התיוג בכותרות של הכתבות עצמן, היוצאות לכאורה כנגדו

הס (שם) טען בנוסף, כי העובדה שהמוסד הראשון לתמיכה באנשים עם מוגבלויות שהוקם בארץ, עוד בתקופה העות'מאנית, היה עבור עיוורים (בית חינוך עיוורים שבירושלים), מעידה גם היא על העיסוק הייחודי של החברה ומוסדותיה בעיוורון, ביחס למוגבלויות האחרות. במחקר שערכו כהן ולייזר בשנת 2004 (כהן ולייזר, 2004) נמצא שעל פי דעתם של מורים

בישראל לגבי אוכלוסיות היעד של החינוך המיוחד, ובהם תלמידים עם מוגבלויות פיזיות, שפתיות, רגשיות, התנהגותיות ואחרות - מצויים התלמידים העיוורים, יחד עם התלמידים עם המוגבלויות הקוגניטיביות הקשות, במקום האחרון בנכונות לשלבם. מחקר שבו ממצאים דומים נערך גם בארצות בריטניה (Palmer, 2003).

בעולם הערבי המספר המדויק של אנשים בעלי עיוורון אינו בנמצא. אולם בסקר היחיד שנערך על ידי ESCWA (Economic and Social Commission for Western Asia) העריכו החוקרות, חדידי ואל חטיב, (Hadidi & Al Khateeb, 2013) את שיעור העיוורים ב-1.5%. למרות שיעור נמוך זה של העיוורון טוענות חדידי ואל חטיב (Hadidi & Al Khateeb, Ibid). כי גם בעולם הערבי העיוורון הוא אחת מהמוגבלויות המתוגות ביותר. בשני מחקרים שערכו בירדן הם מצאו כי מבין תכניות ההכשרה שעוברים מורים לחינוך המיוחד תכנית ההכשרה לעבודה עם ילדים עיוורים צוינה על ידי המורים כזו שהיא הכי פחות יעילה. כלומר הידע הקיים הוא המועט ביותר. עובדה זו פותחת את הדלת לידע הלא אקדמי - כמו התיוג. במחקר השני הם מצאו כי מרבית מנהלי בתי הספר טענו שתלמידים עיוורים צריכים ללמוד במסגרות נפרדות.

בארצות המזרח הרחוק תיאר למצ'ין (Lamichhane, 2011) את תפיסת החברה את האנשים עם העיוורון באופן המייחס להם תכונות סטריאוטיפיות עם מיסטיות ותכונות נחיתות. במאמרו יש רשימת מושגים עולבים כמו "עיניים אפלות" וכדומה. למצ'ין הסיק כי החברה היפנית אינה רואה את האנשים העיוורים כחלק ממנה, והביטוי המעשי לכך הוא מערכת חינוך נפרדת וסגורה. אחת האמונות הרווחות היא כי העיוורון יכול להדביק (כמו שהם מאמינים כי התבוננות בגופת המת עשויה להדביק את החיים).

המחקר במדעי החברה, הנשען על העקרונות המתודולוגיים המסורתיים, קיים בערך כמאה שנים, מאז הוכרו הפסיכולוגיה והסוציולוגיה כדיסציפלינות אקדמיות חדשות. עם זאת, ניתן ללמוד על נושא התיוג המיוחד כלפי עיוורון, שהיה קיים עוד לפני המאה ה-20, גם בדרכים השונות מהחקירה המדעית. זאת בעיקר באמצעות התחקות אחר מסורות עמים כפי שבאו לידי ביטוי במיתולוגיות, מחזות, ספרים וכיוצא באלה.

כך נמצא כי במאה ה-5 לפני הספירה, במיתולוגיה היוונית, נחשב העיוורון גרוע אף ממוות. במחזה של סופוקלס על אדיפוס המלך, כאשר הבין אדיפוס כי חטא בחטא נורא מכל, רצח אביו, הוא בחר בעונש הנורא מכל, עיוורון ולא מוות.

עם תחילת ספירת הנוצרים - נמצא בתלמוד, במסכת נדרים, כי "סומא חשוב כמת". במאה ה-10 סופר במיתולוגיה הגרמנית כי האל הודין משלם בעיניו בשביל לזכות במתנה האולטימטיבית - תבונה. כלומר יש כאן הדגמה שוב של המחיר המרבי, למול המתנה האופטימאלית - והיא העין. במקרה הזה ניתן גם ללמוד על ההנגדה המרומזת בין עין (או חוסר עין) לבין חוכמה (הס, 2007). חדידי ואל חטיב (Hadidi & Al Khateeb, 2013) מציינות כי בספרות הערבית העתיקה נושאות העיניים משמעות עמוקה כאמצעי להבעת אהבה וחיבה, לכן גם משקפיים אינן נחשבות כמקובלות בחברה. האנשים העיוורים בהיסטוריה של העולם הערבי "זכו", יותר מכלל הנכויות, ליחס של רחמים ופטרוניות, והטענה היא כי המוסד הראשון לעיוורים הוקם בקהיר כבר בשנת 1870, אולם הוא לא היה בית ספר, אלא מוסד שנועד להגן על יושביו.

אם נתמקד בספרות, נמצא את סקירתה של נורמן (Norman, 2000), שאיתרה כמות רבה של ספרים על ההתעוורת ועל ההסתגלות לעיוורון. הכמות העצומה של הספרים ו/או הסיפורים

העוסקים בעיוורון מחזקים, לדבריה, את עובדת הסקרנות הייחודית שמעורר העיוורון. קנט מסיקה כי המגמה הרווחת בספרות היא כי אדם עיוור מסתכם במרבית המקרים בעיוורונו, ולא במאפיינים אחרים שלו, יהיו איכותיים ו/או דומיננטיים ככל שיהיו.

הס (2011) סיכם מחקרים רבים, ומהם עולה כי אנשים עיוורים סובלים, הן מתיוג שלילי והן מתיוג חיובי. בשני המקרים הסבל מקורו בתחושה של האדם כי הוא מוערך שלא כפי שהוא חווה את עצמו באמת. בשני מקרים נעשית הצמדת האדם למאפיינים של קבוצה שאיננה דווקא זו אשר אליה הוא משייך את עצמו.

עוד הסיק הס (שם) שכתוצאה מהתיוג העז והעקבי כלפי אנשים עם עיוורון, הם עלולים להאמין או לקבל על עצמם את התיוג כלפיהם. לעתים אינטראקציה זו מגיעה לכדי "מעגל קסמים שלילי" המחזק ומרע את מצבו של האדם המתיוג.

סיבה אחרת להיווצרותו של "מעגל הקסמים השלישי" מקורה בפונקציות שמשרת התיוג. מצד אחד, התיוג משרת את ממסד החברה הרחבה, אשר בהתווייתה סימנים לקבוצות שונות היא מחזקת את ה"נורמות הבריאות" של חברת הרוב. מצד שני, הוא משרת לעתים את קבוצת האנשים עם המוגבלות עצמם (Evans-Lacko, Henderson & Thornicroft, 2013). לדוגמה, ניתן לחשוב על תשדיר לשם התרמה למען בגירים עם מוגבלות קוגניטיבית. איזה תשדיר עשוי לגייס יותר משאבים, סרט המציג אנשים אלה באור טבעי או סרט המציג את המסקנות והמאפיינים הסטריאוטיפיים השליליים? אין ספק, טוענים אוואנס-לאקו ושות' (Evans-Lacko, Ibid), כי התשדיר המנציח תיוג יגייס יותר תרומות.

גישת איכות החיים ההומניסטי-חינוכית ונושא התיוג

כעת נשוב לגישה העכשווית בחינוך המיוחד ונראה כיצד היא תורמת להבנת נושא התיוג וההתמודדות עמו, הן ביחס לאנשים עם עיוורון והן ביחס לאנשים עם מוגבלויות בכלל. למעשה, כיום התכלית החינוכית בעבודה הקשורה לשינוי עמדות כלפי אנשים עם מוגבלויות היא לשוב ולראות בעיוורון מצב פיזי של היעדר או פגיעה בראייה (הס, 2011). רייטר (Reiter, 2008) שבה ומדגישה כי עובדת הלקות אינה המאפיין היחידי שצריך לשמש כקריטריון בהערכתנו תלמיד או אדם עם מוגבלות.

רייטר טענה כי כבר בשנות התשעים של המאה הקודמת הכירו החברות המודרניות בכך שהתיוג כתוצאה מהמוגבלות של האדם הוא אכן רעה. אולם העיקרון להתמודדות עם עובדה זו היה מבוסס על עקרון: "נתקן" את המוגבלות של האדם – נתקן גם את התיוג כלפיו.

למול עקרון זה, יוצא המודל ההומניסטי-חינוכי מהנחה שונה: תיקון התיוג הוא בראש ובראשונה תיקון המוגבלות, לא של האדם, אלא של הסביבה השופטת אותו על פי אבחנות פתוגניות בלבד. אנו מבינים כיום כי יש לראות בכל אדם בן אנוש שלם ומורכב, בעל פוטנציאל הגדול בהרבה מהמיוחס לו בגלל מאפיין, אפילו אם הוא בולט, כמו נכות. לפיכך כל תיוג או כל הכללה של מאפיין אחד מהווה כשל ו/או החמצה. גם אם מדובר בתיוג חיובי, הרי יהיה זה אותו הכשל.

ביטוי חינוכי-יישומי הציעה מרגלית (מרגלית, 2000) בהמלצתה להקפיד ולשנות בכל הליך התמיכה בילדים עם מוגבלויות את הביטויים ואת השפה המוטה, בין אם הללו מדגישים פגם (חרשים, עיוורים, נכים וכדומה) ובין אם מודגש בה תאריכים "מחמיאים" (תלמיד עם רגישות גבוהה). עם זאת, אנשי מקצוע רבים רואים בשפה הלא מוטה או בשפה המכבדת יותר רק חלק

מאסטרטגיית השינוי ביחסים החברתיים ובחתימה להכלה אמיתית של תלמידים ובגירים עם מוגבלויות. סוציולוגיים חינוכיים המשיכו לבחון את נושא יחסי הדחייה בין הסביבה המשלבת לבין האנשים עם המוגבלויות המנסים להשתלב בה, וכיום נמצא הסברים מורכבים יותר מאשר "קליפת" השפה המתאיגת.

ואכן, בעוד שבשנות ה־70 הדגישו הפרדיגמות הסוציולוגית המובילות מחקר בנושא "יחסי דחייה" המתפתחים נוכח הגדרת ה"סוטה" מהנורמה החברתית, ובכלל זה סטייה גופנית, קוגניטיבית, חושית, רגשית או התנהגותית (שוהם, 1985), כיום מדגישים את ה"סוציולוגיה של הקבלה".

"יחסי הדחייה" מתמקדים בהליכים הקשורים לריחוק ולא קבלת השונים על ידי קבוצת הרוב,

וכתוצאה מכך גם ההתפתחות של שפה מתייגת, ואילו "יחסי הקבלה" מזהים תופעות אחרות.

בוגדן וטיילור (Bogdan, Taylor, 1989) בחנו את הקשרים בין סטיגמה וסטריאוטיפים של אנשים

המוגדרים כבעלי תכונות "סוטות", בהם אנשים עם מוגבלויות (ובדומה לגופמן, עסקו רבות בעיוורון)

לבין גילויי הדחייה כלפיהם. ההתנהגות שביטאה דחייה נבחנה בסביבות הבית והקהילה. המסקנה

העיקרית הייתה כי כאשר נוצר קשר שהוא יותר מאשר היכרות שטחית בין אנשים "נורמטיביים"

לבין אנשים עם "סטייה", כמו בין מטפלים למטופלים, בהכרח מתקיימים תהליכי קבלה הדדיים.

תהליכי הקבלה הם הדדים משום שהם אינם מתקיימים רק בקרב האנשים "הנורמטיביים" ביחס

לאנשים עם ה"סטייה", אלא גם בקרב האחרונים כלפי האנשים "הנורמטיביים". בנוסף, תהליכים

קבלה מתקיימים בין כל קבוצה לבין עצמה. אנשי מקצוע העוסקים בעבודתם עם אנשים עם

מוגבלויות חוו תהליכים אישיים וקבוצתיים בקבלה עצמית וחברתית. בשנים האחרונות התפרסמו

מחקרים שהראו כי התהליכים התוך קבוצתיים מתקיימים גם בין האנשים עם המוגבלויות עצמם.

במחקר של הס (Hess, 2014), שליווה תכנית חינוכית-חברתית בקרב סטודנטים עם ליקויי ראייה

ועיוורון, עלה כי בתחילת התוכנית גילו הסטודנטים יחסי דחייה בתוך הקבוצה, ורק לקראת סיום

התוכנית הם דיווחו על פתיחות רבה יותר בקבלה העצמית ובקבלתם את חבריהם עם המוגבלות.

התובנות שעלו ממחקר "יחסי הקבלה" עדיין לא באים לידי ביטוי בשטח, לפחות לא במחקר

שבו קיים ניסיון לזהות מאפיינים בתמיכה בתלמידים עם מוגבלויות. הס (2011) מצא כי אנשי

המקצוע בשטח מקפידים על שימוש בשפה לא מפלה כלפי תלמידים עם עיוורון. אולם, קשה היה

לזהות אצלם עמדות התומכות באמת בשילוב התלמידים הללו. הדבר הודגם בהקפדתם של אנשי

המקצוע על שימוש במושג "תלמיד עם העיוורון" יותר מאשר במושג "עיוור". ואמנם, הביטוי "אדם

עם עיוורון" מכבד יותר משום שהוא מדגיש שלפני העיוורון מצוי אדם, לעומת הביטוי "עיוור" אשר

"מסכם" את האדם במוגבלות שלו. יתר על כן, הביטוי "עיוור", כפי שנסקר במאמר, קיפל בתוכו

במרוצות השנים אמונות ודעות שהם הרבה מעבר לתיאור של חסך פיזי. אולם פיתוחה של שפה

שאינה מפלה איננו תחליף לפיתוח עמדות מפוכחות כלפי תלמידים ובגירים עם מוגבלויות. כך,

כאשר מורה מקפידה לקרוא לתלמיד עיוור "התלמיד בעל לקות הראייה" אך בתודעתה האמתית

היא אינה מאמינה ביכולתו להביא לידי ביטוי איכויות אחרות, שבהכרח קיימות אצלו, אזי הקפדתה

על הביטוי הלא מפלה היא בגדר "פוליטיקלי קורקט" בלבד.

כדי לצקת משמעות אמיתית, שאיננה רק "מן השפה ולחוץ", של הביטויים "הנכונים", חשוב

לטפח בקרב העוסקים בשילוב תלמידים ובגירים עם מוגבלויות עמדות המאפשרות הכלה אמיתית,

ואולי יש לעשות זאת אף טרם הוראת השפה "הנכונה".

מסקנות והשלכות ביחס לשילוב תלמידים עם מוגבלויות בבתי הספר ובקהילה

המסקנה העיקרית העולה מהאמור עד כה הנה כי למעשה, המכשול העיקרי העומד בפני תלמידים ובגירים עם מוגבלויות בניסיונם להגיע לאיכות חיים בעלת משמעות הוא התפיסות והעמדות הקיימות בסביבתם הקרובה והרחוקה, עמדות אשר במקרים רבים מוטות על ידי סטיגמות שליליות או חיוביות. כמו כן, הדיון בנושא התיוג שיקף ממצאי מחקרים שהראו באופן עקבי כי שינוי השפה המתייגת לשפה מכבדת יותר לא הביא לשינוי בתחושות התלמידים או הבגירים עם המוגבלויות. לפיכך, נראה כי מימוש עצמי של תלמיד עם צרכים ייחודיים, המשתלב בסביבותיו השונות, אינו תלוי רק בשפה לא מתייגת. היכולת של התלמיד לממש את עצמו לפי הכרתו ונטיותיו תלויה בראש ובראשונה בהכרה מפוכחת של האנשים שאיתם יש לו אינטראקציה, ביחס למגבלתו ולהשלכותיה. הכרה מפוכחת שכזו תיווצר, בין היתר, כאשר יבינו אנשי המקצוע כי הלקות הפיזית והאובייקטיבית המקשה על תפקוד של התלמיד מפריעה לו פחות מאשר אותן עמדות לא מפוכחות הקיימות בסביבותיו, עמדות הרואות בלקות את המאפיין העיקרי של התלמיד, ולא את המאפיינים האיכותיים הקיימים אצלו בהכרח, מלבד המגבלה.

לפיכך, יש לשלב בתהליך התמיכה בתלמיד עם צרכים ייחודיים הכשרה רצינית של אנשי המקצוע להבנת קשייו של התלמיד, על פי תפיסותיו, יחד עם תהליך האמור לפתח אצלו את החוסן האישי להיות "שגריר" של עמדותיו ותפיסותיו. קיימים כיום מספר מודלים המציעים מערך תמיכה המבוסס על עקרונות אלו (כמו מודל "פוטנציאל הצמיחה" הס, 2015), וכדאי לנסות ולבחון את יעילותם במחקרים עתידיים בחינוך המיוחד והמשלב.

בביבליוגרפיה

- בן יהודה, ש' ולסט, א' (2007). פרופיל פסיכו-חינוכי של מורות המצליחות בשילוב חברתי של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתותיהן. **דפים**, 44, 180-207.
- גופמן, א' (1983). **סטיגמה**. תל אביב: רשפים.
- גלובמן, ר' וליפשיץ, ח' (2005). עמדותיהם של מורים מהמגזר החרדי כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. **מגמות**, מ"ג (2), 329-346.
- דשן, ש' (1996). במקל מתקפל: **אנתרופולוגיה של נכות**. תל אביב: שוקן.
- הס, א' (2007). השתלבות תלמידים לקויי ראייה - מחקר כמותי. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 33, 17-22.
- ____ (2007 ב'). "על העיוורון ועל הסטיגמות" - מאמר שהוצג בכנס "על הראייה בחוג האורים", חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- ____ (2011). ראייה שונה בשילוב: פוטנציאל הצמיחה של תלמידים לקויי ראייה משתלבים, בתוך: ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים). **שילובים מערכות חינוך וחברה**. חיפה: אחוה הוצאה לאור. 87-110.
- ____ (2015). **לא חושך לא אור: תלמידים וסטודנטים עם לקויי ראייה ועיוורון בישראל**. תל אביב: מופ"ת.
- כהן, א' ולייזר, י' (2004). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים על פי קטגוריות החריגות וחומרנות ותפיסת הכישורים להתמודדות עם תלמידים אלה בכיתה המשלבת. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 19(2), 95-109.
- רייטר, ש' (2004). **מעגלי אחווה - לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות: השילוב החברתי של אנשים עם נכויות**. חיפה: אחווה.
- שוהם, ש' (1985). **פשעה, סטייה ופיקוח חברתי**. תל אביב: פפירוס.
- Bogdan, S., Taylor, R. (1989). On accepting relationships between people with mental retardation and nondisabled people: Toward of understanding of acceptance. *Disability, Handicap and Society*, 4 (1), 21-36.
- Evans-Lacko S., Henderson C., & Thornicroft G. (2013). Public knowledge, attitudes and behavior regarding people with mental illness in England 2009-2012. *British Journal of Psychiatry*, 202 (55), 7-51.
- Fox, N. E., & Ysseldyke, J. E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64, 81-98.
- Hadidi, Muna S., Al Khateeb, Jamal M. (2013). Loneliness among Students with Blindness and Sighted Students in Jordan: A Brief Report. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60 (2), 167-172.
- Hess, I. (2011). Pupils with visual impairments in Israel: Quality of Life as a subjective experience. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 23 (3), 257-263.

-
- Hess, I. (2014). An Educational Humanistic Model for Empowerment the Quality of Life of Students with Visual Impairments. Paper presented at the meeting of the *International Conference on Higher education*, Tel Aviv, March, 16–18, pp. 94–104.
- Hess, I. Reiter, S. (2010). Methodological Issues in the Assessment of Quality of Life Based on the Humanistic paradigm: The Case of Students with Visual Impairments. *Elementary Education Online (EEO)*, 9 (1), 1 -10.
- Klobas, L. E. (1988). *Disability Drama in Television and Film*, Jefferson, N. C.: McFarland.
- Lamichhane, K. (2011). Fingerbraille: an investigation of Japanese methods for communicating with individuals who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105 (3), 181-185.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121 (4), 751-761.
- Lindsay, S., & A. McPherson (2012). Strategies for disability awareness and social inclusion: Listening to the voices of children with cerebral palsy. *Child: Care, Health & Development*, 38 (6), 809–816.
- McDougall, J., Evans, J., & Baldwin, P. (2010). The importance of self-determination to perceived quality of life for youth and young adults with chronic conditions and disabilities. *Remedial and Special Education*, 31, 252-260.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusion Social Contexts*. London: David Foulton.
- Norman, H. (2000). *Blind fear*. London: Piatkus
- Palmer, S., & Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school: Teaching self-regulated problem-solving and goal setting skills. *Remedial and Special Education*, 24, 115-126.
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life*. New York: Nova Science Publishers.
- Reiter, S., & Schalock, R. L. (2008). Applying the concept of quality of life to Israeli Special Education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*, 31,13–21.
- Safilios Rothchild, C. S. (1970). *The sociology and social psychology of social ecology*. Palo Alto, California: National Press Book.
- Scambler, G. & Hopkins, A. (1986). Being Epileptic. *Sociology of Health and Illness*, 8, 26-43.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D. & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The journal of Positive Psychology*, 1, 37-52.
-

WHO. (2010). ICD-10 version 2010. Available online at: <http://apps.who.int/%20classifications/icd10/browse/2010/en>

מחברי המאמרים

אורנה אוריין, פועלת במרחב האמנות החזותית, גם כאמנית ויוצרת בינתחומית וגם כחוקרת. היא מרצה לחינוך יצירתי במכללת סמינר הקבוצים ולאמנות עכשווית במכללת ספיר. הדוקטורט שלה נכתב באוניברסיטת בר אילן, במחלקה לתרבות ופרשנות בשנת 2004 והוא פורסם כספר, "דם גופך" (הוצאת רסלינג, 2013). אוריין כתבה גם ספר ילדים, "הבובה טטי" (הוצאת לביא פ. אנטרפרייז, 2014). אוריין משמשת גם כמנחת קבוצות בשילוב האמנויות.
ornaoryan1@yahoo.com

אורה גיגר, מרצה בכירה וחוקרת, ראש החוג "תנועה וצליל" וחטיבת האמנויות במכללת אוהלו בקצרין ומרצה לחינוך מוזיקלי במכללת סמינר הקבוצים. היא מומחית להוראת מוזיקה בגישת אורף, ומרכזת את תחום המוזיקה לגיל הרך בקונסרבטוריון קריית טבעון. בוגרת אוניברסיטת UCLA ובעלת דוקטורט מאוניברסיטת רסקין, אנגליה, משנת 2008. ספרה Rhythmic Training for Musical Development of Early Childhood Educators יצא לאור בשנת 2012 בהוצאת Lambert.

תחומי מחקרה העיקריים הם: חינוך מוזיקלי, תפיסת המוזיקה של ילדים, ההכשרה המוזיקלית של אנשי חינוך, מוזיקה בגיל הרך, ובחירת רפרטואר מוזיקלי.
geigerora@gmail.com

דני גימשי, תת-ניצב (בדימוס), ראש החטיבה לקרימינולוגיה ולאכיפת החוק ומנהל המכון לחקר ביטחון הקהילה בבית הספר למדעי ההתנהגות, במסלול האקדמי של המכללה למנהל. לפרופסור גימשי פרסומים רבים במגוון נושאים הקשורים לשיטור וקהילה, משטרה ודמוקרטיה ומערכת הצדק. ספרו האחרון, "ביטחון עירוני – מניעת פשיעה ועבריינות", יצא לאור בשנת 2012.
gimshi@zahav.net.il

אביבה דן, ראש החוג לחינוך בגיל הרך ורכזת ההדרכה הפדגוגית במכללת אוהלו בקצרין. בעבודת הדוקטורט שלה חקרה את האפשרות לבצע התערבות בחינוכם של ילדים שאובחנו אצלם תסמינים של הפרעות בקשב ובריכוז, וזאת באמצעות תכנית ייעודית לגיל הרך (אוניברסיטת קלוג', רומניה, 2013). ד"ר דן ניהלה במשך 25 שנה את מערכת החינוך לגיל הרך בקיבוץ חמדיה ושימשה כיועצת למערכות הגיל הרך בצפון הארץ וכמדריכה פדגוגית למועצה האזורית חבל אילות.
avivanaab@gmail.com

איתי הס, מרצה בחוג לחינוך מיוחד בתואר הראשון והשני במכללת אוהלו בקצרין ובמכללת לוינסקי, חוקר ברשות המחקר ומומחה בנושא ליקויי ראייה ועיוורון. עבודת הדוקטורט שלו והכשרתו בבתר-דוקטורט עסקו באיכות חייהם של תלמידים ושל סטודנטים עם ליקויי ראייה ועיוורון. לד"ר הס למעלה משלושים מאמרים, פרקים בספרים וניירות עמדה בנושא. הוא השתתף

בכנסים רבים בתחום, בארץ ובעולם. בשנת 2005 השיק את הספר: לא חושך לא אור – תלמידים וסטודנטים עם ליקויי ראייה ועיוורון בישראל, בהוצאת מכון מופת.
itayhhh@gmail.com

סרגיי טלנקר, מרצה במכללה האקדמית הגליל המערבי. הדוקטורט הוענק לו בשנת 2011. בחוג לפילוסופיה באוניברסיטת חיפה עבור עבודה בנושא "העצמי" הוא ריכז את הפעילות והפיק דו"ח בנושא הכשרת מורים תוך שימוש בצילומי וידאו ופרסם מאמרים בנושא הפילוסופיה.
sergeit@wgalil.ac.il

ורד נאמן-חביב, מרצה במכללה האקדמית בית ברל ובאוניברסיטת אריאל בשומרון. עבודת הדוקטורט שלה עסקה בשיפוט מוסרי בקרב אסירים משוחררים (בר אילן, 2006). היא מומחית למניעת פשיעה ואלימות, יועצת מניעה למשרד לביטחון הפנים, לרשויות מקומיות וכן מעבירה סדנאות מניעה לנוער ולהורים. מחקריה ראו אור במספר כתבי עת, ביניהם: סוגיות חברתיות, Crime, Law and Social Change.
verednh@gmail.com

אורה סגל-דרורי, מרצה ומדריכה פדגוגית במחלקה לגיל הרך ובחוג לחינוך במכללת לוינסקי לחינוך וחוקרת במרכז המחקר לגיל הרך במכללה זו. עבודת הדוקטורט שלה עסקה בקידום ניצני אוריינות של ילדי גן באמצעות קריאת ספר אלקטרוני (אוניברסיטת בר-אילן, 2009). מחקריה התפרסמו במגוון במות אקדמיות, בעברית ובאנגלית, ביניהם אוריינות ושפה ובכתבי העת Reading and Writing, Journal of Educational Computing Research.
ora.segal.drori@gmail.com

גילה רוסו-צימט, מרצה בכירה בתכנית לתואר שני בגיל הרך במכללת לוינסקי לחינוך. עומדת בראש מרכז המחקר לגיל הרך. עבודת הדוקטורט שלה עסקה במודלים מנטליים בפעולה על אודות למידה של מורים-אמנים המלמדים אמנות חזותית (אוניברסיטת תל-אביב). מחקריה ופרסומיה מתמקדים בגיל הרך ובתחומי חשיבה והכשרת מורים. היא כתבה וערכה ארבעה ספרים, בשיתוף חוקרים נוספים: "התודעה הלומדת", "מאה שנות גן ילדים בארץ ישראל", "מבעד לעדשת הזהות המקצועית", ו"ילדות בחברה הערבית בישראל". רוסו-צימט היא מייסדת ועורכת של כתב עת אינטרנטי שיפוטי-מדעי בשם "חוקרים@הגיל הרך". בעברה ניהלה את המסלול לגיל הרך במכללת לוינסקי וכיהנה כראש צוות מרכזי המסלולים לגיל הרך במכון מופת.
gzimet@zahav.net.il

"The self" in 2011. He has coordinated an activity and produced a report on Video-Assisted Teacher Training. Dr. Talanker has also published articles on philosophy. sergeit@wgalil.ac.il

Vered Ne'eman-Haviv is a lecturer in the Beit-Berl College, and in the Ariel University Center of Samaria. Her PhD in Criminology from the Bar-Ilan University, received in 2006, dealt with the moral judgment of prisoners after release. Her research has been published in various academic journals such as: *Crime, Law and Social Change* and *Social Issues in Israel*.
verednh@gmail.com

Orna Oryan is a creative artist working in the visual arts field and also works as an inter-disciplinary artist and researcher. Dr. Oryan lectures on Creative Education in The Kibbutzim Seminar College of Education, and teaches Contemporary Art at Sapir College. Dr. Oryan received her Ph.D. from Bar-Ilan University, Department of Culture, in 2004 and her thesis formed the basis for publication of her book *The blood of your body* (2013) by Resling Publishing. Her children's book *Tati the Doll* (2014) was published by Lavi P. Enterprises. Dr. Oryan also serves as a group instructor, working to integrate various arts.
ornaoryan1@yahoo.com

Gila Russo-Zimet is a senior lecturer in the master's degree program in Early Childhood at Levinsky Academic College of Education, where she also heads the Early Childhood Research Center. Her research and publications focus on the field of early childhood education and teacher training. She has written and edited four books together with other researchers: *The Learning Mind*; *The Israeli Kindergarten in the 20th century*; *Through the lens of professional identity: Collaborative research as a multi-method approach in teacher education*; *Childhood in Arab Society in Israel*. Dr. Russo-Zimet is the founder and editor of a refereed scientific online journal entitled *chokrim@hagilharach* (researchers@early childhood).
gzimet@zahav.net.il

Ora Segal-Drori is a lecturer and pedagogic instructor in the Early Childhood Department and in the Teaching Unit of the Levinsky Academic College of Education, where she also acts as researcher in the Research Center for Early Childhood. Her doctoral thesis dealt with the encouragement of literacy in kindergarten children through electronic book reading (University of Bar-Ilan, 2009). Her researches has been published on several academic platforms, in Hebrew and English, including *Literacy and Language*; *Journal of Educational Computing Research*; *Reading and Writing*.
ora.segal.drori@gmail.com

Sergei Talanker is a lecturer at the Western Galilee College. He was awarded a PhD by the University of Haifa Philosophy Department for a thesis on the subject:

Contributors to this Volume

Aviva Dan is head of the department for Early Childhood Studies and Pedagogic Instruction Coordinator at Ohalo College of Education in Katzrin. Her PhD thesis related to the construction and implementation of a program to increase self-regulatory behaviours in young children, who exhibit symptoms of ADHD. The intervention program used “mediated learning” and “scaffolding” to enhance the children’s self-regulatory behaviours. Dr. Dan directed the child care centre in Kibbutz Chamadiya for 25 years and acted as an early childhood consultant for various early childhood centres in the North of Israel, and for the regional council in Hevel Eylot in the South of Israel.

avivanaab@gmail.com

Ora Geiger is a senior lecturer and researcher. She heads the Movement & Music Department, and the Art Unit at Ohalo Academic College of Education in Kazrin, and also works as a lecturer in The Kibbutzim Seminar College of Education. Dr. Geiger is a specialist in the Orff music teaching approach, leading the early-childhood music program at Kiryat Tivon Conservatory. Dr. Geiger graduated from UCLA, USA and received her PhD from Anglia Ruskin University, UK in 2008. Her book: Rhythmic Training for Musical Development of Early Childhood Educators was published in 2012 by Lambert Academic publishers. Dr. Her main research areas include: music education, children’s perception of music, music training for educators, music in early childhood, and the selection of a musical repertoire.

geigerora@gmail.com

Dani Gimshi, Brigadier General (ret.) is Head of the Criminology and Criminal Justice Department, in the School of Behavioral Sciences, the Academic College of Management. He is the founder and director of the Community Security Research Institute. Professor Gimshi has published numerous works relating to the police and the community, policing and democracy and the justice system. His most recent book Urban security – Preventing crime and delinquency was published in 2012.

gimshi@zahav.net.il

Itay Hess is a lecturer at Ohalo Academic College of Education in Kazrin. He received his PhD from Ben-Gurion University at the Negev in 2007 and completed his post-doctoral studies in the University of Haifa in 2010. His main research interest is: the quality of life of students with visual impairment and blindness. His book: Neither darkness nor light: Students with visual impairments and blindness in Israel was published in 2015 by the Mofet Institution.

itayhhh@gmail.com

How can Teachers gain Students' Trust?

Sergei Talanker

The establishment of trust between a teacher and students provides a positive learning environment, facilitating students' learning. The article answers the question: How can a teacher gain students' trust? The article describes tools developed according to Game Theory, which can be used to establish stable mutual trust for the benefit of all parties. Game Theory models such as the Iterative Prisoners' Dilemma and Snowdrift simulate decision-making processes which may take place in the classroom environment. The dilemmas provide various strategies to improve teacher-student trust relations and cooperation. This article examines how the various strategies can be applied in practice. A good strategy would make teacher-student trust resistant to one-time slips by the student, misidentification and misinterpretation of student's behavior, white noise or simply irrelevant information, while discouraging "defection" and would maximize benefits for both teacher and students. The author's conclusion is that the tit-for-tat strategy or its more generous version are the most suitable strategies for a classroom environment.

Keywords: Trust, Strategy, Prisoners' Dilemma, Snowdrift, Tit-For-Tat, Students.

Stigma against students with disabilities: The blindness as a case study

Itay Hess

This article deals with one of the main issues in special education, especially in relation to the issue of inclusion of students and adults with special needs. This issue is the stigmatization (labeling) of students or adults with disabilities. The article has two main goals: to describe and explain phenomenon of stigmatization, in light of the humanistic and other educational approaches and to review and analyze the effects of stigmatization in relation to people, who often suffer from extreme stigmatization – students and adults with blindness. The issue of stigmatization of the blindness is discussed in line with –"The Quality of Life" approach, which emphasizes the importance of a positive interaction between the man and his environment as a necessary condition for a meaningful quality of life. Also, the issue of 'politically correct' language is discussed. Finally, insights are provided that may be informative and relevant for other populations with special needs.

Keywords: Stigma, Labeling, Students with special needs, Disabilities, Blindness, Quality of Life, Humanistic Educational Paradigm.

Learning (Feurstein, 1980) and "scaffolding"(Vygotsky, 1962) to improve the children's ability to engage in self-regulatory behavior.

The research employed a mixed methods approach, combining qualitative and quantitative methods, and action research. The findings showed that an intervention program adapted for early childhood, can help young children improve self-regulatory behavior, and consequently enhance the quality of interpersonal relationships between the children and their caretakers, namely, kindergarten teachers and parents. Ultimately, this could prevent development of psychopathological behaviors for children who are at risk, and empower the teaching staff and parents in their ability to efficiently interact with children exhibiting ADHD behavior.

Keywords: ADHD, Self-Regulatory Behaviors, Interpersonal Relationships, Mediated Learning, Scaffolding, Consultation, Intervention Program, Preschool.

Environmental Aspects of Violence in Schools, and Their Influence on the Student Sense of Security

Gimshi, D & Ne'eman-Haviv, V.

This paper examines the phenomenon of violence in schools from the environmental criminology perspective. The main purpose of this study is to identify the situational and social aspects and circumstances during the occurrence of the violent event, with reference to physical and organizational characteristics of the educational institution, and to examine their influence on the student sense of security.

The research was conducted in five high schools in the central part of Israel, with the participation of 629 students and the educational staff of these schools.

Various research methods were used: Oral interviews with pedagogic staff, observations, brainstorming with the educational staff and conducting interviews with students using research questionnaires.

The findings of this research lead to the conclusion that the phenomenon of violence in schools is mainly a local problem that is created and occurs within a specific territory under school faculty supervision. School violence is very much the product of the ecological characteristics of each school, occurring against the backdrop of general weariness and professional burnout that greatly characterize the Israeli educational system.

Keywords: Violence in Schools, Adolescence, Environmental Criminology, School Management

Don't Expect Anything from Me, I have no Musical Talent" – Developing a Sense of Self-Efficacy in Music

Ora Geiger

Many pre-school teachers voice a sense of inadequacy with regard to their music competencies, and a lack of confidence in their music teaching ability. Additionally, research shows that most Israeli pre-school teachers have a poor musical background and do not play a musical instrument. Nevertheless, the pre-school teacher, as the dominant educational figure in the preschool, is expected to integrate music into the curriculum. In order to address this gap, a one-academic-year music course, which focuses on rhythm, the fundamental element of music was constructed and taught to pre-school teachers.

The aim of the study was to examine the development of the participating pre-school teachers' musical competencies, confidence, and ability to integrate music into the pre-school setting. The study was conducted over two years and followed two pre-school teacher groups studying the course consecutively at two locations in Israel. The methodology used was qualitative action research. Data was gathered through observations, questionnaires, reflective journals, photographs and videos. The research provides the Israeli pre-school teachers' perceptions of the process they experienced.

The research concludes that a rhythmic music course is a feasible means to improve pre-school teachers' musical competencies and confidence. However, for the learning to be effectively transferred into the pre-school setting, supportive professional assistance and follow-up over time is essential. Additionally, when a group of educators form a 'community of learners', the learning experience is magnified and the group serves as a motivating force, providing support and encouragement to its members.

Keywords: Music education, Self-efficacy, Professional development, Preschool teachers, Action research

Intervention program for pre school children with symptoms of ADHD

Aviva Dan

This article presents the findings of research that investigated the effect of an intervention program for preschool children between the ages of 3-5 with symptoms of ADHD (Attention Hyperactive Disorder); one of the main symptoms of ADHD being the difficulty to engage in self-regulatory behavior. The intervention program, employed consultation methods with psycho-pedagogical strategies, Mediated

Article Abstracts

A story of maturation: Teachers and Little Red Riding Hood

Orna Oryan

The article draws an analogy between the stages of teachers' induction in pedagogical training, in a creative orientation and the processes experienced by the fairy tale heroine Little Red Riding Hood. The maturation process of Little Red Riding Hood during her journey and of the students is represented symbolically in several different phases: wandering in the woods, encountering the wolf and exit from its belly.

In this journey students usually undergo processes of change and development that initially arouse their resistance and anger. Through these feelings the students undergo significant personal change, reflected in their enhanced self-perception and adoption of the perception of themselves as "teachers".

Keywords: Creative Education, Pedagogical students, Little Red Riding Hood, a rite of passage, fairy tales

Students and instructors' perception of the birth-to-three training program in a college early childhood education program

Segal-Drori O. & Russo-Zimet G.

The purpose of this study was to explore the perceptions of students and instructors of the birth-to-three years pedagogical training program in a college early childhood education program. We conducted in-depth interviews with seven students and six instructors in the early childhood education program in a teachers-education college to elucidate their perceptions of the program. The interview transcriptions underwent content analysis and analysis of the many creative metaphors used by the participants. The interviews yielded three perceptions of the participants concerning the training program: (1) Training-program components that should be retained, (2) Desired changes in the curriculum, (3) The need for systematic review of the early childhood training. The participants' concluded that a unique and longer training program should be created for work with children aged birth to three years, and the prestige and importance of this program should be enhanced.

Keywords: Perceptions of students, perceptions of pedagogical instructors, training to work with children aged birth to three.

Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 1, 2015

Editor: Zeev Levin

Academic Advisory Board:

Aviv Kidron, Max Stern Academic College of Emek Yezreel

Dori Rivkin, Myers-JDC-Brookdale

Esther Serok, The Hebrew University of Jerusalem

Emanuel Tamir, Ohalo College in Kazrin

Shlomo Zidkiyahu, Wingate Academic College

Online access: www.ohalo.ac.il

Editorial Address: Research Unit, Ohalo Academic College, P.O box 222, Katzrin 1290000

Tel: 972-4-6825082, Fax: 972-4-6825011

Email: research1@ohalo.ac.il

Printed in Israel: Rahash Haifa

Publisher: Galilee Books, Ohalo College in Katzrin

© All rights reserved to the Ohalo College in Katzrin

הוצאה גלילית
הוצאה לאור והפקת ספרים

